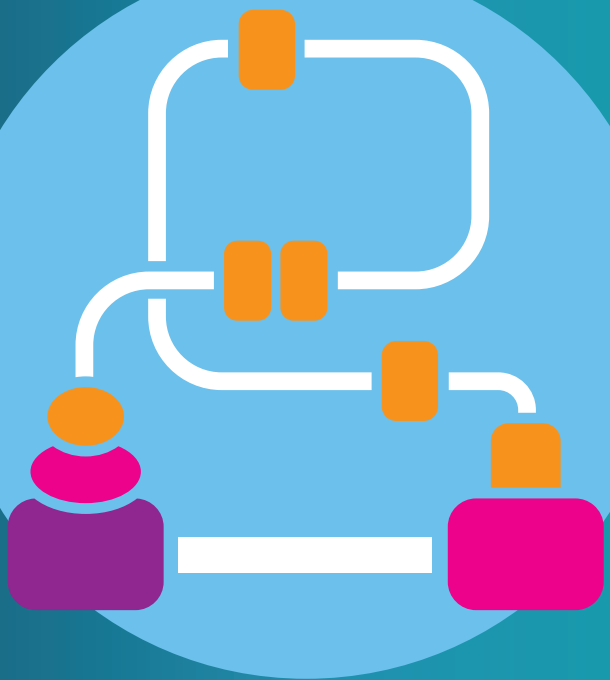
OBSERVATOIRE NATIONAL
DE L'ENFANCE,
DE LA JEUNESSE
ET DE LA QUALITÉ SCOLAIRE

SEA-STRUKTUREN

HERAUSFORDERUNGEN UND PERSPEKTIVEN DER NON-FORMALEN BILDUNG



RAPPORT
THÉMATIQUE

***Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire* (OEJQS)**

Gegründet 2022 durch ein eigenes Gesetz, vereint das *Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire* (OEJQS) die früheren Beobachtungsstellen für Schulqualität sowie für Kindheit und Jugend. Die Zielgruppen der Untersuchungen sind junge Menschen im Alter von 0 bis 29 Jahren. Das OEJQS untersteht dem luxemburgischen Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend (MENJE). Als inhaltlich unabhängige Instanz übernimmt das OEJQS die Rolle eines sowohl praxiserfahrenen als auch wissenschaftlich versierten Experten, dessen Berichte und Empfehlungen sich in erster Linie an die Politik richten, darüber hinaus aber auch zu einer öffentlichen Debatte beitragen. Das OEJQS sieht sich als Brückenbauer an der Schnittstelle von Wissenschaft, Praxis und Politik.

Der Auftrag des OEJQS umfasst die Analyse der Situation von Kindern und Jugendlichen in Luxemburg sowie die Analyse der auf sie einwirkenden Systeme. Das OEJQS verfolgt dabei einen ganzheitlichen Ansatz, wodurch der Systembegriff möglichst offen und weit gefasst wird. Er umfasst somit alle Bereiche und Themen, die das Aufwachsen und die Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen und ihren Familien mit bedingen. Getragen von den Kinderrechten wird nicht nur eine kindzentrierte Perspektive eingenommen, sondern es wird auch Wert auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen gelegt mit der Bereitstellung einer zielgruppenspezifischen Methodik und Kommunikation.

SEA-STRUKTUREN

HERAUSFORDERUNGEN UND PERSPEKTIVEN DER NON-FORMALEN BILDUNG

Inhaltsverzeichnis

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS 4

EXECUTIVE SUMMARY (DE, EN, FR) 5

EINLEITUNG 14

1. DIE SEA-STRUKTUREN ALS ZENTRALE ANGEBOTE NON-FORMALER BILDUNG UND BETREUUNG FÜR KINDER VON 0 BIS 12 JAHREN IN LUXEMBURG 18

Der informelle Bildungsort Familie 20

Der formale Bildungsort Schule 22

Der non-formale Bildungsort SEA 24

Zugang ermöglichen – Chancengleichheit fördern 30

Transitionen 35

Die luxemburgischen SEA-Strukturen im Kontext internationaler Entwicklungen 36

2. HERAUSFORDERUNGEN DER NON-FORMALEN BILDUNG IM SPIEGEL WISSENSCHAFTLICHER STUDIEN UND FACHARTIKEL 40

2.1 Einleitung 41

2.2 Datengrundlage und methodische Vorgehensweise 42

Dokumentenauswahl 42

Analyse 42

2.3 Ergebnisse der Dokumentenanalyse 43

Heterogenität 43

Vereinbarkeit gesellschafts- und bildungspolitischer Zielsetzungen 45

Koordination und *Governance* 46

Professionalisierung und Qualifikation des Personals 48

Daten und Monitoring 50

2.4 Fazit aus der Dokumentenanalyse 52

3. IM DIALOG MIT PRAXIS, POLITIK UND WISSENSCHAFT: HERAUSFORDERUNGEN IM BEREICH DER NON-FORMALEN BILDUNG AUS SICHT VON FACHLEUTEN 54

3.1 Konzeption und Umsetzung des Workshops 55
Hintergrund und Zielsetzung 55
Teilnehmende 55
Vorgehensweise 56
Verwendung der Ergebnisse 57
3.2 Ergebnisse des Workshops 58
Heterogenität 58
Vereinbarkeit gesellschafts- und bildungspolitischer Zielsetzungen 61
Koordination und *Governance* 66
Professionalisierung und Qualifikation des Personals 68
Daten und Monitoring 74

4. ZENTRALE ERGEBNISSE UND SCHLUSSFOLGERUNGEN 76

Der Umgang mit Differenz im SEA-Sektor: zwischen Heterogenität und der Herstellung von Gemeinschaftlichkeit 76
Der SEA-Sektor zwischen Expansion und Qualitätsentwicklung 78
Kindzentrierung als normatives Grundprinzip der Qualitätsentwicklung im Bereich der non-formalen Bildung 79
Bildungsangebote zwischen Versäulung und Vernetzungsbestrebungen: die SEA als Teil lokaler Bildungslandschaften 80
Daten und systematisches Monitoring als Elemente effektiver Steuerung und Planung 81

5. AUSBLICK 82

Personalentwicklung in Zeiten von Fachkräftemangel und zunehmender Heterogenität 83
Die Stärkung der Zusammenarbeit zwischen versäulten Bildungsbereichen 85
Die Blackbox (non-formale) Bildung öffnen: Daten systematisch erheben und analysieren – Qualitätsentwicklung ermöglichen 86
Der Beitrag non-formaler Bildung zur Herstellung von Chancengleichheit 88

EMPFEHLUNGEN 92

BIBLIOGRAPHIE 98

Literatur 99
Gesetze und großherzogliche Verordnungen 108
Literatur der Dokumentenanalyse 109

Abkürzungsverzeichnis

AEF	*Aide à l'enfance et à la famille*
AP	*Assistance parentale*
ASFT	*Activités sociales, familiales et thérapeutiques*
BSSE	*Bachelor en sciences sociales et éducatives*
CCT-SAS	*Convention collective de travail pour les salariés du secteur d'aide et de soins et du secteur social*
CSA	*Chèque-service accueil*
DAP	*Diplôme d'aptitude professionnelle*
ECEC	*Early childhood education and care*
ENAD	*École nationale pour adultes*
ESF	*Europäischer Sozialfonds*
EU-SILC	*European Union Statistics on Income and Living Conditions*
FELSEA	*Fédération Luxembourgeoise des Services d'Éducation et d'Accueil pour enfants asbl*
IGSS	*Inspection générale de la sécurité sociale*
LTPES	*Lycée technique pour professions éducatives et sociales*
MENJE	*Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse*
MIFA	*Ministère de la Famille et de l'Intégration*
OECD	*Organisation for Economic Co-operation and Development*
OEJQS	*Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire*
PISA	*Programme for international student assessment*
SEA	*Services d'éducation et d'accueil*
SEAJ	*Services d'éducation et d'accueil pour jeunes enfants*
SEAS	*Services d'éducation et d'accueil pour enfants scolarisés*
SSM	*Salaire social minimum*
UNESCO	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

KEYWORDS:
Non-formale Bildung • SEA-Strukturen • Heterogenität • Vernetzung & Zusammenarbeit • Kindzentrierte Bildung • Chancengleichheit • Daten & Monitoring

Executive Summary (DE)

Der Themenbericht „SEA-Strukturen — Herausforderungen und Perspektiven der non-formalen Bildung“ untersucht die komplexen Entwicklungen und Herausforderungen im Bereich der non-formalen Bildung in Luxemburg, wobei er auch deren Verflechtungen mit der informellen und vor allem mit der formalen Bildung in den Blick nimmt. Zentraler Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass Bildungsprozesse nicht auf schulische Kontexte beschränkt sind und die non-formale sowie die informelle Bildung ebenso berücksichtigt werden müssen. Dieser Zusammenhang wird vor dem Hintergrund europäischer Zielvorgaben betrachtet, die insbesondere seit den frühen 2000er Jahren den umfassenden Ausbau von Betreuungsstrukturen für Kinder fordern und dabei eng mit dem Ziel einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf verknüpft sind.

Luxemburg hat auf diese europäischen Impulse mit einem massiven Ausbau der Betreuungsangebote für Kinder, besonders mit der Schaffung von SEA – *services d'éducation et d'accueil pour enfants*, reagiert. Seit der Einführung der *maisons relais pour enfants* im Jahr 2005 und der späteren Einführung des *chèque-service accueil* hat sich die Zahl der Betreuungsplätze signifikant erhöht. Diese Expansion war notwendig, um den europäischen Zielvorgaben und der steigenden Nachfrage nach Betreuungsplätzen gerecht zu werden.

Ein zentrales Anliegen des Berichts ist es, die durch diesen Ausbau entstandenen Veränderungen im SEA-Sektor in Bezug auf die Rahmenbedingungen, Strukturen und (Vernetzungs-)Prozesse zu analysieren und die sich daraus ergebenden Herausforderungen zu identifizieren. Dabei wird die luxemburgische Bildungslandschaft nicht isoliert betrachtet, sondern in Bezug zu europäischen und internationalen Entwicklungen gesetzt, um die Besonderheiten des luxemburgischen Systems besser zu verstehen und in den Kontext länderübergreifender Bildungsstrategien einzuordnen.

Die Ergebnisse des Berichts basieren im Wesentlichen auf einer Dokumentenanalyse sowie einem Workshop, an dem Akteur*innen aus Praxis, Politik und Wissenschaft teilnahmen. Die Diskussionen im Workshop bestätigen die Relevanz der in der Dokumentenanalyse identifizierten Herausforderungen und erweitern sie durch praxisnahe Perspektiven. Im Überblick gehören zu den zentralen Themenbereichen der Umgang mit Heterogenität, die Vereinbarkeit gesellschaftspolitischer und bildungspolitischer Zielsetzungen, Koordination und *Governance*, die Professionalisierung und Qualifikation des Personals sowie Daten und Monitoring.

Eine besondere Herausforderung besteht im Umgang mit der **Heterogenität**, die ein herausragendes Merkmal Luxemburgs darstellt. Besonders die hohe sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Einrichtungen bringt erhebliche pädagogische und kommunikative Herausforderungen mit sich. Einerseits wird die Anerkennung dieser Vielfalt als wertvolle Ressource betrachtet, andererseits wird die Notwendigkeit betont, gemeinsame Bildungs- und Betreuungspraktiken zu etablieren, die eine stabile Gemeinschaft fördern, ohne die individuellen Bedürfnisse der Kinder zu vernachlässigen. Dieses Spannungsfeld zwischen individueller Förderung und Gemeinschaftsbildung erfordert differenzsensible pädagogische Ansätze, die flexibel an die jeweiligen lokalen und situativen Gegebenheiten angepasst werden müssen.

Unter der Überschrift **Vereinbarkeit gesellschafts- und bildungspolitischer Zielsetzungen** wird das Spannungsverhältnis zwischen der quantitativen Expansion des SEA-Sektors und der Notwendigkeit einer qualitativen (Weiter-)Entwicklung der Betreuungsangebote in den Blick genommen. Im Kontext der Lissabon-Strategie (2000–2010) förderte Luxemburg den Ausbau der Betreuungsstrukturen mit einer doppelten Zielsetzung: Einerseits soll die Erwerbsbeteiligung von Frauen gesteigert werden, andererseits wird der Ausbau als Investition in die (frühe) Kindheit betrachtet. Dabei ergeben sich Herausforderungen durch Zielkonflikte zwischen wirtschafts-, gesellschafts-, familien- und bildungspolitischen Interessen. Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie diese Zielsetzungen in der Praxis umgesetzt werden können – insbesondere, wie die pädagogische Praxis den multiplen Erwartungen unterschiedlicher *stakeholder*, allen voran der Eltern und politischen Entscheidungsträger, gerecht werden kann.

In Luxemburg hat sich in den vergangenen Jahren eine vielfältige Trägerstruktur ausdifferenziert, die sich in Bezug auf Organisationsform, pädagogische Konzepte und Arbeitsbedingungen zum Teil stark unterscheidet. Allgemeiner Fachkräftemangel und ungleiche Arbeitsbedingungen erzeugen einen hohen Personalwechsel, was sich wiederum negativ auf eine kontinuierliche Beziehungsqualität bei der Betreuung und die kindzentrierte Arbeit auswirkt. Das Themenfeld **Koordination und *Governance*** fokussiert einerseits auf die Herausforderungen, die mit dieser Vielfalt einhergehen, andererseits werden auch die Chancen beleuchtet, die sich daraus für die Bildung und Betreuung für Kinder ergeben. Dabei stellt sich auch die Frage, inwiefern auf legislativer Ebene einheitliche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, die gleichzeitig die bestehende Vielfalt bewahren.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt des Berichts ist die Bedeutung der Vernetzung zwischen formaler und non-formaler Bildung in Luxemburg. Obwohl beide Bereiche jeweils eine wichtige Rolle im Bildungsprozess von Kindern in Luxemburg spielen, ist ein synergetisches Zusammenspiel bislang nicht systematisch und flächendeckend etabliert. Besonders im Fokus steht die Herausforderung, nahtlose Übergänge zwischen den verschiedenen Angeboten zu gewährleisten und eine bessere Vernetzung non-formaler und formaler Bildung zu erreichen. Neben strukturellen Barrieren, wie der Organisation von Tagesabläufen und der Nutzung gemeinsamer Ressourcen, wird die Bedeutung einer gemeinsamen Sichtweise und eines einheitlichen Bildes vom Kind betont, um pädagogische Konzepte kohärenter zu gestalten. Der Bericht plädiert für eine engere Verzahnung der Bildungsbereiche sowie die Entwicklung einer gemeinsamen Vision kindzentrierter Bildung, um eine ganzheitliche Bildungslandschaft zu schaffen, die den Bedürfnissen der Kinder gerecht wird. Diese bereichsübergreifende und multiprofessionell ausgerichtete Zusammenarbeit erfordert jedoch eine klare Definition der Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten der beteiligten Akteur*innen.

Die **Professionalisierung und Qualifizierung des Personals** im non-formalen Bildungsbereich in Luxemburg steht vor verschiedenen Herausforderungen. Der Fachkräftemangel im non-formalen Bildungsbereich stellt eine Schwierigkeit für den gesamten Sektor dar. Öffentliche, privat-gemeinnützige und privat-gewerbliche Einrichtungen sind dabei in unterschiedlichem Maß betroffen. Hinzu kommt, dass die Fachkräfte über sehr unterschiedliche Ausbildungs- und Qualifikationsprofile verfügen, was die Herausforderungen für eine nachhaltige Personalentwicklung zusätzlich verstärkt. Der hohe Personalwechsel einerseits und die heterogenen Qualifikationsprofile andererseits gehen mit einem erhöhten Bedarf an einem strukturell verankerten *Onboarding* neuer Fachkräfte und bereichsspezifischer Weiterbildung einher.

Darüber hinaus wird im Bericht auf die Notwendigkeit eines umfassenden und systematischen **Monitorings** im SEA-Sektor hingewiesen, um die Qualität der Bildung und Betreuung nachhaltig zu sichern. Derzeit fehlen weitgehend Daten, die eine effektive Steuerung und Planung ermöglichen würden. Dabei werden die Erhebung und Zentralisierung von Daten, insbesondere zur Situation und den Bedürfnissen von Kindern und ihren Familien, als essentielle Grundlage für eine kindgerechte und qualitativ hochwertige Erziehung, Bildung und Betreuung angesehen. Der Bericht betont, dass sowohl quantitative als auch qualitative Daten notwendig sind, um die Vielfältigkeit des SEA-Sektors und die heterogenen Bedürfnisse der Kinder und Familien adäquat abzubilden. Dazu sind neben Forschungsdaten auch Daten aus den Verwaltungen notwendig, die bisher nicht oder nur fragmentiert vorliegen.

Aufbauend auf den zuvor dargelegten Aspekten, wie der Heterogenität im SEA-Sektor, den Herausforderungen im Bereich der Personalentwicklung sowie der unzureichenden Vernetzung zwischen formaler und non-formaler Bildung, wird in einem Ausblick dezidiert der Beitrag der non-formalen Bildung zur Förderung von Chancengleichheit beleuchtet. Die non-formale Bildung spielt eine zentrale Rolle, um soziale Ungleichheiten zu reduzieren und Kindern unabhängig von ihrer Herkunft oder ihrem sozioökonomischen Hintergrund gleiche Chancen zu ermöglichen. Für die Erreichung dieses Ziels ist eine hohe Qualität in der non-formalen Bildung, aber auch über die gesamte Bildungslandschaft hinweg erforderlich. Allerdings stellen u.a. die zunehmende Kommerzialisierung im Bildungsbereich sowie die mangelnde Verzahnung zwischen formaler und non-formaler Bildung ein Risiko für die notwendige Qualität dar.

Zusammenfassend verdeutlicht der Bericht, dass die Luxemburger Bildungslandschaft vor komplexen Herausforderungen steht, die einer differenzierten und kindzentrierten Herangehensweise bedürfen. Die Vernetzung der verschiedenen Bildungsbereiche sowie die Ausdifferenzierung der Qualität sowohl auf Struktur- als auch auf Prozessebene im non-formalen Bereich sind zentrale Anliegen, die im Einklang mit den europäischen Zielvorgaben und im Hinblick auf die Förderung von Chancengleichheit weiterentwickelt werden müssen. Dabei ist es entscheidend, die spezifischen Gegebenheiten Luxemburgs zu berücksichtigen, um eine an den Bedürfnissen der Kinder orientierte Bildungslandschaft zu gestalten.

Der vorliegende Bericht schließt mit einer Reihe von Empfehlungen, die für die Weiterentwicklung des non-formalen Bildungsbereichs in Luxemburg von besonderer Bedeutung sind. Dabei werden nicht nur zentrale Handlungsfelder benannt, sondern auch konkrete Handlungsoptionen skizziert, die als Orientierung dienen können, ohne andere mögliche Konkretisierungen auszuschließen. Die vollständige Ausführung aller sieben Empfehlungen wird im letzten Kapitel des Berichts detailliert erläutert. Drei dieser sieben Aspekte sind besonders hervorzuheben: Erstens braucht es eine systematische Datenerhebung und Evaluation, um nicht nur Qualität und Chancengleichheit in der bislang wenig erforschten *„Black Box“* der non-formalen Bildung zu fördern, sondern auch die Bedarfe und Perspektiven der Kinder besser zu erfassen. Zweitens wird für eine engere Vernetzung und Stärkung der Zusammenarbeit zwischen SEA-Einrichtungen und Grundschulen plädiert, sowie generell für eine engere Zusammenarbeit zwischen Eltern, SEA-Einrichtungen, Tageseltern, Grundschulen, Elternforen und lokalen Gemeinschaften, um Zugehörigkeit und Partizipation von Kindern und Familien in einem vielfältigen gesellschaftlichen Umfeld zu stärken. Drittens wird die gezielte Aus- und Weiterbildung von Fachkräften als essenziell angesehen, um die Qualität in der non-formalen Bildung und Betreuung sicherzustellen und den Fachkräftemangel zu entschärfen. Maßnahmen wie ein einheitliches *Onboarding*-Programm und der Ausbau der Aus- und Weiterbildung (interdisziplinär und intrasektoriell) könnten hierzu beitragen.

KEYWORDS:
Non-formal education • SEA structures • Heterogeneity • Networking & collaboration • Child-centred education • Equal opportunities • Data & monitoring

Executive Summary (EN)

The thematic report "SEA-Structures — Challenges and Perspectives of Non-formal Education" explores the complex developments and challenges within the non-formal education sector in Luxembourg, considering the links between non-formal, informal, and, particularly, formal education. A central starting point is the understanding that educational processes are not confined to school settings, and both non-formal and informal education must also be considered. This connection is studied in the context of European targets which have called for the comprehensive expansion of childcare structures particularly since the early 2000s, closely linked to the goal of improving the reconciliation of work and family life.

Luxembourg has responded to these European initiatives with a significant expansion of childcare services, notably through the creation of SEA (*services d'éducation et d'accueil pour enfants*). Since the introduction of *maisons relais pour enfants* in 2005 and the subsequent implementation of the *chèque-service accueil*, the number of childcare places has increased significantly. This expansion was essential to meet European targets and the increasing demand for childcare services.

The report puts emphasis on the changes in the SEA-sector resulting from its expansion, focusing on framework conditions, structures, and networking processes, and identifying the challenges that arise. The Luxembourgish educational landscape is examined not in isolation but in relation to European and international developments, in order to better understand the specific characteristics of the Luxembourgish system and to place them within the context of cross-border education strategies.

The findings of the report are based primarily on document analysis and a workshop involving practitioners, policymakers, and researchers. The discussions in the workshop confirmed the relevance of the challenges identified in the document analysis and expanded them with practical perspectives. The key topics include dealing with heterogeneity, balancing socio-political and educational policy objectives, coordination and governance, the professionalisation and qualification of staff, as well as data and monitoring.

A major challenge lies in dealing with **heterogeneity**, a defining characteristic of Luxembourg. The high linguistic and cultural diversity in institutions presents significant pedagogical and communicative challenges. While this diversity is recognized as a valuable resource, there is a need to establish common educational and care practices that promote a strong community without neglecting the individual needs of children. This tension between individualised support and community-building requires pedagogical approaches sensitive to differences, adaptable to local and situational contexts.

Under the theme of **reconciling societal and educational policy objectives**, the report examines the tense relationship between the quantitative expansion of the SEA-sector and the necessity for qualitative development of SEA. In the context of the Lisbon Strategy (2000-2010), Luxembourg has promoted the expansion of childcare structures with a dual objective: increasing female labor force participation and investing in (early) childhood education. However, challenges arise from conflicting objectives among economic, social, family, and educational policy interests. At the same time, the question arises how these objectives can be effectively implemented in practice, particularly how pedagogical practices can meet the multiple expectations of different stakeholders, primarily parents and policymakers.

In recent years, Luxembourg has developed a diverse provider structure that varies significantly in terms of organisational forms, pedagogical concepts, and working conditions. A general shortage of skilled workers and unequal working conditions lead to high staff turnover, which negatively impacts the continuity of care relationships and child-centred work. The topic of **coordination and governance** focuses on both the challenges and opportunities associated with this diversity within SEA. Additionally, the report questions whether uniform legislative frameworks should be established while preserving existing diversity. Another key aspect of the report is the importance of networking between formal and non-formal education in Luxembourg. Although both areas play a crucial role in children's education, a systematic and widespread synergy has not been established yet. Particular attention is given to the challenge of ensuring seamless transitions and improving networking between non-formal and formal education. Beyond structural barriers, such as the organisation of daily schedules and shared resource use, the importance of a common perspective and a shared image of the child are emphasized regarding the design of more coherent pedagogical concepts. The report advocates for closer interlocking of both educational domains and the development of a shared vision of child-centred education in order to shape a holistic educational landscape that meets children's needs. However, this multi-professional collaboration across domains requires a clear definition of the roles, tasks, and responsibilities of the stakeholders involved.

The **professionalisation and qualification of staff** in the non-formal education sector in Luxembourg face various challenges. The shortage of skilled professionals affects the whole sector. Public, private non-profit, and private for-profit institutions are affected to varying extents. Additionally, staff members have very different educational and qualification backgrounds, further complicating sustainable work-force development. High staff turnover and heterogeneous qualification profiles necessitate a structurally embedded onboarding of new professionals and further training specific to non-formal education.

Furthermore, the report highlights the need for comprehensive and systematic **monitoring** in the SEA-sector to ensure sustainable quality in education and care. Currently, there is a significant lack of data needed for effective governance and planning. The collection and centralisation of data, particularly regarding the situation and needs of children and their families, is seen as an essential foundation for child-appropriate and high-quality education and care. The report emphasizes that both quantitative and qualitative data are necessary to adequately reflect the diversity of the SEA-sector and the heterogeneous needs of children and families. In addition to research data, administrative data are required – however, they are currently unavailable or only in a fragmented form.

Building on previously discussed aspects such as heterogeneity in the SEA-sector, challenges in workforce development, and insufficient networking between formal and non-formal education, the report provides an outlook on how non-formal education contributes to promoting equal opportunities. Non-formal education plays a crucial role in reducing social inequalities and ensuring equal opportunities for children, regardless of their background or socioeconomic status. Achieving this goal requires high quality in non-formal education, as well as across the entire educational landscape. However, there are risks to be addressed, such as the increasing commercialisation in education and the lack of interlocking between formal and non-formal education in order to achieve the required quality level.

In summary, the report highlights that Luxembourg's educational landscape faces complex challenges that require a differentiated and child-centred approach. Central to this development is the networking of both educational domains, as well as the development of quality at both the structural and procedural levels within the non-formal domain. These efforts align with European policy objectives and emphasise the promotion of equal opportunities. It is crucial to consider Luxembourg's specific circumstances in order to shape an educational landscape that is truly oriented towards children's needs.

This report concludes with a series of recommendations that are of particular importance for the further development of the non-formal education domain in Luxembourg. It not only identifies key areas for action, but also outlines concrete options that can serve as a guide while leaving room for other possible approaches. All seven recommendations are explained in detail in the final chapter of the report. Three of these seven aspects deserve special emphasis: First, systematic data collection and evaluation are needed, not only to promote quality and equal opportunities in the largely unexplored 'black box' of non-formal education but also to better understand the needs and perspectives of children. Secondly, the report calls for closer networking and stronger cooperation between SEA centres and primary schools, as well as increased cooperation between parents, SEA centres, childminders, primary schools, *Eltereforen* and local communities. The goal is to strengthen children's and families' sense of belonging and participation in a diverse social environment. Third, targeted training and continuous professional development are seen as essential to ensure quality in non-formal education and care while addressing the shortage of skilled professionals. Measures such as a standardised onboarding programme and the expansion of training and professional development (interdisciplinary and intersectoral) could contribute to this effort.

MOTS-CLÉS:
Éducation non formelle • Structures SEA • Hétérogénéité • Réseautage & collaboration • Éducation centrée sur l'enfant • Égalité des chances • Données & monitoring

Executive Summary (FR)

Le rapport thématique «Structures d'éducation et d'accueil. Défis et perspectives de l'éducation non formelle» examine les évolutions complexes et les défis du domaine de l'éducation non formelle au Luxembourg, en prêtant attention à ses liens avec l'éducation informelle et, surtout, formelle. Comme point de départ s'impose le constat majeur que les processus éducatifs ne se limitent pas aux contextes scolaires et que les domaines de l'éducation non formelle et informelle doivent également être pris en compte. Cette relation est examinée dans le contexte des objectifs européens, qui, depuis le début des années 2000, appellent à un développement massif des structures d'accueil pour enfants, en lien étroit avec l'objectif d'une meilleure conciliation entre vie familiale et vie professionnelle.

Le Luxembourg a réagi à ces impulsions européennes par une expansion massive des offres d'accueil pour enfants, notamment avec la création des *SEA – services d'éducation et d'accueil pour enfants*. Depuis l'introduction des maisons relais en 2005 et la mise en place du *chèque-service accueil*, le nombre de places d'accueil a considérablement augmenté. Cette expansion était indispensable pour répondre aux objectifs européens et à la demande croissante de services d'accueil.

L'un des principaux objectifs du présent rapport est d'analyser les changements engendrés par cette expansion dans le secteur des SEA en ce qui concerne les conditions-cadres, les structures et les processus (de mise en réseau), tout en identifiant les défis qui en découlent. L'éducation au Luxembourg n'est pas étudiée isolément, mais mise en perspective avec les développements européens et internationaux, afin de mieux comprendre les spécificités du système luxembourgeois et de les situer dans le contexte des stratégies éducatives transnationales.

Les résultats du rapport reposent principalement sur une analyse documentaire et un atelier réunissant des acteurs de la pratique, de la politique et de la recherche. Les discussions de l'atelier confirment la pertinence des défis identifiés dans l'analyse documentaire et les enrichissent de perspectives pratiques. Les thèmes centraux incluent la gestion de l'hétérogénéité, la conciliation entre objectifs sociopolitiques et éducatifs, la coordination et la gouvernance, la professionnalisation et la qualification du personnel, ainsi que les données et le suivi.

La gestion de l'**hétérogénéité**, trait dominant du Luxembourg, constitue un enjeu majeur. La diversité linguistique et culturelle élevée dans les structures d'accueil pose d'importants défis pédagogiques et communicationnels. Si cette diversité est perçue comme une ressource précieuse, il est néanmoins essentiel d'établir des pratiques d'éducation et d'accueil communes qui favorisent une communauté stable tout en respectant les besoins individuels des enfants. Ce champ de tension entre soutien individualisé et cohésion sociale nécessite des approches pédagogiques sensibles aux différences et adaptées aux contextes locaux et aux réalités spécifiques de chaque structure.

Sous le titre **conciliation des objectifs des politiques sociétales et éducatives**, la tension entre l'expansion quantitative du secteur des SEA et la nécessité d'un développement qualitatif des offres d'accueil est examinée. Dans le cadre de la Stratégie de Lisbonne (2000-2010), le Luxembourg a promu l'extension des structures d'accueil avec un double objectif: d'une part, augmenter la participation des femmes au marché du travail, et d'autre part, considérer cette expansion comme un investissement dans la (petite) enfance. Cependant, celle-ci soulève des défis liés aux conflits d'objectifs vu les intérêts économiques, sociétaux, familiaux et éducatifs. En même temps, la question de la mise en œuvre concrète de ces objectifs intervient avec le développement de la pratique pédagogique face aux attentes multiples des différentes parties prenantes, en particulier des parents et des décideurs politiques.

Le Luxembourg a vu émerger ces dernières années une diversité d'acteurs offrant des services d'éducation et d'accueil, avec des différences marquées en termes de structures organisationnelles, de concepts pédagogiques et de conditions de travail. La pénurie de personnel qualifié et les disparités des conditions de travail entraînent un taux élevé de rotation du personnel, ce qui affecte négativement la continuité des relations éducatives et le travail centré sur l'enfant. Le domaine **coordination et gouvernance** met en lumière d'une part les défis liés à cette diversité, et d'autre part, les opportunités qu'elle peut offrir pour l'éducation non formelle. Il s'avère essentiel d'explorer dans quelle mesure des cadres législatifs uniformes doivent être établis, tout en préservant la diversité existante. Un autre aspect fondamental du rapport est l'importance du lien entre l'éducation formelle et non formelle au Luxembourg. Bien que ces deux domaines jouent un rôle crucial dans le processus éducatif des enfants, une approche synergique n'a pas encore été systématiquement et largement mise en place. L'un des défis majeurs consiste à assurer des transitions fluides entre les différentes offres éducatives, afin d'améliorer l'interconnexion entre l'éducation formelle et non formelle. Outre les obstacles structurels, tels que l'organisation des emplois du temps et l'utilisation des ressources communes, le rapport souligne l'importance d'un point de vue commun et d'une image de l'enfant partagée, afin de rendre les approches pédagogiques plus cohérentes. Le rapport plaide pour un rapprochement renforcé entre les domaines éducatifs et pour le développement d'une vision commune de l'éducation centrée sur l'enfant, en vue de créer un paysage éducatif holistique répondant aux besoins des enfants. Toutefois, cette collaboration interdomaine et multiprofessionnelle nécessite une définition claire des rôles, des missions et des responsabilités des acteurs impliqués.

Les enjeux en matière de **professionnalisation et de qualification du personnel** marquent particulièrement le domaine de l'éducation non formelle. La pénurie de personnel touche tout le secteur, mais de manière inégale. En outre, les professionnels disposent de profils de formation et de qualification très hétérogènes, ce qui accentue les défis liés au développement durable des ressources humaines. D'un côté, le fort taux de rotation du personnel, et de l'autre, la diversité des qualifications entraînent un besoin accru d'intégration ciblée des nouveaux professionnels et de formations continues spécifiques au secteur.

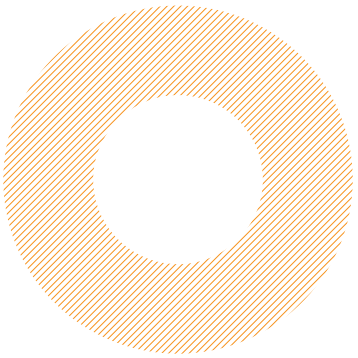
De plus, le rapport souligne la nécessité d'un **suivi** exhaustif et systématique du secteur SEA afin de garantir durablement la qualité de l'éducation et de l'accueil. Actuellement, les données permettant une gestion et une planification efficaces font largement défaut. Cependant, la collecte et la centralisation des données, notamment sur la situation et les besoins des enfants et de leurs familles, sont considérées comme une base essentielle pour une éducation et un accueil de qualité, adaptés aux enfants. Le rapport met en avant que des données quantitatives et qualitatives sont nécessaires pour refléter de manière adéquate la diversité du secteur des SEA et les besoins hétérogènes des enfants et des familles. Il est donc primordial de compléter les données issues de la recherche par des données administratives encore trop fragmentées.

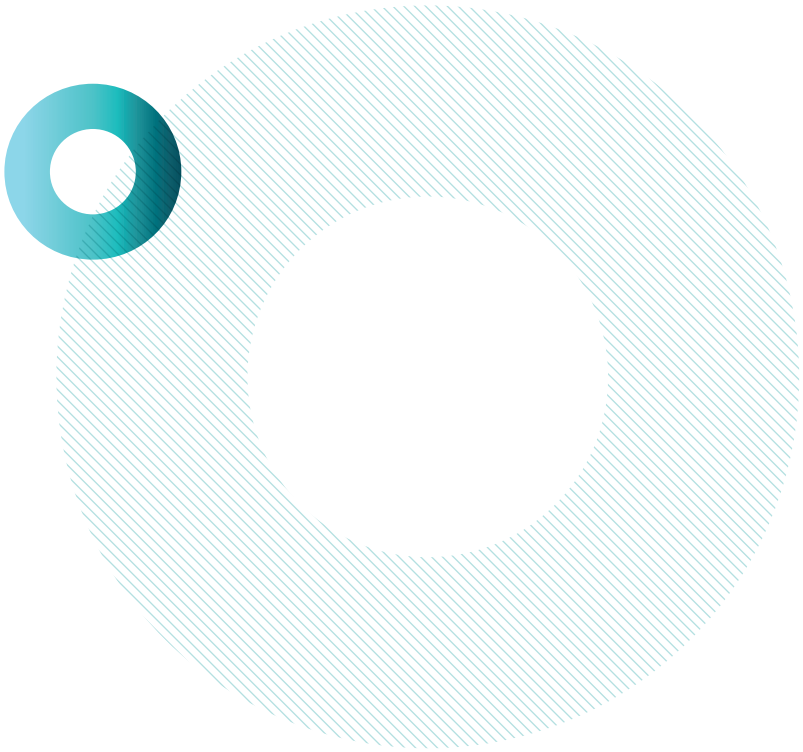
S'appuyant sur les aspects présentés ci-dessus, tels que l'hétérogénéité du secteur SEA, les défis relatifs au développement des ressources humaines et la mise en réseau lacunaire entre l'éducation formelle et non formelle, un chapitre dédié aux perspectives s'intéresse particulièrement à la contribution de l'éducation non formelle à la promotion de l'égalité des chances. Ce domaine joue un rôle-clé dans la réduction des inégalités sociales et l'offre d'opportunités équitables aux enfants, indépendamment de leur origine ou de leur statut socio-économique. Pour atteindre cet objectif, une haute qualité de l'éducation non formelle tout comme de l'ensemble du paysage éducatif s'impose. Ici encore, des risques en termes de qualité sont à adresser e.a. la commercialisation croissante de l'éducation ou le manque d'articulation entre éducation formelle et non formelle.

En conclusion, le rapport met en évidence les défis complexes du paysage éducatif luxembourgeois et la nécessité d'une approche différenciée et centrée sur l'enfant. Le travail en réseau des deux domaines éducatifs, tant au niveau des structures que des processus, sont à développer dans une perspective d'égalité des chances, en conformité avec les objectifs européens. Façonner un environnement éducatif adapté aux besoins des enfants exige une approche tenant compte des spécificités luxembourgeoises.

Le présent rapport aboutit à une série de recommandations qui revêtent une importance particulière dans le processus de développement du domaine de l'éducation non formelle au Luxembourg. Celles-ci dépassent toutefois la simple description des champs d'action centraux et s'articulent davantage autour de pistes concrètes qui peuvent servir d'orientation — sans exclure d'autres options. Toutes les recommandations sont présentées en détail dans le dernier chapitre du rapport. Trois de ces sept recommandations méritent cependant d'être mises en avant : Premièrement, force est de constater qu'une collecte de données et une évaluation systématiques sont nécessaires non seulement pour promouvoir la qualité et l'égalité des chances dans la ‹*black box*› de l'éducation non formelle, peu étudiée jusqu'à présent, mais aussi pour mieux cerner les besoins et les perspectives des enfants. Deuxièmement, le rapport plaide fortement pour une mise en réseau plus étroite et un renforcement de la coopération entre les SEA et les écoles fondamentales, et plus généralement pour une collaboration étroite entre les parents, les SEA, les assistant(e)s parentaux/-ales, les écoles, les *Eltereforen* et les communautés locales, afin de renforcer le sentiment d'appartenance et la participation des enfants et des familles dans un environnement social diversifié. Troisièmement, la formation initiale et continue ciblée des professionnels du secteur non-formel est considérée comme essentielle pour garantir la qualité de l'éducation et de l'accueil des enfants et atténuer la pénurie de personnel qualifié. Des mesures telles que la promotion d'activités d'initiation et de tutorat pour les nouveaux collaborateurs (*onboarding*), ainsi que le développement des formations initiale et continue (interdisciplinaires und intra-sectorielles) pourraient y contribuer.

Einleitung





„Simply moving administrative responsibility for early childhood care and education into education is not enough: ***it is a starting point for reform.“***

Kaga, Bennett & Moss (UNESCO, 2010)

Mit diesem Bericht widmet sich das *Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire* (OEJQS) zum ersten Mal intensiv dem Thema der non-formalen Bildung und Betreuung von Kindern im Alter von 0 bis 12 Jahren.

Non-formale Bildung umfasst institutionell organisierte Bildungs- und Betreuungsangebote, die eigenständig, aber auch ergänzend zu schulischen Bildungsangeboten gestaltet sind. Besonders im Fokus stehen das frühkindliche Lernen und die enge Verbindung zur Betreuung. Betreuung geht dabei weit über die Erfüllung von Primärbedürfnissen hinaus und meint die umfassende Beziehungsarbeit mit Kindern. In diesem Sinne darf Betreuung nicht lediglich als Voraussetzung von Bildung, sondern muss als eigene professionelle Praxis und als integraler und gleichwertiger Bestandteil des Aufgabenprofils von *services d'éducation et d'accueil* (SEA) sowie Tageseltern betrachtet werden.

Seit 2013 liegt der Bereich der non-formalen Bildung ebenfalls in der Verantwortung des MENJE. Diese Ressortzusammenführung ist damit der Startpunkt, um formale und non-formale Bildung und Betreuung systematisch verknüpft im Bildungssystem zu etablieren und ein kohärentes Gesamtkonzept zu schaffen.

In den letzten Jahren hat die non-formale Bildung in Luxemburg einen regelrechten Aufschwung erlebt und sich zu einem unverzichtbaren Bestandteil der nationalen Bildungslandschaft entwickelt. Die dynamische Ausweitung des SEA-Sektors zeigt, dass der Bedarf an Angeboten für Kinder stetig wächst – genauso wie das Bewusstsein für die Bedeutung frühkindlicher Bildung und Betreuung. Doch dieser noch junge Bereich steht auch vor vielfältigen Herausforderungen: Wie gewährleisten wir Chancengleichheit? Wie integrieren wir Kinder mit verschiedenen Hintergründen und Bedürfnissen? Und wie passen wir uns an die sich ständig wandelnde Gesellschaft und die technologischen Veränderungen an?

Diese Entwicklungen haben eine wichtige Debatte über die Rolle, die Weiterentwicklung und die zukünftige Ausrichtung des non-formalen Bildungs- und Betreuungsbereichs angestoßen. Dabei geht es um Fragen wie: Was bedeutet eine „gute" Kindheit? Was macht ein qualitativ hochwertiges Bildungs- und Betreuungsangebot aus? Wie können wir das Personal (noch) besser qualifizieren? Und welche Rolle spielen Eltern und der Staat bei der Gestaltung, Finanzierung und Qualitätsentwicklung dieser Angebote?

Mit diesem Bericht möchte das OEJQS nicht nur einen Beitrag zur Beschreibung, Kontextualisierung und Evaluation non-formaler Bildung und Betreuung im Kindesalter leisten, sondern auch einen offenen, konstruktiven und kritischen Dialog anregen, der langfristig die Qualität der non-formalen Bildungs- und Betreuungsangebote stärkt.

Während sich das OEJQS hinsichtlich der schulischen Bildung vor allem mit der Evaluation der Qualität des Schulsystems auf bildungspolitischer sowie auf institutioneller Ebene auseinandersetzt, bildet der Auftrag im Bereich der non-formalen und informellen Bildung die forschende Inblicknahme von Rahmenbedingungen, Strukturen und Prozessen der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen innerhalb ihrer Familien und in ihrem privaten Lebensumfeld sowie auf institutionalisierter Ebene.

Der vorliegende Themenbericht fokussiert auf den Bereich der non-formalen Bildung in Relation zum Bereich der formalen, sprich schulischen Bildung, sowie im Verhältnis zur informellen Bildung. Ausgangspunkt bildet in diesem Sinne die Tatsache, dass sich Bildungsprozesse keinesfalls auf den schulischen Lernkontext beschränken lassen und es die Bereiche der informellen sowie der non-formalen Bildung gleichermaßen zu berücksichtigen gilt.

Zentrales Ziel des Themenberichts ist es, die durch den Ausbau des SEA-Sektors (SEA – *structures d'éducation et d'accueil*) initiierten Veränderungen in den Blick zu nehmen, die damit verbundenen Aufgaben und Herausforderungen systematisch zu skizzieren und auf ihre Aktualität hin zu befragen. Um den SEA-Sektor nicht isoliert zu betrachten, werden dabei die Verflechtungen der non-formalen Bildung mit den Bereichen der informellen und formalen Bildung berücksichtigt. Auf diese Weise wird nicht nur den verschiedenen Elementen, aus denen die luxemburgische Bildungslandschaft besteht, sondern auch der Verzahnung zwischen den verschiedenen Institutionen, Berufen und Konzepten der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen Rechnung getragen.

Die Beobachtungen, Analysen und Schlussfolgerungen verweisen dabei nicht nur auf die Besonderheiten der luxemburgischen Bildungslandschaft – sowohl auf lokaler als auch auf regionaler Ebene – sondern setzen diese darüber hinaus auch in Bezug zu europäischen bzw. internationalen Entwicklungen.

