

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

RIGORÓZNÍ PRÁCE

2016

Barbora Loudová Stralczyńska

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Současné reformy institucionální předškolní výchovy ve Spolkové republice  
Německo

Current reforms of institutional pre-school education in the Federal Republic  
of Germany

Barbora Loudová Stralczynská

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.  
Studijní program: Pedagogika  
Studijní obor: Pedagogika – primární pedagogika

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Současné reformy institucionální předškolní výchovy ve Spolkové republice Německo vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Zatím nesouhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 21. 2. 2016

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda vyjádřila poděkování své školitelce za odborné vedení mé práce, poskytnuté rady i laskavou zpětnou vazbu. Vážím si její podpory a odborných rozhovorů, které formovaly můj pohled na tematiku práce a korigovaly její směřování. Děkuji svým kolegům z katedry primární pedagogiky PedF UK za diskuze nad problémy předškolního vzdělávání. Oceňuji, že se mnou sdíleli své zkušenosti a perspektivy v otázkách institucionální předškolní výchovy. Zvláště děkuji doc. PhDr. Evě Opravilové, CSc. Mimořádné poděkování patří mé rodině, především mým rodičům a mému manželovi, za mnohaletou podporu, pochopení a všestrannou pomoc. Děkuji také svým dětem, které mne obohatily o nový rozměr v pohledu na dítě a jeho dětství i předškolní výchovu samotnou.

## **ABSTRAKT**

Práce se zaměřuje na vývoj předškolního vzdělávání v Německu. Je zpracována v rámci přístupů srovnávací pedagogiky a převážně kvalitativně zaměřeného paradigmatu výzkumu. Cílem práce je analyzovat současné reformy předškolního vzdělávání v Německu. Výzkumným designem je případová studie, k jejímuž vypracování bylo užito metody obsahové analýzy dokumentů, polostrukturovaných expertních rozhovorů a zúčastněného pozorování. Výzkum se soustředil jak na systémové nastavení v předškolním vzdělávání, tak na probíhající reformy samotné. Práce nastiňuje vývoj předškolních institucí na německém území, vnější podmínky i možnosti organizace předškolního vzdělávání. Přináší analýzu kurikulárních dokumentů i vzhled do soudobých alternativních modelů a inovativních přístupů v předškolním vzdělávání. Tematizuje současnou situaci pedagogického personálu a vývojové tendence v jeho odborné přípravě. Identifikuje aktuální reformy, tendence i výzvy v předškolním vzdělávání v Německu.

Německo uskutečnilo v posledních 15 letech řadu reformních kroků v systému nastavení podmínek předškolního vzdělávání na národní i zemské úrovni. Reformy respektují regionální specifika jednotlivých spolkových zemí, ale v zásadních bodech usilují o národní harmonizaci. K nejvýznamnějším reformám patří kvantitativní a kvalitativní rozvoj institucionální i neinstitutcionální péče, systémové nastavení a podpora tranzitivních procesů, podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci hlavního vzdělávacího proudu, vyrovnávání vzdělávacích příležitostí (diagnostika, podpora a intervence) a vzdělávání pedagogických pracovníků.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

předškolní vzdělávání, výchova a péče, institucionální a neinstitutcionální péče, Německo, reformy, vývojové trendy, případová studie, obsahová analýza dokumentů

## **ABSTRACT**

The doctoral thesis focuses on the development of preschool education in Germany. It was composed using the tools of comparative education research especially the qualitative research paradigm. It aims to analyze the contemporary reforms of the pre-primary education in Germany. The research design stands on a case study, which is based on the document content analysis method, semi-structured interviews with experts, and participating observation. The research has focused on the system settings in preschool education, as well as on ongoing reforms itself. The study outlines the development of pre-school institutions, external conditions and the possibility of managing preschool education in Germany. It provides an analysis of curricula documents as well as the insight into current alternative models and innovative approaches in preschool education. Also it elaborates the topic of contemporary situation in teaching staff and the trends in his training, and finally identifies the current reforms, trends and challenges in preschool education in Germany.

Germany has implemented in the last 15 years a series of reforms relating to the settings of conditions in preschool education both at the national and state level. These reforms reflect specific regional features of individual federal states, but at the crucial points strive for a national harmonization. The most important reforms include a quantitative and qualitative development in formal and informal early childhood education and care, settings and support of the transition process, supporting children with special educational needs within the mainstream education system, equalizing the educational opportunities (diagnostics, support and intervention) and teacher training.

## **KEYWORDS**

pre-primary education, pre-school education, formal and informal early childhood education and care, Germany, reforms, trends, case study, content analysis of documents

# Obsah

<b>1</b>	<b>ÚVOD</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>VÝZKUMNÝ DESIGN A METODOLOGIE</b>	<b>13</b>
2.1	Kontext výzkumu	13
2.2	Vymezení problému výzkumu	14
2.3	Výzkumné otázky	16
2.4	Metodologie a zdroje dat	20
2.4.1	Harmonogram výzkumu	23
2.4.2	Metody výzkumu a zpracování dat	25
2.5	Terminologické vymezení klíčových pojmů předškolní výchovy a vzdělávání v Německu	32
<b>3</b>	<b>NĚMECKO</b>	<b>39</b>
3.1	Historický vývoj předškolní výchovy v Německu	39
3.1.1	Období vzniku a rozvoje prvních předškolních institucí do roku 1848	39
3.1.2	Období rozvoje předškolních institucí v letech 1848–1918	43
3.1.3	Předškolní výchova v období Výmarské republiky (1918–1933)	45
3.1.4	Předškolní výchova v období nacionálního socialismu (1933–1945)	49
3.1.5	Vývoj předškolní výchovy a vzdělávání v letech 1945–1990	50
3.1.6	Nástin transformace předškolního vzdělávání po sjednocení Německa v roce 1990	66
3.2	Podmínky předškolního vzdělávání	70
3.2.1	Legislativa	71
3.2.2	Administrativní příslušnost v předškolním vzdělávání	79
3.2.3	Zřizovatelé	83
3.2.4	Financování	87
3.3	Možnosti organizace předškolního vzdělávání	92
3.3.1	Jesle ( <i>Krippen</i> )	96
3.3.2	Předškolní zařízení ( <i>Kindergarten</i> )	98
3.3.3	Kombinovaná předškolní zařízení ( <i>kombinierte Tageseinrichtungen</i> )	100
3.3.4	Předškolní zařízení se speciálním zaměřením	101
3.4	Kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání	111
3.4.1	Národní kurikulární dokument ( <i>Společný rámec</i> )	113
3.4.2	Kurikulární dokumenty spolkových zemí (vzdělávací plány)	118
3.5	Alternativní modely, inovativní přístupy a koncepty v předškolním vzdělávání	155
3.5.1	Koncept Situationsansatz (situační přístup)	156
3.5.2	Koncept Situationsorientierter Ansatz (situačně orientovaný přístup)	163
3.5.3	Koncept Lebensbezogener Ansatz (přístup zaměřený na život)	166
3.5.4	Koncept Offener Kindergarten (otevřené předškolní zařízení)	168
3.5.5	Koncept Reggio Emilia	171
3.5.6	Koncept Early Excellence	178

<b>3.6</b>	<b>Aktuální iniciativy v předškolní oblasti</b>	<b>186</b>
<b>3.7</b>	<b>Současné reformy a tendence předškolního vzdělávání</b>	<b>190</b>
3.7.1	Zabezpečení péče pro děti do 3 let	190
3.7.2	Délka pobytu dětí v zařízeních institucionální a neinstitutonální péče	193
3.7.3	Děti se sociokulturním znevýhodněním	194
3.7.4	Přechod z předškolního do primárního vzdělávání	199
3.7.5	Testování a jazyková podpora dítěte před vstupem na primární školu	208
3.7.6	Podpora kvality předškolního vzdělávání	212
<b>3.8</b>	<b>Pedagogický personál v předškolních institucích a jeho odborná příprava</b>	<b>218</b>
3.8.1	Studijní programy vedoucí k pedagogické kvalifikaci	223
3.8.2	Aktuální otázky vzdělávání pedagogů	227
3.8.3	Odborná příprava pracovníků v neinstitutonální péči	230
<b>4</b>	<b>ZÁVĚREČNÁ ČÁST</b>	<b>235</b>
4.1	Shrnutí výsledků vzhledem k výzkumným otázkám	235
4.2	Reformy předškolního vzdělávání v Německu v mezinárodním kontextu	248
4.3	Závěr	260
<b>5</b>	<b>ZKRATKY</b>	<b>265</b>
<b>6</b>	<b>VYSVĚTLIVKY</b>	<b>270</b>
<b>7</b>	<b>SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ</b>	<b>283</b>
7.1	Tištěné zdroje	283
7.2	Legislativní zdroje	300
7.3	Elektronické zdroje	303
<b>8</b>	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	<b>312</b>
<b>9</b>	<b>SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK, GRAFŮ, SCHÉMÁT A MAP</b>	<b>315</b>
9.1	Seznam tabulek	315
9.2	Seznam grafů	316
9.3	Seznam schémat a map	316



# 1 Úvod

Předškolní vzdělávání, výchova a péče o dítě do 6 let se v posledních letech dostává stále více do popředí zájmu vzdělávací politiky i širší společnosti. Jsou hledána řešení pro rozmanité problémy vycházející z proměn rodiny, jejího ekonomického kontextu i diskuze o vyrovnávání příležitostí dětí při vstupu do primární školy a zajištění kvalitní péče v předškolních institucích pro děti mladší než 3 roky. Jsou zvažovány možnosti alternativních podob péče o dítě v předškolním věku, zvláště opět ve věkové skupině dětí do tří let.

Všechna tato témata jsou rovněž pevnou součástí diskurzu vzdělávací a sociální politiky v západních zemích Evropy. (EACEA, 2009; Oberhuemer, Fthenakis, 2010; European Commission, EACEA, 2014) Řada opatření navrhovaná MŠMT ČR či MPSV ČR<sup>1</sup> jsou zde nejen v různé podobě v praxi uplatňována, ale k posouzení jejich efektivnosti bylo provedeno také množství evaluačních výzkumů. Zkušenosti německého vzdělávacího systému jsou předmětem zájmu současné vzdělávací politiky v České republice a jejich reflexe slouží jako inspirace pro hledání řešení vzdělávacích problémů v českém kontextu<sup>2</sup>. Komplexní informace o současné podobě předškolního vzdělávání v Německu však v české odborné literatuře chybějí, takže dostupnost informací je omezena. Primárním cílem této práce je tedy rozšířit znalostní základnu o systém předškolního vzdělávání v Německu (resp. institucionální a neinstitucionální péče o dítě do 6 let v denním režimu), analyzovat jeho hlavní vývojové tendence v evropském kontextu a definovat inovativní přístupy a možné inspirace řešení pro české předškolní vzdělávání.

Ty je zajímavé nahlížet zvláště v kontextu dvojího historického vývoje předškolního vzdělávání v Německu, které bylo poznamenáno rozdělením území po 2. světové válce a odlišným vývojem v západních demokratických a východních socialistických spolkových zemích. (Dreyer, 2010; Aden-Grossmann, 2011) Transformace předškolního vzdělávání (rodinného života i celkového nastavení společenského systému) ve spolkových zemích bývalé Německé demokratické republiky (dále NDR) nesla v mnoha ohledech podobné rysy jako vývoj v České republice v 90. letech, současně se však orientovala a modifikovala podle

---

<sup>1</sup> Např. povinný předškolní ročník, rozšíření nároku dítěte na místo v předškolním zařízení (resp. v institucionální či neinstitucionální péči), vyrovnávací opatření pro děti se speciálními potřebami (zvláště děti se sociálním znevýhodněním) apod.

<sup>2</sup> Srov. Studie proveditelnosti I–III, které pro MŠMT v letech 2013–2015 zpracoval výzkumný tým Demografického informačního centra, kde jsou podrobně analyzovány vybrané aspekty německého předškolního vzdělávání ve vztahu k podpoře dětí se sociálním znevýhodněním. (Hůle a kol. 2015a, 2015b a 2015c)

vzoru pedagogické tradice západních spolkových zemí (z hlediska legislativy a přizpůsobení rámcových podmínek i ve vztahu k pojetí předškolního vzdělávání). Transformace tedy proběhla relativně rychle a byla poznamenána specifickými problémy danými sjednocením obou německých systémů podle vzoru západního Německa (např. neuznávání kvalifikace pedagogů z bývalého východního bloku). (Konrad, 2004) Došlo i ke krokům, které mají v posledních letech opět návratnou tendenci. Příkladem je vynětí předškolního vzdělávání z gescie vzdělávacího sektoru a včlenění pod sociální oblast na národní i zemské úrovni. V posledním desetiletí se intenzivně hovoří o nutnosti spolupráce obou sektorů v oblasti předškolního vzdělávání a na zemské úrovni již došlo ve velké části spolkových zemí k předání odpovědnosti do rukou ministerstev vzdělávání či institucí plnících srovnatelnou roli (srov. s kapitolou 3.2.2).

Reforma předškolního vzdělávání, výchovy a péče v Německu je spojena s celkovou proměnou prostředí, v němž vyrůstá dítě do 6 let. Nejvýrazněji zaznamenáváme tuto transformaci v západních spolkových zemích, kde do 90. let minulého století vyrůstala velká část dětí v předškolním věku v rodině a rodina nesla odpovědnost za péči a podporu rozvoje dítěte. Hovoří se přímo o „fundamentálním posunutí a znovunastavení vztahu mezi privátní a veřejnou odpovědností za rozvoj dítěte, tedy zvyšující se význam veřejných institucí na rozvoji dítěte v raném a předškolním věku.“ (BMFSFJ, 2013, s. 307)

Tento vývoj je připisován řadě rozdílných motivů rodičů:

1. Stoupá počet žen-matek s vysokým stupněm vzdělání či odbornosti, které chtějí zabránit procesu dequalifikace v důsledku přerušení své profesní dráhy. Otázkou je tedy harmonizace rodinného života a zaměstnání.
2. Další identifikovaný motiv je demograficko-politický, který sleduje cíl zvýšení porodnosti tím, že mladým párům budou nabídnuty výhodné podmínky zajištění péče o malé děti, a tak bude podpořeno jejich rozhodnutí založit rodinu.
3. Jako třetí motiv jsou označeny úvahy ovlivněné poznatky z předškolní pedagogiky, vývojové psychologie a ekonomie vzdělávání. Vyzdvihují předškolní vývojovou fázi a její důležitost jako počátek a základ celoživotního vzdělávání a socializace dítěte, který nemá být promarněn.
4. Za čtvrtý motiv se považují cíle sociální a integračně-politické, které se zaměřují na včasnou podporu dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí (zvláště dětí s migračním původem a odlišným mateřským jazykem). Orientují se na zlepšení jejich

začleňování do společnosti, jazykovou podporu, zvýšení šancí ve vzdělávání a snaží se o prolomení uzavřených cyklů reprodukcí chudoby. (BMFSFJ, 2013, s. 307)

Spolkové ministerstvo pro rodinu, seniory, ženy a mládež<sup>3</sup> (dále BMFSFJ) uvádí v 14. zprávě o stavu péče o děti mládež (BMFSFJ, 2013, s. 37), že „v současnosti již není kladena otázka, *zda* je nutné toto převzetí odpovědnosti“ za výchovu dítěte ze strany veřejných institucí, „nýbrž *jak* probíhá konkrétně, jaké má důsledky a které deficity, ambivalentnosti a nechtěné vedlejší účinky je nutné přitom zohlednit.“ Hovoří o tom, že současné dětství není již dětstvím v rodině, ale dětstvím „opečovaným“ (dosl. *betreute Kindheit*). Prostřednictvím „institucionalizace dětství“ je svět dítěte fragmentován mezi výchovu v rodině, v předškolním zařízení a dalších institucích. Je naplněn různými „zvláštními příležitostmi“ (stimulační činnosti a zájmové kroužky pro děti předškolního i raného věku), ale v mnohém také poznamenán narušením životních vzorců a milieu rodiny. V současnosti tak nelze stavět proti sobě privátní a státní sféru v zabezpečení vzdělávání, výchovy a péče o dítě. Berner (2008, s. 12–14) mluví o tom, že privátní formy jsou předmětem státního vlivu<sup>4</sup>.

Vysoké procento tří- až šestiletých dětí navštěvujících předškolní zařízení je realitou ve východních i západních spolkových zemích Německa (94 % v západních a 96 % ve východních spolkových zemích). Rozdíly ve využívání institucionální péče se v obou částech Německa postupně vyrovnávají již i u dětí do 3 let (24 %<sup>5</sup> v západních a 50 % ve východních spolkových zemích). Německo na rozdíl od některých dalších zemí Evropy nejde cestou zavedení povinné 1–2leté předškolní docházky, ale poskytlo rodinám nárok na místo v institucionální či neinstitucionální péči pro všechny děti od jednoho roku (platné od srpna 2013). (European Commission, EACEA, 2014) Předškolní vzdělávání je vnímáno jako univerzální nabídka pro všechny rodiny, ale současně také jako zacílená péče především ve vztahu k předcházení potenciálním nebezpečím ve vývoji dítěte a vyrovnávání znevýhodnění.

Zkoumání celkového kontextu podmínek předškolního vzdělávání v Německu umožňuje reflektovat implementované reformy a vývojové tendence posledních 15 let. Odpovídá

---

<sup>3</sup> V originále *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*.

<sup>4</sup> Toto velmi dobře ilustruje situace zřizovatelů předškolních institucí. Většinou jsou v Německu zastoupeni neveřejní zřizovatelé (66 % v roce 2013). Všechny typy neveřejných zřizovatelů však podléhají státním a zemským kvalitativním normám a musí se jimi řídit stejně jako zřizovatelé veřejní. (DIPF, 2014)

<sup>5</sup> V letech 2006–2013 došlo k navýšení o 16 procentních bodů (z 8 % na 24 % dětí do 3 let v institucionální či neinstitucionální péči o dítě mimo rodinu). Rodiny začaly využívat zvláště institucionální péči, která procentuálně značně posílila. (DIPF, 2014, tabulka C3-1A)

východzímu zájmu práce, jímž je snaha odpovědět na otázku, **jaké jsou současné reformy a tendence ve vývoji předškolního vzdělávání ve Spolkové republice Německo**. Práce je pojata jako případová studie zaměřující se na hlavní vývojové tendence v různých aspektech předškolního vzdělávání v Německu. Práce vychází z metod srovnávací pedagogiky. Analyzuje stav na národní i zemské úrovni a snaží se nacházet hlavní směr vývoje charakteristický pro celkovou situaci na úrovni Spolku<sup>6</sup> i spolkových zemí. Nastínění souhrnného pohledu na jednotlivé problémy předškolního vzdělávání je doplněno vzhledem do regionální situace. Práce vychází z kvalitativně orientovaného výzkumného paradigmatu, v relevantních oblastech využívá i kvantitativních dat. Hlavní výzkumnou metodou je obsahová analýza dokumentů různého charakteru, kterou autorka v rámci triangulace doplnila jednak polostrukturovanými rozhovory s experty a pedagogickými pracovníky, jednak zúčastněným pozorováním ve vybraných předškolních zařízeních v Německu (blíže viz kapitola 2.4).

Struktura práce je následující. V úvodní kapitole je popsán výzkumný design a metodologie. Je zde vymezen a ohraničen problém institucionální a neinstitucionální péče o dítě v denním režimu v Německu. Hlavní výzkumná otázka je dále rozpracována do 5 specifických výzkumných otázek a jsou pojednány použité výzkumné metody. Metodologická část je zakončena podkapitolou objasňující hlavní terminologické problémy a vymezující klíčové pojmy, s nimiž autorka v práci operuje a které je nutné definovat pro porozumění německému systému předškolního vzdělávání z hlediska českého čtenáře<sup>7</sup>.

Hlavní část práce je zpracována v kapitole 3, jež podrobně pojednává o výsledcích výzkumu vzhledem ke sledovaným tématům, která jsou stanovena na základě analýzy zdrojů a specifických výzkumných otázek. Kapitola 3 je věnována následujícím tématům:

1. Historický vývoj předškolní výchovy na německém území. Historický vývoj poskytuje rámec pro analýzu současných reformních tendencí, která následuje v dalších podkapitolách.
2. Otázka systémového nastavení podmínek předškolního vzdělávání (legislativa, administrativní příslušnost, zřizovatelé a financování).

---

<sup>6</sup> Autorka používá označení Spolek pro překlad německého pojmu *Bund*, ve shodě s terminologií užitou v současné odborné pedagogické literatuře, která pojednává o problematice vzdělávání v Německu (např. Ježková, Janík, Kopp, 2008). Překlad pojmu jako Spolek je v tomto případě přesnější než použití obecnějšího pojmu stát. Pojem Spolek odkazuje na rozhodovací úroveň ve federativně uspořádaném státu se subsidiárním systémem rozhodování.

<sup>7</sup> Další terminologická vysvětlení jsou uvedena na konci práce v kapitole 6.

3. Současná pluralita typů předškolních institucí v Německu a specifika jejich fungování. Podkapitola ukazuje také na tendenci směřující k převaze kombinovaných předškolních zařízení určených pro širší věkovou skupinu dětí.
4. Výsledky analýzy kurikulárních dokumentů pro předškolní vzdělávání – národního kurikulárního rámce a zemských vzdělávacích plánů.
5. Alternativní modely, inovativní přístupy a koncepty v předškolním vzdělávání.
6. Národní iniciativy v oblasti předškolního vzdělávání.
7. Shrnutí současných reforem a tendencí v předškolním vzdělávání v Německu. Podkapitola reflektuje jak výsledky obsahové analýzy dokumentů, tak informace získané z rozhovorů.
8. Odborná příprava pedagogického personálu v institucionální a neinstitutonální péči. Podkapitola poukazuje na proměny požadavků na kvalifikaci pedagoga v kontextu současných reforem v Německu.

V závěrečné části práce jsou zodpovězeny specifické výzkumné otázky ve vztahu k reformám předškolního vzdělávání v Německu. Výsledky jsou komparovány se situací předškolního vzdělávání v mezinárodním kontextu. Jsou hledány společné průsečíky i implikace a inspirace pro další vývoj předškolního vzdělávání v České republice.

## 2 Výzkumný design a metodologie

### 2.1 Kontext výzkumu

Původním záměrem autorky bylo zkoumat reformy předškolního vzdělávání, výchovy a péče v německy mluvících zemích v Evropě. Autorka za tímto cílem podnikla v letech 2010–2013 několik krátkodobých výzkumných stáží v Německu (Mnichov, Drážďany a Berlín), Rakousku (Vídeň a Štýrský Hradec) a Švýcarsku (Curych, Basilej a Bern) a jednu půlroční výzkumnou stáž na *Freie Universität* v Berlíně. Zaměřila se nejen na sběr relevantní literatury, ale také na tvorbu kontaktů s předními odborníky v oblasti předškolní pedagogiky. V rámci předvýzkumu uskutečnila ve všech třech zemích několik expertních rozhovorů, především s akademickými a vědeckými pracovníky, kteří se specializují na oblast předškolního vzdělávání. Studium literatury a expertní rozhovory umožnily autorce základní orientaci ve specifikách těchto tří zemí a vytyčení konkrétních problémů, které dále sledovala.

Studium pramenů i kontakt s pedagogickou praxí předškolních zařízení ve vybraných zemích však ukázaly, že není možné zkoumat dané země pouze na národní úrovni. Historicky podmíněné federální uspořádání německy mluvících zemí a subsidiarita sociálního a vzdělávacího systému s sebou nesou značně rozmanitou situaci mezi spolkovými zeměmi (resp. kantony v případě Švýcarska). Přestože ve všech třech zemích zaznamenáváme na národní úrovni různou míru harmonizačních snah v předškolním vzdělávání i v celém vzdělávacím systému, nacházíme také jasná politická rozhodnutí, která zajišťují udržení regionální rozmanitosti. (Oberhuemer, Schreyer, 2010; Annen a kol., 2010 a Wolter a kol., 2014) Příprava případových studií všech tří zemí poukázala na přílišnou šíři, kterou by práce musela mít, aby postihla specifika vybraných zemí a neuchýlila se k zjednodušujícím zkratkám a homogenizaci v pohledu na jednotlivé země. Před tímto fenoménem varuje i Manzoni (Bray, Adamson, Mason, 2007, s. 101–102), který poukazuje na variabilitu uvnitř federálních států (Belgie, Německo, Kanada, Austrálie, Velká Británie atd.), mezi jejich spolkovými zeměmi, kantony či teritorii, která je právě na intranacionální úrovni mnohdy stejně velká či dokonce ještě větší než variabilita na internacionální úrovni mezi jednotlivými zeměmi. Upozorňuje na nebezpečí, že tyto vnitřně velmi heterogenní země budou z důvodu komparace nahlíženy jako relativně homogenní jednotky. Toto může vést k chybným závěrům a nesprávné interpretaci dat, pokud k nim není přistupováno s obezřetností a vyvážeností.

Toto vědomí vedlo autorku ke konečnému rozhodnutí omezit se pro účel této práce pouze na analýzu situace v Německu (se zohledněním odlišnosti v 16 spolkových zemích) a zveřejnit další výsledky výzkumu v rámci jiných publikačních výstupů.

## **2.2 Vymezení problému výzkumu**

Předškolní vzdělávání v evropských zemích je oblast vzdělávání, které bylo doposud v české odborné literatuře věnováno velice málo pozornosti. Pokud se v posledních deseti letech v češtině objevují monografie k vzdělávacím systémům v zahraničí, zaujímá v nich předškolní vzdělávání pouze okrajovou pozici. Spíše se jedná pouze o odborné články či překlady evropských srovnávacích studií. (Ježková, Kopp, Janík, 2008; EACEA, 2009; Průcha, 2006; Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014; Hůle a kol., 2015a a 2015b) Přestože je Německo sousedním státem České republiky a rozvoj předškolní pedagogiky na německém území v minulosti ovlivňoval i situaci u nás, je současný vývoj předškolního vzdělávání v Německu v českém kontextu velmi málo znám (případně se tradují již zastaralé informace). Současně je podoba předškolních zařízení v Německu významně determinována sociálním, politickým a hospodářským nastavením i značnými demografickými změnami spojenými s imigrací. (Autorengruppe, 2006 a 2014) Současný vliv nové uprchlické vlny v Evropě bude mít v Německu dalekosáhlé důsledky pro situaci v předškolním vzdělávání i v celém vzdělávacím systému.

Prvotním záměrem autorky bylo soustředit se na analýzu reforem a inovativních tendencí předškolního vzdělávání, výchovy a péče. V průběhu zpracování získaných materiálů však vyplynulo, že bude nutné do práce zařadit také otázku celkového strukturálního nastavení podmínek poskytování předškolního vzdělávání – legislativního, kurikulárního i personálního rámce, který je určující pro pedagogické procesy a fungování předškolních zařízení. Podmínky předškolního vzdělávání v Německu se odlišují od situace v České republice a právě jimi lze vysvětlit mnohé rozdíly oproti fungování předškolního vzdělávání u nás. **Cíl práce byl tedy zaměřen na analýzu současných reforem a tendencí v předškolním vzdělávání ve Spolkové republice Německo.**

**Hlavní výzkumná otázka** této práce proto zní: **Jaké jsou současné reformy a tendence ve vývoji předškolního vzdělávání ve Spolkové republice Německo?** Současnými reformami a tendencemi se rozumí hlavní vývojové směry v oblasti předškolního vzdělávání v letech 2000–2015. Přestože posledních 15 let je relativně dlouhý časový úsek, ve vývoji

předškolního vzdělávání v Německu představuje ucelené období. Jeho počátek je spjat se změnou pohledu na význam předškolního vzdělávání po roce 2000, který byl ovlivněn šokem odborné i široké veřejnosti z výsledků německých žáků v prvním mezinárodním testování PISA (OECD, 2001; Hansel, 2004). Následovalo proto hledání cest pro zlepšení výsledků německého vzdělávacího systému, resp. výsledků žáků v mezinárodních testováních, které mj. vyústilo v nový důraz na roli předškolního vzdělávání pro vyrovnávání vzdělávacích příležitostí dětí před vstupem do primární školy. (OECD, 2004a a 2004b; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2006) Po roce 2000 byla v Německu započata nová vlna národních i zemských reforem v celkovém nastavení a fungování předškolního vzdělávání (legislativní, kurikulární, koncepční reformy v předškolním vzdělávání i odborné přípravě pedagogů). Proto autorka považovala za relevantní sledovat vývoj reforem právě v tomto časovém rámci.

Poslední dvě desetiletí, a zvláště období po roce 2000, představuje období vyznačující se intenzivními změnami předškolního vzdělávání také v celém prostoru Evropské unie. Do 90. let 20. století fungoval v Evropě relativně stálý model dvou hlavních pojetí předškolního vzdělávání a výchovy – tzv. *rodinný model (family model)*, který chápal předškolní zařízení především jako doplnění života malých dětí v rodině s primárně socializačním záměrem, a dále tzv. *školský model (school model)*, v němž naopak převládal důraz na přípravnou funkci na další školní vzdělávání a význam učebních dovedností. (ÚIV, 1996 a 1997; Průcha, 2006) Toto dichotomické dělení však nyní pozbývá platnosti, neboť řada zemí reformovala a přeorientovala své předškolní vzdělávání a v různých podobách propojuje oba krajní pohledy.

Německo tradičně patřilo k zemím s rodinným modelem předškolního vzdělávání, výchovy a péče. Reformy posledních let však ukazují na jasné posunutí pojetí předškolního vzdělávání směrem do středu mezi oba hraniční modely. (Fthenakis, 2009) Přestože tato situace je v hlavních rysech popsána v zahraniční, a zvláště německé odborné literatuře, nenacházíme zde zohlednění regionálních specifik na intranacionální úrovni. Při analýze jednotlivých aspektů struktury a fungování předškolního vzdělávání však narážíme na přetrvávající rozdíly v přístupu mezi jednotlivými spolkovými zeměmi. Vycházejí nejen z různého historického vývoje předškolní výchovy v daných spolkových zemích, ale také z odlišností v sociokulturním a náboženském pozadí (vliv reformované a katolické náboženské tradice v severní a jižní části Německa). Reformy ve sledovaném období zahrnují komplexní změny celého systému předškolního vzdělávání v Německu na národní i zemské



úrovni. Víceúrovňová analýza systému předškolního vzdělávání má proto umožnit získání celostního pohledu a zohlednění regionálních specifik.

Německo je jedním z nejvýznamnějších politických a hospodářských aktérů v Evropské unii (dále EU) a reformy vzdělávacího systému v mnoha ohledech vycházejí či čerpají z praxe zemí, které mají ve vybraných oblastech delší zkušenosti nebo lepší výsledky (např. skandinávské země a Nový Zéland ve vztahu k integraci imigrantů, k překonávání sociokulturního znevýhodnění i v celkovém proinkluzivním nastavení vzdělávacího systému). Reformní kroky zde byly vždy plánovány a hledány v dialogu se zahraničními zkušenostmi. Z toho důvodu autorka v závěru komparuje analyzované reformní trendy a tendence v Německu se situací zemí EU a kontextualizuje reformní kroky do celkového vývoje předškolního vzdělávání na evropské úrovni. Výsledek práce poskytuje na základě analýz a výzkumů v Německu kromě inspirace i varování před neuváženými kroky, které způsobují regresivní tendence nejen v ekonomické oblasti, ale především v oblasti ztráty důvěry k vzdělávacímu systému v České republice. Legislativní změny v současném českém kontextu autorka považuje v jistém ohledu za překotné a nedostatečně teoreticky zakotvené (např. zavedení povinného předškolního vzdělávání v posledním roce).

### **2.3 Výzkumné otázky**

Pro dosažení cíle práce byly vymezeny následující výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka byla formulována takto:

- **Jaké jsou současné reformy a tendence ve vývoji předškolního vzdělávání ve Spolkové republice Německo?**

V návaznosti na hlavní výzkumnou otázku bylo stanoveno pět specifických výzkumných otázek, které determinovaly tematicky zaměřené analýzy a následné komparace:

- 1. Jak determinuje vývoj předškolních zařízení současnou podobu předškolního vzdělávání v Německu?**
- 2. Jaký dopad mají současné změny vnějších podmínek na předškolní vzdělávání v Německu?**
- 3. Jaký vliv mají reformy systému předškolního vzdělávání na typy předškolních zařízení v současné době v Německu?**
- 4. Jaké reformy probíhají na rovině kurikul a koncepcí předškolního vzdělávání?**

## 5. Jak jsou v současné době vzdělávání pedagogičtí pracovníci pro instituce poskytující předškolní vzdělávání?

Specifické výzkumné otázky byly v rámci primární analýzy dat dále rozpracovány do podtémat, která byla následně sledována při analýze dokumentů legislativní, koncepční i kurikulární povahy, statistických dat, zpráv stavu vzdělávání a zabezpečení sociální péče pro děti. Podtémata byla v průběhu výzkumu upravována, doplňována a specifikována v závislosti na získaných poznatcích, což odpovídá postupům kvalitativního výzkumu. (Miles, Huberman, 1994)

Analýza se zaměřila především na předškolní vzdělávání dětí ve věku 3–6 let<sup>8</sup>. V jeho systému v Německu zaujímá významnou pozici nejen institucionální, ale také neinstitucionální péče. Celkově zde není tak ostrá hranice mezi typem zařízení zajišťujících péči o děti do tří let a děti od tří do šesti let, naopak většina zařízení institucionální péče pokrývá celý věk od narození (resp. je určena pro děti zpravidla od jednoho roku) až do vstupu dítěte do povinného vzdělávání, či až do konce primární školy<sup>9</sup> (v případě kombinovaných zařízení). (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014)

Z tohoto důvodu je situace v předškolním vzdělávání ve většině sledovaných témat doplněna o kontextualizaci problematiky rovněž ve vztahu k institucionální péči o dítě do tří let a v opodstatněných případech také k neinstitucionální péči. Tato širší kontextualizace je pro objasnění reforem a současných vývojových trendů a tendencí klíčová i proto, že celkové nastavení institucionální a neinstitucionální péče o dítě do šesti let je v mnoha aspektech postaveno jinak než předškolní vzdělávání v České republice. Znalost komplexní situace je předpokladem pro kvalitní komparaci i hledání relevantních inspirací pro český vzdělávací systém. (Allemann-Ghionda, 2004) Celá soustava institucionální a neinstitucionální péče v Německu je neustále se měnící sociální struktura<sup>10</sup> (Váňová, 1998), jejíž vývojové tendence jsou v mnoha spolkových zemích shodné, přesto však některé z nich vybočují a vzhledem

---

<sup>8</sup> Oblast předškolního vzdělávání dětí ve věku 3–6 let se shoduje s nultým stupněm podle mezinárodní klasifikace vzdělávání ISCED 1997. V nové verzi mezinárodní klasifikace vzdělávání ISCED 2011 odpovídá pouze druhé polovině nultého stupně, programům, které mají intencionální vzdělávací složku, neboť stupeň ISCED 0 podle ISCED 2011 pokrývá zpravidla celé období až do 6 let dítěte a nikoli pouze věk 3–6 let.

<sup>9</sup> Výjimečně dokonce až do 15 let dítěte.

<sup>10</sup> Walterová (2008) mluví o vzdělávání jako o subsystému sociálního systému, který má určitou autonomii. Institucionální a neinstitucionální péče o dítě do 6 let je v Německu na národní úrovni součástí sociálního sektoru, na zemské pak na pomezí vzdělávacího a sociálního dle situace v jednotlivých spolkových zemích (srov. přehled v tabulce 4). Institucionální a neinstitucionální péči tak lze také velmi dobře vnímat jako subsystém sociálního systému. Je s ním velmi úzce provázána a determinována jeho celkovou situací (podmíněnost sociální realitou).

k zemské tradici si ponechávají v určitých rysech specifické nastavení. Z tohoto důvodu autorka v textu uvádí nejen hlavní směr vývoje platný pro většinu spolkových zemí, ale s cílem předejít nebezpečí unáhlené generalizace (Váňová, 1998) zmiňuje také krajní případy. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007)

Tabulka 1: Rozpracování výzkumných otázek

<b>Specifické výzkumné otázky</b>	<b>Zkoumaná témata</b>
<b>1. Jak determinuje vývoj předškolních zařízení současnou podobu předškolního vzdělávání v Německu?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kontext vzniku předškolních institucí v Německu</li> <li>• etapy vývoje předškolních zařízení (významné osobnosti, přístupy, koncepty a hlavní aspekty vývoje)</li> <li>• demografický, sociální, politický a hospodářský kontext rozvoje předškolních institucí od počátku do současnosti (vč. migrace)</li> <li>• historické determinanty současné podoby předškolního vzdělávání</li> <li>• historický kontext zásadních témat předškolního vzdělávání (tranzice, podpora a kompenzace znevýhodnění, kvalitativní a kvantitativní rozvoj péče pro děti ve věku 3–6 let a 0–3 roky)</li> </ul>
<b>2. Jaký dopad mají současné změny vnějších podmínek na předškolní vzdělávání v Německu?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vývoj legislativních podmínek institucionální (a neinstitucionální) péče (různé úrovně legislativních dokumentů)</li> <li>• administrativní příslušnost předškolních zařízení – národní, zemská a komunální úroveň (současné reformy na úrovni spolkových zemí)</li> <li>• struktura sítě zřizovatelů – role veřejného a soukromého sektoru v předškolním vzdělávání (institucionální a neinstitucionální péči)</li> <li>• financování předškolního vzdělávání (institucionální a neinstitucionální péče) – role státu, spolkových zemí, rodiny</li> </ul>

**3. Jaký vliv mají reformy systému předškolního vzdělávání na typy předškolních zařízení v současné době v Německu?**

- současná struktura a základní rysy fungování zařízení poskytujících předškolní vzdělávání (struktura institucionální a neinstitutonální péče) – specifika zaměření zařízení, rozšíření daného typu, složení skupiny dětí, role rodiny, specifika organizační a prostorová, specifika pedagogických procesů
- proměna typů předškolních zařízení (a vznik nových) – proměna sociální situace i pojetí předškolního vzdělávání

---

**4. Jaké reformy probíhají na rovině kurikul a koncepcí předškolního vzdělávání?**

- kontext vzniku národního kurikulárního rámce (vymezení cílů, obsahů a fungování předškolního vzdělávání)
- vznik a proměna zemských kurikulárních dokumentů (vzdělávacích plánů spolkových zemí)
- formální charakter vzdělávacích plánů spolkových zemí
- vymezení cílů a/nebo kompetencí pro předškolní vzdělávání na úrovni spolkových zemí
- vymezení obsahů předškolního vzdělávání na úrovni spolkových zemí (vzdělávací oblasti – počet, kritéria vymezení, obsahová specifika)
- alternativní modely, přístupy a koncepty v předškolním vzdělávání (původní německé koncepty, nové mezinárodní koncepty s širokým rozšířením v Německu)
- iniciativy, programy a projekty s cílem inovace předškolního vzdělávání (institutonální a neinstitutonální péče) na národní úrovni (podpořené z veřejných financí, fondů EU)

---

**5. Jak jsou v současné době vzdělávání pedagogičtí pracovníci pro instituce poskytující předškolní vzdělávání?**

- kvalifikační cesty pedagogických pracovníků pro institucionální a neinstitutonální péči v Německu
  - současný vývoj přípravného a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro institucionální a neinstitutonální péči v Německu
-

## 2.4 Metodologie a zdroje dat

Práce metodologicky vychází z přístupů srovnávací pedagogiky. (Allemann-Ghionda, 2004; Manzon in Bray, Adamson, Mason, 2007; Walterová, 2006; Váňová, 1998) Používá především metod kvalitativního výzkumu, ale ve vybraných částech pracuje i s daty kvantitativního charakteru. Výzkumným designem je případová studie (*case study*), neboť cílem této práce je porozumět kontextu předškolního vzdělávání v Německu, zachytit komplexnost uskutečňovaných reforem v jejich celistvosti a v závěru je srovnat s vývojem předškolního vzdělávání v Evropě. (Hendl, 2008) Případová studie je typickým výzkumným designem pro srovnávací pedagogiku, neboť umožňuje hledat odpovědi na otázky typu „jak“ a „proč“, když „nemáme vliv na průběh události a zaměřujeme se na přítomný jev v rámci jeho reálných kontextů.“ (Hendl, 2008, s. 107) Zpracování případové studie vychází více ze zásad vědeckého realismu a postpozitivismu (Yin, 1994) než z konstruktivismu a interpretativismu (srov. Stake, 1995). Nicméně v rámci současného vývoje přístupu srovnávací pedagogiky nejde pouze o popis na základě „tvrdých dat“, ale také o interpretaci fenoménů vzdělávání a výchovy. (Cowen, 2000; Allemann-Ghionda 2004) Váňová (1998) navíc upozorňuje na to, že data shromážděná výzkumníkem v rámci přípravy srovnávací studie nejsou objektivní v pozitivistickém slova smyslu, protože jsou vždy shromážděna na základě určitého explicitně či implicitně uplatňovaného názoru.

Záměrem metody případové studie je shromáždit empirická data týkající se aktuálních reforem i dalšího vývoje v kontextu jejich historických proměn (sledování historického vývoje, současnosti a budoucnosti jako dimenzí změny). (Walterová, 2006) Předmětem studie jsou reformy předškolního vzdělávání v Německu. Jedná se tedy o případovou studii jedné země, která je však federativním státem se značnou vnitřní heterogenitou danou spolkovým uspořádáním a uplatňovaným principem subsidiarity. Ačkoli tedy mluvíme o jedné případové studii, jedná se de facto o současné zohlednění rozmanitosti 16 spolkových zemí. Záměrně proto není používán pojem „německé“ předškolní vzdělávání, protože ve většině aspektů není možné provést generalizaci platnou na všechny spolkové země – můžeme hovořit o předškolním vzdělávání v Německu, nikoli však o německém předškolním vzdělávání.

Práce se tedy snaží nacházet zobecnění platná na národní úrovni, ale také poukazuje a zohledňuje odlišnosti jednotlivých spolkových zemí v těch aspektech, kde je to nutné pro nastínění reálného obrazu současné situace. Hendl (2008) v takovém případě hovoří

o „podpřípadech“ případové studie, které jsou zkoumány a jejichž výsledky přispívají k řešení primární úlohy celé studie. Z tohoto důvodu práce na relevantních místech odkazuje na konkrétní příklady k danému problému ve spolkových zemích, které jsou buď typickými zástupci, či se naopak odlišují nebo reprezentují krajní pozice řešení ve sledovaném aspektu<sup>11</sup>.

Podle Yinova (1994) dělení se jedná o případovou studii, která se zaměřuje na deskripci a explanaci zkoumaného případu, kdy zkoumaný fenomén nemá zcela jasné hranice ve vztahu ke svému kontextu. Toto je velmi relevantní v situaci předškolního vzdělávání v Německu, neboť jeho chápání je širší a komplexnější než např. v České republice. V rámci přípravy zpracování případové studie proto byly v návaznosti na Yinova metodologická doporučení stanoveny:

1. „Účel popisu;
2. úplný, ale realistický seznam témat, jejichž deskriptivní zpracování bude znamenat přijatelný popis toho, co se zkoumá;
3. témata, která budou považována za základní.“ (Hendl, 2008, s. 108)

Získaná data byla analyzována a vzájemně komparována. Pro komparaci bylo využito tradičního přístupu srovnávací pedagogiky ve 4 krocích: popis, interpretace (analýza fenoménů a zjištění vztahů), juxtapozice (postavení charakteristik vedle sebe) a srovnání, tj. vztažení k nadřazenému pojmu či hodnotě (*tertium comparationis*). (Váňová, 1998, Walterová, 2006) Výsledky komparace jsou popsány v textu práce. V případě rozsáhlé komparace (např. srovnání vzdělávacích obsahů 16 vzdělávacích plánů spolkových zemí) je textová část doplněna tabulkou v textu či příloze, která zachycuje výsledek srovnání v daných spolkových zemích. Není-li uveden jiný zdroj, je autorem tabulek a grafů autorka práce.

Cílem práce nebylo navrhnout či ověřit určitou teorii, ale identifikovat současné reformy předškolního vzdělávání v Německu v jejich širším kontextu, tj. dobrat se určitých závěrů, které mají vztah ke zkoumanému případu (resp. případům v případě zohlednění vnitřní rozmanitosti předškolního vzdělávání v Německu). Při analýze bylo proto uplatněno synchronní, funkcionální i diachronní hledisko (Váňová, 1998), podle relevance k sledovaným problémům a výzkumným otázkám.

---

<sup>11</sup> Např. testování jazykové úrovně dětí před vstupem do povinného vzdělávání ve vztahu k značně rozmanitému řešení jednotlivých spolkových zemí.

Postup výzkumu vycházel z tradičního řazení jednotlivých kroků:

1. určení výzkumné otázky;
2. výběr případu, určení metod sběru a analýza dat;
3. příprava sběru dat;
4. sběr dat;
5. analýza a interpretace dat;
6. příprava zprávy. (Hendl, 2008)

Protože se jedná o výzkum v rámci kvalitativního paradigmatu, nebyl postup zcela lineární, ale v rámci jednotlivých kroků a kontaktu se získanými daty byl postup dále specifikován a modifikován. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007) Z hlediska epistemologického přístupu autora upozorňuje Allemann-Ghionda (2004, s. 159–160) na problematiku tzv. *emického a etického pohledu výzkumníka*<sup>12</sup> ve srovnávacím výzkumu a požaduje, aby tento aspekt byl vždy v mezinárodní komparaci zohledněn. Poukazuje však na to, že hledisko zahraničního výzkumníka může být za určitých podmínek nezávislejší a objektivnější než perspektiva domácího výzkumníka. V práci převažuje etický pohled autorky na zkoumanou problematiku, neboť autorka pochází z prostředí mimo zkoumaný systém. Z důvodu lepšího vhledu a omezení negativních vlivů faktu, že autorka nežije dlouhodobě v Německu a neprošla zde systémem předškolního vzdělávání<sup>13</sup>, byla uskutečněna ve vybraných spolkových zemích řada krátkodobých stáží v předškolních zařízeních. Ty měly zajistit alespoň základní vhled a přímý kontakt s pedagogickou praxí. Autorka v průběhu výzkumu navázala spolupráci s odbornými institucemi v Mnichově, což jí sloužilo jako zpětná vazba pro konzultaci vybraných problémů. Současně se během výzkumného období účastnila odborných konferencí a kongresů v Německu, aby podpořila svůj multiperspektivní vstup do zkoumané tematiky.

Metodologicky byla práce ovlivněna nejen studiem českých a německých teoretiků srovnávací pedagogiky, ale také autorčiným studiem metod kvalitativního výzkumu u prof. Ralfa Bohnsacka na *Freie Universität Berlin* v akademickém roce 2011/2012. Pro postup výzkumu a vymezení jeho zaměření měly velký význam také konzultace s prof. Wolfgangem Tietzem, který byl autorčiným konzultantem k disertační práci v době jejího studia v Berlíně.

---

<sup>12</sup> Oba pojmy byly poprvé použity v antropologii ve spojení s lingvistickými pojmy *fonemický* (studium vázanosti určitého významu na fonémy v daném jazyce) a *fonetický* (studium univerzálně existujících zvuků, které se vyskytují v lidské řeči nezávisle na významech, které nesou). (Pike, 1954)

<sup>13</sup> Respektive s ním nemá dlouhodobou zkušenost jako pedagog, rodič ani dítě.

Prof. Tietze poukazoval zvláště na značnou šíři problematiky srovnávání německy mluvících zemí v Evropě. V návaznosti na jeho doporučení byla práce zacílena na Německo. Pro srovnání nebyly vybrány určité modelové spolkové země, ale kongruentně s jeho doporučením byla zkoumána situace ve všech spolkových zemích paralelně. Prof. Tietze poukazoval na problém s vymezením určitých modelových zemí pro srovnání předškolního vzdělávání v Německu. Mezi metodologickými doporučeními prof. Tietzeho bylo rovněž zpracovat práci podle jednotlivých rovin – strukturních podmínek, fungování předškolních zařízení v Německu a procesuální roviny, samozřejmě v rámci možností rozsahu výzkumu k tomuto typu práce.

V Německu nacházíme sice určité modelové příklady (např. jasnou odlišnost přístupů vzdělávacích plánů Berlína a Bavorska a v návaznosti na to i zemí inspirovaných jejich přístupy), avšak tyto spolkové země stojí v dichotomickém postavení pouze v určitých aspektech, v jiných je jejich pojetí podobné a naopak nacházíme jiné rozvržení spolkových zemí v přístupu k danému jevu (např. diagnostika rozvoje dětí a návazná povinná podpůrná opatření realizovaná v obou zemích a v určité podobě všech spolkových zemí s výjimkou Durynska). Z tohoto důvodu autorka sledovala vybrané aspekty ve všech spolkových zemích a v předloženém textu práce pak vždy poukazovala na krajní případy přístupu k danému jevu mezi spolkovými zeměmi. Jistý rozdíl mezi severními a jižními, východními a západními spolkovými zeměmi však je možné vysledovat, takže v práci autorka nastiňuje hlavní orientaci vývoje předškolního vzdělávání a zachycuje i částečně odlišné směřování jednotlivých regionů Německa ve vybraných aspektech.

Práce vychází spíše z nomotetického než idiografického přístupu. Její snahou je proto vyvodit pravidelnosti a tendence reforem předškolního vzdělávání (a institucionální a neinstitucionální péče vůbec) ve spolkových zemích Německa. Ve vybraných otázkách se snaží rovněž najít vysvětlení pro lokální profilaci určitých fenoménů. (Allemann-Ghionda, 2004, s. 165–166)

#### **2.4.1 Harmonogram výzkumu**

Jedním z významných rysů případové studie je čas. Podmínkou splnění jejího cíle je dostatečné množství času věnovaného studiu případu. (Švaříček, Šedřová, 2007) Tento aspekt zpracování případové studie předškolního vzdělávání v Německu byl zohledněn v plánování **harmonogramu** výzkumné práce.



1. **fáze výzkumu:** V období 2010–2011 byly sbírány základní informace o předškolním vzdělávání v německy mluvících zemích. Na jejich základě byla provedena užší specifikace tématu, výzkumného problému a zvoleného případu (resp. případů u Německa sestávajícího z 16 spolkových zemí).
2. **fáze výzkumu:** Na přelomu roku 2011/2012 byla uskutečněna šestiměsíční výzkumná stáž v Německu. Autorka se zaměřila na získání dat z různých zdrojů. Byly shromažďovány a analyzovány dokumenty legislativní, kurikulární a archivní povahy. Autorka uskutečnila několik expertních rozhovorů s výzkumnými pracovníky v oblasti předškolního vzdělávání<sup>14</sup>, jejichž výsledky jí posloužily jednak pro další orientaci v problematice a dále i jako triangulace již získaných poznatků. V průběhu těchto šesti měsíců byly realizovány hospitačně-observační návštěvy sedmi předškolních zařízení v Berlíně. Jejich výběr byl záměrný, neboť daná předškolní zařízení jednak reprezentovala různé typy či přístupy k předškolnímu vzdělávání (v rámci spolkové země Berlín) a dále byla autorce doporučena jako „příklady dobré praxe“<sup>15</sup>. Autorka v každém z těchto předškolních zařízení strávila celkem 5 dní, během nichž se zaměřila na průběh pedagogických procesů, jejich prostorové a materiální podmínky, organizaci a práci pedagogů. Ve všech zařízeních byly provedeny rozhovory s řídicími pracovníky (ředitelky, zástupkyně) a dále s vybranými pedagogy (min. 3–5 rozhovorů v jednom zařízení). V závislosti na možnostech daných zařízení byla získána fotografická dokumentace. Rozhovory nebyly hlavním zdrojem dat pro tuto práci, ale měly spíše triangulační úlohu pro informace získané analýzou dokumentů. Vybrané příklady navštívených předškolních zařízení byly zpracovány do případových studií, které jsou spolu s fotografickou dokumentací součástí přílohy práce.
3. **fáze výzkumu:** V letech 2012–2015 byly dále podniknuty další krátké výzkumné stáže do Drážďan (2x) a Mnichova (3x), které byly zaměřeny na získání informačních zdrojů v knihovnách, na uskutečnění expertních rozhovorů s kontaktními osobami a na návštěvy ve vybraných předškolních zařízeních (1–2denní návštěvy). V průběhu všech tří fází výzkumu byla získaná data průběžně analyzována. Autorka publikovala výsledky analýzy k vybraným tématům. V průběhu třetí fáze byl vypracován text disertační práce.

---

<sup>14</sup> Pracovníci *Freie Universität Berlin* a jejich přidružených odborných institutů, pracovníci Státního institutu pro předškolní vzdělávání (*Staatsinstitut für Frühpädagogik*) v Mnichově, pracovníci *Universität Hildesheim*, *Thüringer Sozialakademie* v Německu a *Charlotte Bühler Institut* ve Vídni.

<sup>15</sup> Výběr byl uskutečněn na základě expertních rozhovorů.

## 2.4.2 Metody výzkumu a zpracování dat

Data byla získána pomocí několika **zdrojů a výzkumných metod**. Odpovídá to i cíli případové studie, která se snaží o hloubkové a precizní zachycení případu, jež umožňuje identifikovat plasticitu a dynamiku sledovaného problému (viz přehled použitých metod výzkumu v tabulce 2). (Miles, Huberman, 1994; Švaříček, Šedřová a kol., 2007)

Pro získání relevantních dat použila autorka víceúrovňovou srovnávací analýzu (*multilevel comparative analysis*), která je klíčová pro vyvážené a celostní porozumění sledovaným vzdělávacím fenoménům. (Manzon in Bray, Adamson, Mason, 2007, s. 115–116) Sběr dat a jejich komparace se pohybovala z geografického hlediska (*geographic/location level*) na makro-úrovni (stupeň 2 země a 3 státy/provincie) a mezo-úrovni (stupeň 5 školy a 4 třídy) dle známého rámce pro analýzy ve srovnávací pedagogice, tzv. Brayovy a Thomasovy kostky. Z hlediska vzdělávacích a sociálních aspektů (*aspects of education and of society*) byla nahlížena úroveň struktury managementu, financování, kurikula, legislativních změn i pedagogických konceptů. (Bray, Thomas, 1995)

Princip kontextualizace byl navíc rozšířen o dynamický pohled na sledovaný případ v rámci tzv. *dynamické kontextualizace* podle Allemann-Ghionda. (2004, s. 201–203) Přístup dynamické kontextualizace se snaží zachytit vzájemné působení a ovlivňování mezi jednotlivými úrovněmi sledovaného systému a současně zohledňuje aspekty geografické, sociální, kulturní, politické, hospodářské a historické. Allemann-Ghionda (2004) navíc zdůrazňuje význam jednotlivých aktérů (pedagogů) pro reflexi reformy ve vzdělávání. Jejich názory jsou relevantní, pokud napomáhají osvětlit důvody, proč se reformy či politické záměry v praxi uskutečňují jinak, než to jejich tvůrci tvrdí či předpokládají (např. faktory ovlivňující implementaci reformy do praxe). Z tohoto důvodu doporučuje kontextualizovat výpovědi jedinců vzhledem k pozadí vzdělávací politiky dané země či sledovaného regionu<sup>16</sup>.

Hlavní výzkumnou metodou byla **obsahová analýza dokumentů**. V souladu s jejím pojetím u Miovského (2006) a Mayringa (2007) se jedná o metodu sběru dat, jejich zpracování, analýzy i interpretace. Obsahová analýza představovala hlavní datový podklad práce. Autorka uskutečnila manifestní druh obsahové analýzy, tzn., že zkoumala spíše explicitní obsahy a formy než implicitní (latentní) významy skryté v textu. (Plichtová, 1996)

---

<sup>16</sup> Tomuto účelu sloužily rozhovory s experty v oblasti předškolního vzdělávání a s pedagogy navštívených předškolních zařízení. Rozhovory byly doplňující metodou sběru dat, která však měla napomoci triangulaci výsledů analýzy dokumentů.

Inspirovala se Mayringovým (2007) pojetím kvalitativně orientované obsahové analýzy<sup>17</sup>, která výzkumníkovi umožňuje využít i kvantitativní metody jako zjišťování četnosti, tvorbu škál apod. Hendl (2008) vyzdvihuje výhody výzkumné strategie obsahové analýzy mj. v tom, že je relativně omezeno působení zdrojů chyb a zkreslení v důsledku přítomnosti a nezáměrného působení výzkumníka na průběh výzkumného procesu. Ten sice ovlivňuje výběr dokumentů, avšak nikoli informací, které jsou zde obsaženy (nereaktivní způsob sběru dat). Naopak nevýhodou strategie obsahové analýzy je, že vyžaduje hledání informací a že existuje nebezpečí, že materiál nebude kompletní, přesný či plně autentický. Z tohoto důvodu autorka v rámci triangulace zvolila doplňující metodu rozhovoru, kterým se snažila ověřit klíčová zjištění, zajistit pluratilu informačních zdrojů a postihnout nejvýznamnější relevantní zdroje.

Postup v realizaci obsahové analýzy odpovídal obecnému procesu zpracování dokumentů dle Mayringa (1990) v těchto fázích:

- definice problému, cílů, výzkumných otázek;
- definice „dokumentu“, tj. vymezení, co bude považováno ve výzkumu za dokument;
- shromáždění dokumentů a jejich revize;
- kritika pramenů;
- definování základních jednotek, tvorba systému kategorií a těmto kategoriím odpovídajících kódů;
- analýza a interpretace dokumentů;
- zpětná reflexe a kontrola;
- vypracování zprávy. (Mayring, 1990)

Autorka použila v jednotlivých kapitolách různé přístupy k obsahové analýze dokumentů. V kapitole 3.1 vycházela z pojetí analýzy a syntézy v historickém výzkumu<sup>18</sup>. Shromáždila proto zdroje, provedla kritiku pramenů<sup>19</sup> a dále třídila, kategorizovala data do témat a interpretovala je s cílem vytvořit určitou kontinuitu, rekonstruovat vývoj předškolních institucí na německém území. Průběžně se snažila vyrovnat se s nebezpečím špatné interpretace pojmů a neadekvátního zobecňování svých výsledků.

---

<sup>17</sup> Výhodou tohoto přístupu je transparence a intersubjektivita. (Mayring, 2007)

<sup>18</sup> Zde je tím chápán proces výběru, organizace a analýzy dokumentů. (Hendl, 2008)

<sup>19</sup> Posouzení významu dokumentu dle jeho typu, vnitřních znaků, intencionality, původu a blízkosti dokumentu. (Hendl, 2008)

Obsahová analýza vycházela převážně z deskriptivního přístupu k tvorbě kategorií a odpovídajících kódů (využití analytické indukce); nejdříve byl analyzován text, identifikována témata a části a až následně formulovány kategorie a teorie<sup>20</sup>. (Plichtová, 1996) V případě analýzy vzdělávacích plánů spolkových zemí bylo využito kategorií (srov. kapitulu 3.4.2), které byly stanoveny na základě analýzy národního kurikulárního rámce a dále doplněny o specifické kategorie vyskytující se pouze ve vzdělávacích plánech. Z kódovacích technik bylo využito jak prostého „vyložení karet“ (kategorie byly uspořádány a následně na jejich základě vytvořen text), tak tematického kódování (materiál šetřen jako série případových studií; ke každé z nich vytvořen vlastní kategoriální systém; hledání linek mezi kategoriemi případů a vytváření typologie příkladů, přehledových tabulek a textu). (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007)

Autorka použila velké množství typů dokumentů, zdroje byly voleny podle relevance vzhledem ke zkoumané oblasti. Podle Hendlovy (2008) klasifikace typů dokumentů byly pro obsahovou analýzu využity úřední dokumenty, archivní data (statistické údaje, data z jiných výzkumných akcí) i virtuální data<sup>21</sup>. Jednalo se tedy převážně o písemné dokumenty (primární i sekundární<sup>22</sup>). Výhodou použití různých typů dokumentů byl přístup k širokému spektru informací. Autorka provedla primárně analýzu legislativních dokumentů a národních koncepčních dokumentů, které vytváří základní rámec pro předškolní vzdělávání (institucionální a neinstitucionální péči) v Německu. Analyzovala kurikulární dokumenty národní, zemské i vybrané příklady konkrétních pedagogických koncepcí navštívených předškolních zařízení. Shromáždila a analyzovala materiály archivního charakteru potřebné pro zpracování historického rámce pojednaných témat. Významným zdrojem informací byla statistická data a národní zprávy o stavu vzdělávání poskytované odpovědnými ministerstvy či odbornými institucemi na národní i zemské úrovni. Primární data autorka komparovala s poznatky získanými studiem sekundárních dat a výzkumů

---

<sup>20</sup> Nikoli ve smyslu jedné velké teorie, která by byla výsledkem práce, ale teorie ve vztahu k situaci, pojetí a přístupům v předškolním vzdělávání v současnosti a jejímu historickému kontextu.

<sup>21</sup> Hendl (2008) v souvislosti s nimi zmiňuje, že tento druh dat je v českém kontextu zatím nedostatečně využitý zdroj dokumentů. V této práci jich bylo využíváno ve značné míře (zpráv, výstupů výzkumů, statistických dat, evaluací projektů a činnosti veřejného sektoru apod.), neboť Německo zveřejňuje oficiální materiály na internetu z důvodu facilitace komunikace mezi 16 spolkovými zeměmi a usnadnění přístupu k informacím pro širokou pedagogickou i rodičovskou veřejnost.

<sup>22</sup> Podle třídění druhů dokumentů historickými vědami (Hendl, 2008) patří do primárních dokumentů ty z nich, jejichž autor byl přímým účastníkem události nebo k ní měl blízký vztah. Do sekundárních dokumentů patří zdroje vytvořené pomocí primárních dokumentů. Autorka využila srovnání sekundárních dokumentů tohoto typu zvláště v kapitole 3.1 věnované historickému vývoji předškolních zařízení na německém území. Výpovědi historiků se v některých dokumentech odlišovaly, takže bylo nutné jak srovnat více studií, tak komparovat výpovědi s údaji v primárních dokumentech.

zahrnujících předškolní vzdělávání (publikované od 2. pol. 19. století až do současné doby). Dalším zdrojem informací byly oficiální informační portály ministerstev, národních inovativních programů a iniciativ. Autorka průběžně sledovala vývoj diskurzu k dané tematice v německých médiích a odborné i odborně-metodické literatuře.

Pro zajištění kvality výzkumu při použití obsahové analýzy dokumentů byly uplatněny různorodé zdroje informací (triangulace), komunikativní validizace výsledků, kontrola výsledků kolegy, důsledné hledání negativních příkladů a protipříkladů k závěrům autorky a reflexe reaktivitivy (ovlivnění výzkumu ze strany výzkumníka, např. v podobě subjektivních teorií) i delší čas pobytu v terénu. (Hendl, 2008; Miovský, 2006)

Doplňujícími metodami výzkumu bylo pozorování a rozhovory. **Polostrukturované zúčastněné pozorování** bylo uskutečněno v průběhu 2. fáze výzkumu (srov. v kapitole 2.4.1). Probíhalo během stáží v předškolních zařízeních. Autorka se při něm zaměřila na kategorie spojené se zkoumanými oblastmi (materiální, prostorové organizační podmínky, režim dne, role pedagoga v pedagogickém procesu, činnosti dětí, specifika pedagogického konceptu zařízení, práce s dětmi se sociálním znevýhodněním). Záznamy pozorování byly zaneseny do pozorovacího formuláře, dokumentovány jako terénní poznámky či jako zvukové záznamy a komentáře autorky k dané situaci. Výsledky pozorování byly průběžně vyhodnoceny a poskytly autorce lepší vhled do reality pedagogické praxe.

**Polostrukturované rozhovory** s experty v oblasti předškolního vzdělávání (celkem 10 rozhovorů) a s řídicími pedagogickými pracovníky předškolních zařízení (celkem 10 rozhovorů) se tematicky částečně překrývaly. Důvodem byl předpoklad, že řídicí pracovníci jsou z hlediska kvalifikace obvykle osoby s terciárním (univerzitním) vzděláním, které se tedy dobře orientují v širší problematice předškolního vzdělávání, zpravidla nejen v kontextu své spolkové země, ale také v otázkách vývoje na národní úrovni. Tento předpoklad se v rozhovorech potvrdil. Obě skupiny respondentů navíc vnesly do odpovědí svůj vlastní úhel pohledu, což bylo opět značným obohacením pro komplexnost vhledu autorky do reforem předškolního vzdělávání (okruhy otázek jsou uvedeny v příloze 1). Autorka částečně modifikovala konkrétní znění otázek ve vztahu k respondentovi, např. se více zaměřila na region, v němž respondent působil, či doplnila okruh otázek specifickou otázkou, která se týkala konkrétní zkušenosti respondenta.

Tabulka 2: Přehled použitých metod výzkumu

Zkoumaná oblast	Použité metody výzkumu
<b>Vývoj předškolních zařízení a předškolní výchovy v Německu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• analýza materiálů archivního charakteru (fotografie, původní texty apod.)</li> <li>• analýza odborných studií věnovaných vývoji předškolní výchovy</li> <li>• analýza statistických dat</li> </ul>
<b>Vliv současných změn vnějších podmínek na předškolní vzdělávání v Německu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• analýza legislativních dokumentů národních a zemských</li> <li>• studium dat a dokumentů uveřejněných na oficiálních portálech ministerstev (spolkových, zemských), zřizovatelů předškolních institucí</li> <li>• analýza statistických dat</li> <li>• analýza relevantních sekundárních dat a výzkumných zpráv</li> <li>• polostrukturované expertní rozhovory</li> </ul>
<b>Reformy systému předškolního vzdělávání ve vztahu k typům předškolních zařízení v Německu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zúčastněné polostrukturované pozorování v předškolních zařízeních v Berlíně, Drážďanech a Mnichově</li> <li>• analýza pedagogické dokumentace a dalších relevantních zdrojů v předškolních zařízeních v Berlíně, Drážďanech a Mnichově (pedagogický koncept, kronika, písemné materiály zařízení, pedagogická dokumentace k dětem apod.)</li> <li>• polostrukturované expertní rozhovory</li> <li>• polostrukturované rozhovory s řídicími pracovníky a pedagogy v předškolních zařízeních (zvuková dokumentace pro další analýzu, přepis vybraných částí)</li> <li>• analýza relevantních sekundárních dat a výzkumných zpráv</li> <li>• analýza legislativních dokumentů národních a zemských</li> <li>• fotografická dokumentace v předškolních zařízeních v Berlíně, Drážďanech a Mnichově; případně získání fotografické dokumentace z dalších předškolních zařízení</li> </ul>
<b>Reformy kurikul a koncepcí předškolního vzdělávání v Německu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• analýza národního kurikulárního rámce (vymezení cílů, obsahu a fungování předškolního vzdělávání)</li> <li>• analýza zemských kurikulárních dokumentů (vzdělávacích plánů spolkových zemí)</li> <li>• analýza relevantních sekundárních dat a výzkumných zpráv</li> </ul>

- studium různých informačních materiálů a dokumentů (novinové články ve významných periodických, tisková prohlášení aktérů v oblasti předškolního vzdělávání, informační platformy pro odbornou veřejnost, dokumentace iniciativ, inovativních programů a projektů)
- zúčastněné polostrukturované pozorování v předškolních zařízeních v Berlíně, Drážďanech a Mnichově
- polostrukturované expertní rozhovory
- polostrukturované rozhovory s řídicími pracovníky a pedagogy v předškolních zařízeních

---

**Odborná příprava pedagogických pracovníků pro instituce poskytující předškolní vzdělávání**

- studium dokumentů (kvalifikační rámec, vzdělávací programy studijních oborů, koncepční dokumenty pro rozvoj vzdělávání apod.)
  - analýza relevantních sekundárních dat a výzkumných zpráv
  - analýza statistických dat
  - studium různých informačních materiálů a dokumentů (tisková prohlášení, informační platformy pro odbornou veřejnost, dokumentace iniciativ)
  - polostrukturované expertní rozhovory
  - polostrukturované rozhovory s řídicími pracovníky a pedagogy v předškolních zařízeních
- 

Výzkumná strategie případové studie nevyžaduje dle Hendla (2008) kontrolu faktorů. Kontrola validity probíhala průběžně v rámci srovnání získaných dat. Autorka pracovala převážně s analýzou dokumentů oficiální povahy (statistické údaje, roční zprávy ke stavu vzdělávání, kurikulární dokumenty, studie vytvořené ministerstvy, výzkumnými institucemi apod.) s vysokým stupněm objektivity. Výsledky analýzy dokumentů komparovala v relevantních oblastech s výpověďmi z expertních rozhovorů nebo provedla sekundární analýzu dat (výzkumné studie zaměřující se na zkoumanou problematiku).

Autorka vychází v naprosté většině z originálních textů nepřeložených do češtiny. Některým oblastem a problémům věnuje větší prostor a pojednává je podrobněji, protože v české odborné literatuře nebyly doposud tematizovány (např. alternativní modely, inovativní přístupy a koncepty). Jejich detailnější charakteristika má umožnit čtenáři lépe porozumět specifikům teorie a praxe předškolní výchovy a vzdělávání v Německu (např. pedagogické

koncepty s obdobím vzniku od 70. let 20. století, které doposud nejsou v české odborné literatuře popsány).

S výhradním použitím zdrojů v německém a anglickém jazyce se pojí i obtíže spojené s překladem termínů do češtiny. V českém kontextu jsou doposud vžity především pojmy spojené s vyššími stupni vzdělávání (od primárního stupně výše). Pro oblast předškolního vzdělávání (resp. institucionální a neinstitucionální péče v Německu) nenacházíme doposud vytvořený terminologický aparát, který by odpovídal současné situaci a byl by dostatečně srozumitelný a nezatížený nechtěnými konotacemi. Protože právě vhodné použití terminologie představovalo jednu z významných obtíží při zpracování práce, i pohledy na použití pojmů se v průběhu výzkumu proměňovaly a upřesňovaly. Z tohoto důvodu zařadila autorka na konec metodologické části kapitolu, v níž se věnuje hlavním pojmům spojeným s předškolním vzděláváním v Německu a vymezuje použití klíčových pojmů i ve vztahu k již existujícím studiím posledních patnácti let.



## 2.5 Terminologické vymezení klíčových pojmů předškolní výchovy a vzdělávání v Německu

Předškolní vzdělávání, výchova a péče o děti mimo rodinu se v Německu vyznačuje odlišným historickým vývojem, jinou tradicí (tradiční pojetí vychází z tzv. rodinného modelu předškolního vzdělávání; srov. v kapitole 3.1). S tím se pojí i jiná podoba fungování celého systému péče o dítě do šesti let. Z tohoto důvodu není vhodné používat pro označení předškolních institucí v Německu tradiční české pojmy (zvl. pojem *mateřská škola*), protože konceptuálně odkazují k jiným obsahům<sup>23</sup>. V této kapitole chce autorka vymežit a zdůvodnit užitou terminologii jednak ve vztahu k pojmenování oboru předškolní pedagogiky v Německu, dále k vymezení předškolní vývojové fáze dítěte a konečně ke kategorizaci předškolních institucí v Německu. Cílem je poukázat na terminologickou nejednotnost, se kterou se lze setkat v různých výzkumných studiích i oficiálních dokumentech Evropské unie, a poskytnout orientaci v odlišném pojetí v Německu a České republice. Vysvětlení a překlady dalších významných termínů a pojmů použitých v práci jsou uvedeny v samostatné kapitole 6

### Předškolní pedagogika a předškolní vzdělávání

V německém kontextu v současné době dominuje označení (v doslovném překladu) *raná pedagogika* (*Frühpädagogik*), které označuje pedagogickou vědu zabývající se výchovou a vzděláváním dítěte od narození do šesti let. Protože tento překlad by byl v českém kontextu spíše zavádějící, užívá autorka pro tento pojem v překladu do češtiny termín *předškolní pedagogika*. V německém kontextu se příliš nepoužívá označení *elementární pedagogika* (*Elementarpädagogik*), to naopak nacházíme spíše v Rakousku<sup>24</sup>. V Německu se s tímto pojmem lze setkat ve spojení *elementární vzdělávání* (*Elementarbildung*), které se v současném chápání váže k celému období od narození do šesti let věku dítěte. Ve starší německé literatuře se setkáváme také s označením (v doslovném překladu) *předškolní pedagogika* (*Vorschulpädagogik*), tento pojem byl však užíván jak ve vztahu k pedagogice zaměřující se výhradně na výchovu a vzdělávání dítěte ve věku 3–6 let, tak ještě v užším

---

<sup>23</sup> Označení *mateřská škola* pro předškolní instituce v Německu sice ojediněle nacházíme v české odborné literatuře (Ježková, Janík, Kopp, 2008; Průcha, 2006), jedná se však o publikace, které předškolní vzdělávání zmiňují pouze okrajově v kontextu celého vzdělávacího systému a nezabývají se odlišnostmi fungování předškolních institucí v České republice a Německu. Český pojem *mateřská škola* zde má odkazovat na instituci poskytující předškolní vzdělávání. Publikace se však hlouběji nezabývají použitím tohoto termínu ve vztahu k pojetí vzdělávání, výchovy a péče poskytované v předškolních zařízeních patřících pod vzdělávací stupeň ISCED 0.

<sup>24</sup> Takto jsou označeny i studijní obory věnované předškolnímu vzdělávání, např. na univerzitě ve Štýrském Hradci (obor založen v roce 2009).

významu specifík vzdělávání dítěte rok před vstupem do povinného vzdělávání s důrazem na jeho přípravu na vstup do primární školy<sup>25</sup>. Předškolní pedagogika (*Vorschulpädagogik*) v tomto pojetí byla také v rámci historického vývoje zatížena důrazem a tlakem na přípravu a výkon dítěte (resp. ranou stimulaci jeho rozvoje).

Ještě širší a nejednoznačnější použití nacházíme u pojmu *předškolní výchova* (*Vorschulerziehung*). Hansel (2004, s. 72–74) shrnuje tři hlavní směry obsahového vymezení tohoto pojmu:

- 1) Pojem byl používán k vymezení se proti tradiční pedagogice zaměřené na práci předškolních institucí typu dětská zahrádka (*Kindergarten*), tzv. *Kindergartenpädagogik*. Byl spojován s intencionální podporou inteligence, schopností a dovedností dětí v raném věku.
- 2) Pojem označoval práci pedagoga zaměřující se na přípravu na školní vzdělávání a nácvik konkrétních dovedností spojených s podporou školní připravenosti.
- 3) Pojem zahrnoval všechno výchovné a vzdělávací působení, které bylo poskytováno institucionální péčí v denním režimu pro děti od čtyř do šesti let (resp. k dosažení věku vstupu do primární školy). (Hansel, 2004, s. 72–74)

Z tohoto důvodu od 90. let nacházíme již výhradně použití termínu předškolní pedagogika (*Frühpädagogik*), který zahrnuje výchovu a vzdělávání dítěte v rodině i v předškolních institucích<sup>26</sup> a přiznává jim specifický význam ve vývoji dítěte. Cílem použití je vyhnout se historicky zatíženým konotacím, které jsou spojeny jednak s převážně opatrovací úlohou předškolních zařízení (*Elementarerziehung*), jednak s praxí zaměřenou na ranou stimulaci dítěte, přípravu na školu a přesun vzdělávacích obsahů primární školy do předškolního vzdělávání (*Vorschulerziehung*). Předškolní pedagogika (*Frühpädagogik*) v německém kontextu se tak zabývá vzděláváním a výchovou dítěte do šesti let v různých sociálních prostředích (rodina, institucionální i neinstitucionální péče) a chápe výchovu a vzdělávání v této vývojové fázi jako základ pro vzdělávání na dalších stupních vzdělávacího systému a celoživotního vzdělávání jedince vůbec.

---

<sup>25</sup> Srov. zdroje ke kapitole 3.1.

<sup>26</sup> Toto terminologické užití se odráží v názvu předškolního vzdělávacího stupně (*frühpädagogischer Bereich*) i v názvech institucí (např. Státní institut pro předškolní pedagogiku, *Staatsinstitut für Frühpädagogik* apod.).

Zatímco starší německá literatura v návaznosti na výše popsaný vývoj používá výhradně pojmu *výchova* ve spojení s předškolní vývojovou fází<sup>27</sup>, nacházíme v posledních patnácti letech jasný trend ke zdůraznění triády cílů předškolních zařízení ve *vzdělávání, výchově a péči* o dítě (*Bildung, Erziehung und Betreuung*) a v případě zkrácení k použití pouze termínu vzdělávání (*Bildung*) v předškolním věku<sup>28</sup>. Tento vývoj je částečně ovlivněn pojetím a používáním pojmu *education* zahrnujícím vzdělávání i výchovu v anglicky mluvící literatuře<sup>29</sup>.

Tento trend koresponduje také s vývojem označení předškolního stupně vzdělávání v Evropě. V současnosti používají oficiální dokumenty v Německu termín *vzdělávání, péče a výchova v raném dětství*<sup>30</sup> (*frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*), tedy překlad anglického termínu *Early Childhood Education and Care*, dále ECEC. (Europäische Kommission, 2014) V české literatuře zaznamenáváme také použití překladu pojmu ECEC jako *péče a vzdělávání v raném věku*<sup>31</sup> či *rané vzdělávání a vzdělávání v raném věku*. (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014, s. 15 a 17). Pro terminologii vžitou v českém kontextu se jedná však o problematické použití, neboť implikuje jiné významy.

Evropské dokumenty dále operují ještě s označením *formální* (tedy institucionální) a *neformální péče* (neinstitucionální péče poskytovaná za úplatu a dále sousedská výpomoc či zajištění péče o dítě ze strany širší rodiny bez poskytování finanční úplaty). (European Commission, 2014)

---

<sup>27</sup> Srov. zdroje použité pro zpracování kapitoly 3.1.

<sup>28</sup> Toto je zvláště patrné ve vzdělávacích plánech spolkových zemí, které vznikly po roce 2003 a představují víceméně závazný kurikulární rámec pro institucionální (případně i neinstitucionální) péči (srov. v kapitole 3.4).

<sup>29</sup> Včetně dokumentů Evropské unie a dalších významných mezinárodních organizací činných v oblasti vzdělávání (OECD, UNESCO atd.).

<sup>30</sup> Je zajímavé rovněž sledovat, v jakém pořadí je tato triáda zmíněna. Nacházíme různé pořadí termínů v případě německého vydání studií EU: Např. *péče, vzdělávání a výchova v raném dětství* ve zprávě Evropské komise z roku 2014 (Europäische Kommission, 2014) či zprávách OECD o stavu institucionální péče v Německu (2004). Naopak pořadí používané ze strany německých orgánů (ministerstva, výzkumné instituce) preferuje označení *vzdělávání, výchova a péče*. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Tietze a kol., 2013) Podobně vzdělávání a výchovu nacházíme na prvních místech např. také ve vzdělávacích plánech spolkových zemí.

<sup>31</sup> Tento překlad nahlíží autorka jako jazykově nepřesný – vhodnějším překladem by bylo *vzdělávání, výchova a péče v raném věku*, ovšem pojetí pojmu *raný věk* je v České republice vztaženo zpravidla na dítě ve věku 0–3 roky a nikoli 0–6 let, jak je tento pojem v širším pojetí chápán v anglicky mluvícím prostředí a dokumentech.

## Předškolní vývojová fáze dítěte

V Německu tedy v současnosti převažuje použití pojmu *rané dětství* (*frühe Kindheit*, resp. přídavné jméno od toho odvozené *frühkindlich*), které pokrývá celou vývojovou fázi dítěte od narození až po vstup do povinného vzdělávání (mezi 5. a 6. rokem života). Tendence k nerozdělování této vývojové fáze na raný a předškolní věk je v Německu zřejmá a odráží se v národních i zemských kurikulárních dokumentech, národních zprávách o stavu vzdělávání apod. Přesto je však v pedagogické praxi předškolních institucí i kupříkladu ve statistických indikátorech tento předěl stále přítomný, ačkoli mnohem méně významný<sup>32</sup> než např. v České republice.

V současném pedagogickém diskurzu v Německu vymezuje *předškolní věk* (*Vorschulalter*) zpravidla pouze poslední rok před zahájením povinné školní docházky a pojem *raný věk* či *dětství* (*frühes Kindesalter/frühe Kindheit*) pokrývá celé období od narození až po vstup dítěte do školy<sup>33</sup>. Z důvodu srozumitelnosti textu pro českého čtenáře se však přidržíme klasifikace vžitě v českém prostředí. Přestože ojedinělé české studie (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014) rovněž operují s pojmem *raný věk* (raná péče a vzdělávání atd.) a vybraní autoři chápou předškolní vývojovou fázi jako celé období od narození po vstup do povinného vzdělávání (Opravilová, Kropáčková, 2005; Šulová, 2005), převažující pojetí v českém kontextu stále rozděluje toto období na raný (0–3 roky) a předškolní věk (3–6 let). V mezinárodním kontextu je význam kontinua tohoto období mnohem silnější<sup>34</sup>, přestože i v evropských dokumentech nacházíme vnitřní dělení této fáze druhým či třetím rokem dítěte (např. dokumenty Eurydice), které odpovídá přetrvávajícímu institucionálnímu rozdělení v systémech péče o děti do šesti let.

Toto rozdělení se odráželo i ve stanovení počátku preprimárního vzdělávání v Německu podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED 1997 (patřily sem instituce pro děti od

---

<sup>32</sup> Stále existují oddělená jeslová zařízení nebo jeslová oddělení v kombinovaných předškolních zařízeních. Obecně narůstá počet zařízení pokrývajících celý věk dítěte (zpravidla od 0/1–6 let) s věkově heterogenními skupinami. V zařízeních sice existují oddělení pro nejmenší děti speciálně zaměřená na adaptaci dětí (1–2 roky) na institucionální péči a dětský kolektiv, ale běžně jsou již i 2leté děti začleňovány do věkově heterogenní skupiny 2–6letých dětí. V kontextu vzdělávacího kontinua dítěte je integrovaná institucionální péče pro děti vnímána jako velmi důležitá (návaznost pedagogických procesů, vztahů dítěte k pedagogům atd.).

<sup>33</sup> Podobně jako v anglicky mluvícím prostředí nachází uplatnění označení *rané dětství* (*early childhood*) pro celou vývojovou fázi dítěte od narození do 6 let.

<sup>34</sup> UNESCO dokonce vymezilo tuto vývojovou fázi věkem dítěte od narození do 8 let a zdůvodňuje to jak velkou rozmanitostí systémů předškolních institucí a institucionální péče, tak holistickým pohledem na předškolní péči, vzdělávání a výchovu. (UNESCO, 2010)

tří let<sup>35</sup>). V aktuálně platné klasifikaci ISCED 2011 jsou tyto rozdíly již částečně setřeny, protože pod ISCED 0 patří v Německu (podobně jako v Rakousku) již i jesle, v nichž zahrnuje pedagogická práce intencionální vzdělávací komponenty. (Eurydice, 2014) Zatímco v popisu struktur vzdělávacích systémů z roku 2012 tak stupeň ISCED 0 v Německu začínal až v institucích pro děti od tří let, v posledním vydání z roku 2014 pokrývá již věk od narození dítěte do šesti let. (Eurydice 2012 a 2014)

V textu je proto užíván pojem *raný věk* pro vymezení vývojové fáze dítěte od narození do tří let. Pojem *předškolní věk* označuje období od třetího do šestého roku dítěte, resp. do jeho nástupu do primární školy. Použití této kategorizace se tradičně uplatňuje v českém vzdělávacím kontextu a současně pomůže autorce terminologicky snáze vymezit rozdíly mezi institucemi a vyhnout se tak dlouhým opisům.

### **Pojmové vymezení předškolních institucí v Německu**

Tradiční sociálněpedagogické pojetí předškolních institucí v Německu se odráží i v jejich klasifikaci v Tezauru vzdělávacích systémů v Evropě (zkr. TESE), který vydala Evropská komise pro snadnější komparaci vzdělávání mezi jednotlivými evropskými zeměmi. Jesle (*Kinderkrippe*) a předškolní zařízení (*Kindergarten*, *Kindertagesstätte* apod.) jsou v Německu obecně řazeny pod zařízení zajišťující vzdělávání, výchovu a péči o děti do šesti let. V tezauru jsou však oba pojmy uvedeny pod hlavním heslem *péče o děti mimo domov* (*außerhäusliche Kinderbetreuung*) a tezaurus je do češtiny překládá jako *denní péče o děti*<sup>36</sup> (nikoli jako preprimární instituce, nebo dokonce preprimární vzdělávací instituce). (Europäische Kommission, 2009, s. 48)

V několika spolkových zemích Německa fungují ještě *přípravné třídy* (nazývané *Schulkindergarten* nebo *Vorklasse*), které se zaměřují především na vzdělávání a přípravu dětí na školní docházku. V tezauru jsou uvedeny pod heslem *předškolní zařízení orientované*

---

<sup>35</sup> Podobně odděleně je stupeň ISCED 0 pojímán také ve Francii, Belgii, Bulharsku, Lucembursku, Portugalsku, Irsku, Švýcarsku či Rakousku. Naopak k zemím, kde stupeň ISCED 0 zahrnuje i děti v raném věku, patří Švédsko, Slovinsko, Finsko, Litva, Řecko, Chorvatsko či Dánsko.

<sup>36</sup> Přiřazení německého pojmu *Kindergarten* pod zařízení denní péče je částečně adekvátní pouze pro situaci v Německu a Rakousku, kde mají předškolní zařízení sociálněpedagogický charakter. Naopak ve Švýcarsku patří již pod primární školu (jako její první stupeň, ISCED 0), jsou to instituce vzdělávacího charakteru, které zpravidla nezajišťují celodenní péči o dítě, ale jejich rozvrh se z hlediska počtu a rozvržení hodin blíží hodinové dotaci prvních tříd primární školy (ISCED 1). Předškolní instituce typu *Kindergarten* ve Švýcarsku zpravidla neposkytují dětem stravování a péči v době mimo vyučování (obědy, svačiny, péče v odpoledních hodinách apod.). I v Německu a Rakousku však mají současná předškolní zařízení plnit také vzdělávací úlohu a důraz na vzdělávací složku neustále sílí (viz např. její význam v národních a zemských kurikulárních dokumentech), takže jejich zařazení pod denní péči autorka nahlíží jako ne zcela vhodné.

na vzdělávání (*Bildungsorientierte vorschulische Einrichtung*). (Europäische Kommission, 2009, s. 112) Významově nadřazený výraz je označuje za *předškolní zařízení* (*vorschulische Einrichtungen*) a do češtiny je tezaurus překládá jako *preprimární vzdělávací instituce*. (Europäische Kommission, 2009, s. 112) V Německu jsou však tato zařízení zastoupena velice málo. Spolkové země snižují počet přípravných tříd a intenzivnější přípravu na školní vzdělávání přesouvají v rámci inkluzivních opatření do posledního ročníku předškolních zařízení hlavního vzdělávacího proudu. I z tohoto důvodu se jeví zařazení předškolních institucí pod denní péči jako ne zcela přesné. Instituce *mateřské školy* v České republice je v české verzi tezauru uvedena právě pod heslem *preprimární vzdělávací instituce* (Evropská komise, 2009a, s. 239 a 386). Obsahově se tedy nepřekrývá s předškolními zařízeními v Německu, která nejsou tezaurem explicitně definována jako preprimární vzdělávací instituce, pouze jako zařízení denní péče. Pod preprimární instituce jsou řazena pouze z hlediska širšího kontextu.

Použití pojmů preprimární (vzdělávací) instituce či denní péče se pro tuto práci jeví autorce jako málo srozumitelné a ne zcela funkční, pokud je třeba postihnout složitý systém zajištění vzdělávání, výchovy a péče o dítě do šesti let v Německu. Z tohoto důvodu je užito termínu *institucionální péče* (pro tzv. *Kindertageseinrichtungen*) pro všechna zařízení poskytující výchovu, vzdělávání a péči o děti v denním režimu, která patří do ISCED 0 (2011). Pojem *neinstitucionální péče* označuje osoby či sdružení osob (patřící pod systém péče o dítě, tzv. *Tagespflege*), které zajišťují péči dítěti (či malé skupině dětí) v rodině dítěte či v místě k tomu zřízeném osobou poskytující péči v denním režimu. Podrobnou typologii institucí patřících do obou typů péče vymezuje kapitola 3.3 a poskytuje i přehled překladů jednotlivých typů předškolních institucí do češtiny. Použití této terminologie umožňuje srovnání systému předškolního vzdělávání se situací v dalších německy mluvících zemích, neboť nesou v mnohém společné rysy<sup>37</sup>. Institucionální i neinstitucionální péče jsou v současnosti postaveny v Německu na stejnou úroveň z hlediska úkolů, které vykonávají, a jsou primárně v gesci sociálního sektoru. Společně tvoří systém vzdělávání a péče o děti do šesti let, který má stanoveny kvalitativní požadavky na národní i zemské úrovni. Od roku 2013 má každé dítě od 1 roku právo na místo v institucionální či neinstitucionální péči, které je právně vymahatelné.

---

<sup>37</sup> V rámci německy mluvících zemí by bylo možné uvažovat ještě o použití pojmů *formální* a *neformální péče* (používáno např. ve Švýcarsku). Nicméně v kontextu zrovnoprávnění obou typů péče v Německu, kde oba druhy péče současně musí naplňovat jasná kvalitativní a zákonná kritéria, a tedy nejde o neformální péči, považuje autorka použití *institucionální* a *neinstitucionální péče* za vhodnější.

Autorka v práci zpravidla uvádí český překlad pojmu a v závorce za ním nebo v poznámce pod čarou označení v němčině, aby podpořila srozumitelnost a kontinuitu textu. Nejsou překládána pouze jména institucí v Německu (např. názvy univerzit, výzkumných a odborných pracovišť atd.), český překlad je uveden pouze v případě nutnosti. V případě citací je používán český překlad, který usiluje o co největší pojmovou věrnost originálnímu německému znění. Autorka v práci neskloužuje ani nepřechyluje ženská zahraniční příjmení.

Při srovnávání systémů vzdělávání a identifikaci příkladů dobré praxe je vždy nutné zohlednit komplexní situaci v dané zemi. Při hledání řešení pro jednotlivé problémy českého vzdělávání proto nestačí pohled na vybrané otázky či přístupy v zahraničí. Situace v předškolním vzdělávání je podmíněna specifiky vzdělávacího, sociálního, politického i ekonomického systému a celkovým nastavením fungování státu. Česká republika se vyznačuje jinou tradicí a částečně i rozdílným pojetím institucionální výchovy, než je tomu v Německu. Odlišuje se i demografická situace, zvláště v oblastech, které velmi významně ovlivňují předškolní vzdělávání, jakými je v Německu například vysoký podíl dětí s migračním původem a nízkou znalostí vyučovacího jazyka. Inspirace a hledání nových podnětů v rámci různých vzdělávacích systémů jsou proto možné pouze za podmínky, že je zohledněn celkový kontext vybraných zemí.

### 3 Německo

Předškolní výchova se nerozvíjí na izolované půdě, ale je spojena s ekonomickou, sociální a politickou situací v určitém období na daném území. Proto je nutné kromě historického vývoje předškolních institucí zohledňovat také celkový kontext doby. V 80. letech 20. století uvedl Jürgen Schäfer (1987, s. 10), že se předškolní výchova stále více dostává do pozornosti pedagogického výzkumu. Konstatoval, že se výzkum věnuje především současné situaci a nedostatečně reflektuje předešlý vývoj. Analogicky se soudobý pedagogický diskurz u nás zabývá aktuálními otázkami a opatřeními, které jsou však jen zřídka nahlíženy v kontextu vývoje předškolní výchovy v České republice. Znalost a srovnání vývojových tendencí a zkušeností s inovativními modely a koncepty v německy mluvících zemích je významným přínosem pro hledání odpovědí na současné výzvy v oblasti předškolního vzdělávání v České republice, jakými je zřizování přípravných tříd, kompenzačních opatření pro děti se sociálním znevýhodněním, vzdělávání dětí cizinců apod.

#### 3.1 Historický vývoj předškolní výchovy v Německu

Následující kapitola naznačuje vývoj předškolních zařízení na německém území. Zaměřuje se především na předškolní zařízení pro děti od tří let usilující o systematické vedení dítěte. Terminologickými specifiky označení předškolních institucí se zabývá samostatná podkapitola v úvodní metodologické části práce<sup>38</sup>.

##### 3.1.1 Období vzniku a rozvoje prvních předškolních institucí do roku 1848

Vznik předškolních zařízení na německém území spadá do konce 18. a počátku 19. století. Jedním z německých teoretiků, kteří se zasloužili o formování pojetí institucionální předškolní výchovy, je **Erhard Weigel**<sup>39</sup> (1625–1699). Předškolní zařízení, tzv. *dětská škola (Kinderschule)*, podle něj měla být zřizována pro dvou- až šestileté děti, vedena pracovníci vhodnou pro tuto práci (nikoli učitelem) a financována rodiči dětí. Weigel (Hoffmann, 1971) se vymezil – podobně jako J. A. Komenský – proti předčasným nárokům na dítě a jeho přetěžování a zdůrazňoval význam hry.

Významnými osobnostmi filantropismu v této době byli kupříkladu J. H. G. Heusiger (1766–1837), J. B. Basedow (1724–1790), J. Chr. F. GutsMuts<sup>40</sup> (1759–1839), J. H. Campe (1785–

---

<sup>38</sup> Další pojmy jsou vysvětleny v samostatné kapitole 6 na konci práce.

<sup>39</sup> Působil jako profesor matematiky v Jeně.

<sup>40</sup> Varianty příjmení jsou Guts Muths nebo Gutsmuths.



1818), Ch. H. Wolke (1741–1825) či P. Villaume (1746–1825). Vydávali populárně-naučnou literaturu pro rodiče a ve svých dílech zdůrazňovali úlohu hry v předškolním věku i potřebu dítěte navštěvovat veřejná hřiště. Do jejich pojetí se oproti přístupu J. H. Pestalozziho (1756–1827) ještě neprolínají sociální otázky a problémy dětí vznikající z nového rozvrstvení společnosti (děti z nejnižších společenských vrstev). (Hoffmann, 1971)

Na konci 18. a začátku 19. století došlo v Německu podobně jako v dalších evropských zemích k zásadním hospodářským a společenským změnám<sup>41</sup>, které se promítly také do fungování rodiny a zhoršení životní situace malých dětí z dělnických rodin (děti ponechané bez dohledu, značný výskyt úrazů, citové zanedbávání, vysoká úmrtnost dětí apod.). Jako reakce na tuto situaci vznikají první formy institucionální péče o dítě v předškolním věku, které plnily zvláště pečující funkci a nesly různá označení (*Kinderbewahrsalt*, *Warteschule* či *Kleinkinderpflegeanstalt*<sup>42</sup>). (Dreyer, 2010, s. 195) V tomto období jsou zakládány podobné instituce i v dalších evropských zemích<sup>43</sup>.

První zařízení poskytující péči dětem předškolního věku mimo rodinu v Německu zřídila v roce 1802 kněžna **Pauline zu Lippe-Detmold**. Tento ústav, tzv. *opatrovací ústav pro malé děti* (*Aufbewahrungs-Anstalt für kleine Kinder*), se staral o děti, jejichž matky byly zaměstnány na sezónních pracích v zemědělství, či o děti svěřené pouze do péče otců z důvodu úmrtí jejich matek. Byl k němu připojený také vzdělávací ústav pro dívky, které zde působily jako opatrovnice<sup>44</sup>. (Schäfer, 1987) Lippe-Detmold se v koncepci inspirovala Oberlinovými školami pletení v Alsasku. První označení *opatrovna* (*Bewahranstalt*) použil v roce 1805<sup>45</sup> Chr. H. Wolke (1741–1825). Zdůrazňoval význam didakticko-metodického vedení dítěte v prvních letech jeho života a přípravu dítěte na školu. (Hoffmann, 1971) Chtěl ale také dosáhnout toho, „aby bylo dítě v tomto věku šťastné“ a aby se v zařízení „matky seznámily se správným zacházením s dětmi a s jejich vzděláváním“. (Schäfer, 1987, s. 53–54)

---

<sup>41</sup> Rozvoj průmyslu, stěhování obyvatelstva z venkova do průmyslových center, oddělení místa pracoviště od bydliště, využívání levné pracovní síly žen a dětí a naopak nezaměstnanost mužů (otců v rodinách).

<sup>42</sup> Podle Jürgena Reyera (Reyer, Franke-Meyer, 2012) existovalo v Prusku v 19. století minimálně 15 různých pojmenování pro tento typ zařízení, např. *Kleinkinderschule*, *Vorschule*, *Kinderbewahrschule*, *Pflegeanstalt*, *Vorbereitanstalt*, *Kleinkinderbewahranstalt*, *Kinder-Garten* a další.

<sup>43</sup> Nazývány *školy pletení* (*Strickschulen*) v Německu, *opatrovny* nazývané podle regionálního dialektu (*Töcketli-Titti-Gevärterle-Häfelischulen*) ve Švýcarsku, *školy hry* (*Spielschulen*) v Holandsku, *opatrovací školy* (*Aufsichtsschulen*) v Dánsku, *opatrovny* (*guarderies a salles d'asile*) ve Francii, *školy pro děti* (*scoules degli fanciulli*, *scoules delle maestrae pië*) v Itálii nebo „ženské“ *školy* (*dames schools*) v Anglii. (Hoffmann, 1971, s. 12)

<sup>44</sup> Opatrovnice či hlídačky (*Wärterinnen*) byly uváděny do způsobů péče o děti předškolního věku dámami z vyšších stavů. (Dreyer, 2010)

<sup>45</sup> V díle s názvem *Krátká teorie výchovy* (*Kurze Erziehungslehre*).

Ke kvantitativnímu rozvoji předškolních zařízení dochází po roce 1815. O samostatné linii předškolní výchovy na německém území je však možné hovořit až od roku 1830. Značný vliv získala především koncepce anglických „*dětských*“ škol (*infant schools*) Roberta Owena, která byla převzata do německého prostředí a šířila se prostřednictvím překladu knihy<sup>46</sup> Samuela Wilderspina (1792–1866). Po jejich vzoru vznikaly v Prusku na základě úředního nařízení vydaného 1827 pruským ministerstvem vyučování<sup>47</sup> zařízení a ústavy pro malé děti, tzv. *školy pro malé děti (Kleinkinderschulen)*, jejichž pedagogická praxe kladla značný důraz na disciplínu, ranou morální a křesťanskou výchovu. (Dreyer, 2010; Fröbel, Štverák, 1982) Další významnou osobností byl **Johann Georg Wirth** (1807–1851). Ve svém pojetí zdůraznil význam hry a její místo v předškolních zařízeních. Jeho přínos tkví v překonání dvou krajních koncepčních pólů – předškolního zařízení zajišťujícího pouze dohled nad dětmi a na druhou stranu pedantským školským přístupem. Přínos Wirthovy koncepce však byl brzy překonán vlivem církevních zařízení, která se na rozdíl od něj zaměřovala také na přípravu pedagogického personálu. (Dreyer, 2010)

V roce 1836 založil evangelický farář **Friedrich Fliedner** první zařízení Diakonie<sup>48</sup> v Kaiserwerth (Düsseldorf). Diakonie získala nové uplatnění v oblasti vzdělávání. Budoucí pracovnice předškolních zařízení se zde připravovaly v několikaměsíčních kurzech a následně pak přebíraly vedoucí funkce v evangelických školách pro malé děti (*Kleinkinderschulen*). Pro křesťanské *školy pro malé děti (Kleinkinderschulen)*<sup>49</sup> pracující podle Fliednerova programu<sup>50</sup> bylo charakteristické uspořádání plánu dne podle vyučovacích hodin a zaměstnání, školská cvičení, intenzivní náboženská výchova a striktní disciplína. Zařízení měla sociální a charitativní zaměření, poskytovala celodenní výchovu a péči pro děti z nízkých sociálních vrstev ve věku od 1–2 let. Po vzoru Fliednerova vzdělávacího ústavu byly později zřizovány další instituce i v ostatních částech německého území. Takto se Fliednerova koncepce šířila především v Porýní a Westfálsku. (Aden-Grossmann, 2011) Evangelická zařízení získávala dále na významu po roce 1848 a byla podporována církví.

---

<sup>46</sup> V německém překladu z roku 1826 vyšla pod názvem *Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen, oder Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen im Alter von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen.*

<sup>47</sup> Pruská vláda doporučila pro další rozvoj předškolních zařízení v Prusku knihu Samuela Wilderspina (v překladu Josefa Wertheimera) o předškolní výchově a anglických „*dětských*“ školách (*infant schools*). (Schäfer, 1987, s. 55)

<sup>48</sup> V německém originále *Diakonissenanstalt*.

<sup>49</sup> První založena 1835 v Düsseldorfu a v Kaiserwerth (zde původně jako *škola pletení* a 1836 přeměněna na *školu pro malé děti (Kleinkinderschule)* již určenou pro děti všech konfesí).

<sup>50</sup> Fliedner vydal *Program o uspořádání dne ve školách pro malé děti (Kleinkinderschulen)*; v originále *Programm über die Tagesgestaltung in der Kleinkinderschule.*

V roce 1871 byl založen tzv. Oberlinův spolek (*Oberlinverein*), který se stal zastřešujícím zřizovatelem pro evangelická předškolní zařízení<sup>51</sup>. V roce 1911 převzaly evangelické *školy pro malé děti (Kleinkinderschulen)* označení *dětská zahrádka (Kindergarten)*, aniž by však plně přijaly Fröbelovy myšlenky a jeho názorný materiál. (Schäfer, 1987) Od počátku 20. století se tedy postupně stírá vztah mezi označením předškolního zařízení *dětská zahrádka (Kindergarten)* a pedagogickou koncepcí F. Fröbela. Název se dostal do obecné roviny názvu předškolního zařízení.

Koncept předškolního zařízení pro děti z měšťanských rodin, tzv. *škola pro malé děti z vyšších stavů (Kleinkinderschule für höhere Stände)*, vytvořil v roce 1843 **Julius Fölsing** (1818–1882). Škola přijímala děti na dvě hodiny dopoledne a dvě hodiny odpoledne. Cílem bylo doplnit výchovu v rodině a připravit děti na vstup do primární školy. Fölsing vytvořil *Program pro vzdělávání a výchovu čtyř- až sedmiletých dětí*. Fölsing si vedle Fliednera a Fröbela udržel nezávislou pozici a sám se od těchto koncepcí vymezoval. (Reyer, 1983)

Na německém území existovaly velké rozdíly mezi podmínkami předškolní výchovy v jednotlivých regionech. Odlišný byl i věk nástupu dětí do povinné školní docházky (v Bavorsku v šesti letech, v Bádensku v sedmi a v Prusku dokonce v pěti letech). V Bavorsku byly vydány v roce 1839 podrobné směrnice pro fungování těchto zařízení, jimiž bylo zakázáno používání názvu *škola pro malé děti (Kinderschule)* a jediným označením mělo být *opatrovna pro malé děti (Kleinkinderbewahranstalt)*. Toto souviselo se zákazem školního vyučování v těchto zařízeních a s faktem, že v řadě jiných zařízení se běžně realizovalo vyučování *trivia*<sup>52</sup>. (Schäfer, 1987) Již od konce 30. let 19. století se začala otevírat diskuze po charakteru předškolních zařízení.

Novou podobu získala institucionální předškolní výchova v díle **Friedricha Fröbela** (1782–1852). Výchozím bodem jeho pojetí nebyly sociální a politické aspekty, ale výchovně-vzdělávací otázky. V roce 1837 zřídil první předškolní zařízení podle svého konceptu v Blankenburgu (Durynsko), které neslo zpočátku ještě název *ústav pro hru a zaměstnávání dětí (Spiel- und Beschäftigungsanstalt)*. Zařízení bylo v roce 1840 přestěhováno do Keilhau

---

<sup>51</sup> Podobně fungoval Fröbelův spolek (*Fröbelverein*) pro předškolní zařízení typu *dětská zahrádka (Kindergarten)* a pro katolická předškolní zařízení vykonávala tuto činnost Charita (*Caritas*) a Centrální spolek katolických dětských zahrádek a dětských družin (*Zentralverband katholischer Kindergärten und Kinderhorte*). (Schäfer, 1987)

<sup>52</sup> Od 3 let se děti učily počítat, od 5 let psát, takže na konci docházky měly umět počítat do 100 a psát celá slova.

a následně přejmenováno na *dětskou zahrádku (Kindergarten)*<sup>53</sup>. V označení Fröbelem založených předškolních zařízení je tak rozpoznatelný postupný vývoj. (Schäfer, 1987, s. 60 a 207) V tomto období pracoval Fröbel na seznámení veřejnosti se svým systémem herních dárků<sup>54</sup>, přednášel své pojetí výchovy, publikoval články v časopisech a zakládal herní skupiny v řadě měst (např. Lipsko, Drážďany). Označení dětská zahrádka (*Kindergarten*) na počátku ještě neznamenalo jen zařízení pro děti v předškolním věku, bylo zařízením pro děti a jejich matky. Práce vycházela z přesvědčení, že „je požadavkem doby projít se svými dětmi cestu k životní způsobilosti“. (Hoffmann, 1971, s. 35) Výchova je podle Fröbela „společným dílem rodiny, předškolního zařízení [Kindergarten] a školy“. (Berger, 2005) Dětská zahrádka jako zařízení měla být původně zaměřena na podporu matek a rodin v jejich schopnostech vychovávat a pečovat o dítě a poskytovat mu vhodný herní materiál. Fröbel si přál, aby v každém městě byla zřízena taková instituce, proto v roce 1840 založil v Blakenburgu spolek pro šíření myšlenky dětské zahrádky s názvem *Všeobecná německá dětská zahrádka (Allgemeiner Deutscher Kindergarten)*<sup>55</sup>, jehož základem byl dosavadní herní kroužek v Blakenburku. (Hoffmann, 1971; Fröbel, Štverák, 1982) Fröbelova koncepce zaměřená původně na podporu rodinné výchovy byla následně doporučena také pro institucionální péči, došlo k zakládání dětských zahrádek a vzdělávání jejich pedagogů<sup>56</sup>. (Dreyer, 2010)

### 3.1.2 Období rozvoje předškolních institucí v letech 1848–1918

F. Fröbel se neúspěšně snažil o etablování dětské zahrádky (*Kindergarten*) jako prvního stupně jednotného vzdělávacího systému. V rámci porevolučního vývoje let 1848–1849 byly dětské zahrádky v Prusku a v Bavorsku mezi lety 1851 a 1860 zakázány, neboť Fröbel byl v důsledku záměny považován za jednoho z účastníků povstání. Fröbelovy metody práce byly již ve 40. letech přejaty některými *opatrovnicemi (Kleinkinderbewahrsaltnen)*, které však nepřejaly označení dětská zahrádka. Po zrušení zákazu došlo k rozšíření Fröbelovy koncepce, zakládání nových zařízení a dokonce

---

<sup>53</sup> S Fröbelovým označením *dětská zahrádka (Kindergarten)* se váže známá příhoda z jeho života tradovaná jako tzv. *Fröbel-Blick* (bylo by možné přeložit jako Fröbelův vhléd). Někteří odborníci však poukazují na to, že název *dětská zahrádka (Kindergarten)* pravděpodobně vůbec není původně Fröbelovo označení. Erning a Gebel (1999, s. 98–99.) uvádějí, že Fröbel nejen sám použil slovo „Kinder-Garten“ ve svém dopise již v dubnu 1939, ale dokonce se s podobným výrazem musel setkat nejspíše 1. 4. 1937 ve spise *Laienbrevier* od L. Schefer o dětských zahrádkách (dosl. zde použito označení *Kindergärtchen*).

<sup>54</sup> V originálu tzv. *Spielgaben*. Opravilová (Fröbel, Štverák, 1982, s. 29) překládá také „dárky“ a „dárky k hraní“.

<sup>55</sup> Spolek byl založen 28. 6. 1840 v Blankenburgu. (Fröbel, Štverák, 1982)

<sup>56</sup> Pedagogické síly nazývány *pracovnice v dětských zahrádkách (Kindergärtnerinnen)*.

k přejímání Fröbelovy metody ze strany *škol pro malé děti (Kleinkinderschulen)*. (Aden-Grossmann, 2011; Dreyer, 2010)

Přijetí Fröbelova konceptu ze strany opatroven znamenalo nové zaměření jejich pedagogické práce. Opatrovny si sice ponechaly sociální aspekt svého fungování, ale obohatily ho důrazně o výchovně-vzdělávací sféru, čímž došlo ke zkvalitnění jejich potenciálu. Záslouhou privátních výchovných spolků bylo mnoho opatroven přeměněno na tzv. **lidové dětské zahrádky (Volkskindergärten)**, zařízení, která uplatňovala Fröbelovy metody a poskytovala celodenní péči dětem z nižších společenských vrstev. První takovou instituci zřídila **Bertha von Marenholtz-Bülow** (1810–1893), která se rovněž zasloužila o rozšíření Fröbelovy koncepce v zahraničí (Francie, Belgie, Holandsko, Švýcarsko a Anglie). V jejím pojetí probíhala výchova dětí z chudých poměrů odděleně od dalších dětí, byla zacílena na vyrovnávání tělesných a duševních deficitů a podporu práceschopnosti dětí. Fröbelovy dárky a materiál byly však používány mechanicky.

