pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Meiner-Teubner, Christiane [Hrsg.]; Schacht, Diana D. [Hrsg.]; Klinkhammer, Nicole [Hrsg.]; Kuger, Susanne [Hrsg.]; Kalicki, Bernhard [Hrsg.]; Fackler, Sina [Hrsg.]

ERiK-Forschungsbericht III. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG

Bielefeld : wbv Publikation 2023, 363 S.

Quellenangabe/ Reference:
Meiner-Teubner, Christiane [Hrsg.]; Schacht, Diana D. [Hrsg.]; Klinkhammer, Nicole [Hrsg.]; Kuger, Susanne [Hrsg.]; Kalicki, Bernhard [Hrsg.]; Fackler, Sina [Hrsg.]: ERiK-Forschungsbericht III. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld : wbv Publikation 2023, 363 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-302308 - DOI: 10.25656/01:30230; 10.3278/9783763974597

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-302308
https://doi.org/10.25656/01:30230

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

http://www.wbv.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

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

ERiK

Forschungsbericht III

Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG

Forschungsverbund
tu DJI
Deutsches Jugendinstitut
Technische Universität Dortmund

DJI
Deutsches Jugendinstitut

wbv

ERiK-Forschungsbericht III

Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG

ERiK

Forschungsbericht III

Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG

Forschungsverbund
tu DJI
Deutsches Jugendinstitut
Technische Universität Dortmund

DJI
Deutsches
Jugendinstitut

wbv

Eine Veröffentlichung des Deutschen Jugendinstituts e.V. München (DJI)

Das DJI ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit 60 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis. Aktuell sind an den beiden Standorten München und Halle (Saale) etwa 500 Beschäftigte tätig, darunter rund 300 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Finanziert wird das DJI überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält es im Rahmen von Projektförderungen u. a. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Der Forschungsverbund DJI/TU Dortmund ist eine Forschungseinrichtung an der Technischen Universität Dortmund. Er wurde im Jahr 2002 gegründet. Ziel des Forschungsverbunds ist es, Forschungs- und Entwicklungsprojekte sowie Fachveranstaltungen zu den Forschungsfeldern Freiwilliges Engagement, Hilfen zur Erziehung, Familie und Frühe Hilfen, Kindertagesbetreuung, Kinder- und Jugendarbeit, Kooperation Jugendhilfe und Schule sowie Personal und Qualifikation durchzuführen. Zu den Aufgaben des Forschungsverbundes gehören wissenschaftsbasierte Dienstleistungen und die Beratung von Politik und Fachpraxis auf allen föderalen Ebenen.

Herausgebende:
Christiane Meiner-Teubner, Diana D. Schacht, Nicole Klinkhammer, Susanne Kuger, Bernhard Kalicki, Sina Fackler

Autorinnen und Autoren:
Ebru Balaban-Feldens, Martin Brusis, Janette Buchmann, Doris Drexl, Sina Fackler, Christian Guck, Tony Hoang, Alexandra Jähnert, Bernhard Kalicki, Nicole Klinkhammer, Christina Klug, Susanne Kuger, Christiane Meiner-Teubner, Magdalena Molina Ramirez, Michael Müller, Melina Preuß, Susanne Rahmann, Johanna Romefort, Diana D. Schacht, Catherine Tiedemann, Lisa Ulrich, Felix Wenger, Tim Ziesmann

Gestaltung und Layout Innenteil:
Christiane Zay, Passau

Satz Innenteil:
paginamedia

Lektorat:
Susanne John, München

2023 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

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

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

Bestellnummer: I74580
ISBN Print: 9783763974580
ISBN E-Book: 9783763974597
DOI: 10.3278/9783763974597

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:
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.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

I **Monitoring 2021 und konzeptionelle Einführung der Perspektive von Kindern** 7

Vorwort 9

Zusammenfassung
Nicole Klinkhammer, Diana D. Schacht 11

Literatur 20

1 **Einleitung: Das Monitoring zum KiQuTG 2021 einschließlich Vertiefungsanalysen**
Nicole Klinkhammer, Diana D. Schacht, Bernhard Kalicki, Susanne Kuger, Christiane Meiner-Teubner, Sina Fackler 21

1.1 Qualität und Teilhabe verbessern: Der gesetzliche Rahmen des KiQuTG 22

1.2 Das Monitoring im Rahmen des KiQuTG: Ein Überblick 23

1.3 Anlage und Inhalt des vorliegenden Berichts 27

Literatur 32

2 **Befragung von Kindern im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG**
Magdalena Molina Ramirez, Susanne Rahmann, Christina Klug, Susanne Kuger 35

2.1 Einleitung 35

2.2 Herausforderungen in der Forschung mit Kindern 36

2.3 Forschungsüberblick über angewandte Methoden und Themen zur Erfassung der kindlichen Sichtweise 38

2.4 Die Kinderbefragung im Projekt ERiK im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG 39

2.5 Limitationen 43

2.6 Fazit 43

Literatur 45

II **Handlungsfeldspezifische Kapitel** 47

HF-01 **Bedarfsgerechtes Angebot**
Fortschreibung zum Angebot und zur Bedarfsdeckung sowie Vertiefungsanalyse zu Gründen für eine Lücke dazwischen
Tim Ziesmann, Alexandra Jähnert, Tony Hoang 51

HF-01.1 Einleitung 51

HF-01.2 Indikatoren 52
HF-01.3 Stand des FBBE-Feldes 2021 53
HF-01.4 Vertiefungsanalyse 74
HF-01.5 Fazit 82

Literatur 85

Anhang 87

HF-02 Fachkraft-Kind-Schlüssel

Fortschreibung der Personal-Kind-Schlüssel und Vertiefungsanalyse zum Zeitbedarf für mittelbare pädagogische Arbeit

Catherine Tiedemann, Martin Brusis, Doris Drexl, Christiane Meiner-Teubner **89**
HF-02.1 Einleitung 89
HF-02.2 Indikatoren 90
HF-02.3 Stand des FBBE-Feldes 2021 91
HF-02.4 Vertiefungsanalyse 98
HF-02.5 Fazit 105

Literatur 107

HF-03 Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte

Fortschreibung zur Personalsituation und -qualifikation sowie Vertiefungsanalyse zur Stärke der Bindung an das Berufsfeld

Ebru Balaban-Feldens, Janette Buchmann, Doris Drexl, Felix Wenger **109**
HF-03.1 Einleitung 109
HF-03.2 Indikatoren 109
HF-03.3 Stand des FBBE-Feldes 2021 110
HF-03.4 Vertiefungsanalyse 117
HF-03.5 Fazit 130

Literatur 132

Anhang 135

HF-04 Stärkung der Leitung

Fortschreibung zu Leitungsprofilen und der Leitungstätigkeit sowie Vertiefungsanalyse zu Bedingungen der Überschreitung von Leitungszeit

Janette Buchmann, Ebru Balaban-Feldens **137**
HF-04.1 Einleitung 137
HF-04.2 Indikatoren 138
HF-04.3 Stand des FBBE-Feldes 2021 138

HF-04.4 Vertiefungsanalyse 143
HF-04.5 Fazit 153

Literatur **155**

Anhang **158**

HF-05 Verbesserung der räumlichen Gestaltung
Vertiefungsanalyse zu Arbeitsbedingungen und zur Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen
Michael Müller **161**
HF-05.1 Einleitung 161
HF-05.2 Indikatoren 162
HF-05.3 Stand des FBBE-Feldes 2021 162
HF-05.4 Vertiefungsanalyse 162
HF-05.5 Fazit 174

Literatur **175**

Anhang **178**

HF-06 Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung
Fortschreibung zur Verpflegung in der Kindertagesbetreuung und Vertiefungsanalyse zur Thematisierung psychischer Gesundheit
Lisa Ulrich, Johanna Romefort **181**
HF-06.1 Einleitung 181
HF-06.2 Indikatoren 182
HF-06.3 Stand des FBBE-Feldes 2021 183
HF-06.4 Vertiefungsanalyse 185
HF-06.5 Fazit 195

Literatur **198**

Anhang **203**

HF-07 Förderung der sprachlichen Bildung
Fortschreibung zur Mehrsprachigkeit in der Kita und vertiefende Analyse der Abhängigkeit sprachlicher Bildungsangebote von Strukturmerkmalen
Diana D. Schacht, Christian Guck, Johanna Romefort **209**
HF-07.1 Einleitung 209
HF-07.2 Indikatoren 210
HF-07.3 Stand des FBBE-Feldes 2021 211

HF-07.4 Vertiefungsanalyse 212
HF-07.5 Fazit 222

Literatur **224**

Anhang **228**

HF-08 Stärkung der Kindertagespflege
Fortschreibung zur Kindertagespflege und Vertiefungsanalyse zu beruflichen Plänen der Kindertagespflegepersonen
Michael Müller, Catherine Tiedemann **233**
HF-08.1 Einleitung 233
HF-08.2 Indikatoren 234
HF-08.3 Stand des FBBE-Feldes 2021 235
HF-08.4 Vertiefungsanalyse 239
HF-08.5 Fazit 256

Literatur **258**

Anhang **260**

HF-09 Verbesserung der Steuerung des Systems
Fortschreibung der allgemeinen Strukturdaten und Vertiefungsanalyse zur Evaluation als Steuerungsinstrument
Melina Preuß, Lisa Ulrich **265**
HF-09.1 Einleitung 265
HF-09.2 Indikatoren 266
HF-09.3 Stand des FBBE-Feldes 2021 266
HF-09.4 Vertiefungsanalyse 268
HF-09.5 Fazit 280

Literatur **283**

Anhang **287**

HF-10 Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen
Susanne Rahmann, Tim Ziesmann, Magdalena Molina Ramirez, Alexandra Jähnert **291**
HF-10.1 Einleitung 291
HF-10.2 Indikatoren 292
HF-10.3 Stand des FBBE-Feldes 2021 293
HF-10.4 Fazit 304

Literatur **306**

11 Entlastung der Eltern von den Beiträgen
Fortschreibung zu den Beiträgen und Kosten sowie Vertiefungsanalyse zu regionalen Unterschieden
Alexandra Jähnert, Melina Preuß 309

11.1 Einleitung 309
11.2 Indikatoren 310
11.3 Stand des FBBE-Feldes 2021 312
11.4 Vertiefungsanalyse 324
11.5 Fazit 330

Literatur 332

12 Fazit des Monitorings 2021: Kernbotschaften und Perspektiven
Sina Fackler, Diana D. Schacht, Christiane Meiner-Teubner, Susanne Kuger, Bernhard Kalicki, Nicole Klinkhammer 335

12.1 Fortgesetzte Trends und neue Befunde der Fortschreibung 335
12.2 Erkenntnisse aus den Vertiefungsanalysen 337
12.3 Zum Wert und Nutzen des Monitorings 339
12.4 Ausblick 340

Literatur 343

III Hintergrundinformationen 345

Berichtete Indikatoren und Kennzahlen auf einen Blick 347

Datenquellen 354

Abkürzungsverzeichnis 358

Abbildungsverzeichnis 360

Tabellenverzeichnis 362

Teil I

Monitoring 2021 und konzeptionelle Einführung der Perspektive von Kindern

Vorwort

Mit dem ERiK-Forschungsbericht III liegt der nunmehr dritte Band zum Monitoring des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen in der Kindertagespflege (Kita-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG) vor. Die empirischen Befunde entlang der zehn Handlungsfelder des Gesetzes sowie den Maßnahmen zur Entlastung der Eltern beschreiben auf Basis der amtlichen Daten und der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) die Situation im Feld im Jahr 2021 und bieten damit erstmals die Möglichkeit mit drei Berichtszeitpunkten seit 2019 Trends entlang der Indikatoren und Kennzahlen des KiQuTG in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in Deutschland zu berichten. Zudem enthält der Bericht für alle Handlungsfelder – mit Ausnahme von Handlungsfeld 10 – sogenannte Vertiefungsanalysen. Dabei wurden auf Basis der ERiK-Surveys 2020 multivariate Analysen zu drängenden Fragen im Feld durchgeführt, die wichtige Hinweise auf Handlungsspielräume und Verbesserungsmöglichkeiten geben.

Hinter dem Akronym ERiK verbirgt sich der Zusammenschluss zweier Teilprojekte des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und des Forschungsverbunds DJI/TU Dortmund. Über das Projekt „Weiterentwicklung der amtlichen Daten zur Kindertagesbetreuung als Quelle der systematischen Beobachtung von Qualitätsverbesserungen in der Frühen Bildung (K-iDA)“ widmet sich die TU Dortmund insbesondere der Auswertungen, Analyse und Interpretation amtlicher Daten, vor allem der Kinder- und Jugendhilfestatistik und des Mikrozensus. Am DJI ist das namensgebende Projekt „Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung (ERiK)“ angesiedelt, das für die Konzeption, Durchführung und Auswertung von insgesamt sieben Surveysträngen zuständig ist. Konkret sind dies Erhebungen bei Leitungen von Kindertageseinrichtungen, bei pädagogischem Personal, Kindertagespflegepersonen, Jugendämtern, Trägern von Kindertageseinrichtungen sowie Kindern und Eltern. Damit liegt die Verantwortung für die Datenanalyse und die Erstellung des Berichts bei beiden Instituten, die ihre Expertise in ERiK zusammenbringen. Das Kooperationsprojekt darf sich über die interne Expertise hinaus der Unterstützung zahlreicher Kolleginnen und Kollegen in München und Dortmund bedienen. Damit gilt der Dank der Herausgeberinnen und Herausgeber sowie Autorinnen und Autoren der einzelnen Kapitel insbesondere Franka Baron, Dr. Melanie Böwing-Schmalenbrock, Prof. Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin, Mariana Grgic, Dr. Alexandra Langmeyer, Dr. Franz Neuberger, Prof. Dr. Regine Schelle, Prof. Dr. Ulrich Pötter, Birgit Riedel. Weiterhin danken wir Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Dr. Katarina Groth, Prof. Dr. Nentwig-Gesemann, Prof. Dr. Maike Rönnau-Böse, Prof. Dr. Armin Schneider, Prof. Dr. Gabriel Schoyerer, Prof. Dr. Petra Strehmel für ihre konstruktiven Anregungen im Laufe des Erstellungsprozesses des Berichts. Bestandteil des Monitorings zum KiQuTG, das das Ziel der Verbesserung des FBBE-Systems in Deutschland hat, ist der diskursive Austausch mit dem Referat 513 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), aus den Fachministerien aller 16 Länder sowie dem Gremium aus Expertinnen und Experten, das sich unter anderem aus den kommunalen Spitzenverbänden sowie Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft und Fachpraxis zusammensetzt. Der vorliegende Bericht profitierte vom multiperspektivischen Austausch in den Gremien. Daraus konnten wertvolle Impulse gewonnen werden. Für diesen konstruktiven und gehaltvollen Austausch bedanken wir uns.

Unser Dank gilt außerdem den Gutachterinnen Prof. Dr. Andrea Eckhardt, Prof. Dr. Anke König und Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey für die kritische Würdigung des durchaus umfassenden Berichts. Nicht zuletzt verdanken wir die Fertigstellung des Berichts der praktischen Unterstützung insbesondere von Gitta Metzger und Su-

sanne Opitz, die mit großer Umsicht die Berichtslegung organisiert haben sowie Susanne John für das sorgfältige Lektorat. Ebenso bedanken wir uns bei unseren studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften, namentlich Nathalie Bosse, Felix Eggers, Lena Eggert, Stephanie Halmburger, Theresa Kunz, Judith Kaiser, Valeriya Petrova, Daniel Rauscher und Philipp Wiegelmann für ihre zuverlässige Zuarbeit während sämtlicher Phasen der Berichtserstellung.

Dortmund, München im Sommer 2023

Christiane Meiner-Teubner, Diana D. Schacht, Nicole Klinkhammer, Susanne Kuger, Bernhard Kalicki, Sina Fackler

Zusammenfassung

Nicole Klinkhammer und Diana D. Schacht

Die Forschungsberichte des vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderten Projekts „Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung“ (ERiK) beschreiben seit 2019 jährlich den aktuellen Stand und die Entwicklungen in verschiedenen Handlungsbereichen des bundesdeutschen Systems frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). Damit schafft das ERiK-Projekt die empirische Grundlage für das Monitoring zum Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz, KiQuTG) (Klinkhammer u. a. 2021, 2022). Dessen Ziel ist es, durch die indikatorenbasierte Beobachtung empirisch begründete Aussagen über die Entwicklung von Rahmenbedingungen und damit über die Qualität dieses Systems zu treffen. Die hierfür relevanten Indikatoren wurden entlang der zehn Handlungsfelder des Gesetzes (§ 2 Satz 1 KiQuTG) sowie der Maßnahmen zur Entlastung der Eltern von den Beiträgen (§ 2 Satz 2 KiQuTG) entwickelt. Eine Übersicht zu den im vorliegenden ERiK-Forschungsbericht III abgebildeten Indikatoren befindet sich in Teil III.

Bereits vor dem Ausbruch der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 stellte die Verbesserung der Rahmenbedingungen eine Herausforderung für alle Akteure im FBBE-System dar. Die Einflüsse, die die Pandemielage auf das FBBE-System hatte und weiterhin hat, zeigt auf, dass die Bewältigung dieser Herausforderung nur durch ein gemeinsames (Steuerungs-)Handeln und eine entsprechende Verständigung über die Ziele der Qualitätsverbesserung gelingen kann. Das Monitoring zum KiQuTG liefert eine wichtige Datenbasis für eine entsprechende Steuerung im System in dieser wichtigen Phase.

Während im Rahmen des ERiK-Forschungsberichts I (Klinkhammer u. a. 2021) die konzeptionellen Grundlagen des Monitorings mithilfe der Entwicklung zentraler Indikatoren gelegt wurden, konnten im darauf aufbauenden ERiK-Forschungsbericht II (Klinkhammer u. a. 2022) erstmals die Daten der ERiK-Surveys 2020 (Gedon u. a. 2021) empirisch ausgewertet und berichtet werden. Die ERiK-Surveys 2020 umfassen bundesweit durchgeführte Befragungen von Leitungen und pädagogischem Personal in Kindertageseinrichtungen, von Kindertagespflegepersonen und Jugendämtern[1] sowie der Träger von Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Sie bilden die Grundlage für eine Vielzahl zusätzlicher Indikatoren und Kennzahlen, die im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG bisher nicht ausgewertet werden konnten.

Grundlagen der Berichtslegung

Der vorliegende ERiK-Forschungsbericht III setzt die Veröffentlichungsreihe über die empirischen Grundlagen, Analysen und Ergebnisse des Monitorings zum KiQuTG fort. Dabei werden aktuelle Befunde für 2021 auf Basis von amtlichen Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik, FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2021a,b,c) und Daten der Kinderbetreuungsstudie (KiBS) des Deutschen Jugendinstituts (Lippert u. a. 2022) präsentiert. Basierend auf diesen Daten werden Befunde zu bestehenden Indikatoren und Kennzahlen mit empirischen Befunden aus den Vorjahren 2019 und 2020 aus den ERiK-Forschungsberichten I und II (Klinkhammer u. a. 2021, 2022) verglichen. Im Gegensatz zu den vorherigen ERiK-Forschungsberichten enthält dieser Forschungsbericht vertiefende Analysen, die auf den Daten der ERiK-Surveys 2020 (Gedon u. a. 2022) basieren. Die Forschungsfragen greifen vor allem bisherige Befunde aus dem Forschungsbericht II zu den Handlungsfeldern und den Maßnahmen zur Entlastung der Eltern von den Beiträgen auf (Klinkhammer u. a. 2022). Ziel dieser Analysen ist es, qualitätsbezogene Forschungsfragen zu beantworten und aktuelle Zusammenhänge im FBBE-Feld zu präsentieren. Zu-

1 Der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe wird in diesem Zusammenhang vereinfachend als Jugendamt bezeichnet.

Klinkhammer, Schacht (2023). Zusammenfassung. In: Meiner-Teubner, Schacht, Klinkhammer et al. (Hrsg.). ERiK-Forschungsbericht III. wbv Publikation, Bielefeld. DOI: 10.3278/9783763974597-01

dem werden die Inhalts- und Konstruktvalidität ausgewählter Indikatoren analysiert, um eine Weiterentwicklung der Indikatoren im Monitoring zum KiQuTG zu ermöglichen.

Die Ergebnisse des ERiK-Forschungsberichts III dienten als Grundlage für den Monitoringbericht des BMFSFJ mit dem Titel „Monitoringbericht zum KiQuTG 2022". In diesem Kapitel werden ausgewählte Ergebnisse des ERiK-Forschungsberichts III entlang der zehn Handlungsfelder des Gesetzes (§ 2 Satz 1 KiQuTG) sowie der Maßnahmen zur Entlastung der Eltern von den Beiträgen (§ 2 Satz 2 KiQuTG) präsentiert. Weitere Informationen zum ERiK-Forschungsbericht III, einschließlich Tabellen, elektronische Datenblätter und Hintergrundmaterialien zum landesspezifischen Monitoring, finden sich auf der Website des ERiK-Projekts (www.dji.de/erik).

Wichtige Ergebnisse im Überblick

Bedarfsgerechtes Angebot

Das Handlungsfeldkapitel (vgl. Kap. HF-01) des ERiK-Forschungsberichts III befasst sich mit der Bildungsbeteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege, den Bedarfen der Eltern und Kinder, der Passgenauigkeit und Flexibilität der Betreuungsangebote sowie der Erwerbstätigkeit der Eltern. Dabei werden in einer vertiefenden Analyse die Gründe für die Nichtinanspruchnahme von Kindertagesbetreuung untersucht. Zu den wichtigsten Ergebnissen gehören:

- Im Jahr 2021 haben mehr Kinder Kindertagesbetreuungsangebote in Anspruch genommen als im Jahr 2020, jedoch fiel der Anstieg geringer aus als in den vorherigen zehn Jahren. Die Inanspruchnahmequote der Kindertagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren sank 2021 leicht und betrug 34,4 %, während der von den Eltern geäußerte Betreuungsbedarf bei 47 % lag. Bei Kindern von 3 Jahren bis zum Schuleintritt 2021 war die Inanspruchnahme höher (91,9 %), und die Lücke zu den Elternbedarfen (96 %) war deutlich kleiner.
- Die Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung variierte nach Faktoren wie Migrationshintergrund bzw. nichtdeutscher Familiensprache (ndF) und sozioökonomischer Benachteiligung. Kinder dieser Gruppen nahmen seltener eine Kindertagesbetreuung in Anspruch.
- Der erweiterte Halbtagsplatz mit einer wöchentlichen Buchungszeit von über 25 bis 35 Stunden verzeichnete einen leichten Anstieg, während die Nachfrage nach Halbtagsplätzen insgesamt weiterhin rückläufig war. Hier gab es deutliche Länderunterschiede. Die ostdeutschen Länder boten größtenteils Ganztagsplätze (78 %) an, während die westdeutschen Länder gleichermaßen erweiterte Halbtagsplätze (41,6 %) und Ganztagsplätze (45,7 %) anboten. Insgesamt stieg der Wunsch nach einem erweiterten Halbtagsplatz, und der Wunsch nach einem Ganztagsplatz nahm eher ab.
- Das Ansteckungsrisiko in der Kindertagesbetreuung wurde 2021 erstmals als Grund für deren Nichtinanspruchnahme von knapp einem Viertel der Eltern genannt.[2] Andere Gründe für Eltern 0- bis 3-jähriger Kinder waren das Alter des Kindes, gute Erfahrungen mit der Betreuung zu Hause oder die Betreuung durch die Großeltern. Im Vergleich zu 2020 gewann die potenzielle Großelternbetreuung als Grund für die Nichtinanspruchnahme deutlich an Bedeutung (+11 Prozentpunkte). Die anfallenden Kosten einer Kinderbetreuung verloren hingegen an Bedeutung (2021: 11 %; 2020: 18 %).
- Die Befunde zur Elternerwerbstätigkeit zeigten im Zeitverlauf nur geringe Veränderungen. Mütter von Kindern im Alter zwischen 3 und 6 Jahren waren häufiger erwerbstätig (75 %) als Mütter von 0- bis 3-jährigen Kindern (56 %), und beide Gruppen waren häufiger teilzeit- als vollzeiterwerbstätig.
- Die vertiefende Analyse zeigt, dass vier Gründe für die Nichtinanspruchnahme der Kindertagesbetreuung durch die Eltern eine hohe Erklärungskraft haben, um die Lücke zwischen Inanspruchnahme- und Bedarfsquote in den einzelnen Ländern zu erklären. Strukturelle Gründe wie fehlende Plätze in der Nähe, die Kosten für die Kindertagesbetreuung, die Verfügbarkeit von Großeltern und das Alter des Kindes sind die wichtigsten Gründe für die Lücke zwischen Inanspruchnahme- und Bedarfsquote waren und 64 % der Varianz der

2 In den vorherigen Befragungsjahren wurde dieses Item in KiBS nicht erhoben, sodass Eltern es auch nicht nennen konnten.

Lücke erklären. Sie können insofern aus Elternperspektive als zentrale Gründe für die Nichtinanspruchnahme angesehen werden.

Fachkraft-Kind-Schlüssel

Im Rahmen des KiQuTG-Monitorings werden in diesem Handlungsfeldkapitel (vgl. Kap. HF-02) Kennzahlen zum Indikator Personal-Kind-Schlüssel berichtet.[3] Darüber hinaus werden die Einschätzungen des pädagogischen Personals zur mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit vertiefend analysiert. Zu den wichtigsten Ergebnissen gehören:

- Im Vergleich zum Vorjahr hat sich der Personal-Kind-Schlüssel in den Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren und in den Gruppen mit Kindern von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in den meisten Ländern leicht verbessert oder ist stabil geblieben. Bundesweit lag der Personal-Kind-Schlüssel 2021 für Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren bei 1 zu 4,0 (2020: 4,1) und für Gruppen mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt bei 1 zu 8,0 (2020: 8,3).
- Der Personal-Kind-Schlüssel ist in Gruppen mit mindestens einem Kind mit Eingliederungshilfe(n) besser als in Gruppen ohne Kinder mit Eingliederungshilfe(n). Das galt sowohl für Kinder unter 3 Jahren (1 zu 3,6 gegenüber 1 zu 4,0) als auch für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt (1 zu 6,5 gegenüber 1 zu 8,6). Bei diesen waren die pädagogisch Tätigen in Gruppen mit mindestens einem Kind mit Eingliederungshilfe im Mittel für etwa zwei Kinder weniger zuständig (1 pädagogisch tätige Person zu 6,5 bei Gruppen mit mindestens einem Kind mit Eingliederungshilfe(n) gegenüber 1 zu 8,6 bei Gruppen ohne Kinder mit Eingliederungshilfe).
- In Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren und mit mindestens 25 % Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache (ndF) war das pädagogische Personal für weniger Kinder (3,6) zuständig als in Gruppen mit einem niedrigeren Anteil (4,1). Ähnliches galt für Gruppen mit Kindern ab 3 Jahren. Mit einem Anteil von 25 % und mehr Kindern mit ndF lag der Personal-Kind-Schlüssel 2021 bei 7,4 und in Gruppen mit einem Anteil unter 25 % bei 8,4.
- Die Zufriedenheit der Eltern mit der Gruppengröße (4,7) und der Anzahl an Betreuungspersonen (4,8) blieb 2021 auf einem hohen Niveau. Im Durchschnitt betrug die Zufriedenheit mit der Anzahl der Betreuungspersonen 4,7 und die Zufriedenheit mit der Gruppengröße 4,8.[4] Ähnlich zum Vorjahr waren Eltern mit Kindern unter 3 Jahren etwas zufriedener als Eltern mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt.
- Die Vertiefungsanalyse zeigt, dass das pädagogische Personal ab einem Zeitanteil von etwa 13 % der wöchentlichen Arbeitszeit die verfügbare mittelbare pädagogische Arbeitszeit (mpA-Zeit) als ausreichend einstuft. Bei einem mpA-Zeitanteil von 15,6 % wurde der Aussage, die mpA-Zeit sei ausreichend, voll zugestimmt. Teilzeitbeschäftigte bewerteten die mpA-Zeit häufiger als ausreichend als Vollzeitbeschäftigte.

Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte

Im Handlungsfeldkapitel HF-03 werden Daten zur Personalstruktur in den Kindertageseinrichtungen, der Ausbildung und Qualifikation des pädagogischen Personals und den Arbeitsbedingungen für das Jahr 2021 präsentiert. Die Vertiefungsanalyse befasst sich mit den Zusammenhängen zwischen der beruflichen Qualifikation, der Arbeitszufriedenheit, der pädagogischen Identifikation und den Arbeitsbedingungen des pädagogischen Personals in Bezug auf die Bindung an das Berufsfeld der FBBE. Zu den wichtigsten Erkenntnissen aus dem Berichtsjahr 2021 gehören:

- Zum 01.03.2021 wurde mit 661.548 pädagogisch Tätigen ein erneuter Höchststand erreicht. Im Vergleich zum Vorjahr gab es einen Zuwachs von 23.918 pädagogisch Tätigen in Kindertageseinrichtungen. Die höchsten Zuwächse gab es in Niedersachsen (5,3 %), Nordrhein-Westfalen (5,0 %), Schleswig-Holstein (4,9 %) und Hessen (4,7 %). Den niedrigsten Wert hatte Sachsen-Anhalt mit 0,2 %.
- Die Geschlechterkomposition, die Altersstruktur und die Qualifikation des pädagogischen Personals änderten sich kaum. Mit 67,5 % verfügte die Mehrheit des pädagogischen Personals auch im Jahr 2021 über mindestens einen

3 Dieser Indikator wurde weiterentwickelt und hieß zuvor „Personalschlüssel". Es werden nun auch Einrichtungen ohne Gruppenstruktur, Gruppen mit mindestens einem Kind mit Eingliederungshilfe(n) und das zu deren Förderung beschäftigte Personal berücksichtigt.

4 Die Einschätzung der Eltern wurde entlang einer Skala von 1 (überhaupt nicht zufrieden) bis 6 (sehr zufrieden) abgefragt.

einschlägigen Fachschulabschluss, der Anteil der akademisch Qualifizierten blieb weiterhin mit 5,5 % eher gering. Über einen einschlägigen berufsfachschulischen Abschluss verfügten 2021 – ähnlich wie 2019 und 2020 – 13,6 % des pädagogischen Personals.

- Bundesweit waren 43,9 % der Teams weitestgehend qualifikationshomogen, dagegen setzten sich 56,1 % der Teams heterogen zusammen.
- Fragen zur Personalbindung und Arbeitszufriedenheit sind aufgrund des hohen Fachkräftebedarfs besonders wichtig. Die Vertiefungsanalyse anhand von Daten der ERiK-Surveys 2020 zeigt, dass etwa acht von zehn befragten pädagogisch Tätigen eine sehr starke Bindung an das Berufsfeld der FBBE haben. Die Qualifikation und die Berufserfahrung stehen in einem Zusammenhang mit dieser Bindung ans Berufsfeld. Die multivariaten Analysen zeigen zudem, dass die Bindung von pädagogisch Tätigen mit einschlägiger Fachschulausbildung wahrscheinlicher ist als die der Vergleichsgruppen. Die Arbeitszufriedenheit und eine fehlende Karriereorientierung korrelieren ebenfalls positiv mit der Berufsbindung. Die Bereitschaft zu regionaler Mobilität für bessere Arbeitsbedingungen steht hingegen in einem negativen Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit einer sehr starken beruflichen Bindung.

Stärkung der Leitung

Die Leitungsprofile von Kindertageseinrichtungen, die Arbeitsbedingungen der Leitungen sowie ihre Ausbildung und Qualifikation stehen im aktuellen Berichtsjahr im Fokus dieses Handlungsfeldkapitels (vgl. Kap. HF-04). In der Vertiefungsanalyse werden die vertraglich festgelegten Leitungsressourcen und deren Überschreitung im Zusammenhang mit institutionellen Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen analysiert. Zu den wichtigsten Ergebnissen für das Berichtsjahr 2021 gehören:

- Im Jahr 2021 stieg der Anteil an Einrichtungen mit Leitungsressourcen erneut an und erreichte bundesweit 92,6 %. In den meisten Kindertageseinrichtungen wurde eine Person mit Leitungsaufgaben betraut, wobei in 33,5 % der Einrichtungen eine Person ausschließlich Leitungsaufgaben und in 45,0 % der Einrichtungen eine Person neben den Leitungsaufgaben auch für andere Aufgaben angestellt war. Im Vergleich zum Vorjahr stieg der Anteil an Einrichtungen mit Leitungsteams erneut um 1,2 Prozentpunkte auf 14,1 %. Hessen (+3,2 Prozentpunkte) und das Saarland (+3,0 Prozentpunkte) verzeichneten einen besonders großen Anstieg des Anteils von Einrichtungen mit Leitungsteams.
- Wie in den Jahren 2019 und 2020 bestand auch im Berichtsjahr 2021 ein Zusammenhang zwischen dem Umfang an Leitungsressourcen und der Größe einer Kindertageseinrichtung. Je größer die Einrichtung war, desto wahrscheinlicher war es, dass Personal für Leitungsaufgaben angestellt war und die Leitungen keine weiteren Aufgaben neben der Leitungstätigkeit übernahmen. Kleinere Einrichtungen verfügten demnach eher über keine oder kaum Leitungsressourcen.
- Der Anteil der Einrichtungen ohne ausgewiesene Leitungskraft ging leicht auf 7,4 % zurück (2020: 8,0 %). Entsprechend ist die Zahl des Personals, das für Leitungsaufgaben vertraglich angestellt ist, 2021 bundesweit gestiegen. Mit einem Zuwachs von 1.930 Personen waren 2021 etwa 59.019 Personen für Leitungsaufgaben im FBBE-System angestellt.
- Die Mehrheit der Leitungen von Kindertageseinrichtungen verfügte 2021 über einen einschlägigen Fachschulabschluss als Erzieherin oder Erzieher. Dieser Anteil lag mit 79,5 % auch 2021 deutlich über dem Anteil von akademisch qualifizierten Leitungen (18,3 %). Gleichzeitig gab es deutliche Unterschiede zwischen den Ländern. Die meisten Leitungen mit einschlägiger Hochschulausbildung (sozial- und kindheitspädagogischer) hatten Sachsen (59,6 %), Hamburg (47,4 %) und Bremen (32,1 %).
- Für die überwiegende Mehrheit der Leitungen reicht die vertraglich festgelegte Leitungszeit nicht aus, um ihre Leitungsaufgaben zu bewältigen. Besonders häufig wird die vertraglich festgelegte Leitungszeit von Leitungen überschritten, die neben den Leitungsaufgaben auch weitere Aufgaben in der Kindertageseinrichtung übernehmen. Dieser Befund zeigt sich auch in der multivariaten Analyse. Die Überschreitung der vertraglich festgelegten Leitungszeit steht zudem in einem Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen in der Kindertageseinrichtung, wie der Teamgröße und

der Einhaltung des Personalschlüssels sowie einer schwer planbaren Personalsituation. Zudem stehen Unterstützungsangebote des Trägers, wie Feedbackgespräche, in einem negativen Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit zur Überschreitung der vertraglichen Leitungswochenstunden.

Verbesserung der räumlichen Gestaltung

Im Rahmen des diesjährigen Berichts liegen keine Daten zu den Indikatoren und Kennzahlen für dieses Handlungsfeld (vgl. Kap. HF-05) im Jahr 2021 vor.[5] Den Inhalt dieses Kapitels bildet die vertiefende Analyse, die mögliche Zusammenhänge zwischen räumlich-materiellen Gegebenheiten in Kindertageseinrichtungen, den Arbeitsbedingungen des pädagogischen Personals und der zugeschriebenen Bedeutung der Bewegungsförderung mit den Mitteln und Möglichkeiten zur kindlichen Bewegungsförderung untersucht.

- Die deskriptiven Befunde weisen auf Einrichtungsunterschiede in der Einschätzung des pädagogischen Personals zum Vorhandensein einer bewegungsfreundlichen Raumgestaltung oder dem Vorhandensein spezieller Raumelemente zur Bewegungsförderung hin. Im Jahr 2020 gab fast die Hälfte des pädagogischen Personals an, dass die Einrichtungen über besondere Raumelemente zur Bewegungsförderung (46 %) oder eine bewegungsfreundliche Raumgestaltung (51 %) verfügen. Die Einrichtungsgröße steht in einem negativen Zusammenhang mit dieser Einschätzung, da Einrichtungen mit mehr betreuten Kindern tendenziell seltener bewegungsfreundliche Raumgestaltungen vorwiesen.
- Einrichtungsbezogene Merkmale wie bestehende Arbeitsbedingungen (Gesundheitsschutz und Ausstattung), die Nutzbarkeit des Außengeländes oder von Mehrzweck- oder Bewegungsräumen einer Einrichtung und günstige Platzverhältnisse im Innenbereich pro Kind stehen im Zusammengang mit dem subjektiven Vorhandensein einer Bewegungsförderung. Die multivariate Analyse zeigt auch Zusammenhänge zwischen geeigneten Räumen für das pädagogische Personal und der Wahrscheinlichkeit, dass diese die Raumgestaltung als bewegungsfreundlich einstufen. Die subjektiv zugeschriebene Bedeutung der Bewegungsförderung durch das pädagogische Personal in den Einrichtungen ist (hingegen) nur mit den besonderen Raumelementen zur Bewegungsförderung, nicht aber mit einer bewegungsfreundlichen Raumgestaltung in den Einrichtungen insgesamt assoziiert. Die Ergebnisse unterstreichen die Relevanz von Rahmenbedingungen und materiellen Gegebenheiten in Kindertageseinrichtungen.

Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung

In diesem Handlungsfeldkapitel (vgl. Kap. HF-06) werden für das Berichtsjahr 2021 aktuelle Daten zum Verpflegungsangebot in Kindertageseinrichtungen und zur Teilnahme von Kindern an der Mittagsverpflegung präsentiert. In einer vertiefenden Analyse wurde untersucht, ob Zusammenhänge zwischen strukturellen Merkmalen und pädagogischen Orientierungen von Kindertageseinrichtungen und der Thematisierung psychischer Gesundheit bestehen. Zentrale Befunde für das Berichtsjahr 2021 sind die Folgenden:

- Das Verpflegungsangebot hat sich in den letzten 3 Berichtsjahren nur geringfügig verändert. Im Jahr 2021 boten 88,7 % der Kindertageseinrichtungen eine Mittagsverpflegung an (2020: 88,9 %). Wesentliche Unterschiede ergaben sich erneut zwischen den ostdeutschen Ländern, in denen fast überall ein Mittagessensangebot in Kindertageseinrichtungen verfügbar war (99,4 %), und den westdeutschen Ländern, in denen der Anteil niedriger ausfiel (86,1 %).
- Die Inanspruchnahme der Mittagsverpflegung in der Kindertagesbetreuung nahm im Vergleich zu vorherigen Jahren leicht zu. 2021 nutzten über drei Viertel der Kinder, die eine Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege besuchten, dieses Angebot (76,7 %). Das entspricht laut KJH-Statistik etwa 2,62 Millionen Kindern in Deutschland. Die Teilnahme von Kindern unter 3 Jahren an der Mittagessensverpflegung war etwas höher als die von Kindern im Alter ab 3 Jahren (K0-2: 84,4 %, K3-6: 74,4 %).
- Die Daten aus der Statistik zu Bildung und Teilhabe (BuT-Statistik) nach § 28 SGB II zeigen,

5 Planmäßig werden die für dieses Handlungsfeld relevanten Daten der ERiK-Surveys 2022 im ERiK-Forschungsbericht IV ausgewertet und berichtet (vgl. Kap. 0-11)

dass die Zahl der Personen im Alter unter 6 Jahren, die einen Anspruch auf ein kostenfreies Mittagessen haben, 2021 zunahm. Gleichzeitig berichten die Statistiken zu Bildung und Teilhabe des Statistischen Bundesamtes eine Abnahme der Empfängerinnen und Empfänger für Bildungs-und Teilhabeleistungen nach dem 3. Kapitel SGB XII sowie dem Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG). Jedoch werden in den Statistiken teilweise auch Schulkinder mitgezählt. Ob dieser Rückgang auf die Auswirkungen der Corona-Pandemie zurückzuführen ist, ist unklar.

- Psychische Gesundheit wird im Vergleich zu den Gesundheitsbereichen der Bewegung, Ernährung und Hygiene seltener vom pädagogischen Personal in der Arbeit mit den Kindern thematisiert. Die Vertiefungsanalyse zeigt anhand multivariater Analysen, dass die subjektive Bedeutungszuweisung einer Förderung von Kindern, die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern und die Beteiligung von Eltern in einem positiven Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit einer Thematisierung psychischer Gesundheit stehen. Ein positiver Zusammenhang zeigt sich auch mit strukturellen Aspekten wie der Teilnahme an Fort- und Weiterbildung und Maßnahmen zur Gesundheitsförderung des Personals.

Förderung der sprachlichen Bildung

Im Rahmen des KiQuTG-Monitorings wird die Kennzahl *Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in der Kindertagesbetreuung* (vgl. Kap. HF-07) für das Berichtsjahr 2021 ausgewertet. In einer vertiefenden Analyse wurden die Zusammenhänge zwischen vier sprachspezifischen Qualitätsdimensionen und verschiedenen allgemeinstrukturellen Merkmalen von Kindertageseinrichtungen untersucht. Wichtige Ergebnisse sind beispielsweise:

- Im Jahr 2021 hatten 15,5 % der Kinder im Alter unter 3 Jahren und 23,5 % der Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in der Kindertagesbetreuung eine nichtdeutsche Familiensprache, was einen leichten Zuwachs im Vergleich zum Vorjahr darstellt (2020: 15,3 % bzw. 23,3 %). In der Tendenz wächst somit der Anteil an Kindern in der Kindertageseinrichtung, die zuhause kein oder zumindest wenig Deutsch sprechen.
- Die Vertiefungsanalyse zeigt, dass alle 13 untersuchten allgemein-strukturellen Merkmale mit mindestens einer domänenspezifischen Qualitätsdimension der sprachlichen Bildung und der Sprachförderung zusammenhängen. Es können u. a. positive Zusammenhänge zwischen der Einrichtungsgröße, der Zufriedenheit des pädagogischen Personals mit der Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit, der Teilnahme einer Kindertageseinrichtung an Bundesprogrammen (BiSS/Sprach-Kitas), Qualitätsentwicklungsmaßnahmen sowie standardisierten Beobachtungsbögen in der Kindertageseinrichtung und der alltagsintegrierten Strukturqualität festgestellt werden. Negative Zusammenhänge ergeben sich hingegen bei einer konfessionellen Trägerschaft im Vergleich zur öffentlichen Trägerschaft und bei ländlichen Regionen im Vergleich zu Großstädten. Je nachdem, welche sprachspezifische Qualitätsdimension untersucht wird, ergeben sich unterschiedliche Zusammenhänge mit dem Anteil an Kindern mit ndF. Insgesamt erklären die untersuchten allgemein-strukturellen Merkmale besonders die Varianz der alltagsintegrierten Struktur- und Prozessqualität zwischen Kindertageseinrichtungen.

Stärkung der Kindertagespflege

In diesem Handlungsfeldkapitel (vgl. Kap. HF-08) werden allgemeine Angaben zur Kindertagespflege, darunter Daten zur Anzahl an Kindern und tätigen Personen in der Kindertagespflege im Zeitverlauf, dem Ort der Betreuung, der Qualifizierung und den Tätigkeitsbedingungen von Kindertagespflegepersonen für das Berichtsjahr 2021 präsentiert. Vertiefend wird untersucht, welche Faktoren in einem Zusammenhang mit den beruflichen Plänen zum Verbleib in oder zum Austritt aus der Kindertagespflege oder auch zu einem Berufswechsel in eine Kindertageseinrichtung von Kindertagespflegepersonen stehen. Zu den wichtigsten Erkenntnissen aus dem Berichtsjahr 2021 gehören:

- 2021 sank erneut die Anzahl an Kindertagespflegepersonen in allen Ländern, außer Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein. Der Rückgang an Kindertagespflegepersonen variierte zwischen den Ländern. So verzeichnete beispielsweise Hessen (-1,7 %) einen leichten Rückgang gegenüber dem Vorjahr, wäh-

rend die Rückgänge in Hamburg (-11,7 %) und Berlin (-11,1 %) im Ländervergleich am stärksten ausfielen.

- Die Mehrheit der Kindertagespflegepersonen (66,3 %) nutzte weiterhin die eigene Wohnung zur Bereitstellung der Kindestagespflege. Die bereits 2020 zu beobachtende Verschiebung hin zu einer Betreuung in anderen Räumen setzte sich 2021 weiter fort. In westdeutschen Ländern ist die Zahl an Kindertagespflegepersonen und Kindern in Großtagespflegestellen im Vergleich zum Vorjahr erneut gestiegen.
- Die Anzahl der Kinder in Kindertagespflege stieg im Jahr 2020 und sank im Folgejahr 2021. Dies geht auf die rückläufige Anzahl an Kindern unter 3 Jahren zurück, die in der Kindertagespflege betreut wurden. Gleichzeitig stellte diese Altersgruppe 86,0 % der Kinder in Kindertagespflege. In den westdeutschen Ländern nahm die Anzahl an Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in der Kindertagespflege zu.
- Die Kindertagespflege-Kind-Relation (KTKR) veränderte sich im Bundesdurchschnitt nicht. Im Jahr 2021 wurden durchschnittlich 3,9 Kinder von einer Kindertagespflegeperson betreut (2019: 3,8, 2020: 3,9).
- Ein Großteil der Kindertagespflegepersonen (67,2 %) verfügte im Jahr 2021 über den Abschluss eines Grundqualifizierungskurses mit unterschiedlichem Stundenumfang. Ein Drittel (30,9 %) der Kindertagespflegepersonen hatte 2021 einen fachpädagogischen Ausbildungsabschluss (vgl. Infobox HF-08.1).
- Die Mehrheit der in den ERiK-Surveys 2020 befragten Kindertagespflegepersonen möchte im Tätigkeitsfeld der Kindertagespflege verbleiben. Jedoch kann sich ein Drittel der Befragten vorstellen, das Tätigkeitsfeld zu verlassen (32 %), und etwa ein Viertel könnte sich vorstellen, in einer Kindertageseinrichtung zu arbeiten. Die Ergebnisse der vertiefenden Analyse zeigen, dass u. a. eine höhere Arbeitszufriedenheit, die wahrgenommene Wertschätzung durch Gesellschaft und Eltern, längere Berufserfahrung und die lokale Vernetzung von Kindertagespflegepersonen mit beruflichen Plänen zum Verbleib in der bisherigen Tätigkeit zusammenhängen. Hingegen zeigen sich höhere Wahrscheinlichkeiten für Austritts- oder Wechselpläne in eine Kindertageseinrichtung bei Kindertagespflegepersonen mit Interesse an Fort- und Weiterbildung, die sich nicht direkt auf die Kindertagespflege beziehen, und bei Kindertagespflegepersonen in der Großtagespflege.

Verbesserung der Steuerung des Systems

In diesem Handlungsfeldkapitel (vgl. Kap. HF-09) werden zentrale Aspekte in den Blick genommen, die mit einer qualitätsbezogenen Steuerung im Gesamtsystem der Kindertagesbetreuung einhergehen. Anhand der Auswertungen zu den verschiedenen Indikatoren werden die Befunde konkretisiert. Die vertiefende Analyse der Daten der ERiK-Surveys 2020 beschäftigt sich mit den Zusammenhängen zwischen den Wahrscheinlichkeiten der Vorgabe und Durchführung von Evaluationen in Kindertageseinrichtungen und ausgewählten Träger- und Einrichtungsmerkmalen. Zu den wichtigsten Erkenntnissen für das Berichtsjahr 2021 gehören:

- Etwa zwei Drittel der Kindertageseinrichtungen waren 2021 bei einem freien Träger angesiedelt. Damit gab es kaum Veränderungen im Verhältnis zwischen öffentlichen und freien Trägern im Vergleich zum Vorjahr (2021: 31,7 %; 2020: 31,9 %).
- Gegenstand der Vertiefungsanalyse ist, welche Merkmale mit der Vorgabe und der Durchführung von internen und externen Evaluationen in Kindertageseinrichtungen in einem Zusammenhang stehen. Es wird unterschieden zwischen der Ebene der Träger, auf der die Vorgaben zur Evaluation betrachtet werden, und der Einrichtungsebene, bei der die Umsetzung der Evaluation angesiedelt ist. Die Ergebnisse zeigen, dass Vorgaben beider Evaluationsformen wahrscheinlicher sind, wenn der Träger den Einrichtungen Unterstützungsangebote bereitstellt. Positive Zusammenhänge ergeben sich beispielsweise bei durch die Bereitstellung von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung der Einrichtungen (Qualitätsmanagement, Einarbeitungskonzeption, Gütesiegel) und der Berücksichtigung der Perspektive von Eltern und Kindern. Positive Zusammenhänge mit der Durchführung von internen und externen Evaluationen in Einrichtungen lassen sich u. a. für Unterstützungsleistungen der Träger (Teamentwicklungsmaßnahmen), die Inanspruchnahme einer Fachberatung und

die Fortbildung der Leitung feststellen. Insgesamt liefern die Ergebnisse Hinweise auf die Relevanz trägerspezifischer Qualitätskonzepte, die zugleich die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten in den Einrichtungen beeinflussen können.

Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen

In diesem Handlungsfeldkapitel (vgl. Kap. HF-10) werden unterschiedliche Querschnittsthemen der frühen Bildung datenbasiert analysiert. In der diesjährigen Berichtslegung werden Daten zum Abbau geschlechtsspezifischer Stereotype, der Diversität bzw. inklusiver und diversitätssensibler Pädagogik, der Komposition von Kindertageseinrichtungen sowie der Beteiligung von und Zusammenarbeit mit Eltern und Familien ausgewertet. Zentrale Befunde für das Berichtsjahr 2021 sind die Folgenden:

- Der Anteil von Männern am pädagogisch tätigen Personal nahm im Vergleich zum Vorjahr erneut um insgesamt 0,5 Prozentpunkte leicht auf 6,9 % zu. Der Anteil der männlichen Personen, die für Leitungsaufgaben angestellt sind, betrug 2021 6,3 % und unterschied sich damit kaum von der Verteilung der Geschlechter beim pädagogisch tätigen Personal. Die Befunde auf Länderebene variierten beim pädagogisch tätigen Personal und den Leitungskräften.
- Im Jahr 2021 besuchte die Mehrheit der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache (ndF) im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt Einrichtungen, in denen der Anteil an Kindern mit ndF zwischen 25 bis unter 75 % betrug. Die Anteile von Kindern mit ndF in Einrichtungen, in denen der Anteil an Kindern mit ndF weniger als 25 oder über 75 % beträgt, waren insgesamt rückläufig. Der Anteil der Kinder im Alter unter 3 Jahren, die Einrichtungen mit weniger als 25 % Kindern mit ndF besuchten, nahm bundesweit leicht ab.
- Knapp 85 % der Kinder mit Eingliederungshilfe wurden 2021 in Kindertageseinrichtungen und lediglich 0,5 % in der Kindertagespflege betreut.[6] Zwischen 2019 und 2021 erhöhte sich die Anzahl der Kinder mit Eingliederungshilfe, die ein FBBE-Angebot nutzen, marginal. Hier sind mögliche Auswirkungen der Corona-Pandemie denkbar, die es weiter zu beobachten gilt.
- Kinder mit Eingliederungshilfe besuchten mehrheitlich Kindertageseinrichtungen mit Gruppenstruktur: Mit 50,3 % wurde gut die Hälfte dieser Kinder in inklusionsorientierten Gruppen betreut, in denen der Anteil der Kinder mit Eingliederungshilfe bei höchstens 20 % lag. Die Unterschiede auf Länderebene blieben auch 2021 stark von der bestehenden Angebotsstruktur für Kinder mit Eingliederungshilfen geprägt. Während beispielsweise in Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen ein hoher Anteil der Kinder mit Eingliederungshilfe in (eher) separierten Einrichtungen bzw. Gruppen betreut wurde, war der Anteil dieser Kinder in Kindertageseinrichtungen ohne Gruppenstruktur in Berlin vergleichsweise hoch.
- 42 % der in KiBS befragten Eltern gaben an, dass Elternabende aufgrund der Pandemielage nicht angeboten wurden. Auch bei Entwicklungsgesprächen gaben dies 18 % der Eltern an, während 13 % der Eltern das Fehlen von kurzen Gesprächen beim Bringen und Abholen der Kinder berichteten. Insbesondere Entwicklungsgespräche bzw. regelmäßige Informationen über die Entwicklung des Kindes wünschten sich die befragten Eltern häufiger. Gleichzeitig berichteten rund zwei Drittel der Eltern, dass Elternbriefe (69 %) und Informationen über E-Mail-Verteiler (66 %) in ausreichendem Maße vorhanden waren. Im Schnitt gaben Eltern in den westdeutschen Ländern häufiger an, Informationsangebote (in ausreichendem Maße) angeboten bekommen zu haben als in den ostdeutschen Ländern.
- Insgesamt blieb bundesweit die Möglichkeit für Eltern an Mitbestimmungsgremien in der Kindertageseinrichtung mitzuwirken, hoch: So gaben 90 % der Eltern an, dass eine organisierte Elternvertretung in der Einrichtung ihres Kindes 2021 vorhanden war.

Maßnahmen zur Entlastung der Eltern von den Beiträgen

Gegenstand von Kapitel 11 (vgl. Kap. 11) ist die Entwicklung der Kindertagesbetreuungskosten in Deutschland. Für das Berichtsjahr 2021 werden Angaben zu Elternbeiträgen, Kosten für die Mit-

6 Die restlichen Kinder werden nicht in Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, sondern in schulnahen Einrichtungen betreut (vgl. Kap. HF-10).

tagsverpflegung und sonstige zusätzliche Kosten präsentiert. Betrachtet werden darüber hinaus die Zufriedenheit und die Wichtigkeit von Kosten für Eltern sowie die Inanspruchnahmequote von Kindertagesbetreuung nach Altersgruppen. In der vertiefenden Analyse wird der Frage nachgegangen, ob die monatlichen Elternbeiträge in einem Zusammenhang mit der Beitragsgestaltung auf der Landes-, Landkreis- und Elternebene stehen. Wichtige Befunde sind beispielsweise:

- Im Vergleich zum Vorjahr ergaben sich Veränderungen bei den durchschnittlichen Kosten für die Mittagsverpflegung pro Monat (2020: 56 Euro, 2021: 60 Euro). Gleichzeitig wurde deutlich, dass ein nicht zu vernachlässigender Teil an Variation auf der Ebene der Länder und Landkreise entsteht. Auch auf Länderebene zeigten sich teilweise geringe Veränderungen; so lagen die monatlichen Kosten dort zwischen 23 Euro in Berlin und 85 Euro in Mecklenburg-Vorpommern.
- Wie im Vorjahr unterschied sich die Zufriedenheit der Eltern mit den Kosten der Kindertagesbetreuung nach dem Alter des Kindes und dem Bundesland, in dem die Familie lebte. Die Befunde deuten einen Zusammenhang zwischen hoher Zufriedenheit und niedrigen bis keinen Kosten für die Eltern an. Eltern von Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt waren auch 2021 tendenziell zufriedener mit den Kosten als Eltern unter 3-jähriger Kinder.
- 2021 gaben 44 % der Familien mit einem Haushaltsnettoeinkommen unter der Armutsrisikogrenze an, dass die Höhe der Beiträge (sehr) wichtig bei der Auswahl der Kindertagesbetreuung ist. Je höher das Einkommen ist, desto weniger spielten auch 2021 die Kosten eine Rolle bei der Inanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung. Faktoren wie das Alter des Kindes oder der Wunsch, das Kind selbst zu erziehen, blieben weiterhin wichtige Einflussfaktoren bei der Entscheidung für oder gegen die Inanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung. Beispielsweise wurden von 63,5 % der 2-Jährigen und 86,9 % der 3-Jährigen Angebote der Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen. Kinder im Alter von 4 und 5 Jahren nutzten mit 93,6 bzw. 95,2 % nahezu flächendeckend ein FBBE-Angebot.
- Die Elternbeiträge für Kinder unter 3 Jahren, die einen Ganztagsplatz in einer Kindertageseinrichtung nutzen, lagen 2021 bundesweit bei durchschnittlich 192 Euro pro Monat und fielen damit deutlich höher als für Kinder im Alter über 3 Jahren (59 Euro) aus. Wie im Vorjahr variierten auch 2021, abhängig und unabhängig vom Alter der Kinder, die Elternbeiträge zugleich mit dem Betreuungsumfang der Kinder. Die monatlichen Beiträge für Kindertagesbetreuung lagen in den westdeutschen Ländern nach wie vor deutlich über denen in den ostdeutschen Ländern.
- Im Rahmen der vertiefenden Analysen wurde der Frage nachgegangen, ob die monatlichen Elternbeiträge in einem Zusammenhang mit der Beitragsgestaltung auf der Landes-, Landkreis- und Elternebene standen. Es wird deutlich, dass sich die Elternbeiträge zwischen den Landkreisen in den Ländern teilweise stark voneinander unterschieden. Gleichzeitig waren die Elternbeiträge innerhalb eines Landes ähnlicher als zwischen unterschiedlichen Ländern. 33 % der Varianz der Elternbeiträge besteht zwischen den Ländern, 16 % zwischen den Landkreisen und 51 % zwischen den Eltern. Folglich stehen Elternbeiträge größtenteils im Zusammenhang mit Individualmerkmalen, wie dem Einkommen der Eltern, der Betreuungsform sowie dem Betreuungsumfang.

Literatur

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021a): Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege. https://doi.org/10.21242/22543.2021.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021b): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021c): Statistik über Personen in Großtagespflegestellen und die dort betreuten Kinder. https://doi.org/10.21242/22545.2021.00.00.1.1.0

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Buchmann, Janette/Drexl, Doris/Hegemann, Ulrike/Kuger, Susanne/Müller, Michael/Preuß, Melina/Ulrich, Lisa/Wenger, Felix (2021): ERiK-Surveys 2020. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 1.0. https://doi.org/10.17621/erik2020

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Buchmann, Janette/Drexl, Doris/Hegemann, Ulrike/Kuger, Susanne/Müller, Michael/Preuß, Melina/Ulrich, Lisa/Wenger, Felix (2022): ERiK-Surveys 2020. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_v02

Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2021): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld

Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.) (2022): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld

Lippert, Kerstin/Anton, Jeffrey/Hüsken, Katrin/Hubert, Sandra/Schickle, Valerie/Kayed, Theresia/Jähnert, Alexandra/Kuger, Susanne (2022): DJI-Kinderbetreuungsstudie – KiBS. Längsschnittdatensatz 2012-2020. Version: 2. Dataset

1. Einleitung: Das Monitoring zum KiQuTG 2021 einschließlich Vertiefungsanalysen

Nicole Klinkhammer, Diana D. Schacht, Bernhard Kalicki,
Susanne Kuger, Christiane Meiner-Teubner und Sina Fackler

Das deutsche System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) ist seit über 15 Jahren durch einen weitgehend kontinuierlichen quantitativen Ausbau gekennzeichnet. Vor allem das Angebot für Kinder unter drei Jahren wurde deutlich erweitert, sodass der Besuch einer Kindertageseinrichtung für immer mehr junge Kinder zu einem selbstverständlichen Bestandteil ihrer Biografie geworden ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022; Klinkhammer 2014). Trotz regelmäßiger Höchststände beim beschäftigten pädagogischen Personal und den betreuten Kindern in der FBBE in den letzten Jahren (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021; Klinkhammer u. a. 2021a, 2022) wird vielerorts auch im Jahr 2021 der Bedarf der Eltern nach einem Kinderbetreuungsplatz nicht gedeckt (Kayed/Anton/Kuger 2022). Diese Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage ist eine der zentralen Herausforderungen im deutschen System der frühen Bildung; auch und gerade weil sich die ungleiche Inanspruchnahme der Kindertagesbetreuung fortsetzt. Untersuchungen zeigen, dass gerade der Bedarf benachteiligter Eltern nicht gedeckt ist und somit die angestrebte Verringerung früher Bildungsungleichheiten noch nicht ausreichend erfolgt ist (Schmitz/Spieß/Huebener 2023).

Gleichzeitig verdeutlichen die Auswirkungen der temporären Schließungen von Kindertageseinrichtungen während der Corona-Pandemie erneut den zentralen Stellenwert frühkindlicher Bildungsangebote für die soziale, emotionale und kognitive Förderung der Kinder sowie die Unterstützung von Familien in der Gesellschaft (Andresen u. a. 2020; Grgic u. a. 2022; Loss u. a. 2021; Naab/Langmeyer 2021). Neben häufigeren Krankheitsausfällen sind vermehrt Erschöpfungszustände sowohl bei den Familien als auch beim pädagogischen Personal zu beobachten (Autorengruppe Corona-KiTa-Studie 2021; Kaiser/Strobel-Dümer 2022). Darüber hinaus zeigen Kindern häufiger soziale und emotionale Auffälligkeiten, deren langfristige Folgen auf ihre Entwicklung noch schwer abzuschätzen sind (Autorengruppe Corona-KiTa-Studie 2022; Ravens-Sieberer u. a. 2022). Somit verschärfen sich die Problemlagen hinsichtlich der Bildungs- und Förderbedarfe der Kinder sowie die Belastungen des pädagogischen Personals in den Einrichtungen und den Bedarfen der Eltern, insbesondere in psychosozial bereits belasteten Familien (Renner u. a. 2021). Diese Entwicklungen fanden und finden in einem System statt, dessen strukturelle Rahmenbedingungen bereits vor der Pandemie in vielen Bereichen einer qualitativen Weiterentwicklung bedurften. Die Verbesserung der Fachkraft-Kind-Relation, die Gewinnung und Bindung ausreichenden pädagogischem Personals sowie die Sicherung von Leitungsressourcen sind entscheidende Voraussetzungen für hochwertige FBBE-Angebote und gute Arbeitsbedingungen für das pädagogische Personal.

Die Situation und die Entwicklungen derartiger Rahmenbedingungen im deutschen FBBE-System sind Fokus des vorliegenden ERiK-Forschungsberichts III. Zwei Aspekte stehen im Fokus dieses Berichts: Zum einen die Fortschreibung der Informationen für das Berichtsjahr 2021 im Vergleich zu 2020 und 2019, welche in den vorherigen beiden ERiK-Forschungsberichten I und II berichtet wurden (Klinkhammer u. a. 2021a, 2022). Zum anderen werden vertiefende Analysen zu relevanten Zusammenhängen im deutschen FBBE-System näher betrachtet. Dieses Kapitel stellt den rechtlichen Rahmen des KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetzes

Klinkhammer et al. (2023). Einleitung: Das Monitoring zum KiQuTG 2021 einschließlich Vertiefungsanalysen.
In: Meiner-Teubner, Schacht, Klinkhammer et al. (Hrsg.). ERiK-Forschungsbericht III. wbv Publikation, Bielefeld.
DOI: 10.3278/9783763974597-02

(KiQuTG) vor (vgl. Kap. 1.1), beschreibt die Stellung des Monitorings in diesem Rahmen (vgl. Kap. 1.2) und erläutert den Inhalt des aktuellen ERiK-Forschungsberichts III (vgl. Kap. 1.3).

1.1 Qualität und Teilhabe verbessern: Der gesetzliche Rahmen des KiQuTG

Die Voraussetzungen für Verbesserungen im FBBE-Bereich zu schaffen, war schon vor der Corona-Pandemie das Ziel eines mehrjährigen Qualitätsentwicklungsprozesses. Dies führte 2014 zur Gründung der AG „Frühe Bildung" sowie zur Verabschiedung des KiQuTG im Jahr 2019 (vgl. Infobox 1.1, Klinkhammer u. a. 2021b). Mit dem Inkrafttreten des KiQuTG stellt der Bund Fördermittel[1] für Maßnahmen in den Ländern zur Verfügung, um perspektivisch für alle Kinder einen gleichwertigen Zugang zu hoher Qualität im FBBE-System sicherzustellen. Im Gesetz sind zehn verschiedene Handlungsfelder sowie Maßnahmen zur Entlastung der Eltern von den Beiträgen implementiert, die die Handlungsbedarfe für solche strukturellen Verbesserungen und die qualitative Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen in verschiedenen Bereichen und auf verschiedenen Ebenen des Systems der Kindertagesbetreuung verdeutlichen.

Dem Gesetz unterliegt ein Governance-Ansatz, der bei der Gestaltung des Systems versucht, den verschiedenen Ebenen im FBBE-System, den dort verantwortlichen Akteuren und Institutionen sowie deren Zusammenspiel gerecht zu werden (Brüsemeister 2012). In einem „Instrumentenkasten" offeriert der Bund den Ländern Auswahlmöglichkeiten, die durch die Handlungsfelder definierte Qualitätsbereiche umfassen.

Infobox 1.1 Das KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz (KiQuTG)

Am 01.01.2019 trat 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. Ziel des KiQuTG ist es, mithilfe der finanziellen Mittel, die durch den Bund bereitgestellt werden, die Rahmenbedingungen für die Qualität und die Teilhabe an Kindertagesbetreuungsangeboten entlang zehn Handlungsfeldern zu verbessern und bundesweit gleichwertige qualitative Standards anzustreben (§ 1 Abs. 3 KiQuTG). Die folgenden Handlungsfelder (HF) zur Weiterentwicklung der Qualität in der Kindertagesbetreuung sind in § 2 Satz 1 KiQuTG gesetzlich verankert:

- HF-01: Bedarfsgerechtes Angebot
- HF-02: Fachkraft-Kind-Schlüssel
- HF-03: Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte
- HF-04: Stärkung der Leitung
- HF-05: Verbesserung der räumlichen Gestaltung
- HF-06: Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung
- HF-07: Förderung der sprachlichen Bildung
- HF-08: Stärkung der Kindertagespflege
- HF-09: Verbesserung der Steuerung des Systems
- HF-10: Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen

Gemäß § 2 Satz 2 KiQuTG sind auch Maßnahmen zur Entlastung der Eltern von Beiträgen gesetzlich verankert, die über die in § 90 Abs. 3 und 4 SGB VIII geregelten Maßnahmen hinausgehen, um die Teilhabe an Kinderbetreuungsangeboten zu verbessern. Das Gesetz ist zeitlich befristet bis zum 31.12.2022.

Das Gesetz sieht vor, dass die Länder auf Grundlage der Analyse und Deskription der bestehenden Ausgangslage und unter Beteiligung der Akteure aus dem Bereich der Kindertagesbetreuung Handlungsfelder auswählen, landesspezifische Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung wählen und darauf basierend Verträge mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) schließen (§§ 3 und 4 KiQuTG). Die seit 2019 geschlossenen Verträge bilden die Grundlage für die Bundesfinanzierung der landesspezifischen Maßnahmen. Bestandteil dessen sind die Handlungs- und Finanzierungskonzepte, die die Aufteilung der Mittel entlang der

1 Der Bund stellt den Ländern bis 2022 insgesamt rund 5,5 Milliarden Euro für Maßnahmen in den gesetzlichen Handlungsfeldern und für Beitragssenkungen oder -befreiung der Eltern verankert in § 2 Satz 1 und Satz 2 KiQuTG zur Verfügung.

Maßnahmen beschreiben.[2] Während acht der 16 Länder diese Konzepte für die gesamte Laufzeit des Gesetzes (2019–2022) festgelegt haben, passten Baden-Württemberg und das Saarland (zum 01.01.2020), Bayern, Berlin, Brandenburg, Niedersachsen und Sachsen (zum 01.01.2021) und Bremen (zum 01.01.2022) diese noch einmal an (BMFSFJ 2021b).

Wie in Abbildung 1.1-1 dargestellt, investiert die Mehrheit der Länder die finanziellen Mittel aus dem KiQuTG in Handlungsfelder mit Bezug zu den strukturellen Rahmenbedingungen. Elf Länder fördern mit den Bundesmitteln Maßnahmen in den Handlungsfeldern 2 (*Fachkraft-Kind-Schlüssel*) und 3 (*Gewinnung und Qualifizierung von Fachkräften*) und acht Länder Maßnahmen in Handlungsfeld 4 (*Stärkung der Leitung*). Mehr als die Hälfte der bundesweiten Mittel werden in die drei genannten Handlungsfelder investiert – mit 10 % der Mittel für die *Gewinnung und Qualifizierung von Fachkräften*, knapp 22 % für die *Stärkung der Leitung* und ebenfalls 22 % für Maßnahmen zur Verbesserung des *Fachkraft-Kind-Schlüssels*. Fast ein Drittel der Gelder (29 %) wird zudem in die Maßnahmen zur Entlastung der Eltern von den Beiträgen und damit zur Verbesserung der Teilhabe investiert. Einige der aufgrund des Gesetzes vorgesehenen zu fördernden und mitzufinanzierenden Maßnahmen wurden jedoch aufgrund der Corona-Pandemie nicht, nur teilweise oder mit Verzögerung umgesetzt (ebd.).

1.2 Das Monitoring im Rahmen des KiQuTG: Ein Überblick

Eine zentrale Frage der nächsten Jahre wird sein, wie sich die bestehenden, teils großen Unterschiede in den Ausgangslagen der Länder vor dem Hintergrund ihrer unterschiedlichen Strategien und Investitionen entwickeln werden und wie der gesetzliche Governance-Ansatz des „Instrumentenkastens“ dazu beiträgt, die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in der frühen Bildung bundesweit anzugleichen. Nicht zuletzt ist dies der Hauptzweck des KiQuTG.

Das Monitoring zum KiQuTG (vgl. Infobox 1.1) konzentriert sich auf die Beobachtung von Indikatoren und Kennzahlen, die Entwicklungen und Zustände entlang der zehn Handlungsfelder des Gesetzes sowie der Maßnahmen zur Entlastung der Eltern von den Beiträgen[3] aufzeigen. Ziel des Monitorings zum KiQuTG ist es, mithilfe deskriptiver Bestandsaufnahmen und fortlaufender Beobachtungen eine breite Informationsbasis für Steuerungshandeln in Fachpolitik und -praxis im FBBE-System bereitzustellen. Die zentralen Informationen werden entsprechend § 6 Abs. 2 des KiQuTG im Monitoringbericht des BMFSFJ (BMFSFJ 2020, 2021b) zusammengefasst, die auf den jährlichen Berichten des ERiK-Projekts basieren. Die Wirkung von KiQuTG-Maßnahmen wird hingegen nicht im Monitoring des KiQuTG evaluiert (vgl. dazu BMFSFJ 2021a).

Das ERiK-Projekt: Indikatorenbasierte Beobachtung und Analysen im Kontext des KiQuTG

Das durch das BMFSFJ geförderte Projekt „Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung“ (ERiK) wertet in einer indikatorenbasierten Berichterstattung empirische Befunde zur Situation und den Entwicklungen im FBBE-System aus. Die jährliche ERiK-Berichterstattung besteht aus dem ERiK-Forschungsbericht (vgl. Klinkhammer u. a. 2021a, 2022) und dem ERiK-Länderbericht (vgl. Ziesmann u. a. 2022, 2023), in dem die Informationen des jeweiligen ERiK-Forschungsberichts für die 16 Länder separat aufbereitet werden.[4] Beide Berichtsstränge bilden die zentrale Grundlage für den Monitoringbericht des BMFSFJ (BMFSFJ 2020, 2021b).

Der konzeptionelle Ansatz wurde für das Monitoring des KiQuTG im ERiK-Projekt entwickelt

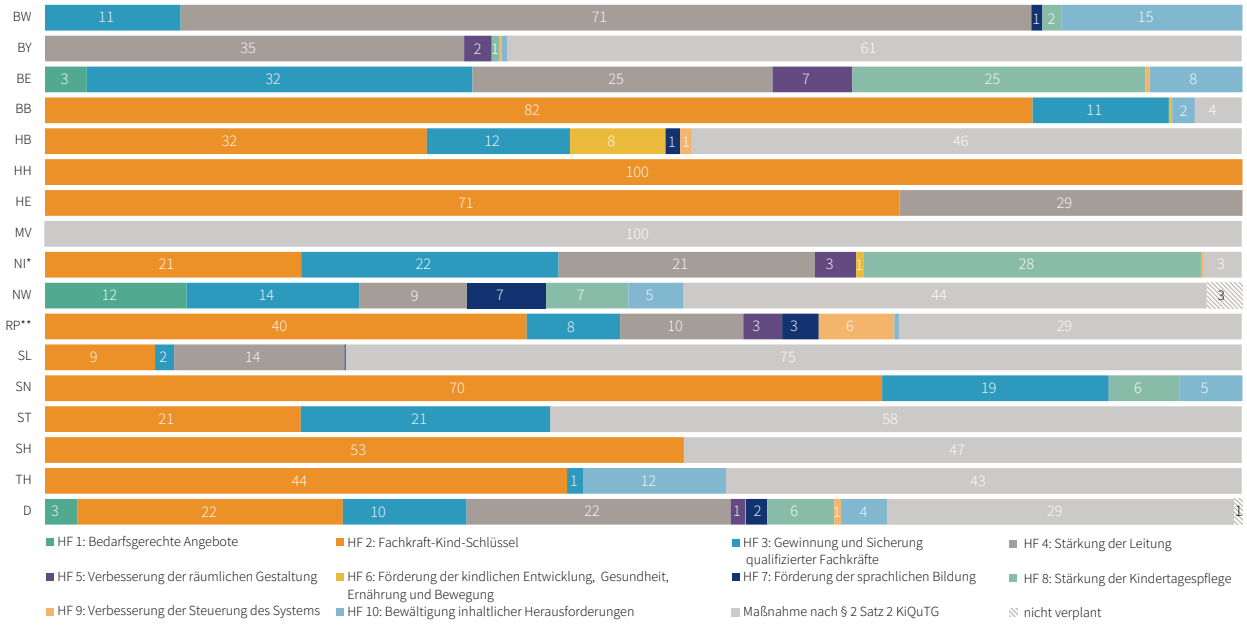
Für die indikatorenbasierte Berichterstattung im ERiK-Projekt wurde zunächst ein konzeptioneller Ansatz entwickelt, der im ERiK-Forschungsbe-

2 Die Länder erhalten zusätzliche Finanzmittel für neue oder bereits begonnene, aber weiterentwickelte Maßnahmen über einen höheren Anteil an den Umsatzsteuereinnahmen (Klinkhammer u. a. 2021b, 2022).

3 In § 90 SGB VIII wird ausdrücklich der Begriff „Kostenbeiträge“ verwendet, der berücksichtigt, dass es sich hierbei um einen Aufwandsersatz für eine mögliche Inanspruchnahme einer Leistung handelt. Demgegenüber wird der Begriff „Gebühren“ im Rahmen des KiQuTG verwendet, der die Bezahlung einer tatsächlichen Leistung impliziert. Vor diesem Hintergrund werden in den ERiK-Forschungsberichten nur die Begriffe „Beiträge“ oder „Elternbeiträge“ verwendet, obwohl im KiQuTG auf „Gebühren“ verwiesen wird.

4 Zudem wird jährlich ein ERiK-Methodenbericht (Schacht u. a. 2021b, 2022) publiziert, der die surveymethodologische Arbeit des ERiK-Projekts zusammenfasst, die sich größtenteils auf die Konzeption und Umsetzung der ERiK-Surveys 2020 und 2022 bezieht (Gedon u. a. 2022a, 2021, 2022b, vgl. dazu die Datensatzpublikationen des ERiK-Teams).

Abb. 1.1-1: **Geplante Aufteilung der Mittel aus dem KiQuTG nach Handlungsfeldern und den Maßnahmen zur Entlastung der Eltern von den Beiträgen für 2019 bis 2022 gemäß den Handlungs- und Finanzierungskonzepten der Länder**



Hinweis: *Die Mittel für HF-02–04 werden vom Land Niedersachsen für eine Förderrichtlinie eingesetzt und nicht getrennt ausgewiesen. Die Mittel wurden für die grafische Darstellung gleichmäßig auf diese Handlungsfelder verteilt. Mit der Anpassung des Handlungs- und Finanzierungskonzepts zum 01.01.2021 hat Niedersachsen für HF-03 zusätzliche Mittel veranschlagt, wodurch sich der Anteil für dieses Handlungsfeld leicht erhöht. **Gesamtkosten der Maßnahmen finanziert durch Bundes- und Landesmittel.
Quelle: BMFSFJ (2021b), S. 50

richt I (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021) vorgestellt wurde. Zwei Konzepte aus der Qualitäts- und Steuerungsforschung wurden zur Modellierung des Monitoringansatzes zum KiQuTG herangezogen und in einer ordnenden Heuristik zusammengeführt (vgl. Abb. 1.2-1).

Zum einen schafft das strukturell-prozessuale Qualitätsmodell die Grundlage für das Verständnis von Qualität als ein mehrdimensionales Konstrukt, dessen Dimensionen in einem Wechselverhältnis stehen (Tietze 2008). Zum anderen orientiert sich das struktur-funktionalistische Modell an der Funktionsweise von Bildungssystemen, die in den Dimensionen von Kontext, Input, Prozess und Wirkungen beschrieben werden. Darüber hinaus wird durch die Unterscheidung in Makroebene (Systemebene), Mesoebene (Institutionen) und Mikroebene (pädagogische Ebene) der Mehrebenencharakter von Bildungssystemen berücksichtigt. Dieser Ansatz wird im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG, wie es im ERiK-Projekt realisiert wird, auf den verschiedenen Systemebenen ausdifferenziert und akteurssensibel reinterpretiert.

So werden die Perspektiven der involvierten Akteure auf der Makro-, Meso- und Mikroebene und damit der Mehrebenencharakter des Systems der frühen Bildung berücksichtigt (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021). Im Mehrebenenmodell bzw. multiperspektivischen Monitoringansatz zum KiQuTG wird insofern das komplexe Zusammenwirken der Akteure und Ebenen verdeutlicht.

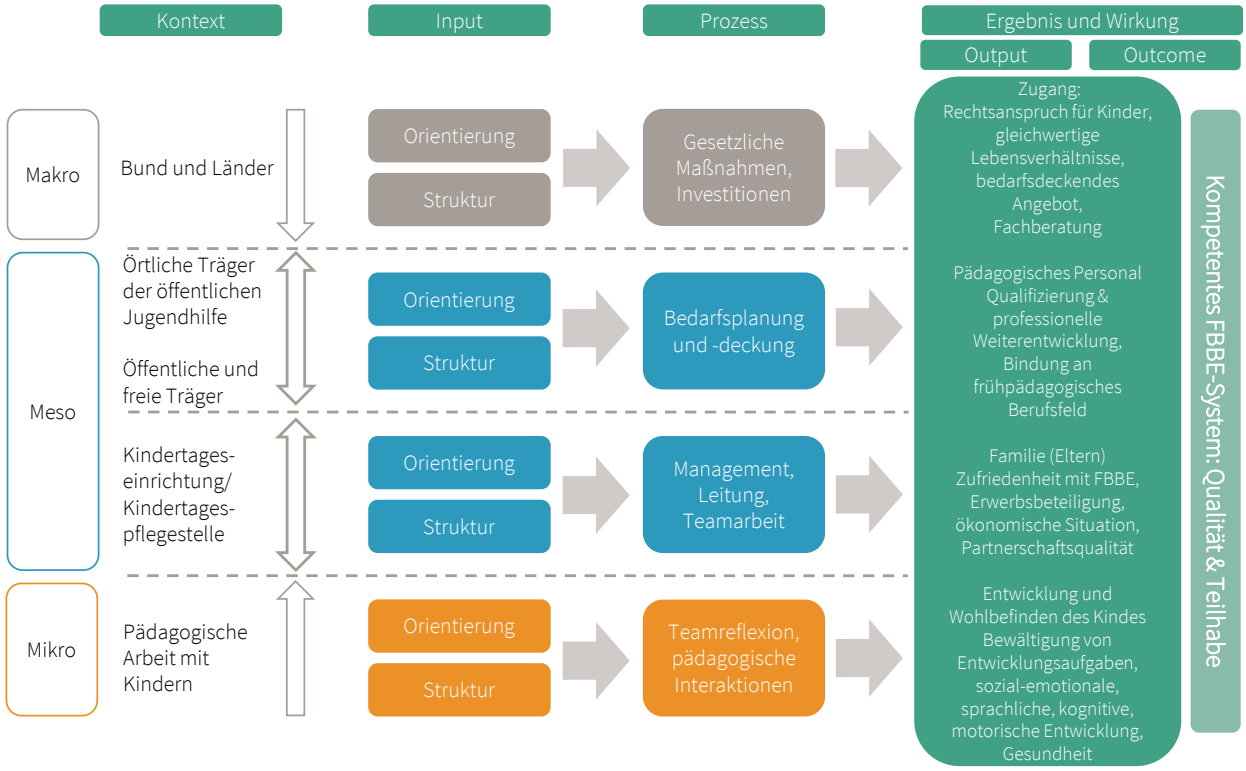
Ein Indikatorentableau wurde als Grundlage für die datenbasierte Beobachtung des FBBE-Systems entwickelt

Für die datenbasierte Beobachtung des Systems wurde im ERiK-Projekt – unter Beteiligung des BMFSFJ und der Länder – ein Indikatorentableau entwickelt, das sich an den zehn Handlungsfeldern des KiQuTG (vgl. Infobox 1.1) sowie den Maßnahmen zur Entlastung der Eltern von den Beiträgen[5] orientiert. Das Mehrebenenmodell fungiert als ein Analyseraster, das über die verschiedenen Handlungsfelder des Gesetzes gelegt wird.

Für die Handlungsfelder wurden entsprechende Indikatoren und Kennzahlen entwickelt bzw. im Rahmen des konzeptionellen Modells

5 Im Folgenden sind mit dem Begriff Handlungsfelder auch die Maßnahmen nach § 2 Satz 2 zur Entlastung der Eltern von den Beiträgen gemeint.

Abb. 1.2-1: **Heuristik für einen Mehrebenen- und multiperspektivischen Monitoringansatz**



Quelle: Riedel/Klinkhammer/Kuger (2021), S. 33

ausdifferenziert sowie anhand der oben genannten Datenquellen empirisch untersucht. Auf diese Weise werden Strukturen, Orientierungen und Prozesse entlang unterschiedlicher Ebenen und Akteure im FBBE-System beobachtet (ebd.). Beispielsweise werden in der Analyse zum Handlungsfeld HF-03 *Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte* Informationen zur Personalgewinnung und -entwicklung auf der Ebene der Träger erfasst, während u. a. Daten zu Teamzusammensetzungen oder auch der Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals auf der Ebene der Kindertageseinrichtungen analysiert werden bzw. wurden.

Zugleich können auf Basis des zugrunde liegenden Mehrebenenmodells sowohl Leerstellen als auch der Weiterentwicklungsbedarf im Feld sichtbar gemacht und hierfür im Rahmen des Monitorings notwendige Indikatoren und Kennzahlen identifiziert werden. Dies gilt insbesondere für die Handlungsfelder, in denen bisher nur wenige Daten für ein Systemmonitoring vorlagen. Das waren beispielsweise das Handlungsfeld HF-05 *Verbesserung der räumlichen Situation*, das die Raumsituation in Kindertageseinrichtungen in den Blick nimmt, und das Handlungsfeld HF-09 *Verbesserung der Steuerung des Systems*, in dem neben Strukturinformationen zur Trägerschaft von Kindertageseinrichtungen weitere steuerungsrelevante Informationen zu Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung, wie beispielsweise Evaluationsverfahren oder Kooperation und Netzwerke im FBBE-System, analysiert werden.

Diese Beispiele verweisen auf die Breite des Indikatorentableaus, die sich wiederum aus der Vielfältigkeit der Handlungsfelder ergibt. Zugleich schafft das entwickelte Mehrebenenmodell ein analytisches Raster, um dieses Tableau systematisch zu organisieren und die konzeptionelle Arbeit zu den Handlungsfeldern weiter voranzutreiben. Auf diese Weise wird die Einbettung in den Kontext des Systems der auf jeder Ebene betrachteten Aspekte aufgezeigt. Im vorliegenden ERiK-Forschungsbericht III dient bei der Darstellung der Ausgangslage des FBBE-Systems im Jahr 2021 und den vertiefenden Analysen erneut das Indikatorentableau als zentraler Bezugsrahmen für die Einordnung von Indikatoren und Kennzahlen.

Unterschiedliche Datengrundlagen bilden zusammen eine umfassende Informationsgrundlage für das Monitoring des KiQuTG

Der skizzierte konzeptionelle Ansatz ist bereits im Rahmen des bisherigen Monitorings zum KiQuTG herangezogen, also für die Analyse der amtlichen Daten sowie der ERiK-Surveys 2020 genutzt worden. Die in der Berichtslegung präsentierten empirischen Befunde basieren somit auf umfassenden Auswertungen unterschiedlicher Datenquellen. Erstens werden amtliche Daten, insbesondere der Kinder- und Jugendhilfestatistik (kurz: KJH-Statistik, FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2021a,b,c), ausgewertet, die ein bewährtes Instrument für ein Monitoring des FBBE-Systems darstellen und deren Daten ebenfalls in anderen Bildungs- und Sozialberichterstattungen genutzt werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021). Zweitens werden querschnittliche Surveydaten, in denen verschiedene Akteure im FBBE-System zu Themen des KiQuTG befragt wurden, ausgewertet. Für die Surveydaten wurden im Rahmen der ERiK-Surveys 2020 (vgl. Infobox 1.2, Gedon u. a. 2022b; Schacht/Gedon/Gilg 2022) bundesweit Leitungskräfte und pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflegepersonen und Jugendämter sowie Träger von Kindertageseinrichtungen befragt. Drittens werden Daten der DJI-Kinderbetreuungsstudie U12 (KiBS), die jährlich Eltern von Kindern im Vorschulalter befragt, zu Themen rund um Qualität und Kosten der Kindertagesbetreuung genutzt (Anton/Hubert/Kuger 2021; Lippert u. a. 2021, 2020).

In der Abbildung 1.2-2 sind die in den ERiK-Forschungsberichten I[6], II[7] und III genutzten Datenquellen. Anhand dessen wird die empirische Datenbreite, auf der das Monitoring fußt, ersichtlich.

Infobox 1.2 Die ERiK-Surveys im Überblick

Die ERiK-Surveys wurden erstmals im Jahr 2020 durchgeführt und umfassten folgende befragte Populationen:

- Leitungen und pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen
- Kindertagespflegepersonen
- Jugendämter und
- Träger von Kindertageseinrichtungen

Im Jahr 2022 fand eine zweite querschnittliche Befragung dieser Akteure statt, sowie erstmals eine bundesweite Befragung von Kindern ab vier Jahren bis zum Schuleintrittsalter in Kindertageseinrichtungen (vgl. Kap. 2).

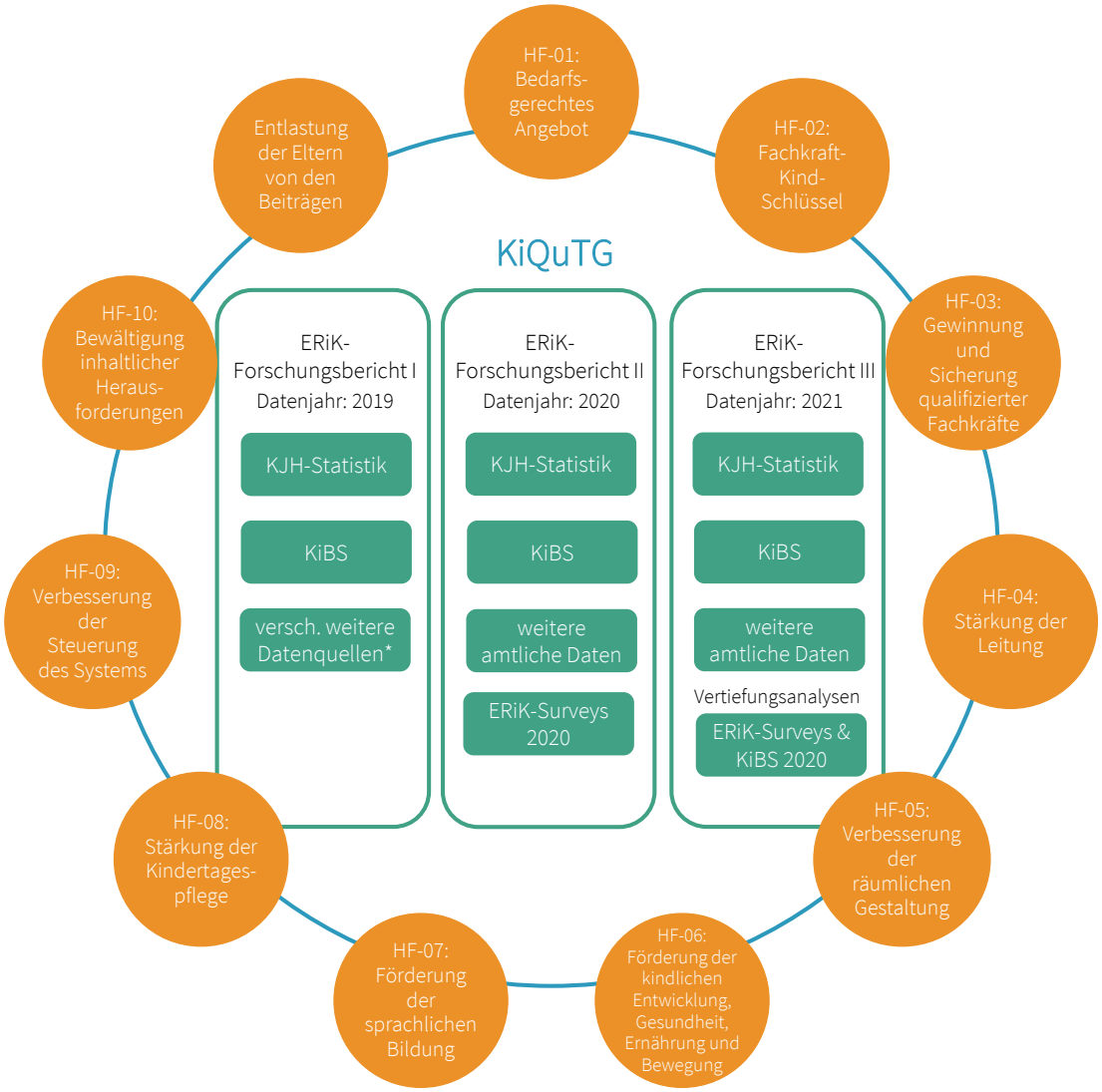
Die methodischen Details zu den ERiK-Surveys 2020 werden in den ERiK-Methodenberichten (Schacht u. a. 2021b, 2022) dargestellt. Zusätzliche ERiK-Methodenberichte sind geplant, die die surveymethodologischen Details zu den ERiK-Surveys 2022 einschließlich der ERiK-Kinderbefragung enthalten.

Seit dem 01.01.2023 stehen die Daten der ERiK-Surveys 2020 und 2022 über das Forschungsdatenzentrum des DJI Interessierten aus Forschung, Praxis und Politik zur Verfügung. Zwei Versionen des Datensatzes der ERiK-Surveys 2020 werden zur Verfügung gestellt. Die erste Version (Gedon u. a. 2021) war Grundlage für den ERiK-Forschungsbericht II (Klinkhammer u. a. 2022), während der aktualisierte Datensatz (Gedon u. a. 2022b) im aktuellen ERiK-Forschungsbericht III verwendet wird. Die Unterschiede zwischen den Versionen betreffen hauptsächlich die Korrektur von Rechtschreibfehlern in Beschriftungen, die Standardisierung von Datumsvariablen, die Rekategorisierung einiger Kindertagespflegepersonen als nicht teilnahmeberechtigt und das Hinzufügen weiterer generierter Variablen (für nähere Informationen zu den Datensätzen vgl. Schacht u. a. 2023).

Die Kombination der amtlichen Daten mit insgesamt sieben Surveys[8], die den Fokus auf die Perspektiven und Situationen der jeweiligen Befragungspopulation legen, ist einzigartig. Auch die Informationsfülle und die Anzahl der Befragten

6 vgl. Schacht u. a. (2021a), für Datenquellen des ERiK-Forschungsberichts I
7 vgl. o. A. (2022), für Datenquellen des ERiK-Forschungsberichts II
8 Mit den sieben Surveys sind die Daten der sechs ERiK-Surveys und der Surveydaten aus KiBS gemeint.

Abb. 1.2-2: **Inhalte und Datenquellen der ERiK-Forschungsberichte I bis III**



Quelle: Eigene Darstellung. Für weitere Informationen zu den Datenquellen des ERiK-Forschungsberichts III vgl. Kap. 0-11. *Weitere Informationen zu den verschiedenen Datenquellen befinden sich im Datenquellenkapitel des ERiK-Forschungsberichts I (vgl. Schacht u. a. 2021a).

sind einmalig. In den ERiK-Surveys 2020[9] haben insgesamt 3.867 Leitungskräfte, 8.714 pädagogisch Tätige, 3.704 Kindertagespflegepersonen, 381 Jugendämter und 1.902 Träger einen Fragebogen vollständig ausgefüllt (Schacht/Gedon/Gilg 2022). Auf Grundlage der Daten der ERiK-Surveys 2020 konnten bereits aussagekräftige Auswertungen im Rahmen des ERiK-Forschungsberichts II sowie des ERiK-Länderberichts II realisiert werden (Klinkhammer u. a. 2022; Ziesmann u. a. 2023).

Zusammengefasst ist das Monitoring zum KiQuTG im Rahmen des ERiK-Projekts einzigartig für den FBBE-Bereich, da die frühpädagogische Forschung verbunden wird mit Steuerungsfragen, auch mittlere Steuerungsebene(n) explizit berücksichtigt werden, die verschiedenen Akteursperspektiven integriert und die vielfältigen Analysemöglichkeiten, die sich daraus sowie auf Grundlage der unterschiedlichen Datenquellen ergeben, genutzt werden.

1.3 Anlage und Inhalt des vorliegenden Berichts

Der ERiK-Forschungsbericht III stellt zum dritten Mal Informationen über den aktuellen Stand und die Entwicklung der Rahmenbedingungen im deutschen FBBE-System bereit, basierend auf den gesetzlichen Handlungsfeldern und Maßnah-

9 Der Erhebungszeitraum lag zwischen April und August 2020 für die Befragung der Leitung und des pädagogischen Personals sowie von Mai bis September 2020 für die Träger von Kindertageseinrichtungen, Jugendämter und Kindertagespflegepersonen.

men des KiQuTG. Die ERiK-Berichterstattung ist ein essenzieller Bestandteil eines umfassenden Monitorings, das regelmäßige Datenauswertungen zur Verfügung stellt und somit Informationen für die politische Steuerung bereitstellt (Döbert/Klieme 2009).

Die in diesem Forschungsbericht dargelegten konzeptionellen Überlegungen werden erneut aufgegriffen und fortgeschrieben, um Kontinuität in der empirischen Fortschreibung über ein weitgehend stabiles Set an Indikatoren und Kennzahlen zu gewährleisten. Analog zu bestehenden Bildungs- und Sozialberichten zielt dieser Bericht darauf ab, die Aussage- und Informationsbasis der ERiK-Berichterstattung sicherzustellen und kontinuierlich weiterzuentwickeln (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021).

Neben der Fortschreibung der Indikatoren und Kennzahlen erweitert und vertieft der ERiK-Forschungsbericht III den analytisch-konzeptionellen Rahmen des KiQuTG-Monitorings. Erstens wird die Perspektive der Kindern systematisch in den Kontext des Monitoringansatz einbezogen (vgl. Abb. 1.2-1). Zweitens werden im Rahmen der Handlungsfeldkapitel vertiefende Analysen durchgeführt, um qualitätsrelevante Aspekte näher zu betrachten.[10] Drittens werden die Kennzahlen und Indikatoren des Monitorings weiterentwickelt.

Die Perspektive von Kindern im Monitoring

Zunehmend mehr Kinder in Deutschland verbringen bereits in jungen Jahren einen großen Teil ihres täglichen Lebens in der Kindertagesbetreuung. Verschiedene nationale und internationale Studien haben herausgearbeitet, wie Kinder den Alltag in Kindertageseinrichtungen wahrnehmen, was ihnen wichtig ist und welche Themen sie dort beschäftigen (vgl. u. a. Clark/Moss 2005; Frank/Loick Molina 2017; Nentwig-Gesemann/Walther/Thedinga 2017; Sommer-Himmel/Titze/Imhof 2016). Diese vorwiegend qualitativen Projekte haben auch die methodische Möglichkeiten und Grenzen der Forschung mit Kindern aufgezeigt und somit eine wichtige Grundlage für die Berücksichtigung der Perspektive von Kindern im KiQuTG-Monitoring geschaffen.

Bisher wurde die Perspektive von jungen Kindern in der deutschen Bildungs- und Sozialberichterstattung nicht systematisch empirisch berücksichtigt. Die Kinder- und Jugendberichte der Bundesregierung enthalten beispielsweise Befunde auf Basis amtlicher Daten oder Expertisen zur Aufbereitung vorhandener Forschungsergebnisse, die Auskunft über die Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern geben (Joos/Mader 2020). Geeignete Datenquellen wie etwa Längsschnittstudien, die regelmäßig Daten aus der Perspektive von Kindern, insbesondere jungen Kindern, erheben, sind bisher selten. Das DJI-Kinderpanel (Alt 2005; Betz/Lange/Alt 2006) oder das LBS-Kinderbarometer (Hülster/Müthing 2020) lieferten in den 2000er Jahren erste Ansätze, untersuchten jedoch Kinder im schulpflichtigen Alter. Zugleich stellt die Befragung von jungen Kindern im Vorschulalter hohe methodische wie ethische Anforderungen an ein Befragungsdesign. Surveymethodologische Erkenntnisse zum Design und zur Durchführung bundesweiter Kinderbefragungen im Kontext von Kindertageseinrichtungen sind ebenfalls rar.

ERiK-Surveys 2022 beinhalten auch die erste bundesweite Kita-Kinderbefragung

Das ERiK-Projekt schließt diese Lücken konzeptionell und empirisch, indem es die Perspektive von Vorschulkindern in der Berichtslegung berücksichtigt. Die Kinderbefragung der ERiK-Surveys 2022 (Maron u. a. 2023) erfasst Daten und Informationen auf der individuellen Ebene des FBBE-Systems. Konzeptionell basiert das ERiK-Projekt auf einem Mehrebenen- und multiperspektivischen Monitoringansatz (vgl. Abb. 1.2-1), der davon ausgeht, dass Kinder als Akteure am Prozessgeschehen in Kindertageseinrichtungen teilhaben und somit auch wichtige Auskunfts- und Befragungspersonen darstellen. Dadurch können relevante Indikatoren und Kennzahlen empirisch im Monitoring ergänzt werden, beispielsweise im Bereich der Partizipation von Kindern oder deren Sichtweisen auf Räume und Verpflegung in Kindertageseinrichtungen.

Vertiefende Analysen im Monitoring 2021

Neben der Fortschreibung ist ein wesentlicher Bestandteil des ERiK-Forschungsberichts III die vertiefende Analyse auf Grundlage amtlicher Da-

10 Eine Ausnahme bildet das Handlungsfeldkapitel HF-10. Dieses Kapitel enthält keine vertiefende Analyse (im Folgenden auch: Vertiefungsanalyse).

ten, der Daten der ERiK-Surveys 2020 und der KiBS 2020. Im Rahmen dieser Vertiefungsanalysen sind Forschungsfragen bearbeitet worden, die sich aus der Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand und der ersten deskriptiven Datenauswertung des jeweiligen Handlungsfeldkapitels im ERiK-Forschungsbericht II (Klinkhammer u. a. 2022) ergeben haben. Angesichts der Breite der Handlungsfelder und des umfassenden Datenspektrums sind die bearbeiteten Forschungsfragen entsprechend vielfältig (vgl. Infobox 1.3).

Beispielsweise wird im Handlungsfeldkapitel HF-01 die Lücke zwischen Inanspruchnahme- und Betreuungsbedarfsquote analysiert, indem die Gründe für die Nichtinanspruchnahme genauer betrachtet werden. In zwei vertiefenden Analysen wird die Personalbindung im FBBE-System analysiert: Im Handlungsfeldkapitel HF-03 werden die Zusammenhänge zwischen der beruflichen Qualifikation, der Arbeitszufriedenheit, der pädagogischen Identifikation und den Arbeitsbedingungen des pädagogischen Personals mit der Stärke der Berufsbindung untersucht. Im Handlungsfeldkapitel HF-08 werden die Austritts- und Verbleibepläne von Kindertagespflegepersonen näher betrachtet. In fünf Handlungsfeldkapiteln werden die Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen in den Blick genommen, die u. a. für Leitungskräfte (vgl. Kap. HF-04) oder auch für die Umsetzung von sprachlicher Bildung (vgl. Kap. HF-07) gelten.[11]

Infobox 1.3 Vertiefungsanalysen im Überblick

Auf Basis der amtlichen Daten, der Daten der ERiK-Surveys 2020 sowie KiBS 2020 sind die folgenden Forschungsfragen bearbeitet worden:

- HF-01 *Bedarfsgerechtes Angebot*: Welcher Anteil der empirisch beobachtbaren Lücke zwischen Inanspruchnahmequote und Betreuungsbedarfsquote lässt sich durch die Gründe der Nichtinanspruchnahme erklären?
- HF-02 *Fachkraft-Kind-Schlüssel*: Wie viel Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit (mpA) hält das pädagogische Personal für ausreichend?
- HF-03 *Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte*: Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen der beruflichen Qualifikation, der Arbeitszufriedenheit, der pädagogischen Identifikation sowie den Arbeitsbedingungen des pädagogischen Personals und der Stärke der Bindung an das Berufsfeld der FBBE?
- HF-04 *Stärkung der Leitung*: Welche institutionellen Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen stehen in einem Zusammenhang mit einer Überschreitung der vertraglich festgelegten Zeitressourcen für Leitungsaufgaben?
- HF-05 *Verbesserung der räumlichen Gestaltung*: Welche räumlichen Bedingungen in Kindertageseinrichtungen stehen mit den Mitteln und Möglichkeiten zur Bewegungsförderung in einem Zusammenhang? Korrespondiert die zugeschriebene Bedeutung kindbezogener Bewegungsförderung durch das pädagogische Personal mit den Mitteln und Möglichkeiten zur Bewegungsförderung?
- HF-06 *Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung*: Welche Merkmale stehen mit der Thematisierung der psychischen Gesundheit in der Interaktion zwischen pädagogischem Personal und Kindern im Zusammenhang?
- HF-07 *Förderung der sprachlichen Bildung*: Welche allgemein-strukturellen Merkmale stehen in einem Zusammenhang mit der Qualität der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen?
- HF-08 *Stärkung der Kindertagespflege*: Welche Faktoren bedingen berufliche Pläne der Kindertagespflegepersonen zum Verbleib in oder zum Austritt aus der Kindertagespflege oder zu einem Wechsel in eine Kindertageseinrichtung?
- HF-09 *Verbesserung der Steuerung des Systems*: Welche Merkmale stehen mit der Vorgabe sowie der Durchführung von Evaluation in Kindertageseinrichtungen im Zusammenhang?
- Kapitel 11 *Maßnahmen zur Entlastung der Eltern von den Beiträgen*: Inwiefern werden die monatlichen Elternbeiträge durch die

11 Zudem erfolgt deren Diskussion in den Handlungsfeldkapiteln HF-05, HF-06 und HF-09.

Beitragsgestaltung auf der Ebene von Land, Landkreis und den Eltern beeinflusst? Auf welcher Ebene ist am meisten Varianz in den Elternbeiträgen zu finden?

Das Handlungsfeldkapitel HF-10 *Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen* enthält keine vertiefende Analyse.

Vertiefungsanalysen zeigen qualitätsbezogene Zusammenhänge im FBBE-System auf

Insgesamt zielen die verschiedenen Vertiefungsanalysen darauf ab, qualitätsbezogene Zusammenhänge im deutschen FBBE-System zu untersuchen. Durch die Nutzung einer einzigartigen Datenbasis können Forschungsfragen auf unterschiedlichen Ebenen und aus unterschiedlichen FBBE-Perspektiven betrachtet werden. Die Zeitspanne zwischen dem betrachteten Ausgangsjahr 2019 und dem Berichtsjahr 2021 ist zwar vergleichsweise kurz und auch die Pandemielage könnte die empirischen Befunde beeinflussen,[12] dennoch liefern die empirischen Befunde der Vertiefungsanalysen erste Hinweise, wie die Rahmenbedingungen des FBBE-Systems verbessert werden könnten.

(Weiter-)Entwicklung von Kennzahlen der Kinder- und Jugendhilfestatistik

Die (Weiter-)Entwicklung aussagekräftiger Indikatoren und Kennzahlen, die die Rahmenbedingungen auf der Ebene des Bundes sowie in den Ländern vergleichbar abbilden, ist eine zentrale Herausforderung im Monitoring zum KiQuTG.[13] Im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG wurden für diese Berichtslegung die folgenden Kennzahlen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik weiterentwickelt und angepasst:

- Inanspruchnahme differenziert nach Kindern ab drei Jahren bis zum Schuleintritt, nach Armutslagen, Bildungsstand sowie ökonomischer Lage,
- die ethnische Komposition von Kindertageseinrichtungen (Segregation),
- Öffnungszeiten und Öffnungsdauer von Kindertageseinrichtungen sowie
- Einsteigerinnen und Einsteiger bzw. Absolventinnen und Absolventen nach Ausbildungsmodell.

Im vorliegenden ERiK-Forschungsbericht III wird zudem erstmals der weiterentwickelte Personalschlüssel berichtet (vgl. Kap. HF-02). Wie in der vergangenen Berichtslegung bereits erwähnt, wird derzeit der Indikator *Leitungsressourcen* weiterentwickelt. Für eine differenziertere Deskription der Entwicklungen in Handlungsfeld HF-10 wurde in der diesjährigen Berichtslegung der Indikator *Inklusion und Diversität* erweitert um die Kennzahl *Kindertageseinrichtungen nach prozentualem Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache*.

Auf Basis der Daten der ERiK-Surveys 2020 wird in den Vertiefungsanalysen zudem berücksichtigt, ob die herangezogenen Variablen ausreichend Erklärungskraft haben und inwiefern es gegebenenfalls einer Weiterentwicklung des Messkonstruktes und damit der Kennzahlen und Indikatoren bedarf. Eine abschließende Einordnung der Befunde kann jedoch erst in Kombination mit der Datenauswertung der ERiK-Surveys 2022 erfolgen.

Aufbau des Berichts

Im nachfolgenden Kapitel 2 wird die methodische Umsetzung der Befragung von Kindern im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG vorgestellt.

Der zweite Teil des vorliegenden Berichts beinhaltet die Analysen zu den jeweiligen Indikatoren und Kennzahlen entlang der zehn Handlungsfelder sowie der Maßnahmen zur Entlastung der Eltern von den Beiträgen. In den einzelnen Unterkapiteln der Handlungsfeldkapitel werden diese Informationen im Mehrebenen- und multiperspektivischen Monitoringansatz verortet.

In jedem Handlungsfeldkapitel findet sich neben der Auswertung amtlicher Daten sowie der KiBS-Daten aus dem Jahr 2021 eine umfassende Vertiefungsanalyse, mit einer Untergliederung in die folgenden Unterkapitel: Forschungsfrage und Relevanz, theoretische Bezüge, Daten und

12 Etwaige Einschränkungen werden in den folgenden Kapiteln – falls relevant – erwähnt und entsprechend vorsichtige Interpretationen vorgenommen.

13 Aufgrund der Unterschiede in den Regelungen und Steuerungsmechanismen der Länder gilt es, regelmäßig die Passgenauigkeit von Indikatoren und damit deren konzeptionelle Basis zu überprüfen. Wenngleich es das primäre Interesse eines Monitorings ist, im Zeitverlauf stabil zu berichten, muss immer wieder gefragt werden, ob die Indikatoren und Kennzahlen geeignet sind, spezifische Inhalte und Entwicklungen im FBBE-System gut abzubilden. Zugleich gehen mit der Weiterentwicklung hohe Anforderungen sowohl an die konzeptionell-inhaltliche Neuzuschneidung von Indikatoren als auch an die entsprechend anzupassende Berechnungsweise einher.

Methode, Ergebnisse und Limitationen. Im jeweiligen Fazit der Kapitel werden die Ergebnisse aus der Fortschreibung der Daten aus 2021 gemeinsam mit denen aus der Vertiefungsanalyse diskutiert.

Im dritten Teil des Berichts (vgl. Kap. III) findet sich als Hintergrundinformation eine Übersicht zu den in diesem Jahr berichteten Indikatoren und Kennzahlen sowie eine Zusammenfassung der Datenquellen (vgl. Kap. 0-11).

Literatur

Alt, Christian (2005): Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Schriften des Deutschen Jugendinstituts. Bd. 2. Wiesbaden

Andresen, Sabine/Lips, Anna/Möller, Renate/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2020): Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie. Hildesheim

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

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld

Autorengruppe Corona-KiTa-Studie (2021): 4. Quartalsbericht der Corona-KiTa-Studie (II/2021). München

Autorengruppe Corona-KiTa-Studie (2022): 7. Quartalsbericht der Corona-KiTa-Studie (II/2022). München

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. München

Betz, Tanja/Lange, Andreas/Alt, Christian (2006): Das DJI-Kinderpanel als Beitrag zu einer Sozialberichterstattung über Kinder. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 1. Jg., H. 2, S. 173–179

Brüsemeister, Thomas (2012): Educational Governance: Entwicklungstrends im Bildungssystem. In: Ratermann, Monique/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung. Wiesbaden, S. 27–44

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (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

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2021a): Bericht der Bundesregierung zur Evaluation des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG). Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2021b): Gute-KiTa-Bericht 2021. Monitoringbericht 2021 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 2020. Berlin

Clark, Alison/Moss, Peter (2005): Spaces to play: More listening to young children using the mosaic approach. London

Döbert, Hans/Klieme, Eckhard (2009): Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 317–336

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021a): Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege. https://doi.org/10.21242/22543.2021.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021b): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021c): Statistik über Personen in Großtagespflegestellen und die dort betreuten Kinder. https://doi.org/10.21242/22545.2021.00.00.1.1.0

Frank, Carola/Loick Molina, Steffen (2017): Agency von Kindern. Kinder als Akteure – Grenzen und Möglichkeiten. In: Lipowski, Hilke (Hrsg.): Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen. Regensburg, S. 1–8

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Brusis, Martin/Buchmann, Janette/Drexl, Doris/Guck, Christian/Kuger, Susanne/Müller, Michael/Preuß, Melina/Romefort, Johanna/Ulrich, Lisa/Wenger, Felix (2022a): ERiK-Surveys 2022. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 1.0. https://doi.org/10.17621/erik2022_v01

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Buchmann, Janette/Drexl, Doris/Hegemann, Ulrike/Kuger, Susanne/Müller, Michael/Preuß, Melina/Ulrich, Lisa/Wenger, Felix (2021): ERiK-Surveys 2020. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 1.0. https://doi.org/10.17621/erik2020

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Buchmann, Janette/Drexl, Doris/Hegemann, Ulrike/Kuger, Susanne/Müller, Michael/Preuß, Melina/Ulrich, Lisa/Wenger, Felix (2022b): ERiK-Surveys 2020. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_v02

Grgic, Mariana/Neuberger, Franz/Kalicki, Bernhard/Spensberger, Florian/Maly-Motta, Hanna/Barbarino, Bärbel/Kuger, Susanne/Rauschenbach, Thomas (2022): Interaktionen in Kindertageseinrichtungen während der Corona-Pandemie – Elternkooperation, Fachkraft-Kind-Interaktionen und das Zusammenspiel der Kinder im Rahmen eingeschränkter Möglichkeiten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 17. Jg., H. 1, S. 27–56

Hülster, Judith/Müthing, Kathrin (2020): So denken wir! LBS Kinderbarometer. Stimmungen, Meinungen und Trends von 9- bis 14-Jährigen. Bielefeld

Joos, Magdalena/Mader, Marius (2020): Sozialberichterstattung über Kinder. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. 2. Aufl. Toronto, S. 305–314

Kaiser, Yvonne/Strobel-Dümer, Claudia (2022): SOS digital: In Unsicherheit für Sicherheit sorgen. Ergebnisse aus der Corona-Fachkräftebefragung 2021. München

Kayed, Theresia/Anton, Jeffrey/Kuger, Susanne (2022): Der Betreuungsbedarf bei U3- und U6-Kindern. DJI-Kinderbetreuungsreport 2021. München

Klinkhammer, Nicole (2014): Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik. Marburg

Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2021a): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld

Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane (2021b): Einleitung: Fachpolitischer Hintergrund und Entstehungsprozess des KiQuTG-Monitorings. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 15–26

Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.) (2022): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld

Lippert, Kerstin/Gedon, Benjamin/Anton, Jeffrey/Hüsken, Katrin/Hubert, Sandra/Alt, Christian/Kuger, Susanne (2021): DJI-Kinderbetreuungsstudie – KiBS. Längsschnittdatensatz 2012-2019. Version: 2. Dataset

Lippert, Kerstin/Gedon, Benjamin/Hüsken, Katrin/Hubert, Sandra/Gesell, Daniela/Kuhnke, Ralf/Alt, Christian/Kuger, Susanne (2020): DJI-Kinderbetreuungsstudie – KiBS. Längsschnittdatensatz 2012-2018. Version: 2. Dataset

Loss, Julika/Kuger, Susanne/Buchholz, Udo/Lehfeld, Ann-Sophie/Varnaccia, Gianni/Haas, Walter/Jordan, Susanne/Kalicki, Bernhard/Schienkiewitz, Anja/Rauschenbach, Thomas (2021): Infektionsgeschehen und Eindämmungsmaßnahmen in Kitas während der COVID-19- Pandemie – Erkenntnisse aus der Corona-KiTa-Studie. In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 64. Jg., H. 2021, S. 1581–1591

Maron, Julian/Klug, Christina/Leßner, Lisa/Classe, Franz/Gilg, Jakob J./Pachner, Theresia/Rahmann, Susanne/Schacht, Diana D./Molina Ramirez, Magdalena/Fichter, Magdalena/Kuger, Susanne (2023): ERiK-Surveys 2022: Kinderbefragung. Datensatz Version 1.0. https://doi.org/10.17621/erik2022_c_v01

Naab, Thorsten/Langmeyer, Alexandra (2021): Freundschaftskontakte von Kindergartenkindern während des ersten COVID-19-Lockdowns in Deutschland im Frühjahr 2020. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 68. Jg., H. 4, S. 275–279

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

o. A. (2022): Datenquellen. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 257–261

Ravens-Sieberer, Ulrike/Kaman, Anne/Devine, Janine/Löffler, Constanze/Reiß, Franziska/Napp, Ann-Kathrin/Gilbert, Martha/Naderi, Hila/Hurrelmann, Klaus/Schlack, Robert/Hölling, Heike/Erhart, Michael (2022): Seelische Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Kindern und Eltern während der COVID-19-Pandemie. Ergebnisse der COPSY-Längsschnittstudie. In: Deutsches Ärzteblatt International, 119. Jg., H. 25, S. 436–437

Renner, Ilona/van Staa, Juliane/Neumann, Anna/Sinß, Frank/Paul, Mechthild (2021): Frühe Hilfen aus der Distanz – Chancen und Herausforderungen bei der Unterstützung psychosozial belasteter Familien in der COVID-19-Pandemie. In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 64. Jg., H. 12, S. 1603–1610

Riedel, Birgit/Klinkhammer, Nicole/Kuger, Susanne (2021): Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 27–42

Schacht, Diana D./Buchmann, Janette/Drexl, Doris/Jähnert, Alexandra/Müller, Michael/Peterle, Christopher/Ulrich, Lisa/Wenger, Felix/Ziesmann, Tim (2021a): Datenquellen. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 281–288

Schacht, Diana D./Gedon, Benjamin/Gilg, Jakob J. (2022): Die ERiK-Surveys 2020. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 38–51

Schacht, Diana D./Gedon, Benjamin/Gilg, Jakob J./Klug, Christina/Kuger, Susanne (2021b): ERiK-Methodological Report I. Target populations, sampling frame and sampling design of the ERiK-Surveys 2020. Bielefeld

Schacht, Diana D./Gedon, Benjamin/Gilg, Jakob J./Kuger, Susanne (2022): ERiK-Methodological Report II. Implementation, data quality and data structure of the ERiK-Surveys 2020. Bielefeld

Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Gedon, Benjamin/Brusis, Martin/Buchmann, Janette/Drexl, Doris/Hoang, Tony/Jähnert,

Alexandra/Kuger, Susanne/Molina Ramirez, Magdalena/Müller, Michael/Preuß, Melina/Rahmann, Susanne/Ulrich, Lisa/Wenger, Felix (2023): ERiK-Methodological Report III. Conceptualisation and design of the ERiK-Surveys 2022. Bielefeld

Schmitz, Sophia/Spieß, C. Katharina/Huebener, Mathias (2023): Weiterhin Ungleichheiten bei der KiTa-Nutzung. Größter ungedeckter Bedarf in grundsätzlich benachteiligten Familien. In: Bildungsforschung Aktuell., H. 2, S. 3–8

Sommer-Himmel, Roswitha/Titze, Karl/Imhof, Daniela (2016): Kinder bewerten ihren Kindergarten. Wie Kinder ihren Kindergarten sehen: Instrument und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung. Berlin

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

Ziesmann, Tim/Jähnert, Alexandra/Müller, Ulrike/Tiedemann, Catherine (2022): ERiK-Länderberichte I zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG. Ein kommentierter Datenband. München

Ziesmann, Tim/Tiedemann, Catherine/Hoang, Tony/Christopher, Peterle/Jähnert, Alexandra (2023): ERiK-Länderberichte II zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG. Ein kommentierter Datenband. München

2. Befragung von Kindern im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG

Magdalena Molina Ramirez, Susanne Rahmann, Christina Klug und Susanne Kuger

2.1 Einleitung

Im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) nehmen Kinder sowohl als Empfänger und Nutzer der Angebote als auch als Akteure, die den Bildungs- und Betreuungsalltag aktiv mitgestalten, eine zentrale Rolle ein. Das ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass Kinder wesentliche Adressaten der Angebote der FBBE sind. Thomas Trautmann (2010) spricht in diesem Kontext auch davon, dass Kinder als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelten gelten. Diese Positionierung der Kinder wird durch eine im deutschen FBBE-System vorherrschende alltagsintegrierte und situationsorientierte Gestaltung des pädagogischen Alltags begünstigt, welche die Interessen und Bedürfnisse der Kinder in den Mittelpunkt stellt. Dafür ist eine Orientierung an den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Kinder erforderlich (Anders/Roßbach/Tietze 2016).

Im Rahmen der UN-Kinderrechtskonvention wird Kindern das Recht zugesichert, gehört zu werden und ihre Meinung in allen sie berührenden Angelegenheiten frei äußern zu dürfen. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder fähig sind, sich eine eigene Meinung zu bilden, die angemessen und entsprechend des kindlichen Alters und der kindlichen Reife Berücksichtigung finden soll (Art. 12 UN-Kinderrechtskonvention). Dies begründet die zunehmende Relevanz der subjektiven Sichtweise von Kindern auf das System der FBBE.

Bislang erfolgte zum einen noch kein systematischer Einbezug der Perspektiven von Kindern in die Sozial- und Bildungsberichterstattung als Steuerungsinstrument. Zum anderen scheint die Forschung mit Kindern bzw. die Erforschung der Kinderperspektive zu pädagogischer Qualität im System der FBBE noch nicht ausreichend berücksichtigt zu sein (Heil u. a. 2019). Allerdings hat sich bei der Erforschung der Kinderperspektive(n) einiges in den letzten Jahren getan, wie Abschnitt 2.3 zeigt. Ein zentraler Grund für die geringe Beteiligung von Kindern vor allem an quantitativer Forschung liegt in der Annahme, dass die Befragung von Kindern aufgrund entwicklungspsychologischer Besonderheiten oder auch sozial-emotionaler Aspekte, z. B. der in Entwicklung befindlichen sprachlichen Kompetenzen, nur begrenzt möglich sei (Vogl 2015).

Eine zentrale Herausforderung bei der Erforschung von Qualität in der FBBE besteht darin, die Perspektiven der Kinder auf pädagogische Qualität einzubeziehen und angemessen zu berücksichtigen (Schelle/Blatter/Michl 2019). Hier wird Qualität im Kindergarten durch das Struktur-Prozess-Modell definiert. Es umfasst vier zentrale Dimensionen: strukturelle Merkmale, Einstellungen, Anregungsprozesse und den Bezug zur Familie (Kluczniok/Roßbach 2014). Bislang werden die Perspektiven von Kindern vor allem indirekt anhand von standardisierten Beobachtungen von Kindern in Kindertageseinrichtungen erfasst. Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal dieser Beobachtungsverfahren ist die Erhebungsebene: Qualität in den FBBE-Angeboten kann entweder auf der Ebene von Kindergartengruppen (gruppenbezogene pädagogische Qualität) oder auf der Ebene einzelner Kinder (zielkindbezogene pädagogische Qualität) erfasst werden. Es hat sich gezeigt, dass sowohl gruppen- als auch zielkindbezogene Qualitätsmaße für die kindliche Entwicklung von Bedeutung sind (Sabol/Bohlmann/Downer 2018). Nicht nur die Heterogenität der Herangehensweisen und Annahmen deuten allerdings auf konzeptionelle Unterschiede zwischen den beiden Qualitätsmaßen hin (Molina Ramirez 2022). Bislang wurde pädagogische Qualität vor allem auf Gruppenebene (Eckhardt/

Molina Ramirez et al. (2023). Befragung von Kindern im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG.
In: Meiner-Teubner, Schacht, Klinkhammer et al. (Hrsg.). ERiK-Forschungsbericht III. wbv Publikation, Bielefeld.
DOI: 10.3278/9783763974597-03

Egert 2017) untersucht. Diese müsste die Alters- und Entwicklungsspanne aller Kinder berücksichtigen (Kluczniok/Roßbach 2014). Anhand der zielkindbezogenen Perspektive auf pädagogische Qualität kann die Qualität, die auf einzelne Kinder innerhalb der Kindergartengruppe gerichtet ist und am Entwicklungsstand einzelner Kinder ausgerichtet sein sollte, erhoben werden. Gängige Verfahren zur Erfassung der pädagogischen Qualität auf Gruppenebene sind national beispielsweise die „Kindergarteneinschätz-Skala“ (Tietze u. a. 2007) oder international das „Classroom Assessment Scoring System“ (Pianta/La Paro/Hamre 2012). Bekannte Beobachtungsverfahren auf Zielkindebene sind national beispielsweise die „Zielkindbeobachtung“ (Kuger/Roßbach/Pflieger 2006) oder international das „Individualized Classroom Assessment Scoring System“ (Downer u. a. 2010). Seine Berechtigung belegt dieser Ansatz unter anderem damit, dass es so möglich ist, die tatsächlichen Erfahrungen und die Eingebundenheit der Kinder in Interaktionen und Aktivitäten präziser zu erheben, da zielkindspezifische Maße einzelne Kinder und ihre Aktivitäten innerhalb einer Kindergartengruppe detaillierter erfassen können als gruppenbezogene Qualitätsmaße (Chien u. a. 2010). Hingegen liegen Studien, die eine direkte Erhebung der kindlichen Perspektive auf der Grundlage von Befragungen ermöglichen, kaum vor (Schelle/Blatter/Michl 2019). Es gibt in den letzten Jahren einige wenige qualitative Studien, die zeigen, welche Aspekte der Kindertagesbetreuung Kindern wichtig sind (Nentwig-Gesemann u. a. 2021; Sommer-Himmel/Titze/Imhof 2016). Quantitative Studien allerdings, die repräsentative Aussagen auf Bundesebene erlauben, existieren nicht. Diesem Desiderat wird versucht, mit der ERiK-Kinderbefragung zu begegnen, welche die erste bundesweite quantitative Kinderbefragung in dieser Größenordnung darstellt.

Im Folgenden wird zunächst auf Herausforderungen in der Forschung mit Kindern Bezug genommen, bevor ein Überblick über die bisherige Forschung zur Erfassung der kindlichen Sichtweisen skizziert wird. Daran anschließend wird die Kinderbefragung an sich im Kontext des Monitorings zum KiQuTG verortet und die konzeptionelle Idee dessen erläutert. Das Kapitel endet mit einer kritischen Reflexion im Hinblick auf Limitationen der Kinderbefragung sowie einem Ausblick.

2.2 Herausforderungen in der Forschung mit Kindern

Auch wenn Kinder in den letzten Jahren zunehmend als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt angesehen und sich etwas häufiger als Zielpersonen von Befragungen in der Forschung wiederfinden, so gibt es doch weiterhin Vorbehalte gegenüber den Auskünften der Kinder, da sich insbesondere methodische und ethische Herausforderungen für die Forschung ergeben.

Methodische Herausforderungen

Mit Blick auf die methodische Befragungsumsetzung zeigen sich in der Forschung mit Kindern besondere Herausforderungen. In der Literatur beispielsweise besteht Unklarheit darüber, inwiefern die in Interviews mit Kindern erhobenen Daten die üblichen wissenschaftlichen Gütekriterien erfüllen können (siehe z. B. Diskussion in Vogl 2012), sie also ähnliche Validität, Objektivität und Reliabilität aufweisen wie Angaben von älteren Befragten. Dies wäre jedoch eine notwendige Voraussetzung dafür, um die Angaben von Kindern zu verallgemeinern und auf von erwachsenen Forschenden definierte Themenbereiche oder Konstruktverständnisse zu beziehen. Solchen Herausforderungen kann man mit ausgiebigen Vorgesprächen und Pretests begegnen (Vogl 2015).

Der Zugang zu den Kindern als Zielpersonen ist im Vergleich zu anderen Befragungen erschwert, da es nicht ausreicht, die Kinder selbst um Zustimmung zu bitten. Um in einer Befragung die Kinderperspektive zur jeweiligen Kindertageseinrichtung zu erfahren, müssen viele Erwachsene ihr Einverständnis geben und die Befragung aktiv unterstützen, wie beispielsweise die Träger von Kindertageseinrichtungen, Leitungskräfte, pädagogische Fachkräfte und Eltern. Es reicht also nicht aus, dass das Kind selbst einer Befragung zustimmt (A. Klein/Landhäußer 2017).

Weitere Unsicherheiten gegenüber kindlichen Selbstauskünften bestehen im Hinblick auf sprachliche Fähigkeiten von Kindern sowie in Bezug auf unterschiedliche Konzeptverständnisse oder Schwerpunkte hinsichtlich der Qualitätseinschätzungen zur Kindertagesbetreuung zwischen Kind und Erwachsenen. Schwierig kann auch das Generationen- und Autoritätsverhältnis sein, wenn es dazu führt, dass sich Kinder bei der

Befragung gehemmt fühlen und es dadurch zu sozial erwünschten Antworten kommt (Vogl 2015). Susanne Vogl schreibt dazu: „Im Kinderalltag werden Fragesituationen (z. B. Schule, Familie) meist von Erwachsenen mit überlegenem Wissen gestaltet, das Wissen der Kinder wird geprüft oder Rechtfertigungen werden erwartet. Erwachsene bestimmen in diesen Situationen in der Regel, was richtig und falsch ist“ (ebd., S. 13). Solche Überlegungen bestimmen auch die Anforderungen an Planung, Durchführung und Auswertung sozialwissenschaftlicher Interviews mit Kindern mit.

Besonders wichtig für die Befragung von Kindern sind deren sprachliche, d. h. verbale, kommunikative, interaktive und kognitive Fähigkeiten. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten ist eng miteinander verwoben und verläuft interindividuell unterschiedlich. Vor allem mit Blick auf den Sprachgebrauch und das Sprachverständnis können Herausforderungen bei der (standardisierten) Befragung von Kindern auftreten, da sich diese bei jungen Kindern noch in der Entwicklung befinden. Die resultierende große Heterogenität im Kindesalter stellt eine Herausforderung für (standardisierte) Befragungen dar (ebd.). Zudem ist das Sprachverständnis bei jungen Kindern meist noch sehr wörtlich, während sie Sprache als solche noch unspezifisch verwenden. Abstrakte Konzepte und Begriffe sind Kindern weniger geläufig als Erwachsenen, und nicht selten liegen unterschiedliche Begriffsverständnisse und Referenzrahmen vor. Wie auch z. B. in der interkulturellen Forschung müssen Befragungen mit besonderer Sorgfalt vorbereitet werden (van de Vijver/Jude/Kuger 2019; Vogl 2015). Auch das Herstellen von zeitlichen Bezügen fällt Kindern schwer, was besonders retrospektive Fragen erschwert. Als letzte Herausforderung kann an dieser Stelle noch genannt werden, dass manche Kinder gegenüber fremden erwachsenen Personen eher schüchtern sind, wodurch eine Befragung eingeschränkt werden kann. Allerdings sollte bei der Diskussion um die Herausforderungen in der Forschung mit Kindern auch bedacht werden, dass die genannten Herausforderungen teilweise auch in der Forschung mit Erwachsenen auftreten und zu einer Beeinträchtigung der Qualität der Daten führen können (ebd.).

Ethische Herausforderungen

Neben methodischen Herausforderungen berührt Forschung mit Kindern auch eine Reihe von forschungsethischen Fragen. Von besonderer Relevanz ist die Frage danach, ob im Rahmen eines Forschungsvorhabens die Rechte der Kinder angemessen berücksichtigt werden. Angesichts der besonderen Schutzbedürftigkeit von Kindern sehen Iris Nentwig-Gesemann u. a. (2021) vor allem Pädagoginnen und Pädagogen in der Verantwortung, jegliche Formen von grenzverletzendem Verhalten kritisch zu reflektieren. In Befragungssituationen ist diese Erwartung auf die Forschenden auszuweiten. Zentral ist es hierbei auch, Kinder als Mit-Konstrukteure von Forschungsmethoden und -situationen anzuerkennen. Prinzipiell und unabhängig vom Forschungsdesign sollten Forschende prüfen, ob das methodische Vorgehen es allen Kindern ermöglicht, sich in den ihnen zur Verfügung stehenden Ausdrucksformen mitzuteilen (ebd.). In der Literatur (ebd.; Rupprecht/Lattner 2022) finden sich einige forschungsethische Aspekte, die vor allem bei der Forschung mit Kindern kritisch reflektiert werden sollten. Hierzu zählen

- Teilnahmefreiwilligkeit: Zwar ist es rechtlich zwingend erforderlich und zugleich ausreichend, wenn die Einwilligung der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten zur Teilnahme des Kindes an einem Forschungsvorhaben vorliegt. Allerdings stellt das allein noch nicht sicher, dass das Kind freiwillig teilnimmt. Zu keinem Zeitpunkt im Forschungsprozess darf das Kind in irgendeiner (auch subtilen) Form zu einer Beteiligung gedrängt werden.
- Informierte Einwilligung: Die informierte Einwilligung des Kindes selbst ist also zusätzlich notwendig. Relevante Informationen über das Forschungsvorhaben müssen in einer für alle Kinder verständlichen Form aufbereitet werden, sodass diese noch vor Beginn der Forschung angemessen und verständlich über den Ablauf der Erhebung sowie Sinn und Zweck der Forschung informiert werden können.
- Datenschutz: Aufgrund der besonderen Vulnerabilität von Kindern sind die Grundprinzipien des Datenschutzes besonders hervorzuheben. Speziell im Hinblick auf die Abhängigkeit der Kinder von anderen Personen, z. B.

von ihren Eltern, muss besonders eingehend abgewogen werden, welche Informationen weitergegeben werden können oder gar sollten und welche keinesfalls.

Wie dieser kurze Überblick zeigt, veranlasst die besondere Situation kleiner Kinder in allen Schritten des Forschungsprozesses besondere Abwägungen und Vorkehrungen. Im Folgenden wird ein literaturgestützter Überblick darüber gegeben, wie auf diese Herausforderungen bei der Konzeption der ERiK-Kinderbefragung eingegangen wurde.

2.3 Forschungsüberblick über angewandte Methoden und Themen zur Erfassung der kindlichen Sichtweise

Für die Entwicklung der ERiK-Kinderbefragung sollte auf der bisherigen Erfahrung des Feldes mit Befragungen von (kleinen) Kindern aufgebaut werden. Hierfür wurden basierend auf einer Schlagwortsuche in Literaturdatenbanken 44 veröffentlichte Forschungsarbeiten recherchiert. Aufgrund des begrenzten Platzes an dieser Stelle werden die einzelnen Studien nicht im Detail vorgestellt, sondern es wird lediglich darauf Bezug genommen, wie sie in die Planung und Vorbereitung der Kinderbefragung eingeflossen sind. Die Suchkriterien waren darauf ausgerichtet, Studien zu finden, die aus Sicht der Kinder ihr Erleben oder ihre Wahrnehmung frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in nichtfamilialen Betreuungsarrangements erfassen. Weitere Kriterien waren die direkte Beteiligung der Kinder an der Forschung sowie eine Veröffentlichung des Textes in deutscher oder englischer Sprache.

Ausgehend von diesen 44 Arbeiten hat sich gezeigt, dass die Forschung mit Kindern fast immer in der jeweiligen Kindertageseinrichtung des Kindes stattfindet und nur in wenigen Ausnahmefällen in der Schule oder im Familienhaushalt (z. B. Ceglowski/Bacigalupa 2007; Einarsdottir 2011). Des Weiteren sind die teilnehmenden Kinder in der Regel 4 Jahre alt oder älter. Einzelne Studien führen auch Forschung mit Kindern ab 3 Jahren durch (z. B. Betz/Eßer 2016; Clark/Moss 2005; Kragh-Müller/Isbell 2011). Die erhebenden Personen sind in der Regel in der Forschung tätig und führen die Erhebung vor Ort in der Kindertageseinrichtung durch; nur in vereinzelten Ausnahmefällen führen z. B. pädagogische Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen die Erhebungen durch (z. B. Betz 2016; Einarsdottir 2011; Nentwig-Gesemann u. a. 2021; Sommer-Himmel/Titze/Imhof 2016). Als Erhebungsform findet sich am häufigsten eine mündliche Erhebung, die teilweise durch den Einsatz technischer Geräte wie Tablets (z. B. A. Klein/Landhäußer 2017; Meier u. a. 2011) oder Foto- und Videokameras (z. B. Einarsdottir 2005; Nentwig-Gesemann/Walther/Thedinga 2017; Witton u. a. 2020) begleitet wird.

Die Erhebungsmethoden lassen sich in qualitative (n=35) und quantitative Ansätze (n=9) unterteilen: Qualitative Ansätze umfassen Einzelinterviews (z. B. Sheridan/Samuelsson 2001), Gruppengespräche (z. B. Ballaschk/Anders 2020; Nentwig-Gesemann u. a. 2021) oder die Kombination beider Verfahren (z. B. Heil u. a. 2019; Wiltz/E. L. Klein 2001). Meist sind qualitative Erhebungen teilstandardisiert durch den Einsatz eines Leitfadens. Quantitative Ansätze sind in der Regel standardisierte Einzelinterviews (z. B. A. Klein/Landhäußer 2017; Sommer-Himmel/Titze/Imhof 2016) mit Ausnahme von standardisierten Gruppenbefragungen mit dem Instrument „KIWIE-KIT“ (Meier u. a. 2011). Bei standardisierten Instrumenten werden entweder nur geschlossene Fragen oder eine Mischung aus geschlossenen und offenen Fragen eingesetzt.

Zudem haben sich bei der Sichtung der Instrumente Themenbereiche herausarbeiten lassen, die unterschiedlich häufig in den jeweiligen Studien berücksichtigt werden. Die Auflistung von oben nach unten geht mit einer abnehmenden Berücksichtigung einher:

- Bewertung der Beziehung zu Fachkräften
- positive und negative Aspekte der Kinderbetreuung
- Aktivitäten der Kinder
- eigenes Wohlbefinden
- Mitbestimmung
- generelle Rolle der Erwachsenen
- Räumlichkeiten und Raumnutzung
- Freundschaften und Peers

Zusammenfassend zeigt sich eine große Vielfalt an eingesetzten Erhebungsmethoden, die durchaus auch Gemeinsamkeiten aufweisen. Außerdem sind übergreifende Themenbereiche identifizierbar, die sich allerdings nur teilweise mit den Themen decken, die Kinder in explorativen

Studien setzen (siehe u. a. Nentwig-Gesemann u. a. 2021; Nentwig-Gesemann/Walther/Thedinga 2017).

Ausgehend von diesem Forschungsüberblick zeigt sich allerdings auch ein deutliches Übergewicht an Erhebungsmethoden und Instrumenten, die sich in der qualitativen Forschung verorten lassen. Entsprechend wenige Studien liegen vor, aus denen zum Zwecke eines Monitorings generalisierbare Informationen über die Sicht der Kinder auf ihre Betreuung abgeleitet werden können oder die wenigstens als Vorbild für eine bundesweite standardisierte Befragung von Kindern dienen können. Mit der ERiK-Kinderbefragung wird auf dieses Forschungsdesiderat reagiert und zugleich einer aus der UN-Kinderrechtskonvention ableitbaren Forderung entsprochen, Kinder zu allen sie betreffenden Belangen zu Wort kommen zu lassen.

2.4 Die Kinderbefragung im Projekt ERiK im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG

Im nachfolgenden Abschnitt wird anhand des Monitorings zum KiQuTG die Kinderbefragung verortet. Außerdem werden deren relevante Themen und die Konzeption der ERiK-Kinderbefragung erläutert.

Verortung der Kinderbefragung im Monitoring

Ziel des Monitorings zum KiQuTG ist es, auf der Grundlage kontinuierlicher, indikatorenbasierter Beobachtung eine breite Informationsgrundlage für Steuerungshandeln in Fachpolitik und -praxis des Systems der FBBE zur Verfügung zu stellen. Der zugrundeliegende Monitoringansatz basiert auf zwei verschiedenen Konzepten aus der Qualitäts- (strukturell-prozessuales Qualitätsmodell) und Steuerungsforschung (Kontext-Input-Prozess-Wirkungsmodell) (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021). Diese konzeptionelle Weiterführung beider Ansätze ermöglicht es, neben dem Gesamtsystem und den Akteuren im Feld der FBBE auch die Mehrebenenstruktur (Mikro-, Meso- und Makroebene) des Systems zu berücksichtigen. Das konzeptionelle Rahmenmodell zeichnet sich durch einen multiperspektivischen Ansatz aus, der die unterschiedlichen Akteure eines „kompetenten Systems“ (Urban u. a. 2011) im System der FBBE berücksichtigt. Weiterhin liegt dem multiperspektivischen Ansatz des Monitorings zum KiQuTG die Annahme zugrunde, dass Qualität und Teilhabe durch das komplexe Zusammenwirken aller beteiligten Akteure im System der FBBE entstehen sowie verschiedene Ebenen und Perspektiven für die Beschreibung von Qualität notwendig sind (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021).

Auf der Makroebene werden Bund und Länder in ihrer Steuerungsfunktion für das Feld der Kindertagesbetreuung betrachtet, auf der Mesoebene finden Jugendämter als örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe sowie öffentliche und freie Träger Berücksichtigung. Auf der Mikroebene richtet sich der Blick schließlich auf das Geschehen und die pädagogische Arbeit innerhalb der Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. Hier sind Leitungen, pädagogisches Personal und Kindertagespflegepersonen ebenso verortet wie die betreuten Kinder und ihre Familien. Auch Interaktionen der Kinder mit ihren Peers und ihrer räumlich-materialen Umwelt spielen hier eine Rolle.

Den Kindern kommt innerhalb des FBBE-Systems eine besondere Rolle zu, weil sie sowohl der Gegenstand und das Ziel als auch zugleich Mitgestaltende des pädagogischen Handelns sind: Einerseits bezieht sich der gesetzliche Auftrag des gesamten FBBE-Systems auf die Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder (§ 22 SGB VIII). Andererseits nehmen sie auf der Mikroebene Einfluss auf den pädagogischen Alltag und gestalten diesen in der täglichen Interaktion mit dem pädagogischen Personal oder den Kindertagespflegepersonen aktiv mit (Betz/Eßer 2016).

Aus dem konzeptionellen Rahmenmodell lässt sich die Anforderung an ein Monitoring ableiten, alle relevanten Perspektiven aufzugreifen. Entsprechend muss neben den Sichtweisen von Jugendämtern, Trägern, Leitungen von Kindertageseinrichtungen und dem dort tätigen pädagogischen Personal auch die Perspektive der Kinder auf die Qualität im System der FBBE in das Monitoring zum KiQuTG miteinbezogen werden. Gleichzeitig wird so dem in der UN-Kinderrechtskonvention verankerten Recht auf Berücksichtigung der Interessen des Kindes in allen das Kind berührenden Angelegenheiten,

wozu die Kindertagesbetreuung zählt, entsprochen. Während die weiteren Akteure bereits im Rahmen der ERiK-Surveys 2020 befragt wurden (Klinkhammer u. a. 2022), werden in den ERiK-Surveys 2022 erstmals zusätzlich die Perspektiven der Kinder auf die Qualität der Kindertagesbetreuung erhoben.

Im Vergleich zu den anderen Befragungssträngen wird in der ERiK-Kinderbefragung inhaltlich etwas stärker das Prozessgeschehen in der Kindertageseinrichtung berücksichtigt. In Bezug auf strukturelle Rahmenbedingungen, wie z. B. die Räumlichkeiten der Einrichtung, berichten die Kinder eher ihre subjektiven Einschätzungen und Bewertungen. Sie werden im Gegensatz zu den anderen Zielgruppen also weniger nach objektiven Gegebenheiten, wie z. B. der Anzahl des pädagogischen Personals in der Gruppe, gefragt. Bezogen auf bestimmte Qualitätsaspekte wird eine multiperspektivische Betrachtung ermöglicht, z. B. indem die Wahrnehmung der Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern in der Kindertagesbetreuung sowohl aus Sicht des pädagogischen Personals als auch aus der Sicht der Kinder erhoben wird. Schließlich können mit der Kinderbefragung eigene inhaltliche Akzente gesetzt werden wie z. B. die Bedeutung von Freunden für die befragten Kinder.

Relevante Themen einer Kinderbefragung im Rahmen des Monitorings

Thematisch liegt der Fokus auf ausgewählten Handlungsfeldern des KiQuTG, die aus Kindersicht relevant sein könnten. Diese Relevanz lässt sich zum einen aus den zehn Handlungsfeldern des KiQuTG und zum anderen aus der bisherigen Forschung (vgl. Kap. 2.3) ableiten. Die Themen der ERiK-Kinderbefragung lassen sich in die folgenden Blöcke einteilen:

1. Wohlbefinden I: Wohlfühlen im Kindergarten, Gefallen im Kindergarten
2. Räume und Bewegung: Meinung zu Räumen, Einschätzung der Bewegungsmöglichkeiten
3. Garten: Meinung zum Garten, Nutzung des Gartens
4. Soziale Eingebundenheit: Freunde, Beziehung zu Erwachsenen, Schimpfen, Traurig sein und Trösten im Kindergarten
5. Selbst- und Mitbestimmung: Selbstbestimmung im Kindergarten, Mitbestimmung bei Regeln und gemeinsamen Aktivitäten
6. Ernährung: Urteil Geschmack Essen, Mitbestimmung beim Essen
7. Wohlbefinden II: Globalurteil Kindergarten, Veränderungswünsche

Die Konzeption der ERiK-Kinderbefragung sowie das Vorgehen beim Umgang mit Herausforderungen in der Forschung mit Kindern (vgl. Kap. 2.2) wird im nachfolgenden Abschnitt aufgegriffen.

Konzeption der ERiK-Kinderbefragung

Die ERiK-Kinderbefragung wurde auf der Grundlage von zuvor erprobten und bereits verwandten Materialien in der Forschung mit Kindern entwickelt. Ziel war es, eine kindgerechte, spielerische Befragungsmethode zu entwerfen, die mithilfe eines Spielplans umgesetzt wird.

Die Auswertung vorliegender Studien sowie eines eigenen Pretests haben verdeutlicht, dass bei jungen Kindern eine persönliche Befragung und eine gewisse inhaltliche oder räumliche Nähe zum Befragungsgegenstand wichtig ist. Aus diesem Grund wurde die Kindertageseinrichtung als Ort der Befragung gewählt. Angesichts der aktuellen Corona-Pandemie ist eine persönliche (Face-to-Face) Befragung in Kindertageseinrichtungen mit besonderen Herausforderungen verbunden, die im Rahmen der Studienplanung und -vorbereitung sorgsam abgewogen wurden.

Bei der Konzeption und Entwicklung der ERiK-Kinderbefragung wurden die Auswertungen der Vorgehensweisen früherer Befragungen mit kleinen Kindern einbezogen. Daneben wurde durch Pretests empirisch basiert u. a. auf die in Abschnitt 2.2 ausgeführten Herausforderungen reagiert. Folgende ausgewählte Punkte sollen an dieser Stelle näher erläutert werden:

1. Konkretheit: Hier wurde insbesondere auf visuelle Illustration durch den Einsatz des Spielplans[1] und von Skalen geachtet. Die Befundlage sowie eigene Vorstudien zeigten, dass der Spielplan im Wesentlichen zwei Funktionen erfüllt: Erstens dient er dazu, mit dem Kind über die eigene Kindertageseinrichtung ins Gespräch zu kommen. Zweites soll er dazu beitragen, dem Kind den Befragungsfortschritt zu verdeutlichen und es aktiv an der Befragung

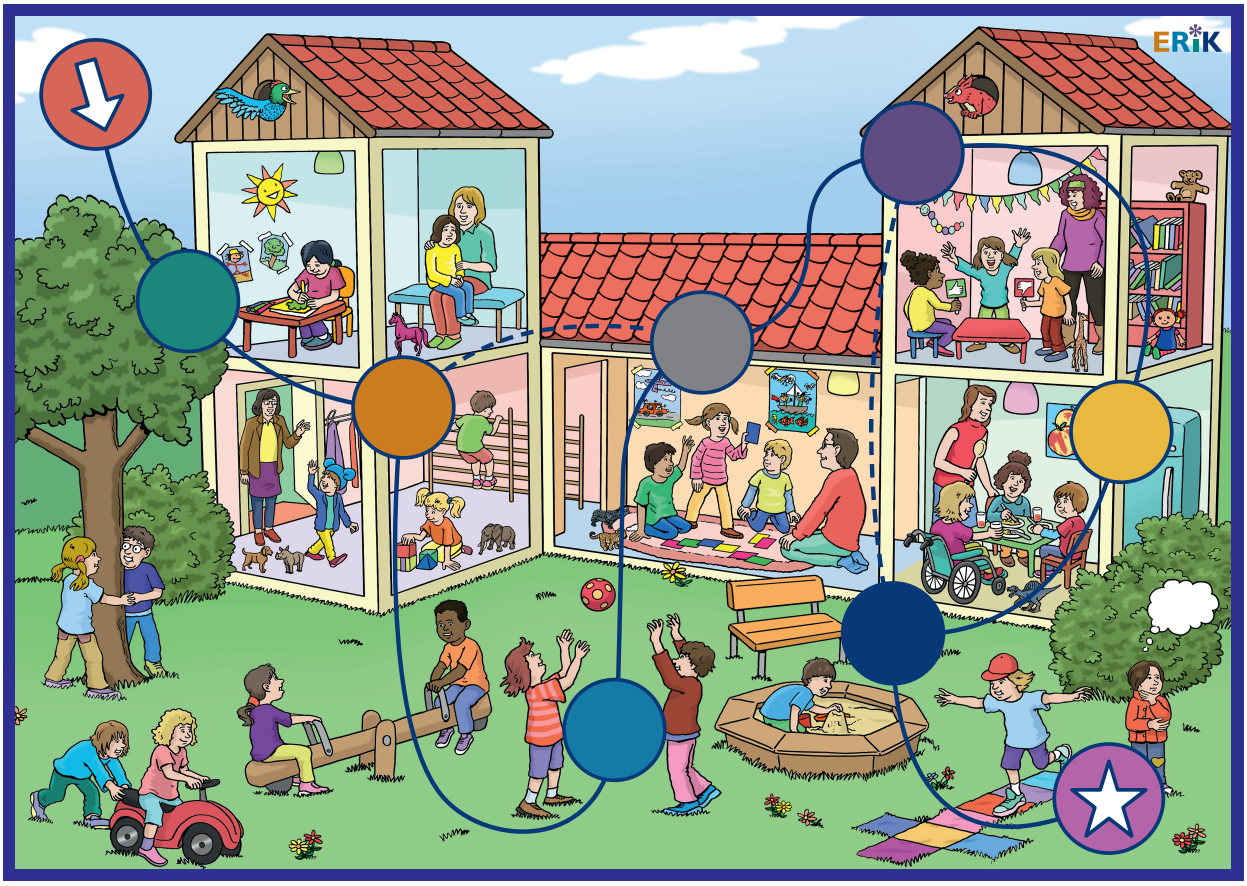
1 vgl. Abb. 2.4-1

zu beteiligen. Der Kinderfragebogen setzt sich aus offenen und geschlossenen Fragen zusammen. Bei der Beantwortung geschlossener Fragen werden den Kindern Visualisierungen von Häufigkeits- und Gefallensskalen[2] zur Verfügung gestellt, die ihnen das Antworten erleichtern sollen. Zur Beantwortung können die Kinder verbal antworten oder mit dem Finger auf das für sie passende Symbol zeigen. Der zusätzliche Einsatz von offenen Fragen bietet den Kindern darüber hinaus die Möglichkeit, je nach individueller Präferenz mehr oder weniger ausführlich zu erzählen und eigene Themenschwerpunkte zu setzen. Die Spielfigur, die das Kind selbstständig über den Spielplan zieht, dient dazu, das Kind zu motivieren, konzentriert an der Befragung teilzunehmen. Insgesamt zeigten auch hier Vorstudien, dass das Instrument durch die Interviewenden als gut verständlich und die Erhebung mittels des Spielplans als für Kinder im Zielalter geeignet eingeschätzt wird.

2. Alltagsnähe und Komplexität: Bei der ERiK-Kinderbefragung wird durch alltagsnahe Fragen und die Auswahl des Befragungsortes Kindertageseinrichtung die Perspektivenübernahme erleichtert und zugleich eine Gedächtnisstütze geschaffen. Die Fragen im Befragungsinstrument wurden möglichst nahe an der Erfahrungswelt Kindertageseinrichtung gehalten, um dem Kind so das Verstehen und den Abruf der relevanten Information aus dem Gedächtnis zu erleichtern. Ergebnisse aus Vorstudien zeigten, dass die 4-jährigen Kinder im Vergleich zu 5- und 6-jährigen Kindern mit einer Vorversion des Fragebogens tendenziell häufiger Schwierigkeiten hatten im Hinblick auf das Frageverständnis und ihre Konzentrationsdauer. In der Folge wurde die Komplexität der Fragen noch einmal reduziert und der Fragebogen insgesamt gekürzt.
3. Vertrautheit: Ein besonderes Augenmerk wurde darauf gelegt, dass die Kinder sich in der Befragungssituation wohl fühlen und die Kindertageseinrichtung als geschützten Raum dafür erleben können. Da die Interviewerinnen, die die Befragungen der Kinder in den Kindertageseinrichtungen durchführen, für die Kinder zunächst fremde Personen sind, werden zwei Phasen der Gewöhnung und des Kennenlernens durchgeführt: Der erste Teil findet in der Gruppe mit allen zu befragenden Kindern statt. Damit soll ein gegenseitiges Kennenlernen in einer aufgelockerten und bekannten Atmosphäre ermöglicht werden, bevor die Kinder in der für sie ungewohnten Befragungssituation mit der Interviewerin allein sind. Der zweite Teil der Aufwärmphase findet allein mit dem Kind direkt vor der Befragung statt. Dabei wird das Kind behutsam an übliche Abläufe standardisierter Befragungen gewöhnt, seine Einwilligung zur Teilnahme eingeholt, und es werden Übungsitems durchgegangen. Auf Wunsch des Kindes kann eine ihm bekannte pädagogische Fachkraft bei der Befragung dabei sein. Das Kind kann die Interviewsituation selbstverständlich jederzeit unter- oder abbrechen.
4. Experten der eigenen Lebenswelt: Das Bild vom Kind hat sich im Laufe der Zeit stark verändert: Kinder werden nun stärker als Konstrukteure ihrer Lebenswelt wahrgenommen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass sie als aktive Mitgestaltende über ihre Lebenswelt gut Auskunft geben können. Deshalb wird im Rahmen der ERiK-Kinderbefragung versucht, möglichst vielen Kindern Gehör zu schenken. Die entwickelte standardisierte Befragungsmethode unterstützt unterschiedliche Kommunikationskanäle der Kinder, geht auch auf subtile Signale ein und überlässt den Kindern eine aktive Rolle in der Durchführung der Befragung. Diese Grundhaltung gegenüber der Relevanz der kindlichen Perspektive wird auch dem Kind gegenüber deutlich gemacht: Teilnehmende Kinder erhalten einen Expertenausweis und werden als besonders gute auskunftsfähige Personen angesprochen. Die Erfahrungen aus den Vorstudien zeigen, dass die Kinder mit Freude an der Befragung teilnehmen und stolz sind, als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt ernst genommen und gehört zu werden.
5. Freiwilligkeit der Teilnahme absichern: Sowohl Eltern als auch Kinder nehmen freiwillig teil. Alle Zielgruppen werden in den Kontaktierungsmaterialien darauf hingewiesen,

2 Es gibt zwei verschiedene Skalen: Einmal die „Smileyskala“, die für positive Bewertungsurteile des Kindes genutzt wird. Es gibt vier Skalenausprägungen, die den Angaben „Gar nicht gerne“, „Nicht so gerne“, „Gerne“ und „Sehr gerne“ entsprechen. Zum anderen gibt es die Kreisskala, die für Häufigkeitseinschätzungen genutzt wird. Auch diese Skala beinhaltet vier Ausprägungen, die den Angaben „Gar nicht“, „Selten“, „Manchmal“ und „Ganz oft“ entsprechen.

Abb. 2.4-1: **ERiK-Spielplan**



Quelle: Eigene Darstellung

dass die Teilnahme freiwillig ist und durch die Nichtteilnahme keine negativen Konsequenzen entstehen. Für die Teilnahme des Kindes an der Befragung wird, neben der rechtlich notwendigen Elterneinwilligung vor der Befragung, auch explizit die Einwilligung des Kindes zur Teilnahme eingeholt. Hierfür werden dem Kind zunächst das Ziel und das Vorgehen der Befragung ausführlich erklärt, bevor es um seine Teilnahme gebeten wird. Auch Kinder, die die Teilnahme an der Kennenlernphase verweigern oder abbrechen, dürfen später noch Interesse bekunden und an der Befragung teilnehmen. Die endgültige Entscheidung über die Teilnahme an der Befragung liegt ausschließlich beim Kind. Zudem kann jedes Kind sein Einverständnis zur Teilnahme jederzeit, also auch während der Befragung, zurücknehmen und diese abbrechen. Hierauf wird das Kind zu Beginn der Befragung explizit hingewiesen. Verweigert ein beispielsweise schüchternes Kind vor Beginn der Befragung, bekommt es mehr Zeit und wird vorsichtig ermutigt. Nachdem andere Kinder teilgenommen haben, wird das Kind noch einmal gefragt, ob es teilnehmen möchte. Die Interviewerinnen sind geschult, auf nonverbale Äußerungen bzw. Verhaltensweisen der Kinder zu achten, um sicherzustellen, dass sie sich während der Befragung wohlfühlen. Auch während der Befragung kann das Kind jederzeit einzelne Fragen mit der Option „Keine Angabe“ oder „Weiß nicht“ beantworten.

6. Informiertes Einverständnis gewährleisten: Eine informierte Einwilligung bei Kindern sicherzustellen, ist schwierig, weil es zum einen die kognitive Reife bzw. Leistung voraussetzt, dass das Kind die Inhalte umfassend verstanden hat, und zum anderen die Forschenden mit der Aufgabe betraut, möglicherweise komplexe Forschungsziele kindgerecht zu erklären. In der ERiK-Kinderbefragung wird versucht, dem mit einfachen, aber ausführlichen Informationen zu begegnen. Die Informatio-

nen werden sowohl während der Gruppenaufwärmphase mit allen teilnehmenden Kindern der Einrichtung vermittelt als auch danach im Einzelgespräch mit der Interviewerin vor dem Befragungsstart. Eine Befragung wird nur durchgeführt, wenn das Kind explizit zugestimmt hat, teilnehmen zu wollen.

7. Anonymität, Vertraulichkeit und Schutz vor Schädigung: Selbstverständlich werden die Daten der Befragungen anonymisiert, nicht an Dritte weitergegeben sowie getrennt von Namen und Kontaktdaten ausgewertet und aufbewahrt. Ergebnisse werden nur aggregiert in Gruppen dargestellt. So wird gewährleistet, dass aus den Ergebnissen keine Rückschlüsse auf einzelne Kinder, Familien oder Einrichtungen gezogen werden können. Die Ergebnisse werden sowohl den Teilnehmenden als auch der Fachöffentlichkeit zur Verfügung gestellt: Die Kindertageseinrichtungen und die Eltern erhalten eine E-Mail bzw. ein Anschreiben mit dem Link zu einer Website, auf der Ergebnisse für die jeweiligen Zielgruppen aufbereitet veröffentlicht werden.

Unter Berücksichtigung der Prinzipien wurde im Frühjahr/Sommer 2022 die ERiK-Kinderbefragung deutschlandweit durchgeführt. Dabei wurden 488 Kinder im Alter von 4 Jahren bis zum Schuleintritt in 183 Einrichtungen befragt. Die Kontaktaufnahme zu den Kindern erfolgte über die Leitungen der Kindertageseinrichtungen, die sie besuchen, und ihre Eltern. Aus allen Kindern einer Einrichtung, für die die Eltern im Online-Fragebogen ihre Einwilligung zur Befragung erteilt hatten, wurden zwei bis sechs zu befragende Kinder zufällig ausgewählt.[3]

2.5 Limitationen

Trotz der umfassenden Berücksichtigung der Herausforderungen in der Forschung mit Kindern weist die ERiK-Kinderbefragung Einschränkungen auf: Die entwickelte Erhebungsmethode und das Vorgehen ermöglichen nicht allen Kindern die Teilnahme. So können bestimmte Gruppen wie Kinder mit stark eingeschränkten Deutschkenntnissen oder Kinder mit bestimmten Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen nicht an der Befragung teilnehmen. Weiterhin beschränkt sich die Befragung auf Themen, die eine gewisse Nähe zum KiQuTG aufweisen. Weitergehende Fragen zu ihrem Wohlbefinden, ihren Beziehungen zu den Eltern und/oder vorhandenen Geschwistern, weiteren Formen der Mitbestimmung oder ihren Freundschaften (vgl. oben) werden von den Kindern nicht beantwortet. Möglicherweise dienen diese Befragung und das hierfür entwickelte Vorgehen bzw. die Informations- und Einwilligungsmaterialien als Vorlage für weitere Befragungen (kleiner) Kinder, die Eingang in andere Berichtslegungsformate (z. B. Kinder- und Jugendberichte) finden. Auch die Auswertung bleibt zunächst auf die Zwecke des Monitorings beschränkt. Speziell in den von vielen Kindern aufgenommenen sprachlich freien Ergänzungen zur standardisierten Befragung sind reichhaltige Informationen enthalten. Derzeit werden jedoch nur die standardisierten Ergebnisse erklärend und illustrierend ausgewertet. Weiterführende Analysen des Materials scheinen vielversprechend, um ein vertieftes Verständnis der Perspektiven von Kindern auf ihre Kindertagesbetreuung zu erhalten.

Schließlich bleiben derzeit noch einige methodische Fragen zur Güte der Umsetzung offen. Im Rahmen der Entwicklung des Instruments sind mehrere Pretests durchgeführt worden, um Fragenverständnis, Befragungsdauer, Akzeptanz und Klarheit der eingesetzten Materialien und Altersangemessenheit zu prüfen, sodass von relativ hoher Objektivität ausgegangen werden kann. Weitere Auswertungen dieser Pretests, einer Wiederholungsbefragung mit 20 Kindern zur Bestimmung der Retest-Reliabiliät sowie der Hauptbefragung müssen zusätzlich Belege für die Reliabilität und Validität des Vorgehens liefern.

2.6 Fazit

Mit der im Monitoring des KiQuTG verankerten ERiK-Kinderbefragung wird auf ein bestehendes Forschungsdesiderat zur Wahrnehmung der Qualität von Kindertageseinrichtungen aus Sicht von Kindern mit einem neu entwickelten Befragungsinstrument reagiert:

Damit ist die ERiK-Kinderbefragung ein erster Ansatz, um bundesweit aussagekräftige Daten einer wesentlichen Adressatengruppe des Systems der FBBE – der Kinder selbst – in die Berichterstattung zu integrieren. Die Bedeutung dieser speziel-

3 Genauere Informationen zum technisch-methodischen Vorgehen finden Sie im Methodenbericht der ERiK-Surverys 2022 (Schacht u. a. 2023)

len Perspektive als eine der im Gesamtmonitoring des KiQuTG berücksichtigten Sichtweise ist damit konzeptionell einzig- sowie neuartig und zugleich noch nicht abschließend geklärt. So muss sich der Mehrwert dieser Perspektive in der Interpretation der Ergebnisse erst noch bestätigen.

Gemäß der UN-Kinderrechtskonvention haben Kinder das Recht, ihre Meinung in allen sie berührenden Angelegenheiten frei zu äußern. Es scheint daher von großer Relevanz, Kindern zu ermöglichen, mitzuteilen, wie sie persönlich ihren Alltag in der Kindertagesbetreuung erleben und ihre Sichtweisen in das Monitoring zum KiQuTG einfließen zu lassen. Das entwickelte Verfahren berücksichtigt die Bedürfnisse eines breiten Spektrums an 4 bis 6 Jahre alten Kindern in Kindertageseinrichtungen und ermöglicht es ihnen spielerisch, ihre Betrachtungsweise einzubringen. Somit erfüllt die im Monitoring verankerte ERiK-Kinderbefragung das Recht auf Beteiligung des Kindes in der Forschung ebenso wie ihr Recht, mit ihrer Stimme bei einer möglichen Weiterentwicklung der Qualität in der Kindertagesbetreuung im Allgemeinen und des KiQuTG im Speziellen beizutragen.

Für die Forschung kann einerseits weiteres wertvolles Wissen zur Wahrnehmung der Qualität von Kindertageseinrichtungen aus der Perspektive von Kindern gewonnen werden. Die Ergebnisse der Kinderbefragung können Auskunft geben über besondere thematische Schwerpunktlegungen, über bisher wenig untersuchte unterschiedliche Wahrnehmungen und Erfahrungen von Kindern im gleichen Kindergarten oder über unerwartete Diskrepanzen zwischen den Äußerungen der Erwachsenen (Eltern und pädagogisch Tätige) und der Kinder in den Einrichtungen. Andererseits kann die Forschung von dem gründlich entwickelten Instrumentarium und der Methodik profitieren. Weiterentwicklungen des Vorgehens können Einzug in andere Datenerhebungen finden und die Perspektiven jüngerer Kinder können künftig systematischer in die Forschung und Berichtslegung einfließen.

Literatur

Anders, Yvonne/Roßbach, Hans-Günther/Tietze, Wolfgang (2016): Methodological challenges of evaluating the effects of an early language education programme in Germany. In: International Journal of Child Care and Education Policy, 10. Jg., H. 1, S. 1–18

Ballaschk, Itala/Anders, Yvonne (2020): Partizipation aus der Perspektive von Kindern. In: Frühe Bildung, 9. Jg., H. 1, S. 3–8

Betz, Tanja (2016): Kinderbefragungen in der Kita. Ein Beitrag zu Partizipation und Qualitätsentwicklung. In: Betrifft Kinder, 5. Jg, S. 14–16

Betz, Tanja/Eßer, Florian (2016): Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 11. Jg., H. 3, S. 301–314

Ceglowski, Deborah Ann/Bacigalupa, Chiara (2007): "[I] play a lot": Children's perceptions of child care. In: Journal of Research in Childhood Education, 22. Jg., H. 2, S. 173–188

Chien, Nina C./Howes, Carollee/Burchinal, Margaret/Pianta, Robert C./Ritchie, Sharon/Bryant, Donna M./Clifford, Richard M./Early, Diane M./Barbarin, Oscar (2010): Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. In: Child Development, 81. Jg., H. 5, S. 1534–1549

Clark, Alison/Moss, Peter (2005): Spaces to play: More listening to young children using the mosaic approach. London

Downer, Jason T./Booren, Leslie M./Lima, Olivia K./Luckner, Amy E./Pianta, Robert C. (2010): The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS). Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. In: Early Childhood Research Quarterly, 25. Jg., H. 1, S. 1–16

Eckhardt, Andrea G./Egert, Franziska (2017): Prozess- und Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland. Eine explorative Studie. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 12. Jg., H. 3, S. 361–366

Einarsdottir, Johanna (2005): Playschool in pictures. Children's photographs as a research method. In: Early Child Development and Care, 175. Jg., H. 6, S. 523–541

Einarsdottir, Johanna (2011): Reconstructing playschool experiences. In: European Early Childhood Education Research Journal, 19. Jg., H. 3, S. 387–402

Heil, Julian/Roux, Susanna/Knör, Emely/Thalhofer, Katja/Bertrand, Ulrike (2019): Zur Qualität der Kindertagesbetreuung aus Kindersicht. In: Donie, Christian/Foerster, Frank/Obermayr, Marlene/Deckwerth, Anne/Kammermeyer, Gisela/Lenske, Gerlinde/Leuchter, Miriam/Wildemann, Anja (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer, S. 257–262

Klein, Alexandra/Landhäußer, Sandra (2017): Frankfurter Kinderumfrage 2016. Beteiligung im Kindergarten. Frankfurt

Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.) (2022): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld

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

Kragh-Müller, Grethe/Isbell, Rebecca (2011): Children's perspectives on their everyday lives in child care in two cultures. Denmark and the United States. In: Early Childhood Education Journal, 39. Jg., H. 1, S. 17–27

Kuger, Susanne/Roßbach, Hans-Günther/Pflieger, Kathrin (2006): Zielkindbeobachtung. Unveröffentlichtes Forschungsinstrument. Universität Bamberg

Meier, Caroline/Höfert, Wolfgang/Paul, Stephanie/Hermann, Ute/Rost, Petra/Rothe, Martina (2011): Partizipation leben in Kindergarten & Grundschule. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Potsdam

Molina Ramirez, Magdalena (2022): Zielkindbezogene Prozessqualität in Kindergärten im Kontext kindspezifischer, familialer und kindergartenbezogener Merkmale. Bamberg

Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Bakels, Elena/Munk, Lisa-Marie (2021): Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Gütersloh

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

Pianta, Robert C./La Paro, Karen M./Hamre, Bridget K. (2012): Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual PRE-K. 8. Aufl. Baltimore

Riedel, Birgit/Klinkhammer, Nicole/Kuger, Susanne (2021): Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 27–42

Rupprecht, Beatrice/Lattner, Katrin (2022): Forschungspartizipation von Kindern zwischen Minimalbeteiligung und Entscheidungsmacht: Forschungsethische Herausforderungen und Perspektiven der Forschungssubjekte auf Forschung in Kindertagesstätten. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 15. Jg., H. 1, S. 15–30

Sabol, Terri J./Bohlmann, Natalie L./Downer, Jason T. (2018): Low-income ethnically diverse children's engagement as a predictor of school readiness above preschool classroom quality. In: Child Development, 89. Jg., H. 2, S. 556–576

Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Gedon, Benjamin/Brusis, Martin/Buchmann, Janette/Drexl, Doris/Hoang, Tony/Jähnert, Alexandra/Kuger, Susanne/Molina Ramirez, Magdalena/Müller, Michael/Preuß, Melina/Rahmann, Susanne/Ulrich, Lisa/Wenger, Felix (2023): ERiK-Methodological Report III. Conceptualisation and design of the ERiK-Surveys 2022. Bielefeld

Schelle, Regine/Blatter, Kristine/Michl, Stefan (2019): Erforschung pädagogischer Qualität aus Sicht der Kinder. Chancen und Herausforderungen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 14. Jg., H. 3, S. 359–362

Sheridan, Sonja/Samuelsson, Ingrid Pramling (2001): Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. In: Contemporary Issues in Early Childhood, 2. Jg., H. 2, S. 169–194

Sommer-Himmel, Roswitha/Titze, Karl/Imhof, Daniela (2016): Kinder bewerten ihren Kindergarten. Wie Kinder ihren Kindergarten sehen: Instrument und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung. Berlin

Tietze, Wolfgang/Schuster, Käthe-Maria/Grenner, Katja/Roßbach, Hans-Günther (2007): Kindergarten-Skala (KESR). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. 3. Aufl. Berlin

Trautmann, Thomas (2010): Kinder als Experten? In: Trautmann, Thomas (Hrsg.): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden, S. 46–48

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

van de Vijver, Fons/Jude, Nina/Kuger, Susanne (2019): Challenges in international large-scale educational surveys. In: Suter, Larry E./Smith, Emma/Denman, Brian D. (Hrsg.): The SAGE Handbook of Comparative Studies in Education. London, S. 81–100

Vogl, Susanne (2012): Alter und Methode. Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadeninterviews mit Kindern. Wiesbaden

Vogl, Susanne (2015): Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung. Grundlagentexte Methoden. Weinheim/Basel

Wiltz, Nancy W./Klein, Elisa L. (2001): „What do you do in child care?" Children's perceptions of high and low quality classrooms. In: Early Childhood Research Quarterly, 16. Jg, S. 209–236

Witton, Tom/Gramelt, Katja/Skalska, Agata/Thole, Werner (2020): Kinder als „Stakeholder" in Kindertageseinrichtungen [KiSte] – Studie zu den Sichtweisen der Kinder auf institutionelle Arrangements. In: Soziale Passagen, 12. Jg., H. 1, S. 197–202

Teil II

Handlungsfeldspezifische Kapitel

Analog zu den ERiK-Forschungsberichten I und II werden im folgenden Berichtsteil die zehn Handlungsfelder des KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetzes (KiQuTG) sowie die Maßnahmen zur Entlastung der Eltern von den Beiträgen systematisch aufgearbeitet. Ziel der einzelnen Handlungsfeldkapitel ist es, entlang der jeweiligen Indikatoren und Kennzahlen Entwicklungen im Feld der Kindertagesbetreuung zu fortzuschreiben und analysieren. Konzeptioneller Rahmen für die herausgearbeiteten Beobachtungen ist der Mehrebenen- und multiperspektivische Monitoringansatz, der im Rahmen des ERiK-Projektes entwickelt wurde (vgl. Kap. 1). Als Datengrundlage werden amtliche Daten sowie KiBS-Daten aus den Jahren 2019 bis 2021 herangezogen. Zudem werden in den einzelnen Handlungsfeldern umfassende, vertiefende Analysen mit den ERiK Surveys 2020 zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten vorgenommen. Die Kapitel sind jeweils nach folgendem Muster aufgebaut:

- Einleitung
- Indikatoren
- Stand des FBBE-Feldes 2021
- Vertiefungsanalyse
- Fazit

HF-01 Bedarfsgerechtes Angebot

Fortschreibung zum Angebot und zur Bedarfsdeckung sowie Vertiefungsanalyse zu Gründen für eine Lücke dazwischen

Tim Ziesmann, Alexandra Jähnert und Tony Hoang

HF-01.1 Einleitung

Ein bedarfsgerechtes Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot, welches die inklusive Förderung aller Kinder und die bedarfsgerechte Ausweitung der Öffnungszeiten berücksichtigt, soll zu Chancen- und Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder beitragen (§ 2 KiQuTG).[1] Bedarfsgerechtigkeit meint dabei mehr als die Bereitstellung einer quantitativ hinreichenden Anzahl an Betreuungsplätzen, ist also mehr als der Ausbau von Plätzen in der Kindertagesbetreuung. Auch die qualitative Ausgestaltung des Angebots ist von Bedeutung und knüpft an die Erfüllung der Bedürfnisse der Kinder sowie die Gewährleistung eines hohen Maßes an pädagogischer Qualität an (BMFSFJ 2015).

Wie bei Tim Ziesmann, Tony Hoang und Andrea Fuchs (2022) sowie Alexandra Jähnert und Tim Ziesmann (2021) wird in Bezug auf Michel Vandenbroeck und Arianna Lazzari (2014) ein Angebot dann als bedarfsgerecht verstanden, wenn es verfügbar, bezahlbar, für alle Kinder und Familien niedrigschwellig im Zugang und an diverse individuelle Bedarfe angepasst ist, über nachvollziehbare Inhalte verfügt und diversen Hintergründen gerecht wird. Die Bedarfsgerechtigkeit der Kindertagesbetreuung gliedert sich in fünf Dimensionen (ebd.):

- Die flächendeckende *Verfügbarkeit (availability)* von Plätzen betrifft deren generelles Vorhandensein und ihre Erreichbarkeit.
- Die *Bezahlbarkeit (affordability)* eines Angebots bezieht sich auf dessen Kosten und ist eng mit Faktoren sozioökonomischer Benachteiligung verknüpft.
- *Zugänglichkeit (accessibility)* des Angebots meint die Gewährleistung einer Kindertagesbetreuung für möglichst alle Kinder und die Minimalisierung von Zugangshürden.
- Die Angebote müssen als *passend und förderlich (usefulness)* wahrgenommen werden, sodass die jeweiligen individuellen Bedarfe erfüllt werden.
- Vollständigkeit (*comprehensibility*) sollte die Angebote auszeichnen, sodass eine möglichst gute Passung zwischen institutionell geplanten und elterlich gewünschten Inhalten besteht.

Auf der Angebotsseite konnte im Rahmen der Analysen für die Berichtsjahre 2019 und 2020 ein fortlaufender Ausbau an Kindertagesbetreuungsplätzen festgestellt werden. Im Jahr 2020 zeigte sich eine Verlagerung des Schwerpunktes dieses Ausbaus bei gleichzeitig abnehmenden Inanspruchnahmequoten. Der absolute Zuwachs bei den Kindern ab einem Alter von 3 Jahren überstieg den in der Gruppe der Kinder unter 3 Jahren. Die Inanspruchnahmequoten für die Kinder ab 3 Jahren zeigten außerdem leicht rückläufige Tendenzen (Olszenka/Böwing-Schmalenbrock 2020). Gleichzeitig konnten unterschiedliche Inanspruchnahmequoten bestimmter Subgruppen identifiziert werden, was u. U. auf ungedeckte Bedarfe oder unterschiedliche Präferenzen hindeuten kann. So erwiesen sich Bildungsgrad der Eltern, Höhe des Haushaltseinkommens, Migrationshintergrund und Armutslage als relevant für die Inanspruchnahme (Ziesmann/Hoang/Fuchs 2022).

Bezüglich der passgenauen und flexiblen Ausgestaltung des Betreuungsangebots zeigten sich

1 Dieses Handlungsfeld wurde mit unterschiedlichen Startzeitpunkten und vielfältigen umgesetzten Maßnahmen im Rahmen des KiQuTG von den Ländern Berlin, Nordrhein-Westfalen und Sachsen gewählt. Zu Inhalten der Maßnahmen vgl. ERiK-Länderberichte I und II (Ziesmann u. a. 2022, 2023).

Ziesmann, Jähnert, Hoang (2023). Bedarfsgerechtes Angebot.
In: Meiner-Teubner, Schacht, Klinkhammer et al. (Hrsg.). ERiK-Forschungsbericht III. wbv Publikation, Bielefeld.
DOI: 10.3278/9783763974597-04

die strukturellen Merkmale der Einrichtungen (wie etwa die Öffnungsdauer) im Zeitverlauf weitgehend konstant. Allerdings lassen sich hinsichtlich der Bedarfsgerechtigkeit der Angebote regionale Disparitäten, v. a. zwischen den ostdeutschen und den westdeutschen Ländern feststellen (Ziesmann/Hoang/Fuchs 2022).

In Bezug auf elterliche Bedarfe stellten sowohl 2019 als auch 2020 organisatorische Aspekte, wie die Nähe zum Wohnort oder die Öffnungszeiten, die wichtigsten Kriterien bei der Wahl der Kindertagesbetreuung dar. Im Vergleich zu 2019 haben 2020 v. a. die Öffnungszeiten an Bedeutung gewonnen.[2] Bei den Gründen der Nichtinanspruchnahme zeigten sich kaum Veränderungen. Für das Jahr 2020 ergab sich sowohl aus den Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) als auch der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) eine gesteigerte Nachfrage nach längeren Betreuungsumfängen. Dem gegenläufig war für 0- bis 3-Jährige der elterliche Wunsch nach etwas kürzeren Betreuungsumfängen. Gleichzeitig zeigte sich der Bedarf an erweiterten Betreuungszeiten sowohl für die 0- bis 3-Jährigen als auch für die älteren Kinder rückläufig (ebd.).

Die Bedarfe der Eltern stehen u. a. in Zusammenhang mit deren Erwerbsstatus: Analysen zur Elternerwerbstätigkeit anhand des Mikrozensus 2018 zeigten, dass diese bei Müttern mit zunehmendem Alter des Kindes angestiegen ist. Für Väter stellte eine Erwerbstätigkeit, zumeist in Vollzeit, unabhängig vom Alter des jüngsten Kindes die Regel dar (ebd.).

Die folgenden Analysen des Angebots in der Kindertagesbetreuung entlang der verschiedenen Dimensionen von Bedarfsgerechtigkeit stellen zum einen eine Fortschreibung der aus Jähnert/Ziesmann (2021) und Ziesmann/Hoang/Fuchs (2022) bekannten Kennzahlen dar. Zum anderen wird im Rahmen einer Vertiefungsanalyse die Lücke, welche sich aus der Differenz von elterlichen Betreuungsbedarfen und Inanspruchnahmequoten ergibt, anhand von KiBS untersucht.[3] Zur Anwendung kommt eine multiple lineare Regressionsanalyse.

