ERiK-Bericht auch erhältlich über **www.dji.de/erik**

ERiK

Forschungsbericht I

Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG

Forschungsverbund
tu + DJI
Deutsches Jugendinstitut
Technische Universität Dortmund

DJI
Deutsches Jugendinstitut

wbv

ERiK Forschungsbericht I

Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG

ERiK

Forschungsbericht I

Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG

Forschungsverbund
tu + DJI
Deutsches Jugendinstitut
Technische Universität Dortmund

DJI
Deutsches
Jugendinstitut

wbv

Das Deutsche Jugendinstitut e. V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen ca. 400 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

Herausgebende:
Nicole Klinkhammer, Bernhard Kalicki, Susanne Kuger, Christiane Meiner-Teubner, Birgit Riedel, Diana D. Schacht, Thomas Rauschenbach

Autorinnen und Autoren:
Janette Buchmann, Doris Drexl, Ulrike Hegemann, Alexandra Jähnert, Bernhard Kalicki, Nicole Klinkhammer, Susanne Kuger, Christiane Meiner-Teubner, Michael Müller, Christopher Peterle, Susanne Rahmann, Birgit Riedel, Diana D. Schacht, Nicole Sturmhöfel, Catherine Tiedemann, Lisa Ulrich, Felix Wenger, Tim Ziesmann

Gestaltung und Layout Innenteil:
Christiane Zay, Passau

Satz Innenteil:
Marei Peischl, Hamburg

Lektorat:
Susanne John, München

2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

Bestell-Nr.: 6004862
ISBN (Print): 978-3-7639-6694-3
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6695-0
DOI: 10.3278/6004862w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

Zusammenfassung
Nicole Klinkhammer 7

I Fachliche Einordnung und konzeptionelle Rahmung 13

1 Einleitung: Fachpolitischer Hintergrund und Entstehungsprozess des KiQuTG-Monitorings
Nicole Klinkhammer, Bernhard Kalicki, Susanne Kuger, Birgit Riedel, Diana Schacht, Christiane Meiner-Teubner 15

1.1 Stationen der bundesdeutschen Qualitätsdebatte seit den 1990er-Jahren: Positionen und Diskurslinien 16

1.2 Vom Bundesqualitätsentwicklungsprozess zum KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz 18

1.3 Der Monitoringauftrag im KiQuTG 21

1.4 Aufbau und Inhalt des vorliegenden Berichts 23

Literatur 25

2 Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell
Birgit Riedel, Nicole Klinkhammer, Susanne Kuger 27

2.1 Systemmonitoring als Grundlage politischen Steuerungshandelns 27

2.2 Konzeptionelle Zugänge zum Monitoring 28

2.3 Qualitätsmodell und Qualitätsdimensionen in der FBBE 29

2.4 Zur Mehrebenen- und multiperspektivischen Konzeptionalisierung von Monitoring im FBBE-System 31

2.5 Verständnis und Systematisierung von Indikatoren 35

2.6 Vorgehen bei der Indikatorenentwicklung 37

Literatur 39

II Handlungsfeldspezifische Kapitel 43

Einleitung 44

HF-01 Bedarfsgerechtes Angebot
Alexandra Jähnert, Tim Ziesmann 45

HF-01.1 Einleitung 45

HF-01.2 Stand der Forschung 46
HF-01.3 Herleitung der Indikatoren 49
HF-01.4 Beschreibung der Ausgangslage 50
HF-01.5 Zusammenfassung 59

Literatur 63

HF-02 Fachkraft-Kind-Schlüssel
Catherine Tiedemann, Felix Wenger **65**
HF-02.1 Einleitung 65
HF-02.2 Stand der Forschung 66
HF-02.3 Herleitung der Indikatoren 67
HF-02.4 Beschreibung der Ausgangslage 69
HF-02.5 Zusammenfassung 72

Literatur 75

HF-03 Gewinnung und Sicherung qualifizierter Arbeitskräfte
Doris Drexl, Felix Wenger, Janette Buchmann, Tim Ziesmann **77**
HF-03.1 Einleitung 77
HF-03.2 Stand der Forschung 77
HF-03.3 Herleitung der Indikatoren 85
HF-03.4 Beschreibung der Ausgangslage 86
HF-03.5 Zusammenfassung 97

Literatur 99

HF-04 Stärkung der Leitung
Nicole Klinkhammer, Tim Ziesmann, Janette Buchmann **101**
HF-04.1 Einleitung 101
HF-04.2 Stand der Forschung 102
HF-04.3 Herleitung der Indikatoren 111
HF-04.4 Beschreibung der Ausgangslage 112
HF-04.5 Zusammenfassung 125

Literatur 129

HF-05 Verbesserung der räumlichen Gestaltung
Susanne Rahmann **131**
HF-05.1 Einleitung 131
HF-05.2 Stand der Forschung 132
HF-05.3 Herleitung der Indikatoren 135
HF-05.4 Beschreibung der Ausgangslage 135
HF-05.5 Zusammenfassung 139

Literatur 143

HF-06 Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung
Lisa Ulrich, Michael Müller 145
HF-06.1 Einleitung 145
HF-06.2 Stand der Forschung 145
HF-06.3 Herleitung der Indikatoren 150
HF-06.4 Beschreibung der Ausgangslage 152
HF-06.5 Zusammenfassung 157

Literatur 161

HF-07 Förderung der sprachlichen Bildung
Felix Wenger, Doris Drexl 165
HF-07.1 Einleitung 165
HF-07.2 Stand der Forschung 165
HF-07.3 Herleitung der Indikatoren 168
HF-07.4 Beschreibung der Ausgangslage 169
HF-07.5 Zusammenfassung 174

Literatur 175

HF-08 Stärkung der Kindertagespflege
Michael Müller, Ulrike Hegemann, Tim Ziesmann 177
HF-08.1 Einleitung 177
HF-08.2 Stand der Forschung 178
HF-08.3 Herleitung der Indikatoren 182
HF-08.4 Beschreibung der Ausgangslage 185
HF-08.5 Zusammenfassung 198

Literatur 201

HF-09 Verbesserung der Steuerung des Systems
Ulrike Hegemann, Lisa Ulrich 203
HF-09.1 Einleitung 203
HF-09.2 Stand der Forschung 204
HF-09.3 Herleitung der Indikatoren 209
HF-09.4 Beschreibung der Ausgangslage 210
HF-09.5 Zusammenfassung 216

Literatur 219

HF-10 Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen
Nicole Sturmhöfel, Birgit Riedel, Susanne Rahmann 221
HF-10.1 Einleitung 221

HF-10.2 Stand der Forschung 222
HF-10.3 Herleitung der Indikatoren 227
HF-10.4 Beschreibung der Ausgangslage 229
HF-10.5 Zusammenfassung 236

Literatur 239

HF-11 Entlastung der Eltern bei den Gebühren
Alexandra Jähnert, Ulrike Hegemann **243**
HF-11.1 Einleitung 243
HF-11.2 Stand der Forschung 243
HF-11.3 Herleitung der Indikatoren 245
HF-11.4 Beschreibung der Ausgangslage 246
HF-11.5 Zusammenfassung 255

Literatur 257

12 Fazit und methodisch-methodologische Einordnung des KiQuTG-Monitorings
Susanne Kuger, Diana Schacht, Birgit Riedel, Bernhard Kalicki, Nicole Klinkhammer, Christiane Meiner-Teubner **259**
12.1 Einordnung der Befundlage in den Forschungsstand 260
12.2 Methodologisch-methodische Einordnung des Monitorings 262
12.3 Gesamtdesign des Monitorings zum KiQuTG 267

Literatur 273

III Hintergrundinformationen 275

Berichtete Indikatoren und Kennzahlen auf einen Blick 277

Datenquellen
Diana Schacht, Janette Buchmann, Doris Drexl, Alexandra Jähnert, Michael Müller, Christopher Peterle, Lisa Ulrich, Felix Wenger, Tim Ziesmann **281**

Literatur 287

Abbildungsverzeichnis 289

Tabellenverzeichnis 292

Tabellen im Internet (Anhang) 294

Tabellen im Internet (zu den Abbildungen) 299

Vorwort

Mit dem vorliegenden Forschungsbericht liegt der erste Band zur Indikatorenentwicklung und zu empirischen Analysen im Rahmen des Monitorings zum Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (KiQuTG) vor. Die entlang der Handlungsfelder des Gesetzes erarbeiteten Indikatoren bilden die Ausgangslage vor Einführung bzw. zum Zeitpunkt der Einführung des Gesetzes ab und liefern damit die Basis für die künftige jährliche Berichterstattung.

Der Bericht stellt ein gemeinsames Produkt aus dem Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut und Technische Universität Dortmund dar, der im Rahmen von zwei Projekten die Monitoringstelle zum KiQuTG bildet. Der Aufgabenschwerpunkt im Projekt „Weiterentwicklung der amtlichen Daten zur Kindertagesbetreuung als Quelle der systematischen Beobachtung von Qualitätsverbesserungen in der Frühen Bildung (K-IDA)“ an der TU Dortmund liegt bei der Auswertung und Bearbeitung der amtlichen Daten, insbesondere der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik. Das Projekt „Entwicklung eines indikatorengestützten multiperspektivischen Beobachtungsinstrumentes für die Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung (ERiK)“ am Deutschen Jugendinstitut e. V. ist zuständig für die Konzeption, Durchführung und Auswertung von insgesamt sieben Befragungssträngen; Leitungen von Kindertageseinrichtungen, pädagogisches Personal, Kindertagespflegepersonen, Träger von Kindertageseinrichtungen und Jugendämter sowie Kinder und Eltern. Wenngleich der Titel das ERiK-Akronym trägt, so wird der vorliegende Forschungsbericht von beiden Projekten in gemeinsamer Verantwortung erarbeitet.

Zahlreiche Kolleginnen und Kollegen am Deutschen Jugendinstitut e. V. haben die Herausgeberinnen und Herausgeber sowie die Autorinnen und Autoren der einzelnen Kapitel durch ihre kritische Beratung und ihre Expertise bei der Erarbeitung unterstützt. Dank gilt dabei insbesondere Karin Beher, Dr. Katja Flämig, Prof. Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin, Mariana Grgic, Katharina Groth, Dr. Alexandra Langmeyer-Tornier, Hilke Lipowski, Liane Pluto, Nicole Spiekermann und Claudia Ullrich-Runge, die sich mit ihrer Expertise eingebracht haben.

Das Monitoringvorhaben ist zudem Bestandteil eines wichtigen diskursiven Prozesses zur Weiterentwicklung von Qualität im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Deshalb profitiert die Publikation von den vielfältigen Diskussionen mit den Kolleginnen und Kollegen aus dem Referat 513 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSF), aus den Ministerien der Länder sowie dem Expertengremium. Der Austausch mit den verschiedenen Gremien und Akteuren hat wichtige fachliche Impulse für die Berichtslegung gegeben.

Prof. Dr. Günther Roßbach danken wir für die Begutachtung und kritische Würdigung des durchaus umfassenden Berichtes.

Die Finalisierung des Berichtes hat neben der fachlichen Begleitung die ganz praktische Unterstützung vieler helfender Hände benötigt. Daher gilt unserer besonderer Dank Phoebe Bostan-Engel, Nina Kuljian und Gitta Metzger für die wichtige organisatorische Unterstützung, Susanne John für das sorgsame Lektorat, Marei Peischl für den technischen Support sowie unseren studentischen Hilfskräften im Team, insbesondere Felix Eggers.

München im Juli 2021

Nicole Klinkhammer
Bernhard Kalicki
Susanne Kuger
Christiane Meiner-Teubner
Birgit Riedel
Diana Schacht
Thomas Rauschenbach

Zusammenfassung

Nicole Klinkhammer

Der vorliegende ERiK-Forschungsbericht bildet den Startpunkt für eine Veröffentlichungsreihe über die Grundlagen, Analysen und Ergebnisse des Monitorings zum Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz, KiQuTG). Inhalt des Monitorings ist die Beobachtung der Entwicklung von Rahmenbedingungen im System der Kindertagesbetreuung mittels ausgewählter Indikatoren, die Aussagen über die Qualität dieses Systems zulassen. Diese Indikatoren wurden entlang der zehn Handlungsfelder des Gesetzes sowie der Maßnahmen zur Gebührenentlastung von Eltern entwickelt (§ 2 Satz 2 KiQuTG). Der vorliegende Bericht bildete die empirische Grundlage für den ersten Monitoringbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), der erstmals am 18. Dezember 2020 unter dem Titel „Gute-KiTa-Bericht 2020“ veröffentlicht wurde.

Neben der umfassenden Aufarbeitung und Analyse empirischer Daten, die zu den Handlungsfeldern vorliegen, bildet die Erarbeitung der konzeptionellen, theoretischen sowie methodisch-methodologischen Grundlagen des Monitorings einen wesentlichen Bestandteil des Forschungsberichtes. Dies umfasst zum einen die fachwissenschaftliche Einordnung und konzeptionelle Entwicklung der Indikatoren für das Monitoring. Das auf Basis des Zwischenberichtes „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“ erstellte erste Set an Indikatoren für das länderübergreifende und länderspezifische Monitoring wird weiterentwickelt und auf Basis der herausgearbeiteten fachwissenschaftlichen Befunde theoretisch fundiert.

Über die Fundierung der Indikatoren hinaus wird zum anderen eine konzeptionelle Heuristik entwickelt, die eine Verortung der zu berichtenden Indikatoren im Kontext eines mehrebenen- und multiperspektivischen Monitoringansatzes ermöglicht und Qualitätsentwicklungen auf den verschiedenen Ebenen des frühkindlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems (FBBE) beschreibbar macht. Dazu werden zwei aufeinander aufbauende Konzepte aus der Qualitäts- und Steuerungsforschung herangezogen und neu modelliert, um das komplexe Zusammenwirken der Akteure und der verschiedenen Systemebenen analytisch berücksichtigen zu können. Dabei soll der Blick nicht allein auf die Rahmenbedingungen gerichtet werden, unter denen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen arbeiten. In Rekurs auf stärker akteurssensible und handlungstheoretische Ansätze des Bildungswesens steht vielmehr die Frage im Fokus, wie auf den verschiedenen Handlungsebenen des FBBE-Systems der zentrale Auftrag von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege ausbuchstabiert wird. Mit der Aufnahme dieser Fragestellung beschränkt sich der entwickelte Monitoringnsatz nicht alleine auf eine Systembeobachtung, sondern legt einen Fokus auch auf das Verstehen des Systems, seiner internen Logiken, Schnittstellen und Dynamiken. Ziel ist es, mithilfe der gewonnenen Ergebnisse Handlungsbedarfe und Gestaltungsspielräume für das KiQuTG sowie dessen Umsetzung in den Ländern zu identifizieren.

Da zu diesem Zeitpunkt noch keine Ergebnisse aus den empirischen Erhebungen des ERiK-Projektes vorliegen, wurde neben den amtlichen Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik sowie den Daten aus der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) auf frühere quantitativ empirische Erhebungen zurückgegriffen, um die Ausgangslage zum Zeitpunkt der Einführung des Gesetzes über entsprechende Indikatoren abzubilden. Wenngleich die Entwicklungen im FBBE-System, dessen Angebote und die dort tätigen Fachkräfte bereits im Rahmen der bestehenden Bildungs- und Sozialberichterstattung der vergangenen Jahre

betrachtet wurden, so geht der vorliegende Bericht deutlich darüber hinaus und nimmt erstmals eine umfassende empirische Aufarbeitung der verschiedenen Dimensionen von Qualität und Teilhabe im bundesdeutschen FBBE-System vor.

Auf der Homepage des ERiK-Projektes (www.dji.de/erik) sind neben dem Forschungsbericht sämtliche Tabellen als elektronische Datenblätter sowie Hintergrundmaterial zum landesspezifischen Monitoring abrufbar.

Highlights aus den Handlungsfeldkapiteln

Bedarfsgerechtes Angebot: Dieses Handlungsfeldkapitel befasst sich mit der Bildungsbeteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege, den Bedarfen der Eltern sowie der Passgenauigkeit und Flexibilität des Betreuungsangebots. Für die Ausgangslage liegen folgende zentrale Befunde vor:

- Zwischen der aktuellen Inanspruchnahmequote (34,3 %) und dem von Eltern geäußerten Betreuungsbedarf mit Kindern unter drei Jahren (49 %) besteht 2019 nach wie vor eine Lücke von 15 Prozentpunkten im bundesweiten Durchschnitt.
- Bei den Gründen für eine Nicht-Inanspruchnahme werden von Seiten der Eltern unter anderem Öffnungszeiten von Kindertageseinrichtungen, das Alter des Kindes oder gute Erfahrungen mit der Betreuung zu Hause genannt; die anfallenden Kosten sind für eine relevante Minderheit ein Hinderungsgrund.
- Kinder mit Migrationshintergrund im Alter unter drei Jahren nehmen signifikant seltener an öffentlicher frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung teil.

Fachkraft-Kind-Schlüssel: Im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG werden in diesem Handlungsfeldkapitel zwei Indikatoren ausgewertet: der Personalschlüssel sowie die Zufriedenheit von Eltern und Fachkräften mit den Angeboten. Zentrale Ergebnisse für das Berichtsjahr 2019 sind:

- Der Personalschlüssel liegt für Gruppen mit Kindern unter drei Jahren bundesweit bei 3,9 ganztagsbetreuten Kindern, die einer Vollzeitkraft gegenüberstehen. In Gruppen mit Kindern zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt sind es 8,2 ganztagsbetreute Kinder.
- Es wird zumeist mehr Personal in den Gruppen eingesetzt, in denen der Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache höher ist.
- Pädagogisches Personal, das für Kinder über drei Jahren zuständig ist, hat etwas mehr Zeit für mittelbar pädagogische Arbeit als diejenigen, die im Bereich der unter Dreijährigen tätig sind.
- Die Zufriedenheitswerte mit der Gruppengröße und der Fachkraft-Kind-Relation liegen beim pädagogischen Personal und insbesondere bei den Leitungen nur im mittleren Bereich. Eltern sind insgesamt zufrieden mit diesen beiden Aspekten.

Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte: Im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG werden in diesem Handlungsfeldkapitel insgesamt fünf Indikatoren berichtet: allgemeine Angaben zum Personal, Ausbildung und Qualifikation, Fort- und Weiterbildung, Fachberatung sowie Arbeitsbedingungen und Personalbindung. Es gibt zum aktuellen Berichtsjahr keine belastbaren Daten zur Anzahl der Fachberatungen, der Qualifikation der Fachberatungen sowie zu den Zeitkontingenten für Praxisanleitung. Folgende Befunde liegen u. a. für die Ausgangslage 2019 vor:

- Im Berichtsjahr 2019 steigt die Anzahl der Beschäftigten weiter an und umfasst 609.700 Personen (Pädagogisches Personal inkl. Leitungen).
- Die Mehrheit (69 %) der pädagogisch Tätigen in der frühen Bildung verfügt mindestens über einen einschlägigen Fachschulabschluss, während der Anteil von akademisch Qualifizierten bei ca. 6 % liegt. Einen einschlägigen Berufsabschluss haben 13 % des pädagogischen Personals. Somit dominieren die einschlägigen Fachschulabsolventinnen und -absolventen das Feld.
- Die unterschiedlichen Ausbildungswege und Qualifikationen des pädagogischen Personals lassen sich an der Teamzusammensetzung auf Einrichtungsebene ablesen. Die Teams werden häufig durch Personen mit akademischen Abschlüssen ergänzt. Am häufigs-

ten sind 2019 akademisch erweiterte sozialpädagogische Teams bzw. akademisch erweiterte Erzieherinnen- und Erzieher-Teams (30,7 %) in Kindertageseinrichtungen vorzufinden. Der bundesweite Anteil sozialpädagogischer Teams liegt bei 26,2 %, während 19,2 % der Teams sich ausschließlich aus Erzieherinnen und Erziehern zusammensetzen.

- Die Teilzeitbeschäftigung prägt das Arbeitsfeld der frühen Bildung: Während 59 % des pädagogischen Personals in Teilzeit beschäftigt sind, gehen 41 % einer Vollzeitbeschäftigung nach.
- Einen häufig genannten Grund für die Aufgabe der pädagogischen Tätigkeit stellt der Übergang in den Ruhestand dar. Daneben nennt knapp ein Viertel des pädagogischen Personals gesundheitliche Probleme, wie körperliche Beschwerden oder Burnout, als Ausscheidungsgrund.

Stärkung der Leitung: Leitungsprofile der Kindertageseinrichtung, Arbeitsbedingungen von Leitungen, Ausbildung und Qualifikation sowie Fort- und Weiterbildung von Leitungskräften sind die Indikatoren zum Handlungsfeld 4. Die Ausgangslage kennzeichnet sich u. a. durch die folgenden Befunde:

- Im Berichtsjahr 2019 ist die Leitung einer Kindertageseinrichtung zu 80 % und damit mehrheitlich in den Händen von Personen mit einem einschlägigen Berufs- oder Fachschulabschluss als Erzieherin oder Erzieher. Häufig haben diese eine Zusatzausbildung zur Leitung absolviert, und/oder sie erfüllen die Voraussetzung einer (einschlägigen) Berufserfahrung im FBBE-Feld.
- Wenngleich Leitungen mit einem Anteil von 19,1 % gegenüber dem pädagogischen Personal (5,6 %) häufiger akademisch qualifiziert sind, ist das Feld bzw. auch diese Position im Feld insgesamt durch eine eher geringe Akademisierung gekennzeichnet.
- Bundesweit ist in den meisten Kindertageseinrichtungen eine Person mit Leitungsaufgaben betraut: In 33 % der Einrichtungen übernimmt eine Person ausschließlich Leitungsaufgaben und in 45,9 % der Einrichtungen ist eine Person neben der Leitungsaufgabe auch für andere Aufgaben angestellt. Der Anteil von Einrichtungen, in denen keine Person für Leitungsaufgaben vertraglich beschäftigt ist, beläuft sich lediglich auf 9,3 %. Leitungsteams sind in 11,8 % der Kindertageseinrichtungen tätig.
- Der Umfang an Leitungsressourcen steht in einem deutlichen Zusammenhang mit der Größe der Einrichtung; je größer diese ist, desto besser ist die Ressourcenausstattung.
- Zugleich sind es fehlende Personal- und Zeitressourcen sowie Verwaltungsarbeiten, die als Belastung von Leitungspersonen empfunden werden. Dies hat nicht nur Konsequenzen für die Gesundheit und die Ausübung der Leitungstätigkeit, sondern auch für die Möglichkeiten der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen.

Verbesserung der räumlichen Gestaltung: Zur Beschreibung der Ausgangslage in diesem Handlungsfeld wird der Indikator Räume und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen mit den Kennzahlen Größe der Innen- und Außenflächen, Anzahl und Art der Räume sowie der Einschätzung zu räumlichen Bedingungen, der Ausstattung und Materialien aus der Perspektive von Leitungen, Erzieherinnen und Erziehern sowie Eltern berichtet. Bislang liegen keine wissenschaftlich begründeten Standards für die räumliche Gestaltung von Kindertageseinrichtungen vor, wenngleich deren Voraussetzungen im Rahmen der Erteilung der Betriebserlaubnis erfüllt sein müssen. Diese sind wiederum in den Ländern unterschiedlich geregelt. Das spiegeln die wenigen empirischen Befunde zu diesem Handlungsfeld wider. Folgende zentrale Ergebnisse sind für das Berichtsjahr 2019 zu nennen:

- Bei der Größe von Innen- und Außenflächen der Kindertageseinrichtungen zeigt sich eine große Varianz zwischen den Ländern als auch zwischen ländlichen und städtischen Gebieten. So beträgt der Medianwert für den Innenraum in ländlichen Regionen 7,3 Quadratmeter pro Kind, während dieser in städtischen Regionen bei 8,0 Quadratmeter pro Kind liegt. Mit einem Median von 15,2 Quadratmetern pro Kind für den Außenraum liegt der Wert in ländlichen Regionen höher als in städtischen, wo dieser 12,2 Quadratmeter pro Kind umfasst.
- Ein hoher Anteil der Einrichtungen (88 %) verfügt über mindestens einen Funktionsraum,

der ausschließlich für Lern- und Entwicklungsangebote für die Kinder genutzt wird. Es zeigen sich Unterschiede nach der Region, der Anzahl der betreuten Kinder und dem Konzept der Einrichtung. Einrichtungen mit offenem Konzept verfügen häufiger über Funktionsräume als Einrichtungen mit einem geschlossenen Konzept.

- Leitungen, Erzieherinnen und Erzieher sowie Eltern sind mit dem Platz etwas weniger zufrieden als mit den in den Einrichtungen vorhandenen Spiel- und Lernmaterialien sowie dem Garten bzw. der Außenfläche. Ein größerer Anteil der Leitungen ist mit dem Außengelände und den Materialien zufriedener als mit den räumlichen Möglichkeiten und der Akustik.

Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung: Basierend auf den vier Indikatoren Gesundheitsförderung als Querschnittsthema im pädagogischen Alltag, Zusammenarbeit mit Kooperationspartnerinnen und -partnern im Bereich Gesundheit, qualitativ hochwertige, gesunde und ausgewogene Ernährung sowie Bewegungsförderung sind für das Berichtsjahr 2019 folgende Befunde zentral:

- Durch die hohe Betreuungsquote können gesundheitsfördernde Maßnahmen in Kindertageseinrichtungen 95 % aller Kinder unter sechs Jahren erreichen.
- Bei einem Großteil der Kindertageseinrichtungen bildet der Bereich „Bewegung“ einen thematischen Schwerpunkt. „Ernährung und Ernährungsbildung“ werden seltener priorisiert.
- Größere Kindertageseinrichtungen können eher auf die Unterstützung durch externe Fachkräfte bzw. Fachdienste im Gesundheitsbereich zurückgreifen.
- Rund 89 % der Kindertageseinrichtungen in Deutschland bieten eine Mittagsverpflegung an, die von fast 2,5 Millionen Kindern in Anspruch genommen wird.
- Etwa einem Drittel der Leitungskräfte sind die Qualitätsstandards der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE-Standards) für die Verpflegung von Kindern in Tageseinrichtungen nicht bekannt.

Förderung der sprachlichen Entwicklung: Im Rahmen des KiQuTG-Monitorings wird die Qualität der sprachlichen Bildung anhand von drei Indikatoren beobachtet. So werden Daten zur sprachlichen Bildung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal, der Mehrsprachigkeit im Alltag von Kindertageseinrichtungen sowie der Umsetzung von Sprachförderkonzepten berichtet. Zentrale Ergebnisse für das Berichtsjahr 2019 sind:

- Ein Fünftel der Kinder in Deutschland wächst mehrsprachig auf, in knapp der Hälfte der Kindertageseinrichtungen werden von den Kindern auch andere Sprachen als Deutsch gesprochen, jedoch nur von 5 % des pädagogischen Personals. Von Seiten der Fachkräfte wird somit kaum eine andere Sprache als Deutsch in der Kommunikation mit den Kindern verwendet, jedoch sprechen die Kinder untereinander in anderen Sprachen.
- Für 80 % der Fachkräfte bildet die Förderung des kindlichen Lernens im Bereich „Literacy/Sprache“ einen Bestandteil ihrer formalen Ausbildung. Aber nur gut 40 % der Fachkräfte wird wiederum auf die Arbeit mit zweisprachigen Kindern im Rahmen der Ausbildung vorbereitet. Dabei ist insbesondere bei den jüngeren Jahrgängen des pädagogischen Personals das Thema Mehrsprachigkeit breit vertreten.
- Verfahren der Sprachstandserhebung sind mehrheitlich verbreitet. 85 % der Kinder werden in Einrichtungen betreut, in denen der Sprachstand durch ein spezielles Verfahren oder einen Test erhoben wird. Gut die Hälfte der Kinder (53 %) hat bei Bedarf Zugang zu einem speziellen Sprachförderangebot, das über die alltägliche Förderung in der Gesamtgruppe hinausgeht.
- Sprachliche Fähigkeiten von Kindern werden von Seiten des pädagogischen Personals in erster Linie im Rahmen von Kleingruppen ohne vorstrukturierte Verfahren gefördert.

Stärkung der Kindertagespflege: Analog zu den Aspekten, die bei dem pädagogischen Personal betrachtet werden, stehen auch in diesem Handlungsfeld die Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen, die Relation von Kindertagespflegeperson und Kind sowie die Tätigkeitsbedingungen für diese Angebotsform im Mittelpunkt. Berichtet werden diese Aspekte anhand von fünf

Indikatoren: Qualifizierung in der Kindertagespflege, Berufs- und Tätigkeitsverständnis, Tätigkeitsbedingungen der Kindertagespflege, Fachberatung, Kooperation und Vernetzung in der Kindertagespflege sowie Räume und Ausstattung in der Kindertagespflege. Zentrale Befunde sind die folgenden:

- 2019 befinden sich insgesamt 4,5 % aller Kinder in Kindertagesbetreuung in der Kindertagespflege. Mit einem Anteil von 16 % der Kinder unter drei Jahren wird deutlich, dass diese Angebotsform insbesondere für jüngere Kinder relevant ist.
- Die meisten Kindertagespflegepersonen (91,8 %) nehmen an einem Qualifizierungskurs teil. Allerdings gibt es aufgrund der Länderregelungen erhebliche Unterschiede, was die Umfänge dieser Kurse betrifft. Nur 8,1 % nehmen an einem Kurs von mindestens 300 Stunden teil, während das Gros (65,4 %) in einem Kurs von mindestens 160 Stunden qualifiziert wird.
- Ein Drittel (31,4 %) der Kindertagespflegepersonen verfügt über eine fachpädagogische Ausbildung.
- Im Bundesdurchschnitt liegt die Kindertagespflege-Kind-Relation bei 3,8 Kindern pro Kindertagespflegeperson, in dieser Relationierung sind die Schulkinder mit inbegriffen.
- Die Fachberatung nimmt als individuelle Begleitung der Kindertagespflegeperson eine zentrale Rolle ein. Bei der Nutzung gibt es leichte Unterschiede abhängig vom Qualifizierungsniveau der Kindertagespflegeperson, die Mehrheit der Kindertagespflegestellen nimmt jedoch bei vorhandener Möglichkeit eine Fachberatung in Anspruch.
- Ein wesentlicher Aspekt in den Tätigkeitsbedingungen von Kindertagespflegepersonen sind Vertretungsmöglichkeiten im Krankheits- oder Urlaubsfall. Knapp die Hälfte (46 %) der Kindertagespflegepersonen verfügt im Krankheitsfall über ein Vertretungsangebot durch das Jugendamt, eine Urlaubsvertretung gibt es hingegen lediglich bei einem Drittel (32 %).

Steuerung des Systems: Die in diesem Handlungsfeld aufgearbeiteten Befunde berücksichtigen wichtige Aspekte, die mit einer qualitätsbezogenen Steuerung im Gesamtsystem der Kindertagesbetreuung einhergehen. Die über mehrere Ebenen verteilten Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereiche in der frühen Bildung spielen in der Analyse der Daten eine zentrale Rolle. Mithilfe der Indikatoren Kooperationen, Netzwerke und Steuerungskompetenzen von Akteuren, Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung sowie Systematisches Monitoring auf allen Ebenen wird die Ausgangslage in diesem Handlungsfeld skizziert. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass es an aktuellen Datengrundlagen fehlt und Informationen beispielsweise zur Rolle der Fachberatung im Zuge der Steuerungsprozesse erst im kommenden Berichtsjahr vorliegen. Wesentliche Befunde für 2019 sind:

- 32 % der Kindertageseinrichtungen in Deutschland befinden sich in öffentlicher und 68 % in freier Trägerschaft. Deren Anteile verteilen sich unterschiedlich in den Ländern: Während öffentliche Träger stärker in ostdeutschen Ländern zu finden sind, treten konfessionelle Träger als Akteure eher in westdeutschen Ländern auf.
- Als Maßnahmen der Qualitätsentwicklung werden in Kindertageseinrichtungen häufig interne Evaluationen durchgeführt. Jedoch wird hier in der Regel kein standardisiertes Verfahren angewandt. Externe Evaluationen werden hingegen selten verpflichtend eingesetzt. Die gleichzeitige Umsetzung von Fremd- und Selbstevaluationsverfahren kommt kaum vor.
- Träger machen selten verbindliche Vorgaben zu Qualitätsentwicklungsmaßnahmen. Insgesamt nehmen überdurchschnittlich häufig größere Einrichtungen mit mehr als 75 betreuten Kindern an Qualitätsentwicklungsmaßnahmen teil.
- Für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität im FBBE-Sektor nimmt hingegen die Fort- und Weiterbildung eine zentrale Bedeutung ein. Bei rund 70 % der Träger sind regelmäßige Fort- und Weiterbildungen der pädagogisch Tätigen verpflichtend.

Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen: In diesem Handlungsfeld werden – teilweise allerdings erst perspektivisch – die Indikatoren Kinderschutz und Partizipation, Abbau geschlechtsspezifischer Stereotype, Diversität und Inklusion, Kooperation mit Eltern und Vernetzung im Sozial-

raum beschrieben. Die aktuelle empirische Datenbasis ermöglicht noch keine umfassende Darstellung dieser Aspekte, die inhaltliche Herausforderungen im Alltag von Kindertageseinrichtungen abbilden. Zentrale Befunde sind die Folgenden:

- Der Anteil von Männern am pädagogischen und leitenden Personal beträgt 6 %, variiert allerdings zwischen 4 % in Bayern und 12 % in Hamburg.
- Der Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache in Kindertageseinrichtungen steigt seit Jahren stetig an. Lag der Anteil der unter Dreijährigen in der Kindertagesbetreuung, bei denen zuhause überwiegend nicht Deutsch gesprochen wird, 2015 bei 55 %, stieg er bis 2019 auf 61 %. Bei Kindern im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt stieg er von 61 % auf 68 %.
- Im Jahr 2019 wurde knapp die Hälfte (48 %) der Kinder, die aufgrund von (drohender) Behinderung eine Eingliederungshilfe erhalten, in inklusionsorientierten Gruppen betreut, in denen der Anteil an Kindern mit Eingliederungshilfe unter 20 % liegt – gut 2.000 Kinder mehr als 2018.
- Jedoch nur etwa die Hälfte der Beschäftigten mit pädagogischer Ausbildung wurde in ihrer Ausbildung auf die Tätigkeit mit Kindern mit Behinderungen vorbereitet. Etwas häufiger war die Arbeit mit Kindern unterschiedlichen kulturellen oder sozioökonomischen Hintergrundes Teil der Ausbildung.
- In der Kooperation mit den Eltern sind einige Angebote weitgehend Standard: Tür- und Angelgespräche, Entwicklungsgespräche, Elternabende und Gremien zur Elternmitbestimmung werden von Eltern und Fachkräften gleichermaßen als wichtig erachtet.
- Die Möglichkeiten des aktiven Mitwirkens im pädagogischen Alltag und zur Kritik schätzen Eltern geringer ein als pädagogische Fachkräfte.

Maßnahmen zur Entlastung der Eltern bei den Gebühren: Wie sich die Kosten für die Kindertagesbetreuung in Deutschland entwickeln, ist Gegenstand dieses Kapitels. Die empirische Beobachtung basiert auf dem Indikator Kosten der Kindertagesbetreuung für Familien, den Angaben zu Elternbeiträgen und sonstigen Kosten für Familien sowie der Zufriedenheit der Eltern mit diesen.

- Aufgrund der Unterschiede in den landesgesetzlichen Regelungen sowie in den Gestaltungsmöglichkeiten von Kommunen und freien Trägern bei der Festsetzung von Elternbeiträgen gibt es starke regionale Unterschiede bei der Ausgestaltung der Kosten. Entsprechend fallen in manchen Ländern keine bis sehr niedrige Kosten für die Kindertagesbetreuung an, während in anderen Ländern insbesondere die Kosten für Kinder unter drei Jahren im Mittel bei über 300 Euro für einen Ganztagsplatz liegen.
- Im Vergleich sind die Kosten für Kinder unter drei Jahren, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, bundesweit mit einem Median von 214 Euro monatlich deutlich höher als für Kinder über drei Jahren. Hier liegt der Median bei 100 Euro.
- Die Zufriedenheit der Eltern mit den Kosten der Kindertagesbetreuung unterscheidet sich nach dem Alter des Kindes und dem Bundesland, in dem die Familie lebt. Dabei lässt sich ein Zusammenhang zwischen hoher Zufriedenheit und niedrigen bis keinen Kosten für die Eltern beobachten.
- Besonders belastend sind die Kosten für Familien mit einem niedrigen Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen. Diese Familien sind stärker durch die Beiträge belastet als Familien mit einem hohen Einkommen. Entsprechend geben 45 % der Familien mit einem niedrigen Einkommen an, dass die Höhe der Beiträge (sehr) wichtig bei der Auswahl der Kindertagesbetreuung ist.
- Mit Blick auf mögliche Hinderungsgründe und Auswahlkriterien für den Besuch eines Kinderbetreuungsangebotes werden von 31 % der Eltern mit Kindern unter drei Jahren und einem niedrigen Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen die Kosten als ein Hinderungsgrund genannt. Je höher das Einkommen, desto weniger spielen die Kosten eine Rolle. Faktoren, wie das Alter des Kindes oder der Wunsch, das Kind selbst zu erziehen, beeinflussen ebenfalls die Entscheidung für oder gegen die Nutzung einer Kindertagesbetreuung.

Teil I

Fachliche Einordnung und konzeptionelle Rahmung

1. Einleitung: Fachpolitischer Hintergrund und Entstehungsprozess des KiQuTG-Monitorings

Nicole Klinkhammer, Bernhard Kalicki, Susanne Kuger, Birgit Riedel, Diana Schacht und Christiane Meiner-Teubner

Das System der Kindertagesbetreuung in Deutschland hat in den zurückliegenden beiden Dekaden eine Reihe grundlegender Veränderungen und Reformen erfahren. Ausgelöst durch einen familienpolitischen Paradigmenwechsel Ende der 1990er-Jahre wurde der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) außerhalb der Familie eine zentrale Bedeutung zugewiesen (Esping-Andersen 2002). Unter dem Label sozialinvestiver Politikstrategien wurden primär drei Ziele von FBBE in den Vordergrund gestellt: die Förderung der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse, die Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (insbesondere für Mütter) sowie die Kompensation herkunftsbedingter Ungleichheiten und deren Einfluss auf den weiteren Bildungsverlauf von Kindern (Riedel o. D.; Klinkhammer/Riedel 2018). Dieser politische Kurswechsel war im Kontext der bis dahin konservativ ausgerichteten Bildungs- wie auch der Familienpolitik nicht unumstritten (Klinkhammer 2014; Olk/Hübenthal 2011). Dennoch gab er den Anstoß für einen quantitativen Ausbau frühkindlicher Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote, insbesondere für Kinder unter drei Jahren. Seit dem Jahr 2005, dem Inkrafttreten des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG) und dem Kinderförderungsgesetz (KiföG) von 2008, das nicht nur einen weiteren Ausbau gesetzlich regulierte, sondern auch den Rechtsanspruch für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr einführte[1], expandiert das FBBE-Feld massiv. Da trotz des Ausbaus in vielen Regionen Deutschlands der Bedarf von Eltern nach weiteren Plätzen und erweiterten Öffnungszeiten (Alt u. a. 2018) (vgl. Kap. HF-01) zunimmt, vollzieht sich diese Entwicklung ohne einen absehbaren Abschluss. Entsprechend bleiben die Schaffung eines bedarfsgerechten Angebots vor Ort und der Abbau von Zugangshürden – auch unter dem Aspekt der Erschwinglichkeit frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung – drängende Herausforderungen (Scholz u. a. 2019).

Die Expansion des Systems ist zugleich Ausdruck der gesellschaftlichen Anerkennung und Bedeutung des frühpädagogischen Feldes als öffentlichem Bildungsort für Kinder – auch unter drei Jahren. Bereits der „Gemeinsame Rahmen der Länder“ aus dem Jahr 2004 konkretisierte den Bildungsauftrag der Kindertagesbetreuung und betont etwa die Schlüsselfunktion der Sprache für die Entwicklung und das Weltverständnis des Kindes (JMK/KMK 2004). Zugleich verweist dieser Rahmen auf ein ganzheitliches Bildungsverständnis für die frühe Kindheit, das sich an den kindlichen Alltagswelten und Lebensvollzügen orientiert und eine an der Schuldidaktik ausgerichtete Fächerorientierung zurückweist. Bezugnehmend auf die hier formulierten Leitgedanken wurden in den letzten gut 15 Jahren Bildungspläne in den Ländern (weiter-)entwickelt und als wichtiges Steuerungsinstrument der Qualitätsentwicklung etabliert (Stöbe-Blossey 2012). Mit Blick auf die Weiterentwicklung und Profilierung

1 In Kraft getreten ist der Rechtsanspruch zum 1. August 2013.

des FBBE-Feldes haben die Bildungspläne wichtige Grundlagen und Impulse für die fachpraktische wie fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit frühkindlichen Bildungs- und Lernprozessen geliefert. Detlef Diskowski (2012) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Abschied von der Unverbindlichkeit", die darin deutlich wird, dass der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen konzeptionell an Schärfe gewonnen hat.

Das skizzierte Wachstum wie auch die gestiegenen Anforderungen und Erwartungen an den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag und die damit einhergehende konkrete Gestaltung der pädagogischen Arbeit fordern das System zugleich heraus. Zwar haben sich die strukturellen Rahmenbedingungen im Zuge des Angebotsausbaus nicht verschlechtert, aber es ist unverkennbar, dass etwa der vorherrschende und sich weiter verschärfende Mangel an qualifiziertem pädagogischen Personal in einigen Regionen Deutschlands den Handlungsspielraum zur Verbesserung struktureller Parameter, wie dem Fachkraft-Kind-Schlüssel, erschwert (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019; Rauschenbach/Schilling/Meiner-Teubner 2017). Die pädagogische Qualitätsforschung der vergangenen Jahre hat gezeigt, dass Qualität in der Kindertagesbetreuung mehr umfasst als strukturelle Parameter, welche jedoch zugleich grundlegende Voraussetzungen für die Realisierung „guter" pädagogischer Qualität in der Kindertagesbetreuung schaffen (vgl. Kap. 2). Da strukturelle Parameter administrativ reguliert und mit Gesetzen, Maßnahmen und Programmen politisch gestaltbar sind, bilden sie einen zentralen Ansatzpunkt, um Einfluss auf die Umsetzung des gesetzlichen Auftrags frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in der pädagogischen Arbeit zu nehmen (Kalicki 2015). Angesichts der kompetenzrechtlichen Festschreibung der Verantwortungsbereiche im bundesdeutschen FBBE-System ringen Bund, Länder und Kommunen seit Jahren um die Frage, auf welche Weise und von wem die Verbesserung struktureller Rahmenbedingungen verbindlich geregelt und nicht zuletzt finanziert werden (soll). Die Stationen dieser fachpolitischen Qualitätsdebatte werden im Folgenden kurz skizziert.

1.1 Stationen der bundesdeutschen Qualitätsdebatte seit den 1990er-Jahren: Positionen und Diskurslinien

Die allgemeinen Debatten um eine Verwaltungsmodernisierung in der Kinder- und Jugendhilfe und damit verbundener Konzepte der „Neuen Steuerung" stießen in den 1990er-Jahren eine Diskussion über Qualitätskonzepte und Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit an (Stöbe-Blossey 2012; Olk 2008). Der Grundgedanke war hier, Steuerungsverfahren zu etablieren, die auch in der „Kinder- und Jugendhilfe eine Präzisierung ihrer Wirkungsziele, eine Offenlegung ihrer ‚Gütekriterien' und Vorgehensweisen sowie eine genauere Überprüfung und einen Nachweis ihrer Ergebnisse" (ebd., S. 76) ermöglichen. Das Paradigma des Qualitätsmanagements (QM), die Güte von Produkten, Dienstleistungen und Arbeitsprozessen zu überprüfen, wie es in der industriellen Produktion entwickelt und in den Wirtschaftswissenschaften elaboriert wurde, wurde zunächst im Gesundheitssystem und in den 1980er Jahren in vielen Wirtschaftsbereichen aufgegriffen. Die in diesem Kontext entwickelten QM-Konzepte und Verfahren, wie z. B. die Normenreihe DIN EN ISO 9000ff, TQM sowie EFQM, wurden schließlich auch für die Belange sozialpädagogischer Praxisfelder adaptiert (Merchel 2013). Infolgedessen entstand auch im System der Kindertagesbetreuung eine Breite von QM-Ansätzen und -Verfahren, die vor allem von den Wohlfahrtsverbänden und konfessionellen Trägern aufgegriffen und für die Steuerung und Organisationsentwicklung ihrer sozialen Dienste eingesetzt wurden (Esch 2006; Diller/Rauschenbach/Leu 2005). Gemeinsam sind diesen verschiedenen Ansätzen und Verfahren ihr stark evaluativer Charakter, ihr hoher Grad an Formalisierung sowie die standardisierten Prozesse und Richtlinien (Schelle 2015). Wenngleich nicht unumstritten (Skalla 2012), so sind die unterschiedlichen Modelle und Verfahren des Qualitätsmanagements inzwischen fest verankerte Steuerungsinstrumente bei den Trägern von Kindertageseinrichtungen.

Einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsdebatte leistete zudem die 1999 von Seiten des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und

Jugend (BMFSFJ) gestartete „Nationale Qualitätsinitiative im System der Kindertagesbetreuung (NQI)“. Im Rahmen von insgesamt fünf Teilprojekten wurden Qualitätskriterien für die Kindertagesbetreuung erstellt sowie Evaluationsverfahren entwickelt und in der Praxis erprobt (Preissing/Heller 2003; Tietze/Viernickel 2002). Zwar erreichte die Initiative durch Informationsveranstaltungen und systematische Fortbildungsmaßnahmen mehrere tausend FBBE-Einrichtungen im gesamten Bundesgebiet, jedoch herrscht Uneinigkeit über das tatsächliche Ausmaß der Einflussnahme der Initiative auf die Qualitätsentwicklung und -sicherung im FBBE-System (Schäfer/Eberhart 2017; Fröhlich-Gildhoff/Mischo 2011). Denn die Nutzung der entwickelten Instrumente war nicht bindend, sodass die Entscheidung über die Anwendung der Instrumente den Akteuren überlassen blieb.

Zugleich entstand im Rahmen von Verfahren wie dem Kronberger Kreis (1998) eine Debatte über ein stärker dialogisch orientiertes Konzept in der Qualitätsentwicklung. Teil dessen war der Ansatz, Qualitätsstandards nicht auf Bundes- oder Landesebene bindend vorzugeben, sondern deren Erarbeitung als Teil des Qualitätssicherungsprozesses zu verstehen (Ulber 2017). Qualitätsstandards sind in diesem Verständnis also eher die Beschreibung guter Fachpraxis als die Festlegung einheitlicher Zielmarken. Aktuelle Ansätze, wie „Qualität im Diskurs entwickeln“ in Rheinland-Pfalz, stellen eine Weiterentwicklung dieser eher diskursiv ausgerichteten Verfahren dar (Schneider 2019, 2017).

Die Debatte über die Implementierung verbindlicher Qualitätsstandards wurde in den folgenden Jahren insbesondere von Fachverbänden und Wissenschaft vorangetrieben. Die Länder implementierten verschiedene Ansätze und eine Vielzahl an Programmen, um die Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung voranzutreiben. Einen besonderen inhaltlichen Schwerpunkt in der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung der frühen Bildung stellt der Bereich der Sprachbildung und Sprachförderung dar. Belege hierfür sind die breit angelegten Bundesprogramme „Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“ (2011–2015) und „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ (2016–2022), die Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift – BISS und BISS-Transfer“ (seit 2013), aber auch die prominente Erforschung der Sprachentwicklung im Nationalen Bildungspanel (NEPS; Berendes u. a. 2015). Ebenso nehmen der Ausbau und die Weiterentwicklung der Kindertagespflege seit der Verabschiedung des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG) eine wichtige Rolle ein. Dies zeigt sich unter anderem auch anhand der verschiedenen Programme auf der Bundesebene wie dem Aktionsprogramm Kindertagespflege (2008-2015), dem Bundesprogramm „Kindertagespflege: Weil die Kleinsten große Nähe brauchen“ (2016-2018) oder dem aktuell laufenden Bundesprogramm „ProKindertagespflege: Wo Bildung für die Kleinsten beginnt“ (2019–2021).[2]

Eine Wende in der Debatte brachte das im Mai 2012 verabschiedete „10-Punkte-Programm für ein bedarfsgerechtes Angebot“ („Kindertagesbetreuung 2013: 10-Punkte-Programm für ein bedarfsgerechtes Angebot“ 2012). Neben Punkten wie der Stärkung der Kindertagespflege und der Gewinnung von Fachpersonal bildete die Einführung eines Qualitätsgesetzes einen Punkt dieses Programms. Mithilfe von Mindeststandards sollte der Förderauftrag der Kindertagesbetreuung konkretisiert werden (Roth 2019). Die Idee des Qualitätsgesetzes wurde insbesondere von Seiten der Trägerverbände sowie der Bildungsgewerkschaft GEW aufgegriffen und im fachpolitischen Diskurs vorangetrieben. So starteten der Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt (AWO), der Bundesverband Katholischer Kindertageseinrichtungen für Kinder (KTK) mit der GEW eine Dialogworkshopreihe zur Einführung eines Bundesgesetzes (ebd.). Das Bündnis erhielt Unterstützung durch weitere Verbände wie das Diakonische Werk, das Deutsche Rote Kreuz, der Paritätische, die Zentrale Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland sowie die Gewerkschaft ver.di. Wenngleich nicht alle Verbände für einheitliche Bundesstandards eintraten, so war es jedoch das gemeinsame Ziel, eine länderübergreifende Verständigung zur Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung zu erreichen.

Diese Forderung wurde untermauert durch wissenschaftliche Befunde, die auf die Schwachstellen im System aufmerksam machten. Studien, wie die „Schlüsselstudien“ (Viernickel/Voss 2013; Viernickel/Schwarz 2009) als auch die „Nationale

2 Für einen aktuellen Überblick über die laufenden Bundesprogramme vgl. https://www.fruehe-chancen.de/qualitaet/bundesprogramme-initiativen/.

Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“ (NUBBEK; Tietze 2013) lieferten eine recht kritische Diagnose der Struktur- und Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege, so dass auch wissenschaftlich begründete Empfehlungen für die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität in der Kindertagesbetreuung den Handlungsdruck auf die Akteure erhöhten.

1.2 Vom Bundesqualitätsentwicklungsprozess zum KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz

Nachdem zahlreiche Studien den Bedarf systematischer und bundesweiter Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung aufgezeigt hatten und Forderungen nach einem höheren Maß an Verbindlichkeit der Qualitätsvorgaben von Seiten der Fachverbände lauter wurden, setzten die Jugend- und Familienministerkonferenz zusammen mit der Bundesfamilienministerin auf der ersten Bund-Länder-Konferenz vom 6.11.2014 mit dem Communiqué „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“ (BMFSFJ 2014) den Rahmen für einen auf zwei Jahre angelegten Qualitätsentwicklungsprozess. Das Communiqué umreißt zu diesem Zeitpunkt neun Handlungsfelder, die überwiegend strukturelle Rahmenbedingungen, aber auch inhaltliche Aspekte in der Kindertagesbetreuung umfassen. Gemeint sind damit u. a. Aspekte wie die formale Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte, der Personal- bzw. Fachkraft-Kind-Schlüssel oder Leitungsressourcen als auch Aspekte, die politisch reguliert oder regulierbar sind (Viernickel 2017). Außerdem rückte die Frage einer nachhaltigen Finanzierung von Qualitätsmaßnahmen in den Mittelpunkt und kündigt einen dialogischen Prozess zur Zielerreichung unter Beteiligung der kommunalen Spitzenverbände sowie der verantwortlichen Verbände und Organisationen an (Roth 2019).

Zur Vorbereitung und Begleitung des Prozesses wurde eine Arbeitsgemeinschaft bestehend aus Vertretern von Ländern, Bund und kommunalen Spitzenverbänden (AG „Frühe Bildung“) berufen. Diese AG erhielt den Auftrag, binnen zweier Jahre einen Zwischenbericht vorzulegen, der eine Grundlage für die Umsetzung der formulierten Ziele und das weitere Handeln von Bund, Ländern und Kommunen schafft. Der im November 2016 vorgelegte Zwischenbericht (BMFSFJ 2016) identifiziert und begründet den politischen Handlungsbedarf, definiert handlungsfeldspezifische Qualitätsziele und entwirft Ansätze zur Zielerreichung; ein zweiter Berichtsteil enthält Kostenschätzungen zu ausgewählten Qualitätsmaßnahmen und zeigt Wege für eine Bundesbeteiligung an der Finanzierung auf. Die Erstellung des Zwischenberichts wurde durch Expertendialoge mit Verbänden und Organisationen aus dem Praxisfeld und durch den Einbezug wissenschaftlicher Expertise unterstützt (Viernickel 2016). Bereits das Communiqué, mit dem Bund und Länder den Qualitätsprozess initiierten, hebt die Bedeutung des Zusammenwirkens der unterschiedlichen Akteure auf den verschiedenen Steuerungsebenen des Systems der Kindertagesbetreuung hervor. Hohe pädagogische Qualität ist das Ergebnis erfolgreicher Kooperationen in einem „kompetenten System“ (Urban u. a. 2011), bei dem die Verantwortlichen abgestimmt handeln und ihre unterschiedlichen Kompetenzen und Perspektiven einbringen. Dieses dialogische Qualitätsverständnis liegt dem Qualitätsprozess zugrunde und spiegelt sich im Expertendialog sowie der damit einhergehenden Einbindung relevanter Stakeholder im bundesdeutschen FBBE-System wider.

Die AG „Frühe Bildung“ wurde ständig begleitet und unterstützt durch das Deutsche Jugendinstitut, die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik an der TU Dortmund sowie Ramboll Management Consulting. Zusammen mit dem Zwischenbericht sind Positionspapiere der am Expertendialog beteiligten Organisationen und Verbände veröffentlicht und dokumentiert worden (BMFSFJ 2016). Zudem wurden während der zweijährigen Arbeit der AG Expertisen zu den unterschiedlichen Finanzierungsstrukturen im bundesdeutschen FBBE-System und zur Gesetzgebungs- und Finanzierungskompetenz des Bundes für ein Qualitätsentwicklungsgesetz vergeben (Wieland 2017).

Basierend auf diesen Arbeitsergebnissen verfasste die AG „Frühe Bildung“ ein Eckpunktepapier für die Erarbeitung eines Qualitätsentwicklungsgesetzes, das an das Communiqué sowie den Zwischenbericht anschließt und im Mai 2017 von der Jugend- und Familienministerkonferenz verabschiedet wurde.

Infobox 1.1 Etappen des Qualitätsentwicklungsprozesses: Bund-Länder-Konferenzen und Beschlüsse im Rahmen des Bund-Länder-Prozesses (Roth 2019, S. 40)

- Mai 2014, JFMK, Mainz JFMK-Beschluss „Ausbau der frühkindlichen Bildung mit hoher Qualität fortsetzen und finanziell sichern“
- 6. November 2014, Bund-Länder-Konferenz, Berlin: Bund und Länder verabschieden das Communiqué „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“
- 5. November 2015, Bund-Länder-Konferenz „Frühe Bildung lohnt sich“, Berlin: Bund, Länder, Kommunen, Arbeitgeber und Gewerkschaften tauschen sich über die Bedeutung von Qualität der Kindertagesbetreuung aus und unterzeichnen eine gemeinsame Erklärung „Investionen in frühe Bildung lohnen sich“
- 14./15. November 2016, Bund-Länder-Konferenz, Berlin: Bund und Länder veröffentlichen den Zwischenbericht „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“. Im Rahmen der Konferenz verabschieden Bund und Länder eine gemeinsame Erklärung. Darin bekräftigen sie ihr gemeinsames Ziel, die Qualität in der Kinderbetreuung durch gemeinsame Qualitätsentwicklungsziele und eine solide Finanzierungsgrundlage auf Grundlage des Zwischenberichtes dauerhaft zu garantieren.
- Mai 2017, JFMK, Quedlinburg: Beschluss „Frühe Bildung weiter entwickeln und finanziell sichern – Eckpunkte für ein Qualitätsentwicklungsgesetz“

Die Kernidee des vorgeschlagenen Qualitätsentwicklungsgesetzes zielte darauf ab, einerseits die Beteiligung des Bundes an der Finanzierung der Kindertagesbetreuung möglichst dauerhaft zu sichern, sowie andererseits, bei den Maßnahmen zur Weiterentwicklung von Qualität und Teilhabe an die unterschiedlichen Stärken, Entwicklungsbedarfe und damit die Entwicklungsstände in den Ländern anzuknüpfen. Das bedeutet, die Basis des Gesetzes sollten landesspezifische Zielvereinbarungen zwischen Bund und Ländern darstellen, in denen entsprechend der jeweiligen Entwicklungsbedarfe Handlungsfelder im Sinne eines „Instrumentenkastens“ ausgewählt, Qualitätsziele festgelegt und entsprechende Maßnahmen in den Ländern umgesetzt werden.

Mit diesem gewählten Vorgehen waren bestehende Bedenken und Kontroversen keinesfalls überwunden. Während insbesondere von Seiten der Fachverbände und der Wissenschaft möglichst bundesweite Einheitlichkeit mit Blick auf zentrale Qualitätsstandards gefordert wurde, lehnten Länder und Kommunen eine starre Festlegung von Vorgaben durch die Bundesebene ab. Es folgten zwei intensive Jahre mit kontroversen Diskussionen über die konkrete Ausgestaltung des Gesetzes, bei denen alle beteiligten Akteure ein „gesundes Maß an Frustrationstoleranz“ (ebd., S. 38) mitbringen mussten. Im Zuge des Gesetzgebungsprozesses gingen bis zum 6. Juli 2018 insgesamt 30 Stellungnahmen von Fachverbänden und anderen zivilgesellschaftlichen Akteuren beim federführenden BMFSFJ ein.[3] Am 14. Dezember 2018 wurde das „Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung“ (das sogenannte „Gute-KiTa-Gesetz“) im Deutschen Bundestag sowie im Bundesrat verabschiedet.

Am 1. Januar 2019 ist das Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG) als Teil (Artikel 1) des Gute-KiTa-Gesetzes in Kraft getreten. Das Gesetz übernimmt weithin die Systematik der Handlungsfelder, ausgehend von der Annahme, dass für eine strukturelle Verbesserung der Rahmenbedingungen Handlungsbedarf in verschiedenen Bereichen und auf verschiedenen Ebenen des Systems der Kindertagesbetreuung besteht. Im Vergleich zum Zwischenbericht von Bund und Ländern werden zugleich die inhaltlichen Herausforderungen präzisiert. Neu aufgenommen wird das Handlungsfeld der sprachlichen Bildung. Um die Teilhabe an frühen Bildungsangeboten zu verbessern, werden außerdem Maßnahmen zur Entlastung der Eltern bei den Gebühren für die Kindertagesbetreuung im Tableau förderfähiger Maßnahmen explizit benannt. Diese waren

3 Vgl. https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-zur-weiterentwicklung-der-qualitaet-und-zur-teilhabe-in-der-kindertagesbetreuung--gute-kita-gesetz-/127136.

im Zwischenbericht von Bund und Ländern noch im Handlungsfeld 1 „Bedarfsgerechtes Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebot“ unter dem Handlungsziel „Hürden der Inanspruchnahme abbauen“ subsumiert worden. Demnach sind die folgenden Handlungsfelder zur Weiterentwicklung der Qualität in der Kindertagesbetreuung in § 2 Satz 1 KiQuTG gesetzlich verankert:

- Handlungsfeld 1: Bedarfsgerechtes Angebot;
- Handlungsfeld 2: Fachkraft-Kind-Schlüssel;
- Handlungsfeld 3: Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte;
- Handlungsfeld 4: Stärkung der Leitung;
- Handlungsfeld 5: Verbesserung der räumlichen Gestaltung;
- Handlungsfeld 6: Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung;
- Handlungsfeld 7: Förderung der sprachlichen Bildung;
- Handlungsfeld 8: Stärkung der Kindertagespflege;
- Handlungsfeld 9: Verbesserung der Steuerung des Systems;
- Handlungsfeld 10: Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen.

Gesetzlich verankert sind in § 2 Satz 2 KiQuTG zusätzlich auch Maßnahmen zur Entlastung der Eltern bei den Gebühren, die über die in § 90 Absatz 3 und 4 SGB VIII geregelten Maßnahmen hinausgehen, um die Teilhabe an Kinderbetreuungsangeboten zu verbessern.

Ziel des Gesetzes ist es, mithilfe der bereitgestellten finanziellen Mittel durch den Bund die Rahmenbedingungen für die Qualität in der Kindertagesbetreuung sowie die Teilhabe an Angeboten der Kindertagesbetreuung entlang dieser Handlungsfelder zu verbessern und bundesweit gleichwertige qualitative Standards anzustreben (§ 1 Abs. 3 KiQuTG). Der Bund stellt den Ländern bis 2022 insgesamt rund 5,5 Milliarden Euro für Maßnahmen in den genannten Handlungsfeldern sowie für Beitragssenkungen oder -befreiung der Eltern zur Verfügung. Das Gesetz sieht vor, dass die Länder auf der Grundlage eigener Analysen ihrer Ausgangslagen und unter Beteiligung der Akteure aus dem Bereich der Kindertagesbetreuung landesspezifische Handlungsfelder, Qualitätsziele und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung wählen und zur Förderung entsprechender Maßnahmen Verträge mit dem Bundesministerium schließen (§§ 3 und 4 KiQuTG). Diese bilden wiederum die Grundlage für eine Finanzierung der Maßnahmen durch den Bund. Im Rahmen dessen erhalten die Länder über einen höheren Anteil an den Umsatzsteuereinnahmen zusätzliche Finanzmittel für neue oder bereits begonnene, aber weiterentwickelte Maßnahmen[4] (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

Für die Planung und Umsetzung der mit Bundesmitteln geförderten Maßnahmen ist im Gesetz zudem die Aufforderung an die Länder formuliert, die regionalen Akteure – die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe, die kommunalen Spitzenverbände auf Landesebene, die freien Träger, Sozialpartner sowie Vertreterinnen und Vertreter der Elternschaft – in geeigneter Weise zu beteiligen (§ 3 Abs. 3 KiQuTG). Damit sollen der im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprozesses bereits vollzogene Ansatz der Einbindung zentraler Akteure weiter forciert und das dialogische Qualitätsverständnis auch in den weiteren Arbeitsvollzügen umgesetzt und gelebt werden.

Wenngleich die Handlungsfelder ein breites Spektrum an Maßnahmen ermöglichen, lassen sich deutliche Schwerpunkte erkennen: So setzen die Länder die finanziellen Mittel derzeit schwerpunktmäßig für die Verbesserung des Fachkraft-Kind-Schlüssels, die Qualifizierung und Stärkung von Leitung und pädagogischem Personal sowie zur Beitragssenkung oder -befreiung ein.

Mehrheitlich verteilt sich die Auswahl der Handlungsfelder wie folgt: Elf Länder investieren in das Handlungsfeld „Fachkraft-Kind-Schlüssel“ (2), zehn in das Handlungsfeld „Gewinnung und Qualifizierung von Fachkräften“ (3) sowie acht in das Handlungsfeld „Stärkung der Leitung“ (4). In Maßnahmen zur Entlastung der Eltern bei den Gebühren investieren ebenfalls elf Länder. Rund zwei Drittel der bisher verplanten Mittel fließen in die qualitativen Handlungsfelder und rund ein Drittel in die Maßnahmen zur Gebührensenkung bzw. -befreiung (ebd.).[5]

Vier Länder – Bayern, Baden-Württemberg, Brandenburg und Sachsen – haben ihre Verträge mit dem Bund jeweils zunächst nur über zwei

4 Stichtag ist das Inkrafttreten des Gesetzes am 1. Januar 2019.

5 Eine Übersicht dazu sowie die landesspezifischen Analysen entlang der gewählten Handlungsfelder der Länder werden im Rahmen der landesspezifischen Berichte im Detail dargestellt (Ziesmann u. a. 2021).

Abb. 1.2-1: **Geplante Aufteilung der Mittel aus dem KiQuTG nach Handlungsfeldern und den Maßnahmen zur Entlastung der Eltern bei den Gebühren für 2019–2022 gemäß den Handlungs- und Finanzierungskonzepten der Länder**

* Das Land hat von der vertraglichen Option Gebrauch gemacht, das Handlungs- und Finanzierungskonzept zunächst für die Jahre 2019 und 2020 festzulegen.
** Gesamtkosten der Maßnahmen finanziert durch Bundes- und Landesmittel.
*** Die Mittel für HF 2–4 werden für eine Förderrichtlinie eingesetzt und nicht getrennt ausgewiesen. Für die grafische Darstellung wurde eine gleichmäßige Verteilung der Mittel auf diese Handlungsfelder zugrunde gelegt.
Quelle: BMFSFJ 2020, S.31

Jahre (2019 und 2020) geschlossen. Die Aktualisierung der Verträge mit der Anpassung der dazugehörigen Handlungs- und Finanzierungskonzepte der Länder erfolgt bis zum Ende des Jahres 2020. Aufschluss über mögliche Handlungsbedarfe können die Handlungs- und Finanzierungskonzepte und die dort vorgenommenen Ausgangsanalysen der Länder sowie auch das Monitoring zum KiQuTG leisten.

1.3 Der Monitoringauftrag im KiQuTG

Das KiQuTG sieht in § 6 ein jährliches Monitoring und eine zweijährlich getaktete Evaluation vor. Das Monitoring besteht dabei gemäß den Anforderungen des Gesetzes aus einem länderübergreifenden Teil sowie einem länderspezifischen Teil. Ziel des Monitorings ist es, eine indikatorenbasierte Beobachtung der Rahmenbedingungen entlang der gesetzlich fixierten Handlungsfelder und der Maßnahmen nach § 2 Satz 2 durchzuführen (1.2). Bereits im Zwischenbericht wird die Bedeutung von Monitoring für eine informierte und kompetente Systemsteuerung hervorgehoben: „Die Weiterentwicklung der Qualität setzt voraus, dass die jeweiligen Beteiligten und Verantwortlichen von der lokalen Ebene bis zum internationalen Vergleich über entsprechende Informationen und Kapazitäten zur Evaluation und Steuerung verfügen. Hier gilt es, bestehende Instrumente fortzuführen und auszubauen“ (BMFSFJ 2014, S. 5). Das BMFSFJ veröffentlicht dazu jährlich einen Monitoringbericht mit einem länderübergreifenden sowie einem länderspezifischen Teil. Die Fortschrittsberichte der Länder sind Bestandteil des länderspezifischen Monitorings. Die jährlichen Monitoringberichte des BMFSFJ bilden die Grundlage für die vom Monitoring unabhängige Evaluation des Gesetzes.
Die empirische Grundlage für den Monitoringbericht des BMFSFJ wird im Rahmen der beiden vom BMFSFJ geförderten Projektvorhaben „Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung (ERiK)“ sowie „Kindertagesbetreuung – Indikatorengestützte Dauerbeobach-

Infobox 1.2 Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG)

§ 6 Monitoring und Evaluation

(1) Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend führt jährlich, erstmals im Jahr 2020 und letztmals im Jahr 2023, ein länderspezifisches sowie länderübergreifendes qualifiziertes Monitoring durch. Das Monitoring ist nach den zehn Handlungsfeldern gemäß § 2 Satz 1 und Maßnahmen gemäß § 2 Satz 2 aufzuschlüsseln.

(2) Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend veröffentlicht jährlich einen Monitoringbericht. Dieser Monitoringbericht umfasst 1. einen allgemeinen Teil zur bundesweiten Beobachtung der quantitativen und qualitativen Entwicklung des Angebotes früher Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder bis zum Schuleintritt in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege und 2. die von den Ländern gemäß § 4 Satz 2 Nummer 3 übermittelten Fortschrittsberichte.

(3) Die Bundesregierung evaluiert die Wirksamkeit dieses Gesetzes und berichtet erstmals zwei Jahre nach dem Inkrafttreten dem Deutschen Bundestag über die Ergebnisse der Evaluation. In den Evaluationsbericht fließen die Ergebnisse des Monitorings nach den Absätzen 1 und 2 ein.

tung mit amtlichen Daten (K-iDA)“ erarbeitet. Als bereits bestehendes Instrument für ein Systemmonitoring werden im K-iDA-Vorhaben umfassende Auswertungen von amtlichen Daten, insbesondere der Kinder- und Jugendhilfestatistik, vorgenommen. Ergänzt werden diese Grunddaten im Rahmen des ERiK-Projekts um repräsentative Befragungen der verschiedenen im FBBE-System involvierten Akteure. Denn das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung erfüllt unterschiedliche Funktionen; die Beteiligten vertreten unterschiedliche Interessen und Erwartungen, die es abzustimmen und auszuhandeln gilt. Für die Konzeption eines Monitorings bedeutet dies, die Beiträge und Perspektiven der Kinder, der Eltern, des pädagogischen Personals, der Träger sowie des Trägers der öffentlichen Jugendhilfe abzubilden und systematisch aufeinander zu beziehen (vgl. Kap. 2; 12). Dieser gewählte multi-perspektivisch konzipierte Monitoringansatz entspricht auch dem skizzierten dialogischen Qualitätsverständnis, wie es in Konzepten und Verfahren der Qualitätsentwicklung Eingang gefunden hat (Schneider 2019; Kalicki 2015).

Zusammen bilden die beiden genannten Projekte die Monitoringstelle (vgl. Abb. 1.3-1). Die Auswertungsergebnisse aus den beiden Vorhaben werden mit den jährlichen Forschungsberichten des DJI und der TU Dortmund dokumentiert und den politischen Akteuren von Bund und Ländern zur Verfügung gestellt. Das Monitoring wird durch verschiedene Gremien begleitet: dem Fachlichen Gremium bestehend aus BMFSFJ und den 16 Ländern sowie dem Expertengremium bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern des Bundes, der Länder, der Verbände und Organisationen des Praxisfeldes sowie der Wissenschaft. Damit wird im Rahmen des Monitoringprozesses die Beteiligung der verschiedenen Akteure aus Politik, Wissenschaft, Fachpraxis und der Zivilgesellschaft weiter fortgesetzt.

Das Monitoring zu diesem Bundesgesetz dient dazu, den aktuellen Status sowie perspektivisch die Entwicklung hinsichtlich der durch die Handlungsfelder umrissenen Rahmenbedingungen verlässlich wiederzugeben. Da die Berichtsdaten die Grundlage für die administrative Steuerung des FBBE-Systems bilden, müssen sie auf der Ebene der jeweiligen Steuerungs- oder Verwaltungseinheit vorliegen. Im Falle des Bundesgesetzes ist dies die Ebene der Länder. Anschlussfähig zu nationalen wie internationalen konzeptionellen Ansätzen des Monitorings und der Berichterstattung erfolgt die Bestandsaufnahme indikatorengestützt und periodisch, sie bleibt dabei rein deskriptiv. Die berichteten Kennzahlen und Indikatoren beanspruchen eine Verallgemeinerbarkeit insofern, als sie die vorherrschenden Rahmenbedingungen in den skizzierten Handlungsfeldern des Gesetzes belastbar (repräsentativ) abbilden (vgl. Kap. 2).

Abb. 1.3-1: **Beteiligte Akteure im Monitoringprozess zum KiQuTG**

Quelle: Eigene Darstellung

1.4 Aufbau und Inhalt des vorliegenden Berichts

Der vorliegende Bericht bildet den Startpunkt für das Monitoring zum KiQuTG sowie für die Erarbeitung von dessen notwendigen konzeptionellen wie methodisch-methodologischen Grundlagen. Der Entwurf einer konzeptionellen Heuristik für die Entwicklung und Verortung der zu berichtenden Indikatoren bildet damit eine zentrale Aufgabe dieses ersten ERiK-Forschungsberichts. Auf Basis des Zwischenberichts wurde ein erstes Set an Indikatoren für das länderübergreifende und länderspezifische Monitoring vorgeschlagen und mit den Vertreterinnen und Vertretern des Fachlichen Gremiums abgestimmt. Ziel ist es, diese Zusammenstellung ausgewählter Indikatoren und Kennzahlen wissenschaftlich zu begründen, zu fundieren und in den kommenden Jahren mit Blick auf empirische Leerstellen oder noch unzureichender empirischer Näherung an die für das Monitoring zum KiQuTG relevanten Merkmale weiterzuentwickeln. Hierfür bedarf es einer entsprechenden heuristischen Rahmung, die im nachfolgenden Kapitel 2 entfaltet wird. Erläutert wird dort die Rolle von Monitoring bei der Steuerung des FBBE-Systems, und es wird die konzeptionelle Gesamtrahmung des Monitorings zum KiQuTG mit Blick auf die zehn Handlungsfelder des Gesetzes und die Maßnahmen zur Gebührenentlastung der Eltern nach § 2 Abs. 2 KiQuTG hergeleitet. Ausgehend von einem mehrperspektivischen Mehrebenenmodell von Qualität dient diese Rahmung der Systematisierung der empirischen Befunde in den genannten thematischen Bereichen des Gesetzes.

Kapitel II beinhaltet die Aufarbeitung des Forschungsstandes zum jeweiligen Handlungsfeld des KiQuTG, die Herleitung und Begründung eines ersten Indikatorensets für dieses Handlungsfeld sowie die Aufarbeitung der empirischen Ausgangslage im ausgewählten Handlungsfeld. Aufgrund der Fokussierung auf die Ausgangslage vor der Umsetzung der Maßnahmen im Rahmen des KiQuTG sind in diesem Bericht auch keine Entwicklungen abbildbar. Vielmehr geht es darum, eine länderübergreifende empirische Basis zu erarbeiten, die die Situation im FBBE-System vor Maßnahmenbeginn erfasst und dokumentiert.

In Kapitel 12 werden die dargestellten konzeptionellen Grundlagen und empirische Befunde resümierend für das Monitoring der Hand-

lungsfelder des KiQuTG aufgearbeitet, um darauf basierend das Gesamtdesign des Monitorings und dessen empirischen Grundlagen zu entwickeln. Dieses Kapitel liefert eine methodisch-methodologische Erklärung für die Entwicklung der multi-perspektivischen Befragungsdaten, bestehend aus den ERiK-Befragungen von Eltern und Kindern, Jugendämtern, Trägern von Kindertageseinrichtungen, Leitungskräften und pädagogischem Personal sowie von Tagespflegepersonen. Diese bilden mit den amtlichen Daten die zukünftigen Auskunftsquellen für die Berichterstattung ab 2021.

Da diese Befragungsdaten erst für den zweiten Forschungsbericht vorliegen, wurden im Rahmen des vorliegenden Berichts relevante Studien aus dem bundesdeutschen FBBE-Feld ausgewertet. Welche Studiendaten neben den amtlichen Daten re-analysiert und ausgewertet wurden, ist zentraler Inhalt von Kapitel III. Hier finden sich Informationen über relevante Parameter der herangezogenen Studien wie die Befragungspopulation, die Erhebungsinstrumente und -inhalte sowie auch die Erhebungszeiträume.

Während dieser Bericht das länderübergreifende Monitoring umfasst, werden die Ergebnisse aus dem länderspezifischen Monitoring in einem weiteren Bericht aufgearbeitet. Hier werden in länderspezifischen Kapiteln die für das jeweilige Bundesland relevanten Daten noch einmal gesondert ausgewertet. Im Unterschied zum länderübergreifenden Monitoring fokussieren diese Kapitel indikatorenbasiert ausgewählte Eckdaten zu den einzelnen Handlungsfeldern, die das jeweilige Bundesland gewählt hat. Eine der zentralen Herausforderungen im länderspezifischen Monitoring stellt die Herstellung einer Passgenauigkeit zwischen den gewählten Maßnahmen der Länder, den dadurch intendierten Entwicklungen und den Indikatoren für die empirische Beobachtung der Rahmenbedingungen dar. Somit bilden die vorliegenden Berichte den Startpunkt für die Konzeption eines komplexen Monitoringverfahrens, das die beiden Säulen – länderübergreifend und länderspezifisch – umfasst und sowohl die Ausgangslage in Deutschland insgesamt als auch in den Ländern im Einzelnen beschreibt.

Literatur

Kindertagesbetreuung 2013: 10-Punkte-Programm für ein bedarfsgerechtes Angebot (2012). In: URL: https://www.bmfsfj.de/resource/blob/90586/0225a373ae3d5179f069c50183d1a3b7/zehn-punkteprogramm-kindertagesbetreuung-data.pdf

Alt, Christian/Gedon, Benjamin/Hubert, Sandra/Hüsken, Katrin/Lippert, Kerstin (2018): DJI-Kinderbetreuungsreport 2018: Inanspruchnahme und Bedarfe bei Kindern bis 14 Jahre aus Elternperspektive - ein Bundesländervergleich. München

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. München

Berendes, Karin/Wagner, Wolfgang/Meurers, Detmar/Trautwein, Ulrich (2015): Grammatikverständnis von Kindern unterschiedlicher sprachlicher und sozioökonomischer Herkunft. In: Frühe Bildung, 4. Jg., H. 3, S. 126–134

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ); Rheinland-Pfalz

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2016): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern: Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz. Berlin

Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans-Rudolf (Hrsg.) (2005): Der Streit ums Gütesiegel: Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. Bd. 3. München

Diskowski, Detlef (2012): Bildung im Elementarbereich – Entwicklungslinien in der Steuerung und Koordinierung. In: Ratermann, Monique/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Wiesbaden, S. 121–143

Esch, Karin (2006): Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung: Ein Überblick. Wiesbaden

Esping-Andersen, Gøsta (2002): Why we need a new welfare state. Oxford

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Mischo, Christoph (2011): Schwerpunkt: Professionalisierung frühpädagogischen Personals. In: Frühe Bildung, 0. Jg., H. 0, S. 2–3

Jugendmedienkommision (JMK)/Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen: Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004

Kalicki, Bernhard (2015): Pädagogische Qualität und Qualitätssteuerung: Konzepte und Strategien. In: Kalicki, Bernhard/Wolff-Marting, Catrin (Hrsg.): Qualität in aller Munde. Freiburg, Basel, Wien, S. 12–22

Klinkhammer, Nicole (2014): Kindheit im Diskurs: Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik. Marburg. URL: http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10935114

Klinkhammer, Nicole/Riedel, Birgit (2018): An incomplete revolution? Changes and challenges within German early childhood education and care policy. In: Miller, Linda/Cameron, Claire/Dalli, Carmen/Barbour, Nancy (Hrsg.): The SAGE handbook of early childhood policy. Los Angeles/London/New Delhi, S. 49–69

Merchel, Joachim (2013): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. 4., aktualisierte Aufl. Weinheim/Basel. URL: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779950783

Olk, Thomas (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden

Olk, Thomas/Hübenthal, Maksim (2011): Kinder als Effective Citizens? Zur Reform der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung im investierenden Sozialstaat. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Bildung des Effective Citizen. Veröffentlichungen der Kommission Sozialpädagogik in der Sektion Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 157–167

Preissing, Christa/Heller, Elke (Hrsg.) (2003): Qualität im Situationsansatz: Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim

Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias/Meiner-Teubner, Christiane (2017): Plätze. Personal. Finanzen - der Kita-Ausbau geht weiter: Zukunftsszenarien zur Kindertages- und Grundschulbetreuung in Deutschland. Version 2-2017. Dortmund

Riedel, Birgit (o. D.): Ausgleich sozialer Benachteiligung durch frühkindliche Bildung? In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 47. Jg., H. 3, S. 44–53

Roth, Xenia (2019): Qualitätsentwicklung im Diskurs in administrativen Arbeitsvollzügen – der Bund-Länder-Prozess „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“. In: Schneider, Armin (Hrsg.): Qualität im Diskurs entwickeln. Erfahrungen und Perspektiven im kompetenten System der Kindertagesbetreuung. Weimar, S. 33–42

Schäfer, Britta/Eberhart, Janina (2017): Qualitätsverbesserung durch Qualitätsmonitoring? Perspektiven pädagogischer Fachkräfte. In: Klinkhammer, Nicole/Schäfer, Britta/Harring, Dana/Gwinner, Anne (Hrsg.): Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. München, S. 191–218

Schelle, Regine (2015): Qualität und Qualitätsentwicklung in Kitas. In: Skalla, Sabine (Hrsg.): Handbuch für die Kita-Leitung. Köln/Kronach, S. 551–566

Schneider, Armin (2017): Zwischen Standard und Diskurs – Qualität in der frühen Bildung. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge, 97. Jg., H. 1, S. 19–21

Schneider, Armin (Hrsg.) (2019): Qualität im Diskurs entwickeln: Erfahrungen und Perspektiven im kompetenten System der Kindertagesbetreuung. Weimar

Scholz, Antonia/Erhard, Katharina/Hahn, Sophie/Harring, Dana (2019): Inequalities in Access to Early Childhood Education and Care in Germany: The Equal Access Study: ICEC Working Paper Series - Volume 2. München

Skalla, Sabine (2012): DIN EN ISO: Ein Irrweg in der Kita-Qualitätsentwicklung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 12. Jg., H. 4, S. 48–52

Stöbe-Blossey, Sybille (2012): Governance und Qualität in der Elementarbildung. In: Ratermann, Monique/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Wiesbaden, S. 81–120

Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar

Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2002): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim

Ulber, Daniela (2017): Qualitätsmanagement. In: Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (Hrsg.): Kitas leiten und entwickeln. Stuttgart, S. 41–54

Urban, Mathias/Lazzari, Arianna/Vandenbroeck, Michel/Peeters, Jan/van Laere, M. Katrien (2011): Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: A study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. London/Ghent

Viernickel, Susanne (2016): Identifikation struktureller Qualitätsmerkmale in der Kindertagespflege: Theoretische und empirische Analysen, steuerungsrelevante Konsequenzen. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Freiburg, Basel, Wien, S. 403–496

Viernickel, Susanne (2017): Rahmenbedingungen für professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen/Berlin/Toronto, S. 39–52

Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. 2. korrigierte Aufl. Berlin

Viernickel, Susanne/Voss, Anja (2013): Wissenschaftlicher Abschlussbericht: STEGE Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen

Wieland, Joachim (2017): Gesetzgebungs- und Finanzierungskompetenz des Bundes für ein Qualitätsentwicklungsgesetz Kindertagesbetreuung: Rechtsgutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Speyer

Ziesmann, Tim/Jähnert, Alexandra/Müller, Ulrike/Tiedemann, Catherine (2021): Länderberichte zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG: Ein kommentierter Datenband herausgegeben von Christiane Meiner-Teubner und Nicole Klinkhammer. München

2. Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell

Birgit Riedel, Nicole Klinkhammer und Susanne Kuger

2.1 Systemmonitoring als Grundlage politischen Steuerungshandelns

Die fachpolitische wie wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Frage, wie „gute" Qualität in den Systemen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) gesichert und (weiter-) entwickelt werden kann, hat sich in der nationalen wie internationalen Debatte der vergangenen Jahre zunehmend intensiviert (Viernickel 2016; OECD 2015; Kalicki/Wolff-Marting 2015; Arbeitsgruppe für Frühkindliche Bildung und Betreuung 2014). Nationale Monitoringsysteme bilden dabei einen möglichen Ansatz zur Entwicklung und Sicherung von Qualität auf den verschiedenen Ebenen eines FBBE-Systems (Kagan u. a. 2019; Klinkhammer u. a. 2017; Resa u. a. 2016).

Maßgeblicher Auftrag eines solchen Systems ist es, handlungs- und steuerungsrelevantes Wissen für die verschiedenen verantwortlichen Akteure und Institutionen im FBBE-System (Politik, Administration, Träger) zu bündeln (Klinkhammer u. a. 2017; Schäfer/Eberhart 2017, vgl. Kap. HF-09). So benennen Hans Döbert und Hermann Avenarius (2009) mit Blick auf das gesamte Bildungssystem im Wesentlichen drei Funktionen eines Systemmonitorings: „Die Beobachtung, Analyse und Darstellung wesentlicher Aspekte eines Systems verbunden mit […] der Funktion ‚Steuerungswissen' zu generieren bzw. zu erweitern und ‚Steuerungshandeln' begründbarer und zielgerichteter zu gestalten" (ebd., S. 319).

Einen solchen Auftrag formulieren ebenfalls die Qualitätsziele der EU-Arbeitsgruppe für den Bereich der FBBE. Die Ziele sehen vor, dass ein Monitoring regelmäßig stattfinden, Transparenz schaffen sowie einen effektiven Nutzen für Politik bzw. die Gestaltung politischer Maßnahmen haben soll (ebd.). Dem unterliegt die Annahme, dass die kontinuierliche, datengestützte Information von Politik, Fachpraxis und -öffentlichkeit über die Rahmenbedingungen des Systems, Steuerungs- oder Handlungsprozesse (Maßnahmen) sowie deren Ergebnis zugleich eine Voraussetzung dafür ist, auf empirisch begründeter Basis Entscheidungen abzuwägen und Qualität zu entwickeln und zu sichern (Kagan u. a. 2019; Döbert/Klieme 2009).

Im Unterschied zur Evaluation ist das Monitoring als längsschnittlicher Trendvergleich und nicht bewertend angelegt. Es geht beim Monitoring zudem weder darum, die Wirksamkeit von spezifischen Maßnahmen zu untersuchen, noch werden generell kausale Aussagen zu Ursache-Wirkungszusammenhängen getroffen. Vielmehr dient das Monitoring der deskriptiven Bestandsaufnahme und Beobachtung von Entwicklungen im Zeitverlauf (Konsortium Bildungsberichterstattung 2005). Die Basis dessen bilden aussagekräftige und belastbare Daten, die valide und repräsentative Aussagen über ein System bzw. die Entwicklung bestimmter Aspekte im System zulassen. Im deutschen System der Kindertagesbetreuung stellen amtliche Daten, vor allem aus der Kinder- und Jugendhilfestatistik, einen wesentlichen Bestandteil eines solchen Systemmonitorings dar, in dem jährlich Daten in Bezug auf Strukturmerkmale, wie z. B. die Personalausstattung oder die Qualifikation der pädagogisch Tätigen, erhoben und im Rahmen der Bildungs- und Sozialberichterstattung systematisch ausgewertet und publiziert werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Eine solche Berichterstattung erfolgt im Bildungsbericht, an dem sich auch das

Monitoring des KiQuTG in wesentlichen Aspekten orientiert, indikatorengestützt über alle Bildungsbereiche hinweg (Döbert/Avenarius 2009). Dabei fungieren Indikatoren als konzeptioneller Rahmen der quantitativen Daten. Sie tragen dazu bei, ein übergeordnetes, nicht unmittelbar beobachtbares Konstrukt in verschiedene Aspekte auszudifferenzieren und darüber abbildbar und interpretierbar zu machen.

Über eine datenbasierte Systembeobachtung hinaus kann das Monitoring auch von der politisch-administrativen Intention bestimmt sein, neue Regulierungsverfahren und Steuerungsformen für die Sicherstellung von Qualität zu überprüfen oder aber Rechenschaftspflichten einzuführen (OECD 2015; Ratermann/Stöbe-Blossey 2012). Eine solche Funktion erfüllten etwa in der Frühen Bildung die KiföG-Berichte, die im Zuge des durch den Bund finanziell geförderten Angebotsausbaus für Kinder unter drei Jahren verfasst wurden (BMFSFJ 2010, 2011, 2014a,b, 2015).

Auch das Monitoring zum KiQuTG folgt diesem Verständnis. Es hat nach § 6 Abs. 2(1) die Aufgabe, die Entwicklung qualitativer Aspekte des FBBE-Angebotes sowie die Entwicklung der Teilhabe von Kindern bis zum Schuleintritt bundesweit sowie bundeslandspezifisch zu beobachten und unter Berücksichtigung der durch die Länder übermittelten Fortschrittsberichte einzuordnen (vgl. Kap. 1). Dabei kann ein Systemmonitoring keine umfassende Beschreibung und Analyse aller prinzipiell denkbaren Systemaspekte vornehmen, sondern es muss sich auf ausgewählte Entwicklungen und Herausforderungen konzentrieren (Döbert/Klieme 2009). Mit Blick auf die genannten Berichte zeigt sich, dass diese sich an steuerungsrelevanten Problemen wie den Herausforderungen des quantitativen Ausbaus von Angeboten, der Beteiligung von Kindern vor dem Schuleintritt an diesen Angeboten sowie ausgewählten Merkmalen dieser Angebote orientieren. Das Monitoring im Rahmen des KiQuTG orientiert sich an den zehn gesetzlich definierten Handlungsfeldern gemäß § 2 Satz 1 KiQuTG sowie an den Maßnahmen zur Entlastung der Eltern bei den Gebühren nach § 2 Satz 2 KiQuTG, die eine Verbesserung der Teilhabe an Kindertagesbetreuung intendieren. Was beobachtet wird, ist somit nicht gleichzusetzen mit „der Qualität" des FBBE-Systems – welche sich einer direkten Beobachtung entzieht –, sondern sind bestimmte beobachtbare, für die Qualitätsbeurteilung als relevant bestimmte Eigenschaften dieses Systems (Heid 2013).

Grundlage der berichteten Indikatoren bzw. Systemeigenschaften bildet, wie bei jedem Monitoring, eine konzeptionelle Vorstellung davon, wie Qualität und Teilhabe theoretisch modelliert und empirisch gefasst werden können. Der dem KiQuTG-Monitoring zugrundeliegende konzeptionelle Referenzrahmen verbindet dabei einen konstruktivistischen Ansatz, der sich der Frage und Beurteilung von Qualität aus der Perspektive der verschiedenen Akteure des FBBE-Systems nähert, mit einer Orientierung am Ziel des Kindeswohls, indem das Wohlbefinden von Kindern einen zentralen Ausgangs- und Fluchtpunkt der Systembeobachtung darstellt. Ein solchermaßen konzipiertes Monitoring ist darauf ausgerichtet, durch die Bereitstellung aussagekräftiger Daten die Selbstreflexion und Ermächtigung aller systemrelevanten Akteure in der FBBE zu fördern mit dem – wenn auch zuweilen mittelbaren – Ziel, die Bedingungen für Teilhabe, Wohlbefinden und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern zu verbessern.

Wie das Monitoring zum KiQuTG als ein indikatorengestütztes sowie multiperspektivisches Monitoring von Qualität und Teilhabe im FBBE-System konzeptionell begründet sowie empirisch umgesetzt wird, ist Gegenstand dieses Kapitels. Dazu wird die Definition des zugrunde gelegten Qualitätskonzeptes auf der einen sowie des daraus abgeleiteten und begründeten Indikatorenkonzeptes zur Operationalisierung und Kategorisierung der gesammelten Daten auf der anderen Seite im Folgenden erläutert.

2.2 Konzeptionelle Zugänge zum Monitoring

Zur Modellierung des Monitoringansatzes werden in ERiK zwei Konzepte herangezogen, die aufeinander aufbauen, sich aber auch in wesentlichen Punkten unterscheiden. Dies ist zunächst das Kontext-Input-Prozess-Wirkungs-Modell (Scheerens 2004), das sich als gängiger konzeptioneller Rahmen in der empirischen Bildungsberichterstattung etabliert hat und in der Regel im Sinne einer ordnenden Heuristik verwendet wird. Es ist durch eine relative Offenheit gekennzeichnet, da es die verschiedenen Komponenten des Bildungs-

systems zueinander in Beziehung setzt, ohne jedoch Kausalketten und direkte Wirkzusammenhänge anzunehmen. Zusammenhänge werden vielmehr als „Wechselverhältnisse“ (Döbert/Klieme 2009, S. 311) betrachtet und legen damit auch ein vielschichtigeres Steuerungsverständnis im Sinne einer *Educational Governance* nahe (Döbert/Avenarius 2009, S. 327). Das Kontext-Input-Prozess-Wirkungs-Modell bietet sich zudem für ein Systemmonitoring an, welches ohne von vornherein eindeutig bestimmbare Qualitätskriterien und -standards sowie ohne eine abschließende Qualitätsbewertung auskommt. In ERiK wird dieser Ansatz des Systemmonitorings um akteurs- und handlungstheoretische Überlegungen erweitert und nach verschiedenen System- bzw. Handlungsebenen ausdifferenziert (vgl. Abschnitt 2.4).

Bei dem zweiten Ansatz, der im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bekannter sein dürfte, handelt es sich um das strukturell-prozessuale Qualitätsmodell, das insbesondere durch Wolfgang Tietze (1998) in Deutschland eingeführt und seither vielfach variiert und weiterentwickelt wurde.[1] Vom erstgenannten Modell unterscheidet es sich zunächst dadurch, dass es nicht das FBBE-System als Ganzes in den Blick nimmt, sondern einen Fokus auf das (pädagogische) Geschehen in der Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege legt. Der zweite Unterschied liegt in der Verwendungsweise. Das Struktur-Prozess-Modell dient primär als ein wissenschaftliches Erklärungsmodell pädagogischer Qualität, insofern sind – und dies markiert den dritten Unterschied – der Qualitätsbegriff sowie die Qualitätsbeurteilung, in der Regel anhand standardisierter Qualitätsfeststellungsverfahren, für das Modell konstitutiv. ERiK bedient sich dieses Modells insofern, als es für die Auswahl und Begründung der im Rahmen des Monitorings berichteten Indikatoren eine zentrale Rolle einnimmt (vgl. Abschnitt 2.3).

1 Eine Orientierung für das strukturell-prozessuale Qualitätsmodell stellt unter anderem das CIPP-Modell dar, das von Stufflebeam bereits in den 1960er Jahren im amerikanischen Kontext zur Evaluation von Projekten für benachteiligte Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Schulen entwickelt wurde (CIPP steht für Context, Input, Process und Product)(Stufflebeam 1969). Insofern greift das von Tietze eingeführte Modell auf eine international bereits langjährige Diskussion zu den verschiedenen konzeptionellen Dimensionen und deren Operationalisierung bei der Beobachtung von Qualität in pädagogischen Bildungskontexten zurück.

2.3 Qualitätsmodell und Qualitätsdimensionen in der FBBE

Das strukturell-prozessuale Qualitätsmodell fasst Qualität als ein mehrdimensionales Konstrukt, dessen einzelne Dimensionen zugleich in einem wechselseitigen Verhältnis zueinanderstehen (Kluczniok/Roßbach 2014; Viernickel/Voss 2013; Viernickel/Schwarz 2009; Tietze 2008; Viernickel 2006). Diesem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass Qualität anhand von generalisierten, strukturierten Kriterien und definierten Indikatoren operationalisierbar und damit im pädagogischen Feld sowohl quantifizier- als auch messbar ist (Zaslow u. a. 2013; Burchinal 2010; Tietze 2008; Tietze u. a. 2005). Dabei geht es in erster Linie darum, Qualität explizit als pädagogische Qualität zu begreifen, die die Strukturen, Orientierungen und Prozesse in der Kindertagesbetreuung fokussiert und deren Komponenten oder Einzelmerkmale als Stellschrauben für Qualitätsverbesserungen genutzt werden können (Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005). Wolfgang Tietze u. a. gehörten Ende der 1990er-Jahre zu den Ersten, die mithilfe dieses empirisch begründeten Ansatzes pädagogischer Qualität der Frage nachgingen, wie „gut“ die Kindergärten in Deutschland sind (Tietze 1998). In Anlehnung an die internationale, in erster Linie angloamerikanische Forschung wurden zur Beantwortung der Frage standardisierte Erhebungsinstrumente entwickelt, die den Einfluss von pädagogischer Qualität auf den Entwicklungsstand der Kinder erfassten. Damit einher geht das Verständnis von pädagogischer Qualität, die nach Tietze dann gegeben ist, „wenn die jeweiligen pädagogischen *Orientierungen, Strukturen* und *Prozesse* das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell und wie auch auf Zukunft gerichtet fördern und die Familie in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen“ (Tietze 2008, S. 17).

Neben der empirischen Erfassbarkeit einer konzeptionell normierbaren pädagogischen Qualität bildet somit die Annahme, dass sich die Güte der FBBE-Angebote nachhaltig sowohl auf die soziale als auch sprachlich-kognitive Bildung und Entwicklung der Kinder auswirkt, die zweite wesent-

Abb. 2.3-1: **Bezugsrahmen zur Spezifizierung pädagogischer Qualität und ihrer Effekte in Kindertageseinrichtungen**

Quelle: Tietze (2008), S. 19

liche Grundannahme dieses Qualitätsmodells (Anders 2013; Barnett 2011; Tietze 1998). Hierzu haben die Erkenntnisse aus europäischen wie amerikanischen Forschungsprojekten wie dem EPPE-Projekt in Großbritannien oder der NICHD-Studie aus den USA einen wesentlichen Beitrag geleistet (Roßbach 2005).

Wenngleich im bundesdeutschen Kontext kindbezogene Messungen im Vorschulalter durchaus zurückhaltender realisiert werden, als dies im angelsächsischen Raum der Fall ist, konnten in den vergangenen Jahren verschiedene Studien den Einfluss pädagogischer Qualität auf die Entwicklungsverläufe und Bildungsoutcomes von Kindern nachzeichnen (Tietze 2013; Anders u. a. 2012; Smidt/Kratzmann/Kuger 2010; Roßbach/Kulcziok/Kuger 2008). Im Vergleich der Studien lassen sich hingegen nur begrenzt eindeutige Qualitätsmerkmale für eine verbesserte frühe Bildung und Förderung identifizieren, teils variieren die Befunde darüber, welche Qualitätsmerkmale einen nachweisbaren Einfluss auf die pädagogische Prozessqualität und damit die kindliche Entwicklung haben (Viernickel 2016; Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005). Wenngleich strukturelle Merkmale wie der Fachkraft-Kind-Schlüssel und der daraus resultierende Personalschlüssel sowie die Qualifikation der pädagogisch Tätigen als signifikante Einflussgrößen belegt sind, resultiert pädagogische Prozessqualität aus einem komplexen Zusammenspiel verschiedener Faktoren, die sich wiederum unterschiedlichen Qualitätsdimensionen zuordnen lassen (Viernickel/Schwarz 2009). Das strukturell-prozessuale Qualitätsmodell bündelt diese in einem Bezugsrahmen aus den Dimensionen der Orientierungs- und Strukturqualität, deren Input einen bestimmten Output pädagogischer Prozesse hervorbringt. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Dimension der Prozessqualität von den strukturellen (*Strukturqualität*) und normativen (*Orientierungsqualität*) Bedingungen abhängig ist.

Eine Reihe von Studien im frühpädagogischen Feld haben dazu beigetragen, das strukturell-prozessuale Qualitätsmodell in den vergangenen Jahren weiterzuentwickeln und auszudifferenzieren (Strehmel/Ulber 2017; Kluczniok/Roßbach 2014; Becker-Stoll/Wertfein 2013; Tietze 2013; Viernickel/Schwarz 2009). Ergänzt wurden einzelne Qualitätsmerkmale sowie die Dimension Organisation und Management in der Kindertagesbetreuung, v. a. der Kindertageseinrichtung, um deren Einfluss auf das Prozessgeschehen in der

pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen.[2] Dem unterliegt die Annahme, dass diese Dimension eine eigenständige Rolle spielt und zugleich einen moderierenden Einfluss auf die strukturellen Bedingungen einer Einrichtung nimmt (Strehmel/Ulber 2017; Viernickel 2017; Becker-Stoll/Wertfein 2013).

Die Förderung der Entwicklungsprozesse von Kindern ist der Kernauftrag der Kindertagesbetreuung (§ 22 SGB VIII) und bildet damit das Zentrum des Interaktionsgeschehens in der Einrichtung. Zugleich stellen die Bildungs- und Entwicklungsfortschritte des Kindes ein Ergebnis dieser Prozesse dar (*Outcome*), die auch im strukturalprozessualen Modell nach Tietze zunächst in den Blick genommen werden. Diese Outcomes werden weniger als „deterministische Konsequenzen gegebener Qualitätsindikatoren" verstanden, sondern es wird angenommen, dass „der Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder über eine Wahrscheinlichkeitsfunktion mit der pädagogischen Qualität der Kindertageseinrichtung verbunden ist" (Tietze 2008, S. 19).

Die Zufriedenheit der Eltern mit den Angeboten, deren Möglichkeit zur Erwerbstätigkeit und der Sicherung der ökonomischen Situation der Familie sind ebenfalls Wirkungen, die FBBE-Angebote außerhalb der Förderprozesse in der Einrichtung haben, die in den vergangenen Jahren noch stärker in die skizzierte Konzeptionalisierung pädagogischer Qualität miteinbezogen wurden (Strehmel/Ulber 2017; Kalicki 2015). Im Unterschied dazu hat in dem skizzierten Modell (vgl. Abb. 2.3-1) bisher der Einfluss der pädagogischen Qualität in der Einrichtung auf das pädagogische Personal wenig Berücksichtigung gefunden. Dabei geht es nicht um die Qualität professionellen Handelns im Interaktionsgeschehen mit dem Kind und der Zusammenarbeit mit den Eltern. Vielmehr gilt es, in der Modellierung der Qualitätsdimensionen den Einfluss der pädagogischen Qualität auf die nachhaltige Bindung der pädagogisch Tätigen an das Arbeitsfeld, die Möglichkeiten der Professionalisierung sowie die Motivation zur beruflichen Weiterentwicklung mitzudenken (Viernickel 2017; Tietze 2013). Wenngleich diese Aspekte bislang kaum als Kriterien der Ergebnisqualität in diesem Qualitätsmodell betrachtet wurden, geben zahlreiche Studien Hinweise auf den Einfluss der Arbeitsbedingungen auf die Bindung und Zufriedenheit des pädagogischen Personals (Geiger 2019; Schreyer u. a. 2014).

Das skizzierte Modell von pädagogischer Qualität im FBBE-Feld versucht, der Komplexität der Prozesse in der Kindertagesbetreuung Rechnung zu tragen. Durch die Differenzierung in verschiedene Dimensionen wird die Qualität der Förderung, der pädagogischen Prozesse und der strukturellen, personellen wie sachlichen Ressourcen und Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung operationalisierbar. Diese Operationalisierung entlang der verschiedenen Qualitätsdimensionen wird auch im Monitoring des KiQuTG aufgegriffen. Denn das skizzierte Verständnis pädagogischer Qualität und deren relevante Dimensionen bilden eine wichtige konzeptionelle Grundlage für den Zwischenbericht (BMFSFJ 2016) und damit für die gesetzlich verankerten Handlungsfelder des KiQuTG. Insofern gilt es, bei der Indikatorenentwicklung im Monitoring eine Anschlussfähigkeit an dieses Qualitätsmodell als heuristischen Bezugsrahmen herzustellen. Zugleich erfordert ein Systemmonitoring, das mehrere Ebenen berücksichtigen muss und multiperspektivisch angelegt ist, jedoch auch eine konzeptionelle Weiterentwicklung.

2.4 Zur Mehrebenen- und multiperspektivischen Konzeptionalisierung von Monitoring im FBBE-System

In der empirischen Forschung der Frühpädagogik bildet das im Abschnitt 2.3 skizzierte Modell pädagogischer Qualität eine zentrale und durch zahlreiche Studien validierte Grundlage. Im Rahmen dessen wird der Fokus auf die Angebote der Kindertagesbetreuung, die Strukturen, Orientierungen und Prozesse auf dieser Betrachtungsebene gerichtet. In diesem Modell wird zwar explizit eine multi-perspektivische Orientierung eingenommen, aber mit einer Priorisierung auf die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder sowie eine Unterstützung der Familien.

Für die Modellierung von Monitoring aus einer Steuerungsperspektive wird deutlich, dass durch das o.g. Modell nicht alle Bezugspunkte, Ebenen und Akteure, die an der Sicherung von Qualität

2 Zur Markierung der Erweiterung ist diese Dimension in der Abbildung schraffiert dargestellt.

und Teilhabe im FBBE-Feld beteiligt sind, abgebildet werden können (Kalicki 2015). Um diese Ebenen und Akteure ebenfalls systematisch in den Blick zu nehmen, bietet das Kontext-Input-Prozess-Wirkungs-Modell als international eingeführte Systematik des Bildungsmonitorings einen geeigneten Ansatzpunkt (Scheerens 2004). Die struktur-funktionalistische Heuristik orientiert sich an der Funktionsweise von Bildungssystemen, die in den Dimensionen von Kontext, Input und Prozess beschrieben werden. Von der Ebene des Gesamtsystems ausgehend berücksichtigt die Heuristik den Mehrebenencharakter von Bildungspolitik und Bildungssystemen, indem die Unterscheidung in Makroebene (*Systemebene*), Mesoebene (*Organisationenebene*) und Mikroebene (*Ebene der Institutionen und des pädagogischen Geschehens*) bereits mit angelegt ist.

Je umfangreicher sich die Anforderungen und Erwartungen an das System der Kindertagesbetreuung gestalten, umso wichtiger erscheint ein klares Verständnis dessen, wie in diesem System Zuständigkeiten verortet sind und welche Aufgaben von wem wie wahrgenommen werden. Der Blick allein auf die Rahmenbedingungen, unter denen Kindertageseinrichtungen und Tagespflegepersonen arbeiten, ist hierfür nicht ausreichend. Es bliebe dann die Tatsache unberücksichtigt, dass in die Bereitstellung und Gestaltung der FBBE-Angebote auf den verschiedenen Steuerungsebenen des Systems multiple Akteure involviert sind. In der Frühpädagogik wird dieser Aspekt unter anderem unter Bezugnahme auf das Konzept eines „kompetenten Systems" (Urban u. a. 2012, S. 510, 2011, S. 32) oder auf eine Governance-Perspektive diskutiert. Diese Ansätze gehen davon aus, dass Qualität und Teilhabe aus dem Zusammenwirken von verschiedenen Akteuren auf mehreren Systemebenen resultieren und dass diese Akteure sich zugleich nicht auf Umsetzungsinstanzen staatlicher Politik reduzieren lassen. Vielmehr bringen sie ihre eigenen Prioritäten und Perspektiven auf Qualität mit ein und ihr Handeln wird von den spezifischen Kontexten, Orientierungen, Strukturen sowie Prozessen beeinflusst.

Vor diesem Hintergrund erscheint eine Berücksichtigung von stärker akteurssensiblen und handlungstheoretischen Ansätzen des Bildungswesens weiterführend (Fend 2008). So empfiehlt Helmut Fend (2008) eine handlungstheoretische Rekonstruktion des „abstrakten" Kontext-Input-Prozess-Wirkungsmodells (ebd.). Übertragen auf das FBBE-System lässt sich die Leitfrage formulieren: Wie wird auf den verschiedenen Handlungsebenen des FBBE-Systems der zentrale Auftrag von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege ausbuchstabiert? Ein Monitoringkonzept, das diese Fragestellung mit aufnimmt, beschränkt sich nicht auf Systembeobachtung, sondern legt einen Fokus auch auf das Verstehen des Systems, seiner internen Logiken, Schnittstellen und Dynamiken und eröffnet dadurch Gestaltungsspielräume.

Die von Helmut Fend (2008) vorgeschlagene handlungstheoretische Konzeptualisierung blendet dabei Strukturen keineswegs aus, sondern integriert sie in der Gestalt institutioneller Regelzusammenhänge. Handeln von Akteuren in Institutionen ist für ihn regelgeleitetes Zusammenhandeln, das die verschiedenen Handlungsebenen umschließt und verbindet (ebd.). Mit Blick auf das im Rahmen des KiQuTG umzusetzende Monitoring kann entsprechend davon ausgegangen werden, dass der Auftrag zur Weiterentwicklung von Qualität und Teilhabe an frühkindlichen Bildungs- Betreuungs- und Erziehungsangeboten den Rahmen für das Handeln der Akteure auf den verschiedenen Ebenen vorgibt, dieser Auftrag „gleichzeitig aber an die jeweils ebenenspezifischen Bedingungen der Auftragserfüllung angepasst, umgeformt und kreativ gestaltet wird. Auf allen folgenden Ebenen kann unterschiedlich gut gehandelt werden" (ebd., S. 192). Diese Perspektive ist sowohl hoch anschlussfähig an Governance-Konzepte, die für das FBBE-Feld vorliegen (Riedel 2011, 2010) als auch an den oben genannten Ansatz eines „kompetenten Systems" (Urban u. a. 2012, S. 510, 2011, S. 32).

Aus einer systemischen Analyseperspektive gilt es somit, das Kontext-Input-Prozess-Wirkungsmodell entlang der einzelnen Systemebenen auszubuchstabieren und so auch die Einfluss- und Wirkungszusammenhänge zwischen den Prozessen auf den verschiedenen Systemebenen zu erfassen (vgl. Abb. 2.4-1). Denn ein kompetentes System kann nur gewährleistet werden, wenn die im System eingebundenen Akteure und Ebenen in ihrer Rolle und ihren Kompetenzen bei der Bereitstellung von FBBE-Angeboten gestärkt werden (Urban u. a. 2012). Dabei gilt es zugleich, das Zusammenwirken der

Abb. 2.4-1: **Heuristik für einen Mehrebenen- und multiperspektivischen Monitoringansatz**

Quelle: Eigene Darstellung

Akteure und Ebenen zu berücksichtigen (vgl. Kap. HF-09).

In der Abbildung 2.4-1 soll dieses komplexe Zusammenwirken der Akteure und Ebenen im FBBE-System in einem erweiterten, weil systemisch begründeten Monitoringkonzept, verdeutlicht werden. Auf jeder Ebene bilden u. a. die Vorgaben der jeweils übergeordneten Ebene Rahmenbedingungen des Handelns, die eine Interpretation und Umsetzung entsprechend der jeweils eigenen ebenenspezifischen Kontexte und Besonderheiten erfordern.

Dabei wird die Makroebene verstanden als die staatliche Ebene von Bund und Ländern, die mithilfe übergeordneter Rahmensetzung (z. B. durch Gesetzgebung, Finanzierungsregeln) ihre Steuerungsfunktion für den FBBE-Bereich wahrnimmt, wie dies beispielsweise mit dem KiQuTG erfolgt ist. Auf der Mesoebene finden sich mit den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe[3] und Trägern jene Akteure, die auf Grundlage dieser Rahmenbedingungen das FBBE-Angebot ausgestalten, Planungen vornehmen und implementieren, Vorgaben in ihren Handlungskontexten administrativ umsetzen und eigene Qualitätsstrategien entwickeln. Die Mikroebene nimmt explizit Bezug auf das alltägliche Geschehen in der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflegestelle, die Zusammenarbeit im Team und die pädagogische Arbeit mit den Kindern. Hier werden beispielsweise Bildungspläne in einem Einrichtungskonzept konkretisiert und finden Anwendung in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern. Die einzelnen Ebenen stehen in einem dynamischen Wechselverhältnis, das insofern Gegenstand des Monitorings ist, als den Schnittstellen zwischen den Ebenen Aufmerksamkeit zukommt – etwa wenn Träger nach der Unterstützung gefragt werden, die sie durch das Jugendamt erhalten, oder die Leitung von Kindertageseinrichtungen darüber Auskunft gibt, über wie viel Entscheidungshoheit sie in unterschiedlichen Bereichen des Einrichtungsmanagements verfügt.

Mithilfe der Heuristik soll somit deutlich werden, dass die Strukturen der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflegestelle auf der Mikroebene des Gesamtsystems davon beeinflusst werden, welche kommunalen Leitlinien und Trägerstrategien beispielsweise bei der Bereitstel-

3 Im Folgenden wird vereinfachend auch von Jugendämtern gesprochen.

lung eines bedarfsgerechten Angebots auf der Mesoebene verfolgt werden. Bisher bildete diese Ebene oft eine Leerstelle in der Qualitätsdebatte, obwohl die Jugendämter und Träger zentrale Akteure in der lokalen Planung und Umsetzung sind. Ihre Ressourcen und Prioritäten, die sie setzen, nehmen einen Einfluss auf das Angebot der Kindertagesbetreuung, das Eltern und Kindern vor Ort zur Verfügung steht. Auf der Steuerungsebene von Bund und Ländern wiederum sind es Rahmengesetzgebungen und Finanzierungsmaßnahmen, die die Möglichkeit der Entwicklung eines bedarfsgerechten und qualitativ hochwertigen Angebotes ganz wesentlich definieren.

In einem föderalen System stellen sich angesichts der multiplen Zuständigkeiten von verantwortlichen Akteuren und Ebenen damit durchaus herausfordernde Bedingungen für die Gestaltung einer kohärenten politischen Steuerung. Dennoch haben in den vergangenen Jahren u. a. die Implementierung des Rechtsanspruchs für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr (KiFöG 2008), der Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in der Kindertagesbetreuung (2004) sowie das aktuelle Qualitäts- und Teilhabegesetz (KiQuTG) wichtige strukturelle Voraussetzungen und Impulse für eine bundesweite Annäherung im Ausbaugeschehen und in der qualitativen Weiterentwicklung der FBBE-Angebote gegeben. Mehr Investitionen, der Auf- und Ausbau frühpädagogischer Studiengänge und verschiedene Förderprogramme von Bund und Ländern, wie beispielsweise Sprachförderprogramme für Kinder oder Qualifizierungsprogramme für pädagogische Tätige, haben Prozesse der Professionalisierung und Weiterentwicklung initiiert. Trotz dieser in den letzten Jahren deutlich verstärkten Bemühungen auf Bundes- und Landesebene und der sichtbaren Ergebnisse gestaltet sich das FBBE-System aber aufgrund seines hohen Grades an Dezentralisierung in den verschiedenen Regionen Deutschlands nach wie vor unterschiedlich. Hierzu tragen nicht zuletzt die unterschiedlichen regionalen und lokalen Traditionen und Kontextbedingungen bei.

Neben dem Mehrebenenansatz öffnet sich dieser Monitoringansatz zugleich für ein multiperspektivisches Verständnis von Qualität. So haben die im System auf mehreren Ebenen agierenden Akteure – Jugendämter und Träger von Einrichtungen, Einrichtungsleitungen und pädagogisches Personal in institutionellen Settings, Kindertagespflegepersonen sowie Eltern und Kinder – unterschiedliche Sichtweisen und Beurteilungskriterien, was Qualität angeht, und weisen verschiedene Bedürfnisse auf, die es bei der Beobachtung und Analyse von Qualität im System zu berücksichtigen gilt. Qualitätserwartungen und Qualitätsurteile können je nach eingenommener Perspektive voneinander abweichen und müssen zwischen den Beteiligten kommuniziert und verhandelt werden (Moss 2017).

Folglich wird Qualität im Rahmen des Monitorings nicht alleine als hergeleitetes Konstrukt (wie im struktural-prozessualen Modell) verstanden, sondern auch als ein multi-perspektivisches und diskursives Konstrukt, das durch fortwährende Aushandlungs- und Gestaltungsprozesse auf allen Ebenen des FBBE-Systems hergestellt, weiterentwickelt und gesichert wird (Schneider 2019; Klinkhammer u. a. 2017; Sheridan 2017). Dabei kann es auch zu unterschiedlichen Wahrnehmungen und Zielkonflikten zwischen den Ebenen kommen. Qualität für die eine Ebene muss nicht zwangsläufig mit Qualität für die andere Ebene einhergehen. So kann beispielsweise für eine Kommune die Bereitstellung eines ausreichenden Platzangebots zur Sicherung der Teilhabe aller Kinder an der frühen Bildung ein wichtiges Qualitätskriterium darstellen und daher die Schaffung zusätzlicher Plätze oberste Priorität haben. Gleichzeitig kann dies dazu führen, dass Kindertageseinrichtungen in höherem Maße um ein knappes Personalangebot konkurrieren und strukturelle Verbesserungen, wie die des Fachkraft-Kind-Schlüssels, kaum zu realisieren sind.

Auch ließe sich vermuten, dass eine Abschaffung der Elterngebühren die Zugangshürden für bestimmte (Einkommens-)Gruppen senkt, für den Träger aber finanzielle Spielräume verloren gehen, die wiederum die Qualität beeinträchtigen können, zumindest dann, wenn sie nicht durch andere finanzielle Mittel kompensiert werden. Solche Zielkonflikte zu bearbeiten, sollte im Mehrebenensystem der FBBE eigentlich weniger die Ausnahme als die Regel darstellen. Die Diskurse hierzu werden allerdings noch kaum geführt.

Das in Abbildung 2.4-1 entworfene systemische Kontext-Input-Prozess-Wirkungsmodell bildet die konzeptionelle Grundlage für ein Monitoring, das aufgrund einer Steuerungsperspektive den Blick nicht nur auf die Einrichtungsebene und das

Prozessgeschehen in der Kindertageseinrichtung oder Tagespflegestelle richtet (Mikroebene), sondern auch die weiteren Ebenen, auf denen Politik und Rahmenbedingungen des FBBE-Systems gestaltet werden (Meso- und Makroebene), und die dort zu verortenden Orientierungen, Strukturen und Prozesse zur Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität und Teilhabe in der FBBE einbezieht.

Infobox 2.1 Definition von Kontext-, Input-, Prozess-, Ergebnis- und Wirkungsfaktoren im Monitoringkonzept

- Als *Kontextfaktoren* werden sowohl spezifische Handlungsbedingungen der jeweiligen Ebene als auch gesellschaftliche und ökonomische Umfeldbedingungen charakterisiert, z. B. die (lokale) Bevölkerungszusammensetzung.
- Zu den *Inputfaktoren* werden die politisch gesetzten Rahmenbedingungen und Vorgaben auf der jeweiligen Ebene sowie übergeordneter Ebenen ebenso gezählt wie die (finanziellen und personellen) Ressourcen, die zur Verfügung stehen (z. B. über kommunale Förderprogramme).
- *Prozessfaktoren* berücksichtigen entsprechend der Verantwortungszuweisung zwischen Systemebenen die Art und Weise, wie die Aufgaben zur Weiterentwicklung von Qualität und Verbesserung der Teilhabe in der FBBE wahrgenommen werden, also beispielsweise – um beim vorherigen Beispiel zu bleiben – die Art der Verteilung von zusätzlichen Fördermitteln.
- *Ergebnis und Wirkung* werden im vorgeschlagenen Monitoringkonzept mit Blick auf Zugang, Arbeitsbedingungen und -voraussetzungen des pädagogisch und leitend tätigen Personals, elterliche Zufriedenheit und kindliches Wohlbefinden beobachtet und damit mit einem expliziten Referenzsystem in Beziehung gesetzt. Dem Ansatz des kompetenten Systems folgend resultieren Qualität und Teilhabe aus dem Zusammenwirken der verschiedenen Akteure und Systemebenen. Auf eine spezifische Zurechnung bestimmter Ergebnisse zu den einzelnen Modellebenen wird hierbei verzichtet, da direkte Ursache-Wirkungszusammenhänge nicht hergestellt werden können. So kann beispielsweise im Zuge des Monitorings eine verbesserte Teilhabe benachteiligter Kinder festgestellt werden. Es kann aber keine Aussage darüber getroffen werden, ob hierfür die Abschaffung der Elterngebühren, ein spezifisches (lokales) Förderprogramm oder Prioritäten der Träger bei der Platzvergabe ursächlich sind.

2.5 Verständnis und Systematisierung von Indikatoren

Wie andere Berichte auch, steht das Monitoring im Rahmen des KiQuTG vor der Herausforderung, den skizzierten anspruchsvollen konzeptionellen Rahmen durch einen überschaubaren, systematischen und regelmäßig aktualisierbaren Satz von Indikatoren zu füllen, die wesentliche, in der Regel komplexere Merkmale und Qualitätsaspekte dieses Systems abbilden. Im Folgenden wird sowohl beschrieben, was in diesem Bericht unter Indikatoren verstanden wird, als auch der Weg vom Rahmenkonzept zum Entwurf des Indikatorentableaus.

Dabei erweist sich für das Monitoring im Rahmen des KiQuTG zunächst das Indikatorenverständnis der nationalen Bildungsberichterstattung als besonders anschlussfähig (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; Konsortium Bildungsberichterstattung 2005). Grundlegend bestimmen Hans Döbert und Eckhard Klieme Indikatoren „als quantitativ erfassbare Größen, die als Stellvertretergrößen für komplexe, in der Regel mehrdimensionale Gefüge einen möglichst einfachen und verständlichen Statusbericht über die Qualität eines Zustands“ eines zu betrachtenden Gesamt- oder Teilsystems bzw. wichtige Aspekte desselben liefern (Döbert/Klieme 2009, S. 310). Im Unterschied zu einem engeren Indikatorenverständnis, wonach statistische Kennziffern[4] mit einem definierten Erfassungs- und Berechnungsmodell als Indikatoren bezeichnet werden, wird im Bildungsbericht ein weiter Indikatorenbegriff zugrunde gelegt. Dieser fasst

4 Der Begriff Kennziffern und Kennzahlen wird in diesem Bericht synonym verwendet.

Abb. 2.5-1: **Heuristik angewandt auf Handlungsfeld 3 des KiQuTG**

Quelle: Eigene Darstellung

Indikatoren als komplexere Konstrukte auf, die sich aus verschiedenen, aufeinander beziehbaren statistischen Kennziffern zusammensetzen, die einen thematisch eindeutigen, aber oft mehrdimensional definierten Aspekt des betrachteten Systems abbilden. Demnach stellen Indikatoren eine „auf ein bestimmtes Ziel gerichtete Auswahl, Transformation und Kombination von Daten dar" (Döbert/Klieme 2009, S. 310), die definitorische Festlegungen und theoretische Bezüge benötigen. Erst der theoretisch hergeleitete und begründete, eindeutige Bezug zu einem Indikandum, also dem zu beschreibenden Sachverhalt, macht aus einer statistischen (also mess- und quantifizierbaren) Kennziffer oder der Kombination mehrerer Kennziffern einen Indikator.

Das Monitoring im Rahmen des KiQuTG verwendet ebenfalls ein weites Indikatorenverständnis, da sich auf diese Weise die relevanten Informationen zu jedem Handlungsfeld in einer überschaubaren Anzahl von zentralen Indikatoren mit hoher Aussagekraft bündeln lassen und eine Anhäufung von einzelnen unverbundenen Kennzahlen vermieden wird. Zudem erleichtert ein solches Verständnis, verschiedene Perspektiven auf ein Thema einzunehmen und zu integrieren sowie Zusammenhänge herzustellen und entspricht damit der Anlage unseres Surveyprogramms. Für die Entwicklung des Indikatorentableaus des KiQuTG standen darüber hinaus zwei Ansätze Pate (Döbert/Avenarius 2009, S. 328):

1. der *Target Setting*-Ansatz, indem sich die Indikatoren zwar nicht wie im klassischen Fall an definierten Benchmarks, aber an den Handlungsfeldern und Zieldimensionen des KiQuTG orientieren. Ihr Indikandum bildet die Qualität des Zustands der politisch definierten zehn Handlungsfelder gemäß § 2 Satz 1 KiQuTG und der Maßnahmen zur Entlastung der Eltern bei den Gebühren nach § 2 Satz 2 KiQuTG. Damit wird einer politischen Priorisierung von (Qualitäts-)Themen gefolgt, zu denen es steuerungsrelevante Informationen empirisch aufzuarbeiten gilt.
2. der *System Modelling*-Ansatz, indem die Indikatoren systematisch entlang des im vorigen

Abschnitts skizzierten Mehrebenen- und multiperspektivischen Monitoringkonzepts (vgl. Abb. 2.4-1) definiert und angeordnet werden. Hierbei bilden die verschiedenen Systemebenen mit ihren unterschiedlichen jeweiligen Zuständigkeiten und Aufgaben im System der FBBE sowie die Heuristik des Kontext-Input-Prozess-Wirkungsmodells die Bezugspunkte für die Modellierung der Indikatoren.

Das für das Monitoring des KiQuTG entwickelte und vorgeschlagene Indikatorentableau ergibt sich aus der Verbindung beider Ansätze, indem das Mehrebenenmodell als Raster über die Handlungsfelder gelegt wird und dazu genutzt wird, die jeweils relevanten Akteure, Strukturen, Prozesse und Schnittstellen zu identifizieren. Die Handlungsfeldindikatoren werden in diesem Rahmen ausdifferenziert und empirisch gefüllt. Anhand dieses Vorgehens wird erkennbar, dass einige Bereiche des Modells bereits mit eine Reihe von etablierten Indikatoren abgedeckt werden können. Demgegenüber können anderen Bereichen nur wenige und/oder rudimentäre Indikatoren zugeordnet werden. Wieder andere Bereiche bilden noch völlige Leerstellen. Die unterschiedliche Ausgangslage verweist auf die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des Indikatorentableaus über den aktuellen Bericht hinaus.

Wie das Modell auf das Monitoring des KiQuTG angewendet wird, ist in der folgenden Abbildung (2.5-1) exemplarisch für das Handlungsfeld 3 *Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte* illustriert. Das diesem Handlungsfeld zugrundeliegende Ziel der Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte stellt den Rahmen für die Entwicklung eines Indikatorensets dar, das zentrale steuerungsrelevante Informationen für dieses Handlungsfeld erfasst und über empirische Kennzahlen abbildet.

Anhand des Forschungsstandes wurden qualitätsrelevante Aspekte des Handlungsfeldes herausgearbeitet und entlang der einzelnen Ebenen, Akteure und Verantwortungsgruppen ausdifferenziert, entsprechend der Handlungs- und Steuerungskompetenzen, die auf diesen Ebenen liegen. Die in der Abbildung genannten Beispiele sollen konkretisieren, welche (strukturellen) Rahmenbedingungen und Prozesse im System auf den verschiedenen Ebenen für Qualität relevant und damit zugleich Gegenstand der Beobachtung im Monitoring sind. So lässt sich beispielsweise die Verantwortung für Arbeitsbedingungen und Personalentwicklungsmaßnahmen überwiegend bei freien Trägern und örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe als den Anstellungsträgern der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verorten. Deren „Input“ kann demnach in der Gestaltung der Arbeitsverträge oder auch in spezifischen Konzepten und Haltungen zur Personalentwicklung bestehen. Konkret können sich diese auf der Prozessebene in der Unterstützung von Fortbildungsmaßnahmen o. Ä. niederschlagen. Das auf diese Weise erreichte Kompetenzprofil der Beschäftigten schafft wiederum Rahmenbedingungen, die auf der nachfolgenden Ebene der Einrichtung eine wichtige Ausgangslage für die Organisation und Umsetzung der pädagogischen Arbeit bilden.

2.6 Vorgehen bei der Indikatorenentwicklung

Die Auswahl, Begründung, Systematisierung und Operationalisierung der Berichtsindikatoren sind Gegenstand des vorliegenden Forschungsberichtes. Hierfür wurde in mehreren Arbeitsschritten vorgegangen.

Zunächst erfolgte eine systematische Aufarbeitung einschlägiger nationaler wie internationaler Forschungsbefunde für die einzelnen Handlungsfelder und ihrer theoretischen Grundlagen. Dabei bildete die Frage, was steuerungsrelevant und steuerbar ist, eine zentrale Ausgangsfrage. Es ging zum einen darum, diejenigen Faktoren und theoretischen Konstrukte zu identifizieren, die im jeweiligen Handlungsfeld nach dem Stand der Forschung Qualität (mit) erklären und somit Hinweise auf den Stand der Qualitätsentwicklung geben können. Zum anderen sollten diese Faktoren das Kriterium der „Steuerbarkeit“ erfüllen, also durch politisches Handeln gezielt beeinflusst werden können. Als ein weiteres Kriterium wurde die Sensibilität für Veränderungen auf Grund der eingeführten Maßnahmen im KiQuTG herangezogen. Einschränkend ist anzumerken, dass nicht alle Indikatoren und Kennzahlen gleichermaßen sensibel auf Maßnahmen reagieren. So gibt es zwar auch Kennzahlen, bei denen kurzfristig maßgebliche Veränderungen zu erwarten sind. Ein Beispiel

dafür ist die Einführung der Beitragsfreiheit für Eltern, die unmittelbare Auswirkungen auf deren Kostenbelastung durch die Kinderbetreuung zeigen dürfte. Häufiger werden sich allerdings Entwicklungen nur längerfristig beobachten lassen und kurzfristig allenfalls Tendenzen berichtet werden können. Durch Abwägung der wissenschaftlichen und politischen Berichtsrelevanz wurden auf dieser Basis Indikatoren abgeleitet.

Neben diesem deduktiven Vorgehen bei der Indikatorenentwicklung startete das Monitoring des KiQuTG zugleich mit einer Liste von Indikatoren und Kennzahlen, die ausgehend von der fachlichen Rahmung des Zwischenberichtes sowie basierend auf den Vorarbeiten des Deutschen Jugendinstitutes (DJI) u. a. im Rahmen der nationalen Bildungsberichterstattung, der Kinderbetreuungsstudie (KiBS) oder des Fachkräftebarometers entwickelt wurde. Diese wurden auf ihre fachliche Relevanz und Eignung für das vorliegende Monitoring geprüft und mit den das Monitoring begleitenden Gremien (Fachliches Gremium und Expertengremium) beraten.

Im Anschluss an die Herleitung und Begründung der Indikatoren erfolgte die Identifikation von Studien und Forschungsarbeiten, die hierzu relevantes Beschreibungswissen liefern. Die statistischen (Re-)Analysen der entsprechenden Datensätze dienten methodisch der Operationalisierung der Indikatoren durch die Ausdifferenzierung in Kennzahlen, die den Kriterien von Objektivität, Reliabilität und Validität entsprechen, sowie dem Vergleich von Datenquellen und Berechnungsweisen einzelner Kennzahlen in den verschiedenen Studien. Inhaltlich mündeten die (Re-)Analysen in die Beschreibung der Ausgangslage im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zum Zeitpunkt der Einführung des KiQuTG. Das auf diese Weise entwickelte Tableau an Indikatoren und Kennzahlen wurde in einem weiteren Arbeitsschritt systematisiert und mit dem vorgestellten Monitoringkonzept abgeglichen, wobei insbesondere bestehende Leerstellen markiert wurden, die im weiteren Fortgang der Indikatorenentwicklung zu füllen sind (vgl. Kap. 12; 1).

Literatur

Anders, Yvonne (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Jg., H. 2, S. 237–275

Anders, Yvonne/Roßbach, Hans-Günther/Weinert, Sabine/Ebert, Susanne/Kuger, Susanne/Lehrl, Simone/Maurice, Jutta von (2012): Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. In: Early Childhood Research Quarterly, 27. Jg., H. 2, S. 231–244

Arbeitsgruppe für Frühkindliche Bildung und Betreuung (2014): Leitlinien eines Qualitätsrahmens: Vorschlag für die Leitlinien eines Qualitätsrahmens für die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Bericht der Arbeitsgruppe für Frühkindliche Bildung und Betreuung unter der Schirmherrschaft der Europäischen Kommission

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. München

Barnett, W. Steven (2011): Effectiveness of early educational intervention. In: Science, 333. Jg., H. 6045, S. 975–978

Becker-Stoll, Fabienne/Wertfein, Monika (2013): Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm, Margit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 845–856

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2010): Bericht der Bundesregierung 2010 nach § 24a Abs. 5 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2009: Erster Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2011): Zweiter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes: Bericht der Bundesregierung 2011. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014a): Dritter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes: Bericht der Bundesregierung 2012 nach § 24a Abs. 5 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2011. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014b): Übereinkommen über die Rechte des Kindes: VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2015): Fünfter Bericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes: Bericht der Bundesregierung 2015 über den Stand des Ausbaus der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2014 und Bilanzierung des Ausbaus durch das Kinderförderungsgesetz. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2016): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern: Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz. Berlin

Burchinal, Margaret (2010): Differentiating Among Measures of Quality: Key Characteristics and Their Coverage in Existing Measures: OPRE Research-to-Policy, Research-to-Practice Brief OPRE 2011-10b. Washington, DC

Döbert, Hans/Avenarius, Hermann (2009): Konzeptionelle Grundlagen der Bildungsberichterstattung in Deutschland. In: van Buer, Jürgen/Wanger, Cornelia (Hrsg.): Qualität von Schule. Frankfurt am Main, S. 297–314

Döbert, Hans/Klieme, Eckhard (2009): Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 317–336

Fend, Helmut (2008): Dimensionen von Qualität im Bildungswesen: Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule. In: Klieme, Eckhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim u.a., S. 190–209

Geiger, Kristina (2019): Personalgewinnung, Personalentwicklung, Personalbindung: Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien. Bd. 32. München

Heid, Helmut (2013): Logik, Struktur und Prozess der Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Jg., H. 2, S. 405–431

Kagan, Sharon L./Sylva, Kathy/Reid, Jeanne L./Landsberg, Eva (2019): Data to Drive Improvement. In: Kagan, Sharon L. (Hrsg.): Building Systems That Work for Young Children. New York/London, S. 174–214

Kalicki, Bernhard (2015): Pädagogische Qualität und Qualitätssteuerung: Konzepte und Strategien. In: Kalicki, Bernhard/Wolff-Marting, Catrin (Hrsg.): Qualität in aller Munde. Freiburg, Basel, Wien, S. 12–22

Kalicki, Bernhard/Wolff-Marting, Catrin (Hrsg.) (2015): Qualität in aller Munde: Themen, Perspektiven, Positionen in der kindheitspädagogischen Debatte. Freiburg, Basel, Wien

Klinkhammer, Nicole/Schäfer, Britta/Harring, Dana/Gwinner, Anne (Hrsg.) (2017): Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung und Betreuung: Ansätze und Erfahrungen aus ausgewählten Ländern. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. Bd. 13. München

Kluczniok, Katharina/Roßbach, Hans-Günther (2014): Conceptions of educational quality for kindergartens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17. Jg., H. 6, S. 145–158

Konsortium Bildungsberichterstattung (2005): Bildungsberichterstattung. Entwurf eines Indikatorenmodells: Vorlage für die Sitzung mit Steuerungsgruppe und Beirat am 9. März 2005 in Bonn

Moss, Peter (2017): Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to democratic experimentalism. In: Journal Pedagogy-Pedagogický časopis, 8. Jg, S. 11–32

OECD (2015): Bildung auf einen Blick 2015: OECD-Indikatoren. Bielefeld

Ratermann, Monique/Stöbe-Blossey, Sybille (2012): Einleitung: Elementarbildung und Schule – Governance-Strukturen und Entwicklungsstrategien. In: Ratermann, Monique/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Wiesbaden, S. 9–24

Resa, Elisabeth/Ereky-Stevens, Katharina/Wieduwilt, Nadine/Penderi, Efthymia/Anders, Yvonne/Petrogiannis, Konstantinos/Melhuish, Edward (2016): CARE Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC): D4.3: Overview of quality monitoring systems and results of moderator analysis. Berlin/ Utrecht. URL: https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:af7faacc-46ae-47b2-90e1-4f6bbbf43b91/download_file?file_format=pdf&safe_filename=D4_3_Overview_of_quality_monitoring_systems_and_results_of_moderator_analysis.pdf&type_of_work=Report

Riedel, Birgit (2010): Kindertagespflege: Ausbau ist kein Selbstläufer. In: info Kindertagespflege, S. 1–2

Riedel, Birgit (2011): Kooperative Bildungsverantwortung in frühkindlicher Bildung: Sozialempirische Perspektiven. In: Heimbach-Steins, Marianne/Kruip, Gerhard (Hrsg.): Kooperative Bildungsverantwortung. Forum Bildungsethik. Bielefeld, S. 105–122

Roßbach, Hans-Günther (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München, S. 55–174

Roßbach, Hans-Günther/Kulcziok, Katharina/Kuger, Susanne (2008): Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In: Roßbach, Hans-Günther/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Wiesbaden, S. 139–158

Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2005): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München

Schäfer, Britta/Eberhart, Janina (2017): Qualitätsverbesserung durch Qualitätsmonitoring? Perspektiven pädagogischer Fachkräfte. In: Klinkhammer, Nicole/Schäfer, Britta/Harring, Dana/Gwinner, Anne (Hrsg.): Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. München, S. 191–218

Scheerens, Jaap (2004): Perspectives on Education Quality, Education Indicators and Benchmarking. In: European Educational Research Journal, 3. Jg., H. 1, S. 115–138

Schneider, Armin (2019): Die Kompetenz des Systems Kita professionell steigern. In: Schneider, Armin (Hrsg.): Qualität im Diskurs entwickeln. Weimar, S. 24–32

Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München

Sheridan, Sonja (2017): Qualität, Governance und systematische Qualitätsarbeit im schwedischen Vorschulkontext. In: Klinkhammer, Nicole/Schäfer, Britta/Harring, Dana/Gwinner, Anne (Hrsg.): Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. München, S. 59–87

Smidt, Wilfried/Kratzmann, Jens/Kuger, Susanne (2010): Zielkindbezogene pädagogische Prozessqualität im Kindergarten unter Berücksichtigung von Struktur- und Orientierungsmerkmalen. In: Schwarz, Bernd/Nenniger, Peter/Jäger, Reinhold S. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung – nachhaltige Bildung. Landau, S. 121–126

Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (2017): Kernaufgaben der Kita-Leitung im System der Kindertagesbetreuung. In: Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (Hrsg.): Kitas leiten und entwickeln. Stuttgart, S. 15–24

Stufflebeam, Daniel L. (1969): Evaluation as enlightenment for decision–making. In: Walcott, Beatty H. (Hrsg.): Improving educational assessment and an inventory of measures of affective behavior. Washington, DC, S. 41–73

Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied/Kriftel/Berlin

Tietze, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., H. 53. Beiheft, S. 16–35

Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar

Tietze, Wolfgang/Schuster, Käthe-Maria/Grenner, Katja/Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.) (2005): Kindergarten-Skala (KES-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. 3., überarbeitete Aufl. Weinheim

Urban, Mathias/Lazzari, Arianna/Vandenbroeck, Michel/Peeters, Jan/van Laere, M. Katrien (2011): Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: A study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. London/Ghent

Urban, Mathias/Vandenbroeck, Michel/van Laere, Katrien/Lazzari, Arianna/Peeters, Jan (2012): Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. In: European Journal of Education, 47. Jg., H. 4, S. 508–526

Viernickel, Susanne (2006): Qualitätsstandards und -kriterien im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung: Studienbuch zum Bildungs- und Sozialmanagement. Remagen

Viernickel, Susanne (2016): Identifikation struktureller Qualitätsmerkmale in der Kindertagespflege: Theoretische und empirische Analysen, steuerungsrelevante Konsequenzen. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Freiburg, Basel, Wien, S. 403–496

Viernickel, Susanne (2017): Rahmenbedingungen für professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen/Berlin/Toronto, S. 39–52

Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. 2. korrigierte Aufl. Berlin

Viernickel, Susanne/Voss, Anja (2013): Wissenschaftlicher Abschlussbericht: STEGE Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen

Zaslow, Martha/Martinez-Beck, Ivelisse/Tout, Kathryn/Halle, Tamara (2013): Quality measurement in early childhood settings. Baltimore

Teil II

Handlungsfeldspezifische Kapitel

Einleitung

Im Folgenden werden die zehn Handlungsfelder des KiQuTG sowie der Maßnahmen zur Entlastung der Eltern bei den Gebühren systematisch aufgearbeitet. Ziel der jeweiligen Handlungsfeldkapitel ist es einerseits, eine am Zwischenbericht und den dort formulierten Qualitätszielen orientierte fachpolitische Einordnung vorzunehmen. Andererseits werden die zu jedem Handlungsfeld relevanten konzeptionellen Bezüge und vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse aufgearbeitet. Dies ist erforderlich, um die für das Monitoring relevanten Indikatoren herleiten und begründen zu können. Dabei dienen die Indikatoren als konzeptioneller Rahmen für die (Re-)Analyse vorliegender Daten (vgl. Kap. 2; III.