Druhou zakladatelkou *lidových dětských zahrádek (Volkskindergarten)*, byla **Henriette Schrader-Breymann** (1827–1899), která vytvořila novou koncepci spojující Fröbelovy ideje rozvíjejícího zaměstnání s myšlenkami Pestalozziho. Prvním zařízením tohoto typu byla lidová dětská zahrádka v Berlíně (1866). Od roku 1874 patřila pod instituci *Pestalozzi-Fröbel-Haus* v Berlíně, která pod vedením Schrader-Breymann sdružovala Spolek pro lidovou výchovu (*Verein für Volkserziehung*) pořádající kurzy pro pedagogy a zmíněnou lidovou dětskou zahrádku. (Dreyer, 2010, s. 203)

V podobě *lidových dětských zahrádek (Volkskindergarten)* došlo tak fakticky ke koncepčnímu sblížení mezi *opatrovnami (Bewahranstalten)* v původním slova smyslu na jedné straně a mezi Fröbelovým pojetím *dětské zahrádky (Kindergarten)* na straně druhé. Důvodem pro to byla také další vlna industrializace v poslední třetině 19. století, která dále posílila sociálněpedagogické zaměření předškolních zařízení Fröbelova typu. (Schäfer, 1987)

Místo v předškolním zařízení bylo v roce 1910 dostupné asi 13 % populace dětí ve věku od tří do šesti let (7 259 zařízení na 558 610 dětí). V rámci území existovaly značné rozdíly. Zatímco na jihu Německa, v Alsasku a Bádensku bylo dosaženo hodnot kolem 30 %, ve Württembersku 23 % a v Prusku to bylo pouze 11 %. Rovněž počet dětí na jednu

pedagogickou sílu se značně různil (v závislosti na typu zařízení a jeho zřizovateli<sup>57</sup>), od 1:84 v Düsseldorfu po 1:11 ve Frankfurtu nad Odrou. (Erning, Neumann, Reyer, 1987b, s. 30 a 32)

### 3.1.3 Předškolní výchova v období Výmarské republiky (1918–1933)

V průběhu první světové války významně vzrostla zaměstnanost žen a počet nezaopatřených dětí. S tím se současně pojil také velký nedostatek míst v předškolních zařízeních. Poválečné období je proto spojeno s hledáním nového nastavení institucionální péče o dítě, do něhož se promítají dva hlavní názorové proudy. Na jedné straně byli zastánci školní reformy a jednotné školy, kteří požadovali začlenění povinné předškolní výchovy do státního školství (sociální demokraté). Na druhé straně stáli jednak zástupci církví, kteří prosazovali nepovinnou předškolní výchovu s privátními zřizovateli, a dále zástupci Fröbelova spolku (*Fröbelverein*), kteří sice podporovali veřejnou předškolní výchovu, avšak obligatorně pouze pro ty děti, jimž se nedostává potřebné výchovy a vzdělávacích podnětů v domácím prostředí.

Klíčovou roli zde sehrála říšská školní konference konaná v Berlíně ve dnech 11.–19. 6. 1920. Diskutována zde byla především otázka jednotné školy, ale také vztahu předškolního a školního vzdělávání a role veřejné péče o mládež<sup>58</sup>. Protože zástupci církví měli mezi členy výboru početní převahu, byl přijat jejich návrh. Předškolní výchova tedy měla zůstat nadále součástí veřejné péče o mládež a připojení ke škole bylo zamítnuto. Dále bylo přijato,

„že právo a povinnost na výchovu dítěte v předškolním věku leží principiálně v odpovědnosti rodiny a předškolní zařízení je ze své podstaty a určení hodnotné doplnění výchovy v rodině. Rodičům, kteří chtějí své děti posílat do předškolního zařízení, to musí být umožněno. Stát a obec má zřídit předškolní zařízení, pokud privátní péče o mládež není schopna zajistit dostatečný počet míst odpovídající poptávce. Vedení a vychovatelky musí být patřičně vzdělány. Privátní a veřejná zařízení jsou rovnocenná. Kontrolu zajišťuje stát, k čemuž mají být přizváni zkušení vedoucí pedagogové<sup>59</sup>. Pokud je ohrožen mravní, duchovní a tělesný rozvoj dítěte, musí být docházka do předškolního zařízení učiněna povinnou. Děti, které jsou školou povinné, ale nejsou schopné docházky do školy, mají podle možnosti navštěvovat přípravnou třídu<sup>60</sup> připojenou k základní škole.“ (Aden-Grossmann, 2011, s. 44–45)

<sup>57</sup> Zařízení s vysokým počtem dětí byla převážně církevní a přijímala děti z chudých rodin, naopak výhodnější poměr počtu dětí na jednu pedagogickou sílu byl v zařízeních pro měšťanské děti.

<sup>58</sup> V originále tzv. *Jugendwohlfahrt*, která má tradičně v odpovědnosti předškolní výchovu a péči v Německu; současné označení je *veřejná péče o děti a mládež (Kinder- und Jugendhilfe)*.

<sup>59</sup> V originále tzv. *Jugendleiterinnen*.

<sup>60</sup> V originále tzv. *Vorklasse*.

Doporučení komise se stala základem celoněmeckého zákona o veřejné péči o mládí (Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, dále RJWG) z roku 1922. Tento zákon poprvé přijal právo dítěte na výchovu a silněji zdůraznil odpovědnost státu vzhledem k výchově dítěte. Nejednalo se však o omezení výchovného práva rodičů. Úkolem úřadu péče o mládež bylo podporovat předškolní zařízení, zřizovat je pouze v případě, že privátní zařízení nepokrývala aktuální poptávku. Předškolní zařízení byla v zákoně označena jako *péče o malé děti (Wohlfahrt für Kleinkinder)*, čímž byla předně zdůrazněna zdravotní péče. O výchově však zákon výslovně nepojednává, naopak hovoří o institucionální péči jako o *denních zařízeních*<sup>61</sup> pro děti potřebující dohled. Předchozí snahy o uznání pedagogické hodnoty předškolní výchovy tímto byly potlačeny a na dlouhý čas vystoupil do popředí sociálně-pečovateľský aspekt předškolních zařízení. (Aden-Grossmann, 2011; Schäfer, 1987) Došlo tak k oddělení předškolní výchovy od vyšších stupňů vzdělávání.

Doporučení říšské školní konference (1920) o zavedení povinné předškolní docházky pro školou povinné, ale nedostatečně zralé děti vycházelo ze zkušenosti modelových zařízení, která fungovala v Německu již před 1. světovou válkou. Prvním modelem byla tzv. *školní dětská zahrádka (Schulkindergarten)* založená 1907 školským úřadem v Berlíně-Charlottenburgu a přiřazená k základní škole. Druhým modelem byla tzv. *předtřída či přípravná třída (Vorklasse)* u instituce *Pestalozzi-Fröbel-Haus*, která byla součástí zdejší dětské zahrádky (*Kindergarten*). Tyto dvě formy existovaly paralelně vedle sebe. V prvním modelu probíhalo školské vyučování rozdělené do vyučovacích hodin, v druhém modelu bylo snahou prostřednictvím hry a zaměstnání podporovat individuální rozvoj dítěte. Zákonem daná povinnost dětí docházet do těchto zařízení nakonec nebyla ustanovena. Myšlenka povinného předškolního stupně se však promítla do reformy předškolního vzdělávání ve Spolkové republice Německo po 2. světové válce. (Schäfer, 1987)

Posílení sociálně-pečovateľského charakteru předškolních zařízení po roce 1922 se odrazilo také v míře přijetí principů reformní pedagogiky v Německu – konceptu Marie Montessori, Rudolfa Steinera či přístupu psychoanalýzy (v předškolní oblasti vytvořily vlastní koncepty Vera Schmidt a Nelly Wolffheim). Materiál M. Montessori byl v Německu poprvé prakticky vyzkoušen v roce 1914 v Berlíně a následně v Meiningen. Roku 1919 byl otevřen první Montessori *Dům dětí* v Berlíně-Lankwirtz. Následoval další rozvoj těchto ústavů, takže v roce 1933 bylo v Německu již 25 domů dětí a 12 škol. Od 20. let probíhal rozsáhlý spor

---

<sup>61</sup> Patřily do nich jesle (*Krippen*), opatrovny (*Kinderbewahranstalten*), školy pro malé děti (*Kleinkinderschulen*) a dětské zahrádky (*Kindergärten*).

mezi zastánci Fröbelovy a Montessori koncepce, který získal v odborné pedagogické diskuzi označení „Fröbel-Montessori problém“. (Erning, Neumann, Reyer, 1987a, s. 69) S tím byly spojené diskuze o významu hry pro rozvoj dítěte.

Kritika Montessori pedagogiky v Německu započala v roce 1913, kdy v překladu vyšlo její dílo *Samostatná výchova v předškolním věku dítěte (Selbständige Erziehung im frühen Kindesalter, Stuttgart)*.

„Pokud se podíváme na tuto kritiku, jsou zde posuzovány především tři aspekty: výtka přílišného racionalismu, individualismu a intelektualismu, zvláště v Montessori pojetí dětské hry. Montessori chce, aby si dítě s didaktickým materiálem, který vytvořila, nehrálo, ale „pracovalo“ s ním. Tím je omezována spontaneita dítěte. V takovém omezení volné hry dítěte spočívá současně také omezení jeho možností pro získávání zkušeností. Úkoly, které bude jednou dítě potřebovat v životě zvládnout, si nemůže ve volné hře vyzkoušet. Koncepce M. Montessori je postavena na pedagogice individualizovaného přístupu<sup>62</sup>, sociální vztahy nejsou tak podporovány a rozvíjeny jako v předškolním zařízení orientovaném podle Fröbela.“ (Schäfer, 1987, s. 110–111)

Pedagogice M. Montessori bylo zastánci Fröbelova konceptu vytýkáno, že chce děti již v předškolním věku vyučovat čtení a psaní, čímž předbírá školské vzdělávací obsahy. Silně bylo kritizováno také Montessori přesvědčení, že dítě, které má možnost se svobodně rozhodnout, se ve věku čtyř až pěti let již samostatně zajímá o čtení. Její odpůrci tvrdili, že dítě se rádo zabývá činnostmi spojenými se čtením a psaním v Montessori zařízení proto, že kvůli jednostrannosti přítomného didaktického materiálu nemá v podstatě možnost jiného výběru. Zastánci Fröbelova přístupu označovali Montessori pedagogiku za „pedagogiku knihy“ (dosl. *Buchpädagogik*). (Schäfer, 1987, s. 111) Zdůrazňovala podle nich raný přístup k čtení, psaní a počítání, neboť přeceňovala význam knihy pro rozvoj dítěte. Dětem tak podle nich byly upírány zkušenosti s realitou, které považovali za klíčové pro rozvoj dítěte i jeho školního vzdělávání. Montessori metodu čtení a psaní pokládali za příliš mechanickou.

Důsledkem toho Montessori koncept nenašel v Německu tak velké uplatnění jako v dalších evropských zemích. Jeho jednostrannost vedla k tomu, že se objevil požadavek po spojení jeho prvků s přístupy F. Fröbela. Montessori materiál byl však přítomný téměř ve všech předškolních zařízeních. (Schäfer, 1987)

---

<sup>62</sup> V originále *Individualpädagogik*.



Předškolní výchova byla dále ovlivněna také poznatky psychoanalýzy. Nejvíce se předškolní výchově věnovala Nelly Wolffheim (1879–1965), která vytvořila psychoanalytickou pedagogiku dítěte v kontextu předškolní výchovy<sup>63</sup>. Působila jako pedagog v několika předškolních zařízeních včetně toho, které sama založila v Berlíně. Mezi lety 1934 až 1939 řídila seminář určený dívkám židovského původu a vyučovala zde pedagogiku a psychologii. Věnovala se publikační a přednáškové činnosti zaměřené na šíření myšlenek psychoanalytické pedagogiky v prostředí předškolních zařízení. Wolffheim byla první, kdo zavedl systematické pozorování do pedagogické činnosti<sup>64</sup>. (Aden-Grossmann, 2011) Ve své teoretické studii *Psychoanalýza a předškolní zařízení*<sup>65</sup> (Wolffheim, 1930) se snažila zodpovědět otázku, jaký přínos může mít předškolní výchova z psychoanalytického pohledu na vývoj dítěte. Podle Wolffheim by měla docházka do předškolního zařízení pomoci dítěti se přizpůsobit realitě, překonat prožité újmy a podle možností rozvolnit vazby, které mohou člověka tvořit celoživotně závislým (např. na rodičích). (Wolffheim, 1973) Dále poukazovala na roli pedagoga, který nemá využívat své pozice pro uplatňování a zneužívání své moci nad dětmi. Spíše jim má pedagog pomáhat se přizpůsobit prostředí dětské skupiny, neboť dítě se podle ní snadněji vypořádá s konflikty s vrstevníky než s dospělými. Wolffheim byla toho názoru, že příliš přísná výchova a vysoké požadavky vedou k vytvoření rigidního superega<sup>66</sup> a k neurotickým problémům. Za vhodný pedagogický nástroj pro vyrovnání se s konflikty považovala volnou hru, která proto má být podle ní v předškolním zařízení podporována. (Dreyer, 2010)

Chtěla posilovat samostatnost a jistotu dítěte a osvobodit tak dítě z nadvlády dospělého. Doporučovala matkám, aby s dítětem zůstávaly na počátku jeho docházky do předškolního zařízení a pomohly mu překonat obtíže cizího prostředí. Praktikovala tak vlastně zvláštní opatření pro adaptační fázi<sup>67</sup> dítěte, která jsou v současnosti v Německu součástí organizace v každém předškolním zařízení. (Aden-Grossmann, 2011) Wolffheim absolvovala odbornou přípravu v instituci *Pestalozzi-Fröbel-Haus*, renomovaném berlínském pracovišti v oblasti předškolní výchovy. Počet předškolních zařízení, která se striktně držela psychoanalytické pedagogiky, byl v Německu však velice malý. Psychoanalytická pedagogika nevytvořila vlastní metodiku práce. Její myšlenky se většinou prosazovaly

---

<sup>63</sup> V originále tzv. *psychoanalytische Kleinkind- und Kindergartenpädagogik*.

<sup>64</sup> Tento přístup má v současnosti vysoké uplatnění nejen v německých mateřských školách (např. v současnosti uplatňovaný koncept *Bildungs- und Lerngeschichten*).

<sup>65</sup> V originále *Psychoanalyse und Kindergarten*.

<sup>66</sup> V originále *Über-Ich*.

<sup>67</sup> V originále tzv. *Eingewöhnungszeit*.

v předškolních zařízeních pracujících podle Fröbelova konceptu, s nímž našla řadu průsečíků – v chápání významu dětské hry, pohádek, fantazie, vzoru a role pedagoga pro učení dítěte. „V zásadě šlo o jiné a nové, totiž hlubinně psychoanalytické, zdůvodnění toho, co bylo beztak běžné v předškolních zařízeních fungujících podle Fröbelova konceptu<sup>68</sup>“. (Konrad, 2004, s. 143)

První předškolní zařízení waldorfského typu založila v roce 1926 ve Stuttgartu Elisabeth M. Grunelius, která měla jako učitelka zkušenost z předchozího působení na waldorfské škole. V období 20. a 30. let 20. století to bylo jediné předškolní zařízení na německém území, které se zcela důsledně orientovalo podle antroposofie Rudolfa Steinera. Jeho myšlenky se šířily v pedagogické praxi, většinou však šlo o jejich částečné uplatnění v zařízeních pracujících podle Fröbelova konceptu. (Konrad, 2004) K významnému početnímu růstu takto zaměřených zařízení došlo až později v druhé polovině 20. století.

V období Výmarské republiky zaznamenáváme početní stagnaci rozvoje předškolních zařízení. Roku 1930 jich bylo v Německu 7 282 s celkem 421 955 místy. (Erning, Neumann, Reyer, 1987b, s. 33)

V roce 1933 převzala moc nacistická strana a v krátkém čase došlo v Německu k proměně celého politického a správního systému a všech oblastí hospodářského, sociálního a kulturního života podle ideologie NSDAP<sup>69</sup>. Reformní hnutí bylo zakázáno a všechna zařízení s alternativními modely práce uzavřena. K částečné obnově zařízení pracujících podle Montessori koncepce<sup>70</sup> došlo až po roce 1945, především zásluhou Helene Helmig. Stejně tak byla obnovena waldorfská předškolní zařízení. Také vliv psychoanalýzy je v 2. polovině 20. století zřejmý zvláště v západních spolkových zemích Německa.

### **3.1.4 Předškolní výchova v období nacionálního socialismu (1933–1945)**

V období Třetí říše dosáhla předškolní výchova významného obsahového obratu. Cílem nebyl individuální rozvoj dítěte, nýbrž výchova k poslušnosti diferencovaná podle pohlaví, rozvoj charakteru, výchova k vědomému podřízení a lásce k vůdci. Koncepce nevycházela z Fröbelova pojetí, ale navazovala na výchovnou praxi opatroven (*Bewahranstalten*). Předškolní výchova se měla zaměřit především na kontrolu zdravého tělesného rozvoje dítěte.

---

<sup>68</sup> V originále použito spojení *Fröbel-Kindergarten*. (Konrad, 2004, s. 143)

<sup>69</sup> Celým názvem Národně socialistická německá dělnická strana (*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei*).

<sup>70</sup> *Tzv. Montessori-Kindergärten* (Hoffmann, 1971, s. 52)

Výchovné cíle vycházely z autoritářských názorů nižšího měšťanstva konce 19. a začátku 20. století. Předškolní instituce neměla být již pouze „jednostranným výchovným zařízením“, ale „ústavem vedení ke zdraví“ (*Stätte zur Gesundheitsführung*). Chlapci se měli stát nadšenými bojovníky, čemuž byla přizpůsobena i vzdělávací nabídka<sup>71</sup>. Dívky byly vychovávány k svému budoucímu úkolu správné „německé matky“ v duchu ideologie nacionálního socialismu. Proto pro ně byly určeny především hry s panenkami zaměřené na rozvoj pečovatelských dovedností, které byly chápány jako vyjádření specifických vloh polarizovaných dle pohlaví. (Aden-Grossmann, 2011, s. 69–72)

Tradiční pluralismus zřizovatelů a decentralizovaná organizace předškolní výchovy byly mezi lety 1935–1941 podrobeny procesu tzv. *usměrnění* (tzv. *Gleichschaltung der Kindergärten*). Záměrem NSDAP bylo získat kontrolu nad všemi předškolními zařízeními, buď jejich převzetím, nebo zastavením jejich finanční podpory. To se však podařilo jen částečně – z 5200 katolických zařízení jich převzalo NSV<sup>72</sup> pouze 1200 a z 2855 evangelických zařízení pouze 396. Pro úplnost je nutno poznamenat, že řada církevních zařízení byla již ve 30. letech finančně závislá na komunálních dotacích a další se dobrovolně připojila k NSV. Současně byla od roku 1937 intenzivně budována nová zařízení pod NSV, kterých bylo v roce 1939 na 13 400. NSV také zřídila novou podobu předškolní instituce, tzv. *dětskou zahrádku v období žně* (*Erntekindergarten*), která fungovala zpravidla ¾ roku během zemědělských prací. Dalším typem zařízení byly tzv. *herní hodiny pro vesnické děti* (*Spielstunden für Dorfkinder*) nebo *táborová dětská zahrádka* (*Lagerkindergarten*) při táborech pro 14leté dívky absolvující tzv. *dívčí rok*<sup>73</sup> (*Mädel-Jahr*). Tato zařízení přijímala až 25 dětí a nebyla pod NSV. (Erning, Neumann, Reyer, 1987a, s. 79–80)

### 3.1.5 Vývoj předškolní výchovy a vzdělávání v letech 1945–1990

První léta poválečného období byla charakteristická především snahou o opětovnou výstavbu válkou zničeného Německa. To bylo rozděleno do čtyř okupačních zón, sovětské, americké, britské a francouzské, stejně tak jako hlavní město Berlín. V roce 1949 došlo k vzniku dvou německých států – 23. 5. 1949 západní Spolkové republiky Německo (dále SRN) a 7. října 1949 k východnímu bloku náležící Německé demokratické republiky (dále NDR).

<sup>71</sup> Vlastenecké písně, válečné modlitby, hry na vojáky a na válku, modelování letadel, parašutistů apod.

<sup>72</sup> Tzv. Nacionálně-socialistická veřejná péče (*Nationalsozialistische Volkswohlfahrt*, NSV) byla od roku 1933 stranicovou organizací NSDAP.

<sup>73</sup> Po skončení školní docházky v nich dívky trávily 8 měsíců, během nichž u nich měly být podporovány schopnosti ke „klasickým ženským pracím“, včetně sociálně-pedagogické práce v zařízeních pečujících o předškolní děti.

Politický, ekonomický i sociální vývoj v obou německých republikách byl na dalších 40 let oddělen. Proto je v dalších částech textu naznačen vývoj předškolní výchovy na obou územích samostatně.

### **Vývoj předškolních institucí na území Spolkové republiky Německo 1949–1970**

Ve Spolkové republice Německo (SRN) bylo cílem navázat na tradici předškolní výchovy Výmarské republiky před rokem 1933 – organizačně, legislativně i pedagogicky. Toto nastavení bylo v roce 1952 ukotveno v zákoně o veřejné péči (tzv. *Jugendwohlfahrtsgesetz*, dále JWG)<sup>74</sup>. Na rozdíl od Německé demokratické republiky (NDR) nedošlo v SRN k strukturně-organizačním změnám a zajištění předškolní výchovy bylo opět vloženo do odpovědnosti převážně neveřejného sektoru<sup>75</sup> (§ 5 JWG). Přestože v poválečném období byla snaha o podstatný rozvoj počtu předškolních zařízení, dosáhla docházka dětí stejných hodnot jako v předválečném období až v roce 1960. (Konrad, 2004, s. 180) V roce 1950 existovalo 600 000 míst v předškolních zařízeních (pro 25 % populace dětí mezi 3–6 lety), v roce 1955 již 750 000 míst (pro 30 % populace dětí mezi 3–6 lety) a v roce 1960 na 820 000 míst (třetina dětí v předškolním věku navštěvovala předškolní instituce). (Erning, Neumann, Reyer, 1987a, s. 105) Na předškolní zařízení bylo nadále nahlíženo jako na sociálně-pečovatelské opatření pro děti, jejichž matky jim nemohou věnovat potřebnou péči. Tomu odpovídal i výchovný program. Svým pojetím vycházela předškolní pedagogika převážně z Fröbelovy koncepce a z psychologické teorie zrání. Institucionální předškolní výchova byla administrativně přiřazena pod *veřejnou péči o děti a mládež* (*Kinder- und Jugendhilfe*, dříve nazývaná také *Jugendwohlfahrt*). (Tietze, 1993)

„První empirická šetření o faktickém stavu pedagogické praxe v předškolních zařízeních realizovaná kolem roku 1970 dokládají velké množství řízených činností v předškolním zařízení, které byly nabízeny dětem ze strany vedoucích pedagogů, a také značnou uniformitu v pedagogické organizaci denního režimu.“ (Erning, Neumann, Reyer, 1987a, s. 103)

Od dětí byla očekávána schopnost přizpůsobit se zvnějšku daným pravidlům, poslechnout, zachovat klid apod.

Aden-Grossmann (2011) považuje následující 3 aspekty za hlavní důvody, proč se předškolní výchova v SRN nebyla schopná sama vnitřně reformovat:

<sup>74</sup> Novelizace JWG proběhla v roce 1961 a 1970.

<sup>75</sup> Až 80 % zařízení mělo církevního zřizovatele. (Dreyer, 2010, s. 209)

- sociálně-pečovatelská úloha předškolních zařízení;
- konzervativní sociální a vzdělávací politika;
- vzdělávání pedagogů zaměřené na praktické činnosti <sup>76</sup> (probíhalo na školách postsekundárního stupně, tzv. *Fachschulen*).

Tyto aspekty poukazují na silně konzervativní vazby na minulost. Ačkoli došlo k proměně společenské situace, předškolní instituce na ni nebyly neschopné adekvátně reagovat a transformovat své pojetí.

Zvláštní postavení měly děti ve věku 5–6 let, tj. v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Pokud to bylo v možnostech zařízení, byly zde pro ně organizovány tzv. *zprostředkovávající skupiny (Vermittlungsgruppen)*, jejichž cílem bylo podporovat děti a napomáhat jim při přechodu od herních k pracovním činnostem a k záměrnému učení. Přirazení zprostředkovávajících skupin k předškolním institucím bylo považováno za vhodné. (Hoffmann, 1968)

V tomto období byla také zahájena diskuze o problematice školní zralosti dětí, kterou otevřel v roce 1951 Artur Kern. V roce 1955 byl sjednocen věk dětí při nástupu do povinné docházky ve všech spolkových zemích SRN na 6. rok života<sup>77</sup>. Fakticky se tak zvýšila věková hranice pro zahájení primární školy o čtvrt roku. Očekávané snížení počtu dětí s odkladem školní docházky však bylo zanedbatelné a pouze dočasné<sup>78</sup>. Nedošlo ani k předpokládanému vyrovnání deficitů u nezralých dětí. (Schüttler-Janikula, 1968) Německá školská komise<sup>79</sup> proto v roce 1957 vydala doporučení zakládat při školách tzv. *školní dětské zahrádky*<sup>80</sup> (*Schulkindergärten*), tedy speciálněpedagogická zařízení pro školou povinné děti, kterým byl udělen odklad školní docházky v důsledku nedostatečné školní zralosti. Měly být přijímány pouze takové děti, u nichž bylo očekáváno, že se jim v rámci jednoho školního roku podaří deficity kompenzovat. Dětem s většími obtížemi či postižením byla určena *zvláštní předškolní zařízení* (tzv. *Sonderkindergärten*). V pedagogické praxi školních dětských

<sup>76</sup> V předškolních zařízeních pracovaly výhradně ženy. Odborné pedagogické pracovnice byly v té době v Německu nazývány *pracovnice v dětské zahrádce (Kindergärtnerinnen)* a nikoli vychovatelky či učitelky. V současnosti převažuje označení vychovatelka (*Erzieherin*), novým druhem titulu je předškolní pedagog (*Kindheitspädagoge*), srov. kapitolu 3.8.

<sup>77</sup> Do 1. třídy byly přijímány děti, které do 31. 3. dovršily 6 let.

<sup>78</sup> Podle Tietzeho (1973, s. 23) dosahoval totiž počet dětí vstupujících opožděně do povinného vzdělávání v roce 1963 až 18,3 %.

<sup>79</sup> V originále *Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen*. (Deutscher Ausschuss, 1957)

<sup>80</sup> Pro označení současné podoby těchto institucí preferuje autorka označení *přípravná třída*, neboť pojem (*Schulkindergarten*) není z hlediska pedagogické koncepce soudobých předškolních zařízení v Německu zcela vhodný. Příliš odkazuje na Fröbelovu pedagogiku, přestože její vliv je již pouze parciální.

zahrádek (*Schulkindergärten*) se neměly uplatňovat školské metody práce. Dětem měl být naopak poskytnut prostor pro dozrání. Pro tyto instituce však nevznikly žádné specifické didaktické metody a efektivita podpory dětí zde byla spíše sporná. Zařízení nenesla ve všech spolkových zemích SRN stejné označení – kupříkladu Hesensko je označovalo jako tzv. *předtřídy (Vorklassen)*. (Aden-Grossmann, 2011)

Na konci 60. let stále více sílila kritika klasické podoby předškolní výchovy a pojetí předškolního zařízení jako instituce poskytující především bezpečí a mateřské přijetí<sup>81</sup>. (Erning, Neumann, Reyer, 1987a) Stávající koncepce mohla jen stěží obstát v konfrontaci s kritérii hodnocení, jež se orientovala podle školních měřítek a pedagogického myšlení zaměřeného na efektivnost. K dalším bodům kritiky patřily obsahové a metodické nedostatky pedagogické práce, přeplněné dětské skupiny, nedostatečné věcné a prostorové vybavení či nedostatek kvalifikovaného personálu. Byla zpochybňována správnost tradiční autonomie institucionální předškolní výchovy. (Derschau, 1981) Konrad (2004) popisuje vývoj v tomto období jako přechod od koncepce dětské zahrádky (*Kindergarten*) k předškolní výchově (*Vorschulerziehung*)<sup>82</sup> a od Fröbelovy pedagogiky zastávané na veřejnosti především Erikou Hoffmann<sup>83</sup> k pojetí H. R. Lückerta.

V souvislosti s vývojem společnosti v 60. letech v západních zemích i jako reakce na situaci v předškolních zařízeních vzniklo *hnutí za antiautoritativní výchovu*<sup>84</sup>. První zařízení založila Monika Seifert v létě 1967 ve Frankfurtu a nazvala je *dětská škola (Kinderschule)*. M. Seifert navázala na kritickou teorii Maxe Horkheimera, Theodora W. Adorna a Ericha Fromma a na psychoanalýzu, především na Wilhelma Reicha, který spatřoval důvod pro vznik agrese ve frustraci. Seifert se zasloužila také o opětovné studium zakázaných autorů z 20. a 30. let (Anna Freud, Siegfried Bernfeld, Nelly Wolfheim). Její pedagogická koncepce vycházela z teorie seberegulace W. Reicha a Alexandra S. Neilla. „Dítě musí být schopné své potřeby svobodně vyjadřovat a samo sebe regulovat. Děti musejí vyrůstat bez pocitu viny – tedy svobodně od toho, co nazýváme dnes morálkou – ve funkčně zdůvodněné ohleduplnosti. Učení musí vycházet primárně z otázek dítěte a nemá se zakládat na programu, který je

---

<sup>81</sup> Mnohými nazýváno pejorativně v doslovném překladu jako „tulící“ pedagogika (*Kuschelpädagogik*). (Preissing, 2012)

<sup>82</sup> Srov. terminologické vymezení pojmu *Vorschulerziehung* v kapitole 2.5.

<sup>83</sup> Erika Hoffmann (1902–1995) patřila k nestorům předškolní pedagogiky 20. století v Německu. Řadí se k největším odborníkům na Fröbelovu pedagogickou koncepci. Zasloužila se o její rehabilitaci i rozšíření ve 20. století.

<sup>84</sup> V originále *antiautoritäre Erziehung* – označení *antiautoritär* pochází dle Brumlik (2008, s. 197) pravděpodobně právě od M. Seifert, která již v roce 1936 publikovala studii *Autorität und Familie*.

pro dítě nutně abstraktní.“ (Seifert, 1977, s. 13 podle Aden-Grossmann, 2011, s. 144–145) V roce 1968 bylo podobné alternativní zařízení otevřeno také v Berlíně na základě emancipačních snah politicky angažovaných žen. Zařízení se nazývalo poněkud nezvykle *dětský obchod (Kinderladen*<sup>85</sup>). Na rozdíl od předškolních institucí typu *Kindergarten*, v nichž působily pouze ženy, zde pracovali i muži (často studenti sociální pedagogiky). Pro označení jejich pozice bylo vytvořeno neutrální označení tzv. *blízká osoba (Bezugsperson*<sup>86</sup>). Děti zde měly být vychovávány bez autoritativního přístupu pro svobodnou a demokratickou společnost, neboť „s alternativní výchovou se pojil politický nárok rodičů být přínosem pro změnu společnosti prostřednictvím výchovy dítěte... Dítě se mělo naučit konflikty zpracovávat a nikoli reagovat s traumatickými frustracemi.“ (Aden-Grossmann, 2011, s. 145) Jedním z cílů byla podpora autonomního jednání dítěte.

Nositeli hnutí byli především akademicky vzdělaní rodiče a studenti v SRN. Zajímavostí je, že výše příspěvků úplaty byla stanovena podobně jako v současnosti podle příjmu rodičů – dlouho předtím, než bylo toto pravidlo zavedeno také u dalších zřizovatelů. Zařízení však neměla nárok na podporu z veřejných financí. Přínosem hnutí byl především:

- změněný pohled na vztah dospělého k dítěti, které bylo respektováno jako samostatná osobnost;
- procesy sebevzdělávání;
- sociální učení;
- zahrnutí okolního prostředí do předškolní pedagogiky;
- flexibilní pojetí časových struktur a částečně také
- sexuální výchova.

Na antiautoritativní celospolečenské postoje, posílení konceptu individuální svobody a tím i na proměnu role rodiny navázaly v předškolní výchově rodičovské iniciativy (spolky). V 70. letech 20. století vytvořily nový typ instituce, předškolní zařízení zřízené rodičovským spolkem (*Elterninitiativ-Kita*, zkráceně také *Ei-Kita*).

Řada zařízení typu „*dětský obchod*“ (*Kinderladen*)<sup>87</sup> se později proměnila v běžná předškolní zařízení (nazývaná dnes *Kindertagesstätte* či zkráceně *Kita*) nebo byla pro nedostatek zájmu

---

<sup>85</sup> Označení *dětský obchod (Kinderladen)* vychází z historie vzniku tohoto typu instituce – zařízení si pro sebe pronajímala levné prostory maloobchodů, tzv. *Tante-Emma-Läden*.

<sup>86</sup> Do češtiny možné přeložit pojem *Bezugsperson* jako *blízká osoba* (viz vysvětlení v kapitole 6).

<sup>87</sup> Toto označení je např. v Berlíně používáno nadále.

zrušena. Pouze v Berlíně se udržel vyšší počet zařízení tohoto druhu – na začátku 90. let jich bylo na 600. Mnohé inovativní prvky byly poprvé vyzkoušeny právě v těchto zařízeních – kupříkladu integrace dětí s postižením a dětí migrantů či rozvoj předškolního zařízení směrem ke komunitnímu centru<sup>88</sup>. (Konrad, 2004; Aden-Grossmann, 2011)

### **Vývoj předškolních institucí na území Spolkové republiky Německo 1970–1990**

Vývoj v 50. a 60. letech byl značně poznamenán světovými událostmi – vypuštěním sovětské družice Sputnik (4. 10. 1957), obavou západních mocností z neschopnosti konkurovat Sovětskému svazu, výsledky mezinárodních srovnávacích studií západních a východních zemí Evropy či studií Georga Pichta *Německá vzdělávací katastrofa (Die deutsche Bildungskatastrophe)* z roku 1964. V SRN šlo především o otázku zvýšení efektivity vzdělávacího systému a rovnosti šancí. V souvislosti s tím lze od poloviny 60. let hovořit o „objevení předškolní výchovy ze strany vzdělávací politiky“ v SRN, které bylo mj. spojeno také s rozšířením teorií o možnostech stimulace intelektového vývoje dítěte v raném věku<sup>89</sup> a kompenzačními opatřeními pro děti se sociálním znevýhodněním. (Derschau, 1981, s. 21) V souvislosti s tím byla roku 1965 zřízena Německá rada pro vzdělávání<sup>90</sup> s úkolem vytvořit dlouhodobá doporučení pro rozvoj vzdělávacího systému. Poprvé zde bylo do zamýšlené reformy včleněno také předškolní vzdělávání.

Reformní návrhy z 2. poloviny 60. let vyústily v 70. letech 20. století v celkovou reformu předškolní výchovy a vzdělávacího systému v SRN. Klíčovým dokumentem byl *Strukturní plán pro německé vzdělávání*<sup>91</sup> vydaný v roce 1970 Německou radou pro vzdělávání. Přinesl řadu návrhů na konkrétní změny v oblasti zajištění institucionální výchovy. Kritizoval nesystematičnost z hlediska kurikula, nejasné pedagogické cíle i teoretické základy<sup>92</sup>. (Deutscher Bildungsrat, 1970) Strukturní plán explicitně odmítl tradiční pojetí *dětské zahrádky (Kindergarten)*. Předškolní výchova měla být jako elementární oblast přiřazena k vzdělávacímu systému (ovšem nezávisle na školském systému). (Dreyer, 2010) Orientace na školu se odrazila také v užívání nových pojmů, jakými byla do té doby záměrně

---

<sup>88</sup> Dnešní velmi podporovaná rodinná centra (*Familienzentren*) či zařízení fungující podle vzoru konceptu *Early Excellence Centres*.

<sup>89</sup> Programy se zaměřovaly nejdříve na rané čtení u dětí (v SRN se jím zabývali hlavně Doman, Lückert, 1962 a Kratzmeier, 1968), později na celkový rozvoj inteligence, matematické a logické myšlení (Dienes, Golding, 1966 a Kothe, 1968), rozvoj jazyka (Valtin, 1972 a Lipski, 1973). (Derschau, 1981)

<sup>90</sup> V originále *Deutscher Bildungsrat (1966–1975)*.

<sup>91</sup> V originále *Strukturplan für das deutsche Bildungswesen*.

<sup>92</sup> Teorie dítěte zrajícího na základě vlastní činnosti, která vycházela z Fröbela (*selbst reifendes Kind*). (Deutscher Bildungsrat, 1970, s. 103–104)



nepoužívaná označení *předškolní výchova (Vorschulerziehung)*, *předškolní didaktika (Vorschuldidaktik)*, *předškolní pedagogika (Vorschulpädagogik)* a nový termín *kurikulum*. (Konrad, 2004) Předškolní instituce pro děti od tří let měly být pod názvem *dětská zahrádka (Kindergarten)* provozovány soukromými i veřejnými zřizovateli. (Deutscher Bildungsrat, 1970) Na rozdíl od dosavadního zaměření předškolních zařízení, která se orientovala přednostně na péči o nezaopatřené děti, byl vyzdvižen důraz na pedagogickou podporu pro všechny děti ve věku 3–4 let. Věk nástupu do povinné školní docházky měl být snížen na dovršený 5. rok života. Pěti- až šestileté děti měly docházet do nového typu stupně v primární škole, tzv. *vstupního či úvodního stupně (Eingangsstufe)*. Společně zde měl pracovat jeden předškolní pedagog (tj. vychovatelka či sociální pedagog) a jeden učitel či učitelka s aprobací pro primární školu, což mělo zajistit kontinuitu přechodu mezi oběma stupni z hlediska metod i obsahů<sup>93</sup>. Dětská skupina měla čítat 12–15 dětí. (Erning, Neumann, Reyer, 1987a) Spolková vláda přijala návrh Strukturního plánu a včlenila reformní opatření do svého programu. Proměna předškolní výchovy byla prohlášena za „první a nejdůležitější krok ve školské reformě“. (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, 1970, s. 38) Mezi lety 1970–1975 byla institucionální předškolní výchova v jednotlivých spolkových zemích SRN ukotvena v nových zákonech a nařízeních.

SRN v této době nevykazovala žádné reformní snahy v oblasti zajištění péče a výchovy pro děti do 3 let. Strukturní plán (Deutscher Bildungsrat, 1970) uváděl, že dítě do tří let je ve svém vývoji nejlépe podporováno v porozuměníplném a podnětném prostředí rodiny. Jesle si ponechaly charakter zařízení pro případ nouze (bez explicitního pedagogického nároku, závazných právních opatření či pedagogického konceptu). (Dreyer, 2010)

---

<sup>93</sup> Podobně pracuje tým pedagogů v současném modelu *Basisstufe* a *Grundstufe* v některých kantonech Švýcarska. Model spojuje 2 roky preprimárního a jeden (*Grundstufe*) až dva roky (*Basisstufe*) primárního vzdělávání do úvodního stupně, který může dítě absolvovat ve standardní době (ale také o rok rychleji či pomaleji, případně může přecházet na další stupeň i v pololetí).

V 70. letech tak paralelně vedle sebe existovalo několik modelů pro přechod mezi preprimárním a primárním vzděláváním:

- *zprostředkující skupina (Vermittlungsgruppe)* pro předškolní děti s půldenním či celodenním provozem jako součást předškolního zařízení<sup>94</sup>;
- *dvouletý úvodní stupeň (Eingangsstufe)* pro 5–6leté děti při základních školách;
- *předtřída (Vorklasse)* ve formě modelových projektů.

V 70. letech byl ve Frankfurtu nad Mohanem realizován pokusný projekt *Kita 3000*<sup>95</sup> (1971–1977). Jeho cílem bylo zvýšit počet míst, nově definovat předškolní výchovu a vyzkoušet nové formy organizace a pedagogické práce<sup>96</sup>. Projekt byl od svého počátku předmětem stálého zájmu ze strany politiků i médií, což významně přispělo k vzniku řady problémů. Velký význam pro rozvoj projektu měla pracovní skupina na místní lidové vysoké škole (*Volkshochschule*, dále VHS). Její členové byli zastánci různých směrů rodičovských iniciativ (viz výše) a dále orgánu Kritická sociální práce (*Arbeitskreis Kritische Sozialarbeit*, dále AKS). Úkolem skupiny bylo jednak školit budoucí pedagogy, jednak práce na návrhu organizace a cílů předškolních zařízení (typu *Kita*). Specifickými aspekty byly nejen způsoby práce (sociální učení, demokratický přístup, spolupráce s rodiči apod.), které v mnohém vycházely z hnutí *za dětské obchody (Kinderladen)*, ale také nová podoba vedení předškolního zařízení. Základem byla kolektivní práce týmu pedagogů, který byl odpovědný za celkovou organizaci i výchovně-vzdělávací procesy.

Tým VHS a pracovníci předškolních zařízení (typu *Kita*) vytvořili pedagogický přístup, který měl umožňovat sociální učení a vycházet ze zkušeností dětí. Reagovali tak na rozšířené tréninkové programy a jejich jednostranné zaměření a odtržení od reálného života dětí (např. H. R. Lückert, K. Schüttler-Janikulla, W. Correl). Implementace nového přístupu se potýkala s řadou problémů. Pedagogický koncept byl systematicky rozpracován až po tom, co nová předškolní zařízení (*Kita*) převzal jako zřizovatel Německý institut pro mládež (*Deutsches Jugendinstitut*, dále DJI). Ten vytvořil kurikulum *Sociální učení* a na něm stojící

---

<sup>94</sup> V Německu je běžnou součástí praxe předškolních zařízení, že děti jsou v posledním roce před vstupem do primární školy sdružovány do zvláštních skupin, v nichž probíhá specializovaná příprava na školu (zvláště v případě předškolních zařízení využívajících více otevřených forem pedagogické práce, srov. v kapitole 3.5.1 a 3.5.4). Předškolní zařízení spolupracují v rámci těchto vzdělávacích programů také s primárními školami. Příkladem je návrh časového rámce uvedený ve vzdělávacím plánu Dolního Saska v příloze 36.

<sup>95</sup> Označení *Kita* bylo odlišující označení od komunálních předškolních zařízení, tzv. *Kindertagesstätten*, které používaly zkratku *KT*.

<sup>96</sup> Redukovaný počet dětí na pedagogickou sílu (1:10 v *Kita* a oproti tomu 1:16 v *KT*), muži jako pedagogové (až 17% zastoupení mužů). Pozitivním aspektem bylo rovněž významné navýšení kvalifikace pracovníků, kteří procházeli přípravným i dalším vzděláváním v průběhu realizace projektu.

koncept *Situationsansatz* (překládán ne zcela ideálně jako *situační přístup*, více v kapitole 3.5.1). (Aden-Grossmann, 2011)

Součástí inovativních snah bylo rovněž zavedení věkově smíšených skupin v zařízení typu *dětská zahrádka (Kindergarten)*, které měly oproti předškolním zařízením typu *Kita* dosud zpravidla věkově homogenní uspořádání dětských skupin.

Do poloviny 70. let se realizovalo více než 100 modelových projektů, jejichž cílem bylo zjistit, která forma přechodu mezi preprimárním a primárním stupněm je nejefektivnější (např. pro snížení počtu neúspěšných dětí na počátku primárního vzdělávání apod.) Jejich evaluace však neprokázala významnější rozdíly mezi výsledky jednotlivých modelů. Výsledky hodnocení potvrdily, že existují rozdíly v rozvoji osobnosti mezi dětmi, které navštěvovaly předškolní instituce, a dětmi, jejichž rodiny této možnosti nevyužily. Diskutováno bylo rovněž zavedení povinné docházky pro šestileté děti do přípravné třídy (*Vorklasse*) či na úvodní stupeň (*Eingangsstufe*). Zřizovatelé předškolních zařízení se bouřili proti zavádění jiné podoby přechodů mezi preprimárním a primárním vzděláváním, neboť se obávali, že by se ze zařízení typu *dětská zahrádka (Kindergarten)* stalo „zbytkové zařízení“<sup>97</sup> pro 3–4leté děti. K reformě organizace tedy nakonec nedošlo. (Erning, Neumann, Reyer, 1987b, s. 38; Konrad, 2004, s. 188)

Veřejná debata o pojetí a úkolech předškolní výchovy vedla k vytvoření nových pedagogických konceptů. Do roku 1973 se prosazovaly především přístupy zaměřené na rozvoj kognitivních a intelektových schopností dítěte. Dva hlavní koncepty představuje:

- *Funkčně orientovaný přístup (funktionsorientierter Ansatz*, někdy nazýván také *entwicklungspsychologischer Ansatz*), jehož cílem bylo zlepšení jednotlivých psychických funkcí či určitých schopností dítěte. Byly uplatňovány různé stimulační a tréninkové programy. Tento přístup došel v SRN velkého ohlasu především po roce 1966. Předmětem kritiky se však brzy stalo nedostatečné zohlednění potřeb dítěte v oblasti volné hry, svobodné volby dítěte při učení a malé rozmanitosti podnětů. Negativně bylo nahlíženo na malou provázanost vzdělávacích programů s životní realitou dítěte, přetěžování kognitivních a zanedbávání sociálních a estetických složek.
- *Znalostně orientovaný přístup (wissenschaftsorientierter Ansatz)* se zaměřoval na uvedení dítěte do jednotlivých vzdělávacích oblastí a vědeckých disciplín. V praxi

---

<sup>97</sup> Doslova užíván pojem „*Restkindergarten*“.

předškolních zařízení typu dětská zahrádka (*Kindergarten*) nalezl malé uplatnění, neboť byl koncipován pro 5–6leté děti a využíván především v přípravných třídách (*Vorklassen*) a úvodním stupni (*Eingangsstufen*). (Dreyer, 2010)

Významný mezník v kurikulární reformě a v celkovém směřování předškolní výchovy v SRN představovala doporučení Vzdělávací komise z roku 1973, která se týkala vytvoření modelového programu pro rozvoj kurikula pro předškolní vzdělávání<sup>98</sup>. (Deutscher Bildungsrat, 1973) Doporučení kritizovala dosavadní vzdělávací programy orientující se převážně na kognitivní rozvoj dítěte. Práce v předškolních zařízeních měla nově vycházet z reálných životních situací dětí. Podporovat děti tak, aby se postupně staly schopnými samostatně zvládat životní okolnosti. Současně měly děti získávat schopnost společně řešit věcné problémy, rozumět sociálním konfliktům a umět se k nim postavit čelem. (Deutscher Bildungsrat, 1973)

„Zprostředkování dovedností a schopností (kompetence) se zdá jako smysluplné v souvislosti s „uschopněním“ k samostatnému sociálně odpovědnému chování<sup>99</sup> (autonomie). Kompetence a vlastní odpovědnost stojí ve vzájemném vztahu a jsou podmínkou pro sociální jednání.“ (Deutscher Bildungsrat, 1973, s. 21)

V návaznosti na odklon od dvou výše uvedených konceptů vznikly různé typy situačně orientovaných přístupů. Nejvýznamnější a později vedoucí úlohu získal tzv. *situační přístup* (*Situationsansatz*)<sup>100</sup>, který mezi lety 1971–1976 vytvořila pracovní skupina<sup>101</sup> na Německém institutu pro mládež (*Deutsches Jugendinstitut*) v Mnichově vedená Jürgenem Zimmerem. Situační přístup (*Situationsansatz*) přispěl k přiznání svébytné vzdělávací úlohy předškolní oblasti a k jasnému vymezení jejích pedagogických cílů oproti primární škole. (Zimmer, 1984) V následujících dekádách se koncept vyvíjel. Jeho přístup je jedním z hlavních zdrojů současného pojetí předškolního vzdělávání v Německu. Posledním významným a celosvětově rozšířeným konceptem, který ovlivnil pedagogickou praxi v SRN, je *Reggio-pedagogika*<sup>102</sup>. Reformní model vznikl po 2. světové válce v italském městě Reggio Emilia. Jeho významným nositelem byl Loris Malaguzzi (1920–1994), který ve spolupráci s rodiči, učiteli a komunálními politiky vytvořil nový přístup k výchově a vzdělávání dětí do šesti let.

<sup>98</sup> Celým názvem *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich*. Přijato na zasedání Vzdělávací komise (*Bildungskommission*) 22.–23. 3. 1973 v Bonnu.

<sup>99</sup> V originále použito slovo *chování* (*Verhalten*).

<sup>100</sup> O konceptu je podrobně pojednáno v kapitole 3.5.1.

<sup>101</sup> V originále tzv. *Arbeitsgruppe für Vorschulerziehung*.

<sup>102</sup> V angličtině *Reggio Emilia Approach*. O konceptu je podrobně pojednáno v kapitole 3.5.5.

Přístup získal v SRN v 80. letech velké uznání, neboť svými kreativně-estetickými aspekty představoval v mnohém protiváhu ke konceptu *Situationsansatz* (v určitých oblastech jednostranný).

Diskuze o vzdělávací reformě 70. let 20. století přinesla nejen nový důraz na vzdělávací úlohu předškolních zařízení, ale také cílenou snahu o jejich kvantitativní rozvoj. Přestože navyšování míst v předškolních zařízeních započalo již po roce 1950, jejich relativní počet vzhledem k počtu dětí se do roku 1965 v důsledku populačního růstu snižoval<sup>103</sup>. Neexistoval žádný strategický plánovací a koordinační orgán pro rozvoj předškolních institucí, takže jejich množství se navyšovalo v závislosti na zřizovateli (většinou neveřejném). K význačnému rozvoji došlo po roce 1965, kdy vzrostl počet míst o 1,5 milionu v 9000 předškolních zařízení. Zatímco v roce 1965 navštěvovalo předškolní instituce jen 32,7 % populace předškolních dětí, v roce 1975 už to bylo 65,5 % a v roce 1981 79,3 %<sup>104</sup>. (Erning, Neumann, Reyer, 1987b, s. 36–39)

Velice málo byla v SRN zastoupena zařízení poskytující celodenní péči – na konci 80. let tvořila jen 14 % z celkového počtu míst a až 21 % míst byla pouze polodenní. Velký nedostatek panoval také v péči o děti do tří let. Přestože byl v polovině 70. let vytvořen projekt *denní matky (Tagesmütter)*<sup>105</sup>, jehož záměrem bylo odstranit tento deficit, pokrývala na konci 80. let nabídka míst méně než 10 % dětí pracujících matek. (Konrad, 2004, s. 206–207)

Konec 70. let představoval zlom v probíhající reformě. Zimmer (1984, s. 13) hovoří o tom, že reforma předškolní výchovy<sup>106</sup> „zůstala stát na poloviční cestě“. Důležité cíle jako podpora dětí se sociálním znevýhodněním (zvl. dětí z rodin s nízkým socioekonomickým statusem a dětí cizinců) zůstaly nenaplněny. Dokonce došlo ještě k většímu „otevření nůžek nerovnosti“. Nízký příjem a migrační původ koreloval s nízkou docházkou do předškolního zařízení. V roce 1982 navštěvovalo předškolní zařízení 72 % dětí z rodin s vyššími příjmy, zatímco z rodin s nízkými příjmy to bylo jen 39 %. Docházka dětí cizinců se postupně zvyšovala z 29 % v roce 1975 na 50,5 % v roce 1982, přesto však zůstala významně nižší oproti docházce německých dětí. (Erning, Neumann, Reyer, 1987b, s. 39)

<sup>103</sup> S výjimkou spolkové země Dolní Sasko, kde došlo k malému procentuálnímu růstu relativního počtu míst v předškolních zařízeních.

<sup>104</sup> Přehled počtu míst v předškolních zařízeních i procentuálního zastoupení v jednotlivých spolkových zemích SRN je uveden v příloze 4.

<sup>105</sup> Služba odpovídající institutu chůvy v ČR.

<sup>106</sup> Doslova *Kindergartenreform*.

## Vývoj předškolních institucí na území Německé demokratické republiky 1949–1990

Poválečný vývoj předškolní výchovy německých spolkových zemí patřících pod sovětskou okupační zónu (od roku 1949 NDR) se zásadně lišil od těch spolkových zemí, které patřily pod správu západních mocností. Ve východním bloku po roce 1945 existovaly dva protichůdné proudy. Jeden byl veden sovětskou vojenskou vládou, tzv. SMAD<sup>107</sup>, která usilovala o prosazení sovětského modelu předškolní pedagogiky a o plošné rozšíření předškolních zařízení. Naproti tomu stála Sjednocená socialistická strana Německa<sup>108</sup> ovládající Německou centrální správu pro vzdělávání<sup>109</sup>, která chtěla pokračovat v předválečné tradici předškolních zařízení jako primárně sociálně-pečovatelských institucí výhradně pro děti, jimž není zajištěna péče v rodině. (Hoffmann, 1994)

První zákon týkající se předškolní výchovy byl vydán 31. 3. 1946, jednalo se o tzv. *Zákon k demokratizaci německé školy*<sup>110</sup>, jehož § 3 prohlásil dětskou zahrádku (*Kindergarten*) za „předškolní výchovné zařízení“, které „má úlohu vést děti ke školní zralosti“. (NDR, 1946, s. 2) Zařízení tedy dále neslo název dětská zahrádka (*Kindergarten*), ale koncepčně se odklonilo od tradičního pojetí. Zařízení se stala nejnižším stupněm vzdělávací soustavy v NDR (nazýván také *Vorstufe*, tedy předstupeň), v němž kromě hry měla probíhat také „zaměstnání“ (v zákonu bez větší specifikace). V návaznosti na tento zákon byly 1. 12. 1946 předškolní instituce vyňaty z oblasti sociálního zajištění a podřízeny DVVB, což fakticky znamenalo jejich začlenění do vzdělávacího sektoru. Byly vydány *Směrnice pro předškolní zařízení*<sup>111</sup> (NDR, 1946), ty však neurčily žádné konkrétní pojetí pedagogiky. Církevní zařízení měla sice garantovanou existenci na základě Postupimské dohody, avšak po 1. 6. 1946 již nesměly být zakládány nové instituce tohoto druhu<sup>112</sup>. Stejně tak nebyla církvím vrácena ani předškolní zařízení zabavená ze strany NSV<sup>113</sup>. Církevní zařízení nemusela dodržovat státní výchovně-vzdělávací plány ani cíle veřejného školství NDR a také nepodléhala státní kontrole. (Berger, 2005)

<sup>107</sup> Celým názvem Sovětská vojenská administrace v Německu (*Sowjetische Militäradministration in Deutschland*) fungující v letech 1945–1949.

<sup>108</sup> V originále *Sozialistische Einheitspartei Deutschlands*, dále SED.

<sup>109</sup> V originále *Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung*, dále DVVB.

<sup>110</sup> V originále *Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule*. Zákon byl přijat zemskými a provinčními správními celky a v téměř shodné formě zveřejněn v podobě zákonů jednotlivých zemí NDR.

<sup>111</sup> V originále *Richtlinien für den Kindergarten*.

<sup>112</sup> V NDR bylo 275 evangelických a 142 katolických zařízení, což odpovídalo jen 2,9 % všech předškolních zařízení (*Kindergarten*) v NDR. (Hartmann, Rahner, 1997)

<sup>113</sup> V originále Nacionálně socialistická veřejná péče (*Nationalsozialistische Volkswohlfahrt*, NSV), stranický orgán NSDAP za nacistického Německa.

Na jaře 1948 byly *Směrnice* (NDR, 1946) nahrazeny *Základy pro výchovu v německém předškolním zařízení*<sup>114</sup> (NDR, 1948), jejichž pojetí ještě poskytovalo značnou volnost. Předškolní instituce měly plnit následující tři úlohy:

1. „vychovávat děti v demokratickém duchu;
2. starat se o zdraví dětí a nabízet jim podmínky, které zajišťují zdravý a normální vývoj;
3. vytvářet možnost pro ženy a matky, aby se mohly zařadit do hospodářského, kulturního a veřejného života a tím proměnit svou rovnoprávnost z formální na opravdovou.“ (Heller, 1985, s. 44)

Za klíčový bod zvratu ve vývoji je považován III. pedagogický kongres v Lipsku (1948), který se konal pod heslem „Nové Německo – noví lidé. V předškolním zařízení začíná jejich formování“ a kde se plně prosadila sovětizace předškolní i školní pedagogiky. „S malými jazykovými změnami tak odpovídal status předškolních zařízení v centrálních bodech pojetí SSSR.“ (Hoffmann, 1994, s. 196) Ze strany Sjednocené socialistické strany Německa (dále SED) došlo k odmítnutí Fröbelovy pedagogiky i reformních přístupů. Ačkoli byl Fröbelův materiál i nadále součástí vybavení předškolních zařízení a o Fröbelovi byla publikována řada odborných prací, Konrad uvádí (2004), že od konce 40. let jeho pedagogika nehrála v předškolních zařízeních NDR již víceméně žádnou roli.

Veřejná předškolní zařízení měla vychovávat „k socialistické osobnosti“ a orientovat se na „novou pedagogiku“ vyplývající z marxisticko-leninské ideologie. Po roce 1952 dochází k významné politizaci – již první výchovný program<sup>115</sup> (1952) kupříkladu požadoval, aby bylo v dětech probouzeno vlastenectví, pocity lásky a úcty k W. Pieckovi či J. V. Stalinovi apod. Na rozdíl od SRN nevycházela pedagogická práce „vom Kinde aus“ (tedy z dítěte, z jeho aktuálního zájmu, potřeb atd.), ale měla být „cíleně vedena pedagogem formou, která by byla společensky žádaná a politicky obhajitelná.“ (Berger, 2005, bez stránkování) Výchovný program byl značně orientován na přípravu dítěte na školu a vycházel ze školských přístupů k učení, za což byl notně kritizován a roku 1957 nahrazen programem *Výchova v předškolním zařízení*<sup>116</sup>. (Dreyer, 2010)

---

<sup>114</sup> V originále *Grundsätze der Erziehung im deutschen Kindergarten*.

<sup>115</sup> Tzv. *Ziele und Aufgaben der vorschulischen Erziehung*.

<sup>116</sup> V originále *Erziehung im Kindergarten*. Z názvu je patrné, že označení dětská zahrádka (*Kindergarten*) bylo používáno nadále, ovšem již bez koncepčního propojení s Fröbelovou pedagogikou. I z tohoto důvodu je v práci pro překlad do češtiny použito nadále již výhradně označení *předškolní zařízení* v zájmu předcházení chybným interpretacím užitých pojmů.

Předškolní vzdělávání bylo dozorováno Ministerstvem lidového vzdělávání<sup>117</sup> a na regionální úrovni řízeno okresními či krajskými školními inspektoráty<sup>118</sup>. V září 1952 došlo k institucionálnímu rozdělení předškolních zařízení a družin (*Hort*)<sup>119</sup>, které byly do té doby zřizovány zpravidla v jedné budově. Školní děti tedy nově již nepobývaly mimo vyučování ve skupině s předškolními dětmi. V předškolních zařízeních byly zavedeny pouze věkově homogenní skupiny dětí a jiné modely byly zrušeny. Předškolní vzdělávání bylo pro 3–6leté děti dobrovolné, pro mladší děti byla určena jeslová zdravotnická zařízení. (Krecker, 1977) K rámcovému legislativnímu zakotvení pedagogické práce v předškolních zařízeních došlo 2. 12. 1959 zákonem o socialistickém rozvoji školství v NDR<sup>120</sup> (§ 13, odst. V., Zákoník NDR):

„V předškolních zařízeních (*Kindergärten*) a dalších zařízeních předškolní výchovy mají být tří- až šestileté děti připravovány na školu, uváděny do socialistického života a seznamovány s konáním pracujících lidí. Zvláštní péče má být poskytována dětem pracujících matek.“

Na rozdíl od SRN měla předškolní zařízení v NDR naplňovat zejména výchovně-vzdělávací úlohu<sup>121</sup> a nebyla považovaná za instituce převážně doplňující výchovu v rodině. Implementace tohoto zákona do pedagogické praxe probíhala relativně dlouho, neboť přetrvávala předválečná tradice předškolní výchovy. Až do roku 1952 byla některá zařízení rozdělena dle sociální situace rodin: do skupin fungujících po celý den docházely děti pracujících matek a byly odděleny od skupin pro děti ze středních vrstev, které navštěvovaly zařízení pouze na část dne. (Erning, Neumann, Reyer, 1987a)

Roku 1960 byl vydán *Vzdělávací a výchovný plán pro předškolní zařízení (Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten)*, který o 4 roky později ještě dále konkretizovaly čtvrtletní plány. (Dreyer, 2010) Zákon o jednotném socialistickém vzdělávacím systému z 25. 2. 1965<sup>122</sup> (§ 11) označil předškolní zařízení za „místa radostného dětského života“, kde se děti mají učit „postupně se stávat samostatnými ve společnosti. Mají být připravovány

---

<sup>117</sup> V originále *Ministerium für Volksbildung*.

<sup>118</sup> V originále *Schulrat*. Roku 1952 byl systém spolkových zemí přeformován na 14 správních okresů.

<sup>119</sup> Skrze tzv. *Nariadení o zařízeních předškolní výchovy a o družinách (Verordnung über Einrichtungen der Vorschulischen Erziehung und der Horte)* z 18. 9. 1952. (Stamm, 2003)

<sup>120</sup> V originále *Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik*. (NDR, 1959)

<sup>121</sup> Vysoké nároky na pedagogickou práci v předškolních zařízeních se promítly také do vzdělávání pedagogických pracovníků – již od roku 1956 bylo možné studovat předškolní pedagogiku v 2–3letém programu dalšího vzdělávání na Humboldtově univerzitě v Berlíně (s titulem diplomovaný pedagog pro předškolní výchovu).

<sup>122</sup> V originále *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem*. Předškolní vzdělávání ukotveno v § 10–12.



na učení ve škole přiměřeným způsobem odpovídajícím jejich silám a schopnostem a mají se seznamovat se socialistickým životem a s činností pracujícího člověka.“ (NDR, 1965, bez stránkování) Důraz v předškolní výchově a vzdělávání měl být kladen na:

- zdravý tělesný a duševní rozvoj dítěte;
- rozvoj mateřského jazyka;
- intelektuální, estetickou a mravní výchovu. (Krecker, 1977)

Za významný „výchovný prostředek“ byla označena hra. Tímto zákonem byly k vzdělávacímu systému přiřazeny také **jesle**<sup>123</sup> (*Kinderkrippen*) a tzv. **učební a herní odpoledne** (*Lern- und Spielnachmittage*), což byla zvláštní zařízení určená dětem v posledním roce před nástupem do školy, které nenavštěvovaly předškolní zařízení (*Kindergarten*). (Reyer, 2006) Vychovatelky se podle zákona měly řídit závazným výchovně-vzdělávacím plánem. Německý pedagogický centrální institut<sup>124</sup> proto v roce 1967 vytvořil nový *Vzdělávací a výchovný plán pro předškolní zařízení*<sup>125</sup>, který byl od 1. 9. 1968 závazný pro všechny předškolní instituce. (Berger, 2005) V roce 1968 byly též zavedeny jednotné podmínky pro všechna předškolní zařízení<sup>126</sup> – z hlediska přijetí dítěte, organizace či spolupráce s rodiči<sup>127</sup>. Později následovala ještě další nařízení (1976, 1983), která vedla k sjednocování také v oblasti zařízení a vybavení herním materiálem. (Konrad, 2004) Jesle byly spolu s předškolními zařízeními typu *Kindergarten* definovány od roku 1967 jako tzv. **dětská zařízení předškolní výchovy** (*Kindereinrichtungen der Vorschulerziehung*). (Dreyer, 2010)

Posledním významným kurikulárním dokumentem byl *Program pro vzdělávací a výchovnou práci v předškolních zařízeních*, tzv. modrá kniha<sup>128</sup>. Vstoupila v platnost 1. 9. 1985 a kromě úvodu o hlavních úkolech výchovy a vzdělávání velice podrobně stanovila vzdělávací cíle a obsahy, denní režim a pokyny pro vychovatele. Program z pera Margot Honnecker, tehdejší

---

<sup>123</sup> Jejich využití se proměňovalo v závislosti na rodinné politice NDR. Zatímco v 70. letech ještě využívalo péči v jeslích přibližně 20 % populace dětí do 1 roku, v roce 1986 už to byly jen dvě procenta. (Reyer, 2006, s. 186) Důvodem byla v 80. letech snaha státu o posílení porodnosti formou finančních podpor, které mj. umožňovaly matkám zůstat s dětmi déle doma.

<sup>124</sup> V originále *Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut*.

<sup>125</sup> V originále *Bildungs- und Erziehungsplan für Kindergärten*.

<sup>126</sup> Prostřednictvím tzv. *Nařízení o zajištění pevného pořádku v zařízeních předškolní výchovy* (*Anordnung über die Sicherung einer festen Ordnung in den Einrichtungen der Vorschulerziehung*).

<sup>127</sup> Ačkoli existovaly tzv. *Elternaktive*, faktická možnost rodičů podílet se na rozhodování či pedagogické práci byla minimální, v mnoha zařízeních byl zaveden zákaz vstupu rodičů (zdůvodňováno hygienickými důvody). (Konrad, 2004)

<sup>128</sup> V originále *Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten, Blaues Buch*.

ministryně školství, se oproti dosavadním plánům vyznačoval značně direktivní dikcí vzhledem k dítěti<sup>129</sup>. (Berger, 2005) Denní režim byl podobně jako v tehdejší ČSSR podrobně rozplánován. Hra řízená vychovatelkou byla vyzdvižována jako samozřejmá metoda práce a vychovatelka měla ovlivňovat nejen téma hry, ale také její průběh. Významně tak byla snížena samostatná činnost dítěte i jeho možnost svobodně se rozhodovat. Dreyer (2010) konstatuje, že dítě bylo vnímáno jako objekt výchovy (původní pozice subjektu výchovy se zcela ztrácí). V roce 1985 byl vytvořen také *Program pro výchovnou práci v jeslích*<sup>130</sup>. O tři roky později došlo k přijetí prvního zákona pro výchovnou práci v jeslích (tzv. *Krippenordnung*), který přinesl zmenšení dětské skupiny, uznání práva dítěte na emocionální náklonnost a formulování cíle podporovat děti ve vytváření emocionálních vztahů k okolí. (NDR, 1988)

Početní rozvoj předškolních zařízení, ke kterému došlo v NDR během tohoto období, je nutné nahlížet v kontextu její rodinné politiky. Sjednocená socialistická strana Německa (dále SED) deklarovala, že rozvoj NDR není možný bez pracovní spoluúčasti žen. Za mnohými prohlášeními o rovnoprávnosti žen na všech úrovních společenského života, nároku na stejnou finanční odměnu či pomoc ve formě zařízení pečujících o dítě mimo rodinu proto stojí spíše politické než pedagogické důvody. (Barow-Bernstorff, 1977) Zaměstnanost žen v produktivním věku stoupala od 70 % na počátku 60. let až po 91 % na konci 80. let. (Konrad, 2004, s. 216)

Po roce 1949, kdy byla oficiálně založena NDR, došlo k masivnímu kvantitativnímu rozvoji předškolních zařízení. V roce 1954 fungovalo na 6 931 předškolních zařízení (*Kindergärten*) s 21 170 vychovatelkami a 1 864 předškolních zařízení otevřených pouze po část roku (*Erntekindergarten*)<sup>131</sup> s 2 296 vychovatelkami. V roce 1961 stoupl počet předškolních zařízení (*Kindergärten*) na 9 169, přičemž je využívalo 48,3 % populace 3–6letých dětí. V roce 1972 existovalo v NDR již 11 226 předškolních zařízení zajišťujících předškolní výchovu a vzdělávání pro 68,8 % dětí. (Krecker, 1977, s. 453, 480)

Po roce 1967 došlo k dalšímu intenzivnímu kvantitativnímu rozvoji sítě předškolních institucí, což mělo umožnit, aby do nich mohly docházet všechny děti. Nově byla podporována kombinovaná zařízení, tedy jesle a předškolní zařízení pro 3–6leté děti

---

<sup>129</sup> Např. „dětí se mají naučit“, „dětem má být objasněno, že...“ (Kosubeck 1987, s. 73 podle Berger, 2005)

<sup>130</sup> V originále *Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen*, který byl od roku 1987 závazný pro všechna tato zařízení.

<sup>131</sup> Předškolní zařízení fungující jen v měsících, kdy bylo potřeba navýšit počet pracovních sil pro zemědělství.

v jednom komplexu budov. Jesle však nebyly využívány tak vysokým počtem dětí, přestože NDR také usilovala o jejich početní rozvoj. V polovině 80. let je navštěvovalo na 80 % populace dětí do tří let. Docházka byla stejně jako do předškolních zařízení (*Kindergärten*) bezplatná a rodiče hradili pouze náklady spojené se stravováním. (Dreyer, 2010, s. 225) V roce 1989 dosáhl počet předškolních zařízení (*Kindergärten*) v NDR 13 400, takže mohly pojmout až 98 % dětské populace v předškolním věku. (Berger, 2005)

### 3.1.6 Nástin transformace předškolního vzdělávání po sjednocení Německa v roce 1990

Po sjednocení Německa 3. 10. 1990 se neuskutečnila celková transformace systému předškolního vzdělávání, ale bývalé země NDR se přizpůsobily již existujícímu modelu SRN. V nových spolkových zemích<sup>132</sup> došlo k vyjmutí předškolních institucí ze vzdělávací oblasti a k jejich přiřazení pod sektor veřejné péče o děti a mládež. Od 1. 1. 1991 jsou předškolní vzdělávání, výchova a péče na spolkové úrovni zakotveny v osmé knize Sociálního zákoníku<sup>133</sup>, který v Německu legislativně ošetřuje všechny služby sociální péče. Ve východních spolkových zemích Německa zaniklo institucionální oddělení jeslí (*Krippe*), předškolních zařízení (*Kindergärten*) a družin (*Hort*) z hlediska organizačního i personálního<sup>134</sup>. V předškolních zařízeních začaly vznikat věkově smíšené skupiny. Byla znovuobnovena tradiční pluralita zřizovatelů předškolních zařízení<sup>135</sup>. Předškolní výchova byla restrukturalizována z hlediska organizačního i obsahového. V rámci přechodné fáze do 30. 6. 1991 se ještě spolková vláda podílela na financování předškolních zařízení. Ta však musela během krátké doby předložit své pedagogické koncepce, na jejichž základě mohla být převzata do správy obcí (*Kommunen*) či neveřejných zřizovatelů (*freie Träger*).

Během velice omezeného času bylo nutné se zorientovat mezi řadou pedagogických přístupů (koncept *Situationsansatz*, *Reggio-pedagogika* a další, viz kapitola 3.5) uplatňovaných v západních spolkových zemích, reflektovat pedagogické koncepty a transformovat je do vhodné podoby. Otevřela se možnost zřizovat alternativní předškolní zařízení (pracující

---

<sup>132</sup> Jedná se o jiný termín pro vymezení zemí bývalé NDR. Dále je používáno označení nové spolkové země synonymně s pojmem východní spolkové země Německa, což odpovídá i pojmosloví vžitému v německém prostředí.

<sup>133</sup> Tzv. *Sozialgesetzbuch, Ahtes Buch Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII)*, viz podrobněji v kapitole 3.2.1.

<sup>134</sup> V NDR byly jednotlivé instituce oddělené, pedagogové byli vzdělávání specializovaně pouze pro práci s určitou věkovou skupinou dětí. (OECD, 2004a)

<sup>135</sup> V bývalých zemích NDR se soukromí zřizovatelé prosazovali postupně. Zatímco v roce 2003 jich bylo v Německu pouze 16 % (66 % v západních spolkových zemích SRN), v roce 2006 již 57,7 % (64,6 % v západních spolkových zemích) a v roce 2011 dokonce 64,1 % (66,3 % v západních spolkových zemích). (Konrad, 2004, s. 236; Autorengruppe, 2012b, Tabelle c2)

např. podle konceptu M. Montessori, R. Steinera či novějších alternativních a inovativních přístupů).

Do středu zájmu vzdělávací politiky i široké veřejnosti se předškolní vzdělávání dostává až po roce 2000. Jedním z důvodů bylo nízké skórování německých žáků v mezinárodním šetření PISA (2000), které vyvolalo tzv. *PISA-šok (PISA-Schock)* a podpořilo rozsah i komplexnost následných reforem v oblasti školního a předškolního vzdělávání i odborné přípravy pedagogických pracovníků.

S odkazem na empirické studie z 90. let popisuje Konrad (2004) toto období jako fázi velkého znejistění na mnoha úrovních:

(1) V prvních letech po sjednocení uváděla řada rodičů a pedagogů **pochybnosti v oblasti výchovných cílů** (např. výchova dítěte k podřízenosti kolektivu vs. výchova ke schopnosti prosadit se jako individuum).

(2) Všichni **pedagogové z bývalé NDR museli absolvovat zvláštní, zpravidla jednoleté kurzy dalšího vzdělávání**<sup>136</sup> zakončené zkouškou ve formě kolokvia, aby mohli nadále vykonávat svoji práci jako státem uznaný vychovatel v předškolním zařízení. Odborná literatura (srov. Blank-Mathieu, 1998; Dreyer, 2010; OECD, 2004a a 2004b) dokumentuje značné rozčarování a hořkost pedagogů nových spolkových zemí ze situace 1. poloviny 90. let minulého století. Řada z nich popisovala své zkušenosti, kdy jako pedagožky v bývalé NDR byly zvyklé na relativně vysokou sociální prestiž svého zaměstnání spojenou s přiřazením předškolní výchovy pod vzdělávací sektor. Tuto pozici v sjednoceném Německu ztratily. Přestože prošly na rozdíl od svých kolegyně ze starých zemí SRN mnohdy vyšším a hlubším vzděláváním s úzkou specializací na předškolní výchovu, jejich vzdělání jim oficiálně nebylo uznáno jako dostatečné, ačkoli se v reálné pedagogické praxi prokázaly vyššími kompetencemi (např. v oblasti didaktik) než jejich západoněmecké kolegyně. Transformace předškolní výchovy byla spojená také s tím, že bylo nutné proměnit pohled na pojetí svobody a osoby dítěte i na úlohu pedagoga. Rodina dítěte byla nově vnímána jako partner, předškolní zařízení měla fungovat jako otevřené instituce.

(3) Vývoj po roce 1990 způsobil **razantní snížení počtu či slučování předškolních zařízení v bývalých zemích NDR** – v letech 1990–1998 zde byl snížen počet míst o 380 000. Mezi

---

<sup>136</sup> Tzv. přizpůsobující kvalifikace nebo učební programy dodatečné kvalifikace (*Anpassungsqualifikationen* nebo *Nachqualifizierungslehrgänge*) v rozsahu 100 hodin.

hlavními důvody kvantitativní redukce předškolních zařízení byla jejich vysoká finanční náročnost, což kupříkladu vedlo téměř bezprostředně po sjednocení Německa k zavírání firemních předškolních zařízení. Vlivem prudkého snížení porodnosti byla rušena i další zařízení (v NDR klesl počet porodů z přibližně 200 000 v roce 1989 na 110 000 o dva roky později, tedy téměř o 50 %). Zvýšila se také nezaměstnanost a současně se změnou zřizovatelů předškolních zařízení stoupala výše poplatků za předškolní výchovu, takže mnozí rodiče odhlašovali své děti a upřednostňovali jejich výchovu v rodinném prostředí.

V 90. letech se významně lišila situace v zajištění předškolní výchovy a péče mezi západní a východní částí Německa i mezi jednotlivými spolkovými zeměmi. Zajištění míst se pohybovalo od jejich přebytku (ve vztahu k počtu žádostí o umístění) v bývalých zemích NDR<sup>137</sup> po značný nedostatek v západních spolkových zemích<sup>138</sup>. Významné regionální rozdíly<sup>139</sup> existovaly také v dalších aspektech:

- v počtu míst pro děti do tří let a pro děti od 3 do 6,5 roku;
- mezi počtem zařízení zajišťujících polodenní a celodenní péči: celodenních míst bylo ve východních zemích až 98 %, v západních spolkových zemích však jen 23 % z celkového počtu; v samotných předškolních zařízeních institucionální péče (*Kindergärten*) dokonce pouze 19 % celodenních míst;
- v zastoupení veřejných, neveřejných a především církevních zařízení. (Berger, 2005)

V roce 1996 byl zaveden právní nárok na místo v předškolním zařízení pro děti od tří let. Vzhledem k nedostatečnému počtu předškolních zařízení v západních spolkových zemích však mohla být zajištěna potřebná péče jen stěží. (Konrad, 2004; Berger, 2005; OECD, 2004a a 2004b; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2006, 2008, 2012a)

Vývoj předškolní výchovy a vzdělávání na německém území je charakteristický řadou oscilací, které byly způsobeny sociálními, ekonomickými a politickými důvody. Celkové směřování souzní s evropskými trendy, přestože si Německo zachovalo i vlastní specifické rysy (např. v míře rozšíření reformních pedagogických směrů na počátku 20. století). Zajímavý vývoj v rámci situace v Evropě zaznamenáváme po 2. světové válce. Ve východoněmeckých zemích došlo k zavedení učebně-disciplinárního modelu. Předškolní

---

<sup>137</sup> V roce 1998 pokrývala kapacita předškolních zařízení v bývalých zemích NDR celou populaci dětí v předškolním věku. Zajištění míst dokonce o 14 % přesahovalo jejich počet.

<sup>138</sup> V průměru pokrýval počet dostupných míst v západních spolkových zemích pouze 88,2 % populace dětí v předškolním věku. V Hamburku, Berlíně a Brémách byla situace o něco lepší (92,6 %).

<sup>139</sup> Podrobné přehledy počtu zařízení v jednotlivých spolkových zemích viz tabulky v přílohách 6–8.

výchova v západoněmeckých zemích však byla výrazněji osobnostně orientovaná. Je pochopitelné, že po spojení Německa došlo k sjednocení také v této oblasti. Transformace na systém fungující v západních spolkových zemích však znamenala v mnoha ohledech zásah do osobní integrity pedagogické praxe ve spolkových zemích bývalé NDR a byla spojena s obtížemi při přeorientování na jiný pohled.

Podrobnou analýzu současného stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péče v Německu v kontextu vývoje v posledních dvou desetiletích přináší následující kapitoly.

### 3.2 Podmínky předškolního vzdělávání

Spolková republika Německo je federativní parlamentní republika tvořená 16 spolkovými zeměmi. Na národní úrovni plní úlohu zákonodárného orgánu Spolkový sněm a výkonnou funkci Spolková vláda. Spolkové země mají vlastní zemské sněmy a zemské vlády. Státní úkoly a pravomoci zastávají jednotlivé země, nestanoví-li ústava jinak. Každá země vydává své vlastní zákony, které musí být v souladu se spolkovou ústavou. Země také spoluodpovídají za státní celek a mají povinnost spolupracovat mezi sebou i se Spolkem<sup>140</sup>. Spolupráci v oblasti formálního vzdělávání koordinuje Stálá konference ministrů kultu<sup>141</sup> zemí ve Spolkové republice Německo<sup>142</sup> (dále KMK), která je dobrovolným orgánem. Země jsou plně odpovědné za vzdělávání, vědu a kulturu – jedná se o tzv. *kulturní svrchovanost zemí* (*Kulturhoheit*). Zajištění předškolního vzdělávání, výchovy a péče však patří pod sociální oblast. Primárně proto spadá do kompetence Spolku a země jsou povinny plnit jím vydaná zákonná ustanovení. Z tohoto důvodu působí v oblasti předškolního vzdělávání především Konference ministrů pro rodinu a mládež<sup>143</sup> (dále JFMK), která se zabývá i dalšími úkoly ve sféře sociálního zabezpečení a spolupracuje s KMK. Komunální samospráva má v Německu dlouhou tradici danou ústavou<sup>144</sup>. Obce nebo jejich svazky nesou odpovědnost za zřizování a provoz předškolních zařízení. (Ježková, Kopp, Janík, 2008)

Současná struktura a podmínky fungování zařízení, která zajišťují výchovu, vzdělávání a péči o děti do šesti let věku, se v Německu v mnoha ohledech značně odlišují od situace v České republice. Rozdíly jsou dány jinými legislativními podmínkami, administrativní příslušností, systémem zřizovatelů i přístupy k financování. Následující kapitola proto v těchto čtyřech oblastech nastiňuje základní podmínky institucionální předškolní výchovy v Německu.

---

<sup>140</sup> Srov. zdůvodnění užití pojmu v poznámce 6.

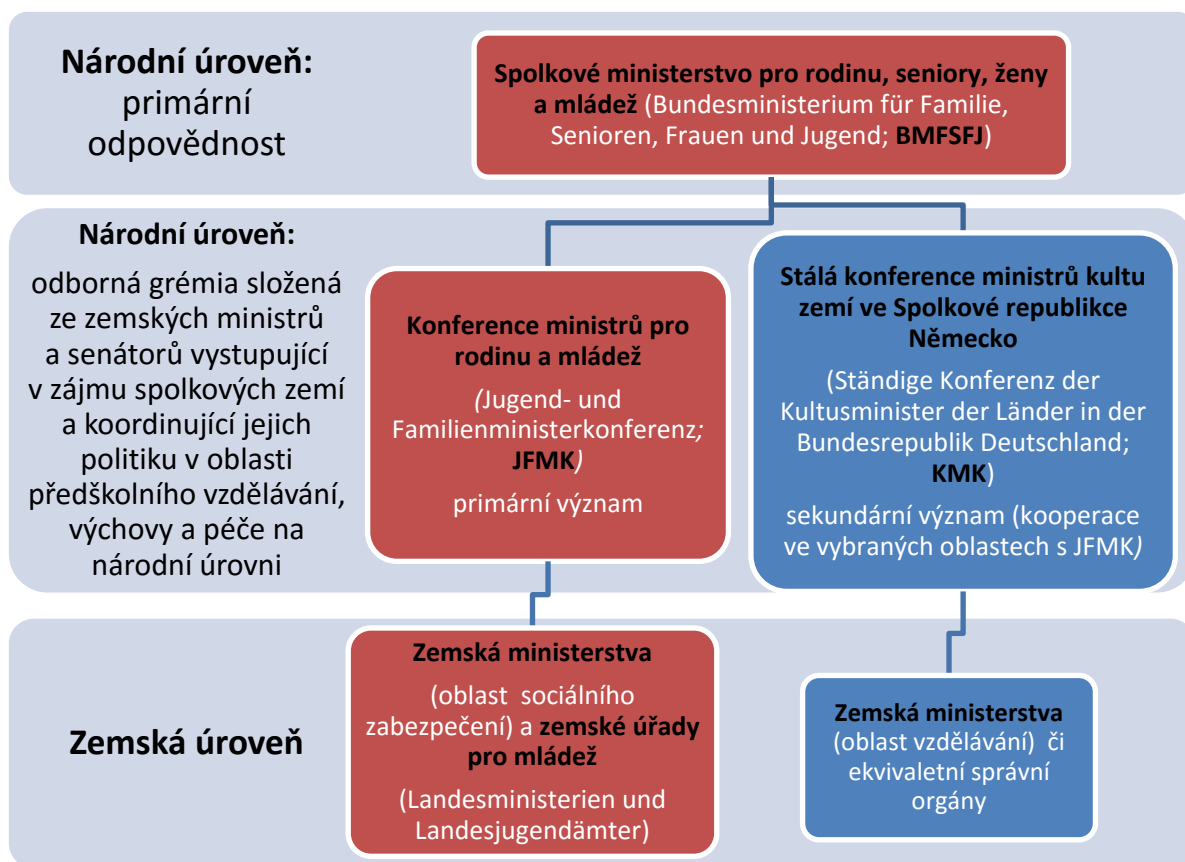
<sup>141</sup> Na německém území stále přetrvává užívání tradičního označení *kultus* (*Kultus* od latinského *cultus*) pro resort školství a vzdělávání. Spojení oblastí vzdělávání a kultury pod jedním ministerstvem je dané historickým vývojem. V současnosti se agenda v těchto oblastech natolik rozrostla, že její plnění bývá ve spolkových zemích rozděleno mezi více ministerstev. Tradiční označení ministerstvo kultu (*Kultusministerium*) se udržuje v Bádensku-Württembersku, Bavorsku, Hesensku, Dolním Sasku, Sasku a Sasku-Anhaltsku.

<sup>142</sup> Celým názvem Stálá konference ministrů kultu zemí Spolkové republiky Německo (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*). Běžně se v oficiálních dokumentech používá zkrácená forma Konference ministrů kultu (*Kultusministerkonferenz*) nebo zkratka KMK.

<sup>143</sup> Celým názvem Konference ministrů pro rodinu a mládež (*Jugend- und Familienministerkonferenz*, zkratkou JFMK).

<sup>144</sup> Tvoří ji 29 vládních krajů (*Regierungsbezirk*), 444 okresů a statutárních měst a přibližně 14 800 obcí.

Schéma 1: Struktura pravomocí v oblasti zajištění předškolního vzdělávání, výchovy a péče v Německu



### 3.2.1 Legislativa

Odpovědnost za vzdělávací systém se v Německu dělí mezi Spolek a spolkové země. Rozdělení pravomocí mezi nimi vymezuje tzv. *Základní Zákon* (*Grundgesetz*, dále GG), který zakotvuje právo a odpovědnost rodičů za výchovu svých dětí (GG, článek 6) i právo dítěte na rozvoj vlastní osobnosti (GG, čl. 2 odst. 1). Na celonárodní úrovni jsou v oblasti zajištění výchovy a péče o děti definována základní ustanovení a spolkovým zemím je přenechána možnost konkretizovat zákonné podmínky v prováděcích zákonech a opatřeních podle jejich regionálních zájmů a situace. Komunální správní jednotky (kraje, města či obce) se řídí zákony dané spolkové země a v rámci nich mají dále prostor pro určování vlastní samosprávy. Celý systém je tedy velmi komplexní a decentralizovaný.



Následující výčet zahrnuje přehled nejdůležitějších zákonů stanovujících základní podmínky a významné reformy v oblasti institucionální i neinstitutonální péče, které v posledním desetiletí vytváří rámec pro poskytování předškolního vzdělávání v Německu:

- *Zákon o veřejné péči o děti a mládež (Kinder- und Jugendhilfegesetz, dále KJHG):* Zákon z roku 1990 je součástí tzv. *Sociálního zákoníku*, kde tvoří osmou knihu zabývající se péčí o děti a mládež (*Sozialgesetzbuch, Aches Buch, Kinder- und Jugendhilfe*, dále SGB VIII). Zákon je v současnosti platný ve znění vyhlášky z 11. 9. 2012 (BGBl. I, s. 2022), ve znění čl. 2, odst. 8 zákona z 21. 1. 2015 (BGBl. I s. 10). Předškolního vzdělávání se týkají zvláště paragrafy 22–24, 45 a 74.
- *Zákon na podporu dětí mladších 3 let v institucionální a neinstitutonální péči (Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und Tagespflege, Kinderförderungsgesetz, dále KiföG)* platný od 16. 12. 2008.
- *Zákon o dalším rozvoji pomoci pro děti a mládež (Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz, dále KICK)* platný od 1. 10. 2005.
- *Zákon o rozvoji institucionální a neinstitutonální péče odpovídající poptávce a zaměřující se na podporu kvality (Tagesbetreuungsbaugesetz, dále TAG)* platný od 1. 1. 2005. Zákon se zaměřuje zvláště na rozvoj institucionální výchovy a péče o děti do 3 let.
- *Zákon o zavedení příspěvku na péči (Gesetz zur Einführung eines Betreuungsgeldes; nazývaný také Betreuungsgeldgesetz)* platný od 1. 8. 2013.

Předškolní vzdělávání sice představuje první stupeň vzdělávací soustavy, ale není součástí školského systému<sup>145</sup>. Podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED 1997 tvořila nultý stupeň (ISCED 0) vzdělávací soustavy v Německu zařízení pro děti od tří do šesti let. Současné znění klasifikace ISCED z roku 2011 přiřazuje k preprimárnímu stupni již všechna zařízení pro děti od narození do 6 let, která mají intencionální vzdělávací složku. (Eurydice, 2014) Docházka do předškolních institucí není povinná<sup>146</sup>. Zařízení pro děti od tří do šesti let jsou v praxi nazývána také *elementární oblast vzdělávání (Elementarbereich)*. Na celonárodní úrovni jsou v gesci sociálního sektoru veřejné péče, tedy

---

<sup>145</sup> Použití pojmů *vzdělávací* a *školský systém* vychází z vymezení v Pedagogické encyklopedii (srov. Průcha a kol., 2009).

<sup>146</sup> Velmi malou výjimku tvoří v některých spolkových zemích děti, u nichž byla 1,5–1 rok před vstupem do primární školy diagnostikovaná neadekvátní úroveň rozvoje (zvl. v oblasti jazykové a komunikační kompetence) a kterým bylo uloženo selektivní povinné vzdělávání v rozsahu určitého počtu hodin týdně (viz kapitola 3.7.5). Jedná se především o děti s migračním původem, které mají deficity v oblasti německého jazyka.

Spolkového ministerstva pro rodinu, seniory, ženy a mládež (*Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*, dále BMFSFJ). Na úrovni spolkových zemí spadají pod ministerstva mládeže a sociálních věcí (*Jugend- und Sozialministerien*), případně pod ministerstva kultu (*Kultusministerien*, tj. v rámci vzdělávacího sektoru). Výjimku tvoří přípravné třídy (*Vorklassen* a *Schulkindergärten*), které v Německu patří přímo pod sektor vzdělávání i na spolkové úrovni.

Předškolní vzdělávání, výchova a péče je zajišťována v rámci tzv. *veřejné péče o děti a mládež* (tzv. *Kinder- und Jugendhilfe*). Jejím úkolem je poskytovat podporu dětem a mladistvým v jejich rozvoji, pomáhat jim v životně obtížných situacích, ale také nabízet poradenství rodinám, právní zastoupení a ochranu pro děti a mladistvé (včetně prevence). Poskytování veřejné péče<sup>147</sup> je na rozdíl od školství v kompetenci Spolku, a nikoli jednotlivých zemí (GG, článek 74, odst. 1, věta sedmá).

Základní právní rámec pro spolkové země udává již zmíněná osmá kniha Sociálního zákoníku z roku 1990 (dále SGB VIII). Podmínky poskytování vzdělávání, výchovy a péče o děti do 6 let vymezené v SGB VIII byly mezi lety 1990–2015 několikrát novelizovány. Již v roce 1992 byl Sociální zákoník doplněn o nárok dětí starších 3 let na místo v předškolních zařízeních. Tato změna znamenala proměnu legislativní pozice dítěte ve vztahu k právu dítěte na místo v předškolním zařízení. Novela nabyla účinnost v roce 1996 a od roku 1999 platí pro všechny spolkové země bez výjimky (SGB VIII, § 24, část 1). Na úrovni spolkových zemí existuje značná diverzita v obsahu zemských zákonů o institucionální a neinstitutonální péči, resp. předškolním vzdělávání (navazují na SGB VIII). Konkretizují podmínky pro dílčí oblasti jeho fungování, jako jsou finanční spoluúčast rodičů na nákladech, financování, požadavky na personál nebo spolupráci s rodiči. (Dreyer, 2010) Přehled platných zemských zákonů, které rozvádějí podmínky stanovené v SGB VIII, je uveden v příloze 15. Jednotlivé spolkové země mají kromě toho ještě další doplňující zákony a nařízení vymežující fungování předškolních zařízení<sup>148</sup>.

Následující přehled přibližuje podrobněji klíčové legislativní změny na národní úrovni v posledních 10 letech. Pro snazší orientaci v jejich chronologii jsou zvýrazněny roky vydání legislativních dokumentů:

---

<sup>147</sup> Tzv. *veřejná péče* (*öffentliche Fürsorge*), srov. vysvětlení v kapitole 0.

<sup>148</sup> Odkazy na aktuální znění zákonů a nařízení jsou dostupné přes informační portál na odkazu: <http://www.bildungserver.de/Rechtliches-aus-den-einzelnen-Laendern-Elementarbildung--1810.html>.

## 2005

V tomto roce byla provedena další novela SGB VIII, a to *Zákonem o rozvoji institucionální a neinstitutcionální péče odpovídající poptávce a zaměřující se na podporu kvality (Tagesbetreuungsbaugesetz, dále TAG)* s platností od 1. 1. 2005. Zákon upravoval obsah § 22–24 a § 74 v SGB VIII a stanovil stejné požadavky týkající se cílů a úkolů pro předškolní instituce (*Tageseinrichtungen*) a neinstitutcionální péči (*Kindertagespflege*)<sup>149</sup>. (SGB VIII, § 22a, odst. 3; srov. kap. 2.3)

Zákon vymezil dále kritéria kvality (§ 22a, odst. 1) poskytovaného vzdělávání, výchovy a péče v zařízeních institucionální i neinstitutcionální péče – např. nároky na kvalifikaci osob<sup>150</sup>, povinnost formulovat pedagogický koncept a stanovit nástroje k evaluaci práce zařízení. Zákon zavázal zřizovatele zajistit ve svých zařízeních počet míst odpovídající aktuálnímu počtu dětí starších 3 let<sup>151</sup>, ale také pokrýt péči o děti do 3 let<sup>152</sup>. Mělo tak být vytvořeno dalších 230 000 míst; z toho 160 000 míst v předškolních institucích (*Tageseinrichtungen*) a 70 000 v zařízeních neinstitutcionální péče (*Tagespflege*). Zákon ještě nepředpokládal právní nárok na místo pro děti do 3 let, tento nárok měly pouze děti od tří do šesti let<sup>153</sup>. Zákon však znamenal přípravný krok pro zavedení právního nároku pro všechny děti starší jednoho roku, který vstoupil v platnost v roce 2013 (viz dále v kapitole).

*Zákon o dalším rozvoji pomoci pro děti a mládež (Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz, dále KICK)* platný od 1. 10. 2005 představoval druhý krok v reformě osmé knihy Sociálního zákoníku (SGB VIII). V oblasti vzdělávání, výchovy a péče o děti do 6 let měnil především podmínky:

- 1) financování institucionální a neinstitutcionální péče rodiči;
- 2) zavedl nové povinnosti ve spolupráci zařízení s dalšími aktéry v oblasti výchovy, vzdělávání a poradenství;

---

<sup>149</sup> Poskytovaná zpravidla jednotlivci; tzv. *denní matky* nebo *denní otcové* označovaní souhrnně jako *denní rodiče (Tagesmütter a Tagesväter, resp. Tageseltern)*.

<sup>150</sup> V návaznosti na proměnu postavení neinstitutcionální péče (*Kindertagespflege*) definoval požadavky na kvalifikaci osob (§ 23), které ji vykonávají (*Tagespflegepersonen*), a rámcové podmínky pro jejich finanční ohodnocení a sociální zabezpečení.

<sup>151</sup> Důvodem bylo splnění zákonného práva dětí od 3 let na místo v předškolním zařízení (resp. v institucionální péči).

<sup>152</sup> Tj. zajistit dostatečný počet míst v předškolních institucích pro děti do 3 let, který by odpovídal aktuální poptávce rodin v dané lokalitě.

<sup>153</sup> Zákonní zástupci mohou při nedostatku míst podat žalobu na komunální úrovni.

- 3) začlenil děti využívající institucionální a neinstitutcionální péči do úrazového pojištění;
- 4) provedl změny ve sledování statistických údajů v oblasti institucionální a neinstitutcionální péče apod. (Německo, 2005)

## 2008

Tento rok je pro další pohyb v zákonodárství důležitý. Centrálním legislativním krokem zaměřeným na rozvoj předškolních zařízení (resp. institucionální a neinstitutcionální péče) byl *Zákon na podporu dětí mladších 3 let v institucionální a neinstitutcionální péči (Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und Tagespflege, zkráceně Kinderförderungsgesetz – KiföG)* platný od 16. 12. 2008. Zákonem došlo k novelizaci nejen osmé knihy Sociálního zákoníku (SGB VIII), ale také dalších zákonů týkajících se např. finančního vyrovnání mezi Spolkem a spolkovými zeměmi, finanční pomoci Spolku spolkovým zemím při rozvoji všech podob péče o dítě v předškolním věku.

Největší důsledky pro pedagogickou praxi a pro harmonizaci rodinného a pracovního života měla novelizace § 24 v SGB VIII. Podle ní mají od 1. srpna 2013 všechny děti od jednoho roku právo na nějakou formu péče mimo rodinu (v rámci institucionální nebo neinstitutcionální péče). Nárok je právně vymahatelný. Spolek, země a komunální správní jednotky<sup>154</sup> tak mají povinnost vytvořit takový počet míst v zařízeních institucionální i neinstitutcionální péče, který odpovídá poptávce ze strany rodin.

Z tohoto postupu je patrné, že rozvoj dostupnosti a právní nárokovatelnosti péče pro všechny děti ve věku 1–6 let byly v Německu plánovány se značným časovým předstihem a legislativně ukotveny v několika krocích (v roce 2005 a zvl. 2008). Nejdříve byly změněny a připraveny rámcové podmínky a až následně zaveden právní nárok pro děti od jednoho roku. V důsledku toho měly spolkové země dostatečný časový rámec pro vytvoření vlastních regionálně odlišných podmínek a po zavedení právního nároku v srpnu 2013 byla poptávka rodin téměř plně saturována<sup>155</sup>.

---

<sup>154</sup> V němčině používán pojem *Kommunen*, což jsou nejmenší politicko-geografické správní jednotky. Odpovídají označení úrovně LAU-2 v klasifikaci Evropské unie. Jedná se zpravidla o obce nebo svazy obcí.

<sup>155</sup> Právní žaloby v důsledku neposkytnutí místa v zařízení institucionální či neinstitutcionální péče jsou od roku 2013 zcela ojedinělé a v celém Německu se jedná pouze o jednotlivé případy. V odborné debatě se v praxi spolkových zemí sice vyskytovaly komentáře a stížnosti, které poukazovaly na zatížení pedagogů, zřizovatelů a předškolních zařízení v souvislosti se zřízením právního nároku pro děti od 1 roku. Ve výsledku však spolkové země zvládly do srpna 2013 vytvořit potřebný počet míst a naplnit právní nároky rodin. Zajištění péče na komunální úrovni obecně pracuje se scénáři demografického rozvoje a plánováním počtu míst dle budoucí očekávané poptávky rodin.

Nicméně i zde jsou v současné době mezi jednotlivými zeměmi značné rozdíly. Většinou totiž platí tento nárok pouze na půldenní nebo zkrácenou péči, nikoli na celodenní docházku dítěte do zařízení. Země pak mají vlastní opatření, kterými se řídí podmínky pro poskytování celodenní péče<sup>156</sup>. V 5 zemích dokonce není ustanoven žádný počet hodin, který je plošně garantován všem dětem (viz tabulka 3). Podmínky se pak zpravidla odvíjejí od pracovní nebo studijní situace rodičů, případně od speciálních potřeb na straně dítěte. (Ländermonitor, 2014; Bock-Famulla, 2012, s. 306)

Tabulka 3: Rozsah péče garantované spolkovými zeměmi pro děti od 1 do 6 let<sup>157</sup>

Rozsah péče garantované spolkovými zeměmi																
	Bádensko-Württembersko	Bavorsko	Berlín	Braniborsko	Brémy	Hamburk	Hesensko	Meklenbursko – Přední Pomořansko	Dolní Sasko	Severní Porýní – Vestfálsko	Porýní-Falcko	Sársko	Sasko	Sasko-Anhaltsko	Šlesvicko-Holštýnsko	Durynsko
<b>Počet hodin za den</b>	0	0	5–7	6	4	5	0	6	4	0	7	6	0	10	4	10

Zdroj: Ländermonitor, 2014.

<sup>156</sup> V Německu je rozlišována nejen půldenní a celodenní péče, existuje dopolední docházka s prodlouženou dobou přes oběd i celodenní docházka s prodloužením do večerních hodin. Velká část zařízení nabízí také nepravidelné zajištění péče o děti s různou časovou dotací během týdne v závislosti na pracovním vytížení rodičů. Význam institucionální péče pro harmonizaci rodinného a pracovního života se projevuje značnou časovou flexibilitou předškolních zařízení i individuálním přístupem k časovým možnostem a potřebám jednotlivých rodin. Předškolní zařízení tak zpravidla s rodinou uzavírá smlouvu na určitý počet hodin poskytované péče v týdnu, který se individuálně velmi liší. Toto sice představuje značné administrativní zatížení pro předškolní zařízení, je to však vnímáno jako optimální řešení pro efektivní využití všech dostupných míst v zařízení a zajištění péče, která co nejvíce odpovídá potřebám rodiny.

<sup>157</sup> Pouze v Sasku-Anhaltsku je tento nárok i pro děti do 1 roku.

Aktuální znění SGB VIII, § 24, odst. 1–3 tedy po novele uskutečněné zákonem KiföG vymezuje následující práva pro děti mladší 6 let:

- (1) „Dítěti, které ještě nedovršilo první rok života, má být zajištěna péče v zařízení<sup>158</sup> nebo v neinstitutonální péči (*Kindertagespflege*), jestliže
  1. to přispěje k jeho rozvoji v osobnost zodpovědnou za své jednání, schopnou se začlenit do společnosti nebo
  2. osoby oprávněné k výchově<sup>159</sup>
    - a) vykonávají výdělečnou činnost, zahajují výdělečnou činnost nebo hledají zaměstnání,
    - b) se dále vzdělávají v souvislosti se zaměstnáním, účastní se školního nebo vysokoškolského vzdělávání nebo
    - c) se účastní opatření zaměřených na začlenění do zaměstnání ve smyslu druhé knihy<sup>160</sup> (SGB II).

Jestliže dítě žije pouze s jednou osobou oprávněnou k výchově dítěte, zastupuje tato osoba osoby oprávněné k výchově dítěte. Rozsah (čerpání) každodenní péče se řídí podle individuální potřeby.

- (2) Dítě, které dovršilo první rok života, má do dovršení třetího roku života nárok na ranou podporu v předškolním zařízení nebo v neinstitutonální péči<sup>161</sup>. Odstavec 1 věta 3 platí odpovídajícím způsobem.
- (3) Dítě, které dovršilo třetí rok života, má do nástupu do školy nárok na podporu v předškolním zařízení. Zřizovatelé veřejné péče o mládež mají povinnost se zasadit o to, aby pro tuto věkovou skupinu byla k dispozici nabídka celodenních míst odpovídající poptávce. Dítě může být v případě zvláštní potřeby nebo v případě doplnění péče umístěno také do neinstitutonální péče.“

Výše zmíněný *Zákon na podporu dětí mladších 3 let v institucionální a neinstitutonální péči* z roku 2008 (dále KiföG) mění také znění SGB VIII, § 24a, který stanovuje podmínky pro přechodnou dobu, než bude vytvořena dostatečná nabídka míst pro všechny děti od jednoho roku. Zřizovatelé zařízení veřejné péče o děti a mládež jsou nejen povinni postupně vytvářet odpovídající nabídku míst, ale v případě jejich nedostatku je zajistit přednostně pro děti od 3 let. Před zavedením všeobecného právního nároku pro děti od jednoho roku se počítalo s tím, že bude potřeba zajistit místo pro asi 39 % dětí do tří let<sup>162</sup>. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, s. 53)

<sup>158</sup> Doslova je ve znění zákona zařízení (*Einrichtung*), tzn. zařízení bez uvedení další specifikace jeho zaměření.

<sup>159</sup> Pozn. dítěte.

<sup>160</sup> Druhá kniha Sociálního zákoníku (v německém kontextu používána zkratka SGB II).

<sup>161</sup> Doslova přeloženo *podpora v raném dětství v denním zařízení nebo denní péči (frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder in Kindertagespflege)*.

<sup>162</sup> Počet vycházel ze survey AID:A provedeného DJI. Výsledky šetření počítaly se 780 000 míst potřebných k pokrytí této poptávky v očekávané populaci dětí k 1. 8. 2013. Reálný počet byl nakonec o 194 500 menší. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, s. 53)

Zákon KiföG z roku 2008 přináší i změnu v SGB VIII, § 43, odst. 1. Stanovuje povinnost získat povolení k výkonu neinstitutionální péče (*Kindertagespflege*), pokud osoba poskytující tuto službu pečuje o jedno nebo více dětí mimo domácnost rodičů (resp. zákonných zástupců dítěte), vykonává-li tuto činnost po část dne v rozsahu větším než 15 hodin týdně a déle než 3 měsíce. Povolení k vykonávání činnosti dále opravňuje danou osobu k péči o nejvýše 5 cizích dětí současně. V případě osoby s pedagogickým vzděláním je možné udělit výjimku<sup>163</sup> a skupina dětí může být početně stejně velká jako skupina dětí v předškolním zařízení<sup>164</sup> (*Tageseinrichtung*). (srov. SGB VIII, § 43, odst. 3)

Zákon KiföG (SGB VIII, § 20, odst. 1, č. 3) také změnil označení poskytované služby péče v denním režimu z *Tagespflege* na *Kindertagespflege*, což zdůraznilo její orientaci na děti raného, předškolního a školního věku.

Novela Sociálního zákoníku přinesla změnu i pro rodiče, kteří se chtějí sami starat o dítě starší 14 měsíců<sup>165</sup>. Rodiče pečující o dítě ve věku mezi 15. a 36. měsícem, kteří přitom nevyužívají žádné formy institucionální či neinstitutionální péče, mají nově od 1. 8. 2013 ze zákona (SGB VIII, § 16, odst. 4) právo na měsíční dávky (příspěvek na péči o dítě, tzv. *Betreuungsgeld*). Příspěvek dostávají ve výši 100 euro (do 31. 7. 2014), resp. 150 euro měsíčně<sup>166</sup>. Zavedení příspěvku bylo kritizováno ekonomickými experty, kteří poukazovali na finanční důsledky pro státní rozpočet i na negativní vliv na pracovní zapojení rodičů z ekonomicky slabých vrstev. (Gathmann, Sass, 2012) Na mateřskou dovolenou (*Mutterschutz*) má v současnosti matka nárok 6 týdnů před porodem a 8 týdnů po narození dítěte (resp. až 18 měsíců v případě předčasného narození dítěte či vícečetného těhotenství). Následuje doba rodičovské dovolené (*Etlernzeit*), kterou mohou využít oba rodiče až do tří let věku dítěte. (Oberhuemer, Schreyer, 2010) Finanční rozdíl mezi příjmem matky (resp. rodiče pečujícího o dítě) v prvním roce života dítěte a v dalších dvou letech je však velmi významný především u osob s vyššími příjmy<sup>167</sup>. Z tohoto důvodu většina z nich volí návrat

---

<sup>163</sup> Časově omezena na 5 let, poté je nutno o výjimku znovu žádat.

<sup>164</sup> Skupiny jsou podobně velké jako v ČR, tj. kolem 20–25 dětí. Není možné uvést konkrétní číslo, protože v Německu zákony zpravidla neurčují počet dětí na skupinu (není ani sledován statistikou), nýbrž počet dětí na jednoho pedagoga, tzv. *personální klíč* (*Personalschlüssel*). Ten uvádí poměr počtu dětí v zařízení přepočtený na počet dětí s celodenní docházkou vzhledem k počtu pedagogů přepočtených na plné pracovní úvazky; toto číslo nevyovídá o faktickém počtu dětí na pedagoga v rámci běžného dne.

<sup>165</sup> Od roku 2007 je prodloužena délka rodičovské dovolené do 14. měsíce dítěte, pokud tento nárok čerpá také otec dítěte v minimální délce 2 měsíců.

<sup>166</sup> Podle § 4b a § 27 *Zákona o zavedení příspěvku na péči* (*Gesetz zur Einführung eines Betreuungsgeldes*; nazývaný také *Betreuungsgeldgesetz*) z 15. 2. 2013.

<sup>167</sup> Výše finančního příspěvku pro matky v době mateřské dovolené je 13 euro na den, příspěvek je zpravidla placen pojišťovnou, u níž je matka pojištěna. Zaměstnavatel však matkám s pracovním úvazkem

do zaměstnání po jednoleté rodičovské dovolené. Pro její delší čerpání se rozhodují zpravidla pouze rodiny s velmi nízkými příjmy.

Vysoký počet zásadních změn v legislativě dokládá celkovou proměnu pohledu na význam předškolního vzdělávání, ke které v Německu došlo v posledních dvou desetiletích. Jednotlivé kroky v reformě preprimárního vzdělávání a institucionální péče o dítě do 6 let zároveň ukazují, jaký přínos pro efektivní realizaci změny má dlouhodobé plánování a především plnění stanovených politických cílů.

### 3.2.2 Administrativní příslušnost v předškolním vzdělávání

Zařízení zajišťující předškolní vzdělávání, výchovu a péči patří v Německu tradičně pod sociální sektor. Výjimkou bylo pouze období rozděleného Německa v 2. polovině 20. století, kdy bylo předškolní vzdělávání v NDR na krátký čas včleněno pod ministerstvo vzdělávání. Po roce 2000 došlo k postupnému sjednocení pohledu na cíle a úkoly předškolního vzdělávání. Byl posílen důraz na vzdělávací funkci předškolních zařízení. Opětovně se otevřela diskuze o přesunutí gesce za předškolní vzdělávání z ministerstev sociálních věcí (*Jugend- und Sozialministerien*) na ministerstva školství na úrovni spolkových zemí (popř. orgánů plnících tuto funkci). Byla akcentována nutnosti spolupráce obou sektorů. Postupně došlo k posunutí odpovědnosti za předškolní vzdělávání, výchovu a péči v řadě spolkových zemí (viz dále tabulka 4).

Odborným grémiem pro otázky spojené s rodinnou politikou na spolkové úrovni je Konference ministrů pro rodinu a mládež<sup>168</sup> (*Jugend- und Familienministerkonferenz*, dále JFMK). Její činnost vychází z SGB VIII, § 82, podle něhož je úkolem spolkových zemí podporovat další rozvoj v oblasti péče o děti a mládež. JFMK formuluje zásadní politická rozhodnutí na národní úrovni. V určitých oblastech řízení a rozvoje předškolního vzdělávání, výchovy a péče dále spolupracuje se Stálou konferencí ministrů kultu ve Spolkové republice Německo (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, zkráceně *Kultusministerkonferenz*, dále KMK). Podílejí se společně

---

poskytuje doplatek ve výšce rozdílu finančního příspěvku pojišťovny a průměrného denního vyměřovacího základu v posledních 3 měsících před nástupem na mateřskou dovolenou (částka po zdanění). Výše celkového příjmu matky v době mateřské dovolené se tak velmi přibližuje příjmu matky v době aktivního vykonávání zaměstnání. Výpočet a právo na finanční příspěvek je specifikován také ve vztahu k dalším skupinám osob (samostatně výdělečné osoby, osoby nezaměstnané, osoby vykonávající tzv. *minijobs*, osoby s pracovním poměrem na dobu určitou apod.). Základní podmínky jsou upraveny státním nařízením o pojištění (*Reichsversicherungsordnung*, dále RVO) v § 200. (Německo, 2012c)

<sup>168</sup> Do roku 2006 nazývána ještě *Konference ministrů pro mládež (Jugendministerkonferenz)*. Následně bylo rozšířeno její pole působnosti také na oblast rodiny a orgán byl v důsledku toho přejmenován.



na zlepšování kvality předškolního vzdělávání především z hlediska přechodu a spolupráce s primárním stupněm. Tato spolupráce započala v roce 2000, kdy vznikla společná pracovní skupina, která vytvořila odbornou zprávu *Péče o mládež a škola (Jugendhilfe und Schule)*. Na jejím základě byla v roce 2004 vypracována doporučení pro další rozvoj *Posílení a další vývoj celkové soudržnosti vzdělávání, výchovy a péče (Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung)*. Doporučení se týkala tří oblastí:

- přechodu z předškolního zařízení (konkr. zařízení typu *Kindergarten*) na primární školu;
- rozvoje celodenní podpory a péče na školách;
- podpory dvou skupin dětí a mladistvých: skupiny s problémy v učení a skupiny se sociálním znevýhodněním. (JFMK a KMK, 2004) Konkrétní doporučení pro předškolní oblast jsou analyzována v kapitole 3.2.1.