HF-01.2 Indikatoren

Die konzeptuelle Basis der Berichtsindikatoren stellt ein Mehrebenen- und multiperspektivischer Monitoringansatz dar (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021). Die Indikatoren des Monitorings zum KiQuTG können teilweise in die dargelegten, theoretischen Dimensionen von Bedarfsgerechtigkeit nach Vandenbroeck/Lazzari (2014) überführt werden, sodass das Indikatorenset das Handlungsfeld *Bedarfsgerechtes Angebot* durch die folgenden Indikatoren abbildet:[4]

- Der Indikator *Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege* lässt sich den Dimensionen *availability* und *accessibility* zuordnen, spielen hier doch das Vorhandensein eines Platzes und der generelle Zugang auf der Angebotsseite eine Rolle.
- Der Indikator *Passgenauigkeit und Flexibilität des Betreuungsangebots* zielt auf die qualitative Ebene, d. h. die Ausgestaltung des Platzes, ab. Dieser Indikator ist auf Angebotsseite v. a. der Dimension *accessibility* zuzuordnen, berührt aber auch Aspekte der Dimension *usefulness* und damit der Nutzungsseite.
- Auf der Nutzungsebene bildet der Indikator *Bedarfe der Eltern und Kinder* die Zufriedenheit mit dem Angebot, d. h. die Passung zwischen der Ausgestaltung der Angebote sowie den elterlichen Wünschen, ab und lässt sich der Dimension *comprehensibility* zuordnen.
- Der Indikator *Erwerbstätigkeit der Eltern* zielt auf die Nutzungsebene ab. Dieser Indikator ist gleichermaßen den Dimensionen *accessibility* und *usefulness* zuzuordnen.

Anhand eines Mehrebenen- und multiperspektivischen Monitoringansatzes lassen sich die Indikatoren zur Erfassung von Rahmenbedingungen von Qualität im System der Kindertagesbetreuung unterschiedlichen Ebenen zuordnen (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021). Die Indikatoren zum Handlungsfeld des KiQuTG *Bedarfsgerechtes Angebot* adressieren demnach v. a. die Mesoebene in Form der Bedarfsdeckung durch Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen sowie in diesem Kontext die Bedarfe der Familien und hier insbesondere der Eltern. Auf der Makroebene wird im Rahmen des Handlungsfeldes für

2 Wie in den vorangegangenen Berichten werden im Folgenden Bedarfe von Kindern anhand der elterlichen Perspektive betrachtet. In Abgrenzung zu Kapitel HF-10 spielen der Zugang zu Kindertagesbetreuung sowie die Ausgestaltung von deren Rahmenbedingungen eine Rolle, nicht jedoch das eigentliche pädagogische Geschehen innerhalb der Einrichtungen.

3 Für weitere Informationen zu den Datenquellen des ERiK-Forschungsberichts III vgl. Kap. 0-11.

4 Auf die Dimension *affordability*, d. h. die Kosten für Kindertagesbetreuung in Deutschland, wird in Kapitel 11 eingegangen.

Bund und Länder der Zugang zu Kindertagesbetreuung sowie die Bereitstellung eines bedarfsdeckenden Angebots untersucht.

Im Rahmen der Analysen werden Kennzahlen aus allen vier genannten Indikatoren repliziert. Die Vertiefungsanalyse ist dem Indikator *Bedarfe der Eltern und Kinder* zuzurechnen. Das analysierte Indikatoren-Set stellt eine Fortführung des Tableaus aus dem letztjährigen Forschungsbericht dar (Klinkhammer u. a. 2022). Die Basis bildeten Auswertungen der KJH-Statistik sowie KiBS (Lippert u. a. 2022), welche um Kennzahlen aus dem Mikrozensus (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2018, 2020a) ergänzt wurden. Die Analysen der KJH-Statistik beziehen sich sowohl auf die Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2019b, 2020c, 2021b) als auch auf die Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2019a, 2020b, 2021a). Der Stichtag der KJH-Statistik lag mit dem 01.03 vor dem Beschluss der pandemiebedingten Einschränkungen im Jahr 2020, sodass erst im Rahmen der Analysen für das Erhebungsjahr 2021 potenzielle Effekte der Corona-Pandemie durch die Daten abbildbar sind. Die Abbildung zeitweiliger Einschränkungen aufgrund der Corona-Pandemie ist durch die KJH-Statistik nicht möglich. Vielmehr geht es um die Erfassung der regelhaften vertraglichen Bedingungen der Kindertagesbetreuung (Meiner-Teubner 2021). Die Analysen des Mikrozensus werden im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG repliziert, sodass hier nun auch Entwicklungen im Zeitverlauf abbildbar sind. Da die ERiK-Surveys nicht jährlich erhoben werden, finden diese im Berichtsjahr 2021 keine Berücksichtigung, sodass anhand der ERiK-Jugendamtsbefragung keine Aussagen zu Informations- und Beratungsmöglichkeiten zur Kindertagesbetreuung für Eltern im Jugendamt möglich sind. Ebenso entfallen ergänzende Analysen zum Mikrozensus bezüglich der Teilhabe von Kindern mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund anhand der ERiK-Leitungsbefragung. Inhaltlich ist das Handlungsfeldkapitel eng mit den Kapiteln HF-07 und HF-10 verwoben, wo auf Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache sowie Kinder, die aufgrund einer Behinderung Eingliederungshilfe erhalten, detaillierter eingegangen wird. In Bezug auf die Inanspruchnahme eines Angebots der Kindertagespflege sind die Analysen mit Kapitel HF-08 verzahnt.

HF-01.3 Stand des FBBE-Feldes 2021

Im Folgenden werden deskriptive Auswertungen zu den Indikatoren *Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege, Passgenauigkeit und Flexibilität des Betreuungsangebots, Bedarfe der Eltern und Kinder* sowie *Erwerbstätigkeit der Eltern* berichtet. Das Bezugsjahr stellt 2021 dar. Soweit Daten hierzu verfügbar sind, wird außerdem die Entwicklung der Kennzahlen im Vergleich zum Vorjahr sowie im Zeitverlauf seit 2019 beschrieben. Lediglich die Analysen anhand des Mikrozensus beziehen sich auf das Jahr 2019 bzw. im Zeitvergleich auch 2018.

Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege

Am 31.12.2020 lebten gemäß Bevölkerungsstatistik 5.142.186 Kinder unter 6,5 Jahren in Deutschland (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2022). Das waren 37.354 Kinder mehr als im Jahr zuvor.[5] 2.351.339 Kinder waren jünger als 3 Jahre, womit deren Zahl um 20.078 Kinder abgenommen hat. 2.790.847 Kinder waren zwischen 3 und 6,5 Jahre alt, was einem Zuwachs um 57.432 Kinder entspricht. Der Bevölkerungszuwachs in der Gesamtgruppe der Kinder unter 6,5 Jahren resultiert demnach vollkommen aus einer Zunahme in der Gruppe der 3- bis 6,5-Jährigen. Mit diesen Entwicklungen setzten sich die Befunde aus dem Vorjahr fort, wobei die Abnahme bei den 0- bis 3-Jährigen deutlicher ausgefallen ist als im Vorjahr, als 11.586 Kinder weniger zu verzeichnen waren. Gleichzeitig ist der Zuwachs bei den Kindern zwischen 3 und 6,5 Jahre geringer ausgefallen als zwischen den Vorjahren, wo ein Wachstum um 81.917 Kinder beobachtet werden konnte.

5 Die Anzahl der Kinder unter 6,5 Jahren wird als Summe der Kinder im Alter von 0 bis unter 6 Jahren sowie der halbierten, gerundeten Anzahl der 6-Jährigen gebildet, weswegen die Anzahl der Kinder in der Bevölkerung unter jener der Kinder in Kindertagesbetreuung liegen kann. Dahinter steht die Annahme, dass normalerweise im Alter von 6 Jahren die Einschulung erfolgt und etwa ein halber Altersjahrgang ein Angebot der Kindertagesbetreuung nutzt.

Bezüglich der ost- und westdeutschen Länder zeigte sich, dass die Abnahme bei den 0- bis 3-Jährigen in westdeutschen Ländern mit 0,4 Prozentpunkten deutlich geringer ausgefallen ist als in den ostdeutschen Ländern, wo eine Abnahme um 3,0 Prozentpunkte zu verzeichnen war. Gleichzeitig hat die Anzahl der 3- bis 6,5-Jährigen in den westdeutschen Ländern mit 2,4 Prozentpunkten stärker zugenommen als in den ostdeutschen Ländern mit einem Zuwachs von 0,7 Prozentpunkten. In der Summe führten die Entwicklungen in beiden Altersgruppen in den westdeutschen Ländern zu einer Zunahme der Anzahl der Kinder unter 6,5 Jahren um 46.450 Kinder bzw. 1,1 %, wohingegen in den ostdeutschen Ländern im Vergleich zum Vorjahr eine Abnahme um 9.096 Kinder bzw. 1,0 % zu verzeichnen war.

In einzelnen Länder zeigten sich von den Befunden für Deutschland und die ost- bzw. westdeutschen Länder abweichende Entwicklungen: In Bayern und Nordrhein-Westfalen war 2021 ein Zuwachs bei den 0- bis 3-Jährigen zu verzeichnen. In Thüringen hat die Zahl der 3- bis 6,5-Jährigen im Vergleich zum Vorjahr entgegen der allgemeinen Trends abgenommen (vgl. Tab. HF-01.1.1, HF-01.1.4, HF-01.1.5 im Online-Anhang).

Die Befunde deuten auf eine (weitere) Abschwächung des Bevölkerungswachstums, v. a. in der Gruppe der Kinder unter 3 Jahren, hin: Für 0- bis 3-Jährige ist seit dem Jahr 2012 eine Bevölkerungsentwicklung zu erkennen, welche ihren Höchststand in den ostdeutschen Ländern Ende 2017 und in den westdeutschen Ländern Ende 2018 erreicht hat. Für die Altersgruppe der 3- bis 6,5-Jährigen ist seit 2009 in den ostdeutschen Ländern und seit 2015 in den westdeutschen Ländern ein deutliches Bevölkerungswachstum zu beobachten, welches nahezu flächendeckend nach wie vor andauert (Meiner-Teubner/Olszenka 2022).

Geringster Anstieg der Anzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung seit 2011

In Bezug auf die Anzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung erscheint weniger deren konkretes Alter als der Zeitpunkt des Schuleintritts, der anhand der Bevölkerungsstatistik nicht abbildbar ist, zur Abgrenzung der Altersgruppen relevant. Am 01.03.2021 wurde laut KJH-Statistik von insgesamt 3.422.966 Kindern bis zum Schuleintritt ein Angebot der Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen.[6] Das sind 29.088 Kinder bzw. 0,9 % mehr als im Vorjahr, was einer Abschwächung des langjährigen Zunahmetrends entspricht (vgl. Tab. HF-01.3-1). Im Vorjahr betrug der Zuwachs noch 86.838 Kinder bzw. 2,6 % mehr, d. h. seit 2019 hat die Anzahl der Kinder bis zum Schuleintritt in Kindertagesbetreuung um 115.926 Kindern bzw. 3,5 % zugenommen (vgl. Tab. HF-01.1.2, HF-01.1.3, HF-01.1.6, HF-01.1.7 im Online-Anhang). Auch in den vorangegangenen Jahren lag der jährliche Zuwachs höher und betrug zwischen 65.000 und 90.000 Kinder, sodass für das Jahr 2021 in absoluten Zahlen gemessen der geringste Anstieg seit 2011 zu verzeichnen ist (ebd.).

In den ostdeutschen Flächenländern weniger Kinder in Kindertagesbetreuung als im Vorjahr

Der bundesweite Befund einer Zunahme der Anzahl der Kinder bis zum Schuleintritt in Kindertagesbetreuung zeigte sich nicht in den ostdeutschen Flächenländern, wo die Anzahl der Kinder zwischen 2020 und 2021 um 6.846 abgenommen hat (-1,2 %). Dasselbe lässt sich für Rheinland-Pfalz konstatieren, wo die Anzahl der Kinder geringfügig um 275 abgenommen hat (-0,2 %).

Eine Abweichung vom allgemeinen Trend in den ostdeutschen Ländern zeigte sich lediglich in Berlin mit einer Zunahme um 1.023 Kinder (+0,6 %). In den westdeutschen Ländern – mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz – ist flächendeckend ein Anstieg der Kinderzahlen zu beobachten, sodass es 2021 in den westdeutschen Ländern 34.911 Kinder mehr als im Vorjahr 2020 gab (+1,3 %, vgl. Tab. HF-01.3-1). Im Vergleich zum Jahr 2019 waren 2021 mit drei Ausnahmen in allen Ländern mehr Kinder bis zum Schuleintritt in Kindertagesbetreuung: In Sachsen (-1.404 bzw. 0,7 %), Sachsen-Anhalt (-1.461 bzw. 1,5 %) und Thüringen (-2.539 bzw. 2,7 %) zeigte sich eine negative Entwicklung der Anzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung. Diese wurde bislang noch von den Entwicklungen in den anderen ostdeutschen Ländern überlagert,

6 Bei den Analysen der KJH-Statistik bleiben Doppelzählungen unberücksichtigt, d. h. Kinder in Kindertagespflege, die zusätzlich eine Kindertageseinrichtung besuchen, werden nicht doppelt gezählt. Deutschlandweit betrifft dies 0,1 % bei den 0- bis 3-Jährigen und 0,2 % in der älteren Altersgruppe. Im Zeitverlauf hat sich der Anteil der Doppelzählungen nicht nennenswert verändert: Im Vergleich zum Vorjahr ist der Anteil konstant geblieben, und seit 2019 ist in beiden Altersgruppen eine Abnahme um 0,1 Prozentpunkte zu beobachten.

sodass für ostdeutsche Länder insgesamt seit 2019 eine Zunahme um 2.089 Kinder zu konstatieren war (+0,3 %, vgl. Tab. HF-01.1.2, HF-01.1.3, HF-01.1.6, HF-01.1.7 im Online-Anhang).

Abnahme bei den Zahlen der Kinder bis 3 Jahren, Zuwachs bei den älteren Kindern

Die beschriebenen Entwicklungen in Bezug auf Kinder bis zum Schuleintritt in Kindertagesbetreuung stellten sich für die Altersgruppen der 0- bis 3-Jährigen sowie zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt teilweise unterschiedlich dar. Unter 3 Jahre alt waren 809.908 Kinder in Kindertagesbetreuung. Nachdem die Zahl von 2019 auf 2020 um 10.736 Kinder gestiegen war (+1,3 %), zeigte sich 2021 erstmals eine Abnahme um 19.255 Kinder (-2,3 %). Auf Länderebene wichen mit Bremen und Nordrhein-Westfalen nur zwei Länder vom allgemeinen Befund ab, wo seit 2020 eine Zunahme der 0- bis 3-Jährigen um 60 und 1.212 Kinder bzw. 1,0 und 0,8 % zu verzeichnen war.

Seit 2019 hat sich die Anzahl der 0- bis 3-Jährigen in Kindertagesbetreuung in Bayern (+3.749 bzw. 3,4 %), Bremen (+216 bzw. 3,7 %) und Nordrhein-Westfalen (+5.777 bzw. 3,9 %) positiv entwickelt, während die Kinderzahlen in allen anderen Ländern rückläufig sind. Der für westdeutsche Länder seit 2019 zu beobachtende Zuwachs um insgesamt 2.736 Kinder ist demnach komplett auf die drei genannten Länder zurückzuführen (+0,5 %). Vor allem die Zuwächse in den bevölkerungsreichen Ländern Bayern und Nordrhein-Westfallen überdecken (im bundesweiten Durchschnitt) die rückläufigen Entwicklungen in den übrigen Ländern (vgl. Tab. HF-01.3-1).

Im Jahr 2021 waren 2.613.058 Kinder im Alter zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt in der Kindertagesbetreuung, was im Vergleich zum Vorjahr einem Zuwachs um 48.343 Kinder entsprach (+1,9 %). Seit dem Jahr 2019 war eine Zunahme um 124.445 Kinder zu beobachten (+5,0 %), sodass die Steigerung auch in dieser Altersgruppe unter dem Niveau der Vorjahre gelegen hat. Zwischen 2019 und 2020 betrug der Zuwachs noch 76.102 Kinder (+3,1 %). Auf Länderebene war 2021 lediglich in Thüringen eine Abnahme der Zahl der Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in Kindertagesbetreuung um 500 Kinder zu verzeichnen (-0,8 %). Für den Zeitraum seit 2019 ließ sich für sämtliche Länder eine positive Entwicklung der Anzahl der Kinder ab 3 Jahren feststellen (vgl. Tab. HF-01.1.2, HF-01.1.3, HF-01.1.6, HF-01.1.7 im Online-Anhang).

Rückgang bei den Kindern unter 3 Jahren in Kindertageseinrichtungen

Neben einer differenzierten Betrachtung nach Altersgruppen können die Kinderzahlen und deren Entwicklungen im Zeitverlauf zudem getrennt nach Betreuungsformen ausgewertet werden. Im Jahr 2021 besuchten 3.272.480 Kinder bis zum Schuleintritt eine Kindertageseinrichtung. Dies entsprach einem Zuwachs von 32.832 Kindern (+1,0 %). Für Kindertageseinrichtungen lassen sich im Wesentlichen dieselben Befunde wie für Kindertagesbetreuung insgesamt konstatieren: Einer nahezu flächendeckenden Abnahme bei den 0- bis 3-Jährigen standen auf Bundesebene sowie allen Ländern bis auf Thüringen Zuwächse bei den Kindern zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt gegenüber. Es zeigte sich eine Abschwächung der Zunahme im Zeitverlauf. Im Vergleich zu 2020 wurde eine rückläufige Anzahl aller Kinder bis zum Schuleintritt in Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz (-337 bzw. 0,2 %), Sachsen (-1.645 bzw. 0,9 %), Sachsen-Anhalt (-1.526 bzw. 1,6 %) und Thüringen (-2.174 bzw. 2,3 %) deutlich. Für den Zwei-Jahres-Zeitraum seit 2019 zeigten Sachsen (-427 bzw. 0,2 %), Sachsen-Anhalt (-1.464 bzw. 1,6 %) und Thüringen (-2.387 bzw. 2,5 %) für Kindertageseinrichtungen negative Entwicklungen.

Anzahl der Kinder in Kindertagespflege rückläufig

Im Jahr 2021 wurden deutschlandweit 150.486 Kinder bis zum Schuleintritt in Kindertagespflege betreut, also 3.744 Kinder weniger als im Vorjahr (-2,4 %, vgl. Kap. HF-08). Dieser Befund ließ sich auf alle Länder mit Ausnahme von Nordrhein-Westfalen (+731 bzw. 1,3 %), Rheinland-Pfalz (+62 bzw. 1,9 %) und Sachsen-Anhalt (+2 bzw. 0,2 %) übertragen, wo leichte Zuwächse bzw. eine weitgehend konstante Anzahl der Kinder in Kindertagespflege zu beobachten waren. Für den Befund in Nordrhein-Westfalen ist eventuell die große Bedeutung der Kindertagespflege in diesem Land als Erklärungsansatz in Erwägung zu ziehen: Von 8,3 % der Kinder bis zum Schuleintritt

in Kindertagesbetreuung wurde dort eine Kindertagespflege genutzt. In Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt spielte diese Betreuungsform mit 2,1 bzw. 0,9 % eine untergeordnete Rolle. Eine genauere Betrachtung dieser Entwicklung erweist sich insofern als spannend, als dass sich die Inanspruchnahme der Kindertagespflege zwischen den Altersgruppen deutlich unterscheidet, die Abnahme der Anzahl der Kinder in Kindertagespflege insbesondere aber auch die 0- bis 3-Jährigen betroffen hat. Der Rückgang der Anzahl der Kinder in Kindertagespflege ist insbesondere auch im Kontext einer deutlichen Abnahme der Anzahl der Tagespflegepersonen zwischen 2020 und 2021 zu sehen (vgl. Kap. HF-08).

Die Kindertagespflege stellt für 0- bis 3-Jährige ein gleichberechtigtes Angebot neben der institutionellen Kindertagesbetreuung dar, und es gibt einen entsprechenden Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz: Von den 809.908 Kindern unter 3 Jahren besuchten 16,0 % eine Kindertagespflege. Bei den 2.613.058 älteren Kindern bis zum Schuleintritt machte dieser Anteil lediglich 0,8 % aus. Die oben beschriebenen Veränderungen der absoluten Anzahl der Kinder in Kindertagespflege spiegelte sich bislang nicht in den Anteilswerten wider, und so ist der Anteil der Kinder in Kindertagespflege an allen Kindern in Kindertagesbetreuung im Zeitverlauf annähernd konstant geblieben (vgl. Tab. HF-01.1.2, HF-01.1.3, HF-01.1.6, HF-01.1.7 im Online-Anhang).

Inanspruchnahmequote bei Kindern unter 3 Jahren zurückgegangen

In Ergänzung zu der Anzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung sind die Anteile an Kindern bestimmter Altersgruppen, von welchen eine Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen wird, relevant. Zur Ausweisung von Inanspruchnahmequoten muss auf ganze Jahrgänge Bezug genommen werden, sodass sich diese auf Kinder unter 3 Jahren und Kinder zwischen 3 und unter 6 Jahren beziehen. Von den 2.351.339 Kindern unter 3 Jahren, die am 31.12.2020 in Deutschland lebten, wurde von 809.908 Kindern eine Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen, was für 2021 einer Inanspruchnahmequote von 34,4 % entsprach (vgl. Abb. HF-01.3-1). Im Vergleich zum Vorjahr 2020 hat die Inanspruchnahmequote für diese Altersgruppe damit um 0,6 Prozentpunkte abgenommen. Für den Zeitraum seit 2019 zeigte sich ein Zuwachs der Inanspruchnahmequote, welcher jedoch mit 0,1 Prozentpunkten marginal ausfiel.

Die Anzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung hat sich zwischen 2020 und 2021 nach Altersjahren unterschiedlich entwickelt: Bei den 0- bis 3-Jährigen zeigen sich die Kinderzahlen in allen Altersjahren rückläufig. Bei den Kindern im Alter unter einem Jahr war eine Abnahme um 1.541 Kinder zu verzeichnen (-11,1 %). Bei den 1- und 2-Jährigen waren es 7.694 bzw. 10.020 Kinder weniger (-2,6 bzw. -1,9 %, vgl. Tab. HF-01.1.1, HF-01.1.4, HF-01.1.5 im Online-Anhang).[7]

Die Entwicklung der Inanspruchnahme ist im Kontext ungedeckter elterlicher Bedarfe zu sehen. Hier ist insbesondere die Lücke zwischen der tatsächlichen Inanspruchnahme und den durch die Eltern geäußerten Bedarfen von Interesse, die im Rahmen der noch folgenden Vertiefungsanalyse einer genaueren Betrachtung unterzogen wird. Im Jahr 2021 haben im Rahmen von KiBS 47 % der Eltern von Kindern unter 3 Jahren einen Bedarf an Kindertagesbetreuung geäußert. Gleichzeitig betrug die Lücke zwischen den geäußerten Bedarfen und der tatsächlichen Inanspruchnahme bundesweit 12,6 Prozentpunkte (vgl. Abb. HF-01.3-1).

Der Befund einer leichten Abnahme der Inanspruchnahmequote ist im Kontext der zuvor berichteten Bevölkerungsabnahme in dieser Altersgruppe zu sehen: Bei einer unveränderten Anzahl an Kindern in Kindertagesbetreuung würde die Inanspruchnahmequote bei einer Bevölkerungsabnahme automatisch steigen. Da jedoch die Anzahl der Kinder, die ein Angebot der Kindertagesbetreuung in Anspruch nehmen, stärker gesunken ist als die Bevölkerungszahl, führte dies zu einer sinkenden Inanspruchnahmequote (Meiner-Teubner/Olszenka 2022).[8]

Die Inanspruchnahme für 0- bis 3-Jährige unterschied sich zwischen den Ländern teilweise deutlich: In Baden-Württemberg wurde nur von 28,7 % eine Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen, in Mecklenburg-Vorpommern war es

7 Die Inanspruchnahmequoten für Kinder unter einem Jahr und für 1-Jährige Kinder können aus datenschutzrechtlichen Gründen auf Landesebene nicht getrennt voneinander ausgewiesen werden. Deutschlandweit lag die Inanspruchnahmequote 2021 für die unter 1-Jährigen bei 1,6 % und für die 1-Jährigen bei 37 %. Vgl. Kap. 11.

8 In Kapitel 11 erfolgt eine Betrachtung der Inanspruchnahme getrennt nach Altersjahren (vgl. Tab. 11.3-10.)

Tab. HF-01.3-1: **Kinder bis zum Schuleintritt in Kindertagesbetreuung 2021 nach Altersgruppen und Ländern (ohne Doppelzählung*) im Vorjahresvergleich (Anzahl)**

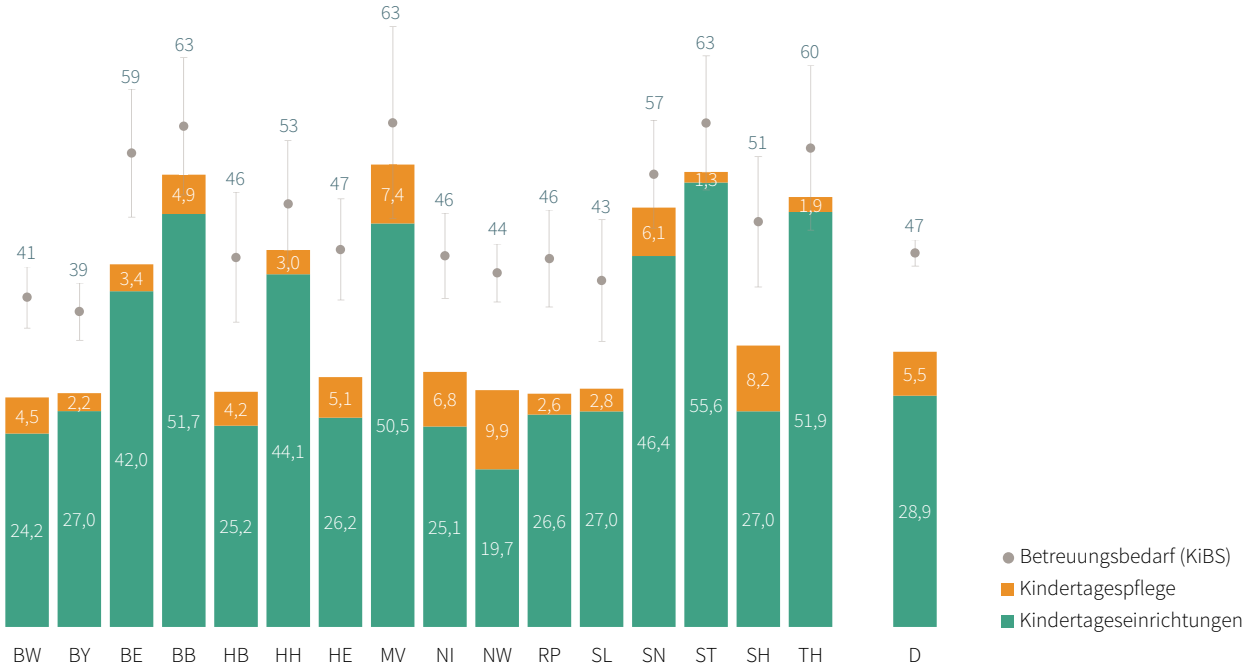
	Insgesamt		K 0-2		K 3-6	
	Anzahl	Veränderung	Anzahl	Veränderung	Anzahl	Veränderung
Baden-Württemberg	447.805	2.395	94.007	-4.539	353.798	6.934
Bayern	532.087	11.790	113.298	-888	418.789	12.678
Berlin	173.859	1.023	51.887	-520	121.972	1.543
Brandenburg	114.209	-364	34.824	-1.479	79.385	1.115
Bremen	27.039	922	6.067	60	20.972	862
Hamburg	85.753	346	28.184	-245	57.569	591
Hessen	260.234	1.313	56.559	-1.864	203.675	3.177
Mecklenburg-Vorpommern	72.268	-362	22.219	-455	50.049	93
Niedersachsen	321.440	3.750	71.804	-2.049	249.636	5.799
Nordrhein-Westfalen	700.054	13.872	152.948	1.212	547.106	12.660
Rheinland-Pfalz	161.902	-275	33.506	-2.325	128.396	2.050
Saarland	34.882	182	7.293	-28	27.589	210
Sachsen	190.211	-2.358	54.620	-2.395	135.591	37
Sachsen-Anhalt	93.804	-1.524	28.866	-1.737	64.938	213
Schleswig-Holstein	114.610	616	26.773	-265	87.837	881
Thüringen	92.809	-2.238	27.053	-1.738	65.756	-500
Westdeutschland	2.685.806	34.911	590.439	-10.931	2.095.367	45.842
Ostdeutschland	737.160	-5.823	219.469	-8.324	517.691	2.501
Deutschland	3.422.966	29.088	809.908	-19.255	2.613.058	48.343

Hinweis: *Kinder in Kindertagespflege, die zusätzlich 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, versch. Jahre, https://doi.org/10.21242/22541.2020.00.00.1.1.0, https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0, https://doi.org/10.21242/22543.2020.00.00.1.1.0, https://doi.org/10.21242/22543.2021.00.00.1.1.0, Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

mit 57,9 % die Mehrzahl der Kinder. Die Spannweite der Verteilung deutet bereits Diskrepanzen zwischen den ost- und westdeutschen Ländern an: Nach wie vor zeigten sich mit 30,6 bzw. 52,3 % hinsichtlich der Inanspruchnahmequote deutliche Unterschiede zwischen den ostdeutschen und den westdeutschen Ländern. Aufgrund der im Zeitverlauf seit 2019 bislang sehr ähnlichen Entwicklungen bleibt abzuwarten, ob es zu einer weiteren Annäherung der Inanspruchnahmequoten zwischen den ost- und westdeutschen Ländern kommt. Von den Befunden auf Ebene der ost- und westdeutschen Länder unterschieden sich die Stadtstaaten Berlin und Hamburg: Während Berlin mit einer Inanspruchnahmequote von 45,4 % von den ostdeutschen Flächenländern abwich, stach Hamburg mit einer Inanspruchnahmequote von 47,2 % aus der Gruppe der westdeutschen Länder hervor; handelt es sich doch um das einzige westdeutsche Land mit einer Inanspruchnahme für 0- bis 3-Jährige von mehr als 40 % (vgl. Abb. HF-01.3-1).

Auf Länderebene zeigte sich im Vergleich zum Vorjahr in den drei Stadtstaaten, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen eine Zunahme der Inanspruchnahmequote um maximal 0,5 Prozentpunkte. Während die Inanspruchnahmequote im Saarland und in Schleswig-Holstein konstant blieb, hat sie in den übrigen Ländern abgenommen. Die höchste Abnahme von zwei Prozentpunkten war in Rheinland-Pfalz zu beobachten. Im Vergleich zu 2019 hat die Inanspruchnahmequote für 0- bis 3-Jährige in der Hälfte der Länder zugenommen, wohingegen sie sich in der anderen Hälfte der Länder rückläufig zeigte. Zuwächse von mindestens einem Prozentpunkt zeigten sich in Berlin (1,6), Bremen (1,0), Mecklenburg-Vorpommern (1,0) und Nordrhein-Westfalen (1,4). Negative Entwicklungen von mindestens einem Prozentpunkt ließen sich für Rheinland-Pfalz (-2,1) und Sachsen-Anhalt (-1,3) feststellen.

Abb. HF-01.3-1: **Betreuungsbedarf der Eltern und Inanspruchnahmequote 2021 von Kindern unter 3 Jahren nach Betreuungsform und Ländern (in %)**



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 2021, https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0, https://doi.org/10.21242/22543.2021.00.00.1.1.0, Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund; Fortschreibung des Bevölkerungsstandes 2020, https://doi.org/10.21242/12411.2020.00.00.1.1.0; DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) 2021, Daten gewichtet, Berechnungen des DJI

Rückgang der Inanspruchnahmequote trotz Zunahme der Anzahl von Kindern über 3 Jahren in Kindertagesbetreuung

Am 31.12.2020 lebten 2.403.553 Kinder zwischen 3 und unter 6 Jahren in Deutschland. Mit bundesweit 91,9 % liegt die Inanspruchnahmequote 2021 in dieser Altersgruppe nach wie vor deutlich über der für die 0- bis 3-Jährigen (vgl. Abb. HF-01.3-2). Im Zeitverlauf setzt sich die im Vorjahr konstatierte Entwicklung fort, und es zeigte sich eine weitere Abnahme der Inanspruchnahmequote für diese Altersgruppe. Im Vergleich zum Vorjahr war ein Minus von 0,6 Prozentpunkten zu verzeichnen. Seit dem Jahr 2019 hat die bundesweite Inanspruchnahmequote um 1,0 Prozentpunkt abgenommen. Diese Entwicklung fiel für ost- und westdeutsche Länder allerdings unterschiedlich aus. In den westdeutschen Ländern hat die Inanspruchnahme von Kindern zwischen 3 und unter 6 Jahren seit 2019 um 1,2 Prozentpunkte abgenommen, wohingegen die Abnahme in den ostdeutschen Ländern lediglich 0,2 Prozentpunkte betragen hat.

Die Inanspruchnahme bei Kindern zwischen 3 und unter 6 Jahren ist gleichwohl im Kontext elterlicher Betreuungsbedarfe zu sehen. Im Jahr 2021 gaben bei KiBS mit 96 % fast alle Eltern von Kindern zwischen 3 und unter 6 Jahren einen Betreuungsbedarf an. Bei einer gleichzeitig vergleichsweise hohen Inanspruchnahmequote fiel die Lücke zwischen den geäußerten Bedarfen und der tatsächlichen Inanspruchnahme bundesweit mit 4,2 Prozentpunkten relativ gering aus (vgl. Abb. HF-01.3-2).

In der Gruppe der Kinder zwischen 3 und unter 6 Jahren zeigte sich auf Länderebene weiterhin eine große Spannweite der Quoten. Diese schwankten im Jahr 2021 zwischen 86,4 % in Bremen und 95,7 % in Thüringen. Wurde in den Vorjahren lediglich in Bremen die 90 %-Marke nicht überschritten, traf dies im Jahr 2021 auch auf Schleswig-Holstein (89,7 %) und das Saarland (89,8 %) zu (vgl. Abb. HF-01.3-2). Dieser Befund war das Ergebnis einer insgesamt eher negativen Entwicklung der Inanspruchnahmequoten: Im Vergleich zum Vorjahr hat die Inanspruchnahme nahezu flächendeckend weiter abgenommen. Lediglich in Berlin (+0,1 Prozentpunkte) und

Bremen (+2,0) waren Zuwächse zu verzeichnen. In Nordrhein-Westfalen und Thüringen blieben die Quoten im Vergleich zum Vorjahr konstant. Für den Zeitraum seit 2019 zeigten sich ebenfalls nahezu ausschließlich negative Entwicklungen der Inanspruchnahme. Lediglich in Bremen und Mecklenburg-Vorpommern war in diesem Zwei-Jahres-Intervall ein Anstieg um 0,8 bzw. 0,5 Prozentpunkte zu verzeichnen. Während die Abnahmen in den übrigen ostdeutschen Ländern, den Stadtstaaten, Bayern und Nordrhein-Westfalen mit maximal 0,8 Prozentpunkten in Hamburg seit 2019 vergleichsweise moderat ausgefallen sind, ließen sich für einige westdeutsche Länder deutlichere Abnahmen feststellen. Hier sind Baden-Württemberg (-2,4), Hessen (-1,5), Niedersachsen (-1,2), Rheinland-Pfalz (-2,6) und das Saarland (-3,5) sowie Schleswig-Holstein (-2,0) zu nennen.

Die an dieser Stelle dargestellten Entwicklungen in den Altersgruppen differenzierten sich in den verschiedenen Altersjahren unterschiedlich aus und so ließen sich zwischen 2020 und 2021 in den einzelnen Altersjahren unterschiedliche Entwicklungsrichtungen ausmachen. In der Gruppe der Kinder zwischen 3 und 5 Jahren war bei Kindern im Alter von 3 Jahren eine Abnahme zu verzeichnen (-9.080 bzw. -1,3 %). Die Anzahl der 4- und 5-Jährigen hingegen hat um 20.141 (+2,7 %) bzw. 14.022 Kinder (+1,9 %) zugenommen (vgl. Tab. HF-01.1.1, HF-01.1.4, HF-01.1.5 im Online-Anhang).

Für die skizzierten Entwicklungen in Form rückläufiger Inanspruchnahmequoten lassen sich verschiedene mögliche Einflussfaktoren ausmachen, deren tatsächliche Auswirkungen zum jetzigen Zeitpunkt allerdings noch nicht abschätzbar sind. Hier gilt es längerfristige Entwicklungen abzuwarten. Neben den demografischen Entwicklungen in Form veränderter Kinderzahlen in der Bevölkerung sind etwa Veränderungen in den Betreuungssituationen der Familien aufgrund der Corona-Pandemie oder Verzögerungen bei der Fertigstellung neuer Betreuungsangebote als Einflussfaktoren denkbar (BMFSFJ 2022). Neben den ursächlichen Faktoren stellt sich zudem die Frage nach der Dauerhaftigkeit dieser Veränderungen – insbesondere wenn diese auf die Corona-Pandemie zurückzuführen sein sollten: Sowohl aus der Praxis als auch den Daten der KJH-Statistik ergeben sich Hinweise auf Verzögerungen beim Einstieg in die Kindertagesbetreuung. Die Ergebnisse, insbesondere für die Monate Januar und Februar 2021 deuten darauf hin, dass Einstiege in die Kindertagesbetreuung zumindest teilweise verschoben worden sein könnten. Ob es tatsächlich zu Verzögerungen bei den Einstiegen gekommen ist, lässt sich zukünftig erst anhand der Daten für das Berichtsjahr 2022 nachvollziehen (Meiner-Teubner/Olszenka 2022).

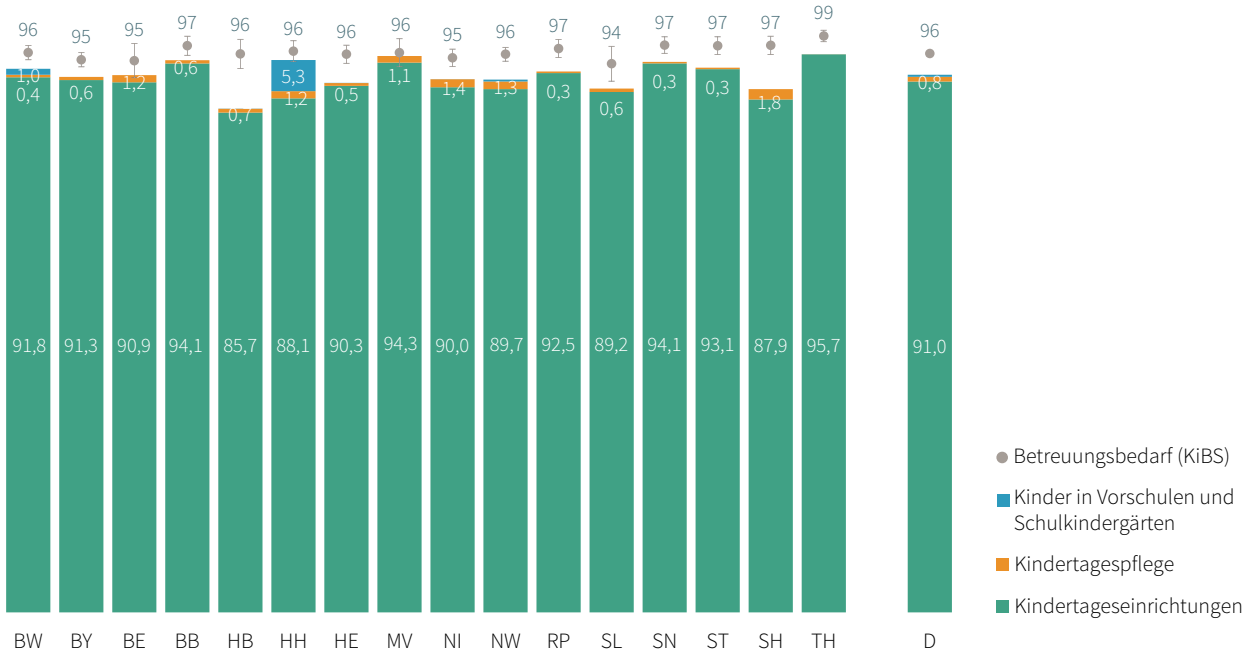
Anzahl der Kinder mit Eingliederungshilfe zeigte sich im Zeitverlauf stagnierend oder rückläufig

Im Rahmen des Monitorings des KiQuTG wird, analog zu Ziesmann/Hoang/Fuchs (2022) und Jähnert/Ziesmann (2021), davon ausgegangen, dass es in der Gesamtheit der Kinder in Kindertagesbetreuung einige Kinder mit spezifischen Ansprüchen an ein bedarfsgerechtes Angebot gibt, sodass ggf. spezifische Hürden die Inanspruchnahme beeinflussen oder besondere Anforderungen an die Qualität des Angebots vorliegen. Dies kann etwa für Kinder mit einer Behinderung oder nichtdeutscher Familiensprache angenommen werden. Nachdem gezeigt werden konnte, wie die Inanspruchnahme und Bedarfssituation sich ausgestalten, wird im folgenden Abschnitt darauf eingegangen, welche Kinder derzeit einen Betreuungsplatz nutzen.

Zur Kennzahl an *Kindern, die aufgrund einer Behinderung Eingliederungshilfe erhalten*, können anhand der KJH-Statistik körperliche, geistige sowie (drohende) seelische Behinderungen unterschieden werden.[9] Im Jahr 2021 erhielten in Deutschland 3.844 Kinder unter 3 Jahren und 57.133 Kinder zwischen 3 und unter 6 Jahren Eingliederungshilfe nach SGB XII/SGB VIII wegen einer Behinderung. Die beiden Altersgruppen lassen sich anhand der absoluten Zahlen nur bedingt zueinander in Beziehung setzen, da die Fallzahlen ebenso unterschiedlich ausfallen wie die daraus resultierenden Anteilswerte. An der altersgleichen Bevölkerung machten Kinder mit Eingliederungshilfe einen Anteil von 0,2 % bei den 0- bis 3-Jährigen und 2,4 % bei Kindern zwischen 3 und unter 6 Jahre aus. Eine mögliche In-

9 Kinder, die aufgrund einer Behinderung Eingliederungshilfe erhalten, finden ebenfalls in Kapitel HF-10 Berücksichtigung.

Abb. HF-01.3-2: **Betreuungsbedarf der Eltern und Inanspruchnahmequote 2021 von Kindern im Alter zwischen 3 und 5 Jahren nach Betreuungsform und Ländern (in %)**



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 2021, https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0, https://doi.org/10.21242/22543.2021.00.00.1.1.0, Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund; Bevölkerungsstatistik 2020, https://doi.org/10.21242/12411.2020.00.00.1.1.0, DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) 2021, Daten gewichtet, Berechnungen des DJI

terpretation für die Altersunterschiede könnte sein, dass Eltern von Kindern mit Eingliederungshilfe sich vom Nutzungsverhalten anderer Eltern unterscheiden und ihr Kind erst vergleichsweise spät in eine Kindertagesbetreuung geben oder ein Bedarf nach Eingliederungshilfe erst in einem höheren Alter diagnostiziert wird bzw. dann überhaupt erst festgestellt werden kann. Es ist tendenziell davon auszugehen, dass insbesondere die Häufigkeit (drohender) seelischer Behinderungen mit steigendem Alter eher zunimmt.

Bei Kindern unter 3 Jahren spielten körperliche, geistige und (drohende) seelische Behinderung mit 2.042, 1.410 sowie 1.359 Kindern quantitativ eine ähnliche Rolle. Bei Kindern zwischen 3 und unter 6 Jahren hingegen fiel auf, dass 31.867 Kinder wegen (drohender) seelischer Behinderung Eingliederungshilfe erhalten haben. Das waren fast genauso viele Fälle wie Kinder mit Eingliederungshilfe wegen körperlichen und geistigen Behinderungen zusammengenommen (15.956 bzw. 18.549). Diese Befunde bestätigten die Einschätzungen aus den vorangegangen Jahren: Zeigte sich die Anzahl der 0- bis 3-Jährigen mit Eingliederungshilfe bereits seit 2019 rückläufig, hat die Anzahl der 3- bis 5-Jährigen mit Eingliederungshilfe nach einer noch deutlicheren Zunahme um 1.713 Kinder im Vorjahr (+3,0 %) deutschlandweit 2021 etwa in derselben Größenordnung um 1.489 Kinder abgenommen (-2,5 %). Ein denkbarer Erklärungsansatz wäre hier, dass Kinder mit Eingliederungshilfe pandemiebedingt seltener in die Kindertagesbetreuung eingetreten sind oder Diagnosen für Eingliederungshilfe nicht in der gleichen Weise gestellt werden konnten, weswegen Kinder mit besonderen Bedarfen anhand der KJH-Statistik nicht als solche identifizierbar waren. Im Zeitverlauf zeigte sich die Anzahl von Kindern bei fast allen Arten von Behinderungen rückläufig. Lediglich die Anzahl der 3- bis 5-Jährigen, die wegen einer geistigen Behinderung Eingliederungshilfe erhalten haben, hat sich sowohl im Vergleich zum Vorjahr als auch seit 2019 positiv entwickelt. Diese Entwicklungen spiegelten sich bislang nicht in den Anteilen an der altersgleichen Bevölkerung wider, die bei den 0- bis 3-Jährigen im Zeitverlauf mit 0,2 % gleich geblieben war und bei den 3- bis 5-Jährigen lediglich um 0,1 Prozentpunkte auf 2,4 % abgenommen hat (vgl. Tab. HF-01.1.9-1 im Online-Anhang).

Befunde für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache unterschieden sich im Zeitverlauf nicht von allgemeinen Entwicklungen der Kinderzahlen

Für Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund besteht ein erschwerter Zugang zu Kinderbetreuung und in der Folge fällt die Wahrscheinlichkeit einer Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung geringer aus als bei Familien ohne Migrationshintergrund (Anton/Hubert/Kuger 2021; Lochner/Jähnert 2020). Diese Einschätzungen decken sich mit den Befunden aus Ziesmann/Hoang/Fuchs (2022), wo für Kinder mit Migrationshintergrund in allen Altersgruppen eine geringere Inanspruchnahmequote festgestellt werden konnte.[10]

Im Jahr 2021 nutzten laut KJH-Statistik 987.685 Kinder mit Migrationshintergrund bis zum Schuleintritt ein Angebot der Kindertagesbetreuung.[11] Dies entspricht 28,9 % an allen Kindern in Kindertagesbetreuung. Im Zeitverlauf zeigte sich dieser Anteil weitgehend konstant bzw. auf niedrigem Niveau ansteigend (2020: 28,8; 2019: 28,5). In absoluten Zahlen hatten im Vergleich zum Vorjahr 11.615 Kinder bis zum Schuleintritt in Kindertagesbetreuung mehr einen Migrationshintergrund (+1,2 %). Im Vergleich zum Jahr 2019 ist ein Zuwachs um 44.875 Kinder zu verzeichnen (+4,8 %). Eine nähere Betrachtung der beiden Altersgruppen zeigt, dass die Entwicklungen v. a. auf die Gruppe der Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt zurückzuführen sind. Im Jahr 2021 waren 176.631 Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung jünger als 3 Jahre und 811.054 Kinder älter. Während die Anzahl der jüngeren Kinder im Vergleich zum Vorjahr abgenommen hat (-4.875 bzw. 2,7 %) und damit im Vergleich zu 2019 nahezu konstant blieb (+416 bzw. 0,2 %), zeigte sich für Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt ein Zuwachs um 16.490 im Vergleich zum Vorjahr (+2,1 %) und 44.459 im Vergleich zu 2019 (+5,8 %). Die Entwicklung der Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund fügte sich demnach in das weiter oben beschriebene, allgemeine Bild der Entwicklung der Kinderzahlen in den beiden Altersgruppen ein. Für alle Kinder mit Migrationshintergrund bis zum Schuleintritt wichen Baden-Württemberg (-1.397 bzw. 0,8 %), Rheinland-Pfalz (-360 bzw. 0,7 %), das Saarland (-226 bzw. 2,4 %) und Schleswig-Holstein (-1.073 bzw. 4,5 %) im Vorjahresvergleich vom allgemeinen Trend ab. Für das Saarland (-535 bzw. 5,4 %) und Schleswig-Holstein (-1.259 bzw. 5,2 %) zeigte sich die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung insgesamt auch seit 2019 leicht rückläufig. In Rheinland-Pfalz war die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung bis zum Schuleintritt seit 2019 annähernd konstant (-6 Kinder bzw. 0,0 %). Bei einer getrennten Betrachtung der beiden Altersgruppen stellte sich das Bild heterogener dar. Zeigte sich die Anzahl der 0- bis 3-Jährigen mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung im Vergleich zum Vorjahr in zehn Ländern in unterschiedlichem Maße rückläufig, traf dies in Bezug auf Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt lediglich auf drei Länder zu. Die Entwicklungen im Vorjahresvergleich unterschieden sich von den bisherigen Entwicklungen. In der Betrachtung seit 2019 zeigte sich die Zahl der 0- bis 3-Jährigen mit Migrationshintergrund in vier Ländern rückläufig. Die Anzahl der älteren Kinder bis zum Schuleintritt mit Migrationshintergrund ist in zwei Ländern zurückgegangen.

Des Weiteren unterschied sich der Anteil, den Kinder mit Migrationshintergrund an allen Kindern in Kindertagesbetreuung ausmachen, zwischen den Ländern. Hier fielen mit Anteilen über 40 % v. a. die beiden Stadtstaaten Bremen (50,9 %) und Hamburg (41,9 %) sowie Hessen (42,6 %) auf. Baden-Württemberg (37,4 %) und Berlin (35,0 %) unterschritten die 40 %-Marke vergleichsweise knapp. Wird Berlin als Stadtstaat ausgeklammert, zeigten die ostdeutschen Länder im Vergleich zu den anderen Ländern die geringsten Anteile an Kindern mit Migrationshintergrund. Die Anteile schwankten zwischen 9,2 % in Mecklenburg-Vorpommern und 10,8 % in Sachsen bzw. Thürin-

10 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. Aufgrund von Fallzahlproblemen in einigen Ländern kann für diese Quote nur der Deutschlandwert separat ausgewiesen werden. Diese Analysen werden normalerweise jährlich vom Statistischen Bundesamt durchgeführt. Für das Berichtsjahr 2021 hat aufgrund einer methodischen Umstellung des Mikrozensus und pandemiebedingten Einschränkungen keine Veröffentlichung stattgefunden.

11 In der KJH-Statistik wird der Migrationshintergrund eines Kindes über die ausländische Herkunft mindestens eines Elternteils definiert. Die aktuelle Staatsangehörigkeit der Eltern ist dabei nicht maßgeblich. Bei einer alleinerziehenden Person ist nur die Situation dieses Elternteils bzw. im Falle einer neuen Partnerschaft des Elternteils die Situation der neuen Partnerin oder des neuen Partners mitzuberücksichtigen.

gen. Sowohl im Vergleich zu 2020 als auch 2019 fielen die Entwicklungen in den meisten Ländern marginal aus. Seit 2020 hat der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund lediglich in Bremen merklich um 2,3 Prozentpunkte zugenommen, sodass Kinder mit Migrationshintergrund dort 2021 mehr als die Hälfte aller Kinder in Kindertagesbetreuung ausmachten. In Schleswig-Holstein hat der Anteil im selben Zeitraum um 1,0 Prozentpunkt abgenommen. Seit 2019 zeigte sich der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund lediglich in Baden-Württemberg (-0,4), Nordrhein-Westfalen (-0,5), Rheinland-Pfalz (-0,7) dem Saarland (-2,1) und Schleswig-Holstein (-1,6) rückläufig, wohingegen in allen anderen Ländern moderate Zuwächse zu verzeichnen sind. In der Spitze sind es 3,2 Prozentpunkte wie in Bremen (vgl. Tab. HF-01.1.14-1 im Online-Anhang).

Mehrheit der Kinder mit Migrationshintergrund sprach zuhause nicht Deutsch

Ein Migrationshintergrund per se stellt keine Benachteiligung dar. Häufig wird in den Familien der Kinder mit Migrationshintergrund allerdings nicht (ausreichend) Deutsch gesprochen, sodass es zu Bildungsbenachteiligungen kommen kann (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022; Dubowy u. a. 2008).[12]

Unter den Kindern mit Migrationshintergrund wuchsen zwei Drittel vorrangig mit nichtdeutscher Familiensprache auf (66,7 %). Im Vergleich zu 2020 und 2019 mit jeweils 66,6 % ist der Anteil damit konstant geblieben. Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, die zu Hause nicht Deutsch sprachen, lag bei Kindern zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt stets über dem bei den 0- bis 3-Jährigen: Bundesweit sprachen 60,2 % der 0- bis 3-Jährigen mit Migrationshintergrund zu Hause vorrangig nicht Deutsch. Bei den älteren Kindern waren es 68,2 %. Die Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen sind möglicherweise auf Zuwanderung zurückzuführen.

Auf Länderebene schwankte der Anteil von Kindern bis zum Schuleintritt mit Migrationshintergrund, die zuhause nicht Deutsch sprachen, zwischen 57,8 % in Bayern und 83,8 % in Berlin.[13] Der Anteil der Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt mit Migrationshintergrund, die zu Hause vorrangig nicht Deutsch sprachen, lag, wie auch bundesweit, in allen Ländern über dem Anteil in der Gruppe der 0- bis 3-Jährigen. Am geringsten fiel die Differenz in Hamburg mit 3,5 Prozentpunkten aus (64,1 vs. 67,5 %) und am größten war sie im Saarland mit 12,4 Prozentpunkten (50,4 vs. 62,8 %). Es sprach in beiden Altersgruppen in allen Ländern über die Hälfte der Kinder mit Migrationshintergrund zu Hause vorrangig nicht Deutsch. Dass der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt, die zu Hause vorrangig nicht Deutsch sprachen, über jenem in der Gruppe der 0- bis 3-Jährigen lag, könnte darauf hindeuten, dass diese Kinder erst in einem höheren Alter eine Kindertagesbetreuung besuchen. Im Zeitverlauf waren die Entwicklungen deckungsgleich mit denen zu Kindern mit Migrationshintergrund insgesamt (vgl. Tab. HF-01.1.14-1 bis Tab. HF-01.1.14-3 im Online-Anhang).[14]

Von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien wurde seltener eine Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen

Anhand entsprechender Literatur (Heckman 2006; Spieß 2017) sowie von Daten des Mikrozensus aus dem Jahr 2018 konnte bei Ziesmann/Hoang/Fuchs (2022) gezeigt werden, dass die Inanspruchnahme eines Platzes sich nach Bildungsabschluss der Eltern, Armutslagen bzw. Transferleistungsbezug sowie Haushaltseinkommen unterscheidet.[15] Im Rahmen des Monitorings des

12 In der KJH-Statistik wird die in der Familie des Kindes vorrangig gesprochene Sprache erfasst. Dabei wird zwischen Deutsch und nicht Deutsch unterschieden.

13 Wie auch im Vorjahr gilt, dass die Unterschiede zwischen west- und ostdeutschen Ländern – in den westdeutschen Ländern sprachen 65,5 % und in den ostdeutschen Ländern 75,7 % der Kinder mit Migrationshintergrund zu Hause nicht Deutsch – im Wesentlichen auf die Eingruppierung Berlins zurückzuführen sind. Über die Hälfte der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in den ostdeutschen Ländern entfiel auf diesen Stadtstaat (56,2 %).

14 Auf Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache wird in den Kapiteln HF-07 und HF-10 genauer eingegangen.

15 Aufgrund des abweichenden Datenerhebungsverfahrens beim Mikrozensus kommt es bei der Hochrechnung und Anteilsberechnung länderübergreifend zu Abweichungen gegenüber den auf der KJH-Statistik basierenden Inanspruchnahmequoten. Als mögliche Gründe können unterschiedliche Stichtage bzw. Erhebungszeitpunkte, die Art der Stichprobe, die Auskunft gebenden Stellen, die Möglichkeit fehlender Angaben beim Mikrozensus sowie abweichende Frageformulierungen in den Erhebungsinstrumenten diskutiert werden. Da von nahezu allen Kindern im Alter von über 3 Jahren eine Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen wird, erfolgt die Betrachtung der Determinanten der Inanspruchnahme anhand des Mikrozensus ausschließlich für Kinder unter 3 Jahren.

KiQuTG konnte die Inanspruchnahme für 0- bis 3-Jährige in Abhängigkeit vom Bildungsgrad der Eltern, Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen und von Armutslagen als Aspekte sozioökonomischer Benachteiligung anhand des Mikrozensus für das Jahr 2019 erstmalig im Zeitverlauf betrachtet werden.

Im Jahr 2019 unterschied sich die Inanspruchnahme nach dem Bildungsgrad der Eltern.[16] Hat der Bildungsgrad der Eltern dem Niveau Sekundarstufe I oder niedriger entsprochen, lag die Inanspruchnahme bei 16 %. Für Kinder von Eltern mit einem Bildungsabschluss auf Niveau der Sekundarstufe II betrug die Inanspruchnahme 31 %. Von Eltern mit einem Bildungsgrad auf Tertiärstufe wurde für 40 % der Kinder eine Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen. Damit bestätigten sich die Befunde aus dem Jahr 2018.

Auf Länderebene zeigte sich in allen Ländern ebenfalls ein stetiger Anstieg der Inanspruchnahme in Abhängigkeit vom Bildungsgrad der Eltern (vgl. Tab. HF-01.1.10-1 im Online-Anhang).[17] Im Jahr 2018 konnten für Hamburg, Sachsen und Thüringen noch Abweichungen vom allgemeinen Muster eines Anstiegs der Inanspruchnahme in Abhängigkeit vom Bildungsgrad der Eltern beobachtet werden, d. h. Kinder von Eltern mit einem Bildungsgrad auf Tertiärstufe besuchten in diesen drei Ländern nicht am häufigsten eine Kindertagesbetreuung. Im Jahr 2019 wich kein Land mehr vom Muster einer stetigen Zunahme über die Kategorien des Bildungsgrades hinweg ab. Lediglich die Differenzen zwischen den Inanspruchnahmequoten nach einzelnen Bildungsgraden fielen unterschiedlich aus.

Die Inanspruchnahme von Kindern mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund auf Grundlage des Mikrozensus 2019 zeigte, gemessen am Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen im Vergleich zum Bundesdurchschnitt (Median), wie auch die vorangegangene Kennzahl, einen stetigen Anstieg: Je höher das Einkommen des Haushaltes war, desto häufiger wurde für 0- bis 3-jährige Kinder aus diesem Haushalt demnach i. d. R. auch eine Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen. Entsprach das Haushaltseinkommen weniger als 60 % des Medians, wurde von einem Fünftel der 0- bis 3-Jährigen eine Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen (20 %). Bei einem Haushaltseinkommen zwischen mehr als 60 % und weniger als 100 % des Medians lag die Inanspruchnahme bei 31 %. In Haushalten mit einem Einkommen von mehr als 100 % des Medians wurde von annähernd der Hälfte der 0- bis 3-jährigen Kinder ein Angebot der Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen (47 %). Auf Länderebene zeigte sich dieser Befund einer zunehmenden Inanspruchnahme mit steigendem Haushaltseinkommen ebenfalls. Damit konnten sowohl auf Bundes- wie auf Länderebene die Befunde aus dem Jahr 2018 repliziert werden. Es waren keine Veränderungen in Bezug auf die bekannten Ungleichheitslagen zu beobachten (vgl. Tab. HF-01.1.12-1 im Online-Anhang).

Die Inanspruchnahme von Kindern aus Armutslagen ließ sich anhand der Daten des Mikrozensus 2019 über Familien, die Arbeitslosengeld II, Sozialgeld oder Sozialhilfe beziehen, darstellen. Deutschlandweit wurde von 34 % der Kinder unter 3 Jahren aus Haushalten ohne Transferleistungsbezug eine Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen. Bei Kindern aus Haushalten mit Transferleistungsbezug, d. h. Kindern aus Armutslagen, lag die Inanspruchnahme bei 18 %. Dieses Muster bestätigte sich im Vergleich zum Vorjahr und zeigte sich ohne Ausnahmen gleichermaßen auf Ebene aller Länder (vgl. Tab. HF-01.1.13-1 im Online-Anhang).

Passgenauigkeit und Flexibilität des Betreuungsangebots

Laut KJH-Statistik waren im Jahr 2021 bundesweit für über die Hälfte der Kinder in Kindertagesbetreuung wöchentliche Betreuungsumfänge von mehr als 35 Stunden, d. h. Ganztagsangebote, ver-

16 Der Bildungsstand in der Familie wurde über den höchsten in der Familie erreichten Bildungsabschluss operationalisiert und anhand der Einstufung nach der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens 2011 (ISCED) kategorisiert. Danach wird zwischen niedrigem (max. Sekundarbereich I, ISCED-Stufen 0-2), mittlerem (Sekundarbereich II und postsekundärer nicht tertiärer Bereich, ISCED-Stufen 3-4) und hohem Bildungsstand (tertiärer Bereich, ISCED-Stufen 5-8) differenziert (UNESCO Institute for Statistics 2012).

17 Die Inanspruchnahme nach spezifischen Merkmalen der Herkunftsfamilie der Kinder ist an die allgemeine Inanspruchnahme geknüpft, sodass sich die Befunde im Ländervergleich mit den allgemeinen Befunden decken (vgl. Abb. HF-01.3-1 und Abb. HF-01.3-2). In den ostdeutschen Ländern war die Inanspruchnahme sowohl generell als auch differenziert nach Merkmalen der Herkunftsfamilie höher als in den westdeutschen Ländern. Ebenso ließ sich für die Stadtstaaten (außer Bremen) eine Tendenz zu einer erhöhten Inanspruchnahme feststellen, womit die Befunde im Wesentlichen jenen aus dem Jahr 2018 entsprechen.

Im Vergleich zur generellen Inanspruchnahmequote anhand des Mikrozensus 2019 fällt auf, dass die Inanspruchnahme bei einem Bildungsgrad der Eltern auf dem Niveau Sekundarstufe I oder niedriger stets geringer ausgefallen ist. Die Inanspruchnahme von Kindern von Eltern mit einem Bildungsgrad auf Niveau der Sekundarstufe II sowie mit einem Bildungsgrad auf Tertiärstufe hingegen lag stets über der allgemeinen Inanspruchnahme.

traglich vereinbart (52,7 %).[18] Erweiterte Halbtagsangebote mit wöchentlich über 25 bis 35 Stunden wurden für 36,9 % der Kinder gebucht. Seltener wurden halbtägige Betreuungsumfänge mit weniger als 25 Wochenstunden genutzt (10,4 %). Im Durchschnitt lag der vertraglich vereinbarte Betreuungsumfang bei 37,8 Stunden pro Woche.

Tendenz zur häufigeren Buchung von erweiterten Halbtagsangeboten

Im Vergleich zum Vorjahr zeigten sich in den einzelnen Kategorien auf Bundesebene nur geringfügige Veränderungen von unter einem Prozentpunkt. Hier zeigte sich eine Tendenz zu moderat längeren Betreuungsumfängen, d. h. erweiterten Halbtagsplätzen, die um 0,8 Prozentpunkte zugenommen haben. Damit setzte sich die Entwicklung aus dem Vorjahr, als die Veränderungen 0,9 % weniger Halbtags- und 0,7 % mehr Ganztagsplätze ausmachten, nur insofern fort, als dass die Nachfrage nach Halbtagsangeboten nach wie vor rückläufig zu sein scheint. Seit Beginn des Monitorings im Jahr 2019 ließ sich eine Zunahme der erweiterten Halbtagsplätze um 1,1 Prozentpunkte beobachten. Während sich bei Ganztagsangeboten kaum Veränderungen zeigten, hat die Buchungshäufigkeit von Halbtagsangeboten um 1,3 Prozentpunkte abgenommen.

Auf Ebene der einzelnen Länder ließen sich v. a. Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Ländern beobachten. In den ostdeutschen Ländern wurden für 78,1 % der Kinder Ganztagsplätze genutzt, wohingegen Halbtagsplätze nur 1,9 % ausmachten. In den westdeutschen Ländern werden erweiterte Halbtagsplätze mit 41,6 % und Ganztagsplätze mit 45,7 % ähnlich häufig gebucht. Auch waren hier in der Konsequenz Halbtagsplätze häufiger als in den ostdeutschen Ländern (12,7 %). Halbtagsplätze spielten in einigen ostdeutschen Ländern mit einem Anteil von weniger als 1 % quantitativ keine nennenswerte Rolle, machten in Bayern, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein jedoch zwischen einem Fünftel und einem Drittel der Buchungen aus. Die Spannweite zwischen den einzelnen Ländern fiel relativ groß aus: In Thüringen machten Ganztagsplätze annähernd 96 % aus, in Baden-Württemberg waren es weniger als 30 %. Baden-Württemberg und Bayern waren die einzigen Länder, in denen erweiterte Halbtagsangebote häufiger genutzt wurden als Angebote mit mehr als 35 Wochenstunden. Auch in Bremen waren Ganztags- und erweiterte Halbtagsangebote ungefähr gleich häufig anzutreffen (45,4 vs. 49,5 %, vgl. Abb. HF-01.3-3). Niedersachsen (33,2 %) und Bayern (33,8 %) verzeichneten durchschnittlich die geringsten, Mecklenburg-Vorpommern (45,5 %) und Thüringen (45,6 %) die höchsten Betreuungsumfänge.

Im Zeitverlauf stellten sich die Ergebnisse auf Länderebene, anders als im Vorjahr, wo sich Halbtagsplätze in allen Ländern rückläufig zeigten, weniger eindeutig dar. Im Vergleich zu 2020 zeigten sich im Jahr 2021 Ganztagsangebote in der Mehrheit der Länder rückläufig. Ergaben die Befunde für Halbtagsangebote keine eindeutige Tendenz, hatten erweiterte Halbtagsangebote in nahezu allen Ländern zugenommen. Ausnahmen stellten hier Hamburg, Nordrhein-Westfalen und das Saarland dar (-0,9, -0,5 und -1,5 Prozentpunkte). Im Vergleich zu 2019 war bei Halbtagsplätzen in allen Ländern, außer Hamburg und Sachsen (+2,4 bzw. +0,4 Prozentpunkte), ein Rückgang zu verzeichnen. Im Gegenzug zeigte sich in den meisten Ländern eine Zunahme der erweiterten Halbtagsplätze. Ausnahmen stellen hier Bremen (-0,2), Hamburg (-0,9), Mecklenburg-Vorpommern (-0,8), Nordrhein-Westfalen (-0,5) und das Saarland (-2,9) dar.

Wunsch nach einem Ganztagsplatz hat abgenommen, Tendenz zum erweiterten Halbtagsplatz

Die in der Praxis tatsächlich gebuchten Betreuungsumfänge müssen nicht zwangsläufig deckungsgleich mit den elterlich gewünschten Betreuungsumfängen sein. Gründe dafür können beispielsweise unflexible Buchungsmöglichkeiten oder für die Eltern unpassende Öffnungszeiten der Einrichtungen sein. Es ist daher denkbar, dass Eltern keinen Platz mit dem gewünschten Betreuungsumfang buchen können oder aber auch mehr Stunden buchen als gewünscht, um mehr

18 Die hier abgebildeten Betreuungsumfänge decken sich, zumindest teilweise, nicht mit den Buchungsmodellen in den einzelnen Ländern, umfassen jedoch die häufig verbreiteten Betreuungsumfänge. Die Betreuungsumfänge werden in Abb. HF-01.3-3 nicht nach Altersgruppen getrennt ausgewiesen, da sich hier nur geringe Unterschiede konstatieren lassen. Grundsätzlich werden für 0- bis 3-Jährige etwas häufiger Halbtagsangebote genutzt als für Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt. Hier zeigen sich auf Ebene einzelner westdeutscher Länder, wie Baden-Württemberg, Bremen oder dem Saarland, Abweichungen, wohingegen in den ostdeutschen Ländern die Verteilungen für die beiden Altersgruppen annähernd identisch sind.

Flexibilität zu haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016).

Um die Passung der elterlichen Wünsche mit den tatsächlich gebuchten Umfängen darzustellen, werden nun die gewünschten Betreuungsumfänge aus KiBS und die vertraglich gebuchten Betreuungsumfänge aus der KJH-Statistik gegenübergestellt.[19] Eltern aus den ostdeutschen Ländern mit Kindern unter 3 Jahren wünschten sich am häufigsten Ganztagsplätze (64 %), gefolgt von den erweiterten Halbtagsplätzen (29 %). Der Wunsch nach Halbtagsplätzen wurde hingegen von lediglich 5 % der Eltern geäußert. In den westdeutschen Ländern wurden für 0- bis 3-Jährige mit 43 % am häufigsten erweiterte Halbtagsplätze gewünscht, Halbtagsplätze wurden von 25 % der Eltern und Ganztagsplätze von 30 % bevorzugt (vgl. Tab. HF-01.3.2-1 im Online-Anhang). Von 2019 auf 2021 ist der Wunsch nach Ganztagsplätzen in ostdeutschen Ländern rückläufig (-8 Prozentpunkte), hingegen haben erweiterte Halbtagsplätze an Beliebtheit gewonnen (+7 Prozentpunkte, vgl. Tab. HF-01.3.2-1 und Tab. HF-01.3.2-5 im Online-Anhang). Für Kinder ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt zeigte sich dasselbe Muster hinsichtlich der gewünschten Betreuungsumfänge (vgl. Tab. HF-01.3.2-2 im Online-Anhang). Hier zeigte sich eine Parallele zu den tatsächlich gebuchten Betreuungsumfängen anhand der KJH-Statistik.

Zwischen dem gewünschten und vertraglich gebuchten Umfang gab es allerdings teilweise Differenzen. In den ostdeutschen Ländern zeigte sich der größte Unterschied bei erweiterten Halbtagsplätzen: Hier wünschten sich deutlich mehr Eltern einen erweiterten Halbtagsplatz als tatsächlich gebucht wurde (+10 Prozentpunkte). In den westdeutschen Ländern buchten hingegen mehr Eltern einen Ganztagsplatz (45,7 %) als er laut den Eltern aus KiBS gewünscht wurde (32 %).

Mehrheit der Kindertageseinrichtungen hatte mindestens neun Stunden pro Tag geöffnet

Die Bedarfsgerechtigkeit eines Angebots, insbesondere, was die Ermöglichung einer elterlichen Erwerbstätigkeit angeht, und auch die möglichen Betreuungsumfänge werden durch die Öffnungsdauer von Kindertageseinrichtungen beeinflusst.

Im Jahr 2021 hatten bundesweit gemäß KJH-Statistik 70,4 % der Kindertageseinrichtungen zwischen neun und unter elf Stunden geöffnet. Kurze, in etwa halbtägige Öffnungsdauern von weniger als fünf Stunden traten mit 1,7 % selten auf. Mit 11,2 und 11,8 % haben ähnlich viele Einrichtungen fünf bis unter sieben Stunden bzw. sieben bis unter neun Stunden geöffnet. Mehr als elf Stunden hatten 4,9 % der Einrichtungen geöffnet. Sowohl im Vergleich zum Vorjahr als auch zu 2019 zeigten sich nur geringfügige Veränderungen. Es fiel jedoch auf, dass Öffnungsdauern von neun bis unter elf Stunden (-0,3 bzw. -0,6 Prozentpunkte) und mehr als elf Stunden (-0,4 bzw. -0,4 Prozentpunkte) rückläufig waren. Diese leichte Tendenz gilt es weiter zu beobachten.

In sämtlichen Ländern, mit Ausnahme von Bremen, kamen Öffnungsdauern zwischen neun und unter elf Stunden am häufigsten vor. In Bremen traf dies auf Öffnungsdauern zwischen sieben bis unter neun Stunden zu. In Baden-Württemberg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein zeigte sich zudem eine Tendenz zu kürzeren Öffnungsdauern von unter sieben Stunden, die jeweils mindestens ein knappes Fünftel der Kindertageseinrichtungen aufwies. Dies ließ sich in geringerem Ausmaß auch für Bayern, wo dies etwa jede zehnte Einrichtung betraf, sowie Bremen, wo dies auf etwa jede siebte Einrichtung zutraf, konstatieren. Bei kürzeren Öffnungszeiten handelte es sich demnach v. a. um ein westdeutsches Phänomen. In den ostdeutschen Ländern spielten kürzere Öffnungsdauern eine deutlich geringere Rolle, und so hatte in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen höchstens 1 % der Einrichtungen weniger als neun Stunden pro Tag geöffnet. Im Umkehrschluss hatten in den ostdeutschen Ländern 96,1 % der Einrichtungen mindestens neun Stunden geöffnet. In den westdeutschen Ländern fiel dieser Anteil mit 70,4 % deutlich geringer aus.

Im Zeitverlauf zeigten sich v. a. in den ostdeutschen Ländern abnehmende Anteile von Einrichtungen mit langen Öffnungsdauern von mehr als elf Stunden. Im Vergleich zum Vorjahr war eine Abnahme um 1,5 und im Vergleich zu 2019 um 2,7 Prozentpunkte zu verzeichnen. Darüber hinaus stellten sich die Entwicklungen in den Ländern

19 Die gewünschten Betreuungsumfänge aus KiBS umfassen den elterlichen Bedarf an allen Wochentagen. Der Vergleich mit den gewünschten Betreuungsumfängen von Montag bis Freitag ist BMFSFJ (2022) zu entnehmen.

uneinheitlich und oftmals kleinteilig dar. Lediglich Bremen stach als einzelnes Land mit einer besonders deutlichen Entwicklung hervor, da dort der Anteil der Einrichtungen, die neun bis unter elf Stunden geöffnet hatten, seit 2019 um 10,1 Prozentpunkte zugenommen hat. Gleichzeitig ist der Anteil der Einrichtungen mit Öffnungsdauern von mehr als elf Stunden um 9,3 Prozentpunkte gesunken (vgl. Tab. HF-01.3.5-1 bis Tab. HF-01.3.5-3 im Online-Anhang). Bezüglich der Veränderungen der Öffnungsdauer ist ein Einfluss der Corona-Pandemie denkbar, was zukünftig allerdings noch weiter beobachtet werden muss.

Durchschnittliche Öffnungsdauer von Kindertageseinrichtungen rückläufig

Prägnanter lassen sich die Öffnungsdauern zwischen den einzelnen Ländern und Erhebungsjahren anhand der Mittelwerte vergleichen. Bundesweit lag die durchschnittliche tägliche Öffnungsdauer von Kindertageseinrichtungen im Jahr 2021 bei 9,1 Stunden (vgl. Abb. HF-01.3-3). Auf Ebene der Länder schwankte die durchschnittliche Öffnungsdauer der Einrichtungen zwischen 7,9 Stunden in Niedersachsen sowie 11,0 Stunden in Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern. Diese Spannweite zeigt bereits die Unterschiede zwischen den ostdeutschen und den westdeutschen Ländern auf. Während Kindertageseinrichtungen in westdeutschen Ländern im Durchschnitt 8,7 Stunden geöffnet hatten, waren es in den ostdeutschen 10,6 Stunden. Hier gilt es zu beachten, dass in den westdeutschen Ländern nur in Hamburg mit 10,2 Stunden eine zweistellige Durchschnittsdauer erreicht wurde, wohingegen der Durchschnittswert für ostdeutsche Länder durch Berlin mit 10,0 Stunden niedriger ausfiel als durch die alleinige Berücksichtigung der ostdeutschen Flächenländer.

Im Vergleich zum Vorjahr zeigte sich die durchschnittlichen Öffnungsdauer in allen Ländern konstant bzw. rückläufig: Während in Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein keine Veränderungen zu verzeichnen waren, zeigte sich in den übrigen Ländern eine Abnahme der durchschnittliche Öffnungsdauer um bis zu 0,4 Stunden wie in Niedersachsen. Im Zwei-Jahres-Vergleich seit 2019 zeigten sich nur für Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein konstante Öffnungsdauern, wohingegen diese in den anderen Ländern rückläufig waren. Zwischen 2021 und dem Vorjahr sowie 2019 und 2020 stellten sich die Entwicklungen somit unterschiedlich dar. Da sich zwischen 2019 und 2020 die durchschnittlichen Öffnungsdauern nur in Baden-Württemberg und Bremen überhaupt verändert haben, sind die zu beobachtenden Veränderungen v. a. auf Entwicklungen zwischen 2021 und 2020 zurückzuführen.

Anteil der Einrichtungen, die vor 6.30 Uhr öffnen, ging in den ostdeutschen Ländern leicht zurück

Die Daten der KJH-Statistik zeigten auch für das Jahr 2021, dass die meisten Einrichtungen morgens um 7.00 Uhr und am Nachmittag auch um 16.00 Uhr noch geöffnet hatten. Um 5.30 Uhr hatten deutschlandweit mit 0,3 % nur sehr wenige Einrichtungen geöffnet. Hatte um 6.00 Uhr mit 12,3 % und 6.30 Uhr mit 17,2 % noch der Großteil der Einrichtungen geschlossen, änderte sich dies nach 6.30 Uhr, sodass um 7.00 Uhr mit 58,9 % über die Hälfte der Einrichtungen geöffnet hatte. War um 7.30 Uhr mit 92,6 % ein Großteil der Einrichtungen offen, waren es um 8.00 Uhr dann nahezu alle Einrichtungen (98,9 %). Sowohl im Vergleich zum Vorjahr als auch zu 2019 hat sich die Verteilung auf Bundesebene kaum verändert.

Länderunterschiede bestanden nach wie vor v. a. zwischen west- und ostdeutschen Ländern: Waren um 6.00 Uhr in den westdeutschen Ländern 1,3 % der Einrichtungen geöffnet, traf dies in den ostdeutschen Ländern zum selben Zeitpunkt auf 59,4 % zu. Erst gegen 7.30 Uhr hatte in west- und ostdeutschen Ländern mit 92,5 und 93,2 % ein in etwa gleichgroßer Anteil der Einrichtungen geöffnet. Von den ostdeutschen Ländern hob sich Berlin ab, wo um 7.30 Uhr erst 75,8 % der Einrichtungen geöffnet hatten. Dieser Befund deckt sich mit dem Bild in den anderen beiden Stadtstaaten: In Bremen hatten zur gleichen Uhrzeit nur 58,9 % der Einrichtungen geöffnet. In Hamburg waren es 81,5 %. Gleichzeitig fiel in Berlin (25,1 %) und Hamburg (26,9 %) der Anteil der Einrichtungen, die bereits um 6.00 Uhr geöffnet haben, vergleichsweise hoch aus.

Sowohl im Vergleich zum Vorjahr als auch zum Jahr 2019 zeigten sich in den meisten Ländern nur geringfügige Veränderungen. Die Entwicklungen in den einzelnen Ländern stellten sich heterogen dar, und eindeutige Muster in die eine oder an-

dere Richtung waren kaum zu erkennen. Ein gewisses länderübergreifendes Muster zeigte sich im Vergleich zum Vorjahr in den ostdeutschen Ländern, wo die Anteile der Einrichtungen, die um 6.00 bzw. 6.30 Uhr geöffnet hatten, um 1,8 bzw. 1,1 Prozentpunkte abgenommen haben. Seit 2019 fiel die Abnahme mit 2,6 bzw. 1,8 Prozentpunkten noch etwas deutlicher aus. Entsprechend stellte sich die Gemengelage in den einzelnen ostdeutschen Ländern dar, wobei die Abnahme v. a. in Sachsen und Thüringen mit bis zu 6 Prozentpunkten vergleichsweise deutlich ausfiel. Abseits von ost- und westdeutschen Ländern fielen insbesondere die Entwicklungen in Bremen auf, wo der Anteil der Einrichtungen, die um 7.00 Uhr geöffnet hatten, seit 2020 um 4,1 und seit 2019 um 8,1 Prozentpunkte abgenommen hat. Bei den Einrichtungen, die um 7.30 Uhr geöffnet hatten, betrug die Abnahme 3,3 Prozentpunkte im Vergleich zum Vorjahr und 13,0 Prozentpunkte im Vergleich zu 2019 (vgl. Tab. HF-01.3.4-1 im Online-Anhang).

Tendenz zu früheren Schließzeiten deutete sich bundesweit an

Bundesweit waren um 14.00 Uhr 89,8 % der Einrichtungen noch offen. Um 16.00 Uhr hatte die Mehrheit der Einrichtungen immer noch geöffnet: Dies traf auf etwa zwei Drittel zu (66,2 %). Der Anteil der geöffneten Einrichtungen nahm im Tagesverlauf dabei sukzessive ab und unterschritt um 16.00 Uhr erstmalig die 80 %-Marke. Um 16.30 Uhr hatte dann schon die Mehrzahl der Einrichtungen geschlossen: 40,7 % hatten zu diesem Zeitpunkt noch geöffnet. Um 18.00 Uhr hatten fast alle Einrichtungen geschlossen, sodass weniger als eine von 100 Einrichtungen noch geöffnet waren (0,9 %). Im Vergleich zum Vorjahr hat bundesweit der Anteil an Einrichtungen, die um 16.00 bzw. 16.30 Uhr noch geöffnet hatten, um jeweils 1,4 Prozentpunkte abgenommen. Da sich die kumulierten Prozentwerte für nahezu alle Kategorien – außer den Einrichtungen, die um 14.00 Uhr noch geöffnet hatten – auf niedrigem Niveau rückläufig zeigten, kann dies als erstes Indiz für eine Entwicklung hin zu früheren Schließzeiten interpretiert werden. Dies gilt auch für den Vergleich mit 2019, wo die Abnahme bei den Anteilen der Einrichtungen, die um 16.00 bzw. 16.30 Uhr noch geöffnet haben, 2,2 bzw. 2,1 Prozentpunkte betrug.

Analog zu den Öffnungszeiten unterschieden sich auch bei den Schließzeiten ost- und westdeutsche Länder voneinander: Ostdeutsche Einrichtungen schlossen typischerweise deutlich später als westdeutsche. Als Beispiel hatten im Jahr 2021 um 16.30 Uhr in ostdeutschen Ländern noch über drei Viertel der Einrichtungen geöffnet (76,2 %), wohingegen es zur selben Uhrzeit in westdeutschen Ländern weniger als ein Drittel waren (32,4 %). Besonders früh schlossen viele Einrichtungen in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein, wo um 14.00 Uhr noch 69,4, 80,3 bzw. 81,5 % der Einrichtungen geöffnet hatten. Weiterhin bestand auch in Bremen das spezifische Muster, dass um 16.00 Uhr nur noch 36,2 % der Einrichtungen geöffnet hatten. In Bezug auf späte Schließzeiten fiel, neben den ostdeutschen Ländern, v. a. Hamburg auf, wo um 17.30 Uhr noch 41,9 % der Einrichtungen geöffnet waren. In den anderen Ländern war es zu diesem Zeitpunkt maximal ein Viertel der Einrichtungen, wie in Mecklenburg-Vorpommern.

Im Zeitverlauf zeigten sich seit 2019 auf Länderebene – von einzelnen Ausnahmen abgesehen – wie auf Bundesebene Schließzeiten ab 16.00 Uhr nahezu flächendeckend in der Regel auf geringem Niveau rückläufig, sodass hier von einer Entwicklung hin zu früheren Schließzeiten ausgegangen werden kann. Punktuell fielen die Entwicklungen dabei sogar vergleichsweise deutlich aus: Der Anteil der Einrichtungen, die um 16.30 Uhr noch geöffnet hatten, hat in Thüringen um 6,8 Prozentpunkte abgenommen. In Niedersachsen hat der Anteil der Einrichtungen, die um 16.00 Uhr noch geöffnet hatten, um 5,9 Prozentpunkte abgenommen. In Schleswig-Holstein war eine Verringerung um 4,9 Prozentpunkte zu beobachten. Da die Schließzeiten zwischen 2019 und 2020 weitgehend konstant blieben, waren die festzustellenden Veränderungen v. a. auf den Zeitraum seit dem Jahr 2020 zurückzuführen (vgl. Tab. HF-01.3.4-2 im Online-Anhang).

Bedarf an erweiterten Betreuungszeiten weiterhin rückläufig

Die Deckung der Öffnungszeiten auf Seiten des Angebots mit den Bedarfen der Eltern wird anhand des Bedarfs an erweiterten Betreuungszeiten aus KiBS (vgl. Infobox HF-01.3) untersucht. Im Jahr 2021 gaben 21 % der Eltern einen Bedarf

an erweiterten Betreuungszeiten an. Somit ist der Bedarf im Vergleich zum Vorjahr leicht gesunken (2020: 22 %). Von 2019 auf 2021 zeigt sich ein Rückgang des Bedarfs außerhalb der Kernöffnungszeiten um insgesamt zwölf Prozentpunkte. Der Bedarf für 0- bis 3-jährige Kinder lag mit 22 % etwas über dem Bedarf für Kinder ab 3 Jahren (20 %). In den ostdeutschen Ländern lag der Bedarf an erweiterten Betreuungszeiten mit 30 % deutlich über dem Bedarf in den westdeutschen Ländern (18 %). Von den Eltern, die einen Bedarf an erweiterten Betreuungszeiten angaben, hatten die meisten einen Bedarf an 5 Tagen die Woche am Morgen vor 7.15 Uhr (51 %, vgl. Tab. HF-01.3.7-2 im Online-Anhang). Die längeren Öffnungsdauern in den ostdeutschen Ländern entsprechen somit bereits dem erhöhten Bedarf an erweiterten Betreuungszeiten und zeigen die regionalen Unterschiede auf. Insgesamt konnten 72 % der Eltern von betreuten Kindern aus KiBS ihren Bedarf an erweiterten Betreuungszeiten mit einem passenden Betreuungsangebot abdecken.[20]

Infobox HF-01.1 Elternbedarfe: Berechnung der Betreuungsbedarfe in KiBS

Ein Betreuungsbedarf liegt vor, wenn die Eltern ihr Kind in einer Kindertageseinrichtung und/oder von einer/einem Tagesmutter/-vater betreuen lassen wollen bzw. wenn das Kind bereits institutionell betreut wird. Die Eltern haben keinen Betreuungsbedarf, wenn sie sich aktuell keine Betreuung in der Kindertagesbetreuung wünschen. Die Wünsche nach einer Betreuung des Kindes werden, nach der Kalibrierung, als „elterliche Bedarfe" bezeichnet.
Es wird darauf hingewiesen, dass es sich dabei um den von den Eltern (bzw. von 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 Betreuungsbedarf (Alt u. a. 2019).

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

Es handelt sich um elterliche Betreuungsbedarfe, die über die Kernzeit hinausgehen. Dabei ist der aktuelle Betreuungsstatus des Kindes unerheblich. 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).

Bedarfe der Eltern und Kinder

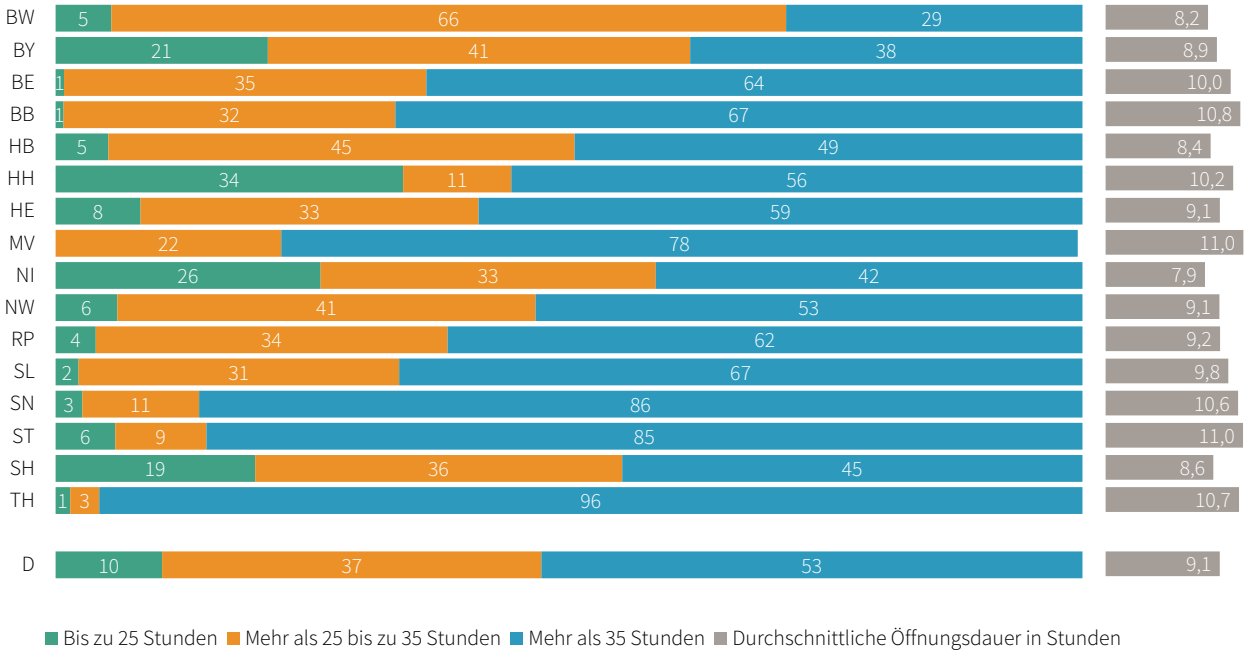
Elterliche Betreuungsbedarfe sind eng mit der Passgenauigkeit und Flexibilität des Betreuungsangebots, etwa in Form der Öffnungszeiten von Kindertageseinrichtungen, verknüpft. Ob und in welcher Form ein Betreuungsbedarf vorliegt, unterscheidet sich in den Familien. Mithilfe von KiBS können die Betreuungsbedarfe aus Sicht der Eltern der tatsächlichen Inanspruchnahme gegenübergestellt werden (vgl. Abb. HF-01.3-1 und HF-01.3-2). Die elterlichen Betreuungsbedarfe werden in KiBS jährlich erhoben (vgl. Infobox HF-01.3). Die Betreuungsbedarfe unterscheiden sich zwischen den Altersgruppen der 0- bis 3-jährigen Kinder und den 3- bis 6-Jährigen. Bundesweit gab etwas weniger als die Hälfte der Eltern für 0- bis 3-Jährige einen Bedarf an einer Kindertagesbetreuung an. Bei den 3- bis 6-Jährigen lag für nahezu alle Kinder ein Betreuungsbedarf aus Perspektive der Eltern vor. Von 2020 auf 2021 sank der angegebene Bedarf für beide Altersgruppen leicht (K0-2: -2 Prozentpunkte; K3-6: -1 Prozentpunkt).

Elternbedarfe im Zeitverlauf tendenziell rückläufig

Bei den 0- bis 3-Jährigen war der Betreuungsbedarf stark abhängig vom Alter des Kindes. Für unter 1-jährige Kinder lag mit unter 2 % nahezu kein Bedarf vor. Bei 1-Jährigen gaben 60 % und bei 2-Jährigen 77 % einen Bedarf an. Auch hier zeichnete sich ein leichter Rückgang von jeweils drei Prozentpunkten zum Vorjahr ab. Auf Ebene

20 Die Berechnung beruht auf den tatsächlichen Betreuungsumfängen aus KiBS. Wenn der tatsächliche dem gewünschten Betreuungsumfang entspricht, wird das Betreuungsangebot als passend definiert. Der gewünschte Betreuungsumfang weicht höchstens fünf Stunden pro Woche vom tatsächlichen Betreuungsumfang ab.

Abb. HF-01.3-3: **Vertraglich vereinbarte Betreuungsumfänge[1] von Kindern bis zum Schuleintritt in Kindertagesbetreuung[2] sowie die durchschnittliche Öffnungsdauer von Kindertageseinrichtungen[3] 2021 nach Ländern (in %, Mittelwert)**



Hinweis: [1] Die hier abgebildeten Betreuungsumfänge decken sich zum Teil nicht mit den Buchungsmodellen in einzelnen Ländern, jedoch umfassen sie die häufig verbreiteten Betreuungsumfänge. [2] Es werden Betreuungsumfänge in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege gemeinsam dargestellt. Kinder in Kindertagespflege, 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, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2021, https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0, https://doi.org/10.21242/22543.2021.00.00.1.1.0, Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

der Länder wird sichtbar, dass der Betreuungsbedarf bei 0- bis 3-Jährigen im Gegensatz zu den 3- bis 6-Jährigen zwischen den Ländern zum Teil stark variiert. In den ostdeutschen Ländern lag der durchschnittliche Betreuungsbedarf bei 60 % und in den westdeutschen bei 44 %. Nur Hamburg lag in den westdeutschen Ländern mit 53 % über dem Durchschnitt. Am wenigsten Betreuungsbedarf meldeten Eltern aus Bayern an (vgl. Abb. HF-01.3-1 und HF-01.3-2). Im Zeitverlauf von 2019 auf 2021 ist der Betreuungsbedarf kontinuierlich von 49 auf 47 % leicht gesunken. Die Veränderungen von 2019 auf 2020 waren nicht statistisch signifikant; von 2020 auf 2021 veränderte sich der Betreuungsbedarf bei den 0- bis 3-Jährigen in Baden-Württemberg sowie insgesamt in den westdeutschen Ländern um fünf bzw. zwei Prozentpunkte signifikant.

Werden die elterlichen Betreuungsbedarfe mit den tatsächlichen Inanspruchnahmequoten ins Verhältnis gestellt, wird eine „Lücke“ sichtbar. Diese entspricht der Differenz zwischen der Inanspruchnahme- und Bedarfsquote. Bei den 0- bis 3-Jährigen betrug die Differenz 13 Prozentpunkte, bei Kindern von 3 bis 6 Jahren 4 Prozentpunkte (vgl. Abb. HF-01.3-1 und HF-01.3-2).

Gewünschte Betreuungsform konnte größtenteils umgesetzt werden

Ob Eltern, deren Kind eine Form der Kindertagesbetreuung besucht, auch einen Platz in der gewünschten Betreuungsform bekommen haben, kann anhand von KiBS dargestellt werden. Hierzu werden die Antworten der Eltern aus KiBS zur gewünschten Betreuungsform mit den Angaben der Eltern, welche Form ihr Kind tatsächlich besucht, gegenübergestellt. Die Eltern können wählen, ob sie sich eine Betreuung in einer Kindertageseinrichtung oder von einer Kindertagespflegeperson wünschen, ob sie keine Präferenz haben oder sich beide Formen der Betreuung wünschen. Nahezu alle Eltern, deren Kind eine Kindertagesbetreuung besuchte, hatten einen Platz ihn ihrer gewünschten Betreuungsform bekommen: 98 % der Eltern von 0- bis 3-jährigen Kindern nutzten eine

Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege, wenn dies auch ihre gewünschte Betreuungsform war. Lediglich Eltern, die sich eine Kombination aus beiden Betreuungsformen wünschten, konnten dies nur in 60 % der Fälle auch realisieren. Für Eltern von Kindern ab drei Jahren bis zum Schuleintritt konnte die präferierte Form der Kindertageseinrichtung nahezu immer erfüllt werden. Wurde die Betreuung durch eine Kindertagespflegeperson gewünscht, nutzten 91 % diese Betreuungsform; wurden beide Formen gewünscht, lag der Anteil bei 50 %.

Im Jahr 2021 wurden die Gründe für die Nichtinanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung in KiBS um das Item „Weil Sie das Ansteckungsrisiko zu hoch finden" erweitert. Insgesamt standen den Eltern 15 Möglichkeiten zur Verfügung, anhand derer sie die für sie passenden Gründe für die Nichtinanspruchnahme auswählen konnten. Das Alter des Kindes war im Jahr 2021 weiterhin mit 87 % der wichtigste Grund für Eltern von 0- bis 3-jährigen Kindern, keine öffentlich geförderte Kindertagesbetreuung zu nutzen (vgl. Abb. HF-01.3-4). Die Bedeutung des Alters des Kindes nahm seit 2019 kontinuierlich um insgesamt vier Prozentpunkte zu (2020: 86 %; 2019: 83 %). Mit steigendem Alter der Kinder verliert das Alter des Kindes als Grund für die Nichtinanspruchnahme allerdings an Wichtigkeit: Bei unter 1-Jährigen waren es 96 %, bei 1-Jährigen 83 % und bei 2-Jährigen nur noch 68 % der Eltern, die 2021 das Alter als Grund für die Nichtinanspruchnahme angaben. Im Vergleich zum Vorjahr war bei den unter 1-Jährigen und 1-Jährigen ein leichter Zuwachs von 1 bzw. 3 Prozentpunkten zu verzeichnen, bei den 2-Jährigen ist der Anteil hingegen um fünf Prozentpunkte gesunken.

Möglichkeit der Betreuung durch die Großeltern hat als Grund für die Nichtinanspruchnahme stark an Bedeutung zugenommen

Eine Betreuung nur durch die Eltern in Kombination mit den Großeltern zeigt sich in den letzten Jahren (bis 2019) rückläufig (Barschkett u. a. 2022). Auch der Anteil an Eltern in KiBS, die eine Betreuung durch die Großeltern als Grund für die Nichtinanspruchnahme einer öffentlich geförderten Kindertagesbetreuung nannten, nahm über die Jahre tendenziell ab. Im Jahr 2021 hatte die Möglichkeit der Betreuung durch die Großeltern als angegebener Grund für die Nichtinanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung im Vergleich zum Vorjahr jedoch deutlich an Bedeutung gewonnen, es ist ein Zuwachs von 11 Prozentpunkten auf insgesamt 42 % zu vermerken. Für eine genauere Einordnung dieser Veränderung und eine Einschätzung, ob diese Entwicklung im Zusammenhang mit der im Jahr 2021 immer noch stark veränderten Situation aufgrund der Corona-Pandemie steht, muss der Verlauf in den nächsten Jahren beobachtet werden.

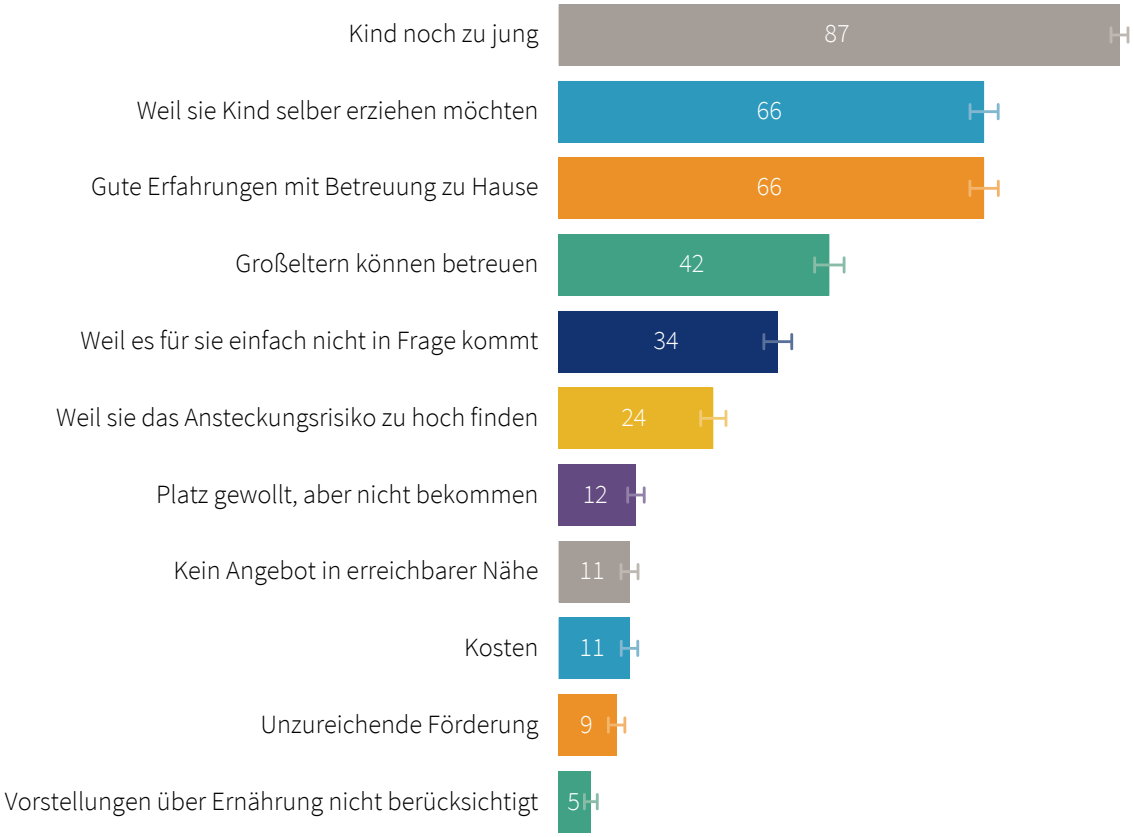
Knapp einem Viertel der Eltern war das Ansteckungsrisiko zu hoch

Das Item „Weil Sie das Ansteckungsrisiko zu hoch finden" wurde von knapp einem Viertel der Eltern genannt (vgl. Abb. HF-01.3-4). An Bedeutung verloren haben im Vergleich zum Vorjahr die Gründe keinen Platz bekommen zu haben, die Kosten, die Öffnungszeiten und die Befürchtung von schlechten Einflüssen: Im Jahr 2020 nannten 18 % der Eltern von 0- bis 3-jährigen Kindern die Kosten als Grund für die Nichtinanspruchnahme, im Jahr 2021 waren es nur noch 11 %. Einen Platz gewollt, aber nicht bekommen zu haben, nannten im Jahr 2021 12 % der Eltern; das sind drei Prozentpunkte weniger als im Vorjahr. Unpassende Öffnungszeiten sind von 7 % und die Befürchtung von schlechten Einflüssen von 6 % auf jeweils unter 5 % gesunken.[21] Die Wichtigkeit der restlichen Gründe hat sich im Vergleich zum Vorjahr nicht oder nur geringfügig um maximal 1 Prozentpunkt verändert.

Die Unterscheidung auf Ebene der Länder zeigt, dass persönliche Gründe, wie die guten Erfahrungen mit der Betreuung zu Hause und das gewollte selbstständige Erziehen des Kindes, für ostdeutsche Eltern unterdurchschnittlich wichtige Gründe für die Nichtinanspruchnahme waren. In den westdeutschen Ländern ist die Möglichkeit der Betreuung durch die Großeltern mit 45 % wesentlich bedeutsamer als in den ostdeutschen Ländern (20 %, vgl. Tab. HF-01.2.2-1 im Online-Anhang). Der Anteil an Eltern, die das Ansteckungsrisiko als zu hoch bewerteten, lag in westdeutschen Ländern 4 Prozentpunkte über dem Anteil in den ostdeutschen Ländern.

21 Anteile unter 5 % werden nicht in der Abbildung dargestellt.

Abb. HF-01.3-4: **Gründe der Nichtinanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung 2021 bei unter 3-Jährigen (in %)**



Hinweis: Werte unter 5 % werden aus statistischen Gründen nicht ausgewiesen. Dies betrifft die Items „Weil die Öffnungszeiten für Sie nicht passen“, „Weil Ihre Kultur nicht ausreichend berücksichtigt wird“, „Weil Sie schlechte Einflüsse auf die kindliche Entwicklung aufgrund der sozialen Zusammensetzung der Gruppe befürchten“, „Weil Sie eine unzureichende Förderung der Kinder aufgrund mangelnder pädagogischer Qualität befürchten“ und „Weil die Eingewöhnung des Kindes gescheitert ist“.
Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) 2021, Daten gewichtet, Berechnungen des DJI, n = 2.702-2.814

Wird in den Analysen berücksichtigt, ob die Eltern keinen Platz für ihr Kind in einer Kindertagesbetreuung nutzten, obwohl sie einen Betreuungsbedarf hatten, d. h. beschränkt man die Auswertungen auf diese Gruppe, gewannen die strukturellen Gründe an Bedeutung. Einen Platz gewollt, aber nicht bekommen (45 %), kein Angebot in erreichbarer Nähe (30 %), Kosten (17 %) und unpassende Öffnungszeiten (6 %) wurden überdurchschnittlich oft genannt. Die persönlichen Gründe verloren hingegen deutlich an Bedeutung (vgl. Tab. HF-01.2.2-2 im Online-Anhang).

Nähe zum Wohnort weiterhin wichtigstes Kriterium bei der Wahl der Kindertagesbetreuung

KiBS fragt nicht nur nach den Gründen für die Nichtinanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung, sondern auch nach der Wichtigkeit verschiedener Kriterien bei der Auswahl einer Kindertagesbetreuung. Wird eine institutionelle Kindertagesbetreuung von den Familien genutzt, kann die Auswahl durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden. Im Jahr 2021 wurden die Eltern erneut zur Wichtigkeit der verschiedenen Auswahlkriterien befragt. Auf einer Skala von 1 „überhaupt nicht wichtig“ bis 6 „sehr wichtig“ konnten die Eltern die Kriterien Nähe zum Wohnort, Ausstattung und Räumlichkeiten, Öffnungszeiten, gesundes und frisches Essen, gute individuelle Förderangebote, Anzahl Betreuungspersonen in den Gruppen, kleine Gruppen, Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen, die Kosten und die Nähe zum Arbeitsplatz bewerten. Betrachtet werden die Mittelwerte der jeweiligen Angaben, hohe Werte stehen somit für eine hohe Wichtigkeit. Die drei wichtigsten Aspekte waren im Jahr 2021 weiterhin die Nähe zum Wohnort, Ausstattung und Räumlichkeiten sowie die Öffnungszeiten. Zum Vorjahr zeigten sich nur geringe Veränderungen: Die durchschnittliche Wichtigkeit

der Anzahl an Betreuungspersonen in der Gruppe sank von 4,7 auf 4,5 (signifikant). Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen und die Nähe zum Arbeitsplatz verloren um 0,1 Einheiten signifikant an Wichtigkeit. Die Bedeutung von Förderangeboten für Kinder mit besonderem Bedarf hat signifikant um 0,1 zugenommen. Die durchschnittliche Wichtigkeit der Nähe zum Wohnort, Ausstattung und Räumlichkeiten sowie Essen hat sich im Vergleich zum Vorjahr nicht verändert (signifikant). Im gesamten Zeitverlauf von 2019 bis 2021 gewannen die Förderangebote für Kinder mit besonderem Bedarf mit einem Anstieg von 0,8 Einheiten (3,9 auf 4,7) am meisten an Bedeutung für die Auswahl einer Kindertagesbetreuung. Die Anzahl an Betreuungspersonen in den Gruppen verlor für die Eltern am meisten Wichtigkeit bei der Auswahl einer Kindertagesbetreuung in diesem Zeitraum: Im Jahr 2019 lag diese noch bei durchschnittlich 4,9 und im Jahr 2021 bei 4,5.

Erwerbstätigkeit der Eltern

Das Erwerbsverhalten von Vätern und Müttern unterscheidet sich. Dies gilt insbesondere für den Anteil der Voll- und Teilzeiterwerbstätigen (Ziesmann/Hoang/Fuchs 2022). In den meisten Familien herrscht das männliche Hauptverdienermodell vor, wohingegen Mütter einen Großteil der nichtinstitutionellen Kinderbetreuung übernehmen und sich dafür u. U. (zumindest teilweise) aus dem Erwerbsleben zurückziehen. Es besteht demnach ein Zusammenhang zwischen den Erwerbsumfängen der Eltern und der Nutzung bzw. Nichtnutzung einer Kindertagesbetreuung (Kayed/Hubert/Kuger 2022). Aufgrund der in der Folge genutzten Mikrozensusdaten aus den Jahren 2018 und 2019 hatte die Corona-Pandemie anders als bspw. bei den Analysen der KJH-Statistik keinen Effekt auf die Befunde zur Elternerwerbstätigkeit.

Alter des jüngsten Kindes beeinflusste die Müttererwerbstätigkeit

Den Befunden des Mikrozensus 2019 folgend nahm mit steigendem Alter des (jüngsten) Kindes auch die Müttererwerbstätigkeit zu (vgl. Infobox HF-01.3). Bei den 0- bis 3-Jährigen waren bundesweit 56 % und bei den 3 bis unter 5-Jährigen 75 % der Mütter erwerbstätig. Mütter von Kindern unter 3 Jahren waren zu 40 % in Teilzeit, d. h. unter 38,5 Wochenstunden, und zu 16 % in Vollzeit erwerbstätig. Bei den 3- bis 5-Jährigen fiel der Anteil der teilzeiterwerbstätigen Mütter mit 62 % höher aus. Erwerbstätigkeiten in Vollzeit waren mit 14 % von ähnlicher Bedeutung wie bei den 0- bis 3-Jährigen.[22] Im Vergleich zu 2018 erwiesen die festgestellten Befunde sich als weitgehend konstant, und es gab kaum Veränderungen.

Bei Müttern 0- bis 3-jähriger Kinder war auf Länderebene i. d. R. über die Hälfte erwerbstätig. Lediglich Bremen wich mit einer Müttererwerbsquote von 44 % von diesem Muster ab. Mütter von Kindern zwischen 3 und 6 Jahren waren in allen Ländern häufiger, d. h. zu mehr als zwei Dritteln erwerbstätig. Unterschiede ließen sich v. a. zwischen den ost- und westdeutschen Ländern ausmachen. In den ostdeutschen Ländern fiel die Müttererwerbstätigenquote höher aus als in den westdeutschen Ländern: Waren es bei Müttern von 0- bis 3-Jährigen 65 gegenüber 54 %, waren es bei Müttern von Kindern zwischen 3 und 6 Jahren 81 gegenüber 74 %.

Teilzeit- und Vollzeiterwerbstätigkeit fielen bei Müttern von Kindern in beiden Altersgruppen in unterschiedlichem Ausmaß ins Gewicht. Bei Müttern von 0- bis 3-Jährigen war die Teilzeitquote sowohl in ost- als auch westdeutschen Ländern mit 40 % gleich hoch. Bei Müttern von 3- bis 5-Jährigen fielen die Teilzeitquoten deutlich höher aus: In den westdeutschen Ländern waren es 63 % und in den ostdeutschen 55 % der Mütter, die in Teilzeit erwerbstätig waren. In den ostdeutschen Ländern war der Anteil der vollzeiterwerbstätigen Mütter in beiden Altersgruppen mehr als doppelt so hoch wie in den westdeutschen Ländern. Lag die Vollzeitquote der Mütter bei den 0- bis 3-Jährigen in den westdeutschen Ländern bei 14 % und bei den 3- bis 5-Jährigen bei 11 %, traf dies in den ostdeutschen Ländern mit 25 bzw. 26 % hingegen jeweils auf rund ein Viertel der Mütter zu.

Grundsätzlich waren auf allen Ebenen – auch in den einzelnen Ländern – mehr Mütter in Teil- als in Vollzeit erwerbstätig. Lediglich die Differenz zwischen diesen beiden Gruppen unter-

22 Die Grenze zwischen Voll- und Teilzeittätigkeit wird bei einer durchschnittlichen Wochenarbeitszeit von 38,5 Stunden gezogen. Personen in Elternzeit oder Mutterschutz gelten im Sinne der ILO-Definition von Erwerbstätigkeit als erwerbstätig. Auf Länderebene sind differenzierte Auswertungen nach Altersjahren sowie Elternzeit oder Mutterschutz aus Datenschutzgründen aufgrund von Fallzahlproblemen nicht möglich.

schied sich zwischen den Ländern. In der Gruppe der Kinder unter 3 Jahren lag die Teilzeitquote in Mecklenburg-Vorpommern 5 Prozentpunkte über der Vollzeitquote, wohingegen diese Differenz in Bayern und Schleswig-Holstein 29 Prozentpunkte ausmachte. Bei Müttern von 3- bis 5-Jährigen zeigte sich die Tendenz, dass die Teilzeitquote noch deutlicher über der Vollzeitquote lag. In Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen war die Teilzeitquote um 22 Prozentpunkte höher als die Vollzeitquote, wohingegen diese Differenz in Bayern mit 59 Prozentpunkten noch deutlicher ausgefallen war.

Im Vergleich zu 2018 zeigten sich kaum Veränderungen, sodass die festgestellten Muster dieselben wie bei Ziesmann/Hoang/Fuchs (2022) waren. Lediglich in Mecklenburg-Vorpommern war insofern eine Veränderung zu beobachten, als dass nun mehr Mütter 0- bis 3-jähriger Kinder teilzeiterwerbstätig sind. 2018 waren in diesem Land gleich viele Mütter 0- bis 3-jähriger Kinder voll- bzw. teilzeiterwerbstätig (vgl. Tab. HF-01.4.1-1 im Online-Anhang).

Mütter von 0- bis 3-Jährigen waren im Durchschnitt mit einem höheren Stundenumfang teilzeiterwerbstätig

Die Teilzeiterwerbstätigkeit von Müttern ließ sich anhand der pro Woche durchschnittlich gearbeiteten Stunden differenzierter betrachten. Deutschlandweit waren Mütter von 0- bis 3-jährigen Kindern in Teilzeit durchschnittlich 23,5 Stunden pro Woche erwerbstätig. Bei Müttern von Kindern im Alter zwischen 3 und unter 6 Jahren waren es 23,1 Wochenstunden, sodass sich hinsichtlich des Stundenumfangs nur geringe Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen zeigten.

Auch auf Länderebene lag der Stundenumfang bei Müttern von 3- bis 5-Jährigen typischerweise unter jenem der Mütter von 0- bis 3-Jährigen. Nur in zwei Ländern gab es Abweichungen von diesem Befund. In Bremen waren es 21,1 gegenüber 21,8 Stunden und im Saarland 23,9 gegenüber 24,4 Stunden, sodass Mütter von 3- bis 5-Jährigen dort im Durchschnitt mit einem höheren Stundenumfang teilzeiterwerbstätig waren. Zwischen den beiden Altersgruppen zeigten sich auch auf Länderebene insgesamt eher geringe Unterschiede von unter einer Stunde. Von diesem Muster wichen 2019 drei Länder ab. In Hamburg waren Mütter von Kindern im Alter von 3 bis unter 6 Jahren pro Woche durchschnittlich über zweieinhalb Stunden weniger erwerbstätig (27,2 vs. 24,6 Stunden). In Schleswig-Holstein und Thüringen betrug diese Differenz ungefähr eine Stunde (24,4 vs. 23,2 bzw. 29,5 vs. 28,6 Stunden). Insgesamt lag der durchschnittliche Stundenumfang von teilzeiterwerbstätigen Müttern in den ostdeutschen Ländern deutlich über jenem in den westdeutschen Ländern. Bei Müttern von 0- bis 3-Jährigen waren es 22,2 gegenüber 29,3 Stunden und von 3- bis 5-Jährigen 21,8 gegenüber 28,8 Stunden pro Woche.

Die Befunde unterscheiden sich in gewisser Weise von den Ergebnissen der Analysen für das Berichtsjahr 2018. In Rheinland-Pfalz waren im Vorjahr Mütter von Kindern im Alter von 3 bis unter 6 Jahren pro Woche durchschnittlich über eine Stunde weniger erwerbstätig als Mütter jüngerer Kinder, sodass sich der Unterschied zwischen Müttern von Kindern aus den beiden Altersgruppen in Rheinland-Pfalz abgemindert hat. In Thüringen waren im Vorjahr Mütter von Kindern im Alter von 3 bis unter 6 Jahren pro Woche durchschnittlich eine Stunde mehr erwerbstätig als Mütter jüngerer Kinder, sodass sich hier bei Müttern von 3- bis 5-Jährigen relativ deutliche Veränderungen zeigten (-1,9 Stunden). Im Jahr 2018 arbeiteten in Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen Mütter älterer Kinder in Teilzeit durchschnittlich mehr Stunden pro Woche als Mütter jüngerer Kinder, sodass sich ggf. auch hier gewisse Verschiebungen andeuten (vgl. Tab. HF-01.4.3-1 im Online-Anhang).

Väter waren unabhängig vom Alter des jüngsten Kindes in der Regel vollzeiterwerbstätig

Anders als Mütter waren Väter zum einen insgesamt deutlich häufiger erwerbstätig und gingen zum anderen nahezu ausschließlich einer Vollzeiterwerbstätigkeit nach. Bei Vätern von 3-Jährigen traf dies auf 92 % und von 3- bis 5-Jährigen auf 93 % zu. Mit 72 bzw. 75 % war jeweils die Mehrzahl der Väter vollzeiterwerbstätig, während die Teilzeitquote bei den Vätern der 0- bis 3-Jährigen bei 19 % und bei denen der 3- bis 5-Jährigen bei 18 % lag. Im Vergleich zu 2018 konnten die festgestellten Verteilungen bestätigt

werden, und es zeigten sich keine Veränderungen in Bezug auf Voll- und Teilzeiterwerbsquoten der Väter.

Bei Kindern unter 3 Jahren waren auf Länderebene mindestens 80 % der Väter erwerbstätig. Bei Kindern zwischen 3 und unter 6 Jahren waren es im Minimum 88 %. Die Erwerbsbeteiligung von Vätern älterer Kinder fällt typischerweise höher aus als bei Vätern 0- bis 3-Jährigen. Lediglich im Saarland und Sachsen-Anhalt fiel die Erwerbsquote der Väter von 3- bis 5-Jährigen geringer aus als bei Vätern 0- bis 3-jähriger Kinder (94 vs. 92 bzw. 89 vs. 88 Prozentpunkte). In Hessen und Rheinland-Pfalz waren beide Quoten mit 93 % identisch. Im Vergleich zu 2018 fiel auf, dass im Vorjahr nur Bremen vom allgemeinen, auch 2019 konstatierten Befund abwich. Dort war die Erwerbsquote bei Vätern älterer Kinder niedriger als bei Vätern jüngerer Kinder unter 3 Jahren (vgl. Tab. HF-01.4.2-1 im Online-Anhang).

Infobox HF-01.3 Erwerbsstatus nach dem ILO-Konzept

Das *Labour-Force-Konzept* der International Labour Organization (ILO) ist ein standardisiertes Konzept zur Messung des Erwerbsstatus. Im Rahmen der Auswertungen wird zwischen erwerbstätigen und nicht erwerbstätigen Personen unterschieden.
Erwerbstätige sind demnach Personen im Alter ab 15 Jahren, die in der Woche vor der Erhebung wenigstens eine Stunde für Lohn oder sonstiges Entgelt irgendeiner (beruflichen) Tätigkeit nachgehen oder in einem Arbeitsverhältnis stehen, selbstständig ein Gewerbe oder eine Landwirtschaft betreiben oder einen freien Beruf ausüben. Auch Personen mit einer geringfügigen Beschäftigung im Sinne der Sozialversicherungsregelungen sowie jene, die sich in einem formalen, nur vorübergehend nicht ausgeübten Arbeitsverhältnis befinden, gelten als erwerbstätig.
Nicht erwerbstätig sind Personen, die entweder erwerbslos sind oder weder als erwerbstätig noch als erwerbslos gelten. Erwerbslose sind Personen im Alter von 15 bis unter 75 Jahren ohne Erwerbstätigkeit, die sich in den vorangegangenen vier Wochen aktiv um eine Arbeitsstelle bemüht haben und innerhalb von zwei Wochen für die Aufnahme einer Tätigkeit zur Verfügung stehen. Zu den Erwerbslosen werden auch sofort verfügbare Nichterwerbstätige gezählt, die ihre Arbeitssuche abgeschlossen haben, die Tätigkeit aber erst innerhalb der nächsten drei Monate aufnehmen werden.

HF-01.4 Vertiefungsanalyse

Forschungsfrage und Relevanz

Der Bedarf an institutioneller Kindertagesbetreuung ist für 0- bis 3-jährige Kinder in den letzten Jahren bundesweit gestiegen (Kayed/Anton/Kuger 2022). Dies geht mit zunehmenden Betreuungsquoten einher, der Bedarf liegt jedoch über der tatsächlichen Inanspruchnahme, und es gibt immer noch kein ausreichendes Angebot an Betreuungsplätzen für Eltern, die ihr Kind institutionell betreuen lassen wollen (BMFSFJ 2021).

Die Lücke, die sich aus der Differenz von Betreuungsbedarfen und Inanspruchnahmequoten ergibt, ist über den Zeitraum von 2018 bis 2020 in den Ländern relativ konstant geblieben. Jedoch zeigen sich über die Länder große Unterschiede: In Mecklenburg-Vorpommern ist die Differenz zwischen Bedarf und Inanspruchnahme mit 5 Prozentpunkten durchschnittlich am kleinsten und in Nordrhein-Westfalen sowie Bremen mit 19 Prozentpunkten am größten (vgl. Tab.HF-01.2.1-7 im Online-Anhang).

Trotz eines bestehenden Betreuungsbedarfes können die Gründe der Nichtinanspruchnahme vielschichtig sein und sowohl auf individueller als auch struktureller Ebene bestehen (Jähnert/Ziesmann 2021). In KiBS können Eltern aus einer Liste an Gründen für die Nichtinanspruchnahme wählen, warum sie ihr Kind (noch) nicht institutionell betreuen lassen. Bisher wurden die verschiedenen Gründe der Nichtinanspruchnahme meist deskriptiv beschrieben und auf der Familienebene analysiert (vgl. Abb. HF-01.3-1 und Abb. HF-01.3-2).

Es blieb unklar, welchen Anteil die einzelnen Gründe zur letztlichen Entscheidung der Nichtinanspruchnahme trotz Kinderbetreuungsbedarf der Eltern haben und in welcher Relation die einzelnen Gründe stehen (vgl. Abb. HF-01.3-4). Die Analysen zeigen, dass über alle Nichtnutzer hinweg strukturelle und qualitätsbezogene

Gründe bei der Entscheidung gegen die Inanspruchnahme weniger von Bedeutung waren. Insbesondere das Alter des Kindes und persönliche Präferenzen wurden von den Eltern als Grund der Nichtinanspruchnahme genannt (vgl. Abb. HF-01.3-4). Kerstin Lippert, Katrin Hüsken und Susanne Kuger (2022) zeigten zudem, dass die Gründe, welche sich auf die Angebotsseite beziehen, an Wichtigkeit zunehmen, sobald ein Betreuungsbedarf besteht: Nichtnutzerinnen und -Nutzer mit Bedarf nannten häufiger Gründe, die der Verfügbarkeit des Angebots zugrunde liegen. Lag kein Bedarf vor, überwogen Gründe, die auf individuelle Einstellungen und die familiäre Situation zurückzuführen sind. Die Gründe für eine Nichtinanspruchnahme können daher vielfältig sein und hängen unter anderem vom Betreuungsbedarf der Eltern ab.

Um ein bedarfsgerechtes Angebot sicherzustellen, ist daher ein differenzierteres Verständnis der Lücke, die zwischen Bedarf und Inanspruchnahme existiert, von Bedeutung. Im Rahmen der Vertiefungsanalyse wird diese Lücke hinsichtlich der von den Eltern in den Ländern angegebenen Gründe für die Nichtinanspruchnahme untersucht. Da es für politische Entscheidungen vor allem relevant ist, denjenigen Eltern eine Inanspruchnahme zu ermöglichen, die einen Bedarf haben, wird die mittlere Zustimmung der Eltern eines Bundeslandes von 0- bis 3-jährigen Kindern, die einen Betreuungsbedarf haben, aber keine Angebote der Kindertagesbetreuung nutzen, verwendet. Ziel ist es, für die Steuerungsebene Informationen über kritische Hürden zu sammeln, die zu geeigneten Maßnahmen für den Ausbau eines bedarfsgerechten Angebots führen können.

Um die Lücke zwischen Inanspruchnahme- und Betreuungsbedarfsquote genauer zu analysieren, werden im folgenden Abschnitt die gemittelten Gründe der Nichtinanspruchnahme in den jeweiligen Ländern hinsichtlich der Fragestellung untersucht, welcher Anteil der empirisch beobachtbaren Lücke sich durch die Gründe der Nichtinanspruchnahme erklären lässt.

Theoretische Bezüge

Besteht auf System- oder Länderebene eine Lücke zwischen Inanspruchnahme und Betreuungsbedarf, wird angenommen, dass ein Teil der Familien das Angebot der institutionellen Kindertagesbetreuung als nicht bedarfsgerecht ansieht und sie daher keine Betreuung für ihr Kind in Anspruch nehmen. Die Differenz zwischen Inanspruchnahme und Betreuungsbedarf kann durch individuelle Gründe auf der Nutzerseite als auch aufgrund fehlender bzw. ungeeigneter Plätze (Angebotsseite) entstehen. Ein Angebot ist nach Vandenbroeck/Lazzari (2014) als bedarfsgerecht definiert, wenn es *verfügbar, bezahlbar, zugänglich, passend und förderlich* sowie *vollständig* ist (vgl. HF-01.1).

Werden als Gründe der Nichtinanspruchnahme „kein verfügbares Angebot in der Nähe“ bzw. „keinen Platz erhalten“ genannt, wird die Dimension *Verfügbarkeit* als nicht abgedeckt betrachtet, weil kein bedarfsgerechtes Angebot gegeben ist. Nennen die Eltern die Kosten der Kindertagesbetreuung als Hinderungsgrund, ist die Bezahlbarkeit ggf. nicht gegeben, und es können Benachteiligungen je nach ökonomischer und sozialer Herkunft der Familien entstehen (Camehl/Schober/Spieß 2015; Erhard/Scholz/Harring 2018; Jähnert/Hegemann 2021). Die Dimension *Zugänglichkeit* kann anhand der Gründe der Nichtinanspruchnahme in KiBS nicht ideal abgedeckt werden. Hier spielen beispielsweise sprachliche Barrieren, (unzureichendes) Wissen über Platzvergabe vonseiten der Eltern oder durch die Einrichtungen gesetzte Prioritäten bei der Platzvergabe eine Rolle (Hermes u. a. 2021; Hogrebe/Pomykaj/Schulder 2021; Jähnert/Ziesmann 2021). Die drei Dimensionen *Verfügbarkeit*, *Bezahlbarkeit* und *Zugänglichkeit* können der Angebotsseite zugeordnet werden. Individuelle Gründe, wie die Nutzung der Betreuung durch die Großeltern, das Alter des Kindes oder die Befürchtung einer unzureichenden Förderung, sind auf den Dimensionen *Förderlichkeit und Passgenauigkeit* wiederzufinden und können der Nutzer- und der Angebotsseite zugeordnet werden. Zum einen beeinflussen hier individuelle Einstellungen eine mögliche Inanspruchnahme, zum anderen können durch die Sicherstellung bzw. den Ausbau an qualitativ hochwertigen Betreuungsplätzen beispielsweise Befürchtungen einer unzureichenden Förderung gemildert und damit eine Inanspruchnahme gefördert werden. Die fünfte Dimension *Vollständigkeit* setzt die Passung zwischen institutionell geplanten und elterlich gewünschten Inhalten voraus. Hier könnten beispielsweise Gründe wie „Weil die Eingewöhnung gescheitert

ist“, oder „Weil ihre Kultur nicht ausreichend berücksichtigt wird“, die Inanspruchnahme verhindern. Die Zuordnung der theoretischen Dimensionen von Vandenbroeck/Lazzari (2014) ermöglicht es, die unterschiedlichen Arten von Bedarfen und heterogenen Perspektiven sichtbar zu machen.

Auf der Mikroebene sind die Bedarfe von Eltern und Kindern angesiedelt. Die Bedarfe der Familien unterscheiden sich unter anderem nach Erwerbsstatus der Eltern, sozioökonomischem Hintergrund, Wohnort und Alter des Kindes. Diese Bedarfe gilt es, auf der Mesoebene durch Einrichtungen, Träger und Jugendämter nach Möglichkeit zu decken. Hierfür wird auf der Makroebene durch Bund und Länder politisch der Rahmen gesetzt (Jähnert/Ziesmann 2021). Eine Unterscheidung zwischen Nutzer- und Angebotsseite ist nötig, da die Verantwortung für ein bedarfsgerechtes Angebot bei den Ländern und Kommunen liegt. Um ein passendes Angebot planen und bereitstellen zu können, ist es wichtig zu wissen, warum Eltern kein bedarfsgerechtes Angebot vorfinden. Hierfür können die Gründe der Nichtnutzung herangezogen werden. Dabei ist besonders von Interesse, wie wichtig die strukturellen bzw. angebotsseitigen Gründe sind. Entsprechende Befunde können helfen, mit geeigneten Maßnahmen das Angebot der Länder und Kommunen zu verbessern und bedarfsgerechter zu gestalten.

Daten und Methode

Die folgenden Analysen basieren auf KiBS und der KJH-Statistik aus den Jahren 2018 bis 2020. In diesen drei Jahren wurden die Gründe der Nichtinanspruchnahme in der KiBS-Studie anhand derselben Items erhoben. Außerdem wurde die Erhebung der Daten nicht bzw. kaum von der Corona-Pandemie beeinflusst.[23] Als Basis wird die mittlere Zustimmung der Eltern eines Bundeslandes mit Kindern im Alter von 0 bis unter 3 Jahren mit vollständig ungedecktem Bedarf herangezogen, d. h. sie haben zum Zeitpunkt der Befragung einen Betreuungsbedarf, nutzen aber kein öffentlich gefördertes Kinderbetreuungsangebot.[24] Kinder unter 1 Jahr haben aufgrund des fehlenden Rechtsanspruchs möglicherweise eine andere Ausgangsbasis, wodurch die Gründe der Nichtinanspruchnahme sich zwischen den Eltern der 1- bis 2-Jährigen unterscheiden können. Für die Analysen wurden die unter 1-Jährigen jedoch nicht ausgeschlossen, da deren Berücksichtigung kaum einen Einfluss auf die Lücke zwischen Bedarfs- und Inanspruchnahmequote hat. In den Jahren 2018 bis 2020 lag die Inanspruchnahmequote von 0- bis 1-jährigen Kindern bundesweit bei etwa 2 %. Der Anteil an KiBS-Eltern von 0- bis 1-jährigen Kindern mit vollständig ungedecktem Betreuungsbedarf lag in diesem Zeitraum durchschnittlich bei unter einem Prozent.

Operationalisierung

Abhängige Variable

Als Grundlage für die abhängige Variable werden der elterliche Bedarf an institutioneller Kindertagesbetreuung aus KiBS (vgl. Infobox HF-01.3) und die Inanspruchnahmequote der KJH-Statistik herangezogen. Es werden die durchschnittliche Betreuungsbedarfs- und die Inanspruchnahmequote auf Ebene der Länder verwendet. Für die folgenden Analysen stellt die Differenz aus Betreuungsbedarfs- und Inanspruchnahmequote die abhängige Variable dar (vgl. Tab. HF-01.A-1). Diese wird bereits regelmäßig als wichtige Steuerungsinformation über die bestehende Nachfrage vonseiten der Eltern berichtet (vgl. BMFSFJ 2022; Klinkhammer u. a. 2021). Die Lücke liegt für jedes Land zu den drei Zeitpunkten vor, woraus eine Fallzahl von 48 Beobachtungen resultiert.[25]

Unabhängige Variablen

Als unabhängige Variablen werden die Gründe der Nichtinanspruchnahme aus KiBS verwendet. Die Gründe wurden anhand des Items „Hier sind nun Gründe aufgelistet, warum Eltern ihre Kinder zu Hause und nicht in einer Einrichtung oder durch eine Tagesmutter/einen Tagesvater betreuen lassen“ erhoben. Den Eltern standen in

23 Der Stichtag der KJH-Statistik liegt mit dem 01.03.2020 vor dem Beschluss des ersten Lockdowns, sodass eine Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Inanspruchnahmequote ausgeschlossen werden kann. Die befragten Eltern in KiBS wurden ab Ende März darauf hingewiesen, die Fragen unabhängig von der aktuellen Pandemielage zu beantworten.

24 Für nahezu alle Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren wurde eine Form der Kindertagesbetreuung genutzt. Die Lücke zwischen Bedarf und Inanspruchnahme ist dementsprechend deutlich kleiner, und die Analysen wären aufgrund zu kleiner Fallzahlen nicht belastbar.

25 Es fließen pro Land drei Zeitpunkte in die Analyse ein, um (zufällige) Schwankungen zwischen den Jahren kontrollieren zu können und deren Einfluss auf das Modell zu verringern. Es ist davon auszugehen, dass die Varianz zwischen den drei Zeitpunkten innerhalb eines Landes eher gering ausfällt. Das Modell nutzt für die Standardfehler robuste Schätzer, um dieses Stichprobendesign zu berücksichtigen.

den drei Erhebungsjahren je zwölf Gründe zur Auswahl, diese konnten sie jeweils mit *Ja* oder *Nein* beantworten (vgl. Tab. HF-01.A-1).[26] In die Analyse werden die durchschnittlichen Anteile der Eltern pro Bundesland und Jahr, die den jeweiligen Grund der Nichtinanspruchnahme mit *Ja* beantwortet haben, aufgenommen.

Die Lücke zwischen Betreuungsbedarfs- und Inanspruchnahmequote wird für die Jahre 2018 bis 2020 anhand der Gründe für die Nichtinanspruchnahme mittels einer multiplen linearen Regression vorhergesagt. Anschließend wird eine Variablenselektion nach dem AIC-Kriterium durchgeführt, um das Modell hinsichtlich der Erklärungskraft zu verbessern (vgl. Methodenbox HF-01.1). Die Shapley-Werte geben den erklärenden Anteil der einzelnen unabhängigen Variablen für die abhängige Variable an und lassen eine Rangfolge nach Wichtigkeit zu (vgl. Methodenbox HF-01.1). Um ein besseres Verständnis über die relevanten unabhängigen Variablen zu erhalten, werden diese im Anschluss genauer untersucht.

Methodenbox HF-01.1 Multiple lineare Regression

Um den Einfluss der durchschnittlichen Begründungsmuster für die Nichtinanspruchnahme auf die Lücke zwischen Inanspruchnahmequote und Betreuungsbedarf zu untersuchen, wird ein *multiples lineares Regressionsmodell* genutzt (Wolf/Best 2010).

Zunächst wird ein Gesamtmodell berechnet, in dem die Begründungsmuster der Nichtinanspruchnahme in ihren Zusammenhängen (*Regressionskoeffizienten*) zur abhängigen Variablen modelliert werden.

Bei der multiplen linearen Regression wird der Einfluss einer erklärenden (unabhängigen) Variable auf die abhängige Variable unter Berücksichtigung anderer möglicher unabhängiger Variablen geschätzt. Ziel der Modellierung ist es, eine Kombination von unabhängigen Variablen und Regressionskoeffizienten zu finden, mit denen sich die Werte der abhängigen Variable möglichst genau vorhersagen lassen. Das Ausmaß der Abweichungen zwischen den vorhergesagten und den beobachteten Werten der abhängigen Variable wird mit dem Koeffizienten R^2 beziffert. Er gibt den Anteil der Varianz der Zielvariablen an, der durch alle erklärenden Variablen im multiplen Regressionsmodell gemeinsam erklärt werden kann (Backhaus u. a. 2021). Je größer dieser Koeffizient, desto höher die Anpassungsgüte des Modells (*Goodness of fit*).

Die Regressionskoeffizienten geben an, wie stark sich die abhängige Variable verändert, wenn die unabhängige Variable um eine Einheit erhöht wird. Hat der Koeffizient ein positives Vorzeichen, dann erhöht sich die abhängige Variable; bei einem negativen Koeffizienten verringert sie sich. Alle unabhängigen Variablen liegen metrisch vor (durchschnittlicher Anteil an Zustimmung aller Eltern dieses Landes, die den Grund für die Nichtinanspruchnahme nennen).

Im Modell werden zunächst zwölf Gründe der Nichtinanspruchnahme als unabhängige Variablen berücksichtigt. Mit steigender Anzahl an Variablen wird das Modell besser an die Daten der Stichprobe angepasst, aber das bedeutet nicht zwangsläufig, dass das Modell besser wird. Um den optimalen Kompromiss aus Modellsparsamkeit und hoher Erklärungskraft zu finden, wurde das AIC-Kriterium angewandt (ebd.).

Mithilfe des AIC (Akaike information criterion) können verschiedene Modelle miteinander verglichen werden, wobei das Modell mit dem niedrigeren AIC als das bessere gilt, d. h. es spiegelt besser die Population wider und nicht nur die Daten der Stichprobe (ebd.).

Ein Vergleich der Stärke von Regressionskoeffizienten wird nicht durchgeführt. Die Werte können aber Tabelle HF-01.4-1 entnommen werden. Der Intercept-Begriff gibt den durchschnittlichen erwarteten Wert für die Veränderung in der Lücke zwischen Inanspruchnahme- und Bedarfsquote an, wenn alle Prädiktorvariablen gleich Null sind, d. h. wenn der Anteil an Eltern in den Ländern, die den jeweiligen Grund für die Nichtinanspruchnahme genannt haben, null beträgt. In diesem Beitrag wird jedoch die absolute Wichtigkeit der einzelnen Regressorvariablen im Modell anhand der Shapley-Werte

26 In den Jahren 2019 und 2020 wurde zusätzlich der Grund „Weil Ihre Vorstellungen über die Ernährung nicht berücksichtigt werden“ integriert. Da er nicht in allen drei Jahren vorliegt, wurde der Grund nicht in den Analysen berücksichtigt.

berichtet. Shapley-Werte geben Auskunft darüber, welcher Anteil des R^2 aus dem linearen Regressionsmodell den jeweiligen unabhängigen Variablen zugeschrieben werden kann. Damit wird der Anteil einer Regressorvariable am gemeinsam erzeugten Gütemaß eindeutig festgelegt (Grömping 2006). Es wird die absolute Wichtigkeit berichtet, d. h. die Summe der Shapley-Werte ergibt das multiple R^2.
Das hier präsentierte Modell ist Ergebnis unterschiedlicher Modellanpassungen aufgrund von Tests, die überprüfen, ob die der Regression zugrunde liegenden folgenden statistischen Annahmen gelten können: Linearität des analysierten Zusammenhangs; Normalverteilung der Residuen; Varianzhomogenität; keine Multikollinearität von unabhängigen Variablen (Kohler/Kreuter 2017; Wolf/Best 2010). Ob ein solcher Effekt kein Zufallsphänomen darstellt, also statistisch „signifikant" ist, hängt von seiner Stärke, der Stichprobengröße und der akzeptierbaren Irrtumswahrscheinlichkeit für die Schätzung ab. Wie präzise ein Regressionskoeffizient ist, lässt sich aus dem Standardfehler erkennen, der sich mit wachsender Stichprobengröße verringert (ebd.).
Die Ergebnisse der Regressionsdiagnostik können bei den Autorinnen und Autoren angefragt werden. Das hier berechnete Querschnittsmodell erlaubt keine Kausalinterpretationen (Brüderl 2010).

Ergebnisse

Die Ergebnisse der multiplen linearen Regression sind Tabelle HF-01.4-1 zu entnehmen. Von den ursprünglich zwölf Items zu Gründen der Nichtinanspruchnahme bilden die vier Items „wegen der Kosten", „weil Ihr Kind noch zu jung ist", „weil es kein Angebot in der Nähe gibt" und „weil Sie bei der Betreuung Ihres Kindes stets auf die Großeltern zurückgreifen können" den besten Kompromiss für die zwei Ziele Modellsparsamkeit und hohe Erklärungskraft (vgl. Methodenbox HF-01.1). Es haben somit sowohl strukturelle Gründe, wie die Kosten und das Platzangebot in der Nähe, als auch individuelle Gründe, wie die Möglichkeit der Betreuung durch die Großeltern und das Alter des Kindes, Einfluss auf die Größe der Lücke. Es zeigt sich, dass die mittlere Zustimmung der Eltern zu diesen Items als Grund für die Nichtinanspruchnahme zu einer Vergrößerung der Lücke zwischen Betreuungsbedarfs- und Inanspruchnahmequote beiträgt.

Die vier genannten Gründe der Nichtinanspruchnahme mit der höchsten Erklärungskraft können 64 % der Varianz der „Lücke" zwischen den Ländern und zu den drei Erhebungszeitpunkten erklären. Am meisten Varianz kann mit 23 % der Anteil der Eltern pro Land, die angeben, dass die Kosten für die Kindertagesbetreuung ein Grund für die Nichtinanspruchnahme sind, aufklären. Den zweitgrößten Anteil an Varianz der „Lücke" erklärt der Anteil der Eltern pro Land die „Weil Sie bei der Betreuung Ihres Kindes stets auf die Großeltern zurückgreifen können" (21 %) als Grund für die Nichtinanspruchnahme nennen, gefolgt vom fehlenden Platzangebot in erreichbarer Nähe (15 %) und dem Alter des Kinder (5 %, vgl. Abb. HF-01.4-1 und Tab. HF-01.4-1).

Relativ betrachtet erklären die Anteile der Eltern, die die strukturellen Gründe „Kosten" und „Platzmangel in erreichbarer Nähe" für die Nichtinanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung nennen, zusammen 59 % der Varianz und die Anteile der individuellen Gründe „Großeltern können stets betreuen" sowie „Kind noch zu jung" von 41 % (vgl. Tab. HF-01.4-1).

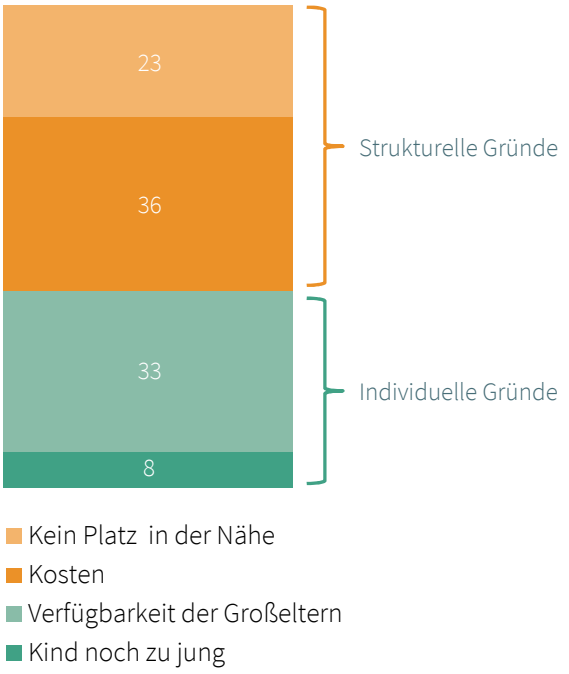
Weiterführende Analysen

Die durchschnittlichen Begründungsmuster der Nichtinanspruchnahme können sich in den Ländern aufgrund der dort gegebenen Umstände unterscheiden. Damit die Ergebnisse der vorangegangen Analyse besser eingeordnet werden können, werden die Gründe der Nichtinanspruchnahme daher im folgenden Abschnitt mit möglichen Einflussfaktoren in Zusammenhang gestellt.

Kosten der Kindertagesbetreuung

Der Anteil an Eltern pro Land, die als Grund für die Nichtinanspruchnahme „Wegen der Kosten" angegeben haben, trägt mit 23 % den größten Anteil an der Varianzaufklärung bei. Die Elternbeiträge für die institutionelle Kindertagesbetreuung variieren über die Länder stark (vgl. Tab. 11.3-5 in Kap. 11.1). Es wird vermutet, dass die Höhe der Elternbeiträge in den jeweiligen Ländern mit der Inanspruchnahmequote korreliert. Bei höheren Elternbeiträgen werden geringere

Abb. HF-01.4-1: **Erklärte Varianz durch die einzelnen Regressoren (in %)**



Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) versch. Jahre, Daten gewichtet, Berechnungen des DJI; 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, versch. Jahre, https://doi.org/10.21242/22541.2018.00.00.1.1.0, https://doi.org/10.21242/22541.2019.00.00.1.1.0, https://doi.org/10.21242/22541.2020.00.00.1.1.0, https://doi.org/10.21242/22543.2018.00.00.1.1.0, https://doi.org/10.21242/22543.2019.00.00.1.1.0, https://doi.org/10.21242/22543.2020.00.00.1.1.0, Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

Inanspruchnahmequoten angenommen. Gleichzeitig gilt die Annahme, dass der Bedarf der Eltern unabhängig von der Höhe der Kosten besteht. Dies würde zu einer Vergrößerung der Lücke zwischen Bedarfs- und Inanspruchnahmequote führen. Um den Zusammenhang zwischen den tatsächlichen durchschnittlichen Kosten und der Inanspruchnahme zu untersuchen, wurde die Korrelation zwischen dem Quotienten von Inanspruchnahme- und Bedarfsquote und den durchschnittlichen monatlichen Elternbeiträgen berechnet.[27] In allen Ländern liegt der von den Eltern angegebene Bedarf über der tatsächlichen Inanspruchnahme (vgl. Abb. HF-01.3-1), daher ist der Quotient von Inanspruchnahme- und Bedarfsquote umso größer, je weniger der Bedarf die tatsächliche Inanspruchnahme übersteigt, d. h. die Lücke kleiner ist. Der Korrelationskoeffizient liegt bei -0,67, es besteht ein deutlicher signifikant negativer Zusammenhang. Je niedriger die Elternbeiträge sind, desto größer ist der Quotient aus Bedarf und Inanspruchnahmequote. Interpretiert werden kann dieser Befund so, dass in Ländern mit einer kleinen Lücke zwischen Inanspruchnahme- und Bedarfsquote niedrigere Elternbeiträge vorzufinden sind als in Ländern mit einer großen Lücke.

Betreuung durch die Großeltern

Die mittlere Zustimmung der Eltern pro Land zum Grund „Weil Sie bei der Betreuung Ihres Kindes stets auf die Großeltern zurückgreifen können“ erklärt mit 21 % den zweitgrößten Anteil der Varianz. Es wird davon ausgegangen, dass die Betreuung durch die Großeltern über die Länder hinweg nicht im selben Ausmaß praktiziert wird, da z. B. bei getrennter Betrachtung nach den Ländern dieser Grund durchschnittlich von den Eltern in Bayern am häufigsten genannt wird (29 %). Für Eltern aus Berlin stellt die Betreuung durch die Großeltern keinen relevanten Grund für eine außerinstitutionelle Betreuung dar (6 %). Innerhalb der Länder liegt der durchschnittliche Anteil der zustimmenden Eltern in den ländlichen Regionen deutlich höher als in den städtischen Regionen (vgl. Tab. HF-01.2.2-7 im Online-Anhang). Eltern, die in ländlichen Regionen leben, geben in anderen Fragen von KiBS zusätzlich im Durchschnitt seltener an, dass eine häufigere Betreuung durch die Großeltern gewünscht wird, dies aber aufgrund der Entfernung nicht möglich ist. Dies kann als vorsichtiger Hinweis für die Bedeutung des oben genannten Grundes für die Länderunterschiede interpretiert werden.

Entfernung der Kindertagesbetreuung

Die durchschnittliche Zustimmung pro Land zum Item „Weil es in erreichbarer Nähe kein Angebot gibt“ erklärt 15 % der Varianz der „Lücke“. Um zu sehen, ab welcher Entfernung Eltern diesen Grund nennen, werden die durchschnittlichen Wegzeiten zur Kindertagesbetreuung in den Ländern in Bezug zu den durchschnittlichen Angaben der Entfernung als Hinderungsgrund gesetzt. Die Wegzeit basiert auf den gemittelten Angaben der Eltern aus KiBS mit betreuten Kindern in den einzelnen Ländern und wird über die Frage „Und wie viele Minuten beträgt die einfache Wegstrecke?“ erhoben. Bundesweit benötigen die Eltern

27 Da nicht in allen Ländern derselbe Bedarf vorliegt und die Länder somit eine unterschiedliche Ausgangsbasis haben, wird hier der Quotient verwendet.

im Schnitt 10,5 Minuten für den Weg zur Kindertagesbetreuung. Es zeigt sich, dass in Ländern mit einer durchschnittlichen Wegzeit von weniger als 10 Minuten die Anteile der Eltern, welche als Grund für die Nichtinanspruchnahme „kein Platz in der Nähe verfügbar" angeben, am niedrigsten sind. Für eine detaillierte Unterscheidung wird zusätzlich die Bevölkerungsdichte in den Ländern berücksichtigt. Über alle Wegzeiten zeichnet sich das Bild ab, dass mit wachsender Bevölkerungsdichte die Wegzeiten zur Kindertagesbetreuung von höherer Bedeutung für das Empfinden der Eltern, kein verfügbares Angebot in der Nähe zu haben, sind. Der Anteil der Eltern, die die Entfernung als Grund für die Nichtinanspruchnahme nennen, steigt mit der Wegzeit und der Bevölkerungsdichte. Je größer die Bevölkerungsdichte des Landes ist, desto weniger Wegzeit scheint für die Eltern akzeptabel. In Ländern mit einer hohen Bevölkerungsdichte und durchschnittlichen Wegzeiten von 11 und mehr Minuten[28] liegen die Anteile der Zustimmung des Items als Grund der Nichtinanspruchnahme bei 41 %; ist die Bevölkerungsdichte niedrig, liegt der Anteil bei lediglich 28 % (vgl. Tab. HF-01.2.2-9 im Online-Anhang).[29]

Kind noch zu jung

Der Anteil an Eltern pro Land, die als Grund „Weil Ihr Kind noch zu jung ist" nannten, trägt zu 5 % zur Varianzaufklärung der Lücke zwischen Inanspruchnahme- und Betreuungsquote bei. Es zeigt sich erwartungsgemäß, dass der Anteil an Eltern, die das Alter ihres Kindes als Grund für die Nichtinanspruchnahme nennen, mit zunehmendem Alter des Kindes abnimmt. Während in Gesamtdeutschland der Anteil der Eltern, die ihr Kind nicht institutionell betreuen lassen, bei Kindern unter 1 Jahr bei 89 % liegt, sinkt der Anteil bei 1-jährigen Kindern bereits auf 62 % und bei 2-jährigen Kindern auf 51 %. Wie Tabelle HF-01.2.2-8 (im Online-Anhang) zu entnehmen ist, ist die mittlere Zustimmung zum Item „Kind zu jung" aber nicht in allen Ländern gleich. Insbesondere Eltern in den ostdeutschen Ländern geben durchschnittlich für Kinder, die älter als 1 Jahr sind, das Alter kaum oder gar nicht als Grund für die Nichtinanspruchnahme an.

Diskussion

Ziel dieser Vertiefungsanalyse ist es, die bestehende Lücke zwischen Inanspruchnahme- und Bedarfsquote in den Ländern anhand der gemittelten Gründe der Nichtinanspruchnahme in den jeweiligen Ländern zu erklären. Anhand des Modells konnte gezeigt werden, dass die vier genannten Gründe der Nichtinanspruchnahme mit der höchsten Erklärungskraft insgesamt 64 % der Varianz der „Lücke" erklären. Die zwei strukturellen Gründe „Kein Platz in der Nähe" und „Wegen der Kosten" erklären zusammen einen etwas größeren Anteil der Varianz (38 %) als die individuellen Gründe „Großeltern können betreuen" und „Kind ist noch zu jung" (26 %, vgl. Abb. HF-01.4-1).

In elf Ländern wurden landesspezifische Maßnahmen zur Entlastung der Familien bei den Beiträgen der Kindertagesbetreuung, im Rahmen des KiQuTG umgesetzt (Vgl. Kap. 11). In Anbetracht der hohen Relevanz dieser Maßnahmen ist es daher von großem Interesse, die Kosten als Grund für die Nichtinanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung zu untersuchen. Es wird angenommen, dass eine Beitragsbefreiung bzw. die Staffelung der Kosten für Angebote der FBBE einen Beitrag dazu leisten kann, höhere Teilhabegerechtigkeit zu schaffen und insbesondere Familien mit niedrigem Einkommen zu ermöglichen, außerfamiliäre Betreuungsangebote zu nutzen (Meiner 2015). Der Anteil an Eltern pro Land, die als Grund für die Nichtinanspruchnahme „Wegen der Kosten" angegeben haben, tragen zu dem größten Anteil an der Varianzaufklärung in der durchgeführten Regressionsanalyse bei. Die Ergebnisse zeigen, dass es tatsächlich auf aggregierter Ebene einen Zusammenhang zwischen den Kosten für die Kindertagesbetreuung und der Größe der Lücke zwischen Inanspruchnahme- und Bedarfsquote gibt. Ob diese für die individuelle Elternentscheidung kausal ausschlaggebend ist, bleibt allerdings offen.

Der kontinuierliche Ausbau der FBBE-Angebote hat in den letzten Jahren zu immer mehr Plätzen in der Kindertagesbetreuung für Kinder unter 3

28 Es wurde nach „weniger als 10 Minuten", „zwischen 10 und 11 Minuten" und „mehr als 11 Minuten" unterschieden. Die Einteilung basiert auf den Quantilen der Wegzeit. Das 25 %-Perzentil liegt bei 9,8 Minuten und das 75 %-Perzentil bei 11 Minuten.

29 Als ein Land mit einer hohen Bevölkerungsdichte wurden diejenigen klassifiziert, die 300 und mehr Einwohner je Quadratkilometer aufweisen. Die Bevölkerungsdichte ist mittel, wenn die durchschnittliche Einwohnerzahl je Quadratkilometer zwischen 150 und weniger als 300 liegt. Analog ist die Bevölkerungsdichte niedrig bei weniger als 150 Einwohnern je Quadratkilometer.

Tab. HF-01.4-1: **Regression zur Lücke zwischen Betreuungsbedarf und Inanspruchnahme**

	Koeffizient	S.E.	Absolute Wichtigkeit (Shapley)	Relative Wichtigkeit (Shapley)
Wegen der Kosten	0,15*	(0,05)	23	36
Weil Ihr Kind noch zu jung ist	0,12	(0,06)	21	8
Weil es in erreichbarer Nähe kein Angebot gibt	0,31*	(0,07)	15	23
Weil Sie bei der Betreuung Ihres Kindes stets auf die Großeltern zurückgreifen können	0,16	(0,08)	5	33
Konstante	-8,73*	(4,20)		
Adjustiertes R^2	0,61			
Multiples R^2	0,64			
N	48			

Hinweis: N: Fallzahl, lineares Regressionsmodell, *statistisch signifikant bei p<0,05.
Quelle: DJI, Kinderbetreuungsstudie (KiBS) versch. Jahre, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI; 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, versch. Jahre, https://doi.org/10.21242/22541.2018.00.00.1.1.0, https://doi.org/10.21242/22541.2019.00.00.1.1.0, https://doi.org/10.21242/22541.2020.00.00.1.1.0, https://doi.org/10.21242/22543.2018.00.00.1.1.0, https://doi.org/10.21242/22543.2019.00.00.1.1.0, https://doi.org/10.21242/22543.2020.00.00.1.1.0, Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

Jahren geführt. Der Ausbau wurde jedoch nicht bundesweit gleich stark vorangetrieben, wodurch es weiterhin einen Ausbaubedarf gibt, um den Eltern ein flächendeckendes Angebot bieten zu können (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Es wird davon ausgegangen, dass abhängig vom Wohnort und der Wegzeit zum nächsten verfügbaren Angebot der Kindertagesbetreuung, die Eltern den Grund „Weil es in erreichbarer Nähe kein Angebot gibt" für die Nichtinanspruchnahme angeben. Die Ergebnisse unterstreichen diese Annahme und geben erste Hinweise darauf, dass das verfügbare Angebot an Kindertagesbetreuungsplätzen auf Grundlage der Wegstrecke und des Wohnorts von den Eltern unterschiedlich bewertet wird.

Die Lebensentwürfe der Familien haben sich in den letzten Jahren stark verändert. Immer mehr 0- bis 3-jährige Kinder nutzen ein Angebot der Kindertagesbetreuung, und die Kinder besuchen die Betreuung immer früher und immer länger (ebd.; Berth 2019). Neben der institutionellen Betreuung nimmt allerdings auch die Betreuung innerhalb der Familie eine wichtige Rolle ein, so sind die Großeltern in vielen Familien eine wichtige Säule bei der Betreuung der Kinder (Barschkett u. a. 2022). Doch auch hier zeigt sich ein Wandel in den letzten Jahren: Die Betreuung durch die Großeltern wird etwas seltener genutzt, und zusätzlich hat die Entfernung zum Wohnort der Großeltern in den letzten Jahren zugenommen, wodurch eine Betreuung durch die Großeltern seltener möglich ist (ebd.). Für eine genauere Einordnung der Ergebnisse aus der Regressionsanalyse wurden daher weitere Berechnungen anhand der Angaben der Eltern aus KiBS durchgeführt. Es zeigte sich, dass die Großeltern zum Teil eine wichtige Rolle in der Kinderbetreuung einnehmen, die Anteile jedoch über die Länder hinweg stark variieren. Eine Betreuung durch die Großeltern wurde zudem von Eltern, die in ländlichen Regionen leben, häufiger als Grund der Nichtinanspruchnahme genannt. Eltern, die sich eine stärkere Betreuung durch die Großeltern wünschen, dies aber aufgrund der Entfernung der Großeltern nicht realisieren können, leben häufiger in städtischen Gebieten. Grundsätzlich wäre es bei genauerer Betrachtung von Interesse, ob die Betreuung durch die Großeltern stattfindet, da die Eltern kein bedarfsgerechtes Angebot vorfinden oder ob eine explizite Betreuung durch die Großeltern erwünscht ist. Die staatlich geförderte Kindertagesbetreuung soll Kinder in ihren unterschiedlichen Kontexten zur Verfügung stehen. Daher ist es auch für die Bedarfsplanung wichtig zu wissen, in welchem Umfang Kinder außerhalb der öffentlich geförderten Kindertagesbetreuung von den Großeltern betreut werden, in welchem Zusammenhang die Großelternbetreuung mit der Nutzung eines Angebots der FBBE steht, und welche Entwicklungen sich zeigen (ebd.). Als vierter wichtiger Grund für die Lücke zwischen Inanspruchnahme- und Bedarfsquote zeigte sich das Alter des Kindes. Ob das Alter des Kindes als Grund für eine Nicht-

inanspruchnahme genannt wird, ist auch vom Betreuungsbedarf abhängig. Nichtnutzer ohne Bedarf nennen häufiger das Alter des Kindes als Grund der Nichtinanspruchnahme als Nichtnutzer mit Bedarf (Lippert/Hüsken/Kuger 2022). In den durchgeführten Analysen wurden allerdings nur Eltern mit vollständig ungedecktem Bedarf berücksichtigt. Der Anteil an Eltern je Land, die als Grund das Alter des Kindes nannten, trägt den kleinsten Teil an der Varianzaufklärung bei. Diesbezüglich zeigten sich u. a. in den weiterführenden Analysen Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland: Eltern aus den ostdeutschen Ländern nannten das Alter des Kindes seltener als Grund der Nichtnutzung als Eltern aus den westdeutschen Ländern. Dies kann vermutlich zum Teil auf die historisch gewachsenen Unterschiede in der Einstellung zur institutionellen Kindertagesbetreuung zwischen Ost- und Westdeutschland (Berth 2019) zurückgeführt und sollte bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden.

Limitationen

Um die Ergebnisse der durchgeführten Regressionsanalyse einordnen zu können, müssen gewisse Einschränkungen berücksichtigt werden. Der Aufbau des Modells lässt keine Rückschlüsse auf die Situation in den einzelnen Ländern zu. Die zusätzlich durchgeführten Analysen sind als Versuch zu betrachten, die differente Lage in den Ländern aufzuzeigen, um diese bei der Interpretation berücksichtigen zu können. Es wurde deutlich, dass die Gründe für die Nichtinanspruchnahme über die Länder hinweg von den befragten Eltern unterschiedlich bewertet wurden. Für eine Berücksichtigung der unterschiedlichen Einschätzungen innerhalb und zwischen den Ländern bedarf es detaillierterer Daten auf Länderebene. Es könnten beispielsweise Daten zur Angebotsdichte an Kindertagesbetreuungen innerhalb der Länder verwendet werden, um den Grund für die Nichtinanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung „Weil es in erreichbarer Nähe kein Angebot gibt“ auf Länderebene besser einordnen zu können. Zum Zeitpunkt der Analysen lagen hierfür keine geeigneten Daten vor. Anhand der genutzten Daten konnten auf aggregierter Ebene Zusammenhänge zwischen den Gründen der Nichtinanspruchnahme und der Größe der Lücke von Inanspruchnahme- und Bedarfsquote gezeigt werden. Eine kausale Aussage, ob diese Gründe für die individuelle Elternentscheidung ausschlaggebend sind, kann allerdings anhand des Modells nicht getroffen werden.

Die Datengrundlage der durchgeführten Analysen berücksichtigt die Angaben von Eltern aus den 16 Bundesländern in drei unterschiedlichen Jahren, wodurch insgesamt 48 Beobachtungen in die Analysen eingehen. Der Einfluss der Gründe für die Nichtinanspruchnahme „Weil Ihr Kind noch zu jung ist“ und „Weil Sie bei der Betreuung Ihres Kindes stets auf die Großeltern zurückgreifen können“ ist mit einem *p-Wert* von 0.051 und 0.054 knapp nicht auf dem 5 %-Niveau signifikant (vgl. Tab. HF-01.4-1). In Anbetracht der kleinen Fallzahl können die Ergebnisse in Bezug auf das Signifikanzniveau bereits als zufriedenstellend betrachtet werden. Um die Ergebnisse noch besser abzusichern, könnte zukünftig eine erneute Analyse mit weiteren Beobachtungsjahren durchgeführt werden.

HF-01.5 Fazit

In Bezug auf Vandenbroeck/Lazzari (2014) kann ein Angebot dann als bedarfsgerecht verstanden werden, wenn es verfügbar, bezahlbar, für alle Kinder und Familien niedrigschwellig im Zugang und an diverse individuelle Bedarfe angepasst ist, über nachvollziehbare Inhalte verfügt und diversen Hintergründen gerecht wird. Trotz des hohen Niveaus der Kindertagesbetreuung in Deutschland und deren grundsätzlicher Verfügbarkeit deuten einige Befunde darauf hin, dass nicht alle Angebote den jeweiligen Bedarfen gerecht werden. Die bestehenden Zugangshürden könnten möglicherweise auf strukturelle Hemmnisse (z. B. zu hohe Kosten oder fehlende Plätze), unterschiedliche individuelle Bedarfe und diverse Hintergründe zurückzuführen sein, denen im Rahmen eines bedarfsgerechtes Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebots nicht hinreichend entsprochen wird.

Die Fortschreibung der Indikatoren und Kennzahlen des Handlungsfeldes 1 des KiQuTG *Bedarfsgerechtes Angebot* zeigt zusammenfassend die folgenden Entwicklungslinien auf:

- In der Gruppe der Kinder unter 3 Jahren hat die Anzahl der Kinder in der Bevölkerung im Vergleich zum Vorjahr abgenommen. In der

Gruppe der 3- bis 6,5-Jährigen zeigte sich eine Abschwächung des Bevölkerungswachstums. Daran anknüpfend zeigte sich der geringste Anstieg der Anzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung seit dem Jahr 2011. Im Zeitvergleich hat die Anzahl der 0- bis 3-Jährigen in Kindertagesbetreuung in nahezu allen Ländern abgenommen, wohingegen sich bei Kindern zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt weitere Zuwächse verzeichnen ließen. Gleichzeitig hat die Inanspruchnahme sowohl bei den jüngeren Kindern als auch bei Kindern zwischen 3 und unter 6 Jahren im Vergleich zum Vorjahr abgenommen. Dies liegt daran, dass die Anzahl der Kinder, von welchen ein Angebot der Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen wurde, stärker gesunken ist als die Bevölkerungszahl. Ein mit den rückläufigen Kinderzahlen konsistentes Bild ergaben die anhand von KiBS berichteten Elternbedarfe, die sich im Zeitverlauf tendenziell rückläufig zeigten. Bei den beschriebenen Entwicklungen handelt es sich, wie etwa bei der flächendeckenden Abnahme der Anzahl der 0- bis 3-Jährigen in Kindertagesbetreuung oder dem im Vergleich zu den Vorjahren geringen Zuwachs bei den Kindern zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt, zum Teil um neue Entwicklungen, die es weiter zu beobachten gilt. Hier stellt sich die Frage, ob es sich um „Abweichungen" handelt oder ob sich langfristig eine Umkehr der Entwicklungen, d. h. ein Ende des fortschreitenden Ausbaus der Kindertagesbetreuung, feststellen lässt.

- Die Anzahl der Kinder mit Eingliederungshilfe war im Zeitverlauf seit 2019 bei den Kindern unter 3 Jahren rückläufig und bei den 3- bis 5-Jährigen stagnierend. Da die Entwicklungen zwischen 2019 und 2020 sowie 2020 und 2021 bei den älteren Kindern in unterschiedliche Richtungen zeigten und sich dadurch annähernd aufgehoben haben, ist hier ein Einfluss der Corona-Pandemie denkbar. Die Entwicklung der Anzahl der Kinder mit Eingliederungshilfe gilt es weiter zu beobachten.
- Bei Kindern mit Migrationshintergrund waren weitgehend dieselben Entwicklungen wie bei den Kindern in Kindertagesbetreuung insgesamt zu verzeichnen.
- Im Jahr 2021 gab es eine leichte Tendenz zu moderat längeren Betreuungsumfängen, d. h. erweiterten Halbtagsplätzen. Dieser Befund deckte sich mit den anhand von KiBS dargestellten Vorstellungen der Eltern, die sich verstärkt eben jene erweiterten Halbtagsplätze wünschten. Der Wunsch nach einem Ganztagsplatz hingegen ist seltener geworden.
- In Bezug auf die anhand von KiBS abgebildeten Gründe der Nichtinanspruchnahme zeigten sich mögliche Einflüsse der Corona-Pandemie, die es weiter zu untersuchen gilt. Zum einen hat die Möglichkeit der Betreuung durch die Großeltern im Vergleich zum Vorjahr stark an Bedeutung gewonnen, zum anderen nannte rund ein Viertel der Eltern ein zu hohes Ansteckungsrisiko als ursächlich für die Nichtinanspruchnahme.
- Während sich für den Beginn der Betreuung in Kindertageseinrichtungen lediglich in ostdeutschen Ländern leichte Tendenzen zu späteren Öffnungszeiten zeigten, deutete sich bundesweit eine Tendenz zu früheren Schließzeiten an. Infolgedessen war die durchschnittliche Öffnungsdauer im Zeitverlauf leicht rückläufig. Diese Befunde anhand der KJH-Statistik passen insofern zu den durch KiBS erhobenen elterlichen Einschätzungen, als dass der Bedarf an erweiterten Betreuungszeiten weiterhin rückläufig war.

Anhand der Vertiefungsanalyse wurde deutlich, dass auf aggregierter Ebene ein Zusammenhang zwischen den Gründen der Nichtinanspruchnahme und der Größe der Lücke von Inanspruchnahme- und Bedarfsquote bestand. Die Ergebnisse lieferten erste Erkenntnisse darüber, welchen Anteil die Gründe der Nichtinanspruchnahme an der Varianz dieser Lücke haben und wie sie in Relation zueinanderstehen. Es deutete sich an, dass insbesondere im Bereich des Ausbaus („kein Platz in der Nähe") und der Entlastung der Eltern von den Beiträgen („wegen der Kosten") Maßnahmen sinnvoll wären, um das Angebot bedarfsgerechter zu gestalten und die Inanspruchnahme zu fördern. Das KiQuTG hat das Ziel, allen Kindern ein bedarfsgerechtes Bildungsangebot anzubieten. Hierfür sollen zunächst unabhängig vom Bedarf alle Kinder ein Angebot bekommen. Die Steuerungsebene richtet sich aktuell vorwiegend an die Kinder, bei denen ein Betreuungsbedarf vorliegt. In Zukunft sollte auch denen ohne Bedarf ein ent-

sprechendes Angebot gemacht werden, um Ungleichheiten von Beginn an abzubauen. Die Ergebnisse liefern erste Erkenntnisse zu möglichen Ansatzpunkten, um das Angebot bedarfsgerechter zu gestalten und die Inanspruchnahme zu fördern. Möglicherweise können derartige Analysen zukünftig die Jugendhilfeplanung unterstützen, um den Ausbau gezielter voranzutreiben. Es wurde deutlich, dass die unterschiedlichen Situationen in den Ländern sowie die regionalen Gegebenheiten berücksichtigt werden müssen. Diese sollten in zukünftigen Analysen verstärkt beachtet werden, um geeignete Maßnahmen zur Erhöhung der Teilhabe besser evaluieren zu können.

Implikationen und Ausblick

In der nächsten Fortschreibung des Handlungsfeldkapitels im ERiK-Forschungsbericht IV werden neben der Replikation der Analysen der amtlichen Daten und KiBS, analog zu Nicole Klinkhammer u. a. (2022), im Sinne einer Triangulation von Primärerhebungen und Sekundäranalysen Auswertungen der ERiK-Surveys das Tableau zusätzlich ergänzen (Begemann/Birkelbach 2019). In Bezug auf einige Aspekte, wie etwa die Veränderungen der Kinderzahlen und Inanspruchnahmequoten, sind die Gründe für die derzeitigen Entwicklungen noch unklar. Hier werden die Daten für das Berichtsjahr 2022 zum einen zeigen, ob die bislang beschriebenen Veränderungen sich fortsetzen und zum anderen möglicherweise weitere Erklärungsansätze ermöglichen. In Bezug auf den Mikrozensus wird spätestens im übernächsten Berichtsjahr anhand der Mikrozensusdaten aus dem Jahr 2021 interessant sein zu beobachten, ob die Corona-Pandemie einen Einfluss auf die berichteten Kennzahlen hatte.

Neben Veränderungen des auszuwertenden Indikatorensets erfolgen auch Veränderungen an den genutzten Datenquellen der amtlichen Statistik: Im Rahmen der KJH-Statistik werden ab dem Erhebungsjahr 2022 die Schließtage von Kindertageseinrichtungen erfasst, sodass die Darstellungen von Öffnungszeiten und -dauer um weitere Kennzahlen ergänzt werden können (Meiner-Teubner/Mühlmann 2021).

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

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

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld

Backhaus, Klaus/Erichson, Bernd/Plinke, Wulff/Weiber, Rolf (2021): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 16. Aufl. Berlin

Barschkett, Mara/Gambaro, Ludovica/Schäper, Clara/Spieß, C. Katharina/Ziege, Elena (2022): Oma und Opa gefragt? Veränderungen in der Enkelbetreuung – Wohlbefinden von Eltern – Wohlergehen von Kindern. Wiesbaden

Begemann, Maik-Carsten/Birkelbach, Klaus (Hrsg.) (2019): Forschungsdaten für die Kinder- und Jugendhilfe. Datenquellen für Sekundäranalysen und beispielhafte Untersuchungen. Wiesbaden

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

Brüderl, Josef (2010): Kausalanalyse mit Paneldaten. In: Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 963–994

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) (2021): Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2020. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2022): Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2021. Berlin

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

Dubowy, Minja/Ebert, Susanne/Maurice, Jutta von/Weinert, Sabine (2008): Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 40. Jg., H. 3, S. 124–134

Erhard, Katharina/Scholz, Antonia/Harring, Dana (2018): Die Equal Access Study. Konzeptioneller Rahmen und Forschungsdesign. Version ICEC Working Paper Series – Volume 1. München

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2018): Mikrozensus 2018. https://doi.org/10.21242/12211.2018.00.00.1.1.1

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2019a): Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege. https://doi.org/10.21242/22543.2019.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2019b): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2019.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2020a): Mikrozensus 2019. https://doi.org/10.21242/12211.2020.00.00.3.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2020b): Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege. https://doi.org/10.21242/22543.2020.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2020c): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2020.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021a): Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege. https://doi.org/10.21242/22543.2021.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021b): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0

Grömping, Ulrike (2006): Relative importance for linear regression in R: The package relaimpo. In: Journal of Statistical Software, 17. Jg., H. 1, S. 1–27

Heckman, James J. (2006): Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. In: Science, 312. Jg., H. 5782, S. 1900–1902

Hermes, Henning/Lergetporer, Philipp/Peter, Frauke/Wiederhold, Simon (2021): Behavioral barriers and the socioeconomic gap in child care enrollment. Munich

Hogrebe, Nina/Pomykaj, Anna/Schulder, Stefan (2021): Soziale Ungleichheit in der Kindertagesbetreuung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of

Childhood and Adolescence Research, 16. Jg., H. 1, S. 36–56

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

Jähnert, Alexandra/Hegemann, Ulrike (2021): 11 – Entlastung der Eltern bei den Gebühren. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 243–258

Jähnert, Alexandra/Ziesmann, Tim (2021): HF-01 Bedarfsgerechtes Angebot. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 45–64

Kayed, Theresia/Anton, Jeffrey/Kuger, Susanne (2022): Der Betreuungsbedarf bei U3- und U6-Kindern. DJI-Kinderbetreuungsreport 2021. München

Kayed, Theresia/Hubert, Sandra/Kuger, Susanne (2022): Vereinbarkeit von Familie und Beruf: Kinderbetreuung, Elternzeit und Coronapandemie. DJI-Kinderbetreuungsreport 2021. München

Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2021): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld

Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.) (2022): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld

Kohler, Ulrich/Kreuter, Frauke (2017): Datenanalyse mit Stata. Allgemeine Konzepte der Datenanalyse und ihre praktische Anwendung. 5. Aufl. Berlin/Boston

Lippert, Kerstin/Anton, Jeffrey/Hüsken, Katrin/Hubert, Sandra/Kayed, Theresia/Wieschke, Johannes/Hoang, Tony/Jähnert, Alexandra/Kuger, Susanne (2022): DJI-Kinderbetreuungsstudie – KiBS. Längsschnittdatensatz 2012-2021. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Vorabversion

Lippert, Kerstin/Hüsken, Katrin/Kuger, Susanne (2022): Weshalb nehmen Eltern keine Betreuungsangebote in Anspruch? DJI-Kinderbetreuungsreport 2020. München

Lochner, Susanne/Jähnert, Alexandra (Hrsg.) (2020): DJI Kinder- und Jugendmigrationsreport. Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Bielefeld

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

Meiner-Teubner, Christiane (2021): Kindertagesbetreuung in Zeiten der Pandemie. In: Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 24. Jg., H. 2, S. 1–3

Meiner-Teubner, Christiane/Mühlmann, Thomas (2021): Neuerungen der KJH-Statistik ab 2022. In: Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 24. Jg., H. 3, S. 3–17

Meiner-Teubner, Christiane/Olszenka, Ninja (2022): Der Kita-Ausbau während der Coronapandemie – verzögerte Aufnahmen oder geringere Nachfrage? In: Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 25. Jg., H. 1, S. 13–18

Olszenka, Ninja/Böwing-Schmalenbrock, Melanie (2020): Kindertagesbetreuung – Ausbau mit verlagertem Schwerpunkt. In: Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 23. Jg., H. 2 & 3, S. 1–6

Riedel, Birgit/Klinkhammer, Nicole/Kuger, Susanne (2021): Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 27–42

Spieß, C. Katharina (2017): Early childhood education and care services and child development: Economic perspectives for universal approaches. In: Scott, Robert A./Kosslyn, Stephan M. (Hrsg.): Emerging trends in the social and behavioral sciences. An interdisciplinary, searchable, and linkable resource. Hoboken, New Jersey, S. 1–14

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2022): Fortschreibung des Bevölkerungsstandes. Tabelle 12411-01-01-5-B. Bevölkerung nach Geschlecht - Stichtag 31.12. - regionale Ebenen. Verfügbarer Zeitraum: 31.12.2008 - 31.12.2020

UNESCO Institute for Statistics (2012): International Standard Classification of Education (ISCED) 2011. Paris

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

Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.) (2010): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden

Ziesmann, Tim/Hoang, Tony/Fuchs, Andrea (2022): HF-01 Bedarfsgerechtes Angebot. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 53–72

Ziesmann, Tim/Jähnert, Alexandra/Müller, Ulrike/Tiedemann, Catherine (2022): ERiK-Länderberichte I zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG. Ein kommentierter Datenband. München

Ziesmann, Tim/Tiedemann, Catherine/Hoang, Tony/Christopher, Peterle/Jähnert, Alexandra (2023): ERiK-Länderberichte II zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG. Ein kommentierter Datenband. München

Anhang

Tab. HF-01.A-1: **Handlungsfeld 01: Operationalisierungstabelle**

Variable	Operationalisierung
Differenz von Inanspruchnahme- und Betreuungsbedarfsquote in den Ländern	› AV › KiBS1: Wie sollte ihr Kind – unabhängig von der derzeitigen Situation - betreut werden? › Kategorial (1: In einer Kindertageseinrichtung 2: Von einer Tagesmutter/einem Tagesvater 3: Entweder in einer Einrichtung oder von einer Tagesmutter/einem Tagesvater 4: Sowohl in einer Einrichtung als auch von einer Tagesmutter/einem Tagesvater) › KiBS2: Wenn es nur nach Ihren Bedürfnissen ginge: Wünschen Sie sich aktuell einen Platz in der Kindertagesbetreuung (Kita, Tagesmutter/-vater) für ihr Kind – unabhängig davon, ob Ihr Kind derzeit betreut wird oder nicht? › Kategorial (1: Ja, ich wünsche mir aktuell eine Betreuung in der Kindertageseinrichtung, mein Kind nutzt aber noch keinen Platz. 2: Ja, ich wünsche mir aktuell eine Betreuung in der Kindertagesbetreuung, mein Kind nutzt auch bereits einen Platz 3: Nein, ich wünsche mir aktuell keine Betreuung in der Kindertagesbetreuung) › Die AV ergibt sich aus der Differenz zwischen der Inanspruchnahme- und der Betreuungsbedarfsquote, die anhand der oben beschriebenen Fragen ermittelt wird. › Metrisch (Mittelwert der Differenz zwischen Inanspruchnahme- und Betreuungsbedarfsquote in den Jahren 2018 bis 2020; Range von 6 bis 19 %)
Gründe der Nichtinanspruchnahme in den Ländern	› UV › KiBS: Hier sind nun Gründe aufgelistet, warum Eltern ihre Kinder zu Hause und nicht in einer Einrichtung oder durch eine Tagesmutter/einen Tagesvater betreuen lassen. ((a) Wegen der Kosten (b) Weil Öffnungszeiten für Sie nicht passen (c) Weil ihr Kind noch zu jung ist, (d) Weil Sie gute Erfahrungen mit der Betreuung zu Hause gemacht haben (e) Weil Sie Ihr Kind selber erziehen möchten (f) Weil es in erreichbarer Nähe kein Angebot gibt (g) Weil Sie bei der Betreuung Ihres Kindes stets auf die Großeltern zurückgreifen können, (h) Weil es für Sie einfach nicht in Frage kommt (i) Weil die Eingewöhnung gescheitert ist (j) Weil Sie schlechte Einflüsse auf die kindliche Entwicklung aufgrund der sozialen Zusammensetzung der Gruppe befürchten (k) Weil sie eine unzureichende Förderung der Kinder aufgrund mangelnder Qualität befürchten (l) Weil Ihre Kultur nicht ausreichend berücksichtigt wird (m) Weil Sie zwar einen Platz für Ihr Kind wollten, jedoch keinen Platz bekommen haben.) › Metrisch (durchschnittlicher Anteil der Eltern pro Land und Jahr, die den jeweiligen Grund der Nichtinanspruchnahme mit „Ja“ beantwortet haben, Range von 0 bis 73 %)

Hinweis: AV: Abhängige Variable, UV: Unabhängige Variable, KV: Kontrollvariable, L: Leitungen, P: Pädagogisches Personal. Sofern nicht anders vermerkt, wurden fehlende Werte nicht imputiert.

