

Qualität der Kinderbetreuung in den Vereinigten Staaten von Amerika^{*}

Für die meisten amerikanischen Kinder ist Fremdbetreuung heute ein Teil ihres Lebens. Von den ersten Lebensmonaten bis zu dem Zeitpunkt, wo sie alt genug sind, um nach der Schule selbst für sich zu sorgen, verbringen mehr und mehr Kinder immer mehr Zeit in der Obhut eines anderen Erwachsenen als den Eltern, in irgendeiner Form der Tagesbetreuung oder in einem frühkindlichen Förderprogramm. Derzeit werden etwa 60% der amerikanischen Kinder im Vorschulalter fremdbetreut: Rund die Hälfte besucht eine Tageseinrichtung; die Übrigen sind in Tagespflege (zu Hause oder in der Wohnung der Pflegeperson), bei einer Tante, bei einer Großmutter oder einem Kindermädchen.

Trotz ihrer großen und zunehmenden Verbreitung ist die Fremdbetreuung in den Vereinigten Staaten widersprüchlich und desorganisiert. Sie variiert extrem von Bundesstaat zu Bundesstaat und von Familie zu Familie – mit einer Bandbreite von höchster Qualität bis zum Unerträglichen. Diese Unterschiedlichkeit in der Qualität von Fremdbetreuung ist größtenteils das Ergebnis des mangelnden Engagements der Bundesregierung. In den 60er Jahren, als die Zahl der erwerbstätigen Mütter rapide zuzunehmen begann, war die Regierung aktiv an der Regelung der Kinderbetreuung beteiligt. Sie finanzierte eine Vielzahl von Programmen und verabschiedete Vorschriften für sie. Im Jahr 1968 wurden durch die »Federal Interagency Day Care Requirements« die Standards für die Ausbildung des Personals, Sicherheit und sanitäre Einrichtungen, Gesundheitspflege und Ernährung, erzieherische und soziale Dienste, Elternarbeit, das Verhältnis von Kindern pro Erwachsenem (3 : 1 bei Säuglingen, 5 : 1 bei Zwei- und Dreijährigen, 7 : 1 bei Vierjährigen) und die Gruppengröße (maximal 10 Kinder unter drei, 16 Dreijährige oder 20 Vierjährige) vereinheitlicht. Diese Regelungen wurden nicht strikt durchgesetzt, aber zumindest mit Nachdruck empfohlen. Als jedoch die Republikanische Partei an die Macht kam, kümmerte sich die Bundesregierung immer weniger um soziale Programme, einschließlich der Fremdbetreuung. Unter Präsident Nixon wurden 1975 die Regelungen betreffs der Höchstzahl von Kindern pro

^{*} Aus dem Amerikanischen übersetzt von Martin R. Textor.

Erwachsenem ausgesetzt. Und 1981 wurden unter Präsident Reagan die Standards gänzlich abgeschafft und die Bundesstaaten dafür verantwortlich gemacht, ihre eigenen Kinderbetreuungsprogramme zu regeln und zu überwachen.

Heute wird Fremdbetreuung überwiegend vom Privatsektor angeboten und von den Bundesstaaten und Kommunen überwacht. Die meisten Länder haben von sich aus die Elternbeiträge erhöht, Dienste abgebaut, die Standards verschlechtert, Regelungen weniger streng und konsequent durchgesetzt sowie die Vorschriften auf immer weniger Einrichtungen beschränkt (z.B. auf solche, die keinen kirchlichen Träger haben und länger als halbtags geöffnet sind). Dies hat zu einem Rückgang in der Qualität vorhandener Betreuungsangebote geführt, insbesondere bei solchen für Eltern mit niedrigem oder mittlerem Einkommen, da der Qualitätsgrad sehr stark von den staatlichen oder örtlichen Vorschriften für die Anerkennung abhängt (Hofferth et al. 1991; Kisker/Hofferth/Phillips 1990). Es zeigt sich, dass die Qualität der Fremdbetreuung nur so gut ist, wie es das Gesetz verlangt; wenn eine hohe Qualität nicht vorgesehen ist, stellt sie sich nicht ein. In den Bundesstaaten mit den besten Standards sind die Lehrkräfte heute über die kindliche Entwicklung ausgebildet, und das Verhältnis zwischen Personal und Kindern beträgt 1 : 3 bei Säuglingen und 1 : 5 bei Vierjährigen. In den Ländern mit den niedrigsten Standards haben die Lehrer die »High School« absolviert, und die Relation zwischen Erwachsenen und Kindern ist 1 : 7 bei Säuglingen und 1 : 20 bei Vierjährigen. Im Durchschnitt kommen in amerikanischen Kindertageseinrichtungen zehn Kinder auf einen Erwachsenen; die durchschnittliche Klassengröße liegt bei 17 Kindern (Hofferth et al. 1991; Kisker/Hofferth/Phillips 1990).

Laut der »National Child-Care Staffing Study« (Whitebook/Howes/Phillips 1990), einer Untersuchung über 227 Kindertagesstätten in fünf amerikanischen Städten, wurde die Qualität der Betreuung in der Mehrzahl der Einrichtungen als gerade ausreichend bewertet. Ein Grund dafür war der rasche Personalwechsel, der im Jahr rund 41% der Fachkräfte umfasste. Das Hauptmotiv hierfür waren die niedrigen Löhne. Fachkräfte im Bereich der Kinderbetreuung wurden wohl noch nie gut bezahlt. Hinzu kommt aber, dass ihr Einkommen in den Vereinigten Staaten in den letzten 10 Jahren um mehr als 20% gesunken ist. Sie sind nun die am zweitschlechtesten bezahlten Arbeitnehmer (nach dem Klerus) und verdienen weniger als die Hälfte von dem, was Frauen mit vergleichbaren Ausbildungen in anderen Berufen verdienen, und weniger als ein Drittel von dem Einkommen vergleichsweise ausgebildeter Männer. Eine Untersuchung über die Qualität von Tagespflege im Haushalt der Tagesmütter erbrachte ähnlich schaurige Ergebnisse. Bei dieser Studie des »Families and Work Institute« (1994) wurden Tagespflegepersonen und Mütter in drei amerikanischen Städten befragt und beobachtet. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass nur 9% der Tagespflegepersonen das anbieten, was Wissenschaftler als eine qualitativ gute Betreuung betrachten. In 56% der Fälle war sie ausreichend und in 35% der Fälle eindeutig unzulänglich.

So ist es nicht überraschend, dass sich sowohl Wissenschaftler als auch Eltern Sorgen über die Auswirkungen dieser Art von Fremdbetreuung auf Kinder machen. Deshalb wurde seit den frühen 70er Jahren eine große Zahl von Untersuchungen durchgeführt, um dieser Frage nachzugehen. Die Ergebnisse sind viel-

leicht am deutlichsten hinsichtlich der kognitiven Entwicklung von Kindern, die Tageseinrichtungen und frühpädagogische Programme besuchen. Hier gibt es eine namhafte Anzahl von Untersuchungen, nach denen Fremdbetreuung im Rahmen der erforschten Programme – und dies waren relativ gute oder modellhafte Angebote in anerkannten Einrichtungen (die sich zumeist an Universitäten befanden) oder Programme in anderen Ländern wie Schweden (wo Kinderbetreuung durchgängig von guter Qualität ist) – Kinder nicht schädigt und sogar deren Entwicklung zu unterstützen vermag. Unter den rund zwei Dutzend Untersuchungen, in denen die Entwicklung von Kindern, die unterschiedliche vorschulische Einrichtungen besuchten, mit derjenigen von nicht fremdbetreuten Kindern aus ähnlichen Familienverhältnissen verglichen wurde (vgl. die Überblicksartikel von Belsky 1984, Clarke-Stewart/Fein 1983; Hayes/Palmer/Zaslow 1990), waren nur ein oder zwei, nach denen sich fremdbetreute Kinder intellektuell schlechter entwickelten als solche, die zu Hause erzogen wurden. Dabei handelte es sich um Untersuchungen qualitativ schlechter Kinderbetreuung, mit einer erschreckend großen Zahl von Kindern pro Erwachsenen und einer unzureichenden Ausbildung der Fachkräfte (z.B. Peaslee 1976). Alle anderen Studien ergaben, dass die Kinder in Tagesbetreuungsprogrammen genauso gute – und oft bessere – Ergebnisse bei Tests über ihre geistige oder intellektuelle Entwicklung erbrachten als Kinder, die nie fremdbetreut wurden (z.B. Andersson 1989; Burchinal/Lee/Ramey 1989; Clarke-Stewart 1984, 1987; Cochran 1977; Fowler 1978; Garber/Heber 1980; Golden et al. 1978; Kagan/Kearsley/Zelazo 1978; Ramey/Dorval/Baker-Ward 1983; Robinson/Robinson 1971; Rubenstein/Howes 1983; Scarr/Lande/McCartney 1988; Stukat 1969; Winnett et al. 1977).

Laut diesen Untersuchungen erzielten fremdbetreute Kinder bessere Ergebnisse bei Intelligenztests, konnten besser Auge und Hand koordinieren, waren kreativer im Umgang und Spiel mit Materialien, wussten mehr über die physische Welt, verfügten über mehr arithmetische Fertigkeiten wie Zählen und Messen, konnten Informationen besser behalten und akkurater wiedergeben und waren fähig, einen komplexeren Sprachstil zu verstehen und selbst einzusetzen. Beispielsweise waren bei einer Studie, die wir Ende der 70er Jahre in Chicago durchführten, die zwei- bis vierjährigen, in Tageseinrichtungen betreuten Kinder aus unterschiedlichen Familienverhältnissen im Durchschnitt um sechs bis neun Monate weiter in ihrer Entwicklung (laut den eingesetzten Tests über die vorgenannten kognitiven Kompetenzen) als Kinder, die zu Hause von ihren Müttern bzw. Babysittern oder in Tagespflege betreut wurden (Clarke-Stewart 1984, 1987). Signifikante Unterschiede wurden nicht in allen Untersuchungen, bei allen Stichproben oder in allen Bereichen der intellektuellen Kompetenz gefunden – wenn jedoch Unterschiede erfasst wurden, gingen sie in diese Richtung.

Das bedeutet nicht, dass Kinder, die Tageseinrichtungen besuchen, auf Dauer einen Vorsprung in ihrer Intelligenzentwicklung erhalten. Nach den Forschungsergebnissen ist anzunehmen, dass ihre Fortschritte nur eine zeitweilige Zunahme intellektueller Fähigkeiten während der Vorschuljahre und nicht eine permanente Verbesserung bedeuten. Im Allgemeinen bleibt der Vorsprung nur so lange bestehen, wie die Kinder die Tageseinrichtung besuchen. Zu dem Zeitpunkt, zu dem sie

die erste Schulklasse absolvierten, wurden sie in der Regel von den Kindern eingeholt, die kein vorschulisches Programm durchlaufen hatten (Fowler 1978; Lally/Honig 1977; Ramey/MacPhee/Yeates 1982). Die Zunahmen sind also nicht kumulativ; sie stehen in keinem Bezug zu der Dauer der Fremdbetreuung oder zu dem Alter, in dem diese begann (Clarke-Stewart/Fein 1983). Sie zeigen sich, wenn die Kinder etwa ein Jahr in den Einrichtungen verbracht haben, und werden dann kaum noch größer.

Die Fortschritte sind am deutlichsten hinsichtlich schulischer Kenntnisse und Fertigkeiten. Unterschiede tauchen nicht in allen Entwicklungsbereichen auf (z.B. emotionale Anpasstheit, Beziehungen zu den Eltern, Empathie, zwischenmenschliche Sensibilität). Sie zeigen sich jedoch manchmal auch im Sozialverhalten der Kinder. Vorschulkinder, die relativ gute Tageseinrichtungen besuchen, sind zumeist selbstbewusster, offener, durchsetzungskräftiger und selbstgenügsamer, fühlen sich in neuen Situationen behaglicher, sind weniger zaghaft und ängstlich, hilfsbereiter und kooperativer sowie verbal expressiver als Kinder, die nicht fremdbetreut werden (Cochran 1977; Fowler 1978; Kagan/Kearsley/Zelazo 1978; Lally/Honig 1977; Rubenstein/Howes/Boyle 1981; Schwarz/Krolick/Strickland 1973). Sie wissen mehr über gesellschaftliche Regeln (Siegal/Storey 1985) und Geschlechtsrollen (Clarke-Stewart 1984). Auch werden sie eher von Erwachsenen gemocht, die sie zum ersten Mal treffen (a.a.O.). Wie die Unterschiede bei kognitiven Kompetenzen tauchen diejenigen über soziale Fertigkeiten nicht in allen Untersuchungen über alle vorschulischen Programme bei allen Kindern auf. Wo sie jedoch festgestellt werden, gehen sie in die beschriebene Richtung.

So scheint Fremdbetreuung von relativ guter Qualität relativ gut für Kinder zu sein; sie fördert bzw. behindert zumindest nicht deren kognitive und soziale Entwicklung. Es gibt aber noch eine andere Seite: Dieselben Untersuchungen zeigen auch, dass fremdbetretete Kinder neben den vorgenannten positiven Eigenschaften oft unhöflicher, weniger verträglich, ungehorsamer bezüglich der Bitten und Forderungen ihrer Mutter oder der Fachkraft, lauter und ungestümer, leichter reizbar, rebellischer und aggressiver sind sowie häufiger »schmutzige« Wörter verwenden als Kinder, die nicht fremdbetreut werden oder wurden (Bates et al. 1991; Haskins 1985; Rubenstein/Howes 1983; Schwarz/Strickland/Krolick 1974; Thornburg et al. 1990; vgl. Clarke-Stewart/Fein 1983).

Ein Problem ist offensichtlich, wie man diese Unterschiede interpretieren soll: Sind fremdbetretete Kinder im Sozialverhalten mehr oder weniger kompetent? Sie waren hilfsbereit, aber auch fordernd, kooperativ, aber auch herrisch, freundlich, aber auch aggressiv, offen, aber auch grob. Meine Interpretation ist, dass fremdbetretete Kinder im Vorschulalter als Gesamtheit im Sozialverhalten wie auch im intellektuellen Bereich entwicklungsmäßig weiter sind und dass sie deshalb kenntnisreicher, selbstgenügsamer und kooperationsbereiter sind. Zugleich sind sie aber auch unabhängiger und entschlossener, ihren eigenen Weg zu gehen, ohne jedoch immer über die sozialen Fertigkeiten zu verfügen, um dies glatt zu erreichen. Deswegen sind sie auch aggressiver, reizbarer und ungehorsamer.

Allerdings betreffen diese Forschungsergebnisse alle Kinder in allen vorschulischen Programmen verglichen mit allen Kindern, die zu Hause betreut werden.

Um die Bedeutung einer qualitativ hochwertigen Fremdbetreuung feststellen zu können, müssen wir aber auch wissen, ob einige Programme eher als andere die Intelligenz der Kinder fördern oder mehr als andere zu aggressivem kindlichem Verhalten führen. So haben Wissenschaftler ermittelt, dass Unterschiede im Verhalten und Lernen von Kindern der Art des jeweiligen Betreuungsprogramms entsprechen. Mehrere Untersuchungen haben signifikante Beziehungen zwischen der kognitiven und sozialen Entwicklung von Kindern und Messwerten zur allgemeinen Qualität von Kinderbetreuungsangeboten aufgezeigt (Howes 1988; Howes/Olenick 1986; McCartney 1984; Ruopp et al. 1979; Vandell/Henderson/Wilson 1988). Aus diesen Forschungsergebnissen ergibt sich die Frage: Sind die Beziehungen das Ergebnis eines einzelnen wichtigen Faktors, wie beispielsweise das Verhältnis Erwachsene – Kinder, oder gibt es eine Anzahl kritischer Variablen, die über die Qualität der Fremdbetreuung bestimmen?

Wenn man die Ergebnisse von allen Untersuchungen auswertet, bei denen die kindliche Entwicklung mit verschiedenen Arten von Kinderbetreuungsangeboten in Beziehung gesetzt wird, findet man vier unterschiedliche Aspekte der vorschulischen Programme, die am deutlichsten und häufigsten mit dem Verhalten und der Entwicklung der Kinder korrelieren: die physische Umgebung, das Verhalten der Betreuer/innen, das Curriculum und die Zahl der Kinder.

Der physische Kontext

Überraschenderweise steht die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern nicht in Beziehung zu der Zahl vorhandener Spielsachen oder zu der Größe des Raumes in der Tageseinrichtung – außer diese ist sehr überfüllt, was negative Auswirkungen hat (Conolly/Smith 1978; Smith/Conolly 1980). Viel wichtiger sind die Raumgestaltung und die Qualität nutzbarer Materialien. Kinder entwickeln sich besser in Einrichtungen, die geschmackvoll, sauber, sicher und ordentlich sind, den kindlichen Interessen entsprechende Spielecken haben und sich an den Aktivitäten von Kindern orientieren (Clarke-Stewart 1987; Howes 1983; Prescott/David 1976). Ihre Entwicklung verläuft besser in Tagesstätten, in denen Spielsachen und Materialien vielfältig und bildend sind (Clarke-Stewart 1987; Conolly/Smith 1978; Howes/Rubenstein 1985). Kinder beschäftigen sich häufiger sowie auf konstruktive und geistig stimulierende Weise, wenn sie Baumaterialien vorfinden, führen interessantere und reifere Gespräche im Rollenspiel, wenn es entsprechende Requisiten gibt, kooperieren mehr mit Gleichaltrigen, wenn Spiele wie Mühle und Mikado angeboten werden (Sylva/Roy/Painter 1980). Auch wird die Bandbreite bildender Erfahrungen größer, wenn das Material sehr vielfältig ist.

So lässt sich auf Grundlage der Forschungsergebnisse über die physische Umgebung die allgemeine Schlussfolgerung ziehen, dass nicht die Quantität, sondern die Qualität ausschlaggebend ist. Wenn man also nur mehr Bälle, weitere Spiele oder mehr Raum anbietet, wird dies nicht notwendigerweise das Programm verbessern oder die Entwicklung der Kinder fördern, sofern es in der Einrichtung bereits einige Bälle und Spiele sowie ausreichend Platz gibt. Hinzu kommt, dass

das Ergänzen von im Gruppenraum vorliegenden Materialien nur dann zu kognitiven Entwicklungsfortschritten führt, wenn das entsprechende Lehrerverhalten auftritt (Ruopp et al. 1979). Dies bringt uns zum zweiten wichtigen Aspekt vor-schulischer Programme.

Das Verhalten der Fachkräfte

Generell ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass Kinder soziale und kognitive Fertigkeiten entwickeln, wenn die Fachkräfte respektvoll und nicht erniedrigend sind sowie stimulierend und erzieherisch – also nicht rein betruerisch – wirken (Carew 1980; Clarke-Stewart 1984, 1987; Clarke-Stewart/Gruber 1984; Golden et al. 1978; McCartney 1984; Philipps/Scarr/McCartney 1987). Bei unserer Chicagoer Untersuchung hatten die Kinder, die sich am besten entwickelten, Erzieher/innen, die verantwortungsbewusst, positiv, akzeptierend und mitteilend waren, den Kindern vorlasen, ihnen Wahlmöglichkeiten boten und nichtdirektive Vorschläge machten, anstatt sie einfach zu umarmen, sie festzuhalten, ihnen zu helfen, sie anzuweisen, zu kontrollieren, einzuschränken oder zu bestrafen. Die letztgenannten Verhaltensweisen der Lehrer/innen zeitigten weniger gute Ergebnisse: Fachkräfte, die mehr Körperkontakt initiierten, motorisch halfen und die ihnen anvertrauten Kinder physisch kontrollierten, betreuten Kinder, die bei unseren Untersuchungen über ihre soziale und geistige Kompetenz schlechter abschnitten. Wenn Lehrer/innen sehr beschäftigt waren und viele Kinder ihre Aufmerksamkeit verlangten, schien es einen Unterschied zu machen, wie viel Interaktion mit dem einzelnen Kind möglich war. Wenn jedoch relativ viele Gespräche mit einzelnen Kindern erfolgten, schien deren Qualität (positiver Ton, offene und annehmende Haltung, informativer Inhalt) wichtiger als der reine Umfang zu sein. Wieder einmal sehen wir, dass sobald eine gewisse Quantität erreicht wurde, die Qualität der Betreuung ausschlaggebend ist.

Wissenschaftler haben sich natürlich auch gefragt, ob diese positiven Verhaltensweisen mit Charakteristika der Fachkräfte zusammenhängen – ihrem Alter, ihrem Bildungsstand, ihrer Ausbildung und Berufserfahrung. Ihre Untersuchungen zeigen, dass Fachkräfte, die besonders häufig auf die genannte positive Weise reagieren, diejenigen sind, die mehr professionelle Erfahrung in der Kinderbetreuung gesammelt und höhere Abschlüsse im Rahmen ihrer Ausbildung über die kindliche Entwicklung erworben haben (Arnett 1987; Clarke-Stewart 1987; Howes 1983; Rosenthal 1988; Ruopp et al. 1979). Bei beiden dieser Dimensionen scheint es jedoch einen Punkt zu geben, ab dem noch mehr Erfahrung oder Ausbildung nicht länger von Vorteil ist.

Lehrer/innen mit mehr Berufserfahrung sind häufiger mehr stimulierend, verständnisvoll, akzeptierend und sicher als solche mit weniger Erfahrung (Clarke-Stewart/Gruber/Fitzgerald 1994; Howes 1983; Kontos/Fiene 1987) – aber nur bis zu einem bestimmten Punkt. Lehrer/innen mit besonders viel Erfahrung in dem Bereich bieten nach Beobachtungen eine weniger stimulierende Betreuung an (Ruopp et al. 1979). Obwohl es noch zu wenig Untersuchungen gibt, um zu einer

verlässlichen Schlussfolgerung zu kommen, lässt sich aufgrund der vorliegenden Ergebnisse vermuten, dass die optimale Länge der Berufserfahrung rund zehn Jahre beträgt (Kontos/Fiene 1987; Philipps/Scarr/McCartney 1987; Ruopp et al. 1979). Hierfür gibt es mehrere mögliche Erklärungen: Die wahrscheinlichsten sind das Burnout-Syndrom (die Lehrer/innen sind nach vielen Jahren unter schwierigen und anstrengenden Arbeitsbedingungen und nach fortwährendem Geben – ohne eine angemessene finanzielle Entschädigung – erschöpft), Generationen- bzw. Alterseffekte (die jüngere Generation mag mehr stimulieren als die ältere), Selektionsmechanismen (die besseren Lehrer/innen sind aufgestiegen und Verwaltungskräfte oder Politiker geworden) – oder einfach unzureichende Information (wir haben noch nicht die ganze Bandbreite der Berufserfahrung von Fachkräften in einer einzigen umfassenden Studie systematisch untersucht). So sind weitere Forschungsarbeiten nötig, um die genannten Möglichkeiten abzuklären und den genauen Verlauf der »Erfahrungskurve« zu ermitteln.

Lehrer/innen, die einen höheren Bildungsabschluss erreicht und eine längere Ausbildung erhalten haben, verhalten sich Kindern gegenüber besser (Arnett 1987; Clarke-Stewart 1987; Howes 1983; Klinzing/Klinzing 1974; Lazar et al. 1982; Ruopp et al. 1979). Aber auch hier ist das Bild nicht so einfach: Obwohl das Fehlen einer Ausbildung über die kindliche Entwicklung eindeutig schlechter als das Vorhandensein einer solchen ist, bedeutet mehr Ausbildung nicht eine Garantie für eine bessere Betreuung – das Absolvieren von zehn Kursen ist nicht notwendigerweise besser als das Durchlaufen von sechs Kursen. Ausschlaggebend sind Inhalt, Qualität und Vielfalt der Kurse.

Betrachtet man die derzeitige Ausbildung der Fachkräfte in den Vereinigten Staaten, so scheinen Lehrer/innen, die intensiver im Bereich der kindlichen Entwicklung ausgebildet wurden, eher eine akademische Orientierung zu entwickeln. Diese zeigt sich dann im Klassenzimmer der Tageseinrichtung in der Betonung schulischer Aktivitäten (Lesen, Zählen, Unterrichtsstunden, Lernen) auf Kosten von Aktivitäten, die der Förderung der sozialen oder emotionalen Entwicklung von Kindern dienen. Eine formale Ausbildung über die kindliche Entwicklung scheint durchaus eine gute Grundlage für die Schaffung einer Umwelt zu sein, durch die die intellektuelle Entwicklung von Kindern gefördert wird – die sich aber nicht so positiv auf deren soziale Entwicklung auswirkt. Beispielsweise hatten in unserer Chicagoer Untersuchung die Fachkräfte, die eine längere Ausbildung über die kindliche Entwicklung absolviert hatten, Kinder, die wohl auf intellektuellem Gebiet fortgeschritten, aber signifikant weniger kompetent in Interaktionen mit ihnen unbekanntem Gleichaltrigen waren. Fachkräfte, die eine mittlere Ebene in ihrer Ausbildung erreicht hatten, betreuten Kinder, die sowohl im sozialen als auch im kognitiven Bereich gut abschnitten.

Curriculum

Dieselbe Art komplexer Beziehungen wird deutlich, wenn Wissenschaftler die Bedeutung des Curriculums des Betreuungsprogramms untersuchen – die dritte

wichtige Komponente der Fremdbetreuung. Das Vorhandensein irgendeiner Art von Curriculum – einige Lehrstunden, etwas Strukturierung, einige organisierte und überwachte Aktivitäten – ist eindeutig besser als ihr Fehlen (Clarke-Stewart/Fein 1983; vgl. Clarke-Stewart 1987; McCartney 1984).

Zu viel Struktur und zu viel Reglementierung sind jedoch nicht zuträglich (Miller/Dyer 1975; Sylva/Roy/Painter 1980). Auf der einen Seite müssen fremdbetreute Kinder ihre Bedürfnisse und Interessen ausleben können, kann der Lehrer/die Lehrerin nicht alle Aktivitäten des Tages vorausplanen. Kinder profitieren von der Gelegenheit und ihrer Ermutigung, etwas selbst zu erforschen, für sich zu spielen und zu lernen. Auf der anderen Seite machen Kinder, die während der ganzen in der Tageseinrichtung verbrachten Zeit nur mit anderen Kindern spielen und nicht an bildenden Aktivitäten teilnehmen können oder von der Fachkraft nicht angeleitet werden, nicht die ansonsten beobachteten Fortschritte in ihrer intellektuellen und sozialen Entwicklung.

Die Art des Curriculums – nach Montessori, nach Piaget, mit lerntheoretischer Ausrichtung – scheint für die kognitive Entwicklung nicht von Bedeutung zu sein; es gibt augenscheinlich viele Curricula, die den Erwerb von Kenntnissen fördern (Miller/Dyer 1975; Royce/Darlington/Murray 1983; Schweinhart/Weikart/Larner 1986).

Das Curriculum mag größere Auswirkungen auf die soziale und motivationale Entwicklung zeitigen. Kinder, die häufiger kooperativ, selbstbewusst, durchsetzungs kräftig und aggressiv sind, haben Lehrer/innen, die öfter direkt oder indirekt Selbstbestimmung und Unabhängigkeit, Zusammenarbeit und Wissenserwerb, Selbstaussdruck und zwischenmenschliche Interaktion, intellektuelle Entwicklung und schulische Fertigkeiten fördern – selbst wenn sie keinen Schwerpunkt auf das Lehren sozialer Kompetenzen legen (Miller/Dyer 1975; Schweinhart/Weikart/Larner 1986). Fremdbetreute Kinder, die sich nach Beobachtungen dreizehnmal aggressiver gegenüber anderen Kindern verhielten, nahmen beispielsweise an einem modellhaften, an einer Universität angegliederten Programm teil, das besonders die Förderung der intellektuellen Entwicklung anzielte (Haskins 1985). Kinder, die soziale Fertigkeiten in Tagesbetreuung oder fröhlpädagogischen Programmen erwarben und die nichtaggressive Strategien zur Lösung zwischenmenschlicher Probleme lernten, haben diese anscheinend nicht zufällig aufgelesen, indem sie sich zusammen mit anderen Kindern in einem freundlichen und permissiven Kontext aufhielten, selbst wenn sie gemeinsam das ABC aufgesagt oder mit Bausteinen gespielt haben. Diese sozialen Fertigkeiten werden nur in fröhlpädagogischen Programmen erworben, in denen besondere Anstrengungen unternommen werden, sie zu lehren. In der besten Fremdbetreuung scheint den Kindern ein ausbalanciertes »Menu« aus sozial und intellektuell orientierten Lehrstunden angeboten zu werden.

Zahl der Kinder

Schließlich ist noch die Zahl der Kinder, die an dem Programm teilhaben oder in der Klasse sind, eine wichtige Dimension der Fremdbetreuung. Die Themen »Qua-

lität versus Quantität« und »Man kann zu viel von einer guten Sache haben« wiederholend, lässt sich aus den Forschungsergebnissen zu dieser Dimension folgern, dass die Möglichkeit, mit anderen fremdbetreuten Kindern zu interagieren, positiv zu bewerten ist – weil andere Kinder gute Verhaltensmodelle sein können, direkt lehren und im Spiel herausfordern –, dass aber zu viel Interaktion mit anderen Kindern gewöhnlich nicht so gut ist. Wenn Kinder mehr Zeit in Tageseinrichtungen damit verbringen, anderen Kindern zuzuschauen, mit ihnen zu spielen oder zu kämpfen und sie (insbesondere jüngere Kinder) zu imitieren, sind sie häufig weniger kompetent im sozialen und intellektuellen Bereich (Clarke-Stewart 1987; McCartney 1984, 1986; Phillips/Scarr/McCartney 1987).

Oft liegt der Grund, dass fremdbetreute Kinder die meiste Zeit nur mit anderen Kindern »herumlungern«, darin, dass die Klasse oder die Zahl der Kinder pro Erwachsenen zu groß ist. Wir sind uns der Bedeutung der Gruppengröße und des Verhältnisses von Kindern zu Erwachsenen als Voraussetzungen für die Qualität der Tagesbetreuung wohl bewusst (Howes 1983; Howes/Rubenstein 1985; Holloway/Reichhart-Erickson 1988; Ruopp et al. 1979; Smith/Conolly 1980; Sylva/Roy/Painter 1980).

Jedoch ist auch die Beziehung zwischen Klassengröße bzw. dem Verhältnis von Kindern zu Erwachsenen und dem Verhalten von Kindern keine einfache. Zum einen entwickeln sich nach Beobachtungen Kinder in großen Klassen in einigen Messbereichen der Kompetenz besser. Beispielsweise hatten bei unserer Chicagoer Untersuchung Kinder aus großen Gruppen mehr Kenntnisse über zwischenmenschliche Regeln und emotionale Ausdrucksformen; sie vermieden weniger einen ihnen unbekanntem Gleichaltrigen. Kinder aus Klassen mit vielen Kindern pro Erwachsenen verhielten sich sozial kompetenter gegenüber ihnen unbekanntem Erwachsenen und Gleichaltrigen (Clarke-Stewart 1987; Clarke-Stewart/Gruber 1984). Zum anderen hängt das Ausmaß des negativen Einflusses auf die kindliche Entwicklung von der Klassengröße und dem zahlenmäßigen Verhältnis von Kindern zu Erwachsenen sowie vom Alter der untersuchten Kinder ab. Signifikante Beziehungen wurden in Studien ermittelt, die eine weite Bandbreite von Gruppengrößen, besonders große Klassen oder jüngere Kinder umfassten (Howes 1983, 1987; Howes/Rubenstein 1985; Howes et al. 1988; Phillips/Scarr/McCartney 1987; Ruopp et al. 1979), nicht aber in Untersuchungen mit einer engen Bandbreite, kleineren Klassen oder älteren Kindern (Clarke-Stewart 1987; Kontos/Fiene 1987; McCartney 1984).

Aus diesen Forschungsergebnissen lässt sich folgern, dass Kinder in ihrer Entwicklung mehr beeinträchtigt werden, wenn sehr viele Kinder in der Klasse sind (bei Drei- bis Vierjährigen mehr als 20), das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern sehr groß ist (größer als 1 : 10) oder die Kinder sehr jung sind (unter drei Jahren), als wenn sich die Unterschiede im Rahmen dieser Grenzen bewegen.

Zusammenfassung

Es sind also vier Aspekte der Fremdbetreuung – der physische Kontext, das Verhalten der Fachkräfte, das Curriculum und die Zahl der Kinder – die in eindeuti-

gen und spürbaren, aber nicht einfachen Beziehungen zum Verhalten und zur Entwicklung der Kinder stehen. Zum einen sind die Beziehungen bezüglich dieser Dimension nicht einfach, weil »mehr« nicht notwendigerweise »besser« bedeutet (sei es ein Mehr an Ausbildung oder Berufserfahrung bei den Fachkräften, an Spielsachen oder Raum, an Strukturierung oder an bildenden Aktivitäten, an Anleitung oder Körperkontakt seitens der Betreuer/innen, an Spielkameraden oder an Zeit, um mit ihnen zu spielen). Zum anderen sind diese Beziehungen nicht einfach, da bei den genannten Dimensionen Qualität von größerer Bedeutung als Quantität ist. Jenseits des als Minimum anzusehenden quantitativen Standards ist die Qualität des Programms ausschlaggebend – die Raumgestaltung, die Sensibilität der Fachkräfte, der Inhalt des Curriculums, die Art der Interaktion mit Gleichaltrigen – und nicht die Quantität, wie mehr Raum, mehr Spielzeug, mehr Interaktionen mit Betreuer/innen oder Kindern, mehr Unterricht über das ABC.

Auf der Grundlage vorliegender Forschungsergebnisse dürften folgende vier Schlussfolgerungen sehr verlässlich sein: (1) Sofern sie von großer Qualität ist, wirkt sich Tagesbetreuung oder frühkindliche Erziehung potentiell positiv auf das Lernen und Verhalten von Vorschulkindern aus. (2) Eine Fremdbetreuung von hoher Qualität lässt sich am eindeutigsten durch Folgendes definieren: eine gut strukturierte und stimulierende physische Umgebung, eine sensible und ausgebildete Fachkraft, ein ausgeglichenes Curriculum und relativ kleine Klassen. (3) Aufgrund des Forschungsergebnisses, dass die Beziehungen zwischen diesen Dimensionen von Qualität und den Folgen für die kindliche Entwicklung kurvilinear zu verlaufen scheinen, ist es wahrscheinlich wichtiger, sicherzustellen, dass alle Tagesbetreuungsprogramme akzeptablen Standards entsprechen, als die Qualität bereits zufriedenstellender Betreuung weiter zu verbessern. Es ist wahrscheinlich sinnvoller zu verlangen, dass das Verhältnis von Kindern pro Fachkraft von 15 : 1 auf 10 : 1 als von 10 : 1 auf 7 : 1 verringert wird oder dass alle Fachkräfte angemessen ausgebildet werden, als dass wenige eine besonders hochwertige Ausbildung erhalten. (4) Eine bessere Finanzierung der Fremdbetreuung würde die Lebensqualität der Kinder verbessern und ihre Chancen für eine optimale Entwicklung vergrößern.

Literatur

- Andersson, B.-E.: Effects of public day care: A longitudinal study. *Child Development* 1989, 60, S. 857–866
- Arnett, J.: Training for caregivers in day care centers. Vortrag beim Halbjahrestreffen der Society for Research in Child Development. Baltimore, April 1987
- Bates, J.E./Marvinney, D./Bennett, D.S./Dodge, K.A./Kelly, T./Pettit, G.S.: Children's daycare history and kindergarten adjustment. Vortrag beim Halbjahrestreffen der Society for Research in Child Development. Seattle, April 1991
- Belsky, J.: Two waves of day care research: Developmental effects and conditions of quality. In: Ainslie, R.C. (Hrsg.): *The child and the day care setting*. New York: Praeger 1984, S. 1–34
- Bryant, D.M./Ramey, C.T.: An analysis of the effectiveness of early intervention programs for

- high risk children. In: Guralnick, M./Bennett, C. (Hrsg.): Effectiveness of early intervention. New York: Academic Press 1986, S. 33–78
- Burchinal, M./Lee, M./Ramey, C.: Type of day care and preschool intellectual development in disadvantaged children. *Child Development* 1989, 60, S. 128–137
- Carew, J.: Experience and the development of intelligence in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1980, 45 (6–7, Serial No. 187)
- Clarke-Stewart, K.A.: Day care: A new context for research and development. In: Perlmutter, M. (Hrsg.): *The Minnesota Symposium on Child Psychology*, Band 17. Hillsdale: Erlbaum 1984, S. 61–100
- Clarke-Stewart, K.A.: Predicting child development from child care forms and features: The Chicago Study. In: Phillips, D.A. (Hrsg.): *Quality in child care: What does research tell us?* Washington: National Association for the Education of Young Children 1987, S. 21–42
- Clarke-Stewart, K.A./Gruber, C.P./Fitzgerald, L.M.: *Children at home and in day care*. Hillsdale: Erlbaum 1994
- Clarke-Stewart, K.A./Fein, G.G.: Early childhood programs. In: Mussen, P.H./Haith, M./Campos, J. (Hrsg.): *Handbook of child psychology*, Band 2. New York: Wiley 1983, S. 917–1000
- Clarke-Stewart, K.A./Gruber, C.P.: Day care forms and features. In: Ainslie, R.C. (Hrsg.): *The child and the day care setting*. New York: Praeger 1984, S. 35–62
- Cochran, M.M.: Group day care and family childrearing patterns in Sweden. Unveröffentlichter Bericht für die Foundation for Child Development. Cornell: Cornell University 1977
- Connolly, K.J./Smith, P.K.: Experimental studies of the preschool environment. *International Journal of Early Childhood* 1978, 10, S. 86–95
- Fosburg, S./Hawkins, P.D./Singer, J.D./Goodson, B.D./Smith, J.M./Brush, L.R.: *National Day Care Home Study*. Cambridge: Abt 1980
- Fowler, W.: Day care and its effects on early development: A study of group and home care in multi-ethnic, working-class families. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education 1978
- Garber, H./Heber, R.: Modification of predicted cognitive development in high-risk children through early intervention. Vortrag bei der Jahresversammlung der American Educational Research Association. Boston, April 1980
- Goelman, H./Pence, A.R.: Effects of child care, family, and individual characteristics on children's language development: The Victoria Day Care Research Project. In: Phillips, D.A. (Hrsg.): *Quality in child care: What does research tell us?* Washington: National Association for the Education of Young Children 1987, S. 89–104
- Golden, M./Rosenbluth, L./Grossi, M.T./Policare, H.J./Freeman, H./Brownlee, E.M.: *The New York City Infant Day Care Study*. New York: Medical and Health Research Association of New York City 1978
- Goodman, N./Andrews, J.: Cognitive development of children in family and group day care. *American Journal of Orthopsychiatry* 1981, 51, S. 271–284
- Haskins, R.: Public school aggression among children with varying day care experience. *Child Development* 1985, 56, S. 689–703
- Hayes, C.D./Palmer, J.L./Zaslow, M.J. (Hrsg.): *Who cares for America's children?* Washington: National Academy of Sciences 1990
- Hofferth, S.L./Brayfield, A./Deich, S./Holcomb, P.: *National Child Care Survey 1990*. Washington: The Urban Institute 1991
- Holloway, S.D./Reichhart-Erickson, M.: The relationship of day care quality to children's free play behavior and social problem solving skills. *Early Childhood Research Quarterly* 1988, 3, S. 39–54
- Howes, C.: Caregiver behavior in centers and family day care. *Journal of Applied Developmental Psychology* 1983, 4, S. 99–107
- Howes, C.: Quality indicators in infant and toddler child care: The Los Angeles Study. In: Phillips, D.A. (Hrsg.): *Quality in child care: What does research tell us?* Washington: National

- Association for the Education of Young Children 1987, S. 81–88
- Howes, C.: Relations between early child care and schooling. *Developmental Psychology* 1988, 24, S. 53–57
- Howes, C./Olenick, M.: Family and child influences on toddlers' compliance. *Child Development* 1986, 57, S. 202–216
- Howes, C./Rubenstein, J.: Determinants of toddlers' experiences in day care: Age of entry and quality of setting. *Child Care Quarterly* 1985, 14, S. 140–151
- Howes, C./Stewart, P.: Child's play with adults, toys, and peers: An examination of family and child care influences. *Developmental Psychology* 1987, 23, S. 423–430
- Howes, C./Rodning, C./Galluzzo, D.C./Myers, L.: Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly* 1988, 3, S. 403–416
- Kagan, J./Kearsley, R.B./Zelazo, P.R.: *Infancy: Its place in human development*. Cambridge: Harvard University Press 1978
- Kisker, E.E./Hofferth, S.L./Phillips, D.A.: A profile of child care settings: Early education and care in 1990. Bericht für das U.S. Department of Education (Vertrag No. LC88090001) von Mathematica Policy Research 1990
- Klinzing, D.G./Klinzing, D.R.: An examination of the verbal behavior, knowledge, and attitudes of day care teachers. *Education* 1974, 95, S. 65–71
- Kontos, S./Fiene, R.: Child care quality, compliance with regulations, and children's development: The Pennsylvania Study. In: Phillips, D.A. (Hrsg.): *Quality in child care: What does research tell us?* Washington: National Association for the Education of Young Children 1987, S. 57–80
- Lally, J.R./Honig, A.S.: *The Family Development Research Program (Schlussbericht, No. OCDCB-100)*. Syracuse: Universität Syracuse 1977
- Lamb, M.E./Hwang, C.-P./Broberg, A./Bookstein, F.L.: The effects of out-of-home care on the development of social competence in Sweden: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly* 1988, 3, S. 379–402
- Lazar, I./Darlington, R.B./Murray, H./Royce, J./Snipper, A.: Lasting effects of early education: A report of the Consortium for Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1982, 47 (2–3), Serial No. 195
- McCartney, K.: Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology* 1984, 20, S. 244–260
- Miller, L.B./Dyer, J.L.: Four preschool programs: Their dimensions and effects. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1975, 40 (5–6, Serial No. 162)
- Owen, M.T./Henderson, V.K.: Relations between child care qualities and child behavior at age 4: Do parent-child interactions play a role? Vortrag bei der Versammlung der Society for Research in Child Development. Kansas City, April 1987
- Peaslee, M.V.: *The development of competency in 2-year-old infants in day care and home reared environments*. Unveröffentlichte Dissertation. Miami: Florida State University 1976
- Phillips, D.A./Scarr, S./McCartney, K.: Dimensions and effects of child care quality: The Bermuda Study. In: Phillips, D.A. (Hrsg.): *Quality in child care: What does research tell us?* Washington: National Association for the Education of Young Children 1987, S. 43–56
- Prescott, E./David, T.G.: *Concept paper on the effects of the physical environment on day care*. Manuskript. Pasadena: Pacific Oaks College 1976
- Ramey, C.T./Dorval, B./Baker-Ward, L.: Group day care and socially disadvantaged families: Effects on the child and the family. In: Kilmer, S. (Hrsg.): *Advances in early education and day care*, Band 3. Greenwich: JAI Press 1983, S. 69–106
- Ramey, C.T./MacPhee, D./Yeates, K.O.: Preventing developmental retardation: A general systems model. In: Bond, L./Joffe, J. (Hrsg.): *Facilitating infant and early childhood development*. Hanover: University Press of New England 1982, S. 343–401
- Robinson, H.B./Robinson, N.M.: Longitudinal development of very young children in a comprehensive day care program. *Child Development* 1971, 42, S. 1673–1683

- Rosenthal, M.K.: Social policy and its effects on the daily experiences of infants and toddlers in family day care in Israel. Manuskript. Jerusalem: Hebrew Universität 1988
- Royce, J.M./Darlington, R.B./Murray, H.W.: Pooled analyses: Findings across studies. In: Consortium for Longitudinal Studies (Hrsg.): *As the twig is bent ... Lasting effects of preschool programs*. Hillsdale: Erlbaum 1983, S. 411–459
- Rubenstein, J.L./Howes, C.: Social-emotional development of toddlers in day care: The role of peers and of individual differences. In: Kilmer, S. (Hrsg.): *Advances in early education and day care*, Band 3. Greenwich: JAI Press 1983, S. 13–45
- Rubenstein, J.L./Howes, C./Boyle, P.: A two-year follow-up of infants in community based infant day care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1981, 22, S. 209–218
- Ruopp, R./Travers, J./Glantz, F./Coelen, C.: *Children at the center*. Cambridge: Abt Associates 1979
- Scarr, S./Lande, J./McCartney, K.: Child care and the family. In: Lande, J./Scarr, S./Gunzenhauser, N. (Hrsg.): *Caring for children: Challenge to America*. Hillsdale: Erlbaum 1988, S. 1–21
- Schwarz, J.C./Krolick, G./Strickland, R.G.: Effects of early day care experience on adjustment to a new environment. *American Journal of Orthopsychiatry* 1973, 43, S. 340–346
- Schwarz, J.C./Strickland, R.G./Krolick, G.: Infant day care: Behavioral effects at preschool age. *Developmental Psychology* 1974, 10, S. 502–506
- Schweinhart, L.J./Weikart, D.P./Larner, M.B.: Consequences of three preschool curriculum models through age 15. *Early Childhood Research Quarterly* 1986, 1, S. 15–45
- Siegal, M./Storey, R.M.: Day care and children's conceptions of moral and social rules. *Child Development* 1985, 56, S. 1001–1008
- Smith, S.M./Davis, A.J.: Employed mothers and family day care: A comparative analysis of infant care. *Child Development* 1989, 55, S. 1340–1348
- Smith, P.K./Connolly, K.J.: *The ecology of preschool behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press 1980
- Stukat, K.G.: *Lekkskolans inverkan pa barns utveckling (1969)*. Zitiert in: Berfenstam, R./William-Olsson, I.: *Early child care in Sweden*. London: Gordon & Breach 1973
- Sylva, K./Roy, C./Painter, M.: *Child watching at playgroup and nursery school*. London: Grant McIntyre 1980
- Thornburg, K.R./Pearl, P./Crompton, D./Ispa, J.A.: Development of kindergarten children based on child care arrangements. *Early Childhood Research Quarterly* 1990, 5, S. 27–42
- Vandell, D.L./Henderson, B.K./Wilson, K.S.: A longitudinal study of children with day care experiences of varying quality. *Child Development* 1988, 59, S. 1286–1292
- Whitebook, M./Howes, C./Phillips, D.: *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Berkeley: Child Care Employee Project 1990
- Winnett, R.A./Fuchs, W.L./Moffatt, S./Nerviano, V.J.: A cross-sectional study of children and their families in different child care environments. *Journal of Community Psychology* 1977, 5, S. 149–159

Großbritannien*

Nationale Statistiken über frühkindliche Erziehungs- und Betreuungsangebote im Vereinigten Königreich verschleiern eine große Vielfalt hinsichtlich dessen, was vor Ort vorhanden ist. Im Vergleich zu unseren Nachbarn im kontinentalen Europa hat die Regierung in diesem Bereich nur wenig koordiniert. Das hat zur Folge, dass Bildungs-, Gesundheits- und Wohlfahrtsinstitutionen, freiwillige Zusammenschlüsse und private Unternehmen unterschiedliche Ansätze sowie verschiedene Beratungs- und Aufsichtssysteme entwickelt haben, um ihre Einrichtungen zu überprüfen, zu bewerten und weiterzuführen. Außerdem haben die vielen Spielarten von ad hoc-Betreuungsarrangements, die von verzweifelten Eltern geschaffen wurden, zu einer weiteren Fragmentierung geführt. Das Ergebnis dieser Situation ist, dass im Vereinigten Königreich einige der weltweit besten Betreuungsangebote für Kleinkinder mit einigen der schlechtesten koexistieren.