Hinsichtlich der non-formalen Bildung und Betreuung lässt sich diesbezüglich feststellen, dass viele europäische Staaten in den vergangenen Jahren einen verstärkten Fokus auf den Ausbau von Betreuungseinrichtungen gelegt haben, um Eltern dabei zu unterstützen, Familie und Beruf besser miteinander zu vereinbaren. Die Bereitstellung erschwinglicher und qualitativ hochwertiger Betreuungseinrichtungen für Kinder zwischen 0 Jahren und dem Schulpflichtalter stellt eines der zentralen Ziele dar, welches der Europäische Rat auf einer Tagung in Barcelona im Jahr 2002 für die EU-Mitgliedsstaaten formuliert hat (Europäische Kommission, 2013). In Relation mit den Zielen einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie eines nachhaltigen und integrativen Wachstums wurde der flächendeckende Ausbau von Betreuungseinrichtungen auf EU-politischer Ebene weiter promoviert und ins Zentrum der Lissabon-Strategie (Europäischer Rat, 2000) und der darauffolgenden „Strategie Europa 2020" (Europäische Kommission, 2010) gestellt.

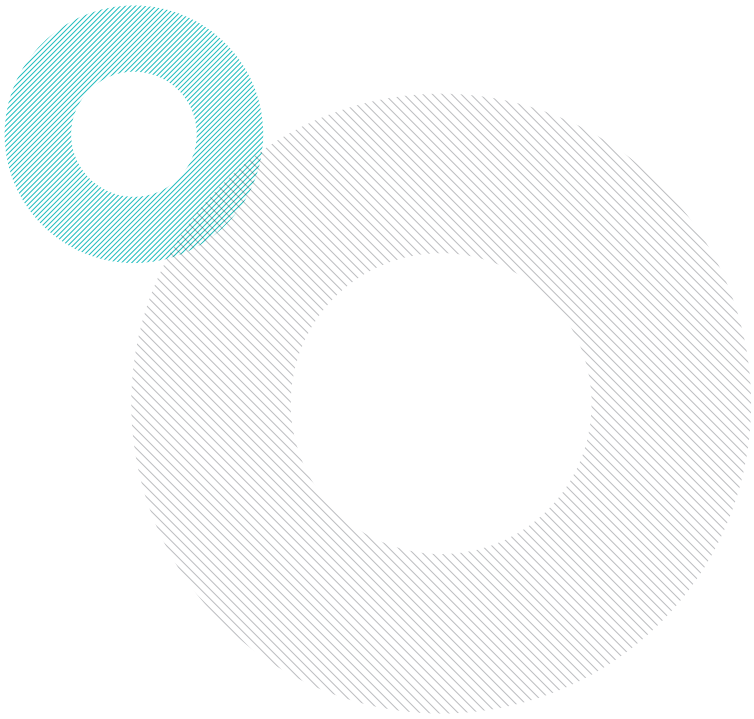
Um diese Ziele auf nationaler Ebene umzusetzen, verabschiedete Luxemburg im Jahr 2005 die großherzogliche Verordnung zu den *maisons relais pour enfants* (MRE), welche mit einem massiven Ausbau der Strukturen der Tagesbetreuung einherging. Dieser Ausbau bezog sich jedoch zunächst vor allem auf Betreuungsplätze für Kinder zwischen 4 und 12 Jahren. Der quantitative Ausbau von Angeboten für jüngere Kinder (0–3) folgte im Jahr 2009 mit der Implementierung des *chèque-service accueil (CSA)*. Mittlerweile hat sich das Angebot der ursprünglich knapp über 5.000 Betreuungsplätze ab dem Jahr 2005 auf über 68.000 im Jahr 2023 erhöht und sich damit mehr als verdreizehnfacht.

Im **ersten Kapitel** dieses Themenberichts wird die Entwicklung der Strukturen der luxemburgischen Bildungslandschaft skizziert und die aktuelle Verfasstheit des non-formalen Bereichs in Relation zum Bereich der informellen sowie der formalen Bildung in Luxemburg erläutert.

Im **zweiten Kapitel** folgt eine Dokumentenanalyse, die seit dem Jahr 2005 erschienene Veröffentlichungen zum SEA-Sektor dahingehend befragt, welche verschiedenen Herausforderungen für die non-formalen Bildung in Luxemburg identifiziert werden.

Das daraus entstandene Papier zu „Herausforderungen der non-formalen Bildung im Spiegel der Wissenschaft" bildete den Ausgangspunkt für einen Workshop, an dem Akteur*innen aus Praxis, Politik und Wissenschaft die in der Dokumentenanalyse identifizierten Herausforderungen thematisieren und sich dazu positionieren konnten und diese um ihre feldspezifische Perspektive ergänzten und erweiterten. Das **dritte Kapitel** bildet die Dokumentation und Zusammenfassung dieses Workshops.

Den Abschluss des vorliegenden Themenberichts bilden ein **Fazit** (Kapitel 4), das eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen der vorangegangenen Kapitel enthält, sowie ein unmittelbar daran anschließender **Ausblick** (Kapitel 5), der die Befunde im Kontext der landesspezifischen Besonderheiten sowie der Eigenheiten der luxemburgischen Bildungslandschaft situiert. Insbesondere in Rückbezug auf die eingangs angeführten politischen Zielvorgaben auf Ebene der EU erscheint diese Kontextualisierung und Situierung notwendig, um eine adäquate und lokal bzw. regional angepasste Adaption europäischer Zielvorgaben aus einer kindzentrierten Perspektive zu ermöglichen. Abschließend werden dementsprechende **Empfehlungen** formuliert.

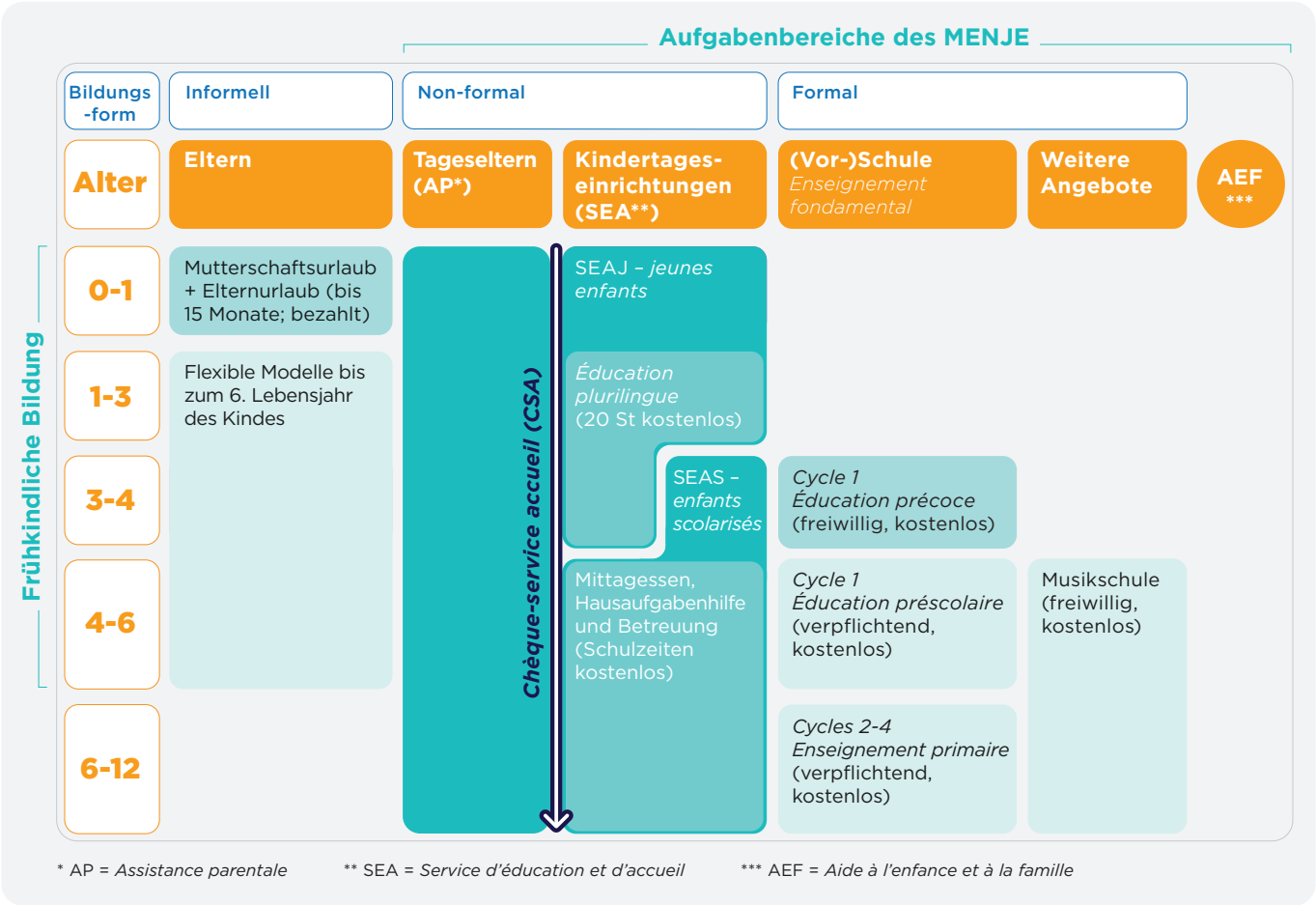


1. Die SEA-Strukturen[1] als zentrale Angebote non-formaler Bildung und Betreuung für Kinder von 0 bis 12 Jahren in Luxemburg

Die Idee institutionalisierter Betreuung von Kindern ist in Luxemburg nicht neu. Angebote richteten sich vor 2005 aber vor allem an Kinder, die aufgrund ihres sozio-familialen Hintergrundes gesellschaftlich als benachteiligt angesehen wurden. Der Bereich der non-formalen Bildung in Luxemburg ist erst knapp 20 Jahre alt. Er geht zurück auf das *Règlement grand-ducal du 20 juillet 2005 concernant l'agrément à accorder aux gestionnaires de maison relais pour enfants*[2] und ist damit im Vergleich zur öffentlichen Schule ein Newcomer. Die Angebote non-formaler Bildung (Tageseltern, Kindertageseinrichtungen) schaffen ein neues, institutionelles Angebot zwischen Elternhaus und Schule, das im Prinzip für alle Kinder offen sein soll. Hier werden Kinder betreut, unterstützt und in ihrer Entwicklung gefördert, aber anders als zuhause. Sie lernen und erwerben Kompetenzen, aber anders als in der Schule.

Die ***Abbildung 1*** zeigt, wie sich der Bereich der non-formalen Bildung zwischen informeller und formaler Bildung in der Luxemburger Bildungslandschaft situiert.[3]

Abbildung 1: Non-formale Bildung in der Bildungslandschaft für Kinder von 0 bis 12 Jahren



Quelle: eigene Darstellung

1 SEA steht für *services d'éducation et d'accueil*, wie im *règlement grand-ducal du 14 novembre 2013 concernant l'agrément à accorder aux gestionnaires de services d'éducation et d'accueil pour enfants* definiert.

2 Eine Übersicht der relevanten Gesetze und Verordnungen, die die non-formale Bildung in Luxemburg betreffen, ist über den QR-Code am Ende von Kapitel 2 zugänglich. Da bisher keine Nutzerdaten untersucht werden konnten, werden vor allem Daten aus (Jahres-)Berichten der betreffenden offiziellen Stellen sowie Daten vom Amt für Statistik herangezogen.

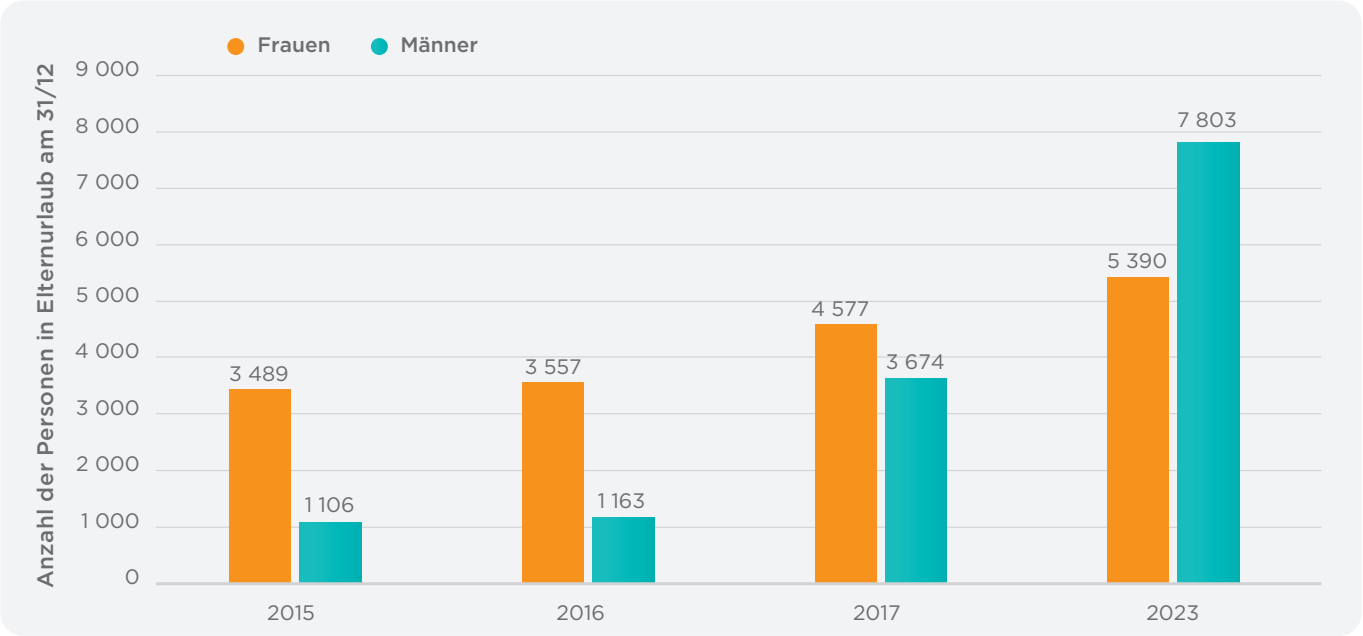
3 Es werden nicht alle relevanten Angebote dargestellt, die Auswahl beschränkt sich auf staatlich geförderte Angebote.

Der informelle Bildungsort Familie

Eltern sind für ihre Kinder die primären und meist wichtigsten Bezugspersonen, die den „Bildungsort Familie als ersten und dauerhaften Lernort von Kindern“ (Grgic & Rauschenbach, 2022, S. 426) schaffen. Dabei haben sich die Familienmodelle in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten zunehmend ausdifferenziert. Sie gehen über das klassisch tradierte Modell aus Vater, Mutter und Kindern hinaus und umfassen zum Beispiel auch Patchworkfamilien, Alleinerziehendenhaushalte oder gleichgeschlechtliche Partnerschaften.

Um berufstätigen Eltern zu ermöglichen, Zeit mit ihrem Kleinkind zu verbringen und eine vertrauensvolle Bindung aufzubauen, wurden – neben dem Mutterschaftsurlaub – der Elternurlaub (*congé parental*) sowie das Elterngeld (*indemnité de congé parental*) eingeführt. Mit diesen Maßnahmen wird die Familie als Bildungsort gestärkt und gleichzeitig die Gleichstellung von Mann und Frau sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gefördert – Ziele, denen sich die EU-Politik verschrieben hat.

Abbildung 2: Elternurlaub von Müttern und Vätern im Vergleich



Quelle: Zukunftskeess, 2024.

Die Reform des Elternurlaubs[4] im Jahr 2016 führte zu einem deutlichen Anstieg der Anfragen. Der Anstieg zwischen 2016 und 2017 betrug 28,8 % bei Frauen und 215,9 % bei Männern (Valentova et al., 2021). Bis zum Jahr 2023 ist die Zahl der Personen in Elternurlaub weiter angestiegen. Ende 2023 befanden sich 5.390 Frauen und 7.803 Männer im Elternurlaub[5], wohingegen 2015, im Jahr vor der Reform, nur 3.489 Frauen sowie 1.106 Männer gezählt wurden (Zukunftskeess, 2024, vgl. ***Abbildung 2***). Im Jahr 2021 verzeichnete Luxemburg die höchste Quote an Vätern, die bezahlten Elternurlaub nahmen (OECD, 2025). Für Eltern, die den gesetzlichen Rahmen voll ausschöpfen, stehen somit etwa 15 Monate zur Verfügung: Mutterschaftsurlaub (12 Wochen nach der Geburt des Kindes) und jeweils pro Kind und pro Elternteil 6 Monate Elternurlaub in Vollzeit. Seit der Reform stehen weitere flexible Teilzeitmodelle zur Verfügung, die die Betreuung von Kindern unter 6 Jahren ermöglichen. Eltern, die den Elternurlaub nicht in Vollzeit nehmen (können), benötigen frühzeitig zusätzliche Betreuung für ihr Kind. Dieser Bedarf kann zunehmend nicht mehr durch familiäre Ressourcen abgedeckt werden. Privat finanzierte Kinderbetreuung im Haushalt (z.B. *Nanny, Au-Pair*) ist eine Möglichkeit, die eher Besserverdienenden zur Verfügung steht. Der Bedarf an institutionellen Angeboten steigt somit.

Gleichwohl bleibt die Familie ein wichtiger Ort für die kindliche Entwicklung. Das Zuhause ist die erste Umwelt, die Kinder mit allen Sinnen erkunden. Hier lernen Kinder soziale Verhaltensweisen, Sprachen, Werte, aber auch Hygiene, Ernährungsweisen, Haushaltsorganisation, handwerkliche Tätigkeiten und vieles mehr. Dies lernen sie auf eine informelle Art, also ohne Curriculum und (zumeist) ohne zielgerichtete Lernaktivitäten, einfach durch Beobachten, Nachahmen, Weiterentwickeln. „Die häusliche Lernumwelt spielt in den ersten Lebensjahren eine zentrale Rolle für die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern" (LIfBi, 2024, S.1). Nicht immer läuft dies reibungslos. Eltern können bei der Erziehung ihrer Kinder auch überfordert sein. Diesen Familien steht ein Hilfesystem (*AEF – aide à l'enfance et à la famille*) zur Verfügung, das im Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend verankert ist und das über pädagogische Fragen hinaus Unterstützung für Kinder oder Eltern anbietet, z.B. bei psychischen, sozialen oder organisatorischen Problemen, Entwicklungsschwierigkeiten oder in Krisensituationen.[6] Neben den beschriebenen Reibungs- und Problempunkten muss zusätzlich berücksichtigt werden, dass nicht alle Familien die notwendigen Ressourcen bzw. das nötige kulturelle und soziale Kapital haben[7], um ihren Kindern gute informelle Lernorte und damit eine optimale Förderung zu bieten. Hier vollziehen sich sogenannte Prozesse sozialer Vererbung, die durch schulische Bildung nur zum Teil kompensatorisch aufgefangen werden können (Grgic & Rauschenbach, 2022).

4 *Loi du 3 novembre 2016 portant réforme du congé parental.*

5 Diese Zahlen sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie teilweise die Auswirkungen der Elternzeitreform widerspiegeln. Durch die Reform wurden die Rahmenbedingungen für die Elternzeit flexibler gestaltet und das Elterngeld attraktiver gemacht. Dadurch werden Eltern, vor allem Väter, die zuvor keine Elternzeit in Anspruch genommen haben und deren Kinder das Alterslimit von sechs Jahren noch nicht erreicht haben, verstärkt dazu angeregt, diese Angebote zu nutzen.

6 *Loi du 16 décembre 2008 relative à l'aide à l'enfance et à la famille.*

7 Zusätzlich zum wirtschaftlichen Kapital, hat Bourdieu auf die Rolle von sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital im Prozess der sozialen Vererbung hingewiesen. Vgl. Bourdieu & Passeron, 1971. Zusammenfassung unter *https://www.rse-magazine.com/Pierre-Bourdieu-et-les-formes-de-Capital_a3583.html*.

Der formale Bildungsort Schule

Traditionell spielt neben der Familie die Schule als „der" Bildungsort schlechthin eine hervorgehobene Rolle in der Gesellschaft. Die Schule kennzeichnet sich dadurch, dass der Besuch verpflichtend ist, ein verbindlich festgelegter Lehrplan abzuarbeiten ist und das Gelernte getestet und dies schließlich auch zertifiziert wird. In der Grundschule liegt der Schwerpunkt insbesondere auf dem Erwerb grundlegender Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Schule hat die öffentliche Aufgabe, Bildung in dieser formalisierten Form sicherzustellen.

Die Bedeutung von Bildung und Lernen (und das nicht nur im schulischen Kontext) hat in den vergangenen Jahren auf unterschiedliche Weise Eingang in die strategische Ausrichtung der Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftspolitik gefunden. So wird in der Lissabon-Strategie festgelegt, dass Europa zur Wissensgesellschaft (also einer Gesellschaft, deren soziale und ökonomische Entwicklung maßgeblich auf den Faktoren Wissen und Kompetenz basiert) schlechthin avancieren soll mit dem „Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen" (Europäischer Rat, 2000). Der Europäische Rat legt gut 20 Jahre später einen strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung vor, der die Ziele der Lissabon-Strategie fortschreibt (Rat der Europäischen Union, 2021, S.4). Demnach sollen im Rahmen des europäischen Bildungsraums Kenntnisse und Kompetenzen gefördert werden, die es erlauben auch „mit künftigen Veränderungen in Gesellschaft, Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt umgehen zu können", z.B. digitale Kompetenzen oder Bildung in Klimafragen. Die „Förderung des Zugangs zu hochwertiger und inklusiver Bildung" für „Lernende mit Migrationshintergrund" wird in dieser Strategie als eine besondere Herausforderung für Luxemburg herausgestellt.

Historisch betrachtet gibt es in Luxemburg neben der *Primärschoul* (*enseignement primaire*) die *Spillschoul* (*éducation préscolaire*) – ein für Kinder zuerst freiwilliges[8], dann aber auch obligatorisches[9] Angebot, das heute als *Cycle 1* préscolaire in die *école fondamentale* integriert ist. Die Möglichkeit für Gemeinden „*écoles gardiennes*" zu schaffen war bereits mit dem Schulgesetz von 1912 gegeben.[10] Sind gewisse Voraussetzungen gegeben, besteht ab 1963 für Gemeinden die Verpflichtung ein solches Angebot zu schaffen. Ein flächendeckendes schulisches Angebot für Kinder ab 4 Jahren garantiert erst die Schulpflicht ab 5 Jahren, die 1976 eingeführt wurde. Seit 1998 (als Pilotprojekt gestartet und 2009 auf breiter Linie eingeführt und ebenfalls zum *Cycle 1* gehörend) besteht ein zusätzliches freiwilliges Angebot für Kinder ab 3 Jahren, die *éducation précoce*. Kerger (2009) verweist auf ihre primär kompensatorische Funktion: zuerst um Defizite die soziale Herkunft der Kinder betreffend aufzuarbeiten, später zunehmend auch, um Migrantenkinder mit der Luxemburger Sprache und Kultur vertraut zu machen. Der *plan-cadre pour l'éducation précoce* greift diese Zielsetzungen auf. Er sieht ein kindzentriertes Angebot für alle Kinder vor und das Erlernen der Luxemburger Sprache wird als ein zentrales Anliegen formuliert (MENJE, 2018). Gleichzeitig sollen die *éducation précoce* sowie die *Spillschoul* dazu beitragen, Unterschiedlichkeiten auszugleichen und über die ebenfalls als wesentlich eingeschätzte Förderung schulvorbereitender Fähigkeiten einen guten Start in der Bildungsbiographie aller Kinder zu gewährleisten.

8 Durch das *loi du 5 août 1963 portant réforme à l'éducation préscolaire et à l'éducation primaire* wurde erstmals ein für die Gemeinden obligatorisches Angebot die „*jardins d'enfants*" („*Spillschoul*") betreffend eingeführt und zwar durch die Abänderung des Artikel 97 des Schulgesetzes.

9 *Règlement grand-ducal du 22 octobre 1976 portant modification du règlement grand-ducal du 23 septembre 1964 concernant la création obligatoire de jardins d'enfants*: das letzte Jahr der *Spillschoul* wird verpflichtend; *règlement grand-ducal du 2 septembre 1992 concernant l'admission des enfants au jardin d'enfants*: das erste Jahr wird ebensfalls verpflichtend. Die angeführten großherzoglichen Verordnungen von 1976, 1964 und 1992 sind Ausführungsbestimmungen zur Umsetzung der den Gemeinden auferlegten Einführung eines obligatorischen Angebots zur „*Spillschoul*".

10 *Loi du 10 août 1912 concernant l'organisation de l'enseignement primaire.*

Dazu beitragen soll auch die Schaffung öffentlicher internationaler Schulen, die teilweise bereits im frühpädagogischen Bereich arbeiten, sowie das Angebot der Ganztagsschulen. Inzwischen fällt der Blick dabei auch vermehrt auf Angebote der non-formalen Bildung mit dem Anliegen, die Kinder auf das Lernen in (stärker) formalisierten Kontexten vorzubereiten. Dabei geht es jedoch keinesfalls darum, dass Fachkräfte in der non-formalen Bildung mit den Kindern Rechnen, Lesen oder Schreiben üben. Das formale und systematische Lehren von Lesen, Schreiben und Mathematik ist weiterhin Aufgabe der Schulen. Vielmehr geht es darum, den Kindern in einem spielerischen Rahmen eine anregende Lernumgebung mit vielfältigen Lernmöglichkeiten zu bieten (ONQS, 2022). Das Spiel ist dabei als ein „wesentlicher Bildungsprozess des Menschen“ zu begreifen (Schäfer, 2006). Formale Bildungsangebote in der frühen Kindheit legen den Schwerpunkt auf die Schulvorbereitung, während non-formale Bildungsangebote einen ganzheitlichen Entwicklungsansatz verfolgen. Hierbei sind in der frühen Kindheit Handlungs- und Erfahrungswissen, das Kinder sich in Selbstbildungsprozessen erarbeiten, die Grundlage für das Aneignen von kulturellem Wissen (Schäfer, 2008).

Seit der Lissabon-Strategie (Europäischer Rat, 2000) hat die EU maßgeblich Einfluss auf die nationale Politik genommen, insbesondere auf die luxemburgische Bildungspolitik, die in diesem Kontext innerhalb des Bildungssystem den Aufbau eines zweiten, non-formalen Bildungsbereichs einleitete.

Der non-formale Bildungsort SEA

Der Bildungsort Familie steht für viele Kinder – oft aufgrund der Berufstätigkeit der Erziehungsberechtigten – nicht mehr ganztägig zur Verfügung. Die EU-Politik hat seit den 1990er Jahren die institutionelle Kinderbetreuung gefördert, um einerseits Eltern zu ermöglichen berufstätig zu sein und andererseits, um den Kindern durch ein qualitativ hochwertiges non-formales Bildungsangebot zu besseren Startchancen zu verhelfen (*European Commission Childcare Network*, 1996).

In Luxemburg umfasst der Bereich der non-formalen Bildung Angebote für Kinder und Jugendliche im Alter von 0 bis 29 Jahren. Für Kinder im Alter von 0 bis 12 Jahren setzt er sich zusammen aus dem Sektor der *assistance parentale* (AP-Sektor) mit Angeboten in einem familialen Kontext (*home-based*) und dem Sektor der *services d'éducation et d'accueil* (SEA-Sektor) mit Angeboten in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (*centre-based*). Die Tageseltern (*assistance parentale*), die maximal 5 Kinder gleichzeitig betreuen, stellen ein Angebot dar, das besonders Eltern entgegenkommt, die außerhalb der üblichen Öffnungszeiten der SEA-Strukturen arbeiten.[11] SEA-Strukturen steht als Sammelbegriff für die historisch gewachsenen Formen von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen: *garderies, crèches, mini-crèches*[12]*, foyers de jour, maisons relais*. Heute unterscheidet man SEAJ für Kinder von 0 bis 4 Jahren und SEAS für Kinder von 3 bzw. 4 bis 12 Jahren. Manche SEAS betreuen ebenfalls die 3-Jährigen parallel zur *éducation précoce*, während in anderen Einrichtungen Kinder erst ab dem Besuch der *éducation préscolaire* (4 Jahre) betreut werden.

Der SEA-Sektor umfasst öffentliche und private Träger. Private Träger können eine gemeinnützige oder gewerbliche Rechtsform haben. Privat-gemeinnützige sowie öffentliche Träger sind meist konventioniert im Rahmen des ASFT-Gesetzes.[13] Die privat-gemeinnützigen Träger des SEA-Sektors sind Teil des sozialen und konventionierten Sektors, der alle Träger aus den sozialen, familialen und therapeutischen Bereichen, die im Rahmen des ASFT-Gesetzes konventioniert sind, umfasst (zur Übersicht siehe ***Abbildung 5***). Eine Finanzierung nach dem ASFT-Gesetz steht für privat-gewerbliche/kommerzielle[14] Träger (nicht-konventioniert) nicht zur Verfügung.[15]

Der Startschuss für den quantitativen Ausbau des SEA-Sektors in Luxemburg war 2005 mit der großherzoglichen Verordnung zu den *maisons relais*.[16] Hiermit wurde der Ausbau der Einrichtungen für Kinderbetreuung maßgeblich gefördert. Diese Einrichtungen boten erste Plätze für die bis zu 3-Jährigen, aber vor allem Plätze für Schulkinder im Alter von 4 bis 12 Jahren. Ab 2009 folgte mit der Schaffung des *chèque-service accueil (CSA)*[17] auch der massive Ausbau im Kleinkindbereich (0 bis 4 Jahre). Die Zahl der *crèche*-Plätze im nicht-konventionierten Sektor wuchs von 2009 bis 2013 von 2.055 auf 8.084. Damit etablierten sich die Anbieter privat-gewerblicher Kinderbetreuung als dominanter *Player* – zur gleichen Zeit wuchs die Zahl der *crèche*- und *maison relais*-Plätze (0 bis 3 Jahre) im konventionierten Sektor von 3.042 auf 4.538 (Honig, 2015).

11 *Loi du 30 novembre 2007 portant réglementation de l'activité d'assistance parentale.*

12 *Mini-crèches* sind kleine Strukturen, die jedoch über ein eigenes Gesetz geregelt sind: *Règlement grand-ducal du 19 octobre 2018 concernant l'agrément à accorder aux gestionnaires de mini-crèches.*

13 *Loi du 8 septembre 1998 réglant les relations entre l'État et les organismes œuvrant dans les domaines social, familial et thérapeutique.*

14 Während das MENJE den Begriff der kommerziellen Träger nutzt, wird im Folgenden in Anlehnung an Honig & Haag (2011, S.15) auf den Begriff der privat-gewerblichen Träger zurückgegriffen, um die Differenz zu den privat-gemeinnützigen Trägern stärker hervorzuheben.

15 Wie im ASFT-Gesetz vorgesehen, kann der Staat auf Grund eines festgestellten Bedarfes mit Dienstleistern im Bereich der non-formalen Bildung, unabhängig von ihrer Rechtsform, eine vertragliche Regelung eingehen (*convention*). Die hier mögliche Fehlbedarfsfinanzierung übernimmt nicht gedeckte Kosten im Rahmen einer sozialen Aktivität oder auch Infrastrukturkosten, die nicht (vollständig) den Nutzer*innen in Rechnung gestellt werden können. Um den Anspruch auf eine staatliche Finanzierung geltend machen zu können, sind Bedingungen zu erfüllen (*conditions générales*). So ist zum Beispiel der Kollektivvertrag für die Arbeitnehmer*innen des Pflege- und Sozialsektors (CCT-SAS) anzuwenden. Durch die Zunahme von gewinnorientierten Trägern ergab sich die bis heute bedeutsame Aufteilung in konventionierte und nicht-konventionierte Träger.

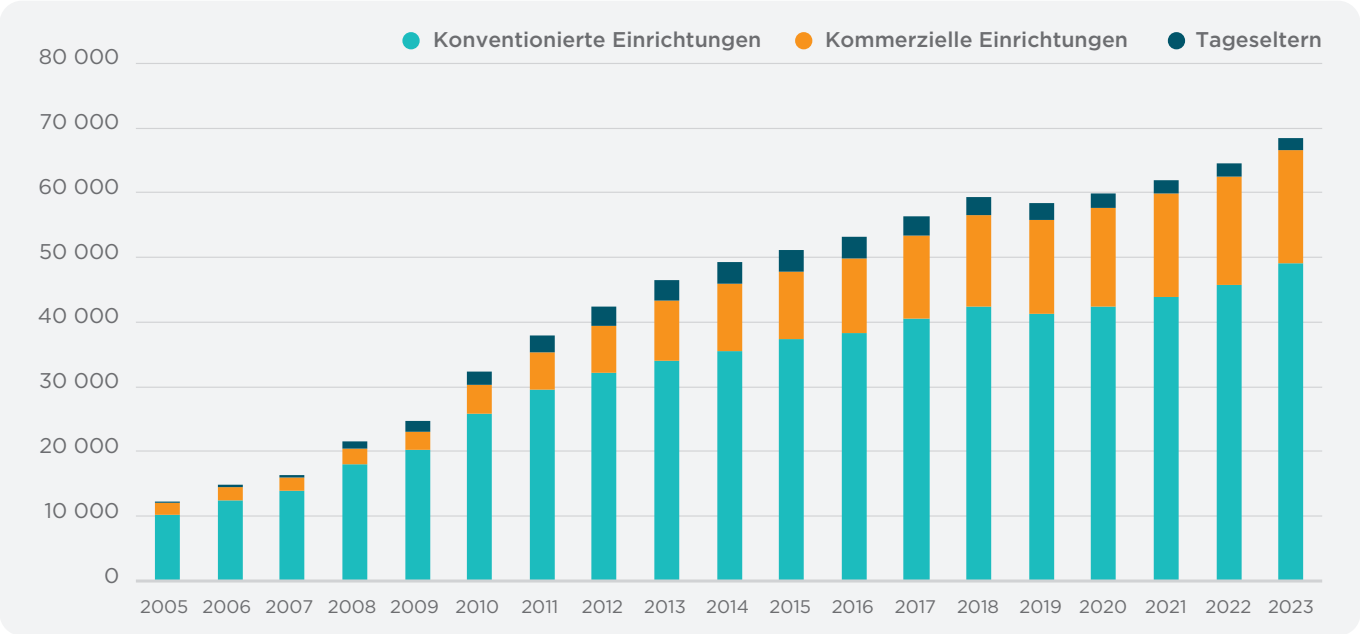
16 *Règlement grand-ducal du 20 juillet 2005 concernant l'agrément à accorder aux gestionnaires de maison relais pour enfants.*

17 *Règlement grand-ducal du 13 février 2009 instituant le «chèque-service accueil».*

Am 31.12.2023 zählte das MENJE für den Bereich der 0- bis 3-Jährigen 19.170 Plätze in den SEA-Strukturen – 13.933 davon werden von privat-gewerblichen Einrichtungen angeboten.[18] So stieg die Zahl der Betreuungsplätze insgesamt von 13.262 im Jahr 2005 auf 24.648 im Jahr 2009 und weiter auf 68.400 im Jahr 2023 (d.h. zwischen 2005 und 2023 erhöhte sich die Anzahl der Plätze um den Faktor 5) (MIFA, 2006; MIFA, 2010; MENJE, 2024a). Damit steht 2023 für 82% der insgesamt 83.716 Kinder im Alter bis 12 Jahre ein Vollzeitbetreuungsplatz bereit.[19]

In der gesamten Altersgruppe der Kinder bis 12 Jahren entfällt der größte Anteil der Plätze auf konventionierte Einrichtungen, während privat-gewerbliche bzw. kommerzielle Einrichtungen einen vergleichsweise kleinen Anteil ausmachen (siehe ***Abbildung 3***).

Abbildung 3: Anzahl der Betreuungsplätze für Kinder bis 12 Jahre[20]



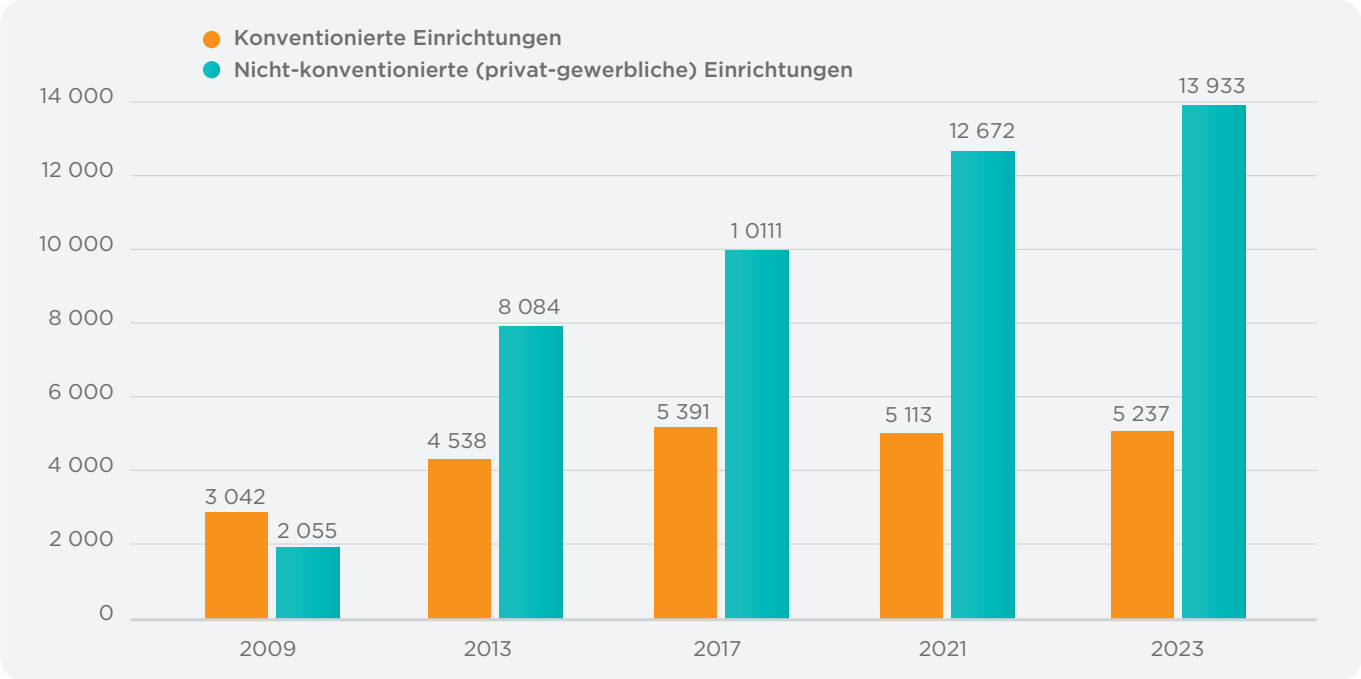
Quelle: Für die Jahre 2005–2012: jeweilige Aktivitätsberichte des MIFA, 2006–2013; 2013–2016: MENJE, 2017; 2017–2023: MENJE, 2024.

18 Es fehlen die 0- bis 3-Jährigen, die von Tageseltern betreut werden, da eine Aufschlüsselung im Aktivitätsbericht fehlt (MENJE, 2024).

19 Da ein Platz durch einen stundenweisen Besuch von mehr als einem Kind belegt sein kann, ist davon auszugehen, dass die effektive Zahl der betreuten Kinder höher ist. Vgl. dazu die Anmerkung des MENJE im Jahresbericht 2023 (MENJE, 2024).

20 Die hier gebrauchten Kategorien entsprechen den Berichten des MENJE. Wir haben uns vorbehalten, die *mini-crèches* zu den SEA hinzuzuzählen. Durch die Einteilung in „konventioniert" und „kommerziell" wird klar, dass keine kommerzielle SEA konventioniert ist – was laut Gesetz möglich wäre, aber praktisch keinen Sinn ergibt: Die Konvention deckt das Defizit ab.

Abbildung 4: Anzahl der Betreuungsplätze für Kinder von 0 bis 3 Jahren



Quelle: Jahre 2009–2013: Honig et al. (2015); Jahre 2017–2023: MENJE (2024).

Der Blick auf die Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren zeigt ein anderes Bild. Diese Kinder besuchen vor allem privat-gewerbliche Einrichtungen. Der Stellenwert dieser Einrichtungen hat für diese Altersgruppe in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen (siehe 2013–2016: MENJE, 2017; 2017–2023: MENJE, 2024; vgl. ***Abbildung 4***).

Eine Ursache dafür liegt in der Öffnung des europäischen Binnenmarkts[21], mit der zunehmend privatwirtschaftliche Unternehmen mit Gewinnzweck nach Luxemburg kamen, darunter auch einige international operierende Konzerne für Kinderbetreuung mit ihren breit gefächerten Serviceleistungen für Eltern. Im Vergleich dazu haben sich die etablierten konventionierten Träger weniger in die Kleinkindbetreuung eingebracht und konzentrieren sich stärker auf die Betreuung von Kindern über 3 Jahren (Schulkinder). Es gab zwar auch vor 2009 kommerzielle Einrichtungen – neu sind die großen kommerziellen Dienstleister. So hatte z.B. *Babilou Family* 2023 in Luxemburg 51 Strukturen mit insgesamt 2.371 Betreuungsplätzen. Das Unternehmen ist in 12 Ländern präsent und hat 1.200 Strukturen mit 57.750 Betreuungsplätzen und einen Umsatz von 867 Mio.€ (*Babilou Family*, 2024). Neu ist auch, dass der Staat nicht mehr wie bisher gemeinsam mit dem sozialen Sektor die Bedarfe und die Gestaltung des Angebots verhandelt. Stattdessen ist er gefordert, ein (soziales) Dienstleistungsmodell zu entwickeln, das alle interessierten Personen und Strukturen einbezieht und es ihnen ermöglicht, mit ihren jeweiligen Betreuungsangeboten am Markt teilzunehmen.

21 Dienstleistungsrichtlinie (Bolkestein-Richtlinie) (Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union, 2006).

Ein anderer Grund für diese Entwicklung dürfte bei den Gemeinden liegen, die zuständig sind für die Schaffung von Bildungseinrichtungen. Die oft kleinen administrativen Einheiten haben seit 2005 einen großen finanziellen Aufwand betrieben, um zusätzlich zu den Schulen auch *maisons relais* bereitzustellen (Finanzierung der Infrastruktur, zumindest teilweise). Da Gemeinden im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung für Kinder bis 3 Jahre keine Verpflichtung zur Bereitstellung von Angeboten haben und oft über begrenzte finanzielle Mittel verfügen, erfolgt der Ausbau öffentlicher Infrastrukturen für non-formale Bildung in diesem Altersbereich nur in eingeschränktem Umfang. Neben dem neoliberalen Zeitgeist und der Öffnung des europäischen Binnenmarktes haben also sicherlich auch diese strukturellen Gegebenheiten der Kommerzialisierung des Angebots an Betreuungsplätzen für Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren Vorschub geleistet.

Der Blick in den SEA-Sektor zeigt, dass das Angebot der non-formalen Bildung vielfältig ist und sich in einer Mischung aus familienähnlichen Angeboten (*home-based*) und Angeboten in Kindertageseinrichtungen (*centre-based*) (Lamb & Ahnert, 2007; OECD, 2017) widerspiegelt, die unterschiedlich organisiert sind. Das häufigste Angebot besteht aus diversen Formen von Kindertageseinrichtungen (*mini-crèches, crèches, foyers de jours, garderies, maisons relais*) von unterschiedlicher Größe[22], Rechtsform oder pädagogischer Ausrichtung. Seit 2013 wurden die Strukturen administrativ neu aufgeteilt in SEAJ (*jeunes enfants* 0–4) und SEAS (*enfants scolarisés* 3/4–12). Die bisherigen Bezeichnungen bleiben jedoch weiterhin im öffentlichen Gebrauch bestehen und neue kommen hinzu. Vielfalt wird weiterhin von der Politik gefördert und neue Typen oder Ausrichtungen werden als Verbesserung des Angebots für Eltern gesehen: *„Le secteur de l'éducation non formelle sera développé davantage afin d'offrir aux parents une plus grande diversité de formes d'accueil (crèches, mini-crèches, assistants parentaux, crèches en entreprise etc.) et de concepts pédagogiques (Bësch-crèche, Beweegungs-crèche etc.)"* (Gouvernement du Luxembourg, 2023). Diese Vielfältigkeit ist dennoch gerahmt von gemeinsamen Prinzipien und Merkmalen, wie sie im nationalen Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter festgehalten sind (MENJE & SNJ, 2021).