Dalším výstupem spolupráce JFMK a KMK je národní kurikulární dokument *Společný rámec pro rané vzdělávání*<sup>169</sup> v předškolních zařízeních (*Gemeinsamer Rahmen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*) z roku 2004<sup>170</sup>.

Popis současného stavu rozložení pravomocí a administrativní příslušnosti předškolního vzdělávání v jednotlivých spolkových zemích ukazuje následující přehled (primární vzdělávání je uvedeno z důvodu naznačení situace vztahu mezi oběma sektory vzdělávání).

---

<sup>169</sup> Zde by bylo možné překládat také jako *předškolní vzdělávání* (viz terminologické obtíže při překladu německého termínu v kapitole 2.5). Dokument *Společný rámec* se však orientuje nejen na vzdělávání dětí v předškolním věku, ale také na děti do 3 let.

<sup>170</sup> Viz kapitola 3.4.1.

Tabulka 4: Administrativní příslušnost předškolního a primárního vzdělávání podle spolkových zemí (stav červenec 2014)

Spolková země	Předškolní vzdělávání	Primární vzdělávání
<b>Bádensko-Württembersko</b>	Ministerstvo pro práci a sociální věci, rodinu, ženy a seniory ( <i>Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren</i> ) Ministerstvo kultu, mládeže a sportu ( <i>Ministerium für Kultus, Jugend und Sport</i> )	Ministerstvo kultu, mládeže a sportu ( <i>Ministerium für Kultus, Jugend und Sport</i> )
<b>Bavorsko</b>	Státní ministerstvo pro práci a sociální věci, rodinu a ženy ( <i>Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen</i> )	Státní ministerstvo pro vzdělávání a kult, vědu a umění ( <i>Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst</i> ) Senátní správa pro vzdělávání, mládež a vědu ( <i>Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft</i> )
<b>Berlín</b>	Senátní správa pro vzdělávání, mládež a vědu ( <i>Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft</i> )	Senátní správa pro vzdělávání, mládež a vědu ( <i>Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft</i> )
<b>Braniborsko</b>	Zemské ministerstvo pro vzdělávání, mládež a sport ( <i>Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes</i> )	Zemské ministerstvo pro vzdělávání, mládež a sport ( <i>Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes</i> )
<b>Brémy</b>	Senát pro vzdělávání a vědu ( <i>Senat für Bildung und Wissenschaft</i> )	Senát pro vzdělávání a vědu ( <i>Senat für Bildung und Wissenschaft</i> )
<b>Hamburk</b>	Úřad pro práci, sociální věci, rodinu a integraci ( <i>Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration</i> )	Úřad pro školu a přípravu na povolání ( <i>Behörde für Schule und Berufsbildung</i> )
<b>Hesensko</b>	Ministerstvo sociálních věcí ( <i>Sozialministerium</i> )	Ministerstvo kultu ( <i>Kultusministerium</i> )
<b>Meklenbursko – Přední Pomořansko</b>	Ministerstvo pro práci, rovnoprávnost a sociální věci ( <i>Ministerium für Arbeit, Gleichstellung und Soziales</i> )	Ministerstvo pro vzdělávání, vědu a kulturu ( <i>Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur</i> )
<b>Dolní Sasko</b>	Ministerstvo kultu ( <i>Kultusministerium</i> ) Ministerstvo pro sociální věci, ženy, rodinu, zdraví a integraci ( <i>Ministerium für Soziales, Frauen, Familie, Gesundheit und Integration</i> )	Ministerstvo kultu ( <i>Kultusministerium</i> )

<b>Severní Porýní – Vestfálsko</b>	Ministerstvo pro rodinu, děti, mládež, kulturu a sport ( <i>Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport</i> ) Ministerstvo pro práci, integraci a sociální věci ( <i>Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales</i> )	Ministerstvo pro školu a další vzdělávání ( <i>Ministerium für Schule und Weiterbildung</i> )
<b>Porýní-Falcko</b>	Ministerstvo pro integraci, rodinu, děti, mládež a ženy ( <i>Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen</i> )	Ministerstvo pro vzdělávání, vědu, další vzdělávání a kulturu ( <i>Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur</i> )
<b>Sársko</b>	Ministerstvo pro vzdělávání a kulturu ( <i>Ministerium für Bildung und Kultur</i> )	Ministerstvo pro vzdělávání a kulturu ( <i>Ministerium für Bildung und Kultur</i> )
<b>Sasko</b>	Státní ministerstvo kultu ( <i>Staatsministerium für Kultus</i> )	Státní ministerstvo kultu ( <i>Staatsministerium für Kultus</i> )
<b>Sasko-Anhaltsko</b>	Ministerstvo pro práci a sociální věci ( <i>Ministerium für Arbeit und Soziales</i> )	Ministerstvo kultu ( <i>Kultusministerium</i> )
<b>Šlesvicko-Holštýnsko</b>	Ministerstvo pro sociální věci, zdraví, rodinu a rovnoprávnost ( <i>Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung</i> )	Ministerstvo pro vzdělávání a vědu ( <i>Ministerium für Bildung und Wissenschaft</i> )
<b>Durynsko</b>	Ministerstvo pro vzdělávání, vědu a kulturu ( <i>Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur</i> ) Ministerstvo pro sociální věci, rodinu, a zdraví ( <i>Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit</i> )	Ministerstvo pro vzdělávání, vědu a kulturu ( <i>Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur</i> )

Zdroj: Bock-Famulla, 2008; Dreyer, 2010, s. 235 a vlastní rešerše autorky.

V pěti spolkových zemích je předškolní vzdělávání, výchova a péče v gesci stejného ministerstva jako primární stupeň vzdělávání (Berlín, Brémy, Sársko, Sasko a Durynsko), v Bádensku-Württembersku a Dolním Sasku se dělí pravomoci mezi 2 ministerstva. V Dolním Sasku tak kupříkladu ministerstvo kultu spravuje oblast předškolního vzdělávání<sup>171</sup>, informuje o vzdělávacím plánu pro tento stupeň vzdělávací soustavy, poskytuje informace pro rodiče, zřizovatele, stejně tak jako informace o alternativních modelech (např. model *Kita und Grundschule unter einem Dach*, tedy institucionální spojení vzdělávání pro děti od 0 do 10 let). Dolnosaské ministerstvo pro sociální věci, mládež a rodinu pak plní

<sup>171</sup> Doslova *frühkindliche Bildung*, patří sem institucionální a neinstitucionální péče pro děti do 6 let (tj. *Tageseinrichtungen a Tagespflege*, označované ministerstvem souhrnně jako *Kindertagesstätten*).

funkci nadregionálního zřizovatele zařízení péče o mládež (*Jugendhilfe*) v Dolním Sasku<sup>172</sup>. Obecně je zdůrazňována potřeba vzájemné spolupráce orgánů odpovědných za preprimární a primární stupeň, aby se optimalizoval přechod mezi stupni, systémově se předcházelo obtížím u dětí, odkladům a neúspěšnému zahájení školní docházky.

### 3.2.3 Zřizovatelé

Celý systém zajištění péče o děti a mládež je charakterizován úzkou spoluprací mezi zřizovateli veřejnými a širokým spektrem nestátních aktérů. Toto nastavení je podmíněno historickým vývojem. Základní ustanovení na spolkové úrovni udává osmá kniha Sociálního zákoníku, tj. SGB VIII (zvl. § 69). Zařízení zajišťující vzdělávání, výchovu a péči o děti do šesti let mohou být podle zákona zřizována veřejnými (*Träger der öffentlichen Jugendhilfe*, dále *öffentliche Träger*) a neveřejnými zřizovateli (*Träger der freien Jugendhilfe*, resp. *freie Träger*<sup>173</sup>). Veřejní zřizovatelé se dělí na nadregionální a regionální (tj. místní) zřizovatele.

Pro plnění stanovených úkolů dle SGB VIII, § 69, odst. 3 „zřizuje každý regionální zřizovatel úřad pro mládež (*Jugendamt*) a nadregionální zřizovatel zemský úřad pro mládež“ (*Landesjugendamt*)<sup>174</sup>, tj. úřady plnící funkci sociálně-právní ochrany dětí. Výkonným orgánem úřadů na obou správních úrovních je vždy výbor (*Jugendhilfeausschuss*, resp. *Landesjugendhilfeausschuss*<sup>175</sup>) skládající se ze tří pětín z hlasů zástupců veřejných zřizovatelů a dvou pětín hlasů ze zvolených zástupců neveřejných zřizovatelů (SGB VIII, § 71, odst. 1). Výbor vykonává dohled nad zařízeními veřejných i neveřejných zřizovatelů. Kontroluje dodržování požadavků na vybavení zařízení, prostorové dispozice, požadavky na pedagogický i pomocný personál a jeho kvalifikaci. Zřizovatelé pak nesou odpovědnost za svá zařízení (převážně v jeho pedagogickém zacílení<sup>176</sup>).

---

<sup>172</sup> Zajišťuje organizační podporu (např. povolení ke zřízení předškolního zařízení) a poradenství pro zařízení provozovaná veřejnými i neveřejnými zřizovateli (*freie Träger*). Nabízí pomoc při tvorbě inovativních projektů a poskytuje rozsáhlou nabídku dalšího vzdělávání.

<sup>173</sup> Doslovný překlad pojmu *freie Träger* znamená *svobodní zřizovatelé*, což je však v českém pedagogickém paradigmatu spíše nejasné označení. Z toho důvodu je použit překlad *neveřejný zřizovatel*, neboť je v českém prostředí ekvivalentní.

<sup>174</sup> Zde došlo ke strukturální změně, neboť dříve byly veřejnými zřizovateli zemské okresy, resp. města (*Landkreise*, resp. *kreisfreie Städte*).

<sup>175</sup> V Sársku, Šlesvicku-Holštýnsku, Hesensku a v Bádensku-Württembersku jsou zemskými zákony částečně nastavena odlišná fungování těchto institucí. V Dolním Sasku byly zrušeny zemské úřady pro mládež a jejich výbory (*Landesjugendämter* a *Landesjugendhilfeausschüsse*) a jejich úkoly a pravomoci byly přeneseny na ministerstvo sociálních věcí a kultu (*Sozial- und Kultusministerium*) a na radu ministerstev. (BMFSFJ, 2013)

<sup>176</sup> Zřizovatel spravuje budovu zařízení, je odpovědný za zaměstnávání a financování personálu a za celkové zajištění finančních zdrojů pro předškolní instituci (vedení předškolního zařízení s nimi dále hospodaří).

Neveřejným zřizovatelem mohou být dle SGB VIII, § 75 právnické i fyzické osoby, rovněž sdružení osob, tedy svazy či spolky poskytující sociální služby (*Wohlfahrtsverbände*), církve a náboženské společnosti uznané státem i poskytovatelé působící mimo ně (např. jako komerční podnikatelský subjekt). Pluralitu zřizovatelů vymezuje SGB VIII, § 3, odst. 1, a umožňuje tak rodičům z široké nabídky svobodně volit poskytovatele péče pro děti (§ 5), kteří se odlišují z hlediska hodnotových preferencí, právních forem i pedagogického zaměření. Spektrum neveřejných zřizovatelů se průběžně vyvíjí. Řada z nich spolupracuje mezi sebou na zemské i spolkové úrovni. (BMFSFJ, 2013)

Neinstitucionální péče (*Kindertagespflege*) je také finančně a administrativně podporována ze zdrojů veřejné péče (*Jugendhilfe*), pokud jsou její poskytovatelé zaregistrováni na úřadech pro mládež.

Zákon vymezuje rovněž vztah subsidiarity mezi veřejnými a neveřejnými poskytovateli (SGB VIII, § 4). Neveřejní zřizovatelé mohou samostatně stanovovat a vykonávat své úkoly v oblasti vzdělávání, výchovy a péče. Veřejní zřizovatelé mají povinnost podporovat rozvoj této pluralitní nabídky služeb neveřejnými poskytovateli a zakládat vlastní zařízení až v případě, že není zajištěn dostatečný počet vhodných míst v předškolních zařízeních ze strany neveřejných zřizovatelů (SGB VIII, § 4, odst. 2).

Toto nastavení je tedy značně odlišné od situace v České republice. Liší se také proporce mezi oběma typy zřizovatelů. V Německu pokrývají veřejní zřizovatelé pouze 30,8 % dětí do tří let a 34,1 % dětí od tří do šesti let. Ze dvou třetin je tedy poptávka pokryta neveřejnými zřizovateli. (DIPF, 2014, tabulka C2-5web) V České republice naopak zcela převládají veřejní zřizovatelé (obce, popř. svazek obcí) a církevní a soukromí zřizovatelé tvoří pouze několikaprocentní zlomek (4,65 % institucí; 2,42 % dětí ve školním roce 2012/13). (EACEA, 2014)

Velmi zajímavý je také regionální vývoj proporcionálního rozložení veřejných a neveřejných zřizovatelů. Tradičně byli ve východních zemích (bývalá NDR) neveřejní zřizovatelé v menšině (30 % v roce 1998) a v západních spolkových zemích převládali ze dvou třetin. Od roku 2013 však zaznamenáváme vyrovnání situace (v zařízeních pro děti do tří let i pro děti od tří do šesti let). V západních i východních zemích v současné době tvoří neveřejní zřizovatelé shodně 64,8 až 71,7 %, což dokládá tendenci orientace praxe podle modelu v západních spolkových zemích a postupné slábnutí odlišností mezi oběma historicky danými

částmi Německa. Zastoupení zřizovatelů podle západních a východních spolkových zemí v letech 2006 a 2013 ukazuje přehled v příloze 7 a 8. Zajímavý je i pohyb procentuálního rozvrstvení jednotlivých zřizovatelů. Ukazuje jej následující tabulka.

Tabulka 5: Děti v zařízeních institucionální a neinstitutonální péče 2006 a 2013 podle typu zřizovatele a věku dětí

Typ zřizovatele	2006		2013		Změna 2013 oproti 2006	
	Počet	v %	Počet	v %	Počet	v %
<b>Děti do 3 let</b>						
<b>Celkem</b>	<b>253 894</b>	<b>100</b>	<b>503 926</b>	<b>100</b>	<b>+250 032</b>	<b>+98,5</b>
Veřejní zřizovatelé*	94 821	37,3	155 182	30,8	+60 361	+63,7
Nekofesní svazy veřejné péče ( <i>Nicht-konfessionelle Wohlfahrtsverbände</i> )**	62 232	24,5	107 960	21,4	+45 728	+73,5
Kofesní svazy veřejné péče***, církve a další náboženské společnosti ( <i>Konfessionelle Wohlfahrtsverbände, Kirchen und sonstige Religionsgemeinschaften</i> )	52 592	20,7	138 212	27,4	+85 620	+162,8
Další zřizovatelé	44 249	17,4	102 572	20,4	+58 323	+131,8
Z toho privátní zřizovatelé	4 518	1,8	15 561	3,1	+11 043	+244,4
<b>Děti od 3 do 6 let</b>						
<b>Celkem</b>	<b>1 941 179</b>	<b>100</b>	<b>1 928 461</b>	<b>100</b>	<b>-12 718</b>	<b>-0,7</b>
Veřejní zřizovatelé	710 338	36,6	656 691	34,1	-53 647	-7,6
Nekofesní svazy veřejné péče ( <i>Nicht-konfessionelle Wohlfahrtsverbände</i> )	266 180	13,7	305 443	15,8	+39 263	+14,8
Kofesní svazy veřejné péče, církve a další náboženské společnosti ( <i>Konfessionelle Wohlfahrtsverbände, Kirchen und sonstige Religionsgemeinschaften</i> )	841 604	43,4	782 205	40,6	-59 399	-7,1
Další zřizovatelé	123 057	6,3	184 122	9,5	+61 065	+49,6
Z toho privátní zřizovatelé	5 926	0,3	12 970	0,7	+7 044	+118,9
*Jedná se o komunální zřizovatele. Mohou jimi být komunální podniky soukromého charakteru (typu s.r.o.), státní podniky, Spolek ( <i>Bund</i> ), spolkové země i veřejné nadace.						
**Jedná se o nestátní spolky necírkevního charakteru, které poskytují služby veřejné péče (zřizují předškolní instituce, domovy důchodců, pečovatelské domy, nemocnice a další typy sociálních a zdravotních zařízení). Mezi největší patří Veřejná péče o pracující ( <i>Arbeiterwohlfahrt</i> ) a Parita ( <i>Parität</i> ).						
***Jedná se o nestátní spolky církevního charakteru, které poskytují služby veřejné péče (zřizují předškolní instituce, domovy důchodců, pečovatelské domy, nemocnice a další typy sociálních a zdravotních zařízení). Mezi největší patří Charita ( <i>Caritas</i> ), Diakonie, Židovský centrální úřad veřejné péče ( <i>Zentralwohlfahrtsstelle der Juden</i> ), Červený kříž ( <i>Rotes Kreuz</i> ).						

Zdroj: DIPF, 2014, tabulka C2-2A.

Celkově se v posledních 7 letech snižuje zastoupení veřejných zřizovatelů ve prospěch zřizovatelů neveřejných. (DIPF, 2014, tabulka C2-2A). U zařízení pro děti do tří let došlo od roku 2006 k procentuálnímu nárůstu církevních zřizovatelů (z 20,7 % na 27,4 %) a naopak u zařízení pro děti od tří let k jeho poklesu (ze 43,4 % na 40,6 %). (DIPF, 2014, tabulka C2-5web) Ještě markantněji je vidět rozdíl mezi zřizovateli při pohledu na nárůst absolutního počtu míst v institucionální a neinstitucionální péči o děti. Celkem se zvýšil počet míst pro děti do tří let až o 98,5 %, z toho největší změny zaznamenali církevní zřizovatelé (+162,8 % v roce 2013 oproti roku 2006). Tento rozvoj je spojen se spolkovou iniciativou, která usiluje o podporu kvantitativního i kvalitativního rozvoje zařízení nabízejících péči o děti do tří let (srov. *Investiční program na financování péče o děti 2008–2013 a 2013–2014* v kapitole 3.2.1). U dětí od tří do šesti let naopak došlo k celkovému mírnému početnímu poklesu mezi oběma sledovanými roky (-0,7 %), především mezi veřejnými a konfesními zřizovateli. Významně se však zvýšil počet dětí, které docházely do zařízení zřizovaných jinými zřizovateli (tj. např. privátními).

Protože v Německu a v České republice existuje odlišné nastavení systému zřizovatelů, bývá pohled na situaci u našich německých sousedů někdy spojován s řadou otázek (např. udržení kontroly nad kvalitou poskytovaných služeb při převažujícím zapojení neveřejných subjektů a vůbec vhodnost a důsledky početní převahy neveřejných zřizovatelů). Důvodem může být celkově odlišná pozice neveřejných zřizovatelů a jejich předškolních zařízení u nás. Vztah veřejného a neveřejného sektoru v Německu však nelze postavit do vzájemného protikladu.

*Zpráva o stavu veřejné péče o děti a mládež* (BMFSFJ, 2013, s. 65) hovoří o nových formách „smíšení a rekombinace nesení veřejné a privátní odpovědnosti“ za poskytování služeb rodinám a dětem. „Pokud se podrobněji podíváme na vývoj, jedná se spíše než o přenesení odpovědnosti mezi veřenými a neveřejnými zřizovateli o přesunutí rodinných úkolů do veřejného sektoru.“ (s. 65) Činnost neveřejných zřizovatelů je v Německu silně ovlivněna pravidly stanovenými státem. Soukromí zřizovatelé nemají zdaleka takovou volnost v poskytování péče dětem v denním režimu, jako je tomu u privátních ziskových zařízení bez zápisu v rejstříku škol v České republice.

### 3.2.4 Financování

System financování předškolních zařízení v Německu se liší od většiny evropských zemí, včetně České republiky. Na pokrytí nákladů se podílejí spolkové země, orgány na komunální úrovni (*Kommunen*), zřizovatelé a rodiče. Stát se až na výjimky na financování nákladů přímo nepodílí. Jeho zapojení je nepřímé ve formě finanční podpory spolkových zemí (tzv. finanční vyrovnání mezi Spolkem a zeměmi<sup>177</sup>). Výjimku tvoří pouze národní projekty (např. *Nationale Qualitätsinitiative*<sup>178</sup>, viz kapitola 3.6).

Financování předškolních zařízení je podle SGB VIII, § 74a řízeno zemskými zákony. „Všichni zřizovatelé, kteří naplňují právní a odborné předpoklady pro provozování zařízení, mohou získat finanční podporu.“ (SGB VIII, § 74a) Každá spolková země má svůj systém financování, a proto je téměř nemožné formulovat obecně platná shrnutí v rámci natolik pluralitní situace 16 spolkových zemí.

**Spolkové země** přispívají na personální, provozní a investiční náklady. Hlavní finanční zátěž leží na **komunálních orgánech**, což jsou podle SGB VIII, § 3 odst. 2 a § 85, odst. 1 převážně místní zřizovatelé veřejné péče (*öffentliche Jugendhilfe*), tedy okresní, městské či obecní úřady pro mládež (*Jugendämter*). (Dreyer, 2010) V současné době se v řadě spolkových zemí (Braniborsko, Hesensko, Dolní Sasko, Severní Porýní – Vestfálsko) nachází komunální rozpočty ve značném tlaku, až deficitech, ke kterým přispívá i závazek plošného rozvoje zajištění institucionální péče pro děti od jednoho roku. V souvislosti s tím je poukazováno na nutnost vyššího finančního zapojení systémově nadřazených jednotek, tedy spolkových zemí a Spolku, i např. uplatnění vzájemné finanční pomoci mezi obcemi. (BMBFSFJ, 2013, s. 381–382)

Nastavení financování je stále zdrojem kontroverzních diskuzí, především z hlediska toho, jací aktéři se na něm mají podílet. Zajímavý je i fakt, že neexistuje celoněmecké systematické monitorování reálných finančních nákladů vynaložených Spolkem, rodiči či neveřejnými zřizovateli. Dostupná statistická data je možné kvůli různým indikátorům a metodám sběru komparovat pouze částečně.

---

<sup>177</sup> V originále *Bund-Länder-Finanzausgleich*.

<sup>178</sup> Celým názvem *Národní iniciativa za kvalitu v systému institucionální předškolní péče o děti (Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder)*.



Mezi lety 2005 a 2010 významně stouply čisté roční výdaje<sup>179</sup> za předškolní vzdělávání, výchovu a péči. V přepočtu na jedno dítě do šesti let se v roce 2010 pohybovaly kolem 2950 euro (Bavorsko) až 4645 euro (Berlín), s průměrnou hodnotou 3514 euro, což je oproti roku 2005 o 1314 euro více (tj. o téměř 60 %). Přitom východní spolkové země vynakládaly v průměru 4078 euro a západní pouze 3380 euro. Investice však stouply v tomto období o 61 % v západních a pouze o 44 % ve východních spolkových zemích. Tuto situaci vysvětlují i značné náklady na zvyšování počtu předškolních zařízení, které souvisí s přípravou na zavedení právního nároku na místo v institucionální nebo neinstitutonální péči pro děti od jednoho roku. Celkově však z absolutního i relativního pohledu investice spolkových zemí do předškolního vzdělávání stoupají, což je interpretováno jako ukazatel zvyšujícího se významu, který je tomuto vzdělávacímu stupni přikládán. (Bock-Famulla, Lange, 2013, s. 21–23)

Výše **příspěvku rodičů** (resp. osob oprávněných k výchově dítěte) na vzdělávání, výchovu a péči v institucionální nebo neinstitutonální péči se řídí SGB VIII, § 90. Pokud zemské právo nestanovuje jinak, mají být příspěvky na náklady za využívání institucionální nebo neinstitutonální péče odstupňovány. Kritérii pro odstupňování finanční spoluúčasti rodičů je především jejich příjem, počet dětí započítatelných z hlediska nároku na příspěvek na dítě v rodině a denní rozsah nárokované péče pro dítě. (SGB VIII, § 90, odst. 1) Konkrétní výši stanovují pravidla vydávaná nižší správní jednotkou na komunální úrovni, popř. městskými státy. Pokud je financování péče pro rodinu příliš zatěžující, je možné žádat o snížení nebo odpuštění finanční spoluúčasti rodičů. Odstupňování poplatků je realizováno zpravidla na základě údajů o příjmech a majetkových poměrech rodiny, které je rodina povinna doložit místnímu veřejnému zřizovateli zařízení.

Některé spolkové země částečně zrušily poplatek za docházku do předškolního zařízení. Jeden rok je bezplatný v Hesensku, Dolním Sasku, Severním Porýní – Vestfálsku a Hamburku (od 1. 8. 2014 nově zrušeny poplatky pro děti od narození do vstupu do školy). Tři poslední roky před vstupem do primární školy rodiče neplatí v Berlíně a pro děti od dvou let je bezplatná docházka ve spolkové zemi Porýní-Falcko (viz níže tabulka 6). Některé země sice v minulých letech zrušily poplatky, ale následně se k nim zase vrátily (Sársko, Sasko, Šlesvicko-Holštýnsko). (European Commission, 2014, s. 167; Ländermonitor, 2014)

---

<sup>179</sup> Indikátor *investice na dítě mladší 6 let* počítá s provozními i investičními výdaji na zemské a komunální úrovni po odečtení příjmů. Podrobný popis indikátoru uvádí Bock-Famulla, Lange (2013, s. 21).

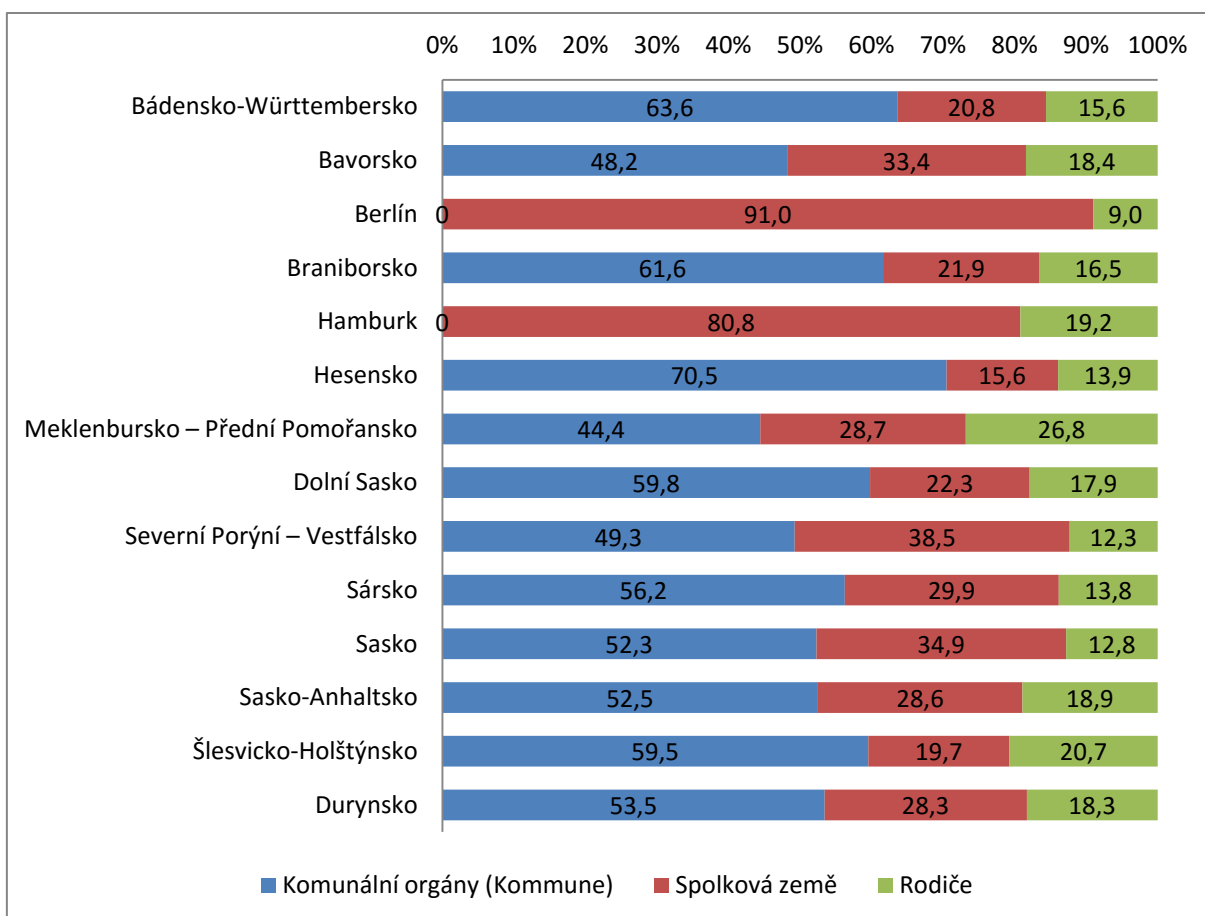
Tabulka 6: Přehled spolkových zemí poskytujících bezplatnou institucionální péči pro děti předškolního věku v roce 2014

Spolková země	Bezplatná institucionální předškolní výchova	
Bádensko-Württembersko	NE	
Bavorsko	NE	
Berlín	ANO	3 roky před začátkem povinné školní docházky v plném rozsahu hodin sjednaných mezi rodiči a předškolním zařízením
Braniborsko	NE	
Brémy	NE	
Hamburk	ANO	Poslední rok před začátkem povinné školní docházky v rozsahu do 5 hodin denně
Hesensko	ANO	Poslední rok před začátkem povinné školní docházky v plném rozsahu hodin sjednaných mezi rodiči a předškolním zařízením, resp. minimálně v rozsahu 5 hodin denně
Meklenbursko – Přední Pomořansko	NE	
Dolní Sasko	ANO	Poslední rok před začátkem povinné školní docházky v rozsahu 4–8 hodin denně
Severní Porýní – Vestfálsko	ANO	Poslední rok před začátkem povinné školní docházky v plném rozsahu hodin sjednaných mezi rodiči a předškolním zařízením
Porýní-Falcko	ANO	Pro děti od 2 let v plném rozsahu hodin sjednaných mezi rodiči a předškolním zařízením
Sársko	NE	
Sasko	NE	
Sasko-Anhaltsko	NE	
Šlesvicko-Holštýnsko	NE	
Durynsko	NE	

Zdroj: Ländermonitor, 2014 (LR14, tabulka 34)

Následující graf znázorňuje, jak je v jednotlivých spolkových zemích procentuálně rozloženo krytí nákladů spojených s poskytováním institucionální péče. Na zemské úrovni se nejvíce podílí na financování Severní Porýní – Vestfálsko s 38,5 %, nejméně pak Hesensko s 15,6 %. Příspěvky rodičů jsou nejvyšší v Meklenbursku – Předním Pomořansku (s 26,8 % nákladů) a nejnižší v Berlíně (9 % nákladů). (Bock-Famulla, Lange, 2013, s. 23)

Graf 1: Poměrná účast komunálních orgánů, spolkových zemí a rodičů na financování institucionální péče pro děti v předškolním věku v roce 2010\*



\* Finanční účast státních a nestátních aktérů v roce 2010 na celkových nákladech. Není započítána finanční účast neveřejných zřizovatelů (*freie Träger*) a výdaje státu v rámci investičního programu *Financování péče o děti (Kinderbetreuungsfinanzierung)*.

Zdroj: Bock-Famulla, Lange, 2013, s. 23.

V souvislosti s plánováním početního rozvoje předškolních zařízení došlo k řadě vzájemných ujednání mezi Spolkem a jednotlivými spolkovými zeměmi. V srpnu 2007 byl přijat tzv. *Investiční program na financování péče o děti 2008–2013* ukotvený v zákoně z 18. 12. 2007 (*Kinderbetreuungsfinanzierungsgesetz*, BGBl. I., s. 3022). Spolek se zavázal finančně podporovat spolkové země při vytváření nových míst v předškolních zařízeních ve výši 4 miliard euro (2,15 miliardy pro investiční náklady a 1,85 miliardy na provozní náklady). Celková výše investic ze strany Spolku i jednotlivých zemí byla vytyčena na 12 miliard. Finanční pomoc byla v důsledku vyšší poptávky rodin následně ještě rozšířena *Zákonem*

*o doplňkové podpoře dětí mladších tří let v zařízení institucionální a neinstitutonální péče*<sup>180</sup> s platností od 21. 2. 2013. Spolek poskytl zdroje k vytvoření dalších 30 000 míst, a zvýšil tak svůj podíl na finančním zabezpečení rozvoje péče o děti do tří let na celkovou sumu 5,4 miliard euro do roku 2014 (tzv. *Investiční program na financování péče o děti 2013–2014*). Od roku 2015 se stát dále zavázal ke každoroční dlouhodobé podpoře spolkovým zemím ve výši téměř 845 milionů euro.

Spolek rozděluje finance jednotlivým spolkovým zemím podle následujících kritérií:

- Počet dětí do 3 let k 31. 12. 2010 v dané spolkové zemi.
- Spolková země musí získat souhlas (ke stanovenému datu) pro čerpání části spolkových zdrojů z celkové sumy, která jí byla ministerstvem určena<sup>181</sup> (30. 6. 2013: 50 %, 31. 12. 2013: 75 %, 31. 3. 2014: 100 % z cílové výše dotace pro danou spolkovou zemi). Pokud spolková země nezíská povolení čerpat stanovené procento dotace k danému termínu, jsou tyto zdroje přerozděleny ostatním spolkovým zemím.
- Zajištění odpovídající výše kofinancování investičního programu ze strany spolkových zemí.

Spolkové země jsou povinny podávat monitorovací zprávy o počtu míst vytvořených pro děti do tří let a stavu čerpání dotace (k výše uvedeným datům). Finální zprávy z obou programů předkládají spolkové země k 31. 8. 2015 (Investiční program 2008–2013), resp. k 31. 12. 2016 (Investiční program 2013–2014). (Německo, 2013)

Rámcové podmínky pro předškolní vzdělávání se mezi spolkovými zeměmi příliš neliší, což je dáno společným legislativním rámcem na národní úrovni, který sjednocuje hlavní podmínky fungování předškolních zařízení v Německu. Největší zemská specifika jsou dána odlišnými obsahovými přístupy k předškolnímu vzdělávání, které se demonstrují ve vzdělávacích plánech spolkových zemí. Ty sice vycházejí ze společného národního kurikulárního rámce, díky jeho stručnosti však poměrně diferencovaně rozpracovávají vlastní přístupy k předškolnímu vzdělávání. Hlubší specifikace fungování předškolních zařízení je pak ponechána v pravomoci zřizovatelů předškolních zařízení.

---

<sup>180</sup> Celým názvem v originále *Gesetz zur zusätzlichen Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege* (BGBl., s. 250).

<sup>181</sup> Zákon o doplňkové podpoře dětí mladších tří let v zařízení institucionální a neinstitutonální péče, který ukotvuje Investiční program 2013–2014, vytyčuje výši a rozdělení dotací jednotlivým spolkovým zemím v roce 2013 a 2014 (§ 6, odst. 1, BGBl. 1, s. 250). (Německo, 2013)

### 3.3 Možnosti organizace předškolního vzdělávání

Vzdělávání, výchova a péče o dítě od narození do šesti let je v Německu zajištěna podle osmé knihy Sociálního zákoníku (dále SGB VIII) v § 22a a § 23 ve dvou hlavních druzích péče – v podobě institucionální péče (*Tageseinrichtungen*) a neinstitucionální péče (*Kindertagespflege*). Překlad obou označení do češtiny je značně komplikovaný, protože v České republice neexistují zcela ekvivalentní typy služeb<sup>182</sup>.

Označení *Tageseinrichtungen* lze nejvhodněji přeložit jako *zařízení institucionální péče*, která jsou určena dětem od narození do konce mladšího školního věku. Protože však tento termín není v českém kontextu běžný, upřednostňuje autorka *souhrnný* pojem *institucionální péče*. Mezi tato zařízení patří jesle pro děti do tří let (*Krippen*), předškolní zařízení pro děti od tří do šesti let (*Kindergärten*<sup>183</sup>), družiny pro školní děti (*Horte*) a tzv. kombinovaná zařízení pro různé věkové skupiny. Zákonem jsou vymezena značně obecně jako zařízení, ve kterých děti pobývají část dne nebo celodenně a kde jsou rozděleny do skupin<sup>184</sup>. V praxi je pro souhrnné označení těchto zařízení používán také název *Kindertagesstätte*<sup>185</sup>. Zařízení plní výchovné, vzdělávací a pečující úkoly, které jsou na národní úrovni vymezeny v SGB VIII, § 22, odst. 1–2:

„(2) Institucionální péče (*Tageseinrichtungen*) a neinstitucionální péče (*Kindertagespflege*) mají:

1. podporovat rozvoj dítěte v samostatnou a odpovědnou osobnost, schopnou se zapojit do společnosti,
2. podporovat a doplňovat výchovu a vzdělávání v rodině,
3. pomáhat rodičům lépe sjednotit výchovnou činnost a výchovu dítěte.

(3) Povinnost podporovat dítě zahrnuje výchovu, vzdělávání a péči o dítě a vztahuje se na sociální, emocionální, tělesný a duševní rozvoj dítěte. Zahrnuje zprostředkování orientačních hodnot a pravidel. Podpora má vycházet z věku dítěte a stupně jeho rozvoje, jazykových a dalších schopností, jeho životní situace, stejně tak jako ze zájmů a potřeb jednotlivého dítěte. Má zohledňovat jeho etnický původ.“

---

<sup>182</sup> Viz kapitola 2.5 a 0.

<sup>183</sup> Překlad pojmu *Kindergarten* jako *dětská zahrádka* považuje autorka vhodný v kontextu Fröbelovy pedagogiky. V současnosti se jedná o název instituce, který odkazuje na kořeny Fröbelovy dětské zahrádky. Protože se však současný pedagogický koncept v důsledku vývoje předškolní pedagogiky a jejího pojetí již v mnohém odlišuje od původní podoby dětských zahrádek, je voleno v následujícím textu obecnější označení.

<sup>184</sup> Podobně jako třídy v mateřských školách v ČR. Tyto skupiny mohou být různě velké a proměnlivé v závislosti na pedagogickém konceptu a věkové struktuře dětí v daném zařízení.

<sup>185</sup> Pojem *Kindertagesstätte* však může označovat i zařízení se zaměřením služeb na širší věkové složení dětí (např. 3–11 let), tj. český ekvivalent spojení mateřské školy a družiny.

V dalším textu je použito pro institucionální péči (*Tageseinrichtungen*), která je určena dětem zpravidla od tří do šesti let, překladu *předškolní zařízení*. Cílem je zdůraznit věkovou skupinu dětí, pro kterou jsou zařízení určena, a odlišit termínově tento typ péče, nikoli vnášet význam přípravy na školu (viz terminologická vysvětlení v kapitole 2.5).

**Kindertagespflege** (v doslovném překladu *denní péče o děti*) je jiný typ služby, který můžeme označit za *neinstitucionální péči*. Podle zákona (SGB VIII, § 22, odst. 1–2) má však plnit stejné úkoly jako zařízení zajišťující institucionální péči (*Tageseinrichtungen*). Neinstitucionální péči o děti poskytují pečovatelé (*Tagespflegepersonen*) ve svých domovech nebo v domovech rodičů dětí, případně v jiných k tomu vhodných prostorách.

V 10 spolkových zemích<sup>186</sup> existují tzv. **Großtagespflegestellen**, což jsou v podstatě dětské skupiny<sup>187</sup>. Organizačně vznikají spojením více osob poskytujících neinstitucionální péči (*Tagespflegepersonen*), které pak pečují o větší počet dětí najednou. Případně je takto nazývána i služba, kdy jedna osoba zabezpečuje péči o více než pět cizích dětí (na základě udělení dočasné výjimky podle SGB VIII, § 43, odst. 3, věta 3). (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, s. 52–53) V Německu je na 2150 dětských skupin a působí v nich 4993 pracovníků, kteří pečují průměrně o 9,2 dítěte. (DIPF, 2014, C2-9web; viz příloha 12) Tato podoba neinstitucionální péče (*Großtagespflegestellen*) představuje pro pečovatele cestu k jistějšímu finančnímu zabezpečení, protože umožňuje lepší plánování a pravidelnost poskytovaných služeb než při péči o děti v domácnosti. Statistika rovněž ukazuje, že i rodiče sami dávají raději přednost takto více formalizované podobě neinstitucionální péče.

Odborná veřejnost však spatřuje jisté nebezpečí ve větším rozvoji péče tohoto druhu, protože by se mohlo jednat pouze o levnější (a v určitých pohledech méně vyhovující) náhradu jinak finančně nákladnější péče v předškolních zařízeních<sup>188</sup>. Za hlavní přínos neinstitucionální péče se považuje rodinný charakter, flexibilita a více individualizovaná vzdělávací nabídka, tedy faktory, které při externí a hromadnější organizaci péče o děti v podobě *Großtagespflegestellen* ztrácejí na intenzitě. (BMFSFJ, 2013) Srovnání kvality poskytované péče v domácnostech a v dětských skupinách (*Großtagespflegestellen*) bylo provedeno

---

<sup>186</sup> Bádensko-Württembersko, Bavorsko, Berlín, Brémy, Hamburk, Hesensko, Meklenbursko – Přední Pomořansko, Dolní Sasko, Severní Porýní – Vestfálsko a Sársko.

<sup>187</sup> Srov. dvojí možný překlad tohoto termínu z češtiny do němčiny a s ním spojené odlišné významy (viz kapitola 6).

<sup>188</sup> Tyto úvahy jsou velmi blízké i odborným diskuzím kolem zřizování tzv. dětských skupin v České republice.

v rámci rozsáhlé studie NUBBEK v roce 2012. (Tietze a kol., 2012) Analýza pedagogických procesů ukázala, že obě formy mohou mít srovnatelnou úroveň, která ovšem závisí na kvalitě práce konkrétních pečovatelů.

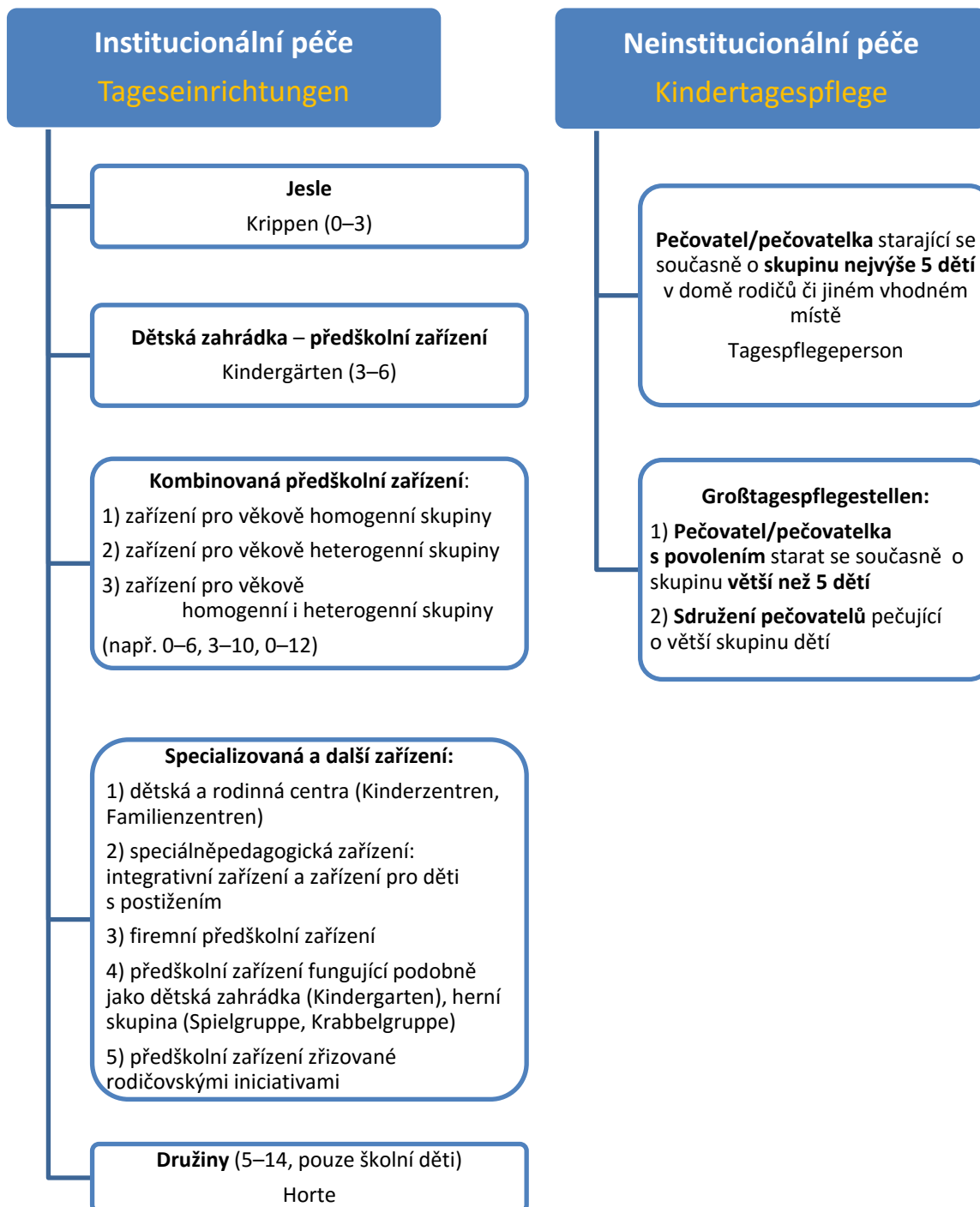
Od roku 2006 se celkově téměř ztrojnásobil počet osob poskytujících neinstitutcionální péči (*Tagespflegepersonen*), které pečují o čtyři a více dětí a tuto činnost vykonávají jako zaměstnání. (DIPF, 2014, C2-7web) Nadále však přetrvávají podstatné regionální rozdíly dané historickým vývojem v bývalém západním a východním Německu. V západních spolkových zemích bylo tradičně více využíváno tzv. neformální hlídání dětí<sup>189</sup>. Poskytování služeb neinstitutcionální péče je zde značně nejednotné a převažuje spíše péče o menší počet dětí najednou (v západních spolkových zemích je v průměru 3,2 dětí na jednu pečovatelku, ve východních spolkových zemích 4,0 dětí). Ve spolkových zemích bývalé NDR nebyla sousedská výpomoc příliš využívána, ale v posledních letech se zde etablovala neinstitutcionální péče spíše ve větší skupině dětí. Každá druhá pečovatelka se ve východních spolkových zemích stará dokonce o pět a více dětí, zatímco v západních spolkových zemích převažuje péče o jedno až dvě děti současně (s výjimkou Hamburku a Brém). (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, s. 52; Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014a, s. 84)

Podrobnější rozlišení druhů péče řídí zemské zákony spolkových zemí. Pro jednotlivé typy zařízení však v Německu neexistují jednotná označení, což ještě více znesnadňuje úsilí o systematizaci pohledu na současnou situaci. Následující schéma uvádí přehled jednotlivých forem institucionální a neinstitutcionální péče v Německu. Další text se věnuje hlavním charakteristikám jednotlivých typů institucionální péče pro děti do šesti let. Hlavní důraz je kladen na zařízení pro tří- až šestileté děti s výchovně-vzdělávací funkcí, které pokrývají sektor předškolního vzdělávání.

---

<sup>189</sup> Jedná se o hlídání dětí, které je zajišťováno rodinnými příslušníky, sousedy rodiny, au-pair nebo přáteli či známými. Je založeno často na ústní dohodě mezi rodinou a hlídající osobou nebo rodina uzavírá s danou osobou pracovní smlouvu (výhodné z hlediska práva na odpočet nákladů na hlídání z daní rodičů). Hlídání může být placené i neplacené, pravidelné i nepravidelné. Jedná se mnohdy o výpomoc s hlídáním dětí, zvláště v situacích, kdy rodina nemá přístup k jinému typu péče nebo kdy není jiný typ péče pro rodinu optimální volbou. Nejčastěji je využívána pro děti do 2 let. Statistika podrobněji nesleduje jednotlivé podskupiny osob vykonávajících tuto péči. (DIPF, 2014, tabulka C1-6web)

Schéma 2: Přehled jednotlivých typů institucionální a neinstitutonální péče o děti do 6 let v Německu



Zdroj: Dreyer, 2010, s. 240; Oberhuemer, Schreyer, 2010.



### 3.3.1 Jesle (*Krippen*)

Jesle jsou tradičním zařízením pro děti do tří let. Nabízejí zpravidla péči ve věkově heterogenních skupinách a v prostorách uzpůsobených specifickým potřebám těchto dětí.

Jesle mají naplňovat funkci pečující i výchovně-vzdělávací, stejně jako další zařízení institucionální péče. Mají podporovat všestranný rozvoj dítěte, doplňovat a podporovat výchovu a vzdělávání v rodině a napomáhat rodičům při harmonizaci rodinného a pracovního života. (SGB VIII, § 22) Na toto zdůraznění vzdělávací složky a celkového významu rozvoje vzdělávacích procesů dítěte je nyní nahlíženo jako na změnu paradigmatu, která se odráží ve vymezení cílů, obsahů i v personálních požadavcích. Pro práci s dětmi od jednoho roku je závazný národní kurikulární dokument *Společný rámec pro rané vzdělávání v předškolních zařízeních (Gemeinsamer Rahmen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen)*. (KMK, 2004) Podobně se zaměřuje na věkovou skupinu dětí od jednoho roku i velká část vzdělávacích plánů spolkových zemí (viz kapitola 3.4.2). Tyto rámcové dokumenty se však z hlediska výchovných a vzdělávacích cílů i doporučení pro praxi orientují spíše na děti od tří let. (Oberhuemer, Schreyer, 2010) Ve většině spolkových zemí jsou jesle veřejností stále vnímány především jako zařízení poskytující dětem hlídání a péči. (Textor, 2014)

Děti do jednoho roku jsou v Německu převážně v péči matek (7 % otců pobírá rodičovský příspěvek průměrně v délce tří měsíců). Postupně stoupá také využití institucionální a neinstitutcionální péče u dětí od jednoho roku; v březnu 2013 to bylo 31 % ročních dětí, v březnu 2015 již 33 %. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, s. 46; Statistisches Bundesamt, 2015) Přičemž nejvyšší hodnoty vykazují v péči o děti do tří let spolkové země Sasko-Anhaltsko (58 %), Braniborsko (57 %) a Meklenbursko – Přední Pomořansko (56 %), tedy země bývalé NDR (52 %). Západní spolkové země dosahují v průměru pouze polovičních hodnot (28 %). (Statistisches Bundesamt, 2015) Rozvoj počtu míst pro děti do tří let se uskutečňuje spíše otevřením nových skupin v již existujících zařízeních než zřizováním zcela nových institucí.

Pokud se zaměříme na to, jaký typ skupiny z hlediska věkového rozpětí je preferován rodiči (resp. zákonnými zástupci) dětí do tří let, nacházíme následující tendence:

- Děti mladší tří let navštěvují buď skupiny určené pro děti raného věku s maximálním počtem kolem 12 až 15 dětí (tzv. *Kleinkindgruppen*; tj. 41 % všech dětí do tří let v institucionální péči)<sup>190</sup>, nebo věkově smíšené skupiny (37 %). Skupiny s rozšířenou věkovou hranicí pro děti od dvou do šesti let jsou zastoupeny u nejmenších dětí pouze málo (15,2 %), stejně jako skupiny bez věkového členění (6,8 %). (BMFSFJ, 2013, s. 310)
- Z celkového počtu 48 798 všech zařízení pro děti do šesti let<sup>191</sup> dochází do 84 % z nich i děti do tří let. Zajímavé je, že celkový počet jeslí je v Německu proporcčně velice nízký, tvoří pouze 4,2 % všech zařízení (ve východních zemích dokonce jen 0,9 %). (DIPF, 2014, tabulka C2-4web; BMFSFJ, 2013, s. 476)<sup>192</sup> Většina jeslových skupin je součástí zařízení pro děti předškolního věku.

Zavedení práva na místo v nějaké formě institucionální či neinstitutcionální péče pro všechny děti od jednoho roku znamenalo na jednu stranu především rozšíření věkové hranice ve stávajících zařízeních pro děti od tří let. Na druhou stranu se však ukázalo, že v praxi je snaha tvořit spíše věkově homogenní skupiny dětí, které mívají věkové rozpětí maximálně tři roky. Pro roční a dvouleté děti vznikají většinou oddělené skupiny v rámci zařízení zajišťujících péči o předškolní děti (v roce 2013 docházelo 43 % dětí mladších tří let do věkově homogenní skupiny a dále 23,8 % dětí do skupin dětí do čtyř let; ve východních zemích bývalé NDR dokonce 61 % dětí do tří let navštěvovalo věkově homogenní skupiny). (DIPF, 2014, tabulka C2-6web)

V jeslích působí převážně vychovatelky (*Erzieherinnen*) a pečovatelky (*Kinderpflegerinnen*). V malém počtu také dětské sestry (*Kinderkrankenschwestern*), sociální (*Sozialpädagogen*) a speciální pedagogové (*Heilpädagogen*). (Oberhuemer, Schreyer, 2010; Dreyer, 2010) V posledních letech se významně zlepšil poměr počtu dětí na jednu odbornou sílu. Zatímco v roce 2006 bylo průměrně v Německu 6,5 dítěte na jednoho pracovníka (v západních zemích 1:5,9, ve východních zemích 1:6,7), v roce 2013 se snížil poměr na 1:4,3 (v západních zemích 1:3,6, ve východních zemích 1:6). (Ländermonitor, 2014)

---

<sup>190</sup> Stav v roce 2011.

<sup>191</sup> Stav k březnu 2013.

<sup>192</sup> Srov. tabulku v příloze 9.

### 3.3.2 Předškolní zařízení (*Kindergarten*)

Předškolní zařízení typu *Kindergarten* je určeno pro děti od tří do šesti let. V západních spolkových zemích má tento druh předškolní instituce větší zastoupení (52,1 %). Ve východních spolkových zemích byla většina z nich přeměněna v kombinovaná zařízení (81,6 %) a klasická podoba tohoto zařízení zde hraje pouze zanedbatelnou roli (5,7 %). (BMFSFJ, 2013, s. 481) To je velice zajímavý vývoj, který zaznamenáváme také v Rakousku. Je spojen především s národní iniciativou směřující ke kvantitativnímu rozvoji míst pro děti do tří let. Také *Zpráva o vzdělávání v Německu za rok 2014* (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014) zpochybňuje opodstatněnost tradičního institucionálního rozdělení zařízení pečujících o děti do tří let a o děti starší.

**Účast** dětí ve věku 3–6 let na předškolním vzdělávání a docházka do některého z typů zařízení péče v denním režimu je v Německu obecně velice vysoká a v posledních letech stále stoupá. Zatímco v roce 2006 využívalo institucionální péči v průměru 87,6 % z tří- až šestiletých dětí, bylo to v roce 2013 až 88,6 % tříletých, 95,2 % čtyřletých a 98,1 % pětiletých dětí. (DIPF, 2014, tabulka C3-5web) V roce 2015 se účastnilo předškolního vzdělávání v průměru 94,9 % dětí tří- až pětiletých dětí. (Statistisches Bundesamt, 2015) Nárůst spatřujeme především v západních spolkových zemích, které se procentuálně přibližují východním zemím. Významně k tomu přispívá zvláště navýšená účast tříletých dětí.

Zařízení jsou organizována většinou s celodenním provozem, ale existují i taková, která nabízejí péči pouze na dopoledne nebo péči polodenní. Řada jich funguje v prodloužené pracovní době v ranních a večerních hodinách nebo i v noci (viz případová studie v příloze 26).

Velikost skupin dětí se v jednotlivých zemích liší a pohybuje se většinou mezi 14–25 dětmi na skupinu, průměrný počet je pak v Německu kolem 21 dětí. Výjimečně byly zaznamenány i skupiny větší. (Dortmunder Arbeitsstelle, 2014, s. 36) Současné statistické údaje však sledují počet dětí na skupinu pouze celkově v zařízeních institucionální péče (*Kindertageseinrichtungen*), ale vnitřně již dále nerozlišují mezi jednotlivými typy zařízení. Protože však v západních spolkových zemích tvoří předškolní zařízení typu *Kindergarten* přes polovinu všech zařízení pro děti této věkové skupiny, lze se částečně opřít i o tato data. (BMFSFJ, 2013) Podle posledních výzkumů nedošlo v posledních třech letech k významnějším změnám ve velikosti jejich skupin. (Dortmunder Arbeitsstelle, 2014)

**Věkové rozdělení** dětí je variabilní (podobně jako v Rakousku a v České republice) a záleží na zřizovateli i vedení zařízení, budou-li děti rozděleny do věkově homogenních či heterogenních skupin<sup>193</sup> (zpravidla se sdružují děti z 2–4 ročníků).

Většina skupin je organizována jako tzv. *uzavřené skupiny*, což znamená, že převážná část činností probíhá v této skupině dětí. V tzv. *polouzavřených skupinách* tráví děti pouze určité úseky dne ve své kmenové skupině a se svým kmenovým pedagogem. V dalším čase se mohou věnovat hře a činnostem s dětmi z jiných skupin a v jiných prostorách. Třetím typem organizace dne, který je uplatňován v Německu i Rakousku, jsou tzv. *otevřené skupiny*. Děti nejsou rozděleny na činnosti do stálých skupin, ale mohou se volně pohybovat a samostatně si volit aktivity. Pedagogové nabízejí dětem v určitém úseku dne zvláštní pedagogickou nabídku (skupinové aktivity, činnosti v koutcích, dílnách či centrech činností, projekty apod.), které se děti mohou účastnit. Více se věnuje pedagogickému přístupu otevřené organizace koncept *offener Kindergarten* v kapitole 3.5.4.

V Německu existují předškolní zařízení běžného typu (tzv. *Regelkindergärten*), která většinou přijímají děti ze spádové oblasti. Stejně jako i v jiných zemích zde fungují i zařízení se zvláštním pedagogickým konceptem. Jedná se zejména o alternativní programy s waldorfskou, Montessori či Reggio-pedagogikou, o koncept lesních předškolních zařízení nebo koncept situační přístup (*Situationsansatz*, viz kapitola 3.5). Dále zde fungují i zařízení pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (*Sonderkindergärten*, *heilpädagogische Tagesstätten*, resp. *schulvorbereitende Einrichtungen*), které však mohou být i individuálně či skupinově integrovány v běžných zařízeních.

Pedagogický personál pro jednu skupinu dětí tvoří zpravidla jeden pracovník s kvalifikací vychovatel (*Erzieher*), sociální pedagog (*Sozialpädagoge*) nebo předškolní pedagog (*Kindheitspädagoge*) a jedna pomocná pracovní síla (většinou pečovatelka nebo sociální pedagog). Ve východních spolkových zemích bývají předškolní zařízení větší, ale personální zajištění je znatelně horší než v západních zemích. Důvodem je vyšší počet zařízení s celodenním provozem, která mají tedy i více vytížený personál. V posledních 20 letech dochází ke zlepšení rámcových podmínek (od roku 2002 i ve východních spolkových zemích). Postupně stoupá počet kvalifikovaného personálu i pracovníků zaměstnaných na celý úvazek a zlepšuje se také poměrný počet dětí na jednu pedagogickou sílu (BMFSFJ,

---

<sup>193</sup> V Německu není uplatňován název *třída*, jak je tomu v ČR, neboť předškolní zařízení není školská instituce (srov. vysvětlení v kapitole 0).

2013) Zatímco v roce 2006 připadalo v Německu průměrně deset dětí na jednoho pedagoga (tj. poměr 1:10; v západních zemích 1:9,5, ve východních zemích 1:12,5), v roce 2013 byl průměr na 1:8,9 (v západních zemích 1:8,4, ve východních zemích 1:11,7). (Ländermonitor, 2014) V Německu je také značně vyšší počet mužů pracujících v předškolních zařízeních. V západních spolkových zemích je to 4,1 %, ve východních 3,2 %). (BMFSFJ, 2013, s. 474–476)

### 3.3.3 Kombinovaná předškolní zařízení (*kombinierte Tageseinrichtungen*)

Kombinovaná předškolní zařízení převažují ve východních spolkových zemích. Většina z nich vznikla rozšířením věkového spektra předškolních zařízení pro tři- až šestileté děti (*Kindergärten*). Tuto proměnu podnítila řada faktorů; zvláště klesající počet dětí v předškolním věku spojený následně s existenciální otázkou předškolních zařízení a dále současné zvyšování počtu míst pro děti do tří let.

Kombinovaná předškolní zařízení existují v několika podobách:

- Instituce pro **věkově homogenní skupiny**: v zařízení jsou oddělené skupiny pro děti do tří let a skupiny pro děti starší, tedy víceméně tradiční oddělení kopírující běžná oddělení na skupiny jeslové a skupiny předškolní. V rámci tohoto základního rozčlenění bývají děti v závislosti na interním rozhodnutí každého zařízení rozřazeny ještě dále, např. na děti do jednoho roku (bývají v malých uzavřených skupinkách, tzv. *Nestgruppen*<sup>194</sup> s vyšší personální dotací, často speciálním vybavením vytvářejícím klidný ochranný prostor přechodu do větší dětské skupiny), děti 1–2leté, 3–4leté a 5leté.
- Instituce pro **věkově heterogenní skupiny**: v zařízení jsou spojovány děti do tří let, děti tří- až šestileté a případně i děti docházející do družiny (možné věkové složení pak je např. 0–6, 3–10 i 0–12 let).
- Instituce pro **věkově homogenní i heterogenní skupiny**: kombinace výše uvedených možností. (Wehrmann, 2006)

---

<sup>194</sup> Odvozeno od slova *hnízdo* (*Nest*).

### 3.3.4 Předškolní zařízení se speciálním zaměřením

Do této skupiny patří několik druhů zařízení s různými specifiky poskytovaného vzdělávání, výchovy a péče.

#### **Rodinná centra (*Kinder- und Familienzentren*)**

Rodinná centra, nazývaná také *centra pro rodiče a děti (Eltern-Kind-Zentren)*, nabízejí nejen péči o dítě v denním režimu podobně jako další typy předškolních zařízení, ale poskytují též další služby orientované na podporu rodin. Jedná se o integrovaný koncept služeb, který pokrývá vzdělávání, výchovu a péči o děti, psychologickou, sociální či právní podporu rodinám, poradenství v otázkách výchovy dětí, podporu rozvoje rodičovských kompetencí, nabídku volnočasových a komunitních aktivit. Centra mají sloužit jako propojující článek v lokálních sítích služeb pro rodiny.

„Tato nová zařízení je možné základně rozdělit podle toho, jakou pozici v celém konceptu zaujímá profesionálně zajištěná péče o děti. Zda odpovídá spíše příkladu *Early Excellence Centres* (viz kapitola 3.5.6), kde základ tvoří předškolní zařízení a kolem tohoto zařízení se nabalují další služby pro rodiny (příkladem jsou rodinná centra ve spolkové zemi Severní Porýní – Vestfálsko), nebo zaměřují-li se služby na rodinu jako celek či jde-li o místo pro setkávání lidí, kde je navíc nabízena i služba péče o děti pro krátkodobé odlehčení rodinám. Zařízení je dále možné rozlišovat podle toho, orientují-li se především na sociálně znevýhodněné rodiny nebo prosazují-li obecné zaměření.“ (BMFSFJ, 2013, s. 299)

Obdobně fungující zařízení nacházíme i v dalších státech ve světě (např. tzv. *Integrated Child and Family Support Hubs* v australském Queenslandu). Za jejich vznikem stála zpravidla snaha o podporu harmonizace rodinného a pracovního života rodin, zájem o inovaci předškolních zařízení nebo úsilí o zlepšení péče o rodiny v sociální krizi a pomoc dětem žijícím v chudobě. Německá rodinná centra se ve velké míře inspirovala právě anglickým konceptem *Early Excellence Centres* (viz kapitola 3.5.6). Následující tabulka přináší strukturovaný přehled typů kombinovaných zařízení a snaží se naznačit jejich vysokou variabilitu, která zpravidla vyplývá z lokálních podmínek a potřeb.

Tabulka 7: Typologie rodinných center a center pro rodiče a děti

	Rodinná centra a centra pro rodiče a děti		Vedlejší linie		
	Rodinná vzdělávací centra	Centra pro rodiče a děti	Mateřská centra	Vícegenerační domy	(komunální) kancelář pro rodiny
<b>Primární zaměření</b>	rodina	děti	matky	lidé všech generací, senioři	rodiny
<b>Obsahové zaměření</b>	Podpora a vzdělávání zaměřené na rodiny a jejich setkávání	vzdělávání a podpora dětí, zapojení rodičů	vzájemná pomoc a setkávání	setkávání mezi krajními generacemi a podpora zájmu	vytvoření transparentního přehledu o nabídkách a službách pro rodiny
<b>Hlavní nabídka a služby</b>	Podpora a vzdělávání rodin	služba odpovídající zařízením institucionální péče a nabídka poradenství	otevřené místo pro setkávání, vzájemné nabídky mezi matkami	otevřené místo pro setkávání, nabídka charakterem blízká domácímu prostředí	poradenství pro rodiny
<b>Institucionální základ</b>	místo pro vzdělávání a setkávání rodin	předškolní zařízení	mateřské centrum	vícegenerační dům	rozmanitý, obvykle v komunální správě
<b>V personální struktuře převažují</b>	honorované pracovní síly	profesionální pracovní síly	čestné funkce nebo honorované pracovní síly	čestné funkce a profesionální pracovní síly na shodné úrovni	profesionální pracovní síly

Zdroj: BMFSFJ, 2013, s. 299.

V Německu bylo realizováno několik projektů zaměřených na rozšíření tohoto modelu do praxe. V roce 2007 byl podpořen rozvoj 500 vícegeneračních domů ze spolkových zdrojů (program *Mehrgenerationenhäuser*), o pět let později na něj navázal další program pro 450 takových zařízení. Také jednotlivé spolkové země vytvořily vlastní projekty podporující rodinná centra. Vedoucí roli zaujímá země Severní Porýní – Vestfálsko, kde došlo k plošnému zavedení rodinných center a současně zde byl v roce 2014 za tímto účelem adekvátně upraven i zemský zákon o předškolních zařízeních (*Kinderbildungsgesetz NRW*, zvl. § 16). (Německo, 2007) Více než 3000 různých typů předškolních zařízení bylo přeměněno do podoby rodinného centra, tj. třetina všech zařízení institucionální péče. Od 1. srpna 2014 je podporován rozvoj rodinných center také ve Šlesvicku-Holštýnsku, kde má být vytvořeno či transformováno až 100 zařízení fungujících podle tohoto modelu. Pro rok

2014 k tomu byly vyčleněny finanční zdroje o rozsahu 1,3 milionů euro, od roku 2015 pak 2,5 milionů euro ročně. (Ministerium für Soziales, 2012)

Rodinná centra tohoto typu se v Německu v posledních několika letech značně rozšířila. Ve všech spolkových zemích s výjimkou Meklenburska – Předního Pomořanska a Sárska fungují zemské či komunální programy, které financují transformaci předškolních zařízení tímto směrem. Spolková vláda podporuje další rozvoj rodinných center i do budoucna. V rámci národní iniciativy *Offensive frühe Chancen* se zavázala k vytvoření modulu *Familien-Kitas*, který by měl podporovat rozvoj rodinných center v místech, kde žije vysoký počet sociálně znevýhodněných rodin. (BMFSFJ, 2013)

### **Integrativní předškolní zařízení a zařízení pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami**

Podpora vzdělávání a začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami patří k aktuálním politickým i pedagogickým otázkám. Tato oblast je tedy velmi sledována a monitorovací zprávy k ní poskytují značné množství dat. Německo totiž v roce 2009 ratifikovalo *Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením*, kterou vydala Organizace spojených národů v roce 2006. Vzdělávacího systému a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se týká především článek 24, ods. 1 a 2. Úmluva otevřela také nový prostor pro debatu o konceptu inkluze ve vzdělávání, který „předchází koncept integrace tím, že se již neptá pouze po přiměřených a vhodných místech pro podporu určitých skupin, ale zabývá se také sociální interakcí – zajímá se o zajištění pokud možno co největší sociální účasti pro všechny děti a mladistvé.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, s. 158)

Přístup ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je v Německu do jisté míry zatížen tím, jaké podmínky je nutné naplnit pro to, aby určité postižení či znevýhodnění (resp. nebezpečí vzniku postižení) bylo oficiálně uznáno. V návaznosti na to zde funguje široký systém speciálních opatření a možností institucionální podpory<sup>195</sup>, která jsou takovým dětem k dispozici.

---

<sup>195</sup> Ukotveny jsou v Sociálním zákoníku (viz výše), zvláště v SGB IX, SGB XII a SGB VIII (podpora začlenění při hrozícím nebo zjištěném mentálním nebo tělesném postižení). Dále v rámci zemských školských zákonů je stanoven nárok na speciálněpedagogickou podporu v předškolním věku. Spolkové země, zřizovatelé i jednotlivá předškolní zařízení pak mají vlastní koncepty a podpůrná opatření.



„Pojem postižení je definován komplexně a nejednoznačně. Na jednu stranu se postižení do současnosti chápal jako individuální znak osoby; na druhou stranu je od 70. let (20. st.) rozpoznatelná snaha o to, aby nebylo pojetí tohoto pojmu vykládáno z hlediska individua, ale společnosti. Takto jsou do středu zájmu postaveny společenské bariéry, které jedince stigmatizují a znevýhodňují na základě tělesných i sociálních odlišností.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, s. 158)

Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami existuje v Německu několik typů speciálních zařízení, která nesou různé názvy (*Sonderkindergärten*, *heilpädagogische Tagesstätten*, resp. *schulvorbereitende Einrichtungen*, dále SVEs). Bývají připojeny ke speciálním primárním školám, často se podobně jako v ČR zaměřují na určitý druh postižení. Tato zařízení jsou určena zpravidla výhradně pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP), do některých docházejí také děti intaktní. Konkrétní podoba fungování je však opět značně pluralitní a závisí na rámcových podmínkách spolkové země, zřizovatele, daného zařízení a jeho vedoucího i pedagogického personálu. V některých spolkových zemích nejsou oddělená předškolní zařízení pro děti se SVP vůbec (např. v Berlíně), ale tyto děti se v případě závažného postižení vzdělávají ve speciálních skupinách při běžných předškolních zařízeních.

Většina dětí se speciálními vzdělávacími potřebami však navštěvuje integrativní zařízení (viz níže), která vznikala v Německu již od 80. let 20. století. V současné době mají všechny spolkové země vytvořeny legislativní podmínky pro integraci dětí v předškolním věku. (Heimlich, Behr, 2006) V integrujícím předškolním zařízení (*Integrationskindergarten*) nebývá počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vyšší než pět a s nimi sem dochází asi deset intaktních dětí. Velice častá je i individuální integrace, která je spojena s redukcí velikosti dětské skupiny, navýšením personálních zdrojů, např. o speciálněpedagogické pracovníky. Pro příklad můžeme uvést podmínky pro určení počtu dětí na pedagogickou sílu v Berlíně, které jsou stanoveny plošně pro všechny neveřejné zřizovatele<sup>196</sup>. Při integraci jednotlivých dětí se speciálními vzdělávacími potřebami existuje integrační typ A (navýšení o 0,25, tj. jedno dítě se započítává jako 1,25 dítěte) a typ B (navýšení o 0,5).

Součástí podpory jsou i plošně zákonem zavedené diagnostické nástroje (screeningy rozvoje dítěte a testy školní zralosti) zaměřené na rozvoj všech dětí, které mají sloužit jako prostředek k (včasnému) odhalení postižení nebo znevýhodnění (srov. kapitolu 3.7.5). Předškolní

---

<sup>196</sup> Stanoveny v rámcovém dokumentu o financování a zajištění služeb předškolních zařízení z 5. 3. 2014 (*Rahmenvereinbarung über die Finanzierung und Leistungssicherstellung der Tageseinrichtungen*). (Německo, 2014)

instituce obecně nemohou samostatně diagnostikovat speciální potřeby dítěte, k tomu je nutné svolení rodičů a příslušných úřadů<sup>197</sup>. V roce 2013 statistika uváděla 0,2 % dětí do tří let, 1,5 % tříletých, 2,8 % čtyřletých a 3,6 % pětiletých dětí, u nichž byly zjištěny speciální vzdělávací potřeby, a následně jim byly v předškolních zařízeních vytvořeny speciální podmínky pro podporu jejich začlenění. V těchto počtech nejsou zohledněny děti navštěvující speciální zařízení připravující děti na školní docházku (přípravné třídy, tzv. *Schulkindergärten*<sup>198</sup> a *Vorklassen*<sup>199</sup>). Tyto instituce mají často nastavenou různou formu kooperace s běžnými předškolními zařízeními, která navštěvují děti bez speciálněpedagogických potřeb<sup>200</sup> (např. v Bádensku-Württembersku v rámci tzv. intenzivní spolupráce obou zařízení<sup>201</sup>). (DIPF, 2014, tab. H1-2A a tab. H2-8web)

Počet dětí, jimž se dostalo speciální podpory v předškolním zařízení, se oproti roku 2006 podstatně zvýšil (u nejmladších dětí dvojnásobně, u pětiletých o více než třetinu). Současným trendem je značná snaha o vytvoření podmínek pro individuální i skupinovou integraci těchto dětí v běžných zařízeních<sup>202</sup>. Od roku 1998 vzrostl počet integrujících zařízení z 16,2 % na 24 %. Celkem 67 % dětí se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvuje skupiny, kde jsou z hlediska počtu dětí v menšině. Pouze 0,5 % všech předškolních zařízení v Německu jsou určena výlučně pro děti potřebující speciální podporu. (DIPF, 2014, tab. H2-9web a tab. H2-10web)

Zařízení, která uplatňují spíše separační přístup před inkluzivním, jsou však rozložena mezi jednotlivými zeměmi velmi nerovnoměrně – nejméně jich je v Braniborsku, Brémách a Sasku-Anhaltsku, nejvíce pak v Bádensku-Württembersku, Bavorsku a Dolním Sasku. Zvláštní podpora poskytovaná mimo hlavní vzdělávací proud v přípravných ročnících (*Vorklassen* nebo *Schulkindergärten*, resp. *Grundschulförderklassen*<sup>203</sup>) hraje určitou roli jen

---

<sup>197</sup> Jde zpravidla o sociální úřad nebo úřad pro mládež (*Sozialamt* nebo *Jugendamt*). (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014)

<sup>198</sup> Existují nejvíce v Bádensku-Württembersku (4562 dětí v těchto zařízeních), dále v menším počtu v Severním Porýní – Vestfálsku (1755 dětí), Hesensku (526 dětí), Dolním Sasku (88 dětí), Sársku (80 dětí) a Porýní-Falcku (50 dětí). (DIPF, 2014, tab. H2-8web)

<sup>199</sup> Statistika je sleduje obecně jako zařízení připravující děti na školní docházku, která fungují pouze ve 2 zemích, Bavorsku (7722 dětí v těchto zařízeních) a Durynsku (149 dětí). (DIPF, 2014, tab. H2-8web)

<sup>200</sup> Statistika však nemonitoruje přesné počty a formy spolupráce mezi speciálními a běžnými zařízeními, udává pouze jejich existenci.

<sup>201</sup> V originále *Intensivkooperationen*.

<sup>202</sup> *Zpráva o vzdělávání v Německu* (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014) hovoří o tom, že vzhledem k aktuální podobě začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je vhodnější hovořit spíše o integraci než o inkluzi.

<sup>203</sup> V Bádensku-Württembersku docházejí do tzv. přípravných tříd poskytujících zvláštní podporu (*Förderschulkindergärten*) pouze děti, jimž bylo diagnostikováno určité postižení (*Behinderung*). Do speciálních

v Bádensku-Württembersku (50,9 % dětí se SVP), Hesensku (10,4 % dětí se SVP), Severním Porýní – Vestfálsku (9,1 %) a Sársku (6,3 % dětí se SVP). Přípravné třídy patří do preprimárního vzdělávání (ISCED 0). Jsou však považovány za instituce s primárně vzdělávací úlohou. Přípravné ročníky jsou také zpravidla organizačně připojeny k primární škole<sup>204</sup>. Obvykle do nich docházejí děti, které dosáhly věku pro vstup do povinného vzdělávání, ale které nejsou dostatečně zralé a připravené na školní docházku. V Bavorsku navštěvuje zařízení připravující děti na školní docházku (tzv. *schulvorbereitende Einrichtungen*) 57,8 % dětí se SVP a v Durynsku je to 5,6 % dětí se SVP<sup>205</sup>. (DIPF, 2014, tabulka H2-8web) Během posledních dvou dekad došlo v Německu k plošnému rušení přípravných ročníků. Preferuje se společné vzdělávání dětí v předškolních zařízeních a integrované poskytování zvláštní podpory dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP), což odpovídá inkluzivnímu trendu v přístupu k dětem se SVP.

V některých zemích také dojíždí speciálněpedagogičtí pracovníci za dětmi do běžných zařízení a na řadě míst funguje pomoc rodinám v podobě zajištění dopravy dětí do zařízení a zpět. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014)

Souhrnně sledujeme, že předškolní zařízení se nacházejí v situaci procesu transformace, kdy jsou vytvářeny nové podmínky pro rozvoj inkluzivních zařízení a inkluzivního přístupu ve vzdělávacím systému. Právě oblast předškolní je z tohoto hlediska na špici, neboť na vyšších stupních vzdělávací soustavy je tendence k postupnému klesání množství proinkluzivní opatření a začlenění osob s postižením se uskutečňuje méně.

### **Firemní předškolní zařízení (*Betriebskindergarten*)**

Firemní předškolní zařízení nejsou v Německu příliš rozšířená (v roce 2008 tvořila pouze 0,6 % všech zařízení<sup>206</sup>). Zajišťují vzdělávání, výchovu a péči o děti v předškolním i v raném věku. V poslední době nabývají na významu, neboť angažovanost velkých firem je v kontextu intenzivního rozvoje institucionální péče o děti do šesti let (a zvláště pro děti do tří let) podporována i Spolkovým ministerstvem pro rodinu, seniory, ženy a mládež (BMFSFJ).

---

podpůrných tříd při primární škole (*Grundschulförderklassen*) docházejí děti, které nejsou dostatečně zralé a připravené na školní docházku nebo mají nedostatečnou znalost jazyka, problémy s motorikou apod. Dítě nemá nárok na místo v tomto zařízení ani povinnost do něj docházet. Rodiče si zařízení nemohou volit. O přijetí dítěte rozhoduje vedení školy ve spolupráci s dalšími orgány.

<sup>204</sup> Také statistika a monitoring vzdělávání v Německu je zařazuje a sleduje v rámci školských institucí.

<sup>205</sup> V dalších spolkových zemích tento typ zařízení neexistuje.

<sup>206</sup> Statistika však zahrnuje pouze ta zařízení, do kterých dochází více než 40 % dětí daného podniku či firmy, takže toto číslo nezahrnuje jiné formy firemní podpory péče o děti zaměstnanců, a tedy zcela neodráží reálnou situaci.

Současný vývoj ukazuje spíše na odklon od klasických firemních předškolních zařízení, která byla určena pouze zaměstnancům daného závodu či firmy. (Dreyer, 2010) K březnu 2014 tvořily tyto instituce 1,25 % všech zařízení institucionální péče a jejich zastoupení významně převažovalo v západních spolkových zemích (608) oproti východním (pouze 49). (Statistiken, 2014)

Firemní předškolní zařízení nabízejí flexibilní a dlouhé otevírací doby přizpůsobené potřebám svých zaměstnanců. Spolkové ministerstvo pro rodinu, seniory, ženy a mládež (BMFSFJ, 2012a) vytvořilo program *Firemní péče o děti (Betriebliche Kinderbetreuung, dále BeKiB)*, který od roku 2012 podporuje zaměstnavatele při zřizování míst v institucionální péči pro děti do tří let svých zaměstnanců (u vysokých škol i děti studentů). Stát nabízí měsíční dotaci na provozní náklady na jedno celodenní místo ve výši 400 euro. Program je otevřen pro velké i malé zaměstnavatele v komerční i neziskové sféře. Zaměstnavatelé mohou sami být zřizovateli celých zařízení, ale mohou též pouze spolupracovat s jinými zřizovateli a finančně podporovat určitý počet míst v daném zařízení. (BMFSFJ, 2012a) Toto nastavení dává firmám značnou flexibilitu a otevírá prostor pro snadnější vytváření nabídky institucionální péče o děti v rámci personálního managementu firmy. Ministerstvo (BMFSFJ) však v lednu 2014 oznámilo dočasné vyčerpání tohoto zdroje peněz pro příliš vysoký zájem. Jinou cestou pro získání projektových peněz jsou obdobně jako v ČR strukturální fondy. (BMBSFJ, 2014)

Každá druhá firma s více než 1000 zaměstnanci má v Německu vlastní zařízení zajišťující péči o děti. Velké firmy navíc v rámci svého personálního managementu nabízejí nadstandardní vybavení, kvalifikované pedagogické pracovníky i pedagogickou nabídku. Řada z nich má v takových zařízeních vyhrazena místa i pro děti z dané lokality se sociálním znevýhodněním (např. RWE). (Bund, Niejahr, 2013)

### **Předškolní instituce fungující podobně jako předškolní zařízení typu *Kindergarten***

Do této kategorie patří zařízení, která se charakterem nabízených služeb podobají tradičnímu fungování předškolních zařízení pro děti ve věku tří až šesti let (typu *Kindergarten*). Zřizovatelé musejí získat povolení k jejich provozování podle SGB VIII, § 45 (stejně jako zřizovatelé ostatních předškolních zařízení), ale mají nižší požadované strukturní i procesuální standardy (personální zajištění a kvalifikace, délka provozu, velikost skupin, menší prostory apod.). Tato zařízení se často zaměřují i na děti do tří let a představují většinou

variantu k plnohodnotným předškolním zařízením běžného typu v případě jejich nedostupnosti. Někteří rodiče volí tato zařízení z důvodu alternativního přístupu.

Konkrétní podmínky jsou stanoveny zemskými zákony. Ve Šlesvicku-Holštýnsku tak například podle *Zemského nařízení o minimálních požadavcích na provoz zařízení institucionální péče*<sup>207</sup> z roku 1992 sestává takové zařízení maximálně ze dvou skupin o velikosti 6–18 dětí (skupiny čítají v případě dočasné výjimky 20–25 dětí). Zařízení mohou přijímat i vyšší počet dětí do tří let než klasická předškolní zařízení<sup>208</sup>. O jednu skupinu se starají dvě osoby, z nichž ale pouze jedna musí splňovat odborné vzdělání. (Německo, 1992)

Pod tento typ spadají na jednu stranu zařízení, která fungují podobně jako klasická předškolní zařízení, ale nespĺňují požadované normy na prostorové, personální a jiné zajištění<sup>209</sup>. V mnohém se tedy podobají dětským skupinám v ČR. Na druhou stranu sem patří i zařízení, která zajišťují výchovně-vzdělávací program pro děti pouze na několik hodin týdně, tzv. **herní skupiny** (*Spielgruppen, Krabbelgruppen, Eltern-Kind-Gruppe, Mutter-Kind-Gruppe*). Jsou často zřizována u předškolních zařízení, při rodinných centrech nebo domech pro rodiny nabízejících služby pro všechny věkové generace (tzv. *Familienhäuser*). Herní skupiny v Německu vlastně nezabezpečují péči o dítě v době pracovního vytížení rodičů, protože do mnohých z nich docházejí často rodiče spolu se svými dětmi. Skupiny nabízejí dětem první kontakt s větší dětskou skupinou a jejich cílem je také nabídnout dětem a rodičům činnosti a podněty z různých vzdělávacích oblastí. Herní skupiny představují prostor pro postupnou adaptaci a přechod dítěte z čistě rodinného prostředí do institucionálně organizované péče. (Dreyer, 2010; Riedel, 2005)<sup>210</sup>

### **Předškolní zařízení zřizovaná rodičovskými iniciativami**

Tato zařízení jsou zřizována zpravidla rodičovskými iniciativami a spolky, které jsou odpovědné za jejich kompletní vedení. Zajišťují nejen financování chodu zařízení, ale formulují také pedagogickou koncepci a starají se o zabezpečení patřičného pedagogického

---

<sup>207</sup> Celým názvem *Landesverordnung über Mindestanforderungen für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen und für die Leistungen der Kindertagespflege (Kindertagesstätten- und -tagespflegeverordnung - KiTaVO)* z 13. listopadu 1992.

<sup>208</sup> Zde pouze dvě děti od 2,5 roku na jednu skupinu a celkem čtyři na jedno předškolní zařízení (*Kindergarten*).

<sup>209</sup> Tato zařízení dokonce často nesou název *Kindergarten*, přestože ve své podstatě z hlediska legislativy tímto typem zařízení nejsou. Příkladem jsou zařízení fungující v Ahrensburgu spolkové země Šlesvicko-Holštýnsko.

<sup>210</sup> Statistické údaje k těmto typům zařízení nejsou v současnosti dostupné, neboť od roku 2006 je prováděno získávání dat k péči o děti mimo domov podle nového nastavení indikátorů. (Kolvenbach, Taubmann, 2007)

personálu. Rodiče tak nejen financují péči o své děti, ale v rámci dobrovolnictví nesou další úkoly zřizovatele zařízení. V posledních letech stoupá v Německu počet těchto zařízení. Mezi lety 2006–2014 vzrostl jejich počet téměř o 20 % (na 4349 zařízení). Podle posledních statistických údajů tvoří 8,14 % zařízení zajišťujících vzdělávání, výchovu a péči o dítě v denním režimu a dochází do nich 4,2 % všech dětí využívajících institucionální péči. Procentuálně jsou nejvíce zastoupena v Brémách, Hamburku a Berlíně. (Statistiken, 2014)

Zařízení mají původ v zemích bývalého západního Německa v 60. letech 20. století (viz kapitola 3.1.5). Ve východních spolkových zemích vznikal tento typ zařízení až po sjednocení Německa v 90. letech. Jednalo se především o snahu rodičů předejít uzavření zařízení a spolupodílet se na obsahovém vedení vzdělávacích procesů. Rodičovské spolky jako zřizovatelé jsou většinou napojeny na větší neveřejné zřizovatele<sup>211</sup> (pouze 1 ze 4349 zařízení je od roku 2014 vedeno pod veřejným zřizovatelem). Představují důležitou součást pluralitní nabídky v péči o dítě předškolního věku v Německu.

Základní legislativní podmínky jsou stanoveny v SGB VIII (právo rodičů na poradenství a podporu v případě rozhodnutí pro vlastní organizaci péče o dítě). Spolky musí naplňovat stejné podmínky jako jiní zřizovatelé. Na zemské úrovni se však rámcové podmínky pro zřizování zařízení vedených rodičovskými iniciativami a spolky opět značně liší. Zvláště v západních spolkových zemích jsou podporovány v podobě zvláštních dotací či výjimkami z regionálně platných finančních či prostorových požadavků.

Výhodou těchto zařízení je značná schopnost flexibilně reagovat na aktuální potřeby rodin a dětí (velikost a složení skupin, otevírací doba atd.). Údaje statistického úřadu<sup>212</sup> dokládají, že většina těchto institucí má poměrně dlouhou otevírací dobu (začátek kolem 7:00–7:30 a konec mezi 16:30–18:00). Významně převažují zařízení pro děti od dvou do osmi let (bez školních dětí). Pouze menšina je určena pro děti do dvou let. (Statistiken, 2014)

Zařízení se často řídí různými alternativními a inovativními pedagogickými koncepty (Montessori, waldorfská nebo Reggio-pedagogika, pedagogika typická pro lesní předškolní zařízení apod.). Tento druh zařízení se však v praxi potýká také s řadou obtíží. Většinou relativně malá zařízení (zpravidla s 15–70 dětmi) zápasí mnohdy s nedostatečným zajištěním finančních zdrojů. Z ekonomického hlediska se diskutuje zvláště otázka jejich hospodárnosti

---

<sup>211</sup> Především jsou to svazy *Arbeiterwohlfahrt*, *Diakonie*, *Caritas*, *Paritätischer Wohlfahrtsverband* a *Rotes Kreuz*, tedy nestátní konfesní a nekonfesní svazy veřejné péče, které patří pod neveřejné zřizovatele péče o děti a mládež, tzv. *Träger der freien Jugendhilfe* (viz kapitola 3.2.3).

<sup>212</sup> V originále *Statistisches Bundesamt*.

a eficiency, neboť u větších zařízení je tendence k centrálnímu zajišťování správních a organizačních úkonů pro více zařízení, čímž jsou redukovány náklady spojené s jejich řízením. Jiným problémem je vyčerpání rodičů a jejich časové možnosti pro zapojení do úkolů spojených s fungováním zařízení. Jistou nevýhodou pro kontinuitu pedagogické práce v zařízení představuje i to, že většina rodičů se na spolupráci podílí relativně krátce (1–3 roky během docházky dítěte). (Elterninitiativen, 2011; Dreyer, 2010)

Na výše popsané problémy reagoval svaz zřizovatelů *Der paritätische Gesamtverband*<sup>213</sup> formulováním politických doporučení pro další rozvoj a podporu tohoto typu zařízení v Německu. Zdůraznil nutnost finančních subvencí ze strany státu při zakládání zařízení, jejich uvedení do provozu i při zajištění jejich následné finanční stability. Navrhl, aby tato zařízení byla zvlášť zohledněna i ve finančních ustanoveních na komunální úrovni. Dále vyzdvihl nutnost řešit problém s uznáváním a ohodnocením dobrovolné práce rodičů při udělování finančních dotací. Doporučil, aby rodičovské iniciativy byly podporovány finančně i koncepčně ze strany svazů neveřejných zřizovatelů. (Elterninitiativen, 2011)

---

<sup>213</sup> Svaz zastřešuje přibližně čtvrtinu všech předškolních zařízení zřízených rodičovskými spolky či iniciativami v Německu.

### 3.4 Kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání

Současné cíle, kurikula a koncepty předškolního vzdělávání v Německu mají své kořeny v historickém vývoji poznamenaném řadou zvrátů, regionálních odlišností i mezinárodních vlivů. Předškolní zařízení byla v roce 1970 prostřednictvím tzv. *Strukturního plánu* (Deutscher Bildungsrat, 1970) včleněna do systému vzdělávání. Jejich sociální funkce<sup>214</sup> tak byla formálně doplněna o funkci vzdělávací. V SRN na tento krok navázala v 60. a 70. letech diskuze o kurikulu pro předškolní vzdělávání. Na rozdíl od bývalé NDR zde nebyl formulován jednotný vzdělávací cíl ani jednotné kurikulum. Situace se vyznačovala pluralismem pedagogických programů. Až do 90. let se vzdělávací programy předškolních zařízení orientovaly převážně podle pedagogických směrů vycházejících z životní situace dětí<sup>215</sup> a měly charakter otevřeného rámcového kurikula. Neobsahovaly tedy určitý vzdělávací kánon, ale formulovaly základní filozofickou orientaci předškolní pedagogiky.

„V důsledku intenzivní koncentrace na to, aby byly prostřednictvím programu (resp. v něm implicitní základní představy) vytvořeny optimální podmínky rozvoje dítěte v předškolních zařízeních, nebyla věnována pozornost práci na jednotném pojetí výchovy a vzdělávání, které by se diferencovaně zabývalo tím, jak by měly být doprovázeny, podporovány a podněcovány procesy učení a rozvoje dětí.“ (König, 2008, s. 312)

V roce 1990 byl prostřednictvím Sociálního zákoníku (SGB VIII) mezi cíle předškolních zařízení explicitně zařazen vzdělávací cíl, což ukazuje na zdůraznění této funkce předškolního vzdělávání: „Cíl podpory dítěte zahrnuje výchovu, vzdělávání a péči o dítě.“ (SGB VIII, § 22, odst. 3) Sociální zákoník tak představuje nejvyšší a základní dokument na federální úrovni, který ukotvuje cíle a úkoly předškolních zařízení.

„Toto vymezení úkolů nebylo pro předškolní zařízení<sup>216</sup> nic nového, neboť zařízení považovala za své původní poslání nejen vychovávat a pečovat o děti, ale také podporovat jejich rozvoj. Nadále měl být této funkci přiznán větší význam.“ (Wehrmann, 2006, s. 35) Následně v roce 1996 vstoupil v platnost nárok všech dětí od tří let na místo v institucionální či neinstitucionální péči, což ještě více podtrhlo nejen pečující, ale také výchovnou a vzdělávací složku. Tento krok byl též spojen s diskuzí o kvalitě institucionální péče.

<sup>214</sup> V německé literatuře označována také jako *preventivní funkce*. (König, 2008; Peucker a kol., 2010)

<sup>215</sup> Vedoucí pozici zastával koncept situační přístup (*Situationsansatz*), v praxi se ale také uplatňovaly klasické reformní pedagogické směry a novější reformní směry (Reggio-pedagogika, otevřený způsob práce (*offener Kindergarten*), pedagogika typická pro lesní předškolní zařízení (*Waldkindergärten*) apod.).

<sup>216</sup> Zde dosl. *Kindergärten*.



V 90. letech proběhly evaluační výzkumy zaměřené na kvalitu a přínos předškolního vzdělávání (viz kapitola 3.7.6), které zjistily celkově neuspokojivou úroveň pedagogické práce. (Tietze, 1998) V souvislosti s výsledky mezinárodních studií byla v Německu požadována reforma kurikulárních dokumentů a dalších struktur v institucionální péči.

Mezi lety 2002 až 2006 vytvořily všechny spolkové země vzdělávací plány, resp. orientační rámcové plány<sup>217</sup>. Profilace předškolního vzdělávání a kurikulárních dokumentů se historicky uskutečňovala v dialogu s novými alternativními a inovativními myšlenkami v pedagogice. Soudobé vzdělávací plány vycházejí z tohoto vývoje, avšak pouze některé z nich se explicitně hlásí k určitému pedagogickému směru<sup>218</sup>.

Jak pedagogické koncepty, tak aktuálně platné zemské vzdělávací plány přiznávají předškolním zařízením jejich vlastní **vzdělávací úlohu**. V roce 2004 píše Toni Hansel (2004, s. 78):

„V oblasti raného dětství kladly instituce doposud důraz na uskutečnění výchovné úlohy. Budoucí institucionální péče o děti<sup>219</sup> bude muset vnímat vedle výchovné úlohy také stejně důležitou vzdělávací úlohu.“

Platné zemské kurikulární dokumenty a pedagogické koncepty uplatňované v praxi se dále setkávají v základním **pohledu na dítě předškolního věku a na jeho vzdělávací procesy**.

„Dítě je od začátku považováno za kompetentní osobu schopnou se učit, která se zajímá se o učení, je samostatná a podílí se na svém rozvoji. Poznává svět, získává autonomii a schopnost participovat na společenství. Toto se děje prostřednictvím hry, kreativity, interakce a komunikace s dospělými i s dětmi, pokud ve svém okolí zažívá přijetí a rozmanité podněty. Dětství je považováno za životní fázi, kdy jedinec disponuje největší schopností se učit, ale také za období, které se vyznačuje jeho největší zranitelností.“ (Liegler, 2008, s. 3)

Kurikulární dokumenty a současné pedagogické koncepty chápou **učení** dítěte předškolního věku jako vlastní činnost dítěte, které je kompetentní objevovat svět kolem sebe. Učení se uskutečňuje v rámci připraveného prostředí, vzdělávacích příležitostí a situací, které umožňují jeho další rozvoj. Vzdělávací plány spolkových zemí vytyčují standardy kvality pro realizaci výchovně-vzdělávacích procesů v praxi a platí pro všechny zřizovatele bez

<sup>217</sup> Pojetí a použití pojmu *vzdělávací plán* je vymezeno v kapitole 0.

<sup>218</sup> Např. Berlínský vzdělávací plán je založen na konceptu situačního přístupu (*Situationsansatz*).

<sup>219</sup> V původním textu je poněkud neobratné spojení „veřejná podpora v oblasti pedagogiky raného dětství.“ (Liegler, 2008, s. 3) Termín *rané dětství* (*frühe Kindheit*) je zde opět použit v širším významu, tzn. ve vztahu k vývojové fázi dítěte od narození do 6 let (viz kapitola 2.5).

rozdílu<sup>220</sup>. Pedagogické koncepty pak umožňují předškolním zařízením vytvářet svůj vlastní profil. V praxi dochází často ke kombinování prvků z více pedagogických směrů, které se vzájemně doplňují<sup>221</sup>.

### 3.4.1 Národní kurikulární dokument (*Společný rámec*)

Kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání mají v Německu podobně jako v České republice víceúrovňovou hierarchii. Na národní úrovni vytyčuje základní cíle, obsahy a podmínky již zmíněný *Společný rámec pro rané vzdělávání v předškolních zařízeních (Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen)* z roku 2004. Jednotlivé spolkové země dále zohledňují svá regionální specifika a konkretizují kurikulum v 16 zemských vzdělávacích plánech. Poslední stupeň představují pedagogické koncepty, které si vytvářejí samotná předškolní zařízení. V některých případech formulují pedagogické koncepty pro svá předškolní zařízení samotní zřizovatelé. Předškolní zařízení pak doplňují jen informace týkající se jejich konkrétního fungování. Každé předškolní zařízení musí mít ve své pedagogické koncepci popsanou implementaci vzdělávacího plánu dané spolkové země. (KMK, 2004, s. 5)

Následující text přináší nejprve informace o národním kurikulárním dokumentu, *Společném rámci pro rané vzdělávání v předškolních zařízeních*, a následně se věnuje srovnání vzdělávacích plánů spolkových zemí. Kapitola má poskytnout základní vhled do značně nesourodé situace mezi jednotlivými spolkovými zeměmi a ukázat na směr, kterým se vyvíjí kurikulární dokumenty v Německu.

První část kapitoly shrnuje výsledky obsahové analýzy národního kurikulárního rámce pro předškolní vzdělávání a získaná data doplňuje informacemi, jejichž zdrojem byla analýza sekundárních zdrojů (národní a mezinárodní studie ke kurikulárním dokumentům pro předškolní stupeň). Bylo užito tematického kódování. Analýza sledovala kategorie *vzdělávání, výchova, vzdělávací úloha předškolních zařízení, přechody (tranzice), vzdělávací oblasti, didakticko-metodická doporučení pro pedagogy* a další významná témata (*spolupráce s rodiči, síťování předškolního zařízení a kooperace s dalšími aktéry* atd.). Kategorie byly primárně stanoveny na základě analýzy národního kurikulárního rámce, sekundárně pak

---

<sup>220</sup> Resp. zřizovatele, kteří mají povolení poskytovat tento typ služby.

<sup>221</sup> Např. kombinace přístupů konceptu situační přístup (*Situationsansatz*) s modelem práce podle vzoru *Early Excellence*.

v návaznosti na analýzu vzdělávacích plánů spolkových zemí<sup>222</sup>. Cílem analýzy bylo zjistit a shrnout, zda a jak jsou tyto kategorie tematizovány (pojetí, konkrétnost, případně vztah k dalšímu rozpracování v zemských vzdělávacích programech, přítomnost kategorií ve všech vzdělávacích plánech nebo pouze u vybraných z nich atd.).

### **Národní kurikulární dokument – *Společný rámec pro rané vzdělávání v předškolních zařízeních***

Dokument představuje pro spolkové země základní orientační rámec. Vymezuje fungování systému kurikulárních dokumentů na různých úrovních (stát – spolkové země – zřizovatelé – předškolní zařízení). Poukazuje na význam **včasné podpory procesů učení a rozvoje dítěte**. Pojetí vzdělávání vychází ze **sociálněkonstruktivistických teorií**, které považují interakci dítěte se sociálním a materiálním okolím pro jeho učení a rozvoj za zásadní. Na předškolní zařízení nahlíží jako na vhodná místa pro vzdělávací procesy v předškolním věku, protože umožňují celostní rozvoj dítěte ve vztahu k jeho životní situaci a poskytují dobré možnosti pro jeho zapojení.

Pedagogovi je připsána centrální funkce. Jeho interakce s dítětem je výchozím bodem pro to, aby procesy učení a rozvoje dítěte mohly být adekvátně podporovány. Pedagogické působení má být založeno na **principu dialogu**<sup>223</sup> a **sociální konstrukce**<sup>224</sup> (v originále užíván pojem ko-konstrukce). Zpráva OECD z roku 2004 (OECD, 2004b) kritizovala absenci kurikulárních dokumentů v Německu, které by pedagogům umožňovaly pracovat podle tohoto přístupu a systematicky podporovat vzdělávací procesy dětí<sup>225</sup>.

---

<sup>222</sup> Autorka provedla první fázi analýzy vzdělávacích plánů na základě kategorií vytyčených po analýze národního kurikulárního rámce. V průběhu analýzy vzdělávacích plánů se však ukázaly také další kategorie jako významné z hlediska srovnání zemských vzdělávacích plánů, a proto byly do kategoriálního systému přidány. Toto odpovídá i průběhu obsahové analýzy podle Mayringa (2007), kdy revize stanovených kategorií je součástí procesu obsahové analýzy dokumentů (pro tzv. průběhový model induktivní i deduktivní tvorby kategorií).

<sup>223</sup> Podle tohoto principu jsou pedagog a dítě v procesu učení stejně aktivní. Úspěšný proces interakce mezi nimi se zakládá na tzv. *responsivním učení* (*responsive teaching*; proces vzájemné výměny názorů/diskuze mezi oběma subjekty). (Stremmel, 1993; Kontos, Dunn, 1993) Vysvětlení pojmu je uvedeno v kapitole 0.

<sup>224</sup> Formy učení orientující se podle sociální konstrukce (v německém prostředí užíván pojem *ko-konstrukce* ve významu sociální konstrukce) stavějí na interakčních procesech mezi pedagogem a dítětem (dětmi), respektují koncept *poskytování podpory* (*scaffoldingu*) a *řízené participace* (*guided participation*). (Rogoff, 1990; Průcha a kol., 2009)

<sup>225</sup> Protože ve východních spolkových zemích nebyla v té době ještě vytvořena nová kurikula, pracovali pedagogové často podle starých vzdělávacích plánů NDR, jejichž metody i pojetí předškolního vzdělávání však byly nevyhovující. (OECD, 2004b)

„Možnosti pro systematickou podporu a doprovázení vzdělávání dětí, které se zakládají na představě dialogu a ko-konstrukce mezi dětmi a dospělými, musí být teprve vytvořeny a vyzkoušeny... Čím dále postoupí institucionalizace dětství, tím větší výzvou se stává to, aby byl dětem v předškolních zařízeních i mimo ně přiznán prostor pro volnou hru a činnosti, které si dítě může samostatně zvolit a řídit.“ (OECD, 2004b, s. 124)

OECD (2004b) ve své zprávě poukazuje na nebezpečí, která jsou spojena s tím, že výchovu dětí v raném a předškolním věku v Německu čím dál dříve a ve větším rozsahu přebírají předškolní instituce. Ty mají dbát na to, aby dětem byly během dne vytvářeny dostatečné příležitosti pro volnou hru i svobodnou a samostatnou volbu činností. Společný rámec (KMK, 2004) a nové vzdělávací plány všech spolkových zemích tento požadavek již zohledňují.

Společný rámec (KMK, 2004) definuje základní cíle předškolního vzdělávání. Dokument záměrně vzájemně nevymezuje pojmy *vzdělávání (Bildung)* a *výchova (Erziehung)*, ale chápe je jako **jednotný proces**, který se uskutečňuje **v sociálním kontextu**. (s. 2–3) V textu jsou užívány pojmy *vzdělávání (Bildung)* a *vzdělávací procesy (Bildungsprozesse)*, které jsou chápány ve vztahu k celostnímu rozvoji osobnosti. Dokument vymezuje vzdělávací úlohu předškolních zařízení takto:

„Těžiště **vzdělávací úlohy** předškolních zařízení spočívá ve včasném posilování individuálních kompetencí a vzdělávacích dispozic<sup>226</sup>, rozšíření, podpoře a podněcování dětské touhy objevovat, ve výchově k hodnotám a v podpoře toho, aby se děti naučily se učit a poznávaly svět v sociálních kontextech.“ (KMK, 2004, s. 2)

„V popředí vzdělávacích snah v preprimárním vzdělávání<sup>227</sup> je zprostředkování základních kompetencí a rozvoj a posílení osobnostních zdrojů, které děti motivují a připravují na to, aby přijaly a zvládly životní a vzdělávací úkoly, odpovědně se účastnily života společnosti a učily se po celý život.“ (KMK, 2004, s. 3)

Vzdělávací plány jednotlivých spolkových zemí mají podle Společného rámce (KMK, 2004) dále konkretizovat vzdělávací úlohu, vzdělávací oblasti a vymezovat pedagogické procesy z hlediska věkové kategorie dětí, pro kterou jsou určeny. Společný rámec (KMK, 2004) označuje předškolní zařízení za vzdělávací instituce a stanovuje základní podmínky pro pojetí **přechodu mezi předškolním a primárním stupněm** – otevření primární školy principům předškolní pedagogiky a individuální přístup k přecházejícím dětem. „Na jednu stranu mají být děti schopné přijetí do školy a na druhou stranu má být škola přijatelná pro děti. Škola

<sup>226</sup> Lze přeložit i jako *dispozice k učení*.

<sup>227</sup> V originálu je použit termín *Elementarbereich*, kterým je označován stupeň ISCED 0.

pokračuje ve vzdělávací práci předškolních zařízení svým způsobem.“ (KMK, 2004, s. 3) Zdůrazněna je spolupráce obou institucí z hlediska představ o významu školní připravenosti dětí, vedení dokumentace rozvoje dítěte<sup>228</sup>, metod a vzdělávacích obsahů. Flexibilní modely úvodního stupně na primární škole jsou nahlíženy jako vhodná organizační opatření snižující neúspěchy dětí při vstupu do povinného vzdělávání. Jazyková podpora jako významný nástroj zvyšování rovných příležitostí ve škole má být principiálně poskytována v předškolním zařízení i ve škole. (s. 8–9)

Princip **celostního přístupu ve vzdělávání dětí** se projevuje v interdisciplinárním vymezení vzdělávacích oblastí podle témat, která lze integrovat v rámci vzdělávací nabídky. Šest **vzdělávacích oblastí** konkretizuje práci předškolních zařízení a dělí se následujícím způsobem:

- **Jazyk, písmo, komunikace:** zaměření na rozvoj schopnosti smysluplně a diferencovaně vyjadřovat myšlenky; poskytování jazykové podpory ve vztazích, komunikaci a jednání; rozvoj čtenářské pregramotnosti (dosl. *literacy*<sup>229</sup>).
- **Osobnostní a sociální rozvoj, výchova k hodnotám/náboženská výchova:** zaměření na rozvoj sociálních kompetencí, znalosti umožňující orientaci ve společnosti; setkání, vyrovnání a identifikace s hodnotami a normami ve společnosti a tematizace náboženských otázek.
- **Matematika, přírodní vědy, (informační) technika:** rozvoj matematické, přírodovědné a technické pregramotnosti.
- **Umělecké vzdělávání/zacházení s médii:** polyestetická výchova zaměřená na rozvoj smyslů, emocionální stránky, na podporu fantazie a kreativity; schopnost zacházet smysluplně a kreativně s médii a být schopen tvořit vlastní díla.
- **Tělo, pohyb, zdraví:** důraz na pohyb a podporu tělesného zdraví; výchova ke zdraví v běžném dni a zdůraznění role rodičů a dalších kooperačních partnerů.
- **Příroda a kulturní prostředí:** Vývojově přiměřené vzdělání v oblasti ekologie, výchovy k udržitelnému rozvoji; setkávání s přírodou a rozmanitými kulturními prostředími. (s. 4–5)

---

<sup>228</sup> Dokumentace je východiskem pro komunikaci obou institucí s rodiči. Dialog předškolního zařízení i primární školy s rodiči se zaměřuje na facilitaci přechodu jejich dítěte a zajištění kontinuity v jeho individuální vzdělávací dráze.

<sup>229</sup> Ve Společném rámci i v některých zemských vzdělávacích plánech bývá termín používán v anglické podobě *literacy* a není překládán. Označuje čtenářskou gramotnost, resp. pregramotnost, ve vztahu k dítěti předškolního věku.

Jedním z aspektů celostního přístupu jsou obsahy **průřezových** témat:

- rozvoj dovednosti se učit (metodická kompetence k učení);
- přiměřená účast dětí na rozhodnutích, která se týkají jejich života v předškolním zařízení;
- interkulturní vzdělávání;
- genderově odpovědná pedagogická práce;
- specifická podpora dětí s vývojovými riziky a dětí s postižením nebo dětí, které jsou ohroženy vznikem vývojových rizik a postižení;
- podpora dětí mimořádně nadaných. (s. 4)

Doporučovanou metodou jsou **projekty**, jejichž témata se mají přizpůsobovat zájmům dětí a podporovat samostatně řízené činnosti dětí. Velká váha je kladena na uplatnění metod **pozorování a dokumentace**<sup>230</sup>, které mají sloužit k systematickému doprovázení a podpoře procesu rozvoje dítěte. Otázky, zájmy a témata dětí jsou více než pouze podnět pro vzdělávací nabídku. Jsou výrazem vzdělávacích zájmů dítěte, a proto z nich má vycházet plánování pedagoga i nabídka vzdělávacích činností a příležitostí. (s. 5)

Pedagogové<sup>231</sup> vedou a organizují předškolní zařízení, které má fungovat jako „výzkumná dílna“<sup>232</sup>. (s. 6) Spolupráce s rodičem je založena na partnerství. Významnou součástí práce předškolní instituce jsou pravidelná setkání s **rodiči**, vzdělávací a informační nabídky a zapojení rodičů do rozhodování ve věci fungování předškolního zařízení. **Sociální a kulturní rozmanitost** je vnímána jako šance jak zajistit budoucí globální soužití. **Prostorové uspořádání** má vycházet z použití velkých prostor i malých oddělených místností. Vnější prostor má být upraven tak, aby byl co nejbližší přírodnímu prostředí. Předškolní zařízení má vytvářet rozvinutou **sít' a kooperovat s dalšími institucemi**<sup>233</sup> s perspektivou možného rozvoje předškolního zařízení v centrum poskytující komplexnější služby rodinám.

---

<sup>230</sup> Rozšířenou metodou je metoda příběhů učení či vzdělávání dítěte (tzv. *Bildungs- und Lerngeschichten*, německá adaptace novozélandské metody *Learning Stories*) nebo metoda pozorování a dokumentace uplatňovaná v *Early Excellence Centres*, resp. *Children's Centres* (Anglie, Německo).