Die Kapitel folgen einer einheitlichen Struktur, die sich wie folgt gestaltet:

- Einleitung;
- Stand der Forschung;
- Herleitung der Indikatoren;
- Beschreibung der Ausgangslage;
- Zusammenfassung.

Als Datengrundlage werden die amtlichen Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik aus dem Jahr 2019 herangezogen. Ergänzt werden diese um Studiendaten, die einer Re-Analyse entlang der abgeleiteten Indikatoren des jeweiligen Handlungsfeldes unterzogen wurden. Diese Studien beziehen sich, im Unterschied zu den amtlichen Daten, nicht auf das Jahr 2019, sondern haben unterschiedliche Erhebungs- und damit Referenzzeitpunkte (vgl. Überblick der Datengrundlage in Kap. III).[1] Aufgrund fehlender aktueller Daten musste auf ältere Datenbestände zurückgegriffen werden, sodass es an dieser Stelle auf die damit einhergehende Limitation in der Beschreibung der Ausgangslage hinzuweisen gilt. Es handelt sich weniger um eine T0-Analyse im eigentlichen Sinne, als um eine Beschreibung der allgemeinen Ausgangslage im System der Kindertagesbetreuung. So ermöglichen die vorliegenden Daten eine systematische Aufarbeitung relevanter struktureller Rahmenbedingungen sowie deren Einschätzung durch Akteure im FBBE-System. Aufgrund der Entwicklung einer indikatorenbasierten Berichterstattung ist eine entsprechende Fortschreibung und Aktualisierung der Informationen zu bzw. Perspektiven auf die Rahmenbedingungen ab dem folgenden ERiK-Bericht (2021) möglich.

Die Auswahl der re-analysierten Studien erfolgte entlang der folgenden Kriterien:

a) Aktualität der Daten: Studien nicht älter als maximal 10 Jahre;
b) Fachliche Relevanz der Studie: thematischer Bezug einschlägig für Handlungsfelder und Qualitätsziele des KiQuTG;
c) Validität und Repräsentativität der Daten: Quantitative Studie mit repräsentativer Aussagekraft;
d) Regionale Abdeckung: bundesweiter, kein regionaler Bezug.

Wenngleich die Studien die genannten Kriterien in unterschiedlicher Weise erfüllen (vgl. Überblick der Datengrundlage in Kap. III) und damit ebenfalls gewisse Einschränkungen einhergehen, konnten dennoch aussagekräftige und belastbare Informationen für die Handlungsfelder zusammengestellt werden. Die Auswahl der herangezogenen Studien impliziert keine Wertung. Aus unterschiedlichen Gründen, wie beispielsweise dem in den Studien zugrunde gelegten Datenschutz der Befragten, war es nicht möglich und auch nicht zielführend, alle für das FBBE-Feld relevanten und hinsichtlich der definierten Kriterien zu berücksichtigenden Studien zu reanalysieren. Vielmehr wurde in der Aufarbeitung des Forschungsstandes auf eine breite und fachwissenschaftlich einschlägige Basis an Studien zurückgegriffen.

1 Die Mehrheit der Datentabellen wird als Download online zur Verfügung gestellt, worauf der Zusatz "W"bei der Tabellennummerierung verweist. Die Verweise im Text sind in der digitalen Version des Forschungsberichts mit den Datentabellen im Internet verlinkt. Somit kann die jeweilige Tabelle mit einem Klick eingesehen und heruntergeladen werden.

HF-01 Bedarfsgerechtes Angebot

Alexandra Jähnert und Tim Ziesmann

HF-01.1 Einleitung

Kindertagesbetreuung soll mit (mehr) Chancen- und Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder einhergehen. Ziel ist es, für jedes Kind gleichermaßen den Anspruch auf Bildung, Erziehung und Betreuung umzusetzen. Hierfür soll ein bedarfsgerechtes Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebot etabliert werden, welches die Ermöglichung einer inklusiven Förderung aller Kinder sowie die bedarfsgerechte Ausweitung der Öffnungszeiten umfasst (KiQuTG § 2). Inklusive Förderung schließt hierbei verschiedene, z. B. aufgrund des Geschlechts, sozioökonomischen Hintergrunds, der Ethnie oder einer Behinderung, benachteiligte Bevölkerungsgruppen ein (vgl. Kap. HF-10). Eine bedarfsgerechte Kindertagesbetreuung trägt zur Verringerung von Ungleichheiten aufgrund der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen bei (BMFSFJ 2014).

Die Nachfrage nach Angeboten für spezifische Bedarfe ist eingebettet in generelle Bedarfe nach Kindertagesbetreuung und den entsprechenden quantitativen Ausbau von Betreuungsplätzen. Dieser Bedarf wächst seit Jahren und führte zu einem starken Ausbau der öffentlich geförderten Kindertagesbetreuung. Historisch stieg die Nachfrage nach Betreuungsangeboten aufgrund einer allgemeinen Flexibilisierung und Dynamisierung der Biografien und Lebensführung (BMFSFJ 2002). Die Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung gehört heute bei einem Großteil der Kinder zu ihrer Biografie (Berth 2019; Fuchs-Rechlin/Bergmann 2014). Politisch hatte die Schaffung neuer Betreuungsangebote die Vereinbarkeit von Beruf und Familie bzw. gleichberechtigte Erwerbstätigkeit aller Geschlechter zum Ziel (Hüsken/Alt 2017).

Die Inanspruchnahme der Kindertagesbetreuung wurde durch die Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung im Jahr 1996 für Kinder im Alter zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt von der Politik unterstützt.[1] Auch der Bedarf an außerfamiliärer Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige stieg kontinuierlich an. Im Zuge dessen wurde im Jahr 2008 das Kinderförderungsgesetz (KiföG) veröffentlicht, womit der seit 2013 geltende Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Kindertageseinrichtung oder bei einer Tagespflegeperson für Kinder ab dem vollendeten 1. Lebensjahr beschlossen wurde.[2] Der Rechtsanspruch für Kinder unter 3 Jahren umfasst sowohl FBBE in einer Kindertageseinrichtung als auch durch eine Tagespflegeperson als gleichberechtigtes Angebot. Neben dem Ausbau von Kindertageseinrichtungen nahm dadurch auch der Ausbau im Bereich der Kindertagespflege eine immer wichtigere Rolle ein (vgl. Kap. HF-08).

Um den Aufgaben der Erziehung und Bildung mit einem bedarfsgerechten Angebot nachkommen zu können, ist neben einem quantitativ hinreichenden Angebot eine hohe pädagogische Qualität, die den Bedürfnissen der Kinder entspricht, notwendig (BMFSFJ 2015). Der Ausbau trägt auch Herausforderungen in anderen Bereichen mit sich, um den Bedarfen von Eltern und Kindern sowie von institutioneller Seite gerecht zu werden. Ein bedarfsgerechtes Angebot meint mehr als die Bereitstellung einer quantitativ hinreichenden Anzahl an Betreuungsplätzen. Es wird ausreichend, gut ausgebildetes pädagogisches Personal benötigt, damit der Ausbau auch qualitativ umgesetzt werden kann (vgl. Kap. HF-03). Trotz des in den vergangenen Jahren erfolgten Ausbaus an Kindertagesbetreuungsplätzen gibt es immer noch ungedeckte Bedarfe sowohl auf der quantitativen als auch auf der qualitativen Ebene. Eine bedarfsgerechte Kindertagesbetreuung muss den Anspruch auf Bildung, Erziehung und Betreuung für jedes Kind umsetzen, sodass alle Kinder ungeachtet ihrer sozialen Herkunft, einer Behinderung oder ihres kulturellen Hintergrundes in ihrer Entwicklung gefördert werden. Gleichzeitig

1 Schwangeren- und Familienhilfegesetz vom 27.07.1992, BGBl. I, 1398, 1400.
2 Kinderförderungsgesetz vom 10.12.2008, BGBl. I, 2403.

sind Wunsch- und Wahlrecht der Eltern zu realisieren und dadurch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen (BMFSFJ 2014).

HF-01.2 Stand der Forschung

Konzeptioneller Rahmen

Bedarfsgerechtigkeit erscheint als diffuse Begrifflichkeit, die einer klaren Definition und Herausarbeitung verschiedener Dimensionen bedarf. Es bestehen (unterschiedliche) Arten von Bedarfen und gleichzeitig, ähnlich wie beim Qualitätsbegriff, heterogene Perspektiven der verschiedenen Akteure auf Bedarfe. Bei der Formulierung und Erfüllung dieser Bedarfe wirken die verschiedenen Akteure und Ebenen im FBBE-System zusammen. Auf der Mikroebene treten Bedarfe von Eltern und Kindern zu Tage. Diese gilt es, auf der Mesoebene durch Einrichtungen, Träger und Jugendämter zu steuern und nach Möglichkeit zu decken, wofür auf der Makroebene durch Bund und Länder politisch der Rahmen gesetzt wird (vgl. Kap. 2).

Nach Vandenbroeck/Lazzari (2014) lassen sich fünf Dimensionen von Bedarfsgerechtigkeit ausmachen:

- Für ein bedarfsgerechtes Angebot ist die flächendeckende *Verfügbarkeit (Availability)* von Plätzen essenziell. Dies betrifft sowohl deren allgemeines Vorhandensein als auch die räumliche Distanz zum Wohnort des Kindes, welche insbesondere den Zugang benachteiligter Familien determiniert.
- Ein weiteres Merkmal eines bedarfsgerechten Angebotes ist dessen *Bezahlbarkeit (Affordability)*.[3] Die Angebote sollten kostenfrei sein oder sich am Haushaltseinkommen orientieren, wobei die Bezahlung auch symbolischer Natur sein und bei benachteiligten Familien etwa in der Wahrnehmung von Angeboten der Jugendhilfe bestehen kann.
- Die Angebote müssten *zugänglich* für möglichst alle Kinder sein und Zugangshürden so gering wie möglich gehalten werden *(Accessibility)*. Dieser Aspekt betrifft etwa sprachliche Barrieren, (unzureichendes) Wissen über die bürokratischen Abläufe der Platzvergabe auf Seiten der Eltern, Wartelisten oder durch die Einrichtungen gesetzte Prioritäten bei der Platzvergabe.
- Ein rein quantitativer Ausbau an Plätzen allein ist nicht ausreichend, vielmehr müssen die individuellen Bedarfe abgedeckt sowie die Angebote als *passend und förderlich* beurteilt werden (*Usefulness*). An dieser Stelle geht es vor allem um die konkrete Ausgestaltung der Angebote, etwa was Öffnungszeiten und -dauer betrifft.
- Ein weiteres Merkmal ist die *Passung* zwischen elterlich gewünschten und institutionell vorgesehenen Inhalten (*Comprehensibility*). Die Angebote sollten den diversen Hintergründen der Kinder gerecht werden sowie besondere Bedürfnisse berücksichtigen. Neben der Betreuung sollten der Bildungs-, Förderungs- und Erziehungsauftrag erfüllt werden sowie die Angebote möglichst gut an die lokalen Gegebenheiten angepasst werden (ebd.).

Demnach ist ein Angebot bedarfsgerecht, wenn es verfügbar, bezahlbar, für alle Kinder und Familien niedrigschwellig im Zugang und an unterschiedliche individuelle Bedarfe angepasst ist, über nachvollziehbare Inhalte verfügt und diversen Hintergründen Rechnung trägt.

Die Heterogenität von Bedarfen und das Zusammenspiel verschiedener Perspektiven auf Bedarfsgerechtigkeit lässt sich z. B. anhand der Sichtweisen von Kindern und Eltern illustrieren. Die Bedarfe der Familien unterscheiden sich beispielsweise nach Erwerbsstatus der Eltern, sozioökonomischem Hintergrund, nationaler Herkunft, Wohnort und Alter des Kindes. Abhängig von diesen Determinanten entstehen unterschiedliche Bedarfe bezüglich des Platzangebotes, der Betreuungsart und des -umfangs.

Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt nutzten bereits 2008 sowohl bundesweit als auch in den Ländergruppen mit über 90 % nahezu alle ein Angebot der Kindertagesbetreuung, weswegen auch die Veränderungen im Zeitverlauf moderater ausfallen und sich im Bereich von unter 2 % bewegen. In dieser Altersgruppe stellt sich oftmals nicht die Frage nach dem Vorhandensein eines Platzes, sondern nach einem passgenauen und bedarfsgerechten Angebot, z. B. was Öffnungszeiten, Betreuungsumfang oder eine bestimmte Art der Förderung angeht. Neben den Betreuungsumfängen ist die Berücksichtigung der gewünschten Betreuungsform wichtig. Ob das Kind in einer Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege betreut und gefördert werden

3 Auf den Aspekt der Bezahlbarkeit und die Kosten für Kindertagesbetreuung in Deutschland wird in Kapitel HF-11 genauer eingegangen.

soll, liegt zunächst bei den Eltern. Ihnen wird zumindest für unter 3-jährige Kinder ein Wunsch- und Wahlrecht zugesprochen, das unter anderem die freie Wahl zwischen den Betreuungsarten einräumt (§ 24 Abs. 2 SGB VIII).

Kinderrechte spielen gleichwohl eine Rolle: Jedes Kind hat ein Recht auf Bildung und Beteiligung, welches direkt mit dem Kindeswohl zusammenhängt (Maywald 2020). Kinder haben ebenso vielfältige und spezifische Bedarfe, wie Eltern Ansprüche an das Betreuungsangebot formulieren: Kindeswohl und Elterninteressen hängen zusammen, müssen aber nicht zwangsläufig identisch sein. Es kann eine Kluft zwischen diesen beiden Aspekten entstehen. Bedarfe der Eltern (z. B. was die Kosten eines Bildungsangebotes angeht) betreffen nicht in jedem Fall die Qualität des Angebotes (ebd.). Der Umfang des Rechtsanspruchs ab dem vollendeten 1. Lebensjahr orientiert sich am individuellen Bedarf des Kindes (vgl. § 24 Abs. 2 Satz 2 SGB VIII). Der zeitliche Umfang muss den Kindern eine Förderung und damit den Aufbau einer Beziehung zwischen Kind und Betreuungsperson ermöglichen. Die Betreuungszeiten bzw. der Betreuungsumfang werden zunächst auf Grundlage der elterlichen Bedarfe festgelegt. Gleichzeitig sind die pädagogischen Spiel-, Förder- und Bildungsangebote der Einrichtung von Bedeutung, um die Bedarfe der Kinder zu berücksichtigen (Klinkhammer o. D.). Nur so kann gewährleistet werden, dass der Auftrag der Erziehung, Bildung und Betreuung aus § 22 Abs. 3 SGB VIII umgesetzt werden kann.

Forschungsstand

Die Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern sind in Deutschland stark von ihrem familiären Umfeld abhängig. Aufgrund dieser bestehenden Unterschiede rücken frühkindliche Betreuungs- und Bildungsangebote zunehmend in den Vordergrund, um Nachteile früh kompensieren zu können (Becker/Biedinger 2016; Becker 2010). Frühkindliche Bildung hat einen positiven Effekt auf die Entwicklung der Kinder und kann Ungleichheiten, die beispielsweise durch Armut entstehen, ausgleichen (Scholz u. a. 2019; Vandenbroeck/Lazzari 2014). Insbesondere benachteiligte Kinder profitieren von einer qualitativ hochwertigen Kindertagesbetreuung (Waldfogel 2015; Becker 2012; Rauschenbach/Züchner 2008; Roßbach 2005). Der Zugang zu Betreuungsangeboten mit hoher Qualität ist sozial ungleich verteilt und wird durch Verflechtungen zwischen staatlicher Steuerung, Einrichtungen und familiärem Hintergrund beeinflusst (Vandenbroeck/Lazzari 2014). Hier spielt die Unterscheidung zwischen einem quantitativ hinreichenden Angebot an Betreuungsplätzen und deren qualitativer Ausgestaltung und Passgenauigkeit eine Rolle.

Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Betreuungsplätzen

Die Einführung von Rechtsansprüchen hatte das Ziel, Kindern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft oder einem individuellen Förderbedarf den frühen Zugang zur Kindertagesbetreuung zu ermöglichen. Seit dem Jahr 2004 war der Anspruch auf einen Platz in der Kindertagesbetreuung an den Erwerbsstatus der Eltern gekoppelt. Durch das, insbesondere in den westlichen Ländern, geringe Angebot an Betreuungsplätzen für unter 3-Jährige, war die FBBE in einer Kindertagesbetreuung nicht für alle Kinder in gleichem Maße verfügbar. Diesem selektiven Zugang sollte der Rechtsanspruch 2013 entgegenwirken (BMFSFJ 2013).

Doch noch immer zeigt sich, dass die Inanspruchnahme einer außerfamiliären Kindertagesbetreuung bei unter 3-jährigen Kindern von individuellen bzw. familiären Faktoren abhängt: Erwerbsstatus, Migrationshintergrund und Bildungsniveau der Eltern beeinflussen die Nutzung einer Kindertagesbetreuung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Fuchs-Rechlin/Bergmann 2014). Es sind vor allem Kinder von Eltern mit mittlerem und hohem Bildungsniveau bereits in den ersten Lebensjahren in einer Kindertagesbetreuung zu finden (Rauschenbach u. a. 2019). Auch von Kindern mit Behinderungen werden die Kindertagesbetreuungen seltener und später genutzt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).

Ferner gilt es, die Betreuungsform beim Zugang zu berücksichtigen. AIDA-Befunde vom Deutschen Jugendinstitut deuten auf einen weniger selektiven Zugang zur FBBE bei Kindertageseinrichtungen im Vergleich zur Kindertagespflege hin. Hinsichtlich der Gleichstellung der Angebote stellt dies einen zentralen Aspekt dar (Alt/Heitkötter/Riedel 2014).

Für Familien mit niedrigem Bildungsstatus und Familien mit Migrationshintergrund bestehen zum Teil hohe Zugangshürden zu Kindertagesbetreuung. Bei Familien aus diesen Gruppen ist zwar häufig ein Betreuungswunsch vorhanden, dieser wird aber seltener realisiert (Jessen u. a. 2020; Fuchs-Rechlin/Bergmann 2014). Es bestehen Schwierigkeiten, den Zugang zu finden, und bei Nutzung eines Platzes finden sie sich häufiger in stark segregierten Einrichtungen wieder. Diese sind oft durch eine schlechtere Prozessqualität geprägt (Olszenka/Meiner-Teubner 2020; Tietze 2012; Kuger/Kluczniok 2008). Insbesondere wenn ein regionaler Mangel an Betreuungsplätzen vorliegt, erschwert dies den Zugang für Kinder mit Migrationshintergrund (Jessen u. a. 2020; Roth/Klein 2018).

In der Studie von Jessen u. a. (2020) wurde unter anderem analysiert, wie sich die Nutzung der Kindertagesbetreuung bei Familien mit niedriger mütterlicher Bildung und Familien mit Migrationshintergrund verändert, wenn sich das Angebot an Plätzen im nahen regionalen Umfeld der Familien erhöht. Durch ein größeres Angebot an Plätzen konnten die Unterschiede in der Nutzung, welche durch die mütterliche Bildung bedingt waren, verkleinert werden.[4] Ist die Differenz zwischen Angebot und Nachfrage kleiner, finden sich mehr Kinder von Müttern mit niedriger Bildung in Kindertagesbetreuung wieder. Für Kinder mit Migrationshintergrund konnte dieser Effekt nicht gefunden werden. Da bei ihnen ein Ausbau an Plätzen mit keiner höheren Inanspruchnahme einhergeht, sind andere Gründe, die zur Nichtnutzung führen, anzunehmen (ebd.).

Neben sozioökonomischen und sozialpolitischen Faktoren beeinflusst die Segregation der Betreuungsangebote auf verschiedenen Dimensionen den Zugang. Sektorale Angebote, die nur einen spezifischen Aspekt, wie Betreuung oder Bildung, in den Blick nehmen, tragen parallelen Bedarfen ggf. nur ungenügend Rechnung. Altersspezifische Angebote entsprechen eventuell nicht den elterlichen Bedürfnissen, wenn es um die Versorgung von Kindern aus unterschiedlichen Altersgruppen geht. Angebote, die sich ausschließlich an bestimmte Zielgruppen richten, schließen möglicherweise andere Gruppen von der Partizipation aus. Zugleich besteht z. B. bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen ggf. ein zwingender Bedarf an derartigen Angeboten.

Ist die Nachfrage größer als das Angebot, stellen die Vergaberegelungen der Jugendämter bzw. Träger eine weitere Hürde dar. Zu den entscheidenden Faktoren, ob Familien ein Platz zur Verfügung gestellt wird, zählen häufig der gebuchte Betreuungsumfang und die Erwerbstätigkeit der Eltern. Durch diese Priorisierung bei der Platzvergabe entstehen Ungleichheiten gegenüber Kindern von erwerbslosen Eltern, da sie in den meisten Ländern nur einen gesetzlichen Anspruch auf einen Halbtagsplatz haben (BMFSFJ 2016).

Als weiterer Faktor kann die Organisation des Angebots (z. B. die Art des Trägers) die Integration bestimmter Personengruppen beeinflussen (Geinger u. a. 2015). Die wenigen empirischen Belege hierzu unterliegen einigen Einschränkungen. Anhand der Daten zur Schuleingangsuntersuchung einer Kommune in Nordrhein-Westfalen wurde bei Hogrebe (2016) untersucht, ob der Besuch von Kindertageseinrichtungen in bestimmten Trägerschaften mit Segregationsprozessen in Verbindung steht. Vor allem bei privat-gewerblichen und kirchlichen Trägern wurden Kindertageseinrichtungen seltener von Kindern der untersuchten Minderheitsgruppen besucht.[5] Diese Verteilung zeigt sich am deutlichsten bei Elterninitiativen. Da Auswahlkriterien und Zuzahlungen für Kinderbetreuungsangebote häufig von den Trägern selbst festgelegt werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018), besteht ein großes Steuerungspotenzial in Bezug auf Teilhabe für diese Akteursebene. Gleichzeitig wird im europäischen Vergleich in Deutschland ein hoher Anteil an Angeboten in kirchlicher Trägerschaft identifiziert, welcher mit Segregationsprozessen verbunden sein kann, etwa wenn die Zuweisung eines Betreuungsplatzes an eine Konfession gekoppelt ist (Hogrebe 2016).

Förderlichkeit und Passgenauigkeit der Angebote

Neben der Aufgabe, allen Kindern die gleiche Förderung und Bildung zu ermöglichen, stellt die öffentlich geförderte Kindertagesbetreuung einen wichtigen Baustein zur Realisierung der

4 Die Analysen wurden auf der Datengrundlage von bevölkerungsreichen Kreisen durchgeführt.

5 Die Definition von in der Analyse verwendeten Minderheitsgruppen erfolgte bei Hogrebe (2016) nach Kindern nicht deutscher Herkunft, deren Eltern über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen, ohne elterliche Förderung bzw. mit unvollständiger Vorsorge.

Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Erwerbstätigkeit von Müttern dar. Hierbei spielen neben der Verfügbarkeit eines Betreuungsplatzes, die Abdeckung individueller Bedarfe und die Passgenauigkeit der Angebote (*Usefulness/Comprehensibility*) eine zentrale Rolle. Eltern möchten ihre Kinder in erster Linie gut betreut wissen und ihnen die Möglichkeit zu früher Förderung und Bildung bieten. Je besser ein Betreuungssetting auf die Arbeitszeiten der Eltern abgestimmt ist, desto zufriedener und weniger belastet zeigen sich diese, was gleichzeitig positiven Einfluss auf das Wohl des Kindes hat (BMFSFJ 2019).

Die Muttererwerbstätigkeit hat in den letzten Jahren (in den westlichen Ländern) zugenommen. Dasselbe gilt für atypische und prekäre Arbeitsverhältnisse. Dadurch entstehen möglicherweise neue Bedarfe der Eltern, sodass flexiblere Angebote benötigt werden. Dabei rücken Öffnungszeiten und die Buchung von flexiblen Buchungsumfängen immer stärker in den Fokus. Diese werden zunehmend häufiger benötigt, um die Anforderungen der Berufe (z. B. im Schichtdienst oder Dienstleistungssektor) mit der Kinderbetreuung zu vereinbaren. Dabei geht es nicht darum, die Betreuungsumfänge zu erhöhen, sondern den Bedürfnissen der Eltern entsprechend, die Zeiten der Betreuung wählen zu können (ebd.). Eine flexible an die individuellen Bedarfe der Familien angepasste Kindertagesbetreuung zeigt sich beispielsweise in Form von langen Öffnungszeiten, flexiblen Buchungsmöglichkeiten, Not- und Ferienbetreuung oder anderen Dienstleistungen wie Fahrdiensten (Klinkhammer 2008). Bisherige Analysen weisen darauf hin, dass das Angebot oft nicht zu den tatsächlichen Erfordernissen der Eltern passt. Diese wünschen sich andere Betreuungsumfänge oder flexiblere Betreuungszeiten als angeboten werden (BMFSFJ 2020; Fuchs-Rechlin u. a. 2014). Erste Maßnahmen zur Flexibilisierung wurden beispielsweise mit dem Bundesprogramm KitaPlus umgesetzt.

Die außerfamiliäre Kindertagesbetreuung deckt häufig nicht den gesamten Bedarf an Betreuung ab. Ein Großteil an Familien ist, neben der institutionellen Kindertagesbetreuung, zusätzlich auf die Unterstützung von Familienmitgliedern o.ä. angewiesen, um die Kinderbetreuung vollständig abdecken zu können. Gerade auch in unvorhersehbaren Situationen wie Krankheit oder in Zeiten, in denen die Einrichtung oder die Kindertagespflege kein Angebot bereitstellen (Alt u. a. 2021). Nicht alle Familien können auf ein entsprechendes Netzwerk zurückgreifen, wodurch eine verlässliche und flexible institutionelle Kindertagesbetreuung einen wichtigen Anteil an der Vereinbarkeit von Familie und Beruf hat.

HF-01.3 Herleitung der Indikatoren

Das Handlungsfeld *Bedarfsgerechtes Angebot* des KiQuTG umfasst verschiedene Komponenten. Durch ausgewählte Maßnahmen soll ein bedarfsgerechtes Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebot in der Kindertagesbetreuung geschaffen werden, welches die inklusive Förderung aller Kinder sowie die bedarfsgerechte Ausweitung der Öffnungszeiten umfasst (vgl. KiQuTG § 2). Hierfür müssen die verschiedenen Akteure im System sowie die Ausgangslage berücksichtigt werden.

Im Indikatoren-Set des Monitorings des KiQuTG wird die Bedarfsgerechtigkeit des Angebotes durch die folgenden vier Indikatoren abgebildet: *Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege, Bedarfe der Eltern und Kinder, Passgenauigkeit und Flexibilität des Betreuungsangebots* sowie *Erwerbstätigkeit der Eltern*. Als Grundlage für die Darstellung der Ausgangslage dienen die Daten der KJH-Statistik und der KiBS-Erhebung aus dem Jahr 2019.

Um die *Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege* abbilden zu können, bietet die KJH-Statistik zentrale Kennzahlen, anhand derer dargestellt werden kann, in welchem Ausmaß die unterschiedlichen Angebote der Kindertagesbetreuung von welchen Kindern genutzt werden. Da ein bedarfsgerechtes Angebot eine inklusive Förderung aller Kinder sichern soll, wird die Nutzung der Kindertagesbetreuung getrennt nach Alter des Kindes, Betreuungsform, Kindern mit Eingliederungshilfe und Kindern mit Migrationshintergrund beobachtet.[6]

Die Planung und Durchführung des Ausbaus eines bedarfsgerechten Angebots umfasst verschiedene Dimensionen der Bedarfsgerechtigkeit und berücksichtigt die unterschiedlichen Akteure im System. Diese diversen Ebenen gilt es, durch

6 Auf den Migrationshintergrund und damit zusammenhängend sprachliche Faktoren wird in den Kapiteln HF-07 und HF-10 genauer eingegangen. Kinder, die aufgrund einer Behinderung Eingliederungshilfe erhalten, finden ebenfalls in Kapitel HF-10 Berücksichtigung.

ein möglichst vielfältiges Kennzahlen-Set abzudecken. Für die Bereitstellung und Entwicklung einer bedarfsorientierten Angebotsstruktur sind die Kommunen und deren Planungsstellen zuständig. Die Bedarfe unterscheiden sich zum Teil sehr stark sowohl auf intra- als auch interkommunaler Ebene (Fuchs-Rechlin u. a. 2014). Dies stellt die zuständigen Jugendämter vor eine komplexe Aufgabe, welche eine differenzierte und kontinuierliche Bedarfsplanung erfordert, die den jeweiligen Sozialraum berücksichtigt. Um die Maßnahmenplanung und -durchführung auf kleinräumiger Ebene differenziert erheben zu können, sind Informationen zum Planungsprozess der zuständigen Planungsverantwortlichen wichtig. Hierfür können ab dem Jahr 2021 die Daten der ERiK-Jugendamts- und Trägerbefragung zum Thema Bedarfsfeststellung herangezogen werden. Damit der Ausbau auf kommunaler Ebene möglichst bedarfsgerecht geschieht, ist neben einer quantitativen Bedarfserhebung die Berücksichtigung der Bedarfe der Kinder und Familien wichtig.

Damit auch Nichtnutzende einen leichteren Zugang zur Kindertagesbetreuung finden und das Angebot bedarfsgerechter gestaltet werden kann, sind weitere Informationen über den familiären Hintergrund und die *Bedarfe der Eltern und Kinder* notwendig. Hierfür können die Angaben der Eltern aus der DJI-Kinderbetreuungsstudie zu den Gründen der Nichtnutzung und potenziellen Zugangshürden herangezogen werden. Perspektivisch wird es mit den Daten aus der Kinderbefragung des Monitorings zum KiQuTG möglich sein, auch die Sicht der Kinder stärker zu berücksichtigen.

Bei der *Passgenauigkeit und Flexibilität des Betreuungsangebots* spielen insbesondere Öffnungszeiten und Betreuungsumfänge eine wichtige Rolle. Die amtlichen Daten liefern für alle Einrichtungen Öffnungs- und Schließzeiten, Öffnungsdauer und gebuchte Betreuungsumfänge. Ob diese den Bedarfen der Familien entsprechen, stellt für ein bedarfsgerechtes Angebot eine zentrale Frage dar. Dafür ist es notwendig, die Wünsche der Eltern zu kennen, um entsprechende Maßnahmen ergreifen zu können.

Für den Indikator *Erwerbstätigkeit der Eltern* lassen sich für die Ausgangslage noch keine Aussagen auf der Grundlage von Kennzahlen treffen. Es besteht Weiterentwicklungsbedarf in den folgenden Jahren.

HF-01.4 Beschreibung der Ausgangslage

Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege

Am 31.12.2018 lebten 5.034.501 Kinder unter 6,5 Jahren in Deutschland.[7] 2.383.003 Kinder waren jünger als 3 Jahre. Die weiteren 2.651.498 Kinder waren zwischen 3 und 6,5 Jahre alt. (vgl. Tab. HF01.4-1W) Nicht alle Kinder nutzen Angebote der Kindertagesbetreuung. Am 1. März 2019 nahmen insgesamt 3.307.040 Kinder bis zum Schuleintritt ein Angebot der Kindertagesbetreuung in Anspruch. Hiervon besuchten 3.158.619 Kinder eine Kindertageseinrichtung (95,5 %). In Kindertagespflege wurden 148.421 Kinder betreut (4,5 %).

Die Bedeutung der Kindertagespflege unterscheidet sich zwischen den Altersgruppen. Von 818.427 betreuten unter 3-Jährigen besuchten 16 % diese Betreuungsform, stellt die Tagespflege hier doch ein gleichberechtigtes Angebot neben der institutionellen Kindertagesbetreuung dar. Bei den 2.488.613 älteren Kindern bis zum Schuleintritt macht dieser Anteil lediglich 0,7 % aus.

Zwischen den Ländern variiert der Anteil der Kinder in Tagespflege: Nutzen in Sachsen-Anhalt nur 0,9 % der Kinder bis zum Schuleintritt diese Betreuungsform, macht diese Gruppe in Nordrhein-Westfalen 8,1 % aus. Diese Länderunterschiede fallen eindeutiger aus, wenn nach dem Alter der Kinder differenziert wird. Wie auch auf Bundesebene spielt die Tagespflege bei Kindern unter 3 Jahren eine gewichtigere Rolle als bei älteren Kindern, was auf den entsprechenden Rechtsanspruch zurückzuführen ist. In Nordrhein-Westfalen wird jedes dritte Kind unter 3 Jahren durch eine Tagespflegeperson betreut (33,1 %). Bei älteren Kindern bis zum Schuleintritt macht Kindertagespflege maximal 1,4 % aus (vgl. Tab. HF01.4-2W).

Die Ergebnisse der DJI-Kinderbetreuungsstudie 2019 zeigen, dass am häufigsten eine Betreuung in einer Kindertageseinrichtung gewünscht wird. Von den Eltern, die einen Bedarf angegeben haben, präferieren 77 % für ihr Kind unter 3 Jahren eine Betreuung in einer Kindertagesein-

7 Die Bevölkerungszahlen fußen auf der Basis des Zensus 2011. Es werden die Daten aus dem Jahr 2018 zugrunde gelegt, da deren Ergebnisse zeitlich näher am 1. März 2019, dem Stichtag der KJH-Statistik liegen. Die Anzahl der Kinder im Alter von 6 Jahren wird halbiert, um den Schuleintritt zu berücksichtigen.

Abb. HF-01.4-1: **Gewünschte Betreuungsform 2019 bei unter 3-Jährigen Kindern nach Ländern (in %)**

Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) U12 2019, Daten gewichtet, Berechnungen des DJI, n=8.080

Abb. HF-01.4-2: **Gewünschte und genutzte Betreuungsform 2019 bei unter 3-jährigen Kindern (in %)**

Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) U12 2019, Daten gewichtet, Berechnungen des DJI, n=6.225

richtung. Die Betreuung durch eine Tagespflegeperson wird von 9 % der Eltern gewünscht. Der restliche Anteil hat keine besondere Präferenz zwischen den beiden Betreuungssettings oder wünscht sich eine Betreuung sowohl in der Kindertageseinrichtung als auch durch eine Tagespflegeperson. Zwischen den Ländern lassen sich nur kleine Unterschiede in der gewünschten Betreuungsform erkennen. Prinzipiell wird der Betreuungsplatz in einer Kindertageseinrichtung am häufigsten bevorzugt (vgl. Abb. HF-01.4-1). Eltern von 3-jährigen Kindern bis zum Schuleintritt sehen mit 92 % ihr Kind überwiegend in einer Kindertageseinrichtung ideal betreut (vgl. Tab. HF01.4-3W).

Ob die tatsächliche Betreuungsform der gewünschten Form entspricht, zeigt eine Gegenüberstellung der Angaben von Eltern, deren Kind bereits eine Kindertagesbetreuung nutzt.

Der größte Anteil der Kinder unter 3 Jahren findet in der gewünschten Betreuungsform einen Platz. Der Elternwunsch nach einer Unterbringung in einer Kindertageseinrichtung wurde bei 92 % realisiert. Wird die Betreuung durch eine Tagespflegeperson präferiert, finden sich 91 % der Kinder auch in dieser Betreuungsform wieder. Jeweils 7 % der Kinder werden jedoch nicht in der von den Eltern gewünschten Form betreut (vgl. Abb. HF-01.4-2). Bei Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt zeigt sich eine große Diskrepanz, wenn ein Angebot durch eine Tagespflegeperson gewünscht ist. Von diesen nutzen nur knapp die Hälfte tatsächlich ein Betreuungsangebot der Kindertagespflege (Tab. HF01.4-4W).

Abb. HF-01.4-3: **Betreuungsbedarf der Eltern und Inanspruchnahmequote 2019 von unter 3-Jährigen nach Betreuungsform und Ländern (in %)**

Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, KJH-Statistik, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2019, Bevölkerungsstatistik 2018; Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund; DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) U12 2019, Daten gewichtet, Berechnungen des DJI

Abb. HF-01.4-4: **Betreuungsbedarf der Eltern und Inanspruchnahmequote 2019 von 3- bis unter 6-Jährigen nach Betreuungsform und Ländern (in %)**

Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, KJH-Statistik, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2019, Bevölkerungsstatistik 2018; Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund; DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) U12 2019, Daten gewichtet, Berechnungen des DJI

Von größerer Relevanz als absolute Zahlen und Anteile von Kindern in Tagespflege sind die Anteile an Kindern bestimmter Altersgruppen, die Kindertagesbetreuung in Anspruch nehmen. Zur Ausweisung von Inanspruchnahmequoten muss auf ganze Jahrgänge Bezug genommen werden, sodass diese sich auf Kinder unter 6 Jahren und nicht sämtliche Kinder in Kindertagesbetreuung beziehen. Am 31.12.2018 lebten 2.283.123 Kinder zwischen 3 und unter 6 Jahren in Deutschland. Die Inanspruchnahmequote für diese Altersgruppe für Kindertagesbetreuung insgesamt betrug 2019 bundesweit 93,3 %. Die Inanspruchnahmequote für Kinder unter 3 Jahren lag bei 34,3 % und damit deutlich darunter (vgl. Abb. HF-01.4-3, Tab. HF01.4-5W).[8] Zugleich liegt sie in den westlichen Ländern (30,3 %) spürbar unter der in den östlichen Ländern (52,1 %). Ähnlich sieht es auf Ebene der einzelnen Länder aus: Für Nordrhein-Westfalen ließ sich für unter 3-Jährige eine Quote von 28,2 % ausweisen. In Sachsen-Anhalt waren es 58,2 % (vgl. Abb. HF-01.4-3). Die Varianz bei Kindern bis zum Schuleintritt ist geringer, und die Quoten schwanken zwischen 86,5 % in Bremen und 95,8 % in Thüringen. Lediglich in Bremen wird die 90 %-Marke nicht erreicht (vgl. Abb. HF-01.4-4).

28,8 % der Kinder unter 3 Jahren besuchten 2019 eine Kindertageseinrichtung. Dieser Anteil lag in den westlichen Ländern mit 24,6 % unter dem in den östlichen Ländern (47,5 %). Regional schwankt die Inanspruchnahmequote: In Nordrhein-Westfalen besuchte weniger als jedes fünfte Kind eine Kindertageseinrichtung. In Sachsen-Anhalt trifft dies auf über die Hälfte zu. Bundesweit wurden 5,5 % der Kinder unter 3 Jahren in Kindertagespflege betreut. Dies trifft auf Länderebene stets auf weniger als ein Zehntel der Kinder zu (vgl. Abb. HF-01.4-3 sowie HF-01.4-4).

Für Kinder zwischen 3 und unter 6 Jahren beträgt die Inanspruchnahmequote für Kindertageseinrichtungen in Deutschland 92,2 %. Hier zeigen sich kaum regionale Unterschiede: Die Differenz zwischen den östlichen und westlichen Ländern beträgt lediglich 1,6 %. Bremen und Hamburg sind die einzigen Länder, in denen wie auch bei den Gesamtquoten weniger als 90 % der Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt eine Kindertageseinrichtung besuchen. Dieser Befund relativiert sich für Hamburg, wenn Kinder zwischen 3 und unter 6 Jahren in Vorschulen und Schulkindergärten berücksichtigt werden (5,6 %) (vgl. Abb. HF-01.4-4).[9]

Anhand der KiBS-Daten können die Elternbedarfe (vgl. Infobox HF-01.1) der tatsächlichen Versorgungssituation gegenübergestellt werden. Der von den Eltern geäußerte Betreuungsbedarf lag im Jahr 2019 für Kinder unter 3 Jahren im bundesweiten Schnitt bei 49 %. Es bestand somit eine Differenz zwischen Betreuungsbedarf und Inanspruchnahmequote (34,3 %) bei den unter 3-Jährigen von rund 15 % (vgl. Abb. HF-01.4-3). In dieser Altersgruppe unterscheidet sich der Betreuungsbedarf stark nach dem Alter des Kindes. Für unter 1-Jährige liegt nahezu kein Betreuungsbedarf vor. Bei 1-Jährigen geben 64 % und bei 2-jährigen Kindern 81 % der Eltern einen Bedarf an. Auch im bundesweiten Vergleich zeigen sich Unterschiede: Die kleinste Differenz zwischen Betreuungsbedarf und Inanspruchnahme liegt mit 5,7 % in Mecklenburg-Vorpommern vor. In Nordrhein-Westfalen, Bremen und im Saarland ist die Lücke mit knapp 20 % am größten (vgl. Abb. HF-01.4-3).

Für Kinder ab 3 bis unter 6 Jahren wurde von 97 % der Eltern ein Bedarf artikuliert (vgl. Abb. HF-01.4-4). In dieser Altersgruppe nutzen bundesweit nahezu alle Kinder ein FBBE-Angebot (92,2 %). Der von den Eltern geäußerte Betreuungsbedarf konnte somit nahezu gedeckt werden. Regional ist die Lücke zwischen Bedarf und Inanspruchnahme in Bremen mit etwa 12 % am größten.

Infobox HF-01.1 Berechnung der Betreuungsbedarfe in KiBS

Der Betreuungsbedarf der Eltern ist die gewichtete Antwort auf die Frage: „An welchen Tagen und zu welchen Zeiten wünschen Sie sich aktuell eine Betreuung für Ihr Kind?“

8 Deutschlandweit lag die Inanspruchnahmequote für unter 1-Jährige bei 1,9 % und für 1-Jährige bei 37,1 %. Die Inanspruchnahmequoten für Kinder unter 1 Jahr und für 1-Jährige Kinder können aus datenschutzrechtlichen Gründen auf Landesebene nicht getrennt voneinander ausgewiesen werden.

9 Die Ausweisung der Inanspruchnahmequoten erfolgt ohne Berücksichtigung von Doppelzählungen, d.h. Kindern, die gleichzeitig eine Kindertageseinrichtung und ein Angebot der Kindertagespflege besuchen. Dies betrifft in den relevanten Altersgruppen sowohl auf regionaler als auch überregionaler Ebene weniger als 1 % der Kinder und spielt quantitativ eine zu vernachlässigende Rolle. Tendenziell tritt dieses Phänomen bei über 3-Jährigen eher auf, betrifft in jedem Fall jedoch einen geringen Teil der Kinder. Teilweise handelt es sich auf Länderebene um weniger als 5 Kinder.

Die Wünsche nach einer Betreuung des Kindes werden, nach der Kalibrierung, als „elterliche Bedarfe“ bezeichnet.[a] Es wird darauf hingewiesen, dass es sich dabei um den von den Eltern (bzw. der Mutter) zum Befragungszeitpunkt subjektiv geäußerten, aktuellen Bedarf an einer Betreuung des Kindes handelt, der nicht unbedingt identisch sein muss mit dem später tatsächlich realisierten Betreuungsumfang (Alt u. a. 2019).

a Zusätzlich berücksichtigt wird der aktuelle Betreuungsstatus des Kindes.

Die Ansprüche an ein bedarfsgerechtes Angebot lassen sich für Familien bzw. Kinder mit komplexen Bedarfen, etwa aufgrund einer Behinderung oder Migrationshintergrundes, weiter ausdifferenzieren und sind teils von spezifischerer Natur als allgemeine Bedarfe.

Die Zahl der Kinder mit Eingliederungshilfe aufgrund einer (drohenden) Behinderung in Kindertagesbetreuung ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).[10] 2019 nutzen 61.151 Kinder unter 6 Jahren mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe ein Angebot der Kindertagesbetreuung.[11] 4.242 dieser Kinder waren jünger als 3 Jahre, was einem Anteil von 0,2 % an der altersgleichen Bevölkerung entspricht. Im Alter zwischen 3 und unter 6 Jahren wurde für 56.909 Kinder mit Behinderung ein Betreuungsangebot in Anspruch genommen, was einem Anteil von 2,5 % an der altersgleichen Bevölkerung entspricht. Der Anteil von Kindern mit Eingliederungshilfe an der gleichaltrigen Bevölkerung liegt auch auf Landesebene maximal bei 0,5 %. Bei den 3- bis unter 6-Jährigen ist die Varianz zwischen den Ländern größer, und der Anteil schwankt zwischen 1,3 % in Baden-Württemberg und 4,9 % in Berlin. (Tab. HF01.4-6W)

Vor dem Hintergrund einer erhöhten ethnischen Heterogenität durch Beteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund und der zentralen Rolle der Kindertageseinrichtungen, insbesondere bei der Integration von Kindern mit nicht deutscher Familiensprache, werden diese beiden Aspekte berichtet.[12] Gemäß KJH-Statistik besuchten 2019 942.810 Kinder mit Migrationshintergrund vor dem Schuleintritt ein Angebot der Kindertagesbetreuung. Deutschlandweit lag die Inanspruchnahmequote bei Kindern mit Migrationshintergrund unter 6 Jahren bei 50 %. Bei den unter 3-Jährigen war sie mit 21 % deutlich geringer als bei den Kindern zwischen 3 Jahren und unter 6 Jahren (81 %).[13]

Unter den Kindern mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen wachsen zwei Drittel mit nicht-deutscher Familiensprache auf (66,6 %). Auf Länderebene schwankt dieser Anteil zwischen 59,0 % in Bayern und 85,4 % in Berlin. Der Anteil an Kindern, die zuhause nicht deutsch sprechen, liegt bei den Kindern zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt über dem bei den unter 3-Jährigen: Bundesweit sprechen 60,6 % der unter 3-Jährigen mit Migrationshintergrund zuhause nicht deutsch. Bei den älteren Kindern sind es 68,0 %. Für diese Kinder sind insbesondere andere Kinder, auf die sie in der Einrichtung treffen, relevant für den Deutschspracherwerb. (vgl. Tab. HF01.4-7W) Hier zeigt sich, dass mehr als jedes dritte Kind mit nicht-deutscher Familiensprache eine segregierte Kindertageseinrichtung besucht, in der über 50 % der Kinder aus Familien kommen, in denen zu Hause überwiegend nicht deutsch gesprochen wird (36,8 %). Bundesweit beträgt dieser Anteil bei den unter 3-Jährigen 32,1 %, bei den Kindern zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt 37,7 % – bei großen regionalen Disparitäten (vgl. Abb. HF-01.4-5). Ob sich Segregationseffekte auch nach der Trägerschaft von Einrichtungen zeigen, könnte zukünftig eine weitere Auswertungsperspektive darstellen.

Förderlichkeit und Passgenauigkeit der Angebote

Für mehr als die Hälfte der Kinder sind für die Kindertagesbetreuung bundesweit wöchentliche

10 Kinder, die aufgrund einer Behinderung Eingliederungshilfe erhalten, finden ebenfalls in Kapitel HF-10 Berücksichtigung. In Bezug auf Kinder mit Eingliederungshilfe hat dieses Kapitel Weiterentwicklungsbedarf. So sind Kindertageseinrichtungen nach Art der Betreuung von Kindern mit Eingliederungshilfe und die Zusammensetzung der Gruppen nach Anzahl der Kinder mit Eingliederungshilfe perspektivisch darzustellen.

11 Etwa 21.000 Kinder im Alter von 6 Jahren bis zum Schuleintritt mit Eingliederungshilfe nutzen noch ein Angebot der Kindertagesbetreuung.

12 Auf den Migrationshintergrund und sprachliche Faktoren wird zusätzlich in den Kapiteln HF-07 und HF-10 genauer eingegangen, wo auch die theoretischen Hintergründe intensiver aufgearbeitet werden.

13 Die Inanspruchnahmequoten für Kinder mit Migrationshintergrund werden auf einer anderen Grundlage berechnet als die übrigen in diesem Kapitel berichteten Quoten. Die Bevölkerungsstatistik liefert keine Angaben zum Migrationshintergrund. Daher wird auf die Daten des Mikrozensus zurückgegriffen. Von den Stichprobenmerkmalen des Mikrozensus wird auf die absoluten Zahlen der Bevölkerungsstatistik hochgerechnet.

Abb. HF-01.4-5: **Kinder mit nicht deutscher Familiensprache 2019 nach dem Anteil der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache in der Kindertageseinrichtung (Segregation)[1] (in %)**

1: Die Tabelle beinhaltet die Ergebnisse dazu, wie viele Kinder mit nicht deutscher Familiensprache in Kindertageseinrichtungen sind, in denen ein spezifischer Anteil an Kindern ebenfalls zu Hause vorrangig nicht deutsch spricht. Segregierte Einrichtungen werden definiert als Einrichtungen, in denen mindestens die Hälfte der Kinder zuhause nicht deutsch spricht.
Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, KJH-Statistik, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2019; Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

Betreuungsumfänge von mehr als 35 Stunden vertraglich vereinbart. Erweiterte Halbtagsangebote mit wöchentlich über 25 bis 35 Stunden werden für 35,9 % der Kinder genutzt. Seltener werden halbtägige Betreuungsumfänge mit weniger als 25 Wochenstunden gebucht (11,6 %). In den östlichen Ländern sind für 79,5 % der Kinder Ganztagsplätze gebucht, wohingegen Halbtagsplätze nur 2,1 % ausmachen. In den westlichen Ländern entfallen 44,8 % auf Betreuungsumfänge mit mehr als 35 Stunden. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern sind mitunter deutlich. Je nach Land spielen Halbtagsplätze mit weniger als 1 % kaum eine Rolle oder machen teilweise fast ein Drittel der Buchungen aus. Ganztagsplätze können auf Länderebene, wie in Thüringen, annähernd bis zu 96 % ausmachen. Mindestens sind es 29,3 % wie in Baden-Württemberg. Dieses Land und Bayern sind die einzigen Länder, in denen erweiterte Halbtagsangebote häufiger genutzt werden als Angebote mit mehr als 35 Wochenstunden. Ein interessantes Muster zeigt sich in Niedersachsen, wo alle Kategorien mit jeweils über 30 % ähnlich häufig auftreten (vgl. Abb. HF-01.4-6).[14]

Zwischen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege lassen sich bezüglich der gebuchten Betreuungsumfänge Unterschiede vor allem hinsichtlich der Häufigkeit von Halbtagsangeboten beobachten: In den westlichen Ländern werden derartige Angebote in Kindertagespflege, die vor allem für unter 3-Jährige genutzt wird, mit 39,9 % deutlich häufiger gebucht als in Kindertageseinrichtungen mit 15,7 %. Entsprechend selten werden Ganztagsangebote in Kindertagespflege gebucht (25,3 %). In den östlichen Ländern zeigen sich bei Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege im Wesentlichen dieselben Verteilungen (vgl. Tab. HF01.4-8W, sowie HF01.4-9W).

Die Eltern aus der DJI-Kinderbetreuungsstudie geben den gewünschten zeitlichen Umfang

14 Die Betreuungsumfänge werden in Abbildung HF-01.4-6 nicht nach Altersgruppen getrennt ausgewiesen, da sich hier nur geringe Unterschiede konstatieren lassen. Grundsätzlich werden für unter 3-Jährige etwas häufiger Halbtagsangebote genutzt als für Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt.

Abb. HF-01.4-6: **Vertraglich vereinbarte Betreuungsumfänge[1] von Kindern bis zum Schuleintritt in Kindertagesbetreuung[2] sowie die durchschnittliche Öffnungsdauer von Kindertageseinrichtungen[3] 2019 nach Ländern (in %, Mittelwert)**

1: Die hier abgebildeten Betreuungsumfänge decken sich zum Teil nicht mit den Buchungsmodellen in einzelnen Ländern, jedoch umfassen sie die häufig verbreiteten Betreuungsumfänge.
2: Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Kinder in Tagespflege, die zusätzlich eine Kindertageseinrichtung besuchen, werden nicht doppelt gezählt.
3: Die durchschnittliche Öffnungsdauer wird ohne Horteinrichtungen und ohne Einrichtungen, die über Mittag schließen, ausgewiesen.
Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, KJH-Statistik, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2019; Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

Tab. HF-01.4-1: **Bedarf an erweiterten Betreuungszeiten 2019 nach Altersgruppen (in %)**

	Gesamt	S.E.	K0-2	S.E.	K3-6	S.E.
Mit Bedarf	33	0,5	32	0,64	33	0,64
Bedarf vor 7.15 Uhr morgens	15	0,38	15	0,59	14	0,48
Bedarf nach 17.00 Uhr nachmittags	11	0,33	10	0,48	11	0,43
Bedarf an beiden Zeiten	7	0,26	7	0,38	7	0,34
Bedarf auf Kernzeit beschränkt	67	0,5	68	0,64	67	0,64

Quelle: DJI, Kinderbetreuungsstudie (KiBS) U12 2019, Daten gewichtet, n_{K0-2}= 7.553, n_{K3-6}=9.292, Berechnungen des DJI

ihres Betreuungsbedarfs an. Es zeigen sich ähnliche Muster wie bei den vertraglich vereinbarten Betreuungsumfängen. Einen Ganztagsplatz, der mehr als 35 Stunden in der Woche umfasst, wünschen sich bundesweit sowohl 48 % der Eltern von unter 3-jährigen Kindern als auch Eltern von Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt. Erweiterte Halbtagsangebote mit wöchentlich über 25 bis 35 Stunden werden von 32 bzw. 34 % gewünscht, und Halbtagsangebote mit weniger als 25 Stunden in der Woche werden in beiden Altersgruppen mit 18 und 17 % am seltensten präferiert. Bei den gewünschten Betreuungsumfängen ist ein regionaler Unterschied erkennbar: In den östlichen Ländern geben 72 % der Eltern von unter 3-Jährigen einen ganztägigen Betreuungsbedarf an. Dieser Anteil liegt in den westlichen Ländern bei lediglich 40 %. Ähnliches zeigt sich auch für Kinder ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt. Für diese haben 74 % der Eltern in den östlichen Ländern einen ganztägigen Betreuungsbedarf und lediglich 42 % der Eltern in den westlichen Ländern (Anton/Hubert/Kuger 2021, sowie Tab. HF01.4-10W und HF01.4-11W).

Abb. HF-01.4-7: **Bedarf an erweiterten Betreuungszeiten 2019 nach Altersgruppen und Ländern (in %)**

Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) U12 2019, Daten gewichtet, Berechnungen des DJI, n_{K0-2}=7.553, n_{K3-6}=9.292

Tab. HF-01.4-2: **Anzahl der Tage, an denen Bedarf an erweiterten Betreuungszeiten vorliegt 2019 (in %)**

	vor 7.15 Uhr	S.E.	nach 17.00 Uhr	S.E.
Kein Bedarf	34	0,87	45	0,91
1–2 Tage	6	0,49	13	0,61
3–4 Tage	8	0,49	11	0,60
5 Tage	53	0,92	31	0,84

Quelle: DJI, Kinderbetreuungsstudie (KiBS) U12 2019, Daten gewichtet, n=6.345, Berechnungen des DJI

Von den bundesweit 52.870 Kindertageseinrichtungen (ohne Horteinrichtungen) bietet über die Hälfte ganztägige Öffnungszeiten von mehr als 9 Stunden an (57,4 %). Hiervon entfällt der Großteil auf mehr als 9 bis zu 10 Stunden (37,1 %). Mehr als 10 bis zu 11 Stunden haben 14,7 % der Einrichtungen geöffnet. Besonders lange Öffnungszeiten von mehr als 11 Stunden bieten 5,7 % der Einrichtungen an. Diese Modelle machen einen Personalwechsel oder Schichtbetrieb erforderlich, da die maximal zulässige Arbeitszeit nach oben hin begrenzt ist. Mit 19,3 % hat etwa ein Fünftel der Einrichtungen 9 Stunden geöffnet. Rund ein Viertel der Einrichtungen hat weniger als 9 Stunden geöffnet (23,3 %), sodass die Vereinbarkeit mit einer Vollzeiterwerbstätigkeit von 8 Stunden pro Tag und zusätzlichen Wegzeiten eingeschränkt ist. In Bezug auf die Öffnungsdauer zeigen sich deutliche regionale Unterschiede. Haben in den westlichen Ländern 28,1 % der Einrichtungen weniger als 9 Stunden geöffnet, sind es in den östlichen Ländern mit 3,5 % bedeutend we-

niger.[15] Der Schwerpunkt liegt in den östlichen Ländern mit 53,6 % bei mehr als 10 bis zu 11 Stunden. Besonders lange Öffnungszeiten von mehr als 11 Stunden bieten dort 21 % der Einrichtungen an. Deutschlandweit betrug die durchschnittliche Öffnungsdauer 2019 9,3 Stunden (vgl. Tab. HF01.4-12W). Innerhalb der Länder schwankte die mittlere Öffnungsdauer zwischen 8,3 Stunden in Niedersachsen und 11,2 Stunden in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Abb. HF-01.4-6).

Um 7.30 Uhr haben 92,9 % aller Einrichtungen geöffnet. Vor 6.00 Uhr öffnen nur 0,7 % der Einrichtungen. Der Anteil der geöffneten Einrichtungen nimmt erst gegen 7.00 Uhr deutlich zu: Öffnen 19,1 % vor 7.00 Uhr, sind es 58,5 %, die vor 7.15 Uhr öffnen. Hinsichtlich der Öffnungszeiten zeigen sich regionale Unterschiede: In den östlichen Ländern öffnen über die Hälfte der Einrichtungen bereits vor 6.15 Uhr (62 %). In den westlichen Ländern hat mehr als die Hälfte der Einrichtungen erst um 7.15 Uhr geöffnet (58,5 %). Auf Länderebene fällt dieser Befund z.T. noch deutlicher aus: In Sachsen-Anhalt öffnen 85,7 % der Einrichtungen vor 6.15 Uhr. Im Saarland sind es nur 0,2 %. Auffällig ist zudem, dass in den Stadtstaaten Berlin und Bremen um 7.30 Uhr nur 76,7 bzw. 71,9 % der Einrichtungen geöffnet haben, wohingegen es in den meisten anderen Ländern deutlich über 90 % sind (Tab. HF01.4-13W). Mehr als die Hälfte aller Kindertageseinrichtungen in Deutschland schließt vor 17.00 Uhr (58,4 %), ein Drittel beendet das Angebot bereits vor 16.30 Uhr (34,3 %). Um 18.30 Uhr haben nur noch 1,1 % geöffnet. Auch hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Ländergruppen: In den östlichen Ländern schließen 4,9 % der Einrichtungen vor 16.30 Uhr. Ein Viertel der Einrichtungen hat um 17.30 Uhr noch geöffnet (25,3 %). In den westlichen Ländern schließen 41,2 % vor 16.30 Uhr. 92,9 % der Einrichtungen haben um 17.15 Uhr geschlossen (vgl. Tab. HF01.4-13W).

Kinder, bei denen die Kindertagesbetreuung über Mittag unterbrochen wird, stellen die Ausnahme dar. Nur 1,8 % aller Einrichtungen unterbrechen ihr Betreuungsangebot. Diese Einschränkung des Betreuungsangebots betrifft 2,1 % der Kinder unter 3 Jahren und 5,2 % der Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt. Hier zeigen sich deutliche regionale Unterschiede, mit denen sich die Eltern arrangieren müssen. In den östlichen Ländern ist dieses Phänomen nicht existent.[16] Auffällig ist vor allem Rheinland-Pfalz, wo bei 21 % der unter 3-Jährigen und 22,7 % der über 3-Jährigen die Kindertagesbetreuung über Mittag unterbrochen wird. In Baden-Württemberg trifft dies auf 20,1 % bei den älteren Kinder zu. In diesem Land wird bei 7,6 % der Einrichtungen die Kindertagesbetreuung über Mittag unterbrochen. In den übrigen Ländern sind es zwischen 0 und 2,4 % (vgl. Tab. HF01.4-14W).

Die Daten der amtlichen Statistik zu den Öffnungszeiten zeigen, dass die meisten Einrichtungen zwischen 7.00 und 7.30 Uhr öffnen und am Nachmittag zwischen 16.30 und 17.15 Uhr schließen. Ob außerhalb dieser Zeiten bei den Eltern ein Betreuungsbedarf vorliegt, lässt sich anhand der KiBS-Daten analysieren (vgl. Infobox HF-01.2). Der Bedarf wird zunächst unabhängig davon berichtet, an wie vielen Wochentagen die Eltern eine Betreuung zu diesen Zeiten benötigen. Grundlage bilden alle Eltern, die einen generellen Bedarf an institutioneller Betreuung angegeben haben (vgl. Infobox HF-01.1). Von allen Eltern geben 33 % an, dass ein Betreuungsbedarf am Morgen vor 7.15 Uhr, am Nachmittag nach 17.00 Uhr oder zu beiden Zeitpunkten vorliegt. Die Bedarfe unterscheiden sich nicht nach dem Alter des Kindes (vgl. Tab. HF-01.4-1).

Der elterliche Bedarf an erweiterten Betreuungszeiten unterscheidet sich auf Länderebene. In den westlichen Flächenländern Bayern und Niedersachsen sowie den Stadtstaaten Hamburg und Bremen ist der Bedarf am geringsten. In den östlichen Flächenländern Thüringen und Sachsen-Anhalt am höchsten. Zwischen den Altersgruppen zeigen sich die größten Unterschiede in Sachsen und Thüringen. In diesen Ländern liegt der Bedarf an erweiterten Betreuungszeiten bei 3-Jährigen bis zum Schuleintritt 7 bzw. 10 % höher als bei unter 3-Jährigen (vgl. Abb. HF-01.4-7).

An wie vielen Wochentagen die Betreuung zu den frühen bzw. späten Betreuungszeiten von den

15 Dieser Befund fällt durch Berlin, wo 11,6 % der Einrichtungen weniger als 9 Stunden offen haben, etwas schwächer aus, als er sich in den meisten östlichen Ländern darstellt.

16 Eine quantitativ zu vernachlässigende Ausnahme stellt hier Sachsen mit 11 Kindern zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt dar, deren Kindertagesbetreuung über Mittag unterbrochen wird.

Eltern benötigt wird, ist Tabelle HF-01.4-2 zu entnehmen. Die Verteilung zeigt deutlich, dass bei den meisten Eltern, die einen Bedarf an erweiterten Betreuungszeiten artikuliert haben, der Bedarf an 5 Tagen in der Woche vorliegt. Es stellt daher für diese Familien keine Ausnahmesituation dar, vielmehr benötigen sie die Kindertagesbetreuung zu diesen Öffnungszeiten regelmäßig.

Infobox HF-01.2 Definition des Bedarfs an erweiterten Betreuungszeiten in KiBS

Es handelt sich um elterliche Betreuungsbedarfe, die über die Kernzeit hinausgehen. Eltern haben einen Bedarf außerhalb der Kernzeit, wenn sie für mindestens einen Wochentag einen Betreuungsbedarf vor 7.15 Uhr morgens und/oder nach 17.00 Uhr nachmittags genannt haben. Der Bedarf kann sich allein auf die Zeit vor 7.15 Uhr, nur auf die Zeit ab 17.00 Uhr oder auf beide Zeiten gleichzeitig beziehen (Hubert/Anton/Kuger 2021).

Gründe, warum keine Kindertagesbetreuung genutzt wird

Wie die dargestellten Inanspruchnahmequoten zeigen, besuchen Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt unabhängig vom sozioökonomischen Status der Familie oder einem Migrationshintergrund nahezu alle eine Kindertagesbetreuung. Die Betreuungsquote bei den 1- und 2-Jährigen liegt noch deutlich unter jener der 3-Jährigen bis Schuleintritt und wird durch die unterschiedlichen familiären Gegebenheiten beeinflusst. Allgemein werden als Gründe für die Nichtnutzung einer öffentlich geförderten Kindertagesbetreuung bei unter 3-Jährigen von den Eltern das Alter des Kindes, die guten Erfahrungen mit der Erziehung zu Hause und der Wunsch, das Kind lieber selbst erziehen zu wollen, genannt (vgl. Abb. HF-01.4-8).[17]

Wie in Kap. 4.1.2 dargestellt, liegt bei Familien mit Migrationshintergrund häufig ein Betreuungswunsch vor, welcher aber seltener realisiert wird. Bei Betrachtung der Gründe für die Nichtnutzung einer Kindertagesbetreuung, differenziert nach dem Migrationsstatus der Familie, sind die am häufigsten genannten Gründe im Vergleich zu Familien ohne Migrationshintergrund identisch.[18] Bei Gründen, die beispielsweise Zugangshürden betreffen, werden jedoch Unterschiede deutlich. Der Anteil an Familien mit Migrationshintergrund, die angeben, einen Platz gewollt, aber nicht bekommen zu haben, liegt mit 21 % um 8 % höher als bei Familien ohne Migrationshintergrund. Ähnliches zeigt sich bei der Angabe zu „kein Angebot in erreichbarer Nähe“ (19 zu 10 %). Auch die Kosten, das Scheitern der Eingewöhnung des Kindes, die ungenügende Berücksichtigung von Ernährungsvorstellungen oder der Kultur sowie die Befürchtung von schlechten Einflüssen werden etwas öfter von Familien mit als von Familien ohne Migrationshintergrund genannt (vgl. Tab. HF01.4-16W).

Eltern, deren Kinder ein Angebot der Kindertagesbetreuung nutzen, wurden anhand verschiedener Kriterien gefragt, wie wichtig ihnen diese bei der Auswahl der Kindertageseinrichtung bzw. Tagespflegeperson waren.

Am wichtigsten sind Eltern bei der Auswahl der Kindertagesbetreuung strukturelle Komponenten wie die Nähe zum Wohnort, Ausstattung und Räumlichkeiten sowie Öffnungszeiten. Zusätzlich legen sie viel Wert auf eine „ausreichende“ Anzahl an Betreuungspersonen und das Essen in der Kindertagesbetreuung (vgl. Abb. HF-01.4-9). Die Öffnungszeiten sind bei der Wahl der Kindertagesbetreuung ein ausschlaggebender Faktor. Aufgrund des steigenden Bedarfs an Flexibilität und der wachsenden Wichtigkeit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf stellen passende Öffnungszeiten einen elementaren Aspekt eines bedarfsgerechten Angebots dar.

HF-01.5 Zusammenfassung

Trotz des intensiven Ausbaus von Angeboten der Kindertagesbetreuung existiert im Bundesdurchschnitt weiterhin eine Lücke in Bezug auf bestimmte Bedarfe. Insbesondere bei den unter 3-Jährigen liegt die geäußerte Bedarfsquote über der tatsächlichen Nutzungsquote. Neben dem

17 Werden nur Kinder im Alter von 1 und 2 Jahren berücksichtigt, liegt der Anteil bei „Kind noch zu jung“ etwas höher, jedoch werden die gleichen drei Hauptgründe genannt. Eine detaillierte Darstellung der Gründe für die Nichtinanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung nach Ländern befindet sich im Online Anhang, vgl. HF01.4-15W

18 In der KiBS-Studie wird Migrationshintergrund so definiert, dass das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde.

Abb. HF-01.4-8: **Gründe der Nichtinanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung 2019 bei unter 3-Jährigen (in %)**

Hinweis: Werte unter 5 % werden aus statistischen Gründen nicht ausgewiesen.
Quelle: DJI, Kinderbetreuungsstudie (KiBS) U12 2019, Daten gewichtet, Berechnungen des DJI, n=3.758–4.109

Abb. HF-01.4-9: **Wichtigkeit der Auswahlkriterien bei der Wahl der Kindertagesbetreuung 2019**

Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) U12 2019, Daten gewichtet, Berechnungen des DJI, n=13.828–15.158

quantitativen Bedarf der Eltern sind auch die Bedarfe auf qualitativer Ebene nicht vollständig gedeckt. Das bloße Vorhandensein eines Betreuungsangebots sagt erst einmal nichts über dessen Bedarfsgerechtigkeit aus. Es zeigen sich beispielsweise Diskrepanzen zwischen den gebuchten und gewünschten Betreuungsumfängen sowie bei den Öffnungszeiten. Hier lassen sich regionale Unterschiede beim qualitativen Ausbau ausmachen – die östlichen Länder erscheinen aufgrund historisch anderer Vorbedingungen besser auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie abgestimmt, z. B. was Öffnungs- und Schließzeiten, aber auch Betreuungsumfänge angeht. In gewisser Weise haben diese Länder eine Vorbildfunktion inne, wenn es um die Ermöglichung elterlicher Erwerbstätigkeit geht. So wie sich in den westlichen Ländern FBBE im Zeitverlauf in der Normalbiografie etabliert hat, erscheint auch eine schrittweise Veränderung der institutionellen Betreuungslandschaft zielführend. Damit der weitere Ausbau möglichst bedarfsgerecht gestaltet werden kann, sind Informationen auf kleinräumiger Ebene sowie Elternwünsche und -bedarfe zu berücksichtigen. Es gilt, abseits der Bereitstellung einer quantitativ hinreichenden Anzahl an Betreuungsangeboten auch die Bedarfe spezifischer Subgruppen, wie z. B. Kindern mit Behinderung oder einem Migrationshintergrund, verstärkt in den Blick zu nehmen. Dies gilt sowohl für neu zu schaffende Betreuungsplätze als auch für die Optimierung bestehender Angebote. Im Bereich der Zugänglichkeit zeigten sich Unterschiede bei den Gründen einer Nichtnutzung, die auf den familiären Hintergrund zurückzuführen sind. Diese Zugangshürden gilt es, in Zukunft im Sinne eines bedarfsgerechten Angebots abzubauen, damit alle Kinder die gleiche Chance auf FBBE haben. Hier sollten alle Aspekte des FBBE-Begriffs im Sinne eines bedarfsgerechten Angebots Berücksichtigung finden, sodass der Fokus nicht auf der reinen Betreuung liegt.

Literatur

Alt, Christian/Anton, Jeffrey/Gedon, Benjamin/Hubert, Sandra/Hüsken, Katrin/Lippert, Kerstin/Schickle, Valerie (2019): DJI-Kinderbetreuungsreport 2019: Inanspruchnahme und Bedarf aus Elternperspektive im Bundesländervergleich. München

Alt, Christian/Heitkötter, Martina/Riedel, Birgit (2014): Kita und Kindertagespflege für unter Dreijährige aus Sicht der Eltern - gleichrangig, aber nicht austauschbar? Nutzerprofile, Betreuungspräferenzen und Zufriedenheit der Eltern auf Basis des DJI-Survey (AID:A). In: Zeitschrift für Pädagogik, 60. Jg., H. 5, S. 782–801

Alt, Christian/Linberg, Anja/Langmeyer, Alexandra/Kuger, Susanne (2021): Private-Public-Partnership – Zum Betreuungsmix von Kindern bis zum Ende der Grundschule. In: Kuger, Susanne/Walper, Sabine/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland 2019. Bielefeld, S. 52–56

Anton, Jeffrey/Hubert, Sandra/Kuger, Susanne (2021): Der Betreuungsbedarf bei U3- und U6-Kindern: DJI–Kinderbetreuungsreport 2020: Studie 1 von 8. München

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld

Becker, Birgit (2010): Wer profitiert mehr vom Kindergarten? In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62. Jg., H. 1, S. 139–163

Becker, Birgit (2012): Ethnische Bildungsungleichheit in der frühen Kindheit: Ergebnisse aus dem Projekt ESKOM-V. In: Frühe Bildung, 1. Jg., H. 3, S. 150–158

Becker, Birgit/Biedinger, Nicole (2016): Ethnische Ungleichheiten in der vorschulischen Bildung. In: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Wiesbaden, S. 433–474

Berth, Felix (2019): Vom Argwohn zur Akzeptanz. Der Wandel der Einstellungen zu nicht-mütterlicher Kindertagesbetreuung in Deutschland. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 14. Jg., H. 4, S. 446–459

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland; Stellungnahme der Bundesregierung; Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ); Rheinland-Pfalz

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2015): Fünfter Bericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes: Bericht der Bundesregierung 2015 über den Stand des Ausbaus der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2014 und Bilanzierung des Ausbaus durch das Kinderförderungsgesetz. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2016): Gleiche Chancen durch frühe Bildung: Gute Ansätze und Herausforderungen im Zugang zur Kindertagesbetreuung. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2019): Gute Betreuung ist keine Frage der Uhrzeit – Erfahrungen mit bedarfsgerechten Kinderbetreuungszeiten. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): Kinderbetreuung Kompakt: Ausbaustand und Bedarf 2019. Berlin

Fuchs-Rechlin, Kirsten/Bergmann, Christian (2014): Der Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige – zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17. Jg., H. 2, S. 95–118

Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kaufhold, Gudula/Thuilot, Mareike/Webs, Tanja (2014): Der U3-Ausbau im Endspurt: Analysen zu kommunalen Betreuungsbedarfen und Betreuungswünschen von Eltern. Dortmund

Geinger, Freya/Haute, Dorien van/Roets, Griet/Vandenbroeck, Michel (2015): Integration and alignment of services including poor and migrant families with young children. In: Integrated Systems for Children and Families – Continuity and Alignment of Services. Bd. 9. Dublin, S. 33–35

Hogrebe, Nina (2016): Segregation im Elementarbereich: Mobilität und Trägerschaft. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 9. Jg., H. 1, S. 20–33

Hubert, Sandra/Anton, Jeffrey/Kuger, Susanne (2021): Randzeiten: Der Bedarf an erweiterten Betreuungszeiten in Deutschland. München

Hüsken, Katrin/Alt, Christian (2017): Bedingungsfaktoren der Umsetzung von Betreuungswünschen in der frühen Kindheit und in der Grundschule. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 12. Jg., H. 4, S. 455–468

Jessen, Jonas/Spieß, C. Katharina/Waights, Sevrin/Judy, Andrew (2020): Gründe für unterschiedliche Kita-Nutzung von Kindern unter drei Jahren sind vielfältig. In: DIW Wochenbericht, 87. Jg., H. 14, S. 267–275

Klinkhammer, Nicole (2008): Flexible und erweiterte Angebote in der Kinderbetreuung: Entwicklungstrends – Ansätze – Kontroversen: Zusammenfassung einer Recherche. München

Klinkhammer, Nicole (o. D.): Flexibilität ermöglichen, Qualität sichern. In: Flexible Kinderbetreuung-Online-Handbuch. URL: http://www.iaq.uni-due.de/projekt/sites/flexiblekinderbetreuung/documents/klinkhammer_flekibe1107.pdf

Kuger, Susanne/Kluczniok, Katharina (2008): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 159–178

Maywald, Jörg (2020): Kindeswohl oder Elterninteressen? In: Frühe Bildung, 9. Jg., H. 1, S. 33–35

Olszenka, Ninja/Meiner-Teubner, Christiane (2020): Kinder in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege. In: Lochner, Susanne/Jähnert, Alexandra (Hrsg.): DJI Kinder- und Jugendmigrationsreport. Bielefeld, S. 94–106

Rauschenbach, Thomas/Mühlmann, Thomas/Schilling, Matthias/Pothmann, Jens/Meiner-Teubner, Christiane/Fendrich, Sandra/Tabel, Agathe/Feller, Nadine/Kopp, Katharina/Müller, Sylvia/Böwing-Schmalenbrock, Melanie (2019): Kinder- und Jugendhilfereport 2018: Eine kennzahlenbasierte Analyse. Opladen/Berlin/Toronto

Rauschenbach, Thomas/Züchner, Ivo (2008): Ungleichheit in der frühen Kindheit. In: Olk, Thomas (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden, S. 328–338

Roßbach, Hans-Günther (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München, S. 55–174

Roth, Tobias/Klein, Oliver (2018): Effekte politischer Reformen auf die außerfamiliäre frühkindliche Betreuungsbeteiligung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 70. Jg., H. 3, S. 449–467

Scholz, Antonia/Erhard, Katharina/Hahn, Sophie/Harring, Dana (2019): Inequalities in Access to Early Childhood Education and Care in Germany: The Equal Access Study: ICEC Working Paper Series - Volume 2. München

Tietze, Wolfgang (2012): Das Deutsche Kindergarten Gütesiegel als Instrument der Qualitätssteuerung. In: Ratermann, Monique/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Wiesbaden, S. 155–164

Vandenbroeck, Michel/Lazzari, Arianna (2014): Accessibility of early childhood education and care: A state of affairs. In: European Early Childhood Education Research Journal, 22. Jg., H. 3, S. 327–335

Waldfogel, Jane (2015): The role of preschool in reducing inequality. In: IZA World of Labor., H. 219. URL: https://wol.iza.org/uploads/articles/219/pdfs/role-of-preschool-in-reducing-inequality.pdf?v=1

HF-02 Fachkraft-Kind-Schlüssel

Catherine Tiedemann und Felix Wenger

HF-02.1 Einleitung

Pädagogische Fachkräfte spielen für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern eine zunehmend wichtigere Rolle, denn Kinder verbringen immer mehr Zeit in Kindertageseinrichtungen, sodass die Qualität von Kindertagesbetreuung noch mehr in den Fokus rückt. Um neben dem Betreuungsauftrag auch den Auftrag zur Bildung und Erziehung zu erfüllen, ist die Personalausstattung ein wichtiger Faktor. Dieses Strukturmerkmal wird in der wissenschaftlichen Literatur als eine zentrale Stellschraube erachtet, welche die Qualität der Kindertagesbetreuung mitbestimmt (BMFSFJ 2016).

Durch den Ausbau an Plätzen, erweiterte Betreuungszeiten sowie den Bedeutungszuwachs von Kindertagesbetreuung und die damit verbundenen Erwartungen an die Bildung und Betreuung der Kinder ergeben sich zusätzliche Personalbedarfe, um eine ausreichende Personalausstattung und somit gute pädagogische Qualität zu gewährleisten. Eine ausreichende Personalausstattung ermöglicht, individuell auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen sowie eine intensivere Auseinandersetzung mit der Interaktionsgestaltung[1] und mehr Zeit für die Beobachtung und Dokumentation von Bildungs- und Entwicklungsprozessen. Neben der direkten Arbeit mit den Kindern erfordert eine qualitative pädagogische Arbeit zudem die Planung und Vorbereitung von Aktivitäten, Abstimmungen im Team, Kooperation und Vernetzung mit anderen Akteuren im Sozialraum, den Austausch mit den Eltern und Dokumentationsaufgaben. Ausreichend Zeit für diese Tätigkeiten zu haben, erhöht die Zufriedenheit der pädagogisch Beschäftigten mit ihrer Arbeit und damit auch die Bindung an den Beruf (vgl. Kap. HF-03). Im Handlungsfeld 2 *Guter Fachkraft-Kind-Schlüssel* werden diese Aspekte aufgegriffen: Es soll eine angemessene Fachkraft-Kind-Relation (F-K-Relation) gesichert und eine Verbesserung des Personaleinsatzes vorangetrieben werden.[2]

Um den Personaleinsatz in Kindertageseinrichtungen abzubilden, kann zur Bemessung von Personalressourcen in einer Kindertageseinrichtung zum einen herangezogen werden, für wie viele Ganztagskinder eine Vollzeitkraft zur Verfügung steht (Personalschlüssel) und andererseits, wie viel Zeit welche pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern verbringen (F-K-Relation):

- Ein Personalschlüssel bildet – verkürzt ausgedrückt – das rein rechnerische Verhältnis zwischen der Anzahl der betreuten Kinder und den pädagogisch Tätigen (inkl. Auszubildende) bezogen auf Vollzeitäquivalente pro Gruppe ab. Das heißt, es wird anhand der Daten der Kinder- und Jugendhilfestatstik ermittelt, für wie viele ganztägig betreute Kinder eine vollzeitbeschäftigte Person im Mittel rechnerisch pro Gruppe zuständig ist (vgl. Infobox HF-02.1). Dabei werden nur die vertraglich vereinbarten Arbeits- und Betreuungszeiten berücksichtigt, sodass ein Anstellungsschlüssel beschrieben wird (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016).
- Die F-K-Relation wird vom Personalschlüssel abgeleitet und zusätzliche Parameter werden zur Bestimmung herangezogen: Hier sollen unter anderem Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit, durch Urlaub oder Krankheit bedingte Ausfälle sowie Fortbildungen, aber auch Abwesenheiten von Kindern Berücksichtigung finden. Somit soll die F-K-Relation näherungsweise die tatsächliche Betreuungssituation abbilden, also das Verhältnis wiedergeben, für wie viele Kinder jeweils eine pädagogische Fachkraft unmittelbar zu Verfügung steht. Auch hier ist in Rechnung zu stellen, dass in der Praxis das Zahlenverhältnis über den Tag

1 Insbesondere für interaktive, gemeinsame Erkundungs- und Nachdenkprozesse zwischen pädagogisch Tätigen und Kindern im Sinne eines entwicklungsförderlichen „Sustained Shared Thinking" (Siraj-Blatchford u. a. 2002).

2 Dabei ist zu beachten, dass die Anforderungen an den Personaleinsatz in den Bundesländern unterschiedlich geregelt sind und unterschiedliche Rahmenbedingungen in den Ländern gelten.

oder je nach Aktivitäten variieren kann (Viernickel/Schwarz 2009).[3]

HF-02.2 Stand der Forschung

Die Zusammenhänge und Auswirkungen von Merkmalen der Strukturqualität auf die in den Einrichtungen realisierte Prozessqualität und auf das Verhalten und die Entwicklung der Kinder ist in zahlreichen (hauptsächlich angloamerikanischen) Studien untersucht und belegt worden. Dabei determinieren strukturelle Merkmale die Qualität nicht, sondern bestimmen sie mit. So werden die Merkmale des „Eisernen Dreiecks der Strukturqualität" (ebd.) – Gruppengröße, Personalschlüssel bzw. F-K-Relation und Qualifikation des pädagogischen Personals – in den meisten Studien als zentrale Faktoren identifiziert. Bei diesen konnte ein signifikanter Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung nachgewiesen werden (ebd.; Roßbach 2005). Zusammenhänge mit der Prozessqualität konnten vor allem für die F-K-Relation und die einschlägigen Qualifikationen gezeigt werden: Bei pädagogischen Fachkräften, die für weniger Kinder zuständig sind und einschlägig frühpädagogisch qualifiziert sind, zeigt sich im Durchschnitt eine höhere Interaktionsqualität (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016).

Unter anderem in der „Study of Early Child Care and Youth Development" des National Institute of Child Health and Youth Development (NICHD SECCYD) wurden signifikante Zusammenhänge für Kinder bis zu 4,5 Jahren für die F-K-Relation, die Gruppengröße und Qualifikation des Personals und der Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion belegt (NICHD Early Child Care Research Network 2006). Auch für Deutschland wurden unter anderem in der European Child Care and Education Study (ECCE) signifikante Zusammenhänge zwischen der F-K-Relation und der Prozessqualität gefunden. Dies war auch für die USA der Fall, dagegen konnte in Spanien kein Zusammenhang nachgewiesen werden (Cryer u. a. 1999). Neben der Gruppengröße, dem Personal-Kind-Schlüssel und der Qualifikation konnte in der Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) auch für mittelbare pädagogische Arbeit in Kindergartengruppen nachgewiesen werden, dass diese die Qualität der pädagogischen Prozesse beeinflusst und auch in geringem Ausmaß den Entwicklungs- und Bildungsstand der Kinder (Tietze 2013). Andere Studien fanden ebenfalls Zusammenhänge mit strukturellen Merkmalen und der Prozessqualität, aber nicht in allen war die F-K-Relation ein entscheidender Faktor (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016).

Auch wenn mittelbare pädagogische Arbeit eher selten als Einflussgröße herangezogen wurde, gehört diese ebenfalls zu den strukturellen Rahmenbedingungen, die Prozessqualität in der Einrichtung beeinflussen können. Pädagogische Fachkräfte haben über die direkte Arbeit mit Kindern hinaus viele Aufgaben im Bereich der mittelbaren pädagogischen Arbeit. Dazu zählen u. a. Dokumentation, pädagogische Planung sowie Team- oder Elterngespräche. Diese Aufgaben sind zur umfassenden Erfüllung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags notwendig (Viernickel/Voss 2013). Für die Umsetzung ist ein angemessener Personalschlüssel eine Voraussetzung.

In der STEGE-Studie (Viernickel/Voss 2012) gab die Mehrzahl der Fach- und Leitungskräfte an, nicht ausreichend Zeit zur Verfügung für mittelbare pädagogische Arbeiten zu haben. Solche fehlenden Zeitkapazitäten zeichnen sich auch in der Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung" (Viernickel/Voss 2013) ab. In der letztgenannten Studie wurde in Ostdeutschland von den Fachkräften angegeben, dass sie im Median 6,2 %, in Westdeutschland im Median 9,1 % ihrer Arbeitszeit für mittelbare pädagogische Arbeit verwenden. Bei den Ausfallzeiten aller pädagogischen Fachkräfte gaben die Leitungskräfte für das Jahr 2010 an, dass diese im Durchschnitt 15 % betrugen.

Ebenfalls gibt es Hinweise auf Schwellenwerte für die F-K-Relation, bei deren Überschreiten die pädagogische Prozessqualität und das Wohlbefinden der Kinder negativ beeinflusst werden. So empfehlen Viernickel/Fuchs-Rechlin (2016) auf Basis von wissenschaftlichen Empfehlungen und fachpolitischen Forderungen für Kinder ab dem 13. Lebensmonat bis zur Vollendung des 3. Lebensjahres eine F-K-Relation von 1:4 und für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt von 1:9.

3 Zu Variation des Zahlenverhältnisses tragen unter anderem auch unterschiedliche Betreuungszeiten der Kinder oder die Anzahl der Teilzeitbeschäftigten bei.

Wie oben aufgeführt zeigt sich ein Zusammenhang von Interaktionsqualität und F-K-Relation. Als Merkmal der Prozessqualität ist die Gestaltung der Interaktionen zwischen pädagogisch Tätigen und den Kindern wichtig. Verschiedene Studien verweisen auf einen positiven Zusammenhang zwischen der Qualität der Interaktion von pädagogischer Fachkraft und Kind und verschiedenen kindlichen Entwicklungsbereichen, u. a. im kognitiv-leistungsbezogenen Bereich. Um Bildungserfahrungen machen zu können, ist für Kinder auch das Interaktionsformat entscheidend. Als besonders wirkungsvolle und entwicklungsförderliche Formen gelten dabei Prozesse des *Sustained Shared Thinking* (SST) (Hildebrandt u. a. 2016; Siraj-Blatchford u. a. 2002).

Kinder lernen unter anderem von erwachsenen Bezugspersonen: zum einen durch soziale Interaktion, zum anderen durch eine emotionale Beziehung zu ihnen. Bildungsprozesse in der frühen Kindheit werden von diesen Interaktionsprozessen beeinflusst (Ahnert 2014). Dabei übernehmen erwachsene Bezugspersonen – im Fall der Kindertagesbetreuung die pädagogische Fachkraft – verschiedene Funktionen: Sie sind Beziehungspartnerinnen bzw. -partner und bieten eine sichere Basis (Bindungs-Explorations-Balance);[4]. unterstützen bei der Aneignung kognitiven und sozialen Wissens und sollten für einen Bildungsraum Kindertageseinrichtung sorgen, der Eigenaktivität und forschendes Lernen ermöglicht (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016; Beckh u. a. 2015). Die Beziehungsgestaltung in der Kindertagesbetreuung bildet die Grundlage dafür, dass sich Kinder bestmöglich entwickeln und lernen können (Tietze 2013)

Damit pädagogische Fachkräfte eine an diesen fachlichen Prinzipien orientierte Pädagogik umsetzen können, müssen die strukturellen Rahmenbedingungen gegeben sein. So sollten u. a. eine kontinuierliche Anwesenheit, eine gute Erreichbarkeit der pädagogischen Fachkräfte sowie die Möglichkeit von Zeiten für eine Eins-zu-Eins-Betreuung oder eine Betreuung in kleinen Gruppen vorhanden sein. Auch mit Blick auf die pädagogischen Fachkräfte sollten durch die Gleichzeitigkeit von Bedürfnissen der Kinder keine dauerhaften stresserzeugenden Situationen entstehen, die Gelegenheit gegeben sein, die Gruppendynamik zu überschauen und diese durch ihr Verhalten regulieren zu können (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016). Entscheidend für die pädagogische Qualität der Interaktionen ist neben den strukturellen Rahmenbedingungen die Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte mit der Arbeitsorgranisation in der Kindertageseinrichtung. So kann als subjektiver Indikator Zufriedenheit als Bedingungsfaktor für pädagogische Qualität herangezogen werden. Pädagogisch Tätige sehen laut einer Studie von Julia Schütz (2009) Arbeitszufriedenheit als Bedingung für pädagogische Qualität und dabei auch im direkten Zusammenhang mit den Arbeitsbedingungen.

Je nach Perspektive des Betrachters spielen die unterschiedlichen Anforderungen in die Vorstellung von Qualität hinein und können diese beeinflussen. Aus Perspektive der Fachkräfte können Anforderungen an ihre Arbeitsbedingungen wie z. B. ausreichend Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit entscheidend sein, aber auch für Eltern spielen strukturelle wie inhaltliche Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle bei der Auswahl der Kindertageseinrichtung (Anders/Roßbach 2019).Auch wenn die elterliche Zufriedenheit in Studien meist sehr hoch ausfällt, beziehen Eltern Qualitätsaspekte bei der Bewertung der Kita mit ein. So unterscheidet sich die Zufriedenheit mit der Kindertageseinrichtung insbesondere bei den Aspekten „Betreuer-Kind-Relation“ sowie bei den Einflussmöglichkeiten der Eltern (Camehl u. a. 2015).

HF-02.3 Herleitung der Indikatoren

Da gesicherte Daten durch die KJH-Statistik zu vertraglich vereinbarten Arbeitszeiten und Betreuungszeiten der Kinder vorliegen, wird als Vergleichsgröße der *Personalschlüssel* herangezogen. Dieser stellt eine geeignete empirische Grundlage und eine zuverlässige Größe dar und wird als ein Indikator für dieses Handlungsfeld berichtet.[5] Personalschlüssel werden für unterschiedliche Gruppenformen in der Einrichtung berechnet. Dabei spielt das Alter der Kinder eine zentrale

4 Das Konzept der Bindungs-Explorations-Balance stellt die Wechselwirkung Bindungsverhalten und Explorationsverhalten dar und gesteht der Bindungsperson eine aktive Rolle zu, beispielsweise kann eine Bindungsperson eine begleitende Rolle bei der Umwelterkundung des Kindes übernehmen (vgl. u. a. Drieschner 2011; Ahnert 2014)

5 Zur Berechnung des Personalsschlüssels siehe Infokasten HF-02.1.

Rolle, da der Betreuungsaufwand je nach Altersstruktur der Gruppe variiert. Dies gilt auch für Gruppen mit Kindern mit speziellem Förderbedarf. Als Kennzahlen für die Ausgangslage werden die Personalschlüssel in Gruppen für Kinder im Alter von unter 3 Jahren und im Alter von 3 bis zum Schuleintritt herangezogen.[6] Dabei wird auch ein Personalschlüssel für diese Altersgruppen nach Anteilen von Kindern mit nicht deutscher Familiensprache[7] betrachtet, für andere Gruppen mit Kindern mit Förderbedarf, beispielsweise für Gruppen in denen (auch) Kinder sind, die Eingliederungshilfe erhalten, wird vorerst aufgrund von methodischen Einschränkungen kein Personalschlüssel berechnet. Perspektivisch soll anhand der KJH-Statistik ein Personalschlüssel für diese Gruppen berichtet werden.

Trotz der Aussagekraft der berichteten Befunde basiert die Berechnung des Personalschlüssels auf einigen Vorannahmen: So gibt es Aspekte, welche bei einer Betrachtung von Personalschlüsseln berücksichtigt werden müssen: unter anderem, welches Personal zu welchen Anteilen einbezogen wird, das Alter der Kinder zum Zeitpunkt der Erhebung und die Abgrenzung der Gruppenformen oder auch Unterschiede in den Betreuungszeiten. Darüber hinaus werden die Personalschlüssel, die hier dargestellt werden, nur für Einrichtungen mit Gruppenstruktur berichtet. Aufgrund der Heterogenität von Einrichtungen ohne Gruppenstruktur, u. a. was die Alterszusammensetzung angeht, sind die berechneten Ergebnisse nur bedingt generalisierbar und werden hier nicht ausgewiesen (Böwing-Schmalenbrock 2019). Insgesamt soll die Berechnung zukünftig weiterentwickelt werden bzw. sollen zusätzliche Aspekte für die Berechnung mit aufgenommen werden.

Um neben dem Personalschlüssel als rechnerischer Größe, Hinweise auf die tatsächliche Anwesenheit der pädagogisch Tätigen in der Gruppe zu erhalten, werden Daten aus der OECD-Studie „TALIS Starting Strong“ zur Aufwendung der Arbeitszeit berichtet. Es ist unstrittig, dass pädagogische Fachkräfte Zeiten über die Arbeit mit den Kindern hinaus benötigen, um beispielsweise pädagogische Planungen vorzunehmen, für Dokumentationsaufgaben, Elternarbeit usw. Hinzu kommen Ausfallzeiten durch Urlaub, Abwesenheit durch Fortbildungen oder Krankheit. Zur Sicherung einer guten F-K-Relation sind die Berücksichtigung von Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit sowie der Umgang mit Personalausfällen durch Fehlzeiten wichtige Faktoren. Ein weiterer Indikator ist daher *Mittelbare pädagogische Arbeits- und Ausfallzeiten*.

Daneben wird als weiterer Indikator die *Zufriedenheit der pädagoigschen Fachkräfte und der Erziehungsberechtigten* mit einbezogen. Auf Basis der Studie „K2ID“ und KiBS wird auf die Zufriedenheit mit Aspekten u. a. der Gruppengröße aus Sicht von verschiedenen Akteursgruppen eingegangen. Ebenfalls werden aus der OECD-Studie Daten zur Arbeitsbelastung dargelegt, um Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit und die Umsetzbarkeit von fachlichen Prinzipien zu ermitteln. Hier wird ebenfalls die Perspektive der Erziehungsberechtigten zur Zufriedenheit mit der Betreuung (u. a. mit Aspekten zur Gruppengröße oder mit der Anzahl der Betreuungspersonen) betrachtet, da diese mit den pädagogisch Tätigen kooperieren sollen, insbesondere in Hinblick auf Bildungs- und Erziehungsverantwortung unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und des Wohlbefinden des Kindes (Michl/Geier 2019).

Infobox HF-02.1 Personalschlüssel

Der Personalschlüssel ist eine rechnerische Größe, die auf Grundlage der Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik gebildet wird. Der Personalschlüssel bildet in den unterschiedlichen Kita-Gruppen rein rechnerisch den Personalressourceneinsatz ab und gibt ein standardisiertes Bild der Betreuungssituation wieder. Er basiert auf den vereinbarten Betreuungs- und den vertraglich geregelten Beschäftigungszeiten (jeweils zum Stichtag 1. März), die in der KJH-Statistik

6 Weitere Gruppenformen für Einrichtungen mit Gruppenstruktur werden in einer Übersicht im Anhang bei den Daten zu Abb. HF02.4-1 bzw. HF02.4-2 dargestellt.

7 In Gruppen, in denen ein höherer Anteil an Kindern mit nicht deutscher Familiensprache vertreten ist, lässt sich annehmen, dass ein erhöhter Förderbedarf besteht (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016). So sinkt nach Kratzmann u. a. (2013) in Kindertageseinrichtungen die Qualität der sprachlichen Interaktion ab einem Anteil von ca. 37 % Kindern mit Migrationshintergrund (Kuger/Kluczniok 2008, vgl. auch). In der BiKS-Studie (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter) wurden Bildungsverläufe von hessischen und bayrischen Kindern im Alter von 3 bis 10 Jahren untersucht. Bei der Auswertung gab es einen Fall, der nicht ins Schema passte: In einer Einrichtung mit 80 % Kindern mit Migrationshintergrund war die Qualität des Sprachverhaltens auf einem hohen Niveau. Als Erklärungsansatz wurde die Bedeutung, die der Erstsprache des Kindes beigemessen wird, genannt. hier zeigte sich ein negativer Zusammenhang, wenn die ErzieherIn die Erstsprache einbeziehen möchte (Kratzmann u. a. 2013).

angegeben werden. Der Personalschlüssel je Gruppenform wird errechnet, indem je Gruppenform die Ganztagsbetreuungsäquivalente der Kinder ins Verhältnis mit den Vollzeitbeschäftigungsäquivalenten der pädagogisch Tätigen gesetzt werden. Dazu werden die vertraglich vereinbarten wöchentlichen Betreuungsumfänge auf eine wöchentliche Betreuungszeit von 40 Stunden relativiert. Für das gesamte pädagogische Personal, das in der jeweiligen Gruppenform tätig ist, wird ein Vollzeitbeschäftigungsäquivalent berechnet. Hier wird die vertraglich vereinbarte wöchentliche Arbeitszeit auf eine Wochenarbeitszeit von 39 Stunden bezogen. Dabei wird der Beschäftigungsumfang von gruppenübergreifend pädagogisch tätigen Personen sowie von freigestelltem Leitungspersonal gleichmäßig auf alle Gruppen in der Kindertageseinrichtung verteilt. Es wird die gesamte vertragliche Arbeitszeit mit einbezogen. Wie die Arbeitszeit verwendet wird, findet in der KJH-Statistik keine Berücksichtigung (Böwing-Schmalenbrock 2019; Fuchs-Rechlin 2013). Dabei sollte der Personalschlüssel möglichst vor dem Hintergrund weiterer Rahmenbedingungen interpretiert werden, wie u. a. der Qualifikation des Personals, der Gruppengröße oder der Alterszusammensetzung der Gruppe.

Was sagt der Personalschlüssel aus?

Das berechnete Verhältnis gibt wieder, für wie viele ganztags betreute Kinder eine in Vollzeit tätige Person zuständig ist (1:XX). Das heißt, je geringer der Wert ist, desto günstiger stellt sich die Betreuungskonstellation dar, da rechnerisch auf eine pädagogisch tätige Vollzeitkraft entsprechend weniger Ganztagsbetreuungsplätze entfallen. Es werden hierbei die gruppenbezogenen Mediane ausgewiesen.

Welches Personal wird mit einbezogen?

Der Personalschlüssel wird über das gesamte zur Verfügung stehende pädagogische Personal, das in der jeweiligen Gruppenform tätig ist, berechnet. Das heißt, es werden ebenfalls Personen, die noch in Ausbildung sind, sowie Praktikantinnen und Praktikanten berücksichtigt. Perspektivisch ist angedacht, ebenfalls einen fachkraftbezogenen Personalschlüssel zu berechnen.

HF-02.4 Beschreibung der Ausgangslage

Für die Beschreibung der Ausgangslage werden im Folgenden die drei Indikatoren des Handlungsfeldes, basierend auf den Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik sowie Daten der OECD-Studie TALIS Starting Strong (vgl. Kap. III), der Studie Studie K²ID (vgl. Kap. III) sowie aus der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) (vgl. Kap. III) deskriptiv dargestellt.

Personalschlüssel

In Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren stehen 2019 in Deutschland einer Vollzeitkraft 3,9 Kinder (Ganztagsbetreuungsäquivalente) gegenüber. Auf Länderebene zeigen sich deutliche Unterschiede: So ist in den ostdeutschen Ländern das Personal im Durchschnitt für mehr Kinder zuständig als in Westdeutschland. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in Ostdeutschland die Gruppen häufiger altershomogen organisiert sind und auch das Personal im Durchschnitt eine höhere Qualifikation aufweist. Im Jahr 2019 ist in Bremen eine Vollzeitkraft für 2,8 ganztags betreute Kinder zuständig, in Mecklenburg-Vorpommern sind es dagegen 5,7 ganztags betreute Kinder pro Vollzeitkraft (vgl. HF-02.4-1).

In Gruppen mit Kindern ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt kommen 2019 bundesweit 8,3 ganztagsbetreute Kinder auf eine Vollzeitkraft. Auch hier zeigen sich deutliche Unterschiede nach Ländern und ein Ost-West-Unterschied für die ostdeutschen Flächenländer. In den ostdeutschen Flächenländern werden 2019 in Sachsen-Anhalt 10,3 ganztagsbetreute Kinder je Vollzeitkraft betreut, in Mecklenburg-Vorpommern sind es 12 ganztagsbetreute Kinder. In Berlin werden dagegen mit 7,8 ganztagsbetreuten Kindern weniger Kinder von einer Vollzeitkraft betreut. In den westdeutschen Ländern reicht die Spanne von 6,5 ganztagsbetreuten Kindern pro Vollzeitkraft in Baden-Württemberg bis zu 8,9 ganztagsbetreuten Kinder pro Vollzeitkraft im Saarland (vgl. HF-02.4-1).

2019 werden in Deutschland in Gruppen von unter 3-Jährigen mit einem Anteil von über 25 % Kindern mit nicht deutscher Familiensprache von einer/einem vollzeitbeschäftigten pädagogisch Tätigen 0,6 Kinder weniger betreut als in Gruppen

Abb. HF-02.4-1: **Personalschlüssel in Gruppen für Kinder im Alter von unter 3 Jahren sowie 3 Jahren bis zum Schuleintritt 2019 nach Ländern (Median)**

Hinweis: Alle Gruppenformen ohne Gruppen, in denen (auch) Kinder mit Behinderung betreut werden. Eine in Vollzeit tätige Person : X,X ganztags betreute Kinder (Median)
Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2019; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Abb. HF-02.4-2: **Personalschlüssel in Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren sowie Kindern von 3 bis zum Schuleintritt 2019 nach Anteil der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache in der Gruppe und Ländern (Median)**

Hinweis: Alle Gruppenformen ohne Gruppen, in denen (auch) Kinder mit Behinderung betreut werden. Eine in Vollzeit tätige Person : X,X ganztags betreute Kinder (Median)
Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2019; Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

Tab. HF-02.4-1: **Durchschnittliche Wochenarbeitsstunden des pädagogischen Personals, Gesamtzeit und mit Kindern verbrachte Zeit 2018 (Mittelwerte, Ü3- und U3-Teilstudie)**

	Gesamt	
	MW	S.E.
U3: Wochenstunden gesamt	34,7	0,35
U3: Wochenstunden am Kind	28,9	0,37
Ü3: Wochenstunden gesamt	34,2	0,35
Ü3: Wochenstunden am Kind	27,8	0,32

Quelle: TALIS Starting Strong, 2018 gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n =996–1.260

mit einem niedrigeren Anteil von Kindern mit nicht deutscher Familiensprache. Auch in Kindergartengruppen wird bundesweit fast ein ganztagsbetreutes Kind (−0,9) weniger von einer Vollzeitkraft betreut, wenn der Anteil der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache über 25 % liegt (vgl. HF-02.4-2).

In den meisten Ländern sind in Gruppen mit unter 3-Jährigen und mit einem Anteil von über 25 % Kindern mit nicht deutscher Familiensprache die pädagogisch Tätigen durchschnittlich für etwa gleich viele Kinder verantwortlich. Dabei reichen die Abweichungen von −0,2 weniger Kindern bis +0,1 mehr Kinder. In Berlin, Brandenburg (−0,6) und Mecklenburg-Vorpommern (−0,5) ist der Personalschlüssel in diesen Gruppen niedriger. In Gruppen mit Kindern von 3 Jahren bis Schuleintritt mit einem Anteil von Kindern mit nicht deutscher Familiensprache von über 25 % ist dagegen der Personalschlüssel in fast allen Ländern niedriger. In Baden-Württemberg und im Saarland gibt es dagegen keinen Unterschied im Personalschlüssel, je nachdem wie hoch der Anteil von Kindern mit nicht deutscher Familiensprache ist (vgl. HF-02.4-2).

Mittelbare pädagogische Arbeits- und Ausfallzeiten

Die Ergebnisse der OECD-Studie TALIS Starting Strong zeigen, dass die meiste Arbeitszeit direkt am Kind erfolgt (U3: 29 Wochenstunden, Ü3: 28 Wochenstunden), also für das pädagogische Personal kaum Zeit zur Verfügung steht, mittelbar pädagogisch zu arbeiten. Außerdem ist zu beachten, dass die hier erhobenen Arbeitszeiten nicht die vertraglich festgelegte Arbeitszeit wiedergeben, sondern die tatsächlichen Arbeitszeiten (Tab. HF-02.4-1)[8]

Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte, der Einrichtungsleitung und der Eltern

Im Rahmen der K²ID-Studie wurden pädagogische Fachkräfte, die Einrichtungsleitungen und die Eltern nach ihrer Zufriedenheit mit der Gruppengröße und der F-K-Relation befragt (vgl. Tab. HF-02.4-2). Hier zeigt sich, dass Eltern insgesamt zufriedener mit diesen Aspekten sind als Leitungen und pädagogische Fachkräfte. Hauptsächlich die Leitungspersonen sind eher unzufrieden mit der F-K-Relation; bei ihnen ist eine etwas höhere Unzufriedenheit zu beobachten als bei den pädagogischen Fachkräften. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass Leitungspersonen sich letztlich verantwortlich für das Geschehen in der Einrichtung fühlen und den Überblick über Personal und Kinder – und damit auch über die F-K-Relation – haben. Insgesamt scheint die Gruppengröße etwas weniger Anlass zu Unzufriedenheit zu geben als die F-K-Relation.

Auch auf der Ebene der Einrichtungsgröße lassen sich Unterschiede beobachten: In Kitas bis zu einer Größe von 75 Kindern ist generell eine höhere Zufriedenheit mit der Gruppengröße und der F-K-Relation vorhanden, und auch Eltern sind mit diesen Aspekten in kleineren Kitas zufriedener. Der größte Unterschied in der Zufriedenheit ist bei pädagogischen Fachkräften hinsichtlich der Gruppengröße zwischen kleineren und größeren Kitas zu beobachten. Die Unterschiede in der Zufriedenheit mit den beiden Aspekten zwischen Leitungspersonen, pädagogischen Fachkräften und Eltern zeigt auch, dass akteursspezifische Betrachtungen gewinnbringend sind. Werden etwa nur Leitungspersonen befragt, was häufig der Fall ist, geht Differenzierungspotenzial verloren.

8 Im Erhebungsinstrument wurde die Frage folgendermaßen formuliert: „Wie viele Stunden haben Sie in der letzten vollständigen Kalenderwoche ungefähr mit Aufgaben verbracht, die zu Ihrer Arbeit in dieser Kindertageseinrichtung gehören (unabhängig davon, ob dies eine typische oder untypische Arbeitswoche für Sie war)? *Einschließlich Zeiten, die Sie mit Spiel, Betreuung und pädagogischen Aktivitäten, Vor- und Nachbereitung, Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen Fachkräften, Teilnahme an Besprechungen, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und anderen Aufgaben verbracht haben. Berücksichtigen Sie bitte auch Zeiten, die Sie am Abend, am Wochenende oder zu anderen Zeiten außerhalb der Öffnungszeiten Ihrer Kindertageseinrichtung (einschließlich zu Hause) aufgewendet haben.*“

Tab. HF-02.4-2: **Zufriedenheit verschiedener Akteursgruppen mit der Gruppengröße und der Fachkraft-Kind-Relation in Kindertageseinrichtungen 2013/14 nach Größe der Kindertageseinrichtung (Mittelwerte)**

	Gesamt		Kitagröße (nach Kinderzahl)			
			bis 75		über 75	
Leitung: Zufriedenheit Gruppengröße	5,2	0,13	5,7	0,18	4,7	0,18
Leitung: Zufriedenheit F-K-Relation	4,4	0,12	4,8	0,17	4,0	0,17
Erzieher/in: Zufriedenheit Gruppengröße	5,4	0,17	6,3	0,22	4,7	0,25
Erzieher/in: Zufriedenheit F-K-Relation	5,2	0,16	5,9	0,23	4,8	0,23
Eltern: Zufriedenheit Gruppengröße	7,5	0,05	7,7	0,11	7,2	0,11
Eltern: Zufriedenheit F-K-Relation	7,0	0,06	7,3	0,13	6,7	0,12

Hinweis: 11-stufige Antwortskala von 0= ganz und gar unzufrieden bis 10= ganz und gar zufrieden
Quelle: DIW, K^2ID-SOEP, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=417–1.812

Die Daten der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) zeigen, dass die Anzahl der Betreuungspersonen und die Gruppengröße zu wichtigen Auswahlkriterien von Kindertageseinrichtungen gehören (vgl. HF-01.4-9 in Kap. HF-01). Gleichzeitig bewerten Eltern in Hinblick auf diese Aspekten die Kindertageseinrichtungen, die ihre Kinder besuchen, positiv: Die mittlere Zufriedenheit liegt für die Anzahl der Betreuungspersonen bei 4,7 und bei der Gruppengröße bei 4,8. Insgesamt sind Eltern mit Kindern unter drei Jahren zufriedener mit diesen Aspekten (Tab. HF-02.4-2).

Im Rahmen der OECD-Studie TALIS Starting Strong wurde das pädagogische Personal zu Aspekten der Arbeitsbelastung befragt. Hier gaben 52 % (U3-Teilstudie) bzw. 61 % (Ü3-Teilstudie) der Befragten an, dass zu viele Kinder in der Gruppe eine „eher starke“ oder „sehr starke“ Belastung darstellen. Am größten war diese Belastung in Einrichtungen mit 100 oder mehr Kindern. Hier gaben für diesen Aspekt 61 % (U3-Teilstudie) bzw. 70 % (Ü3-Teilstudie) eine „eher“ oder „sehr starke“ Belastung an. Auch der Aspekt „Zusätzliche Pflichten aufgrund der Abwesenheit von pädagogischen Fachkräften“ wurde von 68 % (U3-Teilstudie) bzw. 72 % (Ü3-Teilstudie) der Befragten als starke Belastung empfunden (vgl. Tab. HF02.4-1W).

HF-02.5 Zusammenfassung

Als zentrales Strukturqualitätsmerkmal der frühen Bildung bestimmt die Relation von pädagogisch Tätigen und betreuten Kindern maßgeblich die pädagogische Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen mit (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016). Dabei ist sie zwar nicht der einzige Faktor, der die Interaktionsqualität und somit die kindliche Entwicklung beeinflusst, stellt aber einen wesentlichen Faktor dar. Voraussetzung ist hier – um qualitative pädagogische Arbeit zu leisten – eine ausreichende Personalausstattung.

Da sich positive Effekte durch eine günstige F-K-Relation vor allem auf der Interaktionsebene auswirken und auch aus der Perspektive der Kinder die konkrete Anwesenheit der pädagogischen Bezugsperson relevant ist, ist es sinnvoll, ebenfalls die F-K-Relation in den Blick zu nehmen, sich dieser mit validen Daten anzunähern und diese neben dem Personalschlüssel zu betrachten. Ebenfalls ist aus Elternsicht eine günstige F-K-Relation wichtig, die den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Fachkraft und Kind ermöglicht.

Grundsätzlich ist zu berücksichtigen, dass es schwierig ist, die genaue F-K-Relation zu benennen. So werden in der amtlichen KJH-Statistik weder Daten zu Arbeitszeiten erfasst, die pädagogische Fachkräfte für mittelbare pädagogische Arbeiten aufwenden, noch zu Ausfallzeiten. Um dies dauerhaft zu beobachten, wäre es wichtig, die bisherigen blinden Flecken durch zusätzliche Daten zu verringern.

Die oben vorgestellten Daten zur mittelbaren pädagogischen Arbeit geben Hinweise, dass der Anteil an Arbeitszeit, die nicht unmittelbar mit den Kindern verbracht wird, eher gering ist. Anhand der vorhandenen Daten ist eine Annäherung an eine F-K-Relation noch nicht möglich. Im Rahmen des Monitorings für das KiQuTG können hier zukünftig Daten durch das Projekt ERiK ergänzt werden.

Als Basis für die F-K-Relation sollten außerdem die Berechnung des Personalschlüssels einer kritischen Betrachtung unterzogen werden und die Berechnung geschärft werden. So werden momentan die gesamten Personalressourcen gleich behandelt, perspektivisch wäre daneben eine Betrachtung der Personalschlüssel unter Einbeziehung der Qualifikation der pädagogisch Tätigen sinnvoll. Dabei ist zu klären, welche pädagogisch Tätigen in die Berechnung einer F-K-Relation einfließen sollen. Ebenfalls Beachtung sollten die momentanen Leerstellen bei der Berechnung finden, wie z. B. Gruppen, in denen (auch) Kinder mit Behinderung betreut werden. Schwierig zu berücksichtigen bleiben bei einer Berechnung des Personalschlüssels Aspekte wie konkrete An- bzw. Abwesenheitszeiten von Kindern durch unterschiedliche Betreuungszeiten über den Tag hinweg oder Abwesenheit durch Krankheit oder Urlaub. Auch inwieweit beispielsweise längere Öffnungszeiten der Einrichtung einbezogen werden können, ist bisher noch ungeklärt. Diese Aspekte können das Ergebnis beeinflussen, es liegen allerdings noch kaum empirische Erkenntnisse darüber vor. Eine Berücksichtigung dieser Aspekte würde eine Annäherung an eine F-K-Relation ermöglichen und damit die Realität in der Kindertageseinrichtung genauer darstellen.

Literatur

Ahnert, Lieselotte (Hrsg.) (2014): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Berlin, Heidelberg

Beckh, Kathrin/Mayer, Daniela/Berkic, Julia/Becker-Stoll, Fabienne (2015): Ergebnisse der NUBBEK-Studie zu Qualitätsdimensionen in der Kindertagesbetreuung: Interpretation aus bindungstheoretischer Sicht. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 10. Jg., H. 2, S. 183–201

Böwing-Schmalenbrock, Melanie (2019): Zwischen Quantität und Qualität – aktuelle Kita-Personalschlüssel. In: KomDat-Jugendhilfe, 22. Jg., H. 1, S. 8–12

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2016): Gleiche Chancen durch frühe Bildung: Gute Ansätze und Herausforderungen im Zugang zur Kindertagesbetreuung. Berlin

Camehl, Georg F./Stahl, Juliane F./Schober, Pia S./Spieß, C. Katharina (2015): Höhere Qualität und geringere Kosten von Kindertageseinrichtungen – zufriedenere Eltern? In: DIW Wochenbericht, 82. Jg., H. 46, S. 1105–1113

Cryer, Debby/Tietze, Wolfgang/Burchinal, Margaret/Leal, Teresa/Palacios, Jesús (1999): Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross-country comparison. In: Early Childhood Research Quarterly, 14. Jg., H. 3, S. 339–361

Drieschner, Elmar (2011): Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel: Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Stand: April 2011. WiFF Expertisen. Bd. 13. München

Fuchs-Rechlin, Kirsten (2013): Personalausstattung in KiTas – genauer hingeschaut. In: KomDat-Jugendhilfe, 16. Jg., H. 1, S. 12–15

Hildebrandt, Frauke/Scheidt, Alexander/Hildebrandt, Andrea/Hédervári-Heller, Éva/Dreier, Annette (2016): Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. In: Frühe Bildung, 5. Jg., H. 2, S. 82–90

Kratzmann, Jens/Smidt, Wilfried/Pohlmann-Rother, Sanna/Kuger, Susanne (2013): Interkulturelle Orientierungen und pädagogische Prozesse im Kindergarten. In: Faust, Gabriele (Hrsg.): Einschulung. Münster, S. 97–110

Kuger, Susanne/Kluczniok, Katharina (2008): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In: Roßbach, Hans-Günther/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Wiesbaden, S. 159–178

Michl, Stefan/Geier, Boris (2019): Qualität in der Kindertageseinrichtung aus Eltern- und Fachkräftesicht: Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie. München

NICHD Early Child Care Research Network (2006): The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development: Findings for Children up to Age 4.5 Years. Rockville. URL: https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf

Roßbach, Hans-Günther (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München, S. 55–174

Schütz, Julia (2009): Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit: Eine bildungsbereichsübergreifende Studie. 1. Aufl. Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen - Forschung & Praxis. Bd. v.12. s.l.

Siraj-Blatchford, Iram/Muttock, Stella/Sylva, Kathy/Gilden, Rose/Bell, Danny (2002): Researching effective pedagogy in the early years. Research report. London, Oxford

Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar

Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2016): Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen: Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Freiburg, Basel, Wien, S. 11–130

Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. 2. korrigierte Aufl. Berlin

Viernickel, Susanne/Voss, Anja (2012): STEGE – Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Berlin

Viernickel, Susanne/Voss, Anja (2013): Wissenschaftlicher Abschlussbericht: STEGE Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen

HF-03 Gewinnung und Sicherung qualifizierter Arbeitskräfte

Doris Drexl, Felix Wenger, Janette Buchmann und Tim Ziesmann

HF-03.1 Einleitung

Fachkräfte nehmen im System der Kindertagesbetreuung insofern eine Schlüsselrolle ein, als dass sie die Interaktion mit den Kindern gestalten und so die pädagogische Prozessqualität prägen, aber auch an der Schnittstelle zu den unterschiedlichen Ebenen der Strukturmerkmale von Qualität stehen (vgl. 2). Das Handeln der Fachkräfte ist dabei von einer Reihe von Faktoren beeinflusst, welche in ihrer Summe pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen ausmachen. Hierzu zählen pädagogische Orientierungen, Wissen und Fertigkeiten der Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff 2011), aber auch Merkmale der Handlungssituation, wie sie im Konzept der Strukturqualität (z. B. Größe und Zusammensetzung der Kindergruppe und Fachkraft-Kind-Relation) und weiteren Aspekten der Arbeitsbedingungen gefasst werden (z. B. Teamklima, Qualität der Leitung und Qualität der Arbeit) (Anker u. a. 2002). Das in Kapitel 2 entworfene Qualitätsmodell bildet die Strukturmerkmale von Qualität auf unterschiedlichen Ebenen ab. Dabei ist zu bedenken, dass hier keine deterministischen Kausalverknüpfungen, sondern stets nur probabilistische Wirkzusammenhänge postuliert werden: Eine einschlägige Qualifikation, günstige Arbeitsbedingungen oder die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen führen also nicht zwangsläufig zu guter Performanz der Fachkraft, sondern sie erhöhen lediglich die Wahrscheinlichkeit hierfür. Auch Fachkraft als Begriff ist zu problematisieren. In den Ländern gelten unterschiedliche Fachkraftkataloge und Personalverordnungen. Die Zusammensetzung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen variiert hinsichtlich der Qualifikationshintergründe und formaler beruflicher Qualifikationsgrade erheblich (Grgic 2020). Gleiches gilt für die Verwendung des Begriffs pädagogische Fachkraft. Die Fachpolitik steuert in diesem Handlungsfeld neben Fachkräftekatalogen und Personalverordnungen durch die finanzielle Ausstattung der Träger mit Personalmitteln sowie durch Vorbereitungs- und Stützsysteme (z. B. Ausbildung, Weiterbildung, Fachberatung), wobei diese flankierenden Strukturen gemäß Subsidiaritätsprinzip auch von den Träger- bzw. Wohlfahrtsverbänden mitgestaltet werden.

HF-03.2 Stand der Forschung

Der Einfluss struktureller Merkmale auf die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen ist hinlänglich untersucht (Viernickel u. a. 2013). Im „eisernen Dreieck“ der Strukturqualität werden vor allem die Strukturmerkmale Gruppengröße, Personalschlüssel bzw. Fachkraft-Kind-Relation und Qualifikation des pädagogischen Fachpersonals als besonders wichtig identifiziert, da sie in engem Zusammenhang mit der Prozessqualität, besonders der Interaktions- und Beziehungsgestaltung und damit der Entwicklung der Kinder stehen (ebd.). Im Folgenden werden wesentliche Strukturmerkmale von Qualität herausgearbeitet, insbesondere werden die Aspekte der Qualifikation und Weiterbildung näher erläutert.

Eine bundeseinheitliche Definition von pädagogischen Fachkräften existiert auf Grund der Länderhoheit im Bereich Bildung und Ausbildung nicht. Die Länder legen die nötige Qualifikation zur Anerkennung einer Person als pädagogische Fachkraft unterschiedlich aus. Eng damit zusammen hängt die Frage, welche Aufgaben eine auf welcher Ebene qualifizierte pädagogische Fachkraft ausführen kann, was in der Regel in Personalverordnungen vermerkt ist und sich im Lauf der Zeit ändern kann. So konnten beispielsweise Kinderpflegerinnen bis in die 1990er-Jahre in vielen Ländern die Gruppenleitung übernehmen, während sie jetzt auf die Funktion der Zweitkraft ohne Leitungfunktion reduziert sind (Grgic 2020).

Im Folgenden wird der Begriff pädagogisches Personal verwendet. Darunter wird das gesamte Personal (ohne Verwaltung) verstanden, welches pädagogisch tätig ist und zwar unabhängig von dessen Qualifikation und Ausbildung.

Ausbildung und Qualifikation von pädagogischen Fachkräften

Seit mehr als einem Jahrzehnt nimmt die Anzahl der Kindertageseinrichtungen und des pädagogischen Personals im Zuge des Personalausbaus stetig zu. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020) berichtet 2020 einen enormen Beschäftigungszuwachs seit 2006, der mit einer großen Anstrengung und Schwierigkeit einhergeht, genügend qualifiziertes Personal zu finden.

Vielleicht auf Grund dieses hohen Personalbedarfs lässt sich teilweise wieder eine Öffnung des Berufsfeldes der FBBE besonders auf der Makroebene hin zu einer größeren Flexibilisierung und stärkeren Durchlässigkeit beobachten. So konstatiert Mariana Grgic (2020), dass – entgegen des seit Mitte der 1970er-Jahre beobachtbaren Trends der Professionalisierung bzw. Abschottung des Systems der FBBE gegen niedrigqualifizierte Beschäftigte und fachfremde bzw. pflegezentrierte Berufe – in den letzten Jahren eher eine Öffnung für Beschäftigte aus den entsprechenden Berufen zu beobachten ist.

Die Ausbildung und Qualifikation des pädagogischen Personals ist für die Qualität allgemein und insbesondere für die Prozess- und Interaktionsqualität in Kindertagesstätten ein wichtiges Kriterium (Kluczniok/Roßbach 2014). Gut ausgebildete Fachkräfte sind Expertinnen und Experten darin, ein stimulierendes Lernumfeld zu schaffen und mit den Kindern in hoher Qualität zu interagieren. Dies trägt zu größerem Wohlbefinden und zu einer besseren Lernentwicklung bei (OECD 2019). Hochqualifizierte Fachkräfte könnten dabei einen positiven Einfluss auf ihre weniger qualifizierten Kolleginnen und Kollegen haben. Um für die Ausbildung möglichst viele und gleichzeitig gute Interessentinnen und Interessenten gewinnen zu können, ist es notwendig, die Ausbildungsstruktur so zu flexibilisieren, dass Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen eine entsprechende Ausbildung beginnen wollen. Eine Flexibilisierung der Rahmenbedingungen sowie der Schwerpunkte von Theorie und Praxis könnte deshalb notwendig sein, um den Beschäftigungszuwachs anzukurbeln.

Zwei Entwicklungen in den Ausbildungswegen der FBBE kristallisierten sich dabei in den letzten Jahren heraus. Zum einen wurde durch die Einführung des Studiengangs Pädagogik der frühen Kindheit die Möglichkeit einer Akademisierung des Erzieherinnen- und Erzieherberufs auf Bachelorniveau eingerichtet und der Bildungsauftrag dadurch stärker in den Vordergrund gestellt (Kluczniok/Roßbach 2014). Somit erfuhr die Qualifikation eine zusätzliche theoretische Untermauerung und Profilbildung. Fast gleichzeitig wurden zum anderen Ausbildungsmodelle ins Leben gerufen, die – fast scheint es widersprüchlich – den Praxisanteil der Ausbildung stärker in den Vordergrund rücken, indem praktische Tätigkeiten verstärkt in die Ausbildung integriert wurden. Dabei sollte auch Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern nicht nur die frühzeitige Betätigung in der Praxis ermöglicht werden, sondern auch eine Finanzierung der Ausbildung gewährleistet sein. Statt Schulgeld zu zahlen, kann so bereits von Anfang an in der Ausbildung ein Verdienst erzielt werden.

Für das gesamte Arbeitsfeld der FBBE wird in Deutschland auf unterschiedlichen Ebenen qualifiziert, was zu einer Vielfalt unterschiedlicher Ausbildungswege und Qualifikationen und damit zu einer großen Heterogenität an Berufsabschlüssen in den einzelnen Einrichtungsteams führt (König/Kratz/Stadler 2017).

Diese Öffnung des Berufsfeldes, die eine Pluralität der Berufe und Ausbildungswege nach sich zieht, wird vom Deutschen Verein folgendermaßen beschrieben:

> „[Es] entstehen in Folge zahlreicher Bundes- und Landesprogramme sogenannte (neue) Funktionsstellen [wie etwa Sprachförderkräfte, Elternbegleiter/innen oder Integrationshelfer/innen], die zu einer Ausdifferenzierung der Personalstruktur in den Kita-Teams führen. Des Weiteren kommen über diverse „Quereinsteiger/innen"-Programme wie auch berufsbegleitende bzw. berufsintegrierende Ausbildungen Mitarbeiter/innen in das Feld, die über keine einschlägige, der Erzieher/innenausbildung zugrundeliegende pädagogische Qualifikation und Berufserfahrung verfügen."
> (Deutscher Verein 2016, S. 5).

Selbst wenn der Fokus ausschließlich auf einschlägige Ausbildungswege gerichtet wird, zeigt sich eine Diversität der Ausbildungswege, die sich in den jeweiligen Institutionen widerspiegelt. An Berufsfachschulen werden Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger bzw. Sozialassistentinnen und Sozialassistenten ausgebildet, staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher an Fachschulen für Sozialpädagogik.[1] Hochschulen für angewandte Wissenschaften bieten seit 2004 Studiengänge der Kindheitspädagogik an. Auf allen Ausbildungsebenen werden neben der klassischen, meist dreijährigen Vollzeitausbildung an Fachschulen (König/Kratz/Stadler 2017, 429f.) außerdem Modelle in Teilzeit, als verkürzte Ausbildung oder nach dem Vorbild einer dualen Ausbildung mit erhöhtem Praxisanteil (z. B. praxisintegrierte Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher (PiA) oder Erzieherinnen- und Erzieherausbildung mit optimierten Praxisphasen (OptiPrax)) angeboten (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Obwohl Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge im Bereich Früh- und Kindheitspädagogik zahlenmäßig zunehmen, bilden staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher mit Ausbildung an einer Fachschule für Sozialpädagogik die Kernberufsgruppe im Feld der FBBE. Diese wird mit einem Berufsabschluss auf Niveau 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) abgeschlossen (König/Kratz/Stadler 2017).

Die Ausbildung zur Kinderpflegerin und zum Kindespfleger oder Sozialassistentin und Sozialassistent – die zweitgrößte Gruppe der Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen – benötigt in der Regel 2 Jahre in Vollzeit und beinhaltet einen ersten vollqualifizierenden Berufsabschluss auf Niveau 4 des DQR. Während die Ausbildung zur Kinderpflegerin und zum Kindespfleger in den einzelnen Ländern rückgängig ist und 2019 noch in 7 Ländern angeboten wird, etabliert sich in vielen Ländern die Ausbildung zur Sozialassistenz, die 2019 in 13 Ländern angeboten wurde (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Die einzelnen Berufsbezeichnungen im Bereich der FBBE werden auf Basis der KJH-Statistik wie in Infobox HF-03.1 definiert.

Infobox HF-03.1
Berufsausbildungsabschlüsse des pädagogisch tätigen Kita-Personals auf Basis der amtlichen Statistik

- Pädagogisch tätiges Personal umfasst sowohl pädagogisches als auch leitendes Personal ohne Verwaltung im ersten Arbeitsbereich. Personal in Horten und Hortgruppen wird nicht berücksichtigt.
- Zu der Kategorie „Einschlägiger Hochschulabschluss“ gehören die Bildungsabschlüsse Dipl.-Sozialpädagogin und -pädagoge oder Dipl.-Sozialarbeiterin und -arbeiter oder Dipl.-Heilpädagogin und -pädagoge (FH oder vergleichbarer Abschluss), Dipl.-Pädagoge/-Pädagogin oder Dipl.-Sozialpädagogin und -pädagoge oder Dipl.-Erziehungswissenschaftlerin und -wissenschaftler (Uni oder vergleichbarer Abschluss) oder staatlich anerkannter Kindheitspädagoge/anerkannte Kindheitspädagogin (Bachelor/Master).
- Zu der Kategorie „Einschlägiger Fachschulabschluss“ gehören die Bildungsabschlüsse Erzieherin und Erzieher, Heilpädagogin und -pädagoge (Fachschule) oder Heilerzieher/-erzieherin, Heilerziehungspfleger/-pflegerin.
- Zu der Kategorie „Einschlägiger Berufsfachschulausbildung“ gehören die Bildungsabschlüsse Kinderpflegerinnen und -pfleger, Familienpflegerinnen und -pfleger, Assistentinnen und Assistenten im Sozialwesen, soziale oder medizinische Helferberufe.
- Zu der Kategorie „Sonstige Ausbildung“ gehören die Bildungsabschlüsse sonstige soziale/sozialpädagogische Kurzausbildung, Gesundheitsdienstberufe, Verwaltungs-/Büroberufe, sonstiger Berufsausbildungsabschluss.

Zusätzlich finden sich in den Kindertageseinrichtungen wenige, die eine Ausbildung bzw. ein Studium mit pädagogischem Bezug besitzen, das jedoch nicht ausschließlich auf eine Tätigkeit im Bereich der FBBE zugeschnitten ist. So sind Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen (Abschluss an einer Hochschule für angewandte

1 Die Ausbildungseinrichtungen werden in einzelnen Ländern unterschiedlich genannt: z. B. in Bayern Fachakademie und in Nordrhein-Westfalen Berufskollegs.

Wissenschaften), Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler (Universitätsabschluss) sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (Abschluss an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften oder an einer Fachschule) zu einem geringen Teil auch in Kindertageseinrichtungen tätig.

Die Einrichtung unterschiedlicher Ausbildungsmöglichkeiten verbunden mit einer starken Verzahnung mit der Praxis führt auch zu neueren Berufsabschlüssen. So wurde in Sachsen-Anhalt im Schuljahr 2015/16 die Ausbildung zur staatlich geprüften Fachkraft für Kindertageseinrichtungen an Berufsfachschulen ins Leben gerufen, in Mecklenburg-Vorpommern startete im Schuljahr 2017/18 die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin bzw. zum Erzieher für 0- bis 10-Jährige, die ebenfalls auf Niveau 4 des DQR angesiedelt ist, im System der FBBE aber das Personal als fachschulisch ausgebildet auf Niveau 6 des DQR eingesetzt wird (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Der Begriff der Fachkraft ist in diesem Zusammenhang durchaus kritisch zu bewerten, denn Absolventinnen und Absolventen dieser neuen Ausbildungsabschlüsse tragen zwar die Bezeichnung „Fachkraft" im Namen, jedoch ohne sich tatsächlich als solche im Sinne einer fünfjährigen Ausbildung bzw. eines Studiums qualifiziert zu haben.

Bei einer solchen Vielzahl an Ausbildungsmöglichkeiten und Berufsabschlüssen auf unterschiedlichem Niveau stellt sich die Frage nach der Passung zwischen Ausbildung, Einsatz in Kindertageseinrichtungen und Qualität der pädagogischen Arbeit. Der Zusammenhang zwischen Ausbildungsniveau und Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen wurde im Hinblick auf die unterschiedlichen Ausbildungsstandards und -niveaus mehrfach untersucht. Einige Studien aus den USA erforschten bereits zu Beginn des Jahrtausends den Zusammenhang zwischen der Qualifikation des pädagogischen Personals und der Qualität ihrer Arbeit. Die Ergebnisse fallen unterschiedlich aus. Es zeigte sich zum einen ein Einfluss des Ausbildungsniveaus des pädagogischen Personals, verbunden mit einer spezifischen Qualifikation im Bereich der FBBE, auf die Interaktionsqualität zwischen Fachkraft und Kind. Je höher das Ausbildungsniveau, desto sensitiver erfolgte die Interaktion und desto kompetenter zeigte sich das Personal in der Sprachförderung und der Förderung von kognitiven Fähigkeiten. Nicht alle Studien zeigten zum anderen positive Effekte einer Ausbildung mit Bachelorniveau auf die Qualität der Arbeit. So berichten Pamela Oberhuemer, Inge Schreyer und Michelle J. Neuman (2010) von Befunden, die auf keinen Zusammenhang zwischen Ausbildungsniveau sowie dem Bildungs- und Lerneffekt bei Kindern in Kindertageseinrichtungen hinweisen. Sie konstatieren letztlich, dass eine akademische Ausbildung auf Bachelorniveau nicht zwangsläufig zu einer höheren Qualität der pädagogischen Arbeit beitragen muss (ebd.).

Auch der internationale Vergleich zeigt ein differenziertes Bild hinsichtlich der erforderlichen Qualifikation im Bereich der FBBE. Einige Länder, vor allem die nördlichen EU-Länder, die baltischen Staaten, aber auch Spanien oder Slowenien fordern schon lange ebenso eine akademische Ausbildung für die Arbeit mit Kindern unter 3 Jahren wie für die Arbeit mit Schulkindern. In den meisten EU-Ländern, auch in Deutschland, galten jedoch unterschiedliche Ausbildungsniveaus für die Arbeit mit Kindern: Je jünger die Kinder sind, desto geringer – so machte es zumindest bis vor einigen Jahren den Eindruck – ist das pädagogische Personal ausgebildet. In den meisten Ländern wurde das Ausbildungsniveau inzwischen auf Bachelorniveau angehoben (ebd.). Nur in wenigen Staaten, zu denen auch Deutschland zählt, erfolgt die Ausbildung nicht nur rein akademisiert.

Während viele Ausbildungswege geeignet sind, um gezielt in Kindertageseinrichtungen zu arbeiten, sind Quereinstiege, also Einstiege in das Berufsfeld ohne einschlägige Qualifikation, vergleichsweise selten. Wie und ob Quereinstiege in das Berufsfeld möglich sein sollten, wird kontrovers diskutiert. Während einerseits die Chance besteht, durch Quereinstiege den Personalmangel in Kitas abzumildern und Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger häufig hoch motiviert sind, hängt deren pädagogische Qualität in der Regel von Vorerfahrungen, der persönlichen Eignung sowie der absolvierten Ausbildung ab. Grundsätzlich tragen sie rein quantitativ nicht zur Lösung des Personalmangels bei (Grgic u. a. 2018).

Die Bemühungen, das Arbeitsfeld der FBBE attraktiver zu gestalten und damit den enormen Bedarf an Personal zu decken, zeigen sich auch in der Entwicklung der Geschlechterverteilung des

pädagogischem Personals in Kindertageseinrichtungen. Frauen sind deutlich überrepräsentiert. Rund 60 % der Einrichtungsteams bestanden 2018 ausschließlich aus Frauen. In knapp einem Viertel der Teams arbeitete jeweils ein Mann (23 %) und nur in 16 % mehrere Männer (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Mit dem Ausbau an Ausbildungsmodellen stieg jedoch seit 2006 der Männeranteil in Kindertageseinrichtungen kontinuierlich und verdoppelte sich bis 2018 auf ein immer noch niedriges Niveau von 6,2 % (KJH-Statistik). Unter zusätzlichem Einbezug des Alters des pädagogischen Personals, wird deutlich, dass der Männeranteil in den jüngeren Alterskohorten höher ausfällt. So lag 2018 der Männeranteil an pädagogischem Personal unter 30 Jahren bei 10,3 %, bei den über 50-Jährigen lag dieser bei 2,4 %. Jüngere Männer finden also verstärkt Zugang zum Berufsfeld. Neben dem quantitativen Personalaufbau kann dies, trotz Vorbehalten, auch pädagogische Vorteile haben. So können Kinder ihre Vorbilder in beiden Geschlechtern finden, die Rolle des Mannes deckt auch den sozialen Bereich ab, und die Teams sind gemischt. Die meist jungen Männer an das Beschäftigungsfeld zu binden ist jedoch keine leichte Aufgabe und braucht Anreize. Eine weitere Akademisierung könnte dazu beitragen, den Männeranteil dauerhaft zu erhöhen. Rund 8 % der 38200 männlichen Beschäftigen verfügen über einen einschlägigen Hochschulabschluss, weitere 58 % besitzen einen Fachschulabschluss (ebd.).

Betrachtet man die Struktur des pädagogischen Personals in den Kindertageseinrichtungen, zeigt sich eine starke Heterogenität in der Qualifikation. In der Fachdiskussion wird deshalb von „multiprofessionellen Teams“ oder „Multiprofessionalität“ gesprochen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 72). Es soll so eine „qualitäts- und zukunftsorientierte Antwort auf die Veränderungen und Herausforderungen institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung“ gegeben werden (ebd., S. 72). Dabei existiert kein gemeinsam geteiltes Verständnis zur Definition von Multiprofessionalität bzw. multiprofessionellen Teams. Grgic u. a. (2018) weisen auf den Unterschied zwischen jenen Teams hin, in denen zwar unterschiedliche formale Abschlüsse wie Kinderpflegerin und Kinderpfleger sowie Erzieherin und Erzieher vorhanden sind, grundsätzlich alle jedoch eine pädagogische Ausbildung besitzen und zwischen solchen Teams, in denen auch fachfremde Fachkräfte, wie Ergotherapeutinnen und -therapeuten integriert sind. Weltzien u. a. (2016) unterschieden in ihrer Studie „Team-BaWü“ zwischen a) *einschlägig-traditionell* qualifzierten Fachkräften, womit beispielsweise Erzieherinnen und Erzieher oder Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger gemeint sind, b) *einschlägig-hoch* qualifizierten Fachkräften wie z. B. Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen sowie c) *nicht-einschlägig* qualifizierten Fachkräften wie Kinderkrankenpflegern und -schwestern oder Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspflegern (ebd.). Als Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger werden auch solche Fachkräfte bezeichnet, die sich nach einer nicht-einschlägigen Berufsausbildung für ein Qualifizierungsmodell für Berufstätige zur pädagogischen Fachkraft entschließen.