Die Erziehung und Betreuung britischer Kinder vor Beginn der Schulpflicht (mit fünf Jahren) wurde kürzlich als »diversity and mess« charakterisiert (Times Educational Supplement 1995). Das Fehlen einer nationalen Politik bezüglich der vorschulischen Kinderbetreuung und Erziehung hat zu einem Durcheinander verschiedener örtlicher Reaktionen auf diesen Bedarf geführt. Auch gibt es einen deutlichen Unterschied zwischen Angeboten für Unter-Dreijährige und für Drei- bis Fünfjährige, wobei Erstere größtenteils betreuungsorientiert sind und Letztere den Schwerpunkt eher im Erzieherischen haben. Allerdings ist selbst diese Unterscheidung oft nicht klar gegeben.

Die meisten Kinder in der Kleinkindphase (drei bis fünf Jahre) haben einige Erfahrung mit institutioneller Betreuung und/oder Erziehung gemacht. Die Kinder fangen im Vereinigten Königreich die Schule früher als in den meisten anderen Ländern an. Die Schulpflicht beginnt wohl mit fünf Jahren, aber schon 84% der Vierjährigen befinden sich bereits in »reception«-Klassen, den ersten Grundschulklassen, in die sie aufgenommen werden. Vier- bis fünfjährige Kinder in solchen Klassen besuchen die Schule Vollzeit für etwa sechs Stunden am Tag und befinden sich in der Regel in Klassen mit 25 bis 35 Schüler/innen. Fachkreise be-

* Aus dem Englischen übersetzt von Martin R. Textor.

fürchten, dass in der Grundschule zu eng, zu formell und zu früh ein landesweit vorgeschriebenes Curriculum umgesetzt wird. Es besteht die Gefahr, dass die wahren Bedürfnisse und Interessen der Kinder nicht angesprochen werden und dass das Curriculum nicht ihrem Entwicklungsstand entspricht. Öffentlich finanzierte nachschulische oder Ferienbetreuung für junge Kinder ist minimal; es gibt sie für weniger als 1% von ihnen.

Diejenigen 26% der drei- und vierjährigen Kinder, die in Regionen mit öffentlich geförderten Vorschuleinrichtungen leben, können jedoch von Betreuungsschlüsseln zwischen 1:10 und 1:15 profitieren. Die Einrichtungen befinden sich zumeist in für diesen Zweck erstellten Gebäuden. Die Lehrer/innen haben eine vierjährige Ausbildung nach ihrem 18. Lebensjahr absolviert und werden von angemessen ausgebildeten Hilfskräften unterstützt. Die meisten Kinder, die eine Vorschuleinrichtung besuchen, tun dies halbtags für vier Stunden pro Tag – entweder in Vormittags- oder Nachmittagsklassen. Das Curriculum ist aktivierend, fördert den Forschungsdrang und bietet Gelegenheiten zur Bewegung, zur Auswahl und zum Spiel. Die meisten Drei- bis Vierjährigen, die weder eine »reception«-Klasse an einer Grundschule noch eine Vorschuleinrichtung besuchen, befinden sich in Spielzentren (1986: 40%). Diese werden vor allem von Eltern und Freiwilligen betrieben. Eine von vier dieser Zentren oder Spielgruppen wird zum Teil mit öffentlichen Mitteln gefördert. Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer eines Kindes liegt bei sechs Stunden pro Woche. Spielzentren sind gewöhnlich in Gebäuden untergebracht, die zumeist andere zentrale Funktionen haben, wie Kirchengebäude oder Gemeindezentren. Die Ausbildungskurse für ihr Personal dauern zwischen zehn und 120 Stunden. Privat finanzierte vorschulische Einrichtungen werden gegenwärtig erst von 3% der Drei- bis Fünfjährigen besucht. Dieses Angebot wird aber wahrscheinlich aufgrund neuer Regierungsinitiativen größer werden, die wir weiter unten beschreiben. Die Öffnungszeiten sind eher länger als in öffentlich geförderten Einrichtungen und entsprechen mehr den Wünschen erwerbstätiger Eltern.

Es gibt viel weniger Angebote für Unter-Dreijährige. Sie werden vor allem in Familientagespflege versorgt, falls eine Fremdbetreuung nötig ist. Institutionelle, öffentliche Angebote für diese Altersgruppe werden überwiegend von Gesundheits- und sozialen Diensten gefördert; sie sind kaum vorhanden. Ihre Zielgruppen sind Kinder mit besonderen Bedürfnissen und solche aus »Problemfamilien«. Von allen Kindern zwischen null und zwei Jahren können nur 2% ein öffentlich finanziertes Betreuungsangebot nutzen. Die meisten anderen Kinder, deren Eltern keine Verwandten oder Freunde haben, die aushelfen können, werden außer Haus von Tagespflegepersonen versorgt, die »child minders« genannt werden. Sie sollten bei den örtlichen Behörden registriert sein – in der Realität lassen sich die meisten aber nicht erfassen.

Vor kurzem hat sich die Regierung »eisern verpflichtet«, institutionelle Erziehung für alle Vierjährigen zur Verfügung zu stellen, deren Eltern dies wollen. Sie will das mit Hilfe eines Gutscheinsystems tun – eine Idee, die in den USA entstand. Die Eltern sollen einen Gutschein über £ 1.100 für jedes Kind im Alter von vier Jahren bekommen und können dann entscheiden, für welche anerkannte Einrich-

tung sie den Gutscheine verwenden wollen. Die Gutscheine sollen nicht entsprechend dem Familieneinkommen vergeben werden, sondern für alle erhältlich sein. Die Regierung hat angedeutet, dass sie das neue System mit Geldern finanzieren will, die sie derzeit den örtlichen Schulbehörden gibt. An dem Versuchsprogramm, für das sich alle Behörden melden konnten, beteiligen sich aber nur zwei von mehr als über 100 Behörden. Die Labour Partei, beim Verfassen dieses Kapitels noch in der Opposition, hat eine Arbeitsgruppe gegründet, die »ein Programm für eine integrierte, zusammenhängende und umfassende Versorgung mit frühkindlichen Diensten« entwickeln soll, das sicherstellen will, dass »alle Drei- und Vierjährigen auf Wunsch ihrer Eltern Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Vorschulerziehung haben«. Keine Partei berücksichtigt aber die Bedürfnisse der Unter-Dreijährigen.

Die sozialen und Umweltveränderungen bedeuten für unsere Kleinkinder, dass der Betreuungsbedarf noch niemals größer war. Die Realität heutiger Angebote für die Unter-Fünfjährigen zeigt aber, dass diese dringenden Bedürfnisse bei weitem nicht erfüllt werden. Ob Kinder eine qualitativ hochwertige Erziehung und Betreuung erhalten, ist ein Lotteriespiel, wobei der Erfolg von Faktoren wie Wohnort, Alter und Familieneinkommen abhängt. Wo Angebote vorhanden sind, lernen Kleinkinder in einer großen Vielfalt unterschiedlicher Erziehungs- und Betreuungsformen, die sich über die ganze Bandbreite öffentlicher, privater und selbstorganisierter Bereiche des Erziehungs-, Sozial- und Gesundheitswesens erstrecken. Hier eingeschlossen sind Vorschuleinrichtungen und Grundschulen der örtlichen Behörden, Tageseinrichtungen, Familienzentren, (vorschulische) Spielgruppen, private Kindergärten sowie Betriebskrippen und -kindergärten. Jede dieser Einrichtungen hat verschiedene Ziele, Finanzierungsquellen, Ressourcen, Mitarbeiter/innen und Methoden zur Qualitätskontrolle. Diese Vielfalt bedeutet in der Realität auch, dass die jeweils gegebene Qualität unterschiedlich ist.

Jedoch waren wir noch nie besser informiert über die Notwendigkeit einer hohen Qualität von Kinderbetreuungsangeboten. Es gibt eine zunehmende Menge von verlässlichen Befunden aus der ganzen Welt, die aufzeigen, dass eine qualitativ hochwertige Vorschulerziehung deutliche und langfristige Auswirkungen auf das Lernen von Kindern haben, das Sozialverhalten verbessern und zu produktiveren Bürger/innen führen kann (Sylva/Wiltshire 1993). Aus vielen Bereichen und in zahlreichen aktuellen Berichten (Ball 1994; Department of Education and Science 1990; House of Commons 1994; National Commission on Education 1993; Pascal 1990) wurde Betroffenheit über die schlechte Qualität des frühkindlichen Lernens geäußert, das bei vielen Kleinkindern in dieser außerordentlich wichtigen Zeit ihrer Entwicklung festzustellen ist. Die unzureichende Qualität hängt von vielen Faktoren ab: schlechte räumliche Unterbringung, Mangel an Ausstattung und Spielgeräten, ungeeignete Erwartungen und Ziele, unangemessenes Curriculum, niedriger Betreuungsschlüssel, ungenügende Kontrolle sowie – wahrscheinlich am wichtigsten – das Fehlen einer geeigneten Aus- und Fortbildung. Jeder Bericht betonte die Notwendigkeit des Ausbaus und spezifizierte recht detailliert, was ein qualitativ hochwertiges Angebot sowohl auf der politischen als auch auf der praktischen Ebene umfasst. Zugleich wurde der Bedarf an einem nationalen

System der Qualitätsüberprüfung und -sicherstellung sowie an einer abgestimmten Strategie zur Evaluation und Verbesserung frühkindlicher Betreuungsformen hervorgehoben. Das Fehlen zentraler Vorgaben und nationaler Standards führt zur Aufrechterhaltung der Ungleichheiten und Unzulänglichkeiten der Angebote, mit denen heutzutage Familien mit Kleinkindern im Vereinigten Königreich konfrontiert sind.

Gegenwärtige Forschungsinitiativen im Vereinigten Königreich

Die Forschung über Angebote für Kleinkinder ist in Großbritannien nie besonders ausgeprägt gewesen. Außerdem hat das wenige, was getan wurde, kaum Aufmerksamkeit oder Anerkennung auf sich gezogen. Es handelt sich weiterhin um einen Forschungsbereich, der unterfinanziert und ungeschätzt ist sowie in vielen Fällen um seine Existenzberechtigung kämpft. Allerdings gibt es eine kleine und lebendige nationale Gemeinschaft von Wissenschaftlern, die zumeist an Universitäten und Forschungszentren arbeiten und über Organisationen wie die »European Early Childhood Education Research Association« vernetzt sind. Sie entwickeln langsam ein Profil und machen bei Politikern und Praktikern auf sich aufmerksam. Diese Gruppe hat hart gearbeitet, um einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Kinderbetreuung und frühkindlichen Bildungspolitik im Vereinigten Königreich zu leisten, erlebt es aber als schwierig, Wirkungen zu zeitigen. Unglücklicherweise wird die Regierungspolitik weiterhin von ideologischen und ökonomischen Erwägungen bestimmt, anstatt von den neuesten Forschungsergebnissen und Erkenntnissen über Kleinkinder und deren Entwicklung. Vielmehr sind noch vor kurzem diejenigen mit Fachwissen in diesem Bereich von Regierungsvertretern als Repräsentanten »veralteter Dogmen« (Woodhead 1995) eindeutig abgewiesen worden. Diese Situation hat bei Geldgebern keinen fruchtbaren Grund für frühkindliche Forschungsarbeiten geschaffen.

Trotz dieses Zögerns, Forschung als wichtigen Bestandteil des politischen Entscheidungsprozesses zu sehen, ist es in den 90er Jahren zu einer Zunahme an frühkindlichen Forschungsprojekten gekommen. Diese Entwicklung wurde von Wohlfahrtsstiftungen eingeleitet, von denen einige der frühen Kindheit in ihren Budgets für Forschungsförderung Priorität eingeräumt haben. Dies erfolgt aus dem landesweit vertretenen Gedanken heraus, dass die Zukunft unserer Gesellschaft größtenteils von der Generation derzeit noch kleiner Kinder abhängen wird, die am meisten von den gerade erfolgenden gesellschaftlichen Veränderungen und der abnehmenden Zuteilung von Ressourcen betroffen sind. Dieser kürzliche Auftrieb scheint zu Forschungsaktivitäten auf dem Gebiet der frühen Kindheit in sechs Teilbereichen geführt zu haben: Politik, Längsschnittuntersuchungen zur kindlichen Entwicklung, Wandel von Familie und Kindheit, Curriculumentwicklung, Ausbildung sowie Qualitätsmessung und -verbesserung. Wir werden nun einen kurzen Überblick über einige der gegenwärtigen Forschungsarbeiten bezüglich jedes dieser Bereiche geben und dabei Beispiele für laufende Projekte nennen. Anschließend wird eine detaillierte Darstellung einer der größten Initiati-

ven, des »Effective Early Learning Project« einen Eindruck von der Bewegung hin zu einer deutlich praxis- und politikorientierten Forschung vermitteln.

1. **Politik:** Forschung in diesem Bereich ist vor allem als Antwort auf die Frage »Welche Art von frühkindlichen Angeboten benötigen wir und wie können wir diese am besten einsetzen?« entstanden. Kinderbetreuung und Bildungspolitik reagieren im Vereinigten Königreich auf sich verändernde Familienstrukturen und die daraus resultierende Forderung nach mehr Fremdbetreuung. Obwohl die Regierungspolitik nur langsam auf diesen Wandel reagiert, gibt es auf regionaler Ebene eine deutliche Bewegung hin zur Erweiterung des Angebots an Kinderbetreuung und -erziehung sowie den Versuch, die Grenzlinie zwischen Bildungs- und Betreuungsmaßnahmen zu überwinden, damit solche Angebote miteinander verknüpft und den Familienbedürfnissen entsprechend gestaltet werden können. Die Notwendigkeit, diese Veränderungen in der Kommunalpolitik zu begleiten und auszuwerten, ist sowohl von den Anbietern selbst (in der Regel örtliche Behörden) als auch von einigen nationalen Organisationen (National Children's Bureau, Association of Metropolitan Authorities) bestätigt worden. Diese Institutionen fördern eine Reihe von Forschungsprojekten, die derzeit die Entwicklung integrierter Angebote und deren Auswirkung auf Kommunalpolitik und Praxis untersuchen.
2. **Längsschnittuntersuchungen:** Diese Forschungsarbeiten versuchen eine Antwort auf die Frage »Welche Art frühkindlicher Erfahrungen fördert am besten die Entwicklung und das Lernen von Kindern?« zu geben. Schon seit einiger Zeit bestehen ein dringender Bedarf und eine weitverbreitete Forderung nach britischen Längsschnittuntersuchungen über die frühkindliche Entwicklung (Department of Education and Science 1990; National Commission on Education 1993; Ball 1994). Jedoch wurden bisher solche Untersuchungen aufgrund ihrer Kosten und ihres langfristigen Zeitplans nicht finanziert. Beispielsweise wurde vor kurzem trotz der Ausschreibung eines solchen Längsschnittprojekts durch das Bildungsministerium die Entscheidung gefällt, diese Initiative nicht weiterzuverfolgen. Es gibt aber eine große fortlaufende Längsschnittuntersuchung an der Universität Bristol, die als »Child Health and Education Study« bezeichnet wird (Osborn/Milbank 1987) und in den 70er Jahren begann. Allerdings geht es hier hauptsächlich um die Gesundheit von Kindern, und so ist die Studie nur von begrenztem Nutzen für die Entwicklung einer Kinderbetreuungs- und Bildungspolitik. Ferner gibt es eine britische Längsschnittuntersuchung zur Tagesbetreuung, das »Thomas Coram Research Unit (TCRU) Project« (Hennessy et al. 1990; Melhuish 1991). Es begann 1982 und erbrachte wertvolle Erkenntnisse über die Entwicklung von Kindern in verschiedenen Formen der Tagesbetreuung. Allerdings ist die Stichprobe relativ klein (255 Familien aus dem Londoner Gebiet), umfasst die Untersuchung nur drei Arten der Fremdbetreuung (Verwandte, Tagespflegepersonen und private Tageseinrichtungen), obwohl es in der Realität viele weitere Formen gibt. Es fehlt im Vereinigten Königreich eine Längsschnittuntersuchung über die Auswirkungen verschiedener Formen der Betreuung und Erziehung auf die spätere Entwick-

- lung von Kindern, was Politikern wichtige Informationen als Grundlage für ihre Entscheidungen bezüglich dieses Bereichs liefern würde.
3. **Wandel von Familien und Kindheit:** Forschungsarbeiten auf diesen Gebieten versuchen, eine Antwort auf folgende Frage zu finden: »Was sind die Auswirkungen der sich ändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf die Familie und welche Bedeutung hat dies für Kinder?« Im Vereinigten Königreich spielen sich gerade weitreichende gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen ab, die direkte und tief gehende Folgen für die örtlichen Gemeinschaften, die Struktur von Familien sowie die Art und Weise der Kindererziehung haben. Die Medien haben in der letzten Zeit sich diesen Themen häufig gewidmet, und das hatte eine Reihe von bedeutenden Untersuchungen zur Folge. Von ihnen wurden zwei von Barnado's Children's Society (Holtermann 1995; Wilkinson 1994) und eine von der Joseph Rowntree Foundation (1994) gefördert, in denen die besorgniserregenden Auswirkungen der zunehmenden Armut und Ungleichheit auf die Lebensqualität von Kleinkindern dokumentiert wurden. Zusätzlich zu diesen Untersuchungen gibt es eine Anzahl von Initiativen, bei denen nach Wegen gesucht wird, wie man Eltern bei der Kindererziehung unterstützen könnte. Dazu gehören »Parents in a Learning Society«, die von der Royal Society of Arts gefördert und von John Bastiani geleitet wird, und »Parents of Under 8's«, ein gemeinsames Projekt des National Children's Bureau und der Open University.
 4. **Curriculumentwicklung:** Mit diesen Forschungsarbeiten soll die Frage »Welche Arten von Lernerfahrungen benötigen Kleinkinder?« beantwortet werden. Die Untersuchungen gehen von der zunehmenden Zahl von Befunden aus, dass die Jahre von der Geburt bis zur Einschulung von größter Bedeutung für die zukünftigen Schulleistungen von Kindern sind. So können wir nicht länger die Bildungsaspekte bei der Kinderbetreuung vernachlässigen. Obwohl die Kinder im Vereinigten Königreich früher als anderswo mit der Schule beginnen, wird immer deutlicher, dass die Unter-Fünfjährigen ein entwicklungsgemäßes Curriculum benötigen – und nicht eine verwässerte Form eines Curriculums, das ursprünglich für ältere Kinder gedacht war. Aber auch die Unter-Dreijährigen müssen in ihrem Lernen gefördert werden. So gibt es eine Reihe nationaler Forschungsprojekte, die wichtige bildende Erfahrungen für Kleinkinder identifizieren und fördern wollen. Die Erkenntnisse tragen schon zur Weiterentwicklung der Praxis bei. Zu nennen sind u.a. das »Quality and Diversity Project« des Early Childhood Education Forum, das »Fröbel Block Play Project« (Gura 1992), das »Quality for Under Three's Project« (Goldschmied/Hughes 1987; Rouse 1990) und das »Principles Into Practice Project« des Goldsmith College der Universität London. Der Mangel an Studien bezüglich der Erziehung der Unter-Dreijährigen macht besonders betroffen, da dies der am schnellsten wachsende Bereich der Kinderbetreuung ist.
 5. **Ausbildung:** Diese Forschungsarbeiten dienen der Suche nach Antworten auf die Frage »Welche Art der Ausbildung haben Arbeitnehmer/innen, die Kleinkinder betreuen, und was benötigen sie?« Wenig ist über die Qualifikationen und die Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung solcher Personen bekannt,

außer dass es sich um ein »Durcheinander« handelt (Hevey 1986). Doch wissen wir, dass dies wichtige Faktoren sind, die über die Qualität der Betreuung bestimmen. Derzeit laufende Untersuchungen ermitteln allmählich die Ausbildungsarten der Praktiker/innen im Vereinigten Königreich. Sie zeigen, dass viele Personen, die mit Kleinkindern arbeiten, schlecht qualifiziert sind und dass einige überhaupt keine Qualifikationen vorweisen können (z.B. laut »Principles Into Practice Project« des Goldsmiths College). Die Arbeitnehmer/innen messen ihrer Professionalisierung Priorität bei und bemühen sich aktiv um eine solche (Pascal et al. 1995).

6. **Qualitätsmessung und -verbesserung:** Diese Forschungsarbeiten reagieren auf die Frage »Wie ist es um die Qualität derzeitiger Angebote für Kleinkinder bestellt und wie kann diese gesteigert werden?« Dies ist wahrscheinlich der Forschungsbereich, der gegenwärtig als der vordringliche gesehen wird, und so gab es vor kurzem mehrere groß angelegte Untersuchungen. Sie wurden als direkte Antwort auf das Bedürfnis von Landes- und Kommunalpolitikern entwickelt, die nur in qualitativ hochwertige frühkindliche Programme investieren und die Qualität der meisten bestehenden Angebote verbessern wollen. Zu diesen Projekten gehören das »Strathclyde Evaluating Ourselves Project« (Wilkinson/Stephen 1992), das »Thomas Coram Self Evaluation Project« (Mooney et al. 1994) und das »Effective Early Learning Project« (Pascal et al. 1995). Dabei handelt es sich immer um praxisorientierte Forschungs- und Entwicklungsprojekte, durch die die Qualität und Effektivität der Bildungspolitik und der erzieherischen Praxis auf allen Ebenen verbessert werden sollen, wobei mit Praktiker/innen direkt gearbeitet wird. Auf diese Weise verdeutlichen sie das, was unseres Erachtens die zukünftige Richtung der Forschung über die frühe Kindheit im Vereinigten Königreich sein wird. Das »Effective Early Learning Project« ist das größte und umfassendste dieser Projekte. Als solches ist es ein sinnvolles Beispiel für die Art der praxis- und politikorientierten Forschung, die gerade in Großbritannien entsteht.

Das »Effective Early Learning Project«

Dieses Forschungsprojekt wurde im Mai 1993 begonnen und nähert sich gerade dem Ende der zweiten Phase, der Entwicklungsphase. Die dritte Phase wird ein Weiterverbreitungsprogramm für den im Rahmen des »Effective Early Learning Project« entwickelten Evaluations- und Verbesserungsprozesses sowie eine Vergleichsstudie über die Qualität verschiedener Arten frühkindlicher Betreuungsformen umfassen. Das Projekt entstand aufgrund des dringenden Bedarfs nach Verfahren zur Qualitätsmessung und -verbesserung in der ganzen Bandbreite von Einrichtungen, in denen Unter-Fünfjährige im Vereinigten Königreich erzogen werden. Es reagiert auch auf das Fehlen einer soliden empirischen Datenbasis über die Qualität und Effektivität des frühkindlichen Lernens in diesen Einrichtungen. Dabei konzentriert es sich insbesondere auf Betreuungsangebote für Drei- und Vierjährige, da sich diese Kinder derzeit in einer größeren Vielfalt von

Betreuungsformen befinden als alle anderen Altersgruppen. Die Ergebnisse lassen sich aber auf die ganze Zeit der frühen Kindheit (und sogar darüber hinaus) anwenden. Das Projekt erstreckt sich über ganz Großbritannien und wird von einem Team praxisorientierter Forscher ausgeführt, das von Christine Pascal und Tony Bertram vom Worcester College of Higher Education geleitet wird. Die Hauptziele sind

1. die Entwicklung einer effizienten Strategie zur Evaluation und Verbesserung der Qualität und Effektivität des frühkindlichen Lernens von drei- und vierjährigen Kindern in einer großen Bandbreite von Erziehungs- und Betreuungsformen in Schottland, Nordirland, England und Wales.
2. der gründliche, systematische Vergleich und die Evaluation der Qualität des frühkindlichen Lernens, wie es in höchst unterschiedlichen frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen im Vereinigten Königreich erfolgt.

Das Projekt stellt eine klare und zielorientierte Strategie zur Veränderung und Verbesserung bereit, die auf der bestehenden Bandbreite von Kinderbetreuungsangeboten aufbaut und versucht, die Fertigkeiten und Kenntnisse von allen Personen zu erweitern, die mit Kleinkindern arbeiten. Es bringt Bildungs- und Betreuungsangebote zusammen und umfasst diejenigen im öffentlichen, im privaten und im selbstorganisierten Sektor. Der Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung und Anwendung eines innovativen und effizienten Sets von »Evaluations- und Verbesserungs«-Verfahren, die in der Aus- und Fortbildung, Organisationsentwicklung, Überprüfung und Bewertung von allen frühkindlichen Betreuungsformen eingesetzt werden können (Pascal et al. 1995). Die Entwicklung von quantitativen und qualitativen Messinstrumenten zur Bewertung der Qualität der Betreuung in unterschiedlichen Settings ist ein anderes zentrales Merkmal des Projekts.

Durch die Projektarbeit haben wir sehr viel über Evaluationsprozesse in der frühen Kindheit und deren Potential für die Verbesserung der Qualität, die professionelle Entwicklung und das Empowerment der Personen gelernt, die mit Kleinkindern arbeiten. Dieses werden zentrale Themen in der Weiterentwicklung der Tagesbetreuung und Bildung im Vereinigten Königreich sein. Qualitativ hochwertige Lernerfahrungen für alle Kleinkinder zu ermöglichen wird nicht über Nacht erreicht werden können und wird auch nicht preiswert kommen. So müssen wir ganz deutlich machen, wie die zur Verfügung gestellten begrenzten Ressourcen am effektivsten eingesetzt werden können und welche Arten qualitativ hochwertiger Betreuungsangebote angestrebt werden. Die Entwicklung von rigorosen, systematischen, leicht einsetzbaren und angemessenen Evaluations- und Verbesserungsstrategien für die frühkindliche Erziehung wird kritisch für den politischen Prozess sein. Die Frage nach der Qualität der Kinderbetreuung ist die entscheidende Frage und eine, bei der wir es uns nicht leisten können, eine falsche Antwort zu geben.

Literatur

- Ball, C.: Start right: The importance of early learning. RSA-Report. London: RSA 1994
- Department of Education and Science: Starting with quality: The Rumbold Report. London: HMSO 1990
- Goldschmied, E./Hughes, A.: Heuristic play with objects. Video. London: National Children's Bureau 1987
- Gura, P. (Hrsg.): Exploring learning: Young children and block play. Directed by T. Bruce. London: Paul Chapman 1992
- Hennessy, E./Martin, S./Moss, P./Melhuish, E.: Social development at six years as a function of type and amount of early child care. Vortrag auf der »Child Care in the Early Years«-Konferenz an der Universität Lausanne, 12.–14.9.1990
- Hevey, D.: The continuing under fives muddle! Survey for the Voluntary Organisations Liaison Council for Under Fives. London: VOLCUF 1986
- Holtermann, S.: The effects of tax and spending programmes on children. London: Barnardo's Children's Society 1995
- House of Commons: Educational provision for the under fives. Report of the House of Commons Education Committee. London: HMSO 1994
- Joseph Rowntree Foundation: Inquiry into income and wealth. York: Joseph Rowntree Foundation 1995
- Melhuish, E.: Research on day care for young children in the United Kingdom. In: Melhuish, E./Moss, P. (Hrsg.): Day care for young children: International perspectives. London: Routledge 1991, S. 142–160
- Mooney, A./Munton, T./Rowland, I./McGurk, H.: Developing measures to assess quality in day care. Vortrag beim »Biennial Meeting of International Study of Behavioural Development«, Amsterdam 1994
- National Commission on Education: Learning to succeed. Report of the Paul Hamlyn Foundation National Commission on Education. London: Heinemann 1993
- Osborn, F./Milbank, J.E.: The effects of early education. A report from the Child Health and Education Study. Oxford: Clarendon Press 1987
- Pascal, C.: Under fives in the infant classroom. Stoke on Trent: Trentham Books 1990
- Pascal, C./Bertram, A.D./Ramsden, F./Georgeson, J./Saunders, M./Mould, C.: Effective early learning: Evaluating and developing quality in early childhood settings. Worcester: Amber Publications 1995
- Rouse, D. (Hrsg.): Babies and toddlers: Carers and educators. Quality for under threes. London: National Children's Bureau 1990
- Sylva, K./Wiltshire, J.: The impact of early learning on children's later development. European Early Childhood Education Research Journal 1993, 1 (1), S. 17–41
- Times Educational Supplement: Diversity and mess, 27.1.1995
- Woodhead, C.: Woodhead castigates progressives. Times Educational Supplement, 10.2.1995
- Wilkinson, R.: Unequal shares. London: Barnardo's Children's Society 1994
- Wilkinson, E./Stephen, C.: Evaluating ourselves. University of Glasgow 1992

Die Vorschulerziehung und die Institutionen für Kleinkinder in Frankreich: Aktuelle Debatten und Qualitätsproblematik*

Wie in vielen anderen Ländern der Welt hat sich die Kleinkinderziehung nach dem Zweiten Weltkrieg auch in Frankreich weiterentwickelt. Während früher das traditionelle Erziehungsmodell auf die Rolle der Mutter oder ihrer möglichen Ersatzpersonen konzentriert war, räumt das aktuelle Modell einen wichtigen Platz den kollektiven Formen der Betreuung und Erziehung ein, die ergänzend zu den familiären Rollen konzipiert werden. Die Situation in Frankreich scheint sich heute aber etwas von der in anderen europäischen Ländern zu unterscheiden. So erfolgte die Gründung von Institutionen für die Kleinkinderziehung vor langer Zeit; die *école maternelle* ist die Nachfolgerin der Pflegeanstalten (*«salles d'asile»*) des 19. Jahrhunderts und ist bereits seit 1881 in das System der Grundschulziehung integriert, in Zuständigkeit des Ministeriums für öffentliche Ausbildung (heute Ministerium für Nationale Erziehung). Das sehr hohe Niveau der gegenwärtigen Besuchsquote ist eine zweite Besonderheit: 1993/94 nahmen etwa 84% der Kinder zwischen zwei und fünf Jahren die so genannte »vorschulische« Erziehung in Anspruch, obwohl diese nicht obligatorisch ist, sondern von den jeweiligen Familien freiwillig gewählt wird. Das einzige vergleichbare europäische Land in dieser Hinsicht ist Belgien. Neben den *écoles maternelles* gibt es noch weitere Institutionen, wie etwa die Krippen, die aber den Gesundheits- und Sozialdiensten zugerechnet werden und die viel weniger besucht werden, größtenteils aus Platzmangel.

Im folgenden Text werden wir eine kurze Aufstellung der Institutionen der Kleinkinderziehung in Frankreich vornehmen, wobei erst ihre geschichtliche Entwicklung behandelt wird und dann das heutige Ausmaß ihrer Inanspruchnahme. Wir werden danach auf die Problematik der Qualität von Angeboten für Kleinkinder eingehen – bezugnehmend auf die aktuellen Debatten über die *école maternelle*, die größtenteils durch Argumente pro oder contra die Aufnahme von zweijährigen Kindern geprägt ist. Zum Schluss werden kurz die Perspektiven von er-

* Aus dem Französischen übersetzt von Katherina E. Fthenakis und Martin R. Textor.

gänzenden Analysen skizziert.

Geschichte und Gegenwart der Institutionen für Kleinkinder

Das Problem der Betreuung und Erziehung von Kleinkindern durch andere Personen als der Mutter ist in Frankreich kein neues Phänomen. Im 18. Jahrhundert war z.B. die Fortgabe der Kleinkinder in allen städtischen Gesellschaftsschichten üblich. Die verschiedenen Regierungen versuchten, das Phänomen zu kontrollieren und insbesondere etwas gegen die Säuglingssterblichkeit zu unternehmen, die sehr oft beim Transport der Kinder zu den Ammen oder während des Aufenthaltes bei ihnen auftrat. Dies traf vor allem Kinder, die aus einem ärmlichen Milieu kamen und weit weg von ihrem Elternhaus untergebracht wurden. Im Jahr 1781 wurde ein »Gesetz« über das Ammenwesen erlassen, das den Berufsstand ordnete und Anforderungen an die Qualität der Milch festlegte. Ende des 19. Jahrhunderts regelte das Gesetz Roussel (1874) die Betreuung mit folgenden Worten: »Jedes Kind unter zwei Jahren, das gegen Bezahlung bei einer Amme platziert, fortgegeben oder außerhalb der elterlichen Wohnung betreut wird, wird durch diese Tatsachen das Objekt der Aufsicht der staatlichen Gewalt, die den Schutz seines Lebens und seiner Gesundheit zum Ziel hat.«

Im 19. Jahrhundert wurden neue öffentliche Institutionen für die Betreuung von Kleinkindern gegründet, die Krippen und die Bewahranstalten (»salles d'asile«). Letztere entwickelten sich hauptsächlich nach 1825 und unterschieden sich immer mehr von den Krippen. In einer ersten Phase waren sie private Einrichtungen karitativer Natur, die der Aufsicht der öffentlichen Fürsorge unterstanden und gleichberechtigt mit den Hilfsorganisationen für Mittellose waren. Sie nahmen Kinder aus armen Familien auf, insbesondere wenn deren Mütter arbeiteten; sie waren »Häuser der Gastfreundlichkeit«. In einer zweiten Phase waren die Bewahranstalten das Objekt einer Reglementierung, die sie der Zuständigkeit des Ministeriums für öffentliche Ausbildung unterstellte: die Funktion der Gastfreundschaft oder Zuflucht für arme Kinder erlosch nicht, aber die pädagogischen Intentionen wurden bestätigt und offizielle Übungsprogramme veröffentlicht. Der königliche Erlass von 1834 bestimmte, dass Kinder bis zum Alter von sechs Jahren von den Bewahranstalten, definiert als »karitative Anstalten«, aufgenommen werden können, um »Pflege entsprechend der mütterlichen Aufsicht« und eine »erste Erziehung« zu empfangen. Im Jahr 1848 schlug die Regierung der Zweiten Republik die Abänderung der Benennung vor: Ab diesem Zeitpunkt hießen die Einrichtungen »écoles maternelles«, die als »Anstalten für die öffentliche Erziehung« konzipiert wurden. Jedoch wurde diese Sprachneugigkeit erst ab 1881 verwendet, unter der Dritten Republik. In dieser Zeit erfolgte eine neue gesetzliche Regelung der »écoles maternelles«, die diese als »Anstalten für die erste Erziehung« definierte. Sie wurde im Jahre 1887 ergänzt und blieb größtenteils bis 1975/76 in Kraft.

Die Krippen haben hingegen seit dem 19. Jahrhundert ihre Bezeichnung nicht geändert. Die erste unter diesem Namen gegründete Institution entstand 1844 in Paris dank der Initiative von Marbeau und wurde neben dem Rathaus eingerichtet. Die Kinder konnten im Alter von 15 Tagen bis drei Jahren aufgenommen

werden, unter Vorbehalt einer ärztlichen Bescheinigung. Die Mutter musste zweimal am Tag kommen, um das Kind zu stillen. Ziele waren der Kampf gegen die kindliche Sterberate und gegen das Aussetzen von Kindern, aber auch die sittliche Besserung der Arbeiterfamilien. Die Krippen entwickelten sich weiter unter dem Schutz von privaten Gesellschaften, z.B. der »Gesellschaft der Krippen« (nach 1846), aufgrund der Initiative von einigen Fabrikanten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts oder in Zuständigkeit der Stadtverwaltung. Die offizielle Satzung der Krippen wurde 1862 festgelegt, wobei der Staat sowohl kirchliche als auch weltliche Initiativen ermunterte, sofern sie die Richtlinien für den Betrieb und die Hygiene befolgten.

Die Institutionen für Kleinkinder erfuhren einen großen und sehr spektakulären Aufschwung nach dem Zweiten Weltkrieg, von dem vor allem die école maternelle betroffen war. Die »vorschulische« Erziehung, die hauptsächlich in der école maternelle erfolgte, erlebte einen eindrucksvollen Anstieg der Besuchsquoten: von 27% der Zwei- bis Fünfjährigen im Jahre 1945/46 bis rund 84% zum heutigen Zeitpunkt. Verschiedene, voneinander nicht unabhängige Variablen erklären diese Zunahme an Einrichtungen und Kindern: der »demografische Boom«, der in Frankreich schon während des Krieges erfolgte und in der Folgezeit fort dauerte; die zunehmende Urbanisierung; die Tatsache, dass immer mehr Frauen einen bezahlten Beruf ergreifen (die aber nicht an sich der Grund für die frühzeitige und andauernde Zunahme der Besuchsquoten der écoles maternelles ist); die Veränderung in der Struktur des Familienlebens; die neuen gesellschaftlichen Vorstellungen vom Kleinkind (nach denen es immer mehr als eine Persönlichkeit betrachtet wird und nicht mehr nur als ein zu »stopfendes Maul«) usw. Zugleich veränderte sich die Zusammensetzung der Klientel von Krippen und écoles maternelles: Die »traditionellen« Nutzer waren die Arbeiterfamilien oder die Familien der unteren Angestellten. Die neuen Benutzer sind jetzt Familien aus den mittleren und höheren Schichten, die ein Interesse daran entwickelt haben, dass ihre Kinder – ergänzend zur familialen Erziehung – eine kollektive Erziehung in Verantwortung von Kleinkind-Spezialisten erfahren.

Die aktuellen Besuchsquoten

Die Volkszählungen in Frankreich von 1982 und 1990, ergänzt durch Befragungen von Familien, erlauben uns, eine Bilanz über die Modalitäten der Kleinkindbetreuung zu ziehen und vor allem die Entwicklung zwischen diesen beiden Zeitpunkten zu beschreiben. Betrachten wir zunächst die Situation der Kinder unter drei Jahren. Diese Zahl änderte sich kaum: 2.250.000 im Jahre 1982, 2.260.000 im Jahre 1990. Jedoch veränderte sich die Nutzung der verschiedenen Formen der Betreuung und Erziehung stark. Die Zahl der Kinder unter drei Jahren, die eingeschult wurden, erhöhte sich von 8,8% auf 11%. Im Gegenzug gab es proportional weniger Kinder, die in der Familie betreut wurden (der Prozentsatz sank von 67% auf 59,7%), und speziell von ihrer Mutter (Rückgang von 60% auf 52,6%). Man kann somit feststellen, dass die außerfamiliale Betreuung eine steigende Tendenz

aufweist – nicht nur wegen der Einschulung, von der wir schon gesprochen haben, sondern auch wegen der Vielzahl anderer Modalitäten, die eine außerfamiliäre Betreuung ermöglichen und von 24% auf 29,2% gestiegen sind. Hierzu gehören im Einzelnen z.B. die Betreuung in Krippen (Zunahme der Besuchsquote von 4% auf 6,2%), durch qualifizierte Kinderfrauen (Anstieg von 10,2% auf 12,4%) oder durch eine Person, die zur Familie gehört, aber nicht die Mutter ist (Zunahme von 6,2% auf 7,1%).

Die Familienbefragungen von 1982 und 1990 haben uns Erkenntnisse über die verschiedenen Möglichkeiten der Betreuung von Kindern unter drei Jahren vermittelt, deren Mütter beruflich aktiv sind. Wir können infolgedessen auch die Betreuungformen nach der beruflichen Stellung der Mutter klassifizieren. Ohne in die Details zu gehen, lässt sich festhalten, dass Mütter aus dem Arbeitermilieu tendenziell öfter als andere erwerbstätige Mütter die Betreuung ihrer Kinder einer Person aus ihrer Familie überlassen. Anders gesagt, sie nehmen tendenziell seltener Krippen in Anspruch. Die finanzielle Beanspruchung von Familien durch Krippen erklärt diese geringere Nutzung vonseiten der Arbeiterinnen nicht vollständig, weil die Kostenbeiträge so kalkuliert werden, dass sie den tatsächlichen Einkünften der jeweiligen Familie entsprechen. Man kann vermuten, dass die kulturellen Unterschiede zwischen den Familien, d.h. ihre Vorlieben für die eine oder andere Art der frühkindlichen Sozialisation, ausschlaggebend für die Nutzung der Krippe sind. Aus diesem Grund nehmen die mittleren und höheren Bevölkerungsschichten (Mütter in einer leitenden Position, Lehrerinnen, Technikerinnen usw.) öfter Krippen in Anspruch, weil sie sich für die kollektive Sozialisation ihrer Kleinkinder entschieden haben.

Die herausragende Position der école maternelle unter den Einrichtungen für Kleinkinder wird durch das klassische Indiz der Besuchsquoten für die Altersgruppen von zwei bis fünf Jahre bestätigt. Nach Informationen des Ministeriums für Nationale Erziehung ist die spektakulärste Entwicklung die Zunahme der Besucherzahlen bei zweijährigen Kindern: circa 10% waren 1960/61 eingeschult; 1993/94 waren es bereits rund 35% (Wir müssen anmerken, dass dieser Prozentsatz zu niedrig ist, weil die statistische Berechnung nicht berücksichtigte, dass für die Aufnahme in die école maternelle das zweite Lebensjahr vollendet sein muss: die eigentliche Quote wäre dann circa 52%). Die Kinder im Alter von drei Jahren sind zu 99% eingeschult und die Vier- bis Fünfjährigen zu 100%.

Im Gegensatz zu den üblichen Vorstellungen sind die Besuchsquoten von Zweijährigen nicht sehr viel anders, je nachdem, ob die Mutter berufstätig ist oder nicht. Man muss wissen, dass auch die Kinder von nichterwerbstätigen Müttern von der école maternelle aufgenommen werden; die einzige Beschränkung ist, dass nur die übrig gebliebenen Plätze belegt werden können. Da fast alle Kinder ab drei Jahren diese Einrichtungen besuchen, muss man davon ausgehen, dass dann alle Bevölkerungsschichten abgedeckt werden. Unterschiede gibt es also nur für die zweijährigen Kinder. Aber auch hier sind die Variationen bei nach der sozialen Schicht unterschiedenen Besuchsquoten minimal (circa zwei bis drei Punkte bei einer durchschnittlichen Quote von 35%). Es sind vielmehr die geografischen Ungleichheiten bei der Einschulung mit zwei Jahren, die unsere Aufmerksamkeit

verdienen: Die Quote von 35% variiert nämlich je nach Kreis oder Region mehr oder weniger stark. Sie überschreitet 50% in Regionen wie der Bretagne, den Pays de la Loire, dem Sudes des Massif Central. Sie beträgt weniger als 20% im Elsass, in der Normandie, in der Umgebung von Paris und in manchen Kreisen des mediterranen Südens. Man kann annehmen, dass die Politik in den verschiedenen Kreisen und Regionen eine wichtige Rolle hinsichtlich der Schaffung von Plätzen für Kleinkinder gespielt hat. Die vermehrte Einschulung in der Bretagne kann z.B. durch ein großes institutionelles Angebot erklärt werden, das zum überwiegenden Teil aus der alten und lebendigen Konkurrenz zwischen dem öffentlichen und dem privaten (hauptsächlich katholischen) Sektor hervorgeht.

Aktuelle Debatten und die Qualitätsproblematik

Im Laufe der 60er Jahre bestimmte nur ein Thema die Diskussionen: das der Chancengleichheit. Es wurde angesprochen im Zusammenhang mit der Ermittlung von tief gehender Ungleichheit zwischen den verschiedenen Schichten der Gesellschaft, von unterschiedlichen Verläufen der Schulkarrieren, von verschiedenen Erfolgs- bzw. Misserfolgsquoten in der Schule, von dem Erwerb von mehr oder weniger hochwertigen Abschlüssen usw. Mit anderen Worten, das Ziel der Chancengleichheit entsprach – wie ein Spiegel – den Beobachtungen über soziale Ungleichheiten in der Schule und in der Kultur. Dieses Thema ergab sich größtenteils aus soziologischen Untersuchungen über die Schule als Institution der Reproduktion kultureller Privilegien (hier kann man auf die Arbeiten von Bourdieu und Passeron ab 1964 verweisen, dem Erscheinungsjahr ihres Buches über die »Erben«, d.h. die Universitätsstudenten). Von diesem Zeitpunkt an wurde in Frankreich die école maternelle offiziell als wichtigste Schulstufe für die effiziente Bekämpfung der Ungleichheit anerkannt. Daraus ergaben sich Ziele – teilweise ähnlich wie in amerikanischen Programmen der 60er Jahre – wie das der Kompensation soziokultureller Nachteile.