<sup>231</sup> Ve Společném rámci (KMK, 2004) je ještě užíváno označení *vychovatelky (Erzieherinnen)*. V pozdější pedagogické literatuře se dává přednost genderově neutrálnějšímu označení *pedagog*, které zohledňuje muže pracující na této pozici a také osoby s jinou pedagogickou kvalifikací (viz kapitola 3.8).

<sup>232</sup> Pedagogové podněcují děti k objevování, nedávají jim uzavřené odpovědi, ale takové, které rozvíjejí jejich zájem a vedou k přesahujícím tématům. Je vyzdvížena důležitost vzájemného učení mezi pedagogem a dítětem. (KMK, 2004, s. 7)

<sup>233</sup> Kulturní, sociální, ekologická, lékařská centra a služby, politické a náboženské organizace apod.

Společný rámec ponechává spolkovým zemím relativní volnost v rozhodnutí, jak dalece budou vzdělávací plány závazné (od formy doporučení po závazné dokumenty). Stanoví základní jednotná východiska a poskytuje dostatek prostoru pro pluralitní a regionálně odlišné přístupy k předškolnímu vzdělávání ve spolkových zemích.

### 3.4.2 Kurikulární dokumenty spolkových zemí (vzdělávací plány)

Druhá část kapitoly přináší výsledky obsahové analýzy 16 vzdělávacích plánů pro předškolní vzdělávání spolkových zemí Německa. Analýza sledovala:

- **formální aspekty** vzdělávacích plánů: název, publikace, určení, rozsah, zaměření na věkovou skupinu dětí, autorství, závaznost, okolnosti vzniku, existenci dalších materiálů doplňujících vzdělávací plány;
- **obsahové aspekty:**
  - struktura vzdělávacího plánu, pojetí vzdělávání, výchovy, cílů a kompetencí, praktické a metodické aspekty, další významná témata (viz tematické zaměření analýzy Společného rámce v kapitole 3.4.1);
  - vzdělávací obsah v podobě vzdělávacích oblastí (pojetí a širší specifikace vzdělávacích oblastí a jejich pořadí vzhledem ke Společnému rámci, vybrané obsahové prvky kurikula). Obsahová analýza sledovala shodné kategorie jako analýza hierarchicky výše postaveného národního kurikulárního rámce, aby bylo možné lépe poukázat na propojení obou stupňů kurikulárních dokumentů i na zemská specifika v jejich konkrétním provedení.

Výsledky analýzy jsou uvedeny v přehledových tabulkách v přílohách 20–21. Juxtapozice (Váňová, 1998; Walterová, 2006) jednotlivých kategorií ve vzdělávacích plánech umožnila následnou komparaci pojetí sledovaných kategorií a kontextualizaci výsledků vzhledem k datům uvedeným v sekundárních pramenech (studie k vzdělávacím plánům publikované v Německu v posledním desetiletí). Shrnutí je doplněno konkrétními příklady ze vzdělávacích plánů, které nastiňují jejich variabilitu a pojetí dané kategorie. Obsahová analýza vzdělávacích plánů byla doplněna provedením **hodnocení zemských vzdělávacích plánů podle evaluační škály OECD** pro kurikulární dokumenty a standardy publikované ve studii *Starting Strong III*. (OECD, 2012, s. 138–140) Cílem analýzy národního kurikulárního rámce a zemských kurikul bylo poskytnout základní vhled do kurikulární situace v Německu. Hlubší analýza by přesahovala rozsah této práce.

Cesty k formulaci vzdělávacích plánů byly v jednotlivých spolkových zemích různé. V rámci diskuzí o významu předškolního vzdělávání považovaly po roce 2000 všechny země za důležité vytvořit závazná zemská kurikula. První snahy o formulování nového vzdělávacího plánu byly v Bavorsku (2001), v Brémách a Porýní-Falcku (2002) a později pak v Bádensku-Württembersku, Berlíně, Dolním Sasku, Sársku a Sasku<sup>234</sup> (2004). Země své plány průběžně aktualizují, doplňují<sup>235</sup> a přizpůsobují<sup>236</sup>. Tvorba Společného rámce (2004) pak představovala shrnutí společných základů (nebyla východiskem pro samotné vzdělávací plány spolkových zemí). (Hebenstreit, 2008)

Zemské vzdělávací plány jsou flexibilními kurikuly, jejichž cílem je zlepšit pedagogickou práci v předškolních zařízeních. Mají být nástrojem ke kvalitativnímu rozvoji předškolního vzdělávání. Novým elementem jsou především z hlediska řízení, neboť představují explicitně formulované pedagogické standardy pro práci předškolních zařízení. V neposlední řadě mají být podnětem pro inovace pedagogické praxe.

„Zavedení vzdělávacích plánů je možné nahlížet v rámci rozvoje tak, že se stát nesnaží zajistit kvalitu předškolních zařízení jen přes formální kvalifikaci personálu nebo přes definici minimálních předpokladů, které musí předškolní zařízení splňovat pro udělení povolení k provozování. Ukazuje to na zvyšující se zájem státu o podobu pedagogické práce.“ (Peucker a kol., 2010, s. 194)

Mezi vzdělávacími plány spolkových zemí se nachází tzv. **vzdělávací plány první i druhé generace**:

- **Plány první generace** se zaměřují na konkretizaci výchovné a vzdělávací úlohy předškolních zařízení (resp. zařízení institucionální péče<sup>237</sup>). Orientují se tedy úzce na práci s dětmi ve věku 3–6 či 0–6 let. Jejich cílem je podpora kvalitního předškolního vzdělávání i vymezení a rozvoj vzdělávacích oblastí, které

---

<sup>234</sup> Spolkové země vyvinuly v rámci přípravy plánů řadu aktivit: Sasko, Braniborsko a Šlesvicko-Holštýnsko realizovalo kupříkladu v letech 1997–2000 projekt *Vzdělávací úloha předškolních zařízení (Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen)*, vedl jej *Institut für angewandte Sozialisationsforschung früher Kindheit* pod vedením Hanse-Joachima Laewena.

<sup>235</sup> Spolkové země Braniborsko, Sasko a Durynsko zveřejnily své plány ve formě otevřeného dokumentu (podoba kroužkového šanonu). To umožňuje, aby si jednotlivé instituce doplňovaly své specifické materiály vztahující se k jejich konkrétní implementaci plánu, ale otevírá to také cestu k dalšímu rozšiřování vzdělávacího plánu jako takového. Tyto spolkové země již od počátku plánovaly postupně vydávat další doplňující části kurikul. Například Šlesvicko-Holštýnsko zveřejnilo plán o rozsahu 30 stran a doplnilo jej následně dalšími materiály; dále roku 2008 zveřejnilo přepracovanou verzi plánu a opět ji doplňuje didakticko-metodickými doporučeními k různým tématům.

<sup>236</sup> Nejlépe je to vidět při srovnání současné podoby vzdělávacích plánů a jejich prvních znění. V letech 2005–2008 vznikla řada analýz prvotních verzí zemských vzdělávacích plánů (Diskowski, 2005; Hebenstreit, 2008; Wehrmann, 2006; König, 2008 apod.), vybrané aspekty byly kritizovány a následně také změněny či doplněny.

<sup>237</sup> Výjimečně i neinstitutonální péče (např. v Berlíně, Meklenbursku – Předním Pomořansku a Sasku).



nebyly doposud natolik tematizovány a jsou v současné pedagogické diskuzi považovány za významné. K plánům první generace patří např. vzdělávací plány spolkových zemí Brémy a Sársko.

- **Plány druhé generace** se neorientují pouze na vzdělávání dětí v předškolním (a raném) věku, ale pokrývají širší věkové spektrum (nejčastěji děti od narození do deseti let). Věnují značnou pozornost přechodům nejen mezi vzdělávacími stupni, ale také mezi dalšími (sociálními) strukturami, v nichž se dítě pohybuje (rodina, vrstevnická skupina, škola, předškolní zařízení, další formy péče o dítě mimo rodinu, média apod.). (Textor, 2014) Plány druhé generace nacházíme ve spolkových zemích Hesensko, Meklenbursko – Přední Pomořansko, Severní Porýní – Vestfálsko, Bavorsko a Durynsko, které se k tomuto pojetí explicitně hlásí. Významnou roli v prosazování tohoto přístupu zastává Státní institut pro předškolní pedagogiku (IFP) v Mnichově<sup>238</sup>.

### **Formální aspekty vzdělávacích plánů**

Vzdělávací plány byly v tištěné podobě **publikovány** veřejnými nakladateli<sup>239</sup> nebo příslušnými ministerstvy. Všechny byly zveřejněny na internetu v podobě PDF dokumentů. Vzdělávací plány se liší ve formulaci názvu, rozsahu a určení. Již z **názvů** je patrná heterogenita mezi jednotlivými spolkovými zeměmi. Název odkazuje také na závaznost či důraz jednotlivých dokumentů. Jižněji situované spolkové země používají převážně pojem *plán* (výjimkou je Sársko), který jakoby ukazuje na svou větší závaznost pro pedagogickou praxi. Severněji položené země naopak uvádí různé názvy naznačující spíše rámcový a doporučující charakter tohoto dokumentu. Z pouhého názvu však nelze implikovat faktickou závaznost kurikulárního dokumentu pro předškolní zařízení. Ta je v každé spolkové zemi určitým způsobem legislativně kodifikována (viz níže v této kapitole). Regionální specifika a pravidelnosti však nelze v tomto ohledu vysledovat. Rozdíly v názvech vzdělávacích plánů mezi severními a jižními spolkovými zeměmi lze vysvětlit spíše odlišnou tradicí a pojetím předškolní výchovy a vzdělávání.

---

<sup>238</sup> Zvláště emeritní prof. Wassilios E. Fthenakis, který patří mezi vedoucí teoretiky předškolního dětství v Německu.

<sup>239</sup> Bádensko-Württembersko, Bavorsko, Berlín, Braniborsko, Porýní-Falcko a Sasko.

Tabulka 8: Přehled plurality názvů vzdělávacích plánů spolkových zemí

Pojem označující zemský kurikulární dokument			
Hlavní označení	Doplňující označení	Počet	Spolková země
PLÁN	vzdělávací (a výchovný) plán	4	Bavorsko, Durynsko, Hesensko, Sasko
	orientační plán	2	Bádensko-Württembersko, Dolní Sasko
	rámcový plán	1	Brémy
PROGRAM	vzdělávací program	3	Berlín, Sársko, Sasko-Anhaltsko
DOPORUČENÍ		2	Hamburk, Porýní-Falcko
ZÁSADY		2	Braniborsko, Severní Porýní – Vestfálsko
KONCEPCE		1	Meklenbursko – Přední Pomořansko
SMĚRNICE		1	Šlesvicko-Holštýnsko

Plány východních spolkových zemí používají ve svých názvech pouze pojem *vzdělávání* (*Bildung*) jako *souhrnné* označení, u západních spolkových zemí naopak převažuje společné užití obou pojmů *vzdělávání a výchova* (*Bildung a Erziehung*). Hebenstreit (2008) upozorňuje také na části názvů (viz přehled názvů v tabulce 9), které se podobají mottu (*vzdělávání od začátku* nebo *úspěšně startovat*). Zamýšlí se nad významem těchto prohlášení, která mají zdůraznit důležitost včasného začátku pro úspěšnost. Klade si však otázku, koho nebo čeho se zmiňovaná úspěšnost má reálně týkat (zda dítěte či systému).

**Určení vzdělávacích plánů** je vymezeno dvěma způsoby:

1. **Vymezení určitého typu instituce** (či institucí), pro které je plán určen (např. zařízení institucionální péče<sup>240</sup>). Tento typ ve vzdělávacích plánech převažuje. Nejasnosti však mohou vnést terminologická specifika spolkových zemí, neboť i samotná (souhrnná) označení institucí se v jednotlivých zemích a jejich vzdělávacích plánech liší. Ve vzdělávacích plánech nacházíme následující názvy institucionální péče<sup>241</sup>:
  - *předškolní zařízení (Kindergarten)*: Bádensko-Württembersko (instituce je určena dětem od 3 do 6 let), Sársko (zde pojímá věk dětí 0–6 let);
  - *denní zařízení, příp. denní zařízení pro děti (Tageseinrichtungen, příp. Kindertageseinrichtungen)*: např. Bavorsko, Berlín, Hamburk, Meklenbursko – Přední Pomořansko;

<sup>240</sup> Institucionální péče zde zahrnuje všechny typy zařízení pro děti ve věku do 6 let (viz kapitola 3.3). Pokud se plán vztahuje i na děti starší, stanovuje v takovém případě podmínky pro činnost družin (*Hort*) nebo zařízení plnicích shodnou funkci (např. kombinovaná zařízení zabezpečující péči pro děti raného a předškolního věku i pro skupiny dětí ve školním věku mimo dobu vyučování).

<sup>241</sup> Cíleně je u zařízení uveden doslovný překlad, který demonstruje pojmovou rozmanitost v termínech užívaných jednotlivými spolkovými zeměmi.

- *elementární oblast (Elementarbereich)*: Brémy, Dolní Sasko;
- *denní péče o děti (Kindertagesbetreuung)*: Braniborsko;
- *denní zařízení pro děti (Kindertagesstätte)*: Porýní-Falcko.

Šíře zaměření vzdělávacích plánů z hlediska institucí je také značně variabilní. Pohybuje se od úzké orientace výhradně na předškolní (a jeslová) zařízení až po všechna zařízení poskytující rozmanité služby institucionální i neinstitutonální péče.

2. **Vymezení věkové skupiny dětí**, na kterou se plán vztahuje. Explicitně v plánech nacházíme věkový rozsah od narození do pěti či šesti let dítěte (podle věku zahájení povinné školní docházky v dané spolkové zemi) a dále rozpětí od narození do deseti či patnácti let.

Tabulka 9: Přehled názvů vzdělávacích plánů 16 spolkových zemí, jejich zaměření a rozsahu

Spolková země	Český překlad názvů vzdělávacích plánů	Originální název vzdělávacího plánu v němčině	1. zveřejnění – poslední aktualizace	Počet stran	Zaměření na druh instituce či vzdělávání dětí v určitém věku
Bavorsko	Bavorský vzdělávací a výchovný plán pro děti v zařízeních institucionální péče do vstupu do školy	<i>Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung</i>	2006/2012	476	Institucionální péče pro děti do 6 let
Hesensko	Vzdělávání od začátku. Vzdělávací a výchovný plán pro děti od 0 do 10 let v Hesensku	<i>Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen</i>	2005/2014	149	Výchova a vzdělávání dětí do 10 let
Durynsko	Durynský vzdělávací plán pro děti do 10 let	<i>Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre</i>	2006/2010	172	Vzdělávání dětí do 10 let
Sasko	Saský vzdělávací plán – příručka pro pedagogické odborné síly v jeslích, předškolních zařízeních a družinách, stejně tak pro neinstitutonální péči	<i>Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege</i>	2006/2011	212	Institucionální a neinstitutonální péče pro děti do 10 let
Bádensko-Württembersko	Orientační plán pro vzdělávání a výchovu v bádensko-württemberských předškolních zařízeních a dalších zařízeních institucionální péče	<i>Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen</i>	2006/2011	47	Institucionální péče pro děti do 10 let

<b>Dolní Sasko</b>	<b>Orientační plán</b> pro vzdělávání a výchovu na elementárním stupni dolnosaských zařízení institucionální péče	<i>Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder</i>	2005/2011	60	Výchova a vzdělávání dětí do 6 let
<b>Brémy</b>	<b>Rámcový plán</b> pro vzdělávání a výchovu na elementárním stupni	<i>Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich</i>	2004/2012	41	Výchova a vzdělávání dětí do 6 let
<b>Berlín</b>	<b>Berlínský vzdělávací program</b> pro institucionální a neinstitutonální péči	<i>Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege</i>	2004/2014	180	Institucionální a neinstitutonální péče pro děti do 6 let
<b>Sársko</b>	<b>Vzdělávací program</b> pro sárská předškolní zařízení	<i>Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten</i>	2006/2006	20	Vzdělávání dětí do 6 let
<b>Sasko-Anhaltsko</b>	<b>Vzdělávací program</b> pro zařízení institucionální péče v Sasku-Anhaltsku. Vzdělávání: elementární – vzdělávání od začátku	<i>Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an</i>	2004/2013	153	Institucionální péče pro děti do 15 let
<b>Hamburk</b>	<b>Hamburská vzdělávací doporučení</b> pro vzdělávání a výchovu dětí v institucionální péči	<i>Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen</i>	2005/2012	114	Institucionální péče pro děti do 15 let
<b>Porýní-Falcko</b>	<b>Vzdělávací a výchovná doporučení</b> pro zařízení institucionální péče v Porýní-Falcku	<i>Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz</i>	2004/2004	71	Institucionální péče pro děti do 15 let
<b>Braniborsko</b>	<b>Zásady</b> elementárního vzdělávání v zařízeních péče o děti v zemi Braniborsko	<i>Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg</i>	2004/2006	32	Institucionální péče pro děti do 10 let
<b>Severní Porýní – Vestfálsko</b>	Více šancí pro vzdělávání od začátku – <b>Zásady</b> podpory vzdělávání pro děti od 0 do 10 let v zařízeních institucionální péče a školách primárního stupně v Severním Porýní – Vestfálsku (Návrh)	<i>Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen (Entwurf)</i>	2003/2011	92	Výchova a vzdělávání dětí do 10 let

<b>Meklenbursko – Přední Pomořansko</b>	<b>Vzdělávací koncepce</b> pro 0 až 10leté děti v Meklenbursku – Předním Pomořansku. K práci v zařízeních institucionální a neinstitucionální péče	<i>Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege</i>	2004/2011 a doplněno následně o další části	296 + 44	Institucionální a neinstitucionální péče pro děti do 10 let
<b>Šlesvicko-Holštýnsko</b>	Úspěšně startovat – <b>směrnice</b> k vzdělávací úloze zařízení institucionální péče ve Šlesvicku-Holštýnsku	<i>Erfolgreich starten – Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein</i>	2004/2012	66	Institucionální péče pro děti do 15 let

Stránkový **rozsah** je také velmi heterogenní. Nejrozsáhlejší je bavorský vzdělávací plán (476 stran) a nejstručnější sárský plán (20 stran). Vzdělávací plány většího rozsahu poskytují obecně nejen základní východiska pro pedagogickou práci (pojetí vzdělávání, výchovy a péče; hlavní cíle a oblasti), ale také základní metodická doporučení, praktické příklady činností apod. Rozsah odkazuje i na otevřenost či naopak určitou svázanost, kterou vzdělávací plán determinuje práci pedagoga. Pro tvůrčí pedagogy mohou být podrobné pokyny omezující, naopak pro méně tvůrčí a metodicky zakotvené jsou pomocí pro přípravu a realizaci pedagogické práce.

Vzdělávací plány mají také různé **podoby**. Sársko například pracuje se 2 dokumenty: zaprvé je zde stručný vzdělávací program shrnující základní východiska k vzdělávací úloze, cílům, obsahům, úkolům pedagogů a spolupráci s primární školou a zadruhé metodická doporučení, která podávají podrobná vysvětlení a doporučení pro implementaci programu do praxe. (Piper, 2013) Meklenburský vzdělávací plán je koncipován jako otevřený dokument, který je průběžně doplňován o další části a inovován (v roce 2005 měl 76 stran, v roce 2011 již 296 stran, viz výše tabulka 9).

Vzdělávací plány se odlišují také **z hlediska dalších kritérií**. Příkladem může být tvůrce (odpovědná instituce či osoba) nebo závaznost vzdělávacích plánů:

- Z hlediska **tvůrce** nacházíme značné rozdíly. V některých spolkových zemích je jako autor uvedeno příslušné ministerstvo ve školském nebo sociálním sektoru (např. Bádensko-Württembersko), resp. obě ministerstva v Severním Porýní – Vestfálsku. Jinde je autorem odborný institut (Berlín) nebo jednotliví autoři-experti či autorský kolektiv v oblasti předškolního vzdělávání (resp. institucionální péče), např.

Braniborsko, Brémy, Hamburk, Hesensko či Šlesvicko-Holštýnsko. Případně se na zpracování plánu podílí více typů autorských institucí (Bavorsko).

- Z hlediska **závažnosti** představují vzdělávací plány orientační rámce pro pedagogy a předškolní zařízení. Proces implementace vzdělávacích plánů je velmi pozvolný a v jednotlivých spolkových zemích probíhá s různou intenzitou. Jejich zavedení do praxe předškolních zařízení je v konečném důsledku v pravomoci zřizovatelů (výjimkou je Berlín se závaznou povinností implementovat vzdělávací plán). Vzdělávací plány mají formu doporučení (Dolní Sasko, Porýní-Falcko), ujednání mezi svazy zřizovatelů a eventuálně i dalšími aktéry (Bádensko-Württembersko, Braniborsko, Brémy) nebo jsou ukotveny určitým legislativním opatřením (Bavorsko, Berlín, Sasko) a mají vztah např. k financování předškolního zařízení (Berlín). Tvůrci vzdělávacích plánů se v různé míře vymezují proti dogmatickému chápání úlohy vzdělávacích plánů a proti snaze o detailní splnění všech vzdělávacích obsahů a podnětů pro pedagogickou nabídku, které jsou v plánech obsaženy (zmiňováno zvláště ve vzdělávacích plánech spolkových zemí bývalé NDR). Vytvoření určité regionální typologie však v tomto aspektu není možné.

Celkový proces tvorby vzdělávacích plánů se také vyznačoval značnou variabilitou. V některých spolkových zemích neproběhla v rámci přípravy vzdělávacího plánu žádná diskuze s odborníky a pedagogickými pracovníky. Jinde fungovalo odborné grémium nebo do přípravy plánu byli zapojeni zřizovatelé institucionální péče. Další formou participace pedagogické veřejnosti byla veřejná diskuze na internetu. Nejintenzivnější způsob, jakým měla být podpořena výměna názorů mezi tvůrci a pedagogy v praxi, představovalo uskutečnění plošného dotazníkového šetření ve všech zařízeních institucionální péče dané spolkové země. V některých spolkových zemích proběhla testovací či pilotní fáze vzdělávacího plánu, na kterou navazovalo jeho dopracování podle získaných výsledků.

## Struktura vzdělávacích plánů

Struktura většiny vzdělávacích plánů je podobná, liší se členění kapitol a rozsah stran, který je věnován jednotlivým tématům. Komparace obsahů vzdělávacích plánů a jejich vybraných aspektů je uvedena v příloze 20.

Na začátku vzdělávacích plánů jsou zpravidla pojednána základní východiska a kategorie předškolního vzdělávání (resp. institucionální a neinstitucionální péče), jakými jsou pojetí vzdělávání, význam a pojetí hry a učení, pohled na dítě a dětství apod. Spolkové země se liší v tom, nakolik diferencovaně a obsáhle daná témata představují.

Dále obvykle následuje popis vzdělávacích cílů a kompetencí, které jsou formulovány jako ideál, k němuž směřuje podpora dítěte a k němuž *může* dítě dospět. Většina plánů uplatňuje koncept *kompetencí* (některé plány užívají také pojem *školní způsobilost*<sup>242</sup> při tematizaci přechodu dítěte na primární školu, např. Bavorsko a Severní Porýní – Vestfálsko).

Následuje obvykle nejrozsáhlejší část – rozdělení do tematických vzdělávacích oblastí (nazývaných také *výchovné oblasti* nebo *oblasti rozvoje*), které jsou v plánech vymezeny různě diferencovaně a podrobně. Většinou však pokrývají vzdělávání v oblasti jazyka, matematických představ, přírodovědné a technické oblasti, hudebně a výtvarně-estetickou, mediální, náboženskou, sociální výchovu a výchovu ke zdraví. Některé plány doplňují tuto část také metodickými doporučeními a praktickými příklady (srov. komparaci v příloze 20).

Vzdělávací plány dále obsahují kapitoly ke specifickým otázkám, jakými jsou spolupráce s rodiči<sup>243</sup>, tranzice mezi vzdělávacími stupni (nejen předškolním a primárním, ale i vyššími stupni) a možnosti jejich kooperace. Zpravidla samostatně tematizují vzdělávací a vývojové procesy dětí, kde vedle podpory autonomie dítěte zdůrazňují také význam získání kompetence k jednání v sociálním kontextu. Vyzdvihují důležitost hry v učení dítěte, svobodné volby činností i připraveného prostředí. Plány vycházejí z reality předškolních zařízení, jejichž skupiny dětí se vyznačují značnou heterogenitou z hlediska věku, sociálních, ekonomických, náboženských i dalších stránek. Zabývají se otázkou integrace dětí se SVP a celkově jsou proinkluzivně nastaveny. Některé plány doporučují transformaci předškolních zařízení v šířeji

---

<sup>242</sup> Viz vysvětlení v kapitole 6.

<sup>243</sup> Předpokládají mnohem intenzivnější zapojení rodičů do vzdělávacích procesů dítěte v předškolním zařízení, než je tomu v českém kontextu; zdůrazňují harmonizaci přístupu rodičů k výchově dítěte v domácím prostředí a v institucionální péči a očekávají spolupráci rodičů na organizaci a fungování předškolního zařízení.

zaměřená multifunkční centra (Berlín, Hamburk, Porýní-Falcko). Tyto současné problémy předškolního vzdělávání bývají pojednány v samostatných kapitolách, což poukazuje na jejich důležitost pro pedagogickou praxi.

Některé vzdělávací plány jsou doplněny přílohami, jako jsou příklady z praxe, dotazníky sloužící k reflexi práce pedagoga, rozsáhlejší metodické a evaluační materiály, katalogy s kritérii pro hodnocení kvality atd. (Textor, 2014; Stoltenberg, 2008; přehled struktury vzdělávacích plánů poskytuje příloha 20)

### **Obsahové aspekty – pojetí vzdělávání ve vzdělávacích plánech spolkových zemí**

Současné kurikulární dokumenty mají mít podobu **otevřených vzdělávacích plánů**<sup>244</sup>, které vycházejí především z tradice **situačního** a **sociálněkonstruktivistického pedagogického přístupu**. (König, 2008) Na rozdíl od anglofonních zemí se v Německu v pedagogické diskuzi o vzdělávacích plánech věnuje poměrně dosti prostoru vymezení pojmu *vzdělávání* (*Bildung*), které je částí pedagogické veřejnosti chápáno odděleně od pojmu *výchova* (*Erziehung*).

Hebenstreit (2008, s. 48) shrnuje, co je společné definicím *vzdělávání* ve všech vzdělávacích plánech spolkových zemí:

- „Vzdělávání je celoživotní proces, který začíná narozením, je subjekty vzdělávání samostatně a aktivně řízen a zvláště v období raného dětství [předškolním věku] vychází ze smyslového poznání a jednání<sup>245</sup>.”
- V rámci vzdělávacího procesu se spojuje přijetí vnějších zkušeností s vlastními interpretacemi dítěte.
- Cílem vzdělávacích procesů je spojení subjektu s vnějším světem. Individualita a schopnost jednat ve společnosti jsou stejně zastoupeny.“

Vymezení pojmu *vzdělávání* v kontextu preprimárního stupně se odborná německá literatura věnuje široce. Oproti 60. a 70. létům 20. století není v žádném plánu termín *vzdělávání* používán ve spojení s vědomým předáváním předem vymezených poznatků (poučování, předsunutí výuky učiva z primárního vzdělávání).<sup>246</sup>

<sup>244</sup> Vymezení pojmů *otevřené* a *uzavřené kurikulum* je uvedeno v kapitole 6.

<sup>245</sup> Hebenstreit (2008) poukazuje na specifikum německého výrazu *vzdělá(vá)ní* (*Bildung*), který je odvozen od slovesa *vzdělávat* (*bilden*). Osvětluje, že toto sloveso se správně chová stejně jako reflexivní slovesa, která v němčině nemají pasivní tvary. Lze proto říci: „On se vzdělává.“ Nikoli však: „On je vzděláván.“ Význam tohoto základu slova *vzdělávání* (*Bildung*) proto má v sobě obsaženu pozici aktivního činitele (subjektu) a nikoli někoho, kdo je vzděláván třetí osobou. Vzdělávat se může pouze osoba sama.

<sup>246</sup> Pojem *celostní vzdělávání* (*ganzheitliche Bildung*) používá 5 vzdělávacích plánů (Berlín, Hamburk, Sársko, Sasko-Anhaltsko a Durynsko). Označení *celostní učení* (*Lernen*) nacházíme např. v brémském vzdělávacím plánu.



Cílem této práce není přinést srovnávací analýzu jednotlivých pohledů na pojem *vzdělávání*, ale přiblížit, jak se uplatňují ve vzdělávacích plánech jednotlivých spolkových zemí. Nacházíme tři hlavní pojetí, která se vyskytují ve vzdělávacích plánech výhradně či v různých kombinacích, kde zpravidla jeden ze tří přístupů převažuje a další jej v určitých oblastech doplňují. Třemi hlavními přístupy je pojetí vzdělávání jako **sebevzdělávání** (*Selbstbildung*), **sociální konstrukce**<sup>247</sup> (*Ko-Konstruktion*) a **osvojování** (*Aneignung*). Všechny tři výše zmíněné **pohledy na vzdělávání** dítěte mají stejné východisko ve vztahu k vzdělávání a k úloze předškolního zařízení: „Vzdělávání považují za vlastní činnost dítěte, které je kompetentní k poznávání svého světa. Úkolem předškolního zařízení je podporovat vzdělávací snahy dítěte.“ (Rossbach, 2008, s. 312; srov. také Stoltenberg, 2008, s. 53–55) První dvě pojetí vzdělávání v Německu převažují.

Vzdělávací plány v různé míře vymezují své pojetí vzdělávání a některé ho zasazují do širšího kontextu aktuálních přístupů. Hesenský vzdělávací plán například nastiňuje různé teorie vzdělávání podle toho, nakolik aktivně či pasivně se dítě a jeho okolní prostředí účastní vzdělávacích procesů. Z tohoto hlediska usouvztažňuje i přístup zastávající sociální konstrukci a sebevzdělávání a přiklání se právě ke konceptu sociální konstrukce (ko-konstrukce).

Tabulka 10: Členění teorií vzdělávání z hlediska aktivity dítěte a okolního prostředí

	Okolní prostředí je aktivní	Okolní prostředí je pasivní
Dítě je aktivní	Interakcionistické teorie vycházející ze sociálního konstruktivismu: <b>Koncept ko-konstrukce</b>	Teorie samostatného rozvoje vycházející z klasické teorie konstruktivismu: <b>Koncept sebevzdělávání</b>
Dítě je pasivní	Exogenetické teorie: <b>Koncept (kooperativního) zprostředkování</b>	Endogenetické teorie: <b>Koncept samostatného rozvoje</b>

Zdroj: Fthenakis, Berwanger, Reichert-Garschhammer, 2014, s. 22.

Přístup ke vzdělávání jako **sebevzdělávání** (tzv. *Selbstbildungskonzept*) stojí na přesvědčení, že „děti si samy vytvářejí struktury, kterými poznávají svůj sociální, věcný a duchovní svět na základě své zkušenosti, a musí si je samostatně konstruovat.“ (Schäfer, 2001, s. 6) Koncept vychází z konstruktivistické tradice pedagogiky. Pedagogické jednání se má orientovat podle

<sup>247</sup> Ve vzdělávacích plánech není uplatňován pojem *sociální konstrukce*, ale *ko-konstrukce*. Autorka užívá tohoto překladu (výkladu) z důvodu srozumitelnosti v kontextu české odborné literatury. Význam termínu *ko-konstrukce* odpovídá sociálněkonstruktivistickému pojetí učení.

podnětů, které přicházejí od dítěte. Činnost pedagoga a aktivity, které jsou zaměřeny na přímé předání určitých znalostí dítěti nebo rozvoj jeho kompetencí, jsou odmítány. Úkolem pedagogů je „podporovat procesy sebevzdělávání dětí prostřednictvím strukturovaného rámce a podnětného prostředí pro učení.“ (Piper, 2013, s. 6) Pedagog plní dvojí roli. Na jednu stranu je rovnocenným partnerem dítěti při objevování, experimentování a podporuje dětskou zvědavost. Na druhou stranu děti potřebují jeho rozvinuté znalosti. Potřebují, aby pro ně byl také zdrojem informací (brémský vzdělávací plán; Merkel a kol., 2012). Sebevzdělávání probíhá v sociálních kontextech (saský vzdělávací plán; MBKV, 2006), tzn. je navázáno na sociální souvislosti (sasko-anhaltský vzdělávací plán; MASLSA, 2013).

Pojetí vzdělávání jako *sebevzdělávání* se ve vzdělávacích plánech jednotlivých spolkových zemí objevuje v různé míře:

- Vzdělávací plány spolkových zemí, v nichž má toto pojetí **hlavní význam**: Brémy, Meklenbursko – Přední Pomořansko, Severní Porýní – Vestfálsko, Porýní-Falcko, Sasko a Šlesvicko-Holštýnsko.
- Vzdělávací plány spolkových zemí, v nichž má toto pojetí **vedlejší význam**: Hamburk, Hesensko a Dolní Sasko.
- Vzdělávací plány spolkových zemí, v nichž se objevuje **negativní přístup** k tomuto pojetí vzdělávání: Bavorsko (explicitní vymezení).
- Toto pojetí není zmíněno v následujících vzdělávacích plánech: Bádensko-Württembersko, Berlín, Braniborsko, Sársko, Sasko-Anhaltsko a Durynsko.

Vzdělávání jako **sociální konstrukce** (*Ko-Konstruktion*) naopak zdůrazňuje význam sociálního prostředí pro rozvoj vzdělávacích procesů dítěte a za klíčové považuje interakční procesy mezi dospělým a dítětem (již od jeho narození). Předpona *ko-* má naznačovat stejný význam vnějších a vnitřních aspektů ve vzdělávání dítěte. Vzdělávání je chápáno jako sociální proces, který probíhá prostřednictvím spolupráce (dětí mezi sebou nebo dítěte či dětí s dospělým či dospělými). Více než získání konkrétních faktů je tak cílem sociální konstrukce proces objevování významu. (Fthenakis, 2011) „Rozvoj není něco, co v dítěti postupuje *eo ipso*, nýbrž je to proces, který nemůže být oddělen od sociálního světa dítěte. Vzdělávání proto nutně musí zahrnovat interakce, které podporují vývoj a kompetence a jsou uskutečňovány cíleně.“ (Fthenakis, 2004, s. 13) Státní institut pro předškolní pedagogiku

(IFP) v Mnichově zavedl pojem *ko-konstrukce* do německého prostředí<sup>248</sup>. Toto pojetí se promítlo nejen do vzdělávacích plánů Bavorska a Hesenska (vytvořeny pracovníky IFP), ale také do dalších vzdělávacích plánů a pedagogického diskurzu v Německu<sup>249</sup>.

Interakce pedagoga a dítěte by měla mít formu tzv. *sdíleného myšlení* (*sustained shared thinking* podle Sylva a kol., 2003; Siraj-Blatchford a kol., 2002), v rámci něhož mohou mít vědomý vzájemný vztah *konstruktivní*<sup>250</sup> a *instruktivní momenty*<sup>251</sup> jednání. Východiskem je přesvědčení, že „procesy učení jsou výsledkem kognitivních výkonů konstrukce, kterých může být dosaženo pouze, je-li dítě vtaženo do interakčního procesu a má-li zájem se ho aktivně účastnit<sup>252</sup>.“ (König, 2008, s. 318) Aby bylo možné působit instruktivně, „musí být proces interakce vědomě doprovázen pedagogem se záměrem dosáhnout a dále rozvíjet společné procesy myšlení. Tato forma interakce je pro didaktiku v předškolním vzdělávání vedoucí, protože zapojuje všechny zúčastněné a dokáže instruktivně podnit procesy ko-konstrukce.“ (s. 318) Toto pojetí prolíná nejen vzdělávací plány spolkových zemí, ale také uplatňované nástroje pro pozorování, dokumentaci a hodnocení rozvoje dětí, které jsou v řadě zemí závaznou součástí práce pedagoga (srov. přehled v příloze 40).

Sociálněkonstruktivistický přístup má ve vzdělávacích plánech jednotlivých spolkových zemí následující význam:

- Vzdělávací plány spolkových zemí, v nichž má toto pojetí **hlavní význam**: Bavorsko<sup>253</sup>, Hesensko, Meklenbursko – Přední Pomořansko, Dolní Sasko a Durynsko.
- Vzdělávací plány spolkových zemí, v nichž má toto pojetí **vedlejší význam**: Berlín, Hamburk a Sasko-Anhaltsko.

---

<sup>248</sup> Přestože východiskem je sociálněkonstruktivistické pojetí, zemské vzdělávací plány používají pojem *ko-konstrukce* a *ko-konstruktivismus* a nikoli označení sociální konstruktivismus.

<sup>249</sup> Zastánci obou hlavních přístupů vznášejí vzájemně řadu kritických poznámek (k tématu více uvádí např. Hebenstreit, 2008).

<sup>250</sup> *Konstruktivní momenty* v učení jsou situace, kdy jedinec sám hledá významy, smysl a vytváří si konstrukce o okolním světě (resp. objektu svého zkoumání).

<sup>251</sup> *Instruktivní momenty* jsou situace, kdy jedinec získává ucelené informace od svého okolí, resp. vyučující osoby (např. předání určitého poznatku dítěti ze strany pedagoga).

<sup>252</sup> Schéma dialogicky se rozvíjejících interakčních procesů je znázorněno v příloze 17.

<sup>253</sup> Vymezení sociálněkonstruktivistického pojetí autorů bavorského a hesenského vzdělávacího plánu není příliš korektní vůči konceptu sebevzdělávání a konceptu založenému na zprostředkování znalostí. Autoři se odvolávají na moderní teorie či koncepty, které podle nich odmítají tyto dva přístupy, avšak nezmiňují, na které „moderní“ teorie se odvolávají. Nezohledňují, že vzdělávací plány zastávající koncept sebevzdělávání vždy zdůrazňují také význam sociálního prostředí (viz výše). (srov. Fthenakis, Berwanger, Reichert-Garschhammer, 2014; Fthenakis, Reichert-Garschhammer, 2012)

- Toto pojetí není zmíněno v následujících vzdělávacích plánech: Brémy, Bádensko-Württembersko, Braniborsko, Severní Porýní – Vestfálsko, Porýní-Falcko, Sársko, Sasko a Šlesvicko-Holštýnsko.

Pojetí vzdělávání jako **osvojování** (*Aneignung*) plní ve vzdělávacích plánech spíše vedlejší roli. Vzdělávací plány obecně uvádí tradici W. von Humboldta a jeho pohled na vzdělávání jako *osvojování si světa*<sup>254</sup> za významné východisko současného pojetí. Přístup však vychází také z teorií psychologů Leontjeva a Vygotského. Je pro něj důležité vytvoření vztahu mezi Já (*Ich*) a světem (*Welt*), „přičemž Já se nachází ve dvojí podobě: Já dítěte (subjekt) aktivně objevuje svět (objekt) a Já je přitom také objektem vzdělávání (vytvořit si obraz o sobě)... Svět se proměňuje v procesu vzdělávání a je současně pojímán Já, které se zároveň mění – a právě prostřednictvím toho se Já rozvíjí.“ (Hebenstreit, 2008, s. 73–74) Toto poukazuje na aktivní roli dítěte v procesu vzdělávání a implikuje to úlohu pedagoga, který je součástí okolního světa a dokáže jej didakticky strukturovat.

Pojetí vzdělávání jako osvojování má následující význam ve vzdělávacích plánech jednotlivých spolkových zemí:

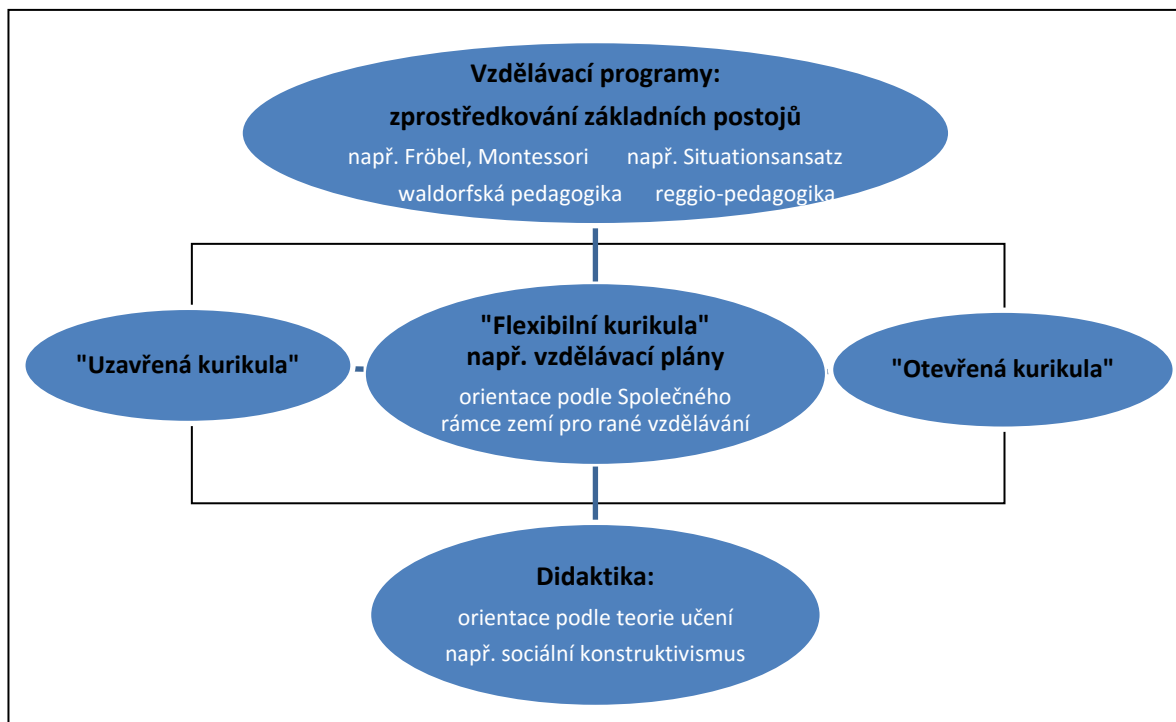
- Vzdělávací plány spolkových zemí, v nichž má toto pojetí **hlavní význam**: Berlín, Hamburk, Bádensko-Württembersko a Sársko.
- Vzdělávací plány spolkových zemí, v nichž má toto pojetí **vedlejší význam**: Bavorsko, Braniborsko, Hesensko, Meklenbursko – Přední Pomořansko, Dolní Sasko, Severní Porýní – Vestfálsko, Porýní-Falcko, Sasko, Sasko-Anhaltsko, Šlesvicko-Holštýnsko a Durynsko.

---

<sup>254</sup> Explicitně uvádí Durynsko, Meklenbursko – Přední Pomořansko, Severní Porýní – Vestfálsko a Šlesvicko-Holštýnsko. Další země běžně pracují s pojmem *osvojování světa* ve složené formě jako *Weltaneignung*.

**Možnosti didakticko-metodické orientace ve vztahu k uplatňovaným pojetím vzdělávání**  
nastiňuje následující schéma:

Schéma 2: Možnosti didakticko-metodické orientace



Zdroj: König, 2008, s. 317.

### **Obsahové aspekty – vzdělávací cíle ve vzdělávacích plánech spolkových zemí**

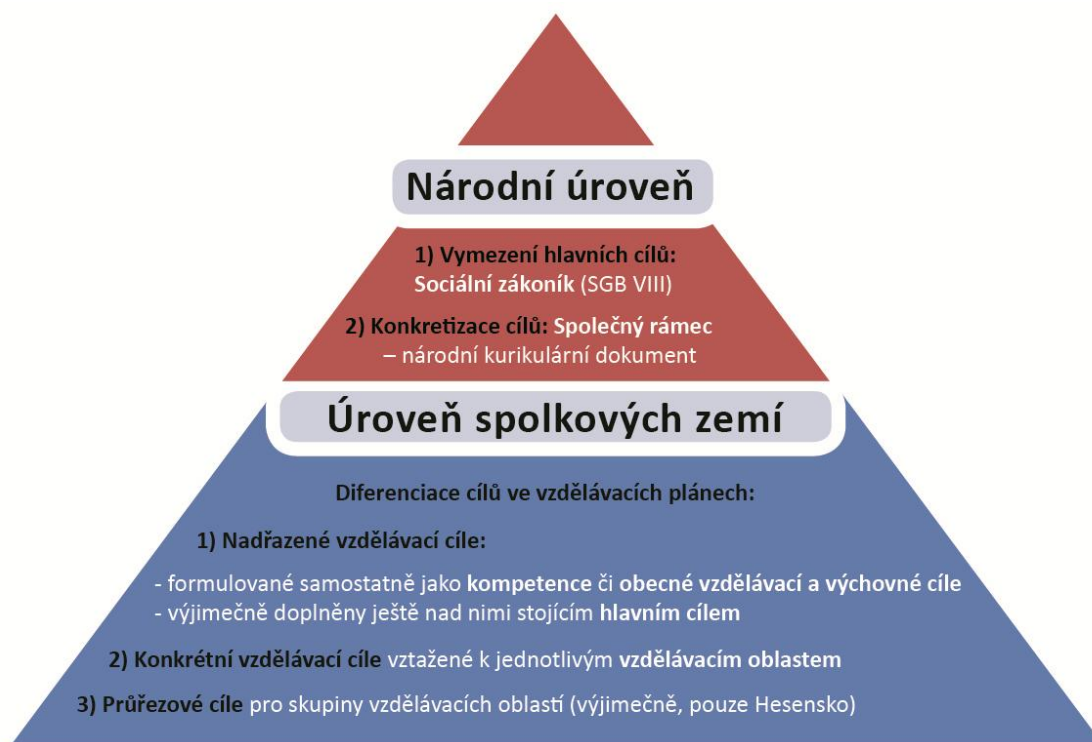
Vzdělávací plány spolkových zemí<sup>255</sup> konkretizují hlavní **cíle předškolního vzdělávání**, které jsou na národní úrovni ukotveny jednak v Sociálním zákoníku (SGB VIII, § 22, odst. 3) a jednak ve Společném rámci pro rané vzdělávání v předškolních zařízeních (KMK, 2004). Vzdělávací cíle jsou ve vzdělávacích plánech formulovány jako ideál, k němuž směřuje podpora dítěte. Vzdělávací plány (dále VP) v rámci vymezení cílů nejčastěji pracují s termínem **kompetence** (7, resp. 8 z 16 VP). Ty z nich, které se přiklánějí více k přístupu sociálního konstruktivismu, odvozuji vzdělávací cíle a kompetence spíše od nároků společnosti<sup>256</sup>. Mezi vzdělávacími plány existuje značná různorodost v přístupu k tomu, nakolik obecně mají být cíle formulovány. Na jedné straně je zdůrazňováno sebevzdělávání

<sup>255</sup> Přehled bibliografických údajů k aktuálně platným vzdělávacím plánům spolkových zemí je uveden v literatuře a dále rovněž v přehledové tabulce v příloze 18 (pro snazší orientaci čtenáře). V této kapitole proto zpravidla není uváděn odkaz na znění vzdělávacího plánu dané země, pokud se nejedná o citaci, ale pouze o poukázání na daný dokument spolkové země.

<sup>256</sup> Bavorský vzdělávací plán se tak např. odvolává na vzrůstající globalizaci hospodářství a situaci spojenou s rozšířením EU, když zdůvodňuje potřebu podpory interkulturní a cizojazyčné kompetence. (Bayrisches Staatsministerium, 2012)

dítěte, a proto lze jen obtížně vytyčit závazné cíle. V důsledku rychlých změn ve společnosti je navíc nesnadné se vůbec na jednotných závazných cílech shodnout. Na druhé straně stojí přesvědčení, že pro pedagogický proces je zapotřebí stanovit konkrétní cíle. (Hebenstreit, 2008)

Schéma 3: Hierarchie výchovně-vzdělávacích cílů pro předškolní vzdělávání v Německu



**Nadřazené vzdělávací cíle** definuje většina plánů s výjimkou vzdělávacích plánů pěti zemí (Braniborska, Dolního Saska, Porýní-Falcka, Saska a Sasko-Anhaltska), které formulují vzdělávací cíle pouze ve spojení s jednotlivými vzdělávacími oblastmi<sup>257</sup>, případně ve vymezení pojetí předškolního vzdělávání a výchovy (Porýní-Falcko). Méně standardní pojetí je také v Brémách, kde jsou cíle formulovány jako *cíle předškolních zařízení* a dělí se na cíle a úkoly pedagogů vztahující se k vzdělávání, výchově a péči o dítě. Hesensko zmiňuje vzdělávací cíle na několika místech vzdělávacího plánu; zaprvé v podobě základních kompetencí, dále ve speciální kapitole věnované nakládání s individuálními rozdíly a sociokulturní rozmanitostí a konečně jako nadřazené a sdružující cíle pro skupiny vzdělávacích oblastí.

<sup>257</sup> Většina textu vzdělávacího plánu Braniborska se věnuje vymezení vzdělávacích oblastí. Plán patří k nejstručnějším vzdělávacím plánům v Německu.

Z tabulek 11 a 12 je patrné, že **mezi spolkovými zeměmi lze ve vymezení cílů najít jisté geografické regularity**<sup>258</sup>. Severněji položené spolkové země spíše používají klasické vymezení cílů přes čtyři kompetence (osobnostní, sociální, věcnou a metodickou kompetenci k učení). Centrálně situované Hesensko uplatňuje vlastní označení kompetencí, ty se však obsahově v podstatě překrývají s klasickým dělením. Další skupinou spolkových zemí je Bavorsko a Bádensko-Württembersko, jejichž vzdělávací plány tvořili stejní autoři. Tyto plány pracují s nadřazenými cíli autonomie a sociální spoluodpovědnost (sounáležitost), ale pojem kompetence se zde také vyskytuje, i když v poněkud jiné podobě. Poslední skupinou zemí jsou Dolní Sasko, Sasko, Sasko-Anhaltsko a Braniborsko, tedy rovněž země geograficky i historicky blízké. Tyto nevymezují vzdělávací a výchovné cíle samostatně, ale pouze ve vztahu k vzdělávacím oblastem.

Tabulka 11: Vymezení a rozdělení vzdělávacích cílů ve vzdělávacích plánech spolkových zemí (země používající pojem *kompetence*)

Spolková země	Vymezení a rozdělení vzdělávacích cílů			
Berlín	<b>Osobnostní (Ich) kompetence;</b> Cíl: rozvoj pozitivního konceptu sebe sama u dítěte – <i>Rozvoj kompetencí směřuje k posílení samostatnosti a odpovědnosti dítěte</i>	<b>Sociální kompetence</b> – respekt k očekáváním, potřebám a citům druhých, podpora vytváření kontaktů, sociální účasti, odmítání diskriminace, podpora tvorby společných pravidel a rozpoznání důsledků vlastního jednání; <b>Cíl:</b> účast dětí na sociálních vztazích a rozvoj respektujícího jednání	<b>Věcné kompetence;</b> zahrnují i rozpoznávání sociálních, genderových, etnicko-kulturních, individuálních a společných prvků i odlišností; <b>Cíl:</b> osvojení rozmanitosti světa v sociálních souvislostech	<b>Metodická kompetence k učení;</b> <b>Cíl:</b> osvojení základního porozumění, že se děti učí, co a jak se učí
Hamburk	<b>Osobnostní (Ich) kompetence:</b> rozvoj pozitivního konceptu sebe sama u dítěte; rozvoj odpovědnosti, aktivního přístupu, schopnosti koncentrace	<b>Sociální kompetence:</b> navazování vztahů, vzájemné uznání a úcta; porozumění sociálním a společenským jevům; odpovědné jednání s druhými; vytváření interkulturní kompetence; projevoování empatie a solidarity k znevýhodněným osobám; reflektování ideálů vlastních i zájmů ostatních lidí,	<b>Věcné kompetence:</b> osvojovat si svět; osvojovat si teoretické a praktické znalosti a dovednosti a stávat se schopným rozhodovat a jednat; rozvíjet schopnost vnímat a vyjadřovat se	<b>Metodická kompetence k učení:</b> osvojení základního porozumění, že se děti učí, co a jak se učí; schopnost získávat znalosti, rozvíjet dovednosti; odlišovat důležité od nedůležitého; dokázat myslet a jednat dopředu; získávat interdisciplinární poznatky a jednat podle nich

<sup>258</sup> Geografické rozložení spolkových zemí v Německu je znázorněno v příloze 2.

		participace na rozhodování; motivování ostatních k aktivitě		
<b>Durynsko</b>	<b>Věcná kompetence:</b> dítě získává znalosti a je schopné je propojovat s dalšími vědomostními obsahy, použít je v dalších souvislostech a dospět k věcně a logicky zdůvodnitelným závěrům	<b>Metodická kompetence:</b> dítě vytváří vzdělávací strategie a pracovní techniky a dokáže je použít věcně správně i způsobem odpovídajícím situaci	<b>Osobnostní kompetence:</b> dítě si je stále více vědomé svých pocitů, silných a slabých stránek a učí se na tomto základě přejímat odpovědnost a jednat odpovědně	<b>Sociální kompetence:</b> dítě rozvíjí rozmanité možnosti jak si hrát, učit se a pracovat dohromady s dalšími dětmi; jedná solidárně a je schopno sebe sama reflektovat v kontextu dětské skupiny
<b>Sársko</b>	<b>Osobnostní (Ich) kompetence:</b> rozvoj pozitivního konceptu sebe sama u dítěte, samostatnosti, odpovědnosti, schopnosti se učit, prosadit, řešit problémy atd.	<b>Sociální kompetence</b> - naslouchat ostatním, vcítit se, akceptovat normy a domluvit se na pravidlech soužití a dodržovat je, vytvářet schopnost se domluvit, řešit konflikty, uzavírat kompromisy, cvičit ohleduplnost, podílet se na životě společnosti, jednat solidárně apod.	<b>Věcné kompetence:</b> budovat schopnost abstrakce, tvorbu a třídění pojmů, diferencovaně vnímat a popisovat okolnosti, správně vyjadřovat vlastní myšlenky, rozeznávat společné a rozdílné, rozvíjet schopnost kreativně řešit problémy apod.	<b>Kompetence k učení:</b> pociťovat a rozeznávat zájem o učení (se snahou o úspěch), zájem o poznání, zvědavost, nacházení oblastí zájmů a jejich podpora, objevování vlastních silných a slabých stránek, zájem o docílení vlastních pokroků, schopnost kooperace a spolupráce apod.
<b>Severní Porýní – Vestfálsko</b>	<b>Basální kompetence</b> jako přesahující vývojové cíle: <b>Osobnostní kompetence</b> (Selbstkompetenz): schopnost rozvíjet, zkoušet a chránit vlastní identitu, stejně tak jako znát vlastní schopnosti a přednosti a nakládat s nimi odpovědně a způsobem odpovídajícím situaci	<b>Sociální kompetence:</b> schopnost rozeznávat potřeby, přání, zájmy a očekávání druhých a přiměřeně je zohledňovat ve vlastním jednání	<b>Věcná a metodická kompetence:</b> schopnost věcně usuzovat, jednat odpovídajícím způsobem a přenášet znalosti na rozmanité zkušenosti	



Šlesvicko-Holštýnsko	<b>Hlavní cíl:</b> podporovat každé dítě v jeho vývoji v samostatnou osobnost, která je schopná se začlenit do společnosti a <u>autonomně, solidárně a kompetentně se účastnit života</u> . Cílem je otevřít dětem individuální cesty pro osvojování světa a neprodukovat standardizované a testovatelné znalosti a dovednosti v určitých vzdělávacích oblastech. Explicitně ve vymezení cílů navazuje na cíle konceptu Situationsansatz (autonomie, solidarita, kompetence) a motto M. Montessori (Pomoz mi, abych to udělal sám.).			
	<b>Osobnostní kompetence (Selbstkompetenz):</b> schopnost k samostatnému cítění, myšlení, posuzování a jednání	<b>Sociální kompetence:</b> umožňuje dítěti se podílet na sociálním životě; patří k tomu schopnost vnímat potřeby své i druhých a dávat je do vztahu, schopnost participace a převzetí odpovědnosti	<b>Věcná kompetence:</b> zahrnuje dovednosti a znalosti dětí; patří k tomu také schopnost ovládat jazyk(y)	<b>Metodická kompetence k učení:</b> naučit se učit a učinit vědomými vlastní procesy učení a vzdělávání (důležitost vnímání vlastní proměny)
Hesensko	<b>Kompetence</b> vztahená k individu	<b>Kompetence</b> k jednání v sociálním kontextu	<b>Kompetence</b> k učení a metodická kompetence k učení	<b>Kompetentní nakládání se změnou a zatížením</b> (resilience)
	<b>Nakládání s individuálními rozdíly a sociokulturní rozmanitost:</b> Děti různého věku – rozšířené věkově-smíšené skupiny dětí; dívky a chlapci; děti s rozmanitým kulturním pozadím; děti s různým socioekonomickým pozadím; děti se speciální potřebou podpory: (hrozící) postižení, znevýhodnění a speciální nadání			
	<b>Sdružující cíle pro skupiny vzdělávacích oblastí:</b>	Silné děti	Učí se, zkoumají děti s radostí z objevování	Děti jednající odpovědně a v souladu s hodnotami
		Děti zajímaví se o komunikaci a mediálně kompetentní děti	Kreativní, plné fantazie a umělecké děti	

Tabulka 12: Vymezení a rozdělení vzdělávacích cílů ve vzdělávacích plánech spolkových zemí (země používající vlastní specifické dělení cílů)

Spolková země	Vymezení a rozdělení vzdělávacích cílů				
Meklenbursko – Přední Pomořansko	Psychicky silné děti	Děti jednající podle hodnot a spolupůsobící děti	Učící se, zkoumající děti mající radost z objevování	Kreativní, plné fantazie a umělecké děti	Komunikačně a mediálně kompetentní děti
Porýní-Falcko	<p>Neformuluje vzdělávací a výchovné cíle samostatně, ale ve vztahu k vymezení pojetí předškolního vzdělávání a výchovy: posilování dětí v rozvoji jejich bazálních kompetencí i v rozvoji schopností a strategií k zvládnutí životních nároků.</p> <p>Formuluje <b>13 bazálních kompetencí</b>: pozitivní obraz sebe sama, přesvědčení o kontrole a pocit sebečinnosti, schopnost k vlastní regulaci, schopnost se přizpůsobit v nakládání se zatížením a přemírou podnětů (včetně schopnosti se vnitřně distancovat), schopnost se chránit před ohrožujícími vlivy, vědomí pro pravidla, schopnost ke konstruktivnímu myšlení, schopnost pohybovat se, rozhodovat a organizovat (sebemanagement), schopnost se pohybovat v rozmanitých kulturních a sociálních prostředích a konstruktivně nakládat s nároky různých rolí, schopnost zvládnout konflikty bez násilí, přejímat odpovědnost, kreativita a chuť objevovat, věcná angažovanost a vnitřní motivace.</p>				
Bádensko-Württembersko	<b>Autonomie</b> (tj. schopnost samostatně jednat, sebeurčení) = odpovědnost za sebe; schopnost dítěte přiznat právo na autonomii také ostatním dětem		<b>Sounáležitost</b> (tj. vazba a příslušnost) = schopnost začlenit se do společnosti; zahrnuje uznání rozmanitosti (pohlaví, etnika, kultury, náboženství, věku, postižení)		
Bavorsko	<b>Posílení autonomie dítěte a sociální spoluodpovědnosti</b> ; podpora budování zdravého vědomí své hodnoty, silných a slabých stránek; podpora sociálně odpovědného jednání ve vztahu k ostatním i k sobě; přijetí odpovědnosti za svá rozhodnutí ve vybraných situacích		<b>Posílení metodické kompetence k učení</b> ; podpora metakognice vlastního myšlení a strategií pro řízení a regulaci vlastního učení	<b>Posílení kompetentního nakládání se změnami a zatížením (resilience)</b> ; osvojení schopnosti konstruktivně zvládat zatížení, mobilizovat síly, sociální zdroje, chránit a regenerovat své zdraví; podpora dítěte při tranzicích	
Brémy	<b>Péče</b> : poskytnout chráněný prostor pro děti naplňující a respektující jejich základní potřeby; umožnit harmonizaci rodinného a pracovního života rodičů	<b>Vzdělávání</b> : poskytovat dětem rozšířený prostor zkušeností, který prostřednictvím rozmanité a uvážené nabídky podněcuje <u>sebevzdělávání</u> a posiluje <u>samostatnost</u> dítěte; poskytnout dětem rozmanité podněty a podporu pro vytvoření nutných základů k <u>získávání znalostí</u> a k <u>rozvoji dovedností</u>	<b>Výchova</b> : žít před dětmi a zprostředkovávat jim takové jednání, které umožňuje <u>důstojné lidské soužití</u> ; podporovat děti v aktivním osvojování světa; umožnit jim <u>setkávat se s rozmanitými způsoby jednání a norem ve společnosti</u> , aby na ně děti dokázaly reagovat kreativně a vzhledem k dané situaci (včetně rozvoje schopnosti kritického myšlení); rozvoj praktických životních dovedností		

<b>Braniborsko</b>	Neformuluje vzdělávací a výchovné cíle samostatně, ale pouze ve vztahu k vzdělávacím oblastem.
<b>Dolní Sasko</b>	Neformuluje vzdělávací a výchovné cíle samostatně, ale pouze ve vztahu k vzdělávacím oblastem.
<b>Sasko</b>	Neformuluje vzdělávací a výchovné cíle samostatně, ale pouze ve vztahu k vzdělávacím oblastem.
<b>Sasko-Anhaltsko</b>	Neformuluje vzdělávací a výchovné cíle samostatně, ale pouze ve vztahu k vzdělávacím oblastem. V kapitole <i>Předškolní zařízení jako vzdělávací prostor</i> je však pojednáno o jejich třech hlavních úkolech: vzdělávání, výchově a péči.

Cíle jsou ve vzdělávacích plánech zpravidla spojovány s naplněním v podobě kompetencí:

- osobnostní kompetence (nazývaná *personale Kompetenz*, *Ich-Kompetenz* nebo *Selbstkompetenz*);
- sociální kompetence (*Sozialkompetenz*);
- věcná/kognitivní kompetence (nazývaná *Sachkompetenz* nebo *kognitive Kompetenz*);
- metodická kompetence k učení (*Lern(methodische)-Kompetenz*) v 8 vzdělávacích plánech (Berlín, Bavorsko, Severní Porýní – Vestfálsko, Hamburk, Hesensko, Porýní-Falcko, Sársko a Durynsko).

Cíle bývají v plánech dále diferencovány a doplněny vysvětleními. Většina plánů je vymezuje relativně obecně, ne vždy pouze ve vztahu k předškolní vývojové fázi<sup>259</sup>. Některé vzdělávací plány se cílům v podobě kompetencí věnují okrajově (Meklenbursko – Přední Pomořansko, Sasko), jiné je podrobně rozpracovávají (Berlín, Sársko, Hamburk, Sasko-Anhaltsko). Některé plány nevymezují určitou cílovou úroveň schopností, dovedností či osobnostních charakteristik dítěte, ale formulují úkoly a činnosti pedagoga, které mají vést k posilování kompetencí dítěte (např. Berlín<sup>260</sup>).

Většina spolkových zemí stanoví vzdělávací a výchovné cíle jednotně prostřednictvím cílů, kompetencí či schopností a dovedností. Braniborsko však při vymezení cílů používá velmi nekongruentně různé pojmy (pohybová kompetence; dovednost jazyková, komunikativní

<sup>259</sup> Meklenburský vzdělávací plán tak například stanoví jako hlavní cíl „posilovat osobnost dítěte a jeho kompetence – od začátku a přes všechny věkové/vzdělávací stupně.“ (BMMV, 2011, s. 83) Kompetence vymezuje jako kognitivní, osobnostní, sociální kompetence a kompetence k jednání. Dále stanovuje ještě nadřazené výchovně-vzdělávací cíle, které jsou platné pro vzdělávací instituce v této spolkové zemi. Cílem předškolních zařízení je podporovat děti, aby se staly dětmi, které jsou:

- „psychicky silné;
- orientují se podle hodnot, jednájí a spolupůsobí;
- učí se, zkoumají a mají zájem objevovat;
- jsou kreativní, plné fantazie a umělecké;
- komunikačně a mediálně kompetentní.“ (BMMV, 2011, s. 83)

<sup>260</sup> Např. „Pedagogové probouzejí zvědavost dětí pro rozmanitost jazykových možností vyjádření, stejně tak jako zájem o symboly psaného jazyka, o knihy a čtení a umožňují dětem zažít různé jazyky.“ (INA, 2014, s. 28)

dovednost a dovednost písemného projevu; hudební vzdělávací schopnosti; předváděcí a tvořivé vzdělávací schopnosti; matematické a vědecké schopnosti; sociální kompetence). Brémy zase vytyčují pouze dvě hlavní kompetence (personální a klíčovou).

V několika zemských vzdělávacích plánech se mezi cíli vzdělávání objevuje pojem *silné děti*. Označení s sebou v českém překladu může nést chybnou konotaci silného dítěte z hlediska fyziologické stavby jeho těla. V kontextu německých vzdělávacích plánů pro předškolní vzdělávání však pojem odkazuje na dítě, které se rozvíjí a je podporováno v oblasti osobního zdraví, emocionálních a sociálních vztahů, dále v oblasti pohybu, sportu a zvládnutí praktických úkolů v každodenním životě a životních situacích. (Fthenakis, 2011) Pojem silné dítě odkazuje na dítě, které má všestranně rozvinuté kompetence, jež mu umožňují v životě samostatně a odpovědně překonávat překážky a obstát.

Srovnání vzdělávacích plánů spolkových zemí ukazuje na zvláštní **důraz**, který je kladen na **rozvoj sociální kompetence** dětí v předškolním věku. Sociální aspekty jsou explicitně obsaženy ve 13 vzdělávacích plánech a jejich definici vzdělávacích cílů<sup>261</sup>, zpravidla v podobě sociální kompetence či obdobně vymezené kategorie (kompetence k jednání v sociálním kontextu). Porýní-Falcko vytyčuje dosti specificky celkem 13 bazálních kompetencí, z nichž řada postihuje sociální a etické aspekty<sup>262</sup>. Šlesvicko-Holštýnsko dokonce uvádí jeden hlavní cíl stojící nad kompetencemi: podporovat každé dítě v jeho vývoji k samostatné osobnosti schopné se začlenit do společnosti a autonomně, solidárně a kompetentně se účastnit života. (Knauer, Hansen, 2012)

Ve vzdělávacích plánech (dále VP) nacházíme zvláštní kapitoly, které doplňují vymezení cílů a hlouběji rozvádějí vybrané otázky soužití společnosti. Příkladem je Hesensko, v jehož VP je kromě kompetence k jednání v sociálním kontextu uvedena v úvodních kapitolách také část *Nakládání s individuálními rozdíly a sociokulturní rozmanitost*<sup>263</sup>. Také durynský VP zmiňuje kapitolu *Individuální rozdíly a sociální rozmanitost*<sup>264</sup>. Podobně hamburský VP samostatně

---

<sup>261</sup> Například cíl sounáležitost, posílení autonomie dítěte a sociální spoluodpovědnosti, děti jednající odpovědně a orientované ve vztahu k hodnotám apod.

<sup>262</sup> Například schopnost chránit se před ohrožujícími vlivy, vědomí pro pravidla, schopnost ke konstruktivnímu myšlení, schopnost pohybovat se v rozmanitých kulturních a sociálních prostředích a konstruktivně nakládat s nároky různých rolí, schopnost zvládnout konflikty bez násilí a přejímat odpovědnost.

<sup>263</sup> Kapitola pojednává následující témata v kontextu předškolního vzdělávání: děti různého věku – rozšířené věkové smíšení dětí; dívky a chlapci; děti s rozmanitým kulturním původem; děti s rozmanitým socioekonomickým původem; děti se speciální potřebou podpory: (hrozící) postižení, znevýhodněné a speciální nadání.

<sup>264</sup> Kapitola pojednává následující témata v kontextu předškolního vzdělávání: socioekonomická a sociokulturní rozmanitost, pohled na svět, religiozita, gender, postižení a vývojová rizika, zvláštní nadání a resilience.

pojednává o vzdělávání a hodnotách (udržitelný rozvoj, etické a náboženské hodnoty). *Meklenburský VP* zařazuje obsáhlou kapitolu, která se věnuje eticko-filozofickým a náboženským otázkám v předškolním vzdělávání<sup>265</sup>.

Vymezení cílů předškolního vzdělávání se orientuje nejen na rozvoj dítěte jako individua, ale klade velkou důležitost sociální stránce a podpoře kompetencí dítěte, které mu umožňují se začlenit do společnosti. Cíle v německých vzdělávacích plánech zohledňují značnou a stále vzrůstající heterogenitu dětské skupiny a společnosti. Z tohoto důvodu se také v mnohem větším rozsahu a konkrétnosti, než je tomu v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání v ČR (2004), vyjadřují k hodnotovým, náboženským a etickým problémům.

---

<sup>265</sup> Kapitola nese v originále poněkud neobratný název *Hodnotově orientovaně jednající dítě (etika, náboženství, filozofie v předškolním vzdělávání)*.

## Obsahové aspekty – vzdělávací obsah ve vzdělávacích plánech spolkových zemí

Vymezení vzdělávacích obsahů patří k integrální části vzdělávacích plánů (dále VP). Jejich rozsah a konkrétnost se však liší (Porýní-Falcko 25 % obsahu VP, Braniborsko přibližně 80 %). Celkem 10 VP označuje kapitoly vymezující obsahy jako *vzdělávací oblasti* a 4 VP jako *vzdělávací a výchovné oblasti*. Hesensko volí opisný název *do sebe zasahující důrazy vzdělávacích a výchovných procesů dětí*<sup>266</sup> a Dolní Sasko název *učební oblasti a zkušenostní pole*<sup>267</sup>. V pojmenování jednotlivých vzdělávacích oblastí převažuje termín *vzdělávání*, a to i u esteticky zaměřených oblastí označovaných v českém kontextu zpravidla jako *výchovy* (srov. v příloze 19).

Vzdělávací plány spolkových zemí tedy vytyčují rozmanitý počet vzdělávacích oblastí. Jejich obsah se však má orientovat podle vzdělávacích oblastí stanovených v národním kurikulárním dokumentu, *Společném rámci pro rané vzdělávání v předškolních zařízeních* (KMK, 2004). Následující tabulky 13–16 přiřazují vzdělávací oblasti, které jsou vymezeny ve vzdělávacích plánech jednotlivých spolkových zemí, nadřazeným vzdělávacím oblastem z národního kurikulárního rámce. U každé spolkové země je naznačeno pořadí vzdělávacích oblastí, jak je uvádí daný zemský vzdělávací plán.

---

<sup>266</sup> V němčině *ineinander greifende Schwerpunkte der Bildungs- und Erziehungsprozesse der Kinder*.

<sup>267</sup> V němčině *Lernbereichen und Erfahrungsfelder*.

Tabulka 13: Rozdělení vzdělávacích oblastí ve vzdělávacích plánech spolkových zemí (skupina Bavorsko, Hesensko)

Spolková země	Jazyk, písmo, komunikace	Osobnostní a sociální rozvoj, výchova k hodnotám/náboženská výchova	Matematika, přírodní vědy, (informační) technika	Umělecké vzdělávání/zacházení s médii	Tělo, pohyb, zdraví	Příroda a kulturní prostředí	Počet vzděl. oblastí ve VP
Bavorsko	3. Jazyk a čtenářská pregramotnost ( <i>literacy</i> ) 4. Informační a komunikační technika, média	1. Hodnotová orientace a religiozita 2. Emocionalita, sociální vztahy a konflikty	5. Matematika 6. Přírodní vědy a technika	8. Estetika, umění a kultura 9. Hudba	10. Pohyb, rytmika, tanec a sport 11. Zdraví	7. Okolní svět (prostředí)	11
	Vzdělávací oblasti rozděleny do větších celků: hodnotově orientované a odpovědně jednající dítě (oblasti 1., 2.); jazykově a mediálně kompetentní dítě (3., 4.); tážající se a zkoumající dítě (5., 6., 7.); umělecky aktivní dítě (8., 9.); silné dítě (10., 11.)						
Hesensko	5. Jazyk a čtenářská pregramotnost ( <i>literacy</i> )	1. Emocionalita, sociální vztahy a konflikty 4. Životní praxe 12. Religiozita a hodnotová orientace 14. Demokracie a politika	9. Matematika 10. Přírodní vědy 11. Technika	6. Média 7. Výtvarné a dramatické umění 8. Hudba a tanec	2. Zdraví 3. Pohyb a sport	13. Společnost, hospodářství a kultura 15. okolní svět (prostředí)	15
	Vzdělávací oblasti rozděleny do větších celků: silné děti (oblasti 1.–4.); děti zajímající se o komunikaci a mediálně kompetentní děti (5., 6.); kreativní, plné fantazie a umělecké děti (7., 8.); učící se, zkoumající děti s radostí z objevování; odpovědně jednající a hodnotově orientované děti (12.–15.)						

Tabulka 14: Rozdělení vzdělávacích oblastí ve vzdělávacích plánech spolkových zemí (skupina severovýchodní spolkové země)

Spolková země	Jazyk, písmo, komunikace	Osobnostní a sociální rozvoj, výchova k hodnotám/náboženská výchova	Matematika, přírodní vědy, (informační) technika	Umělecké vzdělávání/zacházení s médii	Tělo, pohyb, zdraví	Příroda a kulturní prostředí	Počet vzděl. oblastí ve VP
<b>Berlín</b>	3. Komunikace: jazyky, písmo a média	<i>Není samostatně, ale základní myšlenky uvedeny v úvodní části vzděl. plánu věnované pojetí vzdělávání.</i>	5. Matematika 6. Příroda – okolní prostředí (svět) – technika	4. Umění: výtvarná tvorba, hudba, divadlo	1. Zdraví	2. Sociální a kulturní život	6
<b>Brémy</b>	4. Jazyková a nonverbální komunikace	<i>Není samostatně. Náboženské otázky, filozofování zahrnuto ve vzděl. oblasti 5.</i>	7. Příroda, okolní svět a technika	1. Rytmika a hudba 3. Hra a fantazie 6. Stavění a tvoření	2. Tělo a pohyb	5. Sociální učení, kultura a společnost	7
<b>Hamburk</b>	3. Komunikace: jazyky, písmo a média	<i>Není obsaženo samostatně, ale základní myšlenky v úvodní části VP věnované pojetí vzdělávání.</i>	6. Matematika 7. Příroda, okolní svět a technika	4. Výtvarná tvorba 5. Hudba	1. Tělo, pohyb a zdraví	2. Sociální kulturní svět (prostředí)	7
<b>Meklenbursko – Přední Pomořansko</b>	1. Komunikace, mluvení a jazyk(y)	<i>Není obsaženo ve vzdělávacích oblastech samostatně, ale základní myšlenky uvedeny v úvodní části vzděl. plánu.</i>	2. Základní matematické myšlení (částečně sem patří vzděl. oblast 3.)	4. Hudba, estetika a výtvarná tvorba	5. Pohyb	3. Základní (inter)kulturní a sociální zkušenosti; objevování světa a základní přírodovědné zkušenosti	5



Tabulka 15: Rozdělení vzdělávacích oblastí ve vzdělávacích plánech spolkových zemí (skupina severní spolkové země)

Spolková země	Jazyk, písmo, komunikace	Osobnostní a sociální rozvoj, výchova k hodnotám/náboženská výchova	Matematika, přírodní vědy, (informační) technika	Umělecké vzdělávání/zacházení s médii	Tělo, pohyb, zdraví	Příroda a kulturní prostředí	Počet vzděl. oblastí ve VP
<b>Braniborsko</b>	2. Jazyk, komunikace a písmo	základní náboženské zkušenosti a vývoj hodnot - vyd. církve, tzn. i církevní zřizovatelé jako svůj dodatek, ale <b>není součástí VP</b> , mají formu <b>prohlášení</b>	5. Matematika a přírodní věda	3. Hudba 4. Předvádět a tvořit	1. Tělo, pohyb a zdraví	6. Sociální život	<b>6</b>
<b>Dolní Sasko</b>	4. Jazyk a jazyky	1. Emocionální rozvoj a sociální učení 5. Kompetence potřebné pro život 9. Etické a náboženské otázky, základní zkušenosti lidské existence	2. Rozvoj kognitivních schopností a radosti z učení 6. Základní matematické porozumění	7. Estetické vzdělávání	3. Tělo - pohyb - zdraví	8. Příroda a svět pro život	<b>9</b>
<b>Porýní-Falcko</b>	2. Jazyk	5. Náboženské vzdělávání 6. Utváření společenství a vztahů 7. Interkulturní a interreligiozní učení	8. Matematika – přírodní věda – technika	1. Vnímání 4. Umělecké výrazové formy (4.1 tvořivě-kreativní oblast, 4.2 hudební oblast, 4.3 divadlo, mimika, tanec) 11. Média	3. Pohyb 10. Tělo - zdraví - sexualita	9. Zkušenost s přírodou - ekologie	<b>11</b>
<b>Sasko-Anhaltsko</b>	3. Jazyk	2. Základní témata života	7. Matematika 9. Technika	4. Zobrazující umění (výtvarné) 5. Představující umění (dramatická výchova) 6. Hudba	1. Tělo	8. Příroda	<b>6</b>

<b>Severní Porýní – Vestfálsko</b>	3. Jazyk a komunika ce 10. Média	6. Náboženství a etika	7. Matematické vzdělávání 8. Přírodovědně -technické vzdělávání	5. Hudebně- estetické vzdělávání	1. Pohyb 2. Tělo, zdraví, výživa	4. Sociální, kulturní a interkult -turní vzdělávání 9. Ekologic -ké vzdělávání	<b>10</b>
<b>Šlesvicko- Holštýnsko</b>	3. Jazyk(y), znaky/ písmo a komunika ce - nebo: mluvit s ostatními a myslet	6. Etika, náboženství a filozofie - nebo: klást otázky po významu	4. Matematika, přírodní věda a tech nika - nebo: objevovat svět a pravidla	1. Hudebně- estetické vzdělávání a média - nebo: vnímat svět všemi smysly	2. Tělo, zdraví a pohyb - nebo: dostat se do kontak tu se světem a sebou samým	5. Kultura, společ -nost a politika - nebo: vytvářet společ -nosti	<b>6</b>

Tabulka 16: Rozdělení vzdělávacích oblastí ve vzdělávacích plánech spolkových zemí (skupina jižní spolkové země)

Spolková země	Jazyk, písmo, komunikace	Osobnostní a sociální rozvoj, výchova k hodnotám/náboženská výchova	Matematika, přírodní vědy, (informační) technika	Umělecké vzdělávání / zacházení s médii	Tělo, pohyb, zdraví	Příroda a kulturní prostředí	Počet vzděl. oblastí ve VP plánu
<b>Bádensko-Württembersko</b>	3. Jazyk	5. Cit ( <i>Gefühl</i> ) a soucit ( <i>Mitgefühl</i> ) 6. Význam, hodnoty a náboženství	4. Myšlení	2. Smysly	1. Tělo	Není samostatně.	6
<b>Durynsko</b>	1. Vzdělávání v oblasti jazyka a psané podoby jazyka ( <i>sprachliche und schriftsprachliche Bildung</i> )	7. Sociokulturní, morální a náboženské vzdělávání	3. Přírodovědné a technické vzdělávání 4. Matematické vzdělávání	5. Hudební vzdělávání 6. Umělecko-tvořivé vzdělávání	2. Motorické a zdravotní vzdělávání	Není samostatně.	7
<b>Sársko</b>	3. Jazyk a písmo	2. Sociální a kulturní prostředí, výchova k hodnotám a náboženské vzdělávání	6. Základní matematické zkušenosti 7. Základní přírodovědné a technické zkušenosti	4. Umělecká tvorba 5. Hudba	1. Tělo, pohyb a zdraví	Není samostatně.	7
<b>Sasko</b>	3. Komunikativní vzdělávání (shrnující pojem <i>dialog</i> ): neverbální komunikace jazyk a písmo ( <i>Schriftlichkeit</i> ) a média	2. Sociální vzdělávání (shrnující pojem <i>zapojení se</i> ): sociální učení, zkušenosti s diferenciací, hodnoty a pohled na svět, demokracie + V příloze je dvoukapitola zpracovaná církvemi-církevními zřizovateli k tématu religiozita v kontextu dítěte a vysvětlení k příslušné vzdělávací oblasti.	5. Přírodovědné vzdělávání (shrnující pojem <i>objevování</i> ): příroda, ekologie, technika 6. Matematické vzdělávání (shrnující pojem <i>uspořádat</i> ): objevování pravidelností a rozvoj porozumění počtu, míře, váze a srovnávání, představa o geometrii	4. Estetické vzdělávání (shrnující pojem <i>vnímání</i> ): hudba, divadlo a tanec, výtvarná tvorba	1. Somatické vzdělávání (shrnující pojem <i>cítit se dobře</i> ): tělo, pohyb, zdraví	Není samostatně.	6

Pozn. Překlad vzdělávacích oblastí do češtiny se záměrně snaží co nejvíce přiblížit německému originálu, aby bylo poukázáno na rozdíly v pojmosloví mezi spolkovými zeměmi i v pojetí dané oblasti.

Výše naznačené 4 skupiny spolkových zemí mají podobný přístup k pojetí vzdělávacích oblastí z hlediska jejich počtu, členění, pořadí a částečně i názvů<sup>268</sup>. Některé země uplatňují komplexnější přístup a volí menší počet vzdělávacích oblastí (Meklenbursko – Přední Pomořansko 5, Bádensko-Württembersko 6, Berlín 6, Braniborsko 6, Sasko 6, Sasko-Anhaltsko 6 a Šlesvicko-Holštýnsko 6), jinde nacházíme podrobnější rozčlenění (až 15 v Hesensku, 11 v Bavorsku a Porýní-Falcku). Většina spolkových zemí má kolem 6–9 vzdělávacích oblastí (průměrný počet je 7,81). Spolkové země také uskutečnily řadu reforem v obsahovém rozčlenění vzdělávacích oblastí – Severní Porýní – Vestfálsko kupříkladu začínalo se čtyřmi vzdělávacími oblastmi (Hebenstreit, 2008), avšak v poslední verzi vzdělávacího plánu jich uvádí celkem deset.

Zajímavé je, že s výjimkou vzdělávací oblasti *matematika, přírodní vědy (a informační technika)* zaujímají všechny oblasti jak první, tak poslední místo v pořadí. Z hlediska jejich názvů nacházíme velice pluralitní podobu označení oblasti *jazyk, písmo, komunikace*. Polovina zemí zmiňuje u této oblasti explicitně také psanou podobu jazyka, což nebývá tradičně vnímáno jako součást kánonu na předškolním stupni. (Hebenstreit, 2008) Třetina zemí používá slovo *jazyky* v množném čísle a odkazuje tak na multilingvní situaci v Německu i záměr podporovat první jazyky u dětí s odlišným mateřským jazykem. Nacházíme také anglický pojem *literacy* v označení vzdělávací oblasti zaměřené na podporu čtenářské pregramotnosti.

Velké rozdíly existují u vzdělávací oblasti *osobnostní a sociální rozvoj, výchova k hodnotám/náboženská výchova*. Čtyři spolkové země tuto oblast vůbec odděleně neuvádí (Berlín, Brémy, Hamburk a Meklenbursko – Přední Pomořansko). V jedenácti zemích je součástí kurikula (jedná se o západní spolkové země) a ve dvou případech je tato problematika zahrnuta v přílohách, které vznikly jako doplnění původního textu (Sasko, Braniborsko).

Zajímavá je rovněž pozice *předmatické a přírodovědné (informační) výchovy* v zemských kurikulech. Zpravidla zaujímá místo v pozadí. V původním vydání jej vzdělávací

---

<sup>268</sup> Odlišná označení stejných oblastí, někdy z našeho pohledu neobvyklá ve vztahu k dítěti předškolního věku; např. v 5 vzdělávacích plánech spolkových zemí nacházíme použití pojmu *přírodní vědy*. Bavorský vzdělávací plán uplatňuje pojem *rytmika* v kontextu tělesné výchovy. Vzdělávací plán Severního Porýní – Vestfálska explicitně mluví o *sexualitě* vzhledem k dítěti předškolního věku ve vymezení vzdělávací oblasti *Tělo – zdraví – sexualita*.

plán Severního Porýní – Vestfálska dokonce nezmiňoval vůbec, avšak současná verze plánu tyto obsahy již samostatně uvádí<sup>269</sup>.

Naopak vzdělávací oblast *umělecké vzdělávání/zacházení s médii* patří k jádru obsahů předškolního vzdělávání a v polovině vzdělávacích plánů je rozdělena na dvě oblasti (*výtvarná tvorba a hudba*). Pojmenování a rozdělení této oblasti se ve VP vyznačuje velkou variabilitou, což odkazuje i na odlišnou pedagogickou terminologii, kterou nacházíme v jednotlivých VP.

Vzdělávací oblast *tělo, pohyb, zdraví* bývá zahrnuta do oblasti *zdraví a zdravotní výchova*. Naopak název *sport* používá jen Bavorsko a Hesensko. Tato vzdělávací oblasti je uváděna ve většině VP mezi prvními oblastmi. Pořadí vzdělávacích oblastí zpravidla zrcadlí vývoj jedince od základního tělesného rozvoje k diferencovanému myšlení a zvládnutí témat zahrnujících okolní i vzdálenější svět.

Vzdělávací oblast *příroda a kulturní prostředí* je obsažena ve většině vzdělávacích plánů spolkových zemí, přičemž Šlesvicko-Holštýnsko vybírá pouze kulturní aspekt (*kultura, společnost a politika*) a jako jediná země užívá v kontextu předškolního vzdělávání právě slovo *politika*. (Hebenstreit, 2008; Piper, 2013) Celkem čtyři spolkové země v současnosti neuvádějí tuto oblast samostatně a vybraná témata podřazují jiným oblastem (Bádensko-Württembersko, Sársko, Sasko a Durynsko). Bavorsko a Hesensko vymezují sice vysoký počet vzdělávacích oblastí, avšak tematicky je sdružují do širších a provázaných celků.

Některé spolkové země mají rovněž *průřezové dimenze* (Šlesvicko-Holštýnsko), *průřezová témata* (Porýní-Falcko) nebo *tematicky přesahující perspektivy vzdělávání a výchovy* (Bavorsko). Patří k nim témata jako interkulturní výchova, orientace na inkluzi, gender, generační soužití, podpora resilience dětí<sup>270</sup> (*Resilienz*) apod. Ostatní vzdělávací plány zařazují tato témata jinak, do různých částí plánů jako podkapitoly i samostatné kapitoly.

Velká část plánů se podrobněji zaměřuje jen **na institucionální péči** o dítě v raném a předškolním věku, některé plány (Meklenbursko – Přední Pomořansko, Sasko) zahrnují **i neinstitutonální péči a družiny** (tj. *Hort*) nebo výjimečně i přesah do vyšších stupňů vzdělávání (saský plán např. tematizuje i přechod z primární školy na navazující školské stupně).

---

<sup>269</sup> Jako vzdělávací oblast 7. *Matematické vzdělávání* a 8. *Přírodovědně-technické vzdělávání*.

<sup>270</sup> Viz vysvětlení pojmu v kapitole **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů..**

Většina vzdělávacích plánů používá podobnou **strukturu vzdělávacích oblastí**:

- hlavní záměr dané oblasti a zdůvodnění jejího významu;
- vzdělávací cíle v dané oblasti;
- podněty pro pedagogickou práci, včetně vlastní reflexe pedagoga<sup>271</sup>;
- příklady dobré praxe.

Některé vzdělávací plány mají komplikovanější víceúrovňovou strukturu vnitřní diferenciací vzdělávacích oblastí (Berlín, Bádensko-Württembersko, Hamburk, Durynsko). Příkladem je struktura v berlínském vzdělávacím plánu skládající se ze tří úrovní, které se dále člení (podobně také v Hamburku):

- 1) Pojetí dané vzdělávací oblasti a její propojení s dalšími vzdělávacími oblastmi.
- 2) Vzdělávací dimenze: dítě ve svém světě – dítě ve společenství dětí – prožít a objevovat dění ve světě.
- 3) Pedagogické otázky: otázky pro analýzu práce pedagoga ve vztahu k dané vzdělávací oblasti – cíle vzdělávací oblasti – vzdělávací podněty pro pedagogy (vychovatelky/vychovatele).
  - Cíle se zde přitom dělí na osobnostní kompetence (*Ich-Kompetenzen*), sociální kompetence (*Soziale Kompetenzen*) a věcné kompetence (*Sachkompetenzen*) v kontextu dané vzdělávací oblasti.
  - Vzdělávací úkoly pro pedagogy se dělí na úkoly běžného dne předškolního zařízení, přípravu herního materiálu a podnětů pro hru, práci v projektech a na přípravu prostor a materiálního vybavení.

Dalším příkladem je Bádensko-Württembersko, kde jsou vzdělávací obsahy vymezeny v podobě dvouúrovňové matice. První úroveň tvoří tzv. motivace dítěte, druhou úroveň vzdělávací a výchovné oblasti. Vzdělávací plán připodobňuje jejich propojení vláknům koberce, která se vzájemně protínají<sup>272</sup>:

---

<sup>271</sup> V některých vzdělávacích plánech jsou formulované jako otázky (např. Berlín, Bádensko-Württembersko), což umožňuje vyhnout se normativnímu výčtu toho, co dítě „zvládá, dělá, umí“.

<sup>272</sup> Přírovnání nás může odkazovat na novozélandské kurikulum *Te Whāriki* (1996) pro předškolní vzdělávání, které v 90. letech 20. století přišlo s myšlenkou tkaného koberce (rohože) pro znázornění vícedimenzionality ve vzdělávacím plánu a je v Německu známé jako příklad kvalitního kurikulárního dokumentu (najdeme na něj odkaz i v samotných vzdělávacích plánech).

1. Úroveň *motivace dítěte*: zažít uznání a pocit pohody (A) – objevovat a rozumět světu (B) – vyjadřovat se (C) – žít s ostatními (D).
2. Úroveň *vzdělávací a výchovné oblasti*: tělo – smysly – jazyk – myšlení – cit (*Gefühl*) a soucit – význam (*Sinn*), hodnoty a náboženství.

Každá vzdělávací oblast (2. úroveň) má u sebe uvedeny otázky, které se vztahují k částem 1. úrovně (A–D) a jsou formulovány jako otázky na pedagoga ve vztahu k podpoře vzdělávání dítěte (např. „Jak může dítě zažít/zakusit, že jsou jeho otázky brány vážně?“ MKJSBW, 2011, s. 37; „Jak se daří podněcovat děti k opravdovému pozorování přírody, např. stromů a vody?“ s. 41).

Zajímavé je, že **velká část vzdělávacích plánů vytyčuje značně detailně vzdělávací obsahy v jednotlivých vzdělávacích oblastech**. Mnohé plány zavazují pedagogy k systematickému pozorování, dokumentaci a evaluaci rozvoje každého dítěte a úrovně jeho kompetencí. Toto je však dle prof. Liegle (2008, s. 4) **v rozporu se *Společným rámcem*** (KMK, 2004) stojícím na vyšším stupni kurikulární hierarchie, podle kterého **mají plány vymezovat úkoly předškolních zařízení, nemají však stanovovat úroveň znalostí, schopností a dovedností, kterých by mělo dítě v určitém časovém rámci dosáhnout**.

V některých plánech nacházíme rovněž vysoce rozpracované podněty či kritéria hodnocení vlastní práce pedagoga v dané oblasti (dosahují v součtu několik desítek až stovek) vzhledem k adekvátnímu podporování rozvoje dítěte. Hebenstreit (2008, s. 110) si v této souvislosti klade otázku, zda je v rámci toho ještě možné přistupovat k vzdělávání dítěte celostně a zda je tento stupeň systematickosti jako podpora pedagoga ještě vhodný, nebo mu naopak brání „při tolika stromech ještě vidět les.“

Jak ukazují výše popsané obsahové aspekty i výsledky obsahové analýzy naznačené v přehledech (tabulky 13–16 a přílohy 19–21), mezi spolkovými zeměmi nacházíme shody i rozdíly a je obtížné stanovit určitou klasifikaci spolkových zemí ve vztahu k vzdělávacím plánům (VP). Z hlediska pojetí VP existuje jistý rozdíl v přístupu severních a jižních spolkových zemí, mezi nimiž zpravidla stojí jako dvě modelové země zastávající odlišný přístup Berlín a Bavorsko. Berlínský vzdělávací plán není rozpracován do takové šíře jako plán bavorský, ale poskytuje pedagogům větší svobodu a prostor pro hledání vlastních řešení v pedagogické praxi. Je typickým příkladem vzdělávacího plánu vycházejícího z pojetí vzdělávání jako osvojování světa dítětem (*Aneignung*). Současně je však plánem první

generace, který je určen výhradně pro předškolní stupeň. Bavorský plán je naopak velice rozsáhlý<sup>273</sup>, obsahuje metodická doporučení i příklady z praxe. Zastupuje z hlediska typologie vzdělávací plány druhé generace a vychází z pojetí vzdělávání jako sociální konstrukce (resp. *ko-konstrukce*). Pedagogům poskytuje poměrně jasné vodítko do praxe, avšak lze na něj také do jisté míry nahlížet jako na svazující. Jednoznačné přiřazení vzdělávacích plánů spolkových zemí k jednomu či druhému modelu však není možné (odlišnosti v pojetí učení a vzdělávání, vymezení cílů i obsahů vzdělávání).

Studie *Starting Strong III* publikovaná OECD v roce 2012 (OECD, 2012, s. 138–140) nabízí nástroj pro hodnocení vzniku a implementace kurikulárních dokumentů. Autorka proto doplnila obsahovou analýzu **vzdělávacích plánů jejich hodnocením** podle této **evaluační škály OECD** (část 1–3; viz příloha 22). Přestože se jedná pouze o doplňující nástroj, otevírá škála další možnosti mezinárodního srovnání v rámci této práce. Vzdělávací plány získaly:

- převážně dobré až vysoké hodnocení v 1. oblasti hodnocení: *vymezení (alignment)*; ve 2. oblasti: *cíle, rozsah (věku dětí) a obsahy (goals, scope and contents)*;
- středně dobré hodnocení v 3. oblasti hodnocení: *příprava a podpora personálu (training and staff support)*. Spolkové země od počátku kurikulárních reforem poskytovaly a nadále nabízejí pedagogům velmi odlišnou podporu (z hlediska dalšího vzdělávání k zavádění vzdělávacích plánů do praxe, tvorby podpůrných metodických materiálů, vyškolení multiplikátorů, vytvoření vzorových předškolních zařízení apod.).

V první fázi implementace vzdělávacích plánů tak například uvádělo 59 % předškolních institucí, že se zařízení do roku 2006 zúčastnila dalšího vzdělávání k novému VP (69 % ve východních a 56 % v západních spolkových zemích). Přesto však čtvrtina předškolních zařízení vnímala ještě potřebu dalšího vzdělávání pro úspěšné zavedení VP do praxe. (Peucker a kol., 2010) Informace o dalším vzdělávání a studijní materiály bývají poskytovány servery příslušných ministerstev či orgánů odpovědných za předškolní vzdělávání. Spolkové země kontinuálně nabízejí kurzy k různým tématům práce s VP a monitorují potřeby ze strany pedagogů<sup>274</sup>.

---

<sup>273</sup> Řada pedagogů z Bavorska v rozhovorech zmínila, že bavorský vzdělávací plán ani celý jako dokument nečetli, ale že si z něj vybírají části, které jsou pro ně důležité.

<sup>274</sup> Například Bádensko-Württembersko evaluovalo implementaci vzdělávacího plánu v několika fázích. Evaluační výzkum zohlednil rovněž situaci dalšího vzdělávání pedagogů. V závěrečné zprávě z roku 2010 uvádí, že v letech 2006–2008 absolvovalo 43 % respondentů (pedagogů v praxi) 3–4 vícedenní kurzy, 23 % 5–6 vícedenních kurzů k vybraným problémům zavádění nového kurikula. Na 75 % respondentů bylo s průběhem



V letech 2005–2010 bylo publikováno několik odborných studií citovaných v této kapitole. Z různých hledisek analyzovaly vzdělávací plány, upozorňovaly na nedostatky a formulovaly doporučení pro jejich další rozvoj. Obsahová analýza vzdělávacích plánů (referenční stav červenec 2015) ukázala na značný posun většiny vzdělávacích plánů od jejich původní podoby. Došlo k jejich rozšíření, upravení obsahu (změny ve vymezení vzdělávacích oblastí), doplnění kapitol k aktuálním otázkám (tranzice, práce s dětmi do tří let, spolupráce s rodiči a dalšími aktéry, management kvality, přesah na vyšší i nižší stupně atd.), takže mnoho dat publikovaných ve starších studiích (včetně citované literatury) má již v současnosti jen omezenou platnost.

V posledních pěti letech nebylo toto téma v odborné literatuře komplexněji zkoumáno<sup>275</sup>. Z hlediska podnětů pro české vzdělávání by bylo přínosné provést jak hlubší analýzu zpracování vzdělávacích oblastí, tak analýzu dalších významných témat pojících se s aktuálními otázkami předškolní pedagogiky v evropském kontextu (tranzice, management kvality, podpora dětí se sociálním znevýhodněním apod.). Německé předškolní vzdělávání je v řadě ohledů ve svém vývoji dále. Komparace by proto mohla poukázat na další možnosti vývoje pro rámcové i školní vzdělávací programy v ČR. Příkladem může být srovnání etických a sociálních aspektů v zemských vzdělávacích plánech (příloha 21) zahrnující důležitá témata, která jsou však v našem kontextu tematizována zcela okrajově či vůbec ne (náboženská výchova, mezináboženský dialog, pluralita hodnot, důsledky pro pedagogickou praxi atd.).

Není možné činit výpovědi o tom, zda mělo zavedení vzdělávacích plánů pozitivní či negativní vliv na pedagogickou praxi, ani to, jak velký tento vliv je. Žádná spolková země neuskutečnila výzkum pedagogické praxe srovnávající situaci před a po zavedení vzdělávacích plánů. (Textor, 2014) Jejich důrazy však poukazují na dosavadní praxi před jejich zavedením. Podle Textora (2014) je proto možné vycházet z toho, že v současnosti:

---

dalšího vzdělávání spokojeno, až velmi spokojeno. Nejvíce spatřovali pedagogové potřebu metodické podpory v technické, přírodovědné a matematické oblasti a dále v problematice propojování vzdělávacích plánů pro předškolní a primární vzdělávání. (Röbe, Huppertz, Füssenich, 2010)

<sup>275</sup> Studie z posledních let se zaměřují spíše na vybrané aspekty (udržitelný rozvoj, inkluze a spravedlnost; např. Schmude, Ploch, 2014) a nezpracovávají přehledovou komparaci všech 16 vzdělávacích plánů (jako např. Diskowski, 2005).

- se předškolní vzdělávání zaměřuje více na přírodovědnou, matematickou a technickou oblast;
- probíhá intenzivnější jazyková podpora u dětí, jejichž prvním jazykem je němčina, i u dětí s odlišným mateřským jazykem (děti s migračním původem, děti z rodin mluvících převážně jiným než německým jazykem);
- se klade větší důraz na pozorování rozvoje dětí a děti jsou v nějaké formě hodnoceny či testovány před vstupem do primární školy (zvláště v oblasti jazyka);
- se více uplatňuje dokumentace rozvoje dítěte formou portfolií, metod typu *Bildungs- und Lerngeschichten* apod.;
- se práce s rodiči vyvinula ve vzájemné partnerství ve výchově a vzdělávání dítěte;
- se zlepšila kooperace s primární školou.

Současně však Textor (2014) upozorňuje na nebezpečí poškolštění předškolního vzdělávání, které je způsobeno snahou naplnit celý obsah vzdělávacího plánu, členit činnosti podle v něm vymezených oblastí ve snaze „odpracovat“ celý kánon popsané vzdělávací nabídky nebo používat mechanicky metodické materiály<sup>276</sup>.

V kontextu tlaku vzdělávací a sociální politiky na efektivnost a smysluplnost uplatňovaných opatření si lze klást otázku, zda je existence šestnácti vzdělávacích plánů opodstatněná a udržitelná. Zohledňuje sice princip subsidiarity v Německu a svébytnost ve vývoji i rozhodování spolkových zemí, je však sporné, zda toto nastavení je v současné době efektivní. Zda je smysluplné dále inovovat šestnáct vzdělávacích plánů a k nim systémy metodických, evalučních a dalších materiálů<sup>277</sup>, školit pedagogy pro práci se specifickými plány a nástroji<sup>278</sup> atd. Spolkové země v minulém desetiletí vydaly značné náklady na jejich tvorbu, takže lze očekávat, že pluralita vzdělávacích plánů zůstane v blízké budoucnosti realitou předškolního vzdělávání v Německu. Otázkou zůstává, zda je tento přístup z hlediska

<sup>276</sup> V Německu existuje značné množství sbírek materiálů (např. různé soubory k experimentování a podpoře přírodovědné pregramotnosti dětí) a metodických přístupů, které vznikly v rámci různých projektů nebo jsou nabízeny na trhu s didaktickými materiály. Poskytují ucelený soubor pomůcek a metodických pokynů, jak s nimi s dětmi pracovat.

<sup>277</sup> Např. nástroje pro dokumentaci a hodnocení rozvoje dítěte, evaluační nástroje k rozvoji předškolních zařízení pracujících podle daného plánu, překlady informací pro rodiče do cizích jazyků atd.

<sup>278</sup> Spojeno s otázkou flexibility pedagogů na pracovním trhu mezi jednotlivými spolkovými zeměmi nebo problémem průchodnosti a návaznosti vzdělávání dětí v případě stěhování. Pro děti se ve většině zemí zakládají různě zpracovaná portfolia, která je doprovází v průběhu předškolního a návazně někdy i primárního stupně. Spolkové země mají různé programy pro podporu dětí (např. v oblasti jazyka) – odlišná diagnostika z hlediska času i obsahu, různý začátek podpůrných opatření pro děti s diagnostikovanou potřebou podpory v určité oblasti atd. (viz kapitola 3.7.5). Tyto příklady jsou jen střípkem v mozaice systémů předškolního vzdělávání v Německu.

delšího časového horizontu udržitelný. Takové úvahy nacházíme i u odborníků podílejících se na vzniku vzdělávacích plánů. Prof. Wassilios E. Fthenakis (2010, bez stránkování) ve své studii zmiňuje v souvislosti s vytvořením Společného rámce (KMK, 2004): „Nedávno začala být na národní úrovni reflektována potřeba národních vzdělávacích standardů pro děti do šesti let. Zde se odráží vývoj, který nám umožňuje doufat, že se v budoucnosti vyhneme tomu, aby byly mezi Lübeckem a Mnichovem uplatňovány různé vzdělávací plány, což nemá žádné odborné opodstatnění.“

Uskutečněná obsahová analýza zemských vzdělávacích plánů ukazuje na to, že jsou moderními, flexibilními rámcovými kurikuly a reagují na vývoj předškolní pedagogiky v Německu i v zahraničí (např. hodnocení kurikul ze strany OECD<sup>279</sup>). Odrážejí regionální specifika jejího pojetí, poskytují teoretickou a metodickou oporu pro pedagogy v praxi a vyjadřují se k aktuálním pedagogickým otázkám, které mohou být v mnoha ohledech pro českou předškolní pedagogiku inspirací (přístup k podpoře dětí se SVP, možnosti kooperace s rodiči na vzdělávacích procesech dětí, síťování v rámci předškolních zařízení apod.).

---

<sup>279</sup> Studie OECD a Evropské komise k tématu kvality kurikul: Quality Matters in Early Childhood Education and Care; Starting Strong I–IV; Key Data on Early Childhood Education and Care z roku 2014 atd.

### 3.5 Alternativní modely, inovativní přístupy a koncepty v předškolním vzdělávání

Předškolní zařízení v Německu musí mít podle Sociálního zákoníku (SGB VIII, § 22a) vypracovanou vlastní pedagogickou koncepci, která respektuje rámcové podmínky dané platným zemským vzdělávacím programem. Orientaci pedagogické koncepce<sup>280</sup> každé předškolní instituce dále ovlivňují specifika jejího zřizovatele (např. zaměření na křesťanskou výchovu) nebo práce podle určitého alternativního či inovativního pedagogického modelu. V praxi se běžně setkáme s tím, že zařízení ve svých pedagogických koncepcích kombinují aspekty z různých alternativních směrů, aniž by je výslovně zmiňovala. V Německu se uplatňují jak tradiční reformní pedagogické modely rozšířené též v České republice (Montessori pedagogika, waldorfská pedagogika či pedagogika typická pro lesní předškolní zařízení<sup>281</sup>), tak ucelené zahraniční koncepty, které však u nás zatím nedošly širšího uplatnění (Reggio-pedagogika<sup>282</sup>, Early Excellence). Dále zde nacházíme pedagogické přístupy čistě německé provenience (Situationsansatz, Situationsorientierter Ansatz, Lebensbezogener Ansatz, Offener Kindergarten apod.). Kromě toho pedagogické koncepce jednotlivých zařízení ovlivňují také spolkové a zemské inovativní projekty, které se snaží hledat nové cesty ke zkvalitnění předškolního vzdělávání (různé podoby propojení institucí zajišťujících výchovu a vzdělávání dítěte, např. projekt Bildungshaus 3–10).

Následující text přináší základní informace o alternativních modelech a inovativních konceptech, které jsou v předškolním vzdělávání v Německu zastoupeny. Záměrně jsou vybrány pouze ty, které u nás nejsou běžně známé a které nacházejí v praxi rozsáhlejší uplatnění. Kapitole je věnováno více pozornosti, neboť znalost těchto inovativních pedagogických modelů objasňuje podoby fungování předškolních zařízení a pedagogické praxe, která se v řadě ohledů odlišuje od práce mateřských škol v České republice (organizace, plánování, reflexe, hodnocení dětí, spolupráce s rodiči apod.).

První dva koncepty mají kořeny v 70. a 80. letech 20. století v bývalé SRN. Jsou reakcí na uplatňování stimulačních programů v předškolním vzdělávání a snahy o urychlení vývoje dítěte, které byly na konci 60. a počátku 70. let rozšířené a v mnoha ohledech nerespektovaly specifika a potřeby dítěte raného a předškolního věku (viz kapitola 3.1.5). Oba koncepty

<sup>280</sup> Dokument odpovídající školnímu vzdělávacímu programu mateřských škol v ČR.

<sup>281</sup> Termín *lesní pedagogika* není v českém pedagogickém kontextu vžitý, v Německu a Rakousku je však běžně používán. V rámci předškolního vzdělávání se vztahuje především k specifikům vzdělávání v lesních předškolních zařízeních (*Waldkindergärten*).

<sup>282</sup> Podle tohoto konceptu pracuje v ČR zatím pouze mateřská škola Safirka v Brně.

pracují s pojmem „situace“ ve vztahu k situaci dítěte, rodiny a předškolní instituce. Každý koncept přináší trochu jiný přístup k zohlednění životních situací dětí v pojetí pedagogické práce. Všechny se však snaží respektovat přirozený vývoj, tempo a potřeby dítěte a důsledně z nich v pedagogické práci vycházet. Koncept *Situationsansatz* (situační přístup, dále SA) je z nich nejrozšířenějším přístupem. Ovlivnil předškolní vzdělávání v Německu, Rakousku i Švýcarsku, a proto je mu také záměrně věnováno nejvíce prostoru. Koncept *Reggio Emilia* (Reggio-pedagogika), který je popsán v závěru kapitoly, sice pochází z Itálie, ale v Německu i Švýcarsku má značný vliv (z hlediska prostorového uspořádání předškolních zařízení i pedagogické práce samotné).

V textu je užíváno názvů inovativních modelů bez překladu do češtiny, přestože překlad je následně rovněž uveden. Použití překladů by mohlo v českém kontextu zužovat komplexní význam pojmů a vnášet nepatřičné konotace<sup>283</sup>. Autorka v této kapitole záměrně uvádí v některých oblastech podrobnější informace, protože tyto přístupy nebyly v české literatuře doposud tematizovány a otevírají čtenáři cestu k lepšímu pochopení pedagogické praxe v předškolních institucích v Německu.

### **3.5.1 Koncept Situationsansatz (situační přístup)**

Významnou charakteristikou konceptu *Situationsansatz* (situační přístup, dále SA) je zaměření na práci s dětmi v sociokulturně heterogenní skupině v předškolních zařízeních. Výchova a vzdělávání navazují podle tohoto konceptu na sociální a kulturní situaci rodin stejně tak jako na zájmy a otázky dětí. Umožňují jim osvojit si komplexní život ve světě spolu s jeho šancemi a riziky prostřednictvím souvislostí, které jsou pro děti významné. (Heller, 2010).