Einen Fachschulabschluss besaßen 2018 70 % des pädagogischen und leitenden Personals in Kindertageseinrichtungen; 5,4 % wiesen einen Hochschulabschluss auf, und 13,7 % verfügten über einen Berufsfachschulabschluss. Im Vergleich zu 2007 ließ sich 2018 ein leichter Rückgang der Beschäftigten mit einem Fach- und Berufsfachschulabschluss beobachten (vgl. Abb. HF-03.2-1).

Obwohl der Anteil der Früh- und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen bei akademisch gebildeten Fachkräften zugenommen hat, ist die Gesamtzahl der Beschäftigten mit einem Abschluss in Sozialpädagogik oder Erziehungswissenschaft höher. Eine deutliche Mehrheit hat einen Bachelorabschluss (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Da dieses Kapitel auf die Heterogenität einschlägig qualifizierter Fachkräfte fokussiert und der Begriff der „Professionalisierung“ in diesem Bereich einer tieferen Ausführung bedarf, [2] wird für den Terminus „Multiprofessionalität“ hier der Begriff der Heterogenität der Teams bevorzugt. Die Heterogenität der Teams im Sinne von einschlägig-traditionell, einschlägig-hoch und nicht-einschlägig qualifizierten Fachkräften wird im System der FBBE kontrovers diskutiert: Weltzien u. a. (2016) bemängeln, dass nicht-einschlägig qualifizierten Fachkräften eine im Feld der FBBE zugrunde gelegte pädagogische Orientierung sowie die konkrete Handlungs-

2 Nähere Erläuterungen hierzu bietet Grgic (2020).

Abb. HF-03.2-1: **Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2007 und 2018 nach Qualifikation (in %)**

Hinweis: Beschäftigte in Horteinrichtungen und Verwaltungstätige werden nicht berücksichtigt. Seit 2011 wird in der KJH-Statistik auch der 2. Arbeitsbereich des Personals erfragt. Entsprechend wird seitdem auch pädagogisches Personal, das im 2. Arbeitsbereich pädagogisch tätig ist, als pädagogisches Personal ausgewiesen.
Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2007 und 2018; Berechnungen der Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020

praxis eher fremd sind und ihnen pädagogische Grundlagen fehlen. Einschlägig hoch qualifizierten Fachkräften hingegen fehlt häufig die Praxiserfahrung. Diese können sie allerdings schnell erwerben, darüber hinaus verfügen sie häufig über Spezialkompetenzen, die zeitnah in die pädagogische Arbeit eingebracht werden können. In der Fachdiskussion werden auch Vorteile der Heterogenität des Berufsfeldes deutlich. Besonders die unterschiedlichen Kompetenzen können für Kinder im Sinne des Bildungsauftrages oder einer spezifischen Förderung nutzbringend sein (Deutscher Verein 2016). In diesem Zusammenhang ist auch von einer größeren Varianz in den Beziehungs- und Bildungsangeboten oder einer stärkeren Diversität im Team die Rede (Preissing 2019).

Auch wenn einzelne Facetten der Anregungsqualität sich durch heterogene Teams verschieben, bleibt es zentral, die pädagogische Qualität auch in qualifikationsheterogenen Teams auf Mikroebene auf einem bestimmten Niveau zu halten. Auf den unterschiedlichen systemischen Ebenen muss das spezifisch pädagogische Wissen und Handeln kontinuierlich, durch Weiterbildung, Teamarbeit oder entsprechende Konzepte, anschlussfähig gemacht und in den pädagogischen Alltag von Kindertageseinrichtungen eingebracht werden (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017).

Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften

Kein Ausbildungssystem kann pädagogische Fachkräfte auf alle (zukünftigen) Herausforderungen umfassend vorbereiten. Fort- und Weiterbildungen ermöglichen es dem pädagogischen Personal, sein Wissen und Handeln zu pädagogischen Themen zu aktualisieren und so Entwicklungen und Herausforderungen im Berufsfeld der FBBE kompetent zu begegnen. Einschlägige Fortbildungen sind eines der wirkungsvollsten Mittel zur Verbesserung der Prozessqualität (OECD 2019). Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen können sowohl am Arbeitsplatz im Rahmen der praktischen Tätigkeit oder von externen Anbietern angeboten werden. Auch die Formate des Angebots variieren. Besprechungen und Workshops zählen ebenso dazu wie Konferenzen, Schulungen oder Supervision. Um im Sinne einer Veränderung beruflichen Handelns wirksam sein zu können, müssen Weiterbildungsmaßnahmen auf die Bedürfnisse der jeweiligen Fachkräfte zugeschnitten und langfristig konzipiert sein (ebd.). Eine Weiterbildung ist dann ziel- und bedarfs-

orientiert, wenn sie eine passgenaue Organisationsform und didaktische Gestaltung ermöglicht.[3] Die Angebote sollten außerdem mit den Bedarfen übereinstimmen. Zudem sollte eine Teilnahme durch Kostenübernahme oder Freistellung möglich sein, damit die Angebote entsprechend genutzt werden können (Beher/Walter 2012).

Die Beurteilung der Wirksamkeit von Weiterbildung ist nicht leicht (Buschle/Gruber 2018), die übergroße Bereitschaft für die Teilnahme an Weiterbildung im Bereich der FBBE zeigt zumindest ihre enorme Bedeutung auf (ebd.; Beher/Walter 2012). Für pädagogische Fachkräfte ist Weiterbildung Teil ihrer beruflichen Identität (Buschle/Gruber 2018).

Die Möglichkeiten, sich durch Weiterbildung auf einem bestimmten Gebiet zu spezialisieren, sind nicht reguliert. (Blossfeld 2012) empfiehlt deshalb ein systematisches und zertifiziertes Weiterbildungsprogramm, welches dem pädagogischen Personal die Möglichkeit bietet, einen höheren Fachkräftestatus ohne Hochschulabschluss zu erreichen, der sich auf eine erhöhte Vergütung auswirken kann. Die Teilnahme an einer Weiterbildung zahlt sich bisher, anders als bei anderen Berufsgruppen, nicht unbedingt aus. Es fehlen die Möglichkeiten, „finanziell bzw. durch Beförderung einen individuellen Nutzen aus dem Weiterbildungsengagement zu ziehen“ (Kalicki/Spiekermann/Uihlein 2019, S. 4). So sind mit der Teilnahme an zertifizierten Weiterbildungen für Fachkräfte noch keine sichtbaren Vorteile verbunden (Buschle/Gruber 2018). Es sind also andere Motive, die pädagogische Fachkräfte an einer Weiterbildung teilnehmen lassen, wie der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, der Wunsch nach Arbeitstipps für den pädagogischen Alltag oder die Reflexion der eigenen Person. Ebenso stellen die Sicherung des Arbeitsplatzes oder der Austausch mit anderen Fachkräften ein Motiv dar. Obwohl kaum mit tatsächlichem Nutzen verbunden, scheint auch der Erhalt einer Teilnahmebescheinigung relevant (ebd.).

Weiterbildung bietet stets auch die Möglichkeit einer Spezialisierung. Eine Spezialisierung ergänzt die Basiskompetenzen pädagogischer Fachkräfte in einigen Bereichen. Sowohl für die Förderung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern als auch für die Unterstützung von Kindern mit Behinderung oder für Ausbildungsaufgaben (Praxisanleitung) kann hiermit der individuelle Bedarf gedeckt werden (Kalicki/Spiekermann/Uihlein 2019). Eine Möglichkeit, das eigene Berufsprofil im Sinne einer Spezialisierung zu schärfen und eine höhere Position einzunehmen, ist beispielsweise die Leitungstätigkeit. In anderen Ländern können pädagogische Fachkräfte durch Fort- und Weiterbildung Kreditpunkte sammeln, die bei einer Bewerbung auf eine Funktions- oder Leitungsstelle berücksichtigt werden (Nürnberg/Kratz/Kovacevic 2015).

Das Weiterbildungsverhalten wird auch von den Rahmenbedingungen der Einrichtungen beeinflusst. Inwiefern beispielsweise Vorgesetzte in einer Kindertageseinrichtung die Teilnahme an einer Weiterbildung unterstützen, hat einen direkten Einfluss. Aber auch die konzeptionelle Ausrichtung einer Einrichtung, der Bedarf nach Weiterbildung sowie die Bildungs- und Orientierungspläne der Länder sind von Bedeutung (Buschle/Gruber 2018).

Gleichzeitig weist die Forschungslage auch hinderliche Faktoren für die Teilnahme an einer Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte aus. Eine tragende Rolle spielen hier die berufliche Belastung und der Zeitmangel pädagogischer Fachkräfte, verbunden mit hohen Kosten der Veranstaltungen, die nicht immer vollständig erstattet werden, weshalb kurzfristige Veranstaltungen von bis zu drei Tagen häufiger besucht werden (ebd.; Beher/Walter 2012). Für eine Weiterentwicklung und Passung von Weiterbildungsangeboten gilt es, diese Rahmenbedingungen und die Interessen und Bedürfnisse pädagogischer Fachkräfte gut zu kennen. So ist es möglich, die Teilnahme und Organisation von Weiterbildung weiterzuentwickeln, was bei unverbindlicher Teilnahme umso wichtiger erscheint.

Arbeitsbedingungen und Strategien der Personalbindung

Die Qualität von Arbeit wird von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) unter dem Begriff Decent Work konkretisiert. Sie kristallisierte Merkmale guter Arbeit heraus wie die Anerkennung im Beruf sowie die persönliche Entwicklung und Fairness. Vor diesem Hintergrund zäh-

3 Ob Weiterbildung, bedingt durch die Corona-Pandemie, zukünftig stärker digital in Form von Online-Seminaren angeboten werden wird, wird sich im Zeitverlauf zeigen.

len auch die Sicherheit eines Arbeitsplatzes zu den Kriterien einer Qualität von Arbeit, die von Befristung, unfreiwilliger Teilzeit oder der Kündigungsquote beeinflusst ist (Kurz-Scherf 2005).

Gute Arbeitsbedingungen im Bereich der frühen Bildung stimmen eher mit den abstrakt anmutenden Kriterien der ILO überein. Arbeitsbedingungen von pädagogischen Fachkräften sind mit personellen Rahmenbedingungen, wie der Personalausstattung bzw. dem Personalmangel, der Rekrutierungssituation neuer pädagogischer Fachkräfte oder der Personalbindung verbunden (Geiger 2019).

Der starke Fachkräftemangel in Kindertageseinrichtungen trägt zu einem ungünstigen Personalschlüssel bei. Gleichzeitig bewirken temporäre Ausstiege aufgrund von Elternzeit oder Weiterbildung eine hohe Fluktuation im Bereich der FBBE (Grgic 2020). Dies führt zu einem großen Bedarf an Fachkräften und damit verbunden zu Schwierigkeiten bei der Rekrutierung (Warning 2020). Rekrutierungsbemühungen stoßen trotz flexibler Ausbildungsmodalitäten an Grenzen. Zusätzlich wechseln viele Fachkräfte nach kurzer Zeit in andere Berufe, häufig bereits nach fünf Jahren (Grgic 2019). Unzureichende Unterstützung am Arbeitsplatz ist dabei ein Motiv für die Arbeitsplatzaufgabe (OECD 2019). Sowohl neue Zielgruppen, die über den Quereinstieg in den Bereich der FBBE kommen, als auch die „stille Reserve", in Form von Fachkräften mit Berufserfahrung, die erneut in den Beruf einsteigen können, sind nahezu ausgeschöpft (Grgic 2019).

„Die Verbesserung der Arbeitsbedingungen und der Strukturen zur Unterstützung der Fachkräfte kann dazu beitragen, die Mitarbeiterleistung zu erhöhen, die Arbeitszufriedenheit zu steigern, die Interaktion zwischen Kindern und den Betreuungsschlüssel zu verbessern und die Fluktuation zu senken" (OECD 2019, S. 41). Die Arbeitsbedingungen im Bereich FBBE sind in einigen Merkmalen schlechter als in ähnlichen Berufsfeldern. Pädagogische Fachkräfte verfügen über keine ausreichende Arbeitszeit für Vorbereitung, Besprechungen mit dem Team oder Elterngespräche, was zu einer höheren Wahrscheinlichkeit führt, diese Defizite während der Freizeit ausgleichen zu müssen. Die Qualität der Arbeitsbedingungen pädagogischer Fachkräfte hängt stark mit deren Arbeitszufriedenheit und ihrer beruflichen Belastung zusammen. Fachkräfte mit gutem Arbeitsumfeld sind zufriedener und fühlen sich auch weniger belastet (Schreyer u. a. 2015).

Für die Bindung des Personals sind auch organisatorische Aspekte wie Führungskompetenz, Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen oder insgesamt das Betriebsklima wichtig. Besonders relevant ist die Unterstützung durch die Einrichtungsleitung. Pädagogische Fachkräfte, die eigenen Angaben zufolge wenig Unterstützung durch ihre Leitung erfahren, äußern eine geringere Arbeitszufriedenheit und erbringen eine schlechtere Betreuungsleistung (OECD 2019). Weitere wichtige Faktoren für eine stärkere Bindung des pädagogischen Personals sind Autonomie, besonders die Kontrolle über Arbeitspläne und -zeiten, sowie Unabhängigkeit und die zufriedenstellende Arbeit mit den Kindern.

Fachberatung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

Die Fachberatung kann als Knotenpunkt zwischen den Akteuren der Bildungspolitik, Trägern, Wissenschaft und Kita-Praxis gesehen werden. Ihre Aufgaben in der FBBE sind vielfältig und umfangreich. Sie reichen von kitabezogenen Aufgaben im engeren Sinne, Koordination und Vernetzung, Qualifizierungen der Fachkräfte, trägerorientierten Aufgaben, Qualitätssicherung und -management bis zu Administration und Kontrolle (Preissing/Herrmann 2018; Leygraf 2013). Der Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt auf der Sicherung und Weiterentwicklung pädagogischer Qualität (ebd.). Das Tätigkeitsprofil der Fachberatung ist bisher jedoch unscharf: Kernaufgaben sind nicht klar definiert, nötige Qualifikationen nicht eindeutig abgegrenzt. Durch die Vielfalt der Regelungen in den einzelnen Ländern und die Heterogenität der Träger, bei denen Fachberatungen angestellt sind, sowie der Aufgabenfelder, lassen sich schwer einheitliche Standards umsetzen (Hruska/Lattner 2018). Zur Unschärfe der Aufgaben kommt hinzu, dass sich die Aufgabenprofile der Fachberaterinnen und Fachberater im Wandel befinden. Während bei den großen Verbänden bis circa 2005 die Zuständigkeiten nach Bezirken verteilt waren, setzt sich neuerdings eine themenspezifische Zuständigkeit der Beratung durch, was zu veränderten Qualifikationsanforderungen für Fachberaterinnen und Fachberater führt (Alsago u. a. 2018).

Die Diversität der Aufgaben der Fachberatung weist ein Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Beratung auf. Zum einen ist sie für Kindertageseinrichtungen eine Instanz im Träger- und Unterstützungssystem und übt als solche Dienst- und Fachaufsicht aus.[4] Zum anderen verstehen sich Fachberatungen als Dienstleister mit einem eigenen Beratungsangebot. Im Zweifel ist dies ein ungünstiges Verhältnis, denn in ihrer beratenden Rolle begreift die Fachberatung die zu Beratenden als gleichberechtigte Dialogpartnerinnen und Dialogpartner (Preissing/Herrmann 2018). Fachberatung kann zu bestimmten Fragestellungen kontaktiert werden und gilt mancherorts als Unterstützung für unvermittelt auftretende Probleme (Alsago u. a. 2018). Die Rolle als Beratung fußt, anders als in anderen Bereichen, nicht auf einer Auftragsklärung mit dem „Klienten"; die Motivation, Fachberatung als Beratung hinzuzuziehen, wird daher nicht immer deutlich.

Auf Grund der genannten Rolle von Fachberatung sowie deren Aufgaben schlagen Preissing/Herrmann (2018) vor, die Rahmenbedingungen entsprechend zu verändern, um Fachberatung zu einem effektiven Steuerungs- und Unterstützungsinstrument werden zu lassen. So sollte ein einschlägiges Hochschulstudium sowie eine mehrjährige Berufspraxis in Leitungsfunktion Voraussetzung für die Tätigkeit als Fachberaterin oder Fachberater sein. ebd. fordern ein Qualifizierungskonzept, welches zwischen den einzelnen Akteuren, also Trägern, Ländern oder Bund und den für die Ausbildung zuständigen Hochschulen, abgestimmt ist. Denn eine grundständige Ausbildung oder ein Studium für das Aufgabenfeld der Fachberatung gibt es, trotz vorhandener Studiengänge, welche Sozialmanagement oder Beratung in der frühen Kindheit in den Fokus rücken, nicht. Ähnlich sieht es bei Angeboten der Fort- und Weiterbildung für Fachberatung aus: Auch hier fehlen dezidierte Angebote für das Berufsfeld der Fachberatung (Leygraf 2013).

HF-03.3 Herleitung der Indikatoren

Das Monitoring des KiQuTG greift in seinem Indikatorensystem die genannten Strukturmerkmale des Mehrebenenmodells der Kita-Qualität auf und konkretisiert die einzelnen Themen in spezifischen Kennzahlen. Bereits bei den Indikatoren wird deutlich, wie die einzelnen Ebenen ineinandergreifen. So wird die Ausbildung und Qualifikation pädagogischer Fachkräfte unter politischen Vorgaben auf Länderebene und damit auf der Makroebene geregelt. Unterschiedliche Qualifikationen führen zu unterschiedlichen Teamzusammensetzungen in Kindertageseinrichtungen, was sich direkt auf die Prozessqualität und somit die Mikroebene auswirken kann. Ähnlich kann auch die Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte unter dem Gesichtspunkt der Finanzierung auf der Mesoebene gesehen werden, wohingegen der Bedarf oder die Hinderung an Fort- und Weiterbildung unter der Perspektive der Mikroebene gesehen werden muss. Die spezifischen Bedarfe der Kinder in einer Einrichtung beeinflussen den Weiterbildungsbedarf. Die Personalstruktur einer Einrichtung kann dazu führen, dass einzelne von der Teilnahme einer Weiterbildung absehen.

Das Handlungsfeld 3 *Qualifizierte Fachkräfte* wird anhand von fünf Indikatoren dargestellt, die mit folgenden Kennzahlen näher beschrieben werden:

1. Allgemeine Angaben zum Personal: Für einen Überblick über die Personalstruktur in den Einrichtungen werden die Kennzahlen Personalvolumen, Personal nach Geschlecht, Personal nach Einrichtungen und Personal nach Trägerart berichtet.
2. Ausbildung und Qualifikation: Die Qualifikation des Personals inklusive Ausbildungskapazitäten im System spielen für die Qualität in der FBBE eine entscheidende Rolle. Sie wirkt sich dabei auf allen Ebenen des Systems Kita aus. Berufserfahrung beispielsweise beeinflusst das pädagogische Handeln. Heterogene Qualifikationen auf der Individualebene spiegeln sich auch in der qualifikatorischen Teamzusammensetzung auf Einrichtungsebene wider.
3. Fort- und Weiterbildung: Die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung kann von der Makro- oder der Mesoebene gesteuert werden. Sie wird stark beeinflusst durch eine Verpflichtung zur Fort- und Weiterbildung oder die Finanzierung von Fort- und Weiterbildung. Der Bedarf an Fort- und Weiterbildung sowie die Inhalte der besuchten Formate orientieren

4 Die Doppelrolle von Beratung sowie Dienst- und Fachaufsicht ist je nach Träger unterschiedlich geregelt. Manche Fachberatungen üben keine Dienstaufsicht aus.

sich entweder an den Anforderungen des pädagogischen Alltags in den Einrichtungen oder werden von der Qualifikation des Personals und dessen Erfahrungen beeinflusst. Die Qualität von Fort- und Weiterbildung und deren Erhebung (auf Mesoebene) entscheidet letztlich über den Transfer in den pädagogischen Alltag (Mikroebene).

4. Arbeitsbedingungen und Personalbindung: Arbeitsbedingungen wirken sich direkt auf die Zufriedenheit und damit auf das Handeln des pädagogischen Personals auf Einrichtungsebene aus und werden vielfach durch politische Vorgaben bestimmt. Hierzu zählen die Entlohnung der Fachkräfte, eine befristete oder unbefristete Beschäftigung, die Personalbindung bzw. -suche und damit verbunden der Anteil offener Stellen. Es lassen sich auch Merkmale bzw. Auswirkungen von Arbeitsbedingungen finden, die der Mikroebene zuzuordnen sind. Dazu gehören das Betriebsklima, die Gründe für die Aufgabe der pädagogischen Tätigkeit, Einarbeitungsaktivitäten oder Angebote zur Gesundheitsförderung, aber auch Zeitkontingente für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter.
5. Fachberatung: Diese lässt sich im System der Kita typischerweise auf der Mesoebene einordnen, wird jedoch vom System auf Makroebene beeinflusst. So wird die Qualifikation von Fachberatungen sowie deren Anzahl auf Länderebene gesteuert, sie wirkt sich aber direkt auf die Qualität und auf andere Indikatoren aus.

HF-03.4 Beschreibung der Ausgangslage

Im Folgenden werden wesentliche Ergebnisse der abgeleiteten Indikatoren des Handlungsfeldes basierend auf den Daten der amtlichen KJH-Statistik, dem Entgeltatlas, der Schul- und Hochschulstatistik sowie reanalysierter Surveydaten aus der AQUA-Befragung, der TALIS-Starting-Strong-Studie sowie der ProKi-Befragung berichtet (vgl. Kap. III). In den genannten Surveydaten wurde das pädagogische Personal u. a. zu den Themen der Fort- und Weiterbildungen als auch zu Arbeitsbedingungen befragt. Im Folgenden geben die Daten der KJH-Statistik als Vollerhebung zunächst einen allgemeinen Überblick zum Personal im Arbeitsbereich FBBE. Anschließend werden Ergebnisse systematisch entlang der Indikatoren *Ausbildung und Qualifikation*, *Fort- und Weiterbildung* und *Arbeitsbedingungen und Personalbindung* vorgestellt. Für den Indikator *Fachberatung* findet sich ein Ausblick auf die im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG künftig zur Verfügung stehenden Datengrundlage.

Allgemeine Angaben zum Personal

Der in Abschnitt HF-03.2 beschriebene Personalausbau im System der FBBE in Kindertageseinrichtungen zeigt sich deutlich in den amtlichen Daten der KJH-Statistik.[5] Bis zum 1. März 2019 stieg die Anzahl des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen (ohne Hort- und Hortgruppenpersonal) auf 609.700, wobei Frauen mit 94 % im Berufsfeld nach wie vor stark überrepräsentiert sind (vgl. HF03.4-1W, HF03.4-2W und HF-10). Die steigende Anzahl derer, die eine pädagogische Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben, spiegelt sich auch in der Altersstruktur des pädagogischen Personals wider. Knapp die Hälfte (45,5 %) des pädagogischen Personals ist jünger als 40 Jahre. Den größten Anteil am pädagogischen Personal haben dabei Personen im Alter von unter 25 Jahren (12,9 %) und zwischen 25 und 30 Jahren (13,3 %). (Tab. HF03.4-3W)

Deutschlandweit sind rund zwei Drittel (67 %) des Personals bei freien Trägern und ein Drittel (33 %) bei öffentlichen Trägern beschäftigt (Tab. HF03.4-4W). Das historisch bedingte Verhältnis von freien und öffentlichen Trägern ist dabei zwischen den einzelnen Ländern unterschiedlich. Sind öffentliche Träger bezogen auf das dort angestellte Personal etwa in Hamburg kaum vertreten (0,7 %), sind in Sachsen ca. 37 % bei öffentlichen Trägern beschäftigt (Tab. HF03.4-4W). Auf Einrichtungsebene arbeitet fast die Hälfte (49,0 %) des pädagogischen Personals in großen Einrichtungen mit mehr als 76 Kindern. Weitere 44,3 % sind in mittelgroßen Einrichtungen mit 26 bis 75 Kindern beschäftigt, sodass nur eine Minorität (6,7 %) in kleinen Einrichtungen mit weniger als 25 Kindern tätig ist. (Tab. HF03.4-5W)

5 Weitere Entwicklungen des Personalbedarfs werden in den zukünftigen Erhebungen des Monitorings Berücksichtigung finden. Die Kennzahl „Personalbedarfsprognose“, d. h. der Personalbedarf bis ins Jahr 2030 aufgrund demografischer Veränderungen, absehbaren Personalersatzbedarfs und nicht erfüllter Elternwünsche, wird von der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund berechnet und ist aktuell noch nicht (auf Länderebene) verfügbar (Stand: 14. Dezember 2020).

Tab. HF-03.3-1: **Praktikantinnen und Praktikanten in Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher, zur Sozialassistentin und zum Sozialassistenten[1] sowie zu Kinderpflegerin und zum Kinderpfleger im Schuljahr 2017/18 nach Ländern**

	Erzieher/-in	Sozialassistent/-in[2]	Kinderpfleger/-in[3]
Baden-Württemberg	3.889	–	571
Bayern	3.035	–	2.148
Berlin	2.495	1.074	–
Brandenburg	1.306	842	–
Bremen	256	114	–
Hamburg	1.055	432	–
Hessen	2.837	1.669	–
Mecklenburg-Vorpommern	525	836	65
Niedersachsen	2.528	3.893	–
Nordrhein-Westfalen	6.470	1.197	1.596
Rheinland-Pfalz	1.658	1.115	–
Saarland	340	–	87
Sachsen	2.064	1.875	–
Sachsen-Anhalt	1.047	618	330
Schleswig-Holstein	1.082	1.065	–
Thüringen	843	825	374
Deutschland	31.430	15.555	5.171

1: In Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein lautet die Berufsbezeichnung „Sozialpädagogische Assistentin bzw. sozialpädagogischer Assistent".
2: Die Ausbildung zur Sozialassistentin und zum Sozialassistenten wird nur in den dargestellten Ländern angeboten.
3: Die Ausbildung zur Kinderpflegerin und zum Kinderpfleger wird nur in den dargestellten Ländern angeboten.
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, 2017/18, sowie ergänzende Tabellen zur Fachserie; Statistische Landesämter: WiFF-Länderabfrage, 2017/18.

Tab. HF-03.4-1: **Schülerinnen und Schüler im 1. Jahr der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher, zur Sozialassistentin und zum Sozialassistenten[1] sowie zur Kinderpflegerin und zum Kinderpfleger im Schuljahr 2018/19 nach Ländern**

	Erzieher/-in	Sozialassistent/-in[2]	Kinderpfleger/-in[3]
Baden-Württemberg	4.965	–	886
Bayern	3.481	–	3.380
Berlin	3.884	2.194	–
Brandenburg	1.840	1.238	–
Bremen	268	191	–
Hamburg	944	1.196	–
Hessen	2.486	1.930	–
Mecklenburg-Vorpommern	761	745	93
Niedersachsen	2.981	3.735	–
Nordrhein-Westfalen	8.781	2.866	3.811
Rheinland-Pfalz	1.952	1.537	–
Saarland	467	–	158
Sachsen	2.884	1.966	–
Sachsen-Anhalt	1.344	735	684
Schleswig-Holstein	1.475	1.280	–
Thüringen	1.015	928	703
Deutschland	39.528	20.541	9.715

1: In Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein lautet die Berufsbezeichnung „Sozialpädagogische Assistentin bzw. sozialpädagogischer Assistent".
2: Die Ausbildung zur Sozialassistentin und zum Sozialassistenten wird nur in den dargestellten Ländern angeboten.
3: Die Ausbildung zur Kinderpflegerin und zum Kinderpfleger wird nur in den dargestellten Ländern angeboten.
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, 2018/19 sowie ergänzende Tabellen zur Fachserie; Statistische Landesämter: WiFF-Länderabfrage, 2018/19

Abb. HF-03.4-1: **Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2019 nach Qualifikation und Ländern (in %)**

Hinweis: Beschäftigte in Horteinrichtungen und Verwaltungstätige werden nicht berücksichtigt.
Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2019; Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

Ausbildung und Qualifikation des pädagogischen Personals

Die Ausbildung des pädagogischen Personals erfolgt auf unterschiedlichen Wegen. In den Ländern zeigen sich deshalb diverse Unterschiede. Im Schuljahr 2018/19 hat die Mehrzahl aller Anfängerinnen und Anfänger in den dargestellten Ausbildungsgängen der frühen Bildung eine Erzieherinnen- und Erzieherausbildung begonnen (Tab. HF03.4-4W). Knapp ein Drittel der Anfängerinnen und Anfänger wählte die Ausbildung zur Sozialassistenz. Die Ausbildung zur Kinderpflegerin und zum Kindertagespfleger fiel aufgrund regionaler Einschränkungen vergleichsweise gering ins Gewicht. Das gleiche Muster zeigte sich für erfolgreich abgeschlossene Ausbildungen (Tab. HF03.4-5W). Zum Ende des Schuljahres 2017/18 standen 52156 Absolvierende dem Arbeitsmarkt der frühen Bildung potenziell zur Verfügung. Davon schlossen bundesweit 31.430 Schülerinnen und Schüler ihre Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher erfolgreich ab (vgl. Tab. HF-03.3-1).

Die Anzahl derer, die eine Ausbildung zur staatlich geprüften Erzieherin und zum Erzieher begannen, stieg kontinuierlich und erreichte im Schuljahr 2018/19 mit 39528 Schülerinnen und Schülern einen vorläufigen Höhepunkt. Die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher wird in allen Ländern angeboten, die Anzahl der Anfängerinnen und Anfänger und Absolvierenden entspricht im Verhältnis der Bevölkerungsanzahl des jeweiligen Landes. Der Vergleich von Anfängerinnen und Anfängern sowie Absolventinnen und Absolventen mag jedoch trügen: Wichtig ist hier zu erwähnen, dass die Anfängerinnen und Anfänger von heute auf Grund von Abbruch oder Unterbrechung nicht unbedingt gleich die Absolventinnen und Absolventen von morgen sein müssen.

In der Berufsgruppe der Sozialassistentinnen und Sozialassistenten weist die hohe Anzahl der Absolvierenden ebenfalls auf einen hohen Bedarf hin. In den 13 Ländern, in denen die Ausbildung zur Sozialassistenz angeboten wird, haben 15555 Schülerinnen und Schüler im Schuljahr

2017/18 die Ausbildung abgeschlossen. Im Schuljahr 2018/19 haben 20541 Personen mit dieser Ausbildung begonnen (vgl. Tab. HF-03.4-1). Die Anzahl derer, die eine Ausbildung zur Kinderpflegerin und zum Kinderpfleger absolvieren, ist in den letzten Jahren eher konstant geblieben. Diese in sieben Ländern in unterschiedlicher Quantität angebotene Ausbildung haben 5171 Schülerinnen und Schüler zum Ende des Schuljahres 2017/18 erfolgreich abgeschlossen. Von diesen Ausbildungen wurden 72,4 % in Bayern und Nordrhein-Westfalen absolviert. Im Vergleich zur Ausbildung der staatlich geprüften Erzieherinnen und Erzieher fallen Schülerinnen und Schüler dieser Berufsgruppe quantitativ geringer ins Gewicht. Für den Ausbildungsbeginn 2018/19 wurden 9715 angemeldete Schülerinnen und Schüler verzeichnet. Davon entfallen rund drei Viertel (74,0 %) auf Bayern und Nordrhein-Westfalen (vgl. Tab. HF-03.4-1).

Qualifikation des pädagogischen Personals

Das Verhältnis von Erzieherinnen und Erziehern sowie anders Qualifizierten in den Teams entspricht dem Bild in der Ausbildung, trotz anderer Berufswege mancher Erzieherinnen und Erzieher. So ragen die einschlägigen Fachschulabschlüsse im Pool der ausgewiesenen Qualifikationen deutlich hervor (vgl. Abb. HF-03.4-1).

Dieses Bild zeigt sich auch in der KJH-Statistik 2019, in der bundesweit ein Anteil von 69 % des pädagogischen Personals mit einschlägigem Fachschulabschluss als Erzieherin und Erzieher oder Heilpädagogin und Heilpädagoge bzw. Heilerziehungspflegerin und Heilerziehungspfleger zu erkennen ist. 13 % verfügen über einen einschlägigen Berufsfachschulabschluss. Akademische Abschlüsse haben im Zeitverlauf geringfügig zugenommen. 2019 sind etwa 6 % des pädagogischen Personals Akademikerinnen und Akademiker. 4 % des pädagogischen Personals verfügen über keine einschlägige Ausbildung, 2 % besitzen keinen beruflichen Abschluss (Abb. HF-03.4-1).

Vergleicht man die Qualifikation des pädagogischen Personals über die Länder hinweg, so setzen insbesondere Brandenburg (88 %), Mecklenburg-Vorpommern (87 %), Thüringen (87 %) und Sachsen-Anhalt (86 %) auf Ausbildungen an einer Fachschule. In Bayern hingegen verfügen nur 49 % des pädagogischen Personals über einen Fachschulabschluss. Gleichzeitig hat Bayern den vergleichsweise höchsten Anteil an pädagogischem Personal mit (einschlägigem) Berufsfachschulabschluss (37 %). Der Anteil sonstig (auch fachfremd) qualifizierten Personals am Gesamtpersonal liegt in Baden-Württemberg und Hamburg mit jeweils 7 % beinahe doppelt so hoch wie im bundesweiten Durchschnitt (4 %). Ein vergleichsweise hoher Anteil hochqualifizierten Personals lässt sich mit jeweils 10 % in Hessen und Sachsen identifizieren (vgl. Abb. HF-03.4-1).

Neben der formalen Ausbildung sammelt das pädagogische Personal wichtige Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen in Arbeitsprozessen des pädagogischen Alltags. Hier lässt sich annehmen, dass die erworbenen Wissensbestände mit der Dauer der pädagogischen Tätigkeit in Verbindung stehen. Die Daten der TALIS-Starting-Strong-Studie 2018 zeigen für das pädagogische Personal der Ü3-Teilstudie eine mittlere Berufserfahrung von 12,9 Jahren auf, für das der U3-Teilstudie eine mittlere Berufserfahrung von 11,8 Jahren. In beiden Teilstudien gibt es Hinweise darauf, dass pädagogisches Personal, das bei einem öffentlichen Träger beschäftigt ist, im Mittel circa 2 Jahre mehr Berufserfahrung hat als Kolleginnen und Kollegen bei freien Trägern (Tab. HF03.4-6W). Diese Befunde gilt es, im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG zukünftig zu überprüfen.

Entsprechend der skizzierten Vielseitigkeit der Ausbildungswege und Qualifikationen des pädagogischen Personals verdeutlicht die KJH-Statistik auch die Heterogenität der Teamzusammensetzungen auf Einrichtungsebene (vgl. Infobox HF-03.2).

Infobox HF-03.2 Teamzusammensetzungen in Kindertageseinrichtungen nach Qualifikation des Teams in Anlehnung an das WiFF-Fachkräftebarometer

Erzieher/innen-Team
Teams, in denen fast ausschließlich Erzieherinnen und Erzieher tätig sind (sonstige Berufe < 20 %).
Sozialpädagogisches Team
Teams, die der traditionellen Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen folgen und aus Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindertagespflegerinnen und Kindertagespflegern bzw. Sozialassistentinnen und Sozialassistenten bestehen (sonstige Berufen < 20 %).

Akademisch erweitertes sozialpädagogisches Team/ akademisch erweitertes Erzieher/innenteam
Teams, in denen neben dem nichtakademischen, sozialpädagogischen Personal zusätzlich oder fast ausschließlich einschlägig qualifizierte sozialpädagogische Akademikerinnen und Akademiker (d.h. Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtungen Soziale Arbeit, Kindheitspädagogik und Erziehungswissenschaften) beschäftigt sind (sonstige Berufe < 20 %). Die Zuordnung zum „Akademisch erweiterten sozialpädagogischen Team" erfolgt vorrangig vor der Zuordnung zum „Heilpädagogisch erweiterten sozialpädagogischen Team".
Heilpädagogisches Team
Teams, in denen neben dem nichtakademischen oder akademischen sozialpädagogischen Personal zusätzlich oder fast ausschließlich Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (FH und FS) sowie Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger tätig sind (sonstige Berufe < 20 %).
Sonstiges gemischtes Team
Teams, in denen das sozial- und/oder heilpädagogische Personal durch tätige Personen ohne Berufsausbildung sowie weitere akademische und nichtakademische Berufe ergänzt wird, zum Beispiel durch Gesundheitsdienstberufe (etwa aus der Kranken- und Altenpflege, Motopädie, Psychologie) oder andere Einzelberufe (wie Lehrkräfte, soziale und medizinische Helferberufe). Berücksichtigt wurden hier auch die wenigen Teams, in denen nur Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger bzw. Sozialassistentinnen und Sozialassistenten arbeiten (sowie weitere Einzelkonstellationen) (mit 20 % und mehr sonstigen Berufen).

Der bundesweite Anteil sozialpädagogischer Teams liegt 2019 bei 26,2 %. Reine Erzieherinnen- und Erzieher-Teams bilden 19,2 % der Teams in deutschen Kindertageseinrichtungen. 45,4 % der Teams können demnach als weitestgehend qualifikationshomogen bezeichnet werden. Die Mehrheit der bundesweiten Teams in Kindertageseinrichtungen weisen eine größere Bandbreite der einschlägigen Qualifikationen auf. Am häufigsten sind akademisch erweiterte sozialpädagogische bzw. akademisch erweiterte Erzieherinnen- und Erzieher-Teams (30,7 %) in den Kindertageseinrichtungen vorzufinden. Heilpädagoginnen und Heilpädagogen erweitern 11 % der bundesweiten Teams. Der Anteil der Teams, die durch mehr als ein Fünftel sonstigen Personals, auch fachfremden oder unausgebildeten Personals, unterstützt werden, liegt bei 12,9 % (vgl. Abb. HF-03.4-2).

Obwohl die Mehrheit der Teams eine größere Spannweite der Qualifikationen aufweist, lassen sich 2019 auch Länder identifizieren, deren Kindertageseinrichtungen überwiegend aus sozialpädagogischen Teams oder reinen Erzieherinnen- und Erzieher-Teams bestehen: Bayern, Brandenburg und das Saarland. In Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt und Rheinland-Pfalz finden sich nahezu 50 % qualifikationshomogene Teams und 50 % um weitere Qualifikationen erweiterte Teams (vgl. Abb. HF-03.4-2).

Fort- und Weiterbildung

Neben der Gewinnung weiterer Personalressourcen im System der FBBE liegt eine große Herausforderung auch in der Bindung und Qualifizierung des pädagogischen Personals. Dafür bieten Fort- und Weiterbildungen eine Möglichkeit. Die Ergebnisse der AQUA-Trägerbefragung 2012 weisen auf entsprechende Bemühungen seitens der Träger hin.

Die Daten deuten an, dass circa die Hälfte der Träger dem pädagogischen Personal eine feste Anzahl an Fort- und Weiterbildungstagen zur Verfügung stellt. Freie Träger (60 %) scheinen dabei häufiger ein festes Tageskontingent zur Fort- und Weiterbildung anzubieten als öffentliche Träger (38 %, vgl. Tab. HF03.4-7W). Im Median deuten die Daten auf ein Tageskontingent von 5 Tagen für eine Vollzeitkraft hin (AQUA-L und AQUA-T, Tab. HF03.4-8W). Abhängig von der Trägerart scheint auch die Anzahl der zur Verfügung gestellten Fort- und Weiterbildungstage zu variieren. Öffentliche Träger scheinen im Mittel (Median) 4 Tage anzubieten, freie Träger hingegen 5 Tage (AQUA-T). Das pädagogische Personal schöpft jedoch entsprechend der Ergebnisse aus der AQUA-Fachkräftebefragung im Kalenderjahr 2011/2012 das Tageskontingent für Fort- und Weiterbildung nicht vollkommen aus. Es wurden durchschnittlich lediglich 3 Tage in Anspruch genommen (AQUA-L/FK; Tab. HF03.4-8W). Ein

Abb. HF-03.4-2: **Kindertageseinrichtungen 2019 nach Teamzusammensetzung und Ländern (in %)**

Hinweis: Aus Gründen des Datenschutzes werden die Kita-Teams inklusive Horteinrichtungen ausgewiesen. Analysen zeigen, dass die Berücksichtigung der Horte nicht zu nennenswerten Veränderungen in den Quoten führt.
Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2019; Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund auf Grundlage des Fachkräftebarometers Frühe Bildung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Grund hierfür könnte die übliche Dauer von Fortbildungsangeboten sein. Inwiefern sich die Intensität des Fort- und Weiterbildungsbesuches im Verlauf der Jahre entwickelt hat, könnten Daten der ERiK-Studie aufzeigen. Gleichzeitig gilt es, die vergleichsweise alten Befunde der AQUA-Studie zu überprüfen.

Das pädagogische Personal der TALIS-Starting-Strong-Studie wurde 2018 zu den Formaten der besuchten Fort- und Weiterbildungen innerhalb der letzte 12 Monate befragt (vgl. Tab. HF-03.4-2). Dabei scheinen Präsenzkurse oder -seminare (44 %) am häufigsten genutzt zu werden. Coachings durch externe Anbieter nahmen 38 % wahr, knapp ein Drittel besuchte Fachtagungen oder Konferenzen. 11 % des an Weiterbildung teilnehmenden pädagogischen Personals nutzte Einarbeitungs- oder Mentoringaktivitäten. Über die Formate hinweg scheint pädagogisches Personal in Einrichtungen, in denen 100 und mehr Kinder betreut werden, tendenziell häufiger an Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen als pädagogisches Personal in Einrichtungen, die weniger Kinder betreuen. Ähnliche Ergebnisse zeigen auch die Daten der U3-Teilstudie auf (Tab. HF-03.4-2). Hierbei gilt es zu beachten, dass die TALIS-Starting-Strong-Studie als internationale Vergleichsstudie konzipiert wurde. So sind die dargestellten Fort- und Weiterbildungsformate nur bedingt auf den deutschen Arbeitskontext anwendbar bzw. dort üblich.

Gemäß der TALIS-Starting-Strong-Daten werden über 86 % des pädagogischen Personals beim Besuch von Fort- und Weiterbildungen durch die Befreiung vom regulären Gruppendienst unterstützt. Rund ein Viertel erhielt 2018 reduzierte Arbeitszeiten am Kind, und circa zwei Drittel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Fort- und Weiterbildungen bekamen die benötigten Materialien gestellt. (Tab. HF03.4-10W)

Inhalte der Fort- und Weiterbildungsangebote

Die Verpflichtung zu Fort- und Weiterbildung, egal ob diese den Interessen oder dem Bedarf des pädagogischen Personals entspricht, könnte sich negativ auf deren Motivation zur Fortbildung auswirken. Demnach gilt es, eine möglichst große Übereinstimmung zwischen dem vorhandenen Bedarf und den tatsächlich besuchten Fort- und Weiterbildungsangeboten sicherzustellen.

Tab. HF-03.4-2: **Pädagogisches Personal 2018 nach Teilnahme an Fort- und Weiterbildung in den letzten 12 Monaten (in %)**

	Gesamt		Einrichtungsgröße			
			bis 100 Kinder		100 und mehr Kinder	
	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.
Präsenzkurse/-seminare	44	1,44	44	1,71	41	3,50
Onlinekurse/-seminare	3	0,52	3	0,61	2	0,93
Fachtagungen/Konferenzen	30	1,57	31	1,79	28	2,93
Bildungsgang: formalen Qualifizierung	8	0,85	9	1,04	8	1,82
Hospitationsbesuche	25	1,63	26	1,82	22	3,19
Hospitation/Selbstbeobachtung/Coaching	17	1,42	16	1,28	21	3,72
Externes Coaching	38	1,99	38	2,02	39	4,95
Mitwirkung in einem Netzwerk	20	1,16	21	1,30	14	2,35
Einarbeitungs-/Mentoringaktivitäten	11	0,74	11	0,76	11	1,80
Sonstiges	37	1,46	36	1,55	38	3,39

Hinweis: Berechnungen des ICEC. Gewichtete Daten. Angaben des pädagogischen Personals.
Quelle: TALIS Starting Strong, Ü3 Teilstichprobe, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=1.261–1.379

Abb. HF-03.4-3: **Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mit einer Teilnahme an einer Fort- und Weiterbildung in den vergangenen 12 Monaten 2018 nach Inhalten der Fort- und Weiterbildung (in %)**

Hinweis: Mehrfachantworten möglich
Quelle: TALIS Starting Strong 2018, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 1.007–1.021

Knapp über die Hälfte des pädagogischen Personals der beiden Teilbefragungen der TALIS-Starting-Strong-Studie äußerte 2018 Fort- und Weiterbildungsbedarf im Bereich der Kindesentwicklung, Förderung von Kreativität und Problemlösungskompetenz sowie Zusammenarbeit mit Eltern und Familie. Hingegen war der Bedarf an inhaltlichen Vertiefungen zur Förderung des Lernens im Bereich Mathematik und Rechnen in beiden Teilstudien gering. Dieses Phänomen lässt aufhorchen, weisen doch pädagogische Fachkräfte nicht per se eine flächendeckend hohe Kompetenz zur Förderung mathematischer Inhalte auf. Es lässt sich deshalb vermuten, dass mit dieser Frage auch das Interesse erhoben wurde, da Erzieherinnen und Erzieher sich gerne in Themen fortbilden, in denen sie bereits eine gute Basis mitbringen. Auch im Bereich Gesundheit und Körperpflege von Kindern sieht die Mehrheit des pädagogischen Personals keinen hohen Weiterbildungsbedarf.

In der AQUA-Leitungsbefragung wird deutlich, dass sich drei Viertel der Leitungskräfte 2012 für einen Fort- und Weiterbildungsbedarf für die Arbeit mit Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf aussprachen. Dagegen sahen circa 85 % keinen oder nur einen geringen Bedarf an der Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Circa 87 % der Leitungen berichteten auch keinen Bedarf an einem berufsbegleitenden Studium. (Tab. HF03.4-11W)

Die Inhalte der besuchten Fort- und Weiterbildungen des pädagogischen Personals der Ü3-Teilstudie der TALIS-Starting-Strong-Befragung 2018 werden in Abbildung HF-03.4-3 dargestellt: Am häufigsten wurden Fort- und Weiterbildungen zum Themenspektrum der Kindesentwicklung, zur Zusammenarbeit mit den Eltern und/oder zur Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung, des Wohlbefindens und Lernens der Kinder in Anspruch genommen. Somit spiegeln die Fort- und Weiterbildungsbedarfe meist die Inhalte der tatsächlich besuchten Fort- und Weiterbildungen wider.

Die untersuchten Daten der TALIS-Starting-Strong-Befragung stellen ein ähnliches Bild hinsichtlich der besuchten Inhalte von Fort- und Weiterbildungen dar wie hinsichtlich der Bedarfe: Fort- und Weiterbildungen zur Förderung des Lernens im Bereich Mathematik und Rechnen wurden am seltensten besucht. Ebenso schien gemäß beiden Teilstudien auch wenig Fort- und Weiterbildung in der Zusammenarbeit mit Kindern mit einer (drohenden) Behinderung oder mit Fluchthintergrund stattzufinden. Die Daten liefern einen Hinweis darauf, dass der Bedarf und das Angebot an Fort- und Weiterbildungen für die Arbeit mit Kindern mit einer (drohenden) Behinderung nicht übereinstimmen oder anderweitige Nutzungshürden bestehen. Obwohl jede zweite pädagogisch tätige Person der beiden Teilstudien 2018 Fortbildungsbedarf in der Arbeit mit Kindern mit einer (drohenden) Behinderung äußerte, hat sich weniger als ein Fünftel in diesem Bereich tatsächlich fortgebildet. (Tab. HF03.4-12W und Abb. HF-03.4-3).

Auf Basis der beiden Teilstudien der TALIS-Starting-Strong-Befragung lässt sich für circa ein Viertel des pädagogischen Personals das Fehlen passender Angebote als Hinderungsgrund für eine Teilnahme an einer Fortbildung identifizieren. Weniger als 10 % des pädagogischen Personals der beiden Teilstudien konnten Fort- und Weiterbildungen aufgrund unerfüllter Voraussetzungen (z. B. Qualifikation, Erfahrung und Dienstalter) nicht besuchen. Pädagogisches Personal würde zudem häufiger an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen, wenn es die Bedingungen der Einrichtung zulassen würden. Ergebnisse aus der TALIS-Starting-Strong-Studie 2018 zeigen, dass circa ein Drittel des pädagogischen Personals der beiden Teilstudien nicht wie gewünscht an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen konnte, da die Abwesenheit nicht durch Kolleginnen und Kollegen kompensiert werden konnte. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich der allgemeine Personalmangel im System der FBBE auch auf die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung auswirkt. (Tab. HF03.4-13W)

Finanzierung von Fort- und Weiterbildungen

Die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen hängt in besonderem Maße von der Finanzierung dieser Angebote ab. Über 85 % des pädagogischen Personals beider TALIS-Starting-Strong-Teilstudien erhielt 2018 finanzielle Unterstützung für Fort- und Weiterbildungen, indem die Kosten vom Träger übernommen bzw. erstattet wurden (Tab. HF03.4-10W). Die Aufteilung der anfallenden Kosten zwischen Trägern und pädagogischem Personal erfolgt jedoch unterschiedlich. Für eine differenzierte Betrachtung wird die

Abb. HF-03.4-4: **Finanzierung der Fort- und Weiterbildungskosten nach Art des Trägers, 2012 (in %)**

Hinweis: Reine Horteinrichtungen wurden nicht berücksichtigt.
Quelle: IFP, AQUA-Trägerbefragung 2012, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 1.291–1.419

Tab. HF-03.4-3: **Bruttomonatsentgelt von Vollzeitbeschäftigten in Berufen der Kinderbetreuung und –erziehung[1] 2019 in Deutschland nach Geschlecht und Alter (Anzahl, Median in Euro)**

	Vollzeitbeschäftigte [Anzahl]	Bruttoentgelt [Median in Euro]
Deutschland	296.529	3.401
Frauen	259.154	3.402
Männer	37.375	3.399
Unter 25 Jahre	37.626	3.108
25 bis unter 55 Jahre	213.077	3.414
Über 55 Jahre	45.826	3.996

Hinweis: Die Tabelle beinhaltet die folgenden Berufe: Kinderdorfmutter/-vater, Erzieher/in – Jugend- und Heimerziehung, Heimerzieher/in, Erzieher/in, Sozialpädagogische/r Assistent/in / Kinderpfleger/in, Fachkraft – Kindertageseinrichtungen
Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Entgeltatlas 2019, Datenstand 07.09.2020, Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

AQUA-Trägerbefragung 2012 herangezogen: Fortbildungen, die zum Erhalt und/oder zur Erweiterung vorhandener Kompetenzen dienen, wurden von über 70 % der Träger vollständig finanziert. Dabei deuten die Daten darauf hin, dass öffentliche Träger häufiger die vollständige Finanzierung übernehmen als freie Träger (vgl. Abb. HF-03.4-4).

Seltener hingegen schienen Qualifizierungen zur beruflichen Weiterentwicklung vollständig vom Arbeitgeber finanziert zu werden (23 %). Die Ergebnisse implizieren, dass knapp ein Drittel der Träger die Finanzierung von Qualifizierungen in der Verantwortung des pädagogischen Personals sieht. Freie Träger scheinen dabei die Qualifizierungskosten häufiger zu gleichen Teilen zu tragen als öffentliche Träger, bei denen das pädagogische Personal die Qualifizierungskosten häufiger überwiegend oder vollständig selbst zu finanzieren scheint. Da die Daten aus dem Jahr 2012 stammen, sind die Erkenntnisse nur bedingt übertragbar. Im Rahmen des Monitoring sollen perspektivisch etwaige Veränderungen oder Angleichungen aufgezeigt werden (Abb. HF-03.4-4).

Arbeitsbedingungen und Personalbindung

Neben der Fort- und Weiterbildung stellen auch gute Arbeitsbedingungen einen Bindungsfaktor für das pädagogische Personal dar. Es lassen sich formal geregelte Arbeitsbedingungen, wie sie im Arbeitsvertrag zu finden sind (z. B. Gehalt, Beschäftigungsumfang oder Befristung) und solche Arbeitsbedingungen, die den Arbeitsalltag und die Ausübung der beruflichen Tätigkeit direkt beeinflussen, unterscheiden.

Vertraglich geregelte Arbeitsbedingungen

Die monetäre Entlohnung hat einen entscheidenden Einfluss auf die wahrgenommene Wertschätzung der eigenen Tätigkeit sowie die Zufriedenheit mit dieser Beschäftigung. Das monatliche Bruttoentgelt für vollzeitbeschäftigtes pädagogisches Personal in den Berufen der Kinderbetreuung und -erziehung lag 2019 im Mittel (Median) bei 3.401 Euro (vgl. Tab. HF-03.4-3). Dabei war das Bruttomonatsentgelt (Median) für Männer und Frauen ungefähr gleich hoch. Pädagogisches Personal unter 25 Jahren verdiente im Mittel (Median) 3.108 Euro brutto im Monat. Im Alter von 25 bis unter 55 Jahren betrug das durchschnittliche Bruttomonatsgehalt 3.414 Euro. Ältere Vollzeitkräfte erhielten im Mittel (Median) 3.996 Euro.

Im Kontext der Entlohnung des pädagogischen Personals gilt es zu beachten, dass über die Hälfte des pädagogischen Personals Teilzeit arbeitet und ein entsprechend reduziertes monatliches Bruttoentgelt erhält. 41 % des bundesweiten pädagogischen Personals war zum 1. März 2019 laut KJH-Statistik mit mindestens 38,5 Wochenstunden in Vollzeit beschäftigt, 59 % arbeiteten folglich in Teilzeit. Von den Teilzeitbeschäftigten arbeitete die Mehrheit (32 %) zwischen 19 und unter 32 Wochenstunden. Unter 19 Wochenstunden arbeitete lediglich ein Anteil von knapp 9 %. (Tab. HF03.4-14W) Der Anteil unbefristeter Arbeitsverhältnisse für pädagogisches Personal lag laut KJH-Statistik 2019 bei 84,9 %.

Arbeitsbedingungen im Arbeitsprozess und Personalbindung

Eine gute und strukturierte Einarbeitung von neuem pädagogischen Personal kann als Zeichen guter Arbeitsorganisation gesehen werden, was sich motivierend auswirken kann. Ein Einarbeitungskonzept kann dem pädagogischen Personal Sicherheit beim Einstieg in einer neuen Einrichtung bieten und vermittelt zugleich einen möglicherweise anhaltenden Eindruck von Kompetenz.

Die AQUA-Befragung 2012 gibt erste Hinweise aus Perspektive des pädagogischen Personals, der Leitungen und Träger. So geben ca. 43 % der Leitungen aus der AQUA-Befragung an, dass es ein Einarbeitungskonzept für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gibt, ungefähr 57 % verneinen dies. (Tab. HF03.4-15W)

Während knapp 100 % des Pädagogischen Personals in der AQUA-Befragung eine gute Einarbeitung für wichtig empfinden, implizieren die Ergebnisse, dass ein Großteil derer das Vorhandensein einer Einarbeitung ganz oder teilweise als erfüllt betrachten (ca. 89 %). Knapp 11 % sahen den Anspruch einer guten Einarbeitung hingegen eher nicht erfüllt. (Tab. HF03.4-16W)

Von den Trägern der AQUA-Befragung verfügten 44 % jedoch nach eigenen Angaben über ein Einarbeitungskonzept für neue pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die AQUA-Befragung liefert Hinweise, dass die Existenz und Anwendung eines Einarbeitungskonzeptes von der Trägerart und -größe abzuhängen scheint (vgl.

Tab. HF-03.4-4: **Einarbeitungskonzept für neue pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter 2012 nach Art des Trägers und Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %)**

	Gesamt		Art des Träger				Anzahl Kindertageseinrichtungen			
			Öffentliche Träger		Freie Träger		Bis 10 KiTas		Über 10 KiTas	
	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.
ja	44	1,32	29	2,05	52	1,64	42	1,42	59	3,33

Hinweis: Reine Horteinrichtungen wurden nicht berücksichtigt.
Quelle: IFP, AQUA-Trägerbefragung 2012, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 1.427

Tab. HF-03.4-4). Über die Hälfte der freien Träger der AQUA-Stichprobe 2012 verfügte über ein Einarbeitungskonzept, bei öffentlichen Trägern traf dies lediglich auf knapp ein Drittel zu. Je mehr Kindertageseinrichtungen ein Träger außerdem in seiner Verantwortung hatte, desto eher schien dieser über ein Einarbeitungskonzept zu verfügen. So zeigen die Daten der AQUA-Befragung, dass knapp 60 % der Träger mit mehr als 10 Kindertageseinrichtungen ein Einarbeitungskonzept hatten, aber nur 42 % der Träger mit weniger als 10 Kindertageseinrichtungen.

Ein gutes Betriebsklima trägt zur Qualität und Effektivität der Arbeit des Personals bei und wirkt sich positiv auf dessen Motivation aus. Nahezu allen Fachkräften und Leitungen aus der AQUA-Studie 2012 waren ein gutes Betriebsklima sowie ein gutes Verhältnis zu Kolleginnen und Kollegen wie Vorgesetzten wichtig (Tab. HF03.4-17W). 93 % beurteilten das Betriebsklima ihrer Einrichtung als gut, circa 97 % hatten ein gutes Verhältnis zu Kolleginnen und Kollegen, und bei circa 94 % existierte teilweise bis vollständig ein gutes Verhältnis zu den Vorgesetzten.

Angebote zur Gesundheitsförderung können ebenfalls zur Personalbindung beitragen. Hier nimmt der Träger offensichtlich das Wohlergehen des pädagogischen Personals in den Blick. Circa 90 % des pädagogischen Personals (inklusive Leitungen) der AQUA-Studie erachteten entsprechende Maßnahmen als wichtig oder sehr wichtig. Jedoch deuteten die Daten an, dass nur knapp die Hälfte des pädagogischen Personals die zur Verfügung gestellten Angebote zur Gesundheitsförderung als mindestens teilweise erfüllt ansahen. (Tab. HF03.4-18W)

Ein passendes Verhältnis von vertraglich geregelter Arbeitszeit, Bezahlung und Arbeitspensum trägt nicht nur zur Gesundheit des pädagogischen Personals bei, sondern steigert auch das Betriebsklima und trägt somit ebenfalls zur Personalbindung bei. Die Daten zeigen hier allerdings ein gegenteiliges Muster: Gut zwei Drittel aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Leitungen arbeiteten gelegentlich in ihrer Freizeit, ohne dafür entlohnt zu werden, 28 % taten dies oft, und 5 % gaben an, immer unentgeltlich in ihrer Freizeit zu arbeiten. (Tab. HF03.1-19W)

Geäußerte Kündigungsabsichten und tatsächliche Kündigungen des pädagogischen Personals

Schlechte Arbeitsbedingungen oder Tätigkeiten, die nicht zum Profil einer Person passen, können sich in Unzufriedenheit mit dem Arbeitgeber und der auszuübenden Tätigkeit äußern. Dies kann zu einer Kündigung(-sabsicht) führen. In der ProKi-Studie 2017 gaben über 90 % des pädagogischen Personals an, zufrieden mit ihrer Tätigkeit zu sein (Tab. HF03.4-20W). Entsprechend deuten die Daten der AQUA-Befragung an, dass zwei Drittel des befragten pädagogischen Personals 2012 eigenen Angaben zufolge nicht die Absicht hatten, in der Einrichtung zu kündigen. 7 % der Befragten gaben an, kündigen zu wollen oder einer Kündigungsabsicht überwiegend zuzustimmen (Tab. HF03.4-21W). Es deuten sich ähnliche Ergebnisse für die Kündigungsabsicht beim Träger an, sodass nur 6 % des pädagogischen Personals einer (überwiegenden) Kündigungsabsicht zustimmten (Tab. HF03.4-22W).

Ein weiterer Indikator für Personalbindung könnte das Anstreben einer nächsthöheren Position sein. Die AQUA-Befragung zeigt auf, dass zwei Drittel des pädagogischen Personals nicht die Absicht hegten, sich um eine nächsthöhere Position zu bemühen. Circa 20 % strebten mindestens teilweise eine nächsthöhere Position an. (Tab. HF03.4-23W) Entsprechend zeigte sich, dass 36 % der Leitungen aus der AQUA-Befragung in-

nerhalb eines Jahres tatsächlich eine Kündigung des pädagogischen Personals erhielten, 12 % der Leitungen erhielten zwei Kündigungen und 6 % der Leitungen verzeichneten drei oder mehr Kündigungen. (Tab. HF03.4-24W) Durch die im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG erhobenen Daten könnte ebenfalls eine geäußerte Kündigungsabsicht den tatsächlichen Kündigungen des pädagogischen Personals gegenübergestellt werden.

Darüber hinaus implizieren die Angaben der Leitungen in der AQUA-Befragung, dass über die Hälfte der Leitungen keine offenen Stellen zu besetzen hatte, 15 % hingegen hatten eine oder mehrere offene Stellen (Tab. HF03.4-25W). Über die Hälfte der befragten Leitungen hatte außerdem keine langfristig, seit mehr als sechs Monaten, unbesetzten Stellen. Hierbei gilt es zu beachten, dass über 40 % der Leitungen die Abfrage nach langfristig unbesetzten Stellen nicht beantworteten. Unter 5 % verzeichneten langfristig unbesetzte Stellen in der Einrichtung (Tab. HF03.4-26W). Circa die Hälfte der Leitungen hatten zudem mangels geeigneter Bewerberinnen und Bewerber bereits pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingestellt, die ihren Vorstellungen nicht entsprechen. Die AQUA-Leitungsbefragung liefert zudem einen Hinweis, dass dieser Kompromiss von der Einrichtungsgröße abhängig sein könnte. So zeigen die Daten, dass Leitungen von Einrichtungen mit über 59 Kindern häufiger den Kompromiss eingingen und in ihren Augen ungeeignete Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einstellten als Leitungen kleinerer Einrichtungen. Dies sind Hinweise darauf, dass Leitungen größerer Einrichtungen auch Kompromisse hinsichtlich der Qualifikation des angestellten Personals eingingen, um den Betrieb der Kindertageseinrichtung aufrecht zu erhalten. Etwaige Konsequenzen in Bezug auf die Qualität der FBBE werden bzw. müssen in Kauf genommen werden. (Tab. HF03.4-27W)

Die TALIS-Starting-Strong-Studie befragt das pädagogische Personal nach den wahrscheinlichsten Gründen für die Aufgabe der pädagogischen Tätigkeit. Als wahrscheinlichster Grund wurde in der U3-Teilstichprobe der Übergang in den Ruhestand identifiziert. Ein Viertel des pädagogischen Personals aus der Ü3-Teilstichprobe nannte hingegen als wahrscheinlichsten Ausscheidungsgrund gesundheitliche Probleme wie körperliche Beschwerden oder Burnout. Ungefähr jede fünfte Person nannte als wahrscheinlichsten Grund familiäre Verpflichtungen, weniger als 5 % des pädagogischen Personals konnten sich hingegen am wahrscheinlichsten vorstellen, den pädagogischen Beruf aufzugeben, um in einem Bereich außerhalb der FBBE tätig zu werden. (Tab. HF03.4-28W)

Aktuell liegen keine belastbaren Daten zu Zeitkontingenten für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter, wertschätzender Atmosphäre und regelmäßigen Feedbackrunden vor. Daher erfolgt keine Deskription der Ausgangslage. Entsprechende Kennzahlen werden im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG erhobenen und zukünftig ausgewertet.

Fachberatung

Für Handlungsfeld 3 des KiQuTG ist vorgesehen, die Anzahl der Fachberatungen und deren Qualifikation zu berichten. Derzeit liegen diesbezüglich keine aktuellen, belastbaren Studien im System der deutschen FBBE vor. Im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG werden entsprechende Fragen erhoben und eine Datengrundlage geschaffen. So werden einerseits Träger zur Anzahl an Fachberatungen befragt, andererseits geben Jugendämter Auskunft zur Qualifikation der Fachberatung. Auf Basis der Surveydaten können im folgenden Forschungsbericht 2021 entsprechend präzisere Aussagen zu diesem Themenfeld getroffen werden.

HF-03.5 Zusammenfassung

Zum Handlungsfeld *Qualifizierte Fachkräfte* findet sich zu einigen Themen bereits eine breite Studienlage, andere Inhalte gelangen erst nach und nach in den Fokus der Forschung. Im vorliegenden Kapitel sollte der Zusammenhang der Qualitätsmerkmale auf den verschiedenen Ebenen im System der Kindertageseinrichtung dargestellt werden. Bemerkenswert ist hier der große Facettenreichtum einzelner Aspekte, die unter dem Merkmal Qualifizierung gebündelt werden und letztlich die Qualität in Kindertageseinrichtungen beeinflussen. Das Monitoring im Rahmen des KiQuTG umfasst vor allem die Beschreibung von Struktur- und Orientierungsmerkmalen auf Meso- und Makroebene. Die Prozessqualität kann es nicht direkt erfassen. Die Abhängigkeit und das Ineinandergreifen einzelner Qualitätsmerkmale

verdeutlicht die Notwendigkeit eines indikatorengestützten Monitorings. Eine Neujustierung aller Stellschrauben, basierend auf repräsentativen Daten, kann zu einer Qualitätsentwicklung insgesamt im Feld der FBBE beitragen. Um einen wichtigen Aspekt herauszugreifen: Das Handlungsfeld zeichnet sich vor allem durch einen hohen Personalbedarf und letztlich ein hohes Personalkontingent aus. Die unterschiedlichen Qualifikationen des pädagogischen Personals auf Individual- und Einrichtungsebene machen deshalb eine gewisse Heterogenität im Team deutlich. Es braucht entsprechende Strategien, um diese Diversität für die Zusammenarbeit im Team nutzbar zu machen. Es braucht aber auch Erkenntnisse, um (auch auf politischer Ebene) entscheiden zu können, welche Spannweite eine solche Heterogenität verträgt. Der hohe Personalbedarf in diesem Bereich fordert dabei stets eine Balance zwischen Aufwand und Nutzen. Hier stoßen die verstärkte Rekrutierung von Auszubildenden, die Ermöglichung von Quereinstieg und, was ohnehin kritisch gesehen werden kann, der Einbezug fachfremden Personals an ihre Grenzen. Ein Aspekt, der durch weitere Erhebungen zum Monitoring des KiQuTG weiter in den Blick genommen werden muss.

Zusätzliche Aspekte sind der Beschäftigungsumfang des pädagogischen Personals und die Finanzierung von Fort- und Weiterbildung: Über die Hälfte des pädagogischen Personals war 2019 in Teilzeit beschäftigt und erhielt ein entsprechend reduziertes Entgelt im Vergleich zu einer Vollzeitkraft. Die Finanzierung von Fort- und Weiterbildung beschränkt sich vor allem auf die Erweiterung vorhandener Kompetenzen, sodass grundständige Entwicklungsmöglichkeiten auszubleiben scheinen. Dennoch ist das Berufsfeld grundsätzlich stabil. Kündigungen, die darauf abzielen in einem anderen Berufsfeld tätig zu werden, bleiben im Bereich der FBBE meist aus. Neben diesem multiperspektivischen Ansatz liegt ein weiterer Mehrwert des Monitorings darin, Datengrundlagen insbesondere zur Fachberatung, den Zeitkontingenten von Praxisanleiterinnen und -leitern sowie zu Arbeitsbedingungen zu liefern. Hier gilt es, die bestehenden Lücken durch die entsprechenden Befragungen des Monitorings zum KiQuTG zu schließen, sodass in den folgenden Berichten präzisere Aussagen auf Grundlage aktueller Daten getroffen werden können. Zukünftig können die berichteten Kennzahlen außerdem auf Länderebene berichtet werden.

Literatur

Alsago, Elke/Karsten, Maria-Eleonora/May, Michael/Preissing, Christa (Hrsg.) (2018): Fachberatung im Aufbruch: Verortung, Herausforderungen, Empfehlungen. Freiburg/Basel/Wien

Anker, Richard/Chernyshev, Igor/Egger, Philippe/Mehran, Farhad/Ritter, Joseph (2002): Measuring decent work with statistical indicators: working paper no. 2. Genf

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. München

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. München

Beher, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte: Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. WiFF-Studien. Bd. 15. München

Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.) (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik: Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Münster

Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien. Bd. 30. München

Deutscher Verein (2016): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Implementierung und Ausgestaltung multiprofessioneller Teams und multiprofessionellen Arbeitens in Kindertageseinrichtungen. Berlin

Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hrsg.) (2011): Forschung in der Frühpädagogik: Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Materialien zur Frühpädagogik. Bd. 9. Freiburg, Br.

Geiger, Kristina (2019): Personalgewinnung, Personalentwicklung, Personalbindung: Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien. Bd. 32. München

Grgic, Mariana (2019): Gekommen, um (nicht) zu bleiben. In: DJI Impulse, 121. Jg., H. 1, S. 30–33

Grgic, Mariana (2020): Kollektive Professionalisierungsprozesse in der Frühen Bildung – Entwicklung des Mandats, der Lizenzierung und der beruflichen Mobilität im Zeitraum 1975 bis 2018 in Westdeutschland. In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 72. Jg., H. 1, S. 197–227

Grgic, Mariana/Riedel, Birgit/Weihmayer, Lena Sophie/Weimann-Sandig, Nina/Wirner, Lisa (2018): Quereinsteigende auf dem Weg zur Fachkraft: Ergebnisse einer qualitativen Studie in den Berufsfeldern Kindertagesbetreuung und Altenpflege. Bd. 392. Düsseldorf

Hruska, Claudia/Lattner, Katrin (2018): Gesucht: Flexible und kompetente Allrounder: Anforderungen, Erwartungen und Angebote der Träger an Fachberatung. In: Alsago, Elke/Karsten, Maria-Eleonora/May, Michael/Preissing, Christa (Hrsg.): Fachberatung im Aufbruch. Freiburg/Basel/Wien, S. 90–103

Kalicki, Bernhard/Spiekermann, Nicole/Uihlein, Clarissa (2019): Zukunft der sozialen Berufe – Fachspezialisierungen für Erzieherinnen: Ein Dossier auf der Grundlage von Ergebnissen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München

Kluczniok, Katharina/Roßbach, Hans-Günther (2014): Conceptions of educational quality for kindergartens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17. Jg., H. 6, S. 145–158

König, Anke/Kratz, Joanna/Stadler, Katharina (2017): Steuerung in der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung. Zwischen Modernisierung und Tradition. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 65. Jg., H. 4, S. 425–437

Kurz-Scherf, Ingrid (2005): Qualitätskriterien von Arbeit – Ein Überblick. In: WSI-Mitteilungen, 58. Jg., H. 4, S. 193–199. URL: https://www.wsi.de/data/wsimit_2005_04_kurz_scherf.pdf

Leygraf, Jan (2013): Fachberatung in Deutschland: Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF-Studien. Bd. 20. München

Nürnberg, Carola/Kratz, Joanna/Kovacevic, Jelena (2015): Durchlässigkeit: Eine Zwischenbilanz zum Stellenwert frühpädagogischer Weiterbildung. In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): Qualität durch Weiterbildung. Bd. 3. Weinheim/Basel, S. 66–83

Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge/Neuman, Michelle J. (2010): Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives. Opladen

OECD (2019): Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018. Paris

Preissing, Christa (2019): Bildungsort Kita: Welche Pädagogik braucht der Lebensort Kita und wer kann sie leisten? Baustelle Kita. Köln

Preissing, Christa/Herrmann, Karsten (2018): Fachberatung als zentraler Schlüssel zur Qualitätsentwicklung: Aktuelle Verortung, Bedeutung und Perspektiven. In: Alsago, Elke/Karsten, Maria-Eleonora/May, Michael/Preissing, Christa (Hrsg.): Fachberatung im Aufbruch. Freiburg/Basel/Wien, S. 13–25

Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl-Knefz, Marion/Nicko, Oliver (2015): Arbeitsbedingungen, Arbeitszufriedenheit und das Auftreten von beruflichen Gratifikationskrisen bei Kita-Mitarbeiter/innen in Deutschland: Ausgewählte Ergebnisse der AQUA-Studie. In: Frühe Bildung, 4. Jg., H. 2, S. 71–82

Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin

Warning, Anja (2020): Rekrutierungssituation im Beruf der Erzieherin/des Erziehers: Engpässe werden immer stärker sichtbar. Nürnberg

Weltzien, Dörte/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Strohmer, Janina/Reutter, Annegret/Tinius, Claudia (2016): Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg. Weinheim/Basel

HF-04 Stärkung der Leitung

Nicole Klinkhammer, Tim Ziesmann und Janette Buchmann

HF-04.1 Einleitung

Der fachpolitische Diskurs über die Rolle und Position der Leitung von Kindertageseinrichtungen, deren Anforderungs- und Aufgabenprofil hat sich im Lichte der steigenden Ansprüche an die Qualität frühpädagogischer Angebote kontinuierlich verändert. Die Notwendigkeit der strukturellen Verankerung und entsprechenden Ressourcenausstattung dieser Position bildete über eine lange Zeit einen blinden Fleck in der Auseinandersetzung über die Voraussetzungen, derer es für die Bereitstellung hochwertiger Kindertagesbetreuung eigentlich bedarf (Lange 2017). Wenngleich nach wie vor Rahmenbedingungen und Ausstattung der Leitung in den Ländern unterschiedlich geregelt sind, herrscht im Diskurs Einigkeit darüber, dass Leitungskräfte eine zentrale Rolle bei der Entwicklung und Sicherung der pädagogischen Qualität sowie bei der Organisation und Koordination der Arbeits- und Teamstrukturen einnehmen (Strehmel 2016; Ballaschk/Anders 2015). Sie bestimmen in ihrer Rolle das Arbeitsumfeld und so auch die Arbeitszufriedenheit des pädagogischen Personals sowie die Prozessqualität in der Kindertageseinrichtung (Heß u. a. 2021; OECD 2019; Viernickel 2006). Die Organisation, das Management und die Führung durch Leitungskräfte bilden damit eine zentrale Qualitätsdimension (vgl. Kap. 2): Sie sind für die Qualität der Arbeit in der Einrichtung entscheidend, und die Güte ihrer Arbeit hat Einfluss auf die verschiedenen Qualitätsdimensionen (Viernickel 2016, 2006).

In dem ERiK zugrunde liegenden Monitoringansatz operieren Leitungskräfte auf der Ebene der Einrichtung und damit an der Schnittstelle zur pädagogischen Arbeit mit den Kindern und deren Eltern sowie zum Jugendamt und Trägern sowie deren Fachberatungen (vgl. Kap. 2). An diesen Schnittstellen geben sie wichtige Impulse, leisten Vermittlungsarbeit zwischen Träger und pädagogischem Personal für die Umsetzung fachlicher Anforderungen und die Qualitätsentwicklung in der Kindertageseinrichtung. Viele Leitungskräfte sind zugleich in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern tätig und gestalten die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Wie Leitungskräfte insbesondere ihre Führungs- und Managementaufgaben umsetzen können, unterscheidet sich nach der Ausgangssituation im jeweiligen Land, beispielsweise hinsichtlich der Qualifikationsanforderungen und des vorausgesetzten Ausbildungsniveaus, der durch den Träger geschaffenen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für Leitungstätigkeiten sowie der lokal vorherrschenden sozialräumlichen Bedingungen. Dass die Herausforderungen an die Führung und das Management einer Kindertageseinrichtung in den letzten Jahren gestiegen sind, ist u. a. auch bedingt durch die Ausdifferenzierung der Angebote angesichts heterogener werdender Bedarfe von Familien (Lange 2017, vgl. Kap. HF-01). Dies trägt dazu bei, dass sich nicht nur die alltägliche Arbeit der Leitungen, sondern auch die Rahmenbedingungen, unter denen Leitung erfolgt, bundesweit stark variieren (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Rahmenbedingungen zu schaffen, welche die kompetente Ausübung dieser anforderungsreichen Rolle sicherstellen sowie eine Profilierung und Professionalisierung der Leitungstätigkeit voranzutreiben, ist Ziel des Handlungsfeldes *Starke Leitung* (Bundestag 2018, vgl. § 2 Satz 1 Nr. 4 KiQuTG). Im Kern umfasst dies zwei Anforderungen: erstens, Leitungspositionen per se mit einem ausreichenden Leitungsdeputat zu versehen, und zweitens, das Aufgabenprofil und die Qualifikation von Leitungen zu definieren sowie deren Qualifizierung durch entsprechende Maßnahmen kontinuierlich zu sichern (BMFSFJ 2016).

Dieses Kapitel arbeitet den Forschungsstand zum Aufgabenprofil von Leitungen auf, identifiziert darauf basierend relevante Qualitätsparameter professioneller Leitung und skizziert entlang ausgewählter Indikatoren, zu denen entsprechende Daten vorliegen, die aktuellen Ar-

beitsbedingungen von Leitungskräften. Dabei ist den unterschiedlichen Organisationsformen und -kulturen angesichts der sehr heterogenen Trägerlandschaft Rechnung zu tragen. Ebenfalls gilt es, Einschätzungen von Leitungskräften zu ihrer Arbeitssituation, zu Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung sowie dem Erleben von Wertschätzung und Anerkennung ihrer Tätigkeit zu berücksichtigen, denn hier zeichnet sich eine Diskrepanz zwischen dem fachwissenschaftlich begründeten Anforderungsprofil und den strukturellen Voraussetzungen von Leitungstätigkeit ab (Wolters Kluwer 2020).

HF-04.2 Stand der Forschung

Konzeptioneller Rahmen: Das Aufgabenprofil der Einrichtungsleitung

Obschon Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen eine Schlüsselfunktion einnehmen, gibt es keine allgemeingültige Definition von deren Aufgabenprofil und Rolle. Dies hat unterschiedliche Ursachen. So führt beispielsweise die Überschneidung von Träger- und Leitungsaufgaben zu einem eher diffusen Profil. Itala Ballaschk und Yvonne Anders (2015) konstatieren zudem, dass ein spezifischer Führungsbegriff fehlt, der die Beschaffenheit des Systems, mit seinen verschiedenen Ebenen und Akteuren sowie deren Verantwortungsbereichen berücksichtigt. Das von den beiden Autorinnen entwickelte theoriebasierte Führungskonzept greift diese Leerstelle auf und modelliert effektive Führung für Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf die einzelnen Akteursgruppen: die Träger, die pädagogische Fachkraft mit und ohne formale Leitungsfunktion sowie die Fachberatung und externe Bildungspartner (ebd.).

Anschlussfähig an diesen Führungsansatz ist das von Petra Strehmel und Daniela Ulber (2017) definierte Aufgabenprofil einer Leitungskraft, das entlang von sieben Dimensionen eine einrichtungsspezifische und praxisführende Rolle umschreibt. Diese Dimensionen haben die Autorinnen basierend auf den von der Nationalen Qualitätsinitiative (NQI) entwickelten Aufgabenbereichen für das Management einer Kindertageseinrichtung (Kalicki 2003) sowie der Grundstruktur des „Führungskaleidoskops“ von Ruth Simsa und Michael Patak (o. D.) entwickelt. Hieraus ist eine konzeptionelle Systematik entstanden, die an dieser Stelle für die Beschreibung des Aufgabenprofils und der datenbasierten Erforschung des Aufgabenbereiches von Leitungen herangezogen wird. Im Folgenden werden die wesentlichen Inhalte der von Petra Strehmel und Daniela Ulber (2017) herausgearbeiteten Dimensionen zusammenfassend skizziert.

Die Kernaufgaben einer Leitung umfassen jene, die zur Führung eines kleineren oder mittleren Betriebs zur Bildung, Betreuung und Erziehung gehören. Dies beinhaltet im Wesentlichen die fachlich-pädagogische Leitung, die Betriebsleitung und Verwaltung sowie die Öffentlichkeitsarbeit. Die pädagogische Leitung betrifft den gesetzlich definierten Förderauftrag von Kindertageseinrichtungen, nämlich die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder in hoher Qualität (vgl. § 22 SGB VIII). Die Konzeptionsentwicklung, das Qualitätsmanagement, die Organisations- und Teamentwicklung sowie die Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern sind wesentliche Inhalte dieses Verantwortungsbereichs.

Zu den Aufgaben der Betriebsleitung zählen jene, die die Abläufe in der Einrichtung sowie deren regelmäßige Überprüfung betreffen (ebd.). Dazu gehören vor allem Aspekte wie die Beschaffung, Verwaltung und Bewirtschaftung der finanziellen, personellen, materiellen und räumlichen Ressourcen, ebenso wie die Sicherstellung der Einhaltung aller formalen und rechtlichen Vorgaben (z. B. Betriebserlaubnis, Datenschutz, Lebensmittel-Hygiene usw.). So sind Leitungen in Zusammenarbeit mit dem Träger der Einrichtung für die Gewährleistung von Arbeitssicherheit und Arbeitsschutz des Personals und die Initiierung von Maßnahmen des betrieblichen Gesundheitsmanagements zuständig. Bestandteil der Betriebsleitung ist u. a. auch die möglichst klare Gestaltung der internen Kommunikationsprozesse sowie der externen Kooperation. An den letztgenannten Punkt schließen auch das Marketing und die Öffentlichkeitsarbeit einer Einrichtung an. Informationsmaterialien, wie Flyer oder eine Website, die zu diesem Zwecke erstellt werden und über eine Kindertageseinrichtung und deren Angebote Auskunft geben, werden häufig von Leitungen formuliert und gestaltet (ebd.).

Weitere Aufgabenfelder, wie die Personalführung, betreffen sowohl organisatorisch-administrative Prozesse (Zeiterfassung, Bewilligung von

Urlauben etc.) als auch die Sicherung pädagogischer Qualität, etwa bei der Personalführung und Personalentwicklung. In der Regel obliegt der Leitung die Dienst- und Fachaufsicht, was mit der Aufgabe einhergeht, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu unterstützen, deren individuelle Fortbildung sowie die Teamentwicklung mit Blick auf die Ansätze und Ziele der Einrichtung zu planen (Geiger 2019). Dies ist mit der Anforderung verbunden, dass Leitungen Instrumente der Personalführung und -entwicklung beherrschen sowie Impulse und Lerngelegenheiten für die einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wie das gesamte Team schaffen (ebd.; Klaudy u. a. 2016). Personalgewinnung und -bindung sind weitere Facetten der Personalführung, die angesichts des Fachkräftemangels stärker ins Zentrum der Leitungsaufgaben rücken (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Zum Aufgabenprofil von Leitungen gehört nicht nur, andere zu führen, sondern auch sich selbst (Strehmel/Ulber 2017). Das impliziert die selbstgesteuerte Arbeitsorganisation, die fachliche Positionierung durch kontinuierliche Weiterbildung sowie Selbstreflexion und Selbstsorge, u. a. durch Coaching, Supervision und nicht zuletzt die eigene Regeneration und Erholung. Ferner bildet die Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren innerhalb wie außerhalb der Einrichtung, mit dem Träger und wichtigen Kooperationspartnern im Sozialraum, etwa der Schule, Beratungsstellen oder therapeutischen Einrichtungen einen weiteren Aufgabenteil. Leitungen besetzen hier eine wichtige Koordinations- und Vernetzungsposition und vermitteln die entsprechenden Unterstützungsangebote.

Wenngleich sich die überwiegenden Leitungsaufgaben auf die Bewältigung des Einrichtungsalltags konzentrieren, gehört dazu dennoch die Anforderung, das Leitungen den Blick auch auf den größeren gesellschaftlichen Zusammenhang legen und damit die Trends und Veränderungen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene im Blick behalten (ebd.). Dies erfordert es, gemeinsam mit dem Träger, Entwicklungen und Veränderungen zu analysieren und daraus Schlussfolgerungen für die Einrichtung und für das Leitungshandeln zu ziehen. Petra Strehmel und Daniela Ulber (2017) fassen dies mit der Herausbildung eines „strategischen Rahmens“, der den Entwurf neuer Ziele und Visionen für die Einrichtung und nicht zuletzt für das Aufgabenprofil der Leitung umfasst (ebd., S. 34).

Die skizzierten Aufgabenbereiche von Leitungen fallen immer an, unabhängig von der Größe einer Kindertageseinrichtung. Was hingegen variiert, ist der Zeitbedarf, den Leitungskräfte zur Bewältigung dieser Aufgabe haben. Dieser wird beeinflusst von der Anzahl an Kindern sowie der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und damit der Größe einer Kindertageseinrichtung (Münchow/Strehmel 2016). Aus diesem Grund ist eine Definition von Kernaufgaben, auch in Abgrenzung zu Trägeraufgaben, und passgenauen Leitungsprofilen für die jeweilige Einrichtung, mit ihrem spezifischen konzeptionellen Profil und den spezifischen lokalen, sozialräumlichen Bedingungen, zentral für die Stärkung der Leitung (BMFSFJ 2016).

Empirische Befunde

Der skizzierte konzeptionelle Rahmen dient zum einen als Hintergrundfolie zur Konkretisierung von Leitungsaufgaben sowie den hiermit einhergehenden Anforderungen. Zum anderen wird dieser Rahmen zur Systematisierung der empirischen Befundlage genutzt. Diese kann zwar zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht alle Elemente des Aufgabenprofils hinreichend füllen, jedoch liegen hinreichende Informationen zu den Leitungsstrukturen und Leitungskräften im System der Kindertagesbetreuung vor. So werden im Folgenden Studien aufgearbeitet, die datenbasierte Auskunft geben zu den vorherrschenden Arbeitsbedingungen, den Organisationsformen von Leitungen sowie den Zeitkontingenten für die Realisierung von Leitungsaufgaben. Mit Blick auf die skizzierten Anforderungen, die sich Leitungen stellen, werden zudem die in den Ländern geltenden Qualifikationsprofile sowie die bei wie den Trägern vorzufindenden Qualifikationsanforderungen herausgearbeitet. Dabei spielen ebenfalls Angebote der Fort- und Weiterbildung als wichtige fachliche Impulsgeber und Instrumente der Personalentwicklung für Leitungen eine relevante Rolle.

Arbeitsbedingungen von Leitungskräften

Eine Reihe nationaler wie internationaler Studien haben in den vergangenen Jahren neuralgische Aspekte in den Bedingungen des Arbeitsfeldes von Leitungskräften herausgearbeitet, die

die Ausübung einer „starken Leitung“ beeinträchtigen können (für einen Überblick siehe Strehmel u. a. 2019; Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016; Strehmel 2016). Im Anschluss an die Frage, wie viel Zeit Leitungen für ihre Führungs- und Managementrolle formal zugewiesen wird, gilt es, den Blick auf die Faktoren zu richten, die die Handlungsstrukturen und die Arbeitssituation von Leitungen, die vorherrschenden Belastungen sowie die Zufriedenheit der Leitungskräfte mit diesen Handlungsstrukturen beeinflussen.

Studien wie die STEGE-Studie (Viernickel u. a. 2013) oder die qualitativen Interviewstudien von Susanne M. Nagel-Prinz und Peter Paulus (2012) sowie Carola Nürnberg (2018) haben das Thema der Arbeitsbedingungen, Gesundheit und Belastungserfahrungen von pädagogisch wie leitend Tätigen in Kindertageseinrichtungen untersucht.[1] Die Ergebnisse legen offen, dass neben den zeitlichen Ressourcen im Alltag die Arbeitsplatzsicherheit, die Vergütung, aber auch personale Ressourcen sowie Unterstützungssysteme durch Träger und Fachberatung zentrale Größen sind. Auf den Punkt gebracht ist der Arbeitsalltag der Leitung durch eine starke Verdichtung und Zunahme an komplexen Anforderungen geprägt, die aufgrund von schlechten Rahmenbedingungen in einem gestiegenen Belastungserleben, gesundheitlichen Einschränkungen bis hin zu beruflichen Krisen und Erschöpfung („Burnout“) führen. Die Autorengruppe der AQUA-Studie berichtet, dass Leitungen mit unzureichender Unterstützung durch ihren Träger und ungeregelten Zuständigkeiten in der Zusammenarbeit mit ihrem Träger eher in eine Gratifikationskrise geraten und stärker von einem Burnout bedroht sind als Leitungen, die Unterstützung erhalten und bei denen klare Absprachen mit dem Träger bestehen (Schreyer u. a. 2014). Damit zählen die durch den Träger geschaffenen Unterstützungsstrukturen zu den zentralen Voraussetzungen guter Arbeitsbedingungen für Leitungen.

Modelle zum Aufgabenprofil des Rechtsträgers einer Kindertageseinrichtung (Fthenakis u. a. 2003) und entsprechende empirische Studien zur praktizierten Trägerarbeit zeigen, dass genuine Trägeraufgaben typischerweise stark oder gänzlich an Einrichtungsleitungen delegiert werden (Kalicki u. a. 2004). Diese Aufgabenverlagerung erfolgt keineswegs geplant und explizit; häufig liegt gar keine Arbeitsplatzbeschreibung für die Einrichtungsleitung vor (Schreyer u. a. 2014). Dies gilt insbesondere für kleine Trägerorganisationen und solche mit geringem Professionalisierungsgrad (festgemacht etwa an der Fachlichkeit aufseiten des Trägers). Im Umkehrschluss deutet dies darauf hin, dass die Aufgabenbereiche zwischen Träger und Leitung nicht immer klar definiert und abgegrenzt sind, was sich aufgrund der Schnittstellenposition der Leitung zwischen dem Träger als Arbeitgeber und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Team schwierig gestalten kann. Fehlt die Unterstützung von Seiten des Trägers, fühlen sich Leitungen mit Entscheidungen allein gelassen und häufig nicht gehört (Klaudy u. a. 2016).

Fehlende Personal- und Zeitressourcen werden in verschiedenen Studien als grundlegendes Problem markiert. So zeigen Anne Münchow und Petra Strehmel (2016) in ihren Analysen zu Tätigkeiten und Zeitkontingenten von Berliner Kita-Leitungen, dass diese besonders häufig den zunehmenden Zeitaufwand für Verwaltungs- und betriebswirtschaftliche Tätigkeiten als eine Belastung erleben. In einer Interviewstudie mit Kita-Leitungen in Niedersachsen bilden das Personalmanagement, v.a. bei Erkrankung und Ausfall von Personal, sowie die Arbeitsorganisation negative Stressfaktoren (Nagel-Prinz/Paulus 2012). Aufgrund eines zunehmenden Anteils an großen Einrichtungen mit über 100 Plätzen und entsprechenden Teamgrößen sind die Aufgaben wie Anforderungen an Personalplanung und Management deutlich gestiegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Dies sind Befunde, die sich als zentrale Variablen zur Beschreibung der Arbeitssituation von Leitungen herauskristallisieren.

Dabei zeigt sich auch, dass Leitungen Formen und Strategien entwickeln, um mit diesem Spannungsfeld von zunehmenden Aufgaben und Anforderungen bei ungenügenden strukturellen Rahmenbedingungen umzugehen. Diese sind nicht zuletzt auch beeinflusst durch die Kompetenzen und die Persönlichkeit einer Leitung. Qualitative Interviewstudien mit Leitungen haben unterschiedliche Typen von Leitungen sowie deren charakteristisches Führungs- und Selbstverständnis identifiziert, das den Umgang so-

1 In den genannten Studien werden nicht nur Leitungskräfte, sondern auch pädagogisches Personal befragt.

wie die Umsetzung der skizzierten Dimensionen von Leitungsaufgaben beeinflussen (Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016; Ruppin 2015). Je nach Leitungstyp wird die Arbeitssituation unterschiedlich bewertet und problematisiert. Insbesondere Leitungskräfte vom Typus „Management" weniger mit der Belastung durch betriebswirtschaftliche und Verwaltungsaufgaben zu kämpfen haben, da sie hier über eine hohe Kompetenzüberzeugung verfügen (Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016).

Zugleich ist unbestritten, dass unabhängig von der Umgangsweise der Leitung mit den Herausforderungen in ihrem Arbeitsumfeld schlechte Rahmenbedingungen eine starke Belastung für alle Leitungstypen sind. Verschärft wird dies, wenn die Anerkennung und Wertschätzung für die geleistete Arbeit fehlen. Während Leitungen häufig die Zusammenarbeit im Team, das Teamklima sowie die Arbeit mit den Kindern und Eltern als positive und unterstützende Faktoren hervorheben und eine hohe Wertschätzung durch ihr eigenes Team, durch Eltern, Fachberatungen wie auch von Seiten des Trägers erleben (Klaudy u. a. 2016; Überblick in Strehmel 2016), beklagen 80 % der im Rahmen der DKLK-Studie[2] befragten Leitungen eine geringe politische Wertschätzung. Diese fehlende Wertschätzung bemessen die Befragten u. a. an der eigenen Vergütung, aber auch den aktuellen Rahmenbedingungen sowie der fehlenden Effektivität politischer Maßnahmen. 15 % der befragten Leitungskräfte halten ihre derzeitige Bezahlung für vollkommen unangemessen, während über 60 % ihr Gehalt in der Tendenz als unangemessen einschätzen (Wolters Kluwer 2020).

> „Besonders unzufrieden mit ihrer Bezahlung sind Leitungskräfte, die überhaupt nicht für ihre Leitungsaufgaben freigestellt sind. 67,3 % von ihnen empfinden ihre Bezahlung als nicht angemessen – 5,9 % mehr als im Durchschnitt und 12,9 % mehr als ihre vollständig freigestellten Kolleginnen und Kollegen. Die Unzufriedenheit wächst insgesamt, je weniger Zeit für die Leitungstätigkeit zur Verfügung steht" (ebd., S. 12).

Die unzureichende Wertschätzung machen die befragten Leitungen also nicht alleine an ihrer Vergütung fest. Es sind die aus Sicht der Leitung ineffektiven politischen Maßnahmen, die den Eindruck geringer Anerkennung verstärken. Mehr als 90 % der befragten Leitungen haben in den letzten 12 Monaten (zeitweise) mit Personalunterdeckung gearbeitet, 78,5 % der Befragten beobachten eine Verschärfung des Personalmangels und haben Schwierigkeiten, offene Stellen zu besetzen, und für knapp 90 % der Leitungen ist die enorme Arbeitsbelastung, die aus den fehlenden Ressourcen resultiert, eine Ursache für den hohen Krankenstand des Personals (ebd.). Aus Sicht der Leitungen greifen politische Maßnahmen diese akuten Problemlagen nur unzureichend auf. In vielen Regionen Deutschlands fühlen sich die Leitungen nicht ernst genommen und sind unzufrieden mit den Schwerpunktsetzungen bei der Verwendung zusätzlicher Finanzmittel.

Das berufliche *Commitment* des frühpädagogischen Personals sowie die allgemeine Zufriedenheit mit der Arbeit ist trotz der skizzierten Widrigkeiten ausgesprochen hoch (Klaudy u. a. 2016). Die Arbeit mit den Kindern, deren Wohlbefinden und die Arbeit im Team sowie die starke Orientierung an der qualitativen Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit spornen Leitungen an und motivieren sie (Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016). Dass sich Leitungen in einer Gratifikationskrise befinden, ist letztlich dem Ungleichgewicht von Anstrengung und Verausgabung auf der einen und der Belohnung, u. a. durch verbesserte Rahmenbedingungen, auf der anderen Seite geschuldet (Schreyer u. a. 2014; Viernickel u. a. 2013).

Leitungsprofile: Organisationsformen von Leitung und Zeitkontingente für Leitungsaufgaben

Grundvoraussetzung für die Erfüllung des skizzierten Aufgabenprofils von Leitungen ist die Gewährleistung ausreichender Personal- und Zeitressourcen. Wenngleich die Forderung nach solchen Ressourcen im fachpolitischen wie wissenschaftlichen Diskurs um die Entwicklung und Etablierung eines professionellen Leitungsprofiles national wie international anerkannt ist (Streh-

2 Seit 2015 werden bundesweit Leitungskräfte in der Studie des Deutschen Kitaleitungskongresses (DKLK) (zuvor:„Befragung zur Wertschätzung und Anerkennung von Kita-Leitungen", kurz: BeWAK) online zu den Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen sowie der wahrgenommenen Wertschätzung und Anerkennung befragt. In der aktuellen Studie werden insgesamt 17 Fragen zu politischen Entwicklungen, der Personalsituation, dem Fachkräftemangel, aber auch zur Digitalisierung und der Weiterbildung gestellt. Zehn Fragen beziehen sich wiederum auf soziodemographische Grunddaten der Befragungspopulation. An der Befragung 2019 nahmen 2.795 Leitungen teil (Wolters Kluwer 2020).

mel u. a. 2019; OECD/Deutsches Jugendinstitut 2013), weisen vorliegende Forschungsbefunde auf weiterhin bestehende Handlungsbedarfe hin. In der bundesweiten Studie „Tun – Unterstützen – und Fördern“ wurde deutlich, dass Leitungskräften nur begrenzte Zeitkontingente zur Verfügung stehen, was der Tatsache geschuldet ist, dass sie ihre Zeit im Alltag auf die Tätigkeiten auf Leitungsebene und die im Gruppenalltag – z. B. als Gruppenleitung, Zweit-, Sprachförder- oder Integrationskraft usw. – aufteilen müssen (Bahr/Stalder 2015; Barkemeyer/Günther/König 2015). Wenngleich die pädagogische Arbeit mit den Kindern Teil des professionellen Selbstverständnisses von Leitungen darstellt und dies als Möglichkeit gesehen wird, in diesem Arbeitsbereich eine Vorbildfunktion für das pädagogische Personal insgesamt zu übernehmen, geht diese Doppelrolle mit erheblichen Herausforderungen einher (Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016). Die Nähe zum Team und den Kindern sowie die geteilten Erfahrungen mit den Kolleginnen und Kollegen stellen eine wichtige Wissensressource für die Leitung mit Blick auf die Organisation und Weiterentwicklung von Prozessen und Abläufen in der Einrichtung dar. Zugleich zeigt sich, dass die Zeitkontingente für die Erfüllung von Leitungsaufgaben nicht ausreichen, was wiederum vermehrt in Überstunden von Leitungen resultiert (Münchow/Strehmel 2016). Andere Arbeiten konstatieren zudem kritisch, dass Leitungen häufig völlig mit der Bewältigung der Arbeits- und Organisationsabläufe des Einrichtungsalltags beschäftigt sind, sodass beispielsweise die (Weiter-)Entwicklung der Konzeption oder Innovationen für die pädagogische Arbeit der Einrichtung oft zu kurz kommen (Barkemeyer/Günther/König 2015).

Petra Strehmel (2016) hat zur Konkretisierung der Frage, wie die Höhe von erforderlichen Zeitkontingenten für das breite Anforderungsspektrum von Leitung bestimmt werden kann, differenzierte Bedarfe und damit einhergehende Zeitschätzungen entlang des Aufgabenprofils von Leitungen erarbeitet (vgl. Methodenbox 4.1). Zentral ist, dass die Zeitaufwände für die pädagogische Leitung sowie die für Betriebsführung und Verwaltung getrennt berücksichtigt werden. Dies sind zudem Aufgabenbereiche, die in allen Einrichtungen anfallen. Entsprechend werden entlang dieser Bereiche Sockelbeträge errechnet, die sich mit Blick auf die Größe sowie die Lage der Einrichtung anteilig verändern können. Auch die Förderbedarfe von Kindern und Familien sind bei der Berechnung der Zeitkontingente zu berücksichtigen. Grundlage für die Kalkulation dieser Zeitkontingente ist ein klares Aufgaben- und Stellenprofil einer Leitung, in der zum einen die Arbeitsteilung zwischen Träger und Leitung sowie zum anderen zwischen Leitung und Team zugrunde gelegt wird (ebd.).

Methodenbox HF-04.1 Erforderlicher Zeitaufwand für Leitung und Verwaltung in Stunden pro Jahr

- fester Sockelbetrag an Leitungsressourcen für die Kindertageseinrichtung in Höhe von 578 Stunden/Jahr (ca. 11 Stunden/Woche)
- 286 Stunden/Jahr Verwaltungsbetrag (ca. 6 Stunden/Woche)
- 35 Stunden/Jahr für jeden pädagogisch oder leitend Tätigen in der Kindertageseinrichtung
- 4 Stunden/Jahr für jedes Kind in der Kindertageseinrichtung
- 4 Stunden/Jahr für jedes Kind mit Förderbedarf oder nicht deutscher Familiensprache, aber insgesamt maximal 8 Stunden/Jahr pro Kind, wenn sowohl Förderbedarf als auch nicht deutsche Familiensprache zutrifft
- 30 Stunden/Jahr Ausbildungspauschale bei mindestens einer sich in der Ausbildung oder im Praktikum befindenden Person

Formel:

578 (Sockelbetrag)
+ 35 · pädagogisch tätige Personen in der Kindertageseinrichtung
+ 4 · Anzahl der Kinder in der Kindertageseinrichtung
+ 4 · Anzahl der Kinder mit Förderbedarf
+ 4 · Anzahl der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache
+ 30 (Ausbildungspauschale, wenn Auszubildende/r oder Praktikant/in vorhanden)
= erforderliche Leitungsressourcen/Jahr

(ebd., S. 209)

Neben den Zeitkontingenten bildet die Art und Weise, wie Leitung personell organisiert wird, ein wichtiges Merkmal von Leitungstätigkeit (Lange

2017). Diese kann auf eine oder mehrere Personen verteilt sein. In den vergangenen Jahren hat sich das Organisationsmodell einer „Ein-Personen-Leitung“ bei der Mehrheit der Einrichtungen durchsetzen können (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Leitungsteams, in denen Leitungsaufgaben gleichberechtigt zwischen Leitungspersonen aufgeteilt sind oder in denen eine „mit Ressourcen ausgestattete Stellvertretung“ gegeben ist, haben zwar ebenfalls an Bedeutung gewonnen, bilden aber einen deutlich geringeren Anteil (ebd., S. 78). Die „formale Nicht-Leitung“ – Leitungsaufgaben sind keiner Person formal zugewiesen – ist bundesweit rückläufig, was einher geht mit einer Anerkennung der Relevanz von Leitung im frühkindlichen FBBE-System. Im Zuge von Trägerzusammenschlüssen etablierte sich insbesondere im kirchlichen Bereich außerdem das Modell einer Gesamtleitung mit Verantwortung für mehrere Einrichtungen, ergänzt um eine Einrichtungsleitung für die jeweilige Kita vor Ort (Klaudy u. a. 2016).

Qualifikationsanforderungen und faktische Qualifikationsprofile

Geprägt von der langen Tradition der sozialpädagogischen Fachschulausbildung im Praxisfeld der Kindertagesbetreuung werden Leitungsaufgaben zumeist von staatlich anerkannten Erzieherinnen und Erziehern übernommen. Dies lässt sich auch darauf zurückführen, dass der Fachschulabschluss nach wie vor in den meisten Ländern die Mindestvoraussetzung für eine Leitungstätigkeit darstellt. Eine aktuelle Analyse zeigt auf, dass Qualifikationsanforderungen für Leitungspersonen mit Blick auf deren formalen Berufsabschluss sowie auf spezifische Zusatzqualifikationen in den Regelungen der Länder sehr unterschiedlich festgelegt sind (Grgic 2020a).

So werden in insgesamt 13 Landesregelungen vor allem drei Gruppen als geeignet für die Position als Leitung genannt: Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weitere pädagogische Abschlüsse auf Hochschulniveau (v. a. Dipl.-Pädagoginnen und -Pädagogen, Heil-Pädagoginnen und -Pädagogen, Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler mit spezifischem Studienschwerpunkt) werden in acht Ländern genannt. Die in der Übersichtstabelle (vgl. HF-04.2-1) aufgeführten Berufsgruppen sind die in den Gesetzen und Verordnungen genannten Gruppen, die für eine Tätigkeit als Leitung vorzusehen sind. Gleichzeitig können immer Einzelausnahmen mit Genehmigung von Seiten des Trägers der öffentlichen Jugendhilfe, des zuständigen Jugendamtes, beantragt werden. Wenn beispielsweise in einem Land Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen noch nicht in den Fachkräftekatalog aufgenommen wurden, ermöglicht die Genehmigung per Antrag, dass diese eine Leitungsposition übernehmen können (ebd.).

Neben dem formalen Berufsabschluss gibt es nach den Analysen von Grgic drei weitere Kriterien, die in den gesetzlichen Grundlagen als Voraussetzung für die Übernahme einer Leitungsfunktion genannt werden:

1. (einschlägige) Berufserfahrung: Neun Länder, u. a. Bayern, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen, schreiben eine Berufserfahrung explizit vor. Dabei wird jedoch nicht immer ein genauer Umfang benannt. Wird er genannt, dann liegt dieser zwischen einem Jahr und drei Jahren.
2. (themenspezifische) Weiterbildung: Insgesamt wird eine solche Weiterbildung selten genannt. Lediglich drei Länder schreiben diese für alle Berufsgruppen vor, auch meist ohne die Angabe einer Dauer. Baden-Württemberg schreibt eine solche Weiterbildung nur für einzelne Abschlüsse vor.
3. Hochschulabschluss: Im Saarland müssen alle Leitungen einen Hochschulabschluss haben, Erzieherinnen und Erzieher haben noch Bestandsschutz. Thüringen, Sachsen und Hamburg setzen einen Hochschulabschluss für die Leitung von großen Kitas voraus (ab 70/80 Kindern); in insgesamt vier Ländern sollten Erzieherinnen und Erzieher also nur die kleineren Kindertageseinrichtungen leiten.

Die hier gelisteten Kriterien werden insgesamt in sehr unterschiedlicher Häufigkeit in den Landesregelungen aufgeführt.

Resümierend lässt sich festhalten, dass in allen Ländern Personen mit Fachschul- und Hochschulabschluss für die Leitungsfunktion zugelassen sind. Der Weg über die Fachschule bleibt für die überwiegende Mehrheit die „zentrale Qualifizierungsinstanz“ für die Leitungsposition. Kristina Geiger (2019) zeigt zudem im Rahmen der WiFF-Personalentwicklungsstudie, dass 69 % der

Tab. HF-04.2-1: **Qualifikationsanforderungen an die Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen auf Basis der Gesetze und Verordnungen zur Kindertagesbetreuung**

Bundesland	Erzieherinnen/Erzieher	Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen	Kindheitspädagoginnen/Kindheitspädagogen	Weitere pädagogische Abschlüsse auf Hochschulniveau	Sonstige Berufsgruppen
BW	ohne weitere, gesetzlich festgeschriebene Anforderungen an die Leitungspersonen			2 Jahre Berufserfahrung als Gruppenleitung und 160 Stunden Weiterbildung	
BY	Berufserfahrung und Weiterbildung			–	–
BE	besonders qualifizierte Fachkräfte mit Berufserfahrung			–	–
BB	2 Jahre Berufserfahrung und themenspezifische Weiterbildung			–	–
HB	Berufserfahrung (Leitung v. a. für Kitas mit bis zu 80 Kindern)	Berufserfahrung (Leitung v. a. für große Kitas)	–	–	–
HH	ohne weitere, gesetzlich festgeschriebene Anforderungen an die Leitungspersonen				
HE	ohne weitere, gesetzlich festgeschriebene Anforderungen an die Leitungspersonen				–
MV	besonders qualifizierte Fachkräte mit Berufserfahrung				
NI	einschlägige Berufserfahrung		–	–	–
NW	2 Jahre einschlägige pädagogische Berufserfahrung				–
RP	1 Jahr einschlägige Berufserfahrung				–
SL	nur Bestandsschutz für bestehende Leitungen (Hochschulabschluss als Leitung vorausgesetzt)	ohne weitere, gesetzlich festgeschriebene Anforderungen an die Leitungspersonen			
SN	Leitung ohne Hochschulabschluss für Kitas mit bis zu 70 Kindern möglich			Leitung auch für Kitas mit mehr als 70 Kindern	–
ST	themenspezifische Weiterbildung				–
SH	ohne weitere, gesetzlich festgeschriebene Anforderungen an die Leitungspersonem			–	–
TH	3 Jahre einschlägige Berugserfahrung; Leitung ohne Hochschulabschluss für Kitas mit bis zu 70 Kindern möglich	3 Jahre einschlägige Berufserfahrung; Leitung auch für Kitas mit mehr als 70 Kindern			–

Quelle: Grgic, o. D.

befragten Einrichtungsleitungen eine Zusatzqualifikation über den formalen Berufsabschluss hinaus erworben haben. Cindy Mieth u. a. (2018, S. 46) resümieren:

> „Trotz dieses umfangreichen und anspruchsvollen Aufgabenprofils müssen Leitungen in Einrichtungen der Elementarpädagogik in der Regel nur wenige formale Voraussetzungen erfüllen. Ein Großteil der Leitungskräfte sind Erzieherinnen und Erzieher mit langjähriger Berufserfahrung, die sich für ihre Leitungsaufgaben zahlreiche Kenntnisse und Fähigkeiten über Fort- und Weiterbildungen oder ‚on-the-job' angeeignet haben."

Dies weist auf den Einfluss von Kriterien, wie der „besonderen Eignung" oder Berufserfahrung hin, die den Zugang zu Leitungspositionen neben der formalen Qualifikation ermöglichen. Die Anwendung dieser Kriterien liegt im Ermessensspielraum des Einstellungsträgers, die die unterschiedlichen Voraussetzungen in den Landesregelungen noch einmal weiter ausdifferenzieren.

Die teils fehlende Regulierung und/oder Präzisierung von Qualifikationsanforderungen für die Position der Leitung in den Regelungen der Länder ist zugleich Ausdruck dessen, dass es an Orientierungswissen über das Aufgaben-, Kompetenz- und Qualifikationsprofil von Leitung und dem hierfür notwendigen Curriculum für eine entsprechende Qualifizierung von Leitungspersonen mangelt (Viernickel 2017; Strehmel 2016; Beher/Lange 2014). Die Frage, ob die formale Qualifikation die komplexen Aufgaben und Inhalte der Leitungsanforderungen abdeckt, wird im Zuge der Forderung nach einer Professionalisierung des frühpädagogischen Feldes und des anspruchsvollen Aufgabenprofils durchaus kritisch diskutiert (Strehmel 2016; Blossfeld 2012).

Dabei geben die Forschungsbefunde aus der britischen EPPE-Studie (Siraj-Blatchford u. a. 2010) Hinweise auf die Bedeutung des Qualifikationsniveaus für die verschiedenen Dimensionen pädagogischer Qualität (vgl. Kap. 2).

> „Die Ergebnisse lassen vermuten, dass höher qualifizierte Führungskräfte durchschnittlich besser in der Lage sind, auf der Grundlage ihres theoretischen Wissens z. B. Sprachkonzepte auszuwählen und in ihrem Team zu erklären und zu vermitteln, Raumkonzepte durch lerntheoretische Überlegungen zu begründen und zu planen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ihrer Arbeit zu begleiten und zu beraten, Teamprozesse zu fördern und die Kooperation mit den Eltern zu gestalten" (Strehmel 2016, S. 180f.).

Insgesamt prägt die Forderung nach einem höheren Qualifikationsniveau des pädagogisch wie leitend tätigen Personals die Professionalisierungsdebatte der letzten Jahre (Blossfeld 2012). Zugleich haben Studien hierzulande darauf hingewiesen, dass die gegebenen Organisationskulturen in Kindertageseinrichtungen, wie beispielsweise die in vielen Einrichtungen vorherrschende Teamkonstellation von unterschiedlichen Ausbildungsgängen, den Einfluss des Qualifikationsniveaus auf die pädagogische Qualität nivellieren (ebd.). Dies gilt auch für akademisch qualifiziertes Personal (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff 2014). Damit wird nicht die Bedeutung des Qualifikationsniveaus für die Qualität in Frage gestellt, sondern vielmehr die Relevanz der Rahmenbedingungen für das pädagogische Personal erneut verdeutlicht.

Gerade im Vergleich zu anderen Sektoren des Bildungssystems und auch im Vergleich zu anderen Praxisfeldern innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe fällt der geringe Akademisierungsgrad der institutionellen Kindertagesbetreuung in Deutschland auf (Grgic 2020b; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Es wurden in den letzten 15 Jahren entsprechende Studienprogramme konzipiert und bundesweit an Fachhochschulen und Universitäten eingeführt (Sell/Weltzien 2005). Insgesamt bieten derzeit jedoch wenige Standorte einen expliziten Schwerpunkt „Management/Leitung von Institutionen" zur Qualifizierung von Leitungspersonen an (WiFF 2020).[3] Somit steht die Forderung nach einer systematischen hochschulischen Qualifizierung von Einrichtungsleitungen weiter unerfüllt im Raum (Strehmel 2016; Rauschenbach u. a. 2013; Blossfeld 2012).

Fort- und Weiterbildung von Leitungskräften

Neben der formalen Qualifikation spielen Angebote der Fort- und Weiterbildung eine zentrale Rolle in der Professionalisierung des Arbeitsfel-

3 Hochschule Koblenz: Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt Management und Leitung, derzeit verschiedene Standorte von DIPLOMA, die EBC Hochschule in Hamburg, Fliedner Fachhochschule in Düsseldorf, Hochschule Magdeburg-Stendal, Europa-Universität Flensburg.

des von Leitungen (Schelle 2014). Sie stellen ein wichtiges Mittel zur Qualitätsverbesserung in der FBBE dar, da zum einen mithilfe der unterschiedlichen Formate lebenslanges Lernen ermöglicht wird und zum anderen Träger als Personalverantwortliche diese als Instrument systematischer Personalentwicklung nutzen können (Buschle/Gruber 2018; König/Buschle 2017; Klaudy u. a. 2016). Verschiedene empirische Studien weisen darauf hin, dass sowohl die Bereitschaft sich weiterzubilden als auch die Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung im Feld insgesamt hoch ist; sie liegt sogar über dem Durchschnitt der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland (Buschle/Gruber 2018; Klaudy u. a. 2016; Beher/Lange 2014). Regine Schelle (2014, S. 270) und benennt drei wesentliche Gründe, warum Fort- und Weiterbildungen insbesondere für Leitungen zentral sind:

1. Fort- und Weiterbildungen stellen wichtige (Denk-)Räume dar, die Reflexionsimpulse setzen. Ohne diese ist es nicht möglich, „neue Trends und tagespolitische Themen oder neue pädagogische Ansätze so zu durchdringen, dass sie für die Arbeit in der eigenen Einrichtung übersetzbar werden."
2. Kompetenzen, die eine Leitung im Bereich des Managements benötigt, sind derzeit kaum Bestandteil der Ausbildung an Fachschulen (s. oben). Je nach Inhalt und Ausrichtung eines Studiengangs ist auch ein (kindheits-)pädagogisches Studium kein Garant dafür, dass Leitungen in diesem Bereich Kompetenzen entwickeln können.
3. In der Praxis wird die Position der Leitung oft von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus dem Team übernommen. Eine Weiterbildung, die diesen Rollenwechsel von der Kollegin zur Leitung und den damit einhergehenden neuen Aufgaben begleitet, ist unumgänglich.

Leitungen stehen jedoch häufig vor der Herausforderung, die persönliche Weiterentwicklung mit ihren Leitungsaufgaben und dem in der Regel zu knappen Zeitbudget zu vereinbaren. Die Studie von Münchow und Strehmel zeigt, dass die eigene Fortbildung sowie die Möglichkeiten zur Selbstreflexion aufgrund mangelnder Zeit häufig zu kurz kommen bzw. außerhalb der vertraglich geregelten Arbeitszeit stattfinden. Ein Befund, der sich ebenso in den Ergebnissen der AQUA-Studie zeigt (Schreyer u. a. 2014).

Im Rahmen der DKLK-Studie 2020 geben annähernd 90 % der befragten Leitungen an, dass sie in den letzten zwölf Monaten mindestens einen Tag an einer Fort- oder Weiterbildung teilgenommen haben. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Buschle und Gruber, die im Rahmen der WiFF-Weiterbildungsstudie ebenfalls herausgearbeitet haben, dass die Mehrheit der Leitungen an maximal eintägigen Veranstaltungen teilnimmt. Ein solch kurzes Format ist mit Blick auf die nachhaltige Wirkung auf die Arbeit der pädagogisch und leitend Tätigen durchaus kritisch zu sehen (Buschle/Gruber 2018; Friederich 2017). Knapp die Hälfte (48,2 %) der im Rahmen der DKLK-Studie Befragten investierte mindestens vier Tage in Fort- und Weiterbildung. Dabei würde die Mehrheit der Leitungskräfte gerne mehr Fort- und Weiterbildungen besuchen. Wenngleich Träger meist ein eigenes Weiterbildungsangebot bereitstellen, wird von jeweils rund einem Viertel der Befragten ein zu niedriges Fortbildungsbudget, schlechte Erreichbarkeit des Veranstaltungsortes sowie das Fehlen passender Angebote für Leitungspersonal als Hinderungsgrund für den Besuch von Fortbildungen angegeben. Rund drei Viertel der Befragten sehen sich aufgrund einer angespannten Personalsituation außer Stande, an Fortbildungen teilzunehmen bzw. in der Einrichtung zu fehlen. Die Teilnahmequote bei Leitungen, die ausschließlich für Leitungsaufgaben angestellt sind, ist unter den Befragten insgesamt 8 % höher als bei jenen, die nicht freigestellt sind. Da sich die Art der Leitung oftmals nach Größe der Einrichtung bzw. Gruppen richtet, steht insbesondere Leitungen kleinerer Einrichtungen weniger Zeit für Weiterbildung zur Verfügung. Weitere Determinanten der beruflichen Weiterbildung stellen Alter und Berufserfahrung dar: Leitungen, die jünger als 30 Jahre sind, wenden durchschnittlich mehr Zeit für Weiterbildung auf als ältere Leitungen (Wolters Kluwer 2020).

Insgesamt geben die in diesem Abschnitt herausgearbeiteten Ergebnisse wichtige Hinweise darauf, welche Parameter für die Beobachtung und datenbasierte Analyse von Leitungsstrukturen und wichtigen Merkmalen von Leitungspersonen relevant sind. Basierend auf dem konzeptionellen Rahmen und den herausgearbeiteten empirischen Befunden werden die für das Monitoring von Handlungsfeld 4 relevanten Indikatoren abgeleitet und begründet.

HF-04.3 Herleitung der Indikatoren

Im Rahmen des Monitorings gilt es, entlang des wissenschaftlich begründeten Aufgabenprofils von Leitungen (vgl. Kap. HF-04.2; ausführlich dazu Strehmel (2016)) Berichtsindikatoren für das Handlungsfeld 4 *starke Leitung* zu entwickeln, die Auskunft darüber geben, wie sich die Rahmenbedingungen von Leitungskräften sowie die für eine starke Leitung erforderliche Ausstattung mit Blick auf Zeit- und Unterstützungsressourcen sowie auf Arbeits- und Qualifizierungsbedingungen gestalten. Basierend auf den skizzierten Forschungsbefunden lassen sich diese Parameter als zentrale Referenzrahmen für die Auswahl, Entwicklung und Operationalisierung aussagekräftiger und reliabler Indikatoren heranziehen. Es werden für diesen ersten Bericht im Kern vier Indikatoren berichtet:

1. Der Indikator *Leitungsprofile von Kindertageseinrichtungen* nimmt die für Leitung notwendigen Zeitressourcen in den Blick und beinhaltet derzeit im Wesentlichen Kennzahlen der Kinder- und Jugendhilfestatistik, die zum Stichtag 1. März des jeweiligen Jahres erhoben werden. So werden Kennzahlen zu Einrichtungen nach Art der Leitung und Einrichtungsgröße sowie der erfassten Leitungszeit nach der Größe der Einrichtung berichtet. Des Weiteren wird das zur Verfügung stehende Leitungsbudget in Stunden ins Verhältnis gesetzt zur Anzahl des pädagogisch tätigen Personals (inklusive der vorhandenen Leitungskräfte), also pro Kopf berechnet. Ziel ist es, durch eine möglichst differenzierte Erfassung zeitlicher Leitungsressourcen in Kindertageseinrichtungen Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung der skizzierten Aufgaben zu berichten. Dazu gehört ebenfalls die Erfassung der Anzahl von Einrichtungen, für die eine Leitung zuständig ist. Diese Kennzahl speist sich aus Surveydaten, die abbilden sollen, ob und in welchem Maße Leitungen für mehrere Einrichtungen zuständig sind. Die Frage der Leitungsressourcen gilt es somit nicht nur in Abhängigkeit zu einer Einrichtung zu betrachten.
2. Diesem Zweck dient ebenfalls der Indikator *Arbeitsbedingungen von Leitungen*, der über den Beschäftigungsumfang sowie die Befristung von Arbeitsverträgen mithilfe der amtlichen Daten berichtet. Ergänzt werden diese Informationen um die subjektiven Einschätzungen von Leitungen zu ihren aktuellen Arbeitsbedingungen. Entsprechend nehmen Surveydaten die aktuellen Arbeitsbelastungen und Tätigkeiten in den Blick, die Leitungen außerhalb der regulären Arbeitszeit erledigen. Diese sind wichtige Informationen, die zugleich eine differenzierte Berichterstattung zu den Arbeitszeiten von Leitungen ermöglichen. Dazu gehören ebenfalls Maßnahmen der Personalentwicklung und -bindung sowie die wahrgenommene Unterstützung durch den Träger. Teil dessen ist die Kennzahl „Stellenbeschreibung für Leitungen“. Stellenschreibungen sind für Leitungen ein Hinweis auf das beim Träger vorherrschende Orientierungswissen über das Aufgabentableau von Leitungen. Wie anhand der Forschungsbefunde deutlich wurde, sind die Definition der Aufgabenbereiche einer Leitung, die darin markierte Aufgabenteilung zwischen Träger und Leitung sowie deren Absprachereglungen ein zentrales Merkmal für der Gestaltung von Leitung.
3. Der Indikator *Ausbildung und Qualifikation von Leitung* bildet basierend auf den amtlichen Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik den höchsten Berufsbildungsabschluss von Leitungen ab. Außerdem wird der Indikator mit Daten zur Berufserfahrung der Leitungen ergänzt, da die Analyse der bisherigen Befunde offenlegt, dass dies eine relevante Einflussgröße darstellt. Welche Qualifizierungsvoraussetzungen Träger definieren und welche Qualifizierungsmaßnahmen sie Leitungen bieten, wird ebenfalls im Rahmen des Indikators abgebildet.
4. Der Indikator *Fort- und Weiterbildung von Leitungen* setzt sich aus den Kennzahlen zur Teilnahme, dem Bedarf sowie den Hürden zur Teilnahme von Leitungen an den Angeboten der Fort- und Weiterbildung zusammen. Außerdem wird die Verfügbarkeit von Fort- und Weiterbildungsangeboten speziell für Leitungen erfasst. Die Daten werden primär aus Surveydaten generiert.

Daten und Informationen, die mithilfe der Indikatoren generiert und analysiert werden können, bieten wichtige Ansatzpunkte zur Systemsteuerung. So sind die Indikatoren *Leitungsprofil von*

Kindertageseinrichtungen sowie *Arbeitsbedingungen von Leitungen* auf der Mikro-Ebene des entwickelten Monitoringansatzes in ERiK, nämlich der Einrichtung, zu verorten (vgl. Kap. 2). Sie liefern wichtige Informationen zu den strukturellen Voraussetzungen in Kindertageseinrichtungen. Diese werden wiederum von den Akteuren auf der Ebene der Länder sowie der der Träger von Kindertageseinrichtungen bestimmt, also der Makro- und Mesoebene des FBBE-Systems. Die Regulierung und Ausgestaltung von Leitungsprofilen und Leitungsstrukturen werden somit ganz wesentlich von diesen verschiedenen Steuerungsebenen beeinflusst. Entsprechend gilt es, Indikatoren und Kennzahlen zu berücksichtigen, die auf diesen Steuerungsebenen des FBBE-Systems zu verorten sind. Abgeleitet von vorliegenden Forschungserkenntnissen bilden das Leitungsprofil von Kindertageseinrichtungen, die Arbeitsbedingungen von Leitungen sowie deren Aus-, Fort- und Weiterbildung zentrale Orientierungswerte, um die Rahmenbedingungen für die Gewährleistung einer starken Leitung auszuleuchten und im Sinne eines kompetenten Systems zu gestalten (vgl. Kap. 2, Kap. HF-09).

HF-04.4 Beschreibung der Ausgangslage

Im Folgenden werden nun die vier Indikatoren des Handlungsfeldes, basierend auf den Daten der KJH-Statistik und reanalysierter Daten aus der AQUA-Befragung sowie der TALIS-Starting-Strong-Fachkräftebefragung deskriptiv ausgewertet (vgl. Kap. III). Dabei wurden in den letztgenannten Surveys Leitungen u. a. sowohl zu den für dieses Handlungsfeld grundlegenden Themen Ausbildung, Arbeitsbelastung und -zufriedenheit als auch zu den Möglichkeiten und Grenzen von Fort- und Weiterbildung befragt. Ob und welche Maßnahmen für Leitungen von Seiten des Trägers angeboten werden, ist Bestandteil der AQUA-Trägerbefragung. Im Folgenden liefern die amtlichen Daten der KJH-Statistik zunächst Informationen über die Anzahl der Personen, die vertraglich für Leitungsaufgaben im Feld der Kindertagesbetreuung zuständig sind. Daran anschließend werden die Ergebnisse systematisch entlang der vier Indikatoren *Leitungsprofile der Kitas, Arbeitsbedingungen, Ausbildung und Qualifizierung* sowie *Fort- und Weiterbildung der Leitungen* dargestellt.

Das Leitungspersonal in Kindertageseinrichtungen

Mit dem Ausbau von Kindertageseinrichtungen lässt sich in den letzten Jahren ein Zuwachs an Leitungspersonal beobachten: Zum Stichtag 1. März 2019 wurde im Rahmen der KJH-Statistik gemeldet, dass bundesweit 54.784 Personen in den Kindertageseinrichtungen vertraglich für Leitungsaufgaben zuständig sind (vgl. Infobox HF-04.1 und Tab. HF04.4-1W). Dies sind über 9.000 mehr als 2014, als sich die Anzahl auf 45.387 belief, was einem Zuwachs von rund 20 % entspricht. Damit machen Leitungen einen Anteil von rund 9 % des pädagogisch tätigen Personals in Kindertageseinrichtungen für Kinder bis zum Schuleintritt aus.

Infobox HF-04.1 Definition von Leitung nach der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik

Bei der Definition von Leitung wird vom vertraglich vereinbarten Umfang ausgegangen, der dieser Person ausschließlich oder anteilig für die Wahrnehmung von Leitungsaufgaben zur Verfügung steht. Somit erfasst die amtliche Statistik diejenigen Personen als Leitung, deren Leitungstätigkeit mit vertraglich festgelegten zeitlichen Ressourcen festgelegt ist. Nimmt eine Person anteilig Leitungsaufgaben wahr, wird unterschieden, ob diese Leitung in einem (zeitlich vorrangigen) ersten Aufgabenbereich oder einem (zeitlich nachrangigen) zweiten Aufgabenbereich ausübt. Damit bilden die amtlichen Daten Leitung nach Vertragsregelung ab – es sind weder die tatsächlich geleisteten Arbeitszeiten für Leitung transparent noch diejenigen Leitungsstunden, die ohne vertragliche Festlegung für die Leitung von Einrichtungen aufgebracht werden (Lange 2017, S. 9).

Dieser Anteil variiert zwar leicht zwischen 7 und 10 % in den Ländern, aber in einem Großteil der Länder liegt er beim Bundesschnitt von etwa 9 %. Wie genau sich Leitungsprofile und -ressourcen in Kindertageseinrichtungen gestalten, ist von teils markanten Unterschieden ge-

Abb. HF-04.4-1: **Art der Leitung in Kindertageseinrichtungen 2019 nach Ländern (in %)**

Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, KJH-Statistik, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2019; Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund.

prägt. Mithilfe der amtlichen Daten können Aussagen dazu getroffen werden, in welchem Umfang Leitungen die bereits skizzierten Management- und Organisationsaufgaben übernehmen können, von welchen Parametern dies beeinflusst wird und wie genau sich dies im Ländervergleich gestaltet.

Indikator: Leitungsprofile von Kindertageseinrichtungen

Wie bereits zuvor im Forschungsstand herausgearbeitet wird die Intensität von Leitung ganz wesentlich von den vorherrschenden Rahmenbedingungen in einer Einrichtung beeinflusst. Neben den Absprachen und der Unterstützung durch den Träger sowie eine Fachberatung betrifft dies in erster Linie die formal geregelte Ressource Leitungszeit. Im Folgenden werden die Leitungsressourcen von Kindertageseinrichtungen dargestellt. Hier geht es nicht um die Leitung als Person, sondern eben um die Ressourcen, welche einer Einrichtung für Leitungsaufgaben zur Verfügung stehen. Diese können an eine, aber auch an mehrere Personen gebunden sein (vgl. dazu auch Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Leitungsressourcen von Kindertageseinrichtungen

Es gibt nur wenige Einrichtungen in Deutschland, für die keine Leitungsressourcen angegeben werden: In mehr als 9 von 10 Einrichtungen ist mindestens eine Person, zumindest teilweise, für Leitungsaufgaben zuständig. Bundesweit ist in den meisten Einrichtungen eine Person mit Leitungsaufgaben betraut (78,9 %). In 33,0 % der Einrichtungen ist eine Person ausschließlich für Leitungsaufgaben angestellt. Häufiger sind Leitungspersonen neben Leitungsaufgaben auch noch für andere Aufgaben angestellt (45,9 %). 11,8 % der Einrichtungen verteilen die Leitungstätigkeit in Leitungsteams auf mehrere Schultern. In diesem Organisationsmodell kann es sich sowohl um gleichberechtigte Leitungspersonen als auch um eine mit Ressourcen ausgestattete Stellvertretung handeln. In weniger als jeder zehnten Einrichtung sind hingegen keine Personen für Leitungsaufgaben angestellt (9,3 %) (vgl. Abb. HF-04.4-1).

Infobox HF-04.2 Art der Leitung von Kindertageseinrichtungen

Um die Kindertageseinrichtungen nach der Art ihrer Leitung klassifizieren zu können, werden die Angaben zu den Arbeitsbereichen des Personals aus der KJH-Statistik genutzt. Dafür wird pro Einrichtung die Anzahl der Personen gezählt, für die in mindestens einem Arbeitsbereich angegeben wird, dass sie vertraglich für Leitungsaufgaben angestellt sind. Auf dieser Grundlage werden die Einrichtungen in vier Gruppen unterteilt:

- Einrichtungen, in denen keine Person gemeldet wird, die für Leitungsaufgaben angestellt ist.
- Einrichtungen, in denen eine Person gemeldet wird, die neben weiteren Aufgaben auch für Leitungsaufgaben angestellt ist.
- Einrichtungen, in denen eine Person gemeldet wird, die ausschließlich für Leitungsaufgaben angestellt ist. Dabei werden auch die Einrichtungen berücksichtigt, in denen diese Personen in einem Arbeitsbereich „Leitung der Einrichtung“ und in dem weiteren Arbeitsbereich „Verwaltung“ angeben.
- Einrichtungen, in denen mehrere Personen gemeldet werden, die für Leitungsaufgaben angestellt sind. Für diese Form wird der Begriff „Leitungsteam“ verwendet.

Personen, die nicht vertraglich für Leitung angestellt sind, obwohl sie Leitungstätigkeiten ausüben, wie auch Personen, die neben den zwei abgefragten Arbeitsbereichen noch für einen weiteren Arbeitsbereich zu einem geringen Stundenumfang für Leitung angestellt sind, werden über die Statistik somit nicht erfasst. Gleiches gilt für Personen, die z. B. als sogenannte Verbundleitungen für mehrere Einrichtungen als Leitungsperson beim Träger und nicht direkt in einer Kindertageseinrichtung angestellt sind. Das kann dazu führen, dass in den Einrichtungen mehr Leitungsstunden erbracht werden, jedoch über die Kinder- und Jugendhilfestatistik nicht erfasst werden.

Im Vergleich der Länder zeigen sich teils deutliche Unterschiede: So ist in Bremen und in Berlin[4] der Anteil an Einrichtungen, in denen keine Person für Leitungsaufgaben angestellt ist, am höchsten. Etwa 2 bis 3 von 10 Einrichtungen haben hier keine mit Zeitressourcen versehene Leitung. Der Anteil von Einrichtungen, in denen Zeitressourcen für Leitungsaufgaben vertraglich vorgesehen und verankert sind, liegt immer über 70 %. In 14 von 16 Ländern beträgt dieser Anteil über 85 %. In Thüringen verfügen sämtliche Einrichtungen über Leitungskräfte. Im Bundesschnitt gibt es einen erheblichen Anteil von leitend Tätigen, die neben den anfallenden Leitungs- überwiegend auch noch andere Aufgaben übernehmen und somit das bereits skizzierte Kombi-Leitungsprofil realisieren, in dem sie eine Doppelfunktion als Teammitglied und Führungskraft erfüllen (Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016).

Zwischen den einzelnen Ländern gibt es große Unterschiede: Die Spanne der Einrichtungen, in denen sich Personen ganz auf Leitungsaufgaben fokussieren können, liegt zwischen 15 % und über 60 %. Im Saarland und in Nordrhein-Westfalen hat über die Hälfte der Einrichtungen vertraglich geregelte Zeitressourcen für Personen, die ausschließlich Leitungsaufgaben übernehmen. Je niedriger der Anteil an Einrichtungen ohne ausgewiesenes Leitungspersonal in den Ländern ist, desto höher ist in der Regel der Anteil des Kombi-Leitungsprofils – also von Personen, die neben anderen Aufgaben auch für Leitungsaufgaben angestellt sind. Dies ist ein Hinweis darauf, dass hohe Abdeckungen mit Leitungspersonal vor allem über dieses Leitungsprofil erreicht werden. Der Anteil von Leitungsteams liegt knapp über einem Zehntel der Einrichtungen, wobei diese Form der Leitung in einigen Regionen deutlich häufiger vorkommt als in anderen. Hier fallen vor allem die hohen Anteile in den beiden Stadtstaaten Bremen (26,2 %) und Hamburg (35,8 %) sowie Sachsen (24,8 %) ins Auge. Eindeutige Muster hinsichtlich der Verbreitung der Arten von Leitung sind schwierig zu erkennen (vgl. Abb. HF-04.4-1). Erst wenn man zugleich die Größe der Einrichtungen betrachtet, lässt sich ein Teil der Varianz erklären. Zugleich lässt sich dadurch abschätzen,

4 Das Land Berlin stellt Kindertageseinrichtungen für die Leitung kindbezogene Personalzuschläge zur Verfügung. Da dieser Zuschlag im Kindertagesförderungsgesetz (KitaFöG) verankert ist, ist in jeder Berliner Kindertageseinrichtung ein Leitungsanteil vorzuhalten. Der Wert hier lässt die Vermutung zu, dass das pädagogische Personal mit einem solchen Leitungsanteil sich offenbar weniger als eine Leitung definiert.

an welche zusätzlichen Merkmale einer Kindertageseinrichtung die Art der Leitung sowie die damit einhergehende Ausstattung mit Leitungsressourcen geknüpft ist.

Hinsichtlich der Aufteilung von Leitungstätigkeit über verschiedene Kindertageseinrichtungen hinweg, geben Leitungen in der AQUA-Studie an, dass sich die Leitungstätigkeit in den meisten Fällen auf eine Einrichtung konzentriert. Lediglich 5 % der befragten Leitungen haben für mehrere Kindertageseinrichtungen diese Aufgabe übernommen. Dabei werden in etwa drei Viertel der Fälle zwei Kindertageseinrichtungen gleichzeitig geleitet (vgl. Tab. HF04.4-2W).

Kindertageseinrichtungen nach Art der Leitung und Einrichtungsgröße

In Deutschland werden in über der Hälfte der Einrichtungen zwischen 26 und 75 Kinder betreut. Diese Größenordnung steht für Einrichtungen von einer mittleren Größe. Bei der Verteilung von kleinen und großen Einrichtungen zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Ländern. In den Stadtstaaten Berlin und Bremen machen kleine Einrichtungen mit maximal 25 Kindern fast ein Drittel aus. Demgegenüber steht Hamburg, wo nur ungefähr jede achte Einrichtung klein ist. Ein einheitlicher Befund für Unterschiede zwischen Flächenländern und Stadtstaaten zeigt sich anhand der amtlichen Daten nicht.

Die Einrichtungsgröße steht in einem deutlichen Zusammenhang mit dem Umfang an Leitungsressourcen: Mit steigender Einrichtungsgröße haben Leitungskräfte häufiger keine weiteren Aufgaben neben denen, die mit der Einrichtungsleitung einhergehen. Außerdem nimmt der Anteil an Leitungsteams zu (vgl. Abb. HF-04.4-2). Auf Bundesebene steigt der Anteil von Leitungsteams mit der Einrichtungsgröße von 3,5 % in kleinen auf 23,2 % in großen Einrichtungen an. Dies lässt sich auch für den Anteil von Personen beobachten, die ausschließlich für Leitungsaufgaben zuständig sind. In kleinen Einrichtungen liegt deren Anteil bei 20,8 %, während er in großen Einrichtungen bei 46,6 % liegt. Im Umkehrschluss nimmt der Anteil von Einrichtungen ohne ausgewiesenes Leitungspersonal von 25,2 % in kleinen auf 3,5 % in großen Einrichtungen ab. Dasselbe gilt für Personen, die neben Leitungsaufgaben noch andere Tätigkeitsbereiche haben: Ist diese Art der Kombi-Leitung in kleinen Einrichtungen bei 50,5 % zu finden, sind es 26,8 % bei großen Einrichtungen. Somit korreliert die Einrichtungsgröße bundesweit mit der Ausstattung von Leitungsressourcen, wobei insbesondere in kleineren Kindertageseinrichtungen der Anteil ohne eine formal geregelte und mit Zeitressourcen ausgestattete Leitung am höchsten ist. Wenngleich die Zahl der Einrichtungen ohne Zeitressourcen für Leitung in den letzten Jahren rückläufig ist und sich damit insgesamt eine zunehmende Anerkennung dieser Tätigkeit ablesen lässt, hat sich für viele kleine Einrichtungen keine Verbesserung abgezeichnet (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Dieser Befund lässt sich auch auf der Länderebene beobachten: Am häufigsten sind Leitungsteams stets in großen Einrichtungen mit mehr als 76 Kindern vorhanden. Mit einigen Ausnahmen[5] gilt auf Länderebene: Der Anteil der Einrichtungen mit einem Leitungsteam steigt mit der Größe der Einrichtungen, während auf der anderen Seite der Anteil der Einrichtungen ohne ausgewiesene Leitung mit der Größe der Einrichtung abnimmt. Die meisten Einrichtungen, in denen keine Person gemeldet wird, die vertraglich für Leitungsaufgaben zuständig ist, sind kleine Einrichtungen. Insgesamt findet sich das Modell der Kombi-Leitung, in der eine Person neben der Leitung auch noch andere Aufgaben übernimmt, insbesondere in Einrichtungen der mittleren Größe. Außerdem besteht eine Tendenz dazu, dass der Anteil an Einrichtungen mit Personen, die ausschließlich für Leitungsaufgaben angestellt sind, mit steigender Einrichtungsgröße zu- und der Anteil von Leitungskräften mit weiteren Aufgaben abnimmt. Die Befunde auf Ebene der Länder decken sich somit weitestgehend mit denen auf Bundesebene. Lediglich das Ausmaß der Unterschiede zwischen den verschiedenen Einrichtungsgrößen variiert (vgl. Abb. HF-04.4-2).

