

HANS-GÜNTHER ROSSBACH/WOLFGANG TIETZE

# Vorschulische Erziehung in den Ländern der Europäischen Union – Eine vergleichende Studie

## *Einleitung*

Seit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates gilt der Elementarbereich als eine eigenständige Bildungsstufe im Bildungssystem. Trotz erheblicher quantitativer Ausbauleistungen seit 1970 (vgl. BMBW 1993) und qualitativer Verbesserungen bildet die Frage vermehrter und verbesserter öffentlicher Hilfen für die Betreuung und Erziehung junger Kinder eine der wichtigsten Herausforderungen im Schnittfeld von Pädagogik, Bildungs- und Jugendhilfepolitik. Auch für die meisten anderen Länder der Europäischen Union gelten strukturell vergleichbare Herausforderungen, auch wenn die Einzelprobleme z.T. anders gelagert sind (vgl. TIETZE/PATERAK 1993). In einem zusammenwachsenden Europa scheint es nicht sinnvoll, die hier nur angedeuteten Problemlagen in einer ausschließlich nationalen Perspektive zu betrachten. Die Erweiterung von Sichtweisen, die die Situation in anderen Ländern mit berücksichtigt, dürfte den Referenzrahmen für nationale Problemanalysen und Lösungsansätze erweitern. Darüber hinaus wird man in einem zusammenwachsenden Europa – trotz nationaler Vielfalt – eine gewisse funktionale Äquivalenz der verschiedenen Betreuungssysteme erwarten müssen.

## *1. Vorschulische Erziehung hat in den europäischen Ländern gemeinsame historische Wurzeln*

Historisch gesehen ist die vorschulische Erziehung von Kindern in Einrichtungen ein europaweites Phänomen, das seine Wurzeln vorwiegend im 19. Jahrhundert hat. Auf dem Hintergrund der großen sozialen Veränderungen dieses Jahrhunderts breiteten sich verschiedene Praxisformen institutionalisierter vorschulischer Erziehung aus, die

sich idealtypisch in zwei allgemeine Typen gliedern lassen (vgl. ausführlicher TIETZE/PATERAK 1993):

- Auf der einen Seite entstanden als Vorläufer eines sich entwickelnden Wohlfahrtsystems, verbunden mit der ideologischen Absicht sozialer Befriedung, primär auf kustodiale Betreuung ausgerichtete Einrichtungen. Diese waren meist ganztägig geöffnet. Sie sollten die grundlegenden physischen Bedürfnisse der Kinder aus den Arbeiterschichten mit ihren schwierigen familialen Situationen befriedigen sowie die für diese Schichten für erforderlich gehaltenen Grundqualifikationen sichern helfen. Die Zweckbestimmung dieser Einrichtungen kommt in Namensgebungen wie »Bewahranstalt« im Deutschen, »Salle d'asile« im Französischen oder »Asilo di carità« im Italienischen zum Ausdruck.
- Auf der anderen Seite entwickelten sich – tendenziell etwas später – Einrichtungen, in denen Kinder primär aus bürgerlichen Schichten für wenige Stunden am Tage zusätzlich zu ihrem familialen Erfahrungsfeld Spiel- und Lernangebote erhielten, d.h. frühe Anregungen, die in bürgerlichen Schichten als wichtig betrachtet wurden. In Deutschland waren dies die »Kindergärten« sowie die »Kleinkinderschulen für höhere Stände«.

Bis heute haben sich zwar in allen Ländern Annäherungen zwischen diesen beiden Grundformen und Integrationen ihrer Funktionen ergeben, gleichwohl aber sind die Grundstrukturen der beiden Formen immer noch erkennbar. Sie zeigen sich unter anderem in der Differenzierung nach Ganztags- und Halbtageseinrichtungen, der divergierenden administrativen Zuordnung entweder zum Sozial-/Wohlfahrtsbereich oder zum Bildungsbereich, der Belastung der Eltern durch Beiträge sowie in den Unterschieden bei der Ausbildung und Bezahlung des pädagogischen Personals.

## *2. Probleme vergleichender Analysen*

Auf dem Hintergrund solcher historisch bedingter und heute noch identifizierbarer Grundstrukturen haben sich in den einzelnen Ländern vielfältige Erziehungs- und Betreuungsformen entwickelt, die nicht ohne weiteres miteinander vergleichbar sind. Vergleiche werden u.a. durch folgende Probleme erschwert:

- 1) Vergleichende Betrachtungen sind nur zwischen Vergleichbarem möglich bzw. erfordern einen gemeinsamen Bezugsrahmen. Ein solcher gemeinsamer Bezugsrahmen ist jedoch gegenwärtig nicht vorhanden bzw. steht noch in den Anfängen, so daß bei der Vielfalt der in den europäischen Ländern gegebenen frühkindlichen Betreuungs- und Erziehungsformen eine systematische Beschreibung von Unterschieden ebenso schwerfällt wie das Herausarbeiten gemeinsamer (Tiefen-)Strukturen bei divergierenden Oberflächenmustern.
- 2) Zwar existieren auf einer relativ groben Ebene Beschreibungen der unterschiedlichen nationalen Betreuungs- und Erziehungsformen. Jedoch ist das empirische Wissen darüber gering, wie diese verschiedenen Formen im einzelnen ausgestaltet sind, welche pädagogischen Strukturmomente und welche pädagogischen Prozesse

jeweils charakteristisch sind und wie damit die pädagogische Qualität dieser Formen beschaffen ist.