**Vznik pedagogického konceptu Situationsansatz** je úzce spjat s historickým a společensko-politickým vývojem 60. a 70. let 20. století v Německu. Koncept navazuje na pedagogiku P. Freie a J. Dewey. Ve svých počátcích čerpal z teorie kurikula Saula Robinsona. V návaznosti na vytvoření plánu pro inovaci vzdělávacího systému v roce 1970 začalo mnoho předškolních zařízení vytvářet nové organizační a pedagogické modely. Transformační snahy vycházely také z nových vědeckých poznatků a vyústily v pokusný program realizovaný

---

<sup>283</sup> Překlad německého pojmu *Situationsansatz* jako situační přístup by mohl být mylně zaměněn s pouhým situačním učením či situačně orientovaným přístupem Armina Krenze (model *Situationsorientierter Ansatz*, viz kapitola 3.5.2).

v období 1975–1978 v 210 předškolních zařízeních a 700 dětských skupinách v devíti zemích bývalé SRN. (Rieber, 2002; Zimmer et. al., 1997)

Hlavní úlohu v tvorbě konceptu Situationsansatz (dále SA) nesl Německý institut pro mládež (dále DJI)<sup>284</sup>, který tento koncept po celou dobu od jeho vzniku vědecky doprovázel, podílel se na jeho evaluaci a dalším rozvoji. Koncept vychází ze spolupráce a vzájemného dialogu pedagogů, rodičů a vědeckých pracovníků. Materiály spojené s konceptem SA v 80. letech nacházely postupně širšího uplatnění v praxi. Předškolním zařízením se však z finančních důvodů nedostávalo potřebné metodické podpory, což v této době vedlo pouze k nesystematické a částečné implementaci modelu SA. (Rieber, 2002)

Dalším impulzem pro rozvoj konceptu bylo sjednocení Německa v roce 1989. V předškolním vzdělávání byla vnímána jasná potřeba reformy. V bývalé východní části došlo k celkové změně přístupu k předškolnímu vzdělávání. V západní části Německa byly iniciovány především kvantitativní změny spojené s uzákoněním nároku na místo v předškolním vzdělávání pro děti od tří let (viz kapitola 3.1.6 a 3.2.1). V roce 1993 spolková vláda podpořila projekt *Situace dětí*<sup>285</sup> (*Kindersituationen*, trvání 1993–1997) ve spolkových zemích bývalé NDR a v bývalé východní části Berlína. Základem modelového projektu se stal koncept SA. Cílem projektu nebylo převzít tuto koncepci, ale realizovat ji na základě odlišné situace ve východních spolkových zemích a současně si také udržet pozitivní prvky z dosavadní pedagogické praxe. (Laewen, Neumann, Zimmer, 1997) K dalším projektům patřil například projekt *Místa pro děti* (*Orte für Kinder*, trvání 1991–1994) a další projekty Institutu pro Situationsansatz (ISTA)<sup>286</sup> na *Freie Universität* v Berlíně. Institut v současné době koncept odborně zaštiťuje a pracuje na jeho dalším vývoji v teorii i praxi. Na mezinárodní úrovni rozvíjí spolupráci s evropskou sítí DECET<sup>287</sup>. Významnou součástí

---

<sup>284</sup> Východními dokumenty pro formující se nový pedagogický koncept byly materiály kurikula *Sociální učení* (*Soziales Lernen. Didaktische Einheiten für den Kindergarten*, 1972), dále teoretický rámec pro práci v předškolních zařízeních vypracovaný spolkovou zemí Severní Porýní – Vestfálsko (*Arbeitshilfen zur Planung der Arbeit im Kindergarten*, 1983) a dolnosaské pokusné kurikulum *Elementární sociální výchova* (*Elementare Sozialerziehung. Konzeptionelle Überlegungen und didaktische Einheiten. Modellversuch des Landes Niedersachsen in Kindergärten*, 1975), jehož cílem bylo rozvíjet osobnostní, věcnou a sociální kompetenci jako jednu soustavu kompetencí. (Rieber, 2002, s. 16)

<sup>285</sup> Celým názvem *Weiterentwicklung der Pädagogischen Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder in den neuen Bundesländern und im Ostteil Berlins*. (Laewen, Neumann, Zimmer, 1997) Projekt vedl Institut pro Situationsansatz (ISTA).

<sup>286</sup> Celým názvem *Institut für den Situationsansatz* (ISTA). Podílel se také na zajištění externí evaluace kvality předškolních zařízení ve spolkové zemi Berlín.

<sup>287</sup> Zkratka názvu organizace *Rozmanitost v předškolním vzdělávání a odborné přípravě* (*Diversity in Early Childhood Education and Training*, dále DECET).

činnosti institutu je také tvorba vzdělávacích programů a materiálů pro spolkové země Berlín, Hamburk a Sársko, jejichž zemské vzdělávací plány jsou založeny právě na konceptu SA.

Na rozdíl od pedagogických konceptů F. Fröbela či M. Montessori neformuloval zprvu koncept SA **svůj pohled na dítě** explicitně. Tento fakt byl častým bodem kritiky, což v 90. letech vedlo ke snaze o vymezení vlastního obrazu dítěte, který by vycházel z nových vědeckých poznatků. Koncept SA považuje **dítě za subjekt schopný aktivně jednat, vytvářet situace a povědomí o světě. Vnímá dítě jako plnohodnotného člověka, vybaveného již od narození kompetencemi a schopnostmi.** Dítě tak disponuje možnostmi samostatně řídit svůj vývoj a převzít aktivní úlohu v každodenním životě (schopnost sebeurčení). (Zimmer, 1998) Významnou charakteristikou konceptu je svoboda dítěte a přesvědčení, že dítě se má účastnit *celého života*, což znamená, že se má setkávat také s neúspěchem či s křehkostí a konečností života. V konceptu SA neexistuje *jediný* zastávaný obraz dítěte, avšak jedná se o individuálně ovlivněný konstrukt, který dále závisí také na společenských představách, očekáváních a cílech. (Heller, 2010) Z tohoto důvodu vytyčuje koncept SA požadavek na pedagogy, aby průběžně refleктоvali a revidovali svůj vlastní pohled na dítě a jeho důsledky pro svou pedagogickou činnost.

Obsah pojmu **situace** jako **životní či klíčová situace** vnáší svou obecností často do pochopení konceptu nejasnost. Pedagogové v každodenní praxi zažívají děti v mnoha situacích. Jejich důležitým úkolem je stanovit, která situace je v životě dítěte natolik významná, že s ní budou dále pracovat. (Kindergarten heute, 2007) Můžeme nahlížet dvě roviny přístupu k situaci. První je již výše zmíněná prožitá situace, která se stává výchozím bodem další práce. Na úrovni druhé zkoumáme konkrétní situaci podle toho, které schopnosti a dovednosti by mohla dětem přinést. (Rieber, 2002)

Kritéria pro výběr určité situace jsou následující:

- Prvním kritériem výběru situace je skutečnost, zda se s danou situací děti v přítomnosti setkávají či zda tato situace může nastat v blízké budoucnosti (např. stěhování rodiny či plánovaný vstup dítěte s postižením do skupiny).
- Podle druhého kritéria nemají být zvolené situace obecné, ale mají se vztahovat k určitému sociokulturnímu prostředí. Témata proto nemohou být obecně určena, ale vycházejí z reality každého jednotlivého předškolního zařízení a dané skupiny dětí.

- Podle třetího kritéria se má jednat o pedagogicky ovlivnitelné situace. V situacích by také měly být rozvíjeny cíle konceptu a vybírány takové situace, které se týkají všech dětí v daném zařízení nebo případně jen menší skupiny dětí, která však potřebuje podporu v určité oblasti.
- Situace jsou voleny z každodenního života jako významné okamžiky pro životní dráhu jedince nebo konfliktní situace či momenty, které způsobují dětem obavy a k jejichž zvládnutí potřebují podporu ze strany pedagoga. (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, 1974)

Nevýhodou při definování pojmu *situace* je skutečnost, že dosud neexistuje jednotná teorie situace v konceptu SA. Různí autoři přinášejí v pohledu na termín *situace* odlišné přístupy. Podle Stoll (1995) vzniká situace v širší svých aspektech teprve z různých podnětů a následující analýzy. Lze ji chápat jako spojení pozice či stavu dítěte, které vyplývají z konkrétní události a jsou dítětem reflektované, a dále z pocitů a obsahů jeho prožitku.

Koncept SA vychází z přesvědčení, že pedagogické cíle jsou vždy ovlivněny politicko-sociálními a hospodářskými požadavky. Formuluje tedy nadřazené **výchovné cíle – autonomii, solidaritu a kompetence** – které mohou být v praxi konkretizovány a proměňovány v reakci na určitou situaci<sup>288</sup>. Výchovným úkolem předškolních zařízení je připravit dítě na život, vybavit je schopností jednat v současných a budoucích životních situacích<sup>289</sup>. Proto bývají výchovné cíle konceptu nazývány také jako *základní kvalifikace*<sup>290</sup>.

Koncept SA se zakládá na přesvědčení, že děti mají od začátku vlastní práva a rozvíjejí se vlastní aktivitou. Úkolem rodičů je podporovat děti v jejich snaze po dalším rozvoji prostředím bohatým na podněty a poskytovat jim stabilní a spolehlivé vztahové zázemí. Cíle vycházejí ze základních demokratických hodnot a reagují na změny ve společnosti. Záměrem

<sup>288</sup> Tři nadřazené výchovné cíle v konceptu Situationsansatz:

1) *Autonomie*: Označuje schopnost sebeurčení, samostatnosti (*Eigenständigkeit*), nezávislosti, vlastní iniciativy a participace. Děti se učí poznávat a hodnotit své schopnosti. Autonomní jednání označuje každé jednání nebo činnost, která se vztahuje také na sociální partnery. Každé dorozumívání s nimi musí probíhat v rámci interakce a komunikace. Je tedy potřeba najít rovnováhu mezi nároky a potřebami vlastními a těch druhých a mít na druhé ohled. Společný život s druhými lidmi musí podléhat pravidlům. (Rieber, 2002)

2) *Solidarita*: Dítě samo zakouší, že je v mnohém odkázáno na pomoc ostatních, kteří se musí přizpůsobit daným okolnostem. Děti se mají setkat s tématy jako život s odlišnými lidmi, ohleduplnost k přírodě, jejím zdrojům a k životu. (Zimmer, 1998)

3) *Kompetence*: Člověk si má osvojit schopnosti, znalosti a dovednosti různého charakteru, aby byl schopen adekvátně jednat v komplexních reálných situacích. (Zimmer, 1998) Kompetence a solidarita jako cíle jsou však hierarchicky podřízeny autonomii dítěte.

<sup>289</sup> Slovo *Verhalten*, tj. v němčině jednání či chování, je v koncepci chápáno v antropologickém, a nikoli behavioristickém pojetí. (Fthenakis, Textor, 2000)

<sup>290</sup> Tzv. základní kvalifikace (*Grundqualifikationen*).



je porozumět dětským potřebám a situacím a rozvíjet jejich schopnost vypořádat se sám se sebou, s ostatními i s věcmi kolem sebe. (Preissing, 2003) Cílem pedagogické práce je pomáhat dětem různého sociálního původu a dětem s různou vzdělávací historií získávat schopnosti pro co možná nejvíce autonomní a kompetentní myšlení a jednání. (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, 1974)

S cíli se úzce pojí také **chápání učení** jako učení, které se děje v souvislosti se zkušenostmi dítěte, je věcně zaměřené a uskutečňuje se ve vzájemných sociálních vztazích. Děti se učí prostřednictvím přirozených každodenních situací, které jsou jim srozumitelné, a nikoli v rámci uměle vykonstruovaných výukových bloků.

Pro koncept SA jsou charakteristické následující organizační podmínky (podrobněji rozpracováno v příloze 23 a 24):

- *Věkově heterogenní* dětská skupina.
- *Spolupráce a orientace předškolního zařízení na místní instituce a spolky a učení dětí mimo předškolní zařízení.*
- *Týmová spolupráce* pedagogů na vlastní pedagogické praxi v rámci celého předškolního zařízení.
- *Otevřené plánování pedagogické činnosti* se neomezuje na předem pevně naplánované tematické celky a činnosti, ale je utvářeno v průběhu pedagogického procesu.
- *Uzpůsobení vnitřních a vnějších prostor* (členění na vzájemně oddělené dílny a herní koutky).
- *Integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.* (Kindergarten heute, 2007; Rieber, 2002)

Koncept SA stojí na **16 základních pedagogických principech**, které slouží jako výchozí kritéria pro hodnocení a další kvalitativní rozvoj pedagogické práce<sup>291</sup>. (srov. Preissing, 2003) Pedagogická práce vychází ze sociálních a kulturních životních situací dětí a jejich rodin, orientuje se podle klíčových situací v životě dětí a jejich aktuálních vzdělávacích potřeb a zájmů. Pedagogové podporují děti ve vývoji identity příznačné pro jejich pohlaví a staví se proti stereotypnímu přejímání rolí. Rodiče a pedagogové jsou partneři ve výchově, vzdělávání a péči o dítě a předškolní zařízení vytváří úzké vztahy s okolním sociálním prostředím.

---

<sup>291</sup> V roce 1999 vznikla výzkumná asociace Národní iniciativa za kvalitu v systému institucionální péče o děti (*Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder*). Jedním z jejích projektů je také projekt *Kvalita v konceptu Situationsansatz* (*Qualität im Situationsansatz*) zaštitěný organizací ISTA (viz výše v kapitole).

Pedagogická práce vychází z analýz situací a procesuálního plánování a je nepřetržitě dokumentována. Předškolní zařízení je učící se organizace (podrobně rozpracované principy viz příloha 24).

Předností konceptu SA (oproti řadě dalších inovativních přístupů) je jeho stálý vývoj od počátku v 70. letech minulého století až do současnosti a jeho kontinuální přizpůsobování se měnícímu se společenskému kontextu. V 90. letech byly uskutečněny dva rozsáhlé evaluační projekty (první realizován výzkumnou skupinou na *Universität Landau* na konci modelového projektu *Kindersituationen* a druhý na ISTA v Berlíně)<sup>292</sup>. Evaluační projekty podnítily další teoretický rozvoj konceptu, vytvoření odborné základny pro další podporu předškolních zařízení pracujících podle konceptu SA a v neposlední řadě také opětovné získání pedagogů pro práci podle jeho principů<sup>293</sup>.

Konceptu bylo vytýkáno, že se podrobněji nevěnuje některým důležitým oblastem, jakými je například rozdílný diskurz a způsob myšlení dospělých a dětí (nebezpečí nepochopení dětského pohledu na svět). Nedostatečně byl tematizován také vývoj učení u jednotlivce a procesy sebevzdělávání. Zimmer (Fthenakis, Textor, 2000) hovoří o nutnosti kongruentně reflektovat poznatky vývojové a kognitivní psychologie z pedagogického hlediska a více se věnovat individualitě dítěte, jeho vzdělávací historii, jeho volbě a pohledu na situace. Nejistotu také přináší adekvátní volba klíčových situací, které jsou či z hlediska budoucnosti by mohly být pro dítě relevantní a významné.

Souhrnně je možné konstatovat, že Situationsansatz se oproti jiným konceptům až do 90. let nevěnoval teoretickému vymezení některých užívaných pojmů dostatečně do hloubky. To bylo řadou expertů kritizováno a vedlo rovněž k neúplnému pochopení konceptu ze strany pedagogů. Z výše uvedených evaluačních výzkumů v 90. letech vyplývá, že právě nedostatečná odborná připravenost pedagogického personálu na realizaci vzdělávací činnosti podle konceptu SA byla hlavní příčinou, proč ve třetině sledovaných předškolních zařízení nedocházelo k naplňování všech jeho dimenzí. (Fthenakis, Textor, 2000; Hemmerling, 2007)

---

<sup>292</sup> Výše zmíněný projekt *Kvalita v konceptu SA (Qualität im Situationsansatz)*. Dalšími projekty, které následovaly, byly projekty zaměřené na rozvoj kvality předškolních zařízení i podporu sociálněkonstruktivistického učení (*Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit; Aspekte pädagogischer Qualität in Rheinland-Pfalzischen Kindertagesstätten (Quarta)* a *Kindergartenkinder ko-konstruieren soziales Wissen mit Peers, Forschungsprojekt*).

<sup>293</sup> Jak bylo uvedeno výše, byl totiž koncept SA v 80. letech uplatňován nesystematicky a bez potřebné podpory (finanční i odborné), což vedlo k ambivalentním výsledkům v pedagogické praxi 80. let. V důsledku toho měla pedagogická veřejnost ke konceptu SA dosti rezervovaný postoj.

Evaluační výzkumy však také potvrdily pozitivní přínos konceptu SA pro rozvoj dítěte. Šetření ukázala, že v předškolních zařízeních důsledně uplatňujících principy konceptu SA bylo více dětí, které byly schopny samostatně, aktivně a konsekventně jednat, přistupovat k úkolům a řešit konflikty, než v zařízeních pracujících podle jiných programů. Z výsledků dále vyplývá pozitivní působení na dítě a lepší rámcové podmínky vzdělávání především v následujících oblastech:

- Pedagogové dětem poskytovali více volného prostoru, svobody rozhodování a samostatnosti ve skupině.
- Děti si mohly častěji samostatně volit činnost a také se věnovat sebou zvolené činnosti po delší dobu.
- Dětem byly častěji poskytovány přiměřené podněty.
- Děti se snadněji vyrovnávaly s pravidly a normami a konflikty v rámci skupiny řešily samostatně.
- V předškolních zařízeních měly děti možnost se mnohem častěji setkat s opravdovými předměty denní potřeby a dětem bylo rovněž více uzpůsobeno prostorové a materiální vybavení.
- Ukázalo se také, že principy konceptu mají pozitivní vliv na rozvoj jazykově-kognitivních schopností, na sociální chování, pracovní přístup a inteligenci. (Wolf, Becker, Conrad, 1999)

Koncept Situationsansatz je vnímán jako nástroj proti poškolštění předškolního vzdělávání. Poskytuje v dnešním kontextu vzdělávacích standardů, plánů a důrazu na přípravnou funkci předškolního vzdělávání jisté mantinely a zároveň zohledňuje rozmanitou sociokulturní situaci ve společnosti, která se promítá do každodenní reality pedagogické praxe.

### 3.5.2 Koncept *Situationsorientierter Ansatz* (situačně orientovaný přístup)

Koncept *Situationsorientierter Ansatz* (situačně orientovaný přístup, dále S. o. A.) vznikl v letech 1984–1989 na Institutu pro aplikovanou psychologii a pedagogiku<sup>294</sup> v Kielu a od 90. let nachází své uplatnění v Německu i v zahraničí. Jeho hlavním tvůrcem je Armin Krenz (nar. 1952). „Koncept S. o. A. není pedagogická technika ani didaktická metoda. Představuje postoj, **osobnostně podmíněný způsob pohledu celostní pedagogiky**, která uznává dítě, nevyčleňuje aktuální situace, zohledňuje význam každého jednotlivého dne a práci na vlastní identitě a profesionalitě.“ (Krenz, 1991, s. 80)

Koncept vychází z poznatků německých i zahraničních autorů z oblasti vývojové psychologie (R. Oerter, R. Largo), výzkumů vzdělávání, teorií učení a vzdělávání (G. Schäfer, R. Tippelt, H. J. Leu, L. Liegle), neurobiologie a výzkumů zaměřených na vazbu dítěte a dospělého (J. Bowlby; K. E. Grossmann a K. Grossmann). Klade si za cíl podpořit rozvoj kompetencí dítěte a jeho vývoj ve všech oblastech. Zvláště důležité jsou samostatnost dítěte, jeho autonomie a sociální jednání. Koncept se orientuje podle humanistického obrazu člověka (C. R. Rogers, J. Korczak, T. Gordon). Velký význam přikládá spolupráci s rodiči, kteří mají být jako hlavní vychovatelé dítěte reálně zapojeni do pedagogické práce v předškolním zařízení. Dalšími klíčovými aspekty je analýza situací (konkrétního dítěte, jeho rodiny), intenzivní kooperace v pedagogickém týmu a uplatnění práce v projektech. (McGuire, Benkel, Krenz, 2010)

Východiskem konceptu je předpoklad, že aktuální projevy dětí v jejich šesti základních formách (mluvení, pohyb, sny, jednání, hra, malování) jsou výsledky dříve prožitých událostí, zkušeností a vjemů a že současné projevy jsou tedy odrazem minulosti. Děti vyrůstají v rychle se měnícím konzumním světě plném protikladů, napětí, působení médií, vnějších tlaků, stresových situací atp. Pedagogové by měli ve spolupráci s rodiči umožnit dětem znovu prožít (na emocionální úrovni), porozumět (na kognitivní úrovni) a zpracovat, resp. změnit (rovina jednání) životní události a prožité situace, kterými se děti zabývají. Konstruktivní zpracování prožitých událostí umožňuje dětem se od nich duševně osvobodit a najít vnitřní uvolnění. Dětem se tak otevírá příležitost, aby mohly porozumět současnému životu, zvládnout praktické situace a aby byly jako subjekty aktivně zapojeny do vzdělávacího procesu (např. ve formě dětských konferencí). Tím u nich automaticky dochází k získávání a rozvoji kompetencí, které budou v dalším životě potřebovat.

---

<sup>294</sup> Celým názvem v němčině *Institut für angewandte Psychologie und Pädagogik*.

Nejde tedy o umělé vytváření či navozování určitých obecných situací ani o vytváření situací ohodnocených pedagogy jako významné pro budoucnost dětí (srov. koncept Situationsansatz v kapitole 3.5.1) ani o situační učení či „laissez-faire“ pedagogiku nebo přístup reagující bez pedagogického plánování pouze na aktuální příležitosti k učení vzniklé náhodně<sup>295</sup>. (Krenz, 1991) Situačně orientovaný přístup naopak zahrnuje specifické pedagogické plánování (zvláště při přípravě a realizaci projektů). Pedagogové jsou dětem vzorem, partnerem, s nímž dítě navazuje úzký vztah, a nikoli učitelem zprostředkovávajícím dítěti znalosti.

K teoretickým východiskům konceptu patří pojetí sedmi základních pohybů člověka (stání, ležení, chůze, skákání, lezení, kutálení, vznášení se), které ovlivňují učení a rozvoj dítěte a vyskytují se u všech dětí ve světě bez ohledu na to, zda jsou k nim vedeny či nikoli. „Jsou to jednoduché formy pohybu, protože vznikají z tzv. primárních pocitů, a proto také základní pocity jasně odrážejí.“ (Krenz, 1996, s. 31) Jejich vyjádření se projevuje v pohybech dítěte, mimice, gestice či výtvarných vyjádřeních. Myšlení, pocity a pohyb spolu neoddělitelně souvisí a navzájem se ovlivňují. Krenz odlišuje také čtyři základní pocity (strach, zlost, smutek a radost). (Krenz, 1996)

Koncept vychází z křesťanského přístupu. Dětem má být umožněno zažívat křesťanské hodnoty (důvěra, odpuštění, láska, radost, dobrota, osvobození atd.) integrované do každodenního života v předškolním zařízení. Krenz (1997) hovoří i o významu seznámení dětí se zprávou novozákonního evangelia<sup>296</sup>. Koncept zavazuje pedagogy k respektujícímu jednání s dítětem v souladu s Chartou OSN o právech dítěte.

Cílem pedagogické práce není terapeutická podpora dětí ani vyrovnávání určitých deficitů. Koncept S. o. A. naopak zdůrazňuje, že pedagogové nemají uměle iniciovat cílené podpůrné programy. Rozvoj dítěte se má uskutečňovat přirozeně v rámci běžného dne (*concomitant learning*), respektovat potřebu současného zapojení všech smyslů a chápat význam spojení vnitřních potřeb dítěte (jako primární motivace jeho jednání) s vnějšími podněty (jako sekundární rozšíření výrazových forem dítěte a jeho úhlů pohledu na svět). (Krenz, 1997) Velká pozornost je věnována kultuře jednání, komunikaci a učení v běžných situacích (stravování, hra, řešení konfliktů atd.). (McGuire, Benkel, Krenz, 2010) Krenz pracuje s pojmem *životní plány dětí (Lebenspläne)*. Považuje je za základní vzorce pro hledání uspokojení základních potřeb (např. osvobození od strachu, zloby, pocitu tlaku, potřeby prožít

---

<sup>295</sup> Označováno také jako *příležitostná pedagogika (Anlasspädagogik)*.

<sup>296</sup> Nejedná se však o výuku dogmatu určité křesťanské denominace.

hrdost, klid, ohodnocení, jistotu apod.), na které má navazovat pedagogická práce. (Krenz, Raue, 1996; Krenz, 1997) Klíčovým momentem je snaha pedagogů o porozumění rozmanitým vyjádřením dětí, což je nejlépe vidět na systému kroků při plánování a realizaci projektu v předškolním zařízení. Každý projekt má integrovat všechny vzdělávací oblasti a respektovat podmínky stanovené ve vzdělávacím plánu pro předškolní vzdělávání v dané spolkové zemi.

Základem pro volbu zaměření projektů jsou pozorování jednotlivých dětí v dětské skupině. Koncept S. o. A. pracuje se systémem sedmi kroků, jejichž pořadí má být při plánování a realizaci projektu dodrženo (podrobněji rozpracované kroky viz příloha 25):

- 1) Pozorování jednotlivých dětí podle šesti vyjadřovacích forem dítěte.
- 2) Vyhodnocení jednotlivých vyjadřovacích forem dítěte a vypracování individuálních „životních plánů“ dětí.
- 3) Srovnání individuálních „životních plánů“ dětí a identifikace témat, která se v dané dětské skupině objevují s vyšší četností, jako východisko pro navržení tematického zaměření projektu.
- 4) Strukturované sdílení ve skupině dětí.
- 5) Strukturace námětů pro činnosti, výběr konkrétní pedagogické nabídky provázané s podněty dětí, se situací v předškolním zařízení, s impulsy pro spolupráci s rodiči i s aktéry mimo předškolní zařízení.
- 6) Realizace projektu (délka trvání projektu je od šesti týdnů do šesti měsíců): Konkrétní průběh projektu je spoluvytvářen v kooperaci pedagogů a dětí a dokumentován v pedagogickém deníku.
- 7) Zhodnocení dosavadního projektu a plánování následného projektu. (McGuire, Benkel, Krenz, 2010)

Důležitým aspektem je podle konceptu S. o. A. kvalita implementace pedagogické práce. Kontrolu kvality mohou pedagogové provádět pomocí Krenzova kvalitativního instrumentaria z roku 2001. (Krenz, 2001) Inspirujícím přínosem konceptu S. o. A je důsledný přístup zaměřený na dítě, jeho potřeby a jeho individuální situaci jako východisko pro pedagogické jednání. S určitými otázkami může být spojena náboženská orientace konceptu, která v multikulturním Německu (a tedy i zdejších předškolních zařízeních) může narazit na obtíže v mezináboženském dialogu a v religiózním pozadí rodin.

### 3.5.3 Koncept *Lebensbezogener Ansatz* (přístup zaměřený na život)

Koncept *Lebensbezogener Ansatz* (přístup zaměřený na život) vytvořil na začátku 90. let 20. století Norbert Huppertz, profesor na Pedagogické vysoké škole ve Freiburgu. Koncept je určen pro vzdělávání dětí ve věku 3–6 let v předškolních zařízeních. Filozoficky vychází z paradigmatu tzv. parciálního holismu. Jedná se o teorii reagující na nebezpečí stále se zvyšující specializovanosti ve vědě a upozorňující na potřebu vztahu k celku a kontextu. Podle postoje parciálního holismu je nutné vždy zkoumat detaily ve vztahu k celku.

Pedagogické zásady konceptu jsou založeny na respektu k aktuálnímu stavu dítěte, jeho celé osobnosti a k jeho potřebám. Pedagogická nabídka (projekty a tematické celky) má být vyvážená v oblasti sociálního, emocionálního, motorického i kognitivního rozvoje. Důležitá je spolupráce a propojení s okolím a s životem (další pedagogické instituce, poradenská centra, spolky, dění v obci, spolupráce s rodiči, vzájemná výměna informací, zkušeností a poradenství), hodnotově orientované cíle a partnerský výchovný styl. K dalším zásadám patří otevřené plánování založené na flexibilitě, kreativitě a spontaneitě a profesionální jednání pedagogů. Pozornost je věnována také zvláštní podpoře dětí se znevýhodněním (výchova a vzdělávání zacílená na vyrovnání příležitostí dětí). (Huppertz, 2008)

Zaměření konceptu na *život* znamená v praxi předškolních zařízení především orientaci na život a učení dětí, které se odehrávají ve společenství s pedagogy. Koncept reflektuje dětskou potřebu vazby na pedagoga, potřebu začlenění do sociální skupiny, uznání, pohybu, výchovy a vzdělávání. Pedagog dítě na jeho cestě doprovází. Důležitými principy jsou dále také:

- úspěšný život pro všechny (v současnosti i v budoucnosti);
- společné soužití (inkluze) dětí s postižením;
- vědomí hodnoty minulosti (předávání tradice, kulturních hodnot);
- orientace na zachování a přežití lidstva a přírody;
- prožitek jako metoda a pedagogický princip;
- vnímání vážnosti skutečných životních situací. (Huppertz, 2008)

Výchovně-vzdělávací cíle a hodnotové zaměření konceptu vycházejí z myšlenky „světového občanství“, která přisuzuje stejná práva všem lidem na zemi a zásadně se staví proti každému projevu nepřátelství a nenávisti mezi lidmi (rasismus apod.). Konkrétně se to projevuje orientací na výchovu k solidaritě, spravedlnosti, odpovědnosti, míru, etickému vědomí

o správném a nepovoleném jednání a odpovědnosti v nakládání s materiálními zdroji, přírodou apod. K metodám a formám práce patří volná hra, vzdělávací nabídka pro individuální i skupinovou práci, práce v projektech a společné prožívání svátků a slavností. Hlavní důraz je přitom kladen na autentičnost prožívaných situací, které je dána přednost před zprostředkovanými informacemi. (Huppertz, 2015)

Významnou součástí konceptu je jazyková podpora dětí v rámci každodenního pedagogického procesu a běžného dne. Nejedná se tedy o tvorbu zvláštních výukových jednotek či lekcí se zaměřením na jazykový rozvoj. Příležitosti pro jazykovou podporu jsou implicitně obsaženy v pedagogické nabídce a činnostech spojených s denním režimem předškolního zařízení. (Huppertz a Huppertz, 2014)

Koncept byl zkoušen a evaluován v řadě projektů na zemské úrovni (Bádensko-Württembersko) i v rámci mezinárodní spolupráce. V současné době se uplatňuje v řadě předškolních zařízení po celém Německu, někde v kombinaci s prvky z dalších pedagogických přístupů.

V Německu existují ještě další méně významné inovativní přístupy, které vznikly v rámci tradice situačního přístupu a přístupu orientovaného na život dítěte. Příkladem je koncept *Lebenspraktischer Ansatz*<sup>297</sup> (přístup zaměřený na praktický život). Vytvořila jej Ingrid Miklitz, sociální pedagožka věnující se přírodní pedagogice a pedagogice prožitku. K myšlenkám přístupu se v Německu hlásí především předškolní zařízení zaměřená na „přírodní a lesní pedagogiku“ (lesní předškolní zařízení, tzv. *Waldkindergärten*).

---

<sup>297</sup> V předškolních zařízeních, která se inspiroují tímto přístupem, se má kurikulum zaměřovat na to, co je potřebné a nutné znát pro každodenní život dítěte (samoobslužné činnosti, domácí práce, příprava pokrmů apod.). Důraz je kladen na ekologicky odpovědnou výchovu, vyváženost rozdělení času stráveného ve vnějším a vnitřním prostředí a samostatnost dítěte ve smyslu následujícího citátu:

„Dejte mi smysluplnou práci a já vám ukáži, co umím. Buďte mi spravedlivým a kompetentním učitelem, který má pro mě pochopení, a já vás nezklamám. Vyčleňte si potřebný čas na to, abyste mě mohli uvést do různých druhů vaší práce.“ (Miklitz, 2011 podle Miklitz, 2015, bez stránkování)

Dítě má být vnitřně motivováno pro svou práci, proto není potřeba dítěti vyjadřovat pochvalu slovem. Děti se mají ideálně co nejvíce učit od sebe navzájem v interakci s reálnými objekty (příroda, zvířata, skutečné předměty). Pedagog je proto pro dítě vzorem, nikoli tím, kdo dítě poučuje. Pedagog nepřebírá žádnou činnost, kterou může dítě vykonat samo.

Koncept zvažuje také specifické uspořádání prostoru a jeho vybavení. Má poskytovat dětem co nejvíce možností k samostatnému objevování, práci a jednání (odmítání didaktických pomůcek typu tkaničky na nácvik úvazu, ale také elektronických a nebezpečných přístrojů v zařízení, např. mixéru). Přednost je dána využití jednoduchých přirozených nástrojů (např. smetáku), které umožní dítěti pozorovat průběh dění (ruční zametání vs. umělé přístroje). Prostor kuchyně má v rozvržení místností přední místo, neboť je považován za centrální prostor, kde se děti učí, prožívají společenství i radost.

Pedagogové se s tímto přístupem mohou seznámit v rámci kurzů DVPP. Např. v certifikovaném kurzu, který poskytuje Zemský svaz lesních a přírodních předškolních zařízení v Bádensku-Württembersku (*Landesverband der Wald- und Naturkindergärten Baden Württemberg e.V.*).



### 3.5.4 Koncept Offener Kindergarten (otevřené předškolní zařízení)

Koncept *Offener Kindergarten* (nazývaný také *offene Arbeit*, lze překládat jako otevřený model práce; dále O. K.) vznikl v souvislosti s vývojem předškolní výchovy v 70. letech 20. století v západních spolkových zemích. V posledních dvou desetiletích se dále vyvíjel v návaznosti na proměnu společenských poměrů i transformaci předškolního vzdělávání v Německu. V určité podobě se rozšířil do většiny předškolních zařízení nejen v západních, ale také ve východních spolkových zemích. Často se v praxi uplatňuje ve spojení s dalšími alternativními či inovativními modely (např. konceptem *Situationsansatz*). Není totiž možné hovořit o jedné „správné“ podobě práce podle tohoto konceptu, mnohem více se jedná o soubor principů a elementů, které dohromady vytvářejí otevřenou podobu práce předškolní instituce. Jejich forma se přitom částečně odlišuje podle místních podmínek konkrétního zařízení<sup>298</sup>.

Koncept O. K. pohlíží na dítě jako na aktivního činitele a tvůrce svého rozvoje (podobně jako jiné alternativní pedagogické přístupy), k němuž je kompetentní. Dítě má potřebný potenciál a vnitřní sílu, která jej motivuje k objevování, získávání nových zkušeností a rozšiřování svého horizontu. Dítě má vlastní cesty, jimiž poznává svět a učí se. Reaguje na vnější impulsy stálým přizpůsobováním a proměňováním představ o světě. Stejně má být aktivním tvůrcem svého rozvoje i pedagog sám. (Knauf, Düx, Schlüter, 2007)

Role pedagoga nespočívá ve formování dítěte. Pedagog má být „aktérem své vlastní pedagogiky“ (Regel, Kühne, 1996, s. 16), která se odráží ve vytváření a přípravě prostoru předškolního zařízení, pedagogické nabídky, budování společenství s dětmi atd. Toto pojetí naznačuje konstruktivistický přístup k učení. Úkolem pedagoga je být dětem partnerem, který je doprovází a ponechává jim prostor a svobodu pro vlastní rozvoj. Současně jim je ale stále na blízku v pozici pozorovatele, zajímá se o dětské potřeby a je připraven jim poskytnout pomoc, pokud ji potřebují. Pedagog je pozorovatelem. Připravuje pedagogickou nabídku, která může děti inspirovat k další činnosti. V žádném případě však děti nijak nenutí ji využít a zapojit se. Frontální jednotná práce se skupinou dětí, která vychází čistě z iniciativy a plánů pedagoga, je neslučitelná s východiskem tohoto přístupu<sup>299</sup>.

---

<sup>298</sup> Rozdíly v jednotlivých aspektech bylo možné pozorovat také v navštívených předškolních zařízeních v Berlíně a Drážďanech.

<sup>299</sup> V předškolních zařízeních navštívených v Drážďanech, která pracují ve shodě s tímto přístupem, vedení zařízení dokonce rozhodlo o zrušení všech společných frontálně organizovaných činností, včetně ranního kruhu.

Pojem „otevřenost“ má v praxi mnoho vysvětlení a různá uchopení. „Otevřený znamená být přístupný pro veřejnost, pro ostatní lidi.“ (Becker-Textor, Textor, 1997, s. 7) Na jednu stranu se jedná o otevření předškolního zařízení směrem „ven“ (pro spolupráci s vnějšími aktéry, ale také pro jejich angažovanost uvnitř předškolního zařízení), na druhou stranu o otevření vnitřních struktur, otevření „dovnitř“ (skupiny a oddělení dětí, formy pedagogické práce, otevřenost k životní situaci dětí a jejich rodin, k jejich perspektivám vidění světa, k dětem s různými typy znevýhodnění a postižení atd.). (Becker-Textor, Textor, 1997) Rozsah otevřenosti zařízení závisí především na postoji pedagogů a jejich principiální připravenosti k proměně stávajících struktur pedagogické práce. Základem na cestě k práci podle konceptu O. K. je obrat k dítěti. Významnou součástí konceptu je teorie vazby dítěte na pedagoga<sup>300</sup>.

Metodicko-didaktické principy se odrážejí v zásadním významu volné hry, v níž se naplňuje potřeba dítěte nést odpovědnost za sebe sama. Podnětné prostředí má mít otevřený charakter, tedy nabízet velké množství různě vybavených místností či koutků, které poskytují rozmanité příležitosti k aktivitám dětí i nabídku k činnostem připravenou pedagogy. Prožitkové učení, učení prostřednictvím nápodoby a identifikace s ostatními dětmi i dospělými patří k základům přístupu stejně jako učení v rámci situací souvisejících s běžným praktickým životem dětí v zařízení (stolování, samoobslužné činnosti, přetváření společných prostor apod.). (Regel, Wieland, 1993) Dětem je dána příležitost participovat na rozhodování ve věcech, které se jich týkají<sup>301</sup>, a jejich názor je pedagogy respektován (konkrétním příkladem je dětský parlament, dětské konference, setkání s dětmi „vyslanci“ apod.). Děti se také podílejí na péči o společné prostory, v nichž si hrají či pracují<sup>302</sup>.

Cílem přístupu je pomoci dítěti vytvořit si zdravý obraz o své vlastní hodnotě, o svých schopnostech, dovednostech i o oblastech, ve kterých dítě není tak silné. Zaměřuje se na rozvoj autonomie dítěte, včetně jeho schopnosti řešit konflikty. Dítě si aktivně volí své činnosti, ale může se rozhodnout i nepodílet se na žádné aktivitě a pouze pozorovat okolní dění. Toto zdánlivé „nicnedělání“ není vnímáno jako chvíle, kdy dítě nic nedělá, ale jako příležitost „užít si okamžik, pozorovat bez toho, že by [dítě] muselo něco dělat,

---

Toto rozhodnutí bylo hodnoceno vedením jako správný krok, v souladu s deklarovaným respektem k zájmům a svobodě volby dítěte (výzkum realizovaný v roce 2013).

<sup>300</sup> Gerhard Regel, teoretik tohoto konceptu, mluví o předškolním zařízení přímo jako o „vztahovém zařízení“ (*Beziehungsanstalt*). (Regel, Santjer, 2011)

<sup>301</sup> Dítě tak má možnost například rozhodnout, zda jeho výtvarná práce bude vyvěšena na veřejnosti v prostoru chodby, zda si ji vezme domů apod. Dítě má konkrétní důvod, proč si to přeje, a to je dospělými respektováno. (Knauf, Düx, Schlüter, 2007)

<sup>302</sup> V předškolním zařízení v Duisburku například děti umývají místnosti, okna, vysávají a mají zde dokonce celé speciální dny, které jsou věnovány úklidu v předškolním zařízení. (Knauf, Düx, Schlüter, 2007)

samostatně se rozhodnout, kdy si zvolí novou akci či hru.“ (Knauf, Düx, Schlüter, 2007, s. 167)

Pedagogové nevypracovávají pro svou skupinu závazné vzdělávací plány, protože tzv. otevřené plánování respektuje okamžité potřeby a zájmy dětí. Plánování činností se děje ve spolupráci s dětmi „za chodu“. Velká pozornost je naopak věnována dokumentaci společné práce a vývoje dětí.

Otevření skupin dětí může mít podobu zrušení jednotlivých pevných kmenových tříd<sup>303</sup>, vzájemné otevření skupin v době volné hry, prolínání různých věkových kategorií dětí ve skupině<sup>304</sup> apod. Míra otevření vždy závisí na vývojovém stupni dětí, které se nacházejí v určitém oddělení a celkově v daném předškolním zařízení. Děti jsou vedeny k tomu, aby se na začátku dne rozhodly pro činnost, které se budou věnovat. Další si mohou zvolit ideálně až po dokončení aktivity předchozí. Tím se má předcházet tomu, aby děti střídaly činnosti bez jejich dokončení.

S přechodem na otevřený způsob práce se pojí i proměna vybavení a architektonického rozvržení vnitřních prostor. V předškolních zařízeních nejsou prostory určeny jednotlivým fixním dětským skupinám, jako je tomu zpravidla v ČR. Prostor je koncipován zcela jinak. Budova je vnitřně otevřena v rámci jednotlivých pater, někdy dokonce v celém prostoru<sup>305</sup> (i včetně zahrady). Cílem je vybudovat menší tematicky zaměřené funkční místnosti bohatě vybavené materiálem, což se často děje ve spolupráci s rodiči. (Becker-Textor, Textor, 1997) Vybavení nábytkem má být takové, aby jej děti mohly samy přemísťovat podle aktuálních potřeb své hry (lehčí nábytek z menších kusů umožňující např. vytvořit přepažení místnosti).

Rodiče jsou vnímáni jako partneři ve výchově dítěte, a proto mají spolupracovat na formulaci výchovných cílů i metod v předškolním zařízení. (Becker-Textor, Textor, 1997) Konkrétní podoba spolupráce s rodinou závisí na nastavení každého jednotlivého zařízení (např. rada rodičů).

---

<sup>303</sup> Příkladem mohou být zařízení v Drážďanech, kde na patře pro předškolní děti bylo i více než 100 dětí, které měly k dispozici velkou řadu dílen, herních prostor, prostor tzv. dětské restaurace s běžnou kuchyní a knihovnou, prostory k odpočinku atd. (viz fotografie v příloze 27 a 28) V této skupině působil odpovídající počet pedagogů, z nichž každý měl na starosti vybraný prostor či zvláštní pedagogickou nabídku.

<sup>304</sup> V Berlíně tak byly v jedné skupině děti od 2 do 6 let (případně děti od 1,5 roku, byly-li na tento způsob práce z pohledu pedagogů dostatečně zralé), mohli si za nimi přijít hrát i jejich sourozenci ve školním věku apod.

<sup>305</sup> Srov. rozvržení prostoru v předškolním zařízení v Drážďanech v příloze 28.

Prvky konceptu se v různé šíři staly integrální součástí kurikulárních dokumentů i samozřejmou součástí pedagogických koncepcí předškolních zařízení v Německu. Myšlenka otevřenosti (např. v organizaci práce tříd) se však začíná objevovat také v České republice<sup>306</sup>.

### 3.5.5 Koncept Reggio Emilia

Koncept Reggio Emilia je ve světě nazývaný také *Reggio-pedagogika* nebo *pedagogika orientující se podle přístupu Reggio Emilia*. Koncept patří mezi nové alternativní směry, které vznikly v předškolním vzdělávání po 2. světové válce. Reggio-pedagogika je po konceptu M. Montessori druhým uceleným přístupem, který pochází z Itálie, došel mezinárodního rozšíření i uplatnění v předškolních zařízeních Německa a Rakouska. Ve Švýcarsku je zatím tento přístup relativně málo známý. Reggio-pedagogika má některé důrazy společné s myšlenkami M. Montessori. Nebylo by však správné na ni nahlížet jako na variantu či modernizaci Montessori pedagogiky, neboť oba přístupy mají jak odlišný historický původ, tak jiná teoretická východiska a jejich důsledky pro uplatnění v praxi. (Knauf, 2000)

Tento alternativní směr má svůj **vznik** úzce spjat se severoitalským městem Reggio Emilia a jeho poválečnou historií<sup>307</sup>. Ve válkou zničeném Reggiu bylo roku 1945 z iniciativy rodičů a obyvatel města založeno první z šesti předškolních zařízení<sup>308</sup>, která dala vzniknout tomuto pedagogickému směru. Instituce se začaly nazývat *škola dětství* (tj. *scuola dell'infanzia*), což mělo ukazovat na novou pedagogickou orientaci podle dětí a jejich potřeb<sup>309</sup>. (Krieg, 1993) Na jejich řízení a provozu se podíleli společně pedagogové, rodiče, úřady i obyvatelé města.

Hlavní rozvoj konceptu spadá do období let 1962–1973. Nemá jednoho tvůrce ani dopodrobna rozpracovaný teoretický rámec, ale lze na něj nahlížet jako na filozofii výchovy. Reggio-pedagogika není uzavřeným modelem, který by bylo možné plně přenést do jiného prostředí. Považuje se spíše za **experimentální pedagogiku** v pohybu a otevřenou zkušenost, která získává stále nové impulzy a snaží se integrovat aktuální poznatky z teorie učení,

---

<sup>306</sup> Nacházíme je kupříkladu v česko-německých mateřských školách v ČR inspirovaných tradicemi předškolního vzdělávání obou zemí.

<sup>307</sup> Předškolní zařízení byla v Itálii tradičně zřizována převážně církví a pod veřejný sektor přešla hromadně až v roce 1968. V městě Reggio však byla první komunální zařízení založena již mezi lety 1910 a 1920. (Dreier, 1994; Göhlich, 1993)

<sup>308</sup> Zajímavostí je, že zařízení „XXV Aprile“ bylo vystavěno z financí, které zakladatelé získali prodejem tanku nalezeného po 2. světové válce. (Rieber, 2002)

<sup>309</sup> Nemělo jít tedy pouze o instituce zajišťující hlídání dětí, což byla v praxi realita mnohých předškolních zařízení té doby v Itálii. Situace se změnila až v roce 1968, kdy došlo k zákonné úpravě, která nejen přejmenovala předškolní zařízení na *scuola dell'infanzia*, ale také jim všeobecně přiřkla vzdělávací úlohu. (Krieg, 1993)

rozvoje a socializace člověka (Gardner, Dewey, Piaget, Vygotskij, Bruner, Freinet, Watzlawick). Vychází z pedagogické praxe a její reflexe v posledních 40 letech.

Vznik konceptu je společným výsledkem práce obyvatel města Reggio Emilia, kteří se chtěli pro své děti zasadit o co nejlepší výchovu a vzdělávání<sup>310</sup>. (Knauf, 2000) To odráží demokratické přesvědčení a společensko-politickou situaci, ve které koncept vznikal. V polovině 60. let se začala v Reggio rozvíjet projektově zaměřená pedagogická práce. V roce 1970 nastoupil Loris Malaguzzi (1920–1994), učitel a spisovatel, na pozici ředitele centrálního koordinačního a poradenského úřadu pro předškolní zařízení (s reggiánskými zařízeními spolupracoval od jejich počátku). Postupně se v praxi začaly uplatňovat všechny prvky charakteristické pro tento přístup (např. zapojení specialisty výtvarníka a loutkoherce do pedagogických sborů všech zařízení).

Na konci 70. let byly multimediálně zdokumentovány projekty reggiánských předškolních zařízení a byla vytvořena putovní výstava, která v 80. letech rozšířila povědomí o Reggio-pedagogice do celého světa. V roce 1991 vyhlásil časopis Newsweek předškolní zařízení v Reggio za nejkrásnější předškolní instituce světa, což podpořilo jejich mezinárodní prestiž. V roce 1994 byla založena organizace *Reggio Children* na podporu a další rozvoj konceptu ve světě. (Rieber, 2002) V Německu působí spolek *Dialog Reggio* jako instituce podporující rozvoj tohoto přístupu a garantující kvalitu pedagogické práce v certifikovaných předškolních zařízeních.

Základem konceptu je **komunikace** mezi všemi aktéry zapojenými do výchovy a vzdělávání – dětmi, rodiči a pedagogy i jejich okolím. Velký důraz je kladen na význam identity a společenství. Člověk je považován za člena kooperativních pospolitostí, jakými jsou rodina, předškolní zařízení, městská část apod. Identita se skládá z osobní, sociální a kulturní identity a je výrazem neustále se měnících zkušeností, komunikativních a interpretativních procesů, které vycházejí z aktivního kontaktu a dialogu s okolním světem. Děti, rodiče, pedagogové i úřady jsou spolu ve vzájemném partnerském vztahu. (Bütler, 2014) V rámci jejich dialogu mají být teoretické úvahy a pedagogická praxe zkoumány a odpovídajícím způsobem korigovány.

---

<sup>310</sup> Roku 1962 zažádala zařízení o komunalizaci. Tento krok vycházel z přesvědčení, že komuna má převzít odpovědnost za kvalitu a perspektivu budoucnosti společného života lidí ve městě. (Knauf, 2000)

„Pedagogika se proto chápe jako experimentální jednání. Toto stálé „přizpůsobování“ teorie a praxe není podle Malaguzziho nedostatek, nýbrž pozitivní znak, protože každá pedagogika musí reagovat na permanentní změny ve světě.“ (Brockschnieder, 2007, s. 42)

**Rodiče** jsou považováni za experty na výchovu svých dětí (nejlépe znají jejich zvyky, možnosti i potřeby). **Obraz dítěte** a jeho **učení** je charakterizován několika znaky:

- Dítě je samostatný subjekt, plnohodnotná lidská bytost s vlastní utvářející se identitou a kulturou, aktivní a kreativní tvůrce svého rozvoje a učení. Dítě poslouchá, ale také jedná a formuluje žádosti. Proto má předškolní zařízení být místo, kde se s dítětem jedná s respektem a uznáním, kde je mu poskytován prostor bohatý na podněty, příležitosti k učení a objevování.
- Dítě oplývá potenciálem a možnostmi, které zpravidla nejsou vyčerpány a které potřebují být podporovány. „Říkáme, že dítě má potenciálně od narození sto jazyků. Dítě ale samo nedokáže tyto jazyky vyjádřit. Potřebuje pomoc, solidaritu a podporu.“ (Spaggiari, 1990, s. 73) Pedagogové si mají vytvářet perspektivu optimismu ve vztahu k rozvoji kompetencí dítěte.
- Dítě je konstruktérem svých znalostí (Piagetova vývojová psychologie) a své reality v dialogickém kontaktu s okolním světem (především s vrstevníky, ale i s dospělými). Dítě chce světu rozumět a své poznatky o něm integruje do systému, který má pro něj smysl a osobní význam.
- Dítě je sociální bytost a jeho svoboda v jednání je vždy zasazena do rámce sociální sítě.
- Dítě je vědec a spolutvůrce svých vědomostí. Prostřednictvím pokusu a omylu rozšiřuje své dovednosti v oblasti každodenního praktického i sociálního života. Učí se pouze těm věcem, které u něj vzbudily zájem (emocionální identifikace s objektem zájmu). Děti i dospělí objevují společně. Děti se setkávají s představami ostatních a to je vede k vytváření či přetváření vlastních konceptů světa. Dospělí nemají vnášet své zkušenosti a pravdy jako jediné platné. Učení je nikdy nekončícím procesem sebevzdělávání, vytvářením a zkoušením hypotéz a strategií, kterými se dítě přibližuje k realitě a pravdě. Vzdělání přesahuje pouhé znalosti, ale umožňuje člověku na jejich základě odpovědně jednat.
- Dítě je básník a umělec. Umí se vyjadřovat různými způsoby. (Brockschnieder, 2007; Rieber, 2002)

Předškolní zařízení pracující podle přístupu Reggio Emilia mají některá **specifika z hlediska organizace a rozdělení pedagogické práce**. Pedagogové sami sebe chápou jako průvodce dětí v jejich sebevzdělávacích procesech. Zvláštní pozornost věnují aspektu důvěry, svobody a času ve výchově. Práce pedagoga je daná sdíleným přístupem všech zúčastněných pedagogů a dospělých. Odborné zázemí pro všechny osoby zapojené do výchovně-vzdělávacích procesů poskytuje tzv. *pedagogické centrum* (PC). Působí zde také koordinátor pro integrativní výchovu a loutkoherec (mimo dobu, kdy jsou oba zapojeni do přímé pedagogické práce). Týdně se zde konají schůze poradců pro pedagogy (tzv. *pedagogista*) a vedoucích uměleckých dílen (tzv. *atelierista*), kteří jinak v průběhu týdne pracují v předškolních zařízeních. Centrum se podílí na plánování a metodické podpoře projektové práce. Organizuje workshopy, přednášky, semináře a další akce pro odbornou a širokou veřejnost. Každé zařízení má multiprofesionální tým pracovníků – pedagogy, výtvarníky, kuchaře, loutkoherce a správní zaměstnance.

**Vedení** zařízení zajišťuje **pracovní skupina** volená na omezené časové období. Tvoří ji jak zástupci pracovníků daného zařízení, tak pedagogický poradce z PC, přičemž alespoň polovina členů jsou rodiče či jiné zainteresované osoby. Vedoucí tým se dále dělí do specializovaných pracovních skupin zaměřených na vybrané oblasti (např. plánování pedagogické činnosti a projektů apod.). (Brockschnieder, 2007)

**Úkoly pedagoga** charakterizují jeho tři hlavní role: průvodce, výzkumník a svědka dětského rozvoje. Pedagog vytváří atmosféru socio-emocionálního přijetí. Doprovázení dítěte má svou komunikativní, reflektivní a pragmatickou část (pozorování, zpracování, (kolegiální) interpretování (non)verbálních vyjádření dětí a příprava zdrojů pro další rozvoj dětí). Pedagog spolu s dítětem objevuje svět, řeší problémy, nepředává mu hotové „pravdivé“ znalosti. (Dialog Reggio, 2015)

Předškolní zařízení pracující podle vzoru Reggio Emilia mají i zvláštní **vnitřní vybavení a architektonické uspořádání prostoru**. Prostor je chápán jako „třetí“ pedagog. Má poskytovat dětem ochranu i výzvy pro jejich rozvoj. Otevření se okolnímu světu naznačuje vstupní prostor budovy, kde jsou většinou uveřejněny všechny základní informace o zařízení, pedagogích, pedagogických principech atd. Každá skupina dětí má jednak svoji vlastní místnost, na kterou navazuje menší ateliér, jednak využívá prostory společné pro všechny děti.

Je to především:

- tzv. *piazza* (velký prostor sloužící k potkávání, komunikaci, hře a práci dětí, rodičů, pedagogů i jako místo pro prezentaci projektů apod.);
- hlavní pracovna (v ní působí „atelierista“) využívaná jako dílna pro objevování rozmanitosti světa;
- otevřená kuchyně s dětskou restaurací (esteticky prostřené stoly slouží ke stravování dětí, které mohou sledovat samotnou přípravu jídla).

Nábytek má odpovídat fyzickým možnostem dětí. Přítomny ale bývají i kusy dospělého nábytku, který využívají rodiče a pedagogové. Vybavení má zohledňovat potřeby všech, kteří zde žijí. Prostory jsou zařízeny bohatými sbírkami materiálu a předmětů, které umožňují dětem objevovat svět, podněcují jejich kreativitu, hru a poskytují jim zdroje pro projekty. K dispozici jsou i různé přístroje, které toto zkoumání umožňují (lupy, projektory, svítílny apod.). Dále je dětem volně přístupná široká paleta výtvarných potřeb a materiálu. Důraz je kladen na vlastní tvořivost dítěte a jeho motivaci k objevování světa skrze pluralitní nabídku podnětů. Zkoumání a komunikaci dětí dále podporuje i množství prosklených průhledů do sousedních prostor, zrcadel či domácích telefonů.

**Režim dne** bývá více strukturovaný v porovnání s předškolními zařízeními, která pracují podle konceptu Situationsansatz. Také volné hře je věnován menší časový prostor. Dopoledne se děti nejdříve scházejí ve věkově homogenních skupinách k rannímu kruhu a společným činnostem se svým pedagogem. Věnují se tzv. tematické práci či práci na projektech. Později mohou volně přecházet mezi prostorami a volit si činnosti. Možná i proto nachází koncept větší uplatnění v jižních spolkových zemích a zvláště Bavorsku<sup>311</sup>, kde je tendence k více strukturované práci pedagogů<sup>312</sup>.

Významnou roli má dramatická výchova (zvláštní místo zaujímá hra s loutkami, světlem a stínem) a práce v projektech – obě jsou výraznými prvky tohoto přístupu. Volba projektu vychází zpravidla ze zájmů a konkrétních prožitků dětí. Projekt však může být podněcen i ze strany pedagogů. Projektová práce vyžaduje z jejich strany značnou přípravu. Nikoli v podobě naplánování průběhu projektu, ale v hledání dalších možností jeho rozvoje. Úkolem

---

<sup>311</sup> Největší počet certifikovaných předškolních zařízení pracujících podle konceptu Reggio Emilia je právě v Bavorsku. Další spolkové země ve vzdělávacích plánech rovněž odkazují na Reggio-pedagogiku, ale nejde vždy o komplexní implementaci tohoto přístupu, pouze o částečnou inspiraci.

<sup>312</sup> Bavorský vzdělávací plán se kupříkladu oproti berlínskému vzdělávacímu plánu vyznačuje mnohem více zpracovanými metodickými doporučeními a pokyny pro pedagogy.



pedagoga je jeho vlastní odborná příprava, příprava technik, předmětů či námětů, které by bylo možné dětem nabídnout v návaznosti na jejich práci na projektu, a poskytnout jim tak další impulzy k rozvoji projektu a učení. Na plánování projektů se podílí široký tým a často i rodiče či osoby z okolí předškolního zařízení. Počet účastníků projektu závisí na jejich zájmu. Zpravidla se ho účastní malá skupinka 3–5 dětí, protože je schopna po delší čas pokračovat v práci. Skupina však může být i větší. Její složení se může u delších projektů proměňovat. Procesuální stránka projektů vychází z opakování momentů *vnímání – reflexe – akce – komunikace*. (Dialog Reggio, 2015) Dítě je tedy v kontaktu se světem prostřednictvím svých „100 jazyků“, učí se v projektech a dokumentuje svou činnost (enaktivní, ikonická a symbolická rovina reprezentace dle Brunera).

Podobně jako v konceptu Situationsansatz i zde hraje významnou roli dokumentace práce a rozvoje dětí, a sice formou dokumentace na zdech (tzv. „mluvící zdi“) či individuální dokumentace dětí (složky či sešity blízké portfoliu). Součástí jsou výsledky práce či hry dětí, fotografie z jejich průběhu, videa, zvukové nahrávky rozhovorů, protokoly z pozorování hry a práce dětí, krátké komentáře apod. Za dokumentaci jsou odpovědní pedagogové, opět často ve spolupráci s dětmi samotnými.

První informace o Reggio-pedagogice se v Německu začaly šířit od poloviny 80. let 20. století. Autorizované překlady zahraničních publikací vycházely však až od konce 90. let. Reggio-pedagogika je součástí odborné přípravy vychovatelů a předškolních pedagogů na velké části vysokých škol a vyšších odborných škol. Reggio-pedagogiku v Německu podporuje od roku 1995 organizace Dialog Reggio. Nabízí semináře, konference a další vzdělávání pedagogických pracovníků. Zapojuje se do tvorby sítě předškolních zařízení pracujících podle vzoru Reggio Emilia v Německu a nabízí jim odbornou podporu a certifikaci (registruje v současnosti více než čtyři desítky certifikovaných předškolních zařízení situovaných v celém Německu, zvláště v Bavorsku). Je oficiální spolupracovník a člen mezinárodní sítě *Reggio Children*.

Uplatnění přístupu Reggio-pedagogiky v Německu naráží v praxi na některé překážky. Přesvědčení o důležitosti předškolního vzdělávání není ve společnosti tradičně tak ukotveno, což se projevuje nedostatkem finančních zdrojů, menší připraveností rodičů i komunity participovat na fungování předškolních zařízení a vzdělávacích procesech. Odlišné je

i vnímání role pedagoga v předškolním vzdělávání<sup>313</sup>. Oproti Reggio Emilia nejsou v Německu pedagogové tradičně zvyklí natolik kooperovat v týmu v klimatu vzájemné důvěry, transparency a sdílení zkušeností. Cítí se více ohroženi konkurenčními vztahy a zdůrazňováním hierarchie v rámci pedagogického sboru. Teorie a praxe Reggio Emilia vyrostly „odspodu“ na základě angažovanosti rodičů, pedagogů a společnosti v okolnostech významně demokratičtějších, než je tomu v Německu. Zde je velká část podmínek pro předškolní zařízení stanovována „shora“ na spolkové či zemské úrovni a jednotlivá zařízení, rodiče a pedagogové nemají takovou svobodu a možnost ovlivnit strukturní i procesuální podmínky v předškolních zařízeních. Proto dochází při implementaci myšlenek Reggio-pedagogiky do praxe v Německu snáze k úpravám vybavení předškolních zařízení než ke změně způsobu práce pedagogů. V řadě případů tak lze hovořit o selektivní adaptaci Reggio-pedagogiky. (Knauf, 2000; Rieber, 2002)

Přesto však má koncept v současné předškolní pedagogice v Německu velmi významnou roli. Jeho prvky a vlivy nacházíme ve velké části vzdělávacích plánů spolkových zemí. Několik z nich tyto elementy explicitně uvádí (např. Sasko-Anhaltsko, Braniborsko, Meklenbursko – Přední Pomořansko, Šlesvicko-Holštýnsko). Koncept představuje jeden z významných inspiračních zdrojů hlavního vzdělávacího proudu předškolního vzdělávání v Německu.

---

<sup>313</sup> Knauf (2000, s. 189) mluví přímo o „resistenci vůči pracovním inovacím, nejistotě a strachu ze změny a kontroly“ a dále o nedostatečné schopnosti pedagogů předávat dětem část odpovědnosti za jejich rozvoj.

### 3.5.6 Koncept Early Excellence

Koncept *Early Excellence* (v překladu *koncept rané excelence*, dále EEC<sup>314</sup>) vznikl v roce 1983 v zařízení *Pen Green Centre* v Corby (Spojené království) pod vedením Dr. Margy Whalley<sup>315</sup>. Program se inspirovuje zkušenostmi s včasnou podporou dětí programu *Head Start* (USA). Rozvíjí je však o intenzivní spolupráci s rodiči dítěte. Zaměřuje se na propojení výchovy a vzdělávání dítěte v rodině a v předškolní instituci. Zdůrazňuje význam jistého a podnětného prostředí pro vzdělávání dítěte (rodina, předškolní zařízení) a důležitost podpory rodičů a jejich pozitivního a otevřeného postoje k dítěti<sup>316</sup>. Přístup vychází z přesvědčení, že se děti učí na základě vnitřního popudu a orientují se podle svých zájmů. Učení se děje skrze činnosti a vlastní zkušenost dítěte, což je možné pouze v případě, že se dítě cítí dobře a je angažováno (zajímá se o danou činnost).

Základním předpokladem konceptu je **pozitivní pohled na dítě**. Ten nacházíme i v dalších alternativních pedagogických směrech. V konceptu EEC však zastává zcela zvláštní místo, protože tato předškolní zařízení se cíleně snaží prosazovat inkluzivní přístup ve vzdělávání a hledají funkční cesty k podpoře dětí s různými typy znevýhodnění. Pozitivní pohled na dítě zdůrazňuje myšlenku, že každé dítě má potenciál k „excelentním“ výkonům, pokud je včas a správným způsobem podporováno. Tento kladný pohled na dítě a jeho vzdělávací potenciál je základní východisko pedagogické práce a v konceptu zaujímá specifické postavení.

Nejde tedy o elitní vzdělávání, ale o prosazování maximálně individualizujícího přístupu ke všem dětem, který má umožnit **plný rozvoj jejich potenciálu**<sup>317</sup>. Koncept EEC se tak vymezuje proti pedagogickému přístupu, který se orientuje na deficity dítěte. Zaměřuje se na potenciál<sup>318</sup> tří aktérů – dítěte, jeho rodiny a předškolní instituce. Konceptu je blízké pojetí

---

<sup>314</sup> EEC je zkratka odvozená od *Early Excellence Centre* (lze překládat jako *centrum rané excelence*). V literatuře se zkratka používá pro označení tohoto konceptu.

<sup>315</sup> M. Whalley adaptovala svou zkušenost z práce v Brazílii a na Nové Guiney. Centrum v Corby nyní pracuje jako vzorové zařízení a také jako školící organizace DVPP. Další centra tohoto typu jsou ve Spojeném království podporována od roku 1997. Od roku 1999 jsou zakládána ve velkém počtu v rámci vládního programu *Sure Start*, což je podpůrný program britské vlády orientující se na ranou péči o děti od 0 do 3 let a jejich rodiny. Program byl nejdříve zaměřen kompenzačně, především na rodiny ze znevýhodněného prostředí. Později byl rozšířen na všechny děti ve věku do 5 let (motto bylo „*Every child matters!*“, tj. na každém dítěti záleží). Bylo plánováno zřídit na 3000 center EEC. (Bouchal, Norris, 2014)

<sup>316</sup> Koncept hovoří o postoji *holding and containment*. *Holding* by bylo možné přeložit jako postoj abstraktního „držení“ dítěte, který se vyznačuje tím, že rodiče děti stále „drží v mysli“ (D. W. Winnicott). *Containment* lze přeložit jako zahrnutí dítěte. Rodič si vytváří jakýsi „objímající postoj“, kdy rozumí starostem a bolestem dětí a reaguje na ně, takže se dítě cítí emocionálně pochopené a přijaté. (Hebenstreit-Müller, Kühnel, 2005)

<sup>317</sup> Informace vycházejí ze studia odborné literatury uvedené v bibliografii a z poznatků získaných během stáže v Berlíně (2012) v prvním zařízení tohoto typu v Německu (pozorování, rozhovory s pedagogy a vedoucími pracovníky), které slouží jako vzorové zařízení pro rozšiřování modelu EEC na německém území.

<sup>318</sup> V pochopení slova *zdroje* (*resources*).

tzv. umožňující didaktiky (Arnold, Gomez, 2007), která chce zohlednit individuální životní historii dítěte a jeho sociálního zázemí, otevřít prostor pro jeho učení, poskytovat nabídku podnětů pro učení v oblasti nejbližšího možného rozvoje (proximální rozvoj), pomáhat bořit bariéry a podporovat dětskou exploraci. Cestou k tomuto cíli je excelentní kvalita pedagogické práce. Pedagogové mají proto povinnost se kontinuálně vzdělávat, zkoumat pedagogické procesy a neustále rozvíjet jejich kvality. Doporučením pro pedagogickou práci je osm pedagogických strategií<sup>319</sup>. (Karkow, Kühnel, 2008)

**Úkolem pedagoga je:**

- pozorovat oblasti zájmu dítěte a témata pro dítě aktuálně významná;
- konzultovat výsledky pozorování v týmu a s rodiči dítěte;
- informovat se o zkušenostech, které dítě získává doma;
- podporovat rozvoj tzv. *schémat jednání dítěte*. (EEC Schillerstraße, 2012)

Součástí přístupu je intenzivní vytváření kontaktů a spolupráce s rozmanitými partnery v okolí předškolního zařízení. Zaměřuje se na **rozvoj předškolního zařízení směrem k centru integrujícímu rozmanité služby pro rodiny** (např. po vzoru rodinných center, viz kapitola 3.3.4).

Koncept EEC tvoří **šest základních východisek:**

1. Každé dítě je excelentní – v rámci vzdělávacích procesů má být všem dětem umožněno se plně rozvíjet (bez ohledu na postižení dítěte, migrační původ, ekonomickou situaci rodiny atd.).
2. Rodiče jsou experti na své děti.
3. Předškolní zařízení pracující podle konceptu EEC se orientuje na společnost.
4. Demokratická účast a zapojení všech aktérů – děti, rodiče, rodinní příslušníci a pedagogové mají být podporováni k tomu, aby se aktivně zasadili o svůj vzdělávací

---

<sup>319</sup> Pedagogické strategie v konceptu Early Excellence:

1. jemná intervence: čekání a pozorování v respektujícím odstupu;
2. senzitivita ke kontextu: znát kontext dítěte, mít schopnost začlenit dřívější prožitky dítěte, aby mohly vzdělávací procesy navazovat na zkušenosti;
3. přiblížení k dítěti skrze psychickou blízkost a mimiku s cílem ujistit dítě (afirmace);
4. podporovat dítě v samostatné volbě a rozhodování;
5. podporovat dítě podstoupit přiměřená rizika;
6. podporovat dítě při experimentování, přestože dospělým nemusí být průběh činnosti zcela jasný;
7. vědět, že postoj a nastavení dospělých ovlivňují dítě;
8. dospělý ukazuje, že je dítěti při učení partnerem. (Karkow, Kühnel, 2008)

rozvoj, aby konkrétním způsobem ovlivňovali svůj životní prostor a starali se o své zdraví.

5. Rozmanitost je vnímaná jako přínos (vnější i vnitřní heterogenita mezi lidmi).
6. Je požadována vysoká kvalita pedagogické práce. (Kölsch-Bunzen, 2011)

Tím má být podnícen rozvoj vzdělávacích procesů dítěte. Koncept vychází z konstruktivistické teorie učení (J. Piaget) a předpokladu, že děti v průběhu svého života uplatňují a rozvíjejí své vzorce jednání, tzv. **schémata**, čímž dochází k rozvoji jejich kognitivních schopností.

**K principům konceptu EEC patří:**

- cílená intervence pro děti a rodiny;
- nabídka podnětného prostředí pro děti a rodiče;
- vzájemná podpora rodičů navštěvujících předškolní instituci;
- terapeutická podpora rodin (kvalifikovaní spolupracovníci);
- znalosti a informace o dětském vývoji poskytované rodičům;
- podpora uvědomělého rodičovství. (Hebenstreit-Müller, Kühnel, 2005)

Pozorování dítěte je pokládáno za základ pro pedagogickou práci. Důležitým nástrojem pro pedagoga jsou proto nástroje pro pozorování rozvoje dítěte. Základem je otevřené pozorování dítěte, které vychází z pozitivního postoje pedagoga k dítěti a orientace na potenciál dítěte. V předškolních zařízeních EEC v Německu se proto uplatňuje pozorovací metoda podle berlínského modelu (používaný v EEC v Berlíně) nebo metoda *Bildung- und Lernsgeschichten*. (Uhlířová, Loudová Stralczyňská, 2015) Běžně se pro zachycení významných momentů učení dítěte využívá videodokumentace nebo fotodokumentace. Vyhodnocení pozorovaných situací pak probíhá v několika oblastech. Hodnotí se:

- dispozice k učení<sup>320</sup>;
- schémata;
- používá se *Leuvenská škála angažovanosti pro děti LES-K*<sup>321</sup> (Univerzita Leuven, Belgie), která sleduje, do jaké míry děti pocítují životní pohodu<sup>322</sup> a jsou

---

<sup>320</sup> Podle metody *Learning Stories* pocházející z Nového Zélandu se jedná o tzv. *dispozice k učení (learning dispositions)*. Metoda byla adaptována pro německé vzdělávací prostředí pod názvem *Bildungs- und Lernsgeschichten*. (Uhlířová, Loudová, Stralczyňská, 2015)

<sup>321</sup> V originálu tzv. *Leuvenská škála angažovanosti pro děti (Leuvenner Engagiertheits-Skala für Kinder, dále LES-K)*, která byla vytvořena v roce 1976 v Belgii v rámci tzv. *Leuvenského modelu (Leuvenner Modell)*

angažované<sup>323</sup>. Škála neslouží k hodnocení výkonu dítěte, ale k zjištění, jak jsou poskytnuté podněty<sup>324</sup> ve shodě s aktuálními zájmy dítěte. (Whalley, 2007)

- analýza jednotlivých vzdělávacích oblastí podle vzdělávacího plánu pro předškolní stupeň v dané spolkové zemi. (Kölsch-Bunzen, 2011)

**Model schémat** patří k teoretickému základu konceptu EEC. Vychází z Piagetovy konstruktivistické teorie vývoje dítěte, která byla dále rozvíjena v 70. letech 20. století (především Chris Athey, která se zabývala schématy u dětí předškolního věku). Teorie schémat zohledňuje nejen Piagetovo pojetí kognitivního rozvoje dítěte, ale také poznatky J. Brunera, L. Vygotského či T. Bruceové. Nacházíme několik definic pojmu *schéma*:

- Schémata se rozumí vzorec či opakované jednání dítěte, do něhož jsou asimilovány jeho nové zkušenosti. Vzorce jednání jsou postupně vzájemně koordinovány, což vede k dosažení vyšší úrovně schémat a osvojení si více funkčního vzorce jednání v životních situacích (rozsáhlejší definice podle Chris Athey).
- V kratší definici vymezuje Athey schémata jako vzorce opakovaných akcí. Klastry schémat se dále rozvíjejí do pozdějších konceptů.
- Další její definice vymezuje schémata jako opakující se a koherentní vzorce ve hře nebo jako to, co děti dělají s tím, s čím si hrají. (Arnold, Mairs, 2012)

---

pro hodnocení a zvyšování kvality předškolního vzdělávání. Na jeho vzniku se podíleli učitelé z praxe a Katolická univerzita Leuven. Od roku 1991 se model skrze mezinárodní konference dostává do povědomí a praktického použití i v dalších zemích (především v Německu, Nizozemsku a Spojeném království).

<sup>322</sup> V angličtině se užívá pojem *well-being*, v němčině *Wohlbefinden*. Tento stav se vyznačuje následujícími znaky:

1. otevřenost a schopnost přijímat;
2. schopnost se přizpůsobit;
3. sebevědomí a sebeúcta;
4. schopnost se obhájit, sebeuvědomění;
5. vitalita;
6. uvolnění a vnitřní klid;
7. potěšení;
8. mít kontakt k sobě samému, schopnost vnímat sám sebe. (Hebenstreit-Müller, Kühnel, 2005)

<sup>323</sup> V angličtině se užívá pojem *engagement*, v němčině *Engagement*. Dítě vykazuje vysoký stupeň „angažovanosti“, když je aktivitou pohlceno. Tento stav se vyznačuje následujícími znaky:

1. koncentrace;
2. komplexita a kreativita;
3. výraz tváře a postoj či držení těla;
4. vytrvalost;
5. přesnost, preciznost;
6. reakční doba;
7. slovní vyjádření;
8. spokojenost. (Hebenstreit-Müller, Kühnel, 2005)

<sup>324</sup> Podněty nebo příležitosti ke hře, k učení a k objevování, které dítěti pedagog nabízí.

Schémata umožňují dětem vytvořit si obraz o světě a jeho fungování (tzv. *rané kategorie* neboli *dětské teorie fungování světa*). Děti často vykazují jedno schéma při hře s různými předměty nebo u nich na druhou stranu můžeme vypozaovat různá schémata při hře s jedním objektem. Vzorce jednání jsou determinovány biologickými a sociokulturními aspekty. Jejich vzájemným působením nabývají aktuální vzorce jednání dítěte na komplexnosti. (Kölsch-Bunzen, 2011) Dítě se rodí se schopností realizovat některá bazální schémata (např. sání, schopnost uchopit, pozorovat), kterými se učí a která zároveň rozvíjí v dokonalejší vzorce.

Teorie schémat je odborníky nadále rozpracovávána. Jednotliví autoři se různí v počtu a popisu schémat, která je možné pozorovat u dítěte v předškolním věku. Čím jsou děti mladší, tím jsou jednotlivá schémata zřejmější a snadněji rozpoznatelná. V pozdějším věku se schémata spojují s tématy a vyskytují se v podobě kombinovaných schémat (tzv. *klastrů*, *clusters*). Mezi základní schémata je řazena rotace, zabalování, zavírání, spojování, transportování či trajektorie (tj. pohyb určitým směrem). (Louis, Featherstone, 2013) Chris Athey diferencuje třicet schémat (viz příloha 31). Cath Arnold, výzkumná pracovnice ve výzkumném institutu v Pen Green, definovala dokonce 41 různých schémat. (Arnold, 1997) V předškolním zařízení EEC pod institucí *Pestalozzi-Fröbel-Haus* v Berlíně, které představuje první vzorové zařízení v Německu, se používá v pedagogické praxi patnáct schémat<sup>325</sup>.

Příkladem schémat mohou být:

- *linie*: horizontální, vertikální, šikmé;
  - pozdější koncepty: porozumění výšce, vzdálenostem, času;
  - příklady: stavění z kostek, hra s tekoucí vodou, malování čar;
- *transportování*: předmětů či sebe sama;
  - pozdější koncepty: klasifikování, pochopení počtu a množství, objemu, hmotnosti;
  - příklady: hra s kočárky, tříkolkami, taškami;
- *řetězení*: dovednost ohraničit prostor, předmět či sebe sama;
  - pozdější koncepty: geometrie, míry, sociální participace;
  - příklady: stavění plotů, společné hraní „v domečku“ z kostek;
- *zabalování*: předmětů, sebe sama do papíru, přikrývání apod.;
  - pozdější koncepty: permanentní existence objektů, matematické chápání forem, rozměrů.

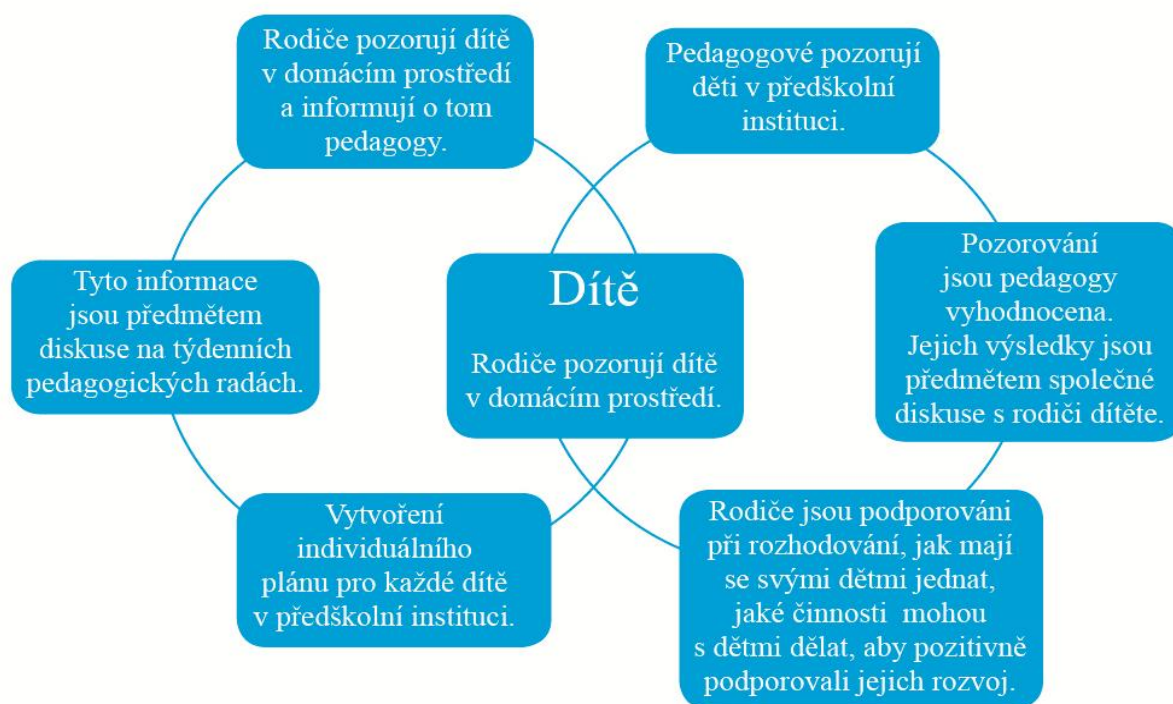
---

<sup>325</sup> Viz příloha 29.

Výsledky pozorování<sup>326</sup> jsou podkladem pro plánování pedagogické nabídky, která bývá často orientovaná na vybranou skupinu dětí či na jednotlivce. Záměrem je navazovat na zájmy dětí, jejich vývojové stádium a poskytnout jim prostor pro další rozvoj ve vybrané oblasti (např. nabídka činností rozšiřujících zkušenosti dítěte v jeho aktuálním preferovaném schématu či schématech). Předškolní zařízení EEC proto pracují s pozorovacími nástroji, např. s tzv. *tabulkou PLOD*<sup>327</sup>, která znázorňuje další možné směry rozvoje dítěte (viz obrázek v příloze 30). Dokumentaci zpracovávají pedagogové pro vybrané dítě či skupinu dětí a v návaznosti na pedagogické procesy, které proběhly v daném dni (či vymezeném časovém úseku). Výstupy pozorování slouží také jako podklad pro rozhovor s rodiči o rozvoji dítěte.

Rodiče jsou ve vzdělávání dítěte důležitými partnery předškolní instituce. Jsou aktivně vtaženi do vzdělávání dítěte. Spolupráci s rodiči znázorňuje tzv. *Pen Green Loop diagram*.

Schéma 4: Pen Green Loop diagram (koncept EEC)



Zdroj: upraveno autorkou podle Kölsch-Bunzen, 2011, s. 29.

<sup>326</sup> Srov. pozorovací kritéria ve formuláři používaném v navštíveném předškolním zařízení EEC v Berlíně, viz obrázek v příloze 30.

<sup>327</sup> Zkratka názvu *Possible lines of direction*, což v překladu znamená *možné linie směru* – odkazují na předpokládané oblasti dalšího rozvoje dítěte. V Německu je toto znázornění nazýváno také *kruh učení (Lernkreis)*.



Podle výzkumů v evropských zemích jsou z hlediska vzniku sociálního znevýhodnění nejvíce ohrožené ty děti, které pochází z rodin postižených současně více rizikovými faktory najednou (např. nízký ekonomický status rodiny, migrační původ, rodič-samoživitel, zatížení rodiny psychickou či jinou nemocí, analfabetismus rodičů apod.). (EACEA, 2009) Předškolní instituce EEC se snaží poskytnout takovým rodinám rozmanité podpůrné služby na jednom místě či pomoci jim vytvořit sociální sítě s různými institucemi, které sníží jejich sociální vyčlenění. Předškolní zařízení EEC proto poskytují poradenství a informační nabídky pro rodiče v oblasti speciální pedagogiky, právního poradenství, zdravotní či psychologické péče. Vytvářejí speciální programy pro děti v těžkých životních situacích a postižené děti. Nabízejí další vzdělávání dospělých (finanční gramotnost, podpora integrace). Podporují kooperaci mezi školskými institucemi (jesle, předškolní a primární vzdělávání). Nabízené služby se odlišují podle potřeb rodin v dané lokalitě a možností konkrétního předškolního zařízení.

**Formy spolupráce předškolní instituce EEC a dalších podpůrných služeb** mohou fungovat ve **čtyřech základních modelech**:

- *Integrovaný* model (tzv. *one stop shop*): Všechny služby jsou nabízeny přímo v předškolním zařízení. Docházejí sem odborníci podporující rodiny v různých oblastech (zdravotní péče o dítě, právní poradenství, rodinná terapie, psychologická podpora apod.). Předškolní zařízení se snaží budovat vztahy v rámci komunity a je otevřeno všem rodinám v okolí.
- *Koordinovaný* model: Jednotlivé služby poskytované jinými institucemi jsou koordinovány ze strany vedoucího týmu předškolního zařízení a nabízeny rodinám.
- *Koaliční* model: Předškolní zařízení spolupracuje skrze jednoho pracovníka s institucemi, které jinak samostatně nabízejí služby rodinám. Vybraný pracovník předškolního zařízení pomáhá vytvářet sítě mezi rodinami a těmito institucemi a zajišťuje management sítě služeb.
- *Hybridní* model z modelů 1–3: Předškolní zařízení spolupracuje s dalšími institucemi, které poskytují podpůrné služby pro rodiny, v různě smíšených formách kooperace modelů 1–3. (Kölsch-Bunzen, 2011)

V Německu byl koncept poprvé zaveden v roce 2001 pod institucí *Pestalozzi-Fröbel-Haus* (dále PFH) v Berlíně, která se k němu hlásí jako k pokračování a dalšímu rozvoji tradice předškolní výchovy a vzdělávání, jež zde započala již v roce 1874. Následovala další

předškolní zařízení, rodinná centra či zařízení sociální pomoci. V roce 2010 realizovala *Universität zu Köln* evaluační výzkum v zařízeních EEC provozovaných PFH. (Schäfer et al., 2010) Ve Spojeném království byla centra ještě komplexněji rozvinuta a přejmenována na tzv. *dětská centra (Children's Centre)*. V Německu je nadále používán termín EEC. Důvodem je potřeba podtrhnout myšlenku excelentního, tj. co nejvyššího rozvoje každého dítěte, a odlišit takto pracující předškolní instituce od jiných typů zařízení (např. rodinných či mateřských center).

V Německu jsou pedagogům nabízeny certifikované kurzy DVPP ke konceptu EEC. Nadace *Karl Kübel Stiftung* podporuje finančně i metodicky rozvoj jednoho modelového předškolního zařízení v každé spolkové zemi. Koncept EEC je popsán v německé teoretické i metodologické literatuře. Existují k němu výzkumné studie efektivity anglické i německé provenience. Předškolním institucím jsou k dispozici evaluační materiály pro další kvalitativní rozvoj konceptu v daném zařízení, které reflektují specifika předškolního vzdělávání v Německu. (Karkow, Kühnel, 2008)

V Německu patří koncept EEC mezi široce uznávané inovativní přístupy v předškolním vzdělávání a slouží jako příklad dobré praxe pro rozvoj rodinných center (*Familienzentren*) ve spolkových zemích (srov. v kapitole 3.3.4).

Moderní alternativní a inovativní koncepty představují v Německu významný zdroj pro reformy pedagogické praxe, koncepčních a kurikulárních dokumentů na národní úrovni, na rovině spolkových zemí, zřizovatelů i jednotlivých předškolních zařízení. Jejich základní znalost je proto nutná pro pochopení vývojových tendencí v předškolním vzdělávání v Německu i dalších německy mluvících zemích. Z tohoto důvodu zde byla věnována značná pozornost konceptům vycházejícím ze situace dítěte a konceptu Reggio Emilia, jež také patří k hlavním podnětům pro inovace pedagogických koncepcí v předškolním vzdělávání v Rakousku i Švýcarsku.

### 3.6 Aktuální iniciativy v předškolní oblasti

Předškolní vzdělávání, výchova a péče o děti do šesti let byly v Německu dlouho na okraji politického zájmu (na národní i zemské úrovni). Projevovalo se to mj. i nízkými investicemi ze strany státu. Po roce 2000 došlo k proměně pohledu na význam předškolního vzdělávání, což se odrazilo také v množství státní podpory a investic, které jsou od té doby poskytovány na mnoha rovinách (srov. v kapitole 3.2.1). Jednou z nich jsou programy a projekty různé šíře (národní programy, projekty zahrnující více spolkových zemí, zemské, regionální či projekty na úrovni vybraných předškolních zařízení).

Z hlediska sledování reformy v předškolním vzdělávání v Německu je relevantní alespoň rámcově nastínit největší národní iniciativy a programy. Jejich tematické zaměření ukazuje na hlavní oblasti změn, protože programy navazují na aktuální cíle národní vzdělávací politiky a poukazují na stávající problémy praxe institucionální i neinstitucionální péče. Patří k nim především:

- kvantitativní a kvalitativní rozvoj institucionální a neinstitucionální péče;
- raná podpora rodin a dětí a podpora jejich sociální integrace;
- jazyková podpora dětí zvláště v oblasti německého jazyka;
- rozvoj pedagogického personálu (včetně získání mužů na pozici pedagoga).

V Německu existuje mnoho set lokálních projektů, jejichž analýza přesahuje zaměření této práce. Informace o projektech i jejich konkrétní výstupy však lze získat na níže zmíněných oficiálních informačních portálech<sup>328</sup>.

---

<sup>328</sup> Na národní úrovni existuje několik databází ukončených a probíhajících projektů v oblasti předškolní výchovy a vzdělávání, které poskytují aktuální informace o velkých projektech spolkových zemí i o lokálních projektech a menších iniciativách. Patří k nim zvláště:

- *Portál zaměřující se na inovace (Innovationsportal)* pod *Německým vzdělávacím portálem (Deutscher Bildungsserver)*: informuje o projektech orientovaných na reformu vzdělávání a vzdělávacích politik na národní a zemské úrovni i o projektech mezinárodních (např. projekty EU).
- Databanka *ProKiTa-Datenbank* Německého institutu pro mládež (DJI) monitoruje projekty v německém prostoru od roku 1998. Soustředí se zvláště na výzkumné a modelové projekty, kvalitativní i kvantitativní studie v předškolních zařízeních, rozvoj pedagogických koncepcí, evaluační výzkumy apod.
- *Portál veřejné péče o děti a mládež pro pedagogické pracovníky – projektová databanka (Fachkräfteportal der Kinder- und Jugendhilfe – Projektdatenbank)* umožňuje vyhledávat projekty v oblasti předškolního vzdělávání.
- Významným odborným portálem pro pedagogy je rozšířený portál *Iniciativa za další vzdělávání odborných pedagogických pracovníků v předškolním vzdělávání (Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte)*, dále *AWiFF*.

Existují databáze projektů, výzkumů a podnětů pro pedagogy k vybraným tématům; jako např. spolupráce elementárního a primárního stupně (*Kooperation von Elementar- und Primarbereich*), raná péče a podpora rodin

Na národní úrovni jsou nejvýznamnějšími programy spolkové republiky a jejích jednotlivých zemí<sup>329</sup>:

- Spolkový program *Rané šance – předškolní zařízení zaměřená na jazyk a integraci* (*Frühe Chancen. Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration*). Program podpořil v letech 2011–2014 okolo 4000 předškolních zařízení celkovou částkou 400 milionů euro, dalších 100 milionů bylo plánováno pro investice v roce 2015. Cílem programu je zajistit **včasnou jazykovou podporu pro děti do tří let, děti ze sociálně znevýhodněných rodin a především děti (i)migrantů**. Úkolem pedagogů v zařízeních zapojených do projektu je začlenit jazykovou podporu dětí do každodenních vzdělávacích procesů a do koncepce dané instituce. Program poskytuje participujícím zařízením nejen zvláštní finanční zdroje, ale také další odborný personál (včetně expertů na výuku němčiny jako druhého jazyka podporujících práci pedagogického týmu), odborné poradenství a coaching pedagogických sborů v oblasti jazyka, spolupráce s rodinami a v problematice specifík práce s dětmi do tří let. Program odborně zajišťuje Německý institut pro mládež (DJI). Do roku 2014 poskytl roční kvalifikační program 250 zařízením, která se stala tzv. *konzultačními zařízeními* (*Konsultationskitas*) pro další předškolní instituce. Jejich úkolem je zajistit šíření kvalitních přístupů k jazykové podpoře do praxe. Je vybudován systém další profesní kvalifikace v této oblasti pro proškolené pedagogické týmy. Program je odborně doprovázen a jeho průběh je výzkumně monitorován několika univerzitními pracovišti a DJI<sup>330</sup>.
- Spolková iniciativa *Vzdělávání prostřednictvím jazyka a písma* (*Bildung durch Sprache und Schrift*, zkr. *BiSS*). Rozsáhlá iniciativa je zaštitěná ministerstvem pro vzdělávání<sup>331</sup> (BMBF), ministerstvem pro rodinu, seniory, ženy a mládež (BMFSFJ) a oběma konferencemi ministrů (KMK<sup>332</sup> a JFMK<sup>333</sup>). Cílem je zjistit, evaluovat a dále rozvinout rozmanitá opatření jednotlivých spolkových zemí v oblasti **jazykové**

---

a dětí (*FORKID Forschungsdatenbank Frühe Hilfen*) nebo podpora dětí se sociálním znevýhodněním v oblasti zdraví a prevence (*Praxisdatenbank Gesundheitliche Chancengleichheit*).

<sup>329</sup> Informace o programech byly získány na informačním portálu *Frühe Chancen*, který spravuje Spolkové ministerstvo pro rodinu, seniory, ženy a mládež (BMFSFJ). (BMFSFJ, 2015)

<sup>330</sup> Jedná se o vysokoškolská pracoviště: *Universität Bamberg*, *Freie Universität Berlin*, *Institut PädQUIS* (*Pädagogische Qualitäts-Informationen-Systeme*) a *Institut der Alice Salomon Hochschule Berlin*.

<sup>331</sup> Celým názvem Spolkové ministerstvo pro vzdělávání a výzkum (*Bundesministeriums für Bildung und Forschung*, dále BMBF).

<sup>332</sup> Celým názvem Stálá konference ministrů kultu zemí Spolkové republiky Německo (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, dále KMK).

<sup>333</sup> Celým názvem Konference ministrů pro rodinu a mládež (*Jugend- und Familienministerkonferenz*, dále JFMK).

**podpory, diagnostiky a podpory čtenářské pregramotnosti a gramotnosti** na preprimární, primární a sekundární úrovni vzdělávání. Výzkum a rozvoj je koordinován několika výzkumnými pracovišti<sup>334</sup>.

- Spolkový program *Rané šance – praxe jako místo učení* (*Frühe Chancen. Lehrort Praxis*). Program vznikl v roce 2012 a je pod záštitou ministerstva pro rodinu, seniory, ženy a mládež (BMFSFJ). V první fázi (2013–2016) se pilotních projektů účastní osm spolkových zemí. Cílem je posílit **předškolní zařízení jako vzdělávací místa, která doplňují odbornou přípravu poskytovanou školami terciárního sektoru** (*Fachschulen, Hochschulen*). Předškolní instituce začleňují vedení praxí do své celkové koncepce práce. Program podporuje propojení mezi cvičnými zařízeními a vzdělávacími institucemi pro pedagogy. Cílem programu je dále získávat pedagogy ze skupin, které nejsou příliš reprezentovány v pedagogických týmech (muži, osoby s migračním původem, výše kvalifikované osoby bez odborného pedagogického vzdělání apod.).
- Spolkový program *Akční program neinstitutcionální péče o děti* (*Aktionsprogramm Kindertagespflege*). Akční program doprovází **rozvoj neinstitutcionální péče**, která je od roku 2009 intenzivně podporována Spolkem přes Evropský sociální fond (dále ESF). Cílem je zajistit neinstitutcionální péči v předškolní oblasti (zvl. o děti do tří let) stejnou pozici, jakou má institucionální péče. Podporován je profesní rozvoj pečovatелů poskytujících tyto služby (finanční subvence organizátorů základních kurzů o rozsahu 160 hodin i prohlubujících kurzů; finanční podpora osob kvalifikujících se na vychovatele (*Erzieher*) na odborných vysokých školách při zaměstnání apod.).
- Spolkový program *Více kvality v péči o děti* (*Mehr Qualität in der Kinderbetreuung*). Program je zaměřený na **rozvoj kvality**. Činnosti sestávají z pravidelných konferencí zástupců Spolku, spolkových zemí a dalších aktérů činných v předškolní oblasti (komunální svazy zřizovatelů apod.) a expertních setkání<sup>335</sup>. Výchozím bodem je dohoda mezi Spolkem a zeměmi z listopadu 2014 o posílení kvality institucionální a neinstitutcionální péče (BMFSFJ, 2014; viz kapitola 3.7.6). Průběžná zpráva o dalším postupu by měla být k dispozici na konci roku 2016.

---

<sup>334</sup> Jedná se o instituce: *Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung der Universität zu Köln, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) a Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) na Humboldt-Universität v Berlíně.*

<sup>335</sup> Pracovní skupina zaměřená na rozvoj raného vzdělávání a zajištění jeho financování.

- Program *Rozvoj pro rané šance (Anschwung für frühe Chancen)*. Program ministerstva pro rodinu, seniory, ženy a mládež (BMFSFJ) a Německé nadace pro děti a mládež (*Deutsche Kinder- und Jugendstiftung*, dále DKJS), který se orientuje na **lokální tvorbu efektivních sítí služeb v oblasti péče o děti** (financováno ESF). Iniciativa vychází z práce 70 lokálních konferencí, které mají v daných regionech vytyčit další kroky budoucího rozvoje služeb pro rodiny a propojovat všechny významné aktéry.
- Menší národní programy se zaměřují na **rekvalifikaci mužů a žen pro pedagogickou práci v předškolních zařízeních** (*Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas*), **podporu šancí rodičů** jako cestu k podpoře šancí jejich dětí (*Elternchance ist Kinderchance*), **získání pedagogů-mužů** (*MEHR Männer in Kitas*), **rozvoj vícegeneračních zařízení** (*Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser II*), **podporu vazeb rodin v jejich okolí** (*Lokale Bündnisse für Familien*) nebo **celkovou podporu rodiny** jako faktoru ovlivňujícího budoucí úspěšnost dětí (*Erfolgsfaktor Familie*).

Výše popsané programy zrcadlí významná témata vzdělávací politiky v předškolní oblasti v Německu. Programy navazují na politická rozhodnutí a umožňují jejich zavedení do praxe. Jsou dobrým příkladem toho, jak Německo nejen utváří politické reformy v této oblasti (např. právo dětí od jednoho roku na místo v institucionální a neinstitutonální péči), ale jak se také snaží své politické kroky doprovázet konkrétními, dlouhodobými a mnohaúrovňovými opatřeními na podporu pedagogické praxe a efektivní implementace reforem.

### 3.7 Současné reformy a tendence předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání v Německu prochází řadou klíčových reforem, které se snaží reagovat na měnící se situaci ve společnosti i v rodinách samotných. Současné výzvy je nutné nahlížet v kontextu institucionální předškolní výchovy, která se zaměřuje na celou vývojovou fázi od narození dítěte až po jeho vstup do školy. V Německu můžeme sledovat významnou a nadále posilující tendenci, která se vyznačuje snahou o zajištění koncepční, institucionální, organizační i kurikulární kontinuity ve vzdělávání, výchově a péči o děti do šesti let. Legislativní i kurikulární dokumenty již zpravidla nerozdělují tuto životní etapu třetím rokem věku dítěte. Jistým mezníkem se naopak stává dovršení prvního roku života, kdy stále větší množství dětí vstupuje do předškolních zařízení či využívá jiného typu péče v denním režimu.

Tato kapitola přináší přehled aktuálních tendencí a problémů v předškolním vzdělávání v Německu. Vychází z analýzy publikovaných výzkumných a monitorovacích zpráv i výzkumu autorky realizovaného v praxi.

#### 3.7.1 Zabezpečení péče pro děti do 3 let

Kvantitativní rozvoj míst v institucionální a neinstitucionální péči pro děti od jednoho roku (resp. i pro děti mladší) je jedním z hlavních témat diskuzí a změn v systému zajištění předškolního vzdělávání, výchovy a péče. Z průzkumů mezi obyvatelstvem vyplývá, že stále nebyla plně pokryta poptávka rodičů po umístění dětí do tří let. Podpora vytváření nových míst tedy pokračuje a jsou na ni vyčleněny zvláštní finanční zdroje z několika úrovní (mimořádné státní a zemské dotace, fondy EU, investice soukromého sektoru apod.). Je však zdůrazňována nutnost reagovat na regionální odlišnosti, zohlednit preference volby typu péče ze strany rodičů a finanční možnosti obcí a regionů. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014) Předmětem současných diskuzí spojených s uzákoněním právního nároku na místo pro děti od jednoho roku (SGB VIII, ods. 2, §24) je zvláště otázka vedlejších vlivů tohoto opatření a samozřejmě také problematika kvality poskytovaného vzdělávání, výchovy a péče<sup>336</sup>, stejně tak jako zajištění kvalifikovaného personálu.

---

<sup>336</sup> Kvalitou ve vzdělávání se zabývá také řada výzkumů a iniciativ. Nejrozsáhlejší projekt *Národní iniciativa za kvalitu v systému institucionální péče o děti (Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder)* vznikl v roce 1999 z iniciativy ministerstva pro rodinu, seniory, ženy a mládež (BMFSFJ) ve spolupráci s deseti spolkovými zeměmi. Iniciativa se skládá z pěti dílčích projektů, z nichž první tři jsou zaměřeny na výzkum a podporu praxe institucionální péče. Významnou úlohu zde sehrála *Freie Universität* v Berlíně (dále FU), výzkumný a rozvojový institut *PädQUIS (Pädagogische Qualitäts-Informationssysteme)* a *Institut für den Situationsansatz* při FU v Berlíně. Další národní studie je *NUBBEK – Národní výzkum vzdělávání, péče*

V roce 2013 se využití služeb institucionální a neinstitutonální péče rodinami s dětmi do tří let pohybovalo na 29 %. Přesto však toto procento znamená velice významný růst – ve spolkových zemích bývalého západního Německa se tento počet oproti roku 2006 ztrojnásobil a i ve spolkových zemích bývalé NDR došlo k dalšímu růstu (na téměř 50 %). Ještě výraznější je nárůst využití těchto služeb při pohledu na samotnou věkovou skupinu ročních a dvouletých dětí<sup>337</sup> (srov. tabulku v příloze 13). Ve spolkových zemích bývalého západního Německa stoupl procentuální zastoupení ročních dětí z 5,4 % na 23,1 % a dvouletých dětí z 16,7 % na 46,6 %. Podobný nárůst zaznamenaly i země bývalé NDR, u ročních dětí z 39,8 % na 61,5 % a u dvouletých dětí ze 72,5 % na 83,2 %. Z těchto údajů je zřejmé, že i po dvaceti letech od sjednocení Německa nadále **přetrvává vliv rozdílných tradic v přístupu k využití služeb institucionální a neinstitutonální péče** o dítě (srov. grafické znázornění v příloze 14). (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, s. 54 a DIPF, 2014). Na druhou stranu se zkušenost s pobytem v předškolních zařízeních stává běžnou součástí biografie dvouletých a postupně i ročních dětí. (BMFSFJ, 2013)

Právní nárok rodičů na umístění dětí od jednoho roku v institucionální či neinstitutonální péči se většinou daří naplňovat. Spolkové země pracují se scénáři demografického rozvoje (např. v Berlíně je průběžně zpracováván přehled vývoje poptávky rodin<sup>338</sup>) a snaží se vytvářet nabídku míst dle potřeb regionů, protože je v nastávajících letech očekáván další kontinuální růst poptávky. Dosud se objevilo pouze několik případů žaloby rodičů z důvodu nenaplnění tohoto právního nároku. V únoru 2015 přikl soud třem rodinám náhradu v hodnotě 15 000 euro za ušlý zisk, který jim vznikl v důsledku nezajištění péče o děti ze strany města a opoždění opětovného nástupu rodičů do zaměstnání. (Kinderbetreuung, 2015)

Podíl dětí do tří let v institucionální a neinstitutonální péči je v Německu o něco nižší, než je udávaný průměr v zemích EU. S 33 % v roce 2015 se celkový podíl dětí mladších tří let vyrovnal barcelonským cílům (33 %). Nejvyšší kvóty vykazují v péči o děti do tří let spolkové země Sasko-Anhaltsko (58 %), Braniborsko (57 %) a Meklenbursko – Přední Pomořansko (56 %), tedy země bývalé NDR (v průměru s 52 %). Západní spolkové země pak

---

*a výchovy v raném dětství (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit).* Více viz kapitola 3.7.6.

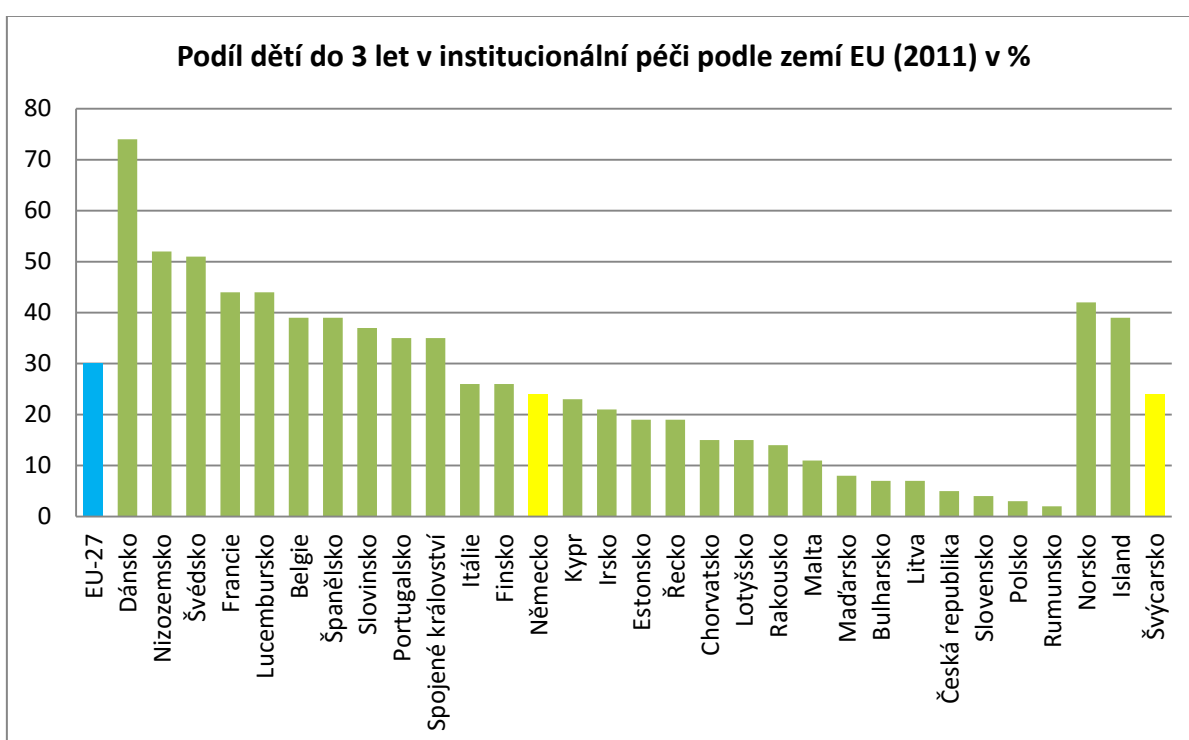
<sup>337</sup> Autoři poslední *Zprávy o vzdělávání* (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014) užívají termínu *účast na vzdělávání (Bildungsbeteiligung)* i u dětí do 3 let. Toto použití může odkazovat na trend v předškolním vzdělávání v Německu, který již více než 10 let zdůrazňuje neoddelitelný význam triády výchovy, péče a vzdělávání, a to i pro věkovou skupinu dětí do 3 let.

<sup>338</sup> Spolková země Berlín vydává tzv. *Bedarfsatlas*, podle kterého se mohou městské části orientovat. *Bedarfsatlas 2015* informuje o aktuálním stavu poptávky a dostupnosti míst. Obsahuje také prognózu dalšího vývoje. (Senatsverwaltung, 2015a)



dosahují pouze polovičních hodnot (v průměru 28 %, nejméně Bavorsko s 13 %). (Statistisches Bundesamt, 2015) Co se ostatních evropských zemí týče, nejvyšší podíl dětí do tří let je tradičně v Dánsku, Nizozemsku a Švédsku. Německo se nachází v tomto ukazateli na srovnatelné úrovni jako Švýcarsko. V České republice je naopak účast těchto dětí na institucionální péči zcela minimální. Při srovnání vývoje počtu dětí do tří let v časových řadách za posledních deset let v Německu i v EU zaznamenáváme postupný nárůst. (European Commission, 2014)

Graf 2: Podíl dětí do 3 let v institucionální péči podle zemí EU (2011)



Zdroj: DIPF, 2014; European Commission, 2014, upraveno autorkou.

### 3.7.2 Délka pobytu dětí v zařízeních institucionální a neinstitutonální péče

Postupně dochází k **prodlužování pobytu dětí do tří let** v různých formách institucionální a neinstitutonální péče **směrem k celodennímu pobytu**. Mezi spolkovými zeměmi ovšem nacházíme značné rozdíly. Zatímco v západních zemích využívá tuto péči na více než 35 hodin týdně pouze 40,1 % dětí, ve východních zemích je to celých 74,8 %. Ještě větší rozdíl ukáže pohled na jednotlivé spolkové země – nejméně dětí do tří let nárokuje péči mimo domov v Bádensku-Württembersku (29,7 %) a nejvíce v Durynsku (87,2 %). Tendence k prodlužování pobytu se projevuje jak v západních (z 32,5 % dětí s denním pobytem delším než sedm hodin v roce 2006 na 43 % v roce 2013), tak ve východních spolkových zemích (z 62,7 % až na 74,8 %). (DIPF, 2014, tabulka C3-7web)

Zpráva o vzdělávání z roku 2013 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014) vysvětluje tento vývoj tím, že do srpna 2013 měly při přijetí přednost děti, jejichž oba rodiče pracovali. Tyto děti většinou využívaly spíše celodenní péči. Autoři zprávy očekávají postupnou změnu této tendence a opětovný nárůst počtu dětí využívajících péči v denním režimu pouze na menší počet hodin (a sice zvláště v západních spolkových zemích). Toto by odpovídalo i zjištěným přáním rodičů. Výzkum BMFSFJ (2013, s. 41) ukázal, že rozšiřující se počet hodin, které tráví děti do tří let v péči mimo domov, se neshoduje s přáním rodičů: „Matky dětí do tří let by raději využívaly určitou formu institucionální péče pouze v některých dnech týdne nebo jen na několik hodin každý den v týdnu. Je zde tedy možné pozorovat diskrepanci mezi přáními rodičů a zájmy zřizovatelů z hlediska jistoty plánování a vytížení jejich služeb.“

**Přibývá rovněž dětí ve věku 3–6 let, které využívají celodenního pobytu** v předškolních zařízeních (v roce 2006 pouze 25,2 %, 2013 již 43,6 %, 2015 dokonce 46,3 %). Nacházíme však enormní regionální diference. Ve východních spolkových zemích využívá celodenní péči dvakrát více dětí (72,9 %) než v západních zemích (36,3 %), přestože i tento rozdíl se postupně vyrovnává, neboť v roce 2006 byla odlišnost obou skupin zemí ještě více než trojnásobná. Podobně jako u dětí do tří let i u této věkové skupiny tvoří Bádensko-Württembersko s 20,2 % a Durynsko s 90,6 % krajní póly pomyslné úsečky, která znázorňuje rozdíly ve využití celodenní péče mezi spolkovými zeměmi. (DIPF, 2014, tabulka C3-7web; Statistisches Bundesamt, 2015) Tendence k navyšování počtu hodin je vysvětlována podobným vývojem, který pozorujeme v posledních letech i u dětí do tří let. Je možné hovořit přímo o „tlaku zezdola.“ (BMFSFJ, 2013, s. 314) Rodiče, kteří byli zvyklí na celodenní péči

již od raného věku svých dětí, jsou takto nastaveni v rozsahu svého pracovního zatížení a požadují stejnou míru péče i u svých dětí v předškolním věku.

### 3.7.3 Děti se sociokulturním znevýhodněním

Účast dětí se sociokulturním znevýhodněním (zvl. dětí s migračním původem) na předškolním vzdělávání je v Německu facilitována řadou podpurných opatření. Patří k nim zvláště:

- zvýhodňování dětí při přijímání;
- snížení finanční účasti rodičů na financování nákladů;
- jazyková podpora druhého jazyka (cílového jazyka země, tj. němčiny);
- snížení počtu dětí ve třídě;
- zapojení dalších pedagogických pracovníků se speciální kvalifikací v oblasti integrace atd.

