

Frühkindliche Bildung und Betreuung in Europa: Erste Ergebnisse des EU-Projektes CARE¹

Elisabeth Resa, Yvonne Anders, Hannah Ulferts, Maria Odemarck

1 Hintergrund: Frühkindliche institutionelle Bildung und Betreuung in Europa

Die Angebotsstrukturen frühkindlicher institutioneller Bildung und Betreuung (FIBB), die Systeme, in welche diese eingebettet sind, und auch ihre Nutzung unterscheiden sich deutlich zwischen den europäischen Ländern. So liegen die Beteiligungsraten von Kindern im Alter von fünf Jahren in den meisten europäischen Ländern zwar bei nahezu 100%. Für den Altersbereich von null bis drei Jahren variieren die Beteiligungsraten jedoch erheblich. Während in einigen osteuropäischen Ländern nur wenige Prozent der Kinder FIBB in Anspruch nehmen (z.B. Tschechien, Slowakei), sind es in anderen Ländern fast 70% (Dänemark) (OECD 2013). In Deutschland besuchten im Jahr 2013 29% der Kinder unter drei Jahren eine Tageseinrichtung oder Tagespflege (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2014). Während es im Altersbereich unter drei Jahren lange nur um die Betreuung und Pflege der Kinder ging, ist mittlerweile durch die Implementation der Bildungspläne auch in dieser Altersgruppe der Bildungsauftrag klar festgeschrieben. Mit Blick auf systemische Unterschiede lassen sich Fragen der Steuerung, der ministerialen Zugehörigkeit, der angebotenen Betreuungsformen und der Finanzierung diskutieren. Auch in Bezug auf die Ausgestaltung der Curricula, die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte und die Formen der Qualitätssicherung gibt es eine hohe Variationsbreite.

Trotz der Unterschiede stehen die Länder vor gemeinsamen Herausforderungen bei der Bewältigung der veränderten Anforderungen an FIBB. Eine dieser Herausforderungen ist die Kinderarmut.² Besonders in Ländern wie Lettland, Litauen, Ungarn, Rumänien und Bulgarien sind die Kinderarmutsraten mit über 30% der Bevölkerung sehr hoch, aber auch in den wohlhabendsten europäischen Ländern leben etwa 15% der Bevölkerung in Armut (López Vilaplana 2011). Eine weitere Herausforderung ist die größtenteils allenfalls mittelmäßige Qualität der FIBB, auf die verschiedene Studien in unterschiedlichen Ländern hingewiesen haben (Kuger/Kluczniok 2008; Tietze u.a. 2013). Dabei gilt der Zugang zu FIBB hoher Qualität für Kinder aus armen Familien als eine der effizientesten Maßnahmen zur Bekämpfung der negativen Auswirkungen von Armut auf die kindliche Entwicklung und zur Durchbrechung des Benachteiligungskreislaufs (Magnuson/Shager 2010; Nores/Barnett 2010). Die förderlichen Effekte von FIBB hängen nachweislich von der Qualität der Angebote ab (z.B. Anders 2013; EACEA-Eurydice 2009; Melhuish 2011; Sylva u.a. 2011; Vandell u.a. 2010). Während europaweit klar definierte Strategien für