HF-02 Fachkraft-Kind-Schlüssel

Fortschreibung der Personal-Kind-Schlüssel und Vertiefungsanalyse zum Zeitbedarf für mittelbare pädagogische Arbeit

Catherine Tiedemann, Martin Brusis, Doris Drexl und Christiane Meiner-Teubner

HF-02.1 Einleitung

Die Fachkraft-Kind-Relation gilt als eines der zentralen Merkmale von Strukturqualität in Kindertageseinrichtungen (Viernickel 2016a; Viernickel u. a. 2013; Viernickel/Schwarz 2009). Da sie die unmittelbare Zeit des pädagogischen Personals mit den Kindern betrachtet und dadurch die Intensität der Interaktion der pädagogisch Tätigen mit dem Kind beeinflusst wird, wirkt sich die Fachkraft-Kind-Relation auch auf die Prozessqualität aus (Tietze u. a. 2013). Daneben gibt es noch eine Vielzahl weiterer Aufgaben, die in den Kindertageseinrichtungen erledigt werden, damit neben der Erfüllung des Betreuungsauftrags auch gute Bildungs- und Erziehungsarbeit stattfinden kann. Hierzu gehören Tätigkeiten, die unter dem Begriff „mittelbare pädagogische Arbeit" subsumiert werden. Dabei handelt es sich unter anderem um die Planung und Nachbereitung pädagogischer Aktivitäten, der Reflexion pädagogischer Prozesse, der Dokumentation der Entwicklungsverläufe der Kinder in den Einrichtungen und der Kommunikation im Team sowie mit den Eltern (Viernickel 2016a). Und schließlich ist es zentral, dass sich das pädagogische Personal in den Kitas regelmäßig fortbildet, um den Anforderungen des Alltags in den Einrichtungen gerecht werden zu können und neue Impulse für die Tätigkeit zu erhalten. Diese drei Faktoren: Die unmittelbare pädagogische Tätigkeit mit den Kindern, die mittelbare pädagogische Arbeit sowie die Ausfallzeiten aufgrund von Fort- und Weiterbildung bilden damit den Korpus der Aufgaben des pädagogischen Personals in den Einrichtungen, der zentral für die Umsetzung des Förderauftrags nach § 22 SGB VIII ist. Diese müssen die verantwortlichen Akteure bei der Personalbemessung neben dem weiteren Faktor – und zwar den Ausfallzeiten insbesondere aufgrund von Urlaub und Krankheit – berücksichtigen. Um die personelle Ausstattung in den Kindertageseinrichtungen messen und einschätzen zu können, bietet die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) die Möglichkeit, die laut Arbeitsvertrag zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen des pädagogischen Personals zu den vertraglich vereinbarten Betreuungsumfängen der Kinder ins Verhältnis zu setzen, was zuletzt unter dem Begriff „Personalschlüssel" bekannt war. Diese Ergebnisse werden seit vielen Jahren von der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik berechnet und wurden in den vergangenen Monaten und Jahren einer Weiterentwicklung unterzogen. Zur klaren Abgrenzung der bisherigen Ergebnisse von den neuberechneten Ergebnissen wurde auch ein neuer Begriff eingeführt. Sodass Ergebnisse, die auf der bisherigen Berechnungsweise beruhen als Personalschlüssel bezeichnet werden und Ergebnisse, die mit der neuen Berechnungsweise erzeugt wurden, unter dem Begriff Personal-Kind-Schlüssel berichtet werden (Böwing-Schmalenbrock/Meiner-Teubner/Tiedemann 2022). Erstmals können nun auch Analysen zur personellen Ausstattung von Gruppen mit mindestens einem Kind mit Eingliederungshilfe im Vergleich zu den Gruppen ohne Kinder mit Eingliederungshilfe dargestellt werden und somit das Kennzahlenset des Monitorings vervollständigt werden. Neben dem Bericht zum Stand und der Entwicklung der Indikatoren des Handlungsfeldes auf der Grundlage der KJH-Statistik und der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS; Lippert u. a. 2022), wurde im Rahmen einer Vertiefungsanalyse der Frage nachgegangen, welche zeitlichen Ressourcen die Fachkräfte

Tiedemann, Brusis, Drexl et al. (2023). Fachkraft-Kind-Schlüssel.
In: Meiner-Teubner, Schacht, Klinkhammer et al. (Hrsg.). ERiK-Forschungsbericht III. wbv Publikation, Bielefeld.
DOI: 10.3278/9783763974597-05

als ausreichend einschätzen, um die mittelbaren pädagogischen Aufgaben erfüllen zu können. Diese Ergebnisse liefern erstmals empirisch gesicherte Hinweise auf den Umfang der mittelbaren pädagogischen Arbeit aus Sicht der Akteure im Feld, die die entsprechenden Aufgaben umsetzen müssen.

HF-02.2 Indikatoren

Neben den *mittelbaren pädagogischen Arbeits- und den Ausfallzeiten* bilden der *Personal-Kind-Schlüssel* und die *Zufriedenheit des pädagogischen Personals und der Erziehungsberechtigten mit der (Betreuungs-)Situation* die drei Indikatoren zur Beschreibung des Standes und der Entwicklung im Handlungsfeld 2. Bei den Berichtsindikatoren werden verschiedene Perspektiven unterschiedlicher Akteure berücksichtigt. Die Einbeziehung verschiedener Perspektiven ist ein zentrales Ziel des konzeptionell-theoretischen Ansatzes zum KiQuTG-Monitoring; das wechselseitige Zusammenwirken verschiedener Akteure und Ebenen im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) wurde in den ersten beiden Forschungsberichten ausführlich erläutert (vgl. Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021). Handlungsfeld 2 ist in diesem Mehrebenen- und multiperspektivischen Modell auf der Makroebene zu verorten, mit Wechselwirkungen zur Meso- und Mikroebene, da die Personalausstattung Einfluss auf die Arbeitsbedingungen hat sowie maßgeblich für Qualitätsentwicklung und -sicherung des pädagogischen Handelns ist.

Die Indikatoren sind aus wissenschaftlichen Studien zur frühkindlichen Bildung abgeleitet (Tiedemann/Drexl 2022; Tiedemann/Wenger 2021) und stellen zentrale Aspekte zur Einschätzung der Fachkraft-Kind-Relation dar. Alle drei Indikatoren thematisieren direkt oder indirekt ausreichende Zeitressourcen für das pädagogische Personal, die für die Bildungsarbeit mit den Kindern genutzt werden können.

In diesem Kapitel werden Daten zum Stand des FBBE-Feldes zum Indikator *Personal-Kind-Schlüssel* sowie zur *Zufriedenheit mit der (Betreuungs-)Situation* aufgegriffen. Der Indikator *Personal-Kind-Schlüssel* beinhaltet wiederum drei Kennzahlen. Bei der ersten handelt es sich um den *Personal-Kind-Schlüssel nach Gruppenformen*, der einen Überblick zum Verhältnis zwischen pädagogisch Tätigen zu Kindern nach Altersgruppen geben soll. Die beiden weiteren Kennzahlen *Personal-Kind-Schlüssel nach Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in der Gruppe* und *Personal-Kind-Schlüssel nach dem Vorhandensein von Kindern mit Eingliederungshilfe in der Gruppe* quantifizieren das Verhältnis zwischen pädagogisch Tätigen und Kindern, wenn spezifische Förderbedarfe (in erhöhtem Maße) in den Gruppen vorkommen. Dabei handelt es sich um ausgewählte Förderbedarfe, die anhand der amtlichen KJH-Statistik abgebildet werden können.

Bei diesem Indikator greift das Monitoring zum KiQuTG erstmals auf die weiterentwickelte Berechnungsweise der Personal-Kind-Schlüssel zurück. Die Weiterentwicklung hat eine Reihe der in den vergangenen Jahren geäußerten Kritiken an der Berechnungsweise aufgegriffen. Daher werden nun alle Einrichtungen, Gruppen und pädagogisch Tätigen in den Berechnungen berücksichtigt (nicht hinzugezählt werden die vertraglich vereinbarten Beschäftigungsumfänge für Leitungszeit). Das heißt, es werden nunmehr Einrichtungen ohne feste Gruppenstruktur in die Altersdifferenzierung überführt und den entsprechenden Gruppenformen zugeordnet. Zudem werden Gruppen mit mindestens einem Kind mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe sowie das Personal, das zur Förderung dieser Kinder in den Einrichtungen tätig ist, berücksichtigt (vgl. Infobox HF-02.1). Darüber hinaus wird auf die Äquivalentumrechnung sowohl auf Seiten des pädagogischen Personals als auch auf Seiten der Kinder verzichtet, und die Personal-Kind-Schlüssel werden nunmehr ohne die vertraglich festgelegten Leitungszeiten berechnet.

Die Umstellung der Berechnungsweise führt dazu, dass die bisher berichteten Personalschlüssel, unter anderem in den Kapiteln zu HF-02 im Forschungsbericht I und II (Tiedemann/Drexl 2022; Tiedemann/Wenger 2021) sowie in den Länderberichten nicht mit den im Folgenden berichteten Personal-Kind-Schlüsseln vergleichbar sind. Allerdings wurde diese weiterentwickelte Berechnungsweise durch das Statistische Bundesamt auf die Jahre 2012 bis 2020 angewendet. Die Ergebnisse wurden in einer Gegenüberstellung der bisherigen Personalschlüssel und der weiterentwickelten Personal-Kind-Schlüssel in einem Papier der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfe veröffentlicht (Böwing-Schmalenbrock/

Meiner-Teubner/Tiedemann 2022), sodass nach wie vor Zeitreihenvergleiche angestellt werden können. Im Folgenden werden daher nur noch die Personal-Kind-Schlüssel berichtet, die aber auf die gleiche Weise berechnet wurden und somit für den Beobachtungszeitraum 2019 bis 2021 vergleichend analysiert werden können.

Unter dem Indikator *Zufriedenheit mit der (Betreuungs-)Situation* kann in diesem Jahr ausschließlich über die DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) die Elternsicht aufgezeigt werden; die Perspektive des pädagogischen Personals und die Sicht der Leitungen bleiben unberücksichtigt. Diese sind Inhalte der ERiK-Surveys, die nur in den Jahren 2020 und 2022 erhoben wurden (Klinkhammer u. a. 2022a,b).

Neben den beiden zum Stand des Feldes berichteten Indikatoren wird anschließend eine Vertiefungsanalyse anhand der ERiK-Surveys 2020 vorgestellt, die untersucht, wie viel mittelbare pädagogische Arbeitszeit diejenigen pädagogisch Tätigen zur Verfügung haben, die ihre mittelbare pädagogische Arbeitszeit als ausreichend bewerten, sodass erstmals Erkenntnisse über den als ausreichend empfundenen Umfang mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit vorliegen.

HF-02.3 Stand des FBBE-Feldes 2021

Zur Annäherung an einen Fachkraft-Kind-Schlüssel in den Kindertageseinrichtungen im Jahr 2021 werden die Personal-Kind-Schlüssel für Gruppen mit 0- bis unter 3-Jährigen und Gruppen mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt anhand der KJH-Statistik (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2021) berichtet. Ebenfalls werden auf Basis von KiBS die Daten zur Elternzufriedenheit mit der Anzahl der Betreuungspersonen und der Gruppengröße fortgeschrieben.

Personal-Kind-Schlüssel

Um das Verhältnis zwischen pädagogisch Tätigen und Kindern in den Kindertageseinrichtungen zu beobachten, werden auf Gruppenebene die vertraglichen Vereinbarungen zu den Stundenumfängen der Kinder den vertraglich vereinbarten Beschäftigungsumfängen des Personals gegenübergestellt (vgl. Infobox HF-02.1). Inwiefern bestimmte Förderbedarfe der Kinder einen Einfluss auf die Personalausstattung in den Gruppen haben, lässt sich beobachten, indem die Gruppenzusammensetzungen berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund werden die Personal-Kind-Schlüssel nach der Alterszusammensetzung in den Gruppen sowie dem Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache beobachtet. Erstmals wird darüber hinaus der Personal-Kind-Schlüssel für Gruppen ausgewiesen, in denen mindestens ein Kind einrichtungsgebundene Eingliederungshilfe erhält.

Personal-Kind-Schlüssel für Gruppen mit 0- bis unter 3-Jährigen und Gruppen mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt

Werden für die Gruppen mit Kindern im Alter von unter 3 Jahren rechnerisch die aufaddierten vertraglich vereinbarten Betreuungsstunden der Kinder den aufaddierten vertraglichen Arbeitsstunden des pädagogischen Personals gegenübergestellt, kommen in den sogenannten U3-Gruppen bundesweit im Mittel 4,0 Kinder auf eine pädagogisch tätige Person. Nach wie vor bestanden 2021 deutliche Unterschiede zwischen den ost- und westdeutschen Ländern, aber auch Unterschiede zwischen den Ländern innerhalb dieser beiden Regionen. So hatte die Mehrzahl der westdeutschen Länder einen Personal-Kind-Schlüssel zwischen 3,3 bis 3,7. Baden-Württemberg hatte mit 2,9 hierbei einen deutlich besseren Personal-Kind-Schlüssel als Hamburg mit 4,2.

Nach wie vor große Unterschiede bei den Personal-Kind-Schlüsseln zwischen ost- und westdeutschen Ländern in Gruppen mit 0- bis unter 3-Jährigen

Die Personal-Kind-Schlüssel in den ostdeutschen Ländern lagen in Gruppen mit Kindern im Alter von unter 3 Jahren über denen der westdeutschen Länder: Berlin, Thüringen und Brandenburg hatten einen Personal-Kind-Schlüssel von 1 zu 5,2. Sachsen und Sachsen-Anhalt lagen mit 5,4 bzw. 5,6 leicht darüber. Mecklenburg-Vorpommern weist mit 5,9 den höchsten Personal-Kind-Schlüssel auf (vgl. Abb. HF-02.3-1; vgl. Tab. HF-02.1.1-1 im Online-Anhang).

Mit den Ergebnissen zu den weiterentwickelten Personal-Kind-Schlüsseln für die Jahre 2019 und 2020 aus der Sonderauswertung des Statisti-

schen Bundesamtes lassen sich auch Veränderungen im Zeitverlauf abbilden, die miteinander vergleichbar sind (Böwing-Schmalenbrock/Meiner-Teubner/Tiedemann 2022). Im Vergleich zu 2020 verbesserte sich der Personal-Kind-Schlüssel für Gruppen mit Kindern im Alter von unter 3 Jahren bundesweit um rund 0,2[1] von 4,1 im Jahr 2019. In der Mehrheit der Länder lassen sich ebenfalls Verbesserungen beobachten. Solche zeigten sich vor allem in Niedersachsen (-0,4), Brandenburg, Hessen und Thüringen (jeweils -0,3). Etwas geringer fielen die Verbesserungen in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Hamburg und Sachsen aus, hier sank der Personal-Kind-Schlüssel um jeweils rund 0,2 sowie in Bayern, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und im Saarland um 0,1. Keine Veränderung zeigte sich in Nordrhein-Westfalen. In Bremen verschlechterte sich der Personal-Kind-Schlüssel in geringem Umfang um 0,1 (vgl. Tab. HF-02.1.1-1 und HF-02.1.1-2 im Online-Anhang).

Verbesserung der Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren in nahezu allen Ländern – teilweise in einigen Ländern deutlich höher als im Vorjahr

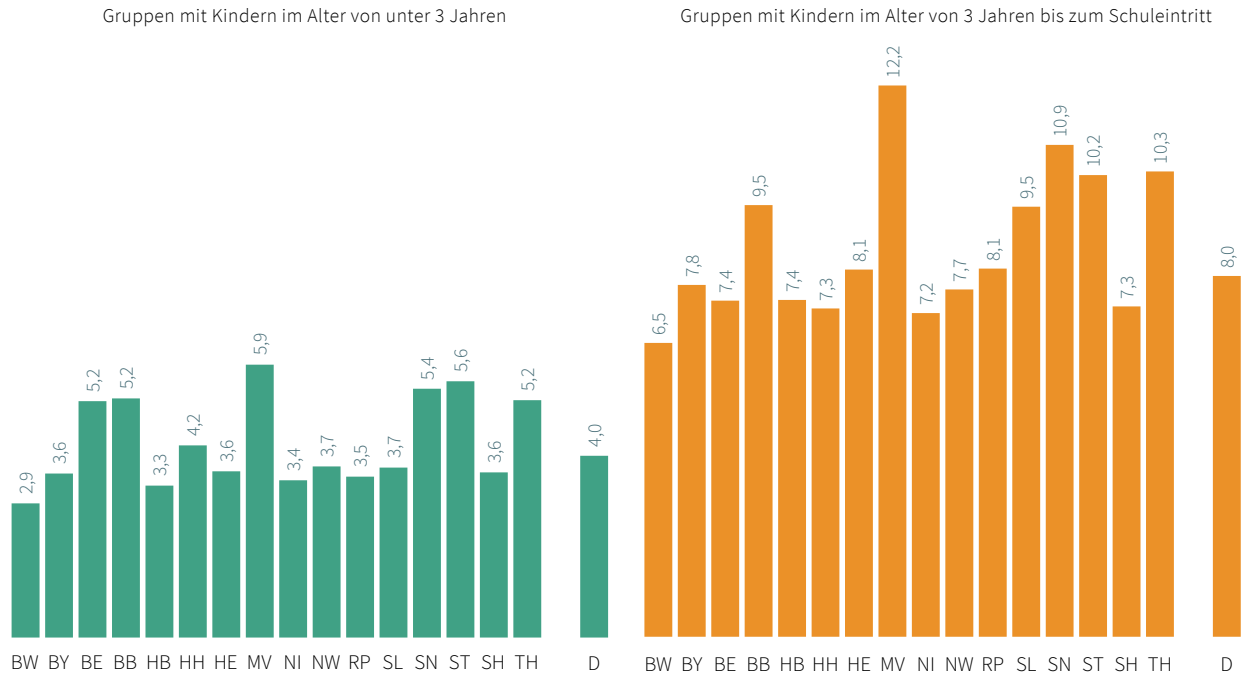
Seit 2019 verbesserte sich der Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit Kindern im Alter von unter 3 Jahren bundesweit um 0,3 und auch mehrheitlich in allen Ländern. Die deutlichste Veränderung zeigte sich seit 2019 in Berlin und Sachsen, hier sank der Personal-Kind-Schlüssel um 0,5, und auch in Hamburg und Brandenburg ging er um 0,4 zurück. Lediglich in Bremen verschlechterte sich der Personal-Kind-Schlüssel in diesem Zeitraum um 0,3. In Nordrhein-Westfalen blieb er stabil (vgl. Tab. HF-02.1.1-1, HF-02.1.1-2 und HF-02.1.1-3 im Online-Anhang). Die Verbesserungen gehen vor allem auf die Entwicklungen zwischen 2020 und 2021 zurück. Diese Veränderungen werfen eine Reihe an Fragen auf, so z. B. in welchem Umfang sie mit den zusätzlichen Finanzmitteln auf Seiten des Bundes und der Länder zusammenhängen und folglich zu einer Verbesserung der Personal-Kind-Schlüssel beigetragen haben, oder in welchem Umfang mögliche Verzögerungen bei der Aufnahme neuer Kinder in die Kindertageseinrichtungen aufgrund der Corona-Pandemie dazu beigetragen haben, dass die Gruppen – bei gleicher personeller Ausstattung – zum Stichtag der Erhebung im März 2021 nicht in dem Umfang belegt waren wie vor der Pandemie (Böwing-Schmalenbrock/Meiner-Teubner 2022) und es dadurch kurzfristig zu einer Verbesserung der Personal-Kind-Schlüssel kam, die im Folgejahr nicht mehr zu beobachten wäre.

Weiterhin deutliche Länderunterschiede bei den Personal-Kind-Schlüsseln in Gruppen mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt

In Gruppen mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt lag der bundesweite Personal-Kind-Schlüssel im März 2021 im Mittel bei 1 zu 8,0. Auch in dieser Gruppenform zeigen sich große Länderunterschiede: Die Spanne reichte von einem Personal-Kind-Schlüssel von 6,5 in Baden-Württemberg bis zu 12,2 in Mecklenburg-Vorpommern. Rein rechnerisch waren somit in Mecklenburg-Vorpommern pädagogisch Tätige im Durchschnitt für fast doppelt so viele Kinder zuständig wie in Baden-Württemberg. Anders als bei den Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren ließen sich in dieser Gruppenform keine so deutlichen Unterschiede zwischen den ost- und den westdeutschen Ländern beobachten. Beispielsweise war der Personal-Kind-Schlüssel in Berlin mit 7,4 vergleichbar mit vielen westdeutschen Ländern, während der Personal-Kind-Schlüssel im Saarland mit 9,5 auf dem gleichen Niveau wie in Brandenburg lag. Dennoch weisen die ostdeutschen Flächenländer die höchsten Personal-Kind-Schlüssel auf, während die meisten westdeutschen Länder geringere Personal-Kind-Schlüssel hatten. So lag in den westdeutschen Ländern der niedrigste Personal-Kind-Schlüssel mit 6,5 in Baden-Württemberg. Etwas höhere Personal-Kind-Schlüssel lassen sich für Hamburg, Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Bremen mit 7,3, 7,3, 7,2 bzw. 7,4 beobachten. Mit Nordrhein-Westfalen (7,7), Bayern (7,8), Hessen (8,1), Rheinland-Pfalz (8,1) und dem Saarland (9,5) gab es fünf Länder, in denen der Personal-

1 Die Differenzen werden anhand der ungerundeten Werte berechnet. Aufgrund der Rundung der berichteten Personal-Kind-Schlüssel auf eine Nachkommastelle kann es bei der Berechnung der Differenzen zwischen den Jahren zu Abweichungen kommen. Hier wird dies einmal am Beispiel des berichteten bundesweiten Personal-Kind-Schlüssel für Kinder im Alter von unter 3 Jahren dargestellt: Im Jahr 2020 wird dieser von 4,14 abgerundet, während er 2021 von 3,96 aufgerundet wird. So ergibt sich eine Differenz von 0,18, die wiederum auf 0,2 aufgerundet wird.

Abb. HF-02.3-1: **Personal-Kind-Schlüssel nach Gruppenformen 2021 nach Ländern (Median, ohne Leitungsstunden)**



Quelle: Böwing-Schmalenbrock/Meiner-Teubner/Tiedemann (2022)

Kind-Schlüssel höher war. In den drei ostdeutschen Ländern Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen lag der Personal-Kind-Schlüssel zwischen 10,2 und 10,9. In Mecklenburg-Vorpommern war dieser mit 12,2 deutlich höher (vgl. Abb. HF-02.3-1; vgl. Tab. HF-02.1.1-1 im Online-Anhang).

In nahezu allen Ländern deutliche Verbesserungen im Vergleich zum Vorjahr in Gruppen mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt

Im Vergleich zum Vorjahr verbesserte sich der Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt deutschlandweit um 0,3. Dabei lassen sich die Länder in drei Gruppen unterscheiden: Erstens Länder mit einer Verbesserung des Personal-Kind-Schlüssels zwischen 0,3 und 0,5 im Vergleich zum Vorjahr – das traf auf die Hälfte der Länder zu; zweitens Länder mit einer leichten Verbesserung zwischen 0,1 und 0,2, das sind Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, das Saarland und Schleswig-Holstein. Und drittens ist Bremen das einzige Land mit einer leichten Verschlechterung des Personal-Kind-Schlüssels um 0,2. Dabei zeigt sich, dass die hohen Verbesserungen nicht nur in Ländern mit bislang vergleichsweise schlechten Personal-Kind-Schlüsseln zu beobachten sind und gleichzeitig geringe Verbesserungen nicht nur in Ländern mit guten Personal-Kind-Schlüsseln, was im Ergebnis bedeutet, dass nach wie vor große Länderunterschiede bestehen und es insgesamt nicht zu einer Angleichung gekommen ist.

Blickt man zusätzlich auf das Jahr 2019, zeigt sich insbesondere für Brandenburg, Sachsen, Thüringen (jeweils -0,8), Hessen (-0,7) sowie Sachsen-Anhalt (-0,6), dass sie ihre Personal-Kind-Schlüssel im Zeitraum 2019 bis 2021 deutlich verbessern konnten. Hierbei handelt es sich vor allem um ostdeutsche Länder mit bisher vergleichsweise schlechten Personal-Kind-Schlüsseln, die sich in geringem Umfang an die westdeutschen Länder angeglichen haben. Zudem verschlechterte sich der Personal-Kind-Schlüssel in Bremen in diesem Zeitraum um 0,2, hierbei handelt es sich um ein Land mit bisher bereits vergleichsweise guten Personal-Kind-Schlüsseln (vgl. Tab. HF-02.1.1-1, HF-02.1.1-2 und HF-02.1.1-3 im Online-Anhang).

Personal-Kind-Schlüssel für Gruppen mit Kindern mit Eingliederungshilfe

Für Kinder mit besonderen Förderbedarfen können zusätzliche personelle Ressourcen notwendig

sein (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016). Gründe für besondere Förderbedarfe können dabei vielfältig sein, wie bspw. das Vorhandensein einer Behinderung, psychisch belastende Lebenslagen, ökonomische Deprivation, fehlende Sprachkenntnisse und vieles mehr. Gleichzeitig bedeutet das Vorhandensein einer entsprechenden Lebenslage nicht, dass dadurch bei allen betroffenen Kindern automatisch spezifische Förderbedarfe auftreten müssen, sondern lediglich, dass die Wahrscheinlichkeit des Auftretens besonderer Förderbedarfe dadurch erhöht wird. Über die KJH-Statistik kann für die beiden Merkmale nichtdeutsche Familiensprache und Gewährung einer einrichtungsgebundenen Eingliederungshilfe beobachtet werden, ob diesen erhöhten Förderbedarfen zusätzliche personelle Ressourcen in den Gruppen zur Verfügung gestellt wird. Aufgrund der Weiterentwicklung der Berechnungsweise der Personal-Kind-Schlüssel können nun erstmals entsprechende Ergebnisse für Gruppen mit mindestens einem Kind mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe nach SGB VIII oder SGB XII ausgewiesen werden.[2] Diese wird Kindern zur Verfügung gestellt, die eine körperliche, geistige oder (drohende) seelische Behinderung haben, damit sie (zukünftig) möglichst selbstbestimmt am Leben teilhaben können (vgl. auch Kap. HF-01 oder auch HF-10). Dabei gibt es allerdings eine große Vielfalt im Umgang mit diesen Leistungen. Dies betrifft beispielsweise neben den Finanzierungswegen auch die Art, wie diese Hilfen gewährt werden, weswegen Länderunterschiede nicht zwangsläufig auf geringere Förderung hinweisen muss.

In Gruppen von 0- bis unter 3-Jährigen mit mindestens einem Kind, das Eingliederungshilfe erhält, lag der bundesweite Personal-Kind-Schlüssel im Jahr 2021 bei 3,6 und war somit deutlich besser als der Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen ohne Kinder mit Eingliederungshilfe (4,0). Zwischen den Ländern gab es große Unterschiede, wenn man die Personalausstattung in Gruppen mit Kindern mit Eingliederungshilfe den Gruppen ohne Kinder mit Eingliederungshilfe gegenüberstellt. In Baden-Württemberg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, dem Saarland und Sachsen-Anhalt waren die Unterschiede zwischen den Personal-Kind-Schlüsseln nur sehr gering: In Gruppen mit mindestens einem Kind mit Eingliederungshilfe war der Personal-Kind-Schlüssel maximal um 0,2 besser als in Gruppen ohne Kinder mit Eingliederungshilfe. In Bayern, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein fiel die Differenz mit bis zu 0,5 größer aus. In Berlin, Hamburg, Hessen und Sachsen lagen die Unterschiede zwischen 0,6 und 0,7. Die größten Unterschiede ließen sich in Thüringen (-1,1), Mecklenburg-Vorpommern (-1,0) sowie Brandenburg (-0,9) beobachten, wo pädagogisch Tätige in U3-Gruppen mit Kindern mit Eingliederungshilfe(n) für etwa ein Kind weniger zuständig waren als in Gruppen ohne diese Kinder (vgl. Abb. HF-02.3-2; vgl. Tab. HF-02.1.3-1 im Online-Anhang).

In Gruppen mit mindestens einem Kind mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe war der Personal-Kind-Schlüssel in nahezu allen Ländern besser als in Gruppen ohne Kinder mit Eingliederungshilfe

Für Gruppen mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt mit mindestens einem Kind mit Eingliederungshilfe lag der bundesweite Personal-Kind-Schlüssel im Mittel bei 1 zu 6,5. Für Gruppen ohne Kinder mit Eingliederungshilfe lag er demgegenüber im Mittel bei 1 zu 8,6. Das heißt, in Gruppen mit mindestens einem Kind mit Eingliederungshilfe waren rechnerisch die pädagogisch Tätigen im Mittel für etwa 2 Kinder weniger zuständig. In Gruppen mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt mit Eingliederungshilfe zeigten sich im Vergleich zu den Gruppen ohne Kinder mit Eingliederungshilfe bei der Personalausstattung zwischen den Ländern noch deutlich größere Unterschiede als bei den Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren.

Die geringsten Unterschiede bei den Personal-Kind-Schlüsseln ließen sich in Baden-Württemberg und dem Saarland beobachten. Hier ist der Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit mindestens einem Kind mit Eingliederungshilfe im Mittel zwischen 0,4 und 0,5 besser als in Gruppen ohne Kinder mit Eingliederungshilfe. In Berlin, Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen, Bremen, Hamburg, Brandenburg und Bayern war der Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit mindestens einem Kind mit Eingliederungshilfe im Mittel um 1,0 bis 2,0 besser als in Gruppen ohne Kinder mit Eingliederungshilfe. In den weiteren

2 Diesen Gruppen wird in der Berechnung das Personal zur Förderung von Kindern mit Eingliederungshilfe zugeordnet.

Ländern war der Personal-Kind-Schlüssel in den Gruppen mit Kindern mit Eingliederungshilfe sogar um 2,5 bis zu 5,2 besser als in Gruppen ohne Kinder mit Eingliederungshilfe.

Personal-Kind-Schlüssel nach Familiensprache

Ein erhöhter Förderbedarf kann nicht nur bei Kindern mit Eingliederungshilfe bestehen, sondern auch bei weiteren Merkmalen der Kinder wie einer nichtdeutschen Familiensprache, da für sie möglicherweise die Kindertageseinrichtung zu dem Ort wird, an dem sie die deutsche Sprache lernen und damit auch zentrale Kompetenzen für eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung. Über die KJH-Statistik lässt sich das Verhältnis zwischen pädagogisch Tätigen und Kindern nach dem Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache beobachten. Darüber zeigt sich, dass in Gruppen, in denen der Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache bei mindestens 25 % lag, das pädagogische Personal im Jahr 2021 im Mittel für weniger Kinder verantwortlich war als in Gruppen mit einem geringeren Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache. So lag der Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit ausschließlich 0- bis unter 3-Jährigen mit einem höheren Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache bundesweit im Mittel bei 3,6 und in Gruppen mit einem geringeren Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache bei 4,1. In den meisten Ländern lag der Personal-Kind-Schlüssel in U3-Gruppen mit einem höheren Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache leicht unter dem Personal-Kind-Schlüssel in U3-Gruppen mit einem niedrigeren Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache. In Berlin (-0,7), Sachsen und Thüringen (jeweils -0,5) sowie in Hamburg (jeweils -0,3) waren die Unterschiede größer. In drei Ländern lag der Personal-Kind-Schlüssel in U3-Gruppen mit einem höheren Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache allerdings leicht über dem der Gruppen mit einem niedrigeren Anteil. Das trifft auf Bayern (+0,2), Bremen (+0,2) und Hessen (+0,1) zu. In Sachsen-Anhalt zeigte sich kein Unterschied (vgl. Tab. HF-02.1.2-1 im Online-Anhang).

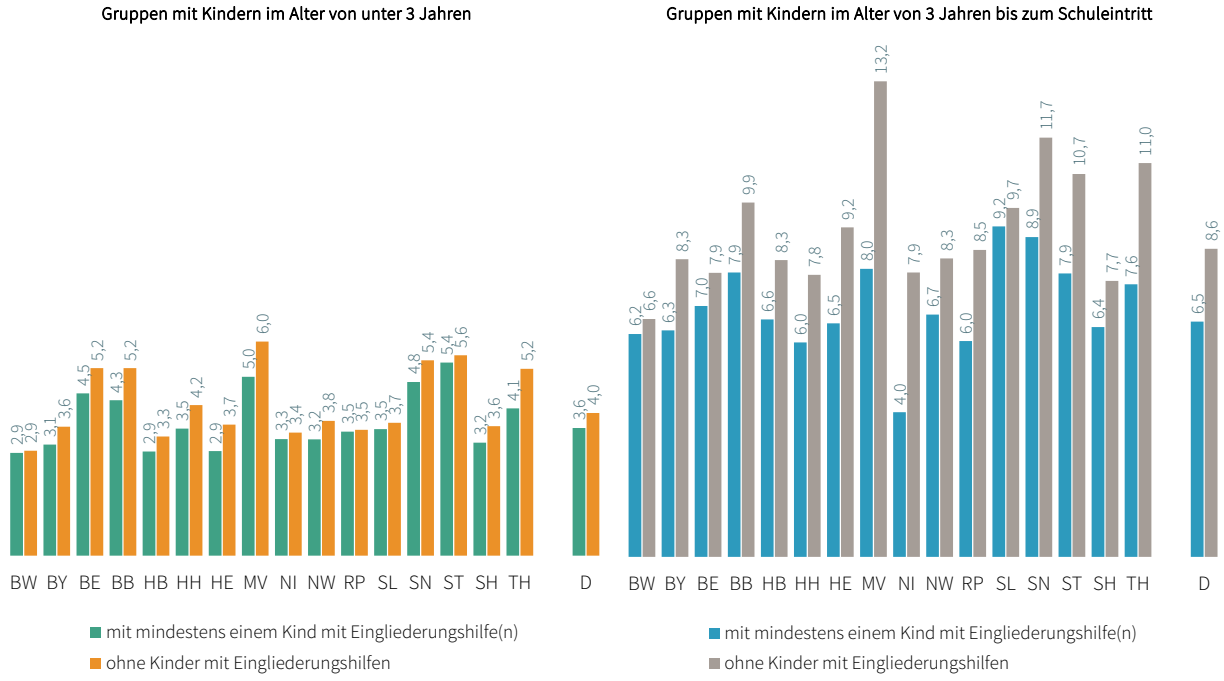
In den meisten Ländern bessere Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit einem höheren Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache

In Gruppen mit Kindern zwischen 3 Jahren bis zum Schuleintritt lag der Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit weniger als 25 % Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache im Mittel bei 1 zu 8,4, in Gruppen mit mindestens 25 % Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache bei 1 zu 7,4, sodass im Mittel eine pädagogisch tätige Person etwa für ein Kind weniger zuständig war. Die Unterschiede zwischen den Ländern waren auch hier groß. In Bremen war der Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit einem höheren Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache höher (+0,2) als in Gruppen mit einem niedrigeren Anteil. Kein Unterschied zeigte sich im Saarland. Hohe Unterschiede ließen sich in Brandenburg (-1,1), Mecklenburg-Vorpommern (-1,3) und Sachsen (-1,6) beobachten; hier war das pädagogische Personal in Gruppen mit einem hohen Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache im Mittel für mindestens ein Kind weniger zuständig als in Gruppen mit einem Anteil von weniger als 25 % Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache. In den weiteren Länder zeigten sich Unterschiede bei den Personal-Kind-Schlüsseln mit Beträgen zwischen 0,1 und 0,8, sodass auch dort die Personalausstattung in Gruppen mit einem höheren Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache zumindest geringfügig höher war als in Gruppen mit einem geringeren Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache (vgl. Tab. HF-02.1.2-1 im Online-Anhang).

Infobox HF-02.1 Personal-Kind-Schlüssel

Der Personal-Kind-Schlüssel ist eine rechnerische Größe, die auf Grundlage der Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik von der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfe berechnet wird. Der Personal-Kind-Schlüssel bildet für die unterschiedlichen Gruppen in Kindertageseinrichtungen rein rechnerisch den Personalressourceneinsatz ab, indem pro Gruppe die aufaddierten, vertraglich vereinbarten Beschäftigungsumfänge zu den aufaddierten, vertraglich vereinbarten Betreuungsumfängen ins Verhältnis gesetzt werden.
Bei der Berechnung für das Jahr 2021 gab es im Vergleich zu den Vorjahren Veränderungen, sodass die Ergebnisse nicht mit früheren Veröffentlichungen verglichen werden können. So werden bei der Berechnung keine

Abb. HF-02.3-2: **Personal-Kind-Schlüssel nach Gruppenformen 2021 nach Kindern mit Eingliederungshilfe(n) in der Gruppe und Ländern (Median, ohne Leitungsstunden)**



Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, KJH-Statistik, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen, 2021, https://www.doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0, Berechnungen der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Äquivalente mehr für die vereinbarten Betreuungsstunden und die vertraglich geregelten Beschäftigungsumfänge gebildet, sondern die konkreten Stunden für Betreuungs- und Arbeitsumfang, die in der KJH-Statistik (jeweils zum Stichtag 01.03.) angegeben werden, gegenübergestellt. Darüber hinaus werden nun Einrichtungen ohne feste Gruppenstruktur und Gruppen mit mindestens einem Kind mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe sowie das zur Förderung dieser Kinder tätige Personal zusätzlich berücksichtigt. Einrichtungen ohne feste Gruppenstruktur werden dabei entsprechend der Alterszusammensetzung der Kinder den jeweiligen Gruppenformen zugeordnet.

Der Personal-Kind-Schlüssel wird je Gruppenform errechnet. Dabei wird je Gruppenform die Summe der Stundenumfänge des in der Gruppe tätigen pädagogischen Personals ins Verhältnis zu den aufsummierten Betreuungsstunden der Kinder gesetzt. Die Beschäftigungsumfänge von gruppenübergreifend tätigem pädagogischen Personal werden gleichmäßig auf alle Gruppen in der Kindertageseinrichtung verteilt. Ebenfalls wird die Arbeitszeit des Personals, das für die Förderung von Kindern mit Eingliederungshilfe zuständig ist, gleichmäßig auf jene Gruppen in der jeweiligen Einrichtung verteilt, in denen mindestens ein Kind ist, das Eingliederungshilfe(n) erhält. Die vertraglich vereinbarten Beschäftigungsumfänge für Leitungsaufgaben werden bei der Berechnung nicht berücksichtigt. Es wird die gesamte vertragliche Arbeitszeit der pädagogisch Tätigen einbezogen, dabei werden ggf. beide Arbeitsbereiche berücksichtigt und zwar in den Gruppen, für die die Beschäftigungsumfänge gemeldet werden, unabhängig davon, ob die Personen im Alltag tatsächlich zu den entsprechenden Anteilen in diesen Gruppen tätig waren (Böwing-Schmalenbrock/Meiner-Teubner/Tiedemann 2022).

Was sagt der Personal-Kind-Schlüssel aus?

Das berechnete Verhältnis gibt an, wie viele Kinder rechnerisch auf eine pädagogisch tätige Person kommen, wenn die aufaddierten, vertraglich vereinbarten Arbeitsstunden des pädagogischen Personals den aufaddierten vertraglich geregelten Betreuungsstunden der

Kinder in einer konkreten Gruppe gegenübergestellt werden (1:XX). Das heißt, je geringer der Wert ist, desto günstiger stellt sich das Verhältnis dar.

Welches Personal wird einbezogen?
Im Personal-Kind-Schlüssel wird das gesamte pädagogische Personal berücksichtigt, das in einer Kindertageseinrichtung tätig ist. Lediglich die Beschäftigungsumfänge, die Einrichtungsleitungen laut Vertrag für Leitungsaufgaben einsetzen sollen, werden nicht einbezogen. Unberücksichtigt bleibt die Qualifikation des pädagogischen Personals.

Zufriedenheit mit der aktuellen (Betreuungs-)Situation

Zufriedenheit der Erziehungsberechtigten mit der Betreuung

Über die DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) wird die Zufriedenheit der Eltern mit der Anzahl der Betreuungspersonen in den Gruppen sowie mit der Größe der Gruppe erfasst. Bundesweit blieb 2021 die Elternzufriedenheit mit der Anzahl der Betreuungspersonen sowie mit der Gruppengröße auf einem hohen Niveau. Bei der Anzahl der Betreuungspersonen lag die Zufriedenheit im bundesweiten Mittel bei 4,7[3], bei der Gruppengröße bei 4,8. Insgesamt waren Eltern mit Kindern im Alter von unter 3 Jahren weiterhin etwas zufriedener als Eltern mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt.

Zufriedenheit der Eltern mit der Gruppengröße und der Anzahl der Betreuungspersonen weiterhin auf hohem Niveau

Beim Grad der Zufriedenheit zeigten sich länderspezifische Unterschiede. Am zufriedensten waren Eltern insgesamt in Bremen und Schleswig-Holstein, sowohl mit der Größe der Gruppen als auch der Anzahl der Betreuungspersonen (vgl. Tab. HF-02.3.2-1 im Online-Anhang). In beiden Ländern lag der Personal-Kind-Schlüssel unter dem bundesweiten Mittel.[4]

Eltern mit Kindern unter 3 Jahren waren mit der Anzahl der Betreuungspersonen in Baden-Württemberg am zufriedensten (5,3), dem Land, in dem der Personal-Kind-Schlüssel am niedrigsten war. Aber auch in Hessen, im Saarland und in Schleswig-Holstein lag die Zufriedenheit im Mittel bei 5,2 und in Niedersachsen sowie Nordrhein-Westfalen bei 5,1. Zwar war in Mecklenburg-Vorpommern der Grad der Zufriedenheit mit der Anzahl der Betreuungspersonen mit 4,7 noch recht hoch, dennoch waren die Eltern hier verglichen mit den anderen Bundesländern am wenigsten zufrieden. Mecklenburg-Vorpommern war das Land mit dem ungünstigsten Personal-Kind-Schlüssel. Mit der Anzahl der Betreuungspersonen waren Eltern mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in Bremen (4,9) und Schleswig-Holstein am zufriedensten (4,8). In diesen Ländern lag der Personal-Kind-Schlüssel für Ü3-Gruppen deutlich unter dem Durchschnitt. Auch bei Eltern mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt war die Zufriedenheit in Mecklenburg-Vorpommern am geringsten (4,2), möglicherweise aufgrund des im Ländervergleich höchsten, d. h. ungünstigsten Personal-Kind-Schlüssels.

Zufriedenheit mit der Gruppengröße etwas höher als die Zufriedenheit mit der Anzahl der Betreuungspersonen

Die Zufriedenheit mit der Gruppengröße war bei Eltern mit Kindern unter 3 Jahren etwas größer als die Zufriedenheit mit der Anzahl der Betreuungspersonen in den Gruppen. In Baden-Württemberg, Bremen (jeweils 5,4), Hessen, Nordrhein-Westfalen, im Saarland und in Schleswig-Holstein (jeweils 5,3) waren sie am zufriedensten. Am niedrigsten war die Zufriedenheit in Mecklenburg-Vorpommern (4,7) – dem Land mit den schlechtesten Personal-Kind-Schlüsseln im Ländervergleich. Eltern mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt waren in Bremen und Schleswig-Holstein am zufriedensten (jeweils 4,9), während sich die niedrigste Zufriedenheit in Mecklenburg-Vorpommern zeigte.

Im Vergleich zum Vorjahr 2020 veränderte sich der Zufriedenheitsgrad länderspezifisch signifikant in beide Richtungen: So sank die Zufriedenheit mit der Anzahl der Betreuungsperso-

3 Die Zustimmung zu den Items wird auf einer Skala von 1 (überhaupt nicht zufrieden) bis 6 (sehr zufrieden) abgefragt.

4 In den Daten von KiBS ist auch ein geringer Anteil an Erziehungsberechtigten enthalten, deren Kinder eine Kindertagespflege besuchen. Dies sollte beim Vergleich mit dem Personal-Kind-Schlüssel berücksichtigt werden.

nen bei Eltern insgesamt in Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen. Auch bei Eltern mit Kindern im Alter von unter 3 Jahren in Schleswig-Holstein und bei Eltern mit Kindern ab 3 Jahren in Niedersachsen ging die Zufriedenheit signifikant zurück (um max. 0,2 des Mittelwertes).

Die Zufriedenheit mit der Gruppengröße sank bei den befragten Eltern signifikant in Baden-Württemberg um 0,1 Punkte, während sie in Brandenburg und Thüringen um maximal 0,2 Punkte stieg. In Bayern sank die Zufriedenheit mit der Gruppengröße für beide Altersgruppen und in Nordrhein-Westfalen für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt signifikant (um max. 0,2 Punkte des Mittelwertes). In Sachsen stieg bei Eltern mit Kindern unter 3 Jahren die Zufriedenheit (0,3) und in Thüringen (0,2) bei Eltern mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt signifikant (vgl. Tab. HF2.3.2-2 und Tab. HF-02.3.2-1 im Online-Anhang).

HF-02.4 Vertiefungsanalyse

Forschungsfrage und Relevanz

Mittelbare pädagogische Arbeit (mpA) gilt als eine der Voraussetzungen, damit pädagogisch Tätige dem Bildungsanspruch in Kindertageseinrichtungen gerecht werden können. Sie umfasst beispielsweise die Reflexion der Interaktion mit den Kindern, die Vorbereitung von kindzentrierten Lernumgebungen und -gelegenheiten sowie die Analyse des Entwicklungsstandes der Kinder. Es wird angenommen, dass sie sich indirekt positiv auf die Interaktionsprozesse in der unmittelbaren Arbeit mit Kindern auswirkt und so die Qualität in der Einrichtung mitbestimmt (Viernickel u. a. 2016).

Bezug zur Fachkraft-Kind-Relation erhält die mpA als relevante Komponente der Arbeitszeit, die in der amtlichen Statistik und daher im (auch oben berichteten) Personal-Kind-Schlüssel zwar als Teil der vertraglichen Arbeitszeit berücksichtigt, aber nicht separat erhoben oder ausgewiesen wird. Zur Berechnung der Fachkraft-Kind-Relation wird die mpA-Zeit (neben den Ausfallzeiten) vom vertraglich vereinbarten Beschäftigungsumfang der pädagogisch Tätigen abgezogen, bevor die dann verbleibenden Zeitanteile in Relation zu den für die Kinder gebuchten Betreuungszeiten gesetzt werden (Haug-Schnabel/Bensel 2016). Bei gleichbleibendem Personal-Kind-Schlüssel (zur genauen Berechnung des Personal-Kind-Schlüssels vgl. Infobox HF-02.1) variiert die Fachkraft-Kind-Relation also je nach Umfang der gewährten mpA-Zeitkontingente. Höhere mpA-Anteile führen zu weniger Fachkraftstunden am Kind und damit zu einer ungünstigeren Fachkraft-Kind-Relation.

Zwar haben mehrere Länder den mpA-Zeitumfang schon seit einigen Jahren rechtlich geregelt. Der Anteil der mpA-Zeit an der Wochenarbeitszeit und ihr tatsächlicher Umfang variieren jedoch deutlich zwischen einzelnen Beschäftigten, Einrichtungen und Ländern. So finden sich Anteile von 8,3 % der vertraglich festgelegten Arbeitszeit, aber auch Kontingente von 20 % (Schieler/Schneider 2018).

Diese Heterogenität der faktisch gewährten mpA-Zeit kann mehrere Gründe haben. Zum einen kann die in der spezifischen Situation einer Einrichtung notwendige mpA angesichts der vielfältigen Aufgaben, die darunter fallen, höchst unterschiedlich sein (ebd.). Zum anderen sind auch zeitliche und individuelle Gründe für einen punktuellen Mehrbedarf an mpA denkbar, etwa während Zeiten umfangreicher Fort- bzw. Weiterbildung oder durch erhöhtes Belastungserleben bei den pädagogisch Tätigen. Es besteht zwar in der fachpolitischen und -wissenschaftlichen Diskussion Einigkeit darüber, dass die mpA-Zeit nicht minimiert werden sollte. Die Wahrnehmung des pädagogischen Personals, ob und inwieweit die Zeit für seine mittelbare pädagogische Arbeit ausreicht, ist aber noch weitgehend unerforscht (Viernickel 2016a). Insofern ist über die faktisch gewährte mpA-Zeit hinaus für die Realisierung guter Qualität auch die subjektive Sicht der pädagogisch Tätigen auf ihre eigene Situation mit ihren Handlungsspielräumen und Anforderungen interessant.

Im Folgenden wird auf Basis der ERiK-Surveys 2020 versucht, die aus Sicht der pädagogisch Tätigen als ausreichend wahrgenommenen mpA-Zeitkontingente näherungsweise zu bestimmen. Untersucht wird die Forschungsfrage:

Wie viel mpA-Zeit hält das pädagogische Personal für ausreichend?

Ziel dieser Analyse ist es, herauszufinden, ob und inwieweit aus Sicht der pädagogisch Tätigen die verfügbare mpA-Zeit ihren Bedarf deckt. Dazu wird angenommen, dass die subjektive Be-

wertung der Zeitressourcen für mpA eine verlässliche Aussage zu der in der individuellen Situation dieser Fachkraft notwendigen mpA-Zeit darstellt.

Theoretische Bezüge

Die personelle Ausstattung von Kindertageseinrichtungen und die sich daraus ergebende Relation zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern sind Gegenstand von fachwissenschaftlichen Diskussionen und politischen Entscheidungen (Viernickel u. a. 2013). Ihre Bedeutung erhält die personelle Ausstattung auch durch die im Qualitätskonzept von Susanna Roux und Wolfgang Tietze (2007), Wolfgang Tietze (1998) und Wolfgang Tietze und Susanne Viernickel (2002) angenommenen gegenseitigen Abhängigkeiten verschiedener Komponenten pädagogischer Qualität. In dem Konzept wird davon ausgegangen, dass sich vorrangig qualitativ hochwertige Interaktionen der Kinder mit ihrer sozialen und räumlich-materialen Umwelt in einer positiven Entwicklung niederschlagen. Zu derart hochwertigen Interaktionen tragen u. a. eine gute Vorbereitung, eine reflexive Haltung der pädagogisch Tätigen sowie anderweitig gute Arbeitsbedingungen bei.

Genauer unterscheidet dieses Konzept der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen (Roux/Tietze 2007; Tietze 1998; Tietze/Viernickel 2002) drei Gruppen von Qualitätsmerkmalen: Strukturqualität, Prozessqualität und Orientierungsqualität. Die Orientierungsqualität beinhaltet die pädagogische Haltung und die Überzeugungen der pädagogischen Tätigen, und die Prozessqualität zeigt sich vor allem in den Interaktionsprozessen zwischen Fachkraft und Kind, den Kindern untereinander sowie im Verhältnis vom Kind und seiner materialen Umwelt.

Für die vorliegende Forschungsfrage zentral ist die Strukturqualität. Diese umfasst die räumliche und personelle Ausstattung von Kindertageseinrichtungen sowie weitere Rahmenbedingungen wie die Gruppengröße. Grundsätzlich werden unter Strukturmerkmalen „zeitlich stabile, räumlich-materiale oder personale Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtungen als Ganzes und der Gruppe im Einzelnen“ (Kuger/Becker/Spieß 2020, S. 512) verstanden, die häufig administrativer Steuerung unterliegen.

In der wissenschaftlichen Debatte zur FBBE werden vor allem drei Strukturmerkmale als besonders bedeutsam für die Qualität des pädagogischen Prozesses eingestuft: die Fachkraft-Kind-Relation, die Kinderanzahl pro Gruppe in den Einrichtungen und die Qualifikation der pädagogisch Tätigen. In einigen empirische Studien gibt es Hinweise darauf, dass mehr und besser qualifizierte pädagogisch Tätige sowie kleinere Gruppen die Prozessqualität positiv beeinflussen (Cryer u. a. 1999; Tietze u. a. 2013; Viernickel 2016a). Aufgrund ihrer Bedeutung wurden diese drei Faktoren auch als „eisernes Dreieck der Strukturqualität“ bezeichnet (Phillipsen u. a. 1997, S. 281). Neuere Forschungen belegen allerdings, dass sich der Effekt der Gruppengröße häufig auflöst, wenn zugleich die Fachkraft-Kind-Relation berücksichtigt wird (z. B. Kuger/Kluczniok 2008).

Die mpA-Zeit gehört zu diesen Strukturqualitätsfaktoren, da sie häufig der Fachkraft-Kind-Relation zugeordnet oder als mit ihr verknüpft konzeptualisiert wird. Ein weiteres Merkmal der mpA-Zeit unterstreicht die Notwendigkeit ihrer weiteren wissenschaftlichen Untersuchung. Ganz im Sinne des Monitoringansatzes (vgl. Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021) sind mehrere Systemebenen in die Gestaltung der mpA-Zeit eingebunden: Auf Ebene der Länder werden Mindestumfänge für die zu gewährende mpA-Zeit festgelegt (vgl. oben Schieler/Schneider 2018). Für die Verankerung in den Arbeitsverträgen ist jedoch die Ebene der Träger zuständig. Die tatsächliche Realisierung hängt von den Gegebenheiten in der Einrichtung ab. Schließlich wird sie im Team und von der einzelnen Fachkraft umgesetzt.

Die Vertiefungsanalyse stellt die mpA-Zeit als Strukturmerkmal daher aus mehreren Gründen in den Fokus: Zum einen gilt sie zwar gleichberechtigt als eines der Strukturmerkmale unter anderen. Zugleich hängt sie jedoch selbst von Strukturmerkmalen wie beispielsweise der Gruppengröße ab. Auf der einen Seite kann der Bedarf an mpA danach variieren, wie aufwendig die unter mpA gefassten Aufgaben sich gestalten und möglicherweise zunehmen, wenn z. B. Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf mit ihren Familien in der Einrichtung sind (Heinritz/Will 2021). Auf der anderen Seite bedingen weitere Rahmenbedingungen wie z. B. Personalmangel die im Alltag tatsächlich realisierte mpA-Zeit (Klusemann/Rosenkranz/Schütz 2020). Spezifische Struktur-

konstellationen gelten bisher allerdings als nicht ausreichend erforscht (Viernickel 2016b).

Zum anderen steht die mpA-Zeit im Zusammenhang mit der Prozessqualität: Es existieren – anders als für manch andere Strukturmerkmale – konsistente Hinweise zur Bedeutung der mpA für die Gestaltung der Prozessqualität in der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern (Viernickel 2016a; Viernickel u. a. 2013). Überdies erscheint Prozessqualität aus der Perspektive des Monitoringansatzes (vgl. Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021) nicht auf die Interaktionen zwischen Kindern und pädagogisch Tätigen beschränkt. Über diese Mikroebene hinaus erfasst ein Mehrebenenverständnis von Prozessqualität auch die Gestaltung der pädagogischen Tätigkeiten auf der Mesoebene, wie die Kooperation zwischen pädagogisch Tätigen, Einrichtungen und Familien. Viele der während der mpA erledigten Aufgaben, etwa in der Elternarbeit, beziehen sich auf diese Mesoebene (Betz 2016; Kluczniok/Roßbach 2014).

Eine solche Nutzung der mpA zur Verbesserung der Prozessqualität setzt indes voraus, dass ausreichende bzw. als ausreichend empfundene mpA-Zeitkontingente gewährt werden. Bislang fehlt gesichertes Wissen über das Ausmaß, in dem die vertraglich festgelegte und die tatsächlich in Anspruch genommene Zeit für mpA divergieren oder wie viel mpA-Zeit für notwendig erachtet werden kann. Einen detaillierten Überblick zum Forschungsstand gibt Susanne Viernickel (2016a). Sie empfiehlt, für die mpA-Zeit einen mittleren Stellenanteil bereitzustellen, der mindestens 16,5 % der wöchentlichen regelmäßigen Arbeitszeit je pädagogisch tätiger Person umfasst (ebd.).

Nach einem Befund der AQUA-Studie hält es das pädagogische Personal für besonders wichtig, ausreichend Zeit für seine pädagogische Arbeit zu haben (Hall 2015; Schreyer u. a. 2014). Allerdings werden Ressourcen und Bedarf von Zeitkontingenten subjektiv unterschiedlich wahrgenommen und hängen möglicherweise von den individuellen Arbeitsbedingungen und dem Aufgabengebiet einzelner pädagogisch Tätiger ab. Zudem könnte die subjektive Wahrnehmung durch persönliche Voraussetzungen wie die Berufserfahrung oder das fachspezifische Wissen geprägt sein. Die subjektive Wahrnehmung des „Ausreichens“ der mpA berücksichtigt potenzielle einrichtungsspezifische Gründe und stellt zugleich den individuellen Zeitbedarf in den Mittelpunkt.

Daten und Methoden

Um die Frage nach der als ausreichend empfundenen mpA-Zeit zu beantworten, werden auf Grundlage der von den pädagogisch Tätigen angegebenen mpA-Zeit Medianwerte geschätzt, die die Verteilung der mpA-Zeit in der Grundgesamtheit der pädagogisch Tätigen darstellen. Weiterhin wurde auch die subjektive Bewertung des „Ausreichens“ der vorhandenen mpA-Zeit durch die pädagogisch Tätigen betrachtet. Basis der Analyse ist die Befragung des pädagogischen Personals im Rahmen der ERiK-Surveys 2020, die vom April bis August stattfanden (Gedon u. a. 2022a,b). Der daraus erzeugte Datensatz enthält Angaben von 8.714 pädagogisch Tätigen, von denen aufgrund fehlender und unplausibler Antworten 5.971 Fälle in die Berechnung einflossen. Diese pädagogisch Tätigen waren in 3.028 Kindertageseinrichtungen beschäftigt.

Operationalisierung

Im ERiK-Survey 2020 konnten die pädagogisch Tätigen nicht direkt einschätzen, wie viele Stunden mpA-Zeit sie für ausreichend halten würden. Die Abfrage erfolgte über zwei getrennte Fragen. Mit der einen wurde die konkrete mpA-Zeit ermittelt: „Wie viele Stunden Ihrer tatsächlichen Arbeitszeit in der letzten vollen Arbeitswoche war mittelbare pädagogische Arbeit (Vor- und Nachbereitungszeit, Zusammenarbeit mit Eltern und Kooperationspartnerinnen und -partnern, Teamgespräche etc.)?“ Hier konnten die Befragten die Anzahl der Stunden angeben. Die andere Frage zur Bewertung der mpA-Zeit lautete: „Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zur personellen Ausstattung in Ihrer Einrichtung zu? Es steht genug Zeit für die mittelbare pädagogische Arbeit (Vor- und Nachbereitung) zur Verfügung.“

Die Befragten konnten ihre Zustimmung zu dieser Aussage auf einer 6-stufigen Skala von 1 (Stimme ganz und gar nicht zu) bis 6 (Stimme voll und ganz zu) angeben. Weiterhin berücksichtigen die Analysen die vertraglich vereinbarte Wochenarbeitszeit der befragten Person. Die Arbeitszeit wurde bei den pädagogisch Tätigen über die Frage „Wie viele Stunden beträgt Ihre vertraglich festgelegte wöchentliche Arbeitszeit?“ erhoben. Für die Vertiefungsanalyse wurden sowohl die Angaben der Befragten direkt analysiert als auch weiter aufbereitet. Von besonderer Bedeutung ist dabei

die Relativierung der mpA-Zeit im Verhältnis zur vertraglichen Wochenarbeitszeit, die einen Vergleich mit den in der Wissenschaft diskutierten Empfehlungen ermöglicht (vgl. Viernickel 2016a). In der folgenden Analyse werden zusätzlich die Zusammenhänge zwischen der (absoluten und relativen) mpA-Zeit auf der einen Seite sowie ihrer Bewertung auf der anderen Seite untersucht.

Ergebnisse

Eine erste Analyse der Angaben der Befragten zeigt eine große Streuung der Zeitangaben. Der Bericht weist daher Medianwerte aus, also den Wert, der in der Mitte der Verteilung liegt (die Hälfte der Personen nennt einen kleineren oder gleichen Wert, die andere Hälfte einen größeren). Die pädagogisch Tätigen arbeiten im Mittel 35 Stunden (Standardfehler: 0,09 Stunden, Spannweite: 3,5-42,5 Stunden)[5] und geben an, im Mittel 4 Stunden pro Woche (Standardfehler: 0,11 Stunden, Spannweite 0-41 Stunden) für mpA zu nutzen.[6] Nach der Relativierung der genutzten mpA-Zeit an der jeweiligen Wochenarbeitszeit stehen den pädagogisch Tätigen im Mittel 16,0 % (Standardfehler: 0,44 Stunden) ihrer Arbeitszeit als mpA-Zeit zu.[7]

Ausgewertet wurden die subjektiven Einschätzungen der pädagogisch Tätigen dahingehend, ob sie die von ihnen in der Vorwoche genutzte mpA-Zeit für ausreichend hielten. Die relativ gleichmäßige Verteilung der Bewertungen über die sechs Stufen hinweg zeigt, dass die gesamte Skalenbreite von den Befragten zur Bewertung ausgeschöpft wurde. Auf der 6-stufigen Skala antworten 17,7 % mit der Stufe 1 (Stimme ganz und gar nicht zu), und mit 13,2 % etwas weniger mit der Stufe 6 (Stimme voll und ganz zu). Die übrigen Zwischenstufen sind sowohl im unteren als auch im oberen Bereich nahezu gleich besetzt (Stufe 2: 20,5 %; Stufe 3: 20,5 %; Stufe 4: 13,8 %; Stufe 5: 14,3 %). Nimmt man an, dass die 6-Stufigkeit der Antwort auf die Aussage „Es steht genug Zeit für die mittelbare pädagogische Arbeit (Vor- und Nachbereitung) zur Verfügung“ in der Mitte (also zwischen den Werten 3 und 4) einen logischen Kehrpunkt von „eher Ablehnung“ zu „eher Zustimmung“ hat, können die Angaben auf die Werte 1 bis 3 und 4 bis 6 zusammengefasst werden. Im Ergebnis stehen sich in Summe 41,3 % zustimmende und 58,7 % ablehnende Antworten der Befragten gegenüber. Der Median der Gesamtverteilung beträgt 3.

Zur Ermittlung der Antwort auf die Frage, wie viel mpA-Zeit die pädagogisch Tätigen für ausreichend halten, werden die beiden Merkmale im Zusammenhang analysiert. Da Werte ab 4 als Zustimmung angenommen werden können, ist vor allem dieser Wert als „minimale Zustimmung“ interessant. Abbildung HF-02.4-1 bringt die beiden Angaben zusammen. Die Grafik gibt die Medianwerte der relativen Anteile mpA-Zeit an der Wochenarbeitszeit (y-Achse) sowie die absoluten mpA-Zeitwerte (Mediane) in Stunden getrennt für die sechs Gruppen an, die die mpA-Zeit als „ganz und gar nicht“ ausreichend bis „voll und ganz“ ausreichend bewerten.

Für die Gruppe der pädagogisch Tätigen, die ihre Zustimmung zu ausreichend mpA-Zeit in der Befragung mit 4 bewerten, liegt der geschätzte Medianwert für den Anteil der mpA-Zeit bei 12,8 % der von ihnen angegebenen vertraglichen Wochenarbeitszeit. Der Absolutwert der von dieser Gruppe angegebenen mpA-Zeit liegt bei 4 Stunden pro Woche. Den gleichen Absolutwert von 4 Stunden pro Woche mpA-Zeit, wenn auch bei niedrigeren Anteilen an der Wochenarbeitszeit, geben die Gruppen mit Zustimmungswerten von 2 sowie 3, d. h. einer eher ablehnenden Bewertung an. Befragte, die in der Zustimmung höhere Werte nannten, haben im Mittel deutlich höhere mpA-Zeitanteile angegeben. In der Gruppe mit einer Zustimmung von 5 beträgt der Medianwert 14,3 % der Wochenarbeitszeit. Erst bei einem mpA-Zeitanteil von 15,6 % der wöchentlichen Arbeitszeit wird der Aussage, die mpA-Zeit sei ausreichend, voll zugestimmt. Daraus kann geschlossen werden, dass die pädagogisch Tätigen ab einem Zeitanteil von etwa 13 % beginnen, die mpA-Zeit als ausreichend einzustufen.

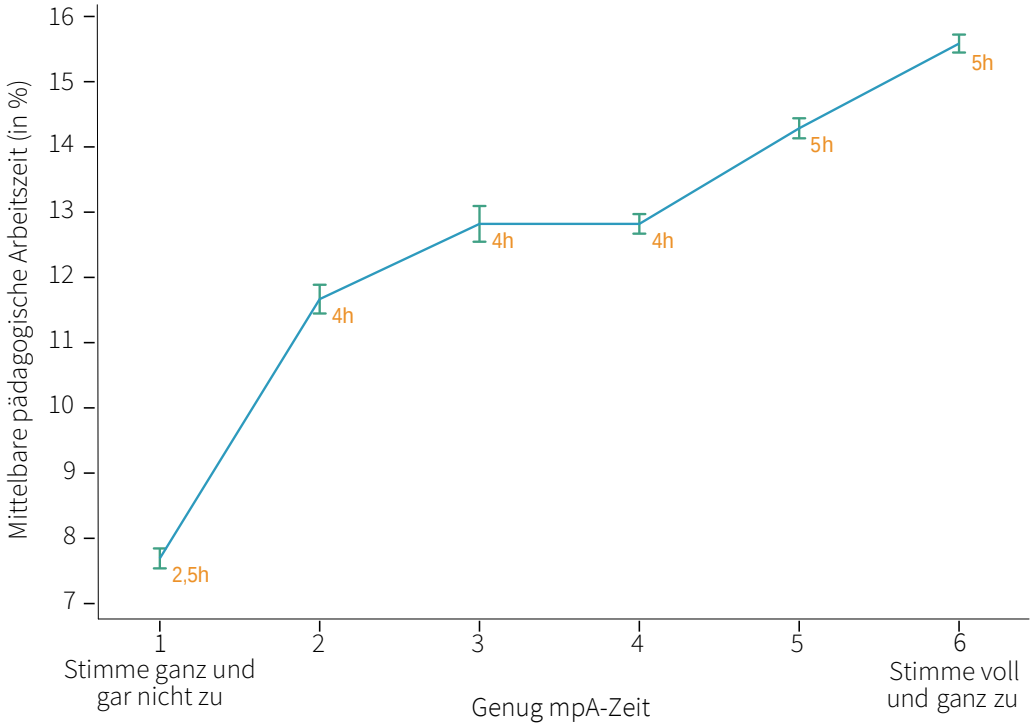
Trotz gleicher absoluter mpA-Zeitwerte (von 4 Wochenstunden) unterscheiden sich somit die Anteile an der Wochenarbeitszeit auf den einzel-

5 Fälle mit angegebenen vertraglichen Wochenarbeitszeiten von mehr als 42,5 Stunden wurden als unplausibel eingestuft und aus der Berechnung ausgeschlossen.

6 Fälle mit mehr als 42,5 Stunden mpA-Zeit wurden als unplausibel klassifiziert und nicht in die Berechnung aufgenommen. Besonders hohe mpA-Zeiten treten nicht überproportional häufig in Ländern mit weitgehenderen mpA-Zeitregelungen auf und auch nicht gehäuft in spezifischen Trägerstrukturen (wie z. B. die besonderen Arbeitsbedingungen von Elterninitiativen). Auch die Corona-Inzidenzwerte oder die pandemiebedingten Zugangsbeschränkungen in bestimmten Ländern und Zeitphasen innerhalb des Erhebungszeitraums sind nicht mit systematisch höheren mpA-Zeitangaben verbunden.

7 Fälle, bei denen die angegebene mpA-Zeit über der vertraglichen Wochenarbeitszeit lag, wurden als unplausibel eingestuft und von der Berechnung ausgeschlossen.

Abb. HF-02.4-1: **Mittlerer Anteil der mpA an der vertraglichen Wochenarbeitszeit für die sechs Stufen der Zustimmung zur Aussage „genug Zeit für mpA“**

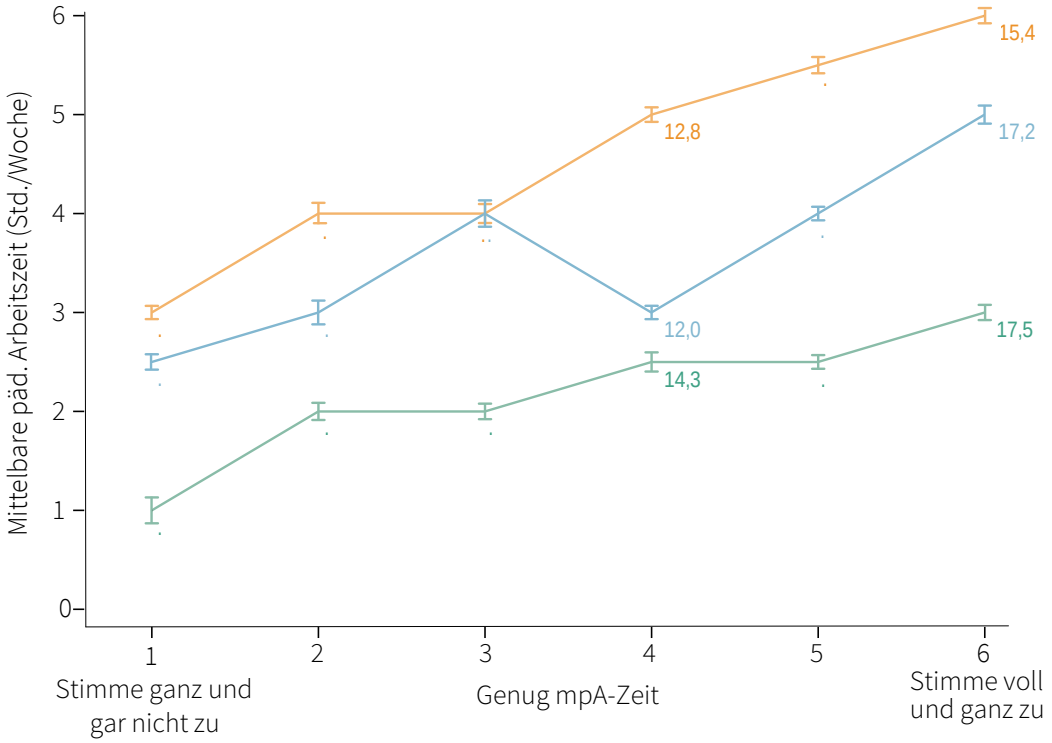


Fragetext: Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zur personellen Ausstattung in Ihrer Einrichtung zu? Es steht genug Zeit für die mittelbare pädagogische Arbeit zur Verfügung.
Hinweis: Vertikale Balken bezeichnen die Konfidenzintervalle. Die Medianwerte für die Anzahl der absoluten mpA-Wochenstunden sind neben der Linie angegeben.
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Befragung pädagogisches Personal, Datensatzversion 2.0, https://www.doi.org/10.17621/erik2020/_p/_v02, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI n = 5.916

nen Stufen der Zustimmung. Um mögliche Einflüsse der Wochenarbeitszeit genauer zu untersuchen, wurden die Auswertungen zusätzlich differenziert nach Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigten, da deren Bewertung der mpA-Zeit vom unterschiedlichen Umfang ihrer Arbeitszeit geprägt sein könnte. In der Abbildung HF-02.4-2 werden deshalb drei Gruppen von pädagogisch Tätigen unterschieden: Vollzeitbeschäftigte mit einer vertraglichen Wochenarbeitszeit von 32 bis 42,5 Stunden (gelbe Linie), Teilzeitbeschäftigte mit weniger als 20 Wochenstunden (grüne Linie) und Teilzeitbeschäftigte mit Stundenumfängen zwischen 20 und weniger als 32 (blaue Linie).

Die in Abbildung HF-02.4-2 angegebenen Ergebnisse lassen sich in mindestens vier Punkten zusammenfassen. Zunächst einmal erhöht sich in allen drei Gruppen der Wert der absolut genutzten Stunden für mpA mit steigender Zustimmung zur Aussage, dass sie ausreichend sei. Insofern treffen die oben genannten Schlussfolgerungen für alle drei untersuchten Beschäftigungsumfänge zu. Weiterhin übersteigen die von den Vollzeitbeschäftigten (gelbe Linie) auf den einzelnen Stufen der Bewertungsskala angegebenen mittleren absoluten mpA-Stundenumfänge zumeist die der Teilzeitbeschäftigten (grüne und blaue Linie). Die zusätzliche Relativierung der mpA-Zeit an der Wochenarbeitszeit (illustriert mittels der in der Grafik zusätzlich angegebenen Werte bei den Stufen 4 und 6) erlaubt zudem den Einblick, dass der relative Anteil der als ausreichend bewerteten mpA-Zeit bei den Teilzeitbeschäftigten größer ist als bei den Vollzeitbeschäftigten. Überdies liegen alle absoluten mpA-Zeitangaben der Gruppen, die eine (wenn auch nur partielle) Zustimmung zum Ausreichen der mpA-Zeit signalisieren (Stufen 4 bis 6), über 2,5 Stunden pro Woche. Dies deutet darauf hin, dass pädagogisch Tätige in Teilzeit einen Bedarf an mpA-Zeit von 2 bis 3 Stunden für mindestens notwendig halten. Schließlich zeigen die Werte auch, dass eine volle Zustimmung zur Aussage, es stehe ausreichend mpA-Zeit zur Verfügung, etwa mit mittleren relativen Werten von 15,4 bis 17,5 % der Wochenarbeitszeit einhergeht.

Abb. HF-02.4-2: **Im Mittel angegebene absolute mpA-Zeit für die sechs Stufen der Zustimmung zur Aussage „genug Zeit für mpA“**



Fragetext: Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zur personellen Ausstattung in Ihrer Einrichtung zu? Es steht genug Zeit für die mittelbare pädagogische Arbeit zur Verfügung.
Hinweis: Gelbe Linie: 32-42,5 Std.; blaue Linie: >20 - <32 Std.; grüne Linie: <=20 Std. vertragl. Wochenarbeitszeit. Vertikale Balken bezeichnen die Konfidenzintervalle. Ausgewählte Medianwerte für die Anteile an der vertraglichen Wochenarbeitszeit sind neben den Linien angegeben.
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Befragung pädagogisches Personal, Datensatzversion 2.0, https://www.doi.org/10.17621/erik2020/_p/_v02, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI n = 351-1.569

Diskussion

Die genauere Betrachtung der mpA-Zeit in dieser Vertiefungsanalyse hatte das Ziel, die subjektive Bewertung der mpA-Zeit durch die pädagogisch Tätigen sowie die von ihnen genannten mpA-Zeitumfänge zu untersuchen und zu ermitteln, welche mpA-Zeit als ausreichend angesehen wird. Die Ergebnisse tragen verschiedene Punkte zum wissenschaftlichen und fachpolitischen Diskurs bei.

Zunächst fällt die große Varianz der Angaben auf. Nachdem die mittlere mpA-Zeit aus den Angaben der pädagogisch Tätigen zur mpA-Zeit in der Woche vor der Befragung ermittelt wird, spielen Faktoren auf verschiedenen Ebenen eine Rolle (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021). Zum einen gewähren die Länder jeweils unterschiedliche Stundenzahlen bzw. -anteile für mpA. Zudem spielt beim Bedarf an mpA auch die jeweilige Situation einer Einrichtung und ggf. auch der Befragungszeitpunkt eine Rolle. Pädagogisch Tätige in Einrichtungen in besonderen Problemlagen benötigen möglicherweise mehr mpA-Zeit (Heinritz/Will 2021), und Elterngespräche fallen z. B. gehäuft während der Vorbereitung auf die Grundschule an. Beides kann sich in den Angaben der Stichprobe widerspiegeln. Auch wenn Detailanalysen keinen Hinweis darauf ergeben haben, kann ein Einfluss der Corona-Pandemie und der gravierenden Änderungen des pädagogischen Alltags, die die Einrichtungen im Frühjahr 2020 implementieren mussten, nicht ausgeschlossen werden.

Allerdings bewegen sich die Angaben der Befragten in den ERiK-Surveys 2020 in einer Größenordnung, die auch Andy Schieler und Armin Schneider (2018) beschreiben. Besonders augenfällig wird das in den Angaben derjenigen, die in den aktuellen Analysen angeben, die mpA-Zeit sei „voll und ganz“ ausreichend. Die Anteile von 15,4 bis 17,5 % stimmen recht gut mit den von Susanne Viernickel (2016a) empfohlenen 16,5 % der Wochenarbeitszeit überein. Die Unzufriedenheit

in den Gruppen mit eindeutig ablehnender Bewertung der mpA-Zeit (Stufen 1 und 2) erscheint angesichts der Anteile von 6,7 % bis knapp unter 11,7 % nicht überraschend.

Für die zukünftige Steuerung der mpA-Zeitanteile, die den pädagogisch Tätigen mindestens zur Verfügung stehen sollten, sind v. a. die nach Wochenarbeitszeit getrennten Analysen von Bedeutung. Die Gegenüberstellung der absoluten Stunden und der relativen Anteile der mpA-Zeit im Zusammenhang mit der subjektiven Bewertung deuten einen minimal notwendigen mpA-Sockelbetrag von 2,5 bis 3 Stunden pro Woche an, die unabhängig vom Umfang der Wochenarbeitszeit gewährleistet sein müssen, damit die mpA-Zeit von Teilzeitkräften als minimal ausreichend eingestuft wird. Bei einer Teilzeitkraft mit einer 50 %-Stelle (bei 39 Stunden Vollzeitäquivalenz) entsprechen 2,5 Stunden 12,8 % der Wochenarbeitszeit. Dies deckt sich recht genau mit dem Wendepunkt der Kurve in Abbildung HF-02.4-1 sowie dem Anteil der Wochenarbeitszeit, die von den Vollzeitkräften als minimal ausreichend angezeigt werden. Für Teilzeitkräfte, die weniger als 21 Wochenstunden arbeiten, gilt jedoch ebenso der absolute Sockelwert von 2,5 Stunden pro Woche, der einem mittleren Anteil von 14,3 % ihrer Wochenarbeitszeit entspricht.

Bei der Interpretation und Einordnung der Ergebnisse ist zu beachten, dass die Bewertung dessen, wie viel Zeit als „ausreichend" angesehen wird, nicht nur von den oben genannten allgemein gesellschaftlichen und zeithistorischen Begebenheiten, der Steuerungsebene der Länder oder den Rahmenbedingungen der Einrichtung geprägt sein kann, sondern auch durch eine Vielzahl von individuellen Erwartungen und Erfahrungen. Zugleich sollte nicht aus dem Blick verloren werden, dass die subjektive Sicht der pädagogisch Tätigen auf das Ausreichen der mpA-Zeit nur bedingt aussagekräftig und möglicherweise nicht der richtige Maßstab für Steuerungsentscheidungen ist. Speziell die Ungewissheit, ob alle pädagogisch Tätigen überhaupt die relevanten und notwendigen Komponenten vom mpA in Betracht ziehen, lassen die Sichtweise dieser Personengruppe als nur eine von mehreren notwendigen Perspektiven erscheinen. Es ist ebenso gut denkbar, dass z. B. lange Jahre mit sehr geringer mpA-Zeitausstattung zu einer Reduktion des Spektrums in diesem Bereich geleisteter Tätigkeiten geführt haben und sich so möglicherweise ein objektiv gesehen deutlich verbesserungswürdiger Zustand als normal manifestiert hat.

Insgesamt deuten die Befunde jedoch das Analysepotenzial entsprechender Auswertungen unter Berücksichtigung potenzieller Einflussfaktoren im FBBE-System an, die als nächste Schritte erfolgen sollten. Von besonderem Interesse könnten dabei diejenigen Fälle sein, die bei vergleichbar wenig (oder viel) mpA-Zeit zu ungewöhnlichen Bewertungen (unerwartet gute oder ungünstige Bewertung) kommen.

Limitationen

Da die deskriptiven Ergebnisse mit wenigen sehr hohen Angaben zur mpA-Zeit (vgl. oben, bis zu 41 Stunden pro Woche) nicht auf andere mögliche Ursachen (z. B. Corona-Pandemie) zurückgeführt werden konnten, deuten sie darauf hin, dass ein Teil der Befragten den Begriff der mpA-Zeit offenbar nicht in seiner arbeitsorganisatorischen Bedeutung oder nicht in strikter Abgrenzung von der unmittelbaren pädagogischen Arbeitszeit verstanden hat, sondern in einem weiteren Sinne als pädagogische Arbeitszeit insgesamt interpretierte (Schieler/Schneider 2018; Viernickel u. a. 2013). Aufgrund der vergleichsweise hohen mpA-Zeitangaben dieses Teils der Befragten ergeben sich höhere Durchschnittswerte, wenn man die arithmetischen Mittelwerte berechnet. Die Analysen begegneten diesem Problem, indem die gegenüber Ausreißern deutlich robusteren Medianwerte interpretiert werden.[8] Nichtsdestotrotz sollten weitergehende Analysen und/oder zukünftige Erhebungen versuchen, die mpA-Zeit präziser zu erfassen.

Grundlage der Schätzungen sind die subjektiven Angaben oder gar Bewertungen der pädagogisch Tätigen, nicht aber deutlich präzisere Zeitverwendungsmessungen innerhalb der Einrichtungen. Im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG sind solche Erfassungen aus erhebungsökonomischen Gründen nicht möglich. Dies

8 Zudem wurden Fälle mit mpA-Zeiten, die die angegebene vertragliche Wochenarbeitszeit überstiegen, als unplausibel eingestuft und ausgeschlossen. Von einem kategorischen Ausschluss aller Fälle mit unplausibel hohen mpA-Zeiten wurde jedoch abgesehen, um die Fallzahl nicht zu stark einzuschränken. Wenn man die Fallbasis der Berechnung auf pädagogisch Tätige einschränkt, die mpA-Zeitkontingente von höchstens 20 (15) Wochenstunden angaben, liegen die Medianwerte für die Gruppen mit voll ausreichender Bewertung bei 4,5 (4) Wochenstunden. Diese detaillierten Auswertungen werden vom Autorenteam bei Interesse gern zur Verfügung gestellt.

sollte bei der Interpretation der Befunde berücksichtigt werden.

HF-02.5 Fazit

Die Personalsituation in den Kindertageseinrichtungen prägt die pädagogische Arbeit in vielfältiger Weise. Deshalb erhält das Handlungsfeld 2 besondere Aufmerksamkeit in der wissenschaftlichen und politischen Diskussion zum KiQuTG. Im vorliegenden Kapitel wurden nicht nur die Situation und Entwicklungstrends für die Indikatoren zu diesem Handlungsfeld dargestellt, sondern es wurde auch der Indikator der mittelbaren pädagogischen Arbeit vertiefend analysiert. Das Monitoring zum KiQuTG stützt sich mit diesem Forschungsbericht erstmals auf eine weiterentwickelte Berechnung des Personalschlüssels. Das neue Berechnungsverfahren bezieht bisher unberücksichtigte Einrichtungen, Gruppen und Personal in die Ermittlung des Personal-Kind-Schlüssels ein, sodass sich ein umfassenderes Bild ergibt. Im vorliegenden Bericht konnten erstmals Personal-Kind-Schlüssel für Gruppen mit Kindern mit Eingliederungshilfe berechnet werden. Insgesamt lassen sich folgende Ergebnisse aus der Fortschreibung der Indikatoren und Kennzahlen des Handlungsfeldes 2 des KiQuTG *Fachkraft-Kind-Schlüssel* festhalten:

- Insgesamt zeigt sich sowohl für die Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren als auch für Gruppen mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt eine Verbesserungstendenz im Vergleich zum Vorjahr. So sank der Personal-Kind-Schlüssel bundesweit für Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren um rund 0,2 und für Gruppen mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt um rund 0,3.
- In Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren liegt der Personal-Kind-Schlüssel in den ostdeutschen Ländern weiterhin tendenziell höher als in den westdeutschen Ländern, während es in Gruppen mit Kindern von 3 Jahren bis Schuleintritt deutliche Länderunterschiede gibt.
- Gruppen, in denen mindestens ein Kind mit Eingliederungshilfe ist, weisen bessere Personal-Kind-Schlüssel auf als Gruppen ohne Kinder mit Eingliederungshilfe. Dieser Unterschied variiert zwischen den Ländern deutlich. Dabei bedarf es zukünftig noch einer genaueren Betrachtung dieser Perspektive, und möglicher Einflussfaktoren sollten hier noch näher beleuchtet werden.
- In den meisten Ländern sind Gruppen mit einem höheren Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache durch einen günstigeren Personal-Kind-Schlüssel gekennzeichnet.
- Die Elternzufriedenheit in Bezug auf die Gruppengröße und die Anzahl der Betreuungspersonen bleibt weiterhin auf einem ähnlich hohen Niveau wie im Vorjahr.

Die Vertiefungsanalyse zur mittelbaren pädagogischen Arbeit hat die Bedeutung der mpA-Zeit als Strukturqualitätsfaktor neben der Fachkraft-Kind-Relation, der pädagogischen Qualifikation und der Gruppengröße untersucht. Ausgangspunkt der Analyse waren die Zeitressourcen der pädagogisch Tätigen und die Annahme, dass deren Wahrnehmung ausreichender oder unzureichender mpA-Zeit ein wichtiges Bindeglied zwischen Struktur- und Prozessqualität darstellt.

Auf Basis der ERiK-Surveys 2020 lässt sich resümieren, dass pädagogisch Tätige ihre mpA-Zeit für ausreichend halten, wenn diese mindestens 13 bis 16 % der wöchentlichen Arbeitszeit beträgt. Dieser Schwellenwert bestätigt die Befunde aus vorliegenden Studien (Viernickel 2016a), sollte aber nicht losgelöst von den konkreten Erfahrungs- und Handlungskontexten der Einrichtungen betrachtet werden. Neben der Personalausstattung und den Arbeitsbedingungen sind hier auch die Teamkooperation, die Zusammensetzung der Kindergruppen und äußere Umstände wie die in den jeweiligen Ländern existierenden Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.

Die Vertiefungsanalyse weist darauf hin, dass die mpA-Zeit unter den Bedingungen vorgegebener Fachkraft-Kind-Relationen, Gruppengrößen und pädagogischer Qualifikationen eine eigenständige Komponente der Strukturqualität darstellt (vgl. ebd.). Zusätzliche mpA-Zeit könnte vermutlich insbesondere dann zur Verbesserung der Strukturqualität beitragen, wenn die verfügbare mpA-Zeit unterhalb der in der Analyse ermittelten Schwellenwerte liegt. Erhöhungen der mpA-Zeitkontingente sollten jedoch vor allem dann besondere Wirksamkeit entfalten, wenn sie mit Maßnahmen flankiert werden, die auch die anderen Strukturqualitätsmerkmale verbessern.

Die Bemessung von ausreichenden mpA-Zeitressourcen und ihre Auswirkung auf die Bildungs-

und Betreuungssituation werfen unter anderem die Frage auf, wie diese Zeitkontingente genutzt werden, um den pädagogischen Alltag in der Interaktion mit Kindern professionell zu gestalten.

Die Anforderungen an das pädagogische Personal wachsen stetig. Der explizite Bildungsauftrag im Bereich der FBBE verlangt eine individuelle Förderung der Kinder, die durch eine sensitive Interaktion geprägt ist (vgl. Konrad 2017). Zwar tragen eine reflexive Beobachtung der Lernfortschritte und die Dokumentation der Lernprozesse hierzu bei, der Kern zeigt sich jedoch im pädagogischen Handeln des pädagogischen Personals mit dem Kind. Diese Frage nach der Umsetzung vorhandener Zeitressourcen verweist auf die professionelle Performanz pädagogisch Tätiger, die mit den Instrumenten der ERiK-Surveys bisher nicht hinreichend erschlossen werden konnte und deshalb weiterer empirischer Studien bedarf.

Literatur

Betz, Tanja (2016): Kinderbefragungen in der Kita. Ein Beitrag zu Partizipation und Qualitätsentwicklung. In: Betrifft Kinder, 5. Jg, S. 14–16

Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Meiner-Teubner, Christiane (2022): Deutliche Verbesserungen der Personal-Kind-Schlüssel in Kitas. In: Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 25. Jg., H. 2, S. 18–23

Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Meiner-Teubner, Christiane/Tiedemann, Catherine (2022): Personal-Kind-Schlüssel in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse und Erläuterungen zur Weiterentwicklung der Berechnungsweise der bisherigen Personalschlüssel. Dortmund

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

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Buchmann, Janette/Kuger, Susanne (2022a): ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_l_v02

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Drexl, Doris/Kuger, Susanne/Wenger, Felix (2022b): ERiK-Surveys 2020: Befragung pädagogisches Personal. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_p_v02

Hall, Anja (2015): Erzieherinnen und Erzieher in der Erwerbstätigkeit. Ihre Arbeitsbedingungen, Arbeitsbelastungen und die Folgen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere / Bundesinstitut für Berufsbildung. Bd. 161. Bonn

Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2016): Was ist die beste Gruppengröße, der beste Personalschlüssel? Die beiden meistdiskutierten Rahmenbedinungen unter der Lupe. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik., H. 7, S. 4–5

Heinritz, Florian/Will, Gisela (2021): Geflüchtete in Kindertagesstätten – Erste Ergebnisse der Befragung der institutionellen Kontextpersonen der ReGES-Studie. Version 93. Bamberg

Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit (2022a): Die Realisierung des Monitorings zum KiQuTG 2020. Ausgangslage, Konzeption und empirische Grundlagen. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 22–36

Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.) (2022b): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld

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

Klusemann, Stefan/Rosenkranz, Lena/Schütz, Julia (2020): Professionelles Handeln im System. Dortmund

Konrad, Franz-Michael (2017): Bildung im frühen Kindesalter. Zur bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit im Kindergarten. In: Erath, Peter/Konrad, Franz-Michael/Rossa, Markus (Hrsg.): Der Kindergarten als Bildungseinrichtung. Pädagogische, didaktische und methodische Aspekte einer bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Bad Heilbrunn, S. 13–30

Kuger, Susanne/Becker, Birgit/Spieß, C. Katharina (2020): Pädagogische Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen – Deskription eines pädagogischen Instruments. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23. Jg., H. 3, S. 509–537

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

Lippert, Kerstin/Anton, Jeffrey/Hüsken, Katrin/Hubert, Sandra/Kayed, Theresia/Wieschke, Johannes/Hoang, Tony/Jähnert, Alexandra/Kuger, Susanne (2022): DJI-Kinderbetreuungsstudie – KiBS. Längsschnittdatensatz 2012-2021. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Vorabversion

Phillipsen, Leslie C./Burchinal, Margaret/Howes, Carollee/Cryer, Debby (1997): The prediction of process quality from structural features of child care. In: Early Childhood Research Quarterly, 12. Jg., H. 3, S. 281–303

Riedel, Birgit/Klinkhammer, Nicole/Kuger, Susanne (2021): Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 27–42

Roux, Susanna/Tietze, Wolfgang (2007): Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE, 27. Jg., H. 4, S. 367–384

Schieler, Andy/Schneider, Armin (2018): Ermittlung von Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit und Leitungstätigkeiten in Kindertageseinrichtungen im Bistum Limburg. Studie. Bd. 2. Limburg/Lahn

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

Tiedemann, Catherine/Drexl, Doris (2022): HF-02 Fachkraft-Kind-Schlüssel. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 77–89

Tiedemann, Catherine/Wenger, Felix (2021): HF-02 Fachkraft-Kind-Schlüssel. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 65–75

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

Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (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

Viernickel, Susanne (2016a): 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. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3. Aufl. Freiburg/Basel/Wien, S. 403–496

Viernickel, Susanne (2016b): Rahmenbedingungen und pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen. Viele Faktoren wirken zusammen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik., H. 7, S. 6–10

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. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3. Aufl. Freiburg/Basel/Wien, S. 11–130

Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.) (2016): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3. Aufl. Freiburg/Basel/Wien

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

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

HF-03 Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte

Fortschreibung zur Personalsituation und -qualifikation sowie Vertiefungsanalyse zur Stärke der Bindung an das Berufsfeld

Ebru Balaban-Feldens, Janette Buchmann, Doris Drexl und Felix Wenger

HF-03.1 Einleitung

Angesichts der hohen gesellschaftlichen Bedeutung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) stellt der Fachkräftemangel Politik und Praxis vor enorme Herausforderungen (Fuchs-Rechlin 2017; Pothmann 2019; Rauschenbach u. a. 2020; Schilling/Kopp 2018). Schätzungen zufolge wird der Fachkräftebedarf zumindest in den westdeutschen Ländern aufgrund des Rechtsanspruchs auf einen Platz für eine Kindertagesbetreuung ab dem ersten Lebensjahr sowie zum anderen durch die stufenweise Einführung der Ganztagsbetreuung im Grundschulalter weiter steigen. Zudem machen Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung, wie z. B. eine Reduzierung der Anzahl an betreuten Kindern pro Betreuungsperson, mehr Personalressourcen erforderlich (Rauschenbach u. a. 2020, 2021).

Neben langfristigen Strategien, die dazu dienen, den Ausbau von Einrichtungen und die Personalrekrutierung voranzutreiben, sind auch Maßnahmen der Personalsicherung und -entwicklung für die bestehende Belegschaft wichtig und notwendig. Dafür sollten Interessen und Weiterentwicklungsmöglichkeiten des pädagogischen Personals identifiziert und berücksichtigt werden. Der Übergang von einer eher generalistisch angelegten Ausbildung in den Beruf könnte beispielsweise durch eine Spezialisierung oder Fort- und Weiterbildung unterstützt werden (Geiger 2019). Nur so ist eine langfristige Personalbindung zu gewährleisten (Grgic 2019; Seybel 2022).

Elf Länder haben einen Teil der ihnen durch das KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz (KiQuTG – vgl. Infobox 1.1) zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel in die *Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte* investiert. Einen besonders hohen Anteil an finanziellen Mitteln, mit mehr als 20 %, investierten Berlin, Bremen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt.

In diesem Kapitel werden zunächst die im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG entwickelten fünf Indikatoren zur Operationalisierung von Rahmenbedingungen und Voraussetzungen zur *Gewinnung und Sicherung qualifizierter Arbeitskräfte* sowie deren Datengrundlagen beschrieben (vgl. Kap. HF-03.2). Anschließend werden die Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) für das Jahr 2021 (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2021) deskriptiv berichtet (vgl. Kap. HF-03.3). Auf Basis der ERiK-Surveys 2020 wird durch eine multivariate Analyse zu Merkmalen und Einflussfaktoren, die im Zusammenhang mit einer sehr starken Personalbindung an das Berufsfeld der FBBE stehen, ergänzt (vgl. Kap. HF-03.4). Eine Zusammenfassung und Einordnung der Erkenntnisse aus den Deskriptionen der Daten der KJH-Statistik für den Zeitraum 2019 bis 2021 und der Vertiefungsanalyse schließen das Kapitel ab (vgl. Kap. HF-03.5).

HF-03.2 Indikatoren

Das Monitoring zum KiQuTG beinhaltet in seinem Konzept Indikatoren, die verschiedene Aspekte des Handlungsfelds *Gewinnung und Sicherung qualifizierter Arbeitskräfte* aufgreifen. Konkret wird das Monitoring anhand folgender fünf Indikatoren vorgenommen:

Balaban-Feldens, Buchmann, Drexl et al. (2023).
In: Meiner-Teubner, Schacht, Klinkhammer et al. (Hrsg.). ERiK-Forschungsbericht III. wbv Publiktion, Bielefeld.
DOI: 10.3278/9783763974597-06

1. Personalstruktur in den Kindertageseinrichtungen
2. Ausbildung und Qualifikation des pädagogischen Personals
3. Fort- und Weiterbildung
4. Fachberatung
5. Arbeitsbedingungen und Personalbindung

In dem multiperspektivischen Mehrebenenmodell (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021), das dem Monitoring zugrunde liegt, spiegeln sich die Indikatoren letztlich auf Mikro-, Meso- und Makroebene wider, was sich sowohl in den Auswertungen der amtlichen Daten als auch der ERiK-Daten zeigt: Rechtliche und strukturelle Rahmenbedingungen, die auf Landesebene entwickelt werden, finden ihre Ausgestaltung auf Trägerebene und beeinflussen die pädagogischen Prozesse auf Einrichtungsebene.

Die betrachteten Indikatoren berücksichtigen Rahmenbedingungen, die besonders von Trägern verantwortet werden; sie können deshalb, ohne ihre Bedeutung auf Makroebene vernachlässigen zu wollen, grundsätzlich der Mesoebene zugeordnet werden. So werden die Parameter der *Personalstruktur in den Kindertageseinrichtungen*, wie das Geschlecht oder das Alter des Personals, indirekt durch Einstellungsmaßnahmen der Träger beeinflusst. Das Personalvolumen wird allerdings auf Landesebene, also auf Makroebene, festgelegt. Richtlinien zu *Ausbildung und Qualifikation* gehen zwar von der Makroebene aus, ihren Niederschlag finden sie jedoch im pädagogischen Personal, also auf der Mesoebene. Gleichwohl beeinflussen diese Indikatoren als solche auch das Geschehen in Kindertageseinrichtungen und das pädagogische Handeln der Beteiligten, sie haben also Einfluss auf die Mikroebene. Auch der Indikator*Arbeitsbedingungen und Personalbindung* kann mit Beschäftigungsumfang, Befristung und Einarbeitungsaktivitäten der Mesoebene zugeordnet werden, denn zu solchen Arbeitsbedingungen tragen Regelungen und Maßnahmen des Trägers bei. Die Zusammenarbeit im Team als eine Komponente für eine stabile Personalbindung kann jedoch auf der Mikroebene verortet werden.

Auf Basis der amtlichen Daten werden die ersten beiden Indikatoren fortgeschrieben. Die vertiefende Analyse nimmt Bezug auf den Indikator *Arbeitsbedingungen und Personalbindung*, der im Jahr 2020 erhoben wurde, Aussagen für 2021 können hiermit nicht getroffen werden.[1]

HF-03.3 Stand des FBBE-Feldes 2021

Vor dem Hintergrund des bereits seit vielen Jahren andauernden Fachkräftemangels in der Kindertagesbetreuung, der sich voraussichtlich auch in den kommenden Jahren, vor allem in den westdeutschen Ländern, fortsetzen wird (Böwing-Schmalenbrock/Meiner-Teubner/Olszenka 2020), ist die Frage nach der Gewinnung neuer und der Sicherung der vorhandenen Fachkräfte ein zentrales Thema auf allen Ebenen im Feld der Kindertagesbetreuung. Im Folgenden wird anhand der Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) ein Überblick über die Situation des pädagogischen Personals in den Kindertageseinrichtungen 2021 gegeben. Um Veränderungen abbilden zu können, wurden Ergebnisse auf 2020 und 2019 zurückbezogen.

Personalstruktur in den Kindertageseinrichtungen

Anhand der Anzahl des pädagogischen Personals in den Kindertageseinrichtungen lässt sich die Größe dieses Arbeitsfelds erfassen – der Vorjahresvergleich gibt Aufschluss, ob eine Veränderung zu beobachten ist. Anhand der amtlichen Daten werden sowohl pädagogisches als auch leitendes Personal, welches in Kindertageseinrichtungen tätig ist, als pädagogisch tätiges Personal definiert. Unberücksichtigt bleibt in dieser Definition Personal, das in Horten und Hortgruppen sowie in der Verwaltung arbeitet (Drexl u. a. 2021).

Das Personalvolumen der pädagogisch Tätigen erreicht einen neuen Höchststand

Zum Stichtag 01.03.2021 gab es 661.548 pädagogisch Tätige in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Im Vergleich zum Vorjahr waren dies 23.918 zusätzliche Personen; der Personalausbau ist also weiter vorangeschritten. Insgesamt machte der Zuwachs 8,5 % gegenüber 2019 und 3,8 % gegenüber 2020 aus.

1 Da die Daten der ERiK-Surveys 2020 bereits im ERiK-Forschungsbericht II (Klinkhammer u. a. 2022) berichtet wurden, werden sie an dieser Stelle nicht näher erläutert. Entsprechend bleiben einzelne Kennzahlen sowie die Indikatoren *Fort- und Weiterbildung* und *Fachberatung* im vorliegenden Forschungsbericht für die Fortschreibungen unberücksichtigt (vgl. Kap. 1).

Betrachtet man den Personalausbau auf Länderebene, so können Unterschiede beobachtet werden. Der höchste prozentuale Zuwachs war im Vergleich zum Vorjahr in Niedersachsen (5,3 %), Nordrhein-Westfalen (5,0 %), Schleswig-Holstein (4,9 %) und Hessen (4,7 %) zu verzeichnen; den niedrigsten Zuwachs findet man in Sachsen-Anhalt (0,2 %) (vgl. Tab. HF-03.1.1-1 im Online-Anhang).

Wie bereits im ERiK-Forschungsbericht II (Wenger u. a. 2022) eingeführt, wird folgender Personalbedarf zur Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt für den Zeitraum 2019 bis 2030 prognostiziert (Böwing-Schmalenbrock/Meiner-Teubner/Olszenka 2020): Während die vorausberechneten Personalgesamtbedarfe in ostdeutschen Ländern in naher Zukunft gedeckt sein könnten, zeigt sich ein Mehrbedarf an Personal für westdeutsche Länder. Die Prognose stellt den Bedarf an Personal dar, um das Personalvolumen zukünftig halten zu können. Der Mehrbedarf an Personal im Zuge von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -verbesserung kann hingegen nicht berücksichtigt werden.

Von den gut 660.000 Personen des pädagogischen Personals sind bundesweit in 2021 nach wie vor zwei Drittel bei öffentlichen Trägern und ein Drittel bei freien Trägern beschäftigt.[2] Dieses Verhältnis ist im Vergleich zu den beiden Vorjahren weitgehend stabil (vgl. Tab. HF-03.1.3-9 im Online-Anhang). Auf Einrichtungsebene arbeitet fast die Hälfte des pädagogischen Personals in großen Einrichtungen (mit mehr als 76 Kindern). Weitere 44,2 % sind in mittelgroßen Einrichtungen (mit 26 bis 75 Kindern) beschäftigt.[3] Nur eine kleine Minderheit an pädagogischem Personal ist in kleinen Einrichtungen (mit weniger als 25 Kindern) tätig (vgl. Tab. HF-03.1.3-8 im Online-Anhang). Dieses Verhältnis ist ebenfalls im Vergleich zu den beiden Vorjahren weitgehend stabil geblieben (vgl. Tab. HF-03.1.3-8 im Online-Anhang). Auf Länderebene können leichte Variationen beobachtet werden. In den ostdeutschen Ländern arbeiten knapp 60 % in Einrichtungen mit bis zu 76 Kindern und mehr.

Männerquote in der FBBE steigt, bewegt sich aber weiterhin auf einem niedrigen Niveau

Betrachtet man das Feld des pädagogischen Personal nun im Hinblick auf demographische Merkmale, dann kann beobachtet werden, dass mehrheitlich Frauen in den Kindertageseinrichtungen tätig sind. 2021 waren 93,1 % des pädagogischen Personals weiblich.[4] Seit einigen Jahren lässt sich aber auch ein leichter Anstieg des Männeranteils beobachten. Hier können verschiedene Gründe eine Rolle spielen, beispielsweise die Imagekampagne zu Männern im Tätigkeitsfeld oder das vom ESF und Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderte Programm „Mehr Männer in Kitas“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017).[5] Der bundesweite prozentuale Zuwachs im Zeitraum von 2019 bis 2021 ist bei den Männern (+23,7 %) größer als bei den Frauen (+7,5 %). Die Männerquote nimmt zwar weiter zu, bewegt sich allerdings weiterhin auf einem niedrigen Niveau.

Länderspezifische Veränderungen im Hinblick auf die Geschlechterkomposition dieses Arbeitsfelds können auch für 2021 beobachtet werden. Der Männerteil war in den ostdeutschen Ländern um 1 Prozentpunkte höher als in den westdeutschen Ländern. Wie bereits in den Vorjahren war der Anteil an männlichem Personal in Bayern mit 4,3 % am niedrigsten, während der Anteil im Stadtstaat Berlin mit 12,6 % am höchsten war. In der kurzfristigen Entwicklung ab 2019 nahm der Männeranteil in Brandenburg (+ 1,3 Prozentpunkte), Berlin (+1,1 Prozentpunkte) und Nordrhein-Westfalen (+ 1,1 Prozentpunkte) zu (vgl. Tab. HF-03.1.1-1, Tab. HF-03.1.1-2, Tab. HF-03.1.1-3 im Online-Anhang).

Das Durchschnittsalter des pädagogischen Personals sinkt

Mit Blick auf die Altersstruktur des pädagogischen Personals lassen sich unterschiedliche Aspekte beobachten: Die Anteile des jüngeren Personals (bis 35 Jahre) geben einen Hinweis darauf, wie viele Absolventinnen und Absolventen innerhalb der vergangenen fünf bis max. zehn Jahre

2 Aufgrund von datenschutzbedingten Sperrungen werden für 2021 und die Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen keine Werte ausgegeben.

3 Aufgrund von datenschutzbedingten Sperrungen werden für 2021 und die Länder Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Thüringen keine Werte ausgegeben.

4 Aufgrund von datenschutzbedingten Sperrungen werden für 2021 und die Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen keine Werte ausgegeben.

5 Das vom ESF und BMFSFJ geförderte Modellprogramm „Mehr Männer in Kitas“, welches in 13 Bundesländern realisiert wurde, hatte zum Ziel, neue Wege zu finden, um mehr Männer für das Berufsfeld zu gewinnen (BMFSFJ 2011)

erfolgreich in das Arbeitsfeld eingestiegen sind. Der Anteil des pädagogischen Personals, das jetzt 55 Jahre und älter angehört, wird voraussichtlich in den kommenden 10 Jahren das Arbeitsfeld altersbedingt verlassen, was bedeutet, dass neues Personal rekrutiert werden muss, um den Bedarf zu decken. Der Blick auf die Entwicklung der mittleren Altersgruppe gibt außerdem einen Hinweis darauf, ob Quer- und Seiteneinstiege erfolgt sind, und zwar dann, wenn diese Altersgruppe sichtbar größer wird.

Das bundesweite Durchschnittsalter des pädagogischen Personals lag 2021 bei 39,6 Jahren, während 2019 und 2020 das durchschnittliche Alter bei 40,0 bzw. 40,1 Jahren lag. Damit war das pädagogische Personal im Durchschnitt zuletzt etwa ein halbes Jahr jünger als noch im Vorjahr. Zwischen 2019 und 2020 gab es hingegen kaum eine Veränderung, was darauf hindeutet, dass entweder verstärkt ältere Personen ausgestiegen, oder mehr jüngere Personen hinzugekommen sind. Fasst man das Alter nach Kategorien zusammen, so waren 2021 bundesweit 27,0 % der Beschäftigten im Berufsfeld der FBBE unter 30 Jahre alt, 46,0 % im mittleren Alter (30 bis unter 50 Jahre alt), 27 % 50 Jahre und über 60 Jahre alt.[6] Der Anteil derjenigen, die jünger als 30 Jahre waren, lag in Bayern (31,2 %), Baden-Württemberg (30,8 %), dem Saarland (30,4 %) und Nordrhein-Westfalen (28,8 %) über dem Durchschnitt, während der Anteil in den ostdeutschen Ländern Brandenburg (18,0 %) und Sachsen (18,5 %) unter dem Durchschnitt lag. Dagegen war in den drei ostdeutschen Ländern Sachsen-Anhalt (39,4 %), Brandenburg (32,1 %) und Sachsen (31,8 %) die Gruppe der älteren Beschäftigten (zwischen 50 und über als 60 Jahre alt) am größten (vgl. Tab. HF-03.1.3-1 im Online-Anhang). In der zeitlichen Entwicklung gab es kaum Verschiebungen innerhalb der Gruppen (vgl. Tab. HF-03.1.3-1, Tab. HF-03.1.3-2, Tab. HF-03.1.3-3 im Online-Anhang).

Es finden sich jedoch Hinweise darauf, dass das männliche Personal durchschnittlich jünger war als das weibliche und dieses auch häufig zu den Berufsanfängern im Berufsfeld der FBBE gehörte (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017). Anhand der KJH-Statistik wurde dieses Bild ebenfalls deutlich, denn differenziert man das Alter nach dem Geschlecht des pädagogischen Personals, dann waren die Männer durchschnittlich 32,8 Jahre und die Frauen 40,2 Jahre alt. Dies deckt sich auch mit den Berichtsjahren 2019 und 2020, in denen Männer unter dem pädagogischen Personal über alle Länder hinweg in diesem Berufsfeld tendenziell jünger als Frauen waren (2019: 33,1 vs. 40,6 Jahre; 2020: 33,1 vs. 40,5 Jahre). Im Ländervergleich fällt die Differenz zwischen den beiden Gruppen allerdings unterschiedlich groß aus (vgl. Tab. HF-03.1.2-5 im Online-Anhang).

Qualifikation des pädagogischen Personals

Um einem akuten Personalmangel entgegenzuwirken, werden vielfältige Strategien diskutiert, die unter anderem das Qualifikationsniveau des pädagogischen Personals betreffen. Seit etwa 2004 werden beispielsweise die kindheitspädagogischen Studiengänge ausgebaut, um akademisch qualifiziertes Personal zu gewinnen. Daneben wird mit Blick auf die Öffnung des Feldes für Personen mit anderen Ausbildungen über eine Anpassung des Fachkräfteprofils diskutiert und zum Teil bereits umgesetzt (Grgic 2020).

Bei der genauen Betrachtung der Ausbildung des pädagogischen Personals wird deutlich, dass unterschiedliche Formen und Wege zum Beruf führen können. Eine Ausbildungsform, die nach wie vor mehrheitlich gewählt wurde, ist die zur staatlich anerkannten Erzieherin bzw. zum staatlich anerkannten Erzieher. Dies spiegelt sich auch in der Anzahl der Schülerinnen bzw. Schüler[7] für das Schuljahr 2020/21 wider, denn hier konnte ein vorläufiger Höhepunkt mit 42.609 Schülerinnen und Schülern erreicht werden.

Höchststand der praxisintegrierten Ausbildungsform

Im Ländervergleich zeigten sich jedoch uneinheitliche Trends. Die meisten Schülerinnen und Schüler begannen die Erzieherinnen- bzw. Erzieherausbildung im Schuljahr 2020/21 in Nordrhein-Westfalen (21,0 %) und in Baden-Württemberg (12,7, %). Auf Länderebene sind in der kurzfris-

6 Aufgrund von datenschutzbedingten Sperrungen werden für 2021 und die Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen keine Werte ausgegeben.

7 Die hier berichteten Zahlen zur Ausbildung beziehen sich auf die Fachserie 11, Reihe 2, Berufliche Schulen des Statistischen Bundesamtes, die zusätzlich um eine WIFF-Abfrage (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)) bei den statistischen Landesämtern ergänzt wurde (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021).

tigen Entwicklung nur marginale Unterschiede zu beobachten.[8] Im Vergleich zum Schuljahr 2019/20 konnte bundesweit eine leichte Zunahme der Absolventinnen- und Absolventenzahlen der Erzieherinnen- bzw. Erzieherausbildung (+866) beobachtet werden (+2,7 %). Die größten Anteile an Absolventinnen und Absolventen für das Schuljahr 2019/20 konnten in Nordrhein-Westfalen (19,7 %), Baden-Württemberg (12,6 %) und Bayern (10,3 %) beobachtet werden. In dem kurzen Zeitintervall gab es nur leichte Verschiebungen innerhalb des Feldes (vgl. Tab. HF-03.2.1.1-2 im Online-Anhang).

Für das Schuljahr 2020/21 begangen 15,2 % an Schülerinnen- und Schülerzahlen eine praxisintegrierte Ausbildung (PiA) zur Erzieherin bzw. zum Erzieher. Die Ausbildung wurde in 10 Ländern angeboten, wodurch sich in den Ländern quantifizierbare Unterschiede ergaben. Im Schuljahr 2020/2021 starteten in dieser Ausbildungsform insbesondere Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg (49,0 %), Nordrhein-Westfalen (34,8 %), Bayern (15,7 %) und Bremen (12,4 %). Während für Nordrhein-Westfalen (+11,2 Prozentpunkte), Baden-Württemberg (+4,0 Prozentpunkte) und Bayern (+2,6 Prozentpunkte) Zuwächse beobachten werden konnten, wurde in Bremen (-3,2 Prozentpunkte) ein Rückgang verzeichnet (vgl. Tab. HF-03.2.1.2-1 im Online-Anhang).

Die Ausbildung zur Sozialassistentin bzw. zum Sozialassistenten[9] wird in 13 Ländern an Berufsfachschulen angeboten. Im Schuljahr 2019/20 haben insgesamt 16.742 Personen eine Ausbildung abgeschlossen, dies sind etwa 6,8 % mehr als im Schuljahr 2018/19. Es können nur marginale Veränderungen auf Länderebene beobachtet werden. Im Schuljahr 2020/21 haben 20.625 Schülerinnen und Schüler die Ausbildung zur Sozialassistentin bzw. zum Sozialassistenten begonnen, das sind bundesweit etwa 3,5 % weniger als im Schuljahr 2019/20. Nach Ländern betrachtet waren die größten Anteile an Schülerinnen und Schülern in Niedersachsen (18,9 %), Nordrhein-Westfalen (12,8 %) und Berlin (11,1 %) und die geringsten Anteile in Baden-Württemberg (0,17 %) zu beobachten. Auf Länderebene gab es bezüglich der Rückgänge Unterschiede, die jedoch insgesamt marginal ausfielen (vgl. Tab HF-03.2.1.3-1 im Online-Anhang).

Eine weitere Ausbildungsform, die an Berufsfachschulen angeboten wird, ist die zur Kinderpflegerin bzw. zum Kinderpfleger[10]. Im Schuljahr 2020/21 starteten insgesamt 9.986 Personen eine Ausbildung zur Kinderpflegerin bzw. zum Kinderpfleger, etwa 0,72 % weniger als zum Vorjahr. Die Schülerinnen und Schüler verteilen sich sehr unterschiedlich auf die acht Länder. Der größte Anteil an Schülerinnen und Schülern war für das Schuljahr 2020/21 in Nordrhein-Westfalen (39,1 %) und in Bayern (34,1 %) zu verzeichnen. Somit schlossen 73,2 % die Ausbildung in Nordrhein-Westfalen und Bayern ab. In dieser kurzen Zeitspanne können nur marginale Unterschiede beobachtet werden. Die Anzahl der Absolventinnen und Absolventen, die eine Kinderpflegeausbildung abgeschlossen haben, lag im Schuljahr 2019/20 bei 5.376 Personen, damit waren es 3,5 % mehr als im Vorjahr. Es gibt wenige beobachtbare Veränderungen im Vergleich zu 2020, lediglich für Bayern zeigte sich ein Zugewinn um 2,3 %. Im Vergleich zur Ausbildung der staatlich anerkannten Erzieherin bzw. des staatlich anerkannten Erziehers fielen Schülerinnen und Schüler in dieser Ausbildungsform geringer ins Gewicht (vgl. Tab HF-03.2.1.4-1 im Online-Anhang).

Weiterhin geringer Anteil einschlägig akademisch Qualifizierter

Ein Blick auf die im Jahr 2021 im Berufsfeld der FBBE der Beschäftigten zeigt, dass zwei Drittel (67,5 %) des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen bundesweit, wie auch in den vorherigen Jahren, über einen einschlägigen Fachschulabschluss verfügten.[11] Der Anteil der Personen mit einschlägigem Hochschulabschluss lag bei 5,5 % und der mit einschlägigem Berufsfachschulabschluss bei 13,6 %. Betrachtet man

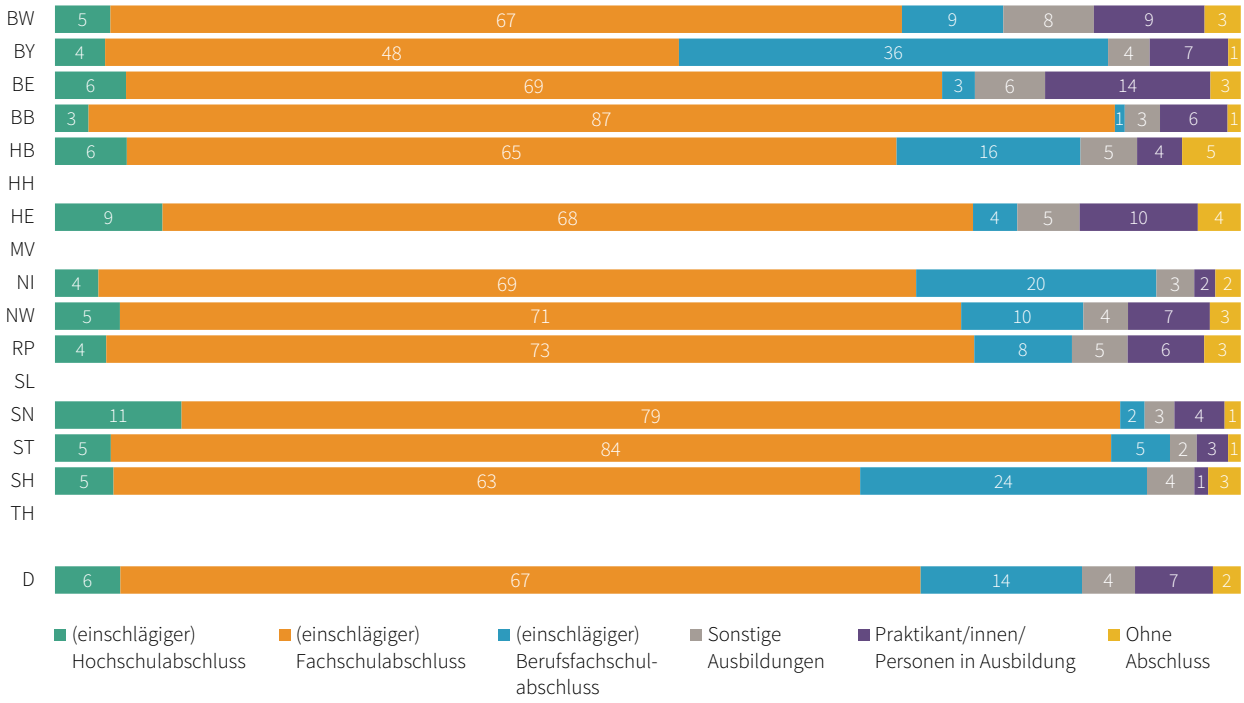
8 Die Schüler/innen im 1. Ausbildungsjahr zu einer praxisintegrierten Ausbildung (PiA) zum/zur Erzieher/in sind in diesen Zahlen enthalten.

9 In Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein lautet die Berufsbezeichnung „Sozialpädagogische Assistentin/Sozialpädagogischer Assistent“. In Bremen werden auch „Sozialassistentinnen bzw. Sozialassistenten an anerkannten Ergänzungsschulen“ berücksichtigt. Die Ausbildung zur Sozialassistentin bzw. zum Sozialassistenten wird nicht in Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz angeboten.

10 Die Ausbildung zur Kinderpflegerin bzw. zum Kinderpfleger wird nicht in Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen oder Schleswig-Holstein angeboten.

11 Aufgrund von datenschutzbedingten Sperrungen werden für 2021 und die Länder Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Thüringen keine Werte ausgegeben.

Abb. HF-03.3-1: **Qualifikation des pädagogischen Personals und der Leitungen in Kindertageseinrichtungen 2021 nach Ländern (in %)**



Hinweis: Werte für Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Thüringen sind nicht dargestellt, da diese aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht zur Verfügung gestellt wurden.
Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen 2021 DOI: 10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0 und Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2021 DOI: 10.21242/22543.2021.00.00.1.1.0; Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

Praktikantinnen und Praktikanten in Ausbildung im Bereich der FBBE, so machten sie einen Anteil von 6,6 % aus. Die Quote an Personen mit einer sonstigen Ausbildung lag bundesweit bei 4,5 %, und ohne Abschluss bei 2,3 % (vgl. Abb. HF-03.3-1; Tab HF-03.2.1.2 im Online-Anhang).[12]

Bei einem Vergleich der Qualifikation des pädagogischen Personals über die Länder hinweg fanden sich die größten Anteile an pädagogischem Personal mit einschlägigem Fachschulabschluss in Brandenburg (86,6 %) und in Sachsen-Anhalt (84,4 %). Einen einschlägigen Hochschulabschluss hatten das pädagogische Personal am häufigsten in Sachsen (10,7 %) und Hessen (9,1 %), in Niedersachsen (3,7 %) und in Brandenburg (2,8 %) waren die Quoten am niedrigsten. Der Anteil an pädagogischem Personal mit einer sonstigen Ausbildung fiel in Baden-Württemberg mit 7,6 % am höchsten und in Sachsen mit 2,5 % am niedrigsten aus. Die meisten Praktikantinnen bzw. Praktikanten gab es in Berlin (13,9 %) und in Hessen (10,0 %). Personen ohne Ausbildung waren vergleichsweise am häufigsten in Bremen (4,9 %) anzutreffen und am seltensten in Bayern (1,1 %) (vgl. Abb. HF-03.3-1; Tab. HF-03.2.2-1 im Online-Anhang).

Erwartungsgemäß wurden im Zeitverlauf kaum Veränderungen beobachtet, lediglich in Bremen und Nordrhein-Westfalen gab es eine leichte Verschiebung. Der Anteil an Personen mit einschlägigem Fachschulabschluss nahm in Bremen (-1,7 Prozentpunkte) und in Nordrhein-Westfalen (-1,6 Prozentpunkte) geringfügig ab. Gleichzeitig nahm in Bremen und Nordrhein-Westfalen der Anteil an Praktikantinnen und Praktikanten sowie Personen mit nicht einschlägigem Berufsabschluss um etwa 1,7 bzw. 1,6 Prozentpunkte zu.

Neben der formalen Ausbildung sammelt das pädagogische Personal im Laufe des Arbeitsalltags und durch den Austausch mit anderen Kolleginnen und Kollegen in der Einrichtung wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die skizzierten unterschiedlichen Ausbildungswege und Qualifikationen des pädagogischen Personals können

12 Für eine differenzierte Beschreibung der Qualifikationskategorien hierzu die Fußnoten Tab HF-03.2.2-1

dazu führen, dass sich heterogene Teamzusammensetzungen[13] ergeben, was neue Ideen und Konzepte in der pädagogischen Arbeit befördern mag (Blossfeld/Roßbach 2012). Allerdings gestaltet sich die Teamzusammensetzung[14] wie auch bei die berufliche Qualifikation und Ausbildung des pädagogischen Personals bundesweit weitgehend heterogen (vgl. Infobox HF-03.1).

Infobox HF-03.1 Teamzusammensetzungen in Kindertageseinrichtungen nach Qualifikation in Anlehnung an das WiFF-Fachkräftebarometer

Erzieher/innen-Team
Teams, in denen fast ausschließlich Erzieherinnen und Erzieher tätig sind (sonstige Berufe < 20 %).
Sozialpädagogisches Fach-und Berufsfachschulteam
Belegschaften, die der westdeutschen Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen folgen und aus Erzieherinnen und Erziehern sowie Kinderpflegerinnen und -pflegern bzw. Sozialassistentinnen und -assistenten bestehen (sonstige Berufe < 20 %).
Akademisch erweitertes sozialpädagogisches Team/akademisch erweitertes Erzieher/innen-Team
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 Erziehungswissenschaft) beschäftigt sind (sonstige Berufe < 20 %). Die Zuordnung zu Teamtyp 3 (Akademiker/innen) erfolgte vorrangig vor der Zuordnung zu Typ 4 (Heilpädagogik).
Heilpädagogisches erweitertes sozialpädagogisches Team
Teams, in denen neben dem nichtakademischen sozialpädagogischen Personal zusätzlich oder fast ausschließlich Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (FH und FS) sowie Heilerziehungspflegerinnen und -pfleger 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) oder andere Einzelberufe (wie Lehrkräfte, soziale und medizinische Helferberufe). Berücksichtigt wurden hier auch die wenigen Teams, in denen nur Kinderpflegerinnen und -pfleger bzw. Sozialassistentinnen und -assistenten arbeiten (sowie weitere Einzelkonstellationen) (sonstige Berufe min. 20 %).
(Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021)

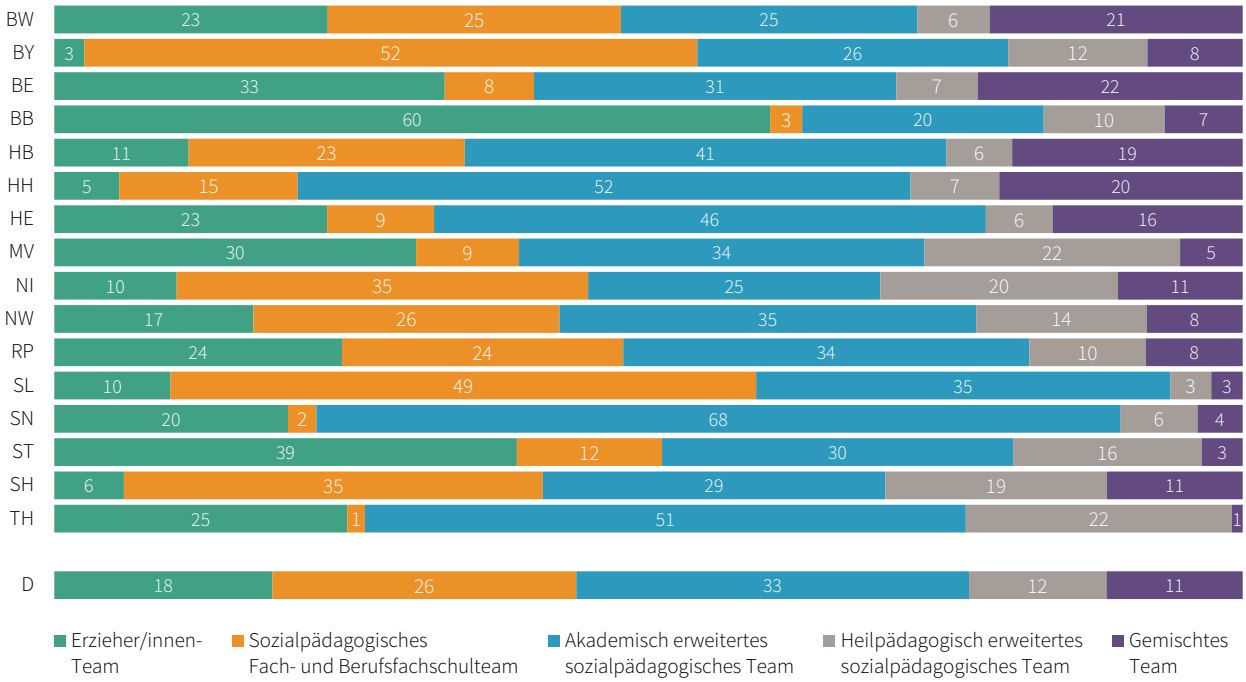
Der bundesweite Anteil an reinen sozialpädagogischen Teams lag 2021 bei 25,6 %. Reine Erzieher/innen-Teams fanden sich in 18,4 % der Kindertageseinrichtungen. 43,9 % der Teams konnten demnach als weitestgehend qualifikationshomogen bezeichnet werden. Jedoch wiesen mehr als die Hälfte der bundesweiten Teams eine heterogene Zusammensetzung der einschlägigen Qualifikationen auf.

Pluralität der Ausbildungswege spiegelt sich in der Zusammensetzung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen wider

Bundesweit waren am häufigsten akademisch erweiterte sozialpädagogische bzw. akademisch erweiterte Erzieher/innen-Teams (33,0 %) in den Kindertageseinrichtungen zu finden. Teams mit Heilpädagoginnen und Heilpädagogen machten einen Anteil von 11,6 % aus. Der Anteil der Teams, die auch von fachfremdem oder unausgebildetem Personal unterstützt wurden, lag bei 11,5 % (vgl. Tab HF-03.2.4-1 im Online-Anhang; vgl. Abb. HF-03.3-2). Obwohl die Mehrheit der Teams sich heterogen zusammensetzt, konnten auch Länder identifiziert werden, die zum Großteil aus reinen sozialpädagogischen (Bayern (51,6 %) und das Saarland (49,3 %)) oder reinen Erzieher/innen-Teams bestanden (Brandenburg (60,2 %)). In Sachsen, Hamburg, und Thüringen befand sich ein Anteil von mehr als bzw. knapp über 50 % des akademisch erweiterten sozialpädagogischen Teams

13 Aus Datenschutzgründen werden die Zahlen inklusive Horte ausgewiesen.
14 Die hier berichteten Zahlen zur Ausbildung beziehen sich auf die Fachserie 11, Reihe 2, Berufliche Schulen des Statistischen Bundesamtes, die um eine WiFF-Abfrage bei den statistischen Landesämtern ergänzt wurde (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021).

Abb. HF-03.3-2: **Pädagogisches Personal 2021 nach Ländern und Teamzusammensetzung (in %)**



Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen 2021 DOI: 10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0 und Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2021 DOI: 10.21242/22543.2021.00.00.1.1.0; Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

(vgl. Tab. HF-03.2.4-1 im Online-Anhang). Im Vergleich zu 2019 und 2020 können leichte Veränderungen beobachtet werden: Trotz stetigen Ausbau der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher sank der Anteil an reinen Erzieher/innen-Teams, während die Anteile für andere Teams, wie akademisch erweiterte sozialpädagogische Teams und akademisch erweiterte Erzieher/innen-Teams, in fast allen Ländern leicht zunahmen (vgl. Tab. HF-03.2.4-1, Tab. HF-03.2.4-2, Tab. HF-03.2.4-3 im Online-Anhang).

Arbeitsbedingungen und Personalbindung

Für die Gewinnung und Bindung von pädagogischem Personal sind die Arbeitsbedingungen, die die Attraktivität des Berufsfeldes ausmachen, bedeutsam. Für die Messung solcher Arbeitsbedingungen liegen unterschiedliche Konzepte vor (Beher/Fuchs-Rechlin 2013). In der KJH-Statistik werden die Arbeitsbedingungen über die Entlohnung, den Beschäftigungsumfang sowie das Befristungsverhältnis abgebildet.

Entlohnung des pädagogischen Personals unterscheidet sich zwischen Frauen und Männern kaum

Die monetäre Entlohnung steht in einem engen Zusammenhang mit der Attraktivität eines Berufs und der Wertschätzung im Hinblick auf die erbrachte Arbeit. Das monatliche Bruttogehalt für vollzeitbeschäftigtes pädagogisches Personal lag 2021 in den Berufen der Kinderbetreuung und -erziehung im Median bei 3.551 Euro brutto pro Monat. Im Vergleich zum Vorjahr (3.480 Euro) ist die Entlohnung 2021 etwas gestiegen. In Rheinland-Pfalz fiel das Bruttoarbeitsentgelt mit 3.668 Euro am höchsten aus, in Mecklenburg-Vorpommern mit 3.208 Euro am niedrigsten. Junge Beschäftigte in dieser Berufsgruppe im Alter von bis zu 25 Jahren verdienten im Median 3.234 Euro (vgl. Tab. HF-03.5.1.1-1 im Online-Anhang). Mit zunehmendem Alter stieg das Entgelt, sodass ab einem Alter von 55 Jahren im Median 4.225 Euro verdient wurden. Frauen (3.544 Euro) und Männer (3.602 Euro) verdienen ähnlich viel (vgl. Tab. HF-03.5.1.1-1 im Online-Anhang). Im Vergleich zu 2019 und 2020 können für alle Länder nominale Entgeltsteigerungen be-

obachtet werden (vgl. Tab. HF-03.5.1.1-1, Tab. HF-03.5.1.1-2, Tab. HF-03.5.1.1-3 im Online-Anhang).

Berufsfeld ist nach wie vor durch einen hohen Teilzeitanteil geprägt

Der Beschäftigungsumfang steht ebenfalls in einem engen Zusammenhang mit den Arbeitsbedingungen. Attraktive Arbeitsbedingungen können zum einen zur Sicherung, aber zum anderen zur Gewinnung von pädagogischem Personals beitragen. Dass im Berufsfeld der FBBE mehrheitlich Frauen arbeiten, die häufig neben der Ausübung der pädagogischen Tätigkeit familiären Verpflichtungen nachgehen, spiegelt sich auch in der Teilzeitquote wider (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). 2021 arbeiteten bundesweit von den insgesamt 661.548 Personen des pädagogischen Personals 40,9 % in einer Vollzeitbeschäftigung, 31,4 % im Umfang einer halben bis einer Dreiviertel-Stelle (19 bis 32 Stunden), 8,0 % sind geringfügiger beschäftigt.[15] Damit war bundesweit die Mehrheit des pädagogischen Personals in einer vollzeitnahen Teilzeitbeschäftigung bzw. in Teilzeit beschäftigt (vgl. Tab. HF-03.5.2-1 im Online-Anhang). Während in Nordrhein-Westfalen (53,3 %), Baden-Württemberg (50,3 %) und dem Saarland (50,3 %) jede zweite Person in Vollzeit arbeitete, befand sich das pädagogische Personal in Berlin und Sachsen nur zu knapp 20 % in einer Vollzeitbeschäftigung. In Sachsen (51,9 %) und in Brandenburg (48,1 %) war dagegen der Anteil an vollzeitnaher Teilzeitbeschäftigung (32 bis unter 38,5 Stunden) am höchsten, während er in Baden-Württemberg (8,4 %) und Rheinland-Pfalz (7,9 %) am geringsten war. Pädagogisches Personal mit weniger als 32 Stunden in Teilzeitbeschäftigung wurde in Rheinland-Pfalz (42,9 %) am häufigsten verzeichnet und mit weniger als 19 Stunden in Baden-Württemberg (13,5 %) am seltensten. Bundesweit und auch in den meisten Ländern gab es innerhalb eines Jahres kaum Veränderungen, allerdings nahm in Sachsen und Berlin der Anteil der pädagogisch Tätigen, die einer Vollzeitbeschäftigung nachgehen, um rund 3,9 (2019: 4,5 Prozentpunkte) bzw. 1,4 Prozentpunkte (2019: 3,0 Prozentpunkte) ab. Bei der Betrachtung von vollzeitnahen Stellen nahm der Anteil im kurzfristigen Zeitintervall von 2019 auf 2021 in Sachsen (2,7 Prozentpunkte) und Berlin (1,8 Prozentpunkte) zu (vgl. Tab. HF-03.5.3-1 im Online-Anhang).

Mehrheit des pädagogischen Personals ist unbefristet beschäftigt

Eine unbefristete Stelle kann zur Arbeitsplatzsicherheit und stärkeren Attraktivität eines Berufes führen (ebd.). Nimmt man in diesem Zusammenhang die Befristung in den Blick, so befand sich auch im Jahr 2021 die große Mehrheit des pädagogischen Personals in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis (86,7 %). Rund 13,3 % des pädagogischen Personals waren befristet beschäftigt.[16][17]

Der Anteil von befristeten Verträgen war in Berlin (17,7 %), Rheinland-Pfalz (16,8 %), Hessen (15,6 %) und Nordrhein-Westfalen (15,2 %), am größten. Dabei ist der Anteil bundesweit im Vergleich zum Vorjahr um 0,5 Prozentpunkte gesunken. Auf Länderebene ging vor allem in Bayern (-1,3 Prozentpunkte) der Anteil an befrister Beschäftigung um mehr als einen Prozentpunkt zurück. Im Vergleich zu 2019 waren es für Bayern und Nordrhein-Westfalen sogar jeweils etwa 3 Prozentpunkte und für Nordrhein-Westfalen sowie das Saarland 2 Prozentpunkte (vgl. Tab. HF-03.5.3-1, Tab. HF-03.5.3-2, Tab. HF-03.5.3-3 im Online-Anhang).

Nachdem ein Überblick über das Berufsfeld der FBBE 2021 präsentiert wurde, werden nachfolgend Merkmale, die im Zusammenhang mit der Bindung des pädagogischen Personals an das Berufsfeld stehen, vertiefend analysiert.

HF-03.4 Vertiefungsanalyse

Bisherige Studienergebnisse und das Monitoring der Kindertageseinrichtungen zeigen wiederholt eine äußerst angespannte Personalsituation im Bereich der FBBE, welche sich durch die Corona-Pandemie und die damit verbundenen zusätzlichen Anforderungen noch verschärft hat (Autorengruppe Corona-KiTa-Studie 2022). Deshalb ist es unabdingbar, nicht nur neue Rekrutierungs-

15 Aufgrund von datenschutzbedingten Sperrungen werden für 2021 und die Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen keine Werte ausgegeben.

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

17 Aufgrund von datenschutzbedingten Sperrungen werden für 2021 und die Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen keine Werte ausgegeben.

maßnahmen zu ergreifen, sondern sich auch darum zu bemühen, bereits vorhandenes pädagogisches Personal im Bereich der FBBE zu halten, um den Betrieb sowohl aufrechtzuerhalten (Nachtigall/Stadler/Fuchs-Rechlin 2021). Deshalb fokussiert die Vertiefungsanalyse Merkmale und Einflussfaktoren, die mit der Stärke der Bindung an das Berufsfeld der FBBE im Zusammenhang stehen.

Forschungsfrage und Relevanz

Die Personalbindung wurde bereits in den ERiK-Forschungsberichten I und II thematisiert und analysiert (Drexl u. a. 2021; Wenger u. a. 2022). Dabei wurde deutlich, dass ein großer Anteil des pädagogischen Personals mit hoher Wahrscheinlichkeit (96 %) im Berufsfeld der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) zu bleiben beabsichtigt. Zur Deckung des steigenden Fachkräftebedarfs und damit der Sicherstellung der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen ist es wichtig, Arbeitsbedingungen zu schaffen, die das pädagogische Personal langfristig binden. Die unterschiedlichen Merkmale, die letztlich zu einer sehr starken bzw. weniger starken Personalbindung führen können, sind dabei komplex. Vier Bereiche sollten sich besonders auf die Stärke des Verbleibs des pädagogischen Personals auswirken: die berufliche Qualifikation, die Arbeitsbedingungen, die Arbeitszufriedenheit und damit einhergehend die pädagogische Identifikation mit dem Berufsfeld der FBBE. Im Rahmen der Vertiefungsanalyse wird daher der Forschungsfrage nachgegangen, welche Zusammenhänge es zwischen der beruflichen Qualifikation, der Arbeitszufriedenheit, der pädagogischen Identifikation und den Arbeitsbedingungen des pädagogischen Personals mit der Bindung an das Berufsfeld der FBBE gibt.

Theoretische Bezüge

Die Stärke der Bindung an das Berufsfeld der FBBE hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, die den beruflichen Alltag prägen (Grgic 2020).

Berufliche Qualifikation

Die Berufsgruppe der Erzieherinnen und Erzieher ist traditionell geprägt von einem Selbstverständnis der intrinsischen Motivation, einer hohen Selbstwirksamkeit und einem wenig karriereorientiertem Anreiz, wenn es um den Einstieg in das Berufsfeld bzw. Ausstieg aus dem Berufsfeld geht (Fuchs-Rechlin/Züchner 2018). Die Geschlechtszugehörigkeit kann als Bestimmungsmerkmal von pädagogischem Personal unter einer Doppelperspektive verstanden werden: die Fachkraft, die sich sowohl am Idealbild von Mütterlichkeit orientierte als auch selbst zum Vorbild idealer Mütterlichkeit wurde (Kubandt 2017). Hier wird also historisch eine idealistische Vorstellung des Berufsbildes der pädagogischen Fachkraft deutlich, die den Beruf primär nicht aus monetären oder karriereorientierten Gründen wählt. Faktoren, die zu einer beruflichen Bindung beitragen, können also andere sein als in anderen Berufsfeldern. Dennoch kann, auch weil sich dieses historische Bild mit seinem doch fragwürdigen Bild von Weiblichkeit und Mutterschaft heute nicht mehr aufrecht erhalten lässt, die berufliche Qualifikation bei der Bindung an das Berufsfeld der FBBE eine bedeutende Rolle spielen. Dabei unterscheidet die soziologische Literatur zwischen allgemeinem und (berufs- bzw. betriebs-)spezifischem Humankapital. Während das allgemeine in der allgemeinbildenden Schulausbildung erworben wird, bezieht sich das spezifische Humankapital auf alle Fertigkeiten und Fähigkeiten, die im Laufe der Ausbildung erworben werden (Damelang/Schulz/Vicari 2015). Die Verwertung des berufsspezifischen Humankapitals bedeutet für das Berufsfeld der FBBE, dass erlerntes Wissen und Fähigkeiten in den Berufsalltag des pädagogischen Personals eingebracht werden und dadurch das pädagogische Personal sehr stark an das Berufsfeld gebunden werden kann.

Das pädagogische Personal in der FBBE hat sich diversifiziert (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Personen mit einschlägigem Hochschulabschluss haben im Vergleich zu Personen mit einschlägigem Berufsfachschulabschluss mehr theoretisches Wissen über die Förderung von Kindern erlangt. Personen mit einschlägigem Berufsfachschulabschluss haben hingegen in ihrer Ausbildung eher praxisorientiertes Wissen erworben (Blossfeld/Roßbach 2012). Dadurch ergeben sich für das Berufsfeld heterogene Herausforderungen. Um den Beruf attraktiv zu machen, sollten auf Basis des Forschungsstandes Weiterbildungen oder berufliche Nachqualifizierungen ermöglicht werden (ebd.). In ihrer Übergangsstudie fanden Kirsten Fuchs-Rechlin u. a. (2015) her-

aus, dass zwar gut zwei Drittel der Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen nach ihrem Bachelor-Studium in das Arbeitsfeld der frühen Kindheit münden, jedoch hat dies im Vorfeld nicht einmal die Hälfte als ihr Wunscharbeitsfeld angegeben. Personal mit akademischer Ausbildung scheint also die Kindertageseinrichtung für einen vergleichsweise einfachen Einstieg zu nutzen, der eigentliche Wunsch liegt teilweise aber in einem anderen Arbeitsfeld (ebd.).

Für die Personalbindung könnte dies bedeuten, dass das pädagogische Personal mit einschlägigem Hochschulabschluss im Vergleich zu Personen mit einschlägigem Berufsfachschulabschluss ohne Weiterbildungsmöglichkeiten eine weniger starke Bindung an das Berufsfeld aufweist. Aufgrund ihres Berufsabschlusses haben akademisch Ausgebildete die Möglichkeit, auch andere Segmente auf dem Arbeitsmarkt zu bedienen. So kann zum einen ihr Humankapital anderweitig verwertet werden, zum anderen können sich auch Karrieremöglichkeiten und damit eine höhere Position, z. B. Leitungspostionen, auf dem Arbeitsmarkt ergeben (Grgic u. a. 2018). Immerhin üben bereits 30 % der Absolventinnen und Absolventen eines Studiums der Kindheitspädagogik direkt nach ihrem Studium eine Tätigkeit mit Leitungsverantwortung aus, meist solche, die vor ihrem Studium bereits als Erzieherin oder Erzieher gearbeitet haben (Fuchs-Rechlin u. a. 2015). Im Hinblick auf eine sehr starke Personalbindung sollten aber auch Personen ohne einschlägigem Berufsfachschulabschluss oder keiner Ausbildung in den Blick genommen und ihnen ebenfalls durch Aus-, Fort- und Weiterbildungen ermöglicht werden, sich in dem Berufsfeld zu qualifizieren (Dreyer 2010).

> Annahme 1: Die berufliche Qualifikation steht im Zusammenhang mit der Bindung an das Berufsfeld der FBBE.

Arbeitszufriedenheit

Über die berufliche Qualifikation hinaus sollten sich auch die Arbeitszufriedenheit sowie die pädagogische Identifikation („commitment") positiv auf die berufliche Bindung auswirken. Beide Konstrukte weisen Überschneidungen auf. Inge Schreyer u. a. (2014) grenzen nach Jörg Felfe und Bernd Six (2006) Arbeitszufriedenheit und Commitment ab, indem sie die aktuelle Bewertung der Arbeitssituation der Arbeitszufriedenheit zuschreiben und unter Commitment eher die längerfristige Bindung an den Beruf verstehen. Gemeinsam ist beiden Konstrukten, dass ihnen kognitive Vergleichs- und Bewertungsprozesse zugrunde liegen und beides zur Befriedigung von emotionalen Bedürfnissen beiträgt, sodass sie sich wohl wechselseitig beeinflussen (Schreyer u. a. 2014). Der Fokus des Commitments liegt in den vorliegenden Analysen hingegen eher bei der Bedeutungszuschreibung der Förderung von Kindern.

Eine hohe Arbeitszufriedenheit steht neben anderen Faktoren stets in einem engen Zusammenhang mit hoher Verbundenheit gegenüber dem Beruf und dem Arbeitgeber (ebd.). So konnten mehrere Studien auch im Bereich der FBBE darlegen, dass zufriedenere Arbeitnehmer weniger Kündigungsabsichten zeigen (ebd.; Wright/Bonett 2007). Marc R.H. Roedenbeck (2008) betrachtet in seinem Modell der Arbeitszufriedenheit vier Komponenten. Unter der affektiven Komponente werden die Bindung an das Berufsfeld, die Identifikation und die Freude an der Arbeit genannt. Die Wertschätzung der Arbeit durch die Gesellschaft, die Anerkennung an der Arbeitsstelle und das Teamklima tragen als soziale Komponente zur Arbeitszufriedenheit bei. Unter der kognitiven Komponente subsumiert (ebd.) berufliche Entwicklungschancen und die individuelle Verantwortung. Die Arbeitszufriedenheit wird als materielle Komponente auch durch die Arbeitsplatzsicherheit, die Ausstattung am Arbeitsplatz und die Bezahlung beeinflusst (Schreyer u. a. 2015).

Die Bindung an das Berufsfeld sollte demnach also mit negativen bzw. positiven Aspekten in der Arbeit zusammenhängen. Studien wie „Arbeitsplatz und Qualität in Kitas (AQUA)" und „Teaching und Learning Intervations Survey (TALIS, TALIS Starting Strong)" sowie die Ergebnisse der Surveys der vorliegenden Studie „Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung (ERiK-Surveys 2020)" deuten auf eine insgesamt hohe Arbeitszufriedenheit des pädagogischen Personals hinsichtlich der eigenen Tätigkeit, des Teams und der Einrichtungskonzeption hin (Klinkhammer u. a. 2021; Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2020; Schreyer u. a. 2014). Bei dieser hohen Arbeitszufriedenheit hängt die Bindung des pädagogischen Personals an das Berufsfeld der FBBE

nachClarissa Nachtigall, Katharina Stadler und Kirsten Fuchs-Rechlin (2021) davon ab, ob der Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung realisierbar ist. Eine berufliche Weiterentwicklung scheint mancher Mitarbeiterin oder manchem Mitarbeiter nur außerhalb des Arbeitsfeldes möglich, was zur Folge haben kann, dass die Person unzufrieden ist und somit eine weniger starke Bindung aufweist.

> Annahme 2: Die Arbeitszufriedenheit steht im Zusammenhang mit der Bindung an das Berufsfeld der FBBE.

Pädagogische Identifikation

Das Commitment von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Sinne des Engagements und des Einsatzes für und der Identifikation mit einer Kindertageseinrichtung ist aus psychologischer Perspektive ein wesentlicher Indikator für die Bindung an das Berufsfeld. Das Modell von Aaron Cohen (2007) ist gut auf den Bereich der FBBE übertragbar. Commitment lässt sich demnach in eine instrumentelle Komponente, die das Zusammenspiel von eigenem Beitrag für und erhaltener Honorierung durch die Einrichtung anspricht, und eine psychologische unterscheiden, welche die Identifikation mit dem Berufsfeld fokussiert (ebd.). Inge Schreyer u. a. (2014) beschreiben nach Jörg Felfe (2008) sowie Jörg Felfe und Bernd Six (2006) das Commitmentkonzept pädagogischer Fachkräfte als individuelle emotionale Einstellung und die daraus resultierende Bindung an eine Organisation oder den Beruf an sich (Schreyer u. a. 2014). Commitment ist demnach ein relativ stabiles Konstrukt, welches gerade für die Berufsgruppe der pädagogischen Fachkräfte eine Voraussetzung für hohes Engagement bilden kann (ebd.). Die Wertschätzung der eigenen Leistungen durch die Leitung trägt zu einer sehr starken Bindung an das Berufsfeld bei.

Eine andere Perspektive des Commitments (Cohen 2007) betrachtet das „kalkulative Commitment“ (die *side bets*). Darunter werden die bereits akkumulierten Investitionen des pädagogischen Personals verstanden, die es im Rahmen seiner Ausbildung und beruflichen Erfahrung gesammelt hat. Diese Erfahrungen können dazu führen, dass die Personalbindung an das Berufsfeld sehr stark ist und ein Wechsel aus dem Berufsfeld der FBBE kaum in Betracht gezogen wird, weil es an opportunen Alternativen mangelt. Damit einhergehend steht die Berufserfahrung in einem engen Zusammenhang mit dem Commitment des pädagogischen Personals. Pädagogisches Personal, welches über jahrelange Berufserfahrung verfügt, wird im Vergleich zu Personen, die kurzfristig im Berufsfeld arbeiten, eine sehr starke Bindung aufweisen (Dütsch/Liebig/Struck 2013).

Entsprechend dem Modell von (Cohen 2007) lassen sich Merkmale, die zu einer Bindung des pädagogischen Personals an das Berufsfeld beitragen, zuordnen. So können die Identifikation mit dem pädagogischen Konzept in der frühen Bildung, die Sinnhaftigkeit und Bedeutung der Tätigkeit sowie die Wertschätzung der Arbeit seitens der Gesellschaft und der Eltern zur Identifikation mit der beruflichen Tätigkeit und des Berufsfeldes beitragen (Nachtigall/Stadler/Fuchs-Rechlin 2021). Gibt es große Schnittmengen zwischen der pädagogischen Tätigkeit und der pädagogischen Haltung des Personals im Sinne der Förderung und Begleitung von Kindern, so trägt dies, aus der Perspektive des affektiven Commitments, zur Identifikation und einer sehr starken Bindung an das Berufsfeld bei.

> Annahme 3: Die pädagogische Identifikation steht im Zusammenhang mit der Bindung an das Berufsfeld der FBBE.

Arbeitsbedingungen

Arbeitsbelastende Faktoren können vor dem Hintergrund des „Effort-Reward Imbalance-Modells“ von Johannes Siegrist u. a. (2004) eingeordnet werden. Dieses fokussiert das Gleichgewicht zwischen beruflichem Einsatz („effort“) und erfahrenen oder zu erwartenden Belohnungen („reward“) in Form von Bezahlung, Wochenarbeitszeit und Überstunden, Aufstiegschancen und Arbeitsplatzsicherheit. Bei einem Ungleichgewicht von Anstrengung und Belohnung können die subjektiv wahrgenommenen Anstrengungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter überwiegen, sie befinden sich dann in der sog. Gratifikationskrise. Mangelnde Motivation, innere Kündigung und gesundheitliche Beeinträchtigung werden als Folgen betrachtet (Schreyer u. a. 2015). Die Studie Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen (STEGE-Studie) verweist beispielsweise auf eine Zunahme an stressbedingten Erkrankungen beim pädagogischen

Personal, die letztlich die Bindung an das Berufsfeld der FBBE schwächt (Weimann-Sandig 2019).

Arbeitsbedingungen, bei denen sich das pädagogische Personal in seiner Arbeit wertgeschätzt und angemessen honoriert fühlt, stärken die ausgeprägte Bindung weiter. Solche günstigen Arbeitsbedingungen mögen die Realisierung der gewünschten Wochenarbeitszeit, flexible Arbeitszeitmodelle, die Personal-Kind-Relation, arbeitnehmerfreundliche Regelungen für Pausen, eine unabhängige Einteilung von freien Tagen oder die technische Ausstattung darstellen. Auch eine gute Zusammenarbeit im Team und mit der Leitung, in der auch eigene Verantwortungs- und Gestaltungsspielräume gegeben sind, sowie Chancen zur fachlich-inhaltlichen Weiterentwicklung können zur Bindung an das Berufsfeld der FBBE beitragen (Nachtigall/Stadler/Fuchs-Rechlin 2021). Arbeitsbedingungen mit instabilen und prekären Beschäftigungsverhältnissen und ohne Aussicht auf eine Verbesserung der Arbeitssituation können die Bindung an das Berufsfeld der FBBE schwächen. Als solche gelten beispielsweise eine geringe Wertschätzung der Arbeit (Weimann-Sandig 2019) und ein schlechtes Arbeitsklima (Schreyer u. a. 2015).

> Annahme 4: Die Arbeitsbedingungen stehen im Zusammenhang mit der Bindung an das Berufsfeld der FBBE.

Daten und Methode

Um Zusammenhänge mit der Bindung an das Berufsfeld der FBBE vertiefend zu analysieren, werden Daten der Befragung des pädagogischen Personals (n=8.714) der ERiK-Surveys 2020 genutzt (Gedon u. a. 2022). Diese wurden zwischen April und September 2020 erhoben. Den Daten der ERiK-Surveys 2020 wurden administrative Daten der Regionaldatenbank der statistischen Ämter des Bundes und der Länder sowie des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) zugespielt, um regionale Kontexte berücksichtigen zu können (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2022).[18]

Die ERiK-Surveys 2020 definieren pädagogisches Personal als das Personal in Kindertageseinrichtungen (exkl. reiner Horteinrichtungen), das pädagogisch tätig ist und nicht ausschließlich Leitungsaufgaben übernimmt (Schacht u. a. 2021; Schacht/Gedon/Gilg 2022). Dabei wird nicht nach der Einschlägigkeit der Qualifikation des Personals differenziert, sodass Personal ohne Berufsausbildung sowie Personal mit einschlägigen und nicht einschlägigen Berufsausbildungsabschlüssen eingeschlossen wurde.

Das befragte pädagogische Personal machte im Rahmen der ERiK-Surveys 2020 u. a. Angaben zur beruflichen Qualifikation, der Arbeitszufriedenheit, der pädagogischen Identifikation und den Arbeitsbedingungen. Diese Angaben werden genutzt, um anhand einer binär-logistischen Regressionsanalyse zu untersuchen, welche dieser Faktoren im Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit einer sehr starken Bindung des pädagogischen Personals[19] an das Berufsfeld der FBBE stehen (vgl. Methodenbox HF-03.4). Aufgrund fehlender oder unplausibler Angaben[20] reduziert sich die Analysestichprobe auf 6.592 pädagogisch Tätige.

Operationalisierungen

Nachfolgend wird erläutert, wie die Bindung an das Berufsfeld und angenommene, damit im Zusammenhang stehende Merkmale operationalisiert werden.[21]

Abhängige Variable: Bindung an das Berufsfeld der FBBE

Die Bindung an das Berufsfeld der FBBE stellt im binär-logistischen Regressionsmodell die zu erklärende (abhängige) Variable dar. Das pädagogische Personal wurde im Rahmen der ERiK-Surveys 2020 gebeten, die Wahrscheinlichkeit dafür einzuschätzen, dass sie sich in den nächsten 12 Monaten eine Arbeit in einem anderen Berufsfeld suchen. Dabei konnte die Wahrscheinlichkeit auf einer Skala von 1 (Sehr unwahrscheinlich) bis 6 (Sehr wahrscheinlich) eingestuft werden.

18 Für weitere Informationen zu den Datenquellen des ERiK-Forschungsberichts III vgl. Kapitel 0-11.

19 Die detaillierte Beschreibung der Messung für Berufsbindung findet sich im Unterkapitel Operationalisierungen.

20 Für die abhängige (zu erklärende) Variable (AV) liegen für weniger als 1 % der befragten pädagogisch Tätigen unvollständige oder unplausible Angaben vor. Über die unabhängigen (erklärenden) Variablen (UV) und Kontrollvariablen (KV) hinweg haben 23 % der pädagogisch Tätigen unvollständige oder unplausible Angaben gemacht.

21 Eine detaillierte Beschreibung der verwendeten Operationalisierungen findet sich im Anhang.

Methodenbox HF-03.1 Binär-logistische Regression

Um Zusammenhänge zwischen der beruflichen Qualifikation, der Arbeitszufriedenheit, der pädagogischen Identifikation und den Arbeitsbedingungen (erklärende unabhängige Variablen) und der Bindung an das Berufsfeld der FBBE (zu erklärende abhängige Variable 0: weniger stark, 1: sehr stark) zu untersuchen, wird ein *binär-logistisches Regressionsmodell* (Cramer 2010; Hilbe 2009) genutzt.

Es wird ein Gesamtmodell berechnet, in dem die inhaltlich definierten Gruppen von erklärenden Merkmalen in ihren Zusammenhängen (*Regressionskoeffizienten*) zur abhängigen Variable modelliert werden. Im Modell werden zudem sowohl inhaltliche als auch gewichtungsrelevante Kontrollvariablen (KV) auf Regional- und Individualebene integriert. Ferner wird durch angepasste statistische Kennwerte (*cluster-robuste Standardfehler*; Rogers 1994) berücksichtigt, dass mehrere pädagogisch Tätige in einer Kindertageseinrichtung tätig sind und sie somit in ihren Merkmalsausprägungen ähnlich sein könnten.

Ein Vergleich der Stärke von Regressionskoeffizienten im binär-logistischen Modell ist nicht möglich. Deshalb werden durchschnittliche marginale Effekte (*average marginal effects* (AMEs); Wolf/Best 2010) berichtet. AMEs ermöglichen eine intuitive *Interpretation* der Richtung und Stärke von Zusammenhängen, da sie „den durchschnittlichen Einfluss der unabhängigen [erklärenden] Variable[n] auf die Wahrscheinlichkeit (...)“ (ebd.) für sehr starke Bindung an das Berufsfeld der FBBE anzeigen. Dennoch sind AMEs nur eine näherungsweise lineare Berechnung der gegebenen nicht-linearen Zusammenhänge (ebd.).

Neben der Richtung und der Stärke des Zusammenhangs wird anhand von $p - Werten$ für einzelne AMEs des Modells interpretiert, ob ein Zusammenhang statistisch signifikant von 0 verschieden ist (Bedingung: $p{-}Werte < 0,05$; Tutz 2010). Es gilt dann für

- kontinuierliche und quasi-metrische erklärende Variablen, dass eine Änderung um $+/-$ eine Einheit mit einer Veränderung der relativen Wahrscheinlichkeit für sehr starke Bindung an das Berufsfeld um $+/-(AME * 100)$ Prozentpunkte einhergeht;
- kategoriale erklärende Variablen, dass eine Interpretation des Zusammenhangs $+/-(AME * 100)$ Prozentpunkte im Vergleich zu einer als Referenzkategorie gewählten Ausprägung (z. B. Frauen zu Männern) erfolgt.

Das hier präsentierte Modell ist Ergebnis unterschiedlicher Modellanpassungen aufgrund von *Klassifikationstabellen* (Hosmer/Lemeshow/Sturdivant 2013), *Goodness-of-Fit Tests* (Hosmer/Lemesbow 1980; Hosmer/Lemeshow/Klar 1988), *Linktests* (Pregibon 1979) und *McFadden's (adjusted)* R^2 (McFadden 1973; Wolf/Best 2010). Die Ergebnisse dieser Diagnostik können bei den Autorinnen und Autoren angefragt werden. Das hier berechnete Querschnittsmodell erlaubt keine Kausalinterpretationen (Brüderl 2010).

Da die überwiegende Mehrheit (79 %) des pädagogischen Personals angab, dass ein Berufswechsel binnen der nächsten 12 Monate sehr unwahrscheinlich ist, wurde die Variable dichotomisiert. Die zu erklärende abhängige Variable differenziert damit die Stärke der Berufsbindung, wobei nach sehr starker bzw. extremer (79 %) und weniger starker bzw. nicht extremer (21 %) Bindung an das Berufsfeld unterschieden wird.

Wichtig ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass es sich um eine Operationalisierung für die Ausprägung der kurzfristigen Bindung an das Berufsfeld der FBBE handelt und daher nicht abgebildet wird, ob das pädagogische Personal tatsächlich im Berufsfeld verbleiben oder es verlassen wird. Erkenntnisse zur tatsächlichen beruflichen Mobilität des pädagogischen Personals liegen bislang kaum vor Mariana Grgic (2020) arbeitet für pädagogisches Personal heraus, dass die berufliche Mobilität im Zeitraum 1976 bis in die 2000er-Jahre abgenommen hat und sich das Personal durch starke Bindung an das Berufsfeld auszeichnet. So nehmen maximal 5 % des pädagogischen Personals eine Beschäftigung außerhalb der sozialen Berufe auf (ebd.).

Unabhängige Variablen: Berufliche Qualifikation

Als erklärende (unabhängige) Variablen werden ebenfalls Daten der Befragung des pädagogischen

Personals der ERiK-Surveys 2020 zu der beruflichen Qualifikation, der Arbeitszufriedenheit, der pädagogischen Identifikation und den Arbeitsbedingungen herangezogen.

Die berufliche Qualifikation wird anhand des höchsten Berufsausbildungsabschlusses operationalisiert. Dabei wird differenziert, ob ein einschlägiger Hochschul-, Fachschul-, Berufsfachschulabschluss oder ein nicht einschlägiger bzw. kein Abschluss vorliegt. Da pädagogisches Personal mit höherer einschlägiger Ausbildung an Hoch-, Fach- und Berufsfachschulen insbesondere berufsspezifisches Humankapital erworben hat, das schwieriger in anderen Berufsfeldern verwertet werden kann als allgemeines Humankapital (Damelang/Schulz/Vicari 2015), wird für dieses Personal eine höhere Wahrscheinlichkeit für sehr starke Berufsbindung angenommen. Umgekehrt kann aber insbesondere für Akademikerinnen und Akademiker angenommen werden, dass sich in anderen Berufsfeldern bessere Karrieremöglichkeiten eröffnen, was die Wahrscheinlichkeit einer sehr starken Berufsbindung reduzieren sollte (ebd.; Dütsch/Liebig/Struck 2013; Fuchs-Rechlin u. a. 2015; Hinz/Abraham 2018).

Als Operationalisierung der nonformalen beruflichen Qualifikation wird die Berufserfahrung des pädagogischen Personals im Berufsfeld der FBBE berücksichtigt. Mit steigender Berufserfahrung wird zum einen berufsspezifisches Humankapital akkumuliert (Damelang/Schulz/Vicari 2015) und zum anderen Commitment aufgebaut (Cohen 2007; Schreyer u. a. 2014). Daher wird angenommen, dass mit steigender Berufserfahrung die Wahrscheinlichkeit für eine sehr starke Bindung an das Berufsfeld steigt.

Unabhängige Variable: Arbeitszufriedenheit

Da Arbeitszufriedenheit ein sehr komplexes Konstrukt ist, das durch individuelle Einstellungen und Erfahrungen von pädagogisch Tätigen beeinflusst wird (ebd.), wird eine allgemeine Abfrage zur Arbeitszufriedenheit als Operationalisierung genutzt. Angenommen wird, dass zufriedenes pädagogisches Personal mit höherer Wahrscheinlichkeit eine sehr starke Bindung an das Berufsfeld äußert als seine Kolleginnen und Kollegen, die unzufrieden mit ihrer Tätigkeit in der FBBE sind (ebd.; Wright/Bonett 2007).

Unabhängige Variable: Pädagogische Identifikation

Die Bedeutungsbeimessung der Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern wird als Operationalisierung für die pädagogische Identifikation mit dem Beruf als pädagogisch Tätige bzw. Tätiger genutzt. Überdurchschnittlich starke Identifikation mit dem pädagogischen Beruf (vgl. „affektives Commitment“ nach Cohen 2007) macht eine sehr starke Bindung an das Berufsfeld wahrscheinlicher (Schreyer u. a. 2014).[22]

Unabhängige Variablen: Arbeitsbedingungen

Während als belastend erlebte Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen der Bindung an das Berufsfeld entgegen stehen können (Siegrist u. a. 2004; Weimann-Sandig 2019), wird angenommen, dass gute Arbeitsbedingungen eine sehr starke Bindung an das Berufsfeld wahrscheinlicher machen. In der Analyse wird berücksichtigt, ob genügend Zeitressourcen für mittelbare pädagogische Arbeit (mpA) (Vor- und Nachbereitung) zur Verfügung stehen und inwiefern die folgenden Arbeitsbedingungen in der Kindertageseinrichtung erfüllt sind:

- erwachsenengerechte Möbel;
- flexible Arbeitszeitmodelle;
- regelmäßige Feedbackrunden;
- Arbeitsbedingungen, die auf die Gesundheitsprävention und Verbesserung der Arbeitsbedingungen älterer Kolleg/innen abzielen;
- ausreichend Zeit für Pausen;
- freie Einteilung der Urlaubstage;
- Ansprechpartner/innen für berufliche Weiterentwicklung;
- Wertschätzung der Arbeit seitens der Gesellschaft und der Eltern;
- moderne technische Ausstattung und Geräte;
- gute Personal-Kind-Relation.

Darüber hinaus wird auch aufgenommen, ob das pädagogische Personal karriereorientiert ist. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass karriereorientiertes pädagogisches Personal eine geringere Wahrscheinlichkeit für sehr starke Berufsbindung hat, da oftmals Karriereperspektiven im

22 Da das Commitment in dieser Vertiefungsanalyse über die pädagogische Identifikation im Sinne der Bedeutungsbeimessung der Förderung von Fähig- und Fertigkeiten von Kindern operationalisiert wird, besteht keine statistisch zu berücksichtigende Korrelation zwischen dem Commitmentmaß und der Arbeitszufriedenheit.

FBBE-Bereich erschöpft sind. Zudem wird ein positiver Zusammenhang zwischen der Bereitschaft zu regionaler Mobilität für bessere Arbeitsbedingungen und beruflicher Mobilität erwartet (Ganesch/Dütsch/Struck 2019). Daher wird angenommen, dass sich ein negativer Zusammenhang zwischen der Bereitschaft zu regionaler Mobilität für bessere Arbeitsbedingungen und starker Berufsbindung identifizieren lässt.

Kontrollmerkmale

Neben den erklärenden Variablen werden zusätzlich Regional- und Individualmerkmale, die im Rahmen der Befragung des pädagogischen Personals der ERiK-Surveys 2020 erhoben wurden, aufgenommen. Damit wird die Wahrscheinlichkeit von Scheinkorrelationen reduziert.

Berufliche Möglichkeiten und im Umkehrschluss auch die Berufsbindung stehen im Zusammenhang mit Regionalmerkmalen wie den Ländern oder dem Agglomerationsgrad (Großstadt, Mittelstadt, Kleinstadt/ländliche Region). Dabei wird angenommen, dass für pädagogisches Personal, das in Regionen mit höherem Agglomerationsgrad tätig ist, ein Berufswechsel wahrscheinlicher ist, da vielfältigere berufliche Möglichkeiten bestehen. (ebd.).

Neben regionalen Merkmalen gibt es auch Individualmerkmale, die im Zusammenhang mit der Stärke der Bindung an das Berufsfeld stehen. So zeigen Studien, dass berufliche Mobilität allgemein bei Männern größer ist als bei Frauen, sodass das Geschlecht eine zu kontrollierende Größe in diesem Kontext darstellt (Scholand/Thielen 2022). Liegen zudem in einem anderen Berufsfeld (subjektiv bewertet) günstigere Arbeitsumfänge vor, kann dies mit einer besseren Verwertbarkeit des Humankapitals einhergehen, was die Bindung an das Berufsfeld schwächen könnte (Baron/Hill 2018; Brehmer/Seifert 2008; Dütsch/Liebig/Struck 2013; Hammer/Kostov/Medjedović 2015; Hinz/Abraham 2018). Die individuell verhandelte vertragliche Wochenarbeitszeit stellt somit ein weiteres zu kontrollierendes Merkmal dar. Was einen subjektiv bewertet günstigeren Arbeitsumfang ausmacht, kann dabei vielfältig sein. Einerseits kann dies bedeuten, dass eine Vollzeitstelle angestrebt wird, andererseits ist bekannt, dass sich insbesondere Beschäftigte im Berufsfeld der FBBE keine Vollzeitstelle wünschen, sondern in einer (erweiterten) Teilzeitstelle arbeiten (Gambaro/Spieß/Westermaier 2021; Klaudy u. a. 2016). Gut ein Drittel des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen arbeitet im Umfang einer Dreiviertelstelle oder weniger.

Ergebnisse

Im nachfolgenden Abschnitt wird zunächst deskriptiv betrachtet, wie viele pädagogisch Tätige in Kindertageseinrichtungen eine sehr starke Bindung an das Berufsfeld der FBBE haben. Diese Betrachtung erfolgt differenziert nach der beruflichen Qualifikation, der Arbeitszufriedenheit, der pädagogischen Identifikation und den Arbeitsbedingungen des pädagogischen Personals. Vertiefend folgt dann die multivariate Analyse dieser Zusammenhänge, wobei auch geprüft wird, ob es sich um statistisch bedeutsame Zusammenhänge handelt.

Deskriptive Ergebnisse

Etwa acht von zehn befragten pädagogisch Tätigen in den ERiK-Surveys 2020 zeichnen sich durch eine sehr starke Bindung an das Berufsfeld der FBBE aus (vgl. Abb. HF-03.4-1; Tab. HF-03.5.4-1 im Online-Anhang).

Etwa acht von zehn der 2020 befragten pädagogisch Tätigen sind sehr stark an das Berufsfeld der FBBE gebunden

Zudem ist mit den ERiK-Surveys 2020 zu beobachten, dass pädagogisch Tätige mit einschlägiger (Berufs-)Fachschulausbildung eher stark an das Berufsfeld der FBBE gebunden sind, als einschlägig akademisch Qualifizierte oder Personen mit nicht einschlägigem oder keinem Berufsausbildungsabschluss (vgl. Abb. HF-03.4-1; Tab. HF-03.5.4-1 im Online-Anhang). Damit stützen die deskriptiven Ergebnisse zunächst die theoretischen Überlegungen, dass Hochqualifizierte und nicht einschlägig Qualifizierte eher das Berufsfeld wechseln, da sie über mehr allgemeines Humankapital verfügen, das auch in anderen Berufsfeldern verwertet werden kann (Damelang/Schulz/Vicari 2015; Dütsch/Liebig/Struck 2013; Hinz/Abraham 2018).

Für die Berufserfahrung als Maß der nonformalen Qualifikation lässt sich bivariat erkennen, dass insbesondere Personal mit mehr als zehn Jahren Berufserfahrung sich durch stärkere Be-

Abb. HF-03.4-1: **Pädagogisches Personal, das 2020 eine sehr starke Bindung an das Berufsfeld aufweist, nach beruflicher Qualifikation, Arbeitszufriedenheit und pädagogischer Identifikation (in %)**

Fragetext: Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie in den nächsten 12 Monaten sich eine Arbeit in einem anderen Berufsfeld suchen?
Hinweis: Die dargestellten Anteile umfassen den Skalenpunkt 1 auf einer Skala von 1 (Sehr unwahrscheinlich) bis 6 (Sehr wahrscheinlich)
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Befragung des pädagogischen Personals, Datensatzversion 2.0, https://doi.org/10.17621/erik2020_p_v02, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 7.789-8.638

rufsbindung auszeichnet als pädagogisches Personal mit weniger Berufserfahrung (vgl. Abb. HF-03.4-1; Tab. HF-03.5.4-1 im Online-Anhang). Auffällig ist, dass die Bindung an das Berufsfeld für pädagogisches Personal mit zwischen fünf und zehn Jahren Berufserfahrung geringer ist als für Kolleginnen und Kollegen mit bis zu fünf Jahren Berufserfahrung. Auch ergibt sich kein bivariater Unterschied für den Anteil am pädagogischen Personal mit starker Berufsbindung zwischen Berufseinsteigerinnen und -einsteigern mit bis zu zwei Jahren an Berufserfahrung und Kolleginnen und Kollegen mit bis zu fünf Jahren Berufserfahrung. Die deskriptiven Ergebnisse implizieren einerseits, dass in mehr als zehn Jahren Berufserfahrung Commitment aufgebaut und damit die Bindung an das Berufsfeld gestärkt wird (Cohen 2007). Andererseits zeigt sich eine Schwächung der Berufsbindung für pädagogisches Personal, dass mehr als fünf und weniger als zehn Jahre im Berufsfeld der FBBE tätig ist. Dies könnte beispielsweise auf erschöpfte Karriereperspektiven zurückzuführen sein.

In Abbildung HF-03.4-1 ist auch zu erkennen, dass pädagogisches Personal, das zufriedener mit seiner Arbeit ist, stärker an das Berufsfeld gebunden ist, als Kolleginnen und Kollegen, die weniger zufrieden mit ihrer Arbeit sind. So zeichnen sich 67 % des (eher) unzufriedenen pädagogischen Personals durch starke Berufsbindung aus, während dies auf 83 % derer zutrifft, die (eher) zufrieden sind (vgl. Tab. HF-03.5.4-1 im Online-Anhang).[23]

Die pädagogische Identifikation, die anhand der Bedeutungsbeimessung der Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern ope-

23 Der hohe Anteil an pädagogischem Personal, das (eher) zufrieden mit der Arbeit und dennoch weniger stark an das Berufsfeld gebunden ist (17 %), zeichnet sich dennoch eher durch starke Bindung an das Berufsfeld aus (Skalenpunkte 2 und 3 bei der Einschätzung der Wahrscheinlichkeit eines Berufswechsels auf einer Skala von 1 (Sehr unwahrscheinlich) bis 6 (Sehr wahrscheinlich)).

rationalisiert wird, steht bivariat in positivem Zusammenhang mit einer starken Bindung an das Berufsfeld. Personal mit überdurchschnittlicher Bedeutungsbeimessung zeichnet sich eher durch eine sehr starke Berufsbindung aus als pädagogisches Personal mit unterdurchschnittlicher Bedeutungsbeimessung (vgl. Abb. HF-03.4-1; Tab. HF-03.5.4-1 im Online-Anhang). Dieser bivariate Befund stützt zunächst die theoretische Annahme, dass mit höherer Bedeutungsbeimessung eine stärkere Identifikation im Sinne des Commitments verbunden ist, was die Bindung an das Berufsfeld stärkt (Cohen 2007).

Für die einzelnen Arbeitsbedingungen (erwachsenengerechte Möbel, flexible Arbeitszeitmodelle, regelmäßige Feedbackrunden, Gesundheitsprävention und gute Bedingungen für Ältere, ausreichende Zeit für Pausen, freie Urlaubseinteilung, Ansprechpartnerin oder -partner für berufliche Weiterentwicklung, Wertschätzung seitens der Gesellschaft und der Eltern, moderne technische Ausstattung, gute Personal-Kind-Relation) ist zu beobachten, dass die Berufsbindung eher sehr stark ist, wenn die Arbeitsbedingungen gut bzw. vollständig erfüllt sind. Darüber hinaus ist zu beobachten, dass mit ungenügend wahrgenommenen Zeiten für Vor- und Nachbereitung tendenziell auch eine weniger starke Bindung an das Berufsfeld beobachtbar ist (vgl. Tab. HF-03.5.4-1 im Online-Anhang).

Bivariat zeigt sich, dass pädagogisches Personal, das sich um eine nächsthöhere Position bemüht, weniger stark an das Berufsfeld gebunden ist als Kolleginnen und Kollegen, die nicht karriereorientiert sind. Gleiches gilt für pädagogisches Personal, das bereit ist, die Stadt oder Region für bessere Arbeitsbedingungen zu wechseln: Bereitschaft zu regionaler Mobilität für bessere Arbeitsbedingungen geht mit einer eher weniger starken Berufsbindung einher (vgl. Tab. HF-03.5.4-1 im Online-Anhang).

Multivariate Ergebnisse

Inwiefern sich die beobachtbaren deskriptiven Unterschiede als bedeutsam für die Wahrscheinlichkeit erweisen, dass eine sehr starke Bindung an das Berufsfeld vorliegt, wird anhand eines binär-logistischen Regressionsmodells geprüft (vgl. Abb. HF-03.4-2; Tab. HF-03.5.4-2 im Online-Anhang).

Berufliche Qualifikation

In Bezug auf die formale Qualifikation bestätigt die multivariate Analyse die ersten bivariaten Hinweise. Eine sehr starke Berufsbindung ist für pädagogisches Personal, das einschlägig akademisch ausgebildet ist (-5 Prozentpunkte) und Personal, das keinen oder keinen einschlägigen Berufsausbildungsabschluss hat (-6 Prozentpunkte) im Vergleich zu Kolleginnen und Kollegen mit einschlägiger Fachschulausbildung unwahrscheinlicher (vgl. Abb. HF-03.4-2; Tab. HF-03.5.4-2 im Online-Anhang). Dies könnte zum einen mit fehlenden Karrieremöglichkeiten Hochqualifizierter im Berufsfeld zusammenhängen. Zum anderen könnte dies auch Ausdruck dafür sein, dass das Berufsprofil nicht ihren Kompetenzen angepasst wurde.

Sehr starke Tendenzen zum Verbleib beim pädagogischem Personal mit einer einschlägigen Fachschulausbildung ist wahrscheinlicher

Betrachtet man (unabhängig von der formalen Qualifikation) die Berufserfahrung als Indikator für nonformale Qualifikation, so Unterscheiden sich nur pädagogisch Tätige mit fünf bis zehn Jahren Berufserfahrung und Berufseinsteigerinnen und -einsteiger mit bis zu zwei Jahren Arbeitserfahrung im Beruf signifikant voneinander (vgl. Abb. HF-03.4-2; Tab. HF-03.5.4-2 im Online-Anhang). Eine sehr starke Bindung an das Berufsfeld ist für pädagogisches Personal mit fünf bis zehn Jahren im Vergleich zu jenen mit bis zu 2 Jahren weniger wahrscheinlich (-4 Prozentpunkte). Dieser Befund steht den Annahmen der Commitment-Theorie entgegen: Mit zunehmender Berufserfahrung des pädagogischen Personals geht keine signifikante Stärkung der Berufsbindung einher.