22 Die Größe der *maisons relais* wird dabei von der Größe der nahegelegenen Grundschulen mitbestimmt.

Die non-formale Bildung ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Freiwilligkeit und einen geringen Formalisierungsgrad. Sie umfasst freiwilliges, selbstgesteuertes, darüber hinaus aber auch beabsichtigtes und gezieltes Lernen. Non-formale Bildung ist ein Angebot von Beziehungen, Themen (bzw. „Handlungsfeldern“[23]) und Aufgaben, die dem Kind erlauben, sich in seinem Tempo und auf seine Art und Weise zu entwickeln (Hüther & Hauser, 2012; Largo, 1994). Darin unterscheidet sich non-formale Bildung von formaler Bildung.

Eines der Angebote der non-formalen Bildung hat im Luxemburger Kontext besonderen schulvorbereitenden Charakter. Die *éducation plurilingue*[24] ist ein spezifisches, alltagsintegriertes Angebot der frühen Kindheit (1 bis 4 Jahre), das zwei der drei Luxemburger Bildungssprachen für Kinder in einem besonders rezeptiven Alter anbietet und in diesem Sinne auch eine kompensatorische Funktion übernehmen soll, um sprachliche Ungleichheiten auszugleichen. Bereits die *éducation précoce* hat damit begonnen, Luxemburgisch als gemeinsame sprachliche Basis zu etablieren. Dies wurde auf den Bereich der non-formalen Bildung ausgeweitet mit einem zusätzlichen französischsprachigen Angebot. Das Spannungsfeld zwischen sprachlicher Identität, gemeinsamer Sprache und Bildungssprachen hat sich durch die steigende Zahl an Haushalten, in denen nicht Luxemburgisch gesprochen wird, weiter verschärft. Im Schuljahr 2023/2024, gaben lediglich 32 % der Schüler*innen der Grundschule Luxemburgisch als erste Sprache an.[25]

In Luxemburg richten sich die Angebote der non-formalen Bildung allgemein an Kinder bis hin zu jungen Heranwachsenden (0 bis 29 Jahre). International werden die Begriffe und Zielgruppen zum Teil unterschiedlich definiert. In OECD-Studien etwa bezieht sich der Begriff der frühkindlichen Bildung und Betreuung[26] auf Angebote formaler (*pre-primary*) und non-formaler Natur für Kinder von 0 bis 5 Jahren (OECD, 2018). Die EU definiert frühkindliche Bildung und Betreuung als „alle geregelten Vereinbarungen bezüglich der Bildung und Betreuung von Kindern von der Geburt bis zum gesetzlichen Grundschulalter“.[27] Der Bildungsalltag junger Menschen wird so mal aus der Perspektive der Alterskategorie, mal aus der Perspektive des Bildungstyps, mal aus der Schulpflicht heraus beleuchtet und strukturiert. Der Vergleich macht deutlich, dass sich in Luxemburg die non-formale Bildung nicht auf die Alterskategorie „frühe Kindheit“ (0 bis 6 Jahre) beschränkt und dies durchaus ein Alleinstellungsmerkmal des luxemburgischen Bildungssystems ist.

23 Im luxemburgischen Bildungsrahmenplan der non-formalen Bildung sind altersgruppenspezifisch ausdifferenziert jeweils Handlungsfelder benannt. Dazu zählen: Emotionen & soziale Beziehungen; Werteorientierungen, Partizipation & Demokratie; Sprache, Kommunikation & Medien; Ästhetik, Kreativität & Kunst; Bewegung, Körperbewusstsein & Gesundheit; Naturwissenschaften, Umwelt & Technik; Transitionen (MENJE & SNJ, 2021).

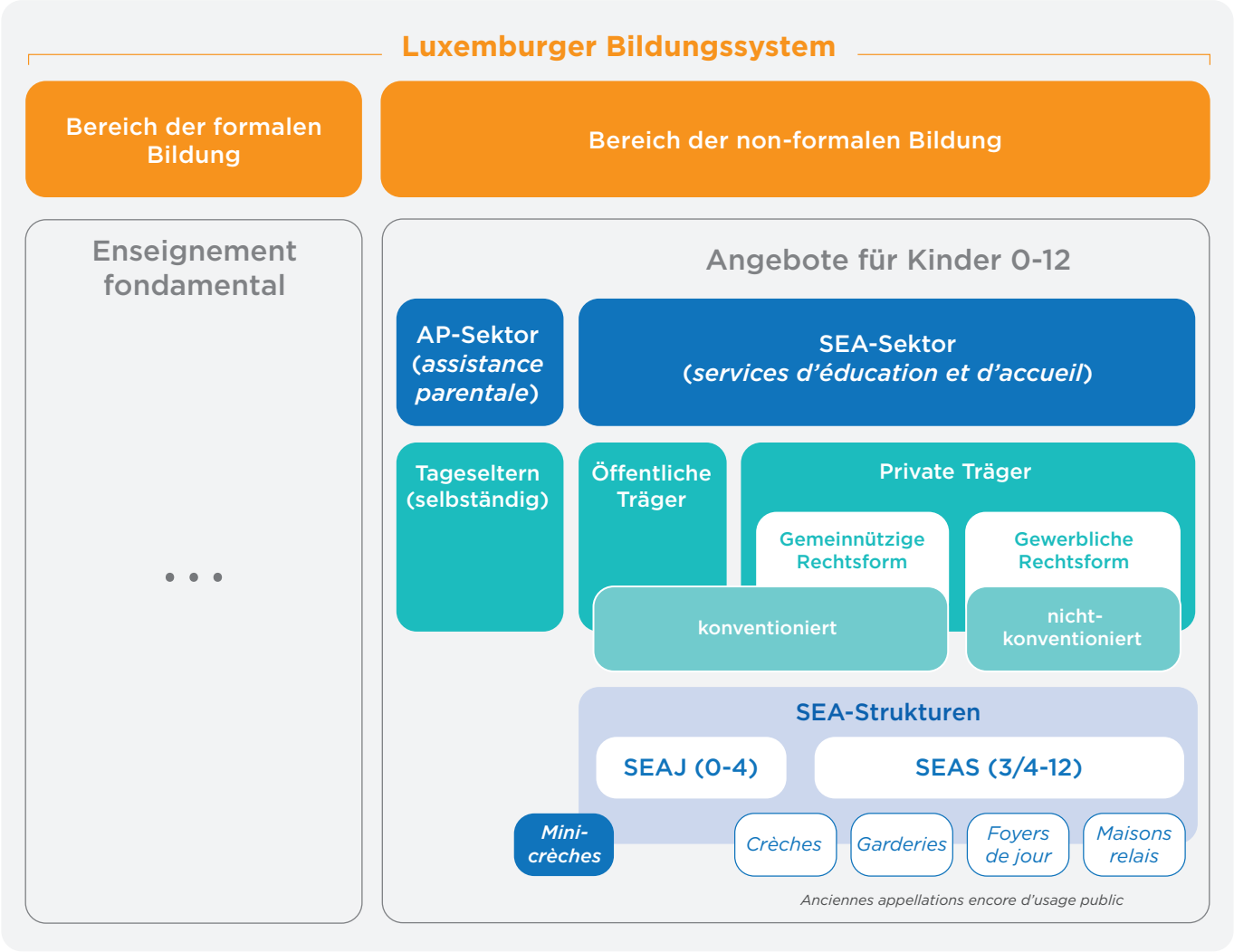
24 *Règlement grand-ducal du 1er mars 2019 portant modification du règlement grand-ducal du 28 juillet 2017 portant établissement du cadre de référence national « Éducation non formelle des enfants et des jeunes ».*

25 *Dashboard Edustat (Edustat.lu); Table: Students Per First Language (Total).*

26 Im Englischen „*early childhood education and care*“, meist wie folgt abgekürzt: ECEC.

27 Vgl. *https://education.ec.europa.eu/de/education-levels/early-childhood-education-and-care*.

Abbildung 5: Der Bereich der non-formalen Bildung für Kinder von 0 bis 12 im Luxemburger Bildungssystem

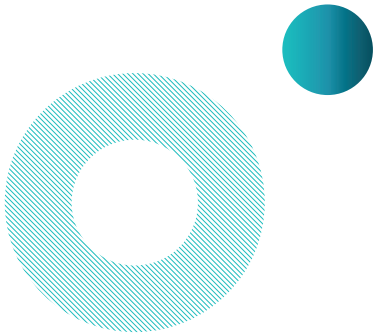


Quelle: eigene Darstellung

Zugang ermöglichen – Chancengleichheit fördern

Die EU verfolgt mit diversen Strategien (Lissabon, EU 2020, EU 2030) seit der Jahrtausendwende das Ziel, (Kinder-)Armut zu reduzieren und Chancengleichheit zu verbessern, unter anderen durch qualitativ hochwertige Bildung und Betreuung ab der frühen Kindheitsphase. Diese Politik erschien als „Leiter aus der Armut" und Mittel der Wahl gegen soziale Vererbung wie es besonders die Forschungen von Esping-Andersen (2008) darlegen.

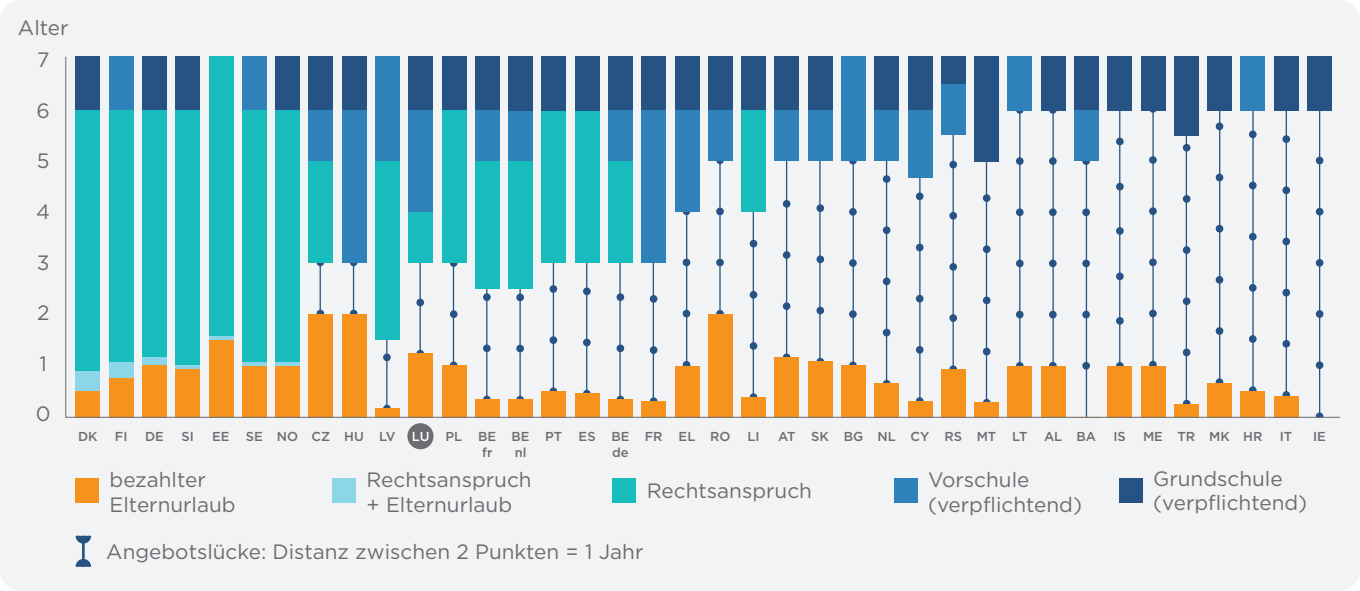
Um die Angebote der non-formalen Bildung nutzen zu können, müssen diese für Familien zugänglich sein. Zugang wird ermöglicht über die (lokale) Verfügbarkeit und die Erschwinglichkeit der Angebote, sowie deren Bekanntheit (Rat der Europäischen Union, 2019). Daher hat die Luxemburger Regierung sukzessive ein System der non-formalen Bildung aufgebaut. Die Angebote wurden ausdifferenziert, entsprechende Infrastrukturen ausgebaut, sowie Qualitätsmerkmale mit einer Prozedur der Kontrolle eingeführt. Gleichzeitig wurden im Rahmen der Einführung von Betreuungsgutscheinen (*chèque-service accueil* – CSA) mit den sozial gestaffelten Elternbeiträgen und Gratisleistungen die finanziellen Hürden für den Zugang reduziert. Obschon das Armutsrisiko von Kindern in Luxemburg insgesamt gestiegen ist (vgl. S. 88), hat das STATEC durch die Berücksichtigung der CSA eine Senkung des Armutsrisikos für Kinder von mehr als 3 Prozentpunkten errechnet (STATEC, 2024).[28] Dieser Gutschein reduziert nicht nur die Rechnung der Eltern, sondern finanziert gleichzeitig die für CSA akkreditierten Dienstleister – ob öffentlich oder privat, ob gewinnorientiert oder nicht. Dies ist ein wichtiger leistungsfinanzierter[29] Mechanismus, der 2009 eingeführt wurde, der sowohl Familien als auch Einrichtungen stärkt. Dieses Modell senkt das unternehmerische Risiko und ist daher auch für privatgewerbliche Anbieter sehr attraktiv. Informationen zur Inanspruchnahme der Angebote non-formaler Bildung anhand von administrativen Daten liegen zurzeit keine vor. Entsprechend können auch keine belastbaren Aussagen über etwaige Unterschiede des Zugangs von Kindern zu den Angeboten non-formaler Bildung und den möglichen Ursachen oder Folgen getroffen werden. Das Eurydice-Factsheet geht von zwei Arten aus, wie sich Staaten zur Bereitstellung von Betreuungsplätzen verpflichten: die Schaffung eines rechtlichen Anspruchs für Familien auf freiwillige Teilnahme oder eine Verpflichtung der Teilnahme an Bildungsangeboten und damit auch zur Bereitstellung der Bildungsplätze durch den Staat. Die EU und die OECD lenken den Blick dabei besonders auf die Angebotslücke zwischen Elternurlaub und rechtlichem Anspruch auf einen Betreuungsplatz oder Schulpflicht (European Commission, 2023; OECD, 2024).



28 Nicht-monetäre Leistungen werden beim Errechnen des Armutsrisikos grundsätzlich nicht berücksichtigt (Einkommen und Sozialtransfers). Um den Impakt der Betreuungsgutscheine (CSA) zu ermitteln, werden auf Basis der gesetzlichen Tarifordnung Beiträge errechnet, die wie ein Geldtransfer in die Schätzung des Armutsrisikos mit einfließen. Der Impakt ergibt sich somit aus der Differenz zwischen dem Armutsrisiko ohne und dem Armutsrisiko mit CSA-Beitrag.

29 Während eine Fehlbedarfsfinanzierung bestimmte nicht gedeckte Kosten einer Einrichtung übernimmt, ist eine Leistungsfinanzierung an tatsächlich erbrachte Leistungen für Nutzer*innen gebunden (siehe z.B. Achten & Schmit, 1998).

Abbildung 6: Angebotslücke zwischen Elternurlaub und Betreuungsplatzanspruch, 2022/2023



Quelle: European Commission, 2023, S. 4.

Im internationalen Vergleich sieht die Situation in Luxemburg relativ gut aus: die Lücke besteht wohl, ist aber weitaus kleiner als in anderen EU-Ländern. Bei näherer Betrachtung der Studie fällt auf, dass die Verpflichtung der Gemeinden für Kinder ab drei Jahren *éducation précoce* anzubieten mit einem Recht für Familien auf einen Betreuungsplatz gleichgestellt wird. Das ist jedoch nicht der Fall. Gemeinden sind z.B. frei, nur halbtags Angebote zu organisieren, sprich 13 Stunden pro Woche. In der non-formalen Bildung besteht weiterhin das Angebot der *éducation plurilingue*[30] für Kinder im Alter von 1 bis 4 Jahren, das Familien kostenfrei (bis maximal 20 Stunden) in Anspruch nehmen können. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Eltern bereits einen Betreuungsplatz für ihr Kind im Rahmen der non-formalen Bildung eingerichtet haben. Je nach Perspektive, die den Blick lenkt, kann die Lücke größer ausfallen als in der ***Abbildung 6*** dargestellt; für viele Familien ist sie jedoch bereits deutlich kleiner. Des Weiteren besteht Betreuungsbedarf auch außerhalb der Angebote des formalen Bereichs, was in der Debatte von EU und OECD nicht berücksichtigt wird.

Wird die Schaffung eines rechtlichen Anspruchs auf einen Betreuungsplatz für Kinder, die noch nicht schulpflichtig sind, als geeignete Maßnahme angesehen, so ist darauf hinzuweisen, dass die Realität dem Rechtsanspruch oft hinterherhinkt. Die Bertelsmann Stiftung hat festgestellt, dass in Deutschland im Jahr 2023 insgesamt etwa 383.600 KiTa-Plätze fehlen und identifiziert den Fachkräftemangel als die größte Herausforderung (Bertelsmann Stiftung, 2022). Die Differenz bleibt demnach weiterhin bestehen. Eine Untersuchung der einrichtungsinternen Wartelisten in Luxemburg könnte Aufschluss über den reellen Bedarf geben.

30 *Loi du 29 août 2017 portant modification 1. de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse ; 2. de la loi du 18 mars 2013 relative aux traitements des données à caractère personnel concernant les élèves.*

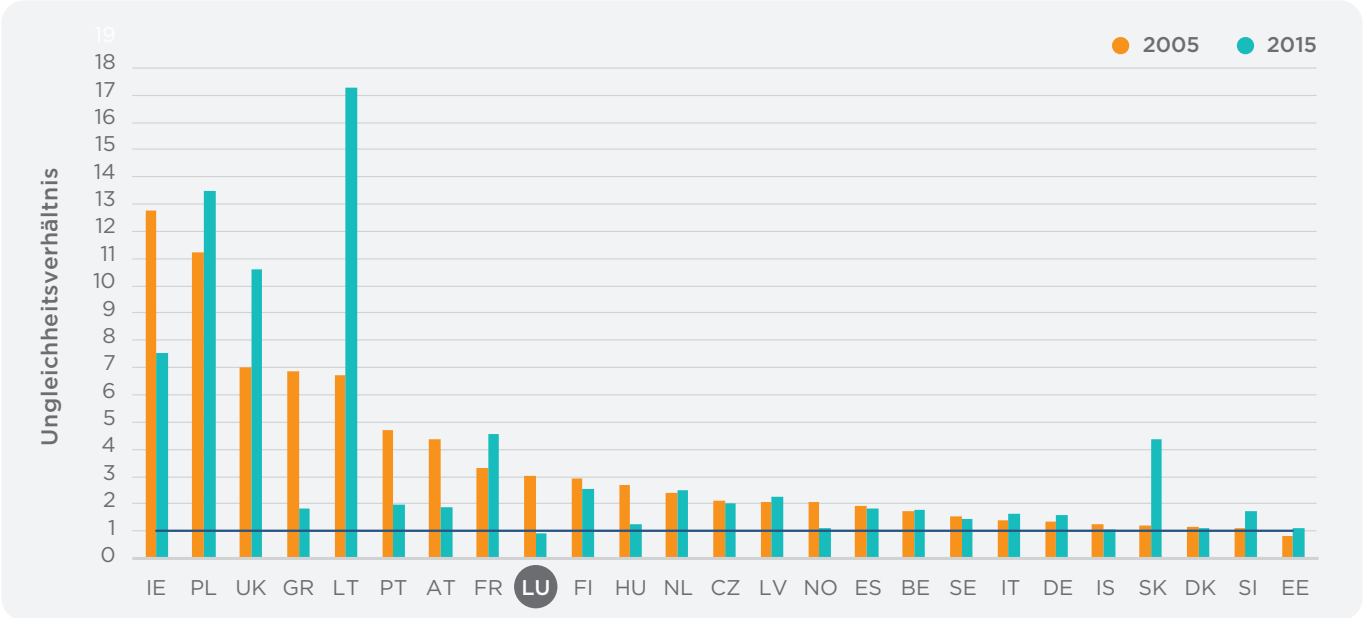
Der umfassende und frühzeitige Zugang zu Bildung für alle ist eng mit dem politischen Ziel der Förderung von Chancengleichheit verknüpft. Die Vereinten Nationen (UN Department of Global Communications, 2023, S.1) haben Bildung als eines der Ziele nachhaltiger Entwicklung definiert, da sie einen wesentlichen Beitrag zur Verringerung von Ungleichheiten leistet:

„Education is the key that will allow many other Sustainable Development Goals (SDGs) to be achieved. When people are able to get quality education they can break from the cycle of poverty.

Education helps to reduce inequalities and to reach gender equality. It also empowers people everywhere to live more healthy and sustainable lives. Education is also crucial to fostering tolerance between people and contributes to more peaceful societies."

In Luxemburg ist seit der MAGRIP-Studie (Brunner & Martin, 2011) bekannt, dass das Luxemburger Bildungssystem Ungleichheiten reproduziert (ONQS, 2020). Zusätzlich ist zu beachten, dass Bildung nicht erst in der Schule beginnt. Heute gilt frühkindliche Bildung und Betreuung als Mittel, Kinder frühzeitig zu fördern (OECD, 2001). Dabei wird der Zugang zu diesen Einrichtungen von Kindern aus benachteiligten Familien als ein wichtiger Faktor angesehen. In diesem Zusammenhang hat Van Lancker (2023) mit Hilfe von EU-SILC-Daten nationale Ungleichheitsverhältnisse errechnet, basierend auf der durchschnittlichen Inanspruchnahme von Kinderbetreuungseinrichtungen in Vollzeitäquivalenten bei Kindern unter drei Jahren, die in Haushalten mit dem höchsten Einkommen leben (oberstes Quintil), im Vergleich zu den Kindern, die in Haushalten mit dem niedrigsten Einkommen leben (unterstes Quintil) (vgl. ***Abbildung 7*** sowie ***Abbildung 8***).

Abbildung 7: Ungleichheitsverhältnisse bei der Inanspruchnahme von Kinderbetreuungseinrichtungen in Vollzeitäquivalenten bei Kindern unter drei Jahren

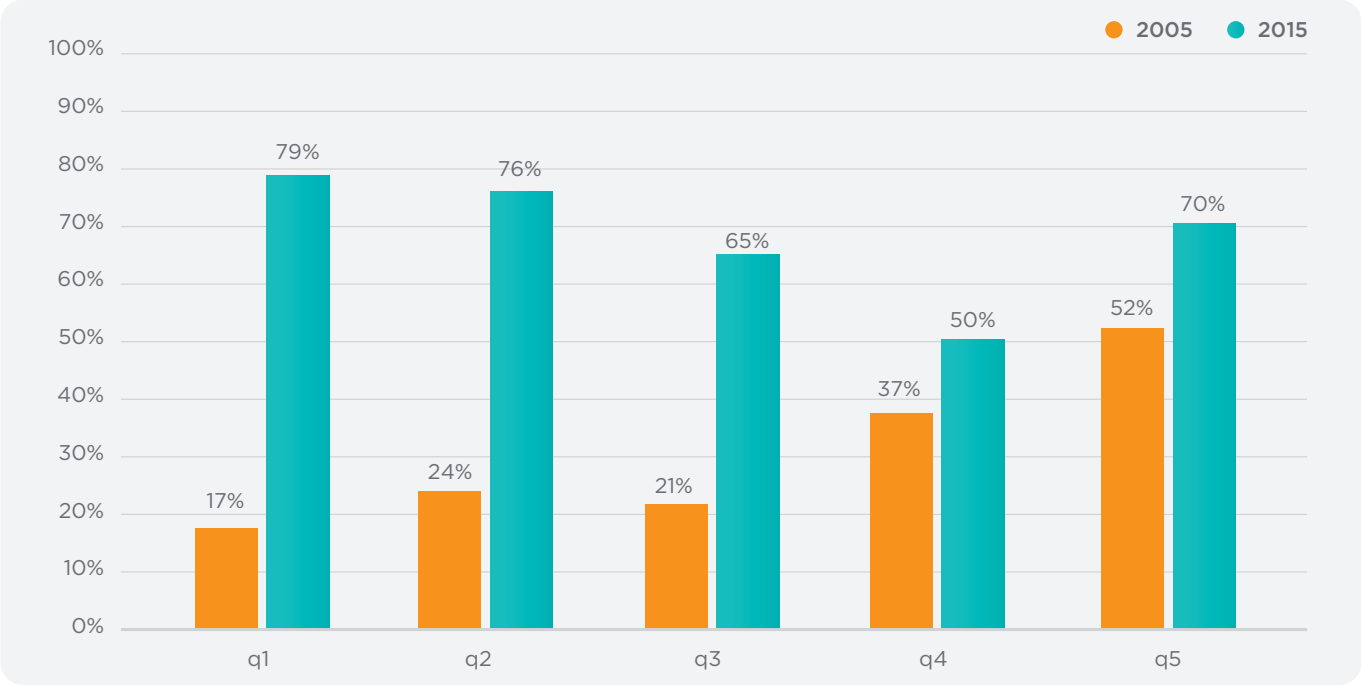


Quelle: Van Lancker (2023).

Die Inanspruchnahme für Luxemburg ist von 30 % im Jahr 2005 auf 68 % im Jahr 2015 gestiegen. Gleichzeitig ist das Ungleichheitsverhältnis in der Nutzung von 3 (2005) auf 0,9 (2015) gefallen. 2015 nehmen 79 % der Kinder aus Familien im untersten Einkommensquintil teil, aber nur 70 % der Kinder aus Familien im obersten Einkommensquintil – damit ist Luxemburg das einzige EU-Land, in dem Kinder unter drei Jahren aus benachteiligten Familien zu höheren Anteilen an Bildungs- und Betreuungsangeboten teilnehmen als ihre Altersgenossen aus besser gestellten Haushalten. Die massive Schaffung von Betreuungsplätzen für Kinder von 0 bis 3 Jahren in Luxemburg hat dazu geführt, dass mehr Plätze zur Verfügung gestellt wurden (und auch vermehrt genutzt wurden), gleichzeitig hat sich der Zugang für benachteiligte Familien grundlegend verbessert. Diese positive Entwicklung gilt es allerdings mit Hilfe der administrativen CSA-Daten zu überprüfen.

Sieht man sich alle Quintile für die Jahre 2005 und 2015 an, so fällt auf, dass in Luxemburg Kinder aus Familien der Einkommensquintile 3 und besonders 4 deutlich weniger teilnehmen. Diese Lücke lässt sich nicht allein durch die Inblicknahme der Einkommenssituation der Familien erklären. Eine Aufstellung von Teilnehmerprofilen anhand der CSA-Daten mag hier ebenfalls Aufschluss geben.

Abbildung 8: Inanspruchnahme von Kinderbetreuungseinrichtungen in Vollzeitäquivalenten bei Kindern unter drei Jahren nach Einkommensquintilen



Quelle: Van Lancker (2023); eigene Darstellung.

Das Recht auf erschwingliche, qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung und Betreuung, wie es im Grundsatz 11 der Europäischen Säule sozialer Rechte (*European Pillar of Social Rights*) festgelegt ist, zielt auf die Ermöglichung von Zugang und die Förderung von Chancengleichheit ab:

- Kinder haben das Recht auf hochwertige, bezahlbare frühkindliche Bildung und Betreuung;
- Kinder haben das Recht auf Schutz vor Armut. Kinder aus benachteiligten Verhältnissen haben das Recht auf besondere Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit (Europäische Kommission, 2017)

Die sozialen Rechte werden von der Europäischen Kommission mittels verschiedener Strategien umgesetzt: die Kinderrechtsstrategie, die Europäische Garantie für Kinder[31], sowie die strategische Initiative zur Überarbeitung der Barcelona-Ziele für Kinderbetreuung (Europäische Kommission, 2022).

Auch wenn diese Rechte bisher nicht in luxemburgisches Recht umgesetzt wurden und damit nicht einklagbar sind, so orientiert sich die luxemburgische Politik dennoch an deren inhaltlichen Ausrichtung und Zielsetzungen. So sind einige Nationale Aktionspläne hieran gekoppelt.[32] Das politische Ziel ist es, dass bis 2030 ein garantierter Betreuungsplatz für jedes Kind in Luxemburg zur Verfügung stehen soll, um Betreuungslücken komplett zu schließen und Ungleichheiten in der Nutzung weiter zu reduzieren (MENJE, 2024, S. 21). Um diese Ziele zu erreichen, ist ein Ausbau von Betreuungsplätzen unter Berücksichtigung von Geburtenraten und Daten zum Zuwachs von Familien mit Kindern durch Migration in Relation zu einer systematischen Bedarfsanalyse (Nachfrage, Wartelisten) notwendig. Aktuelle Daten zum Bedarf liegen derzeit nicht vor. Eine Auswertung von Wartelisten durch das MENJE ist derzeit in Vorbereitung. Sie soll helfen, den Bedarf an Betreuungsplätzen zu quantifizieren.

31 Frazer et al. (2020) definieren in einer Machbarkeitsstudie die Zielgruppen und Handlungsfelder zur Umsetzung einer Europäischen Garantie für Kinder.

32 Garantie für Kinder: *https://men.public.lu/dam-assets/fr/themes-transversaux/droits-enfant/pan-garantie-pour-lenfance.pdf*; Kinderrechte: *https://men.public.lu/fr/publications/droits-enfant/informations-generales/droits-de-lenfant-plan-action-22-26.html*.

Transitionen

Wie in der ***Abbildung 1*** ersichtlich, steht für Kinder ab drei Jahren eine Vielfalt von Angeboten zur Verfügung, die auch gleichzeitig genutzt werden können. Das Nebeneinander von informeller, formaler und non-formaler Bildung bringt das Thema der Übergänge zwischen verschiedenen Bildungs-Settings mit sich. Transitionen können vertikal und horizontal sein – einige Optionen reduzieren die Anzahl der Übergänge (z.B. durch die Entscheidung für eine Betreuung bei Tageseltern, wodurch der Übergang zwischen *crèche* und anschließend *maison relais* wegfällt), andere verschieben sie in der Zeit (z.B. durch den Verzicht auf den Besuch der *éducation précoce*). Die institutionelle Trennung zwischen formaler und non-formaler Bildung in Luxemburg mit ihren verschiedenen Typen von Angeboten und deren manchmal gleichzeitiger Nutzung kann die Zahl der Übergänge aber auch erhöhen. Sicherlich aber stellen die unterschiedlichen Settings und die Übergänge zwischen diesen für Kinder eine Herausforderung dar, die enorme Anpassungsleistungen von ihnen verlangt. Ihr Alltag vollzieht sich permanent in unterschiedlichen Gebäuden mit unterschiedlichem Personal und mit unterschiedlichen Regeln (Bollig, Honig & Nienhaus, 2016; siehe auch Kapitel 2). Was sich einerseits als Angebote an Eltern richtet, die für ihre familiäre und berufliche Situation die passende Lösung auswählen, bringt andererseits mit sich, dass Eltern und vor allem Kinder die dadurch entstehenden Übergänge meistern müssen. Der überarbeitete nationale Rahmenplan der non-formalen Bildung (MENJE & SNJ, 2021) widmet daher dem Thema der Transitionen ein jeweils eigenes Kapitel für die drei Alterskategorien (frühe Kindheit, Schulkindalter und Jugendalter). Dies ist somit die Kehrseite der Vielfalt, aber auch ein Merkmal der *split systems*.

Die luxemburgischen SEA-Strukturen im Kontext internationaler Entwicklungen

Der Begriff *split systems* bezeichnet generell Bildungs- und Betreuungssysteme, die Bildung und Betreuung voneinander trennen. International wird dabei oft zwischen *education* und *care* unterschieden, wobei *care* die Altersgruppe 0 bis 3 Jahre und *education* die Gruppe 3 bis 5 Jahre betrifft (Vandenbroeck, 2020; Kaga, Bennett & Moss, 2010). Diese Trennung kann vielfältig sein, z.B. auf Ebene der *Governance*, der Altersgruppen der Kinder, der Ausbildung des Personals, der Bezahlung des Personals, des Zugangs oder des Curriculums. Oftmals ist in derart getrennten Systemen der Bereich der Betreuung weniger gut aufgestellt als der Bereich der Bildung, z.B. weniger gut ausgebildetes oder bezahltes Personal, kein Curriculum (European Commission et al., 2016).

Luxemburg hat traditionell ein *split system*, das sich dahingehend verändert hat, dass zwei Bildungsbereiche – die non-formale Bildung (und Betreuung) sowie die formale Bildung – innerhalb des luxemburgischen Bildungssystems geschaffen wurden. Die Trennungslinien verlaufen dabei nicht nur in der Aufstellung zweier Bildungsbereiche, sondern auch auf den Gebieten der Organisation, Personalqualifikation und Statut, Arbeitsbedingungen, Rechtsform der Träger (öffentlich oder privat, konventioniert oder nicht-konventioniert; siehe ***Abbildung 5***), Finanzierungsmodelle usw. (Vandenbroeck, 2020; Kaga, Bennett & Moss, 2010). Bollig, Honig & Nienhaus (2016) werten die teilweise Konventionierung des Bereichs als weiteren *„split"* und sprechen von einer doppelten Spaltung durch die Existenz von „zwei Welten der Kindertagesbetreuung": einem konventionierten und einem nicht-konventionierten Sektor. Luxemburg hat seit dem Regierungswechsel im Jahr 2013 die Zuständigkeiten für formale und non-formale Bildung in einem Ministerium gebündelt und der non-formalen Bildung einen klaren Bildungsauftrag erteilt, um allen Kindern von Anfang an Zugang zu institutionellen Bildungsangeboten und damit Chancengleichheit zu ermöglichen. Mit der Definition eines Angebots der non-formalen Bildung wurde die ganzheitliche Entwicklung des Kindes betont und die daran gegliederten Aufgaben valorisiert.

Diese Schwerpunktsetzung auf Bildung beinhaltet jedoch das Risiko einer Hierarchisierung bzw. Gegenüberstellung von Bildungsaufgaben auf der einen und Betreuungsaufgaben auf der anderen Seite. Das heißt, dass *care* lediglich eine supplementäre Funktion zugeschrieben wird oder zunehmend aus dem Blick gerät und die non-formale Bildung reduziert wird auf die Funktion der Schulvorbereitung (*schoolification*) (Kaga, Bennett & Moss, 2010). Die international geäußerte Kritik an einer zunehmenden *schoolification* der Frühpädagogik impliziert dabei nicht, dass die Förderung schulischer Vorläuferfertigkeiten unwesentlich sei oder aus diesem Bereich ausgeschlossen werden sollte (ONQS, 2022). Vielmehr zielt sie darauf ab, die Eigenständigkeit, Vielfalt und den spezifisch nicht-formalisierten Charakter dieses Handlungsfeldes zu betonen. In diesem Zusammenhang wird hervorgehoben, dass die non-formale Bildung über die Vermittlung schulischer Vorläuferfertigkeiten hinausgeht und zusätzliche Entwicklungsaufgaben und Bildungsangebote bietet, die für eine ganzheitliche Förderung der Kinder von entscheidender Bedeutung sind.

Wie wichtig eine ganzheitliche Bildung und Betreuung ist, darauf verweisen z.B. Van Laere (2017) oder Genette (2022, S.6f.) und warnen vor dieser Fokussierung auf eine primär schulvorbereitend ausgerichtete Bildung in der frühen Kindheit:

„Cette préparation précoce résulte d'une tendance des adultes à anticiper la suite (...) ce qui les conduit notamment à vouloir développer dès le plus jeune âge les compétences préscolaires chez celui-ci. Différents auteurs (Garnier & Brougère, 2017; Joigneaux, 2009; Leroy, 2020; Millet & Croizet, 2016) alertent depuis plusieurs années déjà à propos des conséquences de ces pratiques qui génèrent une attente de performance précoce et accroissent les inégalités dès le plus jeune âge."

Die Tendenz, frühzeitig Bildungsinhalte zu vermitteln, um Kinder auf zukünftige Anforderungen vorzubereiten, führt jedoch zu frühen Leistungserwartungen, die die Kinder bereits im jungen Alter überfordern könnten. Dadurch bleiben die erhofften kompensatorischen Effekte aus und zusätzlich könnten soziale Ungleichheiten verstärkt werden. Auch die Institutionalisierung der non-formalen Bildung führt nicht automatisch zu einer Entlastung des Drucks, vielmehr wird dieser Leistungsdruck auf institutioneller Ebene reproduziert und kann sich auch in Zukunft auf die Zusammenarbeit beider Bildungsbereiche auswirken.

Als Alternative zum Fokus auf die Schulvorbereitung wird das Konzept *educare*[33] (Van Laere, 2017) präsentiert, das einen ganzheitlichen Ansatz verfolgt. Hinter diesem Konzept steht die Überlegung, dass Qualität durch die Verschränkung von *education* und *care* entsteht. Spätestens die Covid-19-Pandemie hat die Debatte um *care* aus ihrem Schattendasein herausgeholt. Im Zuge der zeitweiligen Einrichtungsschließungen stand zunächst ganz virulent die Frage nach der Betreuung (Beaufsichtigung) von Kindern berufstätiger Eltern – insbesondere in systemrelevanten Arbeitsbereichen – im Vordergrund. Alsbald wurden daran umfassende Fragen der Sorge um das Wohlergehen von Kindern angeschlossen, die deutlich machen, dass die Betonung der Notwendigkeit (früher) Bildung alleine nicht ausreicht und wie eng *education* und *care* miteinander verzahnt sind. Seither steht die sozio-emotionale Entwicklung junger Menschen verstärkt im Fokus und in diesem Kontext dürfte *care* – in seiner wesentlich weiter gefassten Bedeutung des Sorgens um die nachwachsende Generation (Göbel & Bollig, 2024) – in den nächsten Jahren ein Thema nicht nur für die frühe Kindheit und den Bereich der non-formalen Bildung, sondern für Schule und Schüler*innen aller Alterskategorien werden (OEJQS, 2025, i.E.).

Darüber hinaus gilt es auch die spezifische historisch-strukturelle Ausdifferenzierung des SEA-Sektors in Luxemburg zu berücksichtigen. Dieser Blick ist wichtig, um die Situation in Luxemburg in die Entwicklungen auf internationaler Ebene einordnen zu können. Obwohl die EU bereits in den 1990er Jahren Qualitätsziele für die Entwicklung der frühkindlichen Bildung und Betreuung veröffentlicht hat (*European Commission Childcare Network*, 1996), wurde erst mit der Lissabon-Strategie und mit den daran gekoppelten Barcelona-Zielen der zunächst quantitative Ausbau vorangetrieben (Europäischer Rat, 2002). Es sollten bis 2010 Angebote geschaffen werden, um 33% der Kinder unter drei Jahren und 90% der Kinder im Grundschulalter einen Betreuungsplatz zu bieten. Diese Ziele wurden für Luxemburg erreicht und bereits 2011 übertroffen (Europäische Kommission, 2013).

33 Genette (2022, S.4) zitiert an dieser Stelle Pirard (2019): *„L'approche educare s'inscrit dans une prise en charge globale, „holistique" de l'enfant. Elle consiste à penser l'accueil, l'accompagnement et l'éducation du jeune enfant sans „dissocier les aspects psychomoteurs, sociaux, affectifs et cognitifs étroitement liés dans le développement de l'enfant et dans les processus d'apprentissage" (Pirard, 2019, p.40)."*

Für Luxemburg war bis dato der soziale Sektor, bestehend hauptsächlich aus philanthropischen oder katholischen gemeinnützigen Vereinen, für die Kinderbetreuung von benachteiligten Kindern zuständig (Kinder mit Migrationshintergrund, aus sozial schwachen Familien, aus Ein-Eltern-Haushalten, etc.). Der Staat finanzierte diese Angebote über „Konventionen", welche erst 1998 im ASFT-Gesetz[34] geregelt wurden (Fehlbedarfsfinanzierung – im Gegensatz zur oben erwähnten Leistungsfinanzierung im Rahmen des Betreuungsgutscheins *chèque-service accueil*[35]). Der daraus entstandene „konventionierte Sektor" hatte vielleicht nicht alle Vorteile der Staatsbediensteten, dem das Lehrpersonal der öffentlichen Schule zugeordnet ist, aber man fand hier nicht die Nachteile (v.a. geringe Gehälter, prekäre Beschäftigungsverhältnisse), die international dem Betreuungssystem zugeschrieben werden, dort wo es von der Bildung getrennt geführt wird.[36]

Mit dem politisch forcierten Ausbau tauchten jedoch auch diverse Herausforderungen auf, die in den nachfolgenden Kapiteln thematisiert werden. Insgesamt lässt sich für Luxemburg konstatieren, dass das Land über ein System verfügt, das einerseits auf der Ebene *Governance* schon auf dem Weg der Integration ist, sich andererseits in der Praxis mit einem versäulten Bildungsbereich und Problemen konfrontiert sieht, die vor dem massiven Ausbau des SEA-Sektors nicht bestanden. Dazu zählen z.B., dass kein allgemein gültiger Tarifvertrag mehr besteht oder dass vor allem im Schulkindbereich in der non-formalen Bildung Arbeitszeiten mit Unterbrechungen entstanden sind. Die Unterschiedlichkeit zwischen den Systemen von Betreuung und Bildung hat sich insofern weiter intensiviert.

Wird international nach Wegen der Integration der Systeme in der frühen Kindheit gesucht, fokussiert Luxemburg zurzeit auf eine Annäherung des formalen und non-formalen Bereichs (Gouvernement du Luxembourg, 2023). Die Hindernisse, die vom ONQS bereits skizziert wurden (ONQS, 2022a), geben einen Einblick in die Tiefe der Kluft zwischen formalem und non-formalem Bereich. Der aktuell geringe Anteil von Zusammenarbeit zwischen Schule und SEA-Strukturen (OEJQS, 2024) lässt sich damit jedoch nicht vollends erklären, die benannten Unterschiede sollten aber als mögliche Ursachen betrachtet werden. Um einen ganzheitlichen Blick auf kindliches Aufwachsen in unserer Gesellschaft zu werfen, müssen neben Kinderbetreuung und früher Bildung auch weitere Themen- und Politikbereiche Berücksichtigung finden:

„Early childhood care and education (ECCE) is a complex policy area. It is concerned not only with childcare and early education, but also with child health and nutrition, social welfare and protection, women's employment and equal opportunities, poverty issues and readiness for school." (Bennett & Kaga, 2010, S. 35)

Bildung kann in der Gesellschaft nicht isoliert betrachtet werden und ein Blick auf die Spezifitäten Luxemburgs zeigt Entwicklungen, denen Rechnung getragen werden muss. Luxemburgs Bevölkerung wächst im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Ländern und belegt in einem Länder-Ranking der Wachstumsquoten Platz 2 hinter Malta (Eurostat, 2020). Prognosen gehen von über einer Mio. Einwohner*innen bis 2100 aus (Eurostat, 2023a). Entsprechend wächst auch der Bedarf an Infrastrukturen, Wohnraum, etc. und nicht zuletzt Bildungseinrichtungen.

34 *Loi du 8 septembre 1998 réglant les relations entre l'État et les organismes œuvrant dans les domaines social, familial et thérapeutique.*

35 Fehlbedarfsfinanzierung: Durch die Konvention geregelt übernimmt der Staat „einen Großteil der Infrastruktur- und Investitionskosten sowie das Defizit aus der normalen Geschäftsführung (...), das aus der Differenz der Kosten und verschiedener Einnahmen entsteht." (Schmit, 2009, S. 366).

36 Laut Kaga, Bennett & Moss (2010) führen Unterschiede in Schlüsselbereichen wie Zugang, rechtliche Regelungen, Finanzierung und Personal zu Problemen der Ungleichheit und zu Mangel an Kontinuität für Kinder, Eltern und Personal.

Das Bevölkerungswachstum ist vor allem auf die starke Immigration zurückzuführen. Seit der Industrialisierung wurden zusätzliche Arbeitskräfte gebraucht. Kamen diese zu Beginn der Industrialisierung vor allem aus Südeuropa, immigrieren mit dem Aufschwung des Finanzplatzes seit den 1980er Jahren verstärkt Fachkräfte aus anderen Ländern Europas und der ganzen Welt nach Luxemburg. Zusätzlich bringen vielfältige Krisen und politische Konflikte Flüchtlinge ins Land.