den quantitativen Ausbau von FIBB existieren, wurde dem Aspekt der Qualität trotz eindeutiger Forschungsergebnisse bisher weniger Aufmerksamkeit beigemessen. Dafür gibt es verschiedene Gründe. Aufgrund der unterschiedlichen kulturellen Kontexte und Traditionen sowohl zwischen als auch oftmals innerhalb europäischer Länder ist ein einheitliches Verständnis von Qualität häufig nicht gegeben. Die steigende kulturelle und sprachliche Heterogenität innerhalb der Gesellschaft einzelner Länder stellt FIBB ebenfalls vor neue Herausforderungen. Neben einem erweitertem Zugang zu FIBB bedarf es einer erhöhten Kultursensitivität der Angebote und eines verbesserten, intensivierten und von gegenseitigem Respekt gekennzeichneten Dialogs mit den Eltern, um benachteiligte Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund zu erreichen und Barrieren abzubauen (*Lese-man/Slot 2014*). Dabei bildet die Zusammenarbeit mit den Eltern eine Dimension pädagogischer Qualität ab, die nicht nur für benachteiligte Eltern relevant ist. Es stellt sich die Frage, welche Erwartungen Eltern – als wichtige Stakeholder – an die Organisation und das Personal von Kindertageseinrichtungen haben, und wie sie sich die konkrete pädagogische Arbeit mit den Kindern und die Förderung verschiedener kindlicher Entwicklungsbereiche vorstellen. Auch die Einstellungen und Überzeugungen von Erzieher/-innen stellen eine zentrale Qualitätskomponente dar, da sie die Interaktionen der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern bedingen. In der Diskussion um neue Herausforderungen wird auch die Frage nach einem angemessenen Curriculum für Kinder in FIBB angesprochen. Hinter dieser Frage steht vor allem eine Debatte über die Entwicklungs- und Bildungsziele von FIBB, die Rolle des Spiels und akademische Inhalte des Curriculums sowie über angemessene Interaktionsformen mit kleinen Kindern (*Bennet 2005*).

2 Inhalte und Ziele des EU-Projektes CARE

Frühkindliche Bildung und Erziehung bildet nicht nur das Fundament für lebenslanges Lernen, sondern auch für soziale Integration, persönliche Entwicklung und spätere Beschäftigungsfähigkeit. Aus diesem Grund möchte die Europäische Union (EU) im Sinne der Strategie Europa 2020 sicherstellen, dass bis zum Jahr 2020 mindestens 95% der Kinder im Alter zwischen vier Jahren und dem gesetzlichen Einschulungsalter FIBB besuchen. Weiterhin konstatiert der Rat zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung der EU, dass bislang vergleichsweise wenig Forschungsarbeit zur Entwicklung und Durchführung gemeinsamer Strategien auf dem Gebiet FIBB geleistet wurde, und ersucht, die Wissensgrundlage für diesen Bereich durch EU-weite Forschungstätigkeiten zu erweitern. Die Europäische Kommission kündigte im Jahr 2011 Unterstützung für die Forschung zu FIBB in Europa im Kontext des 7. Rahmenprogramms für Forschung und Entwicklung an.

CARE (Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care) ist eines der von der EU mit dem 7. Rahmenprogramm für Forschung und Entwicklung geförderten Forschungsprojekte mit einer dreijährigen Laufzeit von Januar 2014 bis Dezember 2016. Das Projekt wird unter der Leitung der Universität Utrecht (Niederlande) in Kooperation mit elf über ganz Europa verteilten Partnern und Ländern durchgeführt, darunter auch die Freie Universität Berlin. Das Hauptaugenmerk liegt auf Fragestellungen der Qualität, der Inklusivität sowie des individuellen, sozialen und ökonomischen Nutzens von FIBB in Europa. CARE ist in mehrere Teilprojekte un-

tergliedert, die sich der Thematik mit unterschiedlichen Methoden und aus unterschiedlichen Perspektiven nähern. Folgende sieben Ziele werden mit dem Projekt CARE verfolgt:

1. Entwicklung eines evidenzbasierten, kultursensitiven Europäischen Rahmenmodells von FIBB, welches die Belange von Eltern, Fachkräften und der Gesellschaft berücksichtigt;
2. Herausstellen der Charakteristika von Curricula, Pädagogik und Qualität, die den größten Beitrag zu gelungener kindlicher Entwicklung, kindlichem Lernen und Wohlbefinden leisten;
3. Herausstellen der professionellen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte, die für eine hohe Qualität der FIBB von Nöten sind; darauf aufbauend Entwicklung effektiver Strategien der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften;
4. Untersuchung kurz-, mittel- und langfristiger Auswirkungen von FIBB, insbesondere für benachteiligte Kinder;
5. Bestimmung von Faktoren, die die Zugänglichkeit von FIBB, insbesondere für sozio-ökonomisch benachteiligte Familien, bedingen;
6. Identifizieren von Finanzierungsstrategien, die den langfristigen ökonomischen Nutzen von FIBB erhöhen;
7. Entwicklung von Indikatoren für das kindliche Wohlbefinden auf Basis des kultursensitiven Rahmenmodells.