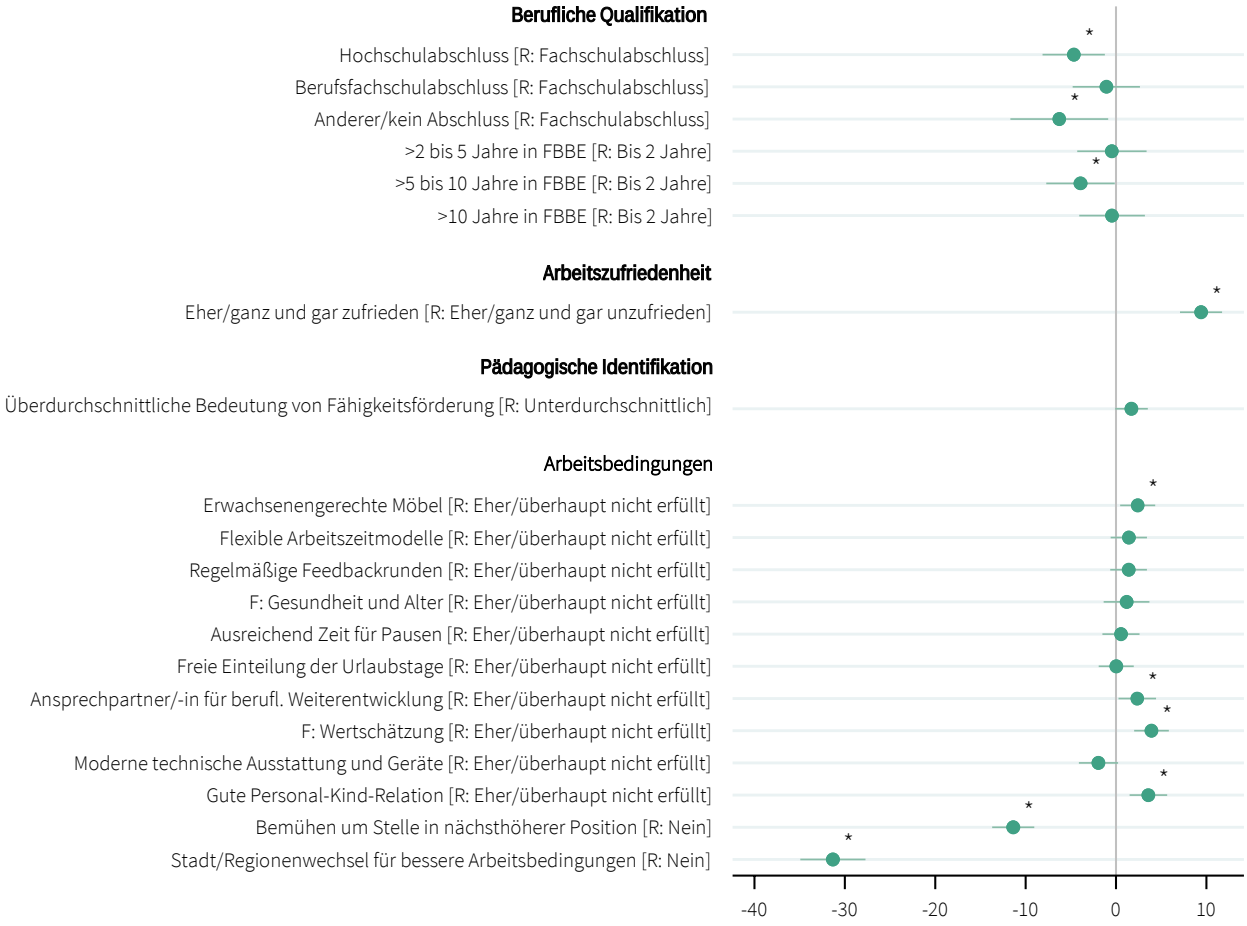
Arbeitszufriedenheit

Die Arbeitszufriedenheit erweist sich als bedeutsam für die Wahrscheinlichkeit einer sehr starken Bindung an das Berufsfeld (vgl. Abb. HF-03.4-2).

Zufriedenheit mit der Arbeit geht mit höherer Wahrscheinlichkeit für sehr starke Berufsbindung einher

Im Vergleich zu pädagogischem Personal, das (eher) unzufrieden mit der pädagogischen Arbeit

Abb. HF-03.4-2: **Regression zur Wahrscheinlichkeit einer sehr starken Bindung an das Berufsfeld der FBBE für pädagogisches Personal 2020 (AMEs in Prozentpunkten)**



Fragetext: Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie in den nächsten 12 Monaten sich eine Arbeit in einem anderen Berufsfeld suchen?
Hinweis: Binär-logistisches Regressionsmodell mit cluster-robusten Standardfehlern für Kindertageseinrichtungen. Die abhängige Variable nimmt den Wert 1 an, wenn eine sehr starke Bindung an das Berufsfeld vorliegt (Skalenpunkt 1 auf einer Skala von 1 (Sehr unwahrscheinlich) bis 6 (Sehr wahrscheinlich)). Dargestellt sind durchschnittliche marginale Effekte (Average Marginal Effects, AMEs) multiplitiert mit 100. Die Werte sind als Veränderung der relativen Wahrscheinlichkeit für eine sehr starke Bindung an das Berufsfeld der FBBE in Prozentpunkten zu interpretieren. Signifikanzniveau: *p<0,05
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Befragung des pädagogischen Personals, Datensatzversion 2.0, https://doi.org/10.17621/erik2020_p_v02, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 6.592

ist, sind sehr starke Tendenzen zum Verbleib im Berufsfeld wahrscheinlicher, wenn das Personal (eher) zufrieden (+9 Prozentpunkte) ist (vgl. Tab. HF-03.5.4-2 im Online-Anhang).

Pädagogische Identifikation

Unter Berücksichtigung anderer erklärender Merkmale zeigt sich kein bedeutsamer Effekt der pädagogischen Identifikation auf die Wahrscheinlichkeit einer sehr starken Bindung an das Berufsfeld der FBBE. Tendenziell zeigt sich aber, dass mit über- im Vergleich zu unterdurchschnittlicher Bedeutungsbeimessung der Förderung von Fähig- und Fertigkeiten von Kindern die Wahrscheinlichkeit eher steigt (vgl. Tab. HF-03.5.4-2 im Online-Anhang).

Arbeitsbedingungen

Die Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen stellen eine wichtige Stellschraube dar, um pädagogisches Personal zu binden (ebd.; Nachtigall/Stadler/Fuchs-Rechlin 2021). Das binär-logistische Regressionsmodell zeigt, dass eine günstige Einrichtungsausstattung (hier: z. B. erwachsenengerechte Möbel), das Vorhandensein von Ansprechpartnerinnen und -partnern für berufliche Weiterentwicklung, die erlebte Wertschätzung der Arbeit durch die Gesellschaft und Eltern sowie eine gute Personal-Kind-Relation einen statistisch bedeutsamen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit einer sehr starken Berufsbindung haben (vgl. Tab. HF-03.5.4-2 im Online-Anhang). Wurden diese Arbeitsbedingungen vom

pädagogischen Personal als eher oder vollständig erfüllt bewertet, ist eine sehr starke Bindung an das Berufsfeld um 2 bis 4 Prozentpunkte wahrscheinlicher.

Sehr starke Bindung an das Berufsfeld, wenn das pädagogische Personal weder karriereorientiert noch bereit ist, für bessere Arbeitsbedingungen regional mobil zu sein

Die stärksten identifizierten Effekte im Rahmen des Modells beziehen sich auf Karrierebemühungen und die Bereitschaft zu regionaler Mobilität für bessere Arbeitsbedingungen (vgl. Abb. HF-03.4-2; Tab. HF-03.5.4-2 im Online-Anhang): Bemüht sich pädagogisches Personal um eine nächsthöhere Position bzw. ist es karriereorientiert, geht dies mit einer um 11 Prozentpunkte geringeren Wahrscheinlichkeit einer sehr starken Bindung an das Berufsfeld einher. Mit der Bereitschaft zu regionaler Mobilität für bessere Arbeitsbedingungen wird eine sehr starke Bindung an das Berufsfeld unwahrscheinlicher (-31 Prozentpunkte).[24]

Kontrollmerkmale

Über die erklärenden (unabhängigen) Variablen hinaus wurden Regional- und Individualmerkmale, die im Rahmen der Personalbefragung der ERiK-Surveys 2020 erhoben wurden und bei denen angenommen wird, dass sie im Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit für sehr starke Bindung an das Berufsfeld stehen, aufgenommen (vgl. Tab. HF-03.5.4-2 im Online-Anhang).[25] Damit wird die Wahrscheinlichkeit für Scheinkorrelationen reduziert.

Betrachtet man die Wahrscheinlichkeit für sehr starke Bindung an das Berufsfeld multivariat nach Ländern, so zeichnet sich ein Ost-West-Effekt ab. Es zeigt sich, dass pädagogisches Personal in Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen eine höhere Wahrscheinlichkeit für sehr starke Berufsbindung aufweist als pädagogisches Personal, das in Baden-Württemberg (als Referenzkategorie) arbeitet. In Bezug auf den Agglomerationsgrad können keine statistisch abgesicherten Effekte von Mittel- oder Kleinstädten im Vergleich zu Großstädten für die Wahrscheinlichkeit einer sehr starken Berufsbindung identifiziert werden (vgl. Tab. HF-03.5.4-2 im Online-Anhang).

Sehr starke Bindung an das Berufsfeld bei Frauen wahrscheinlicher als bei Männern

Als individuelles Kontrollmerkmal wurde das Geschlecht für die Modellierung der Wahrscheinlichkeit einer sehr starken Bindung an das Berufsfeld berücksichtigt. Für die Stärke der Berufsbindung von pädagogischem Personal kann ein Geschlechtereffekt beobachtet werden: Im Vergleich zu Männern ist für Frauen eine sehr starke Tendenz zum Verbleib im Berufsfeld um 8 Prozentpunkte wahrscheinlicher (vgl. Tab. HF-03.5.4-2 im Online-Anhang).

Über das Geschlecht hinaus wurde auch für die individuell verhandelte vertragliche Wochenarbeitszeit des pädagogischen Personals kontrolliert. Dabei zeigt sich, dass mit geringerem Stellenumfang die Wahrscheinlichkeit sinkt, dass eine sehr starke Berufsbindung vorliegt (vgl. Tab. HF-03.5.4-2 im Online-Anhang).

Diskussion

Der höchste Berufsausbildungsabschluss als Operationalisierung für die berufliche Qualifikation konnte als bedeutsamer Prädiktor für die Stärke der Bindung an das Berufsfeld der FBBE identifiziert werden. Die vorliegende Analyse zeigt, dass eine sehr starke Bindung an das Berufsfeld für fachschulisch Ausgebildete im Vergleich zu einschlägig ausgebildeten Akademikerinnen und Akademikern sowie nicht (einschlägig) Ausgebildeten wahrscheinlicher ist. Im Einklang mit diesem Befund zeigt Mariana Grgic (2020) auf der Grundlage von Berufsverlaufsdaten (Rentenversicherungsdaten) anhand der Überlebensfunktionen nach Edward L. Kaplan und Paul Meier (1958), dass pädagogisches Personal ohne Berufsausbildung die geringste, jene mit (berufs-)fachschulischer Ausbildung dagegen die stärkste Bindung an das Berufsfeld der FBBE aufweisen.

24 Bei der Modellierung der Wahrscheinlichkeit einer sehr starker Bindung an das Berufsfeld wurde ein Interaktionseffekt zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Mobilitätsbereitschaft für bessere Arbeitsbedingungen berücksichtigt. Die Annahme war, dass der positive Effekt der Arbeitszufriedenheit auf die Stärke der Berufsbindung schwächer ist, wenn pädagogisches Personal bereit wäre, für bessere Arbeitsbedingungen umzuziehen. Die empirische Analyse stützt diese Annahme.

25 Darüber hinaus wurden Einrichtungsmerkmale wie die Einrichtungsgröße und der Trägerkontext multivariat auf Zusammenhänge mit der Wahrscheinlichkeit für sehr starke Bindung an das Berufsfeld statistisch geprüft. Der Einbezug ergab keine signifikanten Zusammenhänge, sodass die Merkmale im Gesamtmodell unberücksichtigt bleiben.

Betrachtet man die Berufserfahrung als nonformale berufliche Qualifikation, so zeigt sich, dass pädagogisches Personal mit fünf bis zehn Jahren Berufserfahrung eine weniger starke Bindung an das Berufsfeld der FBBE aufweist als Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger. Da kein statistisch abgesicherter Effekt für pädagogisches Personal mit mehr als zehn Jahren Berufserfahrung im Vergleich zu Personal, das in das Berufsfeld einsteigt, vorliegt, könnte der Effekt darauf hindeuten, dass insbesondere Personal mit fünf bis zehn Jahren Berufserfahrung sich beruflich umorientiert, wenn das Gefühl besteht, dass sich keine weiteren Karriereperspektiven im Berufsfeld der FBBE bieten (Nachtigall/Stadler/Fuchs-Rechlin 2021). Das befragte pädagogische Personal, das im Rahmen der ERiK-Surveys 2020 eine Berufserfahrung von fünf bis zehn Jahren in der FBBE angegeben hat, ist im Durchschnitt 35 Jahre alt. Dies könnte auch darauf hindeuten, dass sich das pädagogische Personal in der Phase der Familiengründung beruflich umorientiert, um z. B. bessere Arbeitsbedingungen zu haben.

Zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Wahrscheinlichkeit eine sehr starken Bindung an das Berufsfeld konnte multivariat einer der stärksten Zusammenhänge identifiziert werden. Dabei geht mit geringerer Arbeitszufriedenheit eine weniger starke Bindung an das Berufsfeld einher. Dieser Befund entspricht den theoretischen Überlegungen, wonach hohe Arbeitszufriedenheit als Ausdruck von Commitment (Cohen 2007; Roedenbeck 2008) die Bindung an den Beruf und das Berufsfeld stärkt (Schreyer u. a. 2015).

Bi- als auch multivariat zeigt sich tendenziell, dass mit über- im Vergleich zu unterdurchschnittlicher Bedeutungsbeimessung der Förderung von Fähig- und Fertigkeiten von Kindern (als Operationalisierung für die pädagogische Identifikation) eine sehr starke Bindung an das Berufsfeld wahrscheinlicher ist. Versteht man die Bedeutungsbeimessung als pädagogische Orientierung und Ausdruck von Commitment, so deckt sich diese Tendenz mit bestehenden Forschungsergebnissen (Cohen 2007). Die multivariate Prüfung dieser Tendenzen auf statistische Bedeutsamkeit zeigt aber, dass diese nicht abgesichert sind.

Die stärksten multivariat identifizierten Zusammenhänge von sehr starker Bindung an das Berufsfeld der FBBE zeigen sich mit der Karriereorientierung und der Bereitschaft, die Region oder Stadt für bessere Arbeitsbedingungen zu wechseln: Bemüht sich pädagogisches Personal um eine nächsthöhere Position oder zeigt Bereitschaft zu regionaler Mobilität, so ist eine weniger starke Berufsbindung wahrscheinlicher als bei Kolleginnen und Kollegen, die dies nicht tun. Diese Befunde stehen im Einklang mit bestehender Forschung. Clarissa Nachtigall, Katharina Stadler und Kirsten Fuchs-Rechlin (2021) arbeiten heraus, dass berufliche Pläne und damit auch die Bindung an das Berufsfeld insbesondere davon abhängen, ob das pädagogische Personal einen Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung hegt und wie realisierbar dieser Wunsch im Berufsfeld der FBBE ist. So zeigt sich darüber hinaus auch, dass das Vorhandensein von Ansprechpartnerinnen und -partnern für berufliche Weiterentwicklung mit weniger starker Bindung an das Berufsfeld einhergeht. Dies könnte darin begründet sein, dass Perspektiven zur beruflichen Weiterentwicklung im Berufsfeld erschöpft sind (ebd.). Zudem zeigt sich, dass eine sehr starke Berufsbindung wahrscheinlicher ist, wenn die Einrichtung auch erwachsenengerecht ausgestattet ist, das Personal sich von der Gesellschaft und den Eltern wertgeschätzt fühlt und eine gute Personal-Kind-Relation vorliegt.

Unter Kontrolle der Individual- und Regionalmerkmale zeigt sich ein Effekt der vertraglichen Wochenarbeitszeit sowie ein Geschlechter- und Ländereffekt. So ist eine sehr starke Bindung an das Berufsfeld der FBBE wahrscheinlicher, wenn pädagogisches Personal weiblich (statt männlich) ist, einen hohen Beschäftigungsumfang hat und in einem ostdeutschen (statt in einem westdeutschen) Land arbeitet.

Die Befunde könnten einerseits die theoretische Annahme stützen, dass Teilzeitbeschäftigung mit suboptimaler Verwertung des Humankapitals einhergeht und damit einen Berufswechsel wahrscheinlicher macht (Baron/Hill 2018; Brehmer/Seifert 2008; Dütsch/Liebig/Struck 2013; Hammer/Kostov/Medjedović 2015; Hinz/Abraham 2018). Andererseits belegen Studien, dass sich Beschäftigte im Berufsfeld der FBBE (erweiterte) Teilzeitstellen wünschen (Gambaro/Spieß/Westermaier 2021; Klaudy u. a. 2016). Der beobachtbare Unterschied zwischen Personal in ost- und westdeutschen Ländern könnte zum einen durch strukturelle Unterschiede in den Kindertageseinrichtungen und Betreuungsstrukturen (z. B.

Personal-Kind-Relationen), zum anderen aber auch durch unterschiedliche Arbeitsmarktbedingungen erklärt werden.

Weil die Corona-Pandemie das System der FBBE und damit auch die Beschäftigung des pädagogischen Personals beeinflusst hat, wurde geprüft, ob sich Corona-Inzidenzen auf die Wahrscheinlichkeit einer sehr starken Berufsbindung auswirken. Hierbei wurden keine statistisch signifikanten Effekte identifiziert. Dies passt zur allgemein hohen beruflichen Identifikation und Bindung des pädagogischen Personals an das Berufsfeld der FBBE (Grgic 2020).

Limitationen

Um die gewonnenen Erkenntnisse einordnen zu können, werden im Folgenden die Möglichkeiten und Grenzen des präsentierten binär-logistischen Regressionsmodells diskutiert. Das Modell zur Schätzung der Wahrscheinlichkeit sehr starker bzw. extremer Bindung an das Berufsfeld fokussiert die Stärke der Berufsbindung des pädagogischen Personals. Die identifizierten Zusammenhänge sind damit nicht auf den tatsächlichen Verbleib oder Ausstieg von pädagogischem Personal aus dem Berufsfeld der FBBE zu übertragen (vgl. Kap. HF-03.4, Operationalisierung).

Mit einem McFadden adjusted R^2 von 0,165 ist das Modell eingeschränkt aussagekräftig. Dies kann dadurch bedingt sein, dass bedeutsame Prädiktoren im Erhebungsansatz der ERiK-Surveys 2020 nicht berücksichtigt wurden. Beispiele hierfür könnten der Haushaltskontext oder Individualmerkmale wie Risikoaversion des Personals sein. Risikoaverse Menschen meiden (z. B. finanzielle und berufliche) Unsicherheiten, die mit einer Probezeit beim Berufswechsel einhergehen (Klein/Stettes 2009).

Da die Einrichtungsbefragung der ERiK-Surveys 2020 die strukturellen Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen fokussiert, liegen wenig Informationen zu Merkmalen der Orientierungsqualität (wie der pädagogischen Identifikation) vor. So ist denkbar, dass sich aufgrund der Operationalisierung kein signifikanter Effekt der pädagogischen Identifikation auf die Wahrscheinlichkeit einer sehr starken Bindung an das Berufsfeld identifizieren lässt. Statt der Bedeutung der Förderung von Fähig- und Fertigkeiten von Kindern, könnte das Wohlbefinden von Kindern in der FBBE entscheidender für die pädagogische Identifikation der Mitarbeitenden sein.

Zudem zeigt sich, dass bei den ERiK-Surveys 2020 eine geringe Bereitschaft der Befragten zur Angabe des Gehalts vorliegt (hier: Brutto-Monatsgehalt). Daher kann das Gehalt nicht in der Modellierung berücksichtigt werden. Bestehende Studien kommen auch zu dem Schluss, dass Gehaltsangaben selektiv sein können (Hoffmeyer-Zlotnik u. a. 2010) und dass das Gehalt im Berufsfeld der FBBE keinen starken Effekt für berufliche Pläne hat (Nachtigall/Stadler/Fuchs-Rechlin 2021).

Vor dem Hintergrund der diskutierten Grenzen, denen das binär-logistische Regressionsmodell unterliegt, müssen die Zusammenhänge vorsichtig interpretiert werden. Dennoch stellen die gewonnenen Erkenntnisse, insbesondere da es bisher wenig Studien zu beruflichen Plänen und der Berufsbindung im System der Kindertageseinrichtungen gibt (Grgic 2020), wichtige Ausgangspunkte zur Identifikation von Stellschrauben zur Personalbindung dar.

HF-03.5 Fazit

Dieses Kapitel zur *Gewinnung und Sicherung qualifizierter Arbeitskräfte* umfasst zum einen eine deskriptive Analyse von Indikatoren in der Fortschreibung der amtlichen Daten der KJH-Statistik. Zum anderen wurden auf Basis der Befragungsdaten des pädagogischen Personals ERiK-Surveys 2020 Merkmale und Einflussfaktoren, die mit einer sehr starken bzw. weniger starken Personalbindung an das Berufsfeld der FBBE in Zusammenhang stehen, vertiefend analysiert.

Die deskriptiven Analysen auf Basis der Daten der KJH-Statistik deuteten für das Jahr 2021 auf einen starken Personalausbau hin, wobei nach wie vor ein geringer Anteil an Personen mit einschlägigem Hochschulabschluss und männlichem Personal zu verzeichnen war.

In den vertiefenden Analysen zur Bindung und Sicherung qualifizierter Arbeitskräfte zeigten einige Merkmale einen Einfluss auf eine besondere Stärkung der Personalbindung an das Berufsfeld der FBBE auf. Eines dieser Merkmale schien die berufliche Qualifikation. Pädagogisches Personal mit einschlägigen akademischen Abschluss und mit keinem einschlägigen Berufsfachschulabschluss hatten im Vergleich zu Perso-

nen mit einschlägigen Berufsfachschulabschluss eher eine Tendenz, sich weniger stark an das Berufsfeld der FBBE gebunden zu fühlen.

Ein weiteres entscheidendes Merkmal waren die Arbeitsbedingungen. Rahmenbedingungen, von der Ausstattung der Einrichtung bis hin zum gesellschaftlichen Rückhalt des Berufsstands fördern die Personalbindung an das Berufsfeld der FBBE. Besonders hervorzuheben sind dabei die beruflichen Weiterentwicklungs- und Karrieremöglichkeiten innerhalb des Berufsfeldes der FBBE. Gute und realistische Aufstiegsmöglichkeiten schaffen eine sehr starke Personalbindung, andernfalls wächst trotz hoher Arbeitszufriedenheit die Bereitschaft zu beruflicher Mobilität, und die Personalbindung ist geschwächt (Nachtigall/Stadler/Fuchs-Rechlin 2021).

Auch die Arbeitszufriedenheit beeinflusste die Sicherung des pädagogischen Personals. Je unzufriedener das pädagogische Personal war, desto wahrscheinlicher war eine weniger starke Bindung an das Berufsfeld.

Implikationen und Ausblick

Trotz bereits starker Bemühungen der Politik und Praxis pädagogisches Personal für das Berufsfeld der FBBE zu gewinnen und es daran zu binden, wies die Auswertung der ERiK-Daten darauf hin, dass zusätzliche Angebote und Bedingungen für eine heterogene Belegschaft geschaffen werden müssen um eine starke Personalbindung an das Berufsfeld zu fördern.

Die Ergebnisse der ERiK-Daten konnten zum Beispiel zeigen, dass die Bedingungen für akademisch Qualifizierte attraktiver gestaltet werden könnten, um diese besser an das Berufsfeld der FBBE zu binden. Manche Einrichtungen sind deshalb von einem eher eindimensionalen Bild des pädagogischen Personals geprägt, wobei die meisten pädagogisch Tätigen staatlich anerkannten Erzieherinnen bzw. staatlich anerkannter Erzieher sind. Eine heterogene Teamzusammensetzung, die auch unterschiedliche Berufsqualifikationen einbezieht und damit multiprofessionell ist, kann jedoch für das Team eine starke Wirkung entfalten (Grgic 2020). Entscheidend für akademisch Qualifizierte scheinen konkrete Weiterentwicklungsmöglichkeiten innerhalb der Einrichtungen. So könnten Stellen für bestimmte Fachspezialisierungen geschaffen oder arbeitsrechtlich Freiräume für die persönliche Weiterentwicklung gegeben werden. Dies wäre beispielsweise im Bereich der inklusiven Pädagogik oder für die Praxisanleitung denkbar (Kalicki/Spiekermann/Uihlein 2019). Ähnlich sollte auch für pädagogisches Personal ohne Berufsfachschulabschluss oder mit nicht einschlägiger Qualifizierung Perspektiven zur Weiterentwicklung und Identifikation, beispielsweise in Form von Nachqualifizierung, im Berufsfeld offen stehen (Grgic u. a. 2018).

Hinsichtlich der Arbeitsbedingungen schien besonders der Faktor der Arbeitszeit entscheidend. So sollten Strukturen geschaffen werden, welche flexible Arbeitszeiten ermöglichen. Vor allem aber sollten die vertraglich geregelte Wochenarbeitszeit eingehalten werden, um eine Überlastung des Personals zu vermeiden. Auch wäre eine individuell gewünschte vertraglich Wochenarbeitszeit als Lösungsansatz denkbar (Klaudy u. a. 2016). Nicht zu vernachlässigen ist auch eine gute Zusammenarbeit im Team (Nachtigall/Stadler/Fuchs-Rechlin 2021). Persönliche stabile Kontakte, die ein „Wir-Gefühl“ erzeugen, fördern kooperative Arbeitsprozesse und tragen zu einer größeren Identifikation mit dem Beruf und mit der Einrichtung bei (Cohen 2007).

Die Weiterentwicklung und Verbesserung der genannten Merkmale trägt zweifellos auch zu einer größeren Arbeitszufriedenheit bei. Hier könnte durch politisch motivierten Einsatz, wie beispielsweise eine ausgewogenere Personal-Kind-Relation, noch unterstützt werden (Schreyer u. a. 2015). Da sich die Arbeitszufriedenheit in vielfachen Facetten zeigt, die sich in gesellschaftlicher Wertschätzung, beruflichen Entwicklungschancen, Identifikation mit der Arbeit, Ausstattung und Bezahlung ausdrücken (Kemper/Colbasevici/Espenhorst 2022; Roedenbeck 2008), eröffnen sich für den Bereich der FBBE einige Möglichkeiten zur weiteren Verbesserung der Arbeitszufriedenheit sowie der Bindung an das Berufsfeld der FBBE.

Literatur

Autorengruppe Corona-KiTa-Studie (2022): 7. Quartalsbericht der Corona-KiTa-Studie (II/2022). München

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

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

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. München

Baron, Daniel/Hill, Paul B. (2018): Wer sind die Prekären? Handlungstheoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: Baron, Daniel/Hill, Paul B. (Hrsg.): Atypische Beschäftigung und ihre sozialen Konsequenzen. Wiesbaden, S. 9–34

Beher, Karin/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2013): Wie atypisch und prekär sind die Beschäftigungsverhältnisse in sozialen Berufen? Eine Analyse des Mikrozensus 2009. In: Schilling, Matthias/Gängler, Hans/Züchner, Ivo/Werner, Thole (Hrsg.): Soziale Arbeit quo vadis? Programmatische Entwürfe auf empirischer Basis. Weinheim/Basel, S. 116–134

Blossfeld, Hans-Peter/Roßbach, Hans-Günther (2012): Neue Herausforderungen für die Kindertagesstätten: Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik. In: Zeitschrift für Familienforschung, 24. Jg., H. 2, S. 199–225

Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Meiner-Teubner, Christiane/Olszenka, Ninja (2020): Zukünftiger Platzbedarf in der Kindertagesbetreuung – Trendwende absehbar? In: Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 23. Jg., H. 2 & 3, S. 6–11

Brehmer, Wolfram/Seifert, Hartmut (2008): Sind atypische Beschäftigungsverhältnisse prekär?: Eine empirische Analyse sozialer Risiken (Are atypical employment relationships precarious?: An empirical analysis of social risks). In: Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung - Journal for Labour Market Research, 41. Jg., H. 4, S. 501–531

Brüderl, Josef (2010): Kausalanalyse mit Paneldaten. In: Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 963–994

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2011): ESF-Modellprogramm „MEHR Männer in Kitas“. Version 2

Cohen, Aaron (2007): Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment. In: Human Resource Management Review, 17. Jg., H. 3, S. 336–354

Cramer, Jan Salomon (Hrsg.) (2010): Logit models from economics and other fields. Cambridge

Damelang, Andreas/Schulz, Florian/Vicari, Basha (2015): Institutionelle Eigenschaften von Berufen und ihr Einfluss auf berufliche Mobilität in Deutschland. In: Schmollers Jahrbuch: Journal of Applied Social Science Studies / Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 135. Jg., H. 3, S. 307–334

Drexl, Doris/Wenger, Felix/Buchmann, Janette/Ziesmann, Tim (2021): HF-03 Gewinnung und Sicherung qualifizierter Arbeitskräfte. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 77–100

Dreyer, Rahel (2010): Kindheitspädagogik versus Erzieherin!? Klassische und neue Akteure im Feld der Kindertagesbetreuung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 5. Jg., H. 5, S. 12–16

Dütsch, Matthias/Liebig, Verena/Struck, Olaf (2013): Erosion oder Stabilität der Beruflichkeit? Eine Analyse der Entwicklung und Determinanten beruflicher Mobilität. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 65. Jg., H. 3, S. 505–531

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0

Felfe, Jörg (2008): Mitarbeiterbindung. Wirtschaftspsychologie. Göttingen/Bern/Wien

Felfe, Jörg/Six, Bernd (2006): Die Relation von Arbeitszufriedenheit und Commitment. In: Fischer, Lorenz (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde. 2. Aufl. Wirtschaftspsychologie. Göttingen/Bern/Wien/Toronto/Seattle/Oxford/Prag, S. 37–60

Fuchs-Rechlin, Kirsten (2017): Kindertagespflege zwischen Verberuflichung und Nachbarschaftshilfe: Zum Stand der „Professionalisierung“ der Kindertagespflege. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. 2. Aufl. Opladen/Berlin/Toronto, S. 77–93

Fuchs-Rechlin, Kirsten/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2018): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. München

Fuchs-Rechlin, Kirsten/Züchner, Ivo/Theisen, Christiane/Göddeke, Lorette/Bröring, Manfred (2015): Der Übergang von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen in den Arbeitsmarkt. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Perspektive Frühe Bildung, Nr. 2. Weinheim/Basel, S. 105–122

Gambaro, Ludovica/Spieß, C. Katharina/Westermaier, Franz G. (2021): Erzieherinnen empfinden vielfache Belastungen und

wenig Anerkennung. In: DIW Wochenbericht, 88. Jg., H. 19, S. 324–332

Ganesch, Franziska/Dütsch, Matthias/Struck, Olaf (2019): Regionale Mobilität am Arbeitsmarkt. Individuelle, betriebliche und wirtschaftsstrukturelle Determinanten von Mobilität und Einkommen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 71. Jg., H. 2, S. 181–210

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Drexl, Doris/Kuger, Susanne/Wenger, Felix (2022): ERiK-Surveys 2020: Befragung pädagogisches Personal. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_p_v02

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: 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

Hammer, Gerlinde/Kostov, Iskra Heja/Medjedović, Irena (2015): Die „gebrochene" Professionalisierung der Kinderbetreuung. In: Dingeldey, Irene/Holtrup, André/Warsewa, Günter (Hrsg.): Wandel der Governance der Erwerbsarbeit. Wiesbaden, S. 301–313

Hilbe, Joseph M. (2009): Logistic regression models. Texts in statistical science. Boca Raton

Hinz, Thomas/Abraham, Martin (2018): Theorien des Arbeitsmarktes. In: Abraham, Martin/Hinz, Thomas (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 9–76

Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P./Glemser, Axel/Heckel, Christiane/Heyde, Christian von der/Quitt, Helmut (2010): Demographische Standards. Eine gemeinsame Empfehlung des ADM Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V., der Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute e.V. (ASI) und des Statistischen Bundesamtes. 5. Aufl. Statistik und Wissenschaft. Bd. 17. Wiesbaden

Hosmer, David W./Lemesbow, Stanley (1980): Goodness of fit tests for the multiple logistic regression model. In: Communications in Statistics - Theory and Methods, 9. Jg., H. 10, S. 1043–1069

Hosmer, David W./Lemeshow, Stanley/Klar, Janelle (1988): Goodness-of-fit testing for the logistic regression model when the estimated probabilities are small. In: Biometrische Zeitschrift, 30. Jg., H. 8, S. 911–924

Hosmer, David W./Lemeshow, Stanley/Sturdivant, Rodney X. (2013): Applied logistic regression. 3. Aufl. Hoboken

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

Kaplan, Edward L./Meier, Paul (1958): Nonparametric estimation from incomplete observations. In: Journal of the American Statistical Association, 53. Jg., H. 282, S. 457–481

Kemper, Thomas/Colbasevici, Liubovi/Espenhorst, Niels (2022): Kita-Bericht 2022 des Paritätischen Gesamtverbandes. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Berlin

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

Klein, Helmut E./Stettes, Oliver (2009): Reform der Lehrerbeschäftigung. Effizienzpotenziale leistungsgerechter Arbeitsbedingungen. Beiträge zur Ordnungspolitik aus dem Institut der deutschen Wirtschaft. Bd. 40. Köln

Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2021): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld

Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.) (2022): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld

Kubandt, Melanie (2017): Gender Mainstreaming in der Kindertageseinrichtung?! Die weiblichen Fachkräfte als das vermeintlich neutrale, unsichtbare und unschuldige Geschlecht. In: Karber, Anke/Müller, Jens/Nolte, Kerstin/Schäfer, Peter/Wahne, Tilmann (Hrsg.): Zur Gerechtigkeitsfrage in sozialen (Frauen-)Berufen. Gelingensbedingungen und Verwirklichungschancen. Opladen/Berlin/Toronto, S. 253–263

McFadden, Daniel (1973): Conditional logit analysis of qualitative choice behaviour. In: Zarembka, Paul (Hrsg.): Frontiers in Econometrics. New York, S. 105–142

Nachtigall, Clarissa/Stadler, Katharina/Fuchs-Rechlin, Kirsten (Hrsg.) (2021): Berufliche Wege in Kitas: Einstiege – Ausstiege – Aufstiege. Eine qualitative Interviewstudie. Bd. 33. WiFF Studien, München

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2020): Leadership and management in early childhood education and care centres. In: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.): Building a high-quality early childhood education and care workforce. Further results from the starting strong survey 2018. Paris, S. 166–219

Pothmann, Jens (2019): Fachkräftebedarf für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Sozial Extra, 43. Jg., H. 5, S. 330–334

Pregibon, Daryl (1979): Data analytic methods for generalized linear models. Dissertation. Toronto

Rauschenbach, Thomas/Meiner-Teubner, Christiane/Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Olszenka, Ninja (2020): Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 1: Kinder vor dem Schuleintritt. Dortmund

Rauschenbach, Thomas/Meiner-Teubner, Christiane/Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Olszenka, Ninja (2021): Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 2: Ganztägige Angebote für Kinder im Grundschulalter. Dortmund

Riedel, Birgit/Klinkhammer, Nicole/Kuger, Susanne (2021): Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 27–42

Roedenbeck, Marc R.H. (2008): Theoretische Grundlagen eines komplexen Modells der Arbeitszufriedenheit (KMA). Eine theoretische Meta-Analyse. In: Journal für Psychologie, 16. Jg., H. 1, S. 1–19

Rogers, William (1994): Regression standard errors in clustered samples. In: Stata Technical Bulletin, 3. Jg., H. 13, S. 19–23

Schacht, Diana D./Buchmann, Janette/Drexl, Doris/Jähnert, Alexandra/Müller, Michael/Peterle, Christopher/Ulrich, Lisa/Wenger, Felix/Ziesmann, Tim (2021): Datenquellen. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 281–288

Schacht, Diana D./Gedon, Benjamin/Gilg, Jakob J. (2022): Die ERiK-Surveys 2020. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 38–51

Schilling, Matthias/Kopp, Katharina (2018): Fachkräftebedarf und Fachkräftedeckung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 655–676

Scholand, Barbara/Thielen, Marc (2022): Benachteiligte junge Männer in der Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistenz: Potenziale für die Transformation von Männlichkeit? In: GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 14. Jg., H. 2, S. 26–41

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

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

Seybel, Carolyn (2022): Pädagogische Praktiken im Kita-Alltag. In: Turani, Daniel/Seybel, Carolyn/Bader, Samuel (Hrsg.): Kita-Alltag im Fokus – Deutschland im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018. Weinheim/Basel, S. 176–224

Siegrist, Johannes/Starke, Dagmar/Chandola, Tarani/Godin, Isabelle/Marmot, Michael/Niedhammer, Isabelle/Peter, Richard (2004): The measurement of effort–reward imbalance at work: European comparisons. In: Social Science & Medicine, 58. Jg., H. 8, S. 1483–1499

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2022): Fortschreibung des Bevölkerungsstandes. Tabelle 12411-01-01-5-B. Bevölkerung nach Geschlecht - Stichtag 31.12. - regionale Ebenen. Verfügbarer Zeitraum: 31.12.2008 - 31.12.2020

Tutz, Gerhard (2010): Regression für Zählvariablen. In: Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 887–904

Weimann-Sandig, Nina (2019): Entwicklung und aktueller Stand der Kindertagesbetreuung in Deutschland. In: Christa, Harald (Hrsg.): Das große Handbuch Organisation und Verwaltung in der Kita. Kita-Management. Köln, S. 15–36

Wenger, Felix/Buchmann, Janette/Drexl, Doris/Tiedemann, Catherine (2022): HF-03 Qualifizierte Fachkräfte. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 91–107

Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.) (2010): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden

Wright, Thomas A./Bonett, Douglas G. (2007): Job satisfaction and psychological well-being as nonadditive predictors of workplace turnover. In: Journal of Management, 33. Jg., H. 2, S. 141–160

Anhang

Tab. HF-03.A-1: **Handlungsfeld 03: Operationalisierungstabelle**

Variable	Operationalisierung
Bindungen an das Berufsfeld der FBBE	› AV › P: Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie in den nächsten 12 Monaten sich eine Arbeit in einem anderen Berufsfeld suchen? › Kategorial (0: weniger stark (Referenz), 1: sehr stark) › Die Kategorie „0“ umfasst die Skalenpunkte 2–6, die Kategorie „1“ den Skalenpunkt 1 auf der Skala von 1 (Sehr unwahrscheinlich) bis 6 (Sehr wahrscheinlich)
Höchster Berufsausbildungsabschluss	› UV – Berufliche Qualifikation › P: Welches ist Ihr höchster beruflicher Ausbildungsabschluss? › Kategorial (0: Einschlägiger Hochschulabschluss, 1: Einschlägiger Fachschulabschluss (Referenz), 2: Einschlägige Berufsfachschulausbildung, 3: Anderer/(noch) kein Abschluss) › Die Kategorie „0“ beinhaltet die Antwortoption „SozialpädagogIn, SozialarbeiterIn (Dipl., Mag., MA, BA), PädagogIn, ErziehungswissenschaftlerIn (Dipl., Mag., MA, BA), HeilpädagogIn (Dipl., Mag., MA, BA), Staatlich anerkannte KindheitspädagogIn (MA, BA)“; die Kategorie „1“ beinhaltet die Antwortoptionen: „ErzieherIn, HeilpädagogIn (Fachschule), HeilerzieherIn, HeilerziehungspflegerIn“, die Kategorie „2“ beinhaltet die Antwortoption „KinderpflegerIn, FamilienpflegerIn, AssistentIn im Sozialwesen, soziale und medizinische HelferInnenberufe“; die Kategorie „3“ beinhaltet die übrigen Antwortoptionen.
Berufserfahrung	› UV – Berufliche Qualifikation › P: Wie viel Berufserfahrung haben Sie im Berufsfeld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung insgesamt? › Kategorial (1: 0–2 Jahre im Berufsfeld (Referenz), 2: Über 2 bis 5 Jahre im Berufsfeld, 3: Über 5 bis 10
Arbeitszufriedenheit	› UV – Arbeitszufriedenheit › P: Wie zufrieden sind Sie gegenwärtig mit Ihrer Arbeit?
Pädagogische Identifikation	› UV – Pädagogische Identifikation › P: Wie bedeutend ist es Ihrer Meinung nach, die folgenden Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Kindern in Ihrer Einrichtung zu fördern? › Kategorial (0: Unterdurchschnittliche Bedeutung (Referenz), 1: Überdurchschnittliche Bedeutung) › Mittelwertindex, gebildet aus allen elf Items (alpha=0,84), wurde aufgrund eines nicht-linearen Zusammenhangs kategorisiert. Fehlende Werte dieser Variable entsprechen Fällen, in denen Befragte bei allen elf Items fehlende Werte aufweisen. Schneidung für die Kategorisierung am Median.
Stadt/Regionenwechsel für bessere Arbeitsbedingungen	› UV – Arbeitsbedingungen › P: Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie in den nächsten 12 Monaten in eine andere Stadt/Region ziehen, in der Sie bessere Arbeitsbedingungen vorfinden? › Kategorial (0: Nein (Referenz), 1: Ja)
Bemühen um Stelle in nächsthöherer Position	› UV – Arbeitsbedingungen › P: Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie in den nächsten 12 Monaten sich um eine Stelle in einer nächsthöheren Position bemühen? › Kategorial (0: Nein (Referenz), 1: Ja)

Variable	Operationalisierung
Arbeitsbedingungen	› UV – Arbeitsbedingungen › P: Inwieweit sind folgende Arbeitsbedingungen Ihrer Meinung nach bei Ihrer jetzigen Tätigkeit erfüllt? (Erwachsenengerechte Möbel, Flexible Arbeitszeitmodelle, Regelmäßige Feedbackrunden, Gesundheitsförderliche Präventionsmaßnahmen/Spezielle Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen älterer KollegInnen, Ausreichend Zeit für Pausen, Freie Einteilung der Urlaubstage, AnsprechpartnerIn für berufliche Weiterentwicklung, Wertschätzung meiner Arbeit durch die Eltern, Wertschätzung meiner Arbeit durch die Gesellschaft, Moderne technische Ausstattung und Geräte, Gute Personal-Kind-Relation) › Kategorial (1: Eher/überhaupt nicht erfüllt (Referenz), 2: Eher/vollständig erfüllt) › Die Kategorie „1“ umfasst die Skalenpunkte 1–3, die Kategorie „2“ die Skalenpunkte 4–6 auf der Skala von 1 „Überhaupt nicht erfüllt“ bis 6 „Vollständig erfüllt“ › Mittelwertindex nach Anwendung einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation); Faktor 1 (gesundheitsförderliche Präventionsmaßnahmen, spezielle Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen älterer Kolleginnen und Kollegen): Maßnahmen für Gesundheit und Alter (alpha=0,77); Faktor 2 (Wertschätzung meiner Arbeit durch die Eltern, Wertschätzung meiner Arbeit durch die Gesellschaft): Wertschätzung Gesellschaft und Eltern (alpha=0,67). Aufgrund von Nichtlinearität der Effekte wurden die Mittelwertindexe im Anschluss kategorisiert.
Vertragliche Wochenarbeitszeit	› KV – Individualmerkmal › P: Wie viele Stunden beträgt Ihre vertraglich festgelegte wöchentliche Arbeitszeit? › Kategorial (1: 38,5 und mehr Wochenstunden (Referenz), 2: 32 bis unter 38,5 Wochenstunden, 3: Unter 32 Wochenstunden)
Geschlecht	› KV – Individualmerkmal › P: Welches Geschlecht haben Sie? › Kategorial (1: Männlich (Referenz), 2: Weiblich/divers)
Region	› KV – Regionalmerkmal › Kategorial (1: Großstadt (Referenz), 2: Mittelstadt, 3: Kleinstadt und ländliche Region)
Länder	› KV – Regionalmerkmal › Kategorial (Baden-Württemberg wird aufgrund der alphabetischen Reihung als Referenzkategorie bestimmt, mit der die übrigen 15 Länder jeweils einzeln verglichen werden)

Hinweis: AV: Abhängige Variable, UV: Unabhängige Variable, KV: Kontrollvariable, L: Leitungen, P: Pädagogisches Personal. Sofern nicht anders vermerkt, wurden fehlende Werte nicht imputiert.

HF-04 Stärkung der Leitung

Fortschreibung zu Leitungsprofilen und der Leitungstätigkeit sowie Vertiefungsanalyse zu Bedingungen der Überschreitung von Leitungszeit

Janette Buchmann und Ebru Balaban-Feldens

HF-04.1 Einleitung

Leitungen in Kindertageseinrichtungen nehmen eine zentrale Rolle für die Sicherung und Entwicklung der pädagogischen Qualität ein (Siraj-Blatchford/Manni 2006; Strehmel 2016; Sylva u. a. 2004; Tietze 2008; Viernickel 2006, 2016). Sie beeinflussen durch die Leitungstätigkeit, z. B. die Arbeitsorganisation, -koordination und die Personal- und Teamführung (Strehmel 2016; Strehmel/Ulber 2014), die pädagogische Arbeit mit Kindern maßgeblich (Heß u. a. 2021; Siraj-Blatchford/Manni 2006; Sylva u. a. 2004). Gleichzeitig nehmen Leitungen eine zentrale Mittlerfunktion bei der Sicherung pädagogischer Prozessqualität ein, indem sie die Schnittstelle zum lokalen Träger der örtlichen Kinder- und Jugendhilfe (Jugendamt), den Trägern und den Fachberatungen bilden. In dieser Schlüsselposition leisten sie Vermittlungsarbeit und geben wichtige Impulse (Klinkhammer/Ziesmann/Buchmann 2021). Vor dem Hintergrund dieses Aufgabenprofils wird die Leitungsposition in Deutschland seit 2011 zunehmend mit vertraglichen Zeitressourcen ausdifferenziert (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Die Qualität der Leitung, auch gefasst als Organisations- und Managementqualität, stellt eine eigene Dimension von Qualität in der FBBE dar (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021; Strehmel 2016; Tietze 2008). Die Etablierung von Rahmenbedingungen, welche die kompetente Leitungsausübung sicherstellen, ist Ziel des vierten Handlungsfeldes *Stärkung der Leitung* im KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz (vgl. § 2 Satz 1 Nr. 4 KiQuTG). Acht Länder haben einen Teil der ihnen im Rahmen des KiQuTG (vgl. Infobox 1.1) zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel in die Stärkung der Leitung investiert (Ziesmann u. a. 2022). Mit mehr als 20 % der landesspezifisch zur Verfügung gestellten Mittel investierten Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hessen und Niedersachsen einen besonders hohen Anteil an finanziellen Mitteln in das Handlungsfeld.

In den ERiK-Forschungsberichten I und II konnte bereits gezeigt werden, dass der Anteil an Kindertageseinrichtungen mit vertraglich geregelten Leitungsressourcen steigt (Buchmann/Ziesmann/Drexl 2022; Klinkhammer/Ziesmann/Buchmann 2021). Jedoch zeichnet sich auch ab, dass insbesondere Zeitressourcen für Leitungsaufgaben oftmals nicht ausreichen und der Arbeitsalltag in Kindertageseinrichtungen zusätzlich durch den Personalmangel und Personalausfälle beeinträchtigt wird (Buchmann/Ziesmann/Drexl 2022; Klinkhammer/Ziesmann/Buchmann 2021). Das vorliegende Kapitel knüpft an diese Befunde an.

Zunächst werden die im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG entwickelten vier Indikatoren zur Operationalisierung von Rahmenbedingungen und Voraussetzungen zur *Stärkung der Leitung* beschrieben (vgl. Kap. HF-04.2). Im Anschluss werden Indikatoren und Kennzahlen auf Basis der Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) deskriptiv für das Jahr 2021 (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2021) beschrieben und Entwicklungen im Zeitraum 2019 bis 2021 (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2019, 2020, 2021) betrachtet (vgl. Kap. HF-04.3). Zudem wird das Monitoring auf Basis der ERiK-Surveys 2020 (Gedon u. a. 2022a) durch eine Vertiefungsanalyse zu Rahmenbedingungen, die im Zusammenhang mit einer Überschreitung der vertraglich festgelegten Zeitressourcen für Leitungsaufgaben stehen, ergänzt (vgl. Kap. HF-04.4). Abschließend findet sich im Fazit eine Zusammenfassung der Erkenntnisse zum aktuellen Stand des Feldes sowie der beob-

Buchmann, Balaban-Feldens (2023). Stärkung der Leitung.
In: Meiner-Teubner, Schacht, Klinkhammer et al. (Hrsg.). ERiK-Forschungsbericht III. wbv Publikation, Bielefeld.
DOI: 10.3278/9783763974597-07

achtbaren Entwicklungen und der Vertiefungsanalyse (vgl. Kap. HF-04.5).

HF-04.2 Indikatoren

Im föderalen System der FBBE obliegen konkrete Regelungen zu Strukturen in Kindertageseinrichtungen wie der Personal-Kind-Relation (vgl. Kap. HF-02) und der Mindestausstattung an Leitungszeit den 16 Ländern. Im Mehrebenen- und multiperspektivischen Monitoringansatz wird angenommen, dass Ländervariationen (Makroebene) sich auch auf die Jugendämter, Träger und Kindertageseinrichtungen (Mesoebene) sowie die pädagogische Arbeit mit Kindern und deren Eltern (Mikroebene) auswirken (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021). Darüber hinaus werden Wechselwirkungen zwischen den Akteuren und Handlungsebenen angenommen (ebd.). So ist für die Etablierung landesspezifischer Regelungen ein enger Austausch mit Trägern notwendig, um bestehende Bedarfe in den Kindertageseinrichtungen zu berücksichtigen, die wiederum von Trägern in Zusammenarbeit mit Leitungen (sofern diese Funktionen getrennt sind) ausdifferenziert wurden.

Zur Operationalisierung einzelner Rahmenbedingungen zur *Stärkung der Leitung* wurden im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG vier Indikatoren entlang des Aufgabentableaus von Leitungen definiert (Klinkhammer u. a. 2021). Mithilfe dieser Indikatoren können qualitätsrelevante Entwicklungen mit Blick auf Leitungen in Kindertageseinrichtungen abgebildet werden:

1. Leitungsprofile von Einrichtungen
2. Arbeitsbedingungen von Leitungen
3. Ausbildung und Qualifikation von Leitungen
4. Fort- und Weiterbildung von Leitungen[1]

Auf Basis der KJH-Statistik werden Kennzahlen der ersten drei Indikatoren und deren Entwicklungen für den Zeitraum 2019 bis 2021 beschrieben (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2019, 2020, 2021). Dem Mehrebenen- und multiperspektivischen Monitoringansatz folgend, werden durch die Indikatoren unterschiedliche Ebenen des FBBE-Systems und damit verschiedene Perspektiven berücksichtigt (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021).

Der Indikator *Leitungsprofile von Einrichtungen* nimmt die vertraglich geregelten Personal- und Zeitressourcen für Leitungsaufgaben auf Einrichtungsebene in den Blick und ist damit der Mesoebene des Monitoringansatzes zuzuordnen. Der Indikator zielt darauf ab, die mit den unterschiedlichen Ausstattungen an Leitungsressourcen in Einrichtungen einhergehenden Möglichkeiten, aber auch Grenzen für die Ausübung der Leitungstätigkeit abzubilden. Die Ausstattung mit Leitungsressourcen in Kindertageseinrichtungen steht dabei im Zusammenhang mit Landesregelungen (z. B. zur Bemessung von Leitungszeit) und damit der Makroebene des Monitoringansatzes.

Der zweite und dritte Indikator fokussieren die Mikroebene des FBBE-Systems und arbeiten die *Arbeitsbedingungen* sowie die *Ausbildung und Qualifikation von Leitungen* auf. Auch hier bestehen Wechselverhältnisse zwischen den Modellebenen, da Länder auf der Makroebene des Ansatzes Regelungen zur Qualifikation und Qualifizierung von Leitungen etablieren können. Auch Träger auf der Mesoebene können Leitungen Unterstützung zur beruflichen Qualifizierung anbieten.

Die Vertiefungsanalyse nimmt Bezug auf den Indikator *Arbeitsbedingungen von Leitungen* und untersucht Zusammenhänge von institutionellen Rahmenbedingungen mit der Überschreitung vertraglich geregelter Zeitressourcen für Leitungsaufgaben. Dabei werden Rahmenbedingungen auf der Träger- und Einrichtungsebene (Mesoebene) in der Modellierung berücksichtigt. Somit können bestehende Wechselverhältnisse zwischen den Akteuren und Handlungsebenen identifiziert werden (ebd.).

HF-04.3 Stand des FBBE-Feldes 2021

Im Folgenden wird anhand der KJH-Statistik ein Überblick über die Situation des Leitungspersonals in den Kindertageseinrichtungen im Jahr 2021 gegeben (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2021). Um Veränderungen besser abbilden zu können, werden Ergebnisse auf 2020 und 2019 zurückbezogen (FDZ der Statis-

1 Da die auf Basis der Daten der ERiK-Surveys beschriebenen Indikatoren und Kennzahlen bereits im ERiK-Forschungsbericht II (Klinkhammer u. a. 2022) für das Jahr 2020 dargestellt wurden und im Jahr 2021 keine ERiK-Befragungen geplant waren, kann in diesem Bericht keine Deskription für das Jahr 2021 erfolgen. Entsprechend bleiben einzelne Kennzahlen sowie der Indikator *Fort- und Weiterbildungen von Leitungen* im vorliegenden Forschungsbericht für die Beschreibungen unberücksichtigt (vgl. Kap. 1).

tischen Ämter des Bundes und der Länder 2019, 2020).

Leitungsprofile in Kindertageseinrichtungen

Leitungsprofile bilden die formalen Regelungen zu den Personalressourcen für Leitungsaufgaben in Kindertageseinrichtungen ab. Jede Einrichtung definiert die Leitungszuständigkeit unterschiedlich. Anhand der KJH-Statistik wurden vier verschiedene Arten von Leitungsprofilen definiert: Einrichtungen mit Leitungsteams; Einrichtungen mit Personen, die neben anderen Aufgaben auch Leitungsaufgaben übernehmen; Einrichtungen mit Personen, die ausschließlich für Leitungsaufgaben angestellt sind und Einrichtungen ohne Personen, die vertraglich für Leitungsaufgaben zuständig sind. Die Betrachtung der Kindertageseinrichtungen nach Leitungsprofilen erfolgt nach Ländern und der Einrichtungsgröße.

Bundesweiter Zuwachs an Kindertageseinrichtungen mit vertraglich definiertem Leitungspersonal

Im Jahr 2021 wurden bundesweit 14,1 % der Kindertageseinrichtungen von mehreren Personen, die in Leitungsteams arbeiteten, geleitet (vgl. Abb. HF-04.3-1). In 45,0 % der Kindertageseinrichtungen nahm eine Leitung neben Leitungsaufgaben auch weitere Aufgaben wahr; in 33,5 % der Kindertageseinrichtungen war sie ausschließlich für Leitungsaufgaben zuständig. Ein geringer Anteil von 7,4 % der Kindertageseinrichtungen wurde ohne vertraglich festgelegtes Leitungspersonal geführt (vgl. Tab. HF-04.1.1-1 im Online-Anhang).

2021 zeichnete sich wie in den beiden Vorjahren ein Bild mit besonders vielen Einrichtungen mit Leitungsteams in Sachsen (2021: 26,6 %), Bremen (2021: 27,9 %) und Hamburg (2021: 37,0 %) ab. Die im Ländervergleich geringsten Anteile fanden sich weiterhin in Rheinland-Pfalz (6,4 %) und Baden-Württemberg (8,4 %). Im Vergleich zu 2020 stiegen die Anteile an Einrichtungen mit Leitungsteams in Hessen (+3,2 Prozentpunkte) und dem Saarland (+3,0 Prozentpunkte) besonders stark (vgl. Tab. HF-04.1.1-2 und HF-04.1.1-3 im Online-Anhang).

Der Anteil an Kindertageseinrichtungen, in denen die Leitung ausschließlich Leitungsaufgaben übernahm, war 2021 im Saarland (59,9 %) – wie auch 2019 (61,2 %) und 2020 (61,3 %) – besonders hoch. In Bayern (69,1 %) und Baden-Württemberg (63,9 %) hingegen waren 2021 besonders hohe Anteile an Einrichtungen zu beobachten, in denen Leitungen neben den Aufgaben, die mit der Führung und Leitung einhergehen, auch weitere Aufgaben übernahmen (vgl. Abb. HF-04.3-1). Dieses Muster war auch 2020 und 2019 für Bayern (2020: 69,7 %; 2019: 71,3 %) und Baden-Württemberg (2020: 63,2 %; 2019: 60,4 %) beobachtbar (vgl. Tab. HF-04.1.1-1 bis HF-04.1.1-3 im Online-Anhang).

Der größte Anteil an Einrichtungen ohne vertraglich geregelte Leitung war 2021 wie in den Jahren zuvor (2019: 27,6 %; 2020: 24,5 %) mit 24,8 % in Bremen zu beobachten (vgl. Abb. HF-04.3-1). Im Vergleich zu den beiden Vorjahren konnten insbesondere in Baden-Württemberg (2019: -6,1 Prozentpunkte; 2020: -2,7 Prozentpunkte) und im Saarland (2019: -4,1 Prozentpunkte; 2020: -3,6 Prozentpunkte) die stärksten Rückgänge an Kindertageseinrichtungen ohne vertraglich geregelte Leitung festgestellt werden (vgl. Tab. HF-04.1.1-1 bis HF-04.1.1-3 im Online-Anhang).

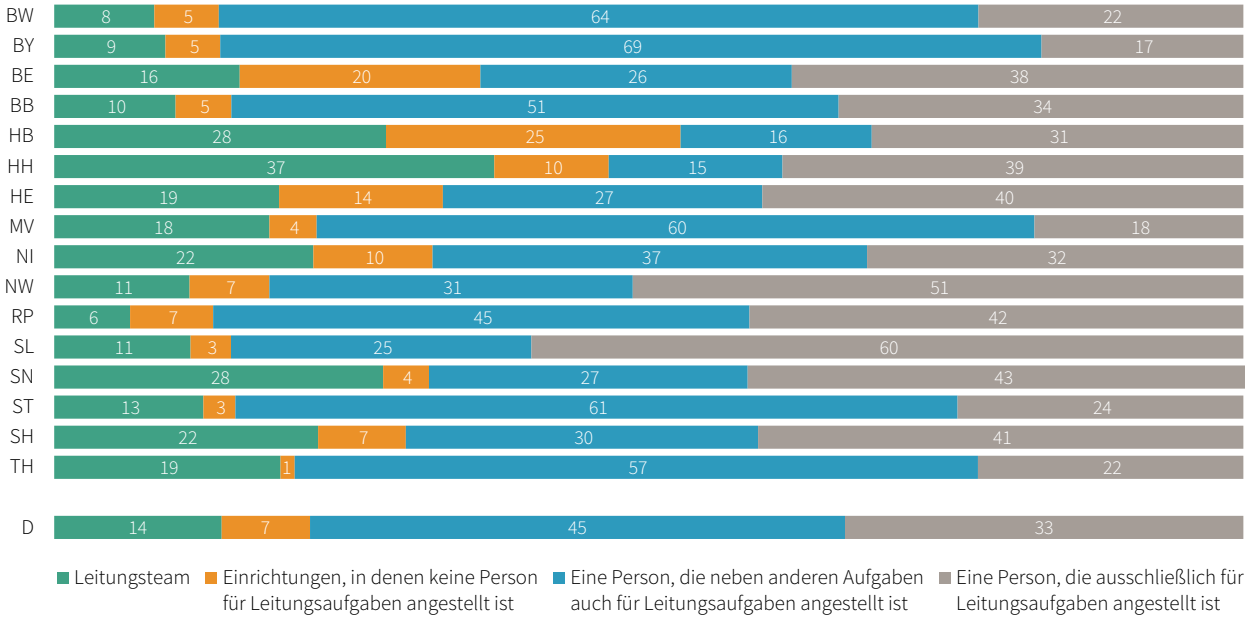
Leitungsprofile in Kindertageseinrichtungen nach der Einrichtungsgröße

Kindertageseinrichtungen können anhand der Anzahl betreuter Kinder in große, mittlere und kleine Einrichtungen differenziert werden. Im Jahr 2021 wurden in 17,0 % der Einrichtungen bis zu 25 Kinder betreut, sodass diese als kleine Einrichtungen klassifiziert werden. Einrichtungen mittlerer Größe mit 26 bis 75 betreuten Kindern machten 2021 die Mehrheit aller Einrichtungen aus (51,7 %); 31,3 % waren große Einrichtungen mit 76 und mehr Kindern (vgl. Tab. HF-04.1.2-1 im Online-Anhang).

Größere Kindertageseinrichtungen verfügen häufiger über vertraglich geregelte Personalressourcen für Leitungsaufgaben

Wie in den beiden Vorjahren war 2021 ein Zusammenhang zwischen der Ausstattung mit Personalressourcen für Leitungsaufgaben und der Einrichtungsgröße zu beobachten (Buchmann/Ziesmann/Drexl 2022; Klinkhammer/Ziesmann/Buchmann 2021): Bundesweit zeigte sich, dass

Abb. HF-04.3-1: **Kindertageseinrichtungen 2021 nach Arten von Leitungsprofilen und Ländern (in %)**



Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen 2021 DOI: 10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0 und Kinder und tätige Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2021 DOI: 10.21242/22543.2021.00.00.1.1.0; Statistisches Bundesamt, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen (2021). Sonderauswertung zum pädagogischen Personal in Tageseinrichtungen im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

mit steigender Einrichtungsgröße eher Leitungspersonal angestellt war. So hatten 2021 bundesweit 21,1 % der kleinen Kindertageseinrichtungen keine vertraglich festgelegte Leitung. Bei mittleren Einrichtungen traf dies auf 5,6 und bei großen Einrichtungen auf 3,0 % zu (vgl. Tab. HF-04.1.2-1 bis HF-04.1.2-3 im Online-Anhang).

Darüber hinaus war bundesweit zu beobachten, dass sich mit steigender Größe einer Kindertageseinrichtung die Zuständigkeit einer Leitung eher ausschließlich auf Aufgaben bezog, die mit der Führung und Leitung einhergingen. Auch dies ist ein kurzfristiger Trend, der sich bereits in den beiden Vorjahren feststellen ließ (vgl. Tab. HF-04.1.2-1 bis HF-04.1.2-3 im Online-Anhang).

Ebenso setzte sich die kurzfristige Entwicklung fort, dass Kindertageseinrichtungen mit steigender Anzahl zu betreuender Kinder eher durch Leitungsteams geführt wurden (Buchmann/Ziesmann/Drexl 2022; Klinkhammer/Ziesmann/Buchmann 2021). Während 4,4 % der bundesweiten kleinen Kindertageseinrichtungen von Leitungsteams geführt wurden, traf dies auf 9,2 % der mittleren und 27,4 % der großen Kindertageseinrichtungen zu. Im Vergleich zu 2019 und 2020 konnten kaum Veränderungen für die Leitungsprofile nach der Einrichtungsgröße beobachtet werden.

Auf Landesebene konnte der größte Anteil an kleinen Einrichtungen, in denen keine Person für Leitungsaufgaben angestellt war, mit 72,1 % in Bremen beobachtet werden. Im Saarland konnten die höchsten Anteile an kleinen Kindertageseinrichtungen beobachtet werden, deren Leitungen ausschließlich Leitungsaufgaben übernahmen (47,8 %) oder als Leitungsteam arbeiteten (13,0 %). Hohe Anteile an kleinen Einrichtungen, in denen die Leitungen neben anderen Aufgaben auch für Leitungsaufgaben angestellt waren, konnten in Thüringen (87,2 %), Sachsen-Anhalt (79,8 %), Mecklenburg-Vorpommern (75,3 %) und Brandenburg (71,0 %) verzeichnet werden (vgl. Tab. HF-04.1.2-1 bis HF-04.1.2-3 im Online-Anhang).

Im Vergleich zu den anderen Ländern konnte der höchste Anteil an mittelgroßen Kindertageseinrichtungen ohne vertraglich angestelltes Leitungspersonal in Berlin identifiziert werden (14,1 %). Zudem zeigte sich, dass 2021 besonders hohe Anteile an mittelgroßen Kindertageseinrichtungen in Mecklenburg-Vorpommern (81,8 %), Thüringen (79,1 %), Sachsen-Anhalt (74,4 %) und Bayern (76,3 %) von Personal geleitet wurden, das neben anderen Aufgaben auch für Leitungsaufgaben angestellt war. In Bremen (20,6 %) und Hamburg (21,9 %) wurden 2021 besonders hohe An-

teile an mittelgroßen Einrichtungen von Personal geleitet, das in Leitungsteams arbeitete. Im Saarland (49,6 %), in Hamburg (49,6 %) und in Nordrhein-Westfalen (48,7 %) wurde knapp jede zweite mittelgroße Einrichtung von einer Person, die ausschließlich für Leitungsaufgaben angestellt wurde, geleitet (vgl. Tab. HF-04.1.2-1 bis HF-04.1.2-3 im Online-Anhang).

Vergleicht man die Personalressourcen für Leitungsaufgaben über die Länder für große Einrichtungen, so fehlt in 5,5 % der großen Kindertageseinrichtungen insbesondere in Rheinland-Pfalz vertraglich angestelltes Leitungspersonal. Im Saarland konnten die höchsten Anteile an großen Kindertageseinrichtungen beobachtet werden, deren Leitungen ausschließlich Leitungsaufgaben übernahmen (73,1 %). In Hamburg wurden besonders viele große Einrichtungen von Leitungsteams geführt (64,9 %). Ein besonders hoher Anteil an großen Einrichtungen, in denen eine Person unter anderem für Leitungsaufgaben angestellt waren, konnte in Bayern (57,7 %) beobachtet werden (vgl. Tab. HF-04.1.2-1 bis HF-04.1.2-3 im Online-Anhang).

Arbeitsbedingungen von Leitungen

Anhand der KJH-Statistik können der Leitungszuwachs und die Arbeitsbedingungen des Leitungspersonals beobachtet werden.

Bundesweiter Zuwachs des vertraglich für Leitungsaufgaben angestellten Personals setzt sich fort

Im Jahr 2021 konnte eine bundesweite Zunahme des Personals, welches für Leitungsaufgaben vertraglich angestellt war, beobachtet werden. Dieser Trend wird seit 2015 beobachtet und hält seitdem an (Böwing-Schmalenbrock/Sempf 2020). Rund 59.019 Personen waren 2021 vertraglich für Leitungsaufgaben angestellt (vgl. Tab. HF-04.2.1-1 im Online-Anhang). Somit übernahmen im Vergleich zum Vorjahr 1.930 mehr Personen Leitungsaufgaben, was einem Zuwachs von 3,4 Prozentpunkten entsprach. Damit überstieg der Zuwachs an Leitungspersonal (+1.930 Personen) von 2020 auf 2021 auch den Zuwachs an Kindertageseinrichtungen (+885 Einrichtungen).

Auf Länderebene konnten einerseits Zuwächse, andererseits aber auch Abnahmen des vertraglich angestellten Leitungspersonals beobachtet werden: Während in Baden-Württemberg (+5,8 Prozentpunkte) und im Saarland (+7,1 Prozentpunkte) der Anteil im Vergleich zum Vorjahr am stärksten zunahm, sank er dagegen insbesondere in Bremen (-4,1 Prozentpunkte). Betrachtet man die Veränderung zwischen ost- und westdeutschen Ländern, so waren die Zuwächse in westdeutschen Ländern stärker (vgl. Tab. HF-04.2.1-1 bis HF-04.2.1-3 im Online-Anhang).

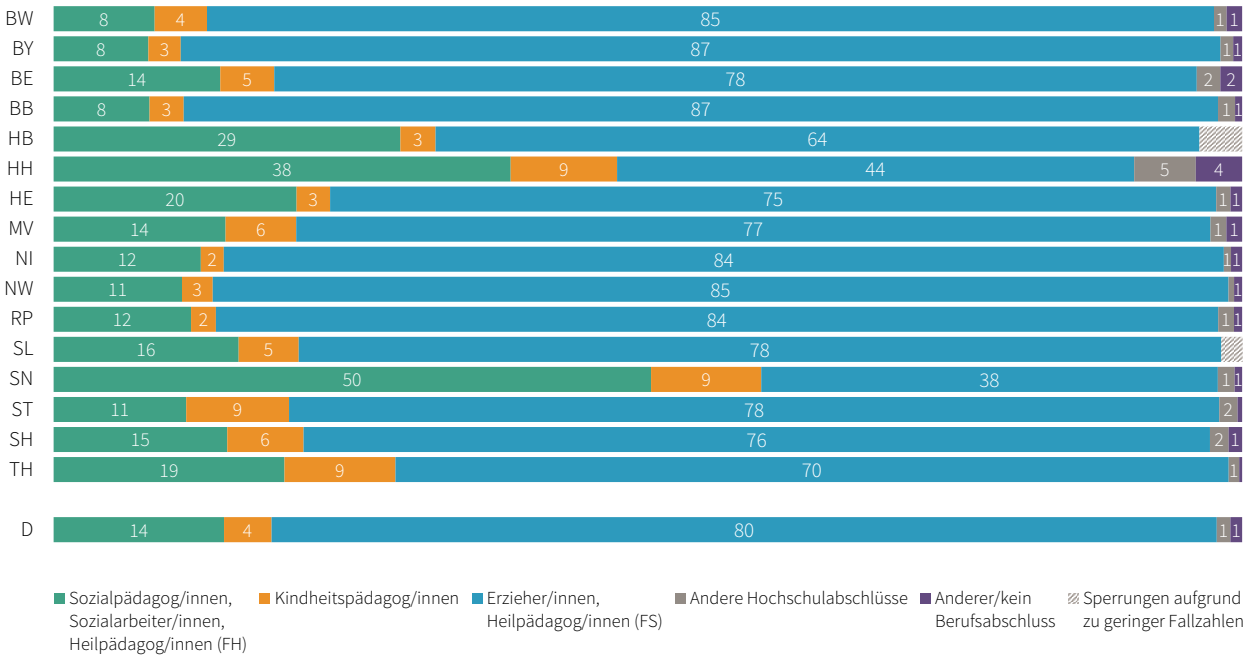
Stabilität der Beschäftigungsverhältnisse: Leitungen mehrheitlich in unbefristeter Vollzeitbeschäftigung

Die Mehrheit der Leitungen war im Jahr 2021 wie auch in den Vorjahren (2020: 97,6 %; 2019: 97,5 %) in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis tätig. Auf Länderebene konnten kaum Unterschiede beobachtet werden (vgl. Tab. HF-04.2.1-1 bis HF-04.2.1-3 im Online-Anhang).

Auch der Beschäftigungsumfang verhielt sich im Vergleich zu den beiden Vorjahren stabil: Bundesweit befanden sich 57,4 % der Leitungen 2021 in einer Vollzeitbeschäftigung, 22,0 % in vollzeitnaher (32 bis unter 38,5 Wochenstunden) und 20,6 % in Teilzeitbeschäftigung mit weniger als 32 Wochenstunden. Damit war bundesweit die Mehrheit der Leitungen von Kindertageseinrichtungen in Vollzeit beschäftigt (vgl. Tab. HF-04.2.1-4 bis HF-04.2.1-6 im Online-Anhang).

Der Anteil an vollzeitbeschäftigten Leitungen variierte stark zwischen den Ländern: In Niedersachsen und Sachsen-Anhalt waren 2021 die geringsten Anteile mit unter 45,0 % Vollzeitbeschäftigung zu beobachten; in Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland hingegen waren über 71,0 % der Leitungen in Vollzeit beschäftigt. Vollzeitnahe Teilzeitbeschäftigung war weiterhin insbesondere in Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Sachsen etabliert (jeweils über 36,0 % der Leitungen). Die größten Anteile an Leitungen in Teilzeitbeschäftigung mit weniger als 32 Wochenstunden fanden sich 2021 in Bremen, Hamburg und Bayern (jeweils über 27,0 %). Im Vergleich zum Vorjahr zeigte sich für Bremen (-4,1 Prozentpunkte), Sachsen (-5,0 Prozentpunkte) und Thüringen (-4,9 Prozentpunkte) eine Abnahme der vollzeitbeschäftigten Leitungen, dagegen aber eine Zunahme des Anteils der vollzeitnahen Beschäftigung (Bremen: +3,3 Prozentpunkte; Sachsen: +5,1 Prozentpunkte; Thüringen: +3,9 Prozentpunkte).

Abb. HF-04.3-2: **Leitungen 2021 nach Ländern und höchstem Berufsausbildungsabschluss (in %)**



Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen 2021 DOI: 10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0 und Kinder und tätige Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2021 DOI: 10.21242/22543.2021.00.00.1.1.0; Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

Ausbildung und Qualifikation von Leitungen

Bundesweit hatte die Mehrheit der vertraglich für Leitungsaufgaben angestellten Personen (79,5 %) – wie auch das pädagogisch tätige Personal insgesamt (vgl. Kap. HF-03) – eine Ausbildung an einer Fachschule absolviert, die als staatlich anerkannte Erzieherin bzw. anerkannter Erzieher oder Heilpädagogin bzw. Heilpädagoge qualifiziert (vgl. Abb. HF-04.3-2; Tab. HF-04.3.1-1 im Online-Anhang).

Geringer Anteil (einschlägig) akademisch Qualifizierter im Vergleich zu Leitungen mit einschlägigem Fachschulabschluss

Der bundesweite Anteil an Akademikerinnen und Akademikern mit einschlägigen sozial- (14,3 %) oder kindheitspädagogischen (4,0 %) Abschlüssen lag 2021 bei 18,3 % (vgl. Abb. HF-04.3-2) und war höher als beim pädagogischen Personal (vgl. Kap. HF-03, Kalicki/Spiekermann/Uihlein 2019). Personen mit nicht einschlägigen Hochschulabschlüssen machten bundesweit weiterhin einen sehr geringen Anteil von 1,1 % aus. Der Anteil an Leitungen mit anderer oder ohne Berufsausbildung lag im Jahr 2021 bundesweit bei 1,0 % (vgl. Tab. HF-04.3.1-1 im Online-Anhang).

Bundesweit betrachtet fanden sich die größten Anteile an Leitungen mit einschlägigem Fachschulabschluss in Bayern (87,5 %), Baden-Württemberg (84,7 %) und Nordrhein-Westfalen (85,5 %). Im Vergleich zu 2020 nahm der Anteil an Leitungen mit einschlägigem Fachschulabschluss insbesondere in Bremen (+3,0 Prozentpunkte) zu; in Sachsen (-3,3 Prozentpunkte) und Mecklenburg-Vorpommern (-1,8 Prozentpunkte) waren Rückgänge zu beobachten (vgl. Tab. HF-04.3.1-1 und HF-04.3.1-2 im Online-Anhang).

Die größten Anteile von Leitungen mit einschlägiger sozialpädagogischer Hochschulausbildung konnten in Hamburg (38,5 %), Bremen (29,2 %) und Sachsen (50,8 %) beobachtet werden (vgl. Abb. HF-04.3-2). Im Vergleich zu 2020 nahm der Anteil in Mecklenburg-Vorpommern (+1,6 Prozentpunkte) zu und in Bremen (-2,8 Prozentpunkte) sowie in Schleswig-Holstein (-3,6 Prozentpunkte) ab. Personen mit kindheitspädagogischen Hochschulabschlüssen waren insbesondere in Sachsen und Thüringen (jeweils 9,3 %) sowie in Hamburg (9,0 %) und Sachsen-Anhalt (8,7 %) zu beobachten. Im Vergleich zu den beiden Vorjahren konnte

ein Anstieg des Anteils an Leitungen mit kindheitspädagogischen Hochschulabschlüssen für Schleswig-Holstein (+3,5 Prozentpunkte) und Thüringen (+2,4 Prozentpunkte) beobachtet werden (vgl. Tab. HF-04.3.1-1 bis HF-04.3.1-3 im Online-Anhang).

In Hamburg (5,2 %) und Berlin (2,0 %) waren die größten Anteile an Personen zu finden, die einen nicht einschlägigen Hochschulabschluss hatten. Im Ländervergleich zu 2020 waren für Mecklenburg-Vorpommern (-1,4 Prozentpunkte) leichte Rückgänge für Leitungen mit anderen Hochschulabschlüssen zu beobachten. Die größten Anteile an Leitungen mit anderer oder ohne Berufsausbildung fanden sich in Hamburg (3,9 %) und Berlin (1,8 %). Nimmt man die Entwicklungen der Anteile nicht einschlägig Qualifizierter in den Ländern im Vergleich zu 2020 in den Blick, dann konnten kaum Veränderungen beobachtet werden (vgl. Tab. HF-04.3.1-1 und HF-04.3.1-2 im Online-Anhang).

HF-04.4 Vertiefungsanalyse

Eine wichtige Voraussetzung für die Ausübung der Leitungsaufgaben sind ausreichende Zeitressourcen für die Leitungstätigkeit, die im Fokus der Vertiefungsanalyse zur *Stärkung der Leitung* stehen. In diesem Unterkapitel wird zuerst die Forschungsfrage und deren Relevanz beschrieben. Darauf aufbauend werden der wissenschaftliche Diskurs zur Bedeutung von Leitung und die damit verbundenen theoretischen Überlegungen vorgestellt sowie Annahmen abgeleitet. Diese Annahmen werden mithilfe multivariater Analysen statistisch geprüft. Die gewonnenen Erkenntnisse werden abschließend diskutiert (vgl. Kap. HF-04.5).

Forschungsfrage und Relevanz

Im nationalen wie internationalen fachpolitischen und wissenschaftlichen Diskurs wird eine ausreichende Ausstattung mit Leitungsressourcen (in Form von Personal- und Zeitressourcen) als Voraussetzung für die Erfüllung der Leitungsfunktion und damit der Sicherstellung der Qualität des FBBE-Angebots in Kindertageseinrichtungen gefordert (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung/Deutsches Jugendinstitut 2013; Strehmel u. a. 2019). Dennoch weisen Forschungsbefunde weiterhin auf bestehende Handlungsbedarfe hin (Klinkhammer u. a. 2021): So gehen beispielsweise zu gering kalkulierte Zeitkontingente für Leitungsaufgaben vermehrt mit Überstunden von Leitungen einher (Münchow/Strehmel 2016). Insa Barkemeyer, Frederike Günther und Anke König (2015) weisen zudem darauf hin, dass Leitungsressourcen oftmals mit dem Management der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen aufgebraucht sind und Aufgaben, die beispielsweise die Einrichtungskonzeption oder Innovationen betreffen, nicht ausreichend Beachtung finden können.

Im ERiK-Forschungsbericht II (Klinkhammer u. a. 2022) wurde die Überschreitung der vertraglich geregelten Leitungszeit anhand der Leitungsbefragung der ERiK-Surveys 2020 beschrieben: Im Bundesdurchschnitt fallen 6,1 Wochenstunden mehr für Leitungsaufgaben an als vertraglich dafür vorgesehen (Buchmann/Ziesmann/Drexl 2022). Dabei zeigen sich Unterschiede in Abhängigkeit des Zuständigkeitsbereichs einer Leitung, wobei unterschieden wird, ob Leitungen ausschließlich Leitungsaufgaben oder auch andere Aufgaben (z. B. Mitarbeit im Gruppendienst) übernehmen (ebd.).

Da Träger in ihrer Planungs- und Steuerungsfunktion die Bereitstellung der FBBE-Angebote organisieren und damit Verantwortung für deren Qualität tragen (vgl. gesetzlich definierter Förderauftrag in § 22 SGB VIII), liegt es in ihrem Interesse, Leitungen bei der Ausübung ihrer Aufgaben zu unterstützen. Sie können, auch über geltende Landesregelungen hinaus, vertragliche Regelungen zur Bemessung von Leitungszeit in den von ihnen verwalteten Kindertageseinrichtungen etablieren. Zudem haben sie die Möglichkeit, Leitungen Unterstützungsangebote und -strukturen für eine effiziente Ausübung der Leitungsaufgaben bereitzustellen. Möglichkeiten für die Etablierung etwaiger Rahmenbedingungen und Angebotsstrukturen können von Trägermerkmalen wie der Trägergröße oder -art abhängen (Klinkhammer u. a. 2021).

Im Rahmen der Vertiefungsanalyse wird daher der Forschungsfrage nachgegangen, welche institutionellen Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen im Zusammenhang mit einer Überschreitung der vertraglich festgelegten Zeitressourcen für Leitungsaufgaben stehen. Dabei werden Merkmale auf Träger- und Einrichtungsebene in den Blick genommen und erste deskrip-

tive Unterschiede durch die Vertiefungsanalyse multivariat auf Bedeutsamkeit geprüft.

Theoretische Bezüge

Zunächst wird die Relevanz von Leitungen und der Leitungstätigkeit für die pädagogische Qualität der FBBE erläutert. Anschließend werden Merkmale theoretisch abgeleitet, die im Zusammenhang mit einer effizienten und kompetenten Ausübung von Leitung stehen.

Leitung und pädagogische Qualität

Empirische Studien berücksichtigen den Einfluss der Leitung auf die pädagogische Qualität (Perlman u. a. 2020; Siraj-Blatchford/Manni 2006; Sylva u. a. 2004). Dem unterliegt die Annahme, dass die Leitungsqualität im Sinne des Managements und der Organisation in Kindertageseinrichtungen eine eigenständige Rolle für das Prozessgeschehen (Prozessqualität) spielt (Becker-Stoll/Wertfein 2013; Strehmel 2017; Tietze 2008; Viernickel 2017). Darüber hinaus wird angenommen, dass in Abhängigkeit von der Qualität des Managements und der Organisation durch Leitungen gleiche strukturelle und normative Bedingungen (Struktur- und Orientierungsqualität) unterschiedlich verarbeitet werden können (Moderationseffekt, Becker-Stoll/Wertfein 2013; Strehmel 2017; Tietze 2008; Viernickel 2017). Berücksichtigen Leitungen bei der Arbeitskoordination und -organisation zum Beispiel die unterschiedlichen Qualifikationen oder Spezifizierungen und pädagogischen Orientierungen im Team, so können diese Ressourcen effektiver genutzt werden. Obwohl diese Überlegungen insbesondere im Kontext von Kindertageseinrichtungen unstrittig erscheinen, liegen bisher sowohl national wie international wenige Studien zur Überprüfung dieser Annahmen vor. So konnte beispielsweise die britische Studie „Effective Preschool and Primary Education“ (EPPE) signifikante Zusammenhänge zwischen der Qualifikation von Leitungen und verschiedenen Dimensionen pädagogischer Qualität aufzeigen (Sylva 2010; Sylva u. a. 2004).

Auch theoretische Ansätze, die Kindertageseinrichtungen als *learning organizations* begreifen, schreiben der Leitung eine besondere Rolle für die Etablierung von lernförderlichen Strukturen und Rahmenbedingungen, und damit der Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen, zu (Granrusten 2019). Entsprechend gilt es, Leitungen und die Leitungstätigkeit als solche für die pädagogische Qualität zu berücksichtigen und insbesondere Rahmenbedingungen herauszuarbeiten, die mit einer Stärkung und Profilierung von Leitung einhergehen.

Effiziente und kompetente Leitung im deutschen FBBE-System

Träger können durch strukturelle Trägerentscheidungen die Qualität von FBBE-Angeboten maßgeblich beeinflussen (Blatter 2021; Cryer 1999). Entscheidungen zum Verwaltungsstil, der Einrichtungsgröße und zur Ausstattung mit Personal- und Zeitressourcen eröffnen oder begrenzen Möglichkeiten einer kompetenten Ausübung der Leitungstätigkeit in Kindertageseinrichtungen. Debby Cryer (1999) hebt die Relevanz struktureller Trägerentscheidungen hervor und vermutet, dass die Qualität der FBBE durch diese stärker beeinflusst werden könnte als durch Ländervorgaben oder Vorgaben auf kommunaler Ebene. Träger haben z. B. die Möglichkeit, über geltende Landesregelungen hinaus vertragliche Regelungen zur Bemessung von Leitungszeit in ihren verwalteten Kindertageseinrichtungen zu etablieren. Eine effektive und kompetente Leitungsarbeit können Träger darüber hinaus durch Unterstützungsangebote und -strukturen wie Zusammenarbeit und Feedback (Klaudy u. a. 2016) stärken. Möglichkeiten und Grenzen für die Etablierung etwaiger Unterstützungs- und Angebotsstrukturen können von Trägermerkmalen wie der Trägergröße oder -art beeinflusst werden (Klinkhammer u. a. 2021). Daher wird für die Vertiefungsanalyse angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen Trägermerkmalen (Trägerart- und größe, Trägerunterstützung) und der Leitungsausübung – bzw. einer Überschreitung von vertraglichen Zeitressourcen für Leitungsaufgaben – besteht.

> Annahme 1: Die Überschreitung von vertraglichen Zeitressourcen für Leitungsaufgaben steht im Zusammenhang mit Trägermerkmalen.

Einerseits moderiert die Qualität der Leitungsarbeit Effekte der Strukturqualität auf das Prozessgeschehen in der Einrichtung (Prozessqualität), andererseits wird sie selbst durch die Strukturqualität beeinflusst (Strehmel 2017). Strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen

können entscheidend dafür sein, ob vertragliche Zeitressourcen für die Bewältigung von Leitungsaufgaben ausreichen oder nicht. So schlägt Petra Strehmel (2016) für die Kalkulation von Leitungszeit vor, auch die Einrichtungsstruktur (Anzahl betreuter Kinder, Kinder mit besonderen Förderbedarfen, zu leitende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) zu berücksichtigen. Darüber hinaus ist die formale Regelung für Leitung (z. B. eine Person oder ein Leitungstandem) und der Zuständigkeitsbereich von Leitungen in den Einrichtungen entscheidend für die effiziente Leitungsausübung.

> Annahme 2: Die Überschreitung von vertraglichen Zeitressourcen für Leitungsaufgaben steht im Zusammenhang mit Einrichtungsmerkmalen.

Susanne M. Nagel-Prinz und Peter Paulus (2012) konstatieren, dass Leitungen insbesondere parallel anfallende Aufgaben (z. B. Leitungsaufgaben und Mitarbeit im Gruppendienst), Zeitdruck und die schwierige Planbarkeit des Alltags (z. B. im Zuge von Personalausfällen) als besonders belastend erleben.

Daten und Methode

Zur Analyse der Frage, welche institutionellen Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit einer Überschreitung vertraglicher Zeitressourcen für Leitungsaufgaben stehen, werden Daten der Leitungsbefragung der ERiK-Surveys 2020[2] genutzt (Gedon u. a. 2022b). Die ERiK-Surveys 2020 definieren die Person, die den größten Anteil an Leitungsaufgaben in der Kindertageseinrichtung übernimmt, als Einrichtungsleitung. Damit ist die zu untersuchende Grundgesamtheit der ERiK-Surveys 2020 nicht mit der Gesamtheit aller Leitungen in Deutschland gleichzustellen. Der Fokus liegt auf der Person in einer Kindertageseinrichtung, die den größten Anteil an Leitungsaufgaben (unabhängig von vertraglichen Regelungen) übernimmt. Damit wird jeder Kindertageseinrichtung in Deutschland eine Leitung zugeschrieben (Schacht/Gedon/Gilg 2022; Schacht u. a. 2021).

Im Rahmen der Leitungsbefragung der ERiK-Surveys 2020 wurden Leitungen unter anderem zu Träger-, Einrichtungs- und Individualmerkmalen befragt. Diese Angaben werden genutzt, um Zusammenhänge mit einer Überschreitung der vertraglichen Leitungszeit zu modellieren. Die Modellierung erfolgt auf Basis einer binärlogistischen Regressionsanalyse (vgl. Methodenbox HF-04.1).

Operationalisierungen

Nachfolgend wird erläutert, wie eine Überschreitung der vertraglichen Leitungszeit und die angenommenen, damit in Zusammenhang stehenden Träger- und Einrichtungsmerkmale operationalisiert werden.[3]

Abhängige Variable: Überschreitung der vertraglich festgelegten Leitungszeit

Die Überschreitung der vertraglich festgelegten Leitungszeit stellt im binär-logistischen Regressionsmodell die zu erklärende (abhängige) Variable dar. Zur Bildung dieser Variable wird zunächst die Differenz aus den berichteten tatsächlich anfallenden und den vertraglich festgelegten Wochenstunden für Leitungsaufgaben berechnet. Anschließend wird auf dieser Basis eine Variable gebildet, die differenziert, ob eine Überschreitung der vertraglich festgelegten Leitungszeit vorliegt. Dies ist der Fall, wenn die tatsächlich geleisteten Leitungswochenstunden die vertragliche Festlegung übersteigen.

Unabhängige Variablen: Trägermerkmale

Als erklärende (unabhängige) Variablen werden ebenfalls Daten der Leitungsbefragung der ERiK-Surveys 2020 zu Träger- und Einrichtungsmerkmalen herangezogen.

Da Leitung(shandeln) eine eigenständige und wichtige Qualitätsdimension im FBBE-System darstellt (Becker-Stoll/Wertfein 2013; Strehmel 2017; Tietze 2008; Viernickel 2017), ist es Aufgabe der Träger, genügend Personal- und Zeitressourcen für die Leitungstätigkeit zu gewährleisten. Möglichkeiten und Grenzen dieser Bereitstellung können von der Trägerart und der Trägergröße abhängen (Buchmann/Ziesmann/Drexl 2022; Klinkhammer u. a. 2021). So variieren beispielsweise die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel zur Stärkung von Leitung in Abhängigkeit von Trägerart und -größe.

2 Für weitere Informationen zu den Datenquellen des ERiK-Forschungsberichts III vgl. Kap. 0-11.

3 Eine detaillierte Beschreibung der verwendeten Operationalisierungen findet sich im Anhang.

Methodenbox HF-04.1 Binär-logistische Regression

Um den Zusammenhang einer Überschreitung der vertraglich festgelegten Leitungswochenstunden (zu erklärende Variable 0: keine Überschreitung, 1: Überschreitung) und institutionellen Rahmenbedingungen (erklärende Variablen) zu untersuchen, wird ein *binär-logistisches Regressionsmodell* genutzt (Cramer 2010; Hilbe 2009).

Es wird ein Gesamtmodell berechnet, in dem die inhaltlich definierten (Gruppen von) erklärenden Träger- und Einrichtungsmerkmalen in ihren Zusammenhängen (*Regressionskoeffizienten*) zur abhängigen Variablen modelliert werden. Im Modell werden zudem sowohl inhaltliche als auch gewichtungsrelevante Kontrollvariablen auf Regional- und Individualebene integriert. Ferner wird durch angepasste statistische Kennwerte (*cluster-robuste Standardfehler*; Rogers 1994) berücksichtigt, dass landesspezifische Regelungen (beispielsweise zur Qualifikation von Leitungen oder der Bemessung von Leitungszeit) vorliegen und Leitungen in einem Land somit in ihren Merkmalsausprägungen ähnlicher sein könnten.

Ein Vergleich der Stärke von Regressionskoeffizienten im binär-logistischen Modell ist nicht möglich, deshalb werden durchschnittliche marginale Effekte (*average marginal effects* (AMEs); Wolf/Best 2010) berichtet. AMEs ermöglichen eine intuitive *Interpretation* der Richtung und Stärke von Zusammenhängen, da sie „den durchschnittlichen Einfluss der unabhängigen [erklärenden] Variable[n] auf die Wahrscheinlichkeit (...)“ (ebd., S. 839) für eine Überschreitung der vertraglich definierten Zeitressourcen für Leitungsaufgaben anzeigen. Dennoch sind AMEs nur eine näherungsweise lineare Berechnung der gegebenen nicht-linearen Zusammenhänge (ebd.).

Neben der Richtung und der Stärke des Zusammenhangs wird anhand von $p - Werten$ für einzelne AMEs des Modells interpretiert, ob ein Zusammenhang statistisch signifikant von 0 verschieden ist (Bedingung: $p-Werte < 0,05$; Tutz 2010). Es gilt dann für

- kontinuierliche und quasi-metrische erklärende Variablen, dass eine Änderung um $+/-$ eine Einheit mit einer Veränderung der relativen Wahrscheinlichkeit einer Überschreitung der vertraglichen Leitungszeit um $+/-(AME * 100)$ Prozentpunkte einhergeht;
- kategoriale erklärende Variablen, dass eine Interpretation des Zusammenhangs $+/-(AME * 100)$ Prozentpunkte im Vergleich zu einer als Referenzkategorie gewählten Ausprägung (z. B. Leitungen eines freien Trägers gegenüber Leitungen eines öffentlichen Trägers) erfolgt.

Das hier präsentierte Modell ist Ergebnis unterschiedlicher Modellanpassungen aufgrund von *Klassifikationstabellen* (Hosmer/Lemeshow/Sturdivant 2013), *Goodness-of-Fit Tests* (Hosmer/Lemesbow 1980; Hosmer/Lemeshow/Klar 1988), *Linktests* (Pregibon 1979) und *McFadden's (adjusted)* R^2 (McFadden 1973; Wolf/Best 2010). Die Ergebnisse dieser Diagnostik können bei den Autorinnen angefragt werden. Das hier berechnete Querschnittsmodell erlaubt keine Kausalinterpretationen (Brüderl 2010).

Zur Unterstützung bei der Leitungstätigkeit können Träger z. B. regelmäßige Feedbackgespräche zur Leitungstätigkeit, Fort- und Weiterbildungen bezüglich Leitungsaufgaben oder Unterstützung durch eine Verwaltungskraft anbieten. Es wird angenommen, dass Unterstützungsbestrebungen des Trägers dazu beitragen, dass das Leitungshandeln effizienter und zielgerichteter umgesetzt wird. Somit würde eine Überschreitung vertraglich festgelegter Leitungszeit unwahrscheinlicher.

Unabhängige Variablen: Einrichtungsmerkmale

Da Petra Strehmel (2016) für die Kalkulation von Leitungszeit vorschlägt, dass die Anzahl der betreuten Kinder in der Einrichtung berücksichtigt werden sollte, wird auch für die Frage der Effizienz von Leitungshandeln diesem Zusammenhang nachgegangen. Darüber hinaus wird die Anzahl zu leitender Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter berücksichtigt. Es wird angenommen, dass mit zunehmender Anzahl zu betreuender Kinder und mit steigender Anzahl zu leitender Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Anforderungen an das

Leitungshandeln steigen (ebd.), was eine Überschreitung der vertraglichen Zeitressourcen wahrscheinlicher macht.

Die formale Regelung der Leitungsposition in Kindertageseinrichtungen (Leitung durch eine Person; Leitung und Stellvertretung/Tandem; Verbundleitung; keine formale Regelung) ist ebenfalls bei der Frage, ob vertragliche Leitungswochenstunden ausreichen, zu berücksichtigen. Geteilte Leitung kann einerseits einen entlastenden Effekt auf die Leitungsteammitglieder haben, andererseits aber auch zu Verantwortungsdiffusion führen, was die Effizienz des Leitungshandelns negativ beeinflusst. Verbundleitungen, also Leitungen die für mehrere Einrichtungen zuständig sind, müssen ihre Leitungszeit aufteilen, was effizientes Leitungshandeln erschwert und damit eine Überschreitung der vertraglichen Leitungszeit wahrscheinlicher macht. Deskriptive Ergebnisse des ERiK-Forschungsberichts II (Buchmann/Ziesmann/Drexl 2022) sowie weitere empirische Studien (z. B. Nagel-Prinz/Paulus 2012; Strehmel/Ulber 2014) zeigen, dass der Zuständigkeitsbereich einer Leitung (ausschließlich Leitungsaufgaben; auch andere Aufgaben wie z. B. pädagogische Arbeit mit Kindern) das Leitungshandeln entscheidend beeinflusst. Parallel anfallende Aufgaben werden von Leitungen als Belastung empfunden (Nagel-Prinz/Paulus 2012), sodass angenommen wird, dass eine Doppelrolle (z. B. Übernahme von Leitungsaufgaben und Mitarbeit im Gruppendienst) eine Überschreitung der vertraglichen Leitungszeit wahrscheinlicher macht.

Nagel-Prinz und Paulus (2012) arbeiten als weiteren Belastungsfaktor die schwierige Planbarkeit der Personalsituation insbesondere bei Personalausfällen in Kindertageseinrichtungen heraus. Deshalb wird angenommen, dass mit einer schwierigen Planbarkeit der Personalsituation das Leitungshandeln erschwert und eine Überschreitung der vertraglichen Leitungszeit wahrscheinlicher wird. Um die Personalsituation zu operationalisieren, wird neben der Nichteinhaltung des Personalschlüssels[4] berücksichtigt, ob langfristig unbesetzte Stellen oder langfristige Abwesenheiten von pädagogisch Tätigen in der Einrichtung vorliegen, und ob Leitungen im Falle von Personalausfällen diese durch pädagogische Mitarbeit ausgleichen müssen (Ja, Nein).

Kontrollmerkmale

Über die erklärenden Variablen hinaus werden sowohl die 16 Länder als auch Individualmerkmale, die im Rahmen der Leitungsbefragung der ERiK-Surveys 2020 erhoben wurden und bei denen angenommen wird, dass sie im Zusammenhang mit dem modellierten Konstrukt stehen, aufgenommen (Klinkhammer/Ziesmann/Buchmann 2021). Damit wird die Wahrscheinlichkeit für Scheinkorrelationen reduziert.

Die 16 Länder werden aufgenommen, um regional unterschiedliche Strukturen im FBBE-System zu berücksichtigen. So kann z. B. aufgrund landesspezifischer Regelungen zur Bemessung von Leitungszeit mit unterschiedlichen Regelungsweisen, -umfängen und -verbindlichkeitsgraden eine systematische Variation der vertraglich festgelegten Leitungswochenstunden vorliegen (Buchmann/Ziesmann/Drexl 2022). Darüber hinaus wird durch die Aufnahme der 16 Länder aber auch für unterschiedliche Rahmenbedingungen in den Ländern, die aus unterschiedlichen Strukturen der Kindertageseinrichtungen (z. B. länderspezifischen üblichen Öffnungszeiten) resultieren, kontrolliert.

Die individuell vereinbarte Wochenarbeitszeit wird in diesem Kontext als Individualmerkmal verstanden. Es ist davon auszugehen, dass mit geringerem Beschäftigungsumfang die Wahrscheinlichkeit steigt, dass die vertragliche Leitungszeit überschritten wird, da z. B. weniger Zeitressourcen für unvorhergesehene Probleme wie Personalausfälle wegen Krankheit vorhanden sind. Zudem ist davon auszugehen, dass Leitungen mit mehr Leitungserfahrung (in Jahren) die Leitungstätigkeit effizienter ausüben. Mit steigendem Bedarf an Fort- und Weiterbildung ist hingegen anzunehmen, dass die Leitungsaufgaben noch effizienter erfüllt werden könnten und damit eine Überschreitung der vertraglich festgelegten Leitungszeit wahrscheinlicher ist. Der individuelle Arbeitsstil einer Leitung kann davon beeinflusst werden, wie sie ausgebildet wurde. Entsprechend wird für den höchsten Berufsausbildungsabschluss kontrolliert. Es wird angenom-

4 Es ist nicht eindeutig, ob die befragten Leitungen sich bei der Angabe der Anzahl an Tagen, an denen der Personalschlüssel nicht eingehalten werden konnte, auf landesspezifische Regelungen zur Mindestausstattung an Personal (sofern vorliegend) oder auf die Einhaltung von Regelungen/Empfehlungen zum Anstellungsschlüssel (sofern vorliegend), bezogen haben.

men, dass insbesondere einschlägig akademisch Qualifizierte im Vergleich zu Leitungen, die eine klassische Fachschulausbildung abgeschlossen haben, bereits gezielter für Leitungs- und Führungsaufgaben (z. B. der eigenständigen Weiterentwicklung von Einrichtungskonzepten und deren Implementierung) ausgebildet werden können, was eine kompetente und effiziente Leitungsausübung begünstigen kann (Viernickel u. a. 2016).

Ergebnisse

Nachfolgend wird zunächst deskriptiv betrachtet, wie viele Leitungen die vertraglich festgelegte Leitungswochenzeit überschreiten. Dabei wird für den Zuständigkeitsbereich der Leitung, also ob sie ausschließlich Leitungs- oder auch weitere Aufgaben übernimmt, differenziert. Im Anschluss werden die deskriptiven Hinweise und weitere Zusammenhänge multivariat statistisch geprüft.

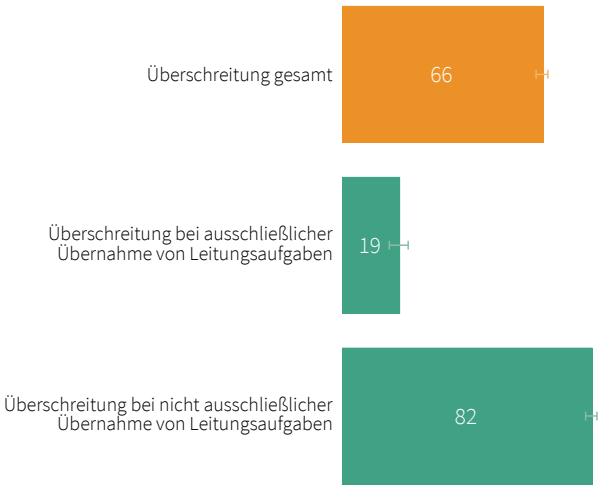
Deskriptive Ergebnisse

Die deskriptive Analyse der Leitungsbefragung der ERiK-Surveys 2020 zeigt, dass für circa zwei von drei befragten Leitungen (66 %) die vertragliche Leitungszeit nicht für die Bewältigung der anstehenden Leitungsaufgaben ausreicht (vgl. Abb. HF-04.4-1). Zu einem ähnlichen Befund kommt die Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019), die auf Basis eines Leitungsmodells in Anlehnung an Petra Strehmel (2016) berechnet, dass 60 % der Kindertageseinrichtungen 2018 nicht über ausreichende Leitungsressourcen verfügten.

Differenziert man die Überschreitung der vertraglichen Leitungswochenzeit nach der Zuständigkeit der Leitung, so ergeben sich deutliche Unterschiede: Während 19 % der in den ERiK-Surveys 2020 befragten Leitungen, die ausschließlich Leitungsaufgaben übernehmen, die vertraglich festgelegten Leitungswochenstunden überschreiten, trifft dies auf 82 % ihrer Kolleginnen und Kollegen zu, die neben den Leitungs- auch weitere Aufgaben übernehmen (vgl. Abb. HF-04.4-1; Tab. HF-04.2.2-1 im Online-Anhang).

Zwei von drei befragten Leitungen in den ERiK-Surveys 2020 überschreiten die vertraglich festgelegten Leitungswochenstunden

Abb. HF-04.4-1: **Überschreitung der vertraglich festgelegten Leitungswochenzeit 2020 nach Zuständigkeit der Leitung (in %)**



Hinweis: Fragetext: Kommen wir nun zu Ihren Leitungsaufgaben (pädagogische Leitung und Verwaltungsaufgaben). Wie viele Stunden pro Woche sind vertraglich für Leitungsaufgaben festgelegt/fallen tatsächlich für Leitungsaufgaben an?
Hinweis: Unplausible Angaben wurden ausgeschlossen.
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung, Datensatzversion 2.0, https://doi.org/10.17621/erik2020_l_v02, gewichtete Daten auf Leitungsebene, Berechnungen des DJI, n = 2.787-2.842

Im Bundesdurchschnitt wenden Leitungen 6,1 Wochenstunden mehr für Leitungsaufgaben auf, als vertraglich dafür festgelegt wurden (Buchmann/Ziesmann/Drexl 2022). Differenziert man nach dem Zuständigkeitsbereich der Leitung, so zeigt sich, dass Leitungen, die neben den mit der Einrichtungsleitung einhergehenden Aufgaben mit weiteren Zuständigkeiten betraut sind, durchschnittlich 8,5 Wochenstunden mehr für Leitungsaufgaben aufwenden. Kolleginnen und Kollegen, die ausschließlich Leitungsaufgaben wahrnehmen, benötigen durchschnittlich 0,4 Wochenstunden mehr an Leitungszeit als vertraglich festgelegt.[5] Damit liegt die Überschreitung der vertraglich festgelegten Leitungswochenstunden für Leitungen mit mehreren Zuständigkeitsbereichen im Bundesdurchschnitt um 8,1 Wochenstunden höher als für Leitungen, die ausschließlich mit Leitungsaufgaben betraut sind. Die Differenz zwischen den vertraglich festgelegten und den tatsächlichen Leitungswochenstunden variiert

5 Eine Überschreitung der vertraglich festgelegten Leitungswochenstunden impliziert für Leitungen, die ausschließlich Leitungsaufgaben übernehmen, Überstunden. Übernehmen Leitungen aber auch Aufgaben, die nicht konkret mit der Führung und Leitung der Kindertageseinrichtung einhergehen, so können Zeitressourcen über Zuständigkeitsbereiche hinweg kompensiert werden und führen nicht vollends zu Überstunden. Deskriptive Auswertungen, die entsprechende Hinweise liefern, finden sich im ERiK-Forschungsbericht II (Buchmann/Ziesmann/Drexl 2022).

dabei auch nach der vertraglichen Wochenarbeitszeit einer Leitung und nach den Ländern (ebd.).

Entsprechend ist es relevant, Zusammenhänge der deskriptiv betrachteten Merkmale und weiteren institutionellen Rahmenbedingungen mit der Überschreitung der vertraglichen Leitungswochenstunden zu überprüfen, um zu identifizieren, ob es sich um statistisch bedeutsame Variationen handelt.

Multivariate Ergebnisse

In die binär-logistische Regression zur Berechnung der durchschnittlichen marginalen Effekte (vgl. Methodenbox HF-04.1) für die relative Wahrscheinlichkeit einer Überschreitung der vertraglich festgelegten Leitungswochenstunden sind Träger- und Einrichtungsmerkmale, Kontrollmerkmale der Leitungen und die Länder eingegangen (vgl. Abb. HF-04.4-2).

Trägermerkmale

In der Analyse zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang mit der Unterstützung durch den Träger: Leitungen, deren Träger ihnen regelmäßige Feedbackgespräche zur Leitungstätigkeit anbieten, haben eine um 4 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit, die vertraglichen Leitungswochenstunden zu überschreiten als Leitungen, deren Träger dieses Angebot nicht unterbreiten (vgl. Abb. HF-04.4-2).

Regelmäßige Feedbackgespräche mit dem Träger zur Leitungstätigkeit reduzieren Wahrscheinlichkeit einer Überschreitung vertraglicher Leitungswochenstunden

Für eine Trägerunterstützung in Form von Fort- und Weiterbildungsangeboten für Leitungsaufgaben oder der Bereitstellung einer Verwaltungskraft ergeben sich keine signifikanten Zusammenhänge (vgl. Abb. HF-04.4-2). Dies könnte darauf hindeuten, dass insbesondere die Regelmäßigkeit des Austauschs mit dem Träger einen Beitrag dazu leistet, dass Verantwortungsbereiche zwischen Leitungen und Trägern (sofern diese Funktionen getrennt sind) besprochen sowie klarer definiert und abgegrenzt werden. Dies wiederum kann Leitungen dabei unterstützen, vertraglich festgelegte Leitungszeit besser zu organisieren und zu strukturieren.

Die Trägerart weist keinen signifikanten Zusammenhang mit der relativen Wahrscheinlichkeit für eine Überschreitung der Leitungswochenstunden auf. Die Trägergröße hingegen steht damit im Zusammenhang: Leitungen, die bei kleinen Trägern angestellt sind, die nur eine Einrichtung verwalten, haben im Vergleich zu Leitungen bei größeren Trägern eine um 4 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit zur Überschreitung der vertraglich vereinbarten Zeitressourcen für Leitungsaufgaben (vgl. Abb. HF-04.4-2). Annahme 1 wird entsprechend nicht verworfen, da auch unter Kontrolle für die Länder sowie Einrichtungs- und Individualmerkmale Zusammenhänge mit der Trägergröße und Feedbackgesprächen zur Leitungstätigkeit vorliegen.

Einrichtungsmerkmale

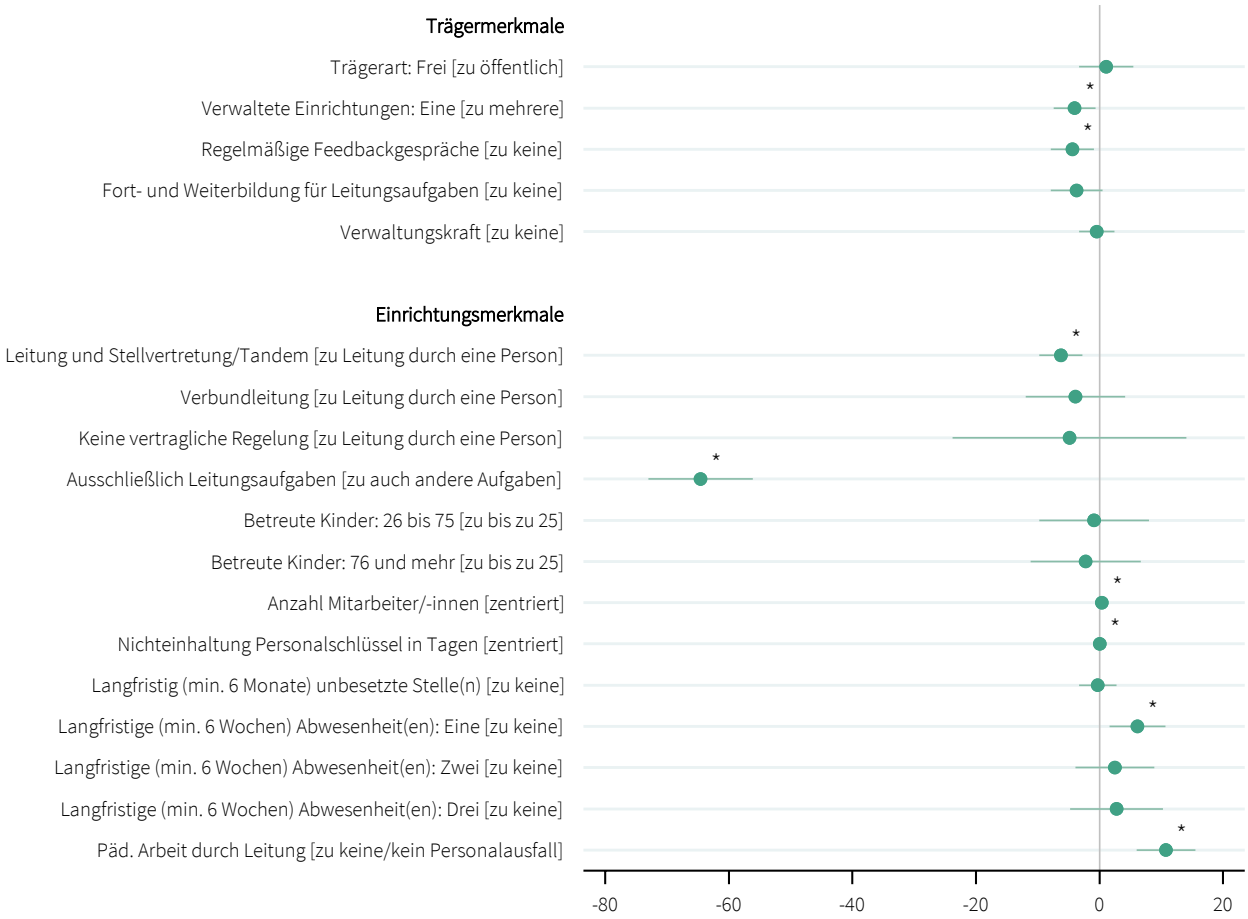
Bezüglich der Einrichtungsstruktur zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl betreuter Kinder in der Einrichtung und der Wahrscheinlichkeit zur Überschreitung der Leitungszeit (vgl. Abb. HF-04.4-2).[6]

Betrachtet man die institutionelle Ausgestaltung der Leitungsposition, so ergeben sich signifikante Zusammenhänge mit der formalen Regelung von Leitung und dem Zuständigkeitsbereich (vgl. Abb. HF-04.4-2): Im Vergleich zu Leitungen, die in der Kindertageseinrichtung allein für Leitungsaufgaben zuständig sind, ist bei anderen Leitungsmodellen eine Überschreitung der vertraglichen Leitungswochenstunden tendenziell unwahrscheinlicher. Statistisch signifikant ist jedoch nur der Unterschied zwischen dem Modell einer Leitung durch eine Person und dem Modell der Leitung und Stellvertretung oder dem Leitungstandem. Bei diesem Modell ist die relative Wahrscheinlichkeit der Überschreitung vertraglich festgelegter Leitungszeit um 6 Prozentpunkte geringer als für Leitungen, die in der Kindertageseinrichtung allein für Leitungsaufgaben zuständig sind.

Nehmen Leitungen zusätzlich Aufgaben wahr, die nicht mit der Führungs- und Leitungstätigkeit einhergehen, ist die Wahrscheinlichkeit einer Überschreitung der vertraglichen Leitungswochenstunden höher

6 Als weitere Strukturmerkmale wurde der Anteil von Kindern im Vorschulalter mit besonderem Förderbedarf und nichtdeutscher Familiensprache geprüft. Der Einbezug ergab keine signifikanten Zusammenhänge, sodass diese im Gesamtmodell unberücksichtigt bleiben.

Abb. HF-04.4-2: **Regression zur Wahrscheinlichkeit (k)einer Überschreitung der vertraglich festgelegten Leitungswochenstunden in Kindertageseinrichtungen 2020 (in Prozentpunkten)**



Fragetext: Kommen wir nun zu Ihren Leitungsaufgaben (pädagogische Leitung und Verwaltungsaufgaben). Wie viele Stunden pro Woche sind vertraglich für Leitungsaufgaben festgelegt/fallen tatsächlich für Leitungsaufgaben an?
Hinweis: Binär-logistisches Regressionsmodell mit cluster-robusten Standardfehlern für die Länder. Die abhängige Variable nimmt den Wert 1 an, wenn die vertraglich festgelegten Leitungswochenstunden überschritten werden. Dargestellt sind Average Marginal Effects (AMEs) multipliziert mit 100. Die Werte lassen sich somit als Veränderung der relativen Wahrscheinlichkeit für eine Überschreitung der vertraglichen Leitungszeit in Prozentpunkten interpretieren. Neben den abgebildeten Merkmalen wurden auch Individualmerkmale und die 16 Länder im Modell kontrolliert. Signifikanzniveau: *p<0,05
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung, Datensatzversion 2.0, https://doi.org/10.17621/erik2020_l_v02, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 1.835

Die Zuständigkeit der Leitung stellt den stärksten hier betrachteten Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit für eine Überschreitung der vertraglichen Leitungszeit dar. Die Wahrscheinlichkeit einer Überschreitung ist für Leitungen, die ausschließlich Leitungsaufgaben übernehmen, um 65 Prozentpunkte geringer als für ihre Kolleginnen und Kollegen, die neben Leitungs- auch andere Aufgaben übernehmen.

Die Größe des Teams sowie die Nichteinhaltung des Personalschlüssels gehen mit höherer Wahrscheinlichkeit für eine Überschreitung der vertraglich festgelegten Leitungswochenstunden einher

Betrachtet man die personelle Ausstattung in Kindertageseinrichtungen, so ergeben sich ebenfalls signifikante Zusammenhänge mit einer Überschreitung der vertraglichen Leitungswochenstunden (vgl. Abb. HF-04.4-2). Mit steigender Anzahl an zu leitenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass vertragliche Zeitressourcen für Leitungsaufgaben nicht ausreichen, marginal an (< 1 Prozentpunkt). Darüber hinaus geht jeder weitere Tag der Nichteinhaltung des Personalschlüssels in einer Einrichtung über dem Bundesdurchschnitt mit einer marginalen Erhöhung (< 1 Prozentpunkt) der Wahrscheinlichkeit für eine Überschreitung der vertraglichen Leitungszeit einher.

Schwierige Planbarkeit der Personalsituation erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass vertragliche Leitungswochenstunden nicht für die Bewältigung der Leitungsaufgaben ausreichen

Insbesondere unbesetzte Stellen und Personalausfälle in Kindertageseinrichtungen stellen personelle Herausforderungen für Leitungen dar. Während sich im Modell kein signifikanter Effekt von langfristig (min. 6 Monate) unbesetzten Stellen zeigt, stehen langfristige (min. 6 Wochen) Abwesenheiten des pädagogischen Personals (z. B. aufgrund von Krankheit oder Elternzeit) damit im Zusammenhang, ob die vertragliche Leitungszeit ausreicht (vgl. Abb. HF-04.4-2). Leitungen in Einrichtungen mit einer längeren Abwesenheit eines pädagogisch Tätigen haben eine um 6 Prozentpunkte höhere relative Wahrscheinlichkeit, die vertragliche Leitungszeit zu überschreiten als Leitungen in Einrichtungen ohne längere Abwesenheit. Dabei zeigt sich jedoch kein signifikanter Zusammenhang mehrerer Abwesenheiten, sodass anscheinend entscheidender ist, ob diese überhaupt anfallen. Auch der Umgang mit Personalausfällen stellt sich als bedeutsam dafür heraus, ob die festgelegte Leitungszeit ausreicht: Für Leitungen, die Personalausfälle durch eigene pädagogische Mitarbeit ausgleichen, ist im Vergleich zu jenen, in deren Einrichtungen kein Personal ausfiel oder andere Maßnahmen zum Ausgleich genutzt werden, die Wahrscheinlichkeit, dass die vertraglichen Leitungswochenstunden überschritten werden, um 11 Prozentpunkte höher (vgl. Abb. HF-04.4-2).

Annahme 2 kann damit nicht verworfen werden. Es zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen der formalen Regelung von Leitung, dem Zuständigkeitsbereich der Leitung und der Personalsituation mit einer Überschreitung der vertraglich festgelegten Leitungszeit.

Kontrollmerkmale

Um den Einfluss regional unterschiedlicher Strukturen im FBBE-System auf die Wahrscheinlichkeit einer Überschreitung der Leitungswochenstunden zu berücksichtigen, wurden die 16 Länder in das Modell aufgenommen. Dabei zeigen sich (auch unter Kontrolle für Träger-, Einrichtungs- und Individualmerkmale) statistisch signifikante Länderunterschiede für die Wahrscheinlichkeit, dass vertraglich festgelegte Leitungswochenstunden nicht ausreichen (vgl. Tab. HF-04.2.2-2 im Online-Anhang).[7]

Um den Einfluss individueller Merkmale auf die Leitungsausübung (und damit auch die Überschreitung vertraglich festgelegter Leitungszeit) zu kontrollieren, wurden verschiedene Individualmerkmale ins Modell aufgenommen (vgl. Tab. HF-04.2.2-2 im Online-Anhang). Dabei zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge mit der Wahrscheinlichkeit, dass vertragliche Zeitkontingente für Leitungsaufgaben nicht ausreichen.

Diskussion

Im Folgenden werden die Bedeutung und Implikationen der identifizierten Zusammenhänge diskutiert. Dabei werden die Befunde auch in den fachwissenschaftlichen Kontext eingeordnet.

Die Vertiefungsanalyse verdeutlicht, dass eine Überschreitung der vertraglich festgelegten Leitungszeit im Arbeitsalltag von Einrichtungs- und Trägermerkmalen abhängt. Im Kontext des Mehrebenen- und multiperspektivischen Monitoringansatzes geben die Befunde Einblick in die Bedingungen für die Leitungsausübung auf der Mesoebene des FBBE-Systems (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021).

Eine effektive und kompetente Leitungsarbeit können Träger insbesondere durch regelmäßige Feedbackgespräche zur Leitungstätigkeit unterstützen. Regelmäßiger Austausch zwischen Trägern und Leitungen (sofern diese Funktionen getrennt sind) könnte implizieren, dass Aufgaben definiert und vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden Personal- und Zeitressourcen klar abgegrenzt und aufgeteilt werden können. Dies könnte auch dem Befund entgegenwirken, dass häufig ein Großteil der Management- und Verwaltungsaufgaben von Trägern an die Leitungen delegiert wird (Geiger 2019; Klaudy u. a. 2016). Zudem zeigt die Analyse, dass eine Überschreitung der Leitungszeit für Leitungen, die bei Trägern angestellt sind, die eine (statt mehrere) Einrichtung(en) verwalten, unwahrscheinlicher ist.

7 Die Prüfung, ob landesspezifische Regelungen zur Bemessung von Leitungszeit im Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit für eine Überschreitung der Leitungszeit stehen, ergab keinen statistisch abgesicherten Effekt. Daher werden stattdessen die Länder in das Endmodell integriert. Als weiteres Regionalmerkmal wurde der Einfluss der Corona-Pandemie anhand von Inzidenzwerten auf Kreisebene geprüft. Der Einbezug von Kreisinzidenzen ergab keinen signifikanten Zusammenhang, sodass diese im Gesamtmodell unberücksichtigt bleiben.

Dieser Zusammenhang könnte dadurch bedingt sein, dass die Funktionen des Trägers und der Leitung (insbesondere bei kleinen Einrichtungen) nicht getrennt sind und damit Leitungsressourcen bedarfsgerecht geplant und eingesetzt werden können.

Auf der Einrichtungsebene zeichnet sich ab, dass Leitungen, in deren Einrichtung die Leitung formal durch eine Person geregelt ist, wahrscheinlicher die vertraglichen Leitungswochenstunden überschreiten als Leitungen, die zusätzlich eine Stellvertretung in ihrer Einrichtung haben oder in einem Leitungstandem arbeiten. Dieser Befund könnte anhand theoretischer Ansätze geteilter Leitung („Distributed Leadership") eingeordnet werden. Diese Ansätze beruhen auf der Annahme, dass Leitungsaufgaben und -verantwortungen nicht auf eine Person oder Position festgelegt sind, sondern den Einbezug mehrerer – auch des pädagogischen Personals – bedingen (Anders u. a. 2021), was durch geteilte Leitungsverantwortung gefördert werden könnte.

Auch der institutionell geregelte Zuständigkeitsbereich einer Leitung erweist sich als bedeutsamer Prädiktor für die Wahrscheinlichkeit einer Überschreitung der Zeitressourcen für Leitungsaufgaben. Dabei zeigt die multivariate Analyse, dass die Übernahme weiterer Aufgaben (wie z. B. der Mitarbeit im Gruppendienst) neben jenen, die konkret mit der Leitung einhergehen, eine effiziente Leitungsausübung erschweren können. Wenngleich Forschungsbefunde darauf hinweisen, dass die Arbeit mit den Kindern häufig ein traditionell von Leitungen präferiertes Modell darstellt und als Teil des professionellen Selbstverständnisses gesehen wird (Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016), fordern Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eine Gewährleistung ausreichender Leitungszeit, was mit einer Reduzierung der Zeitanteile für sonstige Aufgaben einhergeht (Strehmel/Ulber 2014).

Die Befunde der Vertiefungsanalyse decken sich auch mit Überlegungen von Petra Strehmel (2017), dass die Anzahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei der Kalkulation vertraglicher Leitungszeiten berücksichtigt werden sollte. Nicht nur die Personalausstattung, sondern auch personelle Herausforderungen, wie langfristige Abwesenheiten von pädagogischem Personal oder durch die Leitungen auszugleichende Personalausfälle, beeinträchtigen die Planbarkeit und Effektivität der Leitungsarbeit, was für Leitungen einen negativen Stressfaktor darstellt (Nagel-Prinz/Paulus 2012).

Beobachtbare deskriptive Länderunterschiede im ERiK-Forschungsbericht II (Buchmann/Ziesmann/Drexl 2022) konnten auch multivariat unter Kontrolle für Träger-, Einrichtungs- und Individualmerkmale nachgewiesen werden. Diese Ländervariationen sind nicht allein durch (fehlende) Landesregelungen zur Bemessung von Leitungszeit erklärbar, sodass es weiterer Forschung zu regionalen Zusammenhängen bedarf. Individualmerkmale der Leitungen stellten sich in dieser Untersuchung hingegen nicht als statistisch bedeutsam für die Wahrscheinlichkeit der Überschreitung der vertraglichen Leitungszeit dar.

Limitationen

Das präsentierte binär-logistische Regressionsmodell für (k)eine Überschreitung der vertraglich festgelegten Leitungswochenstunden weist mit einem McFaddens adjusted R^2 von 0,30 eine gute Modellanpassung auf. Dennoch müssen bei der Interpretation der Ergebnisse Einschränkungen berücksichtigt werden.

Viele der in den ERiK-Surveys 2020 befragten Leitungen haben unvollständige oder unplausible Angaben zu ihren vertraglich festgelegten (n=478; 12 %) und den tatsächlich anfallenden Leitungswochenstunden (n=936; 24 %) gemacht und gehen demnach nicht in die Analyse ein.[8] Dies kann zum einen durch fehlende vertraglich festgehaltene Regelungen zu Zeitressourcen für Leitungsaufgaben bedingt sein. Zum anderen fehlt eine allgemeingültige Definition von Leitungsaufgaben in der Fachpraxis (für eine wissenschaftliche Herleitung von Leitungsaufgaben vgl. Ballaschk/Anders 2015; Strehmel 2016). Es herrscht demnach keine klare Verständigung und damit kein Konsens in der Praxis der FBBE zu jenen Aufgaben, die der Leitung (insbesondere in Abgrenzung zum Träger und dem pädagogischen Personal) zuzuschreiben sind. Diese Abgrenzung wird umso schwieriger, wenn eine Leitung in der Kindertageseinrichtung auch pädagogisch tätig ist und Zeitkontingente

8 Unplausible Angaben umfassen Angaben zu vertraglich definierten/tatsächlichen Leitungswochenstunden, die die vertragliche/tatsächliche Wochenarbeitszeit überschreiten oder unplausibel hohe vertraglich definierte Leitungswochenstunden (z. B. 168 Wochenstunden).

für Leitungsaufgaben und der Arbeit am Kind nicht klar getrennt sind. Damit geht zudem auch eine Unsicherheit der vorliegenden Angaben einher: Insbesondere die Angaben zu den tatsächlich aufgewendeten Wochenstunden für Leitungsaufgaben sind stark subjektiv und können über- oder unterschätzt werden (Münchow/Strehmel 2016).

Um systematische Unterschiede für die Wahrscheinlichkeit fehlender Angaben auf der zu erklärenden (abhängigen) Variablen zu untersuchen, wurde eine Item-Nonresponse-Analyse berechnet. Dabei zeigt sich, dass die fehlenden Angaben dazu, ob (k)eine Überschreitung der vertraglichen Leitungswochenstunden vorliegt, nicht zufällig verteilt sind. Es zeigen sich Hinweise dafür, dass sich knappe Zeitressourcen auch auf das Antwortverhalten der Leitungen auswirken könnten und die Wahrscheinlichkeiten für eine Überschreitung der vertraglich festgelegten Leitungswochenstunden damit tendenziell unterschätzt wären.

Die präsentierten Zusammenhänge müssen vor dem Hintergrund dieser diskutierten Einschränkungen interpretiert werden und sind damit nicht auf die Grundgesamtheit aller Personen, die den höchsten Anteil an Leitungsaufgaben in Kindertageseinrichtungen übernehmen, zu übertragen. Auch unter eingeschränkter Übertragbarkeit auf die Grundgesamtheit können die Erkenntnisse aber genutzt werden, um Stellschrauben zur Entlastung von Leitungen zu prüfen und zu identifizieren. Als eine der wenigen Studien, die eine Überschreitung von vertraglichen Leitungsressourcen im Kontext von Kindertageseinrichtungen untersucht, bietet diese Vertiefungsanalyse mit den Daten der Leitungsbefragung aus den ERiK-Surveys 2020 Impulse für die Fachpraxis und -politik in der FBBE.

HF-04.5 Fazit

Dieses Kapitel zur *Stärkung der Leitung* umfasst zum einen eine deskriptive Analyse von Indikatoren in Fortschreibung auf Basis amtlicher Daten der KJH-Statistik (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2019, 2020, 2021). Zum anderen wurden die Daten aus der Leitungsbefragung der ERiK-Surveys 2020 (Gedon u. a. 2022b) herangezogen, um Merkmale, die mit einer Überschreitung der vertraglichen Leitungswochenstunden im Zusammenhang stehen, zu identifizieren.

Als Teil der fortschreibenden Beobachtung im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG verdeutlichen die Daten der KJH-Statistik, dass der Anteil an Kindertageseinrichtungen mit vertraglich geregelten Leitungsaufgaben weiterhin steigt. Dieser Trend ist seit einigen Jahren zu beobachten und kann als Ausdruck steigender Bedeutung von Leitung, deren Arbeit und Rolle interpretiert werden. Erneut ist beobachtbar, dass Leitungspositionen in größeren Einrichtungen eher vertraglich definiert sind. Mit zunehmender Einrichtungsgröße sind darüber hinaus die ausschließliche Fokussierung auf Leitungsaufgaben durch Leitungskräfte und Leitungsteams wahrscheinlicher. Die Leitung wird wie in den Jahren 2019 und 2020 meist von Personen mit Fachschulabschlüssen ausgeübt. Somit zeichnet sich trotz steigender Anforderungen an die Leitungstätigkeit und gleichzeitig zunehmender Etablierung eines eigenständigen Leitungsprofils (mit vertraglichen Regelungen) weiterhin ein vergleichsweise geringer Akademisierungsgrad im FBBE-System ab.

Während vermehrt große Einrichtungen mit über 100 Plätzen und entsprechend großen Teams beobachtet werden können, steigen auch die Anforderungen an die Ausübung der Leitungstätigkeit stetig (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Daher nimmt die Vertiefungsanalyse mit den Daten aus der Leitungsbefragung der ERiK-Surveys 2020 Träger- und Einrichtungsmerkmale in den Blick, die damit in Zusammenhang stehen, ob vertraglich festgelegte Zeitressourcen für die Ausübung der Leitungsaufgaben ausreichen. Da es derartige Surveydaten bisher kaum gibt, lassen sich auf Basis der ERiK-Surveys 2020 wichtige Zusammenhänge zu Kontext- und strukturellen Rahmenbedingungen im FBBE-Feld herausarbeiten.

Ergänzend zu den Befunden, die sich auf Basis der KJH-Statistik herausarbeiten lassen, kann anhand der Daten aus der Leitungsbefragung der ERiK-Surveys 2020 gezeigt werden, dass eine Überschreitung der vertraglichen Zeitressourcen für Leitungsaufgaben insbesondere mit dem Zuständigkeitsbereich einer Leitung im Zusammenhang steht. Damit können erste deskriptive Beobachtungen aus dem ERiK-Forschungsbericht II (Buchmann/Ziesmann/Drexl 2022) bestätigt werden.

Implikationen und Ausblick

Die auf Basis der ERiK-Surveys 2020 identifizierten Zusammenhänge geben Hinweise darauf, dass zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für Leitungen (unabhängig vom traditionellen Aufgabenverständnis in der FBBE) der Aufgabenanteil, der nicht konkret mit der Führung und Leitung einer Kindertageseinrichtung einhergeht, vergleichsweise gering gehalten bzw. Leitungs- und andere Aufgaben klar getrennt werden sollten (Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016; Strehmel/Ulber 2014). Dies stellt die Grundvoraussetzung für die Profilierung von Leitung im FBBE-Sytsem dar (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021), denn Leitungsarbeit kann nicht effizient „nebenbei" erledigt werden (Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016; Strehmel/Ulber 2014).

Obwohl die generierten Erkenntnisse zu Rahmenbedingungen mit Fokus auf Träger- und Einrichtungsmerkmalen, die eine Überschreitung der vertraglichen Leitungszeit wahrscheinlicher machen, nur bedingt auf die Grundgesamtheit übertragbar sind, bieten sie eine Orientierung dafür, welche Merkmale bei der Festlegung der Leitungsressourcen berücksichtigt werden sollten. Dies bietet wichtige (Steuerungs-)Informationen für die Entwicklung und den Ausbau von Maßnahmen zur *Stärkung der Leitung*.

Im weiteren Verlauf des Monitorings bleibt zu beobachten und zu begleiten, inwiefern sich die Handlungsziele und Investitionen der einzelnen Länder in beobachtbaren und quantifizierbaren Qualitätsindikatoren widerspiegeln. Wurde das Handlungsfeld 4 des KiQuTG von einem Land gewählt und wurden finanzielle Mittel gezielt zur Stärkung der Leitung in Form von Personal- und Zeitressourcen investiert, könnte sich dies beispielsweise in dem Anteil an Einrichtungen ohne vertraglich für die Leitung angestellte Personen oder den vertraglich geregelten Wochenstunden für Leitungsaufgaben nachzeichnen lassen.

Literatur

Anders, Yvonne/Daniel, Hans-Dieter/Hannover, Bettina/Lenzen, Dieter/McElvany, Nele/Seidel, Tina/Tippelt, Rudolf/Wilbers, Karl/Köller, Olaf/Woessmann, Ludger (2021): Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem. Gutachten. Münster

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

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. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Perspektive Frühe Bildung, Nr. 2. Weinheim/Basel, S. 216–231

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

Blatter, Kristine (2021): Die Rolle der Träger bei der Qualitätsentwicklung im System der frühen Bildung. München

Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Sempf, Friederike (2020): Kindertagesbetreuung – Ausbau mit verlagertem Schwerpunkt. In: Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 23. Jg., H. 2 & 3, S. 1–6

Brüderl, Josef (2010): Kausalanalyse mit Paneldaten. In: Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 963–994

Buchmann, Janette/Ziesmann, Tim/Drexl, Doris (2022): HF-04 Stärkung der Leitung. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 109–123

Cramer, Jan Salomon (Hrsg.) (2010): Logit models from economics and other fields. Cambridge

Cryer, Debby (1999): Defining and assessing early childhood program quality. In: The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 563. Jg., H. 1, S. 39–55

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2019): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2019.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2020): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2020.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Buchmann, Janette/Drexl, Doris/Hegemann, Ulrike/Kuger, Susanne/Müller, Michael/Preuß, Melina/Ulrich, Lisa/Wenger, Felix (2022a): ERiK-Surveys 2020. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_v02

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Buchmann, Janette/Kuger, Susanne (2022b): ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_l_v02

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

Granrusten, Per Tore (2019): Developing a learning organization – creating a common culture of knowledge sharing. An action research project in an early childhood centre in Norway. In: Strehmel, Petra/Heikka, Johanna/Hujala, Eeva/Rodd, Jillian/Waniganayake, Manjula (Hrsg.): Leadership in early education in times of change. Research from five continents. Opladen/Berlin/Toronto, S. 138–153

Heß, Iris/Eling, Vera/Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (2021): Untersuchung der Leitungsqualität in Kindertageseinrichtungen. In: Frühe Bildung, 10. Jg., H. 1, S. 56–58

Hilbe, Joseph M. (2009): Logistic regression models. Texts in statistical science. Boca Raton

Hosmer, David W./Lemesbow, Stanley (1980): Goodness of fit tests for the multiple logistic regression model. In: Communications in Statistics - Theory and Methods, 9. Jg., H. 10, S. 1043–1069

Hosmer, David W./Lemeshow, Stanley/Klar, Janelle (1988): Goodness-of-fit testing for the logistic regression model when the estimated probabilities are small. In: Biometrische Zeitschrift, 30. Jg., H. 8, S. 911–924

Hosmer, David W./Lemeshow, Stanley/Sturdivant, Rodney X. (2013): Applied logistic regression. 3. Aufl. Hoboken

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

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

Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2021): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld

Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.) (2022): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld

Klinkhammer, Nicole/Ziesmann, Tim/Buchmann, Janette (2021): HF-04 Stärkung der Leitung. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 101–130

McFadden, Daniel (1973): Conditional logit analysis of qualitative choice behaviour. In: Zarembka, Paul (Hrsg.): Frontiers in Econometrics. New York, S. 105–142

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, Nr. 9. 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

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung/Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2013): Starting strong III. Eine Qualitäts-Toolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. München

Perlman, Michal/Howe, Nina/Gulyas, Cathryn/Falenchuk, Olesya (2020): Associations between directors' characteristics, supervision practices and quality of early childhood education and care classrooms. In: Early Education and Development, 31. Jg., H. 4, S. 507–523

Pregibon, Daryl (1979): Data analytic methods for generalized linear models. Dissertation. Toronto

Riedel, Birgit/Klinkhammer, Nicole/Kuger, Susanne (2021): Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 27–42

Rogers, William (1994): Regression standard errors in clustered samples. In: Stata Technical Bulletin, 3. Jg., H. 13, S. 19–23

Schacht, Diana D./Gedon, Benjamin/Gilg, Jakob J. (2022): Die ERiK-Surveys 2020. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 38–51

Schacht, Diana D./Gedon, Benjamin/Gilg, Jakob J./Klug, Christina/Kuger, Susanne (2021): ERiK-Methodological Report I. Target populations, sampling frame and sampling design of the ERiK-Surveys 2020. Bielefeld

Siraj-Blatchford, Iram/Manni, Laura (2006): Effective leadership in the early years sector. The ELEYS study. London

Statistisches Bundesamt, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen (2021): Sonderauswertung zum pädagogischen Personal in Tageseinrichtungen im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

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. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3. Aufl. Freiburg/Basel/Wien, S. 131–252

Strehmel, Petra (2017): Professionalisierung der Kita-Leitung zwischen Pädagogik und Management. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. 2. Aufl. Opladen/Berlin/Toronto, S. 53–74

Strehmel, Petra/Heikka, Johanna/Hujala, Eeva/Rodd, Jillian/Waniganayake, Manjula (Hrsg.) (2019): Leadership in early education in times of change. Research from five continents. Opladen/Berlin/Toronto

Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), WiFF Expertisen. Bd. 39. München

Sylva, Kathy (Hrsg.) (2010): Frühe Bildung zählt. Das Effective Pre-school and Primary Education Project (EPPE) und das Sure Start Programm. Berlin

Sylva, Kathy/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2004): Technical Paper 12. The final report: Effective pre-school education. London

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

Tutz, Gerhard (2010): Regression für Zählvariablen. In: Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 887–904

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. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3. Aufl. Freiburg/Basel/Wien, S. 403–496

Viernickel, Susanne (2017): Rahmenbedingungen für professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. 2. Aufl. Opladen/Berlin/Toronto, S. 39–52

Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.) (2016): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3. Aufl. Freiburg/Basel/Wien

Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.) (2010): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden

Ziesmann, Tim/Jähnert, Alexandra/Müller, Ulrike/Tiedemann, Catherine (2022): ERiK-Länderberichte I zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG. Ein kommentierter Datenband. München

Anhang

Tab. HF-04.A-1: **Handlungsfeld 04: Operationalisierungstabelle**

Variable	Operationalisierung
Überschreitung der vertraglich festgelegten Leitungszeit	› AV › L: (1) Kommen wir nun zu Ihren Leitungsaufgaben (pädagogische Leitung und Verwaltungsaufgaben). Wie viele Stunden pro Woche sind vertraglich für Leitungsaufgaben festgelegt? › L: (2) Kommen wir nun zu Ihren Leitungsaufgaben (pädagogische Leitung und Verwaltungsaufgaben). Wie viele Stunden pro Woche fallen tatsächlich für Leitungsaufgaben an? › Kategorial (0: Keine Überschreitung (Referenz), 1: Überschreitung) › Bildung einer Differenz aus den berichteten tatsächlich anfallenden und den vertraglich festgelegten Wochenstunden für Leitungsaufgaben mit anschließender Kategorisierung. Übersteigen die tatsächlich geleisteten Leitungswochenstunden die vertragliche Festlegung, wird die Kategorie „1: Überschreitung“ zugeordnet. › Unplausible Angaben wurden ausgeschlossen: (a) Angaben von 168 und mehr vertraglichen/tatsächlichen Leitungswochenstunden, (b) Angaben, bei denen die vertraglichen/tatsächlichen Leitungswochenstunden größer als die vertraglichen/tatsächlichen Wochenarbeitsstunden sind.
Art des Trägers	› UV – Trägermerkmal › L: Bitte geben Sie die Art des Trägers Ihrer Kindertageseinrichtung an. › Kategorial (0: Öffentliche Träger (Referenz), 1: Freie Träger)
Größe des Trägers	› UV – Trägermerkmal › L: Hat der Träger neben Ihrer Einrichtung noch andere Einrichtungen, in denen Kinder von 0 bis 6 Jahren betreut werden? › Kategorial (0: Träger mit einer verwalteten Einrichtung (Referenz), 1: Träger mit mehr als einer verwalteten Einrichtung)
Unterstützungsangebote durch den Träger	› UV – Trägermerkmal › L: Welche der folgenden Angebote macht Ihnen Ihr Träger, um Sie bei Ihren Leitungsaufgaben zu unterstützen? (Regelmäßige Feedback-Gespräche zur Leitungstätigkeit, Fort- und Weiterbildung für Leitungsaufgaben, Verwaltungskraft) › Kategorial (0: Nein (Referenz), 1: Ja)
Anzahl betreuter Kinder in der Kindertageseinrichtung	› UV – Einrichtungsmerkmal › L: Wie viele Kinder wurden zum Stichtag 01.03.2020 in Ihrer Kindertageseinrichtung betreut? › Kategorial (0: Bis 25 Kinder (Referenz), 1: 26 bis 75 Kinder, 2: 76 und mehr Kinder)
Anzahl an Mitarbeiter/-innen in der Kindertageseinrichtung	› UV – Einrichtungsmerkmal › L: Wie viele MitarbeiterInnen sind insgesamt in Ihrer Kindertageseinrichtung tätig? › Metrisch (zentriert am Mittelwert, Range von -13,8 bis 74,2)
Nichteinhaltung des Personalschlüssels	› UV – Einrichtungsmerkmal › L: An wie vielen Tagen kam es in den letzten 6 Monaten vor, dass der vorgegebene Personalschlüssel in Ihrer Kindertageseinrichtung nicht eingehalten werden konnte? (Hinweis: Es ist nicht eindeutig, ob die befragten Leitungen sich bei der Angabe der Anzahl an Tagen, an denen der Personalschlüssel nicht eingehalten werden konnte, auf landesspezifische Regelungen zur Mindestausstattung an Personal (sofern vorliegend), oder auf die Einhaltung von Regelungen/Empfehlungen zum Anstellungsschlüssel (sofern vorliegend) bezogen haben.) › Metrisch (zentriert am Mittelwert, Range von -27,9 bis 155,1)

Variable	Operationalisierung
Formale Regelung der Leitung	› UV – Einrichtungsmerkmal › L: Wie ist die Leitung in Ihrer Kindertageseinrichtung formal geregelt? › Kategorial (1: Leitung durch eine Person (Referenz), 2: Leitung und Stellvertretung/Tandem, 3: Verbundleitung, 4: Keine formale Regelung). Sind Leitungen für mehrere Einrichtungen leitend tätig, handelt es sich um Verbundleitungen.
Zuständigkeitsbereich der Leitung	› UV – Einrichtungsmerkmal › L: (1) Kommen wir nun zu Ihren Leitungsaufgaben (pädagogische Leitung und Verwaltungsaufgaben). Wie viele Stunden pro Woche sind vertraglich für Leitungsaufgaben festgelegt? › L: (2) Wie viele Stunden pro Woche beträgt Ihre vertraglich festgelegte Arbeitszeit? › Kategorial (0: Nicht ausschließlich Leitungsaufgaben (Referenz), 1: Ausschließlich Leitungsaufgaben) › Bildung einer Differenz aus der berichteten vertraglichen Wochenarbeitszeit und den vertraglich festgelegten Wochenstunden für Leitungsaufgaben mit anschließender Kategorisierung. Übersteigt die vertragliche Wochenarbeitszeit die vertraglichen Leitungswochenstunden, wird die Kategorie „0: Nicht ausschließlich Leitungsaufgaben“ zugeordnet. Andernfalls übernimmt die Leitung in der vertraglich geregelten Wochenarbeitszeit ausschließlich Leitungsaufgaben und Kategorie„1“ wird zugeordnet. › Unplausible Angaben wurden ausgeschlossen: Angaben von 0 vertraglichen Wochenarbeitsstunden.
Langfristig unbesetzte Stellen in der Kindertageseinrichtung	› UV – Einrichtungsmerkmal › L: Gibt es in Ihrer Kindertageseinrichtung Stellen für pädagogische Fachkräfte, die aufgrund mangelnder Bewerbungen bereits 6 Monate oder länger nicht besetzt werden konnten? › Kategorial (0: Keine (Referenz), 1: Ja)
Langfristig Abwesenheiten in der Kindertageseinrichtung	› UV – Einrichtungsmerkmal › L: Wie viele MitarbeiterInnen stehen Ihrer Einrichtung aktuell aufgrund längerer Abwesenheit (mind. 6 Wochen) nicht zur Verfügung (Krankheit, Elternzeit etc.)? › Kategorial (0: Keine (Referenz), 1: Eine Abwesenheit, 2: Zwei Abwesenheiten, 3: Drei und mehr Abwesenheiten)
Ausgleich von Personalausfällen durch pädagogische Mitarbeit der Leitung	› UV – Einrichtungsmerkmal › L: (1) Kam es in den letzten 6 Monaten in Ihrer Einrichtung vor, dass Sie Personalausfälle ausgleichen mussten? › L: (2) Wie haben Sie diese Personalausfälle ausgeglichen? Durch Übernahme der pädagogischen Arbeit durch die Leitung › Kategorial (1: Ja, 2: Nein/Kein auszugleichender Personalausfall (Referenz))
Länder	› KV – Regionalmerkmal › Kategorial (Baden-Württemberg wird aufgrund der alphabetischen Reihung als Referenzkategorie bestimmt, mit der die übrigen 15 Länder jeweils einzeln verglichen werden)
Höchster Berufsausbildungsabschluss	› KV – Individualmerkmal › L: Welches ist Ihr höchster beruflicher Ausbildungsabschluss? › Kategorial (0: Einschlägiger Hochschulabschluss, 1: Einschlägiger Fachschulabschluss (Referenz), 2: Berufsfachschul-/Anderer/Kein Abschluss) › Die Kategorie „0“ beinhaltet die Antwortoption „SozialpädagogIn, SozialarbeiterIn (Dipl., Mag., MA, BA), PädagogIn, ErziehungswissenschaftlerIn (Dipl., Mag., MA, BA), HeilpädagogIn (Dipl., Mag., MA, BA), Staatlich anerkannte KindheitspädagogIn (MA, BA)“, die Kategorie „1“ beinhaltet die Antwortoptionen: „ErzieherIn, HeilpädagogIn (Fachschule), HeilerzieherIn, HeilerziehungspflegerIn“, die Kategorie „2“ beinhaltet die Antwortoption „KinderpflegerIn, FamilienpflegerIn, AssistentIn im Sozialwesen, soziale und medizinische HelferInnenberufe“ sowie andere nicht einschlägige Berufsausbildungsabschlüsse und fehlende Ausbildungsabschlüsse.
Vertragliche Wochenarbeitszeit	› KV – Individualmerkmal › L: Wie viele Stunden pro Woche beträgt Ihre vertraglich festgelegte Arbeitszeit? › Kategorial (1: 38,5 und mehr Wochenstunden (Referenz), 2: 32 bis unter 38,5 Wochenstunden, 3: Unter 32 Wochenstunden)

Variable	Operationalisierung
Leitungserfahrung	› KV – Individualmerkmal › L: Wie viele Jahre haben Sie Leitungserfahrung? Bitte ziehen Sie mögliche Zeiten einer längeren Arbeitsunterbrechung (z. B. Elternzeit) ab. › Metrisch (zentriert am Mittelwert, Range von -12,5 bis 37,5)
Bedarf an Fort- und Weiterbildungen	› KV – Individualmerkmal › L: Geben Sie bitte für jeden der folgenden Bereiche an, inwieweit Sie persönlich gegenwärtig Bedarf an Fort- und Weiterbildung haben. › Metrisch (Range von 1 bis 6) › Mittelwertindex (alpha=0,89), gebildet aus allen 15 Items mit einer Skala von 1 „Kein Bedarf“ bis 6 „Sehr hoher Bedarf“

Hinweis: AV: Abhängige Variable, UV: Unabhängige Variable, KV: Kontrollvariable, L: Leitungen. Sofern nicht anders vermerkt, wurden fehlende Werte nicht imputiert.

HF-05 Verbesserung der räumlichen Gestaltung

Vertiefungsanalyse zu Arbeitsbedingungen und zur Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen

Michael Müller

HF-05.1 Einleitung

Pädagogisches Handeln in der frühkindlichen Bildung ist geprägt von Räumen und räumlichen Situationen. Raum und Räumlichkeit sind daher erziehungswissenschaftliche Kategorien (Kessl 2016), deren Bedeutung für die Qualität pädagogischer Prozesse in Kindertageseinrichtungen zwar unstrittig ist,[1] es liegen in diesem Kontext aber nur begrenzt empirische Befunde vor (Løkken/Moser 2012; Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung/Deutsches Jugendinstitut 2013; Reyer/Franke-Meyer 2016; Schelle 2021). Zudem erschweren unterschiedliche Begriffsbestimmungen (Lossau 2012; Schelle 2021) die Eingrenzung des Gegenstandsbereichs.

Im Rahmen dieses Kapitels wird eine Definition für Raum und Räumlichkeit in Kindertageseinrichtungen und deren Bezüge zur Qualität zugrunde gelegt, welche Raum und Räumlichkeit zunächst als gegebene und messbare Größen in Kindertageseinrichtungen auffasst (Rahmann 2021; Tietze 1998). Zugleich aber wird angenommen, dass diese strukturellen Merkmale auf die pädagogischen Interaktionen wirken und von pädagogisch Tätigen und Kindern gestaltet und verändert sowie unterschiedlich genutzt werden können.

Neben diesen Zusammenhängen, welche die pädagogische Qualität unmittelbar betreffen, stehen Raum und Räumlichkeit in Kindertageseinrichtungen mit den gesundheitsbezogenen Arbeitsbedingungen des Personals (beispielsweise dem Lärmschutz oder der Belüftung) in Beziehung (Büchter u. a. 2009; Rahmann 2021). Daher sind raumbezogene Aspekte zweifach auf die Qualität in Kindertageseinrichtungen bezogen. Erstens ermöglichen und rahmen sie pädagogisches Handeln und zweitens stellen sie für die pädagogisch Tätigen strukturelle Arbeitsbedingungen dar, welche förderlich für den Erhalt der Gesundheit, aber auch motivierend für die pädagogische Tätigkeit ausgestaltet sein können. Somit kommt nicht erst seit der Corona-Pandemie den Räumen und der Raumsituation in den Kindertageseinrichtungen ein besonderer Stellenwert zu (Beek/Buck/Rufenach 2006; Bensel/Martinet/Haug-Schnabel 2016).

Ein weiterer bedeutender Aspekt bei der Betrachtung der räumlichen Situation in Kindertageseinrichtungen ist die Ermöglichung von Bewegung und Bewegungsförderung (Nentwig-Gesemann/Walther/Thedinga 2017; Ulrich/Müller 2021). Regelmäßige physische Aktivität wirkt sich positiv auf die körperliche Gesundheit und die motorische Entwicklung aus und ist ferner mit der psychosozialen Gesundheit (Biddle/Asare 2011; Sterdt 2014; Timmons u. a. 2012) und der Persönlichkeitsentwicklung sowie der Ausbildung sozialer Kompetenzen von Kindern assoziiert (Lampert u. a. 2007; Timmons u. a. 2012). Diese fortlaufenden und bedeutenden Bestandteile der pädagogischen Arbeit sind gerahmt durch die konkreten räumlichen Bedingungen (Ulrich/Müller 2021).

Im Folgenden wird daher der Frage nachgegangen, wie Raum und Räumlichkeit, *Arbeitsbedingungen des Personals* und die *Bewegungsförde-*

1 Gewählt wurde das Handlungsfeld *Verbesserung der räumlichen Gestaltung* im Rahmen des KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetzes (KiQuTG; 2019 – vgl. Infobox 1.1) von den Ländern Berlin und Rheinland-Pfalz; zu Inhalten der Maßnahmen vgl. Länderberichte (Ziesmann u. a. 2022, 2023)

Müller (2023). Verbesserung der räumlichen Gestaltung.
In: Meiner-Teubner, Schacht, Klinkhammer et al. (Hrsg.). ERiK-Forschungsbericht III. wbv Publikation, Bielefeld.
DOI: 10.3278/9783763974597-08

rung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland in Beziehung stehen. Dabei wird einerseits Bezug auf die Perspektive der Praxis genommen, in welcher der pädagogische Umgang mit den räumlichen Gegebenheiten schon immer gegenwärtig war, zum Teil gehört er sogar explizit und maßgeblich zur pädagogischen Konzeption, beispielsweise in der Reggio-Pädagogik (Knauf 2017) oder in der Pädagogik nach Fröbel (Heiland 2015). Andererseits wird durch diese Analyse die Bewegungsförderung in der frühkindlichen Bildung mit raumstrukturellen Aspekten verknüpft.

HF-05.2 Indikatoren

Im Rahmen des Monitorings zum KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz (KiQuTG) (vgl. Infobox 1.1) wurde eine Reihe von Indikatoren und Kennzahlen zur Erfassung räumlicher und ausstattungsbezogener Einrichtungsmerkmale entwickelt (Klinkhammer u. a. 2021). Zwei Kennzahlen erfassen in diesem Kontext die Bewegungsförderung in den Einrichtungen. In Verbindung mit den Kennzahlen des Indikators zu Räumen und Ausstattung von Kindertageseinrichtungen kann inhaltlich Bezug auf unterschiedliche Ebenen im System der frühkindlichen Bildung genommen werden, welche sich konzeptionell mit dem Mehrebenen- und multiperspektivischen Monitoringansatz beschreiben lassen (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021). Die Bewegungsförderung in den Kindertageseinrichtungen ist Teil der Prozessebene (Mikro), während die Räume und Ausstattungen der strukturellen Ebene (Meso) zuzuordnen sind. Für eine konzeptionelle Herleitung und Einbettung der Indikatoren in den fachwissenschaftlichen Diskurs wird auf die bereits veröffentlichten Forschungsberichte I und II des ERiK-Projekts verwiesen (Müller 2022; Rahmann 2021; Ulrich 2022; Ulrich/Müller 2021). Für die vorliegende Vertiefungsanalyse werden Zusammenhänge folgender Indikatoren empirisch untersucht:

1. Räume und Ausstattung von Kindertageseinrichtungen
2. Bewegungsförderung in den Einrichtungen

Der erste Indikator beinhaltet die Erfassung der Größe der Innen- und Außenflächen und die Art und Anzahl der Räume der Kindertageseinrichtungen. Diese Aspekte lassen sich auf der strukturellen Mesoebene (Kindertageseinrichtungen) verorten. Ebenso enthalten sind die Einschätzungen der räumlichen und gesundheitsbezogenen Arbeitsbedingungen, Ausstattungen und Materialien durch das pädagogische Personal, welche als Einrichtungsmerkmale konzeptualisiert und somit Aspekte der Strukturqualität sind (Tietze u. a. 2016). Diese wirken auf die Mikroebene ein, da sie die pädagogische Arbeit mit den Kindern rahmen und strukturieren.

Zur Erfassung von Aspekten der Bewegungsförderung in den Einrichtungen werden, bezogen auf den zweiten Indikator, Formen spezifischer Angebote und Aktivitäten erfasst (Mikroebene). Zusätzlich wird die zugeschriebene *Bedeutung kindbezogener Bewegungsförderung* als subjektive Orientierung des pädagogischen Personals erhoben. Die Bewegungsförderung im pädagogischen Alltag ist konzeptionell auf der Mikroebene verortet.

HF-05.3 Stand des FBBE-Feldes 2021

Für die im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG herangezogenen Indikatoren liegen in der diesjährigen Berichterstattung weder amtliche Daten noch aktuelle Surveydaten vor.[2] Für die nachfolgende Vertiefungsanalyse wird auf die Daten der ERiK-Surveys 2020 zurückgegriffen. Die Daten wurden bereits im ERiK-Forschungsbericht II (vgl. Müller 2022) ausgewertet.

HF-05.4 Vertiefungsanalyse

Unter Bezugnahme auf ein etabliertes Qualitätsmodell in der frühen Bildung (Roux/Tietze 2007; Tietze 1998; Tietze/Viernickel 2002) wird empirisch der Frage möglicher Zusammenhänge von räumlichen und weiteren einrichtungsbezogenen Merkmalen (Strukturebene) und Orientierungen des pädagogischen Personals (Orientierungsebene) mit der Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen (Prozessebene) nachgegangen. In diesem Zusammenhang kann auf Vorarbeiten im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG zu der räumlichen Situation in Kindertageseinrichtungen in Deutschland Bezug genommen werden (Müller 2022; Rahmann 2021).

2 Eine Fortschreibung der Daten im nächsten Forschungsbericht wird angestrebt.

Die Befunde dieser deskriptiven Analysen haben gezeigt, dass sich die räumlichen Bedingungen zwischen den Einrichtungen teils erheblich unterscheiden und auch auf Länderebene die Verhältnisse durchaus heterogen sind. Zugleich findet Bewegungsförderung in dem überwiegenden Anteil der Kindertageseinrichtungen alltagsintegriert[3] statt, und das pädagogische Personal macht Bewegung als gesundheitsbezogenes Thema mit den Kindern häufig zum Gegenstand pädagogischen Handelns (Ulrich 2022).

In diesem Kontext stellt sich insbesondere die Frage nach Wechselbeziehungen zwischen der Struktur-, Orientierungs- und Prozessebene. Daher werden Zusammenhänge von Orientierungen des pädagogischen Personals bezogen auf die Bewegungsförderung mit den räumlich-strukturellen Bedingungen (u. a. den Arbeitsbedingungen des Personals) und die sich dadurch ergebenden Bezüge zur Bewegungsförderung in den Kindertageseinrichtungen im Folgenden empirisch analysiert.

Auf Basis der Daten aus den ERiK-Surveys 2020 wird untersucht, inwiefern nach Einschätzung des pädagogischen Personals vorhandene *Mittel und Möglichkeiten zur Bewegungsförderung* in den Kindertageseinrichtungen einerseits mit den Einschätzungen der räumlichen und gesundheitsbezogenen Arbeitsbedingungen und Ausstattungen in den Einrichtungen und andererseits mit der zugeschriebenen Bedeutung der Bewegungsförderung durch das pädagogische Personal in einem Zusammenhang stehen. Es werden vorhandene raumbezogene Merkmale der Einrichtungen in die Analyse miteinbezogen, welche weniger von subjektiven Einschätzungen des pädagogischen Personals oder der Leitungen abhängen.

Dabei wird in den Blick genommen, ob gute Arbeitsbedingungen aus Sicht des pädagogischen Personals (beispielsweise ein ausreichender Lärmschutz, erwachsenengerechte Möbel oder Räume für Elterngespräche) förderlich für die Bewegungsförderung in den Einrichtungen sind. Es wird davon ausgegangen, dass entsprechend gute Arbeitsbedingungen strukturell förderlich für die aktive Ausgestaltung des pädagogischen Alltags und somit für die Bewegungsförderung sind.

Diese Vertiefungsanalyse beginnt mit der Darstellung der Forschungsfrage, Relevanz der Thematik und der Einordnung in den gewählten theoretischen Rahmen. Es folgt eine Beschreibung der verwendeten Datengrundlage und Methode, welche die Basis für die deskriptive und multivariate Analyse sind. Abschließend folgt eine Diskussion der Ergebnisse.

Forschungsfrage und Relevanz

Die räumlich-materielle Umgebung in Kindertageseinrichtungen steht mit kindlichen Entwicklungs- und Lernprozessen und somit mit der pädagogischen Qualität im Zusammenhang. Förderlich sind die räumlich-materiellen Arrangements dann, wenn sie über ein entsprechendes Anregungspotenzial verfügen (Roux/Tietze 2007) und Bewegungsaktivitäten ermöglichen (Nentwig-Gesemann/Walther/Thedinga 2017). Physische Bewegungsaktivitäten sind mit einer positiven körperlichen, motorischen und psychosozialen (Gesundheits-)Entwicklung, der Persönlichkeitsentwicklung und der Ausbildung sozialer Kompetenzen von Kindern assoziiert (Biddle/Asare 2011; Lampert u. a. 2007; Sterdt 2014; Timmons u. a. 2012). Zudem können sich die im Kindes- und Jugendalter erlernten Bewegungsaktivitäten bis in das junge Erwachsenenalter fortschreiben (Telama u. a. 1997).

Aufgrund dieser Relevanz von Bewegung für die kindliche Entwicklung kommt den Kindertageseinrichtungen diesbezüglich eine bedeutende Funktion zu. Zwar sind bereits Bewegung und Bewegungsförderung wesentliche Bestandteile der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen (Ulrich 2022; Ulrich/Müller 2021), dennoch ist davon auszugehen, dass sich Kindertageseinrichtungen diesbezüglich beispielsweise bei der Raumgestaltung und den Raumelementen zur Bewegungsförderung unterscheiden.

Eine bewegungsfreundliche Raumgestaltung, aber auch Raumelemente zur Bewegungsförderung (z. B. Kletterflächen, Rutschen) in Kindertageseinrichtungen sind als Aspekte der Strukturqualität bei einer Gesamtbetrachtung von multidimensionalen Aspekten der Qualität in der frühkindlichen Bildung folglich zu berücksichtigen.[4] Ungünstige Arbeitsbedingungen des Personals

3 Das Konzept der alltagsintegrierten Bewegungsförderung wurde in der Erhebung nicht näher definiert. Somit obliegt es dem pädagogischen Personal, dieses in der Befragung selbst zu definieren.

4 Aspekte der Bewegungsförderung sind wesentliche Bestandteile der KES-RZ-Skala zur Erfassung von Qualität in Kindertageseinrichtungen (Tietze u. a. 2017)

können jedoch bei einer sonst gelungenen Raumgestaltung die Bewegungsförderung im pädagogischen Alltag hemmen. Es ist von einer Verschränkung struktureller und prozessualer Aspekte bezogen auf die Bewegungsförderung, aber auch weiterer Aspekte professionellen pädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen auszugehen (Schoyerer u. a. 2020).

Pädagogisches Personal wird unter gleichen Strukturbedingungen beziehungsweise gleicher Strukturqualität die pädagogischen Prozesse gleichwohl unterschiedlich ausgestalten (Tietze u. a. 2016), sodass neben diesen strukturellen Aspekten auch die Orientierungsqualität im Kontext der Bewegungsförderung einzubeziehen ist. Die Orientierungen des pädagogischen Personals umfassen normative Überzeugungen, Leitideen und weitere Überzeugungen, wie pädagogisches Handeln ausgestaltet werden soll (Tietze 2008). Somit beinhalten diese Orientierungen auch Überzeugungen über die Bedeutung der Bewegungsförderung im pädagogischen Alltag.

Die Vertiefungsanalyse geht in diesem Zusammenhang der Frage nach, ob räumlich-materielle Gegebenheiten und die zugeschriebene Bedeutung der Bewegungsförderung gemeinsam auf vorhandene Aspekte der Bewegungsförderung in den Einrichtungen bezogen sind. Raumbezogene Merkmale der Einrichtungen und subjektive Einschätzungen des pädagogischen Personals sind daher gemeinsam bezogen auf mögliche Zusammenhänge mit der Bewegungsförderung zu berücksichtigen. Darauf aufbauend lassen sich die im Folgenden genannten Forschungsfragen formulieren.

1. Welche räumlichen Bedingungen der Einrichtungen (z. B. Fläche pro Kind) stehen mit den Mitteln und Möglichkeiten zur Bewegungsförderung in einem Zusammenhang?
2. Sind räumliche und gesundheitsbezogene Arbeitsbedingungen des Personals mit dem Vorhandensein von Mitteln und Möglichkeiten zur Bewegungsförderung in den Einrichtungen verknüpft?
3. Korrespondiert die zugeschriebene Bedeutung kindbezogener Bewegungsförderung durch das pädagogische Personal darüber hinaus mit den Mitteln und Möglichkeiten zur Bewegungsförderung?

Die Ergebnisse können erstens Aufschluss darüber geben, welche Aspekte für ein dauerhaftes Monitoring von strukturellen Rahmenbedingungen der Bewegungsförderung in den Einrichtungen bedeutsam sind. Zweitens können diese in einen Zusammenhang zu den Orientierungen des pädagogischen Personals gesetzt werden. Somit ergeben sich erste Hinweise, wie die Bewegungsförderung in der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen durch Verbesserung oder Schaffung struktureller Voraussetzungen gefördert werden kann und welche Rolle die Orientierungen des pädagogischen Personals dabei spielen.

Theoretische Bezüge

Die Bewegungsförderung und die Bewegungsaktivitäten von Kindern in Kindertageseinrichtungen sind als prozesshaftes Geschehen in den Einrichtungen von verschiedenen Rahmenbedingungen abhängig. Daher sind sowohl die räumlich-materiellen Gegebenheiten als auch die Orientierung des pädagogischen Personals als Aspekte der Struktur- und Orientierungsqualität bei der folgenden Analyse zu berücksichtigen (ebd.).

Strukturqualität

Die Strukturqualität beinhaltet unter anderem Rahmenbedingungen wie die räumlich-materielle Ausstattung oder auch die Größe der Innen- und Außenflächen. Die räumlichen Bedingungen gelten somit als Qualitätsbereich in Kindertageseinrichtungen (Viernickel/Voss/Mauz 2017). Die Relevanz struktureller Aspekte wie die Gestaltung und Ausstattung von Kindertageseinrichtungen bezogen auf die Bewegungsaktivität wurde bereits nachgewiesen (Määttä u. a. 2019).[5] In diesem Kontext ist auch darauf hingewiesen worden, dass das Vorhandensein einer Außenfläche und die Größe derselbigen im Besonderen bedeutsam sind (Tonge/Jones/Okely 2016).

Die Größe der nutzbaren Flächen beziehungsweise der Räume in den Einrichtungen ist jedoch nicht nur mit der Bewegungsaktivität der Kinder verbunden. Schelle (2021) folgend kann mit Verweis auf die Untersuchungen von Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung/Deutsches Jugendinstitut (2013) und Cloos u. a. (2018) gezeigt werden, dass „[…] in Einrichtungen, in denen mehr Platz zur Verfügung steht, Kinder weniger leicht abgelenkt werden und die

5 Demnach hängen ein hügeliges Außengelände und generell Ausstattungselemente, welche Springen und Balancieren ermöglichen, mit der Bewegungsaktivität der Kinder positiv zusammen.

Methoden des Personals besser auf das Alter der Kinder abgestimmt sind. Ein großzügiges Raumangebot verbessert die Lernbedingungen durch die Möglichkeit, die Kinder in kleinere Gruppen einzuteilen, sowie auch dadurch, dass den Kindern mehr Optionen für Spiel, Entspannung sowie Lernen geboten werden" (Schelle 2021, S. 16). Gestützt werden diese Befunde beispielsweise durch die Untersuchung von Legendre (2003), in welcher nachgewiesen werden konnte, dass das Stresslevel der Kinder mit dem Platz, den sie selbst in den Einrichtungen zur Verfügung haben, sinkt.[6] Demnach ermöglichen günstigere Platz-Kind-Verhältnisse eine Anwendung von pädagogischen Methoden, welche sowohl den Bedürfnissen der Kinder (beispielsweise nach Bewegung) als auch denen des pädagogischen Personals eher entsprechen.

Neben den raumbezogenen Aspekten der Einrichtung selbst sind die Arbeitsbedingungen des Personals in dem diskutierten Zusammenhang relevant. Eine zu geringe Anzahl beziehungsweise Größe der Räume oder nicht vorhandene Pausen- beziehungsweise Rückzugsräume für das pädagogische Personal gehen mit Risiken für die Gesundheit und Arbeitsfähigkeit einher (Viernickel/Voss/Mauz 2017). In der folgenden Analyse wird darüber hinausgehend davon ausgegangen, dass günstige Platz-Kind-Verhältnisse nicht nur direkt bezogen auf die Bewegungsaktivitäten der Kinder förderlich sind, sondern auch das Personal entlasten, was zugleich zu der Annahme führt, dass sich diese Voraussetzung positiv auf die Förderung von Bewegungsaktivitäten auswirkt.

Die Arbeitsbedingungen des Personals lassen sich dabei bezogen auf die räumliche Situation in den Einrichtungen in solche Aspekte weiter differenzieren, welche den Gesundheitsschutz betreffen, und solche, welche Ausstattungsmerkmale der Einrichtungen beinhalten. Aspekte des Gesundheitsschutzes sind neben der Belüftung und der Beleuchtung vor allem der Lärm-, Sonnen- und Unfallschutz, aber auch die Umsetzung von Hygienevorschriften in den Einrichtungen. Darüber hinaus sind gesundheitsförderliche Präventionsmaßnahmen und bessere Bedingungen für ältere Kolleginnen und Kollegen zu nennen. Zu den Ausstattungsmerkmalen können erwachsenengerechte Möbel, Räume für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Elterngespräche, aber auch Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Raumgestaltung genannt werden (Müller 2022).

In diesem Kontext ist anzunehmen, dass ein hinreichender Gesundheitsschutz und eine den unterschiedlichen Bedarfen angemessene Ausstattung in den Einrichtungen für das Wohlbefinden des pädagogischen Personals, weniger Stress und somit auch für ihre Arbeitsfähigkeit und -motivation förderlich sind. Der bereits aufgezeigte Zusammenhang aus guten Arbeitsbedingungen (gemessen anhand des AQUA-Index[7]) und weniger Stress von Fachkräften (Schreyer u. a. 2015) könnte somit auch bezogen auf diese räumlichen Aspekte angenommen werden. Gestützt wird diese These durch Befunde, welche Belastungsfaktoren von pädagogisch Tätigen identifizieren. Neben weiteren berufsbezogenen Aspekten sind eine unzureichende Ausstattung (vor allem mit nicht erwachsenengerechten Möbeln), schlechte Bausubstanzen der Einrichtungen sowie die zu hohe Lärmbelastung und zu kleine Räume zu nennen (Hall 2015; Viernickel/Voss 2013). Eine ohnehin hoch belastete Berufsgruppe (Berger/Genz/Kordt 2001) in unvorteilhaften räumlich-materiellen Kontexten wird die Bewegungsaktivitäten der Kinder unter Umständen weniger fördern. Sind hingegen die räumlich-materiellen Gegebenheiten in den Einrichtungen für das pädagogische Personal so ausgelegt, dass Lärm und Stress reduziert werden, kann der Bewegungsförderung wieder mehr Raum gegeben werden.

Die Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen wird im Rahmen der vorliegenden Analyse sowohl als Konsequenz raumbezogener Ausstattungsmerkmale der Einrichtungen als auch als Folge entsprechend guter Arbeitsbedingungen für das pädagogische Personal (Strukturebene) verstanden. Zugleich wird angenommen, dass die zugeschriebene Bedeutung der Bewegungsförderung (Orientierungsebene) sowohl direkt als auch in Verbindung mit räumlich-materiellen Merkmalen der Einrichtungen mit der Bewegungsförderung in einem Zusammenhang steht.

6 Auch konnten verschiedene Studien zeigen, dass sich Kinder in frühkindlichen Settings, in denen zu viele Personen gleichzeitig anwesend sind („crowded situations"), eher zurückziehen (Evans 2006).

7 Der AQUA-Index umfasst die materiellen, vertraglichen und organisationalen Rahmenbedingungen sowie Aspekte des Teams und der Vorgesetzten (Schreyer u. a. 2015).

Orientierungsqualität

Unter Orientierungsqualität werden die individuellen Haltungen und normativen Überzeugungen des pädagogischen Personals, aber auch die in den Einrichtungen vorhandenen Leitideen[8] verstanden. Dieser Qualitätsbereich beinhaltet daher den Orientierungsrahmen, unter welchem das pädagogische Handeln stattfindet beziehungsweise stattfinden soll (Tietze 2008). Die Einschätzungen zur Bedeutung der Bewegungsförderung für die Entwicklung der Kinder lässt sich diesem Bereich zuordnen.

Somit wird der folgenden Analyse die Annahme zugrunde gelegt, dass die individuellen Überzeugungen des pädagogischen Personals bezogen auf die Bedeutsamkeit der Bewegungsförderung mit der Bewegungsförderung in den Einrichtungen in einem Zusammenhang stehen. Im alltäglichen Geschehen regelt das pädagogische Personal zum einen die Nutzung des für die Bewegungsaktivitäten besonders relevanten Außenbereichs der Kindertageseinrichtungen, zum anderen begleitet das pädagogische Personal die Bewegungsaktivitäten der Kinder. Infolgedessen kann davon ausgegangen werden, dass auch in Einrichtungen mit vergleichbaren räumlich-materiellen Gegebenheiten die Ausgestaltung der Bewegungsförderung und -aktivität unterschiedlich ausfällt (Copeland u. a. 2012).

Daten und Methoden

Zur Untersuchung der Forschungsfragen werden die Angaben aus der Befragung des pädagogischen Personals sowie der Leitungen der ERiK-Surveys 2020 herangezogen (Gedon u. a. 2022a,b). Insgesamt liegen für 6.771 pädagogisch tätige Personen sowie von der jeweiligen Einrichtungsleitung (2.184 Einrichtungen) Befragungsdaten vor. Durch fehlende Werte auf den beiden in dieser Analyse verwendeten abhängigen Variablen verringert sich die Stichprobe eingangs auf 2.176 bis 2.180 Einrichtungen.[9] Für diese Einrichtungen liegen auf Basis der Angaben des pädagogischen Personals Informationen darüber vor, ob eine Einrichtung eine *bewegungsfreundliche Raumgestaltung* beziehungsweise *besondere Raumelemente zur Bewegungsförderung* aufweist. Für die Analyse werden die Angaben des pädagogischen Personals auf Einrichtungsebene aggregiert. Gleiches gilt für Angaben zu den Arbeitsbedingungen und Ausstattungen sowie zu der Bedeutung der Bewegungsförderung aus Sicht des pädagogischen Personals.[10] Merkmale, welche Informationen zu den Einrichtungen direkt beinhalten, werden durch die Befragung der Leitungen erfasst und ebenso wie die aggregierten Merkmale als Einrichtungsmerkmale verstanden.

Für die genannten Fragestellungen und auf Basis der vorliegenden Daten ist eine Modellierungsstrategie passend, welche die Einrichtungen als Analyseebene betrachtet. Da die abhängigen Variablen jeweils dichotom kodiert sind, werden binär-logistische Regressionsmodelle berechnet (vgl. Methodenbox HF-05.1).

Methodenbox HF-05.1 Binäre-logistische Regression – Einrichtungsebene

Um einerseits den Zusammenhang der Einschätzung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen bezüglich des Vorhandenseins einer *bewegungsfreundlichen Raumgestaltung* und andererseits von *besonderen Raumelementen zur Bewegungsförderung* mit weiteren Einrichtungsmerkmalen aufzuzeigen, werden bei der Modellierung sowohl Angaben des pädagogischen Personals auf Einrichtungsebene aggregiert als auch Einrichtungsmerkmale auf Basis der Angaben der Leitungen in den Einrichtungen berücksichtigt. Die Zusammenhänge werden mit *binär-logistischen Regressionsmodellen* auf Einrichtungsebene geschätzt (Cramer 2010; Hilbe 2009): eine 0 steht dabei für keine beziehungsweise unklare Einschätzungen bezüglich einer bewegungsfreundlichen Raumgestaltung (Modell 1) beziehungsweise besonderer Raumelemente zur Bewegungsförderung (Modell 2), eine 1 jeweils für das Vorhandensein der Aspekte.
Es werden zwei Gesamtmodelle berechnet, in denen die erklärenden Einrichtungsmerk-

8 Diese Ideen und Vorstellungen finden sich in fixierten Leitbildern wie der pädagogischen Konzeption einer Einrichtung oder dem Leitbild eines Träger wieder.

9 Für weitere Informationen zu den Datenquellen des ERiK-Forschungsberichts III vgl. Kapitel 0-11.

10 Da die Angaben des pädagogischen Personals innerhalb von Einrichtungen mit mehr als einer teilnehmenden Person variieren können, wird eine Kontrollvariable aufgenommen, welche die Anzahl der teilnehmenden Personen beinhaltet. Es wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass die aggregierten Angaben des pädagogischen Personals von der offiziellen Einrichtungskonzeption abweichen können.

male in ihren Zusammenhängen (*Regressionskoeffizienten*) zu den abhängigen Variablen modelliert werden. In den Modellen werden zudem sowohl inhaltliche als auch gewichtungsrelevante Kontrollvariablen integriert (vgl. Tab. HF-05.A-1). Ferner wird durch angepasste statistische Kennwerte (*cluster-robuste Standardfehler*; Rogers 1994) berücksichtigt, dass eine Vielzahl von Einrichtungen in einem Land vorzufinden sind und diese somit zueinander in ihren Merkmalsausprägungen ähnlich sein könnten (keine Mehrebenenmodelle: Intra-Klassenkorrelationskoeffizienten (Varianzaufklärung durch Land- oder Kreisebene) unter 0,05; Musca u. a. 2011).

Ein Vergleich der Stärke von Regressionskoeffizienten im binär-logistischen Modell ist nicht möglich. Deshalb werden durchschnittliche marginale Effekte (*average marginal effects* (AMEs); Wolf/Best 2010) berichtet.

AMEs ermöglichen eine intuitive *Interpretation* der Richtung und Stärke von Zusammenhängen, da sie „den durchschnittlichen Einfluss der unabhängigen [erklärenden] Variable[n] auf die Wahrscheinlichkeit (…)" (ebd., S. 839) für das Vorhandensein einer *bewegungsfreundlichen Raumgestaltung* beziehungsweise *besonderer Raumelemente zur Bewegungsförderung* in den Einrichtungen anzeigen. Dennoch sind AMEs nur eine näherungsweise lineare Berechnung der gegebenen nichtlinearen Zusammenhänge (ebd.).

Neben der Richtung und der Stärke des Zusammenhangs wird anhand von $p - Werten$ für einzelne AMEs der Modelle interpretiert, ob ein Zusammenhang statistisch signifikant von 0 verschieden ist (Bedingung: $p{-}Werte < 0,05$; Tutz 2010). Es gilt dann für

- kontinuierliche und quasi-metrische erklärende Variablen, dass eine Änderung um $+/-$ eine Einheit mit einer Veränderung der relativen Wahrscheinlichkeit des Vorhandenseins der genannten Aspekte in den Einrichtungen um $+/-(AME * 100)$ Prozentpunkte einhergeht.
- kategoriale erklärende Variablen, dass eine Interpretation des Zusammenhangs $+/-(AME * 100)$ Prozentpunkte im Vergleich zu einer als Referenzkategorie gewählten Ausprägung (z. B. privat-gewerbliche Träger gegenüber öffentlichen Trägern) erfolgt.

Die hier präsentierten Modelle sind Ergebnis unterschiedlicher Modellanpassungen aufgrund von *Klassifikationstabellen* (Hosmer/Lemeshow/Sturdivant 2013), *Goodness-of-Fit Tests* (Hosmer/Lemesbow 1980; Hosmer/Lemeshow/Klar 1988), *Linktests* (Pregibon 1979) und *McFadden's (adjusted)* R^2 (McFadden 1973; Wolf/Best 2010). Die Ergebnisse dieser Diagnostik können bei dem Autor angefragt werden. Die hier berechneten Querschnittsmodelle erlauben keine Kausalinterpretationen (Brüderl 2010). In Vergleichsmodellen mit mehr erklärenden unabhängigen Variablen mit Fallausfällen kann die Robustheit der berichteten Modelle bestätigt werden.