Heutzutage werden ähnliche Handlungsperspektiven in offiziellen Grundsatz-erklärungen nicht abgelehnt, aber sie werden auf realistischere Weise formuliert. Es geht nicht mehr um die Frage der Kompensation, sondern um die praktische Vorbereitung auf die spätere Schulzeit und in diesem Sinne »um bessere Erfolgchancen an der Grundschule«, wozu eine große Zahl von sehr vielfältigen Aktivitäten vorgesehen ist (Verordnung vom 6.9.1990). Ein weiteres Ziel ist die frühzeitige Erfassung von Wahrnehmungs-, motorischen und kognitiven Störungen.

Man versteht, dass unter diesen Umständen das Thema der Qualität des Unterrichts, das in Frankreich nicht neu ist (auch wenn man es anders genannt hat), heute die Tendenz zeigt, dass Thema der Chancengleichheit zu verdrängen. In diesem Sinne wird die alltägliche pädagogische Handlung aufgewertet, aber zugleich auch mit dem Ziel der Effizienz verbunden. Die Evaluation ist die genaue und operationalisierte »Übersetzung« dieses Ziels. Es scheint also, dass diese Beziehung zwischen dem Ziel der Effizienz, das im Frankreich der 80er Jahre immer deutlicher hervortritt, und den Evaluationsverfahren das wirklich Neue in der

aktuellen Debatte über die »Qualität« ist. Es gilt, die durchgeführten Handlungen auszuwerten und gegebenenfalls zu verbessern.

Diese Überlegungen bezüglich der Effizienz bzw. Rentabilität gelten auch für die école maternelle: Entspricht diese gut besuchte Institution nur den Bedürfnissen der Familien oder bereitet sie die Kinder wirklich besser auf die nächste Schulzeit vor, wie dies in den offiziellen Bestimmungen proklamiert wird? Die heftigsten Debatten der Gegenwart betreffen die Vor- und Nachteile der école maternelle – einerseits hinsichtlich der Aufnahme und Erziehung von zweijährigen Kindern und deren Bedeutung für die Rolle der Familie und andererseits bezüglich des Übergangs von Fünf- bis Sechsjährigen von der école maternelle in die Grundschule.

Es gibt sehr unterschiedliche Standpunkte in Bezug auf zweijährige Kinder. Die gegnerischen Positionen bezüglich der frühzeitigen Einschulung beziehen sich am häufigsten auf die psychobiologischen Theorien der Mutter-Kind-Bindung oder – auf weniger theoretisch ausgearbeitete Weise – auf die traditionelle Rolle der Frau, die »geschaffen sei«, um zu Hause zu bleiben und auf ihr Kind aufzupassen. Die befürwortenden Standpunkte beziehen sich hingegen auf die allgemeine Bedeutung der Schule für die Entwicklung der Kinder und die Notwendigkeit frühestmöglicher erzieherischer Eingriffe, insbesondere was die Kinder der unteren Gesellschaftsschichten betrifft. Dieser Standpunkt kann aber genauso ideologisch wie der vorgenannte sein, wenn er die Form annimmt: »Alles spielt sich vor dem sechsten Lebensjahr ab.«

Für die fünf- bis sechsjährigen Kinder ist die wichtigste sich stellende Frage diejenige nach der bestmöglichen Vorbereitung auf die Grundschule. Manche Pädagog/innen betonen in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit des Schreiben- und Lesenlernens schon in den jüngsten Jahren. Andere wiederum sind der Meinung, dass das Wesentliche die Sicherstellung einer grundlegenden sozio-kognitiven und affektiven Entwicklung und der Sprachbeherrschung durch eine große Vielfalt von Aktivitäten sei – erst dann solle man mit dem systematischen Lernen von Lesen und Schreiben beginnen.

Eine neue Organisation des »Lernzyklus« in den écoles maternelles und in den Grundschulen wurde 1990 offiziell eingeführt (Verordnung von 6.9.1990). Sie führt wahrscheinlich zu neuen Aspekten in der laufenden Diskussion und zu Auswirkungen auf die pädagogische Wirklichkeit selbst. Der Zyklus des Erstunterrichts findet in der école maternelle statt und betrifft die ersten und mittleren Klassen; der Zyklus des »grundlegenden« Unterrichts erstreckt sich über die letzte Klasse der école maternelle, die Vorbereitungsklasse und die erste Grundschulklasse (die Vorbereitungsklasse befindet sich übrigens ebenfalls an der Grundschule); der Zyklus der »Vertiefung der Grundkenntnisse« betrifft schließlich die übrigen Grundschulklassen. Die Durchführung des »grundlegenden« Unterrichtszyklus in der école maternelle und der Grundschule entspricht der Notwendigkeit eines kontinuierlichen Lernens und ist mit der Evaluation der Kompetenzen jedes einzelnen Kindes verknüpft: Auf diese Weise soll dem Wunsch nach einem »vorzeitigen« Übergang (mit fünf Jahren) in die Vorbereitungsklasse entgegen werden, der im Wesentlichen von Eltern aus höheren Schichten kommt. Was das Be-

sondere für die école maternelle betrifft, so soll sie einen neuen Sinn aus der Verknüpfung mit der Grundschule erhalten, die auch den Dialog zwischen den betroffenen Lehrkräften nach sich zieht.

Grundlegende Forschungsarbeiten

Einige Untersuchungen erlauben die Beantwortung der Fragen, die mit der Rolle der Einschulung von Kleinkindern und mit ihrer schulischen Zukunft zusammenhängen. Es ist die Problematik der »Effekte« der frühzeitigen Einschulung, die richtungsbestimmend für die meisten Forschungen ist, die in Frankreich Anfang der 70er Jahre begonnen wurden (in den USA ab den 60er Jahren). Die verwendeten Kriterien sind entweder der Verlauf der Schulzeit mit bzw. ohne Klassenwiederholungen oder die Schulleistungen in der einen oder anderen Disziplin.

Tab. 1: Häufigkeit der Wiederholung der Vorbereitungsklasse in Abhängigkeit von der Dauer der vorschulischen Erziehung (nach Duthoit 1988)		
Dauer des Besuchs vorschulischer Einrichtungen	Prozentsatz der Wiederholung der Vorbereitungsklasse	Zahl der Kinder
kein Besuch	30,5%	300
1 Jahr	18,3%	1 855
2 Jahre	14,5%	4 313
3 Jahre	10,4%	7 931
4 Jahre	10,0%	1 776
Zusammen	12,8%	16 521

In Bezug auf das erste Kriterium hat das Ministerium für Nationale Erziehung eine Untersuchung über rund 17.000 Schüler veranlasst, die die Grundschule mit der Vorbereitungsklasse im Schuljahr 1978/79 begannen (Duthoit 1988). Man untersuchte also, ob es eine Beziehung zwischen der Besuchsdauer an der école maternelle und der Tatsache gibt, dass sie im Laufe ihrer Grundschulzeit eine Klasse wiederholen mussten oder nicht. Die Erfassung von Wiederholungen der Vorbereitungsklasse zeigte, dass diejenigen, die eine längere vorschulische Erziehung erhielten, seltener sitzen blieben als die anderen (siehe Tabelle 1). Bei einer Besuchsdauer von drei oder vier Jahren blieben rund 10% der Kinder sitzen, bei nur zwei Jahren aber 14,5% und bei nur einem Jahr 18,3%. Bei Kindern, die gar keine »Vorschulerziehung« erhalten hatten, erhöhte sich die Quote sogar auf 30,5%. Somit wurde für Kinder, die länger eine »Vorschulerziehung« genossen hatten, ein deutlicher Vorteil für ihre weitere Schullaufbahn ermittelt. Dieses Resultat ließ sich bei allen sozialen Schichten beobachten, d.h., dass innerhalb jeder

gesellschaftlichen Gruppierung ein Vorteil (gemessen an weniger Wiederholungen von Klassen) für diejenigen feststellbar war, die mindestens drei Jahre lang eine »vorschulische« Erziehung erhielten.

Das bedeutet natürlich nicht, dass die sozialen Unterschiede hinsichtlich des Schulerfolgs beseitigt wurden: Auch diejenigen Kinder blieben seltener sitzen, die auch sonst bessere Resultate erzielt hätten, d.h. die Kinder aus höheren Schichten. Die »Vorschulerziehung« kompensiert also nicht die sozialen Ungleichheiten (sie beseitigt nicht die Unterschiede), sondern trug nur ihren Teil zur Verminderung von Ungleichheiten zugunsten derjenigen bei, die eine »Vorschulerziehung« erhalten hatten.

Tab. 2: Durchschnittliche Untersuchungsergebnisse von Schüler/innen zu Beginn und zum Ende der Vorbereitungs-klasse und zum Ende der ersten Grundschulklasse in Abhängigkeit vom Eintrittsalter in die école maternelle (nach Jarousse/Mingat/Richard 1992) *

		Eintrittsalter in die école maternelle			Zunahme bei Eintritt mit 2 statt mit 3 Jahren
		2 Jahre	3 Jahre	4-5 Jahre	
Untersuchungsergebnisse zu Beginn der Vorbereitungs-klasse	kognitiv-instrumentell	104,4	100,2	89,0	+ 4,2
	Sprache	104,0	100,4	98,4	+ 3,6
	Verhalten	102,0	99,8	98,4	+ 2,2
Untersuchungsergebnisse zum Ende der Vorbereitungs-klasse	Französisch	103,5	99,7	98,5	+ 3,8
	Mathematik	103,5	100,3	98,3	+ 3,2
Untersuchungsergebnisse zum Ende der ersten Grundschulklasse	Französisch	103,1	98,8	98,2	+ 4,3
	Mathematik	103,3	99,6	98,3	+ 3,7

* auf der Grundlage einer Untersuchung des Forschungsinstituts für Bildungsökonomie an der Universität der Bourgogne, die mit einer Stichprobe von 1.900 Kindern zwischen 1986 und 1989 durchgeführt wurde. Die Untersuchungsergebnisse sind in Punkten ausgewiesen, wobei der Wert 100 der standardisierte Mittelwert ist und die Standardabweichung 15 beträgt.

Man muss allerdings die vorgenannten Ergebnisse als sehr begrenzt betrachten, da nicht die erworbenen Kenntnisse der Kinder in dem jeweiligen Schulfach direkt gemessen wurden. Die Untersuchung, die vom Forschungsinstitut für Bildungsökonomie der Universität der Bourgogne vorgenommen wurde, bietet Angaben dieser Natur und zeigt darüber hinaus, dass die Einschulung in die école maternelle mit zwei Jahren günstiger ist als erst mit drei Jahren (Jarousse/Mingot/Richard 1992). Sie wurde von 1986 bis 1989 mit einer Stichprobe von 1.900 Kindern durchgeführt, deren Kenntnisse in Französisch und Mathematik in der Vorbereitungsklasse und in den beiden folgenden Klassen erfasst wurden. Die wichtigsten Ergebnisse sind:

- Das mittlere Niveau der Kenntnisse von Schülern, die mit zwei Jahren in die école maternelle kamen, war viel höher als das von Kindern, die später angefangen hatten. Tabelle 2 zeigt, dass z.B. die Schüler, die mit zwei Jahren eingeschult wurden, einen Durchschnittswert von 103,5 Punkten in Französisch und Mathematik am Ende der Vorbereitungsklasse erzielten, während die Kinder, die mit drei Jahren angefangen hatten, einen Wert von 99,7 in Französisch und 100,3 in Mathematik aufwiesen. Das bedeutet einen Gewinn von 3,8 Punkten in Französisch und 3,2 Punkten in Mathematik. Dieser Vorteil war noch deutlicher am Ende der ersten Grundschulklasse: ein Gewinn von 4,3 Punkten in Französisch und von 3,7 Punkten in Mathematik.
- Bei den obigen Ergebnissen wird die Möglichkeit nicht berücksichtigt, dass sich Kinder, die in einem unterschiedlichen Alter in die école maternelle kamen, auch hinsichtlich ihres Geschlechts, ihrer Nationalität, ihrer Schichtzugehörigkeit usw. unterscheiden könnten. Es empfiehlt sich also, die gleiche Fragestellung wie oben beizubehalten, aber gleichzeitig diese Variablen zu neutralisieren und den Effekt nicht mehr »brutto«, sondern »netto« zu berechnen. Dann zeigt sich, dass auch bei der gleichen sozialen Herkunft die Einschulung in die école maternelle mit zwei Jahren einen positiven Effekt auf die späteren Schulergebnisse ausübte. Am Ende der Vorbereitungsklasse waren wohl die Punktgewinne bei denjenigen, die als Zweijährige eingeschult wurden, relativ niedriger (0,7 Punkte in Französisch und 1,1 Punkte in Mathematik), aber sie erhöhten sich am Ende der Grundschulklasse (2,8 Punkte in Französisch und 2,9 Punkte in Mathematik). Das lässt vermuten, dass Kinder, die mit zwei Jahren die école maternelle besuchten, dort dauerhafte Kenntnissen erworben haben, die aber weniger am Ende der Vorbereitungsklasse als am Ende der Grundschulklasse mobilisiert wurden.
- Schließlich kann man sich fragen, ob diese Vorteile nicht für Kinder aus der einen oder anderen Schicht von größerem Nutzen sind: Ist die frühe Einschulung vorteilhafter für Kinder aus unteren oder für solche aus höheren Schichten? Die Forschungsergebnisse bieten keine Belege für die eine oder die andere Möglichkeit. Die frühe Einschulung scheint vielmehr für alle Gruppierungen der Gesellschaft von Vorteil zu sein, »sie hinterlässt im Allgemeinen positive Spuren – Spuren, die in den benachteiligten Milieus nicht stärker sind«. Die Autoren fassen zusammen: »Die Einschulung im Alter von zwei Jahren scheint

kein wirklicher Ersatz für eine benachteiligende familiäre Umgebung zu sein« (Jarousse/Mingat/Richard 1992, S. 9).

Diese neuen Erkenntnisse bringen viele Interpretationsprobleme mit sich. Wir werden nur einige mögliche Denkrichtungen andeuten. Sehr vereinfachende Interpretationen führen die besseren Kenntnisse der Kinder, die sehr früh in die école maternelle eingetreten sind, auf einen direkten Effekt der Erziehung in dieser Schule zurück. Man kann aber auch annehmen, dass andere Faktoren ebenfalls eine Rolle spielen – wie z.B. Einstellungen der Familien, die eine frühe Einschulung favorisieren und auf später erworbene Kenntnisse ihrer Kinder aufmerksam reagieren. Die schulischen Leistungen der Kinder, die die école maternelle absolviert haben, würden auf diese Weise durch die Erwartungen der Erwachsenen vermittelt. Laut dem Soziologen Jean-Claude Chamboredon (1988) »könnten sich positive Einstellungen gegenüber der Schule (...) als vielgestaltige Investition in die schulische Karriere erweisen« (S. 83). Diese Diskussion auf Grundlage französischer Daten kann auch mit den amerikanischen Forschungsarbeiten über die mehr oder weniger langjährigen Effekte von vorschulischen Erziehungsprogrammen verglichen werden, die in den 60er Jahren im Namen der Kompensation soziokultureller »handicaps« begonnen wurden. Ihre Auswertung scheint zu belegen, dass es langfristige Auswirkungen gibt, die nicht ausschließlich durch den Inhalt der Programme zu erklären sind, sondern auch durch einen »Strukturwandel«, durch welchen positive Erwartungen der Erwachsenen – der Eltern und Lehrer – den betroffenen Kindern gegenüber entstehen. Das Erklärungsmodell ist somit kein lineares Ursache-Wirkung-Modell, sondern eines, in dem viele Variablen in einer komplexen Interaktion miteinander integriert sind.

Schlussfolgerungen und Perspektiven

Die Ergebnisse der Erhebungen, die wir besprochen haben, zeigen recht deutlich die vorteilhaften und mehr oder minder langfristigen Auswirkungen, die der Besuch von »vorschulischen« Institutionen mit sich bringt. Sie erlauben auch, die Frage nach der Wirksamkeit dieses Besuchs für Kinder aus diversen sozialen Schichten zu stellen und dabei auf objektive Grundlagen zurückzugreifen. Ein solcher Schulbesuch kann nicht die sozialen Probleme als solche lösen und kann infolgedessen auch nicht die sozialen Ungleichheiten »kompensieren«. Trotzdem darf eine solche Feststellung nicht dazu genutzt werden, die fundamentale Wichtigkeit von frühpädagogischen Maßnahmen für Kinder aus sehr »benachteiligten« sozialen Gruppen zu leugnen. Eine Voraussetzung ist, dass das Niveau der Maßnahme genau definiert wird: Bei den interessantesten Modellversuchen und erzieherischen Innovationen, die derzeit in Frankreich mit Kindern aus solchen gesellschaftlichen Gruppierungen erfolgen, geht es darum, ihren Wissensdrang zu wecken und ihnen Zugang zu Ausbildungen zu verschaffen. Ein handlungsorientiertes Forschungsprojekt wurde z.B. über die Aufnahme von Kleinkindern in Krippen und écoles maternelles durchgeführt (CRESAS 1991). Die Beschäftigung mit

der Problematik der Eingewöhnung, die von Praktiker/innen mit Bezug auf die Mutter-Kind-Trennung angesprochen wurde, hat in der Folge zur praktischen Entwicklung konkreter Verbesserungen geführt (Ankunft der Kinder, Öffnungszeiten, Beziehungen zu den Familien, Abbau von Altersgrenzen usw.). Das zentrale Ziel ist die Vertiefung und Anreicherung der Kindererziehung durch »pädagogische Projekte«. Es geht also nicht um das frühzeitige Lesen oder die Leseanbahnung, sondern um eine Abfolge von Lernerfahrungen über die Beziehung zum anderen und zur Gruppe, die Konzepte von Raum und Zeit, die Verwendung von Objekten usw. Als komplementäre Maßnahmen kann man Innovationen nennen, die neue Verbindungen zu den am meisten benachteiligten und ausgeschlossenen Familien knüpfen: Aktionen, die zwischen diesen Familien und der Schule vermitteln und von manchen »Brückenmaßnahmen« genannt werden, sollen den Betroffenen wieder Vertrauen in ihre erzieherischen Fähigkeiten geben (Dupraz 1995; Lentin 1995).

Diese Handlungsperspektiven, die durch die Aktualität gesellschaftlicher Ausschlussprozesse nötig geworden sind, verweisen ihrerseits auf die Notwendigkeit, erzieherische Praktiken in Beziehung zu der sozialen Zugehörigkeit von Familien zu analysieren. Bei einer Voruntersuchung haben wir uns bemüht, die Entwicklung von Erziehungsansätzen der école maternelle im Vergleich zur Entwicklung der sozialen Zusammensetzung der Besucher/innen der Institution zu verstehen. Wir haben uns gefragt, ob das Erziehungsmodell, das den freien Ausdruck der Persönlichkeit des Kleinkindes hoch schätzt (in Frankreich bis Anfang der 80er Jahre erkennbar), nicht eine »kulturelle Übereinkunft« ist, die auf den Werten und sozialen Erfahrungen der mittleren und höheren Schichten beruht (Plaisance 1986). Die Weiterentwicklung der Praktiken gegenüber Kleinkindern im Verlauf der 80er Jahre und die neuartigen Praktiken, die wir im Hinblick auf Familien aus unteren Schichten erwähnt haben, führen zu neuen Fragen über die Beziehungen zwischen Familien und frühkindlichen Institutionen. Die derzeitige Debatte über die Qualität der Einrichtungen darf nicht nur bezüglich der Triftigkeit und Effektivität der einen oder anderen erzieherischen Maßnahme geführt werden, sondern muss sich notwendigerweise auch der komplexen, aber essentiellen Frage nach der Beziehung zwischen Bildungseinrichtungen und den sie nutzenden Familien widmen.

Literatur

- Chamboredon, J.-C.: La sociologie de la socialisation: famille, école, agents d'encadrement et situations d'apprentissage. Le cas de la petite enfance. *Revue française de pédagogie* 1988, 83, S. 83–97
- CRESAS: Accueillir à la crèche, à l'école. Il ne suffit pas d'ouvrir la porte! Paris: L'Harmattan-INRP 1991
- Dupraz, L.: Le temps d'apprivoiser l'école. Lieux et actions-passerelles entre les familles et l'école maternelle. Paris: Fondation de France 1995
- Duthoit, M.: L'enfant et l'école. Aspects synthétiques du suivi d'un échantillon de 20.000 élèves des écoles. *Education et Formations* 1988, 16, S. 3–13

- Jarousse, J.P./Mingat, A./Richard, M.: La scolarisation maternelle à deux ans: effets pédagogiques et sociaux. Education et Formation 1992, 31, S. 3–9**
- Lentin, L. (Hrsg.): Ces enfants qui veulent apprendre. L'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté. Paris: Editions de l'Atelier – Editions Ouvrières – Editions Quart Monde 1995**
- Plaisance, E.: L'enfant, la maternelle, la société. Paris: Presses Universitaires de France 1986**

Die Qualität von italienischen Erziehungseinrichtungen: Initiativen, Erfahrungen und Probleme in Krippe und Kindergarten

Im Gegensatz zu den traditionell anerkannten Bildungseinrichtungen des Schulwesens ist in Italien das Problem der pädagogischen Qualität, des Wertes der Erziehungsarbeit, des Niveaus, auf dem den Bedürfnissen aller Beteiligten Rechnung getragen wird, und des Wertes des erzieherischen Angebots der einzelnen Bildungseinrichtung zuerst und besonders intensiv von den Kinderkrippen formuliert worden – und im geringeren Maße von Kindergärten. Nun wird diese Fragestellung langsam und mit unterschiedlichem Verlauf auch auf die anderen Schultypen übertragen. Es gibt verschiedene Gründe für diese Tatsache, und es lohnt sich, die unserer Ansicht nach wichtigsten anzuführen und kurz zu kommentieren. Parallel dazu wollen wir Fragestellungen und Probleme behandeln, die im heutigen Italien diejenigen zwei Bildungseinrichtungen auszeichnen, die der Grundschule vorangehen.

Gründe für Qualitätsuntersuchungen

Eine erste Reihe von Gründen für die Untersuchung der Qualität betrifft Krippen und Kindergärten in lokaler Trägerschaft. Hier ist von Bedeutung, dass es sich um von den Kommunen organisierte und verwaltete Einrichtungen handelt. Einem Gesetz von 1971 zufolge wird der Betrieb von Kinderkrippen zu einem Teil aus staatlichen Geldern finanziert, zu einem weiteren Teil von den Kommunen und schließlich von den Familien. Das Gleiche gilt für eine große Anzahl von Kindergärten, die in Italien kommunal, staatlich oder privat sein können. Die Nähe dieser Einrichtungen zum Träger bewirkt, dass sich die von den Kommunen eingeschlagene Politik für Kinder im Vorschulalter stärker bemerkbar macht. Auch sind Kindergärten und Krippen – vermittelt über die Kommunen – offen für Initiativen, die in manchen Fällen von den Kommunen übergeordneten Behörden, vor allem den Regionen, zugunsten von Kindern ergriffen werden. Daher erklärt sich, dass Qualitätsuntersuchungen vor allem Einrichtungen in lokaler (Franchi 1994) oder regionaler (Regione Toscana 1993; Becchi/Cipollone 1994) Trägerschaft

betreffen und den Untersuchungen über staatliche Einrichtungen vorangingen. Letztere sind zwar weitaus verbreiteter, aber sozusagen auch weiter entfernt von dem Bestreben, die Bedürfnisse von Familien zu befriedigen oder in manchen Fällen erst zu wecken, – einem Bestreben, das den lokalen Trägern eher eigen ist.

In zweiter Linie liegen die Gründe darin, dass die Kinderkrippe in Italien eine relativ junge Einrichtung ist (Mantovani 1975) und dass über ihre erzieherische, soziale und politische Bedeutung Diskussionen entfacht wurden – die bis heute nicht ganz erloschen sind. Diese Auseinandersetzungen haben ihre Einrichtung, ihre Verbreitung und in vielen Fällen auch Organisation und Pädagogik beeinflusst. Eine neue Realität, der die Kinder anvertraut werden, ist auch ein Anreiz, neue Arbeitsmethoden und neue erzieherische Inhalte zu entwickeln, die Bedingungen des eigenen Handelns flexibler zu gestalten und sowohl den Kindern als auch den Familien qualitativ verbesserte Leistungen anzubieten.

Der Kindergarten für Kinder von drei bis sechs Jahren hat in Italien eine weit längere Geschichte hinter sich. Er entstand im 19. Jahrhundert als Ort zur Beaufsichtigung von Kleinkindern, verwandelte sich langsam in eine Bildungsanstalt und wird jetzt immer mehr als Einrichtung zur Vorbereitung auf die Grundschule gesehen – wenn auch nicht ohne Kritik und Vorbehalte (Becchi/Bondioli 1989). Aber der Kindergarten ist auch in manch einem berühmt gewordenen Fall Ort für die Entwicklung einer neuen und faszinierenden Pädagogik, wo Kunst und Bildung sich ergänzen, um die Welt des Kindes zu bereichern. Als Beispiele seien die erzieherischen Richtungen genannt, die in den letzten 25 Jahren vor allem in Reggio Emilia (Edwards/Gandini/Forman 1993) und Pistoia (Galardini 1995) ausgearbeitet wurden. Hier konnten von originellen Pädagogen und dank der großzügigen Unterstützung seitens der Kommunen neue Wege der Kindererziehung von der Geburt bis zur Einschulung eingeschlagen werden. Es handelt sich dabei um eine Pädagogik, die durchaus in der öffentlichen Meinung ihren Platz gefunden hat – man denke z.B. nur an den Preis für die schönsten Schulen der Welt, der von der Zeitschrift »Newsweek« den Kindergärten von Reggio Emilia verliehen wurde. Das Bild von Kindergärten ist deshalb in der Öffentlichkeit vielfältig, wird jedoch konkreter ausformuliert in Angebot und Nachfrage von den Familien und Kindern auf der einen Seite und von den Verwaltungen und Fachkräften auf der anderen. So werden Optionen möglich, durch die auch die Frage der Qualität ins Spiel kommt.

Schließlich sind die Kindergärten für Kinder von drei bis sechs Jahren nicht obligatorisch; es gibt – wie schon gesagt – sowohl staatliche als auch private Einrichtungen (mehr als 40% der Kindergärten sind privat). Somit müssen die Eltern selbst entscheiden, welchen Kindergarten ihr Kind besuchen soll. Das bedeutet, dass sie auch herausfinden müssen, welche Einrichtung einen pädagogischen Ansatz verfolgt, der am meisten mit dem von der Familie praktizierten Erziehungsstil übereinstimmt. Eine solche Entscheidung bedeutet auch Auswahl nach Qualität. Diese Nachfrage nach qualitativ guten Kindergärten setzt Qualitätsuntersuchungen seitens der Einrichtungen selbst in Gang (Ferrari 1994b) und fördert den Wettbewerb zwischen öffentlichen und privaten, staatlichen und kommunalen Kindergärten. Diese Entwicklung ist bei Grundschulen und bei auf ihnen

aufbauenden Schulen nicht zu beobachten, obwohl es auch hier private Einrichtungen gibt – aber nicht in dem Maße, dass Auswahlentscheidungen und Abwägungen hinsichtlich der Qualität notwendig wären. Deshalb stellt sich für öffentliche und private Schulleitungen weniger das Problem, wie hoch die Qualität ihrer Schule zu bewerten ist und wie eine Optimierung erreicht werden kann.

Die Kinderkrippe

Durch das »Gesetz 1044« von 1971 gegründet, ist die Kinderkrippe die öffentliche Institution für Kinder im Alter bis drei Jahren mit der größten Verbreitung in Italien – auch wenn 1990 immer noch nicht die Zahl von 3.800 Krippen erreicht wurde, die das Rahmengesetz für den Zeitraum von 1972 bis 1976 vorgesehen hatte. Darüber hinaus sind von Region zu Region starke Ungleichgewichte festzustellen (Ferrari 1992b), da die Regionen unterschiedliche Gesetze erlassen haben hinsichtlich wesentlicher Aspekte von Kinderkrippen, wie Zweck, Zahl der Kinder pro Erzieher/in (fünf oder sechs Kleinkinder unter 12 Monaten pro Erzieher/in, sieben oder acht größere Kinder pro Erzieher/in), maximale und minimale Auslastung, Bezahlung des Personals, Bauvorschriften, Betrieb und Finanzierung. Die Versorgung mit Krippenplätzen im Staatsgebiet hängt deshalb unvermeidlich von einer Reihe von politischen Entscheidungen ab, die in den jeweiligen regionalen Rechtsvorschriften ausgeführt werden. Die Regionen des Südens und die Inseln sind hier stark benachteiligt (Ferrari/Ascone 1990).

Über die Kinderkrippen in privater Trägerschaft weiß man wenig, denn sie werden nicht durch die Regionen, die Finanzmittel zur Verfügung stellen, erfasst. Es ist jedoch in den letzten Jahren ein Zuwachs zu verzeichnen, vor allem weil die öffentlichen Angebote aufgrund von wachsenden Engpässen in der Versorgung mit staatlichen Finanzmitteln nicht zugenommen haben. Daneben gibt es Kooperativen von privaten Betreibern in Absprache mit lokalen Behörden sowie von Unternehmen oder religiösen Vereinigungen betriebene Einrichtungen, außerdem neue Formen und Leistungen der Kinderbetreuung (Spielotheken, Halbtagserziehungsstätten) in öffentlicher und privater Trägerschaft. Alle diese Initiativen sollen die Nachfrage von Familien (besonders in den großen Städten) befriedigen, für deren Kleinkinder kein Platz in den öffentlichen Krippen vorhanden war.

Wo sich die Angebote des öffentlichen und privaten Dienstleistungsbereiches rasch ändern – als Reaktion auf die Bedürfnisse der Familien, aber auch als Reaktion auf die Krise des Wohlfahrtsstaates, die sich unvermeidlich auf die Finanzmittel für Kindertageseinrichtungen auswirkt, – da gehen die Veränderungen im sozialen und politischen Gefüge auch nicht unbemerkt an der pädagogischen Diskussion vorbei. Zwischen Mitte der 70er und 80er Jahre haben Zeitschriften wie »Zerosei«, »Infanzia« und »Bambini« Überlegungen mehr oder weniger breiten Raum gewidmet, die die Krippe in den sozialen Kontext einordneten und aus ihr einen Ort der pädagogischen Begegnung zwischen Großen und Kleinen machten. Gleichzeitig wurden in einer Reihe von Tagungen der »Gruppo nazionale di lavoro e studio sugli asili nido« – gegründet 1980 in Reggio Emilia – in Zusammenar-

beit mit einzelnen lokalen Behörden die dringlichsten Fragestellungen bezüglich der Kinderkrippen diskutiert (z.B. die erzieherische Erfahrung, die Sozialisation des Kindes in den ersten Lebensjahren, die zwischenmenschliche Dimension der Kindergruppe, die Zusammenarbeit von Erzieher/innen und Vertretern der Elterngemeinschaft zum Zwecke der Planung und Organisation). Zugleich wurden Gelegenheiten zur Auseinandersetzung und Weiterbildung von Erzieher/innen, pädagogischen Koordinator/innen, Erziehungswissenschaftler/innen und Politiker/innen geboten. In der Folge hat sich die Sichtweise geändert; der politische Einfluss ist zurück- und die psychopädagogische Perspektive deutlich hervorgetreten.

Viele Studien (siehe z.B. Bondioli/Mantovani 1987) haben gezeigt, dass die Krippe zu einem bevorzugten Ort der Beobachtung und Untersuchung der frühen Kindheit geworden ist. Dabei wird versucht, eine pädagogische Theorie der frühen Kindheit zu formulieren und umzusetzen, die auch die Rolle der Erwachsenen und die Interaktionsweisen mit Kindern berücksichtigt. Die Untersuchung der Einstellungen von Eltern und Erzieher/innen zur Krippe hat in diesen Jahren außerdem ein Auseinanderklaffen zwischen dem Niveau der Planung, der Versorgungsleistung und den gesellschaftlichen Vorstellungen von der Krippe ermittelt (Emiliani 1982). Die Notwendigkeit, die Teilnahme der Eltern und die berufliche Qualifikation der Erzieher/innen zu verbessern, hat am Ende der 80er Jahre einige Regionen – an erster Stelle die Emilia Romagna – dazu bewegt, durch eine repräsentative Umfrage die Bedürfnisse der Benutzer zu analysieren (Ingrosso 1988) und über die Lebensqualität im Kindesalter nachzudenken (Bertolini/Cardarello 1989). Die Ergebnisse dieser Umfrage haben die schon in den jüngsten Diskussionen bemerkten Tendenzen bestätigt – die Notwendigkeit, diversifizierten und in ständigem Wechsel befindlichen gesellschaftlichen Bedürfnissen gerecht zu werden. Besonderes Interesse besteht am Problem einer Gesamtoökologie von erzieherischen Mikrosituationen, in denen die vielfältigen Beziehungen zwischen dem Zustand der Umwelt und dem wachsenden Individuum hervortreten. Den direkt Betroffenen – Eltern, Erzieher/innen, Beamt/innen – müssen deshalb Orientierungshilfen bei der Beurteilung der den Kindern konkret gebotenen Leistungen gegeben werden.

Auch an Untersuchungen von Universitätswissenschaftlern (Becchi/Bondioli 1994; Ferrari 1992a, 1994c) hat es nicht gefehlt, die in jüngster Zeit – dank der Methoden und Instrumente, die aus der amerikanischen Forschung auf italienische Verhältnisse übertragen wurden – die Zustände in verschiedenen Regionen sondiert haben. Zugleich wurden in der Feldforschung Instrumente erprobt, die der Selbsteinschätzung dienen sollen. So wurde in zwei Untersuchungen (Ferrari 1990; Livraghi 1994) eine Skala zur Beurteilung der Qualität von Institutionen für Kinder zwischen drei und 36 Monaten ausprobiert und an italienische Verhältnisse angepasst, die von amerikanischen Wissenschaftlern entwickelt worden war (Harms/ Cryer/Clifford 1990). Dabei wurde eine Stichprobe von 25 Krippen aus vier Regionen Italiens (Venetien, Emilia Romagna, Kampanien, Sardinien) und alle 33 Krippen der Provinz Pavia von einem Beobachterpaar anhand dieser Skala beurteilt (ITERS, »Infant and Toddler Environment Rating Scale«; in italienischer Übersetzung: SVANI, »Scala per la valutazione dell'asilo nido«). Die

Schwerpunkte, die bei SVANI Räume und Materialien, Routinehandlungen, ausgewählte Lernschritte, Modalitäten der sozialen Interaktion, organisatorische Besonderheiten und die Befriedigung der Bedürfnisse von Erzieher/innen umfassen, erlauben es, ein Qualitätsprofil der jeweiligen Kinderkrippe zu umreißen und die schlechteren Bereiche von den besseren zu unterscheiden. Vor allem aber ist es möglich – auf der Grundlage klarer Indikatoren, die einen intersubjektiven Vergleich erlauben –, die Faktoren zu beurteilen, die eine »gute« Krippe ausmachen. Während die Untersuchungen der Krippen in Pavia dazu beigetragen haben, Unterschiede zwischen den Klassen für die größeren und die kleineren Kinder stärker hervorzuheben, hat die auf der nationalen Ebene durchgeführte Untersuchung klar die enge Beziehung zwischen der Qualität des erzieherischen Umfeldes und den Gelegenheiten zu Fortbildung und beruflicher Weiterqualifikation der Erzieher/innen aufgewiesen. Die italienischen Krippen scheinen durch ein hohes sozial-emotives Profil gekennzeichnet. Hingegen sind größere Anstrengungen nötig, um ein auf die einzelnen Altersstufen abgestimmtes Lernverhalten zu fördern (Becchi/Bondioli/Ferrari 1993).

Diese Untersuchungen haben deutlich den Zusammenhang aufgezeigt, der zwischen Qualität, Kosten und Professionalität der Erzieher/innen besteht. Sie legen Fortbildungsmaßnahmen für die Fachkräfte und die zuständigen Beamten/innen nahe (Ferrari 1994a). Die Untersuchungsergebnisse sind in Projekte eingeflossen, die von Regionen oder einzelnen Kommunen ins Leben gerufen wurden. Drei Regionen – Emilia Romagna, Umbrien und Toskana – ziehen neben Wissenschaftler/innen auch Beamten/innen und Erzieher/innen zu Überlegungen heran, wie sich unter Beachtung einer Empfehlung der Europäischen Gemeinschaft, die 1992 ein Dokument zu vorschulischen Erziehungseinrichtungen veröffentlicht hat, Qualitätsindikatoren für die Krippe formulieren lassen (Balaguer/Mestres/Penn o.J.). Einzelne Kommunen – so Verona, Mailand, Pavia, Cremona, Bologna, Città di Castello, Gubbio und Terni – haben bei ihren Krippen – und nicht nur dort – Untersuchungen zur Bewertung veranlasst auf der Basis von schon existierenden Kriterien oder solchen, die die Verantwortlichen für Krippen und Kindergärten erst entwickelt haben. Das Ziel besteht darin, Qualitätskriterien für die Krippen zu erarbeiten, die ein Erfassen von Mikroelementen möglich machen, die ein gutes Funktionieren der Einrichtungen und die Befriedigung der Bedürfnisse von Kindern, Eltern und Erzieher/innen sicherstellen. Dadurch wurde eine umfassendere Reflexion über die Gründe dieser Bedürfnisse sowie die qualitativen Entscheidungen stimuliert, die die Herstellung einer positiven erzieherischen Umwelt unvermeidlich impliziert (so weit die Kosten nicht das einzige Kriterium für Qualität darstellen).

Der Kindergarten

Für Kindergärten ergibt sich ein anderes Bild. Diese sind verbreiteter, besser erfasst, einheitlicher über das Land verteilt und in der Bevölkerung bekannter als Krippen. Auch kann seit einigen Jahren deutlich festgestellt werden, dass die Qua-

litätsfrage bei der Planung und dem Betrieb eine wesentliche Rolle spielt. Die Schaffung einer Bildungseinrichtung auf der Höhe der Zeit steht im Mittelpunkt der »Orientierungen für die erzieherische Praxis der staatlichen Kindergärten«, ein Ministerialdekret vom 3.6.1991, an das sich nicht nur die staatlichen, sondern auch die kommunalen und privaten Kindergärten halten müssen und das als nationaler Bezugsrahmen für die erzieherische Praxis in Kindergärten fungiert. Hier ist von der allgemeinen Qualität der pädagogischen Versorgung die Rede – wobei es das erste Mal ist, dass im programmatischen Teil eines offiziellen Dokumentes dieser Begriff gebraucht wird. Es ist aufschlussreich, dass er auf die pädagogische Praxis eines Bereiches des Bildungswesens bezogen ist.

Obwohl der Kindergarten nicht obligatorisch ist, so ist er doch eine Institution, die im letzten Jahrzehnt einen beträchtlichen Zuwachs zu verzeichnen hat. Der Tabelle 1 kann entnommen werden, wie sich die Besuchsquoten in den letzten zwei Jahrzehnten verändert haben.

Tab. 1: Besuchsquoten von Kindergärten, 1971 bis 1993	
Kindergartenjahr	Kindergartenbesuch in Prozent
1971/72	57,1%
1981/82	79,3%
1988/89	88,8%
1989/90	91,9%
1990/91	91,4%
1991/92	91,9%
1992/93	92,7%

Deutlich wird, dass wir uns einer Besuchsquote von fast 100% nähern. Jedoch ist nicht nur eine steigende Nachfrage nach Kindergartenplätzen festzustellen, sondern auch nach mehr Qualität. Diese Nachfrage entspricht sowohl einer größeren, wissenschaftlich fundierten Kenntnis von der frühen Kindheit als auch den Vorstellungen der öffentlichen Meinung über die ersten Lebensjahre, die das Kind aufwerten und es als Nutznießer einer immer perfekteren außerfamilialen Erziehung sehen. Tatsächlich ist es im öffentlichen Kindergarten im Laufe der letzten Jahre zu einer immer stärkeren Verbesserung gekommen: So wurde die Zahl der Kinder pro Klasse reduziert (während 1982/83 noch 12,4 Kinder auf eine Fachkraft kamen, sind es heute in den staatlichen Kindergärten im Durchschnitt 10,7 Kinder; das ist eines der günstigsten Verhältnisse in Europa), wurden mehr Gruppen geschaffen (von 1982/83 bis 1992/93 ist die Zahl der Klassen um 0,3% gestiegen, während sie in den Grundschulen um 28% zurückgegangen ist) und Modellversuche in die Wege geleitet. Ein deutliches Zeichen des Engagements für mehr Qualität war der bereits erwähnte Erlass der »Orientierungen« von 1991 – die vorangegangenen Richtlinien, die ersten für die staatlichen Kindergärten, waren von 1969. Hier wird der Kindergarten als eine Schule des Lernens und Sozialis-

sierens entworfen und der Lehrplan nach den erzieherischen Erfahrungsfeldern organisiert (als da sind Körper und Bewegung, Sprechen und Wörter, Raum, Ordnung und Maß, Dinge, Zeit, Natur, Formen der Kommunikation und Medien, das Selbst und die anderen). Auch wird eine Didaktik vertreten, die auf das Spiel, die Entdeckung, die Interaktion von Kindern verschiedenen Alters sowie die Integration von behinderten und von ausländischen Kindern setzt.

Seit drei Jahren gibt es nun diese nationalen Leitlinien für die erzieherische Praxis, und die Diskussionen und pädagogischen Untersuchungen reißen nicht ab (siehe die schon zitierten Zeitschriften »Infanzia« und »Bambini«; außerdem: Becchi 1995; *Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di filosofia dell' Università di Pavia* 1993; Harms/Clifford 1994). Es ist heute an der Zeit, die Strukturen, die Stundenpläne, die Arbeit und die Aufgaben der Erzieher/innen, die Räume und Projekte besser zu beschreiben, die zu mehr Qualität führen. Zwei Tatsachen scheinen uns in dieser Hinsicht von Bedeutung: Die erste ist die erneute Vorlage – nach einer ersten Präsentation am Ende der vergangenen Legislaturperiode – eines Gesetzesvorschlages durch Abgeordnete der Fortschrittsparteien vor der Schul- und Kulturkommission der Deputiertenkammer im Juni 1994. Er betrifft Vorschriften für staatliche und private Kindergärten – also bezüglich Ziele, Organisation, finanzielle Zuwendungen, Kompetenzen des Staates und kommunaler Ämter, Stundenpläne und Lehrpersonal. In diesem Gesetzesvorschlag ist ein Artikel den »nationalen Qualitätsindikatoren« gewidmet, die alle drei Jahre vom Kultusminister neu definiert werden sollen. Die Indikatoren betreffen die Baulichkeiten, die Organisation der Versorgungsleistungen innerhalb der Einrichtung, die Zahl der Erzieher/innen pro Kindergarten, ihre Weiterbildung, die Zahl der Klassen, in denen der Kindergarten traditionell organisiert ist, die Zahl der Kinder pro Klasse, die Tages- und Jahresunterrichtszeit, das Vorhandensein zusätzlicher Leistungen, insbesondere für behinderte Kinder, und die Kooperation mit außerschulischen sozialen Diensten. Den privaten und kommunalen Schulen, die sich nachweislich diese Normen zu eigen machen, sollen aus einem nationalen Fonds Finanzmittel zur Verfügung gestellt werden, um die Qualität ihrer Leistungen zu garantieren. Die Gesetzesinitiative muss noch im Parlament diskutiert werden, und es ist zu wünschen, dass der Umfang der Qualitätsindikatoren nicht zu stark beeinträchtigt wird und dass vor allem die Qualität der Kindergärten aufgrund der aktuellen Krise des Sozialstaates nicht vernachlässigt oder zur Disposition gestellt wird.

Die zweite Tatsache ist das Rundschreiben ASCANIO (eine Abkürzung aus den Anfangsbuchstaben der Worte »Attività sperimentale coordinata avvio nuovi indirizzi organizzativi«, koordinierte experimentelle Aktivität zur Einleitung neuer organisatorischer Modelle) vom Februar 1994. Danach soll eine Art Wettbewerb unter den staatlichen Kindergärten gefördert werden – für 1994/95 ist vorgesehen, nur etwa 5% der Klassen auf der nationalen Ebene zuzulassen. Die Einrichtungen sind aufgefordert, Projekte zu entwerfen und auszuprobieren, die eine Reform der Stundenpläne, der Räume und Zeiten, der Gruppeneinteilungen und der didaktischen Strategien zum Ziel haben, und zwar zur Umsetzung der »Orientierungen« (»um qualifizierte Bildungsergebnisse zu erzielen«). Fast 700 Projektvorschläge

sind den Provinzkommissionen zugegangen, denen die Prüfung anvertraut wurde. Innovation und Anstrengung zu einer Verbesserung des Kindergartenwesens sind somit zu einer Aufgabe der Fachkräfte geworden, die im Kindergarten arbeiten und somit dessen authentischste Fürsprecher sind.

Während in der Krippe das Problem der Qualität heute dank der schon erwähnten Weitsicht einiger regionaler Verwaltungen in konkreter und spezifischer Weise angegangen wird, hat es in den Kindergärten, besonders den staatlichen, eine unterschiedliche Behandlungsweise erfahren: durch die Anregung von Basisinitiativen, durch eine stärkere Eigenverantwortung des Kindergartens und durch seine »Erhebung« zu einem zentralen Thema im Bildungswesen, ohne dass aber bisher Entwürfe und Lösungen mit dem entsprechenden Angebot an Hilfe und Unterstützung vorgebracht worden wären. Für den ersten Bereich gibt es somit paradigmatische Beispiele, im zweiten Bereich sind erst Anfänge festzustellen. Es ist jedoch unbestreitbar, dass das Bestreben, Maßnahmen zur Hebung der Qualität zu entwickeln und umzusetzen, heute von wesentlicher Bedeutung ist.