Durch Zuwanderung wird die luxemburgische Gesellschaft zunehmend heterogener. So sind 2021 21,2 % der Kinder (0–14) nicht in Luxemburg geboren; 68,9 % haben eine im Ausland geborene Mutter (STATEC, 2024b). Die Einwohner Luxemburgs waren 2024 zu 51 % im Ausland geboren – mit diesem Anteil liegt Luxemburg weit vor allen anderen EU-Staaten und weist diesbezüglich eine Besonderheit im Vergleich zu den Nachbarländern Deutschland (20,2 %), Belgien (19,7 %), sowie Frankreich (13,6 %) auf (Eurostat, 2025). Die starke Wirtschaft lässt aber nicht nur die Bevölkerung in Luxemburg wachsen, der Personalbedarf ist weit größer als der nationale Arbeitsmarkt abdecken kann, so dass auch aus der Großregion täglich Hunderttausende nach Luxemburg pendeln.

Der Bildungssektor muss sich somit auf eine zunehmende Heterogenität seitens der Kinder und Familien mit zunehmend ungleichen Lebensbedingungen einstellen. Die wachsende Gesellschaft braucht mehr Fachkräfte, um qualitativ hochwertige Bildung anbieten zu können. Da in Luxemburg nicht ausreichend Fachkräfte in sozialen und erzieherischen Berufen verfügbar sind, werden Fachkräfte aus dem Ausland benötigt. Durch deren unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründe sowie variierende Ausbildungshintergründe wird die Heterogenität auch auf der Ebene des Personals zusätzlich verstärkt.

DIE GESETZESLAGE

Die hier im Text angesprochenen Angebote und Systeme werden über eine Reihe von Gesetzen und Verordnungen geregelt.

Einen Überblick finden Sie hier:

2. Herausforderungen der non-formalen Bildung im Spiegel wissenschaftlicher Studien und Fachartikel

2.1 Einleitung

Die Bildungs- und Betreuungsstrukturen[37] für Kinder in Luxemburg haben sich in den vergangenen Jahren in einer beispiellosen Dynamik entwickelt. Der durch politische Reformen angestoßene quantitative Ausbau hat die Strukturen und Fachkräfte, aber auch die gesamte interessierte Öffentlichkeit mit erheblichen Herausforderungen hinsichtlich der Akzeptanz und Nachvollziehbarkeit konfrontiert. Im Zuge des Ausbaus der SEA-Strukturen und der fortschreitenden Institutionalisierung von Kindheit hat sich in Luxemburg auch eine darauf bezogene, empirische Forschung entwickelt. Diese beschäftigt sich auf vielfältige Weise mit den politischen Entwicklungen aber auch den Prozessen, den Handlungspraxen[38] und den Auswirkungen der Strukturen auf die Lebenssituation von Kindern. Die Erkenntnisse tragen nicht nur zu einem besseren Verständnis der Entwicklungen bei, sondern benennen auch spezifische Herausforderungen, die mit dem Ausbau dieser Strukturen verbunden sind (Honig et al., 2013; Neumann, 2018).

Das folgende Kapitel präsentiert die Ergebnisse einer Dokumentenanalyse, die bereits in Form eines Working Papers veröffentlicht wurden. Ziel der Dokumentenanalyse ist es, zu ermitteln, welche Herausforderungen für den Bereich der non-formalen Bildung formuliert wurden und wie sich der aktuelle Entwicklungsstand in Luxemburg 2023 mit Blick auf diese Herausforderungen darstellt. So interessiert uns vornehmlich, inwiefern Herausforderungen im Bereich der Kindertagesbetreuung in Luxemburg auf der Grundlage wissenschaftlich gesicherten Wissen identifiziert wurden und welche Themen und Fragestellungen diese betreffen.

Die Dokumentenanalyse wurde auf der Grundlage bereits existierenden Datenmaterials und vorliegender Studien über den Bereich der non-formalen Bildung sowie darauf bezogene Forschung durchgeführt. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses standen die in diesen verschiedenen Publikationen benannten Herausforderungen für diesen Bereich. Somit wurden vom *Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire* (OEJQS) keine neuen Daten erhoben und analysiert.

Für die Analyse der Publikationen war folgende Frage leitend:

Welche Herausforderungen werden für den Bereich der non-formalen Bildung für Kinder von 0 bis 12 Jahren in Luxemburg formuliert?

37 Die in den wissenschaftlichen Studien und Artikeln berücksichtigten Strukturen von Betreuung, Bildung und Erziehung richten sich an Kleinkinder sowie eingeschulte Kinder, welche schulpflichtig sind und weniger als 12 Jahre alt sind, oder Kinder, welche in der Grundschule oder in einer Sonderschule eingeschult sind. Die Begriffe werden je nach Kontext unterschiedlich bezeichnet. In administrativen Zusammenhängen werden sie als *services d'éducation et d'accueil* (SEA) benannt. Dagegen wird der Begriff der non-formalen Bildung eher im bildungspolitischen Diskurs genutzt; im familien- und sozialpolitischen Diskurs ist häufig von Kinderbetreuung die Rede.

38 Während der Begriff der Praktiken bestimmte, wiederkehrende Handlungen oder Routinen bezeichnet, die durch soziale Regeln und Normen geprägt sind, gehen Praxen über einzelne Handlungen hinaus. Sie sind umfassender und beinhalten nicht nur das Handeln selbst, sondern auch die zugrundeliegenden sozialen, kulturellen und historischen Bedingungen. Sie bezeichnen das dynamische und kollektive Gefüge von Handlungen und deren Kontext (Schatzki, 1996).

2.2 Datengrundlage und methodische Vorgehensweise

Die hier vorgestellten Ergebnisse basieren auf einer Analyse ausgewählter Publikationen und wissenschaftlicher Studien für den Bereich der non-formalen Bildung für Kinder von 0 bis 12 Jahren in Luxemburg.

DOKUMENTENAUSWAHL

Die Auswahl der Dokumente erfolgte auf der Grundlage vorab festgelegter Kriterien. Berücksichtigt wurden Dokumente ab dem Erscheinungsjahr 2005,[39] die sich mit dem Bereich der non-formalen Bildung für Kinder im Alter zwischen 0 und 12 Jahren in Luxemburg beschäftigen und Herausforderungen für diesen Bereich benennen. Bei den Dokumenten handelt es sich vornehmlich um *policy reports* supranationaler Organisationen (z.B. OECD, EU), um ministerielle Veröffentlichungen, um Veröffentlichungen von Verbänden des sozialen Sektors sowie um wissenschaftliche Fachliteratur, die sich auf Luxemburg bezieht. Artikel aus der Tagespresse wurden nicht berücksichtigt.

Die Dokumente unterscheiden sich bezüglich ihrer Datengrundlage. Bei einem großen Teil handelt es sich um Forschungsberichte mit einem qualitativen Zugang. Andere Dokumente basieren auf *Survey*-Daten oder administrativen Daten. Ein anderer Teil umfasst fachliche Reflexionen und basiert vor allem auf Erfahrungs- und Praxiswissen. Eine Übersicht der ausgewählten Dokumente befindet sich im Anhang.

ANALYSE

Der erste Schritt der Dokumentenanalyse umfasste die Identifikation relevanter Textpassagen, in denen die Herausforderungen für den Bereich der non-formalen Bildung benannt wurden. Die relevanten Textpassagen wurden anschließend in eine Excel-Datenbank übertragen, welche die Grundlage für die weitere Datenanalyse bildete. Die Analyse erfolgte nach der Methode des offenen Kodierens (Saldaña, 2021). Dazu wurden in einem ersten Schritt den einzelnen Textpassagen inhaltliche Codes zugeordnet, die möglichst nah am Datenmaterial ausgerichtet waren. Dadurch wurden die Daten inhaltlich strukturiert. In einem nächsten Schritt wurden diesen Codes inhaltliche Kategorien zugeordnet. Die Festlegung dieser Kategorien erfolgte zum einen induktiv aus dem Datenmaterial heraus, zum anderen auch deduktiv, orientiert an bereits vorhandenen Kategorisierungen aus relevanter Fachliteratur (OECD, 2021; Rat der Europäischen Union, 2019; Burger et al., 2017). Mit diesem Schritt wurden die Daten systematisiert und zu relevanten Sinneinheiten zusammengefasst. Durch die Kategorisierungen wurden die übergeordneten Themenfelder ersichtlich, die sich auf die Herausforderungen der non-formalen Bildung beziehen. Die Kategorien bildeten demnach auch die zentralen inhaltlichen Dimensionen der Ergebnisdarstellung. Die Auswertungen erfolgten für den gesamten SEA-Sektor. Eine systematische und differenzierte Analyse nach den verschiedenen Strukturen im SEA-Sektor (z.B. *crèche, maison relais* etc.) konnte nicht durchgeführt werden, da für die einzelnen Bereiche nicht ausreichend Datenmaterial vorlag.

39 In 2005 wurde mit dem *Règlement grand-ducal du 20 juillet 2005 concernant l'agrément à accorder aux gestionnaires de maison relais pour enfants* die gesetzliche Grundlage für die *maisons relais* geschaffen.

2.3 Ergebnisse der Dokumentenanalyse

Aus der Dokumentenanalyse gehen Herausforderungen hervor, die insgesamt fünf inhaltliche Schwerpunkte umfassen:

- Heterogenität
- Vereinbarkeit gesellschafts- und bildungspolitischer Zielsetzungen
- Koordination und *Governance*
- Professionalisierung und Qualifikation des Personals
- Daten und Monitoring

Die entwickelten inhaltlichen Kategorien decken keinesfalls das gesamte Spektrum der bestehenden Herausforderungen im non-formalen Bereich ab. Es wurden nur solche Herausforderungen aufgenommen, die durch vorliegende Studien und gesicherte Informationen gestützt oder zumindest auf einer solchen Basis plausibilisiert werden können.

HETEROGENITÄT

Heterogenität ist eine zentrale Begriffskategorie in den analysierten Dokumenten. Unter Heterogenität verstehen wir Verschiedenheit, bezogen auf ein Vergleichskriterium (Nagele & Greiner, 2020), die beispielsweise auf individuelle Persönlichkeitsmerkmale, kulturelle Unterschiede oder auch auf die Pluralisierung von Lebensformen zurückgeführt werden kann und bezieht sich sowohl auf Personen, Personengruppen wie auch pädagogische Institutionen (Walgenbach, 2021).

Der Bereich der non-formalen Bildung in Luxemburg ist mit Heterogenität auf vielfältige Weise konfrontiert und diese wird sowohl als Chance als auch als Herausforderung beschrieben. In den Dokumenten werden die Herausforderungen für den SEA-Sektor in Bezug auf Heterogenität auf drei verschiedenen Ebenen[40] angesprochen:

- Besucherstruktur der Einrichtungen
- Fachkräfte
- Anbieter von SEA

In den Dokumenten wird Heterogenität in Bezug auf die luxemburgische Gesellschaft insgesamt über ihre Nationalitäten- und Sprachenvielfalt charakterisiert. Diese Vielfalt ist insbesondere in den jüngeren Alterskohorten stark ausgeprägt und spiegelt sich in den Besucherstrukturen der Einrichtungen wider. In dem Zusammenhang wird die **kulturelle und sprachliche Heterogenität der Kinder** in den Einrichtungen als herausfordernd beschrieben (Achten & Schronen, 2008; Bollig et al., 2016; Hornung et al., 2023). „Multikulturalismus und Multilingualismus spielen in allen Regionen Luxemburgs eine zentrale Rolle. Sie stellen das luxemburgische System der Bildung und Betreuung in früher Kindheit nicht nur vor große inhaltliche Herausforderungen – beispielsweise in der Sprachförderung –, sondern wirken nach bis in seine organisatorischen Strukturen hinein." (Bollig et al., 2016, S. 7; siehe auch ONQS, 2022)

Neben der Heterogenität der Kinder werden Herausforderungen in Bezug auf die **Heterogenität der Fachkräfte** in den Einrichtungen angesprochen. Die Sprachenvielfalt und Unterschiede bezüglich der Sprachkenntnisse des Fachpersonals werden thematisiert. So auch die zum Teil fehlenden Sprachkenntnisse der Fachkräfte, die insbesondere in einem mehrsprachigen Arbeitsumfeld eine Herausforderung darstellen. Des Weiteren verweisen einige Autor*innen auf die Heterogenität der Qualifikation des Fachpersonals (siehe auch Kapitel 2.3, S. 48f.). Viele Fachkräfte kommen aus den benachbarten Grenzregionen und haben ihre Ausbildung im Ausland absolviert. Entsprechend unterschiedlich sind ihre Qualifikationserfahrungen. „Nicht nur die sprachliche Vielfalt der Kinder ist eine Herausforderung für die Etablierung non-formaler Bildung in Luxemburg, sondern auch die Sprachkenntnisse des Personals. Auch die Qualifikationserfahrungen der Fachkräfte sind heterogen. Sehr viele qualifizierte Fachkräfte sind nicht in Luxemburg, sondern in Belgien, Frankreich oder Deutschland ausgebildet" (Honig & Bock, 2017, S. 30).

40 Heterogenität in Bezug auf Kinder mit besonderem Förderbedarf wurde in den Dokumenten nicht thematisiert. Entsprechend werden etwaige Herausforderungen im Umgang mit diesen Kindern und ihren spezifischen Bedürfnissen im Folgenden nicht behandelt.

Bezüglich des Geschlechts wird dahingegen auf die fehlende Heterogenität verwiesen. Weibliche Fachkräfte sind in den Einrichtungen deutlich überrepräsentiert (Hadjar et al., 2021). In Erhebungen liegen die Angaben zum Männeranteil innerhalb des pädagogischen Personals zwischen 7% (Honig & Bock, 2017) und 13,5% (Krabel et al., 2018). „Herausforderungen wie der administrative Aufwand (der durch die Flexibilität des Systems entsteht), die Zusammenarbeit in Teams mit unterschiedlichen Qualifikationen oder die Diversität auch beim Fachpersonal (mehr Männer in einen ‚Frauenberuf') gilt es zu meistern" (Confédération Caritas Luxembourg, 2008, S.186). Eine weitere Herausforderung wird darin gesehen, „Männer für die Arbeit im Bereich der Kinderbetreuung – auch schonimBereichder0-bis3-Jährigen–zugewinnen." (Achten & Schronen, 2008, S.76). Die Situation in Bezug auf andere Geschlechteridentitäten innerhalb des Fachpersonals der Einrichtungen wird in den analysierten Dokumenten nicht thematisiert.

Auf einer dritten Ebene wird die Heterogenität der **Anbieter der SEA** thematisiert. Die Einrichtungen unterscheiden sich in Bezug auf ihre Besucherzahlen (große vs. kleine Einrichtungen), aber auch hinsichtlich ihrer Träger. Das luxemburgische Bildungssystem kommt aus einem klassischen *split system*. Die Anbieter der SEA können sowohl öffentlich (Gemeinde) als auch privatrechtlich sein. Hier findet man privat-gewerbliche und privat-gemeinnützige Träger. Der Staat bietet unterschiedliche Finanzierungsmöglichkeiten. Sind die Kriterien des ASFT-Gesetzes erfüllt, können Anbieter entsprechende Konvention erhalten (konventioniert vs. nicht-konventioniert). Weitere gesetzliche Grundlagen ermöglichen eine staatliche Finanzierung – so zum Beispiel *chèque-service accueil* oder *éducation plurilingue* (ONQS, 2022a; Bollig et al., 2016; Neumann, 2018; Honig et al., 2015).

Neumann (2018) hebt hervor, dass sich die Einrichtungen je nach Trägerstruktur in ihrer Organisationsform und Orientierung unterscheiden. Der SEA-Sektor teilt sich nicht nur in einen konventionierten und einen nicht-konventionierten Sektor, „vielmehr sind auch die vorzufindenden Organisationsformen und konzeptionellen Orientierungen der privatgewerblichen Kindertagesstrukturen selbst nochmals sehr unterschiedlich" (ebd., S.20; vgl. dazu auch Honig et al., 2015). „Ähnliches gilt mit Blick auf die Ausbildungshintergründe und Qualifikationsniveaus des Fachpersonals" (Honig & Bock 2017, zit. n. Neumann, 2018, S.20). In diesem Zusammenhang wird problematisiert, dass ein starkes Lohngefälle zwischen den Anbietern existiere. So arbeiten etwa Fachkräfte mit vergleichbarer Qualifikation bei nicht-konventionierten Trägern zu geringeren Löhnen als Fachkräfte bei konventionierten Trägern. „Viele Fachkräfte kommen aus dem benachbarten Ausland und arbeiten bei privatwirtschaftlichen Anbietern in der Regel zu geringeren Löhnen. Zugespitzt kann man von zwei Klassen von Fachkräften in den *services d'éducation et d'accueil* sprechen. Die Transformation der Kindertagesbetreuung in einen Bereich non-formaler Bildung muss daher die privatwirtschaftlichen Anbieter effektiv einbeziehen." (Honig & Bock, 2017, S.30)

Diese Unterschiede zwischen den Anbietern werden auch mit Verweis auf die Auswirkungen auf die pädagogische Qualität beschrieben. „Marktbasierte Strukturen scheinen Bedarfslagen aufzunehmen, die eine frühpädagogisch fokussierte Betreuungsstruktur schnell aus dem Blick verliert. Insofern spiegeln privatwirtschaftliche Strukturen das Dilemma der *care crisis* in gesteigerter Intensität wider. Kranke Kinder, de-standardisierte, ja: unvorhersehbare Arbeitszeiten, aber auch Armut und Prekarität – in der *„black box"* privatwirtschaftlicher Kindertagesbetreuung müssen diese Herausforderungen zudem oft unter deutlich schlechteren materiellen Bedingungen bewältigt werden als sie in staatlich finanzierten Einrichtungen vorzufinden sind" (Honig et al., 2015, S.77; Herv. i.O.).

In Bezug auf die Heterogenität der SEA-Strukturen wird weiterhin die Fort- und Weiterbildung des Fachpersonals beschrieben, insbesondere der Bedarf einer stärkeren Einbindung privat-gewerblicher Anbieter und ihres Personals. Als eine weitere Herausforderung wird die „Einbindung der wachsenden Zahl privatwirtschaftlicher Anbieter von Fort- und Weiterbildung in eine konzeptionell und administrativ integrierte Qualitätsentwicklung" gesehen (Honig & Bock, 2017, S.30).

VEREINBARKEIT GESELLSCHAFTS- UND BILDUNGSPOLITISCHER ZIELSETZUNGEN

Die Beschlüsse der Lissabon-Strategie (2000–2010) beförderten den Ausbau der Betreuungsstrukturen in Luxemburg seit Anfang der 2000er Jahre. Die Lissabon-Strategie zielte auf einen sozialinvestiven Umbau der europäischen Wohlfahrtsstaaten und die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit. Wichtiger Bestandteil der Strategie war der quantitative Ausbau der Betreuungsstrukturen. Mit dem Ausbau waren vor allem familien- und wirtschaftspolitische Zielsetzungen verbunden. So soll durch die Bereitstellung flexibler Betreuungsangebote für Kinder die Erwerbsbeteiligung von Frauen und Müttern ausgeweitet werden. Gleichzeitig wird der Ausbau der Strukturen als Investment in die Bildung von Kindern gesehen (Bildung „von Anfang an") und damit der Blick auch auf die Kinder selbst gerichtet. Der Ausbau der Betreuungsstrukturen verfolgt damit eine doppelte Zielsetzung: Einerseits, bezogen auf das familiäre und gesellschaftliche Umfeld des Kindes, die Unterstützung von Familien und die Stärkung der Wirtschaft. Andererseits, zielte der Ausbau – stärker auf das Kind ausgerichtet – auf dessen Bildung (Honig, 2015).

In den Dokumenten wird die Vereinbarkeit dieser doppelten Zielsetzung als eine wichtige Herausforderung im Zusammenhang mit dem Ausbau und der Weiterentwicklung der SEA-Strukturen thematisiert. So stellen Honig et al. (2013) heraus, dass die verschiedenen politischen Zielsetzungen nicht immer konvergieren und in Luxemburg insbesondere durch die Multilingualität verschiedene Ziele aufeinandertreffen. „Es ist aber nicht selbstverständlich, dass politische Strategien der Armutsverhinderung, der Geschlechtergleichheit, der Förderung kindlicher Entwicklung und des wirtschaftlichen Wachstums konvergieren. Die amerikanische Sozialpolitikforscherin Sonya Michel hat die Zielkonkurrenzen der Betreuungspolitik als systematische *dilemmas of care* (Michel, 2002) beschrieben. Aber auch die Multilingualität der luxemburgischen Gesellschaft erzeugt schwer lösbare Zielkonflikte, in denen identitäts-, bildungs- und sozialpolitische Motive aufeinandertreffen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob und wie es der pädagogischen Praxis gelingen kann, einem durch multiple Erwartungen unterschiedlicher *stakeholder* strukturierten gesellschaftspolitischen Kontext gerecht zu werden" (Honig et al., 2013, S. 8; Herv. i.O.).

Diese unterschiedlichen Zielsetzungen lassen sich auch herunterbrechen auf die unterschiedlichen Erwartungshaltungen wichtiger *stakeholder* im Alltag der Betreuungsarrangements. Honig et al. (2013) beschreiben, wie sich Einrichtungen vor die Herausforderung gestellt sehen, einerseits den Erwartungen der Eltern an ein flexibles Betreuungsangebot gerecht zu werden, sowie andererseits die Erwartung als Bildungsangebot auch eine hochwertige Entwicklungsförderung für Kinder sicherzustellen. Für die Betreuungsstrukturen gelte es demnach, „einen flexiblen Service für Eltern und eine hochwertige Entwicklungsförderung für die Kinder zugleich zu gewährleisten" (Honig et al., 2013, S. 5).

Weiter unterstreichen Honig et al. (2013, S. 8), dass gesellschaftspolitische Motive bei der Entwicklung der non-formalen Bildung im Vordergrund stehen: „[Es geht] den luxemburgischen *care* policies im Lichte des Lissabon-Prozesses erkennbar nicht nur um Kinder; der Ausbau der Tagesbetreuung ist nicht primär pädagogisch, sondern gesellschaftspolitisch motiviert. Das sozial-investive Paradigma hat sich auch in Luxemburg durchgesetzt. Daher kann niemand die Problematik nicht-familialer Betreuung und Bildung und das Interesse an der Bildungsqualität von nicht-familialer Kinderbetreuung verstehen, ohne die engen Beziehungen der Betreuungspolitik zur Armutsbekämpfung, zum Arbeitsmarkt, zur Geschlechterpolitik, zum lebenslangen Lernen und zu Fragen sozialer Ungleichheit und Kohäsion zu berücksichtigen." Auch Achten (2012, S. 52) unterstreicht die gesellschaftspolitische Bedeutung der non-formalen Bildung: „Wie unsere Gesellschaft ist die außer-familiäre und außerschulische Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in einem stetigen und schnellen Wandel. Es geht längst nicht nur mehr um die Betreuung von Kindern, sondern um den sozialen Zusammenhalt unserer multikulturellen Gesellschaft."

KOORDINATION UND GOVERNANCE

Unter Koordination und *Governance* verstehen wir im Folgenden diverse Handlungs- und Eingriffsmöglichkeiten und unterschiedliche „Formen des netzwerkförmigen oder sozialräumlichen Steuerns und Organisierens unterschiedlichster ‚Leistungen' unter Beteiligung verschiedenster Akteur_innen bzw. Systeme." (Düring, 2014, o.S.). Hierzu zählen etwa auch Möglichkeiten der Kontrolle, der Qualitätssicherung und der Evaluation.

Zahlreiche Studien und Publikationen, die sich mit der Entwicklung und der Struktur des non-formalen Bereichs in Luxemburg befassen, benennen die einschneidenden Transformationen, welche das Feld der vor- und außerschulischen Kindertagesbetreuung in den vergangenen 15 Jahren durchlaufen hat (Honig et al., 2013; Bollig et al., 2016; Neumann, 2018; Schumacher et al., 2021). Diese Transformationen beziehen sich in quantitativer Hinsicht auf einen umfassenden Ausbau im Bereich der Strukturen für die Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Alter zwischen 0 und 12 Jahren. In qualitativer Hinsicht nehmen sie Bezug auf einen bedeutenden politisch intendierten „Pädagogisierungsschub" (Neumann, 2018, S.14), der sich darin ausdrückt, „dass neben dem traditionellen Betreuungsauftrag der Bildungsauftrag von vor- und außerschulischen Kindertagesstrukturen zunehmend in den Vordergrund getreten ist" (Schumacher et al., 2021, S.32).

Vor diesem Hintergrund formulieren die gesichteten Publikationen die damit einhergehende Notwendigkeit systematischer Koordinierungsansätze sowohl innerhalb des non-formalen Bereichs wie auch mit Blick auf eine wechselseitige Anschlussfähigkeit zum formalen Bereich.

Der Bedarf an Koordination und *Governance* lässt sich dabei auf Aspekte beziehen, wie

- auf **Zielkonflikte** zwischen den Erwartungen und Bedürfnissen unterschiedlicher *stakeholder* (v.a. Eltern, Kinder) an die SEA-Strukturen und
- die Erschwerung von **horizontalen Übergängen** der Kinder zwischen unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und der Bedarf an Vernetzung jener miteinander.

Zielkonflikte werden in mehreren Publikationen thematisiert. Der Sozialalmanach 2008 formulierte für den SEA-Sektor, dass dieser „im Spannungsfeld zwischen Ansprüchen des Arbeitsmarktes, Interessen der Eltern und Bedürfnissen der Kinder" angesiedelt sei. Dies lässt sich beispielsweise für die *maison relais* dahingehend ablesen, dass diese „stark auf die schulische Situation bezogen [ist] und [...] von ihr ihren Auftrag [bezieht]" (Confédération Caritas Luxembourg, 2008, S.283). So wird auch thematisiert, dass die Konzentration der SEA auf die Aspekte der Förderung und der Schulvorbereitung auch einer ungewollten „Verschulung" der frühkindlichen Bildung Vorschub leisten können. „Daher wäre es wichtig, die Fachkräfte und Einrichtungen in diesem Prozess angemessen zu begleiten und durch entsprechende Aus- und Weiterbildungsstrukturen sowie Informationsangebote aktiv zu unterstützen" (Seele, 2015, S.19).

Ein weiterer Zielkonflikt der pädagogischen Praxis stellt sich hinsichtlich der Frage, wie es „gelingen kann, einem durch multiple Erwartungen unterschiedlicher *stakeholder* strukturierten Aufgabenfeld gerecht zu werden. Exemplarisch lässt sich diese Herausforderung an dem typischen Konflikt zwischen der zeitlichen Flexibilisierung des Betreuungsangebots im Interesse der Eltern und einer stabilen und kohärenten Betreuungsumwelt im Interesse der Kinder zeigen" (Honig et al., 2013, S. 8; Herv. i.O.). „Zwei aktuelle Beispiele für schwer lösbare Zielkonflikte sind die nicht beabsichtigte, aber durch die *chèque-service accueil* bewirkte Dominanz von *for-profit care* in der frühen Kindheit, ein anderes die Sprachförderung unter den multilingualen Bedingungen der luxemburgischen Gesellschaft; hier treffen identitäts-, bildungs- und sozialpolitische Motive aufeinander" (Honig et al., 2015, S. 13; Herv. i.O.).

Neben den beschriebenen Zielkonflikten werden Hindernisse und Hürden in Bezug auf die Möglichkeit von **horizontalen Übergängen** zwischen den Einrichtungen des SEA-Sektors und den Schulen – hier vornehmlich zwischen *maisons relais* und den Grundschulen bereits ab der *éducation précoce* – thematisiert. Als problematisch wird beispielsweise in Bezug auf die praktische Realisierung der Zusammenarbeit benannt, dass der gegenseitige Respekt für die jeweiligen unterschiedlichen Kontexte, Zugzwänge und Imperative, sowie eine systematische Bereitschaft fehle, die Rahmenbedingungen und den Standpunkt der anderen Partei zu verstehen, zu akzeptieren und zu integrieren (ONQS, 2022a). Die berichteten Schwierigkeiten betreffen eine Vielzahl von Themen, wie die Organisation und Koordination von Stundenplänen, die Nutzung von Gemeinschaftsräumen, die Organisation von Transfers, vor allem zur Mittagszeit (Mahlzeiten), die Kommunikation mit den Eltern oder auch die Unterstützung bei der Erledigung der Hausaufgaben (ONQS, 2022a).

Hornung et al. (2023, S. 59) führen auf, dass mehr Vernetzung, im Sinne eines *„aligning educational frameworks and connecting professionals and institutions"* einen erheblichen Beitrag dazu leisten könnte, *„to avoid repetitive or mismatched experiences for children, possibly preventing stress and confusion (due to rule and norm differences) or boredom"*. Auch das Observatoire national de la qualité scolaire (ONQS, 2022a, S. 137) konstatiert, „dass es zwischen den beiden Sektoren sowohl auf pädagogischer Ebene als auch auf der Ebene der Funktionsweise und des Managements (Qualität, Humanressourcen, Finanzierung usw.) erhebliche Unterschiede gibt. […] Ein fortschrittlicher Ansatz würde darüber hinaus eine gewisse Bereitschaft voraussetzen, die strukturellen Barrieren zu berücksichtigen, die vor allem auf der Ebene der pädagogischen Prozesse und Konzeptionen bestehen."[41] In einem weiteren Bericht wird eine Harmonisierung der Rahmenpläne gefordert: *„il convient d'harmoniser les plans-cadres de l'éducation non-formelle et de l'éducation précoce avec le plan d'études de l'enseignement fondamental pour créer un continuum cohérent au niveau des contenus et des domaines d'apprentissages"* (ONQS, 2022, S. 76).

41 Originalzitat: „*…que des différences notables existent et subsistent entre les deux secteurs tant au niveau pédagogique, qu'au niveau du fonctionnement et de la gestion (qualité, ressources humaines, financement, etc.) […]. Une démarche progressiste nécessiterait par ailleurs de nourrir une certaine volonté de prendre en considération les barrières structurelles existant surtout au niveau des processus et des conceptions pédagogiques*"

PROFESSIONALISIERUNG UND QUALIFIKATION DES PERSONALS

Professionalisierung wird im Folgenden verstanden als „strukturierte Generierung professionellen Wissens, Könnens und eines professionellen Habitus in berufsbiographischer Perspektive“ (Helsper & Tippelt, 2011, S. 276f.). Mit dem Aspekt „Qualifikationen des Personals“ wird dem Umstand Rechnung getragen, dass sich SEA-Strukturen in Luxemburg – wie übrigens in Deutschland auch – hinsichtlich ihrer personellen Zusammensetzung teils erheblich voneinander unterscheiden, was den Berufsalltag und die Beschäftigungssituation der Fachkräfte unmittelbar beeinflusst (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023).

In den analysierten Dokumenten werden **Professionalisierung und Qualifikationen** des Personals auf unterschiedlichen Ebenen angesprochen:

- auf der Ebene der einzelnen pädagogischen Fachkraft, der Leitung und/oder des Teams, sowie
- auf der Ebene des Aus- und Fortbildungssystems, des Personalbedarfs und der Qualifikationen des Personals sowie der Arbeitsbedingungen im SEA-Sektor.

„Besonders der non-formale Bildungsbereich, der sich durch partnerschaftliches, prozessorientiertes und entdeckendes Lernen sowie durch seine Offenheit auszeichnet, stellt hohe fachliche Anforderungen an das pädagogische Team. Eine hohe Qualität des pädagogischen Angebots kann also nur durch hoch qualifiziertes Personal, durch regelmäßige und zielgerichtete Weiterbildungen sowie Fachberatung und Supervision gewährleistet werden. Neben der direkten Arbeit mit den Kindern sind Vor- und Nachbereitungszeit zur Planung und Reflexion der pädagogischen Angebote vorzusehen. Ebenso ist der regelmäßige Austausch mit Kollegen und Eltern erforderlich“ (Achten, 2012, S. 52). Darüber hinaus soll sich die fachliche Begleitung des pädagogischen Personals in Hinblick auf die Kinder nicht in der Umsetzung einzelner, unverbundener Programme – wie etwa das der frühen mehrsprachigen Bildung (*éducation plurilingue*) – erschöpfen, vielmehr gilt es, die unterschiedlichen, auch vom Bildungsministerium geforderten, pädagogischen Programme „als einen Teil des Gesamtpakets der non-formalen Bildung [zu] betrachten, welches eben auch Fragen der pädagogischen Haltung, des Bildes vom Kind und der Reflexion der eigenen Praxis umfasst“ (Seele, 2015, S. 19).

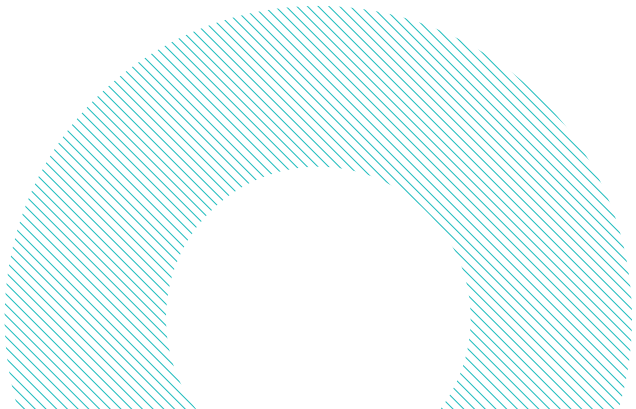
Hinsichtlich der **Geschlechterverhältnisse** in den SEA-Strukturen bilanziert eine Studie von Hadjar et al. (2021), dass sich hier nur langsam ein Wandel im Hinblick auf ein von den Strukturen gewünschtes Ideal einer 50/50-Quote (m/w) einstelle. So basiere die Akzeptanz männlichen Personals in den SEA-Einrichtungen auch auf einem Abbau von traditionellen Geschlechterrollenbildern, was als gesamtgesellschaftliche Aufgabe benannt wird und über eine Sensibilisierung der „Akteure aus Politik, Ausbildung und Praxis für das Thema erfolgen müsse, um damit den Weg für eine mittel- bis längerfristige Erhöhung des Anteils männlicher Fachkräfte in der außerschulischen Kinderbetreuung zu ebnen“ (Hadjar et al., 2021, S. 50).

Personalmangel wird für viele SEA-Strukturen als ein Problem identifiziert. So scheinen vor allem die privat-gewerblichen, nicht-konventionierten Strukturen mit Schwierigkeiten bei der Personalgewinnung zu kämpfen. Als ein Grund werden dort die – verglichen mit dem konventionierten Sektor – niedrigeren Gehälter benannt, doch auch bei den staatlich finanzierten (konventionierten) Strukturen stellt Personalmangel eine Herausforderung dar. So weisen Honig & Bock (2017) darauf hin, dass die Bewältigungsstrategien im SEA-Sektor lediglich innerhalb der Einrichtungen bearbeitet würden: „Das angestellte Personal macht Überstunden, um dem Personalmangel entgegen zu wirken und den verbindlichen Personalschlüssel einzuhalten. Ein anderer Weg, das Problem zu lösen, ist die Zusammenlegung von Gruppen“ (Honig & Bock, 2017, S. 29).

Ein weiterer Grund für prekäre **Arbeitsbedingungen** im non-formalen Sektor liegt auch darin, dass viele SEA lediglich zeitlich begrenzte Arbeitsverträge zur Verfügung stellen, meist „CDD oder „*Remplaçant*"-Verträge, mit einer reduzierten Anzahl von Wochenstunden und unterbrochene[n] Arbeitszeiten (*horaire coupé*)" (Fondation Caritas Luxembourg, 2013, S.149).

Der aufgerufene Personalmangel erstrecke sich allerdings nicht allein auf einen quantitativen Mangel an Bewerber*innen, vielmehr existiere auch ein Mangel an angemessenen **Qualifikationen** des Personals (Neumann, 2012). Oft brächten die Bewerber*innen „keine Ausbildung für die frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung mit. Dieser Qualitätsmangel wird sich eher verschärfen, wenn die Ansprüche an die pädagogische Qualität von Strukturen frühkindlicher non-formaler Bildung (SEA-Strukturen) wachsen, aber Aus- und Fortbildung sich nicht entsprechend weiterentwickeln. […] Ein anderer wichtiger Grund sind mangelnde Sprachkompetenzen der Bewerber*innen: Dies ist eine Schwierigkeit, die sich aus der Multilingualität der luxemburgischen Gesellschaft ergibt. […] Hinzu kommen die bereits angesprochenen heterogenen Qualifizierungserfahrungen der Fachkräfte" (Honig & Bock, 2017, S.29). So fordern Schumacher & Baltes-Löhr (2012, S.47), dass sowohl über flächendeckende Fort- und Weiterbildungsangebote als auch durch eine „zielgruppengerechte Erstausbildung des pädagogischen Personals eine kontinuierliche qualitative Weiterentwicklung aller Betreuungsinstitutionen gewährleistet ist".

Die Studie von De Moll et al. (2024) zeigt, dass viele Herausforderungen beim Personal in der frühkindlichen Bildung fortbestehen und sich sogar verschärfen. Dies liegt einerseits an der wachsenden Heterogenität von Kindern, Familien und Fachkräften und andererseits an den steigenden Anforderungen an das Personal und die Strukturen durch staatliche Qualitätsmaßnahmen und Programme.



DATEN UND MONITORING

Betrachtet man allein die vorhandenen Studien und Publikationen über den Bereich der non-formalen Bildung in Luxemburg, so fallen zwei Aspekte ins Auge: Erstens liegen über den SEA-Sektor insgesamt nur wenige Forschungen vor. Zweitens umfassen diese Forschungen meist einzelne Teilaspekte, so dass viele Fragen unbeantwortet bleiben, da schlicht die dafür notwendigen Daten nicht verfügbar sind.

So werden Herausforderungen formuliert

- im Sinne **fehlender empirischer und administrativer Daten**, wie auch hinsichtlich der
- Schaffung einer **nationalen Datenbasis**.

Mit Blick auf die disparate Datenlage formulieren Studien: „Es ist beispielsweise nicht bekannt, wie viele Kinder wie lange von wem bzw. wo betreut werden und wie dies ihren Alltag und ihre Bildungsbiographien prägt. Wenn Kinder beispielsweise nach vier Stunden *éducation préscolaire* in einer *maison relais* zu Mittag essen, die womöglich nur mit dem Bus zu erreichen ist, und pünktlich zur Nachmittagsbetreuung um 14 Uhr wieder zurück sein müssen, wo sie weitere zwei Stunden verbringen, ehe sie abgeholt werden, dann bestimmt die duale Struktur von *preschool education* und *day care*-Einrichtung durch täglich mehrere Wechsel zwischen unterschiedlichen Kindern, BetreuerInnen und Orten den Alltag Luxemburger Kinder – ganz abgesehen davon, dass diese Frage auch auf das Ineinandergreifen unterschiedlicher Betreuungsformen zielt. Sie lässt sich für gewerbliche Betreuungsstrukturen und für die Betreuung durch Tageseltern noch weniger beantworten als für gemeinnützige Strukturen. Über das, was dort mit den Kindern geschieht, existiert lediglich narratives Erfahrungswissen“ (Honig et al., 2013, S. 28; Herv. i.O.).

Darüber hinaus fehlen beispielsweise auch Daten über die unterschiedlichen *stakeholder* im SEA-Sektor. Für Luxemburg fehlen systematische Informationen über die Eltern, ihren Bedarf und ihre Auswahlkriterien bei der Suche nach einem Betreuungsplatz. „Bei diesem monitoring sollte nicht der Blick der Staatsverwaltung dominieren, sondern die Perspektive der Eltern und der Kinder, damit die Bedarfslagen und die Erfahrungswelten in den Blick geraten, auf die sozialstaatliche Dienstleistungen reagieren“ (Honig et al., 2015, S. 78). Der 2022 erschienene Kinderbericht greift die Perspektive der Kinder erstmals in einer direkten nationalen Umfrage auf (MENJE, 2022). Darüber hinaus gilt es auch, die bildungspolitisch intendierten Maßnahmen, wie beispielsweise die Umsetzung des nationalen Rahmenplans zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter in der Praxis einer kontinuierlichen Beobachtung zu unterziehen (Hornung et al., 2023; Neumann, 2018). Hier beobachten Hornung et al. (2023, S. 23) beträchtliche Differenzen zum formalen Bereich: *„While for précoce and Cycle 1, the curriculum framework Plan-Cadre (MENJE, 2018) and Plan d’Études (MENFP, 2011) have been in continuous development and practice for over 20 years, the framework for the nonformal education sector (e.g., crèches)* (“Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter”) *was introduced in 2018 […]. Especially in these first years, its implementation and effectiveness should be further monitored to ensure a good fit.“* Auch der OECD-Bericht zur non-formalen Bildung von 2022 hat das Sammeln und Zentralisieren von Daten betreffend u.a. Kinder, Familien und Personal zur Weiterentwicklung des Bereichs empfohlen (OECD, 2022).

Eine zweite, gewichtige Herausforderung bildet die Schaffung einer transparenten, systematischen Informationsbasis über die Betreuungsverhältnisse sowie deren Dauerbeobachtung (Honig et al., 2013; Honig et al., 2015; Honig & Haag, 2012; Hornung et al., 2023). Hier sollten auch Aspekte der Struktur- wie Prozessqualität in den SEA-Strukturen einer Dauerbeobachtung unterzogen werden (Hornung et al., 2023; Confédération Caritas Luxembourg, 2008b). Als eine grundlegende Bedingung für den Erfolg einer **nationalen Datenbasis** formulieren Hadjar et al. (2021), dass alle Einrichtungen, Träger und Dachorganisationen einzubeziehen seien, um auf diese Weise den komplexen Strukturen im SEA-Sektor Rechnung zu tragen. Es gelte Vertrauen aufzubauen, indem die Intentionen und Inhalte der nationalen Datenbasis transparent gemacht würden und ein nutzerfreundliches Konzept bereitzustellen sei, wobei hier die Vernetzung von Einrichtungen, Trägern und MENJE durch Digitalisierung eine wichtige Rolle spielen könne. Bei der Entwicklung einer nationalen Datenbasis ist zunächst auch die Frage zu klären, inwieweit dabei eine kindzentrierte Perspektive eingenommen werden kann.

2.4 Fazit aus der Dokumentenanalyse

Blickt man auf die seit dem Entstehen der *maisons relais* 2005 erschienene Studien- und Publikationslandschaft zum Bereich der non-formalen Bildung für Kinder im Alter zwischen 0 und 12 Jahren, lassen sich folgende Aspekte festhalten:

In den Dokumenten wird eine Reihe von Herausforderungen für diesen Bereich angesprochen, die fünf inhaltlichen Kategorien zugeordnet werden können. Die Publikationen verwenden vielfach die Bezeichnungen *crèche, maison relais, Kindertagesbetreuung, services d'éducation et d'accueil* (SEA) und *(frühe) Kindheit* synonym, was sich sicherlich auch mit der von der Bildungspolitik angestoßenen Umbenennung der einzelnen Einrichtungstypen in eine einheitliche Bezeichnung, nämlich SEA, zu tun hat – im Sektor hingegen sind noch die „alten" Bezeichnungen geläufig und werden vielfach weiterverwendet.

Allerdings unterscheiden sich die Einrichtungstypen stark hinsichtlich des Alters der Kinder, die sie betreuen. So richten sich *crèches* vor allem an Kinder zwischen 0 und unter 4 Jahren und *maisons relais* hingegen vornehmlich an Kinder zwischen 4 und 12 Jahren (Hekel & Simoes Loureiro, 2021; Honig et al., 2013; Bollig et al., 2016). Mit Blick auf die aufgerufene Frage nach Herausforderungen im Feld der non-formalen Bildung für Kinder von 0 bis 12 Jahren, lassen sich manche Zustandsbeschreibungen und Herausforderungen nur schwer auf die beiden Altersgruppen sortieren. Aussagen müssen dann für den gesamten SEA-Sektor getroffen werden.