Leitungsstunden pro pädagogisch tätiger Person

Neben der Frage nach der Art der Leitung sind in Hinblick auf die Einrichtungen mit einem ausgewiesenen Zeitbudget der Umfang und die Ver-

5 Aus datenschutzrechtlichen Gründen werden die Daten mancher Länder gesperrt und nicht ausgewiesen.

Abb. HF-04.4-2: **Art der Leitung in Kindertageseinrichtungen 2019 nach Größe der Einrichtungen und Ländern (in %)**

Hinweis: In der Abbildung sind die gerundeten Werte enthalten. Die im Text genannten genauen Werte finden sich in der Tabelle im Anhang.
Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, KJH-Statistik, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2019; Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

teilung der Leitungszeit von Interesse. Dazu werden die wöchentlich zur Verfügung stehenden zeitlichen Leitungsressourcen in Stunden ins Verhältnis zur Anzahl des pädagogisch tätigen Personals (inklusive der vorhandenen Leitungskräfte) gesetzt, d.h. je pädagogischem Kopf umgerechnet. Bundesweit standen nach diesem Rechenmodell 2019 in 32 % der Einrichtungen mehr als 1 bis 2 Leitungsstunden wöchentlich pro pädagogischer Mitarbeiterin bzw. pro pädagogischem Mitarbeiter zur Verfügung. Die praktische Bedeutung dieser Zahl lässt sich anhand eines Beispiels veranschaulichen: In einer Einrichtung mit 10 pädagogisch tätigen Personen (inklusive des Leitungspersonals) stehen Zeitressourcen im Umfang von mehr als 10 bis hin zu 20 Wochenstunden für Leitungsaufgaben zur Verfügung. Mehr als 2 bis hin zu 3 Stunden Leitungsressourcen je pädagogischer Mitarbeiterin und pädagogischem Mitarbeiter standen in 26,1 % der Einrichtungen zur Verfügung. Zusammengenommen verfügt somit mehr als die Hälfte aller Einrichtungen über Zeitkontingente von mehr als 1 bis hin zu 3 Wochenstunden (58,1 %). Eine Wochenstunde oder weniger Leitungsressourcen weist ein Anteil von immerhin 14,7 % der Einrichtungen aus. Weitaus geringer fallen die Anteile wiederum für die höheren Wochenstunden aus: 9,4 % der Einrichtungen verfügen über mehr als 3 bis zu 4 Wochenstunden, 3,7 % über mehr als 4 bis zu 6 Wochenstunden, und in die offene Kategorie mit mehr als 6 Wochenstunden Leitungsressourcen je pädagogischer Mitarbeiterin bzw. pädagogischem Mitarbeiter fallen auf 4,7 % der Einrichtungen (vgl. Tab. HF04.4-3W).

Erneut legt ein Blick auf die Länderebene unterschiedliche, in der Regel jedoch eindeutige Schwerpunkte in der Praxis der einzelnen Länder offen (vgl. Abb. HF-04.4-3). In Baden-Württemberg weisen zusammengenommen 66,2 % der Einrichtungen 0 bis 2 Wochenstunden Leitungsressourcen pro Mitarbeiter/in aus. In Bayern sind es sogar 73,8 %. Im Unterschied dazu verfügen etwa in Hamburg 89,9 % der Einrichtungen über mehr als 2 Wochenstunden. Hier fällt auch der vergleichsweise hohe Anteil von 10,5 % Einrichtungen mit mehr als 5 Wochenstunden je Kopf ins Auge. In Sachsen geben wiederum 80,9 % ein Zeitbudget

von über 2 Stunden an. Die Schwerpunkte der meisten Länder liegen im Bereich zwischen über 1 und bis zu 3 Stunden wöchentlicher Leitungsressourcen je Kopf: In 14 Ländern verfügt mehr als die Hälfte der Einrichtungen über Leitungsressourcen in diesem Bereich. Dabei variieren die Anteile von 50,3 % in Bremen bis 80,5 % in Mecklenburg-Vorpommern. Zugleich gilt es, bei der Interpretation dieser Werte zu berücksichtigen, dass das Ausmaß der Ressourcen auch davon beeinflusst wird, welche Aufgaben von Seiten des Trägers übernommen werden oder ob Leitungen hier häufig allein agieren. So können sich hinter diese Werten nicht nur regionale Differenzen, sonder auch Unterschiede je nach Träger verbergen.

Die skizzierten Unterschiede sind ebenfalls zu beobachten, wenn man die Größe der Einrichtung mit in Betracht zieht. So ist der Anteil an kleinen Einrichtungen mit bis zu 25 Kindern ohne Leitungszeit um ein Vielfaches höher als in Einrichtungen mit 76 Kindern und mehr. Während in Berlin beispielsweise 47 % der Einrichtungen mit bis zu 25 Kindern keine vertraglich geregelten Leitungsressourcen haben, umfasst dieser Anteil bei großen Einrichtungen lediglich 4 %. In Einrichtungen der mittleren Größe, ab 26 bis 75 Kinder, verfügen die Einrichtungen mehrheitlich über ein Zeitkontingent zwischen 1 und 2 bzw. 2 und 3 Leitungsstunden pro pädagogisch und leitend tätiger Mitarbeiterin und tätigem Mitarbeiter. In Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen trifft dies auf eine deutliche Mehrheit der Einrichtungen zu.

Legt man die von Petra Strehmel zugrunde gelegten Definitionen und Parameter für die Berechnung adäquater Leitungsressourcen an (vgl. Methodenbox HF-04.2), zeigt sich, dass es weiterhin einen großen Anteil an Kindertageseinrichtungen mit nur unzureichenden Leitungsressourcen gibt. Dies gilt insbesondere für kleine Einrichtungen, denn die Ressourcenausstattung verbessert sich mit zunehmender Einrichtungs- und damit auch Teamgröße. Wenngleich derartige Eckwerte, ebenso wie die lokalen Rahmenbedingungen und das Anforderungsniveau an Kindertageseinrichtungen zu berücksichtigen sind, ist zugleich klar, dass alle Einrichtungsformen und -größen eines Minimums an Leitungsressourcen bedürfen.

Indikator 2: Arbeitsbedingungen von Leitungen

Im Rahmen dieses zweiten Indikators werden Informationen zur Beschäftigungssituation von Leitungen aufgearbeitet, mit einem Fokus auf der Befristung, dem Beschäftigungsumfang sowie insgesamt der Arbeitsbelastung von Personen, die eine Leitungsaufgabe übernehmen.

Befristung von Leitungen

Bei der Beschäftigung von Leitungspersonal wird auf Kontinuität gesetzt, sodass befristete Arbeitsverhältnisse kaum ins Gewicht fallen. Auf Bundesebene sind 97,5 % des Leitungspersonals unbefristet beschäftigt, und ein Anteil von 2,5 % der Leitungskräfte hatte am 1. März 2019 eine befristete Anstellung.[6] Die Angaben beziehen sich auf das Beschäftigungsverhältnis mit dem entsprechenden Arbeitgeber (Träger) und nicht auf die Vertretung oder befristete Tätigkeit in einer bestimmten Einrichtung. Damit liegt der Anteil an unbefristeter Beschäftigung höher als beim pädagogischen Personal allgemein (vgl. Kap. HF-03). Leitungen befinden sich, auch im Vergleich mit dem Anteil an Erwerbstätigen insgesamt, somit in vergleichsweise gesicherten Arbeitsverhältnissen. Auf Ebene der Länder liegt der Anteil an unbefristet beschäftigtem Leitungspersonal durchweg bei über 95 %. Insgesamt bestehen zwischen den Ländern und Ländergruppen nur marginale Unterschiede (vgl. Tab. HF04.4-4W).

Beschäftigungsumfang von Leitungen

Leitungspersonen sind in der Regel in Vollzeit oder in einer vollzeitnahen Teilzeitbeschäftigung tätig und weniger in einem geringem Stundenumfang beschäftigt. So zeigt sich, dass je höher der Beschäftigungsumfang ausfällt, desto mehr Leitungsanteile darin enthalten sind. Der Anteil der in Vollzeit beschäftigen Personen schwankt 2019 zwischen 33,3 % in Bremen und 79,1 % im Saarland. Die berichteten Anteile an Leitung nehmen mit dem sinkenden Beschäftigungsumfang ab. Auch wenn der Bundesdurchschnitt mit 58,7 %

6 Die Angaben beziehen sich auf Angestellte, Arbeiterinnen und Arbeiter und Beamtinnen und Beamte. Praktikantinnen und Praktikanten, Personen im freiwilligen sozialen Jahr/Bundesfreiwilligendienst und Angaben der Kategorie Sonstige wurden nicht berücksichtigt.

Abb. HF-04.4-3: **Leitungszeit in Kindertageseinrichtungen 2019 nach Größe der Einrichtungen und Ländern (in %)**

Hinweis: In der Abbildung sind die gerundeten Werte enthalten. Die im Text genannten genauen Werte finden sich in der Tabelle im Anhang.
Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, KJH-Statistik, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2019; Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

annähernd zwischen diesen beiden Eckwerten liegt, ist nicht immer die Mehrzahl des Leitungspersonals in Vollzeit beschäftigt. In 6 Ländern ist weniger als die Hälfte des Leitungspersonals in Vollzeit tätig (vgl. Tab. HF04.4-5W). Zugleich bedeutet Vollzeitbeschäftigung nicht zwangsläufig, dass die Personen ausschließlich Leitungsaufgaben ausführen. In Vollzeit tätig sind vor allem Personen, die neben anderen Tätigkeiten Leitungsaufgaben übernehmen. Der Beschäftigungsumfang wird durch weitere Determinanten wie z. B. das Geschlecht der Leitung beeinflusst (Lange 2017).

Dennoch sind Leitungspersonen trotz ihrer vielfältigen Aufgaben nicht zwangsläufig in Vollzeit berufstätig. Teilzeitarbeit lässt sich in verschiedene Modelle differenzieren. In Ländern, wo Vollzeitbeschäftigungen seltener vorkommen, wird dies durch vollzeitnahe Teilzeitbeschäftigungen kompensiert: Der Anteil von Beschäftigungen mit 32 bis 38,5 Stunden schwankt von 11,2 % in Baden-Württemberg, wo die Vollzeitquote bei 65,9 % liegt, und 39,1 % in Sachsen-Anhalt, wo 44,4 % des Leitungspersonals in Vollzeit beschäftigt sind. Bei dieser Form des Beschäftigungsumfangs zeigen sich regionale Unterschiede: Ist in den westlichen Ländern ungefähr jede fünfte Leitungskraft zwischen 32 und 38,5 Stunden pro Woche beschäftigt (19,2 %), ist es in den östlichen Ländern fast ein Drittel (30,3 %). In den nördlichen Stadtstaaten und Niedersachsen sowie mit Abstrichen Schleswig-Holstein und auch Bayern fällt auf, dass jede vierte bis fünfte Leitungskraft zwischen 19 und bis unter 32 Wochenstunden beschäftigt ist (18,3 % in Schleswig-Holstein bis 25,1 % in Bremen). Niedrige Stundenzahlen unter 19 Wochenstunden machen Anteile von unter 9 % aus. Unklar für die Interpretation dieser Werte ist, ob der geringe Beschäftigungsumfang für die Leitung in Verbindung mit der Größe der Einrichtung oder der gegebenen Leitungskonstellation steht.[7]

7 Die KJH-Statistik enthält keine Information dazu, ob es sich in diesem Fall um Verbundleitungen handelt.

Arbeiten außerhalb der regulären Arbeitszeit oder eigentlichen Zuständigkeit

Der durch die KJH-Statistik erfasste Arbeitsumfang bildet nicht ab, ob Leitungspersonen Arbeiten erledigen, die außerhalb ihrer vertraglich vereinbarten Arbeitszeit oder ihrem eigentlichen Zuständigkeitsbereich liegen. Im Rahmen der AQUA-Befragung gaben mehr als die Hälfte der Einrichtungsleitungen an, dass sie sich nicht ausreichend den Leitungsaufgaben widmen können, da sie oft oder immer ihre Arbeitszeit im Gruppendienst verbringen müssen. Knapp 20 % der Einrichtungsleitungen wird nie oder selten durch den Gruppendienst an der Leitungstätigkeit gehindert (vgl. Tab. HF04.4-6W). Ebenso ist es für Leitungen üblich, Tätigkeiten zu übernehmen, die nicht in ihren Zuständigkeitsbereich[8] fallen. Über ein Drittel übernimmt gelegentlich solche Tätigkeiten, 46 % der Leitungen gehen oft bis immer Tätigkeiten außerhalb ihres Zuständigkeitsbereichs nach.

Die Ergebnisse aus der AQUA-Leitungsbefragung zeichnen ein Bild, das sich bereits anhand der Befundlage im Forschungsstand abgebildet hat. Überstunden entstehen bei Personen mit Leitungsaufgaben auch deshalb, weil anfallende Leitungsarbeiten in die Freizeit verlagert werden: Über ein Drittel der befragten Einrichtungsleitungen erledigen Arbeiten oft unentgeltlich in ihrer Freizeit, 7 % tun dies eigenen Angaben zufolge immer. Veranstaltungen und Besprechungen außerhalb der regulären Arbeitszeit muss nahezu jede zweite Leitung oft bis immer wahrnehmen (vgl. Tab. HF04.4-6W).

Belastung der Leitung

Diese Befunde erklären den hohen Belastungsgrad von Leitungspersonen, der einen erheblichen Stressfaktor darstellt und bis hin zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen kann (vgl. Kap. HF-06). Im Rahmen der TALIS-Starting-Strong-Studie hatten Leitungen die Möglichkeit, Aspekte auszuwählen, die eine Belastung in ihrem Arbeitsalltag darstellen und resultierend die Leitungseffektivität beeinträchtigen können.

Mehr als drei Viertel der Leitungen der Ü3-Teilstudie empfinden die anfallende Verwaltungsarbeit als auch zusätzliche Pflichten durch die Abwesenheit von pädagogischen Fachkräften als eher bis stark belastend. Zudem nehmen 63 % den Mangel an pädagogischen Fachkräften als eine besondere Belastung wahr. Wechselnde behördliche Vorschriften werden von mehr als der Hälfte der Leitungen als Stressfaktor empfunden (vgl. Abb. HF-04.4-4). Mangelnde Unterstützung durch den Träger nimmt weniger als jede fünfte Leitung als Belastung wahr. Mit Blick auf die zweite TALIS-Starting-Strong-Teilstudie (U3) zeichnet sich ein sehr ähnliches Muster ab. Es fällt jedoch auf, dass die Führung des pädagogischen Personals von 38 % der U3-Leitungen als Belastung empfunden wird, während dies nur auf ein Viertel der Ü3-Leitungen zutrifft. Dies könnte beispielsweise durch die unterschiedlichen Personalhaushalte begründet sein oder aber auch darin, dass es sich bei der Tätigkeit im U3-Bereich um einen vergleichsweise neuen Arbeitsbereich handelt.

Sowohl ein zu hoher Verwaltungsaufwand als auch der Mangel an und die Abwesenheit von pädagogischem Personal wirken sich auf die vorhandenen Zeitressourcen der Leitung aus. Dies erklärt zugleich den vorangestellten Befund aus der AQUA-Befragung, der den hohen Anteil an Überstunden abbildet.

Unterstützung des Trägers

Die Unterstützung des Trägers ist vor diesem Hintergrund äußert zentral und stellt eine wichtige Ressource zur Entlastung von Personen mit Leitungsaufgaben dar. Eine klare Absprache und Aufgabenteilung zwischen Träger und Einrichtungsleitung wurde von einer überwiegenden Mehrheit der befragten Leitungspersonen in der AQUA-Befragung als sehr wichtig eingeschätzt (Schreyer u. a. 2014). Grundlage dessen stellt unter anderem eine Stellenbeschreibung für Leitungen dar, die die Funktion hat, Orientierungswissen zu bieten und Aufgabenbereiche klar abzustecken. Während im System der FBBE wenig detaillierte Stellenbeschreibungen für pädagogisches Personal ohne Leitungsfunktion vorherrschen, zeigt die AQUA-Trägerbefragung, dass insbesondere für Leitungen vermehrt detaillierte Stellenbeschreibungen vorliegen (vgl. Tab. HF04.4-7W).

8 Im Rahmen der AQUA-Studie wurde keine Spezifizierung dazu vorgenommen, welche Tätigkeiten gemeint sind, die nicht in den abgegrenzten Zuständigkeitsbereich von Leitungen fallen. Es kann vermutet werden, dass insbesondere Leitungen, bei denen eine Stellenausschreibung vorliegt, diese Abgrenzung vorgenommen wurde.

Abb. HF-04.4-4: **Belastungen im Arbeitsalltag von Leitungen 2018 (Ü3-Teilstudie, in %)**

Hinweis: Dargestellte Anteile bilden die Zustimmung für Items als eher bis sehr belastend ab.
Quelle: OECD, TALIS Starting Strong, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n= 243-246

Bei über zwei Drittel der befragten Träger werden Leitungspositionen detailliert beschrieben. Knapp ein Drittel der Träger beschreibt hingegen keine Stellen. Aufgrund unpräziser oder fehlender Stellenbeschreibungen sehen sich Bewerberinnen und Bewerber mit einer unzureichenden Spezifikation, Zuweisung und Abgrenzung der Arbeitsaufgaben konfrontiert.

In diesem Kontext scheinen die Trägergröße und die Trägerart einen sichtbaren Einfluss zu haben (vgl. Tab. HF04.4-8W). Während Träger, die bis zu 10 Kindertageseinrichtungen verwalten, Stellen seltener detailliert beschreiben, liegen bei Trägern mit mehr als 10 Kindertageseinrichtungen überdurchschnittlich häufig detaillierte Stellenbeschreibungen vor. Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei der Trägerart ab: Freie Träger scheinen häufiger eine detaillierte Stellenbeschreibung auszuweisen als öffentliche Träger. Da die Analyse der AQUA-Befragung keine Gewichtung für Zielgruppen zulässt und die Daten aus 2012 stammen, gilt es, diese Befunde anhand der Befragungsdaten zum Monitoring des KiQuTG zu überprüfen.

Personalbindung: Maßnahmen des Trägers für Einrichtungsleitungen

Hinsichtlich der Bereiche, in denen der Unterstützungsbedarf durch den Träger besonders hoch ist, benennen die befragten Leitungen der AQUA-Befragung mehrheitlich die Personalgewinnung und Finanzangelegenheiten (Schreyer u. a. 2014). Die Ergebnisse der TALIS-Starting-Strong-Studie hinsichtlich besonderer Belastungsfaktoren haben bereits Hinweise auf diese Bereiche gegeben. In den beiden Bereichen fühlen sich die meisten der befragten Leitungen in AQUA auch gut unterstützt. Über 90 % der befragten Träger in der AQUA-Befragung stellen spezifische Maßnahmen und Angebote zur Verfügung, um Einrichtungsleitungen zu unterstützen und Leitungspersonal an den Träger zu binden. Die Größe eines Trägers scheint auch hier einen Einfluss zu haben: Träger mit mehr als 10 Einrichtungen stellen häufiger als kleinere Träger Maßnahmen und Angebote zur Personalbindung bereit. Dabei sind regelmäßige Gespräche der Einrichtungsleitungen mit den Vorgesetzten bei ca. zwei Drittel der Träger üblich (vgl. Tab. HF04.4-8W). Arbeitshilfen in Form eines

Handbuchs oder ergänzende Materialien stellen 41 % der Träger den Einrichtungsleitungen zur Verfügung. Die Mehrheit der Träger (73 %) setzt wiederum auf besondere Fortbildungen und damit die Qualifizierung seiner Leitungspersonen. Auch diese Befunde gilt es, anhand aktueller Befragungsdaten zu prüfen.

Indikator 3: Ausbildung und Qualifikation von Leitung

Es hat in den vergangenen Jahren zahlreiche Reformen der Ausbildung von pädagogisch wie leitend tätiger Personen gegeben (vgl. Kap. HF-03), und mit der Einführung verschiedener früh- bzw. kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge sollte die Akademisierung des Erzieherinnen- und Erzieherberufs vorangetrieben werden (Strehmel 2016). In internationalen Vergleichen (Bader u. a. 2019) als auch im Vergleich mit anderen Leitungskräften in vergleichbaren Einrichtungen (Lange 2017) fällt der Anteil an akademisch qualifizierten Personen im deutschen FBBE-Feld immer noch sehr gering aus.

Qualifikation der Leitungskräfte (nach Berufsabschluss)

Ein Blick in die KJH-Statistik zeigt, dass Leitungen im Vergleich zum pädagogischen Personal in Kindertageseinrichtungen in der Regel häufiger akademisch qualifiziert sind (vgl. Kap. HF-03). Bundesweit verfügen insgesamt 18,0 % der Leitungen über einen fachlich einschlägigen Hochschulabschluss (vgl. Abb. HF-04.4-5, Infobox: HF-04.3). Hiervon entfallen 14,9 % auf einen Abschluss in Sozialpädagogik, Soziale Arbeit, Heilpädagogik und vergleichbare Abschlüsse. Kindheitspädagogik macht einen Anteil von 3,1 % aus. Bei dem Großteil des Leitungspersonals handelt es sich in der Regel jedoch um Personen mit Fachschulabschlüssen. Bei Personen, die überwiegend Leitungsaufgaben ausführen, liegt der Anteil von jenen, die einen einschlägigen Fachschulabschluss als Erzieherin bzw. Erzieher oder Heilpädagogin bzw. Heilpädagoge haben bei 80 %. Lediglich 2 % der Leitungspersonen verfügen über keine bzw. eine nicht einschlägige Ausbildung.

Ein differenzierteres Bild ergibt sich auf der Ebene der Länder hinsichtlich der jeweiligen Anteile von Akademikerinnen und Akademikern sowie Fachschulabsolventinnen und Fachschulabsolventen. Während zum 01. März 2019 in Bayern und Brandenburg ein Anteil von 88,3 % bzw. 88,2 % der Personen mit Leitungsaufgaben einen Fachschulabschluss hatte, waren dies in Hamburg lediglich 48,1 %. In Bremen (35,9 %), Sachsen (52,4,%) und Hamburg (44,4 %) liegen wiederum die Anteile an Akademikerinnen und Akademikern um ein Vielfaches höher.

Die Unterschiede in den Anteilen lassen sich insbesondere durch die in den Landesgesetzen festgelegten Voraussetzungen für die Übernahme einer Leitungsposition erklären. So wird in Bremen und Sachsen ein Hochschulstudium vorausgesetzt (Strehmel 2016; Beher/Lange 2014). In Hamburg gilt dies wiederum nicht, und der Anteil der Akademikerinnen und Akademiker ist hier dennoch hoch. Somit sind bei der Interpretation der Werte durchaus unterschiedliche Erklärungsansätze heranzuziehen, wie u. a. auch der generelle Anteil an akademisch qualifiziertem pädagogischen Personal (Lange 2017).

Infobox HF-04.3 Kategorien zur Auswertung der amtlichen Statistik – Berufsausbildungsabschlüsse

- Sozialpädagog/innen, Sozialarbeiter/-innen, Heilpädagog/-innen (FH): Dipl.-Sozialpädagoge/-pädagogin oder Dipl.-Sozialarbeiter/-arbeiterin oder Dipl. Heilpädagogen/-innen (FH oder vergleichbarer Abschluss), Dipl.-Pädagoge/-Pädagogin oder Dipl.-Sozialpädagoge/-pädagogin oder Dipl.-Erziehungswissenschaftler/-wissenschaftlerin (Uni oder vergleichbarer Abschluss).
- Kindheitspädagog/-innen: Staatlich anerkannte Kindheitspädagog/-innen (Bachelor/Master).
- Erzieher/-innen, Heilpädagog/innen (FS): Erzieher/-innen, Heilpädagog/innen (Fachschule), Heilerzieher/-innen, Heilerziehungspfleger/-innen.
- Zu der Kategorie „Anderer/kein Berufsabschluss“ gehören die Bildungsabschlüsse

Abb. HF-04.4-5: **Personen, die für Leitungsaufgaben angestellt sind, 2019 nach höchstem Berufsausbildungsabschluss und Ländern (in %)**

Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, KJH-Statistik, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2019; Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

Beschäftigungs- und Arbeitstherapeut/-innen, Krankenpfleger/-schwestern, Altenpfleger/-innen, Krankengymnast/-innen, Logopäd/-innen, Personen mit Abschlussprüfung für den mittleren Dienst, sonstiger Verwaltungsberuf, Hauswirtschafter/-innen o.ä., Facharbeiter/-innen, Meister/-innen, künstlerische Berufsausbildungsabschlüsse, sonstiger Berufsausbildungsabschluss sowie Personen in Berufsausbildung oder ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Außerdem Hochschulabschlüsse für Psychotherapeut/-innen, Psycholog/-innen, Arzt/Ärztin, Lehrer/-innen, sonstige Hochschulabschlüsse und Personen mit Abschlüssen für den gehobenen Dienst.

Definierte Qualifikationsanforderungen der Träger für Leitungen

Unterschiedliche bundeslandspezifische Regelungen und daraus resultierende vorauszusetzende Qualifikationen können auch eine Erklärung für die Varianzen bei den vom Träger definierten Qualifikationsanforderungen für Leitungspositionen darstellen. Das Spektrum reicht von einer Ausbildung als Erzieherin bzw. Erzieher ohne besondere weitere Voraussetzungen bis hin zum abgeschlossenen (Fach-)Hochschulstudium. Die AQUA-Trägerbefragung identifiziert bestimmte Leitungsqualifikationen und die Berufserfahrung als (stellvertretende) Leitungskraft als die am häufigsten von Seiten des Trägers definierten Leitungsvoraussetzungen. Über ein Drittel der Träger definiert neben der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher keine besonderen Voraussetzungen für die Leitungsposition. Der geringe Akademisierungsgrad der Leitungsebene im FBBE-System spiegelt sich auch hier wieder: Lediglich 11 % der befragten Träger definieren ein (Fach-)Hochschulstudium als Voraussetzung für die Leitungsposition.

Betrachtet man die definierten Qualifikationsanforderungen der Träger für Leitungen, so deuten die AQUA-Daten Unterschiede in Abhängigkeit der Trägergröße an: Während beispielsweise 10 % der befragten Träger mit bis zu 10 Kindertageseinrichtungen ein (Fach-)Hochschulstudium als Leitungsvoraussetzung definieren, trifft dies auf 19 % der Träger mit mehr als 10 Kindertages-

Tab. HF-04.4-1: **Besondere Voraussetzungen für die Leitungsposition 2012 nach Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %)**

	Gesamt		Anzahl Kindertageseinrichtungen			
			Bis 10 KiTas		Über 10 KiTas	
	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.
(Fach-) Hochschulausbildung	11	0,86	10	0,89	19	2,69
Bestimmte Leitungsqualifikationen	32	1,25	28	1,32	49	3,43
Berufserfahrung als Leitungskraft	28	1,21	27	1,30	36	3,30
Berufserfahrung als stellv. Leitungskraft	27	1,20	25	1,28	37	3,31
Berufserfahrung als päd. Mitarbeiter/in	25	1,17	22	1,22	42	3,38
Sonstige Voraussetzungen	8	0,74	8	0,78	13	2,29
Keine besonderen Voraussetzungen	34	1,27	37	1,42	17	2,55

Hinweis: Mehrfachantworten möglich, inkonsistente Angaben und Angaben von Trägern reiner Horteinrichtungen wurden ausgeschlossen
Quelle: IFP, AQUA-Trägerbefragung 2012, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=1.376

einrichtungen zu. Träger mit mehr als 10 Einrichtungen scheinen insgesamt häufiger besondere Leitungsvoraussetzungen zu definieren als kleinere Träger. Diesen Befund gilt es, anhand aktueller Daten aus der Trägerbefragung zum Monitoring des KiQuTG zu überprüfen.

In verschiedenen Studien hat sich gezeigt, dass bestimmte Leitungsqualifikationen sowie auch die Berufserfahrung tendenziell häufiger vorausgesetzt und auch von Seiten der Leitungspersonen entsprechend bedient werden. So hat die Hälfte der befragten Leitungen in der AQUA-Studie (mindestens) eine Zusatzausbildung abgeschlossen, die sie speziell für ihre Leitungstätigkeit qualifiziert (vgl. Abb. HF-04.4-6). Mehr als jede dritte Einrichtungsleitung hat eine spezielle Weiterbildung für Leitungen absolviert, weniger als jede Zehnte hat eine Ausbildung zur Fachwirtin und zum Fachwirt abgeschlossen. Immerhin bei 32 % der Leitungen liegt keine Zusatzausbildung vor. Sonstige Zusatzausbildungen nutzen 12 % der Einrichtungsleitungen. Ein Studium wurde von weniger als 5 % der Leitungen abgeschlossen.[9]

Neben den formalen Weiterbildungen stellt häufig auch die vorherige Ausübung als stellvertretende Leitung eine wichtige Qualifizierungsinstanz dar (Beher/Lange 2014). Ein weiterer „weicher“ oder non-formaler Qualifizierungsweg ist die Berufserfahrung, die leitend Tätige für die Ausübung ihrer Aufgaben mitbringen. Die meisten Leitungen sind (unabhängig von Voll- oder Teilzeitbeschäftigung) erfahrene pädagogische Fachkräfte: Betrachtet man die Ü3-Teilstudie der TALIS-Starting-Strong-Befragung, so verfügt eine Leitung durchschnittlich über 10,4 Jahre Berufserfahrung in einer nichtleitenden Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen. Darüber hinaus verfügen die Ü3-Leitungen über durchschnittlich 13,2 Jahre Leitungserfahrung, davon entfallen im Mittel 12 Jahre auf die Leitungstätigkeit in der aktuellen Einrichtung. Mit Blick auf die U3-Teilstudie zeigt sich, dass Leitungen durchschnittlich über 7 Monate weniger Berufserfahrung in einer nichtleitenden Position in Kindertageseinrichtungen verfügen. Auch die Berufserfahrung als Einrichtungsleitung ist im Vergleich zu den Ü3-Leitungen mit durchschnittlich 11,8 Jahren (davon im Mittel 11,2 Jahre in der aktuellen Einrichtung) geringer (vgl. Tab. HF04.4-9W). Im internationalen Vergleich zählt Deutschland in beiden Teilstudien zu den Ländern, in denen der Anteil an pädagogisch Tätigen mit langjähriger beruflicher Erfahrung vergleichsweise hoch ist (Bader u. a. 2019).

Indikator 4: Fort- und Weiterbildung von Leitung

Wie bereits deutlich wurde, sind Leitungskräfte sehr weiterbildungsaffin: Wenn es die Rahmenbedingungen in der Einrichtung zulassen, nehmen Leitungen an Angeboten der Fort- und Weiterbildung teil (Wolters Kluwer 2020). Es sind in der Regel die fehlenden Personal- und Finanzressourcen, die eine Hürde für die Teilnahme bilden. Dabei nimmt die Fort- und Weiterbildung für eine systematische Professionalisierung und

9 Werte unter 5 % werden aus statistischen Gründen nicht ausgewiesen.

Abb. HF-04.4-6: **Zusatzausbildungen der Leitungen 2012 (in %)**

Hinweis: Mehrfachantworten möglich, inkonsistente Angaben und Angaben von Leitungen reiner Horteinrichtungen wurden ausgeschlossen.
Quelle: IFP, AQUA-Leitungsbefragung 2012, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=1.369

Kompetenzentwicklung von Leitungskräften eine zentrale Rolle ein. Die gesetzlichen Vorgaben der Länder hinsichtlich einer Pflicht zur Teilnahme an regelmäßigen Fort- und Weiterbildungen sind sehr unterschiedlich in ihrem Regulierungsgrad. Zu unterscheiden ist dabei, ob es sich hier um eine Verpflichtung zur Fort- und Weiterbildung zur Qualifizierung als Leitung (1) oder um eine Verpflichtung zur regelmäßigen Teilnahme an Fort- und Weiterbildung als Leitung (2) handelt. Eine erste Sichtung der Gesetze hat ergeben, dass Leitungspersonen Fort- und Weiterbildungsangebote zur Qualifizierung als Leitung besuchen können, die wenigsten haben hier eine verbindliche Pflicht vorgesehen. Etwas stärker scheint wiederum die Regelung zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsangeboten als Leitung, bei denen es um die berufliche Weiterentwicklung geht. In diesem Feld „sollen“ oder „müssen“ die Leitungen in den meisten Ländern regelmäßig an Fort- und Weiterbildungsangeboten teilnehmen (u. a. Berlin, Brandenburg, Hamburg oder Sachsen-Anhalt) (vgl. Übersicht im Anhang HF04.4-9W).[10] Zugleich implizieren die Formulierungen, dass eine Fort- und Weiterbildung vorausgesetzt wird („sollen“), in den wenigsten Fällen ist eine explizite, an bestimmte Bedingungen geknüpfte Teilnahme gesetzlich verankert.

Verfügbarkeit von Fortbildungsangeboten

Es ist der Einstellungsträger, der häufig eine Verpflichtung der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter festlegt. Zwei Drittel der im Rahmen der AQUA-Studie befragten Träger geben an, dass Fort- und Weiterbildungen verpflichtend sind – unabhängig davon, ob als Leitung tätig oder nicht (vgl. Kap. HF-03). Dabei bieten über die Hälfte der befragten Träger eigene Fort- und Weiterbildungen für das pädagogische Personal an. Ein entsprechendes Angebot fehlt bei 43 % der freien und bei 44 % der öffentlichen Träger.

Nimmt man weniger die Häufigkeit, sondern die Formate und Inhalte der Angebote in den Blick, die Leitungskräfte in Anspruch nehmen, weisen die beiden TALIS-Starting-Strong-Teilstudien darauf hin, dass sich die Einrichtungsleitungen am häufigsten durch die Teilnahme an Fachtagungen oder Konferenzen fortbilden (jeweils 73 %, vgl. Tab. HF04.4-10W). Hospitationsbesuche in anderen Kindertageseinrichtungen nutzt knapp die Hälfte der Leitungen der beiden Teilstudien zur Fort- und Weiterbildung, die Mitwirkung in einem Netzwerk nutzen über zwei Drittel der Leitungen. Weniger als die Hälfte der Einrichtungsleitungen besucht einen Präsenzkurs oder ein Präsenzseminar zur Fort- und Weiterbildung. Etwa jede zehnte Einrichtungsleitung besucht einen Bildungsgang zur formalen Qualifizierung und unter 10 % der Leitungen nutzen Kurse oder Seminare im Onlineformat. Da es sich bei der TALIS-Starting-Strong-Studie um eine international vergleichende Studie handelt, wurden auch die Fort- und Weiterbildungsformate mög-

10 Dies ist eine erste Auswertung der gesetzlichen Regelungen, die es im weiteren Monitoringprozess weiter zu vertiefen gilt. Dabei gilt es, auch den Zusammenhang zwischen den Qualifikationsanforderungen in den Personalverordnungen und der Regulierung von Fort- und Weiterbildung näher zu betrachten.

Tab. HF-04.4-2: **Fort- und Weiterbildungsangebote des Trägers für die päd. MitarbeiterInnen 2012 nach Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %)**

	Gesamt		Anzahl Kindertageseinrichtungen			
			Bis 10 KiTas		Über 10 KiTas	
Fort- und Weiterbildungsangebote	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.
Fortbildungen zu pädag. Themen	96	1	95	1	98	1
Fortbildungen zu admin. Themen	41	2	34	2	62	3
Fortbildungen zu Soft Skills	22	1	15	1	43	4
Fortbildungen für Leitungen	63	2	56	2	83	3
Qualifikation zur Leitung	25	2	19	2	43	4
Sonstiges	13	1	12	1	14	2

Hinweis: Mehrfachantworten möglich, inkonsistente Angaben und Angaben von Trägern reiner Horteinrichtungen wurden ausgeschlossen
Quelle: IFP, AQUA-Trägerbefragung 2012, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n= 807

lichst vergleichbar gewählt. Dies bedeutet, dass die Formate zum Teil nur bedingt auf den deutschen Kontext anwendbar oder im deutschen Arbeitskontext üblich sind.

Über die verschiedenen Formate hinweg zeigt sich, dass Leitungen, in deren Einrichtungen 100 und mehr Kinder betreut werden, meist häufiger an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen als Leitungen, in deren Einrichtung weniger Kinder betreut werden. Während beispielsweise 81 % der Ü3-Leitungen größerer Einrichtungen an Fachtagungen oder Konferenzen teilnehmen, trifft dies auf 71 % der Ü3-Leitungen kleinerer Einrichtungen zu. (Tab. HF04.04-10W)

Wie bereits im Forschungsstand herausgearbeitet, würden Leitungen häufiger an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen, wenn es die Bedingungen in der Einrichtung zulassen. Die TALIS-Starting-Strong-Studie erhebt neben der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen auch die Gründe, die eine Teilnahme verhindern (vgl. Abb.HF-04.4-7). Fast jede zweite Leitung der Ü3-Teilstudie kann nicht in gewünschtem Maße an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen, weil ihre Abwesenheit nicht durch das pädagogische Personal kompensiert werden kann. Hier spiegelt sich erneut die Belastung von Leitungen durch den Mangel an pädagogischem Personal wider. Zudem verfügt ca. ein Drittel der Ü3-Leitungen nicht über ein ausreichendes Fort- und Weiterbildungsbudget. Der dritthäufigste Hinderungsgrund liegt im Inhalt selbst begründet: 27 % der Leitungen finden keine passenden Fort- und Weiterbildungsangebote. Mangelnde Zeit aufgrund familiärer Verpflichtungen stellt für die meisten Leitungen keine Hinderung zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen dar. Mit Blick auf die U3-Teilstudie ergibt sich (abgesehen von marginalen Prozentunterschieden) ein ähnliches Muster.

Die gezielte Identifizierung von Weiterbildungsbedarfen nimmt für die Professionalisierung im System der FBBE eine wichtige Rolle ein. Die Leitungen beider Teilstudien der TALIS-Starting-Strong-Studie markieren drei Arbeitsinhalte, für die ein besonders hoher Fort- und Weiterbildungsbedarf besteht: Die Ausarbeitung der Ziele der Kindertageseinrichtung im Hinblick auf die Entwicklung, das Wohlbefinden und das Lernen der Kinder, das Personalmanagement und das Wissen zu/ Verständnis von aktuellen politischen Entwicklungen im Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung auf nationaler und lokaler Ebene. Dabei zeigt sich für die U3-Teilstudie, dass der Fort- und Weiterbildungsbedarf für U3-Leitungen in Einrichtungen mit mehr als 100 betreuten Kindern höher ist als für Leitungen kleinerer Einrichtungen. In der Ü3-Teilstudie zeigt sich hingegen kein eindeutiger Einfluss der Einrichtungsgröße (vgl. Tab. HF04.4-11W und HF04.4-12W)

HF-04.5 Zusammenfassung

Leitungskräfte sind in ihrer Arbeit mit einer Vielfalt an Herausforderungen konfrontiert. Sowohl der Forschungsstand zum Handlungsfeld als auch die Analyseergebnisse zur Ausgangslage legen offen, dass fehlende Personal- und Zeitressourcen eine Belastung für Leitungen darstellen. Sie gehen – und hier liegt die fachpolitisch re-

Tab. HF-04.4-3: **Fort- und Weiterbildungsangebote des Trägers für die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter 2012 nach Trägerart, -größe und Region (in %)**

	Nein		Ja	
	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.
Öffentliche Träger	44	2,22	56	2,22
Freie Träger	43	1,63	57	1,63
Überwiegend städtische Regionen	37	1,99	63	1,99
Überwiegend ländliche Regionen	55	2,01	45	2,01
Städtisch und ländliche Regionen	29	3,04	71	3,04
Träger mit bis zu 10 Kitas	49	1,44	51	1,44
Träger mit mehr als 10 Kitas	9	1,95	91	1,95
Gesamt	43	1,31	57	1,31

Hinweis: Inkonsistente Angaben und Angaben von Trägern reiner Horteinrichtungen wurden ausgeschlossen.
Quelle: IFP, AQUA-Trägerbefragung 2012, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=1.436.

Abb. HF-04.4-7: **Hinderung an Fort- und Weiterbildung von Leitungen 2018 (Ü3-Teilstudie, in %)**

Hinweis: Dargestellte Anteile bilden Zustimmung (eher bis völlig) bei Hinderungsgründen ab.
Quelle: TALIS Starting Strong, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n= 245–247

levante Botschaft – zum einen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen auf individueller Ebene einher. Zum anderen haben die skizzierten Belastungen zur Konsequenz, dass Leitungen die mit ihrer Position einhergehenden Management- und Organisationsaufgaben nicht effizient erfüllen können. Fehlende oder unkonkrete Qualifikationsvoraussetzungen weisen darauf hin, dass es weiterhin an „Orientierungswissen" darüber fehlt, was Leitungen – jenseits ihrer einschlägigen Berufserfahrung – für die Ausübung ihrer Position mitbringen sollen. Derzeit wird die Leitungsposition mehrheitlich von der Berufsgruppe der Erzieherinnen und Erzieher wahrgenommen, obschon auch Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und Kindheitspädagoginnen bzw. Kindheitspädagogen von Fachhochschulen sowie universitär ausgebildete Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler diese übernehmen. Dabei zeigt sich, dass „die Hierarchie des Ausbildungssystems der Kinder- und Jugendhilfe nicht zwangsläufig eine statuszuweisende Funktion hat" (Meiner-Teubner/Rauschenbach 2020, S. 19). Die bestehenden Ausbil-

dungswege stehen gleichrangig nebeneinander und unterstützen damit auch eine „Enthierarchisierung“ der Qualifikationsprofile (Beher/Rauschenbach 2004). Kombiniert mit fehlendem „Orientierungswissen“ bei verantwortlichen Steuerungsakteuren, wie manchen Trägern, (Strehmel/Ulber 2017) erscheint dies mit Blick auf eine Profilierung und Professionalisierung der Leitungsstrukturen ein Phänomen, das es auch im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG weiter zu beobachten gilt.

Zugleich legen die amtlichen Daten auch eine positive Dynamik offen: Die Anzahl an Leitungskräften ist mit dem Ausbau von Einrichtungen kontinuierlich gestiegen. Auch der Anteil an Leitungskräften, die keinen anderen Aufgabenbereich neben der Leitung haben, nimmt nicht zuletzt aufgrund des Größenwachstums der Einrichtungen in allen Ländern zu. Von diesen Beobachtungen gehen zwei wichtige Signale aus: Erstens wird die Bedeutung von Leitung zusehends auch strukturell anerkannt; zweitens wird Leitungszeit zunehmend als Voraussetzung dafür anerkannt, diese Position effizient ausüben zu können. Dies gilt nicht nur für größere Einrichtungen mit entsprechend vielen Teammitgliedern. Auch kleine bis mittelgroße Einrichtungen sehen sich mit den Herausforderungen gesellschaftlicher Diversität und Vielfalt, veränderter Unterstützungsbedarfe von Familien und sozialräumlicher Disparitäten konfrontiert (vgl. Kap. HF-01, Kap. HF-10). Ein professioneller Umgang mit diesen Anforderungen unterstreicht die Notwendigkeit, die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Leitungen weiter zu beobachten und Hürden für die Teilnahme abzubauen. Neben einer besseren Ressourcenausstattung der Leitungskraft bilden die Kooperation zwischen Träger und Leitung, die Vernetzung von Leitungen sowie auch die fachliche Unterstützung durch eine Fachberatung wichtige Anknüpfungspunkte für eine Stärkung der Leitungsposition. Diese Aspekte gilt es im Rahmen der Indikatorenentwicklung zukünftig noch stärker zu berücksichtigen, denn derzeit fehlt es an präzisen und aktuellen Daten in diesen Bereichen. So liefern die vier konzipierten Indikatoren Informationen über wichtige Dimensionen des Aufgabenprofils sowie der Arbeitsbedingungen von Leitungen. Weiterentwicklungsbedarf besteht hingegen mit Blick auf Daten, die mehr Auskunft über die Aufgabenbereiche pädagogischer Leitung bieten wie beispielsweise die Konzeption und Konzeptionsentwicklung oder das Qualitätsmanagement. Diese Informationen sind unter Aspekten der Qualitätsentwicklung und -sicherung von hoher Relevanz.

Aus fachpolitischer Perspektive bleibt der anhaltende und sich weiter verschärfende Fachkräftemangel wohl eine *der* zukünftigen Herausforderungen. Angesichts des generellen Mehrbedarfs an pädagogisch und leitend tätigem Personal gilt wohl, dass die Etablierung einer ‚starken Leitung‘ davon abhängen wird, dass die Belastung durch mangelnde Personalressourcen abgefedert wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. München

Bader, Samuel/Bloem, Simone/Riedel, Birgit/Seybel, Carolyn/Turani, Daniel (2019): Kita-Praxis im internationalen Vergleich: Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018. München

Bahr, Simone/Stalder, Ursula Maria (2015): „Denn wir wissen nicht, was sie tun?" – Werkstattbericht eines mehrperspektivischen Forschungsprojekts zu Tätigkeiten von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In: Hoffmann, Hilmar/Borg-Tiburcy, Kathrin/Kubandt, Melanie/Meyer, Sarah/Nolte, David (Hrsg.): Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung. Weinheim/ Basel, S. 230–254

Ballaschk, Itala/Anders, Yvonne (2015): Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen: Welchen Beitrag können organisationspsychologische Theorien zur Konzeptentwicklung leisten? In: Zeitschrift für Pädagogik, 61. Jg., H. 6, S. 876–896

Barkemeyer, Insa/Günther, Frederike/König, Anke (2015): Pädagogische Leitung von Kindertageseinrichtungen als Bildungsmanagement? Einblicke in Tätigkeitsprofile von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Weinheim/ Basel, S. 216–231

Beher, Karin/Lange, Jens (2014): Empirische Befunde zu den Leitungstätigen in Kindertageseinrichtungen: Qualifikation – Qualifizierung – Kompetenzen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Bd. 10. München, S. 95–108

Beher, Karin/Rauschenbach, Thomas (2004): Soziale Ausbildungen im Wandel: Empfehlungen zur Neugestaltung. Dortmund

Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.) (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik: Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Münster

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2016): Gleiche Chancen durch frühe Bildung: Gute Ansätze und Herausforderungen im Zugang zur Kindertagesbetreuung. Berlin

Bundestag (2018): Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung: KiQuTG

Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien. Bd. 30. München

Friederich, Tina (2017): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung: Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. Weinheim/Basel. URL: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779946311

Fthenakis, Wassilios E./Hanssen, Kirsten/Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (Hrsg.) (2003): Träger zeigen Profil: Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim. URL: http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-407-56238-8

Geiger, Kristina (2019): Personalgewinnung, Personalentwicklung, Personalbindung: Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien. Bd. 32. München

Grgic, Mariana (2020a): Fachkräftedefinition in den Bundesländern: unveröffentlicht (Stand Dezember 2020)

Grgic, Mariana (2020b): Kollektive Professionalisierungsprozesse in der Frühen Bildung – Entwicklung des Mandats, der Lizenzierung und der beruflichen Mobilität im Zeitraum 1975 bis 2018 in Westdeutschland. In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 72. Jg., H. 1, S. 197–227

Heß, Iris/Eling, Vera/Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (2021): Untersuchung der Leitungsqualität in Kindertageseinrichtungen. In: Frühe Bildung, 10. Jg., H. 1, S. 56–58

Kalicki, Bernhard (2003): Qualitätssteuerung durch Rechtsträger: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. In: Fthenakis, Wassilios E./Hanssen, Kirsten/Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Weinheim, S. 19–29

Kalicki, Bernhard/Jäger, Ruth/Hanssen, Kirsten/Nagel, Bernhard/Schreyer, Inge/Oberhuemer, Pamela (2004): Trägerqualität. Entwicklung von Kriterien zur Erfassung der Qualität der Arbeit von Trägern sowie Erarbeitung und Erprobung eines handhabbaren Feststellungsverfahrens – Teilprojekt V der Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder (NQI): Ergebnisbericht zur bundesweiten Befragung von Rechtsträgern im System der Tageseinrichtungen für Kinder. München

Kirstein, Nicole/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2014): Übergang vom Studium in den Beruf: Ergebnisse der AbsolventInnenstudie kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge in Baden-Württemberg. In: Frühe Bildung, 3. Jg., H. 3, S. 155–168. URL: https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000159

Klaudy, Elke Katharina/Köhling, Karola/Micheel, Brigitte/Stöbe-Blossey, Sybille (2016): Nachhaltige Personalwirtschaft für Kindertageseinrichtungen: Herausforderungen und Strategien. Study der Hans-Böckler-Stiftung. Bd. 336. Düsseldorf. URL: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/146876/1/869531352.pdf

König, Anke/Buschle, Christina (2017): Hoffnungsträger Weiterbildung: Analysen und Diskussionen. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen/Berlin/Toronto, S. 119–134

Lange, Jens (2017): Leitung von Kindertageseinrichtungen: Eine Bestandsaufnahme von Leitungskräften und Leitungsstrukturen in Deutschland. Gütersloh. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Leitung_von_Kindertageseinrichtungen.pdf

Meiner-Teubner, Christiane/Rauschenbach, Thomas (2020): Strategiepapier: Ergänzungen zur Personalbedarfsprognose für Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe und ausgewählte Bereiche der Schule in Brandenburg. Dortmund

Mieth, Cindy/Baier, Jill/Buhl, Monika/Freytag, Tanya/Iller, Carola (2018): Organisationsentwicklung in Kitas – Beispiele gelungener Praxis. Hildesheim

Münchow, Anne/Strehmel, Petra (2016): Leitung in der Frühpädagogik: Eine empirische Studie über die Tätigkeiten und Zeitkontingente Berliner Kita-Leitungen. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Betz, Tanja/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. Materialien zur Frühpädagogik. Freiburg, S. 259–284

Nagel-Prinz, Susanne M./Paulus, Peter (2012): Wie geht es Kita-Leitungen? In: Prävention und Gesundheitsförderung, 7. Jg., H. 2, S. 127–134

Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Köhler, Luisa (2016): KiTa-Leitung als Schlüsselposition: Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen. Gütersloh

Nürnberg, Carola (2018): Kita-Alltag zwischen Belastung und Erfüllung: Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Gruppenkräften und Kita-Leitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien. Bd. 31. München. URL: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2019/WiFF_Studie_31_Nuernberg_WEB.pdf

OECD (2019): Gute Strategien für gute Berufe in der frühen Bildung: Acht Maßnahmen aus OECD-Ländern. Paris. URL: https://oe.cd/pub/ecec2019

OECD/Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2013): Starting strong III: Eine Qualitäts-Toolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. München

Rauschenbach, Thomas/Cloos, Peter/Dudek, Joanna/Hanssen, Kirsten/Reitzner, Bianca/Friederich, Tina/Baethge, Martin/Friese, Marianne/Funk, Eberhard/Müller-Neuendorf, Manfred/Stieve, Claus/Hoffmann, Hilmar/Berth, Felix/Beneke, Doris/Schäfer, Klaus/Schaad, Ilse (2013): Gleich und doch nicht gleich: Der deutsche Qualifikationsrahmen und seine Auswirkungen auf frühpädagogische Ausbildungen. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. Bd. 10. München

Ruppin, Iris (2015): Professionalisierung in Kindertagesstätten. Weinheim/ Basel

Schelle, Regine (2014): Ausblick – Professionales Leiten durch Weiterbildung. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Bd. 10. München, S. 265–272

Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München

Sell, Stefan/Weltzien, Dörte (2005): Bildungs- und Sozialmanagement für Kindertageseinrichtungen: Die Leitungsaufgaben der Zukunft: Leitgedanken und Schwerpunkte des berufsbegleitenden Studiengangs „Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit“ (B.A.) an der FH Koblenz sowie erste Erfahrungen. URL: https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/fortbildung-aufbaustudium-supervision/1297

Simsa, Ruth/Patak, Michael (o. D.): Leadership in Nonprofit-Organisationen: Die Kunst der Führung ohne Profitdenken. Wien

Siraj-Blatchford, Iram/Sylva, Kathy/Taggart, Brenda/Melhuish, Edward/Sammons, Pam (2010): Das Projekt „The Effective Provision of Pre-school Education“: Wirksame Bildungsangebote im Vorschulbereich – EPPE. In: Sylva, Kathy (Hrsg.): Frühe Bildung zählt. Berlin, S. 15–27

Strehmel, Petra (2016): Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen: Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Freiburg, Basel, Wien, S. 131–252

Strehmel, Petra/Heikka, Johanna/Hujala, Eeva/Rodd, Jillian/Waniganayake, Manjula (Hrsg.) (2019): Leadership in early education in times of change: Research from five continents. Research monograph. Bd. 3. Opladen

Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (2017): Kernaufgaben der Kita-Leitung im System der Kindertagesbetreuung. In: Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (Hrsg.): Kitas leiten und entwickeln. Stuttgart, S. 15–24

Viernickel, Susanne (2006): Qualitätsstandards und -kriterien im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung: Studienbuch zum Bildungs- und Sozialmanagement. Remagen

Viernickel, Susanne (2016): Identifikation struktureller Qualitätsmerkmale in der Kindertagespflege: Theoretische und empirische Analysen, steuerungsrelevante Konsequenzen. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Freiburg, Basel, Wien, S. 403–496

Viernickel, Susanne (2017): Rahmenbedingungen für professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen/Berlin/Toronto, S. 39–52

Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2020): Studiengangsdatenbank. URL: https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank

Wolters Kluwer (2020): DKLK-Studie 2020: Befragung zur Wertschätzung und Anerkennung von Kita-Leitungen: Kita-Leitung zwischen Digitalisierung und Personalmangel. Köln

HF-05 Verbesserung der räumlichen Gestaltung

Susanne Rahmann

HF-05.1 Einleitung

Die räumlich-materiale Umgebung bildet den Rahmen für die in der Kindertagesbetreuung stattfindenden Interaktionen und beeinflusst kindliche Entwicklungs- und Lernprozesse. Räumliche Bedingungen stellen daher neben der Qualifikation des pädagogischen Personals und der Fachkraft-Kind-Relation ein weiteres wichtiges Strukturmerkmal in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) dar, das im Vergleich zu anderen Parametern relativ leicht steuer- und messbar ist. Vorgaben bezüglich der Anzahl und Größe der Räume lassen sich klar definieren und bringen im Gegensatz zu Maßnahmen, die z. B. das Personal betreffen, zwar notwendige Erstinvestitionen, jedoch geringere kontinuierlich anfallende Kosten mit sich. Die tatsächlich vorhandenen Räume und Flächengrößen lassen sich wiederum grundsätzlich gut erfassen und berichten, jedoch fehlt es hierzu bislang noch an repräsentativen, fortschreibbaren Daten.

Derzeit weisen die einzelnen Länder hinsichtlich der Regulierung von Räumen eine große Heterogenität auf (Bensel/Martinet/Haug-Schnabel 2016; Bensel/Haug-Schnabel 2012). Zwar müssen für die Erteilung einer Betriebserlaubnis für Kindertageseinrichtungen[1] bestimmte räumliche Voraussetzungen erfüllt sein, die dem Zweck und der Konzeption der Einrichtung entsprechen (§ 45 Abs. 2 S. 2 Nr. 1 SGB VIII). Darüber hinausgehende Anforderungen sind jedoch auf Landesebene durch unterschiedliche Gesetze, Ausführungsverordnungen und Empfehlungen der Landesjugendämter festgelegt (ebd.). Diese unterschiedlichen Vorgaben auf der Makroebene setzen den Rahmen für die räumlichen Strukturen auf Ebene der Einrichtungen und beeinflussen damit schließlich indirekt den pädagogischen Alltag, also die Mikroebene des FBBE-Systems (vgl. Kap. 2).

Mit der Stärkung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen rücken auch Räume zunehmend als ein wichtiger Bereich für die Qualitätsentwicklung ins Blickfeld. Bereits im 2004 beschlossenen „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen", der die Grundlage für die länderspezifischen Bildungs- und Orientierungspläne im Elementarbereich bildet, wird auf die Bedeutung der Räume und des Außengeländes hingewiesen (JMK/KMK 2004). Der Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern" und schließlich das Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG) zeigen die Verbesserung der räumlichen Gestaltung als ein Handlungsfeld auf, in dem Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Qualität ergriffen werden können (BMFSFJ 2016).

Die im Zwischenbericht formulierten Handlungsziele verdeutlichen, dass dabei sowohl eine quantitative Dimension, also z. B. die Größe der Innen- und Außenflächen der Einrichtung, als auch eine qualitative Dimension von Relevanz sind. Angestrebt wird eine den Bedürfnissen der Kinder sowie des pädagogischen Personals entsprechende „qualitativ hochwertige, bildungs- und gesundheitsförderliche, multifunktional und partizipativ angelegte Raumgestaltung" (ebd., S. 41). Der Zwischenbericht betont die Bedeutung der räumlichen Gestaltung, u. a. für die pädagogische Arbeit, das Wohlbefinden und den Gesundheitsschutz von Kindern sowie pädagogischem Personal, bleibt in Bezug auf die konkrete Umsetzung der Handlungsziele aber vage. Dies ist vor dem Hintergrund zu betrachten, dass

1 Dieses Kapitel befasst sich mit der Raum- und Ausstattungsqualität von Kindertageseinrichtungen, die räumliche Gestaltung in der Kindertagespflege wird in Kapitel HF-08 behandelt.

die räumliche Gestaltung von Kindertageseinrichtungen je nach Region und baulichen Voraussetzungen von sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen geprägt sein kann und ein bundesweiter Qualitätsanspruch die Herausforderung mit sich bringt, diese Unterschiede zu berücksichtigen.

HF-05.2 Stand der Forschung

Zur theoretischen Einordnung kann das strukturell-prozessuale Qualitätsmodell herangezogen werden (vgl. Kap. 2). Unter der Strukturqualität werden Rahmenbedingungen verstanden, die zeitlich stabil und politisch regulierbar sind. Charakteristika der Räume und der Ausstattung lassen sich sowohl im Bereich der Struktur- als auch der Prozessqualität verorten (Tietze 1998). Der räumlich-materialen Dimension der Strukturqualität werden unter anderem die Größe, Anzahl und Art der zur Verfügung stehenden Räume sowie deren Ausstattung zugeordnet. Pädagogische Prozessqualität demgegenüber umfasst Merkmale der Nutzung von Räumen und Materialien im pädagogischen Alltag. Sie „bezieht sich auf das Gesamt der Interaktionen und Erfahrungen, die das Kind in der Kindergartengruppe mit seiner sozialen und räumlich-materialen Umwelt macht“ (ebd., S. 22f).

Als zentrale Merkmale der Räume und Ausstattung von Kindertageseinrichtungen werden einerseits quantitative Merkmale wie die *Größe der Innen- und Außenflächen* und die Anzahl der Räume, andererseits qualitative Merkmale wie das *Vorhandensein unterschiedlicher Raumarten, sicherheits- und gesundheitsbezogene Aspekte* und *raumpädagogische Aspekte* (u. a. der Anregungsgehalt von Räumen und Materialien) erachtet (Bensel/Martinet/Haug-Schnabel 2016). Integriert man diese Merkmale in das Struktur-Prozess-Modell pädagogischer Qualität, lassen sich die Flächengrößen, Anzahl und Art der Räume sowie sicherheits- und gesundheitsbezogene Aspekte im Bereich der Strukturqualität verorten. Raumpädagogische Aspekte können sowohl der Struktur- als auch der Prozessqualität zugeordnet werden, je nachdem, ob beispielsweise das Vorhandensein vielfältiger, anregender Materialien oder deren Zugänglichkeit und Nutzung im Vordergrund stehen.

Obwohl der räumlichen Umgebung aus theoretischer Sicht eine hohe Relevanz für die in der Kindertagesbetreuung stattfindenden Prozesse und die kindliche Entwicklung zugesprochen wird, gibt es nur wenige Studien, welche die vermuteten Zusammenhänge empirisch überprüfen. Für den deutschen Kontext sind insbesondere Ergebnisse der „Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)“ (Tietze 2013) relevant. Im Folgenden werden die genannten Raummerkmale erläutert und entsprechende empirische Befunde vorgestellt.

Im Rahmen einer Expertise von Bensel/Martinet/Haug-Schnabel (2016) zur Raum- und Ausstattungsqualität in der Kindertagesbetreuung wurden 24 Expertinnen und Experten hinsichtlich ihrer Empfehlungen für die *Größe der Innen- und Außenflächen* von Kindertageseinrichtungen befragt.[2] Für den Innenbereich werden unabhängig vom Alter der betreuten Kinder durchschnittlich etwa 6 Quadratmeter pro Kind empfohlen (ebd.). Für den Außenbereich beträgt der Mittelwert der empfohlenen Flächengrößen für Gruppen unter 3-Jähriger 12,5, für Gruppen 3- bis 6-Jähriger 15 und für altersgemischte Gruppen 17 Quadratmeter pro Kind. Zu beachten ist, dass es sich um Empfehlungen, nicht um empirisch begründete Standards handelt. Die durch die Expertinnen und Experten empfohlenen durchschnittlichen Flächengrößen liegen über den durchschnittlichen Quadratmetervorgaben bzw. -empfehlungen der Länder. Diese betragen für den Gruppenraum in Krippen 3,6, in Kindergärten 2,4 Quadratmeter pro Kind und für das Außengelände in Krippen 9,8, in Kindergärten 10 Quadratmeter pro Kind (ebd.).[3]

Zur Untersuchung der in Kindertageseinrichtungen in Deutschland tatsächlich vorhandenen Flächengrößen reanalysiert die oben genannte Expertise Daten der NUBBEK-Studie aus dem Jahr 2010. Im Median stehen Kindern in den untersuchten Krippengruppen eine Gruppenraumfläche von 3,8 und eine Außenfläche von 13,2 Quadratmetern pro Kind zur Verfügung. Kinder in Kindergartengruppen verfügen im Median über

2 Einbezogen wurden Expertinnen und Experten für Raumgestaltung und Frühpädagogik, für eine Liste siehe Bensel/Martinet/Haug-Schnabel (2016), S. 396.

3 Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass Angaben zur Größe des Gruppenraumes nicht direkt mit Angaben zur Größe des Innenbereichs verglichen werden können.

eine Gruppenraumfläche von 2,7 und eine Außenfläche von 15 Quadratmetern pro Kind. Verglichen mit dem Mittelwert der Vorgaben bzw. Empfehlungen der Länder liegen in Bezug auf den Gruppenraum 44 % der Krippen- und 34 % der Kindergartengruppen, in Bezug auf die Außenfläche 33 % der Krippen- und 34 % der Kindergartengruppen darunter (ebd.). Den durch die Expertinnen und Experten empfohlenen Wert für die Innenfläche erreicht ein Großteil der Gruppen nicht (84 % der Krippen- und 97 % der Kindergartengruppen).[4] Etwa die Hälfte der untersuchten Gruppen verfehlt den empfohlenen Wert für die Außenfläche (55 % der Krippen- und 49 % der Kindergartengruppen) (ebd.).[5]

Auswertungen der NUBBEK-Studie von Tietze (2013) zeigen einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen der Größe der pro Kind zur Verfügung stehenden Innenfläche und der pädagogischen Prozessqualität in Gruppen mit Kindern im Krippenalter. Für Gruppen mit Kindern im Kindergartenalter findet sich ein solcher Zusammenhang hingegen nicht. Die Größe der Außenfläche in Quadratmetern pro Kind ist sowohl in Gruppen mit Kindern im Krippen- als auch im Kindergartenalter mit einem positiven Interaktionsklima assoziiert (ebd.).

Die Ergebnisse einer Studie von Legendre (2003), die mit 113 Kindern im Alter zwischen 18 und 40 Monaten in sechs französischen und zwei ungarischen Kindertagesstätten durchgeführt wurde, deuten darauf hin, dass die relative Größe des Innenraums einen Einfluss auf physiologische Reaktionen der Kinder haben könnte. Sie zeigen, dass die Veränderung des Cortisolspiegels nicht mit der absoluten Größe der Innenflächen, aber mit dem pro Kind verfügbaren Anteil des Gruppenraumes in Zusammenhang steht. Gruppen, in deren Spielraum dem einzelnen Kind weniger als fünf Quadratmeter zur Verfügung standen, zeigten in dieser Untersuchung im Verlauf des Vormittags im Mittel einen Anstieg des Cortisollevels, was auf das Erleben von Stress hinweisen könnte (ebd.).

Neben den Flächengrößen stellt das Vorhandensein unterschiedlicher *Raumarten oder Raumbereiche* ein zentrales Merkmal der Räume von Kindertageseinrichtungen dar. Die Möglichkeit einer an den Bedürfnissen der Kinder orientierten Differenzierung der Räume nach Funktionen wird dabei als wichtig erachtet (Beek/Buck/Rufenach 2006; Schneider 1994). Im Rahmen der Expertise von Bensel/Martinet/Haug-Schnabel (2016) wurden die bereits erwähnten Expertinnen und Experten gefragt, welche Arten von Räumen in Kindertageseinrichtungen vorhanden sein sollten. Den Empfehlungen nach sollten sie über ein Außengelände, Gruppenräume und Gruppennebenräume, einen Schlafraum, einen Sanitärbereich, einen Mehrzweck- oder Bewegungsraum sowie weitere Funktionsräume, Räume für Erwachsene wie beispielsweise einen Aufenthalts- und einen Besprechungsraum sowie einen Eingangsbereich verfügen (ebd.).

Um die Sicherheit und Gesundheit der Kinder und des Personals zu gewährleisten, sind bei der räumlichen Gestaltung von Kindertageseinrichtungen *sicherheits- und gesundheitsbezogene Aspekte* von zentraler Bedeutung. Diese umfassen unter anderem die Qualität der Akustik, Belüftung und Beleuchtung der Räume, Maßnahmen zur Unfallverhütung, die Einhaltung von Hygienestandards und die Verfügbarkeit von kind- und erwachsenengerechtem Mobiliar (ebd.; Beek/Buck/Rufenach 2006). Anforderungen an die bauliche Gestaltung und Ausstattung sind in Bezug auf diese Aspekte unter anderem in staatlichen Rechtsvorschriften wie dem Arbeitsschutzgesetz sowie in Vorschriften der gesetzlichen Unfallversicherung geregelt. Diese werden wiederum in Regeln konkretisiert und durch Normen und Informationen ergänzt (DGUV 2020; UK NRW 2017; DGUV 2009). Bislang liegen nur wenige wissenschaftliche Studien zu sicherheits- und gesundheitsbezogenen Aspekten vor. Eine Arbeit von Fromme u. a. (2013) untersucht beispielsweise die in deutschen Kindertageseinrichtungen vorliegende Belastung mit Weichmachern.

Raumpädagogischen Aspekten wird ein wesentlicher Einfluss auf kindliche Bildungsprozesse zugesprochen (Beek/Buck/Rufenach 2006). Sie sind daher für die Erfüllung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen von Relevanz. Die Gestaltung der Räumlichkeiten und die den Kindern zur Verfügung gestellten Materialien

4 Zu beachten ist, dass sich die Expertenempfehlungen auf die gesamte Innenfläche beziehen, die NUBBEK-Daten jedoch nur die Größe des Gruppenraumes erfassen. Daher kann der Anteil der Einrichtungen, der den empfohlenen Wert nicht erreicht ggf. überschätzt werden.

5 In der Analyse wurden unabhängig vom Alter der betreuten Kinder 15 Quadratmeter pro Kind als Expertenempfehlung für den Außenbereich zugrunde gelegt.

sind zuweilen eng mit dem pädagogischen Konzept einer Einrichtung verknüpft. So definieren sich Waldorf-, Montessori-, Wald- oder spielzeugfreie Kindergärten sogar durch spezifische Raum- und Ausstattungskonzepte, und in der Reggio-Pädagogik wird der Stellenwert des Raumes als „dritter Erzieher" explizit hervorgehoben (Beek/Buck/Rufenach 2006).

Aus der Literatur, die sich mit der räumlichen Gestaltung von Kindertageseinrichtungen befasst, lassen sich in Bezug auf raumpädagogische Aspekte Empfehlungen ableiten. Diese fußen jedoch nicht auf einer empirischen Grundlage, sondern auf theoretischen Überlegungen und persönlichen Erfahrungen der Autorinnen und Autoren. Als wichtige Elemente, um Selbstbildungsprozesse zu fördern und Selbstwirksamkeits- und Partizipationserfahrungen zu ermöglichen, werden ein hoher Anregungsgehalt der räumlich-materialen Umgebung, die Beteiligung von Kindern an der Raumgestaltung sowie die freie Zugänglichkeit von Räumen und Materialien erachtet (Haug-Schnabel/Bensel 2012). Es wird betont, dass Kinder Räume und Materialien benötigen, die sie in der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben unterstützen. So sollen Kinder beispielsweise ihrem individuellen Entwicklungsstand entsprechende motorische Herausforderungen vorfinden (ebd.). Zudem solle die räumliche Umgebung den „elementaren Bedürfnissen [der Kinder] nach Begegnung, Bewegung und Ruhe, Spiel und Gestaltung" (Beek/Buck/Rufenach 2006, S. 7) gerecht werden.

Interessant ist, dass sich diese elementaren Bedürfnisse auch darin widerspiegeln, welche räumlichen Aspekte Kinder selbst als zentrale Qualitätsdimensionen ansehen. Dies zeigen Ergebnisse der mit Kindern im Alter zwischen vier und sechs Jahren durchgeführten explorativen Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht" (Nentwig-Gesemann/Walther/Thedinga 2017). Kinder wollen „sich frei und raumgreifend bewegen" (ebd., S. 48), aber auch „zurückziehen und an ‚geheimen' Orten ungestört Spielwelten entfalten" (ebd., S. 32) und „sich selbst und die Welt explorativ erkunden" (ebd., S. 55). Für sie ist es darüber hinaus wichtig, sich in der Einrichtung gut auszukennen und als Individuum sichtbar zu sein, beispielsweise durch ausgestellte Kunstwerke oder Fotos. In der „Frankfurter Kinderumfrage 2016" wurde u. a. untersucht, wie Kinder die Partizipationsmöglichkeiten bei der Raumgestaltung in der Kindertagesbetreuung und die Zugänglichkeit von Materialien erleben (Klein/Landhäußer 2017). 39 % der befragten 4- und 5-Jährigen gaben an, bei der Gestaltung der Räume oder Flure mitbestimmen zu können. Zwei Drittel der Kinder berichteten, selbst alle Spielsachen, Bücher und Bastelmaterialien erreichen zu können (ebd.).

Die freie Zugänglichkeit von Räumen und Materialien gilt als förderlich für kindliche Selbstbildungsprozesse (Beek/Buck/Rufenach 2006). Sie steht jedoch zuweilen im Widerspruch zu den Interessen der Einrichtung und den Bedürfnissen der pädagogischen Fachkräfte, die die Kinder beaufsichtigen und ihre Sicherheit gewährleisten müssen. Darüber hinaus kann die innere Öffnung und Differenzierung der Räume durch ungünstige Raumverhältnisse erschwert sein (Schneider 1994). Daher ist bei der Gestaltung der Raum- und Öffnungskonzepte die Berücksichtigung der personellen und räumlichen Gegebenheiten nötig.

Die Zugänglichkeit der Räume ist allerdings auch unter dem Gesichtspunkt der Barrierefreiheit von besonderer Relevanz. Gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention sind Zugangshindernisse und -barrieren zu beseitigen (Art. 9) und ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen zu etablieren (Art. 24). Um die umfassende Teilhabe aller Kinder zu ermöglichen, sollten inklusive Kindertageseinrichtungen so gestaltet sein, dass alle Räume sowie der Außenbereich und die Spielgeräte für alle Kinder ohne Hilfe erreichbar sind (Heimlich/Ueffing 2018).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass räumlich-materiale Merkmale wie die Größe der Innen- und Außenflächen der Einrichtung, die Anzahl und Art der Räume sowie sicherheits- und gesundheitsbezogene Aspekte und das Vorhandensein vielfältiger, anregender Materialien als wichtige Rahmenbedingungen für eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit gelten. Zusammenhänge dieser Aspekte mit der bei den Kindern ankommenden pädagogischen Qualität und mögliche zugrunde liegende Wirkmechanismen sind allerdings wissenschaftlich bislang kaum untersucht.

HF-05.3 Herleitung der Indikatoren

Ziel des Indikators *Räume und Ausstattung von Kindertageseinrichtungen* ist die Beobachtung von Merkmalen der Raum- und Ausstattungsqualität im Zeitverlauf. Der Indikator, der auf der Meso- und Mikroebene des FBBE-Systems verortet werden kann (vgl. Kap. 2), soll zwischen Aspekten der Quantität und Qualität von Räumen differenzieren und die Perspektiven unterschiedlicher Akteure miteinbeziehen. Die zentralen Kennzahlen *Größe der Innen- und Außenflächen* sowie *Anzahl und Art der Räume* werden daher durch die *Einschätzung der räumlichen Bedingungen, Ausstattung und Materialien* ergänzt.

Die Quantität der Räume wird über unterschiedliche Arten von Informationen erfasst. So werden neben der Anzahl der Räume sowohl die absoluten Quadratmeter Innen- und Außenfläche als auch die pro Kind zur Verfügung stehenden Flächengrößen berichtet. Die relativen Flächengrößen werden wiederum im Verhältnis zu den Quadratmetervorgaben der Länder sowie der Expertenempfehlungen betrachtet. Um die Qualität der Räume und Ausstattung abzubilden, die aus unterschiedlichen Perspektiven eventuell unterschiedlich beurteilt wird, werden subjektive Einschätzungen verschiedener Akteure einbezogen und soweit möglich gegenübergestellt. Diese umfassen sowohl die Zufriedenheit mit den Räumlichkeiten und der Ausstattung als auch die Wahrnehmung sicherheits- und gesundheitsbezogener sowie raumpädagogischer Aspekte (vgl. Abschnitt HF-05.2).

Objektive Daten zu sicherheits- und gesundheitsbezogenen Aspekten, z. B. in Bezug auf die Lärmbelastung in der Einrichtung, liegen aktuell sowie auf absehbare Zeit nicht vor. Raumpädagogische Aspekte können mit den existierenden Daten ebenfalls nur unzureichend abgebildet werden, da lediglich das Vorhandensein vielfältiger Materialien, nicht jedoch die Nutzung und Zugänglichkeit der Räume und Materialien betrachtet werden können. Auch Aspekte, die der pädagogischen Prozessqualität zugeordnet werden, bleiben daher unterbelichtet.

Perspektivisch wird es mit den Daten aus dem Monitoring zum KiQuTG im Rahmen des ERiK-Projekts möglich sein, die Kennzahlen *Barrierefreiheit* und *Mitbestimmung bei der Raumgestaltung* zu berichten und die Perspektiven der betreuten Kinder sowie der Jugendämter und Träger zu berücksichtigen. Zudem werden differenziertere Angaben zu den vorhandenen Räumen sowie zu spezifischen sicherheits- und gesundheitsbezogenen Aspekten vorliegen.

HF-05.4 Beschreibung der Ausgangslage

Im Folgenden werden zunächst die zentralen Kennzahlen *Größe der Innen- und Außenflächen* und *Anzahl und Art der Räume* berichtet. Da keine aktuelleren repräsentativen Daten verfügbar sind, werden hierzu Daten der Studie Kinder und Kitas in Deutschland (K^2ID-SOEP) aus dem Jahr 2014 herangezogen. Anschließend wird mittels Daten der K^2ID-SOEP-Studie, der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) sowie des Nationalen Bildungspanels (NEPS) die *Einschätzung der räumlichen Bedingungen, Ausstattung und Materialien* aus der Perspektive von Einrichtungsleitungen, Erzieherinnen und Erziehern und Eltern dargestellt.

Größe der Innen- und Außenflächen

Zur Analyse der Flächengrößen von Kindertageseinrichtungen werden Daten der Leitungsbefragung der K^2ID-SOEP-Studie herangezogen, die im Jahr 2014 erhoben wurden. Die Größe der Innenflächen von Kindertageseinrichtungen beträgt im Median[6] 590 Quadratmeter, während die Größe der Außenflächen im Median bei 1200 Quadratmetern liegt (vgl. Tab. HF-05.4-1).

Um die dem einzelnen Kind durchschnittlich zur Verfügung stehende Fläche zu ermitteln, wird die durch die Einrichtungsleitung angegebene Gesamtgröße der Innen- bzw. Außenflächen in Relation zur Anzahl der Kinder in der Einrichtung gesetzt.[7] Die Verteilung der Innenfläche pro Kind ist in Abb. HF-05.4-1 dargestellt. Der Median liegt in ländlichen Regionen bei 7,3 Quadratmetern pro Kind, in städtischen Regionen mit 8 Quadratmetern pro Kind etwas höher. Die mittleren 50 % der beobachteten Werte sind durch den dunkel abgesetzten Kasten dargestellt, der in ländlichen

6 Der Median entspricht dem Wert, der genau in der Mitte der Verteilung liegt, wenn alle beobachteten Werte der Größe nach sortiert sind. Im Gegensatz zum arithmetischen Mittelwert wird der Median weniger stark durch in der Stichprobe vorkommende sehr niedrige oder sehr hohe Werte beeinflusst.

7 Zur Berechnung der Quadratmeter Innen- bzw. Außenfläche pro Kind wird die Gesamtzahl der in der Einrichtung angemeldeten Kinder herangezogen, die gebuchten Zeiten werden hierbei nicht berücksichtigt.

Tab. HF-05.4-1: **Größe der Innen- und Außenflächen von Kindertageseinrichtungen 2014 nach Region (ländlich/städtisch) (Median)**

	Gesamt	Region	
		ländlich	städtisch
Größe Innenraum in Quadratmetern	590,0	500,0	600,0
Größe Außenraum in Quadratmetern	1.200,0	1.350,0	1.000,0
Größe Innenraum in Quadratmetern pro Kind	7,4	7,3	8,0
Größe Außenraum in Quadratmetern pro Kind	14,0	15,2	12,2

Hinweis: Angaben aus der Leitungsbefragung. Zur Berechnung der Quadratmeter pro Kind wurde die Größe der Innen- und Außenflächen jeweils in Relation zur Anzahl der betreuten Kinder gesetzt.
Quelle: DIW, K2ID-SOEP, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=390–405.

Gebieten 5,2 bis 9,7 Quadratmeter pro Kind und in städtischen Gebieten 5,8 bis 10,2 Quadratmeter pro Kind umfasst.

In fast allen Einrichtungen ist die pro Kind zur Verfügung stehende Innenfläche größer als die durchschnittliche Quadratmetervorgabe bzw. -empfehlung der Länder für den Gruppenraum von Kindergärten, die 2,4 Quadratmeter pro Kind beträgt (Bensel/Martinet/Haug-Schnabel 2016).[8] In ländlichen Gebieten liegen 98 % der Einrichtungen über diesem Wert, in städtischen Gebieten 99 %. Nur 2 % der Einrichtungen in ländlichen Regionen und 1 % in städtischen Regionen liegen darunter. Bezogen auf die in der Expertise von ebd. genannte Expertenempfehlung für den Innenraum von durchschnittlich 6 Quadratmetern pro Kind liegen in ländlichen Gebieten 31 % der Einrichtungen darunter und 69 % darüber. In städtischen Gebieten liegen 28 % der Einrichtungen unter diesem Wert und 70 % darüber.

Die Verteilung der Außenflächen in Relation zur Anzahl der Kinder in der Einrichtung weist eine große Spannweite auf (vgl. Abb. HF-05.4-2). Der Median beträgt in ländlichen Gebieten 15,2 Quadratmeter pro Kind, in städtischen Gebieten mit 12,2 Quadratmetern pro Kind deutlich weniger. Die mittleren 50 % der beobachteten Werte liegen in ländlichen Regionen zwischen 10,2 und 31,8 Quadratmetern pro Kind, in städtischen Regionen zwischen 7,3 und 23,2 Quadratmetern pro Kind.

In Bezug auf die Größe der Außenfläche liegen in ländlichen Regionen 21 % der Einrichtungen unter und 76 % über der durchschnittlichen Quadratmetervorgabe bzw. -empfehlung der Länder für den Außenbereich von Kindergärten, die 10 Quadratmeter pro Kind beträgt (ebd.). In städtischen Regionen liegen 32 % der Einrichtungen unter diesem Wert und 67 % darüber. Verglichen mit dem durch Expertinnen und Experten empfohlenen Wert von 15 Quadratmetern pro Kind liegen in ländlichen Gebieten 47 % der Einrichtungen darunter und 53 % darüber.[9] In städtischen Gebieten erreicht ein noch höherer Anteil der Einrichtungen den empfohlenen Wert nicht. Hier liegen 60 % der Einrichtungen darunter und 40 % darüber.

Anzahl und Art der Räume

Auswertungen der K²ID-SOEP-Daten zeigen weiterhin, dass es in 88 % der Kindertageseinrichtungen mindestens einen Funktionsraum gibt, der ausschließlich für spezifische Lern- und Entwicklungsangebote für die Kinder genutzt wird (vgl. Tab. HF-05.4-2). Der Anteil der Einrichtungen, die mindestens einen Funktionsraum nutzen können, liegt in städtischen Gebieten etwas höher als in ländlichen Gebieten und steigt mit der Anzahl der betreuten Kinder. Einrichtungen mit offenem Konzept verfügen häufiger über Funktionsräume als Einrichtungen mit geschlossenem Konzept.

Im Mittel stehen den Einrichtungen 1,1 Turnräume und 2,4 sonstige Funktionsräume zur Verfügung (vgl. Tab. HF-05.4-3). Die Anzahl der Turn- und sonstigen Funktionsräume steigt mit der Anzahl der betreuten Kinder. In Einrichtungen mit

8 Es ist allerdings zu beachten, dass die Vorgabe für die Größe des Gruppenraums nicht direkt mit der Größe der Innenfläche verglichen werden kann.

9 Die Expertenempfehlung für die Größe des Außenbereichs variiert je nach Alter der betreuten Kinder (vgl. Abschnitt HF-05.2). Da eine nach Altersgruppen differenzierte Auswertung mit den vorliegenden Daten nicht möglich ist, wird hier analog zu Bensel/Martinet/Haug-Schnabel (2016) für alle Einrichtungen der für Kindergartengruppen empfohlene Wert von 15 Quadratmetern pro Kind herangezogen.

Abb. HF-05.4-1: **Größe der Innenflächen von Kindertageseinrichtungen 2014 nach Region (Stadt/Land) (in qm/Kind)**

Hinweis: Dargestellt ist die Verteilung der Innenflächen von Kindertageseinrichtungen in Quadratmetern pro Kind. Die Breite der Violinenform zeigt, wie häufig die auf der y-Achse abgetragenen Werte vorkommen. Der dunkel abgesetzte Kasten stellt den Bereich dar, in dem die mittleren 50 % der Daten liegen. Der Median ist durch den schwarzen Punkt gekennzeichnet. Die orange Linie zeigt die durchschnittliche Quadratmetervorgabe der Länder für den Gruppenraum in Kindergärten von 2,4 Quadratmetern pro Kind, die blaue Linie zeigt die Expertenempfehlung für den Innenbereich von Kindertageseinrichtungen von 6 Quadratmetern pro Kind.
Quelle: DIW, K^2ID-SOEP, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=390

offenem Konzept gibt es durchschnittlich mehr sonstige Funktionsräume als in Einrichtungen mit geschlossenem Konzept (3,5 gegenüber 2,1).

Einschätzung der räumlichen Bedingungen, Ausstattung und Materialien

Daten der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) aus dem Jahr 2019 deuten darauf hin, dass die Qualität der Räume und Ausstattung für Eltern ein wichtiges Kriterium bei der Wahl der Kindertagesbetreuung darstellt (vgl. Abb. HF-01.4-9 in Kap. HF-01). Darüber hinaus zeigen sie, dass ein Großteil der Eltern die Räume und Ausstattung in der Kindertageseinrichtung, die ihr Kind besucht, positiv bewertet. So liegt die mittlere Zufriedenheit der Eltern mit den Räumlichkeiten und der Ausstattung auf einer Skala von 1 bis 6 bei 4,9 (vgl. Tab. HF-05.4-4). Zwischen den Ländern bestehen in dieser Einschätzung nur minimale Unterschiede.

Die Daten der K^2ID-SOEP-Studie bieten die Möglichkeit, die Sichtweise der Eltern derjenigen der Einrichtungsleitungen und Erzieherinnen bzw. Erziehern gegenüberzustellen, die im Gegensatz zu den Eltern in den entsprechenden Räumen und mit den vorhandenen Materialien arbeiten. Abb. HF-05.4-3 zeigt die Zufriedenheit mit den Räumlichkeiten und der Ausstattung der Kindertageseinrichtung aus den unterschiedlichen Perspektiven. Alle drei Befragtengruppen sind mit dem vorhandenen Platz etwas weniger zufrieden als mit den Spiel- und Lernmaterialien sowie dem Garten bzw. der Außenfläche, wobei die Eltern im Durchschnitt etwas höhere Zufriedenheitswerte als die Erzieherinnen und Erzieher oder die Leitungen aufweisen. Hinsichtlich

Tab. HF-05.4-2: **Vorhandensein von Funktionsräumen in Kindertageseinrichtungen 2014 nach Region (ländlich/städtisch), Einrichtungsgröße und Gruppenkonzept (in %)**

	Gesamt		Region				Einrichtungsgröße				Gruppenkonzept			
			ländlich		städtisch		≤75 Kinder		>75 Kinder		geschlossen		offen	
	MW	S.E.	MW	S.E.	MW	S.E.	MW	S.E.	MW	S.E.	MW	S.E.	MW	S.E.
Funktionsraum in Einrichtung	88	1,52	83	2,87	89	1,81	79	2,65	95	1,38	85	1,85	96	2,15
Turnraum in Einrichtung	85	1,71	82	3,04	86	2,10	75	2,95	94	1,68	82	2,05	94	2,60
Sonstiger Funktionsraum in Einrichtung	83	1,82	76	3,48	86	2,14	73	3,11	93	1,81	80	2,18	93	2,77

Hinweis: Angaben aus der Leitungsbefragung. Die Kategorie geschlossenes Gruppenkonzept umfasst die Arbeit in Stammgruppen ohne Öffnung und mit zeitweiliger Öffnung, die Kategorie offenes Konzept umfasst ausschließlich offene Arbeit sowie offene Arbeit und zeitweilige Arbeit in Stammgruppen.
Quelle: DIW, K2ID-SOEP, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=409–471

Tab. HF-05.4-3: **Anzahl der Funktionsräume in Kindertageseinrichtungen 2014 nach Region (ländlich/städtisch), Einrichtungsgröße und Gruppenkonzept (Mittelwert)**

	Gesamt		Region				Einrichtungsgröße				Gruppenkonzept			
			ländlich		städtisch		≤75 Kinder		>75 Kinder		geschlossen		offen	
	MW	S.E.	MW	S.E.	MW	S.E.	MW	S.E.	MW	S.E.	MW	S.E.	MW	S.E.
Anzahl Turnräume	1,1	0,03	1,0	0,05	1,1	0,04	0,8	0,03	1,3	0,04	1,1	0,04	1,1	0,05
Anzahl sonstige Funktionsräume	2,4	0,11	2,2	0,18	2,5	0,13	1,8	0,12	3,0	0,16	2,1	0,10	3,5	0,30

Hinweis: Angaben aus der Leitungsbefragung. Die Kategorie geschlossenes Gruppenkonzept umfasst die Arbeit in Stammgruppen ohne Öffnung und mit zeitweiliger Öffnung, die Kategorie offenes Konzept umfasst ausschließlich offene Arbeit sowie offene Arbeit und zeitweilige Arbeit in Stammgruppen.
Quelle: DIW, K2ID-SOEP, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=409–438

Abb. HF-05.4-2: **Größe der Außenflächen von Kindertageseinrichtungen 2014 nach Region (Stadt/Land) (in qm/Kind)**

Hinweis: Dargestellt ist die Verteilung der Außenflächen von Kindertageseinrichtungen in Quadratmetern pro Kind. Die Breite der Violinenform zeigt, wie häufig die auf der y-Achse abgetragenen Werte vorkommen. Der dunkel abgesetzte Kasten stellt den Bereich dar, in dem die mittleren 50 % der Daten liegen. Der Median ist durch den schwarzen Punkt gekennzeichnet. Die orange Linie zeigt die durchschnittliche Quadratmetervorgabe für den Außenbereich von Kindergärten von 10 Quadratmetern pro Kind, die blaue Linie zeigt die Expertenempfehlung von 15 Quadratmetern pro Kind.
Quelle: DIW, K^2ID-SOEP, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=399

der Zufriedenheit mit den einzelnen Aspekten ergeben sich nur geringfügige Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Gebieten (vgl. Tab. HF-05.4-5).

Die Erzieherinnen und Erzieher beurteilten in der K^2ID-SOEP-Studie die zur Verfügung stehenden Spielsachen und Materialien neben dieser allgemeinen Einschätzung auch differenzierter (vgl. Tab. HF-05.4-6). Zeichen- und Schreibmaterial, Bausteinsysteme, Belebungsmaterial sowie Bilderbücher und Materialien, die das Erlernen von Buchstaben unterstützen, sind demnach in fast allen Kindertageseinrichtungen ausreichend vorhanden. Sie fehlen jeweils in weniger als 5 % der Einrichtungen. Demgegenüber fehlen nach Ansicht der Erzieherinnen und Erzieher am häufigsten Materialien, die Kinder mit dem Vorgang des Messens (20 %) und mit Zahlen (11 %) vertraut machen sowie Materialien zum Erlernen der Buchstaben-Laut-Zuordnung (11 %).

Eine Analyse von Daten der Startkohorte 1 des Nationalen Bildungspanels (NEPS) aus dem Jahr 2017 gibt einen noch etwas detaillierteren Einblick in die Bewertung unterschiedlicher räumlicher Aspekte durch Einrichtungsleitungen (vgl. Abb. HF-05.4-4). Jeweils ein größerer Anteil der Leitungen der Einrichtungen, in denen die NEPS-Zielkinder betreut werden, ist mit dem Außengelände (46 %) und den Materialien (39 %) sehr zufrieden als mit den räumlichen Möglichkeiten (26 %) und der Akustik (19 %). Wie in den K^2ID-SOEP-Daten zeigt sich auch hier das Muster, dass der Garten bzw. die Außenfläche und die Materialien durchschnittlich positiver eingeschätzt werden als der zur Verfügung stehende Platz.

HF-05.5 Zusammenfassung

Anforderungen an die Räume sind auf Landesebene sehr unterschiedlich geregelt. Die Analyse

Abb. HF-05.4-3: **Zufriedenheit von Leitungen, Erzieherinnen bzw. Erziehern und Eltern mit Platz, Materialien und Außenfläche, 2013/2014**

Hinweis: Die Zufriedenheit mit den einzelnen Aspekten wurde auf einer Skala von 0 „ganz und gar unzufrieden" bis 10 „ganz und gar zufrieden" erfasst. Die gefärbten Flächen geben an, welcher Anteil der Beobachtungen im jeweiligen Bereich enthalten ist. Hierbei sind in den helleren jeweils auch die dunkleren und grauen Intervalle enthalten. Die Elterndaten wurden in den Jahren 2013 und 2014 erhoben, die Daten der Leitungen und Erzieherinnen bzw. Erzieher im Jahr 2014.
Quelle: DIW, K^2ID-SOEP, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n Leitungen = 492–494, n Erzieher/innen = 427–430, n Eltern = 1.684–1.704

der K^2ID-SOEP-Daten verdeutlicht die Heterogenität, die in Bezug auf die Fläche der nutzbaren Räumlichkeiten von Kindertageseinrichtungen in Deutschland empirisch besteht. Die Befunde zeigen Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Regionen auf. Für die Weiterentwicklung der Qualität der räumlichen Gestaltung stellt sich daher die Herausforderung, bestehende Unterschiede in den baulichen Gegebenheiten zu berücksichtigen. Darüber hinaus deuten die Ergebnisse darauf hin, dass ein relativ großer Anteil der Einrichtungen die von Expertinnen und Experten empfohlenen Mindeststandards für die Größe der Innen- und Außenflächen nicht erreicht. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass die Expertenempfehlungen nicht aus empirischen Studien abgeleitet, also nicht wissenschaftlich begründet sind. Es bleibt unklar, in welchem Verhältnis das Vorhandensein bestimmter Flächengrößen und deren Nutzung stehen und wie beide Aspekte die pädagogische Qualität beeinflussen. Um empirisch begründete Standards für die räumliche Gestaltung von Kindertageseinrichtungen zu entwickeln, ist daher weitere Forschung nötig.

Zur Beobachtung der Veränderungen in diesem Qualitätsbereich über die Zeit bedarf es zudem repräsentativer, fortschreibbarer Daten. Mit Ausnahme der DJI-Kinderbetreuungsstudie, die ausschließlich die subjektive Einschätzung der Räumlichkeiten und Ausstattung aus Sicht der Eltern abbildet, liegen bislang keine regelmäßig erhobenen Surveydaten vor. Auch erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik keine Daten zu den Räumen von Kindertageseinrichtungen. Infolgedessen kann etwa nicht nachgezeichnet werden, wie sich die räumlichen Bedingungen im Zuge des quantitativen Ausbaus der Kindertagesbetreuung in den letzten Jahren veränderten. Darüber hinaus ermöglicht die bestehende Datengrundlage, abgesehen von der elterlichen Zu-

Abb. HF-05.4-4: **Zufriedenheit von Leitungen mit Aspekten der Räume und Ausstattung, 2017 (in %)**

Quelle: LifBi, NEPS, Startkohorte 1, Welle 6, doi:10.5157/NEPS:SC1:7.0.0, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=531-539

Tab. HF-05.4-4: **Zufriedenheit von Eltern mit der Ausstattung und den Räumlichkeiten der Kindertageseinrichtung 2019 nach Bundesland (Mittelwerte)**

	Mittelwert	S.E.
Baden-Württemberg	4,9	0,03
Bayern	5,1	0,03
Berlin	4,9	0,03
Brandenburg	5,0	0,03
Bremen	4,8	0,04
Hamburg	4,9	0,03
Hessen	4,9	0,03
Mecklenburg-Vorpommern	5,0	0,03
Niedersachsen	4,8	0,04
Nordrhein-Westfalen	5,0	0,04
Rheinland-Pfalz	4,8	0,04
Saarland	4,8	0,04
Sachsen	5,0	0,03
Sachsen-Anhalt	4,8	0,03
Schleswig-Holstein	5,0	0,03
Thüringen	5,0	0,03
Gesamt	4,9	0,01

Hinweis: Die Zufriedenheit wurde anhand einer sechsstufigen Skala von 1 *überhaupt nicht zufrieden* bis 6 *sehr zufrieden* erhoben.
Quelle: DJI, Kinderbetreuungsstudie (KiBS) U12 2019, Daten gewichtet, Berechnungen des DJI, n=14.335

friedenheit mit der Ausstattung und den Räumlichkeiten, keine Auswertungen auf Bundeslandebene.

Die Daten, die ab dem Jahr 2020 für das Monitoring zum KiQuTG im Rahmen des ERiK-Projekts erhoben werden, bieten das Potenzial, Entwicklungen im Bereich der Räume und Ausstattung von Kindertageseinrichtungen im Zeitverlauf darzustellen. Im Fokus stehen dabei einerseits Merkmale der Quantität von Räumen wie die Größe der Innen- und Außenflächen oder die Anzahl unterschiedlicher Raumarten. Andererseits wird die wahrgenommene Qualität der Räume und Ausstattung durch die subjektive Einschätzung verschiedener Akteure detaillierter als in existierenden Studien abgebildet werden können und z. B. auch Aspekte des Gesundheitsschutzes, der Barrierefreiheit und der Mitbestimmung bei der Raumgestaltung umfassen. Obgleich raumpädagogische Aspekte weiterhin unterbelichtet sein werden, eröffnet zudem der Einbezug der Kinderperspektive einen neuen Blickwinkel auf die Nutzung der Räume und Materialien im pädagogischen Alltag.

Tab. HF-05.4-5: **Zufriedenheit von Leitungen, ErzieherInnen und Eltern mit Platz, Materialien und Außenfläche 2013/2014 nach Region (ländlich/städtisch) (Mittelwert)**

	Gesamt		Region			
			ländlich		städtisch	
	MW	S.E.	MW	S.E.	MW	S.E.
Leitung: Zufriedenheit Platz	6,5	0,14	6,4	0,23	6,6	0,18
Leitung: Zufriedenheit Spiel- und Lernmaterialien	7,7	0,09	7,6	0,18	7,7	0,11
Leitung: Zufriedenheit Garten oder Außenfläche	7,9	0,12	7,6	0,23	7,9	0,14
ErzieherIn: Zufriedenheit Platz	6,4	0,15	6,9	0,22	6,3	0,20
ErzieherIn: Zufriedenheit Spiel- und Lernmaterialien	7,5	0,11	7,9	0,18	7,3	0,14
ErzieherIn: Zufriedenheit Garten oder Außenfläche	7,9	0,12	7,9	0,20	7,9	0,15
Eltern: Zufriedenheit Platz	7,7	0,06	7,9	0,09	7,7	0,07
Eltern: Zufriedenheit Spiel- und Lernmaterialien	8,2	0,04	8,2	0,07	8,1	0,05
Eltern: Zufriedenheit Garten oder Außenfläche	8,1	0,06	8,4	0,08	8,0	0,07

Hinweis: Die Zufriedenheit wurde auf einer Skala von 0 „ganz und gar unzufrieden“ bis 10 „ganz und gar zufrieden“ erfasst. Die Elterndaten wurden in den Jahren 2013 und 2014 erhoben, die Daten der Leitungen und ErzieherInnen im Jahr 2014.
Quelle: DIW, K2ID-SOEP, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n Leitungen=492–494, n ErzieherInnen=427–430, n Eltern=1.684–1.704

Tab. HF-05.4-6: **Einschätzung: Materialien in Stammgruppe nicht ausreichend vorhanden 2014 (in %)**

	Gesamt	
	Anteil	S.E.
Bilderbücher		
Materialien/Verkleidungen für Rollenspiel	10	1,37
Belebungsmaterial		
Puppen, Hand-/Fingerpuppen	9	1,31
Bausteinsysteme		
Gedicht-/Liederbücher	8	1,27
Musikinstrumente	5	1,02
Zeichen-/ Schreibmaterial		
Materialien, die das Erlernen der Buchstaben-Laut-Zuordnung unterstützen	11	1,46
Materialien, die das Erlernen von Buchstaben unterstützen		
Bücher für Erstleser	6	1,15
Materialien, die die Auseinandersetzung mit geometrischen Formen unterstützen	8	1,24
Materialien, die Kinder mit Zahlen/Ziffern und dem Zählen vertraut machen	11	1,45
Materialien, die Kinder mit dem Vorgang des Messens vertraut machen	20	1,85

Hinweis: Angaben der ErzieherInnen, Mehrfachantworten möglich. Werte unter 5 % werden aus statistischen Gründen nicht ausgewiesen.
Quelle: DIW, K2ID-SOEP, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=461.

Literatur

Beek, Angelika von der/Buck, Matthias/Rufenach, Annelie (2006): Kinderräume bilden: Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas. Weinheim/Basel

Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2012): 16 Länder – 16 Raumvorgaben: Föderalismus als Chance oder Risiko. In: Haug-Schnabel, Gabriele/Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Raum braucht das Kind. Weimar/Berlin, S. 31–43

Bensel, Joachim/Martinet, Franziska/Haug-Schnabel, Gabriele (2016): Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Freiburg, Basel, Wien, S. 317–402

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2016): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern: Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz. Berlin

Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV) (2009): DGUV Regel 102-002: Kindertageseinrichtungen. Berlin

Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV) (2020): DGUV Information 202-106: Ergonomische Gestaltung von Arbeitsplätzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Berlin

Fromme, Hermann/Lahrz, Thomas/Kraft, Martin/Fembacher, Ludwig/Dietrich, Silvio/Sievering, Silvia/Burghardt, Rafael/Schuster, Ralph/Bolte, Gabriele/Völkel, Wolfgang (2013): Phthalates in German daycare centers: Occurrence in air and dust and the excretion of their metabolites by children (LUPE 3). In: Environment International, 61. Jg, S. 64–72

Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2012): Räume erobern aus eigener Kraft mit selbst gewähltem Ziel – eine Blickschulung mit Konsequenzen für pädagogisches Handeln. In: Haug-Schnabel, Gabriele/Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Raum braucht das Kind. Weimar/Berlin, S. 109–117

Heimlich, Ulrich/Ueffing, Claudia M. (2018): Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). WiFF Expertisen. Bd. 51. München

Jugendmedienkommision (JMK)/Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen: Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004

Klein, Alexandra/Landhäußer, Sandra (2017): Frankfurter Kinderumfrage 2016: Beteiligung im Kindergarten. Frankfurt

Legendre, Alain (2003): Environmental features influencing toddlers' bioemotional reactions in day care centers. In: Environment and Behavior, 35. Jg., H. 4, S. 523–549

Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Thedinga, Minste (2017): Kita-Qualität aus Kindersicht: Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Berlin

Schneider, Kornelia (1994): Raum für Kinder – Räume für Kinder: Zur Wechselwirkung von Baukonzeption und pädagogischer Konzeption. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Orte für Kinder. München, S. 75–104

Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied/Kriftel/Berlin

Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar

Unfallkasse Nordrhein-Westfalen (UK NRW) (2017): Sichere Kita. URL: https://www.unfallkasse-nrw.de/sicherheit-und-gesundheitsschutz/betriebsart/kitas.html

HF-06 Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung

Lisa Ulrich und Michael Müller

HF-06.1 Einleitung

Der Besuch einer Kindertageseinrichtung gehört in Deutschland für Kinder ab drei Jahren mittlerweile zur Normalbiografie (Fuchs-Rechlin/Bergmann 2014; Rauschenbach 2011). Gleichzeitig steigen auch für ein- und zweijährige Kinder die Teilhabequoten seit einigen Jahren zunehmend an (Jessen u. a. 2018). Einhergehend mit der hohen Betreuungsquote wächst auch die Verantwortung der Kindertagesbetreuung. So wird die Kindertagesbetreuung verstärkt als Bildungsinstitution wahrgenommen, deren Aufgabe es u. a. ist, herkunftsbedingte soziale Ungleichheiten möglichst frühzeitig zu kompensieren (Fuchs-Rechlin/Bergmann 2014). Die kompensatorische Funktion ist in Bezug auf die gesundheitliche Ungleichheit von besonderer Relevanz, wie Studien zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen (KIGGS) des Robert Koch-Instituts betonen (Schienkiewitz u. a. 2018). Demnach besteht eine höhere Prävalenz von Übergewicht, ungesunder Ernährung und Bewegungsmangel bei der Gruppe der Kinder mit geringerem sozioökonomischen Status (Kuntz u. a. 2018b). Zudem wird in der Lebenslaufforschung die zentrale Bedeutung des Kindes- und Jugendalters hinsichtlich der Gesundheitslage im späteren Erwachsenenleben betont (ebd.; Lampert 2010). Gesundheitsbezogene Verhaltensweisen und Einstellungen manifestieren sich bereits im Kindes- und Jugendalter und erweisen sich im weiteren Lebensverlauf als relativ stabil (Kuntz u. a. 2018b; Heseker/Beer 2004), sodass gesundheitsfördernde und -bildende Maßnahmen in der Kindertagesbetreuung sowohl eine kompensatorische als auch eine präventive Wirkung haben können (BMFSFJ 2016). Dabei stellt der Bereich der Gesundheitsförderung keine neue Aufgabe der Kindertagesbetreuung dar, sondern ist „Bestandteil einer systematischen Weiterentwicklung der Organisation" (Fuchs-Rechlin 2020, S. 12). Zudem sollte Gesundheitsförderung „alle beteiligten Akteurinnen und Akteure [berücksichtigen], (…) den Kita-Alltag in allen regelmäßig wiederkehrenden Routinen und Prozessen [durchdringen] und (…) nach Möglichkeit im Sozialraum der Kinder und ihrer Familien [wirken]" (ebd.).

Vor diesem Hintergrund wurde im KiQuTG das Handlungsfeld 6 *Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung* formuliert. Das Handlungsfeld rekurriert auf wesentliche Maßnahmen, die „das Wohlergehen, die kognitive, sozial-emotionale und motorische Entwicklung sowie (…) den Lernerfolg der Kinder" (BMFSFJ 2014, S. 5) unterstützen und somit den Förderauftrag der Kindertagesbetreuung „im Sinne einer stärkeren Verzahnung von Bildung und Gesundheit (…)" (BMFSFJ 2016, S. 42) konkretisieren.

Im nachfolgenden Kapitel werden zunächst der konzeptionelle Hintergrund des Handlungsfeldes sowie der bisherige Forschungsstand zur Thematik dargelegt (HF-06.2). Anschließend werden die zentralen Indikatoren des Handlungsfeldes im Hinblick auf ein Monitoring zum KiQuTG im Rahmen des ERiK-Projektes abgeleitet und der Entwicklungsbedarf des Handlungsfeldes aufgezeigt (HF-06.3). Im daran anschließenden Abschnitt werden die Indikatoren anhand vorliegender Studien deskriptiv ausgewertet (HF-06.4).

HF-06.2 Stand der Forschung

Konzeptioneller Rahmen

Im folgenden Abschnitt werden eine kurze Begriffsbestimmung von Gesundheit sowie der konzeptionelle Rahmen des Handlungsfeldes vorge-

stellt. Dieser besteht erstens aus der epidemiologischen Lebenslaufforschung, in der die Bedeutung der frühen Lebensphase für die Gesundheit im gesamten Lebensverlauf betont wird, zweitens aus der salutogenetischen Perspektive, die Bedingungen der Gesundheitsentstehung und -erhaltung fokussiert sowie drittens aus dem Setting-Ansatz, der die gesundheitliche Prävention in der alltäglichen Lebenswelt betrachtet.

Der Begriff der Gesundheit stellt ein komplexes Phänomen dar (Schwier 2016), das in der wissenschaftlichen Literatur unterschiedlich definiert wird. Vielfach Anwendung findet eine Begriffsbestimmung von Klaus Hurrelmann (2005), wonach Gesundheit als „Stadium des Gleichgewichts von Risikofaktoren und Schutzfaktoren" (ebd., S. 5) betrachtet wird und „eintritt, wenn einem Menschen eine Bewältigung sowohl der inneren (körperlichen und psychischen) als auch äußeren (sozialen und materiellen) Anforderungen gelingt" (ebd.). Im Rahmen der epidemiologischen Lebenslaufforschung (*Life Course Epidemiology*) wird Gesundheit „als Ergebnis langfristiger biologischer, psychischer und sozialer Prozesse (…)" (Lampert 2010, S. 487) angesehen. Insgesamt gewinnt die interdisziplinäre Lebenslaufperspektive seit den 1990er-Jahren international an Bedeutung (Billari 2009; Richter/Günther/Herke 2018). Begünstigt wurde diese Entwicklung aufgrund der zunehmenden Verfügbarkeit von längsschnittlichen Individual- und Haushaltsdaten, insbesondere der in Großbritannien erhobenen Geburtskohortenstudien, wie dem National Survey of Health and Development (Lampert 2010; Mayer 2009; Blane/Netuveli/Stone 2007). Die Lebenslaufperspektive betrachtet Abfolge und Dynamik sämtlicher Lebensphasen (Richter/Günther/Herke 2018) und erweitert somit die Annahme, dass chronische Erkrankungen ausschließlich durch Risikofaktoren im mittleren und höheren Erwachsenenalter zu erklären seien (Lampert 2010; Dragano/Siegrist 2009). Vielmehr manifestieren sich gesundheitsbezogene Verhaltensweisen und Einstellungen bereits im Kindes- und Jugendalter und erweisen sich im weiteren Lebensverlauf als recht stabil (Kuntz u. a. 2018b; Heseker/Beer 2004). Die Lebenslaufforschung verfolgt zur Erklärung von gesundheitlicher Ungleichheit und der Entstehung von Erkrankungen in erster Linie drei idealtypische Modelle: Das Modell der kritischen Perioden, das Kumulationsmodell sowie das Pfadmodell (Blane/Netuveli/Stone 2007).[1] Das Modell der kritischen Perioden konzentriert sich auf den Einfluss spezifischer Entwicklungsperioden, die eine erhöhte Vulnerabilität des Organismus implizieren. Als kritische Entwicklungsphasen werden vor allem der Zeitraum der Schwangerschaft sowie der frühen Kindheit definiert (Lampert 2010). Aufgetretene Schädigungen während der kritischen Perioden werden als nicht oder nur zum Teil reversibel eingestuft, weshalb in diesem Zusammenhang auch von einer „biologischen Programmierung" gesprochen wird (ebd.; Dragano/Siegrist 2009). Hingegen berücksichtigt das Kumulationsmodell die Kombination unterschiedlicher Risikofaktoren, die letztendlich chronische Erkrankungen hervorrufen. Entsprechend werden die additive Kumulation und das Zusammenspiel von Belastungen über die Lebenszeit betrachtet, die abhängig von der Dauer, der Intensität und dem Beginn der Exposition variieren. Das Pfadmodell stellt eine Erweiterung des Kumulationsmodells dar, indem spezifische „Risikoketten" in den Blick genommen werden (Lampert 2010; Dragano/Siegrist 2009). Hiernach kann bereits in der frühen Kindheit aufgrund nachteiliger sozioökonomischer Faktoren der Pfad für spätere Risikoexpositionen festgelegt werden (Richter/Günther/Herke 2018).

Während die epidemiologische Lebenslaufforschung die Bedeutung des Kindes- und Jugendalters für spätere Lebensphasen hervorhebt, wird durch die salutogenetische Perspektive sowie den Setting-Ansatz der Themenbereich der Gesundheitsförderung und Prävention im Kindesalter konzeptualisiert.

Das gesundheitswissenschaftliche Modell der Salutogenese wurde durch Arbeiten des Medizinsoziologen Antonovsky (Antonovsky 1997, 1979) geprägt und fokussiert im Gegensatz zur retrospektiv angelegten Pathogenese die Entstehungs- und Erhaltungsfaktoren von Gesundheit (Lindström/Eriksson 2006). Mit der salutogenetischen Perspektive wurde dem bisherigen dichotomen Denkansatz, der ausschließlich zwischen Gesundheit und Krankheit differenzierte, ein Kontinuumsmodell von Gesundheit entgegengesetzt

1 Eine kritische Diskussion der Modelle bieten beispielsweise David Blane, Gopalakrishnan Netuveli und Juliet Stone (2007). Für eine Übersicht der empirischen Evidenz siehe auch Nico Dragano und Johannes Siegrist (2009).

(ebd.; Antonovsky 1997). Der Gesundheitszustand eines Menschen bewegt sich hiernach auf einem Kontinuum zwischen den Extremen Gesundheit bzw. Krankheit (Franke 2015). Im Fokus der Salutogenese steht das sogenannte Kohärenzgefühl (*Sense of Coherence*), das „eine allgemeine Grundhaltung eines Individuums gegenüber der Welt und dem eigenen Leben" (Bengel/Strittmatter/Willmann 2009, S. 28) beschreibt. Das Kohärenzgefühl entsteht bereits während der Kindheit (Hintermair 2009) und entwickelt sich aufgrund spezifischer Lebenserfahrungen, die geprägt sind durch das Ausmaß an Konsistenz, Belastungsbalance und der Partizipation an Entscheidungsprozessen (Antonovsky 1997). Weiterhin beeinflusst das Kohärenzgefühl die Fähigkeit, vorhandene gesundheitsförderliche Ressourcen zu aktivieren und nutzbringend einzusetzen (Hartung 2011). Dem salutogenetischen Konzept entsprechend beinhalten „generalisierte Widerstandsressourcen" (Antonovsky 1997) sowohl individuelle Faktoren, wie Bewältigungsstrategien oder die körperliche Gesundheit, als auch soziale bzw. kulturelle Faktoren, wie finanzielle Möglichkeiten oder soziale Unterstützungspotenziale, und sind hinsichtlich der Widerstandsfähigkeit eines Menschen gegenüber potenziell gesundheitsgefährdenden Stressoren von zentraler Bedeutung (Bengel/Strittmatter/Willmann 2009; Antonovsky 1997).

Der Setting-Ansatz, der auch als Lebensweltansatz[2] bezeichnet wird, folgt der salutogenetischen Perspektive und umfasst ein durch die Weltgesundheitsorganisation (WHO) entwickeltes Konzept der Gesundheitsförderung aus den 1980er-Jahren, das in der sogenannten „Ottawa-Charta" niedergeschrieben wurde (Engelmann/Halkow 2008). Demnach ist Gesundheit kein abstraktes Ziel (Altgeld 2004), sondern wird „von Menschen in ihrer alltäglichen Umwelt geschaffen und gelebt (…)" (WHO 1986, S. 1). Weiterhin zielt Gesundheitsförderung „auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen" (ebd., S. 5). Dabei umfasst Gesundheitsförderung auch die Herstellung des Wohlbefindens sowohl auf der körperlichen als auch auf der psychischen und sozialen Ebene (ebd.). In Deutschland wurde der Setting-Ansatz insbesondere durch das Gesetz zur Stärkung der Gesundheitsförderung und Prävention (Präventionsgesetz – PrävG), das eine Gesetzesnovellierung des § 20 des fünften Sozialgesetzbuches (SGB V) bezeichnet, handlungsrelevant (Geene u. a. 2016). Dem Ansatz folgend kann die Lebenswelt eines Kindes, wie die Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege, einen relevanten Einfluss auf das Gesundheitsverhalten der Kinder nehmen und somit frühzeitig Auswirkungen von herkunftsbedingten Ungleichheiten kompensieren (ebd.). Die „Gesundheitsförderung als Organisationsprinzip zu verankern und die Lebensbedingungen als Ganzes gesundheitsförderlicher zu gestalten (…)" (Büchter u. a. 2009, S. 24), steht bei der Umsetzung des Setting-Ansatzes im Vordergrund (ebd.). Auf der Ebene der Organisation gelingt dies beispielsweise durch Maßnahmen, wie die Instandhaltung der Räume, eine Qualitätssicherung der Luft- und Lichtverhältnisse sowie eine angemessene Ausstattung und ein erwachsenengerechtes Mobiliar. Auf der Umweltebene können durch die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern zusätzliche Ressourcen entwickelt und eine insgesamt gesundheitsförderliche Lebenswelt erzielt werden (ebd., S. 28).

Forschungsstand

Die Gesundheits- und Entwicklungsförderung im Kindesalter erfährt seit einigen Jahren sowohl in der Wissenschaft als auch in der Öffentlichkeit eine zunehmende Beachtung. So spiegelt sich die Relevanz der Kindergesundheit im 13. Kinder- und Jugendbericht „Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen" (BMFSFJ 2009) sowie dem nationalen Gesundheitsziel „Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung" wider (BMG 2010). Zudem wurden die Themenbereiche der Gesundheit, Bewegung oder Ernährung in den Bildungs- und Orientierungsplänen aller 16 Bundesländer verankert (Hirsch 2019; BMFSFJ 2009)[3] und verschiedene Curricula zur Qualifizierung von Fachkräften, die eine Umsetzung von

2 Zur Problematik der unterschiedlichen Terminologie innerhalb des Ansatzes siehe Fabian Engelmann und Anja Halkow (2008).

3 Eine systematische Analyse der Bildungspläne nehmen z. B. Stephanie Bahr, Aida Kopic und Astrid Krus (2014) für den Bereich der Bewegung sowie Julia Hirsch (2019) für die Bereiche der Ernährung und Ernährungsbildung vor.

Gesundheitsförderung in der Kindertagesbetreuung thematisieren, entwickelt.[4]

Zur empirischen Erfassung der gesundheitlichen Situation von Kindern eignet sich in erster Linie der Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS) des RKIs (Schienkiewitz u. a. 2018). Die Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen ist eine seit dem Jahr 2003 bundesweit durchgeführte Längs- und Querschnittsstudie von Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren und Bestandteil des Gesundheitsmonitorings des RKIs (Kamtsiuris/Lange/Schaffrath Rosario 2007). Ergänzend zu KiGGS wurden weitere Modulstudien wie die BELLA-, GerES-, EsKiMo- und die KiESEL-Studie sowie das Motorik-Modul MoMo implementiert, die vertiefende Analysen u. a. zur psychischen Gesundheit, zu Entwicklungsabläufen oder zum Ernährungsverhalten von Kindern ermöglichen. Auf der Grundlage der KiGGS- sowie der erweiterten Modulstudien sind bereits zahlreiche empirische Befunde hervorgegangen. Der Gesundheitsstand von Kindern wird hierbei über die subjektive Einschätzung der Eltern hinsichtlich des allgemeinen Gesundheitsstandes des eigenen Kindes sowie anhand drei weiterer Fragen aus dem CSHCN-Screener[5] gemessen (Kuntz u. a. 2018a). Im Ergebnis kann der Großteil der Kinder in Deutschland gesund aufwachsen (Ziniel/Winkler 2013; Lampert/Kurth 2007). Bei knapp 96 % der 3- bis 17-Jährigen wird der allgemeine Gesundheitsstand seitens der Eltern als sehr gut oder gut eingeschätzt (Kuntz u. a. 2018a).[6] Jedoch sind die Gesundheits- und Entwicklungschancen von Kindern, abhängig vom sozialen Status des Elternhauses, ungleich verteilt (RKI 2008; Lampert/Kurth 2007). Zudem lässt sich inzwischen auch bei Kindern die sogenannte „moderne Morbidität" beobachten, die eine Verschiebung des Krankheitsspektrums von akuten und somatischen Erkrankungen hin zu chronischen und psychischen Erkrankungen beschreibt (Ziniel/Winkler 2013). Inzwischen sind in der Altersgruppe der 3- bis 17-Jährigen knapp 17 % von psychischen Auffälligkeiten betroffen (Kuntz u. a. 2018a). Zudem verändern sich, bedingt durch die Zunahme chronischer Erkrankungen, auch die Aufgaben und Herausforderungen der Kindertagesbetreuung. Beispielsweise wurde die Frage der Medikamentengabe bei Kindern im außerfamiliären Bereich, insbesondere unter der Leitvorgabe der Inklusion (vgl. Kap. HF-10) und einer gleichberechtigten Bildungsteilnahme in den letzten Jahren verstärkt diskutiert. Obwohl durchaus die Möglichkeit besteht, in Absprache mit Eltern oder Sorgeberechtigten die Medikamentengabe auf das pädagogische Personal zu übertragen, kann in diesem Kontext von Unsicherheiten auf beiden Seiten ausgegangen werden (Stiftung Kindergesundheit 2015).

Weiterhin wird als zentraler Einflussfaktor der Gesundheitsförderung und -erhaltung eine ausreichende körperliche Aktivität in sämtlichen Lebensabschnitten hervorgehoben (Bahr/Kopic/Krus 2014). Zudem stellt Bewegung aus salutogenetischer Perspektive eine bedeutende Gesundheitsressource dar (Sterdt 2014) und ist somit „wesentliche Voraussetzung für ein gesundes Aufwachsen (…)" (Lampert u. a. 2007, S. 634) von Kindern. Der bisherige Forschungsstand verdeutlicht, dass körperliche Aktivitäten einen positiven Effekt auf die motorische Entwicklung (Opper/Wagner 2009), das Körpergewicht sowie das Skelett- und Muskelsystem haben können (RKI 2014). Zusätzlich wird auf den Zusammenhang von Bewegung in der frühen Kindheit und einer geringeren Auftrittswahrscheinlichkeit chronischer Erkrankungen im Lebensverlauf verwiesen (ebd.). Neben positiven Einflüssen auf die körperliche Gesundheit wird mit regelmäßiger physischer Aktivität auch eine Verbesserung der psychosozialen Gesundheit (Sterdt 2014), der Persönlichkeitsentwicklung und der Ausbildung sozialer Kompetenzen von Kindern assoziiert (Lampert u. a. 2007). Beispielsweise wurde ein positiver Einfluss in Bezug auf das Selbstbewusstsein sowie das Angst- und Stresserleben von Kindern nachgewiesen (Biddle/Asare 2011). Hinsichtlich

4 Für den Bereich der Kindertagespflege siehe z. B. „Qualität in der Kindertagespflege. Qualifizierungshandbuch (QHB) für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei" (Schuhegger u. a. 2020) und „Qualifizierung in der Kindertagespflege. Das DJI-Curriculum Fortbildung von Tagespflegepersonen" von Karin Weiß u. a. (2008). Für die Bereiche der Kindertagespflege und Kindertageseinrichtung siehe „Curriculum zur Gesundheitsförderung in der Kinderbetreuung für Kinder unter drei Jahren" der Stiftung Kindergesundheit (2015).

5 Aus dem „Children with Special Health Care Needs Screener" (CSHCN-Screener) wurden in der KiGGS-Studie die nachstehenden drei Fragen übernommen: 1. „Ist Ihr Kind in irgendeiner Art und Weise eingeschränkt oder daran gehindert, Dinge zu tun, die die meisten gleichaltrigen Kinder tun können?" 2. „Geschieht dies aufgrund einer Krankheit, Verhaltensstörung oder eines anderen gesundheitlichen Problems?" 3. „Dauert dieses Problem bereits 12 Monate an oder ist eine Dauer von mindestens 12 Monaten zu erwarten?" (Kuntz u. a. 2018a)

6 Da dieser Wert auf der Selbsteinschätzung der Eltern beruht, kann dies nicht als valide Einschätzung des tatsächlichen Gesundheitszustands der Kinder aufgefasst werden. Vielmehr ist dies als grobe Orientierung zu verstehen.

der Stärke des Wirkungszusammenhangs liegen jedoch keine eindeutigen Befunde vor (ebd.; Lampert u. a. 2007). Für Deutschland werden nationale Bewegungsempfehlungen seit dem Jahr 2016 vorgegeben. Für Säuglinge und Kleinkinder im Alter von unter vier Jahren wird empfohlen, dass sie „sich so viel wie möglich bewegen und so wenig wie möglich in ihrem natürlichen Bewegungsdrang gehindert werden [sollten] (…)“ (Rütten u. a. 2016, S. 25). Für Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren wird eine Bewegungszeit von mindestens 180 Minuten/Tag befürwortet (ebd.). Die WHO empfiehlt für Kinder im Alter von fünf bis 17 Jahren eine moderate bis intensive körperliche Aktivität von mindestens 60 Minuten/Tag (WHO 2011). In Bezug auf die körperlich-sportlichen Aktivitäten von Kindern zeigen jedoch Jonas D. Finger u. a. (2018) anhand der KiGGS-Daten, dass in der Altersgruppe der Kinder von drei bis sechs Jahren lediglich 43 % der Mädchen und etwa 49 % der Jungen die Bewegungsempfehlung der WHO von mindestens 60 Minuten körperlicher Aktivität am Tag erreichen (ebd.). In der selben Altersgruppe liegt die Häufigkeit von Übergewicht bei Mädchen bei ca. 11 % sowie bei Jungen bei etwa 7 %. Von Adipositas betroffen sind bereits 3 % der Mädchen und 1 % der Jungen (Schienkiewitz u. a. 2018). Zudem erhöhte sich zwischen den Jahren 2010 und 2014 der Anteil der Mädchen leicht, die die Aktivitätsempfehlung nicht erreichen (Finger u. a. 2018).

Die Bewegungsförderung in der Kindertageseinrichtung wurde zusätzlich durch das Forschungsprojekt „BiK – Bewegung in der frühen Kindheit“ detailliert in den Blick genommen (Fischer 2016), das Bewegung und Körperlichkeit für sämtliche Entwicklungsbereiche betont (Bahr/Behrens/Fischer 2016). Innerhalb des Projektes wurden u. a. frühpädagogische Fachkräfte zu den räumlichen Rahmenbedingungen und der Bewegungspraxis im Alltag von Kindertageseinrichtungen befragt. Der tägliche Anteil freier Bewegungsaktivitäten liegt im Schnitt bei etwa 59 %. Besonders häufig haben Kinder Zugang zu Materialien, die feinmotorische Tätigkeiten anregen. Geräte, die das vestibuläre System stimulieren, sind hingegen seltener in Kindertageseinrichtungen vorzufinden. Als vordergründige Hindernisse der Bewegungsförderung werden der Personalmangel und Vorgaben der Aufsichtspflicht benannt (Stahl-von-Zabern u. a. 2016).

Neben einer geringen Bewegung wird eine unausgewogene Ernährungsweise als zentraler Risikofaktor für die Entstehung von Erkrankungen angesehen (Hirsch 2019). Die empfohlene tägliche Verzehrmenge von Obst und Gemüse erreichen nur 14 % der Kinder im Alter von drei bis zehn Jahren (Krug u. a. 2018). Qualitätsstandards für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder werden seit dem Jahr 2009 von der Deutschen Gesellschaft für Ernährung e.V. (DGE) veröffentlicht (DGE 2018). Der erste „DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder“ entstand im Rahmen des Nationalen Aktionsplans „IN FORM – Deutschlands Initiative für gesunde Ernährung und mehr Bewegung“(ebd.). Der Bekanntheitsgrad der DGE-Qualitätsstandard wurde in der Studie Verpflegung in Kindertageseinrichtungen (VeKiTa) im Jahr 2013 untersucht. Hiernach berücksichtigten 30 % der befragten Kindertageseinrichtungen die DGE-Qualitätsstandards als Grundlage ihrer Verpflegungsangebote. Zusätzlich verdeutlichen Speiseplananalysen, dass die DGE-Qualitätsstandards in Hinblick auf den empfohlenen Verzehr von Salat und Rohkost bei fast 26 % der Kindertageseinrichtungen nicht erfüllt werden konnten (Tecklenburg/Arens-Azevêdo/Pfannes 2016). Eine Reihe von Studien verweisen ferner auf den engen Zusammenhang zwischen Ernährungspräferenzen von Kindern und ihrem Konsummuster von Lebensmitteln (Cooke 2007).

Die Elternbeiträge für das tägliche Mittagessen in der Kindertageseinrichtung lagen laut der VeKiTa-Studie bei durchschnittlich 2,40 Euro (Median: 2,50 Euro) (Arens-Azevêdo/Pfannes/Tecklenburg 2014).[7] Weiterhin stellt die Mittagsverpflegung eine Leistungsart nach dem Bildungs- und Teilhabepaket dar.

Eine weitere Datenquelle zur Thematik bildet die Studie „Bestandserhebung Gesundheitsförderung in Kitas“ (BeGKi), die Umfang und Qualität der Präventions- und Gesundheitsförderungsangebote (PGF-Angebote) sowie gesundheitliche Beschwerden der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Kindertageseinrichtungen untersucht und vom

7 Bundeslandspezifische Unterschiede hinsichtlich der Kosten für die Mittagsverpflegung werden bei Christiane Meiner (2014) dargestellt. Für die Abbildung von Verpflegungskosten im Rahmen der Kinderbetreuungsstudie (KiBS) vgl. Kap. HF-11.

Universitätsklinikum Eppendorf (UKE) im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) durchgeführt wurde (Kliche/Töppich/Koch-Gromus 2009). Die Studie dokumentiert, dass bereits zentrale Gesundheitsfragen in den Arbeitsalltag von Kindertageseinrichtungen integriert wurden. Die Programmatiken und Konzepte unterschieden sich jedoch deutlich. Weiterhin gaben zwei Drittel der im Jahr 2005 an der Befragung teilgenommenen Kindertageseinrichtungen an, präventive und gesundheitsfördernde Programme durchgeführt zu haben. Die Themenbereiche der Ernährung (35 %), Bewegung (17 %) sowie der Zahngesundheit (11 %) bildeten dabei besonders häufig die programmatischen Schwerpunkte (Kliche 2007).

Hinsichtlich der Zahngesundheit untersuchten Liane Schenk und Hildtraud Knopf (2007) das Mundgesundheitsverhalten von Kindern. Hiernach putzen sich knapp 23 % der Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren lediglich einmal am Tag oder weniger die Zähne (ebd.). Neben der Zahnhygiene ist auch die allgemeine Hygieneeinhaltung in der Betriebsführung und insbesondere bei der Zubereitung von Speisen von hoher Bedeutung. So müssen Kindertageseinrichtungen nach § 36 Infektionsschutzgesetz (IfSG) einen Hygieneplan, in dem innerbetriebliche Verfahrensweisen zur Infektionshygiene festgelegt werden, aufstellen. Weiterhin unterliegen Kindertageseinrichtungen der infektionshygienischen Überwachung durch das Gesundheitsamt. Weitere hygienische Verhaltensregeln, z. B. zum Händewaschen in Kindertageseinrichtungen, werden u. a. von der BZgA herausgegeben (Stiftung Kindergesundheit 2015). Über ein spezielles „HACCP-Konzept“ (Hazard Analysis Critical Control Point), das die hygienische Lebensmittelqualität sicherstellen soll (ebd.), verfügten laut der VeKiTa-Studie aus dem Jahr 2013 etwa 42 % der Kindertageseinrichtungen. Etwa 34 % der Befragten war das Konzept hingegen unbekannt (Tecklenburg/Arens-Azevêdo/Pfannes 2016).

Eine insgesamt gesundheitsfördernde Einflussnahme eines längeren Besuchs einer Kindertageseinrichtung konnten Jeffrey Butler und Quynh Nguyen (2013) am Beispiel von Schuleingangsuntersuchungen im Berliner Bezirk Mitte dokumentieren. Die Ergebnisse bezogen sich auf die Körperkoordination, Visuomotorik, visuelle Wahrnehmung und die Mundgesundheit von Kindern (ebd.). Auch Frauke Peter (2014) thematisiert die gesundheitsfördernde Wirkung des Besuchs einer Kindertageseinrichtung auf Basis des Sozioökonomischen Panels (SOEP) sowie den amtlichen Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik. Der gesundheitsförderliche Effekt der Kindertageseinrichtung wird im Ergebnis durch regionale Qualitätsunterschiede beeinflusst. Demnach weisen Kinder in Landkreisen und kreisfreien Städten mit einem nachteiligen Fachkraft-Kind-Schlüssel ein höheres Gesundheitsrisiko, gemessen anhand der Prävalenz von Mittelohrentzündung und Neurodermitis, auf (ebd.).

Das Wohlbefinden von Kindern in der Kindertageseinrichtung steht im Zentrum der Frankfurter Kinderumfrage 2016. Die befragten Kinder gaben hier mehrheitlich an, ihre Kindertageseinrichtung gerne zu besuchen (89 %) (Klein/Landhäußer 2017). Auch das Verhältnis zu den pädagogischen Fachkräften und andern Kindern wurde überwiegend positiv bewertet. 87 % der Kinder gaben an, ihre Erzieherinnen und Erzieher „gut“ zu finden. Die anderen Kinder in der Einrichtung fanden etwa 72 % „gut“. Auch die Mitbestimmung von Kindern im Bereich der Ernährung wurde in der Frankfurter Kinderumfrage 2016 thematisiert. Etwa 31 % der befragten Kinder gaben eine Mitbestimmung bei der Essensauswahl in ihrer Kindertageseinrichtung an. Über die Essensmenge entscheiden zu können, bejahten 75 % der Kinder (ebd.). Zentrale Bedürfnisse von Kindern werden ebenso in der explorativen Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht“ (QuaKi-Studie) thematisiert. Hier wird beispielsweise die Bedeutung der Bewegung aus der Sicht von Kindern betont (Nentwig-Gesemann/Walther/Thedinga 2017). So wurden im Rahmen der Studie Bewegungssituationen von Kindern aufgesucht, „die vielfältige Herausforderungen bieten, bei denen sie ihre Selbstwirksamkeit erfahren und an die eigenen Grenzen gehen können“ (ebd., S. 55).

HF-06.3 Herleitung der Indikatoren

Dem Handlungsfeld 6 *Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung* werden insgesamt vier Indikatoren zur Abbildung von Qualität in der Kindertagesbetreuung zugeordnet, die sich am Zwischenbericht zum KiQuTG (BMFSFJ 2016) orientieren und für ein

Monitoring zum KiQuTG weiterentwickelt worden sind. Hierfür wurde das Indikatorenkonzept bereits detailliert in Kapitel 2 des Forschungsberichtes beschrieben. Im Fokus des Handlungsfeldes 6 steht „das Wohlergehen, die kognitive, sozial-emotionale und motorische Entwicklung (…) der Kinder" (BMFSFJ 2014, S. 5). Hierfür soll das Indikatorenkonzept des Handlungsfeldes die Qualitätsentwicklung hinsichtlich der Gesundheitsförderung sowie der Krankheitsprävention von Kindern abbilden, um den Förderauftrag der Kindertagesbetreuung zu konkretisieren. Dabei werden die Rahmenbedingungen gesundheitsbezogener Maßnahmen auf der Ebene der Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen aufgegriffen, sodass die pädagogischen Interaktionen sowie Strukturgegebenheiten aus der Perspektive der Leitungskräfte und des pädagogischen Personals im Mittelpunkt des Handlungsfeldes stehen (vgl. Abb. 2.4-1).

1. Der erste Indikator des Handlungsfeldes *Gesundheitsförderung als Querschnittsthema im pädagogischen Alltag* folgt der Perspektive des Setting-Ansatzes. Der Setting-Ansatz verdeutlicht, dass Gesundheitsförderung im Lebensalltag von Kindern ansetzen muss. Innerhalb des Konzeptes wird nicht „der einzelne Mensch und sein individuelles Verhalten in den Vordergrund (…) gestellt, sondern das soziale System selbst" (Altgeld 2004, S. 27). Weiterhin stellt die „Verankerung von Gesundheit als Querschnittsanforderung (…)" (ebd., S. 28) eine Kernstrategie des Setting-Ansatzes dar. Operationalisiert wird der Indikator *Gesundheitsförderung als Querschnittsthema im pädagogischen Alltag* u. a. durch Fort- und Weiterbildungsangebote der pädagogisch tätigen Personen im gesundheitlichen Bereich, die Verankerung von Gesundheitsförderung in der Einrichtungskonzeption und im pädagogischen Alltag sowie die Verankerung der Gesundheitsförderung als durchgängigem Prinzip und Querschnittsthema im pädagogischen Alltag.
2. Weiterhin kann auf der Umsetzungsebene nicht die alleinige Verantwortung der gesundheitlichen Förderung und Prävention von Kindern verortet werden. Erfolgreiche Gesundheitsförderung kann nur in Zusammenarbeit verschiedener externer Fachkräfte sowie in Kooperation mit den Eltern erfolgen, um ein insgesamt gesundheitsförderliches Umfeld für Kinder zu gestalten. Entsprechend betont der Setting-Ansatz die Notwendigkeit des Einbezugs des Sozialraumes, um niedrigschwellige Angebote wie Elternsprechstunden und Kontakte zu Unterstützungssystemen, etwa Frühförderstellen, zu realisieren (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2018). Als zweiter Indikator des Handlungsfeldes wird daher die *Zusammenarbeit mit Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern im Bereich Gesundheit* formuliert.
3. Der dritte Indikator des Handlungsfeldes nimmt Bezug auf die Ernährung von Kindern. Die Förderung einer gesunden Ernährungsweise sowie der Ernährungsbildung stellen innerhalb der salutogenetischen Perspektive zentrale Faktoren zur Ausbildung gesundheitsförderlicher Ressourcen dar. Zur Operationalisierung des Indikators *qualitativ hochwertige, gesunde und ausgewogene Ernährung* dienen Kennzahlen, wie das Verpflegungsangebot, die Teilnahme an der Mittagsverpflegung und Qualitätsstandards für die Verpflegung.
4. Neben der Ernährung ist auch die *Bewegungsförderung*, der vierte Indikator des Handlungsfeldes, für die physiologische Entwicklung von Kindern von zentraler Bedeutung (Lampert 2010). Spezifische und alltagsintegrierte Angebote zur Förderung von Bewegung stehen bei diesem Indikator im Vordergrund.

Die vier Indikatoren können eine Reihe von inhaltlichen Schnittstellen aufweisen. Während die ersten beiden Indikatoren jedoch auf die Organisationsebene der Kindertagesbetreuungseinrichtungen abzielen und Strukturen und Prozesse in den Blick nehmen, stehen bei den letzteren Indikatoren Maßnahmen zur Förderung der gesundheitlichen Situation von Kindern im Vordergrund. Hingegen findet sich der Gesundheitszustand von Kindern nicht als spezifischer Indikator des Handlungsfeldes wieder, da hierzu ein längsschnittlich angelegtes Monitoring des RKIs besteht und zur detaillierten Zustandsbeschreibung der gesundheitlichen Situation von Kindern herangezogen werden kann.

Weiterhin wurde aus dem bisherigen Forschungsstand zur Literatur deutlich, dass eine Vielzahl von empirischen Studien sowie Frageinstrumente zu diesem Handlungsfeld bestehen,

die für ein zukünftiges Monitoring adaptiert werden können. Insbesondere sind der dritte sowie der vierte Indikator *eine qualitativ hochwertige, gesunde und ausgewogene Ernährung* sowie *eine Bewegungsförderung von Kindern* häufig Gegenstand von bestehenden Untersuchungen. Lediglich zum ersten Indikator *Gesundheitsförderung als Querschnittsthema im pädagogischen Alltag* ist eine geringe Anzahl an Studien vorzufinden. Insbesondere ist bisher unklar, inwiefern Gesundheitsförderung im pädagogischen Alltag aus der Perspektive von Leitungskräften, dem pädagogischen Personal sowie Kindertagespflegepersonen verankert ist.

HF-06.4 Beschreibung der Ausgangslage

Im folgenden Abschnitt werden die vier Indikatoren des Handlungsfeldes anhand vorliegender Studien deskriptiv ausgewertet. Für die Darstellung der Indikatoren auf Bundesebene dienen als Datenbasis der TALIS Starting Strong Survey (OECD), die Befragung von Tagespflegepersonen (GuT), die Fachkräftebefragungen des Deutschen Jugendinstitutes (QuidKit, ProKi), die Leitungskräftebefragung der Universität Paderborn (ErnBildung), die Studie Kinder und Kitas in Deutschland des Deutschen Institutes für Wirtschaftsforschung (K^2ID), die Studie Arbeitsplatz und Qualität in Kitas (AQUA) sowie das Nationale Bildungspanel (NEPS). Auswertungen auf Landesebene sind aufgrund einer unzureichenden Datenlage lediglich auf Basis der Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH) für den Bereich der Mittagsverpflegung möglich (vgl. Kap. III).