- 3) Schließlich gibt es nur wenig gesicherte Anhaltspunkte darüber, wie sich frühkindliche Betreuungs- und Erziehungsformen kurz- und langfristig auf die Entwicklung der Kinder auswirken. Dies gilt speziell auch für den Kindergarten in der Bundesrepublik (vgl. FRIED/ROSSBACH/TIETZE/WOLF 1992): In diesem Zusammenhang mag es erstaunen, daß die umfangreichen curricularen Modellvorhaben und Erprobungsprogramme der letzten zwei Jahrzehnte praktisch ohne eine Evaluation ihrer Auswirkungen auf die Kinder – d.h. die eigentlichen Adressaten dieser Bemühungen – durchgeführt wurden. Gerade aber die Frage von Auswirkungen dürfte in vergleichender Perspektive von besonderem Interesse sein.

Die mit diesen drei Punkten angesprochenen Defizite waren Ausgangspunkt für eine Untersuchung, die nach einem abgestimmten Forschungsplan in verschiedenen europäischen Ländern parallel durchgeführt wird<sup>1</sup>. Die Abstimmung bezieht sich auf alle zentralen Aspekte des Forschungsplans, unter anderem auf:

- gleiche operationale Fragestellungen,
- funktional äquivalente Stichprobenpläne,
- gleiche Forschungsinstrumente,
- gleiche Analyseprozeduren in den Teilnehmerländern.

Was die zuvor unter zweitens und drittens genannten Fragenbereiche anbelangt, finden die Datenerhebungen gegenwärtig in den EU-Ländern Portugal, Spanien und Deutschland statt. An der Entwicklung der Studie waren noch weitere EU-Länder beteiligt, die jedoch aufgrund fehlender Ressourcen gegenwärtig noch nicht in die operationale Phase der Studie eingetreten sind. Weiterhin werden zur Zeit entsprechende Daten in dem zukünftigen EU-Land Österreich sowie – als außereuropäischem Vergleichsland – in den USA erhoben.

Aufgrund dieser Gegebenheiten können, bezogen auf den zweiten und dritten Fragenbereich, noch keine Ergebnisse, sondern nur die Grundelemente der Studie vorgestellt werden. Für den ersten Fragenbereich – die Entwicklung eines Referenzrahmens für den Vergleich verschiedener Erziehungs- und Betreuungsformen – liegen Ergebnisse vor, auf die – ausschnitthaft – im Anschluß an die Projektskizze eingegangen wird.

### *3. Aufbau der Studie für den zweiten und dritten Fragenbereich*

Die Hauptfragestellungen dieses Teils der Studie lauten:

- Wie gestaltet sich die pädagogische Qualität von institutionellen und familialen Betreuungs- und Erziehungsumwelten für drei- bis vierjährige Kinder? Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede ergeben sich innerhalb der Teilnehmerländer und zwischen ihnen?

<sup>1</sup> Der deutsche Teil der Studie »Erziehung und Betreuung im Kindergartenalter – eine internationale Vergleichsstudie« wird vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gefördert.

- Welche Vorstellungen haben Eltern und Erzieherinnen in vorschulischen Einrichtungen über Kindheit, Familie und die Aufgaben familienergänzender Einrichtungen?
- Welche Rückwirkungen gehen von dem Besuch einer vorschulischen Einrichtung auf die Familie und ihre Lebenslage aus? Ändert sich z.B. das familiäre Erziehungsklima dadurch, daß das Kind einen pädagogisch gestalteten außerfamilialen Erfahrungsraum erlebt? Werden dadurch bestimmte Aufgaben in der Familie nicht mehr übernommen?
- Wie wirkt sich der Besuch von Einrichtungen mit bestimmten Qualitäten – in Verbindung mit dem jeweiligen familialen Erfahrungsraum – auf die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder kurzfristig und mittelfristig (bis in die Grundschule hinein) aus? Welche Unterschiede ergeben sich im Vergleich zu den Kindern, die als Drei- bis Vierjährige noch keine Einrichtung besucht haben?

Diese Untersuchungsfragen werden in allen Teilnehmerländern nach einer strukturell gleichen längsschnittlichen Untersuchungsanlage verfolgt. Die deutsche Stichprobe wurde nach einem mehrstufigen Plan gezogen. Sie besteht aus 103 Einrichtungen aus sozio-regional unterschiedlichen Gebieten in Baden-Württemberg, West- und Ost-Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. In jeder Einrichtung wurde genau eine Gruppe ausgewählt, und daraus wiederum jeweils vier Kinder, die zu Beginn der Datenerhebung im Herbst 1993 im Mittel 3 Jahre und 9 Monate alt waren. Die Kinderstichprobe besteht aus insgesamt 422 Einrichtungskindern. Daneben wurde – als Vergleichsgruppe – eine Stichprobe von 96 Kindern im gleichen Alter, die in diesem Kindergartenjahr noch keine Einrichtung besuchten, einbezogen.

Für alle Kinder wurde im Frühherbst 1993 ihre Ausgangslage erhoben, und zwar im Hinblick auf

- ihre kognitiven Fähigkeiten,
- ihr Sozialverhalten und
- ihre Fähigkeit der Bewältigung von alltäglichen Lebenssituationen.