Konkrétní podoba implementace těchto opatření se však liší v jednotlivých spolkových zemích. Přestože Německo uplatňuje v porovnání s Českou republikou komplexnější postupy pro začlenění dětí se sociokulturním znevýhodněním a pro zlepšení jejich vzdělávacích šancí, statistické údaje svědčí o slabém nárůstu segregačních tendencí v západních spolkových zemích. V posledních letech mírně stoupá podíl dětí s odlišným mateřským jazykem (37 %) docházejících do zařízení, která navštěvuje více než 50 % dětí nemluvících doma převážně německy. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, s. 56)

Osvojení němčiny a jazyková podpora je u těchto dětí obtížnější, neboť mají omezený kontakt s dětmi, jejichž prvním (resp. mateřským) jazykem je němčina. Nadále se také potvrzuje jev popsáný v mezinárodních studiích<sup>339</sup>, že děti s migračním původem docházejí do předškolních zařízení v průměru méně (v roce 2013 činil rozdíl mezi oběma skupinami dětí 13 %; tj. 85 % oproti 98 %). (European Commission, 2014; DIPF, 2014, tabulka C3-4A) V roce 2014 navštěvovalo předškolní zařízení 20 % dětí s migračním původem ve věku do 3 let (oproti 38 % u dětí německého původu v této věkové kohortě) a 85 % dětí s migračním původem ve věku 3–6 let (oproti 98 % u dětí německého původu v této věkové kategorii). (Statistisches Bundesamt, 2015) V tomto aspektu je tak velmi významný především rozdíl u dětí do tří let s migračním původem a bez něj. Německo v současnosti usiluje o vyšší účast dětí raného věku na institucionální péči. Cílem je poskytnout jim včasnou jazykovou podporu, ale také

<sup>339</sup> Např. *Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě*. (EACEA, 2009)

podpořit jejich rodiny, což se týká zvláště rodin s migrační zkušeností (usnadnění vstupu rodičů na trh práce a jejich integrace do společnosti).

V Německu jsou dlouhodobě sledovány rozdíly v úrovni kompetencí mezi dětmi se sociálním znevýhodněním<sup>340</sup> a ostatními dětmi. První skupina dětí vykazuje ve věku pěti let nižší skóre v testech zaměřených na jazykové i další kompetence (NEPS databanka<sup>341</sup>). Naopak se ukazuje mírně nadprůměrná úroveň vývoje jazykové kompetence u dětí, které pravidelně navštěvují programy zaměřené na podporu celkového rozvoje dítěte, jež nabízejí předškolní zařízení (často v rámci posledního přípravného roku pro 4–5leté děti). (DIPF, 2014, tabulka C5-2web)

Od roku 2006 sice celkově stoupá počet dětí, které se účastní předškolního vzdělávání, tento růst je však nižší u dětí s migračním původem<sup>342</sup>. Tím se ještě více zvětšuje rozdíl mezi touto skupinou a zbytkem dětské populace. Proces bývá přirovnáván k rozevírajícím se nůžkám, které naznačují stále se zvyšující diskrepance mezi oběma skupinami. Odlišnosti vzdělávacích příležitostí je možné nejnázat eliminovat v raném věku dítěte. Čím jsou děti starší, tím se zpravidla posiluje jejich znevýhodnění, pokud jim není poskytnuta speciální podpora. (Penn, 2009; European Commission, 2014) Na dosažené výsledky dětí mají podle dosavadních zjištění vliv také strukturální podmínky předškolního vzdělávání. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014)

Práce se sociokulturně heterogenní skupinou se odráží též ve vzdělávacích plánech a doporučeních jednotlivých spolkových zemí i v konkrétních opatřeních, která mají za cíl podporovat děti pocházející ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Příkladem je povinné zavedení jazykového portfolia, tzv. *Mein Sprachlerntagebuch*, v Berlíně (srov. v příloze 37 a 40). Jeho cílem je dokumentovat a podporovat jazykový vývoj dítěte v průběhu docházky do předškolního zařízení. Materiál obsahuje soubor otázek týkajících se rodiny dítěte, informací o jeho zálibách, názorech i jazykovém vývoji. Pedagog se během roku průběžně setkává s každým dítětem zvlášť, hovoří s ním o daných tématech a zaznamenává jeho výroky. Portfolio slouží současně jako test jazykové kompetence dítěte (probíhá kolem čtvrtého roku věku).

---

<sup>340</sup> Sledovány jsou děti rodičů, kteří mají nízký stupeň dosaženého vzdělání, a děti s odlišným mateřským jazykem (rodiny hovořící jiným než německým jazykem).

<sup>341</sup> Tzv. *Národní vzdělávací panel (Nationales Bildungspanel*, zkr. NEPS), kohorta 2. (Leibniz-Institut, 2015)

<sup>342</sup> Jedním z kritérií pro kategorizaci je, zda je minimálně jeden z rodičů cizího původu a zda se v rodině hovoří převážně německy.

Zvláštní pozornost je v posledních letech věnována **dětem azylantů**, tj. osob, které prošly azylovým řízením a byl jim přiznán status azylanta<sup>343</sup>. Děti-uprchlíci mají ze zákona nárok na místo v předškolním zařízení jako ostatní děti žijící dlouhodobě v Německu (viz kapitola 3.2.1). Počet dětí-azylantů do jednoho roku věku zde byl stabilně vysoký. V roce 2014 podíl dětí-žadatelů o azyl do jednoho roku věku (4,9 %) několikanásobně přesahoval podíl takto starých dětí u německého obyvatelstva (0,9 %). V kohortě 3–6letých dětí tvoří děti-azylanti 5,3 %, což je značně vysoké procento v porovnání s celkovou strukturou obyvatelstva v Německu (2,6 %). (Sachverständigenrat, 2015) S uprchlickou vlnou v roce 2015 se tento trend velmi intenzivně posílil. Oproti roku 2008 se počet žádostí o azyl v Německu do roku 2014 zněkolikanásobil, v roce 2015 pak byl dokonce více než patnáctkrát vyšší (z 28 tis. na 425 tis. žádostí) a vyrovnal se imigrační vlně v roce 1992 (viz graf v příloze 42). (Bundesamt für Migration, 2015)

Současně nejfrekventovanějšími zeměmi původu uprchlíků jsou Sýrie, Afghánistán a Irák (stav listopad 2015), naopak tradičně více reprezentované balkánské země byly v rámci uprchlické vlny konce roku 2015 mnohem méně zastoupeny. Existuje také podstatný rozdíl mezi jednotlivými spolkovými zeměmi Německa v počtu žadatelů o azyl v roce 2015. Nejvíce jich bylo v Bavorsku (15,4 % všech žádostí o azyl), Severním Porýní – Vestfálsku (15,3 %), Bádensku-Württembersku (13 %), Dolním Sasku (7,9 %) a Berlíně (6,8 %); naopak nejméně v Brémách, Sársku, Hamburku a Durynsku.

Důležité pro vzdělávací systém je, že v rámci věkové struktury uprchlíků tvoří děti do 16 let nejsilnější věkovou skupinu mezi žadateli o azyl (26 %). Žádostí o azyl bylo v listopadu 2015 pozitivně vyřízeno na 72 %, v průměru v roce 2015 (období leden až listopad) na 46 %<sup>344</sup>. Na rozdíl od České republiky je v Německu problematika integrace a vzdělávání dětí-uprchlíků vzhledem k jejich vysokému procentu v populaci mnohem rozsáhlejší problémem. (Bundesamt für Migration, 2015) Souhrnná zpráva k situaci mladých uprchlíků (Sachverständigenrat, 2015) kritizovala nedostatečné zajištění základních práv dětí v detenčních zařízeních i problematické zabezpečení zdravotní péče, což je v kompetenci jednotlivých spolkových zemí. Děti-uprchlíci mají ze zákona nárok na péči v předškolních zařízeních a obecně je velký tlak na to, aby jim byla docházka umožněna. Procento dětí

---

<sup>343</sup> Období strávené v detenčním zařízení (pojem používaný v českém kontextu, v Německu je používáno označení *Erstaufnahmeeinrichtung*) se pohybuje v průměru od šesti týdnů po tři měsíce, které by správně nemělo překročit.

<sup>344</sup> Existují však značné rozdíly v počtu kladně vyřízených žádostí o azyl, a to v závislosti na zemích původu uprchlíků.

žijících ve společných ubytovacích zařízeních pro uprchlíky a navštěvujících předškolní zařízení je však přesto velmi malé<sup>345</sup>.

Pedagogům předškolních zařízení jsou dostupné základní informace, výzkumné zprávy i možnosti dalšího vzdělávání k otázce podpory a práce s dětmi-uprchlíky<sup>346</sup>. Některé spolkové země reagovaly na novou uprchlickou vlnu v roce 2015 vytvořením mimořádných opatření pro tyto děti. Bádensko-Württembersko vyčlenilo od školního roku 2015/2016 zvláštní finanční zdroje pro jazykový program SPATZ<sup>347</sup>, který umožňuje speciálně dětem-uprchlíkům navštěvovat jazykové kurzy němčiny a programy pro děti a jejich rodiče<sup>348</sup>. Přestože děti nastoupí po začátku školního roku, mohou se dodatečně zařadit do kurzů němčiny v předškolním zařízení nebo jim jsou nabídnuty zvláštní kurzy s redukováným počtem dětí (max. čtyři ve skupině), aby byly zajištěny podmínky odpovídající jejich potřebám<sup>349</sup>. Nově mohou být do jazykových programů přijaty již i dvouleté děti (od roku 2012/2013 fungují v rámci programu SPATZ jazykové kurzy pro děti od tří let). (Ministerium für Kultus, 2015)

Bavorsko zavedlo ve vztahu k dětem-uprchlíkům některé změny v legislativě. Protože se stále potýká s problémem uspokojení poptávky rodin po institucionální péči, bylo rozhodnuto, že děti-azylanti budou mít do předškolních zařízení přístup i v případě, že tato jsou již z hlediska kapacity naplněna<sup>350</sup> (BayKiBiG, § 17, odst. 5, věta 3). (Německo, 2012a) Cílem je, aby se tyto děti mohly co nejdříve účastnit předškolního vzdělávání a byla jim dostatečně včas poskytována jazyková a další speciálněpedagogická podpora. Děti-azylanti jsou v Bavorsku započítány z hlediska nároku na pedagogický personál faktorem 1,3 (tj. počítány jako 1,3 dítěte ve skupině), což odpovídá přístupu k dětem, jejichž oba rodiče nejsou

---

<sup>345</sup> V Berlíně tak kupříkladu navštěvovalo institucionální péči v květnu 2013 pouze 5,8 % dětí-uprchlíků mladších 6 let bydlících ve společných ubytovacích zařízeních. (Sachverständigenrat, 2015, s. 4)

<sup>346</sup> Poskytuje je např. Dolnosaský institut pro vzdělávání a rozvoj dětí v předškolním věku (*Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung*, zkratkou *nifbe*).

<sup>347</sup> Dlouhodobý jazykový program ministerstva kultu v Bádensku-Württembersku, celým názvem *Jazyková podpora ve všech předškolních zařízeních pro děti se speciálními potřebami (Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf)*. Program počítá s dotacemi pro předškolní zařízení ve výšce 21 milionů euro ročně.

<sup>348</sup> Toto je velmi důležité, neboť rodiče-uprchlíci zpravidla zpočátku nepracují. Předškolní zařízení mají v rámci programu SPATZ možnosti, a to včetně finančních podmínek, jak napomáhat zapojení rodičů do běžného dne předškolního zařízení, podporovat mezinárodní vazby i vznik „jazykové podpůrné sítě“ pro rodiny (příležitosti pro jazykovou výuku rodičů, jazykovou podporu v neformálních vztazích).

<sup>349</sup> Až kolem 50 % dětí-uprchlíků v předškolních zařízeních je zatíženo posttraumatickým syndromem v důsledku válečných konfliktů a útěku ze země. Toto klade speciální nároky na pedagogy i proces integrace a podpory těchto dětí. (nifbe, 2015)

<sup>350</sup> Předškolní zařízení mohou dostat výjimku v počtu dětí na pedagoga až na tři měsíce. Souhlas získal prozatím platnost do konce roku 2015.

německého původu. Mají také povinnost účastnit se jazykového testu v předškolním věku. Na jeho základě se pak rozhoduje o doporučení účasti dítěte na jazykovém přípravném kurzu (*Vorkurs Deutsch 240*), který probíhá ve skupinách šesti až osmi dětí na stejné jazykové a rozvojové úrovni. Doporučení bavorského ministerstva sociálních věcí pro práci s dětmi-uprchlíky v předškolních zařízeních obsahuje i základní informace a odkazy k problematice komunikace s rodiči, pojednává o negativních stereotypech pedagogů, poskytuje doporučení k adaptaci dětí-uprchlíků při nástupu do institucionální péče a k celkové podpoře jejich integrace do dětské skupiny (inkluzivní nastavení předškolního zařízení). V Bavorsku poskytují sociální poradenství pro azylanty stejné organizace, které jsou současně neveřejnými zřizovateli předškolních zařízení (Červený kříž, Diakonie, Charita apod.). I toto může být ulehčující faktor ve včasném začlenění a přístupu dětí k předškolnímu vzdělávání. (Lorenz, Wertfein, 2015)

Obecně platí, že spolkové země nabízejí pedagogům další vzdělávání k problematice práce s dětmi a rodinami-uprchlíky a vyčleňují zvláštní finanční zdroje na snížení počtu dětí na pedagoga i na vybavení předškolního zařízení. Pro děti, které v důsledku psychického traumatu nemohou navštěvovat předškolní zařízení (např. problém s pravidelným odloučením od rodiče na delší čas), může být financováno předškolní vzdělávání ve zvláštních skupinách pro děti a rodiče, tzv. *Eltern-Kind-Gruppe* nebo *Spielgruppe*<sup>351</sup> (opatření funguje např. v Severním Porýní-Vestfálsku a Braniborsku). Hamburk nabízí kromě předškolního vzdělávání hrazeného spolkovou zemí také zvláštní nabídku pro rodiče-azylanty, tzv. *Halboffene Betreuungsangebote*, což je nabídka bezplatného hlídání v rozsahu až čtyř hodin denně<sup>352</sup>.

Ve spolkových zemích nacházíme také předškolní zařízení specializující se jako modelová zařízení na pomoc azylantům a osobám s migračním původem. V Sasku tak například fungují tzv. *WillkommensKITAs*, předškolní zařízení, jejichž cílem je jakožto vzorová zařízení budovat síť s podpůrnými organizacemi a napomáhat tak integraci dětí a jejich rodin. Spolkové země organizují i přípravné kurzy pro děti na vstup do povinného vzdělávání (např. Braniborsko).

V Hamburku je zcela výjimečnou nabídkou bezplatné předškolní vzdělávání pro všechny děti od jednoho roku, které je dostupné i dětem bez zajištěného pobytového statusu, tj. dětem,

---

<sup>351</sup> Viz kapitola 3.3.4.

<sup>352</sup> Cílem je umožnit rodičům navštěvovat jazykové či integrační kurzy, vyřídit organizační povinnosti a odlehčit rodinám v případě, kdy je rodina ubytována v malých prostorech apod.

kteře pobývají v Německu nelegálně. V rámci tohoto podpůrného opatření je poskytována bezplatná péče až pět hodin denně, včetně oběda. Toto ustanovení je ve srovnání s Českou republikou, kde děti ze třetích zemí musí dokládat legálnost svého pobytu nejpozději při nástupu do mateřské školy, velice pokrokové, neboť otevírá přístup ke vzdělání všem dětem bez rozdílu a naplňuje tak jeden ze čtyř obecných principů Úmluvy o právech dítěte – právo dítěte na život a jeho rozvoj v co nejvyšší míře. (International Save the Children Alliance, 2002 podle Maywald, 2015) Zajištění bezplatné docházky do předškolního zařízení a odbourání stávajících bariér v systému institucionální péče bylo jedním z doporučení pro další vývoj předškolního vzdělávání, která zazněla na národní konferenci k problematice vzdělávání dětí-uprchlíků v Hannoveru<sup>353</sup> v červenci 2015. (Maywald, 2015)

### 3.7.4 Přechod z předškolního do primárního vzdělávání

Předškolní a primární vzdělávání náleží v Německu tradičně do gesce různých ministerstev, a to z hlediska strukturního, kurikulárního i personálního. Přechod dítěte z předškolního do povinného primárního vzdělávání zde patří k aktuálním tématům vzdělávací politiky už několik desetiletí. Již v 70. letech 20. století byly v bývalé SRN v rámci školské reformy zavedeny tři modely pro počáteční vzdělávání: vzdělávání v předškolním zařízení (*Kindergarten*), v tzv. předtřídě (*Vorklasse*) a na úvodním stupni (*Eingangsstufe*<sup>354</sup>). Tyto modely měly zodpovědět otázku po ideální formě institucionální podpory pětiletých dětí a osvětlit možnosti strukturního propojení předškolního a primárního stupně vzdělávání. Vyhodnocení efektivnosti jednotlivých modelů nebylo jednoznačné a následující vývoj se přiklonil k vzdělávání v předškolních zařízeních, tedy k doposud využívanému modelu.

V 80. letech byl proto kladen důraz zvláště na spolupráci obou stupňů a spolkové země (SRN) vytvořily za tímto účelem doporučení pro jejich kooperaci. Od počátku 90. let je testován model tzv. *flexibilního úvodního stupně (flexible Schuleingangsstufe*<sup>355</sup>), který se v řadě spolkových zemí osvědčil a byl plošně zaveden. V rámci reformy předškolního vzdělávání po roce 2000 byla problematika tranzice (přechodu) a spolupráce mezi oběma stupni včleněna do nových vzdělávacích plánů pro předškolní stupeň všech spolkových zemí.

---

<sup>353</sup> Konference s názvem *Děti z rodin uprchlíků – okolnosti a perspektivy pro předškolní zařízení (Kinder aus Flüchtlingsfamilien – Hintergründe und Perspektiven für Kindertageseinrichtungen)*.

<sup>354</sup> Spojení posledního ročníku předškolního vzdělávání a prvního ročníku primární školy.

<sup>355</sup> Spojení 1. a 2. ročníku primární školy umožňující flexibilní délku prvních let povinného vzdělávání (zkrácení a prodloužení) i práci ve věkově heterogenní skupině, bližší nastavení v předškolním vzdělávání. Více informací dále v této kapitole.



Souhrnně je možné klasifikovat čtyři přístupy k usnadnění přechodu mezi oběma stupni:

- strukturní úprava tranzice;
  - snaha o kooperaci a doprovázení tranzice;
  - kurikulární ujednání mezi oběma stupni;
  - zahrnutí problematiky do přípravného a dalšího vzdělávání pedagogů obou stupňů.
- (Kluczniok, Roßbach, 2008)

Současná situace v jednotlivých spolkových zemích je významně determinována zemskou legislativou. Zákonné podmínky pro přechod dítěte a spolupráci mezi předškolním zařízením a primární školou obvykle udávají zemské zákony o předškolním vzdělávání či školské zákony – s výjimkou Bádenska-Württemberska, Hamburku, Meklenburska – Předního Pomořanska a Sárska, kde se školské zákony k této otázce nevyjadřují. V Hesensku a Bádensku-Württembersku není tato problematika obsažena ani v zákonech o předškolním vzdělávání. Rámcové podmínky stanovují jiná nařízení<sup>356</sup>.

V posledních deseti letech byl věk vstupu dítěte do primárního vzdělávání snížen v osmi spolkových zemích<sup>357</sup>. Cílem změny bylo zachytit děti, které se neúčastní předškolního vzdělávání a mají určité znevýhodnění, jež se efektivněji a s větším pozitivním přínosem kompenzuje v předškolním věku (např. nedostatečná znalost němčiny), ještě před zahájením školní docházky. Tato změna byla podnícena i četnými německými a zahraničními studii, které se věnují problematice vyrovnávání vzdělávacích příležitostí dětí a pozitivnímu vlivu kvalitního předškolního vzdělávání na vzdělávací dráhu jedince. (Penn, 2009; EACEA, 2009; European Commission, 2014)

Průměrný reálný věk dětí při zahájení školní docházky se pohybuje mezi 5,7 roky v Berlíně a 6,2 roky ve spolkových zemích, kde nedošlo k posunu věkové hranice pro vstup dítěte do primární školy. Ve spolkových zemích se totiž liší orientační termín, ke kterému musí dítě dovršit šestý rok života, aby mohlo v daném školním roce zahájit povinnou školní docházku. Termín se pohybuje v časovém rozmezí od 30. června do 31. prosince. Nejdříve vstupují děti

---

<sup>356</sup> V Bádensku-Württembersku platí společný správní předpis ministerstva kultu a ministerstva pro rodinu, seniory, ženy a mládež, který značně podrobně udává podmínky a možnosti spolupráce předškolního a primárního stupně. (Menke, 2014)

<sup>357</sup> Bádensko-Württembersko, Bavorsko, Berlín, Braniborsko, Dolní Sasko, Severní Porýní – Vestfálsko, Porýní-Falcko a Durynsko.

do povinného vzdělávání v Berlíně (určující datum pro dovršení šestého roku je 31. 12.)<sup>358</sup>. Velká část zemí ponechala věkovou hranici na 30. červnu. V důsledku tohoto vývoje klesl od roku 2004 počet dětí, které zahájily povinnou školní docházku předčasně (pouze 3,1 % dětí ve školním roce 2012/2013). Nejvyšší počet dětí zahajujících předčasně<sup>359</sup> docházku do primární školy je ve spolkových zemích Brémy (15 %), Hamburk (10 %), Hesensko a Sársko (7 %), tedy v zemích, kde nedošlo k předstunutí věkové hranice (viz příloha 34). (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, s. 63)

Tabulka 17: Podíl dětí vstupujících **předčasně** do primárního vzdělávání 2003/04 až 2012/13 podle skupin spolkových zemí

Skupiny spolkových zemí	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
	/04	/05	/06	/07	/08	/09	/10	/11	/12	/13
	v %									
<b>Německo</b>	<b>7,8</b>	<b>9,1</b>	<b>7,8</b>	<b>7,1</b>	<b>6,2</b>	<b>5,4</b>	<b>4,7</b>	<b>4,5</b>	<b>3,8</b>	<b>3,1</b>
Země s orientačním termínem 30.06.	–	9,2	8,6	8,7	8,4	7,8	6,8	5,8	5,5	5,2
Země s předsunutým věkem vstupu do prim. vzděl. <sup>1)</sup>	–	2,2	6,6	4,6	4,8	4,1	3,7	4,1	3,3	2,4
<b>Západní spolkové země</b>	<b>8,4</b>	<b>9,7</b>	<b>8,9</b>	<b>8,0</b>	<b>7,0</b>	<b>6,1</b>	<b>5,3</b>	<b>5,1</b>	<b>4,4</b>	<b>3,5</b>
Země s orientačním termínem 30.06.	–	–	9,5	9,7	10,1	9,8	8,5	8,4	8,1	7,7
Země s předsunutým věkem vstupu do prim. vzděl. <sup>1)</sup>	–	–	7,9	5,1	5,2	4,4	3,9	4,4	3,6	2,6
<b>Východní spolkové země</b>	<b>4,5</b>	<b>5,3</b>	<b>2,2</b>	<b>2,3</b>	<b>2,1</b>	<b>1,9</b>	<b>1,9</b>	<b>1,6</b>	<b>1,4</b>	<b>1,3</b>
Země s orientačním termínem 30.06.	–	5,8	2,0	1,8	1,7	1,6	1,7	1,4	1,2	1,1
Země s předsunutým věkem vstupu do prim. vzděl. <sup>1)</sup>	–	2,2	2,3	2,8	2,4	2,2	2,0	1,8	1,5	1,5
1) 2004: Durynsko. 2005 a 2006: Bádensko-Württembersko, Bavorsko, Berlín, Braniborsko, Durynsko. 2007: Bádensko-Württembersko, Bavorsko, Berlín, Braniborsko, Severní Porýní – Vestfálsko, Durynsko. 2008 a 2009: Bádensko-Württembersko, Bavorsko, Berlín, Braniborsko, Severní Porýní – Vestfálsko, Porýní-Falcko, Durynsko. 2010 do 2012: Bádensko-Württembersko, Bavorsko, Berlín, Braniborsko, Dolní Sasko, Severní Porýní – Vestfálsko, Porýní-Falcko, Durynsko.										

Zdroj: DIPF, 2014, tabulka C6-2A, přeloženo autorkou.

<sup>358</sup> Datum původně platilo i v Bavorsku, Bádensku-Württembersku a Severním Porýní – Vestfálsku. Tyto země však věkovou hranici částečně opět navýšily na 30. září, protože větší snížení věku nebylo podporováno ze strany rodičů. Důvodem bylo, že se po snížení věkové hranice pro vstup do primárního vzdělávání opětovně zvýšil počet odkladů.

<sup>359</sup> Předčasným zahájením docházky se rozumí situace, kdy dítě vstupuje do povinného vzdělávání dříve, než dosáhne věku, který je stanoven v dané spolkové zemi pro vstup do primární školy. Každá spolková země má určen konkrétní den v roce, který je orientačním termínem pro vstup dítěte do školy – udává, dokdy mají děti dovést šestý rok, aby v září mohly vstoupit do primární školy. V polovině spolkových zemí je to 30. červen. Celá řada zemí (např. Berlín) posunula orientační termín na 31. 12., avšak zachovala, že děti, které do této doby dosáhnou šestého roku, vstupují do primární školy již v září (tj. v pěti letech). Pokud se v německém kontextu mluví o předčasném nástupu, znamená to, že dítě dovede šestého roku až po tomto orientačním termínu (viz vysvětlení v kapitole 6). V Berlíně např. vstupují v takovém případě do primární školy děti, kterým je i méně než 5,5 roku.

Do 90. let minulého století byl v Německu uplatňován model školní zralosti, který zohledňoval především endogenní faktory pro dosažení potřebného stupně vývoje dítěte při přechodu na primární školu, tedy stránku zrání organismu (např. centrální nervové soustavy). Podle Menke (2014) jsou v současném pojetí zdůrazňovány spíše exogenní faktory (kvalita a kvantita sociálních kontaktů, vzdělávacích podnětů apod. mající vliv na schopnost dítěte přijmout roli školáka), které ovlivňují připravenost dítěte na vstup do povinného vzdělávání. Z tohoto důvodu jsou také rozšířeny rozmanité podpůrné programy, které mají v různých oblastech připravovat dítě na školní docházku. Příprava na školu se děje na institucích patřících k preprimárnímu i primárnímu stupni vzdělávání. Neexistuje konsenzus v otázce, kdo, kdy, jak dlouho a kde by ji měl poskytovat. Konkrétní praxe je opět značně heterogenní. V Severním Porýní – Vestfálsku, Sasku a Porýní-Falcku se zdůrazňuje význam posledního roku předškolního vzdělávání a předškolní zařízení poskytují dětem v posledním roce před vstupem do primární školy cílenou přípravu na školní docházku (zvláště v Severním Porýní – Vestfálsku<sup>360</sup>). Naopak v Bavorsku, Berlíně a Braniborsku bývá více než samotná příprava těchto dětí před zahájením povinné školní docházky vyzdvihována úloha úvodního vzdělávání ve škole a zohlednění individuální úrovně každého dítěte při zahájení povinného vzdělávání<sup>361</sup>. (Menke, 2014)

Základní formy spolupráce preprimárního a primárního vzdělávání jsou ukotveny v zemských zákonech, zvláštních vyhláškách či pokynech a dále ve vzdělávacích plánech<sup>362</sup> (viz kapitola 3.2.1). Opět zde existuje značná diverzita mezi spolkovými zeměmi. Legislativní dokumenty zavazují pedagogy obou stupňů k různým způsobům spolupráce, jakými jsou například:

---

<sup>360</sup> Ministerstvo školství v Severním Porýní – Vestfálsku vydalo v roce 2003 za tímto účelem *Profil školní připravenosti (s názvem *Erfolgreich starten! Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule*)*, dokument o rozsahu 22 stran (poslední aktualizace vydána 16. 5. 2015). (MSJK, 2003) Materiál se zabývá předpoklady k učení, schopnostmi předškolního dítěte a jejich významem pro učení ve škole. Podává přehled očekávaných kompetencí dítěte v oblasti motoriky a vnímání, osobních a sociálních kompetencí, kompetencí k řešení problémů (resp. úkolů), elementárních znalostí a odborných kompetencí. Profil má doporučující charakter. Navazuje na předškolní kurikulum v Severním Porýní – Vestfálsku a poskytuje rodičům a institucím předškolního a primárního vzdělávání orientační rámec. Profil školní připravenosti (MSJK, 2003) vešel v platnost ve školním roce 2004/2005 spolu s rámcovým konceptem pro spolupráci předškolních zařízení a primární školy (s názvem *Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule*).

<sup>361</sup> Z tohoto důvodu existují v Berlíně a Braniborsku úvodní třídy, tzv. *flexibilní úvodní stupeň (flexible Schuleingangsstufe)*, které umožňují dětem projít prvními dvěma lety povinného vzdělávání v časovém rámci od 1 do 3 let.

<sup>362</sup> Závazných pro předškolní a/nebo primární vzdělávání.

- informování o pedagogické činnosti, vzdělávacích obsazích a metodách, hospitační a poradenská činnost mezi pedagogy obou stupňů;
- společné informační večery pro rodiče;
- vytvoření pozice koordinátorů spolupráce na obou typech institucí;
- společné pedagogické konference v dané lokalitě, společné další vzdělávání pedagogických pracovníků obou vzdělávacích stupňů;
- zajištění návaznosti konkrétních vzdělávacích plánů a znalostí a dovedností dětí;
- vytváření lokálních sítí mezi všemi aktéry podílejícími se na přechodu dítěte mezi oběma stupni, smluvní ujednání konkrétních institucí obou stupňů o konkrétní podobě vzájemné spolupráce apod. (Brandel, Klaudy, Torlümke, 2008)

Typologizace zákonných povinností obou stupňů v jednotlivých zemích v podstatě není možná, neboť každá země v příslušných legislativních dokumentech uvádí jiný soubor opatření.

**Problematiku přechodu (tranzice) nacházíme také ve vzdělávacích plánech spolkových zemí.** Užívají zpravidla termínu *školní způsobilost*<sup>363</sup> (*Schulfähigkeit*). Tento pojem zahrnuje jak školní připravenost, tak školní zralost ve vztahu k dítěti. Na rozdíl od pojetí v českém kontextu se však tato *školní způsobilost (Schulfähigkeit)* v současném chápání v Německu nevztahuje pouze na dítě. Situace přechodu je vnímána jako proces a bilaterální vztah mezi dítětem a školou. V kontextu celoživotního přístupu ke vzdělávání není školní způsobilost chápána jako určitý stav, ale jako proces.

„*Školní způsobilost* je v současnosti chápána jako kompetence všech zúčastněných sociálních systémů. Školní připravenost dítěte a připravenost školy na dítě<sup>364</sup> platí jako částečné aspekty jednoho celku. Proto se pohled nemá zaměřovat pouze na určitý vývojový stav dítěte, jeho sociální chování a výkony, které předpokládáme v čase vstupu dítěte do školy. Pohled se nyní mnohem více zaměřuje na proces, jak dítě zvládá svůj přechod do situace školáka, a na jeho profesionální doprovázení.“ (Bayrisches Staatsministerium a IFP, 2012, s. 106)

„Takzvaná *školní způsobilost* není již překážka vstupu do školy, nýbrž cíl pedagogické práce ve škole.“ (MFKJKS a MSW, 2011, s. 21)

<sup>363</sup> Tento pojem je užít v přímém překladu z němčiny, aby se předešlo jednostrannému spojení s pojmem školní zralosti či připravenosti, které mají v českém kontextu specifický význam. Ve starší německé literatuře nacházíme i pojem *školní zralost (Schulreife)*, ten byl v současných dokumentech nahrazen termínem *školní způsobilost (Schulfähigkeit)*.

<sup>364</sup> Doslova v originále *Kindfähigkeit*.

V posledních patnácti letech se objevila velká řada programů a iniciativ usilujících o optimalizaci přechodu mezi oběma prvními stupni vzdělávání. Tato činnost se zakládala na doporučeních Stálé konference ministrů kultury (dále KMK) z roku 1997 a společných doporučeních KMK a Konference ministrů pro rodinu a mládež (dále JFMK) z roku 2009. Značnou iniciativu vyvinuly i další orgány (Spolkové ministerstvo pro vzdělávání a výzkum, samotné spolkové země, velké soukromé nadace)<sup>365</sup>. Programy se zaměřily zvláště na přiblížení kultur obou tradičně oddělených a značně vzdálených stupňů; jsou rozdílně rozsáhlé a zpravidla fungují v rámci jedné spolkové země.

Je možné vymezit následující základní typologii programů či projektů:

- Programy zaměřené na **posílení kooperace mezi pedagogy obou stupňů vzdělávání**. Zde lze jmenovat např. *Frühes Lernen – Kindergarten und Schule kooperieren* v Brémách, *ponte* v Berlíně, Braniborsku, Sasku, Durynsku a Sársku, modelový projekt *Brückenjahr* v Dolním Sasku, projekt *Verzahnung schulvorbereitendes Jahr und Eingangsphase* v Sasku či model *Bildungshaus 3–10* v Bádensku-Württembersku. Mnoho podnětů pro kooperaci obsahují i vzdělávací plány – např. harmonogram spolupráce předškolního zařízení a školy podle vzdělávacího plánu Dolního Saska (viz příloha 36).
- Projekty orientované na **posílení kurikulární provázanosti obou stupňů vzdělávání**. Projekty se soustředily zvláště na vytvoření shodných filozofických základů preprimárního a primárního vzdělávání. Prvním projektem tohoto typu byl projekt *TransKiGs*, jehož model se stal příkladem pro formulaci společných orientačních rámců pro předškolní a primární vzdělávání v Braniborsku, Severním Porýní – Vestfálsku a Meklenbursku – Předním Pomořansku.
- Spolkové země Hesensko a Durynsko vytvořily přímo **jednotné vzdělávací plány pro oba stupně ve formě vzdělávacích plánů zaměřených na vzdělávání dětí do deseti let**. Návaznost vzdělávacích procesů v obou typech institucí tak má být posílena již v rovině koncepčních kurikulárních dokumentů a plánování vzdělávacích procesů.
- Poslední typ programů a výzkumných projektů se orientuje na **vytvoření nástrojů pozorování, dokumentace a podpory dětí při přechodu mezi prvními stupni**

---

<sup>365</sup> Počátek snah o propojení obou stupňů byl již v 70. letech 20. století v zemích bývalé SRN.

**vzdělávání.** Cílem je poskytnout individuální přístup ke každému dítěti a doprovázet je při přechodu mezi stupni. (Bellenberg, Forell, 2013)

Dále existuje velký počet projektů a programů zaměřujících se na posílení vybraných kompetencí u dítěte před vstupem do školy, např. sociálně-emocionální kompetence apod. (projekty *KIDZ*<sup>366</sup> v Bavorsku, *Schulvorbereitungsjahr* v Sasku, *Schulreifes Kind* v Bádensku-Württembersku atd.) Tyto programy vycházejí z výzkumů, které ukazují na obtíže spojené s kooperací obou typů institucí v praxi. Ty mohou být způsobeny jejich odlišností a omezenou schopností navázat intenzivnější spolupráci. V Německu zatím neexistuje příliš evaluačních výzkumů k efektivitě těchto programů. (Bellenberg, Forell, 2013)

Přechod dítěte z předškolní instituce (resp. rodiny) do povinného vzdělávání je velmi významně spojen s otázkou připravenosti dítěte zvláště v oblasti jazykové a komunikační. Důvodem je vysoké procento dětí, jejichž prvním jazykem není němčina a které mají zvýšenou potřebu jazykové podpory před vstupem do primárního vzdělávání<sup>367</sup>. Děti s migračním původem navíc navštěvují předškolní instituce v průměru významně méně (85 % v roce 2015) než ostatní děti v tomto věku (98 % v roce 2015), což platí nejen pro Německo, ale i v dalších evropských zemích, včetně České republiky. (Statistisches Bundesamt, 2015)

S otázkou úspěšného vstupu dítěte do povinného školního vzdělávání je spojen i problém **odkladů** (v průměru 6,6 % dětí ve šk. roce 2012/13), neúspěšnosti dětí v primární škole a návratu do preprimárního vzdělávání. Vývoj podílu dětí s odkladem povinné školní docházky ukazuje tabulka v příloze 33 a 35, údaje zohledňují i genderové rozdělení na chlapce a dívky (významný rozdíl). Nejvíce těchto dětí je v Bavorsku, Bádensku-Württembersku, Braniborsku a Hesensku. U dívek se častěji vyskytuje předsunutý začátek školní docházky<sup>368</sup> než u chlapců a naopak méně její opožděné zahájení. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, s. 63)

---

<sup>366</sup> Projekt se jmenuje celým názvem *Předškolní zařízení budoucnosti v Bavorsku (Kindergarten der Zukunft in Bayern, zkratkou KIDZ)*.

<sup>367</sup> U 30 % těchto dětí byla v plošném testování diagnostikována zvýšená potřeba jazykové podpory. To je o 10 % více než u dětí, jejichž prvním jazykem je němčina. (DIPF, 2014, tabulka C5-5web)

<sup>368</sup> Vysvětlení pojmu v kapitole 6.

Tabulka 18: Podíl dětí vstupujících **opožďeně** (s odkladem) do primárního vzdělávání 2003/04 až 2012/13 podle skupin spolkových zemí

Skupiny spolkových zemí	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
	/04	/05	/06	/07	/08	/09	/10	/11	/12	/13
	v %									
<b>Německo</b>	5,6	5,7	4,8	4,8	5,5	6,0	6,7	7,5	6,0	6,6
Země s orientačním termínem 30.06.	–	5,6	5,0	3,8	6,0	5,3	5,3	5,1	5,4	5,4
Země s předsunutým věkem vstupu do primárního vzdělávání <sup>1)</sup>	–	8,9	4,5	6,4	5,2	6,3	7,3	8,2	6,2	7,0
<b>Západní spolkové země</b>	<b>5,3</b>	<b>5,4</b>	<b>4,8</b>	<b>4,8</b>	<b>5,6</b>	<b>6,1</b>	<b>6,8</b>	<b>7,8</b>	<b>5,9</b>	<b>6,6</b>
Země s orientačním termínem 30.06.	–	–	5,0	3,8	6,7	5,8	5,7	5,6	5,9	5,8
Země s předsunutým věkem vstupu do primárního vzdělávání <sup>1)</sup>	–	–	4,5	6,5	4,9	6,2	7,3	8,3	5,9	6,7
<b>Východní spolkové země</b>	<b>7,2</b>	<b>7,3</b>	<b>4,6</b>	<b>5,1</b>	<b>5,1</b>	<b>5,5</b>	<b>5,8</b>	<b>5,9</b>	<b>6,6</b>	<b>6,8</b>
Země s orientačním termínem 30.06.	–	7,0	4,6	4,0	3,5	3,9	4,1	4,4	4,6	4,8
Země s předsunutým věkem vstupu do primárního vzdělávání <sup>1)</sup>	–	8,9	4,6	6,2	6,8	7,1	7,4	7,5	8,5	8,7
1) 2004: Durynsko. 2005 a 2006: Bádensko-Württembersko, Bavorsko, Berlín, Braniborsko, Durynsko. 2007: Bádensko-Württembersko, Bavorsko, Berlín, Braniborsko, Severní Porýní – Vestfálsko, Durynsko. 2008 a 2009: Bádensko-Württembersko, Bavorsko, Berlín, Braniborsko, Severní Porýní – Vestfálsko, Porýní-Falcko, Durynsko. 2010 do 2012: Bádensko-Württembersko, Bavorsko, Berlín, Braniborsko, Dolní Sasko, Severní Porýní – Vestfálsko, Porýní-Falcko, Durynsko.										
2) Opožděné zahájení školní docházky bylo v Berlíně v roce 2006 zařazeno pod ukazatele "Jiné a bez udání údaje".										

Zdroj: DIPF, 2014, tabulka C6-1A, upraveno autorkou.

Povinná školní docházka začíná prvním ročníkem primární školy. Pokud na ni nejsou děti dostatečně zralé a připravené, může jim být udělen odklad. Ve většině spolkových zemí tyto děti pak dále navštěvují předškolní zařízení. V několika spolkových zemích mají možnost – či v určitých případech i povinnost – navštěvovat přípravné třídy<sup>369</sup> (často organizačně propojené s primární školou). Přípravné třídy patří do preprimárního vzdělávání (ISCED 0), jsou však jako školská zařízení považovány za instituce s primárně vzdělávací úlohou. Předškolní vzdělávání je v Německu obecně dobrovolné a nepovinné. Výjimkou je v některých zemích povinná docházka do předškolních zařízení pro děti s nedostatečnou znalostí němčiny proto, aby jim mohla být poskytnuta speciální jazyková podpora (v různých

<sup>369</sup> Nazývané *Vorklassen* nebo *Schulkindergärten* (*Grundschulförderklassen* v Bádensku-Württembersku). Úlohu hrají de facto jen v Bádensku-Württembersku (50,9 % dětí se SVP), Hesensku (10,4 % dětí se SVP), Severním Porýní – Vestfálsku (9,1 %) a Sársku (6,3 % dětí se SVP). V Bavorsku navštěvuje přípravná zařízení (tzv. *schulvorbereitende Einrichtungen*) 57,8 % dětí se SVP. (DIPF, 2014, tabulka H2-8web)

podobách v deseti spolkových zemích, viz kapitola 3.7.5). Dále je ojediněle určen povinný předškolní ročník v přípravných třídách pro děti s odkladem povinné školní docházky<sup>370</sup>.

Během posledních dvou dekad došlo v Německu k **plošnému rušení přípravných ročníků. Preferuje se společné vzdělávání dětí v předškolních zařízeních a integrované poskytování zvláštní podpory dětem se speciálními vzdělávacími potřebami**<sup>371</sup> (dále SVP), což odpovídá inkluzivnímu trendu v přístupu k dětem se SVP.

V řadě spolkových zemí jsou také organizačně spojeny první dva ročníky primární školy a tvoří dohromady tzv. *flexibilní úvodní stupeň* (*flexible Schuleingangsphase* či *Schuleingangsstufe*), který může dítě absolvovat v rozpětí 1–3 let<sup>372</sup>. Práce na úvodním stupni klade sice zvýšené nároky na učitele a jeho přípravu, je však velmi efektivním nástrojem, který umožňuje individualizovat výuku i délku počátečního vzdělávání. Úvodní stupeň je považován za jeden z nástrojů ke snižování počtu odkladů a neúspěšných zahájení školní docházky, neboť umožňuje pedagogům reagovat na individuální potřeby dětí a kompenzovat případná znevýhodnění či odlišnosti v úrovni kompetencí dětí na počátku povinného vzdělávání.

Jazykové znevýhodnění dětí se v Německu projevuje jako významný faktor ovlivňující jak úspěšný vstup dítěte do povinného vzdělávání, tak jeho další vzdělávací cestu. Proto se užívá různých podob testování dětí (či dlouhodobého sledování a hodnocení rozvoje dítěte) právě v této oblasti, aby mohla být co nejdříve zjištěna případná rizika školní neúspěšnosti a poskytnuta dětem včasná a adekvátní podpora. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014)

---

<sup>370</sup> Situace je v Německu velice nepřehledná. Zatímco v Bádensku-Württembersku je pro děti s odkladem školní docházka doporučena a nepovinná, v Dolním Sasku je docházka povinná pro dítě, které má odklad a u kterého vedení primární školy rozhodne o uložení povinné docházky do přípravného ročníku (Dolnosaský školský zákon, §64). (Německo, 1998) V Hamburku je docházka do přípravné třídy doporučena pro děti s odkladem a povinná pro děti s diagnostikovanou nízkou úrovní němčiny. Povinnou docházku je možné plnit i v předškolním zařízení, pokud má být pro dítě zajištěna speciální jazyková podpora. (Německo, 2008b)

<sup>371</sup> Děti se SVP mohou v odůvodněných případech navštěvovat již v předškolním věku speciální předškolní zařízení (tzv. *Förderkindergarten*). Statistické údaje vycházejí z jiného pojetí definice dětí se SVP pro předškolní stupeň (pohled medicínský) a pro primární stupeň (pohled speciálněpedagogický). Přípravné třídy jsou sledovány jako školská zařízení v rámci školské statistiky. Data proto lze jen obtížně komparovat, protože se odlišuje metodologie jejich získání. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014)

<sup>372</sup> Tato forma existuje v podobě modelových projektů v Berlíně, Braniborsku, Šlesvicku-Holštýnsku, Durynsku, Dolním Sasku, Hesensku a Severním Porýní – Vestfálsku. Nacházíme ji také v dalších německy mluvících zemích (v Rakousku a Švýcarsku). V Sasku patří k tzv. úvodnímu stupni nejen 1. a 2. ročník primární školy (tj. součást povinného vzdělávání), ale také poslední předškolní rok, který je označován jako přípravný rok na školu (*Schulvorbereitungsjahr*), během nějž se práce v předškolních zařízeních více zaměřuje na činnosti spojené s přípravou dítěte na školu.



### 3.7.5 Testování a jazyková podpora dítěte před vstupem na primární školu

V Německu se klade obecně velký důraz na včasné poskytování jazykové podpory dětem. Spolkové země vynakládají značné finanční zdroje na to, aby byly pokud možno co nejdříve identifikovány děti, které potřebují zvláštní jazykovou podporu (z důvodu odlišného mateřského jazyka, vývojových poruch řeči apod.). Paralelně s implementací vzdělávacích plánů byla ve spolkových zemích zavedena také různá testování jazykové úrovně dětí.

Diagnostika jazykové úrovně dětí probíhá ve většině spolkových zemí až v posledních patnácti letech<sup>373</sup>. V současnosti je používáno více než dvacet různých testů, screeningů, pozorovacích metod či postupů založených na kvalifikovaném odhadu pedagoga (standardizovaný screening v deseti zemích, testy ve třech zemích, standardizované pozorování v pěti zemích a nestandardizované pozorování ve dvou spolkových zemích<sup>374</sup>). Jednotlivé spolkové země (resp. instituce a tvůrci testovacích metod) diagnostické nástroje průběžně inovují.

Některé spolkové země používají stejné šetření u všech dětí dané věkové kategorie (Bádensko-Württembersko, Brémy, Hamburk, Dolní Sasko, Severní Porýní – Vestfálsko, Šlesvicko-Holštýnsko), jinde jsou diagnostické nástroje diferencovány podle toho, zda děti navštěvují nějaký typ předškolní instituce či nikoli. V dalších spolkových zemích jsou sledovány pouze děti s nápadnými výsledky v předscreeningových testech nebo děti neněmeckého původu (Bavorsko, Šlesvicko-Holštýnsko). Dobrovolná účast na testování je pouze v Hesensku. Diagnostiku dětí provádí jak pedagogové v předškolních zařízeních

---

<sup>373</sup> K prvním spolkovým zemím patřil Berlín, kde byla od roku 1999 používána metoda *Bärenstark*, která vycházela z diagnostického nástroje používaného už v 70. letech 20. století. Následně vytvořilo ministerstvo kultury v Dolním Sasku screening *Fit in Deutsch* (hromadně uplatňován od školního roku 2003/2004). Tato spolková země jako první zavedla povinnou diagnostiku dětí půl roku před vstupem do školy a na ni navazující podpůrné programy pro děti s nedostatečnou jazykovou úrovní. Berlín adaptoval v roce 2004 metodu *Fit in Deutsch* pod názvem *Deutsch plus* místo dosavadního sporného nástroje *Bärenstark*. Hamburk několik let připravoval a testoval diagnostickou metodu *HAVAS 5*, která byla plošně zavedena ve školním roce 2005/2006. Bavorsko neuplatnilo testovou podobu, ale metodu vycházející z pozorování dítěte. Zatímco většina diagnostických nástrojů se orientovala na dítě rok před vstupem do povinné školní docházky, bavorská metoda *SISMİK* se zaměřuje na pozorování dětí v předškolním věku. Při testování se začaly využívat i počítačové programy, např. metoda *CITO* je založena na hodnocení receptivních znalostí dětí v jejich prvním a druhém jazyce. (Lütje-Klose, 2007)

- Metoda *HAVAS 5* – *Hamburská metoda analýzy jazykové úrovně pětiletých dětí (HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger)*
- V Bavorsku uplatňována metoda: *Zjišťování jazykových znalostí u začínajících školáků (Sprachkenntnisse bei Schulanfängern erfassen)*.
- Metoda *SISMİK* – *jazykové chování a zájem o jazyk u dětí s migračním původem v předškolních zařízeních (SISMİK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen)*.

<sup>374</sup> Viz přehled používaných diagnostických a hodnotících nástrojů v příloze 40.

(vyškolení k tomu účelu), tak učitelé v primárních školách v místě bydliště dítěte. Na realizaci některých částí diagnostiky participuje také pediatr dítěte. Situace se v jednotlivých zemích odlišuje.

V patnácti spolkových zemích probíhá testování dětí jeden či dva roky před zahájením povinné školní docházky. Pouze Durynsko neprovádí žádné sledování jazykového rozvoje dětí v předškolním věku. Větší část spolkových zemí uskutečňuje jen jednofázové testování. Tři z nich (Bádensko-Württembersko, Braniborsko a Šlesvicko-Holštýnsko) uplatňují dvoufázovou diagnostiku, každá však jiný model. První úroveň testování zde prochází všechny děti, druhá úroveň je pouze pro děti s horšími výsledky v první fázi diagnostiky (v Braniborsku ovšem musí navíc absolvovat druhou fázi i všechny děti nedocházející do předškolního zařízení). První fáze v Bádensku-Württembersku je označována jako *pre-screening* a uskutečňuje se v předškolním zařízení<sup>375</sup>. Naopak ve Šlesvicku-Holštýnsku probíhají *pre-screeningové* testy devět měsíců před vstupem dětí do primární školy a jedná se o komplexní vyšetření u pediatra obsahující i jazykovou část. Výše uvedené příklady demonstrují, nakolik je situace v Německu nejednotná.

Počet dětí, u nichž byla diagnostikována potřeba speciální jazykové podpory, se v jednotlivých spolkových zemích odlišuje. Jejich podíl se pohybuje od 16 % v Dolním Sasku až po 46 % v Brémách. (DIPF, 2014, tabulka C5-3web) Relativně široké rozpětí je možné vysvětlit jak použitím různých druhů diagnostických nástrojů, tak nerovnoměrným rozložením skupin obyvatelstva s migračním původem a obyvatelstva s nízkým sociálním statutem mezi jednotlivými spolkovými zeměmi. Přestože je v Německu stále plošně uplatňováno testování dětí v předškolním věku, existují značné pochyby o jeho reálné výpovědní hodnotě.

Dlouho neexistoval žádný standard či ukazatele pro hodnocení spolehlivosti diagnostických nástrojů, které jsou v Německu používány. V roce 2013 vytvořil Mercator institut<sup>376</sup> jejich analýzu a současně formuloval kvalitativní standard pro posuzování jejich spolehlivosti (32 indikátorů). Analýza ukázala, že tyto diagnostické nástroje naplňují kvalitativní ukazatele

---

<sup>375</sup> Provádí jej pedagogové u všech dětí docházejících do předškolního zařízení. Jedná se o strukturované pozorování úrovně vývoje dítěte (s názvem *Meilensteine der Sprachentwicklung*), které pedagogové uskutečňují průběžně od začátku docházky dítěte do předškolního zařízení. Na jeho základě jsou identifikovány děti s nedostatečnou úrovní jazykové kompetence, které pak mají povinnost absolvovat jazykový test *KISTE* (celým názvem *Kindersprachtest für das Vorschulalter*).

<sup>376</sup> Celým názvem Mercator institut pro jazykovou podporu a němčinu jako druhý jazyk (*Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*).

jen zčásti<sup>377</sup>. (Neugebauer, Becker-Mrotzek, 2013) Jako zvláště problematická byla ohodnocena validita a objektivita testů i jejich schopnost zohlednit základní jazykové dovednosti dětí, jejich životní realitu a vícejazyčnost<sup>378</sup>. Sporná byla i délka trvání testů – patnáct testů trvá méně než 30 minut a několik z nich dokonce méně než 15–20 minut. (Neugebauer, Becker-Mrotzek, 2013) Testy jsou kritizovány i proto, že jsou často prováděny osobou, která je pro dítě cizí, a v prostředí, na které dítě není zvyklé<sup>379</sup>. Toto natolik ovlivňuje aktuální výkon dítěte, že šetření přináší neobjektivní výsledky. Z tohoto důvodu zrušilo v roce 2012 Sasko-Anhaltsko používání testu *Delfin 4*<sup>380</sup> (podrobné informace o situaci v Sasku-Anhaltsku uvádí příloha 39) a obdobný plánovaný krok ohlásilo i Severní Porýní – Vestfálsko.

Ve většině spolkových zemí navštěvují děti s odhalenou speciální jazykovou potřebou (nízkou úrovní jazykové kompetence) tzv. vyrovnávací programy. Ty nejsou plošně nabízeny pouze ve třech spolkových zemích (Meklenbursko – Přední Pomořansko, Sasko a Durynsko). V deseti spolkových zemích<sup>381</sup> mají tyto děti dokonce povinnost navštěvovat stanovený podpůrný program. Jazyková podpora je dětem poskytována většinou přímo v předškolních zařízeních<sup>382</sup>. Trvá zpravidla až do doby vstupu dítěte do povinné školní docházky. Podpůrné programy jsou obvykle určeny dětem ve věku od 4 do 5 let, tj. v posledním předškolním roce. Výjimkou je Bádensko-Württembersko, kde je jazyková podpora poskytována dětem od tří let, a dále Porýní-Falcko, kde mohou děti navštěvovat jazykovou podporu již dokonce od dvou let. Hodinová dotace je v jednotlivých spolkových zemích odlišně nastavena a vymezena jako celkový rozsah hodin (nejvíce 240 hodin v rámci 18 měsíců v Bavorsku), nebo pevná týdenní hodinová dotace (nejvíce 15 hodin za týden v Berlíně). Ve spolkových zemích je obecně dětem, které mají němčinu jako druhý jazyk, dostupná jazyková

---

<sup>377</sup> Polovina diagnostických nástrojů naplnila 16 a méně znaků či indikátorů kvality (*Qualitätsmerkmale*). (Neugebauer, Becker-Mrotzek, 2013)

<sup>378</sup> Nejlepší hodnoty získal test *Fit v němčině (Fit in Deutsch)*, který obsahuje rozsáhlý dotazník pro rodiče. Dotazník zjišťuje: 1) dosavadní příležitosti dítěte k osvojení druhého jazyka (L2); 2) zhodnocení kompetencí dítěte v prvním jazyce (L1). Obsahuje i informace o počtu měsíců, po něž bylo dítě v kontaktu s němčinou (L2), a o jazykové situaci v rodině dítěte (komunikační jazyky v rodině).

<sup>379</sup> Zvláště v případě dětí, které nenavštěvují žádné předškolní zařízení.

<sup>380</sup> Název testu je zkratkou označení *Diagnostika, práce s rodiči, podpora jazykové kompetence v Severním Porýní – Vestfálsku u čtyřletých dětí (Diagnostik, Elternarbeit, Förderung der Sprachkompetenz In Nordrhein-Westfalen bei 4-Jährigen)*.

<sup>381</sup> Bavorsko, Berlín, Braniborsko, Brémy, Hamburk, Dolní Sasko, Severní Porýní – Vestfálsko, Porýní-Falcko, Sasko-Anhaltsko, Šlesvicko-Holštýnsko (stav v roce 2014).

<sup>382</sup> Rodiče však bývají předškolními zařízeními motivováni k tomu, aby děti přihlásili do předškolní instituce. Je snaha vysvětlit jim význam účasti dítěte na předškolním vzdělávání pro jeho socializaci a celkový rozvoj.

podpora i mimo systém testování a kompenzační programy zaměřené na přípravu dítěte před vstupem do primární školy.

Trendem v poskytování podpory je, aby diagnostika dětí probíhala integrovaně v předškolních zařízeních. Ve většině spolkových zemí se paralelně používá jak testování jazykové úrovně předškolních dětí v určitém čase před vstupem do školy, tak nástroje k systematickému pozorování a dokumentaci vývoje dítěte (zpravidla zaměřené na jazyk). Tento přístup k nestandardizovanému hodnocení vývojové a jazykové úrovně dětí je v současnosti považován velkou částí odborné veřejnosti za vhodnější než jednorázové standardizované testy.

Rozmanitost diagnostických nástrojů s různými škálami hodnocení s sebou přináší řadu nevýhod. Výsledky hodnocení jazykové úrovně dětí se v jednotlivých spolkových zemích velmi odlišují, stejně jako počty dětí identifikovaných jako děti se zvláštní potřebou jazykové podpory. Na tato testování navazují podpůrné programy, které jsou pak ve spolkových zemích přístupné pro různě velké skupiny dětí. Je poukazováno i na to, že zde vzniká skupina dětí, které zvláštní podporu potřebují, nicméně v důsledku ne zcela vhodného nastavení diagnostického nástroje na ni právě v dané spolkové zemi nedosáhnou. Důležitým požadavkem na diagnostické nástroje je tak též jejich prognostická validita, tzn. výpovědní hodnota o tom, které odchylky jazykového vývoje mají zásadní důsledky na pozdější školní úspěch dětí. (Neugebauer, Becker-Mrotzek, 2013)

Další významnou oblastí, která s sebou přináší řadu otázek, je zajištění diagnostiky pro všechny děti, které nechodí do žádného předškolního zařízení a jejichž rodiče neprojevují zájem o jazykové testování svých potomků ani o následnou jazykovou podporu, je-li jí třeba. Některé spolkové země (např. Berlín a Hamburk) zavedly systémy opatření, která mohou vyústit až k finančním sankcím pro rodiny. Odborníci však poukazují na to, že tento přístup není zcela ideální, zvláště v případě rodin, které jsou závislé na nízkých příjmech či sociálních dávkách. Prosazováno je spíše včasné informování a osvěta rodičů. Spolkové země realizují za tímto účelem řadu projektů; samozřejmostí jsou informační materiály pro rodiče přeložené do nejvíce zastoupených cizích jazyků. Plošná diagnostika dětí, které nedocházejí do předškolních zařízení, se však uskutečňuje pouze s částečným úspěchem. Spolkové země zatím nenašly zcela funkční postupy, jež by jim umožnily zachytit včas všechny děti potřebující zvláštní podporu.

Přestože všechny spolkové země systematicky vyvíjejí opatření na podporu dětí před vstupem do primárního vzdělávání, nenacházíme v současné praxi jednoznačně efektivní řešení. Zvláště obtížná situace je v případě, kdy rodina dítěte nespolupracuje a nezajímá se o nabízenou pomoc. Zkušenost v Německu však přesto ukazuje důležitý směr pro české vzdělávání. Spočívá v podpoře inkluze ve vzdělávání a v přiznání významu, kterou má včasná pomoc dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, jež jsou zapříčiněny sociálním znevýhodněním. To se promítá do systémových opatření, která jsou nejen dlouhodobého charakteru, ale jsou podložena výzkumně, adaptována na lokální potřeby a trvale financována z veřejného rozpočtu.

Tři případové studie k jazykové diagnostice a podpoře dětí ve spolkových zemích Berlín, Braniborsko a Sasko-Anhaltsko jsou z důvodu rozsahu uvedeny v přílohách 37–39.

### **3.7.6 Podpora kvality předškolního vzdělávání**

Podpora kvality předškolního vzdělávání se děje na mnoha rovinách a řadou různých cest. Na makroúrovni je ovlivněna sociální a vzdělávací politikou a jejími rozhodnutími, která vytvářejí rámec a kontext pedagogické praxe na národní úrovni. Další úrovně jsou spolkové země a jejich nižší správní jednotky. Kroky ke zvýšení kvality jsou však podnikány i v rámci iniciativy zřizovatelů předškolních zařízení a jednotlivých předškolních institucí. Na podpoře rozvoje předškolního vzdělávání participují také výzkumná pracoviště při univerzitách či specializovaných výzkumných institucích.

Rozvoj kvality předškolního vzdělávání, výchovy a péče je v Německu momentálně vysoce aktuální tematikou. Zpráva o stavu vzdělávání z roku 2014 (Autorengruppe, 2014, s. 66) v této souvislosti komentuje současnou situaci:

„Celkově by bylo vhodné se po víceletém soustředění se na kvantitativní rozvoj v budoucnosti více věnovat otázkám rozvoje kvality a jednotných standardů. Nejde přitom pouze o to, vyhovět potřebám rodičů (v oblasti zajištění péče o děti), ale o co nejlepší uskutečnění stále významnějšího vzdělávacího úkolu: zajistit všem dětem, nezávisle na jejich sociálním původu a místu bydliště, vysoce kvalitní předškolní vzdělávání a podporu.“

Kvalitativní rozvoj je v Německu podpořen řadou dlouhodobých výzkumů. Na konci 90. let minulého století bylo uskutečněno několik studií zaměřených na kvalitu předškolních zařízení (např. Zimmer a kol., 1997; Laewen, Neumann, Zimmer, 1997; Tietze a kol., 1998; Baumert a kol., 2001). Studie zjistily velké rozdíly mezi jednotlivými zařízeními i mezi dosaženou

úrovni kompetencí dětí (oblast jazyka, sociální kompetence a zvládnutí životních situací). (Baumert a kol., 2001) V roce 1999 vznikla *Národní iniciativa pro kvalitu v systému institucionální péče pro děti*<sup>383</sup> (dále NQI). Cílem iniciativy bylo vytvořit nástroje na podporu kvality jeslí, předškolních zařízení i družin. V pěti projektech zpracovala výzkumná pracoviště<sup>384</sup> kvalitativní kritéria a evaluační nástroje pro zařízení institucionální péče. Byly publikovány výsledky rozsáhlé národní studie kvality NUBBEK (2013), které zahrnuly nejen stránku strukturní kvality, ale také tzv. orientační kvalitu (pojetí výchovy a vzdělávání), procesuální kvalitu, kvalitu rodinných sítí (propojení s dalšími aktéry ve výchově a vzdělávání) a jejich vliv na rozvoj a vzdělávání dítěte a rodiny (viz schéma 5)<sup>385</sup>. Studie (Tietze a kol., 2012 a 2013) ukázala především na:

- průměrnou kvalitu pedagogických procesů a vysoký počet skupin (tříd) s nízkou kvalitou, která však současně není sledována ze strany zřizovatelů;
- potřebu uplatňování ověřených nástrojů (KES-RZ, KRIPS-R apod.) ke zvyšování kvality; dlouhodobý monitoring kvality předškolní výchovy a vzdělávání v institucionální a neinstitutonální péči<sup>386</sup>;
- nutnost komplexní změny rámcových podmínek, tj. strukturní i orientační kvality (podmíněno politikou státu);
- srovnatelnou kvalitu institucionální a neinstitutonální péče;
- potřebu zvláště vysoké kvality pedagogických procesů u dětí se sociokulturním znevýhodněním (migrační původ) a nezbytnost podpory jejich včasného vstupu do vzdělávacího systému.

---

<sup>383</sup> V originále *Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder*. Pod vedením Spolkového ministerstva pro rodinu, seniory, ženy a mládež spolupracovalo 10 spolkových zemí, veřejní a soukromí zřizovatelé předškolních zařízení.

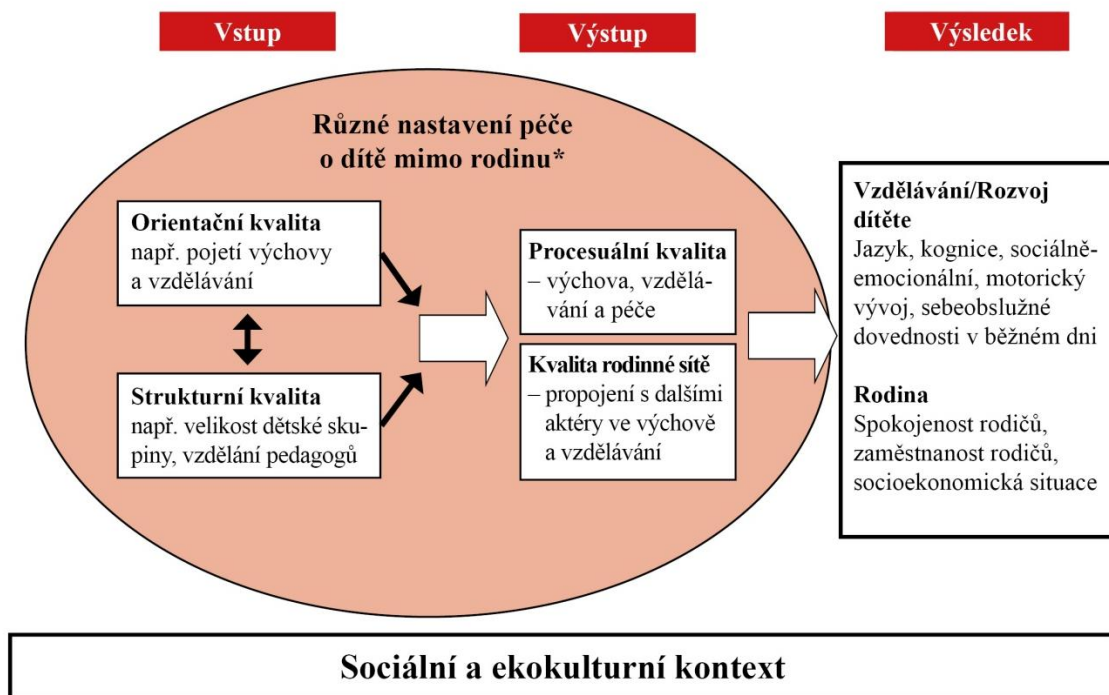
<sup>384</sup> *Institut PädQUIS, Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA)* a *Institut für den Situationsansatz (ISTA)* na *Freie Universität* v Berlíně; *Sozialpädagogisches Institut NRW* v Kolíně nad Rýnem; *Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)* v Mnichově.

<sup>385</sup> Procesuální kvalita byla zjišťována pomocí následujících nástrojů:

- *Integrovaná škála kvality (Integrierte Qualitäts-Skala, dále IQS)*: v předškolních zařízeních pro 3–6leté děti uplatněna revidovaná škála KES-RZ (*revidierte Kindergarten-Skala und ihre Zusatzmerkmale*) a její rozšířená varianta zaměřená na vzdělávací oblasti KES-E; v jeslových skupinách byla použita revidovaná škála KRIPS-R (*Krippen-Skala*) pro hodnocení zařízení pro děti do 3 let, ve smíšených skupinách všechny 3 nástroje; pro neinstitutonální péči byla uplatněna revidovaná škála TAS-R (*Tagespflege-Skala*), která je určena k hodnocení těchto zařízení.
- Ve všech zařízeních institucionální i neinstitutonální péče byla použita škála zjišťující a hodnotící interakce pečujících osob (*Caregiver Interaction Scale; CIS*) a dotazník AKFRA (*Aktivitätsfragebogen für Erzieher/-innen*) zaměřený na rozdílné činnosti s dětmi. (Tietze, 2013)

<sup>386</sup> V Německu nabízejí různé organizace a instituty (např. právě PädQuis při *Freie Universität* v Berlíně) provedení externí evaluace pro zařízení institucionální péče, programy na rozvoj kvality i certifikaci předškolních zařízení. Studie NUBBEK (Tietze a kol., 2012 a 2013) ukázala, že implementace programů na zvýšení kvality v předškolních zařízeních měla pozitivní vliv na kvalitu pedagogických procesů.

Schéma 5: Kontext a systém vlivů na vzdělávací procesy dítěte



\*Pozn.: Originál používá pojmu *Betreuungsetting* pro označení různých podob péče o dítě mimo rodinu.

Zdroj: Tietze a kol., 2012, s. 4; překlad autorka.

V Německu je v předškolních zařízeních používáno několik **druhů konceptů kontroly a rozvoje kvality** (podle Altgeld, Stöbe-Blossey, 2009):

- **Všeobecný koncept kontroly kvality**<sup>387</sup> – je zpravidla spojen s externí certifikací předškolního zařízení a nikoli s určitým pedagogickým modelem. V německém prostředí je nejrozšířenější škálou pro předškolní zařízení *Kindergarten-Skala* (KES) z roku 1997, německá adaptace americké metody *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS). (Harms, Clifford 1980 a 1998) V současné době se aplikuje její revidovaná verze KES-R<sup>388</sup> (Tietze a kol., 2007). Hodnocení je založeno na pozorování a pracuje s 43 kritérii.
- Koncept **kontroly kvality určitého pedagogického modelu**<sup>389</sup>. Zpravidla se jedná o certifikaci zařízení pracujících podle alternativního nebo inovativního pedagogického modelu (např. podle konceptu Reggio Emilia apod.).

<sup>387</sup> V originále *Allgemeine Steuerungsverfahren* či *Akkreditierungsverfahren*. (Altgeld, Stöbe-Blossey, 2009)

<sup>388</sup> Zveřejnění další revidované verze plánováno na rok 2015/2016.

<sup>389</sup> V originále *Konzeptgebundene Steuerungsverfahren*. (Altgeld, Stöbe-Blossey, 2009)

- **Normovaný koncept rozvoje** předškolního zařízení<sup>390</sup> mají v Německu zvláště velcí zřizovatelé institucionální péče<sup>391</sup>. Příslušná předškolní zařízení mají povinnost pracovat s daným evaluačním nástrojem.
- **Odborně specifický koncept rozvoje** předškolního zařízení<sup>392</sup> – výchozím bodem pro rozvoj kvality je pedagogická praxe. Jedná se tedy – na rozdíl od předešlých přístupů – o bottom-up proces zahrnující buď jednotlivé oblasti praxe (spolupráce s rodiči, vytváření sítí předškolního zařízení), nebo celkový kvalitativní růst celého zařízení.

Každý z přístupů má jiný přínos pro rozvoj pedagogické praxe. Ani jeden z nich není možné ohodnotit jako nejvhodnější, protože jejich volba vychází z konkrétní situace předškolního zařízení (resp. politiky, rozhodnutí zřizovatele, předškolního zařízení atd.). Přístupy je možné v praxi kombinovat. (Altgeld, Stöbe-Blossey, 2009)

Výsledky srovnávací studie (Esch a kol., 2006, s. 242) ukázaly, že „je smysluplné zavést politicko-administrativně obligatorní postup akreditace, podle kterého by se orientovali všichni zřizovatelé a zařízení.“<sup>393</sup> Závazné vzdělávací plány spolkových zemí jsou nahlíženy jako předstupeň povinného akreditačního systému v Německu. Jasně byl vysloven **požadavek po zavedení národních minimálních standardů a zřízení národní akreditační agentury**. Bylo navrženo využít nástrojů vytvořených v rámci *Národní iniciativy pro kvalitu v systému institucionální péče* (NQi, viz výše) pro modelový projekt zaměřený na tvorbu standardizovaného nástroje k hodnocení kvality. Zaznělo však i varování před byrokratizací akreditace a formalistním přístupem. (Esch a kol., 2006) V souvislosti s tím vznikla řada evaluačních nástrojů, instrumentárií k hodnocení a zvyšování kvality. Výsledky se promítají i do současného vývoje diskurzu k otázce kvality ze strany vzdělávací politiky.

V letech 2012–2014 byly podniknuty významné politické kroky ke koncepčnímu rozvoji kvality. Byl vydán desetibodový program (BMFSFJ, 2012b), který vytyčuje hlavní oblasti dalšího rozvoje péče o děti. Podle předposledního bodu je žádoucí **vytvořit do roku 2020 zákon**, který by představoval **národní rámec minimálních kvalitativních standardů** a současně poskytoval zemím dostatečný prostor pro další konkretizaci. V listopadu 2014

<sup>390</sup> V originále *Normierte Organisationsentwicklungsverfahren*. (Altgeld, Stöbe-Blossey, 2009)

<sup>391</sup> Například největší zřizovatelé *Arbeiterwohlfahrt, Caritas, Diakonie, Der Paritätische Wohlfahrtsverband* mají své koncepty.

<sup>392</sup> V originále *Fachspezifische Organisationsentwicklungsverfahren*. (Altgeld, Stöbe-Blossey, 2009)

<sup>393</sup> Příkladem může být licenční systém zavedený v Severní Karolíně v roce 2000, který používá k hodnocení pěťhvězdičkovou škálu (tzv. *Five Star Rated Licence System*).



proběhla konference Spolku, spolkových zemí a komunálních orgánů k tématu *Další rozvoj raného vzdělávání (Frühe Bildung weiterentwickeln)*<sup>394</sup>. Výstupem konference bylo komuniké (BMFSFJ, 2014), které představuje další **plán harmonizace a rozvoje závazných kvalitativních standardů v Německu**.

Komuniké (BMFSFJ, 2014) poukazuje na nutnost formulovat závazný postup v rozvoji kvality na národní úrovni. Dokument vymezuje následující kvalitativní aspekty:

1. Nabídku předškolního vzdělávání, výchovy a péče, která respektuje potřeby dětí a jejich rodičů. Má umožnit dobrou harmonizaci rodiny a zaměstnání.
2. Obsahové výzvy. Výchova a vzdělávání se orientují podle *Společného rámce pro rané vzdělávání v předškolních zařízeních* (KMK, 2004) a mají reagovat na aktuální vývoj a nové vědecké poznatky.
3. Vhodný počet dětí na jednoho pedagoga jako významný aspekt pedagogické práce. Plošné vytvoření dobrých personálních podmínek je základem rozvoje kvality.
4. Vzdělání a spokojení pedagogičtí pracovníci jako fundament pedagogické práce. Kvalitativní rozvoj by proto měl zahrnovat optimalizaci vzdělávání pedagogů, posílení praktické části přípravného i dalšího vzdělávání, zatraktivnění povolání pedagoga, orientaci na práci v multiprofesionálním týmu.
5. Posílení vedoucích pracovníků předškolních institucí v oblasti implementace a rozvoje vzdělávací koncepce předškolního zařízení, zajištění dobré spolupráce a zastupování v týmu a otevření instituce směrem ven. Za tímto účelem je nutné zajistit dostatečný časový prostor v úvazku vedoucích pracovníků (či pracovníka) a odpovídající další vzdělávání.
6. Uzpůsobení prostor a jejich vybavení směrem k podnětnému prostředí, které je co nejvíce bezbariérové a poskytuje rozmanité, hodnotné a dětem přístupné materiální vybavení. Důležitou podmínkou je i přiměřené prostorové vybavení pro rozvoj spolupráce s rodiči a vytváření sociálních sítí.
7. Propojení vzdělávání s podporou rozvoje a zdraví dítěte je vnímáno jako „průřezový“ úkol v pedagogické práci. Vzdělávací a socializační význam je přikládán nejen zdravé stravě a stravovacím návykům, ale též úkonům, které jsou spojeny s každodenním životem dítěte v předškolním zařízení (stolování, přebalování a hygiena).

---

<sup>394</sup> Cílem bylo projednání problematiky kvalitativních standardů předškolního vzdělávání v Německu a formulování dalšího rozvoje. Dosavadní vymezení kvalitativních nároků v Sociálním zákoníku (SGB VIII, § 22–24) byla z mnoha stran zhodnocena jako nedostatečná. (GEW, 2013; BMFSFJ, 2014)

8. Rozvoj kvality neinstitutionální péče, která má podle zákona naplňovat stejné výchovně-vzdělávací úkoly jako zařízení institucionální péče, by se měl uskutečnit zvláště v oblasti profesionalizace pečovatelů, poskytování odborné metodické podpory a adekvátního finančního ohodnocení.
9. Řízení v celém systému institucionální a neinstitutionální péče na národní i lokální úrovni, které bude zahrnovat rozvoj informačních nástrojů (k problematice řízení a evaluace). (BMFSFJ, 2014)

Do konce roku 2016 mají Spolek a spolkové země předložit první průběžnou zprávu týkající se plnění těchto cílů<sup>395</sup>.

Otázka kvality všech typů poskytovaných služeb péče o děti do šesti let je závažným tématem národní i zemské vzdělávací politiky a je v posledních letech předmětem mnoha výzkumných šetření různé šíře. Inspirací pro české vzdělávání je snaha o systémové a mnohaúrovňové řešení kvality předškolního vzdělávání, výchovy a péče.

---

<sup>395</sup> V návaznosti na vydané komuniké (BMFSFJ, 2014) proběhlo ve Spolkovém sněmu veřejné slyšení návrhu opoziční frakce (*Die Linke a Bündnis 90/Die Grünen*) požadující vyšší finanční angažovanost Spolku ve věci předškolního vzdělávání. Opoziční frakce podala návrh spolkového zákona, kterým mělo být uzákoněno jednak vyšší finanční zapojení Spolku a jednak legislativní podmínky k zajištění kvality předškolního vzdělávání (jednotné minimální standardy týkající se např. počtu dětí na pedagoga, přípravného a dalšího vzdělávání, velikosti a vybavení předškolních zařízení institucionální péče a kvality stravování). Návrh zákona byl však zamítnut – mj. z důvodu, že požadované minimální standardy by byly příliš centralistické, a dále s odůvodněním, že vláda již schválila navýšení státních dotací na provozní náklady předškolních zařízení o 100 milionů euro (na 945 milionů ročně od roku 2017). Vládnoucí strany ovšem vyjádřily podporu vytvoření kvalitativních kritérií pro předškolní zařízení. (AFSFJ, 2015)

### 3.8 Pedagogický personál v předškolních institucích a jeho odborná příprava

Kvantitativní a kvalitativní aspekty struktury pedagogického personálu v zařízeních institucionální péče zásadním způsobem spoluurčují kvalitu poskytované výchovy a vzdělávání. Dostatečný počet adekvátně kvalifikovaných pedagogických pracovníků je podmínkou jak pro zajištění dostačujícího počtu míst pro děti v těchto zařízeních, tak pro naplnění podmínek a obsahů výchovy a vzdělávání. V důsledku nově zavedeného práva dětí od jednoho roku na místo v zařízení institucionální či neinstitucionální péče od roku 2013 došlo v posledních letech k značnému pohybu ve struktuře pedagogického personálu v Německu.

V posledním desetiletí lze pozorovat **kontinuální početní nárůst pedagogického personálu** v předškolních zařízeních<sup>396</sup>. V roce 2013 zde bylo zaměstnáno celkem 444 232 pedagogů, což představuje až 40% zvýšení oproti roku 2006 a týká se západních (+ 41 %) i východních spolkových zemí (+ 35 %). V roce 2014 dosáhl dokonce pedagogický personál celkového počtu 522 500 osob<sup>397</sup>. (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014, s. 8) Tento vývoj je možné zdůvodnit třemi příčinami. Zaprvé zřízením nových míst v zařízeních institucionální péče pro děti do tří let; zadruhé prodloužením pracovní doby zařízení; a zatřetí postupným zlepšováním poměru počtu dětí na jednoho pedagoga. Všechny tři případy jsou spojeny se zaměstnáním nových pedagogických pracovníků či zvýšením jejich úvazku. Ve východních spolkových zemích navíc zaznamenáváme i demografický přírůstek dětí v předškolním věku. (BMFSFJ, 2013, s. 57)

Ohledně **struktury pedagogického personálu** nelze poskytnout souhrnný přehled, neboť se situace mezi spolkovými zeměmi velice liší ve všech statisticky sledovaných oblastech. Počet dětí na jednoho pedagoga se odlišuje jak podle věku dětí ve skupině a jejího celkového

---

<sup>396</sup> Vývoj počtu pedagogických pracovníků v 90. letech 20. století byl poznamenán rozdílnou situací v západních a východních spolkových zemích, což bylo dáno celkovým historickým a společenským vývojem. V západních zemích byl největší početní nárůst nejdříve v letech 1990–1998 (podmíněný nově zavedeným nárokem dětí od 3 let na místo v předškolních zařízeních) a dále pak po roce 2006. Ve východních spolkových zemích nejdříve došlo k značnému snížení počtu pedagogů (o 56 % v letech 1991–2002), jejich počet kontinuálně roste teprve od roku 2006. (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014 a 2016)

<sup>397</sup> Pedagogové, včetně vedoucích pracovníků předškolních institucí. V Německu je velmi nízká nezaměstnanost osob kvalifikovaných pro pedagogickou práci v předškolních zařízeních (zejm. s kvalifikací vychovatel), v roce 2013 bylo hlášeno celkem pouze 6 600 nezaměstnaných osob s tímto odborným zaměřením. (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014)

věkového složení, tak podle dané spolkové země. Nejpříznivější počet dětí na pedagoga<sup>398</sup> zaznamenáváme ve skupinách s dětmi mladšími tří let (Brémy 1:3,2, Hamburk a Durynsko 1:5,4, Sasko-Anhaltsko až 1:6,7). Naopak ve skupinách předškolních dětí s nejvýše jedním až dvěma dětmi dvouletými je poměr mnohem méně příznivý (od 1:7,8 v Brémách po 1:14,1 v Meklenbursku – Předním Pomořansku). (DIPF, 2014, tabulka C4-2Aweb) Doporučované hodnoty pro předškolní zařízení v Německu jsou však ještě nižší – nejvýše 1:3 (ve skupinách dětí do tří let) a 1:7,5 (u dětí tří- až šestiletých). (Bertelsmann Stiftung, 2008; Eurofound, 2014)

Německo je obecně stejně jako další státy Evropy zasaženo také **postupným stárnutím pedagogických sborů** – v západních spolkových zemích tvoří osoby starší 50 let 23 %, ve východních spolkových zemích 33 %. (DIPF, 2014, tabulka C4-8web) Průměrný věk pedagogického personálu je v západních spolkových zemích 40 let a ve východních spolkových zemích 44 let. (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014)

Průměrný hrubý měsíční **plat pedagoga**, který má na starost vedení dětské skupiny v předškolním zařízení<sup>399</sup>, se v Německu pohybuje kolem 2 630 euro, což odpovídá spíše výši platů v sociálním a zdravotnickém sektoru než v oblasti vzdělávání. Vývoj platů pedagogů je v posledních letech stabilní. Finanční odměna se řídí tarify (TVöD – SuE<sup>400</sup>) pro pracovníky v sociálních službách, které jsou platné pro osoby spadající pod komunální orgány. V roce 2015 došlo k navýšení tarifů pro (sociálně)pedagogické pracovníky<sup>401</sup>, což bylo výsledkem dlouhodobého tlaku i národní iniciativy za zlepšení platových podmínek sociálních a pedagogických pracovníků v Německu<sup>402</sup>. Osoby zaměstnané v soukromých zařízeních bývají finančně ohodnoceny podobně, protože se jejich platy rovněž orientují podle tarifů. Tarifně jsou odlišeni pedagogičtí pracovníci vykonávající běžnou pedagogickou práci a řídicí pracovníci. O platovém navýšení pro předškolní pedagogy s kvalifikací na akademické úrovni se v současnosti vede diskuze. Zatím jsou zařazeni do stejné tarifní třídy jako pedagogové s kvalifikací vychovatel (*Erzieher*) s odůvodněním, že vykonávají shodné úkoly. K aktuálním

---

<sup>398</sup> V Německu se používá termín *personální klíč* (*Personalschlüssel*), což je číslo vyjadřující počet hodin, ke kterému jsou smluvně přihlášeny děti v daném předškolním zařízení ve vztahu k nasazení personálu. Číslo nevyjadřuje počet dětí na pedagoga při přímé pedagogické činnosti v běžném dni.

<sup>399</sup> Tedy obsah jeho práce víceméně odpovídá pozici učitelky mateřské školy v České republice. Jedná se o kvalifikované pedagogické pracovníky, kteří mají v kompetenci vedení skupiny (třídy) v předškolním zařízení, nikoli o pomocný personál.

<sup>400</sup> Tzv. *Tarifní smlouva pro veřejné služby – platová tabulka pro služby v sociální oblasti a oblasti výchovy* (*Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst – Entgeltabelle für den Sozial- und Erziehungsdienst*).

<sup>401</sup> Aktuální výše tarifních tříd a tarifní zařazení pedagogických pracovníků jsou uvedeny v příloze 44.

<sup>402</sup> V roce 2015 vznikla iniciativa za lepší ohodnocení pracovníků sociálních služeb (s názvem *Soziale Berufe aufwerten*), pod nimiž jsou zatím zařazeni také pedagogičtí pracovníci předškolních zařízení.

tématům patří také otázka navýšení platů předškolních pedagogů na úroveň učitelů primárního stupně. (König, 2015) Hlavním důvodem je změna pozice předškolního vzdělávání v posledních 25 letech a s tím spojené nové nároky na pedagogy.

Ve srovnání s Českou republikou se dlouhodobě významně odlišuje **výše úvazků pedagogů**. Na plný úvazek je zaměstnáno pouze 43 % pedagogů v západních spolkových zemích a 30 % ve východních zemích. Kolem 27 % pedagogů pracuje v rozsahu 21 až 32 pracovních hodin týdně (součet přímé a nepřímé pedagogické činnosti). (DIPF, 2014, tabulka C4-1Aweb) Převažující částečné úvazky umožňují vedení předškolních zařízení flexibilnější personální management. Výše úvazku je přizpůsobována aktuálnímu počtu zapsaných dětí, jejich věku a případnému způsobu započítání vyššího nároku na pedagoga (v případě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami atd.)<sup>403</sup>. V několika z navštívených předškolních zařízení v Berlíně jejich vedení uměle udržovalo podstav výše úvazku pedagogů (preferenci částečných úvazků před plnými úvazky). To umožňovalo reagovat na měnící se počet dětí a adekvátně k tomu přizpůsobit úvazky, aniž by museli být někteří pracovníci např. na čas propuštěni. Toto řešení však bylo hodnoceno jako problematické.

**Vedoucí pracovníci** v předškolních institucích jsou od pedagogické práce osvobozeni pouze částečně. Polovina z nich vykonává vedle manažerských úkolů také přímou pedagogickou činnost. Pětina předškolních zařízení v Německu nedisponuje žádnými pracovními hodinami určenými pro vykonávání činností spojených s řízením. V praxi to znamená, že v těchto zařízeních vybraní pedagogičtí pracovníci plní řídicí úkoly v rámci své pracovní doby. Nejsou ani částečně osvobozeni od pedagogické činnosti, ani finančně ohodnoceni za řízení. Mezi spolkovými zeměmi opět existuje značný rozdíl v alokaci takových předškolních zařízení. Nejvíce jich je v Bavorsku (38 %), Brémách (37 %), Berlíně (30 %) a Bádensku-Württembersku (27 %). Častěji se tato situace týká tzv. *monozřízení* (tj. zařízení pokrývající jen úzkou věkovou skupinu dětí, např. jesle). Až 45 % z nich je takto uspořádáno. Z kombinovaných zařízení naopak nemá pouze 16 % od svého zřizovatele k dispozici žádné zvláštní placené pracovní hodiny, které by byly určeny k vykonávání řídicích činností. (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014, s. 35–39)

Aby bylo možné naplnit poptávku i právní nárok na místo pro děti od jednoho roku (od srpna 2013), bylo nutné v posledních letech významně navýšit počet předškolních pedagogů

---

<sup>403</sup> Navštívená předškolní zařízení v Berlíně tak kupříkladu každý měsíc přepočítávala měnící se indexy dětí a v závislosti na tom i časovou dotaci pro personál (ovlivněno příchodem nových dětí, změnami věkové struktury skupin atd.).

pro jesle a předškolní zařízení i osob poskytujících péči o dítě v denním režimu (tj. neinstitucionální péče; má pokrýt kolem 30 % péče o děti do tří let). Zajištění potřebného počtu kvalifikovaného personálu zatím nebylo dosaženo. Získávání nových kvalifikovaných pracovníků je řešeno několika způsoby. Jedno z opatření představuje vytváření příznivých podmínek pro již stávající zaměstnance (větší úvazky, finanční ohodnocení apod.). Další možnost tvoří rekvalifikace osob s jiným oborovým zaměřením (tzv. *Quereinsteiger*), které si mohou při zaměstnání či ve zkrácené formě doplnit pedagogické vzdělání.

Německo se významně zasazuje o **získání mužských pracovníků pro předškolní vzdělávání**. Oproti České republice je zde situace mnohem lepší (19 055 mužů-pedagogů, tj. 4,1 % v roce 2013; přičemž 10,2 % v Hamburku, 8,3 % v Brémách a pouze 2,3 % v Sasku-Anhaltsku a Bavorsku). Mezi lety 1994 a 2014 se počet mužů-pedagogů v předškolních institucích zdvojnásobil (v roce 2014 na 4,8 %). (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014)

Význam zapojení mužů do vzdělávání dětí předškolního věku byl výzkumně zkoumán a ověřován v rámci iniciativy ministerstva (BMFSFJ) *Muži v předškolních zařízeních*<sup>404</sup> a programu *VÍCE mužů v předškolních zařízeních*<sup>405</sup>, který probíhal v letech 2011–2013 v podobě šestnácti modelových projektů ESF, v nichž bylo zapojeno na 1300 předškolních zařízení ve třinácti spolkových zemích<sup>406</sup> (podpořeny 13 miliony euro). Záměrem projektu bylo informovat, motivovat a získat muže pro studium a práci předškolních pedagogů (*Erzieher*). Na projekt navazuje dlouhodobý ESF program ministerstva (BMFSFJ) *Rekvalifikace – muži a ženy v předškolních zařízeních*<sup>407</sup>, jehož cílem je v letech 2015–2020 podporovat nejen zapojení mužů, ale také vznik nebo zlepšení vzdělávacích programů, které by formou kombinovaného studia umožnily pracujícím rekvalifikaci pro vykonávání práce pedagoga v předškolních zařízeních (otevření druhé profesní cesty). Program usiluje o systematické zvyšování počtu kvalifikovaných mužů a žen v předškolním vzdělávání. (Koordinationsstelle, 2013)

Tradičně jsou v Německu pedagogové pro předškolní zařízení vzdělávání především na sekundární a postsekundární úrovni. V posledních letech dochází ke strukturální a obsahové reformě přípravného i dalšího vzdělávání pedagogů. Nově byly nastaveny kvalifikační profily. Postupně se také etabluje odborná příprava na vysokoškolské úrovni. Je

---

<sup>404</sup> V originále *Männer in Kitas*.

<sup>405</sup> V originále *MEHR Männer in Kitas rízeních*.

<sup>406</sup> Více informací dostupných na <http://www.koordination-maennerinkitas.de/modellprojekte/>.

<sup>407</sup> V originále *Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas*.

možno hovořit přímo o razantním vývoji. Zatímco v roce 2004 byly programy nabízeny pouze na třech vysokých školách, v roce 2011 existovalo již 85 studijních programů (68 bakalářských a 17 magisterských) a v roce 2015 počet dosáhl 114 studijních programů na 80 vysokoškolských institucích. (Robert Bosch Stiftung, 2011; Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2016) S rychlým početním rozvojem předškolních institucí (zvláště pro děti do tří let) byla spojena i obava z dequalifikace personálu, především kvůli zaměstnávání osob s nižším dosaženým vzděláním. Statistická data však ukazují, že v průměru došlo ke zvýšení vzdělanostní úrovně pedagogického personálu a že se celkový počet nekvalifikovaných pracovníků pohybuje pouze kolem 2 % (rok 2014). (Fachkräftebarometer, 2016)

### 3.8.1 Studijní programy vedoucí k pedagogické kvalifikaci

#### Pečovatel/pečovatelka (*Kinderpfleger/in*)

Nejnižší možné vzdělání kvalifikující pro práci v předškolních zařízeních představuje dvouleté studium (v některých zemích tříleté, též v závislosti na předchozím dosaženém vzdělání) na střední odborné škole (*Berufsfachschule* či *Berufskolleg*). Tuto kvalifikaci mělo k roku 2014 v průměru 13 % pedagogických pracovníků v předškolních zařízeních institucionální péče. Značný rozdíl přitom zaznamenáváme mezi západními (zde v průměru 16,3 %) a východními spolkovými zeměmi (pouze 1,4 % všech pedagogických pracovníků). (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014, tab. 31)

Tabulka 19: Přehled hlavních charakteristik kvalifikace pečovatel/pečovatelka

<b>Označení:</b>	<b>Pečovatel/ka – <i>Kinderpfleger/in</i></b>	
<b>Profil:</b>	<b>Odborná pedagogická síla pro ranou péči (<i>Frühpädagogische Fachkraft</i>)</b>	
<b>Struktura odborné přípravy</b>	<b>Profil</b>	
<b>Předpoklad přijetí:</b> 9 let školní docházky, úspěšné dokončení hlavní školy ( <i>Hauptschulabschluss</i> , popř. <i>mittlerer Bildungsabschluss</i> ); přijímací pohovor, částečně také písemná přijímací zkouška	<b>Jako pomocná síla:</b>	
<b>Odborná příprava:</b> 2 (3) roky střední odborná škola	Předškolní zařízení institucionální péče (děti ve věku 3–6 let); neinstitucionální péče samostatná práce	
	Věkově smíšená zařízení institucionální péče (0–6 let, 3–10 let, 0–12/14 let)	
	Jesle (0–3 roky)	
<b>Úroveň vzdělání: ISCED 354 (2011), Německý/Evropský kvalifikační rámec: 4</b>	Dětské domovy pro děti a mládež	
<b>Titul:</b>	<i>Státem uznaný dětský pečovatel či pečovatelka s praxí či bez ní (Staatlich geprüfte Kinderpflegerin (ohne/mit Anerkennungspraktikum)</i>	Domovy pro budoucí matky či otce s dětmi
		Centra pro mládež
	<i>Státem uznaný sociálněpedagogický asistent či asistentka (Staatlich geprüfte/anerkannte sozialpädagogische Assistentin)</i>	Domy na půl cesty
		Dětské kliniky apod.
<b>Reformy:</b>	V některých spolkových zemích je již pouze vzdělání na sociálněpedagogického asistenta (<1 %)	

Variantou tohoto studijního zaměření je tzv. *státem uznaný sociálněpedagogický asistent či asistentka (Staatlich geprüfte(r)/anerkannte(r) sozialpädagogische(r) Assistent/in)*.



## Vychovatel/vychovatelka (*Erzieher/in*)

Studijní profil *vychovatel* či *vychovatelka* (*Staatlich anerkannte/r Erzieher/in*) představuje nejběžnější kvalifikaci pedagogického personálu v předškolních zařízeních (86 % ve východních a 67 % v západních spolkových zemích). (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014) Studium trvá tři roky na postsekundární odborné škole (*Fachschule*, v Bavorsku *Fachakademie*). Zpravidla sestává z dvouleté teoretické přípravy a jednoho roku praktické přípravy. Absolventi vykonávají samostatnou pedagogickou práci ve stejných zařízeních jako výše zmíněné pečovatelky a rovněž působí ve vedení předškolních zařízení a v dalších sociálních zařízeních.

Tabulka 20: Přehled hlavních charakteristik kvalifikace vychovatel/vychovatelka

<b>Označení:</b>	<b>Vychovatel/ka – <i>Erzieher/in</i></b>	
<b>Profil:</b>	<b>Sociálněpedagogická odborná síla (<i>Sozialpädagogische Fachkraft</i>)</b>	
<b>Struktura odborné přípravy</b>	<b>Profil</b>	
<b>Předpoklad přijetí:</b> velmi rozdílné podmínky v jednotlivých spolkových zemích; vždy požadováno dokončené vyšší sekundární vzdělávání ( <i>mittlerer Schulabschluss</i> nebo <i>fachbezogene Berufsausbildung</i> )	Předškolní zařízení institucionální péče (děti ve věku 3–6 let); neinstitucionální péče samostatná práce	
<b>Odborná příprava:</b> 3 roky odborná škola ( <i>Fachschule</i> , v Bavorsku <i>Fachakademie</i> ), většinou 2 roky teoretická příprava (2400 hodin) a 1 rok průběžné praktikum (1200 hodin); někdy studium pouze 2 roky včetně praxe (podle předchozího vzdělání a spolkové země)	Věkově smíšená zařízení institucionální péče (0–6 let, 3–10 let, 0–12/14 let)	
	Jesle (0–3 roky)	
	Zařízení péče o dítě mimo dobu vyučování (6–14 let)	
<b>Úroveň vzdělání: ISCED 655 (2011), Německý/Evropský kvalifikační rámec: 6</b>	Celodenní školy	
<b>Titul:</b> Vychovatel či vychovatelka ( <i>Staatlich anerkannte/r Erzieher/in</i> )	Sociální zařízení, domovy důchodců, dětské stacionáře v nemocnicích	
	Poradenská zařízení, zařízení pro lidi s postižením	
	Zařízení pomoci pro děti a mládež	

Tuto kvalifikaci mělo k roku 2013 v průměru 69,9 % pedagogických pracovníků v předškolních zařízeních. (DIPF, 2014, tabulka C4-4A web)

## Sociální pedagog (*Sozialpädagoge*)

Studijní program na úrovni terciárního vzdělávání (bakalářské studium) je nabízen odbornými vysokými školami (*Fachhochschule, Berufsakademie*). Studium kvalifikuje pro vykonávání vedoucích pozic jak v předškolním vzdělávání, tak v dalších službách sociálního charakteru. Proto absolventi působí rovněž v sociálních službách, ve vzdělávání dospělých, jako speciální pedagogové či v rámci zdravotní péče.

Tabulka 21: Přehled hlavních charakteristik kvalifikace sociální pedagog

<b>Označení:</b>	<b>Sociální pedagog – Sozialpädagoge/in</b>	
<b>Profil:</b>	<b>Sociálněpedagogická odborná síla (<i>Sozialpädagogische Fachkraft</i>)</b>	
<b>Struktura odborné přípravy</b>	<b>Profil: Vedoucí pozice</b>	
<b>Předpoklad přijetí:</b> všeobecná nebo odborná maturita	Předškolní zařízení institucionální péče (děti ve věku 3–6 let); neinstitucionální péče samostatná práce	
<b>Odborná příprava:</b> 3 roky studium a 1 rok odborné praxe nebo 4 roky studium obsahující 2 semestry praxe na odborné vysoké škole ( <i>Fachhochschule</i> )	Věkově smíšená zařízení institucionální péče (0–6 let, 3–10 let, 0–12/14 let)	
	Jesle (0–3 roky)	
<b>Úroveň vzdělání:</b> ISCED 655 (2011)	Další oblasti: Vzdělávání dospělých, sociální práce v rodinách, výchovné poradenství, volnočasová pedagogika, speciální pedagogika, všeobecná sociální služba, zdravotní péče	
<b>Titul:</b>	Diplomovaný sociální pedagog ( <i>Diplom-Sozialpädagoge/in; Diplom-Pädagoge/in; Diplom-Sozialarbeiter/in</i> )	

Tuto kvalifikaci mělo k roku 2013 v průměru 3,6 % pedagogických pracovníků v předškolních zařízeních. (DIPF, 2014, tabulka C4-4A web)

## Předškolní pedagog (*Kindheitspädagoge*)

Studijní program vedoucí ke kvalifikaci *státem uznáný předškolní pedagog (Staatlich anerkannter Kindheitspädagoge)* je otevřen rovněž na vysokých školách v podobě bakalářského studia. Označení *Kindheitspädagoge* vzniklo v roce 2009 z iniciativy Spolkové pracovní skupiny Vzdělávání a výchova v dětství (*Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit*, tzv. BAG-BEK) a v červnu 2011 bylo doporučeno Spolkovou ministerskou konferencí pro mládež a rodinu (JFMK) pro absolventy vysokoškolského studia orientovaného na práci v denních zařízeních pro děti od 0 do 10 let. Významnou charakteristikou studia je vědecká orientace a zacílení na rozvoj kompetencí v oblasti vedení a managementu. Součástí studia je však i praxe (30 ECTS).

Tabulka 22: Přehled hlavních charakteristik kvalifikace předškolní pedagog

<b>Označení:</b>	<b>Předškolní pedagog – <i>Kindheitspädagoge/in</i></b>	
<b>Profil:</b>	<b>Odborná pedagogická síla pro ranou péči (<i>Frühpädagogische Fachkraft</i>)</b>	
<b>Struktura odborné přípravy</b>		<b>Profil: Vedoucí pozice</b>
<b>Předpoklad přijetí:</b> všeobecná nebo odborná maturita (dosažení kvalifikace <i>Erzieher</i> )		Předškolní zařízení institucionální péče (děti ve věku 3–6 let); neinstitucionální péče samostatná práce
<b>Odborná příprava:</b> 3 nebo 4 roky odborná vysoká škola ( <i>Fachhochschule, Hochschule, Pädagogische Hochschule</i> )		Věkově smíšená zařízení institucionální péče (0–6 let, 3–10 let, 0–12/14 let)
		Jesle (0–3 roky)
<b>Úroveň vzdělání:</b> <b>ISCED 655 (2011)</b> (Bachelor)		Další oblasti: Vzdělávání dospělých, sociální práce v rodinách, výchovné poradenství, volnočasová pedagogika, speciální pedagogika, všeobecná sociální služba, zdravotní péče
<b>Titul:</b>	Státem uznaný předškolní pedagog ( <i>Staatlich anerkannte/r Kindheitspädagoge/in</i> )	

Vytvořením nového označení této kvalifikace došlo k rozlišení mezi absolventy studia na vyšších odborných školách a vysokých školách a univerzitách. Přesto však existuje řada otázek spojených se vznikem nového kvalifikačního profilu. Není zatím sjednoceno, jakým způsobem bude uznávána předešlá kvalifikace z (vyšších) odborných škol – stále trvají obtíže s heterogenitou vzdělávacích plánů v jednotlivých spolkových zemích. (Blossfeld, 2012) Tuto kvalifikaci mělo k roku 2013 v průměru 0,3 % pedagogických pracovníků v předškolních zařízeních. (DIPF, 2014, tabulka C4-4A web)

Celkově v Německu mírně vzrostl počet pedagogů s ukončeným vysokoškolským vzděláním v předškolních zařízeních z 3,8 % v roce 2010 na 6 % v roce 2014. Mezi spolkovými zeměmi jsou však značné rozdíly – v Brémách má vysokoškolský titul více než 10 % předškolních pedagogů a naopak v Sársku pouze 2 %. (Ländermonitor, 2014; Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014)

### 3.8.2 Aktuální otázky vzdělávání pedagogů

Aktuální otázkou vzdělávací politiky je sblížení odborné přípravy pedagogů v preprimárním a primárním vzdělávání<sup>408</sup>, což je považováno za klíčový moment při řešení přechodu mezi těmito vzdělávacími stupni. Ve většině spolkových zemí již funguje flexibilní forma prvních let povinného vzdělávání, studijní cesty pedagogů obou stupňů však charakterizují velké odlišnosti.

**Další vzdělávání pedagogických pracovníků** (dále DVPP) působících v předškolních zařízeních není v Německu centrálně koordinováno, je však od roku 2005 předmětem odborně-politického diskurzu na celonárodní úrovni. V Německu je rozlišováno mezi tzv. *Fortbildung* (krátkodobé vzdělávací nabídky) a tzv. *Weiterbildung* (dlouhodobé, často vedoucí k získání certifikátu či diplomu). Podle *Německého kvalifikačního rámce* (Arbeitskreis, 2011) má být další vzdělávání při zaměstnání<sup>409</sup> uznáváno jako součást neformálního učení<sup>410</sup>. Podle doporučení Evropské komise (2012) by občané EU měli mít nárok na uznání kompetencí získaných v rámci informálního a neformálního učení již od roku 2018. Za tímto účelem však v Německu teprve musí být zavedena opatření, která umožní identifikovat, dokumentovat, hodnotit a certifikovat takto získané vzdělávací výsledky. (Expertengruppe, 2013)

Rámcové podmínky spolkových zemí se značně odlišují. Současný stav je určován velkou rozmanitostí nabídky typu i tematického zaměření kurzů v jednotlivých spolkových zemích. V návaznosti na tuto situaci vznikla v roce 2009 společná iniciativa Spolkového ministerstva vzdělávání a výzkumu, Německého institutu pro mládež a nadace Robert Bosch Stiftung zvaná *Iniciativa za další vzdělávání odborných pedagogických pracovníků v předškolním vzdělávání* (*Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte*, dále *WiFF*).

Jejím cílem je:

- podpořit transparentnost v systému i podmínkách dalšího vzdělávání;
- podpořit/posílit kvalitu přípravného a dalšího vzdělávání;
- podpořit návaznost ve vzdělávání (např. vytvořením kvalifikačního profilu *Předškolní pedagogika pro odborné školy*);
- podpořit propojení všech aktérů a jejich kooperaci.

<sup>408</sup> Jako je tomu např. ve Švýcarsku.

<sup>409</sup> V originále *Berufsbegleitende Weiterbildung*.

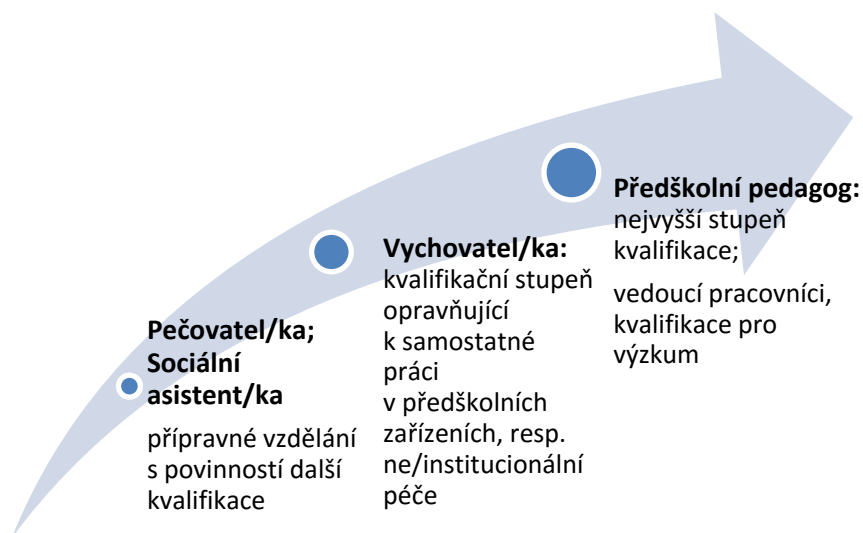
<sup>410</sup> V originále *Non-formales Lernen*.

Současná vzdělávací politika na spolkové úrovni se zaměřuje na podporu strukturálního rozvoje dalšího vzdělávání, které by bylo modulově organizováno a vnitřně harmonizováno v podobě kvalifikačního rámce s kreditovým systémem a jasně stanovenými kvalitativními kritérii pro poskytovatele i vyučující. (Arbeitskreis, 2011)

Přehled současných nabídek programů DVPP lze získat na portálu WiFF (viz výše), kde jsou zveřejněny také odborné studie, doporučení a výstupy výzkumů zaměřených na další vzdělávání. K lednu 2015 čítala WiFF-databanka na 223 poskytovatelů DVPP v celém Německu.

Jednu z možných reforem přípravného vzdělávání znázorňuje následující schéma. Odborná příprava v oboru pečovatel/ka či sociální asistent/ka na vyšším sekundárním stupni vzdělávání by byla přípravou pro další kvalifikační studium.

Schéma 6: Scénář reformy přípravného vzdělávání pedagogů pro preprimární stupeň



Vícestupňová kvalifikace by vycházela z přípravného studia na vyšší sekundární škole (sociální asistent či dětská pečovatelka; bez možnosti vstoupit do praxe a s povinností dalšího vzdělávání, což je již platné v některých spolkových zemích, např. Sasku). Na toto vzdělání by navazovalo studium směřující k získání plné kvalifikace pro vykonávání pedagogické práce v předškolních (a dalších) zařízeních na pozici vychovatele. Vysokoškolské studium by pak představovalo součást dalšího vzdělávání a bylo by modulově strukturováno. Modulový systém s kredity by byl zaveden i v kurzech dalšího vzdělávání mimo rámec bakalářského

a magisterského studia, což by umožňovalo otevření alternativních cest k zhodnocení aktivit pedagogů v oblasti dalšího vzdělávání (např. dosažení vysokoškolského diplomu).

Expertní skupina *Aktionsratbildung* (Blossfeld, 2012) už v roce 2012 formulovala následující **doporučení pro další rozvoj přípravného a dalšího vzdělávání pedagogů předškolních zařízení:**

- vytvoření koordinovaného společného konceptu přípravného a dalšího vzdělávání na různých úrovních škol;
- sjednocení vysokoškolského studia předškolní pedagogiky na národní úrovni;
- rozvoj vysokoškolských studijních programů při zaměstnání;
- vysokoškolsky kvalifikovaný pedagog v každém předškolním zařízení do roku 2020;
- zajištění stejného finančního ohodnocení pro vysokoškolsky kvalifikované pracovníky;
- umožnění specializací a diferencovaného studia na terciární úrovni;
- další vzdělávání pedagogických pracovníků jako povinný a samozřejmý standard;
- pouze působení vychovatelů (*Erzieher*) a předškolních pedagogů (*Kindheitspädagoge*) v předškolních zařízeních;
- rozvoj vzdělávacích a výzkumných struktur.

Otevřenou otázkou zůstává, jak by mělo vypadat ideální složení týmu pracovníků v předškolních zařízeních (např. multiprofesionální tým pedagogů s různou úrovní dosaženého vzdělání). Diskutován je způsob přístupu ke vzrůstající heterogenitě poskytovaných služeb a kvalifikačních úrovní pracovníků (pro poskytovatele neinstitutonální péče je dostačující 160hodinový kurz a naopak u vychovatelů se předpokládá tříleté studium na postsekundární či terciární úrovni). Na jednu stranu je zdůrazňována nutnost profesionalizace pedagogů v předškolním vzdělávání a na druhou stranu se otevírá toto pracovní pole osobám s jinými aprobacemi či dokonce nekvalifikovaným silám teprve realizujícím odbornou přípravu při zaměstnání. (Bock-Famulla, Lange, 2012)

Vzdělávání pedagogů se tak v Německu nachází ve fázi intenzivní transformace, která se projevuje nejen ve vysokých investicích do vzdělávání pedagogických pracovníků v předškolním vzdělávání, ale též v hledání míry kvality jejich odborné přípravy.

### 3.8.3 Odborná příprava pracovníků v neinstitutcionální péči

Neinstitutcionální péče o dítě je v Německu zajišťována pečovatelkami a pečovateli (viz kapitola 3.8), souhrnně označovanými jako (*Kinder*)*Tagespflegepersonen* (dále K TPP), kteří jsou tradičně nazýváni také *denní matky* (*Tagesmütter*)<sup>411</sup>. Neinstitutcionální péče (*Kindertagespflege*) má v Německu své kořeny v 70. letech 20. století, kdy se po švédském vzoru rozvinul tento typ služby pro rodiny. Dokonce už v letech 1974–1979 se uskutečnil první výzkumný projekt zaměřený na různé faktory strukturní kvality (kvalifikace osob, poradenství, propojení poskytovatelů, zástupnost apod.), které jsou i v současné době tematizovány jako klíčové pro zajištění kvality poskytované péče. Již v 70. letech byla založena první asociace pracovníků zajišťujících neinstitutcionální péči<sup>412</sup>. Do roku 2000 se sice tato forma péče o děti mimo rodinu rozvíjela nadále, z hlediska ekonomického se však nalézala v šedé zóně mezi privátní a veřejně poskytovanou péčí.