Gesundheitsförderung als Querschnittsthema im pädagogischen Alltag

Der Indikator *Gesundheitsförderung als Querschnittsthema* zentriert die langfristige Verankerung gesundheitsbezogener Themen in die Lebenswelt von Kindern. Um entsprechende Rahmenbedingungen zu implementieren, kann Gesundheitsförderung auf der Einrichtungsebene auf verschiedene Weisen in den pädagogischen Alltag von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen eingebunden werden. So kann der Indikator durch Kennzahlen wie gesundheitsbezogene Schwerpunkte in der pädagogischen Arbeit bzw. im Einrichtungskonzept, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der Fachkräfte sowie Bildungsangebote für Kinder im Gesundheitsbereich abgebildet werden. Im Rahmen des Projekts „Kinder und Kitas in Deutschland“ (K^2ID-SOEP) des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) wurden in den Jahren 2013 bis 2015 Eltern hinsichtlich der Bewertung der Betreuungsqualität von Kindertageseinrichtungen befragt. Ergänzend wurden Erhebungen bei Einrichtungsleitungen sowie Gruppenleitungskräften in den entsprechenden Kindertageseinrichtungen vorgenommen (Schober u. a. 2017). In der Leitungskräftebefragung wurden besondere Schwerpunktthemen der Kindertageseinrichtungen erhoben (vgl. Abb. HF-06.4-1). Mehr als die Hälfte der befragten Leitungen (56 %) nannte „Motorik und Bewegung“ als Schwerpunktthema. Das Thema „Gesundheit“ bildet hingegen bei 19 % der Einrichtungen im Jahr 2013/14 einen programmatischen Schwerpunkt. Der Bereich der „Sozialkompetenz“, ein zentraler Baustein der Resilienzförderung (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2013), wird mit 42 % an dritter Stelle genannt. Der Bildungsbereich der Ernährung wurde hingegen nicht gesondert abgefragt. Eine inhaltliche Ergänzung stellt die Leitungsbefragung innerhalb des Projektes „Ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kitas und Schulen“ (ErnBildung) der Universität Paderborn aus den Jahren 2017/18 dar. Ziel der Studie ist die Bestandsaufnahme und Bewertung ernährungsbezogener Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen und allgemeinbildenden Schulen in Deutschland (Heseker/Dankers/Hirsch 2018). Das am häufigsten genannte pädagogische Schwerpunktthema ist auch in dieser Stichprobe der Bereich der „Bewegung“ (61 %), gefolgt von „Sprache/Literacy“ (46 %) und Natur/Umwelt (36 %). Hingegen wird der Bereich „Essen und Ernährungsbildung“ bei einem Viertel der Einrichtungen (26 %) als pädagogischer Schwerpunkt gestaltet.[8] Ebenfalls liegen Daten

8 Die Vergleichbarkeit der beiden Studien ist aufgrund unterschiedlicher Frageformulierungen eingeschränkt. Der Fragetext in der Studie ErnBildung lautet: „Welche pädagogischen Schwerpunkte haben Sie in Ihrer Kita?“ Der Fragetext der Studie K^2ID-SOEP lautet: „Verfolgt Ihre Einrichtung neben der allgemeinen pädagogischen Arbeit einen besonderen Schwerpunkt oder mehrere besondere Schwerpunkte? Ein besonderer Schwerpunkt liegt etwa vor, wenn regelmäßig ein wesentlicher Teil des Alltags in Ihrer Einrichtung zur Förderung dieses Schwerpunktes verwendet wird und das dazu eingesetzte Personal entsprechend geschult ist.“

für den Bereich der Kindertagespflege vor, die im Rahmen der Studie „Gute gesunde Kindertagespflege“ (GuT) im Jahr 2018 erhoben wurden (Viernickel/Ihm/Böhme 2019). Analog zu den Ergebnissen der Kindertageseinrichtungen kommt dem Themenfeld der Bewegung auch in der Kindertagespflege ein hoher Stellenwert zu. 69 % der befragten Kindertagespflegepersonen geben an, dass der Themenbereich der Bewegung in der Konzeption systematisch immer wieder aufgegriffen bzw. ausgearbeitet und vertieft wird. Für den Bereich der gesunden Ernährung geben dies 48 % an sowie für den Themenbereich der psychischen und sozialen Gesundheitsaspekte 36 % (vgl. Tab. HF06.4-1W).[9]

Auch der Besuch von ernährungsbezogenen Fort- und Weiterbildungen war Teil der Studie „ErnBildung“ aus den Jahren 2017/18. Innerhalb der letzten drei Jahre nahm bei der Hälfte der Einrichtungen die Leitungskraft sowie bei 58 % der Einrichtungen mindestens eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter an einer ernährungsbezogenen Fortbildung teil. In Einrichtungen mit ernährungsbezogenem Schwerpunkt lag der Anteil bei etwa 69 % (Teilnahme durch Leitungskraft) bzw. 73 % (Teilnahme durch mindestens eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter; vgl. Tab. HF06.4-2W und HF06.4-3W). Fortbildungswünsche richten sich in erster Linie auf „Ernährungsempfehlungen für Kinder unter drei Jahren“ (41 %), die „Mahlzeitengestaltung“ (34 %) sowie die „Nahrungszubereitung mit Kindern“ (32 %), wobei die drei Fortbildungsbereiche in größeren Kindertageseinrichtungen mit mehr als 65 Kindern etwas häufiger gewünscht wurden (vgl. Tab. HF06.4-4W). Hinsichtlich der ernährungsbezogenen Bildungsaktivitäten bieten Kindertageseinrichtungen vor allem Koch- und Backaktionen (95 %), Besuche von Bauernhöfen (75 %) und spezifische Aktions-/Projekttage (72 %) an (Heseker/Dankers/Hirsch 2018, vgl. Tab. HF06.4-5W). Im Bereich der Kindertagespflege werden Projekte bzw. Themenwochen zum Thema „Gesunde Ernährung“ von 13 % der befragten Kindertagespflegepersonen angeboten (vgl. Tab. HF06.4-6W).[10] Hinsichtlich des geringen pädagogischen Angebots verweisen Susanne Viernickel, Maria Ihm und Martin Böhme (2019) auf einen „Zusammenhang mit dem Alter und Entwicklungsstand der Kinder“ (ebd., S. 75) in der Kindertagespflege.

Zusammenarbeit mit Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern im Bereich Gesundheit

Die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern wurde als weiterer Indikator des Handlungsfeldes identifiziert, um das Umfeld von Kindern gesundheitsfördernd gestalten zu können. Zur Abbildung des Indikators kann auf die im Jahr 2012 durchgeführte Studie „Arbeitsplatz und Qualität in Kitas“ (AQUA) (Schreyer u. a. 2014), die international angelegte OECD-Fachkräftebefragung aus dem Jahr 2018 (OECD 2019) sowie die Studie zur Ernährungsbildung (ErnBildung) (Heseker/Dankers/Hirsch 2018) rekurriert werden. Innerhalb der AQUA-Leitungsbefragung 2012 wird nach der regelmäßigen Unterstützung des Teams von Kindertageseinrichtungen durch diverse externe Fachkräfte bzw. Fachdienste gefragt. Besonders häufig besteht eine Unterstützung durch Logopädinnen und Logopäden (42 %), Fachkräfte für Frühförderung (37 %) sowie Ergotherapeutinnen und Ergotherapeuten (33 %). Zusätzlich variiert die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Fachdiensten nach der Größe der Kindertageseinrichtung. Einrichtungen mit mehr als 59 Kindern profitieren in der vorliegenden Stichprobe deutlich häufiger von externen Kooperationen, wie Abbildung HF-06.4-2 zeigt. Bei 22 % der kleineren Einrichtungen bestand im Jahr 2012 keine Unterstützung durch eine externe Fachkraft. Das Netzwerk zur gesundheitlichen Förderung von Kindern lässt sich mit Blick auf die Ernährungsbildung zusätzlich anhand der Studie „ErnBildung“ abbilden. Kooperationen im ernährungsbezogenen Bildungsbereich bestehen bei nicht ganz der Hälfte der befragten Leitungskräfte (45 %). Besonders häufig wurde mit Lebensmittelerzeugerinnen und Lebensmittelerzeugern, Krankenkassen, Gesundheitsämtern und Ernährungsberatungen kooperiert (ebd., vgl. Tab. HF06.4-7W, HF06.4-8W). Ergänzend wird in der OECD-Fachkräftebefragung die Häufigkeit der Zusammenarbeit mit Gesund-

9 Nach folgenden Themenbereichen wurde gefragt: Bewegung, Anregung von Bildungsaktivitäten, gesunde Ernährung, Ruhe- und Entspannungsphasen, psychische und soziale Gesundheitsaspekte, Körperwahrnehmung/-bewusstsein, Entwicklungsbesonderheiten und -risiken.

10 Weiterhin werden Projekte bzw. Themenwochen von 25 % der befragten Kindertagespflegepersonen teilweise und von 62 % gar nicht angeboten.

Abb. HF-06.4-1: **Pädagogische Schwerpunkte in der Kindertageseinrichtung 2013/14 und 2017/18 (in %)**

Hinweis: Bis zu drei Mehrfachantworten möglich, inkonsistente Angaben wurden ausgeschlossen, Werte unter 5 % werden aus statistischen Gründen nicht ausgewiesen
Quelle: DIW, K²ID-SOEP 2013/2014, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=489-494; Universität Paderborn, ErnBildung 2017/2018, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=483

heitsdiensten sowie der Konsultation von Fachleuten für die kindliche Entwicklung erhoben, die mit der Größe der Einrichtungen variiert. So finden Kooperationen mit Gesundheitsdiensten, wie Gesundheitsämtern und Arztpraxen, bei 19 % der Einrichtungen mit mehr als 100 betreuten Kindern mindestens einmal im Monat statt. In kleineren Einrichtungen liegt der Anteil bei lediglich 5 % (Ü3-Teilstudie). Auch Fachleute für die kindliche Entwicklung werden bei 28 % der größeren Einrichtungen sowie bei 10 % der kleineren Einrichtungen mindestens monatlich konsultiert (Ü3-Teilstudie; vgl. Tab. HF06.4-9W).

Qualitativ hochwertige, gesunde und ausgewogene Ernährung

Der Bereich der Ernährung ist eine zentrale Komponente der Gesundheitsförderung. Die amtlichen Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik aus dem Jahr 2019 dokumentieren auf Bundeslandebene die Anzahl der Kindertageseinrichtungen, die eine Verpflegung anbieten, sowie die Anzahl der Kinder, die an der Mittagsverpflegung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen teilnehmen (vgl. Tab. HF06.4-9W und HF06.4-10W). Insgesamt halten 88,8 % der Kindertageseinrichtungen in Deutschland das Angebot einer Mittagsverpflegung vor. In ostdeutschen Bundesländern sind es 99,6 % der Einrichtungen, in Westdeutschland 86,2 %. Auffallend ist, dass zwei große Flächenländer, Baden-Württemberg (65,9 %) und Niedersachsen (83,0 %) unter dem Bundesdurchschnitt liegen.[11] Weiterhin erhielten fast 2,5 Millionen Kinder (75,6 %) im Jahr 2019 eine Mittagsverpflegung in der Kindertagesbetreuung (vgl. Tab. HF-06.4-1). Dabei variieren die Inanspruchnahmequoten nach Altersgruppen, Betreuungszeit und Bundesländern zum Teil deutlich.

11 Landesspezifische Anteile: BW: 65,9 %, BY: 88,7 %, BE: 99,4 %, BB: 99,4 %, HB: 95,8 %, HH: 99,3 %, HE: 95,8 %, MV: 99,7 %, NI: 83,0 %, NW: 95,2 %, RP: 96,3 %, SL: 98,1 %, SN: 99,6 %, ST: 99,9 %, SH: 81,7 %, TH: 100 %.

Abb. HF-06.4-2: **Regelmäßige Unterstützung durch externe Fachkräfte/Fachdienste 2012 nach Größe der Kindertageseinrichtung (in %)**

Hinweis: Mehrfachantworten möglich, inkonsistente Angaben wurden ausgeschlossen, reine Horteinrichtungen wurden nicht berücksichtigt, Werte unter 5 % werden aus statistischen Gründen nicht ausgewiesen
Quelle: IFP, AQUA-Leitungsbefragung 2012, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=1.239–1.281

So fällt der Anteil der Kinder, die eine Mittagsverpflegung in der Kindertagesbetreuung erhalten, im Bereich der unter Dreijährigen (83,9 %) im Bundesdurchschnitt höher als der Anteil der Kinder über drei Jahren (72,9 %) aus. Zusätzlich liegt der Anteil der Kinder, die an einer Mittagsverpflegung teilnehmen, in der Ganztagsbetreuung (>25 Stunden/Woche) bei 81,0 % sowie in der Halbtagsbetreuung bei lediglich 34,4 % (vgl. Tab. HF06.4-11W). Zusätzlich unterscheidet sich die Inanspruchnahme an der Mittagsverpflegung in den einzelnen Bundesländern. Demnach variiert die Inanspruchnahme einer Mittagsverpflegung in westdeutschen Bundesländern deutlich zwischen 47,0 und 98,4 % sowie in ostdeutschen Bundesländern gering zwischen 98,6 und 99,6 % (vgl. Tab. HF-06.4-1).[12]

Einhergehend mit der hohen Inanspruchnahmequote an der Mittagsverpflegung wächst auch die institutionelle Verantwortung für ein gesundes, ausgewogenes Ernährungsangebot. Verankerte Qualitätsstandards werden im Rahmen der Studie „ErnBildung“ erhoben. In der vorliegenden Stichprobe geben lediglich 7 % der Leitungskräfte an, dass ihre Einrichtungen im Bereich der Verpflegung zertifiziert sei. Rund ein Viertel der Träger bzw. Fachberatungen macht den Kindertageseinrichtungen Vorgaben zur Verpflegung und Ernährung, die sich zumeist auf die Einhaltung der DGE-Qualitätsstandards beziehen (Heseker/Dankers/Hirsch 2018). Weiterhin gaben 35 % der befragten Leitungen an, die DGE-Qualitätsstandards nicht zu kennen. Insbesondere in kleineren Einrichtungen sind die Standards unbekannt (40 %; vgl. Tab. HF06.4-12W, HF06.4-13W sowie HF06.4-14W). Ebenfalls wurden Leitungskräfte nach der Umsetzung spezifischer Kriterien bei der Auswahl ihres Speiseangebots/Caterers befragt. Besonders häufig gaben die befragten Leitungskräfte an, dass die Qualität der Lebensmittel (49 %), eine gesundheitsförderliche Ernährung (41 %) sowie regionale und saisonale Lebensmittel (39 %) als Kriterien bei der Auswahl

12 Für eine getrennte Darstellung nach Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege vgl. Tab. HF06.4-11W.

Tab. HF-06.4-1: **Teilnahme an einer Mittagsverpflegung 2019 nach Betreuungsumfang, Betreuungsform und Ländern (Anzahl; in %)**

Bundesland	Betreuungsumfang	Kindertagesbetreuung* K 0–2:			Kindertagesbetreuung* K 3–6:		
		Kinder insg.	Davon mit Mittagsverpflegung		Kinder insg.	Davon mit Mittagsverpflegung	
		Anzahl	Anzahl	in %	Anzahl	Anzahl	in %
Deutschland	<26 Std.	125.246	69.203	55,3	259.781	63.308	24,4
	>25 Std.	693.181	617.689	89,1	2.228.832	1.749.670	78,5
Baden-Württemberg	<26 Std	19.394	10.145	52,3	6.016	1.241	20,6
	.>25 Std.	77.071	54.720	71,0	332.031	138.275	41,7
Bayern	<26 Std.	29.491	14.649	49,7	81.137	14.488	17,9
	>25 Std.	80.058	68.914	86,1	309.837	237.417	76,6
Berlin	<26 Std.	735	690	93,9	1.711	1.482	86,6
	>25 Std.	51.216	50.924	99,4	115.677	114.920	99,4
Brandenburg	<26 Std.	391	311	79,5	577	485	84,1
	>25 Std.	36.138	35.393	97,9	74.339	73.671	99,1
Bremen	<26 Std.	854	410	48,0	1.124	488	43,4
	>25 Std.	4.997	4.984	99,7	18.478	18.384	99,5
Hamburg	<26 Std.	8.536	8.331	97,6	17.578	17.048	97,0
	>25 Std.	20.163	19.973	99,1	36.811	36.435	99,0
Hessen	<26 Std.	7.222	4.354	60,3	16.299	1.925	11,8
	>25 Std.	50.527	44.493	88,1	178.828	137.106	76,7
Mecklenb.-Vorpommern	<26 Std.	163	152	93,3	474	417	88,0
	>25 Std.	22.662	22.598	99,7	48.760	48.608	99,7
Niedersachsen	<26 Std	20.040	8.866	44,2	73.375	12.597	17,2
	.>25 Std.	51.971	45.289	87,1	159.585	133.459	83,6
Nordrhein-Westfalen	<26 Std.	23.617	11.953	50,6	28.363	2.475	8,7
	>25 Std.	123.554	110.284	89,3	490.220	413.759	84,4
Rheinland-Pfalz	<26 Std.	3.261	1.125	34,5	4.632	285	6,2
	>25 Std.	32.672	22.145	67,8	118.009	75.550	64,0
Saarland	<26 Std.	454	374	82,4	508	334	65,8
	>25 Std.	6.961	6.502	93,4	26.250	17.254	65,7
Sachsen	<26 Std.	1.643	1.569	95,5	2.631	2.231	84,8
	>25 Std.	56.543	56.114	99,2	130.798	129.679	99,1
Sachsen-Anhalt	<26 Std.	2.536	2.271	89,6	3.134	2.762	88,1
	>25 Std.	28.952	28.729	99,2	60.643	60.218	99,3
Schleswig-Holstein	<26 Std.	6.250	3.391	54,3	21.392	4.340	20,3
	>25 Std.	20.610	17.779	86,3	63.793	50.635	79,4
Thüringen	<26 Std.	659	612	92,9	830	710	85,5
	>25 Std.	29.086	28.848	99,2	64.773	64.300	99,3

* Kinder in Kindertagespflege, die zusätzlich noch eine Kindertageseinrichtung oder eine Ganztagsschule besuchen, werden nicht doppelt gezählt
Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2019, Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

des Speiseangebots/Caterers bereits Berücksichtigung finden (vgl. Tab. HF06.4-15W).[13]

Zur Verpflegungsorganisation in der Kindertagespflege kann auf die Studie „GuT 2018“ verwiesen werden. Auch hier konnten die Kindertagespflegepersonen verschiedene Möglichkeiten zur Förderung gesunder Ernährung angeben. Demnach bieten fast alle der befragten Kindertagespflegepersonen Kindern jederzeit Zugang zu Was-

13 Weitere Auswahlkriterien waren: der Preis, Einsatz von Bio-Produkten, Frische der Lebensmittel, Geschmacksvorlieben der Kinder, eigene Geschmacksvorlieben, Empfehlungen von anderen Kindertageseinrichtungen, Elternwünsche sowie sonstige und keine Kriterien (Hirsch 2019).

ser oder ungesüßten Tees (95 %) und ein tägliches Obst- und Gemüseangebot (92 %). Hochwertige und abwechslungsreiche Nahrungsangebote gaben 78 % der befragten Kindertagespflegepersonen als Möglichkeit der gesunden Ernährungsförderung ständig und 20 % teilweise an (vgl. Tab. HF06.4-6W Viernickel/Ihm/Böhme 2019).

Weiterhin wurden Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (ProKi-Studie) sowie in der Kindertagespflege (QuidKit-Studie) nach der subjektiven Einschätzung der Wichtigkeit und Umsetzung gesundheitsbezogener Aspekte befragt. Die Einschätzung der Fachkräfte bezog sich dabei nicht auf die gesamte Einrichtung, sondern auf ein im Anschreiben genanntes Kind (vgl. Abb. HF-06.4-3). Insgesamt ergibt sich ein recht konsistentes Antwortverhalten. 60 % der befragten Fachkräfte geben an, dass es ihnen sehr wichtig ist, dass dieses Kind frei wählen kann, was und wie viel es isst.[14] Zudem gibt über die Hälfte der Fachkräfte an, dass dieses Kind im Kita-Alltag tatsächlich immer freie Essenswahl hat. Im Bereich der Kindertagespflege wird die Wichtigkeit der freien Essenswahl niedriger bewertet, und auch die Umsetzung gelingt seltener.

Bewegungsförderung

Im Bereich der Bewegung ergibt sich ein anderes Bild. Eine ausreichende Bewegung und die Förderung motorischer Fähigkeiten in der Kindertagespflege wird für das im Anschreiben genannte Kind deutlich höher bewertet und kann im Vergleich zu Kindertageseinrichtungen auch häufiger umgesetzt werden. Die Angaben der überwiegenden Anzahl der Tagespflegepersonen, dass die Bewegungsmöglichkeiten der Kinder während der Betreuungszeit ausreichend gewährleistet sind, zeigt unter Umständen eher die Wichtigkeit an, welche die Tagespflegepersonen diesem Thema zuweisen, als die tatsächlichen Möglichkeiten in den Tagespflegestellen. Zusätzlich kann nicht bewertet werden, inwiefern die deskriptiv abgebildeten Differenzen zwischen Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege auf die unterschiedlichen Altersstrukturen der Kinder zurückzuführen sind. Als wesentliche Voraussetzung einer Bewegungsförderung in Kinderbetreuungseinrichtungen nennt Henning Rosenkötter (2020) u. a. die räumlichen und materiellen Bedingungen, die ausführlich in Kapitel HF-05 in Bezug auf Kindertageseinrichtungen dargestellt und anhand der K²ID-SOEP-Erhebung deskriptiv ausgewertet werden. Zusätzlich wird die Raumsituation im Bereich der Kindertagespflege in Kapitel HF-08 auf Basis der GuT-Studie näher beschrieben.

Der Indikator der Bewegungsförderung kann durch weitere Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS, SC2, W1) abgebildet werden. Hier wurde nach der Häufigkeit der Besuche von Sportplätzen, Turnhallen und Schwimmbädern sowie sportlichen Aktivitäten gefragt. Für knapp 30 % der Kinder gab das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen an, dass wöchentlich bzw. täglich die Möglichkeit besteht, Sportplätze und Turnhallen nutzen zu können. Jedoch finden sportliche Aktivitäten bei 17 % der Kinder maximal einmal in der Woche statt. Der Besuch von Schwimmbädern wird nach Angaben des pädagogischen Personals 15 % der Kinder ermöglicht (vgl. Tab. HF06.4-16W und HF06.4-17W).

Abschließend wird die Zufriedenheit mit den Bereichen der Ernährung und Bewegung auf Basis von K²ID-SOEP berichtet. Im Ergebnis sind Leitungskräfte, das pädagogische Personal sowie die Eltern mit beiden Aspekten sehr zufrieden. Alle drei Gruppen weisen in Bezug auf den Themenbereich der Bewegung etwas höhere Zufriedenheitswerte auf (vgl. Tab. HF06.4-18W; vgl. Zufriedenheitswerte hinsichtlich räumlicher Aspekte in Kap. HF-05).

HF-06.5 Zusammenfassung

Das Setting der institutionellen Kindertagesbetreuung nimmt hinsichtlich der Gesundheit von Kindern einen besonderen Stellenwert ein. Durch die hohe Betreuungsquote der Kinder im vorschulischen Alter können gesundheitsfördernde Maßnahmen in Kindertageseinrichtungen bereits 95 % aller Kinder unter sechs Jahren in Deutschland erreichen. Der bisherige Forschungsstand zeigt, dass gerade in der frühen Kindheit gesundheitsförderliche Verhaltensweisen geprägt werden und bis ins spätere Erwachsenenalter bestehen bleiben können. Obwohl die Mehrheit der Kinder in Deutschland überwiegend gesund aufwächst, haben quantitative Studien insbesondere psychische Auffälligkeiten, Übergewicht, Bewe-

14 Die Variablen wurden, trotz des Informationsverlustes, aufgrund der geringen Variation im Antwortverhalten dichotomisiert.

Abb. HF-06.4-3: **Beurteilung der Wichtigkeit und Umsetzung von gesundheitsbezogenen Aspekten bei der Kindertagesbetreuung 2017 (in %)**

Quelle: DJI, ProKi 2017, QuidKit 2018, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=547-567 (Kindertageseinrichtung, ProKi), n = 443–459 (Kindertagespflege, QuidKit)

gungsmangel und ungesunde Ernährungsweisen bei Kindern unter sechs Jahren dokumentiert. Eine feste Verankerung der Gesundheitsförderung im pädagogischen Alltag der Kindertagesbetreuung, die Zusammenarbeit verschiedener Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner sowie eine ausgewogene Ernährung und ausreichende Bewegung sind daher zentrale Bestandteile des Handlungsfeldes. Die empirischen Auswertungen bestehender Studien haben gezeigt, dass bei einem Großteil der Kindertageseinrichtungen die Bereiche „Bewegung" und „Gesundheit" einen thematischen Schwerpunkt bilden. „Ernährung und Ernährungsbildung" wird hingegen seltener priorisiert. Mit Blick auf das Kooperationsnetzwerk scheinen in erster Linie größere Kindertageseinrichtungen auf die Unterstützung von externen Fachkräften bzw. Fachdiensten im Gesundheitsbereich zurückgreifen zu können. Weiterhin wurde deutlich, welchen Stellenwert eine qualitativ hochwertige, gesunde und ausgewogene Ernährung in der Kindertagesbetreuung einnimmt. Rund 89 % der Kindertageseinrichtungen in Deutschland bieten eine Mittagsverpflegung an, die von fast 2,5 Millionen Kindern in Anspruch genommen wird. Jedoch sind die DGE-Qualitätsstandards für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder etwa einem Drittel der befragten Leitungskräfte nicht bekannt. Die Häufigkeit sportlicher Aktivitäten wurde auf Basis des Nationalen Bildungspanels (NEPS, SC2, Welle1) dargestellt. Bei 34 % der Kinder in Kindertageseinrichtungen werden sportliche Aktivitäten mehrmals täglich angeboten. Bei 17 % der Kinder lediglich einmal in der Woche.

Zukünftig werden im Kontext des Monitorings zum KiQuTG im Rahmen des ERiK-Projektes ergänzende Daten in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen zum Handlungsfeld erhoben. So werden die Kosten der Mittagsverpflegung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen erfasst. Weiterhin werden Informationen dazu generiert, in welcher Weise Gesundheitsthemen mit Kindern besprochen werden, welche Bedürfnisse bei der Verpflegung Berücksichtigung finden, wie die Verpflegung in Kindertageseinrichtungen organisiert wird und inwiefern Spielzeuge und Raumelemente zur Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen angeboten werden. Auch der Themenbereich der sozio-emotionalen Entwicklung wird bei der Abbildung des Handlungsfeldes zukünftig stärker Berücksichtigung finden, indem Fort- und Weiterbildungsbedarfe und -teilnahmen sowie die Einschätzung über Verbesserungsbedarfe bei den pädagogischen Konzepten speziell zu diesem Bereich abgefragt werden.

Literatur

Altgeld, Thomas (2004): Gesundheitsfördernde Settings – Modelle für integrative Gesundheitsförderung in benachteiligten Stadtteilen? E&C-Fachforum: „Perspektive: Gesunder Stadtteil – Gesundheitsfördernde Settingansätze und Jugendhilfestrategien in E&C-Gebieten“, Dokumentation der Veranstaltung vom 26. bis 27. Januar 2004 in Berlin

Antonovsky, Aaron (1979): Health, Stress and Coping. San Francisco

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis. Bd. 36. Tübingen

Arens-Azevêdo, Ulrike/Pfannes, Ulrike/Tecklenburg, Meike Ernestine (2014): Is(s)t KiTa gut? KiTa-Verpflegung in Deutschland: Status quo und Handlungsbedarfe. Gütersloh

Bahr, Stephanie/Behrens, Melanie/Fischer, Klaus (2016): Interdisziplinäre Analyse der Bedeutung von Bewegung und Körperlichkeit. Zur forschungsmethodischen Vorgehensweise. In: Fischer, Klaus/Hölter, Gerd/Beudels, Wolfgang/Jasmund, Christina/Krus, Astrid/Kuhlenkamp, Stefanie (Hrsg.): Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften. Wiesbaden, S. 31–42

Bahr, Stephanie/Kopic, Aida/Krus, Astrid (2014): Zum Stellenwert von Bewegung im Rahmen der Gesundheitsförderung von Kindern im Elementarbereich. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 9. Jg., H. 2, S. 147–164

Bengel, Jürgen/Strittmatter, Regine/Willmann, Hildegard (2009): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese - Diskussionsstand und Stellenwert. Erw. Neuaufl. Köln

Biddle, Stuart J. H./Asare, Mavis (2011): Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. In: British Journal of Sports Medicine, 45. Jg., H. 11, S. 886–895

Billari, Francesco C. (2009): The life course is coming of age. In: Advances in Life Course Research, 14. Jg., H. 3, S. 83–86

Blane, David/Netuveli, Gopalakrishnan/Stone, Juliet (2007): The development of life course epidemiology. In: Revue d'epidemiologie et de sante publique, 55. Jg., H. 1, S. 31–38

Büchter, Petra/Bunsmann, Thomas/Müller, Susanne/Nagel-Prinz, Susanne M./Pleban, Ewelina Monika (2009): Kitas fit für die Zukunft. Gesundheitsförderung im Setting Kita: Von der Idee zur Umsetzung: Ein Leitfaden. Hamburg

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ); Rheinland-Pfalz

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2016): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern: Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz. Berlin

BMG (2010): Nationales Gesundheitsziel. Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung. Berlin

Butler, Jeffrey/Nguyen, Quynh (2013): Einrichtungsbesuch und Kindergesundheit im Bezirk Berlin-Mitte. Berlin

Cooke, Lucy (2007): The importance of exposure for healthy eating in childhood: a review. In: Journal of Human Nutrition and Dietetics, 20. Jg., H. 4, S. 294–301

DGE (2018): DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder. Bonn

Dragano, Nico/Siegrist, Johannes (2009): Die Lebenslaufperspektive gesundheitlicher Ungleichheit: Konzepte und Forschungsergebnisse. In: Hurrelmann, Klaus/Richter, Matthias (Hrsg.): Gesundheitliche Ungleichheit. Wiesbaden, S. 181–194

Engelmann, Fabian/Halkow, Anja (2008): Der Setting-Ansatz in der Gesundheitsförderung: Genealogie, Konzeption, Praxis, Evidenzbasierung. Berlin

Finger, Jonas D./Varnaccia, Gianni/Bormann, Anja/Lange, Cornelia (2018): Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. In: Journal of Health Monitoring, 3. Jg., H. 1, S. 24–31

Fischer, Klaus (2016): Forschungsprojekt BiK – Eine Einführung. In: Fischer, Klaus/Hölter, Gerd/Beudels, Wolfgang/Jasmund, Christina/Krus, Astrid/Kuhlenkamp, Stefanie (Hrsg.): Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften. Wiesbaden, S. 9–28

Franke, Alexa (2015): Salutogenetische Perspektive. Köln. URL: https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/salutogenetische-perspektive/

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike (2013): Förderung der Lebenskompetenz und Resilienz in Kindertageseinrichtung und Grundschule. In: Frühe Bildung, 2. Jg., H. 4, S. 172–184

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike (2018): Prävention und Gesundheitsförderung im Setting Kindertageseinrichtung – welche Strategien sind erfolgreich? In: Christiansen, Hanna/Ebert, David/Röhrle, Bernd (Hrsg.): Prävention und Gesundheitsförderung. Tübingen, S. 287–308

Fuchs-Rechlin, Kirsten (2020): Thematische Einführung: Gesundheitsförderung in Kitas. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Gesundheitsförderung in Kitas. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 14. München, S. 11–14

Fuchs-Rechlin, Kirsten/Bergmann, Christian (2014): Der Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige – zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17. Jg., H. 2, S. 95–118

Geene, Raimund/Richter-Kornweitz, Antje/Strehmel, Petra/Borkowski, Susanne (2016): Gesundheitsförderung im Setting Kita. In: Prävention und Gesundheitsförderung, 11. Jg., H. 4, S. 230–236

Hartung, Susanne (2011): Partizipation – eine relevante Größe für individuelle Gesundheit? Auf der Suche nach Erklärungsmodellen für Zusammenhänge zwischen Partizipation und Gesundheit. Berlin

Heseker, Helmut/Beer, Sigrid (2004): Ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kitas und Schulen (ErnBildung): Schlussbericht für das Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) (Förderkennzeichen 2816HS006). In: 47. Jg., H. 3, S. 240–245

Heseker, Helmut/Dankers, Rhea/Hirsch, Julia (2018): Ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kitas und Schulen (ErnBildung): Laufzeit des Vorhabens: 01.10.2016 – 30.10.2018: Gefördert durch das Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestages und gefördert über die Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung, Förderkennzeichen 2816HS006. URL: https://sug.uni-paderborn.de/fileadmin/sug/ekg/ernaehrungswissenschaft/190717_Abschlussbericht_ErnBildung.pdf

Hintermair, Manfred (2009): Salutogenetische und Empowerment-Konzepte in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. In: Sachverständigenkommission Dreizehnter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum Dreizehnten Kinder- und Jugendbericht. Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen. München, S. 157–194

Hirsch, Julia (2019): Ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen. Eine Analyse von ausgewählten Einflussfaktoren auf den Prozess der Ernährungsbildung in deutschen Kindertageseinrichtungen und Ableitung von Handlungsempfehlungen zur Stärkung der Ernährungsbildung. Paderborn

Hurrelmann, Klaus (2005): Gesundheitssituation von Kindern und Jugendlichen. In: AJS-Informationen, 41. Jg., H. 1, S. 4–10

Jessen, Jonas/Schmitz, Sophia/Spieß, C. Katharina/Waights, Sevrin (2018): Kita-Besuch hängt trotz ausgeweitetem Rechtsanspruch noch immer vom Familienhintergrund ab. Berlin

Kamtsiuris, Panagiotis/Lange, Michael/Schaffrath Rosario, Angelika (2007): Der Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS): Stichprobendesign, Response und Nonresponse-Analyse. In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 50. Jg., H. 5-6, S. 547–556

Klein, Alexandra/Landhäußer, Sandra (2017): Frankfurter Kinderumfrage 2016: Beteiligung im Kindergarten. Frankfurt

Kliche, Thomas (2007): Leistungen und Bedarf von Kitas für Prävention und Gesundheitsförderung: Ergebnisse der bundesweiten Pilotstudie. Hamburg, Köln

Kliche, Thomas/Töppich, Jürgen/Koch-Gromus, Uwe (2009): Leistungen und Bedarf von Kitas für Prävention und Gesundheitsförderung. In: Bitzer, Eva Maria/Lingner, Heidrun/Schwartz, Friedrich Wilhelm/Walter, Ulla (Hrsg.): Kindergesundheit stärken. Berlin, Heidelberg, S. 252–259

Krug, Susanne/Finger, Jonas D./Lange, Cornelia/Richter, Almut/Mensink, Gert B. M. (2018): Sport- und Ernährungsverhalten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. In: Journal of Health Monitoring, 3. Jg., H. 2, S. 3–22

Kuntz, Benjamin/Rattay, Petra/Poethko-Müller, Christina/Thamm, Roma/Hölling, Heike/Lampert, Thomas (2018a): Soziale Unterschiede im Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. In: Journal of Health Monitoring, 3. Jg., H. 3, S. 19–36

Kuntz, Benjamin/Waldhauer, Julia/Zeiher, Johannes/Finger, Jonas D./Lampert, Thomas (2018b): Soziale Unterschiede im Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. In: Journal of Health Monitoring, 3. Jg., H. 2, S. 54–63

Lampert, Thomas (2010): Frühe Weichenstellung. Zur Bedeutung der Kindheit und Jugend für die Gesundheit im späteren Leben. In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 53. Jg., H. 5, S. 486–497

Lampert, Thomas/Kurth, Bärbel-Maria (2007): Sozialer Status und Gesundheit von Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS). In: Deutsches Ärzteblatt, 104. Jg., H. 43, S. 2944–2949

Lampert, Thomas/Mensink, Gert B. M./Romahn, Natalie/Woll, Alexander (2007): Körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS). In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 50. Jg., H. 5-6, S. 634–642

Lindström, Bengt/Eriksson, Monica (2006): Contextualizing salutogenesis and Antonovsky in public health development. In: Health promotion international, 21. Jg., H. 3, S. 238–244

Mayer, Karl Ulrich (2009): New Directions in Life Course Research. In: Annual Review of Sociology, 35. Jg., H. 1, S. 413–433

Meiner, Christiane (2014): Jeder nach seinen Möglichkeiten: Zur finanziell ungleichen Belastung von Familien durch Kindertagesbetreuung in Nordrhein-Westfalen. Dortmund

Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Thedinga, Minste (2017): Kita-Qualität aus Kindersicht: Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Berlin

OECD (2019): Gute Strategien für gute Berufe in der frühen Bildung: Acht Maßnahmen aus OECD-Ländern. Paris. URL: https://oe.cd/pub/ecec2019

Opper, Elke/Wagner, Petra (2009): Gesundheitsförderung und Prävention im Kinder- und Jugendsport. In: Sachverständigenkommission Dreizehnter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum Dreizehnten Kinder- und Jugendbericht. Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen. München, S. 419–448

Peter, Frauke (2014): Qualität der Kindertageseinrichtung beeinflusst kindliche Gesundheit. In: DIW Wochenbericht, 81. Jg., H. 18, S. 419–426

Rauschenbach, Thomas (2011): Betreute Kindheit. Zur Entgrenzung öffentlicher Erziehung. In: Wittmann, Svendy/Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim, München, S. 160–172

Richter, Matthias/Günther, Sebastian/Herke, Max (2018): Lebenslaufforschung in der Epidemiologie und den Sozialwissenschaften. Gemeinsam einsam? In: Gesundheitswesen, 80. Jg., H. 6, S. 522–531

RKI (2008): Lebensphasenspezifische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse des Nationalen Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS). Berlin

RKI (2014): Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland 2013. Berlin

Rosenkötter, Henning (2020): Körperliche Entwicklung. In: Roos, Jeanette/Roux, Susanna (Hrsg.): Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Kronach, S. 123–148

Rütten, Alfred/Abu-Omar, Karim/Burlacu, Ionut/Gediga, Günther/Messing, Sven/Pfeifer, Klaus/Ungerer-Röhrich, Ulrike (2016): Empfehlungen für Bewegungsförderung. In: Rütten, Alfred/Pfeifer, Klaus (Hrsg.): Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung. Erlangen, S. 65–128

Schenk, Liane/Knopf, Hildtraud (2007): Mundgesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 50. Jg., H. 5-6, S. 653–658

Schienkiewitz, Anja/Brettschneider, Anna-Kristin/Damerow, Stefan/Schaffrath Rosario, Angelika (2018): Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. In: Journal of Health Monitoring, 3. Jg., H. 1, S. 16–23

Schober, Pia S./Spieß, C. Katharina/Stahl, Juliane F./Zoch, Gundula/Camehl, Georg F. (2017): The Early Childhood Education and Care Quality in the Socio-Economic Panel (SOEP-ECEC Quality) Study - K2ID-SOEP Data: Data Documentation. Berlin

Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München

Schuhegger, Lucia/Hundegger, Veronika/Lipowski, Hilke/Lischke-Eisinger, Lisa/Ullrich-Runge, Clauda (2020): Qualität in der Kindertagespflege: Qualifizierungshandbuch (QHB) für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei. Hannover

Schwier, Jürgen (2016): Gesundheit und Bewegung im Kindesalter. In: Erhorn, Jan/Schwier, Jürgen/Hampel, Petra (Hrsg.): Bewegung und Gesundheit in der Kita. Bielefeld, S. 11–38

Stahl-von-Zabern, Janine/Beudels, Wolfgang/von Zabern, Lena/Kopic, Aida (2016): Vom Bewegungsverständnis zur Bewegungspraxis: Empirische Befunde zur Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte und zur Umsetzung bewegungspädagogischer Angebote. In: Fischer, Klaus/Hölter, Gerd/Beudels, Wolfgang/Jasmund, Christina/Krus, Astrid/Kuhlenkamp, Stefanie (Hrsg.): Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften. Wiesbaden, S. 105–129

Sterdt, Elena (2014): Effekte von Bewegungskonzepten in Kindertageseinrichtungen und elternbezogenen Faktoren auf die Gesundheitsressourcen von Kindern – eine Untersuchung anhand eines Mixed-Methods-Designs. Hannover

Stiftung Kindergesundheit (2015): Kinder gesund betreut. Curriculum zur Gesundheitsförderung in der Kinderbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Seelze

Tecklenburg, Meike Ernestine/Arens-Azevêdo, Ulrike/Pfannes, Ulrike (2016): Verpflegung in Kindertageseinrichtungen (VeKiTa): Ernährungssituation, Bekanntheitsgrad und Implementierung des DGE-Qualitätsstandards. In: Ernaehrungs Umschau international, 63. Jg., H. 2, S. 48–55

Viernickel, Susanne/Ihm, Maria/Böhme, Martin (2019): Bildung und Gesundheit in der Kindertagespflege: Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt: Gute gesunde Kindertagespflege. Berlin/Leipzig

Weiß, Karin/Stempinski Susanne/Schumann, Marianne/Keimeleder, Lis (2008): Qualifizierung in der Kindertagespflege. Das DJI-Curriculum Fortbildung von Tagespflegepersonen. München

WHO (1986): Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. Ottawa

WHO (2011): Global Recommendations on Physical Activity for Health. Genf

Ziniel, Georg/Winkler, Petra (2013): Kindergesundheit. In: Pädiatrie & Pädologie, 48. Jg., H. 1, S. 30–41

HF-07 Förderung der sprachlichen Bildung

Felix Wenger und Doris Drexl

HF-07.1 Einleitung

Sprachliche Bildung gewinnt im Kontext der institutionalisierten frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) zunehmend an Bedeutung. Dieser Bedeutungszuwachs ist nicht nur auf den massiven Ausbau des Betreuungsangebots und dessen Inanspruchnahme zurückzuführen, sondern auch auf die zunehmende Funktion von Institutionen der FBBE als Bildungsorte. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Diese Tatsachen stellen das System der FBBE vor große Herausforderungen wie etwa den Fachkräftemangel, bieten aber auch das Potenzial für eine professionelle und flächendeckende Bildung im Elementarbereich. Das System der FBBE kann auf Bildungsverläufe bereits vor dem Schuleintritt positiv und egalisierend einwirken. Als Schlüsselkompetenz für den weiteren Bildungserfolg wird vielfach die sprachliche Bildung verstanden (Weinert/Ebert 2013). Sprache vermittelt Selbst- und Welteinsicht, geht Hand in Hand mit der individuellen, sozial-emotionalen Entwicklung und ebnet den Weg für die intellektuelle Auseinandersetzung mit zunehmend komplexer werdenden Bildungsinhalten. Zudem sind gute Kenntnisse in der Bildungssprache zentral für Bildungsteilhabe und Bildungserfolg. (Rose/Ebert/Weinert 2016; List 2014).

Der Bedeutungszuwachs von sprachlicher Bildung in der FBBE schlägt sich in Bundes- und Landesprogrammen nieder. Spätestens seitdem zu Beginn der 2000er-Jahre regelmäßig Ergebnisse der PISA-Studien zu Schulleistungen veröffentlicht werden, ist die sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen in den Bildungsplänen der Länder stärker betont und ausdifferenziert worden. So sollen sprachliche Fähigkeiten bereits vor dem Schuleintritt gefördert werden, mit dem Ziel, schulische Leistungen zu steigern (King/Metz 2020). Bundesweite Programme, wie „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) und „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“, stellen weitere Bestrebungen im politischen Prozess zur Stärkung der frühen sprachlichen Bildung in der Kita-Landschaft Deutschlands dar.

Sprachliche Bildung rückt als Handlungsfeld im KiQuTG explizit ein Bildungsthema in den Fokus. Im Gesetzentwurf des KiQuTG (Deutscher Bundestag 2018) werden für dieses Handlungsfeld „literacy“ und „alltagsintegrierte sprachliche Bildung“ als zentrale Aspekte genannt. Des Weiteren wird dort die Sprachförderung im Hinblick auf den Übergang in die Schule sowie für bestimmte Gruppen wie „Kinder mit Migrationshintergrund“ und „Kinder mit besonderen Bedarfen“ genannt.

HF-07.2 Stand der Forschung

Wie und mit welchen Zielen sprachliche Bildung im Elementarbereich stattfinden soll, wird in Wissenschaft und Praxis kontrovers diskutiert. Zurückzuführen ist dieser Umstand auf verschiedene Spracherwerbstheorien, die innerhalb wissenschaftlicher Strömungen entwickelt wurden. In behavioristischen Sprachtheorien wird davon ausgegangen, dass Kinder Sprache durch Konditionierung und Verstärkung lernen. Der Nativismus nimmt eine angeborene Universalgrammatik an, die mit zunehmendem Alter zur Sprachfähigkeit ausreift. Im Kognitivismus wird die Sprachentwicklung als mit der allgemeinen kognitiven Entwicklung verknüpft angesehen. Sprachentwicklung ist demnach Teil der kognitiven Entwicklung und durchläuft parallel zu ihr mehrere qualitativ unterschiedliche Stadien. Der Interaktionismus begründet den Spracherwerb in erster Linie mit dem Zusammenspiel von Kind und Bezugspersonen. Er sieht das gemeinsame Handeln und die (sprachliche) Interaktion als wichtiges Element des Spracherwerbs und betont den maßgeblichen Einfluss der Umgebung. Insbesondere

interaktionistisch geprägte Spracherwerbstheorien bilden heute die Grundlage weiterführender Konzepte und Vorstellungen zum Spracherwerb und zur sprachlichen Bildung (Lisker 2011).

Neben unterschiedlichen wissenschaftlichen Theorien zum Spracherwerb und zur Funktion von Sprache, z. B. in der Psycholinguistik, und dem Diskurs über die Praxis wird auch politisch und gesellschaftlich diskutiert, in welchem Ausmaß und in welcher Form sprachliche Bildung im Elementarbereich stattfinden soll. Hier hat in den letzten Jahren die Bedeutung von vorschulischen Institutionen als Bildungsorten zugenommen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).

Im KiQuTG wird sprachliche Bildung in erster Linie als alltagsintegrierte sprachliche Bildung verstanden. Theoretisch rekurrieren alltagsintegrierte Konzepte der sprachlichen Bildung auf situationsorientierte Ansätze, in deren Rahmen pädagogische Tätigkeiten in die aktuelle Lebenswelt der Kinder eingebunden werden (Egert 2017). Diese Ansätze gehen von einem interaktionistischen Modell des Spracherwerbs aus. Sprachliche Bildung findet hier begleitend im pädagogischen Alltag statt, indem pädagogische Fachkräfte Spiel und Tätigkeiten der Kinder sprachlich begleiten, für unterschiedliche Sprechanlässe sorgen und selbst als sprachliches Vorbild fungieren (Girlich/Jurleta/Spreer 2018).

Im Diskurs über verschiedene Möglichkeiten der Gestaltung von sprachlicher Bildung in Institutionen der FBBE wird neben der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung auch die additive sprachliche Bildung diskutiert. Additive Ansätze der sprachlichen Bildung finden eher nicht alltagsintegriert statt, sondern meistens in kleinen Gruppen oder als Einzelförderung. Sie sind damit didaktisch grundlegend anders konzipiert und haben für die Durchführungen genauere Vorgaben an die pädagogischen Fachkräfte als alltagsintegrierte Konzepte (Lisker 2011).

Sowohl additive als auch alltagsintegrierte Konzepte der sprachlichen Bildung haben das Ziel, die sprachliche Entwicklung zu unterstützen und sprachliche Fähigkeiten zu verbessern. Um Kinder zum Gebrauch der Sprache anzuregen, ist es in der pädagogischen Praxis üblich für Sprechanlässe zu sorgen. Hier ist beispielsweise die Bilderbuchbetrachtung für den Wortschatzerwerb förderlich. Das Kind erhält dabei sprachlichen Zugang zu Lebenswelten, die über den eigenen Alltag hinausreichen und erweitert so seinen Wortschatz. Verbreitet ist dabei die Methode des „dialogischen Lesen“, bei der das Kind nicht nur passiver Zuhörer ist, sondern in einen Dialog mit der pädagogischen Fachkraft tritt, welcher den reinen Inhalt des Buches als Mittelpunkt des Geschehens ablöst. Das Kind hat so die Möglichkeit, aktiv an der Bilderbuchbetrachtung teilzunehmen. Reichlich Sprechanlässe bieten außerdem gezielte Aktivitäten wie Basteln, Bauen oder Singen. Solche Aktivitäten erfordern gemeinsame Planung und Absprachen, in welche die Kinder sprachlich miteinbezogen werden können. Auch die Durchführung der Aktivität selbst bietet Sprachanlässe zu bestimmten Themen, die wieder ein spezifisches Vokabular erfordern, etwa im naturwissenschaftlichen Bereich. Eine dritte Möglichkeit für sprachliche Bildung sind Symbol- und Rollenspiele. Die Sprachakte sind hier verknüpft mit der Erfahrung sozialer Zusammenhänge. Durch Interventionen des pädagogischen Personals können verschiedene sprachliche Interaktionen durchgespielt und so sprachliche Fähigkeiten geübt und verbessert werden (King/Metz 2020).

Ein weiteres grundlegendes Unterscheidungsmerkmal von Formen sprachlicher Bildung ist deren Zielgruppe. Hier wird zwischen universeller sprachlicher Bildung und kompensatorischer sprachlicher Bildung unterschieden. Erstere adressiert alle Kinder gleichermaßen, letztere bestimmte Risikogruppen mit erhöhtem sprachlichen Bildungsbedarf, zu denen vielfach Kinder mit niedrigem sozioökonomischen Status und Kinder mit Migrationshintergrund gezählt werden, mit dem Ziel, vorhandene Sprachdefizite auszugleichen (Egert 2017).

Entlang der Dimensionen alltagsintegrierte vs. additive und universelle vs. kompensatorische sprachliche Bildung lassen sich sprachliche Bildungsansätze einteilen. Empirische Untersuchungen über die Wirksamkeit von Bildungsansätzen liefern unterschiedliche Ergebnisse (vgl. ebd. und Egert/Hopf (2016) für eine Übersicht). Die Qualität von sprachlicher Bildung lässt sich nicht alleine durch die oben genannten Dimensionen bestimmen, vielmehr kommt es auf die Qualität und Quantität des einzelnen Bildungsansatzes und in besonderem Maß auf die spezielle Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte an. Eine gute Aus-, Fort- und Weiterbildung der pädagogi-

schen Fachkräfte im Bereich der sprachlichen Bildung ist daher ein entscheidender Faktor für qualitativ hochwertige sprachliche Bildung. Fort- und Weiterbildungen, die inhaltlich und methodisch fokussiert sind, verbessern den Wissenstransfer aus der Fort- und Weiterbildung in die pädagogische Praxis. Im Rahmen von fokussierten Fort- und Weiterbildungen werden etwa anhand von Fallbeispielen konkrete sprachliche Interventionen eingeübt, was die Qualität der sprachlichen Interaktionen in der pädagogischen Praxis erhöht (Kammermeyer u. a. 2019).

Eines der zentralen Themen im Handlungsfeld der *Sprachlichen Bildung*ist die Mehrsprachigkeit. Die Anzahl von Familien, in denen Deutsch als einzige Sprache gesprochen wird, nimmt in Deutschland immer weiter ab, gleichzeitig wird im deutschen Bildungssystem eine „monolinguale Grundhaltung" (Lengyel 2017, S. 157) vertreten, die der zunehmenden Vielfalt von kulturellen und sprachlichen Identitäten nicht gerecht wird. Es zeigen sich jedoch positive Effekte auf den Schulerfolg, wenn Kinder die Erfahrung machen, dass herkunftskulturelle Merkmale (wie Sprache) nicht abgelehnt werden (ebd.). Wie und ob sich gute Fähigkeiten in der Herkunftssprache auf den Schulerfolg auswirken, ist unklar. Die aktuelle Studienlage zeigt zwar für einige Bereiche positive Effekte auf das Erlernen der Zweitsprache durch gute Fähigkeiten in der Erstsprache, jedoch scheint es auch gegenläufige Prozesse zu geben (Kempert u. a. 2016). Für den zukünftigen Bildungserfolg der Kinder im Schulkontext ist es jedenfalls von herausragender Bedeutung, ausreichend gute Deutschkenntnisse zu haben. Kinder mit nicht deutscher Familiensprache haben oft wenig Kompetenz in der deutschen Sprache, besonders dann, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Je länger eine Kita von diesen Kindern besucht wird, desto weniger Sprachförderbedarf weisen sie auf. Allein der Besuch einer Kita wirkt sich also schon förderlich auf die sprachlichen Fähigkeiten aus. Noch größer als dieser auf die zeitliche Dauer bezogene Effekt ist jedoch die Qualität der besuchten Kita, welche sich u. a. an der Qualifizierung des pädagogischen Personals bemisst (Paetsch u. a. 2014).

Ein weiteres bedeutendes Element der sprachlichen Bildung in der FBBE ist die Sprachförderung. Sprachförderung kann, so wie Konzepte zur sprachlichen Bildung im Allgemeinen, in alltagsintegrierte und additive Ansätze eingeteilt werden. Vereinzelt werden auch unspezifische Ansätze verwendet, bei denen Interventionen in verschiedenen Formen stattfinden können (Egert/Hopf 2016). Sprachförderung ist in jedem Fall kompensatorisch angelegt und soll vorhandene Sprachdefizite ausgleichen. Häufig sind Sprachfördermaßnahmen nicht evidenzbasiert evaluiert im Sinne des internationalen Standards. In einem narrativen Review erfüllten von 23 in die Analyse einbezogene Sprachförderungsevaluationsstudien keine die Evidenzstandards vollumfänglich, acht erfüllten sie unter Vorbehalt, und 15 erfüllten sie nicht (ebd.).

Sprachförderkonzepte sind vor allem dann wirksam, wenn pädagogisches Personal in der jeweiligen Fördertechnik intensiv geschult wird. Gerade bei alltagsintegrierten Konzepten zur Sprachförderung entsteht die enorme Herausforderung an das pädagogische Personal, die Sprachförderung mit den Kindern „nebenbei" im Kita-Alltag durchzuführen. Bei additiven Konzepten zur Sprachförderung sind vor allem die tatsächliche Förderzeit und eine angemessene Gruppengröße entscheidend. Generell ist für die Wirksamkeit von Sprachförderung maßgebend, dass diese nicht zu spät beginnt; ein zu später Beginn ist jedoch häufig zu beobachten (Egert 2017). Bei der Sprachförderung geht es nicht nur um das „Wie?", sondern in besonderer Weise um das „Wer?", also die Frage, welche Kinder überhaupt Bedarf an speziellen Sprachfördermaßnahmen haben.

Die Frage nach dem Bedarf an Sprachfördermaßnahmen wird im deutschen System der FBBE üblicherweise mit Sprachstandserhebungen geklärt, für die diagnostische Instrumente verwendet werden. Diese diagnostischen Instrumente lassen sich in drei Kategorien einteilen. Tests bestimmen Leistungen oder Eigenschaften quantitativ, und die Ergebnisse lassen sich anhand von Normen mit der Gesamtpopulation vergleichen. Screenings (Filter-/Aussiebverfahren) können für einen eingegrenzten Leistungsbereich prognostische Aussagen treffen und somit Hinweise liefern, ob genauere diagnostische Instrumente (etwa Tests) zur Bestimmung der sprachlichen Fähigkeiten eingesetzt werden müssen. Am weitesten verbreitet sind jedoch informelle Verfahren zur Sprachstandserhebung. Diesen Verfahren, oft Beobachtungs- und Einschätzverfahren, fehlen wesentliche testkonstruktive Gütekriterien. Au-

ßerdem gibt es in jedem Land unterschiedliche Regelungen, wie der Sprachstand festzustellen ist. Einen bundeslandübergreifenden, einheitlichen Qualitätstandard gibt es nicht, aber nahezu alle Länder haben (jeweils unterschiedliche) Verfahren etabliert, um den Sprachstand von Vier- bis Fünfjährigen zu ermitteln und so noch vor Schuleintritt ggf. Sprachfördermaßnahmen einzuleiten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Neugebauer/Becker-Mrotzek 2013; List 2010).

Infobox HF-07.1 Sprachliche Bildung – Sprachförderung – Sprachtherapie

Sprachliche Bildung umfasst alle Formen von Unterstützung der sprachlichen Entwicklung von Kindern im Kita-Alltag. Sie wird als Querschnittsaufgabe verstanden und sollte allen Kindern zugänglich sein. *Sprachförderung* bezeichnet bestimmte Maßnahmen für und mit Kindern, bei denen ein Sprachförderbedarf festgestellt wurde. Ziel der Sprachförderung ist es, vorhandene sprachliche Defizite auszugleichen und die Bewältigung von Sprachentwicklungsproblemen unterstützend zu begleiten. Sprachliche Bildung ist als Oberbegriff zu verstehen, der die Sprachförderung miteinschließt (King/Metz 2020). *Sprachtherapie* ist notwendig, wenn eine klinische Diagnose einer Sprachentwicklungsstörung vorliegt. Sprachtherapie ist demnach vom Sprachförderbedarf abzugrenzen und findet in Deutschland zum größten Teil außerhalb des Systems der FBBE statt (Rißling u. a. 2016; Ronniger u. a. 2016).

HF-07.3 Herleitung der Indikatoren

Im Folgenden werden die aus der Theorie abgeleiteten Indikatoren für Qualität im Handlungsfeld *Sprachliche Bildung* beschrieben. Wie bereits dargelegt wurde, ist die *Aus-, Fort- und Weiterbildung* von pädagogischen Fachkräften für die Qualität von sprachlicher Bildung in der Kindertagesbetreuung ein Indikator von entscheidender Bedeutung. (Für allgemeinere Ausführungen zur Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals siehe Kapitel 3 zum Handlungsfeld Qualifizierte Fachkräfte.) Um diesen Indikator angemessen empirisch abzubilden, wird berichtet, ob und in welchem Umfang Fort- und Weiterbildungen im Bereich der sprachlichen Bildung durch das pädagogische Personal besucht wurden und wie hoch der Fort- und Weiterbildungsbedarf in diesem Bereich ist. Außerdem wird berichtet, ob bestimmte Aspekte der sprachlichen Bildung bereits ein Teil der Ausbildung des pädagogischem Personals war.

Der zweite Indikator unseres Konzepts ist die *Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag*. Immer mehr Kinder in der Kindertagesbetreuung in Deutschland wachsen mehrsprachig auf. Diese Entwicklung stellt das System der FBBE vor neue bzw. sich verändernde Anforderungen für eine qualitativ hochwertige sprachliche Bildung im Elementarbereich. Die Erfahrung, dass die eigene Sprache, welche als herkunftskulturelles Merkmal in besonderem Maß affektiv besetzt ist, akzeptiert, wertgeschätzt und in den Alltag integriert wird, wirkt sich positiv auf den künftigen Schulerfolg mehrsprachiger Kinder aus (Lengyel 2017). Die Anzahl von Kindern mit nicht deutscher Familiensprache, welche im Rahmen dieses Indikators berichtet wird, lässt quantifizierbare Rückschlüsse darauf zu, inwiefern das Thema Mehrsprachigkeit in deutschen Institutionen der FBBE eine Rolle spielt und sprachliche Bildung unter diesem Aspekt weiterentwickelt werden muss. Dazu gehört, dass Mehrsprachigkeit in der Kindertagesbetreuung unterstützt wird. Deshalb wird im Rahmen dieses Indikators berichtet, inwieweit in der Kita neben Deutsch auch andere Sprachen zur Anwendung kommen, etwa in der Kommunikation zwischen pädagogischem Personal und Kind oder ob in den Materialien und Aktivitäten Mehrsprachigkeit grundsätzlich vorgesehen ist.

Neben den beiden Kernindikatoren *Sprachliche Bildung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal* und *Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag* wird als dritter Indikator *Umsetzung von Sprachförderkonzepten* berichtet. Die Sprachförderung ist ein wichtiger Bestandteil von sprachlicher Bildung im Elementarbereich, wie bereits beschrieben wurde. Zentrale Qualitätsmerkmale im Feld der Sprachförderung sind die Sprachstandserhebungen sowie die Sprachförderkonzepte selbst und deren Umsetzung in der Praxis. Dementsprechend wird im Rahmen dieses Indikators berichtet, welche Merkmale das Sprachförderkonzept der Einrichtung aufweist und wie der

Sprachstand ermittelt wird. Außerdem fließt die Bedeutung, die das pädagogische Personal der sprachlichen Förderung beimisst, mit ein.

Als Grundlage für die Ausgangsanalyse dienen Daten aus der OECD-Studie TALIS Starting Strong, dem Projekt „Profile der Kindertagesbetreuung" (ProKi), des Nationalen Bildungspanels (NEPS, SC1, W6; NEPS, SC2, W1) und der Kinder- und Jugendhilfestatistik 2019 (vgl. Kap. III).

HF-07.4 Beschreibung der Ausgangslage

Sprachliche Bildung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal

Besondere Bedeutung hat im Handlungsfeld *Sprachliche Bildung* die Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal. In TALIS Starting Strong gaben 36 % (U3-Teilstudie) bzw. 32 % (Ü3-Teilstudie) der Befragten, die in den letzten 12 Monaten zum Befragungszeitpunkt an Fort- und Weiterbildungen teilgenommen hatten, an, dass die Förderung des Lernens im Bereich „Literacy/Sprache" Teil ihrer Fort- und Weiterbildung gewesen ist. 25 % (U3-Teilstudie) bzw. 24 % (Ü3-Teilstudie) der Befragten gaben dies für das Thema „Arbeit mit Kindern, die zweisprachig aufwachsen und/oder deren Familiensprache nicht Deutsch ist" an. Über die Altersgruppen des pädagogischen Personals hinweg gibt es keine großen Unterschiede bei der Teilnahme, es ist jedoch eine leichte Tendenz der älteren Jahrgänge hin zu mehr Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen zu erkennen, welche das Thema „Arbeit mit mehrsprachigen Kindern" behandeln, wie aus Tabelle HF-07.3-1 ersichtlich ist. Das dürfte auf die formale Ausbildung des pädagogischen Personals zurückzuführen sein, die sich bei diesem Thema stark zwischen den Jahrgängen unterscheidet und die im Folgenden beschrieben wird.

In der formalen Ausbildung war bei 43 % (U3-Teilstudie) bzw. 45 % (Ü3-Teilstudie) der Befragten die Arbeit mit zweisprachigen Kindern ein Bestandteil. Aus Tabelle HF-07.3-2 wird ersichtlich, dass die Arbeit mit zweisprachigen Kindern besonders bei jüngeren Jahrgängen des pädagogischen Personals Teil der formalen Ausbildung war, während die älteren Jahrgänge dieses Thema seltener behandelt hatten. Die Förderung des Lernens im Bereich Literacy/Sprache war in der Ausbildung des pädagogischen Personals mit 84 % (U3-Teilstudie) bzw. 82 % (Ü3-Teilstudie) breit vertreten und zeigt in den Altersgruppen keine großen Unterschiede. Während der eher allgemeine Bereich Literacy/Sprache für den Großteil des pädagogischen Personals schon immer Bestandteil der Ausbildung war, hat die Arbeit mit Kindern, die zweisprachig aufwachsen und/oder deren Familiensprache nicht deutsch ist, als Thema in Ausbildungen seit den 1970er-Jahren deutlich zugenommen.

Im Rahmen der TALIS Starting Strong Studie wurde das pädagogische Personal auch nach seinem Fort- und Weiterbildungsbedarf gefragt, wobei kaum Unterschiede zwischen den Altersgruppen zu beobachten sind. Hier schätzten die Befragten ihren Bedarf beim Thema „Literacy/Sprache" zu 46 % (U3-Teilstudie) bzw. 48 % (Ü3-Teilstudie) als „mittel" oder „hoch" ein. Der Bedarf beim Thema „Arbeit mit Kindern, die zweisprachig aufwachsen und/oder deren Familiensprache nicht Deutsch ist" wurde zu 49 % (U3-Teilstudie) bzw. 52 % (Ü3-Teilstudie) als „mittel" oder „hoch" eingeschätzt (vgl. Tab. HF07.4-1W).

Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag

Gemäß der amtlichen Statistik wurden in Deutschland zum Stichtag 1. März 2019 3.158.619 Nichtschulkinder in Kindertageseinrichtungen betreut. Davon lebten 674.737 (21,4 %) in Familien, in denen nicht vorrangig deutsch gesprochen wurde. Für die Altersgruppe von 0 bis 3 Jahren lebten von 687.427 betreuten Kindern insgesamt 104.399 (15,2 %) in Familien, in denen nicht vorrangig deutsch gesprochen wurde. Für die Altersgruppe zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt lebten von 2.471.192 betreuten Kindern insgesamt 570.338 (23,1 %) in Familien, in denen nicht vorrangig deutsch gesprochen wurde. Es gibt dabei große Unterschiede zwischen den Ländern, wie aus Tabelle HF-07.4-1 ersichtlich ist. Die Länder im Osten Deutschlands haben im Allgemeinen einen geringeren Anteil an Kindern mit nicht deutscher Familiensprache in der Kindertagesbetreuung als die westlichen Länder (vgl. Kap. HF-10). Diese hohen Anteile an Kindern, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, verdeutlichen die Relevanz von sprachlicher Bildung im Kon-

Tab. HF-07.3-1: **Themen der sprachlichen Bildung waren Bestandteil der Fort- und Weiterbildung in den letzten 12 Monaten von päd. Personal 2018 nach Altersgruppen (in %)**

	Gesamt		unter 30 J.		30 bis unter 40 J.		40 bis unter 50 J.		50 bis unter 60 J.		mind. 60 J.	
	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.
Literacy/Sprache (U3-Teilstudie)	36	2,30	36	3,88	33	3,39	35	4,08	40	5,07	42	7,39
Arbeit mit zweisprachigen Kindern (U3-Teilstudie)	25	1,97	23	2,90	24	3,28	26	3,39	24	3,72	30	7,42
Literacy/Sprache (Ü3-Teilstudie)	32	1,72	24	2,62	30	3,77	35	2,80	33	3,51	45	7,68
Arbeit mit zweisprachigen Kindern (Ü3-Teilstudie)	24	1,63	20	2,45	25	3,48	24	3,17	25	3,16	32	7,38

Quelle: TALIS Starting Strong, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=821–1.021

Tab. HF-07.3-2: **Themen der sprachlichen Bildung in der formalen Ausbildung des päd. Personals 2018 nach Altersgruppen (in %)**

	Gesamt		unter 30 J.		30 bis unter 40 J.		40 bis unter 50 J.		50 bis unter 60 J.		mind. 60 J.	
	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.
Literacy/Sprache (U3-Teilstudie)	84	1,44	91	2,12	79	3,20	81	3,13	85	2,96	85	3,72
Arbeit mit zweisprachigen Kindern (U3-Teilstudie)	43	1,56	64	3,15	42	3,46	36	3,20	30	3,53	25	6,94
Literacy/Sprache (Ü3-Teilstudie)	82	1,26	91	1,64	78	2,91	78	3,12	83	2,85	81	5,01
Arbeit mit zweisprachigen Kindern (Ü3-Teilstudie)	45	1,77	66	3,04	52	3,65	35	3,19	30	3,01	29	6,09

Quelle: TALIS Starting Strong, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=935–1.186

Tab. HF-07.4-1: **Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in Kindertageseinrichtungen 2019 nach Land und Altersgruppen (in % der Gleichaltrigen in Kindertagesbetreuung)**

	Unter 3-Jährige			3 Jahre bis Schuleintritt		
	Insgesamt	Mit nichtdeutscher Familiensprache		Insgesamt	Mit nichtdeutscher Familiensprache	
	Anzahl		In %	Anzahl		In %
Baden-Württemberg	81.695	16.124	19,7	336.711	95.502	28,4
Bayern	100.607	13.227	13,1	389.217	73.641	18,9
Berlin	47.692	11.620	24,4	115.795	39.757	34,3
Brandenburg	32.907	1.674	5,1	74.453	4.912	6,6
Bremen	4.906	1.445	29,5	19.466	7.721	39,7
Hamburg	26.442	6.771	25,6	53.686	16.500	30,7
Hessen	48.581	12.006	24,7	194.388	68.151	35,1
Mecklenburg-Vorpommern	19.327	823	4,3	48.666	2.895	5,9
Niedersachsen	56.239	6.931	12,3	229.923	44.830	19,5
Nordrhein-Westfalen	98.458	19.299	19,6	513.486	148.536	28,9
Rheinland-Pfalz	32.979	5.838	17,7	122.395	29.286	23,9
Saarland	6.800	875	12,9	26.650	5.848	21,9
Sachsen	50.905	2.457	4,8	133.127	9.851	7,4
Sachsen-Anhalt	30.779	1.495	4,9	63.644	4.152	6,5
Schleswig-Holstein	20.448	2.359	11,5	84.002	14.115	16,8
Thüringen	28.662	1.455	5,1	65.583	4.641	7,1
Westdeutschland	477.155	84.875	17,8	1.969.924	504.130	25,6
Ostdeutschland	210.272	19.524	9,3	501.268	66.208	13,2
Deutschland	687.427	104.399	15,2	2.471.192	570.338	23,1

Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2019; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

text von Mehrsprachigkeit. Denn häufig kommen diese Kinder erstmals im System der FBBE mit der deutschen Sprache in Kontakt. Hier machen Kinder, die (auch) eine andere Sprache als Deutsch sprechen, so gut wie immer die Erfahrung, dass pädagogisches Personal mit ihnen ausschließlich in Deutsch kommuniziert: Laut Daten aus der ProKi-Studie wird zu 95 % gar nicht oder nur selten mit den Kindern in einer anderen Sprache als Deutsch gesprochen. Nur 5 % der Befragten gaben an, dass häufig andere Sprachen als Deutsch bei der Kommunikation mit den Kindern verwendet werden. Dabei werden im Kita-Alltag durchaus mehrere Sprachen gesprochen: 44 % der Befragten gaben an, dass dies vollkommen oder eher zutrifft. Bei 56 % der Befragten war dies „eher nicht“ oder „gar nicht“ der Fall (vgl. Tab. HF07.4-3W). Während andere Sprachen als Deutsch also kaum von Seiten des pädagogischen Personals bei der Kommunikation mit Kindern verwendet werden, verwenden die Kinder im Kita-Alltag durchaus auch andere Sprachen, wenn sie untereinander kommunizieren.

Umsetzung von Sprachförderkonzepten

Dem Nationalen Bildungspanel zufolge (NEPS SC2, W1) wurden 85 % der Kinder in Einrichtungen betreut, in denen der Sprachstand des Kindes durch ein Verfahren oder einen Test ermittelt wurde. Zum Großteil (für 79 % der Zielkinder) fand die Bestimmung des Sprachstands in der Einrichtung selbst statt. Für 15 % der Zielkinder gab die Einrichtungsleitung an, dass es keine Bestimmung des Sprachstands gab (vgl. Tab. HF07.4-4W). Zum Befragungszeitpunkt waren die Kinder etwa vier Jahre alt. Somit besteht die Möglichkeit, dass diese Kinder noch getestet wurden und die Bestimmung des Sprachstands lediglich zum Befragungszeitpunkt noch nicht erfolgt war. In NEPS (SC 1, W6) hatten 53 % der Kinder Zugang zu einem speziellen Sprachförderangebot in ihrer Einrichtung. Kinder, die Einrichtungen

Abb. HF-07.4-1: **Beurteilung der Wichtigkeit und Umsetzung von Sprachförderung im Kita-Alltag 2017 (in %)**

Quelle: DJI, ProKi 2017, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=560

Tab. HF-07.4-2: **Spezielles Sprachförderungangebot in Einrichtungen 2017 nach Kinderanzahl und Kinderanteil mit Migrationshintergrund in den Einrichtungen (in %)**

	Gesamt		Kinderanzahl				Kinder mit Migrationshintergrund			
			unter 74		74 und mehr		unter 18 %		18 % und mehr	
	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.
Spezielles Sprachförderangebot vorhanden	53	3,22	37	4,26	69	4,24	37	4,84	70	3,86

Hinweis: Schneidung der Kovariablen Kinderanzahl und Kinder mit Migrationshintergrung am Median
Fragetext: Bietet Ihre Einrichtung ein spezielles Sprachförderangebot an? Gemeint ist ein spezielles Angebot, das über die alltägliche Förderung in der Gesamtgruppe hinausgeht.Zutreffendes bitte ankreuzen. Ja/Nein
Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 1, 2017, Welle 6, doi:10.5157/NEPS:SC1:7.0.0, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=534

mit vergleichsweise vielen Kindern mit Migrationshintergrund oder größere Einrichtungen besuchten, hatten eher Zugang zu einem speziellen Sprachförderangebot (vgl. Tab. HF-07.4-2). Für 19 % der Zielkinder, deren Einrichtung über ein Sprachförderangebot verfügte, wurde die Sprachförderung in der Herkunftssprache angeboten (Tab. HF07.4-5W). Das Alter der Kinder bei Beginn der Sprachförderung betrug durchschnittlich 3,8 (44 Monate). Im Schnitt dauerten die Sprachfördermaßnahmen 21 Monate (vgl. Tab. HF07.4-6W). Für die meisten Kinder wurden die Sprachfördermaßnahmen von Fachkräften des Kindergartens (für 84 % der Kinder) durchgeführt, aber auch Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer (für 30 % der Kinder), Logopädinnen und Logopäden, Sprachtherapeutinnen und Sprachtherapeuten, Sprachheilpädagoginnen und Sprachheilpädagogen (für 24 % der Kinder) und Personen mit anderer Qualifikation (für 21 % der Kinder) führten Sprachfördermaßnahmen durch (vgl. Tab. HF07.4-7W). Die Sprachförderung fand in erster Linie als Kleingruppenförderung statt. Hier war eine leichte Tendenz zu beobachten, dass Kin-

Abb. HF-07.4-2: **Verschiedene Formen der Sprachförderung (Mehrfachnennung) 2017 (in %)**

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 1, 2017, Welle 6, doi:10.5157/NEPS:SC1:7.0.0, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=434–463

der eher durch Vorleseaktivitäten und Sprachspiele als durch vorstrukturierte Verfahren gefördert wurden (vgl. Tab. HF07.4-8W). Fanden die Maßnahmen in der Gesamtgruppe statt, dann eher durch Vorleseaktivitäten oder Sprachspiele. Nur selten wurde auf Gesamtgruppenebene eine vorstrukturierte Sprachförderung durchgeführt. Etwa jedes zehnte Kind in Sprachförderung erhielt Einzelförderung. Diese fand etwa gleich häufig als vorstrukturierte Sprachförderung, Vorleseaktivität und Sprachspiel statt (vgl. Abb. HF-07.4-2). 44 % der Kinder wurden in Einrichtungen betreut, in denen nur Kinder mit Sprachförderbedarf gefördert wurden. Demgegenüber wurden 46 % der Zielkinder in Einrichtungen betreut, in denen alle Kinder in die Sprachfördermaßnahmen miteinbezogen wurden (vgl. Tab. HF07.4-9W).

Die Bedeutung der sprachlichen Förderung wird vom pädagogischen Personal ausdrücklich betont. Im Rahmen von TALIS Starting Strong wurde das pädagogischen Personal zur Bedeutung verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten befragt, die Kinder in der Einrichtung entwickeln können. „Mündliche sprachliche Fähigkeiten“ wurden hier zu 94 % (U3-Teilstudie) bzw. 95 % (Ü3-Teilstudie) als hochbedeutend eingestuft (vgl. Tab. HF07.4-10W). Im Rahmen der Ü3-Teilstudie wurde auch die Bedeutung von Lese- und Schreibfähigkeiten erfragt. Diesen maß das pädagogische Personal nur zu 28 % eine hohe Bedeutung bei. In der ProKi-Studie gaben 81 % der Befragten an, dass die sprachliche Förderung des Kindes für sie „sehr wichtig“ sei. Für 18 % der Befragten war dies „eher wichtig“. Die Umsetzung der Förderung gelingt laut eigener Aussage 36 % der Befragten „immer“ und 59 % „häufig“. Während die Wichtigkeit der Sprachförderung von Seiten des pädagogischen Personals in besonderem Maße hervorgehoben wird, wird die Sprachförderung nicht immer im Kita-Alltag umgesetzt, wie in Abbildung HF-07.4-1 deutlich wird.

HF-07.5 Zusammenfassung

Für die Qualität der sprachlichen Bildung im System der FBBE in Deutschland lassen sich drei zentrale Qualitätsmerkmale identifizieren, die sich in den berichteten Indikatoren niederschlagen: *Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal zu diesem Thema*, *Mehrsprachigkeit* und *Sprachförderung*. Die Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal in der sprachlichen Bildung hat sich dynamisch an die neuen Aufgabenfelder der sprachlichen Bildung angepasst. Das Thema Mehrsprachigkeit ist in den letzten Jahrzehnten in der Berufsausbildung aufgegriffen worden und bei den jüngeren Jahrgängen breit vertreten. Auch in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal spielt das Thema sprachliche Bildung eine Rolle. Ein Fünftel der Kinder im System der FBBE wächst mehrsprachig auf, in knapp der Hälfte der Kitas werden von den Kindern auch andere Sprachen als Deutsch gesprochen, jedoch nur von 5 % des pädagogischen Personals. Ein Großteil der Einrichtungen ermittelt den Sprachstand vor Ort mittels eines Verfahrens oder Tests. Etwa die Hälfte der Einrichtungen bietet ein spezielles Sprachförderangebot an. Sprachliche Fähigkeiten werden in erster Linie im Rahmen von Kleingruppen ohne vorstrukturierte Verfahren gefördert. Die Bedeutung von Sprachförderung wird vom pädagogischen Personal ausdrücklich hervorgehoben, die Umsetzung gelingt jedoch nicht immer.

Während sich Rahmenbedingungen und Strukturmerkmale der sprachlichen Bildung im System der FBBE recht gut empirisch mit Befragungen erheben lassen, sind andere Aspekte von Qualität in diesem Bereich schwerer empirisch zu messen. Dazu gehören Prozessqualitäten wie die Fachkraft-Kind-Interaktionsqualität und andere Prozesse, die sich nur durch genaue Beobachtung der Mikroebene empirisch abbilden lassen. Dementsprechend können in diesem Monitoring, dessen Anspruch es ist, durch möglichst viele Akteursperspektiven ein umfassendes Bild der Qualität der Kindertagesbetreuung in Deutschland zu generieren, wichtige Teilaspekte und Details guter sprachlicher Bildung in der FBBE grundsätzlich nicht dargestellt werden. Eine detailliertere Beschreibung von Länderspezifika wird im nächsten Monitoringbericht möglich sein.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld

Deutscher Bundestag (2018): Drucksache des Deutschen Bundestages 19/4947 vom 12.10.2018: Entwurf eines Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung. Berlin. URL: https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/049/1904947.pdf

Egert, Franziska (2017): Wirkung vorschulischer Sprachförderung —- Stolpersteine und Praxisimplikation. In: Sigel, Richard/Inckemann, Elke (Hrsg.): Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb. Kempten, S. 65–78

Egert, Franziska/Hopf, Michaela (2016): Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. In: Kindheit und Entwicklung, 25. Jg., H. 3, S. 153–163

Girlich, Sarah/Jurleta, Robert/Spreer, Markus (2018): Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Kita: Broschüre. o. O.

Kammermeyer, Gisela/Metz, Astrid/Leber, Anja/Roux, Susanna/Biskup-Ackermann, Beate/Fondel, Eva (2019): Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien von pädagogischen Fachkräften in Kitas aus? In: Frühe Bildung, 8. Jg., H. 4, S. 212–222

Kempert, Sebastian/Edele, Aileen/Rauch, Dominique/Wolf, Katrin M./Paetsch, Jennifer/Darsow, Annkathrin/Maluch, Jessica/Stanat, Petra (2016): Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Wiesbaden, S. 157–241

King, Sarah/Metz, Astrid (2020): Sprachbildung und Sprachförderung. In: Roos, Jeanette/Roux, Susanna (Hrsg.): Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Kronach, S. 237–246

Lengyel, Drorit (2017): Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20. Jg., H. 2, S. 153–174

Lisker, Andrea (2011): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. München

List, Gudula (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung: Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. 2. Aufl. WiFF Expertisen. Bd. 2. URL: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/List.pdf

List, Gudula (2014): Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen: Folgerungen für die Entwicklungsförderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. 3. überarbeitete Aufl. WiFF Expertisen. Bd. 11. München. URL: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Spracherwerb_Ausbildung_Kompetenzen_Band11_3Auflg_2014_List.pdf

Neugebauer, Uwe/Becker-Mrotzek, Michael (2013): Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich: Eine Analyse und Bewertung. Köln

Paetsch, Jennifer/Wolf, Katrin M./Stanat, Petra/Darsow, Annkathrin (2014): Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17. Jg., H. 2, S. 315–347

Rißling, Julia-Katharina/Ronniger, Pola/Petermann, Franz/Melzer, Jessica (2016): Psychosoziale Belastungen bei Sprachentwicklungsstörungen. In: Kindheit und Entwicklung, 25. Jg., H. 3, S. 145–152

Ronniger, Pola/Melzer, Jessica/Petermann, Franz/Rißling, Julia-Katharina (2016): Klassifikation von Sprachentwicklungsstörungen. In: Kindheit und Entwicklung, 25. Jg., H. 3, S. 135–144

Rose, Elisabeth/Ebert, Susanne/Weinert, Sabine (2016): Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. In: Frühe Bildung, 5. Jg., H. 2, S. 66–72

Weinert, Sabine/Ebert, Susanne (2013): Spracherwerb im Vorschulalter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Jg., H. 2, S. 303–332

HF-08 Stärkung der Kindertagespflege

Michael Müller, Ulrike Hegemann und Tim Ziesmann

HF-08.1 Einleitung

Durch die Novellierung des SGB VIII im Jahr 2005 erhielt die Kindertagespflege in Deutschland den gleichen Bildungs- und Erziehungsauftrag wie die Kindertageseinrichtungen. Sie bietet heute für einen substanziellen Anteil der unter 3-jährigen Kinder und deren Eltern ein Angebot, welches rechtlich gleichwertig zur institutionellen Betreuung in Kindertageseinrichtungen ist (BMFSFJ 2016, S. 5). Dabei können in der Kindertagespflege spezifische Bedarfe von Eltern und Kindern durch höhere Flexibilität und Familienähnlichkeit bedient werden. Ferner ergeben sich Ausbaupotenziale des Betreuungsangebotes, wenn die Kindertagespflege stärker mit in den Blick genommen wird. Durch das „Aktionsprogramm Kindertagespflege" (2008) und die Bundesprogramme „Kindertagespflege: Weil die Kleinsten große Nähe brauchen" (2016) und „ProKindertagespflege: Wo Bildung für die Kleinsten beginnt" (2019) sowie schließlich im KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG (2019) erfuhr die Kindertagespflege eine rechtliche und gesellschaftliche Aufwertung, auch wenn länderspezifische Unterschiede bei der Stellung der Kindertagespflege zu berücksichtigen sind. Diese gesetzlichen Veränderungen haben im Feld der Kindertagespflege zu einer Dynamisierung, beginnenden Verberuflichung (Fuchs-Rechlin 2020; Heitkötter/Rauschenbach/Teske 2014) und Professionalisierung[1] (Fuchs-Rechlin 2017) geführt, gleichwohl ist die Anzahl der Plätze in der Kindertagespflege nicht in dem Maße gewachsen wie nötig, um die Bedarfe der Eltern für die Betreuung ihrer Kinder zumindest anteilig zu bedienen (Alt u. a. 2019). Bei Fragen der Ausbaupotenziale kann davon ausgegangen werden, dass neben einem „professionellen Segment", in dem mehr als 3 Kinder von einer Tagespflegeperson betreut werden, auch die Form der Tagespflege erhalten bleiben wird, in der weniger Kinder betreut werden (Jurczyk u. a. 2004).

Das ursprüngliche Ziel, für 35 % der Kinder im U3-Bereich einen Betreuungsplatz anbieten zu können, beinhaltete zugleich den Plan, dass jeder dritte neue Platz in der Kindertagespflege geschaffen werden sollte. Die Vorstellung, dass die Kindertagespflege somit rund 25 % des Betreuungsangebots bereitstellen könne (Alt/Heitkötter/Riedel 2014), hat sich bei Weitem nicht erfüllt. Dies ist im Besonderen relevant, da gerade für die unter 3-Jährigen die von Eltern geäußerte Bedarfsquote über der tatsächlichen Nutzungsquote liegt, Ausbaubedarfe also weiterhin angezeigt werden (vgl. Kap. HF-01). Dabei ist für diese Altersgruppe der Kinder die Tagespflege für 23 % der Eltern eine explizit oder mit der Kindertageseinrichtung gleichermaßen gewünschte Form der Betreuung (vgl. Kap. HF-01).[2] Mit dem aktuellen Ausbau der Kindertagespflege in Deutschland gehen Anforderungen an Ausgestaltung und Qualität in der Kindertagespflege einher, welche sich einerseits an der institutionellen Kindertagesbetreuung orientieren sollten, andererseits aber die Rahmenbedingungen der Kindertagespflege zu berücksichtigen haben (BMFSFJ 2014, S. 5). Die unterschiedlichen Landesgesetze und Regelungen auf Ebene der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe erschweren dabei eine einheitliche Betrachtung der Kindertagespflege, auch wenn die generelle Stärkung durch das Gute-Kita-Gesetz beabsichtigt ist (§ 2 Satz 1 Nr. 8 KiQuTG).

Im Folgenden wird die Bedeutung der Kindertagespflege für die Sicherung und Weiterent-

1 Die rechtliche Gleichstellung der Kindertagespflege für unter 3-jährige Kinder wird jedoch auch als Schwächung des Arbeitsfeldes der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und seiner beruflichen Positionierung gedeutet (Grgic 2020). Es ergibt sich aus der Konstellation weitergehend ein Dilemma: Die rechtliche Gleichstellung der Kindertagespflege dynamisiert und professionalisiert zwar in Ansätzen die Kindertagespflege, gleichzeitig führt die beginnende Verberuflichung jedoch dazu, dass die Kindertagespflege mehr und mehr als Profession verstanden werden könnte, was weder den Ursprüngen der Kindertagespflege noch den Selbstverständnissen aller Tagespflegepersonen entspricht und Ansprüche impliziert, die die Kindertagespflege nur bedingt erfüllen kann.

2 Bei der tatsächlichen Nutzung dieser Betreuungsform lässt sich ferner nachweisen, dass mit höherer Schichtzugehörigkeit der Eltern die Tagespflege vermehrt genutzt wird (Alt/Heitkötter/Riedel 2014).

wicklung einer guten Kindertagesbetreuung in Deutschland diskutiert und dabei die Spezifik im Kontext des quantitativen Ausbaus bei generell steigenden Qualitätsanforderungen reflektiert. Demzufolge ist zunächst zu klären, welche Qualitätsfacetten für die Kindertagespflege in prüfbare Indikatoren überführt werden können, die eine dauerhafte Beobachtung der Qualitätsentwicklung in der Tagespflege ermöglichen. Den theoretischen Kontext bietet dabei der Mehrebenen- und multiperspektivische Monitoringansatz (vgl. Kap. 2). Zu diesem Zweck werden einerseits die fachwissenschaftliche Qualitätsdebatte und andererseits die KJH-Statistik und bereits vorhandene Studiendaten beleuchtet. Auf Basis dieser Analysen können Indikatoren zur Beobachtung der Rahmenbedingungen von Qualität in der Kindertagespflege entwickelt werden.

HF-08.2 Stand der Forschung

Mit der rechtlichen Gleichstellung der Kindertagespflege ist auch das Forschungsinteresse an dieser Betreuungsform gewachsen. So sind in jüngerer Zeit auch in Deutschland maßgebliche Studien durchgeführt worden (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit – NUBBEK, Tietze 2013; Gute gesunde Kindertagespflege, Viernickel/Ihm/Böhme 2019a). Gerahmt sind diese durch internationale Forschungen (Bigras u. a. 2010; Doherty u. a. 2006) bezogen auf mögliche Qualitätsfacetten in der Kindertagespflege. Dabei sind spezifische Fragen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter sechs Jahren schon länger im Fokus der Forschung (Ahnert u. a. 2005). Die Befundlage reicht aktuell bereits aus, um Rahmenbedingungen guter pädagogischer Qualität in der Kindertagespflege identifizieren zu können. Diese sind im Besonderen mit folgenden Aspekten verknüpft:

- Qualifizierungsniveau der Tagespflegepersonen;
- Tagespflegeperson-Kind-Relation (TKR);
- tätigkeitsbegleitende Fort-und Weiterbildung;
- Vernetzungen (insbesondere mit den Fachberatungen);
- pädagogische Orientierungen und Berufserfahrung;
- Verständnis der eigenen Tätigkeit als Tagespflegeperson.

Ferner sind berufsbezogene Aspekte wie

- die Arbeitszufriedenheit,
- Vertretungsregelungen,
- die räumliche Situation in der Tagespflegestelle
- und die Vergütung der Tagespflegepersonen

zu berücksichtigen. Die genannten Aspekte werden im Folgenden auf Basis der Forschungsliteratur eingeführt, um weitere ergänzt und jeweils im Bezug zur pädagogischen Qualität diskutiert.

Qualifizierung und pädagogische Qualität

Christopher Pabst und Gabriel Schoyerer (2015) legen dar, dass der überwiegende Teil der vorhandenen wissenschaftlichen Studien den Schluss zulässt, dass Tagespflegepersonen „mit (irgend)einer Form der Qualifizierung sich feinfühliger gegenüber Kindern verhalten und höhere Werte bei der Messung pädagogischer Qualität aufweisen“, als dies bei Tagespflegepersonen der Fall sei, die „ohne eine Form der Qualifizierung“ tätig sind (ebd., S. 23). In einer kanadischen Studie konnte jedoch gezeigt werden, dass der positive Effekt der allgemeinen Schulbildung durch den Effekt einer pädagogischen Ausbildung überlagert werden kann, was zur Folge hat, dass diese ausschlaggebend ist (Doherty u. a. 2006). Susanne Viernickel, Maria Ihm und Martin Böhme (2019a) verweisen zusätzlich auf die US-amerikanische Studie (Burchinal/Howes/Kontos 2002) und führen in diesem Zusammenhang aus, dass sich „vor allem eine einschlägige frühpädagogische Qualifikation als besonders bedeutsam für verschiedene Aspekte der Prozessqualität in der Kindertagespflege“ (Viernickel/Ihm/Böhme 2019a, S. 16) gezeigt hat. Zudem finden sich positive Effekte von spezifischen frühpädagogischen Weiterbildungen (*Caregiver Trainings*) auf die pädagogische Qualität und die Interaktionsintensität mit den Kindern, jedoch nicht bezogen auf die durch Wärme (*Warmth*), Aufmerksamkeit (*Attentiveness*) und Verbindlichkeit (*Engagement*) geprägten Reaktionen auf kindliches Verhalten (Burchinal/Howes/Kontos 2002). Die pädagogische Qualität wurde in dieser Studie mit der *Family Day Care Rating Scale* (FDCRS[3]; Harms/Clif-

3 Die Skala beinhaltet 33 Items, die auf sechs Bereiche Bezug nehmen: Raum und Einrichtung, grundsätzliche Bedürfnisse, Sprache und Denken, Lernaktivitäten, soziale Entwicklung und Bedürfnisse der Eltern (Burchinal/Howes/Kontos 2002; Harms/Clifford 1989).

ford (1989)), die Interaktionsintensität und das Reaktionsverhalten der Tagespflegepersonen mit der *Caregiver Interaction Scale* (CIS, Arnett 1989) erfasst.

Weiterhin ist das Wissen über kindliche Entwicklung und Gesundheitsvorsorge mit höherer pädagogischer Prozessqualität assoziiert und dabei über strukturelle Aspekte hinaus relevant (Bordin/Machida/Varnell 2000; siehe dazu auch Nentwig-Gesemann u. a. 2011). Es ist davon auszugehen, dass sich sowohl dieses Wissen als auch die pädagogischen Einstellungen von Tagespflegepersonen (kognitive Ebene) und ihr pädagogisches Handeln (Handlungsebene) durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen weiterentwickeln können. Als maßgeblich können bis zu diesem Punkt daher vor allem das Qualifikationsniveau, aber auch passende Fortbildungsmaßnahmen von Tagespflegepersonen gelten. Uneindeutig sind hingegen die internationalen Vergleiche der pädagogischen Qualität zwischen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (Viernickel/Ihm/Böhme 2019a). Für den deutschen Kontext kommt die NUBBEK-Studie (Tietze 2013) zu dem Schluss, dass die pädagogische Prozessqualität in institutionellen Settings (Krippengruppen, altersgemischte Kitagruppen) für unter 3-jährige Kinder in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflegesettings vergleichbare Niveaus erreichen konnte. Einschränkend verweisen die Autorinnen und Autoren jedoch auf die zugrunde gelegten Daten der für die Untersuchung ausgewählten Tagespflegestellen (eher große Tagespflegestellen mit höherer pädagogischer Qualifizierung der Tagespflegepersonen). Unter guten Bedingungen kann die pädagogische Qualität in Kindertagespflegestellen folglich das Niveau von institutionellen Kindertageseinrichtungen erreichen. Daher bedarf es eines differenzierten Monitorings der Qualität und Qualitätsentwicklung in den unterschiedlichen Formen der Kindertagespflege.

Tagespflegeperson-Kind-Relation

Eine nicht zu vernachlässigende Stärke der Kindertagespflege lässt sich bindungstheoretisch dadurch begründen (Ahnert/Pinquart/Lamb 2006), dass sichere Beziehungen zwischen Kind und Betreuungsperson u. U. eher in Kindertagespflegestellen zustande kommen können, als dies in Kindertageseinrichtungen bzw. Krippen der Fall sein kann. Dies deutet darauf hin, dass emotionale Sicherheit, Explorationsunterstützung, individuelle Kommunikationsabläufe und Körpernähe in kleinen und überschaubaren Kontexten besser realisierbar sind. Aufgrund der Rahmenbedingungen in Krippen gelänge dies jedoch trotz besserer Professionalisierung den Erzieherinnen und Erziehern nur „ungenügend“ (Ahnert 2012), was sich auf die Bindungsbeziehungen auswirkt. Wenn also günstigere Tagespflegeperson-Kind-Relation (TKR) in Kindertagespflegestellen und die personale Kontinuität in den Betreuungsverhältnissen in dieser Betreuungsform gegeben sind, kann die Tagespflege bezogen auf die Qualität als mindestens gleichwertiges Betreuungsangebot gelten. Fraglich ist jedoch, ob dies auch für die wachsende Zahl der Großtagespflegestellen in gleicher Weise gilt. Generell wirkt der Trend zu ungünstigeren Betreuungsrelationen in der Kindertagespflege insgesamt diesem diskutierten strukturellen Vorteil gegenwärtig entgegen. Grundsätzlich ist die Fachkraft-Kind-Relation ein zentraler Qualitätsindikator für Betreuungssettings (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016, vgl. Kap. HF-02). Im Unterschied zu institutionellen Settings sind die Forschungsergebnisse für die Kindertagespflege jedoch nicht eindeutig (Viernickel/Ihm/Böhme 2019a; Forry u. a. 2013). Dies gilt auch für die Gruppengröße als Qualitätsindikator für die Großtagespflege (Viernickel/Ihm/Böhme 2019a). Zwar konnte gezeigt werden, dass das Stresserleben von Tagespflegepersonen mit der Anzahl der zu betreuenden Kinder steigt und mit geringeren Toleranzschwellen im Umgang mit „problematischem“ kindlichen Verhalten einhergeht, welches in diesem Zusammenhang zudem häufiger als solches wahrgenommen wird. Stresserleben steht dabei mit weniger Aufmerksamkeit in pädagogischen Situationen in Beziehung und zeigt sich vermehrt bei Tagespflegepersonen, die isoliert tätig sind (Rusby u. a. 2013). Mit wahrgenommenen steigenden Anforderungen in der Tätigkeit gehen zudem niedrigere Werte gemessener pädagogischer Qualität einher (Forry u. a. 2013). Susanne Viernickel, Maria Ihm und Martin Böhme (2019a, S. 16) kommen jedoch diesbezüglich zu dem Schluss, dass „[b]ei eher günstigen Relationen (…) im Hinblick auf Prozessqualität die fachliche Qualifikation des Personals ausschlaggebender zu sein [scheint] als das zahlenmäßige Verhältnis von Tagespflegeperson und

Kindern". Daraus folgt, dass eine hohe Qualifizierung bei gleichzeitig günstigen Tagespflege-Kind-Relationen (TKR) mit einer hohen Prozessqualität verbunden ist. Beide Aspekte lassen sich also gemeinsam als Indikatoren zur Erfassung der pädagogischen Qualität einführen. Als konkrete Empfehlung für eine TKR gilt ein Verhältnis von maximal 1:5, bei Zusammenschlüssen von mehreren Tagespflegepersonen (z. B. in einer Großtagespflegestelle) sollte die Gesamtanzahl der betreuten Kinder nicht größer als 10 sein (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016), wobei in der Regel auch in dieser Betreuungsform nicht mehr als fünf gleichzeitig anwesende Kinder pro Tagespflegeperson betreut werden dürfen. Bei Kindern, die unter einem Jahr alt sind, wird ein Verhältnis von 1:2, im zweiten und dritten Lebensjahr von 1:4 angegeben (ebd.).

Fort-/Weiterbildung, Fachberatung und Unterstützungsnetzwerke

Neben der fachbezogenen Qualifizierung der Tagespflegepersonen werden Fort- und Weiterbildungen sowie funktionierende Unterstützungssysteme als Einflussfaktoren genannt, die sich positiv auf die pädagogische Qualität auswirken (Viernickel/Ihm/Böhme 2019a). Auch informelle Netzwerke können positiv zur pädagogischen Qualität beitragen (Doherty u. a. 2006). Da die speziellen Fachberatungen für Tagespflegepersonen (siehe SGB VIII) sowohl als Weiterbildungsinstanz als auch als Teil des Unterstützungsnetzwerkes zu verstehen sind, kommt ihnen gerade bei selbstständig tätigen Tagespflegepersonen eine Schlüsselrolle zu. Fachberatungen können dabei in besonderem Maß die pädagogische Qualität unterstützen, wenn nicht mehr als 40 Kindertagespflegeverhältnisse in ihren Zuständigkeitsbereich fallen (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016) (vgl. Kap. HF-09). Darüber hinaus kann angenommen werden, dass professionelle sozialpädagogische Angebote als Unterstützung und Begleitung merklich positive Effekte auf die pädagogische Qualität der Kindertagespflege haben (Pabst/Schoyerer 2015). Generell können Jugendämter als „Kompetenzzentren vor Ort" (Trede 2016) Vernetzungsmöglichkeiten bündeln und somit auch die Kindertagespflege als eine Säule der Kindertagesbetreuung vor Ort in die Angebotsstruktur integrieren und stärken. Susanne Viernickel, Maria Ihm und Martin Böhme (2019a) fassen die Situation für die Kindertagespflege wie folgt zusammen:

> „Vor dem Hintergrund der wenig formalisierten Qualifikationsanforderungen und des relativ isolierten Arbeitskontextes von Tagespflegepersonen erscheint es plausibel, dass die pädagogische Qualität in der Kindertagespflege und ein gefestigtes Berufsverständnis von Tagespflegepersonen durch die Verfügbarkeit und Inanspruchnahme von Unterstützungssystemen wie Fachberatung, Berufsverbänden oder informellen beruflichen Netzwerken gesichert und gesteigert werden kann" (ebd., S. 17).

Daraus folgt, dass zur Erfassung pädagogischer Qualität in der Kindertagespflege neben der Inanspruchnahme von Fort- und Weiterbildungen ein Fokus auf die Fachberatungen und weitere Unterstützungsnetzwerke gelegt werden muss und ferner die diesbezügliche Rolle der Jugendämter zu beleuchten ist.

Pädagogische Orientierungen und Tätigkeitsverständnis, Vertretungsregelungen, Berufserfahrung und Arbeitszufriedenheit, Vertretungsregelungen und Vergütung

Prinzipiell ist davon auszugehen, dass Tagespflegepersonen, die ihre Tätigkeit mit einem professionellen eigenen Anspruch ausüben, höhere pädagogische Qualität in ihrer Arbeit mit den Kindern erreichen (Forry u. a. 2013). Auch die Mitgliedschaft in Berufsverbänden müsste demnach positiv mit der pädagogischen Qualität der Tätigkeit in Verbindung stehen (ebd.). Methodisch wie theoretisch lässt sich diese Berufs- bzw. Tätigkeitsorientierung mit dem Konzept der Intentionalität erfassen. Intentionalität bedeutet kurzgefasst, dass Tagespflegepersonen ihre Tätigkeiten überlegt und geplant ausüben (Kontos/Howes/Galinsky 1996). Nach Susanne Viernickel, Maria Ihm und Martin Böhme (2019a) bedeutet Intentionalität von Tagespflegepersonen weitergehend, dass diese ihre Tätigkeit bewusst ausgewählt haben und dauerhaft ausüben möchten, dabei Vernetzungsaktivitäten zu anderen Tagespflegepersonen unternehmen und gleichzeitig fachliches Interesse an kindlicher Entwicklung und pädagogischer Planung anzeigen. In dem angesprochenen Kontext finden sich (Viernickel 2016, mit Ver-

weis auf) Zusammenhänge zwischen einer ausgeprägten Kindorientierung und weniger autoritären pädagogischen Überzeugungen, einem positiven Erziehungsverhalten und der Gestaltung einer bildungsanregenden Umwelt (Viernickel/Ihm/Böhme 2019a). Nicole Forry u. a. (2013) konnten zeigen, dass kindorientierte, also bedürfnisorientierte und Autonomie unterstützende Überzeugungen von Tagespflegepersonen bezogen auf die Kindertagesbetreuung, sowohl mit höherer pädagogischer Qualität als auch mit einer höheren Sensitivität in den Interaktionen mit den Kindern einhergehen.

Neben der Orientierung, die Tätigkeit als Tagespflegeperson dauerhaft auszuführen, ist die tatsächliche Berufserfahrung ebenfalls mit der pädagogischen Qualität assoziiert. Susanne Viernickel und Kirsten Fuchs-Rechlin (2016) kommen zu dem Schluss, dass neben weiteren Faktoren eine Berufserfahrung von weniger als zwei Jahren die pädagogische Qualität gefährden kann. Es ist jedoch nicht davon auszugehen, dass mit steigender Berufserfahrung die pädagogische Qualität automatisch ansteigt (Doherty u. a. 2006). Relevanter als die Berufserfahrung selbst erscheint die Gestaltung der beruflichen Laufbahn durch Fort- und Weiterbildungen, die angesprochenen Vernetzungen und die regelmäßige Inanspruchnahme der Fachberatungen. Auch die Arbeitszufriedenheit der Tagespflegepersonen sollte im Kontext guter pädagogischer Qualität berücksichtigt werden. Jedoch thematisieren die für Deutschland maßgeblichen Studien die Arbeitszufriedenheit der Tagespflegepersonen nicht explizit.

Susanne Viernickel und Holger Weßels (2020) kommen in diesem Zusammenhang auch auf Basis der genannten Daten aus dem Jahr 2019 allerdings zu dem Ergebnis, dass das Verhältnis von Ressourcen zu Belastungen bei den Tagespflegepersonen positiver ausfällt als in Kindertageseinrichtungen. Zugleich überwiegen aber auch für beide Tätigkeitsgruppen insgesamt die Ressourcen die Belastungen. Dies kann als ein Hinweis für eine generelle Zufriedenheit mit der Tätigkeit angesehen werden. Da dieser Studie folgend auch die Anerkennung durch Eltern für Tagespflegepersonen relevant ist, sind trotz Herausforderungen bei der Interpretation elterliche Zufriedenheitsbekundungen mit der Betreuungsleistung zu berücksichtigen. Insgesamt betrachtet unterscheiden sich die sehr hohen Zufriedenheitsmaße zwischen Eltern, die ihre Kinder in der Kindertagespflege oder in einer Kindertageseinrichtung betreuen lassen, nicht wesentlich (Alt/Heitkötter/Riedel 2014). Relevant erscheint ferner, dass nur 7 % der Eltern, die ein unter 3-jähriges Kind in der Tagespflege betreuen lassen, eine Betreuung in einer Kindertagesstätte vorziehen (vgl. Kap. HF-01).[4] Zwar sind Zufriedenheitsmaße (auch der Eltern) kein Garant für gute pädagogische Qualität (Viernickel/Ihm/Böhme 2019a). Als Maß für die Arbeitsmotivation, die Bindung an das Berufsfeld und auch die eigene generelle Verfasstheit im Arbeitskontext kann die eigene Arbeitszufriedenheit aber als relevanter Faktor berücksichtigt werden. Dabei ist anzunehmen, dass sich die Arbeitszufriedenheit auf die pädagogische Qualität auswirkt, die erfahrene Selbstwirksamkeit bei guter, gelungener pädagogischer Arbeit aber auch auf die Arbeitszufriedenheit positiv zurückwirkt.

Neben den erwähnten Facetten sind institutionelle Vertretungsregelungen (i.d.R. organisiert durch die Jugendämter) in der Kindertagespflege für die Verlässlichkeit unabdingbar (Schoyerer 2012). Diese können sowohl als Entlastung für die einzelne Tagespflegeperson als auch für die Eltern sowie als ein Indikator für die Verberuflichung der Kindertagespflege angesehen werden, da diese Regelungen eine Kontinuität der Betreuung gewährleisten und gleichzeitig die Tagespflegepersonen in einen institutionellen Kontext integrieren. Ein weiterer Aspekt betrifft die *mittelbare pädagogische Arbeit*. Gerade bei selbstständigen Tagespflegepersonen, die alleine tätig sind, könnte der zeitliche Aufwand für diese rahmenden Tätigkeiten die pädagogische Qualität gefährden (Bensel u. a. 2017).

Bezogen auf die Vergütung der Tätigkeiten in der Kindertagespflege ist zunächst festzuhalten, dass der überwiegende Anteil der Tagespflegepersonen in Deutschland seine Tätigkeit auf selbstständiger Basis ausübt und die Vergütung wesentlich durch die Anzahl der betreuten Kinder bestimmt ist (Pabst 2014). Es gilt grundsätzlich die Regelung des SGB VIII (§ 23), nach der die laufende Geldleistung einen Beitrag zur Anerkennung der Förderungsleistung, eine Sachkostenerstattung sowie (Teil-)Aufwendungserstattungen

4 Ergänzend ist erwähnenswert, dass 50 % der Eltern mit einem Kind im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in einer Kindertageseinrichtung ihr Kind lieber in der Tagespflege betreuen lassen würden (vgl. Kap. HF-01). Bezogen auf die Kosten, die sich für die Eltern ergeben, wenn sie die Tagespflege in Anspruch nehmen vgl. Kap. HF-11, Tab. HF-11.4-3.

von (Sozial-)Versicherungsbeiträgen und Alterssicherung beinhaltet. Die Förderungsleistung soll leistungsgerecht, die Sachkosten und Aufwendungserstattungen sollen angemessen ausgestaltet sein. Im Speziellen wird die Unfallversicherung vollständig, die Beiträge zur Alterssicherung werden hälftig erstattet. Der zeitliche Umfang und die Anzahl sowie der Förderbedarf der betreuten Kinder soll dabei Berücksichtigung finden. Die Höhe der laufenden Geldleistung wird von den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe festgelegt, unter der Voraussetzung, dass es sich um ein öffentlich gefördertes und finanziertes Betreuungsverhältnis handelt. Von den Tagespflegepersonen wird die Vergütung allerdings, trotz des rechtlichen Anspruchs auf Leitungsgerechtigkeit, häufig aufgrund der zu geringen Höhe als Belastung empfunden. Aktuell gehen sowohl der „gesetzliche Personalschlüssel, die Bezahlung [und der] Status der Selbstständigkeit von Tagespflegepersonen [mit] nicht unerheblichen materiellen Unwägbarkeiten“ einher (Viernickel/Weßels 2020, S. 89). Die Expertise zur „Vergütung der Kindertagespflege“ in Deutschland (Sell/Kukula 2013) benennt bereits Defizite bei der Höhe der Vergütung der Förderleistung, der Sachkosten und bei der „leistungsgerechten Vergütung“ im Vergleich zur Kita bzw. Krippe und den dort angestellten Erzieherinnen und Erziehern. Ferner betont die Expertise die „Doppelfunktion“ der Tagespflegepersonen, die neben ihren pädagogischen Tätigkeiten auch Leitungs- und Organisationsaufgaben ihrer Tagespflegestelle übernehmen und dass dies bei der „leistungsgerechten Vergütung“ Berücksichtigung finden müsse. Darüber hinaus sei die Tätigkeit in der Kindertagespflege oft nicht existenzsichernd, die Betreuung zu unüblichen Betreuungszeiten und Zeiten zur Eingewöhnung würden in vielen Fällen nicht oder zumindest nicht leistungsgerecht bezahlt. Auch seien Qualifizierung und Weiterbildung in vielen Fällen nicht ausreichend gefördert.[5]

Räumliche Situation in der Tagespflege

Orientiert an den Überlegungen zu Vorgaben angemessener Raumqualität in der Kindertagesbetreuung (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016) kann konstatiert werden, dass die für die Kindertagespflege genutzten Räume – ob innerhalb der eigenen Wohnung, in der Wohnung des oder der betreuten Kinder oder in extra angemieteten Räumen – spezifischen pädagogischen Anforderungen genügen sollten, auch wenn dies häufig noch nicht explizit rechtlich geregelt ist (ebd.). Dies gilt es bei der Untersuchung der Settings, in denen Kindertagespflege stattfindet, zu berücksichtigen. Eine Spezifik der Kindertagespflege ist es, dass diese häufig in den Privaträumen der Tagespflegeperson erfolgt, die pädagogische Ausgestaltung der verwendeten Räume somit an strukturelle Grenzen (mehrfache Nutzung desselben Raumes für unterschiedliche Zwecke, geringes Platzangebot etc.) stoßen kann. Auch verfügen Privatwohnungen nicht zwingend über eine nutzbare Außenfläche, darüber hinaus ist in der näheren Umgebung der Tagespflegestelle nicht zwingend ein Spielplatz, eine öffentliche Grünfläche oder ein Naturraum erreichbar. Die amtliche Statistik für die Kindertagespflege in Deutschland erfasst jedoch keine Daten zu diesen Aspekten, sodass zur Erfassung der räumlichen Situation und der Umgebung der Tagespflegestelle im Folgenden auf Daten einer Befragungsstudie zurückgegriffen wird (Viernickel/Ihm/Böhme 2019a). Maßgeblich für die Bewertung der pädagogischen Qualität der Raumsituation sind dabei das Anregungspotenzial für die kindliche Entwicklung (Tietze 1998) und die Nutzung von unterschiedlichen Innen- und Außenflächen bzw. Raumarten und -bereichen sowie deren Größe (Bensel/Martinet/Haug-Schnabel 2016). Da jedoch in Surveybefragungen subjektive Einschätzungen die Grundlage der Erfassung räumlicher Aspekte bietet und somit nicht alle Aspekte sinnvoll erfasst werden können, muss im Folgenden eine Auswahl der genannten Kennzahlen getroffen werden.

HF-08.3 Herleitung der Indikatoren

Zusammenfassend kann mit Susanne Viernickel, Maria Ihm und Martin Böhme (2019a) und Susanne Viernickel und Kirsten Fuchs-Rechlin (2016) festgehalten werden, dass die pädagogische Qualität im Bereich der Kindertagespflege von einer frühpädagogischen Qualifizierung bzw. Fort- und/oder Weiterbildungen und einem gefestigten Berufs- bzw. Tätigkeitsverständnis der

5 Zur Problematik der Vergütung in der Tagespflege siehe auch bereits Jurczyk u. a. (2004).

Tagespflegepersonen abhängt. Ferner sind Unterstützungssysteme, beispielsweise Fachberatungen, als strukturelle Faktoren mit der pädagogischen Qualität verknüpft und bieten zugleich Steuerungsmöglichkeiten für die Verbesserung der Voraussetzungen in der Kindertagespflege (vgl. Kap. HF-09). Wird die Kindertagespflege hingegen unzureichend reguliert, betreuen Tagespflegepersonen zu viele Kinder gleichzeitig, sind diese beruflich unerfahren, formal niedrig qualifiziert und weisen keine für diesen Arbeitskontext spezifische Qualifizierung auf (auch nicht durch passende Fort- und Weiterbildungen), kann die pädagogische Qualität gefährdet sein.

Im Folgenden werden diese und die weiteren eingeführten Qualitätsfacetten dahingehend diskutiert, wie diese in Indikatoren und Kennzahlen überführt werden können, die ein dauerhaftes Monitoring der Kindertagespflege ermöglichen. Die Entwicklung dieser Indikatoren und Kennzahlen erfolgt zeitgleich zur dynamischen Weiterentwicklung dieser Betreuungsform, in welcher Tendenzen zur Qualifizierung, Verfachlichung und Verberuflichung zunehmend erkennbar sind.

Die diskutierten Qualitätsfacetten der Kindertagespflege in Deutschland lassen sich in fünf Indikatoren abbilden. Der Indikator *Qualifizierung in der Kindertagespflege* beinhaltet bezogen auf die Tagespflegeperson die Kennzahlen *Qualifizierungsniveau, Berufserfahrung* und *Teilnahme an Fort-und Weiterbildung (Angebot durch Fachberatungen bzw. andere Bildungsträger)*. Der Indikator *Berufs- und Tätigkeitsverständnis* wird durch die Kennzahlen *Berufliche Pläne* sowie *Pädagogische Orientierungen* abgebildet. Die Kennzahlen *Tagespflege-Kind-Relation (TKR), Arbeitszufriedenheit, Vertretungsregelungen, Vergütung,* Zeiten für *mittelbare pädagogische Arbeit* und *Stundensatz pro Kind* lassen sich dem Indikator *Tätigkeitsbedingungen in der Kindertagespflege* zuordnen. Den Blick auf die Fachberatungen richtet der Indikator *Fachberatung in der Kindertagespflege*, der hier gemeinsam mit dem Indikator *Kooperation und Vernetzung in der Kindertagespflege* geführt wird und mit den Kennzahlen *Fachberatungsschlüssel, Vernetzungen (insbesondere mit den Fachberatungen)* und *Berufsverbände (Mitgliedschaft, Kooperation)* erfasst wird. Schließlich deckt der Indikator *Räume und Ausstattung in der Kindertagespflege* mit den Kennzahlen *Vorhandensein spezifischer Funktionsräume und Außenflächen* und *Nutzung der Umgebungsangebote der Kindertagespflegestelle* zumindest ansatzweise diese rahmenden Faktoren in der Tagespflege ab.

Das Qualifizierungsniveau, die Tagespflege-Kind-Relation (TKR), die Teilnahme an Fort-und Weiterbildungen, die Vergütung, der Stundensatz pro Kind (Förderungsleistung) und vorhandene Vertretungsregelungen sowie die Inanspruchnahme von Fachberatungen und weitere Vernetzungsaktivitäten als auch Aspekte der Raumsituation in den Kindertagespflegestellen sind als Kennzahlen prinzipiell direkt messbar, auch wenn dadurch qualitative Unterschiede verdeckt werden können. Wenn sich beispielsweise die Arbeitsbelastung zwischen zwei Fachberatungen unterscheidet und die Erfassung der Inanspruchnahme der Fachberatung durch die Tagespflegeperson dies nicht gleichzeitig berücksichtigen kann, entstehen Unschärfen, die allerdings bei dieser Form der Messung häufig nicht zu vermeiden sind. Daher wird zusätzlich der Fachberatungsschlüssel erhoben, welcher auf der Ebene der Jugendämter anzeigt, wie das quantitative Verhältnis von Tagespflegepersonen zu Fachberatungen ausgestaltet ist. Da auch die mittelbare pädagogische Arbeit für die Tätigkeitsbedingungen in der Kindertagespflege relevant ist, werden die Zeiten, die Tagespflegepersonen im Mittel für diese Tätigkeiten aufbringen, ebenfalls erfasst. Schätzungen der Größe der genutzten Räume wären häufig nur grobe Orientierungen. Das Vorhandensein spezifischer Funktionsräume und nutzbarer Außenflächen bzw. externer Angebote (inkl. der tatsächlichen Nutzung) lässt sich jedoch recht präzise erfassen, sodass an dieser Stelle diese Kennzahlen genutzt werden, um die räumliche Situation in der Kindertagespflege abzubilden.

Neben den genannten direkt messbaren Kennzahlen zeigt die Forschungslage, dass auch „weichere“ Aspekte der Rahmenbedingungen guter pädagogischer Qualität in der Kindertagespflege miterfasst werden sollten. Dazu zählen komplexere Kennzahlen bezogen auf die pädagogischen Orientierungen und beruflichen Pläne der Tagespflegepersonen, die das Berufs- bzw. Tätigkeitsverständnis indirekt erfassen, während als einfache Kennzahlen die Berufserfahrungen sowie die Arbeitszufriedenheit der Tagespflegepersonen genannt werden können. Zusammenfassend kön-

nen für die Tagespflege also folgende Indikatoren mit den jeweils messbaren Kennzahlen aufgeführt werden:

- Indikator *Qualifizierung in der Kindertagespflege*
  - Qualifizierungsniveau
  - Berufserfahrung
  - Teilnahme an Fort-und Weiterbildung (Angebot durch Fachberatungen bzw. andere Bildungsträger)
- Indikator *Berufs- und Tätigkeitsverständnis*
  - Berufliche Pläne
  - Pädagogische Orientierungen
- Indikator *Tätigkeitsbedingungen der Kindertagespflege*
  - Tagespflegeperson-Kind-Relation (TKR)
  - Arbeitszufriedenheit
  - Vertretungsregelungen
  - Vergütung
  - Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit
  - Stundensatz pro Kind
- Indikatoren *Fachberatung in der Kindertagespflege / Kooperation und Vernetzung in der Kindertagespflege*
  - Fachberatungsschlüssel
  - Vernetzungen (insbesondere mit Fachberatungen)
  - Berufsverbände (Mitgliedschaft, Kooperation)
- Indikator *Räume und Ausstattung in der Kindertagespflege*
  - Vorhandensein spezifischer Funktionsräume und Außenflächen
  - Nutzung der Umgebungsangebote der Kindertagespflegestelle

Bei der Einordnung der gewählten Indikatoren und Kennzahlen in den Mehrebenen- und multiperspektivischen Monitoringansatz (vgl. Kap. 2) ist bei der Betrachtung der Kindertagespflege hervorzuheben, dass sich die Tagespflegepersonen und ihre Tätigkeiten in ihren Kindertagespflegestellen in diesem Modell sowohl auf der Mikro- als auch auf der Mesoebene verorten lassen. Den Tagespflegepersonen kommt eine Doppelfunktion zu, da sie sowohl unmittelbare pädagogische Arbeit mit Kindern leisten (Mikroebene), als auch ihre Tagespflegestelle – meist im Rahmen einer ausgeübten Selbstständigkeit – leiten, organisieren und entwickeln (Mesoebene). Die entwickelten Indikatoren und Kennzahlen repräsentieren auf den beiden erwähnten Ebenen sowohl strukturbezogene als auch orientierungsbezogene Aspekte. Den Fachberatungen kommt ebenfalls im Kontext der Kindertagespflege eine Doppelfunktion zu: Sie sind zum einen die Schnittstelle zu den Jugendämtern und somit neben den Jugendämtern selbst die in der Regel einzige Verbindung der Tagespflegepersonen zur institutionellen Struktur der FBBE. Zum anderen sind sie in Form einer zentralen Weiterbildungs- und Beratungsinstanz für die pädagogische, aber auch organisatorische und wirtschaftliche Entwicklung sowie Steuerung der Tagespflegestellen unabdingbar.

Wie anhand der rezipierten Studien deutlich wurde, stehen die verschiedenen Indikatoren bzw. Kennzahlen nicht separat, sondern gemeinsam und wechselseitig mit der pädagogischen Qualität in Beziehung. Daher werden die Kennzahlen nach Möglichkeit parallel und in ihren Wechselwirkungen untereinander im Folgenden abgebildet. Langfristig ist zudem auch die Perspektive der Kinder in der Tagespflege zu berücksichtigen. Darüber hinaus sind die Jugendämter stärker in den Blick zu nehmen, da sie neben den Fachberatungen die institutionelle Schnittstelle zu den Tagespflegepersonen darstellen.

Die erwähnten Indikatoren lassen sich über folgende Kennzahlen operationalisieren. Das Qualifizierungsniveau der Tagespflegepersonen lässt sich über ihre formalen Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse (fachpädagogische und nichtpädagogische) sowie spezifische Ausbildungsabschlüsse im frühkindlichen Bereich erfassen. Auch die Teilnahme an Grundqualifizierungskursen und deren Umfang lässt sich erfassen. Ergänzend kann die Berufserfahrung in der Tagespflege als „weicher Faktor“ zur Qualifizierung bzw. zum Qualifizierungsniveau gezählt werden. Mit Blick auf die Nutzung der Fachberatungen wird ein Jahreszeitraum (12 Monate bis zum Erhebungszeitpunkt) zugrunde gelegt. Erfasst wird, wie häufig Tagespflegepersonen auf Fachberatungen zur in-

dividuellen Begleitung oder für Fort- und Weiterbildungen zurückgreifen. Ferner wird nach Vernetzungen mit Fach- bzw. Berufsverbänden und nach der Nutzung von Fort- und Weiterbildungsangeboten durch andere Träger gefragt. Die TKR wird in der Kinder- und Jugendhilfestatistik zum Stichtag des jeweiligen Jahres erhoben (1. März). Berechnet wird diese bei Tagespflegepersonen, die allein tätig sind, durch die Anzahl der Kinder, die sie insgesamt betreuen. Bei einem Zusammenschluss mehrerer Tagespflegepersonen (z. B. in einer Großtagespflegestelle) wird die Anzahl der Kinder in der Tagespflegestelle durch die dort Tätigen geteilt.

Die räumliche Situation in der Kindertagespflege wird über eine Abfrage der zur Verfügung stehenden Räume (inklusive nutzbarer Außenfläche) sowie über die Nutzungsintensität der Umgebung der Tagespflegestelle (externe Angebote) während der Betreuungszeit erhoben. Da die amtliche Statistik dies nicht beinhaltet, muss auf die Einschätzungen der Tagespflegepersonen durch Surveybefragung zurückgegriffen werden. Das Berufs- bzw. Tätigkeitsverständnis wird erstens über die Erfassung beruflicher Pläne abgebildet. Zu diesem Indikator zählen zweitens auch die pädagogischen Orientierungen, die über die vorliegenden Surveydaten indirekt gemessen werden. Die jeweils aktuelle Arbeitszufriedenheit wird über passende Selbstauskünfte in den Erhebungsdaten erfasst. Die Höhe der Vergütung, auf deren Basis sich die Stundensätze für Betreuungsstunden errechnen lassen und die Kenntnis sowie Nutzung von Vertretungsregelungen sind direkt über Surveydaten erfassbar, gleiches gilt für die Zeiten mittelbarer pädagogischer Arbeit. Zur Abbildung des Fachberatungsschlüssels wird auf Ebene der Jugendämter das quantitative Verhältnis von Fachberatungen bzw. Vollzeitäquivalenten und Tagespflegepersonen in den Jugendamtsbezirken erfasst. Allgemeine Angaben zur Kindertagespflege werden zusätzlich berichtet, um die Situation in der Kindertagespflege in Deutschland adäquat abbilden zu können.

HF-08.4 Beschreibung der Ausgangslage

Im Vergleich zu der Anzahl der Kinder, die in Deutschland in Kindertageseinrichtungen betreut werden, spielt die Kindertagespflege quantitativ eine untergeordnete Rolle. Zum Stichtag 1. März 2019 befanden sich insgesamt in Deutschland 148.421 Kinder[6] bis zum Schuleintritt in der Kindertagespflege, davon 131.000 unter 3-jährige Kinder (vgl. Tab. HF-08.3-1). Dies entspricht einem Anteil von 4,5 % aller Kinder in Kindertagesbetreuung, bei den unter 3-Jährigen sind es 16,0 %. Zudem gibt es zwischen den Bundesländern diesbezüglich erhebliche Unterschiede: So wird in Nordrhein-Westfalen im U3-Bereich jedes dritte Kind in der Kindertagespflege betreut, in Sachsen-Anhalt sind es hingegen nur 2,3 %. Über dem Bundesdurchschnitt liegen die Bundesländer Bremen (16,2 %), Niedersachsen (21,9 %), Nordrhein-Westfalen (33,1 %) und Schleswig-Holstein (23.9 %.). Zum Stichtag waren 44.722 Tagespflegepersonen in der amtlichen Statistik erfasst. Zu diesem Zeitpunkt waren 9.172 Tagespflegepersonen in 4.069 Großtagespflegestellen tätig, wobei pro Großtagespflegestelle durchschnittlich 2,3 Tagespflegepersonen tätig waren (vgl. Tab. HF-08.4-1). Großtagespflegestellen gibt es in Baden-Württemberg (490), Bayern (391), Berlin (314), Bremen (24), Hamburg (151), Hessen (92), Mecklenburg-Vorpommern (176), Niedersachsen (644), in Nordrhein-Westfalen (1.752) und im Saarland (35).[7] In diesen wurden insgesamt 37.009 Kinder betreut. Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht alle Bundesländer die Großtagespflegestelle rechtlich etabliert haben, dennoch aber Zusammenschlüsse von mehreren, in der Regel zwei Tagespflegepersonen, möglich sind.

Bei den Qualifizierungsniveaus von Tagespflegepersonen liegen erhebliche Unterschiede vor (vgl. Tab. HF-08.4-2). Obwohl keine fachpädagogische Ausbildung vorausgesetzt wird, können 31,5 % eine solche nachweisen (Gruppe I, II, III und IV). Empfohlen oder verpflichtend vorgeschrieben wird in der Regel ein Qualifizierungskurs, wobei in den Ländern unterschiedliche Regelungen zu deren Umfängen gelten. An einem solchen Qualifizierungskurs hat, unabhängig von

6 Werden für die Berechnung auch die Kinder, die neben der Tagespflege noch ein anderes Betreuungsangebot in Anspruch nehmen, mitgezählt, ergibt sich eine Gesamtanzahl von 157.170.

7 In Sachsen sind zwar Zusammenschlüsse von Tagespflegepersonen möglich, insgesamt dürfen aber trotz Zusammenschluss nicht mehr als fünf Kinder betreut werden. Die amtliche Statistik führt aber diese 13 Zusammenschlüsse trotz dieser Begrenzung formal als „Großtagespflegestelle“.

Tab. HF-08.3-1: **Kinder bis zum Schuleintritt in Kindertagesbetreuung 2019 nach Betreuungsform, Altersgruppen und Ländern (Anzahl, in %)**

	Kinder in Kindertagesbetreuung insgesamt					Kinder im Alter von unter 3 Jahre					Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt				
	Gesamt	Kindertages-einrichtungen		Kindertagespflege		Gesamt	Kindertages-einrichtungen		Kindertagespflege		Gesamt	Kindertages-einrichtungen		Kindertagespflege	
Land	Anzahl	Anzahl	In %	Anzahl	In %	Anzahl	Anzahl	In %	Anzahl	In %	Anzahl	Anzahl	In %	Anzahl	In %
Baden-Württemberg	434.512	418.406	96,3	16.106	3,7	96.465	81.695	84,7	14.770	15,3	338.047	336.711	99,6	1.336	0,4
Bayern	500.523	489.824	97,9	10.699	2,1	109.549	100.607	91,8	8.942	8,2	390.974	389.217	99,6	1.757	0,4
Berlin	169.339	163.487	96,5	5.852	3,5	51.951	47.692	91,8	4.259	8,2	117.388	115.795	98,6	1.593	1,4
Brandenburg	111.445	107.360	96,3	4.085	3,7	36.529	32.907	90,1	3.622	9,9	74.916	74.453	99,4	463	0,6
Bremen	25.453	24.372	95,8	1.081	4,2	5.851	4.906	83,8	945	16,2	19.602	19.466	99,3	136	0,7
Hamburg	83.088	80.128	96,4	2.960	3,6	28.699	26.442	92,1	2.257	7,9	54.389	53.686	98,7	703	1,3
Hessen	252.876	242.969	96,1	9.907	3,9	57.749	48.581	84,1	9.168	15,9	195.127	194.388	99,6	739	0,4
Mecklenburg-Vorpommern	72.059	67.993	94,4	4.066	5,6	22.825	19.327	84,7	3.498	15,3	49.234	48.666	98,8	568	1,2
Niedersachsen	304.971	286.162	93,8	18.809	6,2	72.011	56.239	78,1	15.772	21,9	232.960	229.923	98,7	3.037	1,3
Nordrhein-Westfalen	665.754	611.944	91,9	53.810	8,1	147.171	98.458	66,9	48.713	33,1	518.583	513.486	99	5.097	1
Rheinland-Pfalz	158.574	155.374	98	3.200	2	35.933	32.979	91,8	2.954	8,2	122.641	122.395	99,8	246	0,2
Saarland	34.173	33.450	97,9	723	2,1	7.415	6.800	91,7	615	8,3	26.758	26.650	99,6	108	0,4
Sachsen	191.615	184.032	96	7.583	4	58.186	50.905	87,5	7.281	12,5	133.429	133.127	99,8	302	0,2
Sachsen-Anhalt	95.265	94.423	99,1	842	0,9	31.488	30.779	97,7	709	2,3	63.777	63.644	99,8	133	0,2
Schleswig-Holstein	112.045	104.450	93,2	7.595	6,8	26.860	20.448	76,1	6.412	23,9	85.185	84.002	98,6	1.183	1,4
Thüringen	95.348	94.245	98,8	1.103	1,2	29.745	28.662	96,4	1.083	3,6	65.603	65.583	100	20	0
Deutschland	3.307.040	3.158.619	95,5	148.421	4,5	818.427	687.427	84	131.000	16	2.488.613	2.471.192	99,3	17.421	0,7

Hinweis: Kindertagesbetreuung beinhaltet Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Kinder in Tagespflege, die zusätzlich eine Kindertageseinrichtung besuchen, werden nicht doppelt gezählt.
Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2019; Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund.

Tab. HF-08.4-1: **Großtagespflegestellen 2019 nach Anzahl der Tagespflegepersonen und Anzahl der betreuten Kinder nach Ländern (Anzahl, Mittelwert)**

	Großtagespflegestellen	Anzahl der Kinder in Großtagespflege	Tagespflegepersonen in Großtagespflegestellen	Tagespflegepersonen pro Großtagespflegestelle	Kinder pro Tagespflegeperson in Großtagespflege	Kinder pro Großtagespflegestelle
	Anzahl			Durchschnittliche Anzahl		
Baden-Württemberg	490	4.102	1.139	2,3	3,6	8,4
Bayern	391	3.757	954	2,4	3,9	9,6
Berlin	314	3.002	628	2	4,8	9,6
Brandenburg	[2]	–	–	–	–	–
Bremen	24	237	52	2,2	4,6	9,9
Hamburg	151	2.004	391	2,6	5,1	13,3
Hessen	92	802	196	2,1	4,1	8,7
Mecklenburg-Vorpommern	176	1.636	361	2,1	4,5	9,3
Niedersachsen	644	6.008	1.504	2,3	4	9,3
Nordrhein-Westfalen	1.752	15.083	3.858	2,2	3,9	8,6
Rheinland-Pfalz	–	–	–	–	–	–
Saarland	35	378	89	2,5	4,2	10,8
Sachsen[3]	–	–	–	–	–	–
Sachsen-Anhalt	–	–	–	–	–	–
Schleswig-Holstein	–	–	–	–	–	–
Deutschland	4.069	37.009	9.172	2,3	4	9,1

Hinweis: Großtagespflegestellen existierten nur in einem Teil der Länder. In diesem und weiteren Ländern werden keine derartigen Angebote vorgehalten. In Sachsen sind zwar Zusammenschlüsse von Tagespflegepersonen möglich, insgesamt dürfen aber trotz Zusammenschuss von mehr als einer Tagespflegeperson nicht mehr als 5 Kinder betreut werden. Die amtliche Statistik führt aber diese Zusammenschlüsse trotz dieser Begrenzung formal als „Großtagespflegestelle". Aufgrund der inhaltlichen Widersprüche bleibt Großtagespflege für Sachsen an dieser Stelle unberücksichtigt.
Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2019; Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund.

dessen Stundenumfang, mit 91,8 % der Großteil der Tagespflegepersonen teilgenommen. Lediglich 2,5 % der Tagespflegepersonen verfügen weder über eine fachpädagogische Ausbildung noch über einen Qualifizierungskurs (Gruppe VIII). Über einen fachpädagogischen Berufsausbildungsabschluss und einen abgeschlossenen Qualifizierungskurs für die Kindertagespflege verfügen 25,8 % (Gruppe I+II+III). Von denjenigen Tagespflegepersonen, die bezogen auf dieses Berufsfeld nur über einen abgeschlossenen Qualifizierungskurs verfügen (66 %; Gruppe V+VI+VII), hat der überwiegende Anteil einen Kurs mit einer Dauer von 160 bis 299 Stunden besucht (Gruppe VI). An einem Qualifizierungskurs von mindestens 300 Stunden haben insgesamt 8,1 % der Tagespflegepersonen teilgenommen. Bezogen auf alle Tagespflegepersonen sind dies 2,3 % mit fachpädagogischer Ausbildung und 5,8 % ohne fachpädagogische Ausbildung.

In dem Bundesland, in dem die meisten Tagespflegepersonen tätig sind (Nordrhein-Westfalen), liegen die Qualifizierungsniveaus in den Gruppen II (fachpädagogische Ausbildung und Qualifizierungskurs von 160 bis 299 Stunden) und VI (Qualifizierungskurs von 160 bis 299 Stunden, ohne fachpädagogische Ausbildung) jeweils leicht über dem Bundesdurchschnitt (16,5 % zu 14,5 % bzw. 53,9 % zu 50,9 %). Das Land Berlin weist mit 14,6 % der Tagespflegepersonen in Gruppe I (fachpädagogische Ausbildung und Qualifizierungskurs über 300 und mehr Stunden) diesbezüglich die höchste Anzahl an formal höher qualifizierten Tagespflegepersonen auf. Ohnehin haben im Vergleich mit den anderen Bundesländern die Tagespflegepersonen in Berlin überdurchschnittlich häufig eine fachpädagogische Ausbildung und einen Qualifizierungskurs absolviert (43,6 %), wenngleich auch in Hamburg 38,2 % der Tagespflegepersonen über beides verfügen, allerdings eher kürzere Qualifizierungskurse besuchten. Bezogen auf die Anzahl der Tagespflegepersonen, die ausschließlich über einen Qualifizierungskurs, nicht aber über eine fachpädagogische Ausbildung verfügen, sind die Häufigkeiten zwischen den Bundesländern ähnlicher verteilt. Die Bundesländer, in denen die Tagespflegepersonen zu dem größten Anteil diese Qualifizierungsniveaus aufweisen, sind das Saarland (78,1 %) und Hessen (76,1 %).

Dabei sind 10,1 % aller Tagespflegepersonen unter 35 Jahre, 57,5 % zwischen 35 und 55 Jahre, und weitere 26,8 % sind 55 Jahre und älter (vgl. Tab. HF08.4-1W). Der überwiegende Teil der Tagespflegepersonen ist weiblich (96,1 %). Der Migrationshintergrund wird in der amtlichen Statistik nicht erfasst, sodass darüber an dieser Stelle keine Auskunft gegeben werden kann.

Die Tagespflege-Kind-Relation (TKR)[8] beläuft sich zum genannten Stichtag im Bundesdurchschnitt auf 3,8 Kinder pro Tagespflegeperson[9] (vgl. Tab. HF-08.4-2). Zwischen den Ländern gibt es diesbezüglich merkliche Unterschiede. So wurden in Rheinland-Pfalz durchschnittlich 3,2 Kinder von einer Tagespflegeperson betreut, während es in Sachsen-Anhalt 4,7 Kinder waren.[10] Wurde zusätzlich der Ort der Betreuung berücksichtigt, ergab sich für die Tagespflegepersonen, die in der eigenen Wohnung betreuten (31.023 bzw. 69,4 %) eine durchschnittliche TKR von 3,7, für diejenigen, die in der Wohnung des oder der Kinder betreuten (3.973 bzw. 8,9 %) von 3,1 und für die Betreuungsverhältnisse in anderen Räumen (10.676 bzw. 23,9 %) eine Relation von 4,1. Da Mehrfachbetreuungen möglich sind, ist die Gesamtanzahl der berichteten Betreuungsverhältnisse (45.672) höher als die Gesamtanzahl der Tagespflegepersonen (44.722).[11] Dies bedeutet auch, dass im Durchschnitt beispielsweise nicht zwingend ca. drei Kinder gleichzeitig im Haushalt ihrer Eltern oder Familien von einer Tagespflegeperson betreut werden, sondern dass diese beispielsweise in zwei verschiedenen Haushalten einmal ein Kind und ein weiteres Mal zwei Kinder betreut. Generell nicht berücksichtigt werden an dieser Stelle eigene Kinder der Tagespflegepersonen, die gegebenenfalls in der Kindertagespflege mitbetreut werden.

8 Die an dieser Stelle ausgewiesene durchschnittliche Kinderzahl pro Tagespflegeperson wird über die im Datensatz „Kinder in Kindertagespflege“ ausgewiesene Anzahl an Kindern in Kindertagespflege berechnet als Anzahl der Kinder geteilt durch die Anzahl der Tagespflegepersonen. Für die Berechnung der durchschnittlichen Anzahl der Kinder pro Tagespflegeperson werden sowohl Kinder vor dem Schuleintritt als auch Schulkinder berücksichtigt, die eine Kindertagespflege besuchen.

9 Somit liegt die durchschnittliche TKR in der Tagespflege leicht unter dem durchschnittlichen Personalschlüssel für Gruppen von Kindern zwischen 0 und 2 Jahren in Krippen. Zu beachten sind an dieser Stelle jedoch deutliche Unterschiede zwischen westlichen und östlichen Bundesländern (vgl. Kap HF-02, Tab. HF-02.4-1).