Die gleichen Informationen wurden am Ende des Kindergartenjahres im Frühsommer 1994 erhoben. Vergleichbare Informationen sollen dann vor Schulbeginn sowie am Ende der ersten bzw. zweiten Grundschulklasse erhoben werden. Im Hinblick auf das Sozialverhalten und die Bewältigung alltäglicher Lebenssituationen liegen Einschätzungen sowohl von den Eltern als auch – bei den Einrichtungskindern – von den Gruppenleiterinnen vor.

Ein Schwerpunkt der Untersuchung ist auf die Erfassung der pädagogischen Qualität in den Einrichtungen und den häuslichen Erfahrungsfeldern der Kinder gerichtet. Da es keine einfache, allgemein anerkannte Definition von Qualität gibt, wurde dieses Konzept über einen Mehrmethodenansatz operationalisiert: In mündlichen Interviews mit den Einrichtungs- und Gruppenleiterinnen wurden zum einen strukturelle Aspekte der Einrichtungen wie z.B. räumlich-materiale Bedingungen, Organisation, Öffnungszeit, Gruppenzusammensetzung, Ausbildung und Erfahrung des Personals sowie Aspekte des pädagogischen Konzepts erhoben. In diesen Interviews wurden auch Fragen nach den allgemeinen Vorstellungen über Familie, Kindheit und den

Aufgaben der vorschulischen Einrichtungen gestellt. Auf einer zweiten Ebene, näher zum pädagogischen Geschehen, wurde über eine deutsche Adaptation der Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS: HARMS/CLIFFORD 1980; TIETZE/ROSSBACH/SCHUSTER 1993) die allgemeine pädagogische Gestaltung der Arbeit in der Gruppe eingeschätzt. Eine dritte Ebene zielt auf die direkte Beobachtung von Kindern. Konkret wurden in jeder Gruppe zwei der vier Zielkinder während eines Vormittags im Rahmen eines Zeitstichprobenverfahrens in ihren Interaktionen mit der Kindergartenumwelt, mit Erzieherinnen und anderen Kindern sowie in ihren Aktivitäten differenziert beobachtet. In der Hälfte der Gruppen wurden schließlich jeweils die Erzieherin und vier Kinder in einer standardisierten Situation, d.h. beim gemeinsamen »Durchgehen eines Bilderbuches«, beobachtet. Die Erhebungen auf den verschiedenen Ebenen zusammengekommen sollen einen Einblick in die pädagogische Qualität der Gruppenarbeit vermitteln.

Eine Untersuchung, die Auswirkungen von institutionellen Betreuungs- und Erziehungsumwelten auf das Verhalten und die Entwicklung von Kindern zum Gegenstand hat, sollte allerdings die institutionellen Umwelten nicht isoliert betrachten (vgl. HAYES/PALMER/ZASLOW 1990). Für jedes Kind, das einen Kindergarten besucht, besteht gleichzeitig das familiäre Erziehungsfeld mit seinen Einflüssen weiterhin. Darüber hinaus dürften gerade in dem Wechselspiel zwischen institutionellen und familialen Umwelten bedeutsame Einflußfaktoren für die kindliche Entwicklung liegen.

Die Erfassung der Qualität des häuslichen Erfahrungsfeldes der Kinder ist in der Untersuchung weitgehend parallel zu der des institutionellen Erfahrungsfeldes konzipiert. Vergleichbar zu den Erzieherinneninterviews wurden über Interviews mit den Müttern – neben ihren Vorstellungen über Familie, Kindheit und die Aufgaben der Einrichtungen – strukturelle Merkmale der Familien erfaßt wie Alter, Ausbildung und Berufstätigkeit der Eltern, Ressourcen der Familie, Aktivitäten mit den Kindern oder das regional-soziale Umfeld der Familienwohnung. Parallel zu den Erhebungen in den Einrichtungen wurde das häusliche Stimulationspotential über eine deutsche Version der HOME (Home Observation for the Measurement of the Environment – CALDWELL/BRADLEY 1984) erhoben (deutsche Version: SCHUSTER/ROSSBACH/TIETZE 1994). Ebenso wurde der Ablauf eines Werk- und eines Sonntages des Kindes systematisch im Hinblick auf Aufenthaltsorte, Betreuungspersonen und sozialen Kontext erfaßt. Schließlich wurde die Interaktion zwischen der Mutter und dem Kind in der gleichen standardisierten Situation wie in der Einrichtung erhoben.

#### *4. Eine Taxonomie vorschulischer Erziehungs- und Betreuungsformen*

Internationale Vergleiche setzen einen gemeinsamen Referenzrahmen für die zu vergleichenden Erziehungs- und Betreuungsformen voraus. Vor diesem Hintergrund wurde auf der Grundlage einer systematischen Bestandsaufnahme aller in allen EU-Ländern gegebenen Erziehungs- und Betreuungsformen für Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt – als engeres Ziel der ersten Projektphase die Entwicklung eines hierarchischen Klassifikationsschemas von Erziehungs- und Betreuungsformen ange-

sehen, das wir als »Taxonomie vorschulischer Betreuungs- und Erziehungsformen« bezeichnen und in das die im weiteren Teil der Studie empirisch genauer untersuchten Einzelformen verortet werden können. Die Arbeiten sind weitgehend abgeschlossen (BAIRRAO/TIETZE 1993)<sup>2</sup>.