Teprve po roce 2000 byl postupně novelizován Sociální zákoník (SGB VIII) a tento typ péče získal nejen jasné zákonné ukotvení, ale také oficiální status a byl pevněji začleněn do státem regulované péče o děti a mládež (viz kapitola 3.2.1). Byly stanoveny kvalifikační standardy (SGB VIII, § 23 a § 43). Pečovatelé od té doby musejí prokázat svou způsobilost k vykonávání této činnosti, když žádají u místního zřizovatele veřejné péče o děti a mládež (*Kinder- und Jugendhilfe*) o povolení k poskytování této služby. Kvalifikace je však v zákonu stanovena značně obecně – pečovatelé musejí být osobnostně a odborně způsobilí, připraveni a schopni spolupracovat s rodiči dítěte a dalšími pečujícími osobami a musejí disponovat hlubšími znalostmi v oblasti péče o děti. Požadované kompetence mohou získat v rámci studia nebo minimálně formou 160hodinového odborného kurzu pro pečovatele, na který navazuje další vzdělávání v oboru. Základní odbornou přípravu v rozsahu 160 vyučovacích hodin poskytují lokální vzdělávací instituce, které mohou v některých spolkových zemích získat státní certifikát od zemských úřadů pro mládež.

Vzdělávací obsah se řídí kurikulem *Kvalifikace v neinstitutcionální péči o dítě* (*Qualifizierung in der Kindertagespflege*), který vypracoval v roce 2002 Německý institut pro mládež (DJI)<sup>413</sup>

---

<sup>411</sup> Resp. i *denní otcové* (*Tagesväter*) nebo *denní rodiče* (*Tageseltern*), obojí je však v praxi málo zastoupené, protože toto povolání vykonávají především ženy. Název *Tagesmutter* je překladem švédského názvu *Dagmama*, který označoval osobu provozující tento typ služby ve Švédsku, jež bylo vzorem pro vznik této formy péče v Německu v 70. letech 20. století. (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014)

<sup>412</sup> S názvem Pracovní společnost denních matek. Spolková asociace pro rodiče, opatrovníky a denní matky. (*Arbeitsgemeinschaft Tagesmütter. Bundesverband für Eltern, Pflegeeltern und Tagesmütter e. V.*), dnešní Spolková asociace pro neinstitutcionální péči o děti (*Bundesverband für Kindertagespflege e. V.*)

<sup>413</sup> Revize kurikula proběhla v roce 2008.

v rámci tzv. *Akčního programu neinstitutionální péče o děti (Aktionsprogramm Kindertagespflege)*. (Weiß a kol., 2008) Jedná se o program Spolkového ministerstva pro rodinu, seniory, ženy a mládež (BMFSFJ), který financuje Evropský sociální fond (ESF). (BMFSFJ, 2013) Kurikulum představuje minimální kvalifikační standard. Počítá s odbornou přípravou ve 2 fázích. První přípravná fáze o rozsahu 30 vyučovacích hodin poskytuje základní úvodní přípravu, na kterou navazuje dalších 130 hodin probíhajících již při zaměstnání. Obsah je členěn do tematických bloků (např. podpora dítěte, spolupráce a komunikace s rodiči apod.)

Pro osoby s dosaženou kvalifikací vychovatel/ka či s jinou sociálněpedagogickou aprobací vytvořil DJI přizpůsobené vzdělávací kurikulum o rozsahu 80 vyučovacích hodin. Z toho 30 hodin je věnováno specifikům neinstitutionální péče, protože toto téma hraje v odborné přípravě jiných pedagogických, resp. sociálněpedagogických, oborů jen marginální roli<sup>414</sup>. V roce 2006 ještě neměly celé dvě třetiny pečovatelek a pečovatелů potřebnou minimální kvalifikaci v rozsahu 160 hodin. V roce 2014 už to bylo jen 25 %<sup>415</sup>, což je významné zlepšení. (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014, s. 86)

Situace v nařízeních jednotlivých spolkových zemí je velice heterogenní, na což navazují další regionální specifika na komunální úrovni. Některé spolkové země dokonce nemají žádné zákonné požadavky na vzdělání pečovatелů, jinde leží pod hranicí 160 hodin (např. Hesensko se 120 hodinami) nebo nad ní (např. Hamburk se 180 hodinami). Z tohoto důvodu je opět velice obtížné poskytnout souhrnné informace o aktuální situaci. (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014) Podle statistických údajů se starají více kvalifikované osoby zpravidla o větší počet dětí ve skupině (srov. data v příloze 43).

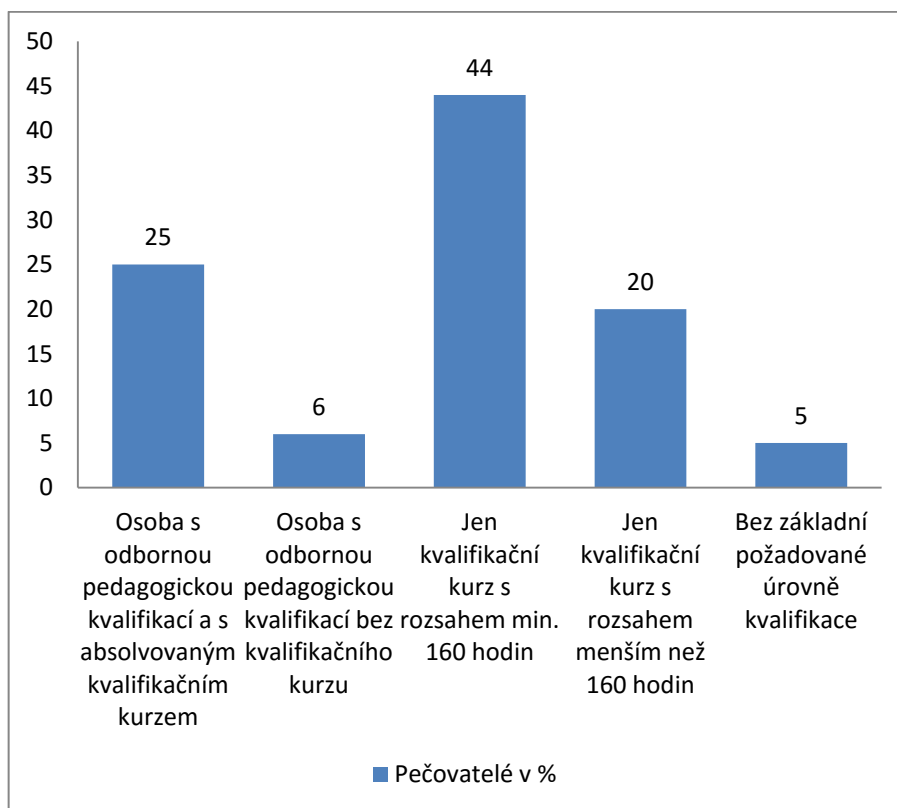
---

<sup>414</sup> Doplnění kvalifikace pečovatelek a pečovatелů však probíhá pozvolna. V roce 2014 měla jen čtvrtina z nich ukončené odborné pedagogické či sociálněpedagogické vzdělání a současně také absolvovaný základní kvalifikační kurz pro pečovatele podle kurikula DJI. (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014, s. 86)

<sup>415</sup> Zcela bez kvalifikace bylo pouze 5 % osob, 20 % pečovatелů absolvovalo kvalifikační kurz s nižší časovou dotací než požadovaných 160 hodin. (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014, s. 86)



Graf 3: Pečovatelé podle rozsahu kvalifikace (2014)



Zdroj: Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014, s. 87.

DJI vytvořil dále šest modulů dalšího vzdělávání<sup>416</sup>, které se zaměřují na významná témata z praxe: Jazykový rozvoj dítěte, pozorování a dokumentace – *Bildungs- und Lerngeschichten*, zvládání stresu, spolupráce s rodiči, dětská skupina a interakce mezi vrstevníky, privátní prostor jako podnětné prostředí v neinstitutonální péči.

Z Akčního programu ESF je dále v celém Německu od roku 2009 financován rozvoj inovativních struktur, které slouží k získání nových pracovníků a vytvoření funkčních kooperačních sítí mezi jednotlivými poskytovateli neinstitutonální péče. Finančně podporována je také základní odborná příprava a od roku 2011 i další vzdělávání. Součástí podpory pro pracovníky v praxi je též online poradenství a podpora modelů umožňujících trvalý pracovní poměr<sup>417</sup>.

Celkový počet pečovatelů (KTPP) se pohybuje kolem 44 900 (rok 2014) a stále narůstá v důsledku reformy legislativy a zavedení nároku na místo v institucionální

<sup>416</sup> Jedná se o tzv. *Kvalifikační moduly pro další vzdělávání při zaměstnání pro pečovatele (Qualifizierungsmodule zur tätigkeitsbegleitenden Fortbildung für Tagespflegepersonen)*.

<sup>417</sup> V originále *Festanstellung*.

či neinstitutonální péči pro všechny děti od jednoho roku. Mezi lety 2006–2014 se počet těchto pracovníků zvýšil o 47 %. Nejvíce je tento typ péče rozšířen v Severním Porýní – Vestfálsku (30 % všech K TPP v Německu), Bádensku-Württembersku (16 % všech K TPP) a Dolním Sasku (14 % všech K TPP). Průměrná mzda má velmi široké rozpětí a pohybuje se od 2,50 euro/hodinu/dítě u nekvalifikovaných osob do 4 euro u osob s kvalifikací vychovatel/ka. Hodinová mzda se značně odlišuje v rámci Německa – ve východních spolkových zemích je tradičně výrazně nižší. (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014)

Kvalifikační profil pečovatel/ka v neinstitutonální péči (*Tagespflegeperson*) se v Německu v posledních 15 letech etabloval z hlediska zákona i rozšíření dané služby v praxi. Z pohledu vzdělávací a sociální politiky má neinstitutonální péče velice důležitou pozici především v oblasti zajištění výchovy a péče o děti do tří let mimo rodinu. V budoucnu se očekává ještě další posílení jejího významu. Současně však přetrvává řada otázek a problémů spojených s platovým ohodnocením, věkovou strukturou pečujících osob (většina jich je ve věku 40–55 let) a jejich kvalifikací, harmonizací podmínek poskytování péče mezi spolkovými zeměmi i možnostmi kontroly její kvality.

### **Perspektivy vývoje pedagogického personálu v institucionální a neinstitutonální péči**

V posledním desetiletí došlo v Německu k podstatnému rozšíření počtu vzdělávacích cest, které vedou k dosažení potřebné odborné úrovně pro jednotlivé kvalifikační profily. Významně se posílil zvláště sektor terciárního vzdělávání, ale také oblast dalšího vzdělávání a možnost, jak získat kvalifikaci při zaměstnání.

Scénáře vývoje sociálního a vzdělávacího sektoru ukazují, že v případě udržení současného trendu bude potřeba v Německu do roku 2025 zajistit téměř 200 000 pedagogických pracovníků pro institucionální a neinstitutonální péči (147 000 v západních spolkových zemích a 53 000 ve východních spolkových zemích). Bude-li situace v přípravném a dalším vzdělávání pedagogů probíhat podle dosavadního vývoje, bude možné tuto poptávku pokrýt. Rozhodující význam zde má především vývoj poptávky míst pro děti do tří let, neboť navýšení poptávky o pouhé 1 % znamená nutné zvýšení počtu personálu v zařízeních institucionální péče o cca 3 300 a v neinstitutonální péči o 1000 osob.

Tato čísla ovšem vycházejí z předpokladu, že bude zachován stávající počet dětí na jednu pedagogickou sílu. Odborníci zabývající se kvalitou v předškolním vzdělávání doporučují zlepšit stávající poměr, neboť poukazují na měnící se sociokulturní situaci ve společnosti

a vzrůstající nároky na poskytování speciální vzdělávací podpory jednotlivým dětem (vícejazyčnost, migrační původ dětí, integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami atd.). Zlepšení poměru by tedy znamenalo další nutné navýšení počtu pedagogů<sup>418</sup>. (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014; BMFSFJ, 2013; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014) Scénáře proměny počtu pedagogů jsou orientační, nicméně ukazují na možné důsledky proměny jednotlivých faktorů pro odbornou přípravu pedagogů i celého sektoru předškolního vzdělávání, výchovy a péče. Otázka udržení a především posílení kvality všech typů poskytované péče je hlavním cílem národní iniciativy *Rané příležitosti (Frühe Chancen)*; srov. v kapitole 3.6 a 3.7.6).

Reformy přípravného a dalšího vzdělávání osob působících v institucionální a neinstitucionální péči v posledních deseti letech ukazují na velkou dynamiku jeho rozvoje v Německu. Cennou inspirací pro náš systém může být podpora ze strany vzdělávací politiky, ale také dlouhodobé vědecké zakotvení a doprovázení rozvoje kvalifikačního systému pedagogů.

---

<sup>418</sup> Existuje několik scénářů tohoto vývoje, které mohou ilustrovat následující dvě varianty:

- 1) Zlepšení poměru personálu a dětí do 3 let na 1:4,5 a dětí od 3 do 6 let na 1:8,5 by znamenalo navýšení o 40 000 pedagogických pracovníků.
- 2) Zlepšení poměru personálu a dětí do 3 let na 1:4 a dětí od 3 do 6 let na 1:8 by znamenalo navýšení o 60 000 pedagogických pracovníků. (Schilling, 2014)

## 4 Závěrečná část

Obvyklé je napsat pouze jednotící závěr. Vzhledem k odpovědím na specifické výzkumné otázky, k významu mezinárodního kontextu pro pochopení německých specifik a vývojových trendů a pro sumarizující odpovědi na hlavní výzkumnou otázku bylo nezbytné vytvořit závěrečnou část strukturovanou do tří oddílů: shrnutí výsledků vzhledem k výzkumným otázkám, reformy předškolního vzdělávání v Německu v mezinárodním kontextu a závěr.

### 4.1 Shrnutí výsledků vzhledem k výzkumným otázkám

Kapitola přináší hlavní závěry výzkumu v návaznosti na pět specifických výzkumných otázek. Nachází odlišnosti a společné průsečíky současných reforem a vývojových tendencí a snaží se zachytit celkové směřování předškolního vzdělávání ve Spolkové republice Německo.

#### **Specifická výzkumná otázka č. 1: Jak determinuje vývoj předškolních zařízení současnou podobu předškolního vzdělávání v Německu?**

Vývoj předškolních institucí na německém území ukazuje, že od raných fází jejich vzniku je uvažováno o tématech, která jsou příznačná i pro současné reformy předškolního vzdělávání v Německu:

- nastavení systému institucionální péče (sociální vs. vzdělávací sektor); sociální vs. vzdělávací charakter předškolních zařízení; zajištění dostupnosti a kvality; organizace a facilitace přechodů mezi předškolním a primárním vzděláváním; zavedení určitého rozsahu povinné docházky pro děti s opožděným vývojem.

Předškolní zařízení vznikala na německém území od počátku 19. století, zvláště pak od 30. let. Jejich počátky jsou spojeny s proměnou hospodářských a společenských podmínek v důsledku průmyslové revoluce, podobně jako v dalších západních evropských zemích. Předškolní instituce měly **primárně sociální charakter**, až **později** se do popředí dostává také **pedagogický rozměr** (výchova a vzdělávání dítěte, podpora rodičů ve výchově jejich dětí apod.), který však měl odlišnou pozici v různých typech předškolních institucí.

Období vzniku a rozvoje prvních předškolních zařízení lze zařadit do první poloviny 19. století (do roku 1848). V této fázi vznikaly *opatrovny*, v Prusku *školy pro malé děti*, Fölsingovy *školy pro malé děti z vyšších stavů* a Fröbelovy *dětské zahrádky*. Hlavní období rozvoje institucionální výchovy spadá až do let 1848–1918. Předškolní instituce zřizovaly

převážně katolická či evangelická církev, což determinovalo pedagogický přístup a pojetí předškolní výchovy. Fröbelovy dětské zahrádky byly navíc do roku 1860 v Prusku a Bavorsku zakázány. Jeho metody a didaktický materiál se však v různé míře rozšířily do ostatních typů zařízení. Prostřednictvím *lidových dětských zahrádek* došlo ke koncepčnímu sblížení původní podoby opatroven a Fröbelova pojetí dětských zahrádek. Od počátku 20. století se postupně vytrácí vztah mezi označením předškolního zařízení *dětská zahrádka (Kindergarten)* a pedagogickou koncepcí F. Fröbela. Název se stává obecným pojmenováním předškolního zařízení a je takto používán i v současnosti.

Vývoj předškolních a školních institucí probíhal v různých regionech Německého spolku a Pruska odlišně, a to z hlediska typů zařízení i dostupnosti institucionální výchovy pro děti v předškolním věku (na severu v Prusku o polovinu menší dostupnost institucionální výchovy než na jihu v Bavorsku a Württembersku). Od roku 1907 vznikala také **první modelová zařízení**, která se zaměřovala **na přípravu dětí na školní vzdělávání a vyrovnávání jejich opožděného vývoje** (přípravné třídy v podobě institucí *Schulkindergarten* nebo *Vorklasse*).

Další vývojovou fází představovalo období Výmarské republiky (1918–1933). Předškolní výchova byla poznamenána názorovým rozdělením mezi dva póly:

1. zastánci školní reformy a jednotné školy (požadovali zařazení předškolních institucí do školského systému, zavedení povinné předškolní docházky apod.);
2. představitelé církví (**prosazovali nepovinnou předškolní výchovu s privátními zřizovateli**) a zástupci Fröbelova spolku (**podporovali veřejnou předškolní výchovu s obligatorní docházkou pouze pro děti z nepodnětného prostředí**).

**Pojetí církevních zřizovatelů**, které akcentovalo **sociálně-pečovatelský aspekt předškolních zařízení**, se nakonec stalo určujícím pro tuto vývojovou etapu. I proto v ní nezískaly alternativní přístupy M. Montessori, R. Steinera či N. Wolffheim takovou odezvu. Opakovaně však zaznívaly hlasy zdůrazňující výchovně-vzdělávací složku a pedagogický význam institucionální výchovy.

V tomto období má své počátky nejen myšlenka **všeobecného práva dětí na institucionální péči** (celoněmecký zákon o péči o mládež z roku 1922), ale také přístup, který vnímá rodinu jako prvního vychovatele a **rodiče** (nikoli stát a institucionální výchovu) **jako primárně odpovědné za rozvoj dítěte**. **Povinná docházka do předškolní instituce** měla být **selektivně nařízena pouze dětem**, u nichž byl **ohrožen mravní, duchovní a tělesný rozvoj**.

Doba národního socialismu (1933–1945) znamenala odklon od Fröbelovy koncepce předškolních zařízení, návazání na výchovnou praxi opatroven (tj. regres ve vývoji) a transformaci pojetí výchovy v duchu národního socialismu a nacistické diktatury.

Vývoj po 2. světové válce byl pak poznamenán rozdílným směřováním v západních spolkových zemích (SRN) a východních zemích (NDR). Země bývalé NDR přealy školský model po vzoru SSSR a jejich další směřování se podobalo situaci na našem území.

Západní spolkové země (SRN) navázaly na tradici předškolních zařízení Výmarské republiky. Institucionální výchova zde reagovala na vývoj v západní Evropě i na proměny pohledu na význam a pojetí předškolního vzdělávání na domácí půdě. Období 2. poloviny 20. století v bývalé SRN lze rozdělit do dvou fází, 1949–1970 a 1970–1990.

V první z nich došlo k **ukotvení institucionální výchovy v zákoně o veřejné péči** (sociální sektor). Byla řešena **problematika školní zralosti a přechodu dětí na primární školu** (např. sjednocen věk zahájení povinné školní docházky na šestý rok). Byl zpochybněn tradiční model předškolních zařízení a jejich pedagogického přístupu, a proto se do popředí dostalo hledání cesty k zefektivnění předškolního vzdělávání směrem k systematické podpoře raného rozvoje dítěte a vyrovnávání vzdělávacích šancí dětí. Vznikaly **stimulační a kompenzační programy**. Prosazovaly se dva hlavní pedagogické koncepty, *funkčně a znalostně orientovaný přístup*, které se soustředily na rozvoj kognitivních a intelektových schopností dítěte. **Vzdělávací funkce** se tak jasně dostala do popředí.

Druhá fáze představovala odklon od tohoto jednostranně zaměřeného přístupu. Léta sedmdesátá jsou charakterizována celkovou reformou předškolního vzdělávání i vzdělávacího systému. Bylo usilováno o **zlepšení kvality předškolního vzdělávání**. Vznikaly **alternativní modely předškolních zařízení** a situačně orientovaný směr pedagogiky (reprezentovaný několika přístupy), který zdůrazňoval respekt k potřebám a vývoji dítěte i k rozmanité sociální skutečnosti ve společnosti a životě dětí. Institucionální výchova se vyznačovala pluralitou v pedagogických koncepcích, typech zařízení i jejich zřizovateli. Novými aktéry se staly rodičovské iniciativy, jejichž prostřednictvím začaly vznikat inovativní modely předškolních zařízení. Významně se **zvyšoval počet předškolních zařízení i podíl dětí, které do nich docházely**. Péče o dítě do tří let však zůstala v SRN výhradní záležitostí rodiny.

Uvažovalo se o snížení věkové hranice pro vstup do povinného vzdělávání na pátý rok věku. Vzdělávání pětiletých dětí mělo být umístěno do nového modelu počátečního stupně povinného vzdělávání, tzv. úvodního stupně (*Eingangsstufe*). **Snížení věkové hranice pro vstup do primární školy** až o půl roku, k němuž došlo v posledních letech ve velké části spolkových zemí, tak není novou myšlenkou, ale má své historické ukotvení.

Vývoj předškolního vzdělávání po roce 1990 se nevyznačoval celkovou transformací systému v nově sjednoceném Německu, ale modifikací institucionální péče po vzoru fungujícího modelu v západních spolkových zemích. Tento proces zahrnoval legislativu, financování, systém zřizovatelů i pedagogické koncepce a vlastní pojetí předškolního vzdělávání v nově vzniklém státě. Jeho stav na konci 90. let byl v mnoha ohledech problematický – absence závazných kurikulárních dokumentů, nízká kvalifikace personálu, nedostatečný počet míst pro děti, značné rozdíly mezi spolkovými zeměmi atd. Tato situace byla východiskem pro novou fázi komplexních reforem v předškolním vzdělávání na národní i zemské úrovni.

Výsledkem těchto reforem je **zdůraznění vzdělávací, výchovné a pečující funkce institucionální a neinstitucionální péče i důležitosti předškolní vývojové fáze pro celoživotní učení jedince**. V Německu není vedena diskuse o plošném zavedení povinné předškolní docházky. Výjimkou je **selektivní povinné vzdělávání pro děti**, u nichž byl diagnostikován nerovnoměrný či nedostatečný rozvoj (hlavně v oblasti jazykové kompetence v německém jazyce). Ve většině spolkových zemí byla **zrušena speciální přípravná zařízení**, kam dříve tyto děti docházely. Upřednostňuje se jejich podpora v běžných předškolních zařízeních a **zvyšování provázanosti a spolupráce předškolního a primárního vzdělávání** (i vzhledem k **facilitaci tranzitivních procesů všech dětí**). Děti se **speciálními vzdělávacími potřebami** jsou vzdělávány převážně v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Současný **trend jasně směřuje k inkluzivnímu přístupu** a ke snaze o co největší zapojení této skupiny dětí do předškolního vzdělávání (zvl. dětí se sociálním znevýhodněním).

## **Specifická výzkumná otázka č. 2: Jaký dopad mají současné změny vnějších podmínek na předškolní vzdělávání v Německu?**

Současná spolková legislativa operuje se dvěma hlavními pojmy, pod něž zařazuje různé druhy institucí – zařízení institucionální péče (*Tageseinrichtungen*) a neinstitutonální péče (*Kindertagespflege*). Ty společně tvoří systém zajištění vzdělávání, výchovy a péče pro děti v raném a předškolním věku.

Na německém území existovaly od počátku **institutonální i neinstitutonální péče velké rozdíly v podmínkách v jednotlivých spolkových zemích a regionech**. V rámci historicko-politického vývoje se různé skupiny spolkových zemí vzájemně přibližovaly i oddalovaly v tom, nakolik bylo nastavení jejich systémů předškolního vzdělávání v daném období podobné.

Předškolní vzdělávání jako nultý stupeň vzdělávací soustavy není zahrnuto do školského systému, ale je zařazeno pod sociální sektor veřejné péče o děti a mládež (*Kinder- und Jugendhilfe*). Platí pro něj tedy odlišné podmínky než pro školská zařízení. Vyznačuje se podobně jako primární vzdělávání vysokým stupněm decentralizace dané tradičním principem subsidiarity, který je uplatňován v řízení sociálního i vzdělávacího systému. Předškolní vzdělávání spadá na národní úrovni do gesce Spolkového ministerstva pro rodinu, seniory, ženy a mládež (BMFSFJ). Na zemské úrovni však již z velké části přešlo do odpovědnosti zemských vzdělávacích ministerstev či ekvivalentních správních orgánů, případně kooperují na jeho správě oba sektory. **Primárně je gesce stále na rovině sociální, přece jen však dochází k postupné proměně na zemské úrovni** (zahrnut nejen sociální, ale také školský sektor). **Oba sektory<sup>419</sup> spolu navíc spolupracují na národní úrovni v oblasti koncepčního plánování, což má zabezpečit propojení sociálního a vzdělávacího sektoru a celkovou návaznost vzdělávání.** Jedná se tedy o **posun v pohledu na fungování předškolní instituce**.

Po roce 1990 byly sjednoceny a zmodernizovány **legislativní podmínky** v celém Německu. Cílem bylo reagovat na nové nároky společnosti i proměňující se pohled na význam institucionální a neinstitutonální péče. Již v roce 1990 byla poprvé novelizována osmá kniha Sociálního zákoníku, který tvoří základ sociálního práva na úrovni Spolku a ukotvuje institucionální a neinstitutonální péči. Následovalo několik spolkových zákonů, které dále upřesňovaly její legislativní podmínky. Zákon z roku 1992 zavedl všeobecné právo dítěte

---

<sup>419</sup> Koncepční provázanost obou sektorů zajišťuje Konference ministrů pro rodinu a mládež (JFMK) a Stálá konference ministrů kultu (KMK).



na místo v předškolním zařízení od tří let (platnost od roku 1996, resp. 1999 na celém území Německa) a zákon z roku 2008 toto právo rozšířil i na děti od jednoho roku (platnost od roku 2008, nárok všech dětí pak s platností od roku 2013). Zákon z roku 2005 dále podpořil rozvoj kvality institucionální i neinstitutonální péče – stanovil stejné cíle a úkoly pro oba základní typy péče o dítě v denním režimu, kritéria kvality i požadavky na zřizovatele (vývoj legislativy viz kapitola 3.2.1 **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.**).

V Německu existuje specifický **system zřizovatelů předškolních zařízení**. Je charakterizován principem subsidiarity, což je velmi podstatné. Veřejní zřizovatelé jsou povinni zajistit dostupnost míst a pluralitu zřizovatelů neveřejných. Jejich úkolem je vytvářet nová místa až v situaci, kdy poptávka není pokryta ze strany nestátních aktérů. Neveřejní – většinou církevní – zřizovatelé zabezpečují dvě třetiny míst v předškolních zařízeních. Od roku 1990 se postupně rozšířily všechny typy zřizovatelů i do východních spolkových zemí. Pouze zastoupení neveřejných zřizovatelů je zde ještě rozdílné (nižší podíl institucí spadajících pod církev). Dokládá to ale vliv modelu západních spolkových zemí na postupnou transformaci předškolního vzdělávání v celém Německu. **Situace se tedy diametrálně odlišuje od podmínek v České republice i ve velké části evropských zemí. Patří k důležitým znakům německého předškolního vzdělávání.**

Institucionální i neinstitutonální péče je v Německu **finančně a administrativně zajištěna** ze zdrojů veřejné péče o děti a mládež (*Kinder- und Jugendhilfe*). Nově musejí všichni poskytovatelé péče naplňovat státem stanovená kvalitativní kritéria (vzdělávací plány, minimální standardy dané spolkovými a zemskými zákony). Financování předškolního vzdělávání je tradičně odpovědností spolkových zemí. Stát se na něm podílí nepřímo. Spolek vytvořil řadu speciálních národních programů na podporu kvality předškolních zařízení (zaměřené na rozvoj péče o děti od jednoho roku, děti se speciálními vzdělávacími potřebami, komplexní služby pro rodiny atd.; srov. v kapitole 3.6 a 3.7.6).

Systematické reformy legislativy v posledních 25 letech umožnily **realizovat kvantitativní i kvalitativní růst institucionální a neinstitutonální péče na spolkové úrovni, který je v kontextu vývoje v posledním století jedinečný** a postihuje všechny úrovně (strukturní, funkcionální i procesualní). **Jedná o kontinuální proces, který radikálně změnil podobu předškolního vzdělávání** a reagoval na celkově se měnící sociálně-ekonomické podmínky v Německu.

### **Specifická výzkumná otázka č. 3: Jaký vliv mají reformy systému předškolního vzdělávání na typy předškolních zařízení?**

Reformy předškolního vzdělávání mají vliv na vývoj typů předškolních zařízení, která patří pod **institucionální péči**. Obecně lze identifikovat tendenci ke **snížování počtu izolovaných zařízení pro užší věkové skupiny** (jesle, předškolní zařízení výhradně pro 3–6leté děti) a jejich **transformaci do různých podob kombinovaných zařízení** (věk dětí 0–6, 3–10, 0–10 apod.; rozdělení dětí do věkově heterogenních i homogenních skupin). Tato tendence je zvláště patrná ve východních spolkových zemích. Kombinovaná zařízení jsou výhodná jak z organizačního, tak z pedagogického hlediska. Nabízejí možnost flexibilního reagování na aktuální složení skupiny dětí, co se týče jejich věku i potřeb, snadnější koordinaci zajištění péče na komunální úrovni atd. Umožňují dětem přechod z mladší do starší skupiny flexibilně v závislosti na jejich stupni rozvoje.

Ve všech spolkových zemích s výjimkou Meklenburska – Předního Pomořanska a Sárska existují zemské či komunální programy, které financují **rozvoj či transformaci klasických předškolních zařízení do dětských a rodinných center** (*Kinder- und Familienzentren*). Tato centra integrují různé typy služeb pro rodiny a zohledňují komplexní přístup k podpoře rodiny jako celku (výchova, vzdělávání a péče o děti, psychologické, sociální či právní poradenství pro rodiče, socializační aktivity, podpora znevýhodněných rodin v dané lokalitě apod.). Nejedná se o ojedinělé pilotní projekty, ale o plošné zavádění tohoto modelu do praxe.

Zatímco v jiných sledovaných kategoriích nenacházíme v Německu již tak velké rozdíly mezi západními a východními spolkovými zeměmi, v otázce fungování a typů předškolních zařízení lze stále nalézt **odlišnosti determinované historickým, sociálním, ekonomickým a politickým vývojem**. Ve východních spolkových zemích využívá více rodin celodenní péči<sup>420</sup> a je zde též větší počet institucí, které nabízejí celodenní provoz. Převažují kombinovaná předškolní zařízení a zařízení uplatňující více inkluzivní přístup<sup>421</sup>.

Významnou charakteristikou proměny předškolních zařízení je jejich důsledná **orientace na inkluzivní přístup ve vzdělávání**. V roce 2009 Německo ratifikovalo Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením vydanou OSN (2006). Postižení a znevýhodnění je vnímáno jako společenská bariéra, která jedince stigmatizuje nebo znevýhodňuje na základě

<sup>420</sup> V západních spolkových zemích je celodenní péče využívána dětmi v raném i předškolním věku o polovinu méně než ve východních spolkových zemích; nejméně v Bádensku-Württembersku, nejvíce v Durynsku.

<sup>421</sup> Ve východních spolkových zemích zvláště v Braniborsku a Sasku-Anhaltsku, ze západních spolkových zemí je inkluzivní přístup nejvíce uplatňován v Brémách.

jeho tělesných či sociálních odlišností. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) bývají vzdělávány v integrativních zařízeních. Specializovaná zařízení pro děti s postižením (*Sonderkindergärten, Heilpädagogische Tagesstätten, resp. Schulvorbereitende Einrichtungen*) navštěvuje pouze malá část těchto dětí, pro něž jsou vhodná. Některé spolkové země nemají oddělená speciální zařízení vůbec. Jasným trendem je snaha o vytvoření vhodných podmínek pro individuální nebo skupinovou integraci dětí se SVP v běžných zařízeních a individuální přístup ke všem dětem zohledňující principy inkluzivního vzdělávání.

**Separační přístup k dětem se SVP a jejich vzdělávání mimo hlavní vzdělávací proud nacházíme již pouze na jihu Německa** (v Bádensku-Württembersku, Bavorsku a v Dolním Sasku). Rovněž specializované instituce připravující děti se SVP a děti s odloženou školní docházkou na vstup do primární školy mají určitý význam pouze zde. V dalších spolkových zemích taková zařízení nejsou nebo je jejich počet zcela zanedbatelný.

Předškolní instituce zřizované rodičovskými iniciativami jsou nejvíce zastoupeny v Brémách, Hamburku a Berlíně. Mají tradici převážně v západních spolkových zemích.

**Z hlediska podoby a fungování předškolních zařízení tak lze vysledovat jistou polaritu mezi severněji a jižněji situovanými spolkovými zeměmi**, přestože toto rozdělení není aplikovatelné ve všech aspektech.

**Neinstitucionální péči** poskytují zpravidla jednotlivé osoby – pečovatelé. Pečovatelé mohou také spolupracovat a provozovat dětské skupiny<sup>422</sup> (*Großtagespflegestellen*). Odborná veřejnost se ovšem k rozvoji takových zařízení staví kriticky. Jsou vnímána jako náhrada, která často kvalitou neodpovídá práci klasických institucí předškolního vzdělávání. Naopak ztrácí specifické charakteristiky, pro které je neinstitucionální péče tradičně ceněna (rodinný charakter, velmi malá skupina dětí, blízké vazby dítěte a pedagoga apod.).

**Význam** neinstitucionální péče se v posledních letech stále zvyšuje. Stává se důležitou součástí celého systému péče **především ve vztahu k péči o děti do tří let**; u předškolních dětí plní spíše doplňkovou funkci. Podoby neinstitucionální péče jsou jedním z aspektů, v nichž se stále ještě odlišují západní a východní spolkové země.

---

<sup>422</sup> Pojem dětská skupina není v mnoha ohledech ideálním překladem německého termínu *Großtagespflegestelle*. Fungování dětských skupin v ČR se však v mnohém podobá instituci *Großtagespflegestelle* v Německu (viz vysvětlení v kapitole 6).

#### **Specifická výzkumná otázka č. 4: Jaké reformy probíhají na rovině kurikul a koncepcí předškolního vzdělávání?**

Období po roce 2000 je klíčovou etapou v oblasti kurikulárních reforem jak na národní, tak zemské úrovni. V letech 2002–2006 vytvořily všechny spolkové země první podobu svých zemských vzdělávacích plánů, které od té doby průběžně inovují. **Národní kurikulární dokument**, *Společný rámec pro rané vzdělávání v předškolních zařízeních* (*Gemeinsamer Rahmen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*; KMK, 2004) představuje základní orientační a sjednocující rámec. V hlavních rysech vymezuje cíle, obsahy a pojetí vzdělávání dětí od jednoho roku. Zdůrazňuje triádu cílů vzdělávání, výchovy a péče shodně pro předškolní i jeslová zařízení (resp. oddělení v případě kombinovaných institucí).

Tato změna paradigmatu v pohledu na kontinuální podporu dítěte ve věku do šesti let je zásadní v reformách předškolních zařízení v Německu. Společný rámec (KMK, 2004) vychází ze sociálněkonstruktivistického pojetí procesů učení. Zdůrazňuje celostní pohled na rozvoj dítěte i komplexní přístup k přechodu dítěte z předškolního do primárního vzdělávání. Vymezuje šest vzdělávacích oblastí a průřezová témata, jež se promítají do hlouběji konkretizovaných vzdělávacích oblastí ve vzdělávacích plánech jednotlivých spolkových zemí. Zdůrazňuje individualizaci a diferenciaci vzdělávacích procesů. Zvláštní pozornost je proto věnována různým metodám pozorování a dokumentace rozvoje dítěte, stejně tak jako spolupráci s jeho rodinou a kooperaci s dalšími aktéry a institucemi.

**Zemské vzdělávací plány** se vyznačují **značnými odlišnostmi ve všech sledovaných kategoriích** – formálních (název, určení, rozsah, zaměření na věkovou skupinu dětí, autorství, závaznost, existence dalších materiálů doplňujících vzdělávací plány apod.) i obsahových (pojetí vzdělávání a výchovy, cíle a obsahy, struktura apod.). Zemské vzdělávací plány jsou flexibilní dokumenty, které mají poskytnout orientační rámec pro rozvoj kvality předškolního vzdělávání.

**Obecně je obtížné** (či bez nevhodných zjednodušení nemožné) **vytvořit modelovou typologii vzdělávacích plánů**. Nelze vysledovat zcela platnou polaritu mezi severními a jižními ani mezi západními a východními spolkovými zeměmi, přestože je možné jisté regularity tohoto regionálního dělení nalézt. Dané skupiny zemí a jejich vzdělávací plány se shodují ve vybraných aspektech, nikoli však v takovém množství, které by umožnilo tuto typologii použít.

Významnými zástupci rozdílného pojetí jsou vzdělávací plány Bavorska a Hesenska na jedné straně a Berlína a Hamburku na straně druhé. První skupina vychází primárně ze sociálněkonstruktivistického pojetí vzdělávání a má podrobněji rozpracovaný vzdělávací plán, který poskytuje pedagogům nejen základní rámec, ale také metodická doporučení, příklady z praxe apod. Celkově je více zavazující ve své konkrétnosti (např. detailnější rozpracování obsahů vzdělávání, jinak pojaté dělení cílů vzdělávání apod.). Naopak druhá skupina plánů pojímá vzdělávání především jako proces osvojování světa. Tyto plány mají spíše charakter rámce, který osvětluje celkové pojetí pedagogických procesů a ponechává větší prostor samotnému pedagogovi. Na rozdíl od první skupiny pracuje s tradičnějším dělením kompetencí (osobnostní, sociální, věcná a metodická kompetence k učení), užívá pojmu vzdělávací oblasti, ale definuje je komplexněji. Také hodnotové a náboženské otázky nevymezuje do samostatné vzdělávací oblasti, avšak implementuje je do oblastí jiných. Tato tematika bývá obsažena ve zvláštních kapitolách na začátku vzdělávacího plánu, velmi často za charakteristikou výchovně-vzdělávacích cílů a pojetí předškolního vzdělávání. Některé plány ji samostatně nerozpracovávají vůbec, protože jsou z hlediska vymezení obsahů velmi stručné.

Polarita východních a západních spolkových zemí se uplatňuje silněji na terminologické rovině. **Východní země** užívají výhradně pojem *vzdělávání* (*Bildung*) jako shrnující termín pro výchovně-vzdělávací procesy, v **západních spolkových** zemích převažuje užívání pojmů *vzdělávání a výchova* (*Bildung a Erziehung*). V terminologii se odráží historie celkového pojetí a přístupu k rozvoji dítěte.

Ani na úrovni vzdělávacích plánů, a to jak plánů první generace<sup>423</sup> (úzké zaměření na předškolní vzdělávání v institucionální péči), tak plánů druhé generace<sup>424</sup> (pokrytí širšího věkového spektra, různých typů institucí, zpravidla dětí ve věku 0–10 let), nelze nalézt specifické regionální přiřazení.

Na těchto příkladech je patrné, že vytvoření funkční typologie není zcela možné. Z tohoto důvodu autorka vybrala nejdůležitější kategorie, které ve vzdělávacích plánech sledovala. Následně se pokusila hledat aktuální směry vývoje v rámci těchto kategorií. Vědomě tak upustila od tvorby jedné typologie, která by podle jejích poznatků vedla k neadekvátním zjednodušením.

---

<sup>423</sup> Např. vzdělávací plány spolkových zemí Brémy a Sársko.

<sup>424</sup> Např. vzdělávací plány spolkových zemí Hesensko, Meklenbursko – Přední Pomořansko, Severní Porýní – Vestfálsko, Bavorsko a Durynsko.

Vzdělávací plány spolkových zemí jsou příkladem moderních kurikulárních dokumentů. Nesnaží se závazně vymezit cíle a vzdělávací obsahy, které si má dítě osvojit v určitých etapách vývoje. Vzdělávací cíle jsou formulovány zpravidla prostřednictvím nadřazených kompetencí, jejichž rozvoj má být u dítěte podporován (viz srovnání v kapitole 3.4.2). Obsahy vzdělávání nejsou pojaty s tradičním rozdělením na výchovně-vzdělávací oblasti („výchovy“), ale v rámci celostního přístupu bývají definovány jako komplexní vzdělávací oblasti, které respektují psychologická specifika předškolního dítěte. Jednotlivé spolkové země je sice různě diferencují, obsahově však naplňují základní vymezení dané národním kurikulárním rámcem.

Významnou charakteristikou vzdělávacích plánů je zahrnutí aktuálních témat transformující se sociální skutečnosti na počátku 21. století (individuální rozmanitost, sociální a náboženské rozdíly, hodnotová a náboženská orientace, migrace, udržitelný rozvoj, gender apod.). Vzdělávací plány jim v mnoha případech věnují samostatné kapitoly a poměrně rozsáhle je tematizují. Uvědomění si kulturní a náboženské provázanosti je rovněž přítomno ve většině z nich, přestože přístupy jsou částečně odlišné.

Vzdělávací plány se zaměřují nejen na rozvoj dítěte jako autonomního individua, ale i na jeho sociální rozvoj a podporu kompetencí, které mu umožňují aktivní začlenění do společnosti. Tato podoba vzdělávacích plánů spolkových zemí plně rezonuje s celkovým vývojem kurikul v euroamerickém regionu i proměnami pojetí cílů a obsahů vzdělávání v kontextu diskurzu posledních 25 let (od 4 pilířů vzdělávání podle UNESCO Mezinárodní komise *Vzdělávání pro 21. století* po strategii Evropské komise *Education and Training 2020*). Obdobné reformy předškolních kurikul proběhly v řadě západních zemí již v 2. polovině 90. let minulého století (Norsko, Švédsko, Nový Zéland, Velká Británie, Finsko, Dánsko apod.). (Fthenakis, 2007 a 2011)

Změna paradigmatu v pohledu na předškolní vzdělávání se rovněž odráží **v uplatnění alternativních modelů a konceptů**. Nacházíme zde tradiční reformní směry i přístupy, které vznikají později, tj. v 70. a 80. letech 20. století (koncepty *Situationsansatz*, *Situationsorientierter Ansatz*, *Lebensbezogener Ansatz*, *Offener Kindergarten*, *Reggio Emilia* apod.). Zařízení pracující podle Reggio-pedagogiky jsou spíše v jižních spolkových zemích (zvláště v Bavorsku), kde je menší vliv situačního přístupu. Lze to vysvětlit celkově strukturovanějším přístupem v Bavorsku oproti Berlínu a severněji položeným spolkovým zemím. Reggio-pedagogika se ale promítá v některých aspektech

do vzdělávacích plánů napříč Německem (Sasko-Anhaltsko, Braniborsko, Meklenbursko – Přední Pomořansko či Šlesvicko-Holštýnsko). Celková tendence k uvolnění dítěte je platná pro celé Německo.

V Německu nezaznamenáváme tak silnou podporu tradičním reformním konceptům ve veřejném mínění, jako je tomu v České republice. V zemských vzdělávacích plánech i pedagogických konceptech předškolních zařízení a jejich zřizovatelů sice nacházíme prvky tradičních alternativních směrů (a někde i explicitní odkazy na určité z nich), ale konkrétní důraz je kladen spíše na hledání vlastní podoby pedagogické práce, která rezonuje s konkrétními podmínkami předškolní instituce a kurikulárním rámcem dané spolkové země.

Právě koncept situační přístup (*Situationsansatz*) je od 90. let opět významně metodicky prohlubován a ovlivňuje zvláště severněji položené spolkové země. Obvyklé je jeho propojení s otevřeným způsobem práce (*Offener Kindergarten*), neboť umožňuje větší individualizaci a diferenciaci. Tradiční „třídy“<sup>425</sup> jsou spojeny do velkých skupin a pracuje s nimi multiprofesionální tým pedagogů. Složení dětí v předškolních zařízeních v Německu se obecně vyznačuje mnohostrannou heterogenitou a tento způsob práce se v nich ukazuje jako výrazně efektivnější než její tradiční podoby.

**Národní programy, iniciativy a projekty** se v posledním desetiletí zaměřují zejména na kvantitativní a kvalitativní rozvoj institucionální a neinstitucionální péče. Zvláštními tématy jsou jazyková podpora dětí v oblasti německého jazyka, podpora sociálně znevýhodněných dětí, získání mužů na pozici pedagoga a rozvoj nových podob odborné kvalifikace pro vykonávání pedagogické práce v institucionální i neinstitucionální péči (viz kapitola 3.6).

---

<sup>425</sup> Pojem *třída* není v německém paradigmatu vůbec uplatňován, neboť předškolní instituce v Německu nejsou školská zařízení. Přiřazování českých organizačních forem k německé situaci je proto problematické. Z tohoto důvodu je nezbytné pro vysvětlení německých specifik sáhnout k popisu. Německá terminologie používá pojem *Kindergruppe* (v překladu *dětská skupina*) pro význam slova *třída*, který je běžný v kontextu českého předškolního vzdělávání. Není zde však žádný vztah ke stejnojmenné nové formě institucionální péče v ČR.

### **Specifická výzkumná otázka č. 5: Jak jsou v současné době vzdělávání pedagogičtí pracovníci pro instituce poskytující předškolní vzdělávání?**

Terminologicky ani funkčně nelze najít v českém pojmosloví ekvivalentní označení pro obsah pojmu *pracovník v předškolním zařízení*, které poskytuje výchovně-vzdělávací působení. Jeho pozice nemůže být bez obtíží popsána termínem učitel ani pedagogický pracovník. Obory umožňující kvalifikaci pro tuto práci jsou sociální pedagogika, předškolní pedagogika a dětská pedagogika.

Kromě pedagogických pracovníků, kteří jsou odpovědní za výchovně-vzdělávací procesy, je za ostatní aktivity a potřeby zodpovědná pomocná síla (pečovatel či sociální asistent).

Osoby s vyšší kvalifikací jsou více zastoupeny ve východních spolkových zemích. (DJI, 2016)

V posledním desetiletí zaznamenáváme jasný trend k terciarizaci vzdělávání pedagogického personálu. Počet absolventů s kvalifikací vychovatel (*Erzieher*) na postsekundární odborné škole (*Fachschule*) se od roku 2007/2008 zvýšil. Větší nárůst byl zaznamenán ve východních spolkových zemích. Od roku 2004 se otevřela možnost bakalářského studia specializovaného pouze na práci s dětmi do šesti let (*Frühpädagogik, Kindheitspädagogik*).

Důležitou pozici v kvalifikační dráze pedagogů v institucionální péči má další vzdělávání, přestože zatím v Německu chybí jednotný systém.

Významná je tendence k většímu uplatnění mužů v předškolních zařízeních (tvoří nyní 10,2 % v Hamburku, 8,3 % v Brémách a pouze 2,3 % v Sasku-Anhaltsku a Bavorsku). Mezi pedagogy je zde sice tradičně méně mužů než žen, ale v posledním desetiletí jejich podíl postupně stoupá.



## 4.2 Reformy předškolního vzdělávání v Německu v mezinárodním kontextu

Předškolní vzdělávání, výchova a péče jsou v evropském kontextu stále intenzivněji vnímány jako důležitý základ pro celoživotní učení jedince. Výzkumy dokládají pozitivní vliv docházky do předškolních institucí na výsledky vzdělávání, vyrovnávání vzdělávacích příležitostí, snížení veřejných výdajů v sociálním, zdravotním i soudním systému atd. (Evropská komise, 2011; OECD, 2010) Cílem institucionální výchovy je podporovat všestranný rozvoj dítěte. Pozitivní přínos je však závislý na její kvalitě. (Penn, 2009) Ve většině evropských zemí začíná vzdělávání pro velkou část dětí před dosažením pátého roku. Stoupá rovněž podíl dětí raného i předškolního věku, které se účastní předškolního vzdělávání. Země zavádějí opatření, která mají posílit jeho dostupnost i kvalitu. Hlavní vývojové tendence jsou západním evropským zemím i zemím OECD společné, přestože se tyto země vyznačují zčásti odlišným historickým vývojem i pojetím vzdělávání, výchovy a péče o děti do šesti let (resp. po jejich vstup do primárního vzdělávání). (OECD, 2015, s. 13)

**Zvýšení dostupnosti a finanční přístupnosti péče o děti** (resp. institucionální a neinstitucionální péče pro děti do šesti let) patřilo v novém tisíciletí **k hlavním cílům Evropské komise v oblasti předškolního vzdělávání a rané péče**. V roce 2002 přijalo zasedání Evropské rady v Barceloně tzv. barcelonské cíle, v nichž se členské státy dohodly, že do roku 2010 zvýší počet míst v institucionální péči tak, aby ji mohlo využívat minimálně 33 % dětí mladších tří let a alespoň 90 % dětí předškolního věku. Toto opatření sleduje především otázku zaměstnanosti žen, která ve většině zemí EU koreluje s dostupností dostatečné a finančně přístupné péče o děti<sup>426</sup>. Převážná část členských zemí EU však ani jedné z těchto hodnot v daném časovém horizontu nedosáhla<sup>427</sup>. Německo naplnilo kvótu u dětí od tří do šesti let a u dětí do tří let se dané hodnotě přiblížilo (v roce 2015 již dosáhlo obou hodnot). V roce 2009 byla proto ukotvena nová evropská referenční hodnota pro děti mezi 4 lety a věkem nástupu do povinné školní docházky na minimálním podílu 95 % dětí,

<sup>426</sup> Nejnížší korelace mezi rodičovstvím a zaměstnaností je v Dánsku a Švédsku, kde jsou rovněž nejvyšší veřejné výdaje a podíl národního HDP v investicích do předškolního vzdělávání (resp. institucionální a neinstitucionální péče o děti). (European Commission, 2014, s. 36)

<sup>427</sup> U obou věkových kategorií (tj. 0–3 a 3–6 let) dosáhlo do roku 2010 stanovených hodnot pouze osm evropských zemí: Belgie, Dánsko, Španělsko, Francie, Nizozemsko, Švédsko, Slovinsko a Spojené království. Nicméně ani v těchto zemích není všude dosaženo minimální dostupnosti péče v rozsahu 30 hodin týdně, která je považována za klíčovou pro faktický vliv péče na zaměstnanost rodičů. (European Commission, 2014, s. 36)

kterým by do roku 2020 měla být v členských zemích zajištěna formální péče mimo rodinu. (Evropská komise, 2011)

**Náklady za institucionální** (a v mnoha evropských zemích také za neinstitucionální) **péči** bývají z větší části pokryty ze strany státu. Určitá **finanční participace rodin** je sice zpravidla po větší část předškolního období běžná, je však velmi diverzifikovaná podle dané země i typu péče. (OECD, 2015) Poplatky bývají relativně nízké<sup>428</sup>, závislé na výši příjmů rodiny, a rodiče dále mívají možnost daňových odečtů. Toto platí i v Německu. Polovina zemí EU poskytuje bezplatné předškolní vzdělávání po celý preprimární stupeň (ISCED 0), většina zemí pak 1–2 roky před zahájením primární školy. (European Commission, EACEA, 2014) V Německu se situace liší v jednotlivých spolkových zemích. Bezplatné předškolní vzdělávání je poskytováno v rozsahu od 1 do 4 let před vstupem dítěte do primární školy.

Přístup rodin k institucionální péči není ve všech evropských zemích stejný. Některým zemím (Švédsko, Dánsko) se podařilo zajistit rovnoprávný přístup ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání, výchově a péči pro všechny sociální vrstvy. Dalším významným aspektem kvality je rovný přístup pro všechny děti bez souvislosti s pracovní situací rodičů (částečný úvazek, nezaměstnanost, studující rodiče apod.).

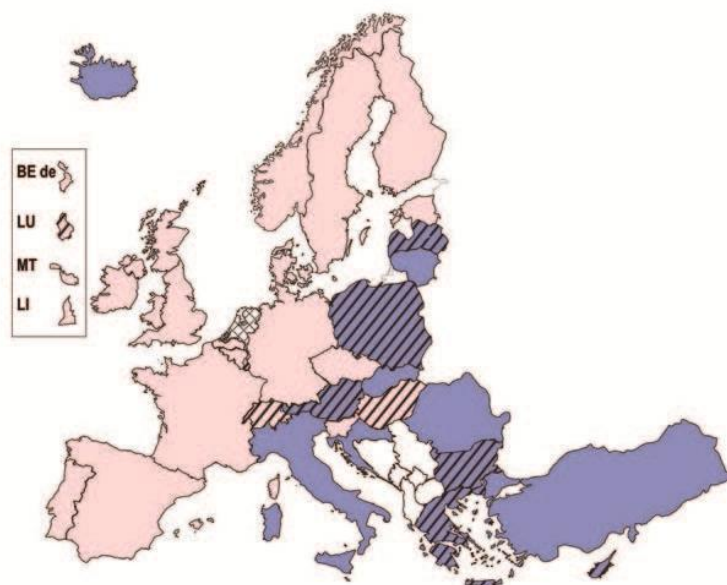
**Právní nárok na místo v předškolní instituci** představuje jeden z nástrojů, kterým se evropské země snaží zajistit rovný přístup dětí ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání. V západních evropských zemích nacházíme velké rozpětí v tomto ohledu. Celkem pouze osm zemí poskytuje toto právo plošně pro všechny děti od narození nebo jednoho roku (resp. od konce mateřské či rodičovské dovolené). Jsou jimi Dánsko, Německo, Estonsko, Malta, Slovinsko, Finsko, Švédsko a Norsko, ovšem v různém rozsahu bezplatných hodin za týden. Německo sice stanovilo právní nárok na péči pro děti od jednoho roku, konkrétní podmínky přístupu k péči se však mezi spolkovými zeměmi liší. Některé evropské země, jako např. Česká republika, naopak zatím garantují dětem místo pouze jeden rok před jejich vstupem do primární školy. (OECD, 2015) Několik zemí EU dokonce v tomto směru zatím nepodniklo žádné kroky (Itálie, Litva, Slovensko, Island). (European Commission, EACEA, 2014)

---

<sup>428</sup> Nejvyšší v Irsku, Lucembursku, Spojeném království a Švýcarsku. Nejnižší ve skandinávských a východoevropských zemích. Ve východní Evropě jsou však na rozdíl od skandinávských zemí služby pro děti do 3 let velmi málo dostupné. Finanční účast rodičů na nákladech spojených s docházkou dětí na preprimární stupeň vzdělávání (ISCED 0) se v EU v průměru pohybuje pouze okolo 14 %. (European Commission, EACEA, 2014, s. 14)

Celkem devět evropských zemí má **zavedenou povinnou předškolní docházku v rozsahu 1–2 let** před vstupem do primární školy. Jedná se o země situované v Evropě na jih a východ od České republiky – Bulharsko, Kypr, Lotyšsko, Lucembursko, Maďarsko, Polsko, Rakousko, Řecko a Švýcarsko. Minimální pensum hodin za týden se pohybuje od 16 hodin v Rakousku po 27,5 hodiny na Kypru. (European Commission, EACEA, 2014) Naopak západní a severní evropské země spíše podporují rozšiřování právního nároku na (částečně bezplatnou) péči na celou předškolní a ranou vývojovou fázi dítěte. Některé spolkové země Německa uplatňují určitý model selektivního povinného vzdělávání. Dotýká se dětí, které na konci předškolního vzdělávání nedosahují dostatečné úrovně vývoje pro vstup do primární školy, a to zpravidla v oblasti komunikační a jazykové kompetence v německém jazyce. Počet těchto dětí je relativně nízký. Diagnostika probíhá většinou 1–2 roky před očekávaným nástupem dítěte na primární stupeň.

Mapa 1: Právní nárok a/nebo povinné předškolní vzdělávání v zemích Evropské unie (2012/2013)



Vysvětlivky:

- Právní nárok na místo v předškolním zařízení
- Není právní nárok na místo v předškolním zařízení
- Povinné předškolní vzdělávání
- Data nejsou k dispozici

Kombinace dvou typů grafického znázornění ve vybraných zemích znamená, že dané země v určité podobě uplatňují obě opatření (např. právní nárok na místo spolu s povinným předškolním vzděláváním).

Zdroj: European Commission, EACEA, 2014, s. 40.

Zajímavým ukazatelem je také **využití neformální péče**<sup>429</sup> rodinami, zvláště v zemích, kde je institucionální péče obecně málo dostupná. Česká republika stojí v tomto ukazateli v obou věkových kategoriích péče o děti na osmé nejvyšší příčce. Tento typ péče zde využívá více než 40 % dětí, zatímco evropský průměr je cca 27 %<sup>430</sup>. Naopak v Německu je tato péče využívána významně méně (asi 17 %) a ve Švédsku, Finsku a Norsku zcela minimálně (kolem 5 %). (European Commission, 2014)

Současným doporučením pro evropské země je zvažovat komplexitu veřejných sociálních balíčků při formulování politik a zohlednit výdaje rodin za péči o děti ve vztahu k dalším sociálním a fiskálním politikám, které ovlivňují rodinné příjmy<sup>431</sup>. (European Commission, 2014)

**Rozvoj kvality systému předškolního vzdělávání a péče je druhým problémem, který navazuje na snahy o početní růst institucionální péče v Evropě.** Evropská komise se jím začala zabývat v roce 2006, kdy zdůraznila jeho pozitivní vliv na procesy celoživotního učení jedince, zvláště v případě znevýhodněných dětí. (Evropská rada, 2006) V roce 2009 byl přijat *Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě* (ET 2020 – resp. *Education and Training 2020*). O předškolním vzdělávání v zásadě rozhodují členské státy. Evropská unie však podporuje jeho rozvoj jak v oblasti přístupu k němu (podpora růstu infrastruktury předškolních zařízení), tak v otázce kvality systému institucionální péče (výzkum aktuálních problémů, tvorba společného pohledu na úlohu systému předškolního vzdělávání, na vhodné vzdělávací programy, na úroveň kvalifikace pedagogických pracovníků a možnosti řízení). (Evropská komise, 2011) K evropským cílům patří podpora účasti dětí mladších tří let na vhodných podobách institucionální péče (formální péče). (European Commission, 2014) Tento trend nacházíme také v Německu, kde se sice celkově zvyšuje využití obou typů péče o děti do tří let, ale institucionální péče zde získává i v této věkové kategorii pevnou a výsadní pozici.

V evropských zemích se velmi **odlišuje struktura a fungování předškolních zařízení** z hlediska cílové skupiny dětí, zřizovatele, financování i rozsahu poskytovaných služeb

---

<sup>429</sup> Do neformální péče je zahrnuta neinstitutcionální péče a péče poskytovaná sousedy, známými a příslušníky rodiny i bez finanční odměny. Mezi evropskými zeměmi se však mírně liší bližší specifikace tohoto termínu (viz kapitola 0).

<sup>430</sup> Toto lze vysvětlit obecně velice málo dostupnou (či v určitých regionech zcela nedostupnou) institucionální i neinstitutcionální péčí pro děti v raném věku v České republice.

<sup>431</sup> Výzkum (European Commission, 2014, s. 36) ukázal, že 53 % žen-matek s dětmi v raném a předškolním věku nepracuje či pracuje na částečný úvazek z důvodu přílišné finanční náročnosti péče nebo její nedostupnosti (u 23 % žen).

(převažující orientace na vzdělávací a/nebo pečující funkci). Podle zprávy OECD (2015) je však lze přiřadit k jednomu z pěti hlavních typů zařízení:

- Institucionální péče, tzn. předškolní instituce (*regular centre-based ECEC*):
  - zařízení pro děti do tří let: zařízení (zpravidla jesle) s významným důrazem na pečující složku, zahrnující však také vzdělávací cíle; často spadají pod sektor sociálního zabezpečení;
  - zařízení pro děti od tří let: více formalizovaná zařízení, obvykle náležejí sektoru vzdělávání;
  - integrovaná centra pro děti do šesti let: pokrývají služby dvou výše uvedených typů zařízení; někdy slouží také pro zabezpečení příležitostného hlídání dětí.
- Neinstitucionální péče (*family day-care*): péče poskytovaná licencovanými osobami (pečovateli), rozšířená především u dětí do tří let; v některých evropských zemích (Švédsko, Norsko, Slovinsko, Itálie) má pouze marginální význam – méně než 3 % dětí do tří let – jiné země jako Německo, Lucembursko, vlámská část Belgie, Spojené království, Švýcarsko či Rakousko naopak zaznamenávají její vyšší využití.
- Centra zajišťující příležitostnou péči o dítě (*drop-in ECEC centres*): poskytují služby doplňující péči o dítě v běžných předškolních zařízeních či péči zajištěnou ze strany rodiny dítěte. (OECD, 2015, s. 23–24)

Přestože v Evropě stále převažují diferencovaná zařízení pro děti od narození do tří a od tří do šesti let, **představuje transformace tradičních podob zařízení v integrované předškolní instituce, kam docházejí děti v předškolním i raném věku, jednu z významných vývojových tendencí** (především z důvodu zjištěného celkového přínosu pro celoživotní vzdělávací cestu dítěte a facilitaci tranzitivních procesů mezi jednotlivými institucemi). Integrovaný model funguje ve skandinávských a baltských zemích, Chorvatsku a Slovinsku. Několik evropských zemí včetně Německa uplatňuje oba modely. (European Commission, EACEA, 2014) V Německu převažují integrovaná zařízení, resp. zařízení, která zajišťují vzdělávání a péči pro širší věkovou skupinu dětí ve věkově heterogenních i homogenních skupinách. Snahou několika spolkových zemí je ještě dále rozvinout zaměření těchto institucí a transformovat tradiční integrovaná předškolní zařízení směrem k zařízením (tzv. rodinná centra, *Familienzentren*) poskytujícím mnohostrannou podporu pro rodiny podle potřeb dané lokality (pedagogickou, sociální, psychologickou a právní pomoc i další typy služeb).

**Evropským trendem je tedy zavedení integrovaných systémů zajištění vzdělávání a péče pro děti v raném a předškolním věku.** S integrací péče pro děti do šesti let souvisí v Evropě i jednotné požadavky na pedagogické pojetí, kvalifikaci personálu, správu či financování. Německo má sice integrovaný systém, avšak na rozdíl od většiny evropských zemí nepřínáleží na národní úrovni pod sektor vzdělávání (jak tomu zpravidla u integrovaných systémů bývá), ale sektor veřejné péče o děti a mládež (*Kinder- und Jugendhilfe*). V rámci reformy posledních 15 let ovšem došlo k částečnému přesunutí kompetencí na vzdělávací ministerstva na zemské úrovni spolkových zemí (srov. v kapitole 3.2.2).

**Evropskou vývojovou tendencí je i směřování k více formalizovaným a institucionalizovaným formám péče.** Neinstitutionální péče hraje ve většině evropských zemí důležitější roli pouze ve vztahu k dětem do tří let. V Německu je však na rozdíl od skandinávských i dalších západních evropských zemí postavena institucionální a neinstitutionální péče na stejnou úroveň z hlediska jejich cílů. Ze strany státu je intenzivně podporován rozvoj obou druhů péče, přestože jejich význam je odlišný.

V Evropě posiluje tendence k humanizaci vzdělávání. Je **prosazován inkluzivní vzdělávací systém**, především **ve vztahu k podpoře sociálně znevýhodněných dětí a jejich rodin** (včetně dětí migrantů a dětí národnostních menšin). Jedním z důvodů, proč Evropská komise (2011) považuje účast znevýhodněných dětí na předškolním vzdělávání za významnou, je i návratnost investic na jednotlivých úrovních vzdělávání. Ta je u všech jedinců obecně nejvyšší v předškolním věku a později klesá, přičemž u dětí ze znevýhodněných rodin je návratnost v předškolním věku ještě vyšší než u dětí z intaktních rodin (viz příloha 45). Paradoxní je, že většina evropských zemí vynakládá na předškolní vzdělávání zdaleka nejnižší výdaje z veřejných zdrojů v porovnání s pozdějšími fázemi vzdělávání jedince. (OECD, 2009)

**Děti ohrožené sociálním vyloučením** tvoří v Evropě významnou skupinu. V průměru každé čtvrté dítě do šesti let spadá do této kategorie, přičemž v některých zemích (Rumunsko, Bulharsko) je to dokonce každé druhé dítě. Německo (18,4 %) a Česká republika (17,1 %) vykazují v rámci Evropy poměrně nízké počty těchto dětí. (European Commission, EACEA, 2014) Kategorie sociální vyloučení však plně nezohledňuje **děti s migračním původem**, které jsou zpravidla zahrnovány do skupiny sociálně (sociokulturně) znevýhodněných dětí. V Německu tvoří tyto děti více než třetinu (35,9 % v roce 2013) populace dětí do šesti let. V západních spolkových zemích je jejich podíl v průměru vyšší, což velmi významně

determinuje pedagogickou praxi. Německo – podobně jako další západní evropské země – investuje značné národní, zemské i komunální finanční zdroje na podporu dětí s migračním původem v předškolním i raném věku. (Statistisches Bundesamt, 2014a)

Tato problematika je jednou z dlouhodobých priorit vzdělávací politiky Německa. Pro předškolní vzdělávání v České republice je **podpora dětí s odlišným mateřským jazykem** (dále OMJ)<sup>432</sup> poměrně nové téma. Česká školní inspekce (ČŠI, 2015) hodnotila v tomto aspektu situaci v mateřských školách (dále MŠ) hůře než na vyšších stupních vzdělávání. Počet dětí s OMJ činí v MŠ jen kolem 3,2 % (2014/2015), což je radikálně méně než v Německu a západních zemích Evropy<sup>433</sup>. (ČŠI, 2015) V evropských zemích mají děti s OMJ zpravidla nižší účast na předškolním vzdělávání, což ještě více posiluje jejich znevýhodnění při vstupu do primární školy. „Rozšíření účasti dětí ze znevýhodněných rodin na institucionální péči je jednou z nejdůležitějších priorit evropské politiky v oblasti předškolního vzdělávání.“ (Europäische Kommission, 2014, s. 18) Zkušenosti Německa s poskytováním podpory sociálně znevýhodněným dětem (zvláště dětem s OMJ) se tak mohou stát zdrojem poučení pro Českou republiku, především v oblasti jejich diagnostiky, jazykové podpory a komplexní podpory jejich rodin.

**Jazyková podpora znevýhodněných dětí (dětí se sociálním znevýhodněním)** je v Evropě nejrozšířenějším podpurným opatřením pro tuto kategorii dětí. Evropské země uplatňují různé strategie k jejich vyhledávání (především kulturní a jazyková kritéria<sup>434</sup>, v některých zemích rovněž socioekonomická a geografická kritéria<sup>435</sup>). Důležité je také celkové pojetí opatření pro děti se speciálními potřebami. Převažuje poskytování podpory dle cílových skupin<sup>436</sup> (země východní Evropy včetně České republiky, Francie, Norsko, Spojené království, Irsko). Menšinu tvoří země uplatňující výhradně individuální přístup. Německo, Španělsko, Portugalsko, Řecko a většina skandinávských zemí kombinují oba přístupy. Německo má za tímto účelem vypracovaný víceúrovňový soubor opatření, který se zaměřuje na podporu dětí od raného věku a zahrnuje i jejich rodiny. Postupy jsou diferencovány dle spolkových

---

<sup>432</sup> Na tomto místě v textu jsou používány různé pojmy (dítě ohrožené sociálním vyloučením, sociálně či sociokulturně znevýhodněné dítě, dítě s odlišným mateřským jazykem atd.). Důvodem jsou různé indikátory a kategorie, které sledují statistiky v jednotlivých evropských zemích. V České republice zatím není sledován počet dětí s migračním původem v populaci dětí ani v mateřských školách (sledovány kategorie dítě-cizinec a nově také dítě s odlišným mateřským jazykem). Plnohodnotná komparace z tohoto důvodu není zcela možná, nicméně i tak tyto údaje demonstrují zajímavé rozdíly v rámci evropských zemí.

<sup>433</sup> Vychází to i z celkově nižšího podílu osob s migračním původem (resp. osob s OMJ) v České republice.

<sup>434</sup> Švédsko, Finsko, Estonsko, Lotyšsko, Litva, Německo, Polsko a Chorvatsko.

<sup>435</sup> Ostatní země EU a EHS s výjimkou Itálie, Islandu, Švýcarska a Walesu, kde je uplatňován pouze individuální přístup, nikoli podpora orientovaná dle cílových skupin. (European Commission, EACEA, 2014)

<sup>436</sup> Podle přiřazení dítěte k určité skupině jsou mu pak nabídnuty možnosti speciální podpory ve vzdělávání.

zemí, na národní úrovni však existuje řada opatření na podporu specifických skupin znevýhodněných dětí a jejich rodin<sup>437</sup> (viz kapitola 3.6 a 3.7.3). (European Commission, EACEA, 2014)

**Vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání** jsou považovány za základ podpory kvality. Zdůrazňován je celostní přístup a všestranný rozvoj dítěte, který zahrnuje kognitivní, emoční, sociální i fyzickou oblast. Získávání nekognitivních dovedností je nahlíženo jako podmínka pro další učení a úspěšné zapojení jedince do společnosti (důraz na vytrvalost, motivaci, schopnost participace a interakce s ostatními). (Evropská komise, 2011) Toto velice souzní s pojetím současného národního kurikulárního rámce i zemských vzdělávacích plánů v Německu. Vzdělávací dispozice jsou důležitým aspektem, který je sledován i v rámci monitorování individuálního rozvoje dítěte (metody dokumentace a hodnocení<sup>438</sup>).

Oficiální pedagogické koncepty mají všechny evropské země. Polovina z nich se však nevztahuje na vzdělávání, výchovu a péči o dítě v celém období od 0 do 6 let, ale zahrnuje pouze děti v předškolním věku (zpravidla 3–6 let), protože institucionální péče o děti v raném věku zde klade větší důraz na zabezpečení péče. Důležitým vývojovým trendem v Evropě je směřování k širěji pojatým vzdělávacím programům, které pokrývají nejen předškolní věk, ale celou vývojovou fázi od narození dítěte po jeho vstup do povinného vzdělávání. V Německu se orientují dvě třetiny vzdělávacích plánů i na děti v primárním vzdělávání (resp. na institucionální péči o děti ve školním věku), což odpovídá současným vývojovým tendencím v Evropě.

Vlivem rostoucí sociální diverzity v Evropské unii a jejích důsledků se zvětšují i obtíže **v tranzicích dětí z rodinného prostředí do předškolních institucí a dále do primárního vzdělávání**. Otázka podpory dítěte i rodiny v těchto situacích je proto důležitou součástí rozvoje předškolního vzdělávání v evropském kontextu. V Německu je tato problematika poměrně podrobně tematizována v národním i v zemských kurikulárních dokumentech (tj. vzdělávacích plánech spolkových zemí). Velká část spolkových zemí navíc ukotvuje základní požadavky také do prováděcích zemských zákonů o institucionální a neinstitucionální péči, a to ve značně vyšším rozsahu, než je tomu v České republice.

---

<sup>437</sup> Konkrétně se týkají např. podpory rané účasti dětí na vzdělávání, daňových a finančních úlev pro rodiče, přednostního vstupu těchto dětí do institucionální péče, zvláštních pedagogických pracovníků, diagnostických, jazykových a kompenzačních programů apod.

<sup>438</sup> Např. metoda *Learning Stories*. (Uhlířová, Loudová Stralczyńska, 2015) Kompletní přehled pozorovacích a diagnostických metod podle jejich uplatnění ve spolkových zemích Německa je uveden v příloze 40 a 41.



**Přechod dítěte z preprimárního na primární stupeň vzdělávání** je významným tématem ve všech evropských zemích. Zpravidla přitom bývají sledována tři kritéria: školní zralost, školní připravenost dítěte a jeho jazyková a komunikační kompetence (zvláště s důrazem na vyučovací jazyk v dané zemi). V řadě evropských zemí mohou děti získat odklad, pokud jedno z těchto kritérií nenaplnují. Mnoho zemí však odklad neumožňuje a děti vstupují do primárního vzdělávání pouze na základě dosažení patřičného věku (Francie, Irsko, Itálie, Litva, Řecko, Spojené království a Norsko). (European Commission, EACEA, 2014) V Německu je v otázce vstupu dítěte do povinného vzdělávání přihlíženo ke všem třem kritériím.

V řadě evropských zemí jsou **rodiče** ve značné míře **zahrnuti do rozhodování v předškolních zařízeních**. Ve většině zemí (včetně Německa) participují na rozhodnutích o vzdělávacích cílech, obsazích a didaktických metodách<sup>439</sup>. Jednou z forem jejich zapojení jsou rodičovské rady. Rodiče mohou také být členy vedoucích grémií v předškolních institucích<sup>440</sup>. V České republice jako v jediné evropské zemi neexistují žádná vedoucí grémia v mateřských školách. Účast rodičů na rozhodovacích procesech v předškolních zařízeních je u nás i z tohoto důvodu nižší než v Německu.

Další důležitou stránkou rozvoje kvality je **zajištění adekvátně kvalifikovaného pedagogického personálu** (jeho získávání, systém vzdělávání, profesionalizace i jeho udržení).

Ve většině evropských zemí pracují v předškolních institucích tři odlišné typy pracovníků:

- pedagogové (zpravidla vysokoškolský bakalářský titul<sup>441</sup>);
- pečovatelé (zpravidla minimálně vyšší sekundární nebo postsekundární vzdělání);
- pomocné síly (sekundární vzdělání nebo bez kvalifikace). (European Commission, EACEA, 2014)

---

<sup>439</sup> V Německu mají rodiče poradní právo ve všech těchto aspektech v institucích pro děti raného i předškolního věku.

<sup>440</sup> Na řízení předškolního zařízení se nepodílí jen vedoucí pracovník (ředitel v mateřských školách v ČR) a jeho zástupce, ale do řídicích procesů jsou zapojena i grémia složená z pedagogů daného zařízení, rodičů a komunálních orgánů. Grémia rozhodují o organizačních záležitostech, pedagogických procesech a směřování předškolního zařízení. Bývají zapojena do rozhodování o zaměstnání nových pedagogických pracovníků apod.

<sup>441</sup> Výjimkou jsou Francie, Itálie, Portugalsko a Island s povinnou minimální kvalifikací na magisterské úrovni (*master's degree*) pro pedagogy pracující s dětmi předškolního věku.

V kompetencích pracovníků předškolních institucí tak přetrvává oddělení úkolů, které souvisejí se vzdělávacími činnostmi (vykonávají více kvalifikované osoby), od úkolů zaměřených na péči o děti (méně kvalifikovaní zaměstnanci). (Evropská komise, 2011) Tuto tendenci zaznamenáváme i v Německu, kde v multiprofesionálních týmech předškolních zařízení působí jak plně kvalifikovaní pedagogové s dosaženým postsekundárním či terciárním vzděláním (zpravidla vychovatelé či sociální pedagogové), tak pomocní pracovníci s ukončeným sekundárním vzděláním (pečovatelé nebo sociální asistenti). Vedoucí pracovníci předškolních zařízení zpravidla v Evropě musejí mít minimální odborné vzdělání na bakalářské úrovni a zkušenosti z praxe v určitém rozsahu. Výjimkou je v EU pouze Německo, Rakousko a Česká republika, kde není požadován vysokoškolský titul pro vedoucí pracovníky<sup>442</sup>.

Zvláštní problematikou je samotná **úroveň kvalifikace pedagogů v předškolním vzdělávání**. Mnoho evropských zemí (včetně Německa) dlouhodobě vede odbornou diskuzi o nutnosti transformace přípravného vzdělávání pedagogů. V rámci vzrůstající heterogenity dětí stoupají nároky na pedagogy v předškolním vzdělávání (začleňování a podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami apod.). Proto je jedním z vývojových trendů v Evropě **profesionalizace a zvyšování odborné kvalifikace pedagogů**, které směřuje k jejich odborné přípravě na vysokoškolské úrovni. V některých evropských zemích je na stejné úrovni jako u učitelů v primárním vzdělávání (Francie, Portugalsko, Švýcarsko, Itálie, Island). Ve většině západních zemí probíhá na terciárním stupni vzdělávání. V několika evropských zemích však stále zůstává na nižších úrovních, což se projevuje na celkovém statusu tohoto povolání i genderovém zastoupení pedagogů. (OECD, 2015)

Německo má v porovnání s Českou republikou výrazně vyšší podíl pedagogů-mužů v předškolní oblasti (4,1 % v Německu v roce 2013), i když i zde existují značné regionální rozdíly. Záměrem Evropské komise je zatraktivnit mužům toto povolání a snížit genderovou nerovnováhu. (Evropská komise, 2011) Stejně snahy zaznamenáváme také v Německu, kde v posledních letech probíhá několik národních iniciativ (viz kapitola 3.6), jež se snaží získat muže na pozice pedagogů v předškolním vzdělávání. Stát za tímto účelem vynakládá rovněž značné finanční zdroje, které jsou plánovány i do budoucna.

---

<sup>442</sup> V Dánsku, Irsku, Spojeném království a ve Švédsku nejsou stanoveny speciální kvalifikační požadavky na vedoucí pracovníky. (European Commission, EACEA, 2014)

Důraz na profesionalizaci a **terciarizaci vzdělávání předškolních pedagogů** se jasně ukazuje i v Německu. V posledních deseti letech zde stoupá počet osob, které absolvují vysokoškolskou přípravu. Byly vytvořeny studijní programy, které se nově úzce specializují na vzdělávání dětí v předškolním věku a zohledňují soudobé výzvy předškolního vzdělávání. Jejich absolventi obvykle zastávají právě vedoucí pozice v předškolních zařízeních.

Akcentovanou otázkou v evropském kontextu je **systemový přístup ke službám předškolního vzdělávání a péče**. Evropská komise (2011) zdůrazňuje důležitost blízké spolupráce politik orientovaných na vzdělávání, zaměstnanost, zdraví a sociální problematiku. Základem pro budování kvality je koherentní vize, konzistence cílů, jasně definovaná odpovědnost a úkoly napříč celým systémem. (Evropská komise, 2011) V Německu je tento systémový přístup velmi patrný na postupných krocích reformy, která probíhá od počátku 90. let minulého století. Institucionální i neinstitutonální péče se zde transformovaly v mnoha ohledech (legislativní, kurikulární, personální rámec atd.). Postupné kroky reformy, systémová a provázaná opatření jsou jasnou inspirací pro vzdělávací politiku v České republice. Není možné tvrdit, že by se Německo nepotýkalo s žádnými obtížemi při uskutečňování reformy. Jedná se však více o lokální problémy<sup>443</sup> než komplexní chyby v celkovém procesu.

Konkrétní silné a slabé stránky německého předškolního vzdělávání byly shrnuty již ve zprávě o Německu pro OECD z roku 2004 (OECD, 2004a), která navazovala na mezinárodní srovnávací studii *OECD Starting Strong* (2001). Studie vytyčila konkrétní doporučení pro další rozvoj předškolní oblasti, jež souzněla s následujícím vývojem reformy v Německu:

- širší pohled na péči o děti do šesti let – zabezpečení zdrojů pro rodiny zajišťující péči o děti do jednoho roku, začlenění dětí minimálně do deseti let do systému péče o děti mimo rodinu apod.;
- tvorba dlouhodobé koncepce rozvoje;
- rozšíření role Spolku a význam partnerství zahrnující aktéry na všech správních úrovních;
- podpora praxe prostřednictvím dalšího vzdělávání, poradenství a dalších kvalitativních nástrojů;
- navýšení veřejných zdrojů;

---

<sup>443</sup> Např. regionální nedostatek míst v předškolních zařízeních.

- podpora integrace a podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami;
- zlepšení hodnocení pedagogických pracovníků v předškolní oblasti (rozmanitost personálu, získání mužských pracovníků);
- zlepšení vztahu předškolních zařízení a škol při zachování jejich samostatnosti;
- cílené vytváření prostoru pro učení v předškolních zařízeních (zlepšení odborné přípravy pedagogů vzhledem k práci s dítětem ve věku do šesti let; kontrola vytváření a dodržování kvalitativních standardů, vyzdvižení konceptu situačního přístupu při zahrnutí nutných kognitivních kompetencí dětí a školní připravenosti apod.);
- rozvoj výzkumu v této oblasti;
- řešení nízké pozornosti obecně věnované předškolní oblasti;
- rozvoj mezinárodní výměny jako podnět pro reformy (Skandinávie, Spojené království, Itálie apod.). (OECD, 2004a)

Na všechna tato doporučení i konkrétní podněty pro rozvoj institucionální i neinstitutonální péče v Německu jsou zaměřeny reformy posledních deseti let. **Německo systematicky vytváří strukturální podmínky** pro postupné zlepšení pedagogické praxe. Hlavní kritické body (popsané ve studii OECD, 2004a) byly v Německu již převážně vyřešeny tak, aby byl postupně v dalších letech umožněn kvalitativní rozvoj. V řadě oblastí se jedná o dlouhodobý vývoj (např. kvalifikace pedagogů a jejich financování). Mnohé kroky k proměně však již byly uskutečněny a provázány s dalším systematickým rozvojem.

Hlavní body reforem v Německu korespondují s vývojovými trendy v rámci Evropské unie. Řada z nich je v České republice řešena teprve v posledních letech a ne vždy zcela úspěšně. Česká republika se v reformách stejně jako Německo snaží o nastolení pozitivních kroků v předškolním vzdělávání. Bohužel ne vždy systémově. Vývoj reforem a jejich způsobů řešení v Německu nám poskytuje inspiraci pro odpovědné formulování vzdělávací politiky, která hledá funkční mechanismy v zahraničí, ale současně zohledňuje vlastní národní specifika.

### 4.3 Závěr

Tato práce se zaměřila na zkoumání reformy předškolního vzdělávání v Německu. Německo jako federativní stát s tradičně uplatňovaným systémem subsidiarity je charakterizováno značnou vnitřní pluralitou, kterou se vyznačují rovněž systémy institucionální i neinstitucionální péče o dítě do šesti let v jednotlivých spolkových zemích. Reformy předškolního vzdělávání jsou proto nahlíženy primárně na rovině národní. Sekundárně jsou zohledněny jejich specifické implementace na úrovni spolkových zemí. Aktuální reformy jsou analyzovány ve svém historickém rámci i v kontextu současného nastavení vnějších podmínek předškolního vzdělávání v Německu. Cílem práce bylo zjistit, **jaké jsou současné reformy a tendence ve vývoji předškolního vzdělávání ve Spolkové republice Německo**. K zodpovězení této otázky využívá práce metodologické přístupy srovnávací pedagogiky. Vychází z víceúrovňové srovnávací analýzy a pracuje s několika zdroji dat a různými výzkumnými metodami. Bylo použito především výsledků obsahové analýzy dokumentů, které byly doplněny a triangulovány daty získanými z rozhovorů s německými experty v oblasti předškolní pedagogiky i z pozorování v předškolních zařízeních v Německu.

Předškolní vzdělávání, výchova a péče se v Německu za posledních 15 let významně proměnily. Před současnými reformami byl vzdělávací systém charakteristický pojetím vzdělávání, které je reformami odstraněno. Negativa, na něž reformy reagují, se odrážela především v nekonzistenci vzdělávací cesty, v problémech s vyvážením regulace a deregulace vzdělávacího a sociálního systému. Reformy byly podníceny i důsledky globalizace – proměnou institucí, kulturní rozmanitostí a komplexností sociální situace, novými mechanismy řízení i proměnou biografie rodiny.

Změna paradigmatu v předškolní pedagogice, která je pro současnost typická, znamená pevné zakotvení vzdělávací úlohy v triadickém vymezení jejích úkolů. Tato proměna má pak hluboké důsledky pro pedagogickou praxi. Zatímco v mezinárodním kontextu k ní došlo zpravidla již dříve, v Německu lze tento vývoj sledovat až na přelomu nového tisíciletí.

Jak vyplývá ze shrnutí specifických výzkumných otázek, Německo uskutečnilo v letech 2000–2015 řadu reformních kroků v předškolním vzdělávání. Provedlo změny v nastavení jeho podmínek na národní i zemské úrovni (legislativní, finanční atd.). Podporuje transformaci a vznik nových podob předškolních institucí i jejich kooperace. V reformách respektuje regionální specifika jednotlivých spolkových zemí, ale v zásadních principech

předškolního vzdělávání usiluje o jejich harmonizaci. Německo podporuje koncepční vývoj v oblasti národního kurikulárního rámce a zemských vzdělávacích plánů i rozvoj alternativních a inovativních modelů. K nejvýznamnějším oblastem současných reforem patří:

- kvantitativní a kvalitativní rozvoj institucionální i neinstitutonální péče, především zabezpečení péče o děti do tří let;
- systémové nastavení a podpora tranzitivních procesů dítěte v předškolním věku, zejména vzhledem k přechodu dítěte na primární stupeň vzdělávání (zohlednění celostního pohledu zahrnujícího všechny významné aktéry na procesu tranzice);
- podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci hlavního vzdělávacího proudu; především otázka vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním (zvláště dětí s migračním původem, včetně dětí-azylantů) a přechod od integračního k inkluzivnímu přístupu ve vzdělávání;
- vyrovnávání vzdělávacích příležitostí prostřednictvím zajištění včasné podpory a intervence dětem, předně v oblasti jazykového rozvoje (povinná dokumentace či testování a diagnostika vývojové úrovně dětí předškolního věku);
- kvalitativní rozvoj přípravného a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v institucionální (postupná terciarizace, vytvoření závazného národního vzdělávacího rámce a nových studijních programů) i neinstitutonální péči (stanovení minimálních kvalifikačních standardů).

Dynamický rozvoj předškolního vzdělávání, výchovy a péče má podle strategických plánů pokračovat i v dalších letech. Lze proto očekávat, že bude postihovat zvláště tyto skutečnosti:

- zvyšující se rozsah péče a rostoucí zájem o modely celodenní a flexibilní péče ze strany rodičů (včetně okrajových hodin);
- vzrůstající počet předškolních zařízení s komplexními službami pro rodiny (rodinná centra);
- implementace a průběžné inovace vzdělávacích plánů ve všech spolkových zemích;
- sledování jazykové úrovně dětí před vstupem do primární školy a speciální jazykové programy pro děti potřebující zvláštní podporu;
- rozvoj spolupráce preprimárního a primárního stupně – stimulační úlohu zde plní vzdělávací plány zahrnující oba stupně, jazyková podpora dětí v oblasti němčiny

a tlaky na zlepšení kooperace související s podporou zvládnutí tranzice dětí mezi oběma stupni;

- další rozvoj péče o děti do tří let;
- přiznání trvalého významu neinstitutionální péči, hlavně v oblasti zajištění péče o děti do tří let;
- postupná profesionalizace osob nabízejících neinstitutionální péči.

Výzkum na poli předškolního vzdělávání ovlivňuje realizaci reformy a umožňuje predikci jeho dalšího rozvoje. V roce 2011 byla proto z podnětu ministerstva pro rodinu, seniory, ženy a mládež (BMFSFJ) vypracována studie *Koncept budoucnosti předškolních zařízení 2020*<sup>444</sup> (Schneewind, 2011), která se zaměřila na scénáře popisující možné podoby předškolního zařízení v budoucnosti. Scénáře se v mnohém shodují s liniemi vývoje popsány v pozdější Delphi-studii *KiTa 2030*<sup>445</sup>. (Gönder, 2014) Oba materiály naznačují doporučené kroky dalšího vývoje. Studie KiTa 2030 je formuluje ve vztahu ke třem základním identifikovaným výzvám současnosti:

- kvalitativnímu zlepšení vzdělávacích a socializačních procesů dětí;
- vytvoření rovných šancí v systému předškolního vzdělávání, výchovy a péče;
- jednodušší harmonizaci rodinného života a zaměstnání rodičů.

Predikce změn a dalšího rozvoje německé institucionální a neinstitutionální péče je v současném nestabilním světě možná pouze v omezené míře. Scénáře budoucnosti a strategie vývoje nastiňují cíle, ideální a reálné modely vzhledem k současné situaci. Usnadňují tak hledání cest k jejich dosažení a upozorňují na možné důsledky současných kroků. Prognózování vychází ze simulací vývoje, které popisují oboustranné závislosti interních a externích faktorů vzdělávacího systému. Kvalita modelů anticipovaného vývoje závisí jak na komplexitě a přiměřenosti odhadovaného modelu, tak na prediktabilitě jednotlivých znaků. Seriózní výzkum trendů analyzuje a reflektuje procesy změny ve společnosti, hospodářství, vědě, politice i technice, a to v metodologicky a argumentativně transparentní formě. Redukuje komplexitu těchto procesů s cílem ozřejmit budoucí vývoj. Možnosti extrapolace

---

<sup>444</sup> V němčině *Gesamtbericht Zukunftskonzept Kita 2020 – mit Praktikerinnen im Gespräch*.

<sup>445</sup> Studie byla vytvořena na *Institutu Futur* na *Freie Universität* v Berlíně. Institut se zabývá budoucím vývojem v oblasti výchovy a vzdělávání. Data byla získána z rozhovorů a dotazníkového šetření mezi experty v předškolní oblasti, reflektovala výstupy předešlé studie. Z obou studií vyplývá, že vývoj předpokládaný podle pravděpodobného scénáře se značně odlišuje od vývoje, který by si respondenti přáli.

však mají svá omezení. Jsou determinována faktory, které nelze předpovědět a které spoluurčují vývoj vyznačující se proto řadou diskontinuit.

Je možné očekávat, že vlivem současné migrační vlny posílí celospolečenský význam podpory dětí v předškolním věku a institucionální předškolní výchova získá ještě výraznější roli, protože umožní i generaci rodičů se rychleji adaptovat do německého prostředí a usnadní tak porozumění v sociokulturně heterogenní společnosti. Evropské země musejí reagovat na situaci na vlastním území i reflektovat mezinárodní problémy (válečné konflikty a jejich společenské dopady). Vliv kvalitního předškolního vzdělávání na dítě může mít pozitivní přínos i pro jeho rodinu. Jedná se o novou roli institucionální předškolní výchovy, která může mít nový harmonizující dopad.

Trend zacílený na kvantitativní i kvalitativní rozvoj předškolních zařízení je z určitých pohledů také kritizován. Prof. Liegle (2008, s. 6) mluví o kampani za „více vzdělávání“, „více dětí“ a „více předškolní péče o děti“ jako o snahách, které nevycházejí ani tak z potřeb dětí a jejich práv jako mnohem více ze zájmů společnosti.

„Nelze přehlédnout tendenci, která se snaží o překonání mizérie v německém vzdělávacím systému tím, že děti budou cíleně připravovány na školu v předškolních institucích. Stejně platí také pro zdůraznění výkonu dětí (místo důrazu na výkon pedagogických pracovníků) v evaluačních systémech vzdělávacích plánů.“ (Liegle, 2008, s. 6)

Analýza vývoje i současných reforem v Německu ukázala, že zde proti sobě zároveň působí **dvě protichůdné tendence**. První je úsilí o zavedení minimálních závazných standardů, tj. do určité míry standardizující směr. Nové legislativní a kurikulární dokumenty představují oživení snahy o vymezení jasných a závazných podmínek, cílů i obsahů předškolního vzdělávání na všech úrovních. Jejich existence a implementace do praxe je spojena s cílenějším a plánovanějším přístupem pedagogů k pedagogickým procesům i přípravě dítěte na povinné vzdělávání. Druhou tendencí je směr zdůrazňující svobodu dítěte a jeho vzdělávací potřeby i flexibilitu pedagogických procesů. Toto pojetí je imanentní pedagogickým koncepcím založeným na situačním přístupu, principu otevřenosti, podpoře komunikace, participace a autonomie dítěte. V jednotlivých spolkových zemích se obě tendence vyznačují různou intenzitou. Analýza historického vývoje institucionální péče ukázala, že zajištění kvalitního předškolního vzdělávání v současnosti odráží dlouhodobé hledání rovnováhy mezi oběma důrazy.



Současná diskuse o dalším rozvoji předškolní oblasti poukazuje ještě na jeden fenomén, totiž „institucionalizaci dětství“. Jedná se o problém, který se pojí se zavedením obecné dostupnosti institucionální a neinstitucionální péče pro děti od jednoho roku. Přináší s sebou mnohá nebezpečí pro zdravý rozvoj dítěte, jeho vztahů či socializace. Související otázkou je přenos a transformace odpovědnosti rodiny a státu za výchovu a vzdělávání dítěte. Hledání žádoucího modelu, který by zohledňoval přínosy rodinné i institucionální výchovy a respektoval potřeby dětí, rodičů i společnosti, je výzvou současných reformních procesů v předškolní oblasti.

Reformy v Německu poskytují řadu podnětů pro rozvoj českého předškolního vzdělávání i zajištění péče o děti do tří let. Diskuse o efektivnosti institucionální péče z hlediska rodin i státu by neměla konkurovat zachování práv dítěte, ochraně dítěte a jeho dětství a především zohlednění jeho základních potřeb. Jednoznačnou inspirací se nám může stát komplexní, systematický a dlouhodobě odpovědný přístup Německa, který v poslední dekádě zaujalo k rozvoji předškolní oblasti a jehož se v českém kontextu nedostává.

## 5 Zkratky

AFKRA – *Aktivitätsfragebogen für Erzieher/-innen* – dotazník zaměřený na hodnocení předškolních zařízení a pedagogické procesy (orientovaný na činnosti s dětmi)

AID:A – *Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten* – survey realizovaný Německým institutem pro mládež (DJI) specializovaný na zmapování sociální situace společnosti v Německu

AKS – *Arbeitskreis Kritische Sozialarbeit* – organizace Kritická sociální práce

AWiFF – *Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte* – odborný portál pro pedagogy vznikl rozšířením portálu Iniciativa za další vzdělávání odborných pedagogických pracovníků v předškolním vzdělávání (WiFF)

BAG-BEK – *Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit* – spolková pracovní skupina Vzdělávání a výchova v dětství

BayKiBiG – *Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz* – Bavorský zákon o vzdělávání a péči o děti

BeKiB – *Betriebliche Kinderbetreuung* – firemní péče o děti

BGBI – *Das deutsche Bundesgesetzblatt* – oficiální věstník, v němž jsou zveřejňovány zákony ve Spolkové republice Německo

BiSS – *Bildung durch Sprache und Schrift* – spolková iniciativa Vzdělávání prostřednictvím jazyka a písma

BMBF – *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* – Spolkové ministerstvo pro vzdělávání a výzkum

BMFSFJ – *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* – Spolkové ministerstvo pro rodinu, seniory, ženy a mládež

CIS – *Caregiver Interaction Scale* – škála zjišťující a hodnotící interakce pečujících osob v předškolních zařízeních; škála slouží k hodnocení pedagogických procesů v předškolním zařízení

DECET – *Diversity in Early Childhood Education and Training* – mezinárodní organizace Rozmanitost v předškolním vzdělávání a odborné přípravě

DIPF – *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* – Německý institut pro mezinárodní pedagogický výzkum

DJI – *Deutsches Jugendinstitut* – Německý institut pro mládež

DKJS – *Deutsche Kinder- und Jugendstiftung* – Německá nadace pro děti a mládež

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

DVVB – *Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung* – Německá centrální správa pro vzdělávání

EACEA – *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* – Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast

ECEC – *Early Childhood Education and Care* – vzdělávání, výchova a péče v raném dětství

ECERS – *Early Childhood Environment Rating Scale* – americká škála pro hodnocení prostředí v předškolním zařízení

ECTS – *European Credit Transfer System* – mezinárodně srovnatelný kreditní systém umožňující meziuniverzitní studentskou mobilitu

EEC – *Early Excellence Centre* – centrum rané excelence

ESF – Evropský sociální fond

ET 2020 – *Education and Training 2020* – Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě

EU – Evropská unie

FORKID – *Forschungsdatenbank Frühe Hilfen* – databanka výzkumných výstupů k tematice raná péče a podpora rodin a dětí v Německu

GG – *Grundgesetz* – Základní zákon neboli Ústava Spolkové republiky Německo

HAVAS 5 – *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünffähriger* – Hamburská metoda analýzy jazykové úrovně pětiletých dětí

IFP – *Staatsinstitut für Frühpädagogik* – Státní institut pro předškolní pedagogiku (Mnichov)

INA – *Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA)* – Mezinárodní akademie pro inovativní pedagogiku, psychologii a ekonomii na Freie Universität v Berlíně

IQS – *Integrierte Qualitäts-Skala* – Integrovaná škála kvality; evaluační nástroj pro hodnocení procesuí kvality předškolních zařízení

ISCED – *International Standard Classification of Education* – mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání podle UNESCO

ISCED 0 – nultý stupeň vzdělávání odpovídající preprimárnímu vzdělávání

ISTA – *Institut für den Situationsansatz* – Institut pro Situationsansatz (situační přístup) na Freie Universität v Berlíně

JFMK – *Jugend- und Familienministerkonferenz* – Konference ministrů pro rodinu a mládež

JWG – *Jugendwohlfahrtsgesetz* – zákon o veřejné péči

KES – *Kindergarten-Skala* – nejrozšířenější škála pro hodnocení předškolních zařízení v Německu; německá adaptace americké metody *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS)

KES-E – *Kindergarten-Skala Erweiterung* – škála pro hodnocení předškolních zařízení, rozšířená varianta škály KES zaměřená na vzdělávací oblasti

KES-RZ – *revidierte Kindergarten-Skala und ihre Zusatzmerkmale* – revidovaná škála KES s dalšími charakteristikami

KICK – *Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz* – Zákon o dalším rozvoji pomoci pro děti a mládež

KIDZ – *Kindergarten der Zukunft in Bayern* – Předškolní zařízení budoucnosti v Bavorsku, bavorský inovativní projekt

KiföG – *Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und Tagespflege (Kinderförderungsgesetz)* – Zákon na podporu dětí mladších 3 let v institucionální a neinstitucionální péči

Kita – *Kindertagesstätte* – zkratka označení pro zařízení institucionální péče pro děti do 6 let (resp. děti do 15 let).

KiTaVO – *Landesverordnung über Mindestanforderungen für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen und für die Leistungen der Kindertagespflege (Kindertagesstätten- und -tagespflegeverordnung)* – Zemské nařízení o minimálních požadavcích na provoz institucionální a neinstitucionální péče

KJHG – *Kinder- und Jugendhilfgesetz* – Zákon o veřejné péči o děti a mládež

KMK – *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* – Stálá konference ministrů kultu zemí Spolkové republiky Německo; v oficiálních dokumentech se používá také zkrácená forma Konference ministrů kultu (*Kultusministerkonferenz*).

KRIPS-R – *Krippen-Skala* – revidovaná škála pro hodnocení zařízení institucionální péče pro děti do 3 let

KTPP – *(Kinder)Tagespflegepersonen* – souhrnné označení pro poskytovatele neinstitucionální péče v Německu (pečovatelky a pečovatelé)

LAU – *Local Administrative Unit* – lokální administrativní jednotka; systém LAU platí pro nižší úroveň územního členění (LAU 1 odpovídá v ČR okresu, LAU 2 odpovídá obci)

MPSV ČR – Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠMT ČR – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

NDR – Německá demokratická republika

NEPS – *Nationales Bildungspanel* – Národní vzdělávací panel a databanka výzkumných dat

nifbe – *Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung* – Dolnosaský institut pro vzdělávání a rozvoj dětí v předškolním věku

NQI – *Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder* – Národní iniciativa pro kvalitu v systému institucionální péče pro děti

NSDAP – *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei* – Národně socialistická německá dělnická strana

NSV – *Nationalsozialistische Volkswohlfahrt* – Nacionálně socialistická veřejná péče byla od roku 1933 stranickou organizací NSDAP

NUBBEK – *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* – Národní výzkum vzdělávání, péče a výchovy v raném dětství

OECD – *Organisation for Economic Co-operation and Development* – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

O. K. – *Offener Kindergarten* – inovativní pedagogický koncept nazývaný také *offene Arbeit* (lze překládat jako otevřený model práce)

OMJ – odlišný mateřský jazyk

OSN – Organizace spojených národů

*PädQUIS* – *Pädagogische Qualitäts-Informationen-Systeme* – výzkumný a rozvojový institut Systémy pedagogické kvality a informací

PC – pedagogické centrum v alternativním konceptu Reggio Emilia

PFH – *Pestalozzi-Fröbel-Haus* – možné přeložit jako Dům Pestalozziho a Fröbela (Berlín); autorka však v práci překlad nepoužívá, neboť se jedná o vlastní název instituce

PLOD – *Possible lines of direction* – v přímém překladu možné linie směru – hodnotící nástroj rozvoje dítěte odkazující na předpokládané oblasti jeho dalšího rozvoje

PISA – *Programme for International Student Assessment* – mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání; program OECD

RJWG – *Reichsjugendwohlfahrtsgesetz* – celoněmecký zákon o veřejné péči o mladistvé

RVO – *Reichsversicherungsordnung* – státní nařízení o pojištění

SA – *Situationsansatz* – pedagogický koncept situační přístup

SED – *Sozialistische Einheitspartei Deutschlands* – Sjednocená socialistická strana Německa

SGB VIII – *Sozialgesetzbuch, Achtes Buch, Kinder- und Jugendhilfe* – osmá kniha Sociálního zákoníku zabývající se péčí o děti a mládež

*SISMIK* – *Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen* – test pro děti předškolního věku s názvem Jazykové chování a zájem o jazyk u dětí s migračním původem v předškolních zařízeních

SMAD – *Sowjetische Militäradministration in Deutschland* – Sovětská vojenská administrace v Německu

S.o.A – *Situationsorientierter Ansatz* – pedagogický koncept situačně orientovaný přístup

SPATZ – *Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf* – jazykový program ministerstva kultu v Bádensku-Württembersku s názvem Jazyková podpora ve všech předškolních zařízeních pro děti se speciálními potřebami

SRN – Spolková republika Německo

SSSR – Svaz sovětských socialistických republik

SVEs – *schulvorbereitende Einrichtungen* – speciálních zařízení připravující děti se speciální potřebou podpory na školní docházku; cílem je vyrovnat jejich znevýhodnění (nesou různé názvy – *Sonderkindergärten, heilpädagogische Tagesstätten* atp.)

SVP – děti se speciálními vzdělávacími potřebami

TAG – *Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder (Tagesbetreuungsbaugesetz)* – Zákon o rozvoji institucionální a neinstitutonální péče odpovídající poptávce a zaměřující se na podporu kvality

TAS-R – *Tagespflege-Skala* – revidovaná škála pro hodnocení kvality neinstitutonální péče

TESE – Tezauru vzdělávacích systémů v Evropě

TVöD – SuE – *Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst, Entgelttabelle für den Sozial- und Erziehungsdienst* – Tarifní smlouva pro veřejné služby, platová tabulka pro služby v sociální oblasti a oblasti výchovy

ÚIV – Ústav pro informace ve vzdělávání

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu

VHS – *Volkshochschule* – lidová vysoká škola

VP – vzdělávací plán, zkratka používaná v práci pro označení kurikulárních dokumentů jednotlivých spolkových zemí Německa

WiFF – *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte* – Iniciativa za další vzdělávání odborných pedagogických pracovníků v předškolním vzdělávání; společná iniciativa Spolkového ministerstva vzdělávání a výzkumu, Německého institutu pro mládež a nadace Robert Bosch Stiftung

## 6 Vysvětlivky

Kapitola vysvětluje vybrané pojmy a termíny, které se v prostředí českého předškolního vzdělávání nevyskytují, nejsou obvyklé nebo jsou užívány v jiných významech či souvislostech. Jejich vymezení se vztahuje k použití v této práci. Vysvětlivky slouží k porozumění kontextu, který je jiný v Německu a v České republice.

1. **Blízká osoba (*Bezugsperson*):** Pojem *Bezugsperson* označuje osobu, se kterou má dítě v předškolním zařízení vztah a obrací se na ni v případě potřeby. V současné době je toto označení používáno plošně pro kmenové pedagogy ve skupině (pokud jsou na skupinu dva stálí pedagogové, mají mezi sebou rozděleny děti na dvě podskupiny). Kmenový pedagog prochází s dítětem jeho adaptační fází, je odpovědný za jeho podporu (pozorování, dokumentaci rozvoje, hodnocení, speciální podpůrnou vzdělávací nabídku apod.). Zpravidla dítě a jeho rodinu doprovází po celou dobu docházky dítěte do předškolního zařízení a je účasten i procesu přechodu dítěte na primární školu.
2. **Dětská skupina (*Kindergruppe*):** Pojem třída není v německém paradigmatu institucionální péče vůbec uplatňován, neboť předškolní instituce v Německu nejsou školská zařízení. Přiřazování českých organizačních forem k německé situaci je proto problematické. Z tohoto důvodu je nezbytné pro vysvětlení německých specifíků sáhnout k popisu. Německá terminologie používá pojem *Kindergruppe* (v překladu dětská skupina) pro význam slova třída v pojetí českého předškolního vzdělávání. Není zde však žádný vztah ke stejnojmenné nové formě institucionální péče v ČR.
3. **Dětská skupina (*Großtagespflegestelle*):** Pojem dětská skupina, jak je používán v textu práce, není v mnoha ohledech ideálním překladem německého termínu *Großtagespflegestelle*, neboť zde může dojít k záměně významu s pojmem *Kindergruppe* (viz vysvětlivka 2). Fungování dětských skupin v ČR se však v mnohém podobá instituci *Großtagespflegestelle* v Německu (patří pod neinstitucionální péči), takže toto použití může napomoci českému čtenáři snáze pochopit tento model péče v Německu.
4. **Dítě s odlišným mateřským jazykem (děti s OMJ):** Jedná se o dítě, pro které je alespoň jeden komunikační jazyk v nukleární rodině jiný než vyučovací jazyk dané země nebo dané předškolní instituce. Do této skupiny jsou zařazovány děti, se kterými komunikuje minimálně jeden rodič jiným jazykem než německy, mluvíme-li o situaci v Německu

(resp. česky v České republice). Do kategorie dětí s OMJ tedy patří děti-cizinci, děti bilingvní a trilingvní (s každým rodičem komunikují jiným jazykem, přičemž ani jeden z nich není němčina, a s němčinou se setkávají pouze v prostředí mimo domov). Německý statistický úřad sleduje z hlediska indikátorů i fakt, zda je němčina převažujícím komunikačním jazykem dítěte v rodině nebo ne. Tento ukazatel implikuje předpokládaný počet dětí, které budou potřebovat zvláštní jazykovou podporu v předškolním věku, a umožňuje vyrovnání jejich jazykového znevýhodnění před zahájením povinného vzdělávání.

5. **Dítě se sociálním znevýhodněním (*Kind mit sozialer Benachteiligung*):** Za sociálně znevýhodněné jsou pokládány děti, které nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků, a to hlavně v důsledku nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí. (Průcha, 2009) Sociální znevýhodnění je podmíněno rodinným prostředím s nízkým sociálně-kulturním postavením nebo ohrožením sociálně-patologickými jevy, nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, postavením azylanta a účastníka řízení o udělení azylu. V Německu jsou v rámci této kategorie zvláště sledovány děti s migračním původem, děti z rodin převážně komunikujících v jiném jazyce než německém, resp. děti s odlišným mateřským jazykem. Sledování indikátoru *migrační původ* je ve statistice dávana přednost před indikátorem *sociální znevýhodnění*, což souvisí s celkovou sociální situací v Německu.
6. **Dítě v předškolním věku (*Kind im Vorschulalter*):** V českém kontextu je tento pojem užíván převážně v užším významu, tedy pro dítě ve věku 3 až 6 let. Současné evropské tendence směřují ke komplexnějšímu pojetí vývojové fáze dítěte od narození do šesti let. Proto bývá tento termín spojován i s celým obdobím 0–6 let věku dítěte. V Německu se tento pojem v přímém překladu nepoužívá. Starší literatura s ním sice operuje, avšak obvykle velmi úzce pouze ve vztahu k dítěti v posledním roce před vstupem do primární školy (tj. pětileté dítě). Toto nejužší pojetí je v pedagogické praxi stále uplatňováno pro označení věkové skupiny nejstarších dětí v předškolním zařízení. Pro potřeby této práce je používán pojem dítě předškolního věku nebo dítě v předškolním věku v užším pojetí, tj. ve vztahu k tří- až šestiletému dítěti.
7. **Dítě v raném věku (*Kind in frühem Kindesalter*):** Tímto termínem je v českém kontextu převážně označováno dítě ve věku 0 až 3 roky. V současné literatuře anglické a německé



provenience označuje *ranný věk* (*early childhood, frühes Kindesalter*) celou vývojovou etapu od narození po nástup dítěte do primární školy. Toto použití nacházíme nově již také v česky mluvící literatuře (např. Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014), není však v českém pedagogickém diskurzu rozšířeno a vnáší řadu komplikací do vzájemného terminologického porozumění. Pro potřeby této práce je užíván pojem dítě v raném věku v užším pojetí, které je tradiční v ČR, tj. ve vztahu k vývojové fázi dítěte od narození do tří let.

8. **Elementární vzdělávání (*Elementarbildung*):** V současném německém chápání se váže k celému období od narození do 6 let věku dítěte.
9. **Flexibilní úvodní stupeň (*flexible Schuleingangsphase, Schuleingangsstufe*).** Flexibilní úvodní stupeň je zvláštní forma organizace (zpravidla) prvních dvou let povinného vzdělávání na primární škole. Úvodní stupeň zahrnuje 1. a 2. ročník primární školy, který děti mohou projít během 1–3 let, v závislosti na individuálním vzdělávacím tempu dítěte. Dětská skupina je uspořádána jako věkově heterogenní skupina. Z hlediska metod a forem práce je postupně přecházeno od herních činností k cílenému učení. Tato forma existuje v podobě modelových projektů např. v Berlíně, Braniborsku, Šlesvicku-Holštýnsku, Durynsku, Dolním Sasku, Hesensku a Severním Porýní – Vestfálsku. Nacházíme ji také v dalších německy mluvících zemích (Rakousku a Švýcarsku). V Sasku patří k tzv. *úvodnímu stupni* nejen 1. a 2. ročník primární školy (tj. součást povinného vzdělávání), ale také poslední předškolní rok, který je označován jako přípravný rok na školu (*Schulvorbereitungsjahr*) a během kterého se práce v předškolních zařízeních více zaměřuje na činnosti spojené s přípravou dítěte na školu.
10. **Formální péče (*formal care*):** Pojem je užíván v některých dokumentech EU. Pokrývá zařízení institucionální péče (tj. předškolní instituce, jesle a jim podobná zařízení).
11. **Institucionální péče (*Tageseinrichtungen*):** Termín je v práci užíván pro různé typy předškolních institucí, které patří podle německé legislativy pod tzv. *Tageseinrichtungen*, tj. zařízení zajišťující vzdělávání, výchovu a péči o děti v denním režimu.
12. **Kurikulární dokument:** Termín je v práci používán ve vztahu k národnímu a zemským vzdělávacím plánům a programům.