10 Zu berücksichtigen ist diesbezüglich jeweils, ob ein spezifisches Bundesland die Großtagespflege rechtlich etabliert hat oder nicht.

11 Für diese Berechnungen werden auch die Kinder berücksichtigt, die bspw. zusätzlich in einer Kindertageseinrichtung betreut werden.

Tab. HF-08.4-2: **Tagespflege-Kind-Relation (TKR) und Tagespflegepersonen 2019 nach Qualifizierungsniveaus und Ländern (Mittelwert, Anzahl, in %)**

			Qualifizierungsniveau der Tagespflegepersonen nach Bundesland mit TKR							
Bundesland	TKR	Anzahl	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Baden-Württemberg	3,5	6.562	0,2	11,5	15,2	0	1,5	52,1	19,3	0,2
Bayern	3,7	3.409	1,1	11,7	12,5	11,8	3,1	35,1	23,5	1,2
Berlin	3,8	1.655	14,6	3	26	0,6	26,8	8,7	18,1	2,1
Brandenburg	4,1	1.014	3,3	17,2	15,6	1,9	4	51,2	5,3	1,6
Bremen	4,4	278	11,5	14,4	2,5	3,2	27	36,7	2,5	2,2
Hamburg	4	875	0,9	7,4	29,9	0	2,2	38,9	19,5	1,1
Hessen	3,8	2.874	3	13,3	4,7	1,1	13,8	51	11,3	1,7
Mecklenburg-Vorpommern	4,1	990	5,5	17,3	0,6	10,5	2,9	61,3	1,2	0,7
Niedersachsen	4	6.021	1,5	17,2	5,4	11,4	4,8	55	2,4	2,3
Nordrhein-Westfalen	3,8	15.237	2,4	16,5	7	5,7	5,4	53,9	4,7	4,4
Rheinland-Pfalz	3,2	1.535	1,4	16,4	2,5	6,9	3,3	58,6	5,7	5,2
Saarland	3,6	247	1,2	6,9	6,5	4,9	4	34	40,1	2,4
Sachsen	4,5	1.697	0,8	13,2	1,8	7,7	10,5	58,6	6,7	0,8
Sachsen-Anhalt	4,7	183	0,5	18,6	1,6	18,6	3,8	55,2	1,6	0
Schleswig-Holstein	4,4	1.840	1	16,6	5,4	6	1,8	64,6	3,4	1,1
Thüringen	3,7	305	0	15,7	6,6	6,9	2	63,3	3	2,6
Deutschland	3,8	44.722	2,3	14,5	9	5,7	5,8	50,9	9,3	2,5

I: Fachpädagogische Ausbildung und Qualifizierungskurs 300 und mehr Stunden.
II: Fachpädagogische Ausbildung und Qualifizierungskurs 160 bis 299 Stunden.
III: Fachpädagogische Ausbildung und Qualifizierungskurs weniger als 160 Stunden.
IV: Fachpädagogische Ausbildung ohne Qualifizierungskurs.
V: Qualifizierungskurs 300 und mehr Stunden, ohne fachpädag. Ausbildung.
VI: Qualifizierungskurs 160 bis 299 Stunden, ohne fachpädag. Ausbildung.
VII: Qualifizierungskurs weniger als 160 Stunden, ohne fachpädag. Ausbildung.
VIII: (Noch) keine tätigkeitsbezog. Qualifikation.
Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2019; Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund.

Qualifizierungsniveau im Verhältnis zu weiteren Indikatoren

Entscheidend für die Erfassung von Rahmenbedingungen der Qualität in der Kindertagespflege ist es, die unterschiedlichen Qualitätsindikatoren gemeinsam zu analysieren. Zu diesem Zweck wird zusätzlich zu den amtlichen Daten im Folgenden auf Daten des DJI-Projekts „Qualität in der Kindertagespflege“ (QuidKit 2018) zurückgegriffen, die nach Möglichkeit durch Ergebnisse des Forschungsprojekts „Gute gesunde Kindertagespflege“ (GuT 2018, Viernickel/Ihm/Böhme (2019a) ergänzt werden. Die QuidKit-Studie zeigt auf, wie die diskutierten Kennzahlen des Qualifizierungsniveaus, der Tagespflege-Kind-Relation (TKR) und die Nutzung der Fachberatungen sowie weiterer berufsbezogener Aspekte (Fort- und Weiterbildungen, berufliche Pläne, Arbeitszufriedenheit, Vergütung, Vertretungsregelungen, mittelbare pädagogische Arbeit) zusammenhängen.

Auch kann auf Basis dieser Daten ein durchschnittlicher Stundensatz für die Betreuungsleistung in der Tagespflege pro Kind und Stunde auf Basis der Geldleistungen der Jugendämter im Bundesdurchschnitt berechnet werden.

„Qualifizierung in der Kindertagespflege“ und „Tätigkeitsbedingungen in der Kindertagespflege I.“

Die amtlichen Daten zeigen zunächst an, dass das Qualifizierungsniveau der Tagespflegepersonen in Deutschland Mindeststandards überwiegend erfüllt. Für die Tagespflegepersonen, die ausschließlich über einen Qualifizierungskurs verfügen, ist zudem erkennbar, dass mit einer höheren Qualifizierung eine höhere TKR einhergeht.[12] So betreuten zum Stichtag 1. März 2019

12 Für diese Berechnungen werden auch die Kinder berücksichtigt, die beispielsweise zusätzlich in einer Kindertageseinrichtung betreut werden.

Tagespflegepersonen, die ausschließlich einen Kurs im Umfang von weniger als 160 Stunden absolvierten, durchschnittlich 3,2 Kinder, während die Tagespflegepersonen, die ausschließlich über einen abgeschlossenen Qualifizierungskurs im Umfang von 300 und mehr Stunden verfügten, durchschnittlich 4,2 Kinder betreuten. Die größte Gruppe der Tagespflegepersonen (48,9 %) verfügte lediglich über einen Qualifizierungskurs im Umfang von 160 bis 299 Stunden und betreute 3,9 Kinder und lag somit leicht über dem Bundesdurchschnitt von 3,8 Kindern. Werden nun die Tagespflegepersonen, die neben dem Qualifizierungskurs über eine fachpädagogische Ausbildung verfügen (25,8 %)[13] mit der Anzahl der betreuten Kinder ins Verhältnis gesetzt, ergibt sich ebenfalls eine durchschnittliche TKR von 3,9. Für die weitere Analyse wird dieses Schema der Kategorisierung von Tagespflegepersonen nach ihrem Qualifizierungsniveau aus der amtlichen Statistik weitestgehend übernommen und für die Analyse der vorliegenden Surveydaten zur Anwendung gebracht. Die Länge des Qualifizierungskurses wird jedoch nur für unter oder für mindestens 160 Stunden ausgewiesen.

Tabelle (HF-08.4-3) zeigt auf Basis der amtlichen Daten und der Daten der QuidKit-Studie die prozentuale Verteilung der sechs gebildeten Qualifizierungsgruppen von Tagespflegepersonen (A bis F)[14], die sich nach ihrem Qualifizierungsniveau dahingehend unterscheiden, ob sie eine fachpädagogische Ausbildung absolviert haben und ob sie an einem Qualifizierungskurs für Kindertagespflege im Umfang von 160 Stunden und mehr oder im Umfang von 160 Stunden und weniger teilgenommen haben.[15]

Wird diese Kategorisierung zugrunde gelegt, zeigen sich in Abhängigkeit des Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen auch in den QuidKit-Daten unterschiedliche gemittelte TKR.[16]

Gruppe D verfügt ausschließlich über einen Kurs im Umfang von mindestens 160 Stunden, Gruppe E im Umfang von weniger als 160 Stunden. Die TKR ist in Gruppe D (TKR=4,6) leicht höher als in Gruppe E (TKR=4,5). Werden die Gruppen A und B, in der die Tagespflegepersonen über eine fachpädagogische Ausbildung verfügen, sich jedoch im Umfang des absolvierten Qualifizierungskurses unterscheiden, verglichen, zeigt sich, dass die TKR in Gruppe A (TKR=4,6) höher ist als in Gruppe B (TKR=4,4). Die Tendenz, dass mit höherer Qualifizierung mehr Kinder betreut werden, sollte also dahingehend beobachtet werden, dass die pädagogische Qualität, die mit höherer Qualifizierung ansteigen kann, nicht durch ungünstige Tagespflege-Kind-Relationen wieder gefährdet wird.

Zusammenfassend stellt Abbildung HF-08.4-1 die jeweiligen TKR und die Streuung innerhalb der Qualifizierungsgruppen A und B (jeweils mit fachpädagogischer Ausbildung) sowie D und E (jeweils ohne fachpädagogische Ausbildung) dar (QuidKit 2018). Es wird dabei deutlich, dass auch gemittelt über alle Gruppen die TKR zwar unter dem in der Regel vorgeschriebenen Verhältnis von 1:5 bleibt, es jedoch Tagespflegepersonen in allen Gruppen gibt, die eine höhere Anzahl an Kindern betreuen, auch wenn dies nicht bedeuten muss, dass alle Kinder gleichzeitig anwesend sind.[17]

Dabei sind die spezifischen Konstellationen der betreuten Kinder zu berücksichtigen. Wenn ausschließlich die unter 3-jährigen Kinder berücksichtigt werden, liegen die gemittelten TKR von allen berücksichtigten Gruppen zwischen 3,6 (Gruppe E), 3,7 (Gruppe B), 3,9 (Gruppe D) und 4,1 (Gruppe A). Diese sind nur dann qualitativ zu rechtfertigen, wenn die betreuten Kinder alle mindestens das erste Lebensjahr vollendet haben.

13 Von den insgesamt 11.507 Tagespflegepersonen, auf die dieses zutrifft, haben 1.939 zusätzlich zu fachpädagogischer Ausbildung und Qualifizierungskurs einen weiteren Nachweis der Qualifikation.

14 Die Gegenüberstellung verdeutlicht, dass die QuidKit-Daten nicht repräsentativ für die Tagespflegepersonen in Deutschland sind. Dennoch kann anhand der Qualifizierungsniveaus gezeigt werden, dass die Daten eine gewisse Güte aufweisen, da die Differenzen zwischen den amtlichen Daten und den QuidKit-Daten überschaubar sind.

15 Zwar differenziert die amtliche Statistik nochmals zwischen einem Qualifizierungskurs im Umfang von 160 Stunden bis 299 Stunden und 300 Stunden und mehr Stunden, letzteres ist aber selten, sodass beide Umfänge zusammengefasst werden.

16 Die Gruppe derjenigen Tagespflegepersonen, die noch keine tätigkeitsbezogene Qualifizierung aufweisen, wird aufgrund der geringen Fallzahl (2,5 % in den amtlichen Daten und ca. 1 % bei den QuidKit-Daten) für diese Analyse nicht betrachtet. Für letztere Datenbasis werden diese Tagespflegepersonen auch für die folgenden Analysen ausgeschlossen. Für die Gruppe der Tagespflegepersonen, die ausschließlich über eine fachpädagogische Ausbildung verfügen, gilt dies für die QuidKit-Daten in gleicher Weise, da dies auf weniger als 5 % der Fälle in dieser Datenbasis zutrifft.

17 Werden die Tagespflegepersonen, die im Zusammenschluss (bspw. in einer Großtagespflegestelle) tätig sind, herausgerechnet, verringern sich die TKR-Werte für die Gruppen geringfügig (A,B,D) oder sie bleiben nahezu identisch (E).

Tab. HF-08.4-3: **Tagespflegepersonen 2018/2019 nach Qualifizierungsniveaus (Anteil, in %)**

Qualifizierungsniveau	KJH-Statistik 2019	QuidKit 2018		S.E.
A: Fachpäd. Ausbildung + Qf-Kurs ≥ 160 Stunden	16,7	17	(16*)	1,14
B: Fachpäd. Ausbildung + Qf-Kurs < 160 Stunden	9	19	(18*)	1,18
C: Fachpäd. Ausbildung ohne Qf-Kurs	5,7	–	–	–
D: Qf-Kurs ≥ 160 Stunden, ohne fachpäd. Ausbildung	56,7	49	(50*)	1,51
E: Qf-Kurs < 160 Stunden, ohne fachpäd. Ausbildung	9,3	15	(16*)	1,09
F: Keine fachpäd. Ausbildung oder Qf-Kurs	2,5	–	–	–
N: (100 Prozent)	44.722	1.100	(974*)	–

* Berechnung ohne Tagespflegepersonen in Zusammenschlüssen (bspw. Großtagespflegestellen).
Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2019; Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU ortmund; QuidKit 2018, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=157–1.100. Werte unter 5 % werden aus statistischen Gründen nicht ausgewiesen.

Abb. HF-08.4-1: **TKR ohne eigene Kinder in der Betreuungssituation 2018 nach Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen (Mittelwert)**

Quelle: QuidKit 2018, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=170–1.100.

Sobald ein Kind mitbetreut wird, welches unter einem Jahr alt ist, würden diese Werte bereits oberhalb der empfohlenen Tagespflege-Kind-Relation liegen. Dies betrifft auch den Bundesdurchschnitt von 3,8 Kindern pro Tagespflegeperson, der gemittelt ist und deshalb nicht generell anzeigt, ob empfohlene Tagespflege-Kind-Relationen eingehalten werden.

Weiterhin zeigen die Surveydaten an, dass die in der Regel vorgeschriebene TKR von 1:5 im Durchschnitt zumindest rechnerisch überschritten werden kann, wenn über die Erfassung in der KJH-Statistik hinaus auch die eigenen Kinder der Tagespflegepersonen,[18] welche in der Kindertagespflege mitbetreut werden, Berücksichtigung finden. So zeigt Abbildung HF-08.4-2, dass im Durchschnitt über alle gebildeten Gruppen die TKR zwar bei 5,0 liegt, separat berechnet für die Gruppe A mit 5,1 und in Gruppe D mit 5,1 durchschnittlich aber mehr als fünf Kinder in einem Betreuungsverhältnis zu einer Tagespflegeperson stehen. In der Gruppe B (TKR=4,9) und in der Gruppe E (TKR=4,9) wird der kritische Wert

18 Eigene Kinder werden an dieser Stelle dann berücksichtigt, wenn sie nach Angaben der Tagespflegeperson in der Kindertagespflege immer oder stundenweise mitbetreut werden und unter 15 Jahre alt sind.

Abb. HF-08.4-2: **TKR mit eigenen Kindern in der Betreuungssituation 2018 nach Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen (Mittelwert)**

Quelle: QuidKit 2018, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=170–1.100.

von durchschnittlich 5 nahezu erreicht.[19] Wenn neben den Kindern aus den Betreuungsverhältnissen eigene Kinder anwesend sind, kann es rechnerisch eher zu einer Überschreibung der gesetzlich vorgeschriebenen maximalen Anzahl an Kindern in einer Betreuungssituation kommen, sodass empfehlenswert wäre, diese mit zu erfassen.

„Qualifizierung in der Kindertagespflege“ und „Fachberatung in der Kindertagespflege“, „Teilnahme an Fort- und Weiterbildung (Angebot durch Fachberatung bzw. andere Bildungsträger)“, „Vernetzungen (insbesondere mit den Fachberatungen)“, „Berufsverbände (Mitgliedschaft, Kooperation)“

Das Qualifizierungsniveau der Tagespflegepersonen ist nicht nur im Verhältnis zu der Anzahl der betreuten Kinder zu diskutieren. So zeigt sich, dass die Fachberatung als individuelle Begleitung (vgl. Abb. HF-08.4-3) am häufigsten von denjenigen Tagespflegepersonen in Anspruch genommen wurde (innerhalb der letzten 12 Monate), die über längere Qualifizierungskurse verfügen (Gruppe A: 68 %; Gruppe D: 69 %). Die Gruppen B (fachpädagogische Ausbildung und Qualifizierungskurs von unter 160 Stunden) und E (keine fachpädagogische Ausbildung und Qualifizierungskurs von unter 160 Stunden) nutzten die Fachberatung zu diesem Zweck zu 66 % in den letzten 12 Monaten vom Zeitpunkt der Befragung an.[20]

Auch bezogen auf die Nutzung der Fachberatung als Fort- und Weiterbildungsinstanz (vgl. Abb. HF-08.4-4) unterscheiden sich die gebildeten Gruppen. Während die Gruppen A und B von den höher formal qualifizierten Tagespflegepersonen dieses Angebot in den letzten 12 Monaten zu 85 % bzw. 83 % nutzten, sind es im Besonderen die Tagespflegepersonen, die ausschließlich über einen Qualifizierungskurs verfügen (Gruppe D und E), welche die Fort- und Weiterbildung durch die Fachberatung in Anspruch nahmen (87 % bzw. 89 %). Die generell hohe Inanspruchnahme die-

19 Werden auch für diese Berechnungen die Tagespflegepersonen, die im Zusammenschluss (bspw. in einer Großtagespflegestelle) tätig sind, herausgerechnet, unterschreiten die Gruppe A und B (TKR=4,9) gemittelt den kritischen Wert von 5 knapp, Gruppe D und E weisen eine gemittelte TKR von 5,1 bzw. 5,0 auf.

20 Insgesamt berichten über 90 % der in der GuT-Studie befragten Tagespflegepersonen, dass es in dem für sie zuständigen Jugendamt eine Fachberatungsstelle für Kindertagespflege gibt (Viernickel/Ihm/Böhme 2019b). In der QuidKit-Studie sind es ebenfalls ca. 90 % der Tagespflegepersonen, die von einem vorhandenen Angebot zur individuellen Begleitung oder zur Fort- und Weiterbildung durch Fachberatungen berichten.

Abb. HF-08.4-3: **Nutzung der Fachberatung von Tagespflegepersonen als individuelle Begleitung 2018 nach Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen (in %)**

Quelle: QuidKit 2018, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=134–447.

Abb. HF-08.4-4: **Nutzung der Fachberatung von Tagespflegepersonen zur Fort- und Weiterbildung 2018 nach Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen (in %)**

Quelle: QuidKit 2018, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=139–453.

Abb. HF-08.4-5: **Nutzung der Fort- und Weiterbildungsangebote anderer Bildungsträger von Tagespflegepersonen 2018 nach Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen (in %)**

Quelle: QuidKit 2018, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=134–449.

ser Fort- und Weiterbildungsmöglichkeit erhöht sich demnach nochmals, wenn keine fachpädagogische Ausbildung vorliegt.

Neben der Möglichkeit zur Fort- und Weiterbildung durch die Fachberatungen bieten verschiedene Bildungsträger diese Möglichkeit an. Wird wiederum die gewählte Kategorisierung nach Qualifizierungsniveau zugrunde gelegt und der Nutzung von Fort- und Weiterbildungsangeboten anderer Bildungsträger gegenübergestellt, zeigt sich, dass tendenziell ein vermehrter Gebrauch dieser Angebote mit der Länge des bereits be-

Tab. HF-08.4-4: **Fachberatungsschlüssel 2018 nach Größe des Jugendamtes (Mittelwert)**

	Tagespflegepersonen/Fachberater/-innen		Tagespflegepersonen/Vollzeitäquivalent	
Größe des Jugendamtes	MW	S.E.	MW	S.E.
bis 32 KTPP	15,7	0,99	37,5	3,81
33 bis 58 KTPP	25,5	1,47	44,3	3,36
59 bis 104 KTPP	34,5	2,43	56,5	4,31
Über 104 KTPP	35,3	3,91	69,6	9,87

Hinweis: Unplausible Fälle und Angaben, die sich auf den Zeitpunkt vor 2016 beziehen, wurden ausgeschlossen. Die Mittelwerte geben jeweils das Verhältnis von Tagespflegeperson zu Fachberater/innen bzw. zu einem Vollzeitäquivalent für eine Fachberatung pro Jugendamt an.
Quelle: QuidKit-Jugendamtsbefragung 2018, Berechnungen des DJI, ungewichtete Daten, n=278–290.

suchten Qualifizierungskurses für die Tagespflegepersonen mit fachpädagogischer Ausbildung korrespondiert. So nutzten 83 % der Tagespflegepersonen in Gruppe A in den letzten 12 Monaten ein solches Angebot, jedoch nur 79 % in Gruppe B. Allerdings nutzten die Tagespflegepersonen ohne fachpädagogische Ausbildung diese Angebote ebenfalls sehr häufig (Gruppe D: 82 %, Gruppe E: 83 %) (vgl. Abb. HF-08.4-5). Im Allgemeinen wird auch diese Möglichkeit zur Fort- und Weiterbildung von einem Großteil der Tagespflegepersonen genutzt.

Trotz der ebenfalls häufigen Nutzung der Fachberatungen ergeben sich auch hierbei noch Ausbaupotenziale, die mit der pädagogischen Qualität zusammenhängen. Ziel kann es somit sein, dass jede Tagespflegeperson die Möglichkeit zur Inanspruchnahme einer Fachberatung vor Ort hat und diese folglich als individuelle Begleitung und Fort- und Weiterbildungsinstanz nutzt.[21] Gleiches gilt auch für die weiteren Vernetzungsmöglichkeiten. So geben nur 49 % der Tagespflegepersonen in der QuidKit-Studie an, dass ihnen Vernetzungsmöglichkeiten in Berufs- oder Landesverbänden zur Verfügung stehen, und nur 29 % nutzten diese innerhalb der letzten 12 Monate.

„Tätigkeitsbedingungen in der Kindertagespflege I.“

Die Möglichkeit, eine Vertretung über das Jugendamt im Krankheits- oder Urlaubsfall zu erhalten, kann wie die Vernetzungen in Verbänden, als ein Hinweis für Verberuflichungstendenzen in der Kindertagespflege angesehen werden. Die Tabelle HF-08.4-5 weist die von den Tagespflegepersonen angegebenen Angebotshäufigkeiten und die individuelle Nutzung von Vertretungsmöglichkeiten im Krankheits- oder Urlaubsfall aus. Demnach geben durchschnittlich 46 % der Tagespflegepersonen an, dass in ihrem Jugendamtsbezirk ein Vertretungsangebot durch das Jugendamt im Krankheitsfall bestehe, im Urlaubsfall sind es jedoch nur 32 %, die von einem Vertretungsangebot durch das Jugendamt berichten. Knapp jede vierte Tagespflegeperson nutzt im Krankheitsfall dieses Vertretungsangebot, im Urlaubsfall sind es 17 %.

„Qualifizierung in der Kindertagespflege“ und „Berufs- und Tätigkeitsverständnis“

Die QuidKit-Daten geben weiterhin Einblicke in das aktuelle Berufs- und Tätigkeitsverständnis der Tagespflegepersonen. Gefragt nach ihren langfristigen beruflichen Plänen geben 31 % der befragten Tagespflegepersonen an, in einer Festanstellung in diesem Arbeitsfeld tätig sein zu wollen, 82 % hingegen möchten dies auf selbstständiger Basis (vgl. Tab. HF-08.4-8).[22] Jedoch verstehen 20 % der Befragten ihre Tätigkeit als Übergangslösung, ein Aspekt, der sich negativ auf die pädagogische Qualität auswirken kann. Für 26 % und somit ca. jede vierte Tagespflegeperson ist die Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung erstrebenswert. Weitere 19 % möchten langfristig in einem anderen Beruf arbeiten.

Betrachtet man diese berufsbezogenen Einstellungen im Zusammenhang mit dem Qualifizierungsniveau, zeigt sich, dass die Werte zwischen den Gruppen differieren. So sind es in Gruppe A 30 % der Tagespflegepersonen, die eine Festanstellung (weiterhin) anstreben, aber 82 %, die

21 Einschränkend ist an dieser Stelle auf die Stellensituation und die Fachberatungsschlüssel in den Jugendämtern zu verweisen (vgl. Tabelle HF-08.4-4

22 An dieser Stelle werden die beruflichen Pläne der Tagespflegepersonen unabhängig von ihrem aktuellen Berufsstatus (selbstständig, angestellt) ausgegeben. Mehrfachantworten waren hier möglich.

Tab. HF-08.4-5: **Vertretungsregelungen 2018 (Anteil, in %), Vertretungsangebote durch die Jugendämter und deren Nutzung: Einschätzung Tagespflegepersonen**

	Angebot				Nutzung			
	Krankheitsfall		Urlaubsfall		Krankheitsfall		Urlaubsfall	
	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.
Ja	46	1,41	32	1,32	24	1,48	17	1,38
Nein	54	1,41	68	1,32	76	1,48	83	1,38

Quelle: QuidKit 2018, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=745–1.251.

diese Tätigkeit selbstständig (weiterhin) ausführen möchten. In Gruppe B sind es 29 %, die in Festanstellung (weiterhin) tätig sein wollen, in Form der Selbstständigkeit sind es hingegen nur 72 %. In der Gruppe E ist die Präferenz für eine Festanstellung höher (34 %) als in Gruppe D (29 %). Die Selbstständigkeit ist aber in den Gruppen D und E ebenfalls überwiegend ein präferiertes Modell (83 % bzw. 86 %).

Die Tätigkeit in der Kindertagespflege wird am ehesten von den Tagespflegepersonen in der Gruppe B (31 %) als Übergangslösung verstanden, gemittelt sind es jedoch 80 % der befragten Tagespflegepersonen, welche diese Tätigkeit nicht als Übergangslösung auffassen. Interesse an einem Berufswechsel in eine Kindertageseinrichtung (26 %) oder in einen anderen Beruf (19 %) zeigen zum einen berufliche Mobilitätsdynamiken an, zum anderen jedoch auch mögliche unmittelbare negative Konsequenzen für die pädagogische Qualität, da diese mit der individuellen Verschränkung mit dem Tätigkeitsfeld im Zusammenhang stehen kann. Wiederum im Bezug zum Qualifizierungsniveau betrachtet wird eine Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung am ehesten von Tagespflegepersonen aus den Gruppen A, B und D bevorzugt und am wenigsten von Gruppe E. Weiterhin zeigt sich folgendes Schema bei der Frage, ob ein anderer Beruf angestrebt wird: Die Gruppen B und D äußern diesbezüglich die höchste Zustimmung (26 % bzw. 20 %), die Gruppen A und E die geringste (19 % bzw. 12 %).

Insgesamt können die Ergebnisse so gedeutet werden, dass ein Großteil der Tagespflegepersonen ihre aktuell ausgeübte Tätigkeit auch weiterhin in der vorhandenen Form ausüben möchte, also eine eher geringe berufliche Mobilität angezeigt wird, was sich mit Einschränkung auch als *Internationalität* bezogen auf die pädagogischen Orientierungen deuten lässt.

„Qualifizierung in der Kindertagespflege“ und „Tätigkeitsbedingungen in der Kindertagespflege II.“

Neben dem Aspekt möglicher beruflicher Mobilität, die sich mit dem Konzept der *Intentionalität* theoretisch rahmen lässt, ist *Intentionalität* auch über die Dauer der Tätigkeit und über die Arbeitszufriedenheit indirekt erfassbar.[23] Schließlich sind auch die Höhe des (Brutto-)Einkommens und die Form der Tätigkeit in diesem Kontext zu diskutieren, zumal beide Aspekte auch im Zusammenhang mit Verberuflichungstendenzen in der Kindertagespflege stehen. Da sich das Einkommen von selbstständigen Tagespflegepersonen aus den Zahlungen der Jugendämter zusammensetzt und diese im Wesentlichen als Stundensätze ausgezahlt werden, wird ergänzend der gemittelte Stundensatz berichtet.

Tabelle HF-08.4-9 fasst die gemittelte Dauer der Tätigkeit als Tagespflegeperson in Jahren, die Arbeitszufriedenheit[24] und das Bruttoeinkommen, sowohl durch ausschließlich selbstständige Tätigkeit in der Kindertagespflege als auch durch Einkommen ausschließlich aus einem Angestelltenverhältnis, zusammen und stellt diese Kennzahlen gemeinsam mit den Stundensätzen und den Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit den Qualifizierungsniveaus gegenüber. Somit ist erkennbar, dass die Dauer der Tätigkeit als Tagespflegeperson im Mittel zwischen ca. 8 und 11 Jahren liegt. In den Daten der Studie von Susanne Viernickel, Maria Ihm und Martin Böhme

23 Zwar unterscheidet sich *Intentionalität* konzeptionell von Arbeitszufriedenheit (Bigras u. a. 2010), dennoch kann davon ausgegangen werden, dass beide Facetten korrelieren und somit Tagespflegepersonen mit einer hohen *Intentionalität* eher zufrieden mit ihrer Tätigkeit sind, gleichzeitig aber auch die Zufriedenheit positiv mit der *Intentionalität* im Zusammenhang steht. Der komplexe Mechanismus kann an dieser Stelle aber nicht näher untersucht werden.

24 Die Arbeitszufriedenheit wurde mit einer Zustimmungsskala von 1=voll zufrieden, 2=eher zufrieden, 3=eher unzufrieden bis 4=ganz und gar unzufrieden erfasst. Die Arbeitszufriedenheit wird als latent-metrisches Konstrukt verstanden, daher werden Mittelwerte berichtet.

(2019a) werden im Durchschnitt ca. 9 Jahre Berufserfahrung in der Kindertagespflege berichtet. Dies zeigt an, dass im Feld der Kindertagespflege berufliche Kontinuität durchaus vorherrscht. Ferner sind die Tagespflegepersonen mit ihrer Tätigkeit überwiegend zufrieden, unabhängig von ihrem Qualifikationsniveau (M=1,6).

Infobox HF-08.1 Stundensätze in der Kindertagespflege

Stundensatz Die Stundensätze berechnen sich wie folgt: Werden alle monatlichen Geldleistungen des Jugendamtes (Förderungsleistung + Sachkosten- und Aufwendungserstattungen für Versicherungsbeiträge) durch die insgesamt geleisteten Betreuungsstunden aller Kinder dividiert, ergibt sich der Stundensatz pro Kind. Um plausible Werte darstellen zu können, sind für diese Berechnung angegebene Geldleistungen über 10.000 Euro ausgeschlossen, es muss mindestens ein Kind unter drei Jahren betreut werden, es darf keine Doppelbeschäftigung aus Selbstständigkeit und einem Angestelltenverhältnis bestehen und die Tätigkeit wird nicht im Rahmen einer Großtagespflegestelle (bzw. eines Zusammenschlusses) ausgeübt. Darüber hinaus sind Fälle mit mehr als 50 Betreuungsstunden pro Kind vollständig ausgeschlossen, diese Tagespflegeperson wird insgesamt herausgerechnet. Abschließend sind Stundensätze über 10 Euro und Fälle mit einer Betreuungsstundenanzahl von mehr als 225 Stunden pro Woche nicht berücksichtigt. Der Faktor 4,2 korrigiert in der Gleichung um die durchschnittlichen Urlaubstage pro Monat.

$$\text{Stundensatz} = \frac{\text{Geldleistung Jugendamt}}{\text{Betreuungsstunden}} / 4{,}2 = 4{,}78\,€$$

(QuidKit 2018, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=764)

Für ausschließlich selbstständige Tagespflegepersonen ist die Länge des Qualifizierungskurses mit höherem Bruttoeinkommen und einem höheren Stundensatz (siehe Berechnung in Infobox HF-08.1) assoziiert. Tagespflegepersonen mit fachpädagogischer Ausbildung (Gruppe A: M=1.712,7 Euro, Stundensatz=4,9 Euro; Gruppe B: M=1.444,8 Euro, Stundensatz=4,8 Euro) erzielen dabei jeweils bezogen auf die Länge der Qualifizierungskurse höhere Vergütungen und höhere Stundensätze als Tagespflegepersonen ohne fachpädagogische Ausbildung (Gruppe D: M.=1.634,0 Euro, Stundensatz=4,7 Euro; Gruppe E: M=1.380,8 Euro, Stundensatz=4,6 Euro; vgl. Tab. HF-08.4-9).[25]

Es sind insgesamt die Tagespflegepersonen aus Gruppe A, die das höchste Einkommen erzielen. Das mittlere Einkommen aller Tagespflegepersonen, die selbstständig tätig sind, beläuft sich auf 1.562,3 Euro, im Angestelltenverhältnis sind es gemittelt 1.526,4 Euro.[26] Bezogen auf die mittelbare pädagogische Arbeit ergibt sich eine gemittelte zusätzliche Arbeitszeit von 7,3 Stunden pro Woche, die allerdings zwischen den Tagespflegepersonen mit unterschiedlichen Qualifizierungsniveaus stark schwankt. Grundsätzlich geben die Tagespflegepersonen in den Gruppe A (8,1 Stunden) gegenüber B (6,0 Stunden) und D (7,6 Stunden) gegenüber E (7,2 Stunden) jeweils einen größeren Aufwand an zusätzlicher Wochenarbeitszeit an. Wird das Einkommen mit der Anzahl der Kinder in der Tagespflege pro Tagespflegeperson in Beziehung gesetzt, ist erkennbar, dass für ausschließlich selbstständige Tagespflegepersonen das Einkommen mit der Anzahl der betreuten Kinder ansteigt (vgl. Tab. HF-08.4-10). So erhalten Tagespflegepersonen, die zwei bis drei Kinder betreuen, durchschnittlich 1.022,3 Euro an monatlichem Bruttoeinkommen, während Tagespflegepersonen mit 4 bis 6 Kindern in der Betreuung 1.749,1 Euro erwirtschaften. Werden 7 bis 9 Kinder betreut, steigt das Einkommen auf durchschnittlich 1.804,6 Euro. Einige wenige Tagespflegepersonen (n=6) erzielen ein noch höheres Einkommen, die Gruppe ist allerdings zu klein für eine statistische Auswertung.

„Fachberatungsschlüssel“

Neben den Tagespflegepersonen wurden in der QuidKit-Studie auch Jugendämter befragt, u.a

25 Abweichungen zum Monitoringbericht des BMFSFJ (BMFSFJ 2020) ergeben sich durch eine hier stärker an der amtlichen Statistik vollzogenen Zuordnung von Ausbildungsberufen zu den Kategorien „fachpädagogisch“ und „nicht-fachpädagogisch“. Zudem werden ggf. vorliegende doppelte Qualifizierungen der Tagespflegepersonen nun entsprechend berücksichtigt.

26 Einkommen über 10.000 Euro wurden aus Plausibilitätsgründen ausgeschlossen (n=10). Eine Differenzierung der Einkommenshöhe nach den Qualifizierungsniveaus für die angestellten Tagespflegepersonen ist aus statistischen Gründen nicht sinnvoll.

zur Fachberatung für Tagespflegepersonen.[27] Die befragten Jugendämter berichten, dass durchschnittlich rund drei Personen pro Jugendamtsbezirk für Fachberatungen im Bereich der Kindertagespflege zuständig sind. Dies entspricht rund zwei Vollzeitäquivalenten. Die Fachberaterinnen und Fachberater übernehmen vor allem im Bereich von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für die Tagespflegepersonen eine zentrale Funktion ein. Differenziert nach der Größe des Jugendamtsbezirkes, gemessen an der Anzahl der im Bezirk tätigen Kindertagespflegepersonen,[28] verringert sich der Fachberatungsschlüssel mit der Größe des Jugendamtes im Durchschnitt. Hiernach zeigt sich eine hohe Arbeitsbelastung: In großen Jugendamtsbezirken mit mehr als 104 tätigen Tagespflegepersonen kommen auf eine Fachberatung in Vollzeit durchschnittlich 70 Tagespflegepersonen. Rein rechnerisch, umgelegt auf die Vollzeitäquivalente, käme eine Fachberatung in Vollzeit bei kleineren Jugendamtsbezirken (mit bis zu 32 tätigen Tagespflegepersonen im Bezirk) auf durchschnittlich 38 Tagespflegepersonen, für die sie zuständig ist (vgl. Tab. HF-08.4-4). Zu beachten ist zusätzlich, dass Fachberatungen zumeist nicht ausschließlich für den Bereich der Kindertagespflege, sondern zusätzlich für Kindertageseinrichtungen Verantwortung tragen (vgl. Abschnitt HF-09.2, Jugendamtsbefragung im Auftrag des BMFSFJ (2016)). Wird nun für jede Tagespflegeperson in Vollzeit die durchschnittliche Anzahl von Betreuungsverhältnissen angenommen, entspricht das Verhältnis von Fachberatung zu Betreuungsverhältnissen nur im günstigsten hier berechneten Fall (kleine Jugendämter) der oben genannten Empfehlung von 1:40.

„Räume und Ausstattung in der Kindertagespflege“

Die räumliche Situation in den Tagespflegestellen ist für die Erfassung pädagogischer Qualität zu berücksichtigen. Auf Basis der GuT-Studie (Viernickel/Ihm/Böhme 2019b) können die Angaben über das Vorhandensein unterschiedlicher Funktionsräume der Tagespflegestellen der befragten Tagespflegepersonen abgebildet werden (vgl. Tab. HF-08.4-6). So zeigt sich, dass der überwiegende Anteil der befragten Tagespflegepersonen angibt, sowohl über Gruppen bzw. pädagogische Betreuungsräume als auch über Küchen- und Sanitärräume zu verfügen. Zudem sind in aller Regel Ankleidebereiche (86 %) und eine nutzbare Außenfläche vorhanden, die zur Tagespflegestelle gehören (88 %). Gesonderte Ruhe- und Rückzugsräume für die Kinder sind etwas seltener vorhanden (80 %). Gesonderte Bewegungsräume (24 %) und Räume für Büro- und Dokumentationstätigkeiten (39 %) stehen den Tagespflegepersonen deutlich seltener zur Verfügung. Ersteres ist unter dem Gesichtspunkt ausreichender Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder zu diskutieren (vgl. Kap. HF-06), jedoch im Kontext weiterer Gelegenheiten dazu in der näheren Umgebung der Tagespflegestellen zu bewerten.

Tab. HF-08.4-6: **Vorhandene Funktionsräume in der Kindertagespflege 2019 (Anteil, in %)**

	Anteil	S.E.
Gruppenräume/pädagogische Betreuungsräume	88	0,8
Küchenräume	96	0,5
Sanitärräume	96	0,46
Gesonderte Ruhe- und Rückzugsräume für Kinder*	80	1,01
Gesonderter Ankleidebereich/Flur	86	0,87
Gesonderte Bewegungsräume	24	1,19
Gesonderte Räume für Büro- und Dokumentationstätigkeiten	39	1,32
Nutzbare Außenflächen, welche zum Objekt gehören	88	0,81

* zusätzlich zu Gruppenräumen.
Quelle: GuT 2019, ungewichtete Daten, Sonderauswertung von Frau Prof. Dr. Viernickel; n=1.302–1.669.

Neben den unmittelbar zur Tagespflegestelle gehörenden Raummöglichkeiten ist das nähere räumliche Umfeld für den pädagogischen Alltag relevant (vgl. Tab. HF-08.4-7). Sowohl der Naturraum (88 %) und öffentliche Grünflächen (81 %) als auch Spielplätze (92 %) sind häufig im näheren Umfeld der Tagespflegestellen vorhanden. Sportplätze und -angebote (59 %), kulturelle Einrichtungen (42 %) und Bibliotheken (66 %) sind seltener anzutreffen. Der nähere Naturraum, öffentliche Grünflächen und Spielplätze werden in etwa in gleichem Umfang genutzt (mehrmals im Monat: 29 %-32 %; mehrmals in der Woche: ca. 41 %-46 %). Die Sportplätze und -angebote sowie die kulturellen Einrichtungen und Bibliotheken wer-

27 In der Quidkit-Jugendamtserhebung wurde folgende Frage gestellt: „Wie viele Fachberatungen sind aktuell in Ihrem Jugendamtsbezirk für die Kindertagespflege zuständig?“ Beantwortet wurde die Frage getrennt nach Fachberatungen in öffentlicher sowie in freier Trägerschaft.

28 Die Kategorisierung der Jugendamtsgröße wurde anhand der Quartile vorgenommen.

den hingegen erheblich seltener in Anspruch genommen (mehrmals im Jahr: 17 bis 29 %). Insgesamt stehen den meisten Tagespflegepersonen räumliche Alternativen zu den Tagespflegestellen im näheren Umfeld zur Verfügung, die sowohl Bewegungs- und Sportmöglichkeiten bieten als auch Bezüge zur Natur im pädagogischen Alltag entstehen lassen können.

HF-08.5 Zusammenfassung

Die Kindertagespflege in Deutschland ist spätestens seit der Novellierung des SGB VIII im Jahr 2005 und ihrer in diesem Zusammenhang erwirkten rechtlichen Gleichstellung zu Kindertageseinrichtungen vor allem für die unter 3-jährigen Kinder in Deutschland zu einem festen Bestandteil öffentlich geförderter Kindertagesbetreuung avanciert. Auch wenn ursprüngliche Planungen über ihren Ausbau nicht eingehalten wurden, stellt die Kindertagespflege aktuell für ca. 150.000 Kinder und ihre Eltern eine etablierte Form der Kindertagesbetreuung mit einer eigenen Spezifik dar. Daher rücken Debatten über die pädagogische Qualität und ihrer Rahmenbedingungen in der Kindertagespflege mehr und mehr in den Fokus öffentlicher und fachwissenschaftlicher Debatten.

Um die Rahmenbedingungen pädagogischer Qualität in der Kindertagespflege dauerhaft beobachten zu können, haben sich das Qualifizierungsniveau, die Tagespflege-Kind-Relation, die Nutzung von Fachberatungen und weitere Vernetzungsmöglichkeiten als brauchbare Indikatoren herausgestellt. Ferner sind vorhandene Vertretungsregelungen und -nutzungen sowie das gegenwärtige Einkommen von Tagespflegepersonen Hinweise darauf, dass die Kindertagespflege beginnt, sich weiter zu verberuflichen, sodass diese Kennzahlen ebenfalls dauerhaft zu beobachten sind. Es besteht die Möglichkeit, dass mit steigender Verberuflichung die Trennschärfen zu Kindertageseinrichtungen verschwimmen, insbesondere in Großtagespflegestellen (bzw. Zusammenschlüssen) und in der Folge die pädagogische Qualität dann abnehmen kann, wenn empfohlene und vorgeschriebene Betreuungsrelationen faktisch nicht immer eingehalten werden. Die eingangs erwähnte Unterscheidung nach Tagespflegepersonen, die 1 bis 3 Kinder betreuen und denjenigen, die mehr als 3 Kinder betreuen, markiert bezogen auf die Vergütung die Grenze zu einem existenzsichernden Einkommen. Die Spezifik der Kindertagespflege liegt in ihrer Familienähnlichkeit und den sich damit ergebenden engen Bindungs- und Beziehungsverhältnissen zwischen Tagespflegeperson, Kindern und Eltern. Steigt jedoch die Anzahl der zu betreuenden Kinder über die empfohlenen Maße, verliert die Kindertagespflege qualitative und strukturelle Vorteile. Daher empfiehlt es sich, die Tagespflege-Kind-Relationen insgesamt, aber im Besonderen in Zusammenschlüssen (z. B. Großtagespflegestellen) zu beobachten und über die amtliche Statistik hinaus auch die in der Betreuung anwesenden eigenen Kinder von Tagespflegepersonen mit zu berücksichtigen.

Den Fachberatungen kommt als Schnittstelle zum System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Tagespflege eine entscheidende Rolle zu. Dies betrifft neben den Fort- und Weiterbildungen, die durchaus auch andere Instanzen übernehmen, die individuelle Begleitung und Beratung der Tagespflegepersonen, sowohl bezogen auf pädagogische als auch auf wirtschaftliche Aspekte ihrer Tätigkeiten. Schließlich ist bei der Beobachtung von Rahmenbedingungen der Qualität in der Tagespflege die Raumsituation in den Tagespflegestellen sowie das nähere Umfeld relevant und sollte als Kontextfaktor bei der Erfassung von Qualität in der Tagespflege Berücksichtigung finden. Gleiches gilt für das Berufs- und Tätigkeitsverständnis sowie die Arbeitszufriedenheit der Tagespflegepersonen. Ein weiterer Aspekt betrifft den Umfang sogenannter mittelbarer pädagogischer Arbeit, die auch in der Kindertagespflege zu leisten ist. Tagespflegepersonen sind häufig allein für Vor- und Nachbereitung, Verwaltungs- und Koordinierungsarbeiten sowie für hauswirtschaftliche Arbeiten zuständig. Auch unter dem Aspekt möglicher Anpassungen vorhandener Vergütungsmodelle führt eine Berücksichtigung der gesamten Arbeitsleistung von Tagespflegepersonen zu einer adäquateren Bewertung der Arbeitssituation von Tagespflegepersonen in Deutschland. Die Beobachtung der Rahmenbedingungen pädagogischer Qualität steht in diesen Kontexten vor der Herausforderung, kontinuierlich und zielgerichtet die Entwicklungen abzubilden. Dies gelingt durch repräsentative Erhebungen im Feld der Kindertagespflege, welche vorhandene Statistiken um differenziertere, die Qualität erfassende Indikatoren erweitert.

Tab. HF-08.4-7: **Umgebung der Tagespflege und deren Nutzung 2019 (Anteil, in %)**

	Vorhanden				Nutzungsintensität							
	Anteil	S.E.	Nie	S.E.	Einmal im Jahr	S.E.	Mehrmals im Jahr	S.E.	Mehrmals im Monat	S.E.	Mehrmals in der Woche	S.E.
Naturraum*	88	0,81	6	0,61	–	–	18	1,01	29	1,21	46	1,32
Öffentliche Grünfläche/Parkanlagen	81	0,97	10	0,81	–	–	15	0,98	30	1,27	44	1,36
Öffentlicher Spielplatz	92	0,66	7	0,65	–	–	19	1,02	32	1,22	41	1,29
Sportplätze/-angebote	59	1,26	53	1,53	5	0,68	17	1,15	18	1,18	6	0,75
Kulturelle Einrichtungen**	42	1,26	69	1,49	12	1,05	17	1,2	–	–	–	–
Bibliothek	66	1,21	50	1,48	11	0,94	29	1,34	9	0,84	–	–

* z. B. Waldfläche, Felder, Naturpfade.
** z. B. Theater, Kino.
Quelle: GuT 2019, ungewichtete Daten, Sonderauswertung von Frau Prof. Dr. Viernickel; n = 649–1.488. Werte unter 5 % werden aus statistischen Gründen nicht ausgewiesen. (Angebot und Nutzungsintensität sind separat ausgewertet).

Tab. HF-08.4-8: **Berufliche Pläne 2018 nach Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen (Mehrfachnennung, Anteil, in %)**

			Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen: A–E							
Berufliche Pläne	Gesamt		A		B		D		E	
(kommende 12 Monate)	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.
Festanstellung als KTP	31	1,56	30	3,91	29	3,91	29	2,43	34	4,41
Selbstständigkeit als KTP	82	1,16	82	3,01	72	3,43	83	1,75	86	2,85
KTP als Übergangslösung	20	1,40	17	3,39	31	4,07	19	2,18	11	2,95
Tätigkeit in Kindertageseinrichtung	26	1,53	26	3,93	27	3,95	27	2,47	22	3,9
Anderer Beruf	19	1,40	19	3,52	26	3,9	20	2,24	12	3,16

Quelle: QuidKit 2018, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n =107–1.118.

Tab. HF-08.4-9: **Berufliche Aspekte in der Kindertagespflege 2018 nach Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen (Mittelwert)**

Berufliche Aspekte	Gesamt		Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen: A–E							
			A		B		D		E	
	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.
Dauer der Tätigkeit als Tagespflegepersonen	9,3	0,20	9,25	0,50	9,06	0,50	8,42	0,29	11,1	0,57
Arbeitszufriedenheit	1,6	0,02	1,57	0,05	1,67	0,05	1,65	0,03	1,57	0,05
Brutto-Einkommen (selbstständig)	1.562,3	30,77	1.712,7	87,23	1.444,84	77,47	1.634	47,89	1.380,8	80,51
Brutto-Einkommen (angestellt)	1.526,4	153,14	–	–	–	–	–	–	–	–
Stundensätze (selbstständig)	4,8	0,06	4,9	0,14	4,8	0,15	4,7	0,08	4,6	0,17
Mittelbare pädagogische Arbeit	7,3	0,20	8,1	0,49	6,0	0,40	7,6	0,29	7,2	0,73

Hinweis: Dauer der Tätigkeit in Jahren, Arbeitszufriedenheit (Zustimmungsskala von 1 bis 4), Einkommen in Euro, Stundensätze in Euro, „Mittelbare pädagogische Arbeit“ in Stunden pro Woche.
Quelle: QuidKit 2018, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=35–1.276. Werte unter 5 % werden aus statistischen Gründen nicht ausgewiesen.

Tab. HF-08.4-10: **Einkommen selbstständig tätiger Tagespflegepersonen 2018 nach Anzahl betreuter Kinder (Mittelwert, in Euro)**

	Alter der Kinder in der Tagespflege:											
	Gesamt		Kinder: 1		Kinder: 2–3		Kinder: 4–6		Kinder: 7–9		Kinder: 10–11	
	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.
Brutto-Einkommen (selbstständig)	1.562,3	30,77	–	–	1.022,3	52,36	1.749,1	37,9	1.804,6	84,3	–	–

Quelle: QuidKit 2018, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 111–908. Werte unter 5 % werden aus statistischen Gründen nicht ausgewiesen.

Literatur

Ahnert, Lieselotte (2012): Das Potenzial der Kindertagespflege für eine angemessene Kleinkindbetreuung: Kindertagespflege: Familiennah und gut betreut. Berlin

Ahnert, Lieselotte/Pinquart, Martin/Lamb, Michael E. (2006): Security of children's relationships with nonparental care providers: a meta-analysis. In: Child Development, 77. Jg., H. 3, S. 664–679

Ahnert, Lieselotte/Roßbach, Hans-Günther/Neumann, Ursula/Heinrich, Joachim/Koletzko, Berthold (Hrsg.) (2005): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Psychologie in Bildung und Erziehung. München

Alt, Christian/Anton, Jeffrey/Gedon, Benjamin/Hubert, Sandra/Hüsken, Katrin/Lippert, Kerstin/Schickle, Valerie (2019): DJI-Kinderbetreuungsreport 2019: Inanspruchnahme und Bedarf aus Elternperspektive im Bundesländervergleich. München

Alt, Christian/Heitkötter, Martina/Riedel, Birgit (2014): Kita und Kindertagespflege für unter Dreijährige aus Sicht der Eltern - gleichrangig, aber nicht austauschbar? Nutzerprofile, Betreuungspräferenzen und Zufriedenheit der Eltern auf Basis des DJI-Survey (AID:A). In: Zeitschrift für Pädagogik, 60. Jg., H. 5, S. 782–801

Arnett, Jeffrey (1989): Caregivers in day-care centers: Does training matter? In: Journal of Applied Developmental Psychology, 10. Jg., H. 4, S. 541–552

Bensel, Joachim/Martinet, Franziska/Haug-Schnabel, Gabriele (2016): Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Freiburg, Basel, Wien, S. 317–402

Bensel, Joachim/Martinet, Franziska/Haug-Schnabel, Gabriele/Aselmeier, Maike (2017): Untersuchung zur pädagogischen Qualität der Kindertagespflege in Baden-Württemberg: Studie im Auftrag der Baden-Württemberg Stiftung. Stuttgart

Bigras, Nathalie/Bouchard, Caroline/Cantin, Gilles/Brunson, Liesette/Coutu, Sylvain/Lemay, Lise/Tremblay, Mélissa/Japel, Christa/Charron, Annie (2010): A Comparative Study of Structural and Process Quality in Center-Based and Family-Based Child Care Services. In: Child & Youth Care Forum, 39. Jg., H. 3, S. 129–150

Bordin, Judith/Machida, Sandra/Varnell, Heather (2000): The Relation of Quality Indicators to Provider Knowledge of Child Development in Family Child Care Homes. In: Child & Youth Care Forum, 29. Jg., H. 5, S. 323–341

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ); Rheinland-Pfalz

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2016): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern: Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2020): Gute-KiTa-Bericht 2020: Monitoringbericht 2020 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend nach § 6 Absatz 2 des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG) für das Berichtsjahr 2019. Berlin. URL: https://www.bmfsfj.de/resource/blob/163400/2f655e00a1a5bbf84ee558a67a4db4ad/gute-kita-bericht-2020-data.pdf

Burchinal, Margaret/Howes, Carollee/Kontos, Susan (2002): Structural predictors of child care quality in child care homes. In: Early Childhood Research Quarterly, 17. Jg., H. 1, S. 87–105

Doherty, Gillian/Forer, Barry/Lero, Donna S./Goelman, Hillel/LaGrange, Annette (2006): Predictors of quality in family child care. In: Early Childhood Research Quarterly, 21. Jg., H. 3, S. 296–312

Forry, Nicole/Iruka, Iheoma/Tout, Kathryn/Torquati, Julia/Susman-Stillman, Amy/Bryant, Donna/Daneri, M. Paula (2013): Predictors of quality and child outcomes in family child care settings. In: Early Childhood Research Quarterly, 28. Jg., H. 4, S. 893–904

Fuchs-Rechlin, Kirsten (2017): Kindertagespflege zwischen Verberuflichung und Nachbarschaftshilfe: Zum Stand der „Professionalisierung" der Kindertagespflege. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen/Berlin/Toronto, S. 77–93

Fuchs-Rechlin, Kirsten (2020): Kindertagespflege. In: Roos, Jeanette/Roux, Susanna (Hrsg.): Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Kronach, S. 607–617

Grgic, Mariana (2020): Kollektive Professionalisierungsprozesse in der Frühen Bildung – Entwicklung des Mandats, der Lizenzierung und der beruflichen Mobilität im Zeitraum 1975 bis 2018 in Westdeutschland. In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 72. Jg., H. 1, S. 197–227

Harms, Thelma/Clifford, Richard M. (1989): Family Day Care Rating Scale. New York

Heitkötter, Martina/Rauschenbach, Thomas/Teske, Jana (2014): Ansätze zur differenzierten Weiterentwicklung der Kindertagespflege: Wege von der Unübersichtlichkeit zur qualitätsorientierten Gestaltung der Formenvielfalt. In: Heitkötter, Martina/Teske, Jana (Hrsg.): Formenvielfalt in der Kindertagespflege. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. München, S. 345–371

Jurczyk, Karin/Rauschenbach, Thomas/Tietze, Wolfgang/Keimeleder, Lis/Schneider, Kornelia/Schumann, Marianne/Stempinski Susanne/Weiß, Karin/Zehnbauer, Anne (2004): DJI – Von der Tagespflege zur Familientagesbetreuung: Zur Zukunft öffentlich regulierter Kinderbetreuung in Privathaushalten. Weinheim/Basel

Kontos, Susan/Howes, Carollee/Galinsky, Ellen (1996): Does training make a difference to quality in family child care? In: Early Childhood Research Quarterly, 11. Jg., H. 4, S. 427–445

Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2011): Kindern in den ersten drei Lebensjahren: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise. Bd. 24. München. URL: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf

Pabst, Christopher (2014): Kindertagespflege. Tätigkeit zwischen Nebenerwerb und Beruf. In: Hanssen, Kirsten/König, Anke/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Arbeitsplatz Kita. München, S. 83–94

Pabst, Christopher/Schoyerer, Gabriel (2015): Wie entwickelt sich die Kindertagespflege in Deutschland? Empirische Befunde und Analysen aus der wissenschaftlichen Begleitung des Aktionsprogramms Kindertagespflege. Weinheim

Rusby, Julie C./Jones, Laura Backen/Crowley, Ryann/Smolkowski, Keith (2013): Associations of caregiver stress with working conditions, caregiving practices, and child behaviour in home-based child care. In: Early Child Development and Care, 183. Jg., H. 11, S. 1589–1604

Schoyerer, Gabriel (2012): Fachberatung in der Kindertagespflege: Praxismaterialien für die Jugendämter. München. URL: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/aktionsprogramm-kindertagespflege/Praxismaterialien_fuer_die_Jugendaemter_Nr_5_Handreichung_fachberatung_in_der_kindertagespflege.pdf

Sell, Stefan/Kukula, Nicole (2013): Vergütung der Kindertagespflege: Bestandsaufnahme und Modelle einer leistungsorientierten Vergütungssystematik. Remagen

Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied/Kriftel/Berlin

Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar

Trede, Wolfgang (2016): Jugendämter in neuer Verantwortung Zukünftige Herausforderungen für die Gestaltung der Kinder- und Jugendhilfe. In: Zipperle, Mirjana/Bauer, Petra/Stauber, Barbara/Treptow, Rainer (Hrsg.): Vermitteln. Wiesbaden, S. 295–308

Viernickel, Susanne (2016): Identifikation struktureller Qualitätsmerkmale in der Kindertagespflege: Theoretische und empirische Analysen, steuerungsrelevante Konsequenzen. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Freiburg, Basel, Wien, S. 403–496

Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2016): Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen: Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Freiburg, Basel, Wien, S. 11–130

Viernickel, Susanne/Ihm, Maria/Böhme, Martin (2019a): Bildung und Gesundheit in der Kindertagespflege: Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt: Gute gesunde Kindertagespflege. Berlin/Leipzig

Viernickel, Susanne/Ihm, Maria/Böhme, Martin (2019b): Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt: Gute gesunde Kindertagespflege: Bildung und Gesundheit in der Kindertagespflege

Viernickel, Susanne/Weßels, Holger (2020): Ressourcen und Belastungen frühpädagogischer Fachkräfte: Ein Vergleich der Arbeitsfelder Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege. In: Frühe Bildung, 9. Jg., H. 2, S. 81–90

HF-09 Verbesserung der Steuerung des Systems

Ulrike Hegemann und Lisa Ulrich

HF-09.1 Einleitung

Das Arbeitsfeld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) wurde in den letzten Jahren durch umfangreiche Gesetzesreformen geprägt, die mit neuen Herausforderungen und Aufgaben für das Gesamtsystem der Kindertagesbetreuung einhergehen (Erhard/Scholz/Harring 2018; Urban u. a. 2011). Im Zuge dieser Entwicklungen fand u. a. ein Ausbau von frühkindlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten statt, wodurch Qualitätsmanagement und Steuerungsmechanismen im Elementarbereich einen erheblichen Bedeutungszuwachs erfuhren (vgl. Kap. 1). Die Übertragung einer qualitätsbezogenen Steuerung auf die Belange sozialpädagogischer Praxisfelder stellt jedoch das komplexe System der Kindertagesbetreuung vor die Herausforderung, sowohl der lokalen Situation vor Ort als auch der Bandbreite an Themen gerecht werden zu müssen (Merchel 2013b,a, vgl. Kap. 2). So können Steuerungsmechanismen je nach Systemebene und thematischem Bezug unterschiedliche Akteure involvieren. Der Begriff der Steuerung kann sich somit auf ein breites Themenspektrum beziehen wie die Schaffung eines bedarfsgerechten Angebots (vgl. Kap. HF-01), den Abbau von Zugangshürden (vgl. Kap. HF-11), Maßnahmen zur Personalgewinnung (vgl. Kap. HF-03), die Verbesserung des Fachkraft-Kind-Schlüssels (vgl. Kap. HF-02), eine Weiterentwicklung des Fortbildungsangebotes (vgl. Kap. HF-04), Sprachförderung (vgl. Kap. HF-07) sowie die seit den 1990er-Jahren entstandene sogenannte „Neue Steuerung" mit Fokus auf Qualitätskonzepte und -management (Stöbe-Blossey 2012; Olk/Speck 2008, vgl. Kap. 1). Zudem kann Steuerung auf verschiedenen Systemebenen ansetzen (vgl. Kap. 2). Während auf der Mikroebene die pädagogischen Interaktionen des pädagogischen Personals und der Kindertagespflegepersonen stattfinden, agieren auf der Mesoebene die Kindertageseinrichtungen selbst sowie die Jugendämter und Träger. Vorgaben der Jugendämter und Träger, beispielsweise im Kontext der lokalen Bedarfsplanung und -deckung, beeinflussen wiederum die Strukturen der Kindertageseinrichtungen vor Ort. Auf der Makroebene ist schließlich die staatliche Ebene von Bund und Ländern verortet, welche die übergeordneten Rahmenbedingungen für Angebotssteuerung und Qualitätsentwicklung im FBBE-Sektor vorgibt (vgl. Kap. 2).

Das breite Themenspektrum sowie die verschiedenen Interdependenzen der Ebenen verdeutlichen, dass die Sicherung und Entwicklung von Qualität nicht ausschließlich auf der Ebene von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen realisiert werden kann (BMFSFJ 2016). Vielmehr benötigt es ein „kompetentes Gesamtsystem" (Urban u. a. 2012, S. 510), (Urban u. a. 2011, S. 32) mit einer Mitwirkung, Abstimmung und Koordination aller beteiligten Akteure unter Berücksichtigung von kommunalen Ausgangssituationen im föderalen System. Grundvoraussetzung hierfür ist die Versorgung der einzelnen Akteure mit ausreichenden Ressourcen und Handlungskompetenzen innerhalb ihres spezifischen Verantwortungsbereiches (BMFSFJ 2016).

Vor diesem Hintergrund wurde das Handlungsfeld *Verbesserung der Steuerung des Systems* im KiQuTG formuliert, das durch die unterschiedlichen Steuerungsebenen des FBBE-Systems sämtliche im KiQuTG benannten Handlungsbereiche berührt und nicht losgelöst von diesen betrachtet werden kann. Zur Eingrenzung des Handlungsfeldes wird im folgenden Kapitel der Fokus auf drei übergeordnete Indikatoren von Steuerung gelegt. Dies sind *Kooperationen, Netzwerke und Steuerungskompetenzen von Akteuren*, die sich auf die Zusammenarbeit der Akteure im Mehrebenensystem beziehen. Weiterhin werden konkrete *Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung* der

Kindertageseinrichtungen thematisiert. Durch ein *systematisches Monitoring auf allen Ebenen* können gleichzeitig die unterschiedlichen Qualitätsaspekte und Akteursebenen Berücksichtigung finden. Auf die weiteren Steuerungsaspekte von Qualität wird hingegen in den einzelnen Themenkapiteln näher eingegangen. Durch den spezifischen Fokus des Handlungsfeldes auf übergeordnete Steuerungsmodalitäten werden in diesem Kapitel die Perspektiven der Jugendämter, Träger und Einrichtungsleitungen genauer betrachtet.

Im Folgenden werden die Steuerungsmechanismen in einen konzeptionellen Rahmen der bisherigen Governance-Forschung gesetzt, um anschließend auf die strukturelle Einbettung der beteiligten Akteure einzugehen (HF-09.2). Anschließend werden die drei zentralen Indikatoren des übergeordneten Systemsteuerungsbegriffs im Hinblick auf ein Monitoring zum KiQuTG im Rahmen des ERiK-Projektes näher erläutert (HF-09.3) und deskriptiv ausgewertet (HF-09.4).

HF-09.2 Stand der Forschung

Konzeptioneller Rahmen

Zur Einordnung von übergeordneten Steuerungsmechanismen im FBBE-System lassen sich drei zentrale Ansätze anführen: Das Governance- und Educational-Governance-Konzept sowie das Konzept des Kompetenten Systems. Im Folgenden werden die Ansätze kurz skizziert, um anschließend auf die bisherige Forschung in diesem Kontext näher einzugehen.

Für die Analyse von Steuerungsmechanismen ist nach Adalbert Evers und Birgit Riedel (2007) die Betrachtung des jeweiligen Governance-Rahmens von zentraler Bedeutung. Der Governance-Ansatz entstammt den Wirtschaftswissenschaften und wird auch im Feld der Politikwissenschaften angewendet (Brüsemeister 2012). Dem Ansatz folgend ist der Staat[1] nicht als einzelner Akteur für die Steuerung innerhalb eines Systems verantwortlich. Vielmehr ist der Begriff einer Steuerung in den Kontext von Netzwerken und zivilgesellschaftlichen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen eingebettet (ebd.). Dabei entstehen „veränderte politische Prozesse und Probleme, die zunehmend einen grenzüberschreitenden Charakter haben, sich nicht mehr von einem Akteur allein lösen lassen“ (ebd., S. 27f.). Nach Arthur Benz (2004) entstehen Mehrebenensysteme in der Politik, sobald „Zuständigkeiten nach Ebenen aufgeteilt, jedoch die Aufgaben interdependent sind, wenn also Entscheidungen zwischen Ebenen koordiniert werden müssen“ (ebd., S. 29).

Im FBBE-Politikfeld existieren zahlreiche Akteure, die Verantwortung für qualitätsrelevante Themengebiete auf unterschiedlichen Ebenen tragen und miteinander eng verwoben sind (vgl. Kap. 2). Eine zentrale Bedeutung kommt bei der Betrachtung von Steuerungsmechanismen den politischen Abstimmungs- und Koordinierungsprozessen unter den Akteuren sowie den gesetzlichen Rahmenbedingungen zu. Die dezentrale Organisation des FBBE-Sektors im föderalen deutschen System führt zu vertikalen „sich über mehrere Systemebenen erstreckende (…) Governance-Prozesse[n] (…)“ (Erhard/Scholz/Harring 2018, S. 14) und zugleich zu horizontalen Prozessen auf der lokalen Umsetzungsebene. Für das Zusammenspiel der verantwortlichen Akteure sind Abstimmungskulturen und Partnerschaften zentrale Elemente, um eine gelungene Angebotsstruktur ausgestalten zu können (ebd.).

Vor diesem Hintergrund sind Ansätze entstanden, die Qualitätsstandards nicht auf Bundes- oder Landesebene bindend vorgeben, sondern deren Erarbeitung als Teil eines Qualitätssicherungsprozesses zu verstehen ist (Ulber 2017) (vgl. Kap. 1). Qualitätsstandards stellen in diesem Verständnis eher die Beschreibung guter Fachpraxis als die Festlegung einheitlicher Zielmarken dar. Aktuelle Ansätze, wie „Qualität im Diskurs entwickeln“ in Rheinland-Pfalz, belegen eine Weiterentwicklung dieser eher diskursiv ausgerichteten Verfahren (Schneider 2019b, 2017). Die Debatte über eine Implementierung von verbindlichen Qualitätsstandards wurde insbesondere von Fachverbänden und Wissenschaft vorangetrieben. Die Bundesländer implementierten in den vergangenen Jahren verschiedene Ansätze und eine Vielzahl an Programmen, um die Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung voranzutreiben (vgl. Kap. 1).

Während sich die Governance-Perspektive auf Abstimmungsprozesse unter den Akteuren bezieht, wird im Educational-Governance-Konzept die Qualitätssicherung und -weiterentwicklung im Sinne eines Qualitätsmanagements als zentralem Aspekt der Steuerung im Bildungswesen

1 Im Wirtschaftskontext: der Markt (Brüsemeister 2012, S. 27)

eingeführt (Klinkhammer u. a. 2017). Der Ansatz fand bisher als Analyserahmen des deutschen Schulsystems Anwendung (Abs u. a. 2015; Ratermann/Stöbe-Blossey 2012; Kussau/Brüsemeister 2007) und wurde von Nicole Klinkhammer u. a. (2017) auf den Elementarbereich übertragen. Educational Governance dient der Einordnung von übergeordneten Steuerungsinstrumenten der frühkindlichen Bildung und somit der Idee einer „Neuen Steuerung" mit Fokus auf unterschiedliche Konzepte zur Qualitätssicherung und -entwicklung (Stöbe-Blossey 2012; Olk 2008). Hierbei nennen Monique Ratermann und Sybille Stöbe-Blossey (2012) als übergeordnete Steuerungsinstrumente u. a. Bildungsleitlinien, Konzepte der internen und externen Evaluation, die Festschreibung von Bildungs- und Qualitätsstandards und die bundesweite Bildungsberichterstattung (ebd.). Diese Steuerunsmodalitäten beziehen auch den Begriff des „Monitorings" ein, welcher zusätzlich zu anderen Qualitätsmaßnahmen wie z. B. der Evaluierung (vgl. Infobox HF-09.1) steht (vgl. Kap. 1). Es soll eine möglichst breite und umfassende Datengrundlage geschaffen werden, um „Qualitätsstandards, Richtwerte oder Indikatoren" (Klinkhammer u. a. 2017, S. 18) für die unterschiedlichen Steuerungsthemen (weiter-)entwickeln zu können.

Infobox HF-09.1 Evaluationsverfahren

Bei der internen Evaluation handelt es sich um Selbstevaluation. Das heißt, die Kindertageseinrichtungsleitung und das pädagogische Personal reflektieren und bewerten mithilfe eines strukturierten Verfahrens ihre eigene Arbeit sowie die Arbeit des Teams.

Bei der externen Evaluation handelt es sich um eine Fremdevaluation, die von externen Expertinnen und Experten durchgeführt wird. Diese bewerten nach einem ausgewählten Vorgehen (z. B. die KES) die Arbeit der Kindertageseinrichtungen z. B. über Beobachtungen des pädagogischen Alltags, Gespräche mit Leitungen und pädagogischem Personal oder die Befragung von Eltern (BMFSFJ 2017b).

Neben den jährlich verpflichtenden bundesweiten Erhebungen von Strukturdaten im Bildungsbereich werden im jeweiligen landesspezifischen Kontext oftmals eine Vielzahl weiterer Daten erhoben (Resa u. a. 2016) und dadurch Handlungsfelder und Steuerungsbereiche im direkten lokalen Kontext identifiziert. Auch die schriftlichen Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen können im Bereich des Qualitätsmanagements als Orientierungsrahmen für die handelnden Akteure in einer Einrichtung dienen und somit als Steuerungsinstrument angesehen werden. Sie schaffen zeitgleich einen transparenten Rahmen nach außen (Schneider 2019a).

Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben die Aufgabe, „Grundsätze und Maßstäbe für die Bewertung der Qualität (…) weiterzuentwickeln, anzuwenden und regelmäßig zu überprüfen" (§ 79a SGB VIII). Damit kommt ihnen in der frühkindlichen Bildung eine übergeordnete Steuerungsfunktion zu, um die unterschiedlichen Ansätze und Verfahren der Akteure zu bündeln (Stöbe-Blossey 2012; Esch 2006). Zahlreiche Austausch- und Unterstützungsstrukturen im regionalen Kontext ermöglichen das gegenseitige Voneinander-Lernen und können im Kontext der Entwicklung und Etablierung von Steuerungsmechanismen eine wichtige Stütze bilden. Ebenfalls die Fachberatungsstellen können in diesem Prozess, je nach lokalem Aufgabenspektrum, als Vernetzungsinstrument dienen. Fachberatungen nehmen in den Kommunen oftmals eine Vermittlungs- und Beratungsfunktion zwischen den Jugendämtern, Trägern, Einrichtungen und Kindertagespflegestellen ein. In ihr Aufgabenspektrum können neben dem Qualitätsmanagement zahlreiche weitere Themen wie u. a. die Durchführung von Fortbildungen fallen. Gleichzeitig haben sie häufig Verwaltungs- und Kontrollfunktionen (Klinkhammer u. a. 2017). Daher muss die Funktion der Fachberaterinnen und Fachberater unter Berücksichtigung der lokalen Aufgabenverteilung betrachtet werden.

Im Verlauf des ERiK-Monitorings sollen übergreifende Praktiken und Instrumente in den Kommunen und Jugendämtern identifiziert und gleichzeitig die Umsetzungsebene von Trägern, Leitungen, Fachberatungen und dem pädagogischen Personal der Kindertageseinrichtungen in den Blick genommen werden.

Ergänzend zur Betrachtung von Governance-Arenen und Steuerungsinstrumenten der „Neuen

Steuerung“ (Stöbe-Blossey 2012; Olk 2008) kombiniert der Ansatz des „Kompetenten Gesamtsystems“ (Urban u. a. 2012, S. 510, 2011, S. 32) beide Konzepte miteinander und beschäftigt sich mit den einzelnen Ebenen, auf denen Steuerungsmechanismen entwickelt werden (vgl. Kap. 2). Mathias Urban u. a. (2011) führen verschiedene Kompetenz-Ebenen auf[2] (ebd., S. 33), von denen jede Ebene wiederum, analog zum Governance-Ansatz, am Gesamtsystem mitwirkende Akteure beinhaltet. Gleichzeitig wird ein umfassender Qualitätsrahmen gesetzt, welcher Qualitätskriterien für die unterschiedlichen Themenbereiche im FBBE-Sektor beinhaltet, die von den Beteiligten für die Kindertagesbetreuungsangebote zu erfüllen sind (Klinkhammer u. a. 2017). Unter den vielen Aufgabenfeldern rund um den Begriff der Qualität wird in diesem Kontext auch ein gemeinsamer Rahmen für Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsmaßnahmen, wie z. B. durch Evaluierungen und Monitoring als Grundbaustein zur Identifikation von Handlungsbedarfen, angeführt. Durch die Erstellung einer Datengrundlage als Voraussetzung für Steuerung wird der Versuch unternommen, Teilbereiche von Qualität quantifizierbar zu machen und gleichzeitig die Perspektiven aller beteiligten Akteure des FBBE-Sektors mit einzubeziehen. Ergebnisse der CoRe-Studie (Urban u. a. 2011) belegen, dass die Einbindung der unterschiedlichen Ebenen und Akteure für eine nachhaltige Qualitätssicherung und deren Weiterentwicklung zentral ist. Hierfür bedarf es allerdings weitergehender Prozesse als der Verabschiedung einer Maßnahme oder Förderstrategie (Klinkhammer u. a. 2017, S. 17): Reformen erfordern die „aktive Mitarbeit aller Mitspieler, die Aneignung der Qualitätsziele und die Suche nach effektiven Wegen ihrer Umsetzung“. Beteiligungsformen für die unterschiedlichen Akteure können in Qualitätszirkeln, Diskussionsforen zur Festlegung von Rahmenbedingungen und Standards, aber auch anhand von Empfehlungen und Leitlinien sowie der Entwicklung von Konzeptionen durch Trägerverbände stattfinden (Schneider 2019c). Je nach Beteiligung von Akteuren können sich dabei unterschiedliche Strategien, institutionelle Arrangements und Finanzierungswege für die jeweilige regionale Situation als effektiv erweisen.

Zusammenfassend ist zur Betrachtung und (Weiter-)Entwicklung von Steuerungsprozessen im Bereich des Qualitätsmanagements zunächst die Identifikation der lokal beteiligten Akteure zentral: Landesjugendämter, Jugendämter und Kommunen, öffentliche und freie Träger, Fachberatungen, Leitungen von Kindertageseinrichtungen, pädagogisches Personal und Kindertagespflegepersonen agieren alle gemeinsam im FBBE-System (vgl. Kap. 2). Einen übergeordneten Rahmen bilden feldspezifische Governance-Strukturen durch Gesetzes-Regulationen, welche die Verantwortungsbereiche festlegen und Handlungsspielräume definieren (Ratermann/Stöbe-Blossey 2012).

Forschungsstand

Insgesamt finden sich nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen, die qualitätsbezogene Steuerungsmechanismen im FBBE-Sektor direkt adressieren. Wesentlich häufiger beziehen sich Studieninhalte auf spezifische Themenbereiche, in denen Steuerungsmechanismen zur Qualitätssicherung und -weiterentwicklung ansetzen wie beispielsweise Fortbildungsangebote und Personalentwicklungsstrategien (vgl. Kap. HF-03 und HF-04), Sprachförderungsangebote (vgl. Kap. HF-07) oder der Zugang zu Kindertagesbetreuungsangeboten (vgl. Kap. HF-11). Jedoch werden in einer Reihe von Studien auch einzelne Aspekte von übergeordneten Steuerungsmechanismen thematisiert, die sich beispielsweise auf das Qualitätsmanagement der Träger und Einrichtungen, Koordinations- und Vernetzungsaktivitäten unter den Akteuren sowie Evaluierungsmaßnahmen als Grundlage von Steuerungsbereichen beziehen. Auf diese Faktoren wird im Folgenden der Fokus gerichtet. Weitere Steuerungsaspekte von Qualität finden sich in den jeweiligen thematischen Handlungsfeldern dieses Berichtes.

Ein relevanter Einflussfaktor auf Steuerungsaufgaben im Rahmen des FBBE-Sektors stellt der enorme Betreuungsausbau in den letzten Jahren dar (Rauschenbach/Meiner-Teubner 2019), der mit neuen Herausforderungen und Aufgaben für die unterschiedlichen Steuerungsebenen verbunden ist. Vor diesem Hintergrund wurden in der Studie „Local Governance. Ressourcen für den Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren“ (Riedel 2009) Governanceprozesse im FBBE-System anhand lokaler Rahmenbe-

2 Diese Ebenen sind: 1. die individuelle Ebene, 2. die institutionelle und Team-Ebene, 3. die interinstitutionelle Ebene sowie 4. die politische Ebene.

dingungen untersucht. Auf kommunaler Ebene wurde eine starke Verbreitung neuer Träger und eine Pluralisierung der Trägerlandschaft im Kontext des U3-Ausbaus beobachtet (ebd.). Zudem zeichneten sich komplexe Herausforderungen und Aufgaben für die Kommunen ab, die eng mit den Qualitätsaspekten des KiQuTG verbunden sind. So wurden u. a. die Entwicklung bedarfsgerechter und zielgruppenspezifischer Angebote, Zugangsgerechtigkeit, ordnungspolitische Fragen im Hinblick auf das Aufkommen neuer Anbieter und die Notwendigkeit von Qualitätssicherungsformaten für die zukünftige „Entwicklungsarbeit" der Kommunen identifiziert (ebd., S. 141). Diese unterschiedlichen Qualitätsaspekte spiegeln sich in den einzelnen Handlungsfeldern des KiQuTG wider und berühren damit auch Governance- und Steuerungsaufgaben. Außerdem wurde in vielen Regionen bereits ein erheblicher Fachkräftebedarf und ein Qualifizierungsdefizit für die Arbeit mit unter 3-Jährigen konstatiert (ebd., vgl. Kap. HF-02 und HF-03). Die Empfehlungen der Studie, die in Anlehnung an die Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums (2008) erfolgten, verdeutlichen die Notwendigkeit einer entsprechenden Politik auf der Makroebene durch Bund und Länder (vgl. Kap. 2), die auf eine Stärkung der lokalen Steuerungsebenen des weitestgehend dezentral organisierten FBBE-Systems ausgerichtet ist und einen direkten Erfahrungsaustausch auf kommunaler Ebene ermöglicht. Aus unterschiedlichen regionalen Ansätzen können Impulse und Anregungen für eine differenzierte Weiterentwicklung des Qualitätsprozesses gewonnen werden (ebd.).

Hinsichtlich des Zugangs und bedarfsgerechten Angebots von Kindertagesbetreuung (vgl. Kap. HF-01) ist zudem die Steuerungsebene der Träger und Jugendämter von zentraler Bedeutung. Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sind auf lokaler Ebene, gemeinsam mit den freien Trägern, für die „Organisationsentwicklung, Bedarfsentwicklung und Angebotsplanung sowie das Personal- und Finanzmanagement der Einrichtungen zuständig" (Kalicki u. a. 2004). Dabei wird die Jugendhilfeplanung als „wichtiges Steuerungsinstrument von kommunaler Politik und Verwaltung" angesehen (Adam/Kemmerling/Schone 2010, S. 15). Die Jugendhilfeplanung wird seit 1991 im SGB VIII verpflichtend vorgeschrieben (§§ 79, 80 SGB VIII) (Daigler 2018) und umfasst nach § 80 Abs. 1 SGB VIII eine „Bestandsfeststellung, Bedarfserhebung für einen mittelfristigen Zeitraum [und die] Maßnahmeplanung zur Verarbeitung der Differenzen zwischen Bestand und definiertem Bedarf" (Merchel 2018, S. 39f.). Die Jugendhilfeplanung kann jedoch nicht als hierarchische Steuerung verstanden werden (Merchel 2016), sondern als eine prozessorientierte Infrastrukturplanung (Schnurr/Jordan/Schone 2010) unter Beteiligung der anerkannten Träger der freien Jugendhilfe (Herrmann 2018).

Weitere Steuerungspotenziale bestehen auf der Ebene der Träger durch die Festlegung und Mitgestaltung von Auswahlkriterien, Beiträgen und Zuzahlungen für Kinderbetreuungsangebote (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, vgl. Kap. HF-11). Resa u. a. (2016) betonen die Besonderheiten des föderalen deutschen Systems, wodurch Träger eine hohe Autonomie in der Ausgestaltung ihrer Angebote erhalten und eine Vielzahl pädagogischer Ansätze bestehen können (ebd.).

Eine im Jahr 2016 von Ramboll Management Consulting im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) durchgeführte Studie zum Thema „Ausbau und Qualität in der Kindertagesbetreuung" bildet Fragen zur Qualitätssicherung mehrperspektivisch ab. Es wurden Befragungen bei Jugendämtern, Trägern, Leitungskräften, pädagogischen Fachkräften, Tagespflegepersonen sowie Fachberaterinnen und Fachberatern durchgeführt (BMFSFJ 2017a,b). Die Studie berücksichtigt somit unterschiedliche Akteursperspektiven und deren Aufgabenspektren. Als zentrale Aufgabe von Qualitätsentwicklung und –sicherung im Jugendamtsbezirk wurde seitens der Jugendämter sowohl für Kindertageseinrichtungen (48 %) als auch für die Kindertagespflege (79 %) das „Nachhalten des Besuchs von Fort- oder Weiterbildungsangeboten" am häufigsten genannt (ebd.) (vgl. Kap. HF-04). Die Funktion von Fachberaterinnen und Fachberatern ist damit eng verknüpft, da neben der Beratung zu pädagogischen Themen (82 %) häufig auch die Organisation von Fort-und Weiterbildungen (57 %) zu ihren fachlichen Aufgaben zählt (BMFSFJ 2017a) (vgl. Kap. HF-04). Zusätzlich ist die Rolle der Fachberatung aus Sicht der Jugendämter im Bereich von Qualitätssicherungsmaßnahmen ein wichtiges Instrument: 39 % nennen das „Nachhalten einer regelmäßigen Inanspruchnahme der Fachberatung" im Bereich der

Kindertageseinrichtung (44 % bei der Kindertagespflege) bei den Möglichkeiten zur Qualitätssicherung und -entwicklung (BMFSFJ 2017b).

Aus Trägerperspektive kommt den Fachberaterinnen und Fachberatern zusätzlich eine Vernetzungsfunktion zu: Rund die Hälfte der Fachberaterinnen und Fachberater (51 %) rechnen die „Beratung von Einrichtungsträgern" zu ihren fachlichen Aufgaben (BMFSFJ 2017a). Neben der Beratungsfunktion zählen zu den weiteren Aufgaben häufig die Fachaufsicht (35 %) oder die Dienstaufsicht (17 %). Die Ausgestaltung von Fachberatungsstellen erfolgt auf lokaler Ebene und kann dadurch mit sehr unterschiedlichen Aufgaben und Funktionen verbunden sein. Die Stellen sind größtenteils für Kindertageseinrichtungen vorgesehen (80 %) (ebd.), teilweise fällt zusätzlich die Kindertagespflege (13 %) in ihr Aufgabenressort. Deutlich seltener sind sie ausschließlich für die Kindertagespflege zuständig (7 %).

Die Studie „Fachberatung in Deutschland – Zehn Fragen – Zehn Antworten" aus dem Jahr 2010 fasst das Themenspektrum der Fachberaterinnen und Fachberater zu folgenden Kategorien zusammen: „kitabezogene Aufgaben im engeren Sinne, Koordination und Vernetzung, Qualifizierung der Fachkräfte, trägerorientierte Aufgaben, Qualitätssicherung und -management sowie Administration und Kontrolle" (Leygraf 2013, S. 15), was ihre Rolle für viele Steuerungsaspekte und Qualitätsthemen verdeutlicht. Für die Qualitätssicherung bzw. das Qualitätsmanagement zeigt sich, dass die Fachberaterinnen und Fachberater selten Unterstützung für externe Evaluationen übernehmen, hingegen die Begleitung und Beratung von interner Evaluation eine weit verbreitete Aufgabe darstellt (ebd.). Eine Überlastung durch das breite Aufgabenspektrum zeigt sich bei den Angaben zu Verbesserungsvorschlägen für ihre Tätigkeit: Besonders häufig wird der Wunsch nach „weniger Einrichtungen pro Fachberatung" (27 %), „ausreichend Personalkapazität/Zeit" (20 %) und ein „klares Aufgabenprofil" (18 %) angegeben (ebd., S. 54).

Fast jedes dritte befragte Jugendamt (32 %) sieht bei den Kindertageseinrichtungen die Verantwortlichkeit von Qualitätssicherung und -überprüfung als Gemeinschaftsaufgabe mit den Trägern (BMFSFJ 2017b). Aus Trägerperspektive sind Qualitätsmanagementthemen wiederum eine gemeinschaftliche Aufgabe zwischen dem Träger und den jeweiligen Leitungen der Kindertageseinrichtungen vor Ort,[3] was die Interdependenzen der Akteursebenen verdeutlicht (ebd.).

Für den Bereich der Kindertagespflege sind zusätzliche Aspekte für eine Qualitätssicherung bedeutsam: „Vor-Ort-Kontrollen/Inspektionen" (73 %) (ebd.) und der „direkte Kontakt zu den Eltern" (55 %) werden von den Jugendämtern am häufigsten für den Bereich der Kindertagespflege bei den Möglichkeiten zur Qualitätssicherung angegeben (BMFSFJ 2017a, S. 8).

Im Zuge von Qualitätssicherungs- und -entwicklungsdiskussionen wird häufig das Thema der Evaluation angeführt (vgl. Infobox HF-09.1). Methoden einer externen Evaluierung werden laut Angaben der Jugendämter bislang seltener genutzt. Die Jugendämter benennen für Einrichtungen zu 7 % und Kindertagespflege zu 3 % externe Evaluationen als Qualitätssicherungsmöglichkeit. Ca. 30 % der Jugendämter geben hingegen an, Vorgaben zur Verwendung interner Evaluationsmaßnahmen zu machen (ebd.).[4] Aus Perspektive der Einrichtungen zeigt sich, dass nahezu alle befragten Einrichtungen (91 %) ein internes Evaluationsverfahren nutzen (ebd.). Die Inhalte und Verfahren werden dabei auf die jeweilige Angebotsform angepasst. Informationen zur Qualitätssicherung und -entwicklung, die auf Ebene der Einrichtung auf Basis der Evaluationsergebnisse folgen, wurden in dieser Studie jedoch nicht weiter betrachtet.

Weitere Erkenntnisse hierzu zeigen sich allerdings in Berlin: Hier findet eine Qualitätsüberprüfung und fortlaufende interne und externe Evaluation von Kindertageseinrichtungen statt, an welche die öffentliche Förderung der Einrichtungen geknüpft ist. Dabei wird die externe Evaluierung alle fünf Jahre abgehalten (Resa u. a. 2016).[5] Eine Studie in ausgewählten Berliner FBBE-Einrichtungen konnte bislang feststellen, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch vorgegebene Evaluationsmaßnahmen ihre „Arbeit besser strukturieren" konnten und ihre

3 49 % der befragten Trägervertreterinnen und Trägervertreter geben an, die Zuständigkeit für das Qualitätsmanagement sei „gleich verteilt", 9 % sehen sie alleinig beim Träger und 42 % bei der Leitung.

4 „Welche Möglichkeiten der Qualitätssicherung und -kontrolle nutzen Sie als Jugendamt?": Vorgaben zur Verwendung interner Qualitätsmanagementsysteme: 28 % bei Kindertageseinrichtungen, 27 % bei Tagespflegepersonen.

5 In Hamburg startete im Herbst 2019 ebenfalls ein Prüfverfahren für Kindertageseinrichtungen als Grundbaustein für regelmäßige externe Evaluationsmaßnahmen, angelehnt an § 23 im Landesrahmenvertrag „Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen".

Selbstwahrnehmung nach eigenen Angaben „professioneller“ geworden sei (Schäfer/Eberhart 2017, S. 205ff.). Neben diesen positiven Effekten ist jedoch auch das zusätzliche Arbeitsaufkommen zu beachten, das durch weitere Dokumentationsvorgänge im Rahmen von Evaluierungsmaßnahmen entsteht.

Die Ergebnisse der europäischen Vergleichsstudie des Projekts „Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care“ (CARE) zeigen für Deutschland eine vergleichsweise späte Einführung von Bildungsplänen (Resa u. a. 2016). Diese sind häufig mit Empfehlungen für Evaluierungs- und auch Monitoringaktivitäten versehen (ebd.). Die gesetzlich regulierte „Sicherstellung von Qualität durch geeignete Maßnahmen“ (vgl. § 22a SGB VIII) wird anschließend im jeweiligen Landeskontext weitergeführt. Als breite Datengrundlage dient in Deutschland die bundesweit ausgelegte Kinder- und Jugendhilfestatistik, wodurch jährliche Rahmendaten zur Kindertagesbetreuung vorliegen (beispielsweise Gruppengröße, Anzahl der Angestellten und Angaben zu Art und Umfang der Betreuungsplätze).

Die Diskussion der bisherigen Studienergebnisse zeigt auf, dass aufgrund der Organisationsstruktur des deutschen FBBE-Sektors viele verschiedene Praktiken zur Qualitätssicherung und -entwicklung parallel existieren. Dabei werden die lokalen Gegebenheiten vor Ort einbezogen und keine bundesweite Standardisierung vorgeschrieben. Um eine breite Datenausgangsbasis zu schaffen sowie eine Verbreitung von „Best-Practice-Modellen“ zu ermöglichen, ist der Fokus auf einen Erfahrungsaustausch zwischen den Akteuren ein wichtiges Steuerungsinstrument. Zur Einbindung der Akteure auf den drei Handlungsebenen (vgl. Kap. 2) können Monitoring-Systeme einen Baustein als Grundlage für Steuerungsprozesse bilden.

HF-09.3 Herleitung der Indikatoren

Das Handlungsfeld *Verbesserung der Steuerung des Systems* versteht den FBBE-Sektor als ein Mehrebenensystem mit interdependenten Ebenen, vielfältigen Akteuren sowie zahlreichen Themen. Das Handlungsfeld wird für das ERiK-Monitoring durch drei Indikatoren, welche sich auf übergeordnete Steuerungsmechanismen beziehen, abgebildet. Weitere Themenbereiche von Steuerung sind in den thematischen Handlungsfeldern dieses Berichtes zu finden.

1. Der erste Indikator *Kooperation, Netzwerke und die Steuerungskompetenz von Akteuren* legt innerhalb des FBBE-Systems die jeweilige Steuerungskompetenz eines Akteurs, dessen Adressaten und Wirkungsbereich fest. Dabei obliegt dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe die Verantwortung, alle beteiligten Akteure des jeweiligen Jugendamtsbezirks in einen Austausch zu bringen, beispielsweise im Rahmen des Jugendhilfeausschusses oder in Qualitätszirkeln. Durch Kooperations- und Netzwerkstrukturen werden Diskurse zwischen den Akteuren ermöglicht. Neben einer aktiven Mitgestaltung von Steuerungsinhalten können auch der Wissensaustausch und eine Transparenz zwischen Akteuren und Ebenen erzielt werden. In diesem Prozess können Qualitätsstandards verstetigt und weiterentwickelt werden. Zu beachten ist, dass die Strukturen in den jeweiligen Jugendamtsbezirken und Kommunen unterschiedlich ausgestaltet sind, wodurch sich verschiedene lokale Verfahren und Strategien als geeignet erweisen können.
2. Zur Eingrenzung des Begriffs der Qualitätssicherung und -entwicklung im Sinne der „Neuen Steuerung“ (vgl. Kap. 1) dient der Indikator *Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung*. Bezogen auf lokale Governance- und Steuerungsmechanismen im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung bedarf es zunächst der Identifikation von gemeinsamen sowie unterschiedlichen Vorgaben. Als Orientierungsrahmen werden Bildungspläne und -programme der Länder, schriftliche Konzeptionen der Einrichtungen und Träger, Fachberatungsstellen im Sinne von Beratungs-, Unterstützungs- und Vernetzungsstellen sowie Evaluationspraktiken gesehen.
   Des Weiteren gelten auch Fort- und Weiterbildung, Supervision und Coaching für die Einrichtungsleitungen und das pädagogische Personal (sowie Kindertagespflegepersonen) und der Fachberatungsschlüssel sowie viele weitere Themen als direkte Qualitätssteuerungsinstrumente (BMFSFJ 2016). Diese werden in den

einzelnen Kapiteln zu den jeweiligen Handlungsfeldern näher betrachtet und stehen daher nicht im Fokus dieses Indikators. So werden beispielsweise Inhalte von und Teilnahmen an Fort- und Weiterbildungen im Kapitel „Qualifizierte Fachkräfte“ (vgl. Kap. HF-03) betrachtet. Die übergeordneten Steuerungsmechanismen, wie beispielsweise Vorgaben zu Fort- und Weiterbildungen seitens der Jugendämter und Träger, sind hingegen Teil des Indikators „Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung“. Auch hier ist zu beachten, dass die jeweiligen Träger unterschiedliche Umsetzungsvarianten aufweisen. So werden beispielsweise neben einer internen Evaluation der Kindertageseinrichtung (bzw. Kindertagespflegeperson) zum Teil auch fachliche Einschätzungen bzw. Supervisionen von externen Akteuren zur Begleitung eines Qualitätsentwicklungsprozesses genutzt. Die Ergebnisse interner Evaluationsinstrumente bilden in den Einrichtungen oder Kindertagespflegestellen anschließend häufig die Grundlage für Gespräche mit den Eltern. Die interne Evaluation kann zusätzlich zur Selbstreflexion für das pädagogische Personal und zur gemeinsamen (Weiter-)Entwicklung und Sicherung von Qualitätsthemen im Team und in der Arbeit mit den Eltern dienen. Die Verantwortung liegt dabei beim jeweiligen Träger oder der Einrichtung. Eine detailliertere Betrachtung im Rahmen des ERiK-Projekts soll erforschen, welche Prozesse auf regionaler Ebene am häufigsten Anwendung finden. Hierbei wird der Blick von der individuellen Ebene der einzelnen pädagogischen Fachkraft über die institutionelle und Team-Ebene auch auf die übergeordnete interinstitutionelle und die politische Ebene gerichtet.

3. Systematisches bundesweites Monitoring wird als ein übergeordnetes Instrument zur Schaffung einer Datenbasis für die Identifikation und Weiterentwicklung von Steuerungsbereichen betrachtet. Eine Basis breit angelegter empirischer Fakten auf den unterschiedlichen politischen Ebenen ermöglicht eine verbesserte und gezielte übergeordnete Steuerung, die gleichzeitig auf die einzelnen Akteure und lokalen Situationen vor Ort ausgerichtet ist. Der Träger der öffentlichen Jugendhilfe ist gesetzlich verpflichtet, Qualität durch geeignete Maßnahmen –hierunter fallen das Verschriftlichen von pädagogischen Konzeptionen als Grundlage für die Erfüllung des Förderungsauftrags sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen– sicherzustellen (vgl. § 22a SGB VIII). Neben der jährlichen Erhebung zu Rahmenfaktoren der Kindertagesbetreuung durch die amtliche Statistik (Resa u. a. 2016) bestehen zahlreiche weitere Datenerhebungen in den einzelnen Kommunen und Einrichtungen, die eine lokale Steuerung verbessern. Genauere Untersuchungen zu diesen vielfältigen Zusatzdaten und den regionalen Gegebenheiten gibt es bislang nicht. Neben einem regelmäßigen Berichtswesen zählt auch die Transparenz von Datenauswertungen und Faktensammlungen zu den zentralen Aspekten im Monitoringkontext. Diese kann Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede in der Praxis der kommunalen Ebenen aufzeigen. Durch das bundesweite Monitoring zum KiQuTG im Rahmen des ERiK-Projektes wird aus verschiedenen Akteursperspektiven beobachtet, wie die unterschiedlichen Qualitätssicherungs- und -entwicklungsprozesse ineinandergreifen. Diese breit angelegte Datenbasis bedient den dritten Indikator der übergeordneten Steuerungsperspektive: *Systematisches Monitoring auf allen Ebenen*.

HF-09.4 Beschreibung der Ausgangslage

Im folgenden Abschnitt werden die drei Indikatoren des Handlungsfeldes deskriptiv ausgewertet. Als Datenbasis dienen die Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH) 2019, der TALIS Starting Strong Survey (OECD) aus dem Jahr 2018, die Fachkräftebefragung des Deutschen Jugendinstitutes aus dem Jahr 2017 (ProKi), die Leitungsbefragung des Deutschen Institutes für Wirtschaftsforschung 2014 (K^2ID) sowie die Studie „Arbeitsplatz und Qualität in Kitas“ aus dem Jahr 2012 (AQUA).

Kooperation, Netzwerke und die Steuerungskompetenz von Akteuren

Als zentrale Akteure von übergeordneten Steuerungsmechanismen wurden in den vorherigen Abschnitten Jugendämter, Träger sowie Leitungs-

kräfte von Kindertageseinrichtungen identifiziert, deren Koordinierung untereinander zur Erschaffung eines „kompetenten Gesamtsystems" (Urban u. a. 2012, S. 510), (Urban u. a. 2011, S. 32) beiträgt. Um den Indikator *Kooperation, Netzwerke und die Steuerungskompetenz von Akteuren* abzubilden, wird zunächst die Struktur der beteiligten Institutionen skizziert.

Insgesamt bestehen in Deutschland inkl. der Bezirksjugendämter der Stadtstaaten Berlin und Hamburg 575 Jugendämter (Rauschenbach/Meiner-Teubner 2019). Sie erfüllen strategische Aufgaben „für die Planung, Steuerung, Finanzierung und Qualitätsentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (…)" (ebd., S. 171), erbringen „Beratungs-, Unterstützungs- und Hilfsleistungen (…)" (ebd.) und sind „Garant für den Schutz von Kindern und Jugendlichen mit hoheitlichen Befugnissen (…)" (ebd., S. 171). Die unterschiedlichen Trägerstrukturen von Kindertageseinrichtungen sind auf Basis der Kinder- und Jugendhilfestatistik für das Jahr 2019 in Tabelle HF-09.4-1 dargestellt. Insgesamt liegen 31,7 % der Kindertageseinrichtungen in öffentlicher sowie 68,3 % in freier Trägerschaft. Der Anteil an öffentlichen Trägern fällt in ostdeutschen Bundesländern[6] mit 33,0 % etwas höher aus. Innerhalb der Träger der freien Kinder- und Jugendhilfe nehmen konfessionelle Träger in westdeutschen Bundesländern einen hohen Stellenwert ein (38,5 %). In ostdeutschen Bundesländern sind hingegen sonstige Träger (26,3 %) sowie Träger, die dem Paritätischen Wohlfahrtsverband (17,5 %) angeschlossen sind, eher vertreten (vgl. Tab. HF-09.4-1).[7]

Zur weiteren Kooperations- und Vernetzungsstruktur der beteiligten Akteure liegen nur wenige Daten vor. Lediglich auf die im Jahr 2012 durchgeführte Studie „Arbeitsplatz und Qualität in Kitas" (AQUA) (Schreyer u. a. 2014) sowie die international angelegte OECD-Fachkräftebefragung aus dem Jahr 2018 (OECD 2019) kann rekurriert werden. Im Rahmen der AQUA-Studie wurden Träger, Leitungen sowie das pädagogische Personal zu organisationalen und strukturellen Rahmenbedingungen in den Kindertageseinrichtungen befragt (Schreyer u. a. 2014). Die Daten zeigen, dass rund die Hälfte der teilnehmenden Träger innerhalb eines Dachverbandes organisiert ist, wodurch Träger von weitgehenden Vernetzungsstrukturen und Austauschmöglichkeiten zu Qualitätsthemen und Steuerungsaspekten profitieren können. Dabei gaben 22 % der öffentlichen sowie 69 % der freien Träger[8] einen Anschluss an einen Dachverband an. Auch im städtischen Bereich sind in der vorliegenden Stichprobe Träger tendenziell häufiger einem Dachverband angeschlossen als in ländlichen Regionen. Ebenfalls sind eher kleinere Träger, gemessen an der Anzahl der trägereigenen Kindertageseinrichtungen, in einem Dachverband organisiert (vgl. Tab. HF09.4-1W).

Einen weiteren zentralen Steuerungsaspekt stellt die Zusammenarbeit zwischen Trägern und Leitungskräften von Kindertageseinrichtungen dar. Auf Basis der AQUA-Studie wurde der Austausch in Form von Leitungstreffen seitens der Träger im Jahr 2012 mehrheitlich arrangiert (81 %). Unter diesen Trägern bieten insbesondere freie Träger (83 %), Träger im städtischen Bereich (88 %) und größere Träger (93 %) Leitungstreffen regelmäßig, d.h. mehrmals im Halbjahr, an (vgl. Tab. HF-09.4-2).[9]

Nach Verbesserungspotenzialen im übergeordneten Steuerungsgefüge wurden Leitungskräfte im Rahmen der OECD-Studie aus dem Jahr 2018 befragt. Leitungen wurden hierfür gebeten, ihre Zustimmung bezüglich der Aussage „Ich benötige mehr Unterstützung von Kommunal-, Bezirks-, Landes- oder Bundesbehörden" anzugeben. Insgesamt konnten dieser Aussage mehr als die Hälfte der Leitungen völlig bzw. eher zustimmen (U3-Teilstudie: 55 %, Ü3-Teilstudie: 57 %; vgl. Tab. HF09.4-2W).

Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung

Der zweite Indikator *Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung* wird durch Kennzahlen wie Evaluationsverfahren, allgemeine Qualitätsvereinbarungen, Maßnahmen zur Qualitätssiche-

6 Berlin wurde den ostdeutschen Bundesländern zugeordnet.

7 Die Struktur und Aufgabenprofile der Leitungskräfte werden im Kapitel HF-04 ausführlich beschrieben.

8 Anhand der AQUA-Studie wurden freie Träger operationalisiert als Träger der Arbeiterwohlfahrt, des Caritasverbands oder anderer der katholischen Kirche angeschlossener Träger, des Paritätischen Wohlfahrtsverbands, des Deutschen/Bayerischen Roten Kreuzes, des Diakonischen Werks oder anderer der evangelischen Kirche angeschlossener Träger, sonstiger e.V., privatgewerbliche Träger, sonstige Träger.

9 Die Häufigkeit der Leitungstreffen wurde aufgrund geringer Fallzahlen dichotomisiert. Die Kategorie „Mehrmals im Halbjahr" umfasst die Antwortmöglichkeiten „mind. 1x/Monat und mind. 1x/Quartal". Die Kategorie „maximal 1x/Halbjahr" umfasst die Antworten „mind. 1x/Halbjahr, mind. 1x/Jahr und seltener als 1x/Jahr".

Tab. HF-09.4-1: **Kindertageseinrichtungen 2019 nach Art des Trägers und Ländern (Anzahl; in %)**

Bundesland	Gesamt	Davon													
		Öffentliche Träger		EDK/Diakonie		Katholische Kirche/Caritas		AWO		Der Paritätische		DRK		Sonstige Träger	
	Anzahl	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Baden-Württemberg	8.712	3.659	42,0	1.563	17,9	1.836	21,1	94	1,1	266	3,1	14	0,2	1.280	14,7
Bayern	8.594	2.305	26,8	1.321	15,4	2.607	30,3	345	4,0	317	3,7	179	2,1	1.520	17,7
Berlin	2.600	295	11,3	250	9,6	65	2,5	51	2,0	519	20,0	4	0,2	1.416	54,5
Brandenburg	1.538	759	49,3	153	9,9	16	1,0	78	5,1	159	10,3	53	3,4	320	20,8
Bremen	431	96	22,3	85	19,7	18	4,2	23	5,3	58	13,5	12	2,8	139	32,3
Hamburg	1.099	9	0,8	161	14,6	28	2,5	25	2,3	239	21,7	39	3,5	598	54,4
Hessen	4.098	1.679	41,0	711	17,3	464	11,3	95	2,3	228	5,6	33	0,8	888	21,7
Mecklenburg-Vorpommern	945	126	13,3	114	12,1	15	1,6	93	9,8	244	25,8	84	8,9	269	28,5
Niedersachsen	4.915	1.582	32,2	1.037	21,1	529	10,8	200	4,1	352	7,2	391	8,0	824	16,8
Nordrhein-Westfalen	10.162	2.375	23,4	1.618	15,9	2.559	25,2	802	7,9	1.302	12,8	408	4,0	1.098	10,8
Rheinland-Pfalz	2.457	1.176	47,9	396	16,1	659	26,8	6	0,2	92	3,7	8	0,3	120	4,9
Saarland	464	132	28,4	57	12,3	201	43,3	25	5,4	29	6,3	0	0,0	20	4,3
Sachsen	2.341	890	38,0	277	11,8	38	1,6	181	7,7	440	18,8	113	4,8	402	17,2
Sachsen- Anhalt	1.418	787	55,5	141	9,9	30	2,1	62	4,4	188	13,3	26	1,8	184	13,0
Schleswig-Holstein	1.768	395	22,3	574	32,5	25	1,4	96	5,4	209	11,8	90	5,1	379	21,4
Thüringen	1.328	498	37,5	189	14,2	72	5,4	159	12,0	232	17,5	92	6,9	86	6,5
Westdeutschland	42.700	13.408	31,4	7.523	17,6	8.926	20,9	1.711	4,0	3.092	7,2	1.174	2,7	6.866	16,1
Ostdeutschland	10.170	3.355	33,0	1.124	11,1	236	2,3	624	6,1	1.782	17,5	372	3,7	2.677	26,3
Deutschland	52.870	16.763	31,7	8.647	16,4	9.162	17,3	2.335	4,4	4.874	9,2	1.546	2,9	9.543	18,0

Hinweis: Horteinrichtungen wurden nicht berücksichtigt.
Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2019; Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund.

Tab. HF-09.4-2: **Organisation von Leitungstreffen 2012 nach Art des Trägers, Region und Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %)**

	Mehrmals im Halbjahr		Maximal 1x/Halbjahr	
	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.
Öffentliche Träger	78	2,04	22	2,04
Freie Träger	83	1,37	17	1,37
Region:				
Überwiegend städtisch	87	1,51	13	1,51
Überwiegend ländlich	72	2,09	28	2,09
Städtisch und ländlich	88	2,29	13	2,29
Größe des Trägers				
Bis 10 Kitas	78	1,34	22	1,34
Über 10 Kitas	93	1,74	7	1,74
Gesamt	81	1,14	19	1,14

Hinweis: Reine Horteinrichtungen wurden nicht berücksichtigt.
Quelle: IFP, AQUA-Trägerbefragung 2012, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=1.158–1.165

rung oder auch durch die Bereitstellung von Fachberatungen (ohne den genauen Aufgabenbereich dieser zu kennen) abgebildet. Als Datengrundlage dienen die AQUA-Studie aus dem Jahr 2012 (Schreyer u. a. 2014), die Fachkräftebefragungen des Deutschen Jugendinstituts aus dem Jahr 2017 (ProKi, Profile der Kindertagesbetreuung Burg/Hess 2018) sowie die Leitungsbefragung des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) im Rahmen der K²ID-SOEP-Befragung aus dem Jahr 2014 (Schober u. a. 2017). Beginnend mit der Trägerperspektive wird in Abbildung HF-09.4-1 auf Grundlage der AQUA-Studie die verbindlich geregelte Teilnahme an Qualitätsentwicklungsmaßnahmen in den trägereigenen Kindertageseinrichtungen, differenziert nach der Art und der Größe des Trägers, dargestellt.[10] Freie Träger sowie Träger mit mehr als 10 Kindertageseinrichtungen gaben für die vorliegende Stichprobe im Jahr 2012 im Vergleich häufiger Qualitätsmanagementmaßnahmen vor.

Verbindliche interne Maßnahmen werden häufig seitens des Trägers vorgegeben: Im Rahmen der Erhebung wurde dies von 64 % der freien und rund der Hälfte der öffentlichen Träger (57 %) genannt. Externe Maßnahmen werden von einem deutlich geringeren Anteil der Trägervertreterinnen und Trägervertreter verbindlich vorgegeben (freie Träger: 26 %, öffentliche Träger: 19 %). Zusätzliche sonstige Maßnahmen im Rahmen eines Qualitätsmanagements liegen bei 24 % der Träger vor. Hierzu zählen beispielsweise etablierte Qualitätsmanagement-Verfahren wie TQM, DIN ISO sowie trägerinterne Verfahren wie Gütesiegel oder Handbücher (Schreyer u. a. 2014).

Keine verbindlichen Maßnahmen gaben rund 30 % der öffentlichen Träger und 17 % der freien Träger an. Große Unterschiede bestehen in der betrachteten Stichprobe hinsichtlich der Trägergröße: Während 24 % der befragten Träger mit weniger als 10 Kindertageseinrichtungen keine Qualitätsmanagementmaßnahmen vorgeben, liegt der Anteil bei größeren Trägern bei lediglich 9 %.

Die Perspektive der Leitungskräfte wird im Rahmen der K²ID-SOEP-Studie (2014) berücksichtigt. Insgesamt gab ca. die Hälfte der Leitungen an (53 %), dass ihre Einrichtung in den letzten 12 Monaten an Qualitätsentwicklungsmaßnahmen teilnahm. Mehrheitlich wurde auch hier von internen Maßnahmen (37 %) und mit 9 % von externen Maßnahmen berichtet. Bei einem sehr geringen Anteil der Einrichtungen wurden sowohl interne als auch externe Maßnahmen durchgeführt (8 %) (vgl. Tab. HF-09.4-3). Deskriptiv betrachtet nahmen überdurchschnittlich häufig größere Einrichtungen (mehr als 75 betreute Kinder) an Qualitätsentwicklungsmaßnahmen teil.[11] Wel-

10 Abgebildet werden die Anteilswerte (in %) inklusive zweifacher Standardfehler.

11 Anhand der K²ID-Studie wurden freie Träger operationalisiert als Träger einer kirchlichen oder sonstigen gemeinnützigen Einrichtung, Elterninitiativen, Träger einer betrieblichen Einrichtung sowie Träger einer privat-gewerblichen Einrichtung.

Abb. HF-09.4-1: **Verbindliche Qualitätsmanagementmaßnahmen 2012 nach Art des Trägers und Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %)**

Hinweis: Mehrfachantworten möglich, inkonsistente Angaben wurden ausgeschlossen, Träger reiner Horteinrichtungen wurden nicht berücksichtigt
Quelle: IFP, AQUA-Trägerbefragung 2012, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=1.389–1.391

che Qualitätsprozesse durch Evaluationsverfahren in Kindertageseinrichtungen tatsächlich angestoßen werden, kann anhand der vorliegenden Daten nicht bewertet werden.

Weitere Daten zu Maßnahmen der Qualitätssicherung umfassen Fragen bezüglich des Trägerleitbildes, einer Zertifizierung von Kindertageseinrichtungen, spezifischer Unterstützungsmaßnahmen der Fachkräfte und der Analyse von Fort- und Weiterbildungen für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Auswertungen der AQUA-Studie zeigen, dass ein Träger- bzw. Unternehmensleitbild bei den freien Trägern mehrheitlich existiert (76 %). Hingegen gaben in der vorliegenden Stichprobe etwas weniger als die Hälfte der öffentlichen Träger ein Leitbild vor. Auch mit der Größe des Trägers, gemessen an der Anzahl der trägereigenen Kindertageseinrichtungen, steigt der Anteil derjenigen Träger mit einem Leitbild deutlich (vgl. Tab. HF09.4-3W). An Zertifizierungen, Benchmarkstudien oder Audits nahm im Jahr 2012 lediglich jeder Fünfte der befragten Träger teil (vgl. Tab. HF09.4-4W).

Eine Spiegelungsfrage hinsichtlich der Unterstützungsleistungen für Teams von Kindertageseinrichtungen ist in der AQUA-Träger- und Leitungsbefragung 2012 enthalten. Aus Trägerperspektive erhielten die Teams zum überwiegenden Teil eine Fachberatung durch externe Kräfte (gesamt: 78 %, öffentliche Träger: 75 %, freie Träger: 79 %). Den Zugang zu einer Fachberatung durch beim Träger angestellte Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter gab rund die Hälfte der Trägervertreterinnen und Trägervertreter an (55 %, öffentliche Träger: 45 %, freie Träger: 61 %). Die Unterstützungsmöglichkeit durch eine trägereigene Fachberatung ist besonders häufig bei größeren Trägern vorzufinden (88 %) (vgl. Abb. HF-09.4-2). Vergleichsweise werden in der betrachteten Stichprobe auch Unterstützungsleistungen in Form von Supervisionen, Coaching und Teamentwicklungsmaßnahmen eher von freien und

Tab. HF-09.4-3: **Teilnahme an Qualitätsentwicklungsmaßnahmen 2014 nach Art des Trägers und Einrichtungsgröße (in %)**

	Interne Maßnahmen		Externe Maßnahmen		Beide Maßnahmen		Keine Maßnahmen	
	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.
Art des Trägers:								
Öffentliche Träger	38	6,33	11	5,78	–	–	47	6,32
Freie Träger	37	4,16	8	1,94	9	3,83	46	4,75
Einrichtungsgröße:								
≤ 75 Kinder	33	4,27	7	2,17	–	–	57	4,67
> 75 Kinder	42	5,52	9	4,01	12	4,89	37	5,42
Gesamt	37	3,47	9	2,35	8	2,66	47	3,77

Quelle: DIW, K^2ID-SOEP 2014, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=481–491.

größeren Trägern genannt. Die Leitungsperspektive zeigt jedoch, dass nicht alle Einrichtungen von den angebotenen Unterstützungsleistungen des Trägers profitieren. Eine Unterstützung des Teams von Kindertageseinrichtungen wird zu einem deutlich geringeren Umfang seitens der Leitungskräfte angegeben (vgl. Abb. HF-09.4-2). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte darin liegen, dass die Träger die Leistungen zwar für alle Einrichtungen vorhalten, aber aufgrund des großen Zuständigkeitsbereichs der einzelnen Fachberaterinnen und Fachberater nicht jede Einrichtung tatsächlich eine Unterstützung in Anspruch nehmen kann (vgl. Abschnitt HF-09.2 und Kap. HF-03).

Fort- und Weiterbildungen sind für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität im FBBE-Sektor ebenfalls von zentraler Bedeutung (vgl. Kap. HF-03). In der AQUA-Trägerbefragung wurden die Verpflichtung einer regelmäßigen Teilnahme an Weiterbildungen sowie die Qualitätsüberprüfung seitens des Trägers im Sinne von übergeordneten Steuerungsprozessen erfragt. Bei rund 70 % der Träger sind regelmäßige Fort-und Weiterbildungen der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verpflichtend. Eine Qualitätsüberprüfung der Fort- und Weiterbildungen erfolgt durch etwa die Hälfte der befragten Träger. Insbesondere größere Träger nehmen eine Qualitätsprüfung vor (83 %). Die Prüfung erfolgte meist in Form von Befragungen im Team der Kindertageseinrichtungen und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Anschluss an ihre Teilnahme (vgl. Tab. HF09.4-5W, HF09.4-6W und HF09.4-7W).[12]

Weiterhin kommt der Partizipation und Befragung von Eltern für die Steuerung von Qualitätsprozessen im Arbeitsfeld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung ein hoher Stellenwert zu. Die Durchführung sowie eine subjektive Einschätzung der Wichtigkeit von Elternbefragungen wird in der ProKi-Studie aus dem Jahr 2017 erhoben. Zwei Drittel des befragten pädagogischen Personals gibt an, Elternbefragungen durchzuführen. Die Wichtigkeit einer Elternbefragung wird überwiegend konsistent als sehr bzw. eher wichtig eingestuft (ca. 88 %; vgl. Tab. HF09.4-8W und HF09.4-9W) und verdeutlicht das Ineinandergreifen der unterschiedlichen Ebenen bis hin zur Elternperspektive.

Systematisches Monitoring auf allen Ebenen

Der dritte Indikator *Systematisches Monitoring auf allen Ebenen* als Grundlage von Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsprozessen kann bislang nicht ausreichend abgebildet werden. In der OECD-Leitungsbefragung wird im Zusammenhang mit diesem Themengebiet nach dem Umgang mit Monitoring-Ergebnissen gefragt: Hiernach waren Leitungskräfte in den letzten 12 Monaten eher selten mit der Veränderung von Strukturen und/oder Praktiken auf Grundlage von Monitoring-Ergebnissen und externer Evaluation beschäftigt. Nur 20 % der Leitungen (Ü3-Teilstudie) geben an, damit mindestens einmal im Monat beschäftigt zu sein (vgl. Tab. HF09.4-10W).

12 Zur Finanzierung von Fort- und Weiterbildungsangeboten vgl. Kap. HF-03.

Abb. HF-09.4-2: **Unterstützung des Teams von Kindertageseinrichtungen 2012 nach Art des Trägers und Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %)**

Hinweis: Mehrfachantworten möglich, Träger reinre Horteinrichtungen wurden nicht berücksichtigt
Quelle: IFP, AQUA-Träger- und Leitungsbefragung 2012, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, Trägerbefragung: n=989–1.231, Leitungsbefragung: n=847–1.184

HF-09.5 Zusammenfassung

Das Handlungsfeld *Verbesserung der Steuerung des Systems* nimmt auf das Mehrebenensystem der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland Bezug und zeigt für übergeordnete Steuerungsmechanismen eine Vielzahl an Herausforderungen in den unterschiedlichen Verantwortungsbereichen der beteiligten Akteure auf.

Als konzeptioneller Rahmen dienen der Governance-, der Educational-Governance-Ansatz sowie das Konzept des „kompetenten Systems", um die verschiedenen Ebenen und Akteurskonstellationen im FBBE-Sektor zu beschreiben. Dadurch können die unterschiedlichen Qualitätsaspekte analysiert werden, welche auf der Mikro-, Meso- und Makroebene stattfinden und miteinander verknüpft sind. Drei Indikatoren wurden im Bereich einer übergeordneten Steuerung als zentral angesehen, um das Handlungsfeld zukünftig quantitativ eingrenzen zu können: *Kooperationen, Netzwerke und die Steuerungskompetenz von Akteuren, Maßnahmen von Qualitätsentwicklung und -sicherung* sowie ein *systematisches Monitoring auf allen Ebenen*. Der bisherige Forschungsstand verdeutlicht, dass der Begriff von Steuerung nicht losgelöst von den einzelnen Aspekten von Qualität und damit auch in Bezug zu den anderen Handlungsfelder des KiQuTG betrachtet werden kann. Es beschäftigen sich bislang nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen mit den Bereichen des Qualitätsmanagement, der Qualitätssicherung sowie -entwicklung. Zusätzlich fehlt eine aktuelle Datenbasis zur Thematik. Um Mechanismen auf den unterschiedlichen Steuerungsebenen abbilden zu können, greift das Monitoring zum KiQuTG im Rahmen des ERiK-Projektes in allen Befragungssträngen das qualitätsbezogene Steuerungsinteresse aus unterschiedlichen Ak-

teursperspektiven und Themengebieten auf. Zudem gibt es wenig Erkenntnisse, die sich neben der Identifizierung und Unterscheidung der unterschiedlichen Maßnahmen auch mit der nachfolgenden Implementierung im pädagogischen Alltag und zum Beispiel dem Umgang mit gewonnenen Evaluationsergebnissen auseinandersetzen. Um den Indikator der Verstetigung eines Monitorings auf allen Akteursebenen im System der FBBE zu etablieren, leistet ERiK in den kommenden Jahren einen wichtigen Beitrag zur weitergehenden vergleichenden Analyse.

Literatur

Abs, Hermann Josef/Brüsemeister, Thomas/Schemmann, Michael/Wissinger, Jochen (2015): Akzentsetzungen bei der Erforschung von Steuerung und Koordination in Mehrebenensystemen. In: Abs, Hermann Josef/Brüsemeister, Thomas/Schemmann, Michael/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Governance im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 7–17

Adam, Thomas/Kemmerling, Stefanie/Schone, Reinhold (2010): Stand der Planungspraxis in Deutschland – Ergebnisse einer Erhebung bei den öffentlichen Trägern der Jugendhilfe. In: Maykus, Stephan/Schone, Reinhold (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Wiesbaden, S. 15–44

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld

Benz, Arthur (2004): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen: Eine Einführung. Wiesbaden

Brüsemeister, Thomas (2012): Educational Governance: Entwicklungstrends im Bildungssystem. In: Ratermann, Monique/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Wiesbaden, S. 27–44

Bundesjugendkuratorium (2008): Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. München. URL: https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2008_2_stellungnahme_zukunftsfaehigeKitas.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2016): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern: Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017a): Fachberatung: Zoom: Zoom auf: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017b): Kindertagesbetreuung: Zoom: Zoom auf: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Berlin

Burg, Julian von der/Hess, Doris (2018): Methodenbericht: „Methodenstudie Kita (MS-Kita)“ und „Profile der Kindertagesbetreuung (ProKi)“. Bonn

Daigler, Claudia (2018): Einleitung. In: Daigler, Claudia (Hrsg.): Profil und Professionalität der Jugendhilfeplanung. Wiesbaden, S. 1–16

Erhard, Katharina/Scholz, Antonia/Harring, Dana (2018): Die Equal Access Study. Konzeptioneller Rahmen und Forschungsdesign. München

Esch, Karin (2006): Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung: Ein Überblick. Wiesbaden

Evers, Adalbert/Riedel, Birgit (2007): Kultivierung eines Feldes: Zur Rolle kommunaler Politik und Verwaltung am Beispiel der Kindertagesstätten. In: Evers, Adalbert/Riedel, Birgit (Hrsg.): Governance Strategien und lokale Sozialpolitik. München/Halle, S. 62–93

Herrmann, Franz (2018): Von der Arbeit in Widersprüchen und Konflikten: Jugendhilfeplanung als politischer Prozess. In: Daigler, Claudia (Hrsg.): Profil und Professionalität der Jugendhilfeplanung. Wiesbaden, S. 19–38

Kalicki, Bernhard/Jäger, Ruth/Hanssen, Kirsten/Nagel, Bernhard/Schreyer, Inge/Oberhuemer, Pamela (2004): Trägerqualität. Entwicklung von Kriterien zur Erfassung der Qualität der Arbeit von Trägern sowie Erarbeitung und Erprobung eines handhabbaren Feststellungsverfahrens – Teilprojekt V der Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder (NQI): Ergebnisbericht zur bundesweiten Befragung von Rechtsträgern im System der Tageseinrichtungen für Kinder. München

Klinkhammer, Nicole/Schäfer, Britta/Harring, Dana/Gwinner, Anne (Hrsg.) (2017): Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung und Betreuung: Ansätze und Erfahrungen aus ausgewählten Ländern. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. Bd. 13. München

Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.) (2007): Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden

Leygraf, Jan (2013): Fachberatung in Deutschland: Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF-Studien. Bd. 20. München

Merchel, Joachim (2013a): Qualität als Bezugspunkt für Steuerung? Zur Problematik qualitätsbezogener Steuerungserwartungen im Kinder- und Jugendhilferecht. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 61. Jg., H. 1, S. 18–33

Merchel, Joachim (2013b): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. 4., aktualisierte Aufl. Weinheim/Basel. URL: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779950783

Merchel, Joachim (2016): Jugendhilfeplanung: Anforderungen, Profil, Umsetzung. München

Merchel, Joachim (2018): Jugendhilfeplanung: ein Ort zur Erzeugung von entwicklungsnotwendigen Irritationen in der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe. In: Daigler, Claudia (Hrsg.): Profil und Professionalität der Jugendhilfeplanung. Wiesbaden, S. 39–54

OECD (2019): Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018. Paris

Olk, Thomas (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden

Olk, Thomas/Speck, Karsten (2008): Qualität und Qualitätsentwicklung in der Sozialpädagogik. In: Klieme, Eckhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim u.a., S. 76–95

Ratermann, Monique/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.) (2012): Governance von Schul- und Elementarbildung: Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung. Wiesbaden

Rauschenbach, Thomas/Meiner-Teubner, Christiane (2019): Kita-Ausbau in Deutschland: Der Bedeutungszuwachs der Frühen Bildung bietet viele Chancen, stellt auch hohe Anforderungen. Zehn Thesen. München

Resa, Elisabeth/Ereky-Stevens, Katharina/Wieduwilt, Nadine/Penderi, Efthymia/Anders, Yvonne/Petrogiannis, Konstantinos/Melhuish, Edward (2016): CARE Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC): D4.3: Overview of quality monitoring systems and results of moderator analysis. Berlin/ Utrecht. URL: https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:af7faacc-46ae-47b2-90e1-4f6bbbf43b91/download_file?file_format=pdf&safe_filename=D4_3_Overview_of_quality_monitoring_systems_and_results_of_moderator_analysis.pdf&type_of_work=Report

Riedel, Birgit (2009): Local Governance. Ressource für den Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Explorative Studie in drei Kommunen und einem Landkreis. München

Schäfer, Britta/Eberhart, Janina (2017): Qualitätsverbesserung durch Qualitätsmonitoring? Perspektiven pädagogischer Fachkräfte. In: Klinkhammer, Nicole/Schäfer, Britta/Harring, Dana/Gwinner, Anne (Hrsg.): Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. München, S. 191–218

Schneider, Armin (2017): Zwischen Standard und Diskurs – Qualität in der frühen Bildung. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge, 97. Jg., H. 1, S. 19–21

Schneider, Armin (2019a): Die Konzeption als Orientierung, das Profil als Herausforderung. In: Schneider, Armin (Hrsg.): Qualität im Diskurs entwickeln. Weimar, S. 71–80

Schneider, Armin (Hrsg.) (2019b): Qualität im Diskurs entwickeln: Erfahrungen und Perspektiven im kompetenten System der Kindertagesbetreuung. Weimar

Schneider, Armin (2019c): Qualität mit den Betroffenen und Beteiligten im Diskurs bestimmen. In: Schneider, Armin (Hrsg.): Qualität im Diskurs entwickeln. Weimar, S. 14–23

Schnurr, Johannes/Jordan, Erwin/Schone, Reinhold (2010): Gegenstand, Ziele und Handlungsmaximen von Jugendhilfeplanung. In: Maykus, Stephan/Schone, Reinhold (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Wiesbaden, S. 91–114

Schober, Pia S./Spieß, C. Katharina/Stahl, Juliane F./Zoch, Gundula/Camehl, Georg F. (2017): The Early Childhood Education and Care Quality in the Socio-Economic Panel (SOEP-ECEC Quality) Study - K2ID-SOEP Data: Data Documentation. Berlin

Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München

Stöbe-Blossey, Sybille (2012): Governance und Qualität in der Elementarbildung. In: Ratermann, Monique/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Wiesbaden, S. 81–120

Ulber, Daniela (2017): Qualitätsmanagement. In: Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (Hrsg.): Kitas leiten und entwickeln. Stuttgart, S. 41–54

Urban, Mathias/Lazzari, Arianna/Vandenbroeck, Michel/Peeters, Jan/van Laere, M. Katrien (2011): Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: A study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. London/Ghent

Urban, Mathias/Vandenbroeck, Michel/van Laere, Katrien/Lazzari, Arianna/Peeters, Jan (2012): Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. In: European Journal of Education, 47. Jg., H. 4, S. 508–526

HF-10 Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen

Nicole Sturmhöfel, Birgit Riedel und Susanne Rahmann

HF-10.1 Einleitung

Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege sind heute als erste öffentliche Orte von Bildung und sozialer Teilhabe für Kinder gesellschaftlich weithin akzeptiert. Allen Kindern gleiche Teilhabe an diesen Angeboten zu garantieren, stellt ein wesentliches Ziel des Gute-Kita-Gesetzes dar. Der Begriff der Teilhabe ist hierbei in einem umfassenden Sinn zu verstehen. Prengel (2016) schließt dabei sowohl Fragen eines universellen Zugangs zu Kindertagesbetreuung als auch Fragen einer Pädagogik ein, die sich an den unterschiedlichen Bedürfnissen und Erfahrungen von Kindern orientiert und dadurch kein Kind ausschließt. Die damit zusammenhängenden Anforderungen werden im Handlungsfeld zehn des KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetzes (KiQuTG) aufgegriffen.

Im Gesetz werden mehrere inhaltliche Herausforderungen für die pädagogische Arbeit mit Kindern konkretisiert, die sich aus fachlichen Ansprüchen, der zunehmenden Diversität familiärer Lebenslagen, den in der UN-Kinderrechtskonvention verankerten Kinderrechten sowie den umfangreichen Aufgaben und Erwartungen ergeben, die heute an die Kindertagesbetreuung gerichtet werden. Letztere umfassen Aspekte wie die bestmögliche Förderung von Kindern, den Ausgleich herkunftsbedingter Benachteiligungen und die Vorbereitung auf schulische Anforderungen, etwa im Hinblick auf Sprachfertigkeiten im Deutschen.

Darüber hinaus zählen die Beteiligung der Kinder an den sie betreffenden Angelegenheiten, der Kinderschutz, die gemeinsame Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen sowie der partnerschaftliche Einbezug der Eltern/Erziehungsberechtigten heute zu den normativen Vorgaben und fachlichen Standards der Frühpädagogik. Nicht zuletzt sieht diese sich den Herausforderungen einer stetig zunehmenden Diversität in den Kindertageseinrichtungen gegenüber.[1] So kann vor allem aufgrund der steigenden Zahlen von Kindern mit Migrationshintergrund im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung von einem Bedeutungszuwachs der Diversitätsthematik ausgegangen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Weitere häufig als relevant markierte Dimensionen von Diversität im Kontext der Kindertagesbetreuung beziehen sich auf die sozioökonomische Lage von Familien, spezifische Förderbedarfe von Kindern sowie ihre Geschlechtsidentität.

Vor diesem Hintergrund verfolgt eine an umfassender und gleichberechtigter Teilhabe orientierte inklusive Pädagogik ein doppeltes Anliegen: Es geht ihr sowohl darum, die bildungsbiografischen Vorteile einer frühen und qualitativ hochwertigen Förderung zu realisieren als auch um die Rolle und Bedeutung der Kindertagesbetreuung für soziale Zugehörigkeit, Teilhabe und Wohlbefinden aller Kinder im Hier und Jetzt.

Im frühpädagogischen wissenschaftlichen Diskurs werden die Anforderungen an einen reflektierten Umgang mit Diversität und eine inklusive Pädagogik auf mehreren Ebenen verortet (vgl. Abb. 2.3-1 in Kap. 2). Sie stellen sich demnach nicht nur in der unmittelbaren Fachkraft-Kind-Interaktion (Mikroebene), sondern auch mit Blick auf die Zusammensetzung der Kindergruppe, die Gestaltung der Lernumgebung und pädagogischen Angebote, in der Zusammenarbeit mit den Familien und im Rahmen von Kooperation und Vernetzung im sozialräumlichen Kontext (Makroebene). Auf infrastruktureller Ebene sind sie mit der Weiterentwicklung von Angebotsformen beispielsweise hin zu Familien- oder Eltern-Kind-Zentren verknüpft, die versuchen, eine gebün-

1 Entsprechende Informationen zur Kindertagespflege finden sich in Kapitel HF-08 und werden hier nur am Rande berücksichtigt.

delte, integrierte sowie möglichst niedrigschwellige Antwort auf die vielfältigen Bedarfslagen von Familien zu geben (Stöbe-Blossey u. a. 2019; Diller/Heitkötter/Rauschenbach 2008)

Im vorliegenden Kapitel werden zentrale Maßnahmen zur Förderung von Teilhabe unter den Stichworten „Beteiligung von Kindern und Kinderschutz", „Inklusion und Diversität" sowie „Kooperation mit Eltern und Sozialraumorientierung" fokussiert. In diesem Zusammenhang finden die Perspektiven verschiedener Akteure Berücksichtigung (vgl. Abb. 2.3-1 in Kap. 2), die angesichts des gegenwärtigen Forschungsstandes empirisch unterschiedlich gut abbildbar sind.

HF-10.2 Stand der Forschung

Angesichts der Mehrdimensionalität der Thematik wird diese in den Fachdebatten mit verschiedenen Akzentuierungen unter unterschiedlichen Begriffen wie „Inklusion", „Partizipation" und „Kinderschutz", aber auch im Kontext von „Erziehungspartnerschaft mit Eltern" und „Sozialraumorientierung" aufgegriffen, an denen sich auch die nachfolgende Aufbereitung des Forschungsstandes orientiert.

Beteiligung von Kindern und Kinderschutz

Gemäß Art. 12 Abs. 1 der UN-Kinderrechtskonvention haben Kinder das Recht, ihre Meinung in allen sie berührenden Angelegenheiten frei zu äußern. Die Meinung der Kinder muss angemessen und entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife berücksichtigt werden. Dementsprechend ist die Erteilung einer Betriebserlaubnis einer Einrichtung in Deutschland an die konzeptionelle Verankerung geeigneter Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren für Kinder geknüpft (§ 45 Abs. 2 S. 2 Nr. 3 SGB VIII). In den Kita-Gesetzen von Hamburg, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen sind Mitwirkungsrechte von Kindern explizit verankert. Einem weiten Partizipationsverständnis folgend beschränkt sich Partizipation nicht auf die Umsetzung politischer Formen der Mitbestimmung wie z. B. Kinderparlamente, sondern fragt danach, „ob und wie Kinder selbst innerhalb ihrer Einrichtung und während der Zeitspanne, in der sie deren Teil sind, Einfluss nehmen können" (Prengel 2016, S. 9).

Ergebnisse der explorativen Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht" zeigen, dass Beteiligungsmöglichkeiten, beispielsweise in Bezug auf Regeln oder den Essensplan, von Kindern selbst als ein wichtiges Qualitätsmerkmal wahrgenommen werden (Nentwig-Gesemann/Walther/Thedinga 2017). Im Rahmen der „Frankfurter Kinderbefragung 2016" wurden 546 Kinder im Alter zwischen vier und fünf Jahren standardisiert zu ihren Mitbestimmungschancen in der Kindertageseinrichtung befragt (Klein/Landhäußer 2017). Dabei berichteten 75 % der Kinder mitbestimmen zu können, was gespielt wird. Ein deutlich geringerer Anteil der Kinder gab hingegen an, bei Regeln oder Ausflugszielen mitbestimmen zu können (35 bzw. 32 %).

Die im Rahmen der UN-Kinderrechtskonvention garantierten Schutzrechte umfassen unter anderem den Schutz vor Gewaltanwendung, Misshandlung und Verwahrlosung (Art. 19) sowie den Schutz vor sexueller Ausbeutung und sexuellem Missbrauch (Art. 34). Kindertageseinrichtungen kommt die Verantwortung zu, geeignete Schutzkonzepte zu entwickeln und umzusetzen. Dies umfasst mögliche Gefährdungen innerhalb, aber auch außerhalb der Einrichtung, unter anderem im familiären Umfeld der Kinder (Pooch/Tremel 2016).

In Bezug auf die Prävention sexualisierter Gewalt liegen Befunde des im Auftrag des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs durchgeführten Projekts „Monitoring zum Stand der Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland" vor (Pooch/Kappler 2017). Im Rahmen dieser Studie wurden 1.102 Kindertageseinrichtungen befragt. Dabei gaben 21 % der Einrichtungen an, ein umfassendes Präventionskonzept zu nutzen. 56 % berichteten, einzelne Maßnahmen zur Prävention einzusetzen, während knapp ein Viertel der Einrichtungen keine Ansätze zur Prävention nutzt (ebd., S. 24). Ein Handlungsplan für Kindeswohlgefährdungen liegt demgegenüber in 84 % der befragten Einrichtungen vor.

Inklusion und Diversität

Zielte die frühpädagogische Inklusionsdebatte zunächst auf das gemeinsame Leben und Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen, bezieht sie sich heute generell auf den nicht-

separierenden und diskriminierungsfreien Umgang mit verschiedenen Benachteiligtengruppen. Inklusive Pädagogik soll der Verschiedenheit von kindlichen Ausgangslagen, Erfahrungen und (Lern-) Bedürfnissen Rechnung tragen und gleichzeitig vermeiden helfen, dass diese Vielfalt zu sozialen Benachteiligungen führt. Um dies zu erreichen, werden Inklusionskonzepte und -maßnahmen eingesetzt, etwa in Bezug auf Unterschiede zwischen Geschlechtern, sozioökonomische Hintergründe, Kultur/Ethnien und Behinderung. Hierbei lässt sich feststellen, dass ungeachtet eines weiten Inklusionsbegriffs in der Praxis pädagogische Konzepte dominieren, die eine bestimmte Vielfaltsdimension fokussieren, wie z. B. Konzepte einer geschlechterbewussten oder interkulturellen Pädagogik (Sulzer/Wagner 2011).

Über die Aufhebung von institutionellen Trennungen hinaus schließt Inklusion die Ebene sozialer und pädagogischer Interaktionen ein (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Damit rücken zugleich Fragen von Gruppenkonstellationen und -prozessen in den Fokus. International werden in diesem Zusammenhang die Vorzüge „heterogener Lerngruppen" (Pijl/Meijer/Hegarty 1997) betont, da die Kinder in diesen Gruppen sich gegenseitig zu neuen Lernschritten anregen und einander trotz ihrer Unterschiedlichkeit mit gleichen Rechten anzuerkennen lernen. Allerdings kommen diese Vorteile nicht von allein zum Tragen, sondern setzen aufmerksame Erziehende voraus, die sie in alltäglichen Interaktionen kultivieren (Prengel/Winklhofer 2014).

Als besonders bedeutsam werden daher die Rolle und Kompetenz der Fachkräfte für die Umsetzung einer inklusiven Frühpädagogik eingeschätzt. Diese benötigen Wissen und Reflexionsmöglichkeiten, um die eigene Wahrnehmung von Barrieren und Situationen zu reflektieren und Hindernisse für die umfassende Teilhabe aller Kinder abzubauen. Barbara Herzog-Punzenberger (2017), die in dem Kontext von „Diversitätskompetenz" spricht, hebt die Notwendigkeit hervor, diese als Kernkompetenz in der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften prioritär zu berücksichtigen.

Auf die systemische Perspektive von Inklusion weisen schließlich Ulrich Heimlich und Claudia M. Ueffing (2018) unter Bezugnahme auf den Index für Inklusion hin. Ihnen zufolge ist die Entwicklung eines inklusiven Angebots als „ökologisches Mehrebenenmodell der Inklusionsentwicklung" (ebd., S. 11) zu denken, das nicht nur die Ebene pädagogischen Handelns, sondern auch Aspekte wie die Einrichtungskonzeption, multiprofessionelle/-ethnische Teams sowie eine gezielte Vernetzung mit dem Umfeld umfasst.