Die Arbeiten verliefen wie folgt:

- Auf dem Hintergrund gemeinsamer Vorüberlegungen entwickelten die portugiesischen Kollegen einen Fragebogen zur Klassifikation vorschulischer Betreuungs- und Erziehungsformen und ihrer Beschreibung in zentralen Dimensionen, der an Experten aus allen EU-Ländern zur nationalen Bearbeitung verschickt wurde.
- Die Ergebnisse dieser Befragung wurden dann aufbereitet und in einer gemeinsamen Tagung dieser Experten diskutiert, modifiziert und teilweise erweitert. Bei der Arbeit an der Taxonomie und ihrer »Füllung« mit Daten handelt es sich nicht um eine genuine empirische Untersuchung, sondern um eine sekundäre Aufbereitung vorhandenen Datenmaterials und dessen Bewertung durch Experten.

Hauptziel war, einen möglichst sparsamen Ordnungsrahmen für familiäre und institutionelle Betreuungs- und Erziehungsformen in den EU-Ländern zu entwickeln und die so verorteten Formen anhand eines gemeinsamen Rasters zu beschreiben. Als Konstruktionsprinzip wurde vorgesehen, möglichst wenige Kategorien zu benutzen, mit denen gleichwohl die volle Bandbreite der in der Wirklichkeit der EU-Länder vorkommenden Betreuungs- und Erziehungsformen erfaßt werden kann. Zusätzlich wurde davon ausgegangen, daß politisch-administrativen Variablen bei der Konstruktion eines solchen Klassifikationsschemas ein besonderer Stellenwert zukommt; denn in praktisch allen Ländern bedürfen die Vorschulsysteme der weiteren Entwicklung, die – wie in anderen Bereichen unserer Gesellschaft auch – primär über politisch-administrative Steuerungsmechanismen erfolgt.

Die Entwicklung eines solchen Ordnungsrahmens kann allerdings nicht nur am grünen Tisch oder rein deduktiv erfolgen, sondern erfordert Vorkenntnisse über die verschiedenen nationalen Situationen und auch verschiedene Abstimmungen im Vorfeld, um das erforderliche Maß an Passung und Akzeptanz herzustellen. Sie ist damit weniger das Produkt eines deduktiven Ableitungsprozesses als vielmehr das eines hermeneutischen Verständigungsprozesses. Insofern haftet auch der Taxonomie ein gewisser Kompromißcharakter an (s. Abb. 1, S. 342).

Zu den wesentlichen Strukturmerkmalen gehört:

- Die Taxonomie unterscheidet zunächst zwischen familialen bzw. familienähnlichen Betreuungsformen auf der einen und institutionellen Formen auf der anderen Seite.
- Die familialen Formen werden dann nach dem Ort, an dem sie lokalisiert sind, differenziert: Werden die Kinder in der eigenen Wohnung oder in einer anderen Wohnung betreut? Auf der nächsten Ebene bildet dann die Beziehung der Betreuungsperson das Unterscheidungsmerkmal. Handelt es sich bei den Betreuungspersonen

2 Dieser Untersuchungsteil wurde durch eine Sachbeihilfe der EU an den portugiesischen Kooperationspartner unterstützt.

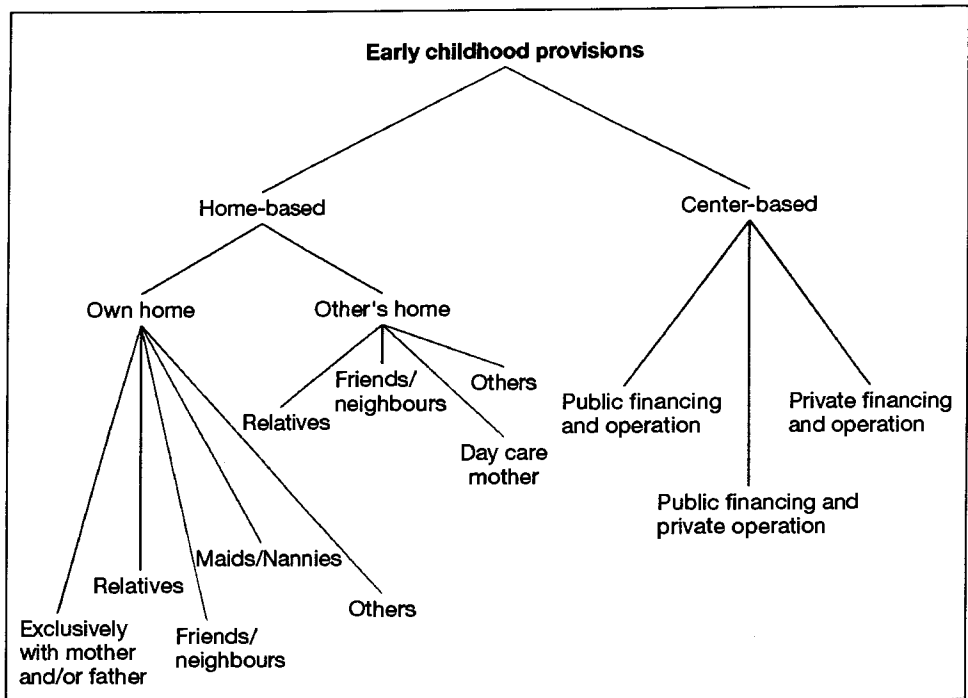


Abb. 1: Eine Taxonomie vorschulischer Erziehungs- und Betreuungsformen in den EU-Ländern (aus: BAIRRAO / TIETZE 1993, S. 27)

sonen um Eltern, Verwandte, Personen aus dem sozialen Netzwerk wie Freunde oder Nachbarn oder um fremde Personen?