Blickt man auf die Erscheinungsdaten der Publikationen und Studien, zeigt sich, dass viele Studien bereits vor einigen Jahren durchgeführt wurden, der starke und rasante Wandel des Bereichs der non-formalen Bildung lädt jedoch dazu ein, viele Fragestellungen nochmals im Lichte der aktuellen Situation zu wiederholen und damit die Informations- und Wissensbasis zu diesem Bereich zu aktualisieren. Somit können gesicherte Informationen jenseits administrativ erhobener Daten und Interessen nur unter Vorbehalt verwendet und verbreitet werden – vieles ist innerhalb kurzer Zeit bereits nicht mehr aktuell.

Die in der Dokumentenanalyse herausgearbeiteten Herausforderungen sind nur diejenigen, die in wissenschaftlichen Publikationen und Studien benannt werden und können keineswegs als erschöpfend oder stellvertretend für die Beschaffenheit des SEA-Sektors und den dort stattfindenden Aktivitäten verstanden werden. Da die Studienlage und damit auch die Forschungsinteressen und Fragestellungen recht übersichtlich sind, können nur wenige gesicherte Aussagen getroffen werden. Die Wissenschaftlichkeit von Publikationen und Studien ist jedoch relevant, um die Grenzen der Aussagekraft und den Grad der Repräsentativität von Aussagen einschätzen zu können – vielfach werden – würde man z.B. Projekte einzelner Trägerorganisationen in Luxemburg im SEA-Sektor berücksichtigen – Aussagen mit geringer Reichweite und sehr partikulare Perspektiven auf das Feld möglich. Um jedoch systematisch zu überblicken, wie sich (betreute) Kindheit im Land darstellt, fehlen regelmäßige – auch repräsentative – Langzeitbeobachtungen.

Die vorliegende Dokumentenanalyse liefert erstmals eine systematische Übersicht zu den bisher in den wissenschaftlichen Studien und Fachartikeln angesprochenen Herausforderungen für das Feld der non-formalen Bildung im Kindheitsalter in Luxemburg. Damit leistet sie nicht nur einen Beitrag zur Systematisierung des Praxisfeldes, sondern ist auch Grundlage und Ausgangspunkt für den weiteren Austausch und die Diskussion mit der Fachpraxis. Dies ist umso wichtiger, als dass die Inhalte aus den oben genannten Gründen hier nicht in der notwendigen Aktualität, Differenziertheit und Vollständigkeit dargestellt werden können.

Der Bereich der non-formalen Bildung befindet sich in einem dynamischen und kontinuierlichen Entwicklungsprozess. In den vergangenen Jahren wurden in vielen Bereichen Maßnahmen vorangetrieben. Dazu zählt etwa der massive Personalausbau, die Ausweitung von Fortbildungen, die Konzepterstellung sowie die Einführung des Programms der *éducation plurilingue* oder des nationalen Rahmenplans zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter (MENJE & SNJ, 2018) und einer Hausaufgabenbetreuung. Mit der Einrichtung eines *bureau des chiffres* wird zudem der Aufbau einer Datenbank zur non-formalen Bildung im Kindheitsbereich geschaffen. Auch auf Seiten des Zugangs zur non-formalen Bildung wurde mit der Einführung des *chèque-service accueil (CSA)*, der gratis Stunden im Rahmen der *éducation plurilingue* sowie der gratis Mahlzeiten, Hausaufgabenbetreuung sowie allgemeine Betreuungsstunden in den SEA der finanzielle Zugang erheblich erleichtert.

Der im nachfolgenden Kapitel vorgestellte Workshop, der im Jahr 2023 durchgeführt wurde, soll zum einen die von der Forschung benannten Herausforderungen auf ihre Aktualität hin überprüfen und vertiefen. Zum anderen zielt er darauf ab, die noch nicht erforschten Bereiche und Herausforderungen für den Bereich der non-formalen Bildung aus der Perspektive von Expert*innen aus Politik, Praxis und Wissenschaft zu identifizieren.

3. Im Dialog mit Praxis, Politik und Wissenschaft: Herausforderungen im Bereich der non-formalen Bildung aus Sicht von Fachleuten

3.1 Konzeption und Umsetzung des Workshops

HINTERGRUND UND ZIELSETZUNG

Im Juli 2023 veranstaltete das OEJQS einen Workshop mit dem Titel „Non-formale Bildungs- und Betreuungsstrukturen für Kinder von 0 bis 12 – Herausforderungen für Luxemburg“. Der Workshop hatte zum Ziel, aktuelle und zukünftige Herausforderungen des Bereichs der non-formalen Bildung in Luxemburg zu identifizieren und zu diskutieren. Es nahmen insgesamt 38 Vertreter*innen aus den verschiedenen Arbeitsfeldern auf der mittleren Leitungsebene von Wissenschaft, Politik und Praxis der non-formalen und formalen Bildung teil.[42] Ausgangspunkt des Workshops war ein Working Paper, welches die zentralen Herausforderungen des Bereichs der non-formalem Bildung in Luxemburg auf der Grundlage vorliegender Studien benennt. Der Workshop bot Gelegenheit für den Dialog und den fachlichen Austausch unter den Teilnehmer*innen. Aus dem Dialog resultierten Erkenntnisse, die für die weitere Arbeit des OEJQS nutzbar gemacht wurden. So dienten die Ergebnisse des Workshops der Validierung, Ergänzung und Vertiefung der im Working Paper skizzierten Herausforderungen.

TEILNEHMENDE

Zum Workshop wurden Personen eingeladen, die auf der mittleren Führungs- bzw. Leitungsebene tätig und damit für die Konzeption, Implementierung und Steuerung von Programmen zuständig und verantwortlich sind. Das Teilnehmendenfeld setzte sich zusammen aus Vertreter*innen von Verbänden und Trägern der SEA-Strukturen, Verantwortliche aus dem Bereich der Grundschulbildung, der politischen Verwaltung, insbesondere dem Ministerium für Bildung, Kindheit und Jugend (MENJE), sowie Forschende der Universität Luxemburg. Mit dieser Auswahl war die Erwartung verbunden, dass die Beteiligten einen umfassenden Überblick über ihr Handlungsfeld und Einblicke in die aktuellen Diskurse und Herausforderungen haben, die sie in den Workshop einbringen. Die Teilnehmer*innen werden dabei nicht als Träger „objektiven“ Faktenwissens angesprochen, sondern gezielt in ihrer Rolle als Vertreter*innen eines Handlungsfeldes mit ihren je eigenen Erfahrungen und Sichtweisen. Insofern sind die Ergebnisse des Workshops immer auch vor dem Hintergrund des ausgewählten Teilnehmendenfeldes, des gewählten Zugangs und der jeweiligen Teilnehmer*innen zu lesen. Pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte oder erzieherisches Personal aus den Einrichtungen, Personen also, die gewissermaßen direkt mit dem Kind arbeiten, waren nicht beteiligt.

42 Mit dem Workshop haben wir die Einbindung aller Akteur*innen noch nicht erreicht. Einige Akteur*innen, die durchaus relevant für das Feld der non-formalen Bildung in Luxemburg sind, waren nicht auf dem Workshop vertreten (bspw. Personen aus dem privat-gewerblichen SEA-Bereich). Entsprechend werden deren Sichtweisen in dieser ersten Arbeit nicht oder nicht ausreichend in den Blick genommen. Auch deren Perspektive gilt es im Weiteren zu erfragen und damit das Bild über den SEA-Sektor zu komplettieren. Unser Dank gilt allen Akteur*innen aus Praxis, Politik und Wissenschaft, die diesen Bericht durch ihre engagierte Mitarbeit und wertvollen Beiträge ermöglicht haben.

VORGEHENSWEISE

Als Grundlage für die Diskussionen im Workshop diente ein Working Paper mit Befunden der Dokumentenanalyse (Kap. 2), welches allen Teilnehmer*innen vorab zugeschickt wurde. An den im Working Paper beschriebenen zentralen Herausforderungen des Bereichs der non-formalen Bildung war auch der Workshop inhaltlich ausrichtet und strukturiert. Der Workshop war in drei Programmpunkte gegliedert: (1) Einführung, (2) Diskussion in Kleingruppen und (3) Rückmeldung.

Eröffnet wurde der Workshop mit einem einführenden Vortrag von Mitarbeiter*innen des OEJQS. Im Vortrag wurden die Zielsetzung und der Ablauf des Workshops erläutert sowie die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zusammenfassend vorgestellt. Hierzu wurden die in der Analyse herausgearbeiteten Herausforderungen zu den fünf Dimensionen erläutert: (1) Heterogenität, (2) Vereinbarkeit gesellschafts- und bildungspolitischer Zielsetzungen, (3) Koordination und *Governance*, (4) Professionalisierung und Qualifikation des Personals sowie (5) Daten und Monitoring.

Im Anschluss an den Vortrag erfolgte die Arbeit in den Gruppen. Ausgehend von den in der Dokumentenanalyse identifizierten Herausforderungen wurden fünf Gruppen gebildet, die jeweils zu einem der fünf Themen arbeiteten. Die einzelnen Teilnehmer*innen nahmen an insgesamt drei Gruppen teil, so dass sie zu mehreren Themen sprechen konnten. Die Zuordnung der Teilnehmer*innen zu den Gruppen wurde von Seiten des Projektteams vorab festgelegt. Die Kriterien für die Zuordnung waren erstens die Erfahrung der Person zu dem jeweiligen Themenbereich und zweitens eine möglichst heterogene Besetzung der einzelnen Gruppen in Bezug auf die verschiedenen Felder von Politik, Praxis und Forschung. So wurden etwa der Gruppe „Daten und Monitoring“ insbesondere Personen zugeordnet, die sich in ihrem Arbeitsbereich mit der Erhebung, Analyse und Nutzung von Daten zum SEA-Sektor beschäftigen und hierzu über die entsprechende Erfahrung verfügen. Um das Thema aus den verschiedenen Blickwinkeln zu diskutieren, wurden dieser Gruppe neben Forschenden auch Personen aus der politischen Verwaltung und der Fachpraxis zugeteilt.

Die einzelnen Gruppen setzten sich aus 8 bis 9 Teilnehmer*innen zusammen. Die Dauer der Diskussionen in den Gruppen betrug jeweils etwa eine halbe Stunde. Nach deren Ablauf wechselten die Teilnehmer*innen zur nächsten Gruppe. Die Gruppen wurden von zwei Mitarbeiter*innen des OEJQS moderiert. Die Diskussion wurde mit zwei Einstiegsfragen als Stimulus eröffnet. Es wurde gefragt, inwiefern die im Working Paper beschriebenen Herausforderungen aus Sicht der Teilnehmer*innen aktuell sind und mit welchen Herausforderungen der Bereich der non-formalen Bildung nach ihrer Einschätzung in Zukunft konfrontiert sein wird. Ausgehend davon wurde die Diskussion moderiert. Die Moderierenden hatten die Aufgabe, die einzelnen Redebeiträge thematisch zu fokussieren und ergebnisorientierte Fragen zu stellen, wenn die Diskussion ins Stocken geriet.

Die Dokumentation der Diskussion erfolgte auf zwei Arten. Die Teilnehmer*innen notierten selbst oder mit Unterstützung der Moderierenden die diskutierten Herausforderungen auf die bereitgestellten Moderationskarten. Die Karten wurden an einem Flipchart angebracht. Zusätzlich wurde von den Moderierenden im Nachgang des Workshops für jeden der fünf Themenbereiche ein Ergebnisprotokoll mit den zentralen Diskussionspunkten erstellt. Die Moderationskarten und Protokolle bilden die Grundlage für die anschließende Aufarbeitung des Workshops.

Nach Abschluss der Diskussionen in den Kleingruppen wurde den Teilnehmer*innen die Gelegenheit gegeben, die Ergebnisse im Plenum zu begutachten. Dazu wurden die Flipcharts mit den Ergebnissen der fünf Kleingruppen allen Teilnehmer*innen präsentiert und zugänglich gemacht. Dadurch konnten die Teilnehmer*innen Einblicke in die Ergebnisse der Gruppen gewinnen, an denen sie selber nicht teilgenommen hatten. Um eine Priorisierung der verschiedenen Herausforderungen zu erfassen, konnten die Teilnehmer*innen den einzelnen Moderationskarten auf den Flipcharts Punkte vergeben. Jede/r Teilnehmende konnte maximal fünf Punkte vergeben und durch das Verteilen auf die einzelnen Moderationskarten den Stellenwert der jeweiligen Aussage bzw. Thematik zum Ausdruck bringen.

VERWENDUNG DER ERGEBNISSE

Der Workshop hatte zum Ziel, ausgehend vom Working Paper die aktuellen oder zukünftigen Herausforderungen des Bereichs der non-formalen Bildung des SEA-Sektors zu diskutieren, zu aktualisieren und zu erweitern.

Im Anschluss an den Workshop erfolgt eine reflexive Aufarbeitung bzw. synergetische Zusammenschau der Ergebnisse. Die reflexive Aufarbeitung gründet dabei zum einen auf dem Working Paper als Ausgangspunkt der Diskussionen zwischen den Teilnehmer*innen am Workshop; zum anderen stützt sie sich auf die an diesem Tag in situ entstandenen Dokumentationsformate (Ergebnisprotokolle und Moderationskarten). Durch diese Aufarbeitung wird sicherstellt, dass die Ergebnisse des Workshops nicht nur erfasst, sondern auch effektiv interpretiert und für zukünftige Arbeiten genutzt werden können.

Für die Aufarbeitung waren folgende Fragestellungen leitend:

- Inwiefern decken sich die in den Diskussionen angesprochenen Herausforderungen mit jenen, die in der Dokumentenanalyse herausgearbeitet wurden?
- Welche weiteren Herausforderungen wurden von den Teilnehmer*innen des Workshops angesprochen?
- In welchen Bereichen liegen die inhaltlichen Schwerpunkte und Priorisierungen? Welche Herausforderungen haben einen besonders hohen Stellenwert?

Mit den Ergebnissen des Workshops kann deutlich gemacht werden, in welchen Bereichen die Teilnehmer*innen aktuelle oder zukünftige Herausforderungen des Bereichs non-formaler Bildung sehen und welchen Stellenwert diese aus ihrer Sicht haben.

Ausgehend von der Dokumentation wurden Schlüsselthemen identifiziert und Kategorien entwickelt, um die verschiedenen Aspekte zu organisieren und zu strukturieren. Mittels der Punktvergabe konnten die Relevanzsetzungen der Akteur*innen berücksichtigt werden.

Die Aufarbeitung der Ergebnisse unterliegt freilich Einschränkungen, die vor allem dem Format des Workshops geschuldet sind. So enthalten die Moderationskarten meist lediglich Stichworte und die Ergebnisprotokolle lassen keine weiterführenden inhaltlichen Detailanalysen zu. Die Dynamiken der Diskussionen mit den zum Teil unterschiedlichen Standpunkten, divergierenden Sichtweisen oder kontroversen Punkten konnten mit der vorliegenden Dokumentation nicht systematisch rekonstruiert werden. Gleiches gilt für die Darstellung von Begründungszusammenhängen und etwa die Frage, wie die Teilnehmer*innen die geäußerten Herausforderungen im Einzelnen begründen. Bestimmte getätigte Aussagen lassen keinerlei Rückschlüsse auf die Position bzw. Funktion der Person zu, was für die Kontextualisierung und inhaltliche Einordnung der Aussagen notwendig wäre.[43]

43 Die ungleiche Verteilung von Macht oder Einfluss innerhalb der Gruppe kann zur Folge haben, dass Teilnehmende sich unterschiedlich stark Gehör verschaffen und damit ein Bias entsteht, der in der Ergebnisdarstellung nicht explizit gemacht werden kann. Weiterhin repräsentieren die Moderationskarten zum Teil Partikularäußerungen einzelner Personen.

3.2 Ergebnisse des Workshops

Die fünf im Working Paper herausgestellten inhaltlichen Schwerpunkte, die Herausforderungen im Bereich der non-formalen Bildung markieren, wurden in den Arbeitsgruppen diskutiert. Die Gesprächsprotokolle und die fotographischen Abbildungen der Moderationskarten, sprich die visuellen Outcomes der Workshop-Teilnehmer*innen, ermöglichen die Inblicknahme ihrer Thematisierungsweisen von Herausforderungen im Bereich non-formaler Bildung sowie ihrer Relevanzsetzungen in Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Schwerpunkten des Working Papers. Ziel dieses Kapitels ist es, den Fragen nachzugehen, welche Themen von den Teilnehmer*innen des Workshops angesprochen wurden und wie diese Themen die im Working Paper formulierten Herausforderungen vertiefen, ergänzen oder möglicherweise auf eine andere Art und Weise kontextualisieren. Die verschiedenen Themenbereiche werden sodann in Relation zu den von den Teilnehmer*innen vorgenommenen Gewichtungen gesetzt (farblich hinterlegt: intensive Farbtöne für stark gewichtete Themen, transparente Farbtöne für weniger relevante). In diesem Sinne präsentiert sich das nachstehende Kapitel als eine reflexive Aufarbeitung bzw. synergetische Zusammenschau der im Workshop diskutierten Themen.

HETEROGENITÄT

Während des Workshops wurde Heterogenität in Bezug auf die luxemburgische Gesellschaft ebenfalls über ihre Sprachen- und Nationalitätenvielfalt sowie über die zunehmende Migration charakterisiert. Ein weiterer Aspekt, der die Gesellschaft und damit sowohl die Lebenswelt bzw. die Biographie der Kinder als auch die pädagogische Praxis im SEA-Sektor prägt, wurde mit dem Begriff „Schnelllebigkeit" gekennzeichnet und beschreibt das Phänomen einer sich immer schneller vollziehenden Weiterentwicklung moderner Gesellschaften.

Virbereedung op Schoulsprooch

Méisproochegkeet ≠ bilingualism

Förderung Kompetenz der Kinder vs. strukturelle Lösungen

Die kulturelle und sprachliche Heterogenität der Kinder und dementsprechend ihrer Familien wurde darüber hinaus in einen unmittelbaren Zusammenhang mit sozioökonomischen Ungleichheiten gesetzt. Insbesondere die Sprachförderung und die Vorbereitung der Kinder auf die im formalen Bildungssystem genutzten Sprachen („Schulsprache") wird von den Teilnehmer*innen als zentrales Instrument herausgestellt, um der Reproduktion von Bildungsungleichheiten zu begegnen und Chancengleichheit zu fördern. Eine Herausforderung besteht dabei darin, die vorhandene Mehrsprachigkeit nicht auf ein bilinguales Konzept zu reduzieren.

Die Frage danach, welche Kompetenzen Kinder vor dem Hintergrund unterschiedlicher familialer Bedingungen benötigen, um den Herausforderungen einer immer heterogeneren Gesellschaft insgesamt, aber auch den an sie gestellten Anforderungen an Transitionen innerhalb der verschiedenen Strukturen des Bildungs- und Betreuungssystems zu begegnen, wird dementsprechend als relevant thematisiert.

Ein weiterer Aspekt, der aus Sicht der Teilnehmer*innen die Alltagspraxis in den SEA-Strukturen prägt, ist die heterogene Altersstruktur der Kinder, die in den *maisons relais* von 3 bis 12 Jahren reicht. Jederzeit Angebote bereitzuhalten, die für alle Alterskategorien passend sind und sich an der Entwicklung der Kinder orientieren, wurde als besondere Herausforderung für diesen SEA-Typ herausgestellt.

Neben der Heterogenität der Gesellschaft, der Kinder und ihrer Familien wird die Heterogenität der Trägerstrukturen im SEA-Sektor als weitere zentrale Herausforderung thematisiert. Hier schlossen die Teilnehmer*innen des Workshops unmittelbar an die in der Dokumentenanalyse formulierten Herausforderungen an. Je nach Trägerstruktur unterscheiden sich die Einrichtungen im SEA-Sektor in ihrer Organisations- und Steuerungsform sowie in ihren jeweiligen pädagogischen Konzepten. Das schlägt sich nicht nur auf der Ebene der staatlichen Förder- und Finanzierungsmöglichkeiten (konventioniert vs. nicht-konventioniert, vgl. Kapitel 1, S. 24) nieder, sondern zeigt sich auch in der im Feld zu verzeichnenden Tendenz des Fachpersonals, zwischen verschiedenen Anbietern und von Arbeitsstellen ohne tarifvertragliche Bindung auf Arbeitsstellen mit Tarifvertrag zu wechseln (vgl. Kapitel 1, S. 36 sowie Kapitel 3.2, S. 62).

Im Zentrum der Diskussionen zum Themenschwerpunkt „Heterogenität" standen jedoch nicht die strukturellen Veränderungen, die mit der Vielzahl an Trägern und mit der Zunahme von privatwirtschaftlichen Anbietern einhergehen. In dieser Arbeitsgruppe wurde ebenso auf die Herausforderung der Qualitätsentwicklung im Sektor fokussiert. Aus Perspektive der Teilnehmer*innen erscheint eine trägerunabhängige Qualitätsentwicklung notwendig, die die unterschiedlichen Erfordernisse an Heterogenität im SEA-Sektor entsprechend berücksichtigt.

Begleedung an der päd. Qualitéit um Terrain

> heterogen fir de ganze Sektor a net just trägerofhängeg

Die Heterogenität und die wachsende Zahl von (privatwirtschaftlichen) Anbietern in der Weiterbildungslandschaft wurden ebenfalls thematisiert. Dabei sprachen sich die Teilnehmer*innen für eine Zentralisierung zumindest der Informationen bezüglich der vielfältigen Angebote aus. Die Diskussionen reichten bis hin zu der offen formulierten Frage, ob ein einheitlicher Rahmen für den Bereich der Fort- und Weiterbildungen entwickelt werden sollte.

In der Diskussion zum Thema wurde deutlich, dass Heterogenität sich für die pädagogische Praxis im Bereich der non-formalen Bildung, Erziehung und Betreuung auf vielfältige Themen- und Arbeitsbereiche erstreckt und wesentlicher Teil des Alltags der Einrichtungen ist. Aus Sicht der Teilnehmer*innen bedarf es einerseits einer eindeutigen Definition des Begriffs bzw. Gegenstandes; andererseits bedarf es einer wertschätzenden Haltung seitens des Fachpersonals, die zu einem (selbst-) reflexiven und nicht pauschalisierenden Umgang mit Differenz befähigt. Diese professionelle Haltung gilt es als elementaren Bestandteil des Berufsbildes von pädagogischen Fachkräften im Bereich der non-formalen Bildung zu verankern. Auch im Bereich der Personalentwicklung braucht es Ansätze, die sich explizit mit der Herausforderung zunehmender Heterogenität im SEA-Sektor auseinandersetzen. Der Ansatz einer differenzsensiblen Pädagogik, der die Verschiedenheit der Kinder und ihrer Familien wahrt, in Kombination mit dem Anspruch auf eine an die Individualität eines jeden Kindes angepasste Förderung, wird als eine der wesentlichen Herausforderungen im Alltag der non-formalen Einrichtungen betrachtet. Der Trend zu einer zunehmenden Berücksichtigung individueller Bedürfnisse der Kinder erschwert aus Sicht der Teilnehmer*innen Praktiken und Prozesse, mit denen Gemeinschaftlichkeit hergestellt wird.

wertschätzender Approche / Haltung zum Thema Heterogenität

Vorsicht vor Pauschalisierung: DIE Familie

Im Spannungsfeld von Diversität (Anerkennung von Heterogenität und der damit einhergehende Bedarf an individueller Förderung) und Gemeinschaft (Partizipation, geteilte Werte und anerkannte Regeln) wurde von den Teilnehmer*innen der Wunsch nach einer Orientierung, einem Gerüst für den Alltag, geäußert. Fortbildungen werden in diesem Zusammenhang als zu unspezifisch erlebt. Die Teilnehmer*innen bedauern, dass es zu wenig Räume für Austausch gibt und wünschen sich einen begleiteten und zielgerichteten Austausch. Regionale Unterschiede wurden angesprochen und der hiermit verbundene Bedarf an lokalen Lösungen für die dortigen spezifischen Problemen als Herausforderung benannt.

Abbildung 9: Mindmap zum Thema Heterogenität (Ergebnis der Teilnehmer*innen)

VEREINBARKEIT GESELLSCHAFTS- UND BILDUNGSPOLITISCHER ZIELSETZUNGEN

Der zweite Themenschwerpunkt bezieht sich auf den quantitativen wie qualitativen Ausbau der Kindertagesbetreuungsstrukturen und der damit verbundenen doppelten Zielsetzung der Stärkung von Wirtschaft und Familien durch die Bereitstellung flexibler Betreuungsangebote sowie der Stärkung des Kindes durch qualitativ hochwertige Bildungsangebote (Honig et al., 2013; Honig et al. 2015). Der Bezug zum thematischen Fokus „Vereinbarkeit gesellschaftspolitischer und bildungspolitischer Ziele" wurde bei den Beiträgen der Diskussion tendenziell eher implizit hergestellt. Im Rahmen des Workshops wurde dementsprechend nicht unmittelbar auf die politischen Entwicklungslinien und das dahinterstehende sozial-investive Paradigma eingegangen. In dieser Diskussionsgruppe ging es vielmehr um die Frage, wie die pädagogische Praxis den multiplen Erwartungen unterschiedlicher *stakeholder* – allen voran den Eltern und den politischen Entscheidungsträgern – gerecht werden kann (vgl. Kapitel 2.3, S. 45).

Die Teilnehmer*innen verwiesen bei ihren Ausführungen häufig auf ihre konkreten Erfahrungen in ihrem Arbeitsfeld und berichteten von ihrer Alltagspraxis. Diesbezüglich äußerten sie eine Nicht-Passung zwischen den Erwartungen der Eltern an ein flexibles und den Erfordernissen des Arbeitsmarktes (Arbeitskonditionen der Eltern) entsprechendes Betreuungsangebot und den aktuell vorhandenen Möglichkeiten bzw. Kapazitäten der Betreuungsarrangements. Die Erwartungen und Bedarfe an zeitlich flexible und umfassende Betreuungsangebote seitens der Eltern, die in Luxemburg beschäftigt sind, selber aber nicht in Luxemburg wohnhaft sind, wurden als ein weiterer Aspekt erwähnt, welcher die Anpassung des Angebots im SEA-Sektor an die Bedürfnisse der Eltern zusätzlich erschwert.

Ein Ansatzpunkt zur zukünftigen Bearbeitung dieser Nicht-Passung zwischen den Betreuungsmöglichkeiten der Einrichtungen und den Erwartungen der Eltern stellte aus Sicht der Teilnehmer*innen die stärkere Involvierung der Eltern in die Arbeit der Einrichtungen dar. Zum einen sollen die Eltern ein besseres Verständnis für die Arbeit, den dahinterstehenden pädagogischen Auftrag sowie die damit einhergehenden Herausforderungen im SEA-Sektor erhalten. Zum anderen ging es den Teilnehmer*innen darum, dass Eltern in die Lage versetzt werden, den Einrichtungen ein Feedback zu den konkreten Prozessen, Praktiken und angewendeten Konzepten geben zu können. Dementsprechend ging die stärkere Involvierung der Eltern mit der Notwendigkeit einer besseren Informierung der Eltern – insbesondere über die Ziele non-formaler Bildung und Betreuung – einher. Mit zunehmender Digitalisierung und wachsender Zahl von Angeboten wird laut den Teilnehmer*innen der Zugang zu Informationen immer mehr zur Herausforderung, besonders für Familien, die bspw. erst kurz in Luxemburg leben. Den heterogenen Hintergründen und Bedürfnissen der Eltern bzw. Familien wurde in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit einer besseren Vernetzung und Zentralisierung der Angebote gegenübergestellt. Die Vorschläge der Teilnehmer*innen reichten hier von einer organisierten Plattform zur Vernetzung von Eltern und zum kommunikativen Austausch zwischen Eltern bis hin zu Elternfortbildungen, die über den Bereich und die Angebote der non-formalen Bildung, Erziehung und Betreuung informieren. Den sich im Aufbau befindenden Elternforen wurde von einigen Teilnehmer*innen eine wesentliche Rolle als zentrale Anlaufstelle für Eltern zugesprochen.

Eltere besser informéieren? Bildungszieler

Zentren (Offer) - fir Eltere besser ze erreechen - Formatioun ubidden

AQ
- Terrain kënnt net no bei Ëmsetzung
- Ausbildung ass hannendran

Ein weiteres Nicht-Passungsverhältnis wurde zwischen den gesetzlichen Vorgaben zur Qualitätsentwicklung (Qualitätssicherungsmaßnahmen/ *assurance qualité*[44]) und dem Prozess ihrer Umsetzung in den Betreuungseinrichtungen herausgestellt. Die Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben stellt die Betreuungseinrichtungen und die Fachkräfte vor die Herausforderung, dass die Vorgaben unter den aktuellen Voraussetzungen und mit den vorhandenen Personalkapazitäten in der dafür vorgesehenen Zeit kaum umsetzbar sind. Aus Perspektive der Teilnehmer*innen „hinkt der Sektor den Vorgaben hinterher". Um die Anforderungen an Qualität im Feld zu erreichen, müsste aus Sicht der Teilnehmer*innen bereits bei der Ausbildung angesetzt werden, die bislang nicht angepasst wurde. Die Zahl an Vorgaben in Bezug auf pädagogische Ziele wird als zu viel auf einmal erlebt, was Frust seitens des Personals auslöst. Die Anpassungen an die Vorgaben brauchen (mehr) Zeit, welche von den Teilnehmer*innen entsprechend eingefordert wurde. Überdies spielen bei der Umsetzung von Maßnahmen, die die Qualität der pädagogischen Praxis optimieren sollen, neben dem Zeitmangel auch der Personalmangel sowie der Mangel an ausreichend qualifiziertem Personal eine bedeutsame Rolle.

Differenz Akteuren „Jalousie"

Durch den politisch induzierten qualitativen und quantitativen Ausbau haben sich auf der Ebene der Anbieter (Arbeitgeber) die Differenzen bezüglich der Arbeitsbedingungen und dem Einkommen von Fachkräften im non-formalen Bereich in den letzten Jahren verstärkt. Diese Differenzen ergeben sich vor allem zwischen den nicht-konventionierten Anbietern ohne tarifvertragliche Bindungen sowie den konventionierten Anbieter mit tarifvertraglich geregelten Anstellungsverhältnissen (vgl. S. 43ff.). Noch deutlicher werden die vorhandenen Differenzen im Vergleich zum Personalstatus im formalen Bereich wahrgenommen, wodurch aus Perspektive der Teilnehmer*innen eine gewisse Missgunst seitens der Fachkräfte zu verzeichnen ist, die mit weniger attraktiven Gehältern und Arbeitsbedingungen konfrontiert sind.

Die gestiegenen Anforderungen an den Umfang des Betreuungsangebots sowie an die Qualität non-formaler Bildung und Betreuung verbinden die Teilnehmer*innen auf der Ebene der pädagogischen Praxis mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit und der Partizipation von Kindern. Auch in dieser Arbeitsgruppe werden diese Fragen in Zusammenhang mit der Frage nach den heterogenen sprachlichen Hintergründen der Kinder gesetzt und als ein zentraler Ausgangspunkt für die Qualitätsentwicklung thematisiert. Als verschiedene Bereiche prägende Herausforderung wird die Frage des Umgangs mit der Sprachenvielfalt auch hinsichtlich der Umsetzung gesellschafts- und bildungspolitischer Zielsetzungen von den Teilnehmer*innen als besonders relevant gewichtet.

44 Vgl. dazu: *Loi du 24 avril 2016 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse.*

Um den verschiedenen in dieser Gruppe diskutierten Herausforderungen zu begegnen, die mit dem quantitativen wie qualitativen Ausbau des SEA-Sektors zusammenhängen, plädierten die Teilnehmer*innen für eine intensivere Vernetzung von formalen und non-formalen Bildungsangeboten. Die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit und besseren Vernetzung zwischen Schule und dem Bereich der non-formalen Bildung wurde dabei mit der Notwendigkeit zur Ausarbeitung eines gemeinsamen, kindzentrierten Verständnisses (gemeinsames Leitbild) beider Bereiche/Settings verknüpft. Aus Sicht der Teilnehmer*innen müsste dabei auch der Bereich der formalen, schulischen Bildung die Partizipation und die Rechte der Kinder verstärkt berücksichtigen.

Zesummeschaffen ass Flicht gemeinsamt Leitbild

Weiterhin erwächst daraus die Herausforderung, dass im Kontext einer intensiven und bereichsübergreifenden Zusammenarbeit die jeweiligen (Bildungs-) Aufträge, Aufgaben, Rollen, Befugnisse und Verantwortlichkeiten zwischen Akteur*innen der formalen und der non-formalen Bildung geklärt werden müssten. Unter dem Schlagwort „*Global Offer*" wurde zudem hervorgehoben, dass es Bildungsangebote und überdies auch informelle Bildungsmöglichkeiten so zu vernetzen gilt, dass Kinder als die Hauptakteure von Bildung davon profitieren. Vorschläge oder konkrete Ansatzpunkte zur Umsetzung dieses konzeptionellen Entwurfs wurden – vor allem auf Grund der zeitlichen Begrenzung der Diskussionen – nicht weiter ausformuliert.

Global Offer FB + NFB

Gleichwohl emergierten aus der Diskussion vier Forderungen, welche die Teilnehmer*innen an Wissenschaft und zukünftige Forschung – bspw. auch durch das OEJQS – zum Bereich der non-formalen und formalen Bildung richten.

1. Erstens erachten die Teilnehmer*innen eine wissenschaftliche Evaluation der politischen Maßnahmen und gesetzlichen Vorgaben für notwendig. Ein besonderes Augenmerk soll dabei auf die Frage gerichtet werden, ob die politischen Ziele und Maßnahmen dem Wohl und den Bedürfnissen der Kinder gerecht werden.

2. Zweitens und parallel zu den Diskussionen zum Themenschwerpunkt „Daten und Monitoring" (vgl. S. 74f.) fehlt ein systematischer und indikatorenbasierter Analyserahmen für eine Evaluation sämtlicher Angebote im Bildungsbereich. Voraussetzung dafür ist ein schlüssiges Konzept und eine Verständigung über die zentralen Fragestellungen bzw. thematischen Schwerpunkte.

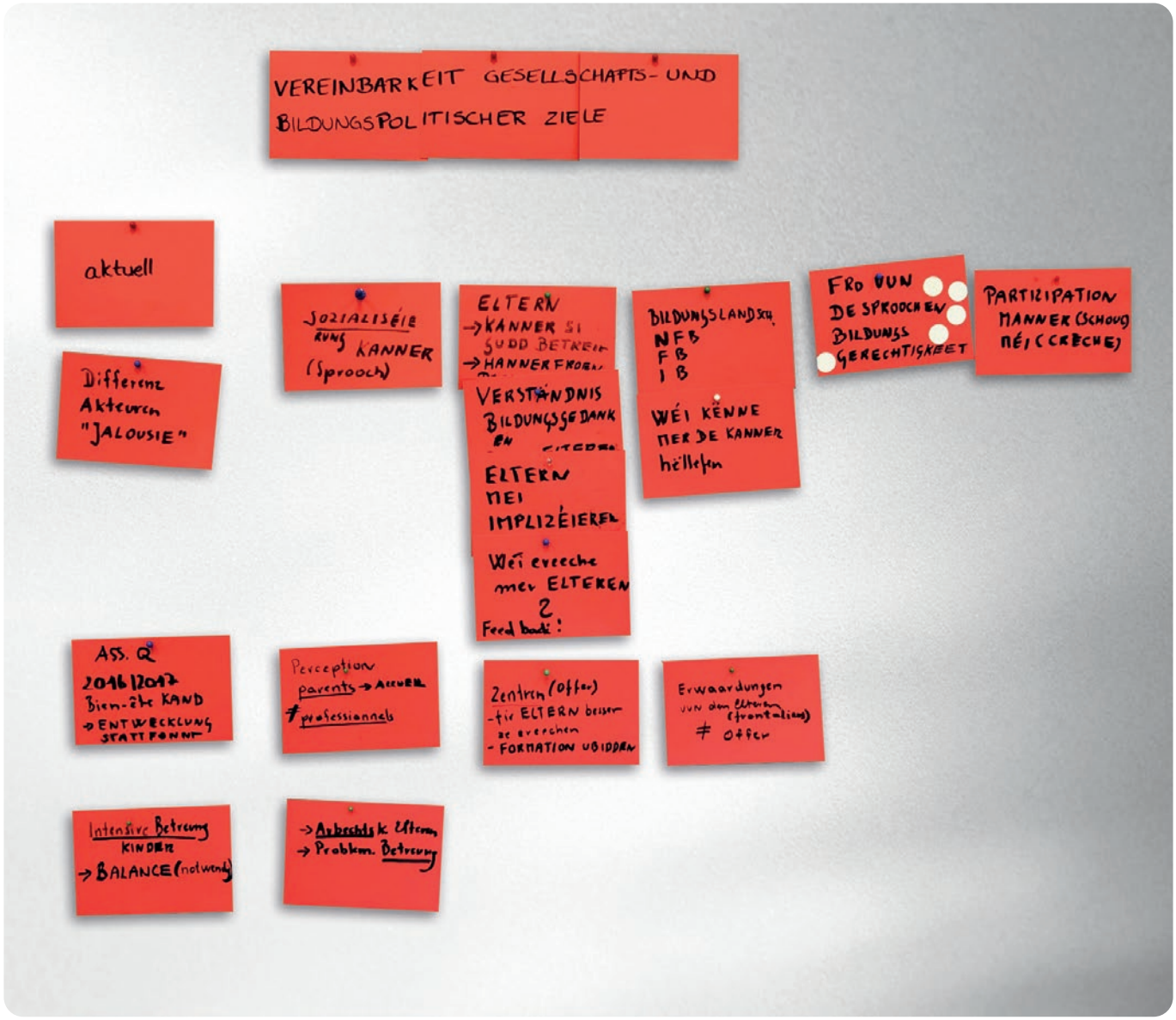
Indicateurs bauen (Konzept, Froen)

3. Drittens benötigt Qualitätsentwicklung auch dezidiert kind- und familienzentrierte Forschung, die sich mit der subjektiven Wahrnehmung und den Perspektiven von Kindern und Eltern als Akteur*innen von Bildung auseinandersetzt.

Perceptioun Elteren + Kand froen > Fuerschung

4. Viertens und letztens ist für die Vernetzung verschiedener Bildungsbereiche die Erforschung von Wegen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit unerlässlich.

*Abbildung 10: Mindmap zum Thema Vereinbarkeit gesellschafts- und bildungspolitischer Zielsetzungen (Ergebnis der Teilnehmer*innen)*



in Zukunft
PARTIZIPATION KANNER-RECHTER
Verständnis vun de KANNER → freen
Kandzentréiert Perspektiv
GLOBAL OFFER FB + NFB
GEMEINSAM VERSTÄNDNIS (SCHOUL + SEA)
SCHOUL + SEA
SYST. EVALUATION (Research)
Begleedung um Terrain
ELTERE BESSER INFORM. ? BILDUNGSZIELER
Wenniger ist Mehr!
De bestehende Modell → Reflektioun
genuch a quali Personal hun PERSONALSCHLÜSSEL
Guidance for parents! (aides, orientation)
Indicateurs bauen (Konzept, Fram)
Bien être enfants = priorité
Räumlichkeiten Rückzug Möglichkeit
Betreuung alters-angepasst ALTER ENTWICKLUNG
Vernetzung FB + NFB
AQ
Gesellschaft ist gestresst! (alles geht zu schnell)

KOORDINATION UND GOVERNANCE

Die Befunde der vorangegangenen Dokumentenanalyse weisen darauf hin, dass mit dem quantitativen wie qualitativen Ausbau die Notwendigkeit systematischer Koordination, Steuerung und *Governance* innerhalb des non-formalen Sektors einhergeht. Zum einen thematisieren die analysierten Publikationen einen Bedarf an Koordinationsstrategien zur Aushandlung von Zielkonflikten zwischen den Erwartungen und Bedürfnissen verschiedener *stakeholder* im non-formalen Sektor; zum anderen zur Koordination und Steuerung von horizontalen Übergängen von Kindern innerhalb des gesamten luxemburgischen Bildungssektors (non-formal wie formal).

6 €/h finanzielle Förderung = ungenügend

Hinsichtlich der Qualitätsentwicklung diskutieren die Teilnehmer*innen des Workshops vor allem Bedürfnisse und Erwartungen, die auf Seiten der Fachkräfte angesiedelt werden können. Der im non-formalen Sektor insgesamt zu verzeichnende Personalmangel, die teils prekären Arbeitsbedingungen und die hohe Personalfluktuation stellen wesentliche Aspekte dar, denen aus Sicht der Teilnehmer*innen mittels Steuerungsmaßnahmen entgegengewirkt werden sollte. Unmittelbar daran schließen auch Erwartungen an eine stärkere Beteiligung des Staates zur Finanzierung des non-formalen Betreuungssystems an.[45]

Heterogenität der Träger:
- als Chance
- als Spannungsfeld

Im Zentrum der Diskussionen zum Themenschwerpunkt „Koordination und *Governance*" standen weder die finanziellen Erwartungen noch die Herausforderungen, die mit der Heterogenität der Anbieter und Finanzierungsformen einhergehen, sondern es wurde stärker auf die Fragen fokussiert, welche Möglichkeiten und Chancen für die Kindertagesbetreuung im SEA-Sektor in Luxemburg aus dieser Vielfalt der Trägerstrukturen erwachsen oder ob es aufgrund der strukturellen Unterschiede zwischen kommerziellen und non-profit-Anbietern einer grundlegenden Vereinheitlichung des Sektors („Harmonisierung") – und das auch auf legislativer Ebene – bedarf.

Schnettstellen kucken an notzen

Wie bereits beim Thema Schnettstellen kucken an notzen sehen die Teilnehmer*innen ein großes Potenzial in der stärkeren Verzahnung des formalen und non-formalen Bildungssystems. Neben einer Identifikation von Schnittstellen für die Zusammenarbeit und einem strukturierten Dialog, ist für diesen Vernetzungsprozess die Etablierung eines gemeinsamen Leitbildes bzw. einer gemeinsamen Vision kindzentrierter Bildung und einem gemeinsamen Bild vom Kind (wie es bspw. im nationalen Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter mittlerweile fest verankert ist) von entscheidender Bedeutung für die Teilnehmer*innen.

Gemeinsame Sicht auf Bildungsprozesse

Weiterhin erscheint die Personalentwicklung – hier vor allem die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte – als ein weiteres Steuerungsinstrument für die Qualitätsentwicklung im non-formalen Sektor. Diese wird wiederum mit der Forderung nach mehr staatlicher Förderung verknüpft. Einerseits wird die Notwendigkeit von Aus-, Fort- und Weiterbildungen herausgestellt, die auf die Wahrnehmung und Berücksichtigung der Bedürfnisse und Erwartungen von Kindern (z.B. Wohlbefinden und Partizipation) und dem kommunikativen Umgang mit Eltern abzielen. Andererseits geht es um eine fachlich-wissenschaftliche Begleitung von Qualitätsentwicklungsprozessen auf Ebene der Einrichtungen und des Personals, die unabhängig von den unterschiedlichen Trägerstrukturen ist.

45 Im Rahmen des CSA finanziert der Staat die SEA-Einrichtungen mit maximal 6€/h, die ein Kind effektiv in der Einrichtung verbringt (MENJE, 2023).

Schließlich wird mit Blick auf die Gestaltung einer qualitativ hochwertigen Betreuungspraxis der Bedarf an infrastrukturellen Veränderungen thematisiert. Diese betreffen beispielsweise die Raumplanung sowie ein ausreichendes Raumangebot in Relation zur Einrichtungsgröße oder die Forderung nach einheitlichen und klar definierten Sicherheitsvorgaben (für öffentliche und private Bildungseinrichtungen).