Literatur

- Balaguer, I./Mestres, J./Penn, H.: La qualità dei servizi per l'infanzia. Rete per l'Infanzia della Commissione Europea. Brüssel: Commissione delle Comunità Europea, Direzione Generale-Occupazione, Relazioni Industriali e Affari Sociali o.J.
- Becchi, E. (Hrsg.): Manuale per la scuola del bambino dai tre ai sei anni. Mailand: Angeli 1995
- Becchi, E./Bondioli, A.: Luoghi per crescere o scuole preelementari? Riforma della scuola 1989, 7-8, S. 35-47
- Becchi, E./Bondioli, A.: La valutazione: una pratica in via di definizione. In: Ferrari, M. (Hrsg.): La valutazione di contesti prescolari: strumenti e realtà. Bergamo: Junior 1994, S. 3-15
- Becchi, E./Bondioli, A./Ferrari, M.: Insegnare al nido. Scuola e città 1993, 2, S. 81-90
- Becchi, E./Cipollone, L.: Voglia di qualità. Bambini 1994, 7, S. 10-11
- Bertolini, P./Cardarello, R. (Hrsg.): Da casa a scuola. Gli indicatori soggettivi della qualità della vita infantile. Scandicci: La Nuova Italia 1989
- Bondioli, A./Mantovani, S. (Hrsg.): Manuale critico dell'asilo nido. Mailand: Angeli 1987
- Edwards, C./Gandini, L./Forman, G. (Hrsg.): The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach to early school education. Norwood: Ablex 1993
- Emiliani, F.: Azione concreta e rappresentazione sociale: uno studio su operatrici di asilo nido. Giornale italiano di psicologia 1982, 1, S. 143-161
- Ferrari, M.: L'asilo nido in Italia: rilevazioni su scala nazionale e valutazione di istituzioni specifiche. Dissertation. Rom: Università La Sapienza 1990
- Ferrari, M.: La valutazione di istituzioni educative per la prima infanzia: strumenti e metodi. Età evolutiva 1992a, 43, S. 109-117
- Ferrari, M.: Asilo nido e politiche per l'infanzia in Italia: 1971-1991. Scuola e città 1992b, 5-6, S. 106-117
- Ferrari, M.: Qualità al nido. Bambini 1994a, 7, S. 12-23
- Ferrari, M.: Postfazione. In: Franchi, L. (Hrsg.): Per una cultura della qualità della scuola materna. Bergamo: Junior 1994b, S. 88-92
- Ferrari, M.: La qualità del contesto educativo: strumenti e metodologie valutative. In: Ferrari, M. (Hrsg.): La valutazione di contesti prescolari: strumenti e realtà. Bergamo: Junior 1994c, S. 16-33

- Ferrari, M./Ascone, G.B.: L'asilo nido in Italia: una rilevazione su scala nazionale. *Annali di Sanità pubblica* 1990, 7, S. 79–86
- Franchi, L. (Hrsg.): Per una cultura della qualità della scuola materna. Bergamo: Junior 1994
- Galardini, A.: Le scuole comunali dell'infanzia a Pistoia. In: Becchi, E. (Hrsg.): *Manuale per la scuola del bambino dai tre ai sei anni*. Mailand: Angeli 1995, S. 119–127
- Harms, T./Clifford, R.M.: *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press 1980
- Harms, T./Clifford, R.M.: SOVASI. Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia. Bergamo: Junior 1994
- Harms, T./Cryer, D./Clifford, R.M.: *Infant and Toddler Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press 1990
- Harms, T./Cryer, D./Clifford, R.M.: *Scala per la valutazione dell'asilo nido*. Mailand: Angeli 1992
- Ingresso, M.: *Stelle di mare e fiocchi di neve*. Scandicci: La Nuova Italia 1988
- Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia (Hrsg.): *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior 1993
- Livraghi, P.: *Imparare al nido; evaluation di un universo di asili nido e proposta di itinerari guidati di apprendimento cognitivo*. Dissertation. Rom: Università La Sapienza 1994
- Mantovani, S. (Hrsg.): *Asili nido. Psicologia e pedagogia*. Mailand: Angeli 1975
- Regione Toscana, Istituto degli Innocenti: *Gli indicatori di qualità per l'asilo nido*. Florenz: Selbstverlag 1993

Die Qualität der Kinderbetreuung in Spanien*

Das Anfang der 90er Jahre in Angriff genommene Vorhaben, das Bildungswesen zu reformieren, betrifft sowohl die Struktur des Systems (so wurde z.B. die Schulpflicht für 14- bis 16jährige eingeführt) als auch die Lerninhalte und Didaktik (beispielsweise wurden Ziele und Methoden geändert). Eine der wichtigsten Veränderungen bezieht sich auf die Erziehung von Kindern unter sechs Jahren, denn zum ersten Mal wird diese Altersstufe als eigener Bereich des Bildungswesens aufgefasst.

Somit berichten wir in diesem Kapitel über eine Situation, die sich in einer Übergangsphase befindet. Dies macht es interessant, einen Überblicksartikel wie den unsrigen zu verfassen, da analysiert werden kann, in welchem Ausmaß die Reform die Qualität der Erziehung von Kindern unter sechs Jahren bereits verändert hat.

Obwohl die vorschulische Bildung eine lange Tradition in Spanien hat, sind wissenschaftliche Untersuchungen über das, was wirklich in den Vorschulklassen passiert, selten. Ein Teil der Forschungsarbeiten bezieht sich auf die Vorstellungen von Eltern und Lehrern bezüglich der Vorschulerziehung, ihrer Ziele und Funktionen. Ferner gibt es einige Untersuchungen über die Qualität der Vorschulerziehung.

Eine der anspruchvollsten dieser Studien ist Teil eines internationalen Projekts zur Erforschung des Lebens von Kindern im Vorschulalter zu Hause und in Bildungseinrichtungen (International Child Care and Education, ICCE). Zu dem Zeitpunkt, als der vorliegende Text verfasst wurde, lagen die Daten dieser Untersuchungen bereits vor, waren aber noch nicht vollständig analysiert. Deshalb enthält dieses Kapitel neben den Forschungsergebnissen der wenigen vorhandenen Studien einige vorläufige Daten aus dem ICCE-Projekt.

* Aus dem Englischen übersetzt von Martin R. Textor.

Historischer Abriss der Kinderbetreuung in Spanien

Die Betreuung und Erziehung junger Kinder findet in Spanien an zwei Orten statt: in der Familie und in formalen außerfamilialen Kontexten. Die meisten Kinder unter zwei Jahren werden ausschließlich in ihren Familien betreut. Hingegen gibt es nun schon viele zwei- oder dreijährige Kinder, die außerfamilial betreut werden (insbesondere mit drei Jahren), und nahezu alle Kinder – mehr als 98% – im Alter von vier und fünf Jahren sind eingeschult. Die Schulpflicht beginnt mit sechs Jahren, und dann besuchen 100% der spanischen Jungen und Mädchen die Schule.

Wir haben diese Situation in einem langen Entwicklungsprozess erreicht, der vor einigen Jahrhunderten begann. Aufgrund vorliegender Dokumente können wir sagen, dass die Geschichte der außerfamilialen Erziehung bis zum Jahr 1415 zurückreicht (Palacios 1989). Jahrhundertlang war Bildung dann Sache von Privatlehrern, religiösen Gruppierungen oder Orden. Belege für Aktivitäten des Staates sind neueren Datums und reichen bis Mitte des 19. Jahrhunderts zurück, wobei der private Sektor weiterhin eine große Rolle spielte. In der Tat besuchten z.B. Anfang der 70er Jahre noch mehr als die Hälfte derjenigen Kinder unter sechs Jahren, die in einer Bildungseinrichtung angemeldet waren, eine private Tagesstätte (56% gegenüber 44%).

Wenn wir auf die letzten drei Jahrzehnte zurückblicken, sind die wichtigsten Ereignisse Veränderungen in der Politik bezüglich der Unterstützung von Familien bei der Erziehung ihrer Kinder sowie hinsichtlich des Besuchs von außerfamilialen Kindertageseinrichtungen. Zum erstgenannten Punkt lässt sich sagen, dass die Gesetzgebung zur Unterstützung von Familien 1980 erfolgte, obgleich es später Veränderungen in Teilaspekten gab. Neben anderen Vorschriften umfasst das Gesetz eine viermonatige Mutterschutzfrist mit vollem Lohn und allen Rechten, eine einstündige Beurlaubung von der Arbeit pro Tag während der ersten neun Lebensmonate eines Säuglings sowie die Möglichkeit, dass Vater oder Mutter einen allerdings unbezahlten Erziehungsurlaub während der ersten drei Lebensjahre des Kindes nehmen.

Hinsichtlich der außerfamilialen Kinderbetreuung können die 70er Jahre als das Jahrzehnt angesehen werden, in dem die Forderung nach Schulunterricht für vier- und fünfjährige Kinder weite Verbreitung fand, wobei private gegenüber öffentlichen Einrichtungen eindeutig eine Vormachtstellung erhielten. In den 80er Jahren wurde Bildung für vier- und fünfjährige Kinder allgemein zugänglich, wobei nun öffentliche Zentren das Übergewicht gewannen. Die 90er Jahre sind das Jahrzehnt, in dem das System der Betreuung und Erziehung von Kindern zwischen null und sechs Jahren umorganisiert wird. So wird ein Vorschulbesuch nun auch für dreijährige Kinder allgemein möglich gemacht. Zugleich kommt es zu einer klaren Konsolidierung des höheren Prozentsatzes von Vorschulplätzen in den öffentlichen Einrichtungen.

Es geschieht mit Absicht, dass wir den Begriff »Vorschulplätze« verwenden, wenn wir von Kindern unter sechs Jahren sprechen. In den letzten drei Jahrzehnten haben sich in Spanien zwei Systeme entwickelt: eines für jüngere Kinder, das

auf die Betreuung und Sozialisation von Kindern unter drei Jahren ausgerichtet ist (die so genannten »nursery schools«), und ein anderes für Kinder im Vorschulalter mit einer viel stärkeren akademischen Orientierung (die so genannten Vorschulzentren oder -klassen). In der Tat bestehen die meisten Vorschulzentren aus Klassen für Kinder unter sechs Jahren, die sich in einer Schule für Kinder im schulpflichtigen Alter befinden. Die Vorschulerziehung hat sich in Spanien nicht zu einem Bildungsbereich entwickelt, der autonom und unabhängig von dem Schulsystem ist. Vielmehr ist sie eine Erweiterung des Schulwesens nach unten, und dies hat unzweifelhaft eine große Auswirkung auf die Organisation und die Erziehungspraktiken in Schulzentren.

Erwartungen von Eltern und Lehrern

In einer Untersuchung mit einer Stichprobe von 1.573 spanischen Frauen mit Kindern unter sechs Jahren, die das Center for Sociological Research (CIS) 1983 durchführte, wurden die Frauen gefragt, weshalb sie ihre Kinder Vorschulzentren besuchen lassen. Der am häufigsten genannte Grund war, dass die Kinder akademische Fertigkeiten erwerben sollten. Mit kurzem Abstand folgten Gründe, die sich auf die Sozialisation der Kinder bezogen. Andere Gründe waren von weitaus geringerer Bedeutung. Auch in einer Umfrage, die wir Ende der 80er Jahre im Kontext einer internationalen Vergleichsstudie durchführten, herrschten Gründe vor, die sich auf das Lernen der Kinder bezogen (siehe die spanischen Daten in Kapitel 5 des Buches von Olmsted/Weikart von 1994).

Tab. 1: Prozentsatz der Mütter von zwei- oder fünfjährigen Kindern und der Vorschullehrer, die eine der folgenden Ziele als eins der drei wichtigsten für die Vorschulerziehung bezeichneten (Oliva 1992)

	Mütter	Lehrer/ innen
Vorbereitung auf die Schule	47,3%	20,4%
Beaufsichtigung der Kinder	10,8%	1,8%
Fördern von Kreativität und Einbildungskraft	46,6%	69,5%
Sozialisation	69,2%	81,4%
Intelligenzförderung	24,3%	30,4%
Förderung der motorischen Entwicklung	34,3%	60,3%
Disziplin	27,6%	17,9%
Lehren von Lesen und Schreiben	12,0%	2,5%

Einige Jahre später führte einer von uns eine Untersuchung über diesbezügliche Vorstellungen von Müttern und Lehrern durch, mit zwei- bzw. vier- bis fünfjährigen Kindern (Oliva 1992). Dabei mussten die Personen die Frage »Weshalb be-

suchen Kinder Vorschulzentren?» beantworten, wobei sie von einer Liste mit acht Vorgaben die ihrer Meinung nach drei wichtigsten Gründe auswählen mussten. Der Tabelle 1 kann entnommen werden, wie viel Prozent der Befragten die jeweilige Option nannten. Deutlich wird, dass sich die Einstellungen tendenziell geändert haben: Nun nehmen bei Müttern mit Kindern aus beiden Altersgruppen Ziele hinsichtlich der Sozialisation den ersten Platz ein.

Es ist interessant, anhand Tabelle 1 die Einstellungen von Müttern und Lehrer/innen zu vergleichen. So nennen auch die Lehrer/innen die Sozialisation der Kinder an erster Stelle. Bei den anderen Vorgaben unterscheiden sich die Einstellungen aber stärker: Allgemein gesagt, legen Mütter auf die traditionellen akademischen Ziele mehr Wert als Lehrer/innen (Schulvorbereitung, Disziplin, Lehren von Lesen und Schreiben), während Lehrer/innen mehr die anderen Aspekte wie das Stimulieren von Fantasie und Vorstellungskraft oder die Förderung der motorischen Entwicklung betonen.

Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen in ihrer zeitlichen Abfolge, dass sich zwischen den frühen 80er und den frühen 90er Jahren die Tendenz der elterlichen Einstellungen hinsichtlich der Gründe, weshalb ihre Kinder vorschulische Erziehung erhalten sollen, geändert hat. Ohne Zweifel spiegelt dieser Einstellungswandel den Einfluss von Lehrer/innen für Kinder unter sechs Jahren, von Psychologen und Erziehungswissenschaftlern sowie von Fachleuten des Bildungsministeriums wider. Tatsächlich haben in den vergangenen Jahren alle Genannten betont, dass die Hauptziele der vorschulischen Erziehung keine akademischen seien. Diese Botschaft muss einen tiefen Eindruck auf Eltern gemacht haben, da die meisten nun nicht mehr erwarten, dass ihre Kinder vor Beginn der Grundschule das Lesen, Schreiben und Lösen einfacher Rechenaufgaben lernen.

Die von Müttern genannten Gründe stehen in Bezug zu deren Bildung und Wohnort, auf dem Lande oder in der Stadt. So ergab die CIS-Untersuchung von 1983, dass 45% der Mütter mit geringer Bildung im Gegensatz zu 23% der Mütter mit einem Universitätsabschluss das akademische Lernen an erste Stelle setzten. Die von Oliva (1992) gesammelten Daten weisen in dieselbe Richtung: Danach betrachten 60% der Mütter mit geringer Bildung die Schulvorbereitung als ein Ziel der vorschulischen Erziehung, aber nur 30% der Mütter mit einem Universitätsstudium. Je geringer die Bildung der Mütter ist, umso traditioneller sind im Allgemeinen ihre Vorstellungen (Wertschätzung von Gehorsam, Disziplin sowie dem Lernen von Lesen und Schreiben). Je höher die Bildung ist, umso mehr werden personale und interpersonale Aspekte betont, mit einer moderneren Sichtweise hinsichtlich der Erziehung von Kindern. Mütter aus ländlichen Regionen haben eher akademisch-orientierte bzw. traditionelle Einstellungen, während die meisten modernen Vorstellungen in städtischen Gebieten gefunden werden.

Aber auch die Lehrer/innen sind keine homogene Gruppe, wenn man ihre Vorstellungen von der Vorschulerziehung vergleicht. Dies zeigen die Daten der vorgenannten Befragung, die durch eine spätere Untersuchung von Lera (1994) bestätigt wurden. Beide Studien belegen die Existenz von drei Arten von Theorien: Eine Gruppe von Lehrer/innen hält die soziale und ganzheitliche Entwicklung von Kindern für sehr wichtig, betont die interaktionale Natur des Erziehungsprozesses,

hält die Kooperation zwischen sich selbst und den Eltern für sehr wichtig hinsichtlich der Erziehung und Entwicklung von Kindern sowie schreibt diesen unterschiedliche Fertigkeiten ab dem Zeitpunkt zu, wo sie sehr jung sind. Eine zweite Gruppe von Lehrer/innen sieht akademische Werte und Gehorsam für sehr wichtig an, achtet auf eine sehr strenge Disziplin, betrachtet sich als ganz verantwortlich für die kindliche Entwicklung, glaubt an angeborene Entwicklungsanlagen und vertreten, noch allgemeiner gesagt, traditionelle Konzepte hinsichtlich der Erziehungsziele. Die dritte Gruppe von Lehrer/innen weist schließlich eine Kombination der Charakteristika der beiden vorgenannten Gruppen auf. Sie betont Gehorsam, aber in Verbindung mit einem kontextuellen Konzept von Erziehung, übt Disziplin auf induktive Art aus, erwartet, dass Kinder relativ spät bestimmte Fertigkeiten entwickeln, und vertritt eher widersprüchliche Vorstellungen hinsichtlich der Rolle von Eltern in der Erziehung. Von diesen drei Gruppen, die sich anhand der beiden Untersuchungen (Lera 1994; Oliva 1992) unterscheiden lassen, war die erste mit etwa 50% die größte. Das Alter der Lehrer, die Berufserfahrung (in Jahren) und die Region, in der sie arbeiten, stehen in einem eindeutigen Bezug zu der Gruppenzugehörigkeit. So gehören jüngere Lehrer/innen mit wenig Erfahrung und einem Arbeitsplatz in ländlichen Gebieten gewöhnlich in die Gruppe der modernen Lehrer/innen.

Die Qualität der Erziehung in Vorschulzentren

Spanische Kinder im Vorschulalter verbringen zwischen fünf und sechs Stunden pro Tag in den Einrichtungen. Die meisten von ihnen besuchen Klassen in Schulen, in denen es auch ältere Schüler gibt (s.o.). Die typische Vorschulklasse hat einen Lehrer/eine Lehrerin und durchschnittlich 24 Schüler/innen – mit einer Standardabweichung von 8, was bedeutet, dass die kleinsten Klassen mehr als 15 und die größten Klassen etwas mehr als 32 Kinder umfassen. Die Schüler/innen werden altershomogenen Gruppen zugeordnet. Die weitaus meisten Lehrer/innen haben einen Universitätsabschluss erworben und irgendeine Art einer spezifischen Ausbildung für die Erziehung von Kindern im Vorschulalter erhalten.

Mit Hilfe der ECERS (Early Childhood Environment Scale; Harms/Clifford 1980) kann man die Qualität von Einrichtungen messen, wobei die erfassten Werte zumeist im mittleren und unteren Bereich des Spektrums liegen. Die einzelnen Items der Skala werden mit 1 bis 7 bewertet; der Wert 1 bedeutet unzureichende Qualität, der Wert 3 schlechte Qualität, der Wert 5 gute und der Wert 7 herausragende Qualität. Bei einer Untersuchung von 59 Vorschulklassen in der Provinz von Sevilla, die Lera (1994) durchführte, wurde ein Durchschnittswert von 3,58 mit einer Standardabweichung von .09 ermittelt. Die erste Analyse der Daten von dem ICCE-Projekt, bei dem 60 Klassen aus drei verschiedenen Provinzen (Barcelona, La Coruña, Sevilla) untersucht wurden, ergab einen Gesamtwert auf der ECERS von 3,98 mit einer Standardabweichung von .88. Falls diese Werte bestätigt werden, würden die Durchschnittswerte für Sevilla etwas unter dem allgemeinen Durchschnitt liegen, wenn auch der Unterschied gering ist.

In Übereinstimmung mit den Untersuchungsergebnissen von Lera (1994) wurden bei denjenigen Items der ECERS die höchsten Werte erzielt, die sich auf das Programm und die Anleitung der Aktivitäten der Schüler/innen durch die Lehrer/innen bezogen, während die Items mit den niedrigsten Werten Möbel und Materialien betrafen. Die vorläufigen Daten von dem ICCE-Projekt weisen in dieselbe Richtung, da die Items bezüglich der erzieherischen Interaktion höher bewertet wurden (4,3 mit einer Standardabweichung von .96) als diejenigen bezüglich der Unterrichtsmaterialien (3,4 mit einer Standardabweichung von .97).

Um einen genaueren Eindruck von dem zu erlangen, was in spanischen Vorschulklassen passiert, entwickelten wir das Beobachtungsinstrument »Observation of Activities in Preschools« (OAP; Palacios/Lera 1991). Mit ihm können sieben Bereiche erfasst werden: die Organisation des Raumes im Klassenzimmer, die Rolle des Lehrers, die Lehrer-Schüler-Beziehung, die Art von Aktivitäten der Kinder, deren Inhalt und deren Ausdrucksform (verbal, grafisch, physisch ...) sowie der soziale Kontext (ob die Aktivität in einer Kleingruppe, einer großen Gruppe oder alleine ausgeübt wurde). Die Klassen werden regelmäßig an einem Tag in Zehn- Minuten-Intervallen beobachtet, sodass ein ziemlich vollständiges Bild von den Abläufen gewonnen wird.

Eine Clusteranalyse anhand der von Lera (1994) gewonnenen Daten zeigt, dass Ähnlichkeiten zwischen Vorschulklassen gegenüber Unterschieden überwiegen. So zeigen die drei erfassten Cluster, dass eine räumliche Anordnung von Kindern in Kleingruppen am häufigsten ist. In rund 80% der Zeit vermitteln die Lehrer/innen den Kindern entweder Informationen über die von diesen auszuführenden Aktivitäten (strukturieren Aktivitäten) oder helfen ihnen und korrigieren sie beim Ausführen ihrer Aufgaben (überwachen Aktivitäten). Während der meisten Zeit beziehen sich die Lehrer/innen entweder auf die ganze Klasse oder auf einzelne Kinder. Somit scheint es sich bei der üblichen Aufteilung der Kinder in Kleingruppen mehr um ein räumliches Arrangement als um eine erzieherische Strategie zu handeln. Die häufigsten Aktivitäten sind strukturiert (Ziel und Weg zur Ausführung der Aktivität werden festgelegt) und werden mit Papier und Stiften ausgeführt. Deshalb nehmen feinmotorische Funktionen und grafische Methoden einen Großteil der Unterrichtszeit ein. Während der meisten Zeit werden die Aktivitäten von den Kindern einzeln ausgeführt. Dieses Vorherrschen von strukturierten Aktivitäten, die jedes Kind für sich macht, in Verbindung mit einer Lehrerrolle, bei der das Vermitteln von Informationen oder das Korrigieren individueller Aufträge im Vordergrund stehen, lässt spanische Vorschulklassen traditionell akademisch orientiert wirken.

Als logische Konsequenz aus der vorangegangenen Darstellung ergibt sich, dass Zeitangaben für erzieherische Praktiken sehr niedrig sind, die von der traditionellen akademischen Ausrichtung abweichen. Im Gegensatz zu der vielen Zeit, die für den Umgang mit der ganzen Gruppe oder mit einzelnen Kindern und für strukturierte Aktivitäten aufgewendet wird, wird beispielsweise für die Arbeit mit Kleingruppen oder das Freispiel nur etwa 5% der Zeit verwendet. Im Durchschnitt wird niemals mehr als 10% der Zeit ausschließlich dem Spiel, kreativen oder musisch-rhythmischen Aktivitäten gewidmet. Tabelle 2 bietet nun eine Zusammenfas-

sung einiger der Daten, auf die wir uns in diesem und dem vorausgegangenen Absatz bezogen haben.

Tab. 2: Erzieherische Praktiken in Vorschulklassen, die im Verlauf eines ganzen Schultages beobachtet wurden (Lera 1994; die Zahlen geben den Zeitanteil wieder, den die jeweilige Aktivität am ganzen Schultag hatte)		
Rolle des Lehrers	Überwachen Strukturieren von Aktivitäten Vorbereiten von Materialien Mitwirken an Aktivitäten mit den Kindern andere	41% 40% 8% 4% 7%
Form der Aktivität	strukturiert dem Lehrer zuhören halb strukturiert frei Übergang	63% 17% 12% 4% 4%
Art der Aktivität	feinmotorisch schreibvorbereitend Sprache Mathematik, Logik rhythmisch-musisch grobmotorisch kreativ Spiel Natur und Gesellschaft andere (keine Aktivität, essen ...)	27% 22% 17% 16% 3% 3% 2% 2% 1% 7%
Ausführung der Aktivitäten	allein gemeinsam in Kleingruppen	65% 30% 5%
Ausdrucksform der Aktivität	grafisch verbal körperlich andere	62% 23% 9% 5%

Trotz dieser Gleichförmigkeit kann mit Hilfe einiger der genannten Charakteristika zwischen Gruppen von Lehrer/innen differenziert werden. So umfasst einer der von Lera (1994) errechneten Clusters Lehrer/innen, die häufiger ihre Klasse als Gesamtgruppe organisieren (die Tische wurden in einem großen Quadrat aufgestellt), die mehr Zeit der Informationsvermittlung widmen und die besonders die Sprachförderung und das Stimulieren verbaler Aussagen der Kinder betonen (Lera bezeichnete diese Gruppe als die am wenigsten traditionellen Lehrer/innen).

Der zweite Cluster weist ein noch größeres Übergewicht von strukturierten Aktivitäten auf, die dem Lernen akademischer Inhalte (schreibvorbereitende Übungen, Schneiden, Kleben, Ausmalen ...) dienen, wobei besonderer Wert auf die Überwachung jedes einzelnen Kindes gelegt wird (traditionelle, akademisch orientierte Lehrer/innen). Der dritte Cluster ähnelt dem vorherigen; die Lehrer/innen überwachen die Kinder aber nicht so stark und deren Aktivitäten sind weniger akademisch ausgerichtet (traditionelle, permissive Lehrer/innen). Der am stärksten vertretene Cluster ist derjenige der traditionellen, akademisch orientierten Lehrer/innen (40%), gefolgt von den Clustern der wenig traditionellen Lehrer/innen (36%) und der traditionellen, permissiven Lehrer/innen (24%).

Wenn wir die bisher analysierten Daten verknüpfen, so stellen wir beispielsweise fest, dass die Lehrer/innen mit den traditionellen akademischen Praktiken diejenigen sind, die die niedrigsten ECERS-Werte erhalten (durchschnittlich 3,31 mit einer Standardabweichung von .80), während die wenig akademisch orientierten Lehrer/innen die höchsten ECERS-Werte (3,94 mit einer Standardabweichung von .49) bekommen und die traditionellen, permissiven Lehrer/innen die mittlere Position einnehmen (3,59 bei einer Standardabweichung von .49). Lera (1994) hat aufgezeigt, dass die Lehrer/innen mit den weniger akademisch orientierten Vorstellungen die höchsten ECERS-Werte erhalten, weil sie mehr Aufmerksamkeit als Lehrer mit vorwiegend akademischen Einstellungen der persönlichen Betreuung der Kinder, der Strukturierung und Ausschmückung des Klassenzimmers und der Förderung kreativer und sozialisierender Aktivitäten widmen. Entsprechend zeigt sich bei der Beobachtung der täglichen Aktivitäten, dass Lehrer/innen mit weniger akademisch orientierten Vorstellungen auch weniger akademische Praktiken verwenden.

Ein Überblick

Die Vorschulerziehung ist in Spanien gut etabliert, mit einer sehr hohen Versorgungsquote für vier- und fünfjährige Kinder und mit einem schnell zunehmenden Platzangebot für Dreijährige. Im Gegensatz zu Kindern unter drei Jahren besuchen die Kinder ab drei Jahren mehr öffentliche als private Einrichtungen. Die weitaus meisten Lehrer/innen, die mit Kindern im Vorschulalter arbeiten, haben einen Universitätsabschluss. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist 1:24. Die Schüler/innen werden in altershomogenen Gruppen betreut, wobei sich die meisten Vorschulklassen in Schulzentren befinden, in denen auch Kinder im Alter von mehr als sechs Jahren unterrichtet werden.

Sowohl die Lehrkräfte als auch die Eltern messen der Vorschulerziehung einen großen Wert hinsichtlich der kindlichen Sozialisation bei (bis vor kurzem hielten Eltern das akademische Lernen für wichtiger), wobei es in beiden Gruppen Personen gibt, deren Vorstellungen eher traditionell-akademisch sind (vor allem Eltern mit einem niedrigeren Bildungsstand und ältere Fachkräfte), und solche, deren Einstellungen moderner sind (besser gebildete Eltern und jüngere Fachkräfte).

Die Daten über die Qualität der Vorschulerziehung in spanischen Klassenzimmern zeigen, dass noch ein langer Weg vor uns liegt: Die Messwerte befinden sich im mittleren Bereich. Beobachtet man die Aktivitäten im Klassenraum und das Verhalten der Lehrer/innen, scheinen die Unterrichtspraktiken stark das Akademische hinsichtlich der Inhalte und Ausführungsmethoden von Aktivitäten zu betonen. Die meiste Zeit führen die Kinder für sich die ihnen gestellten Aufgaben aus, mit Papier und Stiften, wobei die schulischen Inhalte so typisch wie Sprache, Schreibvorbereitung, Einführung in die Mathematik und Logik etc. sind. Hingegen machen freie, kreative Aktivitäten wie Spielen, Drama usw. nur einen sehr kleinen Prozentsatz der Zeit aus. Zweifelsohne sind weder alle Klassen noch alle Lehrer/innen gleich, und dies gilt sowohl für ihre Einstellungen als auch für ihre Unterrichtspraktiken, bei denen ein gewisses Maß an Unterschiedlichkeit beobachtet werden kann. Aber es ist symptomatisch, dass wir bei der Kategorisierung dieser Unterschiede im Handeln Bezeichnungen wie »weniger traditionell« verwenden müssen, da sie nicht wirklich modern genannt werden können.

Die Bildungsreform, die Anfang der 90er Jahre begann, führte zur offiziellen Anerkennung der Vorschulzeit als einer eindeutig erzieherischen Phase, die ein eigenes Wesen hat und einer besonderen Methodologie bedarf. Diese muss den Entwicklungs- und Erziehungsbedürfnissen der Kinder unter sechs Jahren entsprechen; dementsprechend darf es sich nicht einfach um eine Vorbereitung auf die Grundschule handeln. Falls sich der Geist dieser Reform auf die Erziehungspraktiken auswirkt und sie entsprechend seiner Prinzipien verändert, werden zukünftige Berichte über die Qualität der spanischen Vorschulerziehung eine ganz andere Realität widerspiegeln als hier beschrieben wurde.

Literatur

- Center for Sociological Research (CIS): Preprimary education: mothers. Report 1373. Madrid: Selbstverlag 1983
- Harms, T./Clifford, R.M.: The Early Childhood Environment Scale. New York: Teachers College Press 1980
- Lera, M.J.: Ideas de los profesores y su práctica educativa. Un estudio en preescolar (Einstellungen von Lehrern und ihre erzieherischen Praktiken. Eine Vorschuluntersuchung). Unveröffentlichte Dissertation. Sevilla: Universität Sevilla 1994
- Oliva, A.: Madres y educadores: diferentes concepciones del desarrollo y la educación infantil (Mütter und Lehrer: Unterschiedliche Vorstellungen über die Entwicklung und Erziehung von Kleinkindern). Unveröffentlichte Dissertation. Sevilla: Universität Sevilla 1992
- Olmsted, P.P./Weikart, D.P.: Families speak: Early childhood care and education in 11 countries. Ypsilanti: High Scope Press 1994
- Palacios, J.: Child care and early education in Spain. In: Weikart, D.P./Olmsted, P.P. (Hrsg.): Child care and early education in fifteen countries. Ypsilanti: High Scope Press 1989, S. 303–341
- Palacios, J./Lera, M.J.: Observation of Activities in Preschool (OAP). Unveröffentlichtes Manuskript. Sevilla: Universität Sevilla 1991

Teresa Leal, Isabel Abreu-Lima, Maria Barbosa, Orlanda Cruz,
Margarida Henriques und Joaquim Bairrão

Kinderbetreuung in Portugal*

Der Zweck dieses Kapitels ist es, einen Überblick über die Betreuung und Erziehung von Kindern von drei bis sechs Jahren in Portugal zu geben. Die Betreuungssituation von Kindern unter drei Jahren ist in unserem Land überwiegend informell und erfolgt zu Hause. So gibt es über sie keine systematischen Daten. Nach einem kurzen historischen Überblick behandeln wir Themen in Hinblick auf die vorhandenen vorschulischen Angebote, nämlich die formellen und informellen Optionen. Anschließend werden wir zwei wissenschaftliche Untersuchungen zusammenfassen, die das Thema der Qualität auf nationaler Ebene angegangen sind.

Die Vorschulerziehung hat in Portugal dieselben Entwicklungsphasen wie in anderen europäischen Ländern durchlaufen – allerdings mit ziemlicher Verspätung, was die Gründung und den Ausbau staatlich geförderter Vorschulen betrifft. In diese Entwicklung eingeschlossen ist die Abfolge ökonomischer und politischer Ereignisse, die die portugiesische Geschichte seit dem 19. Jahrhundert charakterisieren. Die ersten vorschulischen Einrichtungen entstanden 1834 während der Monarchie. Sie waren für deprivierte Stadtkinder bestimmt, und ihr Hauptzweck war, Hilfe und Unterstützung zu gewähren. Obwohl 1879 die Regierung ein besonderes Budget zur Schaffung von Kindergärten verabschiedete, wurde vermutlich nur eine Einrichtung in dieser Zeit und bis zur Revolution von 1910 gegründet.

Die erste republikanische Regierung veranlasste viele Veränderungen. Dazu gehörten Gesetzesbestimmungen über Vorschulerziehung und die Schaffung von 12 Kindergärten. Die so genannte Zweite Republik, die 1926 entstand, war mit Elend und Not im ganzen Land konfrontiert. Die schweren Wirtschaftsprobleme in Verbindung mit der Vorstellung, dass vorschulische Erziehung nicht ein Bildungsziel, sondern im Wesentlichen eine Familienaufgabe sei, führte zur Auflösung der meisten bestehenden öffentlichen Kindergärten. Die wenigen übrig gebliebenen Einrichtungen wurden Zentren der sozialen Fürsorge.

Diese Situation blieb nahezu unverändert bis 1971. Zu diesem Zeitpunkt wurde eine Bildungsreform initiiert, die unter dem Namen des damaligen Bildungsminis-

* Aus dem Englischen übersetzt von Martin R. Textor.

ters, Professor Veiga Simão bekannt wurde. Durch sie wurde die vorschulische Erziehung in das öffentliche Bildungssystem reintegriert. Jedoch wurde diese Reform durch die Revolution vom April 1974 unterbrochen. Die Ideologie des neuen politischen Systems verlangte die Ausweitung der Vorschulerziehung auf alle Kinder, um sozioökonomische Benachteiligungen in der Bevölkerung abzubauen. Die Besuchsquote für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren nahm von 3% im Jahre 1970 auf 17% in den frühen 80er Jahren zu. Dieser wichtige Fortschritt wurde von zwei anderen qualitativen Verbesserungen begleitet, nämlich der Entstehung von Ausbildungseinrichtungen für Vorschullehrer/innen und die Gründung neuer staatlicher Vorschulzentren in den am meisten benachteiligten ländlichen Gebieten.

Die gegenwärtige nationale Besuchsquote vorschulischer Einrichtungen liegt bei circa 40% aller Kinder von drei bis sechs Jahren. Dieser Wert kann gleichzeitig als niedrig und als hoch bezeichnet werden: Er ist niedrig, wenn man den Vergleich zu anderen Ländern der Europäischen Union zieht. Aber er ist recht hoch, wenn man die Entwicklung in Portugal im Verlauf der letzten 25 Jahre berücksichtigt. Somit ist offensichtlich, dass vorschulische Erziehung in Portugal nicht verpflichtend ist. Es gibt eine große Vielfalt von sowohl formellen als auch informellen Situationen der Kinderbetreuung und Erziehung. Die bestehenden Vorschulzentren und Kindergärten werden entweder vom Bildungsministerium oder vom Ministerium für Arbeit und Soziale Sicherheit gefördert. In beiden Zuständigkeitsbereichen gibt es öffentliche und private Zentren, wobei Letztere entweder einen Gewinn erwirtschaften wollen oder gemeinnützig sind.

Es gibt kein offizielles Programm oder Curriculum für die vorschulische Erziehung, obgleich das grundlegende Bildungsgesetz von 1986 allgemeine und besondere Ziele für alle Formen der institutionellen Betreuung und Erziehung benennt. Dennoch gibt es einige Unterschiede zwischen den Zentren, je nachdem, von welchem der beiden Ministerien sie gefördert werden. Vorschulprogramme in der Zuständigkeit des Bildungsministeriums betonen Erziehungsziele. Das Alter des Kindes ist das wichtigste Aufnahmekriterium; wenn die Zahl der Aufnahmeanträge höher als die Zahl der freien Plätze ist, wird älteren Kindern der Vortritt eingeräumt. In der Regel befinden sich die Zentren nahe der Grundschulen, haben die gleichen Ferienzeiten und sind maximal sechs Stunden am Tag an fünf Tagen pro Woche geöffnet. Vorschulprogramme in Zuständigkeit des Ministeriums für Arbeit und Soziale Sicherheit sind meistens so gestaltet, dass sie die Bedürfnisse der Familien, insbesondere von erwerbstätigen Eltern, befriedigen. Kinder aus Familien in sozioökonomischen Notlagen werden bei der Aufnahme bevorzugt. Die Zentren öffnen an fünf Tagen pro Woche für zehn bis 12 Stunden am Tag; Mahlzeiten werden gereicht. Das Verhältnis von Erwachsenen zu Kindern und die für jedes Kind zur Verfügung stehende Fläche sind gesetzlich geregelt. Für Dreijährige beträgt das Verhältnis 1:15, während es für Vier- und Fünfjährige auf 1:25 sinkt. Für alle Altersgruppen sind zwei Quadratmeter pro Kind vorgesehen.

Wenn man die Besonderheiten der Vorschulerziehung in Portugal bedenkt, insbesondere ihre freiwillige Natur, ist es nicht überraschend, dass die in Vorschulzentren und Kindergärten entwickelten Curricula vor allem durch die Aus-

bildung der Lehrer, ihre persönlichen Charakteristika und ihre Berufserfahrung geprägt werden, und nicht so sehr durch explizite theoretische Modelle. Einer der am weitesten verbreiteten Ansätze ist die so genannte »Projektpädagogik«, die eine Anzahl von Aktivitäten umfasst, die von humanistischen Werten geleitet werden und direkt mit der sozialen und menschlichen Realität zu tun haben. Die Kinder arbeiten mit dem Lehrer zusammen, um einen Handlungsablauf zu entwickeln und zu verfolgen, der integriert und den Gruppenaktivitäten Sinn gibt. Der Lehrer greift auf halbstrukturierte Weise ein, koordiniert die Aktivitäten und gibt ihnen eine Richtung vor. Das Programm ist flexibel; die bestimmten Zielen zugeordneten Aktivitäten definieren jeden Zeitabschnitt. Der Hauptzweck ist die Entwicklung von Selbstständigkeit, Kreativität und sozialen Fähigkeiten (Bairrão et al. 1989).

Zwei Ausnahmen von diesem allgemeinen und flexiblen Programm sind das »João de Deus« und das »Movimento da Escola Moderna«-Vorschulprogramm. Das erste reicht bis in die letzten Jahre der Monarchie zurück. Kindergärten haben seit dieser Zeit nach dem genannten Modell gearbeitet, das durch ein strukturiertes Programm und akademische Ziele gekennzeichnet ist. Die Lehrer/innen haben eine besondere Ausbildung und nehmen eine eher führende Rolle ein, um die Schulreife und den späteren Erfolg der Kinder in der Schule zu fördern. Kindergärten, die das »Movimento da Escola Moderna«-Modell einsetzen, wurden von Freinet beeinflusst. Sie wirken wie Workshops mit besonderen Ecken für bestimmte Aktivitäten. Das Schreiben ist eine wichtige Tätigkeit, um das frühzeitige Lernen von Lesen und Schreiben sowie die Zusammenarbeit von Kindern zu fördern. Fähigkeiten wie individueller Ausdruck, Teilnahme an Gruppenaktivitäten, Kooperation und Solidarität werden besonders betont.

Das »Preprimary Project«

Das »Preprimary Project« war eine gemeinsame transnationale Untersuchung über die Betreuungssituation vierjähriger Kinder in 11 europäischen, asiatischen, afrikanischen und nordamerikanischen Staaten. Es nahmen Belgien, Deutschland, Finnland, Hongkong, Italien, Nigeria, Portugal, Spanien, Thailand, die U.S.A. und die Volksrepublik China teil. In Portugal wurde die Studie von der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften der Universität Porto durchgeführt.

Jedes teilnehmende Land veranlasste eine nationale Befragung von Familien mit vierjährigen Kindern, um eine empirisch fundierte Typologie von Sozialisationsfeldern zu gewinnen. Der Hauptzweck war die Identifizierung und Auflistung aller Sozialisationsfelder, in denen die Kinder lebten. Außerdem sollte ermittelt werden, wie sie organisiert sind, um zur täglichen bzw. wöchentlichen Routine zu werden. Der Begriff »Sozialisationsfeld« wurde definiert als die Kombination von dem Ort, an dem sich das Kind regelmäßig für mindestens zwei Stunden pro Woche aufhält, und der Person, die während dieses Zeitabschnitts für es verantwortlich ist. Die Daten wurden zwischen April und Juni 1988 durch direkte Interviews mit den Müttern (oder Ersatzmüttern) der Kinder aus der Zielgruppe ermittelt.

Die Interviews enthielten Fragen zu acht Dimensionen, die sich auf die Betreuungssituation des Kindes bezogen: Zusammensetzung des Haushalts, tägliche und wöchentliche Betreuungsroutinen, gewünschte Kinderbetreuung, Art und Häufigkeit von Eltern-Kind-Aktivitäten, Verhältnisse des Haushalts, Gesundheit des Kindes und Beruf der Eltern. Die Stichprobe bestand aus 581 Kindern beider Geschlechter mit einer Altersbandbreite von drei Jahren und sechs Monaten bis vier Jahre und sechs Monate.

Die Analyse der Befragungsergebnisse ergab drei Hauptarten der Betreuung: 171 Kinder hielten sich ausschließlich bei der Mutter auf; 177 Kinder besuchten den Kindergarten und 184 Kinder befanden sich in informellen Betreuungsfeldern, hauptsächlich bei Großmüttern oder Tagesmüttern. Die Ergebnisse zeigten somit, dass – obwohl die meisten Familien außerfamiliale Betreuungsformen für ihre Kinder nutzten – eine große Zahl von Kindern (30%) ausschließlich bei ihrer Mutter waren. Der Aufenthalt in einem außerfamilialen Betreuungsfeld war die Regel bei der Hälfte der Kinder aus der Zielgruppe.

Hinsichtlich der 30% der Kinder, die einen Kindergarten besuchten, wurde herausgefunden, dass 31% von ihnen einen öffentlichen, 49% einen privaten gemeinnützigen und 20% einen privaten gewinnorientierten Kindergarten aufsuchten. Bezüglich der Situation der informell betreuten Kinder war eins der interessantesten Untersuchungsergebnisse die Bedeutung der Großmutter als Betreuungsperson, wobei die Betreuung entweder in ihrer eigenen Wohnung oder im Heim des Kindes stattfand. Tagesmütter spielten ebenfalls eine große Rolle (in 7% der Fälle), zumal die Kinder bei ihnen sehr viele Stunden pro Woche verbrachten. Wenn die Kinder nur eine außerfamiliale Betreuungsform aufsuchten, handelte es sich zumeist um eine informelle. Hielten sie sich hingegen in zwei außerfamilialen Betreuungssituationen auf, war die eine von ihnen immer der Kindergarten. Daraus lässt sich schließen, dass die institutionelle Betreuung wohl nicht ausreichte, um die Bedürfnisse der Eltern zu befriedigen.

Eine genauere Analyse der Charakteristika von Familien, deren Kinder einen Kindergarten besuchten, ergab, dass sich diese Gruppe aus Eltern mit dem höchsten Bildungsstand zusammensetzte. Hingegen gehörten die Kinder, die nur bei der Mutter waren, zu den am wenigsten gebildeten Familien. Auf die Frage nach den Gründen, weshalb sie eine bestimmte Betreuungsform für ihre Kinder ausgesucht hatten, antworteten Mütter am häufigsten, dass sie keine Wahlmöglichkeiten hatten und gezwungen waren, mehr entsprechend ihrer Lebensverhältnisse als entsprechend der Bedürfnisse ihrer Kinder zu entscheiden. Obwohl viele Mütter den Wunsch ausdrückten, ihr Kind möge einen Kindergarten besuchen, waren sie sich häufig der Bedeutung nicht bewusst, den dieser für die Entwicklung ihres Kindes haben könnte. Zu den Familienverhältnissen, die die Betreuungssituation des Kindes bedingten, gehörten u.a. die außerhäusliche Erwerbstätigkeit der Mutter, das Familieneinkommen, der berufliche Status und der Bildungsstand der Mutter.