13. **Monozařízení (*Mono-Einrichtungen*):** Instituce pokrývající jen úzkou věkovou skupinu dětí, např. jesle pro děti od 0 do 3 let, předškolní zařízení pro děti od 3 do 6 let apod.
14. **Neformální péče (*informal care/less formal care settings*):** Pojem užívají některé dokumenty EU; v Německu se vyskytuje relativně málo. Pokrývá neinstitutionální péči, tedy pečovatele zajišťující za úplatu individuální či skupinovou péči o dítě v jeho domově nebo jiném prostoru zřízeném za tímto účelem. Do neformální péče patří dále i péče poskytovaná sousedy, rodinnými příslušníky či přáteli, bez úplaty nebo za finanční odměnu – v tomto případě velmi často bez zajištění povolení či oficiálního souhlasu k provozování této služby a spadající tak v podstatě do oblasti „šedé“ ekonomiky. Mezi evropskými zeměmi se však mírně liší bližší specifikace tohoto termínu; např. ve Švýcarsku zahrnuje neformální péče pouze pečovatele (denní matky a denní rodiče, tj. v originále *Tagesmütter, Tageseltern*), kteří nejsou zapsáni pod určitou zastřešující organizací a služby si zprostředkovávají samostatně. Pokud jsou registrováni pod svazem pečovatelů, jedná se již o formální péči. V Německu není pojem formální a neformální péče v oficiálních dokumentech příliš častý, neboť se užívá jednoznačnějšího označení institucionální (*Kindertageseinrichtungen*) a neinstitutionální péče (*Tagespflege*).
15. **Neinstitutionální péče (*Kindertagespflege*):** V této práci se jedná o individuální či skupinovou péči o dítě v jeho domově či jiném prostoru zřízeném za tímto účelem, která je poskytována pečovateli za úplatu.
16. **Opožděný začátek školní docházky (*verspätete Einschulung*):** Opožděný začátek školní docházky znamená situaci, která se shoduje s případem udělení odkladu školní docházky v kontextu českého vzdělávání. Dítě vstupuje do primární školy rok po dosažení stanoveného standardního věku pro zahájení povinného vzdělávání.
17. **Otevřené kurikulum (*offenes Curriculum*):** Otevřeným kurikulem chápeme v kontextu této práce národní či zemský kurikulární dokument, který má podobu flexibilního dokumentu. Svými tvůrci byl publikován s předpokladem, že bude dále doplňován a dotvářen ve vztahu k vývoji kurikul na národní, regionální i institucionální úrovni. Otevřené kurikulum může být doplňováno o obsahy vztahující se k dalším stupňům vzdělávání, dalším věkovým skupinám (např. rozšíření o kapitoly věnující se vzdělávání,

výchově a péči o děti ve věku 0–3 roky, děti se speciálními vzdělávacími potřebami apod.) nebo o organizační a metodické pokyny (např. týkající se povinné dokumentace rozvoje dětí, evaluace apod.). Podle König (2008, s. 317) umožňuje lépe iniciovat a podporovat vzdělávací procesy dětí. Otevřenost dokumentu se projevuje i v jeho vnější podobě. Příkladem jsou vzdělávací plány některých spolkových zemí Německa, které byly vydány v nesvázané podobě (např. jako šanony s volnými listy). Jejich obsah počítá se zařazením kapitol, které v době první publikace ještě nebyly formulovány a jejichž doplnění se očekává v následujících letech. Tato podoba navíc umožňuje vkládat kapitoly specifické pro dané zařízení nebo vyměnit vybrané části kurikula v případě jejich aktualizace.

18. **Pedagogický koncept (*pädagogisches Konzept*):** V práci je pojem používán synonymně k označení **vzdělávací koncepce předškolního zařízení** (viz vysvětlivka 47). Toto použití navazuje na terminologickou tradici v předškolním vzdělávání v Německu.
19. **Personální klíč (*Personalschlüssel*):** Číslo vyjadřující počet dětí ve vztahu k nasazení personálu (reálný počet dětí a jejich smluvních hodin přepočten na počet dětí s celodenní docházkou; reálné personální hodiny přepočteny na celé úvazky). Číslo nevyjadřuje počet dětí na pedagoga při přímé pedagogické činnosti v běžném dni. Jedná se o statistický indikátor.
20. **Postižení (*Behinderung*):** Pojem je stále používán v oficiálních dokumentech v Německu. Nejedná se o tabuizovaný termín. Postupně je však nahrazován opisem, tj. *děti se speciálními (vzdělávacími) potřebami*. Bariéry, které negativně ovlivňují participaci dítěte na vzdělávacích procesech, jsou v současnosti vnímány jako bariéry na straně prostředí, jež je potřeba překonávat (směrem k co nejvyšší možné participaci dítěte na vzdělávacích procesech), nikoli jako překážky či omezení ze strany dítěte samotného.
21. **Povinná předškolní docházka:** V kontextu práce se termínem chápe předškolní vzdělávání povinné pro dítě v určitém rozsahu, zajišťované zpravidla předškolními zařízeními (institucionální péče). Může se týkat všech dětí od určitého věku nebo selektivně pouze určité skupiny dětí (např. dětí s diagnostikovaným nízkým stupněm rozvoje). V Německu není rozšířen ekvivalentní pojem, neboť předškolní vzdělávání je

obecně nepovinné. Výjimečně nacházíme v literatuře termín povinná docházka do předškolního zařízení (*Kindergartenpflicht*).

**22. Princip dialogu v pedagogickém působení:** Pedagog a dítě jsou stejně aktivní v procesu učení. Úspěšný proces interakce mezi nimi se zakládá na tzv. *responsivním učení* (*responsive teaching*; proces vzájemné výměny názorů/diskuze mezi oběma subjekty). (Stremmel, 1993; Kontos, Dunn, 1993) *Dialogicky se rozvíjející interakční procesy* jsou základním předpokladem pedagogického přístupu, který se snaží o přiblížení se dítěti a orientaci podle jeho dosažených znalostí. (König, 2007) V procesu učení jsou důležité „konstruktivní“ i „instruktivní momenty“ (tj. situace, v nichž si subjekt vytváří konstrukce reality, i situace, kdy jsou mu předávány informace vyučující osobou). Youniss (1994) pracuje s pojmy „symetrické a komplementární reciprocity“. Jednání mezi vrstevníky předškolního věku se především v námětových hrách má vyznačovat procesy, které vedou ke *ko-konstrukci*. Zvláště dětem, které jsou ve svém vývoji dále, je v těchto situacích připisována komplementární reciprocity, tj. doplňující funkce, která může vést k rozšíření způsobů uvažování u komunikačního partnera. Tyto procesy se mají pedagogové snažit evokovat při pedagogické práci a interakci s dítětem. Základem je tedy průběžné střídání role vyučujícího a vyučovaného mezi pedagogem a dítětem. Tzv. *dialogicky se rozvíjející interakční procesy* se tedy odlišují od učení založeného na rozhovoru učitele a dítěte, který je řízen otázkami učitele. (Seidel, 2003)

**23. Jazyk:** Termín je užíván v následujících kontextech:

- 1) **První jazyk (*Erstsprache*, tj. *language 1*, zkratka **L1**):** v pořadí první osvojený nebo preferovaný jazyk (předdefinování během života možné a běžné); méně přesné, ale v českém kontextu více frekventované, je téměř synonymní označení **mateřský jazyk**. V německo- i anglickojazyčné literatuře není pojem *mateřský jazyk* používán z důvodu explicitní terminologické vazby ke slovu *matka*, neboť prvním komunikačním jazykem dítěte může být i jazyk otce (pojem *otcovský jazyk* běžně není uplatňován). Na stejné úrovni stojí druhý jazyk v případě dětí, u nichž každý z rodičů hovoří jiným jazykem, z nichž se ani jeden neshoduje s komunikačním jazykem prostředí předškolního zařízení (vzdělávací instituce).
- 2) **Druhý jazyk (*Zweitsprache*, *language 2*, zkratka **L2**):** v pořadí druhý v přirozeném prostředí osvojený jazyk a zpravidla také vyučovací jazyk u dětí s odlišným mateřským jazykem. Na stejné úrovni stojí třetí jazyk v případě dětí, jejichž rodiče

hovoří každý jiným jazykem, odlišujícím se však od komunikačního jazyka prostředí předškolního zařízení (vzdělávací instituce).

3) **Cizí jazyk (*Fremdsprache, foreign language*):**

1. **širší pojetí:** jakýkoli jiný jazyk než první jazyk dítěte (L1) – takto např. v dokumentech EU;
2. **užší pojetí:** formálně a systematicky osvojovaný jazyk v zemi, kde tento jazyk není úředním jazykem.

24. **Předčasný začátek školní docházky (*vorzeitige Einschulung*):** Předčasným zahájením školní docházky se rozumí situace, kdy dítě nastupuje do povinného vzdělávání dříve, než dosáhne věku stanoveného v dané zemi jako standardní pro nástup do primární školy. V Německu má každá spolková země určen jakožto orientační termín konkrétní den v roce, ke kterému mají děti dovršit šestý rok, aby v září či srpnu mohly nastoupit do primární školy (např. v polovině spolkových zemí je to 30. červen). Pokud se v německém kontextu mluví o předčasném nástupu, znamená to, že dítě dovrší šestého roku až po tomto orientačním termínu.

25. **Předsunutý začátek školní docházky (*vorgezogene Einschulung*):** Tento pojem je užíván pro specifickou situaci spolkových zemí, které posunuly orientační termín, ke kterému má dítě dovršit šestý rok života, aby mohlo nastoupit v daném kalendářním roce do primární školy. Orientačním termínem byl ve spolkových zemích do roku 2004 30. červen. Všechny děti, které nastupovaly do primární školy ve standardní době, tedy již dosáhly 6 let. Od roku 2004 ale došlo ke snížení věkové hranice. Polovina spolkových zemí ho docílila tak, že posunula orientační termín do druhé poloviny kalendářního roku (srpen–prosinec). Protože školní rok začíná ve spolkových zemích rozdílně v měsících srpen a září, nastupuje tak velký počet dětí do primární školy, aniž by dovršily šestý rok. V zemích s tzv. předsunutým začátkem školní docházky se však jedná o standardní dobu zahájení povinného vzdělávání.

26. **Předškolní pedagogika:** Pro český termín *předškolní pedagogika* nacházíme v německém kontextu dva termíny:

1. **Předškolní pedagogika (*Vorschulpädagogik*):** Termín není v současné odborné literatuře v Německu rozšířen. Byl v minulosti užíván jak ve vztahu k pedagogice zaměřující se výhradně na výchovu a vzdělávání dítěte ve věku 3–6 let, tak v ještě

užším významu specifik vzdělávání dítěte rok před vstupem do povinného vzdělávání s důrazem na jeho přípravu na primární školu. Předškolní pedagogika (*Vorschulpädagogik*) v tomto pojetí byla také v rámci historického vývoje zatížena důrazem a tlakem na přípravu a výkon dítěte (resp. ranou stimulaci jeho rozvoje v 60. a 70. letech 20. století).

2. **Předškolní pedagogika (*Frühpädagogik*):** Od 90. let 20. století nacházíme v německé literatuře již výhradně termín *Frühpädagogik*. Předškolní pedagogika (*Frühpädagogik*) v současném německém kontextu se tak zabývá vzděláváním a výchovou dítěte do 6 let v různých sociálních prostředích (rodina, institucionální i neinstitutonální péče) a chápe výchovu a vzdělávání v této vývojové fázi jako základ pro vzdělávání na dalších stupních vzdělávacího systému a celoživotního vzdělávání jedince vůbec.

27. **Předškolní výchova (*Vorschulerziehung*):** Termín není v současné odborné literatuře v Německu příliš používán. Lze definovat tři hlavní významy tohoto pojmu:

1. Pojem byl používán k vymezení se proti tradiční pedagogice zaměřené na práci předškolních institucí typu *dětská zahrádka (Kindergarten)*, tzv. *Kindergartenpädagogik*. Byl spojován s intencionální podporou inteligence, schopností a dovedností dětí v předškolním věku.
2. Pojem označoval práci pedagoga zaměřující se na přípravu dítěte na školní vzdělávání a nácvik konkrétních dovedností spojených s podporou školní připravenosti.
3. Pojem zahrnoval všechno výchovné a vzdělávací působení, které bylo poskytováno institucionální péčí v denním režimu pro děti od 4 do 6 let (resp. do dosažení věku vstupu do primární školy). (Hansel, 2004, s. 72–74)

28. **Předškolní instituce:** V práci je pojem používán jako souhrnné označení pro různé typy zařízení, která zajišťují institucionální péči (tj. výchovu, vzdělávání a péči o děti do 6 let), předně ve vztahu k dětem tří- až šestiletým. V němčině se v praxi často uplatňuje zkratka *Kita* (od *Kindertagesstätte*) – tato zkratka je souhrnným pojmenováním pro různé typy zařízení institucionální péče pro děti do 6 let (resp. někde děti až do 15 let) a není spojována s určitým pedagogickým přístupem. Jiný význam měl termín *Kita* v 70. letech 20. století, kdy označoval nová modelová zařízení. Naopak zkratka *KT* byla v té době

užívána pro komunální předškolní zařízení nazývaná celým jménem rovněž *Kindertagesstätten*, která však byla odlišným modelem předškolní instituce.

29. **Předškolní věk (*Vorschulalter*):** V současném pedagogickém diskurzu v Německu vymezuje *předškolní věk* zpravidla pouze poslední rok před zahájením povinné školní docházky a pojem *raný věk* či *dětství* (*frühe Kindheit*) pokrývá celé období od narození až po vstup dítěte do školy. Vzhledem k tomu, že použití tohoto termínu je v Německu jiné než v českém kontextu, autorka užívá tento pojem v souladu s vžitou českou terminologií (předškolní věk pokrývá třetí až šestý rok života dítěte). Důvodem je srozumitelnost pro českého čtenáře.
30. **Předškolní vývojová fáze dítěte:** Pro tento český pojem v současnosti v Německu převažuje použití termínu *rané dětství* (*frühe Kindheit*, resp. přídavné jméno od toho odvozené *frühkindlich*), který pokrývá celou vývojovou fázi dítěte od narození až po vstup do povinného vzdělávání (mezi 5. a 6. rokem života). Tendence k nerozdělování této vývojové fáze na raný a předškolní věk třetím rokem dítěte je v Německu zřejmá a odráží se v národních i zemských kurikulárních dokumentech, národních zprávách o stavu vzdělávání apod. V pedagogické praxi předškolních institucí (i kupříkladu ve statistických indikátorech) je tento předěl stále přítomný, přestože jeho význam je mnohem menší než např. v České republice.
31. **Předškolní zařízení (*Kindergarten*):** V práci je pojem uplatňován ve vztahu k zařízením institucionální péče pro děti ve věku 3–6 let (zpravidla zařízení typu *Kindergarten*, případně jiné podoby zařízení pro tuto věkovou skupinu).
32. **Přechod, tranzice (*Transition*):** Proces přechodu dítěte mezi vzdělávacími stupni, resp. z rodinného prostředí do prostředí institucionální péče a dále pak na primární stupeň vzdělávání. Tranzice je vnímána jako multilaterální proces, kterého se účastní nejen dítě a škola, ale většina sociálních aktérů v životě dítěte (rodina, vrstevnická skupina, pedagogové preprimárního a primárního stupně atd.).
33. **Přípravná třída či předtřída (*Vorklasse*):** první modelové zařízení založeno roku 1910 u instituce *Pestalozzi-Fröbel-Haus*. Cílem zařízení bylo prostřednictvím hry a zaměstnání podporovat individuální rozvoj dítěte. Přípravná třída byla součástí zdejší dětské zahrádky

(*Kindergarten*). Tato forma existovala paralelně s modelem *školní dětské zahrádky* (*Schulkindergarten*). Současná podoba přípravných tříd (nazývaných ve spolkových zemích rozdílně *Schulkindergärten*, *Vorklassen*, *Grundschulförderklassen*, *Vorschulklassen*) je přiřazena k primární škole.

34. **Rané vzdělávání a péče (*frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, Early Childhood Education and Care*):** Pojem je používán v evropském kontextu pro označení institucionální a neinstitucionální péče o děti od 0 do 5 až 7 let (uplatňovaná zkratka ECEC). Jinými verzemi českého překladu je *péče a vzdělávání v raném věku* či *rané vzdělávání a vzdělávání v raném věku*. V kontextu terminologie uplatňované tradičně v ČR se jedná spíše o zamlžující překlad, protože implikuje vztah pouze k dítěti do 3 let věku. Některé dokumenty Evropské komise jej také zkracují na *Early Childhood Education*, zvláště ve vztahu ke strukturám předškolního vzdělávání a stupni ISCED 0 podle mezinárodní klasifikace vzdělávání.
35. **Resilience (*Resilienz*):** Pojem *resilience* (psychická odolnost) se chápe jako schopnost člověka zvládnout nepříznivé životní podmínky a řešit těžké situace (krize). Získávání této schopnosti je vnímáno jako dynamický a celoživotní proces. Tento pojem je používán ve vzdělávacích plánech pro předškolní vzdělávání ve spolkových zemích Německa. Jedná se o důležitý termín, který se v České republice příliš neobjevuje. Rozumí se jím celkový rozvoj odolnosti dítěte (formulováno jako cílová kompetence).
36. **Responsivní učení (*responsive teaching*):** Proces vzájemné výměny názorů/diskuze mezi subjektem učitele a dítěte. Dialogicky se rozvíjející *interakční procesy* jsou základním předpokladem pedagogické interakce, která se snaží o přiblížení se dítěti a orientaci podle jeho dosažených znalostí. (König, 2007) Německá literatura používá anglický termín.
37. **Rekvalifikující se osoby, rekvalifikace osob s jiným oborovým zaměřením (*Quereinsteiger*):** Jedná se o osoby, které si při zaměstnání či ve zkrácené formě doplňují pedagogické vzdělání, v průběhu života mění své odborné zaměření, rozšiřují si vzdělání a zpravidla přitom již vykonávají nové zaměstnání v oboru, který teprve studují.
38. **Školní způsobilost (*Schulfähigkeit*):** Pojem zahrnuje jak obsah pojmu *školní připravenost*, tak pojmu *školní zralost* ve vztahu k dítěti. Ve starší německé literatuře nacházíme i pojem *školní zralost* (*Schulreife*), který byl v současných dokumentech



nahrazen právě termínem školní způsobilost (*Schulfähigkeit*), jenž lépe reflektuje vliv endogenních i exogenních faktorů na celkovou úroveň vývoje dítěte a jeho schopnost vstoupit do povinného vzdělávání. Podle tohoto pojetí má být v procesu tranzice zohledněn určitý vývojový stav dítěte, jeho sociální chování a úroveň kompetencí. V současném chápání se školní způsobilost (*Schulfähigkeit*) nevztahuje pouze na dítě, ale také na instituci školy, která má být připravena na příchod dětí s rozmanitými vzdělávacími potřebami. Situace nástupu dítěte do povinné školní docházky je vnímána jako proces, který závisí na kompetencích všech zúčastněných sociálních systémů. Školní zralost a připravenost dítěte a připravenost školy na dítě (ve vztahu k dítěti používán pojem *připravenost na dítě, Kindfähigkeit*) platí jako částečné aspekty jednoho celku.

39. **Speciální vzdělávací potřeby (*sonderpädagogischer Förderbedarf*):** Pojem je v práci používán v souladu s platným vymezením termínu v § 16 v novelizovaném znění českého školského zákona z roku 2015, č. 82/2015 Sb., částka 37 (17. 4. 2015). (Česká republika, 2015) V němčině nemá tento český termín přímý ekvivalent. V používané německé terminologii mu obsahově nejlépe odpovídá označení *speziálněpedagogická potřeba (sonderpädagogischer Förderbedarf)*.
40. **Spolek (*Bund*):** V práci je užito pojmu *Spolek* pro překlad německého pojmu *Bund*, který označuje nejvyšší státní úroveň správy. Překlad je uplatňován v návaznosti na toto pojmové užití v současné české odborné pedagogické literatuře (např. Ježková, Kopp, Janík, 2008).
41. **Školní dětská zahrádka (*Schulkindergarten*):** První modelová zařízení tohoto typu byla založena roku 1907 a přiřazena k základní škole (školské vyučování rozdělené do vyučovacích hodin). Rozšíření na německém území nachází ve 2. polovině 20. století. V současné době je tento typ specializovaného zařízení na podporu dětí na ústupu a má určitý význam pouze na jihu Německa. V práci je pro tato zařízení používán souhrnný termín *přípravná zařízení* nebo *přípravné třídy*, neboť označení nejlépe odpovídají zařazení v terminologii vžitě v ČR (viz vymezení pojmu *přípravná třída* výše v kapitole).
42. **Uzavřené kurikulum (*geschlossenes Curriculum*):** Uzavřeným kurikulem chápeme v kontextu této práce národní či zemský kurikulární dokument (vzdělávací program či plán), který se zaměřuje na zprostředkování určitých vzdělávacích obsahů. Představuje

ucelený dokument, který nepředpokládá bezprostřední doplňování a průběžné inovace svého textu. Dokument v dané podobě platí až do doby případného nahrazení novou verzí či zcela novým kurikulárním dokumentem.

43. **Včasná podpora dítěte (*Frühe Hilfe*):** Jedná se obvykle o systém podpurných opatření, která zajišťuje stát pro děti a rodiny s různými typy znevýhodnění. Systém mívá několik úrovní, do nichž spadá jak prevence, tak přímé nabídky pomoci pro rodiny a jejich děti. V Německu tvoří významnou cílovou skupinu těchto opatření děti se sociálním znevýhodněním. Opatření se proto orientují především na zlepšení jejich začleňování do společnosti, jazykovou podporu, zvýšení šancí ve vzdělávání a snaží se o prolomení uzavřených cyklů reprodukcí chudoby. Naopak pojem *Frühe Förderung*, který lze rovněž přeložit jako **raná či včasná podpora**, v německém kontextu znamená obecnou podporu všestranného rozvoje dětí v celé populaci, tedy nejen dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a bývá používán jako jiné označení pro vzdělávání, výchovu a péči o dítě v raném a předškolním věku. Pro českého čtenáře bez hlubší znalosti kontextu tedy může být tato situace poněkud matoucí.
44. **Vedoucí grémia v předškolních institucích:** Na řízení předškolního zařízení se podílí nejen vedoucí pracovník (tj. ředitel/ředitelka v mateřských školách v případě ČR) a jeho zástupce, ale do řídicích procesů jsou zapojena i grémia složená zpravidla z pedagogů daného zařízení, rodičů a zástupců komunálních orgánů. Grémia rozhodují o organizačních záležitostech, pedagogických procesech a směřování předškolního zařízení. Bývají zapojena do rozhodování o zaměstnání nových pedagogických pracovníků apod.
45. **Veřejná péče o děti a mládež (*Kinder- und Jugendhilfe*):** Veřejná péče o děti a mládež patří pod sektor sociálního zabezpečení (konkrétně pod tzv. **veřejnou péči**, *öffentliche Fürsorge* zaměřující se na celou populaci obyvatel) a má tradičně na starost předškolní vzdělávání, výchovu a péči v Německu. Na počátku 20. století byla nazývána *Jugendwohlfahrt*, později přejmenována na *Jugendhilfe* a následně z hlediska názvu explicitně rozšířena také o odpovědnost za děti (*Kinder- und Jugendhilfe*).
46. **Vyrovňovací opatření pro děti se speciálními potřebami:** Jedná se o pojem, který je používán v českém pedagogickém diskurzu. V práci je uplatňován pro souhrnné označení

podpůrných opatření, která v německém kontextu předškolního vzdělávání náležejí do včasné podpory dítěte a jeho rodiny (viz vysvětlivka 43 **Včasná podpora dítěte, Frühe Hilfe**).

47. **Vzdělávací koncepce předškolního zařízení (*pädagogisches Konzept der Tageseinrichtung*)**: Pojem odvozený od vžitého označení tohoto dokumentu v německém prostředí. V českém kontextu odpovídá školnímu vzdělávacímu programu v mateřské škole, neboť se také jedná o dokument, který podle legislativy a platného zemského vzdělávacího plánu musí předškolní zařízení vypracovat a průběžně rozvíjet a inovovat.
48. **Vzdělávací plán**: Pojem je v textu užíván jako významově nadřazené označení pro závazné rámcové kurikulární dokumenty spolkových zemí. Jednotlivé spolkové země užívají pro tyto dokumenty značně odlišná označení (orientační plán, vzdělávací a výchovný plán, vzdělávací program, zásady podpory elementárního vzdělávání atd.; viz tabulka 8). Z důvodu srozumitelnosti textu se autorka přiklání k označení *vzdělávací plán*, které v Německu převažuje v názvech těchto kurikulárních dokumentů. Pojem má v kontextu německého předškolního vzdělávání jiný výklad než v českém pedagogickém diskurzu. Zdůrazňuje systematický přístup k formulování výchovných a vzdělávacích cílů i obsahů. Pro řadu spolkových zemí se jedná o novum, neboť předtím neměly závazné kurikulární dokumenty v této podobě, které by platily na zemské úrovni. Pojem plán však nemá vnášet konotace spojené s jednotným, striktně daným obsahem vzdělávání, které neumožňuje flexibilní a individuální přístup jednotlivých předškolních zařízení (jako tomu bylo na našem území před rokem 1989).

## 7 Seznam použitých informačních zdrojů

### 7.1 Tištěné zdroje

ADEN-GROSSMANN, Wilma. *Der Kindergarten: Geschichte – Entwicklung – Konzepte*. Weinheim und Basel: Beltz, 2011. ISBN 978-3-407-62771-1.

ALLEMANN-GHIONDA, C. *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2004.

ALTGELD Karin a Sybille STÖBE-BLOSSEY (Hrsg.). *Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Perspektiven für eine öffentliche Qualitätspolitik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage, 2009. ISBN 978-3-531-16008-5.

AMT FÜR STATISTIK BERLIN-BRANDENBURG. *Statistischer Bericht K V 7 - j / 15. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Kindertagespflege in Berlin*. Potsdam: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 01. März 2015.

ANDRES, B. a H.-J. LAEWEN. *Das infans-Konzept der Frühpädagogik: Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten*. Weimar, Berlin: verlag das netz 2012.

ANNEN Luzia a kol. *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: AKB, 2010. ISBN 978-3-905684-08-7.

ARBEITSGRUPPE VORSCHULERZIEHUNG. *Anregungen III: Didaktische Einheiten im Kindergarten*. München: DJI aktuell, 1974.

ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN. *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. AK DQR, 2011.

ARNOLD, Cath. *Understanding young children and their contexts for learning and development. Building on early experience*. Leicester University, Master thesis, 1997.

ARNOLD, Rolf a Claudia, GÓMEZ TUTOR. *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*. Augsburg: ZIEL Verlag, 2007.

ARNOLD, Cath a Katey MAIRS. *Young Children Learning Through Schemas: Deepening the Dialogue about Learning in the Home and in the Nursery*. Routledge, 2012. ISBN 9780415697316.

AUSSCHUSSES FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE. *Staatliche-Europa-Schule-Berlin – bewährten Schulversuch abschließen und Europaschulzentren schaffen!*. Berlin: Abgeordnetenhaus Berlin, 18, Drucksache 16/3006. März 2010.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG. *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2006. ISBN 3-7639-3535-5.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG. *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2008. ISBN 978-3-7639-3663-2.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG. *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2010. ISBN 978-3-7639-1992-5.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG. *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld. W. Bertelsmann, 2012a. ISBN 978-3-7639-0317-7

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG. *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld. W. Bertelsmann, 2014. ISBN 978-3-7639-5417-9.

AUTORENGRUPPE FACHKRÄFTEBAROMETER. *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014*. München: DJI, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2014a. ISBN 978-3-86379-137-7.

BAROW-BERNSTORFF, Edith et al. (Hrsg.). *Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung*. Berlin: 1977.

BAUMERT, J., KLIEME, E., NEUBRAND, M., PRENZEL, M., Schiefele, U. a W. SCHNEIDER et al. (Hrsg.). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 2001.

BAYRISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG, FAMILIE UND FRAUEN, STAATSMINISTERIUM FÜR FRÜHPÄDAGOGIK MÜNCHEN. (Hrsg.) *Der Bayrische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. 5., erweiterte Auflage. Berlin: Cornelsen, 2012.

BECKER-TEXTOR, Ingeborg a Martin TEXTOR (Hrsg.) *Der offene Kindergarten – Vielfalt der Formen*. Freiburg am Breisgau: Herder, 1997.

BELLENBERG, Gabriele a Matthias FORELL. *Bildungsübergänge gestalten: Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann Verlag, 2013. ISBN 978-3-8309-7954-8.

BERNER, Frank. *Der hybride Sozialstaat. Die Neuordnung von öffentlich und privat in der sozialen Sicherung*. Frankfurt a. M. & New York, 2008.

BLOSSFELD, H.-P. ed al. *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten*. Münster: Waxmann, 2012.

BMFSFJ, BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.). *Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland – Zehnter Kinder- und Jugendbericht – mit der Stellungnahme der Bundesregierung*. Bonn: Unterrichtung durch die Bundesregierung, Drucksache 11368, 1998.

BMFSFJ, BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND. *12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin, 2006.

BMFSFJ, BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND. *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen*

und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSJ, Januar 2013.

BMMV. MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN. *Die Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Schwerin: BMMV, 2011.

BOCK-FAMULLA, Kathrin. Frühkindliche Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssysteme in den Bundesländern – Grundlagen, Gemeinsamkeiten, Unterschiede. In: HÄRTEL, Ines. *Handbuch Föderalismus - Föderalismus als demokratische Rechtsordnung und Rechtskultur in Deutschland, Europa und der Welt: Band I: Grundlagen des Föderalismus und der deutsche Bundesstaat*. Berlin, Heidelberg: Springer, 2008. ISBN 978-3-642-15525-3.

BOCK-FAMULLA, K. Frühkindliche Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssysteme in den Bundesländern. Grundlagen, Gemeinsamkeiten, Unterschiede. In: HÄRTEL, Ines. *Handbuch Föderalismus* Band 3. (pp. 301-317). Heidelberg: Springer, 2012

BOCK-FAMULLA, K. a J. LANGE. *Länderreport frühkindliche Bildungssysteme 2011. Transparenz schaffen – Governance stärken*. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung, 2012. ISBN 978-3-86793-411-4.

BOCK-FAMULLA, K. a J. LANGE. *Länderreport frühkindliche Bildungssysteme 2013. Transparenz schaffen – Governance stärken*. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung 2013 ISBN 978-3-86793-533-3.

BOUCHAL, Petr a Emma Norris. *Implementing Sure Start Children's Centres. Institute for Government*. London: Institute for Government, 2014.

BRAY, Marc a Murray R., THOMAS. Levels of Comparison in Educational Studies. Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analysis. *Harvard Educational Review*, Vol. 65, No. 3, pp. 472–490.

BRAY, Marc, Bob ADAMSON a Mark MASON. *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. CERC Studies in Comparative Education 19. Hong Kong: University of Hong Kong, CERC, Springer, 2007. ISBN 978-1-4020-6188-2.

BREDEKAMP, Sue a Teresa ROSEGRANT. Reaching potentials through appropriate curriculum: conceptual Framework for applying the guidelines. In: BREDEKAMP, Sue a Teresa ROSEGRANT, ed. *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children*. Vol.1 Washington DC: National Association for the Education of Young Children, 1992.

BROCKSCHNIEDER, Franz-Josef. Reggio-Pädagogik. In: *Kindergarten heute Spezial: Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz*. Freiburg im Breisgau: Herder, 2007.

BRUCE, Tina. *Early Childhood Education*. 3. Vyd. Londýn: Hodder Arnold, 2005.

BRUMLIK, Micha. Autorität und Antiautoritarismus. In: BAADER, Meike Sophia. *Seid realistisch, verlangt das Unmögliche! Wie 1968 die Pädagogik bewegte*. Weinheim: Beltz, 2008, s. 184-211.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT. *Bildungsbericht 70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, 1970.

CARR, Margaret. *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. London: Sage, 2001. ISBN 0 7619 6793 1.

CARR, Margaret a Wendy LEE. *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. Los Angeles: Sage, 2012. ISBN 978 0 85702 092 5

CLANDININ, Jean D. a Michael F. CONNELLY. *Narrative experience and the study of curriculum*. Cambridge Journal of Education 20 (3), s. 241-253.

COWEN, R. Comparing Futures or Comparing Pasts? *Comparative Education*, 36 (3), 2000, s. 333–342.

DERSCHAU, Dittrich von, eds. *Entwicklungen im Elementarbereich. Fragen und Probleme der qualitativen, quantitativen und rechtlichen Situation*. München: DJI, 1981. ISBN 3-87966-104-9.

DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN. *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen : Schulreife und Schulkindergarten; Gutachten zur Erziehung im frühen Alter*. 2. Folge. Stuttgart: Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1957.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT. *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett, 1970, s. 103–104.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT. *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich*. Stuttgart: Klett, 1973.

DEUTSCHES PÄDAGOGISCHES ZENTRALINSTITUT (Hrsg.): *Ziele und Aufgaben der vorschulischen Erziehung*. Berlin: DPZ, 1952.

DIENES, Zoltan Paul a Edmond W. GOLDING. *Mathematisches Denken und logische Spiele*. Freiburg: Herder, 1966.

DOMAN, Glenn a Heinz LÜCKERT. *Wie kleine Kinder lesen lernen*. Freiburg: Hyperion, 1962.

DREIER, Anette. *Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia*. Berlin: FIPP Verlag, 1994.

DREYER, Rahel. *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland und Frankreich. Strukturen und Bedingungen, Bildungsverständnis und Ausbildung des pädagogischen Personals im Vergleich*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2010. ISBN: 978-3-8300-4807-7.

EACEA. EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY. *Early childhood education and care in Europe. Tackling social and cultural inequalities*. Brussels: Eurydice, 2009.

EACEA, Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast. *Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě: překonávání sociálních a kulturních nerovností*. Praha: ÚIV, 2010. ISBN 978-92-9201-025-6.

EEC Schillerstraße. *Schemas (Handlungsmuster)*. Berlin: EEC Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße, 2012

ERNING, Günther a Michael GEBEL. "Kindergarten" - nicht von Fröbel?. In: HEILAND, H., NEUMANN, K. a M. GEBEL (Hrsg.). *Friedrich Fröbel - Aspekte international vergleichender Historiographie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999. ISBN: 3892718776.

ERNING, G., NEUMANN, K. a J. REYER Jürgen, eds. *Geschichte des Kindergartens. Band I: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 1987a. ISBN 3-7841-0378-2.

ERNING, G., NEUMANN, K. a J. REYER, eds. *Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 1987b. ISBN 3-7841-0379-0.

ESCH, Karin, Elke, Katharina, KLAUDY, Brigitte, MICHEEL a Sybille STÖBE-BLOSSEY. *Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage, 2006. ISBN-13 978-3-531-15009-3.

EUROPÄISCHE KOMMISSION/EACEA/EURYDICE/EUROSTAT. *Schlüsselzahlen zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa, Ausgabe 2014, Bericht von Eurydice und Eurostat*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, 2014.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE/EUROSTAT. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014.

EVROPSKÁ RADA. Závěry Rady o efektivitě a rovném přístupu ve vzdělávání a odborné přípravě. In: *Úř. věst. C 298*, 8. 12. 2006, s. 3.

EXPERTENGRUPPE BERUFSBEGLEITENDE WEITERBILDUNG. *Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter*. Deutsches Jugendinstitut, 2013.

FRÖBEL, Friedrich a Vladimír ŠTVERÁK. *O výchově člověka*. 1. vyd. Praha: SPN, 1982.

FTHENAKIS, W. *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

FTHENAKIS, Wassilios. Bildungs- und Erziehungsziele für Kinder unter sechs Jahren – nationale und internationale Perspektiven. In: FAUST, G. u.a. (Hrsg.). *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004, s. 9–26.

FTHENAKIS, Wassilios. *Bildungspläne in Deutschland: Konsistenz in den Grundsätzen, in den Bildungszielen und im Bildungsverlauf*. München: IFP, 2007.



FTHENAKIS, Wassilios. *Ko-Konstruktion – ein neuer Ansatz in der frühkindlichen Bildung*. Berlin: Akademie Frühe Bildung, 2011.

FTHENAKIS, Wassilios E. a Pamela OBERHUEMER. *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. 2 Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. ISBN 978-3-531-17234-7.

FTHENAKIS, Wassilios E. a Martin R. TEXTOR. *Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Praxis - Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz, 2000. ISBN 978-3407624086.

FTHENAKIS, Wassilios, E. a Eva REICHERT-GARSCHHAMMER. *Der Bayrische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. 5. Erweiterte Auflage. Berlin: Cornelsen, 2012.

FTHENAKIS, Wassilios E. ; Dagmar BERWANGER a Eva REICHERT-GARSCHHAMMER. *Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. 6. Auflage. Wiesbaden, Hessisches Ministerium für Soziales und Integration, Hessisches Kultusministerium Bildung von Anfang an, 2014. ISBN 978-3-88327-568-0.

GENISHI, Celia, ed. *Ways of assessing children and curriculum: Stories of early childhood practice*. New York: Teachers College Press, 1992. ISBN 0807731854.

GEW-BUNDESFACHGRUPPE SOZIALPÄDAGOGISCHE BERUFE. *Bundeseinheitliche (Struktur-)Qualitätsstandards für Tageseinrichtungen für Kinder und die Kindertagespflege*. Göttingen: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand, 17. 11. 2013.

GOODSIR, Kelly a Phillip ROWELL. Learning Stories – narratives of the complex ways that children learn. In: *Putting Children First*. National Childcare Accreditation Council, 35, 2010, s. 12-13.

GÖHLICH, Michael. *Reggiopädagogik – Innovative Pädagogik heute. Zur Theorie und Praxis der kommunalen Kindertagesstätten von Reggio Emilia*. 5. Vyd. Frankfurt/Main: R.G. Fischer Verlag, 1993.

GÖNDER, Dominique. *KiTa 2030. Eine Delphi-Befragung zur Zukunft von Kindertageseinrichtungen in Deutschland*. Berlin: Institut Futur, Freie Universität Berlin, 2014. ISBN: 978-3-944843-04-9.

GRÄFE, Simone, Konstantin, ESPIG a Stephanie KURTENBACH. Delfin 4 auf dem Prüfstand: eine Evaluation in haleschen Kindergärten. *Sprachheilarbeit*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, 4/2012, s. 192–200.

GREYERZ, von Marie. *Der neuzeitliche Kindergarten. Seine Idee und seine Auswirkung in der heutigen Zeit*. Bern: F. Graf-Lehmann, 1885.

GROB, Alexander, Karin, KELLER und Larissa M. TRÖSCH. *Zweitsprache. Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Basel: Universität Basel, Fakultät für Psychologie, 2014.

GROSSMANN, Klaus E. a Karin GROSSMANN. *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta, 2006.

- HANSEL, T. *Frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlussfähigkeit. Reform des frühpädagogischen Bereichs in der Debatte nach PISA*. Herbolzheim: Centaurus Verlag, 2004.
- HARMS, T. a R. M. CLIFFORD. *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York, Teachers college press, 1980.
- HARMS, T., R. M. CLIFFORD a D., CRYER. *Early Childhood Environment Rating Scale*. Revised Edition. New York: Teachers college press, 1998.
- HARTMANN, Ursula a Christa-Maria RAHNER. Zur Situation der konfessionellen Kindergärten in der DDR, In: Müller-Rieger, Monika (Hrsg.): *"Wenn Mutti früh zur Arbeit geht..."*. Zur Geschichte des Kindergartens in der DDR. Dresden: Deutsches Hygiene-Museum u.a., 1997, s. 89-101.
- HAUTUMM, Annette, Elke HELLER a Petra WAGNER a kol. *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen*. 2., überarb. Aufl. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration – Abteilung Familie und Kindertagesbetreuung, 2012.
- HEIMLICH, Ulrich a Isabel BEHR. Integrative Erziehung. In: FRIED, I. a S. ROUX (Hrsg.). *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz, 2006.
- HELLER, Elke. Sowjetische Genossen leisten bei der Entwicklung des Kindergartens in der DDR unschätzbare Hilfe. In: *Neue Erziehung im Kindergarten*. Heft 5, 1985.
- HELLER, E. *Der Situationsansatz in der Praxis. Von Erzieherinnen für Erzieherinnen*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH and Co.KG, 2010.
- HEMMERLING, A. *Der Kindergarten als Bildungsinstitution. Kindergründe und Perspektiven*. Wiebaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum : základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 2., aktualit. Praha: Portál, 2008.
- HOFFMANN, Erika. Frühkindliche Bildung und Schulangang. In: Bittner, G., Schmidt-Cords, E. (Hrsg.) *Erziehung in der frühen Kindheit*. München: Piper, 1968. ISBN 3-492-00726-0.
- HOFFMANN, Erika. *Vorschulerziehung in Deutschland. Historische Entwicklung im Abriß*. Witten: Luther-Verlag, 1971.
- HOFFMANN, Hilmar. Die Entwicklung des Kindergartens in der Sowjetischen Besatzungszone bis zur Gründung der DDR – Neuanfang zwischen Dogmatismus und Demokratisierung. In: H.-H. Krüger a W. Marotzki (Hrsg.) *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität*. Opladen: Leske+Budrich, 1994, s. 193–207. ISBN 978-3-8100-1160-2.
- HŮLE, Daniel a kol. *Zavedení „nárokovosti“ předškolního vzdělávání pro všechny děti (Studie proveditelnosti)*. Plzeň: Společnost Tady a teď, Demografické informační centrum, 2015a.

HŮLE, Daniel a kol. *Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky* (Studie proveditelnosti). Plzeň: Společnost Tady a teď, Demografické informační centrum, 2015b.

HUPPERTZ, Norbert. *Der Lebensbezogene Ansatz im Kindergarten*. Norderstedt: Books on Demand, 2008 ISBN 978-3833472862.

HUPPERTZ, Monika a Norbert HUPPERTZ. *Sprachbildung und Sprachförderung in Kindergarten und Krippe - lebensbezogen und alltagsintegriert*. Oberried: PAIS-Verlag, 2014.

INA. Internationale Akademie für innovative Pädagogik. *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Aktualisierte Neuauflage. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2014.

*Informationen zur Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung in Kindertagesstätten und Kindertagespflege gemäß § 55 SchulG, §§ 1 und 5a KitaFöG*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 12. 3. 2014.

INTERNATIONAL SAVE THE CHILDREN ALLIANCE. *Child Rights Programming*. London: International Save the Children Alliance, 2002.

JEŽKOVÁ, Věra, Botho von KOPP a Tomáš JANÍK. *Školní vzdělávání v Německu*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2008, 224 s. ISBN 978-80-246-1558-5.

KARKOW, Christine a Barbara KÜHNEL. *Das Berliner Modell. Qualitätskriterien im Early Excellence Ansatz*. Berlin: Dohrmann verlag, 2008.

*Konzept. INA.KINDER.GARTEN. Augustenburger Platz im Virchow-Klinikum*. Stand Februar 2011.

KELLER, Arnold. *Augustin Keller, 1805–1883. Ein Lebensbild und Beitrag zur vaterländischen Geschichte*. Aargau: 1922.

KERN, Artur. *Sitzenbleiberelend und Schulreife. Ein psychologisch-pädagogischer Beitrag zu einer inneren Reform der Grundschule*. Freiburg: Herder, 1951.

*Kindergarten heute Spezial: Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz*. Freiburg im Breisgau: Herder, 2007.

KLUCZNIOK, Katharina a Hans-Günther Roßbach. *Übergang Kindergarten – Primarschule*. In: COELEN, Thomas a Hans-Uwe OTTO (Hrsg.). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: Deutsches Jugendinstitut, 2008.

KNAUF, Tassilo. *Reggio-Pädagogik. Ein italienischer Beitrag zur konsequenten Kindorientierung in der Elementareroziehung*. In: FTHENAKIS, Wassilios E. a Martin R. TEXTOR. *Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Praxis - Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz, 2000, s. 172–192. ISBN 978-3407624086

KNAUF, Tassilo, DÜX, Gislinde a Daniela SCHLÜTER. *Handbuch pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Cornelsen, 2007. ISBN 978-3-589-24509-3.

KONRAD, Franz-Michael. *Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Freiburg im Bressgau: Lambertus, 2004. ISBN 3-7841-1532-2.

KONTOS, Susan a Loraine DUNN. Caregiver Practices and Beliefs in Child Care Varying in Developmental Appropriateness and Quality. *Perspectives in Developmentally Practice. Avances in Early Education and Day Care* No. 5/1993: 53–74. 1993. ISSN 0270-4021.

KOSUBECK, Siegfried. *Die Kindergartenerziehung der DDR zwischen Pädagogik, Verschulung und Ideologie*. In: Sozialpädagogische Blätter. 1987, Heft 3.

KÖLSCH-BUNZEN, Nina. *Aspekte von Early Excellence. Theorie und Praxis in St. Josef Stuttgart*. Berlin: Dohrmann, 2011. ISBN 978-3-938620-19-9.

KÖNIG, Anke. *Dialogisch-entwickelnde Denkprozesse. Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Dortmund: Diss, 2007.

KÖNIG, Anke. Pädagogik der frühen Kindheit. In: COELEN, Thomas a Hans-Uwe OTTO (Hrsg.). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: Deutsches Jugendinstitut, 2008.

KRECKER, Margot.: Die Vorschulerziehung der Demokratischen Republik. In: Barow-Bernstorff, Edith et. al. (Hrsg.): *Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung*. Berlin: Volk und Wissen, 1977.

KRENZ, Armin. *Der Situationsorientierte Ansatz der 90er Jahre - Grundlage für eine humanistisch geprägte und professionell gestaltete Elementarpädagogik*. Sozialpädagogisches Forum in der KEG 1997, Heft 5, S. 1-4.

KRENZ, Armin. *Der Situationsorientierte Ansatz im Kindergarten*. Freiburg: Herder, 1991. ISBN 3-451-22276-0

KRENZ, Armin. *Qualitätssicherung in Kindertagesstätten – Das Kieler Instrumentarium für Elementarpädagogik und Leistungsqualität, K.I.E.L.* München: Ernst Reinhard, 2001.

KRENZ, Armin. *Was Kinderzeichnungen erzählen. Kinder in ihrer Bildersprache verstehen*. Freiburg: Herder, 1996.

KRENZ, Armin a Roswitha RAUE. *Bewegung im Situationsorientierten Ansatz*. Freiburg: Herder, 1996.

KRIEG, Elsbeth (Hrsg.). *Hundert Welten entdecken. Die Pädagogik der Kindertagesstätten in Reggio Emilia*. Essen: Neue Deutsche Schule, 1993. ISBN 978-3879642816.

KÜTTEL, C. *Der Fröbel'sche Kindergarten*. Zürich: Orell Füssli a Co., 1882.

LAEWEN, Hans-Joachim. *Referat zur Abschlußtagung des Projekts*. Fachtagung INFANS Berlin und Brandenburg. Berlin, 2. und 3. Mai 2000.

LAEWEN, Hans-Joachim. Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Potsdam: 1999.

- LAEWEN, Hans-Joachim a Beate ANDRES. *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bau-steine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz, 2002a.
- LAEWEN, Hans-Joachim a Beate ANDRES. *Das infans-Konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten*. Weimar, Berlin: verlag das netz 2011.
- LAEWEN, Hans-Joachim a Beate ANDRES. *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Neuwied: Luchterhand, 2002b.
- LAEWEN, Hans-Joachim, ANDRES, Beate a Éva HÉDERVÁRI. *Die ersten Tage - ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. 5. Auflage 2003. Cornelson Verlag Scriptor 2009. ISBN 978-3-589-25336-4.
- LAEWEN, H., J., NEUMANN, K. a J. ZIMMER (ed.). *Der Situationsansatz - Vergangenheit und Zukunft*. Seelze-Velber, 1997. ISBN 3-7800-5243-1.
- LEU, Hans Rudolf, Katja FLÄMIG, Yvonne FRANKENSTEIN, Sandra KOCH, Irene PACK, Kornelia SCHNEIDER a Martina SCHWEIGER. *Bildungs-und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar: Das Netz, 2007. ISBN 978-393-7785-677.
- LIEGLE, Ludwig. Pädagogische Konzepte und Bildungspläne. In: *Kindergarten heute. Spezial: Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zu Situationsansatz*. 2. Auflage. Freiburg am Breisgau: Herder, 2008. ISBN 978-3-451-00107-9.
- LIPSKI, J. Vorschulische Sprachförderung – verschulte Spracherziehung?. In: ZIMMER, Jürgen (Hrsg.). *Curriculumentwicklung im Vorschulbereich*, Band 1. München, Piper, 1973, s. 207–250.
- LORENZ, Sigrid a Monika WERTFEIN. *Asylbewerberkinder und ihre Familien in Kindertageseinrichtungen Informationen für Kindertageseinrichtungen in Bayern*. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration CMS – Cross Media Solutions, 2015.
- LOUIS, Stella a Sally, FEATHERSTONE. *Understanding Schemas in Young Children: Again! Again!*. přepracované Vyd.. London: Featherstone, 2013. ISBN 978-1-4081-9435-5.
- LÜTJE-KLOSE, Birgit. Sprachstandserhebungen im Vorschulalter. In: FLEISCHER, Thomas, Norbert, GREWE, Bernd, JOTTEN, Klaus, SEIFRIED. *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 2007.
- KNAUER, Raingard a Rüdiger HANSEN. *Erfolgreich starten - Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein*. 5. Aufl. Kiel: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein, 2012. ISSN 0935-4638.
- KOTHE, Siegfried. *Denken macht Spaß*. Freiburg: Herder, 1968.
- KRATZMEIER, Heinrich. *Lesenlernen bei Kleinkindern. Anleitungsheft zur Kleinkindfibel*. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz, 1968.

MASLSA. Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt. *Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an.* Weimar, Berlin: verlag das netz, 2013.

MAYER, K. Was wir wollen. In: *Der Schweizerische Kindergarten.* St. Gallen: 1883, Nr. 1.

MAYRING, Philipp. *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* München: Psychologie Verlag Union, 1990.

MAYRING, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim: Beltz, 2007.

MAYWALD, Jörg. *Zwischen Trauma und Resilienz. Zur Situation der Flüchtlingskinder in Deutschland.* Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium, 10.7.2015.

MBFJ, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend. *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz.* Mainz: MBFJ, 2004.

MBKV. Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft. *Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten.* Weimar, Berlin: verlag das netz, 2006.

MCGUIRE, Bianca, BENKEL, Cindy a Armin KRENZ. Der Situationsorientierte Ansatz (S.o.A.). In: KRENZ, Armin. *Kindorientierte Elementarpädagogik. Frühe Bildung und Erziehung.* Vandenhoeck & Ruprecht, 2010, s. 110–117. ISBN 978-3-525-70117-1.

MERKEL, Johannes a kol. *Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich 2. unveränderte Auflage.* Bremen: Freie Hansestadt Bremen, Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen, März 2012.

MFKJKS. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen a MSW, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Mit Familie gewinnen. *Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren.* Düsseldorf: MFKJKS, 2011.

MIKLITZ, Ingrid. *Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes.* 4. Auflage 2011. Berlin: Cornelsen. ISBN 978-3-589-24739-4.

MILES, Matthew B. a A. Michael Huberman. *Qualitative Data analysis: an expanded sourcebook.* 2nd ed. USA: SAGE, 1994. ISBN 978-0-8039-5540-0.

MINISTRY OF EDUCATION. *Te Whāriki he whāriki matauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa = Early childhood curriculum.* Wellington [N.Z.]: Learning Media, 1996. ISBN 04-780-2980-2.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 8024713624.

MKJSBW. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen.* Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Fassung vom 15. März 2011.

MSJK. *Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule.* In: *SMBI. NRW.* Düsseldorf: Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder, 2003, s. 682.

NEUGEBAUER, Uwe a Michael BECKER-MROTZEK. *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, 2013.

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM. *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, 2011. ISBN 3-00-016349-2.

NUSCHE, Deborah. *What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Option*. OECD Education Working Papers, No. 22. OECD Publishing, 2009.

OBERHUEMER, P., a W., E. FTHENAKIS, *Frühpädagogik international*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

OBERHUEMER, Pamela a Inge SCHREYER. *Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile*. Leverkusen: B. Budrich, 2010.

OECD. *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris: OECD, 2001. ISBN 9789264196711.

OECD. *Doing Better for Children*. OECD Publishing, 2009. Dostupné také z: [www.oecd.org/els/social/childwellbeing](http://www.oecd.org/els/social/childwellbeing).

OECD. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. OECD, 2010. OECD. *Starting Strong I*. Paris: OECD, 2001. ISBN 92-64-18675-1.

OECD. *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD, 2012. ISBN 978-92-64-12325-0.

OECD. *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing, Paris, 2015. ISBN 978-92-64-23349-2.

OPRAVILOVÁ, Eva a Jana KROPÁČKOVÁ. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2005. ISBN 80-7290-251-2.

PENN, Helen. *Early childhood education and care: key lessons from research for policy makers*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2009.

PESCH, Ludger a Petra VÖLKEL. *Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg*. Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2006.

PEUCKER, C., GRAGERT, N., PLUTO, L. a M. SECKINGER (Hrsg.). *Kindertagesbetreuung unter der Lupe*. Wiesbaden: Deutsches Jugendinstitut, 2010. 978-3-87966-418-4.

PFALLER-ROTT, M. *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung, 2011.

PFISTERER, Trudi. *Die Aufgaben des Kindergartens heute*. Basel: Schweizerischer Kindergartenverein, 1967.

PIKE, K. L. Emic and etic standpoints for the description of behaviour. In: PIKE, K. L. (eds.) *Language in relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behaviour*. Glendale: Summer Institute of Linguistics, 1954, s. 8–28.

PLICHTOVÁ, Jana. Obsahová analýza a jej možnosti využitia v psychológii. *Čs. Psychologie*, 4(40), 1996, 304–314.

PREISSING, CH. (ed.) *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 2003.

RIEBER, D. *Der Kultur der Kinder auf der Spur. Ein Vergleich von Reggio-Pädagogik und Situationsansatz*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 2002.

PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.

PRŮCHA, Jan ed. *Pedagogická Encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

REGEL, Gerhard a Thomas KÜHNE (Hrsg.). *Erlebnisorientiertes Lernen im offenen Kindergarten*. Hamburg: E.B.- Verlag Rissen, 1996.

REGEL, Gerhard a Jan Axel WIELAND (Hrsg.). *Offener Kindergarten konkret*. Hamburg: E.B.- Verlag Rissen, 1993.

REGEL, Gerhard a Uwe, SANTJER (Hrsg.). *Offener Kindergarten konkret in seiner Weiterentwicklung: Aus der Praxis für die Praxis, 20 Jahre später*. Berlin: EB-Verlag, 2011. 978-3868930627.

REYER, Jürgen. *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*. Julius Klinkhardt, 2006. ISBN 3-7815-1442-0.

REYER, Jürgen. *Wenn die Mütter arbeiten gingen... Eine sozialhistorische Studie zur Entstehung der öffentlichen Kleinkinderziehung im 19. Jahrhundert in Deutschland*. Köln: Pahl-Rugenstein, 1983.

RIEDEL, B.: Regionale Unterschiede im Platzangebot. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). *Zahlenspiegel 2005. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*. München: DJI, 2005, s. 79-92.

ROBERT BOSCH STIFTUNG. *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung, 2011.

ROGOFF, Barbara. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Cambridge Harvard University, 1990.

ROSSBACH, H. G. Vorschule Erziehung. In: CORTINA, K.; BAUMERT, J.; LESCHINKSY, A.; MAYER, K.- U. a L. TROMMER (Hrsg.). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek bei Hamburg, 2008.



SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS. *Der sächsische Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. Weimar, Berlin: verlag das netz, 2011.

SACHVERSTÄNDIGENRAT DEUTSCHER STIFTUNGEN FÜR INTEGRATION UND MIGRATION. *Kurzinformation des SVR-Forschungsbereichs 2015-2*. Berlin: Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. ISSN 2363-7331.

SEIDEL, Tina. *Lehr-Lernskripts im Unterricht*. Münster: Waxmann, 2003.

SEIFERT, Monika. Zur Theorie der antiautoritären Kindergärten. In: SEIFERT, Monika a Herbert NAGEL (Hrsg.). *Nicht für die Schulen leben. Freie Schule Frankfurt. Ein alternativer Schulversuch*. Frankfurt: päd. Extra buchverlag, 1977, s. 11–28.

SCHÄFER, Jürgen. *Geschichte der Vorschulerziehung*. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang, 1987. ISBN 3–8304–0991–2. s. 10.

SCHÄFER, Gerd. E. *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim: Juventa, 1995.

SCHÄFER, Gerd E., Roswitha STAEGE, Hilke EDEN a Judith DURAND. *Evaluationsforschung in Early Excellence Zentren des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin. Abschlussbericht*. Köln: Universität Köln, 2010.

SCHILLING, Matthias. Fachkräftebedarf und Fachkräftedeckung in der Kindertagesbetreuung 2014 bis 2025. In: HANSSEN, Kirsten, KÖNIG, Anke, NÜRNBERG, Carola, RAUSCHENBACH, Thomas (Hrsg.). *Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2014.

SCHMUDE, Corinna a Deborah PLOCH. *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Kita inklusiv! Inklusive Kindertagesbetreuung – Bundesweite Standortbestimmung und weitergehende Handlungsnotwendigkeiten*. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband, Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2014. ISBN 978-3-944763-05-7.

SCHNEEWIND, Julia. *Gesamtbericht Zukunftskonzept Kita 2020 – mit Praktikerinnen im Gespräch*. Osnabrück: Hochschule Osnabrück, 2011.

SCHNEIDER, Kornelia. Frühe Bildung und Bildungsdokumentation: Voneinander lernen – internationale Erfahrungen und Ansätze in Deutschland. In: BERTELSMANN STIFTUNG, ed. *Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren*. 4. Vyd. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2007. ISBN 978-3-89204-874-9

SCHÜTTLER-JANIKULA, Klaus. *Vorschulungsalter und Vorklassenbetreuung*. München: Ernst Reinhardt, 1968.

SIRAJ-BLATCHFORD, Iram a kol. *Researching Effective Pedagogy in Early Years (REPEY)*. Research Report No 356. Oxford: Department of Educational Studies, University of Oxford, 2002. ISBN 1-84185-758-0.

- SIEBENSCHN, Hugo a kol. *Velký německo-český slovník*. V nakl. Leda dotisk 1. vyd. [i.e. V nakl. Leda 2. vyd.]. Voznice: Leda, 2006. 2 sv. ISBN 80-7335-099-8. s. 292 a 1509
- SPAGGIARI, Sergio. *Um mit den Kindern zu staunen*. In: Behörde Hamburg, 1990, s. 8-9.
- STAKE, R. E. *The art of case study research*. London: Sage, 1995.
- STAMM, M. *Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen. Leistung, Interesse und Schulerfolg ein Jahr vor dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit*. Aarau. Institut für Bildungs- und Forschungsfragen, 2003.
- STETTLER, M. Die Stellung der Kindergärtnerin. In: *Der Schweizerische Kindergarten. Monatsschrift für Erziehung im vorschulpflichtigen Alter*. Hrsg. Schweizerischer Kindergärtnerinnenverein, Sondernummer, 1970.
- STOLL, S. *Der Situationsansatz im Kindergarten. Möglichkeiten seiner Verwirklichung*. Neuwied, Krißel, Berlin: Luchterhand, 1995.
- STOLTENBERG, Ute. *Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung?* Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission, 2008.
- STREMMEL, Andrew, J. Responsive Teaching: A Culturally Appropriate Approach. In: FU, Victoria R.; STREMMEL, Andrew J. a Carmen TREPTE (Eds.). *Papers from the European Forum for Child Welfare and NAEYC Conferences*. Hamburg a Denver, 1993.
- SYLVA, Kathy et al. *The Effective Provision of Pre-School Education Project. Findings from the Pre-school Period*. London: Institute of Education, University London, 2003.
- SYSLOVÁ, Zora, Irena, BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku. Komparace české a zahraniční studie*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. ISBN 987-80-7478-354-8.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum: 2004.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
- TIETZE, Wolfgang. *Chancengleichheit bei Schulbeginn*. Düsseldorf: Schwann, 1973. ISBN 3-7895-0188-3.
- TIETZE, Wolfgang. Institutionelle Erfahrungsfelder für Kinder im Vorschulalter. Zur Entwicklung vorschulischer Erziehung in Deutschland. In: Tietze, Wolfgang, Roßbach, H.G. (Hrsg.). *Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektiven*. Freiburg: Lambertus, 1993, s. 98-125. ISBN 978-3-7841-0662-5.
- TIETZE, W., MEISCHNER, T., GÄNSFUß, R., GRENNER, K., SCHUSTER, K.-M., VÖLKEL, P. a H.-G. ROßBACH. *Wie gut sind unsere Kindergärten?. Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand, 1998.
- TIETZE, W., SCHUSTER, K.-M., GRENNER, K. a H.-G. ROßBACH. *Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten*. (3. Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 2007.

TIETZE, Wolfgang a kol. (Hrsg.). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar: Das netz, 2013.

TMBWK. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre*. Weimar, Berlin: verlag das netz, 2010.

ÚIV. Ústav pro informace ve vzdělávání. *Předškolní výchova a primární vzdělávání v zemích Evropské unie*. Praha: ÚIV, 1996.

ÚIV. Ústav pro informace ve vzdělávání. *Předškolní výchova a primární vzdělávání v zemích Evropské unie. Situace v Rakousku, ve Finsku a ve Švédsku a v zemích ESVO/EHP*. Praha: ÚIV, 1997.

UHLÍŘOVÁ, Jana a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. Metoda Learning Stories jako efektivní nástroj k pozorování, dokumentaci a podpoře individuální vzdělávací cesty dítěte v předškolním věku. In: CÍRUS, Lukáš, ed. *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti: sborník příspěvků XXI. celostátní konference ČAPV*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013.

UHLÍŘOVÁ Jana a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. Metoda Learning Stories jako efektivní nástroj podpory vzdělávací cesty předškolního dítěte. *Předškolní výchova: celostátní časopis pro rodičov, jasle a materské školy*. Roč. 69, č. 4 (marec-apríl 14/15) (2014/2015), s. 20-27. ISSN: 0032-7220.

UNESCO, Eurostat, OECD. Mezinárodní klasifikace vzdělávání (ISCED 2011). Generální konference UNESCO, listopad 2011.

VALTIN, Renate. Sprachförderung für Vorschulkinder und Schulanfänger. *Betreff:erziehung*. Weinheim: Beltz, roč. 5, č. 5, 1972.

VÁŇOVÁ, M. *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998.

VELLACOTT, M. C. a kol. *Bildungsbericht Schweiz 2006*. 2. Aufl. Aargau: SKBF, 2007.

WALTEROVÁ, E. *Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-269-5.

WEHRMANN, Ilse. *Bildungspläne als Steuerungsinstrumente der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung. Zur Rolle der Bildungspläne im Rahmen des Reformbedarfs*. Bremen: Universität Bremen, 2006.

WEIß, Karin, Susanne, STEMPINSKI, Marianne, SCHUMANN a Lis KEIMELEDER. *DJI-Curriculum „Qualifizierung in der Kindertagespflege“*. 2. Vyd. München: DJI, Klett/Kallmeyer, 2008.

WHALLEY, Margy. *Involving Parents in their Children's Learning*. London: SAGE, 2007. ISBN 9781446230473

WILKE, Franziska. *Der positive Blick auf das Kind. Bildungsprozesse von Kindern – beobachtet im ersten Early Excellence Centre in Berlin*. Berlin: Dohrmann. ISBN 3-938620-01-3

WITHERELL Carol a Nel NODDINGS. *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. New York: Teachers College Press, 1991. ISBN 080773070X

WOLF, B., BECKER, P. a S. CONRAD. *Der Situationsansatz in der Evaluation. Ergebnisse der Externen Empirischen Evaluation des Modellvorhabens „Kindersituationen“*. Landau: Empirische Pädagogik e.V., 1999.

WOLFFHEIM, Nelly. *Psychoanalyse und Kindergarten und andere Arbeiten zur Kinderpsychologie*. München: Reinhardt, 1973. ISBN 3497001163.

WOLFFHEIM, Nelly. *Psychoanalyse und Kindergarten. Zeitschrift für psychoanalytische pädagogi*. 1930.

WOLTER, Stefan C. a kol. *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF, 2014. ISBN 978-3-905684-13-1.

YIN, R. K. *Case study research: Design and method*. Sage: London, 1994.

YOUNISS, James. *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994.

ZIMMER, J. *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz*. Ravensburg: Ravensburger Verlag, 1998.

ZIMMER, Jürgen. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft - Band 6: Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart: Klett, 1984.

ZIMMER, Jürgen, Christa PREISSING, Thomas THIEL, Anne HECK a Lothar KRAPPMANN. *Kindergärten auf dem Prüfstand: Dem Situationsansatz auf der Spur Taschenbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer/SVK, 1997.

## 7.2 Legislativní zdroje

BMFSFJ, BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND. *Förderfibel zum Programm Betriebliche Kinderbetreuung (zum Programm Betriebliche Kinderbetreuung (BeKiB))* [online]. Berlin: BMFSFJ, 2012a [cit. 2014-08-24]. Dostupné z: [http://www.erfolgsfaktor-familie.de/data/downloads/webseiten/121207\\_F%C3%B6rderfibel\\_BF\\_final.pdf](http://www.erfolgsfaktor-familie.de/data/downloads/webseiten/121207_F%C3%B6rderfibel_BF_final.pdf).

BMFSFJ, BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND. *Communiqué. Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern* [online]. Berlin: BMFSJ, 2014. [cit. 2015-05-22]. Dostupné z: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/Communiqué-bund-laender-konferenz,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>.

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: *Sbírka zákonů č. 82/2015 Sb.*, částka 37 (17. 4. 2015), účinnost od 1. 5. 2015.

EVROPSKÁ KOMISE. DOPORUČENÍ RADY ze dne 20. prosince 2012 o uznávání neformálního a informálního učení 2012/C 398/01. Brusel: Evropská komise, 20. 12. 2012 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2012.398.01.0001.01.CES&toc=OJ:C:2012:398:FULL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2012.398.01.0001.01.CES&toc=OJ:C:2012:398:FULL).

EVROPSKÁ KOMISE. *Kvalitní systém předškolního vzdělávání a péče: nejlepší start do života*. KOM(2011) 66 v konečném znění. Brusel: Evropská komise, 17. 2. 2011. [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0066&from=CS>.

JFMK a KMK. *Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“*. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004 [online]. [cit. 2015-08-10]. Dostupné z: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Zusammenarbeit\\_von\\_Schule\\_und\\_Jugendhilfe\\_BS\\_JMK\\_KMK.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Zusammenarbeit_von_Schule_und_Jugendhilfe_BS_JMK_KMK.pdf).

NDR. NĚMECKÁ DEMOKRATICKÁ REPUBLIKA. *Anweisung über die Erziehung, Betreuung und den Gesundheitsschutz der Kinder in den Kinderkrippen – Krippenordnung*. VuM des MfG Nr. 3, 1988.

NDR. NĚMECKÁ DEMOKRATICKÁ REPUBLIKA. Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965 [online]. In: *Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik 1965, Teil I.*, s. 83 [cit. 2013-03-27]. Dostupné z: <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz65.htm>.

NDR. NĚMECKÁ DEMOKRATICKÁ REPUBLIKA. Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik vom 2. Dezember 1959. In: *Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik*. Berlin: 1959, s. 859.

NDR. NĚMECKÁ DEMOKRATICKÁ REPUBLIKA. *Grundsätze der Erziehung im deutschen Kindergarten*. Deutsche Verwaltung für Volksbildung Aktenvermerk vom 25. 8. 1948, s. 23.

NDR. NĚMECKÁ DEMOKRATICKÁ REPUBLIKA. *Richtlinien für Kindergärten*. Deutsche Verwaltung für Volksbildung, 1. Juli 1946.

NDR. NĚMECKÁ DEMOKRATICKÁ REPUBLIKA. Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik vom 2. Dezember 1959 aufgehoben durch Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965. In: *Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik 1959*, s. 859.

NĚMECKO. Das Achte Buch Sozialgesetzbuch – Kinder und Jugendhilfe – in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. September 2012 In: *BGBl. I*, S. 2022, das zuletzt durch Artikel 2 Absatz 8 des Gesetzes vom 21. Januar 2015 (*BGBl. I* s. 10) geändert worden ist. Berlin: Deutscher Bundestag, 1990.

NĚMECKO. Bayerisches Gesetz zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz - BayKiBiG) vom 8. Juli 2005, novelliert am 29. November 2012. In: *GVBl S. 236*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration, 2012a.

NĚMECKO. Erste Verordnung zur Änderung der Verordnung zur Durchführung der Sprachstandsfeststellung und kompensatorischen Sprachförderung (SprachfestFörderverordnung – SffV) Vom 3. August 2009. In: *GVBl. II* S. 505. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2012a.

NĚMECKO. Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz - BbgSchulG). In der Fassung der Bekanntmachung vom 2. August 2002. In: *GVBl. I/02*, [Nr. 08], S.78) zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 14. März 2014 (*GVBl. I/14*, [Nr. 14]) Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2002.

NĚMECKO. Gesetz über Finanzhilfen des Bundes zum Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder vom 10. 12. 2008, das durch Artikel 1 des Gesetzes vom 15. Februar 2013 (*BGBl. I*, s. 250) geändert worden ist. In: *BGBl. I*, s. 2403, 240.

NĚMECKO. Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder (Tagesbetreuungsausbaugesetz – TAG) vom 27. Dezember 2004. In: *BGBl*, Jahrgang 2004 Teil 1 Nr. 76, Bonn: 31. 12. 2004.

NĚMECKO. *Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule* [online]. In: Neuvedeno. 1946. Poslední aktualizace 2. 3. 2005 [cit. 2013-03-25]. Dostupné z: <http://www.ddr-schulrecht.de/Schulrechtssammlung%20-%20DDR-Dateien/pdf/1946-a.pdf>

NĚMECKO. Gesetz zur Einführung eines Betreuungsgeldes (Betreuungsgeldgesetz - BetrGeldG k.a.Abk.). In: *Bundesgesetzblatt*, Jahrgang 2013, Teil I Nr. 8. s. 254. Bonn: 2013.

NĚMECKO. Gesetz zur Errichtung eines Sondervermögens. Kinderbetreuungsfinanzierungsgesetz vom 18. Dezember 2007 (*BGBl. I* S. 3022), das zuletzt durch Artikel 3 des Gesetzes vom 22. Dezember 2014 (*BGBl. I* S. 2411) geändert worden ist. In: *BGBl.*, Jahrgang 2014 Teil 1 Nr. 63, Bonn: 30. 12. 2014.

NĚMECKO. Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege vom 23. Juni 2005, in der Fassung vom 23.06.2005. In: *GVBl.*, S. 322, zuletzt geändert durch Artikel II des Gesetzes vom 13.07.2011 (*GVBl.* S. 344). Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2005.

NĚMECKO. *Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege vom 23. Juni 2005*, in der Fassung vom 23.06.2005. In: *GVBl.* S. 322, zuletzt geändert durch Artikel II des Gesetzes vom 13.07.2011 (*GVBl.* S. 344). Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2011.

NĚMECKO. Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz - KiBiz) - Viertes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes - SGB VIII - Vom 30. Oktober 2007, letzte Änderung vom 17. Juni 2014. Düsseldorf: Ministerium für Inneres und Kommunales Nordrhein-Westfalen, 2007.

NĚMECKO. Gesetz zur vorschulischen Sprachförderung. In: *GVBl.* Für Berlin 64. Jahrgang, [Nr. 07], s. 78–79, Vom 19. März 2008a. Berlin: Senatsverwaltung für Justiz, 2008a.

NĚMECKO. Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz - KICK). In: *BGBI. I*, s. 2729. 8. 9.2005.

NĚMECKO. Gesetz zur zusätzlichen Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege. In: *BGBI.*, Jahrgang 2013, Teil 1, Nr. 8, s. 250. Bonn: 20. Februar 2013.

NĚMECKO. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949. In: *BGBI.*, s. 1, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 11. Juli 2012 (*BGBI. I*, s. 1478). Bonn: 1949.

NĚMECKO. Gesetz zur zusätzlichen Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege. In: *BGBI.*, Jahrgang 2013, Teil 1, Nr. 8, s. 250. Bonn: 20. Februar 2013.

NĚMECKO. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949. In: *BGBI.*, s. 1, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 11. Juli 2012 (*BGBI. I*, s. 1478). Bonn: 1949.

NĚMECKO. Landesverordnung über Mindestanforderungen für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen und für die Leistungen der Kindertagespflege (Kindertagesstätten- und -tagespflegeverordnung - KiTaVO). Vom 13. November 1992. In: *GVOBl. Schl.-H.* S. 500, zuletzt geändert durch Art. 1 ÄndVO vom 11. 4. 2012b (*GVOBl. Schl.-H.* S. 444).

NĚMECKO. Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998. In: *Nds. GVBl.*, S. 137, zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 19. Juni 2013 (*Nds. GVBl.* S. 165). Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium, 1998.

NĚMECKO. *Rahmenvereinbarung über die Finanzierung und Leistungssicherstellung der Tageseinrichtungen*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Lesefassung 5. 3. 2014.

NĚMECKO. *Rahmenvereinbarung zur Durchführung der vorschulischen Sprachförderung für Kinder, die keine Einrichtung der Jugendhilfe besuchen*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2010.

NĚMECKO. Reichsversicherungsordnung. In: BGBl. I, s. 2246, 2262 in der Fassung vom 30. Oktober 2012 (Art. 16 Abs. 1 G vom 23. Oktober 2012). Bonn: 29. 10. 2012c.

NĚMECKO. *Richtlinie für die Bildung und Erziehung in Vorschulklassen* [online]. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, 2008b. Dostupné z: <http://www.hamburg.de/contentblob/73096/data/anlage-2-richtlinie-vsk.pdf>.

NĚMECKO. Schulgesetz für das Land Berlin - (Schulgesetz – SchulG) Vom 26. Januar 2004. Zuletzt geändert durch das Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes und weiterer Gesetze vom 26. März 2014. In: *GVBl.*. Berlin: 2004.

NĚMECKO. *Vereinbarung über die Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertagesstätten*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Stand 23. Juni 2008c.

### 7.3 Elektronické zdroje

AFSJ, AUSSCHUSS FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND. *Absage an Bundesgesetz für Kitas* [online]. Berlin: Bundestag, Aktuelle Meldungen, 18.03.2015 [cit. 2015-05-22]. Dostupné z: [http://www.bundestag.de/presse/hib/2015\\_03/-/365736](http://www.bundestag.de/presse/hib/2015_03/-/365736).

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG. *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf* Bielefeld. Tabellen zu Kapitel C [online]. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), 2012b [cit. 2013-03-25]. Dostupné z: <http://www.bildungsbericht.de/index.html?seite=10215>.

AUTORENGRUPPE FACHKRÄFTEBAROMETER. *Fachkräftebarometer Frühe Bildung*. [online]. München: DJI, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2016 [cit. 2016-31-01]. Dostupné z: <http://www.fachkraeftebarometer.de/>.

BERGER, Manfred. Auf den Spuren Friedrich Fröbels in Thüringen. Stationen einer Bildungs-/ Erlebnisreise in die Vergangenheit und Gegenwart [online]. In: *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*. 2002, Heft 12 (Dezember) [cit. 2013-02-13]. Dostupné také z: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/809.html>.

BERGER, Manfred. Friedrich Fröbel – Sein Lebensweg und sein erzieherisches Wirken. [online]. In: Textor Martin R. (Hrsg.) *Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch*. 2005 [cit. 2013-02-13]. Dostupné z: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/131.html>.

BERGER, Manfred. Wie kann ich mit meinen Kräften meinem sozialistischen Vaterland dienen?" Ein Beitrag zur Geschichte des Kindergartens in der sowjetisch besetzten Zone Deutschlands und in der DDR (1945-1990) [online]. In: Textor Martin R. (Hrsg.) *Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch*. 30. 11. 2005. [cit. 2013-03-25]. Dostupné z: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1239.html>.

BERTELSMANN STIFTUNG. Zu wenig Erzieherinnen in Kitas: Qualität bleibt in der frühkindlichen Bildung oft auf der Strecke. *Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme* [online]. ©2008- [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: <http://www.laendermonitor.de/laendermonitor/aktuell/index.html>.



BLANK-MATHIEU, Margarete. Alte Bundesländer - Neue Bundesländer. In: *Handbuch für ErzieherInnen*. [online]. Landsberg/Lech: Mvg, 1998 [cit. 2013-04-1]. Dostupné z: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/443.html>.

BMFSFJ, BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND. *Frühe Chancen. Lehrort Praxis* [online]. Berlin, 2015 [cit. 2015-10-25]. Dostupné z: <http://www.fruehe-chancen.de/>.

BMFSFJ, BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND. *Kindertagesbetreuung 2013. 10-Punkte-Programm für ein bedarfsgerechtes Angebot* [online]. Berlin, 2012b [cit. 2015-07-28]. Dostupné z: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zehn-punkteprogramm-kindertagesbetreuung.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>.

BRANDEL, Rolf, E. Katharina, KLAUDY a Anika TORLÜMKE (Hrsg.) *Zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement: Online Handbuch* [online]. Gelsenkirchen: Inst. Arbeit und Qualifikation, 2008 [cit. 2015-06-29]. Dostupné z: <http://www.iaq.uni-due.de/projekt/sites/uebergangsmanagement/index.html>.

BSV. BUNDESAMT FÜR SOZIALVERSICHERUNGEN. *Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung: Bilanz nach zwölf Jahren (Stand 1. Februar 2015)* [online]. © Bundesamt für Sozialversicherungen, 2015a [cit. 2015-08-09]. Dostupné z: [http://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/files/VMERAD5/bsv\\_bilanz\\_nach\\_12jahren.pdf](http://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/files/VMERAD5/bsv_bilanz_nach_12jahren.pdf).

BSV. BUNDESAMT FÜR SOZIALVERSICHERUNGEN. *Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung: Allgemeine Informationen*. [online]. © Bundesamt für Sozialversicherungen, 2015b, stav 05.08.2015 [cit. 2015-08-09]. Dostupné z: <http://www.bsv.admin.ch/praxis/kinderbetreuung/01153/index.html>.

BUND, Kerstin a Elisabeth NIEJAHR. Betriebskindergärten. Wir gehen arbeiten. Perfekt ausgestattet und flexibel: Kitas großer Konzerne setzen Maßstäbe. Kann der Staat da mithalten? *Die Zeit* [online]. Hamburg: Zeitverlag Gerd Bucerius, 06/2013 [cit. 2014-08-21]. Dostupné z: <http://www.zeit.de/2013/06/betriebskindergarten-kinderbetreuung>.

BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE. *Aktuelle Zahlen zu Asyl* [online]. © Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, November 2015 [cit. 2015-12-14]. Dostupné z: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/statistik-anlage-teil-4-aktuelle-zahlen-zu-asyl.pdf;jsessionid=24E49CE3C04802967756E22B38830CBB.1\\_cid294?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/statistik-anlage-teil-4-aktuelle-zahlen-zu-asyl.pdf;jsessionid=24E49CE3C04802967756E22B38830CBB.1_cid294?__blob=publicationFile).

BÜTLER, Markus. Workshop I: Reggio-Pädagogik - Begegnung mit der Elementarpädagogik von Reggio-Emilia (Norditalien) [online]. Bern: Schweizerische UNESCO-Kommission, 2014. Dostupné z: [http://www.fruehkindliche-bildung.ch/fileadmin/documents/praxis/veranstaltungen/Workshop\\_I](http://www.fruehkindliche-bildung.ch/fileadmin/documents/praxis/veranstaltungen/Workshop_I).

ČŠI, Česká školní inspekce. *Tematická zpráva. Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2015 [cit. 2016-01-15]. Dostupné z: <http://cizinci.nidv.cz/wp-content/uploads/2014/08/Vzdelavani-deti-a-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem.pdf>.

DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (DJI). *Abschlussbericht des Projekts „Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich“* [online]. München: DJI, 2007 [cit. 2013-08-03]. Dostupné z: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=320>.

DIALOG REGGIO. *Reggio Pädagogik* [online]. Hamburg: Dialog Reggio – Vereinigung zur Förderung der Reggio Pädagogik, 2015. [cit. 2015-12-12]. Dostupné z: <http://dialog-reggio.de/>.

DIPF. *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Tabellen zu Kapitel C*. In: Bildungsbericht [online]. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, © 2006. [cit. 2015-10-25]. Dostupné z: <http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=4326>.

DIPF. *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Tabellen zu Kapitel C*. In: Bildungsbericht [online]. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, © 2014. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=11128>.

DISKOWSKI, Detlef. *Synopse zu den Bildungsplänen der Länder*. Anlage zum JMK/KMK-Beschluss vom 13/14.5. und 3./4.6.2004. Aktualizace 31.12.2005 [online]. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [cit. 2015-07-21]. Dostupné z: [http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1234.de/synopse\\_bildungsplaene.pdf](http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1234.de/synopse_bildungsplaene.pdf).

DJI. *Fachkräftebarometer. Frühe Bildung* [online]. München: Deutsches Jugendinstitut, 2016 [cit. 2016-01-01]. Dostupné z: <http://www.fachkraeftebarometer.de/personal/qualifikation/>.

DJI. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte* [online]. München: Deutsches Jugendinstitut, 2015 [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/>.

DORTMUNDER ARBEITSSTELLE KINDER- UND JUGENDHILFESTATISTIK. *Kindertagesbetreuung vor Ort – Der Betreuungsatlas 2013. Eine Analyse lokaler Unterschiede* [online]. Dortmund: Deutsches Jugendinstitut, Technische Universität Dortmund, Juni 2014 [cit. 2014-08-21]. Dostupné z: [http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Betreuungsatlas\\_2013.pdf](http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Betreuungsatlas_2013.pdf).

EACEA. *Eurypedia. European Encyclopedia on National Education Systems. Česká republika*. European Commission. © 2014 [cit. 2014-07-18]. Dostupné z: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/%C4%8Cesk%C3%A1-republika:Vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD\\_a\\_p%C3%A9%C4%8De\\_v\\_ran%C3%A9m\\_d%C4%9Btstv%C3%AD](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/%C4%8Cesk%C3%A1-republika:Vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD_a_p%C3%A9%C4%8De_v_ran%C3%A9m_d%C4%9Btstv%C3%AD).

*Elterninitiativen und Elternvereine als kleine Träger von Kindertageseinrichtungen* [online]. Berlin: Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband, November 2011 [cit. 2014-10-10]. Dostupné z: [http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx\\_pdforder/broschuere\\_kleine-traeger\\_web.pdf](http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/broschuere_kleine-traeger_web.pdf).

EUROFOUND. *Early childhood education and care: Working conditions and training opportunities – Working paper* [online]. Dublin, 2014. Dostupné z: [http://eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef\\_publication/field\\_ef\\_document/ef13101en.pdf](http://eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef13101en.pdf)

EUROPÄISCHE KOMMISSION. *TESE – Thesaurus Europäischer Bildungssysteme. Deutsche Fassung* [online]. EACEA. Ausgabe 2009 [cit. 2015-11-15]. Dostupné z: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/tesede\\_005\\_alphabetic.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/tesede_005_alphabetic.pdf).

EUROPEAN COMMISSION. *Use of childcare in the EU Member States and progress towards the Barcelona targets. Short statistical report No.1* [online]. Contract ref. no. JUST/2011/GEND/PR/1081/A4. European Union, April 2014. ISBN ISBN 978-92-79-36171-5. [cit. 201-01-13]. Dostupné z: [http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/documents/140502\\_gender\\_equality\\_workforce\\_ssrl\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/documents/140502_gender_equality_workforce_ssrl_en.pdf).

EURYDICE. *The Structure of the European Education Systems 2012/13: Schematic Diagrams* [online]. Eurydice, 15 January 2013 [cit. 2015-11-15]. Dostupné z: [http://professorliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/20977c799c05414e862be1484593dc54/1447597884/application/pdf/49210/education\\_structures\\_EN.pdf](http://professorliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/20977c799c05414e862be1484593dc54/1447597884/application/pdf/49210/education_structures_EN.pdf).

EURYDICE. *The Structure of the European Education Systems 2014/15: Schematic Diagrams* [online]. Eurydice – Facts and Figures. November 2014 [cit. 2015-11-15]. Dostupné z: [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/facts\\_and\\_figures/education\\_structures\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf).

EVROPSKÁ KOMISE. *TESE – Tezaurus pro vzdělávací systémy v Evropě. Česká verze. Abecední rejstřík* [online]. Vydání 2009a. EACEA. Dostupné z: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/tesecs\\_005\\_alphabetic.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/tesecs_005_alphabetic.pdf).

EVROPSKÁ KOMISE. *TESE – Tezaurus pro vzdělávací systémy v Evropě. Česká verze. Systematický rejstřík* [online]. Vydání 2009b. EACEA. Dostupné z: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/tesecs\\_004\\_systematic.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/tesecs_004_systematic.pdf).

FALGOWSKI, Michael. Aufregung um «Delfin 4». *Mitteldeutsche Zeitung* [online]. 12.08.2009 22:26. [cit. 2015-04-03]. Dostupné z: <http://www.mz-web.de/mitteldeutschland/sachsen-anhalt-aufregung-um--delfin-4-,20641266,17907184.html>.

FISCHER, Kornelia a kol. *Mein Sprachlerntagebuch*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2012. Dostupné také z: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische\\_bildung/meinsprachlerntagebuch.pdf?start&ts=143643636&file=meinsprachlerntagebuch.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/meinsprachlerntagebuch.pdf?start&ts=143643636&file=meinsprachlerntagebuch.pdf).

FISCHER, Kornelia a kol. *Sprachlerntagebuch für Kindertagesstätten und Kindertagespflege. Handreichung für Erzieherinnen und Erzieher sowie Tagespflegepersonen*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2008. Dostupné také z: [https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische\\_bildung/sprachlerntagebuch\\_handreichung\\_erzieher.pdf?start&ts=1430827052&file=sprachlerntagebuch\\_handreichung\\_erzieher.pdf](https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/sprachlerntagebuch_handreichung_erzieher.pdf?start&ts=1430827052&file=sprachlerntagebuch_handreichung_erzieher.pdf).

FRIES, Anna-Verena, Petra HILD a Moritz ROSEMUD. *HarmoS: Da kommt etwas auf uns zu! Aber was denn eigentlich? Wirkungserwartungen an nationale Bildungsstandards. Eine Studie des Fachbereichs Sozialisation und Differenz der Pädagogischen Hochschule Zürich*

[online]. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, 2008 [cit. 2015-08-05]. Dostupné z: [https://www.phzh.ch/MAPortrait\\_Data/53569/22/HarmoS%20Da%20kommt%20etwas%20M%C3%A4rz%2009.pdf](https://www.phzh.ch/MAPortrait_Data/53569/22/HarmoS%20Da%20kommt%20etwas%20M%C3%A4rz%2009.pdf).

FRÖBEL, Friedrich. *F. an Leonhard Woepcke in Annaburg bei Magdeburg v.21./28.7.1845 (Keilhau)* [online]. Duisburg: Fröbel-Forschungsstelle der Universität Duisburg-Essen, © 2008 [cit. 2015-08-05]. Dostupné z: <http://bbf.dipf.de/editionen/froebel/fb1845-07-21-01.html>.

GATHMANN, Christina a Björn, SASS. *Taxing Childcare. Effects on Family Labor Supply and Children* [online]. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit Institute for the Study of Labor, 2012 [cit. 201-03-03]. Dostupné z: <http://ftp.iza.org/dp6440.pdf>.

HEBENSTREIT, Sigurd. Bildung im Elementarbereich. Die Bildungspläne der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland. In: TEXTOR Martin R. (Hrsg.) *Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch* [online]. Würzburg, 2. 6. 2008 [cit. 2015-07-28]. Dostupné z: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1869.pdf>.

HEBENSTREIT-MÜLLER, Sabine a Barbara KÜHNEL. *Das Growing Together Übungsvideo. Aus dem Pen Green Centre for Under Fives and their Families in Corby* [DVD]. Berlin: Dohrmann, 2005. ISBN: 978-3-938620-00-7.

HUPPERTZ, Norbert. *Der Lebensbezogene Ansatz* [online]. © 2015. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: [http://www.wibeor-baden.de/huppertz/lebensbezogene\\_ansatz.htm](http://www.wibeor-baden.de/huppertz/lebensbezogene_ansatz.htm)

Kinderbetreuung: Leipzig muss für fehlende Kita-Plätze zahlen. *ZEIT ONLINE*. Hamburg, ZEIT ONLINE [online]. 2. 2. 2015 [cit. 2015-05-18]. Dostupné z: <http://www.zeit.de/gesellschaft/familie/2015-02/kinderbetreuung-leipzig-kita-schadenersatz>.

KLEBBA, Katrin. *Inklusion im Kindergarten – Rechte der Kinder schnellstmöglich realisieren! Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Katrin Klebba (LINKE) vom 01. Juli 2015 und Antwort* [online]. Berlin: Abgeordnetenhaus Berlin, 01. Juli 2015 [cit. 2015-12-02]. Dostupné z: <http://www.linksfraktion-berlin.de/fileadmin/linksfraktion/ka/2015/S17-16538.pdf>.

KLEBBA, Sigrid. *Wie weiter mit den Europa-Kitas in Berlin? Kleine Anfrage der Abgeordneten Katrin Möller vom 06. Januar 2014 und Antwort* [online]. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Drucksache 17 / 13 024, den 23. Januar 2014 [cit. 2015-12-06]. Dostupné z: <http://www.linksfraktion-berlin.de/nc/parlament/anfragen/detail/browse/3/kategorie/katrin-moeller/zurueck/anfragen-1/artikel/wie-weiter-mit-den-europa-kitas-in-berlin/>.

KMK. *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* [online]. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2004. [cit. 2014-07-30]. Dostupné z: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_0\\_6\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_0_6_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf)

KOLVENBACH, Franz-Josef a Doreen TAUBMANN. Neue Statistiken zur Kindertagesbetreuung. In: RIEDEL, Birgit, Tina, GADOW, Eric van SANTEN, Kirsten FUCHS, Matthias SCHILLING a Hans Rudolf LEU. *Zahlenspiegel 2007 Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*. Berlin: Bundesministeriums für Familie,

Senioren, Frauen und Jugend, 2007. [cit. 2013-03-27]. Dostupné z: <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/zahlspiegel2007/Service/impresum.html>.

KOORDINATIONSSTELLE „MÄNNER IN KITAS“ (Hrsg.). *Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten. MEHR Männer in Kitas. Handreichungen für die Praxis*. Berlin, 2013 [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2311.pdf>.

KÖNIG, Anke. *Bildungsarbeit der Kitas muss honoriert werden*. Pressemeldung der WiFF [online]. München: WiFF, 16. 4. 2015 [cit. 2015-10-28]. Dostupné z: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/aktuelles/news/detailseite/data/bildungsarbeit-der-kitas-muss-honoriert-werden/>.

LAEWEN, Hans-Joachim. *Das infans-Konzept der Frühpädagogik* [online]. Berlin: Institut für angewandte Sozialisationsforschung/Frühe Kindheit, 2012 [cit. 2015-08-11]. Dostupné z: <http://www.infans.net/pages/index.php?chapter=A&page=1>.

*Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme* [online]. Bertelsmann Stiftung, 2014. [cit. 2014-08-20]. Dostupné z: <http://www.laendermonitor.de/>.

LANGENBRINCK, Joschka. *Ergebnisse der Sprachtests von Nicht-Kita-Kindern im Jahr 2014 sowie Teilnahme an den verpflichtenden Sprachtests und an der verpflichtenden Sprachförderung* [online]. Berlin: Abgeordnetenhaus Berlin, 3. 2. 2015. [cit. 2015-04-26]. Dostupné z: <https://joschka-langenbrinck.de/wp-content/uploads/sites/4/2015/02/SchrAnfr-AntwSen-Ergebnisse-Sprachtests-Nicht-Kita-Kinder-2014-Teilnahme-verpflichtende-Sprachtests-verpflichtende-Sprachf%C3%B6rderung.pdf>.

LEIBNIZ-INSTITUT FÜR BILDUNGSVERLÄUFE. *NEPS. Nationales Bildungspanel* [online]. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2015 [cit. 2015-08-20]. Dostupné z: <https://www.neps-data.de/>.

LINHARTOVÁ Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách* [online]. Praha: Meta, 2014. Dostupné z: [http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti\\_s\\_omj\\_v\\_ms\\_0.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti_s_omj_v_ms_0.pdf).

MENKE, Simone. *Übergangsmanagement und lebenslanges Lernen. Zur Gestaltung der „ersten Schwelle“ von der Kindertagesstätte zur Grundschule* [online]. Bildungsserver, aktualizace 27.10.2014 [cit. 2015-02-08]. Dostupné z: [http://www.iaq.uni-due.de/projekt/sites/uebergangsmanagement/pdf/zuem\\_re\\_port.pdf](http://www.iaq.uni-due.de/projekt/sites/uebergangsmanagement/pdf/zuem_re_port.pdf).

MIKLITZ, Ingrid. *Neue pädagogische Handlungskonzepte: Der Lebenspraktische Ansatz* [online]. [cit. 2015-02-08]. Dostupné z: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1680.html>.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG. *Neu ab Kindergartenjahr 2015/16: Intensive Förderung von Flüchtlingskindern* [online]. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 21.07.2015 [cit. 2015-12-16]. Dostupné z: [http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Service/21\\_07\\_2015+SPATZ+fuer+Fluechtlingkinder/?LISTPAGE=344894](http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Service/21_07_2015+SPATZ+fuer+Fluechtlingkinder/?LISTPAGE=344894).

MINISTERIUM FÜR SOZIALES, GESUNDHEIT, WISSENSCHAFT UND GLEICHSTELLUNG DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN. *Kindertageseinrichtungen:*



Allgemeine Informationen [online]. 19.10.2012 [cit. 2014-10-13]. Dostupné z: [http://www.schleswig-holstein.de/DE/Home/home\\_node.html](http://www.schleswig-holstein.de/DE/Home/home_node.html).

MZV. MINISTERSTVO ZAHRANIČNÍCH VĚCÍ ČESKÉ REPUBLIKY. *Německo. Základní informace o teritoriu* [online]. [cit. 2015-03-02]. Dostupné z: [http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie\\_statu/evropa/nemecko/](http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/nemecko/).

NIFBE. NIEDERSÄCHSISCHES INSTITUT FÜR FRÜHKINDLICHE BILDUNG UND ENTWICKLUNG. *Kinder mit Fluchterfahrung* [online]. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, 2015 [cit. 2015-12-16]. Dostupné z: <http://www.nifbe.de/191-nifbe/867-themenschwerpunkt-fluechtlinge>.

OECD. *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* [online]. 26. 11. 2004a [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: [http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/oecd-studie-kinderbetreuung\\_property=pdf.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/oecd-studie-kinderbetreuung_property=pdf.pdf).

OECD. *OECD Early Childhood Policy Review 2002 – 2004. Hintergrundbericht Deutschland* [online]. München: Deutsches Jugendinstitut, 2004b [cit. 2015-07-05]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/school/34484643.pdf>.

Öffentlicher-Dienst.info. *TVöD - Sozial- und Erziehungsdienst. TVÖD SuE 2015b* [online]. Tuggen: Öffentlicher-Dienst.info, 2015 [cit. 2015-10-28]. Dostupné z: <http://oeffentlicher-dienst.info/tvoed/sue/>.

PICHT, Georg *Die deutsche Bildungskatastrophe, Analyse und Dokumentation* [online]. Freiburg im Breisgau 1964, Auszüge s.16 – 35 [cit. 2013-02-15]. Dostupné z: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Lehre/som3/BuG/picht1964.pdf>.

PIPER, Sandra. *Die Bildungspläne für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein Überblick* [online]. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, © März 2013 [cit. 2015-07-09]. Dostupné z: [https://www.anschwung.de/sites/default/files/Expertise\\_Bildungspläne\\_1.pdf](https://www.anschwung.de/sites/default/files/Expertise_Bildungspläne_1.pdf)

PREISSING, Christa. *Bildungsreform und Situationsansatz* [online]. Vorlesung am 31. 1. 2012., zveřejněno 12. 3. 2012. [cit. 2013-03-10] Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=IHXkiZSu97g>.

RAMSENTHALER, Christina. Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“ In: SCHNELL, M. et al. (Hrsg.). *Der Patient am Lebensende, Palliative Care und Forschung* [PDF]. Wiesbaden: Springer, 2013. DOI 10.1007/978-3-531-19660-2\_2.

REYER, Jürgen a Diana FRANKE-MEYER. *Die Geschichte des Kindergarten im Bezug zur Schule* [online]. Vorlesung. zveřejněno 12. 3. 2012 [cit. 2013-03-14]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=4HxIUk5qe8E>.

RÖBE, E., HUPPERTZ, N. a I. FÜSSERNICH. *Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation zur Implementierung des Orientierungsplans für Erziehung und Bildung in baden-württembergischen Kindergärten. Abschlussbericht* [online]. Kultusportal Baden-Württemberg, Dezember 2010 [cit. 2015-10-25]. Dostupné z: <http://www.kindergaerten-bw.de/Lde/Startseite/Fruehe+Bildung/Wissenschaftliche+Begleitung>.

SECO/BSV. Informationsplattform «Vereinbarkeit Beruf und Familie: Massnahmen der Kantone und Gemeinden» [online]. Datenbestand vom 31.08.2013 [cit. 2015-08-12]. Dostupné z: <http://www.berufundfamilie.admin.ch/informationsplattform>.

SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND WISSENSCHAFT. *Bedarfsatlas 2015a* [online]. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2015a [cit. 2015-04-26]. Dostupné z: <http://www.berlin.de/sen/jugend/jugend-und-familienpolitik/familienpolitik/landesprogramm-kita-ausbau/>.

SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND WISSENSCHAFT. *Bildung. Staatliche Europa-Schule Berlin* [online]. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2015b [cit. 2015-04-26]. Dostupné z: [http://www.berlin.de/sen/bildung/besondere\\_angebote/staatl\\_europaschule/](http://www.berlin.de/sen/bildung/besondere_angebote/staatl_europaschule/).

SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND WISSENSCHAFT. *Willkommen in Berlin! Informationen für Flüchtlinge mit kleinen Kindern* [online]. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2015c [cit. 2015-12-06]. Dostupné z: <http://www.berlin.de/sen/bjw/fluechtlinge/>.

SCHÄFER, Gerd E. *Prozesse frühkindlicher Bildung* [online]. Köln: Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, 2001 [cit. 2015-04-26]. Dostupné z: [http://www.hf.unikoeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse\\_Fruehkindlicher\\_Bildung\\_Duplex.pdf](http://www.hf.unikoeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse_Fruehkindlicher_Bildung_Duplex.pdf).

Soziale Berufe aufwerten. *Verhandlungsergebnis SuE 30.09.2015* [PDF-Dokument]. 1. 7. 2015 [cit. 2015-10-28]. Dostupné z: <https://www.soziale-berufe-aufwerten.de/w/files/medien/09/verhandlungsergebnis-sue-30-09-2015.pdf>.

STAMM, Klaus-Dieter. *DDR Schulrecht* [online]. 02.03.2005 [cit. 2015-05-17]. Dostupné z: <http://www.ddr-schulrecht.de/Schulrechtssammlung%20-%20DDR-Dateien/pdf/1946-a.pdf>.

STAMM, Klaus-Dieter. *Verordnung über Einrichtungen der Vorschulischen Erziehung und der Horte (GBI. Nr. 134, s. 888). In: DDR-Schulrecht* [online]. 3. 12. 2003 [cit. 2015-11-22]. Dostupné z: <http://www.ddr-schulrecht.de/Schulrechtssammlung%20-%20DDR-Dateien/pdf/1952-a.pdf>.

STATISTISCHES BUNDESAMT. *Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2014a [cit. 2016-01-15]. Dostupné z: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund.html>.

STATISTISCHES BUNDESAMT. *Destatis. Kindertagesbetreuung* [online]. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2015 [cit. 2015-12-17]. Dostupné z: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Soziales.html>

STATISTISCHES BUNDESAMT *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01. 03.2014* [online]. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2014b [cit. 2014-10-10]. Dostupné z: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402147004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402147004.pdf?__blob=publicationFile).

TEXTOR Martin R. Erziehungs- und Bildungspläne. In: TEXTOR Martin R. (Hrsg.) *Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch* [online]. Würzburg: 2014 [cit. 2015-07-07]. Dostupné z: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1951.html>.

TIETZE, Wolfgang a kol. (Hrsg.). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick* [online]. Berlin, 2012 [cit. 2012-09-05] Dostupné z: [www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf](http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf).

UNESCO. *Moscow Framework for Action and Cooperation. Harnessing the Wealth of Nations* [online]. Moscow: UNESCO, World Conference on Early Childhood Education and Care, 29 September 2010 [cit. 2015-11-15]. Dostupné z <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001898/189882e.pdf>.



## **8 Seznam příloh**

Příloha 1 – Okruhy otázek pro polostrukturované rozhovory s experty a řídicími pracovníky v oblasti předškolního vzdělávání

Příloha 2 – Geografické rozložení spolkových zemí v Německu

Příloha 3 – Počet předškolních zařízení v Německé říši v roce 1910

Příloha 4 – Počet předškolních zařízení pro děti ve věku od 3 do 6 let v jednotlivých spolkových zemích SRN v letech 1950–1980

Příloha 5 – Počet míst v předškolních zařízeních na 100 dětí ve věku od 3 do 6 let v jednotlivých spolkových zemích SRN v letech 1950–1980

Příloha 6 – Vývoj zabezpečení míst v předškolních zařízeních pro děti od 3 do 6 let v letech 1965–2004 dle regionů SRN

Příloha 7 – Děti v zařízeních institucionální a neinstitucionální péče podle typu zřizovatele, věku dětí a místa v roce 2006

Příloha 8 – Děti v zařízeních institucionální a neinstitucionální péče podle typu zřizovatele, věku dětí a místa v roce 2013

Příloha 9 – Zařízení institucionální péče podle věku přijímaných dětí, typu zařízení a spolkové země v roce 2013

Příloha 10 – Zařízení institucionální péče podle typu zařízení a skupiny spolkových zemí v letech 2006–2013

Příloha 11 – Poměrná účast komunálních orgánů, spolkových zemí a rodičů na financování předškolních zařízení v roce 2010

Příloha 12 – Osoby zajišťující neinstitucionální péči o dítě podle počtu dětí v péči v roce 2013

Příloha 13 – Účast dětí na institucionální a neinstitucionální péči podle věku v letech 2006 a 2013

Příloha 14 – Účast dětí do 3 let na institucionální a neinstitucionální péči podle správních obvodů

Příloha 15 – Přehled platných zemských zákonů k předškolnímu vzdělávání

Příloha 16 – Schéma průběhu adaptace dítěte podle Berlínského modelu

Příloha 17 – Schéma dialogicky se rozvíjejících interakčních procesů

Příloha 18 – Přehled bibliografických záznamů k vzdělávacím plánům spolkových zemí Německa

- Příloha 19 – Pojmenování vzdělávacích oblastí ve vzdělávacích plánech spolkových zemí
- Příloha 20 – Komparace vybraných aspektů ve vzdělávacích plánech jednotlivých spolkových zemí
- Příloha 21 – Výchovně-vzdělávací cíle ve vzdělávacích plánech spolkových zemí – vymezení, rozdělení a vztah k sociálním a etickým aspektům
- Příloha 22 – Evaluační škála OECD (2012) pro kurikulární dokumenty, standardy a orientační nařízení
- Příloha 23 – Organizační podmínky pro pedagogickou práci podle konceptu situační přístup (Situationsansatz)
- Příloha 24 – Koncept situační přístup (Situationsansatz) – 16 základních pedagogických principů
- Příloha 25 – Koncept situačně orientovaný přístup (Situationsorientierter Ansatz) – 7 následných kroků při plánování a realizaci projektu
- Příloha 26 – Případová studie předškolního zařízení v Berlíně pracujícího podle konceptu situační přístup (Situationsansatz)
- Příloha 27 – Fotografická dokumentace z předškolního zařízení (A) v Drážďanech pracujícího podle konceptu otevřené předškolní zařízení (Offener Kindergarten)
- Příloha 28 – Fotografická dokumentace z předškolního zařízení (B) v Drážďanech pracujícího podle konceptu otevřené předškolní zařízení (Offener Kindergarten)
- Příloha 29 – Příklad schémat používaných v praxi předškolních zařízení pracujících podle konceptu Early Excellence
- Příloha 30 – PLOD tabulka
- Příloha 31 – Klasifikace schémat podle Chris Athey
- Příloha 32 – Podíl dětí do 3 let v institucionální péči v letech 2005–2011 podle zemí EU
- Příloha 33 – Podíl dětí s předčasným a opožděným zahájením primárního vzdělávání mezi školními lety 1995/1996 a 2012/2013
- Příloha 34 – Podíl dětí s předčasným zahájením povinného vzdělávání podle spolkových zemí mezi školními roky 2000/01 až 2012/13
- Příloha 35 – Podíl dětí s odkladem školní docházky podle spolkových zemí mezi školními roky 2000/01 až 2012/13
- Příloha 36 – Příklad podnětů pro podporu spolupráce předškolního zařízení a školy – harmonogram spolupráce podle vzdělávacího plánu Dolního Saska

- Příloha 37 – Případová studie – jazyková diagnostika dítěte a rámcové podmínky pro poskytování jazykové podpory ve spolkové zemi Berlín
- Příloha 38 – Případová studie – jazyková diagnostika dítěte a rámcové podmínky pro poskytování podpůrného programu ve spolkové zemi Braniborsko
- Příloha 39 – Případová studie – jazyková diagnostika dítěte a rámcové podmínky pro poskytování jazykové podpory ve spolkové zemi Sasko-Anhaltsko
- Příloha 40 – Sledování jazykového rozvoje dětí a podpůrná opatření v jednotlivých spolkových zemích v roce 2014
- Příloha 41 – Testování jazykové úrovně dětí a děti s diagnostikovanou potřebou zvláštní jazykové podpory v letech 2008 a 2012
- Příloha 42 – Vývoj počtu žádostí o azyl v Německu v letech 1953–2015
- Příloha 43 – Pečovatelé podle typu kvalifikace a počtu dětí v péči v roce 2014
- Příloha 44 – Aktuální výše tarifních tříd a tarifní zařazení pedagogických pracovníků v předškolních zařízeních
- Příloha 45 – Návrh návratnosti investic na jednotlivých úrovních celoživotního vzdělávání
- Příloha 46 – Podíl dětí v neformální péči podle věkové skupiny dětí a země v roce 2010

## 9 Seznam použitých tabulek, grafů, schémat a map

### 9.1 Seznam tabulek

Tabulka 1 – Rozpracování výzkumných otázek

Tabulka 2 – Přehled použitých metod výzkumu

Tabulka 3 – Rozsah péče garantované spolkovými zeměmi pro děti od 1 do 6 let

Tabulka 4 – Administrativní příslušnost předškolního a primárního vzdělávání podle spolkových zemí (stav červenec 2014)

Tabulka 5 – Děti v zařízeních institucionální a neinstitutonální péče 2006 a 2013 podle typu zřizovatele a věku dětí

Tabulka 6 – Přehled spolkových zemí poskytujících bezplatnou institucionální péči pro děti předškolního věku v roce 2014

Tabulka 7 – Typologie rodinných center a center pro rodiče a děti

Tabulka 8 – Přehled plurality názvů vzdělávacích plánů spolkových zemí

Tabulka 9 – Přehled názvů vzdělávacích plánů 16 spolkových zemí, jejich zaměření a rozsahu

Tabulka 10 – Členění teorií vzdělávání z hlediska aktivity dítěte a okolního prostředí

Tabulka 11 – Vymezení a rozdělení vzdělávacích cílů ve vzdělávacích plánech spolkových zemí (země používající pojem *kompetence*)

Tabulka 12 – Vymezení a rozdělení vzdělávacích cílů ve vzdělávacích plánech spolkových zemí (země používající vlastní specifické dělení cílů)

Tabulka 13 – Rozdělení vzdělávacích oblastí ve vzdělávacích plánech spolkových zemí (skupina Bavorsko, Hesensko)

Tabulka 14 – Rozdělení vzdělávacích oblastí ve vzdělávacích plánech spolkových zemí (skupina severovýchodní spolkové země)

Tabulka 15 – Rozdělení vzdělávacích oblastí ve vzdělávacích plánech spolkových zemí (skupina severní spolkové země)

Tabulka 16 – Rozdělení vzdělávacích oblastí ve vzdělávacích plánech spolkových zemí (skupina jižní spolkové země)

Tabulka 17 – Podíl dětí vstupujících předčasně do primárního vzdělávání 2003/04 až 2012/13 podle skupin spolkových zemí

Tabulka 18 – Podíl dětí vstupujících opožděně (s odkladem) do primárního vzdělávání 2003/04 až 2012/13 podle skupin spolkových zemí

Tabulka 19 – Přehled hlavních charakteristik kvalifikace pečovatel/pečovatelka

Tabulka 20 – Přehled hlavních charakteristik kvalifikace vychovatel/vychovatelka

Tabulka 21 – Přehled hlavních charakteristik kvalifikace sociální pedagog

Tabulka 22 – Přehled hlavních charakteristik kvalifikace předškolní pedagog

## **9.2 Seznam grafů**

Graf 1: Poměrná účast komunálních orgánů, spolkových zemí a rodičů na financování institucionální péče pro děti v předškolním věku v roce 2010

Graf 2: Podíl dětí do 3 let v institucionální péči podle zemí EU (2011)

Graf 3: Pečovatelé podle rozsahu kvalifikace (2014)

## **9.3 Seznam schémat a map**

Schéma 1: Struktura pravomocí v oblasti zajištění předškolního vzdělávání, výchovy a péče v Německu

Schéma 2: Možnosti didakticko-metodické orientace

Schéma 3: Hierarchie výchovně-vzdělávacích cílů pro předškolní vzdělávání v Německu

Schéma 4: Pen Green Loop diagram (koncept EEC)

Schéma 5: Kontext a systém vlivů na vzdělávací procesy dítěte

Schéma 6: Scénář reformy přípravného vzdělávání pedagogů pro preprimární stupeň

Mapa 1: Právní nárok a/nebo povinné předškolní vzdělávání v zemích Evropské unie (2012/2013)

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**

**M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				