Abbildung 11: Mindmap zu Koordination und Governance (Ergebnis der Teilnehmer*innen)

PROFESSIONALISIERUNG UND QUALIFIKATION DES PERSONALS

Unattraktive Arbeitsverträge < 40hrs

Ausgangspunkt der Diskussionen in der Arbeitsgruppe „Professionalisierung und Qualifikation des Personals“ bildete die bereits in anderen Gruppen thematisierte Personalsituation im Sektor. Aus Sicht der Teilnehmer*innen stehen die ungleichen bzw. teils unattraktiven Arbeitsbedingungen und die hohe Personalfluktuation der Entscheidung zur Ausbildung in einem erzieherischen Beruf und auch den Fort- und Weiterbildungsbestrebungen des Fachpersonals entgegen. Neben der Verbesserung der Arbeitsbedingungen wurde eine stärkere gesellschaftliche Anerkennung des Berufs insgesamt und eine höhere Wertschätzung der Kompetenzen des Fachpersonals gefordert. Für die Zukunft müsste unter anderem der Vollzeitvertrag die Regel werden.

Ennerschiddlech Basisausbildung

In Bezug auf die Qualifikation der Fachkräfte wurde von den Teilnehmer*innen die Unterschiedlichkeit der Basis- bzw. der Erstausbildung als eine zentrale Herausforderung dargestellt. Darüber hinaus wurde kritisch angemerkt, dass sie wenig Fachwissen für die Arbeit im SEA-Sektor mit auf den Weg gibt. Hier wünschen sich die Teilnehmer*innen eine gesetzlich geregelte Vereinheitlichung der Qualifizierung, die sich an dem luxemburgischen Rahmenplan für die non-formale Bildung orientiert und die dortigen Themen in die Ausbildung integriert.

Darüber hinaus haben viele der in Luxemburg angestellten Fachkräfte ihre Ausbildung im Ausland absolviert. Für diesen Teil des Personals müssten zusätzliche integrative Bemühungen unternommen werden. Aus Perspektive der Träger wurde das ohnehin stattfindende träger- oder einrichtungsinterne *Onboarding* (Einführung) der Mitarbeiter*innen als Gelegenheit gewertet, um diese Unterschiede aufzufangen. Dementsprechend wird die Phase der Einarbeitung als wesentlicher Baustein zur Qualitätssicherung interpretiert und auch hier wird sich eine verstärkte staatliche (respektive finanzielle) Unterstützung seitens der Träger gewünscht. Für den gesamten SEA-Sektor einheitliche Leitlinien für die Einarbeitung – im Hinblick auf die Qualität und die konzeptionelle Ausrichtung der Angebote – sollten vom MENJE vorgegeben werden.

Die Teilnehmer*innen haben weiter hervorgehoben, dass es wichtig sei, die pädagogischen Leitlinien sowohl in der Theorie als auch in der Praxis kennen zu lernen und Erfahrungen zu sammeln. Eine berufsbegleitende Ausbildung hat den Vorteil einer Verbindung von Theorie und Praxis und damit einer gezielteren Ausbildung für die Arbeit in der non-formalen Bildung, allerdings auch den Nachteil, dass diese Mitarbeiter*innen an manchen Tagen nicht zur Verfügung stehen und daher eine weitere Schwierigkeit darstellt für die Einplanung des Personals.

Die Teilnehmer*innen sprachen sich weitestgehend für eine Weiterführung der breiten Ausbildung, wie sie auf Ebene der Erzieher*innenausbildung und des BSSE besteht, aus. Der Bedarf an Spezialisten – seitens der Forschung wurde der Mangel an einer Ausbildung für die frühe Kindheit moniert – wurde nicht in dem Maße gesehen. Für die Teilnehmer*innen war ein zentrales Argument, dass im SEA-Sektor sowohl Spezialisten als auch Generalisten gebraucht werden. Der Bedarf an Spezialisten wurde eher in Bezug auf andere Disziplinen gesehen. Neben der Möglichkeit von gezieltem *Onboarding* und Fortbildungen wurde zusätzlich die Idee formuliert, bspw. Sportler*innen oder Künstler*innen als externe Kooperationspartner in die non-formale Bildung, Erziehung und Betreuung einzubeziehen.[46]

Auf Ebene der Qualifikation des Teams wird zum Thema Sprachen beim Personal neben der Schwierigkeit, bei der Personalsuche den gesetzlichen Anforderungen zu entsprechen, auch die Komponente der einsatzfähigen Sprachenkenntnisse jeder einzelnen Fachkraft, sowie die Ausbildung bzw. das Vorhandensein einer gemeinsamen Teamsprache – bspw. in Bezug auf Konzepte – als Herausforderung thematisiert.

Hinsichtlich der Angebote in der Fort- und Weiterbildung betrachteten die Teilnehmer*innen die unterschiedlich ausgebildeten Fachkräfte als Herausforderung für eine passgenaue Konzeption von Programmen und Angeboten. Die Vielfalt an Themen, die aktuell für den SEA-Sektor relevant sind, kann laut den Teilnehmer*innen nicht zeitnah in Weiterbildungsmaßnahmen aufgearbeitet werden. Sie sehen zudem einen Bedarf an interner Abstimmung zwischen den verschiedenen Anbietern von Weiterbildungen bezüglich der Planung, Koordination sowie der Inhalte der Angebote. Dieser Umstand wird mit dem Wunsch nach mehr „Kohärenz" in der Weiterbildung umschrieben, der sich aus Sicht der Teilnehmer*innen bis auf Ebene der Fachberatung und -begleitung sowie der *agents régionaux*, erstreckt (vgl. Kapitel 2.3, S. 49; sowie Kapitel 5, S. 85). Es geht dabei zentral um die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache.

Management-kompetenzen an der Leedung

In Bezug auf die Qualifikation von Leitungskräften wurden Kompetenzen im Managementbereich von den Teilnehmer*innen als notwendig erachtet und entsprechend als relevantes Thema bei der Professionalisierung von Fachkräften im SEA-Sektor gewichtet.

46 Bereits heute ist es möglich, diplomierte Spezialisten aus den Bereichen Bewegung, Kunst oder Musik ins Team zu holen (siehe dazu: *Règlement grand-ducal modifié du 14 novembre 2013 concernant l'agrément à accorder aux gestionnaires de services d'éducation et d'accueil pour enfants*).

Eine weitere Herausforderung zeigt sich in der Feststellung der Teilnehmer*innen, dass durch die Pandemie Weiterbildungen ausfielen und Formate wie bspw. das der „*In-house*“-Weiterbildung bis zum jetzigen Zeitpunkt kaum noch stattfinden. Gerade das Format der internen Weiterbildung stellt aus Sicht der Teilnehmer*innen ein Angebot dar, welches wieder häufiger in Anspruch genommen werden sollte. Auch Fachberatung und Hospitationen wurden als effiziente Formate gewertet.

Die Implementation des Konzepts der „offenen Arbeit“ in die pädagogische Praxis wird als besonders herausfordernd empfunden. Neben einer institutionellen Veränderungsbereitschaft und der materiellen wie räumlichen Umgestaltung der Einrichtungen bedarf es seitens der Fachkräfte einer intensiven fachlichen Auseinandersetzung mit den Grundprinzipien des Konzepts. Die pädagogische Arbeit mit dem offenen Konzept ist für die Teilnehmer*innen daher ein relevantes Thema sowohl für die Ausbildung als auch für die Fort- und Weiterbildung. Die Teilnehmer*innen stellten einen Klärungsbedarf hinsichtlich des Konzepts fest und erachteten eine Begleitung als hilfreich, um den pädagogischen *Switch* von angeleiteten Aktivitäten hin zur offenen Arbeit zu vollziehen.

Als bislang noch weitestgehend aus dem Blick geraten betrachteten die Teilnehmer*innen die Arbeit von Tageseltern und die damit einhergehenden Herausforderungen.[47]

Um die Qualitätsentwicklung auf struktureller Ebene voranzutreiben, müssen laut der Teilnehmer*innen alle Akteur*innen im Bereich der non-formalen Bildung mitgenommen werden. Sie empfahlen daher, die Weiterbildung aller Mitarbeitenden der non-formalen Bildung einheitlich in einer großherzoglichen Verordnung zu regeln. Es wurde auch die Möglichkeit eines durchlässigen Fortbildungssystems eingebracht (*passerelles*), das den Erwerb von Kompetenzen durch Weiterbildung mit einer entsprechenden formalen Zertifizierung verbindet.

Zum Abschluss wurde das Thema der Vernetzung zwischen dem formalen und non-formalen Bildungssektor und die Vermittlung von Möglichkeiten bzw. Formaten einer Zusammenarbeit auf Grundlage eines gemeinsamen Leitbildes (vgl. S. 63 & S. 66) ebenfalls als ein zentrale Herausforderung für den Bereich der Qualifizierung und Professionalisierung des Personals herausgestellt. Aus Sicht der Teilnehmer*innen ist eine Auseinandersetzung damit, dass beide Bereiche unmittelbar zusammenhängen bereits in der Qualifizierungsphase, aber auch in der Fort- und Weiterbildung des Fachpersonals erforderlich, um ein gemeinsames Leitbild zu entwickeln und auf dessen Basis die pädagogische Praxis zukünftig miteinander zu gestalten. Dabei gilt es aus Sicht der Teilnehmer*innen zu beachten, dass das Selbstverständnis der Fachkräfte in der non-formalen Bildung teils noch nicht gefestigt ist. Im Gegensatz zur formalen Bildung ist für die Arbeit in der non-formalen Bildung ein anerkanntes Berufsbild noch zu entwickeln, um der Entwicklung von Bildungslandschaften eine Chance zu geben. Bildungsangebote müssen kindzentriert entwickelt werden und dürfen nicht durch eine Aufsplitterung in unterschiedliche Strukturen geprägt werden.

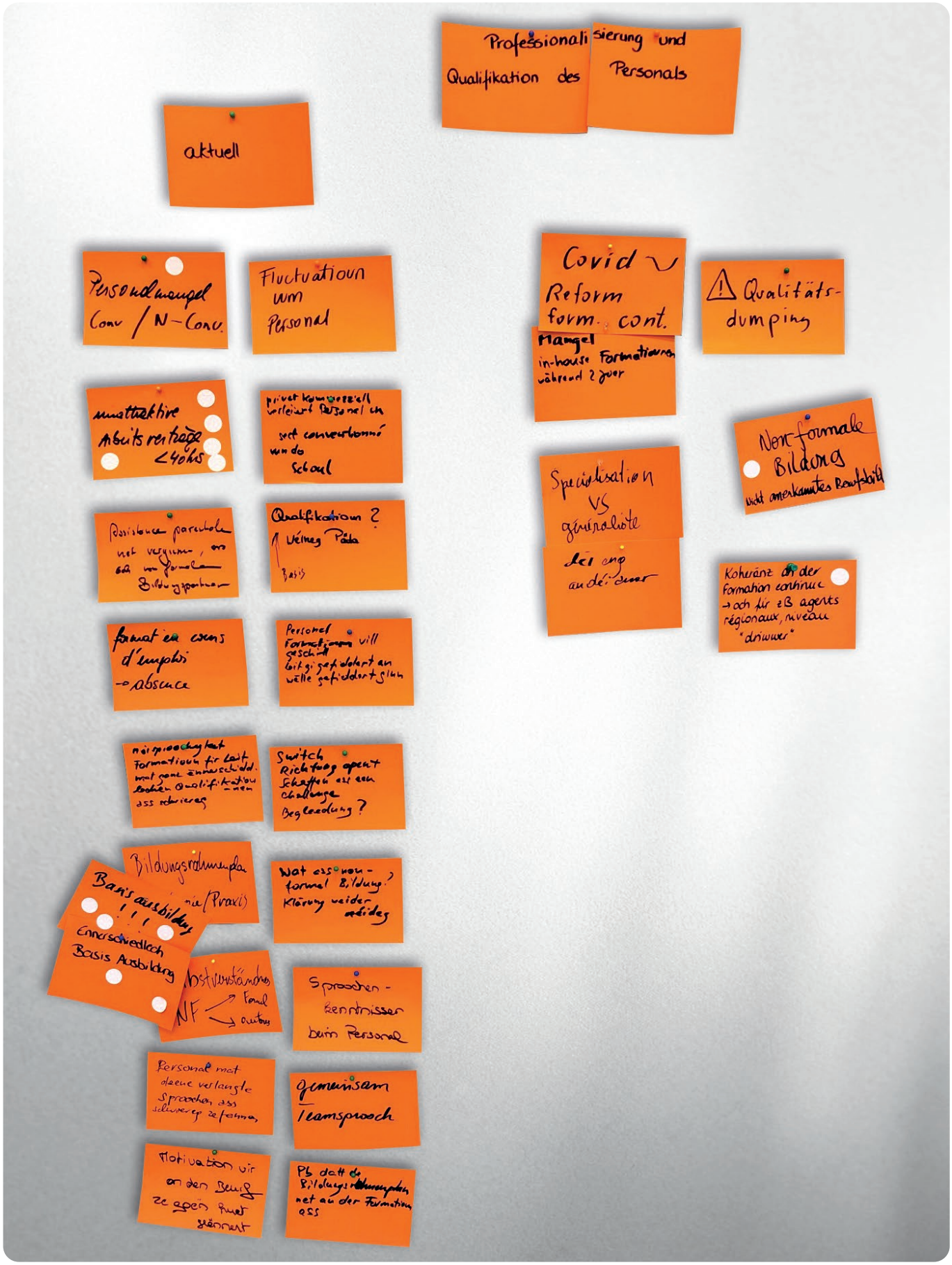
47 Diese Herausforderungen wurden in einer zwischenzeitlich erschienenen Publikation des MENJE aufgegriffen.

Laut der Teilnehmer*innen gilt es eine ganzheitliche Sicht auf das Kind zu entwickeln, geleitet von der Frage: Wie lernt ein Kind und welche Kompetenzen sind erforderlich, um das Kind adäquat zu begleiten? Hiermit sollte gleichzeitig eine Valorisierung von (bestehenden) Ressourcen und Kompetenzen der Fachkräfte im SEA-Sektor erreicht werden. Die Entwicklung gemeinsamer Prinzipien und einer gemeinsamen Sprache sind dabei unerlässlich. Auch werden gemeinsame Kommunikationsräume gebraucht, um die Trennung formal/non-formal zu überwinden.

Gemeinsames Leitbild formal + non-formal

Bildungslandschaft

*Abbildung 12: Mindmaps zu Professionalisierung und Qualifikation des Personals (Ergebnis der Teilnehmer*innen)*



in Zukunft
Wat ass kulturell + persénlech Qualitéitsentwécklung brauch et ?
Management-kompetenzen an der Leedung
Fachbesteen + Hospitation
Personalentwicklung
Ziel 40 % sen Renum
BRP
LTPES Curriculum
Vielfälteg Themen
passerelles
Wat brauch et vu Kompetenz rondrem d'Kand? (onofhängeg vun der Institutioun)
≥Q ?
insertion professionnelle
"Onboarding" Matarbechter
Wei geet zesumme-... ?
Wichtegkeet vum Spillen
Valorisation
Valorisatioun vu Kompetenzen
net nëmmen "Erzéier" denken
RGD – SAE
Qualitéitsentwécklung fir ALL SAE Servicer
Compatibilitéit formal/non-formal gemeinsame Wording (to do)
Gemeinsam Sprooch
AUSTAUSCH TREFFEN (VERNETZUNG)
Gemeinsamt Leitbild formal + non-formal
Kommunikatioun Kompetenzen → Austausch mat anere Berufsgruppen
Bildungslandschaft
gemeinsam Austausch +
Strukturell Verankerung formal + non-formal
→ wei léiert e Kand ?

DATEN UND MONITORING

Zusammenlegung von bestehenden Datenbeständen (anonymisiert)

Wéi eng Daten? - Konzepter, Indikateuren, Daten

Wie in der Dokumentenanalyse wurde auch im Workshop die Notwendigkeit einer soliden Datengrundlage und eines systematischen Monitorings für den Bereich der non-formalen Bildung angesprochen. Während die Ergebnisse der Dokumentenanalyse insgesamt ein Forschungsdesiderat im Hinblick auf die Betreuungsstrukturen in Luxemburg, das Ineinandergreifen unterschiedlicher Betreuungsformen und die konkreten Betreuungsverhältnisse der Kinder konstatieren, differenzierten die Diskussionen im Workshop deutlich zwischen der Datenlage zum konventionierten Sektor und den Daten, die zu nicht-konventionierten Einrichtungen vorliegen.

Bei den Einrichtungen, die im Rahmen der Konventionsvereinbarung arbeiten, liegen zumindest dem Ministerium (MENJE) Daten vor. Insbesondere eine systematische Analyse der CSA-Daten könnte einen umfassenden Überblick zum SEA-Sektor und dessen Adressat*innen eröffnen. Gleichwohl wurde einschränkend von den Teilnehmer*innen eine Diskrepanz vermutet zwischen den Daten und der realen Stundenanzahl, die die Kinder in den non-formalen Betreuungsstrukturen verbringen. Zu den nicht-konventionierten Einrichtungen liegen demgegenüber nur wenige Daten vor und es wurde die Frage gestellt, ob und welches Interesse der private Sektor an einer Weitergabe seiner Daten hat (Hadjar et al., 2021). Weitere konkrete Forschungsdesiderate wurden in Bezug auf den Platzmangel und die Wartezeiten für einen Betreuungsplatz sowie hinsichtlich (der Qualität) der Aus- und Weiterbildungssituation von Fachkräften artikuliert.

Instrumente für qualitatives Monitoring?

Ein Aspekt oder eine Herausforderung, die bereits in der Dokumentenanalyse zum Ausdruck kam und die Diskussionen in den Arbeitsgruppen dominierte, stellte die fehlende Digitalisierung und die nationale Zentralisierung vorhandener Daten über den Bereich der non-formalen Bildung dar, mittels derer ein systematisches und kontinuierliches Monitoring ermöglicht wird. Die Teilnehmer*innen erachteten es als unerlässlich, bereits bei der Digitalisierung, der Zentralisierung und noch stärker bei der Analyse der Daten kritisch die Fragen zu stellen, welche (Art von) Daten vorliegen, aus welchen Gründen sie von welchen Akteur*innen benötigt werden und nach welchen Indikatoren und Kriterien die Daten interpretiert werden. Die Qualität der Daten, die Sensibilität der Daten und der Datenschutz (nach der GDPR) sind folglich ebenso als Herausforderungen bei der Zentralisierung und Nutzung von Daten zu berücksichtigen. Zur Rolle der Digitalisierung und digitalen Vernetzung von Einrichtungen, Trägern und MENJE, wie als Ergebnis der Dokumentenanalyse präsentiert, äußerten die Teilnehmer*innen lediglich die Befürchtung, dass aufgrund des noch relativ jungen Alters des Sektors solche Prozesse höchstwahrscheinlich noch einige Zeit in Anspruch nehmen werden. Eine letzte und als besonders relevant gewichtete Herausforderung bildete die Erhebung qualitativer Daten. Mit diesem Zugang sollen die Perspektiven der Kinder und Eltern stärker in den Blick genommen werden. Qualitative Forschung sollte aus Perspektive der Teilnehmer*innen idealerweise so umfassend aufgestellt sein, dass überregionale und einzelfallunabhängige Aussagen getroffen werden können und ein qualitatives Monitoring im Bereich der non-formalen Bildung quantitative Datenbestände entsprechend ergänzt.

*Abbildung 13: Mindmap zu Daten und Monitoring (Ergebnis der Teilnehmer*innen)*

4. Zentrale Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die in der Dokumentenanalyse identifizierten Herausforderungen für den Bereich der non-formalen Bildung erweisen sich als hochgradig anschlussfähig für die Teilnehmer*innen des Workshops. Die dort diskutierten Themen zeigen eine hohe Kongruenz zu den Herausforderungen in der Dokumentenanalyse. Das zeigt, dass die in den wissenschaftlichen Texten identifizierten Herausforderungen auch aus Perspektive der anwesenden *stakeholder* eine hohe Relevanz im Sektor haben.

Im Zuge der Diskussionen wurden diese Herausforderungen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet, teils auch anders nuanciert, erweitert und ergänzt. Das vorliegende Fazit stellt eine Synthese der zentralen Herausforderungen und ihrer Diskussionen dar. Diese werden im Hinblick auf die Spezifitäten der luxemburgischen Gesellschaft und der Angebotsstrukturen im Bereich der non-formalen Bildung kontextualisiert.

Der Umgang mit Differenz im SEA-Sektor: zwischen Heterogenität und der Herstellung von Gemeinschaftlichkeit

Die luxemburgische Gesellschaft ist durch eine hohe sprachliche und kulturelle Heterogenität gekennzeichnet. Etwa die Hälfte der Bevölkerung hat keine luxemburgische Staatsangehörigkeit. Entsprechend unterschiedlich sind die sprachlichen und kulturellen Hintergründe der Kinder, die die luxemburgischen SEA-Strukturen besuchen. Diese Heterogenität ist ein herausragendes Alleinstellungsmerkmal Luxemburgs. Sie ist eine wichtige Ressource für das Land, die gleichzeitig aber den Bildungs- und Betreuungssektor vor Herausforderungen im Umgang mit dieser Unterschiedlichkeit stellt. So etwa im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit der Kinder und mit den vielen unterschiedlichen Sprachen, die im Betreuungsalltag aufeinandertreffen. Sie führen teils zu Verständigungsproblemen in den Einrichtungen, stellen aber auch eine Herausforderung in Bezug auf die Sprachförderung und die Vorbereitung auf die drei Schulsprachen dar. Neben der sprachlichen Heterogenität stellt auch der Umgang mit den unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, familiären Traditionen und Werten der Kinder sowie die unterschiedlichen sozioökonomischen Ressourcen der Familien eine Herausforderung dar. Hinzu kommt, dass die Besucherstruktur der Einrichtungen sich je nach Typ und geografischer Lage teilweise deutlich unterscheidet.

Im Umgang mit dieser Heterogenität sind die Einrichtungen gefordert, ihre Angebote derart zu gestalten, dass sie stärker auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes eingehen. Entsprechend wird einem pauschalisierenden Umgang mit Heterogenität die Forderung nach einer stärker differenzsensiblen Pädagogik entgegengesetzt. Hier zeigt sich ein Spannungsfeld der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen. Denn einerseits wird die Anerkennung von Heterogenität und der damit einhergehende Bedarf an individueller Förderung als sehr bedeutsam gesehen. Andererseits soll gleichzeitig auch die Förderung von Gemeinschaftlichkeit im Mittelpunkt der Arbeit stehen. Wie also kann eine Gemeinschaft hergestellt werden, bei gleichzeitiger Berücksichtigung der unterschiedlichen, individuellen Bedürfnisse? Es sind vielfältige, flexible und an die jeweiligen lokalen Situationen angepasste Lösungen notwendig, die einen Umgang mit Differenz ermöglichen und gleichzeitig über gemeinsame Praktiken, Routinen und Rituale Gelegenheiten für ein Erleben von Gemeinschaft schaffen.

Heterogenität wurde vor allem im Zusammenhang mit sprachlichen und kulturellen Unterschieden thematisiert. Der Umgang damit ist für die SEA-Strukturen sicherlich auch vor dem Hintergrund einer generell stärker inklusiv ausgerichteten luxemburgischen Bildungslandschaft von Bedeutung, die zum Ziel hat, Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf eine Umgebung zu schaffen, die ihren individuellen Bedürfnissen gerecht wird.

Der SEA-Sektor zwischen Expansion und Qualitätsentwicklung

Im Zuge des quantitativen Ausbaus der SEA-Strukturen in den vergangenen Jahren hat sich eine für Luxemburg typische Anbieter- bzw. Trägerstruktur im Bereich der non-formalen Bildung ausdifferenziert. Neben den non-profit-Anbietern haben die kommerziellen Träger – vor allem im Bereich der *Crèches* – deutlich an Bedeutung gewonnen. Insgesamt ist das staatliche Investment in den SEA-Sektor sehr stark angestiegen – sowohl über die seit 1998 geregelte „Konventionierung" im ASFT-Gesetz, als auch über weitere spezifische Gesetze und Verordnungen (vgl. Kap. 2). Während eine Leistungsfinanzierung von allen Anbietern angefragt werden kann, können Anbieter, welche die Kriterien des ASFT erfüllen entsprechende Konventionen zur Fehlbedarfsfinanzierung erhalten (konventioniert vs. nicht-konventioniert). Diese Instrumente bringen spezifische Herausforderungen mit sich, sowohl für die pädagogische Arbeit als auch in Bezug auf die Arbeitsbedingungen der Beschäftigten.

So haben sich die Differenzen zwischen Fachkräften im SEA-Sektor bezüglich ihrer Arbeitsbedingungen und ihres Einkommens in den vergangenen Jahren verstärkt. Bei den nicht-konventionierten Anbietern ohne tarifvertragliche Bindungen sind die Arbeitsbedingungen oft ungünstiger als bei den konventionierten Anbietern mit tarifvertraglich geregelten Anstellungsverhältnissen.[48] Am günstigsten ist eine öffentliche Anstellung mit Beamtenstatut. Im Sektor geht man von einer (zurzeit nicht empirisch belegten) starken Abwanderung auf Stellen im öffentlichen Dienst aus. Wiltzius & Honig (2015) haben bereits 2015 die Unbeliebtheit der nicht-konventionierten Strukturen als Arbeitgeber für Luxemburger Fachpersonal angegeben.

Des Weiteren unterscheiden sich die Arbeitsbedingungen je nach Altersgruppen der Kinder, wobei die Arbeit mit Schulkindern oft begleitet ist von Arbeitsunterbrechungen („*coupures*") sowie Teilzeitverträgen. Eine Folge dieser unterschiedlichen Arbeitsbedingungen ist ein erhöhter Personalwechsel. Dadurch ist die personelle Kontinuität in den Einrichtungen häufig nicht mehr gewährleistet und Kindern fehlen konstante Bezugspersonen. Zudem gehen wichtiges Fachwissen und berufliche Erfahrungen des pädagogischen Personals verloren.

Zusätzlich verstärkt wird diese Problematik durch den generellen Personalmangel im erzieherischen Bereich in Luxemburg. Im Zusammenhang mit der schwierigen Personalsituation wird ein systematisches *Onboarding* des Personals sowie ein einheitlicher Rahmen für Fort- und Weiterbildungen diskutiert, um eine einheitliche Basis und Kontinuität in der pädagogischen Arbeit zu gewährleisten, weiterhin die Verbesserung der Arbeitsbedingungen sowie eine stärkere Valorisierung bzw. Anerkennung des Berufes.

Mit der quantitativen Expansion gewinnt auch die qualitative Entwicklung des SEA-Sektors an Bedeutung. Insbesondere die Frage, wie bei der raschen Zunahme von Einrichtungen gleichzeitig kindgerechte, also an den Bedürfnissen der Kinder orientierte Angebote, gewährleistet und weiterentwickelt werden können. Der gemeinsame Rahmenplan (*cadre de référence*) ist eine Reaktion auf diese Qualitätsdebatte und definiert einen gemeinsamen Qualitätsrahmen für die Einrichtungen. Obwohl damit seit 2016 erstmals ein national einheitlicher und verbindlicher Rahmen für die Einrichtungen existiert, unterscheiden sich die Einrichtungen in Bezug auf ihre pädagogische Arbeit zum Teil deutlich voneinander. Dies hängt unter anderem mit den Spezifitäten der luxemburgischen Angebots- und Trägerstruktur zusammen, die sich zum Teil deutlich in ihrer Organisations- und Steuerungsform sowie in ihren jeweiligen pädagogischen Konzepten unterscheiden (z.B. situationsorientierte Ansätze, offene Konzepte).

Entsprechend wird auf sektorieller Ebene eine Angleichung gefordert, d.h. eine trägerunabhängige Qualitätsentwicklung, die aber dennoch in der Lage ist, die Vielfalt von Angeboten und Strukturen im non-formalen Bereich angemessen zu berücksichtigen. Dies setzt jedoch Zeit und entsprechende Ressourcen voraus. Auf Ebene der einzelnen Einrichtungen beziehen sich die Forderungen auf den verstärkten Wunsch nach einer Öffnung, wechselseitiger Orientierung und einem gemeinsamen Austausch sowohl zwischen den Einrichtungen als auch zwischen den verschiedenen Trägern.

48 *„Les fournisseurs non-conventionnés doivent respecter au moins les conditions auxquelles ils ont obtenu leur agrément. Ils ne sont pas liés aux tarifs de la convention collective pour le secteur social, mais au revenu minimum défini par le droit du travail, si bien que les salaires peuvent y être jusqu'à 40% moins élevés"* (Wiltzius & Honig, 2015, S. 24).

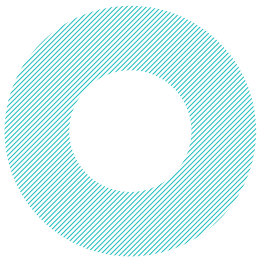
Kindzentrierung als normatives Grundprinzip der Qualitätsentwicklung im Bereich der non-formalen Bildung

In den vergangenen Jahren hat sich im Bereich der non-formalen Bildung eine generelle Perspektivverschiebung vollzogen. Stand zu Beginn die Deckung der steigenden Nachfrage an Plätzen im Vordergrund, hat anschließend die Zentrierung auf das Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen stärker an Bedeutung gewonnen. Das Kindeswohl und die Bedürfnisse der Kinder sollen zentrale Ausgangspunkte für die konzeptuelle Ausrichtung und auch das pädagogische Handeln in den Einrichtungen sein. Über die hohe Bedeutung dieses Grundprinzips existiert im SEA-Sektor augenscheinlich ein breiter Konsens. Die Teilnehmer*innen des Workshops konstatieren für das erzieherische Personal in den Einrichtungen eine hohe Sensibilität für diesen Aspekt ihrer Arbeit. Gleichzeitig werden aber auch Hindernisse deutlich, die der Umsetzung einer kindzentrierten Arbeit im Wege stehen.

Der Personalmangel und häufige Personalwechsel in den Einrichtungen können einer kindzentrierten Arbeit abträglich sein. Beides erschwert die Entwicklung eines stabilen und kohärenten Betreuungsumfeldes für das einzelne Kind sowie den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Kind und pädagogischem Personal.

Grundsätzlich wird im Rahmen dieser normativen Grundausrichtung der Partizipation von Kindern ein hoher Stellenwert beigemessen. Die Ermöglichung von Teilhabe am Betreuungsalltag und die Beteiligung der Kinder an den sie betreffenden Entscheidungen wird von Seiten der Fachpraxis als wichtiges Kinderrecht anerkannt und eingefordert. Allerdings wird auch bemängelt, dass die Partizipation von Kindern und die adäquate Berücksichtigung ihrer spezifischen Bedürfnisse in manchen Alltagssituationen nicht ausreichend in die Praxis umgesetzt werden.

Als ein wichtiger Aspekt von Partizipation wird die Befragung von Kindern angesprochen. Kinder sollen selbst zur Sprache kommen dürfen und müssen häufiger und systematischer nach ihrer Meinung und ihren Bedürfnissen gefragt werden. Diese Artikulationen der Kinder gilt es seitens der erwachsenen Personen zu berücksichtigen und in den Betreuungsalltag zu integrieren, um eine Partizipation von Kindern tatsächlich zu verwirklichen. Die Partizipation von Eltern kann ebenfalls dazu beitragen, angemessene Entscheidungen zu treffen, die die individuellen Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen.



Bildungsangebote zwischen Versäulung und Vernetzungsbestrebungen: die SEA als Teil lokaler Bildungslandschaften

Formale und non-formale Bildung sind in Luxemburg in unterschiedlichen Bereichen organisiert. Im internationalen Vergleich werden sie daher als *split-system* eingeordnet, auch wenn in Luxemburg offiziell nicht zwischen Betreuung und Bildung unterschieden wird, sondern zwischen zwei Bildungsformen, formal und non-formal. Kinder ab drei und bis 12 Jahre[49] können sowohl die Schule als auch eine SEA-Struktur oder Tageseltern besuchen (siehe Kapitel 1). Im Gegensatz zu den meisten Systemen im europäischen Ausland, umfasst das luxemburgische Bildungssystem ein durchgehendes Angebot von non-formaler Bildung für Kinder und Jugendliche (vgl. ebd.). In der frühen Kindheit (0-6) hat Luxemburg ein Angebot geschaffen, wo Betreuung und Bildung für 0- bis 3-Jährige durch den nationalen Rahmenplan verankert sind; ab drei Jahren kommen formale Angebote hinzu. Spätestens ab diesem Moment stellt sich die Frage der Vernetzung der verschiedenen Bildungsangebote, die wohl in einem Bildungssystem zusammengeführt sind, aber weiterhin sowohl eigenständig als auch in sehr unterschiedlicher Weise strukturiert sind. Die Vernetzung zwischen den SEA und den Grundschulen wird dabei als besonders wichtig angesehen.[50]

Die Ausführungen haben gezeigt, dass die Zusammenarbeit und Vernetzung zwischen den SEA und den Grundschulen in Luxemburg derzeit allerdings noch eher schwach ausgeprägt und nicht systematisch für alle Einrichtungen etabliert ist (OEJQS, 2024). Die schulzentrierte Organisation der non-formalen Bildung – die Angebote werden um die Schule herum gebaut – bzw. die Versäulung der jeweiligen Bildungsangebote bedingen, dass das Personal der *maisons relais* mit Arbeitsunterbrechungen und Teilzeitverträgen konfrontiert ist. Dies kann negative Folgen für die Zusammenarbeit haben, da vor allem die Besetzung mit Teilzeitposten im non-formalen Bereich gemeinsame Zeitfenster stark reduziert und die nötige Kontinuität für gemeinsame Projekte und Kommunikationsprozesse in Frage stellt.

Die Vernetzung der SEA mit den Grundschulen ist gerade für Luxemburg von besonderer Bedeutung, da die Angebote (v.a. *maison relais*) sich hier an Kinder bis 12 Jahre, also Kinder im Grundschulalter, richten. Diesbezüglich wird das Potenzial einer stärkeren Verzahnung der formalen und non-formalen Bildungsbereiche sowie die Etablierung einer gemeinsamen Vision kindzentrierter Bildung („Leitbild“) hervorgehoben, welches von beiden Bildungsbereichen gleichermaßen mitgetragen werden muss. Dabei erfordert eine bereichsübergreifende Zusammenarbeit sowohl die Ausbildung einer multiprofessionellen Haltung als auch die Klärung der jeweiligen Aufträge, Aufgaben, Rollen, Befugnisse und Verantwortlichkeiten der Akteur*innen formaler und non-formaler Bildung.

Weiterhin wird die interne Vernetzung zwischen den einzelnen Trägern und Anbietern im Bereich der non-formalen Bildung benannt sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern (bzw. Erziehungsberechtigten), die als wichtige Bildungspartner gesehen werden. Der kontinuierliche Austausch mit Eltern wird als Möglichkeit gesehen, um Feedback von den Eltern bezüglich der Prozesse, Praktiken und Konzepte in den Einrichtungen zu bekommen und damit ihre Erwartungen zu eruieren. Die Zusammenarbeit mit Eltern kann somit auch dazu beitragen, dass Eltern ein besseres Verständnis für die Arbeit und den dahinterstehenden pädagogischen Auftrag erlangen. Die Partizipation von Eltern kann ebenfalls dazu beitragen, ein besseres Verständnis für die Familien zu erlangen, insbesondere in Fällen, in denen lange Anfahrtswege, flexible Arbeitszeiten oder arbeitsbedingte Faktoren vorliegen, die sich verlängernd auf die Betreuungszeiten der Kinder auswirken.

49 Das System der non-formalen Bildung umfasst Angebote für die Altersklassen frühe Kindheit, Schulkindalter und Jugendalter. In dieser Publikation wird das Jugendalter nicht angesprochen.

50 Dieser Bericht beschränkt sich auf Angebote für Kinder. Aussagen über die Zusammenarbeit von Sekundarschulen und Jugendhäuser z.B. können hier nicht gemacht werden.

Daten und systematisches Monitoring als Elemente effektiver Steuerung und Planung

Insgesamt hat sich gezeigt, dass über den Bereich der non-formalen Bildung in Luxemburg nur wenige Forschungen und entsprechend wenige Daten vorliegen. Dabei werden Daten und ein systematisches Monitoring als elementare Grundlage für eine effektive Steuerung und Planung im Bereich der non-formalen Bildung eingeschätzt. Die Herausforderungen bezüglich Daten und Monitoring umfassen verschiedene Ebenen.

In Bezug auf die Situation und die Bedürfnisse von Kindern und ihren Familien ist deutlich geworden, dass Daten aus einer dezidiert kind- und familienzentrierten Forschung vielfach fehlen. Die Sichtweisen von Kindern und Eltern als Akteur*innen von Bildung werden bisher nur unzureichend erfasst. Um diese in ihrer Komplexität und Vielfalt zu erfassen wäre neben quantitativen Befragungen ein qualitativer Zugang notwendig.

Aber auch auf Ebene der Einrichtungen fehlen spezifische Daten (etwa Strukturdaten zum Personal, den Nutzer*innen oder zur Infrastruktur). Sie wären wichtig, um nicht zuletzt der Heterogenität der Einrichtungen und des gesamten Sektors Rechnung zu tragen. Zwar werden an einigen Stellen (z.B. Verwaltungen, Forschungseinrichtungen) punktuell Daten erfasst, aber diese werden bisher nicht systematisch und kontinuierlich zentralisiert, digitalisiert und für weiterführende Analysen zugänglich gemacht.

Weiterhin fehlen ein indikatorenbasiertes Monitoring und eine systematische Evaluation. Diese umzusetzen würde allerdings vorab die Erstellung eines übergreifenden Konzepts und eine Verständigung über die zentralen Fragestellungen bzw. thematischen Schwerpunkte voraussetzen. In dem Zusammenhang wurde auf dem Workshop kritisch diskutiert, dass es einer Abstimmung darüber bedarf, welche (Art von) Daten gesammelt werden, aus welchen Gründen sie benötigt werden und nach welchen Kriterien die Daten interpretiert werden. Dabei sind die Qualität der Daten, die Sensibilität der Daten und der Datenschutz (nach der GDPR) zu berücksichtigen. Wie komplex diese Fragestellungen sind hat Serge Allegrezza im *Rapport Travail et Cohésion Sociale 2024* zum Thema Armut erläutert. Der Autor wirft die Indikatorenvielfalt auf und die Notwendigkeit, Indikatoren gezielt auszuwählen (STATEC, 2024a).

Weitere konkrete Forschungsdesiderate wurden in Bezug auf den Platzmangel und die Wartezeiten für einen Betreuungsplatz sowie hinsichtlich (der Qualität) der Aus- und Weiterbildungssituation von Fachkräften artikuliert.

Wie werden bzw. können die beschriebenen Herausforderungen von Politik, Forschung und Praxis aufgegriffen werden, um den Bereich der non-formalen Bildung weiterzuentwickeln? Dieser Frage wird abschließend in diesem Ausblick nachgegangen.

5. Ausblick

Personalentwicklung in Zeiten von Fachkräftemangel und zunehmender Heterogenität

Der Fachkräftemangel im Bildungs- und Sozialbereich ist weltweit und auch in Luxemburg ein verbreitetes Problem. Der Mangel hängt vor allem mit dem massiven Ausbau der Angebote im Bildungs- und Sozialbereich in Luxemburg in den letzten 25 Jahren zusammen (u.a. in der Kinderbetreuung und -pflege, der Jugendarbeit und -hilfe, im Behinderten- und Seniorenbereich). Dieser Ausbau führte zu einem starken Anstieg des Bedarfs an Fachkräften der vom Arbeitsmarkt jedoch kaum bedient werden konnte. Der Fachkräftemangel wird auch in Zukunft mit in Betracht gezogen werden müssen, wenn es um die Ausdehnung des *éducation précoce*-Modells (*2e intervenant au cycle 1* – hier wird bereits eine graduelle Einführung angedacht) oder eine Anpassung des Personalschlüssels im SEA-Sektor geht (*Gouvernement du Luxembourg*, 2023).

Die ausgeprägte Heterogenität auf Ebene des Personals stellt eine Luxemburger Spezifität dar. Sie gründet in der Vielfalt der Ausbildungswege in Luxemburg, der hohen Anzahl von Fachkräften mit ausländischen Diplomen, Fachkräften aus dem benachbarten Ausland, aber auch in der Aufstellung des SEA-Sektors mit teilweise sehr unterschiedlichen Qualifizierungsniveaus (De Moll et al., 2024). Die Maßnahmen gegen den Fachkräftemangel erhöhen ihrerseits die Heterogenität.

Eine Studienreihe zur Entwicklung des Arbeitsmarktes im Bildungs- und Sozialbereich in Luxemburg zeigt den Anstieg des Fachkräftebedarfs eindrücklich. Demnach hat sich die Zahl der Stellenangebote im Bereich „Soziale Arbeit“ zwischen 2014 und 2021 (von etwa 946 auf 1.904) mehr als verdoppelt. 55 % dieser Stellenangebote entfielen auf das Praxisfeld „Kindheit Jugend und Familie“, davon mehr als die Hälfte (604 Stellen) auf die Kindertagesbetreuung (Böwen et al., 2022).

Um den rapiden Ausbau des SEA-Sektors stemmen zu können, haben *maisons relais*, anders als bisher üblich im sozialen Sektor, zunächst auf niedrigqualifizierte Quereinsteiger zurückgegriffen (*Fondation Caritas Luxembourg*, 2013). Die Vorlage dafür lieferten die Flex-Pilotprojekte. Allerdings blieben von der angedachten berufsbegleitenden Qualifizierung nur der 100 Stunden umfassende Einstiegskurs zurück. Weiterhin wurde das luxemburgische Ausbildungssystem angepasst. Die Ausbildungsangebote wurden erweitert und curricular so ausgerichtet, um einerseits den gestiegenen Fachkräftebedarf zu decken und andererseits dem breiten Einsatzgebiet im Bildungs- und Sozialbereich zu entsprechen.

Auf akademischer Ebene wurde der in Luxemburg am *Institut d'études éducatives et sociales* (IEES) zu erwerbende Abschluss des *éducateur gradué* im Jahr 2003 in das Profil der Universität Luxemburg integriert. Im Jahr 2005 wurde dieser Ausbildungsgang durch den universitären Studiengang *Bachelor professionnalisant en Sciences Sociales et Educatives* (BPSSE) abgelöst, der kurz darauf in *Bachelor en Sciences Sociales et Educatives* (BSSE) umbenannt wurde (Göbel et al., 2022; Haas, 2006).

Im Bereich der beruflichen Ausbildung wurden neben dem bestehenden *DAP auxiliaire de vie* der *DAP éducation* sowie der DAP *inclusion* als neue Ausbildungswege eingeführt und mit dem Pilotprojekt „*passerelle éducateur diplômé*“ wird es Diplomierten einer *1re Sciences Sociales (1GSO)* (vormals *13e SO*) ermöglicht, in einem Jahr zusätzlich ein Diplom als Erzieher*in zu erhalten. Weiterhin wird die Ausbildung zum/zur Erzieher*in (*éducateur diplômé*), die bisher exklusiv vom *Lycée technique pour professions éducatives et sociales* (LTPES) in Mersch und (berufsbegleitend) von der *École nationale pour adultes* (ENAD) angeboten wurde, erweitert um ein Angebot am Lycée Bel-Val sowie um ein berufsbegleitendes Angebot an der ENAD-Antenne in Esch-Belval (ab Herbst 2024). In dieser Ausbildung wird das Angebot auch in französischer Sprache angeboten, um der sprachlichen Heterogenität sowohl der Fachkräfte als auch der Kinder bereits in der Ausbildung gerecht zu werden.

Trotz der strukturpolitischen Anstrengungen (v.a. Erhöhung der Anzahl der Ausbildungsplätze; Ausdifferenzierung der Ausbildungsangebote) ist der Bedarf an erzieherischen Fachkräften im Land immer noch nicht gedeckt. Die vielen Einzelmaßnahmen und Pilotprojekte, mit denen von politischer Seite reagiert wurde, tragen zusätzlich zur Vervielfältigung der Qualifikationsprofile bei – besonders am unteren Ende der Qualifizierungsleiter (Böwen & Flammang, 2021).