- Bei den Einrichtungsformen geschieht die Unterscheidung entlang einer rechtlich-organisatorischen Dimension, die mit Finanzierung und Trägerschaft umschrieben werden kann. Einrichtungen in Europa werden entweder öffentlich finanziert und öffentlich getragen, öffentlich finanziert, aber privat getragen oder sowohl privat finanziert als auch privat getragen.

Die Taxonomie enthält in der vorliegenden Form 12 Typen von Betreuungs- und Erziehungsformen mit dem Anspruch, mehr oder weniger alle regelmäßig wiederkehrenden Betreuungsformen in den einzelnen Ländern hiermit zu erfassen. Die Tatsache, daß die Betreuungsform X eines Landes und die Betreuungsform Y eines anderen Landes innerhalb der Taxonomie in dieselbe Kategorie fallen, bedeutet dabei nicht, daß beide Formen in allen oder auch nur der Mehrheit möglicher Gesichtspunkte identisch sind. Sie können sich vielmehr in einem beachtlichen Spektrum von Variablen unterscheiden, wie z.B. Gruppengröße, Vorhandensein und Höhe des Elternbeitrages oder pädagogischer Qualität. Unterschiede können in einer Vielzahl zusätzlicher Variablen bestehen. Variablen, die einen Typ von Betreuungs- und Erzie-

hungsformen in der Taxonomie konstituieren, nennen wir typgenerierende Variablen, solche, mit denen die einzelnen Betreuungs- und Erziehungsformen, die zu einem Typ gehören, beschrieben werden können bzw. die auch zur Bestimmung von Unterschieden von Formen innerhalb eines Typs geeignet sind, nennen wir beschreibende Variablen.

Eine solche Taxonomie kann bei Vergleichen wenigstens im Hinblick auf drei Zwecke nützlich sein:

- 1) Sie kann als Referenzrahmen benutzt werden, um die in einem Land gegebene Betreuungssituation näher zu charakterisieren. Wo werden Schwerpunkte in einem Land gesetzt? Welche Typen von Betreuungs- und Erziehungsformen sind eher unterentwickelt? Wie stellt sich die Situation in einem Land im Vergleich zu einem anderen oder zur Mehrheit der anderen Länder dar? Die Vergleichsebene ist hierbei das jeweilige Land.
- 2) Die Taxonomie kann aber auch genutzt werden, um einzelne ausgewählte Typen von Betreuungs- und Erziehungsformen gezielt miteinander zu vergleichen. Wie sieht beispielsweise die curriculare Orientierung in der vorschulischen Betreuungs- und Erziehungsform aus, in die die meisten Kinder eines Landes einbezogen sind, die also als Regelform gelten kann?
- 3) Schließlich kann eine solche Taxonomie auch dazu genutzt werden, um sich in einer geordneten Weise über speziellere wissenschaftliche Fragen zu verständigen. Beispielsweise ließe sich die Frage stellen: Welche Forschungen liegen in den einzelnen Ländern speziell zur Betreuung in Tagespflege vor? Hier wäre die Vergleichsebene ein spezieller Betreuungstyp.

Im folgenden möchten wir anhand zweier Beispiele die Arbeit mit der Taxonomie illustrieren. Abschließend sollen einige der inhaltlichen Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Vorschulsysteme in den EU-Ländern dargestellt werden, die aus den Experteneinschätzungen und -beratungen auf der Grundlage der Arbeit mit der Taxonomie für die EU formuliert wurden.

### *1. Beispiel: Anteile von Fremdbetreuungen in den EU-Ländern*

Hier geht es – entsprechend den Kategorien der Taxonomie – um die länderspezifischen Anteile von Kindern, die in den verschiedenen Formen betreut werden. Einige übergreifende Ergebnisse (s. Tab. 1, S. 344).

Während in den französisch sprechenden Ländern nur sehr wenig Kinder ausschließlich durch die Eltern betreut werden – um bzw. weniger als 1 % –, sind dies in Griechenland mehr als die Hälfte aller Kinder. Deutschland (alte Bundesländer) liegt mit einem Sechstel ausschließlich durch die Eltern betreuter Kinder im europäischen Rahmen etwa in der Mitte.

Nur familienähnliche Fremdbetreuungen durch Verwandte, Nachbarn, Freunde oder bezahlte Personen erfährt bei uns jedes fünfte Kind. Abgesehen von Portugal zeigen sich diese Fremdbetreuungsformen vor allem in den nördlichen Ländern Dänemark, Deutschland und den Niederlanden.



Tab. 1: **Distribution of early childhood provisions for three to five year old children<sup>a</sup>**  
(in percentages)

	Belgium	Denmark	France	Germany	Greece	Ireland	Italy	Netherlands <sup>b</sup>	Portugal	Spain	England and Wales
Exclusively with parents		17		16	55	30		23	29	5	13
Home-based with others	2	19	< 1	20	9	2	9	20	40	3	4
Center-based (Total):	98	64	99 +	64	36	68	91	57	31	92	83
Only Center-based	76	60	*	27	34	67	*	2	17	90	*
Center-based and home-based	22	4	*	37	2	1	*	55	14	2	*

a There may be some differences in the figures in this table compared to other tables because of different bases used for calculating and different referent populations.

b These data only apply to 3 year olds, because children are enrolled in elementary school programs from the age of 4 onwards.