Operationalisierung

Zur Beantwortung der Forschungsfragen müssen die relevanten Merkmale operationalisiert werden. Zu diesem Zweck wird verdeutlicht, wie die abhängigen Variablen, also die Information darüber, ob eine *bewegungsfreundliche Einrichtung* beziehungsweise *besondere Raumelemente zur Bewegungsförderung* in den Einrichtungen vorhanden sind, erfasst wurden. Anschließend wird die Messung der Merkmale vorgestellt, die Zusammenhänge mit der Bewegungsförderung in den Einrichtungen aufweisen könnten.[11]

Abhängige Variablen: Aspekte der Bewegungsförderung

Die abhängigen Variablen nehmen auf die erfassten *Mittel und Möglichkeiten zur Bewegungsförderung* in den Kindertageseinrichtungen Bezug (Nentwig-Gesemann/Walther/Thedinga 2017; Ulrich/Müller 2021). Das pädagogische Personal in den Einrichtungen wurde danach gefragt, ob die beiden genannten Aspekte von ihren Einrichtungen aus ihrer Sicht angeboten werden oder nicht. Da die Analyse auf Einrichtungsebene stattfindet (vgl. Methodenbox HF-05.1), können diese Einschätzungen als Einrichtungsmerkmale verstanden werden.

11 Für eine detailliertere Darstellung vgl. Tabelle HF-05.A-1.

Unabhängige Variablen: Räumliche Bedingungen der Einrichtung

Um die Platzverhältnisse in den Einrichtungen zu erfassen, wurden pro Einrichtung die vorhandene Außen- und Innenfläche ins Verhältnis zu der Anzahl der Kinder[12] in der Einrichtung gesetzt. Günstige *Fläche-Kind-Verhältnisse (in Quadratmeter pro Kind)* sind somit durch höhere Werte dieser Variablen angezeigt und stehen rechnerisch für mehr Platz pro Kind in den Einrichtungen. Darüber hinaus wird die Anzahl verschiedener Räume in den Einrichtungen (Gruppen- und Mehrzweckräume, weitere pädagogisch nutzbare Räume) berücksichtigt (Viernickel/Voss/Mauz 2017).

Unabhängige Variable: Bedeutung der Bewegungsförderung

Eine zentrale unabhängige Variable[13] ist die Einschätzung des pädagogischen Personals bezogen auf die beigemessene Bedeutung der Förderung körperlicher und motorischer Fähigkeiten. Hohe Werte bei dieser Variable zeigen an, dass aus Sicht des pädagogischen Personals der Bewegungsförderung eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird. Für die Analyse wurden die Einschätzungen auf Einrichtungsebene aggregiert.

Unabhängige Variablen: Gesundheitsschutz und Ausstattung (Arbeitsbedingungen)

Die Einschätzungen des pädagogischen Personals bezogen auf den *Gesundheitsschutz* in den Räumen der Einrichtung wurden für die Belüftung und Beleuchtung, den Lärm-, Sonnen- und Unfallschutz sowie für die Hygiene erhoben (Hall 2015; Müller 2022; Viernickel/Voss 2013).

Die ersten drei Aspekte konnten durch eine zusammenfassende Mittelwertskala erfasst werden, während die weiteren zwei Aspekte in einer weiteren Skala erfasst wurden (vgl. Tab. HF-05.A-1). Hohe Werte auf diesen Skalen zeigen an, dass die Aspekte des Gesundheitsschutzes aus der Perspektive des pädagogischen Personals gewährleistet sind.[14] Die Skalen wurden für die folgenden Analysen auf Einrichtungsebene aggregiert.

Bezogen auf *Ausstattungsmerkmale der Einrichtung* wurde das pädagogische Personal gebeten einzuschätzen, ob verschiedene Anforderungen aus ihrer Sicht in den Einrichtungen erfüllt sind. Analog zu der Vorgehensweise bei den Aspekten zum Gesundheitsschutz wurden zunächst Mittelwertskalen gebildet, bevor diese auf Einrichtungsebene aggregiert wurden. Die erste Skala erfasst die Bewertungen der Aspekte *erwachsenengerechte Möbel* und *Mitbestimmung bei der Raumgestaltung und Ausstattung*, die zweite Skala die Bewertungen von *Pausen- und Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterräumen* sowie des *Raums für Elterngespräche*. Die dritte Skala erfasst schließlich die Bewertungen der *gesundheitsförderlichen Präventionsmaßnahmen* und bezogen auf ältere Kolleginnen und Kollegen, ob für diese *Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen* vorliegen.

Kontrollvariablen: Kontext der Einrichtungen (Land und Region)

Da sich auf Basis vorliegender deskriptiver Analysen bereits gezeigt hat, dass sich die Kindertageseinrichtungen bezogen auf räumliche Aspekte zwischen den Ländern unterscheiden (Müller 2022), wurde eine Variable in die Berechnung aufgenommen, welche erfasst, in welchem Land die Einrichtung verortet ist. Darüber hinaus wird die Region (Großstadt, Mittelstadt/Kleinstadt/ländliche Region) berücksichtigt (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2022).

Kontrollvariablen: Trägerart, Anzahl betreuter Kinder in der Einrichtung

Um möglichst unverzerrte Ergebnisse zu erhalten, werden zusätzliche Merkmale aufgenommen, welche bereits in dem ERiK-Survey der Leitungsbefragung 2020 für die Gewichtung auf Einrichtungsebene verwendet wurden.[15] Dadurch ist gewährleistet, dass auch dann, wenn beispielsweise nicht gleich viele Einrichtungen mit verschiedenen Trägern teilgenommen haben, die Ergebnisse der Berechnungen aussagekräftig bleiben. Die zunächst folgenden deskriptiven Ergebnisse werden entsprechend auf Basis gewichteter Daten berichtet, während in der multivariaten

12 Als Grundlage dient die Anzahl der betreuten Kinder und nicht die Anzahl der genehmigten Plätze, da die erstgenannte Kennzahl für die tatsächliche Situation in den Einrichtungen aussagekräftiger ist.

13 Der besondere Stellenwert dieser Variable ergibt sich dadurch, dass die Orientierungsdimension ausschließlich durch diese erfasst wird.

14 Der *Sonnenschutz* konnte nicht entsprechend rechnerisch zugeordnet werden, sodass die diesbezüglichen Einschätzungen nicht aufgenommen wurden.

15 In der Berechnung der Gewichtung für die Leitungsbefragung 2020 wurden das Land, die Trägerart sowie die genehmigten Plätze in den Einrichtungen sowie die Postleitzahl für die Gewichtung auf Einrichtungsebene berücksichtigt (Gedon u. a. 2022a). In den vorliegenden Berechnungen werden die Variablen Land, Trägerart und die Anzahl betreuter Kinder (vgl. Fußnote 12) aufgenommen.

Tab. HF-05.4-1: **Deskriptive Statistiken der abhängigen Variablen auf Einrichtungsebene (in %)**

	Anteil	S.E.	n
Modell 1: Bewegungsfreundliche Raumgestaltung (ja)	51	1,21	2.055
Modell 2: Besondere Raumelemente zur Bewegungsförderung (ja)	46	1,21	2.059

Hinweis: Die abhängigen Variablen basieren auf den individuellen Angaben des pädagogischen Personals, welche auf Einrichtungsebene aggregiert sind. Eine 0 zeigt an, dass der Aspekt der Bewegungsförderung in der Einrichtung aus Sicht des pädagogischen Personals nicht oder nicht sicher vorhanden ist, eine 1 zeigt an, dass aus Sicht des pädagogischen Personals dieser Aspekt gegeben ist. Einrichtungen mit mehr als 200 Kindern sind aus der Analyse ausgeschlossen, um eine mögliche Verzerrung durch Ausreißer auszuschließen.
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Befragung pädagogisches Personal, Datensatzversion 2.0, https://www.doi.org/10.17621/erik2020/p/v02, gewichtete Daten auf Einrichtungsebene, Berechnungen des DJI, n = 2.055-2.059

Analyse die Kontrollvariablen der Gewichtung zur Anwendung kommen.

Ergebnisse

Da die Analyse der beschriebenen Zusammenhänge auf Einrichtungsebene verortet ist, ist es notwendig, dass sowohl die unabhängigen Variablen als auch die abhängigen Variablen Informationen über die Einrichtungen enthalten. Für die abhängigen Variablen und die unabhängigen Variablen, die auf Basis der Angaben des pädagogischen Personals erhoben wurden, kann daher Varianz auf Einrichtungsebene entstehen. Die Varianz in den abhängigen Variablen repräsentiert uneinheitliche Einschätzungen des pädagogischen Personals in den Einrichtungen bezogen auf das Vorhandensein einer bewegungsfreundlichen Raumgestaltung beziehungsweise besonderer Raumelemente zur Bewegungsförderung. Solche Einrichtungen mit uneinheitlichen Einschätzungen des pädagogischen Personals werden mit den Einrichtungen mit einheitlich ablehnenden Einschätzungen des pädagogischen Personals bezogen auf die abhängigen Variablen zusammengefügt (vgl. Tab. HF-05.A-1). Es wird somit unterschieden, ob die Aspekte der Bewegungsförderung sicher vorhanden sind oder nicht.[16]

Für die unabhängigen Variablen wird ebenfalls ein Gesamtwert pro Einrichtung gebildet. Dieser ist entweder der Mittelwert aller Angaben des pädagogischen Personals in einer Einrichtung oder im Falle nur einer vorliegenden Angabe der Wert dieser Einzelperson.

Deskriptive Ergebnisse

Für die beiden untersuchten Aspekte der Bewegungsförderung zeigt sich, dass diese nur in einem Teil der Einrichtungen aus Sicht des pädagogischen Personals übereinstimmend vorhanden sind. So ist eine bewegungsfreundliche Raumgestaltung in 51 % der Einrichtungen aus Sicht aller pädagogisch Tätigen in diesen Einrichtungen gegeben (vgl. Tab. HF-05.4-1), während in 49 % der Einrichtungen das pädagogische Personal bezüglich der Einschätzung, ob eine bewegungsfreundliche Raumgestaltung in den Einrichtungen vorhanden ist, unterschiedliche Einschätzungen aufweist oder sich einig ist, dass keine bewegungsfreundliche Raumgestaltung anzutreffen ist.[17]

Die besonderen Raumelemente zur Bewegungsförderung sind auf Basis der Angaben des pädagogischen Personals in 46 % der Einrichtungen übereinstimmend vorhanden (vgl. Tab. HF-05.4-1). Die übrigen 54 % sind Einrichtungen, in denen das pädagogische Personal sich entweder in der Bewertung nicht einig ist, oder aber diese Raumelemente als nicht vorhanden eingeschätzt werden.

Unterschiede in den Einrichtungen bezüglich der bewegungsfreundlichen Raumgestaltung und der besonderen Raumelemente zur Bewegungsförderung

Bei der Gegenüberstellung der Mittelwerte der unabhängigen Variablen für jeweils beide Kategorien von Einrichtungen wird deutlich, dass höhere Mittelwerte mit dem Vorhandensein einer bewegungsfreundlichen Raumgestaltung beziehungsweise besonderen Raumelementen zur Bewegungsförderung einhergehen (vgl. Tab. HF-05.4-2 und HF-05.4-3). Eine Ausnahme stellt die Einrichtungsgröße (Anzahl der betreuten Kinder) dar; Einrichtungen die eher keine bewegungsfreundliche Raumgestaltung beziehungsweise be-

16 Zu bedenken ist an dieser Stelle, dass Einrichtungen, in denen nur eine pädagogisch tätige Person an der Befragung teilgenommen hat, rechnerisch keine Varianz in der Bewertung aufweisen können.

17 Vgl. Fußnote 16.

sondere Raumelemente zur Bewegungsförderung aufweisen, verfügen über mehr Kinder in Betreuung. Die zugeschriebene Bedeutung der Bewegungsförderung durch das pädagogische Personal ist für beide Kategorien von Einrichtungen und für beide diskutierten Merkmale mit Mittelwerten von 5,4 beziehungsweise 5,5 nahezu gleich ausgeprägt.[18] Auch bei der Anzahl der Gruppen- und Mehrzweckräume liegen die Mittelwerte nahezu gleich auf (M=5,5 beziehungsweise M=5,6).

Bewegungsfreundliche Raumgestaltung und besondere Elemente zur Bewegungsförderung eher bei günstigeren Arbeitsbedingungen und Gesundheitsschutz

Somit zeigt sich, dass die einrichtungsbezogenen Merkmale meist die erwarteten Zusammenhänge mit den Aspekten der Bewegungsförderung in den Einrichtungen aufweisen. Eine bewegungsfreundliche Raumgestaltung und besondere Raumelemente zur Bewegungsförderung liegen dann eher vor, wenn die Arbeitsbedingungen (Gesundheitsschutz und Ausstattung) aus Sicht des pädagogischen Personals in den Einrichtungen besser ausfallen, mehr pädagogisch nutzbare weitere Räume vorhanden sind und die Raumnutzbarkeit des Außengeländes und der Bastel-, Mehrzweck- beziehungsweise Bewegungsräume eher gegeben sind. Ebenso gehen günstigere Platzverhältnisse (Fläche pro Kind) im Innen- und Außenbereich mit einer bewegungsfreundlichen Raumgestaltung beziehungsweise mit dem Vorhandensein besonderer Raumelemente zur Bewegungsförderung einher.

Eine deskriptive Betrachtung kann nicht aufzeigen, welche der unabhängigen Variablen unter Kontrolle der jeweils anderen Variablen mit dem Vorhandensein einer bewegungsfreundlichen Raumgestaltung beziehungsweise besonderen Raumelementen zur Bewegungsförderung korrespondieren. Daher wird ein multivariates Verfahren (logistische Regressionsanalyse, vgl. Methodenbox HF-05.1) zur Schätzung der Zusammenhänge im Folgenden jeweils separat für beide abhängigen Variablen angewendet.

18 Die Skala reicht von 1 (gar nicht bedeutend) bis 6 (sehr bedeutend). Die hohen Mittelwerte zeigen demnach an, dass das pädagogische Personal diesem Aspekt eine hohe Bedeutung zuweist.

Multivariate Ergebnisse

Anhand der multivariaten Analyse wurde berechnet, welche der genannten Einrichtungsmerkmale unter Berücksichtigung aller weiteren Einrichtungsmerkmale mit der Wahrscheinlichkeit des Vorliegens der genannten Aspekte der Bewegungsförderung (Modell 1: bewegungsfreundliche Raumgestaltung, Modell 2: besondere Raumelemente zur Bewegungsförderung) zusammenhängen und auch, welche Merkmale stärker oder schwächer auf diese Wahrscheinlichkeit bezogen sind.[19]

Geeignete Räume und Ausstattungen für das pädagogische Personal korrespondieren mit Wahrscheinlichkeit einer bewegungsfreundlichen Raumgestaltung

Tabelle HF-05.4-4 zeigt die durchschnittlichen marginalen Effekte (AMEs) und eine Näherung an die erklärten Varianzen (vgl. Methodenbox HF-05.1).[20] In Modell 1 und Modell 2 ist der Faktor 1 (Belüftung, Beleuchtung, Lärmschutz) positiv auf die abhängige Variable bezogen (Modell 1: AME=0,09*; Modell 2: AME=0,06*), gleiches gilt im Modell 1 auch für die Faktoren 1 (Erwachsenengerechte Möbel, Mitbestimmung Raum und Ausstattung; AME=0,06*) und 2 (Raum für Pausen/Mitarbeiterinnen, Elterngespräche; AME=0,06*).[21] Geeignetere Ausstattungsmerkmale und Räume aus Sicht des pädagogischen Personals sind somit eher in solchen Einrichtungen mit einer bewegungsfreundlichen Raumgestaltung vorhanden.

In Modell 2 ist das Verhältnis aus Außenfläche und Kinderanzahl negativ mit der Wahrscheinlichkeit von besonderen Raumelementen zur Bewegungsförderung in den Einrichtungen assoziiert (AME=-0,07*). Steht mehr Außenfläche pro Kind zur Verfügung, sind aus Sicht des pädagogischen Personals eher keine besonderen Raumelemente zur Bewegungsförderung in den Einrichtungen vorhanden. Umgekehrt steht ein günstiges Verhältnis aus Innenfläche und Kinderanzahl sowohl in Modell 1 als auch in Modell 2 posi-

19 Aus statistischen Gründen sind alle Variablen mit metrischem Skalenniveau am jeweiligen Median gesplittet, sodass diese in zwei Ausprägungen vorliegen. Ausprägung 1 steht für die Hälfte der Einrichtungen mit niedrigeren Werten, Ausprägung 2 für solche mit höheren Ausprägungen. Die AMEs in Tabelle HF-05.4-4 beziehen sich immer auf den Vergleich dieser beiden Ausprägungen.

20 Zur Einsicht der vollständigen Regressionstabelle mit allen Kontrollvariablen vgl. Tab. HF-05.1.1-1 im Online-Anhang.

21 Vgl. Tabelle HF-05.A-1.

Tab. HF-05.4-2: **Bewegungsfreundliche Raumgestaltung in den Einrichtungen (nein/ja), Verteilungen der unabhängigen Variablen**

	Einrichtungen					
	Ohne beweg.freundl. Raumgest.			Mit beweg.freundl. Raumgest.		
	Mittelwert	S.E.	n	Mittelwert	S.E.	n
Faktor 1: Belüftung, Beleuchtung, Lärmschutz	4,0	0,03	1056	4,4	0,03	998
Faktor 2: Unfallschutz, Hygiene	4,5	0,03	1056	4,9	0,03	998
Faktor 1: Erwachsenengerechte Möbel, Mitbestimmung Raum+Ausstattung	4,1	0,03	1056	4,4	0,03	998
Faktor 2: Raum für Pausen/Mitarbeiterinnen, Elterngespräche	3,2	0,04	1056	3,7	0,05	999
Faktor 3: Gesundheitsförderl. Präventionsmaßnahmen/bessere Bedingungen für ältere Kolleginnen	2,7	0,03	1055	3,1	0,04	999
Verhältnis: Außenfläche pro Kind in E	21,4	0,97	781	23,1	1,08	739
Verhältnis: Innenfläche pro Kind in E	7,4	0,21	780	8,5	0,28	731
Einrichtungsgröße: betreute Kinder	67,6	1,22	1056	60,0	1,23	999
Raumnutzbarkeit: Außengelände	4,5	0,04	1056	4,9	0,04	997
Raumnutzbarkeit: Bastel-, Mehrzweck- oder Bewegungsraum	3,4	0,05	1054	4,3	0,05	999
Bedeutung Förderung Fähigkeit Motorik	5,4	0,02	1055	5,5	0,02	997
Anzahl Räume Gruppen- und Mehrzweckraum	5,6	0,11	1041	5,5	0,12	978
Anzahl weitere Räume	1,8	0,05	948	2,0	0,06	921

Hinweis: E: Kindertageseinrichtungen. Die abhängigen Variablen basieren auf den individuellen Angaben des pädagogischen Personals, welche auf Einrichtungsebene aggregiert sind. Eine 0 zeigt an, dass der Aspekt der Bewegungsförderung in der Einrichtung aus Sicht des pädagogischen Personals nicht oder nicht sicher vorhanden ist, eine 1 zeigt an, dass aus Sicht des pädagogischen Personals dieser Aspekt gegeben ist. Einrichtungen mit mehr als 200 Kindern sind aus der Analyse ausgeschlossen, um eine mögliche Verzerrung durch Ausreißer auszuschließen.
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung und Befragung pädagogisches Personal, Datensatzversion 2.0, https://www.doi.org/10.17621/erik2020/l/v02, https://www.doi.org/10.17621/erik2020/p/v02, gewichtete Daten auf Einrichtungsebene, Berechnungen des DJI, n = 731-1.056 (L), n = 997-1.056 (P)

tiv mit der Wahrscheinlichkeit einer bewegungsfreundlichen Raumgestaltung beziehungsweise von besonderen Raumelementen zur Bewegungsförderung in Beziehung (Modell 1: AME=0,07*; Modell 2: AME=0,09*).

Höhere Nutzbarkeit der Bastel-, Mehrzweck- oder Bewegungsräume steht mit bewegungsfreundlicher Raumgestaltung und besonderen Raumelementen zur Bewegungsförderung in Beziehung

Für die Einschätzung der Nutzbarkeit des Außengeländes liegt ausschließlich in Modell 2 ein positiver Zusammenhang vor: Höhere Nutzbarkeit korrespondiert mit besonderen Raumelementen zur Bewegungsförderung (Modell 2: AME=0,05*). Bezogen auf die Nutzbarkeit der Bastel-, Mehrzweck- oder Bewegungsräume liegt wiederum in beiden Modellen ein positiver Zusammenhang vor (Modell 1: AME=0,22*, Modell 2: AME=0,19*). Eine höhere Nutzbarkeit steht mit höheren Wahrscheinlichkeiten, dass eine bewegungsfreundliche Raumgestaltung beziehungsweise besondere Raumelemente zur Bewegungsförderung gegeben sind, im Zusammenhang.

Bedeutung der Bewegungsförderung mit besonderen Raumelementen zur Bewegungsförderung assoziiert

Die zugeschriebene Bedeutung der Bewegungsförderung ist hingegen ausschließlich mit der Wahrscheinlichkeit von besonderen Raumelementen zur Bewegungsförderung assoziiert (Modell 2: AME=0,08*). Schließlich gelangt in Einrichtungen mit privat-gewerblichen Trägern das pädagogische Personal im Vergleich zu Einrichtungen von öffentlichen Trägern eher zu der Einschätzung, dass die Raumgestaltung bewegungsfreundlich ist (Modell 1: AME=0,27*)[22]. Ein Zusammenhang zu dem Vorhandensein von besonderen Raumelementen ist nicht nachweisbar.

22 Allerdings basiert dieser deutliche Effekt auf den Angaben des pädagogischen Personals in nur 23 Einrichtungen, welche einen privat-gewerblichen Träger haben.

Tab. HF-05.4-3: **Besondere Raumelemente in den Einrichtungen (nein/ja), Verteilungen der unabhängigen Variablen**

	Einrichtungen					
	Ohne besondere Raumelemente			Mit besonderen Raumelementen		
	Mittelwert	S.E.	n	Mittelwert	S.E.	n
Faktor 1: Belüftung, Beleuchtung, Lärmschutz	4,1	0,03	1160	4,3	0,03	898
Faktor 2: Unfallschutz, Hygiene	4,6	0,02	1160	4,8	0,03	898
Faktor 1: Erwachsenengerechte Möbel, Mitbestimmung Raum+Ausstattung	4,1	0,03	1159	4,4	0,03	899
Faktor 2: Raum für Pausen/Mitarbeiterinnen, Elterngespräche	3,3	0,04	1160	3,6	0,06	899
Faktor 3: Gesundheitsförderl. Präventionsmaßnahmen/bessere Bedingungen für ältere Kolleginnen	2,7	0,03	1158	3,0	0,04	899
Verhältnis: Außenfläche pro Kind in E	21,9	0,87	866	22,7	1,20	658
Verhältnis: Innenfläche pro Kind in E	7,5	0,21	858	8,5	0,29	657
Einrichtungsgröße: betreute Kinder	65,8	1,13	1160	61,0	1,34	899
Raumnutzbarkeit: Außengelände	4,6	0,04	1160	4,9	0,04	896
Raumnutzbarkeit: Bastel-, Mehrzweck- oder Bewegungsraum	3,6	0,04	1158	4,3	0,05	899
Bedeutung Förderung Fähigkeit Motorik	5,5	0,02	1159	5,5	0,02	897
Anzahl Räume Gruppen- und Mehrzweckraum	5,5	0,10	1142	5,6	0,13	881
Anzahl weitere Räume	1,8	0,04	1044	2,1	0,07	828

Hinweis: E: Kindertageseinrichtungen. Die abhängigen Variablen basieren auf den individuellen Angaben des pädagogischen Personals, welche auf Einrichtungsebene aggregiert sind. Eine 0 zeigt an, dass der Aspekt der Bewegungsförderung in der Einrichtung aus Sicht des pädagogischen Personals nicht oder nicht sicher vorhanden ist, eine 1 zeigt an, dass aus Sicht des pädagogischen Personals dieser Aspekt gegeben ist. Einrichtungen mit mehr als 200 Kindern sind aus der Analyse ausgeschlossen, um eine mögliche Verzerrung durch Ausreißer auszuschließen.
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung und Befragung pädagogisches Personal, Datensatzversion 2.0, https://www.doi.org/10.17621/erik2020/l/v02, https://www.doi.org/10.17621/erik2020/p/v02, gewichtete Daten auf Einrichtungsebene, Berechnungen des DJI, n = 657-1.160 (L), n = 896-1.160 (P)

Diskussion

Bezugnehmend auf die eingangs formulierten Überlegungen zu möglichen gemeinsamen Zusammenhängen materieller Gegebenheiten und Orientierungen des pädagogischen Personals auf Aspekte der Bewegungsförderung in den Einrichtungen, geben die vorliegenden Analysen erste Hinweise darauf, dass sowohl materielle Faktoren und die Bewertungen derselbigen durch das pädagogische Personal als auch subjektive Orientierungen des pädagogischen Personals für das Vorhandensein der erfassten Aspekte der Bewegungsförderung relevant sind.

Allerdings steht die zugeschriebene Bedeutung der Bewegungsförderung durch das pädagogische Personal trotz gegebener Partizipationsmöglichkeiten (Müller 2022) ausschließlich mit dem Vorhandensein besonderer Raumelemente zur Bewegungsförderung, nicht aber mit einer bewegungsfreundlichen Raumgestaltung insgesamt in Beziehung. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die räumliche Gestaltung der Einrichtungen durch diese Orientierungen nur bedingt beeinflussbar ist, während besondere (Raum-)Elemente zur Bewegungsförderung eher selbst geschaffen werden können.

Ferner konnte gezeigt werden, dass geeignete Pausen- beziehungsweise Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterräume sowie Räume für Elterngespräche eher mit der Wahrscheinlichkeit einhergehen, dass einer Einrichtung eine bewegungsfreundliche Raumgestaltung zugeschrieben wird. Gleiches gilt für erwachsenengerechte Möbel und die Mitbestimmung bei Raum und Ausstattung. Dies gibt erste Hinweise darauf, dass das pädagogische Personal diese eigenen Ressourcen für die Bewegungsförderung der Kinder nutzbar macht. Darüber hinaus sind Einrichtungen mit besserer Belüftung, Beleuchtung und Lärmschutz solche, in denen das pädagogische Personal den Einrichtungen eher eine bewegungsfreundliche Raumgestaltung bescheinigt und eher besondere Raumelemente zur Bewegungsförderung vorhanden sind. Gute (technische) Arbeitsbedingungen stehen demnach auch mit der Bewegungsförderung im Zusammenhang.

Grundsätzlich sind Einrichtungen mit einer bewegungsfreundlichen Raumgestaltung bezie-

Tab. HF-05.4-4: **Regressionen zur bewegungsfreundlichen Raumgestaltung (Modell 1) und zu besonderen Raumelementen zur Bewegungsförderung (Modell 2)**

	Modell 1		Modell 2	
Erklärende Variablen	**AME**	**S.E**	**AME**	**S.E**
Faktor 1: Belüftung, Beleuchtung, Lärmschutz - E-Ebene (aggr.)	0,09*	0,03	0,06*	0,03
Faktor 2: Unfallschutz, Hygiene - E-Ebene (aggr.)	0,01	0,03	0,03	0,03
Faktor 1: Erwachsenengerechte Möbel, Mitbestimmung Raum+Ausstattung - E-Ebene (aggr.)	0,06*	0,03	0,02	0,03
Faktor 2: Raum für Pausen/Mitarbeiterinnen, Elterngespräche - E-Ebene (aggr.)	0,06*	0,03	0,00	0,03
Faktor 3: Gesundheitsförderliche Präventionsmaßnahmen bzw. Maßnahmen für bessere Bedingungen für ältere Kolleginnen	0,03	0,03	0,04	0,03
Verhältnis: Außenfläche pro Kind in Einrichtung	-0,02	0,03	-0,07*	0,03
Verhältnis: Innenfläche pro Kind in Einrichtung	0,07*	0,03	0,09*	0,03
Einrichtungsgröße: betreute Kinder	-0,03	0,03	-0,04	0,03
Raumnutzbarkeit: Außengelände - E-Ebene (aggr.)	0,04	0,03	0,05*	0,03
Raumnutzbarkeit: Bastel-, Mehrzweck- oder Bewegungsraum - E-Ebene (aggr.)	0,22*	0,03	0,19*	0,03
Bedeutung Förderung Fähigkeit Motorik - E-Ebene (aggr.)	0,04	0,02	0,08*	0,03
Anzahl Räume Gruppen und Mehrzweckraum	0,01	0,03	0,01	0,03
Anzahl weitere Räume	0,01	0,03	0,02	0,03
Öffentlicher Träger (Ref.)				
Frei-gemeinnütziger, nicht-konfessioneller Träger	0,04	0,04	0,01	0,04
Frei-gemeinnütziger, konfessioneller Träger	-0,02	0,03	-0,01	0,03
Privat-gewerblicher Träger	0,27*	0,12	0,04	0,11
Sonstiger gemeinnütziger Träger	0,01	0,05	-0,04	0,05
Sonstiger Träger	-0,01	0,09	-0,03	0,09
Pseudo-R^2	0,19		0,13	
N	1287		1288	

Hinweis: Ref.: Referenzkategorie, N: Fallzahl, logistische Regressionsmodelle, robuste Standardfehler. Kontrolliert wurde für die Anzahl an pädagogischem Personal, für welches Angaben in den Einrichtungen vorliegt, für Stadt-Land-Unterschiede und für die Länder. Merkmale des pädagogischen Personals sind auf Einrichtungsebene aggregiert (aggr.). Interaktionseffekte sind für beide Modelle nicht berücksichtigt. Metrische Variablen sind am Median gesplittet. Die abhängigen Variablen nehmen den Wert 1 an, wenn sich das pädagogische Personal in den Einrichtungen einig darüber ist, dass der jeweilige Aspekt der Bewegungsförderung in seinen Einrichtungen vorhanden ist. Regressionskoeffizienten werden als durchschnittliche marginale Effekte (average marginal effects (AMEs)) dargestellt. AMEs können multipliziert mit 100 als Prozentpunkte interpretiert werden, *statistisch signifikant bei p<0,05. Einzelne in den Modellen berücksichtigte Variablen sind nicht in der Tabelle dargestellt: „Länder"; „Region (Großstadt, Mittelstadt/Kleinstadt und ländliche Region)"; „Anzahl der Teilnahmen pro Einrichtung (pädagogisches Personal)". Der Online-Anhang enthält die Ergebnistabelle HF-05.1.1-1 mit sämtlichen berücksichtigten Variablen.
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung und Befragung pädagogisches Personal, Datensatzversion 2.0, https://www.doi.org/10.17621/erik2020/l/v02, https://www.doi.org/10.17621/erik2020/p/v02, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 1.287-1.288

hungsweise solche mit besonderen Raumelementen zur Bewegungsförderung, Einrichtungen, deren Ausstattungen, räumliche Gegebenheiten und Flächen-Kind-Verhältnisse in Innenräumen günstiger ausfallen. Allerdings hängen günstigere Platz-Kind-Verhältnisse bezogen auf die Außenfläche mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit von besonderen Raumelementen zur Bewegungsförderung zusammen. Denkbar ist, dass dies Einrichtungskonzeptionen widerspiegelt, welche eher einen Fokus auf die Bewegung im Außenbereich legen. Dies kann an dieser Stelle aber nicht abschließend geklärt werden. Eine höhere Nutzbarkeit des Außengeländes steht wiederum positiv mit der Wahrscheinlichkeit von besonderen Raumelementen zur Bewegungsförderung in Beziehung. Letzteres könnte durch insgesamt bessere Ausstattungsressourcen der Einrichtungen bedingt sein.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass zur Verbesserung der Bewegungsförderung nicht zwingend eine Vergrößerung der Flächen angedacht werden muss. Vielmehr kann es ein Ansatz sein, die Nutzbarkeit insbesondere der Innenflächen beziehungsweise der Bastel-, Mehrzweck- und Bewegungsräume zu erhöhen und sich dabei auf die Bewertungen des pädagogischen Personals zu beziehen.

Limitationen

In der Regel können multivariate Modellierungen nur einen Teil der Unterschiede in den abhängigen Variablen erklären. In diesem Fall konnte in Modell 1 eine etwas bessere Vorhersage als in Modell 2 erreicht werden. Kritischer zu betrachten ist jedoch das Skalenniveau der abhängigen Variablen. Das Vorhandensein einer bewegungsfreundlichen Raumgestaltung beziehungsweise bewegungsförderlicher Raumelemente wurde dichotom erfasst. Graduelle Unterschiede werden somit verdeckt.

Zwar konnte durch die Befragung von mehreren pädagogisch Tätigen in den Einrichtungen eine gewisse Varianz erfasst werden, es liegen aber nicht für jede Einrichtung Antworten von mehr als einer pädagogisch tätigen Person vor. Daher entsteht in diesen Einrichtungen rechnerisch eine Eindeutigkeit, welche in den Einrichtungen nicht zwingend vorliegen muss. Für weitere Forschungen wäre es demzufolge gewinnbringend, die Messung bewegungsförderlicher Raumaspekte in den Einrichtungen entweder durch Zählvariablen oder durch metrisch skalierte Einschätzungsskalen zu erfassen. Dies hätte auch den Vorteil, dass die Zusammenhänge linear modelliert werden könnten.

Darüber hinaus stand die Analyse vor statistischen Herausforderungen. Aufgrund der inhaltlich notwendigen Kombination aus Informationen der Leitungsbefragung und der Befragung des pädagogischen Personals verringerten sich die Fallzahlen. Nicht für jede Leitung und nicht für jede pädagogisch tätige Person lagen Informationen der jeweils anderen Befragungsgruppe vor. Die Ergebnisse sind somit als vorläufig zu betrachten und sollten durch weitere Daten und Analysen ergänzt werden.

HF-05.5 Fazit

Das pädagogische Personal ist neben den räumlichen Gegebenheiten ein Schlüssel für eine gelungene Bewegungsförderung. Gute Arbeitsbedingungen des Personals stehen mit der Bewegungsförderung der Kinder anteilig in Beziehung und sind somit in doppelter Hinsicht, also direkt für das pädagogische Personal und damit indirekt für die Bewegungsförderung der Kinder, auf die Qualität in den Kindertageseinrichtungen bezogen. Werden diese Aspekte berücksichtigt, kann dies einen Beitrag dazu leisten, Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen weiterhin umzusetzen und qualitativ weiterzuentwickeln.

Aus den Ergebnissen lassen sich entsprechende weitere Forschungsbedarfe ableiten. Der eingangs erwähnte Mangel an Studien zum Zusammenhang von Räumen, Räumlichkeit und Qualität markiert zugleich den bestehenden Forschungsbedarf. Bezugnehmend auf den Referenzrahmen des Mehrebenenmodells (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021) kann festgehalten werden, dass die Mikroebene der Kindertageseinrichtungen und die Voraussetzungen der pädagogischen Arbeit unter Raumgesichtspunkten stärker in den Blick genommen werden sollten.

Nachfolgende Studien könnten demnach möglichst nah an die konkrete Raumnutzung, Raumgestaltung und Bewegungsaktivität der Kinder heranreichen. Internationale Studien, welche bereits vorliegen, können hier durchaus Impulse für die Forschungen im deutschen System der FBBE geben.

Literatur

Beek, Angelika von der/Buck, Matthias/Rufenach, Annelie (2006): Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas. Weinheim/Basel

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. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3. Aufl. Freiburg/Basel/Wien, S. 317–402

Berger, Judith/Genz, Hartmut O./Kordt, Martin (2001): Stress bei Erzieherinnen – Ergebnisse einer BGW-DAK-Studie über den Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Stressbelastungen in ausgewählten Berufen. Berlin/Hamburg

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

Brüderl, Josef (2010): Kausalanalyse mit Paneldaten. In: Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 963–994

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

Cloos, Peter/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele/Wadepohl, Heike/Weltzien, Dörte (2018): Die Dinge und der Raum – einleitende Überlegungen. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. Materialien zur Frühpädagogik, Nr. 22. Freiburg im Breisgau, S. 11–30

Copeland, Kristen A./Kendeigh, Cassandra A./Saelens, Brian E./Kalkwarf, Heidi J./Sherman, Susan N. (2012): Physical activity in child-care centers: Do teachers hold the key to the playground? In: Health education research, 27. Jg., H. 1, S. 81–100

Cramer, Jan Salomon (Hrsg.) (2010): Logit models from economics and other fields. Cambridge

Evans, Gary W. (2006): Child development and the physical environment. In: Annual review of psychology, 57. Jg, S. 423–451

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Buchmann, Janette/Kuger, Susanne (2022a): ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_l_v02

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Drexl, Doris/Kuger, Susanne/Wenger, Felix (2022b): ERiK-Surveys 2020: Befragung pädagogisches Personal. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_p_v02

Hall, Anja (2015): Erzieherinnen und Erzieher in der Erwerbstätigkeit. Ihre Arbeitsbedingungen, Arbeitsbelastungen und die Folgen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere / Bundesinstitut für Berufsbildung. Bd. 161. Bonn

Heiland, Helmut (2015): 175 Jahre Kindergarten. Friedrich Fröbel und sein pädagogisches Erbe. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 10. Jg., H. 4, S. 5–18

Hilbe, Joseph M. (2009): Logistic regression models. Texts in statistical science. Boca Raton

Hosmer, David W./Lemesbow, Stanley (1980): Goodness of fit tests for the multiple logistic regression model. In: Communications in Statistics - Theory and Methods, 9. Jg., H. 10, S. 1043–1069

Hosmer, David W./Lemeshow, Stanley/Klar, Janelle (1988): Goodness-of-fit testing for the logistic regression model when the estimated probabilities are small. In: Biometrische Zeitschrift, 30. Jg., H. 8, S. 911–924

Hosmer, David W./Lemeshow, Stanley/Sturdivant, Rodney X. (2013): Applied logistic regression. 3. Aufl. Hoboken

Kessl, Fabian (2016): Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementeils „Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“. In: Zeitschrift für Pädagogik., H. 62, S. 5–19

Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane (2021): Einleitung: Fachpolitischer Hintergrund und Entstehungsprozess des KiQuTG-Monitorings. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 15–26

Knauf, Tassilo (2017): Frühe Kindheit. Pädagogische Ansätze für die Kita. Berlin

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

Legendre, Alain (2003): Environmental features influencing toddlers' bioemotional reactions in day care centers. In: Environment and Behavior, 35. Jg., H. 4, S. 523–549

Løkken, Gunvor/Moser, Thomas (2012): Space and materiality in early childhood pedagogy – introductory notes. In: Education Inquiry, 3. Jg., H. 3, S. 303–315

Lossau, Julia (2012): Spatial turn. In: Eckardt, Frank (Hrsg.): Handbuch Stadtsoziologie. Wiesbaden, S. 185–198

Määttä, Suvi/Gubbels, Jessica/Ray, Carola/Koivusilta, Leena/Nislin, Mari/Sajaniemi, Nina/Erkkola, Maijaliisa/Roos, Eva (2019): Children's physical activity and the preschool physical environment: The moderating role of gender. In: Early Childhood Research Quarterly, 47. Jg, S. 39–48

McFadden, Daniel (1973): Conditional logit analysis of qualitative choice behaviour. In: Zarembka, Paul (Hrsg.): Frontiers in Econometrics. New York, S. 105–142

Müller, Michael (2022): HF-05 Verbesserung der räumlichen Gestaltung. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 125–139

Musca, Serban C./Kamiejski, Rodolphe/Nugier, Armelle/Méot, Alain/Er-rafiy, Abdelatif/Brauer, Markus (2011): Data with hierarchical structure: Impact of intraclass correlation and sample size on type-I error. In: Frontiers in psychology, 2. Jg., H. 74, S. 1–6

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

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung/Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2013): Starting strong III. Eine Qualitäts-Toolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. München

Pregibon, Daryl (1979): Data analytic methods for generalized linear models. Dissertation. Toronto

Rahmann, Susanne (2021): HF-05 Verbesserung der räumlichen Gestaltung. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 131–144

Reyer, Jürgen/Franke-Meyer, Diana (2016): Räume und Räumlichkeiten in der Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit und des Kindergartens. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte (Hrsg.): Kindheit und Raum. Kindheiten. Gesellschaften, Nr. 2. Opladen/Berlin/Toronto, S. 163–179

Riedel, Birgit/Klinkhammer, Nicole/Kuger, Susanne (2021): Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 27–42

Rogers, William (1994): Regression standard errors in clustered samples. In: Stata Technical Bulletin, 3. Jg., H. 13, S. 19–23

Roux, Susanna/Tietze, Wolfgang (2007): Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE, 27. Jg., H. 4, S. 367–384

Schelle, Regine (2021): Raum als Qualitätsmerkmal in der Kindertageseinrichtung. Eine Synopse. München

Schoyerer, Gabriel/Frank, Carola/Jooß-Weinbach, Margarete/Loick Molina, Steffen (2020): Professionelle Praktiken. Ethnografische Studien zum pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Kindheitspädagogische Beiträge. Weinheim/Basel

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

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2022): Fortschreibung des Bevölkerungsstandes. Tabelle 12411-01-01-5-B. Bevölkerung nach Geschlecht - Stichtag 31.12. - regionale Ebenen. Verfügbarer Zeitraum: 31.12.2008 - 31.12.2020

Sterdt, Elena (2014): Effekte von Bewegungskonzepten in Kindertageseinrichtungen und elternbezogenen Faktoren auf die Gesundheitsressourcen von Kindern – eine Untersuchung anhand eines Mixed-Methods-Designs. Hannover

Telama, Risto/Yang, Xiaolin/Laakso, Lauri/Viikari, Jorma (1997): Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. In: American Journal of Preventive Medicine, 13. Jg., H. 4, S. 317–323

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/Roßbach, Hans-Günther/Nattefort, Rebecca/Grenner, Katja (Hrsg.) (2017): Kindergarten-Skala (KES-RZ). Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen: Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. 4. Aufl. Bamberg

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

Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne/Dittrich, Irene/Grenner, Katja/Hanisch, Andrea/Marx, Jule (Hrsg.) (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Weimar

Timmons, Brian W./Leblanc, Allana G./Carson, Valerie/Connor Gorber, Sarah/Dillman, Carrie/Janssen, Ian/Kho, Michelle E./Spence, John C./Stearns, Jodie A./Tremblay, Mark S. (2012): Systematic review of physical activity and health in the early years (aged 0-4 years). In: Applied physiology, nutrition, and metabolism, 37. Jg., H. 4, S. 773–792

Tonge, Karen/Jones, Rachel A./Okely, Anthony D. (2016): Correlates of children's objectively measured physical activity and sedentary behavior in early childhood education and care

services: A systematic review. In: Preventive Medicine., H. 89, S. 129–139

Tutz, Gerhard (2010): Regression für Zählvariablen. In: Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 887–904

Ulrich, Lisa (2022): HF-06 Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 141–153

Ulrich, Lisa/Müller, Michael (2021): HF-06 Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 145–164

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

Viernickel, Susanne/Voss, Anja/Mauz, Elvira (2017): Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, Gesundheit fördern. 1. Aufl. Weinheim/Basel

Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.) (2010): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden

Ziesmann, Tim/Jähnert, Alexandra/Müller, Ulrike/Tiedemann, Catherine (2022): ERiK-Länderberichte I zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG. Ein kommentierter Datenband. München

Ziesmann, Tim/Tiedemann, Catherine/Hoang, Tony/Christopher, Peterle/Jähnert, Alexandra (2023): ERiK-Länderberichte II zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG. Ein kommentierter Datenband. München

Anhang

Tab. HF-05.A-1: **Handlungsfeld 05: Operationalisierungstabelle**

Variable	Operationalisierung
Aspekte der Bewegungsförderung in den Einrichtungen	› AV › P: Welche der folgenden pädagogischen Mittel und Möglichkeiten zur Bewegungsförderung bietet Ihre Einrichtung an? ((a) eine bewegungsfreundliche Raumgestaltung, (b) besondere Raumelemente (z. B. Kletterflächen, Rutschen etc.)) › Kategorial (0: Nein, 1: Ja) › Auf Einrichtungsebene beinhaltet die Kategorie „1“ solche Einrichtungen, in denen entweder alle teilgenommenen pädagogisch tätigen Personen mit Ja geantwortet haben, oder aber die Antworten uneinheitlich waren. Ab 90 % der Antworten mit Ja liegt der Aspekt definitorisch vor.
Bedeutung der Bewegungsförderung	› UV › P: Wie bedeutend ist es Ihrer Meinung nach, die folgenden Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Kindern in Ihrer Einrichtung zu fördern? (Körperliche und motorische Fähigkeiten) › Metrisch (0: gar nicht bedeutend bis 6: sehr bedeutend) › Analyse auf Einrichtungsebene
Arbeitsbedingungen: Gesundheitsschutz und Ausstattung	› UV › P: Wie beurteilen Sie folgende Aspekte des Gesundheitsschutzes in den Räumen Ihrer Einrichtung? (a) Belüftung, (b) Beleuchtung, (c) Lärmschutz, (d) Sonnenschutz, (e) Unfallschutz, (f) Hygiene › Metrisch (0: sehr schlecht bis 6: sehr gut) › Mittelwertindex nach Anwendung einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation); Faktor 1 (Items a, b, c): Belüftung, Beleuchtung, Lärmschutz (alpha=0,70), Faktor 2 (Items e, f): Unfallschutz, Hygiene (alpha=0,74).
Ausstattungsmerkmale der Einrichtungen	› UV › P: Inwieweit sind folgende Arbeitsbedingungen Ihrer Meinung nach bei Ihrer jetzigen Tätigkeit erfüllt? ((a) erwachsenengerechte Möbel, (b) Mitbestimmung bei Raumgestaltung und Ausstattung, (c) geeigneter Pausen- und MitarbeiterInnenraum, (d) geeigneter Raum für Elterngespräche, (e) gesundheitsförderliche Präventionsmaßnahmen, (f) spezielle Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen älterer Kolleginnen und Kollegen) › Metrisch (0: überhaupt nicht erfüllt bis 6: vollständig erfüllt) › Mittelwertindex nach Anwendung einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation); Faktor 1 (Items a, b): Erwachsenengerechte Möbel, Mitbestimmung Raum+Ausstattung (alpha=0,54), Faktor 2 (Items c, d): Raum für Pausen/Mitarbeiterinnen, Elterngespräche (alpha=0,83), Faktor 3 (Items e, f): Gesundheitsförderliche Präventionsmaßnahmen beziehungsweise Maßnahmen für bessere Bedingungen für ältere Kolleginnen (alpha=0,78). › Analyse auf Einrichtungsebene

Variable	Operationalisierung
Räumliche Bedingungen der Einrichtung	› UV › L: Bitte geben Sie für den Innenbereich Ihrer Einrichtung die Gesamtgröße der Räumlichkeiten an. › Bitte geben Sie die Gesamtgröße des Außengeländes Ihrer Einrichtung an. / Wie viele Kinder wurden zum Stichtag 01.03.2020 in Ihrer Kindertageseinrichtung betreut? › Metrisch: Größe in m^2 / Anzahl betreuter Kinder › Berechnung: Fläche dividiert durch Anzahl betreuter Kinder › Analyse auf Einrichtungsebene › Flächen über 10.000 m^2 und Einrichtung mit mehr als 200 Kindern sind aus der Analyse ausgeschlossen, ebenfalls Fläche-Kind-Verhältnisse oberhalb des 99 % Perzentils.
Raumnutzbarkeit	› UV › P: Wie geeignet sind Ihrer Einschätzung nach die folgenden Räumlichkeiten Ihrer Einrichtung? (u. a. (a) Außengelände, (b) Weitere Räume für die Kinder (z. B. Bastelraum, Mehrzweck- oder Bewegungsraum) › Metrisch (1: Völlig ungeeignet bis 6: Voll und ganz geeignet) › Analyse auf Einrichtungsebene
Anzahl Räume in den Einrichtungen	› UV › L: Aus welchen und wie vielen Räumen besteht die Einrichtung? (u. a. (a) Gruppen- und ergänzende Nebenräume für die pädagogische Arbeit mit den Kindern, (b) Weitere Räume für die Kinder (z. B. Bastelraum, Bewegungsraum) › Metrisch: Anzahl der Räume › Analyse auf Einrichtungsebene
Länder	› KV › Kategorial (Baden-Württemberg wird aufgrund der alphabetischen Reihung als Referenzkategorie bestimmt, mit der die übrigen 15 Länder jeweils einzeln verglichen werden.)
Stadt/Land	› KV › Kategorial (1: Großstadt, 2: Mittelstadt/Kleinstadt und ländliche Region) › Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2022)
Anzahl der pädagogisch Tätigen: Teilnahme an Befragung pro Einrichtung	› KV › Metrisch (Anzahl der Teilnahmen pro Einrichtung)

Hinweis: AV: Abhängige Variable, UV: Unabhängige Variable, KV: Kontrollvariablen L: Leitungen, P: Pädagogisches Personal.

HF-06 Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung

Fortschreibung zur Verpflegung in der Kindertagesbetreuung und Vertiefungsanalyse zur Thematisierung psychischer Gesundheit

Lisa Ulrich und Johanna Romefort

HF-06.1 Einleitung

Die frühe Kindheit ist für die langfristige physische, kognitive und sozialemotionale Entwicklung von zentraler Bedeutung (R. A. Thompson 2001). In dieser Phase werden der Grundstein für die gesundheitliche Entwicklung in späteren Lebensjahren gelegt (Dragano/Lampert/Siegrist 2009; Lampert 2010) und gesundheitsrelevante Verhaltensweisen erworben (Jerusalem/Klein-Heßling/Mittag 2003). Frühen Maßnahmen der Gesundheitsförderung und Prävention kommt somit eine zentrale Bedeutung zu (Lampert 2010). Dabei kann das Setting der institutionellen Kindertagesbetreuung als Ort der Gesundheitsförderung und -bildung von Kindern einen besonderen Stellenwert einnehmen (Altgeld 2009). Durch Gesundheitsmaßnahmen in Kindertageseinrichtungen können 93 % der Kinder im Vorschulalter (Ziesmann/Hoang/A. Fuchs 2022) sowie Kinder mit unterschiedlichem sozioökonomischen Hintergrund (Kliche/Töppich/Koch-Gromus 2009) erreicht werden.

Die Relevanz der frühen Gesundheitsförderung im Setting der Kindertageseinrichtung spiegelt sich im nationalen Gesundheitsziel „Gesund Aufwachsen" des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) wider, das die Bereiche der Lebenskompetenz, Bewegung und Ernährung als Schwerpunkte der frühen Gesundheitsförderung hervorhebt (BMG 2010).[1] Auch im Rahmen des KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetzes (KiQuTG) können Maßnahmen zum Handlungsfeld *Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung* länderspezifisch gefördert werden. Als mögliche Handlungsziele werden integrierte Ansätze der Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen, die Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung, Eltern und externer Fachkräfte sowie spezifische Maßnahmen der Ernährungs- und Bewegungsförderung benannt (BMFSFJ 2016).[2]

In den vorangegangen ERiK-Forschungsberichten I und II erfolgte bereits eine erste Beschreibung des Handlungsfeldes (Ulrich 2022; Ulrich/Müller 2021). Es konnte gezeigt werden, dass die Bereiche der Ernährung und Bewegung in Kindertageseinrichtungen eine vergleichsweise bedeutende Rolle spielen, während der Bereich der psychischen Gesundheit weniger Berücksichtigung findet (Ulrich 2022; Ulrich/Müller 2021).

Das vorliegende Kapitel knüpft an diesen Befund an, indem das bisherige Monitoring[3] fortgesetzt und durch eine vertiefende Analyse erweitert wird. Nach einer kurzen Beschreibung des Indikatorensets des Handlungsfeldes (vgl. Kap. HF-06.2) werden diese für die Zeitreihe 2019 bis 2021 fortgeschrieben (vgl. Kap. HF-06.3). Im Anschluss wird die Frage untersucht, welche Faktoren in

1 In allen 16 Bildungsplänen der Länder sind gesundheitsbezogene Themenbereiche für den Elementarbereich verankert. Die Themenfelder werden jedoch in unterschiedlichem Umfang und mit variierender Schwerpunktsetzung aufgegriffen (vgl. Bahr/Kopic/Krus 2014; BMFSFJ 2009; Hirsch 2019).

2 Seit dem Jahr 2021 fördert Brandenburg im Rahmen des KiQuTG mit dem Projekt „Kitas in Bewegung" Maßnahmen zum Ausbau und zur Weiterentwicklung von Bewegungsangeboten in Kindertageseinrichtungen (BMFSFJ 2019). Ab dem Jahr 2022 werden auch Bremen und Niedersachsen im Rahmen des KiQuTG in das Handlungsfeld investieren (vgl. Kap. 1).

3 Ein länderspezifisches Monitoring zum KiQuTG wird in den ERiK-Länderberichten I, II und III vorgenommen (Klug u. a. 2023; Ziesmann u. a. 2022, 2023).

Ulrich, Romefort (2023). Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung.
In: Meiner-Teubner, Schacht, Klinkhammer et al. (Hrsg.). ERiK-Forschungsbericht III. wbv Publikation, Bielefeld.
DOI: 10.3278/9783763974597-09

einem Zusammenhang mit der Thematisierung des Bereichs der psychischen Gesundheit in der Interaktion zwischen pädagogischem Personal und Kindern stehen (vgl. Kap. HF-06.4). Abschließend werden zentrale Ergebnisse des Handlungsfeldes im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Gesundheitsförderung in der Kindertagesbetreuung sowie des Monitorings im Rahmen des KiQuTG diskutiert (vgl. Kap. HF-06.5).

HF-06.2 Indikatoren

Das Monitoring zum Handlungsfeld *Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung* wird im Rahmen des ERiK-Projekts entlang der folgenden vier Indikatoren[4] vorgenommen:

1. Gesundheitsförderung als Querschnittsthema im pädagogischen Alltag
2. Zusammenarbeit mit Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern im Bereich Gesundheit
3. Qualitativ hochwertige, gesunde und ausgewogene Ernährung
4. Bewegungsförderung

Gesundheitsförderung wird dabei als integriertes Konzept verstanden, das sämtliche Bereiche und Prozesse in der pädagogischen Arbeit von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen berührt. Das Monitoring ist als Mehrebenen- und multiperspektivischer Ansatz konzipiert, dem die Annahme zugrunde liegt, dass Qualität in der Kindertagesbetreuung aus dem Zusammenwirken verschiedener Akteure auf mehreren Ebenen des Bildungssystems resultiert. Hierdurch kann im Rahmen des Monitorings das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) empirisch beobachtet, und es können Verhältnisse und Zusammenhänge zwischen den Prozessen auf den verschiedenen Ebenen erfasst werden (Klinkhammer u. a. 2021).

Dabei nimmt das handlungsfeldspezifische Monitoring in erster Linie die Mikroebene des Systems in den Blick: Die pädagogische Arbeit mit Kindern wird aus der Perspektive des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen hinsichtlich gesundheitsfördernder und -bildender Komponenten beschrieben. Da die Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit maßgeblich von Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen beeinflusst wird, werden auch Komponenten der Mesoebene wie Kooperationen im Sozialraum oder das pädagogische Konzept auf der Einrichtungsebene einbezogen. Gleichzeitig können auch von der Makroebene wesentliche Impulse durch gesetzliche Rahmensetzungen wie die Festlegung von Qualitätsstandards für die Verpflegung oder das Angebot gesundheitsrelevanter Landesprogramme ausgehen und sind somit bei der Beschreibung des Handlungsfeldes zu berücksichtigen.

In der diesjährigen Berichterstattung ist eine Fortsetzung des Monitorings zum Handlungsfeld *Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung* ausschließlich für den Indikator *Qualitativ hochwertige, gesunde und ausgewogene Ernährung* möglich. Dieser wird mithilfe von vier Kennzahlen operationalisiert (Ulrich/Müller 2021). Die Kennzahlen *Verpflegungsangebot* und *Teilnahme an der Mittagsverpflegung* werden auf Basis der Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) für das Jahr 2021 fortgeschrieben (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2019a,b, 2020a,b, 2021a,b). Die Kennzahl *Kostenfreies Mittagessen für Kinder im Existenzsicherungsbezug* wird auf Basis der Statistiken der Bundesagentur für Arbeit (Bundesagentur für Arbeit 2022a), des Statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt 2021c,d, 2022b) sowie des Asylbewerberleistungsgesetzes (AsylbLG; Statistisches Bundesamt 2021a,b, 2022a) dargestellt. Hinsichtlich der Kennzahl *Qualitätsstandards der Verpflegung* liegen keine Daten für das Jahr 2021 vor (vgl. Kap. HF-06.3). Die weiteren Indikatoren und Kennzahlen des Handlungsfeldes werden aufgrund des zweijährigen Erhebungsrhythmus der ERiK-Surveys im vierten Forschungsbericht für das Jahr 2022 berichtet (vgl. Kap. 0-11).

Neben der Fortschreibung auf Basis amtlicher Daten nimmt die vertiefende Analyse Bezug auf den Indikator *Gesundheitsförderung als Querschnittsthema im pädagogischen Alltag*. Anhand der Daten der ERiK-Surveys 2020 (Gedon u. a. 2022a) wird die Thematisierung der psychischen Gesundheit im Alltag von Kindertageseinrichtungen näher untersucht (vgl. Kap. HF-06.4). Weiterhin wird der Indikator *Bewegungsförderung* in die Analy-

4 Das Indikatorenset beschreibt einzelne Qualitätsaspekte des Handlungsfeldes. Die konzeptionelle Herleitung der einzelnen Indikatoren erfolgte in den ERiK-Forschungsberichten I und II. Zudem werden die einzelnen Indikatoren durch weitere Kennzahlen ausdifferenziert (Ulrich 2022; Ulrich/Müller 2021).

sen des Handlungsfeldes *Verbesserung der räumlichen Situation* eingebunden, indem mögliche Zusammenhänge zwischen räumlichen Merkmalen und dem Vorhandensein einer bewegungsförderlichen Raumgestaltung bzw. besonderer Raumelemente zur Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen untersucht werden (vgl. Kap. HF-05).

HF-06.3 Stand des FBBE-Feldes 2021

Ernährungsgewohnheiten und -präferenzen von Kindern sind sowohl für ihre Entwicklung als auch für die langfristige Prävention von Krankheiten im Erwachsenenalter von zentraler Bedeutung (Mauz u. a. 2020; Scaglioni u. a. 2011; Winick 1989). Im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG wird der Bereich der Ernährung durch den Indikator *Qualitativ hochwertige, gesunde und ausgewogene Ernährung* aufgegriffen, wobei Strukturdaten zur Verpflegungssituation im Bereich der Kindertagesbetreuung betrachtet werden. Auf Basis amtlicher Daten werden in der diesjährigen Berichterstattung die Kennzahlen *Verpflegungsangebot*, *Teilnahme an der Mittagsverpflegung* und *Kostenfreies Mittagessen für Kinder im Existenzsicherungsbezug* für die Zeitreihe 2019 bis 2021 fortgeschrieben.

Qualitativ hochwertige, gesunde und ausgewogene Ernährung

Verpflegungsangebot

Das Angebot einer Mittagsverpflegung in Kindertageseinrichtungen kann auf Grundlage der KJH-Statistik für die Jahre 2019 bis 2021 dargestellt werden (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2019b, 2020b, 2021b). Insgesamt sind im betrachteten Dreijahreszeitraum nur geringe Veränderungen erkennbar.

Ein Großteil der Kindertageseinrichtungen bot 2021 eine Mittagsverpflegung an

Während 88,7 % der Kindertageseinrichtungen im Jahr 2021 eine Mittagsverpflegung anboten, lag der Anteil im Jahr 2020 bei 88,9 % (2019: 88,8 %). Für das Jahr 2021 zeigten sich Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In westdeutschen Ländern organisierten 86,1 % der Kindertageseinrichtungen das Angebot einer Mittagsverpflegung über ihre Einrichtung, wobei die Anteilswerte zwischen 65,0 % in Baden-Württemberg und 99,3 % in Hamburg variierten. In ostdeutschen Ländern bot die Mehrheit der Kindertageseinrichtungen ein Mittagessen an (99,4 %). In Sachsen-Anhalt und Thüringen wurde in nahezu allen Kindertageseinrichtungen eine Teilnahme am Mittagessen angeboten (99,9 %, vgl. Tab. HF-06.3.2-1 bis HF-06.3.2-3 im Online-Anhang).[5]

Keine bundesweite Verpflichtung zum Angebot einer Mittagsverpflegung bei Ganztagsbetreuung

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern können teilweise auf bestehende Länderregelungen zurückgeführt werden. So besteht aktuell noch nicht in allen Ländern eine Verpflichtung, Kindern bei verlängerten Öffnungszeiten bzw. bei Betreuungszeiten über die Mittagszeit hinweg eine Mittagesverpflegung anzubieten (Methfessel u. a. 2021).

Für den Bereich der Kindertagespflege liegen keine amtlichen Daten vor, sodass eine Deskription der Verpflegungssituation in Kindertagespflegestellen für das Jahr 2021 nicht möglich ist. Auf Basis der ERiK-Surveys 2022 werden im vierten Forschungsbericht für das Jahr 2022 erneut Daten für diese Kennzahl berichtet.

Teilnahme an der Mittagsverpflegung

Das Angebot einer Mittagsverpflegung nahmen im Jahr 2021 insgesamt 2,62 Millionen Kinder im Vorschulalter in der Kindertagesbetreuung in Anspruch.[6] Dies entsprach einem Anteil von 76,7 % aller Kinder, die eine Kindertageseinrichtung oder eine Kindertagespflege besuchten. Gleichzeitig erhielt etwa ein Viertel der Kinder im Vorschulalter keine Mittagsverpflegung in der Kindertagesbetreuung (vgl. Tab. HF-06.3.3-1 im Online-Anhang). Im Vergleich zu den vorherigen Jahren stieg die Teilnahme am Mittagessen leicht an. Im

5 Anteil der Kindertageseinrichtungen mit dem Angebot einer Mittagesverpflegung nach Ländern 2021: BW: 65,0 %, BY: 88,2 %, BE: 98,3 %, BB: 99,5 %, HB: 96,2 %, HH: 99,3 %, HE: 96,0 %, MV: 99,7 %, NI: 83,3 %, NW: 95,8 %, RP: 96,9 %, SL: 97,9 %, SE: 99,9 %, ST: 99,9 %, SH: 82,4 %, TH: 99,9 % (vgl. Tab. HF-06.3.2-1 im Online-Anhang).

6 Hiervon nahmen 2.497.617 Kinder in der Kindertageseinrichtung und 129.393 Kinder in der Kindertagespflege an der Mittagsverpflegung teil (vgl. Tab. HF-06.3.3-1 im Online-Anhang).

Jahr 2020 erhielten etwa 2,60 Millionen Kinder (76,6 %) sowie im Jahr 2019 etwa 2,50 Millionen Kinder (75,6 %) eine Mittagsverpflegung in der Kindertagesbetreuung (vgl. Tab. HF-06.3.3-2 bis HF-06.3.3-3 im Online-Anhang; FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2019b, 2020b, 2021b).[7]

Etwa 2,62 Millionen Kinder in Deutschland erhielten 2021 eine Mittagsverpflegung in der Kindertagesbetreuung

Eine Differenzierung nach Ländern und Altersgruppen verweist für das Jahr 2021 auf zwei zentrale Ergebnisse (vgl. Abb. HF-06.3-1). Erstens lag eine weiterhin hohe Teilnahme an der Mittagsverpflegung in allen ostdeutschen Ländern und in den drei Stadtstaaten vor. Zweitens ist dieser Befund sowohl für Kinder unter 3 Jahren als auch für Kinder über 3 Jahren beobachtbar. Unterschiede bei der Teilnahme an der Mittagesverpflegung zwischen den beiden Altersgruppen fanden sich in erster Linie in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, im Saarland und in Schleswig-Holstein. In den weiteren Ländern waren nur geringe Alterseffekte beobachtbar. Diese Befunde könnten u. a. auf unterschiedliche Betreuungszeiten zurückgeführt werden (vgl. Kap. HF-01), da von einer höheren Teilnahme an der Mittagesverpflegung bei ganztägigen Betreuungszeiten auszugehen ist.[8]

Höhere Teilnahme an der Mittagsverpflegung in allen ostdeutschen Ländern und in den Stadtstaaten

Im Vergleich zu Kindertageseinrichtungen zeigte sich in der Kindertagespflege eine insgesamt höhere Teilnahme der betreuten Kinder am Mittagessen. Während in Kindertageseinrichtungen 84,1 % der Kinder unter 3 Jahren bzw. 74,3 % der Kinder über 3 Jahren ein Mittagessen erhielten, waren es in der Kindertagespflege 86,3 % der Kinder unter 3 Jahren bzw. 83,9 % der Kinder über 3 Jahren (vgl. Tab. HF-06.3.3-1 im Online Anhang).

Kostenfreies Mittagessen für Kinder im Existenzsicherungsbezug

Die gemeinschaftliche Mittagsverpflegung in der Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege wird als eine Förderleistung im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets (BuT) benannt. Anspruchsberechtigt sind Personen nach § 28 des SGB II, dem 3. Kapitel des SGB XII, § 6b Bundeskindergeldgesetz (BKGG) und dem AsylbLG. Seit dem 01.08.2019 werden für anspruchsberechtigte Personen die tatsächlichen Kosten für das gemeinschaftliche Mittagessen übernommen, sodass der bisherige Eigenanteil i. H. v. 1 Euro entfiel (BMAS 2022).

Die Bundesagentur für Arbeit erfasst in ihrer Statistik die Anzahl der Empfängerinnen und Empfänger nach § 28 SGB II seit dem Jahr 2021 über sog. Jahresanwesenheitsgesamtheiten.[9] Für das Jahr 2021 zählte die Statistik der Arbeitsagentur für Arbeit insgesamt 259.741 Leistungsberechtigte im Alter von unter 6 Jahren mit Anspruch auf eine Mittagsverpflegung. Im Kalenderjahr 2020 umfasste die Statistik 255.714 sowie im März 2019 insgesamt 252.356 Leistungsberechtigte (vgl. Tab. HF-06.3.4-1, HF-06.3.4-4 und HF-06.3.4-7 im Online-Anhang; Bundesagentur für Arbeit 2022a).

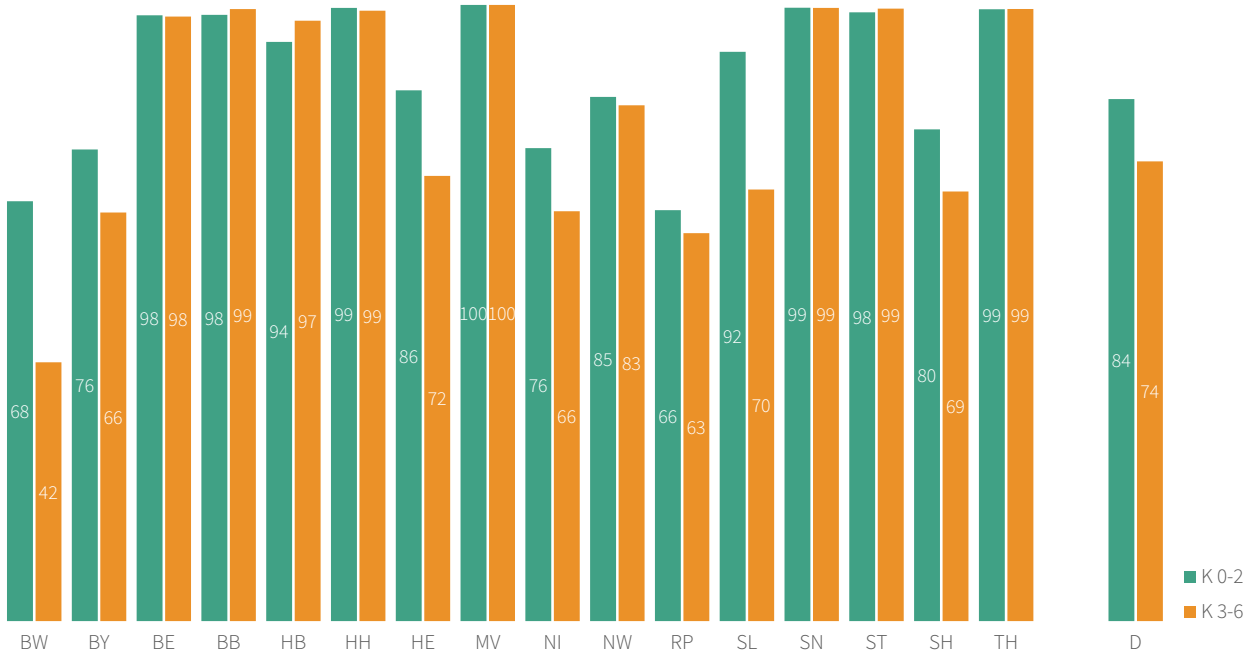
Zusätzlich erfasst das Statistische Bundesamt die Anzahl der Empfängerinnen und Empfänger für Bildungs-und Teilhabeleistungen nach dem 3. Kapitel SGB XII sowie dem AsylbLG. Nach dem 3. Kapitel SGB XII wurden im März 2021 insgesamt 2.960 Empfängerinnen und Empfänger (2020: 3.475; 2019: 3.212) für die Mehraufwendungen für die Mittagsverpflegung benannt (vgl. Tab. HF-06.3.4-2, HF-06.3.4-5 und HF-06.3.4-8 im Online-Anhang). In dieser Statistik wurden auch Schulkinder mitgezählt (Statistisches Bundesamt 2021c,d, 2022b). Inwiefern die rückläufige Anzahl anspruchsberechtigter Personen mit der Corona-Pandemie zusammenhängt, bleibt weiterhin zu beobachten. Die Bundesagentur für Arbeit weist darauf hin, dass aufgrund der Corona-Pandemie und begleitender Maßnahmen, wie Schulschließungen, „Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket in geringerem Umfang beantragt wurden“ (Bundesagentur für Arbeit 2022b, S. 2). Wei-

7 Im Erhebungsbogen „Teil III.1: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen“ ist die Teilnahme eines Kindes an der Mittagsverpflegung anzugeben, wenn das Mittagessen seitens der Einrichtung organisiert wird und das Kind an mindestens der Hälfte der wöchentlich betreuten Tage an der Mittagsverpflegung teilnimmt (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2020).

8 Für eine Differenzierung der Mittagsverpflegung nach Betreuungsumfängen und Trägerarten vgl. Melanie Böwing-Schmalenbrock und Norina Wallußek (2022).

9 Seit dem Jahr 2021 wurde die monatliche Statistik auf Jahresanwesenheitsgesamtheiten umgestellt. Diese umfassen für das berichtete Kalenderjahr „alle Personen, denen innerhalb dieses Kalenderjahres mindestens in einem Monat eine BuT-Leistung gewährt wurde“ (Bundesagentur für Arbeit 2022b, S. 2). Unabhängig von der Anzahl der Monate, für die eine Leistungsart gewährt wurde, wird jede Person in der Statistik einmal gezählt (ebd.).

Abb. HF-06.3-1: **Teilnahme an der Mittagsverpflegung 2021 nach Ländern und Altersgruppen (in %)**



Hinweis: 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 2021, https://www.doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0, https://www.doi.org/10.21242/22543.2021.00.00.1.1.0, Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

terhin wurden nach dem AsylbLG für das erste Quartal 2021 insgesamt 7.630 Empfängerinnen und Empfänger unter 6 Jahren für die Mittagsverpflegung (2020: 8.605; 2019: 7.515) erfasst (vgl. Tab. HF-06.3.4-3, HF-06.3.4-6 und HF-06.3.4-9 im Online-Anhang; Statistisches Bundesamt 2021a,b, 2022a). Zusätzlich werden die Kosten einer Mittagsverpflegung im Kapitel *Entlastung der Eltern von den Beiträgen* berichtet (vgl. Kap. 11).

HF-06.4 Vertiefungsanalyse

Die nachfolgende Vertiefungsanalyse nimmt den Bereich der psychischen Gesundheit auf der Interaktionsebene der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen in den Blick. Es wird der Frage nachgegangen, welche Faktoren die Thematisierung der psychischen Gesundheit zwischen dem pädagogischen Personal und Kindern bedingen. Zunächst werden die Forschungsfrage und die Relevanz der Thematik beschrieben sowie der theoretische Rahmen der Analyse vorgestellt. Im nächsten Schritt werden die Datengrundlage und die angewendete Methode skizziert, um anschließend die Fragestellung deskriptiv sowie explikativ zu analysieren. Abschließend folgt eine Diskussion der Ergebnisse.

Forschungsfrage und Relevanz

Gesundheit wird nach Klaus Hurrelmann und Matthias Richter (2013) als „gelungene Bewältigung von inneren und äußeren Anforderungen“ definiert. Gesundheit und Krankheit bilden ein Stadium des „[Gleich- bzw.] Ungleichgewichts von Risiko- und Schutzfaktoren auf körperlicher, psychischer und sozialer Ebene“ (ebd., S. 114). Psychische Gesundheit referiert somit immer auch auf den Gegenbegriff der Krankheit.

Psychische Auffälligkeiten oder Störungen im frühen Lebensalter haben erhebliche Auswirkungen auf das soziale Umfeld (S. Fuchs u. a. 2013; Wille u. a. 2008), können sich im späteren Lebensverlauf chronifizieren (Hölling u. a. 2014; Leadbeater/K. Thompson/Gruppuso 2012) und den Bildungsverlauf beeinträchtigen (Nelson u. a. 2004). In Deutschland sind schätzungsweise 18 % der 3- bis 6-Jährigen von psychischen Auffälligkeiten betroffen. In derselben Altersgruppe liegt der Anteil bei Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status bei 31 % (Mauz u. a. 2020).[10]

10 In epidemiologischen Surveys wird psychische Gesundheit beispielsweise über den Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) gemessen (Ravens-Sieberer/Klasen/Petermann 2016).

Gleichzeitig ist eine allgemeine Verschiebung von akuten und somatischen hin zu chronischen und psychischen Krankheitsbildern bereits bei Kindern beobachtbar (Kliche/Töppich/Koch-Gromus 2009; Ziniel/Winkler 2013). Psychische Auffälligkeiten können dabei internalisierend (z. B. Angst, Depressionen) oder auch externalisierend (z. B. Störungen des Sozialverhaltens) auftreten (Bilz 2008) und hängen mit einer Vielzahl von Risikofaktoren wie einem niedrigen sozioökonomischen Status (Reiss 2013) oder einer psychischen Erkrankung der Mütter (Christensen u. a. 2017; Ravens-Sieberer u. a. 2007) zusammen. Im Zuge globaler Krisen wie der Corona-Pandemie (Loades u. a. 2020; Ravens-Sieberer u. a. 2021; Schlack u. a. 2020) oder aktuellen Fluchtbewegungen kann der Bedarf an präventiven und gesundheitsförderlichen Maßnahmen weiter steigen.

Dem Setting der Kindertageseinrichtung kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu, da hier mögliche Risikofaktoren frühzeitig beobachtet und erforderliche Präventionsmaßnahmen eingeleitet werden können (Kölch u. a. 2022; Triandafilidis u. a. 2022). Gleichzeitig können präventive Maßnahmen universell auf alle Kinder ausgerichtet werden (Heinrichs/Döpfner/Petermann 2008). Die Interaktionen zwischen pädagogisch Tätigen und Kindern sind dabei wichtige Komponenten zur Ausbildung sozialemotionaler Fähigkeiten (Blewitt u. a. 2018; Weltzien u. a. 2017), insbesondere durch ihren Beitrag zur Resilienzförderung (Kölch u. a. 2022).

Insgesamt ist jedoch wenig darüber bekannt, welchen Stellenwert die Förderung der psychischen Gesundheit von Kindern auf der Interaktionsebene der pädagogischen Praxis einnimmt und vor welchen Herausforderungen pädagogisch Tätige hierbei stehen. Bisherige Studien zeigen jedoch, dass psychische Gesundheit in der pädagogischen Praxis von Kindertageseinrichtungen eine, im Vergleich zu weiteren Gesundheitsfeldern, eher geringe Relevanz aufweist (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2018; Kliche u. a. 2008; Ulrich 2022). Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, welche Faktoren die Thematisierung psychischer Gesundheit im pädagogischen Alltag von Kindertageseinrichtungen bedingen. Den konzeptionellen Rahmen bildet ein strukturell-prozessuales Qualitätsverständnis.

Theoretische Bezüge

Die Faktoren, welche den pädagogischen Prozess der Auswahl und Gestaltung bestimmter Aktivitäten – in diesem Fall das Aufgreifen spezifischer Gesundheitsthemen – bedingen, lassen sich anhand von zwei Dimensionen der Qualität von Kindertagesbetreuung beschreiben: Orientierungs- und Strukturqualität (Roux/Tietze 2007; Tietze 1998; Tietze/Viernickel 2002).

Orientierungsqualität

Die Orientierungsqualität umfasst die individuellen Haltungen und normativen Überzeugungen des pädagogischen Personals. Vorstellungen der pädagogisch Tätigen von ihrer eigenen Rolle und der Vermittlung von Inhalten wird eine zentrale Funktion bei der Übersetzung professionellen Wissens in pädagogisches Handeln zugeschrieben (Kluczniok/Anders/Ebert 2011). Sie umfassen u. a. das Verständnis des pädagogischen Personals von kindlicher Entwicklung und die Einschätzung der Bedeutung der Förderung bestimmter Aspekte dieser Entwicklung (Roux/Tietze 2007).

Strukturqualität

Die Strukturqualität beinhaltet Rahmenbedingungen wie die personelle, räumlich-materielle und finanzielle Ausstattung oder auch die Größe und Zusammensetzung der Gruppen. Für die Förderung psychischer Gesundheit und die Entwicklung präventiver Maßnahmen wurden insbesondere die Qualifikation des pädagogischen Personals, die personelle Ausstattung und der Förderbedarf der betreuten Kinder als relevante Strukturmerkmale identifiziert (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2018; Kliche u. a. 2008). Weitere Faktoren, von denen angenommen wird, dass sie durch die Entlastung des pädagogischen Personals einen Einfluss auf Umfang und Qualität von Gesundheitsförderung in der Kindertagesbetreuung haben, sind die mittelbare pädagogische Arbeitszeit und der Gesundheitsschutz des Personals (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2018) sowie die Vernetzung mit Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern (BZgA 2005).

- Qualifikation: Das Aufgreifen des Aspekts der psychischen Gesundheit setzt die Kenntnis der Faktoren voraus, die psychische Störungen entstehen lassen oder vor diesen schüt-

zen (Baumann 2020; Fröhlich-Gildhoff 2014). Vor diesem Hintergrund ist zu erwarten, dass die Qualifikation des pädagogischen Personals eine zentrale Rolle für Gesundheitsförderung und Prävention in der Kindertagesbetreuung spielt.

- Personelle Ausstattung: Eine ungünstige Personal- Kind- Relation wirkt sich oftmals auf die Häufigkeit und Qualität der Interaktion zwischen den pädagogisch Tätigen und den von ihnen betreuten Kindern aus. Er führt nicht nur dazu, dass das pädagogische Personal weniger zugewandt, warm und sensibel auf die Kinder eingeht, sondern reduziert auch die Qualität der Kommunikation mit deren Eltern (Blewitt u. a. 2018; Ragni u. a. 2021; Viernickel/Voss 2013).
- Komposition: Thomas Kliche u. a. (2008) kommen in ihrer Analyse der Einflussfaktoren auf aktive Prävention in Kindertageseinrichtungen zu dem Ergebnis, dass ein höherer Anteil von Kindern mit Förderbedarf mit der Durchführung einer größeren Anzahl an präventiven Maßnahmen einhergeht.
- Mittelbare pädagogische Arbeitszeit: Ein Mangel an mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit – also der Vor- und Nachbereitungszeit – stellt aus Sicht des pädagogischen Personals ein zentrales Hindernis bei der angemessenen Erfüllung seiner Aufgaben dar (Viernickel/Voss 2013). Dementsprechend ist davon auszugehen, dass sie auch für die Umsetzung von Gesundheitsförderung und Prävention eine entscheidende Rolle spielt (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2018).
- Gesundheitsförderung für das pädagogische Personal: Da die Belastung der pädagogisch Tätigen ein zentraler Einflussfaktor für die Umsetzung gesundheitsfördernder und präventiver Maßnahmen in der Kindertagesbetreuung darstellt (ebd.), wird angenommen, dass der Umfang, in dem das pädagogische Personal selbst Ziel gesundheitsförderlicher und präventiver Maßnahmen ist, in einem positiven Zusammenhang mit der Gesundheitsförderung der Kinder steht.
- Vernetzung mit Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern: Schließlich kann die Umsetzung pädagogischer Ziele durch eine Vernetzung mit externen Fachkräften oder Institutionen unterstützt werden, welche Wissen und Kenntnisse vermitteln, Materialien, Supervision und Fachberatung anbieten oder Projekte begleiten (BZgA 2005).

Neben den beschriebenen Merkmalen der Orientierung und Struktur gibt es eine Reihe einrichtungsspezifischer und regionaler Kontextbedingungen, von denen angenommen werden kann, dass sie potenziell Auswirkungen auf den pädagogischen Prozess haben (Roux/Tietze 2007). Dazu zählen beispielsweise die Art des Trägers, die Einrichtungsgröße, das Alter der betreuten Kinder, die Gruppenstruktur, die Arbeitslosenquote und der Standort der Kindertageseinrichtung.

Daten und Methoden

Die empirische Analyse des vorliegenden Beitrags basiert auf den Befragungsdaten des pädagogischen Personals und der Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen, die im Rahmen der ERiK-Surveys 2020 (Gedon u. a. 2022b,c) im Zeitraum von April bis August 2020 erhoben wurden. Die Datenbasis umfasst Angaben von 6.771 pädagogisch tätigen Personen und 2.184 Leitungskräften. Durch fehlende Werte auf einzelnen Variablen verringert sich die Stichprobe für diese Analyse auf 4.143 pädagogisch Tätige sowie 1.697 dazugehörige Leitungen von Kindertageseinrichtungen. Die Individualdaten der ERiK-Surveys 2020 wurden um zusätzliche raumbezogene Daten ergänzt, um die geografische Lage der Kindertageseinrichtung berücksichtigen zu können (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung 2021).[11]

Zur Analyse der Forschungsfrage wird eine Mehrebenenanalyse angewandt, die eine gleichzeitige Schätzung des Einflusses von Merkmalen auf der Ebene des pädagogischen Personals sowie der Kindertageseinrichtungen hinsichtlich der Thematisierung von Gesundheitsaspekten im pädagogischen Alltag ermöglicht. Das Vorgehen der regressionsanalytischen Berechnung wird in Methodenbox HF-06.1 näher beschrieben.

11 Für weitere Informationen zu den Datenquellen des ERiK-Forschungsberichts III vgl. Kapitel 0-11.

Methodenbox HF-06.1 Binär-logistische Mehrebenenregression

Um den Zusammenhang zwischen der Thematisierung der psychischen Gesundheit durch das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen (zu erklärende abhängige Variable 0: Keine Thematisierung; 1: Thematisierung) und Merkmalen der Struktur- und Orientierungsqualität (erklärende Variablen) zu untersuchen, wird eine *binär-logistische Mehrebenenregression* angewandt (Langer 2010; Snijders/Bosker 1999).

In einem Gesamtmodell werden die Zusammenhänge zwischen erklärenden Merkmalen und der abhängigen Variable über Regressionskoeffizienten erfasst sowie gewichtungsrelevante Variablen integriert.

Als *Mehrebenenmodell* berücksichtigt es die vorliegende gruppierte Datenstruktur, d. h., dass jeweils mehrere Befragte in gleichen Einrichtungen arbeiten und deren Antworten ähnlicher ausfallen können als bei Befragten aus verschiedenen Einrichtungen (Hox 2010; Rabe-Hesketh/Skrondal 2012).[a] Das in der vorliegenden Analyse verwendete *Random Intercept*-Modell schätzt die Zusammenhänge der erklärenden Variablen auf die Thematisierung der psychischen Gesundheit in allen Einrichtungen gleich, indem die Regressionskoeffizienten für alle Einrichtungen dieselben sind, aber das Ausgangsniveau (Intercept) einrichtungsspezifisch variiert (Hadler 2004).

Ein Vergleich der Stärke von Regressionskoeffizienten im binär-logistischen Modell ist nicht möglich, deshalb werden durchschnittliche marginale Effekte (*average marginal effects* (AME); Wolf/Best 2010) berichtet. AMEs ermöglichen eine intuitive *Interpretation* der Richtung und Stärke von Zusammenhängen, da sie „den durchschnittlichen Einfluss der unabhängigen [erklärenden] Variable[n] auf die Wahrscheinlichkeit“ (ebd., S. 839) für die Thematisierung der psychischen Gesundheit anzeigen. Dennoch sind AMEs nur eine näherungsweise lineare Berechnung der gegebenen nicht-linearen Zusammenhänge (ebd.).

Neben der Richtung und der Stärke des Zusammenhangs wird anhand von $p-Werten$ für einzelne AMEs des Modells interpretiert, ob ein Zusammenhang statistisch signifikant von 0 verschieden ist (Bedingung: $p-Werte < 0,05$; Tutz 2010). Es gilt dann für

- kontinuierliche und quasi-metrische erklärende Variablen, dass eine Änderung um $+/-$ eine Einheit mit einer Veränderung der relativen Wahrscheinlichkeit des Ereignisses um $+/-(AME * 100)$ Prozentpunkte einhergeht.
- kategoriale erklärende Variablen, dass eine Interpretation des Zusammenhangs $+/-(AME * 100)$ Prozentpunkte im Vergleich zu einer als Referenzkategorie gewählten Ausprägung (z. B. intensive zu keiner Kooperation) erfolgt.

Das hier präsentierte Modell ist Ergebnis unterschiedlicher Modellanpassungen aufgrund von *Klassifikationstabellen* (Hosmer/Lemeshow/Sturdivant 2013), *Goodness-of-Fit Tests* (Hosmer/Lemesbow 1980; Hosmer/Lemeshow/Klar 1988), *Linktests* (Pregibon 1979) und *McFadden's (adjusted)* R^2 (McFadden 1973; Wolf/Best 2010). Die Ergebnisse dieser Diagnostik können bei den Autorinnen angefragt werden. Das hier berechnete Querschnittsmodell erlaubt keine Kausalinterpretationen (Brüderl 2010).

a Die Modellierung von Mehrebenenmodellen wird bei einer Intra-Klassenkorrelation (ICC) von 5 % empfohlen (Tausendpfund 2020). Im vorliegenden Modell liegt der ICC, gemessen nach Wolfgang Langer (2020), für das sog. Nullmodell bei 12 %.

Operationalisierung

Abhängige Variable: Thematisierung der psychischen Gesundheit

Das Aufgreifen der psychischen Gesundheit in Kindertageseinrichtungen wird anhand der Antworten des pädagogischen Personals auf die Frage, wie häufig diese mit den Kindern in ihrer Einrichtung unterschiedliche Gesundheitsbereiche thematisieren, operationalisiert. Entlang einer ordinalen Skala konnte das pädagogische Personal die Häufigkeit der Thematisierung abstufen. Um die Frage zu beantworten, welche Faktoren eine Thematisierung des Bereichs der psychischen Gesundheit hemmen bzw. begünstigen, wurde die Variable inhaltlich dichotomisiert (0: Noch gar nicht; 1: Jährliche bis tägliche Thematisierung). Der Fokus liegt somit auf der Frage, ob und nicht in welchem Umfang die Thematisierung in den Einrichtungen stattfindet.

Unabhängige Variablen: Orientierungsdimension

Die Dimension der Orientierungsqualität wird anhand von vier Merkmalen auf der Ebene des pädagogischen Personals abgebildet. In Bezug auf ihre Orientierung wurden die pädagogisch Tätigen gefragt, welche Bedeutung sie der Förderung von Kindern in unterschiedlichen Themenbereichen zuweisen. Es wird ein positiver Zusammenhang zwischen der persönlichen Einschätzung der Bedeutung der Förderung und der Thematisierung psychischer Gesundheit erwartet.

Darüber hinaus werden die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder und die Beteiligung der Eltern als Ausdruck der Orientierungen des pädagogischen Personals interpretiert. Die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder lassen auf Erziehungsziele des pädagogischen Personals wie Autonomie schließen und damit auf ihr professionelles Selbstverständnis (Tietze u. a. 2013). Die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern sind für ihre psychische Gesundheit von Relevanz, da Partizipation auch mit der Förderung ihrer Resilienz im Zusammenhang steht (Lutz 2016). Auch die Beteiligung der Eltern im pädagogischen Alltag scheint in einem Zusammenhang mit der Orientierung des pädagogischen Personals zu stehen. Einrichtungsspezifische Konzeptionen und Bildungsprogramme der Länder bilden Grundlage und Orientierungsrahmen pädagogischer Arbeit (Tietze 2008). Susanne Viernickel und Anja Voss (2013) zeigen in einer qualitativen Studie, dass pädagogische Fachkräfte, deren Orientierungen kompatibel mit dem Bildungsverständnis sind, welches den Bildungsprogrammen zugrunde liegt, sich durch ein hohes Partizipationsniveau auszeichnen. Da sich Vorstellungen der pädagogisch Tätigen mitunter in schriftlich fixierten Leitbildern niederschlagen (Tietze 2008), wurde die Orientierung darüber hinaus über die Beurteilung des pädagogischen Konzepts durch das pädagogische Personal operationalisiert.

Unabhängige Variablen: Strukturdimension

Neben der Orientierung des pädagogischen Personals werden mit der Qualifikation, der personellen Ausstattung, der Komposition der betreuten Kinder, der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit, dem Umfang gesundheitsförderlicher Maßnahmen für das pädagogische Personal und der Vernetzung mit Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern Merkmale der Strukturqualität in das Modell integriert.

Die Qualifikation des pädagogischen Personals umfasst den höchsten Berufsausbildungsabschluss, die Funktion in der Einrichtung als Förderkraft, die Berufserfahrung in Jahren und die Teilnahme an Fortbildungen zur sozialemotionalen Entwicklung. Da Gesundheitsförderung und Prävention spezifische Kenntnisse voraussetzen, wird ein positiver Zusammenhang zwischen der Qualifikation der pädagogisch Tätigen und der Thematisierung psychischer Gesundheit angenommen. Darüber hinaus wird erwartet, dass dieser Zusammenhang insbesondere für die Teilnahme an Fortbildungen ausgeprägt ist. Ihre Bedeutung mit Blick auf die Gesundheitsförderung wird in der Literatur mit Verweis auf Defizite in der Ausbildung hervorgehoben (Geene/Kliche/Borkowski 2015; Kliche u. a. 2008; Viernickel/Voss 2013).

Die personelle Ausstattung wird in der Regel durch die Personal-Kind-Relation gemessen. Während Ergebnisse nationaler und internationaler Studien teilweise einen Zusammenhang zwischen der Betreuungsrelation und der Prozessqualität belegen (Tietze u. a. 2013; Viernickel/Voss 2013), erweist sich die Operationalisierung als problematisch.[12] Aus diesem Grund wird die personelle Ausstattung in der vorliegenden Analyse mithilfe der Zufriedenheit der pädagogisch Tätigen hinsichtlich der Personal-Kind-Relation erfasst. Es ist anzunehmen, dass diese Einschätzung in einem positiven Zusammenhang mit der Thematisierung psychischer Gesundheit steht. Ebenfalls wurde die mittelbare pädagogische Arbeitszeit über die subjektive Einschätzung des pädagogischen Personals erhoben und wird als zentral für Umfang und Qualität von Gesundheitsförderung und Prävention erachtet (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2018; Viernickel/Voss 2013).

Der Förderbedarf der betreuten Kinder kann aufgrund des Fehlens eines entsprechenden Items nicht gemessen werden. Der Bedarf an präventiven und gesundheitsförderlichen Maßnahmen kann lediglich indirekt über den Anteil an Kindern mit einer diagnostizierten Verhaltens-

12 Häufig kann die Personal-Kind-Relation nur geschätzt werden, da von der vertraglichen Arbeitszeit Abzüge für mittelbare pädagogische Arbeitszeit, Urlaub, Krankheit und die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen vorgenommen werden müssen (Viernickel u. a. 2013; Viernickel/Schwarz 2009).

störung[13] sowie den Anteil an Kindern mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund erfasst werden. Um den betrieblichen Schutz der Gesundheit des pädagogischen Personals zu integrieren, wurde berücksichtigt, ob in der Einrichtung gesundheitsförderliche und präventive Maßnahmen für das pädagogische Personal existieren.

Die Vernetzung der Einrichtung wird anhand des Umfangs der Kooperation mit Einrichtungen für frühe Hilfen abgebildet. Es wird angenommen, dass eine intensive Vernetzung in einem positiven Zusammenhang mit der Thematisierung psychischer Gesundheit steht.

Kontrollvariablen

Zusätzlich wurde eine Reihe an Kontrollvariablen in das Modell aufgenommen. Die Art des Trägers und die Größe der Einrichtung wurden berücksichtigt, um mögliche Divergenzen in der Bereitschaft zur Vernetzung und Qualitätssicherung zwischen den Trägern oder in Abhängigkeit von der Einrichtungsgröße zu kontrollieren.[14]

Diverse Studien deuten darauf hin, dass auch das Alter der betreuten Kinder einen Einfluss auf ihre Gesundheitsförderung hat (Herr u. a. 2021). Ergebnisse der Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK, Tietze u. a. 2013) weisen darauf hin, dass es dem pädagogischen Personal in altersübergreifenden Gruppen schwerer fällt, auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen und Maßnahmen altersentsprechend zu gestalten. Susanne Kuger und Katharina Kluczniok (2008) kommen zu dem Ergebnis, dass ein niedriges Durchschnittsalter in der Gruppe allgemein mit einer Verringerung der Prozessqualität einhergeht. In engem Zusammenhang mit dem Alter der Kinder stehen Gruppengröße und Gruppenstruktur, d. h. die Betreuung der Kinder in halb-, teil- oder vollständig offenen Gruppen (Tietze u. a. 2013; Viernickel/Voss 2013).

Abschließend kann das weitere Umfeld der Kindertageseinrichtung im Zusammenhang mit der Gesundheitsförderung stehen (BZgA 2005). Hier ist einerseits die Lebenswelt der Kinder zu nennen, darunter die soziale Lage, welche mithilfe der Arbeitslosenquote kontrolliert wird. Schließlich gehen Unterschiede in Umfang und Qualität der Gesundheitsförderung und Prävention in der Kindertagesbetreuung auf unterschiedliche Landesgesetze zurück (Geene u. a. 2016), sodass die geografische Lage der Kindertageseinrichtungen berücksichtigt wird.[15]

Ergebnisse

Deskriptive Ergebnisse

Auf der Interaktionsebene der pädagogischen Praxis wird der Bereich der psychischen Gesundheit von etwa 40 % des pädagogischen Personals bei der Arbeit mit Kindern gar nicht aufgegriffen. Weitere 6 % thematisieren diesen Bereich maximal einmal im Jahr, 17 % mehrmals im Jahr, 10 % mindestens monatlich, 12 % mindestens wöchentlich sowie 13 % täglich (vgl. Abb. HF-06.4-1). Hingegen werden die Gesundheitsbereiche der Bewegung, Ernährung und Hygiene deutlich häufiger im pädagogischen Alltag aufgegriffen. Seltener – aber doch in den meisten Einrichtungen mehrmals im Jahr – werden die Bereiche Zahngesundheit, Verkehrserziehung und Unfallverhütung bei der pädagogischen Arbeit mit den Kindern thematisiert.

Geringe Thematisierung der psychischen Gesundheit zwischen dem pädagogischen Personal und Kindern

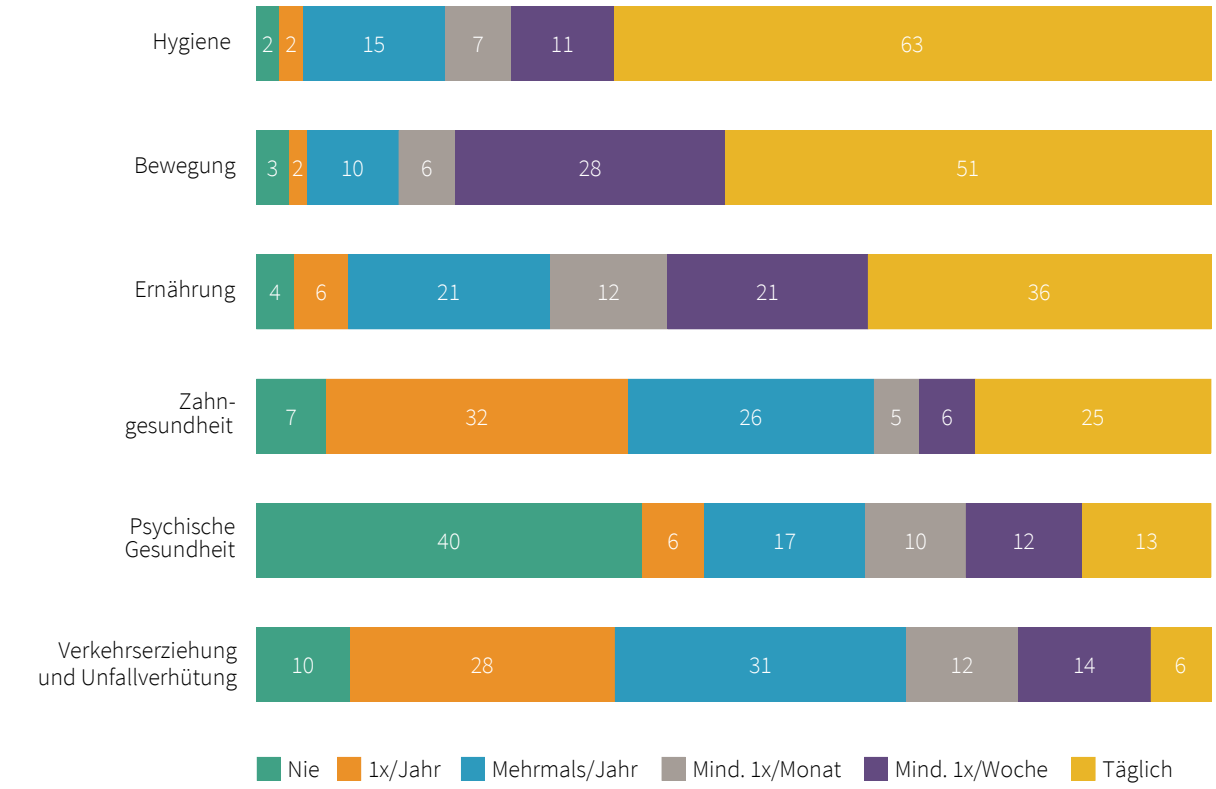
Der Befund, dass der Bereich der psychischen Gesundheit – gerade im Vergleich zu weiteren Gesundheitsfeldern – weniger Berücksichtigung im pädagogischen Alltag findet, deckt sich mit vorangegangenen Studien. So wurde bereits in der Studie „Bestandserhebung Gesundheitsförderung in Kitas“ (BeGKi) im Jahr 2005 dokumentiert, dass die Bereiche der Ernährung, Bewegung und Zahngesundheit präventive und gesundheitsfördernde Schwerpunkte in Kindertageseinrichtungen bildeten (Kliche 2007). Auch im ERiK-Forschungsbericht I konnte auf Basis einer Leitungskräftebefragung der Studie „Kinder und Kitas in Deutschland“ (K^2ID) aus dem Jahr 2013/14 (Schober u. a. 2017) gezeigt werden, dass der Bereich „Motorik

13 Es ist davon auszugehen, dass der Diagnose einer Verhaltensstörung in den meisten Fällen auch eine klinische Auffälligkeit vorangegangen ist. Nichtsdestotrotz ist es durchaus denkbar, dass die Wahrnehmung des pädagogischen Personals hier abweicht.

14 Z. B. finden Kliche u. a. (2008) einen positiven Effekt der Einrichtungsgröße auf den Umfang laufender gesundheitsfördernder Aktivitäten. Die Autorinnen und Autoren erklären diesen Zusammenhang damit, dass größere Einrichtungen häufiger externe Fachkräfte einbinden können.

15 Detailliertere Informationen zur Operationalisierung befinden sich in Tabelle HF-06.A-1 im Anhang.

Abb. HF-06.4-1: **Häufigkeit der Behandlung von Gesundheitsthemen mit Kindern in Kindertageseinrichtungen 2020 (in %)**



Fragetext: Wie häufig thematisieren Sie mit Kindern in Ihrer Einrichtung folgende Gesundheitsthemen?
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Befragung pädagogisches Personal, Datensatzversion 2.0, https://doi.org/10.17621/erik2020_p_v02, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 8.254-8.566

und Bewegung“ besonders häufig (56 %) einen programmatischen Schwerpunkt in Kindertageseinrichtungen darstellt (Ulrich/Müller 2021).

Multivariate Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der multivariaten Analyse präsentiert (vgl. Tab. HF-06.4-1). Die Intraklassen-Korrelation für die Thematisierung der psychischen Gesundheit liegt bei 12 %, wonach ein Teil der Varianz auf die Ebene bzw. die Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtungen zurückgeführt werden kann. Insgesamt stimmen die weiteren regressionsanalytischen Ergebnisse überwiegend mit den formulierten Erwartungen überein und werden im Folgenden näher ausgeführt.[16]

Orientierungsdimension

Hinsichtlich der Orientierung des pädagogischen Personals zeigt sich, dass sowohl die subjektive Bedeutungszuweisung einer Förderung von Kindern als auch die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder und die Beteiligung der Eltern in einem positiven Zusammenhang mit der Thematisierung der psychischen Gesundheit auf der Interaktionsebene stehen. Die vorhergesagte relative Wahrscheinlichkeit einer Thematisierung der psychischen Gesundheit ist um 11 Prozentpunkte höher, wenn die Förderung von Fähigkeiten in unterschiedlichen Themenbereichen als sehr bedeutsam eingeschätzt wird (Referenz: Geringe Bedeutung).[17] Je höher die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder eingestuft werden, desto eher wird der Bereich der psychischen Gesundheit thematisiert. Ein positiver Zusammenhang ist auch hinsichtlich der Beteiligungsmöglichkeiten von Eltern im pädagogischen Prozess beobachtbar. Sieht das pädagogische Personal Verbesserungsbedarf beim pädagogischen Konzept im Gesundheitsbereich, ist die vorhergesagte relative Wahrscheinlichkeit, dass psychische Gesundheit

16 Die deskriptiven Statistiken der abhängigen und unabhängigen Variablen sind in Tabelle HF-06.A-2 im Anhang dargestellt.

17 Die Interpretation als Prozentpunkte ergibt sich aus der Multiplikation der in Tab. HF-06.4-1 ausgegebenen AMEs mit 100.

thematisiert wird, um 3 Prozentpunkte niedriger im Vergleich zu pädagogischem Personal, das keinen Verbesserungsbedarf sieht (vgl. Tab. HF-06.4-1).

Orientierungen und Fortbildungen stehen in signifikantem Zusammenhang mit der Thematisierung psychischer Gesundheit

Strukturdimension

Neben den Orientierungen steht auch die Qualifikation des pädagogischen Personals in einem positiven Zusammenhang mit der Thematisierung psychischer Gesundheit, allerdings ist dieser nicht für alle betrachteten Merkmale signifikant. Die Funktion der befragten Person in der Einrichtung steht in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit, dass diese angibt, psychische Gesundheit im pädagogischen Prozess aufzugreifen. Mit Blick auf den höchsten Berufsausbildungsabschluss zeigt sich hingegen, dass die Wahrscheinlichkeit der Thematisierung psychischer Gesundheit um 16 Prozentpunkte niedriger für Personen ist, die über (noch) keinen bzw. einen anderen Abschluss verfügen, als für Personen mit einschlägigem Abschluss. Auch die Teilnahme an einer themenbezogenen Fortbildung zur sozialemotionalen Entwicklung steht im positiven Zusammenhang mit der Thematisierung der psychischen Gesundheit. Im Gegensatz dazu steht weder die Zufriedenheit hinsichtlich der Personal-Kind-Relation noch der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit in einem signifikanten Zusammenhang mit der Thematisierung psychischer Gesundheit.

In Bezug auf die Komposition der Kinder zeigt sich, dass im berichteten Modell der Anteil an Kindern mit diagnostizierten Verhaltensstörungen sowie der Anteil an Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Lebenslagen in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Thematisierung der psychischen Gesundheit steht. Dieser Befund zeigt sich auch für die Vernetzung der Kindertageseinrichtungen mit Einrichtungen für frühe Hilfen. Hingegen steht die Gesundheitsförderung des pädagogischen Personals durch die Einrichtung in einem signifikanten Zusammenhang mit der abhängigen Variable (vgl. Tab. HF-06.4-1).

Kontrollvariablen

Das Alter der betreuten Kinder steht in einem signifikanten Zusammenhang mit der Thematisierung psychischer Gesundheit. Die relative Wahrscheinlichkeit, dass psychische Gesundheit im pädagogischen Alltag mit Kindern thematisiert wird, ist um 15 Prozentpunkte höher, wenn diese älter als 3 Jahre sind (bzw. 10 Prozentpunkte, wenn es sich um eine altersübergreifende Gruppe handelt) im Vergleich zur Altersgruppe der Kinder unter 3 Jahren. Auch eine feste Gruppenstruktur hängt positiv mit der Thematisierung psychischer Gesundheit zusammen. Die Art des Trägers und die Größe der Einrichtung stehen in diesem Modell hingegen in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Thematisierung psychischer Gesundheit.

Diskussion

Die dargestellten Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Thematisierung der psychischen Gesundheit mit den individuellen Haltungen und normativen Überzeugungen der pädagogisch Tätigen im Zusammenhang steht.[18] Dieser Befund bekräftigt vorherige Studien, die den Einfluss pädagogischer Orientierungen auf die prozessuale Qualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland untersuchen. So konnten beispielsweise Kluczniok/Anders/Ebert (2011) auf Basis der BiKS-3-10 einen positiven Einfluss pädagogischer Fördereinstellungen, operationalisiert anhand grundlegender und schulvorbereitender Fördereinstellungen, auf die Prozessqualität, gemessen anhand der KES-E, aufzeigen. Anhand der Datenbasis BiKS-3-8 bestätigen auch Kuger/Kluczniok (2008) einen positiven Zusammenhang zwischen der bereichsspezifischen Prozessqualität[19] in Literacy/Sprache und Orientierungen, gemessen anhand eines partnerschaftlichen Rollenverständnisses. Hingegen stehen konservative Erziehungseinstellungen in einem negativen Zusammenhang mit der Förderung in Literacy/Sprache.[20] Für den spezifischen

18 Analysen zum habitusspezifischen Denk- und Handlungsmodus von pädagogisch Tätigen vgl. Stefanie Bischoff (2018).

19 Die bereichs- bzw. domänenspezifische Prozessqualität nimmt Bezug auf „die Qualität der Förderung in spezifischen Inhaltsbereichen, wie z. B. Sprache/frühe Literacy oder frühe mathematische Kompetenzen“ (Kuger/Kluczniok 2008, S. 162).

20 Eine Analyse von Zusammenhängen zwischen strukturellen Merkmalen und der Qualität der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen wird auf Basis der ERiK-Surveys 2020 im Kapitel HF-07 vorgenommen.

Tab. HF-06.4-1: **Regression zur Thematisierung der psychischen Gesundheit**

	Modell 1	
Erklärende Variablen	**AME**	**S.E.**
Bedeutung der Förderung von Fähigkeiten der Kinder (Ref.: Geringe Bedeutung)		
Bedeutung Förderung von Fähigkeiten: Höhere Bedeutung	0,11*	(0,02)
Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder	0,10*	(0,01)
Beteiligungsmöglichkeiten der Eltern (Ref.: Nein)		
Beteiligungsmöglichkeiten	0,09*	(0,02)
Verbesserungsbedarf päd. Konzept (Ref.: Nein)		
Verbesserungsbedarf päd. Konzept	-0,03*	(0,01)
Höchster Berufsausbildungsabschluss (Ref.: Einschlägiger Fachschulabschluss)		
Einschlägiger Hochschulabschluss	0,02	(0,03)
Einschlägige Berufsfachschulausbildung	-0,02	(0,03)
Anderer/(noch) kein Abschluss	-0,16*	(0,04)
Funktion in der Einrichtung (Ref.: Keine Förderkraft)		
Förderkraft	0,04	(0,02)
Berufserfahrung [in Jahren]	0,00*	(0,00)
Fortbildung zur sozial-emot. Entwicklung (Ref.: Nein)		
Fortbildung zur sozial-emot. Entwicklung	0,04*	(0,02)
Zufriedenheit mit der Personal-Kind-Relation (Ref.: Nein)		
Zufriedenheit mit der Personal-Kind-Relation	-0,01	(0,02)
Zufriedenheit mit der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit (Ref.: Nein)		
Zufriedenheit mit der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit	-0,01	(0,02)
Anteil Kinder mit diagnostizierten Verhaltensstörungen	0,00	(0,00)
Anteil Kinder mit sozioök. benacht. Hintergrund (Ref.: Keine)		
Anteil Kinder mit sozioök. benacht. Hintergrund: 1-10 %	0,04	(0,02)
Anteil Kinder mit sozioök. benacht. Hintergrund: 11-30 %	0,03	(0,03)
Anteil Kinder mit sozioök. benacht. Hintergrund: 31-60 %	0,02	(0,03)
Anteil Kinder mit sozioök. benacht. Hintergrund: Über 60 %	0,08	(0,04)
Kooperation mit Einrichtungen für Frühe Hilfen (Ref.: Keine Kooperation)		
Kooperation mit Einrichtungen für Frühe Hilfen: Sporadische Kooperation	-0,01	(0,03)
Kooperation mit Einrichtungen für Frühe Hilfen: Intensive Kooperation	-0,00	(0,03)
Gesundheitsförderung für das päd. Personal	0,03*	(0,01)
Art des Trägers (Ref.: Öffentliche Träger)		
Art des Trägers: Freie konfessionelle Träger	-0,03	(0,02)
Art des Trägers: Freie nicht-konfessionelle Träger	-0,04	(0,02)
Größe der Kindertageseinrichtung (Ref.: Bis 25 Kinder)		
Größe der Kindertageseinrichtung: 25 bis 75 Kinder	-0,03	(0,03)
Größe der Kindertageseinrichtung: 76 und mehr Kinder	-0,05	(0,03)
Alter der betreuten Kinder (Ref.: Unter 3 J.)		
Alter der betreuten Kinder: Über 3 J.	0,15*	(0,02)
Alter der betreuten Kinder: Altersübergreifend	0,10*	(0,02)
Pseudo R^2	0,09	
ICC	0,05	
N (P)	4.143	
N (E)	1.697	

Hinweis: Ref.: Referenzkategorie, N: Fallzahl, P: Pädagogisches Personal, E: Kindertageseinrichtungen, logistisches Regressionsmodell mit zwei Ebenen, Regressionskoeffizienten werden als durchschnittliche marginale Effekte (average marginal effects (AMEs)) dargestellt. AMEs können multipliziert mit 100 als Prozentpunkte interpretiert werden, metrische Variablen wurden an ihren Mittelwerten zentriert, *statistisch signifikant bei p<0,05. Einzelne im Modell berücksichtigte Variablen sind nicht in der Tabelle dargestellt: Gruppenkonzept, Arbeitslosenquote, Länder. Der Online-Anhang enthält die Ergebnistabelle mit sämtlichen berücksichtigten Variablen.
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Befragung pädagogisches Personal und Leitungsbefragung, Datensatzversion 2.0, https://doi.org/10.17621/erik2020_p_v02, https://doi.org/10.17621/erik2020_l_v02, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 4.143 (P), n = 1.697 (L)

Zusammenhang von pädagogischen Orientierungen und der Auswahl und Gestaltung von Förderaktivitäten im Bereich der psychischen Gesundheit wurden keine vergleichbaren Studien gefunden.

Hinsichtlich struktureller Merkmale verweisen die Ergebnisse auf einen positiven Zusammenhang zwischen der Qualifikation des pädagogischen Personals und der Thematisierung der psychischen Gesundheit. Jedoch zeigt sich nur bei einem Teil der betrachteten Merkmale ein signifikanter Zusammenhang mit der Thematisierung der psychischen Gesundheit (Teilnahme an einer Fortbildung, Berufserfahrung, anderer/kein Berufsausbildungsabschluss im Vergleich zu einem einschlägigen Fachschulabschluss). Die allgemeine Bedeutung des Ausbildungsniveaus sowie berufsbegleitender Fort- und Weiterbildungen wird im Rahmen der Qualitätsdiskussionen im frühkindlichen Bereich in einer Reihe nationaler und internationaler Studien hervorgehoben (vgl. Manning u. a. 2017; Sylva u. a. 2004; Viernickel/Voss 2013).

Gleichzeitig verweisen z. B. Diane M. Early u. a. (2007) in einer internationalen Metaanalyse darauf, dass weniger das formale Ausbildungsniveau, sondern Inhalte von Aus- und Weiterbildungen die Qualität der FBBE-Angebote beeinflussen könnten. Im „Effective Provision of Pre-School Education Project“ (EPPE) in England werden zudem Wissens- und Kompetenzmerkmale der pädagogisch Tätigen für die Förderqualität hervorgehoben (z. B. Siraj-Blatchford u. a. 2002). Merkmale wie Inhalte der Aus- und Weiterbildung sowie Wissens- und Kompetenzmerkmale wurden in den vorliegenden Daten nicht erhoben, sodass diese nicht in das Modell integriert werden konnten. Nach Viernickel/Voss (2013) spielen neben der Erstausbildung auch Fort- und Weiterbildungen sowie Erfahrungen aus der Alltagspraxis eine Rolle. Beide Merkmale zeigen im vorliegenden Modell einen positiven Zusammenhang mit der Thematisierung der psychischen Gesundheit. Auch nach Kliche u. a. (2008) sind Fort- und Weiterbildungen für die Qualifizierung der pädagogisch Tätigen im Bereich der Gesundheitsförderung zentral. Ergänzend wurde im ERiK-Forschungsbericht II auf Basis der ERiK-Surveys 2020 ein im Vergleich hoher Fort- und Weiterbildungsbedarf im Bereich der sozialemotionalen Entwicklung von Kindern seitens des pädagogischen Personals dokumentiert (Ulrich 2022).

Des Weiteren weisen die Ergebnisse auf einen positiven Zusammenhang zwischen Maßnahmen der Gesundheitsförderungen für pädagogisch Tätige und ihrer Thematisierung der psychischen Gesundheit hin, wonach gesundheitsbezogene Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit bedeutend hinsichtlich der themenspezifischen Förderaktivitäten sein können. Zudem wird in der Literatur ein Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden pädagogisch Tätiger und ihrer Interaktionen mit Kindern diskutiert (Blewitt u. a. 2018; Cumming 2017). Aufgrund fehlender Variablen im Datensatz konnte der Gesundheitszustand des pädagogischen Personals nicht in das Modell integriert werden.

Hingegen ist der nicht signifikante Zusammenhang zwischen personellen Ressourcen[21] und der Thematisierung psychischer Gesundheit auffallend. Eine mögliche Interpretation wäre, dass sich die personelle Ausstattung indirekt auf die abhängige Variable auswirkt. Darüber hinaus lässt die Analyse keinerlei Aussage über Umfang und Qualität der Thematisierung psychischer Gesundheit zu, die durch personelle Ressourcen beeinflusst werden könnten.

Mit Bezug auf die Zusammensetzung der betreuten Kinder zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge. Auch in bestehenden Studien zeigen sich keine eindeutigen Ergebnisse hinsichtlich einer höheren Förderqualität bei Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien (Anders 2013). Hinsichtlich der Kontrollvariablen ist der Zusammenhang zwischen dem Alter der betreuten Kinder und der Thematisierung der psychischen Gesundheit hervorzuheben, da bereits Grundlagen für spätere Widerstandsfähigkeiten und das Erlernen zentraler Stressbewältigungsmechanismen in der frühen Kindheit gelegt werden können (Fröhlich-Gildhoff 2014; Hafen 2014). In der vorliegenden Analyse wird die psychische Gesundheit eher von pädagogisch Tätigen thematisiert, die ältere Kinder bzw. altersübergreifende Gruppen

21 Die personelle Ausstattung wurde über die subjektive Zufriedenheitseinschätzung der Personal-Kind-Relation und der mittelbare pädagogische Arbeitszeit gemessen. Die tatsächliche zur Verfügung stehende mittelbare pädagogische Arbeitszeit wurde nicht in das hier präsentierte Modell aufgenommen, da die Angaben auf der Variablen auf eine hohe Anzahl unplausibler Werte hindeuten. Unplausible Werte könnten u. a. vorliegen, da der Erhebungszeitpunkt während der Corona-Pandemie erfolgte und die mittelbare pädagogische Arbeitszeit aufgrund von Schließzeiten im Vergleich zu einer normalen Arbeitswoche als zu hoch eingeschätzt wurden.

im Vergleich zu Kindern unter 3 Jahren betreuen. Dieses Ergebnis findet sich auch in weiteren Studien, die mit variierender Operationalisierung den Einfluss des Alters der Kinder auf eine globale und bereichsspezifische Prozessqualität untersuchen (Kuger/Kluczniok 2008; Tietze u. a. 2013).

Limitationen

Bei der Interpretation und Einordnung der Ergebnisse sind eine Reihe von Limitationen hervorzuheben, die sich u. a. auf die Datenerhebung der ERiK-Surveys 2020 während der Corona-Pandemie und das Grundverständnis des pädagogischen Personals von psychischer Gesundheit beziehen.

Die Datenerhebung der ERiK-Surveys erfolgte mit Beginn der Corona-Pandemie im Jahr 2020. Erste Studien zeigen, dass Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie die gesundheitsfördernden Praktiken seitens des pädagogischen Personals verändert haben (Lafave/Webster/McConnell 2021). Gleichzeitig geben Leitungskräfte eine leichte Abnahme hinsichtlich der Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen während der Pandemie an (Grgic u. a. 2022). Demnach kann nicht ausgeschlossen werden, dass sowohl Schwerpunktlegung als auch Häufigkeit der Thematisierung von Gesundheitsthemen auf der Interaktionsebene durch die Corona-Pandemie bzw. mit dieser einhergehenden Abstandsregeln und Hygienemaßnahmen beeinflusst wurden.

Welches Verständnis das pädagogische Personal bei dem Begriff der psychischen Gesundheit zugrunde gelegt hat, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht weiter konkretisieren. Gerade mit Blick auf die Heterogenität in Quantität und Qualität bei der Vermittlung von Gesundheitsförderung in der Ausbildung pädagogisch Tätiger (Geene/Kliche/Borkowski 2015) kann kein allgemeines Verständnis von psychischer Gesundheit vorausgesetzt werden. In einer qualitativen Studie deuten Margaret Sims u. a. (2012) darauf hin, dass Leitungskräfte mit psychischem Wohlbefinden von Kindern das Gefühl von Sicherheit, Geborgenheit, Ausgeglichenheit und Stressfreiheit der Kinder verbinden. Pädagogisch Tätige definieren psychisches Wohlbefinden in der Hinsicht, wie Kinder untereinander interagieren und welche Rolle sie bei der Erfüllung der Bedürfnisse des Kindes spielen. Demnach haben Leitungskräfte sowie das pädagogische Personal ein relativ breites Verständnis von psychischer Gesundheit. Entsprechende Studien stehen für den deutschen Kontext jedoch noch aus.

Der Begriff der Thematisierung[22] wurde im Fragebogen nicht näher definiert, sodass unklar bleibt, welche pädagogischen Interaktionen seitens des pädagogischen Personals bei der Beantwortung der Frage einbezogen wurden. Insgesamt wird jedoch von einem breiten Verständnis ausgegangen, das neben dem Sprechen über Gesundheit auch ein Aufgreifen von Themen im pädagogischen Alltag, z. B. durch Spielanregungen, beinhaltet. In der zweiten Datenerhebung der ERiK-Surveys im Jahr 2022 wurde eine entsprechende Definition im Fragebogen für das pädagogische Personal aufgenommen. Weiterhin ist zu beachten, dass die Thematisierung der psychischen Gesundheit auf der Interaktionsebene eine Selbstauskunft der pädagogisch tätigen Personen darstellt und nicht auf teilnehmenden Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen beruht.

Insgesamt weist die berichtete Regressionsanalyse eine eher geringe Anpassungsgüte auf. Das *McFadden's-Pseudo* R^2 liegt bei 0,09.[23] Insgesamt ist davon auszugehen, dass weitere Merkmale die Thematisierung der psychischen Gesundheit auf der Interaktionsebene beeinflussen, die im vorliegenden Modell nicht berücksichtigt wurden. Ergänzend zur hier berichteten Analyse wurde ein zusätzliches Modell berechnet, das eine alternative Kategorisierung der abhängigen Variable vornimmt (0 „Thematisierung maximal einmal im Jahr"; 1 „Mindestens monatliche Thematisierung"). Insgesamt ist das Modell mit dem hier präsentierten Modell vergleichbar.

HF-06.5 Fazit

Gegenstand dieses Berichtskapitels ist die Fortschreibung der Indikatoren auf Basis amtlicher Statistiken sowie eine vertiefende Analyse hinsichtlich des Themenfeldes der psychischen Ge-

22 Fragetext: Wie häufig thematisieren Sie mit Kindern in Ihrer Einrichtung folgende Gesundheitsthemen?

23 Weitere Studien zur Analyse des Zusammenhangs von strukturellen Merkmalen und pädagogischen Orientierungen auf die Ausgestaltung der pädagogischen Praxis berichteten für multiple lineare Regressionsmodelle ein (korrigiertes/adjustiertes) R^2 von 0,09-0,29 (Tietze u. a. 2013), 0,10-0,24 (Kuger/Kluczniok 2008) sowie 0,09-0,10 (Becker/Schober 2017). Die Vergleichbarkeit der Anpassungsgüte ist jedoch aufgrund variierender Operationalisierungen eingeschränkt. Zudem wird bei binär-logistischen Regressionen mit einem geringeren R^2 gerechnet.

sundheit anhand der ERiK-Surveys 2020. Die Deskription der KJH-Statistik für das Jahr 2021 hat gezeigt, dass die Mehrheit aller Kindertageseinrichtungen eine Mittagsverpflegung anbietet. Eine höhere Teilnahme am Mittagessen besteht in allen ostdeutschen Ländern und den drei Stadtstaaten. Aussagen hinsichtlich der Qualität und Organisation der Verpflegung lassen sich aus den amtlichen Daten nicht ableiten.

Die Ergebnisse der Vertiefungsanalyse deuten auf einen Handlungsbedarf im Bereich der psychischen Gesundheit hin. Während ein hoher Anteil an Kindern bereits psychische Auffälligkeiten, insbesondere bei sozioökonomisch geringem Status, aufweist (Mauz u. a. 2020), wird auf der Interaktionsebene zwischen pädagogischem Personal und Kindern die psychische Gesundheit bei einem relativ großen Anteil der pädagogisch Tätigen (40 %) nicht in den pädagogischen Prozess aufgenommen. Hingegen werden Gesundheitsthemen wie Hygiene, Bewegung und Ernährung vergleichsweise häufiger bei der Arbeit mit Kindern aufgegriffen.

In der multivariaten Analyse wurden daher Faktoren identifiziert, welche mit der Thematisierung psychischer Gesundheit in der Interaktion zwischen pädagogischem Personal und Kindern zusammenhängen. Ob das Gesundheitsfeld thematisiert wird, steht in einem Zusammenhang mit der Orientierungsqualität des pädagogischen Personals. Die Qualifikation des pädagogischen Personals scheint in Form von Fortbildungen eine Thematisierung des Gesundheitsbereichs zu fördern. Gleichzeitig wurde aufgezeigt, dass Gesundheitsförderung auch mit einrichtungsspezifischen Merkmalen wie dem Alter der betreuten Kinder oder gesundheitsförderlichen Maßnahmen für das pädagogische Personal zusammenhängt. Ein gesteigerter Förderbedarf im Bereich der psychischen Gesundheit sowie personelle Ressourcen zeigen hingegen keine eindeutigen Ergebnisse.

Implikationen und Ausblick

Die vorgestellten Ergebnisse haben Implikationen für Wissenschaft und Praxis.

- Die Analysen verweisen auf einen weiteren Forschungsbedarf, um neben der Frage, ob eine Thematisierung der psychischen Gesundheit stattfindet, auch die qualitative Ausgestaltung von Entwicklungs- und Förderangeboten seitens des pädagogischen Personals in den Blick zu nehmen. So wird die kindliche Entwicklung insbesondere durch Interaktionsformate, die alltagsintegriert und partizipativ gestaltet werden, positiv beeinflusst.
- Der hier dargestellte theoretische Rahmen sollte erweitert werden, um Wirkmechanismen zwischen der Struktur- und Orientierungsdimension bei der Analyse der Gesundheitsförderung und Prävention auf der Interaktionsebene zu verstehen. Beispielsweise ist es denkbar, dass pädagogisch tätige Personen, denen ein bestimmter Themenbereich besonders wichtig ist (Orientierungsdimension), eher an einer Fortbildung zu diesem Thema teilnehmen (Strukturdimension). Ebenfalls können Fortbildungen die Teilnehmenden für spezifische Themenbereiche sensibilisieren und die Bedeutung dieser Themenfelder erhöhen. Zusätzlich bleibt im Hinblick auf die personelle Ausstattung zu klären, in welchem Ausmaß mediierende Effekte, also über andere Faktoren vermittelte Zusammenhänge, hinsichtlich der Thematisierung der psychischen Gesundheit vorliegen.
- Es erscheint zielführend, eine verstärkte Verankerung des Themenfeldes der psychischen Gesundheit im pädagogischen Alltag anzustreben. Dabei sollte im Sinne eines Setting-Ansatzes auch die psychische Gesundheit der pädagogisch Tätigen sowie des familiären Umfelds verstärkt in den Blick genommen werden, um gesundheitsförderliche Rahmenbedingungen für alle Akteure in Kindertageseinrichtungen zu schaffen. Ein möglicher Ansatz, der sich bereits in der Sprachförderung etabliert hat, wäre der verstärkte Einsatz von alltagsintegrierten Programmen zur Förderung der psychischen Gesundheit (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2018) in Kindertageseinrichtungen.
- Ebenfalls zeigen die dargestellten Ergebnisse mögliche Grenzen eines Monitorings sowie einen, sich daraus ergebenden, Weiterentwicklungsbedarf des Surveyprogramms auf. Im Rahmen des Monitorings konnten in erster Linie subjektive Einschätzungen zur Komposition der Kindertageseinrichtungen erhoben werden. Um den Zusammenhang zwischen

einem Förderbedarf und gesundheitsförderlichen Maßnahmen zu untersuchen, wären objektiv erfasste Daten z. B. zur Zusammensetzung der Kinder nach sozioökonomischem Hintergrund hilfreich. Gleichzeitig fehlen Angaben zum Gesundheitsstand der betreuten Kinder. Für das zukünftige Surveyprogramm wäre die Aufnahme von Informationen zum Gesundheitsverhalten sowie zu Gesundheitseinstellungen der pädagogisch Tätigen ebenfalls wünschenswert, um Zusammenhänge zwischen Einstellungen und dem Handeln hinsichtlich der Gesundheitsförderung zu untersuchen.

Literatur

Altgeld, Thomas (2009): Gesundheitsförderung: Eine Strategie für mehr gesundheitliche Chancengleichheit jenseits von kassenfinanzierten Wellnessangeboten und wirkungslosen Kampagnen. In: Hurrelmann, Klaus/Richter, Matthias (Hrsg.): Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 405–421

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

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

Baumann, Anja Esther (2020): Gesundheitsförderung und Prävention und ihre ethischen Implikationen – Schwerpunkt psychische Gesundheit. In: Riedel, Annette/Lehmeyer, Sonja (Hrsg.): Ethik im Gesundheitswesen. Berlin/Heidelberg, S. 1–16

Becker, Birgit/Schober, Pia S. (2017): Not just any child care center? Social and ethnic disparities in the use of early education institutions with a beneficial learning environment. In: Early Education and Development, 28. Jg., H. 8, S. 1011–1034

Bilz, Ludwig (2008): Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden

Bischoff, Stefanie (2018): Frühpädagogische Professionalität und Habitus – Analysen zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen aus habitustheoretischer Perspektive. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 11. Jg., H. 2, S. 215–230

Blewitt, Claire/Morris, Heather/Nolan, Andrea/Jackson, Kylie/Barrett, Helen/Skouteris, Helen (2018): Strengthening the quality of educator-child interactions in early childhood education and care settings: A conceptual model to improve mental health outcomes for preschoolers. In: Early Child Development and Care, 190. Jg., H. 7, S. 991–1004

Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Wallußek, Norina (2022): Kitas ohne Mittagsverpflegung im Träger- und Ländervergleich. In: Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 25. Jg., H. 1, S. 18–23

Brüderl, Josef (2010): Kausalanalyse mit Paneldaten. In: Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 963–994

Bundesagentur für Arbeit (2022a): Bildung und Teilhabe (Jahreszahlen). Deutschland, West/Ost, Länder und Kreise, Zeitreihe. Nürnberg

Bundesagentur für Arbeit (2022b): Methodische und inhaltliche Hinweise – Statistik der Grundsicherung für Arbeitsuchende (SGB II). Nürnberg

Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2021): INKAR 2021 - Indikatoren und Karten zur Raum- und Stadtentwicklung. Datenlizenz Deutschland – INKAR 2021– Version 2.0. URL: www.bbsr.bund.de (22. 07. 2022)

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2022): Bildungspaket. Bildungs- und Teilhabeleistungen für bedürftige Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. URL: https://www.bmas.de/DE/Arbeit/Grundsicherung-Arbeitslosengeld-II/Bildungspaket/bildungspaket.de (26. 07. 2022)

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. Version 2. 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

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2019): Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, und dem Land Brandenburg zur Umsetzung des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz - KiQuTG). Potsdam

Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (2010): Nationales Gesundheitsziel. Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung. Berlin

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2005): „Früh übt sich ...“ – Gesundheitsförderung im Kindergarten. Impulse, Aspekte und Praxismodelle. Dokumentation einer Expertentagung der BZgA vom 14. bis 15. Juni 2000 in Bad Honnef. 2. Aufl. Bd. 16. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung. Köln

Christensen, Daniel/Fahey, Michael T./Giallo, Rebecca/Hancock, Kirsten J. (2017): Longitudinal trajectories of mental health in Australian children aged 4-5 to 14-15 years. In: PloS one, 12. Jg., H. 11, e0187974

Cumming, Tamara (2017): Early childhood educators' well-being: an updated review of the literature. In: Early Childhood Education Journal, 45. Jg., H. 5, S. 583–593

Dragano, Nico/Lampert, Thomas/Siegrist, Johannes (2009): Wie baut sich soziale und gesundheitliche Ungleichheit im Lebenslauf auf? In: Sachverständigenkommission 13. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum 13. Kinder- und

Jugendbericht. Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen. München, S. 13–50

Early, Diane M./Maxwell, Kelly L./Burchinal, Margaret/Alva, Soumya/Bender, Randall H./Bryant, Donna/Cai, Karen/Clifford, Richard M./Ebanks, Caroline/Griffin, James A./Henry, Gary T./Howes, Carollee/Iriondo-Perez, Jeniffer/Jeon, Hyun-Joo/Mashburn, Andrew J./Peisner-Feinberg, Ellen/Pianta, Robert C./Vandergrift, Nathan/Zill, Nicholas (2007): Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. In: Child Development, 78. Jg., H. 2, S. 558–580

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2019a): Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege. https://doi.org/10.21242/22543.2019.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2019b): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2019.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2020a): Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege. https://doi.org/10.21242/22543.2020.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2020b): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2020.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021a): Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege. https://doi.org/10.21242/22543.2021.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021b): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0

Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2014): Schutzmechanismen gegen psychische Belastungen. In: Der Neurologe und Psychiater, 15. Jg., H. 7–8, S. 60–64

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, Sandra/Klein, Annette M./Otto, Yvonne/Klitzing, Kai von (2013): Prevalence of emotional and behavioral symptoms and their impact on daily life activities in a community sample of 3- to 5-year-old children. In: Child psychiatry and human development, 44. Jg., H. 4, S. 493–503

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Buchmann, Janette/Drexl, Doris/Hegemann, Ulrike/Kuger, Susanne/Müller, Michael/Preuß, Melina/Ulrich, Lisa/Wenger, Felix (2022a): ERiK-Surveys 2020. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_v02

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Buchmann, Janette/Kuger, Susanne (2022b): ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_l_v02

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Drexl, Doris/Kuger, Susanne/Wenger, Felix (2022c): ERiK-Surveys 2020: Befragung pädagogisches Personal. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_p_v02

Geene, Raimund/Kliche, Thomas/Borkowski, Susanne (2015): Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung im Setting Kita. Erfolgsabschätzung und Ableitung eines Evaluationskonzepts. Köln

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

Grgic, Mariana/Neuberger, Franz/Kalicki, Bernhard/Spensberger, Florian/Maly-Motta, Hanna/Barbarino, Bärbel/Kuger, Susanne/Rauschenbach, Thomas (2022): Interaktionen in Kindertageseinrichtungen während der Corona-Pandemie – Elternkooperation, Fachkraft-Kind-Interaktionen und das Zusammenspiel der Kinder im Rahmen eingeschränkter Möglichkeiten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 17. Jg., H. 1, S. 27–56

Hadler, Markus (2004): Die Mehrebenen-Analyse. Ihre praktische Anwendung und theoretische Annahmen. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 29. Jg., H. 1, S. 53–74

Hafen, Martin (2014): Prävention durch frühe Förderung. In: Pädiatrie & Pädologie, 5. Jg., H. 49, S. 19–24

Heinrichs, Nina/Döpfner, Manfred/Petermann, Franz (2008): Prävention psychischer Störungen. In: Petermann, Franz (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie. 6. Aufl. Göttingen, S. 643–660

Herr, Raphael M./Diehl, Katharina/Schneider, Sven/Osenbruegge, Nina/Memmer, Nicole/Sachse, Steffi/Hoffmann, Stephanie/Wachtler, Benjamin/Herke, Max/Pischke, Claudia R./Novelli, Anna/Hilger-Kolb, Jennifer (2021): Which meso-level characteristics of early childhood education and care centers are associated with health, health behavior, and well-being of young children? Findings of a scoping review. In: International Journal of Environmental Research and Public Health, 18. Jg., H. 9, S. 1–26

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

Hölling, Heike/Schlack, Robert/Petermann, Franz/Ravens-Sieberer, Ulrike/Mauz, Elvira (2014): Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland - Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012): Ergebnisse der KiGGS-Studie - Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 57. Jg., H. 7, S. 807–819

Hosmer, David W./Lemesbow, Stanley (1980): Goodness of fit tests for the multiple logistic regression model. In: Communications in Statistics - Theory and Methods, 9. Jg., H. 10, S. 1043–1069

Hosmer, David W./Lemeshow, Stanley/Klar, Janelle (1988): Goodness-of-fit testing for the logistic regression model when the estimated probabilities are small. In: Biometrische Zeitschrift, 30. Jg., H. 8, S. 911–924

Hosmer, David W./Lemeshow, Stanley/Sturdivant, Rodney X. (2013): Applied logistic regression. 3. Aufl. Hoboken

Hox, Joop (2010): Multilevel analysis: techniques and applications. 2. Aufl. New York

Hurrelmann, Klaus/Richter, Matthias (2013): Gesundheits- und Medizinsoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Gesundheitsforschung. 8. Aufl. Grundlagentexte Soziologie. Weinheim

Jerusalem, Matthias/Klein-Heßling, Johannes/Mittag, Waldemar (2003): Gesundheitsförderung und Prävention im Kindes- und Jugendalter. In: Journal of Public Health, 11. Jg., H. 3, S. 247–262

Kliche, Thomas (2007): Leistungen und Bedarf von Kitas für Prävention und Gesundheitsförderung: Ergebnisse der bundesweiten Pilotstudie. Hamburg/Köln

Kliche, Thomas/Gesell, Susanne/Nyenhuis, Nele/Bodansky, Alexander/Deu, Anette/Linde, Katja/Neuhaus, Maike/Post, Manuela/Weitkamp, Katharina/Töppich, Jürgen/Koch, Uwe (2008): Prävention und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten. Eine Studie zu Determinanten, Verbreitung und Methoden für Kinder und Mitarbeiterinnen. Juventa-Materialien. Weinheim/München

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. Vorschläge zur Optimierung von Prävention und Versorgung. Berlin/Heidelberg, S. 252–259

Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2021): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld

Kluczniok, Katharina/Anders, Yvonne/Ebert, Susanne (2011): Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. In: Frühe Bildung, S. 13–21

Klug, Christina/Ziesmann, Tim/Wallußek, Norina/Maron, Julian (2023): ERiK-Länderberichte III zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG. Ein kommentierter Datenband. München

Kölch, Michael/Ziegenhain, Ute/Nöhring, Annika/Köhler-Dauner, Franziska (2022): Die psychische Gesundheit von Kindern in frühpädagogischen Einrichtungen unterstützen. Zentrale Diskurse, empirische Erkenntnisse und Handlungskonsequenzen. München

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

Lafave, Lynne/Webster, Alexis D./McConnell, Ceilidh (2021): Impact of COVID-19 on early childhood educator's perspectives and practices in nutrition and physical activity: a qualitative study. In: Early Childhood Education Journal, 49. Jg., H. 5, S. 935–945

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

Langer, Wolfgang (2010): Mehrebenenanalyse mit Querschnittsdate. In: Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 741–774

Langer, Wolfgang (19. Nov. 2020): How to assess the fit of multilevel logit models with Stata? A project in progress. Bern

Leadbeater, Bonnie/Thompson, Kara/Gruppuso, Vincenza (2012): Co-occurring trajectories of symptoms of anxiety, depression, and oppositional defiance from adolescence to young adulthood. In: Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 41. Jg., H. 6, S. 719–730

Loades, Maria Elizabeth/Chatburn, Eleanor/Higson-Sweeney, Nina/Reynolds, Shirley/Shafran, Roz/Brigden, Amberly/Linney, Catherine (2020): Rapid systematic review: the impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. In: Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 59. Jg., H. 11, S. 1218–1239

Lutz, Ronald (2016): Zusammenhänge von Resilienz und Partizipation. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Studienmodule Kindheitspädagogik. Weinheim/Basel, S. 90–106

Manning, Matthew/Garvis, Susanne/Fleming, Christopher/Wong, Gabriel T. W. (2017): The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. Oslo

Mauz, Elvira/Kuntz, Benjamin/Gutsche, Johanna/Hoffmann, Robert/Krug, Susanne/Poethko-Müller, Christina (2020): Zur gesundheitlichen Lage von Kindern im Kita-Alter in Deutschland. In: Frühe Bildung, 9. Jg., H. 2, S. 56–63

McFadden, Daniel (1973): Conditional logit analysis of qualitative choice behaviour. In: Zarembka, Paul (Hrsg.): Frontiers in Econometrics. New York, S. 105–142

Methfessel, Barbara/Höhn, Kariane/Miltner-Jürgensen, Barbara/Schneider, Katja (2021): Essen und Ernährungsbildung in der KiTa. Entwicklung – Versorgung – Bildung. 2. Aufl. Stuttgart

Nelson, J. Ron/Benner, Gregory J./Lane, Kathleen/Smith, Benjamin W. (2004): Academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders. In: Exceptional Children, 71. Jg., H. 1, S. 59–73

Pregibon, Daryl (1979): Data analytic methods for generalized linear models. Dissertation. Toronto

Rabe-Hesketh, Sophia/Skrondal, Anders (2012): Multilevel and longitudinal modeling using stata. 3. Aufl. College Station, Texas

Ragni, Benedetta/Boldrini, Francesca/Buonomo, Ilaria/Benevene, Paula/Grimaldi Capitello, Teresa/Berenguer, Carmen/Stasio, Simona de (2021): Intervention programs to promote the quality of caregiver-child interactions in childcare: A systematic literature review. In: International Journal

of Environmental Research and Public Health, 18. Jg., H. 21, S. 1–35

Ravens-Sieberer, Ulrike/Kaman, Anne/Otto, Christiane/Adedeji, Adekunle/Napp, Ann-Kathrin/Becker, Marcia/Blanck-Stellmacher, Ulrike/Löffler, Constanze/Schlack, Robert/Hölling, Heike/Devine, Janine/Erhart, Michael/Hurrelmann, Klaus (2021): Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 12. Jg., H. 64, S. 1512–1521

Ravens-Sieberer, Ulrike/Klasen, Fionna/Petermann, Franz (2016): Psychische Kindergesundheit. In: Kindheit und Entwicklung, 25. Jg., H. 1, S. 4–9

Ravens-Sieberer, Ulrike/Wille, Nora/Bettge, Susanne/Erhart, Michael (2007): Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 50. Jg., H. 5–6, S. 871–878

Reiss, Franziska (2013): Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review. In: Social Science & Medicine, 90. Jg., H. 1, S. 24–31

Roux, Susanna/Tietze, Wolfgang (2007): Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE, 27. Jg., H. 4, S. 367–384

Scaglioni, Silvia/Arrizza, Chiara/Vecchi, Fiammetta/Tedeschi, Sabrina (2011): Determinants of children's eating behavior. In: The American journal of clinical nutrition, 94. Jg., H. 6 Suppl, 2006S–2011S

Schlack, Robert/Neuperdt, Laura/Hölling, Heike/Bock, Freia de/Ravens-Sieberer, Ulrike/Mauz, Elvira/Wachtler, Benjamin/Beyer, Ann-Kristin (2020): Auswirkungen der COVID-19-Pandemie und der Eindämmungsmaßnahmen auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. In: Journal of Health Monitoring, 5. Jg., H. 4, S. 23–34

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 – K^2ID-SOEP Data. Berlin

Sims, Margaret/Davis, Elise/Davies, Belinda/Nicholson, Jan/Harrison, Linda/Herrman, Helen/Waters, Elizabeth/Marshall, Bernie/Cook, Kay/Priest, Naomi (2012): Mental health promotion in childcare centres: Childcare educators' understanding of child and parental mental health. In: Advances in Mental Health, 10. Jg., H. 2, S. 138–148

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

Snijders, Tom A. B./Bosker, Roel J. (1999): Multilevel Analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling. London/Thousand Oaks/New Delhi

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2020): Statistik der Kinder- und Jugendhilfe Teil III.1: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen

Statistisches Bundesamt (2021a): Asylbewerberleistungen. Empfängerinnen und Empfänger von Leistungen für Bildung und Teilhabe nach dem Asylbewerberleistungsgesetz im 1. Quartal 2019 nach Art der Leistung und Altersgruppen. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2021b): Asylbewerberleistungen. Empfängerinnen und Empfänger von Leistungen für Bildung und Teilhabe nach dem Asylbewerberleistungsgesetz im 1. Quartal 2020 nach Art der Leistung und Altersgruppen. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2021c): Sozialhilfe nach Bundesländern. Empfängerinnen und Empfänger von Leistungen für Bildung und Teilhabe nach dem 3. Kapitel SGB XII in Deutschland im 1. Quartal 2019 nach Bundesländern insgesamt und Art der Leistung. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2021d): Sozialhilfe nach Bundesländern. Empfängerinnen und Empfänger von Leistungen für Bildung und Teilhabe nach dem 3. Kapitel SGB XII in Deutschland im 1. Quartal 2020 nach Bundesländern, insgesamt und Art der Leistung. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2022a): Asylbewerberleistungen. Bildung und Teilhabe nach Art der Leistung und Altersgruppen 1. Quartal 2021. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2022b): Sozialhilfe nach Bundesländern. Empfängerinnen und Empfänger von Leistungen für Bildung und Teilhabe nach dem 3. Kapitel SGB XII in Deutschland im 1. Quartal 2021 nach Bundesländern, insgesamt und Art der Leistung. Wiesbaden

Sylva, Kathy/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2004): Technical Paper 12. The final report: Effective pre-school education. London

Tausendpfund, Markus (2020): Mehrebenenanalyse. In: Tausendpfund, Markus (Hrsg.): Fortgeschrittene Analyseverfahren in den Sozialwissenschaften. Ein Überblick. Wiesbaden, S. 119–164

Thompson, Ross A. (2001): Development in the first years of life. In: The Future of Children, 11. Jg., H. 1, S. 20–33

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/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (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

Triandafilidis, Zoi/Old, Ashleigh/Hanstock, Tanya/Fitzpatrick, Sally (2022): Family day care educators' ability to support children's mental wellbeing and the impact of COVID-19. In: Journal of Early Childhood Research, 20. Jg., H. 4, S. 1–14

Tutz, Gerhard (2010): Regression für Zählvariablen. In: Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 887–904

Ulrich, Lisa (2022): HF-06 Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 141–153

Ulrich, Lisa/Müller, Michael (2021): HF-06 Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 145–164

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

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

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

Weltzien, Dörte/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Wadepohl, Heike/Mackowiak, Katja (2017): Interaktionsgetaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext. In: Wadepohl, Heike/Mackowiak, Katja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Psychologie in Bildung und Erziehung. Wiesbaden, S. 1–26

Wille, Nora/Bettge, Susanne/Wittchen, Hans-Ulrich/Ravens-Sieberer, Ulrike (2008): How impaired are children and adolescents by mental health problems? Results of the BELLA study. In: European Child & Adolescent Psychiatry, 17 Suppl 1. Jg, S. 42–51

Winick, Myron (1989): The role of early nutrition in subsequent development and optimal future health. In: Bulletin of the New York Academy of Medicine, 65. Jg., H. 10, S. 1020–1025

Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.) (2010): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden

Ziesmann, Tim/Hoang, Tony/Fuchs, Andrea (2022): HF-01 Bedarfsgerechtes Angebot. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 53–72

Ziesmann, Tim/Jähnert, Alexandra/Müller, Ulrike/Tiedemann, Catherine (2022): ERiK-Länderberichte I zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG. Ein kommentierter Datenband. München

Ziesmann, Tim/Tiedemann, Catherine/Hoang, Tony/Christopher, Peterle/Jähnert, Alexandra (2023): ERiK-Länderberichte II zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG. Ein kommentierter Datenband. München

Ziniel, Georg/Winkler, Petra (2013): Kindergesundheit. In: Pädiatrie & Pädologie, 48. Jg., H. 1, S. 30–41

Anhang

Tab. HF-06.A-1: **Handlungsfeld 06: Operationalisierungstabelle**

Variable	Operationalisierung
Thematisierung der psychischen Gesundheit	› AV › P: Wie häufig thematisieren Sie mit Kindern in Ihrer Einrichtung folgende Gesundheitsthemen? (Psychische Gesundheit) › Kategorial (0: Nein, 1: Ja) › Die Kategorie „0“ beinhaltet die Antwortoption „Noch (gar) nicht“; die Kategorie „1“ beinhaltet die Antwortoptionen: „Einmal im Jahr, Mehrmals im Jahr, Mindestens einmal im Jahr, Mindestens einmal monatlich, Mindestens einmal wöchentlich, Täglich“
Bedeutung der Förderung von Fähigkeiten der Kinder	› UV – Orientierungsdimension › P: Wie bedeutend ist es Ihrer Meinung nach, die folgenden Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Kindern in Ihrer Einrichtung zu fördern? › Kategorial (0: Geringe Bedeutung (Referenz), 1: Höhere Bedeutung) › Mittelwertindex (alpha=0,83), gebildet aus allen elf Items, wurde aufgrund eines nicht-linearen Zusammenhangs kategorisiert. Fehlende Werte dieser Variable entsprechen Fällen, in denen Befragte bei allen elf Items fehlende Werte aufweisen.
Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder	› UV – Orientierungsdimension › P: (1) Inwieweit treffen folgende Aussagen für Kinder unter drei Jahren auf Ihre Einrichtung zu? › P: (2) Inwieweit treffen folgende Aussagen für Kinder ab drei Jahren auf Ihre Einrichtung zu? › Metrisch (zentriert am Mittelwert; Range von: -2,84 bis 2,0) › Mittelwertindex (alpha=0,86), gebildet aus allen 22 Items. Fehlende Werte dieser Variable entsprechen Fällen, in denen Befragte bei allen 22 Items fehlende Werte aufweisen.
Beteiligungsmöglichkeiten der Eltern	› UV – Orientierungsdimension › P: Gab es in den letzten 12 Monaten in Ihrer Einrichtung hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien folgende Angebote? (Beteiligung an der Gestaltung des pädagogischen Alltags) › Kategorial (0: Nein (Referenz), 1: Ja)
Verbesserungsbedarf im pädagogischen Konzept	› UV – Orientierungsdimension › P: Sehen Sie bei folgenden Themen für das pädagogische Konzept Ihrer Einrichtung Verbesserungsbedarf? ((a) Motorik/Bewegung; (b) Gesundheitsförderung; (c) Sozialemotionale Entwicklung) › Kategorial (0: Nein (Referenz), 1: Ja) › Wenn bei einem der drei Items ein Verbesserungsbedarf gesehen wurde, wird die Kategorie „1“ zugeordnet.
Höchster Berufsausbildungsabschluss	› UV – Strukturdimension › P: Welches ist Ihr höchster beruflicher Ausbildungsabschluss? › Kategorial (0: Einschlägiger Hochschulabschluss, 1: Einschlägiger Fachschulabschluss (Referenz), 2: Einschlägige Berufsfachschulausbildung, 3: Anderer/(noch) kein Abschluss) › Die Kategorie „0“ beinhaltet die Antwortoptionen „SozialpädagogIn, SozialarbeiterIn (Dipl., Mag., MA, BA), PädagogIn, ErziehungswissenschaftlerIn (Dipl., Mag., MA, BA), HeilpädagogIn (Dipl., Mag., MA, BA), Staatlich anerkannte KindheitspädagogIn (MA, BA)“; die Kategorie „1“ beinhaltet die Antwortoptionen: „ErzieherIn, HeilpädagogIn (Fachschule), HeilerzieherIn, HeilerziehungspflegerIn“, die Kategorie „2“ beinhaltet die Antwortoption „KinderpflegerIn, FamilienpflegerIn, AssistentIn im Sozialwesen, soziale und medizinische HelferInnenberufe“; die Kategorie „3“ beinhaltet die übrigen Antwortoptionen.

Variable	Operationalisierung
Funktion in der Einrichtung	› UV – Strukturdimension › P: In welchen der folgenden Positionen sind Sie in Ihrer Einrichtung tätig? › Kategorial (0: Keine Förderkraft (Referenz), 1: Förderkraft) › Die Kategorie Förderkraft beinhaltet die Antwortkategorien: „Förderkraft (für Kinder, die nach SGB VIII oder nach SGB XII Eingliederungshilfe erhalten), Sonstige Förderkraft (z. B. für die Bereiche Sprache, Sport, Musik)“.
Berufserfahrung in Jahren	› UV – Strukturdimension › P: Wie viel Berufserfahrung haben Sie im Berufsfeld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung insgesamt? › Metrisch (zentriert am Mittelwert; Range von -14,7 bis 32,3)
Teilnahme an Fortbildung zur sozialemotionalen Entwicklung	› UV – Strukturdimension › P: Sie haben angegeben, dass Sie in den letzten 12 Monaten an Fort- und Weiterbildungen teilgenommen haben. Zu welchen der folgenden Themen waren die Fort- und Weiterbildungen? Was war deren Umfang? (Sozialemotionale Entwicklung der Kinder) › Kategorial (0: Nein (Referenz), 1: Ja)
Zufriedenheit mit der Personal-Kind-Relation	› UV – Strukturdimension › P: Inwieweit sind folgende Arbeitsbedingungen Ihrer Meinung nach bei Ihrer jetzigen Tätigkeit erfüllt? (Gute Personal-Kind-Relation) › Kategorial (0: Eher nicht erfüllt, 1: Eher erfüllt) › Die Werte 1-2 wurden als eher nicht erfüllt, die restlichen Werte als eher erfüllt kategorisiert.
Zufriedenheit mit der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit	› UV – Strukturdimension › P: Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zur personellen Ausstattung in Ihrer Einrichtung zu? (Es steht genug Zeit für die mittelbare pädagogische Arbeit (Vor- und Nachbereitung) zur Verfügung) › Kategorial (0: Keine Zustimmung (Referenz), 1: Zustimmung) › Die Werte 1-3 wurden als keine Zustimmung, die Werte 4-6 als Zustimmung kategorisiert.
Anteil Kinder mit diagnostizierten Verhaltensstörungen	› UV – Strukturdimension › L: Wie viele Kinder mit diagnostizierten Sprach-, Verhaltens- oder Entwicklungsstörungen waren zum Stichtag 01.03.2020 in Ihrer Einrichtung? (Kinder mit diagnostizierten Verhaltensstörungen (z. B. Störungen des Sozialverhaltens)) › Metrisch (zentriert am Mittelwert, Range von -2,6 bis 77,4)
Anteil Kinder mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund	› UV – Strukturdimension › L: Schätzen Sie bitte den Prozentsatz der Kinder in Ihrer Kindertageseinrichtung, welche die folgenden persönlichen Merkmale aufweisen. (Kinder mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund) › Kategorial (0: Keine (Referenz), 1: 1 bis 10 %, 2: 11 bis 30 %, 3: 31 bis 60 %, 4: Über 60 %)
Kooperation mit Einrichtungen für Frühe Hilfen, Erziehungs- und Familienberatungsstelle	› UV – Strukturdimension › L: Mit welchen Institutionen kooperiert Ihre Kindertageseinrichtung? (Einrichtungen für Frühe Hilfen, Erziehungs- und Familienberatungsstelle) › Kategorial (0: Keine Kooperation (Referenz), 1: Sporadische Kooperation, 2: Intensive Kooperation)
Gesundheitsförderung für das pädagogische Personal	› UV – Strukturdimension › P: Inwieweit sind folgende Arbeitsbedingungen Ihrer Meinung nach bei Ihrer jetzigen Tätigkeit erfüllt? ((a) Gesundheitsförderliche Präventionsmaßnahmen, (b) Spezielle Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen älterer KollegInnen) › Metrisch (zentriert am Mittelwert, Range von -1,8 bis 3,2) › Mittelwertindex nach Anwendung einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation); Faktor 1: Gesundheitsförderung für das pädagogische Personal (alpha= 0,78)

Variable	Operationalisierung
Art des Trägers	› KV › L: Bitte geben Sie die Art des Trägers Ihrer Kindertageseinrichtung an. › Kategorial (0: Öffentliche Träger (Referenz), 1: Konfessionelle Träger, 2: Nicht-Konfessionelle Träger) › Fehlende Werte wurden durch Informationen aus der Stichprobenliste ersetzt.
Größe der Kindertageseinrichtung	› KV › L: Wie viele Kinder wurden zum Stichtag 01.03.2020 in Ihrer Kindertageseinrichtung betreut? › Kategorial (0: Bis 25 Kinder (Referenz), 1: 25 bis 75 Kinder, 2: 76 und mehr Kinder) › Fehlende Werte wurden mit Angaben zur Anzahl der genehmigten Plätze in der Kindertageseinrichtung ersetzt.
Alter der betreuten Kinder	› KV › P: Mit Kindern welchen Alters arbeiten Sie überwiegend? › Kategorial (0: Unter 3 Jahren (Referenz), 1: Über 3 Jahren, 2: Altersübergreifend)
Gruppenkonzept	› KV › L: Mit welchem Gruppenkonzept arbeiten Sie in Ihrer Kindertageseinrichtung? › Kategorial (0: Offenes Konzept (Referenz), 1: Teilweise offenes Konzept, 2: Festes Konzept)
Arbeitslosenquote	› KV › Kategorial (0: Unterdurchschnittlich (Referenz), 1: Überdurchschnittlich) › Es wurde gemessen, ob die Kindertageseinrichtung in einem Landkreis bzw. einer kreisfreien Stadt mit einer Arbeitslosenquote unterhalb bzw. oberhalb des bundesweiten Medianwertes liegt. › Quelle: INKAR-Daten (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung 2021)
Länder	› KV › Kategorial (Baden-Württemberg wird aufgrund der alphabetischen Reihung als Referenzkategorie bestimmt, mit der die übrigen 15 Länder jeweils einzeln verglichen werden).

Hinweis: AV: Abhängige Variable, UV: Unabhängige Variable, KV: Kontrollvariable, L: Leitungen, P: Pädagogisches Personal. Sofern nicht anders vermerkt, wurden fehlende Werte nicht imputiert.

Tab. HF-06.A-2: **Deskriptive Statistiken der abhängigen und unabhängigen Variablen (in %, Mittelwert)**

Variable	Anteil	Mittel-wert	S.E.
Thematisierung der psychischen Gesundheit (Ref.: Keine Thematisierung)	41		1,05
Thematisierung der psychischen Gesundheit	59		1,05
Bedeutung der Förderung von Fähigkeiten der Kinder (Ref.: Geringe Bedeutung)	13		0,71
Bedeutung Förderung von Fähigkeiten: Höhere Bedeutung	87		0,71
Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder [1-6]		4,1	0,02
Beteiligungsmöglichkeiten der Eltern (Ref.: Nein)	65		1,01
Beteiligungsmöglichkeiten der Eltern	35		1,01
Verbesserungsbedarf im pädagogischen Konzept (Ref.: Nein)	48		1,10
Verbesserungsbedarf im pädagogischen Konzept	52		1,10
Höchster Berufsausbildungsabschluss (Ref.: Einschlägiger Fachschulabschluss)	72		1,01
Einschlägiger Hochschulabschluss	5		0,36
Einschlägige Berufsfachschulausbildung	12		0,80
Anderer/(noch) kein Abschluss	10		0,80
Funktion in der Einrichtung (Ref.: Keine Förderkraft)	84		0,76
Förderkraft	16		0,76
Berufserfahrung in Jahren [0-47]		14,0	0,23
Fortbildung zur sozial-emot. Entwicklung (Ref.: Nein)	81		0,86
Fortbildung zur sozial-emot. Entwicklung	19		0,86
Zufriedenheit mit der Personal-Kind-Relation (Ref.: Nein)	20		0,93
Zufriedenheit mit der Personal-Kind-Relation	80		0,93
Zufriedenheit mit der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit (Ref.: Nein)	60		1,11
Zufriedenheit mit der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit	40		1,11
Anteil Kinder mit diagnostizierten Verhaltensstörungen [0-100][1]		2,8	0,17
Anteil Kinder mit sozioök. benacht. Hintergrund (Ref.: Keine)[1]	11		0,97
Anteil Kinder mit sozioök. benacht. Hintergrund: 1-10 %	47		1,68
Anteil Kinder mit sozioök. benacht. Hintergrund: 11-30 %	27		1,50
Anteil Kinder mit sozioök. benacht. Hintergrund: 31-60 %	11		1,20
Anteil Kinder mit sozioök. benacht. Hintergrund: Über 60 %	5		0,78
Kooperation mit Einrichtungen für Frühe Hilfen (Ref.: Keine Kooperation)[1]	9		0,86
Kooperation mit Einrichtungen für Frühe Hilfen: Sporadische Kooperation	60		1,64
Kooperation mit Einrichtungen für Frühe Hilfen: Intensive Kooperation	30		1,57
Gesundheitsförderung für das pädagogische Personal [1-6]		2,9	0,03
Art des Trägers (Ref.: Öffentliche Träger)[1]	35		1,62
Art des Trägers: Freie konfessionelle Träger	37		1,58
Art des Trägers: Freie nicht-konfessionelle Träger	28		1,49
Größe der Kindertageseinrichtung (Ref.: Bis 25 Kinder)[1]	7		0,71
Größe der Kindertageseinrichtung: 25 bis 75 Kinder	39		1,57
Größe der Kindertageseinrichtung: 76 und mehr Kinder	55		1,63
Alter der betreuten Kinder (Ref.: Unter 3 J.)	25		0,92
Alter der betreuten Kinder: Über 3 J.	47		1,11
Alter der betreuten Kinder: Altersübergreifend	28		1,06
Gruppenkonzept (Ref.: Offenes Konzept)[1]	15		1,30
Gruppenkonzept: Teilweise offenes Konzept	49		1,68
Gruppenkonzept: Festes Konzept	36		1,59
Arbeitslosenquote (Ref.: Unterdurchschnittlich)	47		1,36

Variable	Anteil	Mittel-wert	S.E.
Arbeitslosenquote: Überdurchschnittlich	53		1,36
Länder (Ref.: Baden-Württemberg)	15		0,83
Bayern	16		0,72
Berlin	5		0,66
Brandenburg	3		0,24
Bremen	1		0,11
Hamburg	2		0,33
Hessen	8		0,51
Mecklenburg-Vorpommern	2		0,21
Niedersachsen	9		0,59
Nordrhein-Westfalen	21		0,91
Rheinland-Pfalz	6		0,38
Saarland	1		0,11
Sachsen	4		0,35
Sachsen-Anhalt	2		0,28
Schleswig-Holstein	3		0,36
Thüringen	2		0,18

Hinweis: Ref.: Referenzkategorie, P: Pädagogisches Personal, L: Leitungen, [1] die Informationen wurden in der Leitungsbefragung erhoben und beziehen sich auf die jeweilige Kindertageseinrichtung, in der das pädagogische Personal tätig ist.
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Befragung pädagogisches Personal und Leitungsbefragung, Datensatzversion 2.0, https://doi.org/10.17621/erik2020_p_v02, https://doi.org/10.17621/erik2020_l_v02, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 4.143 (P), n = 1.697 (L)

HF-07 Förderung der sprachlichen Bildung

Fortschreibung zur Mehrsprachigkeit in der Kita und vertiefende Analyse der Abhängigkeit sprachlicher Bildungsangebote von Strukturmerkmalen

Diana D. Schacht, Christian Guck und Johanna Romefort

HF-07.1 Einleitung

Sprache ist eines der zentralen Schlüsselthemen der kindlichen Entwicklung (z. B. Weinert 2011). Ihre Bildung und Förderung hat eine enorme Bedeutung für die Stärkung der Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern und die Schaffung von Chancengerechtigkeit (BMFSFJ 2021b; Roos/Sachse 2019).

Angesichts jener positiven Einflüsse in Kombination mit steigenden Anteilen an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022) ist es nicht überraschend, dass Bund und Länder seit vielen Jahren die sprachliche Bildung und Sprachförderung (vgl. Infobox HF-07.1) in Kindertageseinrichtungen in Deutschland in den Fokus rücken. Dies geschieht etwa in den aktuellen vorschulischen Bildungsplänen (z. B. Jampert u. a. 2007; Juska-Bacher 2013) durch gezielte Sprachförderprogramme (Lisker 2013; Schneider 2018) oder auch – mit dem Ziel der Entwicklung eines Qualitätsentwicklungsgesetzes mit bundesweiten Standards – im aktuellen Koalitionsvertrag (Sozialdemokratische Partei Deutschlands, Bündnis 90/Die Grünen, Freie Demokraten 2021).

Im Rahmen des KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetzes (KiQuTG, vgl. Infobox 1.1) werden im Handlungsfeld *Förderung der sprachlichen Bildung* Maßnahmen erfasst, die die alltagsintegrierte sprachliche Bildung stärken (Deutscher Bundestag, 19. Wahlperiode 2018). Laut dem ersten Evaluationsbericht zum KiQuTG haben die vier Länder, die das Handlungsfeld 7 gewählt haben, mit den Mitteln des KiQuTG die alltagsintegrierte sprachliche Bildung insbesondere durch Personalstellenanteile für zusätzliche Fachkräfte bzw. Funktionsstellen wie etwa Sprachbeauftragte strukturell gesichert (BMFSFJ 2021a). Sprachliche Bildungsförderung könnte aber auch indirekt über die Förderung anderer Handlungsfelder erfolgen, wie etwa durch die Förderung der Integration von Kindern mit besonderen Bedarfen, angelegt im Handlungsfeld 10 (vgl. Kap. HF-10). Ein Befund der bisherigen Kapitel der ERiK-Forschungsberichte I und II zum Handlungsfeld 7 (vgl. Wenger 2022; Wenger/Drexl 2021) war, dass beispielsweise der Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache (ndF) in der Einrichtung mit der Realisierung von Angeboten und der Förderung von Mehrsprachigkeit korreliert (vgl. Wenger 2022).

Das vorliegende Kapitel greift diese Ergebnisse auf und führt sie fort (vgl. Kap. HF-07.3). Dafür werden zunächst die drei Indikatoren des Monitorings eingeführt (vgl. Kap. HF-07.2), um daraufhin anhand der Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) für das Berichtsjahr 2021 die Befunde vorheriger Jahre deskriptiv fortzuschreiben (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2021). Einige Indikatoren können aufgrund des Erhebungsrhythmus der ERiK-Surveys erst wieder im nächsten Forschungsbericht für das Jahr 2022 dargestellt werden.

Es folgt eine vertiefende Analyse zu den Zusammenhängen unterschiedlicher allgemeinstruktureller Merkmale (z. B. dem Anteil der Kinder mit ndF in der Kindertageseinrichtung) mit der Qualität der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in

Schacht, Guck, Romefort (2023). Förderung der sprachlichen Bildung.
In: Meiner-Teubner, Schacht, Klinkhammer et al. (Hrsg.). ERiK- Forschungsbericht III. wbv Publikation, Bielefeld.
DOI: 10.3278/9783763974597-10

Deutschland (vgl. Kap. HF-07.4). Denn nur, wenn eine gewisse Qualität der Bildungsprogramme gegeben ist, wirkt sich die Teilnahme an früher institutioneller Bildung positiv auf die Sprachentwicklung aus (vgl. Anders 2013; Burger 2010; Love u. a. 2003; H.-G. Roßbach/Kluczniok/Kuger 2008). In der Vertiefungsanalyse werden unterschiedliche Qualitätsdimensionen der sprachlichen Bildung und Sprachförderung betrachtet. Ziel der Analyse ist es, einen Beitrag zum Verständnis davon zu leisten, inwiefern domänenspezifische Qualitätsdimensionen der sprachlichen Bildung und Sprachförderung mit ausgewählten allgemein-strukturellen Merkmalen korrelieren, die vorgegeben und politisch regulierbar sind. Die Auswahl der untersuchten allgemein-strukturellen Merkmale einer Einrichtung, wie beispielsweise die Einrichtungsgröße, der Personal-Kind-Schlüssel und der Anteil an Kindern mit ndF, erfolgt in Anlehnung an empirische Studienergebnisse, die vor der Einführung des KiQuTG in Deutschland als relevante Merkmale beobachtet wurden (z. B. Becker/Schober 2017; Ebert u. a. 2013; Kratzmann u. a. 2017a; Kuger/Kluczniok 2008; Ristau 2019; K. Wolf 2020). Gleichzeitig unterliegen einige der allgemein-strukturellen Merkmale einer Form der Regulierung und könnten damit zukünftig als Grundlage für die Empfehlung von FBBE-Qualitätsstandards dienen (vgl. auf Ebene der Europäischen Union (EU) European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture 2018). Zentrale Ergebnisse des Handlungsfeldes werden abschließend diskutiert (vgl. Kap. HF-07.5).

Infobox HF-07.1 Definition und Klassifikation sprachlicher Bildung und Sprachförderung

Die Ansätze der frühkindlichen Sprachbildung und -förderung können nach vielen Kriterien klassifiziert werden (einen Überblick bietet etwa Katrin Wolf (2020)). Für den vorliegenden Beitrag sind insbesondere zwei Kriterien von besonderer Relevanz, zum einen die Zielgruppe der Förderung (z. B. Jampert 2017; K. Wolf 2020), die

- entweder alle Kinder anspricht, damit eher als universell einzustufen ist und im Folgenden als *sprachliche Bildung* tituliert wird oder
- eine abgegrenzte Teilgruppe, z. B. nur Kinder mit Sprachförderbedarf adressiert, damit im Ansatz als kompensatorisch einzustufen ist und im Folgenden als *Sprachförderung* bezeichnet wird (ebd., vgl.). Letzteres betrifft z. B. eher Kinder mit ndF, Sprachentwicklungsverzögerungen oder anderweitigen Ursachen. [a]

Zum anderen ist die Organisation der Förderung ein zentrales Kriterium der Klassifikation (z. B. Kammermeyer/Roux 2013; K. Wolf 2020), die

- entweder *alltagsintegriert* und damit innerhalb des regulären pädagogischen Gruppenalltags oder
- *additiv* und damit eher als zusätzliches pädagogisches Angebot häufig in Kleingruppen organisiert ist.

Theoretisch ergeben sich aus den jeweils zwei Ausprägungen der beiden Kriterien vier mögliche Kombinationen. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und additive Sprachförderung werden jedoch am häufigsten im Alltag der Kindertageseinrichtungen praktiziert (z. B. für NRW vgl. Blatter u. a. 2020). Von besonderer Bedeutung für die Vertiefungsanalyse in diesem Kapitel ist die zweite Klassifikation der Organisation der Förderung, die zwischen alltagsintegrierter und additiver Sprachförderung unterscheidet.

a Teilweise wird Sprachförderung auch als Oberbegriff verstanden, der die sprachliche Bildung mit einschließt (Kammermeyer/Roux 2013).

HF-07.2 Indikatoren

In den ERiK-Forschungsberichten I und II wurden die folgenden drei Indikatoren[1] als direkte Anzeiger einzelner Qualitätsaspekte des Handlungsfelds *Förderung der sprachlichen Bildung* bestimmt:

1. Sprachliche Bildung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal
2. Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag
3. Umsetzung von Sprachförderkonzepten

Mithilfe dieser Indikatoren werden relevante theoretische Konzepte und deren Messung mit-

1 Eine Definition von Indikatoren und insbesondere der Beschreibung ihrer Relevanz findet sich etwa bei Nicole Burzan (2014). Deren Herleitung aus theoretischen Konzepten und eine entsprechende Operationalisierung erfolgte in den Handlungsfeldkapiteln 7 der ERiK-Forschungsberichte I und II (vgl. Wenger 2022; Wenger/Drexl 2021).

einander verknüpft. Die konkrete Messung der drei Indikatoren erfolgt aus unterschiedlichen Perspektiven auf unterschiedlichen Ebenen des Systems der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE, vgl. Cryer u. a. 1999; Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021; Urban u. a. 2011), um so dessen Mehrebenencharakter im KiQuTG-Monitoring zu berücksichtigen (Klinkhammer u. a. 2021). So umfasst beispielsweise der zweite Indikator zwei Kennzahlen: Erstens den Anteil an Kindern mit ndF in der Kindertageseinrichtung und zweitens die Förderung und Nutzung weiterer nichtdeutscher Sprachen im Alltag der Kindertageseinrichtungen durch das pädagogische Personal.

Eine Fortschreibung auf Basis der KJH-Statistik (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2021) erfolgt in diesem Handlungsfeldkapitel lediglich für den Indikator *Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag* für das Jahr 2021. Es wird auf Bundes- und Landesebene deskriptiv ausgewertet, inwiefern sich der Anteil an Kindern mit ndF in Kindertageseinrichtungen im Vergleich zu vorherigen Jahren verändert hat (vgl. Kap. HF-07.3). In Bezug auf die anderen beiden Indikatoren existieren keine Daten für eine Fortschreibung für 2021.[2]

In der vertiefenden Analyse der Daten der ERiK-Surveys 2020 (vgl. Kap. HF-07.4) wird Bezug zu allen drei Indikatoren des Handlungsfeldes genommen; insofern spielen alle in den vorherigen ERiK-Forschungsberichten I und II deskriptiv ausgewerteten Daten der ERiK-Surveys 2020 mit Bezug zum Thema *Förderung der sprachlichen Bildung* für die Analysen eine Rolle. Gleichzeitig werden in die vertiefende Analyse relevante Aspekte der anderen Handlungsfelder einbezogen, z. B. eine Operationalisierung des *Fachkraft-Kind-Schlüssels* (vgl. Kap. HF-02).

HF-07.3 Stand des FBBE-Feldes 2021

Im Jahr 2021 hatte rund ein Viertel der Bevölkerung Deutschlands (27,2 %) einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2021).[3] In der Gruppe der Kinder unter sechs Jahren lag der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund im Jahr 2021 bei 40,4 % (ebd.) und hat sich damit kaum verändert im Vergleich zu den Vorjahren mit 40,3 % 2020 (Statistisches Bundesamt 2020) und 40,4 % 2019 (Statistisches Bundesamt 2019).

Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag

Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in der Kindertagesbetreuung

Die Auswertungen auf Grundlage der Daten der KJH-Statistik zeigen auf, dass sich auch der Anteil an Kindern mit ndF in Kindertageseinrichtungen im Vergleich zu vorherigen Jahren fast nicht verändert hat (vgl. Tab. HF-07.2.1-1 im Online-Anhang). Der Anteil lag 2021 im Bundesdurchschnitt bei 15,5 % bei den Kindern im Alter unter drei Jahren und bei 23,5 % bei Kindern im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt, während die entsprechenden Anteile 2020 bei 15,3 % und bei 23,3 % sowie 2019 bei 15,2 % und 23,1 % lagen. Insbesondere stiegen die Anteile in den ostdeutschen Ländern sowohl in der Gruppe der Kinder im Alter unter drei Jahren (2021: 10,5 %; 2019: 9,3 %) als auch unter Kindern im Alter ab drei Jahren bis zum Schuleintritt (2021: 14,3 %; 2019: 13,2 %). Die Daten weisen insofern darauf hin, dass Mehrsprachigkeit in konstant leicht zunehmendem Maße den Alltag von Kindertageseinrichtungen kennzeichnet.

2021 hatten 21,8 % der Kinder in Kindertageseinrichtungen eine nichtdeutsche Familiensprache

Der geringe Anstieg von Kindern mit ndF in Kindertageseinrichtungen deutet zugleich an, dass die Inanspruchnahme von FBBE-Angeboten der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) im Bundesdurchschnitt fortwährend selektiv erfolgt.[4] Weitere Informationen zu Unterschieden bei Inanspruchnahmequoten werden im Berichtskapitel *Bedarfsgerechtes Angebot* (vgl. Kap. HF-01) berichtet.

2 Die Daten der ERiK-Surveys 2020 wurden bereits im ERiK-Forschungsbericht II (vgl. Wenger 2022) zu den drei genannten Indikatoren ausgewertet. Die Daten der ERiK-Surveys 2022 werden im ERiK-Forschungsbericht 2023 veröffentlicht (vgl. Kap. 1).

3 Personen mit Migrationshintergrund sind entweder selbst nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren, oder mindestens ein Elternteil ist nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren (Statistisches Bundesamt 2021).

4 Auch der Vergleich zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern mit ndF könnte zu Abweichungen führen (vgl. Maehler u. a. 2016), ebenso die unterschiedlichen Zuschneidungen der Altersgruppen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass beide Abweichungen nicht allein die Differenz in Höhe von etwa 18,6 % im Jahr 2021 erklären können. Diese ergibt sich aus der Subtraktion des Anteils an Kindern mit ndF in Kindertageseinrichtungen (21,8 %) von dem Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund an allen Kindern im Alter unter 6 Jahren (40,4 %).

HF-07.4 Vertiefungsanalyse

Im Folgenden werden die Forschungsfrage und deren Relevanz sowie der theoretische Rahmen der Vertiefungsanalyse vorgestellt. Daraufhin werden die verwendeten Daten und Methoden beschrieben sowie die Fragestellung empirisch analysiert. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und kritisch diskutiert.

Forschungsfrage und Relevanz

Sprachliche Bildung und Sprachförderung sollten von hoher Qualität sein, damit Kinder davon profitieren (vgl. Belsky u. a. 2007; Bryant u. a. 1994; Burchinal u. a. 1996; Gallagher/Rooney/Campbell 1999; Lambrecht u. a. 2019). In deutschen Kindertageseinrichtungen ist die Qualität der sprachlichen Unterstützung jedoch mittelmäßig bis niedrig (z. B. Kammermeyer/Roux 2013) und die Quantität sprachunterstützender Aktivitäten eher gering (z. B. Albers u. a. 2013; Bücklein/Hoffer/Strohmer 2017; Egert 2017b; Kammermeyer/Roux 2013; Linberg/Kluczniok 2020; Suchodoletz u. a. 2014).

Die genannten empirischen Befunde sind jedoch selten bundesweit aussagekräftig (Ausnahmen sind z. B. Wolfgang Tietze u. a. (2013)) und basieren auf Daten, die teilweise vor mehreren Jahren erhoben wurden (Ausnahmen sind z. B. Yvonne Anders u. a. (2021)), sodass zahlreiche Veränderungen im deutschen FBBE-System nicht berücksichtigt werden. Zum Beispiel könnten die unterschiedlichen Förderprogramme des Bundes, der Länder und der Kommunen zur Sicherstellung einer qualitativ hochwertigen Bildung und Betreuung die Qualität der Sprachförderung im FBBE-Feld nach bisherigem Forschungsstand (vgl. Anders 2013; Cryer u. a. 1999; Early u. a. 2007; Ristau 2019; Tietze 1998; Vandenbroeck 2020) beeinflusst haben.

Vor diesem Hintergrund wird in dieser Vertiefungsanalyse untersucht, welche allgemein-strukturellen Merkmale mit der Qualität der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in frühkindlichen Betreuungseinrichtungen in Deutschland im Zusammenhang stehen. Nach aktuellem Forschungsstand wird die Qualität der sprachlichen Bildung und Sprachförderung über verschiedene Qualitätsdimensionen (Tietze 2008) konzeptualisiert. Mit allgemein-strukturellen Merkmalen sind Programme und Merkmale von Kindertageseinrichtungen gemeint, die einer Form der Regulierung unterliegen und damit zukünftig als Grundlage für die Empfehlung von FBBE-Qualitätsstandards dienen könnten (vgl. auf Ebene der Europäischen Union (EU) European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture 2018).