Wie eingangs beschrieben, wird der Begriff der Inklusion heute verwendet, um – über die Differenzlinie behindert/nichtbehindert hinausgehend – die Einbeziehung vielfältiger Heterogenitätsdimensionen wie Gender, Schicht, Kultur, Ethnie oder Religion zu betonen. Jede Auseinandersetzung mit Inklusion steht dabei vor dem Dilemma, dass sie einerseits Kategorisierungen (Kinder mit Behinderung usw.) und damit die Gefahr etikettierender Zuschreibungen zu vermeiden sucht, andererseits Kategorisierungen jedoch nötig sind, sobald man Kinder durch gezielte Förderkonzepte unterstützen oder gruppenbezogene soziale Phänomene statistisch sichtbar machen will. Diesem Dilemma entgeht auch das Monitoring im Rahmen des KiQuTG nicht, wenn im Folgenden Kinder unterschiedlichen Geschlechts (z. B. Faulstich-Wieland/Nyssen 1998; Budde 2008), aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus (z. B. R. Becker/Lauterbach 2004), mit Migrationshintergrund (z. B. Betz 2008) oder Behinderung (z. B. Seitz 2012) gesondert betrachtet werden.

Gender

Den ersten Lebensjahren kommt für die Entwicklung der Geschlechtsidentität und für Konstruktions- und Aneignungsprozesse von „Männlichkeit" und „Weiblichkeit" eine bedeutende Rolle zu. Kindertageseinrichtungen sind ein zentraler Ort, an dem solche Konstruktionsprozesse stattfinden (Rohrmann 2009). Seit Einführung des *Gender Mainstreaming* sind Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen aufgefordert, ihre Angebote daraufhin zu prüfen, ob sie Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern fördern. Zwei Aspekte verdienen dabei besondere Beachtung: zum einen die Rolle der pädagogischen Fachkräfte für die Konstruktionen von Gender; so ist zu fragen, welche Geschlechterkonzepte diese den Mädchen und Jungen anbieten und ob sie durch geschlechtsspezifische Erwartungen die Handlungs- und Lernmöglichkeiten von Mädchen und Jungen einschränken (Kasüschke/Klees-Möller 2004). Zum anderen repräsentieren Kinder-

tageseinrichtungen *Gendered Organizations*, die weiblich geprägt sind und den Interessen von Mädchen und Jungen unterschiedlich Rechnung tragen (Rabe-Kleberg 2003).

Vielfach wird daher die Bedeutung männlicher Pädagogen in Kindertageseinrichtungen oder als Kindertagespflegepersonen hervorgehoben, wenngleich die Erwartungen an sie widersprüchlich sind. Nach wie vor sind Männer in diesem Bereich seltener beschäftigt (vgl. Kap. HF-03). Sie gelten gegenwärtig auch in Hinblick auf die Deckung des Personalbedarfs als verstärkt zu erschließende Ressource.

Sozioökonomischer Hintergrund

2018 lebte mehr als jede bzw. jeder vierte Minderjährige in einem Haushalt, der von elterlicher Erwerbslosigkeit, geringen Bildungsressourcen der Eltern und/oder Armutsgefährdung betroffen war. Bei Kindern mit einem alleinerziehenden Elternteil und Kindern mit Migrationshintergrund lag der Anteil nochmals erheblich höher (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Diese Risikolagen sind mit negativen Folgen für die Bildungschancen und Bildungserfolge der Kinder verbunden. Bereits im Kindergartenalter finden sich bei ihnen häufiger Auffälligkeiten im Sprach- , Spiel- und Arbeitsverhalten sowie in den sozialen und emotionalen Kompetenzen (Holz 2006). Sozioökonomische Benachteiligung wird i.d.R. mit einem anregungsärmeren familiären Umfeld assoziiert und daraus eine kompensatorische Rolle für die öffentliche Kindertagesbetreuung abgeleitet. Neben der individuellen Armutslage eines Kindes beeinflusst die Armutskonzentration im Quartier und vor allem in der Kindertageseinrichtung die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern (Groos/Jehles 2015).

Auch die internationale empirische Bildungsforschung hat früh das Augenmerk darauf gelenkt, unter welchen Bedingungen Kinder in benachteiligten Lebenslagen vom Besuch einer öffentlichen Kindertagesbetreuung profitieren, und auf die Bedeutung einer hohen Qualität hingewiesen (Melhuish u. a. 2015; Waldfogel 2015; Anders 2013). Als wichtige Aspekte werden hierbei die soziale und kulturelle Durchmischung von Kindergruppen sowie die enge Einbeziehung der Eltern in die Bildungsarbeit angesehen. Darüber hinaus müssen gute strukturelle Rahmenbedingungen wie eine angemessene Fachkraft-Kind-Relation, positive Arbeitsbedingungen, eine hohe fachliche Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte und Qualifizierungs- und Reflexionsgelegenheiten für die Teams gegeben sein (Melhuish u. a. 2015; Vandenbroeck/Lazzari 2014; Yoshikawa u. a. 2013).

Pädagogische Ansätze zur Thematisierung von Armut in Kindertageseinrichtungen gibt es nicht im engeren Sinn, jedoch werden teilweise Anleihen bei Handlungskonzepten aus der Gesundheitsförderung, der Frühprävention, der Gewaltprävention sowie aus Initiativen zum Schutz des Kindeswohls genommen (Sulzer/Wagner 2011).

Migrationshintergrund

Der Nutzen des Besuchs einer Kindertageseinrichtung für Kinder mit Migrationshintergrund ist durch nationale und internationale Studien belegt (z. B. Camilli u. a. 2010; Nores/Barnett 2010; Biedinger/B. Becker/Rohling 2008). Demnach besitzen Kindertageseinrichtungen das Potenzial, Bildungsungleichheiten zu verringern, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind; hierbei wird vor allem auf die Bedeutung hoher Qualität, aber auch einer günstigen sozialen Zusammensetzung der Gruppe hingewiesen.

Gleichzeitig werden in der Landschaft deutscher Kindertageseinrichtungen ethnische Segregationstendenzen beobachtet, die z. B. Nina Hogrebe (2016) auf Steuerungsmöglichkeiten der Träger zurückführt: So haben Kinder mit Migrationshintergrund und einer nicht deutschen Familiensprache eine hohe Wahrscheinlichkeit Kindertageseinrichtungen zu besuchen, in denen die Mehrheit der anderen Kinder ebenfalls einen Migrationshintergrund hat und mit einer anderen Familiensprache als Deutsch aufwächst (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Gambaro 2017). Dies erscheint nicht zuletzt vor dem Hintergrund problematisch, dass für diese Kinder die Kindertageseinrichtung den ersten systematischen Kontakt zur deutschen Sprache darstellt. Fehlen jedoch deutschsprachige Kinder als Interaktionspartner, lassen sich Sprachkompetenzen im Deutschen nicht im Spiel oder durch Nachahmung entwickeln (vgl. Kap. HF-07).

Wenngleich die Forschung zu Peergroup-Effekten in der Kindertagesbetreuung noch am Anfang steht, wurden unterschiedliche Auswirkungen der ethnischen Segregation beobachtet.

Demnach kann ein hoher Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in einer Kindertageseinrichtungsgruppe mit schlechterer Prozessqualität einhergehen (Tietze 2013; Kuger/Kluczniok 2008). Jens Kratzmann u. a. (2013) beobachteten auf der Grundlage der BiKS-Daten hierfür einen Schwellenwert, der bei einem Migrationsanteil von rund 40 % liegt. Außerdem stellten sie fest, dass die Qualität sprachlicher Interaktionen und das Anregungsniveau auch dann niedriger ausfallen, wenn die pädagogischen Fachkräfte eine stärkere Integration der Erstsprache und Herkunftskultur der Kinder befürworten und – so die Vermutung der Autorinnen und Autoren – vorrangig bemüht sind, sich an die deutschsprachlichen Kompetenzen der Kinder anzupassen (ebd.).

Auch andere Studien deuten darauf hin, dass die kulturelle und sprachliche Vielfalt in Kindertageseinrichtungen nur selten als Ressource für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen genutzt wird. Vielmehr wird Kindertageseinrichtungen überwiegend die Rolle zugewiesen, „Sprachdefizite" von Kindern mit Migrationshintergrund auszugleichen. So stellen Magdalena Joos und Tanja Betz (2004) fest, dass sich die Berücksichtigung kultureller Vielfalt zumeist auf das Erzählen über andere Kulturen und die Förderung der Deutschkenntnisse beschränkt – und dies vor allem in Einrichtungen mit einem hohen Migrationsanteil. Demgegenüber weist Evidenz aus der Schulforschung darauf hin, dass folgende Faktoren für den Umgang mit Diversität zentral sind: eine (gleich) hohe Erwartungshaltung an alle Kinder, die Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls, Förderung der Erst- und Zweitsprache, das Vermeiden homogener Lerngruppen sowie die Schulung der Lehr-/Fachkräfte im Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt (OECD 2015).

Kinder mit Fluchthintergrund verdienen in dieser Gruppe gesonderte Betrachtung, da ihre Familien häufig noch wenig integriert und dadurch mit größeren Zugangsbarrieren zu Angeboten der Kindertagesbetreuung konfrontiert sind. Nach wie vor gibt es keine belastbaren Zahlen zu Kindern mit Fluchthintergrund in Kindertageseinrichtungen, jedoch weist der in den vergangenen Jahren erheblich gestiegene Anteil an Kindern mit nicht deutscher Familiensprache darauf hin, dass Kinder aus geflüchteten Familien zunehmend in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung ankommen (Riedel/Meiner-Teubner 2019). Eine im Frühjahr 2016 durchgeführte Studie des DJI konnte zeigen, dass zum damaligen Zeitpunkt ca. 36 % aller Kindertageseinrichtungen Kinder mit Fluchthintergrund aufgenommen hatten, wobei mit 55 % die Mehrheit der befragten Einrichtungen (N = 1737) Kinder mit Fluchthintergrund erst seit weniger als einem Jahr betreute (Baisch u. a. 2017). Die pädagogischen Fachkräfte gaben in der Befragung einen hohen Unterstützungsbedarf unter anderem in den Bereichen Kommunikation mit den Eltern und Wissen über kulturelle Unterschiede an; zu ähnlichen Ergebnissen kamen Monika Wertfein und Sigrid Lorenz (2016).

Behinderung

Mit Blick auf die Umsetzung der UN-Konvention zur Rechte behinderter Menschen hat die Bundesregierung die Bedeutung von Kindertageseinrichtungen für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems hervorgehoben und auch Kinder unter drei Jahren ausdrücklich eingeschlossen (Heimlich/Behr 2008). Die Kinder- und Jugendhilfestatistik weist aus, wie viele Kinder mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege betreut werden, wobei nach (drohender) körperlicher, seelischer oder geistiger Behinderung differenziert werden kann. Es zeigt sich eine steigende Zahl von Kindern, die in inklusionsorientierten Gruppensettings betreut werden. Daneben existieren nach wie vor Sondereinrichtungen sowie Förderschulkindergärten und schulvorbereitende Einrichtungen, die den Schulen zugeordnet sind und in der Regel eher separierenden Charakter haben, sodass der gemeinsame Besuch von Kindertageseinrichtungen nicht für alle Kinder mit Behinderungen selbstverständlich ist. Denkbar ist, dass Sondereinrichtungen von manchen Eltern aufgrund der sehr hohen Betreuungsdichte gezielt ausgewählt werden, da sie sich eine intensive Förderung ihres Kindes versprechen (Prengel/Winklhofer 2014). Gleichzeitig ist aber zu berücksichtigen, dass Sondereinrichtungen zwar eine behinderungsspezifische, fachlich hochdifferenzierte individuelle Förderung der Kinder anbieten können, aber Transfermöglichkeiten für die Interaktion mit nichtbehinderten Gleichaltrigen sowie für das Bewältigen von komplexen Alltagsbedingungen fehlen (Kron/Prengel 2009).

Kooperation mit Eltern und Sozialraumorientierung

In § 22a Abs. 2 des SGB VIII ist die gemeinsame Verantwortung von Kindertageseinrichtung und Elternhaus für das Wohl eines Kindes, das in einem geteiltem Betreuungsfeld aufwächst, rechtlich verankert. Die gemeinsame Verantwortung impliziert, dass das Kind durch das Ineinandergreifen seiner Lebenswelten Kontinuität in seiner Bildung, Erziehung und Betreuung erfahren kann. Entsprechend soll die Zusammenarbeit als Erziehungspartnerschaft, d.h. als kooperatives, wertschätzendes Interaktionsverhältnis, gestaltet werden (Friederich 2011).

Die bundeslandspezifischen Bildungspläne für den Bereich der Tageseinrichtungen erweitern die Regelungen der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Eltern, wobei unterschiedliche Konkretisierungsgrade (z. B. Leitgedanken vs. praktische Methoden) und Schwerpunktsetzungen erkennbar sind (Gantefort/Roth 2010; Peucker u. a. 2010; Textor 2006; Hovestadt 2003).

Die möglichen Angebotsformen zur Gestaltung der Zusammenarbeit sind zahlreich (z. B. Tür- und Angelgespräche, Elternabende, individuelle Beratungsangebote). Bernitzke/Schlegel (2004) unterscheiden übergreifend drei Komponenten: Elternberatung/-information hat vorrangig das Ziel, Eltern Orientierungshilfe bei Fragen oder Problemen anzubieten. Elternbildung rückt die Gewinnung neuen Wissens sowie die Erziehungsreflexion in den Mittelpunkt. Elternmitarbeit ermöglicht Eltern aktives Engagement und Verantwortungsübernahme im Einrichtungsalltag.

Kindertageseinrichtungen sind verpflichtet, Eltern in wesentlichen Angelegenheiten zu beteiligen (§ 22a Abs. 2 des SGB VIII). Die konkreten Mitwirkungs- und Beteiligungsmöglichkeiten sind in den Kita-Gesetzen der Länder geregelt. Diese unterscheiden sich hinsichtlich Bezeichnungen, Rechten und Grad des Einbezugs (Eylert 2012). Länderübergreifend ist jedoch eine institutionalisierte Elternmitwirkung gewährleistet.

Die institutionalisierte Elternmitwirkung in Form der Elternversammlung[2] und einer gewählten Elternvertretung (Elternausschuss, Elternrat oder Elternbeirat genannt) ist in allen Kita-Gesetzen festgeschrieben. Hauptaufgabe der Elternvertretung ist es, die Zusammenarbeit zwischen Elternschaft und Kindertageseinrichtung zu fördern und Bedürfnisse der Elternschaft zu vertreten. Sie bringt stellvertretend Anregungen zur Gestaltung und Organisation gegenüber Leitungspersonen der Kindertageseinrichtung und Trägern vor (Landeselternausschuss der Kitas in RLP 2016). Der Elternvertretung kommt ein Informations-, Anhörungs- und Beratungsrecht zu. Sie kann bei Haushalts- und Personalentscheidungen (z. B. räumliche und sachliche Ausstattung, Umfang personelle Besetzung, Regelung von Elternbeiträgen) sowie der (Weiter-) Entwicklung des pädagogischen Konzepts (z. B. Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen) beratend beteiligt sein. In allen Ländern ist die Mitwirkung in Form nicht-bindender Anregungen und Anhörungsrechte geregelt (ebd.).

Die Möglichkeit zur individuellen Elternmitwirkung bietet sich v.a. im Rahmen von regelmäßigen Entwicklungsgesprächen, Tür- und Angelgesprächen, Hospitationen der Eltern und der Dokumentation von Bildungs- und Erziehungsprozessen des Kindes. Des Weiteren wird ein professionelles Beschwerdemanagement als wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindertageseinrichtung angeführt. Dieses ist durch transparente Abläufe und Verantwortlichkeiten gekennzeichnet sowie eine Grundhaltung, Beschwerden nicht als persönliche Angriffe, sondern als Feedback zu betrachten (ebd.).

Insgesamt gibt es in Deutschland wenige Studien zur Zusammenarbeit mit Eltern und deren Wirkungen. Dies ist u. a. auf die vielschichtige Praxis und die mit dem Begriff Erziehungspartnerschaft verbundenen, breit gefächerten Ziele zurückzuführen (Betz 2015). Vorliegende Studien zu Erwartungen und Zufriedenheit auf Seiten der Eltern ergeben ein inkonsistentes Bild. So berichten Georg F. Camehl u. a. (2015), dass Eltern sich eine stärkere Einbindung in Kindertageseinrichtungen wünschen. Hinsichtlich der Möglichkeiten der Beratung und Mitentscheidung geben v.a. Eltern von über Dreijährigen diesbezüglich eine geringere Zufriedenheit an. Auf einer Antwortskala von 0 „unzufrieden“ bis 10 „sehr zufrieden“ liegt der Durchschnitt bei 6,2 (ebd.). Im Land Bayern

2 Eltern und sonstige Erziehungsberechtigte der die Kindertageseinrichtung besuchenden Kinder.

durchgeführte Studien (z. B. Neumann/Smolka 2016; Mühling/Smolka 2007; Lösel 2006) verweisen darauf, dass der Bedarf an Erziehungsberatung und Elternbildung nicht gedeckt ist. Tanja Mühling und Adelheid Smolka (2007) heben als Ursache hierfür besonders die fehlende Passgenauigkeit und Bedarfsgerechtigkeit entsprechender Angebote hervor.

Als erste öffentliche Instanz haben Kindertageseinrichtungen die Möglichkeit, Familien mit vielfältigen Angeboten zu erreichen, präventiv zu agieren und durch Niedrigschwelligkeit Zugang zu heterogenen Elterngruppen zu finden (Friederich 2011; Pietsch/Ziesemer/Fröhlich-Gildhoff 2010). Eine gute und intensive Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern wird daher als zentraler Ansatz erachtet, Bildungschancen von Kindern zu verbessern und bestehende (Bildungs-) Ungleichheiten mindern zu können. National konnte eine positive Wirkung der Elternbeteiligung auf den Bildungsweg von Kindern bisher nicht ausreichend empirisch belegt werden (Betz u. a. 2017). Internationale Forschungsergebnisse zeigen, dass kombinierte Programme, welche die institutionelle Förderung von Kindern mit einem intensiven Einbezug von Eltern verbinden, positive Effekte auf Schulfähigkeit, den Übergang in die Grundschule und Schulleistungen haben (z. B. Stöbe-Blossey/Mierau/Tietze 2008; Blok u. a. 2005; Schweinhart u. a. 2005; Gorey 2001).

Angesichts sich ausdifferenzierender und zugleich steigender Bedarfe von Familien erfolgte in Deutschland neben einem starken Ausbau der Bildungs- und Betreuungsinfrastruktur auch eine Vergrößerung des Angebots im Bereich der Familien- und Elternbildung. Ansätze wie insbesondere Familienzentren intendieren, Angebotsformen beider Bereiche miteinander zu verbinden und auch als Anlaufstelle für Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebote von Eltern im Sozialraum zu fungieren. Unter dem Begriff Familienzentrum werden z. B. Familienkindertageseinrichtungen und Eltern-Kind-Zentren gefasst. Gemeinsames Merkmal aller Einrichtungsformen ist die Familien- und Sozialraumorientierung. Zu beachten ist hierbei, dass Kindertagesbetreuung nicht immer Teil eines Familienzentrums ist (vgl. z. B. Familienbildungsstätten in Sachsen).

Zu Beginn der Fachdiskussion und Praxisentwicklung von Familienzentren in Deutschland haben bereits etablierte internationale Ansätze und Modelle breite Beachtung gefunden. Hier sind v.a. der Ansatz der Early Excellence Centres (Großbritannien) und das Head Start Konzept (USA) zu nennen. In den vergangenen 15 Jahren sind aus länderspezifischen und regional unterschiedlichen Fördermodellen, Rahmenbedingungen und Konzepten vielfältige Ausprägungen von Familienzentren hervorgegangen. Die politischen Rahmenbedingungen für deren Ausbau und fachliche Entwicklung unterscheiden sich zwischen den Ländern z. B. hinsichtlich Förderdauer und Verstetigung. Die Anzahl der (geförderten) Familienzentren variiert infolgedessen deutlich (Beispiele für das Jahr 2019: Hamburg: 42 Eltern-Kind-Zentren, Baden-Württemberg: 224 Kinder- und Familienzentren, NRW: 2.750 Familienzentren).

Die wissenschaftliche Begleitung von Familienzentren erfolgt meist im Sinne einer formativen Evaluation (z. B. Drathen u. a. 2017). Diese lassen keine systematischen Aussagen über die kurz- bis mittelfristige Wirkung von Programmen auf kindliche, elterliche und familiäre Merkmale und Entwicklungen zu (Schmitz/Spieß 2019). Vorliegende Ergebnisse aus Begleitstudien weisen aber darauf hin, dass es Familienzentren gelingt, Eltern durch niedrigschwellige Formen der Ansprache einzubeziehen und durch den Aufbau lokaler, multiprofessioneller Netzwerke erforderliche Fachkompetenzen zur Unterstützung von Kindern und Eltern in die Arbeit zu integrieren (ebd.). Zur Bereitstellung begleitender Zusatzangebote für Eltern und Kinder entwickeln z. B. verschiedene Institutionen ein gemeinsames Rahmenkonzept (Kooperationsmodell), oder ziel-und bereichsübergreifende Angebote werden unter einem Dach zusammengeführt (Zentrumsmodell) (Diller/Riedel 2005). Friederich (2011) zufolge können durch die Angebotsvielfalt auch Familien in schwierigen Lebenslagen leichter erreicht werden.

HF-10.3 Herleitung der Indikatoren

Der Indikator *Beteiligung von Kindern* bildet Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder

in der Kindertagesbetreuung ab. Momentan liegen noch keine bundesrepräsentativen Daten zu diesem Themenbereich vor, die für Sekundäranalysen herangezogen werden können. Perspektivisch wird es mit Daten der ERiK-Befragungen möglich sein, die Wahrnehmung der Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder sowohl aus der Perspektive des pädagogischen Personals als auch aus Perspektive der Kinder zu berichten.

Die Sicherstellung des Schutzes der Kinder vor Gewalt, Misshandlung und Vernachlässigung wird durch den Indikator *Kinderschutz* abgebildet. Abgesehen von der bereits im vorherigen Abschnitt aufgegriffenen Studie „Monitoring zum Stand der Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland" (Pooch/Kappler 2017) existieren auch zu diesem Themenfeld keine belastbaren Daten. Perspektivisch sollen anhand der Daten der ERiK-Befragungen der Bedarf und die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen zum Themenbereich Kinderschutz sowie das Vorhandensein eines Kinderschutzkonzeptes berichtet werden.

Das Thema Gender wird durch den Indikator *Abbau geschlechtsspezifischer Stereotype* im Feld der Kindertagesbetreuung abgebildet. Dazu betrachtet der Indikator die Entwicklung des Männeranteils an den Fach- und Leitungskräften im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung sowie an Kindertagespflegepersonen. Weiterhin werden Einschätzungen der Fachkräfte zu geschlechtstypischen und -untypischen Aktivitäten von Mädchen und Jungen dargestellt.

Der breit gefächerte Indikator *Inklusion/Diversität/Inklusive und diversitätssensible Pädagogik* greift die Vielfalt in den Kindertageseinrichtungen sowie Aspekte des strukturellen, konzeptionellen und pädagogischen Umgangs mit dieser Vielfalt auf. Berichtet werden Kennzahlen zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund sowie zur Inklusion von Kindern mit (drohender) Behinderung in Kindertageseinrichtungen. Eine wichtige Beobachtungsdimension sind dabei die jeweiligen Betreuungskonstellationen in den Einrichtungen.

Im Hinblick auf die Anteile von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung sind bisher keine belastbaren Daten verfügbar, die für Sekundärdatenanalysen herangezogen werden können. Hierüber wird jedoch zukünftig im Zuge des Monitorings des KiQuTG im Rahmen des ERiK-Projekts berichtet werden können. Perspektivisch werden zudem Analysen zu der Frage möglich sein, inwiefern Kindertageseinrichtungen in Sozialräumen, die einen hohen Anteil von Familien in belasteten Lebenslagen aufweisen, zusätzliche Ressourcen erhalten.

Weitere Kennzahlen des Indikators *Inklusion/Diversität/Inklusive und diversitätssensible Pädagogik* bilden den institutionellen Umgang mit Diversität anhand des Vorhandenseins von Förderkonzepten sowie von diversitätssensiblen Strategien und Praktiken in Kindertageseinrichtungen ab. Sowohl die pädagogisch-konzeptionelle Ebene als auch die Ebene der pädagogischen Alltagspraktiken sind bisher erst ansatzweise im Blick empirischer Untersuchungen und werden eine Ergänzung und Weiterentwicklung im Rahmen des Monitorings darstellen.

Der Indikator *Beteiligung von und Zusammenarbeit mit Familien* bezieht sich auf die Sicherstellung einer aktiven Erziehungspartnerschaft. Dazu werden zunächst Formen der Zusammenarbeit mit Eltern betrachtet. Für die Elternbeteiligung kommt auf institutioneller Ebene dem Vorhandensein einer organisierten Elternvertretung wesentliche Bedeutung zu. Auf individuell-personenbezogener Ebene wird auf Mitbestimmungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten sowie Kritikmöglichkeiten von Eltern fokussiert.

Der Indikator *Sozialräumliche Öffnung und Vernetzung* nimmt Bezug auf eine vernetzte Bildungsbegleitung. Dies umfasst die Öffnung der Kindertageseinrichtung gegenüber Partnern im Sozialraum und die Vernetzung aller für Kinder und Eltern relevanten Akteure und Einrichtungen. Diese Zielsetzungen verfolgen insbesondere die zuvor beschriebenen Familienzentren, weshalb die Funktion als Familienzentrum als Kennzahl aufgenommen wird. Die Nutzung der Potenziale des Sozialraums wird des Weiteren anhand externer bzw. integrierter Zusatzangebote betrachtet. Während in Kapitel HF-06 Angebote und Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner für Kinder im Bereich Gesundheit im Mittelpunkt stehen, wird der Fokus hier auf spezifisch für Eltern ausgerichtete Angebote und Familienbildungsangebote gelegt.

HF-10.4 Beschreibung der Ausgangslage

Beteiligung von Kindern und Kinderschutz

Aufgrund mangelnder Daten werden in diesem Bericht keine eigenen Analysen berichtet.

Abbau geschlechterspezifischer Stereotype

Der Indikator *Abbau geschlechtsspezifischer Stereotype* weist das Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung nach wie vor als weibliche Domäne aus. Im Jahr 2019 waren bundesweit circa 36.600 männliche pädagogisch Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen tätig (vgl. Tab. HF10.4-1W). Dies entspricht einem Anteil von 6 % am pädagogischen und leitenden Personal, der allerdings zwischen 4 % in Bayern und 12 % in Hamburg variiert.[3]

Im Hinblick auf die Konstruktion von Gender im pädagogischen Alltag von Kindertageseinrichtungen wurden in der MS-Kita/ProKi-Studie die Fachkräfte gefragt, wie wichtig es ihnen ist, dass sich Mädchen und Jungen mit Spielen und Inhalten beschäftigen können, die jeweils typisch bzw. untypisch für ihr Geschlecht sind. Ebenso sollten sie einschätzen, wie sehr dies faktisch zutrifft. Die Mehrheit der Fachkräfte gab an, darauf zu achten, dass die betreuten Kinder Zugang zu Spielen und Aktivitäten haben, die nicht typischerweise mit ihrem Geschlecht konnotiert sind. Circa 60 % der befragten Fachkräfte halten dies für sehr wichtig, wobei hier kaum ein Unterschied zwischen Jungen und Mädchen gemacht wird.[4] Im Hinblick auf die Umsetzung scheinen Jungen etwas mehr Möglichkeiten zu haben oder wahrzunehmen als Mädchen, sowohl „jungentypischen" als auch „mädchentypischen" Aktivitäten nachzugehen (vgl. Abb. HF-10.4-1 sowie Tab. HF10.4-2W). Weitere und multiperspektivische Analysen hierzu wird künftig die ERiK-Kinderbefragung ermöglichen.

Inklusion/Diversität/Inklusive und diversitätssensible Pädagogik

Mit der steigenden Beteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung erhöht sich die ethnische Heterogenität in Kindertageseinrichtungen (vgl. Kap. HF-01). Vor allem bei Kindern, die mit einer anderen Familiensprache als Deutsch aufwachsen, fällt den Kindertageseinrichtungen eine wichtige Rolle bei der sprachlichen und kulturellen Integration zu. Vor diesem Hintergrund berichtet der Indikator Integration von Kindern mit Migrationshintergrund den Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und nicht deutscher Familiensprache. Zusätzlich wird die Betreuung von Kindern mit Fluchthintergrund untersucht.

Gemäß Kinder- und Jugendhilfestatistik verzeichnete der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, die vor dem Schuleintritt ein Angebot der Kindertagesbetreuung besuchen, in den Jahren 2015 bis 2017 einen starken Anstieg. Dies weist unter anderem auf die Integrationsbemühungen für Kinder aus geflüchteten Familien hin (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Lag der Anteil der unter Dreijährigen mit Migrationshintergrund, bei denen zuhause überwiegend nicht deutsch gesprochen wird, 2015 bei 55 %, stieg er bis 2019 auf 61 % an. Bei Kindern im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt stieg er im gleichen Zeitraum von 63 auf 68 % (vgl. Tab. HF10.4-3W).

Besonders hohe Anteile an Kindern mit anderer Familiensprache als Deutsch innerhalb der Gruppe von Kindern mit Migrationshintergrund weisen die Stadtstaaten Berlin (85,4 %) und Bremen (74,1 %) sowie als Flächenland Hessen (73,1 %) auf (Tab. HF10.4-4W).

Im Rahmen der OECD-Fachkräftebefragung TALIS Starting Strong wurden Leitungspersonen darüber hinaus gefragt, ob sie in ihren Einrichtungen geflüchtete Kinder betreuen und welche Maßnahmen sie ergriffen haben, um ihre Aufnahme und Betreuung zu unterstützen. Neun von zehn befragten Kindertageseinrichtungen betreuen demzufolge entweder gar keine oder höchstens 10 % Kinder mit Fluchthintergrund (HF10.4-5W und HF10.4-6W). Unabhängig davon zeigen die Daten, dass Kindertageseinrichtungen ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am häufigsten

3 Mit circa 1.760 männlichen Tagespflegepersonen und einem Anteil von 4 % fällt die Männerquote unter Kindertagespflegepersonen nochmals niedriger aus (Tab. HF10.4-4W).

4 Nicht geklärt werden kann, ob die übrigen Fachkräfte das Thema als weniger wichtig erachten oder eine Kategorisierung in mädchen- und jungentypische Aktivitäten grundsätzlich ablehnen.

Abb. HF-10.4-1: **Wichtigkeit und Möglichkeit geschlechtstypischer und -untypischer Beschäftigungen von Jungen und Mädchen aus Sicht pädagogischer Fachkräfte 2017 (Zustimmung in %)**

Quelle: DJI, MS-Kita/ProKi-Fachkräftebefragung, 2017, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI; n=244–315

entsprechende Aus- und Weiterbildung anbieten (U3-Teilstudie: 59 %, Ü3-Teilstudie: 58 %), gefolgt von der Zusammenarbeit mit Kommunalbehörden und/oder Akteuren aus der Flüchtlingsarbeit, die ebenfalls von jeweils mehr als der Hälfte der Einrichtungsleitungen (U3-Teilstudie: 57 %; Ü3-Teilstudie: 55 %) genannt wird (Tab. HF10.4-7W und HF10.4-8W). Seltener finden sich spezifische Informationsangebote (28 %) sowie niedrigschwellige Betreuungsangebote wie z. B. offene Eltern-Kind-Treffs (U3-Teilstudie: 23 %, Ü3-Teilstudie: 33 %).

Für Kinder mit Behinderungen stehen vor dem Schuleintritt verschiedene Angebote der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zur Verfügung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Um die Inklusion von Kindern mit Behinderungen abzubilden, wird die Einrichtungsstruktur und Gruppenzusammensetzung auf Basis der Kinder- und Jugendhilfestatistik rekonstruiert.[5] Diese informiert auch über die Art der Behinderung, angesichts derer Kinder Eingliederungshilfen erhalten. 2019 nahmen circa 96.600 Kinder mit Eingliederungshilfen angesichts einer (drohenden) Behinderung ein Angebot der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Anspruch (Tab. HF10.4-9W). Davon wurden rund 81.600 Kinder in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe betreut. Zusätzlich besuchten bundesweit circa 14.500 Kinder Förderschulkindergärten und schulvorbereitende Einrichtungen mit zumeist separierendem Charakter. Weitere rund 560 Kinder mit Eingliederungshilfen wurden in der Kindertagespflege betreut.

Da sich soziale Interaktionen zwischen Kindern mit und ohne Behinderungen auf der Gruppenebene vollziehen, bildet diese einen wichtigen Analysefokus. Analog zum Bildungsbericht werden Gruppen als inklusionsorientiert verstanden, wenn der Anteil der Kinder mit Eingliederungshilfen unter 20 % liegt (ebd.). Im Jahr 2019 wurden circa 42.400 Kinder, und damit knapp die Hälfte (48 %) der Kinder, die eine Eingliederungshilfe erhalten, in solchen inklusionsorientierten Gruppen betreut – etwa 1.800 Kinder mehr als 2018 (vgl. Tab. HF10.4-9W und HF10.4-10W). Ein weiteres Viertel besucht Gruppen, in denen der Anteil der Kinder mit Eingliederungshilfen zwischen 20 und 50 % beträgt. Die Zahlen spiegeln die Entwicklung einer zunehmend inklusionsorientierten frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung wider. Zugleich haben aber (eher) separierende Formen der Betreuung nicht in gleichem Maß abgenommen, sondern existieren in einigen Ländern als parallele Angebotsstruktur weiter. Hier sind vor allem Baden-Württemberg und Bayern zu nennen, die neben inklusionsorientierten Kindertageseinrichtungen auch Förderschulkindergärten bzw. schulvorbereitende Einrichtungen vorhalten, in denen 49 bzw. 47,1 % der Kinder mit Eingliederungshilfe betreut werden. Demgegenüber werden in Hessen und Berlin jeweils etwa drei Viertel (75,4 bzw. 74,2 %) der Kinder mit Eingliederungshilfe in Gruppen betreut, in denen weniger als 20 % der Kinder eine Eingliederungshilfe erhalten.

Differenziert man zusätzlich nach den Arten der Behinderung, so ist die Anzahl an über dreijährigen Kindern, die aufgrund einer drohenden oder seelischen Behinderung Eingliederungshilfe erhalten, nahezu doppelt so hoch wie bei Kindern, die aufgrund körperlicher oder geistiger Behinderung eine Eingliederungshilfe erhalten (Tab. HF10.4-11W). Bei Kindern unter drei Jahren überwiegt der Anteil von Kindern, die Eingliederungshilfe aufgrund einer körperlichen Behinderung erhalten, wobei häufig auch Mehrfachbehinderungen auftreten.

Der Indikator einer inklusiven und diversitätssensiblen Pädagogik untersucht, mit welchen Strategien Kindertageseinrichtungen auf die bisher skizzierten Anforderungen reagieren. Diese Strategien können zunächst auf der pädagogisch-konzeptionellen Ebene, etwa im Leitbild oder der Konzeption einer Kindertageseinrichtung, verankert sein. Sie können – weniger formalisiert – auch in Routinen und Alltagspraktiken der Einrichtung zum Tragen kommen. Auf Seiten der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter setzen sie entsprechende Kompetenzen voraus. Allerdings liegen zu allen diesen Aspekten bislang nur wenige Daten vor.

Im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS, SC2, W1) wurden Leitungen gefragt, inwiefern in ihren Einrichtungen schriftliche Pläne bzw. spezifische Förderpläne für die pädagogische Arbeit mit Kindern existieren. Die Daten zeigen, dass 87 % der Kinder Einrichtungen besuchen, die über einen schriftlichen Plan für die pädagogische Arbeit verfügen (Tab. HF10.4-12W).

5 Kinder, die aufgrund einer Behinderung Eingliederungshilfe erhalten, finden ebenfalls in Kapitel HF-01 Berücksichtigung.

Spezielle Förderpläne für Kinder mit besonderen Bedarfen sind hingegen seltener vorhanden. Jeweils circa 40 % der Kinder besuchen eine Kindertageseinrichtung, die über Förderpläne für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen (41 %) und/oder für Kinder mit Behinderungen verfügen (38 %) (Tab. HF10.4-13W). Im Vergleich dazu wird nur jedes dritte Kind in einer Einrichtung betreut, in der ein Konzept für die Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund vorliegt.

In der OECD-Fachkräftebefragung wurden darüber hinaus die pädagogisch Beschäftigten nach diversitätssensiblen Strategien und Praktiken gefragt, die in ihrer Kindertageseinrichtung zum Einsatz kommen. 91 % (Ü3-Teilstudie) bzw. 89 % (U3-Teilstudie) der Beschäftigten gaben an, dass religiöse oder kulturelle Essgewohnheiten der Kinder berücksichtigt werden (Tab. HF10.4-14W und HF10.4-15W). Auch die Vermittlung von Wissen über die verschiedenen ethnischen Gruppen, die in Deutschland leben, zählt zu den verbreiteten Praktiken, die von 69 % (Ü3-Teilstudie) bzw. 61 % (U3-Teilstudie) der Befragten berichtet werden. Etwas weniger häufig haben Einrichtungen Strategien zur Unterstützung im Umgang mit ethnischer oder kultureller Diskriminierung entwickelt; dieser Aspekt wird von 56 % (Ü3-Teilstudie) bzw. 48 % (U3-Teilstudie) der Beschäftigten genannt. Nochmals deutlich seltener werden multikulturelle Veranstaltungen durchgeführt oder die Kinder ermutigt, ihrer ethnischen oder kulturellen Identität Ausdruck zu verleihen.

Mit Blick auf Diversitätskompetenzen der Fachkräfte kann ebenfalls die OECD-Fachkräfteerhebung herangezogen werden. Die pädagogisch Beschäftigten wurden zum einen gefragt, inwiefern bereits in der Ausbildung für bestimmte Diversitätsaspekte sensibilisiert wurde. Zum anderen wurde gefragt, ob sie in den letzten 12 Monaten an einer Fortbildung zu diesen Themen teilgenommen haben und ob Bedarf an einer (weiteren) Fortbildung besteht (vgl. Kap. HF-03). Die Ergebnisse zeigen, dass die Hälfte der Beschäftigten im Ü3-Bereich und nahezu die Hälfte (46 %) der Beschäftigten im U3-Bereich, die eine pädagogische Ausbildung absolviert haben, in ihrer Ausbildung auf die Tätigkeit mit Kindern mit Behinderungen vorbereitet wurden (Tab. HF10.4-16W und HF10.4-17W). Die Arbeit mit Kindern mit unterschiedlichem kulturellen oder sozioökonomischen Hintergrund war bei 64 % (Ü3-Teilstudie) bzw. 62 % (U3-Teilstudie) der Beschäftigten Teil der Ausbildung, wobei jüngere Alterskohorten generell häufiger diese Themen in ihre Ausbildung integriert hatten. Fortbildungen zu den Themen Diversität oder Inklusion wurden in den vorangegangenen 12 Monaten vergleichsweise selten besucht. Umgekehrt wurde jedoch ein hoher Fortbildungsbedarf vor allem zur Arbeit mit Kindern mit (drohender) Behinderung geäußert (vgl. Kap. HF-03).

Kooperation mit und Beteiligung von Eltern

Neben den bereits ausgeführten Anforderungen stellt die Beteiligung von und Zusammenarbeit mit Eltern ein weiteres wichtiges Anforderungsfeld für Kindertageseinrichtungen dar. Das vielfältige Feld kann hinsichtlich der Formen der Zusammenarbeit betrachtet werden. Als Grundlage zur Abbildung des Indikators dienen die Studien MS-Kita/ProKi, K^2ID und das Nationale Bildungspanel (NEPS, SC2, W1). Daten aus NEPS und K^2ID erlauben Aussagen über die Häufigkeit von Angeboten. Die Studien MS-Kita/ProKi und K^2ID zeichnen sich durch einen mehrperspektivischen Ansatz und ein parallelisiertes Befragungsdesign aus, bei dem Eltern und pädagogische Fachkräfte die gleichen Fragen erhalten. Daten aus der MS-Kita/ProKi-Studie ermöglichen zudem die Differenzierung zwischen Wichtigkeit und Vorhandensein von Angeboten aus Sicht der Befragtengruppen.

Vorab ist anzumerken: Elterninitiativen bieten spezifische Voraussetzungen für die Beteiligung von Eltern. Im Jahr 2019 gab es in Deutschland laut amtlicher Statistik 4.053 Kindertageseinrichtungen von Elterninitiativen (Tab. HF10.4-18W). Angesichts einer zu geringen Fallzahl von Elterninitiativen in den angeführten Studien kann die Situation für diese Einrichtungsform im Folgenden nicht genauer beleuchtet werden.

Die Häufigkeit von Angeboten für Eltern wurde in den Studien NEPS und K^2ID auf Ebene der Leitungspersonen erhoben. Auf dieser Grundlage ist festzustellen, dass klassische Angebotsformen (z. B. Tür- und Angelgespräche, Elternabende) gegenüber zusätzlichen Angeboten (z. B. Elternkurse, aufsuchende Angebote) überwiegen. So zeigen die Daten der K^2ID-Studie eine hohe Regelmäßigkeit von Gesprächen mit den Eltern beim

Bringen oder Abholen des Kindes (90 % mehrmals pro Woche), Entwicklungsgesprächen über Kinder (53 % jährlich, 27 % zwei Mal jährlich) und Elternabenden (49 % mehrmals pro Jahr, 36 % zwei Mal pro Jahr) (HF10.4-19W). Aus den NEPS-Daten (SC2, W1) geht hervor, dass pro Jahr im Median fünf gemeinsame Aktivitäten wie z. B. Feste und Ausflüge mit den Eltern realisiert werden. 72 % der Kinder besuchen Kindertageseinrichtungen, in denen Hospitationen der Eltern stattfinden, was häufiger in Einrichtungen öffentlicher Trägerschaft (84 %) als bei freier Trägerschaft (66 %) der Fall ist (Tab. HF10.4-20W). Im Vergleich dazu sind Hospitationen von pädagogischen Fachkräften in den Familien selten. 14 % der Kinder werden in Einrichtungen betreut, in denen solche Hospitationen umgesetzt werden.

Im Rahmen von MS-Kita/ProKi wird das Vorhandensein einer größeren Vielfalt an Angeboten erfasst, jedoch nicht deren Häufigkeit. Auch hier ist eine Ungleichverteilung zwischen klassischen und zusätzlichen Angeboten erkennbar. Die Abbildung HF-10.4-2 enthält Angaben von pädagogischen Fachkräften und Eltern zum Vorhandensein der verschiedenen Angebote. Bemerkenswert sind die differierenden Angaben der Befragtengruppen bezüglich individueller Beratungsangebote und der Vermittlung zu weiterführenden Fachdiensten oder Förderangeboten.

Die Umsetzung von Angeboten kann vor dem Hintergrund der Wichtigkeit betrachtet werden, die Eltern und pädagogische Fachkräfte ihnen zuschreiben. Wie der Abbildung HF-10.4-3 zu entnehmen ist, stimmen beide Seiten hinsichtlich der Wichtigkeit eines Großteils der Angebote überein. Besonders Angebote, die auf Informationsweitergabe und -austausch zielen, werden jeweils durchschnittlich höher bewertet. Aus Sicht von 98 % der pädagogischen Fachkräfte gelingt es vollkommen (57 %) bzw. eher (41 %), Eltern regelmäßig über die Entwicklung des Kindes zu informieren (Tab. HF10.4-21W). Die Ergebnisse seitens der Eltern fallen etwas niedriger aus: 83 % der Eltern erhalten nach eigenen Angaben regelmäßig Infos über die Entwicklung ihres Kindes (33 % trifft eher zu, 50 % trifft vollkommen zu), für 17 % trifft dies eher nicht (15 %) bzw. gar nicht (2 %) zu.

Die Beteiligung und Mitwirkung von Eltern auf institutioneller Ebene durch eine organisierte Elternvertretung ist in den Ländergesetzen festgeschrieben. Die Datenlage ist an dieser Stelle jedoch begrenzt. Nur innerhalb der ProKi-Studie wurde nach Mitbestimmungsgremien wie dem Vorhandensein eines Elternbeirats gefragt. Nach Angaben der pädagogischen Fachkräfte sind in 96 % der Einrichtungen entsprechende Gremien vorhanden (Tab. HF10.4-22W).

Weiter können individuelle Möglichkeiten zur Mitwirkung und Mitbestimmung von Eltern durch Daten aus den Studien MS-Kita/ProKi, AQUA und K^2ID abgebildet werden. Alle genannten Studien befassen sich mit der Mitwirkung der Eltern an der pädagogischen Konzeption der Einrichtung, wobei verschiedene Perspektiven wiedergegeben werden. In AQUA und K^2ID wurde über die Leitung erfragt, in wie vielen Kindertageseinrichtungen eine derartige Mitwirkung eingeräumt wird. Gemäß den AQUA-Daten haben in 73 % der Einrichtungen Eltern an der Konzeption mitgewirkt, aus den K^2ID-Daten geht ein Anteil von 36 % hervor (Tab. HF10.4-23W und HF10.4-24W). Währenddessen wird in NEPS aufgezeigt, wie viele Kinder in Einrichtungen betreut werden, in denen Eltern- bzw. Elternvertreter an der Erstellung und Fortschreibung der Einrichtungskonzeption beteiligt sind. Dies trifft auf 44 % der Kinder zu (Tab. HF10.4-20W).

In der K^2ID-Studie wurde zudem aus Eltern- und Leitungsperspektive erfasst, inwieweit Anregungen und Wünsche von Eltern z. B. hinsichtlich Raum- und Gartengestaltung, täglichen Öffnungs- und Schließzeiten sowie Aktivitäten und Lernangeboten Berücksichtigung finden. Wie die Daten zeigen, bewerten Eltern ihren Einfluss durchgängig höher als Leitungspersonen. Dies trifft insbesondere auf die Raum- und Gartengestaltung (Eltern: M=6,7; Leitung: M=4,2; auf einer Skala von 0 „gar nicht“ bis 11 „sehr stark“), das pädagogische Konzept (Eltern: M=6,8; Leitung: M=4,9) sowie die Aktivitäten und Lernangebote (Eltern: M=6,8; Leitung: M=5,0) zu (Tab. HF10.4-25W und HF10.4-26W).

Im Rahmen von MS-Kita/ProKi wurden pädagogische Fachkräfte bezüglich einer aktiven Partizipation von Eltern in der Kindertageseinrichtung befragt. 90 % der Fachkräfte geben an, dass es ihnen sehr wichtig (41 %) bzw. eher wichtig (49 %) ist, dass Eltern sich mit eigenen Ideen und Fähigkeiten einbringen können (Tab. HF10.4-27W). Hinsichtlich der Umsetzung zeigt sich ein etwas anderes Bild: 75 % der pädagogischen Fachkräfte

Abb. HF-10.4-2: **Einschätzung der Fachkräfte und Eltern zur Umsetzung von Angeboten und Veranstaltungen der Kindertageseinrichtungen für Eltern 2017 (Mittelwert)**

Hinweis: Umsetzungsskala: Angebot/Veranstaltung im laufenden Kindergartenjahr 0=Nein 1=Ja
Quelle: DJI, MS-Kita/ProKi, 2017, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI; n=568

Abb. HF-10.4-3: **Einschätzung der Fachkräfte und Eltern zur Wichtigkeit von Angeboten und Veranstaltungen der Kindertageseinrichtungen für Eltern 2017 (Mittelwert)**

Hinweis: Wichtigkeitsskala: 0 = Vollkommen unwichtig 1 = Eher unwichtig 2 = Eher wichtig 3 = Sehr wichtig
Quelle: DJI, MS-Kita/ProKi, 2017, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI; n=568

sehen dies eher (53 %) oder vollkommen (22 %) gegeben. Die Sichtweise der Eltern darauf, ob sie sich in die Gestaltung des pädagogischen Alltags einbringen können, wird in der KiBS-Studie erfragt. Die Mehrheit der Eltern sieht dies nicht (14 %) bzw. eher nicht (41 %) gegeben (Tab. HF10.4-28W). Dennoch scheint aus Sicht der Eltern wenig Verbesserungsbedarf zu bestehen: Mit 82 % überwiegt der Anteil der Eltern, die hinsichtlich ihrer Beteiligung keinen (39 %) oder einen geringen (43 %) Verbesserungsbedarf sehen (Tab. HF10.4-29W).

Dieses Ergebnis kann durch Daten aus der K^2ID-Studie ergänzt werden. Bezüglich ihrer Möglichkeiten zur Mitentscheidung äußern Eltern eine tendenziell höhere Zufriedenheit (M=6,8 auf einer Skala von 0 „völlig unzufrieden" bis 10 „völlig zufrieden") (Tab. HF10.4-30W).

Im Zusammenhang mit der Beteiligung von Eltern kommt deren Kritikmöglichkeiten ein wesentlicher Stellenwert zu. Bezüglich dieses Indikators kann auf die Studien MS-Kita/ProKi und KiBS rekurriert werden. Im Rahmen der MS-Kita/ProKi-Studie geben 90 % der Eltern an, dass es ihnen sehr wichtig (39 %) bzw. eher wichtig (51 %) ist, Kritik an den pädagogischen Fachkräften äußern zu können (Tab. HF10.4-31W). 97 % der Eltern ist es sehr (55 %) bzw. eher wichtig (42 %), dass die geäußerte Kritik von den pädagogischen Fachkräften aufgegriffen wird. Annähernd alle befragten pädagogischen Fachkräfte messen sowohl den Kritikmöglichkeiten seitens der Eltern (64 % sehr wichtig, 34 % eher wichtig) als auch dem Aufgreifen der Kritik ihrerseits (70 % sehr wichtig, 29 % eher wichtig) noch höhere Bedeutung zu.

Auch hinsichtlich der Umsetzung finden sich bei den pädagogischen Fachkräften höhere Werte: 91 % der pädagogischen Fachkräfte sehen Kritikmöglichkeiten für Eltern gegeben (55 % trifft vollkommen zu, 36 % trifft eher zu), 97 % das Aufgreifen dieser Kritik ihrerseits (56 % trifft vollkommen zu, 41 % trifft eher zu) (Tab. HF10.4-31W). Demgegenüber geben 76 % der Eltern an, die Möglichkeit zur Kritik zu haben (31 % trifft vollkommen zu, 45 % trifft eher zu). 78 % geben an, dass diese auch von den pädagogischen Fachkräften aufgegriffen wird (25 % trifft vollkommen zu, 53 % trifft eher zu).

Sozialraumorientierung

Sozialräumliche Öffnung und die Vernetzung mit verschiedenen Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern sind wesentliche Ziele von Familienzentren. Zur Abbildung dieses Indikators kann auf die im Jahr 2012 durchgeführte AQUA-Leitungsbefragung (Schreyer u. a. 2014) rekurriert werden. 9 % Prozent der Leitungspersonen gaben zum damaligen Zeitpunkt an, dass ihre Einrichtung Teil eines Familienzentrums oder eines Mehrgenerationenhauses ist (Tab. HF10.4-32W).

Das Netzwerk zur gesundheitlichen Förderung von Kindern und damit in Verbindung stehende Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner wurden bereits dargelegt (vgl. Kap. HF-06). Ergänzend dazu wird für das vorliegende Handlungsfeld der Indikator Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner im Bereich Bildung aufgenommen. Zu diesem Indikator liegen aktuell nur eingeschränkt Daten vor. Innerhalb von TALIS Starting Strong wurden Leitungspersonen dazu befragt, wie häufig ein Austausch mit Grundschullehrkräften stattfindet. Die Häufigkeit variiert in Abhängigkeit vom Träger und der Größe der Einrichtung (Tab. HF10.4-33W). So findet eine Kommunikation mit Grundschullehrkräften bei 28 % der Einrichtungen öffentlicher Träger mindestens ein Mal pro Monat statt. Bei Einrichtungen freier Träger liegt der Anteil bei 16 %. Während 24 % der Einrichtungen mit mehr als 100 betreuten Kindern mindestens monatlich den Austausch pflegen, tun dies 18 % der kleineren Einrichtungen mit weniger als 100 betreuten Kindern (Ü3-Teilstudie). Bezüglich formeller (z. B. der Grundschule) wie auch verschiedener informeller (z. B. Vereine, Museen) Kooperationsparterinnen und Kooperationspartner im Bereich Bildung kann im Rahmen des ERiK-Monitorings zukünftig berichtet werden.

Über Netzwerke und Maßnahmen, die das Kind in den Mittelpunkt stellen, hinaus sind interne/externe Zusatzangebote von Relevanz, die auf die Unterstützung von Eltern und Familienbildung abzielen. Hierzu können Informationen aus der NEPS-Studie (SC2, W1) generiert werden (Tab. HF10.4-43W). 73 % der Kinder werden in Kindertageseinrichtungen betreut, in denen auf soziale Dienste für Eltern (z. B. Gesundheits- oder Erziehungsberatung) zurückgegriffen werden kann.

Hinsichtlich Familienbildungsangeboten speziell geschulter Fachkräfte trifft dies für 67 % der Kinder zu. Beide Angebotsformen finden sich häufiger in Einrichtungen öffentlicher Träger als in Einrichtungen in privater Trägerschaft. Soziale Dienste stehen eher in kleineren Einrichtungen (mit bis zu 71 Kindern, dem Median) zur Verfügung, Familienbildungsangebote eher in größeren Einrichtungen (mit mehr als 71 Kindern). Daten aus der K^2ID-Leitungsbefragung zeigen zudem, dass die Häufigkeit von Aktivitäten und Beratungen, die von Kindertageseinrichtungen nur für Eltern angeboten werden, variiert (Tab. HF10.4-19). Die Bandbreite reicht von mehrmals im Monat (12 %) über mehrmals im Jahr (51 %) bis hin zu ein bzw. zwei Mal pro Jahr (26 %). In 8 % der Einrichtungen gibt es kein solches Angebot.

HF-10.5 Zusammenfassung

Das Handlungsfeld *Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen* greift aktuelle Herausforderungen auf, die sich im Feld der Kindertagesbetreuung stellen und im pädagogischen Alltagsgeschehen von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege bewältigt werden müssen. Aufgrund der Breite der im KiQuTG genannten Aspekte wurde innerhalb des Monitorings des KiQuTG im Rahmen des ERiK-Projekts eine Fokussierung auf die Themen Beteiligung von Kindern und Kinderschutz, Abbau geschlechterspezifischer Stereotype, Inklusion und (Umgang mit) Diversität sowie Kooperation mit Eltern und Sozialraumorientierung vorgenommen. Diese Indikatoren werden als zentral angesehen, um die inhaltliche Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung entlang (neuer) gesellschaftlicher Bedarfe künftig quantitativ abbilden zu können. Als konzeptioneller Rahmen dient eine doppelte Perspektive auf die Kindertagesbetreuung – als eine Investition in frühkindliche Bildung, die zumindest in Teilen Benachteiligungen ausgleicht, und als Ort sozialer Teilhabe, an dem Kinder sich wohlfühlen und als gesellschaftliche Subjekte anerkannt und beteiligt werden.

Mit Blick auf die genannten Teilaspekte wird eine empirisch ungleiche Ausgangslage deutlich. So existiert beispielsweise nur eine geringe Anzahl wissenschaftlicher Untersuchungen zu Fragen der Umsetzung von Beteiligungsrechten von Kindern und Kinderschutzkonzepten. Diese weisen darauf hin, dass Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern themenabhängig variieren und Schutzkonzepte zur Prävention sexualisierter Gewalt deutlich weniger verbreitet sind als Handlungspläne für den Umgang mit Kindeswohlgefährdungen. Auch die Forschungslage zur Sozialraumorientierung ist schmal, veweist aber auf Trägerschaft und Einrichtungsgröße als relevante Einflussfaktoren für interne und externe Zusatzangebote für Eltern. Hingegen sind Aspekte der Zusammenarbeit mit und die Beteiligung von Eltern Gegenstand mehrerer Studien. Sie zeigen, dass klassische Angebote (z. B. Tür- und Angelgespräche) gegenüber zusätzlichen Angeboten (z. B. Elternkurse) überwiegen und Eltern sowie pädagogische Fachkräfte diesen gleichermaßen hohe Bedeutung zuschreiben. Die Möglichkeiten des aktiven Mitwirkens im pädagogischen Alltag und zur Kritik schätzen Eltern geringer ein als pädagogische Fachkräfte. Über die amtlichen Daten liegen bereits umfangreiche Informationen über die wachsende Diversität in Kindertageseinrichtungen vor. Diese machen zum einen deutlich, dass nicht nur die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen zunimmt. Unter diesen Kindern wächst ein erheblicher Anteil – zwischen 60,4 % in Bayern und 86,9 % in Berlin – mit einer anderen Familiensprache als Deutsch auf. Neben der enormen Aufgabe der sprachlichen Bildung, die Kindertageseinrichtungen in diesem Kontext übernehmen, leisten sie auch einen wichtigen Beitrag zur Inklusion von Kindern mit (drohender) Behinderung. Die Zahl der Kinder mit Eingliederungshilfe in Kindertageseinrichtungen nimmt stetig zu. Nahezu die Hälfte unter ihnen wird in einem inklusionsorientierten Gruppensetting betreut. Andere Themen sind vor allem über qualitative empirische Studien erschlossen, können aber bisher nicht oder nur ungenügend mit quantitativen Daten abgedeckt werden.

Abschließend ist zu erwähnen, dass Versuche, Aspekte von pädagogischer Qualität über quantitative empirische Erhebungen zugänglich zu machen, bisher noch selten und erst in der Entwicklung sind. Für das Projekt ERiK wird es daher wesentlich sein, die hier überwiegend auf internationaler Ebene stattfindenden (methodischen) Entwicklungen zu beobachten und für das Monitoring des KiQuTG konsequent fruchtbar zu

machen. Ein besonderer Vorteil wird sich daraus ergeben, dass das Monitoring des KiQuTG im Rahmen des ERiK-Projekts künftig über die verschiedenen Befragungsstränge unterschiedliche Akteursperspektiven auf Qualitätsaspekte einbeziehen kann, wobei besonders auch die Kinderperspektive einen wichtigen und innovativen Beitrag leisten wird.

Literatur

Anders, Yvonne (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Jg., H. 2, S. 237–275

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld

Baisch, Benjamin/Lüders, Kilian/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Scholz, Antonia (2017): Flüchtlingskinder in Kindertagesbetreuung: Ergebnisse der DJI-Kita-Befragung „Flüchtlingskinder" zu Rahmenbedingungen und Praxis im Frühjahr 2016. München

Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden

Bernitzke, Fred/Schlegel, Peter (2004): Das Handbuch der Elternarbeit. 1. Auflage, korrigierter Nachdruck. Troisdorf

Betz, Tanja (2008): Ungleiche Kindheiten. Zugl.: Trier, Univ., Diss., 2007 u.d.T.: Betz, Tanja: Ungleiche Kindheiten am Beispiel der sozialen und ethnischen Strukturierung von Bildung. Weinheim/München

Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh

Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh

Biedinger, Nicole/Becker, Birgit/Rohling, Inge (2008): Early Ethnic Educational Inequality: The Influence of Duration of Preschool Attendance and Social Composition. In: European Sociological Review, 24. Jg., H. 2, S. 243–256

Blok, Henk/Fukkink, Ruben G./Gebhardt, Eveline C./Leseman, Paul P. M. (2005): The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. In: International Journal of Behavioral Development, 29. Jg., H. 1, S. 35–47

Budde, Jürgen (2008): Geschlechterkonstruktionen im Sozialen Lernen in der Schule – Bericht aus einem empirischen Forschungsprojekt. In: Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien, 26. Jg., H. 1, S. 69–81

Camehl, Georg F./Stahl, Juliane F./Schober, Pia S./Spieß, C. Katharina (2015): Höhere Qualität und geringere Kosten von Kindertageseinrichtungen – zufriedenere Eltern? In: DIW Wochenbericht, 82. Jg., H. 46, S. 1105–1113

Camilli, Gregory/Vargas, Sadako/Ryan, Sharon/Barnett, W. Steven (2010): Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. In: Teachers College Record, 112. Jg., H. 3, S. 579–620

Diller, Angelika/Heitkötter, Martina/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2008): Familie im Zentrum: Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. Bd. 6. München

Diller, Angelika/Riedel, Birgit (2005): Eltern-Kind-Zentren – die neue Generation kinder- und familienfördernder Institutionen; Grundlagenbericht im Auftrag des BMFSFJ. München

Drathen, Stefan/Mertens, Ansgar/Brigitte, Micheel/Stöbe-Blossey, Sybille/Stromski, Celina (2017): Familienzentren – Ergebnisse einer kommunalen Analyse: IAQ-Report 2017-07. Duisburg/Essen

Eylert, Andreas (2012): Elternmitbestimmung in der Kita: Rechtliche Rahmenbedingungen und institutionalisierte Formen. In: Stange, Waldemar (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Wiesbaden, S. 190–196

Faulstich-Wieland, Hannelore/Nyssen, Elke (1998): Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem - Eine Zwischenbilanz. In: Rolff, Hans-Günter/Bauer, Karl-Oswald/Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann (Hrsg.): Jahrbuch für Schulentwicklung. Weinheim, München, S. 163–200

Friederich, Tina (2011): Zusammenarbeit mit Eltern - Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München

Gambaro, Ludovica (2017): Kinder mit Migrationshintergrund: Mit wem gehen sie in die Kita? In: DIW Wochenbericht., H. 51 + 52, S. 1206–1213

Gantefort, Christoph/Roth, Hans-Joachim (2010): Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13. Jg., H. 4, S. 573–591

Gorey, Kevin M. (2001): Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. In: School Psychology Quarterly, 16. Jg., H. 1, S. 9–30

Groos, Thomas/Jehles, Nora (2015): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern: Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Gütersloh

Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2008): Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen (QUINK): Ergebniss eines Begleitforschungsprojektes. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 77. Jg., H. 4, S. 301–316

Heimlich, Ulrich/Ueffing, Claudia M. (2018): Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). WiFF Expertisen. Bd. 51. München

Herzog-Punzenberger, Barbara (2017): Migration und Mehrsprachigkeit: Wie fit sind wir für die Vielfalt? Wien

Hogrebe, Nina (2016): Segregation im Elementarbereich: Mobilität und Trägerschaft. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 9. Jg., H. 1, S. 20–33

Holz, Gerda (2006): Zukunftschancen für Kinder!? – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit: Endbericht der 3. AWO-ISS-Studie im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V. Orig.-Ausg. ISS-Pontifex. Bd. 2006,2. Frankfurt am Main/Berlin

Hovestadt, Gertrud (2003): Wie setzen die Bundesländer den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen um? Vom Gesetz zur Praxis: Eine Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Rheine

Joos, Magdalena/Betz, Tanja (2004): Gleiche Qualität für alle? Ethnische Diversität als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und -praktiken. In: Honig, Michael-Sebastian/Schreiber, Norbert (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten? Weinheim, S. 69–99

Kasüschke, Dagmar/Klees-Möller, Renate (2004): Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen: Theoretische Modelle: Jugendhilfepraxis und Forschungsbedarf. In: Bruhns, Kirsten (Hrsg.): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 187–203

Klein, Alexandra/Landhäußer, Sandra (2017): Frankfurter Kinderumfrage 2016: Beteiligung im Kindergarten. Frankfurt

Kratzmann, Jens/Smidt, Wilfried/Pohlmann-Rother, Sanna/Kuger, Susanne (2013): Interkulturelle Orientierungen und pädagogische Prozesse im Kindergarten. In: Faust, Gabriele (Hrsg.): Einschulung. Münster, S. 97–110

Kron, Maria/Prengel, Annedore (2009): Interviews mit Maria Kron zur inklusiven Pädagogik im Elementarbereich. Potsdam/Siegen

Kuger, Susanne/Kluczniok, Katharina (2008): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In: Roßbach, Hans-Günther/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Wiesbaden, S. 159–178

Landeselternausschuss der Kitas in RLP (2016): Grundlagen der Elternmitwirkung in rheinland-pfälzischen Kitas: Haltung. Aufgaben. Rechte. Mainz

Lösel, Friedrich (2006): Bestandaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich: Abschlussbericht. Erlangen/Nürnberg

Melhuish, Edward/Ereky-Stevens, Katharina/Petrogiannis, Konstantinos/Ariescu, Anamaria/Penderi, Efthymia/Rentzou, Konstantina/Tawell, Alice/Leseman, Paul/Broekhuisen, Martine (2015): A Review of Research on the Effect of Early Childhood Education and Care (ECEC) on Child Development. URL: http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4__1_review_of_effects_of_ecec.pdf

Mühling, Tanja/Smolka, Adelheid (2007): Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006. Bamberg

Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Thedinga, Minste (2017): Kita-Qualität aus Kindersicht: Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Berlin

Neumann, Regina/Smolka, Adelheid (2016): Familienbildung aus Sicht bayerischer Mütter und Väter: Ergebnisse der dritten ifb-Elternbefragung zur Familienbildung: ifb-Materialien 3-2016. Bamberg

Nores, Milagros/Barnett, W. Steven (2010): Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. In: Economics of Education Review, 29. Jg., H. 2, S. 271–282

OECD (2015): Bildung auf einen Blick 2015: OECD-Indikatoren. Bielefeld

Peucker, Christian/Gragert, Nicola/Pluto, Liane/Seckinger, Mike (2010): Kindertagesbetreuung unter der Lupe: Befunde zu Ansprüchen an eine Förderung von Kindern. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. Bd. 9. München

Pietsch, Stefanie/Ziesemer, Sonja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2010): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen - Internationale Perspektiven: Ein Überblick: Studien und Forschungsergebnisse. Bd. 7. München

Pijl, Sip Jan/Meijer, Cor J. W./Hegarty, Seamus (Hrsg.) (1997): Inclusive education: A global agenda. London. URL: http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0649/96026329-d.html

Pooch, Marie-Theres/Kappler, Selina (2017): Datenreport des Monitorings zum Stand der Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland (2015–2018) zu den Handlungsfeldern Kindertageseinrichtungen, Heime, Kliniken, und Einrichtungen des ambulanten Gesundheitsbereichs: Teilbericht 3. Berlin

Pooch, Marie-Theres/Tremel, Inken (2016): So können Schutzkonzepte in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen gelingen! Erkenntnisse der qualitativen Studien des Monitoring (2015–2018) zum Stand der Prävention vor sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland in den Handlungsfeldern Kindertageseinrichtungen, Schulen, Heime und Internate: Teilbericht 1. Berlin

Prengel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München

Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (2014): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen: Band 2: Forschungszugänge. Leverkusen-Opladen. URL: https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5450145

Rabe-Kleberg, Ursula (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten. Weinheim

Riedel, Birgit/Meiner-Teubner, Christiane (2019): Angekommen in der Kita? Zugang und Teilhabe schutzsuchender Kinder in Kindertagesbetreuung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 67. Jg., H. 2, S. 142–150

Rohrmann, Tim (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen: Ein Überblick über den Forschungsstand. Wissenschaftliche Texte. München. URL: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf

Schmitz, Sophia/Spieß, C. Katharina (2019): Familien im Zentrum: Unterschiedliche Perspektiven auf neue Ansatzpunkte der Kinder-, Eltern- und Familienförderung. Berlin

Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München

Schweinhart, Lawrence J./Montie, Jeanne/Zongping, Xiang/Barnett, W. Steven/Belfield, Clive R./Nores, Milagros (2005): The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40: Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions. Ypsilianti, Michigan

Seitz, Simone (2012): Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen. Bd. 30. München. URL: http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/Bibliothek/Ebooks/1%20frei/Expertise_30_Seitz.pdf

Stöbe-Blossey, Sybille/Hagemann, Linda/E.Katharina, Klaudy/Micheel, Brigitte/Nieding, Iris/Rohling, Isabell/Thul, Vincent (2019): Abschlussbericht „Evaluation Familienzentren NRW". Duisburg/Essen

Stöbe-Blossey, Sybille/Mierau, S./Tietze, Wolfgang (2008): Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum: Konzeption, Entwicklung und Erprobung des Gütesiegels „Familienzentrum NRW". In: Roßbach, Hans-Günther/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Wiesbaden, S. 105–122

Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF-Expertisen. Bd. 15. München

Textor, Martin R. (Hrsg.) (2006): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern: Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg im Breisgau

Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar

Vandenbroeck, Michel/Lazzari, Arianna (2014): Accessibility of early childhood education and care: A state of affairs. In: European Early Childhood Education Research Journal, 22. Jg., H. 3, S. 327–335

Waldfogel, Jane (2015): The role of preschool in reducing inequality. In: IZA World of Labor., H. 219. URL: https://wol.iza.org/uploads/articles/219/pdfs/role-of-preschool-in-reducing-inequality.pdf?v=1

Wertfein, Monika/Lorenz, Sigrid (2016): Flüchtlingskinder in Kindertageseinrichtungen: Anforderungen an die Fachkräfte. In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 12. Jg., H. 2, S. 54–62

Yoshikawa, Hirokazu/Weiland, Christina/Brooks-Gunn, Jeanne/Burchinal, Margaret R./Espinosa, Linda M./Gormley, William T./Ludwig, Jens/Magnuson, Katherine A./Phillips, Deborah/Zaslow, Martha J. (2013): Investing in our future: The evidence base on preschool education. New York

HF-11 Entlastung der Eltern bei den Gebühren

Alexandra Jähnert und Ulrike Hegemann

HF-11.1 Einleitung

Für die Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuungsangeboten im frühkindlichen Bildungsbereich fallen in Deutschland häufig Elternbeiträge an. Diese Möglichkeit ist durch das Bundesrecht im § 90 SGB VIII eingeräumt worden. Die konkrete Ausgestaltung liegt bei den Ländern, welche dies zum Teil bis auf die kommunale bzw. Trägerebene delegieren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; Erhard/Scholz/Harring 2018). Somit variiert die Elternbeitragshöhe stark nach Bundesland, Kommune oder Träger. Seit einigen Jahren ist allerdings ein Trend zur Ausweitung von Elternbeitragsbefreiungen in Deutschland zu beobachten (Rauschenbach/Meiner-Teubner 2019).

Im Rahmen des KiQuTG wurden drei Punkte im Bezug auf die Kosten neu geregelt:

(1) Es besteht nun die bundesweite Pflicht zur Staffelung der Elternbeiträge für die Länder (§ 90 Abs. 3 SGB VIII). Der Landesrechtvorbehalt entfällt und damit die Möglichkeit für die Länder, aufgrund ihres Landesrechts von Staffelungen abzusehen. Die Staffelungskriterien werden dabei nicht verbindlich im SGB VII vorgegeben, sondern exemplarisch genannt: „das Einkommen der Eltern, die Anzahl der kindergeldberechtigten Kinder in der Familie und die tägliche Betreuungszeit des Kindes“. Der Gesetzestext legt konkrete Vorgaben zur Ausgestaltung dieser Staffelung damit weiterhin in die Verantwortung der Länder.

(2) Die Elternbeiträge für Transferleistungsbeziehende[1] müssen auf Antrag erlassen oder übernommen werden (§ 90 Abs. 4 SGB VIII).

(3) Darüber hinaus besteht gemäß § 2 Satz 2 KiQuTG die Möglichkeit, zusätzliche Maßnahmen zur Elternbeitragsentlastung oder -befreiung mit Mitteln des KiQuTG zu fördern.

1 Von SGB II, SGB XII, AsylbLG, KiZ und WoG

Eine Elternbeitragsbefreiung bzw. die bundesweite, sozialverträgliche Staffelung der Kosten für Angebote der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung kann einen Beitrag dazu leisten, höhere Teilhabegerechtigkeit zu schaffen und insbesondere Familien mit niedrigem Einkommen zu ermöglichen, außerfamiliäre Betreuungsangebote zu nutzen (Meiner 2015).

Bisher etablierten insgesamt zehn Länder in Deutschland eine Form der Beitragsbefreiung.[2] Zu beachten ist hierbei, dass diese Befreiungen meist nicht für alle Altersjahrgänge, sondern nur für bestimmte Alterskohorten, beispielsweise für Kinder im letzten Betreuungsjahr gelten, oder an bestimmte Betreuungsumfänge gekoppelt sind, was im folgenden Kapitel noch differenziert beschrieben wird.

HF-11.2 Stand der Forschung

Konzeptioneller Rahmen

Das Merkmal „Bezahlbarkeit“ (*affordability*) des bedarfsgerechten Angebots spielt eine bedeutende Rolle für die Gewährleistung gleicher Zugangsmöglichkeiten für alle Kinder zu den FBBE-Angeboten. Im Zuge von Elternbeitragsentlastungen (bzw. -befreiungen) soll ein weniger selektiver Zugang zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung geschaffen und somit größere Bildungsgerechtigkeit sowie Chancengleichheit für Kinder erreicht werden. Von Teilhabegerechtigkeit kann auch dann gesprochen werden, wenn die Eltern aus den oberen Einkommenssektoren bezogen auf ihr Einkommen eine prozentual höhere Last tragen als die Eltern der unteren Einkommens- und Vermögensklassen (ebd.).

Abhängig von der Kostengestaltung der FBBE-Angebote können Elternbeiträge, je nach ökonomischer und sozialer Herkunft der Familien, eine

2 Stand zu Beginn des Kita-Jahres 2019/20: zehn Länder mit Beitragsbefreiungen in unterschiedlichen Altersgruppen und Umfängen, vgl. Abb. HF-11.4-1.

Zugangshürde darstellen (Erhard/Scholz/Harring 2018; Camehl/Schober/Spieß 2015). Bislang profitieren nur wenige Kinder aus Familien mit niedrigem Einkommen von einem frühen Besuch der Angebote außerfamilialer Kindertagesbetreuung (BMFSFJ 2016). Vor allem für unter 3-Jährige werden die FBBE-Angebote von Familien mit geringem Einkommen weniger häufig genutzt (Jessen u. a. 2018; Spieß 2017).

Dabei gilt es zum einen, den monetären Aspekt zu betrachten: Die Betreuung, Bildung und Erziehung sollte für alle Haushalte entsprechend dem Einkommen bezahlbar sein. Zum anderen gibt es nicht monetäre Kosten für einzelne Familien: Eine Beitragsbefreiung nur für bestimmte Einkommensgruppen könnte als eine Art der Stigmatisierung dieser Familien empfunden werden. Die Befreiung von den Kosten für die Nutzung von Kindertageseinrichtungen oder einer Kindertagespflege erfordert deren formale Beantragung. Dadurch sind die betroffenen Familien gezwungen, ihre Einkünfte und familiäre Situation offen zu legen (Meiner 2015; Roose/Bie 2003). Die Beantragung ist nicht bundesweit einheitlich geregelt und kann aufgrund von Informations- oder Sprachdefiziten eine zusätzliche Hürde für die Familien darstellen (Bartelheimer u. a. 2016; Vandenbroeck/Lazzari 2014).

Weiterhin sollen im Zuge von Kostenentlastungen im Rahmen von ausgeweiteten Betreuungsumfängen der Wiedereinstieg in den Beruf und damit auch Karriereperspektiven, insbesondere von Müttern, gefördert werden. Da sich Beitragsentlastungen (und -befreiungen) für die Eltern jedoch häufig auf das letzte Kindergartenjahr beschränken (vgl. Abb. HF-11.4-1), muss in der Diskussion um eine Auswirkung von Kostenentlastungen auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, das Alter der im Haushalt lebenden Kinder stets berücksichtigt werden. Bei nicht erwerbstätigen Müttern, die vorab kein Angebot der Kindertagesbetreuung genutzt haben, wird durch eine Elternbeitragsentlastung ein positiver Effekt auf den (Wieder-)Einstieg in den Arbeitsmarkt erwartet. Bisher konnte jedoch nur eine kurzfristige Ausweitung des Arbeitsvolumens bei Müttern, die bereits erwerbstätig waren, gezeigt werden (Huebener/Pape/Spieß 2019).

Dies verdeutlicht, dass neben der Beitragsbefreiung vor allem Betreuungsumfänge für die Familien relevant sind. Insbesondere bei besser verdienenden Eltern kann durch eine Ausweitung der Beitragsbefreiung auf Ganztagsangebote, eine (noch) stärkere Beanspruchung dieser Angebote und eine damit verbundene Ausweitung der Arbeitszeit erwartet werden (ebd.). Im Gegensatz hierzu wird durch eine Kostenbefreiung auch zusätzliches Einkommen generiert, das die Familien anderweitig investieren könnten. Dies könnte ebenfalls zur Folge haben, dass die Erwerbstätigkeit im Zuge der Kostenbefreiung reduziert wird und die Mütter in größerem Umfang selbst betreuen (ebd.).

Bei Elternbeitragsdiskussionen sind auch Zusatzkosten zu beachten, die neben den Kindertagesbetreuungsbeiträgen häufig anfallen, etwa für „(Mittags-)Verpflegung sowie weitere verpflichtende und freiwillige Angebote, wie für Ausflüge, Bastelmaterial, Windeln, musikalische Früherziehung, Englischkurse etc." (Rauschenbach/Meiner-Teubner 2019, S.61). Diese Zusatzkosten sind oftmals trotz einer Beitragsbefreiung des Kindes zu entrichten und werden unabhängig von der ökonomischen Situation der Familien angesetzt (ebd.).

Über die Höhe dieser zusätzlichen Kosten liegen keine offiziellen Angaben vor. Grundsätzlich ist es für Familien, die eine Grundsicherung für Arbeitsuchende (Arbeitslosengeld II/Sozialgeld), Sozialhilfe, einen Kinderzuschlag oder Wohngeld erhalten möglich, ebenfalls für die (Mittags-) Verpflegungs- und Ausflugskosten Teilhabeleistungen zu beziehen (Meiner 2015). Doch auch hier sind formale Anträge nötig, die den Zugang für Familien erschweren können.

Eltern können häufig zusätzliche institutionell verankerte kostenpflichtige Bildungskurse, beispielsweise Englisch-, Musik- oder Yogakurse in FBBE-Angeboten nach eigenem Ermessen buchen. Einige Kinder können dadurch weitere Bildungsangebote nutzen, anderen bleibt dies verwehrt, denn der Zugang zum Angebot wird über die finanzielle Situation der Eltern gesteuert. Das kann zu Ausgrenzungsprozessen für einen Teil der Kinder beitragen und ungleiche Bildungschancen schaffen (ebd.).

Weitere Kosten, die neben den reinen Elternbeiträgen anfallen, können dadurch insbesondere bei Familien mit niedrigem und mittlerem Einkommen eine erhebliche Belastung darstellen (Meiner 2014) und sollten immer mit in den Blick genommen werden.

Forschungsstand

Bisherige Studien gehen zunächst hauptsächlich der Frage nach, ob die Inanspruchnahme der Kindertagesbetreuung zunimmt, wenn Elternbeiträge wegfallen. Analysen auf Grundlage des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) von Anna Busse und Christina Gathmann (2018) konnten belegen, dass die Auswirkungen einer Kostenbefreiung für Kindertagesbetreuungsangebote stark vom jeweiligen Alter der Kinder im Haushalt und dem sozioökonomischen Status der Eltern abhängt.

Bei Kindern, die älter als 3 Jahre sind, konnte kein genereller Einfluss einer Beitragsentlastung auf die Nutzung von Kindertagesbetreuungsangeboten nachgewiesen werden. In dieser Altersgruppe nutzen bereits nahezu alle Kinder ein Kindertagesbetreuungsangebot (ebd.). Im Gegensatz dazu konnte ein kostenfreier Platz in der Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflegestelle die Nutzung in den Alterskohorten der 2- bis 3-Jährigen insgesamt erhöhen. Gleichzeitig zeigt sich ein positiver Effekt auf die Inanspruchnahme der Kindertagesbetreuung von jüngeren Geschwisterkindern (ebd.).

Auch Mathias Huebener, Astrid Pape und C. Katharina Spieß (2019) konnten anhand der SOEP-Daten keine allgemein ansteigende Nutzungsquote im Zuge von Kostenbefreiungen nachweisen, es zeigte sich lediglich eine Ausweitung des Betreuungsumfangs bei den Sechsjährigen. Leben keine unter 3-Jährigen im Haushalt, steigt die Anzahl der Arbeitsstunden von Müttern wesentlich stärker an, als wenn unter 3-Jährige im Haushalt leben (ebd.).

Besonders für Familien mit geringem Einkommen kann sich die Höhe der Kindertagesbetreuungsbeiträge auf die Entscheidung für oder gegen eine institutionelle Betreuung auswirken (Bertelsmann Stiftung 2018; Meiner 2014). Eine besonders hohe Belastung der Familien durch die Kosten für FBBE-Angebote, gemessen am Haushaltsnettoeinkommen, kann die finanzielle Situation der Familien deutlich verschlechtern (Bertelsmann Stiftung 2018).

Analysen auf Grundlage des SOEP auch hierfür konnten zeigen, dass Kinder aus Familien mit niedrigem Haushaltseinkommen generell seltener Angebote der Kindertagesbetreuung nutzten als Kinder aus Familien mit hohem Einkommen (Jessen u. a. 2018; Spieß 2017).

Auch wenn die Kosten nach Angaben der Eltern aus der Kindertagesbetreuungsstudie des Deutschen Jugendinstituts (KiBS –2018) bei der Auswahl von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen eine eher untergeordnete Rolle spielen, sind die Eltern allgemein mit den Kosten weniger zufrieden als mit anderen Aspekten, wie z. B. den Öffnungszeiten, der Ausstattung und Gestaltung von Räumlichkeiten oder der Anzahl der Betreuungspersonen (Alt u. a. 2019). Rund ein Fünftel der Eltern gab im Jahr 2018 als einen der Gründe, keine Kindertagesbetreuung zu nutzen, die Kosten an (ebd.).

Bei den unter 3-Jährigen ist das junge Alter der Kinder ein zentraler Aspekt. Neben den Kosten wurde von 70 bis knapp 90 % der Eltern das Alter des Kindes und der Wunsch der Eltern, das Kind selbst zu erziehen genannt (ebd.).

Die stärkere Belastung durch Elternbeiträge spiegelt sich ebenfalls in den Angaben zur Zufriedenheit mit Kosten von FBBE-Angeboten wider: Eltern mit höherem Haushaltseinkommen geben insgesamt eine höhere Zufriedenheit mit den Beiträgen an, als Eltern mit niedrigem Haushaltseinkommen (Camehl/Schober/Spieß 2015).

In vielen Bundesländern wurden bereits Kostenbefreiungen oder -Entlastungen für die Familien eingeführt. Zu beachten sind hierbei Unterschiede zwischen einer generellen Befreiung und einer Befreiung von Teilgruppen. Eine Elternbeitragsbefreiung für alle Altersgruppen gibt es nur in wenigen Ländern (z. B. Berlin), wohingegen die Teilbefreiung bereits weit verbreitet ist (vgl. Abb. HF-11.4-1). Durch die unterschiedliche Handhabe der Länder bzw. Kommunen können die lokalen Gegebenheiten zu einem entscheidenden Faktor dafür werden, ob eine Kindertagesbetreuung von Familien genutzt wird oder nicht (Meiner 2015).

Zentral in der Diskussion um die Elternbeiträge ist demnach die Betrachtung des jeweiligen familiären Kontextes, aber auch der lokalen Gegebenheiten.

HF-11.3 Herleitung der Indikatoren

Um das Ziel größerer Teilhabegerechtigkeit in Bezug auf das Handlungsfeld „Maßnahmen nach § 2 Satz 2 KiQuTG: Entlastung der Eltern bei den Gebühren“ messbar zu machen, wird der Indikator „Kosten der Kindertagesbetreuung für Familien“

gewählt. Dabei soll eine differenzierte Diskussion zu den Elternbeiträgen sowie den zu entrichtenden Zusatzkosten ermöglicht werden. Gleichzeitig muss eine Betrachtung des sozioökonomischen Hintergrundes der Familien, lokaler Gegebenheiten, dem Betreuungsumfang und möglicher Zugangshürden für bestimmte Altersgruppen erfolgen (vgl. Kap. HF-01).

Die Elternbeiträge können sich aufgrund von landesgesetzlichen Regelungen und vielfältigen Beitragsgestaltungsmöglichkeiten in den Ländern stark unterscheiden. Zusätzlich können abhängig vom Träger bzw. der Einrichtung weitere Kosten anfallen.

Unterschiede in Bezug auf die Kosten für FBBE-Angebote müssen immer in Relation zum Betreuungsumfang und dem Alter des Kindes erfolgen. Ein höherer Betreuungsumfang kann zu höheren Kosten führen.

Bei der Betrachtung von Zugangshürden und Auswahlkriterien stehen in den folgenden Analysen vor allem unter 3-Jährige im Fokus, da die Betreuungsquote im Kindergartenalter in Deutschland bereits nahezu alle Kinder umfasst. (Weitere Angaben zu den Inanspruchnahmequoten in Kapitel HF-01).

Um direkte Zusammenhänge zwischen einer Beitragsentlastung und der Inanspruchnahmequote, respektive größerer Teilhabegerechtigkeit, herstellen zu können, sind tiefergehende Analysen notwendig, die über den Rahmen dieses Forschungsberichtes hinausgehen.

Eine umfassende Analyse der Gesamtkosten für die Nutzung von Kindertageseinrichtungen oder Kindertagespflegestellen ist trotz zahlreicher Studienergebnisse nicht vollständig zu leisten, da mögliche Zusatzkosten unregelmäßig erhoben werden können und sie nicht in allen Einrichtungen gleichermaßen auftreten. Um eine möglichst explizite Darstellung der Gesamtkosten für die Inanspruchnahme der jeweiligen Kindertagesbetreuung zu gewährleisten, sind daher die Angaben der Nutzerinnen und Nutzer (Eltern) unabdingbar.

In der, in den folgenden Analysen zugrunde liegenden, DJI-Kinderbetreuungsstudie des Deutschen Jugendinstituts (KiBS –2019), werden die Eltern nach ihren monatlichen Betreuungskosten für das in der Studie ausgewählte Kind gefragt.

Die monatlichen Elternbeiträge werden dabei durch die Frage *Wie viel bezahlen Sie für den Betreuungsplatz Ihres Kindes im Monat?* erhoben. Im Anschluss wird erfragt, ob bei den Elternangaben in dem genannten Beitrag bereits Mittagsverpflegung inkludiert ist (*Ist in diesem Beitrag das Mittagessen bereits enthalten?*).

Falls dieser nicht enthalten ist, wird der Beitrag für das Mittagessen zusätzlich erhoben. Durch diese Art der Abfrage können die reinen Elternbeiträge nicht ausgewiesen werden: Die ausgewiesenen Beitragsangaben der Eltern enthalten teilweise bereits die Mittagsverpflegung und teilweise nicht. Bei einer Interpretation der Beiträge sollten zusätzlich der jeweilige Betreuungsumfang, Beitragsstaffelungskriterien, sowie die sozioökonomische Situation der Familien berücksichtigt werden.

Im Zuge einer Weiterentwicklung der Indikatoren für das ERiK-Monitoring wurde die Kostenabfrage im Jahr 2020 verändert: Die Kosten für den Besuch einer Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflegestelle können in Zukunft differenziert nach den monatlichen Elternbeiträgen, Kosten für das Mittagessen und Zusatzkosten wie Bastel-/ Spiel- oder Teegeld dargestellt werden.

Des Weiteren werden im Zuge des ERiK-Monitorings Jugendämter, Träger und Einrichtungsleitungen zu Kostenfestlegungen und Zusatzkosten befragt, somit kann zukünftig auch zur Beitragsfestlegung Näheres berichtet werden.

HF-11.4 Beschreibung der Ausgangslage

Eine Diskussion zu Elternbeiträgen und ein Vergleich der Länder im deutschen FBBE-System erfordert eine differenzierte Betrachtung der Ausgestaltung dieser Beiträge, d.h. welche Altersjahrgänge und welche Betreuungsumfänge umfassen die (Teil-) Beitragsbefreiungen. Zusätzlich müssen die Inanspruchnahmequoten der unterschiedlichen Altersgruppen berücksichtigt werden, um Zusammenhänge zwischen der Teilhabe von Kindern und Gebührenbefreiung beobachten zu können. Die Inanspruchnahmequoten finden sich in Kapitel HF-01 wieder.

Beitragsbefreiungen in den Bundesländern

In Deutschland zeigt sich eine sehr unterschiedliche Ausgestaltung von Elternbeiträgen auf

der Bundeslandebene (vgl. Abb. HF-11.4-1). Um die Spannweite von bisherigen Kostenbefreiungen aufzuzeigen, ist beispielsweise Baden-Württemberg zu nennen, dort werden für den gesamten FBBE-Sektor Kosten erhoben. Im Vergleich hierzu steht Berlin, dort gilt für alle Alterskohorten und Umfänge eine Kostenbefreiung.

In einigen Ländern sind Beitragsbefreiungen an Betreuungsumfänge geknüpft, wie beispielsweise die „Grundbetreuung" von 25 Wochenstunden in Hamburg oder vergleichbar in Hessen und Niedersachsen bis zu sechs bzw. acht Betreuungsstunden pro Tag für Kinder ab einem Alter von 3 Jahren, die kostenfrei angeboten werden.

Teilweise gilt die Elternbeitragsfreiheit nur für die Kindergartenkinder[3], oder es gibt Geschwister-Regulierungen, anstelle von Kostenfreiheit, wie in Sachsen-Anhalt (vgl. Abb. HF-11.4-1).[4]

Änderungen im Zuge des KiQuTG, sind in der Abbildung HF-11.4-1 grün hinterlegt, weiße bzw. graue Felder stellen die Ausgangslage dar. Beitragsbefreiungen für alle Altersgruppen und Betreuungsumfänge, zeigen sich nur in zwei Ländern: Berlin und Mecklenburg-Vorpommern. Während die Beitragsbefreiung in Berlin bereits ab dem 01.08.2018 galt (vgl. § 26 Abs. 11 des Kindertagesförderungsgesetzes), wird diese in Mecklenburg-Vorpommern nun im Zuge des KiQuTG eingeführt. Auch in Hamburg wird eine befreite Kindertagesbetreuung für alle Altersstufen gewährleistet, allerdings gekoppelt an eine Grundbetreuung im Umfang von bis zu fünf Stunden täglich.

In Rheinland-Pfalz sind ebenfalls alle Altersjahrgänge im Kindergarten ab dem Alter von 2 Jahren befreit. Diese Regelung wurde durch das KiQuTG erweitert und damit alle 2-jährigen Kinder, unabhängig von der Angebotsform, befreit.

Eine Beitragsbezuschussung, nun für alle Kinder ab 2 Jahren, wird auch in Bayern zum Teil aus Mitteln des KiQuTG finanziert. Weitere Länder, die Befreiungen bzw. Entlastungen im Zuge des KiQuTG einführen sind: Brandenburg, Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, das Saarland, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein (vgl. Ziesmann u. a. (2021) und Abb. HF-11.4-1).

Diese Unterschiede bei den Beitragsbefreiungen/-entlastungen verdeutlichen die dezentrale Organisation des FBBE-Sektors und die Länderhoheit bei der Ausgestaltung von Beiträgen für Kindertagesbetreuungsangebote.

Kosten für Kinderbetreuungsangebote (KiBS)

Für eine differenzierte Betrachtung der Nutzerseite wird die DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) herangezogen. In den folgenden Analysen werden Daten aus dem Jahr 2019 untersucht. Die Daten wurden im Zeitraum März bis Oktober 2019 erhoben. Bei den Elternbeiträgen werden zunächst alle Kinder bis zum Schuleintritt betrachtet, die in Kindertageseinrichtungen oder Kindertagespflegestellen betreut werden. Für die Interpretation der Kosten der Kindertagesbetreuung sind die methodischen Hinweise aus der Infobox (vgl. Infobox HF-11.1), sowie die Datensatzbeschreibungen III zu beachten.

Infobox HF-11.1 Elternbeiträge bzw. Kosten in der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS-Erhebung 2019)

Die monatlichen Elternbeiträge werden durch die Frage *Wie viel bezahlen Sie für den Betreuungsplatz Ihres Kindes im Monat?* erhoben. Als Folgefrage wird erhoben, ob bei den Elternangaben in dem genannten Beitrag bereits Mittagsverpflegung inkludiert ist (*Ist in diesem Beitrag das Mittagessen bereits enthalten?*).
Falls dieser nicht enthalten ist, wird der Beitrag für das Mittagessen zusätzlich erhoben. Durch diese Art der Abfrage können die reinen Elternbeiträge nicht ausgewiesen werden: **Die ausgewiesenen Beitragsangaben der Eltern enthalten daher teilweise bereits die Mittagsverpflegung und teilweise nicht.**
Bei der Interpretation der Beiträge ist zusätzlich der jeweilige Betreuungsumfang zu berücksichtigen. Je größer der Umfang, desto höher fallen die Betreuungsbeiträge aus. Die Elternbeiträge werden im Folgenden meist nicht unterschieden nach der Betreuungsform (Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege).

3 Beispielsweise Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen mit einer Befreiung des letzten Kita-Jahres (2019/20).

4 In Sachsen-Anhalt ist lediglich für das älteste Kind, das noch nicht die Schule besucht, ein Beitrag verpflichtend, jüngere Geschwister sind von den Kosten befreit.

Abb. HF-11.4-1: **Elternbeitragsbefreiuung für Kindertagesbetreuung nach Altersjahren und Ländern**

Land	Befreiung nach Altersjahren					
	Unter 1-Jährige	1-Jährige	2-Jährige	3-Jährige	4-Jährige	Letztes Kita-Jahr
Baden-Württemberg						
Bayern		Krippengeld: 100 € Beitragszuschuss pro Monat und Kind[1]		100 € Beitragszuschuss pro Monat und Kind		100 € Beitragszuschuss pro Monat und Kind
Berlin	X	X	X	X	X	X
Brandenburg	Seit dem 01.08.2019 werden alle Eltern ohne gesonderten Antrag von den Elternbeiträgen befreit, denen ein Kostenbeitrag nach § 90 SGB VIII nicht zugemutet werden kann.					
Bremen				X	X	X
Hamburg	Grundbetreuung im Umfang von bis zu 5 Stunden täglich in Kitas bzw. 30 Wochenstunden in Kindertagespflege beitragsfrei – von der Geburt bis zur Einschulung. Darüberhinausgehende Betreuungszeiten richten sich nach Einkommenshöhe, Anzahl der Kinder sowie dem Alter der/des zu betreuenden Kindes/Kinder und dem Betreuungsumfang.					
Hessen				Bis zu 6 Stunden pro Tag beitragsfrei		
Mecklenburg-Vorpommern	Beitragsfreiheit für Geschwisterkinder seit dem 1. Januar 2019					
	X	X	X	X	X	X
Niedersachsen				Seit dem 01.08.2018 bis zu 8 Stunden pro Tag beitragsfrei in Kindertageseinrichtungen		
				Beitragsfreiheit in der Kindertagespflege[2]		
Nordrhein-Westfalen					X	X
Rheinland-Pfalz			X[3]	X	X	X
Saarland	Senkung des Elternanteils in mehreren Stufen um die Hälfte; Reduzierung der Beiträge in der Kindertagespflege					
Sachsen						
Sachsen-Anhalt	Nur für das älteste Kind, das noch nicht die Schule besucht, ist ein Beitrag zu zahlen; jüngere Geschwisterkinder sind freigestellt.					
	Beiträge für das älteste Kind in Kindertagesbetreuung, das noch nicht die Schule besucht, entfallen zusätzlich, wenn ein älteres Geschwisterkind als Hortkind in einer Kindertageseinrichtung betreut wird.					
Schleswig-Holstein	Deckelung der Kostenbeiträge: für Kinder unter drei Jahren wird der Beitrag für einen Halbtagesplatz (5-stündige Betreuung) bei 180 € und ganztags (8-stündige Betreuung) bei 288 € gedeckelt. Für Kinder über drei Jahren liegt der Beitragsdeckel bei 145 € (halbtags) bzw. 233 € (ganztags).					
Thüringen					X	X

X: Beitragsfreiheit (Essensgeld, Sprachangebote oder andere Leistungen, die zusätzlich angeboten werden, sind nicht inbegriffen)
[1] Das Krippengeld wird nur an Eltern gezahlt, deren Einkommen eine bestimmte haushaltsbezogene Einkommensgrenze nicht übersteigt. Die Einkommensgrenze beträgt grundsätzlich 60.000 € und erhöht sich um 5.000 € für jedes weitere Kind im Kindergeldbezug (BayKiBiG).
[2] Sofern der Rechtsanspruch nach § 12 Absatz 4 KiTaG von Kindern im Kindergartenalter ausschließlich in der Kindertagespflege aufgrund spezieller Bedarfe und regionaler Gegebenheiten erfüllt wird.
[3] Unabhängig von der pädagogischen Betreuungsform in einer Kindertageseinrichtung soll ab 1. Januar 2020 die Erziehung, Bildung und Betreuung für alle Kinder ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr bis zum Schuleintritt beitragsfrei sein.

umgesetzte bzw. geplante Maßnahmen nach § 2 Satz 2 KiQuTG

Quelle: Gesetze zur Kindertagesbetreuung der Länder (Stand: Juli 2020), Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020), eigene Recherche.
Hinweis: Beitragsfreiheit (Hierbei sind Essensgeld, Sprachangebote oder andere Leistungen, die zusätzlich angeboten werden, nicht inbegriffen).

Die Kostenbeiträge berücksichtigen sowohl Eltern, die einen Kostenbeitrag für das in der Befragung relevante Kind entrichteten als auch Eltern, die einen kostenfreien Betreuungsplatz nutzten bzw. von den Kosten befreit waren. Die ausgewiesenen Kosten der Tabelle stellen den jeweiligen Median dar, d.h. 50 % der Eltern gaben einen niedrigeren Beitrag an und weitere 50 % einen höheren. Die mittleren 50 % der beobachteten Werte streuen im Bereich zwischen dem 25 %-Perzentil (p25) und dem 75 %-Perzentil (p75).

Tab. HF-11.4-1: **Monatliche Elternbeiträge bzw. Kosten in Kindertageseinrichtungen in Euro 2019 bei unter 3-Jährigen nach Betreuungsumfang**

	Median	p25–p75	Mean	S.E.	Min–Max	n
Halbtagsplatz (bis 25 Stunden)	150	88–230	167,9	3,5	0–4.426	337
Erweiterter Halbtagsplatz (26 Stunden–35 Stunden)	229	130–347	235,3	9,0	0–1.150	906
Ganztagsplatz (mehr als 35 Stunden)	220	130 - 354	246,3	6,6	0–1.350	3.752
Gesamt	214	120–342	234,9	4,5	0–4.426	4.995

Hinweis: Aufgrund des Fragedesigns, kann bei einigen Angaben zusätzlich der Beitrag für die Mittagsverpflegung enthalten sein.
Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) U12 2019, Daten gewichtet, Berechnungen des DJI, n=4.995.

Tab. HF-11.4-2: **Monatliche Elternbeiträge bzw. Kosten in Kindertageseinrichtungen in Euro 2019 bei Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt nach Betreuungsumfang**

	Median	p25-p75	Mean	S.E.	Min-Max	n
Halbtagsplatz (bis 25 Stunden)	55	0–110	68,3	2,0	0–424	957
Erweiterter Halbtagsplatz (26 Stunden–35 Stunden)	98	4–168	112,7	2,9	0–1.000	1.943
Ganztagsplatz (mehr als 35 Stunden)	120	0–210	142,1	3,1	0–1.420	6.069
Gesamt	100	0–180	120,9	3,1	0–1.420	8.969

Hinweis: Aufgrund des Fragedesigns, kann bei einigen Angaben zusätzlich der Beitrag für die Mittagsverpflegung enthalten sein.
Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) U12 2019, Daten gewichtet, Berechnungen des DJI, n=8.969.

Von allen Eltern mit Kindern bis zum Schuleintrittsalter, die eine Angabe zur Höhe der Kosten gemacht haben, liegt der Anteil der Eltern ohne Beitragszahlung, für das in der Befragung relevante Kind, insgesamt bei 25 %. Dieser Anteil schließt sowohl Eltern ein, die aufgrund von Landesregulierungen keine Elternbeiträge entrichten, als auch Eltern, die Transferleistungen beziehen. Den höchsten Anteil an Nichtzahlern in der Stichprobe[5] weisen Berlin (61 %), Niedersachsen (60 %) und Rheinland-Pfalz (72 %) auf (vgl. Tab. 11.4-1W).

Weitere Kosten für die Eltern (Ausflüge, Bildungsangebote u. a.) können nicht berücksichtigt werden.

Insgesamt liegt der Anteil von Beitragsangaben, die bereits das Mittagessen einberechnet haben bei 32 % (vgl. Tab. 11.4-2W), 54 % der Eltern hatten den Mittagsessensbeitrag noch nicht inkludiert und weitere 14 % gaben an, dass ihr Kind kein Mittagessen in der Einrichtung (oder bei der Kindertagespflegestelle) erhält. Der Median für das Mittagessen liegt bundesweit bei 53 Euro im Monat.

Zunächst werden die Kosten für die Kindertagesbetreuung getrennt nach der Betreuungsform und dem Alter des Kindes betrachtet. Die Kosten für unter 3-Jährige liegen in Kindertageseinrichtungen bundesweit mit einem Median von 214 Euro monatlich im Vergleich zu 100 Euro für Kinder über 3 Jahren deutlich höher (vgl. Tab.HF-11.4-1 und Tab. HF-11.4-2).

Zu berücksichtigen ist ebenfalls der jeweils gebuchte Betreuungsumfang: Der Median für die Kosten einer Ganztagsbetreuung (mehr als 35 h/Woche) von unter 3-Jährigen beträgt 220 Euro; 229 Euro für einen erweiterten Halbtagsplatz (26–35 h/Woche) sowie 150 Euro für einen Halbtagsplatz (bis 25 h/Woche). Deutlich geringer fallen hingegen die Beiträge für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt aus: der Median für die monatlichen Kosten beträgt 120 Euro pro Ganztagsplatz und 98 Euro für einen erweiterten Halbtagsplatz, sowie 55 Euro für einen Halbtagesplatz (vgl. Tab. HF-11.4-2).

Bei den Elternbeitragskosten für die Kindertagespflege im Vergleich zur Kindertageseinrichtung zeigen sich bei unter 3-Jährigen ähnliche Ergebnisse: Der Median für die Kosten einer Ganztagsbetreuung (mehr als 35 h/Woche) von unter 3-Jährigen beträgt 225 Euro; 250 Euro für einen erweiterten Halbtagsplatz (26-35 h/Woche) sowie

5 Eltern, die für das in der Befragung relevante Kind keinen Beitrag bezahlen. Der Anteil wird z. B. durch Geschwisterkindregelungen oder Befreiung einzelner Altersjahrgänge beeinflusst.

150 Euro für einen Halbtagsplatz (bis 25 h/Woche) (Tab. HF-11.4-3).[6]

Im Ländervergleich lässt sich eine große Varianz der Elternbeiträge erkennen. Für die meisten Kinder wird bundesweit ein Ganztagsplatz mit mehr als 35 Stunden in der Woche gebucht. Die folgende Darstellung beschränkt sich daher auf die Kosten für Ganztagsplätze. Die Kostenverteilung für Halbtagsplätze mit weniger als 25 Stunden in der Woche und für erweiterte Halbtagsplätze mit 26 bis 25 Stunden in der Woche sind den Tabellen 11.4-3W bis 11.4-6W zu entnehmen.[7]

Der Median der monatlichen Kosten lag 2019 im bundesweiten Vergleich für unter 3-Jährige in der Ganztagsbetreuung zwischen 0 Euro bis hin zu 383 Euro (vgl. Tab. 11.4-6W). Eine Interpretation dieser Beiträge ist nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Landesregelungen zu leisten (vgl. Abb. HF-11.4-1).

Für die Kosten eines Ganztagsplatzes von unter 3-Jährigen zeigt sich, dass Berlin und Rheinland-Pfalz einen Median von 0 Euro aufweisen (vgl. Tab. HF-11.4-4). In Berlin ist seit dem 01.08.2018 der Besuch eines FBBE-Angebotes kostenfrei, dennoch müssen Eltern zum Teil einen Verpflegungsanteil für das Mittagessen entrichten, was sich in den Perzentil-Angaben niederschlägt (vgl. § 26 Abs. 1 des Kindertagesförderungsgesetzes). Auch in Rheinland-Pfalz galt bereits zum KiBS-Erhebungszeitpunkt 2019 eine Beitragsbefreiung für alle Kinder ab 2 Jahren, die den Kindergarten besuchten, bis einschließlich des letzten Kindergartenjahres (vgl. § 13 KTagStG Rheinland-Pfalz).[8] Durch diese Teilbefreiung im Bereich der unter 3-Jährigen entsteht die Spanne bei den Perzentilangaben von 0 bis 250 Euro und die Angaben zu den Durchschnittskosten (vgl. Tab. HF-11.4-4).

Ebenfalls in Hamburg werden für Betreuungsleistungen im Umfang von bis einschließlich 25 Stunden in der Woche inklusive eines kostenfreien Mittagessens keine Elternbeiträge erhoben. Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, das Saarland und Schleswig-Holstein weisen bei den Ganztagsangeboten mit einem Median zwischen 294 bis 383 Euro den höchsten Kostenbeitrag auf.

Weitere Beitragsentlastungen zeigen sich bei einem Vergleich der Kosten eines Betreuungsplatzes für die Altersgruppe der 3-Jährigen bis zum Schuleintritt. Hier liegt sowohl bei Berlin und Rheinland-Pfalz, als auch in Niedersachsen der Median bei 0 Euro (vgl. Tab. HF-11.4-5). In Berlin und Rheinland-Pfalz gilt die Beitragsfreiheit auch für die älteren Kinder in der FBBE-Betreuung. In Niedersachsen ist der Besuch des Kindergartens im letzten Jahr vor der Einschulung bereits seit 2007 beitragsfrei und seit dem 01.08.2018 gilt zusätzlich eine Befreiung für alle Kinder über drei Jahren bis zu ihrer Einschulung (vgl. § 21 KiTaG). In Hessen und Hamburg sind die zu entrichtenden Beiträge bzw. Beitragsbefreiungen an bestimmte Betreuungszeiten gekoppelt (vgl. § 32c HKJGB und § 9 KibeG), wodurch bei einem niedrigen Betreuungsumfang (Halbtagsangebote) bei beiden Ländern der Median ebenfalls bei 0 Euro liegt. Baden-Württemberg (Median: 240 Euro) und Schleswig-Holstein (Median: 280 Euro) weisen bei den Ganztagsangeboten für 3-Jährige bis zum Schuleintritt den höchsten Kostenbeitrag auf.

Zufriedenheit mit den Kosten der Kindertagesbetreuung (KiBS)

Eltern, deren Kind ein FBBE-Angebot besuchte, wurden nach ihrer Zufriedenheit mit unterschiedlichen Aspekten der Betreuung gefragt (vgl. Tab. HF-02.4-2 in Kapitel HF-02). Die Eltern konnten ihre Zufriedenheit dabei auf einer sechsstufigen Skala von 1 *überhaupt nicht zufrieden* bis 6 *sehr zufrieden* abwägen. Ein hoher Wert bedeutet eine hohe Zufriedenheit. Die Zufriedenheit mit den Kosten der Kindertagesbetreuung unterscheidet sich nach dem Alter des Kindes und dem Bundesland, in welchem die Familien leben (vgl. Tab. HF-11.4-6).

Die höchste Zufriedenheit geben Eltern von unter 3-jährigen Kindern aus Berlin mit einem Schnitt von 5,6 an. Für die Kinder werden keine Beiträge erhoben. Eltern mit Kindern in derselben Altersgruppe aus dem Saarland sind mit einem durchschnittlichen Wert von 2,9 am unzufriedensten mit den Kosten der Kindertagesbetreuung. Die Kosten für einen Ganztagsplatz im Saarland liegen vergleichsweise eher hoch (vgl. Tab. HF-11.4-4).

6 Für die Kindertagespflege werden aufgrund zu geringer Fallzahlen bei den über Dreijährigen, lediglich die Kosten für Kinder unter 3 Jahren ausgewiesen.

7 Die ausgewiesenen Betreuungsumfänge decken sich zum Teil nicht mit den Buchungsmodellen in den einzelnen Ländern, jedoch umfassen sie die häufig verbreiteten Betreuungsumfänge.

8 Zum 01.01.2020 wird diese Regulierung ausgeweitet auf alle 2-Jährigen und damit auch für Kinder in dieser Altersgruppe die ein Krippenangebot besuchen.

Tab. HF-11.4-3: **Monatliche Elternbeiträge bzw. Kosten in einer Kindertagespflegestelle in Euro 2019 bei unter 3-Jährigen nach Betreuungsumfang**

	Median	p25–p75	Mean	S.E.	Min–Max	n
Halbtagsplatz mit bis 25 Stunden	150	65–220	156,7	7,3	0–1.200	180
Erweiterter Halbtagsplatz (26 Stunden–35 Stunden)	250	175–342	256,6	10,8	0–940	230
Ganztagsplatz mit mehr als 35 Stunden	225	133–360	244,7	12,5	0–1.076	441
Gesamt	210	117–320	222,3	11,4	0–1.200	851

Hinweis: Aufgrund des Fragedesigns, kann bei einigen Angaben zusätzlich der Beitrag für die Mittagsverpflegung enthalten sein.
Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) U12 2019, Daten gewichtet, Berechnungen des DJI, n=851.

Tab. HF-11.4-4: **Monatliche Elternbeiträge bzw. Kosten in Euro 2019 bei unter 3-Jährigen in Ganztagsbetreuung (mehr als 35 Stunden) nach Ländern**

	Median	p25-p75	Mean	S.E.	Min-Max	n
Baden-Württemberg	350	276–450	367,9	13,2	48–700	134
Bayern	370	235–455	370,8	18,8	0–1.350	106
Berlin	0	0–23	21,4	2,5	0–400	336
Brandenburg	200	132–270	203,8	5,0	0–521	389
Bremen	338	210–425	309,3	12,9	0–950	163
Hamburg	200	191–210	194,6	3,4	0–500	379
Hessen	294	250–365	311,6	8,7	0–980	221
Mecklenburg-Vorpommern	140	0–208	129,4	5,2	0–400	423
Niedersachsen	320	210–360	300,6	10,2	0–800	173
Nordrhein-Westfalen	383	229–450	351,6	16,6	0–975	133
Rheinland-Pfalz	0	0–250	145,9	17,1	0–1.076	166
Saarland	369	320–400	353,6	6,2	0–520	225
Sachsen	186	130–216	171,1	3,6	0–420	442
Sachsen-Anhalt	169	130–200	152,2	4,4	0–900	405
Schleswig-Holstein	320	255–388	317,7	8,5	0–760	250
Thüringen	178	132–260	197,2	5,8	0–600	385
Deutschland	220	129–350	244,6	13,2	0–1.350	4.330

Hinweis: Aufgrund des Fragedesigns, kann bei einigen Angaben zusätzlich der Beitrag für die Mittagsverpflegung enthalten sein.
Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) U12 2019, Daten gewichtet, Berechnungen des DJI, n=4.330.

In der Altersgruppe der 3-Jährigen bis zum Schuleintritt fällt die Zufriedenheit bei Eltern aus Schleswig-Holstein (3,5) am geringsten aus. Der Median der Elternbeiträge fällt in Schleswig-Holstein vergleichsweise am Höchsten aus (vgl. Tab. HF-11.4-5). Wie auch in den jüngeren Altersgruppen liegt die Zufriedenheit bei Eltern aus Berlin (5,5), mit einer Beitragsbefreiung, am höchsten.

Die Zufriedenheit der Eltern von unter 3-Jährigen liegt im Schnitt unter der Zufriedenheit der Eltern von 3-Jährigen bis zum Schuleintritt. Die Kosten liegen insgesamt in der jüngeren Altersgruppe deutlich höher als bei den Kindern im Kindergartenalter (vgl. Tab.HF-11.4-1 und Tab. HF-11.4-2) .

Hinderungsgründe und Auswahlkriterien für den Besuch eines Kinderbetreuungsangebotes (KiBS)

Eltern, die ihr Kind aktuell (noch) nicht in eine Einrichtung oder zu einer Tagesmutter bzw. einem Tagesvater geben, wurden nach Gründen hierfür gefragt (Mehrfachnennung).[9] Da nahezu alle Kinder ab dem dritten Lebensjahr eine Kindertagesbetreuung nutzen, werden bei den Analysen zu den Hinderungsgründen lediglich die

9 Fragetext: „Hier sind nun Gründe aufgelistet, warum Eltern ihre Kinder zu Hause und nicht in einer Einrichtung oder durch eine/n Tagesmutter/-vater betreuen lassen. Bitte geben Sie an, aus welchen der folgenden Gründe Ihr Kind derzeit nicht in eine Einrichtung oder zu einer/m Tagesmutter/-vater geht."

Tab. HF-11.4-5: **Monatliche Elternbeiträge bzw. Kosten in Euro 2019 bei Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in Ganztagsbetreuung (mehr als 35 Stunden) nach Ländern**

	Median	p25–p75	Mean	S.E.	Min–Max	n
Baden-Württemberg	240	176–300	244,9	7,1	0–750	257
Bayern	180	112–250	208,6	10,2	0–1.000	245
Berlin	0	0–30	25,2	3,3	0–1.113	494
Brandenburg	131	34–200	133,2	4,9	0–750	484
Bremen	200	147–350	236,5	9,9	0–980	260
Hamburg	191	97–208	168,0	4,0	0–490	405
Hessen	100	19–160	107,5	4,9	0–850	372
Mecklenburg-Vorpommern	121	45–177	114,0	4,0	0–489	462
Niedersachsen	0	0–30	39,3	5,3	0–730	280
Nordrhein-Westfalen	120	0–300	174,2	11,6	0–1.420	307
Rheinland-Pfalz	0	0–0	25,8	4,3	0–790	333
Saarland	200	180–265	217,8	4,6	0–480	311
Sachsen	120	94–155	125,8	2,7	0–650	613
Sachsen-Anhalt	130	116–152	129,4	2,5	0–400	530
Schleswig-Holstein	280	220–315	265,0	5,3	0–580	339
Thüringen	160	90–200	150,6	4,2	0–650	565
Deutschland	121	0–210	142,3	7,1	0–1.420	6.257

Hinweis: Aufgrund des Fragedesigns, kann bei einigen Angaben zusätzlich der Beitrag für die Mittagsverpflegung enthalten sein.
Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) U12 2019, Daten gewichtet, Berechnungen des DJI, n=6.257.

Angaben von Eltern mit unter 3-Jährigen Kindern berücksichtigt.

Kosten wurden insgesamt von 21 % der Eltern unter 3-Jähriger als Hinderungsgrund genannt. Zusätzlich wurde am häufigsten als Grund für eine Nichtnutzung der Eltern das noch junge Alter des Kindes angegeben: 83 % geben an, ihr Kind sei „noch zu jung“ (vgl. Abb. HF-01.4-8 in Kap. HF-01).

Um mögliche Auswirkungen von Kindertagesbetreuungskosten auf die Inanspruchnahme für unter 3-jährige Kinder besser interpretieren zu können, ist neben den reinen Kosten besonders der Anteil, welchen die Beiträge gemessen am Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen der Eltern ausmachen, relevant.

Der durchschnittliche Anteil der Betreuungsbeiträge am Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen (vgl. Infobox HF-11.2) aller Familien mit Kindern bis zum Schuleintrittsalter, in der KiBS-Stichprobe 2019 beträgt 10 %. Familien mit niedrigem Einkommen sind dabei von den Beiträgen stärker belastet als Familien mit hohem Einkommen: Im untersten Einkommensquintil werden für die Betreuungskosten des Kindes im Schnitt 16 % des Haushaltsnettoäquivalenzeinkommens aufgewendet. Der Anteil für das oberste Einkommensquintil liegt durchschnittlich bei der Hälfte mit 8 %.[10]

Infobox HF-11.2
Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen

Das Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen berechnet sich aus dem Gesamteinkommen eines Haushalts und der Anzahl sowie dem Alter der von diesem Einkommen lebenden Personen. Dadurch werden die Einkommen von Personen, die in unterschiedlich großen Haushalten leben, vergleichbar. Hier wird als Äquivalenzskala die *modifizierte OECD-Skala* verwendet, nach der die erste erwachsene Person das Gewicht 1 erhält, weitere Personen ab 14 Jahren das Gewicht 0,5 und Kinder unter 14 Jahren das Gewicht 0,3.

10 Diese Angaben berücksichtigen lediglich Familien, welche Angaben zu ihren Kinderbetreuungsausgaben machten und die nicht davon befreit wurden. Die Angaben der Eltern bezogen sich stets auf die Betreuung des in der Studie ausgewählten Kindes.

Tab. HF-11.4-6: **Zufriedenheit mit den Kosten der Kindertagesbetreuung 2019 nach Altersgruppen und Ländern (Mittelwerte)**

	K0–2		K3–6	
	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.
Baden-Württemberg	3,9	0,09	4,4	0,06
Bayern	4,2	0,09	5,0	0,04
Berlin	5,6	0,04	5,5	0,05
Brandenburg	3,6	0,08	4,2	0,07
Bremen	3,9	0,11	4,1	0,08
Hamburg	4,9	0,05	5,1	0,05
Hessen	4,1	0,08	5,2	0,05
Mecklenburg-Vorpommern	4,7	0,07	4,6	0,07
Niedersachsen	3,8	0,08	5,4	0,04
Nordrhein-Westfalen	3,2	0,11	3,8	0,07
Rheinland-Pfalz	5,0	0,09	5,6	0,04
Saarland	2,9	0,10	3,7	0,07
Sachsen	4,0	0,07	4,4	0,05
Sachsen-Anhalt	4,3	0,06	4,7	0,06
Schleswig-Holstein	3,6	0,09	3,5	0,07
Thüringen	4,0	0,07	4,3	0,06
Deutschland	4,0	0,03	4,6	0,02

Hinweis: Die Zufriedenheit wurde anhand einer sechsstufigen Skala von 1 *überhaupt nicht zufrieden* bis 6 *sehr zufrieden* erhoben.
Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) U12 2019, Daten gewichtet, Berechnungen des DJI, n_{K0-2}= 6.052, n_{K3-6}=9.292.

Diejenigen Eltern, die Elternbeiträge als einen der Hinderungsgründe angegeben haben, werden hinsichtlich ihres Haushaltsäquivalenznettoeinkommens im Folgenden differenzierter betrachtet.[11] Es zeigt sich, dass vor allem in den niedrigen Einkommensquintilen ein besonders hoher Anteil der Eltern unter 3-Jähriger Kosten als einen der Hinderungsgründe für den Besuch einer Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflegeperson angibt. Etwa jeder dritte Elternteil dieser Gruppe zählt Kosten zu den Hinderungsgründen (31 %). Dieser Anteil geht in den höheren Einkommensquintilen immer weiter zurück (vgl. Quintil 5: 10 %) (vgl. Abb. HF-11.4-2).

Die Eltern wurden zusätzlich nach ihren Kriterien bei der Auswahl eines FBBE-Angebotes gefragt (Mehrfachnennung).[12] Die Kosten spielen bei der Auswahl eines FBBE-Angebots im Vergleich mit anderen Kriterien eine eher untergeordnete Rolle. Besonders häufig werden die Nähe zum Wohnort, Öffnungszeiten und die Ausstattung bzw. Räumlichkeiten genannt (vgl. Abb. HF-01.4-9).

Betrachtet man jedoch wiederum diejenigen Eltern, die Kosten als ein sehr wichtiges bzw. wichtiges Auswahlkriterien für die Nutzung von Kinderbetreuungsangeboten angeben, wird deutlich erkennbar, dass dies bei Eltern mit niedrigem Einkommen ein bedeutenderer Faktor ist: 45 % der Familien aus dem ersten Quintil geben an, dass die Höhe der Beiträge (sehr) wichtig bei der Auswahl der Kindertagesbetreuung sei. Im obersten Quintil geht der Anteil auf lediglich 16 % zurück.[13]

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass neben Länderregulierungen und Alter der Kinder, auch die jeweilige sozioökonomische Situation von Familien ein entscheidender Faktor bei der Nutzung eines Kindertagesbetreuungsangebotes darstellt.

11 Da Kinder ab 3 Jahren eine Kindertagesbetreuung nutzen, werden auch hier nur die Kinder analysiert.

12 Wie wichtig waren die folgenden Punkte für Sie bei der Wahl der Kindertagesbetreuung? Bitte stufen Sie Ihre Antwort ab, mit einem Wert von 1 = sehr wichtig bis 6 = überhaupt nicht wichtig.

13 Der Anteil der Eltern, die die Kosten als (sehr) wichtig einstufen liegt insgesamt bei 30 %.

Abb. HF-11.4-2: **Kosten als Hinderungsgrund für Nutzung einer Kindertagesbetreuung 2019 bei unter 3-Jährigen nach Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen (in%)**

Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) U12, 2019, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n=3.640.

Abb. HF-11.4-3: **Kosten als (sehr) wichtiges Kriterium bei der Auswahl der Kindertagesbetreuung 2019 nach Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen (in %)**

Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) U12 2019, Daten gewichtet, Berechnungen des DJI, n=13.843.

HF-11.5 Zusammenfassung

Die zuvor diskutierten Ergebnisse zeigen, dass die Kosten für die Kindertagesbetreuung von Kindern unter 3 Jahren vor allem in den niedrigen Einkommenssektoren bedeutsam sind. Eine (weitere) Kostensenkung könnte demnach vor allem in dieser Kohorte relevante Auswirkungen zeigen. Gleichzeitig wurde erkennbar, dass die Kosten keinen isolierten Faktor für die Entscheidung der Eltern darstellen. Gerade für unter 3-Jährige scheinen Eltern die Betreuung ihres Kindes häufig in ihrer eigenen Verantwortung zu sehen, auch Betreuungsumfänge sind für Eltern relevant. Es gilt nun zukünftig zu beobachten, wie sich die Inanspruchnahme-Quoten und Betreuungsumfänge in denjenigen Ländern entwickeln, die im Zuge des KiQuTG (weitere) Beiträge erlassen.

In den kommenden Wellen der KiBS Studie werden die Kosten durch die veränderte Abfrage differenzierter ausgewertet und deren Auswirkungen auf die Familien weiter beobachtet, indem reine Elternbeiträge und Zusatzkosten getrennt voneinander betrachtet werden. Dadurch kann eine Diskussion zur Befreiung von Kosten im Hinblick auf alle Beiträge für die Familien geführt werden.

Mit dem ERiK-Monitoring kann bei der Beitragsgestaltung die Träger- und Jugendamtsperspektive berücksichtigt und die verschiedenen Angebotsformen freier und öffentlicher Träger, darunter auch Elterninitiativen, miteinbezogen werden.

Literatur

Alt, Christian/Anton, Jeffrey/Gedon, Benjamin/Hubert, Sandra/Hüsken, Katrin/Lippert, Kerstin/Schickle, Valerie (2019): DJI-Kinderbetreuungsreport 2019: Inanspruchnahme und Bedarf aus Elternperspektive im Bundesländervergleich. München

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld

Bartelheimer, Peter/Henke, Jutta/Kaps, Petra/Kotlenga, Sandra/Marquardsen, Kai/Nägele, Barbara/Wagner, Alexandra/Söhn, Nina/Achatz, Juliane/Wenzig, Claudia (2016): Evaluation der bundesweiten Inanspruchnahme und Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe: Schlussbericht. Göttingen, Nürnberg. URL: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2016/evaluation-des-bildungspaketes-kurzbericht.pdf;jsessionid=1F476F49410641CDFF0DC4D16F6003F7?__blob=publicationFile&v=1

Bertelsmann Stiftung (2018): ElternZOOM 2018 Schwerpunkt: Elternbeteiligung an der KiTa-Finanzierung. Gütersloh. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/ElternZOOM_2018.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2016): Gleiche Chancen durch frühe Bildung: Gute Ansätze und Herausforderungen im Zugang zur Kindertagesbetreuung. Berlin

Busse, Anna/Gathmann, Christina (2018): Free Daycare and Its Effects on Children and Their Families. Heidelberg. URL: http://ftp.iza.org/dp11269.pdf

Camehl, Georg F./Schober, Pia S./Spieß, C. Katharina (2015): A SOEP-Related Study: Early Childhood Education and Care Quality in the Socio-Economic Panel (K2ID-SOEP). In: SOEP Wave Report 2014. Berlin, S. 31–33

Erhard, Katharina/Scholz, Antonia/Harring, Dana (2018): Die Equal Access Study. Konzeptioneller Rahmen und Forschungsdesign. München

Huebener, Mathias/Pape, Astrid/Spieß, C. Katharina (2019): Gebührenbefreiung des letzten Kita-Jahres: Mütter weiten ihre Arbeitszeit nur kurzfristig aus. Berlin

Jessen, Jonas/Schmitz, Sophia/Spieß, C. Katharina/Waights, Sevrin (2018): Kita-Besuch hängt trotz ausgeweitetem Rechtsanspruch noch immer vom Familienhintergrund ab. Berlin

Meiner, Christiane (2014): Jeder nach seinen Möglichkeiten: Zur finanziell ungleichen Belastung von Familien durch Kindertagesbetreuung in Nordrhein-Westfalen. Dortmund

Meiner, Christiane (2015): Die soziale Schieflage der Kita-Gebühren: Eine Fallstudie zur Chancengerechtigkeit am Beispiel der familiären Aufwendungen für die Kindertagesbetreuung. In: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitk, 45. Jg., H. 1, S. 19–36

Rauschenbach, Thomas/Meiner-Teubner, Christiane (2019): Kita-Ausbau in Deutschland: Der Bedeutungszuwachs der Frühen Bildung bietet viele Chancen, stellt auch hohe Anforderungen. Zehn Thesen. München

Roose, Rudi/Bie, Maria de (2003): From participative research to participative practice? A study in youth care. In: Journal of Community & Applied Social Psychology, 13. Jg., H. 6, S. 475–485

Spieß, C. Katharina (2017): Quo vadis Kita-Beiträge? In: Wirtschaftsdienst, 97. Jg., H. 9, S. 651–654

Vandenbroeck, Michel/Lazzari, Arianna (2014): Accessibility of early childhood education and care: A state of affairs. In: European Early Childhood Education Research Journal, 22. Jg., H. 3, S. 327–335

Ziesmann, Tim/Jähnert, Alexandra/Müller, Ulrike/Tiedemann, Catherine (2021): Länderberichte zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG: Ein kommentierter Datenband herausgegeben von Christiane Meiner-Teubner und Nicole Klinkhammer. München

12. Fazit und methodisch-methodologische Einordnung des KiQuTG-Monitorings

Susanne Kuger, Diana Schacht, Birgit Riedel, Bernhard Kalicki, Nicole Klinkhammer und Christiane Meiner-Teubner

Die vorangegangenen Kapitel stellen die konzeptionelle Gesamtrahmung eines bundesweiten Monitorings zur Qualitätsentwicklung im System der FBBE hinsichtlich der zehn Handlungsfelder nach § 2 Satz 1 des KiQuTG sowie der Maßnahmen nach § 2 Satz 2 des KiQuTG durch ein mehrperspektivisches Mehrebenenmodell von Qualität sowie die vorhandenen theoretisch-konzeptionellen und empirischen Grundlagen der einzelnen Handlungsfelder dar (vgl. Kap. 2). Demnach muss ein solches Monitoring kontinuierlich und datengestützt angelegt sein, um transparent den Zustand des Systems an die Wissenschaft, die (Fach-)Praxis und Politik zu kommunizieren (vgl. auch Döbert/Avenarius 2009). Auch im KiQuTG wird auf den Inhalt des durchzuführenden Monitorings hingewiesen. In § 6 Absatz 1 KiQuTG wird es als „länderspezifisches und länderübergreifendes qualifiziertes Monitoring" beschrieben und enthält demnach einen Bericht zur „quantitativen und qualitativen Entwicklung des Angebotes früher Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder bis zum Schuleintritt in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege".

Um zu einem solchen Monitoring zu kommen, sind verschiedene Schritte notwendig. Grundsätzlich sollte ein guter Berichtsindikator in der Forschung konzeptuell und theoretisch fundiert werden können und empirisch nachweislich mit den relevanten Berichtsgegenständen oder -kriterien in Zusammenhang stehen. Zugleich muss der Indikator politische Relevanz besitzen, d.h. an gesellschaftliche Diskurse anschließen und im besten Fall politische Reaktionen ermöglichen (Kuger u. a. 2016b; Döbert/Avenarius 2009). Zunächst muss dafür die Forschungsliteratur systematisiert werden, um ableiten zu können, welche Informationen zu Berichtsindikatoren verdichtet werden sollen. Für die Handlungsfelder des § 2 Satz 1 KiQuTG sowie die Maßnahmen nach § 2 Satz 2 KiQuTG wurde dafür in den Kapiteln (HF-01) bis (HF-11) eine umfassende Literatursichtung vorgenommen. Die einzelnen Kapitel untersuchen jeweils, welche Aspekte des Systems in der Literatur als Qualität identifiziert wurden und welche weiteren Merkmale des Systems damit systematisch zusammenhängen. Als Ergebnis leitet jedes Kapitel zentrale Berichtsindikatoren (-bestandteile) ab, die in einem Monitoring zu diesem Handlungsfeld berücksichtigt werden müssen.

Weiterhin muss ein Monitoring systematisch und wiederholt Daten sammeln, um den Zustand des Systems jeweils aktuell, umfassend und replizierbar abbilden zu können. Diese Daten müssen in eben diese relevanten Berichtsindikatoren verarbeitet, auf Bundes- wie auch auf Bundeslandebene ausgewertet, informativ aufbereitet und angemessen berichtet werden. Dabei soll zu allen Handlungsfeldern sowie Maßnahmen nach § 2 Satz 1 und 2 KiQuTG Auskunft gegeben und sowohl der Ausbaustand des Platzangebots im System der FBBE als auch die Qualitätsentwicklung dieses Angebots eingeschlossen werden. Dieses abschließende Kapitel resümiert daher auf der einen Seite den bisherigen Stand der konzeptionellen und empirischen Grundlagen für ein solches Monitoring 12.1 und entwickelt auf der anderen Seite ein Gesamtdesign für die Ausgestaltung eines entsprechenden Forschungsprojekts 12.2.

12.1 Einordnung der Befundlage in den Forschungsstand

Das Forschungsfeld der (Qualität in der) frühen Kindheit hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten stark ausdifferenziert. Dies gilt sowohl für die unterschiedlichen Qualitätskonzeptionen als auch für die Forschungsansätze und -methoden (Schmidt/Smidt 2018; Kalicki/Wolff-Marting 2015; Kluczniok/Roßbach 2014). Ziel des Unterkapitels ist es, die Daten- und Befundlage zu den in den Kapiteln HF-01 bis HF-11 abgeleiteten Einzelindikatoren resümierend zu bewerten und eine Einordnung sowohl fachwissenschaftlich als auch mit Blick auf das entwickelte Indikatorenmodell zu treffen.

Zunächst fällt die thematische Breite der Handlungsfelder auf. Wie die Handlungsfeldkapitel eindrucksvoll darstellen, unterscheiden sich die theoretischen Bezugsrahmen und Literaturkörper der in ein Monitoring aufzunehmenden Berichtsindikatoren stark. Nicht nur müssen sehr unterschiedliche Forschungstraditionen und -schulen herangezogen werden (vgl. z. B. Teilhabechancen von Kindern und Vereinbarkeit von Familie und Beruf in Kap. HF-01 und Sprachförderung in Kap. HF-07), zugleich beteiligen sich eine ganze Reihe unterschiedlicher (Sub-) Disziplinen mit ihren jeweils spezifischen Perspektiven auf das Feld an der Forschung zu bestimmten Themenbereichen (vgl. z. B. Kap. HF-03 zur Qualifikation und Professionalisierung des Personals in Einrichtungen der FBBE und Kap. HF-11 zu den Kosten der Kindertagesbetreuung). Allen gemein ist jedoch, dass – wie in Kap. 2 dargestellt – zur bestmöglichen Abbildung des Systems die Sichtweisen bzw. Perspektiven unterschiedlicher Akteure und mehrerer Systemebenen einbezogen werden müssen. Konkret sind damit für das Monitoring zum KiQuTG in ERiK zumindest die planende und anbietende Ebene – und darin die Perspektiven der Jugendämter und Träger, Tagespflegepersonen, Einrichtungsleitungen und -mitarbeitenden als Auskunftsquellen – in das Design der Studie ebenso einzubeziehen wie die Ebene der unmittelbaren Nutzer des Systems der FBBE, und damit die Perspektiven der Eltern und Kinder.

Hinsichtlich der Datenlage lässt sich weiterhin festhalten, dass das Monitoring teilweise auf ein solides Fundament aufbauen kann. Parallel zu den Gesetzesreformen, die die Entwicklung des Feldes in den letzten zwei Jahrzehnten prägten, erhielten auch Ansätze der Dauerbeobachtung einen neuen und höheren Stellenwert. So wurde die Kinder- und Jugendhilfestatistik im Zuge der Einführung des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG, 2005) umgestellt und liefert seitdem auf der Grundlage des Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetzes (Bundestag o. D.) zentrale Strukturdaten für das Feld der Kindertagesbetreuung. Hinzu kam als weiterer Baustein mit Einführung des Kinderförderungsgesetzes (Bundestag 2008) eine jährliche gesetzliche Berichtspflicht zum Kita-Ausbau. In diesem Kontext wurden die amtlichen KJH-Daten um Surveydaten einer jährlich durchgeführten Elternerhebung des DJI ergänzt, die über Bedarfe, Zufriedenheit und Elternsicht auf Kinderbetreuung Auskunft geben. Sowohl die amtlichen Daten als auch die replikativen Daten der KiBS-Elternbefragung bieten hervorragende Anknüpfungspunkte für ERiK und bildeten daher von Anfang an zentrale Bausteine des Monitorings.

Gleichzeitig werden die Grenzen der aktuellen Instrumente zur Dauerbeobachtung der Kindertagesbetreuung erkennbar, wenn man sich das Indikatorenmodell von ERiK vor Augen führt. Bezogen auf das in Kap. 2 skizzierte mehrperspektivische Mehrebenenmodell liegt der Schwerpunkt der Kinder- und Jugendhilfestatistik auf der Bereitstellung von Strukturdaten auf Ebene der Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege (Input), wohingegen die übergeordneten Ebenen hinsichtlich ihrer Steuerungsrolle und ihrem Steuerungsverständnis ebenso wenig erfasst werden wie die pädagogischen Interaktionen, Orientierungen und Maßnahmen auf der Mikroebene, die das Geschehen in Einrichtungen und Tagespflegestellen und so den Erfahrungshorizont der unmittelbar Beteiligten mitprägen (Prozesse). In der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung um die Weiterentwicklung der Qualität der Kindertagesbetreuung kommen vor allem die Alltagserfahrung und Perspektive der pädagogisch Tätigen sowie der Kinder selbst bisher kaum zum Tragen.

Neben den regelmäßig verfügbaren Daten wurden daher zur Beschreibung der Ausgangslage im vorliegenden Bericht empirisch-quantitative Studien herangezogen, die als fachwissenschaftliche Referenzstudien der letzten zehn Jahre wichtige

Ergebnisse zu Status und Qualität des Betreuungssystems bzw. zu Teilbereichen desselben geliefert haben. Nicht immer konnte die Anforderung bundesweiter Repräsentativität als Auswahlkriterium gewährleistet werden, mangels entsprechender Studien musste zum Teil auf Untersuchungen mit kleineren und nicht-repräsentativen Stichproben zurückgegriffen werden. Wichtig war in diesen Fällen die Aussagekraft und Reliabilität von Daten mit Blick auf Handlungsfeldindikatoren des ERiK-Projekts und damit zugleich das Vorliegen validierter Befragungsinstrumente, an die in den ERiK-Erhebungen angeknüpft werden konnte. Vorrangig berücksichtigt wurden zudem Studien, die ihrerseits mehrperspektivisch angelegt und daher besonders anschlussfähig für ERiK sind (OECD 2019): TALIS Starting Strong; Schoyerer u. a. (2018): ProK; Camehl/Schober/Spieß (2015): K_2IDi; Schreyer u. a. (2014); Blossfeld/Roßbach/Maurice (2011): NEPS: AQUA). Durch Einbezug dieser Studien ist es gelungen, die Perspektive wichtiger FBBE-Akteure wie insbesondere der pädagogischen Fachkräfte, Tagespflegepersonen, Leitungen und Träger abzubilden. Das forschungsleitende Mehrebenenmodell von ERiK konnte dadurch ansatzweise auf den verschiedenen Ebenen „befüllt" und deren Interdependenz zwischen den Ebenen – vorerst allerdings nur punktuell – herausgearbeitet werden. Allerdings bedeutet dieser Rückgriff auf vorhandene Datenquellen auch eine Einschränkung dieses ersten Monitoringberichts. Sie zeigt sich darin, dass in vielen Bereichen vorerst nur Aussagen auf Bundesebene getroffen werden konnten, d.h. die Daten keine länderspezifischen Auswertungen ermöglichten. Das eigene Surveyprogramm lässt zukünftig eine Datenlage erwarten, die auch in dieser Hinsicht ergiebiger ist.

Unter inhaltlichen Aspekten verdeutlicht die Aufarbeitung der Datenlage in den einzelnen Handlungsfeldern ebenfalls eine höchst ungleiche Ausgangslage mit Blick auf das, was an wissenschaftlichen Daten und Erkenntnissen vorliegt. Während für einige Handlungsfelder bereits zentrale Qualitätsindikatoren existieren und es bei ERiK daher vorwiegend um deren Ergänzung und Verbesserung geht, sind andere Handlungsfelder wissenschaftlich kaum aufbereitet und setzen konzeptionelle Entwicklungsarbeit voraus. Etablierte Qualitätsindikatoren beziehen sich dabei überwiegend auf Strukturparameter, die in der fachwissenschaftlichen Qualitätsdebatte schon länger fokussiert werden. So liegen für das Handlungsfeld *Bedarfsgerechtes Angebot* Indikatoren vor, die unter anderem im Kontext des Monitorings zum Betreuungsausbau entwickelt und kontinuierlich verfeinert wurden. Anknüpfend an Forschungsergebnisse, die auf nach wie vor bestehende ungleiche Zugänge zur Kindertagesbetreuung hinweisen, bedarf es jedoch einer Ergänzung um ungleichheitssensible Indikatoren, wie z. B. zum Zugang von sozioökonomisch benachteiligten Gruppen oder sozialräumlich unterschiedlichen Versorgungslagen.