3 Erste Ergebnisse aus einer Teilstudie von CARE³ zu den Einstellungen verschiedener Stakeholder-Gruppen bezüglich FIBB

Eine Online-Studie im Rahmen von CARE beschäftigte sich mit den Werten, Einstellungen und Überzeugungen von drei Stakeholder-Gruppen: Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, frühpädagogischen Fachkräften und politischen Entscheidungsträgern. Das übergeordnete Ziel war es, die verschiedenen Sichtweisen der Stakeholder kennen und verstehen zu lernen, um sie in ein evidenzbasiertes, kultursensitives Europäisches Rahmenmodell von FIBB einfließen zu lassen. Die Teilstudie wurde von Februar bis Juli 2015 durchgeführt. Im Folgenden werden Ergebnisse zu der Frage vorgestellt, für wie wichtig die Eltern die Förderung verschiedener Entwicklungsbereiche in Kindertageseinrichtungen erachten.

3.1 Stichprobe

Insgesamt beteiligten sich 639 Personen an der Befragung (268 Eltern, 346 Fachkräfte und 25 politische Entscheidungsträger/innen auf lokal-regionaler Ebene). Ca. 30% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer leben in Berlin und Brandenburg. Die restlichen 70% der Befragten verteilen sich über ganz Deutschland. Die hier vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Gruppe der Eltern. Der Fragebogen wurde pro Familie von einem Elternteil ausgefüllt, der auch Angaben über seine/-n Partner/-in machte. In Tabelle 1 ist dargestellt, wie sich die Stichprobe der teilnehmenden Eltern bezüglich Migrationshintergrund und Bildungsabschluss zusammensetzt.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe bezüglich Migrationshintergrund und Bildungsabschluss

Migrationshintergrund vorhanden	
kein Elternteil	47,0%
ein Elternteil	11,9%
beide Elternteile	15,7%
keine Angabe	25,4%
Anteil an Familien, bei denen der ausfüllende Elternteil den folgenden Abschluss hat	
kein Hochschulabschluss	34,0%
Hochschulabschluss	40,7%
keine Angabe	25,4%

Da die Teilnahme an der Befragung freiwillig war und nicht alle Eltern alle Fragen beantwortet haben, unterscheidet sich die Stichprobengröße zwischen den einzelnen Fragen.

3.2 Instrument

Die Befragung der Eltern erfolgte mittels eines Online-Fragebogens. Die hier präsentierten Ergebnisse beziehen sich auf die Einschätzung der Eltern, welchen Stellenwert sie der Förderung verschiedener Entwicklungsbereiche in Kindertagesstätten zuweisen. Dabei konnten die Eltern ihre Antwort auf einer Skala von 1 = unwichtig bis 5 = sehr wichtig einstufen. Die verschiedenen Aspekte jedes Entwicklungsbereichs wurden durch mehrere Fragen repräsentiert. Für die vorliegenden Analysen wurden die Mittelwerte der jeweiligen Entwicklungsbereiche gebildet. Eine Übersicht darüber wird in Tabelle 2 gegeben. Die Eltern wurden gebeten, jede Frage für Kinder unter drei Jahren sowie für Kinder von drei bis sechs Jahren getrennt zu beantworten.

Tabelle 2: Übersicht über die im Fragebogen angesprochenen Entwicklungsbereiche und die Anzahl der Fragen, die den jeweiligen Bereich repräsentieren sowie über die interne Konsistenz der gebildeten Mittelwerte pro Entwicklungsbereich

Entwicklungsbereich	Anzahl der Fragen	Interne Konsistenz (Cronbach's Alpha)
Soziale Entwicklung	11	.92
Denken, Sprache, Mathematik	10	.90
Körperliche Entwicklung und Gesundheit	8	.90
Emotionale Entwicklung	5	.85
Persönlichkeitsentwicklung	5	.86

3.3 Fragestellungen

Die Antworten der Eltern können zunächst einmal generell darüber Auskunft geben, welche Bedeutung die Förderung der kindlichen Entwicklung in Einrichtungen der FIBB für

sie hat. Weiterhin stellt sich die Frage, ob Eltern der Förderung verschiedener Entwicklungsbereiche unterschiedliche Wichtigkeit beimessen. Zuletzt geben die Daten auch darüber Aufschluss, ob sich die von Eltern wahrgenommene Wichtigkeit der Förderung eines Entwicklungsbereichs je nach Alter des Kindes (unter 3 Jahre/3-6 Jahre) unterscheidet.