Theoretische Bezüge

„Pädagogische Qualität (…) ist dann gegeben, 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 wie auch auf Zukunft gerichtet fördern“ (Tietze 2008, S. 17). Diese Definition pädagogischer Qualität betont die Relevanz von Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität (ebd.).[5]

Alle drei Qualitätsdimensionen können auf allgemeine bzw. globale Merkmale (z. B. allgemeine bildungs- und entwicklungsförderliche Interaktionen) oder auf bestimmte, domänenspezifische Bildungsbereiche (z. B. Literacy/Sprache) bezogen werden (K. Wolf 2020). Beispielsweise legt empirische Evidenz die konzeptionelle Trennung globaler Prozessqualität von bereichsspezifischer Prozessqualität nahe (Kluczniok/H.-G. Roßbach 2014; Kuger/Kluczniok 2008). Die vorliegende Vertiefungsanalyse differenziert zusätzlich Struktur- und Orientierungsqualität hinsichtlich globaler und domänenspezifischer Merkmale. Im Hinblick auf die vorliegende Forschungsfrage wird die Qualität der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in frühkindlichen Betreuungseinrichtungen als domänenspezifische Betrachtung von Qualität konzeptualisiert. Diesbezüglich

- ist Strukturqualität höher einzustufen, wenn etwa die Verfügbarkeit sprachförderlicher Materialien (ebd.), die Teilnahme an Fortbildungen des pädagogischen Personals zu Literacy/Sprache (Lambrecht u. a. 2019) sowie ein

5 Dabei ist die Strukturqualität umso höher, je mehr objektive Lernmöglichkeiten begünstigt werden bzw. dem Kind/der Gruppe zur Verfügung stehen (Becker/Schober 2017; Tietze 2008). Die Orientierungsqualität beinhaltet normative Orientierungen und Einstellungen des pädagogischen Personals, die ihr Verhalten und damit die Schaffung von Lerngelegenheiten beeinflussen (Kluczniok/H.-G. Roßbach 2014; Tietze 2008). Die Prozessqualität umfasst die Erfahrungen, die Kinder im Alltag ihrer Kindertageseinrichtung machen, die wiederum meist durch ihre konkreten Aktivitäten, ihre Interaktionen mit Erwachsenen (Helburn/Howes 1996) und anderen Kindern (Tietze 2008) bestimmt sind.

bedarfsgerechtes Sprachförderangebot für die Kinder (ebd.) gegeben sind,
- beinhaltet die Orientierungsqualität u. a. die Einstellungen und Haltungen zu Sprache und Mehrsprachigkeit aus der Perspektive des pädagogischen Personals (ebd.),
- würde sich Prozessqualität etwa in mehrsprachigen Aktivitäten, im Besprechen von Wortbedeutungen in anderen Sprachen und mehrsprachigen Unterhaltungen (H.-G. Roßbach/Anders/Tietze 2016) in der direkten Interaktion zwischen pädagogischem Personal und Kind abbilden.

Sprachliche Bildung und Sprachförderung können im Alltag von Kindertageseinrichtungen eher alltagsintegriert und/oder additiv organisiert sein (z. B. Kammermeyer/Roux 2013; K. Wolf 2020). Die zuvor beschriebenen domänenspezifischen Qualitätsdimensionen werden in der folgenden empirischen Untersuchung in Bezug auf genau diese Organisation (vgl. Infobox HF-07.1) betrachtet.

Allgemein-strukturelle Merkmale, die die Qualität sprachlicher Bildung und Sprachförderung begünstigen oder behindern können, wurden in zahlreichen internationalen Forschungsarbeiten untersucht (z. B. Cryer u. a. 1999; Sylva 2010). Diese allgemein-strukturellen Merkmale gruppiert Ina-Sophie Ristau (2019) in Faktoren bzw. Unterkategorien, die eher räumlich-materiale und soziale, ergänzende (sprach-)strukturelle, kompositionelle oder kontextuelle Bezüge aufweisen. Zudem differenziert sie eine personale Unterkategorie, die z. B. Qualifikationsniveau, Fortbildungstätigkeit und Berufserfahrung der pädagogischen Fachkräfte umfasst. Anhand der hier verwendeten Surveydaten können diese Merkmale jedoch nicht abgebildet werden, da nur einzelne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Kindertageseinrichtungen befragt wurden und nicht für die gesamte Belegschaft Informationen vorliegen.

Empirische Studien für Deutschland zeigen, dass die sprachliche Bildung und Sprachförderung vor der Einführung des KiQuTG in Kindertageseinrichtungen unterschiedlich gefördert wurde, je nachdem, welche strukturellen Merkmale eine Kindertageseinrichtung hatte (vgl. Becker/Schober 2017; Ebert u. a. 2013; Kratzmann u. a. 2017a; Kuger/Kluczniok 2008; Ristau 2019; K. Wolf 2020). Die empirischen Studien zeigen etwa Befunde für den Personal-Kind-Schlüssel (z. B. Becker/Schober 2017), die Teilnahme am Bundesprogramm Sprach-Kitas (vgl. Anders u. a. 2021), den Anteil an Kindern mit ndF (z. B. Ebert u. a. 2013) und die Trägerschaft (z. B. Ristau 2019) auf. Auch werden in den Studien die Zusammenhänge der allgemein-strukturellen Merkmale mit der domänenspezifischen Prozessqualität (vgl. Kuger/Kluczniok 2008; Tietze 2008) und mit der domänenspezifischen Orientierungsqualität (vgl. Kratzmann u. a. 2017a) betrachtet. Eine Studie zeigt zudem, dass die Organisation der sprachlichen Bildung und Sprachförderung mit bestimmten strukturellen Merkmalen korreliert (vgl. Ristau 2019).

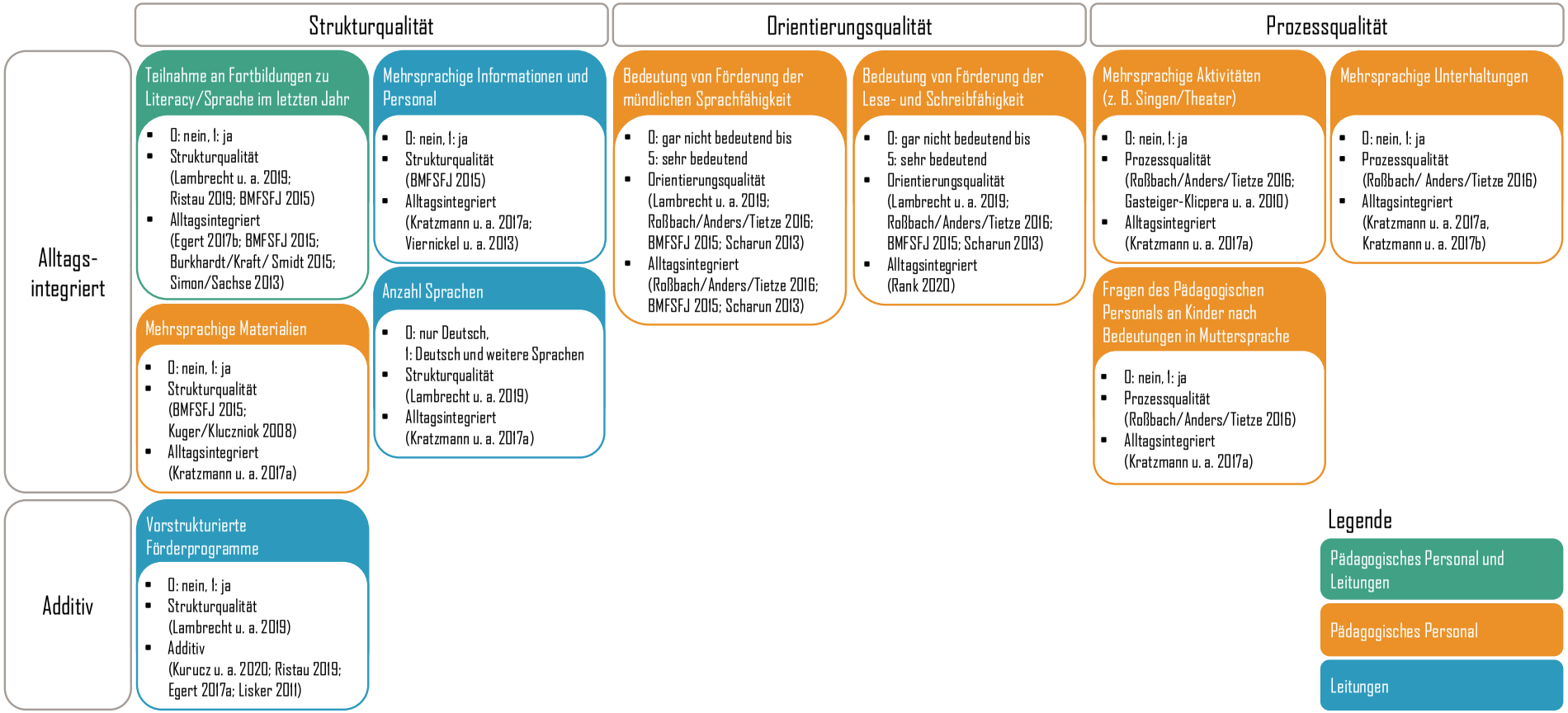
Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Zusammenhang von unterschiedlich organisierten, domänenspezifischen Qualitätsdimensionen der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen mit ausgewählten allgemein-strukturellen Merkmalen nach der Einführung des KiQuTG in Deutschland untersucht. Hierbei geht diese Analyse beispielsweise über die Evaluation der Sprach-Kitas hinaus. Dort fand eine Erhebung der Prozessqualität und eine Untersuchung ihrer Zusammenhänge mit Strukturmerkmalen statt (Anders u. a. 2021), wohingegen die vorliegende Forschungsfrage zusätzlich die (domänenspezifische) Struktur- und Orientierungsqualität als interessierende Zielgrößen inkludiert.

Daten und Methode

Die empirische Analyse des vorliegenden Beitrags basiert auf den Befragungsdaten des pädagogischen Personals und der Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen, die im Rahmen der ERiK-Surveys 2020 erhoben wurden (Gedon u. a. 2022a). Insgesamt liegen vollständige Fragebögen von 6.771 pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vor, für die auch die jeweilige Einrichtungsleitung (2.184 Einrichtungen) Angaben machte (Gedon u. a. 2022b,c). Durch fehlende Werte auf einzelnen Variablen verringert sich die Analysestichprobe auf 1.561 bis 1.598 Einrichtungen je nach Modell (vgl. Methodenbox HF-07.1). Die Daten der ERiK-Surveys 2020 wurden um weitere regionale Informationen ergänzt (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung 2021).[6]

6 Für weitere Informationen zu den Datenquellen des ERiK-Forschungsberichts III vgl. Kapitel 0-11.

Abb. HF-07.4-1: **Indikatorenübersicht zu den abhängigen Variablen**



Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Fragebogen pädagogisches Personal und Leitungsfragebogen

Zur Analyse der Forschungsfrage werden vier Regressionsanalysen durchgeführt, die eine empirische Untersuchung des Zusammenhangs allgemein-struktureller Merkmale mit der domänenspezifischen Qualität der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in frühkindlichen Betreuungseinrichtungen in Deutschland ermöglichen. Das Vorgehen der regressionsanalytischen Berechnungen wird in Methodenbox HF-07.1 näher beschrieben.

Methodenbox HF-07.1 Lineare und binär-logistische Regressionen

Um den Zusammenhang zwischen allgemein-strukturellen Merkmalen und den domänenspezifischen Qualitätsdimensionen der sprachlichen Bildung und Sprachförderung zu untersuchen, werden ein *multiples lineares Regressionsmodell per „Ordinary Least Squares (OLS)"-Minimierung* und drei *binär-logistische Regressionsmodelle mit Maximum-Likelihood (ML)* geschätzt (vgl. Snijders/Bosker 1999; C. Wolf/Best 2010).

In jedem dieser Modelle werden die Zusammenhänge der allgemein-strukturellen Merkmale (unabhängige Variablen) sortiert nach den Unterkategorien nach Ristau (2019) zur jeweiligen abhängigen Variable modelliert.

Im multiplen linearen Regressionsmodell wird für jede unabhängige Variable ein *Regressionskoeffizient* berechnet, dessen Stärke nicht verglichen werden kann; jedoch können Richtung (Mood 2010; C. Wolf/Best 2010) und statistische Signifikanz (Bedingung: $p - Werte < 0,05$ (* signifikant); Tutz 2010) interpretiert werden. Die Koeffizienten geben an, wie stark sich die abhängige Variable verändert, wenn die unabhängige Variable um eine Einheit erhöht wird. Hat ein Koeffizient ein positives Vorzeichen, dann erhöht sich die abhängige Variable; hat er ein negatives Vorzeichen verringert sie sich. Bei kategorialen unabhängigen Variablen muss eine Erhöhung der Einheit um eins immer in Relation zur Referenzkategorie (Ref.) interpretiert werden.

In den binär-logistischen Modellen werden *durchschnittliche marginale Effekte* (average marginal effects (AMEs); C. Wolf/Best 2010) berichtet. AMEs ermöglichen eine intuitive Interpretation der Richtung und Stärke von Zusammenhängen, da sie „den durchschnittlichen Einfluss der unabhängigen [erklärenden] Variable[n] auf die Wahrscheinlichkeit (...)" (ebd., S. 839) für das Vorhandensein der domänenspezifischen Qualitätsdimension der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen anzeigen. Dennoch sind AMEs nur eine näherungsweise lineare Berechnung der gegebenen nicht-linearen Zusammenhänge (vgl. ebd.). Neben der Richtung und der Stärke des Zusammenhangs wird anhand von $p - Werten$ für einzelne AMEs der Modelle interpretiert, ob ein Zusammenhang statistisch signifikant von 0 verschieden ist (Bedingung: $p - Werte < 0,05$; Tutz 2010). Es gilt dann für

- kontinuierliche und quasi-metrische erklärende Variablen, dass eine Änderung um $+/-$ eine Einheit mit einer Veränderung der relativen Wahrscheinlichkeit des Vorhandenseins der genannten Aspekte in den Einrichtungen um $+/-(AME * 100)$ Prozentpunkte einhergeht,
- kategoriale erklärende Variablen, dass eine Interpretation des Zusammenhangs $+/-(AME * 100)$ Prozentpunkte im Vergleich zu einer als Referenzkategorie gewählten Ausprägung (z. B. private zu öffentlichen Trägern) erfolgt.

Wie präzise ein Koeffizient bzw. AME ist, lässt sich am *Standardfehler (S.E.)* erkennen (C. Wolf/Best 2010). Cluster-robuste (Rogers 1994) S.E. berücksichtigen, dass mehrere Kindertageseinrichtungen in einem Land zueinander in ihren Merkmalsausprägungen überzufällig ähnlich sind.[a]

Die hier präsentierten Modelle sind Ergebnis unterschiedlicher Modellanpassungen aufgrund von *Klassifikationstabellen* (Hosmer/Lemeshow/Sturdivant 2013), *Goodness-of-Fit Tests* (Hosmer/Lemesbow 1980; Hosmer/Lemeshow/Klar 1988), *Linktests* (Pregibon 1979) und *(McFadden's korrigiertes/Pseudo) R^2* (McFadden 1973; C. Wolf/Best 2010). In einigen Modellen sind infolge dieser Anpassungen unterschiedliche allgemein-strukturelle Merkmale enthalten bzw. deren Transformationen. Die Modelle versuchen bestmöglich, theoretische Kausalannahmen abzubilden und z. B. sehr

selektiv Variablen zu kontrollieren (vgl. Elwert 2013). Da es sich bei den ERiK-Surveys 2020 um Querschnittsdaten handelt, werden im Folgenden keine Kausalaussagen getroffen, sondern nur von Zusammenhängen gesprochen (Brüderl 2010).

a Eine alternative Schätzung ist die Verwendung von Mehrebenenanalysen (Hox 2010; Rabe-Hesketh/Skrondal 2012) bei einem Interkorrelationskoeffizienten (ICC) von über 5 % (Musca u. a. 2011).

Operationalisierung

Abhängige Variablen: Qualität sprachlicher Bildung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen

Die Operationalisierung der abhängigen Variablen basiert auf einer intensiven Literaturrecherche und Einschätzungen einschlägiger FBBE-Expertinnen und -Experten. Abbildung HF-07.4-1 im Anhang zeigt die entsprechende Zuordnung von Informationen aus den Erhebungsinstrumenten bzw. Fragen zu den alltagsintegrierten und additiven Qualitätsdimensionen der sprachlichen Bildung und Sprachförderung (vgl. Infobox HF-07.1). Leider ergaben sich im Zuge der Literaturrecherche keine eindeutigen Zuordnungen für eine additive Orientierungs- und Prozessqualität.

Auf Grundlage dieses Such- und Sortierprozesses wurde die Qualität sprachlicher Bildung und Sprachförderung mit vier abhängigen Variablen operationalisiert:

- Die alltagsintegrierte Strukturqualität der sprachlichen Bildung und Sprachförderung wird über einen standardisierten Mittelwertindex gebildet aus fünf Variablen zur (1) Teilnahme des pädagogischen Personals an Fortbildungen zu Literacy/Sprache (Burkhardt/Kraft/Smidt 2015; Lambrecht u. a. 2019), (2) den möglichen nichtdeutschen Sprachkenntnissen des pädagogischen Personals (ebd.), (3) dem Vorhandensein mehrsprachiger Informationsblätter, Aushänge und Homepages (BMFSFJ 2015) und (4) mehrsprachigem Personal (ebd.; Viernickel u. a. 2013) sowie (5) der Verfügbarkeit sprachförderlicher Materialien (Kuger/Kluczniok 2008).
- Die additive Strukturqualität wird abgebildet über das Vorhandensein (1: vorhanden und 0: nicht vorhanden) bestimmter Formen der Sprachförderung, nämlich vorstrukturierter Förderprogramme (z. B. Egert 2017a; Kurucz u. a. 2020; Lambrecht u. a. 2019).
- Die alltagsintegrierte Orientierungsqualität wird aus zwei subjektiven Einschätzungen des pädagogischen Personals zur Bedeutung der Förderung (1) mündlicher sprachlicher Fähigkeiten (Scharun 2013) und (2) Lese- und Schreibfähigkeiten von Kindern (Lambrecht u. a. 2019) gebildet, die zwischen 1 (gar nicht bedeutend) und 6 (sehr bedeutend) variieren. Beide Items werden auf Basis expliziter Referenzen in der einschlägigen Fachliteratur als alltagsintegriert klassifiziert (BMFSFJ 2015; Rank 2020; H.-G. Roßbach/Anders/Tietze 2016; Scharun 2013). Die beiden Variablen werden zu einem Summenindex zusammengefasst, der daraufhin standardisiert und dichotomisiert wird.
- Die alltagsintegrierte Prozessqualität wird über einen standardisierten und dichotomisierten Summenindex aus mehrsprachigen Aktivitäten, dem Besprechen von Wortbedeutungen in anderen Sprachen und mehrsprachigen Unterhaltungen abgebildet (z. B. Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010; Kratzmann u. a. 2017b; H.-G. Roßbach/Anders/Tietze 2016).

In den Fragebögen der ERiK-Surveys 2020 sind keine Fragen enthalten, die eindeutig additive Orientierungs- und Prozessqualität mit Bezug auf Sprache abdecken, sodass eine additive Organisation der Sprachförderung nur in einer abhängigen Variable (additive Strukturqualität) abgedeckt wird. Weitere Informationen zur konkreten Operationalisierung der abhängigen Variablen befinden sich in der Tabelle HF-07.A-1.

Unabhängige Variablen: Allgemein-strukturelle Merkmale

Die zuvor hergeleiteten Dimensionen allgemein-struktureller Merkmale werden folgendermaßen operationalisiert:

- Die räumlich-materiale und soziale Dimension umfasst z. B. die Einrichtungsgröße sowie den Fachkraft-Kind-Schlüssel (Becker/Schober 2017). Auch die subjektive Einschätzung der Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit (mpA) wird hier eingeordnet.
- Die ergänzende (sprach-)strukturelle Dimension beinhaltet beispielsweise den Einsatz von Sprachstandserhebungen (Ristau 2019), kann aber auch die unterschiedlichen Förderprogramme des Bundes, der Länder und Kom-

munen beinhalten wie z. B. die Bundesprogramme Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) und Sprach-Kitas[7] (vgl. Anders u. a. 2021; BiSS-Trägerkonsotorium 2019).[8]

- Die kompositionelle Dimension umfasst z. B. den Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, den Anteil an Kindern sozial benachteiligter Familien und die Alterszusammensetzung der Kinder (Ristau 2019). Deutsche Studien zeigen starke Variationen in der Qualität sprachlicher Bildung und Sprachförderung je nach Komposition auf (vgl. Becker/Schober 2017; K. Wolf 2020).
- Die kontextuelle Dimension umfasst beispielsweise die Trägerschaft und die Lage (Stadt/Land; Ristau 2019).

Kontrollvariable: Länder

In allen Modellen werden zudem die Länder in 16 Kategorien kontrolliert.[9]

Weitere Informationen zur konkreten Operationalisierung der unabhängigen Variablen und der Kontrollvariable befinden sich in Tabelle HF-07.A-1.

Ergebnisse

Multivariate Ergebnisse

In den vier Regressionsmodellen, abgebildet in den Tabellen HF-07.4-1 und HF-07.4-2, werden die Zusammenhänge zwischen allgemein-strukturellen Merkmalen (unabhängige Variablen) mit der domänenspezifischen Qualität der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in frühkindlichen Betreuungseinrichtungen (abhängige Variablen) präsentiert.[10] Die Modelle geben in den Spalten jeweils die Regressionskoeffizienten bzw. AMEs und S.E. der allgemein-strukturellen Merkmale für die alltagsintegrierte Strukturqualität (M1: Struktur/alltagsint.), die additive Strukturqualität (M2: Struktur/additiv), die alltagsintegrierte Orientierungsqualität (M3: Orientierung/alltagsint.) und die alltagsintegrierte Prozessqualität (M4: Prozess/alltagsint.) aus.

Im Folgenden werden die Ergebnisse für die jeweiligen Gruppen allgemein-struktureller Merkmale sortiert nach den zuvor hergeleiteten Dimensionen beschrieben. Abweichende Ergebnisse der ergänzenden Robustheitstests werden in Fußnoten berichtet. Eine detaillierte Diskussion der Anpassungsgüte der Modelle, der Ergebnisse und Limitationen erfolgt daraufhin als Abschluss der Vertiefungsanalyse.

Allgemein-strukturelle Merkmale: Räumlich-materiale und soziale Dimension

Für eine Einrichtungsgröße ab 76 Kindern im Vergleich zu Einrichtungen mit unter 25 Kindern sowie für die Zufriedenheit mit der mpA finden sich unter Berücksichtigung der weiteren Einflussfaktoren signifikante positive Zusammenhänge mit der alltagsintegrierten Strukturqualität (M1). Hinzu kommt, dass der Effekt der Zufriedenheit mit der mpA bis zu einem bestimmten Ausmaß positiv und ab einer bestimmten Zufriedenheitsangabe negativ ist. Für den AME der additiven Strukturqualität (M2) finden sich keine signifikanten Zusammenhänge mit den betrachteten Merkmalen der räumlich-materialen und sozialen Dimension. Eine mittlere bis hohe alltagsintegrierte Orientierungsqualität (M3) findet sich bei einer positiveren subjektiven Einschätzung der Personal-Kind-Relation durch das pädagogische Personal. Ebenso steht die alltagsintegrierte Prozessqualität (M4) in einem positiven Zusammenhang mit einer guten Personal-Kind-Relation, wohingegen der Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit der Zeit für mpA negativ ist.

7 Es existieren Abweichungen zwischen der Anzahl der im Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ tatsächlich geförderten Kindertageseinrichtungen und den entsprechenden Zahlen der ERiK-Surveys 2020. Konkret wurden laut dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im April 2020 6.065 und im August 2020 6.032 Einrichtungen bundesweit gefördert; gemäß den ERiK-Surveys 2020 sind es (gewichtet auf Einrichtungsebene) 6.594 Einrichtungen (Gedon u. a. 2022a). Die Zusammenhänge und Ergebnisse dieser Vertiefungsanalyse sollten dadurch wahrscheinlich nicht beeinflusst werden.

8 Die Bundesprogramme BiSS und Sprach-Kitas sowie die Sprachstandserhebungen werden den allgemein-strukturellen Merkmalen zugeordnet, obwohl diese auch einen domänenspezifischen Qualitätsbezug aufweisen. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass es sich hier um politisch regulierte Rahmenbedingungen handelt. So werden Landesprogramme nicht in allen Ländern angeboten und auch Sprachstandserhebungen sind nicht überall verpflichtend, sodass sich die Rahmenbedingungen systematisch unterscheiden. Inwiefern diese im Alltag der Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden, ist insofern nicht von der Einrichtung abhängig, sondern von den politisch gesetzten Voraussetzungen. Trotz ihres Domänenbezugs ordnen wir diese Merkmale deshalb als allgemein-strukturelle Merkmale ein.

9 Da die Zusammenhänge der zuvor hergeleiteten unabhängigen Variablen mit den abhängigen Variablen systematisch zwischen den Ländern variieren könnten, ist hier eine Kontrolle nötig. Dies könnte jedoch die Präzision der Schätzungen beeinflussen (Pearl 1993, 2009).

10 Die vollständigen Tabellen inklusive Regressionskoeffizienten bzw. AMEs für jedes Land befinden sich im Online-Anhang.

Tab. HF-07.4-1: **Regressionen zur alltagsintegrierten/additiven Strukturqualität sprachlicher Bildung/Sprachförderung**

	Struktur/alltagsint.		Struktur/additiv	
Erklärende Variablen	**Koeffizient**	**S.E.**	**AME**	**S.E.**
Anzahl betreute Kinder pro Einrichtung (Ref.: 0 bis 25 Kinder)				
Anzahl betreute Kinder pro Einrichtung: 26 bis 75	0,03	(0,02)	0,04	(0,05)
Anzahl betreute Kinder pro Einrichtung: 76 und mehr	0,08*	(0,03)	0,09	(0,05)
Arbeitsbedingungen: Gute Personal-Kind-Relation	0,01	(0,01)	0,01	(0,02)
Arbeitsbedingungen: Gute Personal-Kind-Relation (quadriert)				
Zufriedenheit mit der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit	0,02*	(0,00)	-0,01	(0,01)
Zufriedenheit mit der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit (quadriert)	-0,01*	(0,00)		
Bundesprogramm BiSS/Sprach-Kitas (Ref.: Nein)				
Bundesprogramm BiSS/Sprach-Kitas	0,13*	(0,01)	0,04	(0,04)
Landesprogramm zu Sprachförderung/Mehrsprachigkeit (Ref.: Nein)				
Landesprogramm zu Sprachförderung/Mehrsprachigkeit	0,02	(0,03)	0,06	(0,04)
Qualitätsentwicklungsmaßnahmen (Ref.: Nein)				
Qualitätsentwicklungsmaßnahmen	0,04*	(0,01)	0,03	(0,02)
Sprachstandserhebung: Standardisierte Beobachtungsbögen (Ref.: Nein)				
Sprachstandserhebung: Standardisierte Beobachtungsbögen	0,05*	(0,01)	0,09*	(0,02)
Sprachstandserhebung: Standardisierte Tests (Ref.: Nein)				
Sprachstandserhebung: Standardisierte Tests	0,02	(0,01)	0,17*	(0,04)
Anzahl Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache (Ref.: 0 bis 5 Kinder)				
Anzahl Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache: 6 bis 20	0,10*	(0,02)	-0,06	(0,03)
Anzahl Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache: Über 20	0,18*	(0,03)	-0,12*	(0,03)
Anteil Kinder mit Fluchthintergrund (Ref.: Keine)				
Anteil Kinder mit Fluchthintergrund: 1 bis 10 %	0,03	(0,01)	0,01	(0,03)
Anteil Kinder mit Fluchthintergrund: 11 % und mehr	0,07*	(0,02)	0,05	(0,05)
Anteil Kinder 0-2 (Ref.: 0 bis 10 %)				
Anteil Kinder 0-2: 11 bis 30 %	0,01	(0,02)	-0,01	(0,03)
Anteil Kinder 0-2: Über 30 %	0,02	(0,02)	-0,11*	(0,05)
Art des Trägers (Ref.: Öffentliche Träger)				
Art des Trägers: Freie konfessionelle Träger	-0,04*	(0,01)	-0,04	(0,04)
Art des Trägers: Freie nicht-konfessionelle Träger	0,00	(0,02)	-0,07	(0,05)
Gemeindetyp (Ref.: Großstadt)				
Gemeindetyp: Mittelstadt	-0,03	(0,02)	0,00	(0,02)
Gemeindetyp: Kleinstadt/ländliche Region	-0,08*	(0,02)	0,01	(0,04)
Konstante	0,23*	(0,03)		
Pseudo R^2 (M1: Adjustiertes R^2)	0,34		0,13	
ICC	0,12		0,10	
N (L/E)	1.598		1.561	

Hinweis: Ref.: Referenzkategorie, N: Fallzahl, L: Leitungen, E: Kindertageseinrichtungen. Struktur/alltagsint.: Lineares Regressionsmodell. Struktur/additiv: Logistisches Regressionsmodell, Regressionskoeffizienten werden als durchschnittliche marginale Effekte (average marginal effects (AMEs)) dargestellt, AMEs können multipliziert mit 100 als Prozentpunkte interpretiert werden. Metrische Variablen wurden an ihren Mittelwerten zentriert, cluster-robuste S.E. für Länder, *statistisch signifikant bei p<0,05. Einzelne im Modell berücksichtigte Variablen sind nicht in der Tabelle dargestellt: Länder. Der Online-Anhang enthält die Ergebnistabelle mit sämtlichen berücksichtigten Variablen.
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Befragung pädagogisches Personal und Leitungsbefragung, Datensatzversion 2.0, https://doi.org/10.17621/erik2020_p_v02, https://doi.org/10.17621/erik2020_l_v02, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 1.561-1.598 Einrichtungen

Tab. HF-07.4-2: **Regressionen zur Orientierungs- und Prozessqualität sprachlicher Bildung/Sprachförderung**

	Orientierung/alltagsint.		Prozess/alltagsint.	
Erklärende Variablen	**AME**	**S.E.**	**AME**	**S.E.**
Anzahl betreute Kinder pro Einrichtung (Ref.: 0 bis 25 Kinder)				
Anzahl betreute Kinder pro Einrichtung: 26 bis 75	-0.01	(0.03)	0.02	(0.02)
Anzahl betreute Kinder pro Einrichtung: 76 und mehr	-0,05	(0,03)	0,05	(0,03)
Arbeitsbedingungen: Gute Personal-Kind-Relation	0,04*	(0,01)	0,02*	(0,01)
Arbeitsbedingungen: Gute Personal-Kind-Relation (quadriert)	0,01	(0,01)	-0,01	(0,01)
Zufriedenheit mit der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit	0,00	(0,01)	0,00	(0,01)
Zufriedenheit mit der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit (quadriert)	0,01	(0,01)	-0,02*	(0,01)
Bundesprogramm BiSS/Sprach-Kitas (Ref.: Nein)				
Bundesprogramm BiSS/Sprach-Kitas	0,07*	(0,03)	0,04	(0,03)
Landesprogramm zu Sprachförderung/Mehrsprachigkeit (Ref.: Nein)				
Landesprogramm zu Sprachförderung/Mehrsprachigkeit	0,05*	(0,02)	0,02	(0,01)
Qualitätsentwicklungsmaßnahmen (Ref.: Nein)				
Qualitätsentwicklungsmaßnahmen	-0,01	(0,02)	0,02	(0,01)
Sprachstandserhebung: Standardisierte Beobachtungsbögen (Ref.: Nein)				
Sprachstandserhebung: Standardisierte Beobachtungsbögen	0,04	(0,03)	0,01	(0,02)
Sprachstandserhebung: Standardisierte Tests (Ref.: Nein)				
Sprachstandserhebung: Standardisierte Tests	0,00	(0,03)	-0,02	(0,02)
Anzahl Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache (Ref.: 0 bis 5 Kinder)				
Anzahl Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache: 6 bis 20	-0,04	(0,05)	0,10*	(0,02)
Anzahl Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache: Über 20	0,03	(0,04)	0,14*	(0,03)
Anteil Kinder mit Fluchthintergrund (Ref.: keine)				
Anteil Kinder mit Fluchthintergrund: 1 bis 10 %	0,01	(0,03)	0,09*	(0,02)
Anteil Kinder mit Fluchthintergrund: 11 % und mehr	0,01	(0,04)	0,14*	(0,04)
Anteil Kinder 0-2 (Ref.: 0 bis 10 %)				
Anteil Kinder 0-2: 11 bis 30 %	0,02	(0,02)	-0,01	(0,03)
Anteil Kinder 0-2: Über 30 %	-0,08*	(0,04)	-0,05*	(0,03)
Art des Trägers (Ref.: Öffentliche Träger)				
Art des Trägers: Freie konfessionelle Träger	-0,02	(0,04)	0,02	(0,03)
Art des Trägers: Freie nicht-konfessionelle Träger	-0,01	(0,06)	0,02	(0,04)
Gemeindetyp (Ref.: Großstadt)				
Gemeindetyp: Mittelstadt	-0,00	(0,03)	-0,03	(0,04)
Gemeindetyp: Kleinstadt/ländliche Region	0,07*	(0,03)	-0,11*	(0,04)
Konstante				
Pseudo R^2	0,05		0,21	
ICC	0,04		0,14	
N (L/E)	1.598		1.598	

Hinweis: Ref.: Referenzkategorie, N: Fallzahl, L: Leitungen, E: Kindertageseinrichtungen. Orientierung/alltagsint. und Prozess/alltagsint.: Logistische Regressionsmodelle, Regressionskoeffizienten werden als durchschnittliche marginale Effekte (average marginal effects (AMEs)) dargestellt, AMEs können multipliziert mit 100 als Prozentpunkte interpretiert werden. Metrische Variablen wurden an ihren Mittelwerten zentriert, cluster-robuste S.E. für Länder, *statistisch signifikant bei p<0,05. Einzelne im Modell berücksichtigte Variablen sind nicht in der Tabelle dargestellt: Länder. Der Online-Anhang enthält die Ergebnistabelle mit sämtlichen berücksichtigten Variablen.

Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Befragung pädagogisches Personal und Leitungsbefragung, Datensatzversion 2.0, https://doi.org/10.17621/erik2020_p_v02, https://doi.org/10.17621/erik2020_l_v02, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 1.598 Einrichtungen

Allgemein-strukturelle Merkmale: Ergänzende (sprach-)strukturelle Dimension

Signifikante positive Zusammenhänge ergeben sich weiter im Modell zur alltagsintegrierten Strukturqualität (M1) mit der Teilnahme an den Bundesprogrammen BiSS/Sprach-Kitas und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen (vgl. Tab. HF-07.6-3) sowie mit dem Einsatz standardisierter Beobachtungsbögen als Methode der Sprachstandserhebung in Kindertageseinrichtungen.[11] Für den AME der additiven Strukturqualität (M2) finden sich positive Zusammenhänge mit dem Einsatz standardisierter Beobachtungsbögen und/oder Tests. Die vorhergesagte relative Wahrscheinlichkeit, dass in einer Einrichtung additive Strukturqualität in Form vorstrukturierter Förderprogramme vorhanden ist, ist um 17 Prozentpunkte höher in Einrichtungen, in denen standardisierte Tests durchgeführt werden und 9 Prozentpunkte höher in Einrichtungen, in denen die Sprachkompetenz der Kinder durch standardisierte Beobachtungsbögen erhoben wird.

Für die alltagsintegrierte Orientierungsqualität (M3) finden sich signifikante positive Zusammenhänge mit der Teilnahme an den Bundesprogrammen BiSS/Sprach-Kitas und Landesprogrammen zur Sprachförderung/Mehrsprachigkeit.[12] Die vorhergesagte relative Wahrscheinlichkeit, dass eine befragte Person die Bedeutung der Förderung sprachlicher- sowie Lese- und Schreibfähigkeiten von Kindern überdurchschnittlich hoch einschätzt, ist um 7 bzw. 5 Prozentpunkte höher, wenn diese in einer Einrichtung arbeitet, welche an Bundes- bzw. Landesprogrammen zur Sprachförderung/Mehrsprachigkeit teilnimmt. Zur alltagsintegrierten Prozessqualität (M4) existieren keine signifikanten Zusammenhänge mit den Merkmalen der ergänzenden (sprach-)strukturellen Dimension.

Allgemein-strukturelle Merkmale: Kompositionelle Dimension

Für einen höheren Anteil an Kindern mit ndF sowie mit Fluchthintergrund finden sich unter Berücksichtigung der weiteren Einflussfaktoren signifikante positive Zusammenhänge mit der alltagsintegrierten Strukturqualität (M1). Für den AME der additiven Strukturqualität (M2) ergeben sich negative Zusammenhänge mit zwei der betrachteten Merkmale der kompositionellen Dimension: Die Anzahl an Kindern mit ndF [13] und der Anteil an Kindern unter drei Jahren. So ist die vorhergesagte relative Wahrscheinlichkeit, dass in einer Einrichtung vorstrukturierte Förderprogramme durchgeführt werden, um 11 Prozentpunkte niedriger in Einrichtungen, in denen mehr als 30 % der betreuten Kinder unter drei Jahre alt sind, als für Einrichtungen, die zum Großteil Kinder über drei Jahren betreuen. Für die alltagsintegrierte Orientierungsqualität (M3) findet sich ein signifikanter negativer Zusammenhang mit dem Anteil an Kindern unter drei Jahren.[14] Alltagsintegrierte Prozessqualität (M4) steht in einem positiven Zusammenhang mit dem Anteil an Kindern mit ndF und Fluchthintergrund sowie ebenfalls in einem negativen Zusammenhang mit dem Anteil an Kindern unter drei Jahren.

Allgemein-strukturelle Merkmale: Kontextuelle Dimension

Die strukturellen Merkmale der kontextuellen Dimension stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit der alltagsintegrierten Strukturqualität. Konfessionelle Träger im Vergleich zu öffentlichen Trägern und ländliche Regionen im Vergleich zu Großstädten stehen in einem negativen Zusammenhang mit der alltagsintegrierten Strukturqualität (M1). Für den AME der additiven Strukturqualität (M2) findet sich kein signifikanter Zusammenhang mit den strukturellen Merkmalen der kontextuellen Dimension. Für die alltagsintegrierte Orientierungsqualität (M3) existiert ein signifikanter positiver Zusammenhang

11 In zusätzlichen Robustheitsanalysen ergibt sich zudem ein signifikanter positiver Zusammenhang im Modell zur alltagsintegrierten Strukturqualität (M1) mit der Teilnahme an Landesprogrammen zur Sprachförderung/Mehrsprachigkeit, wenn der Anteil an Kindern unter drei Jahren über 30 % liegt.

12 In zusätzlichen Robustheitsanalysen zeigt sich allerdings, dass dieser Effekt nicht robust ist, sondern von der Operationalisierung der abhängigen Variable in M3 abhängt: Bei einer Dichotomisierung am Mittelwert – so wie sie auch vorgenommen wurde – ergeben sich signifikante Effekte der Bundes- bzw. Landesprogramme, bei einer Dichotomisierung am 25 %-Perzentil – wie bei der abhängigen Variable in M4 – nicht.

13 In zusätzlichen Robustheitsanalysen zeigt sich, dass Ausreißer (vgl. Hirschauer u. a. 2016) die Signifikanz dieses Effekts beeinflussen. Weitere inhaltliche Modell-Veränderungen können diese Auffälligkeiten nicht erklären, sodass wir von einer ungewöhnlich großen Zufallsabweichung bei diesen Fällen ausgehen.

14 Der Zusammenhang ergibt sich besonders bei denjenigen Kindertageseinrichtungen, in denen ausschließlich Kinder im Alter unter 3 Jahrebn betreut werden.

zu ländlichen Regionen im Vergleich zu Großstädten. Ländliche Regionen im Vergleich zu Großstädten stehen wiederum in einem negativen Zusammenhang mit der alltagsintegrierten Prozessqualität (M4).

Diskussion

Die Anpassungsgüte der Modelle variiert zwischen 5 % (M3) und 34 % (M1).[15] Studien, welche die Zusammenhänge zwischen allgemein-strukturellen Merkmalen und den Qualitätsdimensionen der sprachlichen Bildung und Sprachförderung im deutschen FBBE-Kontext empirisch untersuchten, erreichten bei abweichenden Operationalisierungen der Qualität der sprachlichen Bildung und Sprachförderung eine Anpassungsgüte zwischen 6 % (Becker/Schober 2017), über 14 % (Kratzmann u. a. 2017a) bis hin zu 24 % (Kuger/Kluczniok 2008) in multiplen linearen Regressionsmodellen. Insofern ist besonders die Anpassungsgüte von M1 und M4, der alltagsintegrierten Strukturqualität und Prozessqualität, als hoch, von M2, der additiven Strukturqualität, als eher gering und von M3, der alltagsintegrierten Orientierungsqualität, als gering einzustufen.

Es stellt sich die Frage, warum die Vorhersage der subjektiven Einschätzungen des pädagogischen Personals zur Bedeutung der Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung (M3) mit allgemein-strukturellen Merkmalen nicht besser gelingt. Eine mögliche Ursache könnte sein, dass die Orientierungen des pädagogischen Personals weniger durch allgemein-strukturelle Merkmale beeinflusst werden, sondern eher durch ihre eigene Biografie, insbesondere Erfahrungen in der schulischen und beruflichen Ausbildung (z. B. Kratzmann u. a. 2017a) oder in spezifischen Fortbildungen (z. B. Kämpfe/Betz/Kucharz 2021; Simon/Sachse 2013).

Zusammenhänge für alle untersuchten allgemein-strukturellen Merkmale mit mindestens einer domänenspezifischen Qualitätsdimension der sprachlichen Bildung und Sprachförderung feststellbar

Die Ergebnisse der Analysen deuten darauf hin, dass alle untersuchten allgemein-strukturellen Merkmale mit mindestens einer domänenspezifischen Qualitätsdimension der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in einem Zusammenhang stehen. Gleichzeitig steht aber auch kein allgemein-strukturelles Merkmal mit allen domänenspezifischen Qualitätsdimensionen der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in einem Zusammenhang. Das ist insofern wenig überraschend, da die FBBE-Forschung aufzeigt, dass pädagogische Qualität drei zentrale Dimensionen umfasst (Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität, Anders/H.-G. Roßbach/Tietze 2016; BMFSFJ 2015; Tietze 2008). Die vorliegenden Befunde zeigen deutlich, dass auch in zukünftigen Studien die domänenspezifischen Qualitätsdimensionen und ihre Organisation differenziert werden sollten.

Besonders hervorzuheben ist zudem, dass die meisten allgemein-strukturellen Merkmale in einem positiven (oder keinem signifikanten) Zusammenhang mit den domänenspezifischen Qualitätsdimensionen der sprachlichen Bildung und Sprachförderung stehen. Dies sind wichtige Befunde für Politik und Fachpraxis, da sich insofern viele Möglichkeiten ergeben, wie sprachliche Bildung und Sprachförderung potenziell anhand einer Veränderung von allgemein-strukturellen Merkmalen verbessert werden kann. Beispielsweise zeigen die vorliegenden Ergebnisse positive (signifikante) Zusammenhänge der Teilnahme einer Kindertageseinrichtung an einem der beiden Bundesprogramme mit der alltagsintegrierten Struktur- und Orientierungsqualität auf. Ein weiteres Beispiel ist der Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Methoden der Sprachstandserhebung und der Strukturqualität. Eine mögliche Interpretation dieses Befundes wäre, dass die Dokumentation des Sprachstands der Kinder mit standardisierten Beobachtungsbögen und Tests dem pädagogischen Personal eine Einschätzung des Bedarfs an sprachförderlichen Maßnahmen ermöglicht und somit für die Bedeutung von Sprachförderung sensibilisiert.

Interessante Ergebnisse zeigen sich außerdem hinsichtlich der Anzahl an Kindern mit ndF. Die Monitoring-Analysen der ERiK-Forschungsberichte I und II zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen dem Anteil an Kindern mit ndF und der Qualität der Sprachförderung (Wenger

15 Das Ausmaß der Abweichungen zwischen den vorhergesagten und den beobachteten Werten der abhängigen Variable wird mit dem Koeffizienten R^2 (auch: Anteil erklärter Varianz) beziffert. Je größer dieser Koeffizient, desto höher die Anpassungsgüte des Modells. Das $Pseudo - R^2$ in M3 ist eher gering. Jedoch wird in binär-logistischen Regressionsmodellen mit deutlich geringeren $Pseudo - R^2$-Werten gerechnet, als dies beispielsweise für lineare Regressionsmodelle anzunehmen ist (Backhaus u. a. 2021).

2022; Wenger/Drexl 2021). In einigen Studien zum Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund können teilweise weder positive (Beckh u. a. 2014) noch negative Zusammenhänge mit der Qualität sprachlicher Bildung und Sprachförderung festgestellt werden. Für Deutschland deuten beispielsweise Susanne Kuger und Katharina Kluczniok (2008) an, dass der negative Zusammenhang zwischen der Prozessqualität und dem Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund auf eine etwaige übermäßige Belastung des pädagogischen Personals im Alltag zurückzuführen sein könnte, vor allem, wenn entsprechende Förderprogramme fehlen. Die hier vorliegenden Ergebnisse zeigen hingegen für das Berichtsjahr 2020 einen positiven Zusammenhang mit der alltagsintegrierten Struktur- (M1) und Prozessqualität (M4) sowie einen negativen Zusammenhang mit der additiven Strukturqualität (M2) auf. Eine Interpretation dieses Befunds könnte sein, dass das pädagogische Personal im Alltag auf die kompositionelle Dimension reagiert (M1 und M4), aber in Kindertageseinrichtungen mit höherem Anteil an Kindern mit ndF häufig eine höhere Belastung für das pädagogische Personal und entsprechend schlechtere Rahmenbedingungen für vorstrukturierte sprachliche Förderprogramme vorherrschen (M2). Außerdem können die in den abhängigen Variablen von M1 und M4 enthaltenen Mehrsprachigkeitsindikatoren einen dort signifikanten positiven Effekt von Kindern mit ndF begünstigen.

Die Trägerart steht nur mit der alltagsintegrierten Strukturqualität (M1) in einem signifikanten Zusammenhang. Konfessionelle Träger weisen demnach, im Vergleich zu öffentlichen Trägern, eine niedrigere alltagsintegrierte Strukturqualität auf. Eine Interpretation dieses Befundes wäre, dass in Kindertageseinrichtungen konfessioneller Trägerschaft seltener Kinder mit ndF betreut werden. Diese Interaktion der Trägerschaft mit der kompositionellen Dimension wurde jedoch in den Analysen nicht berücksichtigt. Dasselbe gilt für den negativen Zusammenhang zwischen Einrichtungen ländlicher Regionen und alltagsintegrierter Struktur- (M1) sowie Prozessqualität (M4).

Die Einrichtungsgröße schließlich steht in einem positiven Zusammenhang mit der alltagsintegrierten Strukturqualität (M1) in Bezug auf die sprachliche Bildung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Dieser Befund könnte ein Hinweis darauf sein, dass größere Einrichtungen über eine professionellere Infrastruktur verfügen oder sich mehr Handlungsfreiräume ergeben, die die sprachliche Bildung und die Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen unterstützen.

Limitationen

Abschließend gilt, es auf die Einschränkungen in der realisierten Analyse zu verweisen. Die hier präsentierten Ergebnisse erlauben ausschließlich Aussagen über Zusammenhänge. Zwar wurde versucht, theoretische Kausalannahmen bestmöglich im Querschnitt abzubilden und z. B. sehr selektiv Variablen zu kontrollieren (vgl. Elwert 2013); die Voraussetzungen für Kausalaussagen sind trotzdem nicht erfüllt (vgl. Pearl 1993, 2009). Beispielsweise könnten selektive Inanspruchnahmequoten von Kindern mit ndF die positiven Zusammenhänge mit einigen Qualitätsdimensionen befördern (vgl. Anders/H. G. Roßbach 2013).

Während diverse Instrumente zur Beobachtung der Qualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland existieren,[16] gibt es kein etabliertes, standardisiertes Fragebogeninstrument für die Erhebung der Dimensionen der Qualität sprachlicher Bildung und Sprachförderung (vgl. Becker/Schober 2017). Die hier verwendete Messung der Qualitätsdimensionen sprachlicher Bildung und Sprachförderung basiert auf unterschiedlichen Forschungsarbeiten im frühpädagogischen Kontext (vgl. Abb. HF-07.4-1) und den Umsetzungsmöglichkeiten mit den ERiK-Surveys 2020. Weitere Operationalisierungen bzw. andere Zuordnungen einzelner Fragen zu anderen sprachspezifischen Qualitätsdimensionen wären jedoch je nach Literaturbasis ebenfalls denkbar. Auch wäre eine Messung von Daten auf Ebene von Eltern und Kindern nötig, um zu untersuchen, ob es sich um eine höhere Qualität handelt, die sich positiv auf Kinder und Eltern auswirkt (z. B. Egert/Hopf 2016; Lambrecht u. a. 2019).

HF-07.5 Fazit

Dieses Kapitel des ERiK-Forschungsberichts III zum gesetzlich definierten Handlungsfeld *Förderung der sprachlichen Bildung* verfolgte zwei Ziele: Zum einen die Fortschreibung der Indikatoren

16 Unter anderem existieren Beobachtungsinstrumente wie die Kindergarten-Einschätz-Skala (Revidierte Zusatzmerkmale, KES-RZ) (Tietze u. a. 2017) und das Classroom Assessment Scoring System (Pre-Kindergarten, CLASS Pre-K) (Bücklein/Hoffer/Strohmer 2017).

zur Beschreibung der Rahmenbedingungen im Handlungsfeld und zum anderen – im Rahmen einer Vertiefungsanalyse – die Untersuchung der Fragestellung, welche allgemein-strukturellen Merkmale in einem Zusammenhang mit der domänenspezifischen Qualität der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in frühkindlichen Betreuungseinrichtungen in Deutschland stehen. Hierzu wurden die Daten der KJH-Statistik für das Berichtsjahr 2021 und der ERiK-Surveys 2020 herangezogen.

Zusammengefasst ergeben sich die folgenden zentralen Ergebnisse:

- Im Jahr 2021 hatten 21,8 % der Kinder in Kindertageseinrichtungen eine ndF; damit ist sprachliche Bildung und Sprachförderung im Alltag der Kindertageseinrichtungen in Deutschland weiterhin ein äußerst relevantes Thema (vgl. Kap. HF-07.3).
- Jedes der 13 untersuchten allgemein-strukturellen Merkmale steht mit mindestens einer Qualitätsdimension der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in einem Zusammenhang – aber kein Merkmal mit allen Qualitätsdimensionen (vgl. Kap. HF-07.4).
- Allgemein-strukturelle Merkmale, die meist einer Form der Regulierung oder Steuerung unterliegen, stehen insbesondere in einem Zusammenhang mit der alltagsintegrierten Strukturqualität der sprachlichen Bildung und Sprachförderung (vgl. Kap. HF-07.4).
- Die alltagsintegrierte Orientierungsqualität der sprachlichen Bildung und Sprachförderung ist weniger durch die hier untersuchten allgemein-strukturellen Merkmale in Kindertageseinrichtungen beeinflusst (vgl. Kap. HF-07.4).
- Bis auf die Anzahl an Kindern mit ndF, den Anteil an Kindern unter drei Jahren, die Trägerart und den Gemeindetyp stehen die untersuchten allgemein-strukturellen Merkmale in einem positiven (oder nicht signifikanten) Zusammenhang mit den Qualitätsdimensionen der sprachlichen Bildung und Sprachförderung (vgl. Kap. HF-07.4).

Implikationen und Ausblick

Insbesondere aus den empirischen Befunden der hier präsentierten Vertiefungsanalyse lassen sich Schlussfolgerungen für die Forschung und Politik in Bezug auf die Qualität sprachlicher Bildung und Sprachförderung in deutschen Kindertageseinrichtungen ziehen.

Allgemein-strukturelle Merkmale stehen in einem engen Zusammenhang mit der domänenspezifischen Qualität sprachlicher Bildung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Dabei stehen die meisten allgemein-strukturellen Merkmale, die direkt durch politische Maßnahmen beeinflussbar sind – strukturelle Merkmale der ergänzenden (sprach-)strukturellen Dimension etwa über gezielte Sprachförderprogramme (Lisker 2013; Schneider 2018) oder auch die Bundesprogramme BiSS/Sprach-Kitas (vgl. Anders u. a. 2021; BiSS-Trägerkonsotorium 2019) –, in einem positiven Zusammenhang besonders mit der domänenspezifischen Strukturqualität. Vorsichtig interpretiert, deutet die vorliegende empirische Evidenz die Relevanz der in den Programmen umgesetzten Maßnahmen an.

Gleichzeitig bekräftigen die vorliegenden Befunde die etablierte Differenzierung (Tietze 2008) unterschiedlicher Qualitätsdimensionen und insofern die Notwendigkeit der Breite an erhobenen Informationen in den ERiK-Surveys 2020. In Bezug auf die Modellierung der subjektiven Einschätzungen des pädagogischen Personals zur Bedeutung der Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung (M3) wären jedoch mehr Informationen wünschenswert, etwa zur Professionalisierung in der Einrichtung und den sprachbezogenen Haltungen des pädagogischen Personals.

Für ein dauerhaftes Monitoring der domänenspezifischen Qualität in Bezug auf sprachliche Bildung und Sprachförderung liefert der vorliegende Beitrag einen ersten Grundstein. Aufbauend auf den Ergebnissen bietet sich zukünftig eine Reanalyse mit den Daten der ERiK-Surveys 2022 an, um so empirische Hinweise für etwaige Entwicklungen erhalten zu können. Ein derartiger Vergleich würde auch eher erlauben, Aussagen über die Qualität der sprachlichen Unterstützung oder die Quantität sprachunterstützender Aktivitäten zu treffen, die vorherige Studien als mittelmäßig bis niedrig (z. B. Kammermeyer/Roux 2013) bzw. eher gering einstuften (z. B. Albers u. a. 2013; Egert 2017b; Kammermeyer/Roux 2013; Suchodoletz u. a. 2014). Eine derartige Aussage kann ohne zeitlichen Vergleich und die Beobachtung der sprachlichen Bildung bei Kindern nicht getroffen werden.

Literatur

Albers, Timm/Bendler, Sandra/Lindmeier, Bettina/Schröder, Claudia (2013): Sprachliche Entwicklungsverläufe in Krippe und Tagespflege. In: Frühförderung interdisziplinär, 32. Jg., H. 4, S. 222–231

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

Anders, Yvonne/Kluczniok, Katharina/Ballaschk, Itala/Bartels, Kai Caroline/Blaurock, Sabine/Grimmer, Julia/Große, Christiane/Hummel, Theresia/Kurucz, Csaba/Resa, Elisabeth/Then, Sebastian/Wieduwilt, Nadine/Roßbach, Hans-Günther (2021): Policy Brief zum fünften Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist". Ergebnisse der Beobachtungsstudie zur pädagogischen Qualität in ausgewählten Sprach-Kitas. Berlin/Bamberg

Anders, Yvonne/Roßbach, Hans Günther (2013): Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 183–195

Anders, Yvonne/Roßbach, Hans-Günther/Tietze, Wolfgang (2016): Methodological challenges of evaluating the effects of an early language education programme in Germany. In: International Journal of Child Care and Education Policy, 10. Jg., H. 1, S. 1–18

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

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld

Backhaus, Klaus/Erichson, Bernd/Plinke, Wulff/Weiber, Rolf (2021): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 16. Aufl. Berlin

Becker, Birgit/Schober, Pia S. (2017): Not just any child care center? Social and ethnic disparities in the use of early education institutions with a beneficial learning environment. In: Early Education and Development, 28. Jg., H. 8, S. 1011–1034

Beckh, Kathrin/Mayer, Daniela/Berkic, Julia/Becker-Stoll, Fabienne (2014): Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Frühe Bildung, 3. Jg., H. 2, S. 73–81

Belsky, Jay/Burchinal, Margaret/McCartney, Kathleen/Lowe Vandell, Deborah/Clarke-Stewart, K. Alison/Tresch Owen, Margaret (2007): Are there long-term effects of early child care? In: Child Development, 78. Jg., H. 2, S. 681–701

BiSS-Trägerkonsotorium (Hrsg.) (2019): Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung/Sprachliche Bildung im Elementarbereich. Konzepte und Berichte aus der Praxis. Köln

Blatter, Kristine/Groth, Katarina/Eichmann, Veronika/Stolarova, Margarita (2020): Sprachbildung im Elementarbereich in Nordrhein-Westfalen: Ein Vergleich von Kitas mit unterschiedlicher finanzieller Förderung. In: Blatter, Kristine/Groth, Katarina/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich. Edition ZfE, Nr. 6. Wiesbaden/Heidelberg, S. 153–181

Brüderl, Josef (2010): Kausalanalyse mit Paneldaten. In: Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 963–994

Bryant, Donna M./Burchinal, Margaret/Lau, Lisa B./Sparling, Joseph J. (1994): Family and classroom correlates of head start children's developmental outcomes. In: Early Childhood Research Quarterly, 9. Jg., H. 3-4, S. 289–309

Bücklein, Christina/Hoffer, Rieke/Strohmer, Janina (2017): Interaktionsqualität in der Betreuung 1–3-Jähriger – ein explorativ vergleichender Einsatz der Beobachtungsinstrumente GInA und CLASS Toddler. In: Wadepohl, Heike/Mackowiak, Katja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Psychologie in Bildung und Erziehung. Wiesbaden, S. 83–114

Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2021): INKAR – Indikatoren und Karten zur Raum- und Stadtentwicklung. Indikatorenübersicht. URL: https://www.inkar.de/documents/Uebersicht%20der%20Indikatoren.xlsx (23. 03. 2022)

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) (2021a): Bericht der Bundesregierung zur Evaluation des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG). Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2021b): Eltern sein in Deutschland – Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt. Empfehlungen für eine wirksame Politik für Familien. 9. Familienbericht. Berlin

Burchinal, Margaret/Roberts, Joanne E./Nabors, Laura A./Bryant, Donna M. (1996): Quality of center child care and infant cognitive and language development. In: Child Development, 67. Jg., H. 2, S. 606

Burger, Kaspar (2010): How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. In: Early Childhood Research Quarterly, 25. Jg., H. 2, S. 140–165

Burkhardt, Laura/Kraft, Stefanie/Smidt, Wilfried (2015): Prozessqualität, Sprachförderung und professionelle Kompetenz. Ein Einblick in zentrale Forschungsfelder der Elementarpädagogik. Wien

Burzan, Nicole (2014): Indikatoren. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, S. 1029–1036

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

Deutscher Bundestag, 19. Wahlperiode (2018): Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (13. Ausschuss). Version 19. Berlin

Early, Diane M./Maxwell, Kelly L./Burchinal, Margaret/Alva, Soumya/Bender, Randall H./Bryant, Donna/Cai, Karen/Clifford, Richard M./Ebanks, Caroline/Griffin, James A./Henry, Gary T./Howes, Carollee/Iriondo-Perez, Jeniffer/Jeon, Hyun-Joo/Mashburn, Andrew J./Peisner-Feinberg, Ellen/Pianta, Robert C./Vandergrift, Nathan/Zill, Nicholas (2007): Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. In: Child Development, 78. Jg., H. 2, S. 558–580

Ebert, Susanne/Lockl, Kathrin/Weinert, Sabine/Anders, Yvonne/Kluczniok, Katharina/Rossbach, Hans-Günther (2013): Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. In: School Effectiveness and School Improvement, 24. Jg., H. 2, S. 138–154

Egert, Franziska (2017a): Sprachförderung: additiv oder integrativ? In: Grundschule Deutsch, 54. Jg, S. 42–43

Egert, Franziska (2017b): Wirkung vorschulischer Sprachförderung – Stolpersteine und Praxisimplikation. In: Sigel, Richard/Inckemann, Elke (Hrsg.): Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb: Theorien, Konzeptionen und Methoden in den Jahrgangstufen 1 und 2 der Grundschule. 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

Elwert, Felix (2013): Graphical causal models. In: Morgan, Stephen L. (Hrsg.): Handbook of causal analysis for social research. Handbooks of Sociology and Social Research. Dordrecht, S. 245–273

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2018): Monitoring the quality of early childhood education and care: complementing the 2014 ECEC quality framework proposal with indicators. Recommendations from ECEC experts. Luxembourg

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0

Gallagher, James J./Rooney, Robin/Campbell, Susan (1999): Child care licensing regulations and child care quality in four states. In: Early Childhood Research Quarterly, 14. Jg., H. 3, S. 313–333

Gasteiger-Klicpera, Barbara/Knapp, Werner/Kucharz, Diemut (2010): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag´mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder". Frankfurt am Main

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Buchmann, Janette/Drexl, Doris/Hegemann, Ulrike/Kuger, Susanne/Müller, Michael/Preuß, Melina/Ulrich, Lisa/Wenger, Felix (2022a): ERiK-Surveys 2020. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_v02

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Buchmann, Janette/Kuger, Susanne (2022b): ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_l_v02

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Drexl, Doris/Kuger, Susanne/Wenger, Felix (2022c): ERiK-Surveys 2020: Befragung pädagogisches Personal. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_p_v02

Helburn, Suzanne W./Howes, Carollee (1996): Child Care Cost and Quality. In: The Future of Children, 6. Jg., H. 2, S. 62–82

Hirschauer, Norbert/Mußhoff, Oliver/Grüner, Sven/Frey, Ulrich/Theesfeld, Insa/Wagner, Peter (2016): Die Interpretation des p-Wertes–Grundsätzliche Missverständnisse. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, 236. Jg., H. 5, S. 557–575

Hosmer, David W./Lemesbow, Stanley (1980): Goodness of fit tests for the multiple logistic regression model. In: Communications in Statistics - Theory and Methods, 9. Jg., H. 10, S. 1043–1069

Hosmer, David W./Lemeshow, Stanley/Klar, Janelle (1988): Goodness-of-fit testing for the logistic regression model when the estimated probabilities are small. In: Biometrische Zeitschrift, 30. Jg., H. 8, S. 911–924

Hosmer, David W./Lemeshow, Stanley/Sturdivant, Rodney X. (2013): Applied logistic regression. 3. Aufl. Hoboken

Hox, Joop (2010): Multilevel analysis: techniques and applications. 2. Aufl. New York

Jampert, Karin (Hrsg.) (2017): Schritt für Schritt in die Sprache hinein. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. 3. Aufl. Bd. 1. Weimar

Jampert, Karin/Best, Petra/Guadatiello, Angela/Holler, Doris/Zehnbauer, Anne (2007): Schlüsselkompetenz Sprache: Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. 2. Aufl. Weimar/Berlin

Juska-Bacher, Britta (2013): Leserelevante Kompetenzen und ihre frühe Förderung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 485–500

Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanne (2013): Sprachbildung und Sprachförderung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 515–528

Kämpfe, Karin/Betz, Tanja/Kucharz, Diemut (2021): Wirkungen von Fortbildungen zur Sprachförderung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24. Jg., H. 4, S. 909–932

Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2021): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld

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

Kratzmann, Jens/Jahreiß, Samuel/Frank, Maren/Ertanir, Beyhan/Sachse, Steffi (2017a): Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20. Jg., H. 2, S. 237–258

Kratzmann, Jens/Jahreiß, Samuel/Frank, Maren/Ertanir, Beyhan/Sachse, Steffi (2017b): Standardisierte Erfassung von Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. In: Frühe Bildung, 6. Jg., H. 3, S. 133–140

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

Kurucz, Csaba/Hachfeld, Axinja/Groeneveld, Imke/Roßbach, Hans-Günther/Anders, Yvonne (2020): Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit kultureller Diversität in ihrem Zusammenspiel mit sprachpädagogischen Förderstrategien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23. Jg., H. 4, S. 709–738

Lambrecht, Jennifer/Bogda, Katja/Koch, Helvi/Nottbusch, Guido/Spörer, Nadine (2019): Die Rolle der Kindergartenqualität: Eine Mehrebenenanalyse zur Prädiktion des Wortschatzes von Kindergartenkindern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22. Jg., H. 3, S. 665–694

Linberg, Anja/Kluczniok, Katharina (2020): Kindspezifische Prozessqualität. Bedingungen und Effekte sprachlicher und mathematischer Anregungen in Kindertageseinrichtungen. In: Frühe Bildung, 9. Jg., H. 3, S. 126–133

Lisker, Andrea (2013): Sprachstandserhebung und Sprachförderung vor der Einschulung. Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Aktualisierung der Expertise von 2010. Wissenschaftliche Texte. München

Love, John M./Harrison, Linda/Sagi-Schwartz, Abraham/van IJzendoorn, Marinus H./Ross, Christine/Ungerer, Judy A./Raikes, Helen/Brady-Smith, Christy/Boller, Kimberly/Brooks-Gunn, Jeanne/Constantine, Jill/Kisker, Ellen Eliason/Paulsell, Diane/Chazan-Cohen, Rachel (2003): Child care quality matters. How conclusions may vary with context. In: Child Development, 74. Jg., H. 4, S. 1021–1033

Maehler, Débora B./Teltemann, Janna/Rauch, Dominique/Hachfeld, Axinja (2016): Die Operationalisierung des Migrationshintergrunds. In: Maehler, Débora B./Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.): Methoden der Migrationsforschung. Ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden. Wiesbaden, S. 263–282

McFadden, Daniel (1973): Conditional logit analysis of qualitative choice behaviour. In: Zarembka, Paul (Hrsg.): Frontiers in Econometrics. New York, S. 105–142

Mood, Carina (2010): Logistic regression: Why we cannot do what we think we can do, and what we can do about it. In: European Sociological Review, 26. Jg., H. 1, S. 67–82

Musca, Serban C./Kamiejski, Rodolphe/Nugier, Armelle/Méot, Alain/Er-rafiy, Abdelatif/Brauer, Markus (2011): Data with hierarchical structure: Impact of intraclass correlation and sample size on type-I error. In: Frontiers in psychology, 2. Jg., H. 74, S. 1–6

Pearl, Judea (1993): Comment: Graphical models, causality and intervention. Bayesian analysis in expert systems. In: Statistical Science, 8. Jg., H. 3, S. 266–269

Pearl, Judea (2009): Causal inference in statistics: An overview. In: Statistics Surveys, 3. Jg, S. 96–146

Pregibon, Daryl (1979): Data analytic methods for generalized linear models. Dissertation. Toronto

Rabe-Hesketh, Sophia/Skrondal, Anders (2012): Multilevel and longitudinal modeling using stata. 3. Aufl. College Station, Texas

Rank, Astrid (2020): Pädagogische Orientierungen zum Schriftspracherwerb von Fachkräften im Kindergarten (2006 und 2016). In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 13. Jg., H. 2, S. 339–355

Riedel, Birgit/Klinkhammer, Nicole/Kuger, Susanne (2021): Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 27–42

Ristau, Ina-Sophie (2019): Sprachbildung im Kindergarten. Institutionelle Sprachbildungsaktivitäten unter Berücksichtigung von Strukturmerkmalen der Einrichtung. Bamberg

Rogers, William (1994): Regression standard errors in clustered samples. In: Stata Technical Bulletin, 3. Jg., H. 13, S. 19–23

Roos, Jeanette/Sachse, Steffi (2019): Sprachliche Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen. In: Kracke, Bärbel/Noack, Peter (Hrsg.): Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Berlin/ Heidelberg, S. 49–68

Roßbach, Hans-Günther/Anders, Yvonne/Tietze, Wolfgang (2016): Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“. Bamberg/Berlin

Roßbach, Hans-Günther/Kluczniok, Katharina/Kuger, Susanne (2008): Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft 11): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*, S. 139–158

Scharun, Fränze (2013): Sprachförderung und sprachliche Bildung beginnen im eigenen Kopf: Subjektive Theorien von ErzieherInnen zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung - Eine qualitative Studie in der bilingualen Kita der TU Darmstadt. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung: ZFF, 24. Jg., H. 1, S. 51–70

Schneider, Wolfgang (2018): Nützen Sprachförderprogramme im Kindergarten, und wenn ja, unter welcher Bedingung? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 32. Jg., H. 1-2, S. 53–74

Simon, Stephanie/Sachse, Steffi (2013): Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 13. Jg., H. 4, S. 379–397

Snijders, Tom A. B./Bosker, Roel J. (1999): Multilevel Analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling. London/Thousand Oaks/New Delhi

Sozialdemokratische Partei Deutschlands, Bündnis 90/Die Grünen, Freie Demokraten (Hrsg.) (2021): Mehr Fortschritt wagen – Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag 2021-2025 zwischen SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und FDP. Berlin

Statistisches Bundesamt (2019): Korrektur der Ausgabe vom 28.07.2020. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2020): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2020. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2021): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2021. Wiesbaden

Suchodoletz, Antje von/Fäsche, Anika/Gunzenhauser, Catherine/Hamre, Bridget K. (2014): A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. In: Early Childhood Research Quarterly, 29. Jg., H. 4, S. 509–519

Sylva, Kathy (Hrsg.) (2010): Frühe Bildung zählt. Das Effective Pre-school and Primary Education Project (EPPE) und das Sure Start Programm. Berlin

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/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar

Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther/Nattefort, Rebecca/Grenner, Katja (Hrsg.) (2017): Kindergarten-Skala (KES-RZ). Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen: Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. 4. Aufl. Bamberg

Tutz, Gerhard (2010): Regression für Zählvariablen. In: Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 887–904

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

Vandenbroeck, Michel (2020): Early childhood care and education policies that make a difference. In: Nieuwenhuis, Rense/van Lancker, Wim (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Family Policy. Cham, S. 169–191

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

Weinert, Sabine (2011): Die Anfänge der Sprache. Sprachentwicklung im Kleinkindalter. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. 4. Aufl. Bern, S. 610–642

Wenger, Felix (2022): HF-07 Sprachliche Bildung. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 155–165

Wenger, Felix/Drexl, Doris (2021): HF-07 Förderung der sprachlichen Bildung. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 165–176

Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.) (2010): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden

Wolf, Katrin (2020): Additive Sprachförderung im Elementarbereich: Wirksamkeit additiver Sprachförderprogramme und Diagnostik von besonderem Sprachförderbedarf. Inauguraldissertation. Berlin

Anhang

Tab. HF-07.A-1: **Handlungsfeld 07: Operationalisierungstabelle**

Variable	Operationalisierung
Struktur/alltagsintegriert (standardisiert)	› AV › L&P: Haben Sie in den letzten 12 Monaten an Fort- und Weiterbildungen teilgenommen? Zu welchen der folgenden Themen waren die Fort- und Weiterbildungen? (Literacy und Sprache) › L (1): Wie viele Sprachen spricht das pädagogische Personal in Ihrer Einrichtung – neben Deutsch – mit den Kindern? › L (2): Welche Angebote gibt es in Ihrer Einrichtung für eine kultursensible Zusammenarbeit mit Familien? ((a) Aushänge, Informationsblätter und Homepage sind in mehreren Sprachen verfasst; (b) Personal, das sich mit (manchen) Kindern und Eltern in deren Herkunftssprache unterhalten kann) › P: Welche Aspekte der Mehrsprachigkeit treffen auf Ihre Einrichtung zu? (Mehrsprachigkeit wird durch das Vorhandensein von entsprechendem Material (z. B. mehrsprachige Bücher) gefördert.) › Metrisch (Range von 0 bis 1) › Summenindex, gebildet aus fünf Variablen/Items (0/1-codiert) › Die Teilnahme an einer Fortbildung in Literacy/Sprache umfasst die entsprechenden Angaben der L und des P. Für die Kategorie „1: Ja“ wurden fehlende Werte mithilfe offener Angaben der L und des P zur jeweiligen Teilnahme an derartigen Fortbildungen imputiert.
Struktur/additiv	› AV › L: Werden in Ihrer Einrichtung bestimmte Formen der Sprachförderung eingesetzt? (Vorstrukturierte Förderprogramme mit vorgegebenen Lerneinheiten (z. B. „Kon-Lab“ oder „Hören, Lauschen, Lernen“)) › Kategorial (0: Nein, 1: Ja) › Die Kategorie „1: Ja“ beinhaltet die Antwortoptionen „Ja, in der Gesamtgruppe“, „Ja, in der Kleingruppe“ und „Ja, als Einzelförderung“. Nach einer inhaltlichen Prüfung der Rohdaten wurden die unzulässigen Mehrfachnennungen dieser Variable der Kategorie „1: Ja“ hinzugerechnet. › Für die Kategorie „1: Ja“ wurden fehlende Werte durch Angaben des P zu kostenpflichtigen Zusatzangeboten in Fremdsprachen imputiert.
Orientierung/alltagsintegriert (standardisiert)	› AV › P: Wie bedeutend ist es Ihrer Meinung nach, die folgenden Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Kindern in Ihrer Einrichtung zu fördern? ((a) Mündliche sprachliche Fähigkeiten; (b) Lese- und Schreibfähigkeiten) › Kategorial (0: Keine bis mittlere Bedeutungszuweisung, 1: Mittlere bis hohe Bedeutungszuweisung) › Dichotomisierter Summenindex (anhand Mittelwert), gebildet aus zwei Items › Es wurde ein Summenindex über die Angaben zur Einschätzung der Bedeutung der Förderung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern gebildet. Alle Werte des Summenindex kleiner „4“ wurden aufgrund sehr geringer Fallzahlen auf „4“ gesetzt. Im Anschluss wurde der Summenindex standardisiert, um eine Vergleichbarkeit zu den anderen drei AVs herzustellen. Abschließend wurde die Variable dichotomisiert, sodass diese differenziert, ob eine unter- oder überdurchschnittliche Bedeutungsbeimessung bzw. keine bis mittlere oder mittlere bis hohe Qualität vorliegt.

Variable	Operationalisierung
Prozess/alltagsintegriert (standardisiert)	› AV › P: Welche Aspekte der Mehrsprachigkeit treffen auf Ihre Einrichtung zu? ((a) Mehrsprachigkeit wird durch entsprechende Aktivitäten (z. B. mehrsprachiges Singen, Theater) gefördert; (b) Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache werden regelmäßig nach Bedeutungen in ihrer Muttersprache gefragt; (c) Sie selbst oder KollegInnen sprechen im pädagogischen Alltag mit einigen Kindern neben Deutsch noch in anderen Sprachen; (d) Einige Kinder sprechen untereinander außer Deutsch auch noch in anderen Sprachen.) › Kategorial (0: Keine oder geringe Qualität, 1: Hohe Qualität) › Dichotomisierter Summenindex (anhand 10 %-Perzentil), gebildet aus vier Items (0/1-codiert)
Anzahl betreute Kinder pro Einrichtung (KJH-Anlehnung)	› UV – Räumlich-materiale und soziale Dimension › L: Wie viele Kinder wurden zum Stichtag 01.03.2020 in Ihrer Kindertageseinrichtung betreut? › Kategorial (0: 0 bis 25 Kinder (Referenz), 1: 26 bis 75, 2: 76 und mehr) › Fehlende Werte wurden mit Angaben zur Anzahl der genehmigten Plätze in der Kindertageseinrichtung imputiert.
Arbeitsbedingungen: Gute Personal-Kind-Relation	› UV – Räumlich-materiale und soziale Dimension › P: Inwieweit sind folgende Arbeitsbedingungen Ihrer Meinung nach bei Ihrer jetzigen Tätigkeit erfüllt? (Gute Personal-Kind-Relation) › Metrisch (zentriert am Mittelwert (grand mean); Range von -2,88 bis 2,12) › Die Einschätzung der Personal-Kind-Relation durch das P („1: Überhaupt nicht erfüllt“ bis „6: Vollständig erfüllt“) wurde anhand des Mittelwerts auf Einrichtungsebene aggregiert.
Arbeitsbedingungen: Gute Personal-Kind-Relation (quadriert)	› UV – Räumlich-materiale und soziale Dimension › P: Inwieweit sind folgende Arbeitsbedingungen Ihrer Meinung nach bei Ihrer jetzigen Tätigkeit erfüllt? (Gute Personal-Kind-Relation) › Metrisch (zentriert am Mittelwert (grand mean), quadriert; Range von 0,00 bis 8,30) › Aufgrund ihres nicht-linearen Zusammenhangs mit den AVs wurde die Variable zusätzlich quadriert aufgenommen.
Zufriedenheit mit der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit	› UV – Räumlich-materiale und soziale Dimension › P: Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zur personellen Ausstattung in Ihrer Einrichtung zu? (Es steht genug Zeit für die mittelbare pädagogische Arbeit (Vor- und Nachbereitung) zur Verfügung.) › Metrisch (zentriert am Mittelwert (grand mean); Range von -2,19 bis 2,81) › Die Einschätzung der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit durch das P („1: Stimme ganz und gar nicht zu“ bis „6: Stimme voll und ganz zu“) wurde anhand des Mittelwerts auf Einrichtungsebene aggregiert.
Zufriedenheit mit der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit (quadriert)	› UV – Räumlich-materiale und soziale Dimension › P: Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zur personellen Ausstattung in Ihrer Einrichtung zu? (Es steht genug Zeit für die mittelbare pädagogische Arbeit (Vor- und Nachbereitung) zur Verfügung.) › Metrisch (zentriert am Mittelwert (grand mean), quadriert; Range von 0,00 bis 7,91) › Aufgrund ihres nicht-linearen Zusammenhangs mit den AVs wurde die Variable zusätzlich quadriert aufgenommen.
Bundesprogramm BiSS/Sprach-Kitas	› UV – Ergänzende (sprach-)strukturelle Dimension › L: Ist die Kindertageseinrichtung an den folgenden Bundesprogrammen beteiligt? ((a) BiSS: Bildung durch Sprache und Schrift; (b) Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist) › Kategorial (0: Nein (Referenz), 1: Ja), gebildet aus zwei Items
Landesprogramm zu Sprachförderung/Mehrsprachigkeit	› UV – Ergänzende (sprach-)strukturelle Dimension › L: An welchen Landesprogrammen ist die Kindertageseinrichtung beteiligt? › Kategorial (0: Nein (Referenz), 1: Ja) › Die Kategorie „1: Ja“ beinhaltet die offenen Angaben der L zu sprachbezogenen Landesprogrammen. Die Kategorie „0: Nein“ beinhaltet Einrichtungen, auf die dies nicht (eindeutig) zutrifft. › Für die Kategorie „1: Ja“ wurden fehlende Werte durch offene Angaben der L zur Teilnahme ihrer Einrichtung an weiteren sprachbezogenen Landesprogrammen imputiert.

Variable	Operationalisierung
Qualitätsentwicklungsmaßnahmen	› UV – Ergänzende (sprach-)strukturelle Dimension › L: Hat die von Ihnen geleitete Einrichtung in den letzten 12 Monaten an einer oder mehreren der folgenden Qualitätsentwicklungsmaßnahmen teilgenommen? ((a) Das Paritätische Qualitätssystem (PQS Sys); (b) Integrierte Qualitäts- und Personalentwicklung (IQUE); (c) Kindergarteneinschätzskala (KES-R); (d) KLAX gGmbH; (e) Qualitätsmanagement in katholischen Kindertageseinrichtungen (KTK Gütesiegel); (f) Lernorientierte Qualitätssteigerung für Kindergärten (LQK); (g) Nationales Gütesiegel nach PädQUIS; (h) Qualität im Situationsansatz (QUASI); (i) Evangelisches Gütesiegel BETA; (j) Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen der Arbeiterwohlfahrt (AWO-QM); (k) Träger zeigen Profil (TQ); (l) Andere Qualitätsentwicklungsmaßnahmen, und zwar) › Kategorial (0: Nein (Referenz), 1: Ja) › Dichotomisierter Summenindex, gebildet aus 12 Items (0/1-codiert) › Fehlende Werte dieser Variable entsprechen Fällen, in denen eine Einrichtung bei allen zwölf Qualitätsentwicklungsmaßnahmen fehlende Werte aufweist.
Sprachstandserhebung: Standardisierte Beobachtungsbögen	› UV – Ergänzende (sprach-)strukturelle Dimension › L: Wie findet die Beobachtung und Dokumentation der Sprachkompetenz bei Kindern in Ihrer Einrichtung statt? (Durch standardisierte Beobachtungsbogen (z. B. Seldak, Sismik)) › Kategorial (0: Nein (Referenz), 1: Ja) › Für die Kategorie „1: Ja“ wurden fehlende Werte durch offene Angaben der L zur Verwendung standardisierter Beobachtungsbögen in ihrer Einrichtung imputiert.
Sprachstandserhebung: Standardisierte Tests	› UV – Ergänzende (sprach-)strukturelle Dimension › L: Wie findet die Beobachtung und Dokumentation der Sprachkompetenz bei Kindern in Ihrer Einrichtung statt? (Durch standardisierte Tests (z. B. HASE-Screening)) › Kategorial (0: Nein (Referenz), 1: Ja) › Für die Kategorie „1: Ja“ wurden fehlende Werte durch offene Angaben der L zur Verwendung standardisierter Tests in ihrer Einrichtung imputiert.
Anzahl Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache	› UV – Kompositionelle Dimension › L (1): Wie viele Kinder wurden zum Stichtag 01.03.2020 in Ihrer Kindertageseinrichtung betreut? (Kinder insgesamt unter 3 Jahren – Davon: Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache (nicht: mehrsprachige Kinder mit deutscher Sprache einer Bezugsperson)) › L (2): Wie viele Kinder wurden zum Stichtag 01.03.2020 in Ihrer Kindertageseinrichtung betreut? (Kinder insgesamt ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt – Davon: Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache (nicht: mehrsprachige Kinder mit deutscher Sprache einer Bezugsperson)) › Kategorial (0: 0 bis 5 Kinder (Referenz), 1: 6 bis 20, 2: 20 und mehr) › Summenindex, gebildet aus zwei Items › Fehlende Werte wurden durch „0“ imputiert, wenn keine Kinder der jeweiligen Altersgruppe in der Einrichtung betreut werden. Fehlende Werte der Gesamtvariable entsprechen Fällen, in denen eine Einrichtung sowohl bei den Kindern unter drei Jahren als auch über drei Jahren mit nichtdeutscher Familiensprache fehlende Werte aufweist.
Anteil Kinder mit Fluchthintergrund	› UV – Kompositionelle Dimension › L: Schätzen Sie bitte den Prozentsatz der Kinder in Ihrer Kindertageseinrichtung, welche die folgenden persönlichen Merkmale aufweisen. (Kinder mit Fluchthintergrund) › Kategorial (0: Keine (Referenz), 1: 1 bis 10 %, 2: 11 % und mehr) › Für die Kategorie „0: Keine“ wurden fehlende Werte imputiert, wenn in einer Einrichtung keine Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache existieren.
Anteil Kinder 0-2	› UV – Kompositionelle Dimension › L: Wie viele Kinder wurden zum Stichtag 01.03.2020 in Ihrer Kindertageseinrichtung betreut? (Kinder insgesamt unter 3 Jahren) › Kategorial (0: 0 bis 10 % (Referenz), 1: 11 bis 30 %, 2: über 30 %) › Für die Kategorie „0: Keine“ wurden fehlende Werte imputiert, wenn die Anzahl der Kinder über drei Jahren mit der Gesamtanzahl der Kinder in einer Einrichtung übereinstimmt.

Variable	Operationalisierung
Art des Trägers	› UV – Kontextuelle Dimension › L: Bitte geben Sie die Art des Trägers Ihrer Kindertageseinrichtung an. ((a) Öffentlicher Träger (Stadt, Gemeinde); (b) Frei-gemeinnütziger, nicht-konfessioneller Träger (z. B. Arbeiterwohlfahrt); (c) Frei-gemeinnütziger, konfessioneller Träger (z. B. Caritasverband, Diakonie); (d) Privat-gewerblicher Träger; (e) Sonstiger gemeinnütziger Träger; (f) Sonstiger Träger) › Kategorial (1: Öffentliche Träger (Referenz), 2: Freie konfessionelle Träger, 3: Freie nicht-konfessionelle Träger)
Gemeindetyp	› UV – Kontextuelle Dimension › Kategorial (1: Großstadt (Referenz), 2: Mittelstadt, 3: Kleinstadt/ländliche Region)
Länder	› KV – Kontextuelle Dimension › Kategorial („1: Baden-Württemberg“ wird aufgrund der alphabetischen Reihung als Referenzkategorie bestimmt, mit der die übrigen 15 Länder jeweils einzeln verglichen werden)

Hinweis: AV: Abhängige Variable,UV: Unabhängige Variable, KV: Kontrollvariable, L: Leitungen, P: Pädagogisches Personal. Sofern nicht anders vermerkt, wurden fehlende Werte nicht imputiert. Metrische und dichotome P- und L- und P-Variablen wurden anhand ihres Mittelwerts auf Einrichtungsebene als Analyseebene aggregiert. Dies geht mit einem Verlust an Informationen des pädagogischen Personals einher. Die für die AVs benötigten, ursprünglich dichotomen und nach der Aggregation metrischen (Hilfs-)Variablen wurden hiernach wieder auf zwei Ausprägungen (0/1) dichotomisiert. Alle Werte größer „0“ wurden hierbei auf „1“ gesetzt; eine einzelne „Ja“-Antwort pro Einrichtung steht dabei stellvertretend für die gesamte Einrichtung.

HF-08 Stärkung der Kindertagespflege

Fortschreibung zur Kindertagespflege und Vertiefungsanalyse zu beruflichen Plänen der Kindertagespflegepersonen

Michael Müller und Catherine Tiedemann

HF-08.1 Einleitung

Die Kindertagespflege in Deutschland ist besonders für die außerfamiliäre frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) sowie für die Möglichkeit des Ausbaus und Erhalts von Betreuungsmöglichkeiten für Kinder unter 3 Jahren und deren Eltern relevant. In einigen Ländern ist sie maßgeblich an der Erfüllung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für diese Altersgruppe beteiligt.

Zugleich unterliegt die Kindertagespflege einem Wandel. Dieser zeigt sich einerseits in einer zunehmend ausdifferenzierten Vielfalt der Formate und Settings der Kindertagespflege (Heitkötter/Teske 2014; Schoyerer/Ihm/Bach 2021), andererseits aber auch in gestiegenen Qualifizierungsniveaus der Kindertagespflegepersonen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

Hinzu kommt, dass die Entwicklung der Kindertagespflege in den letzten Jahren zwar insgesamt quantitativ stagnierte, zugleich aber leichte Tendenzen zur Verberuflichung[1] erkennbar wurden. Mit dem Inkrafttreten des KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetzes (KiQuTG; 2019 – vgl. Infobox 1.1) rückte die Kindertagespflege politisch und gesamtgesellschaftlich noch einmal stärker in den Blick, auch in Fragen der Qualität und Qualitätsentwicklung. Die Weiterentwicklung und Förderung der Kindertagespflege wurden zudem im Koalitionsvertrag der amtierenden Bundesregierung vereinbart (Sozialdemokratische Partei Deutschlands, Bündnis 90/Die Grünen, Freie Demokraten 2021).

Im Zuge dessen erfasst das indikatorengestützte Monitoring im Rahmen des KiQuTG u. a. Rahmenbedingungen von Qualität in der Kindertagespflege.[2] Untersucht wird neben der quantitativen Entwicklung der Kindertagespflege zum einen, welche Rahmenbedingungen mit der Qualität in der Kindertagespflege zusammenhängen, zum anderen wie sich diese Bedingungen im Zeitverlauf entwickeln. Vor dem Hintergrund des generellen Fachkräftemangels in der Kindertagesbetreuung und den Bestrebungen, den Rechtsanspruch auf Betreuung auch für Kinder unter 3 Jahren sicherzustellen, ergibt sich die Frage, welche dieser Rahmenbedingungen in der Kindertagespflege für eine Bindung von Kindertagespflegepersonen an das Tätigkeitsfeld förderlich sind und welche Bedingungen mit einem möglichen Austritt der Kindertagespflegepersonen aus der Kindertagespflege zusammenhängen (Schoyerer/Ihm/Bach 2020). Dies ist insbesondere, aber nicht ausschließlich, unter dem Eindruck rückläufiger Zahlen an Kindertagespflegepersonen im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie (Meiner-Teubner/Olszenka 2022) und der erwähnten Stagnation an Kindertagespflegepersonen in den letzten Jahren relevant.

Im vorliegenden Beitrag werden mögliche Hintergründe für den sich abzeichnenden Rückgang an Kindertagespflegepersonen im FBBE-Feld analysiert und die beruflichen Pläne von Kindertagespflegepersonen beleuchtet. In vorherigen Analysen im Kontext des Monitorings anhand des ERiK-Surveys 2020 der Kindertagespflegepersonen (Gedon u. a. 2021; Michael Müller/Tiedemann 2022)

1 Mit „Verberuflichung“ ist die Tendenz gemeint, dass eine Tätigkeit, welche formal nicht als Beruf klassifiziert ist, berufsähnliche Formen und Organisationsstrukturen annimmt. Hier können beispielsweise veränderte Zugangsanforderungen (Qualifikation) oder auch das Entstehen von Berufsverbänden genannten werden (Grgic 2020).

2 Gewählt wurde dieses Handlungsfeld im Rahmen des KiQuTG von den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen; zu Inhalten der Maßnahmen vgl. ERiK-Länderberichte I und II (Ziesmann u. a. 2022, 2023).

Müller, Tiedemann (2023). Stärkung der Kindertagespflege.
In: Meiner-Teubner, Schacht, Klinkhammer et al. (Hrsg.). ERiK-Forschungsbericht III. wbv Publikation, Bielefeld.
DOI: 10.3278/9783763974597-11

konnte gezeigt werden, dass ausgeprägte Fort- und Weiterbildungsinteressen und -teilnahmen gemeinsam mit jahrelangen Berufserfahrungen und hohen Werten bei der Arbeitszufriedenheit für einen substanziellen Teil der Kindertagespflegepersonen ein dynamisches Tätigkeitsfeld erkennen lassen. Zugleich ist für einen Teil der Kindertagespflegepersonen ein Wechsel in eine Kindertageseinrichtung oder auch eine Tätigkeit außerhalb des FBBE-Feldes denkbar.

Die Frage nach Hintergründen dieser beruflichen Pläne greift die generelle Diskussion über Qualitäts- und Tätigkeitsbedingungen in der Kindertagespflege in Deutschland auf, indem qualitätsbezogene Indikatoren zur Erklärung von beruflichen Plänen zum Verbleib beziehungsweise Austritt aus der Kindertagespflege herangezogen werden. Somit stellt der vorliegende Beitrag eine Verknüpfung der Qualitätsdiskussion mit Analysen zu beruflichen Plänen und zum Verbleib oder Austritt aus der Kindertagespflege dar.

Zunächst wird zu diesem Zweck unter Verwendung der fortschreibbaren Qualitätsindikatoren der Stand der Kindertagespflege in Deutschland für das Jahr 2021 anhand der amtlichen Statistik (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2021a,b) dargestellt. Es folgt eine Analyse der vorgestellten Fragestellung auf Basis der Befragung der Kindertagespflegepersonen im Rahmen einer Vertiefungsanalyse der ERiK-Surveys 2020.

HF-08.2 Indikatoren

Als konzeptionelle Grundlage der im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG verwendeten Indikatoren dient der Mehrebenen- und multiperspektivische Monitoringansatz (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021). Darauf bezugnehmend lassen sich folgende Indikatoren zur Kindertagespflege anhand der amtlichen Statistik (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2021a,b) für das Jahr 2021 fortschreiben (vgl. Kap. HF-08.3):

1. Allgemeine Angaben zur Kindertagespflege
2. Qualifizierung in der Kindertagespflege
3. Tätigkeitsbedingungen in der Kindertagespflege

Für die vertiefende Analyse (vgl. Kap. HF-08.4) zur Erklärung von beruflichen Plänen zum Verbleib oder Austritt aus der Kindertagespflege wird auf folgende Indikatoren zurückgegriffen:

1. Berufs- und Tätigkeitsverständnis
2. Qualifizierung in der Kindertagespflege
3. Tätigkeitsbedingungen in der Kindertagespflege

Grundsätzlich lassen sich Indikatoren zur Erfassung von Rahmenbedingungen von Qualität im System der Kindertagesbetreuung anhand des Mehrebenen- und multiperspektivischen Monitoringansatzes unterschiedlichen Ebenen zuordnen. Im Zusammenhang mit der theoretischen wie fachwissenschaftlichen Begründung der Auswahl der Indikatoren (Michael Müller/Hegemann/Ziesmann 2021; Michael Müller/Tiedemann 2022) ist bereits auf die diesbezügliche Besonderheit der Kindertagespflege hingewiesen worden, die sich dadurch ergibt, dass Kindertagespflegepersonen und ihre Tätigkeiten sowohl der Einrichtungsebene (Mesoebene) als auch der Ebene der pädagogischen Arbeit mit den Kindern (Mikroebene) zugeordnet werden können.

Dennoch kann der Indikator *Allgemeine Angaben zur Kindertagespflege* eher der Mesoebene zugeordnet werden. Die Indikatoren *Qualifizierung in der Kindertagespflege* und *Tätigkeitsbedingungen in der Kindertagespflege* sind konzeptionell sowohl auf der Meso- als auch auf der Mikroebene zu verorten, während der Indikator *Berufs- und Tätigkeitsverständnis* der Mikroebene zugewiesen werden kann. Dies bedeutet, dass sowohl Rahmenbedingungen der Kindertagespflege als auch Merkmale der Kindertagespflegepersonen durch diese Indikatoren empirisch erfasst und als Bedingungen von Qualität in der Kindertagespflege verstanden werden. Zugleich kann davon ausgegangen werden, dass diese Aspekte auch mit den beruflichen Plänen von Kindertagespflegepersonen im Zusammenhang stehen.

Darüber hinaus sind gesetzliche Maßnahmen und Investitionen (beispielsweise auf Länderebene) auf die Qualität in der Kindertagespflege bezogen, die konzeptionell der Makroebene zugeordnet werden können. Schließlich werden solche Aspekte im Rahmen dieser Analyse berücksichtigt, die sich auf die beruflichen Pläne der Kindertagespflegepersonen auswirken können, aber nicht unmittelbar mit der Kindertagespflege in einem Zusammenhang stehen (Stadt-Land-Unterschiede, Arbeitslosenquoten etc.).

HF-08.3 Stand des FBBE-Feldes 2021

Zwecks der Fortschreibung der ausgewählten Indikatoren anhand der Kinder- und Jugendhilfestatistik[3], kurz KJH-Statistik, werden diese im Folgenden für das Jahr 2021 berichtet (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2021a,b). Vergleichend wird auf die Jahre 2020 und 2019 Bezug genommen (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2019a,b, 2020a,b).

Allgemeine Angaben zur Kindertagespflege

Der Indikator *Allgemeine Angaben zur Kindertagespflege* beinhaltet die Kennzahlen zur Anzahl der Kinder nach Altersgruppen, zum Ort der Betreuung und zu der Anzahl der Großtagespflegestellen. Ferner wird auch die Anzahl an Kindern und tätigen Personen in der Kindertagespflege dargestellt. Im Besonderen wird ein Fokus darauf gelegt zu untersuchen, inwiefern sich Verberuflichungstendenzen in der Kindertagespflege erkennen lassen.

Anzahl an Kindern und tätigen Personen in der Kindertagespflege

Im Jahr 2021 waren insgesamt 43.023 Personen in der Kindertagespflege tätig. Dadurch ergab sich im Vergleich zum Vorjahr[4] bundesweit ein Rückgang von 1.759 Personen (rund 4 %). Es waren dabei zwei Gruppen von Kindertagespflegepersonen, die Rückgänge verzeichneten: Kindertagespflegepersonen, die 3 Kinder oder weniger (-1.269) oder 6 und mehr Kinder (-927) betreuten.

Während bereits im Vergleich von 2020 zu 2019 die Anzahl an Kindertagespflegepersonen in der Mehrheit der Länder (leicht) rückläufig war, sank auch im Jahresvergleich von 2021 zu 2020 die Anzahl in allen Ländern, mit Ausnahme von Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein. Diese Länder wiesen aber auch im Jahr 2021 die höchsten Anteile von Kindern in Kindertagespflege an allen Kindern in Kindertagesbetreuung bis zum Schuleintritt auf (NW: 8,3 %, SH: 6,8 %).

Rückläufige Anzahl an Kindertagespflegepersonen in Deutschland mit starken regionalen Differenzen

Der prozentuale Rückgang an Kindertagespflegepersonen variierte zwischen den Jahren 2021 und 2020 länderspezifisch. So gab es Länder, in denen die Anzahl im Vergleich zum Vorjahr leicht sank und der Rückgang unter dem Bundesdurchschnitt (rund 4 %) lag. Dies traf auf Sachsen-Anhalt (-1,6 %), Hessen (-1,7 %) und das Saarland (-3,0 %) zu. Ein Rückgang um rund 6 beziehungsweise 7 % und somit leicht über dem Bundesdurchschnitt zeigte sich in Bayern (-5,5 %), Sachsen (-6,1 %), Niedersachsen (-6,4 %), Thüringen (-6,4 %) und in Baden-Württemberg (-6,6 %). Prozentual die höchsten Rückgänge an Kindertagespflegepersonen gab es in Hamburg (-11,7 %), Berlin (-11,1 %) und in Rheinland-Pfalz (-10,2 %). Deutlich über dem Bundesdurchschnitt lagen aber auch Mecklenburg-Vorpommern (-9,7 %) sowie Brandenburg (-9,2 %) und Bremen (-9,1 %) (vgl. Tab. HF-08.1.1-1 im Online-Anhang).

Im Gegensatz zum Rückgang bei der Anzahl an Kindertagespflegepersonen insgesamt zeigte sich bei den männlichen Kindertagespflegepersonen ein leichter Anstieg: Im Unterschied zu den weiblichen Kindertagespflegepersonen, deren Anzahl um 1.778 Personen sank, stieg die Anzahl an männlichen Kindertagespflegepersonen um 19 Personen. Der Anteil an männlichen Kindertagespflegepersonen veränderte sich dadurch aber kaum. Bundesweit stieg der Anteil an männlichen Kindertagespflegepersonen von 3,9 % im Jahr 2020 auf 4,1 % im Jahr 2021. In den meisten Ländern ging die Anzahl an männlichen Kindertagespflegepersonen allerdings ebenfalls zurück oder blieb konstant. Lediglich in Nordrhein-Westfalen (+72 Personen; +11,4 %) und Baden-Württemberg (+19 Personen; +9,2 %) stieg deren Anzahl (vgl. Tab. HF-10.3.2-1 im Online-Anhang).

Mehr als jede vierte Kindertagespflegeperson 55 Jahre und älter, gut zwei Drittel zwischen 30 und 54 Jahre

Die Altersverteilung der Kindertagespflegepersonen veränderte sich im Vergleich zum Vorjahr kaum. Bundesweit war mehr als jede vierte Kindertagespflegeperson 55 Jahre und älter, gut zwei Drittel waren 30 bis 54 Jahre alt, rund 5 % wa-

3 Die Analysen der KJH-Statistik beziehen sich im Folgenden auf die Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege.

4 Referenz ist, falls nicht anders erwähnt, stets das Vorjahr (2020).

ren jünger als 30 Jahre. In einigen Ländern zeigten sich diesbezüglich leichte Veränderungen. So ging in Hamburg (-19) und Berlin (-47) die Anzahl an jüngeren Kindertagespflegepersonen leicht zurück. Diese beiden Länder hatten im Jahr 2020 mit 8,0 beziehungsweise 8,6 % die höchsten Anteile an jüngeren Kindertagespflegepersonen.

Im Jahr 2021 lagen wiederum Hamburg (6,6 %) und Berlin (6,4 %), aber auch Bayern (6,5 %) und Nordrhein-Westfalen (6,4 %) mit einem Anteil der jüngeren Kindertagespflegepersonen von über 6 % leicht oberhalb des Bundesdurchschnitts (5,1 %). Überdurchschnittlich viele ältere Kindertagespflegepersonen gab es ebenfalls in Berlin, aber auch in Mecklenburg-Vorpommern, im Saarland, in Thüringen und Hamburg: Hier waren mehr als ein Drittel der Kindertagespflegepersonen 55 Jahre und älter (vgl. Tab. HF-08.1.1-5 im Online-Anhang).

Anzahl an Kindern in Kindertagespflege insgesamt rückläufig

Nicht nur die Anzahl an Kindertagespflegepersonen war im Vergleich zum Vorjahr rückläufig, sondern auch die Anzahl an Kindern, welche in der Kindertagespflege betreut wurden. Bundesweit befanden sich 150.486 Kinder bis zum Schuleintritt in Tagespflegeverhältnissen, dies entspricht einem Rückgang im Vergleich zum Vorjahr um 3.744 Kinder (2019: +2.065). Insbesondere die Anzahl der Kinder unter 3 Jahren ging zurück (-4.709 Kinder), während die Anzahl an Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt anstieg (+965 Kinder), dies vor allem in den westdeutschen Ländern (+1.379 Kinder). In den ostdeutschen Ländern war die Anzahl dieser Kinder hingegen rückläufig (-414 Kinder).

Bedeutung der Kindertagespflege weiterhin länderabhängig

Wird diese rückläufige Entwicklung der Anzahl der Kinder unter 3 Jahren in Kindertagespflege auf Länderebene betrachtet, zeigt sich, dass deren Anzahl in fast allen Ländern zurückging, mit Ausnahme von Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt. In Hamburg (-15,8 %), Brandenburg (-12,2 %) und Mecklenburg-Vorpommern (-11,4 %) zeigten sich prozentual die stärksten Rückgänge. Bei den Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt zeigte sich in etwa der Hälfte der Länder ein leichter Anstieg, vor allem in Nordrhein-Westfalen (+717 Kinder; +11,4 %). Weiterhin war aber die große Mehrheit (86,0 %) der Kinder in Kindertagespflege jünger als 3 Jahre.

Der Anteil der Kinder in Kindertagespflege an der Gesamtzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung (Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege) veränderte sich kaum und sank innerhalb eines Jahres von 4,5 (2020) auf 4,4 % (2021). Die Anteile der Kinder in Kindertagespflege an der Gesamtzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung in den jeweiligen Ländern veränderten sich ebenfalls nur in geringem Maß. Die größte quantitative Bedeutung hatte die Kindertagespflege nach wie vor in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein (s. o.), in Sachsen-Anhalt und Thüringen lag der Anteil an Kindern in der Kindertagespflege lediglich bei rund 1 % (vgl. Tab. HF-08.1.3-1 im Online-Anhang).

Ort der Betreuung

Bundesweit wurde im Jahr 2021 von der Mehrheit der Kindertagespflegepersonen (66,3 %) die eigene Wohnung für die Betreuung genutzt, dies stellte nach wie vor den Regelfall dar. Etwas mehr als jede vierte Kindertagespflegeperson (26,5 %) nutzte andere Räume für die Betreuung, und 9,2 % betreuten in der Wohnung der Kinder.

Weiterhin leichte Tendenz zu mehr Betreuung außerhalb der eigenen Wohnung der Kindertagespflegepersonen

Damit setzte sich die leichte Verschiebung im Vorjahr hin zu einer Betreuung in anderen Räumen im Jahr 2021 fort. Bundesweit stieg die Anzahl an Kindertagespflegepersonen, die Kinder in anderen Räumen betreuten, um 339 Personen an, während die Anzahl an Kindertagespflegepersonen, die Kinder in der eigenen Wohnung oder in der Wohnung des Kindes betreuten, rückläufig war. Diese Verschiebung zeigte sich allerdings nur noch in der Hälfte der Länder und insbesondere in Nordrhein-Westfalen (+448 Personen). Leichte Anstiege an Betreuung in anderen Räumen zeigten sich darüber hinaus in Schleswig-Holstein (+42 Personen), Hessen (+33 Personen), Bayern (+31 Personen) und Rheinland-Pfalz (+18 Personen). In einigen Ländern, in denen diese

Anzahl rückläufig war, fand die Betreuung allerdings dennoch bei mehr als der Hälfte der Kindertagespflegepersonen in anderen Räumen statt. Dies traf auf Hamburg (51,2 %), Mecklenburg-Vorpommern (56,4 %) und Sachsen (56,9 %) zu.

In den Ländern Rheinland-Pfalz (6,7 %), Bremen (8,8 %), Baden-Württemberg (11,6 %), Hessen (12,2 %) und Niedersachsen (17,7 %) fand die Betreuung im Jahr 2021 seltener in anderen Räumen statt. In Baden-Württemberg (19,7 %), Niedersachsen (16,5 %) und Bremen (15,8 %) zeigten sich zudem die höchsten Anteile an Kindertagespflegepersonen, die Kinder in der Wohnung des Kindes betreuten. In Sachsen-Anhalt (74,9 %), Sachsen (56,9 %), Berlin (51,8 %) und Hamburg (51,2 %) betreuten mehr als die Hälfte der Kindertagespflegepersonen die Kinder in anderen Räumen (vgl. Tab. HF-08.1.1-1 im Online-Anhang).

Großtagespflegestellen

Veränderungen in der Kindertagespflege betreffen neben dem Ort der Betreuung auch die Form des Angebots. Die Betreuung in anderen Räumen, also außerhalb der Wohnung, aber auch die Betreuung in Großtagespflegestellen, können als leichte Verberuflichungstendenzen gedeutet werden. Insgesamt gab es im Jahr 2021 bundesweit 4.690 Großtagespflegestellen in denen 10.475 Personen tätig waren und 41.118 Kinder betreut wurden.

Somit nahm bundesweit die Anzahl an Großtagespflegestellen zu (2021: 4.690 vs. 2020: 4.486) und auch die Anzahl an Kindertagespflegepersonen (2021: 10.475 vs. 2020: 10.054) und Kindern (2021: 41.118 vs. 2020: 40.221) in Großtagespflegestellen. In den ostdeutschen Ländern waren hingegen die genannten Zahlen rückläufig, sie waren zudem ohnehin auf einem sehr niedrigen Niveau. Großtagespflege wird jedoch nicht in allen Ländern vorgehalten; die höchste Anzahl an Großtagespflegestellen gab es in Nordrhein-Westfalen (2.141), Niedersachsen (693) und Baden-Württemberg (597).

Mehr Großtagespflegestellen, mehr Kindertagespflegepersonen und mehr Kinder in dieser Betreuungsform in westdeutschen Ländern

Auch die Anzahl an Kindern, die pro Großtagespflegestelle betreut wurden, unterschied sich. In Hamburg waren es im Durchschnitt 12,3 Kinder, in den meisten anderen Ländern, in denen es dieses Angebot gibt, jedoch nur ca. 9 Kinder (BW: 7,8, BY: 9,2, BE: 9,3, HB: 9,1, HE: 8,5, MV: 8,6, NI: 8,9, NW: 8,6, SL: 9,9, SN: 4,9). Damit unterschied sich auch die Anzahl der Kinder pro Kindertagespflegeperson: Über 4 Kinder kamen in Hamburg (4,9), Berlin (4,7), Bremen (4,4), Mecklenburg-Vorpommern (4,2) und Hessen (4,1) auf eine Kindertagespflegeperson in einer Großtagespflegestelle. In Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und im Saarland waren es 3,9 und in Baden-Württemberg waren es 3,3 Kinder.

Eine rückläufige Anzahl an Kindern in Großtagespflege im Vergleich zum Vorjahr zeigte sich vor allem in den Stadtstaaten Hamburg (-194 Kinder) und Bremen (-39 Kinder) sowie in Mecklenburg-Vorpommern (-229 Kinder), im Saarland (-23 Kinder), und in Sachsen[5] (-5 Kinder). Den größten relativen Zuwachs gab es in Hessen (+91 Kinder).

Über alle Länder hinweg hatte sich die Anzahl der in Großtagespflegestellen tätigen Personen pro Großtagespflegestelle im Vergleich zu 2020 nicht verändert (2,2), das Verhältnis von Kindern zu Kindertagespflegepersonen in Großtagespflegestellen war allerdings leicht rückläufig (2021: 1:3,9 vs. 2020: 1:4,0) (vgl. Tab. HF-08.1.2-1 im Online-Anhang).

Qualifizierung in der Kindertagespflege

Insgesamt verfügten im Jahr 2021 98,1 % der Kindertagespflegepersonen (2020: 97,8 %) über eine fachpädagogische Ausbildung oder einen Qualifizierungskurs. 30,9 % der Kindertagespflegepersonen hatten eine fachpädagogische Ausbildung[6] (2020: 30,9 %), 25,2 % eine solche Ausbildung und einen Qualifizierungskurs (2020: 25,2 %) und 67,2 % ausschließlich einen Qualifizierungskurs in unterschiedlichem Umfang abgeschlossen (2020: 66,9 %). Diese insgesamt nur marginalen Veränderungen differenzierten sich jedoch bei näherer Betrachtung der Umfänge der Qualifizierungskurse aus.

5 In Sachsen sind zwar Zusammenschlüsse von Kindertagespflegepersonen möglich, insgesamt dürfen aber trotz Zusammenschluss von mehr als einer Kindertagespflegeperson nicht mehr als 5 Kinder betreut werden. Die amtliche Statistik führt aber diese Zusammenschlüsse trotz dieser Begrenzung formal als „Großtagespflegestelle".

6 Vgl. Infobox HF-08.1

Infobox HF-08.1 Fachpädagogische Ausbildung in der Kindertagespflege

Eine originäre Ausbildung gibt es für die Kindertagespflege nicht. Allerdings zeigt sich in der Praxis, dass Kindertagespflegepersonen mit einschlägigen Ausbildungen für den Bereich Kindertagesbetreuung tätig sind. Diese werden in der Kennzahl Qualifikation der Kindertagespflegepersonen als solche mit einschlägigen fachpädagogischen Ausbildungen kategorisiert. Dabei handelt es sich beispielsweise um die Ausbildung zur Erzieherin beziehungsweise zum Erzieher oder auch zur Assistentin beziehungsweise zum Assistenten im Sozialwesen. Sowohl im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfestatistik als auch in den ERiK-Surveys werden diese Abschlüsse als fachpädagogische Ausbildung im Rahmen der Kindertagespflege verstanden.

Einen Qualifzierungskurs im Umfang von 300 Stunden und mehr hatten im Jahr 2021 9,2 % der Kindertagespflegepersonen besucht, ein Jahr zuvor waren es nur 6,8 %. Gegenteilig zeigte sich die Entwicklung bei dem am häufigsten vorkommenden Umfang (160 bis 299 Stunden). Im Jahr 2021 verfügten 66,8 % der Kindertagespflegepersonen über einen Qualifizierungskurs mit diesem Stundenumfang, im Jahr 2020 waren es geringfügig mehr (67,2 %). Deutlicher fiel der Rückgang bei denjenigen Kindertagespflegepersonen mit kürzeren Qualifizierungskursen aus (2021: 16,5 % vs. 2020: 18,1 %).

Prozentuale Zuwächse bei Qualifizierungskursen im Umfang von 300 Stunden

Den höchsten Anteil an Kindertagespflegepersonen, die einen Qualifizierungskurs mit 300 Stunden und mehr abgeschlossen hatten, gab es in Berlin (45,8 %) und Bremen (32,9 %), den niedrigsten Anteil in Thüringen (0,8 %), Baden-Württemberg (2,7 %), Hamburg (4,5 %) und Brandenburg (4,8 %). In Berlin fand sich zudem der höchste Anteil an Kindertagespflegepersonen, die über eine fachpädagogische Ausbildung verfügten (47,0 %), aber auch in Sachsen-Anhalt (46,0 %) traf dies auf fast jede zweite Kindertagespflegeperson zu.

Weiterhin deutliche länderspezifische Unterschiede in der Höhe der Qualifizierungsniveaus der Kindertagespflegepersonen

Danach betrachtet, ob eine fachpädagogische Ausbildung vorlag oder nicht, zeigte sich bei den Kindertagespflegepersonen ohne fachpädagogische Ausbildung im Vergleich zum Jahr 2020 in allen Ländern mit Ausnahme von Brandenburg ein leichter prozentualer Anstieg bei denjenigen, die einen Qualifzierungskurs im Umfang von 300 Stunden und mehr besucht hatten. Verfügten die Kindertagespflegepersonen jedoch auch über eine fachpädagogische Ausbildung, gab es diesbezüglich rückläufige Entwicklungen in Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt. Insgesamt gab es bei den Qualifizierungskursen im Umfang von 300 Stunden den höchsten Anstieg in Sachsen (+9,6 Prozentpunkte), Schleswig-Holstein (+8,0 Prozentpunkte) und Rheinland-Pfalz (+7,6 Prozentpunkte) (vgl. Abb. HF-08.3-1 und Tab. HF-08.2.1-1 im Online-Anhang).

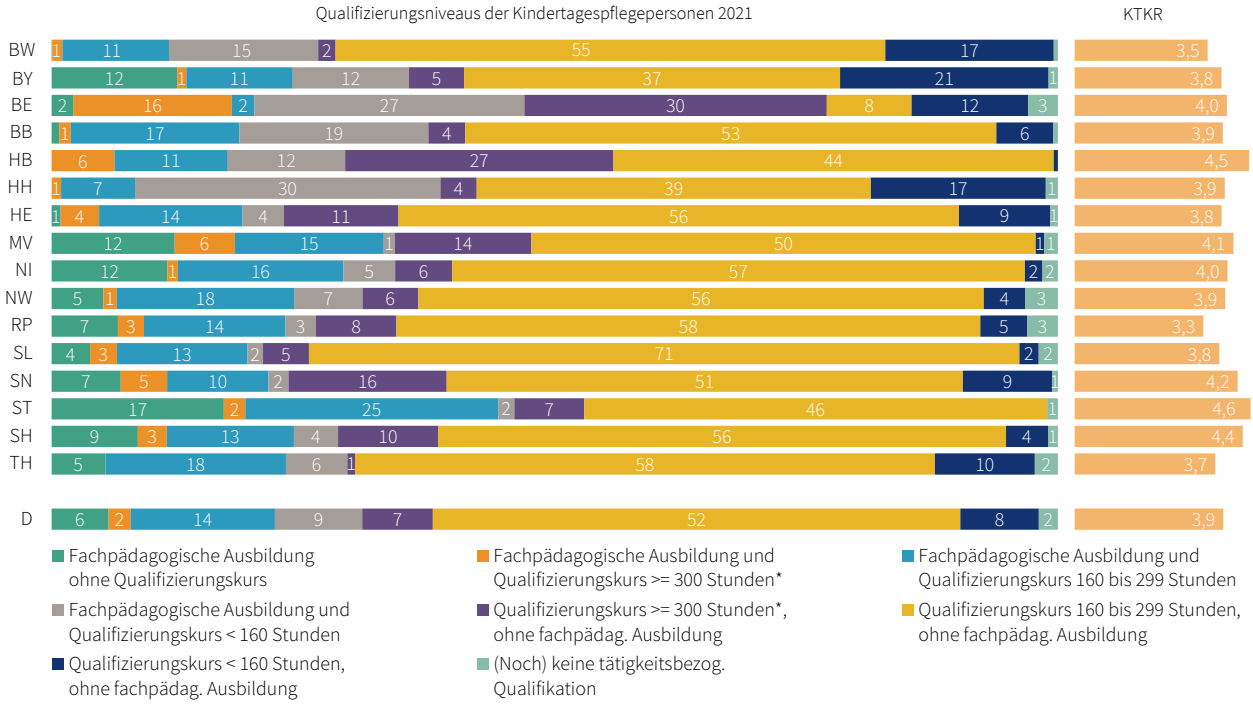
Tätigkeitsbedingungen in der Kindertagespflege

Obwohl die Anzahl an Kindertagespflegepersonen stärker zurückging als die Anzahl der Kinder in der Kindertagespflege, hat sich die Kindertagespflegeperson-Kind-Relation (KTKR) im Vergleich zum Vorjahr bundesweit nicht verändert. Im Durchschnitt wurden – wie im Vorjahr – 3,9 Kinder von einer Kindertagespflegeperson betreut. Damit setzte sich der leichte Anstieg der KTKR von 2019 (3,8) zu 2020 (3,9) im Jahr 2021 nicht fort. Eine Zunahme an Verberuflichung im Sinne einer höheren Anzahl an Kindern pro Kindertagespflegeperson war also nicht erkennbar.

Kindertagespflegeperson-Kind-Relation: länderabhängige Höhe und Entwicklung

Auch im Jahr 2021 gab es substanzielle Länderunterschiede bezogen auf die KTKR. In Sachsen-Anhalt (4,6), Bremen (4,5) und Schleswig-Holstein (4,4) wurden im Vergleich zum Bundesdurchschnitt deutlich mehr Kinder von einer Kindertagespflegeperson betreut, in Rheinland-Pfalz (3,3) und Baden-Württemberg (3,5) dagegen durch-

Abb. HF-08.3-1: **Qualifizierungsniveaus der Kindertagespflegepersonen und Kindertagespflegeperson-Kind-Relationen (KTKR) 2021 nach Ländern (in %; Mittelwert)**



Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2021, https://www.forschungsdatenzentrum.de/de/10-21242-22543-2021-00-00-1-1-0, Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

schnittlich weniger. Eine Veränderung der KTKR zeigte sich insgesamt in folgenden Ländern: In Berlin gab es eine leichte Verschlechterung der KTKR auf 1:4,0 (Veränderung zum Vorjahr: +0,2); in Brandenburg (1:3,9; -0,3), im Saarland (1:4,0; -0,2) und in Sachsen (1:4,4; -0,2) verbesserte sich die KTKR hingegen leicht (vgl. Tab. HF-08.4.7-1 im Online-Anhang).

Die Veränderung in der Kindertagespflege in Deutschland zeigte insgesamt quantitativ eine eher rückläufige Entwicklung der Kindertagespflege an. Weniger Kindertagespflegepersonen betreuten weniger Kinder im Alter unter 3 Jahren, der primären Zielgruppe dieser Betreuungsform, jedoch eher in anderen Räumen außerhalb der eigenen Wohnung und eher in Großtagespflegestellen, was auf leichte Verberuflichungstendenzen schließen lässt, wenngleich die KTKR sich nicht veränderte. Welchen Einfluss die Corona-Pandemie in den Jahren 2020 und 2021 auf diese Entwicklung hatte, ist nicht abschließend bestimmbar. Dennoch ergeben sich aufgrund der Entwicklungen Fragen zu der beruflichen Mobilität von Kindertagespflegepersonen und ihrer Verbundenheit mit der Tätigkeit auf der einen und den Potenzialen der Kindertagespflege im Besonderen für den Erhalt der Betreuungskapazitäten für Kinder unter 3 Jahren auf der anderen Seite.

HF-08.4 Vertiefungsanalyse

Forschungsfrage und Relevanz

Im Folgenden wird gefragt, welche Faktoren mit den beruflichen Plänen der Kindertagespflegepersonen zum Verbleib in oder Austritt aus der Kindertagespflege zusammenhängen. Dadurch können Erkenntnisse darüber gewonnen werden, warum Kindertagespflegepersonen ihre Tätigkeit gegebenenfalls aufgeben möchten, um anderen Tätigkeiten (z. B. in einer Kindertageseinrichtung) nachzugehen. Die Vertiefungsanalyse nimmt auf die oben genannten Indikatoren Bezug (vgl. Kap. HF-08.2) und liefert Hinweise auf mögliche Hintergründe für die rückläufigen Zahlen der in Deutschland tätigen Kindertagespflegepersonen.

Die eingangs formulierten Überlegungen lassen sich in folgender zentralen Forschungsfrage zusammenfassen:

› Welche Faktoren bedingen berufliche Pläne der Kindertagespflegepersonen zum Verbleib in oder zum Austritt aus der Kindertagespflege oder zu einem Wechsel in eine Kindertageseinrichtung?

Die Relevanz der Forschungsfrage ergibt sich aus folgenden Gründen. Erstens ist aktuell ohne die Kindertagespflege die Betreuung der Kinder unter 3 Jahren außerhalb des familiären oder privaten Kontextes in einigen Ländern kaum zu realisieren, und es kommt bei rückläufigen Zahlen an Kindertagespflegepersonen in der Kindertagespflege zu einer Reduzierung des Angebots.[7]

Zweitens verliert das System der Kindertagesbetreuung an Flexibilität bezogen auf regional spezifische Bedarfsstrukturen, wenn die Kindertagespflege an Bedeutung verliert. Dies ist insbesondere im Kontext der rückläufigen Anzahl junger Menschen in den ostdeutschen Ländern relevant (Olszenka 2021), da in Regionen mit weniger oder rückläufigen institutionalisierten Angeboten die Kindertagespflege die Betreuung außerhalb des privaten Kontextes dennoch flexibler gewährleisten kann.

Sollte sich die Entwicklung rückläufiger Zahlen bei den aktiven Kindertagespflegepersonen fortschreiben, könnte dies Auswirkungen auf das System der FBBE insgesamt haben. Aufgrund des aktuellen Fachkräftemangels in Kindertageseinrichtungen sind die personellen Ausbaumöglichkeiten in der institutionellen Betreuung eingeschränkt, was wiederum die Bedeutsamkeit der Kindertagespflege zur Aufrechterhaltung des Betreuungsangebots in den Ländern mit einem Angebot an Kindertagespflege erhöht. Gleichzeitig können Kindertagespflegepersonen in Abhängigkeit von ihrer Qualifikation oder Weiterbildungsaspiration auch potenzielle (angehende) Fachkräfte für den Ausbau der institutionellen Betreuung in Kindertageseinrichtungen und Krippen darstellen, sodass ein Verlassen der Kindertagespflege nicht zwingend bedeuten muss, dass das Angebot an frühkindlicher Bildung und Betreuung insgesamt sinkt. Vielmehr kann von positiven Effekten auf die Qualität in der FBBE ausgegangen werden, wenn sich Kindertagespflegepersonen im Zuge ihres Wechsels in eine Kindertageseinrichtung höher qualifizieren.[8]

Dennoch führt zumindest kurz- oder mittelfristig ein Ausscheiden einer Kindertagespflegeperson aus der Kindertagespflege unter Umständen zu einem Rückgang an Betreuungsmöglichkeiten, insbesondere für Kinder unter 3 Jahren. Dabei ist zu klären, wodurch Pläne zum Verbleib und Pläne zum Austritt aus der Kindertagespflege oder auch eines Wechsels in eine Kindertageseinrichtung bedingt sind. Ein Austritt aus der Kindertagespflege ist ebenso wie der Wechsel in eine Kindertageseinrichtung ein Verlust für die Kindertagespflege und für deren Betreuungsumfang, letzteres kann aber als Gewinn für die FBBE insgesamt verstanden werden. Wenn deutlich wird, wodurch Pläne zum Verbleib bedingt sind, können Ansatzpunkte aufgezeigt werden, welche die Attraktivität der Tätigkeit in der Kindertagespflege erhöhen. Befunde über Austritts- beziehungsweise Wechselpläne können hingegen einerseits deutlich machen, warum Kindertagespflegepersonen das Feld der FBBE verlassen möchten, und andererseits, wodurch Kindertagespflegepersonen bei Wechselplänen in eine Kindertageseinrichtung motiviert werden könnten, durch den Wechsel und die damit unter Umständen verbundene höhere Qualifizierung die Qualität im System insgesamt zu steigern.

Im Rahmen dieser Vertiefungsanalyse werden daher sowohl Pläne zum Verbleib oder Austritt aus der Kindertagespflege (Modell 1) als auch Pläne zum Wechsel in eine Kindertageseinrichtung untersucht (Modell 2). Zunächst werden generelle Austrittspläne betrachtet, bevor in einem zweiten Schritt näher beleuchtet wird, ob diese Austrittspläne überwiegend mit dem Ziel einer Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung verfolgt werden. Methodisch wird dies dadurch realisiert, indem die Austrittspläne der Kindertagespflegepersonen (Verlassen der Kindertagespflege und FBBE) in einem zweiten Schritt auf die Wechselpläne in eine Kindertageseinrichtung fokussiert werden (Verlassen der Kindertagespflege und Wechsel in Kindertageseinrichtung).

7 Ohnehin setzen nicht alle Länder auf die Kindertagespflege, auch nicht im Rahmen ihrer Ausbaustrategien der Betreuungsangebote (vgl. Fußnote 2).

8 Einschränkend ist an dieser Stelle ein qualitativer Befund zu nennen, der anzeigt, dass ein Wechsel in eine Kindertageseinrichtung nur für einen Teil der Kindertagespflegepersonen die Motivation zur Aufnahme einer tätigkeitsbegleitenden Ausbildung darstellt (Schoyerer/Weimann-Sandig 2015).

Theoretische Bezüge

Unter Bezugnahme auf das Konzept des beruflichen Commitments (Cohen 2007) und das Effort-Reward-Modell (Siegrist 1996, 2002; Spieß/Storck 2016) können Pläne zum Verbleib oder Austritt aus der aktuellen (Berufs-)Tätigkeit untersucht werden. Wenngleich Besonderheiten des Tätigkeitsfeldes der Kindertagespflege zu diskutieren sind, können diese theoretischen Bezugnahmen sowohl individuelle wie strukturelle Aspekte der oben genannten Fragestellung adressieren. Zudem ist das Effort-Reward-Modell bereits in der Forschung zu Fachkräften in der frühen Bildung von Spieß und Storck (2016) verwendet worden. Individuelle und strukturelle Aspekte sind in der frühen Bildung und somit auch in der Kindertagespflege als Qualitätsdimensionen bedeutsam (Tietze 2008), sodass bei der vorliegenden Betrachtung eine Verknüpfung von strukturellen Qualitäts- und individuellen Tätigkeitsbedingungen realisiert wird.

Pläne zur Veränderung der Berufstätigkeit können in eine Berufsmobilität münden, also in einen Wechsel des Berufs, oder in die Unterbrechung beziehungsweise Beendigung der Berufstätigkeit. Die Gründe für berufliche Mobilität sind dabei vielfältig und mit spezifischen Erwartungen von Seiten der Berufstätigen verknüpft: Entwicklung der Karriere, Steigerung von Einkommen und/oder Arbeitszufriedenheit, bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit oder Vermeidung von Arbeitslosigkeit. Auch kann der Grund darin bestehen, regionale Mobilität zu vermeiden (Vicari 2020). Bei der Unterbrechung beziehungsweise Beendigung der Berufstätigkeit können familiäre oder gesundheitliche Gründe eine Rolle spielen. In diesem Zusammenhang konnte für den Bereich der frühen Bildung gezeigt werden, dass Erwerbsunterbrechungen (Familiengründung/Elternzeit, Weiterqualifikation) deutlich häufiger vorkommen als ein Verlassen des Berufsfeldes (Grgic 2020).

In der Forschung zur beruflichen Mobilität beziehungsweise zum beruflichen Verbleib werden individuelle, gruppenbezogene und strukturelle Faktoren berücksichtigt (K. Müller 2008; Vicari 2020).[9] Es ist anzunehmen, dass auch zur Erklärung von Plänen zum Verleib oder zum Austritt aus der Kindertagespflege solche ebenenspezifischen Faktoren relevant sind, wenngleich diesbezüglich keine explizit auf die Kindertagespflege bezogenen Forschungsergebnisse vorliegen.[10]

Damit sind zugleich zwei unterschiedliche Zugänge angeführt: Individuelle beziehungsweise gruppenbezogene Faktoren können psychologisch konzeptualisiert und auf Individualebene gemessen werden. Im Besonderen erscheint das berufliche Commitment bedeutsam, das sich während der Tätigkeit als Folge von positiven beruflichen Erfahrungen ausbildet, welche den Beruf beziehungsweise die Tätigkeit als gewinnbringend erscheinen lassen. Ferner kann sich ein affektives Commitment im Rahmen der Ausübung der Tätigkeit ausbilden, welches eine psychologische Verbundenheit mit der Tätigkeit und eine Zugehörigkeit zum Tätigkeitsfeld zur Folge haben kann (Cohen 2007). Liegen jedoch niedrige Ausprägungen unterschiedlicher Formen des Commitments vor, ist eher davon auszugehen, dass in der Folge ein Wechsel in eine andere Tätigkeit angestrebt wird (Güzeller/Celiker 2019; Meyer u. a. 2002).

Neben diesen individuellen Faktoren sind solche strukturellen Faktoren bei der Betrachtung von beruflichen Plänen zum Verbleib oder Austritt zu berücksichtigen, welche als Kontextbedingungen auf die individuellen beruflichen Pläne Einfluss nehmen können. Dazu können Karriereperspektiven und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten im Tätigkeitsfeld gezählt werden (Aeschlimann u. a. 2018; Marianne Müller/Aeschlimann 2020; Nachtigall/Stadler/Fuchs-Rechlin 2021). Darüber hinaus ist anzunehmen, dass auch regional-strukturelle Faktoren wie hohe oder steigende Arbeitslosenquoten in der Region, in der die Tätigkeit ausgeübt wird, oder wirtschaftliche Entwicklungen mittelbar auf berufsbedingte Entscheidungen wirken können. Beispielsweise konnte bereits Anfang der 1990er-Jahre in einem internationalen Kontext nachgewiesen werden, dass die wahrgenommenen Jobalternativen, wenn auch schwach, mit den Intentionen zum Verlassen des frühkindlichen Arbeitsfeldes assoziiert sind (Stremmel 1991).

Diese zunächst allgemeine Verortung der theoretischen Zugänge für Fragen zum Verbleib im

9 Für eine vertiefte soziologische Diskussion der Wechselwirkungen individueller und struktureller Ebenen siehe Matthies (2021).

10 Die Ausübung der Tätigkeit als Kindertagespflegeperson entspricht zudem meist nicht der einer beruflichen Tätigkeit, sie ist vielmehr als „berufsähnlich" zu bezeichnen.

Berufsfeld ist für die „nichtverberuflichte Kindertagespflege“ (Grgic 2020, S. 210) entsprechend zu reflektieren. Als Betreuungsform, welche zwar im FBBE-Feld rechtlich angesiedelt ist, unterscheidet sich die Kindertagespflege dennoch in Form und Setting erheblich von den Kindertageseinrichtungen. Hinzu kommt, dass sich die Formen der Kindertagespflege auch voneinander stark unterscheiden können. Der Regelfall ist die Selbstständigkeit der Kindertagespflegepersonen, häufig in der eigenen Wohnung (Michael Müller/Hegemann/Ziesmann 2021; Michael Müller/Tiedemann 2022), sodass bei der Betrachtung einrichtungsspezifische Merkmale (meist) entfallen, während andere Spezifika hinzukommen.[11] Zu berücksichtigen ist ebenfalls, dass keine spezifisch für die Kindertagespflege vorhandene fachspezifische Ausbildung existiert, sodass diese Tätigkeit sowohl von einschlägig ausgebildeten Fachkräften (beispielsweise Erzieherinnen oder Erziehern) als auch von Personen ausgeübt wird, welche ausschließlich über eine Qualifizierung für die Kindertagespflege beziehungsweise über eine weitergehend definierte fachpädagogische Ausbildung[12] verfügen.

Ungeachtet dieser spezifischen Konstellationen ist das Konzept des Commitments (Cohen 2007) insofern bei der Frage nach Plänen zum Verbleib oder Austritt aus der Kindertagespflege anwendbar, als dass anzunehmen ist, dass auch Kindertagespflegepersonen ein sowohl instrumentelles als auch affektives Commitment und somit eine Verbundenheit mit der ausgeführten Tätigkeit aufweisen. Das instrumentelle Commitment erfasst dabei die individuell vollzogene Abwägung von Kindertagespflegepersonen, ob der Aufwand und die Entbehrungen, welche mit der ausgeführten Tätigkeit einhergehen, die Arbeitsergebnisse übertreffen oder zumindest aufwiegen, während das affektive Commitment Aspekte der Identifikation und der Verbundenheit mit der Tätigkeit umfasst (ebd.). Mit einem geplanten Wechsel in eine Kindertageseinrichtung würde ein Commitment mit der Tätigkeit an sich, nicht aber mit der Form der Tätigkeit, einhergehen.

In diesem Zusammenhang ist das bereits erwähnte Effort-Reward-Modell (Siegrist 1996, 2002; Spieß/Storck 2016) anzuführen. Nach diesem lässt sich eine Bilanz von beruflicher Verausgabung (Effort) und Belohnung (Reward) bilden, welches anzeigt, ob berufliche Anforderungen und erhaltene (beziehungsweise wahrgenommene) Anerkennung in einem günstigen Verhältnis stehen. Wahrgenommene Beanspruchungen bei der Arbeit wie z. B. ein hohes Arbeitsaufkommen, häufige Störungen und Unterbrechungen sowie eine quantitative Zunahme der Arbeit stellen Anforderungen dar. Berufliche Anerkennung kann durch Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber, im Fall der Kindertagespflege also am ehesten durch das zuständige Jugendamt beziehungsweise den verantwortlichen Träger der öffentlichen oder freien Jugendhilfe und allgemein durch die Gesellschaft, Eltern oder Kooperationspartner gegeben werden. Ein mögliches Instrument für berufliche Anerkennung ist unter anderem die Vergütung beziehungsweise das Entgelt; qualitativ zählt zu dieser aber auch die informelle Wertschätzung. Auch die Möglichkeit zur beruflichen Weiterentwicklung und Karrieremöglichkeiten können positiv auf die skizzierte Bilanz einwirken, wenngleich diese in der Kindertagespflege nur bedingt gegeben sind.

Ergänzend ist im Fall der Tätigkeit in der Kindertagespflege Anerkennung durch die Kinder im Sinne des vorgestellten Modells zu berücksichtigen. Die Komplexität der Erfassung der Bilanz aus beruflichem Verausgaben und Belohnung wird mit den vorliegenden Monitoringdaten allerdings nicht angestrebt. Vielmehr werden entsprechende Merkmale einzeln erfasst, aber in ihrem gemeinsamen Auftreten bei der Berechnung der Zusammenhänge mit den beruflichen Plänen berücksichtigt (vgl. Methodenbox HF-08.1).

Zusätzlich werden in der Analyse entsprechende strukturelle Faktoren erfasst, welche Pläne zum Verbleib oder Austritt oder auch Pläne zum Wechsel in eine Kindertageseinrichtung bedingen könnten. Dazu zählen auch regionale Faktoren wie z. B. die Arbeitslosenquote in dem Landkreis oder auch das Land, in dem die Tätigkeit ausgeübt wird. Länderspezifische Unterschiede könnten sich ergeben, da zwischen den Ländern sowohl quantitative Unterschiede bezogen auf die Relevanz der Kindertagespflege bestehen, als auch unterschiedliche politische Unterstützung

11 Wird die Kindertagespflege im Rahmen einer Großtagespflege oder auch in anderen Räumen außerhalb der eigenen Wohnung ausgeübt, kommen Aspekte hinzu, welche anteilig mit Kindertageseinrichtungen bezüglich des organisatorischen Aufwands vergleichbar sind (Personalplanung, Raummanagement etc.).

12 Für eine Definition vgl. Infobox HF-08.1.

und programmgestützte Förderungen vorzufinden sind.

Durch diesen Ansatz werden zugleich qualitätsrelevante Aspekte in der Kindertagespflege im Zusammenspiel mit den Tätigkeitsbedingungen in Bezug zu den beruflichen Plänen gesetzt. Somit kann diese Analyse einerseits einen Beitrag zum Zusammenhang von qualitätsrelevanten Aspekten in der Kindertagespflege und den beruflichen Plänen zum Verleib in der Kindertagespflege und andererseits zur Erklärung von beruflichen Plänen zum Austritt oder Wechsel in eine Kindertageseinrichtung leisten.

Daten und Methoden

Basis der nachstehenden Analyse sind Individualdaten von Kindertagespflegepersonen der ERiK-Surveys 2020 des Deutschen Jugendinstituts (DJI) (Gedon u. a. 2022).[13] Ergänzt werden diese Daten in den folgenden Analysen durch die Arbeitslosenquote und weitere regionale Indikatoren durch die INKAR-Daten aus dem Jahr 2019 (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung 2021). Für eine Analyse möglicher Zusammenhänge zwischen beruflichen Plänen zum Verbleib beziehungsweise Austritt aus der Kindertagespflege und den genannten Merkmalen werden logistische Regressionsmodelle geschätzt (vgl. Methodenbox HF-08.1).

Die Zusammenhänge sind als Wahrscheinlichkeiten zu interpretieren, ob Kindertagespflegepersonen eher Pläne zum Verbleib, zum Austritt oder Wechsel in eine Kindertageseinrichtung aufweisen. Die Zusammenhänge auf Individualebene werden durch Daten auf Landkreisebene ergänzt. Letztere stellen für die Kindertagespflegepersonen in unterschiedlichen Landkreisen jeweils identische Strukturmerkmale dar.[14]

Methodenbox HF-08.1 Binäre-logistische Regression

Um die Wahrscheinlichkeit von Plänen der Kindertagespflegepersonen zum Verbleib oder zum Austritt aus der Kindertagespflege (Modell 1) beziehungsweise von Plänen zum Wechsel in eine Kindertageseinrichtung (Modell 2) anhand mehrerer Personen- und Strukturmerkmale (erklärende unabhängige Variablen) vorhersagen zu können, werden *binär-logistische Regressionsmodelle* genutzt (Cramer 2010; Hilbe 2009): zu erklärende abhängige Variable 0: Austrittspläne; 1: Pläne zum Verbleib/Wechselpläne.

Es werden Gesamtmodelle berechnet, in denen die inhaltlich definierten (Gruppen von) erklärenden Personen- und Strukturmerkmalen in ihren Zusammenhängen (*Regressionskoeffizienten*) zu den abhängigen Variablen modelliert werden.

In die Modelle werden zudem sowohl inhaltliche als auch gewichtungsrelevante Kontrollvariablen integriert. Ferner wird durch angepasste statistische Kennwerte (*cluster-robuste Standardfehler*; Rogers 1994) berücksichtigt, dass mehrere Kindertagespflegepersonen in einem Jugendamtsbezirk tätig sind und somit zueinander in ihren Merkmalsausprägungen ähnlich sein könnten (keine Mehrebenenmodelle: Intra-Klassenkorrelationskoeffizienten (Varianzaufklärung durch Länder- oder Jugendamtsbezirksebene) unter 0,05; Musca u. a. 2011). Ein Vergleich der Stärke von Regressionskoeffizienten in binär-logistischen Modellen ist nicht möglich. Deshalb werden durchschnittliche marginale Effekte (*average marginal effects* (AMEs); Wolf/Best 2010) berichtet.

AMEs ermöglichen eine intuitive *Interpretation* der Richtung und Stärke von Zusammenhängen, da sie „den durchschnittlichen Einfluss der unabhängigen [erklärenden] Variable[n] auf die Wahrscheinlichkeit (…)“ (ebd., S. 839) für Verbleibe- bzw. Austritts-/Wechselpläne anzeigen. Dennoch sind AMEs nur eine näherungsweise lineare Berechnung der gegebenen nicht-linearen Zusammenhänge (ebd.). Neben der Richtung und der Stärke des Zusammenhangs wird anhand von $p - Werten$

13 Für weitere Informationen zu den Datenquellen des ERiK-Forschungsberichts III vgl. Kapitel 0-11.

14 Obwohl die Individualdaten hierarchisch strukturiert sind, Kindertagespflegepersonen also über ihre zuständigen Jugendämter kontaktiert wurden und somit rechnerisch in diesen Bezirken gruppiert sind, wird aus statistischen Gründen auf Mehrebenenmodelle verzichtet. Die Intraklassenkorrelationen auf Jugendamtsebene beziehungsweise auf Ebene der Länder bewegen sich deutlich unter fünf Prozent, sodass keine Mehrebenenmodelle geschätzt werden (Musca u. a. 2011). Zur rechnerischen Korrektur möglicher Verzerrungseffekte werden alternativ cluster-robuste Standardfehler berechnet (Rogers 1994).

für einzelne AMEs der Modelle interpretiert, ob ein Zusammenhang statistisch signifikant von 0 verschieden ist (Bedingung: $p-Werte < 0,05$; Tutz 2010). Es gilt dann für

- kontinuierliche und quasi-metrische erklärende Variablen, dass eine Änderung um $+/-$ eine Einheit mit einer Veränderung der relativen Wahrscheinlichkeit des Ereignisses um $+/-(AME * 100)$ Prozentpunkte einhergeht.
- kategoriale erklärende Variablen, dass eine Interpretation des Zusammenhangs $+/-(AME * 100)$ Prozentpunkte im Vergleich zu einer als Referenzkategorie gewählten Ausprägung (z. B. *intensive* zu *keiner Kooperation*) erfolgt.

Die hier präsentierten Modelle sind Ergebnis unterschiedlicher Modellanpassungen aufgrund von *Klassifikationstabellen* (Hosmer/Lemeshow/Sturdivant 2013), *Goodness-of-Fit Tests* (Hosmer/Lemesbow 1980; Hosmer/Lemeshow/Klar 1988), *Linktests* (Pregibon 1979) und *McFadden's (adjusted)* R^2 (McFadden 1973; Wolf/Best 2010). Die Ergebnisse dieser Diagnostik können bei den Autorinnen und Autoren angefragt werden. Die hier berechneten Querschnittsmodelle erlauben keine Kausalinterpretationen (Brüderl 2010).

Operationalisierung

Abhängige Variable: Berufliche Pläne von Kindertagespflegepersonen

Sowohl mögliche Pläne zum Verbleib oder Austritt der Kindertagespflegepersonen[15] aus der Kindertagespflege als auch Pläne zum Wechsel in eine Kindertageseinrichtung sind in der oben genannten Befragung erhoben worden.[16]

Theoretisch wird davon ausgegangen, dass sich in diesen Plänen das berufliche Commitment zeigt. Kindertagespflegepersonen mit einem hohen beruflichen Commitment zu der Kindertagespflege werden eher Pläne zum Verbleib äußern, solche mit einem niedrigen beruflichen Commitment werden tendenziell eher Pläne zum Austritt aus der Kindertagespflege verfolgen. Pläne zum Wechsel in eine Kindertageseinrichtung sind demnach eine Folge von einem Commitment zu der Tätigkeit an sich, nicht aber zu der Kindertagespflege. Da die Pläne zum Verbleib, Austritt oder Wechsel multifaktoriell bedingt sind, das berufliche Commitment also nicht allein ausschlaggebend sein muss, werden im Folgenden auch solche Merkmale berücksichtigt, die nicht direkt mit dem beruflichen Commitment im Zusammenhang stehen müssen, aber sich im Sinne des Effort-Reward-Modells förderlich oder hinderlich auf den Verbleib im Tätigkeitsfeld auswirken können.

Die folgenden Merkmale sind als unabhängige Variablen zur Vorhersage der Pläne zum Verbleib, Austritt oder Wechsel konzeptualisiert. Dabei wird in Modell 1 nicht unterschieden, ob es um Pläne zum generellen Verlassen der Kindertagespflege geht oder explizit um den Wunsch, in einer Kindertageseinrichtung zu arbeiten. Letzteres wird in Modell 2 zum Gegenstand gemacht. Sollten sich die beiden Modelle bezogen auf die Zusammenhänge der unabhängigen Variablen mit den beruflichen Plänen (Austritt/Wechsel) nicht strukturell unterscheiden, kann davon ausgegangen werden, dass die Pläne zum Austritt aus der Kindertagespflege im Grunde dem Wunsch nach einer Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung entsprechen.[17]

Unabhängige Variablen: Individuelle Faktoren

Bezogen auf die beruflichen Pläne ist die Höhe des Qualifizierungsniveaus der Kindertagespflegepersonen theoretisch sowohl auf den Verbleib, als auch auf den Austritt aus der Kindertagespflege und den Wechsel in eine Kindertageseinrichtung bezogen. Kindertagespflegepersonen mit höheren Qualifizierungsniveaus, insbesondere solche mit einer Ausbildung zur Erzieherin beziehungsweise zum Erzieher, könnten in der Regel leicht in eine Kindertageseinrichtung wechseln. Liegen also individuelle oder strukturelle Gründe für ein Verlassen der Kindertagespflege vor, wäre demnach bei höheren Qualifizierungsniveaus eine höhere berufliche Mobilität zu erwarten. Da jedoch Erzieherinnen und Erzieher, welche bewusst die Kindertagespflege als Tätig-

15 Kindertagespflegepersonen in Angestelltenverhältnissen (ca. 4 % der Befragten) wurden aus statistischen Gründen generell nicht berücksichtigt.

16 Mehrfachantworten waren bei dieser Frage möglich, sodass auch widersprüchliche Antworten gegeben werden konnten. Für eine detaillierte Darstellung dieser und der weiteren Variablen vgl. Tabelle HF-08.A-1.

17 Aus statistischen Gründen war es nicht möglich, in einem multinominallogistischen Regressionsmodell verschiedene Wechseloptionen zugleich zu berechnen. Auch ist ein Modell, welches alle erhobenen Wechseloptionen exklusive der Kindertageseinrichtung beinhaltet, statistisch nicht sinnvoll schätzbar.

keit gewählt haben, ein besonders hohes berufliches Commitment mit dieser spezifischen Tätigkeit aufweisen könnten, ist ebenso erwartbar, dass höhere Qualifizierungsniveaus mit einem Verbleib in der Kindertagespflege zusammenfallen.

Neben der Qualifizierung können die Arbeitszufriedenheit, die Höhe der Vergütung beziehungsweise des Entgelts und die Dauer der Tätigkeit in der Kindertagespflege mit den beruflichen Plänen in Beziehung stehen. Eine höhere Arbeitszufriedenheit (Nachtigall/Stadler/Fuchs-Rechlin 2021)[18] und eine höhere Vergütung könnten das berufliche Commitment stärken, während die Dauer der Tätigkeit ein bereits höheres Commitment anzeigt und die Wahrscheinlichkeit von Plänen zur beruflichen Mobilität verringern könnte. Zu berücksichtigen ist ebenfalls, dass bei Personen höheren Alters die Wahrscheinlichkeit für berufliche Mobilität generell geringer ausfällt (Mayer/Grunow/Nitsche 2010; Vicari 2020).[19]

Da jedoch die Höhe der Vergütung nicht nur von den vielfältigen regionalen Regelungen, sondern auch von der Anzahl der Kinder in Betreuung abhängt, korrespondiert der Zusammenhang der Höhe der Vergütung mit den beruflichen Plänen mit diesem weiteren Aspekt der Tätigkeit, sodass dieser ebenfalls mitberücksichtigt wird.

Einschränkend kann an dieser Stelle bereits angeführt werden, dass die Erfassung der Höhe der Vergütung aus vielfältigen Gründen schwierig ist.[20] Dennoch wird dieses Merkmal in der Analyse zunächst berücksichtigt.

Zusammengefasst wird erwartet, dass eine höhere Arbeitszufriedenheit, Vergütung und Dauer der Tätigkeit eher mit Plänen zum Verbleib denn mit Plänen zum Austritt aus der Kindertagespflege oder Plänen zum Wechsel in eine Kindertageseinrichtung in Beziehung stehen. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass ein Interesse an beruflicher Weiterbildung für Aspekte der Kindertagespflege ein ausgeprägtes berufliches Commitment anzeigt.[21]

Demzufolge korrespondiert ein generelles Interesse an Weiterbildung zu Aspekten der Kindertagespflege mit der Wahrscheinlichkeit von Plänen zum Verbleib. Da in der Befragung auch das Interesse an Weiterbildung für andere pädagogische Tätigkeiten (z. B. in einer Kindertageseinrichtung) abgefragt wurde, kann zugleich berechnet werden, ob dieses Interesse eher mit Plänen zum Wechsel in eine Kindertageseinrichtung in einem Zusammenhang steht.

Neben dem angegebenen Interesse stellen die tatsächlichen Teilnahmen an Fort- und Weiterbildungen ebenfalls eine relevante Größe dar. In anderen Kontexten konnte bereits gezeigt werden, dass (externe) Weiterbildungen mit dem Verbleib im Berufsfeld in Beziehung stehen (Marianne Müller/Aeschlimann 2020). Daher wurde ein Index gebildet, welcher themenübergreifend die Teilnahmen an Fort- und Weiterbildungen der letzten 12 Monate erfasst. Erwartet wird, dass mehr Teilnahmen an Fort- und Weiterbildungen die Wahrscheinlichkeit von Plänen zum Verbleib in der Kindertagespflege erhöhen.

Unabhängige Variablen: Strukturelle Faktoren

Neben diesen individuellen Faktoren stellen vorhandene Vertretungsregelungen, die Unterstützung durch Fachberatung, die Anzahl der Kinder in Betreuung sowie die Wochenarbeitszeit strukturelle Faktoren dar, welche auf das berufliche Commitment und die beruflichen Pläne bezogen sein können.[22]

Vorhandene Vertretungsregelungen aus Sicht der Kindertagespflegepersonen[23] können eine Entlastung darstellen. Daher ist davon auszugehen, dass Vertretungsregelungen förderlich für den Wunsch sind, die Tätigkeit auch weiterhin auszuüben. Liegen also aus Sicht der Kinderta-

18 Die Autorinnen gehen u. a. davon aus, dass bei einer niedrigen Arbeitszufriedenheit das Personal in Kindertageseinrichtungen abwägt, ob ein Ausstieg aus der Tätigkeit den Nutzen des Verbleibs überwiegt (vgl. Kap. HF-03). Angewandt auf den Kontext der Kindertagespflege ist folglich die Arbeitszufriedenheit nur in Kombination mit weiteren Aspekten für die Vorhersage von beruflichen Plänen sinnvoll zu berücksichtigen.

19 Hier wäre also zwischen einem Alterseffekt und einem Kohorteneffekt zu unterscheiden. Da jedoch für die vorliegende Analyse nur Querschnittsdaten vorliegen, können diese Effekte nicht differenziert werden. Zudem wird die Berufserfahrung in Jahren und nicht das Alter der Kindertagespflegepersonen in den folgenden Modellen verwendet.

20 Grundsätzlich ist die Erfassung der Höhe der individuellen Vergütung in Befragung dadurch erschwert, dass ein substanzieller Anteil an Befragten die Antwort verweigert. Dies ist auch in den ERiK-Surveys 2020 nicht anders. Erschwerend kommt im Fall der Kindertagespflegepersonen hinzu, dass die Komplexität der Zusammensetzung der Vergütung für eine standardisierte Erfassung problematisch ist.

21 Denkbar ist auch, dass dies aus pragmatischen Gründen angegeben wird. Im Rahmen einer quantitativen Befragung ist dies aber nicht unmittelbar differenzierbar.

22 Auf eine Aufnahme der mittelbaren pädagogischen Arbeit wurde aus theoretischen und statistischen Gründen verzichtet. Zum einen kann kein klarer Zusammenhang von dem zeitlichen Aufwand dieser rahmenden Tätigkeit mit den beruflichen Plänen theoretisch abgeleitet werden, zum anderen ist die statistische Erfassung in der Kindertagespflege aufgrund der Überlappungen mit regulären hauswirtschaftlichen Tätigkeit erschwert.

23 Zu unterscheiden ist an dieser Stelle die Vertretung aus Sicht der Eltern für ihr Kind und die Vertretung aus Sicht der Kindertagespflegeperson.

gespflegeperson solche Regelungen für sie vor, sollten dadurch die Pläne zum Verbleib in der Kindertagespflege wahrscheinlicher werden.

Nach wie vor ist der Regelfall die selbstständige Tätigkeit als Kindertagespflegeperson (Michael Müller/Tiedemann 2022). Daher kommen den Fachberatungen besondere Unterstützungsfunktionen zu, welche von den Kindertagespflegepersonen unterschiedlich bewertet werden. Die Unterstützung beinhaltet Aspekte der Erreichbarkeit der Fachberatung, Beratung bezogen auf betriebswirtschaftliche und rechtliche Fragen und Beratung bezogen auf pädagogische und gesundheitliche Themen. Je besser die Bewertung der Beratungsleistungen der Fachberatung aus Sicht der Kindertagespflegepersonen ausfällt, desto höher sollte die Wahrscheinlichkeit zum Verbleib in der Kindertagespflege ausfallen.

Da sich die Formen der Kindertagespflege auch zueinander strukturell unterscheiden, muss dies im Rahmen der Analyse entsprechend berücksichtigt werden. In der Kindertagespflege ist die Relation aus Kindern in Betreuung pro Kindertagespflegeperson (KTKR) einer der entscheidenden strukturellen Indikatoren für die Form und Ausgestaltung der Kindertagespflege. Mit einer höheren Anzahl an Kindern in Betreuung verändert sich die Tätigkeit und wird berufsähnlicher. Zugleich geht mit einer höheren KTKR auch die Möglichkeit einher, die Tätigkeit so auszugestalten, dass die erreichte Vergütung existenzsichernd wird. Gleiches gilt für eine erhöhte Wochenarbeitszeit. Daher ist davon auszugehen, dass eine höhere KTKR und höhere Wochenarbeitszeiten stabilere Tätigkeitsformen anzeigen und somit mit Plänen zum Verbleib in der Kindertagespflege einhergehen könnten. Jedoch verliert die Kindertagespflege anteilig ihren familienähnlichen Charakter[24] durch höhere KTKR. Für die Kindertagespflegepersonen, die genau aus diesem Grund diese Betreuungsform anbieten, könnte eine Steigerung der KTKR, beispielsweise aus monetären Gründen, die Tätigkeit wiederum unattraktiver werden lassen. Daher ist kein klarer Zusammenhang zwischen der KTKR und den beruflichen Plänen zu erwarten. Auch bei der Wochenarbeitszeit wird ein maximal schwach-positiver Zusammenhang mit Plänen zum Verbleib in der Kindertagespflege erwartet.

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, ob die Tätigkeit im Rahmen einer Großtagespflegestelle ausgeübt wird. Der Zusammenschluss beziehungsweise die Großtagespflege wird in der Regel freiwillig gewählt, sodass zu erwarten ist, dass bei einer Tätigkeit in dieser berufsähnlicheren Form der Kindertagespflege eher Pläne zum Verbleib vorliegen. Die Wahl der Tätigkeit in einer Großtagespflegestelle zeigt folglich zunächst ein ausgeprägteres berufliches Commitment an. Auch kann die Großtagespflege eine Form der eigenen beruflichen Weiterentwicklung innerhalb der Kindertagespflege darstellen; und auch die Möglichkeit, durch die Tätigkeit in der Großtagespflege eine höhere Vergütung zu erzielen, spricht für die Wahrscheinlichkeit, dass mit der Tätigkeit in einer Großtagespflegestelle eher Pläne zum Verbleib einhergehen.

Mit der Tätigkeit in Großtagespflegestellen ergeben sich allerdings spezifische Herausforderungen, beispielsweise ein erhöhter Organisations- und Koordinierungsaufwand oder auch Wege zur Arbeit, welche sich zu denen in der Kindertagespflege, die durch eine Kindertagespflegeperson und in der eigenen Wohnung ausgeübt wird, unterscheiden. Zudem sind die Unterschiede zu der Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen oder Mini-Kitas geringer, was insbesondere für Erzieherinnen und Erzieher, welche bewusst nicht in einer Kindertageseinrichtung arbeiten, gegen diese Form der Kindertagesbetreuung spricht. Unter Umständen werden diese Aspekte auch erst nach dem Wechsel in eine Großtagespflegestelle erkannt, oder sie zeigen sich erst nach einer längeren Tätigkeitsdauer.

Welche Aspekte aus Sicht der Kindertagespflegepersonen überwiegen, kann empirisch näherungsweise bestimmt werden, indem verschiedene Merkmale von Kindertagespflegepersonen in beiden Tätigkeitsformen bei der Berechnung der Wahrscheinlichkeiten von beruflichen Plänen zum Verbleib, Austritt aus der Kindertagespflege oder Wechsel in eine Kindertageseinrichtung gleichzeitig berücksichtigt werden. Ferner kann dann die Tätigkeitsform als solche zu den beruflichen Plänen in Beziehung gesetzt werden. Da die Großtagespflege als Zwischenschritt zu einer Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung angesehen werden könnte, kann ferner erwartet werden, dass spezifische Kindertagespflegepersonen, welche in Großtagespflegestellen tä-

24 Zur Diskussion dieser Charakterisierung der Kindertagespflege siehe Schoyerer u. a. (2020).

tig sind, berufliche Pläne für eine Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung aufweisen könnten.

Schließlich können der Ort der Betreuung, vorhandene Unterstützung und wahrgenommene Wertschätzung als auch Kooperationen mit Akteuren im Feld der frühen Bildung mit den beruflichen Plänen der Kindertagespflegepersonen in Beziehung stehen. Bei der Betreuung in anderen Räumen außerhalb der eigenen Wohnung ist davon auszugehen, dass dies eher mit einer Verstetigung der Tätigkeit einhergeht, sodass diejenigen Kindertagespflegepersonen, welche in anderen Räumen betreuen, auch weiterhin in der Kindertagespflege tätig sein möchten. Die sich damit ergebenen spezifischen Herausforderungen könnten die Tätigkeit allerdings auch unattraktiver werden lassen; dennoch wird von einem leicht positiven Zusammenhang zwischen dieser Form der Betreuung und den beruflichen Plänen zum Verbleib ausgegangen.

Neben diesen eher materiellen und organisatorischen Aspekten ist im Besonderen für selbstständige Kindertagespflegepersonen die Unterstützung und Wertschätzung durch weitere Akteure bedeutsam. Als subjektives Maß verstanden lassen sich wahrgenommene Unterstützungen und Wertschätzungen als gute Arbeitsbedingungen konzeptualisieren. Im Sinne des Effort-Reward-Modells können diese als Kompensation für hohe Arbeitsbelastungen oder auch arbeitsbedingte Frustrationen verstanden werden.

Auf Basis der Befragungsdaten konnten diesbezüglich faktoranalytisch solche Einschätzungen der Kindertagespflegepersonen gruppiert werden, welche (fachliche) Unterstützung und Entlastung erfassen, und solche, welche die wahrgenommene Wertschätzung der Tätigkeit durch die Gesellschaft, durch die Kooperationspartner und explizit durch die Eltern erheben (vgl. Tab. HF-08.A-1). Je ausgeprägter nun die Unterstützung und Wertschätzung wahrgenommen werden, desto eher sollten Pläne zum Verbleib in der Kindertagespflege vorliegen.

Vergleichbares ist von dem Grad der Kooperation der Kindertagespflegepersonen mit weiteren relevanten Akteuren zu erwarten. Sowohl andere Kindertagespflegepersonen in der Umgebung, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Jugendamts als auch Verbände für Kindertagespflege können hier bedeutsam sein. Je intensiver demnach die Kooperationen ausgestaltet sind, desto eher sollten Pläne zum Verbleib in der Kindertagespflege verfolgt werden.

Kontrollvariablen: Individuelle und strukturelle Merkmale

Es ist plausibel anzunehmen, dass neben den genannten Aspekten weitere individuelle und strukturelle Merkmale der Kindertagespflegepersonen im Zusammenhang mit den beruflichen Plänen stehen. Zu nennen wären hier beispielsweise, ob eigene Kinder im Haushalt vorhanden sind, der Familienstand oder auch die Staatsangehörigkeit. Da jedoch die ERiK-Surveydaten Querschnittsdaten sind, können familiäre Entwicklungen nicht abgebildet werden, welche mit beruflichen Plänen korrespondieren können. Bei der Staatsangehörigkeit muss einschränkend genannt werden, dass diejenigen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit kaum in den Daten repräsentiert sind. Die genannten Merkmale werden der Vollständigkeit halber dennoch in den folgenden Modellen rechnerisch mitberücksichtigt.

Darüber hinaus werden die Zusammenhänge für die vier folgenden Merkmale kontrolliert. Die regionale Verortung der Kindertagespflegestelle (Großstadt, Mittelstadt, Kleinstadt beziehungsweise ländliche Region) als auch das Land werden ebenso wie die Arbeitslosenquote in dem Landkreis der Kindertagespflegestelle berücksichtigt. Zusätzlich wird als Indikator für die Einordnung der Soziallage eines Landkreises dieser anhand des durchschnittlichen Haushaltseinkommens als einkommensschwach beziehungsweise einkommensstark kategorisiert (vgl. Tab. HF-08.A-1).

Um möglichst unverzerrte Ergebnisse zu erhalten, sind Merkmale in die Berechnung aufgenommen, welche bereits in dem ERiK-Survey der Kindertagespflegepersonen 2020 für die Gewichtung verwendet wurden (*Quantitative Variationen in der Kindertagespflege pro Land, Qualifizierungsniveau der Kindertagespflegepersonen*). Dadurch ist gewährleistet, dass auch dann, wenn nicht gleichermaßen Kindertagespflegepersonen aus den unterschiedlichen Ländern beziehungsweise mit niedrigen und hohen Qualifizierungsniveaus an der Befragung teilgenommen haben, die Ergebnisse der Berechnungen der Modelle aussagekräftig bleiben.

Ergebnisse

Deskriptive Ergebnisse

In einem ersten Schritt werden die beruflichen Pläne der Kindertagespflegepersonen berichtet. Anschließend erfolgt eine deskriptive Beschreibung ihrer Zusammenhänge mit den unabhängigen Variablen.

Große Mehrheit an Kindertagespflegepersonen möchte Tätigkeit weiterhin ausüben

In der Gesamtstichprobe und für die Fälle der multivariaten Analysemodelle ergeben sich folgende Verteilungen (vgl. Tab. HF-08.4-1): 32 % der Kindertagespflegepersonen (Modell 1: 33 %) haben Austrittspläne (Modell 1), sehen die Kindertagespflege also als Übergangslösung oder möchten langfristig in einer Kindertageseinrichtung oder in einem anderen Beruf arbeiten, während 68 % (Modell 1: 67 %) weiterhin (selbstständig oder angestellt[25]) als Kindertagespflegeperson tätig sein möchten oder anteilig sogar einen Zusammenschluss mit anderen Kindertagespflegepersonen (beispielsweise in einer Großtagespflegestelle) anstreben. 26 % der Kindertagespflegepersonen möchten in eine Kindertageseinrichtung wechseln (Modell 2), 74 % haben im Gegensatz dazu Pläne zum Verbleib in der Kindertagespflege.[26]

Modell 1: Verlassen der Kindertagespflege

Individuelle Merkmale

Bei Betrachtung der verwendeten unabhängigen Variablen im Zusammenhang mit diesen Verteilungen wird deutlich, dass diejenigen Kindertagespflegepersonen mit Austrittsplänen (Modell 1) durchschnittlich weniger zufrieden mit ihrer Tätigkeit sind (M=7,6) als diejenigen, welche weiterhin als Kindertagespflegeperson tätig sein möchten (M=8,3).[27] Auch haben Kindertagespflegeperson mit Austrittsplänen durchschnittlich weniger Berufserfahrung in der Kindertagespflege (M=8,1 Jahre vs. M=10,8 Jahre) und arbeiten pro Woche in geringerem Umfang (M=36,9 Stunden zu M=39,0 Stunden) (vgl. Tab. HF-08.4-2).

Höhere Arbeitszufriedenheit, Berufserfahrung und Wochenarbeitszeit korrespondieren mit beruflichen Plänen zum Verbleib in der Kindertagespflege

Während 62 % derjenigen Kindertagespflegepersonen mit Plänen zum Verbleib Interesse an Fort- und Weiterbildungen für ihre Tätigkeit in der Kindertagespflege zeigen, sind es für diejenigen mit Austrittsplänen nur 44 %. Eine gegenteilige Verteilung zeigt sich für das Interesse an Fort- und Weiterbildungen für andere pädagogische Tätigkeiten (z. B. in einer Kindertageseinrichtung). Hier sind es diejenigen mit Austrittsplänen, welche vermehrt ein solches Interesse anzeigen (30 vs. 9 %). Generell kein Interesse an Fort- und Weiterbildung kommt bei Kindertagespflegepersonen mit Plänen zum Verbleib häufiger vor (29 %) als bei denjenigen, welche darüber nachdenken, die Kindertagespflege zu verlassen (26 %) (vgl. Tab. HF-08.A-2).

Fort- und Weiterbildungsinteressen lassen Wechselpläne erkennen

Struktur- und Kontextmerkmale

Ferner kann gezeigt werden, dass die wahrgenommene Wertschätzung durch Gesellschaft, Eltern und Kooperationspartner (M=4,1 vs. M=4,5)[28] für diejenigen mit Austrittsplänen niedriger ausfällt als für diejenigen, die weiterhin in der Kindertagespflege tätig sein möchten (vgl. Tab. HF-08.4-2).

Wahrgenommene Wertschätzung steht mit Plänen zum Verbleib in der Kindertagespflege in Beziehung

Fast jede zweite Kindertagespflegeperson mit Austrittsplänen (49 %) gibt an, dass Vertretungsregelungen im Fall eines krankheits- oder arbeitsbedingten Ausfalls für sie vorhanden sind, für diejenigen ohne diese Pläne sind es nur 45 %. Diejenigen mit Austrittsplänen leben eher mit Kindern im Haushalt zusammen (80 %) als diejenigen, welche die Tätigkeit weiterhin ausüben möchten (63 %). Ein gleiches Schema findet sich auch für die Betreuung in anderen Räumen (35 vs. 24 %). Bei der Betrachtung der Kooperationen

25 Aus statistischen Gründen sind bereits angestellte Kindertagespflegepersonen aus den Analysen ausgeschlossen.

26 Für diese Aufteilung sind die Kindertagespflegepersonen, welche die Kindertagespflege als Übergangslösung ansehen oder einen Wechsel in einen Beruf außerhalb der FBBE anstreben, nicht berücksichtigt.

27 Die Skala reicht von 0 (ganz und gar unzufrieden) bis 10 (ganz und gar zufrieden).

28 Die Skala reicht von 1 (stimme ganz und gar nicht zu) bis 6 (stimme voll und ganz zu).

Tab. HF-08.4-1: **Deskriptive Statistiken der abhängigen Variablen Modell 1 und 2 (in %)**

Abhängige Variablen	Pläne zum Verbleib	Austritts-/Wechselpläne	S.E.	n
Verlassen der Kindertagespflege	68	32	1,30	3.308
Modell 1: Verlassen der Kindertagespflege	67	33	1,52	2.163
Wechsel in Kindertageseinrichtung	74	26	1,23	3.056
Modell 2: Wechsel in Kindertageseinrichtung	74	26	1,39	1.986

Hinweis: Die Fallausfälle für die Berechnung der multivariaten Modelle ergeben sich dadurch, dass nur die Fälle zur Schätzung der Modelle verwendet werden, welche für alle Variablen im Modell gültige Werte aufweisen. Berechnungen erfolgen ausschließlich für selbstständige Kindertagespflegepersonen.
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Befragung von Kindertagespflegepersonen, Datensatzversion 2.0, https://www.doi.org/10.17621/erik2020/k/v02, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 1.986-3.308

fällt auf, dass intensive Kooperation mit anderen Kindertagespflegepersonen in der Umgebung eher von Kindertagespflegepersonen mit Plänen zum Verbleib angegeben wird (50 %) als von solchen mit Austrittsplänen (41 %). Bei der Kooperation mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Jugendamts ergibt sich hingegen kein einheitliches Bild. Für die Kooperation mit Verbänden der Kindertagespflege zeigen sich keine merklichen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen von Kindertagespflegepersonen (vgl. Tab. HF-08.A-2).

Vernetzung von Kindertagespflegepersonen bei Plänen zum Verbleib in der Kindertagespflege

Im Unterschied dazu zeigt sich bezogen auf die Form der Kindertagespflege eine deutliche Assoziation. Von den Kindertagespflegepersonen mit Austrittsplänen sind 31 % in Großtagespflegestellen tätig. Liegen Pläne zum Verbleib vor, sind es nur 17 %. Unterschiede nach Ländern sind hingegen kaum nachweisbar.[29] Gleiches gilt für die Region der Kindertagespflegestelle (Großstadt, Mittelstadt, Kleinstadt beziehungsweise ländliche Region). Diejenigen Kindertagespflegepersonen mit Austrittsplänen sind jedoch eher in einkommensstarken Landkreisen tätig, während diejenigen mit Plänen zum Verbleib eher in einkommensschwachen Landkreisen als Kindertagespflegeperson tätig sind (53 vs. 48 %) (vgl. Tab. HF-08.A-2).

29 Eine Ausnahme stellen die Kindertagespflegepersonen mit Austrittsplänen (16 %) im Vergleich zu denjenigen mit Plänen zum Verbleib (12 %) in Baden-Württemberg dar.

Modell 2: Wechsel in Kindertageseinrichtung

Individuelle Merkmale

Bezogen auf die Pläne zum Wechsel in eine Kindertageseinrichtung (Modell 2) zeigen sich folgende Unterschiede zwischen den Kindertagespflegepersonen, welche in eine Kindertageseinrichtung wechseln und solchen, die weiterhin in der Kindertagespflege tätig sein möchten (vgl. Tab. HF-08.4-3). Auch bei dieser Gegenüberstellung sind Kindertagespflegepersonen mit Wechselplänen durchschnittlich weniger zufrieden mit ihrer Tätigkeit (M=7,8) als diejenigen, welche weiterhin als Kindertagespflegeperson tätig sein möchten (M=8,3). Auch ist die Berufserfahrung durchschnittlich kürzer (M=8,6 vs. M=10,8 Jahren). Ferner betreuen sie im Durchschnitt mehr Kinder (M=4,6 vs. M=4,3).

Kindertagespflegepersonen mit Plänen zum Wechsel haben dreimal so hohe Werte bei dem Interesse an Fort- und Weiterbildung für Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung wie Kindertagespflegepersonen mit Plänen zum Verbleib

Diejenigen Kindertagespflegepersonen mit Wechselplänen haben bezogen auf das Interesse an Fort- und Weiterbildung für pädagogische Tätigkeiten (z. B. in einer Kindertageseinrichtung) einen mehr als dreimal so hohen Wert wie diejenigen mit Plänen zum Verbleib (32 vs. 9 %). Das Interesse für Fort- und Weiterbildung bezogen auf die Tätigkeit als Kindertagespflegeperson ist zudem deutlich niedriger (47 vs. 62 %). Kindertagespflegepersonen, welche darüber nachdenken, die Kindertagespflege zu verlassen, um in einer Kindertageseinrichtung zu arbeiten, weisen zu 20 % generell kein Interesse an Fort- und Weiterbildung auf (vgl. Tab. HF-08.A-3).

Struktur- und Kontextmerkmale

Auch findet bei diesen Kindertagespflegepersonen die Betreuung häufiger in anderen Räumen statt (42 vs. 24 % Betreuung in der eigenen Wohnung). Im Vergleich zu den Werten in Modell 1 ist auch die Differenz bezogen auf die Tätigkeit in einer Großtagespflegestelle größer. So sind von denjenigen Kindertagespflegepersonen mit Plänen zum Wechsel in eine Kindertageseinrichtung 37 % in einer Großtagespflegestelle tätig, hingegen nur 17 % mit Plänen zum Verbleib. Ferner geben diese Kindertagespflegepersonen eher an, dass für sie eine Vertretungsregelung besteht (51 vs. 45 %) und eigene Kinder im Haushalt leben (78 vs. 63 %) (vgl. Tab. HF-08.A-3).

Tätigkeit in Großtagespflegestelle korrespondiert mit Plänen zum Wechsel in eine Kindertageseinrichtung

Bezogen auf die wahrgenommene Wertschätzung durch Gesellschaft, Eltern und Kooperationspartner (M=4,1 vs. M=4,5) weisen Kindertagespflegepersonen mit Plänen zum Wechsel in eine Kindertageseinrichtung durchschnittlich niedrigere Werte auf (vgl. Tab. HF-08.4-3). Wenn Überlegungen angestellt werden, in einer Kindertageseinrichtung arbeiten zu wollen, ist die intensive Kooperation mit anderen Kindertagespflegepersonen in der Umgebung seltener (43 vs. 50 %). Bei den Kooperationen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Jugendamtes oder Verbänden ergibt sich jedoch wiederum kein einheitliches Bild, wenngleich die intensive Kooperation mit Mitarbeiterinnen oder Mitarbeitern des Jugendamts für diese Gruppe von Kindertagespflegepersonen etwas höher ausfällt (27 vs. 23 %) (vgl. Tab. HF-08.A-3).

Unterschiede nach Ländern sind wiederum kaum nachweisbar.[30] Diejenigen Kindertagespflegepersonen mit Wechselplänen sind jedoch im Vergleich zu denjenigen mit Plänen zum Verbleib eher in Großstädten tätig (36 vs. 32 %), während von solchen Kindertagespflegepersonen mit Plänen zum Verbleib die Tätigkeit eher in Kleinstädten oder ländlichen Regionen ausgeübt wird (34 %); Kindertagespflegepersonen mit Plänen zum Wechsel sind hingegen nur zu 29 % dort tätig (vgl. Tab. HF-08.A-3).

Multivariate Ergebnisse

Zur Berechnung der multivariaten Zusammenhänge der aufgeführten unabhängigen Variablen mit den Plänen der Kindertagespflegepersonen zum Verbleib oder Austritt aus der Kindertagespflege beziehungsweise einem Wechsel in eine Kindertageseinrichtung wird auf logistische Regressionsmodelle zurückgegriffen (vgl. Methodenbox HF-08.1). Diese ermöglichen es, die Wahrscheinlichkeiten der jeweiligen Pläne als Folge der unterschiedlichen Ausprägungen aller unabhängigen Variablen zugleich zu berechnen. Unterschiedliche Ausprägungen dieser Variablen gehen dann mit verschiedenen Wahrscheinlichkeiten der Pläne zum Verbleib oder zum Austritt aus der Kindertagespflege (Modell 1) beziehungsweise den Plänen zum Wechsel in eine Kindertageseinrichtung (Modell 2) einher.

Anhand der grafischen Darstellungen (vgl. Abb. HF-08.4-1 und HF-08.4-2) wird deutlich, welche unabhängigen Variablen einen signifikanten Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit von Plänen zum Verbleib oder Austritt aus der Kindertagespflege beziehungsweise zum Wechsel in eine Kindertageseinrichtung aufweisen.

Modell 1 und Modell 2: Individuelle, strukturelle und kontextuelle Merkmale

Interesse an Fort- und Weiterbildung für pädagogische Tätigkeiten, welche sich nicht direkt auf die Kindertagespflege beziehen, also z. B. für die Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung ausgelegt sind, stehen deutlich mit einer höheren Wahrscheinlichkeit von Austritts- oder Wechselplänen in Beziehung (Modell 1: AME=0,19*, Modell 2: AME=0,21*). Ein Interesse an Fort- und Weiterbildung für die Tätigkeit als Kindertagespflegeperson steht hingegen negativ mit der Wahrscheinlichkeit von Austrittsplänen (Modell 1: AME=-0,06*) in Beziehung, korrespondiert also mit Plänen zum Verleib in der Kindertagespflege. Interesse für Fort- und Weiterbildung für andere Tätigkeiten steht in beiden Modellen ebenfalls mit Austritts- beziehungsweise Wechselplänen

30 Eine Ausnahme stellen die Kindertagespflegepersonen mit Wechselplänen (39 %) im Vergleich zu denjenigen mit Plänen zum Verbleib (35 %) in Nordrhein-Westfalen dar.

Tab. HF-08.4-2: **Modell 1: Verlassen der Kindertagespflege. Deskriptive Statistiken der unabhängigen kontinuierlichen Variablen**

	Pläne zum Verbleib			Austrittspläne		
	Mittelwert	S.E.	n	Mittelwert	S.E.	n
Arbeitszufriedenheit	8,3	0,06	2.296	7,6	0,10	985
Berufserfahrung (in Jahren)	10,8	0,33	2.198	8,1	0,29	937
Teilnahmen an Fort-/Weiterbildungen (Index)	2,9	0,09	2.314	2,8	0,13	994
Faktor 1: Erreichbarkeit Fachberatung	4,8	0,05	2.190	4,8	0,07	939
Faktor 2: Beratung Fachberatung (Betriebswirtschaft, Rechtliches)	3,8	0,05	2.153	3,8	0,08	937
Faktor 3: Beratung Fachberatung (Pädagogik, Gesundheit)	4,3	0,05	2.176	4,2	0,08	940
Wochenarbeitszeit tatsächlich (in Stunden)	39,0	0,60	2.060	36,9	0,77	890
Faktor 1: (Fachliche) Unterstützung und Entlastung	3,7	0,04	2.234	3,6	0,07	957
Faktor 2: Wertschätzung (Gesellschaft, Eltern, Kooperationspartner)	4,5	0,04	2.296	4,1	0,05	979
Anzahl Kinder in Betreuung	4,3	0,08	2.307	4,3	0,16	991

Hinweis: Die abhängige Variable liegt dichotomisiert vor (0=Pläne zum Verbleib; 1=Austrittspläne). Berechnungen erfolgen ausschließlich für selbstständige Kindertagespflegepersonen.
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Befragung von Kindertagespflegepersonen, Datensatzversion 2.0, https://www.doi.org/10.17621/erik2020/k/v02, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 916-2.314

in Beziehung (Modell 1: AME=0,37*, Modell 2: AME=0,32*).[31]

Eine aus Sicht der Kindertagespflegepersonen gelungene Fachberatung zu betriebswirtschaftlichen und rechtlichen Themen steht ebenfalls mit einer höheren Wahrscheinlichkeit von Austritts- oder Wechselplänen im Zusammenhang (Modell 1 und 2: AME=0,03*). Darüber hinaus erhöht die Tatsache, dass Kinder im Haushalt leben, die Wahrscheinlichkeit der Pläne, die Kindertagespflege als Tätigkeit aufzugeben beziehungsweise die Wahrscheinlichkeit des Wunsches, in einer Kindertageseinrichtung tätig zu werden (Modell 1: AME=0,07*, Modell 2: AME=0,05*). Ferner haben Kindertagespflegepersonen in Großtagespflegestellen eine höhere Wahrscheinlichkeit von Austritts- oder Wechselplänen (Modell 1: AME=0,09*, Modell 2: AME=0,10*).

Dem gegenüber stehen folgende Merkmale mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit von Plänen zum Verbleib in Beziehung: Arbeitszufriedenheit (Modell 1: AME=-0,02*, Modell 2: AME=-0,01*), wahrgenommene Wertschätzung durch Gesellschaft, Eltern und Kooperationspartner (Modell 1: AME=-0,02*) und die intensive Kooperation mit Kindertagespflegepersonen in der Umgebung (Modell 1: AME=-0,09*, Modell 2: AME=-0,10*). Bei der Berufserfahrung (Modell 1: AME=-0,02* / AME[quadratisch]=0,00*, Modell 2: AME=-0,01*) und der Anzahl der Kinder in Betreuung (Modell 1: AME=-0,04* / AME[quadratisch]=0,00*, Modell 2: AME[quadratisch]=0,00*) sind die Zusammenhänge sowohl linear als auch anteilig quadratisch. Sind sowohl der lineare als auch der quadratische Zusammenhang signifikant, geht mit steigenden Werten zunächst eine Abnahme und dann eine Zunahme der Wahrscheinlichkeit des Austritts oder Wechsels einher. Liegt ausschließlich ein quadratischer Zusammenhang vor, nimmt die Wahrscheinlichkeit bei steigenden Werten quadratisch zu.[32]

Kindertagespflegepersonen, welche mit ihrer Tätigkeit eher zufrieden sind und Fort-/Weiterbildungsinteresse für diese Tätigkeit angeben, bereits länger tätig sind und mehr Kinder betreuen, sich durch Gesellschaft, Eltern und Kooperationspartner wertgeschätzt fühlen und mit anderen Kindertagespflegepersonen intensiv kooperieren, haben also eher Pläne zum Verbleib in der Kindertagespflege. Bei einer sehr hohen Berufserfahrung und auch bei einer höheren Anzahl an Kindern in Betreuung kann die Wahrscheinlichkeit dieser Pläne hingegen wieder leicht abnehmen.[33]

31 Die Zusammenhänge beziehen sind jeweils auf den Vergleich zu keinem Fort- und Weiterbildungsinteresse. Bei dem geäußerten Interesse für Fort- und Weiterbildung für andere Tätigkeiten ist einschränkend die geringe Fallzahl von Kindertagespflegepersonen zu nennen, welche ein solches Interesse äußern (Modell 1: N=15, Modell 2: N=8).