(AUS: BARRAO/TIETZE 1993, S. 30)

Deutliche Unterschiede zeigen sich auch bei Anteilen der in Einrichtungen insgesamt betreuten Kinder: Während – wieder abgesehen von Portugal – in den EU-Ländern des romanischen Sprachraums die Versorgungsquoten über 90% und in England und Wales über 80% (unter Einschluß der play-groups) betragen, fällt die Versorgungsquote in Dänemark, Deutschland und Irland auf rund zwei Drittel. Die europäischen »Schlußlichter« bilden die Südländer Griechenland und Portugal mit etwa einem Drittel in Einrichtungen betreuter Kinder. Als Faustregel läßt sich formulieren: Dort, wo die Einrichtungen rein dem Bildungsbereich unterstehen (Belgien, Frankreich, Italien und Spanien), sind die Versorgungsquoten besonders hoch; dort, wo sie dem Sozialbereich zugeordnet sind oder wo in einem Land Sozialministerien und Bildungsministerien für jeweils verschiedene Formen verantwortlich sind, liegen sie – zum Teil deutlich – niedriger. Dies dürfte damit zusammenhängen, daß Bildung in der Tradition aller europäischen Länder als eine staatliche Pflichtaufgabe betrachtet wird, so daß – wenn vorschulische Angebote strikt als Bildungsangebote aufgefaßt werden – der Staat auch für die erforderlichen Plätze zu sorgen hat. Die Verantwortung für den sozialen Bereich hingegen teilen sich staatliche Stellen häufig mit der Gemeindeebene und karitativen Organisationen wie Kirchen und Wohlfahrtsverbänden. Diese betreiben die entsprechenden Einrichtungen vor Ort. Finanzielles Engagement und auch direkte Einwirkungsmöglichkeiten der staatlichen Ebene sind hier geringer, mit der Folge, daß die Versorgung mit Plätzen sich meist ungünstiger gestaltet.

Ein interessantes Ergebnis zeigt sich, wenn man den Anteil der Kinder, die neben der Familie nur in *einer* Einrichtung betreut werden, mit dem Anteil der Kinder vergleicht, die neben der institutionellen Betreuung noch weitere familiäre Fremdbe-

treuungen erfahren. Leider liegen hier keine Daten für Frankreich, Italien sowie England und Wales vor. In einigen der restlichen EU-Länder – Dänemark, Griechenland, Irland und Spanien – kommen solche außerfamilialen Mehrfachbetreuungen kaum vor. In Belgien und Portugal dagegen erfahren ein gutes Fünftel bzw. ein Siebtel der Kinder solche Mehrfachbetreuungen. In den Niederlanden ist dies die Mehrheit, wobei hier nur die Dreijährigen erfaßt sind. Sieht man deshalb von den Niederlanden ab, so liegt Deutschland (alte Bundesländer) an der Spitze im Hinblick auf solche Mehrfachbetreuungen: In knapp 60% aller institutionellen Betreuungen reicht die dort gegebene Betreuungszeit offensichtlich nicht aus, und es müssen zusätzlich andere familiäre Fremdbetreuungen herangezogen werden. Unser deutsches Vorschulsystem scheint hier im Vergleich zu den anderen EU-Ländern besonders wenig geeignet, aus der Sicht des Kindes und seiner Eltern u.U. problematische Mehrfachbetreuungen zu vermeiden.

## 2. Beispiel: Didaktisch-curriculare Orientierungen in den Ländern

Hier geht es, wie oben ausgeführt, nicht um einen Vergleich hinsichtlich des Gesamtspektrums der Betreuungs- und Erziehungsformen in den einzelnen Ländern, sondern um einen Vergleich des in den einzelnen Ländern *vorherrschenden* institutionellen Vorschultyps, und zwar unter dem Aspekt der jeweils dominanten didaktisch-curricularen Orientierungen.

Tab. 2: **Emphasis of center-based early childhood programs with respect to preparation for school, cognitive and socio-emotional development**

	Preparation for School	Cognitive development	Socio-emotional development
Belgium	frequent	frequent	frequent
Denmark	seldom	frequent	very frequent
France	very frequent	very frequent	seldom
Germany	seldom	seldom	very frequent
Greece	very frequent	very frequent	very frequent
Ireland	frequent	very frequent	frequent
Italy	frequent	frequent	frequent
Netherlands	seldom	frequent	frequent
Portugal	frequent	seldom	frequent
Spain	seldom	very frequent	very frequent
England and Wales	seldom	very frequent	very frequent

(AUS: BAIRRAO/TIETZE 1993, S. 33)