Weitere Analysen der Daten bezogen sich beispielsweise auf die Identifizierung idealer und unerwünschter Betreuungssituationen, auf die von den Kindern in verschiedenen Settings verbrachte Zeit, den Wechsel zwischen Settings, die Häufigkeit und kognitive Komplexität von Eltern-Kind-Aktivitäten sowie die sozio-

ökonomischen Faktoren, die in Zusammenhang mit der Betreuungssituation standen. Eine detaillierte Darstellung dieser Analysen findet sich in anderen Publikationen über die Ergebnisse der nationalen Untersuchung (Barbosa et al. 1992; Olmsted/Weikart 1994).

Die Forschungsergebnisse lassen zudem nach Interventionsmöglichkeiten fragen wie: Erhöhung der Besuchsquote vorschulischer Einrichtungen; Unterstützung von Müttern bei der Organisation täglicher Routinen für ihre Kinder; Entwicklung von Alternativen auf der informellen Ebene; Ausbildung und Unterstützung informeller Betreuungspersonen; Schaffung von Erwerbsmöglichkeiten für Mütter, die ihnen mehr Zeit für die Betreuung ihrer Kinder lassen.

Die »International Early Childhood Care and Education Study«

Die »International Early Childhood Care and Education Study« (I.C.C.E.) ist ebenfalls eine gemeinsame transnationale Vergleichsuntersuchung über die Vielfalt und Qualität erzieherischer Erfahrungen von Vorschulkindern in verschiedenen Sozialisationsfeldern, nämlich der Familie und dem Kindergarten. Teilnehmende Länder sind Deutschland, Österreich, Portugal und Spanien sowie vier Staaten der U.S.A. (California, Colorado, Connecticut und North Carolina). Auf der nationalen Ebene wird die Untersuchung wieder von der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften der Universität Porto durchgeführt. Sie geht auf die vorgenannte Studie zurück und zielt die tiefer gehende Analyse der dort identifizierten Fragestellungen an.

Auf der Grundlage des ökologischen Ansatzes, der die Entwicklung des Kindes als Ergebnis der Interaktion zwischen Kind und verschiedenen Ökosystemen beschreibt, in denen dieses lebt (Bronfenbrenner 1979) wird bei der I.C.C.E. nach Antworten auf folgende Fragen gesucht:

- Wie ist es um die Qualität der Erfahrungen der Kinder in frühkindlichen Betreuungs- und Erziehungssituationen bestellt?
- Wie werden die ausgesuchten Settings in die Tagesroutine des Kindes integriert?
- Was denken Vorschullehrer/innen und Mütter über die Entwicklung und Erziehung von Kleinkindern?
- Wie wirken sich erzieherische Erfahrungen auf die Entwicklung der Kinder aus?
- Wie gut entsprechen die Betreuungs- und Erziehungssituationen den Bedürfnissen der Kinder und Eltern?
- Inwieweit beeinflussen die Betreuungsarrangements das Familienleben?
- Was sind die spezifischen und was sind die gemeinsamen Aspekte und Fragestellungen hinsichtlich der vorschulischen Betreuung und Erziehung in den teilnehmenden Staaten?

Es wird erwartet, dass sich aus den Untersuchungsergebnissen Empfehlungen zur Verbesserung der Qualität von Angeboten für Kleinkinder ergeben werden.

Die portugiesische Stichprobe besteht aus 88 Kindergärten, von denen sich jeweils die Hälfte im Norden und im Süden des Landes befindet. Einbezogen sind 44 öffentliche und 44 private Kindergärten (22 gemeinnützige und 22 gewinnorientierte Einrichtungen). Die 44 öffentlichen Kindergärten liegen gleichermaßen in städtischen und ländlichen Gebieten. In jeder Vorschule wurde eine Klasse und in dieser vier Kinder als Zielgruppe ausgewählt. Die gesamte Stichprobe umfasst 345 Kinder, die alle im Jahr 1989 geboren wurden (im Alter von drei Jahren neun Monate bis vier Jahre drei Monate am 30.9.1993). Zusätzlich wurden 79 Kinder gleichen Alters ausgesucht, die nicht eine Vorschule besuchen. Die verwendeten Untersuchungsinstrumente dienen der Erfassung von Charakteristika der Familiensituation, des Vorschulsettings und des Kindes, wobei verschiedene Dimensionen berücksichtigt werden. Die Daten wurden in drei Zeitabschnitten während des Schuljahres 1993/94 gesammelt.

Die Analyse der Daten erfolgt derzeit; Ergebnisse liegen noch nicht vor. Wir gehen davon aus, dass eine so umfassende Untersuchung zu einer tief gehenden Beschreibung und zum Verständnis der Qualität der Vorschulerziehung aus verschiedenen Perspektiven beitragen wird – aus den Perspektiven der Eltern, der Vorschullehrer/innen und des übrigen Personals sowie der Kinder. Auch wird es möglich sein, Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen Aspekten von Qualität, Beziehungen zwischen Kindergarten- und Familiencharakteristika sowie schließlich Beziehungen zwischen der Qualität des Kindergartens und der Entwicklung der Kinder zu analysieren.

Schlussfolgerungen

Hinsichtlich des Gesagten sind zwei Fragestellungen besonders interessant und bedürfen weiterer Aufmerksamkeit: (1) Wie erwähnt, besuchen nur 40% der drei- bis sechsjährigen Kinder eine vorschulische Einrichtung. Das bedeutet, dass fast 60% der portugiesischen Kinder dieser Altersgruppe von keiner Form einer formalen Erziehung profitieren können. Ihre Situation ist besonders ernst, wenn man bedenkt, dass sie aus Familien stammen, in denen die erzieherischen und kulturellen Ressourcen knapp sind. Wenn Mütter nach den Gründen für diese Situation gefragt werden, verweisen sie auf das Fehlen oder die hohen Kosten einer institutionellen Betreuung. Auffallend ist auch das Faktum, dass sie sich der Bedeutung der Vorschulerziehung für die Entwicklung ihrer Kinder wenig bewusst sind. (2) Eine große Zahl von Kindern besucht einen Kindergarten plus andere Formen der informellen Betreuung. Diese Tatsache zeigt, dass die Öffnungszeiten der Kindergärten nicht den Bedürfnissen der Familien entsprechen. Zugleich verweist sie auf die übermäßige Zahl von Stunden, die Kinder in außerfamilialen Settings verbringen. Diese beiden Aspekte lassen es als nötig erscheinen,

- die Zahl der öffentlichen oder wenigstens der erschwinglichen institutionellen Fremdbetreuungsangebote zu vermehren, insbesondere für Kinder aus deprivierten Familien;
- die Familien über die Vorteile der Vorschulerziehung und deren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung, die Sozialisation und die spätere Schulanpassung aufzuklären;
- alternative Formen der Betreuung und Erziehung zu entwickeln, die eher den geografischen und kulturellen Charakteristika einiger Regionen des Landes entsprechen, wie mobile Lehrer/innen oder andere Formen der Vor-Ort-Betreuung;
- die Bedürfnisse von Familien hinsichtlich einer Fremdbetreuung genauer kennen zu lernen, um eine bessere Übereinstimmung zwischen Arbeitszeiten der Eltern und Öffnungszeiten der Einrichtungen erreichen zu können.

Der letztgenannte Punkt wirft aber viele Fragen auf, insbesondere bezüglich des Risikos, dass eine zu große Ausdehnung der Betreuungszeit in der Einrichtung zu einer Verarmung in Hinsicht auf die Vielfalt kindlicher Erfahrungen führen könnte. Einige Eltern würden hier von einer Anleitung beim Umorganisieren ihrer täglichen Routinen profitieren, wenn dieses die Zahl der mit ihren Kindern verbrachten Stunden erhöht und eine größere Vielfalt in der Betreuung bewirkt. Somit kann das Hauptziel für den Bereich der vorschulischen Betreuung und Erziehung in Portugal nicht die bloße Vermehrung der Zahl vorhandener Ressourcen sein – obwohl dringend und wünschenswert. Vielmehr ist es unumgänglich, die Bedürfnisse der Kinder, ihrer Familien und der Gemeinden ernsthaft zu berücksichtigen, um die Lebensqualität verbessern zu können.

Literatur

- Bairrão, J./Barbosa, M./Borges, J./Cruz, O./Macedo-Pinto, I.: Care and education for children under age 6 in Portugal. In: Olmstead, P.P./Weikart, D.P. (Hrsg.): How nations serve young children: Profiles of child care and education in 14 countries. Ypsilanti: High/Scope Press 1989, S. 273–302
- Bairrão, J./Barbosa, M./Borges, I./Cruz, O./Macedo-Pinto, I.: Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a 6 anos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian 1990
- Barbosa, M./Cruz, O./Abreu-Lima, I./Henriques, M./Bairrão, J./Borges, M.I.: Situação dos cuidados prestados a crianças de quatro anos em Portugal: Alguns resultados de uma sondagem nacional. *Inovação* 1992, 5 (1), S. 57–80
- Bronfenbrenner, U.: The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press 1979
- Olmsted, P.P./Weikart, D.P. (Hrsg.): Families speak: Early childhood care and education in 11 countries. Ypsilanti: High/Scope Educational Research Foundation 1994

Qualität der Kinderbetreuung und -erziehung in Griechenland

In einer modernen griechischen Konsumgesellschaft und im Rahmen der Tendenzen nach Emanzipation und Gleichberechtigung der Frau (Bildung der Frau, arbeitende Mütter usw.) verfolgt man während der letzten Jahrzehnte in zunehmendem Maße einen Funktionswandel der griechischen Familie. Er ist einerseits mit einer Liberalisierung der traditionellen Familie, andererseits mit deren Umwandlung von der herkömmlichen »Großfamilie« in die »moderne« »Kernfamilie« verbunden. Damit einher geht eine gewisse Krise im Hinblick auf die Kinderbetreuung und -erziehung, die sich zunehmend auf andere – öffentliche oder private – Institutionen (Kindergärten, Kindertagesstätten) verlagert hat bzw. sich bei »freien Produzenten« derartiger Leistungen (Babysittern, Tagesmüttern, Nachhilfelehrer/innen u.a.) »kaufen« lässt. Diese Entwicklung bzw. Problematik hat viele Ähnlichkeiten mit der Situation in anderen europäischen Ländern (vgl. Faßmann et al. o.J.; Tietze/Roßbach 1993).

In Griechenland gibt es ein duales System für die institutionelle Betreuung und Erziehung von Vorschulkindern: einerseits die Kindergärten (unter dem Bildungsministerium) und andererseits die Kindertagesstätten (unter dem Ministerium für Gesundheit, Fürsorge und Soziales). Organisation, Funktion, Inhalte, Ziele, Tagesplan, Qualifikation des Personals usw. der jeweiligen Einrichtungen differieren mehr oder weniger voneinander. Demnach ist zu erwarten, dass es auch Differenzen in Bezug auf die Qualitätskriterien der o.g. Institutionen gibt. Sie beziehen sich hauptsächlich auf vier Punkte: (1) Zugangsmöglichkeiten, (2) Arbeitszeit, (3) Ziel und Curriculum sowie (4) Qualifikation des Personals.

Auch die Betreuung von Schulkindern nach ihrem Unterricht und während der Zeit der beruflichen Tätigkeit ihrer Eltern ist mittlerweile zu einem ernstem Problem geworden. Die entsprechenden Pläne des Bildungsministeriums sind lange programmatisch geblieben. Erst im Jahr 1995 sollen in jeder Schule die Schüler, deren Eltern arbeiten, in Gruppen »kreativer Beschäftigung« von einer Lehrkraft täglich bis 16.00 Uhr betreut bzw. bei ihrer Vorbereitung auf den nächsten Schultag unterstützt werden.

Im Folgenden haben wir vor, zunächst einen Einblick in die Problematik der Qualität der vorschulischen Betreuung und Erziehung in Griechenland anhand ausgewählter Arbeiten zu vermitteln. Dabei werden wir feststellen, dass es eine umfassende Untersuchung dieses Themas in Griechenland noch nicht gibt. Daran anschließend werden wir versuchen, die einschlägige Problematik für das ganze Land mittels einer Sekundäranalyse näher zu bestimmen und unsere Pläne für weitere Untersuchungen kurz zu skizzieren.

Qualität der Kinderbetreuung und -erziehung in Athener Kindertagesstätten

Anfang der 80er Jahre fand in Athen eine Explorationsstudie über die Qualität der Kinderbetreuung in 20 Athener Kindertagesstätten statt (Tsiantis et al. 1988). Ihr Hauptziel war die Evaluation einer dazu entwickelten Skala (»Child Care Facility Schedule«). Den Ergebnissen dieser Untersuchung nach ist die Qualität der Dienstleistungen in Bezug auf »Ernährung« und »Kind-Kind-Interaktion« relativ gut. Andererseits lassen die Bereiche »Qualifikation und Ausbildung des Personals« und »Evaluation« der Kindertagesstätte noch viel zu wünschen übrig. Die »Personal-Kinder-Relation« ist gut und liegt auf einem niedrigeren Niveau im Vergleich zu den internationalen Standards.

Die mangelhafte Ausbildung des Personals erklärt die Schwierigkeiten desselben, Kinder mit Verhaltensstörungen zu erkennen, die Auffälligkeiten zu diagnostizieren und zu behandeln. Solche Kinder, wie auch sozial benachteiligte oder körperbehinderte Kinder, vermeidet das Personal, in die Kindertagesstätte aufzunehmen. Somit wird aber jeder Versuch zur Integration dieser Kinder in die Gesellschaft behindert. Viele Mängel weisen übrigens auch die Gebäude der Kindertagesstätten und besonders ihre Spielanlagen in Bezug auf eine kindgerechte Ausstattung und hinsichtlich des freien Raums auf, über den jedes Kind verfügen kann.

Obwohl die Stichprobe (20 Kindertagesstätten) die Struktur der Grundgesamtheit (521 Kindertagesstätten) nicht getreu widerspiegelt und deshalb nicht als repräsentativ gelten kann, wurde sie dennoch als für das Hauptziel der Studie geeignet erklärt. Auch bezieht sich diese Untersuchung nur auf Kindertagesstätten in Athen und kann deshalb keine Information über die Qualität in den anderen Betreuungs- und Erziehungsformen in Athen noch über die entsprechende Situation auf dem Land und in anderen Städten geben.

Probleme des Kindergartens aus der Sicht seines Personals

Auf die offene Frage »Was sind die Probleme Ihres Kindergartens?« haben 1992/93 600 Vorschulpädagogen (300 auf dem Land, d.h. Attika und Kreta, und 300 in den Städten Athen, Iraklio und Rhethymno) eine Reihe von Problemen

beschrieben (Koffas/Metochianakis 1994). Laut der Analyse der Umfrageergebnisse kommen die Probleme, die mit der Anlage eines Kindergartens zusammenhängen (Gebäude, Innen- und Außenräume), mit 24,7% an erster Stelle. Mit 20,5% folgen Probleme, die aus der unzureichenden Ausstattung der Räume für Kinder abgeleitet werden. Den dritten Platz nehmen die mit dem Curriculum verbundenen Schwierigkeiten (18,2%) ein, während die Fortbildung des Personals als viertes Problem (13,3%) eingeschätzt wird. Das Fehlen von Hilfspersonal bereitet 11,8% der Befragten Schwierigkeiten, während 10,5% sich nach ihrer eigentlichen Rolle als Vorschulpädagogen fragen. Mangelnde Finanzierung (9,7%) und große Kinderzahl pro Vorschulpädagoge (8,5%) bilden die nächsten Problembereiche.

Es folgt eine Reihe von 12 Problemen, die sich aus der Teilnahme lernbehinderter bzw. verhaltensgestörter oder besonders intelligenter Kinder an der Kindergartengruppe ergeben. Diese differenziert aufgeführten Probleme bilden insgesamt 60,3% (also den größten Teil) sämtlicher Probleme, mit denen sich das Personal auseinander zu setzen hat. Sie weisen auf eine mangelhafte Ausbildung des Personals der Kindergärten vor allem im Bereich der Sonder- bzw. Heilpädagogik hin, was eine gewisse berufliche Unsicherheit zur Folge hat.

Die Stichprobe dieser Umfrage ist leider nicht repräsentativ. Die Ergebnisse können deshalb nicht auf das ganze Land generalisiert werden. Es ist wohl offensichtlich, dass es sich hier um das Personal von Kindergärten und nicht von Kindertagesstätten oder anderen vorschulischen Einrichtungen handelt. Es ist jedoch nicht deutlich, wer der Träger dieser Kindergärten ist. Außerdem ist es evident, dass die Untersuchung auf die Erfassung der Probleme von Kindergärten aus der Sicht ihres Personals gezielt hat. Sie ist also der Frage der Evaluation der pädagogischen Qualität der griechischen Vorschulzentren anhand einer hierzu entwickelten Theorie bzw. einer Bewertungsskala nicht nachgegangen.

Schlussfolgerungen des Kreta-Kongresses von 1992

Im April 1992 fand auf Kreta der 6. griechische Kongress der Vorschulpädagog/innen und Grundschullehrer/innen aus Griechenland und Zypern mit dem Thema »Vorschulerziehung in Griechenland und auf Zypern« statt (D.O.E. 1993). Dabei ist vor allem hervorgehoben worden, dass im Bereich der griechischen Vorschulerziehung noch eine erhebliche Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit festzustellen ist. Besonders kritisiert wurden u.a. die vom Staat gemieteten Gebäude, die für die Kindergartenarbeit in der Regel ungeeignet sind, sowie die fehlenden Spielplätze, die mangelhafte oder nicht kindgerechte Ausstattung der Kindergärten, die ungleichen Zugangsmöglichkeiten zu einem Kindergarten usw.

Dem griechischen Staat wurden u.a. folgende Vorschläge gemacht: (1) Ausdehnung der Vorschulerziehung, sodass jedes Kind im Vorschulalter freien Zugang zu einem Kindergarten hat; (2) Reform der Arbeitszeit des Kindergartens und Einführung des Ganztagskindergartens; (3) »Education permanente« für das Personal; (4) Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule sowie auch zwischen Kindergarten und anderen Bezugsgruppen, Instituti-

onen usw. sowie (5) deutliche Trennung der Institution »Kindergarten« von der Institution »Kindertagesstätte«.

Mit der letzten Forderung wollte man eigentlich den besseren Status des Kindergartens und seines Personals (Vorschulpädagog/innen) gegenüber der Kindertagesstätte und ihrem Personal (Erziehungsfachkräfte) verteidigen. Damit ist die Qualität der pädagogischen Arbeit im Kindergarten im Vergleich zu der überwiegend auf Betreuung der Kleinkinder gerichteten Arbeit in der Kindertagesstätte noch einmal betont worden. Dahinter steckt aber auch eine gewisse gewerkschaftliche Haltung des Personals der Kindergärten, die sich aus einer der beruflichen Qualifikation des Grundschullehrers äquivalenten Ausbildung und aus dem Beamtenstatus der Vorschulpädagog/innen (im Zuständigkeitsbereich des Bildungsministeriums) ableitet. Die Vorschulpädagog/innen wollen eine Gleichstellung mit den Erziehungsfachkräften (unter dem Ministerium für Gesundheit, Fürsorge und Soziales) auf jeden Fall vermeiden.

Kinderbetreuung und -erziehung in Athen

Eine empirische Untersuchung des »Instituts für Kinderforschung« über »Familie und Kind in Athen« (Mousourou 1985) hat u.a. folgende Ergebnisse über die Betreuung der Vorschulkinder in Athen erbracht: Wie Tabelle 1 illustriert, macht die institutionelle Betreuung 20,52% der Vormittagsbetreuung der Athener Vorschulkinder aus – das heißt, nur jedes fünfte Vorschulkind besucht einen Kindergarten bzw. eine Kindertagesstätte. Je nach Altersgruppe lautet die entsprechende Besuchsquote folgendermaßen: 4,71% im Alter von 0 bis 18 Monaten, 4,15% im Alter von 18 bis 35 Monaten und 34,62% im Alter über 36 Monate. Diese Daten sind aber nicht einheitlich für alle Stadtteile Athens. So differieren z.B. die Chancen auf einen Kindergarten- bzw. Kindertagesstätten-Besuch in den verschiedenen Stadtteilen zwischen 12 und 31%. Der überwiegende Anteil der unter sechsjährigen Kinder (79,48%), die weder einen Kindergarten noch eine Kindertagesstätte besuchen, wird entweder im Rahmen der Kernfamilie (Mutter, Vater, Geschwister), im Rahmen des sozialen Netzwerkes (Großeltern, andere Verwandte, Freunde, Nachbarn) oder von bezahlten Personen (Babysitter/Kinderfrauen, Tagesmütter usw.) betreut.

In Bezug auf die Erwerbstätigkeit der Mütter werden 30,26% der Vorschulkinder erwerbstätiger Mütter, aber nur 16,33% der Vorschulkinder nicht-erwerbstätiger Mütter institutionell betreut. Diese Differenz fällt noch viel deutlicher auf, wenn man die institutionelle Betreuung der Kinder unter 36 Monaten betrachtet (siehe Tabelle 1).

Diese umfangreiche Untersuchung ist aufschlussreich in Bezug auf die Kinderbetreuung und -erziehung in Athen. Sie umfasst nicht nur die institutionelle Kinderbetreuung und -erziehung, sondern auch diejenige, die von der Kernfamilie, vom »sozialen Netzwerk« und von »bezahlten Personen« angeboten wird. Dennoch sind (1) ihre Ergebnisse mittlerweile 12 Jahre alt und gibt sie (2) keine Information über die Qualität der Kinderbetreuung und -erziehung landesweit.

Tab. 1: Kinder unter sechs Jahren nach ihrem Kindergarten- bzw. Kindertagesstättenbesuch, ihrem Alter und der Erwerbstätigkeit ihrer Mütter (Quelle: Mousourou 1985, Tabelle 63)

Vorschulkinder nach ihrem Alter und dem Besuch bzw. Nicht-Besuch eines Kindergartens oder einer Kindertagesstätte		Kinder insgesamt	Kinder erwerbstätiger Mütter	Kinder nicht-erwerbstätiger Mütter
Kinder insgesamt	Kinder insgesamt	1.262 100,00%	380 100,00%	882 100,00%
	Besuch	259 20,52%	115 30,26%	144 16,33%
	Nicht-Besuch	1.003 79,48%	265 67,74%	738 83,67%
Kinder unter 18 Monaten	Kinder insgesamt	276 100,00%	96 100,00%	180 100,00%
	Besuch	13 4,71%	11 11,46%	2 1,11%
	Nicht-Besuch	263 95,29%	85 88,54%	178 98,89%
Kinder von 18 bis 35 Monaten	Kinder insgesamt	313 100,00%	89 100,00%	224 100,00%
	Besuch	13 4,15%	10 11,24%	3 1,34%
	Nicht-Besuch	300 95,85%	79 88,76%	221 98,66%
Kinder über 36 Monate	Kinder insgesamt	673 100,00%	195 100,00%	478 100,00%
	Besuch	233 34,62%	94 48,21%	139 29,08%
	Nicht-Besuch	440 65,38%	101 51,79%	339 70,92%

Entwicklung der Versorgung mit Kindergartenplätzen

Seit den 30er Jahren ist in Griechenland eine zunehmende Ausweitung der Versorgung dreieinhalbjähriger Kinder bis zu ihrem Schuleintritt mit Kindergartenplätzen zu verzeichnen (Kitsaras 1991, S. 131). Zum Ende des Schuljahres 1991/92 gab es folgende Daten: (5.488 staatliche und 144 private =) 5.632 Kindergärten, (7.953 staatliche und 270 private =) 8.223 Stellen für die Vorschulpädagog/innen sowie (128.041 staatliche und 6.580 private =) 134.621 Kindergartenplätze. Die

durchschnittliche »Vorschulpädagoge-Kinder-Relation« beträgt 1:16,4 (Quelle: Statistisches Amt des Bildungsministeriums).

Sowohl diese positive Entwicklung als auch die Verringerung der Anzahl der Kinder, die einen Kindergarten besuchten, von 162.155 (im Schuljahr 1984/85) auf 134.621 (im Schuljahr 1991/92) dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass doch der Bedarf an außerfamiliärer Kinderbetreuung (hauptsächlich in den städtischen bzw. großstädtischen Regionen) inzwischen eher zugenommen als abgenommen hat. Irreführend ist übrigens die durchschnittlich auf 1:16,4 zurückgegangene »Vorschulpädagoge-Kinder-Relation« von Anfang der 90er Jahre. Wir stellen hier eine an sich widersprüchliche Entwicklung fest: Einerseits hat sich die Anzahl der besetzten Kindergartenplätze (trotz einer parallelen Vermehrung der Anzahl von Kindergärten und Vorschulpädagog/innen) vermindert, während andererseits der Bedarf nach außerfamiliärer Betreuung der Vorschulkinder kontinuierlich zugenommen hat.

Der besorgniserregende Geburtenrückgang der letzten zehn Jahre mag zwar der wichtigste Grund für die Verminderung der besetzten Kindergartenplätze sein. Das trifft aber verständlicherweise nur für die Kindergärten zu, die in den letzten Jahren alle Vorschulkinder ihres Bereichs problemlos aufnehmen konnten – also für die nicht überlasteten Kindergärten, worunter die große Mehrheit der ländlichen Kindergärten fällt. Für die übrigen ländlichen und für die Mehrheit der städtischen und großstädtischen Kindergärten sieht die Situation aber anders aus. Auf jeden Fall ist diese widersprüchliche Entwicklung nicht so einfach zu beurteilen. An dieser Stelle sei nur auf folgende zu untersuchende Tatsachen hingewiesen: Die immer noch anhaltende Landflucht, die gesetzlich auf höchstens 1:30 verbesserte »Vorschulpädagoge-Kinder-Relation« (vgl. Gesetz Nr. 1566/85, Art. 3, § 5), die Tatsache, dass es in Griechenland keine Ganztagskindergärten gibt und die sich entwickelnden alternativen Betreuungsmöglichkeiten.

Chancen auf einen Kindergartenbesuch (Zugangsmöglichkeiten)

Die Ungleichheit der Betreuungschancen von Vorschulkindern im Rahmen der institutionalisierten Vorschulerziehung (Kindergärten) in Griechenland hängt mit dem Alter der Kinder zusammen: Den Daten des Nationalen Statistischen Amtes Griechenlands nach besuchten im Schuljahr 1991/92 116.454 Kinder die erste Grundschulklasse. Davon hatten im vorhergehenden Schuljahr 1990/91 insgesamt 93.338 Kinder (d.h. 80,2%) öffentliche oder private Kindergärten besucht. Die übrigen, also 23.116 Kinder (d.h. 19,2%), hatten die Betreuungs- bzw. Erziehungsumwelt eines Kindergartens nicht erfahren. Daraus kann man leicht schließen, dass landesweit durchschnittlich jedes fünfte Kind im Alter von viereinhalb bis fünfeinhalb Jahren keine Chance auf einen Kindergartenbesuch hat. Die Situation für Kinder im Alter von dreieinhalb bis viereinhalb Jahren sieht aber noch schlechter aus (circa 2:1 zugunsten der älteren Kinder). Die Ungleichheit der Betreuungschancen hat aber auch einen interessanten, vorwiegend regionalspezifischen Charakter, wie dies anhand der Tabelle 2 zu ersehen ist. Dabei scheinen die

in den ländlichen Bereichen wohnenden Kleinkinder die besseren Chancen zu haben, von einem Kindergarten aufgenommen zu werden.

Tab. 2: Regionale Verteilung der griechischen Bevölkerung und entsprechende Verteilung der Gesamtzahl von Kindergärten und den sie besuchenden Kleinkindern während des Schuljahres 1983/84

Charakterisierung	Bevölkerung	Kindergärten	Besetzte Kindergartenplätze
Urban	58,1%	1.938 38,7%	90.162 56,8%
Semi-urban	11,6%	584 11,7%	21.545 13,6%
Rural	30,3%	2.481 49,6%	47.109 29,6%
Gesamt	100%	5.003 100%	158.816 100%

Die Hauptdaten dieser Tabelle sind dem Nationalen Statistischen Amt Griechenlands entnommen und vom Verfasser des Berichts weiterverarbeitet, kommentiert und tabellarisiert worden.

Bei einem Anteil der großstädtischen Bevölkerung von 58,1% an der gesamten Population Griechenlands kommt die entsprechende Versorgung mit Kindergärten zu kurz, denn nur 38,7% der vorhandenen griechischen Kindergärten stehen der großstädtischen Bevölkerung zur Verfügung (vgl. die zweite mit der dritten Spalte der Tabelle 2). Die hier besetzten Kindergartenplätze machen zwar 56,8% aus, was aber eine pädagogisch nicht vertretbare Überfüllung der Kindergartenräume mit Kleinkindern zur Folge haben muss (vgl. die dritte mit der vierten Spalte der Tabelle 2). Die entsprechende Situation auf dem Lande sieht anders aus, da fast die Hälfte der Kindergärten (also 2.481 von 5.003) auf dem Lande sind. Das sind 49,6% der vorhandenen Kindergärten, während die Landbevölkerung nur 30,3% der Gesamtbevölkerung ausmacht (vgl. die zweite mit der dritten Spalte der Tabelle 2).

In einem weiteren Vergleich (der dritten mit der vierten Spalte der Tabelle 2) wird die unterschiedliche Situation der Versorgung mit Kindergartenplätzen zwischen Land und Großstadt noch deutlicher: Mit nur 1.938 Kindergärten in den Großstädten werden 90.162 Kinder versorgt. Auf dem Lande werden aber nur halb so viele (d.h. 47.109) Kinder durch Kindergärten versorgt, obwohl die Anzahl der ländlichen Kindergärten 2.481 beträgt, also beachtlich höher als die des großstädtischen Bereichs ist. Die Tatsache, dass viele ländliche Kindergärten mit ex-

trem kleinen Kindergruppen arbeiten, ist aber irreführend: Die o.g. Einschätzung über die anscheinend besseren Chancen der Landkinder, von einem Kindergarten aufgenommen zu werden, dürfte zwar nicht falsch sein. Vorerst müsste jedoch ein Kindergarten in jeden Dorf vorhanden sein, was aufgrund der Relation zwischen den circa 5.700 Dörfern und den 2.481 vorhandenen ländlichen Kindergärten offensichtlich nicht der Fall ist.

Gesamtüberblick über die institutionelle Betreuung und Erziehung von Vorschulkindern

Im Gegensatz zu den Kindergärten, die Kinder im Alter von 42 bis 66 Monaten (also von dreieinhalb bis fünfeinhalb Jahren – ab Schuljahr 1995/96 von vier bis sechs Jahren) aufnehmen, erstreckt sich die von den Kindertagesstätten angebotene Kinderbetreuung auf Kinder von 0 bzw. 8 bis 66 Monaten. 131.975 (also 58,13%) von den 227.020 Vorschulkindern, die im Jahr 1988 institutionell betreut wurden, besuchten Kindergärten, während die Betreuung in Kindertagesstätten nur noch 95.045 Kleinkinder (also 41,87%) umfasste, obwohl es aufgrund der Aufnahmebestimmungen (vgl. Aufnahmealter der Kinder) anders zu erwarten gewesen wäre. Das lässt sich zwar leicht begründen, wenn man in Erwägung zieht, dass die Anzahl der Kindergärten (5.655) fast dreimal höher als die der Kindertagesstätten (1.905) ist. Es gibt aber auch andere Gründe dafür, wie z.B. die hohen Kosten für den Besuch einer privaten Kindertagesstätte oder die Tatsache, dass je kleiner die Kinder sind, desto mehr sie im Rahmen der Familie betreut werden (Mousourou 1985).

Aufschlussreich sollte noch die folgende Feststellung sein: Die oben genannten 227.020 institutionell betreuten Vorschulkinder machen nur 32,9% der Gesamtzahl der (circa 690.000) unter sechsjährigen Vorschulkinder aus (laut dem Nationalen Statistischen Amt Griechenlands). Für den Rest, also für 463.000 Vorschulkinder (67,1%), mussten andere Betreuungsmöglichkeiten in Anspruch genommen werden.

Auf Grundlage der Daten in Tabelle 3 kann man noch Folgendes feststellen: Die Betreuungszeit in Kindergärten beträgt vier Stunden täglich bzw. 20 Stunden wöchentlich und kann nur teilweise das Problem der Kinderbetreuung für erwerbstätige Eltern lösen. Die Betreuungszeit in Kindertagesstätten beträgt dagegen mindestens neun Stunden täglich bzw. 45 Stunden wöchentlich (in einigen privaten Kindertagesstätten sogar über 66 Wochenstunden mit Abendessen) und kann somit – insofern sie in Anspruch genommen wird – durchaus das Betreuungsproblem für erwerbstätige Eltern lösen.

Allerdings müssen die Eltern für den Service der privaten Kindertagesstätte »tief in die Tasche greifen«, während ihr Beitrag für den Besuch der staatlichen Kindertagesstätte eher einen symbolischen Charakter hat. Beträchtlich sind auch die Kosten für den Besuch der privaten Kindergärten im Gegensatz zu den staatlichen, wo die Kinderbetreuung und -erziehung unentgeltlich erfolgen. Für die Auf-

nahme in einen (staatlichen) Kindergarten spielt vorwiegend das Alter des Kindes die entscheidende Rolle (Vorbereitung auf die Schule), während die Aufnahme in eine (staatliche) Kindertagesstätte aufgrund sozialökonomischer Kriterien erfolgt.

Tab. 3: Tägliche bzw. wöchentliche Kinderbetreuung und -erziehung in den wichtigsten Institutionen für Vorschulkinder

Institutionentyp	Betreuungszeit		Kosten	Betreuung/Ernährung			
	täglich von ... bis ...	Wochenstunden	Entgeltlich	Über-Mittag-Betreuung mit Essen	Frühstück	Mittagessen	Essen am Nachmittag
Staatliche Kindergärten	08.30-12.30	20	nein	nein	ja	nein	nein
Private Kindergärten	08.30-12.30	20	ja	nein	ja	nein	nein
Staatliche Kindertagesstätten	07.00-16.00	45	ja	ja	ja	ja	ja
Private Kindertagesstätten	07.00-16.00 (bzw. bis 20.00)	45 (bzw. 66 ¼)	ja	ja	ja	ja	ja (+ Abendessen)

Die Hauptdaten dieser Tabelle sind dem Nationalen Statistischen Amt Griechenlands entnommen und vom Verfasser des Berichts weiterverarbeitet, kommentiert und tabellarisiert worden.

Um dem Mangel an qualifizierten Kinderbetreuerinnen einigermaßen abzuwehren, sind in den letzten Jahren zwei Trainingsprogramme (NOW und MIDA) in Athen entwickelt worden und sollen ähnliche Initiativen in anderen städtischen und in ländlichen Gebieten anregen.

Schlussfolgerungen und Perspektiven

Die Kinderbetreuung von Vorschulkindern ist vom Staat nicht einheitlich geregelt worden. Da zwei Ministerien zuständig sind, ist ein duales System entstanden (Kindergarten und Kindertagesstätte). Die Versorgung mit Betreuungsplätzen in staatlichen Kindereinrichtungen reicht für den wachsenden Bedarf nicht aus. Deshalb hat sich ein privates Netz von Kindergärten und Kindertagesstätten entwickelt; außerdem wird von anderen Betreuungsmöglichkeiten (z.B. »soziales Netzwerk«, »bezahlte Personen«) Gebrauch gemacht. Die Qualität solcher Alternativen gibt allerdings zu denken.

Ein Betreuungsplatz in einem Kindergarten, wo dreieinhalbjährige bis fünfeinhalbjährige Kinder vier Stunden täglich betreut werden, löst das Problem der Kinderbetreuung von erwerbstätigen Eltern nur teilweise und nur während des Schuljahres. Jedoch bietet der Kindergarten einen pädagogisch fundierten Tagesplan, im Rahmen dessen die Entwicklung der Kinder von gut ausgebildetem Personal vielseitig gefördert wird. Ein Betreuungsplatz in einem Kindergarten wird also von Eltern bevorzugt, die mehr Wert auf eine gute Förderung ihrer Kinder legen. Allerdings werden (besonders in den Großstädten) große Kindergruppen gebildet (bis zu 30 Kindern sind erlaubt), was die Qualität der pädagogischen Arbeit mit den Kindern stark beeinträchtigt. Der unentgeltliche Besuch der staatlichen Kindergärten ist auch ein Grund, weshalb sie vorgezogen werden. Dennoch werden die staatlichen Kindergärten von den Eltern oft freiwillig finanziell unterstützt.

Eine sich abzeichnende Verschulung des Kindergartens ist mit einer Reihe von Problemen verbunden und hat in der letzten Zeit eine entsprechende pädagogische Diskussion ausgelöst. Solange das beschriebene duale System in seiner bisherigen Form besteht bzw. solange der Kindergartenbesuch nicht für alle Kinder möglich ist, kann von gleichen Startchancen im Bildungswesen nicht die Rede sein.

Die staatliche Kindertagesstätte mit einer Kinderbetreuung von neun Stunden täglich für alle Altersstufen unter fünfeinhalb Jahren, wofür sie einen nach dem Einkommen der Eltern gestuften Beitrag kassiert, bietet sich vor allem für erwerbstätige Eltern als die beste Lösung an, die über keine andere Betreuungsmöglichkeit für ihre Kinder verfügen und sich den kostspieligen Besuch einer privaten Kindertagesstätte nicht leisten können. Dadurch entsteht aber auch hier das Problem der überfüllten Räume, was die Qualität der Kinderbetreuung negativ beeinflusst.

Aufgrund der ersten Ergebnisse einer Pilotstudie, die wir in drei Regionen (Iraklio-Kreta, Athen, Thessaloniki) mit der »Early Childhood Environment Rating Scale« (Harms/Clifford 1980) sowohl in Kindertagesstätten als auch in Kindergärten durchgeführt haben, konnten wir schon feststellen, dass sowohl staatliche als auch private Vorschulzentren im Hinblick auf die Kinderbetreuung im Großen und Ganzen vor den gleichen Problemen stehen. Die Annahme, die Qualität der Kinderbetreuung sei bei allen privaten Einrichtungen besser als bei den staatlichen, hat sich vorerst nicht bewahrheitet. Feststellen konnten wir ferner zum einen eine bessere pädagogische Förderung der Kinder in den Kindergärten als in

den Kindertagesstätten im Hinblick auf die Vorbereitung auf den Schulbesuch und zum anderen in der Regel mangelhafte Gebäude, Spielplätze und Ausstattung bei gemieteten Anlagen sowohl bei Kindergärten als auch bei Kindertagesstätten.

Diese Untersuchung, die anlässlich einer internationalen Zusammenarbeit entstanden ist (»International Early Childhood Care and Education Study«, vgl. Bairr_o/Tietze 1993), wollen wir fortsetzen und die Resultate mit den entsprechenden Ergebnissen der anderen beteiligten Länder vergleichen. Dies wird die Fortsetzung unserer früheren Arbeiten im Bereich der Sozialisation im Vorschulalter und der kompensatorischen Erziehung sein (Zacharenakis 1985, 1992). Eine weitere internationale Zusammenarbeit mit dem Staatsinstitut für Frühpädagogik in München (W. Fthenakis) und im Rahmen der O.M.E.P. (Curtis 1994) wie auch unser Anschluss an das europäische »Netzwerk Kinderbetreuung« (Moss 1993; Balageur et al. 1992) werden uns zusätzlich motivieren.

Alles in allem lässt sich zum Schluss sagen, dass eine drastische Vermehrung von Betreuungsplätzen und eine Verbesserung besonders der materiellen Komponenten der institutionellen Kinderbetreuung erforderlich sind. Eigentlich sollte das ganze Betreuungssystem reformiert und den aktuellen Gegebenheiten angepasst werden. Damit könnte man sowohl die Rechte des Kindes besser gewährleisten als auch die erwerbstätigen Mütter vom Dilemma »Erwerbstätigkeit, Gleichberechtigung und Kinderbetreuung« befreien, ohne dass dies auf Kosten der Kinder geschieht. Zu den zu treffenden Maßnahmen der Sozial- und Bildungspolitik gehören meines Erachtens vor allem:

1. Generalisierung des Kindergartenbesuchs auf alle dreieinhalb- bis fünfeneinhalb-jährigen bzw. (ab 1995/96) vier- bis sechsjährigen Kinder (d.h. Realisierung des Gesetzes 1566/1985),
2. Einführung des Ganztagskindergartens und bedarfsgerechte Einrichtung von Gruppen für die »kreative Beschäftigung« von Schulkindern erwerbstätiger Eltern,
3. gleichzeitige Einstellung des dazu notwendigen Personals, wodurch das Problem der Arbeitslosigkeit Tausender von ausgebildeten und noch nicht eingestellten Vorschulpädagog/innen und Lehrer/innen gelöst werden könnte, und
4. Einrichtung der notwendigen Kindertagesstätten für die Betreuung von unter vierjährigen Kindern, deren Eltern erwerbstätig sind.

Es ist nun abzuwarten, wie der Staat auf das Problem der Kinderbetreuung und deren Qualität reagiert. Da jedoch einerseits bisher kein umfassender Plan (Reform) entwickelt worden ist und da sich andererseits eine solche Absicht nicht von heute auf morgen realisieren lässt (wegen Einigung der betroffenen Ministerien, Sicherstellung des entsprechenden Budgets, Bauzeit usw.), ist nicht zu erwarten, dass das Ziel, jedem Kind erwerbstätiger Eltern bis Anfang 1996 einen Betreuungsplatz zu garantieren, voll erfüllt werden kann.

Literatur

- Bairrão, J./Tietze, W.: Early childhood services in the European Community: Recommendations for progress. Manuskript. Lisboa, Münster 1993
- Balageur, I. et al.: Die Frage der Qualität in Kinderbetreuungseinrichtungen. Ein Diskussionspapier. Manuskript. Brüssel: Kommission der EG 1992
- Bildungsministerium (Hrsg.): Rahmengesetz Nr. 1566/85 über Struktur und Funktion des Primar- und Sekundarschulwesens und andere Bestimmungen. Athen: O.E.D.B. (in Griechisch) 1985
- Curtis, A.: Training for work with young children in Europe. London: OMEP 1994
- D.O.E. (Hrsg.): Vorschulerziehung in Griechenland und auf Zypern: Wirklichkeit und Perspektiven. Athen: Selbstverlag 1993 (in Griechisch)
- Faßmann, H. et al.: Kindergärten in Österreich. Wien: Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie, o.J.
- Fthenakis, W.E. (Hrsg.): Tendenzen der Frühpädagogik. Düsseldorf: Schwann 1984
- Fthenakis, W.E.: Mütterliche Berufstätigkeit, außerfamiliale Entwicklung des (Klein-)Kindes aus kinderpsychologischer Sicht. Zeitschrift für Familienforschung 1989, 2, S. 5–27
- Fthenakis, W.E.: Kinderbetreuung – eine familienpolitische Herausforderung der 90er Jahre. In: Bertram, H./Fthenakis, W.E./Hurrelmann, K. u.a.: Familien: Lebensformen für Kinder. Weinheim: Beltz 1993, S. 21–49
- Harms, T./Clifford, R.M.: Early Childhood Environment Rating Scale. New York: Teachers College Press 1980
- Kitsaras, G.: Einführung in die Vorschulpädagogik. Athen: Papazissi, 2. Aufl. 1991 (in Griechisch)
- Koffas, A.K./Metochianakis, I.G. (Hrsg.): Grundprobleme der Vorschulerziehung. Rhethymno: Selbstverlag 1994 (in Griechisch)
- Ministerium für Gesundheit, Fürsorge und Soziales (Hrsg.): Betriebsordnung der öffentlichen Kindertagesstätten (Ministerialbeschluss 2a/olk./4108/88, in: Reg.-Bl. 546/1988, Heft B). Athen: Nationale Druckerei 1988 (in Griechisch)
- Moss, P.: Bericht über die Arbeit des Netzwerks. In: Netzwerk Kinderbetreuung und andere Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Erwerbstätigkeit, Gleichberechtigung und Kinderbetreuung – Jahresbericht 1993. Brüssel: Europäische Kommission (DGJ) 1993, S. 6–11
- Mousourou: Familie und Kind in Athen. Athen: Estia 1985 (in Griechisch)
- Tietze, W./Roßbach, H.-G. (Hrsg.): Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Freiburg: Lambertus 1993
- Tsiantis, J./Demenaga, N./Lambidi, A.: Erste Bemerkungen über die Evaluation der Child Care Facility Schedule der WHO in Athener Kindertagesstätten. Iatriki 1988, 54, S. 57–62 (in Griechisch)
- Zacharenakis, K.: Aus- und Fortbildung von Kindergärtnerinnen in Griechenland. TPS-extra 13, Blick auf Europa – Tageseinrichtungen für Kinder, 1993, S. 20–22
- Zacharenakis, K.: Sozialisation: Theorie und Praxis im Rahmen des Kindergartens. Athen: Selbstverlag 1985 (in Griechisch)
- Zacharenakis, K.: Kompensatorische Erziehung. Athen: Selbstverlag, 2. Aufl. 1992 (in Griechisch)

Die Qualität der Kinderbetreuung aus schwedischer Sicht*

In Schweden haben wir nicht nur eine der höchsten Geburtenraten Europas (2,14 Kinder pro Frau), sondern auch den größten Anteil (90%) berufstätiger Mütter mit Kindern im Vorschulalter, eine liberale Einstellung zu Abtreibung und Empfängnisverhütung und relativ wenig Teenager-Schwangerschaften. Wie gehen wir mit diesen scheinbar widersprüchlichen Tatsachen im Alltag um?