32 In binären logistischen Modellen sind die Zusammenhänge grundsätzlich nicht linear. Bevor jedoch die nicht linearen Zusammenhänge berechnet werden, wird in einem Rechenschritt vorab Linearität angenommen. Liegt diese in diesem Schritt nicht vor, können die Zusammenhänge beispielsweise auch quadratisch modelliert werden. Insbesondere bei Zusammenhängen, die das Alter (hier: Berufserfahrung) betreffen, werden in den Sozialwissenschaften häufig quadratische Zusammenhänge angenommen.

Tab. HF-08.4-3: **Modell 2: Wechsel in Kindertageseinrichtung. Deskriptive Statistiken der unabhängigen kontinuierlichen Variablen**

	Pläne zum Verbleib			Austrittspläne		
	Mittelwert	S.E.	n	Mittelwert	S.E.	n
Arbeitszufriedenheit	8,3	0,06	2.296	7,8	0,11	738
Berufserfahrung (in Jahren)	10,8	0,33	2.198	8,6	0,32	696
Teilnahmen an Fort-/Weiterbildungen (Index)	2,9	0,09	2.314	2,8	0,15	742
Faktor 1: Erreichbarkeit Fachberatung	4,8	0,05	2.190	4,8	0,08	700
Faktor 2: Beratung Fachberatung (Betriebswirtschaft, Rechtliches)	3,8	0,05	2.153	3,9	0,10	700
Faktor 3: Beratung Fachberatung (Pädagogik, Gesundheit)	4,3	0,05	2.176	4,3	0,09	703
Wochenarbeitszeit tatsächlich (in Stunden)	39,0	0,60	2.060	37,9	0,80	662
Faktor 1: (Fachliche) Unterstützung und Entlastung	3,7	0,04	2.234	3,6	0,08	717
Faktor 2: Wertschätzung (Gesellschaft, Eltern, Kooperationspartner)	4,5	0,04	2.296	4,1	0,07	731
Anzahl Kinder in Betreuung	4,3	0,08	2.307	4,6	0,18	739

Hinweis: Die abhängige Variable liegt dichotomisiert vor (0=Pläne zum Verbleib; 1=Austrittspläne). Berechnungen erfolgen ausschließlich für selbstständige Kindertagespflegepersonen.
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Befragung von Kindertagespflegepersonen, Datensatzversion 2.0, https://www.doi.org/10.17621/erik2020/k/v02, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 683-2.314

Die Höhe der Vergütung beziehungsweise des Entgelts steht hingegen in beiden Modellen nicht statistisch signifikant mit den beruflichen Plänen in Beziehung.[34]

Diskussion

Die Zusammenhänge stützen im Wesentlichen die theoretischen Annahmen. Sowohl die Arbeitszufriedenheit als auch die Berufserfahrung in der Kindertagespflege über einen längeren Zeitraum stehen mit Plänen zum Verbleib in der Kindertagespflege in Beziehung.

Auch die Fort- und Weiterbildungsinteressen korrespondieren wie erwartet themenspezifisch mit den Plänen zum Verbleib beziehungsweise Austritt oder Wechsel. Demnach zeigen Fort- und Weiterbildungsinteresse ein höheres berufliches Commitment an, zugleich können sie aber auch als Gradmesser für mögliche Wechselabsichten verstanden werden. Sind also Fort- und Weiterbildungsinteressen bereits auf die Kindertageseinrichtung hin orientiert, kann dies als Beleg für eine gewünschte berufliche Veränderung angesehen werden.

Die Bewertung der Fachberatungen durch Kindertagespflegepersonen steht ebenso in dem Fall, in dem die rechtliche und betriebswirtschaftliche Beratung als gelungen eingeschätzt wird, mit Plänen zum Austritt beziehungsweise Wechsel in eine Kindertageseinrichtung im Zusammenhang. Hier ist davon auszugehen, dass diese Beratung dann aufgesucht wird, wenn die Pläne bereits bestehen. Daraus folgt, dass den Fachberatungen zumindest aus Sicht der Kindertagespflegepersonen eine Schnittstellenfunktion zur Kindertageseinrichtung zugeschrieben wird.

Die Tatsache, dass Kinder im Haushalt der Kindertagespflegepersonen mit Plänen zum Austritt und dem Wechsel in eine Kindertageseinrichtung in Beziehung stehen, eröffnet verschiedene Interpretationsmöglichkeiten. Denkbar wäre es, dass die häusliche Situation mit eigenen Kindern die Tätigkeit zumindest in diesem Kontext einschränkt. Möglich ist aber auch, dass eine berufliche Tätigkeit mit höherem Einkommen angestrebt wird, um das Haushaltseinkommen zu stabilisieren und die Kindertageseinrichtung dafür als sinnvolle Alternative eingeschätzt wird. Jedoch ist auch eine geplante Elternzeit als Hintergrund von Austrittsplänen denkbar. Auf Basis der vorliegenden Daten kann dies nicht abschließend geklärt werden, da keine Informationen über geplante Elternzeiten vorliegen.

Die wahrgenommene Wertschätzung durch Gesellschaft, Eltern und Kooperationspartner steht mit Plänen zum Verbleib in der Kindertagespflege in Beziehung. Werden jedoch die Pläne zum Verbleib ausschließlich mit Wechselplänen in eine

33 Bezogen auf die Berufserfahrung könnte dies beispielsweise durch das (baldige) Erreichen des Renteneinstiegsalters bedingt sein.

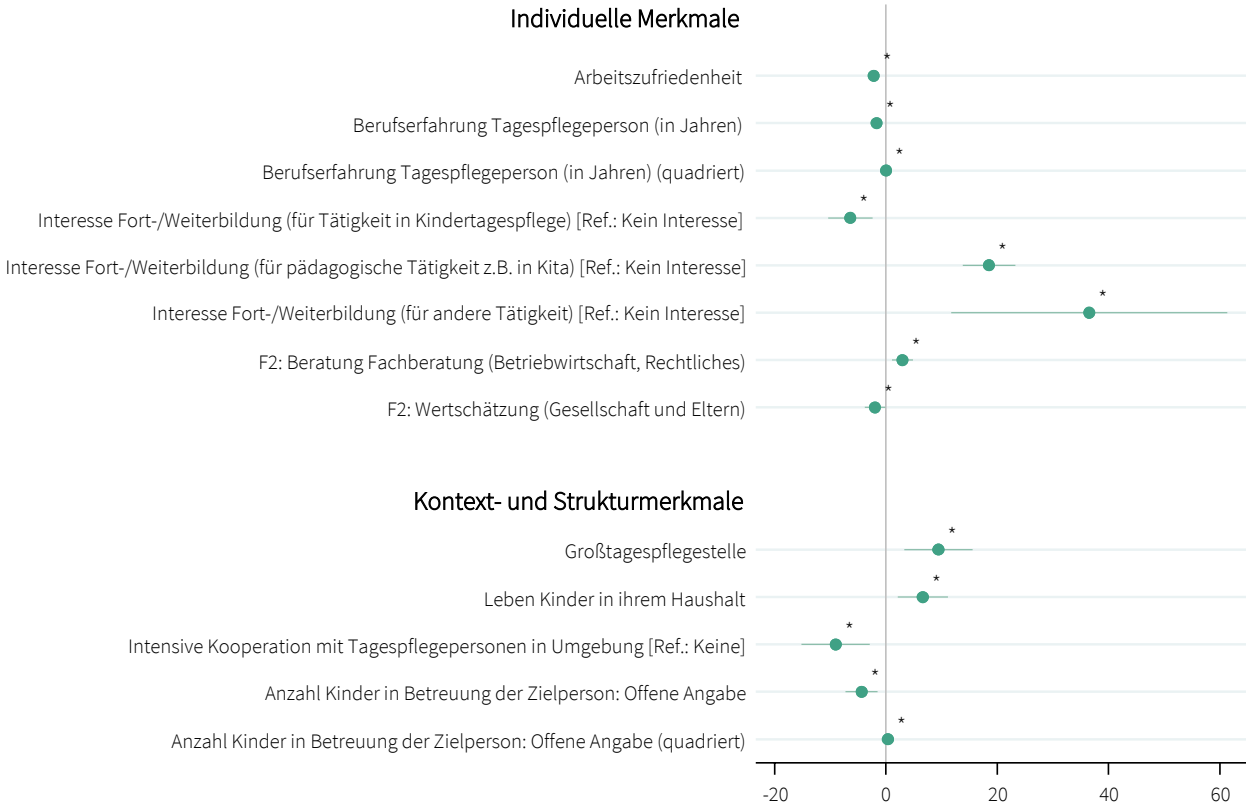
34 Da für einen substanziellen Anteil der Kindertagespflegepersonen keine Angaben zur Vergütung vorliegen, würde die Beibehaltung dieser Variablen die Fallzahl in den Modellen erheblich reduzieren. Die Vergütung ist in den Modellierungen somit nicht weiter enthalten.

Tab. HF-08.4-4: **Regressionen zum Austritt aus der Kindertagespflege (Modell 1) und zum Wechsel in Kindertageseinrichtungen (Modell 2)**

	Modell 1		Modell 2	
Erklärende Variablen	**AME**	**S.E.**	**AME**	**S.E.**
Arbeitszufriedenheit insgesamt	-0,02*	0,00	-0,01*	0,00
Kein/e Qualifizierungskurs/pädagogische Ausbildung (Ref.)				
Qualifizierungskurs in unterschiedlichem Umfang	0,02	0,08	0,03	0,10
Pädagogische Ausbildung	0,00	0,08	0,01	0,11
Berufserfahrung Kindertagespflegeperson (in Jahren)	-0,02*	0,00	-0,01*	0,00
Berufserfahrung Kindertagespflegeperson (in Jahren) (quadriert)	0,00*	0,00	0,00	0,00
Kein Interesse Fort-/Weiterbildung (Ref.)				
Interesse Fort-/Weiterbildung (für Tätigkeit als Kindertagespflegeperson)	-0,06*	0,02	-0,02	0,02
Interesse Fort-/Weiterbildung (für pädagogische Tätigkeit z. B. in Kindertageseinrichtung)	0,19*	0,02	0,21*	0,02
Interesse Fort-/Weiterbildung (für andere Tätigkeit)	0,37*	0,13	0,32*	0,13
Teilnahmen an Fort-/Weiterbildung (Index)	0,00	0,00	0,00	0,00
Vertretungsregelungen bei Ausfall	0,04	0,02	0,02	0,02
F1: Erreichbarkeit Fachberatung	-0,00	0,01	-0,01	0,01
F2: Beratung Fachberatung (Betriebswirtschaft, Rechtliches)	0,03*	0,01	0,03*	0,01
F3: Beratung Fachberatung (Pädagogik, Gesundheit)	-0,01	0,01	-0,01	0,01
Kinder im Haushalt (ja)	0,07*	0,02	0,05*	0,02
Ort der Betreuung	0,04	0,03	0,06*	0,03
Wochenarbeitszeit tatsächlich (in Stunden)	-0,00	0,00	-0,00	0,00
F1: (Fachliche) Unterstützung und Entlastung	-0,00	0,01	0,00	0,01
F2: Wertschätzung (Gesellschaft, Eltern, Kooperationspartner)	-0,02*	0,01	-0,01	0,01
Kooperation mit Kindertagespflegepersonen in Umgebung (Ref.: Keine)				
Kooperation mit Kindertagespflegepersonen in Umgebung (sporadisch)	-0,01	0,03	-0,02	0,03
Kooperation mit Kindertagespflegepersonen in Umgebung (intensiv)	-0,09*	0,03	-0,10*	0,03
Kooperation mit Jugendamt (Ref.: Keine)				
Kooperation mit Jugendamt (sporadisch)	-0,01	0,03	0,00	0,03
Kooperation mit Jugendamt (intensiv)	-0,02	0,03	-0,01	0,03
Kooperation mit Verbände Kindertagespflege (Ref.: Keine)				
Kooperation mit Verbände Kindertagespflege (sporadisch)	-0,01	0,02	-0,01	0,02
Kooperation mit Verbände Kindertagespflege (intensiv)	-0,01	0,03	-0,00	0,03
Anzahl Kinder in Betreuung	-0,04*	0,01	-0,03	0,01
Anzahl Kinder in Betreuung (quadriert)	0,00*	0,00	0,00*	0,00
Großtagespflegestelle (ja)	0,09*	0,03	0,10*	0,03
Pseudo-R^2	0,14		0,13	
N	2.163		1.986	

Hinweis: Ref.: Referenzkategorie, N: Fallzahl, logistische Regressionsmodelle, cluster-robuste Standardfehler (Jugendamtsebene), Regressionskoeffizienten werden als durchschnittliche marginale Effekte (average marginal effects (AMEs)) dargestellt. AMEs können multipliziert mit 100 als Prozentpunkte interpretiert werden, *statistisch signifikant bei p<0,05. Die abhängigen Variablen nehmen den Wert 1 an, wenn die Kindertagespflegepersonen Pläne zum Austritt aus der Kindertagespflege (Modell 1) oder Pläne zum Wechsel in eine Kindertageseinrichtung (Modell 2) aufweisen. Berechnung ausschließlich für selbstständige Kindertagespflegepersonen. Eine Kindertagespflegeperson mit 37 Kindern in Betreuung wurde aus der Analyse ausgeschlossen. Einzelne in den Modellen berücksichtigte Variablen sind nicht in der Tabelle dargestellt: „Deutsche Staatsangehörigkeit“; „Länder“; „Region (Großstadt, Mittelstadt, Kleinstadt und ländliche Region)“; „Familienstand“; „Regionale Sozialindikatoren auf Landkreisebene (Haushaltseinkommen, Arbeitslosenquote)“. Der Online-Anhang enthält die Ergebnistabelle HF-08.3.1-1 mit sämtlichen berücksichtigten Variablen.
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Befragung Kindertagespflegepersonen, Datensatzversion 2.0, https://www.doi.org/10.17621/erik2020/k/v02, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 1.986-2.163

Abb. HF-08.4-1: **Regression zum Austritt aus der Kindertagespflege (Modell 1)**



Hinweis: Werte über 0 zeigen eine höhere Wahrscheinlichkeit von Plänen zum Austritt an, Werte unter 0 zeigen eher Pläne zum Verbleib an. Dargestellt sind Average Marginal Effects (AMEs) multipliziert mit 100. Die Werte lassen sich somit als Veränderung in Prozentpunkten interpretieren, *statistisch signifikant bei p<0,05. Einzelne im Modell berücksichtigte, aber nicht signifikante bzw. nur als Kontrollen dienende Variablen sind nicht in der Abbildung dargestellt. Der Online-Anhang enthält die Ergebnistabelle HF-08.3.1-1 mit sämtlichen berücksichtigten Variablen.
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Befragung Kindertagespflegepersonen, Datensatzversion 2.0, https://www.doi.org/10.17621/erik2020/k/v02, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 2.163

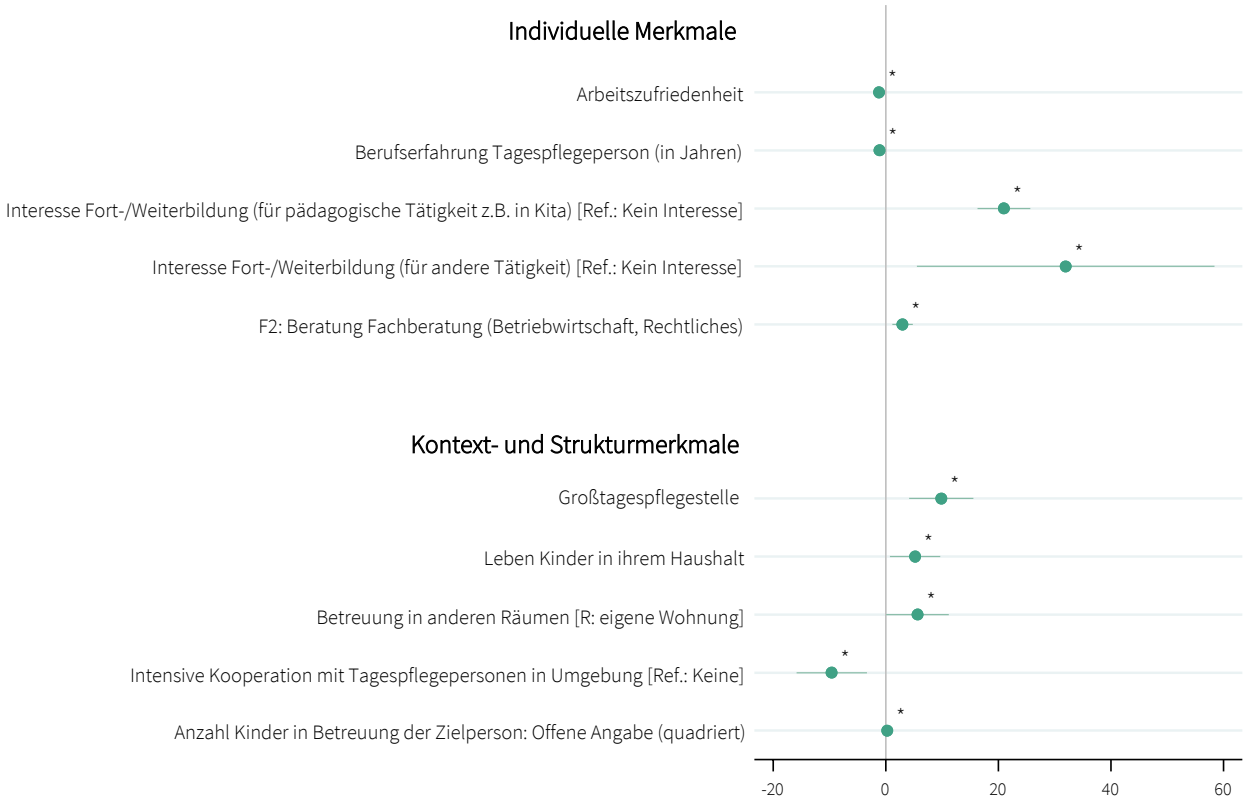
Kindertageseinrichtung kontrastiert (Modell 2), so ist dieser Zusammenhang nicht mehr nachweisbar. Daraus folgt, dass diese wahrgenommenen Wertschätzungen dann förderlich wirken könnten, wenn die Kindertagespflege als Übergangslösung oder der Wechsel in einen anderen Beruf außerhalb der FBBE als Optionen zumindest angedacht werden. Der Schluss liegt nahe, dass für ohnehin überzeugte Kindertagespflegepersonen mit hohem Commitment diese Wertschätzung zusätzlich ihre Verbundenheit mit der Tätigkeit erhöht, diese Wertschätzung sich aber auf die Betreuung von Kindern als solches bezieht und nicht nur auf die Betreuung im Rahmen der Kindertagespflege.

Kooperationen mit anderen Kindertagespflegepersonen sind ebenfalls förderlich für die Pläne zum Verbleib im Tätigkeitsfeld. Allerdings kann auf Basis der vorliegenden Querschnittsdaten nicht abschließend geklärt werden, ob die Kindertagespflegepersonen mit höherem Commitment diese Kooperationen suchen oder die Kooperationen das Commitment erhöhen. Es ist ebenfalls anzunehmen, dass beide Zusammenhänge plausibel sind und es sich somit um eine Kombination aus Selektion und Verstärkung handelt.

Schließlich geht die Tätigkeit in einer Großtagespflege mit Plänen zum Verlassen der Kindertagespflege beziehungsweise Plänen zum Wechsel in eine Kindertageseinrichtung einher. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass diese Form der Kindertagespflege gewählt wird, um in einem Betreuungssetting tätig zu sein, welches der Kindertageseinrichtung ähnlicher ist oder sogar diese Form als Zwischenschritt für die Tätigkeit in der Kindertageseinrichtung angesehen wird.

Jedoch könnten auch negative Erfahrungen in der Großtagespflege, möglicherweise mit Blick auf die persönliche Situation (Vergütung/Entgelt, Sozialversicherung, Arbeitsplatzsicherheit, Vertretungsregelung etc.) oder auch mit Blick auf

Abb. HF-08.4-2: **Regression zum Wechsel in Kindertageseinrichtungen (Modell 2)**



Hinweis: Werte über 0 zeigen eine Zunahme der Wahrscheinlichkeit von Plänen zum Wechsel in eine Kindertageseinrichtung an, Werte unter 0 zeigen eher Pläne zum Verbleib an. Dargestellt sind Average Marginal Effects (AMEs) multipliziert mit 100. Die Werte lassen sich somit als Veränderung in Prozentpunkten interpretieren, *statistisch signifikant bei p<0,05. Einzelne im Modell berücksichtigte, aber nicht signifikante bzw. nur als Kontrollen dienende Variablen sind nicht in der Abbildung dargestellt. Der Online-Anhang enthält die Ergebnistabelle HF-08.3.1-1 mit sämtlichen berücksichtigten Variablen.
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Befragung Kindertagespflegepersonen, Datensatzversion 2.0, https://www.doi.org/10.17621/erik2020/k/v02, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 1.986

die Kinder (Verlust der Vorteile der traditionellen Kindertagespflege) ausschlaggebend sein.

Der komplexe Zusammenhang bezüglich der Anzahl der Kinder in Betreuung lässt vermuten, dass bis zu einer gewissen Anzahl an Kindern die Tätigkeit als attraktiv wahrgenommen wird und Kindertagespflegepersonen diese folglich auch weiterhin ausüben möchten. Nähere Untersuchungen könnten der Frage nachgehen, ob eine zu hohe Anzahl an Kindern in Betreuung die Tätigkeit wieder unattraktiver erscheinen lässt.

Ohnehin ist der entscheidende Befund beim Vergleich der beiden Modelle (Modell 1: Austrittspläne, Modell 2: Pläne zum Wechsel in eine Kindertageseinrichtung), dass die gefundenen Zusammenhänge weitestgehend ähnlich beziehungsweise strukturgleich sind. Daher ist davon auszugehen, dass die Pläne zum Verlassen der Kindertagespflege in den meisten Fälle zugleich Pläne sind, in einer Kindertageseinrichtung zu arbeiten. Das Commitment dem Berufsfeld gegenüber bleibt also erhalten, die Kindertagespflege wird aber zumindest von einem Teil der Kindertagespflegepersonen als weniger attraktiv angesehen als die Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung.

Limitationen

Die vorliegende Analyse muss aus folgenden Gründen in ihrer Aussagekraft eingeschränkt werden. Grundsätzlich können Modellierungen dieser Art die Wahrscheinlichkeiten meist nur anteilig erklären. In diesem Fall zeigen die Pseudo-R^2-Werte (Modell 1: 0,14; Modell 2: 0,13) beziehungsweise McFadden's (adjusted) R^2-Werte (Modell 1: 0,10; Modell 2: 0,09) an, dass die Modelle nur eingeschränkt aussagekräftig sind. Dies kann zum einen dadurch bedingt sein, dass nicht alle Merkmale zur Berechnung der Wahrscheinlichkeiten in die Modelle aufgenommen werden konnten. Die Komplexität, welche die Modelle in der vorliegenden Form bereits angenommen haben, lässt

aus statistischen Gründen eine Erweiterung aber nur unter Umständen sinnvoll erscheinen. Vielmehr kann die Unsicherheit bei den beruflichen Plänen auf Seiten der Kindertagespflegepersonen eine robuste Vorhersage der Wahrscheinlichkeiten erschweren.

Kritisch ist ebenfalls der hohe Anteil an fehlenden Werten in den multivariaten Modellen zu bewerten (vgl. Tab. HF-08.4-1). Dies ist jedoch nur dann für die Aussagekraft der Modelle insgesamt problematisch, wenn der Anteil erstens systematisch entstanden ist, also Muster von Merkmalskombinationen mit der Reduktion der Anzahl der Fälle in Beziehung stehen, und zweitens, wenn dieser Ausfall die Zusammenhänge (Höhe der AMEs) beeinflusst. In nachfolgenden Studien sollte dies berücksichtigt werden.

Schließlich ist weiter zu untersuchen, ob auch für die Kindertagespflege spezifische Theorieentwicklungen sinnvoll wären, die über das Konzept des beruflichen Commitments und das Effort-Reward-Modell hinaus für die beruflichen Mobilitätsabsichten von Kindertagespflegepersonen aufklärend sein könnten. Ohnehin stellt diese Analyse nur einen ersten Versuch dar, anhand von quantitativen Erhebungsdaten von Kindertagespflegepersonen in Deutschland belastbare multivariate Analysen zu Fragen der beruflichen Pläne von Kindertagespflegepersonen durchzuführen.

HF-08.5 Fazit

Sowohl die Anzahl an Kindertagespflegepersonen als auch die Anzahl der betreuten Kinder in der Kindertagespflege waren im Jahr 2021 im Vergleich zu 2020 rückläufig. Allerdings stieg die Anzahl an Kindertagespflegepersonen, welche Kinder außerhalb der eigenen Wohnung betreuten. Gleiches galt für die Großtagespflegestellen, welche ebenso wie die Anzahl der Kinder in dieser Betreuungsform zugenommen hatten. Da zugleich die Anzahl an Kindertagespflegepersonen, welche wenige Kinder betreuen, rückläufig war, können diese Entwicklungen als leichte Verberuflichungstendenzen in der Kindertagespflege gedeutet werden. Ob und inwiefern die Corona-Pandemie nachhaltigen Einfluss auf diese Entwicklungen genommen hat, ist durch eine kontinuierliche Beobachtung der Kindertagespflege in den nächsten Jahren aufzuklären.

Dennoch führen die rückläufigen Zahlen an Kindertagespflegepersonen zu der Frage, ob sich auf individueller und struktureller Ebene empirische Gründe nachweisen lassen, warum Kindertagespflegepersonen die Tätigkeit aufgeben möchten. Die vorliegende Analyse konnte aufzeigen, dass auch auf individueller Ebene solche Merkmale für die beruflichen Pläne zum Austritt oder Verbleib aus der Kindertagespflege beziehungsweise zum Wechsel in eine Kindertageseinrichtung bedeutsam sind, die auch in anderen beruflichen Kontexten anzutreffen sind. Kindertagespflegepersonen, die zufriedener mit ihrer Tätigkeit sind, diese schon länger ausüben, Interesse an Fort- und Weiterbildung für ihre Tätigkeit anzeigen und sich durch Gesellschaft, Eltern und Kooperationspartner wertgeschätzt fühlen, neigen eher dazu, auch weiterhin diese Tätigkeit auszuführen. Zudem könnten Kooperationen mit anderen Kindertagespflegepersonen in der Umgebung der Kindertagespflegestelle dafür unter Umständen förderlich sein.

Die erwähnte Entwicklung hin zu mehr Großtagespflegestellen korrespondiert auf Individualebene jedoch damit, dass Kindertagespflegepersonen in Großtagespflegestellen eher Pläne zum Austritt aus dieser Tätigkeit beziehungsweise Pläne zum Wechsel in eine Kindertageseinrichtung haben. Es bleibt daher abzuwarten, wie und ob sich diese Entwicklung fortschreiben wird.

Die vorliegende Analyse konnte darüber hinaus weitere Ergebnisse aufzeigen. So sind Kindertagespflegepersonen, welche sich von Fachberatungen in rechtlichen und betriebswirtschaftlichen Fragen gut beraten fühlen, zugleich diejenigen, welche eher dazu geneigt sind, die Kindertagespflege zu verlassen, um (meist) eine Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung anzustreben. Die Vermutung liegt daher nahe, dass sie ihre Entscheidung bereits getroffen haben und den Fachberatungen hier eine Art Übergangsbegleitung zukommt. Nachfolgende Studien sollten diesen Befund aber weitergehend untersuchen, um Klarheit in die Wirkungsrichtung des an dieser Stelle zunächst korrelativ aufgezeigten Zusammenhangs zu bringen.

Implikationen und Ausblick

Insgesamt wies der überwiegende Anteil an Kindertagespflegepersonen jedoch keine Pläne zum Verlassen der Kindertagespflege auf, auch zeigten

sich keine stabilen systematischen Zusammenhänge mit wirtschaftlichen Indikatoren auf Landkreisebene. Jedoch zeigte immerhin jede vierte Kindertagespflegeperson an, dass sie langfristig in einer Kindertageseinrichtung arbeiten möchte. Diese Wechselabsicht innerhalb der FBBE lässt aber zugleich ein hohes Commitment gegenüber der Kinderbetreuung vermuten, sodass die beruflichen Pläne der Kindertagespflegepersonen nicht so gedeutet werden müssen, dass sie für die Qualität in der Kindertagespflege problematisch sind. Vielmehr ist davon auszugehen, dass dieses hohe Commitment eine gute Qualität in der Kindertagespflege mitbedingt.

Für eine qualitative Weiterentwicklung der Kindertagespflege in Deutschland sind in diesem Kontext folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Kontinuierliches Monitoring der Zusammenhänge von Qualität- und Tätigkeitsbedingungen in der Kindertagespflege
- Verbesserung der Tätigkeitsbedingungen zur Bindung der Kindertagespflegepersonen an die Kindertagespflege
- Berücksichtigung der Fachberatungen als mögliche Übergangsbegleitungen von Kindertagespflegepersonen auf dem Weg in eine Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung

Damit wäre einerseits gewährleistet, dass die Faktoren, welche eine Verbesserung der Tätigkeitsbedingungen und folglich auch der Qualität in der Kindertagespflege aufrechterhalten oder sogar steigern, im Blick behalten werden und entsprechend notwendige Steuerungsmaßnahmen ergriffen werden können. Andererseits bieten mögliche Wechsel von Kindertagespflegepersonen in Kindertageseinrichtungen sowohl Möglichkeiten des Ausbaus institutioneller Kapazitäten als auch Potenziale für eine Steigerung der Qualität in der Betreuung durch höhere Qualifizierungen im Zuge des Wechsels. Welche Rolle den Fachberatungen dabei zukommt, bleibt weiterhin auszuloten.

Literatur

Aeschlimann, Belinda/Dauner, Isabelle/Trede, Ines/Neumann, Jörg/Kriesi, Irene (2018): Abgewandert aus dem Sozialbereich: Ergebnisbericht Teil der Studie zu den Ausbildungs- und Erwerbsverläufen von verschiedenen Berufsgruppen der Sozialen Arbeit in ausgewählten Berufsfeldern des Sozialbereiches. Zollikofen

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

Brüderl, Josef (2010): Kausalanalyse mit Paneldaten. In: Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 963–994

Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2021): INKAR 2021 - Indikatoren und Karten zur Raum- und Stadtentwicklung. Datenlizenz Deutschland – INKAR 2021– Version 2.0. URL: www.bbsr.bund.de (22. 07. 2022)

Cohen, Aaron (2007): Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment. In: Human Resource Management Review, 17. Jg., H. 3, S. 336–354

Cramer, Jan Salomon (Hrsg.) (2010): Logit models from economics and other fields. Cambridge

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2019a): Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege. https://doi.org/10.21242/22543.2019.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2019b): Statistik über Personen in Großtagespflegestellen und die dort betreuten Kinder. https://doi.org/10.21242/22545.2019.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2020a): Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege. https://doi.org/10.21242/22543.2020.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2020b): Statistik über Personen in Großtagespflegestellen und die dort betreuten Kinder. https://doi.org/10.21242/22545.2020.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021a): Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege. https://doi.org/10.21242/22543.2021.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021b): Statistik über Personen in Großtagespflegestellen und die dort betreuten Kinder. https://doi.org/10.21242/22545.2021.00.00.1.1.0

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Kuger, Susanne/Müller, Michael (2021): ERiK-Surveys 2020: Befragung Kindertagespflegepersonen. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 1.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_k

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Kuger, Susanne, Müller, Michael (2022): ERiK-Surveys 2020: Befragung Kindertagespflegepersonen. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_k_v02

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: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 72. Jg., H. 1, S. 197–227

Güzeller, Cem Oktay/Celiker, Nuri (2019): Examining the relationship between organizational commitment and turnover intention via a meta-analysis. In: International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research, 14. Jg., H. 1, S. 102–120

Heitkötter, Martina/Teske, Jana (Hrsg.) (2014): Formenvielfalt in der Kindertagespflege. Standortbestimmung, Qualitätsanforderungen und Gestaltungsbedarfe. Bd. 11. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. München

Hilbe, Joseph M. (2009): Logistic regression models. Texts in statistical science. Boca Raton

Hosmer, David W./Lemesbow, Stanley (1980): Goodness of fit tests for the multiple logistic regression model. In: Communications in Statistics - Theory and Methods, 9. Jg., H. 10, S. 1043–1069

Hosmer, David W./Lemeshow, Stanley/Klar, Janelle (1988): Goodness-of-fit testing for the logistic regression model when the estimated probabilities are small. In: Biometrische Zeitschrift, 30. Jg., H. 8, S. 911–924

Hosmer, David W./Lemeshow, Stanley/Sturdivant, Rodney X. (2013): Applied logistic regression. 3. Aufl. Hoboken

Matthies, Hildegard (2021): Cooling out in der Arbeitswelt: Berufswechsel als Folge eines Mismatch von Habitus und Feld. In: Berliner Journal für Soziologie, 31. Jg., H. 3–4, S. 415–443

Mayer, Karl Ulrich/Grunow, Daniela/Nitsche, Natalie (2010): Mythos Flexibilisierung? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62. Jg., H. 3, S. 369–402

McFadden, Daniel (1973): Conditional logit analysis of qualitative choice behaviour. In: Zarembka, Paul (Hrsg.): Frontiers in Econometrics. New York, S. 105–142

Meiner-Teubner, Christiane/Olszenka, Ninja (2022): Der Kita-Ausbau während der Coronapandemie – verzögerte Aufnahmen oder geringere Nachfrage? In: Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 25. Jg., H. 1, S. 13–18

Meyer, John P./Stanley, David J./Herscovitch, Lynne/Topolnytsky, Laryssa (2002): Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. In: Journal of Vocational Behavior, 61. Jg, S. 20–52

Müller, Kirstin (2008): Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib. Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn. Bonn

Müller, Marianne/Aeschlimann, Belinda (2020): Fachkräftebindung im Sozialbereich. Die Rolle der Weiterbildungsunterstützung durch den Arbeitgeber. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2020. Jg., H. 2, S. 42–46

Müller, Michael/Hegemann, Ulrike/Ziesmann, Tim (2021): HF-08 Stärkung der Kindertagespflege. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 177–202

Müller, Michael/Tiedemann, Catherine (2022): HF-08 Stärkung der Kindertagespflege. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 167–183

Musca, Serban C./Kamiejski, Rodolphe/Nugier, Armelle/Méot, Alain/Er-rafiy, Abdelatif/Brauer, Markus (2011): Data with hierarchical structure: Impact of intraclass correlation and sample size on type-I error. In: Frontiers in psychology, 2. Jg., H. 74, S. 1–6

Nachtigall, Clarissa/Stadler, Katharina/Fuchs-Rechlin, Kirsten (Hrsg.) (2021): Berufliche Wege in Kitas: Einstiege – Ausstiege – Aufstiege. Eine qualitative Interviewstudie. Bd. 33. WiFF Studien, München

Olszenka, Ninja (2021): Kinder und Jugendliche bis 2035 – eine aktualisierte Vorausberechnung im Lichte der Coronapandemie. In: Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 24. Jg., H. 3, S. 1–20

Pregibon, Daryl (1979): Data analytic methods for generalized linear models. Dissertation. Toronto

Riedel, Birgit/Klinkhammer, Nicole/Kuger, Susanne (2021): Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 27–42

Rogers, William (1994): Regression standard errors in clustered samples. In: Stata Technical Bulletin, 3. Jg., H. 13, S. 19–23

Schoyerer, Gabriel/Frank, Carola/Jooß-Weinbach, Margarete/Loick Molina, Steffen (2020): Professionelle Praktiken. Ethnografische Studien zum pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Kindheitspädagogische Beiträge. Weinheim/Basel

Schoyerer, Gabriel/Ihm, Maria/Bach, Clarissa (2020): Die Fachkräftegewinnung und -bindung in der Kindertagespflege. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms ProKindertagespflege: Wo Bildung für die Kleinsten beginnt. München

Schoyerer, Gabriel/Ihm, Maria/Bach, Clarissa (2021): Merkmale der Kindertagespflege. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms ProKindertagespflege: Wo Bildung für die Kleinsten beginnt. München

Schoyerer, Gabriel/Weimann-Sandig, Nina (2015): Tagespflegepersonen in tätigkeitsbegleitender ErzieherInnenausbildung. Berufsmotivation, Alltagsmanagement und öffentliche Förderung. Abschlussbericht aus dem Projekt Wissenschaftliche Begleitung Aktionsprogramm Kindertagespflege – Stufe 2. Wissenschaftliche Texte. München

Siegrist, Johannes (1996): Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. In: Journal of occupational health psychology, 1. Jg., H. 1, S. 27–41

Siegrist, Johannes (2002): Effort-reward imbalance at work and health. In: Perrewe, Pamela L./Ganster, Daniel C. (Hrsg.): Historical and Current Perspectives on Stress and Health. Research in Occupational Stress and Well Being. Bingley, S. 261–291

Sozialdemokratische Partei Deutschlands, Bündnis 90/Die Grünen, Freie Demokraten (Hrsg.) (2021): Mehr Fortschritt wagen – Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag 2021-2025 zwischen SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und FDP. Berlin

Spieß, C. Katharina/Storck, Johanna (2016): Fachkräfte in der Frühen Bildung Erwerbssituation, Einstellungen und Änderungswünsche (Day Care Professionals: Labour Market Situation, Attitudes and Wishes for Change). In: SSRN Electronic Journal., H. 852, S. 10–103

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2022): Fortschreibung des Bevölkerungsstandes. Tabelle 12411-01-01-5-B. Bevölkerung nach Geschlecht - Stichtag 31.12. - regionale Ebenen. Verfügbarer Zeitraum: 31.12.2008 - 31.12.2020

Stremmel, Andrew J. (1991): Predictors of intention to leave child care work. In: Early Childhood Research Quarterly, 6. Jg., H. 2, S. 285–298

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

Tutz, Gerhard (2010): Regression für Zählvariablen. In: Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 887–904

Vicari, Basha (2020): Berufliche Mobilität: Was sie ist und was sie beeinflusst. In: Knieps, Franz/Pfaff, Holger/Bernickel, Rainer (Hrsg.): Mobilität - Arbeit - Gesundheit. Zahlen, Daten, Fakten. BKK Gesundheitsreport, Nr. 2020. Berlin, S. 247–253

Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.) (2010): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden

Ziesmann, Tim/Jähnert, Alexandra/Müller, Ulrike/Tiedemann, Catherine (2022): ERiK-Länderberichte I zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG. Ein kommentierter Datenband. München

Ziesmann, Tim/Tiedemann, Catherine/Hoang, Tony/Christopher, Peterle/Jähnert, Alexandra (2023): ERiK-Länderberichte II zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG. Ein kommentierter Datenband. München

Anhang

Tab. HF-08.A-1: **Handlungsfeld 08: Operationalisierungstabelle**

Variable	Operationalisierung
Berufliche Pläne	› AV › K: Wenn Sie an Ihre berufliche Zukunft denken, welche langfristigen Pläne haben Sie? › Kategorial (1: Ich möchte weiterhin selbstständig als Kindertagespflegeperson arbeiten; 2: Ich möchte in einer Festanstellung als Kindertagespflegeperson arbeiten; 3: Ich möchte mich mit einer anderen Kindertagespflegeperson zusammenschließen (bspw. in einer Großtagespflegestelle arbeiten); 4: Die Arbeit als Kindertagespflegeperson ist für mich eine Übergangslösung; 5: Ich möchte langfristig in einer Kindertageseinrichtung arbeiten; 6: Ich möchte langfristig in einem anderen Beruf arbeiten.) › AV (Modell 1): Kategorien 1 bis 3 = Verbleib; 4 bis 6 = Austritt (Austritt bedeutsamer als Verbleib) › AV (Modell 2): Kategorien 1 bis 3 = Verbleib; 5 = Wechsel in Kita (Wechsel relevanter als Verbleib); Kategorien 4 und 6 = Missing › Mehrfachnennungen waren möglich.
Qualifizierungsniveau	› UV › K(1): Welchen Umfang hatte bzw. hat dieser Grundqualifizierungskurs? › Kategorial (1: Umfang von insgesamt weniger als 100 Unterrichtsstunden; 2: Zwischen 100 und 159 Unterrichtsstunden; 3: Zwischen 160 und 299 Unterrichtsstunden; 4: 300 und mehr Unterrichtsstunden) › K(2): Welches ist Ihr höchster beruflicher Ausbildungsabschluss? › Kategorial (0: Kein/e Qualifizierungskurs/pädagogische Ausbildung (Referenz); 1: Qualifizierungskurs in unterschiedlichem Umfang; 3: Pädagogische Ausbildung) › Die Kategorie „0“ beinhaltet beispielsweise die Kategorie „Verwaltungs- / Büroberufe“; die Kategorie „1“ unterschiedliche Umfänge der K(1); die Kategorie (3) beinhaltet beispielsweise die Kategorie „Erzieherin“ oder auch „SozialpädagogIn, SozialarbeiterIn (Dipl., Mag., MA)“. › Bildung von drei Qualifizierungsniveaus auf Basis von K(1) und K(2).
Arbeitszufriedenheit	› UV › K: Wie zufrieden sind Sie gegenwärtig mit Ihrer Arbeit? › Metrisch (0: Ganz und gar unzufrieden bis 10: Ganz und gar zufrieden)
Vergütung	› UV › K(1): Wie hoch ist Ihr Brutto-Monatsgehalt bzw. Ihr Entgelt in Euro? › K(2): Es würde uns schon helfen, wenn Sie sich zumindest grob einer der folgenden Kategorien (Brutto-Monatsgehalt) zuordnen könnten. › Metrisch (Euro pro Monat; Range von 0 bis 8.500) › K(2) verwendet, wenn K(1) = Missing. Variable nur in Vergleichsmodellen verwendet.
Dauer der Tätigkeit	› UV › K: Wie viel Berufserfahrung haben Sie? (Als Kindertagespflegeperson) › Metrisch (in Jahren; Range von 0 bis 50)

Variable	Operationalisierung
Interesse an beruflicher Weiterbildung	› UV › K: Haben Sie Interesse an einer beruflichen Weiterqualifizierung? › Kategorial (1: Ja, für meine Tätigkeit als Kindertagespflegeperson; 2: Ja, für eine andere pädagogische Tätigkeit (z. B. in einer Kindertageseinrichtung); 3: Nein (Referenz)) › Mehrfachnennung möglich.
Teilnahmen an Fort- und Weiterbildung	› UV › K: Haben Sie in den letzten 12 Monaten an folgenden Fort- und Weiterbildungen teilgenommen? ((a) Literacy / Sprache; (b) Mathematik / Naturwissenschaften / Technik; (c) Bewegung / Psychomotorik / Gesundheit; (d) Musik / Kreativität / Kunst; (e) Sozial-emotionale Entwicklung der Kinder; (f) Medienbildung; (g) Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation; (h) Spezifisches pädagogisches Konzept (z. B. Montessori, Fröbel); (i) Zusammenarbeit mit Familien / Erziehungspartnerschaft; (j) Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern (z. B. KiTa, Grundschulen, Vereine); (k) Inklusion; (l) Kinderschutz; (m) Selbstmanagement; (n) Finanzmanagement; (o) Sonstiges) › Metrisch (Zählindex; Range von 0 bis 15) › Es wurde ein Index gebildet, welcher summarisch erfasst, wie viele Themen bzw. Weiterbildungen in den letzten 12 Monaten besucht wurden.
Vertretungsregelungen	› UV › K: Gibt es in Ihrer Kindertagespflegestelle Vertretungsregelungen, wenn Sie ausfallen (z. B. bei Krankheit oder wegen Weiterbildungen)? › Kategorial (nein/ja)
Unterstützung durch Fachberatung	› UV › K: Inwiefern können Sie den folgenden Aussagen zur Fachberatung (aufgrund Ihrer Erfahrungen) zustimmen? ((a) Meine Fachberatung ist für mich gut erreichbar.; (b) Ich kann mit der Fachberatung auch kurzfristig wichtige Belange klären.; (c) Ich fühle mich in betriebswirtschaftlichen Fragen gut beraten.; (d) Ich fühle mich in rechtlichen Fragen gut beraten.; (e) Ich fühle mich in pädagogischen Fragen gut beraten.; (f) Ich fühle mich in gesundheitlichen Fragen gut beraten.; (g) Ich fühle mich in Fragen der Erziehungspartnerschaft gut beraten.) › Metrisch (1: Stimme ganz und gar nicht zu bis 6: Stimme voll und ganz zu) › Mittelwertindex nach Anwendung einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation); Faktor 1 (Items a,b): Erreichbarkeit Fachberatung (alpha=0,92) / Faktor 2 (Items c,d): Beratung Betriebwirtschaft, Rechtliches (alpha=0,90) / Faktor 3 (Items e,f,g): Pädagogik, Gesundheit (alpha=0,92).
Anzahl Kinder und Wochenarbeitszeit	› UV › K(1): Wie viele Kinder betreuten Sie zum Stichtag 01.03.2020 insgesamt? › K(2): Wie viele Stunden betrug Ihre tatsächliche Arbeitszeit in der letzten vollen Arbeitswoche schätzungsweise? › Metrisch (Anzahl der Kinder insgesamt; Range von 1 bis 36; Eine Kindertagespflegeperson mit 37 Kindern wurde aus der Analyse ausgeschlossen.) › Metrisch (Arbeitszeit in Stunden; Range von 3 bis 90)
Tätigkeit in Großtagespflege	› UV › K: Sind Sie in einem Zusammenschluss mehrerer Kindertagespflegepersonen (Großtagespflege, räumlicher Zusammenschluss, Kooperation etc.) tätig? › Kategorial (nein/ja)
Ort Betreuung	› UV › K: Wo werden Ihre Tagespflegekinder betreut? ((a) In meiner eigenen Wohnung; (b) In der Wohnung des Kindes / der Kinder; (c) In anderen Räumen; (d) Sonstiges) › Kategorial (0: eigene Räume; 1: in anderen Räumen) › Mehrfachnennung möglich, in Auswertung wie folgt kategorisiert: Antwort (a) und (c) verwendet, Antwort (b) nicht berücksichtigt. Bei Antwort (d) wurden die offene Angaben (Sonstiges) entsprechend kategorisiert, es sei denn, es lag bereits eine Antwort (a) oder (c) vor. Lag bei einem Fall (1) Antwort (a) und Antwort (d) vor, bei einem weiteren Fall (2) jedoch nur Antwort (d), war die offene Nennung von Fall (2) auch für Fall (1) ausschlaggebend. Dadurch ergaben sich zwei widersprüchliche Fälle, die im Nachhinein entsprechend neu kategorisiert wurden.

Variable	Operationalisierung
Unterstützung und Wertschätzung	› UV › K: Es gibt eine Vielzahl von Bedingungen, die im Berufsleben wichtig sind, um zufrieden und leistungsfähig zu sein. Im Folgenden möchten wir von Ihnen erfahren, wie weit die folgenden Arbeitsbedingungen Ihrer Meinung nach bei Ihrer jetzigen Tätigkeit erfüllt sind. ((a) Fachliche Unterstützung für die pädagogische Praxis (z. B. Fachberatung); (b) Unterstützung durch spezialisierte Fachkräfte / Fachdienste (PsychologInnen, LogopädInnen etc.); (c) Unterstützung / Entlastung bei Büro- / Verwaltungsaufgaben; (d) Wertschätzung meiner Arbeit durch die Eltern; (e) Wertschätzung meiner Arbeit durch die Gesellschaft; (f) Wertschätzung durch Kooperationspartner) › Metrisch (1: Stimme ganz und gar nicht zu bis 6: Stimme voll und ganz zu / trifft nicht zu) › Mittelwertindex nach Anwendung einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation); Faktor 1 (Items a,b,c): (Fachliche) Unterstützung und Entlastung (alpha=0,69) / Faktor 2 (Items d,e,f): Wertschätzung (Gesellschaft, Eltern, Kooperationspartner) (alpha=0,72).
Kooperationen	› UV › K: In welchem Maße sind Sie mit den folgenden Personengruppen vernetzt bzw. kooperieren Sie mit diesen? Kooperation heißt einen regelmäßigen Austausch sowie eine Zusammenarbeit mindestens einmal jährlich. ((a) Andere Kindertagespflegepersonen in der Umgebung; (b) MitarbeiterInnen des Jugendamtes; (c) Verbände für Kindertagespflege) › Kategorial (1: Keine Kooperation (Referenz), 2: Sporadische Kooperation, 3: Intensive Kooperation)
Länder	› KV › Kategorial (Baden-Württemberg wird aufgrund der alphabetischen Reihung als Referenzkategorie bestimmt, mit der die übrigen 15 Länder jeweils einzeln verglichen werden.)
Stadt/Land	› KV › Kategorial (0: Großstadt, 1: Mittelstadt, 2: Kleinstadt und ländliche Region) › Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2022)
Regionale Einkommensstruktur – gemessen anhand Haushaltseinkommen (Landkreis, 2019)	› KV › Kategorial (0: Einkommensschwache Region; 1: Einkommensstarke Region) › Es wurde gemessen, ob die Kindertagespflegestelle in einem Landkreis beziehungsweise einer kreisfreien Stadt mit einem Einkommen unterhalb bzw. oberhalb des bundesweiten Medianwertes liegt. › Quelle: INKAR-Daten (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung 2021)
Arbeitslosenquote (Landkreis, 2019)	› KV › Kategorial (0: Unterdurchschnittlich (Referenz); 1: Überdurchschnittlich) › Es wurde gemessen, ob die Kindertagespflegestelle in einem Landkreis beziehungsweise einer kreisfreien Stadt mit einer Arbeitslosenquote unterhalb bzw. oberhalb des bundesweiten Medianwertes liegt. › Quelle: INKAR-Daten (ebd.)

Hinweis: AV: Abhängige Variable, UV: Unabhängige Variable, KV: Kontrollvariablen, K: Kindertagespflegepersonen.

Tab. HF-08.A-2: **Modell 1: Verlassen der Kindertagespflege. Deskription der unabhängigen kategorialen Variablen**

	Pläne zum Verbleib		Austrittspläne	
	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.
Kein/e Qualifizierungskurs/pädagogische Ausbildung	1	0,26	2	0,68
Qualifizierungskurs in unterschiedlichem Umfang	79	1,38	78	1,95
Pädagogische Ausbildung	19	1,35	21	1,91
Kein Interesse an Fort-/Weiterbildung	29	1,40	26	1,93
Interesse Fort-/Weiterbildung (für Tätigkeit als Kindertagespflegeperson)	62	1,46	44	2,30
Interesse Fort-/Weiterbildung (für pädagogische Tätigkeit z.B. in Kindertageseinrichtung)	9	0,78	30	2,07
Interesse Fort-/Weiterbildung (für andere Tätigkeit)	0	0,28	1	0,41
Vertretungsregelungen bei Ausfall (ja)	45	2,70	49	3,18
Kinder im Haushalt (ja)	63	1,42	80	1,97
Betreuung in anderen Räumen	24	1,89	35	3,05
Familienstand: in Partnerschaft/zusammenlebend	79	1,25	75	1,88
Deutsche Staatsangehörigkeit	97	0,46	95	1,02
Kooperation mit Kindertagespflegepersonen in Umgebung (keine)	8	0,95	14	1,69
Kooperation mit Kindertagespflegepersonen in Umgebung (sporadisch)	42	1,60	45	2,38
Kooperation mit Kindertagespflegepersonen in Umgebung (intensiv)	50	1,96	41	2,52
Kooperation mit Jugendamt (keine)	18	1,98	22	2,14
Kooperation mit Jugendamt (sporadisch)	59	1,69	53	2,10
Kooperation mit Jugendamt (intensiv)	23	1,59	25	2,13
Kooperation mit Verbände Kindertagespflege (keine)	52	2,12	54	2,88
Kooperation mit Verbände Kindertagespflege (sporadisch)	33	1,44	31	2,05
Kooperation mit Verbände Kindertagespflege (intensiv)	15	1,56	15	2,70
Großtagespflegestelle (ja)	17	1,47	31	3,47
Baden-Württemberg	12	2,91	16	3,49
Bayern	8	1,85	7	1,68
Berlin	4	2,16	3	1,63
Brandenburg	2	0,89	2	1,20
Bremen	1	0,68	0	0,39
Hamburg	2	0,91	3	1,37
Hessen	7	1,86	6	2,61
Mecklenburg-Vorpommern	2	1,72	1	0,80
Niedersachsen	13	3,28	14	3,41
Nordrhein-Westfalen	35	4,17	36	4,49
Rheinland-Pfalz	3	1,03	4	1,21
Saarland	0	0,09	1	0,91
Sachsen	5	2,68	2	1,37
Sachsen-Anhalt	0	0,40	0	0,25
Schleswig-Holstein	5	2,10	2	1,40
Thüringen	1	0,52	0	0,21
Großstadt	32	4,49	33	4,61
Mittelstadt	34	2,87	35	3,23
Kleinstadt und ländliche Regionen	34	3,25	32	3,14
Hohes Haushaltseinkommen (Landkreis, 2019)	48	4,41	53	4,64
Hohe Arbeitslosenquote (Landkreis, 2019)	61	4,29	59	4,47

Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Befragung von Kindertagespflegepersonen, Datensatzversion 2.0, https://www.doi.org/10.17621/erik2020/k/v02, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, ausschließlich selbstständige Kindertagespflegepersonen, n = 916-2.314

Tab. HF-08.A-3: **Modell 2: Wechsel in Kindertageseinrichtung. Deskription der unabhängigen kategorialen Variablen**

	Pläne zum Verbleib		Austrittspläne	
	Anteil	S.E.	Anteil	S.E.
Kein/e Qualifizierungskurs/pädagogische Ausbildung	1	0,26	2	0,79
Qualifizierungskurs in unterschiedlichem Umfang	79	1,38	78	2,38
Pädagogische Ausbildung	19	1,35	20	2,36
Kein Interesse an Fort-/Weiterbildung	29	1,40	20	2,05
Interesse Fort-/Weiterbildung (für Tätigkeit als Kindertagespflegeperson)	62	1,46	47	2,83
Interesse Fort-/Weiterbildung (für pädagogische Tätigkeit z.B. in Kindertageseinrichtung)	9	0,78	32	2,63
Interesse Fort-/Weiterbildung (für andere Tätigkeit)	0	0,28	1	0,28
Vertretungsregelungen bei Ausfall (ja)	45	2,70	51	3,47
Kinder im Haushalt (ja)	63	1,42	78	2,28
Betreuung in anderen Räumen	24	1,89	42	3,38
Familienstand: in Partnerschaft/zusammenlebend	79	1,25	76	2,01
Deutsche Staatsangehörigkeit	97	0,46	95	1,23
Kooperation mit Kindertagespflegepersonen in Umgebung (keine)	8	0,95	16	2,17
Kooperation mit Kindertagespflegepersonen in Umgebung (sporadisch)	42	1,60	41	2,52
Kooperation mit Kindertagespflegepersonen in Umgebung (intensiv)	50	1,96	43	2,68
Kooperation mit Jugendamt (keine)	18	1,98	20	2,40
Kooperation mit Jugendamt (sporadisch)	59	1,69	53	2,72
Kooperation mit Jugendamt (intensiv)	23	1,59	27	2,50
Kooperation mit Verbände Kindertagespflege (keine)	52	2,12	52	3,21
Kooperation mit Verbände Kindertagespflege (sporadisch)	33	1,44	32	2,28
Kooperation mit Verbände Kindertagespflege (intensiv)	15	1,56	16	2,94
Großtagespflegestelle (ja)	17	1,47	37	3,94
Baden-Württemberg	12	2,91	12	2,98
Bayern	8	1,85	7	1,89
Berlin	4	2,16	4	2,18
Brandenburg	2	0,89	2	1,27
Bremen	1	0,68	1	0,53
Hamburg	2	0,91	3	1,42
Hessen	7	1,86	6	2,41
Mecklenburg-Vorpommern	2	1,72	1	0,54
Niedersachsen	13	3,28	16	3,76
Nordrhein-Westfalen	35	4,17	39	4,98
Rheinland-Pfalz	3	1,03	3	1,23
Saarland	0	0,09	1	1,25
Sachsen	5	2,68	2	1,40
Sachsen-Anhalt	0	0,40	0	0,35
Schleswig-Holstein	5	2,10	2	1,35
Thüringen	1	0,52	0	0,08
Großstadt	32	4,49	36	5,10
Mittelstadt	34	2,87	35	3,69
Kleinstadt und ländliche Regionen	34	3,25	29	3,38
Hohes Haushaltseinkommen (Landkreis, 2019)	48	4,41	49	4,91
Hohe Arbeitslosenquote (Landkreis, 2019)	61	4,29	62	4,64

Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Befragung von Kindertagespflegepersonen, Datensatzversion 2.0, https://www.doi.org/10.17621/erik2020/k/v02, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, ausschließlich selbstständige Kindertagespflegepersonen, n = 683-2.314

HF-09 Verbesserung der Steuerung des Systems

Fortschreibung der allgemeinen Strukturdaten und Vertiefungsanalyse zur Evaluation als Steuerungsinstrument

Melina Preuß und Lisa Ulrich

HF-09.1 Einleitung

Das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) steht seit einigen Jahren vor wachsenden und vielfältigen Anforderungen. Neben einem quantitativen Angebotsausbau rückt vor allem die qualitative Weiterentwicklung des Systems in den Blick (Bock-Famulla u. a. 2021). In der (fach-)politischen Debatte hat sich dabei das Konzept des „kompetenten Systems" (Urban u. a. 2011) etabliert. Dem Konzept folgend entsteht pädagogische Qualität in der Kindertagesbetreuung nicht allein auf der individuellen Ebene der Fachkräfte, sondern wird vieldimensional im System der FBBE entwickelt: „Competence is more than the sum of the individual practitioner's knowledge, skills and attitudes. At its best, it unfolds in reciprocal relationships between individuals, teams, institutions and governance in the early childhood system" (Urban u. a. 2012, S. 523).

Mit dem Handlungsfeld *Verbesserung der Steuerung des Systems*[1] wurde im Rahmen des KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetzes (KiQuTG, vgl. Infobox 1.1) die zentrale Rolle der Jugendämter und Träger als relevante Gestaltungsakteure im Bereich der FBBE hervorgehoben. Steuerung bezeichnet in diesem Zusammenhang die Bereitstellung von Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen für Einrichtungen und das pädagogische Personal, um hochwertige Angebote im frühkindlichen Bereich zu etablieren (BMFSFJ 2016). Ausgewählte steuerungsrelevante Themen werden im Handlungsfeld anhand von Indikatoren und Kennzahlen abgebildet. Erste Auswertungen wurden in den ERiK-Forschungsberichten I und II (Hegemann/Ulrich 2021; Preuß/Ulrich 2022) veröffentlicht.

Auf Basis der ERiK-Surveys 2020 konnte mit Blick auf Kooperationsstrukturen gezeigt werden, dass ein Austausch zwischen Trägern und Leitungen in regelmäßigen Abständen stattfindet. Zudem organisiert ein Drittel der Jugendämter regelmäßige Treffen für Träger bzw. Leitungen. Hinsichtlich der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung wurde dokumentiert, dass interne Evaluationen im Vergleich zur externen Evaluation sowohl häufiger in den Einrichtungen umgesetzt als auch seitens der Träger vorgegeben werden. Insgesamt haben aber noch nicht alle Träger verbindliche Qualitätsentwicklungsmaßnahmen[2] für ihre Einrichtungen implementiert. Zudem wird ein Großteil der Einrichtungen von Fachberatungen unterstützt. Diese unterscheiden sich jedoch teils erheblich nach Aufgaben- und Zuständigkeitsprofilen, Trägerschaft sowie den jeweiligen Ländervorgaben (ebd.).

Die ausgewählten Befunde heben die komplexen Dynamiken lokalen Steuerungshandelns und damit einhergehende Verantwortungsbereiche der beteiligten Akteure hervor. Sie unterstreichen die Relevanz einer vertiefenden Betrachtung von Qualitätssteuerung unter Berücksichtigung von Trägermerkmalen. Daran anschließend verfolgt dieses Berichtskapitel zwei Ziele: Erstens wird anhand amtlicher Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) die Struktur der Trä-

1 Gewählt wurde dieses Handlungsfeld von den Ländern Bayern, Berlin, Bremen, Niedersachsen sowie Rheinland-Pfalz; zu Inhalten der Maßnahmen vgl. ERiK-Länderberichte I, II und III (Klug u. a. 2023; Ziesmann u. a. 2022, 2023)

2 In der Trägerbefragung der ERiK-Surveys 2020 wurden folgende Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen abgefragt: Interne Evaluation, externe Evaluation, Gütesiegel/Zertifikat, Elternbefragungen, Kinderbefragungen.

Preuß, Ulrich (2023). Verbesserung der Steuerung des Systems.
In: Meiner-Teubner, Schacht, Klinkhammer et al. (Hrsg.). ERiK-Forschungsbericht III. wbv Publikation, Bielefeld.
DOI: 10.3278/9783763974597-12

gerlandschaft entlang der Trägerart für den Zeitraum von 2019 bis 2021 beschrieben (vgl. Kap. HF-09.3). Zweitens wird eine vertiefende Analyse hinsichtlich der Vorgabe und Durchführung von Evaluationsmaßnahmen in Kindertageseinrichtungen aus der Perspektive der Träger und Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen vorgenommen (vgl. Kap. HF-09.4).

HF-09.2 Indikatoren

Um Steuerungssprozesse in der FBBE zu identifizieren und sichtbar zu machen, orientiert sich das vorliegende Handlungsfeld *Verbesserung der Steuerung des Systems* an den folgenden fünf Indikatoren[3]:

1. Netzwerke und Kooperation von Akteuren
2. Lokale Angebotsgestaltung
3. Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung
4. Fachberatung
5. Systematisches Monitoring auf allen Ebenen

Die Begründung für die Auswahl der Indikatoren basiert auf der Annahme, dass alle Akteure im kompetenten System und unter Berücksichtigung kommunaler Ausgangssituationen mit entsprechenden Ressourcen und Handlungskompetenzen innerhalb ihres spezifischen Verantwortungsbereiches ausgestattet sein müssen, um sich an Steuerungsprozessen beteiligen zu können (BMFSFJ 2016). Konzeptionelle Grundlage des Monitorings bildet ein Mehrebenen- und multiperspektivischer Ansatz, der das wechselseitige Zusammenwirken multipler Akteure und Ebenen im FBBE-System in Beziehung setzt (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021). Das Handlungsfeld 9 lässt sich dabei auf der Mesoebene des Systems verorten, indem das Steuerungshandeln hinsichtlich der Bereitstellung und Gestaltung der lokalen FBBE-Angebote betrachtet wird – mit Blick sowohl auf die Jugendämter als auch auf die (freien) Träger von Kindertageseinrichtungen sowie die Beziehung zwischen den beiden Akteursgruppen. Gleichzeitig sind bei der Beschreibung des jeweiligen Steuerungshandelns vielfache Wechselwirkungen zu berücksichtigen, die beispielsweise durch den gesetzlichen Rahmen auf Bundes- und Länderebene zwischen Makro- und Mesoebene entstehen. Aber auch die konkrete Ausgestaltung von Qualitätsentwicklung und -sicherung im Rahmen pädagogischen Handelns auf der Mikroebene kann maßgeblich durch Vorgaben des pädagogischen Konzeptes von Seiten des Träger bedingt sein (Preuß/Ulrich 2022; Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021).

Das Indikatorenset des Handlungsfeldes kann auf Basis der KJH-Statistik für das Jahr 2021 eingeschränkt fortgeschrieben werden, indem ausschließlich Strukturdaten, wie der Ausbau an Kindertageseinrichtungen sowie die Trägerlandschaft, abgebildet werden (vgl. Kap. HF-09.3). Da die ERiK-Surveys mit Bezug auf die Jahre 2020 und 2022 erhoben wurden, können die übrigen Indikatoren für das Jahr 2021 im vorliegenden Bericht nicht deskriptiv beschrieben werden.

Im Rahmen der vertiefenden Analyse wird der Indikator *Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung* thematisiert. Es sollen Merkmale identifiziert werden, die mit der Vorgabe bzw. der Durchführung von Evaluationsmaßnahmen in Kindertageseinrichtungen im Zusammenhang stehen. Als Datengrundlage werden die Träger- und Leitungsbefragungen der ERiK-Surveys 2020 (Gedon u. a. 2022a,c) herangezogen (vgl. Kap. HF-09.4).

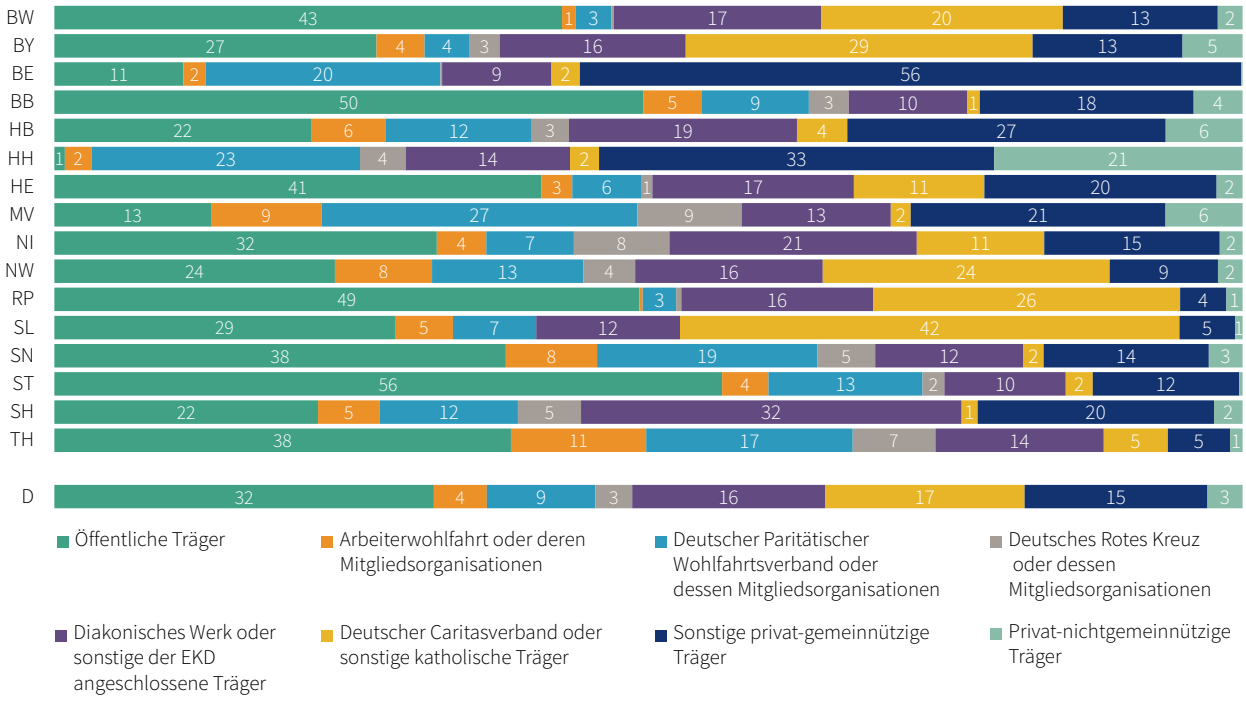
HF-09.3 Stand des FBBE-Feldes 2021

Allgemeine Strukturdaten

Die KJH-Statistik erfasste zum Stichtag 01.03.2021 insgesamt 54.627 Kindertageseinrichtungen bundesweit. Im Vergleich zum Vorjahr stieg die Anzahl der Einrichtungen für die Betreuung von Kindern im Vorschulalter um 885 Kindertageseinrichtungen (2020: 53.742, 2019: 52.870), sodass sich der Ausbau der FBBE-Angebote im berichteten Zeitraum weiter fortsetzte. Der Zuwachs von Kindertageseinrichtungen war sowohl auf öffentliche (45,3 %) als auch auf freie Träger (54,7 %) zurückzuführen. Im Jahr 2020 wurden im Vergleich zum Jahr 2019 insgesamt 872 weitere Kindertageseinrichtungen gezählt, wobei der Zuwachs mit einem Anteil von 67,4 % in höherem Umfang auf freie Träger zurückging (vgl. Tab. HF-09.1.0-1 bis Tab. HF-09.1.0-3 im Online-Anhang; FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2019, 2020, 2021).

3 Das Indikatorenset erfasst einzelne Qualitätsaspekte des Handlungsfeldes. Die theoretische Herleitung sowie deskriptive Beschreibung der Indikatoren wurde in den ERiK-Forschungsberichten I und II vorgenommen (Hegemann/Ulrich 2021; Preuß/Ulrich 2022).

Abb. HF-09.3-1: **Kindertageseinrichtungen 2021 nach Art des Trägers und Ländern (in %)**



Hinweis: Horteinrichtungen wurden ausgeschlossen; Kindertageseinrichtungen, die von Elterninitiativen organisiert werden, sind den freien Trägern zuzuordnen. Diese werden aus Datenschutzgründen nicht nach Art des Trägers aufgeführt. Für Deutschland ist davon auszugehen, dass Kindertageseinrichtungen, die von Elterninitiativen organisiert werden, am ehesten dem Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband und sonstigen, nicht genauer erfassten privat-gemeinnützigen Trägern zuzuordnen sind.
Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen 2021, https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0, Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

Werden die Daten für das Jahr 2021 differenziert nach Ländern betrachtet, fand in absoluten Zahlen vor allem ein Ausbau in den bevölkerungsreichen Ländern Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen statt (vgl. Tab. HF-09.1.0-1 bis Tab. HF-09.1.0-3 im Online-Anhang). Hier kann ein Zusammenhang mit einem gesteigerten Bedarf an institutionellen Betreuungsangeboten, v. a. im Bereich der unter 3-jährigen Kinder in den westdeutschen Ländern, angenommen werden (vgl. Kap. HF-01; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022).

Trägerstrukturen blieben in ihren charakteristischen Grundzügen stabil

Ein Drittel der Kindertageseinrichtungen in Deutschland gehörte im Jahr 2021 einem öffentlichen Träger an (31,9 %; 2020: 31,7 %). Besonders hoch war der Anteil in Sachsen-Anhalt (56,2 %; 2020: 55,9 %), Brandenburg (49,6 %; 2020: 49,5 %) sowie Rheinland-Pfalz (49,2 %; 2020: 48,5 %). Weiterhin befanden sich 16,8 % (2020: 17,1 %) aller Einrichtungen in der Trägerschaft des Caritasverbandes bzw. sonstiger katholischer Träger und 16,2 % (2020: 16,3 %) in der Trägerschaft des Diakonischen Werks bzw. sonstiger der evangelischen Kirche Deutschlands angeschlossenen Träger. Kaum oder keine Veränderungen zeigten sich bei Einrichtungen, die sich dem Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband (2021: 9,1 %; 2020: 9,1 %), der Arbeiterwohlfahrt (2021: 4,5 %; 2020: 4,4 %) sowie dem Deutschen Roten Kreuz (2021: 3,1 %; 2020: 3,0 %) zuordneten. Weitere 15,4 % (2020: 15,3 %) der Einrichtungen gehörten unterschiedlichen gemeinnützigen Trägern an, die weder den großen Wohlfahrtsverbänden noch den öffentlichen Körperschaften zugeordnet waren. Die übrigen 3,0 % der Einrichtungen wurden von nicht-gemeinnützigen Trägern geführt (vgl. Abb. HF-09.3-1; Tab. HF-09.1.0-1 bis HF-09.1.0-3 im Online-Anhang). Im Ergebnis sind innerhalb des berichteten Zeitraums kaum Veränderungen in der Trägerlandschaft beobachtbar.[4]

4 Da die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik keine Informationen von Trägern direkt erhebt, sind Anzahl und Verteilung der Träger weitestgehend unbekannt (Schacht u. a. 2021). Entsprechend kann die Trägerlandschaft lediglich auf der Ebene der Kindertageseinrichtungen beschrieben werden.

Anzahl der Elterninitiativen leicht rückläufig

Darüber hinaus wird in der KJH-Statistik erfasst, ob es sich bei dem Träger um eine Elterninitiative handelt. Im Zeitraum von 2019 bis 2021 war die Anzahl der Kindertageseinrichtungen, die von Elterninitiativen organisiert wurden, leicht rückläufig. Während im Jahr 2021 insgesamt 3.998 (7,3 %) Einrichtungen durch Elterninitiativen geführt wurden, waren es im Jahr 2020 insgesamt 4.018 (7,5 %) bzw. im Jahr 2019 insgesamt 4.053 (7,7 %) Einrichtungen (vgl. Tab. HF-09.0.2-1 bis HF-09.0.2-3 im Online-Anhang; FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2019, 2020, 2021).

HF-09.4 Vertiefungsanalyse

Vor dem Hintergrund eines multiperspektivischen Qualitätsverständnisses (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021) untersucht die nachfolgende Analyse aus der Sichtweise von Trägern sowie Einrichtungsleitungen, welche Faktoren mit der Vorgabe bzw. Durchführung von internen sowie externen Evaluationsmaßnahmen in Kindertageseinrichtungen im Zusammenhang stehen. Betrachtet werden strukturelle Merkmale der Träger und Einrichtungen (z. B. Trägerart), Unterstützungsangebote (z. B. Teamentwicklungsmaßnahmen, Bereitstellung einer Fachberatung) sowie Merkmale der Leitungskraft (z. B. Fort- und Weiterbildungen). Im nachfolgenden Abschnitt werden zunächst die spezifische Forschungsfrage und Relevanz der Analyse vorgestellt. Daraufhin werden die theoretischen Bezüge, die Datengrundlage, die Methode und anschließend die deskriptive sowie multivariate Analyse beschrieben. Abschließend erfolgt die Diskussion der Ergebnisse.

Forschungsfrage und Relevanz

Mit dem Besuch einer Kindertageseinrichtung werden positive Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern assoziiert (Burger 2010; Felfe/Lalive 2018; Waldfogel 2015). Gleichzeitig zeigen Studien, dass diese positive Einflussnahme von institutioneller FBBE maßgeblich von der Qualität der jeweiligen Angebote abhängt (Anders 2013; Barnett 2011; Melhuish u. a. 2015). Um Qualität zu erreichen, nehmen Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung eine zentrale Rolle ein (BMFSFJ 2006, 2014, 2016).

Als relevanter Bestandteil für eine gelingende Qualitätssicherung und -entwicklung in der Kindertagesbetreuung werden sowohl international als auch national Maßnahmen und Verfahren der Evaluation[5] aufgeführt, da sie Prozesse der Qualitätsentwicklung auf lokaler, regionaler sowie nationaler Ebene kontrollieren, stützen und fortlaufend verbessern können (Arbeitsgruppe für Frühkindliche Bildung und Betreuung 2014; Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2016; Schäfer/Eberhart 2017). Indem Evaluationsmaßnahmen Stärken und Schwächen im System der FBBE aufzeigen und katalysieren, können sie sowohl die Akteure im Feld als auch die politischen Entscheidungsträger bei der Festlegung und Durchführung von Veränderungsprozessen auf den unterschiedlichen Ebenen des Systems unterstützen; ohne dabei die Bedürfnisse der Kinder, Eltern sowie die lokalen Bedingungen außer Acht zu lassen (Working Group on Early Childhood Education and Care 2022).

Bundesgesetzlich wird den öffentlichen Trägern der Jugendhilfe eine zentrale Rolle für die Sicherung und Entwicklung der Qualität zugewiesen (§ 22a, § 79 SGB VIII), jedoch kommt in der Praxis den Trägern von Kindertageseinrichtungen eine zentrale Rolle bei der Ausgestaltung konkreter Maßnahmen in den Einrichtungen zu (Altgeld/Stöbe-Blossey 2010; Blatter 2021; BMFSFJ 2016). Aus bisherigen deskriptiven Analysen geht hervor, dass Evaluationen noch nicht in allen Einrichtungen als Maßnahme zur Qualitätssicherung und -entwicklung zur Anwendung kommen und Träger in unterschiedlichem Ausmaß Evaluationsmaßnahmen vorgeben (Preuß/Ulrich 2022; Riedel u. a. 2022; Schreyer u. a. 2014).

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Frage nachgegangen, welche Faktoren mit der Vorgabe seitens der Träger sowie der tatsächlichen Durchführung von Evaluationen in Kindertageseinrichtungen im Zusammenhang stehen.

5 Die Definition von Evaluation als „systematische Untersuchung der Güte oder des Nutzens eines Evaluationsgegenstands“ (Gesellschaft für Evaluation e.V. 2016, S. 25) findet auch im Bereich der FBBE Anwendung. Für eine spezifische Definition, welche diesem Bericht zugrunde liegt, vgl. Infobox HF-09.1.

Theoretische Bezüge

Eine Gegenstandsbestimmung von Evaluationen im Kontext von FBBE wird im folgenden Abschnitt vorgenommen, indem sowohl die Definition von Evaluationen sowie die Verortung von Evaluationsmaßnahmen im System der FBBE kurz skizziert werden. Daran schließt eine theoretisch geleitete Identifizierung von möglichen Faktoren an, die eine Vorgabe bzw. Durchführung von Evaluationsprozessen in Kindertageseinrichtungen fördern können.

Evaluation: Verortung und Begriffsbestimmung

Während im internationalen Kontext Evaluationen bereits häufig einen festen Bestandteil des Qualitätsmonitorings darstellen (Bader u. a. 2019; Esch u. a. 2006; Klinkhammer u. a. 2017), existiert im deutschen Kontext bislang kein einheitliches System der Kontrolle von Qualitätsfeststellung, -entwicklung und -sicherung auf Bundesebene (eigene Recherchen). Nach dem Subsidiaritätsprinzip sind gemäß § 79a SGB VIII die Träger der öffentlichen Jugendhilfe dafür zuständig, „Grundsätze und Maßstäbe für die Bewertung der Qualität sowie geeignete Maßnahmen zu ihrer Gewährleistung (…) weiterzuentwickeln, anzuwenden und regelmäßig zu überprüfen". Nach § 22a Abs. 1 und 5 SGB VIII sollen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe die Qualität der Förderung nicht nur in den eigenen Einrichtungen, sondern auch „in den Einrichtungen anderer Träger durch geeignete Maßnahmen sicherstellen". Allerdings bleiben die Aufgaben der Qualitätsentwicklung und -sicherung in Kindertageseinrichtungen oft weitgehend den Trägern überlassen (Kunkel/Kepert/Pattar 2022). Diese sind dazu aufgefordert, sich an „bereits angewandten Grundsätzen und Maßstäben für die Bewertung der Qualität sowie Maßnahmen zu ihrer Gewährleistung" (§ 79a SGB VIII) zu orientieren. Auf die konkrete Vorgabe von Qualitätsnormen bzw. Mindestanforderungen verzichtet der Bundesgesetzgeber, liefert jedoch gleichzeitig Vorschläge[6] für Instrumente sowie Verfahren (ebd.). Die Auswahl geeigneter Evaluationsmaßnahmen sowie die konkrete Anwendung dieser bleibt offen und soll im jeweiligen Landesrecht näher beschrieben werden (vgl. § 22 Abs. 4 SGB VIII). Bis auf Berlin[7] machen die Länder bislang keine gesetzlichen Vorgaben zu Evaluationsarten (intern und/oder extern) oder dem Einsatz konkreter Instrumente bzw. Konzepte in der Praxis. Während Evaluationen in einigen Landesgesetzen bislang nicht thematisiert werden, sprechen andere Länder Empfehlungen zur Anwendung von Evaluationsmaßnahmen aus; eine Tendenz, die sich vor allem in neueren Gesetzen findet, aber bislang nicht zu konkreten Vorgaben für Evaluationen geführt hat (Stöbe-Blossey 2021). Die inhaltlichen Entscheidungen werden dabei oftmals dem einzelnen Träger überlassen (Blatter 2021; Bock-Famulla/Strunz/Lange 2015). Insofern eröffnen die auf der Makroebene des FBBE-Systems vorgesehenen Regelungen teils unterschiedlichste Handlungs- und Interpretationsspielräume zur Umsetzung von Evaluationsmaßnahmen auf der Mikroebene des Systems.

Zusätzlich besteht eine überwiegend unklare und uneinheitliche Begriffsdefinition im Praxisfeld. So spricht Joachim Merchel (2019) von einer inflationären Verwendung des Evaluationsbegriffs in der bisherigen fachlichen Auseinandersetzung. Eine Definition der Gesellschaft für Evaluation e.V. (2016, S. 13) beschreibt Evaluation als „systematische Untersuchung der Güte oder des Nutzens eines Evaluationsgegenstands". Einen Interpretationsvorschlag zur gesetzlichen Verankerung liefern Peter-Christian Kunkel, Jan Kepert und Andreas Kurt Pattar (2022), die Evaluation als eine Methode der Überprüfung und Bewertung der pädagogischen Arbeit entlang der Konzeption der Einrichtung beschreiben. Diese umfasst Vereinbarungen von nachvollziehbaren Qualitätskriterien, Formen der Dokumentation wie auch geeignete Bewertungsverfahren. Evaluation wird dabei nicht (mehr) als alleinige externe Überprüfung von allgemeingültigen Qualitätskriterien verstanden. Vielmehr wird sie um den Aspekt der Selbstevaluierung erweitert, indem die Dialogorientierung und Rolle der Beurteilenden (hier: pädagogische Fachkraft und Kinder) hervorgehoben werden (ebd.). Folglich wird Evaluation dann als wirksam erachtet, wenn interne und externe Evaluationsprozesse miteinander verbunden werden (Schneider u. a. 2015).

6 Zu nennen sind neben der Nutzung von Evaluationsverfahren die pädagogische Konzeption, Nutzung von Fachberatung, Zusammenarbeit mit Eltern, Kooperation und Vernetzung, Gestaltung des Übergangs von Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Strätz 2019).

7 Berlin schreibt nach § 13 KitaFöG eine regelmäßige Überprüfung der Qualität in den Einrichtungen vor, indem interne Evaluationen jährlich und externe Evaluationen alle fünf Jahre durchgeführt werden müssen (Schäfer/Eberhart 2017).

Infobox HF-09.1 : Evaluationsverfahren

Folgende Definitionen wurden in den Fragebögen der Leitungen und Träger im Rahmen der ERiK-Surveys 2020 vorgegeben:
Bei der *internen Evaluation* handelt es sich um Formen der Selbstevaluation. Das heißt, die Kita-Leitung und das pädagogische Personal reflektieren und bewerten mithilfe eines strukturierten Verfahrens ihre eigene Arbeit sowie die Arbeit des Kita-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 die Arbeit der Kitas z. B. über Beobachtungen des pädagogischen Alltags, Gespräche mit Leitungen und pädagogischem Personal oder die Befragung von Eltern.

Im Rahmen der ERiK-Surveys 2020 ist ein breites Verständnis von Evaluation in der Träger- und Leitungsbefragung zur Anwendung gekommen (vgl. Infobox HF-09.1). Die Begründung dafür basiert neben der Bedeutungsoffenheit im SGB VIII sowie den teils weitgefassten Vorgaben auf Länderebene vor allem auf der Prämisse, den Bedarfen der einzelnen Einrichtungen, der Lesart der Fachkräfte und damit der Diversität bestehender Evaluationsansätze und -instrumente im Rahmen der Befragung gerecht zu werden. Je nach konzeptionellen und/oder programmatischen Schwerpunkten sowie aktuellen Bedarfen der einzelnen Träger und deren Einrichtung(en) bieten sich entsprechend unterschiedliche Methoden und Konzepte im Rahmen von Evaluationsmaßnahmen an.[8] Bei der Auswahl von Evaluationsinstrumenten handelt es sich damit häufig um trägerinterne Entscheidungen. Im Rahmen interner Organisationsentwicklungsprozesse[9] zielen diese auf Erkenntnisse zu Steuerungsentscheidungen sowie auf die Förderung der Entwicklung der Einrichtungen ab. Der Träger begreift sich dahingehend als eine aktiv lernende Organisation (Merchel 2019; Schneider u. a. 2015).

Bedingungen zur Umsetzung von Evaluation

Im deutschen Kontext lassen sich bislang keine empirischen Untersuchungen zu Bedingungsfaktoren von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen in Kindertageseinrichtungen finden, die sich explizit auf die Vorgabe bzw. Durchführung von internen und externen Evaluationen beziehen. Zur Annäherung an diese Forschungslücke werden ausgewählte Merkmale der Strukturqualität (Tietze u. a. 2013) im (inter-)nationalen Kontext angeführt sowie durch Erkenntnisse zu förderlichen Bedingungen bei der Implementierung von Evaluation im Schulkontext erweitert. Ferner existiert eine Reihe von Evaluationsstudien zu unterschiedlichen inhaltlichen Themenbereichen[10], aus denen sich ebenfalls Erkenntnisse für die vorliegende Analyse ableiten lassen.

Regionale Strukturen

Träger beeinflussen die pädagogische Qualität ihrer Einrichtungen maßgeblich (Blatter 2021; BMFSFJ 2016; Peucker/Pluto/Santen 2017), wobei dies vor dem Hintergrund staatlicher Vorgaben betrachtet werden muss (Mader/Menz 2019). Studien weisen darauf hin, dass gesetzliche Rahmenbedingungen in Form entsprechender Vorgaben die konkrete Umsetzung von bestimmten Qualitätsentwicklungsmaßnahmen maßgeblich bedingen können (Geene u. a. 2016; Phillipsen u. a. 1997). Gleichzeitig argumentieren Debby Cryer u. a. (1999) bei der Berücksichtigung von regionalen Strukturen der Träger, dass der Einfluss der träger- bzw. einrichtungsinternen Prozesse nicht zu unterschätzen sei. Die Autorinnen und Autoren heben die Flexibilität der strukturellen Trägerentscheidungen wie z. B. den Verwaltungsstil, die Größe der Einrichtung oder finanzielle Entscheidungen hervor, durch welche die Qualität der FBBE im Vergleich zu regulativen Vorgaben auf Länder- und kommunaler Ebene stärker beeinflusst werden könnte (ebd.). Da die deutsche Trägerlandschaft sehr heterogen ausgestaltet ist (vgl. Kap. HF-09.3; Blatter 2021), richtet sich der Fokus umso deutlicher auf die einzelne Organisationseinheit.

8 Für eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Zielen, Arten und inhaltlichen Schwerpunkten von Evaluationsmaßnahmen vgl. Merchel (2019) und für eine Einteilung von konkreten Evaluationskonzepten vgl. Esch u. a. (2006); Klaudy/Stöbe-Blossey (2020).

9 Eine vertiefende Auseinandersetzung zur Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen findet sich z. B. bei Sander/Zimmermann (2021).

10 Als Beispiele sind Programmevaluationen auf Bundes- und Landesebene zu nennen, welche u. a. den Nutzen/die Wirkung von Programmen zur Gesundheitsförderung (Geene u. a. 2016), Sprachentwicklung (Anders/Roßbach/Tietze 2016) oder zu Bildungsübergängen (Roßbach u. a. 2010) in Kindertageseinrichtungen einschätzen.

Die Ebene der Träger

Ausgehend von trägerinternen Steuerungs- und Entscheidungsprozessen erscheint es naheliegend, im Rahmen von Organisationsentwicklungsprozessen die strukturellen Aspekte unter Berücksichtigung von Kontexten, Prozessfaktoren und Nutzungsperspektiven näher zu betrachten. Einrichtungsspezifische Merkmale und Zusammenhänge rücken in den Fokus des Erkenntnisinteresses, wenn es um die Analyse von Evaluationsprozessen in Kindertageseinrichtungen geht (Fuchs-Rechlin u. a. 2021; Phillipsen u. a. 1997; Schneider u. a. 2015). Vorliegende Forschungserkenntnisse weisen dabei auf mögliche Einflüsse der Trägerart (Bader u. a. 2019; Brogaard/Helby Petersen 2022; Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2019; Sosinsky/Lord/Zigler 2007) und der Trägergröße (Geiger 2019; Klinkhammer u. a. 2022) hin. Ferner können trägerinterne Entscheidungen, wie beispielsweise die Implementierung von inhaltlich ausgerichteten Qualitätsentwicklungsprozessen (Anders/Roßbach/Tietze 2016) in den Einrichtungen, die Wahl zur Anwendung von Evaluation bedingen. Damit einhergehende Unterstützungsangebote für das pädagogisch und leitend tätige Personal (Gärtner 2013; Roßbach u. a. 2010), wie beispielsweise die Nutzung von Fachberatung oder gezielte Teamentwicklung, können dies zudem begünstigen.

Auch der Einbezug der Eltern in die pädagogischen Prozesse der Einrichtung kann sich positiv auf die Qualitätsentwicklung der Einrichtung auswirken (Leviten-Reid 2012). Weitere Studien verweisen auf die Relevanz von Angeboten zur fachlichen Weiterentwicklung der Fachkräfte wie z. B. Beratung, Mentoring und Coaching am Arbeitsplatz (Howes/James/Ritchie 2003; Pianta u. a. 2008) sowie berufsbegleitende Fortbildungen (Phillips u. a. 2000; Zaslow u. a. 2010).

Die Ebene der Einrichtungsleitungen

Das Rollen- und Aufgabenverständnis der durchführenden Personen kann im Zusammenhang mit der Umsetzung von Qualitätsmaßnahmen und der Durchführung von Evaluation in den Einrichtungen stehen (Mader/Menz 2019; Rossi/Lipsey/Henry 2019). Neben externen Dienstleistungen[11] wird im Kontext des internen Qualitätsmanagements nicht nur die Relevanz des pädagogischen Personals (Layzer/Goodson 2006; Perlman u. a. 2020), sondern v. a. auch die Rolle der Leitung (Strehmel 2021) hervorgehoben. Leitungskräfte koordinieren und steuern durch ihre Schlüsselfunktion die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen. Ein Großteil der Managementaufgaben wird häufig und zu unterschiedlichen Anteilen an die Leitungskräfte delegiert (Geiger 2019; Klaudy u. a. 2016). Dazu gehört u. a. auch die Verantwortung für die Umsetzung der Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Einrichtung und die damit verbundene Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen, beispielsweise im Rahmen des Personalmanagaments (Strehmel 2017, 2021; Strehmel/Ulber 2014; Viernickel/Voss 2013). Ob Leitungen für diese Aufgaben ein zeitliches Kontingent nutzen können, steht den Trägern frei und wird bislang nicht flächendeckend angewandt.

Darüber hinaus deuten Studien positive Korrelationen zwischen der Qualifikation des Personals und ihrer pädagogischen Performanz an (Early u. a. 2007; Kelley/Camilli 2009).

Aus den skizzierten Erkenntnissen zu den für die formulierte Forschungsfrage relevanten Qualitätsfaktoren in Kindertageseinrichtungen werden folgende Annahmen abgeleitet:

- Annahme 1: Verbindliche Vorgaben von Maßnahmen zur Evaluation in Kindertageseinrichtungen stehen in Zusammenhang mit strukturellen Rahmenbedingungen, dem Organisationsgrad des Trägers sowie damit verbundenen Unterstützungsleistungen für Einrichtung.
- Annahme 2: Die Durchführung von Maßnahmen zur Evaluation in Kindertageseinrichtungen steht sowohl mit dem Träger und dessen Unterstützungsmerkmalen als auch mit personellen Merkmalen der Leitungspersonen im Zusammenhang.

Um Zusammenhänge zu Vorgaben sowie zur Durchführung von Evaluation in Kindertageseinrichtungen herauszuarbeiten, werden zwei separate multivariate Modelle berechnet. Auf diese Weise können auf Ebene der Träger (Vorgaben von Evaluation) sowie auf Einrichtungsebene (Durchführung von Evaluation) unterschiedliche Merkmale berücksichtigt werden.

11 Externe Dienstleistungen werden im Rahmen externer Evaluationsmaßnahmen relevant; für eine Auseinandersetzung zur Rolle und Professionalität der Evaluatorinnen und Evaluatoren vgl. z. B. Kellaghan/Stufflebeam/Wingate (2003).

Daten und Methoden

Bei der Auswahl der Variablen und der Modellierung ist zu beachten, dass aufgrund der bislang kaum verfügbaren Forschungserkenntnisse ein exploratives Vorgehen gewählt wird. Die hier aufgeführten Analyseschritte stellen somit einen ersten Versuch dar, etwaige Zusammenhänge zur Implementierung von Evaluationsmaßnahmen in Kindertageseinrichtungen herauszuarbeiten.

Die Datengrundlage bilden die Träger- und Leitungsbefragungen der ERiK-Surveys 2020 (Gedon u. a. 2022a,c).[12] Die Trägerbefragung richtete sich an etwa 14.900 öffentliche sowie freie Träger von Kindertageseinrichtungen in Deutschland, welche eine Betriebserlaubnis nach § 45 SGB VIII vorweisen und in ihren Kindertageseinrichtungen (auch) Kinder im nichtschulpflichtigen Alter betreuen lassen (Schacht/Gedon/Gilg 2022).

Methodenbox HF-09.1 Ordinal-logistische Regression

Um den Zusammenhang der Vorgabe bzw. Durchführung von internen sowie externen Evaluationsmaßnahmen in Kindertageseinrichtungen (zu erklärende abhängige Variable) und mehreren Personen- und Strukturmerkmalen (erklärende Variablen) zu untersuchen, werden *ordinal-logistische Regressionsmodelle* (Backhaus u. a. 2021; Kühnel/Krebs 2010; Rohrlack 2009; Snijders/Bosker 2012) unter Annahme von *partial-proportional-odds* (Williams 2006) genutzt. Es werden Modelle aus der Perspektive der Träger (Vorgabe von Evaluation) und der Leitungen (Durchführung von Evaluationen) berechnet. Die beiden abhängigen Variablen haben ein ordinales Skalenniveau (0: keine Vorgabe bzw. Durchführung; 1: Vorgabe bzw. Durchführung interner *oder* externer Evaluation; 2: Vorgabe bzw. Durchführung interner *und* externer Evaluation).

Es wird ein schrittweiser Modellaufbau gewählt, um den Zusammenhang zwischen der Vorgabe bzw. Durchführung von Evaluationen und Trägermerkmalen (Modell 1) sowie unter Hinzunahme weiterer erklärender Variablen (Modell 2) zu untersuchen.

Ferner wird durch angepasste statistische Kennwerte (*cluster-robuste Standardfehler*; Rogers 1994) berücksichtigt, dass mehrere Träger und Einrichtungen in einem Land tätig sind und somit zueinander in ihren Merkmalsausprägungen ähnlich sein könnten (keine Mehrebenenmodelle: Intra-Klassenkorrelationskoeffizienten (Varianzaufklärung durch Länderebene) unter 0,05; Musca u. a. 2011).

Ein Vergleich der Stärke von Regressionskoeffizienten im ordinal-logistischen Modell ist nicht möglich. Deshalb werden durchschnittliche marginale Effekte (*average marginal effects* (AMEs); Wolf/Best 2010) berichtet. AMEs ermöglichen eine intuitive *Interpretation* der Richtung und Stärke von Zusammenhängen, da sie in diesem Modell „den durchschnittlichen Einfluss der unabhängigen [erklärenden] Variable[n] auf die Wahrscheinlichkeit (...)“ (ebd., S. 839) für die Vorgabe bzw. Durchführung von Evaluation in Kindertageseinrichtungen anzeigen. Dennoch sind AMEs nur eine näherungsweise lineare Berechnung der gegebenen nicht-linearen Zusammenhänge (ebd.).

Neben der Richtung und der Stärke des Zusammenhangs wird für einzelne AMEs des Modells anhand von $p - Werten$ interpretiert, ob ein Zusammenhang statistisch signifikant von 0 verschieden ist (Bedingung: $p - Werte < 0,05$; Tutz 2010). Es gilt dann für

- kontinuierliche und quasi-metrische erklärende Variablen, dass eine Änderung um $+/-$ eine Einheit mit einer Veränderung der relativen Wahrscheinlichkeit des Ereignisses um $+/-(AME * 100)$ Prozentpunkte einhergeht.
- kategoriale erklärende Variablen, dass eine Interpretation des Zusammenhangs $+/-(AME * 100)$ Prozentpunkte im Vergleich zu einer als Referenzkategorie gewählten Ausprägung (z. B. Frauen zu Männern) erfolgt.

Die hier präsentierten Modelle sind Ergebnis unterschiedlicher Modellanpassungen aufgrund von *parallel regression assumption Tests* (Long/Freese 2014), *Klassifikationstabellen*

12 Obgleich Jugendämter nach § 22 SGB VIII in der Verantwortung für eine gelingende Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen stehen, bleibte die Aufgabe der Umsetzung häufig den Trägern überlassen. Daher wird die Perspektive der Jugendämter (Gedon u. a. 2022b) im Rahmen der vorliegenden Analysen aufgrund geringer Fallzahlen (Schacht/Gedon/Gilg 2022) nur im deskriptiven Teil berücksichtigt.

(Hosmer/Lemeshow/Sturdivant 2013), und *McFadden's (adjusted)* R^2 (McFadden 1973; Wolf/Best 2010). Die Ergebnisse dieser Diagnostik können bei den Autorinnen angefragt werden. Die berechneten Querschnittsmodelle erlauben keine Kausalinterpretationen (Brüderl 2010).

Die Leitungsbefragung umfasst eine stratifizierte Einrichtungsstichprobe von etwa 13.900 Kindertageseinrichtungen, wobei die Person mit dem höchsten Anteil an Leitungsaufgaben in der jeweiligen Einrichtung befragt wurde (Schacht/Gedon/Gilg 2022). Im Ergebnis konnten 1.902 vollständige Trägerfragebögen sowie 3.867 Leitungsfragebögen erfasst werden. Durch fehlende Werte auf einzelnen Variablen verringerte sich die Stichprobe auf 1.282 Träger sowie 2.735 Einrichtungsleitungen. Die Daten der Träger- und Leitungsbefragung können für das Jahr 2020 nicht miteinander verknüpft werden.[13]

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden getrennte Modelle auf der Ebene der Träger (Vorgabe von Evaluation) und der Kindertageseinrichtungen (Durchführung von Evaluation) berechnet. Dabei wird das statistische Verfahren der ordinal-logistischen Regression unter Annahme von *partial-proportional-odds* angewandt (vgl. Methodenbox HF-09.1).

Operationalisierung

Abhängige Variablen: Vorgabe und Durchführung von Evaluation in Kindertageseinrichtungen

Zur Untersuchung der Forschungsfrage werden zwei abhängige Variablen gebildet. Die Vorgabe von Evaluationsmaßnahmen[14] auf Trägerebene ist Teil des Trägerfragebogens der ERiK-Surveys. Diese abhängige Variable wurde aus ursprünglich zwei dichotomen Items (ja/nein) zusammengefasst und ist in folgende Kategorien unterteilt: 0: Keine Vorgabe von Evaluationsmaßnahmen, 1: Vorgabe interner *oder* externer Evaluationsmaßnahmen, 2: Vorgabe interner *und* externer Evaluationsmaßnahmen.

Die zweite abhängige Variable zur Durchführung von Evaluationsmaßnahmen auf Einrichtungsebene basiert auf den Antworten der Einrichtungsleitungen. Im Unterschied zu den Trägern wurden die Leitungen nach der regelmäßigen Durchführung von externen Evaluationen (mindestens alle 5 Jahre) bzw. von internen Evaluationen (mindestens alle 3 Jahre) befragt. Die abhängige Variable auf Einrichtungsebene beinhaltet ebenfalls die ordinalen Kategorien: 0: Keine Durchführung von Evaluationsmaßnahmen, 1: Durchführung interner *oder* externer Evaluationsmaßnahmen, 2: Durchführung interner *und* externer Evaluationsmaßnahmen.

Unabhängige Variablen: Trägermodell

Im Trägermodell werden sowohl die Art des Trägers als auch die Größe des Trägers aufgenommen, um Zusammenhänge zwischen der Trägerstruktur und der Vorgabe von Qualitätsmaßnahmen zu berücksichtigen (Brogaard/Helby Petersen 2022; Cryer 1999; Sosinsky/Lord/Zigler 2007).

Zudem wird angenommen, dass sich konkrete Unterstützungsmaßnahmen der Träger auf die Entscheidung von Evaluation in den Einrichtungen auswirken (Gärtner 2013; Roßbach u. a. 2010). Entsprechend werden im Trägermodell eine Reihe von Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen der Qualitätsentwicklung erfasst. Diese umfassen Angaben der Träger zu Maßnahmen des Qualitätsmanagements und zur Unterstützung des Teams (Howes/James/Ritchie 2003; Pianta u. a. 2008) durch Einarbeitungskonzeptionen. Zusätzlich werden Vorgaben zum Gütesiegel/Zertifikat zum Nachweis von guter Qualität in den Einrichtungen berücksichtigt. Es wird ein positiver Zusammenhang zwischen den Unterstützungsleistungen der Träger und der Vorgabe von Evaluation erwartet.

Weiterhin werden mögliche Unterstützungsformen seitens einer Fachberatung im Trägermodell berücksichtigt. Neben Vorgaben zur Häufigkeit des Kontakts zwischen Einrichtungen und der Fachberatung wird die Bereitstellung einer Fachberatung vonseiten der Träger in das Trägermodell aufgenommen. Es wird erwartet, dass mit der Nutzung von Fachberatung die Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen gestärkt wird und damit eher die Entscheidung zur Implementierung von Evaluation in den Einrichtungen einhergeht (BMFSFJ 2016).

13 Für weitere Informationen zu den ERiK-Surveys 2020 vgl. ERiK-Methodenbericht I und II (Schacht u. a. 2021, 2022).

14 Die Definitionen interner sowie externer Evaluation, welche den Befragten zur Beantwortung der Fragen im Träger- und Leitungsfragebogen vorgegeben wurden, können der Infobox HF-09.1 entnommen werden.

Zudem werden Rahmenbedingungen der Leitungstätigkeit einbezogen, indem spezifische Unterstützungsangebote für Leitungskräfte in Form von Teamentwicklungen, Zeitressourcen für Leitungsaufgaben sowie der Einbezug der Leitung bei Trägerentscheidungen abgebildet werden (Strehmel 2017, 2021; Strehmel/Ulber 2014; Viernickel/Voss 2013).

Zusätzlich wird die Ebene der Eltern und Kinder berücksichtigt, um z. B. Zusammenhänge von Elternmeinungen und Entscheidungen des Trägers zu erfassen (Leviten-Reid 2012). Es werden die Durchführung von Kinder- und Elternbefragungen sowie Beschwerdemöglichkeiten der Eltern in das Trägermodell aufgenommen.

Um darüber hinaus die unterschiedlichen Ländervorgaben zur Umsetzung von Evaluation (Mader/Menz 2019) zu berücksichtigen, wird für die Länder im Modell kontrolliert. Dabei wird auf Berlin als einziges Land, in welchem konkrete Vorgaben zur Anwendung beider Evaluationsarten vorliegen (Schäfer/Eberhart 2017), verzichtet.

Unabhängige Variablen: Einrichtungsmodell

Im Einrichtungsmodell wird neben strukturellen Merkmalen der Trägerart und Trägergröße auch die Größe der Kindertageseinrichtung abgebildet.

Angenommene Einflüsse trägerinterner bzw. einrichtungsspezifischer Maßnahmen im Rahmen der Qualitätsentwicklung werden durch die Angaben der Leitung zur Anwendung eines konkreteren Qualitätsentwicklungskonzepts in den letzten 12 Monaten erfasst. Da Evaluation oftmals einen festen Bestandteil von Qualitätsentwicklungskonzepten darstellt, wird ein Zusammenhang zwischen der Anwendung eines bestimmten Konzepts und der Durchführung von Evaluation in den Einrichtungen angenommen (Esch u. a. 2006; Klaudy/Stöbe-Blossey 2020).

Darüber hinaus wird im Einrichtungsmodell die regelmäßige Inanspruchnahme der Fachberatung erfasst. Weiterhin finden Unterstützungsleistungen, die der Träger für das Team bzw. die Leitungskräfte anbietet, Berücksichtigung. Es wird die Bereitstellung von teambezogenen Entwicklungsmaßnahmen auf Einrichtungsebene aufgenommen. Als Rahmenbedingungen für Leitungshandeln werden zusätzlich Zeitressourcen für Leitungsaufgaben sowie der Einbezug der Leitung bei Trägerentscheidungen einbezogen.

Weiterhin werden auf der Ebene der Einrichtungen Aspekte zur Leitungsperson berücksichtigt, da diese eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen in den Einrichtungen einnimmt (Strehmel 2017, 2021; Viernickel/Voss 2013). Die Teilnahme der Leitungsperson an einer Fortbildung zur Qualitätsentwicklung, ihr Fortbildungsbedarf in diesem Bereich sowie der höchste Berufsbildungsabschluss der Leitungskraft werden erfasst. Angenommen wird ein positiver Zusammenhang von Fortbildungsaktivitäten der Leitungskraft und der Durchführung von Evaluation (Early u. a. 2007; Kelley/Camilli 2009). Ferner wird die Beteiligung der Eltern im Rahmen pädagogischer Prozesse abgebildet.

Wie im Trägermodell werden, mit Ausnahme von Berlin, die unterschiedlichen gesetzlichen Länderregelungen zur Evaluation durch Hinzunahme der einzelnen Ländervariablen im Einrichtungsmodell kontrolliert.[15]

Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt wird zunächst eine deskriptive Analyse der Vorgabe bzw. Durchführung von Evaluationen aus der Perspektive der Träger, Leitungen und Jugendämter[16] vorgenommen. Daran anschließend wird multivariat der Frage nachgegangen, welche Merkmale mit der Vorgabe bzw. Durchführung von Evaluationsmaßnahmen im Zusammenhang stehen.

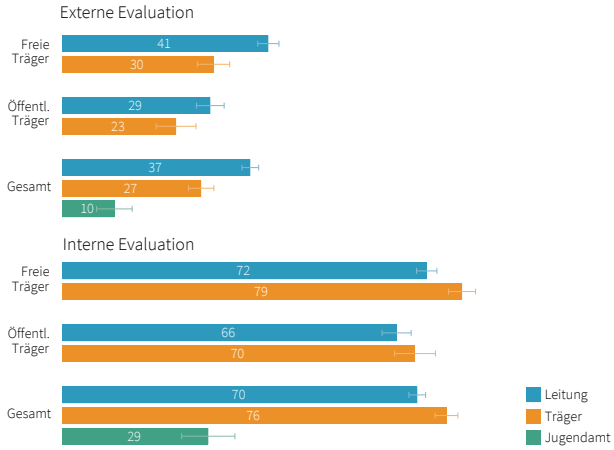
Deskriptive Ergebnisse

Während in 37 % der Einrichtungen nach Angabe der befragten Leitungskräfte aus den ERiK-Surveys 2020 eine externe Evaluation regelmäßig (alle fünf Jahre) durchgeführt wird, trifft dies auf 70 % im Hinblick auf die interne Evaluation (alle drei Jahre) zu. Ferner geben 27 % der Träger an, eine externe Evaluation in den trägereigenen Einrichtungen verbindlich vorzugeben. Für die internen Evaluationen liegt der Anteil bundesweit bei 76 % (vgl. Abb. HF-09.4-1).

15 Eine ausführliche Darstellung der Operationalisierung befindet sich in den Tabellen HF-09.A-1 und HF-09.A-2 im Anhang dieses Berichtskapitels.

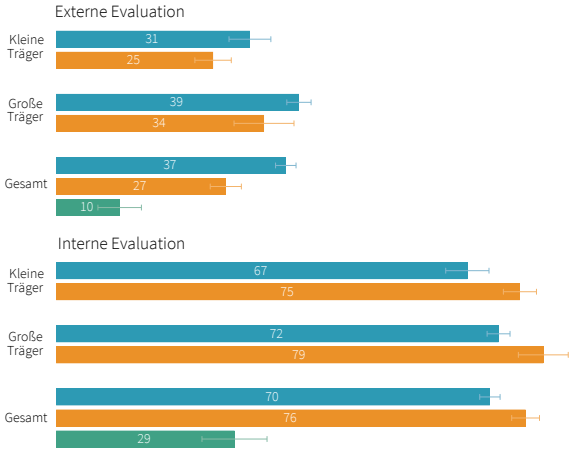
16 Die Perspektive der Jugendämter wird im Sinne der Vollständigkeit der Steuerungsakteure auf der Mesoebene des FBBE-Systems (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021) dargestellt, jedoch im Verlauf der Analysen nicht weiter berücksichtigt.

Abb. HF-09.4-1: **Vorgaben und Durchführung von Evaluation in Kindertageseinrichtungen 2020 nach Trägerart (in %)**



Fragetext: (T): Welche Maßnahmen zur Evaluation der pädagogischen Arbeit sind für alle Kindertageseinrichtungen des Trägers verbindlich?
(L): Welche Maßnahmen zur Qualitätssicherung führen Sie in Ihrer Kindertageseinrichtung durch?
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Träger- und Leitungsbefragung, Datensatzversion 2.0, https://doi.org/10.17621/erik2020_j_v02, https://doi.org/10.17621/erik2020_t_v02, https://doi.org/10.17621/erik2020_l_v02, gewichtete Daten auf Jugendamts- (J), Träger-(T) und Einrichtungsebene (L), Berechnungen des DJI, n = 308-310 (J), n = 1.497-1.632 (T), n = 3.697-3.748 (L)

Abb. HF-09.4-2: **Vorgaben und Durchführung von Evaluation in Kindertageseinrichtungen 2020 nach Trägergröße (in %)**



Fragetext: (J): Welche Vorgaben macht Ihr Jugendamt zur Qualitätssicherung in den Kindertageseinrichtungen? (T): Welche Maßnahmen zur Evaluation der pädagogischen Arbeit sind für alle Kindertageseinrichtungen des Trägers verbindlich?
(L): Welche Maßnahmen zur Qualitätssicherung führen Sie in Ihrer Kindertageseinrichtung durch?
Hinweis: Kategorisierung der Trägergröße: Kleine Träger (T)<=5 Einrichtungen, (L)=1 Einrichtung), große Träger (T)>5 Einrichtungen, (L)>1 Einrichtung)
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Jugendamts-, Träger- und Leitungsbefragung, Datensatzversion 2.0, https://doi.org/10.17621/erik2020_j_v02, https://doi.org/10.17621/erik2020_t_v02, https://doi.org/10.17621/erik2020_l_v02, gewichtete Daten auf Jugendamts-(J), Träger-(T) und Einrichtungsebene (L), Berechnungen des DJI, n = 308-310 (J), n = 1.495-1.632 (T), n = 3.686-3.748 (L)

Deskriptive Befunde weisen auf Unterschiede in der Vorgabe und Umsetzung von Evaluation nach Art und Größe des Trägers hin

In der vorliegenden Stichprobe wird mit Blick auf die Trägerschaft eine Evaluation in der Tendenz zu einem höheren Anteil von freien Trägern vorgegeben bzw. in Einrichtungen freier Trägerschaft durchgeführt. Diese geben häufiger an, Vorgaben zur externen Evaluation zu definieren (30 %) bzw. Evaluationen in den Einrichtungen regelmäßig durchzuführen (41 %) als jene in öffentlicher Trägerschaft (Vorgabe: 23 %; Durchführung: 29 %). Im Rahmen der internen Evaluation geben freie Träger (79 %) im Gegensatz zu öffentlichen Trägern (70 %) eher an, Evaluationen verbindlich vorzugeben. Ähnliches gilt für die Angaben der Leitungskräfte: In öffentlicher Trägerschaft (66 %) geben diese etwas seltener als bei einem freien Träger (72 %) an, Evaluationen in den Einrichtungen durchzuführen (vgl. Abb. HF-09.4-1; Preuß/Ulrich 2022).

Betrachtet man die Anteilswerte zur Vorgabe sowie Durchführung von Evaluationsmaßnahmen zusätzlich anhand der Trägergröße, lassen sich ebenfalls Unterschiede auf Träger- bzw. Leitungsebene in der vorliegenden Stichprobe zeigen (vgl. Abb. HF-09.4-2). Für Träger mit mehr als 5 Einrichtungen zeigen sich häufiger Vorgaben zu Evaluationsmaßnahmen als bei kleinen Trägern, wobei die Anteilswerte – analog zur Differenzierung nach Trägerart – deutlich zugunsten der Vorgabe interner Evaluation ausfallen. Während ein Viertel (25 %) der kleinen Träger mit höchstens 5 Einrichtungen angibt, externe Evaluation vorzugeben, sind es bei großen Trägern 34 %.

In der Befragung der Leitungskräfte fallen die Anteilswerte zur Durchführung externer Evaluation tendenziell etwas höher als bei den Trägern aus. Die Durchführung in Einrichtungen von kleineren Trägern wird von etwa einem Drittel (31 %) der Leitungskräfte angegeben, wohingegen die Anteilswerte in Einrichtungen großer Trägerschaft bei 39 % liegen. Angaben zur internen Evaluation werden in der Tendenz häufiger von den Trägern gemacht. So geben etwa 75 % der Trä-

ger und 67 % der befragten Leitungen an, interne Evaluation in den Einrichtungen vorzugeben bzw. durchzuführen, während die Anteilswerte bei größeren Trägern bei 79 % (Träger) bzw. 72 % (Einrichtungen) liegen (vgl. Abb. HF-09.4-2).

Die vorliegenden deskriptiven Ergebnisse beschreiben damit die von den Trägern und Leitungskräften angegebene Verbindlichkeit und Verbreitung von Evaluation im FBBE-System im Jahr 2020. Diese bieten einen ersten Hinweis auf Zusammenhänge zwischen Evaluationsmaßnahmen und Trägerstrukturen.

Multivariate Ergebnisse

Zur Beantwortung der Fragestellung, welche Faktoren mit einer Vorgabe bzw. der Durchführung von internen und externen Evaluationsmaßnahmen in Kindertageseinrichtungen im Zusammenhang stehen, wurde eine multivariate Analyse in mehreren Schritten auf der Ebene der Träger (vgl. Abb. HF-09.4-3 und HF-09.4-4) sowie der Ebene der Einrichtungen (vgl. Abb. HF-09.4-5 und HF-09.4-6) durchgeführt.

Vorgaben zur Evaluation auf Trägerebene

Im ersten Modell (vgl. Abb. HF-09.4-3) wird auf der Ebene der Träger der Zusammenhang zwischen der Trägerart und -größe unter Kontrolle der gesetzlichen Bestimmungen – gemessen über das Land, in dem der Träger angesiedelt ist – betrachtet. Während die Trägerart keinen signifikanten Zusammenhang mit der Vorgabe von Evaluationsmaßnahmen aufzeigt, deutet die Trägergröße auf einen signifikanten Zusammenhang mit keiner Vorgabe sowie der Vorgabe von internen und externen Evaluationen hin. Bei größeren Trägern mit 6 und mehr Einrichtungen (Referenz: Träger mit weniger als 6 Einrichtungen) ist die Wahrscheinlichkeit um 7 Prozentpunkte geringer, keine Evaluation vorzugeben sowie um 6 Prozentpunkte erhöht, interne und externe Evaluation vorzugeben. Hinsichtlich der Vorgabe einer Evaluationsform zeigt die Trägergröße in der Modellierung keinen signifikanten Zusammenhang auf (vgl. Modell 1, Abb. HF-09.4-3).

Unter Berücksichtigung der weiteren Merkmale lässt sich im zweiten Modell (vgl. Abb. HF-09.4-4) für beide Trägerstrukturen (Trägerart und Trägergröße) kein direkter signifikanter Zusammenhang hinsichtlich der Vorgabe von Evaluationsmaßnahmen erkennen.

Zusammenhang zwischen der Vorgabe von Evaluation und der Bereitstellung von Unterstützungsangeboten

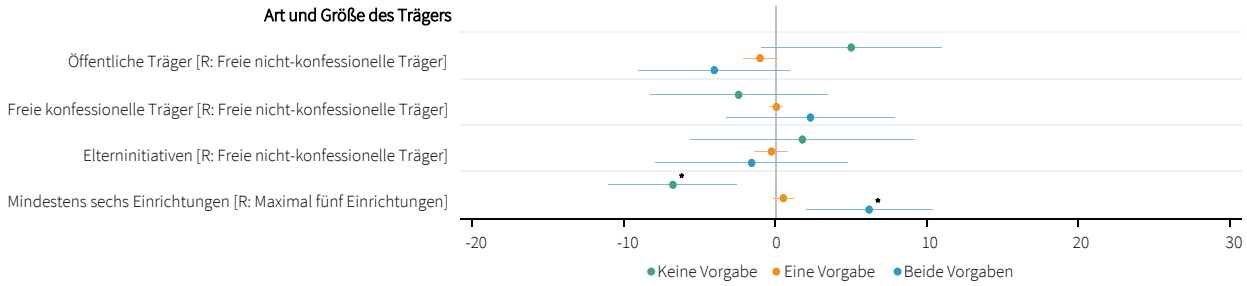
Das Angebot von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung (Qualitätsmanagement, Einarbeitungskonzeption) seitens der Träger erhöht die Wahrscheinlichkeit um 2 bis 3 Prozentpunkte, beide Formen der Evaluation in den Einrichtungen zu implementieren. Die Pflicht zum Erhalt eines Gütesiegels bzw. Zertifikats sowie der Durchführung von Eltern- und Kinderbefragungen zeigt ebenfalls einen positiven Zusammenhang mit der Vorgabe von internen und externen Evaluation in den Einrichtungen auf. Ebenfalls steht das Angebot von Beschwerdemöglichkeiten im Zusammenhang mit der Vorgabe beider Evaluationsmaßnahmen.

Keine signifikanten Zusammenhänge zeigen sich hinsichtlich der Bereitstellung einer Fachberatung und Vorgaben zur Häufigkeit des Fachberatungskontaktes. Der Miteinbezug der Leitung in Trägerentscheidungen sowie die (anteilige) Leitungsfreistellung (Regelung von Zeitressourcen von Leitungsaufgaben) steht im hier dargestellten Modell ebenfalls nicht im Zusammenhang mit der Entscheidung des Trägers, Evaluation in den Einrichtungen vorzugeben (vgl. Modell 2, Abb. HF-09.4-4).

Durchführung von Evaluation in den Einrichtungen

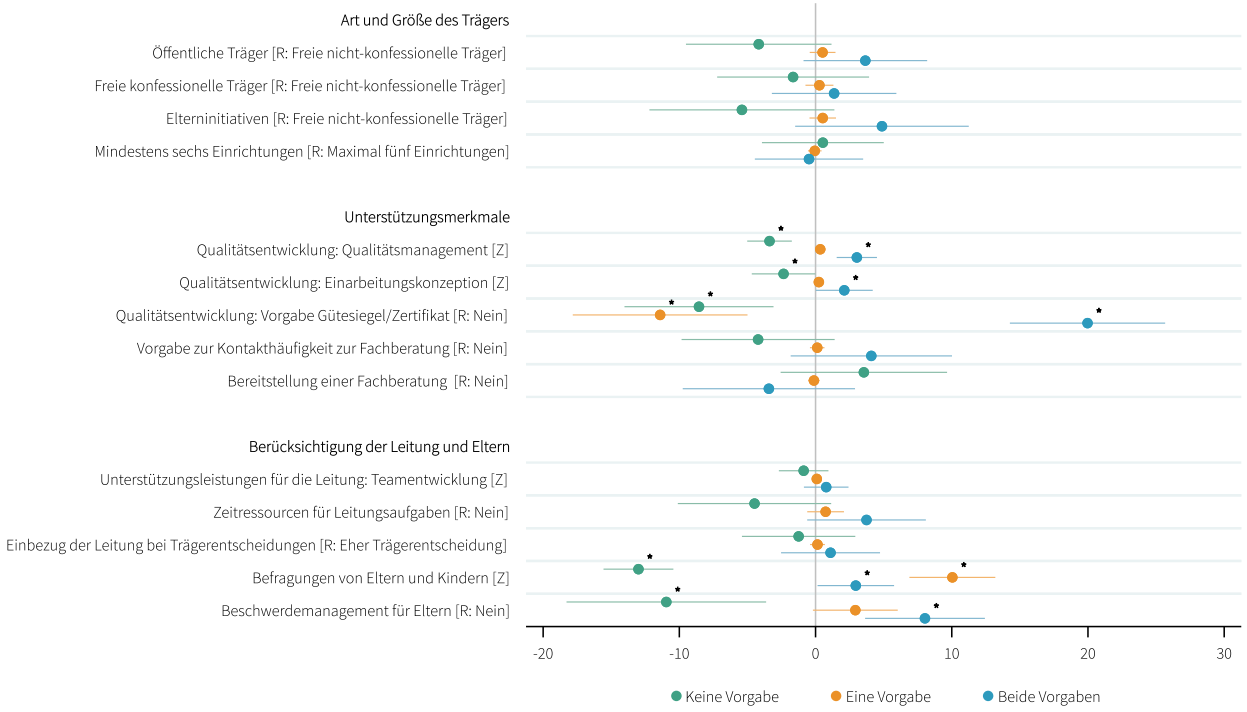
Auf der Ebene der Kindertageseinrichtungen (Modell 3, vgl. Abb. HF-09.4-5) ist zunächst ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Trägerart (mit Ausnahme der frei-konfessionellen Trägern) und der Trägergröße sowie der Durchführung von Evaluationsmaßnahmen für einzelne Ausprägungen der abhängigen Variable erkennbar. So ist z. B. die Wahrscheinlichkeit, beide Formen der Evaluation durchzuführen, von Einrichtungen öffentlicher Träger im Vergleich zu Einrichtungen freier nicht-konfessioneller Träger um 9 Prozentpunkte geringer. Hingegen ist die Wahrscheinlichkeit, weder eine interne noch eine externe Evaluation durchzuführen, um 8 Prozentpunkte bei Einrichtungen öffentlicher Träger erhöht (Referenz: Einrichtungen freier nicht-konfessioneller Träger). Kindertageseinrichtungen von Trägern,

Abb. HF-09.4-3: **Regression zur Vorgabe von Evaluationen aus Trägerperspektive (Modell 1)**



Hinweis: R: Referenzkategorie, Z: Zentriert, ordinal-logistische Regressionsmodelle, Regressionskoeffizienten werden als durchschnittliche marginale Effekte (average marginal effects (AMEs)) dargestellt. Metrische Variablen wurden an ihren Mittelwerten zentriert, *statistisch signifikant bei p<0,05. Einzelne im Modell berücksichtigte Variablen sind nicht in der Abbildung dargestellt: Länder. Der Online-Anhang enthält die Ergebnistabelle mit sämtlichen berücksichtigten Variablen.
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Trägerbefragung, Datensatzversion 2.0, https://doi.org/10.17621/erik2020_t_v02, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 1.282

Abb. HF-09.4-4: **Regression zur Vorgabe von Evaluationen aus Trägerperspektive (Modell 2)**



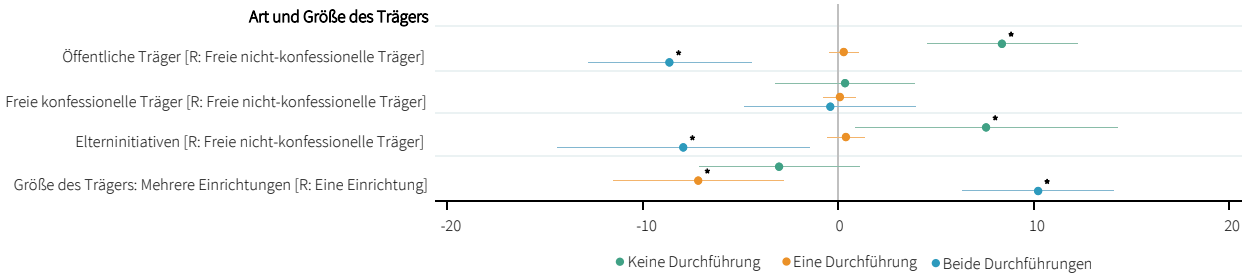
Hinweis: R: Referenzkategorie, Z: Zentriert, ordinal-logistische Regressionsmodelle, Regressionskoeffizienten werden als durchschnittliche marginale Effekte (average marginal effects (AMEs)) dargestellt. Metrische Variablen wurden an ihren Mittelwerten zentriert, *statistisch signifikant bei p<0,05. Einzelne im Modell berücksichtigte Variablen sind nicht in der Abbildung dargestellt: Länder. Der Online-Anhang enthält die Ergebnistabelle mit sämtlichen berücksichtigten Variablen.
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Trägerbefragung, Datensatzversion 2.0, https://doi.org/10.17621/erik2020_t_v02, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 1.282

die mehrere Einrichtungen führen, weisen eine um 10 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, beide Formen der Evaluation durchzuführen, auf (vgl. Modell 3, Abb. HF-09.4-5).

Unter Hinzunahme weiterer Faktoren bleiben im vierten Modell (vgl. Abb. HF-09.4-6) die statistisch signifikanten Zusammenhänge der Trägerart und Trägergröße lediglich für einzelne Ausprägungen der abhängigen Variable bestehen.

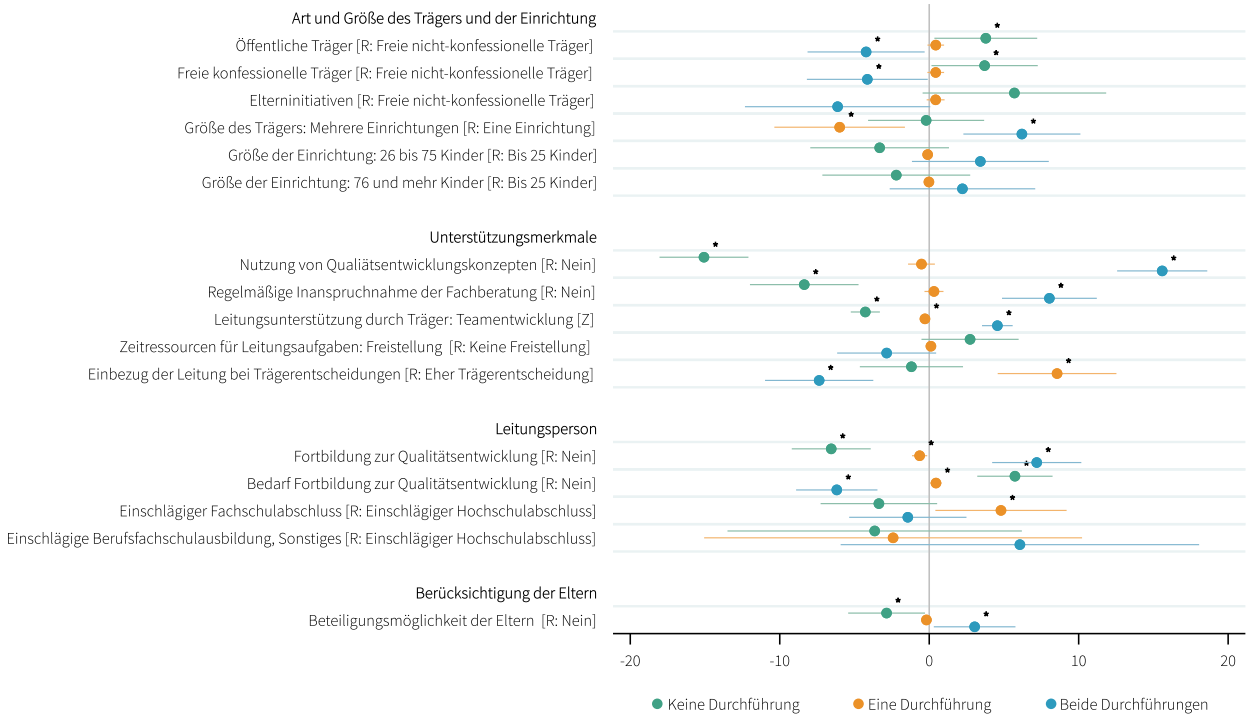
Weiterhin verweisen die Befunde auf einen positiven Zusammenhang zwischen der Inanspruchnahme einer Fachberatung und der Durchführung von Evaluationsprozessen in den Einrichtungen. Wird im Rahmen der Qualitätssicherung regelmäßig eine Fachberatung in Anspruch genommen, steigt die Wahrscheinlichkeit, beide Formen der Evaluation durchzuführen um 8 Prozentpunkte (Referenz: Keine regelmäßige Inanspruchnah-

Abb. HF-09.4-5: **Regression zur Durchführung von Evaluationen aus Leitungsperspektive (Modell 3)**



Hinweis: R: Referenzkategorie, Z: Zentriert, ordinal-logistische Regressionsmodelle, Regressionskoeffizienten werden als durchschnittliche marginale Effekte (average marginal effects (AMEs)) dargestellt. Metrische Variablen wurden an ihren Mittelwerten zentriert, *statistisch signifikant bei p<0,05. Einzelne im Modell berücksichtigte Variablen sind nicht in der Abbildung dargestellt: Länder. Der Online-Anhang enthält die Ergebnistabelle mit sämtlichen berücksichtigten Variablen.
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung, Datensatzversion 2.0, https://doi.org/10.17621/erik2020_l_v02 ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 2.735

Abb. HF-09.4-6: **Regression zur Durchführung von Evaluationen aus Leitungsperspektive (Modell 4)**



Hinweis: R: Referenzkategorie, Z: Zentriert, ordinal-logistische Regressionsmodelle, Regressionskoeffizienten werden als durchschnittliche marginale Effekte (average marginal effects (AMEs)) dargestellt. Metrische Variablen wurden an ihren Mittelwerten zentriert, *statistisch signifikant bei p<0,05. Einzelne im Modell berücksichtigte Variablen sind nicht in der Abbildung dargestellt: Länder. Der Online-Anhang enthält die Ergebnistabelle mit sämtlichen berücksichtigten Variablen.
Quelle: DJI, ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung, Datensatzversion 2.0, https://doi.org/10.17621/erik2020_l_v02, ungewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 2.735

me der Fachberatung). Gleichzeitig sinkt bei regelmäßigem Fachberatungskontakt die Wahrscheinlichkeit um 8 Prozentpunkte, keine Evaluation durchzuführen.

Fortbildung und Qualitätsmanagement der Leitung stehen in Zusammenhang mit der Durchführung von Evaluation in Kindertageseinrichtungen

Ebenfalls liegt ein positiver Zusammenhang zwischen der Umsetzung von Evaluation in den Einrichtungen und der Leitungsposition vor. Die Fortbildungstätigkeit der Leitung im Bereich des Qualitätsmanagements steht signifikant im Zusammenhang mit der Durchführung von Evaluationsmaßnahmen. Die Wahrscheinlichkeit, beide Formen der Evaluation in Kindertageseinrichtungen durchzuführen, ist bei einer Teilnahme an

einer Fortbildung zum Qualitätsmanagement um 7 Prozentpunkte erhöht. Wird ein Bedarf an Fortbildungen in diesem Bereich gesehen, sinkt die Wahrscheinlichkeit um 6 Prozentpunkte. Auch Unterstützungsleistungen der Träger für die Leitung in Form von Teamentwicklungsmaßnahmen stehen im Zusammenhang mit der Durchführung von Evaluationen. Zeitressourcen für Leitungsaufgaben zeigen im Modell keinen signifikanten Zusammenhang auf. Werden Trägerentscheidungen an die Leitung delegiert, sinkt die Wahrscheinlichkeit, beide Formen der Evaluation durchzuführen. Die Anwendung eines konkreten Qualitätsmanagementkonzepts zeigt einen positiven Zusammenhang mit der Durchführung von beiden Formen der Evaluation (vgl. Modell 4, Abb. HF-09.4-5).

Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse der explorativ angelegten Regressionsanalysen liefern erste Hinweise auf einen Zusammenhang ausgewählter Merkmale und der Wahrscheinlichkeit einer Vorgabe bzw. Durchführung von Evaluation in Kindertageseinrichtungen. Berücksichtigt wurden sowohl strukturelle und organisationale Merkmale des Trägers und der Einrichtung als auch leitungsspezifische Merkmale.

Anders als durch die deskriptiven Ergebnisse (vgl. Abb. HF-09.4-1 und HF-09.4-2) erwartet, zeigt sich für die Trägerart in beiden Trägermodellen (vgl. Abb. HF-09.4-3 und HF-09.4-4) kein direkt beobachtbarer Zusammenhang im Hinblick auf die Festlegung von Evaluation in den Einrichtungen. Bei der Durchführung von Evaluationen (vgl. Abb. HF-09.4-5 und HF-09.4-6) wird die Trägerart allerdings teilweise signifikant. Denkbar wäre, dass die betrachteten Trägergruppen die Pluralität im Feld im Detail nicht erfassen können. Damit kann die Annahme, dass die Trägerart maßgeblich in Zusammenhang mit der Vorgabe von Evaluation steht, im Rahmen dieses Beitrags nicht eindeutig geklärt werden. In Bezug auf die Trägergröße zeigt sich unter Hinzunahme von Unterstützungsleistungen kein signifikanter Zusammenhang. Dies könnte darauf hindeuten, dass mit steigender Größe des Trägers auch die Unterstützungsleistungen vonseiten des Trägers steigen. Zusammenhänge zeigen sich zwischen Unterstützungsleistungen des Trägers und Vorgabe von Evaluationsmaßnahmen. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch im Einrichtungsmodell wider: Je mehr Unterstützung die Leitung von ihrem Träger erhält, desto eher besteht ein Zusammenhang mit Evaluationsmaßnahmen in den Einrichtungen. Konkrete Qualitätsmanagementmaßnahmen, wie die Vorgabe eines Gütesiegels/Zertifikats im Trägermodell bzw. der Anwendung eines konkreten Qualitätsmanagementkonzepts in den Einrichtungen oder themenbezogenen Fortbildungen für das pädagogische Personal, scheinen ebenfalls in Zusammenhang mit Evaluationsmaßnahmen in den Einrichtungen zu stehen. Eine mögliche Erklärung könnten die Konzeptionsinhalte von Qualitätsmanagementverfahren liefern, welche Evaluation im Normalfall als einen festen Bestandteil aufführen (Esch u. a. 2006; Klaudy/Stöbe-Blossey 2020). Eine weitere Interpretation der Ergebnisse deutet auf ein unterschiedliches Qualitätsbewusstsein der Träger hin. Evaluationen können bereits als Teil einer umfassenden Strategie zur Qualitätssicherung in den Einrichtungen der Träger betrachtet werden.

Es wird erwartet, dass sich der angenommene Zusammenhang von Inanspruchnahme einer Fachberatung und Evaluationsmaßnahmen nicht nur im Einrichtungsmodell, sondern in Form der Bereitstellung einer Fachberatung auch für das Trägermodell zeigt. Im Rahmen dieser Analyse scheint die Art der Unterstützung jedoch in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Entscheidung, Evaluation in den Einrichtungen verbindlich zu implementieren, zu stehen. Der Befund deutet darauf hin, dass die in der Analyse berücksichtigten Träger ihren Fokus bei der Aufgabenzuteilung von Fachberatung bislang eher selten auf die systematische Qualitätsentwicklung der pädagogischen Arbeit legen, sondern den Aufgabenschwerpunkt eher in der Beratung, Begleitung und Unterstützung der pädagogischen Mitarbeitenden sehen (Kaiser/Fuchs-Rechlin 2020; Preissing/Berry/Gerszonowicz 2016). Eine andere Interpretation könnte sich auf die Modellierung beziehen. Das Handeln der Fachberatung könnte entsprechend indirekt, durch weitere ebenfalls aufgeführte Variablen, wie z. B. Unterstützungsmaßnahmen, im Modell wirken und den direkten Zusammenhang damit überlagern. Nicole Klinkhammer u. a. (2022) können in ihren Analysen zu externen Evaluationsmaßnahmen beispielsweise

einen signifikanten Zusammenhang mit der Zuständigkeit der Fachberatung zeigen.

Limitationen

Die Ergebnisse stellen einen ersten Versuch der Modellierung der Vorgabe bzw. Durchführung von Evaluationen in Kindertageseinrichtungen dar und sind daher als vorsichtige Annahmen und erste Anhaltspunkte zu werten, für deren Überprüfung es im Laufe weiterer Erhebungen erneuter Analysen bedarf. Daher müssen bei der Einordnung der Ergebnisse mehrere Einschränkungen berücksichtigt werden. Es wird deutlich, dass die in den ERiK-Surveys 2020 zugrunde liegenden Merkmale nur anteilig Zusammenhänge zur Vorgabe und Durchführung von Evaluation in Kindertageseinrichtungen abbilden können. Mit einem $Pseudo - R^2$ (McFadden) von 0,12 für das Trägermodell bzw. 0,08 für das Einrichtungsmodell lassen sich beide Modelle als immerhin gering aussagekräftig einstufen (Backhaus u. a. 2021). Mögliche Begründungen lassen sich aufführen: Es konnte die Abhängigkeit zwischen trägerinternen Vorgaben zur Durchführung von Evaluationen und ihrer tatsächlichen Umsetzung nicht modelliert werden, da entsprechende Daten nicht vorliegen. Angenommen wird bislang, dass die Einrichtungen Evaluationsmaßnahmen eher dann durchführen, wenn diese von den Trägern vorgegeben werden. Zudem unterscheidet die gewählte Modellierung der Vorgabe und Durchführung von Evaluation nicht zwischen interner und externer Evaluation. Unter Umständen kann es zu Überlagerungen einzelner Zusammenhänge kommen. Darüber hinaus lassen sich im Rahmen der Analysen keine verlässlichen Aussagen zur Wirkungsrichtung der herausgestellten Zusammenhänge treffen. Ob Evaluation beispielsweise infolge von Unterstützungsmaßnahmen der Träger umgesetzt wird oder eher als Ausgangspunkt für weitere Unterstützung durch den Träger fungiert, lässt sich in diesem Rahmen nicht abschließend klären. Nicht auszuschließen ist zudem eine Konfundierung der vorliegenden Zusammenhänge, beispielsweise an jenen Stellen, wo Inhalte von Evaluationsprozessen aufgrund unterschiedlicher Regelungen und Entscheidungen in den Ländern und bei den einzelnen Trägern nicht eindeutig voneinander abgegrenzt werden können.

HF-09.5 Fazit

Das deutsche FBBE-System ist von einer heterogenen Trägerlandschaft geprägt. Entlang der Trägerart haben sich im betrachteten Zeitraum (2019-2021) kaum Veränderungen auf Basis der KJH-Statistik gezeigt. Entsprechend gehören etwa zwei Drittel der Kindertageseinrichtungen in Deutschland weiterhin einem freien Träger an. Der Anteil von Kindertageseinrichtungen, die von Elterninitiativen organisiert werden, hat sich hingegen in den letzten drei Jahren bundesweit leicht reduziert.

Vor dem Hintergrund der Trägervielfalt wurde in der vertiefenden Analyse aus der Sichtweise von Trägervertretungen und Einrichtungsleitungen die Vorgabe sowie Durchführung von internen sowie externen Evaluationsmaßnahmen in Kindertageseinrichtungen näher untersucht. Obwohl in Deutschland bereits Ansätze und Verfahren der Qualitätsfeststellung existieren, liegt zur Gestaltung von Evaluationen in vielen Einrichtungen und bei den Trägern bislang wenig systematisches Wissen zu Entscheidungsprozessen vor. Im Rahmen der vorgestellten Analysen wurde deshalb ein erster Versuch unternommen, sich dem Gegenstandsbereich anzunähern.

Die deskriptiven Ergebnisse deuten zunächst an, dass sich die Vorgabe bzw. Umsetzung von Evaluation in Kindertageseinrichtungen anhand ihrer Art (intern/extern) und Trägerschaft (öffentlich/frei bzw. große/kleine Träger) unterscheidet. Deutlicher zeigt sich jedoch im Rahmen der vertiefenden multivariaten Analysen, dass Vorgaben bzw. die Umsetzung von Evaluation in das jeweils spezifische Organisationsverständnis des einzelnen Trägers eingebettet sind. Zwar lassen sich auf Grundlage der vorliegenden Querschnittsdaten noch keine verallgemeinernden Rückschlüsse auf Rahmenbedingungen, welche die Qualitätsentwicklung bzw. die Durchführung von Evaluation in den Einrichtungen bedingen, ableiten.[17] Dennoch liefern die Ergebnisse erste wichtige Hinweise auf mögliche Erklärungsansätze.

Deutlich wird im Rahmen der vorliegenden Analysen die Relevanz trägerspezifischer Qualitätskonzepte, welche sich auf Bedingungen und Bedarfe innerhalb der Institution stützen und maßgeblich Einfluss auf die Implementierung

17 Kausalzusammenhänge lassen sich erst im Längsschnitt respektive über einen längeren Beobachtungszeitraum analysieren.

von Evaluationsprozessen nehmen können: Wenn der Träger konkrete Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung ergreift, findet Evaluation eher Eingang in die Kindertageseinrichtungen - möglicherweise, weil diese Maßnahmen zusammen mit Vorgaben für die Durchführung von Evaluationen Elemente eines Gesamtkonzepts sind. Die Erkenntnisse in diesem Beitrag werfen damit die Frage nach einem besseren Verständnis von Trägerentscheidungen und den komplexen Bedingungen, die hinter den konkreten Evaluationsentscheidungen stehen, auf: Welche relevanten Informationen sollten erfasst werden, um daraus Rückschlüsse auf zukünftige Steuerungsmöglichkeiten des Systems zur Verbesserung der Qualitätsentwicklung zu ziehen? Aus den vorliegenden Befunden und den daraus deutlich gewordenen Datenlücken lassen sich entsprechende Forschungsbedarfe ableiten.

Implikationen und Ausblick

Um eine nachhaltige Verbesserung der Steuerung des FBBE-Systems voranzutreiben, erscheint es aus Sicht dieses Beitrags sinnvoll, datenbasiertes Wissen über Motive, Rahmenbedingungen, Einstellungen und Umsetzung zur Implementierung von Evaluation als Teil einer gewinnbringenden Qualitätsentwicklung zu generieren. Im Fokus sollte die Identifizierung von Wirkmechanismen/-zusammenhängen einer tragfähigen Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen stehen, welche im Rahmen einer Weiterentwicklung des Surveyprogramms der Beobachtungen der Entwicklungen im FBBE-System erreicht werden kann. Da die Verantwortlichkeit der praktischen Implementierung von Evaluationsprozessen in Kindertageseinrichtungen in der Regel bei den einzelnen Trägern liegt (Kunkel/Kepert/Pattar 2022), sollten dabei spezifische Deutungs- und Entscheidungsprozesse der Träger in den Blick genommen werden:

Vor dem Hintergrund komplexer und teilweise inkonsistenter Regelungen zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen gilt es, Motive für die Entscheidung zur Umsetzung von Evaluation bei den Trägern herauszuarbeiten. Dabei sollten Entscheidungskriterien danach unterschieden werden, ob sie den gesetzlichen Vorkehrungen auf Landes- und/oder regionaler Ebene entsprechen, wie etwa in Berlin (Schäfer/Eberhart 2017), oder vom Träger selbstständig impliziert werden. Vorgaben der Länder, die Inanspruchnahme von Trägerunterstützungsprozessen bzw. Beratungsangeboten vonseiten des überörtlichen Trägers (§ 85 Abs. 2 SGB VIII) sowie die mögliche Rolle der lokalen Jugendämter gilt es, dabei ebenso zu berücksichtigen (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2022).

Ferner bietet sich die Identifizierung von Kooperationsstrukturen innerhalb der Organisationseinheiten an, indem die Thematisierung und der Umgang mit Evaluation vonseiten des Trägers und im Austausch mit den Einrichtungen bzw. Leitungen erfragt wird. Ob ein Träger Aufgaben des Qualitätsmanagements und damit der Evaluation komplett an die Leitung delegiert und sich selbst aus der Verantwortung zieht, ob Prozesse gemeinsam erarbeitet werden oder der Träger Qualitätsmanagement selbst festlegt und die Leitungen lediglich informiert, sollte dabei im Fokus des Interesses stehen (Geiger 2019; Klaudy u. a. 2016).

Im Rahmen einer Thematisierung von Evaluation beim Träger und in den Einrichtungen konnten Susanne Kuger, Birgit Becker und C. Katharina Spieß (2020) herausarbeiten, dass in mehr als der Hälfte der im Jahr 2018 untersuchten Konzeptionen Evaluation als Begrifflichkeit nicht explizit aufgeführt wurde. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die Thematisierung von und der Umgang mit Evaluation in Kindertageseinrichtungen in unterschiedlichem Grad vorherrscht. Demnach bietet es sich an, konkreter nach der Verankerung von Evaluation in die Konzeptionen der Einrichtung zu fragen.

Daneben sollte nach der konkreten Umsetzung von Evaluationsmaßnahmen in der Praxis gefragt werden. Auf welche Art und Weise Evaluationsmaßnahmen in den Einrichtungen durchgeführt werden, kann sich unterscheiden: Folgt die Einrichtung einem vorab festgelegten Qualitätsmanagementkonzept oder werden Evaluationsprozesse eher als praxisintegrierte Weiterentwicklung der alltäglichen pädagogischen Arbeit aufgefasst?

Zudem sollte die Trägerqualität als Bedingung für gelingendes Qualitätsmanagement weiterhin in den Blick genommen werden. Bislang liegen nur wenig systematisierte Informationen zu den Dimensionen von Qualität beim Träger

sowie zum Verhältnis von Trägerqualität und Qualitätssteuerung vor. Mit unterschiedlichen Schwerpunkten setzen sich bereits einige Arbeiten (Fuchs-Rechlin u. a. 2021; Strehmel 2021) mit der Qualität von Trägern auseinander, an deren Erkenntnisse sich anknüpfen lässt. Als mögliche Monitoringfrage im Rahmen der Trägerbefragung könnte z. B. die Erfassung von Professionalität des Trägers[18] aufgenommen werden. Eine systematische Identifizierung von Trägertypen anhand organisationaler Merkmale kann ferner dazu beitragen, förderliche Strukturen und Kompetenzen der Träger zu identifizieren und daraus entsprechende Hinweise auf förderliche Ausgestaltungsmerkmale für die Implementierung von Evaluation in Einrichtungen abzuleiten. Entsprechende Überlegungen zu Trägertypen bildenden Clusteranalysen werden weiter verfolgt.

Nicht zuletzt wäre es sinnvoll, das Verständnis von Evaluation im Rahmen von Qualitätsentwicklung im Praxisfeld zu beleuchten (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2022). Aufgrund des in den ERiK-Surveys 2020 sowie in den Gesetzen der Länder oftmals zugrunde gelegten breiten Verständnisses von Evaluation (vgl. Kap. HF-09.4) bleibt weiterhin offen, was die konkrete Grundlage, also das spezifische Instrument oder Verfahren ist, auf das die Akteure Bezug nehmen bzw. auf Basis dessen Qualitätsentwicklungsprozesse und deren Evaluation umgesetzt wird.

Um dem Anspruch dieses Handlungsfeldes, der *Verbesserung der Steuerung des Systems* der FBBE, entgegenzukommen, kann die Generierung weiteren Steuerungswissens im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG einen entscheidenden Beitrag leisten. Qualitätsentwicklungsprozesse in Kindertageseinrichtungen lassen sich dadurch besser nachvollziehen und passgenaue Maßnahmen auf den entsprechenden Steuerungsebenen sowie zwischen den einzelnen Akteuren zur Weiterentwicklung der Qualität in der FBBE daraus ableiten.

18 Mögliche Fragen zur Erfassung von Aspekten der Trägerqualität: Art der Leitung beim Träger, Einstellungen zur Evaluation als förderliche Qualitätsmaßnahme, Konzept von Qualitätsentwicklung, Nutzung von Fachberatung im Rahmen der Qualitätsentwicklung, Finanzierungsaspekte, Personal- und Zeitmanagement, Nutzung externer Dienstleistungen.

Literatur

Altgeld, Karin/Stöbe-Blossey, Sybille (2010): Die Trägerqualität und die Beschäftigungs- und Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung. Wiesbaden, S. 195–211

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/Tietze, Wolfgang (2016): Methodological challenges of evaluating the effects of an early language education programme in Germany. In: International Journal of Child Care and Education Policy, 10. Jg., H. 1, S. 1–18

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. Brüssel

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld

Backhaus, Klaus/Erichson, Bernd/Plinke, Wulff/Weiber, Rolf (2021): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 16. Aufl. Berlin

Bader, Samuel/Bloem, Simone/Riedel, Birgit/Seybel, Carolyn/Turani, Daniel (2019): Kita-Praxis im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018. München

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

Blatter, Kristine (2021): Die Rolle der Träger bei der Qualitätsentwicklung im System der frühen Bildung. München

Bock-Famulla, Kathrin/Münchow, Anne/Sander, Felicitas/Akko, Davin Patrick/Schütz, Julia (2021): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2021. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh

Bock-Famulla, Kathrin/Strunz, Eva/Lange, Jens (2015): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2015. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh

Brogaard, Lena/Helby Petersen, Ole (2022): Privatization of public services: A systematic review of quality differences between public and private daycare providers. In: International Journal of Public Administration, 45. Jg., H. 11, S. 794–806

Brüderl, Josef (2010): Kausalanalyse mit Paneldaten. In: Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 963–994

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006): 12. 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. 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

Burger, Kaspar (2010): How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. In: Early Childhood Research Quarterly, 25. Jg., H. 2, S. 140–165

Cryer, Debby (1999): Defining and assessing early childhood program quality. In: The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 563. Jg., H. 1, S. 39–55

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

Early, Diane M./Maxwell, Kelly L./Burchinal, Margaret/Alva, Soumya/Bender, Randall H./Bryant, Donna/Cai, Karen/Clifford, Richard M./Ebanks, Caroline/Griffin, James A./Henry, Gary T./Howes, Carollee/Iriondo-Perez, Jeniffer/Jeon, Hyun-Joo/Mashburn, Andrew J./Peisner-Feinberg, Ellen/Pianta, Robert C./Vandergrift, Nathan/Zill, Nicholas (2007): Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. In: Child Development, 78. Jg., H. 2, S. 558–580

Esch, Karin/Klaudy, Elke Katharina/Micheel, Brigitte/Stöbe-Blossey, Sybille (2006): Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick. Wiesbaden

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2019): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2019.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2020): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2020.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0

Felfe, Christina/Lalive, Rafael (2018): Does early child care affect children's development? In: Journal of Public Economics, 159. Jg., H. 2018, S. 33–53

Fuchs-Rechlin, Kirsten/Peters, Justus/Gerth, Maria/Müller, Sylvia/Atkaya, Tijen/Meiner-Teubner, Christiane (2021): Qualität der Steuerung oder Steuerung der Qualität? – Theoretische und methodische Überlegungen am Beispiel der TrEiKo-Studie. In: Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): „Qualität" revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit, Nr. 4. Weinheim, S. 133–147

Gärtner, Holger (2013): Praxis und Verhältnis interner und externer Evaluation im Schulsystem im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Jg., H. 4, S. 693–712

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Buchmann, Janette/Kuger, Susanne (2022a): ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_l_v02

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Hegemann, Ulrike/Kuger, Susanne/Preuß, Melina (2022b): ERiK-Surveys 2020: Jugendamtsbefragung. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_j_v02

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Kuger, Susanne/Ulrich, Lisa (2022c): ERiK-Surveys 2020: Trägerbefragung. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_t_v02

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

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

Gesellschaft für Evaluation e.V. (2016): Standards für Evaluation. Erste Revision 2016. Mainz

Hegemann, Ulrike/Ulrich, Lisa (2021): HF-09 Verbesserung der Steuerung des Systems. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 203–220

Hosmer, David W./Lemeshow, Stanley/Sturdivant, Rodney X. (2013): Applied logistic regression. 3. Aufl. Hoboken

Howes, Carollee/James, Jolena/Ritchie, Sharon (2003): Pathways to effective teaching. In: Early Childhood Research Quarterly, 18. Jg., H. 1, S. 104–120

Kaiser, Anna-Katharina/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2020): Steuerung der Qualität oder Qualität der Steuerung? Die gesetzliche Rahmung der Kita-Fachberatung in den Bundesländern. München

Kellaghan, Thomas/Stufflebeam, Daniel L./Wingate, Lori A. (Hrsg.) (2003): International handbook of educational evaluation. Bd. 9. Kluwer international handbooks of education. Dordrecht

Kelley, Pamela/Camilli, Gregory (2009): The impact of teacher education on outcomes in center-based early childhood education programs: A meta-analysis. New Jersey

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

Klaudy, Elke Katharina/Stöbe-Blossey, Sybille (2020): Qualität und Evaluation in Kindertageseinrichtungen. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. 2. Aufl. Toronto, S. 547–558

Klinkhammer, Nicole/Preuß, Melina/Riedel, Birgit/Ulrich, Lisa (2022): Steuerungsrelevantes Wissen transferieren: Chancen, Möglichkeiten und Grenzen des Monitoringansatzes zum KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungssgesetz. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Friederich, Tina/Schelle, Regine (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. Band 27: Transfer in der Frühpädagogik. Materialien zur Frühpädagogik, Nr. XV. Freiburg im Breisgau, S. 85–122

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

Klug, Christina/Ziesmann, Tim/Wallußek, Norina/Maron, Julian (2023): ERiK-Länderberichte III zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG. Ein kommentierter Datenband. München

Kuger, Susanne/Becker, Birgit/Spieß, C. Katharina (2020): Pädagogische Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen – Deskription eines pädagogischen Instruments. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23. Jg., H. 3, S. 509–537

Kühnel, Steffen M./Krebs, Dagmar (2010): Multinomiale und ordinale Regression. In: Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 855–886

Kunkel, Peter-Christian/Kepert, Jan/Pattar, Andreas Kurt (Hrsg.) (2022): Sozialgesetzbuch VIII. Kinder- und Jugendhilfe: Lehr- und Praxiskommentar. 8. Aufl. Baden-Baden

Layzer, Jean I./Goodson, Barbara D. (2006): The "quality" of early care and education settings: definitional and measurement issues. In: Evaluation review, 30. Jg., H. 5, S. 556–576

Leviten-Reid, Catherine (2012): Organizational form, parental involvement, and quality of care in child day care centers. In: Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 41. Jg., H. 1, S. 36–57

Long, J. Scott/Freese, Jeremy (2014): Regression models for categorical dependent variables using Stata. 3. Aufl. Texas

Mader, Marius/Menz, Margarete (2019): Steuerung im Elementarbereich – Qualitätssicherung und -entwicklung aus Sicht von Trägern. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 14. Jg., H. 2, S. 213–226

McFadden, Daniel (1973): Conditional logit analysis of qualitative choice behaviour. In: Zarembka, Paul (Hrsg.): Frontiers in Econometrics. New York, S. 105–142

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. Oxford/Utrecht

Merchel, Joachim (2019): Evaluation in der Sozialen Arbeit. 3. Aufl. München

Musca, Serban C./Kamiejski, Rodolphe/Nugier, Armelle/Méot, Alain/Er-rafiy, Abdelatif/Brauer, Markus (2011): Data with hierarchical structure: Impact of intraclass correlation and sample size on type-I error. In: Frontiers in psychology, 2. Jg., H. 74, S. 1–6

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2016): Starting Strong IV. Qualitätsmonitoring in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. München

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2019): Providing quality early childhood education and care: Results from the starting strong survey 2018. Paris

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2022): Quality assurance and improvement in the early education and care sector. Paris

Perlman, Michal/Howe, Nina/Gulyas, Cathryn/Falenchuk, Olesya (2020): Associations between directors' characteristics, supervision practices and quality of early childhood education and care classrooms. In: Early Education and Development, 31. Jg., H. 4, S. 507–523

Peucker, Christian/Pluto, Liane/Santen, Eric van (2017): Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde. Weinheim

Phillips, Deborah/Mekos, Debra/Scarr, Sandra/McCartney, Kathleen/Abbott–Shim, Martha (2000): Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. In: Early Childhood Research Quarterly, 15. Jg., H. 4, S. 475–496

Phillipsen, Leslie C./Burchinal, Margaret/Howes, Carollee/Cryer, Debby (1997): The prediction of process quality from structural features of child care. In: Early Childhood Research Quarterly, 12. Jg., H. 3, S. 281–303

Pianta, Robert C./Mashburn, Andrew J./Downer, Jason T./Hamre, Bridget K./Justice, Laura (2008): Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child Interactions in pre-kindergarten classrooms. In: Early Childhood Research Quarterly, 23. Jg., H. 4, S. 431–451

Preissing, Christa/Berry, Gabriele/Gerszonowicz, Eveline (2016): Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. Expertise. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3. Aufl. Freiburg/Basel/Wien, S. 253–315

Preuß, Melina/Ulrich, Lisa (2022): HF-09 Verbesserung der Steuerung des Systems. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 185–199

Riedel, Birgit/Geiger, Kristina/Otremba, Katrin/Dingfelder, Juliane (2022): Eine neue Generation von Kita-Trägern. Herausforderungen und Chancen für Qualität und Qualitätssicherung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. München

Riedel, Birgit/Klinkhammer, Nicole/Kuger, Susanne (2021): Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 27–42

Rogers, William (1994): Regression standard errors in clustered samples. In: Stata Technical Bulletin, 3. Jg., H. 13, S. 19–23

Rohrlack, Christian (2009): Logistische und Ordinale Regression. In: Albers, Sönke/Klapper, Daniel/Konradt, Udo/Walter, Achim/Wolf, Joachim (Hrsg.): Methodik der empirischen Forschung. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 267–282

Roßbach, Hans-Günther/Sechtig, Jutta/Freund, Ulrike/Anders, Yvonne (2010): Empirische Evaluation des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern – KiDZ" - Ergebnisse der Kindergartenphase. Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Bd. 7. Bamberg

Rossi, Peter Henry/Lipsey, Mark W./Henry, Gary T. (2019): Evaluation. A systematic approach. 8. Aufl. Los Angeles

Sander, Tobias/Zimmermann, Monika (2021): Organisationsentwicklung von Kindertageseinrichtungen – theoriebasierte Zugänge und empirische Befunde. In: Zimmermann, Monika/Sander, Tobias (Hrsg.): Organisationsentwicklung in der frühkindlichen Bildung. Wiesbaden, S. 1–32

Schacht, Diana D./Gedon, Benjamin/Gilg, Jakob J. (2022): Die ERiK-Surveys 2020. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 38–51

Schacht, Diana D./Gedon, Benjamin/Gilg, Jakob J./Klug, Christina/Kuger, Susanne (2021): ERiK-Methodological Report I. Target populations, sampling frame and sampling design of the ERiK-Surveys 2020. Bielefeld

Schacht, Diana D./Gedon, Benjamin/Gilg, Jakob J./Kuger, Susanne (2022): ERiK-Methodological Report II. Implementation, data quality and data structure of the ERiK-Surveys 2020. Bielefeld

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. Ansätze und Erfahrungen aus ausgewählten Ländern. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, Nr. 13. München, S. 191–218

Schneider, Armin/Herzog, Sylvia/Kaiser-Hylla, Catherine/Pohlmann, Ulrike (2015): Kindertageseinrichtungen: Qualitätsentwicklung im Diskurs. Theorie, Praxis und Perspektiven eines partizipativen Instruments. Opladen/Berlin

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

Snijders, Tom A. B./Bosker, Roel J. (2012): Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling. 2. Aufl. Los Angeles

Sosinsky, Laura Stout/Lord, Heather/Zigler, Edward (2007): For-profit/nonprofit differences in center-based child care quality: Results from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Youth Development. In: Journal of Applied Developmental Psychology, 28. Jg., H. 5–6, S. 390–410

Stöbe-Blossey, Sybille (2021): Qualitätspolitik für die Kindertagesbetreuung: Governance-Strukturen in den Bundesländern. Duisburg

Strätz, Rainer (2019): Teil IV. Die Rolle der Akteure im Qualitätsmanagement. Der Träger. In: Strätz, Rainer (Hrsg.): Das große Handbuch Qualitätsmanagement in der Kita. Köln, S. 699–702

Strehmel, Petra (2017): Professionalisierung der Kita-Leitung zwischen Pädagogik und Management. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. 2. Aufl. Opladen/Berlin/Toronto, S. 53–74

Strehmel, Petra (2021): Professionelle Personalentwicklung in einer heterogenen Trägerlandschaft der Kindertagesbetreuung. In: Frühe Bildung, 10. Jg., H. 4, S. 198–206

Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), WiFF Expertisen. Bd. 39. München

Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar

Tutz, Gerhard (2010): Regression für Zählvariablen. In: Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 887–904

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

Waldfogel, Jane (2015): The role of preschool in reducing inequality. In: IZA World of Labor, 2015. Jg., H. 219, S. 1–10

Williams, Richard (2006): Generalized ordered logit/partial proportional odds models for ordinal dependent variables. In: The Stata Journal: Promoting communications on statistics and Stata, 6. Jg., H. 1, S. 58–82

Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.) (2010): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden

Working Group on Early Childhood Education and Care (2022): Monitoring and evaluating quality of early childhood education and care in Europe. Background note

Zaslow, Martha/Anderson, Rachel/Redd, Zakia/Wessel, Julia/Tarullo, Louisa/Burchinal, Margaret (2010): Quality dosage, thresholds, and features in early childhood settings: A review of the literature. OPRE 2011-5. Washington, DC

Ziesmann, Tim/Jähnert, Alexandra/Müller, Ulrike/Tiedemann, Catherine (2022): ERiK-Länderberichte I zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG. Ein kommentierter Datenband. München

Ziesmann, Tim/Tiedemann, Catherine/Hoang, Tony/Christopher, Peterle/Jähnert, Alexandra (2023): ERiK-Länderberichte II zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG. Ein kommentierter Datenband. München

Anhang

Tab. HF-09.A-1: **Handlungsfeld 09: Operationalisierungstabelle (Trägermodell)**

Variable	Operationalisierung
Vorgabe von Evaluationsmaßnahmen	› AV › T: Welche Maßnahmen zur Evaluation der pädagogischen Arbeit sind für alle Kindertageseinrichtungen des Trägers verbindlich? ((a) Interne Evaluation; (b) Externe Evaluation) › Kategorial (0: Keine Vorgabe, 1: Vorgabe interner oder externer Evaluation, 2: Vorgabe interner und externer Evaluation) › Die Kategorie 0 beinhaltet die Antwortoption „Nein“ auf beiden Items; die Kategorie 1 beinhaltet die Antwortoptionen „Nein“ auf einer der Items; die Kategorie 2 beinhaltet die Antwortoptionen „Ja“ auf beiden. › Fehlende Werte wurden durch Angaben auf dem Item „(Noch) keine Evaluationsmaßnahmen“ ersetzt.
Art des Trägers	› UV › T: Bitte geben Sie zunächst die Art des Trägers an. › Kategorial (0: Öffentliche Träger, 1: Freie konfessionelle Träger, 2: Freie nicht-konfessionelle Träger (Referenz), 3: Elterninitiativen) › Fehlende Werte wurden durch weitere Informationen (z. B. aus der Stichprobenliste) ersetzt
Größe des Trägers	› UV › T: Im Folgenden geht es um die Größe des Trägers. Bitte geben Sie die Anzahl der Kindertageseinrichtungen an, die der Träger zum Stichtag 01.03.2020 insgesamt betrieben hat. › Kategorial (0: Maximal fünf Einrichtungen (Referenz), 1: Mindestens sechs Einrichtungen)
Qualitätsentwicklung: Maßnahmen des Qualitätsmanagements	› UV › T: Mit welchen Maßnahmen unterstützt der Träger die Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen? ((a) Qualitätshandbuch; (b) Arbeitskreise zur Qualitätsentwicklung (Qualitätszirkel); (c) Qualitätsbeauftragte in den Einrichtungen; (d) Qualitätsmanagementbeauftragte beim Träger (z. B. zur Unterstützung und Vorbereitung einer Auditierung für ein Gütesiegel)) › Metrisch (zentriert am Mittelwert, Range -1.83-2.17) › Summenindex nach Anwendung einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation); Faktor 1: Qualitätsmanagement (alpha=0,80)
Qualitätsentwicklung: Maßnahmen zur Einarbeitungskonzeption	› UV › T: Mit welchen Maßnahmen unterstützt der Träger die Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen? ((a) Verbindliches Einarbeitungskonzept für pädagogisches Personal; (b) Verbindliches Einarbeitungskonzept für Leitungen) › Metrisch (zentriert am Mittelwert, Range -1,07-0,93) › Summenindex nach Anwendung einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation); Faktor 1: Einarbeitungskonzeption (alpha=0,83)
Qualitätsentwicklung: Vorgaben zum Gütesiegel/Zertifikat	› UV › T: Welche Maßnahmen zur Evaluation der pädagogischen Arbeit sind für alle Kindertageseinrichtungen des Trägers verbindlich? (Gütesiegel/Zertifikat) › Kategorial (0: Nein (Referenz), 1: Ja)

Variable	Operationalisierung
Vorgabe zur Kontakthäufigkeit zur Fachberatung	› UV › T: Macht der Träger Vorgaben zur Häufigkeit des Kontakts zwischen Einrichtungen und Fachberatung? › Kategorial (0: Nein (Referenz), 1: Ja)
Bereitstellung einer Fachberatung	› UV › T: Steht den Kindertageseinrichtungen des Trägers eine der folgenden Fachberatungen zur Verfügung? › Kategorial (0: Nein (Referenz), 1: Ja) › Berücksichtigung aller fünf Items; die Kategorie 0 umfasst die Antwortoption „Nein“ auf allen Items, die Kategorie 1 beinhaltet die Antwortoption „Ja“ auf mindestens einem Item.
Unterstützungsleistungen für die Leitung: Teamentwicklung	› UV › T: Welche der folgenden Angebote stellt der Träger für Leitungskräfte von Einrichtungen bereit? ((a) Supervision / Coaching; (b) Teamentwicklungsmaßnahmen; (c) Hospitation in anderen Einrichtungen) › Metrisch (zentriert am Mittelwert, Range -2,00-1,00) › Summenindex nach Anwendung einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation); Faktor 1: Teamentwicklung (alpha=0,65)
Zeitressourcen für Leitungsaufgaben	› UV › T: Gibt es vertraglich geregelte Zeitressourcen für Leitungsaufgaben in den Kindertageseinrichtungen des Trägers? › Kategorial (0: Keine Zeitressourcen (Referenz), 1: Zeitressourcen (Sockelbetrag oder Freistellung))
Einbezug der Leitung bei Trägerentscheidungen	› UV › T: In welcher Weise wird die Einrichtungsleitung bei Entscheidungen, die folgende Trägeraufgaben betreffen, beteiligt? › Kategorial (0: Eher Trägerentscheidung (Referenz); 1: Eher Leitungsentscheidung) › Kategorisierung eines Mittelwertindex, gebildet aus allen 14 Items (codiert 0: Entscheidung des Trägers, 1: gemeinsame Entscheidung, 2: Entscheidung der Leitung); Die Kategorie 0 beinhaltet die durchschnittlichen Angaben zwischen 0 und 1,0; die Kategorie 1 beinhaltet Angaben über 1,0
Befragungen von Eltern- und Kindern	› UV › T: Welche Maßnahmen zur Evaluation der pädagogischen Arbeit sind für alle Kindertageseinrichtungen des Trägers verbindlich? ((a) Elternbefragungen; (b) Kinderbefragungen) › Metrisch (zentriert am Mittelwert, Range -1,21-0,79) › Summenindex nach Anwendung einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation); Faktor 1: Befragungen von Eltern- und Kindern (alpha=0,69)
Beschwerdemanagement für Eltern	› UV › T: Gibt es ein Beschwerdemanagement im Bereich Kindertagesbetreuung für Eltern beim Träger, beispielsweise die unten aufgeführten Formate, um Anregungen und Kritik zur Kinderbetreuung zu äußern? › Kategorial (0: Nein (Referenz), 1: Ja) › Die Kategorie 0 beinhaltet die Antwortoption „Nein“ auf allen fünf Items; die Kategorie 1 beinhaltet die Antwortoption „Ja“ auf mindestens einem Item.
Länder	› KV › Kategorial (Baden-Württemberg wird aufgrund der alphabetischen Reihung als Referenzkategorie bestimmt, mit der die übrigen 14 Länder jeweils einzeln verglichen werden). › Trägerangaben aus Berlin wurden von den Analysen ausgeschlossen.

Hinweis: AV: Abhängige Variable, UV: Unabhängige Variable, KV: Kontrollvariable, T: Träger. Sofern nicht anders vermerkt, wurden fehlende Werte nicht imputiert.

Tab. HF-09.A-2: **Handlungsfeld 09: Operationalisierungstabelle (Einrichtungsmodell)**

Variable	Operationalisierung
Durchführung von Evaluationsmaßnahmen	› AV › L: Welche Maßnahmen zur Qualitätssicherung führen Sie in Ihrer Einrichtung durch? ((a)Interne Evaluation; (b) Externe Evaluation) › Kategorial (0: Keine Durchführung, 1: Durchführung interner oder externer Evaluation, 2: Durchführung interner und externer Evaluation) › Die Kategorie 0 beinhaltet die Antwortoption „Nein“ auf beiden Items; die Kategorie 1 beinhaltet die Antwortoptionen „Nein“ auf einem der beiden Items und die Kategorie beinhaltet die Antwortoptionen „Ja“ auf beiden Items.
Art des Trägers	› UV › L: Bitte geben Sie die Art des Trägers Ihrer Kindertageseinrichtung an. › Kategorial (0: Öffentliche Träger, 1: Freie konfessionelle Träger, 2: Freie nicht-konfessionelle Träger (Referenz), 3: Elterninitiativen) › Fehlende Werte wurden durch Informationen aus der Stichprobenliste ersetzt
Größe des Trägers	› UV › L: Hat der Träger neben Ihrer Einrichtung noch andere Einrichtungen, in denen Kinder von 0 bis 6 Jahren betreut werden? › Kategorial (0: Eine Einrichtung (Referenz), 1: Mehrere Einrichtungen)
Größe der Kindertageseinrichtung	› UV › Wie viele Kinder wurden zum Stichtag 01.03.2020 in Ihrer Kindertageseinrichtung betreut? › Kategorial (0: bis 25 Kinder (Referenz), 1: 26-75 Kinder, 2: 76 Kinder oder mehr) › Fehlende Werte wurden mit Angaben zur Anzahl der genehmigten Plätze in der Kindertageseinrichtung ersetzt.
Nutzung von Qualitätsentwicklungskonzepten	› UV › L: Hat die von Ihnen geleitete Einrichtung in den letzten 12 Monaten an einer oder mehreren der folgenden Qualitätsentwicklungsmaßnahmen teilgenommen? › Kategorial (0: Nein (Referenz), 1: Ja) › Die Kategorie 0 beinhaltet die Antwortoption „Nein“ auf allen Items; die Kategorie 1 beinhaltet die Antwortoption „Ja“ auf mindestens einem Item.
Regelmäßige Inanspruchnahme der Fachberatung	› UV › L: Welche Maßnahmen zur Qualitätssicherung führen Sie in Ihrer Kindertageseinrichtung durch? (Regelmäßige Inanspruchnahme der Fachberatung) › Kategorial (0: Nein (Referenz), 1: Ja)
Leitungsunterstützung durch Träger: Teamentwicklung	› UV › L: Welche der folgenden Angebote macht Ihnen Ihr Träger, um Sie bei Ihren Leitungsaufgaben zu unterstützen? ((a) Fort- und Weiterbildung für Leitungsaufgaben; (b) Supervision/Coaching; (c) Teamentwicklungsmaßnahmen; (d) Hospitation in anderen Einrichtungen) › Metrisch (zentriert am Mittelwert, Range -1,92-2,08) › Summenindex nach Anwendung einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation); Faktor 1: Teamentwicklung (alpha=0,64)

Variable	Operationalisierung
Zeitressourcen für Leitungsaufgaben	› UV › L: (1) Kommen wir nun zu Ihren Leitungsaufgaben (pädagogische Leitung und Verwaltungsaufgaben). Wie viele Stunden pro Woche sind vertraglich für Leitungsaufgaben festgelegt? › L: (2) Wie viele Stunden pro Woche beträgt Ihre vertraglich festgelegte Arbeitszeit? › Kategorial (0: Nicht ausschließlich Leitungsaufgaben (Referenz), 1: Ausschließlich Leitungsaufgaben) › Bildung einer Differenz aus der berichteten vertraglichen Wochenarbeitszeit und der vertraglich festgelegten Wochenstunden für Leitungsaufgaben mit anschließender Kategorisierung. Übersteigt die vertragliche Wochenarbeitszeit die vertraglichen Leitungswochenstunden, wird die Kategorie „0: Nicht ausschließlich Leitungsaufgaben“ zugeordnet. Andernfalls übernimmt die Leitung in der vertraglich geregelten Wochenarbeitszeit ausschließlich Leitungsaufgaben und Kategorie „1“ wird zugeordnet. › Unplausible Angaben wurden ausgeschlossen: Angaben von 0 vertraglichen Wochenarbeitsstunden.
Einbezug der Leitung bei Trägerentscheidungen	› UV › L: In welcher Weise werden Sie als Einrichtungsleitung bei Entscheidungen, die folgende Trägeraufgaben betreffen, beteiligt? › Kategorial (0: Eher Trägerentscheidung (Referenz); 1: Eher Leitungsentscheidung) › Kategorisierung eines Mittelwertindex, gebildet aus allen 14 Items (codiert 0: Entscheidung des Trägers, 1: gemeinsame Entscheidung, 2: Entscheidung der Leitung); Die Kategorie 0 beinhaltet die durchschnittlichen Angaben zwischen 0 und 1,0; die Kategorie 1 beinhaltet Angaben über 1,0
Fortbildung zur Qualitätsentwicklung	› UV › L: An welchen Fort- und Weiterbildungen haben Sie in den letzten 12 Monaten teilgenommen? (Qualitätsentwicklung und -sicherung) › Kategorial (0: Nein (Referenz), 1: Ja)
Fortbildungsbedarf zur Qualitätsentwicklung	› UV › L: Geben Sie bitte für jeden der folgenden Bereiche an, inwieweit Sie persönlich gegenwärtig Bedarf an Fort- und Weiterbildung haben. (Qualitätsentwicklung und -sicherung) › Kategorial (0: Kein Bedarf (Referenz); 1: Bedarf) › Auf einer Skala von 1 (Kein Bedarf) bis 6 (Großer Bedarf) beinhaltet die Anwortkategorie 0 die Skalenwerte von 1 bis 3; die Antwortkategorie 1 beinhaltet Skalenwerte von 4 bis 6.
Höchster Berufsausbildungsabschluss	› UV › L: Welches ist Ihr höchster beruflicher Ausbildungsabschluss? › Kategorial (0: Einschlägiger Hochschulabschluss (Referenz); 1: Einschlägiger Fachschulabschluss; 2: Einschlägige Berufsfachschulausbildung) › Die Kategorie „0“ beinhaltet die Antwortoption „SozialpädagogIn, SozialarbeiterIn (Dipl., Mag., MA, BA), PädagogIn, ErziehungswissenschaftlerIn (Dipl., Mag., MA, BA), HeilpädagogIn (Dipl., Mag., MA, BA), Staatlich anerkannte KindheitspädagogIn (MA, BA)“; die Kategorie „1“ beinhaltet die Antwortoptionen: „ErzieherIn, HeilpädagogIn (Fachschule), HeilerzieherIn, HeilerziehungspflegerIn“, die Kategorie „2“ beinhaltet die übrigen Antwortoptionen.
Beteiligungsmöglichkeiten der Eltern	› UV › L: Gab es in den letzten 12 Monaten in Ihrer Einrichtung hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien folgende Angebote? (Beteiligung an der Gestaltung des pädagogischen Alltags) › Kategorial (0: Nein (Referenz), 1: Ja)
Länder	› KV › Kategorial (Baden-Württemberg wird aufgrund der alphabetischen Reihung als Referenzkategorie bestimmt, mit der die übrigen 14 Länder jeweils einzeln verglichen werden). › Kindertageseinrichtungen in Berlin sind nicht in den Analysen enthalten.

Hinweis: AV: Abhängige Variable, UV: Unabhängige Variable, KV: Kontrollvariable, L: Leitungen. Sofern nicht anders vermerkt, wurden fehlende Werte nicht imputiert.

HF-10 Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen

Susanne Rahmann, Tim Ziesmann,
Magdalena Molina Ramirez und Alexandra Jähnert

HF-10.1 Einleitung

Für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung bestehen vielfältige inhaltliche Herausforderungen. Diese können sich beispielsweise durch spezifische Lebenslagen von Kindern und deren Familien, die gemeinsame Verantwortung von Eltern und Fachkräften für das Wohl der Kinder oder durch die Umsetzung von kindlichen Schutz- und Beteiligungsrechten in der Kindertagesbetreuung ergeben.

Das Handlungsfeld 10 des KiQuTG (vgl. Infobox 1.1) bietet einen Rahmen, um gezielt Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Qualität in Bezug auf inhaltliche Herausforderungen im pädagogischen Alltag zu ergreifen (BMFSFJ 2021).[1] Im Gesetz werden die Handlungsziele Beteiligung von Kindern, Kinderschutz, Integration von Kindern mit besonderen Bedarfen, Kooperation mit Familien und Akteuren im Sozialraum sowie Abbau geschlechterspezifischer Stereotype explizit benannt (§ 2 KiQuTG).

Aus diesen Handlungszielen wurde für das Monitoring zum Handlungsfeld 10 des KiQuTG ein Indikatorenset abgeleitet, anhand dessen die Entwicklung bestimmter Kennzahlen im Zeitverlauf beobachtet werden kann. In den vorhergehenden ERiK-Forschungsberichten I und II wurden die empirische Ausgangslage im Jahr 2019 sowie der Stand des Feldes im Jahr 2020 berichtet (Rahmann 2022; Sturmhöfl/Riedel/Rahmann 2021).[2]

Die bisherigen Befunde des Monitorings verdeutlichen Herausforderungen, die sich für die pädagogische Arbeit stellen und zeigen auf, in welchen Bereichen Entwicklungspotenziale bestehen (Rahmann 2022). So weisen die Ergebnisse auf einen hohen Stellenwert von Diversität für das Feld hin, auf welche die Kindertageseinrichtungen in ihren spezifischen Kontexten eingehen müssen. Dies lässt sich etwa anhand der Inklusion von Kindern mit einer Behinderung veranschaulichen: Deutschlandweit betreut ein substanzieller Anteil der Kindertageseinrichtungen sowohl Kinder mit als auch ohne Eingliederungshilfe und ist daher mit den Chancen, aber auch Herausforderungen konfrontiert, Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam zu fördern. Zwischen den Ländern bestehen deutliche Unterschiede dahingehend, ob für Kinder mit Eingliederungshilfe eher separierende oder inklusionsorientierte Angebote der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) vorgesehen sind.