Die Tabelle verdeutlicht: Alle drei Bereiche (»Schulvorbereitung«, »Kognitive Entwicklung und Förderung«, »Sozial-emotionale Entwicklung und Förderung«) werden gleichermaßen häufig oder sehr häufig in Belgien, Griechenland und Italien als Ziele genannt. Für die anderen Länder ergeben sich differenzierte Muster. Im Hinblick auf

die Schulvorbereitung scheiden sich die Geister besonders stark. In fünf Ländern – Dänemark, Deutschland, den Niederlanden, Spanien sowie England und Wales – wird kein Wert auf Schulvorbereitung gelegt, in den anderen wird Schulvorbereitung zumindest häufig als Ziel genannt. Allgemeine kognitive und sozial-emotionale Förderung werden in den meisten Ländern deutlich stärker betont. Die Gegenpole in den EU-Ländern werden von Frankreich und Deutschland gebildet: Während in Frankreich Schulvorbereitung und kognitive Förderung sehr stark betont werden, aber kaum Wert auf den Bereich sozial-emotionaler Entwicklung gelegt wird, zeigt sich in Deutschland das genau umgekehrte Muster. Auf Schulvorbereitung und kognitive Förderung wird kaum Wert gelegt, hingegen wird dem sozial-emotionalen Bereich große Bedeutung zugemessen. Nach dem Expertenrating gibt es in der EU sonst kein Land, in dem die vorschulische Erziehung dermaßen einseitig auf sozio-emotionale Entwicklung ausgerichtet ist.

Die Tatsache, daß andere Länder Schulvorbereitung und kognitive Förderung höher schätzen, ist für sich genommen kein Argument, daß wir ihnen folgen sollten, jedoch erscheint es angebracht, an anderen Ländern noch einmal vorurteilsfrei die Konsequenzen solcher Orientierungen ausführlicher zu analysieren.

### *5. Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Vorschulsystems*

Abschließend sollen einige der Schlußfolgerungen und Empfehlungen vorgestellt werden, die die Experten aus den EU-Ländern auf der Grundlage der Arbeit mit der Taxonomie für die EU ausgesprochen haben. Diese Empfehlungen haben unterschiedliche Adressaten im Bereich von Politik und Administration. In der Regel beziehen die Empfehlungen sich auf Maßnahmen, die auf der Ebene der EU angesiedelt sind; damit sind natürlich immer auch Maßnahmen auf der Ebene der einzelnen Mitgliedsländer angesprochen.

- 1) Eine erste, grundlegende Empfehlung zur Verbesserung vorschulischer Betreuung und Erziehung und zur Angleichung der Lebensverhältnisse in den verschiedenen EU-Ländern geht dahin, die Unterschiede zwischen den Ländern im Hinblick auf die Bereitstellung und Nutzung von Plätzen in öffentlich verantworteten vorschulischen Erziehungs- und Betreuungsformen auszugleichen, so daß für alle Kinder in der EU solche Plätze vorhanden und gleichermaßen zugänglich sind.
- 2) Politik für Kinder im vorschulischen Alter ist – sowohl auf der EU-Ebene als auch auf der Ebene der einzelnen Mitgliedsländer – vielfach dadurch gekennzeichnet, daß unterschiedliche Instanzen bei oftmals fehlender Abstimmung daran beteiligt sind. Auf der EU-Ebene beschäftigen sich z.B. gleichzeitig und ohne hinreichende Abstimmung mit diesbezüglichen Fragen: das BUREAU OF EQUAL OPPORTUNITY und darin besonders das »Network on Child Care and Other Measures to Reconcile Family and Work Responsibilities«, der EUROPEAN STRUCTURAL FUND sowie verschiedene Direktorate der Verwaltung in Brüssel, z.B. das Direktorat V mit der EQUAL OPPORTUNITY UNIT, der HUMAN RESSOURCE TASK FORCE, der FAMILY POLICY UNIT und dem SOCIAL FUND. Die zweite Empfehlung der Expertengruppe bezieht sich deshalb darauf, die verschiedenen Maßnahmen zufriedenstellend zu

koordinieren und Redundanzen oder Inkonsistenzen zu reduzieren. Diese Forderung nach einer konsistenten und abgestimmten Politik für Kinder im Vorschulalter gilt gleichermaßen auch für die verschiedenen Instanzen innerhalb der einzelnen Mitgliedsländer.

3) Die Möglichkeiten der EU-Ebene sind begrenzt, die Verantwortlichkeiten für den vorschulischen Betreuungs- und Erziehungsbereich werden weiterhin bei den einzelnen Mitgliedsländern liegen. Dennoch aber – so empfiehlt die Expertengruppe – können von der EU bedeutsame Initiativen zur Verbesserung der vorschulischen Betreuungs- und Erziehungssituation ausgehen. Zu denken ist hier vor allem an drei Typen von Initiativen:

- Initiativen für multi-nationale Forschungsprojekte, besonders im Hinblick auf Kosten-Nutzen-Fragen der verschiedenen in der Taxonomie verorteten Betreuungs- und Erziehungsformen, auf Analysen der Faktoren, die eine hohe Qualität einer Form ausmachen, auf Aspekte der Integration spezieller Gruppen von Kindern wie Migrantenkinder oder behinderter Kinder und auf Untersuchungen der Auswirkungen auf die Entwicklung und den späteren Schulerfolg der Kinder.
- Initiativen für Modell- bzw. Demonstrationsprojekte, in denen in zwischen den Ländern abgestimmten Aktionen die Implementation von guten Ansätzen erprobt werden.
- Initiativen für internationale Austauschprogramme, in denen Erzieherinnen, Fachberater oder Verantwortliche aus dem administrativen Bereich einige Zeit in einem anderen Land arbeiten, um die dortigen Ansätze zu erleben und so ihre Anregungsfunktion oder Übertragbarkeit besserkennenzulernen.