Die persönliche Entscheidungsfreiheit und die Gleichstellung von Mann und Frau sind seit langem Kernstück der schwedischen Familienpolitik. Das Grundprinzip ist, dass es einer Frau möglich sein sollte, einen Beruf auszuüben und gleichzeitig Mutter zu sein! So ist im Rahmen des Gesamtsystems der sozialen Sicherheit in Schweden ein zwölfmonatiger Elternurlaub bei der Geburt eines Kindes vorgesehen, während dem ein Elternteil das Kind zu Hause versorgen kann und weiterhin 80% des Gehalts bezieht. Außerdem stehen den Eltern 60 Tage pro Jahr für jedes Vorschulkind zu, an denen sie das Kind im Krankheitsfall selbst zu Hause betreuen können. Die Zahl der Tageseinrichtungen für Kinder hat sich in den letzten 20 Jahren stark erhöht, denn dies ist der Betreuungstyp, der von der Mehrzahl der Eltern gewünscht wird (Gunnarsson 1985). Mehr als 50% der Kinder zwischen zwei und sechs Jahren besuchen Tageseinrichtungen. Die übrigen Kinder werden von anerkannten Tagesmüttern betreut, besuchen Halbtags-Vorschulen oder sind zu Hause. Kurz gesagt, der schwedische Staat hat einen großen Teil der Verantwortung für die Betreuung und Erziehung der Kinder im Vorschulalter übernommen. Vor kurzem wurden die Gesetze, die den Bereich der Vorschulerziehung regeln, sogar noch erweitert. Der neue Gesetzesantrag von 1993/94 (Regeringens proposition, § 11) zielt u.a. auf qualitative Aspekte und die Qualifikation des Personals ab. Gleichzeitig soll festgelegt werden, dass die Kommunen für jedes Kind einen Platz in einer Tageseinrichtung innerhalb einer zumutbaren Frist (zwei bis drei Monate) zur Verfügung stellen müssen, wenn die Eltern dies wünschen. Dieses neue Gesetz betrifft Kinder im Alter von ein bis 12 Jahren (d.h., Schulkinder und die außerschulische Betreuung sind eingeschlossen).

* Aus dem Englischen übersetzt von Gabriele Leonhardt und Martin R. Textor.

Kinderbetreuung in Schweden aus internationaler Sicht

In zahlreichen Vergleichsstudien zur Qualität der Kinderbetreuung steht Schweden an der absoluten Spitze der untersuchten Länder (siehe z.B. Cochran 1993; Lande 1992; Moss/Melhuish 1991). Dafür lassen sich wahrscheinlich viele Gründe anführen. Einer dieser Gründe ist wohl, dass Schweden bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt (1960) gesetzliche Bestimmungen z.B. zu Gesundheits- und Sicherheitsstandards, zur Mindestfläche pro Kind, zum Personalschlüssel sowie zu den räumlichen Bedingungen und zur Ausstattung festgelegt hat. Diese Richtlinien wurden jedoch mittlerweile abgeändert bzw. aufgegeben, da die Politik immer mehr in Richtung einer Dezentralisierung und Privatisierung geht. Das beunruhigt viele, denn die meisten Untersuchungen haben gezeigt, dass die Qualität der privaten Betreuungseinrichtungen relativ gering ist (siehe z.B. Bethelsen et al. 1994; Podmore/Craig 1991).

Seit Beginn der 70er Jahre legt man großen Wert darauf, Kindergärten als Halbtags- und Kindertagesstätten als Ganztageseinrichtungen zu betrachten (SOU 1972). Diese Trennung wird im schwedischen Gesetz zur Vorschulerziehung ganz offensichtlich, in dem Richtlinien in Bezug auf die Ziele und Arbeitsmethoden für Vorschuleinrichtungen und für Freizeitangebote festgelegt sind (Socialstyrelsen 1987, 1988). Anders gesagt besteht auf Staatsebene das Bestreben, die Betreuung und Erziehung von jüngeren Kindern in eine Einheit zu integrieren. Diese Integration von Betreuung und Erziehung, die in vielen Ländern als getrennt betrachtet werden, stellt hohe Anforderungen an das Personal (Ferri et al. 1981).

Ein großer Teil der Vorschullehrer/innen und des Personals des Hort- und Freizeitbereichs (über 50%) arbeitet in Tagesstätten und in Einrichtungen der außerschulischen Betreuung. Ein angehender Vorschulpädagoge muss heute ein dreijähriges Hochschulstudium absolvieren. In den 70er Jahren wurden diese Fachkräfte zwei Jahre lang in Lehrerbildungsstätten ausgebildet. Das übrige Personal besteht hauptsächlich aus Kinderkrankenschwestern, die einen zweijährigen Ausbildungsgang absolviert haben. Nur sehr wenige Mitarbeiter/innen haben keine angemessene Qualifikation.

Die Zahl der gut ausgebildeten Fachkräfte in Tageseinrichtungen ist wahrscheinlich einer der Hauptfaktoren, die zu dem hohen qualitativen Standard der Betreuung beitragen. Aus allen Evaluationsstudien geht hervor, dass die Kompetenz des Personals einen wesentlichen Einfluss auf die Qualität hat (siehe z.B. Phillips 1987). Ein kompetentes Personal hat in Verbindung mit einem guten Personalschlüssel und mit allgemeinen Richtlinien, die einerseits die Werte einer demokratischen Gesellschaft vertreten und andererseits Raum für Entwicklungen lassen, zu einer qualitativ hochwertigen Erziehung und Betreuung im Vorschulbereich geführt.

Ein weiterer wichtiger Faktor, der sich auf die Qualität auswirkt, ist die Organisationsform. Heute werden die fremdbetreuten Kinder hauptsächlich eingeteilt in Kleinst- und Kleinkindgruppen (ein bis drei Jahre) sowie in altersgemischte Gruppen (vier bis sechs oder sieben Jahre; die Schulpflicht beginnt in Schweden mit dem siebten Jahr, jedoch ist derzeit eine Tendenz zur Einschulung von erst

Sechsjährigen festzustellen). In den 80er Jahren gab es eine Phase mit vielen altersgemischten Gruppen, die zum Teil eine Altersspanne zwischen einem und zehn Jahren aufwiesen. Die Intention war die Förderung des sozialen Lernens, d.h., die Kinder sollten auf natürliche Art voneinander lernen und aufeinander achten. Der Trend zu weit altersgemischten Gruppen wurde durch einen Regierungsbericht ausgelöst (Familjestödsutredningen 1978), in dem es hieß, dass die Betreuung in Kleinst- und Kleinkindgruppen zu wenig nach pädagogischen Grundsätzen erfolge – was sich darauf zurückführen ließ, dass Mitte der 70er Jahre die jüngsten Kinder in Tageseinrichtungen von Kinderkrankenschwestern betreut wurden. Mit der Bildung von altersgemischten Gruppen und der Einstellung von Vorschullehrer/innen hofften die zuständigen Behörden, die Qualität der Betreuung für alle Kinder anheben zu können.

Forschung und Erfahrung haben jedoch gezeigt, dass die Bedürfnisse der jüngeren Kinder sich sehr stark von denen der älteren Vorschulkinder unterscheiden. So beruht die Philosophie der altersgemischten Gruppen auf der Sozialisations- theorie, die zum traditionellen spielorientierten Ansatz der frühkindlichen Erziehung passt. In Schweden hat sich aber die Entwicklung in Richtung auf eine Bildungstheorie hin verlagert, wenn auch nicht auf den traditionellen, den Unterricht betonenden Ansatz. Es gibt jedoch eine durch Forschungsergebnisse unterstützte Grundhaltung, dass viele Interaktionen und zielgerichtete Arbeit notwendig sind, um die Fertigkeiten, die Kenntnisse und das Weltverständnis der Kinder zu erweitern.

Verschiedene Forschungsergebnisse haben uns gezeigt, dass es Lehrer/innen schwer fällt, ihre Aktivitäten einer großen Altersbandbreite anzupassen und sich auf diese zu beziehen. Es ist leicht, die älteren Kinder zu vergessen, wenn einen die jüngeren beanspruchen. Aber es zeigt sich auch in Untersuchungen, dass die Lehrer/innen mehr mit den älteren als den jüngeren Kindern kommunizieren (Aamlid 1991, 1992). Auch wird eine extrem große Menge an Vorbereitungszeit benötigt, um für verschiedene Altersgruppen zu planen – Zeit, die stattdessen mit den Kindern verbracht werden könnte (Nyström 1992). Schließlich mussten wir erfahren, dass weit altersgemischte Gruppen nicht die sozial-emotionale und die intellektuelle Entwicklung der Kinder fördern (Sundell 1994). Auf der Grundlage einer professionelleren Sicht der Tatsache, dass man die kindliche Entwicklung beeinflussen kann, und von Forschungsergebnissen, die keine oder sehr wenig Vorteile von weit altersgemischten Gruppen zeigen, trennen wir nun zunehmend die beiden Altersgruppen wieder.

Kinderbetreuung von hohem qualitativen Standard

Im Folgenden werde ich die qualitativ hochwertige Betreuung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter vom wissenschaftlichen Standpunkt aus betrachten, zunächst für die Gruppe der Kleinst- und Kleinkinder, anschließend für die älteren Kinder in den Tageseinrichtungen. Als Erstes möchte ich festhalten, dass als Kriterien für die Qualität der Betreuung in erster Linie Faktoren gelten, die sich

auf die kindliche Entwicklung auswirken (Kärby 1992). Clarke-Stewart (1987) hat eine Zusammenstellung der wichtigsten und am häufigsten genannten Kriterien versucht, die in fast allen Qualitätsstudien auftauchen. Dabei handelt es sich um die Art der pädagogischen Arbeit und der Beziehung des Personals zu den Kindern, Ziele und Planung des Programms, Zusammenarbeit mit den Eltern, Lernumwelt und Materialausstattung, Qualifikation des Personals, ihre Weiterbildungsmöglichkeiten, das zahlenmäßige Verhältnis von Kindern und Betreuungspersonen, Evaluation und administrative Unterstützung.

Es sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass die Qualität auch immer inhalts- und kontextabhängig ist, wobei sich Letzteres auf den historischen Hintergrund und die heutige Gesellschaft bezieht. Das bedeutet, dass – wenn ich im Folgenden die Qualität der Kinderbetreuung beschreibe – dies immer vor dem Hintergrund der schwedischen Gesellschaft zu sehen ist, in der die Betreuung von Kindern zu den Aufgaben des Sozialstaates gehört. Das oberste Ziel des »Social Service Act« (das Gesetz, unter das die Kinderbetreuung fällt) ist, die Entwicklung von demokratisch eingestellten Menschen zu fördern – von Personen, die offen sind, andere respektieren, mit ihnen zusammenarbeiten können, sich eine eigene Meinung bilden sowie Probleme für sich selbst und andere lösen können. Das heißt, es ist Aufgabe der Vorschuleinrichtungen, den Kindern die Entwicklung einer positiven Identität zu ermöglichen und ihnen die Fähigkeiten, das Wissen und das Verständnis für die sie umgebende Welt zu vermitteln.

Die Betreuung von Kleinst- und Kleinkindern

Laut Morris (1991) steckt ein Neugeborenes bereits voller Energien und verfügt über ein erstaunliches Potential, so klein und verwundbar es auch ist und so wenig es sich sprachlich ausdrücken kann. Während seiner ersten Lebensjahre entwickelt sich das Kind sehr rasch. Es ist fast pausenlos in Bewegung, kommuniziert mit seiner Welt, ist neugierig, beobachtet, lernt schnell und experimentiert; es ist erfinderisch, denkt, bildet Konzepte und beeinflusst alles und jeden in seiner Umgebung.

Gerade aufgrund dieser enormen Entwicklungsschritte sind die ersten Lebensjahre so wichtig für die Zukunft des Kindes. Das bedeutet, dass Kinder, deren physische Entwicklung und Persönlichkeitsentfaltung positiv verlaufen, besser für das Leben gerüstet sind als andere Kinder.

Da das Kind Vertrauen als Erstes in der Familie erfährt und dort auch entwickelt, ist es besonders wichtig, dass die Gesellschaft die Eltern in ihrer Rolle als Förderer und Erzieher unterstützt. Die Betreuung von Kleinstkindern wird von der Gesellschaft oft als eine Selbstverständlichkeit betrachtet; die tief greifenden Veränderungen, die sich jedoch in hoch entwickelten Ländern innerhalb der letzten Jahrzehnte vollzogen haben, haben dazu geführt, dass das Wissen um die Bedürfnisse der Kinder und die Art, diesen gerecht zu werden, nicht immer von einer Generation zur nächsten weitergegeben werden kann (Hundeide/Hillestad 1994). Hier könnten in Zukunft gut ausgebildete Fachkräfte in Tageseinrichtun-

gen eine wichtige Rolle in Bezug der Elternbildung und Förderung junger Familien übernehmen.

Sowohl die Kinder als auch die Eltern benötigen Zeit, um sich an die neue Umgebung der Tagesstätte und die dort arbeitenden Menschen zu gewöhnen. Kleinst- und Kleinkinder brauchen immer eine zentrale Bezugsperson, die für das jeweilige Kind zuständig ist – und zwar nicht nur während der Eingewöhnungsphase, sondern ständig und für den größten Teil des Tages (Goldschmied/Jackson 1994). Laut wissenschaftlicher Erkenntnisse benötigen Kleinkinder drei bis sechs Monate, um eine enge Beziehung aufzubauen und sich in der Tageseinrichtung sicher zu fühlen (Fein/Gariboldi/Boni 1993). Kinder brauchen in dieser Zeit viel Unterstützung.

Der wichtigste Aspekt bei der Arbeit mit Kleinkindern ist die Erkenntnis, dass sie in Gespräche einbezogen und bei der Entdeckung der sie umgebenden Welt angeleitet werden müssen. Heute sind Wissenschaftler der Überzeugung, dass ein Säugling zum Dialog prädisponiert ist, wobei dieser sowohl den Ausdruck von Emotionen als auch Dimensionen des Sinns umfasst (Treverthen 1980). Das heißt, dass eine Betreuung dann gut ist, wenn die Fachkraft (1) für die Signale des Kindes empfänglich ist und versteht, was das Kind auszudrücken versucht, (2) sich der Situation des Kindes anpassen kann und (3) in der Lage ist, auf die Gefühle und Absichten des Kindes angemessen zu antworten. Für eine qualifizierte Betreuung von Kleinkindern ist es unabdingbar, dass das Personal jedes einzelne Kind als ein vollwertiges menschliches Wesen anerkennt, das eigene Absichten hat und auf seine Äußerungen Reaktionen erwartet. In diesen Interaktionen entwickeln Kinder dann Kompetenzen und ein Verständnis von sich selbst. In einer Studie über die ersten drei Monate von Kleinkindern in Tageseinrichtungen beschreiben Lindahl und Pramling (1993), wie häufig die Absichten von Kindern vernachlässigt oder nicht berücksichtigt werden.

Zwei besonders große Probleme für das Kleinst- und Kleinkinder betreuende Personal scheinen zu sein, wie innerhalb einer Gruppe von Kindern individualisiert werden kann und in welcher Art Erziehung und Betreuung erfolgen sollen. In einer Studie von Palmérus, Pramling und Lindahl (1991) gaben alle Fachkräfte anfangs an, dass sie die Kleinkinder größtenteils nur versorgen könnten und Gefahr liefen, nicht mehr genügend Zeit aufbringen zu können, um auf die Kinder so individuell einzugehen, wie sie es gerne wollten. Anschließend nahmen drei Gruppen von Fachkräften an einem Programm teil, das mit einer Fortbildungswoche über die Ziele der kindlichen Entwicklung, die schwedischen Richtlinien mit dem besonderen Schwerpunkt Spiel sowie die Kriterien für gute Interaktionen begann, die von Professor Pnina Klein (1989) formuliert wurden. Dieses »Vermittelte Lernerfahrung« genannte Programm ist kognitiv orientiert und beeinflusst laut Klein sowohl die Intelligenz als auch die Empfänglichkeit des Kindes für seine Umwelt.

Über einen Zeitraum von 18 Monaten wurde das Personal in den drei Tageseinrichtungen gefilmt. Die Videoaufnahmen wurden einmal im Monat in jeder Gruppe analysiert. Als Gesamtentwicklung konnte beim Personal festgestellt werden, dass alle Mitarbeiter/innen kindzentrierter wurden, also die Intentionen der Kinder besser zu verstehen lernten und sich der kindlichen Welt anpassten. Zudem

wurden sie sich ihrer eigenen Rolle in der Entwicklung des Kindes bewusster. Das führte dazu, dass kleinere Gruppen von Kindern mit einer für sie zuständigen Lehrkraft gebildet wurden. Alle Untersuchungen zur Gruppengröße haben gezeigt, dass sich die Kinder in einer kleinen Gruppe mit einer Fachkraft wohler fühlen und besser entwickeln als in einer doppelt so großen Gruppe mit zwei Lehrer/innen (Phillips 1987).

Die für Kleinst- und Kleinkinder ideale Tagesbetreuung ist diejenige, die dem Bedürfnis der Kinder nach emotionaler und intellektueller Interaktion mit einer Person erfüllt und die ihnen das Verständnis für und den Umgang mit der sie umgebenden Welt erschließt. Eine große Gruppe sollte in kleinere Gruppen unterteilt werden, in der die Lehrkraft jedes Kind mühelos für Gespräche oder zum Beruhigen erreichen kann. Neben der zwischenmenschlichen Interaktion sollten die Kinder in ihrer Umgebung Möglichkeiten vorfinden, verschiedenartige Gegenstände des alltäglichen Lebens, große Bauklötze, Gefäße usw. kennen zu lernen und mit ihnen zu experimentieren. Es sollte darüber hinaus immer wieder überprüft werden, ob Gesundheits- und Sicherheitsstandards eingehalten werden, wie die Lernmöglichkeiten sind, ob das Personal die physische, geistige, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder fördert, ob es die Bedürfnisse der Kinder adäquat lenkt und angemessen erfüllt, ob die Beziehungen zwischen Eltern und Personal gut sind sowie ob die Fachkräfte bei ihrer Arbeit die Ziele und das Konzept der Tageseinrichtung berücksichtigen und zugleich den individuellen Bedürfnissen eines jeden Kindes gerecht werden. Wenn all die genannten Faktoren berücksichtigt werden, ist dies der Beweis für eine qualitativ hochwertige Tagesbetreuung von Kleinst- und Kleinkindern.

Die Fremdbetreuung von älteren Vorschulkindern

In Schweden führten vor einigen Jahren zahlreiche Diskussionen über das beste Schuleintrittsalter zur Verabschiedung eines Gesetzes, das die Einschulung der älteren Vorschulkinder zu dem Zeitpunkt ermöglicht, den die Eltern für richtig erachten. Wider Erwarten blieb die große Invasion der Schule durch die Sechsjährigen aus. Dafür gibt es sicherlich zahlreiche Gründe. In erster Linie liegt dies jedoch wohl an der Aufgeklärtheit der Eltern, die sich informierten, was die Schule ihrem Kind im Vergleich zur Vorschule an Vorteilen bieten konnte. Die meisten Kommunen konnten mit keinen besonderen Vorzügen aufwarten, und so ließen die Eltern ihre Kinder in der Vorschule. Die Behörden mussten somit eine andere Lösung für das Problem finden, da die Grundidee war, Kosten durch die Einschulung der Sechsjährigen zu sparen. Viele Kommunen sind deshalb dazu übergegangen, die Vorschullehrer/innen mit ihren Kindern in die Schule zu versetzen. Mit dieser Regelung wurde ein ganzes Spektrum an neuen Betreuungsformen geschaffen, das von der Weiterführung der üblichen Vorschule, in der die Vorschullehrer/innen das tun, was sie schon immer mit Sechsjährigen gemacht haben, bis zur tatsächlichen Integration reicht, bei der Vorschul- und Grundschullehrer/innen zusammenarbeiten.

Die Regierung hat ein Komitee zur Untersuchung der Situation der Sechsjährigen eingesetzt (SOU 1994), das bei seinen Recherchen zu dem Ergebnis kam, dass das bestehende Grundschulsystem nicht für die Sechsjährigen geeignet sei. Das Komitee befürwortet für diese Altersgruppe vielmehr die traditionelle Form der Vorschule. In Schweden ist somit eine merkwürdige Situation entstanden, in der immer mehr sechsjährige Kinder eingeschult werden und gleichzeitig in den offiziellen Richtlinien die Vorschule für diese Altersstufe empfohlen wird.

Vom wissenschaftlichen Standpunkt aus betrachtet, bin ich der Meinung, dass für die Erziehung der älteren Vorschulkinder ein dritter Weg nötig ist. Sowohl Inhalte als auch Methoden müssen überarbeitet werden. Die konventionelle spielorientierte Vorschule reicht nicht aus, und das traditionelle Schulsystem macht junge Kinder passiv. Wir müssen die Grundlagen an Fertigkeiten und Kenntnissen schaffen (Pramling 1994), und eine beeindruckende Zahl neuerer Forschungsarbeiten verdeutlicht, dass der Grundstein für den Erwerb von Fähigkeiten und Wissen die Erfahrungen der Kinder sind und wie dies ihr Bewusstsein formt (Dahlgren/Olsson 1985; Marton 1988; Neuman 1987; Pramling 1983).

Dieser Ansatz basiert auf der Annahme, dass die Menschen entsprechend ihrem eigenen Verständnis von der Welt handeln (Marton 1988). Die Art, in der Kinder die sie umgebende Welt begreifen, erfahren, analysieren, wahrnehmen und verstehen, bildet das Fundament für die weitere Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse. Das bedeutet, dass die frühkindliche Erziehung den Schwerpunkt vor allem auf die unterschiedliche Weise legen sollte, wie Kinder die verschiedenen Phänomene ihrer Welt wahrnehmen. Als Erstes sollten wir herausfinden, welches die entscheidenden und zumeist für selbstverständlich erachteten Aspekte sind, unter denen wir die Welt erfahren und auf denen unsere Fähigkeit zum Umgang mit der Welt beruht. Lernen unter dieser Perspektive heißt lernen, die Welt auf verschiedene Weise zu verstehen.

Die Phänomenografie wird als die empirische Erfassung der qualitativ unterschiedlichen Arten betrachtet, in denen die Menschen die verschiedenen Aspekte ihrer Umgebung erfahren und verstehen (Marton 1981). Der in diesem Kapitel beschriebene Ansatz der frühkindlichen Erziehung bezieht sich auf die Art und Weise, in der Kinder Phänomene und Aspekte der sie umgebenden Welt erleben und wahrnehmen. Ich möchte deshalb von einem phänomenografisch orientierten Ansatz der Vorschulerziehung sprechen. Im Folgenden werde ich fünf wichtige Prinzipien vorstellen, die auf die Erfahrungs- und Bewusstseinsbildung der Kinder einen Einfluss haben (Pramling/Mardsjö 1994):

1. Lernen beinhaltet sowohl einen Handlungs- als auch einen inhaltlichen Aspekt. Obwohl der Inhalt in verschiedenen Schulklassen oder Situationen variiert, sollte er immer in Beziehung zu der Handlung betrachtet werden – und umgekehrt. Inhalt und Handlung müssen beide thematisiert werden. Ausgangspunkt und Ziel der Erziehung sind die Gedanken der Kinder sowohl über den Inhalt als auch über die Handlung - das Was und Wie des Lernens. Nach unserem Ansatz hat die Handlung metakognitiven Charakter, d.h., in der Handlung soll die Aufmerksamkeit der Kinder auf ihre eigene Denkweise über den Inhalt gelenkt

- werden.
2. Der Schwerpunkt liegt auf den scheinbar selbstverständlichen Aspekten verschiedener Phänomene oder Merkmale der Umgebung. Nimmt ein Kind ein bestimmtes Phänomen nicht wahr, ist es sinnlos, etwas darüber lernen zu sollen. Das Ziel des Lernens muss für das Kind relevant sein.
 3. Die Reflexion ist eine Erziehungsmethode. Um Kinder zum Reden und Nachdenken zu animieren, müssen sie zu Aktivitäten angeleitet werden (mit Materialien, Situationen, Spielangeboten, Aufgaben usw.), die sie dazu bringen, ein bestimmtes Phänomen zu reflektieren, für das die Fachkraft ihr Verständnis entwickeln will. Wenn Kinder in konkreten Situationen zum Sprechen und Nachdenken geführt werden sollen, müssen die Lehrer/innen Arten von Fragen verwenden, die sie üblicherweise nicht einsetzen. Sie sollten außerdem von Rollenspiel, Malen, Musik usw. Gebrauch machen, damit die Kinder ihrem Verständnis in einer bestimmten Form (»Gestalt«) Ausdruck verleihen können.
 4. Die verschiedenen Denkformen müssen genutzt werden. So sollten die Lehrer/innen die verschiedenen Denkmuster der Kinder erkennen und zu Bildungsinhalten machen. Sie müssen sich darüber im Klaren sein, dass Kinder voneinander lernen – was bedeutet, dass sie die Unterschiede zwischen den Kindern und nicht die Ähnlichkeiten hervorheben sollten. Kinder können mit verschiedenen Denkweisen auf unterschiedlichen Wegen konfrontiert werden, z.B. durch Zeichnungen, Drama, Spiel, Gespräch usw.
 5. Lernen muss als Teil der gesamten Erfahrungswelt verstanden werden. Das bedeutet, dass immer der gesamte Erfahrungsschatz der Kinder in die Lernsituation eingebracht wird und jede neue Erfahrung beeinflusst. Die Erfahrungen haben die Wahrnehmung in einer Weise geformt, die den Kindern hilfreich oder hinderlich sein kann, Dinge zu verstehen oder zueinander in Bezug zu setzen. Unterschiedliche Deutungsmuster können Kindern auf verschiedenen Wegen bewusst werden.

Diese fünf Prinzipien sollten Lehrer/innen sowohl stets gedanklich präsent haben als auch in der Praxis umsetzen.

Zu den genannten Prinzipien muss eine gewisse Kompetenz hinzukommen, wenn sie in Übereinstimmung mit dem beschriebenen Ansatz handeln sollen. Da kein Patentrezept an die Hand gegeben werden kann, sollte das Bewusstsein der Lehrkräfte in folgende Richtungen gelenkt werden: Einerseits sollten sie sich über vorhandene Forschungsarbeiten zur Denkweise von Kindern ständig informieren. Hier liefern die Ergebnisse der phänomenografischen Forschung eine Beschreibung der verschiedenen Denkmuster in Bezug auf ein spezifisches Phänomen. Dies ist die Wissensbasis, die die Lehrer/innen mit Mitteln versorgt, die sie für die Arbeit nach dem beschriebenen Ansatz benötigen. Andererseits müssen die Fachkräfte methodologische Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Der wichtigste Bereich der Methodologie sind Fähigkeiten für das richtige Befragen von Kindern (Doverborg/Pramling 1993).

Zwei empirische Untersuchungen unterstützen die oben genannte Annahme, dass Kinder mit Hilfe phänomenografisch orientierter Ansätze besser lernen. In

der ersten Studie (»Learning to learn«; Pramling 1990) wurden vier Gruppen von insgesamt 76 fünf- und sechsjährigen Kindern aus Mittelschichtfamilien während eines ganzen Schuljahres beobachtet. Zwei Lehrerinnen wurden gebeten, in gewohnter Weise weiterzuarbeiten. Die beiden anderen sollten einen experimentellen Ansatz anwenden, der hauptsächlich die Anwendung der oben genannten Prinzipien und zusätzlich eine spezifische Arbeitsstruktur umfasste. Diese betonte das Arbeiten auf drei Verallgemeinerungsebenen, nämlich mit dem konkreten Inhalt, der Struktur des Inhalts (Beziehungen) und dem Lernprozess. Die Lehrkräfte wurden gebeten, den jeweiligen Gesprächsinhalt auf jede der drei Ebenen zu transferieren, was bedeutet, dass sie den Kindern die Vielzahl der verschiedenen Denkweisen über den konkreten Inhalt, die Struktur und den Lernprozess bewusst machen sollten.

Um herauszufinden, ob sich die Kinder hinsichtlich der Art ihrer Realitätsauffassung verändert hatten oder nicht, wurden alle am Anfang und Ende des Schuljahres über ihre Vorstellungen vom Lernen befragt. Im letzten Monat des Schuljahres wurden zusätzlich drei Lernversuche mit den Kindern durchgeführt. Bei den ersten beiden Versuchen hörten sie Geschichten und beim dritten besuchten sie ein Naturkundemuseum, wo sie über den Kreislauf der Natur »unterrichtet« wurden. Die Kinder wurden anschließend einzeln zu den verschiedenen Themen der Geschichten und zur »Unterrichtsstunde« von einem Interviewer befragt, der nicht wusste, aus welcher Gruppe die Kinder stammten. Mit Hilfe dieser Versuche sollte festgestellt werden, ob sich bei den Kindern, die nach dem beschriebenen Ansatz gefördert wurden, die Lernfähigkeit entwickelt hatte.

Als allgemeines Forschungsergebnis kann festgehalten werden, dass sich große Unterschiede im Verständnis der Kinder von ihrem eigenen Lernprozess zeigten, je nachdem, ob sie nach dem phänomenografisch orientierten Lernansatz gebildet wurden oder nicht. Die Kinder hatten sich nicht nur auf der metakognitiven Ebene weiterentwickelt, waren sich also ihres eigenen Lernens bewusst, sondern hatten auch im kognitiven Bereich Fortschritte gemacht, da sie die Aussagen der Geschichten und der Unterrichtsstunde besser verstanden.

Die zweite Studie (»The foundations of skills and knowledge«; Pramling 1994) weist einige Parallelen zur ersten Untersuchung auf. In beiden Fällen war es das Hauptziel, einen phänomenografisch orientierten Lernansatz im Vorschulbereich anzuwenden und auszuwerten. Die Inhalte der zweiten Studie wurden jedoch von einem Wissenschaftler festgelegt, während dies in der ersten Studie den Lehrkräften überlassen blieb. Die Inhalte waren auch wesentlich umfangreicher, da sie die Grundlage für das zukünftige Lernen in den verschiedenen Grundschulfächern bilden sollten. Die Handlungsprinzipien und die Struktur mit den verschiedenen Verallgemeinerungsebenen blieben jedoch gleich. Bewertet wurden in der Studie sowohl Handlungs- als auch der inhaltliche Aspekt.

Es wurden sechs Vorschullehrer/innen mit einem breiten Spektrum an Erfahrungen aus einer großen Stadt ausgewählt. Sie arbeiteten in Stadtteilen mit sehr unterschiedlichen sozioökonomischen Strukturen – drei in Tagesstätten und drei in Kindergärten. Im ersten Jahr wurde ein Curriculum ausgearbeitet. Die sechs ausgewählten Fachkräfte wurden zusätzlich an ihrem Arbeitsplatz fortgebildet

und nahmen in ungefähr dreiwöchigem Abstand an einer Supervision in ihren Klassenräumen teil. Das zweite Jahr begann damit, dass alle Kinder zu den Inhaltsbereichen befragt wurden, in denen sie nun arbeiten sollten. Ein zweites Interview wurde vor Beendigung der Vorschule durchgeführt. Die Lehrer/innen setzten dann das Curriculum in ihren Klassen ein. Das Programm dauerte in dieser Form zwei Jahre lang. Zugleich wurde die Arbeit in jeder Gruppe ständig beobachtet. Auch nahmen die Kinder an einem Lernexperiment teil. Sie hörten ein Märchen, über das sie später befragt wurden. Ferner gab es sechs Kontrollgruppen, in denen die Kinder dieselben Fragen gestellt bekamen und demselben Lernexperiment unterzogen wurden. Insgesamt wurden in den Projektgruppen 77 Kinder nach unserem Ansatz unterrichtet, 58 Kinder für ein Jahr und 15 Kinder für zwei Jahre (vier Kinder zogen weg). Die Kontrollgruppen umfassten 38 Kinder.

Als allgemeine Tendenz der Forschungsergebnisse kann festgehalten werden, dass die Kinder aus den Versuchsgruppen, d.h. diejenigen Kinder, die nach dem hier entwickelten Lernansatz unterrichtet wurden, im Erschließen der meisten Themen fortgeschrittener waren als die Kinder aus den Kontrollgruppen. Den Kindern wurden ungefähr 30 Fragen aus den fünf Themenbereichen des Curriculums gestellt; drei weitere Fragen bezogen sich auf das Märchen.

Bei der Untersuchung des hier beschriebenen Lernansatzes haben wir zunächst die Frage problematisiert, was als qualitativ hochwertiges Lernen gilt, und dieses als grundlegenden, selbstverständlichen Aspekt der kindlichen Lebenswelt definiert. Was muss nun die Lehrkraft tun, wenn sie den beschriebenen Lernansatz bei Kindern im Vorschulalter anwenden will? Sie muss zunächst verstehen, wie Kinder über bestimmte Inhalte und Themen denken, und sie muss in der Lage sein, Kinder zu motivieren und zum Denken anzuregen. Vor allem aber muss sie wissen, was die Kinder erreichen sollen. Sie muss sich der Aspekte der kindlichen Welt bewusst werden, die als selbstverständlich erachtet werden. Aus dieser Perspektive müssen sich die Lehrer/innen auf spezifische Inhalte konzentrieren, d.h. auf die Art, wie Kinder die Phänomene ihrer Lebenswelt oder Aspekte derselben erfahren.

Literatur

- Aamlid, K.: 0–3 åringar i egne grupper eller søskengrupper? Debattserien for barnehagefolk, 2/1991
- Aamlid, K.: Noen aspekter ved voksen-barn samspill i barnehager for barn under tre år. In: Forskning om småbarn. Centrum för kunskap om barn. Göteborg: Universität Göteborg 1992, S. 31–44
- Berthelsen, D./Irving, K./Beckett, C.: Developmental outcomes for Australian children in centre-based care. Vortrag anl sslich der ISSBD-Konferenz. Amsterdam, Juni 1994
- Clarke-Stewart, A.: Predicting child care development from child care forms futures: The Chicago Study. In: Phillips, D. (Hrsg.): Quality in child care: What does research tell us? Washington: National Association for the Education of Young Children 1987, S. 21–42
- Cochran, M. (Hrsg.): International handbook of child care policies and programs. London:

- Greenwood 1993
- Dahlgren, G./Olsson, L.E.: Läsning i barnperspektiv. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 1985
- Doverborg, E./Pramling, I.: Understanding children's thinking. Bericht Nr. 7 des Department of Methodology in Teacher Education. Göteborg: Universitat Gotteborg 1993
- Familjestodsutredningen: Daghem for sma barn. Stockholm: Socialstyrelsen 1978
- Fein, G./Gariboldi, A./Boni, R.: The adjustment of infants and toddlers to group care: The first 6 months. Early Childhood Research Quarterly 1993, 8, S. 1–14
- Ferri, E./Birchall, D./Gingell, V./Gipps, C.: Combined nursery centres. National Children's Bureau Series. New York: McMillan 1981
- Goldschmied, E./Jackson, S.: People under three: Young children in day-care. London: Routledge 1994
- Gunnarsson, L.: 117 modrar om vard, fostan och undervisning. Vortrag auf dem Symposium »Vard, fostran och undervisning« des Instituts fur Padagogik der Universitat Gotteborg, 1985
- Hundeide, K./Hillestad, P.O.: Kan psykisk omsorg for barn leares? Unveroffentlichtes Manuskript. Bergen: Department of Psychology 1994
- Klein, P.: Formidlet learning. Oslo: Universitetsforlaget 1989
- Karrby, G.: Kvalite i pedagogiskt arbete med barn. Stockholm: Allmanna forlaget 1992
- Lande, J.S./Scarr, S./Gunzenhauser, N. (Hrsg.): Caring for children: Challenge to America. Hillsdale: Lawrence Erlbaum 1989
- Marton, F.: Phenomenography – describing conceptions of the world around us. Instructional Science 1981, 10, S. 177–200
- Marton, F.: Revealing educationally appropriate conceptions of the world around us. Vortrag bei der American Educational Research Association. New Orleans, 1988
- Moss, P./Melhuish, E.: Day care for young children: International perspectives. London: Routledge 1991
- Morris, D.: Baby watching. London: Jonathan Cape 1991
- Neuman, D.: The origin of arithmetic skills. Gotteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 1987
- Nystrom, I.: Aldersblandade eller aldershomogena grupper i forskolan? Bericht Nr. 11 des Instituts fur Padagogik. Gotteborg: Universitat Gotteborg 1992
- Phillips, D. (Hrsg.): Quality in child care: What does research tell us? Washington: National Association for the Education of Young Children 1987
- Podmore, V./Craig, B.: Infants and toddlers in New Zealand childcare centres. Abschlussbericht. Wellington: New Zealand Council for Educational Research 1991
- Pramling, I.: The child's conception of learning. Gotteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 1983
- Pramling, I.: Learning to learn: A study of Swedish preschool children. New York: Springer 1990
- Pramling, I.: Kunnandets grunder. Gotteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 1994
- Pramling, I./Mardsjo, A.-C.: Att utveckla kunnandets grunder. Bericht Nr. 7 von Institutionen for metodik i larareutbildningen. Gotteborg: Universitat Gotteborg 1994
- Regeringens proposition: Utvidgad lagreglering pa barnomsorgsomradet. Stockholm: Parlament 1993/94
- SOU: Forskolan I. Betankande utgivet av 1968 ars barnstugeutredning. Stockholm: Socialdepartementet 1972
- SOU: Grunden for ett livlangt larande. En barnmogen skola. Betankande utgivet av utredningen for forlang skolgang. Stockholm: Utbildningsdepartementet 1994
- Socialstyrelsen: Pedagogiskt program for forskolan. Stockholm: Allmanna forlaget 1987
- Socialstyrelsen: Pedagogiskt program for fritidshem. Stockholm: Allmanna forlaget 1988
- Sundell, K.: Mixed-age groups in Swedish nursery and compulsory schools. Manuskript. Stockholm: Stockholm Social Welfare Administration, Bureau for Research and Development 1994

Treverthen, C.: The foundations of intersubjectivity: Development of interpersonal and co-operative action in infants. In: Olson, D.R./Anglin, J.M. (Hrsg.): The social foundation of language and thought: Essays in honour of J.S. Bruner. New York: W.W. Norton 1980, S. 316–342

Qualität frühkindlicher Erziehung: Was wir von Praxis und Forschung in Flandern lernen können*

Die vorschulische Erziehung ist in Belgien, und insbesondere in Flandern, klar in zwei Bereiche aufgeteilt: »kinderopvang« für Kinder von null bis drei Jahren und »kleuteronderwijs« für Kinder von zweieinhalb bis sechs Jahren. Wenn man die Situation in Belgien mit derjenigen anderer europäischer Länder vergleicht, kann man feststellen, dass der Staat recht gut für den gesamten Bereich der frühkindlichen Erziehung sorgt. Im Gegensatz zu den nordeuropäischen Ländern (und ähnlich wie in Frankreich) werden belgische Kinder sehr früh vom Bildungssystem erfasst, d.h. mit zweieinhalb Jahren. Von diesem Alter an können Kinder kostenlos die Schule besuchen. Und tatsächlich tun dies die meisten.

Betreuungseinrichtungen für null- bis dreijährige Kinder

Dieser Bereich der Kinderbetreuung war im letzten Jahrzehnt einem großen Druck aufgrund des zunehmenden Bedarfs ausgesetzt. Das hing damit zusammen, dass die Mehrzahl der Frauen erwerbstätig ist. Im Jahre 1988 hatten 77% der Frauen zwischen 20 und 30 Jahren eine Stelle, 15% waren als Arbeitslose registriert, und nur 7% waren Hausfrauen. Im Jahr 1985 waren zwischen 63 und 73% der Frauen mit einem Kind erwerbstätig. Und von den Müttern mit zwei Kindern waren noch rund 50% auf dem Arbeitsmarkt aktiv (Paridaens 1994).

Vor Erreichen des dritten Lebensjahres befinden sich die Kinder erwerbstätiger Mütter in einer Vielfalt von Settings. Die meisten von ihnen (d.h. 44,9%) werden von Familienmitgliedern (insbesondere Großeltern) versorgt. Rund 25% werden von (registrierten) Tagesmüttern betreut: Mütter, die bis zu fünf Kindern – einschließlich der eigenen – in ihrer Wohnung versorgen (Kind en Gezin 1994). Die Mehrzahl dieser Tagesmütter (fast 70%) haben sich einem örtlichen Dienst angeschlossen, der von der nationalen Behörde »Kind und Familie« finanziell un-

* Aus dem Englischen übersetzt von Martin R. Textor.

terstützt wird. Die übrigen arbeiten für sich, werden aber von der vorgenannten Behörde überwacht – was auch mit einigen finanziellen Vorteilen hinsichtlich der Besteuerung verbunden ist. Schließlich gibt es eine noch kleinere Gruppe von Tagesmüttern, die nur registriert sind. Da eine Verpflichtung zum Registrieren besteht, geben die Statistiken keine Auskunft über eine mögliche Gruppe »heimlicher« Tagespflegepersonen. Eine letzte Kategorie frühstkindlicher Fremdbetreuung umfasst Einrichtungen, die 16,7% derjenigen Kinder versorgen, die nicht von ihren Eltern betreut werden. Diese Einrichtungen teilen sich in »kribben« für Kinder von null bis 36 Monaten und »peutertuinen« für Kinder von 18 bis 36 Monaten auf.

Betreuungseinrichtungen für zweieinhalb- bis sechsjährige Kinder

Da Kinder ab zweieinhalb Jahren beitragsfrei in Kindergärten (»kleuteronderwijs«) aufgenommen werden, beginnen etwa 90% von ihnen ihre Schulkarriere in diesem frühen Alter. Obwohl keine Schulpflicht besteht, liegen die Besuchsquoten mit drei, vier und fünf Jahren bei circa 94, 98 und 96% (De Groof/Van Haver 1993, S. 29). Das Schuljahr beginnt im September und endet im Juni. Der Übergang zur Grundschule erfolgt im September des Jahres, in dem die Kinder sechs Jahre alt werden.

In den meisten Klassen gibt es 20 bis 25 Kinder, wobei die Extreme von unter 15 bis zu 35 Kindern reichen. Jede Klasse wird von nur einem Vorschullehrer/einer Vorschullehrerin geleitet, der/die eine dreijährige Ausbildung an einem Lehrerausbildungsinstitut erhalten hat. An diesen nichtuniversitären Einrichtungen werden auch Lehrer/innen für die Grundschulen und die unteren Klassen der Sekundarschulen ausgebildet, aber diese drei Ausbildungsgänge sind voneinander total getrennt. Seit 1995 sind die Gehälter von Lehrer/innen an Kindergärten und Grundschulen gleich hoch.

Kindergärten unterliegen der Zuständigkeit der Bildungsabteilung des Ministeriums für die flämische Gemeinschaft. Sie sind zumeist Teil einer Grundschule, werden aber mehr oder weniger als separate Einheiten gesehen, mit eigenen Zielen, besonderen Aktivitäten und einem anderen Klima. Wenn er groß genug ist, hat der vorschulische Bereich sogar totale Autonomie, mit getrennten Gebäuden und einem eigenen Direktor.

Das Curriculum des Kindergartens beruht auf einem allgemeinen Rahmenplan, der 1951 verabschiedet wurde und Vorstellungen enthält, die durch einen der hervorragendsten belgischen Bildungsreformer der 30er Jahre, Ovide Decroly, beeinflusst wurden. Die Bedürfnisse und Interessen der Kinder werden als Ausgangspunkt genommen, um eine harmonische Entwicklung zu erreichen.

Hierzu muss eine große Vielfalt von Zielen berücksichtigt werden, die die moralische Erziehung, die sozial-emotionale Entwicklung, der Erforschung der natürlichen und kulturellen Wirklichkeit, die Sprachförderung, die kognitive Entwicklung, alle Formen des künstlerischen Ausdrucks und die Förderung motorischer Fertigkeiten betreffen. Das Fehlen eines differenzierten Curriculums (im

Gegensatz zu den Lehrplänen der Grundschule) lässt natürlich den Vorschullehrer/innen eine enorme Freiheit bei der konkreten Gestaltung der vorschulischen Erziehung.

Trotz vieler Variationen kann man ein Muster im Tagesablauf erkennen: Die meisten Klassen beginnen mit einem Stuhlkreis. Die Kinder werden willkommen geheißen und können abwechselnd persönliche Erfahrungen oder Meinungsäußerungen einbringen. Nach etwa 30 Minuten erfolgt die erste bildende Aktivität, an der in der Regel alle Kinder teilnehmen. Der Inhalt kann variieren zwischen einer so genannten »Exploration« (die Vorschullehrerin bringt ein »Stück Wirklichkeit« mit, das untersucht und besprochen wird) und spezifischen kognitiven Aktivitäten wie Sortieren, Rechnen-, Schreib- und Leseanbahnung, räumliche Wahrnehmung usw. Nach 30 Minuten oder mehr folgen Aktivitäten in Kleingruppen, die zumeist sieben bis zehn Kinder an ihrer eigenen Tischgruppe umfassen. Jede Gruppe hat eine andere Aufgabe, an der jedes Kind für sich rund 25 Minuten lang arbeitet. Hierbei handelt es sich zumeist um manuelle oder künstlerische Aktivitäten: Herstellen von Modellen aus Papier oder Stoff, (Finger-)Malen, Kopieren von Mustern bei einem Steckspiel usw. Der Lehrer kümmert sich um eine der Gruppen, die bei ihrer Aufgabe mehr Anleitung benötigt (z.B. beim Putzen von Gemüse für eine Suppe oder beim Kennenlernen eines neuen kognitiven Spiels). Nach einer kurzen Frühstückspause werden die Kinder nach draußen entlassen. In der zweiten Hälfte des Vormittags findet dann nochmals Kleingruppenarbeit für etwa 30 Minuten statt. In der Regel wechseln dann die Aufgaben der Kleingruppen: Gruppe A macht die Aktivität, die zuvor von Gruppe B ausgeübt wurde usw. Der Vormittag endet mit einer eher spielerischen Gruppenaktivität: Singen, Tanzen, Kreisspiele (mit kognitiven Zielen wie dem Erforschen räumlicher Beziehungen, Aufmerksamkeit oder Sprachförderung) usw. Der Nachmittag ist nach einem kurzzeitigen Stuhlkreis größtenteils dem Freispiel gewidmet. Nach einer Pause, die draußen verbracht wird, räumen die Kinder auf. Der Tag endet dann mit dem Erzählen einer Geschichte.