Eine qualitativ hochwertige und kohärente Qualifizierung des Personals im non-formalen Bereich bleibt eine zentrale Herausforderung. Dieser Aspekt erscheint umso dringlicher, da zum einen ein nicht unwesentlicher Anteil des Personals über keine erzieherische Ausbildung verfügt (das Gesetz erlaubt einen Anteil von 40 bis 50% ohne Erzieher*innenausbildung); zum anderen verfügt Luxemburg ausschließlich über generalistische Ausbildungsangebote, aber weder über spezifische Ausbildungsangebote für die Arbeit im Bereich der non-formalen Bildung, noch über explizite akademische Studiengangsprofile im non-formalen oder kindheitspädagogischen Bereich. Über die (Erst-)Qualifizierung hinausgehend hat die OECD (2022) darauf hingewiesen, dass kontinuierliche berufliche Weiterbildung dazu beitragen könnte, die formalen Qualifikationen des Personals zu erhöhen, was besonders für den Bereich der frühen Kindheit moniert wird.

Da viele Fachkräfte ihre Ausbildung im Ausland absolvieren, kann auch hier nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass sie mit dem Bereich der non-formalen Bildung und mit den Besonderheiten des Luxemburger Bildungssystems vertraut sind. Berufseinsteiger*innen weisen demnach sehr heterogene Ausbildungsprofile auf und verfügen oft nicht über spezialisiertes Fachwissen, weshalb eine Einführung in die Praxis notwendig ist. Bislang obliegt diese den Trägern und ist von deren Ressourcen abhängig. Eine einheitliche Rahmung und eine verpflichtende Arbeitseinführung (*Onboarding*) für alle Berufseinsteiger*innen wären ein möglicher Beitrag um kohärentere Ausgangsbedingungen und ein Vertrautwerden mit den lokalen Gegebenheiten des non-formalen Bereichs herzustellen. Dies könnte auch der Empfehlung der OECD (2022) Rechnung tragen, die dafür plädiert, das Personal besser auf die Umsetzung des nationalen Rahmenplans vorzubereiten.

Drei Themenbereiche erweisen sich dabei als von besonderer Relevanz:

- Konzepte des nationalen Rahmenplans zur non-formalen Bildung und ihre Bedeutung für die Praxis
- das gesetzlich geregelte Qualitätssystem
- lokale Spezifitäten der jeweiligen Einrichtung/-spraxis (auch im Umgang mit Heterogenität)

Während die beiden ersten Bereiche auf einer nationalen Ebene in Weiterbildungen angeeignet werden könnten, ist dies für den letzten Bereich nicht machbar. Hier müssen die einzelnen Einrichtungen ihr Wissen über und ihre Erfahrung mit der lokalen Situation an die Berufseinsteiger*innen weitergeben. Diese Weitergabe könnte mittels eines in der Personalentwicklung der Einrichtungen fest verankerten *Onboarding*-Programms umgesetzt werden. Ein solches Programm hätte den Vorteil, als teambildende Maßnahme aufgestellt zu werden, während der nationale Teil der Einführung genutzt werden könnte, um Kontakte aufzubauen, die für den fachlichen Austausch zwischen den Fachkräften der Einrichtungen förderlich sind.

Die Stärkung der Zusammenarbeit zwischen versäulten Bildungsbereichen

Die Zusammenarbeit von SEA-Einrichtungen und Grundschulen wird von den Fachleuten aus Politik, Praxis und Forschung generell zwar als wichtig erachtet (siehe Kapitel 3.2; Gouvernement du Luxembourg, 2023; SCRIPT, 2023; MENJE & SNJ, 2023), wird aber nur zum Teil umgesetzt (OEJQS, 2024). Der Transfer der Ressorts Kindheit und Jugend ins Bildungsministerium 2013 hat die angestrebte Verschränkung zwischen SEA-Einrichtungen und Grundschulen offenbar nicht in dem Ausmaß vorangetrieben wie politisch erwartet. Das politische Bewusstsein für die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Bildung und einer Zusammenarbeit über die einzelnen Bildungsbereiche hinaus erschließt sich aus dem Transfer der Ressorts Kindheit und Jugend ins Bildungsministerium 2013 sowie aus den in den Koalitionsverträgen formulierten Initiativen zur Annäherung formaler und non-formaler Bildung aus den Jahren 2018 und 2023 (Gouvernement du Luxembourg, 2018; 2023).

Als konzeptuell-rahmende sowie praktische Beispiele, die Zusammenarbeit zwischen dem formalen und non-formalen Bereich mit ihren Zielsetzungen begünstigen sollen, sind der *plan d'encadrement périscolaire (PEP), der plan-cadre de l'éducation précoce au Luxembourg* sowie die Hausaufgabenhilfe in den *maisons relais* zu nennen, bei denen aber bei genauerer Inblicknahme insgesamt eine schulzentrierte Sichtweise statt eines kindzentrierten, holistischen Ansatzes im Vordergrund steht.

Die Herausforderung der Zusammenarbeit von versäulten Bildungsbereichen wird Politik und Praxis wohl noch länger begleiten. Forschungsliteratur weist darauf hin, dass eine Hierarchisierung der Aufgaben von Betreuung und Bildung für eine systematische und strukturell verankerte Zusammenarbeit hinderlich ist (Van Laere, 2017). Sowohl der formale als auch der non-formale Bereich sehen sich aktuell mit einer Vielzahl an ähnlichen Themen und Herausforderungen konfrontiert, die eine Etablierung bzw. Intensivierung von Zusammenarbeit zwar nicht erleichtern, dennoch für beide Bereiche als sinnvoll erscheint (ONQS, 2022a). Wichtig ist daher, die Schulen und SEA-Einrichtungen in den Blick zu nehmen, bei denen bereits eine aktive Zusammenarbeit stattfindet (Analyse der Gelingensfaktoren) sowie Zusammenarbeit und Rollenverständnis im Rahmen der *éducation précoce* zu erforschen im Hinblick auf die Erweiterung des Modells auf den gesamten Zyklus 1. Um das im Workshop geforderte gemeinsame Verständnis von Kindern und Kindheit(en) zu etablieren und die Qualifizierung in diesem Bereich zu verbessern, könnten gemeinsame Basismodule zur frühkindlichen Bildung und Betreuung bereits ab Bachelor-Niveau für Studierende beider Studiengänge die Zusammenführung beider Bildungswelten beschleunigen. Darüber hinaus könnte diese Zusammenarbeit auch über das Grundstudium hinaus im Bereich der Master-Spezialisierungen fortgeführt werden.

International wird in der Forschung die Zusammenführung von *education* und *care* anvisiert (siehe Kapitel 1) und darauf hingearbeitet, ein ganzheitliches Konzept für die frühe Kindheit vorzulegen (Kaga, Bennett & Moss, 2010; Van Laere, 2017). Luxemburg hat einen non-formalen Bildungsbereich für Kinder und Jugendliche aufgestellt und um das Thema Transitionen innerhalb des Bereichs ergänzt. Ein nächster Schritt ist es, die Zusammenarbeit der beiden pädagogischen Bereiche innerhalb eines gemeinsamen, ganzheitlichen Ansatzes zu strukturieren und zu festigen. Dabei sollten insbesondere das Ineinandergreifen der Angebote für Kinder zwischen 0–3 und 3–6 Jahren innerhalb der frühen Kindheit und darauf aufbauend die ganzheitliche Weiterführung der Angebote für Kinder im Alter von 6–12 Jahren im Fokus sein.

Ein Punkt, der international an Aufmerksamkeit gewinnt und in Luxemburg zumindest in Teilen realisiert wurde, sind die Angebote für Kinder von 0–3 Jahren. Um dem *split system* und der kommerziellen Vorherrschaft in den Angeboten für 0- bis 3-jährige Kinder zu begegnen, wurde ein nationaler Bildungsrahmenplan entwickelt, der auch den Aspekt Bildung und Betreuung für die frühen Jahre betont, ein Qualitätssystem, das gewisse Standards setzt und Entwicklung fördern will, gekoppelt an eine Finanzierung, die allen Kindern den Zugang zu Betreuung und Bildung möglich machen soll, darüber hinaus aber auch den gesamten SEA-Sektor über den CSA einbindet und Qualitätsentwicklung in allen Strukturen thematisiert.[51] Hier näher hinzusehen, um Resultate aufzuzeigen und weitere Entwicklungsschritte zu definieren, könnte nicht nur für Luxemburg interessant sein. Besonders Antworten auf die Frage, ob die nötige Qualität in privatgewerblichen Strukturen so erreicht werden kann, dürften OECD-weit Aufmerksamkeit bekommen (OECD, 2025a).

51 Dies gilt auch für den AP-Sektor, der hier nicht dargestellt werden konnte.

Die Blackbox (non-formale) Bildung öffnen: Daten systematisch erheben und analysieren – Qualitätsentwicklung ermöglichen

Im Rahmen der Dokumentenanalyse und des Workshops ist der hohe Bedarf an verlässlichen Daten und deren potenzieller Nutzen für den Bereich der non-formalen Bildung deutlich geworden. Ein mittels quantitativer und qualitativer Daten gesichertes und zunehmend vervollständigtes Bild des Bereichs der non-formalen Bildung ermöglicht, präzisere Aussagen über die tatsächlichen Bedarfe anzustellen – sowohl in Bezug auf Kinder als auch auf Einrichtungs- und Fachkräfteprofile etc. Die Resultate der Datenerhebungen dienen nicht nur der Politik zur Steuerung, der Mehrwert der Datenerhebungen muss vor allem für die Akteur*innen im Feld wahrnehmbar sein. Sie sollten als Grundlage einer evidenzbasierten Weiterentwicklung des Sektors bzw. der Praxis genutzt werden. Um dies zu erreichen, müssen die aufbereiteten Daten und ihre Interpretation öffentlich gemacht werden und zur Diskussion auf den Ebenen der Politik, der Forschung sowie der Praxis bereitstehen.

Im Prinzip existieren in Luxemburg administrative Datenquellen zu drei zentralen Aspekten der non-formalen Bildung. Diese Daten werden kontinuierlich erhoben und können als Ausgangspunkt für viele Forschungsfragen dienen. Sie umfassen Daten betreffend die:

- **Strukturqualität:** Daten, die hauptsächlich im Rahmen der Kontrolle der *agréments* (Betriebserlaubnis) und den Bedingungen über das ASFT-Gesetz und den dazu gehörenden großherzoglichen Verordnungen erhoben wurden
- **Prozessqualität:** Daten, die im Rahmen der Kontrolle der in der *Loi Jeunesse* enthaltenen Bedingungen durch die *agents régionaux* erhoben wurden
- **Nutzer*innen und die Nutzung der SEA:** Daten, die im Rahmen der Leistungsfinanzierung über den CSA erhoben wurden

Zwar existiert ein gesetzlich verankertes Qualitätssystem für die non-formale Bildung, hinsichtlich der Qualitätsentwicklung fehlen jedoch für Forschungszwecke verwertbare Datensätze oder indikatorenbasierte Berichte von den zuständigen Stellen. Eine einheitliche und zentralisierte Datenbank könnte hier einen wertvollen Beitrag zur Qualitätsentwicklung des gesamten non-formalen Bereichs leisten, indem Daten zur Struktur- und Prozessqualität in Kombination mit Nutzungsdaten eine ganzheitliche Sicht auf non-formale Bildung ermöglichen, die weit über *Output/Outcome*-Orientierung, wie sie aktuell im Kontext der Schulentwicklung zu beobachten ist, hinausgeht. Diese Daten sollten von den für die Qualitätsentwicklung zuständigen Stellen erhoben und aufbereitet werden (z.B. von der neuen, transversal ausgerichteten *Direction générale pour le développement de la qualité et de l'innovation pédagogique* im MENJE oder der angekündigten *Agence* für Qualitätsentwicklung).

Zur Förderung der Einrichtungsqualität sollten zudem Qualitätskontrollen und Qualitätsentwicklung anders als bisher getrennt werden. Die Kontrolle von gesetzlich festgelegten Mindeststandards sollte im Vorfeld der Qualitätsentwicklung stattfinden. Letztere sollte von einer zentralen, von der Kontrolle unabhängigen Instanz durchgeführt werden, um den Einrichtungen ausreichend Freiraum zur Thematisierung und Bearbeitung von Stärken und Schwächen zu geben (Schronen, 2013). Berichte aus gesetzlich verbindlichen Qualitätskontrollen sollten dabei als Ressource für die Qualitätsentwicklung genutzt werden. Die Trennung der Zuständigkeiten für die Kontrolle der Einhaltung der Mindeststandards und die Entwicklung der Einrichtungen wurde in 2024 bereits umgesetzt und damit eine wichtige Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Einrichtungsqualität geschaffen. Die *agents régionaux* können ihre Rolle in der Qualitätsentwicklung so besser wahrnehmen; das Machtverhältnis kann jetzt durch ein Vertrauensverhältnis ersetzt werden.

Neben Daten und Berichten zur Qualität in der non-formalen Bildung stellt der Austausch zwischen Politik und Praxis ein zentrales Element zur Qualitätsentwicklung dar, wie z.B. die im Jahr 2023 durchgeführten *ateliers de l'éducation non formelle pour le personnel dirigeant et le personnel d'encadrement* (MENJE & SNJ, 2023). Solche Austauschformate stellen eine Plattform dar, um aktuelle Herausforderungen und Bedarfe der Praxis, die bspw. Dimensionen wie Beziehungsqualität oder Einrichtungsgröße betreffen, an die Politik zu adressieren. Für eine konsequente Auseinandersetzung mit den dort artikulierten Herausforderungen bedarf es der weiteren systematischen Bearbeitung seitens der Politik und vor allem der Forschung.

Die nationale Qualitätsentwicklung im Bereich der Kindheit und Jugend in Luxemburg ist weiterhin eng verbunden mit internationalen Prozessen und Bestimmungen, wie die UN-Kinderrechte oder die *European Child Guarantee*. Es gilt, die dort zusammengestellten Daten oder auch OECD-Studien zu nutzen, ohne aber internationale Indikatoren unhinterfragt auf die spezifischen Kontextbedingungen in Luxemburg zu übertragen und als Folge Situationen im Land nur unzureichend abzubilden. Hier müssen an den luxemburgischen Kontext angepasste Indikatoren entwickelt werden, die an die internationalen Indikatoren anschließen und darüber hinaus länderspezifische Entwicklungen miteinbeziehen und entsprechend abbilden.

Die vielfältigen Themen, die in den internationalen Prozessen angesprochen werden, gehen weit über die non-formale Bildung hinaus und betreffen nicht nur Zuständigkeitsbereiche des MENJE und seiner Verwaltungen (z.B. Gesundheit, Wohnen, Armut, etc.). Daher wäre eine breite politische Unterstützung etwa durch die luxemburgische Regierung im Rahmen der Kinderrechte und der *European Child Guarantee* zielführend, um ein multidimensionales Monitoring zu ermöglichen.

Zwei unterschiedliche Aufgabenbereiche tun sich auf:

- Daten auf einer nationalen Plattform strukturiert sammeln und nutzbar machen: Ein Datenlager (*data warehouse*) wie z.B. VARDA in Finnland hat den Vorteil, dass Daten aus mehreren Quellen zentralisiert werden und somit langfristig für Analysen bereitstehen. Dies kann die Grundlage für ein statistisches *Dashboard* bilden, mit dem Daten zu relevanten Themen, u.a. der non-formalen Bildung und Betreuung, zugänglich gemacht werden (ähnlich wie es mit *edustat* bereits für den formalen Bereich umgesetzt wird).
- Daten systematisch analysieren und darstellen: Ein weiterer Schritt bestünde darin, Indikatoren zu bilden, die die Grundlage für ein indikatorenbasiertes *Dashboard* bilden. Solche *Dashboards* sind bewährte Tools, um verschiedene Daten übersichtlich in einer multidimensionalen Ansicht darzustellen und für verschiedene Akteur*innen zugänglich zu machen. Ein derartiges Instrument wäre nicht nur für ein langfristiges Monitoring für den Bereich Kindheit und Jugend geeignet, sondern könnte flächendeckend auch für andere Themenbereiche interessant sein.

Die Erstellung und das konsequente Ineinandergreifen von Konzepten, Indikatoren, Daten, Interpretation und Darstellungsformaten sowie deren langfristige Nutzung sind grundlegende Bestandteile eines systematischen Monitorings. Neben den technischen Voraussetzungen ist es notwendig, dass alle beteiligten Akteur*innen sich über Aufgabenbereiche verständigen und Verantwortlichkeiten definieren sowie Fragen der Zugänglichkeit der Daten, bspw. für Verwaltung und Forschung, zeitnah klären.

Schlussendlich gilt es Kinder als primäre Nutzer*innen zu den Angeboten der non-formalen Bildung zu befragen. Direkt mit Kindern und Jugendlichen durchgeführte Befragungen und partizipative Forschungsansätze bilden eine zentrale Grundlage für eine kindzentrierte Perspektive und stellen eine essenzielle Erweiterung der administrativen Quellen dar.

Der Beitrag non-formaler Bildung zur Herstellung von Chancengleichheit

Im Kontext von Bildung bedeutet Chancengleichheit, dass alle Kinder, unabhängig von ihrem sozio-kulturellen Hintergrund, ihren Lebensbedingungen oder anderen individuellen Merkmalen, die gleichen Startchancen erhalten. Seitens der Politik und der Wirtschaft wird daran die Erwartung gestellt, dass sich die Kinder anschließend durch Leistung eine gute Position im Leben erarbeiten können. Angesichts der festgestellten Ungleichheiten und segregierenden Auswirkungen im formalen Bildungssystem wird zunehmend auf die kompensatorische Wirkung von Bildungsangeboten vor der Einschulung oder ergänzend zur formalen Bildung vertraut. Was aber kann die non-formale Bildung, wie sie in Luxemburg aufgebaut wurde, als Beitrag zur Chancengleichheit leisten?

Bildungsarbeit kann nicht losgelöst von gesellschaftlichen Kontexten stattfinden (siehe Kapitel 1). Auf der Makroebene ist Chancengleichheit ein wichtiger Faktor für den Zusammenhalt in der Gesellschaft. Die Bertelsmann Stiftung (2024) weist darauf hin, „dass die Verbesserung von Lebenschancen benachteiligter Gruppen, der Einsatz gegen Armut und Ungleichheit sowie der Abbau regionaler Unterschiede in der Lebensqualität und Wirtschaftskraft zu einem starken Zusammenhalt beitragen können. Steigende Ungleichheiten wirken sich negativ auf das Wohlergehen und den Zusammenhalt von Gesellschaften als Ganzes aus, wie Wilkinson & Pickett (2010) gezeigt haben. Auf politischer Ebene zieht Chancengleichheit sich die letzten Jahrzehnte wie ein roter Faden durch europäische und nationale Programme und Maßnahmen, sei es beim Zugang zum Arbeitsmarkt, dem Umbau und der Absicherung des Wohlfahrtsstaats, der Verringerung der Benachteiligung von Familien mit Kindern, der Reduzierung von Kinderarmut, der Förderung von Kindern durch (frühkindliche) Bildung, usw. (z.B. Esping-Andersen et al., 2001; Europäische Kommission, 2013a). Insbesondere die frühe Kindheit gerät dabei verstärkt in den Blick, da Investitionen in diesen Bereich als gesamtgesellschaftlich rentabel gelten und einen positiven *return on investment* versprechen (bspw. Heckman, 2008).[52]

Zuzüglich zur formalen Bildung hat die Luxemburger Regierung seit 2005 konsequent durch Investitionen in die Kindheit den quantitativen und qualitativen Ausbau der non-formalen Bildung vorangetrieben. Im OECD-Vergleich (OECD, 2022) steht Luxemburg 2018 ganz vorne bei den jährlichen Bildungsausgaben pro Kind im Kleinkindbereich (3–5 Jahre). Die non-formale Bildung schlägt im Staatshaushalt für 2025 mit 820 Mio.€ zu Buche[53] – Tendenz steigend: im Vergleich zum Staatshaushalt 2024 entspricht dies einer Steigerung von mehr als 12% und fast 17% im Vergleich zu 2023. Der Bedarf an Betreuungsplätzen steigt durch die besondere demographische Situation weiter an. Die Bevölkerung Luxemburgs wächst vor allem durch Einwanderung (STATEC, 2023). Dadurch steigt nicht nur die Zahl der Kinder, sondern auch das Profil der Kinder verändert sich (SCRIPT, 2024; OEJQS, 2025). Luxemburg zeichnet sich durch eine steigende Heterogenität der Bevölkerung aus, die mit zunehmenden Ungleichheiten einhergeht (Einkommen, soziales Netz, Sprachen, Bildungsstand, Kultur, Zugang zu Systemen der Gesundheit, Bildung und Sozialversicherung,…) und in einer steigenden Armutsquote bei Kindern, insbesondere durch Migration (de Smalen et al., 2024), mündet. Aktuell sind 8,9% der Kinder von in Luxemburg geborenen Eltern armutsgefährdet, während 28,6% der Kinder von im Ausland geborenen Eltern betroffen sind (Eurostat, 2023a). Die non-formale Bildung steht vor der Herausforderung, unter diesen Bedingungen gleiche Startchancen für alle Kinder herzustellen. Eine Analyse der Nutzer*innen der Angebote der non-formalen Bildung im Vergleich zur Gesamtbevölkerung im Alter von 0 bis 18 Jahren kann Ungleichheiten in der Nutzung aufdecken. Diese Analyse kann – zumindest für Kinder von 0 bis 12 – auf Basis von CSA- und IGSS-Daten erfolgen.

52 Diese Theorien stehen rezent in der Kritik, insbesonders was die Verallgemeinerung der Resulate (Driessen, 2025) oder die Langzeiteffekte betrifft (Duncan et al., 2022).

53 *Loi du 20 décembre 2024 concernant le budget des recettes et des dépenses de l'État pour l'exercice 2025.*

Angesichts der zunehmenden Heterogenität der Bevölkerung ist die Stärkung von gesellschaftlichem Zusammenhalt eine zunehmend herausfordernde Aufgabe. Sie vermag dadurch gefördert zu werden, dass Kinder zusammen aufwachsen, Zugehörigkeit (*belonging*) erfahren und Partizipation schon im Kleinkindalter erlernen. Auch deshalb ist es zu begrüßen, dass die Luxemburger Regierung durch die Entwicklung des nationalen Rahmenplans und der Verortung der Kinderbetreuung in der non-formalen Bildung, die Interessen und das Wohl der Kinder über eine einfache Dienstleistung für Eltern gestellt hat. Die non-formale Bildung hat den Auftrag Kinder als aktive und (selbst-)wirksame Mitglieder der Gesellschaft zu stärken. Dieser Ansatz umfasst nicht nur den Förderauftrag zur Sicherstellung der schulischen Anschlussfähigkeit, sondern geht deutlich darüber hinaus, indem er eine ganzheitliche Bildung in den Mittelpunkt stellt. Dabei wird der Fokus auf die umfassende Entwicklung der Kinder gelegt – einschließlich kognitiver, sozialer, emotionaler und kreativer Fähigkeiten – mit dem Ziel, sie in ihrer gesamten Persönlichkeit zu stärken und auf die Herausforderungen des Lebens vorzubereiten.

Im nationalen Rahmenplan zur non-formalen Bildung wird verdeutlicht, dass es neben der Förderung individueller Stärken um soziale Teilhabe und Partizipation geht. Die SEA sind somit Einrichtungen, die als gemeinschaftsfördernde Einrichtungen weiterentwickelt werden sollten, wo Zugehörigkeit als wichtiger Faktor in den Bildungseinrichtungen, aber auch in den Gemeinden zur Geltung kommt. Beispiele hierfür sind Ansätze wie die Reggio-Pädagogik (Moss, 2016) oder das Verständnis der Kindertageseinrichtungen als demokratische Lerngemeinschaften in Kroatien (Urban et al., 2012). Eltern und Erziehungsberechtigte sollten dabei nicht nur in ihrer Rolle als Vater oder Mutter, bzw. als Erziehende ihres Kindes gesehen und angesprochen werden, sondern als Mitglieder einer lokalen Gemeinschaft. Laut Vandenbroeck (2020) braucht Bildung und Betreuung als öffentliches Gut eine demokratische Diskussion darüber, was sie sein oder erreichen soll. Gemeinschaftsstiftende Erfahrungen sind umso wertvoller, als viele Eltern und Kinder nicht hier geboren sind und Fragen der Identität und des Platzes in der Gesellschaft verstärken. Aus diesem Blickwinkel wäre auch die Einbindung der Tageseltern in die SEA eine weitere Möglichkeit (z.B. durch gemeinsame Unternehmungen und Vernetzung mit Akteur*innen innerhalb und außerhalb der Bildungslandschaft, Rolle der Tageseltern im PEP, gemeinsame Weiterbildungen) um Kinder, Eltern und Fachkräfte näher zueinander zu bringen. Diese Zusammenarbeit mit Eltern, Schulen und der lokalen Gemeinschaft wurde auch in der *Roadmap* der OECD (2025a) hervorgestrichen. Während im OECD-Bericht von 2022 der Fokus noch auf der Zusammenarbeit der Bildungsbereiche im Feld wie auch auf Ebene der *Governance* lag, so wurde der Fokus aktuell mit Blick auf die Ungleichheiten stark erweitert.

Um den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern, bedarf es nicht nur gemeinschaftsfördernder Erfahrungen rund um das Aufwachsen von Kindern, sondern auch einer klaren öffentlichen Verantwortung, die über rein dienstleistungsorientierte Ansätze für Eltern hinausgeht. Die non-formale Bildung als *mission de service public* zu etablieren war somit ein wichtiger Schritt weg von der rein marktwirtschaftlichen Dienstleistung, wie sie im EU-Recht gesehen wird. Einerseits stärkt dies die öffentliche Verantwortung, fördert eine umfassende Versorgung im Bildungsbereich und ermöglicht Qualitätsstandards an die subsidiär ausgeführten Bildungsangebote zu knüpfen. Andererseits sind privat-gewerbliche Träger agiler als die öffentliche Hand, wenn es um die Entwicklung neuer Angebote geht, besonders was die Infrastrukturen betrifft. Die in der Regierungserklärung 2023 bekräftigte Wahlfreiheit von Eltern durch eine Vielfalt von Trägern und Konzepten bedingt, dass diese Vielfalt flächendeckend zu finden ist. Wie die non-formale Bildungslandschaft heute aussieht, kann z.T. ebenfalls durch CSA- und IGSS-Daten erfasst werden: z.B. geographische Verteilung, Angebote nach Typ und Altersklasse, Trägerschaft, Zahl der Plätze, etc.

Im Spannungsfeld von Bildung als *mission de service public* und subsidiärer Organisation der Angebote von non-formaler Bildung stellt sich die Frage nach der Qualität in den Einrichtungen. Insbesondere von Bildungsangeboten in der frühen Kindheit, die sich gleichermaßen an alle Kinder wenden, werden ungleichheitsreduzierende und kompensatorische Effekte erwartet, allerdings unter Voraussetzung einer hohen pädagogischen Qualität in den Einrichtungen (Bollig & Betz, 2016). Die durch die Liberalisierung der Dienstleistungen in der EU erhoffte Konkurrenz, die die Marktteilnehmer zu mehr Qualität anspornen sollte, ist bisher ausgeblieben. Ein wichtiger, aber nicht der einzige Aspekt dabei ist, dass das Angebot die Nachfrage nach wie vor nicht vollständig deckt, was sich in der Existenz von Wartelisten widerspiegelt. Vor diesem Hintergrund ist der von Luxemburg gewählte Weg ein sinnvoller Ausgangspunkt, die Finanzierung der Dienste über ein staatlich gefördertes System zu gestalten, das an Qualitätsstandards gebunden ist, anstatt Familien lediglich durch Sozialtransfers zu unterstützen. Dies soll eine nachhaltige Verbesserung und langfristige Qualität der Angebote gewährleisten. Der Betreuungsmarkt bietet aktuell nur eine begrenzte Auswahl, da für Familien meist nur lokale Angebote in Frage kommen und die große Nachfrage eher ein Anreiz für zusätzliche Angebote als für eine Verbesserung der Qualität darstellt. Deshalb ist es umso wichtiger, dass die Politik die Qualitätsentwicklung systematisch steuert und weiterentwickelt.

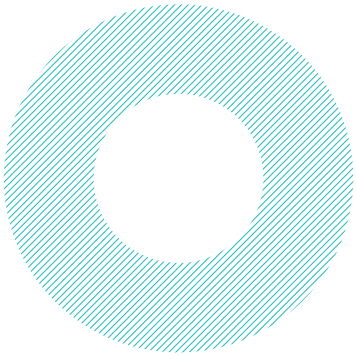
Dies erfolgt in Luxemburg einerseits über die Betriebserlaubnis (*agrément*) (Strukturqualität), andererseits über das Jugendgesetz mit der Entwicklung eines Qualitätssystems und der Bindung des *chèque-service accueil* an die obligatorische Teilnahme an den Qualitätsentwicklungsmaßnahmen sowie zusätzlichen Angeboten wie die *éducation plurilingue* (Prozessqualität). Im Hinblick auf die Qualität stellt die Verbindung von Finanzierung und Qualitätsentwicklung einen Gewinn für die Familien dar und trägt gleichzeitig zur Existenzsicherung der Einrichtungen bei. Um die Auswirkungen der strukturellen Unterschiede zwischen den verschiedenen Einrichtungstypen auf die Bildungsqualität zu verstehen und die Wirksamkeit des nationalen Rahmenplans für non-formale Bildung sowie anderer gesetzlicher Qualitätsvorgaben zu bewerten, sollten gezielte Evaluationen durchgeführt werden.

Neben der Frage, wie sich strukturelle Ungleichheiten und ungleicher Zugang auf die Qualität der Bildung auswirken, muss darüber hinaus auch die Ebene der Prozessqualität berücksichtigt werden, um zu verstehen, wie diese Faktoren die Effektivität und Gerechtigkeit der Bildungsangebote beeinflussen. Ungleichheiten im Zugang konnten laut Van Lancker (siehe Kapitel 1, S. 32f.) in Luxemburg reduziert werden. Der Besuch einer *crèche* (SEAJ) wirkt sich generell positiv auf die Bildungsbiographie aus (Hornung et al., 2023). Bisher wurden Unterschiede in der Qualität der Einrichtungen nicht untersucht, obwohl Bollig und Betz (2016) darauf hinweisen, dass non-formale Bildung, ähnlich wie formale Bildung, bestehende Ungleichheiten verstärken kann – dabei profitieren gerade Kinder aus benachteiligten Familien besonders stark von einer hohen Bildungsqualität.

Die Existenz non-formaler Bildungsangebote allein reicht also nicht aus. Daher ist vom Gesetz vorgesehen, dass sowohl die Struktur- wie auch die Prozessqualität vom MENJE kontrolliert wird. Die in diesem Kontext gesammelten Daten gilt es für Monitoringzwecke aufzuarbeiten. Eine Evaluation und ein kontinuierliches Monitoring der vielfältigen Trägerlandschaft und der Qualität ihrer Angebote sind unumgänglich. Nur so lässt sich herausfinden, ob das Qualitätssystem, das in Luxemburg 2017 eingeführt und weiter ausgebaut wurde, die notwendige Qualität bietet, um allen Kindern gleichermaßen Zugang zu einem qualitativ hochwertigen Angebot zu sichern – und dies unabhängig von der Trägerschaft. Um auszuloten, welche Probleme im Rahmen eines *proportionate universalism*[54] zusätzlicher Maßnahmen bedürfen, werden Monitoring und eine ungleichheitssensible Qualitätsentwicklung (Bollig & Betz, 2016) eine wichtige Rolle spielen.

54 In diesem Kontext bezieht sich „*proportionate universalism*" auf den Ansatz, universelle Maßnahmen zu ergreifen, die jedoch flexibel und angepasst werden, um den unterschiedlichen Bedürfnissen einzelner gerecht zu werden. Das bedeutet, dass zwar alle Kinder Zugang zu den gleichen grundlegenden Bildungsangeboten haben sollten, jedoch zusätzliche Maßnahmen für benachteiligte Gruppen notwendig sind, um sicherzustellen, dass diese Kinder die gleiche Chance auf gute Bildung erhalten (Vandenbroeck, 2020).

Empfehlungen



ZUM THEMA „PERSONALENTWICKLUNG IN ZEITEN VON FACHKRÄFTEMANGEL UND ZUNEHMENDER HETEROGENITÄT“:

Aus dem vorliegenden Bericht zu den SEA-Strukturen und den festgestellten Herausforderungen und Perspektiven lassen sich folgende Empfehlungen des OEJQS im Hinblick auf die (Weiter-)Entwicklung des non-formalen Bildungsbereichs in Luxemburg ableiten:

1. Die Sicherstellung von kohärenten Ausgangsbedingungen für alle Fachkräfte in allen Einrichtungen

Um die unterschiedlichen Ausbildungsprofile auszugleichen und eine einheitliche Qualität sicherzustellen sind verbindliche und zum Teil lokal organisierte (Weiter-)Qualifizierungsmaßnahmen für Berufseinsteiger*innen erforderlich. Dies könnte z.B. über die Einführung eines einheitlichen und verpflichtenden *Onboarding*-Programms im non-formalen Bildungsbereich erfolgen und könnte folgende Elemente umfassen:

- die Einführung in den nationalen Rahmenplan zur non-formalen Bildung
- die spezifische Einweisung in die lokalen Gegebenheiten der jeweiligen Einrichtung
- Schulungen zur gesetzlich geregelten Qualitätssicherung und -weiterentwicklung

Mit diesem Programm würden kohärente Ausgangsbedingungen für alle Fachkräfte geschaffen, die zur Teambildung beitragen und eine bessere Vorbereitung auf die Umsetzung nationaler Bildungsrichtlinien gewährleisten.

2. Die Stärkung einer kontinuierlichen beruflichen Aus- und Weiterbildung zur Verbesserung der Qualifikationsprofile

Da ein nicht unerheblicher Anteil des Personals über keine bzw. nur eine gering qualifizierte erzieherische Ausbildung verfügt und ein weiterer Anteil der Fachkräfte ihre Ausbildung im Ausland absolviert, sollte die berufliche Aus- und Weiterbildung im Land stärker ausgebaut und verbindlicher gestaltet werden. Dies könnte unter anderem erreicht werden durch:

- die Einführung (interdisziplinärer) Qualifizierungsmöglichkeiten für frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung
- den Ausbau gezielter Fortbildungsmaßnahmen (u.a. Team-Coachings, Hospitationen) zur non-formalen Bildung, die Inhalte zur ganzheitlichen Betreuung und Bildung von Kindern im Alter von 0–12 Jahren vermitteln
- eine systematische strukturelle Förderung sowie Anrechnung berufsbegleitender Qualifizierungsmaßnahmen (v.a. für niedrigqualifizierte Fachkräfte)

Solche oder ähnlich gelagerte Maßnahmen würden nicht nur die Qualität der Fachkräfte verbessern, sondern könnten auch dazu beitragen, den Fachkräftemangel zu entschärfen.

3. Eine systematische Förderung der Zusammenarbeit zwischen SEA-Einrichtungen und Grundschulen

Die Verschränkung von formaler und non-formaler Bildung sollte über punktuelle Maßnahmen hinausgehen und strukturell bereits ab der Qualifikationsphase verankert werden. Zu einer stärkeren Vernetzung zwischen den Bildungsbereichen könnte bspw. folgendes beitragen:

- die Einführung gemeinsamer Qualifizierungsmöglichkeiten, die Studierenden aus beiden Qualifizierungssträngen (formale und non-formale Bildung) offenstehen, die Begegnungspunkte schaffen und gezielt auf die Herausforderungen der Verschränkung beider Bildungsbereiche vorbereiten
- gemeinsame Fortbildungsangebote, die für Fachkräfte aus beiden Bereichen entwickelt werden und ein einheitliches pädagogisches Verständnis fördern
- die Nutzung eines einheitlichen Instrumentes, um verbindliche Kooperationsvereinbarungen zwischen Grundschulen und SEA-Einrichtungen zu erstellen und eine systematische Zusammenarbeit sicherzustellen, z.B. ein bereichsübergreifender „*Plan d’encadrement éducatif*“ anstelle des *Plan d’encadrement périscolaire (PEP)*, dessen Reformierung in der aktuellen Legislaturperiode vorgesehen ist
- die Identifizierung von Gelingensfaktoren bestehender Kooperationen und deren Verbreitung als innovative Lösungen bzw. ‚*Best-Practice*‘-Modelle

Die empfohlene systematische Förderung der Zusammenarbeit zwischen SEA-Einrichtungen und Grundschulen würde zu einem ganzheitlichen Bildungsverständnis beitragen, langfristig gemeinsame Konzepte stärken und die Professionalisierung im gesamten Bildungsbereich vorantreiben. Darüber hinaus könnten durch effektive und gut organisierte Kooperationsformen auch strukturelle Probleme wie die zum Teil zerstückelten Arbeitszeiten im non-formalen Bereich aufgefangen und die Arbeitsbedingungen somit nachhaltig verbessert werden.

4. Der Aufbau einer zentralen Datenplattform und Evaluation der non-formalen Bildung zur Förderung von Chancengleichheit und systematischer Qualitätsentwicklung

Eine evidenzbasierte Weiterentwicklung der non-formalen Bildung ist auf Daten angewiesen. In einer zentralen Datenbank könnten die bestehenden Datenquellen zur Struktur- und Prozessqualität sowie zur Nutzung von SEA-Einrichtungen gebündelt werden. Eine solche Plattform könnte:

- als Datenlager (*data warehouse*) dienen, um Daten langfristig zu sammeln und nutzbar zu machen
- Grundlage für die Erstellung eines statistischen *Dashboards* sein, mit dem Daten für Forschung, Politik und Praxis zugänglich gemacht werden könnten
- Basis für ein öffentlich zugängliches, indikatorenbasiertes *Dashboard* sein, das die wichtigsten Entwicklungen transparent darstellt
- Grundlage für regelmäßige Evaluationen sein, die multidimensional sowohl strukturelle als auch prozessuale Qualitätsaspekte der SEA-Einrichtungen erfassen und kontinuierliche Weiterentwicklung von Qualitätsstandards ermöglichen

Der Aufbau einer solchen zentralen Datenbank und die Entwicklung von *Dashboards* würde eine ganzheitliche Sicht auf den Bereich der non-formalen Bildung ermöglichen und datenbasierte Entscheidungen erleichtern. Sie würde es bspw. ermöglichen, Daten zur Nutzung und zur Qualität der non-formalen Bildung zu erfassen und davon ausgehend Verbesserungen vorzunehmen.

Weiterhin sollte die Qualität der non-formalen Bildung mittels eines gezielten Monitorings erfasst und weiterentwickelt werden. Dies ist vor allem mit Blick auf die Herstellung von Chancengleicheit von Bedeutung. Dazu sind neben der Bereitstellung von Indikatoren (um etwa Unterschiede im Zugang zu den Einrichtungen zu identifizieren) auch regelmäßige Evaluationen der Struktur- und Prozessqualität notwendig. Dies sind wichtige Elemente der Qualitätsentwicklung, die dazu beitragen, allen Kindern – unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund – Zugang zu hochwertigen Bildungsangeboten zu gewährleisten.

5. Die Förderung eines partizipativen Qualitätsentwicklungsprozesses

Um die Qualität der non-formalen Bildung nachhaltig zu verbessern wäre es wichtig, partizipative Ansätze in der Qualitätsentwicklung zu stärken und Praxisakteur*innen aktiv einzubinden. Dazu könnten bspw. folgende Maßnahmen umgesetzt werden:

- die systematische Berücksichtigung der Perspektive von Kindern und Familien durch regelmäßige Befragungen, um die Bedarfe der eigentlichen Nutzer*innen in die Qualitätsentwicklung einfließen zu lassen
- regelmäßige Austauschformate zwischen Vertreter*innen der Politik, Forschung, Praxis, Eltern und Kindern (z.B. mittels der bereits existierenden „*Ateliers de l’éducation non formelle*“), um gemeinsam aktuelle Herausforderungen zu identifizieren und zusammen Lösungsansätze zu entwickeln

6. Der Ausbau der Zugänglichkeit zu bedarfsgerechten Bildungsangeboten

Um allen Kindern – insbesondere jenen aus benachteiligten Familien – den Zugang zu hochwertiger non-formaler Bildung zu sichern, ist die Zugänglichkeit und die bedarfsgerechte Verfügbarkeit von Angeboten in der non-formalen Bildung zu gewährleisten.

Obwohl in diesen Bereichen bereits erhebliche Investitionen getätigt wurden, fehlen derzeit belastbare Daten, um die tatsächlichen Bedarfe und die Wirksamkeit der Maßnahmen fundiert zu bewerten. Daher ist eine vertiefte Analyse erforderlich, um relevante Aspekte – von der geografischen Verfügbarkeit über finanzielle und strukturelle Zugangsbarrieren bis hin zur Differenzierung der Bildungsangebote – präziser zu untersuchen. Auf dieser Grundlage können gezielte Anpassungen vorgenommen und der weitere Ausbau bedarfsgerecht justiert werden.

Dabei können verschiedene Aspekte in Bezug auf die Weiterentwicklung der Angebote kritisch überprüft werden. Ausgangspunkte könnten bspw. folgende sein:

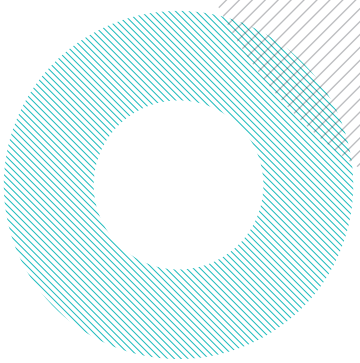
- Analyse zur geografischen Verfügbarkeit von Betreuungsplätzen im Hinblick auf die Sicherstellung einer flächendeckenden Versorgung
- Prüfung der Wirksamkeit der Maßnahmen zum Abbau finanzieller und struktureller Barrieren, d.h. ob die Ausweitung einkommensabhängiger Unterstützungsmaßnahmen für Familien bereits den gewünschten Effekt hat, um Zugänglichkeit zu gewährleisten
- der Ausbau differenzierter Bildungsangebote und die Entwicklung differenzsensibler pädagogischer Ansätze innerhalb der Einrichtungen, die es ermöglichen, lokal angepasste, aber breit aufgestellte Portfolios an Angeboten zu schaffen. Diese können ein inklusives und vielfältiges Bildungsangebot bieten, das den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder gerecht wird, ohne dabei Einrichtungen auf spezifische Zielgruppen zu spezialisieren

7. Die Förderung inklusiver und gemeinschaftsfördernder Bildungsangebote

Um gesellschaftlichen Zusammenhalt und Chancengleichheit zu stärken, sollten gezielt inklusive und partizipative Bildungsangebote ausgebaut werden. Diese könnten folgende Aspekte umfassen:

- die systematische Einbindung der Tageseltern in SEA-Einrichtungen, um die Zusammenarbeit im non-formalen Bereich in Bezug auf qualitativ hochwertige Bildung für alle Kinder zu erweitern
- die Förderung von gemeinschaftsbildenden und demokratiefördernden Ansätzen in den Strukturen der non-formalen Bildung
- die Förderung einer engen Zusammenarbeit zwischen Eltern, SEA-Einrichtungen, Tageseltern, Grundschulen, Elternforen und lokalen Gemeinschaften, um Zugehörigkeit und Partizipation von Kindern und Familien in einem vielfältigen gesellschaftlichen Umfeld zu stärken

Indem alle Kinder – unabhängig von ihrer Herkunft – die Möglichkeit erhalten, in einer inklusiven, vielfältigen, unterstützenden und gemeinschaftsfördernden Bildungslandschaft teilzuhaben, wird nicht nur die Zugänglichkeit und Qualität der Angebote verbessert, sondern auch ein bedeutender Beitrag zur Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts geleistet und ein nachhaltiger Mehrwert für die Gesellschaft geschaffen.



Bibliographie

Literatur

Achten M. & Schmit P. (1998). Trägerschaft und Finanzierung sozialer Dienstleistungen. Die verschiedenen Modelle der Organisation und der Finanzierung von sozialen Diensten. forum (183). Verfügbar unter: *https://www.forum.lu/article/traegerschaft-und-finanzierung-sozialer-dienstleistungen/*.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.* Bielefeld.

Babilou Family (2024). *Impact Report 2023.* Verfügbar unter: *https://babilou-family.com/babilou-family-impact-report-2023*.

Bennett, J. & Kaga, Y. (2010). The Integration of Early Childhood Systems within Education. *International Journal of Child Care and Education Policy,* Vol. 4, No.1, 35-43. *https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-1-35*.