3.4 Ergebnisse und Diskussion

Tabelle 3 zeigt die von den Eltern wahrgenommene Wichtigkeit der Förderung verschiedener Entwicklungsbereiche zunächst unabhängig vom Alter des Kindes.

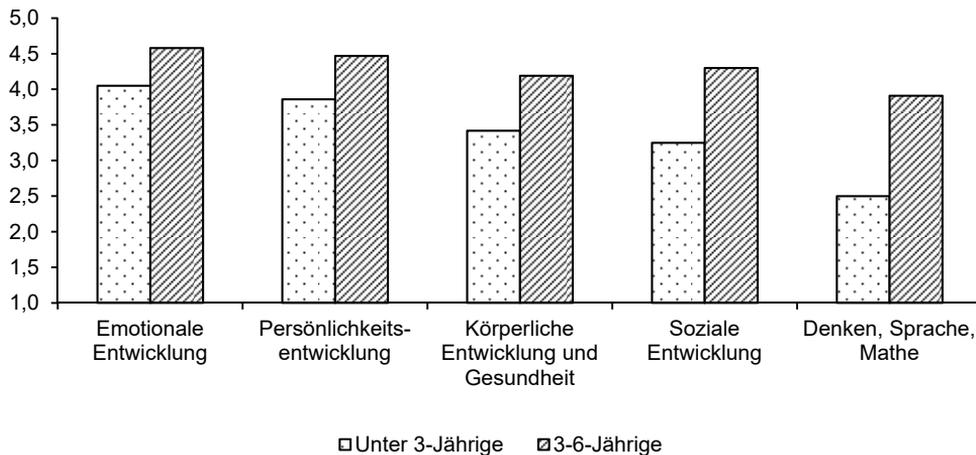
Tabelle 3: Stichprobengrößen (N), Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der von den Eltern wahrgenommenen Wichtigkeit der Förderung verschiedener kindlicher Entwicklungsbereiche in Kindertageseinrichtungen

Entwicklungsbereich	N	M	SD
Soziale Entwicklung	559	3,78	0,58
Denken, Sprache, Mathematik	536	3,21	0,63
Körperliche Entwicklung und Gesundheit	519	3,81	0,62
Emotionale Entwicklung	509	4,32	0,50
Persönlichkeitsentwicklung	504	4,17	0,55
Gesamt	563	3,74	0,51

Skalierung: 1 = unwichtig, 2 = wenig wichtig, 3 = mäßig wichtig, 4 = wichtig, 5 = sehr wichtig

Grundsätzlich ist Eltern die Förderung der kindlichen Entwicklung insgesamt ein wichtiges Anliegen, sodass sich das Verständnis von Kindertageseinrichtungen als Bildungsinstitutionen auch in den Einstellungen der Eltern wiederfindet. Zwar werden alle Entwicklungsbereiche im Mittel als mäßig wichtig bis wichtig erachtet. Es zeigen sich jedoch Unterschiede zwischen den einzelnen Bereichen. Die Förderung der emotionalen Entwicklung und Persönlichkeitsentwicklung ist Eltern vergleichsweise wichtiger als die Förderung von Denken, Sprache und Mathematik. Dies kann als Spiegel des deutschen Systems von FIBB gesehen werden, welches sich durch eine sozialpädagogische Tradition sowie eine situationsorientierte, kindzentrierte Pädagogik mit speziellem Fokus auf der Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung auszeichnet (Anders 2014). Auch Hoekstra/Anders/Roßbach (2014) fanden, dass sich Eltern wesentlich stärker für die Förderung von Selbstregulation und Selbstbestimmung aussprachen als für die Förderung schulbezogener Fähigkeiten wie beispielsweise der Beschäftigung mit Zahlen.