Beim Versuch, die allgemeinen Prinzipien ausfindig zu machen, nach denen die »durchschnittliche« Vorschullehrerin in ihrer Klasse arbeitet, wurden folgende fünf Punkte ermittelt:

1. **Arbeit an Interessensschwerpunkten:** Eine der wichtigsten Charakteristika der Vorschulpraxis ist die thematische Verknüpfung nahezu aller Aktivitäten. Jede Woche führt der Lehrer einen neuen Interessensschwerpunkt ein. Die Themen entsprechen meistens der Jahreszeit oder bevorstehenden Festen (z.B. der Obstgarten/einheimische Früchte, Frühlingsblumen, St. Nikolaus, Weihnachten, Heilige Drei Könige, Karneval, Ostern, Erdbeeren, Gemüse, exotische Früchte, der Postbote, der Bäcker, Verkehr, Fische, Kaninchen, der Arzt/das Krankenhaus). Die Interessensschwerpunkte sind für die Vorschullehrer/innen in erster Linie eine Klammer, um die verschiedenen Aktivitäten zusammenzuhalten. Sie geben ihnen einen Rahmen vor, nach dem Materialien (für die angeleitete Exploration), Spiele, manuelle Aufgaben, Lieder, Gedichte und Geschichten ausgesucht werden können. Die Interessensschwerpunkte bestimmen sogar den In-

- halt der Arbeitsblätter.
2. **Der Impression-Expression-Zyklus:** Ein weniger auffälliges, aber nichtsdestotrotz recht einflussreiches Prinzip ist die Verwendung einer Zwei-Phasen-Strategie beim Planen von Aktivitäten. Die Phase der »Impression« wird durch Aktivitäten wie dem Besuch von Orten (eine Bäckerei, ein Krankenhaus, der Park, eine Tierhandlung usw.), dem Einladen von Personen (der Postbote, ein Polizist, eine Gruppe indianischer Sänger aus Ecuador) oder – dies ist die häufigste Variante – der angeleiteten Untersuchung von Gegenständen (ein Korb mit Früchten, Herbstblumen, ein Kükennest, verschiedene Arten von Winterbekleidung usw.) geprägt. Die Vorschullehrerin stimuliert die Sinneswahrnehmung, hilft beim Beschreiben von Beobachtungen und erweitert das Vokabular. In der zweiten Phase werden die Eindrücke oder Erfahrungen in künstlerische Aktivität umgesetzt (zumeist in Kleingruppen). Die Kinder arbeiten an darstellenden Aufgaben: Zeichnen, Malen, Basteln usw. Oft kopieren sie dabei vom Lehrer vorgegebene Modelle.
 3. **Anleitung durch den Vorschullehrer:** In der gegenwärtigen Praxis nimmt die Lehrerin den zentralen Platz ein. Sie bestimmt die Interessenschwerpunkte und die Aktivitäten des Programms. Jeden Tag bereitet sie mehr oder weniger detailliert vor. Im Klassentagebuch findet man die Beschäftigungen, die operationalisierten Ziele, die Zeit der Ausführung und die verwendeten Materialien. Trotz der Bereitschaft, auf unvorhersehbare Ereignisse einzugehen, hat der Schultag einen ziemlich voraussagbaren Ablauf. Ein anderer Aspekt des Einflusses des Lehrers ist die Verwendung des »Prinzips der Ausgewogenheit«: Beim Planen von Aktivitäten genauso wie bei Eingriffen während des Tages bemüht sich der Vorschullehrer, ein weites Spektrum von Aktivitäten zu verwirklichen. Dies wird für eine notwendige Vorbedingung für die harmonische Entwicklung eines Kindes gehalten. Es muss betont werden, dass sich dieses »Prinzip der Ausgewogenheit« auf spezifische Aktivitäten und nicht auf allgemeine Entwicklungsbereiche bezieht. Die Vorschullehrerin wird beispielsweise erwarten, dass die Kinder mindestens einmal pro Woche an »Ausschneide- und Zerteilaktivitäten« teilnehmen; sie wird gewöhnlich andere, eher spontan auftretende Aktivitäten zur Entwicklung feinmotorischer Fertigkeiten nicht als gleich wertvoll erachten.
 4. **Kindzentriertheit:** Trotz der Vormachtstellung des Lehrers vermittelt eine durchschnittliche Vorschule den globalen Eindruck der Kindorientierung. Dies lässt sich durch einen raschen Vergleich mit der Praxis in Grundschulen bestätigen. Die Elemente, die zur Kindzentriertheit der Vorschule beitragen, sind: das Ausmaß der Freispielzeit (wenn auch auf den Nachmittag konzentriert), das Vorherrschen spielerischer Aktivitäten (selbst im kognitiven Bereich), der Freiraum für den künstlerischen Ausdruck (durch Malen, Zeichnen, Basteln, Rollenspiel usw.), der häufige Einsatz von Gruppenarbeit anstatt von Frontalunterricht und die informelle Atmosphäre (die Kinder können sich in bestimmten Grenzen während der Arbeit unterhalten).
 5. **Sozialisation:** Ein großer Teil der Eingriffe des Lehrers ist durch das Bemühen motiviert, die Anpassung der Kinder an grundlegende gesellschaftliche Regeln

zu fördern. Die Lehrer/innen messen der Höflichkeit, der Fähigkeit zuzuhören, der Selbstkontrolle, dem Durchhaltevermögen und vor allem einer prosozialen Haltung (nett zueinander sein) eine große Bedeutung bei.

Obwohl diese Prinzipien gut die gegenwärtige vorschulische Praxis widerspiegeln, ist es wichtig zu betonen, dass beim Besuch von Einrichtungen eine enorme Vielfalt innerhalb dieses Rahmens ermittelt werden kann. Dies hängt zu einem großen Teil sowohl von der Persönlichkeit und Kompetenz der Lehrer/innen als auch von der Schulkultur ab, in die die Einrichtung eingebettet ist.

Auf der Suche nach Qualität: das Projekt »erfahrungsorientierte Erziehung«

Wenn man die 1951 herausgegebenen allgemeinen Richtlinien zur vorschulischen Erziehung liest, ist man beeindruckt von der progressiven und kindzentrierten Philosophie, die ihnen zugrunde liegt. Trotzdem muss man feststellen: »Als wir die Fachzeitschriften aus den 60er Jahren durchsahen, waren wir überrascht, wie viele Fragmente aus der Vergangenheit bezüglich der Sicht vom Lehrer, vom Kind und der Interaktion zwischen beiden fortbestanden« (Depaape/Laevens 1992, S. 96).

Diese kritische Äußerung entspricht den Schlussfolgerungen, die aus einer Analyse des Vorschulsystems gezogen wurden. Eine solche Analyse wurde im Mai 1976 in Angriff genommen, als 12 flämische Vorschullehrer mit Unterstützung durch zwei pädagogisch versierte Konsultanten eine Reihe von Sitzungen planten, um kritisch ihre Praxis zu hinterfragen. Ihr Ansatz war »erfahrungsorientiert«: Sie beabsichtigten, eine genaue, jeden Augenblick berücksichtigende Beschreibung davon zu machen, was es für ein Kleinkind bedeutet, am Klassengeschehen teilzuhaben. Diese sorgfältige Beobachtung und »Rekonstruktion« der kindlichen Erfahrungen brachten eine Reihe unbefriedigender Aspekte zum Vorschein und führten zu zwei Schlussfolgerungen: (1) Kinder werden oft dazu bewegt, Gefühle auszudrücken, die sie nicht wirklich erleben. In der Mischung einer moralisierenden und einer selig machenden Atmosphäre sind echte Interaktionen ziemlich selten. Kindern wird nicht geholfen, ihre wahren Gefühle zu erforschen und mit ihnen zurechtzukommen. Dies führt zu Entfremdung. (2) Trotz der kindzentrierten Ausrichtung der Vorschule hinterlassen viele Elemente einen ziemlich akademisch orientierten Eindruck. Die Initiative der Kinder ist eingeschränkt, selbst während des so genannten »Freispiels«. Die Interessenschwerpunkte, um die herum die angebotenen Aktivitäten gruppiert sind, entsprechen nicht immer den wirklichen Interessen der Kinder. Der Impression-Expression-Zyklus wird auf rigide Weise eingesetzt: Die Lehrer/innen entscheiden, welche Eindrücke hervorgerufen sowie wann und wie diese angeblichen Impressionen in Werken ausgedrückt werden. Außerdem wird die Komplexität des Lernprozesses nicht genügend anerkannt: Die Lehrer/innen handeln, als ob sie fähig seien zu regulieren,

was die Kinder aufnehmen und was nicht.

Während der folgenden zig Treffen diskutierte die Gruppe über mögliche Lösungen für die erkannten Probleme und reflektierte ihre Erfahrungen mit ihnen. So entstand allmählich das Modell »erfahrungsorientierte Erziehung«. Seitdem wurde es in einem kreisförmigen Prozess der Forschung, Entwicklung und Verbreitung durch Lehrerfortbildungen und Publikationen fortgeführt. Dieses innovative Handeln wurde von einem fortlaufenden Bemühen begleitet, die langsam entstehende neue Praxis konzeptionell zu untermauern. Das führte 1979 zum so genannten »Tempel-Schema«, das sieben Konzepte enthält und auf logische Weise miteinander verknüpft (siehe Abbildung 1 - fehlt in Internetversion):

1. Emanzipation
2. Befreiungsprozesse
3. kreative Prozesse
4. angereicherte Umgebung
5. Initiative des Kindes
6. erfahrungsorientierter Dialog
7. erfahrungsorientierte Haltung

Die Grundlage der erfahrungsorientierten Erziehung ist die erfahrungsorientierte Haltung des Lehrers/der Lehrerin. Der Begriff »erfahrungsorientiert« verweist auf eine Bewegung in der Psychologie, deren wichtigste Repräsentanten Carl Rogers und Eugene Gendlin sind. Der erfahrungsorientierte oder »experientielle« Ansatz ist eine bestimmte Sichtweise: Er bezieht sich auf die absichtliche Orientierung am »Erfahrungsprozess« im Kind (oder Lehrer). Von Gendlins brillantem Versuch, die Wirklichkeit der Erfahrung zu definieren, lernen wir, dass das Erfahren »der Prozess der konkreten körperlichen Empfindung ist, die den Grundstoff von psychologischen und Persönlichkeitsphänomenen bildet« (Gendlin 1964, S. 111). Erfahrungsorientierte Theorie und Praxis beruhen auf der grundlegenden Kompetenz von Forschern, Entwicklern und Lehrern, mit dem Gefühl zu nehmen, was in der Psyche anderer Personen passiert. Es ist der fortwährende Versuch, sich auf die Gefühle, Wahrnehmungen, empfundenen Bedeutungen und Kognitionen anderer Personen zu konzentrieren und zu versuchen, diese Inhalte auf der Ebene des eigenen Erfahrens zu »rekonstruieren«, wiederzuerschaffen. Diese Art sorgfältig gesammelter Informationen hat sich als außerordentlich wertvoll für Forschungsaktivitäten, die Entwicklungsarbeit und die pädagogische Praxis erwiesen. Sie führt zu einer Form des Verstehens, die das übertrifft, was man durch deduktives rationales Denken erfahren kann (wobei der Beitrag logischer Fähigkeiten nicht verneint werden soll).

Dank dieses Ansatzes können die drei Prinzipien, die jede praktische Entscheidung leiten, erfolgreich eingesetzt werden. Das erste Prinzip bezieht sich auf das Bemühen, die Initiative des Kindes zu stimulieren. Dies beinhaltet das Setzen von Regeln, die eine reibungslos verlaufende Klassenorganisation und ein Maximum an Freiheit für jedes Kind (und nicht nur für die »fittesten«) sicherstellen. Das zweite Prinzip mobilisiert den Lehrer, fortwährend die Erziehungsumwelt anzu-

reichern, indem er Materialien und Aktivitäten einbringt, Möglichkeiten zur Erforschung der Realität eröffnet und als Kulturvermittler wirkt. Beim dritten Grundsatz wird den Interaktionen zwischen Lehrer und Kindern Aufmerksamkeit gezollt. Dieser Dialog ist entscheidend, um eine gute Beziehung aufzubauen, Gefühle zu unterstützen und Handlungen anzuregen. Das setzt Sensibilität für die emotionalen und Entwicklungsbedürfnisse des Kindes voraus.

Die Prinzipien sind für zwei Kategorien von Prozessen dienlich, die von einem Lehrer angestrebt werden: »Befreiungsprozesse« sind therapeutische Veränderungen. Sie werden erreicht, wenn Kindern geholfen wird, mit emotionalen Problemen fertig zu werden. »Kreative Prozesse« sind Entwicklungsveränderungen, bei denen neue geistige Strukturen entstehen. Das Resultat einer erfahrungsorientierten Erziehung ist eine emanzipierte Person. Dieses Endziel der Erziehung umfasst emotionale Gesundheit und Authentizität, eine forschende Grundhaltung, Offenheit für die äußere und innere Welt, ein Gefühl des Verbundenseins (mit sich selbst, den anderen, der materiellen Welt einschließlich Natur, Gesellschaft und dem gesamten Ökosystem) sowie auf dieser Grundlage ein starkes Engagement für die Verbesserung der Lebensqualität und des weltweiten Schöpfungsprozesses.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Modell der erfahrungsorientierten Erziehung aus Unzufriedenheit mit der derzeitigen Vorschule erwuchs. Es besitzt Unterscheidungsmerkmale, die in der Praxis beobachtbar sind. Die Initiative der Kinder nimmt zu, die Umgebung wird auf herausfordernde, unkonventionelle Weise umgestaltet, und viel Aufmerksamkeit wird den Interaktionen zwischen Lehrer/in und Kind gezollt.

Zwei herausragende Indikatoren von Qualität

Wenn wir die Qualität einer pädagogischen Einrichtung definieren wollen, können wir uns auf drei verschiedene Arten von Variablen konzentrieren (vgl. Abbildung 2 - fehlt in der Internetversion): Die erste Kategorie umfasst die Behandlungsscharakteristika: Wir erwarten beispielsweise einen anregungsreichen Klassenraum mit genügend Lehrmitteln, eine Vielfalt von Aktivitäten, eine motivierte und empathische Lehrerin ... Die zweite Kategorie verdeutlicht Ergebnisse: Was ist die Wirkung der Erziehung auf die weite Bandbreite von Kompetenzen und Einstellungen, die entwickelt werden können oder sollen? Wir können untersuchen, ob Entwicklungsfortschritte hinsichtlich der Rechen- und Sprachfähigkeiten oder der motorischen Fertigkeiten eingetreten sind. Und wir können ermitteln, ob die Kinder ein positives Selbstbild haben, über mehr soziale Kompetenz verfügen, mehr Initiative zeigen usw. Obwohl das Projekt über erfahrungsorientierte Erziehung zu einer Klarifikation dieser Arten von Variablen beigetragen hat (s.u.), ist sein Erfolg sicherlich durch die Konzeptualisierung einer dritten Kategorie von Qualitätsmerkmalen mitbedingt: den Prozessvariablen. Hier wurden zwei Kriterien ermittelt, die als schlüssige Indikatoren für die Qualität von Erziehung – unabhängig von ihrem Kontext – betrachtet werden können: »emotionales Wohlbefinden« und »aufgabenbezogenes Engagement«.

Beide sind insofern Prozessvariablen, als sie uns informieren, was im Kind als Folge der vom Lehrer geschaffenen Erziehungsbedingungen und des Kontextes der Einrichtung als Ganzes vorgeht. Der Grad des Wohlbefindens zeigt uns, inwieweit die erzieherische Umgebung dem Kind hilft, sich zu Hause zu fühlen, es selbst zu sein, in Kontakt mit sich selbst zu bleiben und seine emotionalen Bedürfnisse (nach Zuwendung, Anerkennung usw.) zu befriedigen. »Aufgabenbezogenes Engagement« ist eine besondere Qualität der menschlichen Aktivität, die an Konzentration erkannt werden kann. Sie ist gekennzeichnet durch Motivation, Interesse und Faszination, durch Offenheit für Reize und Erfahrungsintensität sowohl im Sinnes- als auch im kognitiven Bereich sowie durch tiefe Befriedigung und einen starken Energiefluss auf körperlicher und geistiger Ebene. Die Quelle dieser Befriedigung ist der Forschungstrieb, der durch ein bestimmtes Muster von Entwicklungsbedürfnissen in Bahnen gelenkt wird.

Aufgabenbezogenes Engagement ist ein Qualitätsmaß, das auf eine unendliche Zahl von Situationen und alle Altersgruppen anwendbar ist. Selbst bei Säuglingen kann man den Grad messen, zu dem sie sich auf die Umgebung konzentrieren und auf Reize reagieren. Csikszentmihayli (1979) erwähnt in diesem Zusammenhang den »Zustand des Fließens«, in den eine involvierte Person eintritt. Jeder wird zustimmen, dass es zu keinem aufgabenbezogenen Engagement kommt, wenn Aufgaben zu leicht oder zu schwierig sind. Es entsteht am Rande der persönlichen Fähigkeiten oder in der »Zone der proximalen Entwicklung«. Aktivitäten, die eine ausreichende Menge von aufgabenbezogenem Engagement mit sich bringen, fördern die Entwicklung. Dies wird durch die Charakteristika des Engagiertseins garantiert: Eine involvierte Person nutzt das ganze Potential ihrer Fähigkeiten und ist hoch motiviert. Veränderungen, die in solchen Momenten auftreten, erfolgen auf der Ebene fundamentaler Schemata (Flavell 1963); »deep level learning« findet statt. Natürlich gibt es nur Veränderungen in den Schemata oder Entwicklungsbereichen, die von der Aktivität betroffen waren (Laevers 1993). Aus all diesen Gründen ist das aufgabenbezogene Engagement ein hervorragender Indikator für Entwicklungsprozesse.

Mit Hilfe der Prozessvariablen »Wohlbefinden« und »aufgabenbezogenes Engagement« können wir das komplexe Problem der Qualität angehen. Sie zeigen uns mehr vom Wesen der Qualität als dies Behandlungsvariablen tun, da diese keine wirkliche Garantie für den Erfolg der Erziehung bieten. Tatsächlich geben Behandlungsvariablen nur einen groben Eindruck von der Qualität, da dieselbe erzieherische Intervention verschiedene Kinder auf ganz unterschiedliche Weise beeinflussen kann. Wohlbefinden und aufgabenbezogenes Engagement zeigen hingegen, was die erzieherische Umwelt bei ihnen bewirkt. Allerdings sind auf gewisse Weise die Ergebnisse alles, worauf es ankommt – das Problem mit dieser Kategorie von Variablen ist jedoch, dass man erst am Ende des Schulhalbjahres oder Schuljahres erfährt, ob die Erziehung erfolgreich war. Und das ist natürlich eindeutig zu spät, um etwas für eine bestimmte Gruppe zu ändern. Hinzu kommt, dass das Messen der Ergebnisse von Erziehung eine komplizierte Angelegenheit ist, vor allem wenn wir wirklich die Kompetenzen ermitteln wollen, auf die es im Leben ankommt, und nicht nur leicht messbare Fertigkeiten. Das zentrale Kon-

zept »aufgabenbezogenes Engagement« garantiert auf gewisse Weise, dass etwas sehr Wertvolles im Kind vorgeht, etwas, das unvermeidlich zu tief gehendem Lernen führen muss, und zwar im Bereich der Kompetenzen, die durch die jeweilige Aktivität angesprochen werden.

Zehn Handlungsansätze

Die Identifizierung der zwei Qualitätsindikatoren bildete den Wendepunkt im erwähnten Projekt. Beide Konzepte boten einen klaren und praktischen Standard, anhand dessen man die Initiativen evaluieren kann, die die erzieherische Umwelt gestalten. Beim Versuch, die mit Hunderten von Interventionen gesammelten Erfahrungen zu systematisieren, wurden zehn Handlungsansätze ermittelt. Sie lassen es im Hinblick auf Wohlbefinden und aufgabenbezogenes Engagement der Kinder ratsam erscheinen, dass Vorschullehrer/innen

1. den Klassenraum mit ansprechenden Ecken ausgestalten;
2. immer wieder die Ausstattung dieser Ecken überprüfen und unattraktive Materialien durch interessantere ersetzen;
3. neue und ungewöhnliche Materialien und Aktivitäten einführen;
4. Kinder beobachten, ihre Interessen ausfindig machen und Aktivitäten suchen, die diesen Handlungsorientierungen entsprechen;
5. laufende Aktivitäten durch stimulierende Impulse und bereichernde Eingriffe unterstützen;
6. die Möglichkeiten für eigene Initiativen erweitern und sie durch sinnvolle Regeln und Abmachungen befördern;
7. die Beziehung zu jedem Kind und diejenigen der Kinder untereinander überprüfen und versuchen, sie zu verbessern;
8. Aktivitäten einführen, die Kinder beim Erforschen der Welt des Handelns, der Gefühle und Werte unterstützen;
9. Kinder mit emotionalen Problemen ermitteln und unterstützende Interventionen ausarbeiten;
10. Kinder mit besonderen Entwicklungsbedürfnissen ausfindig machen und Interventionen durchführen, die aufgabenbezogenes Engagement im Problembereich hervorbringen.

Diese zehn Handlungsansätze bieten einen Rahmen, innerhalb dessen Lehrer/innen arbeiten können, ohne dass ihnen der Freiraum für Eigeninitiative genommen wird. Wenn sie eingesetzt werden, muss man fortwährend Entscheidungen fällen und dabei berücksichtigen, was die Eingriffe im Kind bewirken. Dabei kann ein prozessorientiertes Überprüfungssystem hilfreich sein, das im Rahmen des Projekts »erfahrungsorientierte Erziehung« entwickelt wurde und erneut den Wert von Prozessindikatoren verdeutlicht. Dieses System beinhaltet drei Schritte: Zuerst führen die Lehrer/innen ein Klassen-Screening durch. Bei jedem Kind prüfen sie die Dimensionen »Wohlbefinden« und »aufgabenbezogenes Engage-

ment«, wobei sie für jede eine klar definierte Fünf-Punkte-Skala verwenden. Der jeweilige Wert wird anhand von zig oder Hunderten von Eindrücken bestimmt, die in den letzten Wochen bezüglich des Kindes gesammelt wurden. Bei Kindern, die weniger als vier Punkte erhalten haben (entweder hinsichtlich des Wohlbefindens, des aufgabenbezogenen Engagements oder beider Dimensionen), können dann die Lehrer/innen mit weiteren Beobachtungen und Analysen in Schritt 2 und 3 des Verfahrens fortfahren.

Eine periodische Überprüfung hat sich nicht nur als praktikabel, sondern auch als sehr stimulierend für die Lehrer/innen erwiesen. Im Gegensatz zu anderen Ansätzen erhalten sie einen Eindruck vom Sinn ihres Handelns: Sie bekommen eine unmittelbare Rückmeldung und können ohne Verzögerung aktiv werden. Dabei ist das Ziel, mehr Freude und mehr intrinsisch motivierte Handlungen in dem jeweiligen Aktivitätsgebiet oder in dem betroffenen Entwicklungsbereich hervorzurufen. Es ist auch wichtig zu beachten, dass ein Klassen-Screening auf Grundlage von den Prozessvariablen (und mit Antworten auf die Frage »Wie geht es jedem Kind in diesem Umfeld?«) schlüssiger als das Erfassen der Entwicklungsstufe ist. Ein hoch begabtes Kind (das mit traditionellen Messmethoden nicht als ein »Problem« ermittelt werden würde) wird sicherlich bei einem prozessorientierten Ansatz nicht unbeachtet bleiben, wenn es sich nicht wohl fühlt oder unbeteiligt ist. Dann wird deutlich, dass die Umgebung nicht die Herausforderungen enthält, die von solchen Kindern so sehr benötigt werden. Ein retardiertes Kind (das als großes Problem bei einem traditionellen Screening erfasst würde) würde als sehr gut in seiner Umgebung gedeihend und nicht als »Problemkind« betrachtet werden, wenn die Werte hinsichtlich des Wohlbefindens und des aufgabenbezogenen Engagements hoch sind. Dies würde vielmehr zeigen, dass das Kind von dem profitiert, was es in seiner Umgebung vorfindet, und sich weiterentwickelt.

Operationalisierung zentraler Variablen

Im Rahmen des Projekts »erfahrungsorientierte Erziehung« wurden drei zentrale Variablen ermittelt, die für die Aus- und Fortbildung von Praktikern und ihre Praxisanleitung von Bedeutung sind. Für die Variable »aufgabenbezogenes Engagement« wurde die »Leuven Involvement Scale« (LIS) entwickelt, die es in verschiedenen Versionen gibt: für drei- bis sechsjährige Kinder (LIS-YC), Kleinstkinder (LIS-T), Grundschul Kinder (LIS-PS), geistig behinderte Kinder (LIS-MH) und Sekundarstufenschüler/innen (LIS-HE). Es handelt sich hier um Schätzskaalen mit fünf Stufen, die ein Kontinuum von einem totalen Fehlen von Aktivität (Stufe 1) bis hin zum maximalen Aufgehen in der Aktivität (Stufe 5) definieren. Als Bewertungshilfe wurde noch eine Liste mit Verhaltenssignalen bzw. -aspekten zusammengestellt, zu denen Konzentration, Energie, Komplexität und Kreativität, Gesichtsausdruck und Körperhaltung, Durchhaltevermögen, Sorgfalt, unmittelbares Eingehen auf das Angebot, spontane Aussagen und Zufriedenheit gehören. Eine genauere Beschreibung der Skalen befindet sich in unserem Manual mit Videokassette (Laevers 1994a).

Aus pädagogischer Perspektive ist es interessant zu wissen, wie viel Freiheit die Organisation des Schultages dem Kind belässt. Wir beschäftigen uns hier nur mit der Dimension des Freiheitsgrades, der durch die formale Strukturierung vorgegeben ist, was von informellen Regelungen zu unterscheiden ist: Selbst wenn Kindern auf der organisatorischen Ebene erlaubt ist, ihre Aktivitäten selbst auszuwählen, können Lehrer/innen durch Eingriffe den vom Kind erfahrenen Freiheitsgrad stark einschränken. Dieser informelle Aspekt ist in der Variable »Erziehungsstil« (s.u.) integriert.

Ansonsten unterscheiden wir hinsichtlich der organisatorischen Bedingungen im Tagesablauf vier mögliche Zonen: Zone 1: verpflichtend vorgeschriebene Aktivität; Zone 2: Wahlmöglichkeit zwischen drei bis fünf Alternativen; Zone 3: alle möglichen Aktivitäten sind mit Ausnahme einer weniger, ausdrücklich genannter erlaubt; Zone 4: alle möglichen Aktivitäten sind ausnahmslos gestattet. Bei den Zonen 3 und 4 ist es sehr wahrscheinlich, dass sich die Kinder mit acht bis 12 verschiedenen Aktivitäten befassen, von denen eine durchaus unter Anleitung des Lehrers erfolgen kann, wobei die Teilnahme aber freiwillig ist. Die »Eigeninitiative des Kindes« ist für uns eine der wichtigsten Behandlungsvariablen.

Die dritte Variable ist der »Erziehungsstil des Lehrers«. Unzweifelhaft sind dessen Interventionen entscheidend für die Qualität. In Anlehnung an eine im CSPO-Projekt (1983) entwickelten Schätzskala haben wir den »Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education« (ASOS-ECE) geschaffen. Dieses Beobachtungsinstrument berücksichtigt drei Dimensionen: (1) Stimulation: Hier wird erfasst, in welchem Ausmaß die Lehrer/innen bereichernd wirken, kulturelle Inhalte einbringen, informieren, Bereiche der Realität repräsentieren, die Kommunikation und das Engagement der Kinder fördern usw. (2) Sensibilität und Authentizität: Hier wird ermittelt, ob die Lehrer/innen sensibel für die Gefühle und das Wohlbefinden des Kindes sind, es als Person respektieren, Empathie zeigen, es als gleich wertvolles menschliches Wesen achten usw. (3) Autonomie: Hier wird beobachtet, ob die Lehrer/innen dem Kind Raum geben, selbst die Initiative zu ergreifen und Aktivitäten zu gestalten, sensibel für seinen Forschungsdrang sind, seine Interpretationen, Ideen, Ziele und Interessen berücksichtigen usw. Im Vergleich zur vorgenannten zweiten Variablen kann Autonomie bei jeder Form der Strukturierung des Schultages gewährleistet werden. Selbst während einer vorgeschriebenen Aktivität kann die Lehrerin genügend Freiraum für individuelle Interpretationen und Handlungen lassen.

Unsere Forschungsarbeit zur frühstkindlichen Betreuung

Bei einem von uns durchgeführten Forschungsprojekt über die Betreuung von null- bis zweieinhalbjährigen Kindern (Laevers/Leijnen/Veulemans 1993) wurden ASOS-ECE und LIS-T eingesetzt, aber darüber hinaus noch weitere Dimensionen untersucht: die wirklich aktiv verbrachte Zeit, die Arten von beobachteten Aktivitäten der Kinder, die Zonen für Eigeninitiative, Zeichen des Wohlbefindens (beschränkt auf Lachen und Weinen) sowie Interaktionen zwischen den Kleinstkin-

dern. Insgesamt wurden 29 Gruppen aus 15 Einrichtungen für jeweils einen Tag untersucht. Das Alter der Kinder war 18 bis 30 Monate.

Die Hauptuntersuchungsmethode war die Beobachtung. Dabei wurden Beobachtungseinheiten von jeweils zwei Minuten anhand eines Bogens erfasst, der alle Dimensionen der Untersuchung enthielt. Pro Gruppe wurde eine Stichprobe von fünf bis sieben Kindern ausgewählt, die in einer vorgeschriebenen Abfolge beobachtet wurden. Die Daten wurden nur während der Spielzeit erfasst, also nicht während des Essens oder pflegerischer Tätigkeiten. Es wurden 194 Kinder beobachtet.

Tab. 1: Durchschnittswerte für aufgabenbezogenes Engagement (LIS-T) nach beobachteter Gruppe

Nummer der Gruppe	Durchschnittswert für Engagiertheit
1	2,8
2a	3,1
2b	3,0
3a	3,3
3b	3,2
4a	3,5
4b	2,8
5a	3,4
5b	3,8
6a	3,8
6b	3,3
7a	2,7
7b	3,1
8a	3,8
8b	3,1
9a	2,8
9b	3,2
10a	3,5
10b	2,7
11a	3,2
11b	3,1
12a	3,2
12b	3,0
13a	3,0
13b	2,4
14a	3,2
14b	2,6
15a	3,1
15b	3,0

An dieser Stelle sollen nur die Forschungsergebnisse zur Dimension »aufgabenbezogenes Engagement« dargestellt werden. Der Durchschnittswert für Engagiertheit lag für die gesamte Stichprobe bei 3,12. Tabelle 1 verdeutlicht, wie groß die Unterschiede zwischen den Gruppen waren: In Gruppe 13b lag der Durchschnittswert nie höher als 2,4, während er in der Gruppe 6a 3,8 betrug. Wenn wir die Durchschnittswerte pro Kind betrachten, sind die Unterschiede sogar noch deutlicher: Als höchsten Durchschnittswert für ein Kind ermittelten wir 4,6, als niedrigsten 1. Der Durchschnittswert für Jungen (N = 107) betrug 3,17, während alle Mädchen (N = 87) zusammen nicht mehr als 3,03 erreichten. Jüngere Kinder waren weniger beteiligt (Durchschnittswert: 2,98) als ältere (3,16).

Die Forschungsergebnisse ergaben keine einfache Beziehung zwischen der einem Kind gegebenen Freiheit für Eigeninitiative und den Grad des aufgabenbezogenen Engagements. In einigen Gruppen waren Kinder am meisten involviert, wenn sie Aktivitäten frei wählen konnten, während in anderen Gruppen die höchsten Werte bei vorgeschriebenen Aktivitäten ermittelt wurden. Es ist offensichtlich, dass Freiraum für Eigeninitiative an sich keine intensive Aktivität garantiert. Faktoren wie das angebotene Material und die stimulierende Unterstützung des Erwachsenen scheinen entscheidend zu sein.

Tabelle 2 zeigt wichtige Unterschiede im Ausmaß des aufgabenbezogenen Engagements je nach Aktivität. Auf dieser Grundlage könnte man annehmen, dass Kleinstkinder am anziehendsten das Spiel mit Blöcken (Duplo wurde oft erwähnt), das Spiel mit Miniaturautos, das Kleben und die Buchbetrachtung empfanden. Niedrigere Werte wurden für die Puppenecke, Bilderlotto, Fahrradfahren und Singen ermittelt. Die extremsten positiven Werte wurden für »Tanz« und »Puppenspiel« erfasst, die ein enormer Erfolg waren (aber nur in einer Gruppe beobachtet wurden). Für jede Gruppe wurde ein Profil erstellt, für das alle vorhandenen Daten und Schlussfolgerungen aus den qualitativen Analysen miteinander verknüpft wurden. Zur Illustration der hierbei entstandenen Beschreibungen porträtieren wir nun zwei Gruppen von unterschiedlicher Qualität.

In der Gruppe 7a, die sechs Kleinstkinder im Alter von einem Jahr und sieben Monaten bis zu zwei Jahren und einem Monat umfasste, betrug der Mittelwert für aufgabenorientiertes Engagement 2,7. Das den Kindern angebotene Spielmaterial war dürrig: am Vormittag Blöcke und kuschlige Spielsachen, am Nachmittag Fahrräder (für draußen). Der größte Teil der Kinder wirkte die meiste Zeit gelangweilt. Am Nachmittag zeigten sie Interesse am Sandkasten, durften aber nicht dort spielen. Sie mussten sich auf das »rollende Material«, eine Rutsche und ein Spielhaus beschränken. Es wurde viel geweint, und die Zahl der Interaktionen war gering (durchschnittlich 4,7 Interaktionen pro Kind und Stunde). Während der Beobachtungszeit wurden überhaupt keine Interaktionen zwischen dem jeweils beobachteten Kind und den Betreuungspersonen registriert. Auch griffen Letztere nur selten ein. Die Kinder wurden wenig stimuliert und waren sich selbst überlassen. Während der Zeit des Fütterns waren beide Erwachsenen mit jeweils einem Kind beschäftigt. Die übrigen wurden allein gelassen und mussten warten, bis sie an die Reihe kamen.

Tab. 2: Durchschnittswerte für aufgabenbezogenes Engagement (LIS-T) nach Aktivität (die Zahlen in Klammern geben die Anzahl der Gruppen wieder, in denen die jeweilige Aktivität beobachtet wurde)

Aktivität	Durchschnittswert für Engagiertheit
Puppen (10)	3,4
Spielhaus (7)	2,9
Autos (9)	3,8
Bauernhof (1)	3,8
Zug (5)	2,9
Puzzles (7)	3,0
Lotto (3)	2,7
Malen, Ausmalen (3)	2,8
Kleben (4)	3,8
Plastilin (2)	3,4
Perlen (3)	3,0
Rutsche (7)	3,3
Schaukel (7)	3,2
Tunnel (4)	3,7
Schaukelpferd (1)	3,2
Fahrrad (19)	2,8
Bälle (9)	3,1
Sandtisch (11)	3,4
Töpfe (4)	3,5
Blöcke (12)	4,0
Tanzen (1)	4,3
Singen (6)	2,9
Buchbetrachtung (4)	3,7
Puppenspiel (1)	4,9

Bei der Gruppe 4a war der Mittelwert für aufgabenbezogenes Engagement mit 3,5 recht hoch. Die Organisation war sehr effizient, sodass 52% des Tages zum Spielen verblieben – dies war der höchste Wert in der ganzen Stichprobe. Während des Fütterns beschäftigte sich der zweite Erwachsene immer mit den anderen Kindern. Wartezeiten wurden mit geeigneten Aktivitäten ausgefüllt. Die Kinder hatten viel Platz zu ihrer Verfügung, sodass sie sich beschäftigen konnten, ohne von herumlaufenden Gleichaltrigen gestört zu werden. Die Atmosphäre war sehr fröhlich: »Lachen« wurde 22mal registriert (der höchste Wert); geweint wurde nur, wenn sich ein Kind verletzt hatte. Die Betreuungspersonen legten großen Wert auf das Spielen und ließen den Kindern viel Spielraum für Eigeninitiative. Viel Aufmerksamkeit wurde dem Begrüßen der Kinder und ihrer Eltern gewidmet. Die Kinder wurden angesprochen, es wurde ihnen gesagt, was die anderen Kinder machen, und es wurde ihnen auf diese Weise geholfen, sich zu Hause zu fühlen. Viel Aufmerksamkeit wurde auch auf das einzelne Kind gerichtet. Gele-

gentliches Singen während der Aktivitäten hatte einen positiven Einfluss auf das Gruppenklima. Es ist ziemlich überraschend, dass in dieser Gruppe nur sieben verschiedene Aktivitäten während der Beobachtungszeit registriert wurden. Dies beweist, dass die Zahl der Spielgelegenheiten weniger wichtig als deren Qualität zu sein scheint – neben den anderen Variablen »Erziehungsstil« und »Organisation«.

Bei allen 29 Profilen wurden einige allgemeine Merkmale deutlich, die Rückschlüsse über Bedingungen zulassen, die aufgabenbezogenes Engagement fördern oder diesbezüglich kontraproduktiv sind. Dazu gehören:

- die Menge, die Vielfalt und der Zustand des angebotenen Materials: In manchen Einrichtungen wird zu wenig bereitgestellt, was zu Langeweile und Konflikten zwischen den Kindern führt. In einigen Gruppen müssen die Kinder tagelang mit demselben Material spielen, während in anderen die Betreuungspersonen die im Verlauf des Tages angebotenen Aktivitäten fortwährend variieren. In manchen Einrichtungen kann der Mangel an Engagiertheit durch den schlechten Zustand des Materials erklärt werden: Kaputte Spielsachen werden nicht repariert oder ersetzt.
- die Dauer der Aktivitäten: In sechs Gruppen dauerten die Aktivitäten zu lange, während in anderen der rasche Wechsel von einem Angebot zum nächsten (alle 15 Minuten) einen positiven Aspekt auf die Engagiertheit der Kinder zu haben schien: Hier wurden bis zu 17 Aktivitäten während des Beobachtungstages registriert. Diese Art, die Kinder zu stimulieren, kann aber auch Nachteile haben: Sie mag die Eigeninitiative der Kinder reduzieren (es ist auch wichtig zu lernen, auszuwählen) und sie am Erreichen des höchsten Grades des aufgabenbezogenen Engagements behindern (der oft mit überraschenden Formen des Durchhaltevermögens verknüpft ist).
- der Schwierigkeitsgrad: In einigen Gruppen entsprach das angebotene Material nicht den Fähigkeiten der Kinder, weshalb sie wenig involviert waren.
- die Wahlfreiheit: In mehreren Fällen war offensichtlich, dass die Kinder zu einer Aktivität gezwungen wurden. Dies führte nur selten zu einer intensiven Beschäftigung.
- der vorhandene Platz: In einigen Einrichtungen hatten die Kinder nicht genügend Platz, um ordentlich zu spielen. Dies hatte einen negativen Einfluss auf die Qualität des Spiels. Auch störten die Kinder einander fortwährend – wobei dies selbst dann der Fall war, wenn sie bei Aktivitäten an Tischen zu eng nebeneinander saßen. In einer Einrichtung mit genügend Platz war der Raum in Ecken unterteilt, sodass die Kinder sich zurückziehen und voll auf ihr Spiel konzentrieren konnten.
- stimulierende Impulse: Die Dimension »stimulierende Eingriffe« in der ASOS-ECE erwies sich als sehr aussagekräftig in Hinblick auf die allgemeine Qualität der Einrichtung. Wichtige Impulse waren das Zeigen von Interesse an der Aktivität des Kindes, Vorschläge zur Bereicherung des Spiels, Fragen zur Anregung der Kommunikation der Kinder usw.
- Wohlbefinden: Sich in der Gruppe zu Hause zu fühlen ist eine Voraussetzung für aufgabenbezogenes Engagement. Manchmal waren gesundheitliche Probleme

me, Schwierigkeiten bei der Anpassung an die Gruppe und negative Eingriffe der Erwachsenen (siehe die zweite Dimension von ASOS-ECE) entscheidende Hinderungsgründe für das Auftreten von Engagiertheit.

Zusammenfassend zeigte dieses Forschungsprojekt, wie eine sinnvolle Bewertung der Qualität von Kindertageseinrichtungen durchgeführt werden kann, wenn man den Parameter »aufgabenbezogenes Engagement« als zentrale Achse verwendet.

Unsere Forschungsarbeit zur vorschulischen Erziehung

Die Einschätzungsskala LIS-YC wurde und wird in einer zunehmenden Zahl von Forschungsprojekten eingesetzt (Laevers, in Vorb.; Pascal/Bertram 1994; Theunissen 1992). Die bisher ermittelten Ergebnisse ermöglichen es uns, einen Eindruck davon zu vermitteln, was als ein hoher bzw. niedriger Wert in der erzieherischen Praxis interpretiert werden kann. Zuerst wollen wir anhand der Abbildung 3 (fehlt in der Internetversion) die Durchschnittswerte 2,7, 3,5 und 4,2 konkretisieren. Die hier verwendeten Daten wurden an zwei Beobachtungstagen gesammelt, an denen die Kinder 22-, 25- und 28mal in Intervallen von jeweils drei Minuten beurteilt wurden.

Es ist offensichtlich, dass ein Schultag für jedes der Kinder ganz anders aussah und dass wir von bedeutenden Unterschieden in der Qualität sprechen können. Die Darstellung zeigt deutlich, was ein Unterschied von 0,8 bei den Durchschnittswerten ausmacht: Das Kind mit dem Durchschnittswert 2,7 war hauptsächlich auf der Stufe 3 aktiv (Aktivität ohne aufgabenbezogenes Engagement), während dasjenige mit 4,3 nahezu kontinuierlich involviert war – es erreichte 19mal Stufe 4 und achtmal Stufe 5!

In einer Voruntersuchung, die Teil des Forschungsprojekts »The quality of pre-primary education« (Laevers, in Vorb.) ist, wurden zehn Klassen mit überwiegend Fünfjährigen untersucht. In jeder Klasse wurde eine Stichprobe von zehn Kindern ausgewählt, die vier Tage lang beobachtet wurden. Jedem Kind wurde etwa gleich viel Beobachtungszeit gewidmet, die in Drei-Minuten-Intervalle aufgeteilt wurde. Die Beobachtungen erfolgten nur in der so genannten »echten« Arbeitszeit – wenn Aktivitäten erfolgten.

Ist aufgabenbezogenes Engagement nun ein »dauerhaftes« Charakteristikum einer Einrichtung? Das ist eine zentrale Frage. Wenn sich der Grad an Engagiertheit von Tag zu Tag stark ändert oder wenn er von zufälligen Umständen abhängt, würde dieses Kriterium einen großen Teil seines Werts verlieren. Die uns vorliegenden Untersuchungsergebnisse zeigen jedoch, dass der Durchschnittswert für aufgabenbezogenes Engagement einer Klasse ein relativ stabiler Faktor ist. So haben qualitative Daten z.B. für die Klasse 7 mit dem sehr niedrigen Wert von 3,1 ergeben, dass die Lehrerin stark vom Burn-out-Syndrom betroffen war. Man kann sich dann gut vorstellen, dass der Mangel an professionellem Engagement eine deutliche Auswirkung auf die Qualität der erzieherischen Umgebung und ihre Beziehung zu den Kindern hatte.

Im Gegensatz dazu hatte Klasse 2 eine Lehrerin, die seit etwa zehn Jahren im

Projekt »Erfahrungsorientierte Erziehung« aktiv war und die Prinzipien in hohem Grade verwirklicht hatte. Eines der herausragenden Charakteristika dieser Lehrerin war, wie sie die erste Dimension des vorgenannten Erziehungsstil-Erhebungsinstruments umsetzte. So beobachtete sie fortwährend die Gruppe, um zu erfassen, wo sie benötigt wird. Auch nahm sie viele Eingriffe der Kategorie »offene Impulse« vor: Vorschläge, die das Kind zum Kommunizieren, Nachdenken oder Erweitern seiner Aktivität anregen. Das Faktum, dass sie im zweiten Untersuchungsjahr einen genauso hohen Durchschnittswert von 3,9 wie im ersten erhielt, unterstützt die Hypothese, dass aufgabenbezogenes Engagement die Fähigkeit eines Lehrers widerspiegelt.

Eine andere Begründung für diese Hypothese findet sich in der Forschungsarbeit von Theunissen (1992): Hier wurde ermittelt, dass eine Gruppe von 20 Lehrer/innen, die alle einen Kurs über erfahrungsorientierte Erziehung besucht hatten, signifikant höhere Werte erzielte als die Kontrollgruppe von 20 Kolleg/innen, die nicht an ihm teilnahmen (drei Messzeitpunkte im Verlauf eines Schuljahres, d.h. im November, März und Juni). Die Tatsache, dass es bereits einen signifikanten Unterschied im Grad des aufgabenbezogenen Engagements zu Beginn des Kurses gab, zeigt, dass schon die Anmeldung zu dieser Seminarreihe als Ausdruck von Kindorientierung, Zugänglichkeit und Kompetenz aufgefasst werden kann.