Bertelsmann Stiftung (2022). *KiTa-Personal braucht Priorität!* Verfügbar unter: *https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/kita-personal-braucht-prioritaet*.

Bertelsmann Stiftung (2024). *Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland 2023. Perspektiven auf das Miteinander in herausfordernden Zeiten. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Gesellschaftlicher_Zusammenhalt/Gesellschaftlicher_Zusammenhalt_2023/2024_Studie_Gesellschaftlicher-Zusammenhalt-2023.pdf*.

Bollig, S. & Betz, T. (2016). Ungleichheiten in früher Kindheit. Was trägt die öffentliche Kindertagesbetreuung zu deren Abbau oder Verstetigung bei? In Georges, N., Schronen, D. & Urbé, R. (Hrsg.). *Sozialalmanach 2016. Schwerpunkt Inegalitéiten.* Luxembourg: Caritas, S. 331-343. *https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26098/pdf/Bollig_Betz_2016_Ungleichheiten_in_frueher.pdf*.

Bollig, S., Honig, M.-S. & Nienhaus, S. (2016). *Vielfalt betreuter Kindheiten: Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4jähriger Kinder.* Belval: Université du Luxembourg. Verfügbar unter: *https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/27720/1/CHILD%20Forschungsbericht%20%27Vielfalt%20betreuter%20Kindheiten%27%20doppelseitig.pdf*.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *La reproduction.* Paris: Les Editions de Minuit.

Böwen, P. & Flammang, M. (2021). *Der Arbeitsmarkt der Sozialen Arbeit 2020 und seine Entwicklung seit 2014.* Universität Luxemburg. Verfügbar unter: *https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/49181/1/Der%20Arbeitsmarkt%20der%20Sozialen%20Arbeit%20in%20Luxemburg%20-%20Newsletter%202020%20%282%29.pdf*.

Böwen, P., Flammang, M., Hilbert, H. & Klopp, C. (2022). *Die Vielfalt der Sozialen Arbeit in Luxemburg und die Arbeitsmarktzahlen 2021.* Universität Luxemburg. Verfügbar unter: *https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/50704/1/NewsLetter_2021.pdf*.

Brunner, M. & Martin, R. (2011). *Die MAGRIP-Studie (1968-2009): Wie beeinflussen sozio-kognitive Merkmale von Kindern im Grundschulalter und ihre Bildungswege ihr späteres Leben als Erwachsene in Luxemburg?* Luxembourg. Fonds National de la Recherche Luxembourg (FNR); Universität Luxemburg (UL); Centre d'études de populations, de pauvreté et de politiques socio-économiques (CEPS/INSTEAD). Verfügbar unter: *https://www.uni.lu/wp-content/uploads/sites/2/2024/08/unilu_MAGRIP__web.pdf*.

Burger, K., Neumann, S. & Brandenberg, K. (2017). *Studien zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Eine Bestandsaufnahme erstellt im Auftrag der Jacobs Foundation.* Zürich, Switzerland: Jacobs Foundation. Verfügbar unter: *https://orbilu.uni.lu/handle/10993/33417*.

De Moll, F., Kemp, V., Loureiro, K. S., Hadjar, A. & Kirsch, C. (2024). „Luxemburg – Frühpädagogisches Personal." In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.). *Frühpädagogische Personalprofile in Europa. 33 Länderberichte mit kontextuellen Schlüsseldaten.* München: Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz. Verfügbar unter: *https://seepro.eu/Seiten_Deutsch/Texte_Deutsch/Luxemburg_Personal.pdf*.

Driessen, G. (2025). The fragile foundation of pre- and early-school programs for disadvantaged children. *Forum for Education Studies. 2025,* 3(1): 1869. Verfügbar unter: *https://ojs.acad-pub.com/index.php/FES/article/view/1869/1093*.

Duncan, G., Kalil, A., Mogstad, M. & Rege, M. (2022). *Investing in Early Childhood Development in Preschool and at Home (April 2022).* NBER Working Paper No. w29985, Verfügbar unter: *https://ssrn.com/abstract=4098306*.

Düring, D. (2014). Governance. In D. Düring, H.-U. Krause, F. Peters, R. Rätz, & N. Rosenbauer & M. Vollhase (Hrsg.). *Kritisches Glossar: Hilfen zur Erziehung.* Verfügbar unter: *https://igfh.de/publikationen/kritisches-glossar/governance*.

Esping-Andersen, G., Gallie, D., Hemerijck, A. and Myles, J. (2001). A new welfare architecture for Europe? Report submitted to the Belgian Presidency of the European Union. Final version, September 2001. Verfügbar unter: *https://www.researchgate.net/publication/238758771_A_NEW_WELFARE_ARCHITECTURE_FOR_EUROPE_Report_submitted_to_the_Belgian_Presidency_of_the_European_Union*.

Esping-Andersen, G. (2008). Herkunft und Lebenschancen. Warum wir einen neue Politik gegen soziale Vererbung brauchen. In: Confédération Caritas Luxembourg (Hrsg.) (2008). *Sozialalmanach 2008: Schwerpunkt: Kinderarmut und Bildung.* Luxemburg. Verfügbar unter: *https://issuu.com/caritas.luxembourg/docs/caritas_sozialalmanach2008/209*.

Europäische Kommission (2010). *EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum.* Brüssel. Verfügbar unter: *https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf*.

Europäische Kommission (2013). Barcelona-Ziele: Ausbau der Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder in Europa mit dem Ziel eines nachhaltigen und integrativen Wachstums. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Verfügbar unter: *https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fb103a95-f680-4f6e-bd44-035fbb867e6a/language-de*.

Europäische Kommission (2013a). Investitionen für Kinder: Den Kreislauf der Benachteiligung durchbrechen. Empfehlung der Kommission vom 20/02/2013. Verfügbar unter: *https://eur-lex.europa.eu/DE/legal-content/summary/investing-in-children-breaking-the-cycle-of-disadvantage.html*.

Europäische Kommission (2017). Europäische Säule sozialer Rechte. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Verfügbar unter: *https://commission.europa.eu/system/files/2017-11/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_de.pdf*.

Europäische Kommission (2022). Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zur Überarbeitung der Barcelona-Ziele zu frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung. *https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0442*.

Europäischer Rat (2000). Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 23. und 24. März 2000 Lissabon. Verfügbar unter: *https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm*.

Europäischer Rat (2002). Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 15. und 16. März 2002, Barcelona. Verfügbar unter: *https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/de/pres_02_930/PRES_02_930_DE.pdf*.

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union (2006). Richtlinie 2006/123/EG des europäischen Parlaments und des Rates vom 12. Dezember 2006 über Dienstleistungen im Binnenmarkt. Amtsblatt der Europäischen Union, 27.12.2006. Verfügbar unter: *https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006L0123*.

European Commission Childcare Network (1996). Quality Targets in Services for Young Children. Brussels, European Commission Equal Opportunities Unit. Re-published with permission by the European Commission by the Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto: Paper 2. Quality in Services for Young Children. Verfügbar unter: *https://childcarecanada.org/sites/default/files/Qualitypapertwo.pdf*. Paper 3. Quality Targets in Services for Young Children. Proposals for a Ten Year Action Programme. Verfügbar unter: *https://childcarecanada.org/sites/default/files/Qualitypaperthree.pdf*.

European Commission, EACEA & Eurydice (2016). The Structure of the European Education Systems 2016/17: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Verfügbar unter: *https://eurydice.ba/wp-content/uploads/2016/12/Structure_of_education_systems_2016_17.pdf*.

European Commission (2023). Access to early childhood education and care in Europe 2022/2023. Eurydice – Facts and Figures. Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Verfügbar unter: *https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2023/11/Structural-Indicators-2023-ECEC-Access-factsheet-11_2023.pdf*.

Eurostat (2020). Erste Bevölkerungsschätzungen. EU-Bevölkerung im Jahr 2020 bei fast 448 Millionen. Pressemitteilung 111/2020. *https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/11081097/3-10072020-AP-DE.pdf/7f863daa-c1ac-758f-e82b-954726c4621f*.

Eurostat (2023). Population on 1st January by age, sex and type of projection. DOI: 10.2908/proj_23np. Verfügbar unter: *https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/proj_23np/default/table?lang=en*.

Eurostat (2023a). Quote der von Armut bedrohten Kinder nach dem Geburtsland ihrer Eltern (Personen im Alter von 0 bis 17). Verfügbar unter: *https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc_li34__custom_13659534/default/table?lang=de*.

Eurostat (2025). Share of foreign-born persons in the resident population, 1 January 2024 (online data code: migr_pop3ctb). Verfügbar unter: *https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_population_diversity_by_citizenship_and_country_of_birth*.

Fondation Caritas Luxembourg (Hrsg.) (2013). Valiflex. Personal mit niedriger Qualifizierung im non-formalen Bildungssystem: eine Win-Win-Situation? Luxembourg: Fondation Caritas Luxembourg. Verfügbar unter: *https://issuu.com/caritas.luxembourg/docs/valiflex2013_les_exp__riences*.

Frazer, H., Guio, A. & Marlier, E. (2020). Feasibility study for a child guarantee – Final report. European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Verfügbar unter: *https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c312c468-c7e0-11ea-adf7-01aa75ed71a1/language-en*.

Genette, Ch. (2022). EDU-CARE, Vers une approche globale de l'enfant qui (ré)concilie soin et apprentissage, Bruxelles: ULiège – ONE. Verfügbar unter: *https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Formations/edu-care.pdf*.

Göbel, S. & Bollig, S. (2024). Doing 'shared care' in between family and early childhood education and care. In S. Bollig & L. Groß (Eds.). Practicing the Family. The Doing and Making of Family In, With and Through Social Work and Education. Bielefeld: transcript. p.193-208. Verfügbar unter: *https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/40/cd/f1/oa9783839462812o6BNl8nRg3Kcf.pdf*.

Göbel, S., Limbach-Reich, A. & Peters, U. (2022). Forschungsbericht 2: Ergebnisse der Studie «Social Work Labour Market in Luxembourg» – Übergänge in den Arbeitsmarkt und berufliche Werdegänge der BSSE-Absolvent*innen der Universität Luxemburg. (2). Esch/Alzette, Luxembourg: Universität Luxemburg. Verfügbar unter: *https://hdl.handle.net/10993/51668*.

Gouvernement du Luxembourg (2018). Accord de coalition 2018-2023. Verfügbar unter: *https://gouvernement.lu/dam-assets/documents/actualites/2018/12-decembre/Accord-de-coalition-2018-2023.pdf*.

Gouvernement du Luxembourg (2023). Accord de coalition 2023-2028. «Lëtzebuerg fir d'Zukunft stäerken». Verfügbar unter: *https://gouvernement.lu/dam-assets/documents/dossier/formation-gouvernement-2023/accord-coalition.pdf*.

Grgic, M. & Rauschenbach, T. (2022). Bildungsort Familie. Informelle Bildung. In Ecarius, J. & Schierbaum, A., (Hrsg.). Handbuch Familie. Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: *https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-658-19861-9_9-1*.

Haas, C. (2006). Ausbildung für soziale Berufe in Luxemburg. In Hamburger, F., Hirschler, S., Sander G. & Wöbcke, M. (Hrsg.). Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 3. Frankfurt a. M.: ISS, S.105–129.

Hadjar, A., Grecu, A., Loureiro, K. S. & Koch, K. (2021). Projektbericht PerSEALux. Pädagogisches Personal in Einrichtungen der non-formalen Bildung in Luxemburg: Eine Analyse zur Situation von männlichen und weiblichen Fachkräften in SEA-Einrichtungen in Luxemburg. Verfügbar unter: *https://madak.lu/wp-content/uploads/2021/07/PerSEALux_Projektbericht.pdf*.

Heckman, J. (2008). School, skills and synapses. Economic Inquiry. Vol. 46, No. 3, July 2008, p. 289–324. *https://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_2008_EI_v46_n3.pdf*.

Hekel, N. & Simoes Loureiro, K. (2021). Frühkindliche Bildung in Luxemburg. In Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET) & Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021. S. 38-41. LUCET & MENJE. Verfügbar unter: *https://bildungsbericht.lu/wp-content/uploads/2022/05/Nationaler-Bildungsbericht-Luxemburg-2021-1.pdf*.

Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2011). Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57.

Honig, M.-S. & Haag, C. (2011). Nationale Kinderbetreuung in Luxemburg. Eine Bestandsaufnahme. In. Ministère de la Famille et de l'Intégration (2011). Strukturen der Bildung, Erziehung und Betreuung. Luxemburg. Verfügbar unter: *https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/statistiques-etudes/enfance/strukturen-der-Bildung-kinder-bis-zu-12-jahren.pdf*.

Honig, M.-S., Neumann, S., Schnoor, O. & Seele, C. (2013). Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit. Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkinderziehung. Université du Luxembourg. Verfügbar unter: *https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/12933/1/A4%c2%adEDUQUA_korr_4_131104.pdf*.

Honig, M.-S. (2015). Frühkindliche Bildung. In Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Université du Luxembourg (Hrsg.), Bildunsgbericht Luxemburg 2015: Band 2: Analysen und Befunde. S.8-14. Verfügbar unter: *https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/statistiques-etudes/themes-transversaux/band-2-analysen-und-befunde.pdf*.

Honig, M.-S., Schmitz, A., Wagner, M. & Wiltzius, M. (2015). Eine black box wird geöffnet: Einblicke in Organisation und Praxis privatwirtschaftlicher Kindertagesbetreuung in Luxemburg. Université du Luxembourg: Belval. Verfügbar unter: *https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/23409/1/Forschungsbericht_2015_EDUQUA-COM.pdf*.

Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2023). Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance. Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET). Verfügbar unter: *https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/54926/1/PolicyReport_Early_childhood_and_care_in_Lux_LUCET.pdf*.

Hüther, G. & Hauser, U. (2012). Jedes Kind ist hochbegabt. München: Knaus Verlag.

Kaga, Y., Bennett, J. & Moss, P. (2010). Caring and learning together. A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education. Paris: UNESCO. Verfügbar unter: *https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187818*.

Kerger, L. (2009). Système scolaire et éducation, In H. Willems, G. Rotink, D. Ferring, J. Schoos, M. Majerus, N. Ewen, M.A. Rodesch-Hengesch & C. Schmit (Hrsg.). Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Band 1. Luxemburg: Editions St Paul, S. 425-438.

Lamb, M.E. & Ahnert, L. (2007). Nonparental Child Care. In W. Damon, R.M. Lerner, K.A. Renninger & I.E. Sigel (Eds.), Handbook of Child Psychology: Child psychology in practice, Wiley, p. 950-1016, *https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0423*.

Largo, R. (1994). Warum entwickeln sich Kinder so unterschiedlich? Perinatal Medizin. 6, 81-86, Springer Verlag. Verfügbar unter: *https://www.remo-largo.ch/assets/uea_43_remolargo.pdf*.

LIfBi – Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (2024). Führt ein Kitabesuch zu einem Ausgleich sozialer Unterschiede? Forschung kompakt, Bericht Nr. 5, 15. Januar 2024. Verfügbar unter: *https://www.lifbi.de/Portals/2/Publikationen/Transferberichte/LIfBi%20Forschung%20kompakt/LIfBi-Forschung-kompakt_05_Kita.pdf*.

MENJE – Ministère de l'éducation nationale, de l'enfance et de la jeunesse (2017). Rapport d'activité 2016. Verfügbar unter: *https://men.public.lu/de/publications/rapports-activite-ministere/rapports-ministere/rapport-activite-2016.html*.

MENJE – Ministère de l'éducation nationale, de l'enfance et de la jeunesse (2018). Plan-cadre pour l'éducation précoce au Luxembourg. Verfügbar unter: *https://men.public.lu/fr/publications/enseignement-fondamental/informations-generales/plan-cadre.html*.

MENJE – Ministère de l'éducation nationale, de l'enfance et de la jeunesse (2023). Le calcul de la participation financière des parents. Verfügbar unter: *https://men.public.lu/dam-assets/fr/enfance/fr/csa-calcul-participation-financiere-parents.pdf*.

MENJE – Ministère de l'éducation nationale, de l'enfance et de la jeunesse (2024). Rapport d'activité 2023. Verfügbar unter: *https://men.public.lu/de/publications/rapports-activite-ministere/rapports-ministere/rapport-activites-2023.html*.

MENJE – Ministère de l'éducation nationale, de l'enfance et de la jeunesse (2024a). EDI 2024/1. Verfügbar unter: *https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/edi-infomagazin-fir-elteren/2024/edi-13-web.pdf*.

MENJE & SNJ – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service national de la jeunesse (Ed.) (2018). Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes. Verfügbar unter: *https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2021/05/Rahmenplan_FR_Web.pdf*.

MENJE & SNJ – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service national de la jeunesse (Ed.) (2021). Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter. Verfügbar unter: *https://www.enfancejeunesse.lu/fr/cadre-de-reference-national/*.

MENJE & SNJ – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service national de la jeunesse (2023). Les ateliers de l'éducation non formelle pour le personnel dirigeant et le personnel d'encadrement des services d'éducation et d'accueil. Verfügbar unter: *https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2024/02/SEA_01538_23_Livrets-education_non_formelle_148x210mm_version2_spreads_web.pdf*.

Michel, S. (2002). Dilemmas of Child Care. In S. Michel & R. Mahon (Eds.). Child Care Policy at the Crossroads. Gender and Welfare State Restructuring. New York, London: Routledge, p. 333-338.

MIFA – Ministère de la Famille et de l'Intégration Luxembourg (2006). Rapport d'activité 2005. Luxembourg. Verfügbar unter: *https://gouvernement.lu/dam-assets/fr/publications/rapport-activite/minist-famille-integration-grande-region/2005-rapport-activite-famille/2005-rapport-activite-famille.pdf*.

MIFA – Ministère de la Famille et de l'Intégration Luxembourg (2007). Rapport d'activité 2006. Luxembourg. Verfügbar unter: *https://gouvernement.lu/dam-assets/fr/publications/rapport-activite/minist-famille-integration-grande-region/2006-rapport-activite-famille/2006-rapport-activite-famille.pdf*.

MIFA – Ministère de la Famille et de l'Intégration Luxembourg (2008). Rapport d'activité 2007. Luxembourg. Verfügbar unter: *https://gouvernement.lu/dam-assets/fr/publications/rapport-activite/minist-famille-integration-grande-region/2007-rapport-activite-famille/2007-rapport-activite-famille.pdf*.

MIFA – Ministère de la Famille et de l'Intégration Luxembourg (2009). Rapport d'activité 2008. Luxembourg. Verfügbar unter: *https://gouvernement.lu/dam-assets/fr/publications/rapport-activite/minist-famille-integration-grande-region/2008-rapport-activite-famille/2008-rapport-activite-famille.pdf*.

MIFA – Ministère de la Famille et de l'Intégration Luxembourg (2010). Rapport d'activité 2009. Luxembourg. Verfügbar unter: *https://gouvernement.lu/dam-assets/fr/publications/rapport-activite/minist-famille-integration-grande-region/2009-rapport-activite-famille/2009-rapport-activite-famille.pdf*.

MIFA – Ministère de la Famille et de l'Intégration Luxembourg (2011). Rapport d'activité 2010. Luxembourg. Verfügbar unter: *https://gouvernement.lu/dam-assets/fr/publications/rapport-activite/minist-famille-integration-grande-region/2010-rapport-activite-famille/2010-rapport-activite-famille.pdf*.

MIFA – Ministère de la Famille et de l'Intégration Luxembourg (2012). Rapport d'activité 2011. Luxembourg. Verfügbar unter: *https://gouvernement.lu/dam-assets/fr/publications/rapport-activite/minist-famille-integration-grande-region/2011-rapport-activite-famille/2011-rapport-activite-famille.pdf*.

MIFA – Ministère de la Famille et de l'Intégration Luxembourg (2013). Rapport d'activité 2012. Luxembourg. Verfügbar unter: *https://gouvernement.lu/dam-assets/fr/publications/rapport-activite/minist-famille-integration-grande-region/2012-rapport-activite-famille/2012-rapport-activite-famille.pdf*.

Moss, P. (2016). Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: Provocation and hope for a renewed public education. Improving Schools, 19(2), 167-176. *https://doi.org/10.1177/1365480216651521*.

Nagele, F. & Greiner, U. (2020). Heterogenität und Alterität in der pädagogischen Praxis: Zur Rekonstruktion a-theoretischen Wissens in den Differenzerfahrungen von Lehrpersonen. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 21. Jg., Heft 2/2020, S. 293-308. *https://budrich-journals.de/index.php/zqf/article/view/36577*.

Neumann, S. (2018). Non-formale Bildung im Vorschulalter. In Luxembourg Centre for Educational Testing & Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018. LUCET & MENJE. S.14-21. Verfügbar unter: *https://bildungsbericht.lu/wp-content/uploads/2021/07/Bildungsbericht-Luxemburg-2018_Nationaler-Bildungsbericht-.pdf.*

OECD (2001). Starting Strong. Early childhood education and care. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: *https://doi.org/10.1787/9789264192829-en*.

OECD (2017). Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: *https://doi.org/10.1787/9789264276116-en*.

OECD (2018). Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: *https://doi.org/10.1787/9789264085145-en*.

OECD (2021). Starting Strong. Mapping quality in Early Childhood Education and Care: Tree of policies supporting meaningful interactions in early childhood education and care. Verfügbar unter: *https://quality-ecec.oecd.org/*.

OECD (2022). Strengthening Early Childhood Education and Care in Luxembourg. A Focus on Non-Formal Education. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: *https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/02/strengthening-early-childhood-education-and-care-in-luxembourg_f80a17dd/04780b15-en.pdf*.

OECD (2024). Education at a Glance 2024: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.Verfügbar unter: *https://doi.org/10.1787/c00cad36-en*.

OECD (2025). Family Database. *https://webfs.oecd.org/Els-com/Family_Database/PF2-2-Use-childbirth-leave.pdf*.

OECD (2025a). Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care, Starting Strong, OECD Publishing, Paris. Verfügbar unter: *https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en*.

OEJQS – Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire (2024) Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung im Gesamtsystem Schule. Themenbericht zur ganzeitlichen Governance der Qualitätsentwicklung (Teil A). Walferdange. Verfügbar unter: *https://www.oejqs.lu/de/publication/evidenzorientierte-qualitatsentwicklung-im-gesamtsystem-schule/.*

OEJQS – Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire (2025). Contingent: Evaluierung und Perspektiven für mehr Chancengleichheit im Enseignement fondamental. Luxemburg. Verfügbar unter: *www.edulink.lu/cont*.

ONQS – Observatoire national de la qualité scolaire (2020). Rapport thématique «Le bilan de l'évaluation systémique de l'éducation au Luxembourg». Walferdange. Verfügbar unter: *https://www.oejqs.lu/fr/publication/rapport-thematique-le-bilan-de-levaluation-systemique-de-leducation-au-luxembourg/*.

ONQS – Observatoire national de la qualité scolaire (2022). Rapport thématique «L'entrée à l'école: Analyse de la situation scolaire actuelle et état des lieux de la recherche». Walferdange. Verfügbar unter: *https://www.oejqs.lu/fr/publication/rapport-thematique-lentree-a-lecole-analyse-de-la-situation-scolaire-actuelle-et-etat-des-lieux-de-la-recherche/*.

ONQS – Observatoire national de la qualité scolaire (2022a). Rapport thématique « Orientations pour une réduction de l'impact des inégalités d'origine sociale dans le système éducatif ». Walferdange. Verfügbar unter: *https://www.oejqs.lu/fr/publication/rapport-thematique-orientations-pour-une-reduction-de-limpact-des-inegalites-dorigine-sociale-dans-le-systeme-educatif/*.

Pirard, F. (2019). Faire place à une approche globale de l'enfant. In Fondation Roi Baudouin, Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité. p. 41-54. Verfügbar unter: *https://orbi.uliege.be/handle/2268/225088*.

Rat der Europäischen Union (2019). Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu hochwertiger frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung. Brüssel: Amtsblatt der Europäischen Union. Verfügbar unter: *https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN*.

Rat der Europäischen Union (2021). Entschließung des Rates zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung mit Blick auf den europäischen Bildungsraum und darüber hinaus (2021-2030) (2021/C 66/01). Brüssel: Amtsblatt der Europäischen Union. Verfügbar unter: *https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=EN*.

Saldaña, J. (2021). The coding manual for qualitative researchers. London: SAGE.

Schatzki, T. (1996). Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge: University Press.

Schäfer, G. (2006). Spiel. Verfügbar unter: *https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Vorlesung_Spiel.pdf.*

Schäfer, G. (2008). Lernen im Lebenslauf. Formale, non-formale und informelle Bildung in früher und mittlerer Kindheit. Düsseldorf. Verfügbar unter: *https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/LernenImLebenslauf2008.pdf*.

Schmit, P. (2009). Organisation und Finanzierungsmodelle der sozialen Dienste. In H. Willems, G. Rotink, D. Ferring, J. Schoos, M. Majerus, N. Ewen, M.A. Rodesch-Hengesch & C. Schmit (Hrsg.) Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Band 1. Luxemburg: Editions St Paul. S. 363-380.

Schronen, D. (2013). Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen – Einstieg in einen Entwicklungsprozess. In Fondation Caritas Luxembourg (Hrsg.) (2013). Sozialalmanach 2013: Schwerpunkt: SSIG – Services sociaux d'intérêt général. Luxemburg. Verfügbar unter: *https://issuu.com/caritas.luxembourg/docs/caritas_sozialalmanach_2013*.

SCRIPT (2023). Livre blanc. Un nouveau Plan d'études pour l'Enseignement fondamental. Walferdange. Verfügbar unter: *https://men.public.lu/fr/actualites/communiques-conference-presse/2023/10/04-plan-etudes-ef.html*.

SCRIPT (2024). Enseignement fondamental. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires. Année scolaire 2022/2023. *https://edustat.script.lu/sites/default/files/inline-files/092024_SCRIPT_FONDAMENTAL_2022-23_web.pdf*.

De Smalen, D., Van Bavel, J. & Van Lancker, W. (2024). How much does immigration contribute to national poverty rates? A decomposition analysis for 17 European welfare states. Socio-Economic Review, Volume 22, Issue 2, April 2024, p. 603–624. *https://osf.io/preprints/socarxiv/gwzkf*.

STATEC (2023). La démographie luxembourgeoise en chiffres. Luxembourg: Statec. Verfügbar unter: *https://statistiques.public.lu/fr/publications/series/en-chiffres/2023/demographie-lux-en-chiffres-2023.html*.

STATEC (2024). Rapport Travail et Cohésion Sociale. Analyses 3-2024. Luxembourg: Statec. Verfügbar unter: *https://statistiques.public.lu/en/publications/series/analyses/2024/analyses-03-24.html*.

STATEC (2024a). Le taux de risque de pauvreté atteint 19% de la population en 2023. StatNews. N 23. 10/06/2024. Verfügbar unter: *https://statistiques.public.lu/fr/actualites/2024/stn23-24-silc.html*.

STATEC (2024b). RP 1st results 2021 N°17 "FROM CHILDHOOD TO ADULTHOOD: the growing diversity of youth" [On line], 2024, publié en ligne le 28/10/2024, consulté le 27/03/25. Verfügbar unter: *https://statistiques.public.lu/fr/recensement.html.*

UN Department of Global Communications (2023). What is goal 4? Quality Education. Verfügbar unter: *https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2023/09/Goal-4_Fast-Facts.pdf*.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. & Peeters, J. (2012). CoRe - Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final report. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. Verfügbar unter: *https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fc7e05f4-30b9-480a-82a7-8afd99b7a723*.

Valentova, M., Amjahad, A., Genevois, A.S., Leduc, K. & Maas, R. (2021). L'évaluation court-terme des résultats de la réforme du congé parental de 2016. Luxembourg: LISER & Ministère de la Famille, de l'Intégration et à la Grande Région. Verfügbar unter: *https://mfsva.gouvernement.lu/dam-assets/publications/rapport-etude-analyse/conge-parental/Rapport-LISER-Evaluation-intermediaire-des-resultats-de-la-reforme-du-conge-parental-de-2016.pdf*.

Vandenbroeck, M. (2020). Early Childhood Care and Education Policies that Make a Difference. In R. Nieuwenhuis & W. Van Lancker (Eds.), The Palgrave Handbook of Family Policy. Palgrave Macmillan, Cham. p.169-191. Verfügbar unter: *https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-54618-2.pdf*.

Van Laere, K. (2017). Conceptualisations of care and education in early childhood education and care. Gent University. Verfügbar unter: *https://biblio.ugent.be/publication/8540806/file/8540810.pdf*.

Van Lancker, W. (2023). The Matthew Effect in Early Childhood Education and Care: How Family Policies May Amplify Inequalities. In M. Daly, B. Pfau-Effinger, N. Gilbert & D.J. Besharov. (Eds.), The Oxford Handbook of Family Policy: A Life-Course Perspective. Oxford University Press. p. 758-776. *https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197518151.013.36*.

Walgenbach, K. (2021). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität. In I. Hedderich, J. Reppin & C. Butschi (Hrsg.), Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.41-59. Verfügbar unter: *https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22247/pdf/Walgenbach_2021_Erziehungswissenschaftliche_Perspektiven_auf.pdf*.

Wilkinson, R. & Pickett, K. (2010). The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone. London: Penguin.

Wiltzius, M. & Honig, M.-S. (2015). Les structures non-conventionnées d'éducation et d'accueil des enfants de moins de 12 ans au Luxembourg. Un état des lieux (Structures non-conventionnées d'éducation et d'accueil des enfants Nr. 4). Esch-sur-Alzette: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE); Université du Luxembourg (UL); Integrative Research Unit on Social and Individual Development (INSIDE). Verügbar unter: *https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/statistiques-etudes/enfance/structures-non-conventionnees-accueil-enfants-moins-12-ans.pdf*.

Zukunftskeess (2024). Rapport d'activité 2023. Verfügbar unter: *https://cae.public.lu/dam-assets/fr/publications/2023-rapport-dactivite.pdf*.

Gesetze und großherzogliche Verordnungen

Loi du 10 août 1912 concernant l'organisation de l'enseignement primaire

Loi du 5 août 1963 portant réforme à l'éducation préscolaire et à l'éducation primaire

Loi du 8 septembre 1998 réglant les relations entre l'État et les organismes œuvrant dans les domaines social, familial et thérapeutique

Loi du 30 novembre 2007 portant réglementation de l'activité d'assistance parentale

Loi du 16 décembre 2008 relative à l'aide à l'enfance et à la famille

Loi du 24 avril 2016 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse

Loi du 3 novembre 2016 portant réforme du congé parental

Loi du 29 août 2017 portant modification 1. de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse ; 2. de la loi du 18 mars 2013 relative aux traitements des données à caractère personnel concernant les élèves

Règlement grand-ducal du 22 octobre 1976 portant modification du règlement grand-ducal du 23 septembre 1964 concernant la création obligatoire de jardins d'enfants

Règlement grand-ducal du 2 septembre 1992 concernant l'admission des enfants au jardin d'enfants

Règlement grand-ducal du 20 juillet 2005 concernant l'agrément à accorder aux gestionnaires de maison relais pour enfants

Règlement grand-ducal du 13 février 2009 instituant le « chèque-service accueil »

Règlement grand-ducal du 14 novembre 2013 concernant l'agrément à accorder aux gestionnaires de services d'éducation et d'accueil pour enfants

Règlement grand-ducal du 19 octobre 2018 concernant l'agrément à accorder aux gestionnaires de mini-crèches

Règlement grand-ducal du 1er mars 2019 portant modification du règlement grand-ducal du 28 juillet 2017 portant établissement du cadre de référence national « Éducation non formelle des enfants et des jeunes »

Literatur der Dokumentenanalyse

Achten, M. (2012). Von der Tagesbetreuung zur non-formalen Bildung. forum (322), 50–52.

Achten, M. & Schronen, D. (2008). Die Kinderbetreuung in Luxemburg seit der Einführung der „Maison Relais". In DJI (Hrsg.). *Die Entwicklung integrierter familien- unterstützender Dienstleistungszentren: Expertisen aus Frankreich, Großbritannien, Luxemburg und den Niederlanden*, S. 53–80.

Bollig, S., Honig, M.-S. & Nienhaus, S. (2016). *Vielfalt betreuter Kindheiten: Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4jähriger Kinder.* Belval: Université du Luxembourg. Verfügbar unter: *https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/27720/1/CHILD%20Forschungsbericht%20%27Vielfalt%20betreuter%20Kind*.

Confédération Caritas Luxembourg (Hrsg.). (2008). *Sozialalmanach 2008: Schwerpunkt: Kinderarmut und Bildung. Luxembourg.* Luxembourg. Verfügbar unter: *https://issuu.com/caritas.luxembourg/docs/caritas_sozialalmanach2008/209*.

De Moll, F., Kemp, V., Loureiro, K. S., Hadjar, A. & Kirsch, C. (2024). In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.). *Frühpädagogische Personalprofile in Europa. 33 Länderberichte mit kontextuellen Schlüsseldaten.* München: Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz. Verfügbar unter: *https://seepro.eu/Seiten_Deutsch/Texte_Deutsch/Luxemburg_Personal.pdf*.

Fondation Caritas Luxembourg (Hrsg.). (2013). *Valiflex. Personal mit niedriger Qualifizierung im non-formalen Bildunsgsystem: eine Win-Win-Situation?* Luxembourg. Verfügbar unter: *https://issuu.com/caritas.luxembourg/docs/valiflex2013_les_exp__riences*.

Hadjar, A., Grecu, A., Loureiro, K. S. & Koch, K. (2021). *Projektbericht PerSEALux. Pädagogisches Personal in Einrichtungen der non-formalen Bildung in Luxemburg: Eine Analyse zur Situation von männlichen und weiblichen Fachkräften in SEA-Einrichtungen in Luxemburg.* Esch/Belval: Université du Luxembourg. Verfügbar unter: *https://madak.lu/wp-content/uploads/2021/07/PerSEALux_Projektbericht.pdf*.

Honig, M.-S. (2015). Frühkindliche Bildung. In Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Université du Luxembourg (Hrsg.). *Bildunsgbericht Luxemburg 2015: Band 2: Analysen und Befunde* (S. 8-14). Verfügbar unter: *https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/statistiques-etudes/themes-transversaux/band-2-analysen-und-befunde.pdf*.

Honig, M.-S. & Bock, T. (2017). Luxemburg - Frühpädagogisches Personal. Ausbildungen, Arbeitsfelder, Arbeitsbedingungen. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa.* München: Staatsinstitut für Frühpädagogik, S. 564-599. Verfügbar unter: *www.seepro.eu/ISBN-Publikation.pdf*.

Honig, M.-S. & Haag, C. (2012). Wer betreut unsere Kinder? Zahlen und Entwicklungen im Überblick. *forum*(322), 30–31.

Honig, M.-S., Neumann, S., Schnoor, O. & Seele, C. (2013). *Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit.* Université du Luxembourg: Walferdange. Verfügbar unter: *https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/12933/1/A4%c2%adEDUQUA_korr_4_131104.pdf*.

Honig, M.-S., Schmitz, A., Wagner, M. & Wiltzius, M. (2015). *Eine black box wird geöffnet: Einblicke in Organisation und Praxis privatwirtschaftlicher Kindertagesbetreuung in Luxemburg.* Université du Luxembourg: Belval. Verfügbar unter: *https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/23409/1/Forschungsbericht_2015_EDUQUA-COM.pdf*.

Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2023). *Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance.* Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET). Verfügbar unter: *https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/54926/1/PolicyReport_Early_childhood_and_care_in_Lux_LUCET.pdf*.

Krabel, J., Kries, A., Cremers, M., Schulte, S. & Carneiro, A. (2018). *Dokumentation des Programms „Männer an der ausserschoulescher Kannerbetreiung – Les hommes dans l'éducation non formelle des enfants – Männer in der non-formalen Bildung von Kindern in Luxemburg.* Ministère de l'Égalité des chances. Verfügbar unter: *https://mega.public.lu/dam-assets/fr/publications/references-etudes-externes/2018/Zusammenfassung-Studie.pdf*.

MENJE – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) (Ed.) (2022). *Nationaler Bericht 2022 zur Situation der Kinder in Luxemburg: Wohlbefinden von Kindern in Luxemburg.* Luxembourg. Verfügbar unter: *https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/rapports-dactivite-du-minist%C3%A8re/autres-rapports/MENJE-Kinderbericht-2022.pdf*.

MENJE & SNJ – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service national de la jeunesse (Ed.) (2018). *Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes.* Verfügbar unter: *https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2021/05/Rahmenplan_FR_Web.pdf*.

Neumann, S. (2012). Wie kann Forschung Praxis verändern? Der Beitrag ethnografischen Wissens zur Qualitätsentwicklung in der Kinderbetreuung. *Forum* (322), 35–37.

Neumann, S. (2018). Non-formale Bildung im Vorschulalter. In Luxembourg Centre for Educational Testing & Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018.* LUCET & MENJE, S.14–21. Verfügbar unter: *https://bildungsbericht.lu/wp-content/uploads/2021/07/Bildungsbericht-Luxemburg-2018_Nationaler-Bildungsbericht-.pdf*.

OECD (2022). Strengthening Early Childhood Education and Care in Luxembourg. A Focus on Non-Formal Education. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: *https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/02/strengthening-early-childhood-education-and-care-in-luxembourg_f80a17dd/04780b15-en.pdf*.

ONQS – Observatoire national de la qualité scolaire (2022). *Rapport thématique "L'entrée à l'école – Analyse de la situation scolaire actuelle et état des lieux de la recherche".* Walferdange. Verfügbar unter: *https://www.oejqs.lu/wp-content/uploads/2023/07/ONQ_7112_22_Rapport-thematique_entree-ecole_single-pages_web.pdf*.

ONQS – Observatoire national de la qualité scolaire (2022a). *Rapport thématique «Orientations pour une réduction de l'impact des inégalités d'origine sociale dans le système éducatif».* Walferdange. Verfügbar unter: *https://www.oejqs.lu/wp-content/uploads/2023/07/ONQS_Rapport-thematique_inegalites-sociales_WEB_single.pdf*.

Schumacher, A. & Baltes-Löhr, C. (2012). Unsere Tochter ist gut aufgehoben, wird aber nicht extra gefördert: Wie zufrieden sind Eltern mit dem Betreuungsangebot konventionierter Tagesstätten für Kleinkinder? *Forum* (322), 44–47.

Schumacher, A., Biewers-Grimm, S. & Willems, H. (2021). Non-formale Bildung – die historische Entwicklung der Betreuungsstruktur: Herausforderungen für die Bildungs- und Förderqualität im non-formalen Bildungsbereich. In Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET) & Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021,* S.32–35. Verfügbar unter: *https://bildungsbericht.lu/wp-content/uploads/2022/05/Nationaler-Bildungsbericht-Luxemburg-2021-1.pdf*.

Seele, C. (2015). Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung: Einblicke aus einem Luxemburger Forschungsprojekt und Perspektiven für die zukünftige Praxis. *Forum* (357), 16–19. Verfügbar unter: *https://www.forum.lu/wp-content/uploads/2015/12/357_SEELE_Claudia.pdf*.

IMPRESSUM

Bitte zitieren Sie diese Veröffentlichung wie folgt:
OEJQS (2025). *SEA-Strukturen – Herausforderungen und Perspektiven der non-formalen Bildung. Rapport thématique,* Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire, Luxembourg.

Verantwortlicher der Veröffentlichung
Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire

Autor*innen
Sabrina GOEBEL, Andréas HEINEN, Nicole HEKEL, Danielle SCHRONEN

Die fachliche Begleitung im Rahmen der Erstellung dieser Publikation erfolgte durch Manuel ACHTEN (Präsident des OEJQS 2022-2024).

Kontaktpersonen
Dr. Danielle SCHRONEN
Dr. Sabrina GOEBEL
Andréas HEINEN

contact@oejqs.lu

Design
Fargo (www.fargo.lu)

Mai 2025

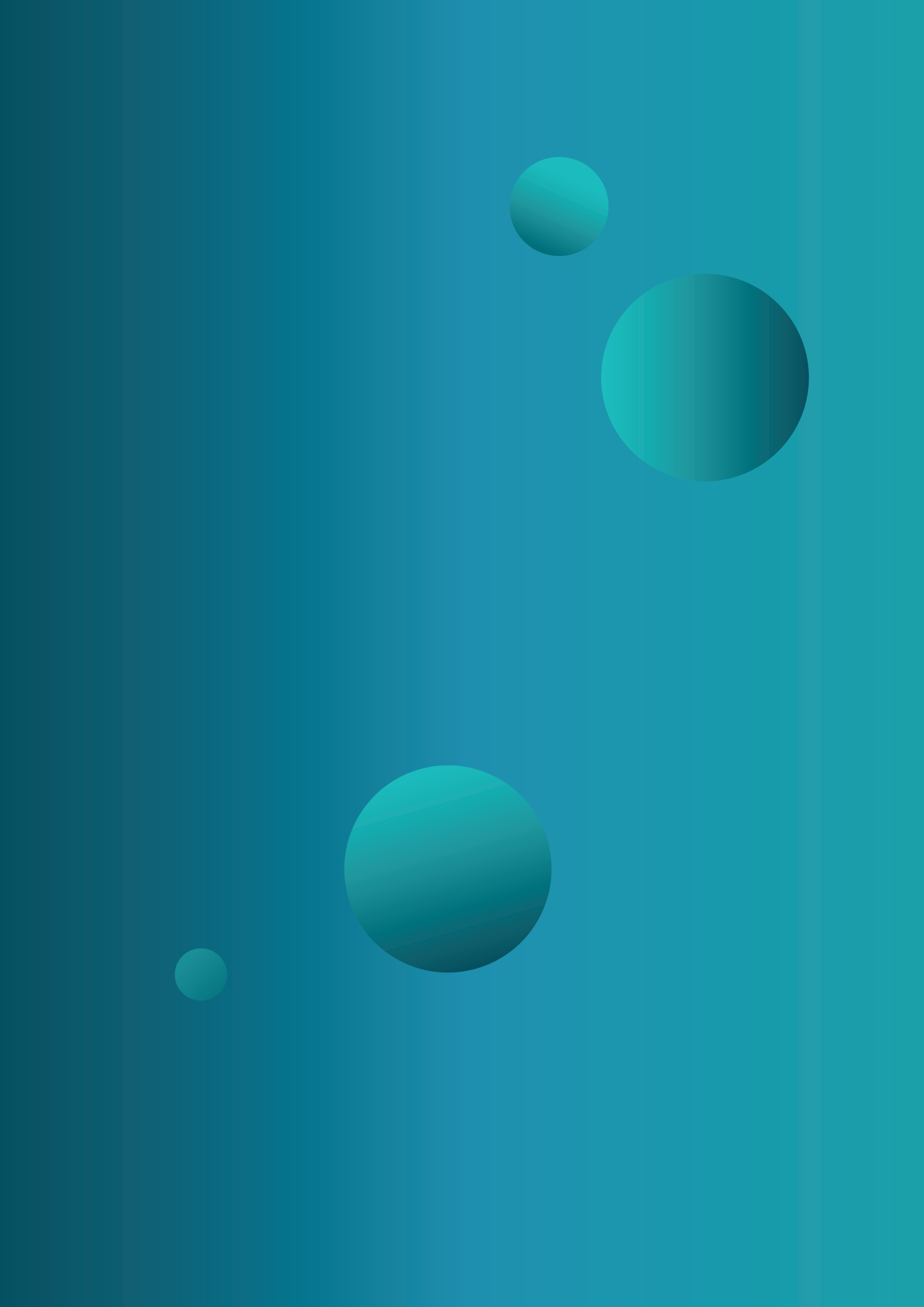
ISBN: 978-99987-793-3-4

Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire
33, Rives de Clausen
L-2165 Luxembourg

T +352 247 552 68

www.oejqs.lu

OEJQS, Luxemburg, 2025



OBSERVATOIRE NATIONAL
DE L'ENFANCE,
DE LA JEUNESSE
ET DE LA QUALITÉ SCOLAIRE

**Scannen Sie diesen QR-Code,
um den Bericht herunterzuladen:**

WWW.OEJQS.LU