Abbildung 1: Mittlere von den Eltern wahrgenommene Wichtigkeit der Förderung verschiedener kindlicher Entwicklungsbereiche in Kindertageseinrichtungen in Abhängigkeit vom Alter des Kindes



Skalierung: 1 = unwichtig, 2 = wenig wichtig, 3 = mäßig wichtig, 4 = wichtig, 5 = sehr wichtig

Betrachtet man die Altersbereiche ‚unter drei Jahre‘ und ‚drei bis sechs Jahre‘ getrennt (Abbildung 1), so lassen sich daraus folgende Schlüsse ziehen: Unabhängig vom Bildungsbereich ist den Eltern die spezifische Förderung bei drei- bis sechsjährigen Kindern wichtiger als bei unter dreijährigen Kindern. Ein denkbarer Erklärungsansatz hierfür wäre die elterliche Auffassung, dass gezielte Förderung von Entwicklungsbereichen im Sinne eines gezielten Anstoßes zum Lernen bei Kindern unter drei Jahren grundsätzlich nicht sinnvoll ist. Dieser Meinung liegt möglicherweise eine bestimmte, schulunterrichtsähnliche Vorstellung von gezielter Förderung zugrunde, die Eltern für Kinder unter drei Jahren – zu Recht – unpassend finden. Hierbei dürfte es sich aber um eine Fehlvorstellung handeln. Gerade in Deutschland wird die spezifische Förderung von Kindern unter drei Jahren dem situationsorientierten Ansatz gemäß in das Alltagsgeschehen und in die Routinen der Kindertageseinrichtung eingebettet und orientiert sich an den Erfahrungen und Interessen der Kinder. Die Ergebnisse würden vielleicht anders ausfallen, wenn Eltern gezielt nach der Wichtigkeit alltagsintegrierter Förderung gefragt werden. Weiterhin wird aus der Gegenüberstellung der beiden Altersbereiche deutlich, dass sich die von den Eltern wahrgenommene Wichtigkeit der Förderung je nach Entwicklungsbereich unterschiedlich stark zwischen den Altersstufen unterscheidet. Während die Unterschiede in den Bereichen *emotionale Entwicklung* und *Persönlichkeitsentwicklung* recht klein ausfallen, zeigt sich insbesondere im Bereich *Denken, Sprache, Mathematik* eine beträchtliche Abweichung. Dies könnte darauf zurück zu führen sein, dass Eltern mit mathematischen Fähigkeiten lediglich den Fähigkeitsbereich Zahlen und Zählen assoziieren, dessen Förderung sie erst ab einem Alter von drei Jahren als sinnvoll erachten, während sie weniger an andere Fähigkeitsbereiche wie Ordnen und Sortieren, räumliche Beziehungen und Formen denken. In einer Studie zur Sensitivität von Erzieher/-n/-innen für mathematische Inhalte in kindlichen Spielsituationen fanden *Anders/Roßbach* (2015), dass Erzieher/-innen mathematische Inhalte, die nicht dem Bereich Zahlen zuzuordnen waren, nur begrenzt als solche erkannten.

4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Mit dem von der EU geförderten Projekt CARE wird ländervergleichend geforscht und analysiert mit dem Ziel, zentrale Herausforderungen und Fragen von FIBB in Europa gemeinsam anzugehen. Erste Ergebnisse aus einer Teilstudie, der Stakeholder-Studie, beziehen sich auf die elterlichen Einstellungen zur Bedeutung der Förderung verschiedener Entwicklungsbereiche in der FIBB. Es wird deutlich, dass im Rahmen der Erziehungspartnerschaft von Erzieher/-innen und Eltern ein intensiver Austausch über gemeinsame Erwartungen und Ziele bezüglich der Förderung des Kindes wichtig ist. Hierbei sollte es nicht nur um das ‚Was‘ (welche Bereiche werden gefördert?), sondern vor allem auch um das ‚Wie‘ (z.B. schulunterrichtsähnliche Förderung vs. alltagsintegrierte Förderung) gehen. Weitere Ergebnisse der Stakeholder-Studie werden zeigen, inwieweit sich die Erwartungen und Einstellungen von Erzieher/-n/-innen von denen der Eltern unterscheiden.