Die Beziehung zwischen Lehrer/in und Grad des aufgabenbezogenen Engagements muss jedoch in ihrem Kontext betrachtet werden. So ist die Zusammensetzung der Klasse ein Faktor, der mitbestimmt, ob der Lehrer einen hohen Wert erreicht. Kinder, die aufgrund früherer Erfahrungen (einschließlich im Rahmen der Familienerziehung) neugierige und selbstständig forschende Individuen geworden sind, lassen sich leichter involvieren als Kinder, denen weniger Gelegenheiten zum Spiel geboten wurden, deren Umgebung weniger verständnisvoll war und deren Herkunft emotional verletzend war. Somit ist die erfasste Stufe von aufgabenbezogenem Engagement das Resultat von drei Faktoren: Die ersten beiden sind die Kompetenz der Lehrer/innen und die Charakteristika der Kinder. Ein Durchschnittswert von 3,5 kann also ziemlich hoch für weniger »zugängliche« Kinder sein, ist aber ein schlechtes Ergebnis bei Kindern, die »von Natur aus« unternehmungslustig sind. Außerdem kann man nicht die Wechselseitigkeit von Beziehungen ignorieren: Lehrer/innen und Kinder beeinflussen einander gegenseitig. Die Art und Weise, wie eine Lehrerin ihre Klasse behandelt, ist zum Teil von den Kindern selbst bedingt. Allerdings bleibt wahr, dass die kompetentesten Lehrer/innen diejenigen sind, die die höchsten Werte erreichen – unabhängig von der Zusammensetzung ihrer Klasse. Der dritte Faktor ist die Kultur der Schule als eine Organisation. Wir mussten diesen Faktor hinzufügen, als wir feststellten, dass es an einer Schule niedrige Werte für aufgabenbezogenes Engagement gab, egal welchen Lehrer wir beobachteten. Eine weitergehende Analyse zeigte, dass die Schulkultur eine Reihe von Merkmalen aufwies, die Unterschiede in der Kompetenz der Lehrer/innen überdeckten. Diese arbeiteten alle nach Regeln, die der Schultradition entsprachen, sie aber hinsichtlich der Äußerung ihrer Kompetenz beschnitten.

Schlussbemerkungen

Im konzeptuellen Rahmen der »Erfahrungsorientierten Erziehung« wurde die Variable »aufgabenbezogenes Engagement« als ziemlich umfassendes Qualitätskriterium dargestellt. Es ist zutreffend, dass der ihr gegenüber anderen Qualitätsmaßstäben zugesprochene Vorrang im Widerspruch zu der Schlichtheit ihrer Einschätzungsskala steht. So viel der komplexen Realität scheint ignoriert zu werden, wenn die ganze psychologische Bedeutung einer Aktivitätsepisode auf eine Zahl zwischen 1 und 5 reduziert wird. Dementsprechend haben einige Wissenschaftler/innen, die mit dem Konzept des aufgabenbezogenen Engagements konfrontiert wurden, gemeint, dass es zu eng sei und durch eine Reihe anderer, genauso wichtiger Variablen ergänzt werden müsse. Wenn wir dennoch weiterhin den hervorragenden Status des »aufgabenbezogenen Engagements« als Qualitätsmaßstab im Vergleich zu anderen Kriterien betonen, begründen wir dies mit folgenden Argumenten:

1. **Aufgabenbezogenes Engagement ist nicht auf eine Art von Aktivität beschränkt:** Aufgrund des formalen Charakters von Engagiertheit – sie verweist auf die »Intensität« des Erfahrungsprozesses – eignet sie sich für eine große Vielfalt von Aktivitäten. Alles, was die Aufmerksamkeit und psychische Energie einer Person auf sich zieht, den Einsatz von Fähigkeiten hervorruft und den Forschungsdrang nährt, kann ein Inhalt von aufgabenbezogenem Engagement sein. Dies trifft konsequenterweise auf jede Art von Aktivität zu. Das Handwerk oder die Kunst der Erziehung ist es nun, Engagiertheit bei allen Arten von Aktivitäten zu erreichen.
2. **Aufgabenbezogenes Engagement spiegelt intensives psychisches Leben wider:** Sie bezieht sich auf einen sehr wertvollen psychischen Zustand im Individuum, der von sehr wichtigen Charakteristika wie Sinnhaftigkeit, vollständiges Mobilisieren aller Fähigkeiten, natürlicher Energiefluss, hoher Zufriedenheitsgrad usw. bestimmt wird. Wir glauben, dass diese Kombination motivationaler und geistiger Faktoren eine gute Synthese von dem ist, was üblicherweise als perfekte Voraussetzung für tief gehendes Lernen bezeichnet wird (Laevers 1994c).
3. **Aufgabenbezogenes Engagement ist am Kreuzungspunkt einer großen Vielfalt von Kräften:** Aufgrund seines Status als Prozessvariable ist Engagiertheit ein interessanter Ausgangspunkt, um Qualität zu messen. Sie zeigt, wie die erzieherische Umgebung ein Kind beeinflusst – und zwar auf der Stelle. Sie ist ein recht einfacher Indikator für einen sehr komplexen Interaktionsprozess zwischen einer Unmenge von Faktoren in der Betreuungsperson, der Infrastruktur, der Gruppe und dem Individuum. Zu einem gewissen Maße enthält sie sogar die andere zentrale Prozessvariable (Wohlbefinden), insofern die meisten kleineren Kinder kein hohes Maß an aufgabenbezogenem Engagement zeigen würden, wenn sie sich in der Einrichtung nicht zu Hause fühlten. Natürlich ersetzt Engagiertheit nicht die anderen Qualitätsdimensionen. Aber sie enthält und drückt diese gewissermaßen aus. Deshalb ist sie ein perfekter und einfacher Ausgangspunkt für weitere Analysen. Man kann dies mit dem Finden des

- richtigen Endes eines Wollknäuels vergleichen.
4. **Aufgabenbezogenes Engagement umfasst zwischenmenschliche Interaktion:** Hinsichtlich der sozialen Dimension gibt es keinen Widerspruch zwischen kommunikativer Aktivität und Engagiertheit – im Gegenteil, der soziale Kontext kann auf vielen Wegen aufgabenbezogenes Engagement hervorrufen, indirekt (durch die entstandene Atmosphäre) oder direkt (wenn faszinierende Gespräche stattfinden). In der Abfolge kindlicher Aktivitäten sollten diese Augenblicke der Interaktion einen wichtigen Platz einnehmen, da sie die Entwicklung bereichern. Sie fördern zumeist mehrere Kompetenzen: darstellende (Sprachgebrauch, symbolische Gesten), wahrnehmende psychosozialer Art (lernen über sich selbst in der Beziehung zu anderen) und vorstellende (insofern man beim Kommunizieren einen Eindruck der genaueren Bedeutung von Dingen bekommt).
 5. **Aufgabenbezogenes Engagement und Intuition:** Schließlich zeigen uns unsere Erfahrungen mit In-service-Training, dass Lehrer/innen nur selten das Messen von Engagiertheit als bedrohlich erleben. Im Gegenteil: Sie begrüßen dies als Ausdruck dessen, was sie selbst intuitiv als das Wichtigste in ihrer Praxis erleben, nämlich das Aufgehen der Kinder in ihrer Arbeit und die dabei von ihnen erlebte Freude. Außerdem ermöglicht aufgabenbezogenes Engagement als Ausgangspunkt in der Beratung von Lehrer/innen, deren Position uneingeschränkt zu akzeptieren. Eine der ersten Aussagen bei der Konsultation von Praktiker/innen ist: »Lasst uns damit beginnen, wo wir sind, und anerkennen, was Sie bis jetzt aufgebaut haben. Was auch immer der bisher erreichte Grad an aufgabenorientiertem Engagement ist, lasst uns als ein Team zusammenarbeiten, um diesen Grad zu erhöhen.«

Aus einer solchen Perspektive heraus wird schon eine kleine Verbesserung aufgrund einer absichtlich erfolgten Initiative als Erfolg erlebt, aus dem neue Energie für den nächsten Schritt gewonnen wird. Aufgabenorientiertes Engagement als Ausgangspunkt demotiviert die Lehrer/innen nicht, sondern gibt ihnen ein Mittel, sich erfolgreich und belohnt zu fühlen ...

Literatur

- Csikszentmihayli, M.: The concept of flow. In: Sutton-Smith, B. (Hrsg.): Play and learning. New York: Gardner 1979, S. 257–273
- CSPO: Kleuterontwikkeling en beïnvloedende factoren. Rapport 7: De relatie tussen klasmilieukennmerken en vorderingen van kinderen in de derde kleuterklas. Leuven: CSPO 1983
- De Groof, J./Van Haver, T. et al.: De school op rapport: Het Vlaams onderwijs in internationale context. Kapellen: Pelckmans 1993
- Depaepe, M./Laevers, F.: Preschool education in Belgium. In: Woodill, G./Bernhard, J./Prochner, L. (Hrsg.): International handbook of early childhood education. New York: Garland 1992, S. 93–103
- Flavell, J.H.: The developmental psychology of Jean Piaget. London: Van Nostrand Reinhold

1963

- Gendlin, E.: A theory of personality change. In: Worchel, P./Byrne, D. (Hrsg.): Personality change. New York: Wiley 1964, S. 100–148
- Kind en Gezin: Jaarverslag. Brussel: Selbstverlag 1994
- Laevers, F.: Deep level learning: an exemplary application on the area of physical knowledge. *European Early Childhood Research Journal* 1993, 1, S. 53–68
- Laevers, F./Leijnen, A./Veulemans, C.: De kwaliteit van de kinderopvang. Betrokkenheid als sleutelvariabele. *Pedagogisch Tijdschrift* 1993, 18, S. 343–358
- Laevers, F. (Hrsg.): The Leuven Involvement Scale for Young Children (LBS-YC). Manual and Video-tape. Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs 1994a
- Laevers, F.: The innovative project Experiential Education and the definition of quality. In: Laevers, F. (Hrsg.): Defining and assessing quality in early childhood education. *Studia Paedagogica*, Nr. 16. Leuven: Leuven University Press 1994b, S. 159–174
- Laevers, F.: The innovative project Experiential Education. 1976–1994. Leuven: Centre for Experiential Education/Research Centre for Early Childhood and Primary Education 1994c
- Laevers, F.: The quality of pre-primary education. An exploration of the relation between treatment characteristics and process variables. Leuven: Afdeling Didactiek – K.U. Leuven, in Vorb.
- Paridaens, H.: De betekenis van de kinderopvang. Deel 2. Literatuurstudie en empirisch onderzoek naar de betekenisverlening op lange termijn door de ouders. Leuven: K.U. Leuven 1994
- Pascal, C./Bertram, T.: Effective early learning: An action plan for change. Interim report. Worcester: Worcester College of Higher Education 1994
- Theunissen, J. (Red.): Het adoptie-en implementatie onderzoek: Ervaringsgericht Onderwijs in de Onderbouw. 's Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum 1992

Kinderbetreuung in Russland: Gegenwart und Perspektive

Die dramatischen Veränderungsprozesse im Alltagsleben der russischen Bevölkerung haben zu vielfältigeren Lebensverhältnissen von Familien und Kindern geführt. Russland befindet sich zurzeit in einem fundamentalen Umbau seiner Wirtschaft, beim Aufbau einer produktiven Marktwirtschaft. Noch kein Land hat gleichzeitig so viele Transformationen und umwälzende Reformen auf einmal bewältigen müssen – von Marx zum Markt, von der Diktatur zur Demokratie, von einer sehr zentralistischen zu einer dezentralen Struktur.

In der Gesellschaft vollzieht sich derzeit ein Prozess der starken sozialen Differenzierung. Die Quote derer, die ihren Lebensunterhalt nicht selbst erwirtschaften, beträgt nach offiziellen Verlautbarungen 60%. Die Kinder sind nach den Alten die größte Bevölkerungsgruppe, die in Armut lebt. Zu den Versuchen der letzten Zeit, Kindern zu helfen, gehören die Verordnungen des Obersten Sowjets Russlands »Dringende Maßnahmen für die Verbesserung der Lage der Frauen, Mutterschaftsschutz und Kindheit, Familiensicherung« (1990) und »Zusätzliche Maßnahmen zum Mutterschafts- und Kindheitsschutz« (1992).

Im Jahr 1992 wurden die Entwürfe der Gesetze »Über Familien-, Mutterschafts-, Vaterschafts- und Kindheitsschutz« und »Rechte des Kindes« veröffentlicht. In beiden Gesetzesentwürfen steht das Kindeswohl im Mittelpunkt. Das Kind wird nicht mehr als Objekt, sondern als Subjekt verstanden. Mit dem Begriff »Schutz des Kindes« wird eine neue Sichtweise eingeführt: Das Kind wird als Inhaber von Rechtspositionen gesehen. Fürsorge und elterliche Verantwortung können nicht das einzige, anerkannte, gesellschaftlich akzeptierte und rechtlich verankerte Regulativ der Eltern-Kind-Beziehung sein. Der Familie wird gegenüber staatlichen Organen eine starke Position eingeräumt. Der Entwurf des Gesetzes »Rechte des Kindes« ist ein großer Schritt auf dem Wege zur Etablierung von Kinderrechten. Aber er bleibt bis jetzt ein Entwurf, und im Zusammenhang mit der heutigen ökonomischen Situation besteht die Gefahr, dass es noch einige Zeit dauern wird, bis das vorgelegte Gesetz in Kraft gesetzt wird.

Entwicklungstendenzen im Kinderbetreuungssystem

Die Entwicklung des sowjetischen Kinderbetreuungswesens war vorrangig daran orientiert, die Mütter für die Arbeitswelt freizustellen und die Kinder durch die staatlich vorgegebenen Erziehungspläne an ein einheitliches Wertesystem zu binden. Diese ökonomischen und politischen Zielsetzungen haben dem Ausbau von Krippen, Kindertagesstätten und Horten einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert gegeben. Der überwiegende Teil der Bevölkerung in Russland war auf die Inanspruchnahme der vergesellschafteten Form der Kindererziehung angewiesen. Im ersten Bildungsgesetz (1918) wurde der Kindergarten als Elementarbereich gefasst und zur ersten Stufe des staatlichen Bildungswesens erhoben. Damit wurde die Kontinuität der Lern- und Erziehungsprozesse für alle Altersstufen abgesichert.

Das Kinderleben war bei der bisher üblichen Arbeitsteilung zwischen Familie und öffentlicher Kinderbetreuung durch ein aufwendiges Erziehungs- und Bildungsangebot wie auch durch eine ausgegrenzte anstaltsförmige Kinderwelt geprägt. Die Mehrheit der Kinder war ab dem vierten Lebensmonat in der Krippe und ab dem dritten Lebensjahr im Kindergarten in den voll durchorganisierten Tagesablauf der zumeist für die Kinder unüberschaubar großen Einrichtungen eingebunden.

In den letzten drei Jahren wurden grundlegende Änderungen auf den Weg gebracht. Durch das neue Bildungsgesetz vom Sommer 1992 wurde das zentralistisch aufgebaute und einheitlich ausgerichtete System abgeschafft. Der Elementarbereich fällt nun in den Zuständigkeitsbereich der Regionen, Städte und Kreise. In allen Regionen wurden eigene Komitees für Volksbildung eingerichtet. Diesen obliegt die Finanzierung, die Verwaltung und die curriculare Weiterentwicklung.

Wegen des größten Geburtenrückgangs in der russischen Geschichte (30% in den letzten zwei Jahren) hat die Zahl der Krippenkinder abgenommen. Die dadurch entstandenen freien Räume in den Kindertagesstätten (in der Regel bilden Krippe und Kindergarten eine gemeinsame Institution) werden für ein breiteres Angebot (Tanz, Musik, Fremdsprachen, Malen, Sport) für Kinder der Einrichtung und Schulkinder im Einzugsgebiet umgebaut und benutzt.

Nach dem neuen Bildungsgesetz dürfen auch private oder kooperative Kindertagesstätten eingerichtet werden. Es gilt die Regelung, dass sie sich drei Jahre lang aus eigenen Mitteln tragen müssen; danach können sie nach erfolgreich abgelegter Prüfung durch das Komitee für Volksbildung auch öffentliche Gelder in Anspruch nehmen. Es gibt für Kindertagesstätten die Möglichkeit, für über das staatliche Minimalprogramm hinausgehende Angebote zusätzliche öffentliche Fördermittel zu erhalten.

Bei der heutigen enormen wirtschaftlichen Rezession wird der Alltag in vielen Kindertageseinrichtungen zum finanziellen Überlebenskampf. Die Einrichtungen von wirtschaftlich schwachen Betrieben werden aufgelöst oder an kommunale Träger übergeben. Nach den neuesten Angaben von 1994 beträgt die Zahl der aufgelösten Kindertageseinrichtungen in Russland 6% der Gesamtzahl. Beispielsweise befinden sich in Krasnojarsk (etwa 1 Mio. Einwohner) 314 Kindertages-

stätten, davon 127 kommunale Einrichtungen. Im Laufe der letzten drei Jahre wurden 42 betriebliche Einrichtungen aufgelöst, 48 an kommunale Träger übergeben. Der durchschnittliche Elternbeitrag für einen Ganztagsplatz in einem normalen staatlichen Kindergarten beträgt etwa 30.000 Rubel – bei einem Durchschnittsverdienst von 200.000 Rubel (September 1994).

Kindergärten mit neuen bzw. erweiterten Programmen verlangen in der Regel höhere Gebühren. In diesem Zusammenhang zeigen sich zwei Phänomene: Einerseits sind viele Eltern bereit, höhere Beiträge für die Kindergartenversorgung ihrer Kinder zu zahlen. Andererseits behalten Eltern ihre Kinder zu Hause aus Gründen ökonomischer und sozialer Art. Benachteiligte Familien melden die Kinder von der Einrichtung ab, um Gebühren zu sparen. Im Falle der finanziellen Absicherung vonseiten des Mannes übernimmt die Frau die Rolle der Hausfrau, die früher nur wenig Ansehen genossen hat. Heute ist hingegen diese Rolle für manche Frauen zum Statussymbol geworden, da sie die gute materielle Lage der Familie symbolisiert.

Deutlich wird, dass die bisherige flächendeckende Versorgung für alle Altersstufen bei der neuen politisch-ökonomischen Situation und der damit einhergehenden veränderten Gewichtung zwischen wirtschaftlichen und sozialen Institutionen nicht aufrecht erhalten werden kann. Man sucht eine neue Balance zwischen Familien und Kindertagesstätten. So geraten die bisher gewohnten einheitlichen Sozialisationsformen in Konflikt mit den sich breiter entfaltenden Lebensweisen und Lebenswünschen der Menschen. Heute benötigt man ein breites Spektrum an differenzierten Betreuungsangeboten für Kinder. Es ist eine Tendenz zu beobachten, dass die bisher getrennten Einrichtungsformen Kindertagesstätte, Hort und Grundschule integriert und wohnungsnah je nach Bedarf konzipiert werden.

Nach dem neuen Bildungsgesetz wird der Kindergarten als familienergänzende und -unterstützende Institution gesehen. Dem Träger wird somit auch die Funktion der Hilfeleistung für die Familie zugesprochen. In der neuen gesetzlichen Verordnung über Kindertagesstätten wurden die Hauptprinzipien der staatlichen Erziehungshilfepolitik erklärt: Generell geht es um die Entstaatlichung und Dezentralisierung des heutigen Vorschulsystems. Die institutionelle Form der Betreuung soll auf die Befriedigung der Bedürfnisse von Familien und Kindern gerichtet werden. Zu den Hauptfunktionen der Kindertageseinrichtungen gehören nun folgende: Bewahren und Stärken der psychischen und physischen Gesundheit, Gewährleisten intellektueller und persönlicher Entwicklung, Sorge um das emotionale Wohlbefinden der Kinder und Zusammenarbeit mit dem Elternhaus. Der Bildungsauftrag der Kindertagesstätte wird von vier Aspekten bestimmt: Betreuung, Aufsicht, Erziehung und Bildung. Je nach dem Gewicht einzelner Aspekte unterscheidet man vier Einrichtungstypen: allgemeinbildende, kompensierende, betreuende und gesundheitlich fördernde sowie gemischte Typen.

In den staatlichen Empfehlungen für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten sind strukturelle Veränderungen vorgesehen, die das Verhältnis der Kinderzahl pro Betreuer, die Gruppengröße, die Qualifikation des Betreuungspersonals, Betreuungsbedingungen, Struktur und Qualität des Programms sowie die ökopsychologische Orientierung der Einrichtung betreffen. Der

heutige Kindergarten begegnet neuen Herausforderungen mit den Maximen: Demokratisierung, Humanisierung, Flexibilisierung und Öffnung.

Seit 1991 gibt es kein für alle Regionen verbindliches Programm mehr. Die Kindertageseinrichtungen versuchen jetzt, ihre eigenen Programme zu entwickeln oder setzen sich mit von Forschungsgruppen konzipierten Programmen auseinander. Sie müssen sie, um die staatliche Unterstützung nicht zu verlieren, vom zuständigen Bildungsausschuss genehmigen lassen. Es lässt sich eine große Dynamik an Initiativen im Elementarbereich aufweisen. Angebotene Freiräume bringen aber nicht nur Vorteile mit sich, sondern auch das Risiko der Senkung des Qualitätsniveaus. In den bildungspolitischen Debatten rückt das Problem der Qualitätskontrolle und damit zusammenhängender Prozeduren in den Vordergrund.

Entwicklungstendenzen im wissenschaftlichen Bereich

Veränderte Lebensbedingungen und Lebensperspektiven von Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern stellen neue Forderungen an die Erziehungswissenschaft. Die Form der wissenschaftlichen Orientierung im Sinne ideologisch-normativer Pädagogik sowie die daraus hervorgegangene Praxis erwiesen sich als unzureichend und unangepasst gegenüber der gesellschaftlichen Realität und den aktuellen Erfordernissen. Ende der 80er Jahre wurden deshalb verschiedene, theoretische und praktische Forschungsaktivitäten, Pläne und Projekte auf den Weg gebracht. Dabei geht es sowohl um Grundlagenforschung als auch um Modellversuchsforschung.

Der neue Typ der Erziehungswissenschaft zeigt sich in folgenden Merkmalen: Integration von Bildung und Kultur auf geschichtlicher, inhaltlicher und technologischer Grundlage, Ablehnung des ressortmäßigen Prinzips, komplexe Gestaltung der Forschungs- und Aufarbeitungsaktivitäten. Der Systemcharakter des Forschungsfeldes fordert eine stärkere Integration des Elternhauses, Beachtung der Anschlussinstitution sowie die Berücksichtigung der Ausbildung der Fachkräfte. In Betracht gezogen werden der gesellschaftliche Stellenwert der Bildungsinstitutionen, materiell-räumliche Gegebenheiten sowie Interaktionen zwischen Kindern, Erzieher/innen und übergeordneten Instanzen.

In der Kindheitsforschung finden zwei fundamentale Einflussfaktoren einen Niederschlag: ein gesellschaftlicher und ein entwicklungspsychologischer. Die gesellschaftliche Determinante ist auf zwei Ebenen zu reflektieren: Auf der einen setzen die staatlichen Organe der pädagogischen Forschung konkrete Rahmenbedingungen betreffend der Strukturierung und Organisation des Vorschulbereichs (gesetzliche Regelungen und Erlasse sowie Bildungspläne). Im Rahmen der bildungspolitischen und schulvorbereitenden Aufgabenstellung der Kindertagesstätte ergab sich viele Jahre lang für die Forschung ein Hauptproblem, nämlich die Kontinuität vorschulischer und schulischer Lernprozesse bzw. die Verbindung von Kindergarten und Schule wissenschaftlich zu begründen, didaktisch und methodisch umzusetzen sowie in ihrer Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Schulleistung der Kinder zu erforschen.

Auf der anderen Ebene findet die gesellschaftliche Determinante ihren Ausdruck in bestimmten Erwartungen an die Kindertageseinrichtung vonseiten aller betroffenen Kinder, Eltern und Erzieher/innen als Mitglieder der Gesellschaft. Jede erwähnte Gruppe verfolgt eigene Ziele und Interessen, hält andere Themen für relevant. Die heutige Etappe der gesellschaftlichen Entwicklung in unserem Land ist durch die Krise der Legitimation, der fundamentalen Grundorientierung, des Sinns und des Bewusstseins gekennzeichnet. Die Werte, die nicht nur offiziell propagiert wurden, sondern auch eine biografische Orientierung gaben, gelten nicht mehr. Es kommt zu einer Veränderung von Wertmustern – aber nicht einheitlich und gleichmäßig. Mit demokratisch-parlamentarischen und marktwirtschaftlichen Strukturen ändern sich auch die sozialen Mentalitäten. Man muss mit Konflikten und Verunsicherungen in den Familien rechnen.

Außer ungewöhnlichen sozialen Belastungen (gespannte Arbeitssituation, Senkung des Lebensniveaus, Arbeitslosigkeit) ist eine Überforderung der Familie durch hohe Erwartungen und Hoffnungen vonseiten des Staates festzustellen. In sowjetischer Zeit hat der Staat den Familien viel von ihrem Erziehungsauftrag genommen. Dem wichtigsten Erziehungsfeld, der Familie, wurde geringe Bedeutung beigemessen. Die Erziehung der Kinder im Vorschulalter blieb viele Jahrzehnte lang eine bedeutende staatsbürgerliche Aufgabe. Im Zusammenhang damit kann man eine gewisse Passivität, eine Entfremdung der Eltern von den eigenen Kindern verstehen. Der Kindertageseinrichtung wurde eine familienersetzende Funktion zugewiesen, und dies passte in die ganze Familienpolitik des sowjetischen Russlands. Die Familie wurde im Laufe vieler Jahrzehnte diskriminiert und für sozialökonomische Ziele ausgebeutet. In diesem Kontext kann man verstehen, warum die Familien- und die Kindheitsforschung im Vergleich mit den Forschungen auf dem Gebiet der institutionellen Pädagogik zu kurz kamen. Heutzutage muss man die Familien bei der »Rückeroberung« ihrer Erziehungskompetenz aktiv unterstützen.

Heutige Kinder erleben einen Umbruch ihres Alltags. Für die Kindheitsforschung ergibt sich daraus ein kräftiger Anstoß, nämlich Kinder im Kontext des sozialen Wandels zu betrachten und nicht nur im Kontext pädagogischer Settings. Der Umbruch in den Beziehungsmustern und Tagesabläufen zu Hause und in den Einrichtungen strukturiert das Lebensfeld, in dem die Kinder der früheren Sowjetunion aufwuchsen, tiefgreifend um. Sinnfragen und Sinnsuche betreffen sowohl Erwachsene als auch Kinder. Sie erleben intensiv ein breites Spektrum von psychischen Zuständen – Hoffnungen, Wünschen, Glauben, Befürchtungen, Ängsten, Konflikten. Man muss den Kindern helfen, sich auf eine andere, eine harte und differenzierte Welt einzustellen. Hier sei als Beispiel nur die Werbung genannt, die das Kinderverhalten stark beeinflusst. Es ist eine ganz neue Situation, in der Kinder Hilfen zur Beurteilung von Werbespots benötigen.

Von der neuen Situation ist auch das pädagogische Personal betroffen. Der Erzieherberuf befindet sich in einem radikalen Wandlungsprozess. Neben den Umbrüchen in der eigenen Lebensgestaltung, existentiellen Problemen und Ängsten hat sich der Bezugsrahmen der beruflichen Arbeit geändert. Es geht um äußere und innere Veränderungen. Man versucht, die persönlich-subjektiven Ideen auf

das Tätigkeitsfeld zu übertragen, auf Planung, Durchführung und Reflexion der Arbeit, auf die Strukturierung der Räume und Materialien. Es geht um eine neue Art der Teamarbeit, um die Erarbeitung eines pädagogischen Konzepts und gleichzeitig um neue Formen der Partnerschaft auf allen Ebenen der Arbeit mit Kindern, Eltern und Kolleg/innen. Kreative Eigeninitiative, selbstkritische Reflexion, Konfliktbereitschaft und Flexibilität sind gefragt. Man muss sich immer mit den Fragen auseinandersetzen, was bewahrt werden soll/kann und was geändert werden soll/ muss.

Der zweite fundamentale Einflussfaktor, der die frühpädagogische Forschung in Russland traditionell stark bestimmt, ist das entwicklungspsychologische Paradigma. Die entwicklungspsychologischen Forschungen sind mit den Namen berühmter sowjetischer Psychologen wie L.S. Wygotski, Autor der kulturhistorischen Theorie der Psyche, und seinen Schülern verbunden. Zu der ersten Generation der Wygotski-Schule gehören: Leontjew, Saporoshez, Elkonin, Galperin, Boshowitsch und Newerowitsch, zu der zweiten: Wenger, Podjakov, Lissina und andere. Zu den Hauptthesen unserer Entwicklungspsychologie gehören folgende:

1. Die gesellschaftlich-historischen Kulturformen als Determinanten der psychischen Entwicklung: Der ontogenetische Verlauf der psychischen Entwicklung des Menschen wird durch Aneignungsprozesse gesellschaftlich-geschichtlicher Kulturformen determiniert. Die Bestimmungsfaktoren des menschlichen Verhaltens und der Psyche liegen nicht in der Physiologie, sondern in der geschichtlich-entwickelten Kultur, die ihre Widerspiegelung im Zeichen (Symbol) findet. Jedes Symbol verfügt über eine bestimmte Bedeutung als Ergebnis der kulturellen Entwicklung. Die Aneignung der kulturellen Formen vollzieht sich bei dem Kinde in sozialen Aktivitäten, in der Auseinandersetzung mit anderen Kindern und mit der Umwelt. Auf solche Weise bilden sich die höchsten psychischen Funktionen aus.
2. Bildung und Erziehung als fördernde Faktoren der Entwicklung: Bildung und Erziehung werden als allgemeine Formen der psychischen Entwicklung, der Aneignung von Kultur verstanden. In der Auseinandersetzung mit der Umwelt vollzieht sich der Prozess der Bereicherung der Entwicklung (Amplifikation). Dabei sollen Bildungs- und Erziehungsanforderungen solche Entwicklungsaufgaben verkörpern, die auf die Bewährung des Kindes in der »Zone seiner nahe liegenden Entwicklung« (und nicht auf das abstrakte, kindfremde Fernziel »Erwachsenensein«) gerichtet sind. Fördernde Entwicklung bedeutet keine Forcierung oder Beschleunigung der natürlichen Entwicklung des Kindes. Es geht um die Gestaltung eines »reichen« Lebens, um die Bereicherung der Umgebung im Sinne eines vielfältigen Angebotes an Spielen, praktischen und gestalteten Aktivitäten sowie an Möglichkeiten der partnerschaftlichen Beziehung zu anderen Kindern und Erwachsenen.
3. Entwicklung als widerspruchsvoller Vorgang: Veränderungen bedeuten die Entstehung und Lösung von Widersprüchen. Sie kommen in Krisenperioden deutlich zur Geltung. Im Laufe von der Geburt bis zum Schuleintritt erlebt das Kind vier Krisenperioden – Krise der Geburt, des ersten, des dritten und des

- siebten Jahres.
4. **Dynamik der Entwicklung:** Den Entwicklungsverlauf kann man als Sequenzen ganzheitlicher Strukturen darstellen. Es gibt somit Niveaustufen oder Phasen in der Entwicklung des Kindes. Als deren Merkmale treten Neubildungen in verschiedenen Bereichen der Psyche auf – im sensomotorischen, emotionalen, kognitiven und interaktiven Bereich. Anhand der Begriffe »dominierende Tätigkeit«, »psychische Neubildung« und »soziale Situation der Entwicklung« hat man Perioden der menschlichen Entwicklung unterschieden und begründet.
 5. **Entwicklung als aktive Selbstgestaltung:** Im Laufe seines Lebensvollzuges lernt das Kind, mit Hilfe sozialer Mittel seine eigene Psyche zu beherrschen. Kindliche Entwicklung ist Selbstentwicklung, in der das Kind als eigenaktives Subjekt, als »Schöpfer seiner Selbst« tätig ist. Als wichtigste Einheit in der Persönlichkeitsentwicklung werden die Lebensposition des Kindes, seine Ich-Kompetenz, die Art der sozialen Beziehungen, Werte und Einstellungen betrachtet.
 6. **Kommunikation als existenzielle Form der Entwicklung:** Laut der Tätigkeitspsychologie als einer Richtung in der Wygotski-Schule besteht die kommunikative Tätigkeit des Kindes aus kommunikativen Handlungen, die sich in verschiedenen Kindheitsperioden grundlegend in ihren Motivations- und Ausführungskomponenten unterscheiden.

Curriculumentwicklung

Die heutige frühpädagogische Forschung bewegt sich größtenteils im Rahmen der curricularen Forschung. Die Vorschuldidaktik arbeitet an der Realisierung der Synthese von psychologischen (kindorientierten) und sachorientierten Faktoren. Heutigen Erzieher/innen werden verschiedene Curricula angeboten. Man kann auch im Rahmen des früheren traditionellen Programms des Bildungsministeriums, das in den letzten 30 Jahre verbindlich war, arbeiten, aber dabei soll man neue Orientierungen (Tätigkeits- und Persönlichkeitsansätze) im Auge behalten.

Die größte Verbreitung fand der Rahmenplan für Bildung und Erziehung der Kinder von zwei bis sieben Jahren von der Arbeitsgruppe des Moskauer Forschungsinstitutes, genannt »Regenbogen« (nach den Hauptaktivitäten des Kindes). Dieser experimentelle Rahmenplan ist in vier Bereiche gegliedert: das gesunde Kind, Kinderspiel, Kind-Erwachsene, Bildung und Erziehung der drei- bis vier-, fünf- bis sechs-, sechs- bis siebenjährigen Kinder. Im letzten Bereich sind Teilbereiche der Erziehungs- und Bildungsarbeit anhand altersbezogener Grobziele und der gesamte Umfang der Arbeit der Erzieher/innen dargestellt, nämlich Körper- und Bewegungserziehung, Umweltbewältigung, Kunstaktivitäten (Gestalten, Malen, Zeichnen), Denkförderung, Sprachbildung und rhythmisch-musische Erziehung. »Regenbogen« soll den Erzieher/innen den gesamten Umfang ihrer Erziehungsarbeit bewusst machen und auch Argumente anbieten, wenn sie über Ziele und Aufgaben der Kindergartenerziehung Auskunft geben.

Im Rahmen der Tendenz zum Wiederaufbau der nationalen Identität, des Selbstwertgefühls und der nationalen Kultur werden starke kulturspezifische Akzente in den Curricula der nationalen Regionen Russlands gesetzt. In Jakutien zum Beispiel wird ein Programm von Professor Okoneschnikova für die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes im Laufe seiner Einführung in die nationale Kultur der Republik Sacha (Jakutien) konzipiert. Als Hauptprinzipien der pädagogischen Arbeit gelten volkstümliche Sitten, Gewohnheiten, Normen, Wertvorstellungen, materielle und geistige, vom Volk geschaffene Werke sowie die Nähe zur Natur. Den Erzieher/innen werden sechs Bereiche der kulturell-pädagogischen Arbeit zur Einführung in die Kultur angeboten: Familienerziehung, volkstümliche Tradition, soziale Umwelt, Kunst, Körperkultur sowie harmonisches Leben im Einklang mit der Natur.

Außer allgemeinen, die kognitiven, emotionalen, psychomotorischen, sozialen und kreativen Bereiche umfassenden Programmen gibt es eine Fülle von Curricula für die gezielte Förderung spezieller Fähigkeiten, allerdings verbunden mit Anregungen zur Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und eingebettet in die Spielpädagogik der Kindertagesstätte. Wie unsere Praxis beweist, tendiert die entwicklungspsychologische Orientierung bis jetzt dazu, die Entwicklung des Kindes von seinen konkreten, heutzutage stark differenzierten Lebensbedingungen isoliert zu sehen.

Angesichts der zu erwartenden weiteren Individualisierungsprozesse von Kindern in einer zunehmend pluralistischen Gesellschaft müssten in den pädagogischen Konzepten für Kindergärten neue Akzente gesetzt werden, die dem sozialen Lernen und dem eigenständigen Spiel mehr Bedeutung beimessen. Kindern sollten nicht isoliert Lerninhalte vermittelt, sondern ein erlebnisreicher, behaglicher und überschaubarer Lebensraum zur Verfügung gestellt werden. Das neue Verständnis der Kindertagesstätte als Lebens- und Erfahrungsraum setzt sich mit Mühe allmählich durch.

Es hat sich die Haltung eingebürgert, Erziehung sei Vermittlung gesellschaftlicher Normen. Die soziale Erziehung, bekannt als kollektive Erziehung, erwies sich in der Praxis als massive Unterdrückung der Individualität des Kindes. Es ist bewiesen, dass die Darstellung der Identität nicht nur auf der sozialen Ebene möglich ist (so zu sein wie alle anderen), sondern auch die personale Dimension (so zu sein wie kein anderer) für die Entfaltung der Persönlichkeit erforderlich ist. Dem Problem der kollektiven Erziehung wird heute aus komplexerer Sicht mit der Betonung der Subjektrolle des Kindes begegnet.

In den neuen Empfehlungen werden als Hauptstrukturelemente die Typen der Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind betrachtet. Es geht um drei Umgangsformen: der Erwachsene als Lehrer des Kindes, der Erwachsene als gleichberechtigter Partner und der Erwachsene als Begleiter bzw. Gestalter der Umgebung für Kinderaktivitäten. Daraus folgen drei »Blöcke« des pädagogischen Prozesses: gezielte Beschäftigung, gemeinsames Tun und freie Aktivität des Kindes. Alle »Blöcke« sollten gleichmäßig vertreten werden.

Förderung der sozialen Entwicklung

Der umfangreichste Teil moderner Untersuchungen bezieht sich auf das Sozialverhalten der Kinder in Kindergruppen sowie die Gestaltung und Förderung des kooperativen und toleranten Umgangs der Kinder miteinander. In den Vordergrund rücken Fragestellungen wie: Häufigkeit sozialer Kontakte, Gruppenprozesse, Zuneigung und Abneigung zwischen Kindern, Konflikte und aggressives Verhalten, Konstanz sozialer Verhaltensweisen, soziale Beziehungen in altersgemischten Gruppen, Eingewöhnung neuer Kinder in der Gruppe, scheue bzw. zurückgezogene Kinder u.a. Zu den wichtigsten Problemstellungen gehören die Fragen nach den Verhaltensunterschieden und den sozialen Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen und nach den Beziehungen zwischen Kindern aus verschiedenen Nationalitäten.

In den letzten drei, vier Jahren zeigt sich eine positive Tendenz auf dem pädagogischen Büchermarkt. Die neuesten entwicklungspsychologischen und pädagogischen Befunde werden als Arbeitsgrundlagen und Orientierungshilfen für die pädagogische Arbeit veröffentlicht und dadurch Praktikern zugänglich gemacht.

Als Hauptmethode der Kindheitsforschung erweist sich das »fördernde« Experiment. Es geht nicht nur um das Diagnostizieren von Besonderheiten in der psychischen Entwicklung, sondern auch um den aktiven Eingriff, die gezielte Förderung des Kindes durch Einführung bestimmter pädagogischer Bedingungen.

Ausbildung von Erzieher/innen

Neue verantwortungsvolle pädagogische Aufgaben können nur bei einem hohen Ausbildungsniveau der Erzieher/innen bewältigt werden. Kommunikatives, kindbezogenes Verhalten, das bei den Kindern mit Unterstützung und Hilfe im Spiel sowie Kooperation und Ausdauer bei der Aufgabenstellung korreliert, ist ein Ergebnis der Ausbildung. Die zukünftigen Erzieher/innen sollen in der eigenen Fach- und Hochschulzeit Freiheit, Selbsttätigkeit und Unabhängigkeit erfahren, nachdem die Gesellschaft über viele Jahre Menschen reproduzierte, die Abhängigkeit, Ordnung und politische Stabilität praktizierten und sogar wünschten.

Erzieher/innen erhalten bei uns eine dem Grundschullehrer in Anspruch, Dauer und Status vergleichbare Ausbildung. Krippen- und Kindergartenerzieher/innen durchlaufen entweder eine zweijährige Ausbildung an pädagogischen Schulen (Fachschulstatus) (Voraussetzung 11. Klasse der Oberschule) oder eine vier- bis fünfjährige Hochschulausbildung, die als Voraussetzung für die Einstellung als Fachberater, Inspektor oder Leiter gilt. Elementarerziehung ist eine eigene Studienrichtung im Diplomstudiengang Pädagogik (neben Schulpädagogik). An Pädagogischen Universitäten gibt es ferner den Studiengang Lehramt an beruflichen Schulen und Fachberatung der Vorschulerziehung in verschiedenen Kindertageseinrichtungen. Fortbildung, Fachberatung und Weiterbildung sind wie die Ausbildung dem Bildungsamt unterstellt sowie inhaltlich, methodisch und organi-

satorisch aufeinander bezogen.

Heutzutage bemühen sich die Hochschullehrer um die inhaltliche Weiterentwicklung der Pädagogik von der Vorschulerziehung zur Elementar- und Familienpädagogik. Es geht um den Wandel von einer mehr schulpädagogisch orientierten Institutionspädagogik mit Schwerpunkt Kindergarten zu einer sozialpädagogisch ausgerichteten Disziplin, die sich mit Geschichte, Theorie, Empirie und Praxis familialer Lebensformen und mit der Kindererziehung in allen vor- und außerschulischen Bereichen und Institutionen beschäftigt. Die ökopsychologischen Aspekte sollen gleichermaßen wie entwicklungspsychologische Befunde in das Konzept einer umfassenden Früherziehung und Bildung einbezogen werden. Am Lehrstuhl für Elementarpädagogik und Entwicklungspsychologie erfolgt das Lehrangebot in einem Zyklus von Themenbereichen: Neurophysiologie des Kindes, Grundlagen der Pädiatrie, Allgemeine Psychologie, Allgemeine Pädagogik, Geschichte der Pädagogik, Theorie und Praxis der Erziehung im Ausland, Kinderpsychologie sowie Frühpädagogik mit den Schwerpunkten Sprache, Mathematik, Natur, Turnen und Malen. Heutzutage ist ein steigender Bedarf an familienbezogenen Themen in Lehre und Ausbildung festzustellen.

Als notwendige, Theorie und Praxis integrierende Ausbildungsform gilt die »pädagogische Werkstatt« in einer innovativen Kindertagesstätte, wo projektorientiertes Lernen mit der Aneignung theoretischen Wissens verbunden wird. Man strebt danach, dass jeder Hochschullehrer solche Institutionen betreut. In neuen Modellstudiengängen im Rahmen der Integration der Fachschul- und Hochschulausbildung wird dem musisch-kreativen Bereich eine große Bedeutung beigemessen. In der Wendung von einer autoritären zu einer kindbezogenen Pädagogik wird stark auf reformpädagogische Vorstellungen der 20er Jahre im In- und Ausland zurückgegriffen. Die Kindertageseinrichtungen mit reformpädagogisch ausgerichteten Programmen gelten als Versuchsmodelle. Die Idee der integrativen Erziehung gesunder und behinderter Kinder findet immer mehr Anhänger.

Unsere Früh- und Elementarerziehung steht heute vor einer Reihe von Fragen und Problemen, die meistens aus dem institutionell verankerten Selbstverständnis von Kindheit stammen. Was ist Kindheit – Vorbereitung oder Hier-und-Jetzt-Zustand –, wie sind heutige Kinder, wie stehen sie zu Erwachsenen und Institutionen, wie ist deren Situation in der heutigen Umbruchgesellschaft – all das sind wichtige Fragen, auf die man antworten muss.

Wir haben unterschiedliche Denksysteme, Sozialisationsmuster und Traditionen in der öffentlichen und familialen Kleinkindererziehung, aber ich bin sicher, dass ein konstruktiver Dialog zwischen Fachkräften aus verschiedenen Ländern ungeheure Chancen für die Pädagogik der Kindheit bedeutet.

Mitarbeiter/innen

Abreu-Lima, Prof. Dr., Universität Porto
Bairrão, Joaquim, Prof. Dr., Universität Porto
Barbosa, Maria, Prof. Dr., Universität Porto
Becchi, Egle, Prof. Dr., Universität Pavia
Becker-Gebhard, Bernd, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München
Becker-Textor, Ingeborg, Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit, München
Bertram, Tony, Worcester College of Higher Education, Worcester
Clarke-Stewart, K. Alison, Prof. Dr., University of California, Irvine
Colberg-Schrader, Hedi, Kochel
Cruz, Orlanda, Prof. Dr., Universität Porto
Ferrari, Monica, Dr., Universität Pavia
Fthenakis, Wassilios E., Prof. Dr.Dr.Dr., Universität Augsburg und Staatsinstitut für Frühpädagogik, München
Furjaeva, Tatjana, Prof. Dr., Pädagogische Universität Krasnojarsk
Gerzer-Sass, Annemarie, Deutsches Jugendinstitut, München
Henriques, Margarida, Prof. Dr., Universität Porto
Kaplan, Karlheinz, Dr., Staatsinstitut für Frühpädagogik, München
Laevers, Ferre, Prof. Dr., Universität Leuven
Leal, Teresa, Prof. Dr., Universität Porto
Lera, María-José, Dr., Thomas Coram Research Unit, Universität London
Neumann, Karl, Prof. Dr., Technische Universität Braunschweig
Oberhuemer, Pamela, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München
Oliva, Alfredo, Dr., Universität Sevilla
Palacios, Jesús, Prof. Dr., Universität Sevilla
Pascal, Christine, Prof. Dr., Worcester College of Higher Education, Worcester
Plaisance, Eric, Prof. Dr., Universität René Descartes, Paris
Pramling, Ingrid, Prof. Dr., Universität Göteborg
Schäffer-Gabler, Angelika, Diözesan-Caritasverband Regensburg
Textor, Martin R., Dr., Staatsinstitut für Frühpädagogik, München
Tietze, Wolfgang, Prof. Dr., Freie Universität Berlin
Wintersberger, Helmut, Dr., Europäisches Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung, Wien
Zacharenakis, Konstantin, Prof. Dr., Universität Kreta, Heraklion