Ebenso gibt es z. B. zum Handlungsfeld *Fachkräftegewinnung, Qualifizierung und Weiterqualifizierung von pädagogischen Fachkräften* zahlreiche Daten und Auswertungen, die im vorliegenden Bericht zu einem umfassenden Indikatorenset zusammengeführt werden konnten. Doch auch hier verbleiben Leerstellen, wie Kap. HF-04 aufzeigt. So fehlen beispielsweise aussagekräftige Kennzahlen zur Fluktuation von Fachkräften, zur Gestaltung der Berufseinstiegsphase, zu funktionalen Differenzierungen in den Einrichtungen oder zum Bereich der Fachberatung. Alle diese Aspekte werden in der Ausarbeitung des Forschungsstands als qualitätsrelevant markiert. Ähnlich findet sich im Handlungsfeld *Guter Fachkraft-Kind-Schlüssel* mit dem Personalschlüssel eine bereits etablierte Kennzahl, die allerdings noch Potenzial für Weiterentwicklungen aufweist – sei es im Hinblick auf unterschiedliche Gruppenkonstellationen oder im Hinblick auf die Berücksichtigung mittelbarer pädagogischer Arbeitszeiten. Hierzu fehlt es bisher an präzisen Daten, im Rahmen der Indikatorenentwicklung ist daher vor allem in diesem Punkt Weiterentwicklungsarbeit zu leisten.

Umgekehrt existiert nur eine geringe Anzahl wissenschaftlicher Untersuchungen etwa im Handlungsfeld *Räumliche Gestaltung*. Das Thema Raum ist teilweise über qualitative empirische Studien erschlossen, kann aber bislang nicht oder nur ungenügend mit quantitativen Daten abgebildet werden. Erschwerend kommt hinzu, dass noch keine empirisch begründeten Standards für die räumliche Gestaltung von Kindertageseinrichtungen vorliegen. Hierzu ist einerseits weitere Forschung nötig, die eine systematische Beschäftigung mit Studien aus anderen Fachdisziplinen

(wie Architektur) einschließt. Andererseits bieten die im Rahmen des Monitorings des KiQuTG erhobenen Daten künftig das Potenzial, Qualitätsaspekte in Bezug auf Räume und Ausstattung von Kindertageseinrichtungen ausgehend von der Perspektive der Kinder, Beschäftigten und Eltern zu entwickeln.

Bei weiteren Handlungsfeldern wird die Herausforderung deutlich, sich jenseits von relativ gut erfassten Rahmenbedingungen stärker den pädagogischen Prozessen in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege anzunähern, so etwa in den Handlungsfeldern *Sprachliche Bildung* und *Inhaltliche Herausforderungen*. Während sich im Bereich der sprachlichen Bildung das Vorhandensein spezifischer Sprachförderangebote auf einer programmatischen Ebene noch recht gut empirisch erheben lässt, sind Aspekte der tatsächlichen Umsetzung dieser Programme schwerer empirisch zu messen. Sie lassen sich üblicherweise nur durch genaue Beobachtung der Mikroebene empirisch abbilden. Auch in anderen Handlungsbereichen fokussieren Kennzahlen bisher auf leicht verifizierbare strukturelle Aspekte oder Regularien, die als „distale" Faktoren die Prozesse und Anregungen, die Kinder erfahren, aber nur mittelbar beeinflussen. Versuche, Aspekte von pädagogischer Praxis und pädagogischen Interaktionen über quantitative empirische Erhebungen zugänglich zu machen, sind in der Regel noch unbefriedigend und auch international in Entwicklung begriffen (Camehl/Schober/Spieß (2015): K_2ID). Wo direkte Beobachtungsverfahren nicht umsetzbar sind, erscheint dabei eine Annäherung über Auskünfte und subjektive Einschätzungen aus Perspektive der unterschiedlichen Beteiligten ein zielführender Weg. Für ERiK liegt zugleich ein zentraler Entwicklungsauftrag darin, die Häufigkeit, Inhalte und Qualität proximaler pädagogischer Prozesse noch weiter auszubuchstabieren (z. B. sprachliche Interaktionen, Partizipationsangebote). Neben der eigenständigen Indikatorenentwicklung wird es hier darauf ankommen, die auch auf internationaler Ebene stattfindenden (methodischen) Entwicklungen zu beobachten und für das Monitoring des KiQuTG fruchtbar zu machen.

Neben den pädagogischen Prozessen muss es weiterhin darum gehen, qualitätsrelevante Steuerungsprozesse auf den verschiedenen Systemebenen besser zu erfassen. Das Handlungsfeld *Steuerung im System*, das diese Perspektive einnimmt, kann kaum auf etablierte Indikatoren zurückgreifen. Aspekte wie Maßnahmen der Qualitätssicherung und –entwicklung auf den verschiedenen Ebenen, die systematische Evaluation vorhandener Betreuungsangebote, das Vorhalten einer unterstützenden Infrastruktur sowie die Vernetzung und Kooperation der unterschiedlichen Akteure und Ebenen sind zentrale Themen dieses Handlungsfeldes, für welche es aussagefähige Indikatoren und Kennzahlen zu entwickeln und erproben gilt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich Steuerungsfragen querschnittlich in allen Handlungsfeldern stellen, wenngleich sie oft nicht explizit als solche formuliert werden. Hier kann sich der Rückbezug auf das vorgestellte heuristische Monitoringmodell (vgl. Kap. 2) als nützlich erweisen, um (geteilte) Verantwortlichkeiten und Stellschrauben für qualitätsrelevante Entwicklungen auf verschiedenen Ebenen des FBBE-Systems klarer zu identifizieren und zu deren Erfassung und Beobachtung geeignete Kennzahlen aufzunehmen.

Nicht zuletzt stellt sich die Herausforderung, die Indikatorenentwicklung auch an die länderspezifischen Kontexte rückzubinden. Dabei geht es allerdings nicht darum, dass jedem Bundesland seine eigenen „maßgeschneiderten" Indikatoren zur Verfügung stehen, die vielleicht optimal auf die jeweiligen länderspezifischen Maßnahmen abgestimmt sind. Ein solches Indikatorenset könnte zwangsläufig keine Vergleichbarkeit mit den anderen Bundesländern mehr gewährleisten. Vielmehr wird auch künftig die Vergleichbarkeit der Berichtsinhalte als zentrales Kriterium im Vordergrund stehen. Um diese beiden leicht gegenläufigen Intentionen zu vereinen, sollen die Indikatoren jedoch so gestaltet sein, dass sie nach Möglichkeit (a) unterschiedliche Landesregelungen berücksichtigen sowie (b) geeignet sind, Qualitätsverbesserungen zu erfassen, die sich aus den Ländermaßnahmen ergeben. Entsprechend sorgfältig werden die Ergebnisse in den länderspezifischen Berichtsteilen eingebettet und diskutiert.

12.2 Methodologisch-methodische Einordnung des Monitorings

Bei der Ableitung eines Designs für ein Monitoring zum KiQuTG sind zunächst einige generelle

Kennzeichen von empirischen Erhebungen zu beachten. Diese beeinflussen das Design des Monitorings und werden daher im folgenden Unterkapitel als methodologisch-methodische Herausforderungen des Monitorings beschrieben. Das Kapitel orientiert sich dabei am Konzept des *Total Survey Error (kurz: TSE)* (siehe zur Einführung etwa Bautista 2012; Fuchs 2010; Mohler/Johnson 2010; Groves 2004). Der TSE ist ein Konzept, um die möglichen Fehlerquellen zu systematisieren, die auf unterschiedlichen Stufen des Erhebungsprozesses einer empirischen Studie zur Gesamtabweichung zwischen Parameterschätzungen und dem wahren Populationswert beitragen (ebd.). Im Rahmen des TSE stehen dabei meist die Zielgenauigkeit der Schätzer, also der Bias (Biemer/Lyberg 2003), sowie die Präzision, also der Standardfehler und die Größe von Konfidenzintervallen (z. B. Lohr 2010; Wiegand 1968), im Vordergrund. Insofern bezieht sich der TSE vor allem auf Aspekte der Datenqualität, die sich negativ auf die Schätzgenauigkeit der berichteten Werte auswirken, im Vergleich zur Qualität von Schätzungen, die man in Umfragen unter idealen Bedingungen erhalten würde, d.h. wenn die Ziele der Messung optimal ohne störende Einflüsse hätten umgesetzt werden können (Dippo 1997). Die verschiedenen Fehlerquellen des TSE sind in Abb. 12.2-1 dargestellt.

Im Folgenden werden sukzessive anhand der verschiedenen Fehlerkomponenten und Fehlerarten des TSE die im Forschungsbericht verwandten Sekundärdaten sowie die Daten der amtlichen Statistik auf mögliche Beeinträchtigungen diskutiert, in anderen Worten mit einem Idealtypus verglichen. Dabei werden auch Sekundärdaten aus Studien mit willkürlichen und bewussten Stichprobenauswahlen (*Non-probability Samples*) diskutiert, obwohl deren Diskussion im Rahmen des TSE nur eingeschränkt möglich ist (Baker u. a. 2013).

Beeinträchtigung der Messung von Konstrukten

Laut des TSEs sind drei Fehlerquellen zu unterscheiden, deren Vorkommen die Messung eines theoretischen Konzepts oder theoretischen Begriffs bei Befragten betreffen (vgl. linker Strang Abb. 12.2-1).

Das zu erfassende Konstrukt und der Spezifikationsfehler

Im allerersten Schritt einer empirischen Studie muss das zu messende Konstrukt präzise beschrieben werden. Wichtig ist vor allem eine gute theoretische und konzeptuelle Fundierung. Hierfür müssen die Literatur einbezogen und eine sehr präzise Forschungsfrage definiert werden. Erst wenn das Konstrukt klar umrissen wurde, kann eine adäquate Operationalisierung zur Messung erarbeitet werden. In diesem Schritt müssen der Erhebungsmodus (z. B. mündliche oder schriftliche Befragung), das -format (z. B. offene oder geschlossene Frage, Einzelfrage oder Fragenbatterie) und die konkrete Umsetzung (z. B. Formulierung, Antwortstufen) überprüft werden. Fehler an dieser Stelle werden unter „Spezifikationsfehler“ *(Specification Error)* zusammengefasst (Groves 2011). Der Spezifikationsfehler wird üblicherweise als ein Gefährder der Validität einer Studie untersucht. Bestätigungen für konvergente und diskriminante Validität helfen, einen niedrigen Spezifikationsfehler anzunehmen.

Konstrukterfassung und Messfehler

Auf Basis der Operationalisierungen in einem gegebenen Fragebogen können Messfehler (*Measurement Error*) bei den Antworten der Befragten (*Responses*) auftreten (ebd.; Lynn u. a. 2004), die durch unterschiedliche Aspekte verursacht werden können. Befragte können sowohl absichtlich als auch unabsichtlich inkorrekte Informationen in Befragungen abgeben, z. B. durch soziale Erwünschtheit (Kreuter/Presser/Tourangeau 2008; Fisher 1993), Zustimmungstendenz (Baumgartner/Steenkamp 2001; Zhou/McClendon 1999) und *Extremity Bias* (Arce-Ferrer 2006; Greenleaf 1992). Falls Interviewerinnen bzw. Interviewer die Befragung durchführen, können auch diese (unabsichtlich) Einfluss auf das Antwortverhalten von Befragten etwa über ihre Sprache, ihr Auftreten und ihr Aussehen nehmen (Durrant u. a. 2010). Ein schlecht designter Fragebogen kann eine der Hauptquellen für fehlerhafte Antworten sein, etwa wenn der Fragebogen zu lang ist, Fragen mehrdeutig gestellt werden, die Anweisungen nicht eindeutig sind oder auch unverständliche Begrifflichkeiten verwendet werden (Tourangeau/Rips/Rasinski 2009). Ebenso können Informationssysteme, die Befragte verwenden, Fehler

Abb. 12.2-1: **Komponenten des Total Survey Errors**

Quelle: Eigene Darstellung nach Fuchs (2010)

enthalten und dadurch Verzerrungen entstehen, oder der Erhebungsmodus kann Effekte haben (Link/Mokdad 2005; Biemer/Lyberg 2003). Letztlich kann die Interviewsituation das Antwortverhalten beeinflussen (Sudman/Bradburn/Schwarz 1996), wenn etwa Mitarbeitende in einer Kindertageseinrichtung über den Führungsstil ihrer Einrichtungsleitung befragt werden, während diese Leitungskraft im Raum ist. All diese Aspekte müssen in Befragungen Berücksichtigung finden.

Methodisch können ganz unterschiedliche Tests zur Ermittlung eines bestehenden Messfehlers eingesetzt werden (für einen Überblick siehe etwa Biemer (2011)), beispielsweise Reliabilitätstests durchgeführt, Interviewereffekte untersucht und Methodentests eingesetzt werden. Letzteres wäre beispielsweise vorstellbar, wenn in der Befragung je bei der Hälfte der Stichprobe ein kurzer und ein langer Fragebogen zum Einsatz kommen. Derartige Tests sind in Bezug auf die in diesem Bericht verwendeten Sekundärdatenquellen nicht bekannt und wurden vom ERiK-Team auch nicht anhand der vorliegenden Sekundärdatenanalysen durchgeführt. Jedoch werden sowohl die Daten der amtlichen Statistik als auch die anderen in diesem Bericht verwandten Sekundärdaten als Selbstausfüller (ohne Einsatz von Interviewerinnen bzw. Interviewern) administriert, sodass derlei Effekte ausgeschlossen sind.

Antwort der Befragten und Editionsfehler

Beim Editieren des Antwortverhaltens können weitere Fehler (*Processing Error*) auf dem Weg zu den editierten Daten auftreten (*Edited Data*). Dies umfasst etwa Fehler bei der Dateneingabe, dem Coding, der Zuweisung von Gewichten, und der Präsentation der Surveydaten. Zum Beispiel könnte ein Dateneditor beim Coding von offenen Antworten falsche Codes vergeben. In standardisierten Erfassungsverfahren könnte ein Irrtum bei der Präsentation eine Variablenskala (z. B. in umgekehrter Reihenfolge) zu Verzerrungen bei der Messung eines theoretischen Konzepts führen.

Die verwandten Sekundärdaten bzw. deren Dokumentationen enthalten nur selten Informatio-

nen in Bezug auf den Editionsfehler, sodass deren Ausmaß nicht einschätzbar ist. Bei den Daten der amtlichen Statistik zur Kindertagesbetreuung werden Plausibilitätsprüfungen durchgeführt. Im Falle von Unstimmigkeiten bei den übermittelten Daten an die Statistischen Landesämter sind diese aufgefordert, die Auskunftspflichtigen zu kontaktieren und mögliche Falschangaben zu korrigieren. Bei den hier präsentierten Auswertungen der Sekundärdaten und amtlichen Statistikdaten haben mindestens zwei unterschiedliche Personen dieselben Tabellen und Grafiken erstellt. Im Fall der re-analysierten Surveydaten wurden die Originalautoren – falls möglich – um eine Begutachtung der vom ERiK-Team produzierten Ergebnisse gebeten, um das Vorkommen des Editionsfehlers möglichst gering zu halten.

Repräsentation der Grundgesamtheit

Laut dem TSE können vier unterschiedliche Fehlerquellen auftreten, deren Vorkommen die Repräsentation der angestrebten Grundgesamtheit durch die realisierte gewichtete Nettostichprobe beeinträchtigen würde (vgl. rechter Strang Abb. 12.2-1).

Angestrebte Gesamtpopulation und der Abdeckungsfehler

Zunächst muss die angestrebte Grundgesamtheit (*Target Population*) eines Surveys immer klar definiert werden, um identifizieren zu können, welche Individuen bzw. Institutionen ein Survey versucht abzudecken und inwiefern potenzielle Variationen zwischen verschiedenen Surveys auf unterschiedliche Grundgesamtheiten zurückzuführen sind. Wenn etwa unklar bleibt, ob Auszubildende in Befragungen von pädagogischem Personal oder auch Leitungsteams in Leitungsbefragungen Teile der angestrebten Grundgesamtheit sind, können verschiedene Surveys unterschiedliche Verteilungen zutage bringen, die daraufhin nur bedingt miteinander vergleichbar sind.

Darüber hinaus muss die angestrebte Grundgesamtheit durch einen vollständigen und unverzerrten Auswahlrahmen (*Frame*) abgebildet werden. Im Bereich FBBE sind vollständige Auswahlrahmen für alle Elemente der Grundgesamtheit einer Befragung nur selten vorhanden oder schwer zugänglich. Für viele im System der FBBE beteiligten Akteure existiert bislang keine vollständige Liste aller Einheiten in Deutschland, sodass von einem vorhandenen Abdeckungsfehler (*Coverage Error*) in den im Monitoring ausgewerteten Sekundärdatensätzen auszugehen ist, über dessen Größe keine gesicherten Erkenntnisse vorliegen.

Einige sehr umfangreiche Listen generieren ihre Einträge über Selbstnominierungen: Werden also beispielsweise in Kindertageseinrichtungsbefragungen nur diejenigen Kindertageseinrichtungen berücksichtigt, die sich selbst bei einschlägigen Überblickhomepages (etwa www.kita.de) angemeldet haben oder von Eltern dort gemeldet wurden, resultiert daraus potenziell ein Abdeckungsfehler. Dies macht sich in den Daten erst dann bemerkbar, wenn sich diese Teilgruppe hinsichtlich relevanter Merkmale (z. B. Verfügbarkeit eines Internetzugangs, lokale Vernetzung, Leitungs- und Personalstruktur usw.) von den dort nicht Gelisteten unterscheidet. Blieben bei Träger-Befragungen etwa Elterninitiativen unberücksichtigt, so resultierte daraus ebenso ein Abdeckungsfehler. Selbst bei Studien, die auf einer Einwohnermeldeamtsstichprobe beruhen (wie KiBS, Anton u. a. (2020)) und somit eine sehr hohe Abdeckung erreichen sollten, kann nicht ausgeschlossen werden, dass etwa Doppelungen in den Einwohnermeldeamtdaten durch fehlende Ummeldungen zu einem (kleinen) Abdeckungsfehler führen. Eine besonders hohe Abdeckung sollte beispielsweise eine Adressliste der Landesjugendämter haben, in der anerkannte Träger mit dreijähriger Betreibedauer einer Einrichtung verzeichnet sind (siehe auch § 75 Abs. 2 SGB VIII). Derartige Listen sind jedoch nur selten öffentlich zugänglich (jedoch z. B. genutzt in der Trägerbefragung von Schneider in Brandenburg).

Im Rahmen der von BMFSFJ und BMG geförderten Corona-Kita-Studie wird ein Kita-Register für Deutschland aufgebaut, dass eine entsprechende Abdeckung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen anstrebt (www.corona-kita-studie.de) (Autorengruppe Corona-Kita-Studie 2020). Planungen für die Erhebung vollständiger und unverzerrter Auswahlrahmen für Jugendämter und Träger sind bisher nicht geplant, aber dringend notwendig für die Forschung im Bereich FBBE. So könnten etwa Landesjugendämter, die Kindertageseinrichtungen und Trägern eine Betriebserlaubnis erteilen, Adresslisten für zukünftige Forschungsprojekte zugänglich machen. Für willkürliche und bewusste Stichproben

können z. B. durch einen Abgleich mit amtlichen Statistiken sogenannte Coverage-Ratios berechnet werden, um sich empirisch der Tragweite des Abdeckungsfehlers zu nähern (Baker u. a. 2013). Studien im Bereich FBBE, die Coverage-Ratios berechnen, sind uns jedoch nicht bekannt.

Für die Datenerhebung der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik bestehen im Gegensatz dazu weitestgehend fehlerfreie Auswahlgrundlagen (Statistisches Bundesamt 2015), da Einrichtungen in freier Trägerschaft auskunftspflichtig gegenüber den Statistischen Ämtern der Länder (§ 102 Abs. 3 SGB VIII) sind. Dies umfasst nicht nur Kindertageseinrichtungen, sondern auch Kindertagespflegepersonen und Großtagespflegestellen.

Auswahlrahmen und der Stichproben-Fehler

Der Stichprobenfehler (*Sampling Error*) lässt sich vergleichsweise einfach berechnen, wenn die Bruttostichprobe *(Gross Sample)* aus dem Auswahlrahmen (*Frame*) nach einem einfachen Zufallsverfahren selektiert wird. Mehrstufig geschichtete, geklumpte und disproportional gezogene Stichproben liegen jedoch bei Surveys wesentlich häufiger vor (Lynn u. a. 2004), insbesondere im Bereich der FBBE. In diesen Fällen können entsprechende Standardfehler und Signifikanzen strenggenommen nur unter Berücksichtigung der Designeffekte (Shackman 2001; Kish/Frankel 1974) bzw. der effektiven Stichprobengröße (Sturgis 2004) berechnet werden.

Sind beispielsweise in einer Bruttostichprobe überproportional häufig Einrichtungen einer bestimmten Trägerschaft gezogen worden, sollten entsprechende Designeffekte in der Gewichtung Berücksichtigung finden, um potenzielle Stichprobenfehler auszugleichen. Gleichzeitig müssen entsprechende Routinen bei der Sekundärdatenanalyse verwandt werden, um die Surveydatenstruktur zu berücksichtigen. Im vorliegenden Forschungsbericht ist dies etwa bei der OECD-Fachkräftestudie (OECD 2019) geschehen. In willkürlichen und bewussten Stichproben können etwa (unerkannt) Pseudo-Replikationen vorkommen. Eine Lösung für solche Fälle ist es, Methoden zur Anpassung der Berechnung korrekter Standardfehler anzuwenden, wie sie auch in manchen (komplexen) Stichproben intentional (Wolter 2007) angewandt werden.

Neben der üblichen Designgewichtung können Stichprobenfehler ausgeglichen werden, indem die Stichprobengröße erhöht wird. Wenn man beispielsweise bei einer Jugendamtsbefragung in Deutschland von einem Stichprobenfehler auf einem Fünf-Prozent-Niveau ausgeht, mit einer angestrebten Grundgesamtheit von 575 Jugendämtern, würde man zum Erreichen eines 99-Prozent-Konfidenzintervalls mindestens eine Stichprobengröße von 308 Jugendämtern benötigen. Ein solches Vorgehen wählt z. B. auch Jeffrey Anton u. a. (2020), in der der Stichprobenfehler bereits durch die besonders große Stichprobe (fast 33.000 Eltern in Deutschland) verringert wird. Das Ziehen von stratifizierten Zufallsstichproben kann ebenfalls zur Varianz- und Kostenreduktion beitragen.

Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik zu den Angeboten der Kindertagesbetreuung ist als Vollerhebung konzipiert, und für die Auskunftsgebenden besteht Auskunftspflicht. Verzerrungen aufgrund von Stichprobenfehlern sind folglich (weitestgehend) auszuschließen (Statistisches Bundesamt 2015).

Brutto-Stichprobe und der *Nonresponse*-Fehler

Der *Nonresponse*-Fehler umfasst Fehlerkomponenten, die mit der Ausschöpfung der gezogenen Bruttostichprobe *(Gross Sample)* während der Feldarbeit zusammenhängen (Fuchs 2010) wie etwa Kontaktprobleme und Verweigerungen (Groves/Couper 2012; Stoop u. a. 2010). Im Vordergrund steht die Selektivität derjenigen Kontaktierten, die nicht teilgenommen haben und somit nicht in der Netto-Stichprobe *(Net Sample)* enthalten sind.

Haben beispielsweise in Kindertageseinrichtungsbefragungen nur diejenigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter teilgenommen, die direkt nach einem Erstkontakt antworteten, resultiert daraus potenziell ein *Nonresponse Error*, wenn sich diese Teilgruppe hinsichtlich relevanter Merkmale (z. B. Geschlecht, Alter, Bildung, Leitungs- und Personalstruktur in der Einrichtung usw.) von den Nicht-Antwortenden unterscheidet. Würden bei Träger-Befragungen etwa personell unterbesetzte Träger nicht (schnell genug) an einer solchen Befragung teilnehmen, so resultierte daraus ebenso ein *Nonresponse*-Fehler.

Es existieren elaborierte theoretische Modelle (Groves/Couper 2012; Stoop u. a. 2010) zu Kontaktproblemem und Verweigerungen mit einer Reihe an Lösungsansätzen und Gegenmaßnahmen zur

Reduktion des *Nonresponse*-Fehlers. Darunter fallen etwa Incentives (Singer/Bossarte 2006), Erinnerungen und Nachfassaktionen (Virtanen/Sirkiä/Jokiranta 2007) oder auch vorab verschickte Ankündigungsbriefe (Bosnjak u. a. 2008). Meist wird auch versucht, *Nonresponse*-Fehler über eine entsprechende Gewichtung auszugleichen. Entsprechende Teilnahmemetriken gibt es auch für willkürliche und bewusste Stichprobe (Callegaro/DiSorgra 2008).

Die in diesem Forschungsbericht genutzten Sekundärdaten umfassen nur selten *Nonresponse*-Gewichte, aber innerhalb ihrer Feldarbeit wurden meist äußerst vielfältige Gegenmaßnahmen zur Reduktion dieser Fehlerart eingesetzt. Dabei stand häufig eine hohe Ausschöpfungsquote im Vordergrund. Wenn es um die Behebung bzw. den Ausgleich des *Nonresponse*-Fehlers geht, sollte jedoch das Ziel sein, den in der Stichprobe enthaltenen Bias in Bezug auf einzelne variablenspezifische Konzepte zu beheben. Eine hohe Ausschöpfungsquote geht zwar mit einem niedrigeren Potenzial für Verzerrungen einher, aber über das tatsächliche Ausmaß des *Nonresponse*-Fehlers sagt diese nicht viel aus (Blumenstiel/Gummer 2015). Bei K^2ID wurde etwa ein kurzer Fragebogen bei Kindertageseinrichtungen versandt, die zunächst die Teilnahme verweigert hatten, um so schwer zu erreichende Kindertageseinrichtungen zur Teilnahme zu motivieren und den *Nonresponse*-Fehler zu verringern.

Im Hinblick auf die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik geht man davon aus, dass diese Herausforderung aufgrund der Auskunftspflicht nur abgemildert besteht. Ein *Nonresponse*-Fehler sollte größtenteils ausgeschlossen werden können (Statistisches Bundesamt 2015).

Netto-Stichprobe und Gewichtungsfehler

Der Gewichtungsfehler (*Adjustment Error*) beschreibt nicht, dass eine fehlerhafte Gewichtung Anwendung findet. Vielmehr beschreibt er, dass eine korrekte und notwendige Designgewichtung (Vehovar/Manfreda/Koren 2007; Shackman 2001) die effektive Stichprobengröße einer realisierten Nettostichprobe hin zur gewichteten Stichprobe (*Weighted Sample*) zu stark reduziert. Dies hat zur Folge, dass die Präzision der Schätzungen in dieser Stichprobe künstlich verringert wird (Fuchs 2010). Sind etwa in einer Mitarbeiterliste einer Kindertageseinrichtung überproportional häufig Auszubildende gezogen worden, würde ein entsprechendes Designgewicht diese Fälle in der realisierten Nettostichprobe statistisch herunter gewichten.

Eine Designgewichtung ist jedoch beispielsweise nicht nötig für Vollerhebungen oder bei zufälligen Auswahlen, sodass einige der vorliegenden Surveys im FBBE, etwa die meisten Jugendamtsbefragungen, eine derartige Fehlerkomponente umgehen können. Diskussionen zum Ausmaß des Gewichtungsfehlers lagen nur selten für die hier verwandten Sekundärdaten vor – wahrscheinlich auch, da der Großteil der Studien gänzlich von einer Gewichtung abgesehen hat.

12.3 Gesamtdesign des Monitorings zum KiQuTG

Das Gute-KiTa-Gesetz finanziert das System der FBBE mit zusätzlichen 5,5 Mrd. Euro in den Jahren 2019 bis 2022. Ein Monitoring muss beschreiben, wie das System vor dem Hintergrund dieser umfassenden und bislang im Bildungsbereich unvergleichbaren Intervention aussieht und wie sich zentrale Merkmale des Systems verändern. Eingedenk der in den vorherigen Kapiteln dieses Bandes angestellten konzeptuellen Überlegungen wurde für das Monitoring zum KiQuTG ein komplexes Design entwickelt, welches in seinem Umfang, seiner Erfassungsdichte und -kohärenz sowie seiner Taktung international einzigartig ist. Die folgenden Abschnitte schildern das Gesamtdesign sowie das Vorgehen zur kontinuierlichen Entwicklung des Monitorings.

Datengrundlage des Monitorings

Aufbauend auf einem mehrperspektivischen Qualitätsverständnis und mit dem Ziel, die zentralen Ebenen des Systems der FBBE im Monitoring zu integrieren (vgl. Kap. 2), bezieht das Monitoring die Sichtweise verschiedener Akteure auf unterschiedlichen Ebenen des Systems mit ein. Für diesen ersten Bericht liegen noch keine Daten aus Primärerhebungen vor, weshalb Daten anderer Studien herangezogen wurden. Im Rahmen des Monitorings wird jedoch eine Serie von Datenerhebungen aufgebaut.

Auskunftsquellen für die Berichterstattung sind damit neben den amtlichen Daten zukünftig:

- *Jugendämter* in ihrer Planungs- und Steuerungsfunktion (§ 79 SGB VIII), die am 1. Ok-

tober 2019 existierten. Adressaten waren die Leitungen der Jugendämter (§ 70 Absatz 2 SGB VIII), da diese eine übergeordnete Rolle einnehmen und die Entwicklung des Jugendamtes leiten; weitere Befragte konnten jedoch von der Leitung zur (Mit-)Teilnahme vorgeschlagen werden.

- *Kindertagespflegepersonen und Großtagespflegestellen* mit entsprechender Pflegeerlaubnis vom lokalen Jugendamt (§ 43 SGB VIII), die eine Förderung von Kindern in Kindertagespflegen gemäß §§ 22, 23 SGB VIII durchführen.
- *Träger mit entsprechender Betriebserlaubnis (§ 45 SGB VIII)*, die eine Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen nach §§ 22, 22a SGB VIII durchführen. Sie sind entweder öffentlich oder privat finanziert (Strehmel/Overmann 2018; Bieker 2011). Jugendämter können ebenfalls als Träger fungieren, wenn private Träger den öffentlichen Bedarf nicht abdecken (§ 4 SGB VIII).
- *Leitungen* von Einrichtungen der FBBE, d.h. Personen, die den höchsten Anteil an Aufgaben des Managements, der Organisation und der Personalführung in einer Einrichtung haben.
- *Personal in Einrichtungen der FBBE* wird befragt, insofern die pädagogische Arbeit mit Kindern zumindest ein – wenn nicht der einzige – Bestandteil des übertragenen Aufgabengebiets ist.
- *Eltern* als sorgeberechtigte Personen von mindestens einem minderjährigen Kind mit Wohnsitz in Deutschland, das noch nicht die Grundschule besucht.
- *Kinder* im Alter von vier bis sechs Jahren, die eine Kindertageseinrichtung in Deutschland besuchen.

Zu beachten ist, dass Personal und Träger von Kindertageseinrichtungen, innerhalb derer ausschließlich Schulkinder betreut werden, nicht Teil der Zielpopulation sind.

Neben dem Einbeziehen der verschiedenen Ebenen soll das Monitoring wiederholt den Zustand des Systems beschreiben. Dies wird erreicht, indem mit den Daten der amtlichen Statistik und aus KiBS jährliche Aktualisierungen vorliegen (Anton u. a. 2020). Alle anderen Erhebungen mit Ausnahme der Befragung der Kinder selbst werden im zwei-jährlichen Rhythmus, d. h. mit Erhebungen in 2020 und 2022 durchgeführt. Die Befragung von größeren Stichproben von Kindern ist derzeit in der Sozialwissenschaft noch ungewöhnlich. Eine solche Datenerhebung benötigt deutlich längere Entwicklungszeit als die anderen Surveys. Daher wird die Kinderbefragung im Projektzeitraum 2019 bis 2022 lediglich einmalig (2021) durchgeführt.

Alle Erhebungen werden als standardisierte Befragungen administriert. Die erwachsenen Befragten können zwischen einer Beantwortung der Fragebögen auf Papier oder online wählen. In KiBS kommen auch telefonische Interviews zum Einsatz. Kinder werden persönlich befragt.

Für allen Befragungen sind größere Stichproben anvisiert, die bundeslandübergreifende und -spezifische repräsentative Aussagen über das System der FBBE erlauben. Die intendierten bundeslandspezifischen Stichprobenumfänge orientieren sich dabei an den jeweiligen Populationen. Nicht nur Einrichtungen der FBBE, auch Tagespflegepersonen, Träger und selbstverständlich auch Jugendämter verteilen sich sehr unterschiedlich auf die verschiedenen Bundesländer. Die Details der Stichprobenkonzeption und Realisierung werden für jede Erhebungswelle in einem technischen Bericht zusammengefasst.

Ziele für die Primärdaten des Monitorings

In den Primärdaten des Monitorings wird versucht, den Einfluss einiger Fehlerquellen des TSE zu minimieren. Wie in allen Primärdatenerhebungen kann jedoch nur eine Annäherung an diesen Idealtypus versucht werden. Im Detail umfasst dies zunächst die folgenden Ziele, die theoretischen Konzepte oder theoretischen Begriffe des Monitorings valide zu definieren sowie bei der Fragebogenerhebung und Datenedition Messfehler und Editionsfehler zu vermeiden.

Spezifikationsfehler

Konkret umfasst dies die detaillierte Herleitung von Konstrukten anhand von Theorien und unter Einbezug des bestehenden Forschungsstandes. So orientiert sich ERiK etwa an bestehenden Standards bzw. etablierten Operationalisierungen von Konstrukten aus Vorgängerstudien bspw. denen im Bericht verwandten Sekundärdaten (etwa aus dem Bildungsbericht) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

Messfehler

Im Rahmen des äußerst engen Zeitrahmens des Monitorings wird es nicht möglich sein, alle potenziellen Messfehler zu untersuchen. Im Monitoring wird deshalb ein besonderer Schwerpunkt auf die Untersuchung des potenziellen Effekts des Erhebungsmodus auf die Befragtenantworten gelegt. So wurde innerhalb den Primärdatenerhebungen ein Methodentest durchgeführt, bei dem der Fragebogen nur als Online-Ausfüllerversion etwa an Kindertageseinrichtungen geschickt wurde, im Vergleich zum gleichzeitigen Anbieten der PAPI- und CASI-Option bei den anderen Kindertageseinrichtungen. Die Hoffnung ist, dadurch eine etwaige Selbstselektion in einen Erhebungsmodus zu umgehen und potenzielle Messfehler zwischen den Erhebungsmodi untersuchen zu können.

Editionsfehler

Im Monitoring werden derzeit Editionsschritte mit den beauftragten Erhebungsinstituten vereinbart. Dabei wird auf eine maximale Transparenz wert gelegt und etwa bei editierten Daten auch immer eine unbearbeitete Version an das DJI weitergegeben. Es ist geplant, beide Datensätze sowie eine entsprechende Dokumentation der Editionsschritte der Forschungsöffentlichkeit zur Verfügung zu stellen.

In Bezug auf die weiteren Fehlerquellen des TSE, die die Repräsentation der angestrebten Grundgesamtheit durch die realisierte gewichtete Nettostichprobe beeinträchtigen, werden folgende Maßnahmen ergriffen.

Abdeckungsfehler

Eine präzise Definition der angestrebten Grundgesamtheiten ist geplant. Dabei findet die Definition in starker Anlehnung an die amtlichen Statistiken statt, um eine bestmögliche Vergleichbarkeit gewährleisten zu können. Abweichungen in den Definitionen werden detailliert dargelegt und begründet. Zum Beispiel wurde „pädagogisches Personal“ absichtlich weit gefasst, sodass die unterschiedlichen Perspektiven der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Kindertageseinrichtung, die pädagogische Tätigkeiten ausführen, auch innerhalb des Monitorings erfasst werden können (z. B. von Auszubildenden). Auch wurde viel Aufwand betrieben, um einen vollständigen und unverzerrten Auswahlrahmen für Jugendämter zu erstellen sowie für Kindertageseinrichtungen und Träger zu erwerben. Eine entsprechende Untersuchung der Qualität des Auswahlrahmens steht noch aus und soll im Abgleich mit dem Corona-Kita-Register durchgeführt werden.

Stichprobenfehler

Die Jugendamts- und Trägerbefragungen sind Vollerhebungen, insofern kann eine Verzerrung aufgrund des Stichprobenfehlers bei diesen Befragungen ausgeschlossen werden. Bei der Stichprobenziehung für die Kindertageseinrichtungen wurde das sogenannte Cube-Sampling-Verfahren (Tillé 2006) verwandt, unter dessen Verwendung wie bei einer einfachen Zufallsstichprobe Ziehungswahrscheinlichkeiten von 1/n angenommen bzw. vergeben werden können. Gleichzeitig müssen Designgewichte für die Kindertagespflegepersonen in Jugendamtsbezirken sowie das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen gebaut werden, die die Berechnung der entsprechenden Standardfehler und Signifikanzen beeinflussen werden.

Nonresponse

-Fehler Das Teilnahmeverhalten wird für jede der durchgeführten Primärdatenerhebungen in Bezug auf spezifische Selbstselektionsmechanismen der Befragten untersucht. Entsprechende *Nonresponse*-Gewichte und deren Dokumentation sind geplant und werden der Fachöffentlichkeit ebenfalls mit der Datenlieferung zur Verfügung gestellt.

Gewichtungsfehler

Das Ausmaß des Gewichtungsfehlers kann zu diesem Zeitpunkt nicht beurteilt werden, da für den Großteil der Primärdatenerhebungen des Monitorings die Gewichte noch nicht erstellt wurden. Eine detaillierte Dokumentation ist in Vorbereitung. Auch für die Fragen des ERiK-Projektes, die in der KiBS-Studie enthalten sind (Anton u. a. 2020), werden entsprechende Gewichtungen erarbeitet.

Impulse zur Weiterentwicklung des Monitorings

Angesichts der derzeitigen Forschungslage im Feld der FBBE sind im Rahmen des Monitorings

vielerlei Entwicklungsarbeiten zu leisten. Dieser Band und darin vor allem die handlungsfeldspezifischen Kapitel stellen einen ersten Baustein dieser Entwicklungsarbeiten dar. Wie im Konzept des TSE steht allen Schritten voran die klare und eindeutige Definition des zu untersuchenden Konstruktbereichs. Diese Arbeit ist in den handlungsfeldspezifischen Kapiteln aufbauend auf der aktuellen Forschungslandschaft in Deutschland dokumentiert. Die Kapitel erarbeiten die zentralen Berichtsdimensionen, leiten relevante Indikatoren und Kennzahlen ab und vergleichen Vorgehensweisen, Operationalisierungen und Befunde existierender Studien. Zugleich wurden eben diese Studien als Grundlage des im Rahmen des Monitorings entwickelten Surveyprogramms herangezogen, sodass die zukünftig erhobenen Daten eine hohe Anschlussfähigkeit an die frühere punktuelle Berichterstattung aufweisen werden.

Zu den methodologisch-methodischen Weiterentwicklungen vor allem hinsichtlich der Frage der Repräsentativität der erhobenen Stichproben im TSE-Konzept gehören:

- Angestrebte Grundgesamtheiten: Eine klare Definition und Beschreibung von Grundgesamtheiten insbesondere auch in Abgrenzung zu den Definitionen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik wären für den Vergleich der Ergebnisse unterschiedlicher Sekundärdatensurveys hilfreich.
- Auswahlrahmen: Vollständige und unverzerrte Auswahlrahmen für Jugendämter, Träger und Kindertagespflegepersonen wären dringend notwendig für die Forschung im Bereich FBBE. So könnten etwa Landesjugendämter, die Kindertageseinrichtungen und Trägern eine Betriebserlaubnis erteilen, Adresslisten für zukünftige Forschungsprojekte zugänglich machen.
- *Nonresponse-* und Messfehler: Zugängliche Publikationen bzw. Dokumentationen durchgeführter Analysen zur Identifikation potenzieller *Nonresponse-* und Messfehler für Sekundärdatenerhebungen im Bereich FBBE wären hilfreich, um deren Datenqualität besser einschätzen zu können.
- Zugang zu Survey-Datensätzen eingeschränkt und Datendokumentation unzureichend: Einige Sekundärdatensätze im FBBE sind nicht frei etwa in Forschungsdaten-Repositorien zur Wiederverwendung zugänglich. Dies umfasst auch die dazugehörigen Metadaten, die für die Validierung der in den wissenschaftlichen Publikationen dargelegten Ergebnisse erforderlich sind, sowie sonstige Daten, soweit dies im Datenmanagementplan (DMP) vorgesehen ist (Jensen 2011). Darüber hinaus sind häufig Informationen zu den Datensätzen nicht systematisch dokumentiert sowie Werkzeuge und Instrumente nicht zugänglich, die für die Validierung der Ergebnisse erforderlich wären. Dies umfasst etwa Informationen in Bezug auf die Datenerhebung und -analyse, die Erfassung und Dokumentation der Datenqualität, Fragen des Forschungsdesigns, der Identifikation sowie Inferenz.

Weiterer Entwicklungsbedarf zeigt sich querliegend zu allen Handlungsfeldern hinsichtlich der Präzision der für die Berichtslegung verwendeten Kennzahlen. In der Bildungs- und Sozialberichterstattung haben sich Indikatoren unterschiedlicher Breite und Komplexität etabliert. Die Indikatoren müssen dabei für jeden Bericht je nach vorhandener Datenlage durch Berichtskennzahlen operationalisiert und gefüllt werden. Üblich sind (Kuger u. a. 2016a):

- einfache Kennzahlen, die unmittelbar aus den empirischen Daten abgeleitet werden können (z. B. das Gruppenkonzept in den drei Ausprägungen „geschlossene Gruppe(n)“, „teiloffenes Gruppenkonzept“ und „offenes Konzept“ oder die Art der Trägerschaft einer Einrichtung). Nicht nur kategoriale Angaben fallen unter diese Art der Berichtskennzahlen, auch numerische Angaben wie die Anzahl der in einer Einrichtung betreuten Kinder können unmittelbar für die Berichterstattung genutzt werden;
- abgeleitete Kennzahlen, wie z. B. Mittel- oder Summenwerte mehrerer Einzelaussagen (*Items*), die gemeinsam ein reflexives oder ein formatives latentes Konstrukt abbilden. Ein bekanntes Beispiel hierfür sind Zufriedenheitswerte, die verschiedene Aspekte des Arbeitsalltags einer Leitungskraft beleuchten und die Einzelaussagen zu einer „Gesamtzufriedenheit“ zusammenfassen. Auch einfache Verhältniswerte oder Kategorienbildungen fallen unter diese Art der Kennzahlen, so z. B. die Gruppierung einer bestimmten Stundenan-

zahl der Betreuung zu einem „Halbtagsplatz“ oder einem „Ganztagsplatz“;

- komplexe Indikatoren, die aus mehreren Grundinformationen und/oder Verrechnungsschritten gebildet werden. Ein besonders einschlägiges Beispiel hierfür ist der Fachkraft-Kind-Schlüssel. Berücksichtigt man die diskutierten elaborierteren Operationalisierungen, müssen nicht nur vollzeitäquivalente Stellenanteile, Buchungs- oder gar Anwesenheitszeiten der Kinder und ihr jeweiliger Förderbedarf ebenso in Betracht gezogen werden wie Zeiten unmittelbarer und mittelbarer pädagogischer Arbeit.

Berichtskennzahlen aller drei Komplexitätsstufen sind in der Forschungslandschaft und der Berichterstattung zum System der FBBE vertreten. Gleichzeitig zeigt sich über Studien hinweg große Heterogenität dahingehend, welche Operationalisierung für das gleiche theoretische Konstrukt präferiert und genutzt wird (vgl. die verschiedenen Kennzahlen im Kap. HF-05 zu den räumlichen Bedingungen in den Einrichtungen). Eine Harmonisierung oder zumindest partielle Annäherung wäre wünschenswert, um die Ergebnisse verschiedener Studien besser – auch über die Zeit hinweg – vergleichen zu können.

Ebenfalls entwicklungsbedürftig sind hinsichtlich vieler Kennzahlen das der zugehörigen Kennzahlbildung zugrunde gelegte theoretische Messmodell und eine Reduktion des empirischen Messfehlers. Aufwändigere Skalierungsmethoden wie z. B. die Bildung latenter Faktorwerte oder WLE-Werte als Resultat einer Skalierung mithilfe eines Item-Response-Modells sind bislang ungewöhnlich in der Berichterstattung zum System der FBBE und benötigen mehrere Schritte konzeptioneller und empirischer Vorarbeiten.

Die weitere Entwicklung des Surveyprogramms des Monitorings sowie der Berichterstattung wird in den jährlichen bundeslandübergreifenden und -spezifischen Berichten des ERiK-Projekts 2021 und 2022 dokumentiert. Methodische Details zu den Erhebungen werden in den jeweiligen technischen Berichten ausgelagert publiziert. Die Befragungsinstrumente und nach Beendigung des Projekts auch die aufbereiteten und vollständig anonymisierten Daten werden der Forschungslandschaft im DJI-Forschungsdatenzentrum zur Verfügung gestellt.

Literatur

Anton, Jeffrey/Gedon, Benjamin/Hubert, Sandra/Hüsken, Katrin/Kuger, Susanne/Lippert, Kerstin (2020): DJI-Kinderbetreuungsstudie – KiBS Längsschnittdatensatz 2012-2019. München

Arce-Ferrer, Alvaro J. (2006): An Investigation Into the Factors Influencing Extreme-Response Style. In: Educational and Psychological Measurement, 66. Jg., H. 3, S. 374–392

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld

Autorengruppe Corona-Kita-Studie (2020): Corona-Kita-Studie. URL: www.corona-kita-studie.de

Baker, Reg/Brick, J. Michael/Bates, Nancy A./Battaglia, Mike/Couper, Mick P./Dever, Jill A./Gile, Krista J./Tourangeau, Roger (2013): Summary Report of the AAPOR Task Force on Nonprobability Sampling. In: Journal of Survey Statistics and Methodology, 1. Jg., H. 2, S. 90–143

Baumgartner, Hans/Steenkamp, Jan-Benedict E.M. (2001): Response Styles in Marketing Research: A Cross-National Investigation. In: Journal of Marketing Research, 38. Jg., H. 2, S. 143–156

Bautista, René (2012): An overlooked approach in Survey Research: Total Survey Error. In: Gideon, Lior (Hrsg.): Handbook of survey methodology for the social sciences. New York, S. 37–52

Bieker, Rudolf (2011): Träger, Arbeitsfelder und Zielgruppen der Sozialen Arbeit. Grundwissen soziale Arbeit. Bd. 5/6. Stuttgart

Biemer, Paul (2011): Latent class analysis of survey error. Wiley series in survey methodology. Bd. 556. Hoboken, N.J

Biemer, Paul/Lyberg, Lars E. (2003): Introduction to survey quality. Wiley series in survey methodology. Bd. 3. Hoboken, NJ

Blossfeld, Hans-Peter/Roßbach, Hans-Günther/Maurice, Jutta von (2011): Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft. Bd. 14. Wiesbaden

Blumenstiel, Jan Eric/Gummer, Tobias (2015): Prävention, Korrektur oder beides? In: Schupp, Jürgen (Hrsg.): Nonresponse Bias. Schriftenreihe der ASI - Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute. Wiesbaden, S. 13–44

Bosnjak, Michael/Neubarth, Wolfgang/Couper, Mick P./Bandilla, Wolfgang/Kaczmirek, Lars (2008): Prenotification in Web-Based Access Panel Surveys. In: Social Science Computer Review, 26. Jg., H. 2, S. 213–223

Bundestag (2008): Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Taeseinrichtungen und in Kindertagespflege: Kinderförderungsgesetz - KiföG

Bundestag (o. D.): Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz - KICK). URL: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl105s2729.pdf#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl105s2729.pdf%27%5D__1597913979299

Callegaro, Mario/DiSorgra, Charles (2008): Computing response metrics for online panels. In: Public Opinion Quarterly, 72. Jg., H. 5, S. 1008–1032

Camehl, Georg F./Schober, Pia S./Spieß, C. Katharina (2015): A SOEP-Related Study: Early Childhood Education and Care Quality in the Socio-Economic Panel (K2ID-SOEP). In: SOEP Wave Report 2014. Berlin, S. 31–33

Dippo, Cathryn S. (1997): Survey Measurement and Process Improvement: Concepts and Integration. In: Lyberg, Lars/Biemer, Paul/Collins, Martin/Leeuw, Edith de/Dippo, Cathryn/Schwarz, Norbert/Trewin, Dennis (Hrsg.): Survey Measurement and Process Quality. Wiley Series in Probability and Statistics. New York, S. 455–474

Döbert, Hans/Avenarius, Hermann (2009): Konzeptionelle Grundlagen der Bildungsberichterstattung in Deutschland. In: van Buer, Jürgen/Wanger, Cornelia (Hrsg.): Qualität von Schule. Frankfurt am Main, S. 297–314

Durrant, Gabriele B./Groves, Robert M./Staetsky, Daniel L./Steele, Fiona (2010): Effects of Interviewer Attitudes and Behaviors on Refusal in Household Surveys. In: Public Opinion Quarterly, 74. Jg., H. 1, S. 1–36

Fisher, Robert J. (1993): Social Desirability Bias and the Validity of Indirect Questioning. In: Journal of Consumer Research, 20. Jg., H. 2, S. 303–315

Fuchs, Marek (2010): Herausforderungen der Umfrageforschung. In: Faulbaum, Frank/Wolf, Christof (Hrsg.): Gesellschaftliche Entwicklungen im Spiegel der empirischen Sozialforschung. Schriftenreihe der ASI - Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute. Wiesbaden, S. 227–252

Greenleaf, Eric A. (1992): Measuring Extreme Response Style. In: Public Opinion Quarterly, 56. Jg., H. 3, S. 328

Groves, Robert M. (2004): Survey Errors and Survey Costs. Wiley series in survey methodology. Bd. 581. New York

Groves, Robert M. (2011): Three Eras of Survey Research. In: Public Opinion Quarterly, 75. Jg., H. 5, S. 861–871

Groves, Robert M./Couper, Mick P. (2012): Nonresponse in household interview surveys. Wiley series in survey methodology. Bd. 10. New York

Jensen, Uwe (2011): Datenmanagementpläne. Potsdam

Kalicki, Bernhard/Wolff-Marting, Catrin (Hrsg.) (2015): Qualität in aller Munde: Themen, Perspektiven, Positionen in der kindheitspädagogischen Debatte. Freiburg, Basel, Wien

Kish, Leslie/Frankel, Martin Richard (1974): Inference from Complex Samples. In: Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological), 36. Jg., H. 1, S. 1–22

Kluczniok, Katharina/Roßbach, Hans-Günther (2014): Conceptions of educational quality for kindergartens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17. Jg., H. 6, S. 145–158

Kreuter, Frauke/Presser, Stanley/Tourangeau, Roger (2008): Social Desirability Bias in CATI, IVR, and Web Surveys: The Effects of Mode and Question Sensitivity. In: Public Opinion Quarterly, 72. Jg., H. 5, S. 847–865

Kuger, Susanne/Jude, Nina/Klieme, Eckhard/Kaplan, David (2016a): An introduction to the PISA 2015 questionnaire filed trial study design and analyses procedures. In: Kuger, Susanne/Klieme, Eckhard/Jude, Nina/Kaplan, David (Hrsg.): Assessing Contexts of Learning. Methodology of Educational Measurement and Assessment. Cham, S. 75–113

Kuger, Susanne/Klieme, Eckhard/Jude, Nina/Kaplan, David (Hrsg.) (2016b): Assessing Contexts of Learning. Methodology of Educational Measurement and Assessment. Cham

Link, Michael W./Mokdad, Ali H. (2005): Effects of survey mode on self-reports of adult alcohol consumption: a comparison of mail, web and telephone approaches. In: Journal of studies on alcohol, 66. Jg., H. 2, S. 239–245

Lohr, Sharon L. (2010): Sampling: Design and analysis. 2. ed. Boston, MA u. a.

Lynn, Peter/Jäckle, Annette/Jenkins, Stephen P./Sala, Emanuela (2004): The impact of interviewing method on measurement error in panel survey measures of benefit receipt: evidence from a validation study. Colchester, Essex

Mohler, Peter Ph./Johnson, Timothy P. (2010): Equivalence, Comparability, and Methodological Progress. In: Harness, Janet A. (Hrsg.): Survey methods in multinational, multiregional and multicultural contexts. Wiley series in survey methodology. Hoboken, N.J, S. 17–29

OECD (2019): Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018. Paris

Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.) (2018): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster/New York

Schoyerer, Gabriel/Frank, Carola/Jooß-Weinbach, Margarete/Loick Molina, Steffen (2018): Was passiert in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege? Phänomene professionellen Handelns in der Kindertagesbetreuung – Ergebnisse aus dem ethnografischen Forschungsprojekt „Profile der Kindertagesbetreuung (ProKi)“. München. URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201804091783

Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München

Shackman, Gene (2001): Sample size and design effect. New York

Singer, Eleanor/Bossarte, Robert M. (2006): Incentives for survey participation – when are they „coercive“? In: American Journal of Preventive Medicine, 31. Jg., H. 5, S. 411–418

Statistisches Bundesamt (2015): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe: Teil 3.1: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen. Wiesbaden. URL: https://www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Soziales/kinder-personen-tageseinrichtungen-teil3_1.pdf?__blob=publicationFile

Stoop, Ineke/Billiet, Jaak/Koch, Achim/Fitzgerald, Rory (2010): Improving Survey Response: Lessons Learned from the European Social Survey. 2. Aufl. Wiley series in survey methodology. Hoboken. URL: http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=496048

Strehmel, Petra/Overmann, Julia (2018): Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Ziele, Strategien und Rolle der Träger. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien. Bd. 28. München

Sturgis, Patrick (2004): Analysing complex survey data: clustering, stratification and weights. In: Social Research Update., H. 43. URL: https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU43.PDF

Sudman, Seymour/Bradburn, Norman M./Schwarz, Norbert (1996): Thinking about answers: The application of cognitive processes to survey methodology. San Francisco, Calif. URL: http://www.loc.gov/catdir/bios/wiley043/95016504.html

Tillé, Yves (2006): Sampling Algorithms. New York, NY

Tourangeau, Roger/Rips, Lance J./Rasinski, Kenneth A. (2009): The psychology of survey response. Cambridge

Vehovar, Vasja/Manfreda, Katja Lozar/Koren, Gasper (2007): Internet Surveys. In: Donsbach, Wolfgang/Traugott, Michael W. (Hrsg.): The Sage Handbook of Public Opinion Resarch. Los Angeles u. a., S. 271–283

Virtanen, Vesa/Sirkiä, Timo/Jokiranta, Virve (2007): Reducing nonresponse by SMS reminders in mail surveys. In: Social Science Computer Review, 25. Jg., H. 3, S. 238–255

Wiegand, H. (1968): Kish, L.: Survey Sampling. John Wiley & Sons, Inc., New York, London 1965, IX + 643 S., 31 Abb., 56 Tab., Preis 83 s. In: Biometrische Zeitschrift, 10. Jg., H. 1, S. 88–89

Wolter, Kirk M. (2007): Introduction to Variance Estimation. 2. Aufl. Statistics for social and behavioral sciences. New York, NY

Zhou, Bo/McClendon, McKee J. (1999): Cognitive ability and acquiescence. New York

Teil III

Hintergrundinformationen

Berichtete Indikatoren und Kennzahlen auf einen Blick

Handlungsfeld 1: Bedarfsgerechtes Angebot

Indikator Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Anzahl Kinder in Kindertagesbetreuung
2. Anzahl Kinder in Kindertageseinrichtungen
3. Anzahl Kinder in Kindertagespflege
4. Kinder in der Bevölkerung
5. Inanspruchnahmequote in Kindertagesbetreuung
6. Inanspruchnahmequote Kindertageseinrichtungen
7. Inanspruchnahmequote Kindertagespflege
8. Anzahl der Kinder mit Eingliederungshilfe
9. Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung mit nicht deutscher Familiensprache

Indikator Bedarfe der Eltern und Kinder, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Elternbedarfe (bzgl. Platzangebot)
2. Gründe, warum Kind zu Hause betreut wird

Indikator Passgenauigkeit und Flexibilität des Betreuungsangebots, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Vertraglich vereinbarte Betreuungsumfänge
2. gewünschte Betreuungsumfänge
3. Genutzte Betreuungsumfänge
4. Öffnungszeiten der Kindertageseinrichtungen
5. Öffnungsdauer der Kindertageseinrichtungen
6. Kinder mit Unterbrechung der Betreuung über Mittag
7. Gewünschte Betreuungszeiten inkl. erweiterter Betreuungszeiten

Handlungsfeld 2: Fachkraft-Kind-Schlüssel

Indikator Personalschlüssel, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Personalschlüssel nach Gruppenformen
2. Personalschlüssel nach Anteil der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache in der Gruppe und Gruppenformen
3. Personalschlüssel nach Anteil der Kinder mit Eingliederungshilfe in der Gruppe

Indikator Mittelbare pädagogische Arbeits- und Ausfallzeiten, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit
2. Umgang mit Ausfällen

Indikator Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte und der Erziehungsberechtigten, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Einschätzung der Fachkraft-Kind-Relation durch Fachkräfte/ Leitung
2. Zufriedenheit des/der Erziehungsberechtigten mit der Betreuung
3. Zufriedenheit der Fachkräfte

Handlungsfeld 3: Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte

Indikator Allgemeine Angaben zum Personal, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Personalvolumen
2. Personal nach Geschlecht
3. Personal nach Alter/Einrichtungsgröße/Trägerart

Indikator Ausbildung und Qualifikation, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Ausbildungskapazitäten (Anfänger/Absolventen)
2. Qualifikation des Personals
3. Berufserfahrung
4. Teamzusammensetzungen in Kindertageseinrichtungen nach Qualifikation des Personals

Indikator Fort- und Weiterbildung, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen in den letzten 12 Monaten

2. Verpflichtung zur Fort- und Weiterbildung – Feste Anzahl an Fort- und Weiterbildungstagen
3. Bedarf an Fort- und Weiterbildungen
4. Inhalte der Fort- und Weiterbildung in den letzten 12 Monaten
5. Finanzierung von Fort- und Weiterbildungen

Indikator Arbeitsbedingungen und Personalbindung, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Entlohnung der Fachkräfte
2. Beschäftigungsumfang des Personals
3. Befristung des Personals
4. Bindung/Ausstieg aus dem Berufsfeld (Kündigungsabsicht Einrichtung, Kündigungsabsicht Träger, tatsächliche Kündigungen)
5. Einarbeitungsaktivitäten
6. Zeitkontingente der PraxisanleiterInnen
7. Grund für pädagogische Tätigkeitsaufgabe
8. Zeitkontingente der PraxisanleiterInnen
9. wertschätzende Atmosphäre
10. Suche nach neuem Arbeitsgeber mit dem Ziel, bessere Arbeitsbedingungen zu haben
11. regelmäßige Feedbackrunden
12. Gesundheitsförderliche Präventionsmaßnahmen
13. Zufriedenheit mit der Tätigkeit

Handlungsfeld 4: Stärkung der Leitung

Indikator Leitungsprofile von Kindertageseinrichtungen, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Einrichtungen nach Art der Leitung
2. Einrichtungen nach Art der Leitung und Einrichtungsgröße
3. Leitungsstunden pro pädagogisch tätiger Person

Indikator Arbeitsbedingungen von Leitungen, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Befristung von Leitungen
2. Beschäftigungsumfang von Leitungen
3. Arbeiten außerhalb der regulären Arbeitszeit oder eigentlichen Zuständigkeit
4. Belastung der Leitungen
5. Unterstützung durch den Träger
6. Personalbindung: Maßnahmen des Trägers für Einrichtungsleitungen

Indikator Ausbildung und Qualifikation von Leitung, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Qualifikation der Leitungskräfte (nach Berufsabschluss)
2. Definierte Qualifikationsanforderungen der Träger für Leitungen
3. Qualifizierung von Leitungen

Indikator Fort- und Weiterbildung von Leitung, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Verfügbarkeit von Fortbildungsangeboten
2. Teilnahme an Fort- und Weiterbildung
3. Hürden der Teilnahme an Fort- und Weiterbildung
4. Bedarf an Fort- und Weiterbildungen

Handlungsfeld 5: Verbesserung der räumlichen Gestaltung

Indikator Räume und Ausstattung von Kindertageseinrichtungen, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Barrierefreiheit
2. Größe der Innen- und Außenflächen
3. Anzahl und Art der Räume
4. Einschätzung der räumlichen Bedingungen, Ausstattung und Materialien
5. Mitbestimmung bei der Raumgestaltung

Handlungsfeld 6: Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung

Indikator Gesundheitsförderung als Querschnittsthema im pädagogischen Alltag, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Gesundheitsförderung als durchgängiges Prinzip und Querschnittsthema
2. Bildung im gesundheitlichen Bereich
3. Gesundheitsförderung im Einrichtungskonzept

Indikator Zusammenarbeit mit Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern im Bereich Gesundheit, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Art der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner

Indikator Qualitativ hochwertige, gesunde und ausgewogene Ernährung, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Vorhandensein von Qualitätsstandards für die Verpflegung
2. Verpflegungsangebot
3. Teilnahme an der Mittagsverpflegung

Indikator Bewegungsförderung, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Bewegungsförderung in Form spezifischer Angebote und Aktivitäten
2. Alltagsintegrierte Bewegungsförderung

Handlungsfeld 7: Förderung der sprachlichen Bildung

Indikator Sprachliche Bildung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Teilnahme und Bedarf an Fort- und Weiterbildungen zur sprachlichen Bildung
2. Ausbildung in der sprachlichen Bildung

Indikator Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Kinder mit nicht deutscher Familiensprache in der Kindertagesbetreuung
2. Unterstützung von Mehrsprachigkeit in der Kita (weitere Sprachen neben Deutsch werden im Kita-Alltag genutzt und gefördert)

Indikator Umsetzung von Sprachförderkonzepten, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Verwendete Sprachförderkonzepte
2. Methoden der Sprachstandserhebung
3. Qualität und Bedeutung von Sprachförderkonzepten im Alltag der Kindertageseinrichtung

Handlungsfeld 8: Stärkung der Kindertagespflege

Indikator Allgemeine Angaben zur Kindertagespflege, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Ort der Betreuung
2. Anzahl der Großtagespflegestellen
3. Anzahl der Kinder nach Altersgruppen

Indikator Qualifizierung in der Kindertagespflege, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Qualifizierungsniveau
2. Teilnahmen an Fort- und Weiterbildungen
3. Insgesamte Dauer der Tätigkeit als Kindertagespflegeperson

Indikator Berufs- und Tätigkeitsverständnis, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Berufliche Pläne
2. Pädagogische Orientierungen

Indikator Tätigkeitsbedingungen in der Kindertagespflege, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Derzeitige Zufriedenheit mit der Tätigkeit als Kindertagespflegeperson
2. Vertretungsregelungen bei Ausfällen (z. B. Krankheit)
3. Vergütung
4. Stundensatz pro Kind
5. durchschnittliche Anzahl Kinder pro Kindertagespflegeperson
6. Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit

Indikator Räume und Ausstattung in der Kindertagespflege, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Vorhandensein spezifischer Funktionsräume und Außenfläche
2. Nutzung der Umgebungsangebote der Kindertagespflegestelle

Indikator Qualitätsentwicklung und Fachberatung in der Kindertagespflege, abgedeckt mit der folgenden Kennzahl

1. Fachberatungsschlüssel (steht für Kindertagespflege eine Fachberatung zur Verfügung)

Indikator Kooperationen und Vernetzung in der Kindertagespflege, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Berufsverbände (Mitgliedschaft, Kooperation)
2. Vernetzungen (insbesondere mit Fachberatungen)

Handlungsfeld 9: Verbesserung der Steuerung des Systems

Indikator Kooperation, Netzwerke und die Steuerungskompetenz von Akteuren, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Kooperation/Netzwerke mit verschiedenen Akteuren des FBBE-Systems
2. Treffen zum Austausch der Trägervertretungen oder Leitungen

Indikator Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Interne/externe Evaluierung
2. Maßnahmen zur Qualitätssicherung z. B. durch Befragungen
3. Fachberatung (Verortung und Aufgaben)

Handlungsfeld 10: Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen

Indikator Abbau geschlechtsspezifischer Stereotype, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Männeranteil unter den Fachkräften in Kindertageseinrichtungen
2. Männeranteil unter den Kindertagespflegepersonen
3. Beschäftigung von Mädchen und Jungen

Indikator Inklusion/Diversität/Inklusive und diversitätssensible Pädagogik, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung mit nicht deutscher Familiensprache
2. Maßnahmen zur Unterstützung geflüchteter Kinder
3. Weiterbildung der Fachkräfte zur Stärkung der Diversitätskompetenzen der Fachkräfte
4. Kinder mit Eingliederungshilfe nach der Form der Betreuung
5. Kinder, die aufgrund einer Behinderung Eingliederungshilfe erhalten
6. Kindertageseinrichtungen nach Art der Betreuung von Kindern, die aufgrund einer Behinderung Eingliederungshilfe erhalten
7. Zusammensetzung der Gruppen nach Anzahl Kinder mit Eingliederungshilfe
8. Förderpläne für Kinder mit besonderen Bedarfen
9. Diversitätssensible Strategien und Praktiken

Indikator Beteiligung von und Zusammenarbeit mit Eltern und Familien, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Formen der Zusammenarbeit
2. Vorhandensein einer organisierten Elternvertretung
3. Mitbestimmungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten
4. Kritikmöglichkeiten

Indikator Sozialräumliche Öffnung und Vernetzung, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Anteil Familienzentrum/ Eltern-Kind-Zentren
2. Kooperationsbeziehungen
3. Externe/integrierte Zusatzangebote

Kapitel Entlastung der Eltern von Elternbeiträgen

Indikator Maßnahmen zur Entlastung der Eltern, abgedeckt mit den folgenden Kennzahlen

1. Kosten der Kindertagesbetreuung für Familien (nach Alter der Kinder und Betreuungsumfang)
2. Elternbeiträge für das Mittagessen
3. Zufriedenheit mit den Kosten der Kindertagesbetreuung
4. Hinderungsgründe und Auswahlkriterien für den Besuch eines Kindertagesbetreuungsangebotes

Datenquellen

Diana Schacht, Janette Buchmann, Doris Drexl, Alexandra Jähnert, Michael Müller, Christopher Peterle, Lisa Ulrich, Felix Wenger und Tim Ziesmann

Arbeitsplatz und Qualität in Kitas (AQUA 2012)

Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) von August 2011 bis Mai 2014 geförderte Studie „Arbeitsplatz und Qualität in Kitas" (AQUA) wurde vom Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München durchgeführt. Von September bis Oktober 2012 wurden Leitungskräfte, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ohne Leitungsfunktion sowie die Trägervertretungen zu organisationalen und strukturellen Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen befragt. Darüber hinaus wurden Merkmale wie die Wahrnehmung beruflicher Belastungen, die individuelle Bindung an den Beruf bzw. Arbeitgeber oder die Arbeitszufriedenheit untersucht. Zur Durchführung der Studie wurden ca. 5.400 Kindertageseinrichtungen (10 % innerhalb der meisten Bundesländer, 20 % im Saarland und Bremen) sowie ca. 4.300 Träger, über eine nach Bundesland und Trägerart proportional geschichtete Zufallsstichprobe ausgewählt. Hierbei konnten mehrere Kindertageseinrichtungen eines Trägers gezogen und angeschrieben werden. Jede gezogene Kindertageseinrichtung erhielt einen Fragebogen für Kita-Leitungen, vier Fragebögen für pädagogische Mitarbeitende und fünf zusätzliche Code-Kärtchen für die Online-Befragung weiterer interessierter Kita Fachkräfte. An der bundesweiten Befragung, die wahlweise online (CAWI, Computer Assisted Web Interview) oder schriftlich durchgeführt werden konnte, beteiligten sich ca. 1.600 Leitungskräfte, ca. 5.000 pädagogisch Tätige sowie ca. 1.500 Trägervertreterinnen und Trägervertreter. Insgesamt konnten nicht von jeder Kindertageseinrichtung Daten der Leitungsebene gewonnen werden. Gewichtungsfaktoren für die jeweiligen Zielgruppen sind nicht vorhanden (Schreyer u. a. 2014).

Ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kitas und Schulen (ErnBildung 2017/18)

Die Studie „Ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kitas und Schulen" (ErnBildung) wurde im Zeitraum vom 1. Oktober 2016 bis 30. Oktober 2018 im Auftrag des Bundesministeriums für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) von der Universität Paderborn unter Leitung von Prof. Dr. Helmut Heseker durchgeführt und durch die Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) gefördert. Ziel der Studie ist eine Bestandsaufnahme und Bewertung der ernährungsbezogenen Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen und allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Neben qualitativen Interviews und Dokumentaranalysen wurden quantitative Befragungen von Schulleitungs- und Lehrkräften sowie von Leitungskräften von Kindertageseinrichtungen realisiert.

Für die bundesweite Befragung von Kita Leitungskräften wurde eine nach Bundesländern proportional geschichtete Zufallsstichprobe von insgesamt 2.500 Kindertageseinrichtungen gezogen. Die Teilnahme an der Befragung erfolgte über einen Zugangslink, der per E-Mail an die jeweiligen Einrichtungsleitungen versandt wurde. Die entsprechenden Adressen wurden aus Verzeichnissen der Landesjugendämter bzw. der statistischen Landesämter sowie durch eigenständige Recherche generiert. Darüber hinaus wurden Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen über die Landes- bzw. Bezirksverbände der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege, der kommunalen Spitzenverbände, über die Träger von Kindertageseinrichtungen sowie weitere Akteure im Ernährungsbereich rekrutiert und um eine freiwillige Teilnahme gebeten. Über beide Zugangswege beteiligten sich insgesamt ca. 490 Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen an

der Online-Befragung (CAWI), die im Zeitraum von August 2017 bis Ende Februar 2018 durchgeführt wurde (Heseker/Dankers/Hirsch 2018a). Es liegen keine Gewichtungsfaktoren vor (Heseker/Dankers/Hirsch 2018b).

Gute gesunde Kindertagespflege (GuT 2018)

Hintergrund und Fokus der deutschlandweiten Studie ist die Analyse der Bildungs- und Gesundheitspraxis und deren Rahmenbedingungen in der Kindertagespflege (Laufzeit: Januar 2017-Dezember 2018). Gefördert wurde die Studie vom BMFSFJ und den Unfallkassen Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz sowie von der Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege. Es konnten ca. 1.700 Tagespflegepersonen und ca. 600 Eltern standardisiert befragt werden (CAWI). Die Hauptbefragung der Tagespflegepersonen wurde von Januar bis April 2018 durchgeführt. Ferner kamen Gruppendiskussionen, Interviews mit Expertinnen und Experten sowie Dokumentenanalysen zur Anwendung. Die Rekrutierung der Tagespflegepersonen wurde über ein Verteilernetzwerk des Bundesverbandes Kindertagespflege e.V. sowie u. a. durch Werbung in sozialen Medien realisiert. Bezogen auf die Tagespflegepersonen fokussiert die Studie neben den Rahmenbedingungen der Tagespflege (räumliche Situation, Fachberatungen etc.) die gesundheitliche Situation und das Gesundheitsverhalten der Tagespflegepersonen, deren Ressourcen und Belastungen am Arbeitsplatz sowie die Bildungs- und Gesundheitsförderungen von Kindern. Die Studie erfüllt keine strengen Kriterien von bundesweiter Repräsentativität, dementsprechend liegen auch keine Gewichtungsfaktoren vor. Der Forschungsbericht zur Studie ist öffentlich zugänglich (Viernickel/Ihm/Böhme 2019). Die in diesem Forschungsbericht dargestellten Analysen wurden von Prof. Dr. Susanne Viernickel (Universität Leipzig) als Sonderauswertung für diesen Bericht erstellt.

Kinderbetreuungsstudie (KiBS)

Die Kinderbetreuungsstudie (KiBS) ist eine jährliche, bundeslandrepräsentative Befragung von ca. 33.000 Eltern zu den Themen Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen oder Kindertagespflege sowie der Betreuungssituation und den Betreuungsbedarfen. Neben den Angaben zur Betreuung des Zielkindes werden auch Informationen zur Erwerbstätigkeit der Eltern und der Haushaltszusammensetzung erhoben. Befragt werden Eltern von unter 12-jährigen Kindern, die noch keine weiterführende Schule besuchen. Die Studie wird vom Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI) im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) durchgeführt.

Die Datenbasis für den vorliegenden Bericht bildet die achte Welle der Kinderbetreuungsstudie aus dem Jahr 2019 (Anton u. a. 2020). Im Zeitraum von März bis Oktober 2019 wurden ca. 31.850 Eltern befragt (Anton/Hubert/Kuger 2021). Die Interviews wurden im Methodenmix erhoben: Bei vorliegender Telefonnummer wurde telefonisch (CATI) befragt. Ergänzend wurden Fragebögen postalisch versendet (PAPI), diese enthielten den Hinweis, dass der Fragebogen auch online (CAWI) ausgefüllt werden kann. Die Berechnungen im Rahmen dieses Berichtes beziehen sich auf ca. 22.000 Elternbefragungen von Kindern ab der Geburt bis zum Schuleintritt der achten Panelwelle.

Da unabhängig von der Anzahl an Kindern im Bundesland, in jedem Land gleich viele Eltern befragt werden, wird eine Gewichtung der Daten anhand der Verteilung der Kinder in den Bundesländern und an der Altersstruktur vorgenommen. Die Daten werden zudem an die Anteile von Kindern in institutioneller Betreuung (KJH-Statistik) angepasst (ebd.; Hüsken/Gedon/Alt 2019).

Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH)

Die Kinder- und Jugendhilfestatistik, kurz KJH-Statistik, ist eine amtliche Statistik und wird auf der Grundlage von §§ 98 bis 103 SGB VIII erhoben. Sie ist eine Vollerhebung. Die Auskunftgebenden sind zur Auskunft verpflichtet. Die Analysen zur frühen Bildung erfolgen auf Basis folgender Erhebungsteile der Kinder- und Jugendhilfestatistik aus den Jahren 2018 und 2019:

Teil III.1: „Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen“ (Statistisches Bundesamt 2013a)

Teil III.3: „Kinder und tätige Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege“ (Statistisches Bundesamt 2013b)

Teil III.5: „Statistik der Kinder und tätigen Personen in Großtagespflegestellen“ (Statistisches Bundesamt 2014)

Auskunftspflicht besteht nach § 102 SGB VIII für örtliche Träger der Jugendhilfe sowie kreisangehörige Gemeinden und Gemeindeverbände, soweit diese Aufgaben der Jugendhilfe innehaben. Neben der Übersendung der ausgefüllten Papierfragebogen besteht die Möglichkeit der elektronischen Datenlieferung. Durchgeführt wird die Erhebung von den Statistischen Ämtern der Länder, welche die Daten aufbereiten und länderbezogene Ergebnisse veröffentlichen. Der Bundesdatensatz wird der Öffentlichkeit durch das Statistische Bundesamt zur Verfügung gestellt. Seit dem Berichtsjahr 2006 wird die Erhebung jährlich zum Stichtag 15. März bzw. seit dem Berichtsjahr 2009 zum Stichtag 1. März durchgeführt.

Für Kindertageseinrichtungen werden strukturelle Merkmale erfasst (z. B. zur Art des Trägers, Organisation der Betreuung und Größe der Einrichtung). Für das Personal werden demografische Angaben und Merkmale des Arbeitsverhältnisses erhoben (z. B. Stellung im Beruf und Beschäftigungsumfang). Bei den Angaben wird zwischen pädagogisch oder in der Verwaltung tätigen Personen sowie hauswirtschaftlichem und technischem Personal unterschieden. Für jedes einzelne Kind werden demografische Angaben und Merkmale des Betreuungsverhältnisses erfasst (z. B. Alter, Migrationshintergrund und Betreuungsumfang).

Die Merkmale zu Kindertagespflegepersonen umfassen demografische Angaben sowie zur Ausgestaltung des Angebots (z. B. fachliche Qualifikation und Ort der Betreuung). Für Großtagespflegestellen wird die Zahl der Tagespflegepersonen sowie der betreuten Kinder erhoben.

Kinder und Kitas in Deutschland (K^2ID)

In dem Forschungsprojekt „Qualität frühkindlicher Bildung und Betreuung im Sozio-oekonomischen Panel“ unter der koordinativen Leitung von Prof. Dr. C. Katharina Spieß und Dr. Pia S. Schober am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) Berlin wurden die folgenden vier Fragestellungen untersucht: 1) die Effekte der Betreuungsqualität auf die sozio-emotionale Entwicklung insbesondere für benachteiligte Kinder, 2) sozio-ökonomische Unterschiede zwischen Eltern hinsichtlich der Wahl von Betreuungsqualität, 3) Informationsasymmetrien zwischen Müttern und Anbietern von Kinderbetreuung und 4) der Einfluss von Betreuungsqualität auf die Arbeitsmarktintegration und das Wohlbefinden von Müttern sowie die indirekte Wirkung auf die kindliche Entwicklung. Das Projekt wurde von der Jacobs Foundation gefördert und lief vom 1. September 2013 bis zum 31. August 2016 (Schober u. a. 2017).

Im Rahmen des Projekts wurde der SOEP-K^2ID Datensatz, mit dem Titel „Kinder und Kitas in Deutschland“ (kurz: K^2ID), erhoben, der Informationen von Eltern über Kinder aller Altersstufen (Geburtsjahre zwischen 2007 und 2010) vor Schuleintritt und über deren Kindertageseinrichtungen umfasst, wobei auch Befragungen der entsprechenden Einrichtungsleitungen und des pädagogischen Personals durchgeführt wurden. Die Informationen wurden über Papierfragebögen und per Telefon erhoben.

2013 wurden dafür zunächst diejenigen Eltern des Sozio-oekonomischen Panels (kurz: SOEP) (Liebig u. a. 2019) befragt, deren Kinder in Kindertageseinrichtungen betreut werden (ca. 3.900 Kinder in ungefähr 3.100 Befragungshaushalten). Mit einer durchschnittlichen Ausschöpfungsqote von ungefähr 73 % liegen Informationen zu ca. 2.800 Kindern in ungefähr 2.200 Haushalten vor. Daraufhin wurden die entsprechend erfragten Einrichtungsadressen (ca. 2.000 Einrichtungsadressen) auf ihre Validität geprüft (ca. 1.500 valide Adressen) und angeschrieben. Davon haben ca. 850 Institutionen valide Informationen zur Verfügung gestellt, was eine ungefähre Ausschöpfungsquote auf Einrichtungsebene von 56 % impliziert. Pädagogische Fachkräfte haben die Gruppensituation in etwa 880 Fragebögen und Leitungskräfte die Institutionenperspektive in etwa 830 Fragebögen beschrieben (Spieß/Schober/Stahl 2020; Schober u. a. 2017).

Im vorliegenden Forschungsbericht wurden die Daten der ersten Erhebungswelle, die zwischen dem 1. Februar 2014 und dem 31. Dezember 2014 erhoben wurden, ausgewertet. Die Daten der in 2015 durchgeführten Wiederholungsbefragung werden nicht im Rahmen des Monitorings ausgewertet. Für den SOEP-K^2ID Datensatz wurden Nonresponse-Gewichte erstellt, um für eine potenzielle Selektion auf Eltern- und Institutionen-

ebene zu korrigieren, und diese Gewichte wurden mit den Design- und Survey-Gewichten der SOEP-Daten kombiniert. Konkret lagen dadurch ein Gewicht für die Elternbefragung und ein weiteres für die Kindertageseinrichtungsbefragung vor (Spieß/Schober/Stahl 2020), die in den Sekundärdatenanalysen verwandt wurden.

Methodenstudie: Qualität in der Kindertageseinrichtung (MS-Kita) / Profile der Kindertagesbetreuung (ProKi)

Die „Methodenstudie: Qualität in der Kindertageseinrichtung" (MS-Kita) wurde von Dezember 2016 bis Dezember 2018 vom Deutschen Jugendinstituts e.V. (DJI) durchgeführt. Die Studie entstand in Zusammenarbeit mit dem Projekt „Profile der Kindertagesbetreuung – Alltag und Interaktion in Kita und Kindertagespflege" (ProKi), das von Januar 2015 bis Dezember 2017 ebenfalls am Deutschen Jugendinstitut e.V. durchgeführt wurde. Beide Projekte wurden durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) finanziert (Michl/Geier 2019).

Die Elternbefragung im Rahmen von MS-Kita stellt eine Zusatzerhebung dar, die auf die sechste Welle der regionalisierten Elternbefragung der „Kinderbetreuungsstudie" (Alt u. a. 2020) aufsetzt. Aus dem bestehenden Befragtenpool wurde eine nach Region und Kindesalter geschichtete Stichprobe von ca. 2.800 Zielkindern im Alter von eins bis sechs Jahren, die mindestens seit drei Monaten durchgängig in einer Kindertageseinrichtung betreut wurden, gezogen. Von April bis Mai 2017 wurden die entsprechenden Eltern der Zielkinder per Telefon befragt (CATI). Die Nettostichprobe umfasst Informationen von ca. 1.100 Eltern (Burg/Hess 2018a).

Ca. 970 Eltern gaben zudem ihr Einverständnis, dass die betreuende pädagogische Fachkraft ihres Kindes befragt werden darf, und nannten die Adresse der Kindertageseinrichtung. Im Rahmen von ProKi wurde an diese Fachkräfte ein Fragebogen postalisch übermittelt und um eine Studienteilnahme gebeten. Im Zeitraum von Mai bis August 2017 haben ca. 570 Fachkräfte an der Befragung teilgenommen (ebd.).

Die parallelisierten Erhebungsinstrumente für Eltern und Fachkräfte beinhalten Fragen zum Zielkind, zur Pädagogik und zur Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften. Für die Datenanalyse liegt keine Gewichtung vor. Die berichteten Ergebnisse wurden von Stefan Michl zur Verfügung gestellt.

Nationales Bildungspanel (NEPS SC1 W6/ NEPS SC2 W1)

Das „Nationale Bildungspanel" (NEPS) ist eine Panelbefragung, die längsschnittliche Daten zu Kompetenzentwicklungen, Bildungsprozessen, Bildungsentscheidungen und Bildungsrenditen in formalen, nicht-formalen und informellen Kontexten über die gesamte Lebensspanne erhebt. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird das NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LIfBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk an Forschenden weitergeführt (Blossfeld/Roßbach/Maurice 2011).

Dieser Bericht nutzt Daten der sechsten Welle (2017) der Startkohorte eins: Neugeborene (Artelt/NEPS 2020a). Die Stichprobe der Neugeborenen basiert auf einer zweistufigen disproportional geschichteten Zufallsstichprobe (FDZ–LIfBi 2020; Bauer 2017; Würbach/Zinn/Aßmann 2016)): Auf Basis der Geburtenverteilung im Mikrozensus im Jahr 2009 wurden zunächst 84 Gemeinden (unterteilt in 90 Samplepoints) über ein nach Ortsgröße gewichtetes Zufallsverfahren gezogen. Anschließend wurden auf Basis der Einwohnermeldeamtsregister zufällig Adressen von Neugeborenen gezogen. Zielpersonen sind demnach Kinder in Deutschland, die zum Zeitpunkt des Panelstarts 2012/13 zwischen sechs und acht Monate alt waren. Die Zielkinder waren in der sechsten Welle ca. fünf Jahre alt. In Welle sechs wurden 2.665 Eltern zur erneuten Panelteilnahme eingeladen. Die Nettostichprobe umfasste 2.209 Eltern, die in CAPI (falls nicht angetroffen auch in CATI) zum Zielkind befragt wurden. Die befragten Eltern wurden zudem gebeten, Fragebögen für Leitungen und Erzieherinnen bzw. Erzieher an die Kindertageseinrichtungen weiterzugeben, in denen das Zielkind betreut wird. Es

nahmen ca. 680 Erzieherinnen bzw. Erzieher der entsprechenden Zielkinder und ungefähr 540 Leitungen der entsprechenden Kindertageseinrichtungen teil. Es wurden zusätzlich Kompetenzmessungen (CBT/Tablet) mit ungefähr 2.100 Zielkindern durchgeführt, die in diesem Bericht jedoch nicht ausgewertet werden. Die analysierten Daten sind auf Ebene der Zielkinder gewichtet (Würbach 2019).

Zudem nutzt dieser Bericht die Daten der ersten Welle (2011) der Startkohorte zwei: Kindergarten (Artelt/NEPS 2020b). Für die Stichprobenziehung derjenigen Kinder, die in Kindertageseinrichtungen betreut werden, wurde ein indirektes Stichprobenziehungsverfahren genutzt (Steinhauer u. a. 2015; Aust/Hess/Prussog-Wagner 2012; Hellrung u. a. 2012; Skopek/Pink/Bela 2012): Zunächst wurde eine bundesweit repräsentative Stichprobe der Grundschulen in Deutschland gezogen. Von den ca. 450 kontaktierten Grundschulen listeten ungefähr 210 teilnahmebereite Grundschulen ca. 1.400 Kindertageseinrichtungen, die sich im Einzugsgebiet der Schulen befinden und aus denen vermutlich viele Kinder die entsprechenden Grundschulen besuchen werden. Aus diesen Listen wurden ungefähr 980 Kindertageseinrichtungen gezogen. Die Ziehung erfolgte ohne Zurücklegen mit Wahrscheinlichkeiten, die proportional zur Anzahl der Kinder in einer Kindertageseinrichtung waren, die an eine Grundschule im Schuljahr 2009/10 übergingen. Aus den ungefähr 280 ausgewählten und teilnahmebereiten Kindertageseinrichtungen wurden alle Kinder und deren Eltern zur Teilnahme eingeladen. Zielpersonen sind daher Kinder im Alter von ca. vier Jahren, die im Schuljahr 2012/13 schulpflichtig wurden. Von den ca. 2.900 zwischen Januar und Oktober 2011 telefonisch kontaktierten Eltern haben ca. 2.300 Eltern Proxyinformationen zu den Zielkindern zur Verfügung gestellt. Zusätzlich wurden zwischen März und Dezember 2011 ungefähr 1.400 Erzieherinnen bzw. Erzieher der entsprechenden Zielkinder in PAPI kontaktiert, von denen ungefähr 830 an der Studie teilnahmen. Zwischen Januar und Oktober 2011 wurden auch die Kindergartenleitungen der ca. 280 teilnehmenden Kindertageseinrichtungen kontaktiert, wovon ca. 240 an der PAPI Befragung teilgenommen haben. Die analysierten Daten sind auf Ebene der Zielkinder gewichtet (Steinhauer u. a. 2016).

TALIS Starting Strong Survey (OECD)

Die „OECD-Fachkräftebefragung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung“ (TALIS Starting Strong Survey 2018) ist eine international angelegte Befragung von Kita-Leitungen und pädagogischem Personal und damit die erste Studie dieser Art. Die Studie wurde von der OECD in Kooperation mit nationalen Partnern zwischen 2016 bis 2019 realisiert. In Deutschland wurde die Befragung vom „Internationalen Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung“ (ICEC) am Deutschen Jugendinstitut e. V. (DJI) durchgeführt und vom BMFSFJ gefördert.

Insgesamt wurden deutschlandweit etwa 3.000 Personen in über 500 Kindertageseinrichtungen mittels Online- und Papierversionen der Erhebungsinstrumente befragt. Der Großteil der Befragungen fand von März bis Juni 2018 statt. Um genügend Teilnehmende zu erreichen, wurde die Erhebung von Oktober bis November 2018 nochmals geöffnet. Themen der Studie sind unter anderem Personalzusammensetzung und -qualifikation der pädagogisch Tätigen, deren pädagogische Praxis und Einstellungen sowie strukturelle Merkmale der Kindertageseinrichtungen. Für den vorliegenden Bericht wurden nur Daten aus Deutschland ausgewertet.

Im deutschen Teil der OECD-Studie „TALIS Starting Strong“ wurde ein stratifiziertes, zweistufiges Stichprobendesign angewendet. Neben der Einrichtungsleitung wurden jeweils (bis zu) acht pädagogische Tätige in den gezogenen Einrichtungen zufällig ausgewählt. Es wurden zwei Teilstudien durchgeführt: Zum einen wurden pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter befragt, die Kinder im Alter zwischen drei Jahren und Schuleintritt betreuten (Ü3-Teilstudie), zum anderen pädagogisch Tätige, die Kinder unter drei Jahren betreuten (U3-Teilstudie). Beide Teilstudien verwenden – bis auf kleine Anpassungen – denselben Fragebogen. Für die Teilstudien wurden jeweils eigene Stichproben gezogen, sodass sie getrennt ausgewertet und interpretiert werden müssen. In beiden Teilstudien wurden Leitungskräfte und pädagogisches Personal befragt. Die Auswertungen zur OECD TALIS Starting Strong Studie im Rahmen des Projekts ERiK wurden von Daniel Turani und Samuel Bader am ICEC durchgeführt. Die Ergebnisse sind gemäß eines OECD-

Verfahrens gewichtet (für mehr Informationen siehe OECD (2019)).

Qualität in der Kindertagespflege (QuidKit 2018)

Die Studie „Qualität in der Kindertagespflege" vom Deutschen Jugendinstitut e.V. (Laufzeit: September 2017-Dezember 2017) beinhaltet eine Befragung von Tagespflegepersonen, Jugendämtern und Eltern von Kindern in der Kindertagespflege (Burg/Hess 2018b). Gefördert wurde die Studie vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Die Kontaktaufnahme mit den Tagespflegepersonen erfolgte über 578 Jugendämter, die gebeten wurden, den Aufruf zur Teilnahme an die ihnen bekannten Tagespflegepersonen weiterzuleiten, auf den zunächst 2.971 Tagespflegepersonen positiv reagierten. Von diesen Tagespflegepersonen wurden 2.354 gebeten, den Aufruf zur Teilnahme an der Elternbefragung an die Eltern ihrer betreuten Kinder zu übergeben. 1.354 Eltern schickten den Elternrekrutierungsfragebogen an das Erhebungsinstitut zurück, woran im Anschluss telefonische Interviews mit den Eltern durchgeführt werden konnten. Schlussendlich nahmen etwa 1.300 Tagespflegepersonen an der schriftlichen Befragung teil (Erhebungszeitraum: August-November 2018). 575 telefonische Interviews mit Eltern (überwiegend Müttern) konnten realisiert werden (Erhebungszeitraum: Mai-August 2018). Es konnten somit ca. 460 kindbezogene Dyaden von Eltern und Tagespflegepersonen mit parallelisierten Fragen erfasst werden. Die jeweils zuständigen Jugendämter wurden in diesem Erhebungskontext ebenfalls schriftlich befragt. Insgesamt nahmen ca. 300 Jugendämter an einer kurzen Befragung teil. Unter anderem werden die Erwartungen und Erfahrungen von Eltern und Tagespflegepersonen zur Qualität der Kindertagesbetreuung in Deutschland erhoben. Die Studie erfüllt keine strengen Kriterien von bundesweiter Repräsentativität, dementsprechend liegen auch keine Gewichtungsfaktoren vor.

Literatur

Alt, Christian/Anton, Jeffrey/Gedon, Benjamin/Hubert, Sandra/Hüsken, Katrin/Lippert, Kerstin (2020): DJI-Kinderbetreuungsstudie – KiBS Längsschnittdatensatz 2012-2017: Version 1. München

Anton, Jeffrey/Gedon, Benjamin/Hubert, Sandra/Hüsken, Katrin/Kuger, Susanne/Lippert, Kerstin (2020): DJI-Kinderbetreuungsstudie – KiBS Längsschnittdatensatz 2012-2019. München

Anton, Jeffrey/Hubert, Sandra/Kuger, Susanne (2021): Der Betreuungsbedarf bei U3- und U6-Kindern: DJI–Kinderbetreuungsreport 2020: Studie 1 von 8. München

Artelt, Cordula/NEPS (2020a): NEPS-Startkohorte 1: Neugeborene (SC1 7.0.0)

Artelt, Cordula/NEPS (2020b): NEPS-Startkohorte 2: Kindergarten (SC2 8.0.1)

Aust, Folkert/Hess, Doris/Prussog-Wagner, Angela (2012): Methodenbericht: NEPS Startkohorte 2 (Elternbefragung) Haupterhebung 2011 B11. Bonn

Bauer, Andrea (2017): Methodenbericht: NEPS-Startkohorte 1 – Haupterhebung 2017 B102. Bonn

Blossfeld, Hans-Peter/Roßbach, Hans-Günther/Maurice, Jutta von (2011): Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft. Bd. 14. Wiesbaden

Burg, Julian von der/Hess, Doris (2018a): Methodenbericht: „Methodenstudie Kita (MS-Kita)“ und „Profile der Kindertagesbetreuung (ProKi)“. Bonn

Burg, Julian von der/Hess, Doris (2018b): Methodenbericht: Qualität in der Kindertagespflege (QuidKit). Bonn

FDZ–LIfBi (2020): Data Manual NEPS Starting Cohort 1 – Newborns, Education from the Very Beginning: Scientific Use File Version 7.0.0. Bamberg, Germany

Hellrung, Miriam/Waschk, Anja/Oberlein, Jennifer/Hillen, Peter (2012): Methodenbericht: NEPS Startkohorte 2 Haupterhebung – Winter/Frühjahr/Sommer 2011: A12. Hamburg

Heseker, Helmut/Dankers, Rhea/Hirsch, Julia (2018a): Ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kitas und Schulen (ErnBildung): Laufzeit des Vorhabens: 01.10.2016 – 30.10.2018: Gefördert durch das Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestages und gefördert über die Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung, Förderkennzeichen 2816HS006. URL: https://sug.uni-paderborn.de/fileadmin/sug/ekg/ernaehrungswissenschaft/190717_Abschlussbericht_ErnBildung.pdf

Heseker, Helmut/Dankers, Rhea/Hirsch, Julia (2018b): Ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kitas und Schulen (ErnBildung). Daten der Kitaleitungsbefragung: Förderkennzeichen 2816HS006: unveröffentlicht

Hüsken, Katrin/Gedon, Benjamin/Alt, Christian (2019): Wer nutzt die Ganztagsangebote in der Grundschule? Gewichtungsverfahren zur Frage der statistisch ungeklärten Zuordnung von Hort, Ganztagsschulen und Übermittagsbetreuung in der amtlichen Statistik: Korrigierte Fassung 2019. München

Liebig, Stefan/Goebel, Jan/Schröder, Carsten/Grabka, Markus/Richter, David/Schupp, Jürgen/Bartels, Charlotte/Fedorets, Alexandra/Franken, Andreas/Jacobsen, Jannes/Kara, Selin/Krause, Peter/Kröger, Hannes/Kroh, Martin/Metzing, Maria/Nebelin, Jana/Schacht, Diana/Schmelzer, Paul/Schmitt, Christian/Schnitzlein, Daniel/Siegers, Rainer/Wenzig, Knut/Zimmermann, Stefan (2019): Sozio-oekonomisches Panel (SOEP), Daten der Jahre 1984 -2018. Berlin. URL: https://www.diw.de/de/diw_01.c.703950.de/soep.v35.html

Michl, Stefan/Geier, Boris (2019): Qualität in der Kindertageseinrichtung aus Eltern- und Fachkräftesicht: Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie. München

OECD (2019): Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018. Paris

Schober, Pia S./Spieß, C. Katharina/Stahl, Juliane F./Zoch, Gundula/Camehl, Georg F. (2017): The Early Childhood Education and Care Quality in the Socio-Economic Panel (SOEP-ECEC Quality) Study - K2ID-SOEP Data: Data Documentation. Berlin

Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München

Skopek, Jan/Pink, Sebastian/Bela, Daniel (2012): Data Manual. Starting Cohort 2 – From Kindergarten to Elementary School: NEPS SC2 1.0.0: NEPS Research Data Paper. Bamberg

Spieß, C. Katharina/Schober, Pia S./Stahl, Juliane F. (2020): Early Childhood Education and Care Quality in the Socio-Economic Panel (SOEP) – the K2ID-SOEP Study. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, 240. Jg., H. 1, S. 111–120. URL: https://www.degruyter.com/view/journals/jbnst/240/1/article-p111.xml

Statistisches Bundesamt (2013a): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Teil III.1: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen (Qualitätsbericht). Wiesbaden. URL: https://www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Soziales/kinder-personen-tageseinrichtungen-teil3_1.pdf?__blob=publicationFile

Statistisches Bundesamt (2013b): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Teil III.3: Kinder und tätige Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege (Qualitätsbericht). Wiesbaden. URL: https://www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Soziales/kinder-personen-tagespflege-teil3_3.pdf?__blob=publicationFile

Statistisches Bundesamt (2014): Statistik über Personen in Großtagespflegestellen und die dort betreuten Kinder (Qualitätsbericht). Wiesbaden. URL: https://www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Soziales/kinder-personen-grosstagespflegestellen-teil3_5.pdf?__blob=publicationFile

Steinhauer, Hans Walter/Aßmann, Christian/Zinn, Sabine/Goßmann, Solange/Rässler, Susanne (2015): Sampling and Weighting Cohort Samples in Institutional Contexts. In: AStA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv, 9. Jg., H. 2, S. 131–157

Steinhauer, Hans Walter/Zinn, Sabine/Gaasch, Christoph/Goßmann, Solange (2016): NEPS Technical Report for Weighting: Weighting the sample of Kindergarten children and Grade 1 students of the National Educational Panel Study (Wave 1 to 3). Bamberg

Viernickel, Susanne/Ihm, Maria/Böhme, Martin (2019): Bildung und Gesundheit in der Kindertagespflege: Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt: Gute gesunde Kindertagespflege. Berlin/Leipzig

Würbach, Ariane (2019): Samples, Weights and Nonresponse: NEPS Starting Cohort 1 – Newborns Educaton From the Very Beginning Wave 6. Bamberg

Würbach, Ariane/Zinn, Sabine/Aßmann, Christian (2016): Sample Weights and Nonresponse: The early childhood cohort of the National Educational Panel Study (Wave 1 to 3). Bamberg

Abbildungsverzeichnis

1.2-1	Geplante Aufteilung der Mittel aus dem KiQuTG nach Handlungsfeldern und den Maßnahmen zur Entlastung der Eltern bei den Gebühren für 2019–2022 gemäß den Handlungs- und Finanzierungskonzepten der Länder	21
1.3-1	Beteiligte Akteure im Monitoringprozess zum KiQuTG	23
2.3-1	Bezugsrahmen zur Spezifizierung pädagogischer Qualität und ihrer Effekte in Kindertageseinrichtungen	30
2.4-1	Heuristik für einen Mehrebenen- und multiperspektivischen Monitoringansatz	33
2.5-1	Heuristik angewandt auf Handlungsfeld 3 des KiQuTG	36
HF-01.4-1	Gewünschte Betreuungsform 2019 bei unter 3-Jährigen Kindern nach Ländern (in %)	51
HF-01.4-2	Gewünschte und genutzte Betreuungsform 2019 bei unter 3-jährigen Kindern (in %)	51
HF-01.4-3	Betreuungsbedarf der Eltern und Inanspruchnahmequote 2019 von unter 3-Jährigen nach Betreuungsform und Ländern (in %)	52
HF-01.4-4	Betreuungsbedarf der Eltern und Inanspruchnahmequote 2019 von 3- bis unter 6-Jährigen nach Betreuungsform und Ländern (in %)	52
HF-01.4-5	Kinder mit nicht deutscher Familiensprache 2019 nach dem Anteil der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache in der Kindertageseinrichtung (Segregation)[1] (in %)	55
HF-01.4-6	Vertraglich vereinbarte Betreuungsumfänge[1] von Kindern bis zum Schuleintritt in Kindertagesbetreuung[2] sowie die durchschnittliche Öffnungsdauer von Kindertageseinrichtungen[3] 2019 nach Ländern (in %, Mittelwert)	56
HF-01.4-7	Bedarf an erweiterten Betreuungszeiten 2019 nach Altersgruppen und Ländern (in %)	57
HF-01.4-8	Gründe der Nichtinanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung 2019 bei unter 3-Jährigen (in %)	60
HF-01.4-9	Wichtigkeit der Auswahlkriterien bei der Wahl der Kindertagesbetreuung 2019	60
HF-02.4-1	Personalschlüssel in Gruppen für Kinder im Alter von unter 3 Jahren sowie 3 Jahren bis zum Schuleintritt 2019 nach Ländern (Median)	70
HF-02.4-2	Personalschlüssel in Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren sowie Kindern von 3 bis zum Schuleintritt 2019 nach Anteil der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache in der Gruppe und Ländern (Median)	70
HF-03.2-1	Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2007 und 2018 nach Qualifikation (in %)	82
HF-03.4-1	Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2019 nach Qualifikation und Ländern (in %)	88
HF-03.4-2	Kindertageseinrichtungen 2019 nach Teamzusammensetzung und Ländern (in %)	91
HF-03.4-3	Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mit einer Teilnahme an einer Fort- und Weiterbildung in den vergangenen 12 Monaten 2018 nach Inhalten der Fort- und Weiterbildung (in %)	92
HF-03.4-4	Finanzierung der Fort- und Weiterbildungskosten nach Art des Trägers, 2012 (in %)	94
HF-04.4-1	Art der Leitung in Kindertageseinrichtungen 2019 nach Ländern (in %)	113
HF-04.4-2	Art der Leitung in Kindertageseinrichtungen 2019 nach Größe der Einrichtungen und Ländern (in %)	116

HF-04.4-3 Leitungszeit in Kindertageseinrichtungen 2019 nach Größe der Einrichtungen und Ländern (in %) 118
HF-04.4-4 Belastungen im Arbeitsalltag von Leitungen 2018 (Ü3-Teilstudie, in %) 120
HF-04.4-5 Personen, die für Leitungsaufgaben angestellt sind, 2019 nach höchstem Berufsausbildungsabschluss und Ländern (in %) 122
HF-04.4-6 Zusatzausbildungen der Leitungen 2012 (in %) 124
HF-04.4-7 Hinderung an Fort- und Weiterbildung von Leitungen 2018 (Ü3-Teilstudie, in %) 126

HF-05.4-1 Größe der Innenflächen von Kindertageseinrichtungen 2014 nach Region (Stadt/Land) (in qm/Kind) 137
HF-05.4-2 Größe der Außenflächen von Kindertageseinrichtungen 2014 nach Region (Stadt/Land) (in qm/Kind) 139
HF-05.4-3 Zufriedenheit von Leitungen, Erzieherinnen bzw. Erziehern und Eltern mit Platz, Materialien und Außenfläche, 2013/2014 140
HF-05.4-4 Zufriedenheit von Leitungen mit Aspekten der Räume und Ausstattung, 2017 (in %) 141

HF-06.4-1 Pädagogische Schwerpunkte in der Kindertageseinrichtung 2013/14 und 2017/18 (in %) 154
HF-06.4-2 Regelmäßige Unterstützung durch externe Fachkräfte/Fachdienste 2012 nach Größe der Kindertageseinrichtung (in %) 155
HF-06.4-3 Beurteilung der Wichtigkeit und Umsetzung von gesundheitsbezogenen Aspekten bei der Kindertagesbetreuung 2017 (in %) 158

HF-07.4-1 Beurteilung der Wichtigkeit und Umsetzung von Sprachförderung im Kita-Alltag 2017 (in %) 172
HF-07.4-2 Verschiedene Formen der Sprachförderung (Mehrfachnennung) 2017 (in %) 173

HF-08.4-1 TKR ohne eigene Kinder in der Betreuungssituation 2018 nach Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen (Mittelwert) 191
HF-08.4-2 TKR mit eigenen Kindern in der Betreuungssituation 2018 nach Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen (Mittelwert) 192
HF-08.4-3 Nutzung der Fachberatung von Tagespflegepersonen als individuelle Begleitung 2018 nach Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen (in %) 193
HF-08.4-4 Nutzung der Fachberatung von Tagespflegepersonen zur Fort- und Weiterbildung 2018 nach Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen (in %) 193
HF-08.4-5 Nutzung der Fort- und Weiterbildungsangebote anderer Bildungsträger von Tagespflegepersonen 2018 nach Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen (in %) 193

HF-09.4-1 Verbindliche Qualitätsmanagementmaßnahmen 2012 nach Art des Trägers und Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %) 214
HF-09.4-2 Unterstützung des Teams von Kindertageseinrichtungen 2012 nach Art des Trägers und Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %) 216

HF-10.4-1 Wichtigkeit und Möglichkeit geschlechtstypischer und -untypischer Beschäftigungen von Jungen und Mädchen aus Sicht pädagogischer Fachkräfte 2017 (Zustimmung in %) 230
HF-10.4-2 Einschätzung der Fachkräfte und Eltern zur Umsetzung von Angeboten und Veranstaltungen der Kindertageseinrichtungen für Eltern 2017 (Mittelwert) 234
HF-10.4-3 Einschätzung der Fachkräfte und Eltern zur Wichtigkeit von Angeboten und Veranstaltungen der Kindertageseinrichtungen für Eltern 2017 (Mittelwert) 234

HF-11.4-1 Elternbeitragsbefreiuung für Kindertagesbetreuung nach Altersjahren und Ländern 248
HF-11.4-2 Kosten als Hinderungsgrund für Nutzung einer Kindertagesbetreuung 2019 bei unter 3-Jährigen nach Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen (in%) 254

HF-11.4-3 Kosten als (sehr) wichtiges Kriterium bei der Auswahl der Kindertagesbetreuung 2019 nach Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen (in %) 254

12.2-1 Komponenten des Total Survey Errors 264

Tabellenverzeichnis

HF-01.4-1 Bedarf an erweiterten Betreuungszeiten 2019 nach Altersgruppen (in %) 56
HF-01.4-2 Anzahl der Tage, an denen Bedarf an erweiterten Betreuungszeiten vorliegt 2019 (in %) 57

HF-02.4-1 Durchschnittliche Wochenarbeitsstunden des pädagogischen Personals, Gesamtzeit und mit Kindern verbrachte Zeit 2018 (Mittelwerte, Ü3- und U3-Teilstudie) 71
HF-02.4-2 Zufriedenheit verschiedener Akteursgruppen mit der Gruppengröße und der Fachkraft-Kind-Relation in Kindertageseinrichtungen 2013/14 nach Größe der Kindertageseinrichtung (Mittelwerte) 72

HF-03.3-1 Praktikantinnen und Praktikanten in Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher, zur Sozialassistentin und zum Sozialassistenten sowie zu Kinderpflegerin und zum Kinderpfleger im Schuljahr 2017/18 nach Ländern 87
HF-03.4-1 Schülerinnen und Schüler im 1. Jahr der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher, zur Sozialassistentin und zum Sozialassistenten sowie zur Kinderpflegerin und zum Kinderpfleger im Schuljahr 2018/19 nach Ländern 87
HF-03.4-2 Pädagogisches Personal 2018 nach Teilnahme an Fort- und Weiterbildung in den letzten 12 Monaten (in %) 92
HF-03.4-3 Bruttomonatsentgelt von Vollzeitbeschäftigten in Berufen der Kinderbetreuung und –erziehung 2019 in Deutschland nach Geschlecht und Alter (Anzahl, Median in Euro) 94
HF-03.4-4 Einarbeitungskonzept für neue pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter 2012 nach Art des Trägers und Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %) 96

HF-04.2-1 Qualifikationsanforderungen an die Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen auf Basis der Gesetze und Verordnungen zur Kindertagesbetreuung 108
HF-04.4-1 Besondere Voraussetzungen für die Leitungsposition 2012 nach Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %) 123
HF-04.4-2 Fort- und Weiterbildungsangebote des Trägers für die päd. MitarbeiterInnen 2012 nach Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %) 125
HF-04.4-3 Fort- und Weiterbildungsangebote des Trägers für die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter 2012 nach Trägerart, -größe und Region (in %) 126

HF-05.4-1 Größe der Innen- und Außenflächen von Kindertageseinrichtungen 2014 nach Region (ländlich/städtisch) (Median) 136
HF-05.4-2 Vorhandensein von Funktionsräumen in Kindertageseinrichtungen 2014 nach Region (ländlich/städtisch), Einrichtungsgröße und Gruppenkonzept (in %) 138
HF-05.4-3 Anzahl der Funktionsräume in Kindertageseinrichtungen 2014 nach Region (ländlich/städtisch), Einrichtungsgröße und Gruppenkonzept (Mittelwert) 138
HF-05.4-4 Zufriedenheit von Eltern mit der Ausstattung und den Räumlichkeiten der Kindertageseinrichtung 2019 nach Bundesland (Mittelwerte) 141
HF-05.4-5 Zufriedenheit von Leitungen, ErzieherInnen und Eltern mit Platz, Materialien und Außenfläche 2013/2014 nach Region (ländlich/städtisch) (Mittelwert) 142
HF-05.4-6 Einschätzung: Materialien in Stammgruppe nicht ausreichend vorhanden 2014 (in %) 142

HF-06.4-1 Teilnahme an einer Mittagsverpflegung 2019 nach Betreuungsumfang, Betreuungsform und Ländern (Anzahl; in %) 156

HF-07.3-1 Themen der sprachlichen Bildung waren Bestandteil der Fort- und Weiterbildung in den letzten 12 Monaten von päd. Personal 2018 nach Altersgruppen (in %) 170
HF-07.3-2 Themen der sprachlichen Bildung in der formalen Ausbildung des päd. Personals 2018 nach Altersgruppen (in %) 170
HF-07.4-1 Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in Kindertageseinrichtungen 2019 nach Land und Altersgruppen (in % der Gleichaltrigen in Kindertagesbetreuung) 171
HF-07.4-2 Spezielles Sprachförderungangebot in Einrichtungen 2017 nach Kinderanzahl und Kinderanteil mit Migrationshintergrund in den Einrichtungen (in %) 172

HF-08.3-1 Kinder bis zum Schuleintritt in Kindertagesbetreuung 2019 nach Betreuungsform, Altersgruppen und Ländern (Anzahl, in %) 186
HF-08.4-1 Großtagespflegestellen 2019 nach Anzahl der Tagespflegepersonen und Anzahl der betreuten Kinder nach Ländern (Anzahl, Mittelwert) 187
HF-08.4-2 Tagespflege-Kind-Relation (TKR) und Tagespflegepersonen 2019 nach Qualifizierungsniveaus und Ländern (Mittelwert, Anzahl, in %) 189
HF-08.4-3 Tagespflegepersonen 2018/2019 nach Qualifizierungsniveaus (Anteil, in %) 191
HF-08.4-4 Fachberatungsschlüssel 2018 nach Größe des Jugendamtes (Mittelwert) 194
HF-08.4-5 Vertretungsregelungen 2018 (Anteil, in %), Vertretungsangebote durch die Jugendämter und deren Nutzung: Einschätzung Tagespflegepersonen 195
HF-08.4-6 Vorhandene Funktionsräume in der Kindertagespflege 2019 (Anteil, in %) 197
HF-08.4-7 Umgebung der Tagespflege und deren Nutzung 2019 (Anteil, in %) 199
HF-08.4-8 Berufliche Pläne 2018 nach Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen (Mehrfachnennung, Anteil, in %) 199
HF-08.4-9 Berufliche Aspekte in der Kindertagespflege 2018 nach Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen (Mittelwert) 200
HF-08.4-10 Einkommen selbstständig tätiger Tagespflegepersonen 2018 nach Anzahl betreuter Kinder (Mittelwert, in Euro) 200

HF-09.4-1 Kindertageseinrichtungen 2019 nach Art des Trägers und Ländern (Anzahl; in %) 212
HF-09.4-2 Organisation von Leitungstreffen 2012 nach Art des Trägers, Region und Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %) 213
HF-09.4-3 Teilnahme an Qualitätsentwicklungsmaßnahmen 2014 nach Art des Trägers und Einrichtungsgröße (in %) 215

HF-11.4-1 Monatliche Elternbeiträge bzw. Kosten in Kindertageseinrichtungen in Euro 2019 bei unter 3-Jährigen nach Betreuungsumfang 249
HF-11.4-2 Monatliche Elternbeiträge bzw. Kosten in Kindertageseinrichtungen in Euro 2019 bei Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt nach Betreuungsumfang 249
HF-11.4-3 Monatliche Elternbeiträge bzw. Kosten in einer Kindertagespflegestelle in Euro 2019 bei unter 3-Jährigen nach Betreuungsumfang 251
HF-11.4-4 Monatliche Elternbeiträge bzw. Kosten in Euro 2019 bei unter 3-Jährigen in Ganztagsbetreuung (mehr als 35 Stunden) nach Ländern 251
HF-11.4-5 Monatliche Elternbeiträge bzw. Kosten in Euro 2019 bei Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in Ganztagsbetreuung (mehr als 35 Stunden) nach Ländern 252
HF-11.4-6 Zufriedenheit mit den Kosten der Kindertagesbetreuung 2019 nach Altersgruppen und Ländern (Mittelwerte) 253

Tabellen im Internet (Anhang)

HF01.4-1W: Kinder unter 6,5 Jahren in der Bevölkerung am 31.12.2018
HF01.4-2W: Kinder im Alter von unter 6 Jahren (ohne Schulkinder) in Kindertagesbetreuung 2019 nach Altersgruppen und Ländern (ohne Doppelzählung*)
HF01.4-3W: Gewünschte Betreuungsform 2019 nach Alter des Kindes (in %)
HF01.4-4W: Gewünschte vs. genutzte Betreuungsform 2019 bei Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt (in %)
HF01.4-5W: Kinder im Alter von unter 6 Jahren (ohne Schulkinder) in Kindertagesbetreuung 2019 nach Altersgruppen und Ländern (ohne Doppelzählung*)
HF01.4-6W: Kinder mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe in Kindertagesbetreuung* 2019 nach Altersgruppen und Ländern
HF01.4-7W: Kinder mit Migrationshintergrund* und nicht deutscher Familiensprache in Kindertagesbetreuung 2019 nach Altersgruppen und Ländern
HF01.4-8W: Kinder im Alter von unter 3 Jahren in Kindertagesbetreuung 2019 nach vertraglich vereinbartem Betreuungsumfang und Ländern
HF01.4-9W: Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in Tageseinrichtungen und Tagespflege 2019 nach vertraglich vereinbartem Betreuungsumfang und Ländern
HF01.4-10W: Gewünschter Betreuungsumfang 2019 bei unter 3-Jährigen nach Ländern (in %)
HF01.4-11W: Gewünschter Betreuungsumfang 2019 bei 3-Jährigen bis zum Schuleintritt nach Ländern (in %)
HF01.4-12W: Kindertageseinrichtungen* 2019 nach Öffnungsdauern und Ländern
HF01.4-13W: Öffnungszeitpunkte1 (kummulativ) von Kindertageseinrichtungen* 2019 nach Ländern
HF01.4-14W: Kinder in Kindertageseinrichtungen, deren Betreuung über Mittag unterbrochen wird, 2019 nach Altersgruppen und Ländern
HF01.4-15W: Gründe der Nichtnutzung 2019 bei unter 3-Jährigen nach Bundesland (in %)
HF01.4-16W: Gründe der Nichtnutzung 2019 bei unter 3-Jährigen nach Migrationshintergrund (in %)
HF02.4-1W: Belastungen des pädagogischen Personals
HF03.4-1W: Pädagogisches Personal1) in Kindertageseinrichtungen 2019 nach Ländern
HF03.4-2W: Pädagogisches Personal nach Geschlecht 2019 nach Ländern
HF03.4-3W: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2019 nach Ländern 1)
HF03.4-4W: Pädagogisches- und Leitungspersonal1 nach Art des Trägers und Ländern 2019
HF03.4-5W: Pädagogisches- und Leitungspersonal1 nach Einrichtungsgröße und Ländern 2019
HF03.4-6W: Durchschnittliche Berufserfahrung (in Jahren) des pädagogischen Personals (Ü3- und U3-Teilstudie)
HF03.4-7W: Feste Anzahl von Tagen für Fort- und Weiterbildungen 2012 nach Art des Trägers (in %)
HF03.4-8W: Anzahl der festen Fort- und Weiterbildungstage 2012 nach Art des Trägers (in %)
HF03.4-9W: Anzahl der in Anspruch genommenen Fortbildungstage 2011/2012
HF03.4-10W: Anteile (in %) von pädagogischem Personal, das Fort- und Weiterbildung der letzten 12 Monate die folgende Unterstützung erhielt
HF03.4-11W: Fortbildungsbedarf für Mitarbeiter zum Thema Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf
HF03.4-12W: Anteile (in %) von pädagogischem Personal, das mittleren oder hohen Fort- und Weiterbildungsbedarf bei den folgenden Themen hat
HF03.4-13W: Anteile (in %) von pädagogischem Personal, das ”eher” oder ”völlig” zustimmt,dass folgende Aspekte die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung verhindern

HF03.4-14W: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2019 nach Umfang der Beschäftigung und Ländern
HF03.4-15W: Gibt es ein Einarbeitungskonzept für neue MitarbeiterInnen?
HF03.4-16W: Wichtigkeit und Vorhandensein einer guten Einarbeitung neuer MitarbeiterInnen
HF03.4-17W: Wichtigkeit eines guten Betriebsklimas insgesamt
HF03.4-18W: Angebote zur Gesundheitsförderung Wichtigkeit und Umsetzung (Vorhandensein)
HF03.4-19W: Anteile (in %) von pädagogischem Personal, das unbezahlte Arbeiten in der Freizeit übernimmt
HF03.4-20W: Zufriedenheit des pädagogischen Personals mit der pädagogischen Tätigkeit 2017 (in %)
HF03.4-21W: Kündigungsabsicht in der Einrichtung
HF03.4-22W: Kündigungsabsicht beim Träger
HF03.4-23W: Streben nach nächsthöherer Position
HF03.4-24W: Kündigungen
HF03.4-25W: Offene Stellen
HF03.4-26W: Anzahl der offenen Stellen, die seit mehr als 6 Monaten unbesetzt sind
HF03.4-27W: Einstellungen (in %), obwohl Bewerber nicht den Vorstellungen entspricht
HF03.4-28W: Gründe (in %) von pädagogischem Personal, die Tätigkeit als pädagogische Fachkraft aufzugeben
HF04.4-1W: Zeitliche Entwicklung der Anzahl der Leitungspersonen 2014, 2017 und 2019 nach Bundesländern
HF04.4-2W: Zuständigkeit als Leitung für mehrerer Einrichtungen 2012 (in %)
HF04.4-3W: Teams (Einrichtungen) nach Leitungsstunden pro pädagogischen und leitenden Mitarbeiter nach Ländern (2019)*
HF04.4-4W: Vollständig und teilweise freigestelltes Leitungspersonal nach Befristung und Ländern*
HF04.4-5W: Vollständige und teilweise freigestelltes Leitungspersonal nach Umfang der Beschäftigung und Ländern 2019
HF04.4-6W: Leitungsarbeit außerhalb der Arbeitszeit oder dem eigentlichen Zuständigkeitsbereich 2012 (in %)
HF04.4-7W: Vorhandensein detaillierter Stellenbeschreibungen 2012 nach Art des Trägers und Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %)
HF04.4-8W: Spezielle Maßnahmen und Angebote für die Leitungskraft 2012 nach Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %)
HF04.4-9W: NEU - Daten fehlen noch
HF04.4-10W: Anteile (in %) von Einrichtungsleitungen, die in den letzten 12 Monaten an folgenden Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen speziell für Einrichtungsleitungen teilgenommen haben (U3/Ü3-Teilstudie)
HF04.4-11W: Anteile (in %) von Einrichtungsleitungen, die ”mittleren” oder ”hohen” Bedarf an Fort- und Weiterbildung zu folgenden Themen haben (U3/Ü3-Teilstudie)
HF05.4-1W: Größe der Innen- und Außenflächen von Kindertageseinrichtungen in Deutschland 2014 nach Region (ländlich/städtisch) (Median, 25%- und 75%-Perzentil)
HF06.4-1W: Pädagogische Schwerpunkte in der Tagespflege 2019 (in %)
HF06.4-2W: Teilnahme der Leitungskraft an einer Fortbildung aus dem Bereich Ernährung in den letzten 3 Jahren 2017/18 nach pädagogischem Schwerpunkt (in %)
HF06.4-3W: Teilnahme des pädagogischen Personals an einer Fortbildung aus dem Bereich Ernährung in den letzten 3 Jahren 2017/18 nach pädagogischem Schwerpunkt (in %)
HF06.4-4W: Gewünschte Fortbildungsinhalte im Bildungsbereich Ernährung 2017/18 nach Größe der Kindertageseinrichtung (in %)
HF06.4-5W: Aktivitäten zur Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung 2017/18 (in %)
HF06.4-6W: Möglichkeiten der gesunden Ernährung in der Kindertagespflege 2019 (in %)
HF06.4-7W: Externe Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner im Bildungsbereich Ernährung (nein/ja) 2017/18 nach Größe der Kindertageseinrichtung (in %)

HF06.4-8W: Externe Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner im Bildungsbereich Ernährung 2017/18 nach Größe der Kindertageseinrichtung (in %)
HF06.4-9W: Mind. monatlich stattfindende Aktivitäten in der Kindertageseinrichtung 2018 nach Größe der Kindertageseinrichtung (in %)
HF06.4-10W: Kindertageseinrichtungen* 2019 nach Mittagsverpflegung und Ländern (Anzahl, in %)
HF06.4-11W: Teilnahme an einer Mittagsverpflegung 2019 nach Betreuungsumfang, Betreuungsform und Ländern (Anzahl; in %)
HF06.4-12W: Zertifizierung im Bereich der Verpflegung und Ernährungsbildung 2017/18 (in %)
HF06.4-13W: Verbindliche Vorgaben seitens des Trägers bzw. der Fachberatung für den Bereich Verpflegung und Ernährung 2017/18 nach Größe der Kindertageseinrichtung (in %)
HF06.4-14W: Bekanntheit des DGE-Qualitätsstandards für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder 2017/18 nach Größe der Kindertageseinrichtung (in %)
HF06.4-15W: Berücksichtigung von Kriterien bei der Auswahl des Speiseangebots / Caterers 2017/18 nach Größe der Kindertageseinrichtung (in %)
HF06.4-16W: Häufigkeit der Besuche von Sportplätzen, Turnhallen und Schwimmbädern 2011 (in %)
HF06.4-17W: Häufigkeit sportlicher Aktivitäten, motorischer Spiele und Ähnliches 2011 (in %)
HF06.4-18W: Zufriedenheit von Leitungen, Erzieher/innen und Eltern in den Bereichen Ernährung und Bewegung 2013/2014 (Mittelwerte)
HF07.4-1W: Anteile (in %) von pädagogischem Personal, das mittleren oder hohen Fort- und Weiterbildungsbedarf bei den folgenden Themen hat
HF07.4-2W: Verwendete Sprachen außer Deutsch bei der Kommunikation mit den betreuten Kindern 2017 (in %)
HF07.4-3W: Subjektive Einschätzung der Nutzung mehrerer Sprachen in der Einrichtung 2017 (in %)
HF07.4-4W: Durchführung von Sprachstandtests in Kindertageseinrichtungen 2011 (in %)
HF07.4-5W: Förderung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache in deren Herkunftssprache 2017 (in %)
HF07.4-6W: Durchschnittliches Kindesalter bei Beginn der Sprachförderung und durchschnittliche Dauer der Sprachförderung 2017
HF07.4-7W: Durchführendes Personal der Sprachfördermaßnahmen 2017 (in %)
HF07.4-8W: Einsatzhäufigkeit verschiedener Sprachförderformen 2017 (in %)
HF07.4-9W: Kinder, die sprachlich in der Kindertageseinrichtung in Deutsch gefördert werden 2017 (in %)
HF07.4-10W: Anteile (in %) von pädagogischem Personal, das folgenden Fähigkeiten und Fertigkeiten hohe Bedeutung für die kindliche Entwicklung in Vorbereitung auf das zukünftige Leben der Kinder zumisst
HF08.4-1W: Kindertagespflegepersonen nach Alter 2019 in Deutschland (Anzahl, %)
HF09.4-1W: Anschluss an einen Dachverband 2012 nach des Trägers, Region und Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %)
HF09.4-2W: Leitungen, die folgende Aussagen zur Arbeitszufriedenheit eher oder völlig zustimmen 2018 (in %)
HF09.4-3W: Existenz eines Träger-/Unternehmensleitbildes 2012 nach Art des Trägers, Region und Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %)
HF09.4-4W: Teilnahme an Zertifizierung, Benchmarks, Audits 2012 nach Art des Trägers, Region und Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %)
HF09.4-5W: Verpflichtung regelmäßige Fort- und Weiterbildungen für die päd. MitarbeiterInnen 2012 nach Art des Trägers, Region und Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %)
HF09.4-6W: Weiterbildungen der päd. MitarbeiterInnen 2012 nach Art des Trägers und Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %)
HF09.4-7W: Überprüfung der Qualität von Fort- und Weiterbildungen der päd. MitarbeiterInnen 2012 nach Art des Trägers und Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %)
HF09.4-8W: Durchführung von Elternbefragungen 2017 (in %)

HF09.4-9W: Einschätzung der Wichtigkeit von Elternbefragungen 2017 (in %)
HF09.4-10W: Einrichtungen, in denen die Leitung mit folgenden Aktivitäten in den letzten 12 Monaten mindestens einmal im Monat beschäftigt war 2018 (in %)
HF.10.4-1W: Pädagogisches Personal1 in Kindertageseinrichtungen 2019 nach Geschlecht und Ländern
HF.10.4-2W: Tagespflegepersonen 2019 nach Geschlecht und Ländern
HF.10.4-3W: Kinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege* 2007 bis 2019 nach Migrationshintergrund**, Familiensprache und Altersgruppen
HF.10.4-4W: Kinder mit Migrationshintergrund1 und nicht deutscher Familiensprache in Kindertagesbetreuung 2019 nach Altersgruppen und Ländern (in % der gleichaltrigen Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung)
HF.10.4-5W: Geschätzter Anteil von Kindern mit Fluchthintergrund in der Kindertageseinrichtung 2018 (U3-Teilstudie) (in %)
HF.10.4-6W: Geschätzter Anteil von Kindern mit Fluchthintergrund in der Kindertageseinrichtung 2018 (Ü3-Teilstudie) (in %)
HF.10.4-7W: Anteile von Einrichtungsleitungen, die angeben, dass in ihrer Einrichtung folgende Aktivitäten unternommen werden, um die Aufnahme und Betreuung von Kindern mit Fluchthintergrund zu unterstützen 2018 (U3-Teilstudie) (in %)
HF.10.4-8W: Anteile von Einrichtungsleitungen, die angeben, dass in ihrer Einrichtung folgende Aktivitäten unternommen werden, um die Aufnahme und Betreuung von Kindern mit Fluchthintergrund zu unterstützen 2018 (Ü3-Teilstudie) (in %)
HF.10.4-9W: Zusammensetzung der Gruppen mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe in Tageseinrichtungen 2019 nach Anzahl der Kinder und Ländern
HF.10.4-10W: Zusammensetzung der Gruppen mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe in Tageseinrichtungen 2018 nach Anzahl der Kinder und Ländern
HF.10.4-11W: Kinder mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe in Kindertagesbetreuung* 2019 nach Altersgruppen und Ländern (in%)
HF.10.4-12W: Schriftliche Pläne für die pädagogische Arbeit, die über den Bildungsplan hinaus gehen 2011 (in %)
HF.10.4-13W: Spezielle Förderpläne in Kindertageseinrichtungen 2011 (in %)
HF.10.4-14W: Anteile von pädagogischem Personal, das angibt, dass in seiner Einrichtung folgende Strategien und Methoden im Hinblick auf Vielfalt eingesetzt werden 2018 (U3-Teilstudie) (in %)
HF.10.4-15W: Anteile von pädagogischem Personal, das angibt, dass in seiner Einrichtung folgende Strategien und Methoden im Hinblick auf Vielfalt eingesetzt werden 2018 (Ü3-Teilstudie) (in %)
HF.10.4-16W: Anteile von pädagogischem Personal, dessen formale Ausbildung die folgenden Themen beinhaltete 2018 (U3-Teilstudie) (in %)
HF.10.4-17W: Anteile von pädagogischem Personal, dessen formale Ausbildung die folgenden Themen beinhaltete 2018 (Ü3-Teilstudie) (in %)
HF.10.4-18W: Kindertageseinrichtungen1 von Elterninitiativen 2019
HF.10.4-19W: Angebote der Elternzusammenarbeit aus Leitungsperspektive 2014 (in %)
HF.10.4-20W: Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern und deren Häufigkeit 2011 (in %)
HF.10.4-21W: Einschätzung regelmäßiger Information der Eltern über die Entwicklung des Kindes 2017 aus Fachkräfte und Elternsicht (in %)
HF.10.4-22W: Vorhandensein von Mitbestimmungsgremien, wie z.B. eines Elternbeirats 2017 (in %)
HF.10.4-23W: Mitwirkung der Eltern an der Gestaltung der pädagogischen Konzeption in der Kita 2012 (in %)
HF.10.4-24W: Beteiligte Akteure an der Entwicklung und Formulierung der Einrichtungskonzeption 2014 (in %)

HF.10.4-25W: Berücksichtigung von Anregungen und Wünschen der Eltern aus Elternperspektive 2013/2014 (Mittelwert)
HF.10.4-26W: Berücksichtigung von Anregungen und Wünschen der Eltern aus Leitungsperspektive 2014 (Mittelwert)
HF.10.4-27W: Einschätzung der Fachkräfte zur Wichtigkeit und Umsetzung aktiven Einbringens der Eltern in der Kindertageseinrichtung 2017 (in %)
HF.10.4-28W: Elterliche Einschätzung der Beteiligungsmöglichkeit bei der Gestaltung des pädagogischen Alltags 2019 (in %)
HF.10.4-29W: Elterliche Einschätzung des Verbesserungsbedarfs in Bezug auf die Elternbeteiligung 2019 (in %)
HF.10.4-30W: Zufriedenheit der Eltern mit der Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen 2013/2014 (Mittelwert)
HF.10.4-31W: Wichtigkeit und Umsetzung von Kritik in Kindertageseinrichtungen 2017 aus Fachkräfte und Elternsicht (in %)
HF.10.4-32W: Anteil der Einrichtungen, die Teil eines Familienzentrums sind 2012 (in %)
HF.10.4-33W: Häufigkeit der Kommunikation mit Grundschullehrkräften 2018 (Ü3-Teilstudie) (in %)
HF.10.4-34W: Angebote für Eltern 2011 nach Trägerart und Einrichtungsgröße (in %)
11.4-1W: Stichprobenzusammensetzung der Zahler und Nichtzahler 2019 nach Bundesland
11.4-2W: Beitrag für das Mittagessen 2019 inkludiert im Elternbeitrag (in %)
11.4-3W: Monatliche Elternbeiträge bzw. Kosten in Euro 2019 bei unter 3-Jährigen in Halbtagsbetreuung (bis 25 Stunden) nach Bundesland
11.4-4W: Monatliche Elternbeiträge bzw. Kosten in Euro 2019 bei 3-Jährigen bis zum Schuleintritt in Halbtagsbetreuung (bis 25 Stunden) nach Bundesland
11.4-5W: Monatliche Elternbeiträge bzw. Kosten in Euro 2019 bei unter 3-Jährigen in erweiterter Halbtagsbetreuung (26 bis 35 Stunden) nach Bundesland
11.4-6W: Monatliche Elternbeiträge bzw. Kosten in Euro 2019 bei 3-Jährigen bis zum Schuleintritt in erweiterter Halbtagsbetreuung (26 bis 35 Stunden) nach Bundesland

Tabellen im Internet (zu den Abbildungen)

HF01.4-1: Gewünschte Betreuungsform bei unter 3-Jährigen Kindern nach Bundesländern (in %)
HF01.4-2: Kinder im Alter von unter 3 Jahren (ohne Schulkinder) in Kindertagesbetreuung 2019 nach Ländern (ohne Doppelzählung*)
HF01.4-3: Kinder im Alter von 3 bis unter 6 Jahren (ohne Schulkinder) in Kindertagesbetreuung 2019 nach Ländern, ohne Doppelzählung*
HF01.4-4: Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache 2019 nach dem Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in der Kindertageseinrichtungen (Segregation)*
HF01.4-5: Kinder bis zum Schuleintritt in Kindertagesbetreuung 2019 nach vertraglich vereinbartem Betreuungsumfang und Ländern
HF01.4-6: Bedarf an erweiterten Betreuungszeiten 2019 nach Ländern und Alter des Kindes (in %)
HF01.4-7: Gründe der Nichtnutzung 2019 bei unter 3-Jährigen (in %)
HF01.4-8: Wichtigkeit der Auswahlkriterien bei der Wahl der Kindertagesbetreuung 2019
HF02.4-1: Personalschlüssel in Gruppen* für Kinder im Alter von unter 3 Jahren sowie 3 Jahren bis zum Schuleintritt 2019 nach Ländern (Median)** (2019)
HF02.4-2: Personalschlüssel in Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren sowie Kinder von 3 bis zum Schuleintritt 2019 nach Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in der Gruppe und Ländern (Median)**/*** (2019)
HF03.2-1: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2019 nach Qualifikation (Professionalisierungs-, Akademisierungsgrad und Ländern)
HF03.4-2: Kindertageseinrichtungen 2019 nach Teamzusammensetzung und Ländern (in %)
HF03.4-3: Anteile (in %) von pädagogischem Personal, dessen Fort- und Weiterbildung der letzten 12 Monate die folgenden Themen beinhaltete
HF03.4-4: Finanzierung der Fort- und Weiterbildungen 2012 nach Art des Trägers (in %)
HF04.4-1: Kindertageseinrichtungen nach Art der Leitung der Kindertageseinrichtung und Ländern 2019
HF04.4-2: Art der Leitung in Kindertageseinrichtungen 2019 nach Größe der Einrichtungen und Ländern (in %)
HF04.4-3: Teams (Einrichtungen) nach Leitungsstunden pro pädagogischen und leitenden Mitarbeiter nach Einrichtungsgröße und Ländern (2019)*
HF04.4-4: Anteile (in %) von Einrichtungsleitungen, die angeben, dass folgende Aspekte eine "eher starke" oder "sehr starke" Belastung ihrer Arbeit darstellen
HF04.4-5: Personen, die für Leitungsaufgaben angestellt sind, nach höchstem Berufsausbildungsabschluss und Ländern 2019
HF04.4-6: Abgeschlossene Zusatzausbildungen, die Leitungen speziell für Ihre Tätigkeit qualifizieren 2012 (in %)
HF04.4-7: Anteile (in %) von Einrichtungsleitungen, die "eher" oder "völlig" zustimmen, dass folgende Aspekte ihre Teilnahme an Fort- und Weiterbildung verhindern (Ü3-Teilstudie)
HF05.4-1: Größe der Innenflächen von Kindertageseinrichtungen in Deutschland 2014 nach Region (ländlich/städtisch) (in qm/Kind) (in %)
HF05.4-2: Größe der Außenflächen von Kindertageseinrichtungen in Deutschland 2014 nach Region (ländlich/städtisch) (in qm/Kind) (in %)

HF05.4-3: Zufriedenheit von Leitungen, ErzieherInnen und Eltern mit Platz, Materialien und Außenfläche in Deutschland 2013/2014
HF05.4-4: Zufriedenheit von Leitungen mit Aspekten der Räume und Ausstattung 2017 (in %)
HF06.4-1: Pädagogische Schwerpunkte in der Kindertageseinrichtung 2013/14 und 2017/18 (in %)
HF06.4-2: Regelmäßige Unterstützung durch externe Fachkräfte/Fachdienste 2012 nach Größe der Kindertageseinrichtung (in %)
HF06.4-3: Subjektive Einschätzung der Wichtigkeit und Umsetzung gesundheitsbezogener Aspekte bezüglich der Wichtigkeit und Umsetzung gesundheitsbezogener Aspekte 2017 (in %)
HF07.4-2: Subjektive Einschätzung der Wichtigkeit und Umsetzung sprachlicher Förderung in der Kita 2017 (in %)
HF08.4-1: TKR ohne eigene Kinder in der Betreuungssituation 2018 nach Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen (Mittelwert)
HF08.4-2: TKR mit eigenen Kindern in der Betreuungssituation 2018 nach Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen (Mittelwert)
HF08.4-3: Nutzung der Fachberatung von Tagespflegepersonen als individuelle Begleitung 2018 nach Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen (in %)
HF08.4-4: Nutzung der Fachberatung von Tagespflegepersonen zur Fort- und Weiterbildung 2018 nach Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen (in %)
HF08.4-5: Nutzung der Fort- und Weiterbildungsangebote anderer Bildungsträger von Tagespflegepersonen 2018 nach Qualifizierungsniveaus der Tagespflegepersonen (in %)
HF09.4-1: Verbindliche Qualitätsmanagementmaßnahmen 2012 nach Art des Trägers und Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %)
HF09.4-2: Unterstützung des Teams von Kindertageseinrichtungen 2012 nach Art des Trägers und Anzahl der Kindertageseinrichtungen (in %)
HF.10.4-1: Wichtigkeit und Möglichkeit geschlechtstypischer und -untypischer Beschäftigungen von Jungen und Mädchen aus Sicht pädagogischer Fachkräfte 2017 (Zustimmung in % der pädagogischen Fachkräfte)
HF.10.4-2: Einschätzung der Fachkräfte und Eltern zur Umsetzung von Angeboten und Veranstaltungen der Kindertageseinrichtungen für Eltern 2017 (Mittelwert)
HF.10.4-3: Einschätzung der Fachkräfte und Eltern zur Wichtigkeit von Angeboten und Veranstaltungen der Kindertageseinrichtungen für Eltern 2017 (Mittelwert)
11.5-1: Kosten als Hinderungsgrund für Nutzung einer Kindertagesbetreuung bei unter 3-Jährigen nach Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen
11.5-2: Kosten als (sehr) wichtiges Kriterium bei der Auswahl der Kindertagesbetreuung bei unter 3-Jährigen nach Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen

ERiK Forschungsbericht I

Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG

Das ERiK-Projekt erarbeitet die empirische Grundlage zum Monitoring des KiQuTG. Entlang der Handlungsfelder des Gesetzes werden u.a. Daten zu den Bedarfen von Eltern, zur Personalsituation, aber auch zu Themen wie Gesundheit von Kindern, sprachliche Bildung oder dem Thema Raum in der Kindertagesbetreuung analysiert.

Das Deutsche Jugendinstitut in München besteht seit 1963 und gehört zu den größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstituten Europas. Seit über 50 Jahren erforschen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien. Sie beraten die Politik und liefern wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Herausgebende:
Nicole Klinkhammer, Bernhard Kalicki, Susanne Kuger, Christiane Meiner-Teubner, Birgit Riedel, Diana D. Schacht, Thomas Rauschenbach

wbv Publikation

ISBN: 978-3-7639-6694-3