4) Es besteht allgemein ein breiter Konsensus darüber, daß qualitativ gute Betreuungs- und Erziehungsangebote für kleine Kinder positive Auswirkungen auf die Kinder haben. Allerdings besteht ein Problem darin, daß nicht klar definiert ist, was eine hohe Qualität eigentlich ausmacht. Die EU hat dieses Problem offensichtlich erkannt; das EARLY CHILDHOOD NETWORK arbeitet z.B. an der Entwicklung von solchen Qualitätsstandards (BALAGEUR/MESTRES/PENN 1992). Wenn Qualitätsstandards identifiziert sind, dann sollte die EU ihren Einfluß in den Mitgliedsländern geltend machen, daß alle Programme, die aus öffentlichen Geldern unterstützt werden, bestimmte Mindestqualitätsstandards erfüllen müssen.

5) Vorschulische Betreuungs- und Erziehungsformen erfüllen prinzipiell unterschiedliche Funktionen. Ein besonderes Problem besteht darin, daß oftmals bestimmte Funktionen einseitig in den Mittelpunkt gestellt werden. So gestaltet sich die derzeitige öffentliche Diskussion in der Bundesrepublik an manchen Stellen so, als bestünde die Hauptfunktion des Kindergartens darin, den Eltern, speziell den Müttern, eine Berufstätigkeit zu ermöglichen. Bei einer solchen Überbetonung der Betreuungsfunktion erscheinen die um die Entwicklung des Kindes zentrierten Bildungs- und Erziehungsfunktionen fast nur als ein Anhängsel. Demgegenüber sollte auf allen Ebenen die Multifunktionalität vorschulischer Betreuung und Erziehung und die prinzipielle Gleichberechtigung der verschiedenen Funktionen herausgestellt werden.

- 6) Einen Schlüssel für eine gute vorschulische Erziehung und Betreuung stellt ein qualitativ gut ausgebildetes Fachpersonal dar. In vielen EU-Ländern scheinen allerdings Verbesserungen notwendig. Auch für die Bundesrepublik stellt sich hier die Frage, ob unsere All-Round-Erzieherinnen-Ausbildung die erforderliche Ausbildungsqualität sichert. Die Empfehlung der Expertengruppe läuft darauf hinaus, daß die EU alle Mitgliedsländer beständig anhalten sollte, ihre Ausbildungen zu überprüfen und zu fragen, ob sie dem notwendigen Standard entsprechen. Ein Instrumentarium der EU für gute, äquivalente Ausbildungsstandards stellt hier sicherlich die gegenseitige Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen dar.
- 7) Über spezifische Maßnahmen im Hinblick auf eine Verbesserung vorschulischer Betreuung und Erziehung sollte nicht vergessen werden, daß auch die besten Programme nicht allgemein unzureichende Lebensumstände wie Armut, Arbeitslosigkeit der Eltern oder Kindesmißbrauch kompensieren können. Die Politik der EU und der einzelnen Mitgliedstaaten sollte darauf gerichtet sein, die allgemeinen Lebensbedingungen von Kindern und ihren Familien zu verbessern.

### *Literatur*

- BAIRRAO, J./TIETZE, W.: Early childhood services in the European Community: Recommendations for Progress. A report submitted to: Commission of the European Community Task Force Human Resources, Education, Training and Youth. October 1993.
- BALAGEUR, I./MESTRES, J./PENN, H.: Die Frage der Qualität in Kinderbetreuungseinrichtungen. Ein Diskussionspapier. Brüssel: Kommission der europäischen Gemeinschaft 1992.
- BMBW (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft): Grund- und Strukturdaten. Ausgabe 1993/1994. Bad Honnef 1993.
- CALDWELL, B.M./BRADLEY, R.H.: Home Observation for the Measurement of the Environment. Little Rock, Ak: University of Arkansas at Little Rock 1984.
- FRIED, L./ROSSBACH, H.G./TIETZE, W./WOLF, B.: Elementarbereich. In: INGENKAMP, K./JÄGER, R.S./PETILLON, H./WOLF, B. (Hrsg.): Empirische Pädagogik von 1970 bis 1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. I. Weinheim 1992, S. 197–263.
- HARMS, T./CLIFFORD, R.M.: Early Childhood Environment Rating Scale. New York: Teachers College Press 1980.
- SCHUSTER, K.-M./ROSSBACH, H.G./TIETZE, W.: Mütterfragebogen zum Tagesablauf und zur häuslichen Umwelt (QDL/HOME). Forschungsversion der HOME. Unveröffentlichtes Forschungsinstrument. Münster 1994.
- TIETZE, W./PATERAK, H.: Hilfen für die Betreuung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter in den Ländern der europäischen Gemeinschaft. In: TIETZE, W./ROSSBACH, H.G. (Hrsg.): Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektiven. Freiburg im Breisgau 1993, S. 272–315.
- TIETZE, W./ROSSBACH, H.G./SCHUSTER, K.-M.: Bewertungsanleitung zur Einschätzung der Ausstattung und der pädagogischen Arbeit in Kindereinrichtungen. Forschungsversion der ECERS. Unveröffentlichtes Forschungsinstrument. Münster 1993.

### *Anschrift der Autoren:*

PD Dr. Hans-Günther Roßbach, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Georgskommende 33, 48143 Münster  
 Prof. Dr. Wolfgang Tietze, FU Berlin, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung – Kleinkindpädagogik –, Takustraße 4, 14195 Berlin