Anmerkungen

- 1 (Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care)
- 2 Von Kinderarmut betroffen im Sinne der von Eurostat verwendeten Kategorie „At risk of poverty or social exclusion (AROPE)“ sind Kinder, die von Armut bedroht sind, stark materiell unterprivilegiert sind oder in einem Haushalt mit sehr geringer Erwerbstätigkeit leben (*López Vilaplana* 2011)
- 3 Diese Studie wurde mit dem Siebten Rahmenprogramm der Europäischen Union (Zuwendungsvereinbarung 613318) gefördert. Weitere Informationen über das Projekt CARE auf der offiziellen Projekt-Homepage: [www.http://eccc-care.org/](http://eccc-care.org/)

Literatur

- Anders, Y.* (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, 2, S. 237-275.
- Anders, Y.* (2014): Literature Review on Pedagogy. Literature Review for the OECD. – Paris.
- Anders, Y./Roßbach, H.-G.* (2015): Preschool teachers' sensitivity to mathematics in children's play: The influence of math-related school experiences, emotional attitudes and pedagogical beliefs. Journal of Research in Childhood Education, 29, 3, S. 305-322.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2014): Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. – Bielefeld.
- Bennet, J.* (2005): Curriculum Issues in National Policymaking. European Early Childhood Education Research Journal, 13, 2, S. 5-23.
- EACEA-Eurydice* (2009): Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe. – Brüssel.
- Europäische Kommission* (2011): Mitteilung der Kommission. Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen. KOM(2011) 66 endgültig. Online verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/uri=CELEX:52011DC0066&from=DE>, Stand: 31.08.2015.
- Hoekstra, A./Anders, Y./Roßbach, H.-G.* (2014): Parental views on academically oriented preschool programs. Results from the model program KIDZ. Vortrag auf der EARLI SIG 5 Biannual Meeting, Jyväskylä, 25-27. August 2014.
- Kuger, S./Kluczniok, K.* (2008): Prozessqualität im Kindergarten. Konzept, Umsetzung und Befunde. In: *Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-B.* (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Sonderheft 11 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 159-178.

- Leseman, P. P. M./Slot, P. L.* (2014): Breaking the cycle of poverty: challenges for European early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22, 3, S. 314-326.
- López Vilaplana, C.* (2011): Children Were the Age Group at the Highest Risk of Poverty or Social Exclusion in 2011. *Statistics in Focus* 4/2013. Eurostat (European Union). Online verfügbar unter: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Children-at_risk_of_poverty_or_social_exclusion, Stand: 31.08.2015.
- Magnuson, K./Shager, H.* (2010): Early Education: Progress and Promise for Children from Low-Income Families. *Children and Youth Services Review*, 32, 9, S. 1186-1198.
- Melhuish, E. C.* (2011): Preschool matters. *Science*, 333, S. 299-300.
- Nores, M./Barnett, W. S.* (2010): Benefits of Early Childhood Interventions Across the World: (Under) Investing in the Very Young. *Economics of Education Review*, 29, 2, S. 271-282.
- OECD [Organisation for Economic Cooperation and Development]* (2013): *Education Indicators in Focus*. Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris. Online verfügbar unter: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF11.pdf>, Stand: 31.08.2015.
- Sylva, K./Stein, A./Leach, P./Barnes, J./Malmberg, L-E./FCCC Team* (2011): Effects of early child-care on cognition, language, and task-related behaviours at 18 months: An English study. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 1, S. 18-45.
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B. u.a.* (2013): *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. – Weimar, Berlin.
- Vandell, D. L./Belsky, J./Burchinal, M./Steinberg, L./Vandergrift, N./NICHD Early Child Care Research Network* (2010): Do effects of early child care extend to age 15 years? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81, 3, S. 737-756.