Die Befunde weisen darüber hinaus darauf hin, dass die sprachliche Integration von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache (ndF) eine Aufgabe darstellt, die viele Einrichtungen in Deutschland zu bewältigen haben. Insbesondere in den westdeutschen Ländern befinden sich Kinder mit ndF häufig in Einrichtungen, die relativ hohe Anteile an derartigen Kindern aufweisen.

In Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien konnte gezeigt werden, dass in einem Großteil der Einrichtungen Mitwirkungsmöglichkeiten in Form von organisierten Elternvertretungen bestehen und Kindertageseinrichtungen vielfältige Informationsangebote für Eltern bereitstellen. Hierbei bestehen aus der Perspektive der Eltern jedoch Verbesserungsmöglichkeiten wie beispielsweise umfangreichere Informationen über die Entwicklung ihres Kindes (ebd.).

Hinsichtlich der Geschlechterverteilung der im Feld der FBBE tätigen Personen zeichnete sich

1 Dieses Handlungsfeld wurde mit unterschiedlichen Startzeitpunkten und vielfältigen umgesetzten Maßnahmen im Rahmen des KiQuTG von den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen Rheinland-Pfalz, Sachsen und Thüringen gewählt. Zu Inhalten der Maßnahmen vgl. ERiK-Länderberichte I und II (Ziesmann u. a. 2022, 2023).

2 Für eine Zusammenfassung des Forschungsstandes, die Herleitung der Indikatoren und eine empirische Analyse der Ausgangslage im Jahr 2019 siehe Nicole Sturmhöfl, Birgit Riedel und Susanne Rahmann (2021). Eine systematische Auswertung der empirischen Lage im Jahr 2020 findet sich bei Susanne Rahmann (2022).

Rahmann, Ziesmann, Molina Ramirez, Jähnert (2023). Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen.
In: Meiner-Teubner, Schacht, Klinkhammer et al. (Hrsg.). ERiK-Forschungsbericht III. wbv Publikation, Bielefeld.
DOI: 10.3278/9783763974597-13

zwischen 2019 und 2020 eine leichte Tendenz hin zu einem etwas höheren Männeranteil ab. Allerdings lässt sich bislang nur eine langsame Annäherung an eine ausgeglichenere Geschlechterverteilung beobachten. Männer machen am pädagogisch tätigen Personal und den Leitungspersonen in Kindertageseinrichtungen sowie unter den Tagespflegepersonen weiterhin einen relativ geringen Anteil aus.

Ziel dieses Kapitels ist es, auf Basis von Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) sowie der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) die empirische Lage in Bezug auf das Indikatorenset des Handlungsfeldes 10 im Jahr 2021 darzustellen sowie – soweit dies auf Basis der vorliegenden Daten möglich ist – die Entwicklung seit dem Jahr 2019 zu berichten.[3] Die Analysen der KJH-Statistik beziehen sich sowohl auf die Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2019b, 2020b, 2021b) als auch auf die Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2019a, 2020a, 2021a).[4]

HF-10.2 Indikatoren

Basierend auf den im KiQuTG hervorgehobenen Handlungszielen umfasst das Indikatorenset des Handlungsfeldes 10 sechs Indikatoren (Rahmann 2022; Sturmhöfl/Riedel/Rahmann 2021):

1. Beteiligung von Kindern
2. Kinderschutz
3. Abbau geschlechterspezifischer Stereotype
4. Inklusion/Diversität/Inklusive und diversitätssensible Pädagogik
5. Beteiligung von und Zusammenarbeit mit Eltern und Familien
6. Sozialräumliche Öffnung und Vernetzung

Den gemeinsamen Rahmen der Indikatoren bildet die Annahme, dass die jeweils mit den Indikatoren verbundenen Handlungsziele eine Herausforderung, aber v. a. auch Chancen für die alltägliche pädagogische Arbeit darstellen können. Daher bildet die Mikroebene des FBBE-Systems den zentralen Bezugspunkt des Handlungsfeldes. Die einzelnen Indikatoren haben unterschiedliche Bezüge zu den verschiedenen, miteinander in Beziehung stehenden Ebenen des Systems, d. h. Mikro-, Meso- und Makroebene (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021). So bezieht sich beispielsweise der Indikator *Inklusion und Diversität bzw. inklusive und diversitätssensible Pädagogik* sowohl auf die Komposition von Einrichtungen, die Mesoebene des Systems, als auch auf den Umgang mit Diversität im pädagogischen Alltag, die Mikroebene, und verdeutlicht das Zusammenwirken der verschiedenen Ebenen. Im Hinblick auf das Struktur-Prozess-Modell nach Wolfgang Tietze (1998) kann postuliert werden, dass inhaltliche Herausforderungen in der Kindertagesbetreuung mit der Qualität des Angebots verknüpft sind. So kann sich ein höherer Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in einer Kindertageseinrichtungsgruppe negativ auf die Prozessqualität auswirken (Kuger/Kluczniok 2008; Tietze u. a. 2013). Der Fokus des Monitorings zum KiQuTG liegt hierbei auf steuerbaren strukturellen Rahmenbedingungen. Das Prozessgeschehen innerhalb der Kindertageseinrichtungen und -tagespflegestellen kann anhand der berücksichtigten Daten nur begrenzt in den Blick genommen werden.

Aufgrund des zweijährigen Erhebungsrhythmus der ERiK-Surveys werden in diesem Jahr nur Auswertungen zu dem Teil der Indikatoren berichtet, welcher anhand der aktuellen, jährlich fortgeschriebenen Daten der KJH-Statistik sowie KiBS (Lippert u. a. 2022) abbildbar ist. Es können demnach für das Berichtsjahr nicht alle Ebenen des Systems dargestellt werden. Die Analysen der KJH-Statistik beziehen sich sowohl auf die Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2019b, 2020b, 2021b) als auch auf die Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2019a, 2020a, 2021a).[5] Die in diesem Kapitel präsentierten Analysen konzentrieren sich daher auf die drei Indikatoren *Abbau geschlechterspezifischer Stereotype*, *Inklusion/Diversität/inklusive und diversitätssensible Pädagogik* sowie *Beteiligung von und Zusammenarbeit mit Eltern und Familien*.

Im Zusammenhang mit dem Ziel des *Abbaus geschlechterspezifischer Stereotype* werden Daten der

3 Eine Vertiefungsanalyse ist in diesem Kapitel nicht enthalten. Die Kennzahl Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern aus dem Handlungsfeld 10 wird jedoch in die vertiefende Analyse in Kapitel HF-06 einbezogen.

4 Für weitere Informationen zu den Datenquellen des ERiK-Forschungsberichts III vgl. Kap. 0-11.

5 Nach den ERiK-Surveys 2020 wurde die zweite Erhebung der Surveys im Jahr 2022 realisiert.

KJH-Statistik zu Männeranteilen am pädagogisch tätigen Personal, den Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen sowie den Tagespflegepersonen dargestellt.[6]

Der Indikator *Inklusion/Diversität/Inklusive und diversitätssensible Pädagogik* richtet den Blick auf Kinder mit besonderen Bedarfen und den Umgang mit Diversität in der pädagogischen Arbeit. Vor diesem Hintergrund werden auf Basis der KJH-Statistik die Zusammensetzung von Gruppen und Einrichtungen hinsichtlich Kindern mit ndF und Kindern, die aufgrund einer (drohenden) Behinderung Eingliederungshilfe erhalten, berichtet. Als Erweiterung des Indikatorensets können erstmalig Daten zu Kindertageseinrichtungen nach dem Anteil an Kindern mit ndF sowie zur Verteilung von Kindern mit deutscher Familiensprache dargestellt werden. Bislang wurden nur Informationen zu Kindern mit ndF nach dem Anteil an Kindern mit ndF in der Kindertageseinrichtung bereitgestellt.

Im Kontext der *Beteiligung von und Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* werden schließlich organisierte Elternvertretungen sowie informelle Formen der Zusammenarbeit und Kritikmöglichkeiten aus Sicht der Eltern betrachtet. Hierzu werden Daten von KiBS herangezogen.

HF-10.3 Stand des FBBE-Feldes 2021

Im Folgenden werden deskriptive Auswertungen zu den Indikatoren *Abbau geschlechterspezifischer Stereotype, Inklusion/Diversität/inklusive und diversitätssensible Pädagogik* sowie *Beteiligung von und Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* berichtet. Die dargestellten Daten basieren auf der KJH-Statistik sowie KiBS und beziehen sich auf das Berichtsjahr 2021. Soweit Daten hierzu verfügbar sind, wird zudem die Entwicklung der jeweiligen Kennzahlen als Zeitreihe von 2019 bis 2021 beschrieben.

Abbau geschlechterspezifischer Stereotype

Weltweit ist der FBBE-Bereich weiblich geprägt, und die Arbeit in diesem Feld wird entsprechend konnotiert (Bhana u. a. 2022; Warin 2018). Diese Einordnung konnte durch Sturmhöfl/Riedel/Rahmann (2021) sowie Rahmann (2022) im Rahmen des Monitorings des KiQuTG empirisch anhand von Daten der KJH-Statistik für Deutschland repliziert werden. Neben der Verteilung der Geschlechter über die verschiedenen Betreuungsformen und Statusebenen erscheint v. a. die Entwicklung der Geschlechterverhältnisse im Zeitverlauf von Interesse. In den zugehörigen Diskursen lassen sich drei Argumentationslinien zur Erhöhung des Männeranteils in sozialen Berufen ausmachen: Erstens das Fehlen männlicher Vorbilder in einem weiblich geprägten Arbeitsbereich, zweitens die Erweiterung traditioneller Männlichkeitsbilder durch Rollenbeispiele in einem weiblich konnotierten Feld sowie drittens eine verstärkte Rekrutierung männlicher Personen als Reaktion auf einen möglichen Fachkräftemangel (Booth 2021).

Männeranteil am pädagogisch tätigen Personal in Kindertageseinrichtungen

Im Jahr 2021 betrug der Männeranteil am pädagogisch tätigen Personal in Kindertageseinrichtungen deutschlandweit gemäß KJH-Statistik 6,9 %. Der Männeranteil in den ostdeutschen Ländern lag rund 2 Prozentpunkte über dem Niveau in den westdeutschen Ländern (8,4 vs. 6,5 %). Wie auch in den Vorjahren fiel der Männeranteil in Bayern (4,3 %) am niedrigsten und dem Stadtstaat Berlin (12,6 %) am höchsten aus (vgl. Abb. HF-10.3-1 und Tab. HF-10.3.1 im Online-Anhang).[7]

Männeranteil hat bei pädagogischem Personal weiterhin leicht zugenommen

Im Vergleich zum Jahr 2020 war der Männeranteil am pädagogisch tätigen Personal um 0,5 Prozentpunkte gestiegen. Damit setzte sich auf Bundesebene der Befund einer kontinuierlichen Zunahme aus den Vorjahren fort. Seit 2019 hat der

6 Es ist allerdings nicht von einem direkten Einfluss der Geschlechterverteilung innerhalb der Fach- oder Leitungskräfte auf den Abbau geschlechterspezifischer Stereotype auszugehen. Bislang existieren kaum empirische Studien, welche die Auswirkungen männlichen pädagogischen Personals in der Kindertagesbetreuung untersuchen, sodass unklar ist, welche Effekte bei einem Anstieg des Männeranteils zu erwarten wären (Rose/Stibane 2013).

7 Zu den anderen beiden Stadtstaaten Bremen und Hamburg, für die in den Vorjahren ebenfalls vergleichsweise hohe Männeranteile konstatiert werden konnten, können aufgrund von datenschutzbedingten Sperrungen für das Erhebungsjahr 2021 keine Aussagen getroffen werden (vgl. Abb. HF-10.3-1).

Männeranteil um 0,9 Prozentpunkte zugenommen. Auf Länderebene betrugen die Veränderungen im Vergleich zum Vorjahr 2020 maximal 0,7 Prozentpunkte wie in Berlin und Nordrhein-Westfalen. Etwas deutlicher sind die Veränderungen im Vergleich zu 2019 ausgefallen: In Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz sowie den ostdeutschen Ländern insgesamt hat der Männeranteil in diesem Zeitraum um mindestens 1 Prozentpunkt zugenommen. Die Differenz zwischen den Ländergruppen ist im Zeitverlauf aufgrund ähnlicher Entwicklungen weitgehend konstant geblieben (0,8 vs. 1,0 Prozentpunkten seit 2019, vgl. Tab. HF-10.3.1 im Online-Anhang).

Es gibt Hinweise darauf, dass der steigende Männeranteil v. a. auf Berufseinsteiger zurückzuführen ist. In den für das Berufsfeld einschlägigen Ausbildungsgängen liegt der Männeranteil unter den Auszubildenden typischerweise über jenem im späteren Arbeitsfeld, sodass davon ausgegangen werden kann, dass der Männeranteil auch unter den Einsteigerinnen und Einsteigern in das Berufsfeld den Männeranteil unter dem bestehenden Personal übersteigt (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Diese Annahme wird dadurch bestätigt, dass die pädagogisch tätigen Männer durchschnittlich deutlich jünger als die Frauen im Berufsfeld sind. Im Jahr 2021 waren die männlichen Mitarbeitenden bundesweit im Schnitt 32,8 Jahre alt, wohingegen der Altersdurchschnitt beim weiblichen Personal bei 40,2 Jahren lag. Dieser Befund ließ sich flächendeckend auf alle Länder übertragen, wobei die Differenz zwischen den beiden Gruppen unterschiedlich groß ausfiel. Lagen zwischen Männern und Frauen in den Stadtstaaten im Durchschnitt maximal 5,8 Jahre, war das männliche Personal in Sachsen-Anhalt durchschnittlich um 12,5 Jahre jünger als das weibliche Personal (vgl. Tab. HF-03.1.2-5 im Online-Anhang).

Männeranteil bei den Personen, die für Leitungsaufgaben angestellt sind

Bei den Personen, die für Leitungsaufgaben angestellt waren, lag der Männeranteil im Jahr 2021 deutschlandweit bei 6,3 % (vgl. Tab. HF-10.3.3 im Online-Anhang). Wie Abbildung HF-10.3-1 zu entnehmen ist, wiesen die Stadtstaaten die höchsten Männeranteile auf. In Berlin lag der Männeranteil bei 10,0 %, in Bremen waren es 10,8 % und in Hamburg 13,3 %. In Bayern (3,8 %) und Sachsen-Anhalt (3,6 %) fielen die Männeranteile am niedrigsten aus. Hier zeigten sich Parallelen zur Geschlechterverteilung in der Gruppe des pädagogisch tätigen Personals, zu der auch, diejenigen die für Leitungsaufgaben angestellt sind, zu rechnen sind.

Keine höhere Wahrscheinlichkeit feststellbar, dass Leitungskräfte männlich sind

Im Vergleich zum pädagogischen Personal insgesamt zeigten die Befunde auf Länderebene in keine eindeutige Richtung: Lag der Anteil der Männer, die für Leitungsaufgaben angestellt waren, in Berlin 2,6 Prozentpunkte unter dem Männeranteil am pädagogisch tätigen Personal insgesamt, überstieg er diesen im Saarland um 3,7 Prozentpunkte. Auf Bundesebene war der Männeranteil unter den Personen, die für Leitungsaufgaben angestellt waren, um 0,6 Prozentpunkte niedriger. Es kann, zumindest für die Einrichtungsebene, nicht davon ausgegangen werden, dass Männer flächendeckend mit einer höheren Wahrscheinlichkeit Leitungsaufgaben übernehmen als weibliches Personal. Der FBBE-Bereich erscheint somit vor allem horizontal, aber kaum vertikal nach Geschlecht segregiert (Gottschall 2018). In der Folge fanden sich nur vergleichsweise wenige Männer innerhalb des Berufsfeldes, die jedoch nicht eher für Leitungsaufgaben angestellt waren.

Männeranteil hat auch bei Leitungskräften weiterhin leicht zugenommen

Gegenüber dem Vorjahr 2020 stieg der Männeranteil unter den Leitungskräften bundesweit um 0,4 Prozentpunkte. Im Vergleich zum Jahr 2019 betrug der Zuwachs 0,7 Prozentpunkte und bewegte sich im Vergleich zu 2020 im bisherigen Beobachtungszeitraum damit stets auf einem vergleichbaren Niveau. Die Tendenz eines steigenden Männeranteils zeigte sich in allen Ländern. In der Spitze war es seit 2019 ein Zuwachs um 2,2 Prozentpunkte im Saarland (vgl. Tab. HF-10.3.3 im Online-Anhang).[8]

8 Lediglich Sachsen ist insofern eine Ausnahme, als dass der Männeranteil unter den Personen, die für Leitungsaufgaben angestellt sind, dort zwischen 2020 und 2021 um 0,1 Prozentpunkte abgenommen hat. Da der absolute Männeranteil gleich geblieben ist, handelt es sich bei dieser prozentualen Veränderung um eine Folge eines insgesamt rückläufigen Personalvolumens (vgl. Kap. HF-03).

Abb. HF-10.3-1: **Pädagogisch Personal, Leitungskräfte und Tagespflegepersonen 2021 nach Geschlecht und Ländern (in %)**

Hinweis: Zusätzlich werden beim Merkmal „Geschlecht“ die Ausprägungen „divers“ und „ohne Angabe“ erhoben, die aus Datenschutzgründen per Zufallsauswahl auf die Ausprägungen „weiblich“ und „männlich“ aufgeteilt werden.
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 2021, https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0, https://doi.org/10.21242/22543.2021.00.00.1.1.0, Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

Männeranteil unter den Kindertagespflegepersonen

Der Männeranteil unter den Tagespflegepersonen in Deutschland betrug im Jahr 2021 4,1 % (vgl. Abb. HF-10.3-1). Nachdem dieser Anteil zwischen 2019 und 2020 konstant geblieben war, hat er zwischen 2020 und 2021 geringfügig um 0,2 Prozentpunkte zugenommen (vgl. Tab. HF-10.3.2 im Online-Anhang).

Männliche Tagespflegepersonen nach wie vor selten

Es fällt auf, dass der Anteil männlicher Tagespflegepersonen in Bayern (2,6 %) am niedrigsten und in Berlin (7,4 %) am höchsten ausgefallen ist, d. h. dass die Kennzahl auf niedrigerem Niveau das Muster des Personals in Kindertageseinrichtungen aufwies. Dieser Befund ließ sich allerdings nicht auf alle Länder übertragen, zumal der Männeranteil sich in beiden Betreuungsformen auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau bewegte und weibliches Personal in der Kindertagesbetreuung den Regelfall darstellte.

Insgesamt zeigte sich in allen Ländern außer Sachsen-Anhalt die Tendenz, dass der Männeranteil in Kindertageseinrichtungen über jenem in der Kindertagespflege lag. Mögliche Erklärungsansätze könnten hier aus den Rahmenbedingungen der Kindertagespflege resultieren: Die Betreuung findet häufig in der Wohnung der Tagespflegeperson und ggf. zusätzlich zur Betreuung eigener Kinder statt (vgl. Kap. HF-08). Da Kinderbetreuung auch im familiären Kontext häufig von Frauen übernommen wird, erscheint ein niedrigerer Männeranteil im Bereich der Kindertagespflege plausibel, wenn eine gemeinsame Betreuung von eigenen und fremden Kindern in Betracht gezogen wird (Hobler u. a. 2017; Jessen/Spieß/Wrohlich 2021). Die Qualifizierung für die Kindertagespflege adressiert v. a. Frauen und scheint mit Aspekten von Mütterlichkeit verbunden zu sein (Spanu 2021). Daneben stellen die Vergütungsstrukturen in der Kindertagespflege (vgl. Kap. HF-08) sowie die Altersstruktur der Kinder in Kindertagespflege (vgl. Kap. HF-01) denkbare Erklärungsansätze für den niedrigen Männeranteil dar. Möglicherweise sind die Vergütungsstruktu-

ren in der Kindertagespflege (etwa gegenüber Kindertageseinrichtungen) für Männer unattraktiver als für Frauen. Zusätzlich wird die Kindertagespflege v. a. für jüngere Kinder unter 3 Jahren genutzt und ggf. sind Männer im Umgang mit derart jungen Kindern sensibel bzw. deren Betreuung durch Männer ist mit gesellschaftlichen Stereotypen verbunden, was den Einstieg männlicher Personen in das Berufsfeld hemmen könnte.

Aufgrund der in den Ländern unterschiedlich ausfallenden Bedeutung der Kindertagespflege und der daraus resultierenden teilweise geringen Personenzahl lassen sich Befunde auf Landesebene im Zeitverlauf nur begrenzt einordnen und erklären. Insgesamt hat die Anzahl der Tagespflegepersonen im Vergleich zu 2020 relativ deutlich abgenommen, sodass diese allgemeine Entwicklung im Rahmen des länderspezifischen Monitorings mitzuberücksichtigen ist (vgl. Kap. HF-08).

Inklusion/Diversität/Inklusive und diversitätssensible Pädagogik

Der Indikator *Inklusion/Diversität/Inklusive und diversitätssensible Pädagogik* fokussiert auf Kinder mit besonderen Bedarfen. Dies betrifft einerseits die Zusammensetzung von Einrichtungen und Gruppen sowie andererseits den konkreten Umgang mit Diversität im pädagogischen Alltag.[9] Die Ebene des Umgangs mit Vielfalt kann allerdings durch Daten der KJH-Statistik nicht abgebildet werden, sodass es hier die weitere Berichtslegung abzuwarten gilt.

Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache nach dem Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in Kindertagesbetreuung (ethnische Komposition)

Sturmhöfl/Riedel/Rahmann (2021) haben anhand des wissenschaftlichen Forschungsstandes die Relevanz der ethnischen Zusammensetzung von Kindertageseinrichtungen aufgezeigt: Neben dem Nutzen des Besuchs von Kindertageseinrichtungen für Kinder mit Migrationshintergrund (v. a. zum Abbau von Bildungsungleichheiten) konnten gleichzeitig ethnische Segregationstendenzen ausgemacht werden. Die ethnische Komposition von Kindertageseinrichtungen kann auf Grundlage der KJH-Statistik anhand der Familiensprache der Kinder sowohl auf Einrichtungsebene als auch für die Kinder abgebildet werden (vgl. Tab. HF-10.4.1-1, HF-10.4.1-2 und HF-10.4.10 im Online-Anhang).[10] Die Familiensprache erscheint hier als geeignetes Merkmal, da Segregationstendenzen und Migrationshintergrund eng mit dem Erwerb der deutschen Sprache verknüpft sind (vgl. Kap. HF-07).[11] Sturmhöfl/Riedel/Rahmann (2021) und Rahmann (2022) konnten die regional unterschiedliche Zusammensetzung von Kindertageseinrichtungen anhand der Familiensprache empirisch belegen.

Die meisten Einrichtungen wurden von weniger als 25 % an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache besucht

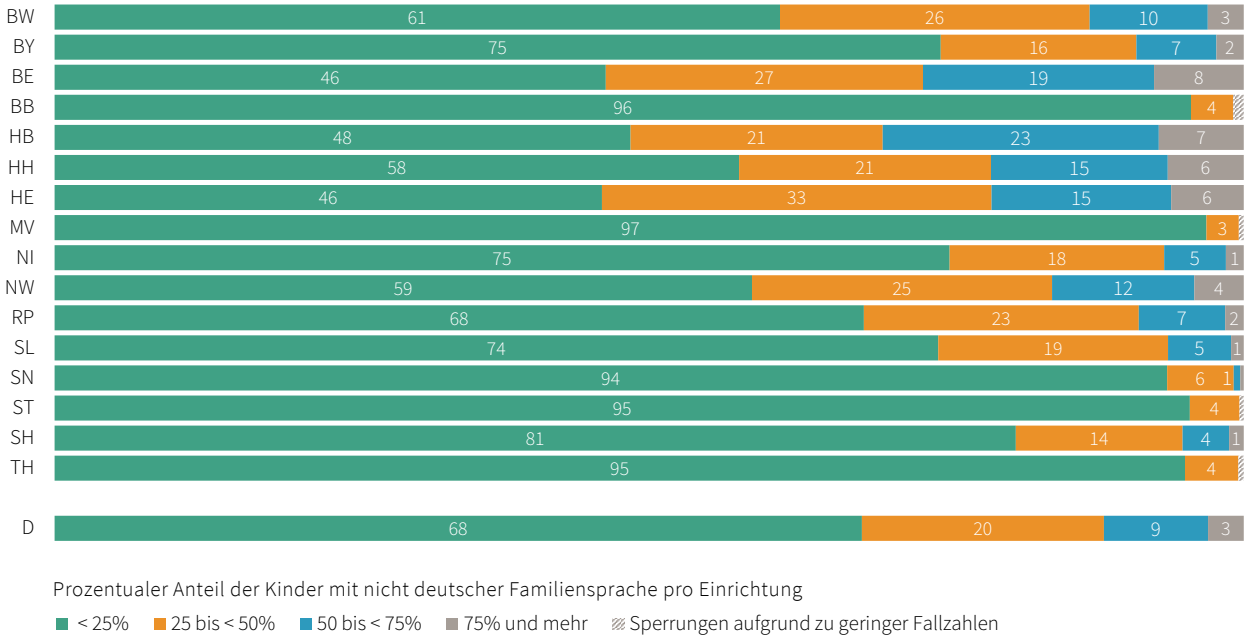
Auf Einrichtungsebene zeigte sich deutschlandweit, dass im Jahr 2021 in über zwei Drittel der Kindertageseinrichtungen der Anteil an Kindern mit ndF unter 25 % lag. In etwa einem Fünftel der Einrichtungen (20,3 %) lag der Anteil dieser Kinder zwischen 25 bis unter 50 %. Segregierte Einrichtungen, in denen über die Hälfte der Kinder sich durch eine ndF auszeichnete, waren vergleichsweise selten. In 8,8 % der Einrichtungen lag der Anteil an Kindern mit ndF zwischen 50 bis unter 75 % und nur in 3,0 % der Einrichtungen waren es mindestens 75 % (vgl. Abb. HF-10.3-2). Gegenüber dem Jahr 2020 zeigten sich nur geringfügige Veränderungen von maximal 0,5 Prozentpunkten weniger, wie bei Einrichtungen mit weniger als 25 % Kindern mit ndF. In Relation zum Jahr 2019 deutete sich auf niedrigem Niveau eine Entwicklung hin zu Einrichtungen mit einem vergleichsweise hohen Anteil an Kindern mit ndF an, da der Anteil der Einrichtungen mit weniger als 25 % Kindern mit ndF um 1,1 Prozentpunkte

9 Die Darstellung ist eng mit Kapitel HF-01 verzahnt, sodass die Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung in Abhängigkeit von Merkmalen wie dem Migrations- oder sozioökonomischen Hintergrund sowie durch Kinder, die aufgrund einer Behinderung Eingliederungshilfe erhalten, an dieser Stelle behandelt werden.

10 Im Rahmen der Datenerhebung für die KJH-Statistik wird erfasst, ob in der Familie des Kindes vorrangig Deutsch oder eine andere Sprache gesprochen wird. Differenzierungen nach der Art der ndF sind nicht möglich. Aufgrund von Fallzahlenproblemen und daraus resultierenden Anforderungen des Datenschutzes erfolgt die Berechnungsweise dieser Kennzahl empiriegestützt und nicht abgeleitet aus einem Forschungsstand zu dieser Thematik. Die Befunde werden demzufolge anhand von Quartilen dargestellt.

11 Die Inanspruchnahmequoten für Kinder mit Migrationshintergrund werden in Kapitel HF-01 dargestellt. Diese Analysen werden jährlich vom Statistischen Bundesamt durchgeführt und waren zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieses Kapitels noch nicht veröffentlicht (Stand: 13. Dezember 2022). Inanspruchnahmequoten für Kinder mit ndF liegen bislang nicht vor.

Abb. HF-10.3-2: **Kindertageseinrichtungen nach prozentualem Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache (ndF) und Ländern 2021 (in %)**



Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen 2021, https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0, Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

abgenommen hat (vgl. Tab. HF-10.4.10 im Online-Anhang).

Der Anteil an Kindern mit ndF ist vor allem in den ostdeutschen Flächenländern sehr niedrig ausgefallen. In über 93 % der Einrichtungen lag er unter 25 %. Auf der anderen Seite der Skala setzte sich weniger als 1 % der Einrichtungen aus mehr als 75 % Kindern mit ndF zusammen. Dem gegenüber standen v. a. die drei Stadtstaaten, in denen mehr als jede fünfte Einrichtung, aufgrund eines Anteils von Kindern mit ndF von mindestens 50 %, als segregiert bezeichnet werden kann. Ebenfalls ließen sich in Baden-Württemberg (13,0 %), Nordrhein- Westfalen (16,1 %) und Hessen (21,2 %), d. h. Ländern mit einem relativ hohen Urbanisierungsgrad (Thünen-Institut Forschungsbereich ländliche Räume 2022) und einem vergleichsweise hohen Anteil nichtdeutscher Bevölkerung (Statistisches Bundesamt 2022), überdurchschnittlich viele segregierte Einrichtungen feststellen (vgl. Abb. HF-10.3-2).

Mit Ausnahme von Baden-Württemberg (+0,7 Prozentpunkte) zeigte sich 2021 im Vergleich zu 2019 in allen Ländern die bundesweit zu beobachtende leichte Tendenz weg von Einrichtungen mit einem Anteil von unter 25 % Kindern mit ndF. Diese Entwicklung verlief v. a. zugunsten der beiden nächsthöheren Kategorien mit 25 bis unter 50 % bzw. 50 bis unter 75 % Kindern mit ndF.

Weniger Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache besuchten Einrichtungen, in denen der Anteil der Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache besonders hoch oder niedrig ausfiel

Im Folgenden werden Kinder mit ndF in den Kindertageseinrichtungen differenziert nach Altersgruppen betrachtet. Kindern unter 3 Jahren mit ndF besuchten 2021 zu 31,0 % Kindertageseinrichtungen, in denen der Anteil an Kindern mit ndF weniger als 25 % ausmachte. Für über ein Drittel der Kinder unter 3 Jahren mit ndF wurden Einrichtungen in Anspruch genommen, in denen der Anteil an Kindern mit ndF zwischen 25 bis unter 50 % lag (36,5 %). Annähernd ein Viertel der Kinder unter 3 Jahren mit ndF besuchte Kindertageseinrichtungen, in denen der Anteil an Kindern mit ndF zwischen 50 bis unter 75 % betrug (23,7 %). Einrichtungen mit einem Anteil an Kindern mit ndF von über 75 % wurden von 8,9 % der Kinder mit

ndF besucht (vgl. Tab. HF-10.4.1-1 im Online-Anhang).

Von den Kindern mit ndF zwischen 3 Jahren bis zum Schuleintritt besuchten im Jahr 2021 27,1 % Kindertageseinrichtungen, in denen der Anteil an Kindern mit ndF weniger als 25 % ausmachte. Mehr als ein Drittel (35,8 %) und in etwa ein Viertel (25,8 %) der Kinder mit ndF wurden demgegenüber in Einrichtungen betreut, in denen der Anteil an Kindern mit ndF zwischen 25 bis unter 50 % bzw. zwischen 50 bis unter 75 % lag. 11,3 % besuchten Einrichtungen mit einem Anteil an Kindern mit ndF von über 75 %.

Insgesamt stellte sich die Verteilung in den beiden Altersgruppen relativ ähnlich dar. Kindertageseinrichtungen mit einem Anteil an Kindern mit ndF von unter 50 % wurden allerdings häufiger von Kindern im Alter unter 3 Jahren besucht, wohingegen Kinder mit ndF zwischen 3 Jahren bis zum Schuleintritt etwas häufiger Einrichtungen nutzten, in denen mehr als die Hälfte der Kinder eine ndF aufwies. Weitere Gemeinsamkeiten zwischen den Altersgruppen zeigten sich auch im Zeitverlauf: Sowohl im Vergleich zum Jahr 2020 als auch im Vergleich zum Jahr 2019 zeigte sich – auf einem niedrigen Niveau – eine Tendenz zur Mitte der Verteilung, d. h. zu Einrichtungen mit mehr als 25, aber weniger als 75 % Kindern mit ndF. Die Anteile von Kindern mit ndF in Einrichtungen, in denen der Anteil an Kindern mit ndF weniger als 25 oder über 75 % betrug, waren in beiden Altersgruppen rückläufig.

Auf Länderebene zeigten die Daten für beide Altersgruppen, dass in den ostdeutschen Flächenländern Einrichtungen mit einem Anteil an Kindern mit ndF von 50 % oder mehr kaum vorkommen. Im Zeitverlauf stellten sich die Entwicklungen in den Ländern uneinheitlich dar, und die zu beobachtenden Veränderungen fielen eher marginal aus.

Ergänzend zu Kindern mit ndF konnten im Rahmen des Monitorings des KiQuTG erstmalig auch Daten zu Kindern mit deutscher Familiensprache (dF) einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Die Befunde zu dieser Kennzahl spiegelten weitgehend die Befunde zu Kindern mit ndF wider, sodass Kinder mit dF sowohl in der Altersgruppe der Kinder im Alter unter 3 Jahren als auch der Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt zu mehr als drei Vierteln Einrichtungen mit weniger als 25 % Kindern mit ndF besuchten (2021: 79,1 bzw. 76,0 %). Insgesamt stellte sich die Verteilung der beiden Altersgruppen sehr ähnlich dar: Je höher der Anteil an Kindern mit ndF in einer Einrichtung war, desto geringer war logischerweise der Anteil an Kindern mit dF. Hier fielen erneut die ostdeutschen Flächenländer auf, in denen in beiden Altersgruppen mindestens rund 94 % der Kinder mit dF Einrichtungen mit weniger als 25 % Kindern mit ndF besuchten. Von den ostdeutschen Flächenländern besonders deutlich unterschieden sich wiederum die drei Stadtstaaten sowie Hessen und Nordrhein-Westfalen, wo maximal etwas mehr als zwei Drittel der Kinder mit dF in Einrichtungen mit weniger als 25 % Kindern mit ndF betreut wurden (vgl. Tab. HF-10.4.1-2 im Online-Anhang).

Im Zeitverlauf zeigten sich im Vergleich zum Vorjahr 2020 kaum Veränderungen. Der Anteil der Kinder mit dF im Alter unter 3 Jahren, die Einrichtungen mit weniger als 25 % Kindern mit ndF besuchten, hat deutschlandweit etwa um 0,6 Prozentpunkte abgenommen. Bei Kindern mit dF zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt waren es in Einrichtungen mit einer ähnlichen Komposition 0,4 Prozentpunkte weniger. Deutlicher, jedoch auf einem niedrigeren Niveau, fiel die Entwicklung im Vergleich zu 2019 aus: Die Anzahl der Kinder im Alter unter 3 Jahren mit dF in Einrichtungen mit weniger als 25 % Kindern mit ndF hat um 1,2 Prozentpunkte und die der Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt um 1,1 Prozentpunkte abgenommen. Hier war eine Verschiebung hin zu Einrichtungen mit 25 bis unter 50 % Kindern mit ndF zu beobachten. Die Anteile von Kindern mit dF in Einrichtungen, in denen der Anteil an Kindern mit ndF 50 bis unter 75 % oder über 75 % beträgt, stellten sich sowohl im Vergleich zum Vorjahr, als auch zu 2019 relativ konstant dar. Die Entwicklungen in den Ländern entsprechen weitgehend jenen auf Bundesebene. Wie auch bei Kindern mit ndF wurde die Interpretation auf Länderebene durch umfassende Sperrungen bei Kindern in Einrichtungen, in denen der Anteil an Kindern mit ndF 50 bis unter 75 % oder über 75 % beträgt, in den ostdeutschen Flächenländern erschwert. Dies kann als Hinweis auf die geringe Verbreitung derartig zusammengesetzter Einrichtungen in diesen Ländern gewertet werden.

Kindertageseinrichtungen nach Art der Betreuung von Kindern, die aufgrund einer Behinderung Eingliederungshilfe erhalten

Durch Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention vonseiten Deutschlands wird die Verpflichtung zur Errichtung eines integrativen Bildungssystem anerkannt, welches die diskriminierungsfreie Teilhabe von Menschen mit Behinderung zum Ziel hat. Inklusion als bildungspolitisches Ziel wird im Rahmen der nationalen Bildungsberichterstattung durch unterschiedliche Indikatoren dargestellt (Eckert 2021). Im Rahmen des Monitorings des KiQuTG wird auf Einrichtungs- und Kinderebene der Grad der Inklusion über die Art der Betreuung von Kindern mit Eingliederungshilfe erhoben.[12]

Kaum Veränderungen im Zeitverlauf: Mehrheit der Kindertageseinrichtungen betreute keine Kinder mit Eingliederungshilfe

Der KJH-Statistik entsprechend betreute im Jahr 2021 mit 59,7 % die Mehrheit der Kindertageseinrichtungen keine Kinder mit Eingliederungshilfe. Kinder mit und ohne Eingliederungshilfe besuchten 39,9 % der Einrichtungen gemeinsam, wohingegen nur 0,4 % der Einrichtungen ausschließlich von Kindern mit Eingliederungshilfe genutzt wurden. Im Vergleich zu 2020 waren die Anteilswerte auf Bundesebene annähernd gleich, und es zeigten sich nur minimale Veränderungen von 0,1 Prozentpunkten. Damit setzte sich die Entwicklung aus den Vorjahren, als der Anteil der Einrichtungen, die ausschließlich Kinder ohne Eingliederungshilfe betreuten, um 0,8 Prozentpunkte abgenommen hat, nur in abgeschwächter Form fort (vgl. Tab. HF-10.4.4 im Online-Anhang).

Auf Länderebene fällt auf, dass die Mehrheit der Länder auf inklusive Angebote setzte: Einrichtungen nur für Kinder mit Eingliederungshilfe machten in fast allen Ländern maximal bis zu 0,6 % wie in Mecklenburg-Vorpommern aus. Lediglich Niedersachsen wich mit einem Anteil von 2,6 % Einrichtungen, die ausschließlich von Kindern mit Eingliederungshilfe besucht wurden, von diesem Muster ab. In Bayern, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Sachsen-Anhalt und Thüringen existierten im Jahr 2021 keine Kindertageseinrichtungen, die ausschließlich Kinder mit Eingliederungshilfe betreuten. Darüber hinaus setzten die Länder in unterschiedlichem Maße auf gemeinsame Angebote für Kinder mit und ohne Eingliederungshilfe: Wurden in Brandenburg nur in etwa jeder fünften Kindertageseinrichtung Kinder mit und ohne Eingliederungshilfe zusammen betreut, traf dies in Hessen, Nordrhein-Westfalen und dem Saarland auf ungefähr jede zweite Kindertageseinrichtung zu.

Im Zeitverlauf zeigte sich auf Länderebene ein uneinheitliches Bild, woraus auch die vergleichsweise geringfügigen Entwicklungen auf Bundesebene resultierten. Während der Anteil der Einrichtungen ohne Kinder mit Eingliederungshilfe in Berlin (+3,0 Prozentpunkte), Schleswig-Holstein (+1,5 Prozentpunkte) und Thüringen (+2,9 Prozentpunkte) im Vergleich zu 2020 relativ deutlich zugenommen hat, ließen sich für Bremen (-1,6 Prozentpunkte), Nordrhein-Westfalen (-2,3 Prozentpunkte) und das Saarland (-1,2 Prozentpunkte) gegenteilige Entwicklungen konstatieren. Für die meisten der genannten Länder konnten diese Tendenzen – in unterschiedlichem Ausmaß – im Zeitverlauf seit 2019 bestätigt werden. Lediglich das Saarland zeigte mit einem Zuwachs um 4,0 Prozentpunkte längerfristig einen anderen Trend als im Vorjahresvergleich. Außerdem konnten auf Länderebene in Bayern (-2,4 Prozentpunkte) und Hamburg (-2,6 Prozentpunkte) sowie Brandenburg (+1,4 Prozentpunkte) und Rheinland-Pfalz (+1,5 Prozentpunkte) im Vergleich zu 2019 relativ deutliche Entwicklungen im Hinblick auf den Anteil an Einrichtungen ohne Kinder mit Eingliederungshilfe festgestellt werden (vgl. Tab. HF-10.4.4 im Online-Anhang). Eine denkbare Interpretation für diese dynamische Lage könnte sein, dass Kindertageseinrichtungen vielfach zwar inklusiv ausgerichtet sind, zum Zeitpunkt der Datenerhebung jedoch kein Kind mit Eingliederungshilfe, d. h. einer vorhandenen oder drohenden Behinderung, die jeweilige Einrichtung besuchte.

Kinder mit Eingliederungshilfe nach der Form der Betreuung und Zusammensetzung der Gruppen nach Anzahl der Kinder mit Eingliederungshilfe

Die oben genannten Zahlen legen die Annahme nahe, dass Kinder mit Eingliederungshilfe mehr-

12 In Ergänzung wird in Kapitel HF-01 den Gründen, warum Kinder Eingliederungshilfe erhalten, sowie der Förderquote, d. h. dem Anteil von Kindern mit Eingliederungshilfe an allen Kindern in Kindertagesbetreuung nachgegangen.

heitlich inklusive Angebote in Anspruch genommen haben. Diese FBBE-Angebote differenzieren sich jedoch in unterschiedliche Betreuungsformen weiter aus (vgl. Tab. HF-10.4.7 im Online-Anhang).

Infobox HF-10.1 Kinder mit Eingliederungshilfe nach der Form der Betreuung und Zusammensetzung der Gruppen nach Anzahl Kinder mit Eingliederungshilfe: Weiterentwicklung der Kennzahlen und Vergleichbarkeit der Ergebnisse im Zeitverlauf

Die Ergebnisse des vorliegenden Berichts weichen aufgrund einer zwischenzeitlich umgesetzten Weiterentwicklung der Kennzahl von den Darstellungsweisen bei Sturmhöfl/Riedel/Rahmann (2021) sowie Rahmann (2022) ab, sodass die Ausführungen nicht ohne weiteres miteinander zu vergleichen sind. Zum einen wird im Hinblick auf Gruppen in Kindertageseinrichtungen, in denen mehr als 90 % der Kinder Eingliederungshilfe erhalten, die Unterscheidung zwischen Einrichtungen, die sowohl Kinder mit und ohne Eingliederungshilfe betreuen und Einrichtungen, die (fast) ausschließlich Kinder mit Eingliederungshilfe betreuen, aufgehoben. Die Kategorie „Gruppen in Tageseinrichtungen mit mehr als 90 % Kindern mit Eingliederungshilfe“ wird deshalb nicht mehr berichtet, sie geht in der Kategorie „Mehr als 90 % Kinder mit Eingliederungshilfen“ auf. Der Grund für diese Anpassung liegt darin, dass die Kennzahl darauf abzielt, Inklusions- bzw. Segregationstendenzen auf Gruppenebene zu beschreiben und die Unterscheidung zwischen den beiden Kategorien hierfür nicht von Relevanz ist. Zum anderen werden Gruppen in schulnahen Einrichtungsformen (Förderschulkindergärten und schulvorbereitende Einrichtungen) separat ausgewiesen und nicht mehr mit den Kindertageseinrichtungen mit Gruppenstruktur zusammengefasst. Durch diese Änderung werden die Anteile der Kinder, die Förderschulkindergärten und schulvorbereitende Einrichtungen besuchen, an allen Kindern mit Eingliederungshilfe bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf, die ein Angebot der FBBE nutzen, direkt sichtbar. Gleichzeitig wird die Verteilung der Kinder mit Eingliederungshilfe, die Einrichtungen mit Gruppenstruktur besuchen, auf Gruppen mit unterschiedlich hohen Anteilen an Kindern mit Eingliederungshilfe leichter interpretierbar.

Im Jahr 2021 wurde von 98.267 Kindern mit Eingliederungshilfe bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf eine Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen. Im Vergleich zum Jahr 2020 war damit ein Rückgang um 820 Kinder zu verzeichnen. Mit dieser negativen Entwicklung wich der Befund von den Vorjahren ab, sodass die Anzahl der Kinder mit Eingliederungshilfe in Kindertagesbetreuung im Vergleich zum Jahr 2019 längerfristig betrachtet um 1.675 Kinder zugenommen hat. Hier erscheint aufgrund einer möglicherweise erhöhten Vulnerabilität dieser Gruppe gegenüber Infektionskrankheiten ein Einfluss der Corona-Pandemie denkbar. Möglicherweise ist für Kinder mit Eingliederungshilfe in geringerem Maße eine Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen worden, oder Diagnosen für Eingliederungshilfe konnten nicht in der gleichen Weise gestellt werden, wie vor Beginn der Pandemie, sodass Kinder mit besonderen Bedarfen anhand der KJH-Statistik nicht als solche identifiziert werden konnten.

Mehrheit der Kinder mit Eingliederungshilfe besuchte Kindertageseinrichtungen

Ein Großteil der Kinder mit Eingliederungshilfe bis zum Schuleintritt besuchte Kindertageseinrichtungen (85,0 %). Lediglich 0,5 % wurden in öffentlich geförderten Kindertagespflegestellen betreut, womit die Bedeutung dieser Betreuungsform für Kinder mit Eingliederungshilfe unter ihrer allgemeinen quantitativen Bedeutung für alle Kinder in Kindertagesbetreuung lag (vgl. Kap. HF-01). Etwa 15 % der Kinder, die Eingliederungshilfe erhalten haben, besuchten schulnahe Einrichtungen, wovon 6,9 % auf Förderschulkindergärten und 7,6 % auf schulvorbereitende Einrichtungen entfielen.[13]

13 Diese Einrichtungen stehen nicht in der Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe und fallen somit nicht in den originären Bezugsrahmen des Monitorings zum KiQuTG. Um ein vollständiges Bild der Verteilung von Kindern mit Eingliederungshilfe auf die unterschiedlichen Angebote im Feld der frühen Bildung zu erhalten, werden sie an jener Stelle jedoch ergänzend dargestellt.

Im Hinblick auf eine differenziertere Betrachtung der Inklusion von Kindern mit (drohender) Behinderung ist auf Einrichtungsebene die Zusammensetzung der Gruppen, die von Kindern mit Eingliederungshilfe besucht werden, von Interesse. Diese Kennzahl enthält zusätzliche Informationen über die tatsächliche Betreuungssituation von Kindern mit Eingliederungshilfe und den Grad der Inklusion innerhalb der Betreuungsangebote.[14] Über drei Viertel (77,5 %) der Kinder mit Eingliederungshilfe besuchten Kindertageseinrichtungen mit Gruppenstruktur, sodass für diese differenziertere Aussagen nach dem Anteil der Kinder mit Eingliederungshilfe auf Gruppenebene getroffen werden konnten. Mit 50,3 % wurde knapp die Hälfte dieser Kinder in inklusionsorientierten Gruppen betreut, in denen der Anteil der Kinder mit Eingliederungshilfe bei höchstens 20 % lag. Etwas weniger als ein Viertel (24,1 %) besuchte Gruppen mit einem Anteil an Kindern mit Eingliederungshilfe von über 20 und maximal 50 %. Während Gruppen mit einem Anteil von mehr als 50 und bis zu 90 % Kindern mit Eingliederungshilfe nur selten vorkamen (0,9 %), waren stark separierende Gruppen, die einen Anteil an Kindern mit Eingliederungshilfe von mehr als 90 % aufweisen, häufiger zu beobachten (8,9 %).

Im Zeitverlauf zeigten sich sowohl im Vergleich zum Jahr 2020 als auch zum Jahr 2019 nur marginale Veränderungen. Auf Bundesebene hat lediglich die Anzahl an Kindern mit Eingliederungshilfe, die in Gruppen mit bis zu 20 % Kindern mit Eingliederungshilfe betreut werden, zugenommen, während sich alle anderen Betreuungs-Settings konstant bzw. leicht rückläufig zeigten: Im Vergleich zu 2020 wurden 1.215 Kinder mehr in stark inklusiven Gruppen mit bis zu 20 % Kindern mit Eingliederungshilfen betreut. Seit 2019 war ein noch deutlicherer Zuwachs um 3.090 Kinder zu beobachten.

Auf Länderebene waren unterschiedliche Angebotsstrukturen zu verzeichnen. Die Kindertagespflege spielte in den Ländern flächendeckend mit maximal 1,2 % eine untergeordnete Rolle. In Berlin fiel auf, dass der Anteil an Kindern mit Eingliederungshilfe, die in Einrichtungen ohne Gruppenstruktur betreut wurden, mit 38,8 % sehr hoch war. Abgesehen von diesem Land und Baden-Württemberg (87,4 %) wurden stets mehr als 90 % der Kinder mit Eingliederungshilfe in Tageseinrichtungen mit Gruppenstruktur sowie – falls regional von Bedeutung – Förderschulkindergärten und schulvorbereitenden Einrichtungen betreut. Von den Einrichtungen mit Gruppenstruktur war in Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen jeweils ein hoher Anteil der Kinder, die Eingliederungshilfe erhalten haben, in (eher) separierenden Einrichtungen bzw. Gruppen untergebracht. So wurden in Baden-Württemberg und Bayern jeweils mehr als 40 % der Kinder mit Eingliederungshilfe in schulnahen Einrichtungen betreut. In Baden-Württemberg spielten Förderschulkindergärten mit 48,0 % eine bedeutsame Rolle. In Bayern traf dies mit 42,6 % auf schulvorbereitende Einrichtungen zu. In Niedersachsen besuchten 42,9 % stark separierende Gruppen, in denen der Anteil der Kinder mit Eingliederungshilfe mehr als 90 % betragen hat.

Im Zeitvergleich zeigte sich auf Ebene der Länder ein uneinheitliches Bild mit tendenziell eher geringfügigen Veränderungen in den Anteilen der Kinder, deren Einordnung durch die uneinheitliche Betreuungslandschaft in den einzelnen Ländern zudem durch datenschutzbedingte Sperrungen erschwert worden ist.

Beteiligung von und Zusammenarbeit mit Eltern und Familien

Eltern und die Institutionen der Kindertagesbetreuung tragen eine gemeinsame Verantwortung für das Wohl der Kinder. Um dieser gerecht zu werden, sind Kindertageseinrichtungen nach § 22a Abs. 2 SGB VIII verpflichtet, mit den Erziehungsberechtigten zusammenzuarbeiten und diese in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen. Weitergehende Regelungen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern und die Bildung organisierter Elternvertretungen sind auf Landesebene verankert (Eylert 2012).

Der Indikator *Beteiligung von und Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* fokussiert auf unterschiedliche Elemente der Kooperation zwischen Eltern und Kindertagesbetreuung. Es werden

14 Für Kinder, die in Kindertageseinrichtungen ohne Gruppenstruktur (bzw. ohne statistische Erfassung der Gruppenstruktur) oder in der Kindertagespflege betreut werden, lassen sich über die Gruppenzusammensetzung im Hinblick auf den Anteil der Kinder mit Eingliederungshilfe keine Aussagen treffen. Auch für Förderschulkindergärten und schulvorbereitende Einrichtungen liegen keine konkreten Informationen hierüber vor. Diese beiden Einrichtungsformen gelten jedoch als (tendenziell) separierend (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014).

Austausch- und Informationsangebote für Eltern, organisierte Elternvertretungen sowie Kritik- bzw. Beschwerdemöglichkeiten betrachtet.

Formen der Zusammenarbeit

In KiBS aus dem Jahr 2021 wurde aus der Perspektive von Eltern erfasst, welche Angebote die Kindertagesbetreuung ihres Kindes hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern macht und ob diese die existierenden Angebote als ausreichend empfinden. Im Hinblick auf Formen des persönlichen Informationsaustauschs zwischen Familien und Fachkräften konnte zwischen Tür-und-Angel-Gesprächen beim Bringen und Abholen des Kindes, Entwicklungsgesprächen sowie Elternabenden unterschieden werden. Während knapp zwei Drittel (64 %) der Eltern angegeben haben, dass kurze Gespräche beim Bringen und Abholen in ausreichendem Maße angeboten wurden, bestätigte dies in Bezug auf Entwicklungsgespräche nur die Hälfte (50 %) und in Bezug auf Elternabende lediglich etwa ein Drittel (36 %) der Eltern (vgl. Tab. HF-10.5.1-1 im Online-Anhang).

Persönliche Formen des Informationsaustauschs zwischen Fachkräften und Eltern durch Corona-Pandemie eingeschränkt

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist jedoch zu berücksichtigen, dass Angebote des persönlichen Informationsaustauschs im Zuge der Corona-Pandemie in vielen Einrichtungen (zunächst) eingeschränkt oder ganz ausgesetzt wurden (Cohen/Oppermann/Anders 2020). So berichteten im Rahmen von KiBS 42 % der Eltern, dass es in der Einrichtung normalerweise Elternabende gibt, diese aber aufgrund der Pandemielage nicht stattgefunden haben. Im Hinblick auf Entwicklungsgespräche gaben dies 18 % und im Hinblick auf kurze Gespräche beim Bringen und Abholen 13 % der Eltern an (vgl. Tab. HF-10.5.1-1 im Online Anhang).

Eltern häufig über Elternbriefe und E-Mail-Verteiler informiert

Der Übermittlung von Informationen der Kindertageseinrichtung an die Eltern über Briefe, Aushänge oder digitale Angebote kam im Jahr 2021 in Zeiten häufig wechselnder Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie eine hohe Bedeutung zu. Etwa zwei Drittel der Eltern berichteten, dass Elternbriefe (69 %) und Informationen über E-Mail-Verteiler (66 %) in ausreichendem Maße angeboten wurden. Informationen über den Alltag auf Wochenplänen oder als Aushang wurden von mehr als der Hälfte (56 %) als ausreichend empfunden, Informationen auf einer Homepage sahen nur etwa ein Viertel (25 %) der Eltern als ausreichend angeboten (vgl. Tab. HF-10.5.1-1 im Online Anhang).

Zusätzliche Angebote für Eltern aufgrund der Corona-Pandemie deutlich eingeschränkt

Insbesondere Entwicklungsgespräche bzw. regelmäßige Informationen über die Entwicklung des Kindes wünschten sich die befragten Eltern häufiger. Etwa ein Viertel (26 %) empfand den angebotenen Umfang als nicht ausreichend. Hier variierte der Anteil zwischen Bayern mit 24 % und Berlin mit 32 % (vgl. Tab. HF-10.5.1-1 im Online Anhang). Auf Länderebene zeichneten sich insbesondere Unterschiede zwischen den Ländern in Ost- und Westdeutschland ab. Im Schnitt gaben Eltern aus den westdeutschen Ländern häufiger an, die Informationsangebote (in ausreichendem Maße) angeboten zu bekommen als in den ostdeutschen Ländern. Bei den Elternbriefen war die Differenz zwischen Ost- und Westdeutschland mit 19 Prozentpunkten am größten. Auch Informationen per Rundmail (17 Prozentpunkte) und Entwicklungsgespräche (11 Prozentpunkte) wurden Eltern in ostdeutschen Ländern im Vergleich seltener angeboten.

In KiBS wurde neben den Informationsangeboten der Einrichtungen auch erfragt, ob zusätzliche Angebote für Eltern, wie z. B. Veranstaltungen, Elterntreffs oder Elternkurse, existierten. Am häufigsten wurden in diesem Zusammenhang Veranstaltungen mit Eltern, wie Feste, Ausflüge oder Projekte (29 %), sowie Veranstaltungen und Vorträge zu pädagogischen Themen (24 %) genannt (vgl. Tab. HF-10.5.1-2 im Online-Anhang). Seltener wurden nach Angabe der Eltern der Austausch über eine Kita-App (20 %), Hospitationen (14 %), Elternkurse (12 %) oder Elterntreffs bzw. -cafés (11 %) angeboten. Allerdings deuten die Ergebnisse auch hier auf eine starke Einschränkung der Angebote aufgrund der Corona-Pandemie hin. So berichtete mehr als die Hälfte (55 %) der Eltern, dass es aktuell aus diesem Grund keine Veranstaltungen mit Eltern gibt. In Bezug auf Elterntreffs

bzw. -cafés gaben dies 27 % und in Bezug auf Hospitationen 23 % der Eltern an.

Die Befunde auf Länderebene wiesen auch hinsichtlich der Informationsangebote auf einen Unterschied zwischen den ost- und westdeutschen Ländern hin: Bei Informationen über eine Kita-App (11 Prozentpunkte), Veranstaltungen zu pädagogischen Themen (9 Prozentpunkte) und Elternkurse (6 Prozentpunkte) war die Differenz zwischen den Angaben der ostdeutschen und der westdeutschen Eltern am größten, wobei die jeweiligen Angebote in den westdeutschen Ländern häufiger bereitgestellt wurden. Der Anteil an Eltern, die angaben, Informationen über eine Kita-App erhalten zu haben, variierte von 7 % in Mecklenburg-Vorpommern bist zu 30 % in Baden-Württemberg am stärksten (vgl. Tab. HF-10.5.1-1 im Online Anhang).

Einfluss der Pandemie wird im Zeitvergleich deutlich

Beim Vergleich der Daten mit dem Vorjahr ist zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse von KiBS aus dem Jahr 2021 stark von den Einschränkungen durch die Corona-Pandemie gekennzeichnet sind. Zwar fiel auch die Erhebung von KiBS aus dem Jahr 2020, die von Januar bis August 2020 durchgeführt wurde, bereits in den Zeitraum der Pandemie (Lippert/Anton/Kuger 2023), die befragten Eltern wurden jedoch gebeten, sich bei der Beantwortung der Fragen retrospektiv auf die Situation vor der Corona-Pandemie zu beziehen.

Insgesamt war zwischen den Jahren 2020 und 2021 ein Rückgang der Informationsangebote für Eltern zu beobachten. Am stärksten ist in diesem Zeitraum der Anteil der Eltern gesunken, die angaben, dass Elternabende in ausreichendem Umfang stattgefunden haben. Er verringerte sich von 74 auf 36 %. Auch Entwicklungsgespräche (50 vs. 67 %), kurze Gespräche beim Bringen und Abholen (64 vs. 78 %) sowie Informationen auf Wochenplänen oder Aushängen (56 vs. 69 %) wurden aus Sicht der Eltern im Jahr 2021 zu einem geringeren Anteil in ausreichendem Maße angeboten. Kaum Veränderungen gab es hingegen in Bezug auf die Elternbriefe (2020: 71 % vs. 2021: 69 %) und Informationen auf der Homepage (2020: 23 % vs. 2021: 25 %, vgl. Tab. HF-10.5.1-1 im Online Anhang).

Zukünftig gilt es, im Rahmen des Monitorings zum KiQuTG zu beobachten, ob sich der Umfang der Angebote wieder dem Niveau von 2020 annähert und ob im Zeitverlauf eine weitere Verschiebung hin zu mehr digitalen Angeboten der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien sichtbar wird.[15] Die Autorengruppe Corona-KiTa-Studie (2021) konnte anhand der CoKiss-Leitungsbefragung zeigen, dass auch während der pandemiebedingten Schließung von Kindertageseinrichtungen der persönliche Kontakt gemeinsam mit Telefon, E-Mails oder Briefen den wichtigsten Kommunikationskanal zwischen Eltern und Einrichtungen darstellte. Zwischen Oktober 2020 und April 2021 hat der persönliche Kontakt hinsichtlich seiner Häufigkeit ein wenig an Bedeutung verloren, und es zeigten sich leichte Verschiebungen in Richtung digitaler Kontaktformen (wie Videobotschaften oder -chats), die jedoch nach wie vor nur von einem Bruchteil der Einrichtungen genutzt wurden. Dieser Umstand war dabei insbesondere auch auf einen Mangel an technischen Geräten sowie Probleme bei deren Beschaffung zurückzuführen.

Organisierte Elternvertretungen

In KiBS aus dem Jahr 2021 wurden die Eltern auch gefragt, ob die Kindertageseinrichtung ihres Kindes Mitbestimmungsgremien für Eltern wie Elternbeiräte oder Elternvertretungen angeboten hat. Die überwiegende Mehrheit der Eltern (90 %) gab an, dass eine organisierte Elternvertretung vorhanden war (vgl. Tab. HF-10.5.2 im Online-Anhang). Nur 3 % der Eltern berichteten, dass es keine Mitbestimmungsgremien für Eltern gab, und weitere 3 % wussten nicht, ob ein solches Angebot in der Einrichtung ihres Kindes existierte. In einem geringen Anteil der Einrichtungen waren institutionalisierte Formen der Elternmitbestimmung nach Einschätzung der Eltern aufgrund der Corona-Pandemie eingeschränkt. So gab es laut 4 % der Eltern üblicherweise ein solches Angebot, welches zum Zeitpunkt der Befragung aufgrund von Corona jedoch ausgesetzt war.

15 Für eine Diskussion der Vor- und Nachteile digitaler Elternzusammenarbeit siehe Franziska Cohen, Elisa Oppermann und Yvonne Anders (2021).

Mehrheit der Kindertageseinrichtungen verfügte über organisierte Elternvertretungen

Zwischen den Ländern variierte die Verbreitung institutionalisierter Mitbestimmungsformen für Eltern. Die höchsten Anteile an Eltern, die angegeben haben, dass in der Kindertageseinrichtung ihres Kindes ein Mitbestimmungsgremium für Eltern vorhanden war, wiesen Rheinland-Pfalz (93 %), Schleswig-Holstein (93 %) und Baden-Württemberg (92 %) auf, die niedrigsten Mecklenburg-Vorpommern (83 %) und Berlin (83 %). Dabei zeigte sich kein eindeutiger Zusammenhang zwischen den Landesregelungen[16] zur Elternmitbestimmung (Eylert 2012) und dem Anteil der Eltern, die das Vorhandensein eines Mitbestimmungsgremiums bestätigten.

Auch in 2020 wurde in KiBS das Vorhandensein von Mitbestimmungsgremien für Eltern erfasst. Hier hatten noch insgesamt 95 % der Eltern berichtet, dass ein solches Angebot existiert. Die Abnahme dieses Anteils um 5 Prozentpunkte zwischen den Jahren 2020 und 2021 ist möglicherweise auf die Herausforderung der Einrichtungen, Beteiligungsformen für Eltern während der Corona-Pandemie aufrechtzuerhalten, zurückzuführen.

Kritikmöglichkeiten

Die Einschätzung der Eltern, ob es in der Kindertagesbetreuung ihres Kindes Beschwerdemöglichkeiten, wie z. B. einen Kummerkasten, gab, wurde ebenfalls im Rahmen von KiBS aus dem Jahr 2021 erhoben. Rund die Hälfte der Eltern (51 %) gab an, dass Beschwerdemöglichkeiten in ausreichendem Maß angeboten wurden (vgl. Tab. HF-10.5.4 im Online-Anhang). Die Spanne zwischen den Ländern reichte dabei von 45 % in Niedersachsen bis zu 57 % in Hamburg.

Die Hälfte der Eltern empfindet Beschwerdemöglichkeiten als ausreichend gegeben

Weitere 9 % der Eltern berichteten, dass zwar Möglichkeiten zur Beschwerde angeboten wurden, empfand diese jedoch als nicht ausreichend. Überhaupt keine Möglichkeiten, sich in der Kindertagesbetreuung zu beschweren, gab es laut knapp einem Fünftel der Eltern (18 %), und ein gleich großer Anteil wusste nicht, ob ein solches Angebot existierte (18 %).

Bereits in KiBS aus dem Jahr 2020 wurden die Eltern nach ihrer subjektiven Wahrnehmung der Beschwerdemöglichkeiten gefragt. Da die Abfrage weiterentwickelt wurde und andere Antwortmöglichkeiten zur Auswahl standen als in der Befragung im Jahr 2021, sind die Ergebnisse jedoch nicht direkt vergleichbar. Die Aussage „Es gibt Möglichkeiten, Kritik an der Kindertagesbetreuung zu äußern (beispielsweise ein Kummerkasten)“ wurde im Rahmen von KiBS aus dem Jahr 2020 auf einer Skala von 1 (trifft gar nicht zu) bis 4 (trifft vollkommen zu) von den Eltern mit einem Mittelwert von 3,0 als eher zutreffend bewertet.

HF-10.4 Fazit

Grundsätzlich zeichnen die meisten der festgestellten Befunde und Entwicklungen eine zunehmende Diversität und Inklusion nach. Die beobachteten Veränderungen finden bislang jedoch vielfach auf einem eher niedrigen Niveau statt, sodass noch nicht von umfassender Inklusion (etwa von Kindern mit Eingliederungshilfe oder einem Migrationshintergrund) oder einem ausgewogenen Geschlechterverhältnis in den unterschiedlichen Beschäftigtengruppen gesprochen werden kann.

Die Fortschreibung der Indikatoren und Kennzahlen des Handlungsfeldes 10 des KiQuTG *Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen* zeigt zusammenfassend die folgenden Entwicklungslinien auf:

- Der Trend eines leichten Anstiegs der Männeranteile am pädagogischen Personal und den Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen, die im Kontext des *Abbaus geschlechterspezifischer Stereotype* berichtet werden, setzte sich zwischen den Jahren 2020 und 2021 fort. Insgesamt war das Feld der FBBE jedoch nach

16 Grundsätzlich hat jedes der hier aufgelisteten Länder gesetzliche Regelungen zu Mitbestimmungsmöglichkeiten von Eltern. Diese gesetzlichen Regelungen sind in den Ländern unterschiedlich stark ausdifferenziert und reichen von der einfachen Empfehlung zur Bildung eines Elternbeirates bis hin zur genauen Ausdifferenzierung der Aufgaben eines solchen Elternbeirats, der Zusammensetzung und des Wahlturnus. Es lassen sich bei der Betrachtung der gesetzlichen Regelungen und den Anteilen der Eltern, die das Vorhandensein eines Mitbestimmungsgremiums bestätigen, keine Hinweise auf systematische Zusammenhänge finden. Allerdings könnten die Unterschiede in den Daten möglicherweise durch die Umsetzung der gesetzlichen Regelungen auf kommunaler Ebene und auf Trägerebene zurückzuführen sein. Dies ist jedoch nur eine mögliche Erklärung, die durch die vorliegenden Daten nicht überprüft werden kann.

wie vor stark durch weibliches Personal geprägt.

- Die Themen *Inklusion und Diversität bzw. inklusive und diversitätssensible Pädagogik* sind weiterhin von hoher Relevanz für die Kindertagesbetreuung in Deutschland. Hier sind im Rahmen des Monitorings die beiden Bereiche Sprache und Eingliederungshilfe zu unterscheiden.
  Zur Verteilung von Kindern mit ndF kann seit diesem Berichtsjahr zwischen der Einrichtungs- und der Kinderebene differenziert werden. Dabei wurden die meisten Einrichtungen nur zu einem geringen Anteil von maximal 25 oder 50 % von Kindern mit ndF besucht. Hier zeigten sich deutliche regionale Unterschiede, v. a. zwischen den ostdeutschen Flächenländern sowie den drei Stadtstaaten und weiteren stärker urbanisierten Ländern. In Bezug auf die Kinder zeigte sich im Zeitverlauf, dass sich eine leichte Tendenz weg von Einrichtungen mit einem sehr geringen bzw. hohen Anteil an Kindern mit ndF, andeutete. Diese Tendenzen gilt es weiter zu beobachten.

  Die Anzahl der betreuten Kinder mit Eingliederungshilfe hat im Vergleich zu 2020 und anders als im Trend der letzten Jahre im Jahr 2021 abgenommen. Hier ist grundsätzlich eine mögliche Einflussnahme der Corona-Pandemie denkbar, kann anhand der Daten der KJH-Statistik jedoch nicht belegt werden, sodass es auch die Entwicklungen in diesem Bereich weiter zu beobachten gilt. Die Mehrheit der Kindertageseinrichtungen betreute weiterhin Kinder mit Eingliederungshilfe, wobei Kindertageseinrichtungen als Betreuungsform insgesamt die wichtigste Rolle zur Betreuung von Kindern mit Eingliederungshilfe spielten.
- Bei der *Beteiligung von und Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* deuteten die Daten auf deutliche Einschränkungen der Angebote für Eltern aufgrund der Corona-Pandemie hin. Dies galt insbesondere für Angebote, welche die physische Präsenz von Eltern voraussetzen wie Veranstaltungen mit Eltern oder in Bezug auf Hospitationen. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen anderer Studien (Cohen/Oppermann/Anders 2020). Interessant wird es sein zu beobachten, ob mit fortschreitender Gewöhnung an ein Leben mit dem neuartigen Corona-Virus langfristig eine weitere Verlagerung hin zu mehr digitalen Angeboten der Zusammenarbeit mit Eltern stattfindet, wie sie ergänzend etwa durch die Autorengruppe Corona-KiTa-Studie (2021) oder Cohen/Oppermann/Anders (2021) festgestellt werden konnte. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, ob die beobachteten Veränderungen hin zu mehr digitalen Angeboten auch nach Ende der Corona-Pandemie fortbestehen oder ob es zu einer Rückbesinnung auf althergebrachte, prä-pandemische Elternangebote geben wird.

Implikationen und Ausblick

Durch den zweijährigen Erhebungsrhythmus der ERiK-Surveys können zu den Indikatoren *Beteiligung von Kindern, Kinderschutz* sowie *Sozialräumliche Öffnung und Vernetzung* für das Jahr 2021 keine aktualisierten Aussagen getroffen werden. Durch die Fortschreibung der Survey-Daten kann im nächsten Monitoringbericht durch den Einbezug der subjektiven Perspektiven von pädagogischem Personal und Leitungen sowie Tagespflegepersonen wieder ein tiefergehender Blick auf den Umgang mit Diversität im pädagogischen Alltag geworfen werden, d. h. die pädagogische Mikroebene kann wieder stärker adressiert werden. Darüber hinaus wird erstmalig die Sicht der Kinder auf Beteiligungsmöglichkeiten innerhalb der Einrichtungen berichtet und den Wahrnehmungen des pädagogischen Personals gegenübergestellt werden können.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld

Autorengruppe Corona-KiTa-Studie (2021): 4. Quartalsbericht der Corona-KiTa-Studie (II/2021). München

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

Bhana, Deevia/Moosa, Shaaista/Xu, Yuwei/Emilsen, Kari (2022): Men in early childhood education and care: on navigating a gendered terrain. In: European Early Childhood Education Research Journal, 30. Jg., H. 4, S. 543–556

Booth, Susanna (2021): Mehr Männer in soziale Berufe? In: Soziale Passagen, 13. Jg., H. 1, S. 75–93

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2021): Eltern sein in Deutschland – Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt. Empfehlungen für eine wirksame Politik für Familien. 9. Familienbericht. Berlin

Cohen, Franziska/Oppermann, Elisa/Anders, Yvonne (2020): Familien & Kitas in der Corona-Zeit. Zusammenfassung der Ergebnisse. Bamberg

Cohen, Franziska/Oppermann, Elisa/Anders, Yvonne (2021): (Digitale) Elternzusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen während der Corona-Pandemie. Digitalisierungsschub oder verpasste Chance? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24. Jg., H. 2, S. 313–338

Eckert, Thomas (2021): Eigenschaften der Indikatoren zum Monitoring von Inklusion. In: Bildungsforschung, 1. Jg., H. 1, S. 1–21

Eylert, Andreas (2012): Elternmitbestimmung in der Kita: Rechtliche Rahmenbedingungen und institutionalisierte Formen. In: Stange, Waldemar (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Nr. 1. Wiesbaden, S. 190–196

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2019a): Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege. https://doi.org/10.21242/22543.2019.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2019b): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2019.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2020a): Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege. https://doi.org/10.21242/22543.2020.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2020b): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2020.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021a): Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege. https://doi.org/10.21242/22543.2021.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021b): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0

Gottschall, Karin (2018): Arbeit, Beschäftigung und Arbeitsmarkt aus der Genderperspektive. In: Böhle, Fritz/Voß, G. Günter/Wachtler, Günther (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden, S. 361–395

Hobler, Dietmar/Klenner, Christina/Pfahl, Svenja/Sopp, Peter/Wagner, Melanie (2017): Wer leistet unbezahlte Arbeit? Hausarbeit, Kindererziehung und Pflege im Geschlechtervergleich. Aktuelle Auswertungen aus dem WSI GenderDatenPortal. WSI Report. Düsseldorf

Jessen, Jonas/Spieß, C. Katharina/Wrohlich, Katharina (2021): Sorgearbeit während der Corona-Pandemie: Mütter übernehmen größeren Anteil – vor allem bei schon zuvor ungleicher Aufteilung. Berlin

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

Lippert, Kerstin/Anton, Jeffrey/Hüsken, Katrin/Hubert, Sandra/Kayed, Theresia/Wieschke, Johannes/Hoang, Tony/Jähnert, Alexandra/Kuger, Susanne (2022): DJI-Kinderbetreuungsstudie – KiBS. Längsschnittdatensatz 2012-2021. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Vorabversion

Lippert, Kerstin/Anton, Jeffrey/Kuger, Susanne (2023): Methodischer Hintergrund der KiBS-Erhebung 2020. DJI-Kinderbetreuungsreport 2021. Studie 7 von 7. München

Rahmann, Susanne (2022): HF-10 Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 201–215

Riedel, Birgit/Klinkhammer, Nicole/Kuger, Susanne (2021): Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 27–42

Rose, Lotte/Stibane, Friederike (2013): Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), WiFF Expertise. Bd. 35. München

Spanu, Stephanie (2021): Die Kindertagespflege im Spannungsverhältnis von Mütterlichkeit und Professionsanspruch. In: Kleinert, Ann-Christin/Palenberg, Amanda Louise/Froböse, Claudia/Ebert, Jenny/Gerlach, Miriam/Ullmann, Henriette/Veenker, Jaqueline/Dill, Katja (Hrsg.): Interdisziplinäre Beiträge zur Geschlechterforschung. Repräsentationen, Positionen, Perspektiven. Opladen, S. 91–102

Statistisches Bundesamt (2022): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerungsfortschreibung auf Grundlage des Zensus 2011

Sturmhöfl, Nicole/Riedel, Birgit/Rahmann, Susanne (2021): HF-10 Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 221–242

Thünen-Institut Forschungsbereich ländliche Räume (2022): Landatlas (www.landatlas.de). Ausgabe 22/08/2023.

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

Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar

Warin, Jo (Hrsg.) (2018): Men in early childhood education and care. Gender Balance and Flexibility. Gender Balance and Flexibility (London). Cham

Ziesmann, Tim/Jähnert, Alexandra/Müller, Ulrike/Tiedemann, Catherine (2022): ERiK-Länderberichte I zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG. Ein kommentierter Datenband. München

Ziesmann, Tim/Tiedemann, Catherine/Hoang, Tony/Christopher, Peterle/Jähnert, Alexandra (2023): ERiK-Länderberichte II zum landesspezifischen Monitoring des KiQuTG. Ein kommentierter Datenband. München

11. Entlastung der Eltern von den Beiträgen

Fortschreibung zu den Beiträgen und Kosten sowie Vertiefungsanalyse zu regionalen Unterschieden

Alexandra Jähnert und Melina Preuß

11.1 Einleitung

Gemäß § 90 SGB VIII dürfen für die Nutzung von Angeboten in der Kindertagesbetreuung Elternbeiträge[1] erhoben werden. Dabei ist die konkrete Ausgestaltung der Kostendeckung durch Elternbeiträge auf Länder- sowie regionaler Ebene sehr unterschiedlich (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Im Sinne der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) sollten Regelungen zur Beitragsgestaltung dabei einem selektiven Zugang zur Nutzung von Angeboten entgegenwirken. Eine Inanspruchnahme von Angeboten in der FBBE sollte daher nicht an der Höhe der Kosten scheitern (Arbeitsgruppe für Frühkindliche Bildung und Betreuung 2014; Meiner 2015). Neben der nach § 90 Abs. 4 SGB VIII festgelegten Befreiung von Elternbeiträgen für Familien, die bestimmte Transferleistungen (bspw. nach dem SGB II), einen Kinderzuschlag oder Wohngeld beziehen, besteht mit dem Inkrafttreten des KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetzes (KiQuTG, vgl. Infobox 1.1) zum 01.01.2019 für die Länder nach § 2 Satz 2 KiQuTG zusätzlich die Möglichkeit, Eltern von den Beiträgen zu entlasten. Zudem wurde die bundesweite Pflicht zur Staffelung von Elternbeiträgen gemäß § 90 Abs. 3 SGB VIII eingeführt, wobei die Entscheidung zur Anwendung konkreter Staffelungskriterien weiterhin bei den Ländern liegt. In der Regel wird nach Alter oder Betreuungsumfang der Kinder gestaffelt, oftmals werden aber auch andere Staffelungskriterien hinzugezogen.

Um die Entwicklungen der Kosten und der Elternbeitragsgestaltung für die Kindertagesbetreuung der Länder nachzuzeichnen, berücksichtigen die Analysen zum Handlungsfeld *Entlastung der Eltern von den Beiträgen* die Gestaltung der Elternbeiträge, die Kosten für Mittagsverpflegung, die Wichtigkeit der Kosten für die Eltern und ihre Zufriedenheit damit, landesrechtliche Regelungen zur Beitragsgestaltung sowie die Inanspruchnahmequoten (IAQ) in der Kindertagesbetreuung. Während im ERiK-Forschungsbericht I (Jähnert/Hegemann 2021) die Ausgangslage des Handlungsfeldes sowie im Rahmen des Forschungsberichts II (Hoang/Preuß/Ziesmann 2022) erste deskriptive Befunde des Handlungsfeldes auf Basis der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) 2020 und der Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) 2020 dargestellt wurden, liegt das Erkenntnisinteresse dieses Berichtskapitels auf folgenden Aspekten:

Zunächst werden die Daten der KiBS für das Jahr 2021 fortgeschrieben, um mögliche Veränderungen in der Höhe der Elternbeiträge für die Kindertagesbetreuung in den Ländern nachzuzeichnen. Zudem werden Veränderungen der Inanspruchnahmequoten in der Kindertagesbetreuung anhand der Ergebnisse der KJH-Statistik berichtet (vgl. Kap. 11.3).

Die konkrete Gestaltung der Elternbeiträge wird oftmals nicht auf der Ebene der Länder, sondern beispielsweise auf Gemeindeebene geregelt. Dadurch können Ungleichheiten auch innerhalb der Länder je nach Wohnort der Familien entste-

1 In § 90 SGB VIII wird explizit der Begriff „Kostenbeiträge" verwendet, der berücksichtigt, dass es sich hierbei um einen Aufwandsersatz für die mögliche Inanspruchnahme einer Leistung handelt. Davon abweichend wird im Rahmen des KiQuTG der Begriff „Gebühren" genutzt, der für die Bezahlung einer tatsächlichen Leistung zu verwenden ist. Weiterführend wird jedoch im KiQuTG auf den § 90 SGB VIII verwiesen. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden ERiK-Forschungsbericht ausschließlich der Begriff „Beiträge" oder „Elternbeiträge" verwendet, auch wenn im KiQuTG abweichend an einer Stelle von „Gebühren" gesprochen wird.

Jähnert, Preuß (2023). Entlastung der Eltern von den Beiträgen.
In: Meiner-Teubner, Schacht, Klinkhammer et al. (Hrsg.). ERiK-Forschungsbericht III. wbv Publikation, Bielefeld.
DOI: 10.3278/9783763974597-14

hen. Hierbei wird die Höhe der Elternbeiträge auch häufig von familiären Merkmalen wie dem Einkommen oder dem Alter des Kindes bestimmt. Durch diese Konstellation bestehen mehrere Ebenen, die Einfluss auf die Elternbeitragshöhe haben können. In Kapitel 11.4 erfolgt daher eine vertiefende Analyse, welche folgender Frage nachgeht: „Inwiefern werden die monatlichen Elternbeiträge durch die Beitragsgestaltung auf den unterschiedlichen Ebenen beeinflusst und auf welcher Ebene ist die meiste Varianz in den Elternbeiträgen zu finden?“

Nach Fertigstellung einer ersten Version des Berichts wurden die Auswertungsroutinen mit KiBS einer grundlegenden Revision unterzogen. Dabei wurden Inkonsistenzen in der Indikatorenbildung harmonisiert. Diese Veränderungen führen zu kleineren Ergebnisabweichungen in den von den Eltern zu zahlenden Beiträgen. Wo immer dies Einfluss auf die Schlussfolgerungen hatte, wurden die Interpretationen korrigiert und die Korrektur im Vergleich zur Erstversion des Berichts kenntlich gemacht. Da die zugehörigen Tabellen der Erstversion schon in weitere Berichte einflossen, bleiben diese unverändert. Alle Änderungen sind im Detail nachvollziehbar im zugehörigen Tabellenanhang, welcher die Ergebnisse der alten und der neuen Berechnungsweise nebeneinanderstellt. Zugleich fiel bei der Berechnung ein Codefehler auf, der die Ergebnisse der Tabelle 11.3-7 in nicht unerheblicher Weise tangiert. Diese sowie der sie interpretierende Abschnitt *Monatliche Elternbeiträge nach Familieneinkommen* wurden daher grundlegend überarbeitet.

11.2 Indikatoren

Die Betrachtung der monatlichen Elternbeiträge erfolgt auf Grundlage des im Rahmen des KiQuTG entwickelten Indikatorenkonzepts (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021), durch welches qualitätsrelevante Entwicklungen in Kindertageseinrichtungen abgebildet werden können. Dabei werden unterschiedliche Akteure und deren Wechselverhältnisse im FBBE-System berücksichtigt (ebd.), wobei sich der Fokus der Betrachtung der Elternbeitragsgestaltung in diesem Zusammenhang vorwiegend auf die Länder, Kommunen sowie Eltern bezieht.

Unter den Indikator[2] *Entlastung der Eltern von den Beiträgen* fallen die folgenden fünf Kennzahlen:

1. Landesgesetzliche Regelungen zur Elternbeitragsgestaltung
2. Elternbeiträge für die Kindertagesbetreuung
3. Kosten für die Mittagsverpflegung
4. Zufriedenheit mit und Wichtigkeit der Kosten
5. Inanspruchnahmequote in der Kindertagesbetreuung

Die Indikatoren zur Erfassung von Rahmenbedingungen von Qualität im System der Kindertagesbetreuung können anhand des Mehrebenen- und multiperspektivischen Monitoringansatzes unterschiedlichen Ebenen zugeordnet werden (ebd.). Das Monitoring zur *Entlastung der Eltern von den Beiträgen* betrifft die unterschiedlichen Perspektiven der Makro-, Meso- und Mikroebene. *Elternbeiträge für die Kindertagesbetreuung* werden dabei nach Altersgruppen, gebuchten Betreuungsumfängen sowie Betreuungsformen betrachtet. Auf der Makroebene sind entsprechende Landesregelungen festgelegt, die auf politischer Ebene erstellt werden und Auswirkungen auf die Meso- und Mikroebene haben. Auf der Mesoebene agieren Gemeinden, Träger und Einrichtungen, die einen Anteil an der Elternbeitragsgestaltung haben. Da die Ausgestaltung der Elternbeiträge insbesondere auf dieser Ebene geschieht, gilt es auch hier, die Regelungen, wie z. B. die Beitragsstaffelungen nach Betreuungsumfang, zu berücksichtigen. Die Zufriedenheit mit den Kosten sowie die Wichtigkeit der Kosten für die Auswahl einer Kindestagesbetreuung aus Perspektive der Eltern kann hingegen der Mikroebene zugeordnet werden. Im Rahmen der Fortschreibung der Daten werden sowohl etwaige Veränderungen in den landesgesetzlichen Regelungen zur Elternbeitragsgestaltung berichtet, als auch die Kennzahlen zur Höhe der Elternbeiträge für den Zeitraum 2020 bis 2021 mithilfe der KiBS-Auswertungen abgebildet. Wie bereits die Berichtslegung der letzten zwei Jahre gezeigt hat, ist die finanzielle Belastung durch die Elternbeiträge bei Familien mit niedrigem Haushaltseinkommen immer noch substanziell[3] (Hoang/Preuß/Ziesmann

2 Das Indikatorenset beschreibt einzelne Aspekte des Handlungsfeldes. Die konzeptionelle Herleitung der einzelnen Indikatoren erfolgte in den ERiK-Forschungsberichten I und II. Zudem werden die einzelnen Indikatoren durch weitere Kennzahlen ausdifferenziert (Hoang/Preuß/Ziesmann 2022; Jähnert/Hegemann 2021).

3 in der Erstversion wurde die Schlussfolgerung „am stärksten“ gezogen.

2022; Jähnert/Hegemann 2021). Um diesen Umstand weiterhin zu beobachten, wird die Höhe der Elternbeiträge nach Familieneinkommen dargestellt, wobei sich die Einkommensgrenzen an der Armuts- und Reichtumsschwelle orientieren (vgl. Infobox 11.1). Die *Kosten für die Mittagsverpflegung* können seit dem geänderten Fragebogendesign 2020 getrennt von den Elternbeiträgen betrachtet werden (vgl. Infobox 11.1) und werden im Zuge des Monitorings berichtet. Ferner lassen sich die subjektiven Aussagen zur *Zufriedenheit und Wichtigkeit der Kosten* der Eltern im Hinblick auf die Inanspruchnahme eines Platzes in der Kindertagesbetreuung durch die KiBS-Auswertungen 2019 bis 2021 zeigen. Die *Inanspruchnahmequote von Kindertagesbetreuung*[4] nach Altersjahrgängen erfolgt auf Basis der amtlichen Daten der KJH-Statistik der Jahre 2019 bis 2021. Neben Kriterien, wie der Anzahl an Betreuungspersonen in den Gruppen, kann auch die Höhe der Elternbeiträge die Zufriedenheit der Eltern mit den Kosten für die Kindertagesbetreuung beeinflussen. Gleichzeitig können die Elternbeiträge eine Rolle bei der Auswahl der Kindertagesbetreuung spielen. Um die Zufriedenheit mit den Kosten und die Wichtigkeit der Kosten als Auswahlkriterium im Zusammenhang mit den umgesetzten Maßnahmen weiterhin beobachten zu können, werden die Aussagen der Eltern zur subjektiven *Zufriedenheit und Wichtigkeit der Kosten* im Hinblick auf die Inanspruchnahme eines Platzes in der Kindertagesbetreuung durch die KiBS-Auswertungen 2019 bis 2021 berichtet. Zusätzlich wird die erste Kennzahl *Elternbeiträge für die Kindertagesbetreuung* aus der Perspektive einer spezifischen Forschungsfrage und unter Einbezug weiterer Daten im Rahmen der vertiefenden Analyse (vgl. 11.4) näher betrachtet.

Für weitere Informationen zu den Datenquellen des ERiK-Forschungsberichts III vgl. Kapitel 0-11.

Infobox 11.1 : Erhebung und Berechnung relevanter Kennzahlen

- Monatliche Elternbeiträge:
  Die monatlichen Elternbeiträge werden im Rahmen der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) durch die Frage „Wie viel bezahlen Sie für den Betreuungsplatz Ihres Kindes im Monat?“ erhoben.[a] Falls die monatlichen Kosten für Mittagsverpflegung in diese integriert sind, werden die monatlichen Elternbeiträge durch Subtraktion um diese Summe bereinigt.[b]
- Monatliche Kosten für das Mittagessen:
  Mit der Frage „Wie hoch ist der monatliche Beitrag für das Mittagessen?“ werden die Mittagsverpflegungskosten[c] erfasst.
- Familieneinkommen:
  Um das Einkommen unterschiedlich großer Haushalte vergleichbar zu machen, wird das Familieneinkommen durch das Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen abgebildet. Es wird aus dem Gesamteinkommen berechnet, welches die Anzahl und das Alter der im Haushalt lebenden Personen berücksichtigt. Als Äquivalenzskala wird die modifizierte OECD-Skala verwendet. Hiernach erhält die erste erwachsene Person das Gewicht 1, weitere Personen ab 14 Jahren das Gewicht 0,5. Kinder unter 14 Jahren werden mit 0,3 gewichtet. Die Einkommensgrenzen werden anhand des Medians des Haushaltsnettoäquivalenzeinkommens definiert. So stellen 60 % des Medians die Armutsrisikoschwelle und 200 % des Medians die Reichtumsschwelle dar (BMAS 2021). Im Jahr 2020 lag das Medianeinkommen bei 1.955 Euro im Monat; im Jahr 2019 bei monatlich 1.960 Euro (Statistisches Bundesamt 2021).

a Haben die Eltern mehrere Kinder in unterschiedlichen Betreuungsformen, wird dies nicht erfasst. Die erhobenen Daten beziehen sich ausschließlich auf das im Rahmen der Stichprobenziehung ausgewählte Kind.

b Die im Rahmen von KiBS vorgenommenen Berechnungen der Kosten ermöglichen noch einmal eine differenziertere Betrachtungsweise (Hubert u. a. 2021).

c Es ist möglich, dass Eltern Angaben zu den Verpflegungskosten insgesamt machen. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Eltern für mehrere Mahlzeiten und/oder Getränke bezahlen und/oder die Kosten für Mittagsverpflegung nicht einzeln ausgewiesen und damit unbekannt sind.

4 Die Inanspruchnahmequote von Kindern in von Armut bedrohten Lebenslagen sowie von Kindern mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund wird in Kapitel HF-01 näher beschrieben.

11.3 Stand des FBBE-Feldes 2021

Vor dem Hintergrund der Regelungen im KiQuTG und der Anwendung unterschiedlicher Staffelungskriterien in den Ländern werden die Entwicklungen im Feld zur Höhe der Elternbeiträge, den Kosten für die Mittagsverpflegung und den sonstigen Kosten, der Einschätzung der Zufriedenheit und Wichtigkeit der Kosten für die Eltern sowie die Veränderungen der Inanspruchnahmequoten im FBBE-Feld beobachtet. Hierfür werden die KiBS-Daten aus den Jahren 2019 bis 2021 (Lippert u. a. 2022) sowie die amtlichen Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik aus den Jahren 2019 bis 2021 (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2019, 2020, 2021) herangezogen.

Landesrechtliche Regelungen der Elternbeiträge

Die nach § 90 SGB VIII mögliche Erhebung von Elternbeiträgen für Kindertagesbetreuung wird vom Gesetzgeber zwar gestattet, jedoch nicht selbst geregelt. Die Zuständigkeit obliegt vielmehr den Ländern, welche die Festlegung von Elternbeiträgen wiederum teilweise auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt haben, wodurch keine bundesweit einheitliche Umgangsweise existiert. Damit einher geht der unterschiedliche Umgang der Länder bei der Anwendung von Staffelungskriterien, welche durch entsprechende Gesetze beeinflusst und teilweise unterschiedlich ausgelegt werden. Einen Überblick über die Anwendung der unterschiedlichen Staffelungskriterien bieten z. B. Thomas Rauschenbach, Matthias Schilling und Christiane Meiner-Teubner (2017) oder Christiane Meiner-Teubner (2019). Darüber hinaus haben mittlerweile eine Vielzahl an Ländern Regelungen getroffen, um einzelne Altersjahrgänge oder alle Kinder von den Elternbeiträgen zu befreien (vgl. Tab. 11.3-1).

Dabei wurden einige Maßnahmen auf Grundlage des § 2 Satz 2 KiQuTG umgesetzt, andere bestanden schon vorher. Die finanziellen Entlastungen der Eltern reichen dabei von einer vollständigen Befreiung von den Beiträgen (Berlin, Mecklenburg-Vorpommern), über die Befreiung einzelner, in der Regel älterer Altersjahrgänge (z. B. Bremen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen) oder Beitragszuschüsse für einzelne Altersjahrgänge (z. B. Bayern), Befreiungen nach Betreuungsumfängen (z. B. Hamburg) bis hin zu keinen landesrechtlichen Entlastungen (Sachsen, Baden-Württemberg).

Für das Kalenderjahr 2021 wurden keine weiteren landesrechtlichen Anpassungen in der Gestaltung von Elternbeitragsbefreiungen nach § 2 Satz 2 KiQuTG vorgenommen, sodass seit Inkrafttreten des KiQuTG insgesamt 11 Länder von dieser Maßnahme Gebrauch machen.

Elternbeiträge für die Kindertagesbetreuung

Die Berechnung der Elternbeiträge für die Kindertagesbetreuung wurde durch eine Revision der Auswertungsroutinen harmonisiert. Die Ergebnisse der neuen Berechnungsweise weichen in der absoluten Höhe punktuell von den Ergebnissen im folgenden Abschnitt ab. Insofern die daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen betroffen sind, wird dies kenntlich gemacht. Für die exakten Werte der Ergebnisse der neuen Berechnungsweise wird auf den Tabellenhang zu diesem Kapitel verwiesen, der beide Berechnungen nebeneinander darstellt.

Die monatliche Höhe der Elternbeiträge hängt stark von den in den Ländern bestehenden gesetzlichen Vorgaben sowie von den nach § 90 Abs. 3 SGB VIII wählbaren Staffelungskriterien[5] auf Landes- und/oder lokaler Ebene zur Elternbeitragsgestaltung ab (Hoang/Preuß/Ziesmann 2022). Vor diesem Hintergrund wird die Höhe der Elternbeiträge differenziert nach den möglichen Staffelungskriterien (Alter des Kindes, Betreuungsumfang, Familieneinkommen) sowie entlang der Länder betrachtet.

Zusätzlich spielte im Jahr 2021 weiterhin die Corona-Pandemie eine nicht zu vernachlässigende Rolle bei der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse. Durch die unterschiedlichen Maßnahmen und Vorgehensweisen der Länder und Kommunen wurde das Feld der FBBE stark beeinflusst. Dies kann sich auch in der Höhe der Elternbeiträge widerspiegeln: Elternbeiträge wurden aufgrund der temporären Schließungen oder Betreuungsverboten der Kindertagesbetreuung in einzelnen Ländern für die betreffenden Zeiträume komplett oder teilweise rückerstattet. In Bayern gab es zum

5 Die Anwendung von Staffelungskriterien auf Landes-, regionaler oder Trägerebene sind in der vorliegenden Darstellung berücksichtigt, können jedoch nicht abgebildet werden, da für das Jahr 2021 keine Daten aus den ERiK-Surveys verfügbar sind.

Tab. 11.3-1: **Elternbeitragsgestaltung für die Kindertagesbetreuung 2021 nach Altersjahren und Ländern**

<table>
<tr><th rowspan="2">Land</th><th colspan="6">Befreiung nach Altersjahren</th></tr>
<tr><th>Unter 1-Jährige</th><th>1-Jährige</th><th>2-Jährige</th><th>3-Jährige</th><th>4-Jährige</th><th>Letztes Kita-Jahr</th></tr>
<tr><td>Baden-Württemberg</td><td colspan="6">Keine</td></tr>
<tr><td>Bayern</td><td></td><td colspan="2">Krippengeld: 100 € Beitragszuschuss pro Monat und Kind [1)]</td><td colspan="2">100 € Beitragszuschuss pro Monat und Kind</td><td>100 € Beitragszuschuss pro Monat und Kind</td></tr>
<tr><td>Berlin</td><td>X</td><td>X</td><td>X</td><td>X</td><td>X</td><td>X</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Brandenburg</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>X</td></tr>
<tr><td colspan="6">Beitragsfreistellung von geringverdienenden Familien ohne Transferleistungsbezug; zudem antragslose Pauschalgewährung nach § 90 Abs. 4 SGB VIII</td></tr>
<tr><td>Bremen</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td>X</td><td>X</td></tr>
<tr><td>Hamburg</td><td colspan="6">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 des/der zu betreuenden Kindes/Kinder und dem Betreuungsumfang.</td></tr>
<tr><td>Hessen</td><td></td><td></td><td></td><td colspan="3">Bis zu 6 Stunden pro Tag beitragsfrei</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Mecklenburg-Vorpommern</td><td colspan="6">Beitragsfreiheit für Geschwisterkinder seit dem 01.01.2019</td></tr>
<tr><td>X</td><td>X</td><td>X</td><td>X</td><td>X</td><td>X</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Niedersachsen</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td colspan="3">Seit dem 01.08.2018 bis zu 8 Stunden pro Tag beitragsfrei in Kindertageseinrichtungen</td></tr>
<tr><td colspan="3">Beitragsfreiheit in der Kindertagespflege[2)]</td></tr>
<tr><td>Nordrhein-Westfalen</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>X[3)]</td><td>X</td></tr>
<tr><td>Rheinland-Pfalz</td><td></td><td></td><td>X[4)]</td><td>X</td><td>X</td><td>X</td></tr>
<tr><td>Saarland</td><td colspan="6">Senkung des Elternanteils in mehreren Stufen um die Hälfte bis zum Kindergartenjahr 2022/2023;
Reduzierung der Beiträge in der Kindertagespflege mit Beginn des Kindergartenjahres 2019/2020.</td></tr>
<tr><td>Sachsen</td><td colspan="6">Keine</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Sachsen-Anhalt</td><td colspan="6">Nur für das älteste Kind, das noch nicht die Schule besucht, ist ein Beitrag zu zahlen; jüngere Geschwisterkinder sind freigestellt.</td></tr>
<tr><td colspan="6">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.</td></tr>
<tr><td>Schleswig-Holstein</td><td colspan="6">Deckelung der Kostenbeiträge: Für Kinder unter 3 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).</td></tr>
<tr><td>Thüringen</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td>X</td></tr>
</table>

umgesetzte Maßnahmen nach § 2 Satz 2 KiQuTG

Hinweis: 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 (Stand 2019) von Kindern im Kindergartenalter ausschließlich in der Kindertagespflege aufgrund spezieller Bedarfe und regionaler Gegebenheiten erfüllt wird.
3) Seit 01.08.2020.
4) Unabhängig von der pädagogischen Betreuungsform in einer Kindertageseinrichtung soll ab 01.01.2020 die Erziehung, Bildung und Betreuung für alle Kinder ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr bis zum Schuleintritt beitragsfrei sein.
Quelle: Gesetze zur Kindertagesbetreuung der Länder (Stand: Mai 2022), Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020), Jähnert/Hegemann (2021), eigene Recherche

Teil eine Entlastung in den Monaten April, Mai und Juni (Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales 2021), in Nordrhein-Westfalen in den Monaten Februar bis einschließlich Mai (MKFFI NRW 2021b). Es kann somit nicht davon ausgegangen werden, dass die Eltern über das gesamte Jahr denselben Elternbeitrag bezahlt haben. Inwiefern sich dies in ihrem Antwortverhalten im Rahmen der Elternbefragung widerspiegelt, lässt sich derzeit nicht abschätzen.

Monatliche Elternbeiträge nach Betreuungsumfang und Altersgruppe

Betrachtet man die monatlichen Elternbeiträge getrennt nach Betreuungsumfang und Altersgruppe, lässt sich zwischen den vertraglich vereinbarten Betreuungsumfängen Halbtag, erweiterter Halbtag und Ganztag sowie den beiden Altersgruppen der Kinder unter 3 Jahren und der Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt differenzieren. Die Elternbeiträge für Kinder im Alter unter 3 Jahren werden dabei sowohl für Kindertageseinrichtungen als auch für die Kindertagespflege betrachtet.[6]

Für Kinder im Alter unter 3 Jahren in Kindertageseinrichtungen lagen bundesweit die Elternbeiträge im Jahr 2021 bei monatlich 190 Euro im Median und reduzierten sich damit im Vergleich zum Vorjahr (2020: 198 Euro) um 8 Euro (vgl. Tab. 11.3-2). Je nach Betreuungsumfang zeigen sich jedoch unterschiedliche Entwicklungen.

Bundesweit waren die monatlichen Elternbeiträge für einen Halbtagsplatz für Kinder unter 3 Jahren im Jahr 2021 im Mittel signifikant höher als im Jahr 2020

Unter Berücksichtigung des vertraglich vereinbarten Betreuungsumfangs stiegen die Elternbeiträge für einen Halbtagsplatz von 140 Euro (2020) auf 160 Euro (2021) und fielen erwartungsgemäß tendenziell am geringsten im Vergleich zu einem erweiterten Halbtagsplatz oder einem Ganztagsplatz aus. Die Elternbeiträge für einen erweiterten Halbtagsplatz lagen weiterhin bei 200 Euro, während die Beiträge für einen Ganztagsplatz von 201 Euro im Jahr 2020 auf durchschnittlich 192 Euro im Jahr 2021 zurückgegangen sind (vgl. Tab. 11.3-2 und im Online-Anhang: Tab. Kap.-11.1.1-9).

Werden die durchschnittlichen monatlichen Beiträge für Kinder unter 3 Jahren in der Kindertagespflege betrachtet, so ergaben sich für das Jahr 2021 etwas höhere mittlere Elternbeiträge im Vergleich mit den Kindertageseinrichtungen. Insgesamt beliefen sich die mittleren Elternbeiträge für Kindertagespflege auf 203 Euro monatlich und zeigen sich damit im Vergleich zum Vorjahr (2020: 200 Euro) nahezu unverändert. Ebenso wie für einen Halbtagsplatz (2021: 125 Euro; 2020: 135 Euro) sanken auch die mittleren Elternbeiträge für einen Ganztagsplatz (2021: 200 Euro; 2020: 220 Euro) in der Kindertagespflege im bundesweiten Mittel im Jahr 2021. Für einen erweiterten Halbtagsplatz hingegen sind die monatlichen Elternbeiträge im Vergleich zum Vorjahr (2020: 236 Euro) im Mittel auf 270 Euro monatlich angestiegen und lagen damit höher als für einen vergleichbaren Platz in einer Kindertageseinrichtung (200 Euro) (vgl. Tab. 11.3-4 und im Online-Anhang: Tab. Kap.-11.1.1-11).

Auf Bundesebene stiegen die mittleren monatlichen Elternbeiträge für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in Kindertageseinrichtungen mit dem vertraglich vereinbarten Betreuungsumfang. Gleichzeitig lassen sich im Vergleich zum Vorjahr für das Jahr 2021 deutliche Reduzierungen in den Elternbeiträgen erkennen. Am stärksten reduzierten sich die mittleren monatlichen Kosten für einen Ganztagsplatz (2021: 58 Euro; 2020: 80 Euro). Für einen erweiterten Halbtagsplatz lagen die Kosten im Jahr 2021 bei 60 Euro (2020: 72 Euro) monatlich, für einen Halbtagsplatz bei 6 Euro (2020: 0 Euro) (vgl. Tab. 11.3-3 und im Online-Anhang: Kap.-11.1.1-10).

Elternbeiträge sinken mit steigendem Alter des Kindes und steigen mit dem Betreuungsumfang

Monatliche Elternbeiträge nach Ländern und Altersgruppen

Aufgrund der unterschiedlichen landesrechtlichen Regelungen zur Entlastung der Eltern von den Beiträgen (vgl. Tab. 11.3-1) und der differenten Anwendung der Staffelungskriterien auf Länderebene (sowie innerhalb der Länder) existiert eine starke Variation in der Höhe der Elternbeiträge (vgl. Tab. 11.3-5 und Tab. 11.3-6).

6 Da Angebote in der Kindertagespflege von Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt sehr selten genutzt werden, bietet sich für diese Altersgruppe eine Beschränkung der Betrachtung der Elternbeiträge für Kindertageseinrichtungen für unter 3-Jährige an.

Tab. 11.3-2: **Monatliche Elternbeiträge in Kindertageseinrichtungen 2021 bei Kindern im Alter unter 3 Jahren nach Betreuungsumfang (in Euro)**

	Median	p25-p75	Mittelwert	S.E.	Min.-Max.	n
Halbtagsplatz (bis 25 Stunden)	160*	80–225	164,6	6,13	0–675	378
Erweiterter Halbtagsplatz (26 Stunden - 35 Stunden)	200	100–297	204,3	5,59	0–1.000	740
Ganztagsplatz (mehr als 35 Stunden)	192	15–300	203,0	4,48	0–1.300	1.958
Gesamt	190	71–290	198,1	3,18	0–1.300	3.076

Fragetext: Wie viel bezahlen Sie für den Betreuungsplatz Ihres Kindes im Monat?
Hinweis: * Median statistisch signifikant verschieden gegenüber 2020 (p<0,05).
Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (2021), gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 3.076

Tab. 11.3-3: **Monatliche Elternbeiträge in Kindertageseinrichtungen 2021 bei Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt nach Betreuungsumfang (in Euro)**

	Median	p25-p75	Mittelwert	S.E.	Min.-Max.	n
Halbtagsplatz (bis 25 Stunden)	6*	0–100	53,9	2,13	0–903	1.363
Erweiterter Halbtagsplatz (26 Stunden - 35 Stunden)	60	0–137	85,4	2,08	0–1.000	2.914
Ganztagsplatz (mehr als 35 Stunden)	58*	0–162	102,3	1,94	0–2.051	7.138
Gesamt	50	0–145	89,6	1,27	0–2.051	11.415

Fragetext: Wie viel bezahlen Sie für den Betreuungsplatz Ihres Kindes im Monat?
Hinweis: * Median statistisch signifikant verschieden gegenüber 2020 (p<0,05).
Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (2021), gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 11.415

Tab. 11.3-4: **Monatliche Elternbeiträge in der Kindertagespflege 2021 bei Kindern im Alter unter 3 Jahren nach Betreuungsumfang (in Euro)**

	Median	p25-p75	Mittelwert	S.E.	Min.-Max.	n
Halbtagsplatz (bis 25 Stunden)	125	60–212	141,7	8,45	0–500	102
Erweiterter Halbtagsplatz (26 Stunden - 35 Stunden)	270	150–350	249,4	11,39	0–860	166
Ganztagsplatz (mehr als 35 Stunden)	200	0–346	215,6	11,93	0–1.380	210
Gesamt	203	72–314	212,0	15,39	0–1.380	478

Fragetext: Wie viel bezahlen Sie für den Betreuungsplatz Ihres Kindes im Monat?
Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (2021), gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 478

Für die Darstellung der Elternbeiträge auf Länderebene wird aus Gründen der Aussagekraft[7] lediglich die Ganztagsbetreuung (mehr als 35 Stunden pro Woche) dargestellt.[8]

Mit Blick auf die einzelnen Länder lassen sich auch im Jahr 2021 große Unterschiede in der Höhe der Elternbeiträge erkennen. Während Eltern in Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz für ihre Kinder im Alter unter 3 Jahren aufgrund der existierenden Beitragsbefreiung[9] im Mittel keine monatlichen Elternbeiträge (0 Euro) bezahlten, mussten Eltern in den weiteren Ländern im Mittel zwischen 150 Euro in Sachsen-Anhalt und 350 Euro pro Monat in Baden-Württemberg für die Kindertagesbetreuung von Kindern unter 3 Jahren entrichten. Dabei wird sichtbar, dass Eltern in den ostdeutschen Flächenländern im Mittel 125 Euro bezahlten, während die Eltern in den westdeutschen Flächenländern – sofern in den Ländern Beiträge zu zahlen waren – im Mittel höhere Beiträge entrichten mussten. Die Spanne lag hier zwischen 228 Euro in Bayern und 350 Euro in Baden-Württemberg (vgl. Tab. 11.3-5). Die Gruppe mit den höchsten mittleren Beiträgen oberhalb des bundesweiten Medians (300 Euro) stellten neben Baden-Württemberg (350 Euro) zudem Bremen (290 Euro) und Niedersachsen (308 Euro) dar (vgl. Tab. 11.3-5).

Im Vergleich zum Vorjahr werden zum Teil deutliche Veränderungen in der mittleren Beitragshöhe ersichtlich: Die monatlichen Elternbeiträge für

7 Die Ganztagsbetreuung von mehr als 35 Stunden pro Woche stellt das in Deutschland flächendeckenste Betreuungsangebot dar. Gerade in den ostdeutschen Ländern werden Halbtagsangebote deutlich seltener angeboten bzw. gebucht (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2021).

8 Elternbeiträge für einen Halbtagsplatz (bis 25 Stunden pro Woche) und einen erweiterten Halbtagsplatz (26 bis 35 Stunden pro Woche) werden in den Tabellen Tab. Kap-11.1.1 und Kap-11.1.2 im Online-Anhang aufgeführt.

9 In Rheinland-Pfalz fallen für Kinder unter 2 Jahren weiterhin Beiträge an (vgl. Tab. 11.3-1)

Tab. 11.3-5: **Monatliche Elternbeiträge bei Kindern im Alter unter 3 Jahren in Ganztagsbetreuung (mehr als 35 Stunden) 2021 nach Ländern (in Euro)**

	Median	p25-p75	Mittelwert	S.E.	Min.-Max.	n
Baden-Württemberg	350	250–455	362,6	13,86	0–1.300	154
Bayern	228	155–350	267,5	15,41	0–1.274	126
Berlin	0	0–0	11,9	2,54	0–320	181
Brandenburg	200	120–290	208,6	9,48	0–600	159
Bremen	290	135–430	280,1	27,59	0–1.050	53
Hamburg	/	/	/	/	/	41
Hessen	250	198–350	273,4	12,34	0–700	111
Mecklenburg-Vorpommern	0	0–0	4,6	3,09	0–260	156
Niedersachsen	308	239–400	294,6	12,69	0–750	135
Nordrhein-Westfalen	230*	0–410	242,9	14,37	0–780	242
Rheinland-Pfalz	0	0–235	131,6	22,20	0–1.380	126
Saarland	280*	222–306	269,8	7,14	0–450	114
Sachsen	190	130–216	175,0	7,03	0–900	212
Sachsen-Anhalt	150	0–181	116,4	7,19	0–400	166
Schleswig-Holstein	270	144–300	224,1	14,66	0–470	81
Thüringen	165	141–218	184,5	8,00	0–520	135
Westdeutschland	256	128–380	263,4	6,21	0–1.380	1183
Ostdeutschland	125	0–200	118,4	3,85	0–900	1.009
Deutschland	192	0–300	203,8	13,86	0–1.380	2.192

Fragetext: Wie viel bezahlen Sie für den Betreuungsplatz Ihres Kindes im Monat?
Hinweis: / Basis zu klein (<50); * Median statistisch signifikant verschieden gegenüber 2020 (p<0,05); keine statistischen Tests für Deutschland, Westdeutschland und Ostdeutschland.
Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (2021), gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 2.192

Kindertagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren sanken beispielsweise im Saarland um 30 Euro (2021: 280 Euro; 2020: 310 Euro). Als mögliche Erklärung für eine Reduzierung lassen sich die konkreten Entlastungen der Länder infolge der KiQuTG-Maßnahmen anführen (vgl. Tab. 11.3-1). Zudem haben sich die mittleren monatlichen Beiträge in Nordrhein-Westfalen um insgesamt 130 Euro von 360 Euro im Jahr 2020 auf 230 Euro im Jahr 2021 reduziert. Als mögliche Ursachen dafür kommen neben den pandemiebedingten Entlastungsangeboten (MKFFI NRW 2021a,b) die Beitragsfreiheit für Kinder ab dem vorletzten Jahr vor der Einschulung seit dem 01.08.2020 (vgl. Tab. 11.3-1) sowie die Stichprobenzusammensetzung[10] in Frage. Erhöhungen in den mittleren monatlichen Elternbeiträgen lassen sich hingegen in Baden-Württemberg (15 Euro), Bremen (10 Euro), Brandenburg (5 Euro) und Sachsen (4 Euro) zeigen (vgl. Tab. 11.3-5 und im Online-Anhang: Tab. Kap-11.1.1-14).

Die deutlichen Länderunterschiede in der Elternbeitragsgestaltung im Jahr 2021 zeigten sich ebenso bei den Ganztagsplätzen für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in der Kindertagesbetreuung. Die Höhe der Elternbeiträge belief sich dabei im bundesweiten Mittel auf 59 Euro im Monat und ist damit im Vergleich zum Vorjahr (2020: 80 Euro) um 21 Euro gesunken. Während in Berlin, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen sowie Rheinland-Pfalz im Mittel weiterhin keine Beiträge für diese Altersgruppe anfielen, rangierten die mittleren Elternbeiträge in den weiteren Ländern zwischen 236 Euro in Schleswig-Holstein und 71 Euro in Hessen. Die Elternbeiträge sanken im Mittel in Schleswig-Holstein (2021: 236 Euro; 2020: 250 Euro), im Saarland (2021: 145 Euro; 2020: 168 Euro), in Hessen (2021: 71; 2020: 60 Euro), in Sachsen-Anhalt (2021: 128 Euro; 2020: 120 Euro) sowie in Thüringen (2021: 110 Euro; 2020: 155 Euro). Ein Anstieg war derweil in Hessen (2021: 71 Euro; 2020: 60 Euro), Brandenburg (2021: 130 Euro; 2020: 120 Euro), Sachsen-Anhalt (2021: 128 Euro; 2020: 120 Euro), Baden-Württemberg (2021: 205 Euro; 2020: 200

10 Der Anteil der beitragsbefreiten Eltern fiel im Jahr 2021 vergleichsweise höher aus als im Vorjahr.

Euro) und in Sachsen (2021: 130 Euro; 2020: 126 Euro) zu beobachten. In Bayern (2021/2021: 80 Euro) und in Hamburg (2021/2020: 191 Euro), wurden im Jahr 2021 dieselben mittleren Elternbeiträge angegeben wie im Vorjahr (vgl. Tab. 11.3-6 und im Online-Anhang: Tab. Kap-11.1.1-14).

Monatliche Elternbeiträge nach Familieneinkommen

Die Chancen- und Bildungsgerechtigkeit soll für alle Kinder durch ein bedarfsgerechtes Angebot verbessert werden (§ 1 Satz 1 KiQuTG). Darunter fällt auch die „Bezahlbarkeit" (vgl. Kap. HF-01; Vandenbroeck/Lazzari 2014) der Angebote der FBBE. Eine Befreiung bzw. Entlastung bei den Elternbeiträgen für die Kindertagesbetreuung kann, neben der bundesweit geregelten Beitragsbefreiung nach § 90 Abs. 4 SGB VIII, zu einer höheren Teilhabegerechtigkeit beitragen und die Nutzung der Angebote durch Familien mit niedrigem Einkommen fördern (Meiner 2015). Vor diesem Hintergrund lohnt ein Blick in die Ergebnisse zu den monatlichen Elternbeiträgen, die sich nach dem Familieneinkommen aufschlüsseln lassen. Dadurch kann die finanzielle Belastung der Familien durch die Elternbeiträge als Anteil am Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen dargestellt werden (vgl. Tab. 11.3-7 und im Online-Anhang: Tab. Kap-11.1.1-3 bis Kap-11.1.1-8).

Familien der mittleren Einkommensgruppen am stärksten von den Beiträgen belastet

In Folge einer Revision der Auswertungsprozeduren müssen die in diesem Absatz folgenden Ergebnisse korrigiert werden. Dies betrifft insbesondere Tabelle 11.3-7 und die Tabellen Kap-11.1.1-3 bis Kap-11.1.1-8 im Online-Anhang.[11] Die Ergebnisse lauten korrekt interpretiert: Tendenziell fallen für umfangreichere Plätze höhere Kosten an. Dies ist jedoch nicht streng durchgängig der Fall und hängt mit einer ungleichen Verteilung von Plätzen unterschiedlicher Umfänge auf die verschiedenen Bundesländer und zum Teil deutlichen Unterschieden in den Kosten für einen Platz vergleichbaren Umfangs zwischen den Ländern zusammen. Ohne eventuelle Unterschiede in der Nutzung verschiedener Betreuungsumfänge zu berücksichtigen, zeigen die Ergebnisse, dass Familien aus höheren Einkommensgruppen im Mittel einen absolut höheren Betrag für die Nutzung eines Platzes in der FBBE zahlen (vgl. Tab. Kap-11.1.1-3 bis Kap-11.1.1-8 im Online-Anhang). Im Jahresvergleich sind dabei die Kosten für längere Umfänge der älteren Altersgruppe am deutlichsten gesunken und für mittlere Umfänge der jüngeren Altersgruppe am deutlichsten gestiegen. Unabhängig der von den Familien in Anspruch genommenen Umfänge bedeutet das für einen Platz für ein Kind im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt deutliche Reduktionen der Beiträge für die Gruppe der Familien mit den niedrigsten und den höchsten Einkommen (kaum Entlastung für Familien der mittleren Einkommensgruppen). Zugleich sind diese beiden Gruppen auch am stärksten von den Kostensteigerungen für jüngere Kinder betroffen. Durch eine Relativierung der Kosten für einen Platz in der FBBE am Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen (NAEQ) können die relativen finanziellen Belastungen der Familien besser verglichen werden, weil der Vergleich anhand ihres finanziellen Spielraums erfolgt (vgl. Tab. 11.3-7). Familien zahlen für einen Platz für ihr Kind im Alter unter 3 Jahren im Mittel 8 % und für einen Platz für ein Kind im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt im Mittel 2 % des NAEQ. Im Altersbereich bis unter 3 Jahre sind dabei Eltern der obersten Einkommensgruppe relativ gesehen eher geringer belastet (im Mittel 5 % des NAEQ) als Eltern der unteren drei Einkommensgruppen (jeweils im Mittel 7 bis 9 %). In der älteren Altersgruppe (Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt) sind dagegen die Familien in der untersten Einkommensgruppe mit im Mittel 0 % des NAEQ relativ gesehen am wenigsten belastet. Mit 1 % des NAEQ tragen Familien der obersten Einkommensgruppe geringfügig höhere relative Kosten, gefolgt von den beiden mittleren Einkommensgruppen mit jeweils 3 % des NAEQ.

11 Im ursprünglichen Bericht wurde fälschlicherweise wie folgt geschlussfolgert: In der Tendenz zeigten sich die Elternbeiträge unter Berücksichtigung der Betreuungsumfänge sowie der Altersgruppen im Jahre 2021 konstant zum Vorjahr. Mit steigendem Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen zahlten Familien entsprechend höhere Elternbeiträge. Für Eltern, deren Familieneinkommen unter der Armutsrisikoschwelle lag, fielen indes die geringsten Beiträge an (vgl. Tab. Kap-11.1.1-3 bis Kap-11.1.1-8 im Online-Anhang). Gleichzeitig zeigte sich auch im Jahr 2021 für Familien mit einem Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen unterhalb der Armutsrisikoschwelle, dass diese mit 13 % (2020: 14 %) dennoch den vergleichsweise größten mittleren Anteil für die Kindertagesbetreuung aufbringen mussten. Offen bleibt, wie der Anteil der zahlenden Eltern auf Grundlage der möglichen Beitragsbefreiung nach § 90 Abs. 4 SGB VIII zustande kommt bzw. welche Regelungen auf kommunaler Ebene zur Entlastung von Familien mit geringem Einkommen bestehen. Bei Personen über der Reichtumsschwelle betrugen die mittleren Elternbeiträge hingegen weiterhin 5 % des Haushaltsnettoäquivalenzeinkommens. Im Mittel mussten die Eltern im Jahre 2021 weiterhin 8 % ihres Haushaltsnettoäquivalenzeinkommens für die Kindertagesbetreuung aufbringen. Ferner lässt sich anhand der Daten zeigen, dass Eltern von Kindern im Alter von unter 3 Jahren tendenziell stärker mit monatlichen Elternbeiträgen belastet wurden als dies bei Eltern von Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt der Fall war (vgl. Tab. 11.3-7).

Tab. 11.3-6: **Monatliche Elternbeiträge bei Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in Ganztagsbetreuung (mehr als 35 Stunden) 2021 nach Ländern (in Euro)**

	Median	p25-p75	Mittelwert	S.E.	Min.-Max.	n
Baden-Württemberg	205	150–292	221,5	5,64	0–900	437
Bayern	80	17–150	114,7	6,41	0–1.200	480
Berlin	0	0–0	14,3	1,39	0–303	589
Brandenburg	130	0–204	133,6	5,57	0–629	437
Bremen	0	0–0	13,5	3,41	0–390	267
Hamburg	153*	63–200	137,8	7,76	0–350	127
Hessen	71*	23–129	95,5	6,21	0–1.750	443
Mecklenburg-Vorpommern	0	0–0	2,7	1,00	0–240	455
Niedersachsen	0	0–0	28,9	3,99	0–700	488
Nordrhein-Westfalen	0*	0–240	119,6	6,20	0–2.051	897
Rheinland-Pfalz	0	0–0	10,4	2,34	0–479	426
Saarland	145*	119–180	149,7	3,84	0–470	332
Sachsen	130	90–160	126,8	2,52	0–600	659
Sachsen-Anhalt	128	33–150	104,1	3,26	0–400	483
Schleswig-Holstein	236*	200–280	224,6	5,07	0–430	316
Thüringen	110*	0–185	108,1	5,14	0–450	460
Westdeutschland	46	0–190	110,0	2,67	0–2.051	4.213
Ostdeutschland	80	0–150	87,9	1,66	0–629	3.083
Deutschland	59	0–165	103,3	5,64	0–2.051	7.296

Fragetext: Wie viel bezahlen Sie für den Betreuungsplatz Ihres Kindes im Monat?
Hinweis: * Median statistisch signifikant verschieden gegenüber 2020 (p<0,05); keine statistischen Tests für Deutschland, Westdeutschland und Ostdeutschland.
Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (2021), gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 7.296

Tab. 11.3-7: **Mittlere Anteile der monatlichen Elternbeiträge für Kindertagesbetreuung 2021 nach Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen und Altersgruppen (in %)**

	Alte Berechnung[1]			Neue Berechnung		
	Insgesamt	K0-2	K3-6	Insgesamt	K0-2	K3-6
Unter 60 % des Medianeinkommens	13	17	11	0	7	0
60 % des Medianeinkommens bis Median	9	12	8	4	9	3
Über Median bis 200 % des Medianeinkommens	7	10	6	4	8	3
Über 200 % des Medianeinkommens	5	6	4	2	5	1
Gesamt	8	10	7	4	8	2

Fragetext: Wie viel bezahlen Sie für den Betreuungsplatz Ihres Kindes im Monat?
Hinweis: Nach Einkommensverteilung in 2020 in Deutschland liegt der Median bei 23.460 Euro im Jahr (Erstergebnis, eingegangen in die alte Berechnung) bzw. 26.008 Euro (Endergebnis, eingegangen in die neue Berechnung). Somit entsprechen <60 % des Medians 14.075 Euro bzw. 15.605 Euro im Jahr und 200 % des Medians entsprechen 46.921 Euro bzw. 52.016 Euro im Jahr (Statistisches Bundesamt (2022), letzter Abruf Erstergebnis am 28.02.2022 und 22.06.2023 für das Endergebnis).
[1] Eine vorläufige Version des Berichts (Version Oktober 2022) wies diese Werte aus. Alle sich darauf berufenden Quellen müssen revidiert werden. Werte der neuen Berechnung nach Revision der Auswertungsroutinen liegen seit Mai 2023 vor.
Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie 2021, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, alte Berechnung: n = 7.825, n_{K0-2} = 2.450, n_{K3-6} = 5.375; neue Berechnung: n = 15.572, n_{K0-2} = 3.804, n_{K3-6} = 11.768

Kosten für die Mittagsverpflegung und sonstige Kosten

Neben den Elternbeiträgen fallen im Rahmen der Kindertagesbetreuung oftmals zusätzliche Kosten, beispielsweise für die Mittagsverpflegung der Kinder, an. Diese Kosten werden grundsätzlich für alle Kinder erhoben, auch wenn z. B. eine Befreiung der Elternbeiträge vorliegt. Zudem sind sie in der Regel nicht sozialverträglich gestaffelt (Rauschenbach/Meiner-Teubner 2019). Abgesehen davon erhielten etwa drei Viertel der Kinder in Kindertagesbetreuung im Jahr 2020 eine von der Einrichtung organisierte Mittagsverpflegung (Böwing-Schmalenbrock/Wallußek

2022). Die Mittagsverpflegungskosten[12] werden für die Jahre 2021 und 2020 unabhängig vom Alter des Kindes ausgewertet, da sie sich für die beiden betrachteten Altersgruppen kaum unterscheiden.

Leichter Anstieg der mittleren monatlichen Kosten für Mittagsverpflegung

Die Verpflegungskosten in der Kindertagesbetreuung in Deutschland beliefen sich im Jahre 2021 nach Angaben der befragten Eltern im Mittel auf 60 Euro pro Monat, damit steigen sie im Vergleich zum Vorjahr um 4 Euro. Auf Länderebene variierten die Kosten zwischen 23 Euro in Berlin[13] und 85 Euro in Mecklenburg-Vorpommern. Während die monatliche Kosten für Mittagsverpflegung im Median von 70 Euro oder mehr in Mecklenburg-Vorpommern (85 Euro) und Thüringen (75 Euro) anfielen, lagen sie in Baden-Württemberg (66 Euro), Sachsen und Hessen (je 65 Euro), in Bayern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und im Saarland (je 60 Euro), Niedersachsen (53 Euro), Schleswig-Holstein (52 Euro) sowie in Rheinland-Pfalz (50 Euro) zwischen 42 und 70 Euro monatlich. Weniger als 42 Euro (bundesweiter Median) bezahlten Eltern in Brandenburg (36 Euro), Bremen (35 Euro), Hamburg (25 Euro) sowie in Berlin (23 Euro) im Monat für die Mittagsverpflegung ihrer Kinder in der Kindertagesbetreuung (vgl. Tab. 11.3-8). Ein Rückgang der Verpflegungskosten von 2020 auf 2021 zeigte sich damit lediglich für Thüringen (2021: 75 Euro; 2020: 80 Euro). In den übrigen Ländern sind die mittleren monatlichen Verpflegungskosten entweder konstant geblieben oder gestiegen. Im Vergleich zum Vorjahr sind die mittleren monatlichen Kosten in Mecklenburg-Vorpommern um 5 Euro sowie in Nordrhein-Westfalen um 4 Euro am stärksten gestiegen (vgl. Tab. Kap-11.1.2-3 im Online-Anhang).

Darüber hinaus können für Eltern sonstige Kosten[14] anfallen. In den Jahren 2021 und 2020 lagen die sonstigen Kosten im Mittel zwischen 3 Euro (Baden-Württemberg) und 10 Euro (Berlin, Hamburg). Im Vergleich zum Vorjahr lassen sich in den Ländern kaum Veränderungen erkennen. Im Saarland sanken die mittleren sonstigen Kosten um 2 Euro (2020: 10 Euro; 2021: 8 Euro), und in Thüringen gab es einen Anstieg von einem Euro (2020: 3 Euro; 2021: 4 Euro) (vgl. Tab. Kap-11.1.2-2 und Kap-11.1.2-4 im Online-Anhang).

Zufriedenheit mit und Wichtigkeit der Kosten

Die Veränderungen der Elternbeiträge und der anfallenden Kosten für Kindertagesbetreuungsangebote können sich auf die Zufriedenheit der Eltern mit den Kosten und deren Einstellung zur Kindertagesbetreuung auswirken (Spieß 2017). Ob und in welchem Umfang die Eltern ein Kindertagesbetreuungsangebot buchen, hängt dabei von vielen unterschiedlichen und individuellen Faktoren ab (vgl. Hoang/Preuß/Ziesmann 2022).

Im Rahmen der KiBS-Erhebung 2021 und 2020 (Lippert u. a. 2022) lassen sich die (Veränderungen der) Zufriedenheit der Eltern mit den anfallenden Kosten für die Kindertagesbetreuung beobachten. Zudem wird die Wichtigkeit der Kosten als Kriterium bei der Auswahl des Kindertagesbetreuungsplatzes quantifiziert. Auf einer Skala von 1 (überhaupt nicht zufrieden) bis 6 (sehr zufrieden) konnten die befragten Eltern dabei den Grad der Zufriedenheit abstufen.

Zufriedenheit mit den Kosten

Im Jahr 2021 waren Eltern in beinahe allen Ländern durchschnittlich etwas zufriedener mit den Kosten in der Altersgruppe der Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt (4,8) als Eltern von Kindern unter 3 Jahren (4,4) (vgl. Tab. 11.3-9). Im Vergleich zum Vorjahr erhöhte sich für die Altersgruppe der Kinder im Alter von unter 3 Jahren die Zufriedenheit etwas (2020: 4,2), wohingegen sich die Zufriedenheit mit den Kosten für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt konstant verhielt (2021 und 2020: 4,8) (vgl. Tab. Kap-11.1.3-8 im Online-Anhang).

Zufriedenheit mit den Kosten für die Kindertagesbetreuung von Kindern unter 3 Jahren tendenziell geringer als für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt

12 Mancherorts werden Verpflegungskosten erhoben, die nicht nur das Mittagessen, sondern auch weitere Mahlzeiten und/oder Kosten für Getränke enthalten. Es ist nicht auszuschließen, dass Eltern in diesen Fällen die Kosten für die gesamte Verpflegung angegeben haben, z. B. weil die Kosten für die verschiedenen Mahlzeiten nicht bekannt sind.

13 In Berlin ist die Höhe des Kostenanteils für die Mittagsverpflegung landesrechtlich auf 23 Euro monatlich festgesetzt (https://www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/kindertagesbetreuung/kostenbeteiligung/).

14 Im Rahmen von KiBS sind damit Beiträge für Bastel-/Spiel- sowie Teegeld gemeint.

Tab. 11.3-8: **Monatliche Mittagsverpflegungskosten in der Kindertagesbetreuung 2021 nach Ländern (in Euro)**

	Median	p25-p75	Mittelwert	S.E.	Min.-Max.	n
Baden-Württemberg	66	50–80	64,8	0,90	1–365	917
Bayern	60	50–71	60,0	0,71	1–280	1.275
Berlin	23	23–26	27,7	0,47	5–200	868
Brandenburg	36*	30–40	38,3	0,55	1–235	781
Bremen	35	35–35	36,6	0,66	10–200	461
Hamburg	25	15–50	33,8	1,99	1–220	220
Hessen	65	55–75	64,5	0,82	3–250	799
Mecklenburg-Vorpommern	85*	70–100	84,7	1,15	3–219	671
Niedersachsen	53*	40–60	52,6	0,60	3–200	1.016
Nordrhein-Westfalen	60*	50–65	58,5	0,62	2–270	1.699
Rheinland-Pfalz	50	40–60	52,5	0,79	3–339	694
Saarland	60	50–70	58,9	0,92	2–160	494
Sachsen	65	50–80	68,1	0,81	2–250	976
Sachsen-Anhalt	60	50–75	63,5	0,80	3–300	754
Schleswig-Holstein	52	40–62	55,5	0,95	3–221	622
Thüringen	75*	56–93	75,2	1,15	3–230	614
Westdeutschland	60	47–70	57,8	0,25	1–365	8.197
Ostdeutschland	50	31–76	58,3	0,30	1–300	4.664
Deutschland	60	42–70	56,2	0,47	1–365	12.861

Fragetext: Wie hoch ist der monatliche Beitrag für das Mittagessen?
Hinweis: * Median statistisch signifikant verschieden gegenüber 2020 (p<0,05); keine statistischen Tests für Deutschland, Westdeutschland und Ostdeutschland.
Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (2021), gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 12.861

Das höchste Niveau der Zufriedenheit im Jahr 2021 zeigte sich für die Altersgruppe der unter 3-Jährigen in den beitragsbefreiten Ländern Berlin (5,5) und Mecklenburg-Vorpommern (5,5) sowie in Hamburg (5,0) und Rheinland-Pfalz (4,9), wo der Median bei 0 Euro liegt. Im Vergleich dazu waren die befragten Eltern in Brandenburg (3,8) und Nordrhein-Westfalen (3,9) am wenigsten zufrieden mit den Kosten. Für die Altersgruppe der 3-Jährigen bis zum Schuleintritt lagen die höchsten Zufriedenheitswerte in Berlin und Rheinland-Pfalz (je 5,5) sowie Bremen und Mecklenburg-Vorpommern (je 5,4). Die niedrigste Zufriedenheit zeigte sich für diese Altersgruppe in Nordrhein-Westfalen (4,2).

Signifikante Anstiege in der Zufriedenheit für die Altersgruppe der Kinder unter 3 Jahren konnten im Vergleich zum Vorjahr in Schleswig-Holstein (+0,6 Skalenpunkte), im Saarland (+0,6) sowie in Sachsen (+0,4) und Bayern (+0,4) festgestellt werden, gefolgt von Nordrhein-Westfalen (+0,3) und Sachsen-Anhalt (+0,2) (vgl. Tab. 11.3-9 und im Online-Anhang: Kap-11.1.3-8). Für die letzten drei Jahre (2019-2021) zeigten sich für diese Altersgruppe in Nordrhein-Westfalen (+0,7) sowie im Saarland (+1,2) jeweils signifikante Anstiege der Zufriedenheit der Eltern mit den Kosten für die Kindertagesbetreuung. Die deutlichen Anstiege der Zufriedenheit in den beiden Ländern geben einen Hinweis darauf, dass sich das Inkraftreten der ländergesetzlichen Regelungen im Rahmen der Beitragsentlastungen des KiQuTG (vgl. Tab. 11.3-1) positiv auf die Zufriedenheit ausgewirkt hat. Sehr deutlich zeigt sich ein solcher Effekt auch zwischen 2020 und 2021 in Schleswig-Holstein, wo 2021 eine Deckelung der Beiträge in Kraft getreten ist.

Für die Kosten der Kindertagesbetreuung für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt zeigten sich für 2021 ebenfalls statistisch signifikante Veränderungen der Zufriedenheit im Vergleich zum Vorjahr, wobei diese nicht immer mit einem Anstieg der Zufriedenheit einhergingen. Während die Zufriedenheit in Schleswig-Holstein (+0,3 Skalenpunkte), Thüringen (+0,2) sowie in Bayern (+0,1) signifikant anstieg, zeigte sich in Hessen (-0,2) sowie in Niedersachsen (-0,3) ein signifikanter Rückgang der Zufriedenheit mit den Kosten (vgl. Tab. 11.3-9, Tab. Kap-11.1.3-8 und Kap-11.1.3-10 im Online-Anhang).

Tab. 11.3-9: **Zufriedenheit mit den Kosten der Kindertagesbetreuung 2021 und 2020 nach Altersgruppen und Ländern (Mittelwert)**

	K0–2				K3–6			
	2021		2020		2021		2020	
	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.
Baden-Württemberg	4,0	0,07	4,1	0,08	4,4*	0,04	4,5	0,06
Bayern	4,6*	0,06	4,2	0,08	5,2*	0,03	5,3	0,04
Berlin	5,5	0,06	5,6	0,04	5,5	0,04	5,6	0,04
Brandenburg	3,8	0,11	3,8	0,07	4,3	0,06	4,3	0,06
Bremen	4,3	0,14	4,1	0,10	5,4	0,05	5,5	0,04
Hamburg	5,0	0,07	5,0	0,04	5,1	0,04	5,1	0,05
Hessen	4,3	0,09	4,1	0,08	5,0*	0,04	5,2	0,04
Mecklenburg-Vorpommern	5,5	0,07	5,4	0,04	5,4	0,05	5,4	0,05
Niedersachsen	4,0	0,09	4,0	0,07	5,2*	0,04	5,5	0,04
Nordrhein-Westfalen	3,9*	0,07	3,6	0,09	4,2*	0,04	3,9	0,07
Rheinland-Pfalz	4,9	0,08	5,0	0,08	5,5	0,04	5,6	0,04
Saarland	4,1*	0,11	3,5	0,09	4,4	0,07	4,2	0,06
Sachsen	4,4*	0,08	4,0	0,06	4,7	0,04	4,6	0,05
Sachsen-Anhalt	4,8*	0,09	4,6	0,06	5,0	0,05	4,9	0,07
Schleswig-Holstein	4,2*	0,12	3,6	0,08	4,0*	0,06	3,7	0,07
Thüringen	4,2	0,13	4,2	0,06	4,6*	0,06	4,4	0,06
Westdeutschland	4,2	0,03	4,1	0,03	4,7	0,02	4,7	0,03
Ostdeutschland	4,7	0,04	4,6	0,03	4,9	0,02	4,9	0,02
Deutschland	4,4	0,02	4,2	0,03	4,8	0,01	4,8	0,02

Hinweis: Durchschnittliche Zustimmung zu dem Item „Wie zufrieden sind Sie mit den Kosten“ auf einer Skala von 1 (überhaupt nicht zufrieden) bis 6 (sehr zufrieden), * Mittelwert statistisch signifikant verschieden gegenüber 2020 ($p<0,05$); keine statistischen Tests für Deutschland, sowie westdeutsche und ostdeutsche Bundesländer.
Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (2021), gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, $n_{K0-2,\,2021}$=3.971, $n_{K3-6,\,2021}$ = 12.115, $n_{K0-2,\,2020}$ = 6.965, $n_{K3-6,\,2020}$ = 9.457

Wichtigkeit der Kosten

Neben der Angabe zur Zufriedenheit mit den Kosten zeigt Abbildung 11.3-1, welche Relevanz die Kosten für Eltern von Kindern unter 3 Jahren für die Wahl eines Kindertagesbetreuungsplatzes hatten. In der Analyse wird dabei nach Einkommensverteilung der Eltern (vgl. Infobox 11.1) differenziert.

Bedeutung der Kosten für die Inanspruchnahme eines Kindertagesbetreuungsplatzes sinkt mit Einkommenshöhe der Eltern

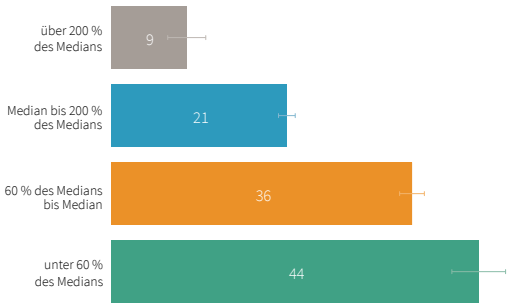
Insgesamt wird für das Jahr 2021 wie auch im Jahr 2020 ersichtlich: Für Familien, deren Einkommen unter der Armutsrisikoschwelle lag, erschienen die Kosten am relevantesten, wenn es um die Inanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung geht. Je höher also das Familieneinkommen, desto weniger wichtig waren die Kosten bei der Entscheidung für die Kindertagesbetreuung.

Von 2020 auf 2021 zeigten sich geringe Veränderungen in den einzelnen Kategorien. Bei einem Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen von 60 % des Medians stieg der Anteil der Eltern, welche die Kosten als wichtiges oder sehr wichtiges Kriterium für die Auswahl der Kindertagesbetreuung angegeben hatten, von 33 auf 36 % signifikant an, wobei insgesamt die Verteilung bestehen blieb (vgl. Abb. 11.3-1 und im Online-Anhang: Tab. Kap-11.1.3-6).

Kosten als Hinderungsgrund

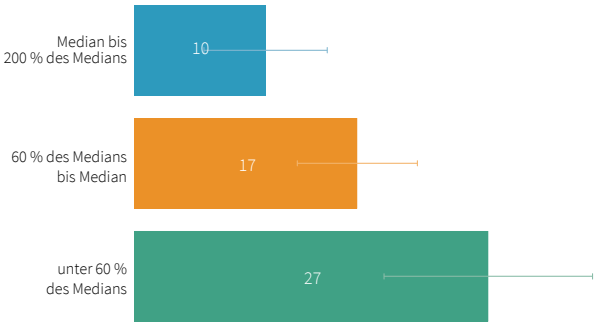
Im Rahmen von KiBS wurden Eltern, deren Kind aktuell (noch) keine Kindertagesbetreuung in Anspruch nimmt, des weiteren nach Hinderungsgründen für die Nutzung einer Kindertagesbetreuung befragt. Aufgrund der nahezu vollständigen Nutzung von Kindertagesbetreuung von Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt wurden im Rahmen der Auswertung ausschließlich Eltern mit Kindern im Alter unter 3 Jahren

Abb. 11.3-1: **Kosten als (sehr) wichtiges Kriterium bei der Auswahl der Kindertagesbetreuung 2021 nach Einkommen (in %)**



Fragetext: Wie wichtig waren die Kosten für Sie bei der Wahl der Kindertagesbetreuung?
Hinweis: Zusammenfassung der Kategorien: Kosten ein wichtiges oder sehr wichtiges Kriterium für die Auswahl einer Kindertagesbetreuung. Nach Einkommensverteilung in 2020 in Deutschland liegt der Median bei 23.460 Euro im Jahr (Erstergebnis). Somit entsprechen <60 % des Medians 14.075 Euro im Jahr und 200 % des Medians entsprechen 46.921 Euro im Jahr (Statistisches Bundesamt (2022), letzter Abruf am 28.02.2022).
Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (2021), gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 15.652

Abb. 11.3-2: **Kosten als Hinderungsgrund für die Nutzung einer Kindertagesbetreuung 2021 bei unter 3-Jährigen mit Betreuungsbedarf nach Einkommen (in %)**



Fragetext: Bitte geben Sie an, aus welchen der folgenden Gründe Ihr Kind derzeit nicht in eine Einrichtung und nicht zu einer Tagesmutter/einem Tagesvater geht.
Hinweis: Nach Einkommensverteilung in 2020 in Deutschland liegt der Median bei 23.460 Euro im Jahr (Erstergebnis). Somit entsprechen <60 % des Medians 14.075 Euro im Jahr, 200 % des Medians entsprechen 46.921 Euro im Jahr (Statistisches Bundesamt (2022), letzter Abruf am 28.02.2022). Für die Kategorie >200 % des Medians ist die Fallzahl zu klein (<50).
Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (2021), gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 320

berücksichtigt. Etwa 12 % (n = 320) der Eltern, die keine öffentlich geförderte Betreuung in Anspruch nahmen, gaben gleichzeitig die Kosten als einen Hinderungsgrund für die Nutzung an (vgl. Tab. HF-01.3-4).

Wie bereits gezeigt werden konnte, stieg die Wichtigkeit der Kosten bei der Auswahl der Kindertagesbetreuung an, je niedriger das Einkommen war. Bei den Eltern, die (noch) keine institutionell geförderte Kindertagesbetreuung für ihr Kind nutzten, zeigte sich dasselbe Muster: Für Familien unter der Armutsrisikogrenze lag im Jahr 2021 der Anteil derer, die die Kosten als Hinderungsgrund angaben, bei 27 %, während dies bei 17 % der Familien mit einem Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen von 60 % des Medians bis zum Median der Fall war. Nur 10 % der Eltern, deren Einkommen über dem Median lag, gaben die Kosten als Hinderungsgrund für den Besuch einer Tagesbetreuung an (vgl. Abb. 11.3-2).

Die Kosten sind im Jahr 2021 seltener ein Hinderungsgrund als 2020 - außer für Familien unter der Armutsrisikogrenze

Im Vergleich zu 2020 stiegen die Anteile 2021 für Familien unter der Armutsrisikogrenze um 2 Prozentpunkte (2020: 25 %). Bei Familien mit einem Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen von 60 % des Medians bis zum Median und Familien mit einem Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen vom Median bis 200 % des Medians sanken die Anteile signifikant (2020: 27 und 15 %) (vgl. Tab. Kap-11.1.3-7 im Online-Anhang). Die Kosten als Hinderungsgrund für die Nutzung einer Kindertagesbetreuung haben damit bei Familien mit einem mittleren bis hohen Familieneinkommen an Bedeutung verloren, während die Bedeutung von Kosten als Teilhabehürde für Familien unter der Armutsrisikogrenze sogar leicht gestiegen ist.

Inanspruchnahmequote von Kindertagesbetreuung

Die Maßnahmen zur Entlastung der Eltern von den Beiträgen im Zuge des KiQuTG haben unter anderem das Ziel, den Zugang zur Kindertagesbetreuung zu ermöglichen und Hürden für die Nutzung abzubauen (Jähnert/Hegemann 2021). Um mögliche Auswirkungen der Veränderungen in den Elternbeiträgen auf die Inanspruchnahme zu beobachten, werden die Quoten in den Ländern nach den einzelnen Altersjahren für das Jahr 2021 und die Veränderung zum Vorjahr betrachtet (vgl. Tab. 11.3-10).[15]

15 Eine Betrachtung der Inanspruchnahmequote von Kindern mit Migrationshintergrund erfolgt in Kapitel HF-01.

Tab. 11.3-10: **Inanspruchnahmequoten (IAQ) von Kindern unter 6 Jahren 2021 nach Altersjahrgängen und Ländern (in %) sowie Veränderungen zwischen 2020 und 2021 (in Prozentpunkten)**

	Unter 2 Jahre		2 Jahre		3 Jahre		4 Jahre		5 Jahre	
	IAQ	+/-	IAQ	+/-	IAQ	+/-	IAQ	+/-	IAQ	+/-
Baden-Württemberg	15,6	−0,9	54,4	−2,4	87,5	−3,2	94,1	−1,4	95,1	−0,6
Bayern	16,3	−0,1	55,1	−0,5	86,0	−0,5	93,8	−1,6	95,9	0,5
Berlin	28,5	0,8	78,9	0,0	88,9	0,4	92,5	−1,1	95,1	0,9
Brandenburg	39,2	−0,9	88,5	−1,2	93,1	−1,2	94,7	−1,8	96,4	0,5
Bremen	15,0	−0,5	58,2	1,7	79,3	1,9	90,7	3,8	91,9	−0,2
Hamburg	30,1	0,5	81,3	0,3	91,4	−0,1	95,2	−1,1	81,5	0,3
Hessen	18,4	−0,2	56,3	−1,7	84,5	−1,5	93,6	−0,7	94,4	−0,5
Mecklenburg-Vorpommern	41,3	0,5	88,8	−1,2	94,6	−0,2	96,0	1,0	95,5	−1,6
Niedersachsen	17,9	−1,0	59,3	−1,0	85,0	−0,8	93,6	−0,8	96,2	0,2
Nordrhein-Westfalen	13,9	0,1	60,2	0,6	84,8	0,1	92,7	−0,6	95,9	0,4
Rheinland-Pfalz	9,9	−0,7	66,5	−4,4	87,8	−2,8	94,1	−1,5	96,4	−0,9
Saarland	18,6	0,6	52,1	−0,4	81,4	−4,2	93,0	−1,2	95,3	0,2
Sachsen	34,8	−0,5	85,8	0,2	92,5	−0,6	95,2	0,2	95,6	−0,5
Sachsen-Anhalt	41,4	−0,7	85,8	−2,5	91,6	−1,2	94,0	−0,1	94,7	0,0
Schleswig-Holstein	20,1	−0,7	63,9	0,7	83,7	−0,4	91,1	−1,7	94,8	0,7
Thüringen	35,2	−1,0	88,5	−1,0	94,3	−0,5	95,9	−0,3	96,9	0,9
Westdeutschland	16,1	−0,4	58,8	−0,8	85,7	−1,1	93,4	−1,1	95,2	0,1
Ostdeutschland	35,1	−0,2	85,0	−0,7	92,0	−0,4	94,5	−0,4	95,6	0,1
Deutschland	19,5	−0,4	63,5	−1,0	86,9	−0,9	93,6	−0,9	95,2	0,0

Hinweis: Die Inanspruchnahmequoten (IAQ) für Kinder unter einem Jahr und für 1-Jährige Kinder können aus datenschutzrechtlichen Gründen auf Landesebene nicht getrennt voneinander ausgewiesen werden. Deutschlandweit liegt die Inanspruchnahmequote für die unter 1-Jährigen bei 1,6 % und für die 1-Jährigen bei 37 %.

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, versch. Jahre; https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0, https://doi.org/10.21242/22543.2021.00.00.1.1.0, https://doi.org/10.21242/22541.2020.00.00.1.1.0, https://doi.org/10.21242/22543.2020.00.00.1.1.0, Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

Insgesamt nahm die durchschnittliche Inanspruchnahmequote in allen Ländern mit steigendem Alter der Kinder zu (vgl. Tab. 11.3-10). Im Jahr 2021 lag die Inanspruchnahmequote für Kinder im Alter unter einem Jahr bei 1,6 % und für 1-jährige Kinder bei 37 % bundesweit. Von 63,5 % der 2-Jährigen und 86,9 % der 3-Jährigen wurden Angebote der Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen. Kinder im Alter von 4 und 5 Jahren nutzten mit 93,6 und 95,2 % nahezu flächendeckend ein Angebot der Kindertagesbetreuung.

Anstieg der Inanspruchnahmequote mit zunehmendem Alter der Kinder in allen Ländern

Im Vergleich zum Vorjahr sanken die Inanspruchnahmequoten 2021 für die Altersjahrgänge der unter 2- bis einschließlich 4-Jährigen leicht. Der durchschnittlich stärkste Rückgang um einen Prozentpunkt kann bei den 2-Jährigen (2021: 63,5 %; 2020: 64,5 %) gezeigt werden. Bei den 5-Jährigen verhielt sich die Inanspruchnahme konstant (2021, 2020: 95,2 %). In Rheinland-Pfalz nahmen mit 9,9 % am wenigsten unter 2-Jährige ein Angebot der FBBE in Anspruch. Von 2020 auf 2021 sank die Quote zudem um 0,7 Prozentpunkte. In Sachsen-Anhalt (41,4 %) und Mecklenburg-Vorpommern (41,3 %) fanden sich im Jahr 2021 die höchsten Inanspruchnahmequoten der unter 2-Jährigen, wobei in Sachsen-Anhalt die Quote von 2020 auf 2021 sank und in Mecklenburg-Vorpommern stetig stieg (vgl. Tab. 11.3-10). Es sind unterschiedliche Entwicklungen innerhalb der Länder zu beobachten, die keiner Maßnahme des KiQuTG klar zugeschrieben werden können.

Um die Veränderungen der Inanspruchnahme einordnen zu können, gilt es, die Entwicklung in den nächsten Jahren zu beobachten. Zum jetzigen Zeitpunkt können die Einflussfaktoren nicht klar bestimmt werden. Die Entwicklung der Geburtenzahlen, Verzögerungen im Ausbau oder auch

veränderte Betreuungssituationen aufgrund der Corona-Pandemie können Gründe für die aktuellen Entwicklungen sein (BMFSFJ 2022).

Mecklenburg-Vorpommern weist in allen Altersjahren die höchste Inanspruchnahmequote aus. Abgesehen von den unter 2-Jährigen zeichnet sich aber dennoch in allen Alterjahren ein Rückgang zum Vorjahr ab. Die Inanspruchnahmequote der unter 2-Jährigen um 0,5 Prozentpunkte leicht angestiegen.

11.4 Vertiefungsanalyse

Unter Berücksichtigung der bereits dargestellten Regelungen zur Beitragsgestaltung (vgl. Kap. 11.3) untersucht die nachfolgende Analyse, wie sich die Elternbeiträge für Angebote der Kindertagesbetreuung in den Ländern, in den einzelnen Landkreisen und für einzelne Familien unterscheiden.

Zunächst werden die Forschungsfrage und die Relevanz der Analyse berichtet. Im Anschluss werden die Datengrundlage und Methode beschrieben, um anschließend sowohl die deskriptiven Ergebnisse als auch die Ergebnisse der Mehrebenenanalysen aufzuführen. Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt abschließend.

Forschungsfrage und Relevanz

Die Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse stellt eine Grundvoraussetzung für den sozialen und politischen Zusammenhalt einer Gesellschaft dar. In den letzten Jahren scheinen die sozialen Unterschiede in Deutschland jedoch weiter zuzunehmen. Nach wie vor lassen sich im Ost-West- oder Nord-Süd-Vergleich der Bundesrepublik soziale und wirtschaftliche Unterschiede erkennen (Kersten/Neu/Vogel 2015). Dieses differente Bild zeigt sich mitunter auch in der Inanspruchnahme und (finanziellen) Gestaltung der Kindertagesbetreuung (vgl. Abb. HF-01.3-1 und Abb. HF-01.3-2 in Kap. HF-01 sowie Tab. 11.3-5 und Tab. 11.3-6). So existieren in Deutschland auf Länder- und regionaler Ebene starke Unterschiede in der Elternbeitragsgestaltung für Kindertagesbetreuung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Während es die Aufgabe der Länder ist, einen gesetzlichen Regulierungsrahmen zu schaffen, liegen die Kompetenzen für die konkrete Ausgestaltung und für die Erhebung der Elternbeiträge in den meisten Ländern in der Hand der örtlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe (Kommunen) und der Träger von Kindertageseinrichtungen (ebd.; Erhard/Scholz/Harring 2018). Die lokale Steuerungsebene kann damit als zentraler Akteur in der Gestaltung frühkindlicher Bildungsangebote betrachtet werden (Menzel/Scholz 2021; Preuß/Ulrich 2022).

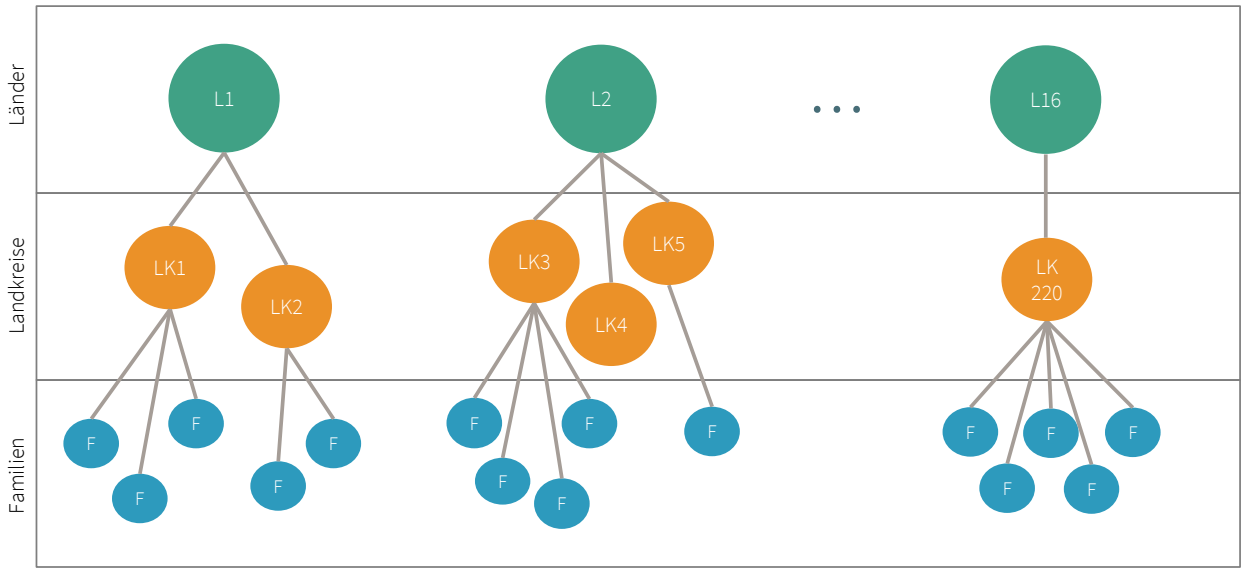
Es zeigt sich, dass Familien unterschiedlich hohe Elternbeiträge auf der Länderebene leisten, wie z. B. Tabelle 11.3-5 zu entnehmen ist. Abhängig vom Wohnort (Land, Landkreis) und der Trägerschaft von Kindertageseinrichtungen entstehen sozialräumliche Unterschiede in der Beitragshöhe (Spieß 2017). Die lokalen Gegebenheiten werden damit zu einem entscheidenden Faktor dafür, ob eine Kindertagesbetreuung von Familien genutzt wird oder nicht (Meiner 2015).

Ein Ziel des KiQuTG ist es, die Teilhabe in der Kindertagesbetreuung zu verbessern, wodurch unter anderem gleichwertige Lebensverhältnisse für das Aufwachsen von Kindern hergestellt werden sollen (§ 1 KiQuTG). Drei Punkte wurden bezüglich der Elternbeiträge neu geregelt:

- Pflicht zur Staffelung der Elternbeiträge (§ 90 Absatz 3 SGB VIII)
- Übernahme bzw. Erlassen der Elternbeiträge für Transferleistungsbeziehende (§ 90 Absatz 4 SGB VIII)
- Elternbeitragsentlastung oder -befreiung mit Mitteln des KiQuTG (§ 2 Satz 2 KiQuTG)

Seit der Verabschiedung des KiQuTG lassen sich Veränderungen in der Gestaltung der Elternbeiträge in den Ländern beobachten. So befreien manche Länder z. B. alle Eltern oder bestimmte Gruppen von den Beiträgen oder staffeln nach dem Alter des Kindes oder Einkommen der Eltern (vgl. Tab. 11.3-1). Die Art der Staffelung ist jedoch von der Gesetzesseite nicht vorgegeben, wodurch auf Länderebene und kleinräumiger Ebene unterschiedliche Umsetzungen der Staffelungen zu finden sind. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern die monatlichen Elternbeiträge durch die Beitragsgestaltung auf den unterschiedlichen Ebenen beeinflusst werden und auf welcher Ebene am meisten Varianz in den Elternbeiträgen zu finden ist.

Abb. 11.4-1: **Datengrundlage zur Berechnung der Varianzzerlegung der Elternbeitragshöhe**



Quelle: Eigene Darstellung

Daten und Methode

Um erste Erkenntnisse zu den Zusammenhängen der Elternbeitragsgestaltung in den Ländern, den Landkreisen und auf Ebene der Familien herauszuarbeiten, wurde eine explorative Analysemethode gewählt.

Die Datengrundlage für die deskriptiven Analysen bildet die DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) 2020 (Lippert u. a. 2022). Es werden die Angaben für Kinder im Alter von 0 bis unter 3 Jahren, die ein Ganztagsangebot der Kindertagesbetreuung nutzen, verwendet. In dieser Altersgruppe werden einerseits tendenziell höhere Elternbeiträge mit einer größeren Varianz für die Betreuung erhoben, andererseits stellt die Ganztagsbetreuung von mehr als 35 Stunden pro Woche das in Deutschland am häufigsten gebuchte Betreuungsangebot dar (vgl. Kap. HF-01). In KiBS 2020 liegen neben der Information des Landes zudem auch die Kennziffern der Landkreise für die befragten Eltern vor. Dies ermöglicht, Unterschiede in den Beiträgen möglichst kleinräumig zu erfassen und etwaige Unterschiede in den einzelnen Ländern auf Landkreisebene zu berücksichtigen.

Genutzt wird für diese Analyse, dass die KiBS-Daten in einer hierarchischen Struktur vorliegen, d. h., die Eltern bzw. Familien, die Auskunft über die monatlichen Beiträge geben, jeweils einer einzigen Aggregateinheit auf höherer Ebene (den Landkreisen ihres Wohnortes) zuzuordnen sind. Auf diese Weise entsteht eine genestete Baumstruktur (vgl. Abb. 11.4-1). Es wird angenommen, dass die Elternbeiträge nicht ausschließlich durch Individualmerkmale der befragten Eltern beeinflusst werden, sondern auch von Einflüssen, die einen gesamten Landkreis bzw. ein gesamtes Land betreffen (Wenzelburger/Jäckle/König 2014).

Zur Untersuchung der Forschungsfrage werden die Elternbeiträge zunächst auf Ebene der Landkreise pro Land betrachtet. Daran schließt eine Mehrebenenanalyse der monatlichen Elternbeiträge an, in der die Länder, Landkreise sowie die Individualebene der Familien berücksichtigt werden. Dazu wird das statistische Verfahren der Mehrebenenanalyse unter Berücksichtigung des Varianzverteilungskoeffizienten (VPC) und des Interkorrelationskoeffizienten (ICC) angewandt (vgl. Methodenbox 11.1).

Methodenbox 11.1 Mehrebenenmodell und Varianzzerlegung

Um zu analysieren, wie stark die Elternbeiträge auf den verschiedenen Ebenen (Familien, Länder, Landkreise) variieren und wie sich die Varianz auf den Ebenen verteilt, wird die Methode der Mehrebenenanalyse herangezogen. Das Modell zerlegt die Gesamtvarianz der Elternbeitragshöhe in separate Länder-, Landkreis- und Individual-

varianzkomponenten. Als Mehrebenenmodell berücksichtigt es die vorliegende gruppierte Datenstruktur, d. h., dass jeweils mehrere befragte Familien in gleichen Ländern bzw. Landkreisen leben und deren Antworten deshalb ähnlicher ausfallen können als bei Befragten aus verschiedenen Ländern bzw. Landkreisen (Hox 2010; Rabe-Hesketh/Skrondal 2012).

Im ersten Schritt wird anhand eines *Likelihood-ratio-Tests (LR)* geprüft, ob die Mehrebenenanalyse eine sinnvolle Methode für die Untersuchung der Forschungsfrage darstellt. Mithilfe des LR-Tests lässt sich u. a. überprüfen, ob ein komplexeres Modell eine signifikante Verbesserung im Vergleich zu einem einfacheren Modell erbringt (Backhaus u. a. 2021). In diesem Fall findet ein Vergleich zwischen dem Zwei-Ebenen- (Familien, Länder) und Drei-Ebenen-Modell (Familien, Länder und Landkreise) sowie dem Ein-Ebenen-Modell (ohne Länder- und Landkreiseffekte) statt. Es wird getestet, ob ein signifikanter Unterschied zwischen dem Nullmodell des Ein-Ebenen-Modells und dem Mehrebenen-Nullmodell besteht und damit das Mehrebenen-Modell bevorzugt werden sollte (ebd.). Im zweiten Schritt wird das Mehrebenen-Nullmodell, d. h. ohne Berücksichtigung von zusätzlichen Prädiktoren, auf den verschiedenen Ebenen berechnet. Es wird ein dreistufiges Varianzkomponentenmodell für die Höhe der Elternbeiträge analysiert.

Der monatliche Elternbeitrag ist dabei der beobachtete Wert für Familien i (i= 1..3367) in den Landkreisen j (j=1..218) in den Ländern k (k=1..16). Dieser lässt sich durch die durchschnittliche Beitragshöhe aller Länder (β_0), den mittleren Effekt der Länder k (v_k), den mittleren Effekt der Landkreise j (u_{jk}) sowie den Fehlerterm („individual level residual error term“) auf den entsprechenden Ebenen i, j und k berechnen.

$$monatlicher Elternbeitrag_{ijk} = \beta_0 + v_k + u_{jk} + e_{ijk}$$

Es lassen sich nur die einzelnen Varianzen ablesen, aber nicht die Anteile an der Gesamtvarianz.

Zur Interpretation der Individualvarianzkomponenten werden zwei Verfahren angewandt:

- *Variance partition coefficient (VPC)*: Um zu sehen wie sich die Gesamtvarianz auf den einzelnen Ebenen verteilt, werden die Varianzverteilungskoeffizienten für die einzelnen Ebenen berechnet. Die VPCs geben den Anteil der beobachteten Varianz an, der auf jeder Ebene des Modells liegt. Für die Berechnung werden die einzelnen Varianzkomponenten sowie die Gesamtvarianz des Modells benötigt.

  Berechnung des Länder-VPC:

  $$VPC_{land} = \frac{\sigma^2_{land}}{\sigma^2_{land} + \sigma^2_{kreis} + \sigma^2_e}$$

  Der Länder-VPC entspricht dem Anteil der Gesamtvarianz, der auf Unterschiede zwischen den Ländern zurückzuführen ist.

  Berechnung des Landkreis-VPC:

  $$VPC_{kreis} = \frac{\sigma^2_{land}}{\sigma^2_{land} + \sigma^2_{kreis} + \sigma^2_e}$$

  Der Landkreis-VPC entspricht dem Anteil der Gesamtvarianz, der auf Unterschiede zwischen den Landkreisen zurückzuführen ist.

  Berechnung des Eltern/Familien-VPC:

  $$VPC_e = \frac{\sigma^2_e}{\sigma^2_{land} + \sigma^2_{kreis} + \sigma^2_e}$$

  Der Eltern/Familien-VPC entspricht dem Anteil der Gesamtvarianz, der auf Unterschiede zwischen den Analyseeinheiten, d.h. den Familien, zurückzuführen ist.
- *Intraclass correlation coefficient (ICC)*: Der ICC auf Länderebene entspricht dem Länder-VPC. Berechnung des Landkreis-ICC:

  $$ICC_{kreis} = \frac{\sigma^2_{land} + \sigma^2_{kreis}}{\sigma^2_{land} + \sigma^2_{kreis} + \sigma^2_e}$$

  Der Landkreis-ICC gibt den Grad an Übereinstimmung der Angaben zu den Elternbeiträgen innerhalb der Landkreise an.

Operationalisierung

Für die Analysen wurden auf Basis von KiBS 2020 die monatlichen Elternbeiträge verwendet. Die Höhe der monatlichen Elternbeiträge für einen Kindertagesbetreuungsplatz wird durch die Frage „Wie viel bezahlen Sie für den Betreuungsplatz Ihres Kindes im Monat?“ erhoben. Die Frage im Fragebogen beinhaltet neben einem offenen Angabefeld zusätzlich die Optionen „Der Platz ist für alle kostenfrei“ sowie „Ich bin von den Kosten befreit“ (Kuger/Gedon 2021). Geben Eltern an, dass der Platz kostenfrei ist oder sie von den Kosten befreit sind, wird ihre Angabe als 0 Euro monatlich gefasst. Um die Kosten für das Mittagessen zu erfassen, werden die Eltern zusätzlich gefragt: „Wie hoch ist der monatliche Beitrag für das Mittagessen?“ und „Wird der Beitrag für das Mittagessen zusätzlich zu den Betreuungskosten erhoben?“. Aus diesen Angaben lassen sich die „absoluten Elternbeiträge“[16] generieren (Hoang/Preuß/Ziesmann 2022).

Zudem werden für die vorgeschalteten deskriptiven Analysen die mittleren monatlichen Elternbeiträge (Mediane) in den Landkreisen berechnet.

Ergebnisse

Deskriptive Analyse

Die gemittelten Angaben der Eltern zu den Beiträgen für die Betreuung von Kindern unter 3 Jahren (vgl. Tab. 11.3-5) zeigen anhand der einzelnen Länder bereits die Variation der Beiträge innerhalb Deutschlands. Insgesamt existieren in Deutschland 401 Landkreise, wobei sich die Länder in Abhängigkeit ihrer Größe/Einwohnerzahlen jeweils in unterschiedlich viele Landkreise aufteilen. Während es in in Bayern z. B. insgesamt 71 Landkreise gibt, wird Mecklenburg-Vorpommern in 6 Landkreise unterteilt. Die Stichprobe der KiBS 2020 speist sich aus insgesamt 218 Landkreisen.

Viel Variation in der Höhe der Elternbeiträge innerhalb der Länder

Abbildung 11.4-2 gibt eine erste Übersicht über die Variation der mittleren Höhe der Elternbeiträge in den Ländern. Die Ausgangsbasis stellen die mittleren Elternbeiträge in den Ländern (Mediane) dar.[17] Anhand der Balken werden die Anteile an Landkreisen innerhalb der Länder, in denen Elternbeiträge unter- bzw. oberhalb des Landesmedians erhoben werden, dargestellt. Die Anteile der Landkreise werden zusätzlich danach unterteilt, ob die Elternbeiträge unter dem 25 %- Perzentil, zwischen dem 25 %-Perzentil und dem Median, zwischen dem Median und dem 75 %-Perzentil oder über den 75 %-Perzentil liegen. Es wird deutlich, dass sich die Elternbeiträge zwischen den Landkreisen im jeweiligen Land teilweise stark voneinander unterscheiden (können): Die Anteile der Landkreise, in welchen Elternbeiträge oberhalb des jeweiligen Landesmedians erhoben werden, liegen zwischen 32 % in Nordrhein-Westfalen und 77 % in Schleswig-Holstein. Mit 46 % weist Schleswig-Holstein zusätzlich den größten Anteil an Kreisen auf, die Elternbeiträge von mehr als 75 % über dem Landesmedian erheben; in Thüringen betrifft dies mit 5 % der Landkreise, über die Länder hinweg, am wenigsten Landkreise (vgl. Abb. 11.4-2).

Unterschiede in der Elternbeitragsgestaltung verteilen sich auf Landes-, Landkreis- sowie Familienebene

Ebenso wie in den Ergebnissen aus Tabelle 11.3-5 spiegelt sich auch in den Ergebnissen aus Abbildung 11.4-2 die Annahme wider, dass Elternbeitragsgestaltung auf mehreren Ebenen[18] stattfindet und die Elternbeiträge auch innerhalb dieser Ebenen variieren „[“vgl. z. B.][]Muhleib.2020. : Sowohl länder- als auch landkreisspezifisch existieren Unterschiede in der Höhe der Beiträge.

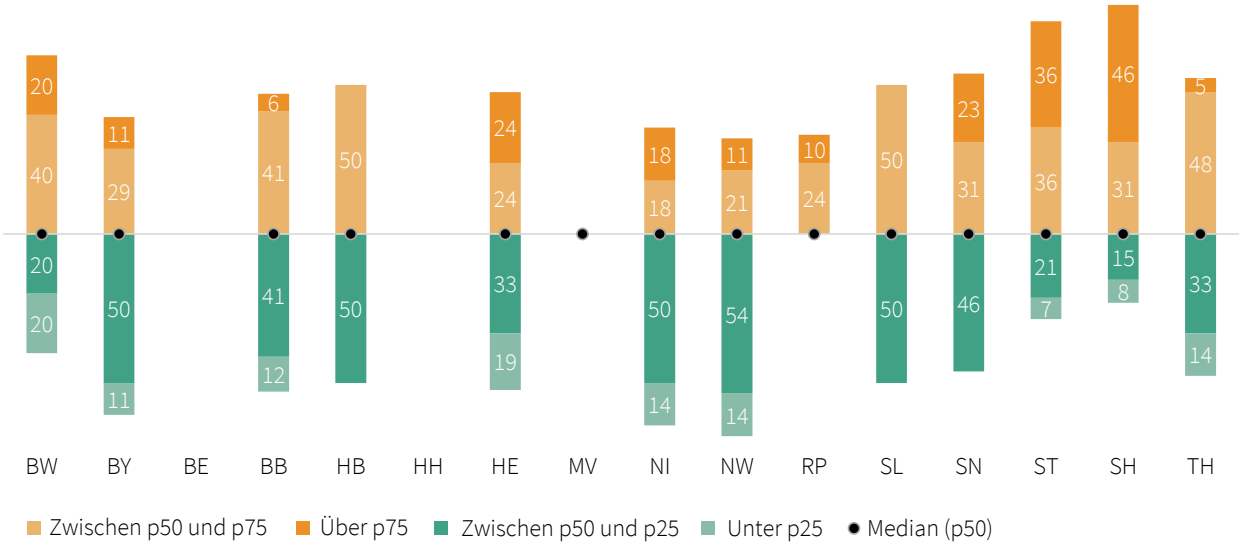
Aufgrund von Kontexteffekten, wie den landesrechtlichen Vorgaben und der unterschiedlichen Elternbeitragsgestaltung auf regionaler Ebene, können sich die Angaben der Eltern zu den monatlichen Elternbeiträgen abhängig von ihrem Wohnort unterscheiden. Daher ist es möglich, dass sich die Angaben der Eltern innerhalb eines Landes bzw. eines Landkreises stärker ähneln als die Angaben von Eltern aus anderen Ländern bzw. Landkreisen. Offen bleibt, wie stark die Bestimmungen auf den einzelnen Ebenen im System

16 Für eine Erläuterung siehe Infobox 11.1.

17 In Mecklenburg-Vorpommern gilt seit 2020 eine Beitragsfreiheit für die Kindertagesbetreuung, daher variieren die Beiträge zwischen den Landkreisen dort nicht. Auch in Berlin und Hamburg kann keine Variation dargestellt werden, da dort keine Unterteilung in Landkreise existiert.

18 Die Gemeindeebene lässt sich aufgrund des Stichprobendesigns der KiBS-Erhebung nicht beobachten (z. B. Kuger/Gedon 2021).

Abb. 11.4-2: **Anteil Landkreise, die über/unter dem Landesmedian der Elternbeiträge für unter 3-Jährige in Ganztagsbetreuung liegen, nach Ländern (in %)**



Lesebeispiel: In Baden-Württemberg liegt der gemittelte Elternbeitrag in 60 % der Landkreise über dem mittleren monatlichen Elternbeitrag des Landes. Davon liegen 20 % der Landkreise über dem 75 %-Perzentil, die restlichen 40 % der Landkreise liegen zwischen dem Median und dem 75 %-Perzentil des Landes. In Rheinland-Pfalz werden in 33 % der Landkreise Elternbeiträge oberhalb des Landesmedians erhoben, wohingegen in den restlichen 67 % der Kreise die Elternbeiträge dem Landesmedian entsprechen.
Quelle: DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) U12 2020, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI, n = 218

tatsächlich auf die Gestaltung von Elternbeiträgen wirken und auf welcher Ebene am meisten Variation in den Elternbeiträgen zu finden ist. Aus diesem Grund wird im Folgenden eine Mehrebenenanalyse durchgeführt, in der die Unterschiede in der Höhe der Elternbeiträge auf und zwischen den Ebenen der Länder, Landkreise sowie auf Ebene der Familien betrachtet werden (vgl. Methodenbox 11.1).[19]

Mehrebenenanalyse

Im Modell, das für die Mehrebenenanalyse realisiert wurde, sind die Angaben von Familien mit einem Kind unter 3 Jahren aus 218 Landkreisen aus 16 Ländern berücksichtigt worden, insgesamt liegen damit 5.114 Beobachtungen vor. Die Anzahl an Elternangaben reicht von 1 bis 389 Beobachtungen je Landkreis sowie zwischen 135 und 557 Beobachtungen in den Ländern.[20] Durchschnittlich wird eine Beitragshöhe von 215 Euro (SE: 23,61 Euro) monatlich über alle Beobachtungen hinweg vorausgesagt.

Um das Mehrebenenmodell mit dem Ein-Ebenenmodell zu vergleichen, wurde der LR-Test verwendet (vgl. Methodenbox 11.1). Das Ergebnis des Tests ($\chi^2 = 2183,15, p < 0.001$) verdeutlicht, dass das Drei-Ebenen-Modell für die Daten signifikant besser geeignet ist als ein Ein-Ebenen-Modell, das keine Länder- und Landkreiseffekte berücksichtigt. Daraus kann geschlossen werden, dass sich die Höhe der Elternbeiträge nicht unabhängig von den Landkreisen und Ländern unterscheidet.

Der Vergleich des Drei-Ebenen-Modells mit dem Zwei-Ebenen Modell *Elternbeiträge in den Ländern* ($\chi^2 = 337,21, p < 0.000$) und dem Zwei-Ebenen Modell *Elternbeiträge in den Landkreisen* ($\chi^2 = 100,79, p < 0.000$) zeigt zudem, dass sowohl die Varianz auf Länderebene als auch auf Landkreisebene unabhängig voneinander signifikant ist. Elternbeiträge im selben Land sind sich damit signifikant ähnlicher als Elternbeiträge in unterschiedlichen Ländern. Gleiches gilt auch auf Landkreisebene: Die Beiträge von Eltern aus demselben Landkreis sind sich signifikant ähnlicher als von Eltern aus zwei unterschiedlichen Landkreisen.

Da sich anhand dieser Analysen jedoch nicht ablesen lässt, wie sich die Varianz insgesamt im System auf den einzelnen Ebenen verteilt, wer-

19 Das Vorgehen der Analysen basiert auf Grundlage von George Leckie und Rob French (2013).

20 Um zu überprüfen, ob die Ergebnisse robust sind, wurden die Analysen zusätzlich unter der Bedingung, dass mindestens 5 bzw. 10 Beobachtungen auf Landkreisebene vorliegen, durchgeführt. Die Verteilung der Gesamtvarianz auf die verschiedenen Ebenen bleibt dabei im Verhältnis konstant.

den zusätzlich die Varianzverteilungskoeffizienten (Variance partition coefficient (VPC)) für die einzelnen Ebenen berechnet. In einem weiteren Schritt werden die Intraklassenkorrelationskoeffizienten (ICC) für die jeweiligen Ebenen berechnet. Damit kann der Grad der Übereinstimmung der Elternbeiträge innerhalb einer untersuchten Gebietseinheit geprüft werden.

Um die Varianzzerlegung auf den einzelnen Ebenen zu berechnen, werden die Ergebnisse des Nullmodells der Mehrebenenanalyse herangezogen. In Tabelle 11.4-1 wird die geschätzte Varianz zwischen den Ländern, zwischen den Landkreisen und zwischen den Eltern bzw. Familien berichtet. Anhand dieser geschätzten Varianzkomponenten lassen sich die VPCs und die ICCs berechnen (vgl. Methodenbox 11.1).

Variance partition coefficient (VPC)

Der VPC auf Länderebene beträgt 0,33, der VPC auf Landkreisebene 0,16 und der VPC auf Individualebene 0,51. Das bedeutet, dass 33 % der Varianz der Elternbeiträge zwischen den Ländern, 16 % in den Ländern zwischen den Landkreisen und 51 % in den Landkreisen zwischen den einzelnen Eltern besteht.

Am meisten Variation in der Höhe der monatlichen Elternbeiträge ist auf der Familienebene zu finden

Etwa ein Drittel der Varianz lässt sich damit auf Unterschiede zwischen den Ländern zurückführen. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Unterschiede in Zusammenhang mit den oben bereits beschriebenen gesetzlichen Bestimmungen der Länder sowie den eingeführten Maßnahmen zur Beitragsentlastung stehen.

Ein weiterer Teil der Varianz wird durch die Unterschiede auf der Landkreisebene erklärt. Auf dieser Ebene spielen regionale Faktoren wie die Trägerlandschaft und die Beitragsgestaltung auf regionaler Ebene, d. h. auch kommunale Regelungen, eine wichtige Rolle.

Gut die Hälfte und damit der, bezogen auf die einzelnen Faktoren, größte Anteil der Varianz lässt sich auf der Individualebene verorten. Es wird auf dieser Ebene angenommen, dass Determinanten wie das Einkommen der Eltern, die Betreuungsform oder auch die Trägerart die Höhe der Elternbeiträge stark variieren lassen.

Intraclass correlation coefficient (ICC)

Der Länder-ICC (0,33) gibt die Korrelation zwischen zwei Beiträgen von Eltern aus demselben Land aber aus unterschiedlichen Landkreisen an. Hier entspricht der Länder-ICC somit dem Länder-VPC. Der Landkreis-ICC (0,49) beschreibt die Korrelation zwischen zwei Beitragsangaben von Eltern aus demselben Landkreis im selben Land.

Die ICC-Werte geben Aufschluss darüber, dass die Beiträge von Eltern aus demselben Landkreis stärker korrelieren als auf der Ebene der Länder. Auf Landkreisebene innerhalb der Länder sind sich die Angaben zu den Elternbeiträgen somit ähnlicher als auf der übergeordneten Länderebene. Dies spricht für eine unterschiedliche Beitragsgestaltung innerhalb der Länder auf Landkreisebene.

Diskussion

Die hier durchgeführten Analysen spiegeln die Heterogenität in der Gestaltung von Elternbeiträgen wider. Bereits die deskriptiven Befunde (vgl. Abb. 11.4-2) liefern erste Hinweise dafür, dass die Höhe der Elternbeiträge innerhalb der Länder auf regionaler Ebene zum Teil stark variiert. Durch die Berechnung der VPCs konnte zudem gezeigt werden, dass 16 % der Gesamtvarianz der Elternbeitragshöhe auf die Ebene der Landkreise zurückzuführen ist. Dies hängt mit der Variation der Beitragsgestaltung auf der Landkreisebene zusammen. Prinzipiell liegen zwar Informationen über die ergriffenen Maßnahmen der Länder vor, gleichzeitig ist jedoch wenig über die weitere Gestaltung der Elternbeiträge auf kommunaler Ebene und bei den Trägern bekannt. Weiterhin unklar bleiben zudem die Anteile dieser Ebenen an der Entlastung bzw. Befreiung von Elternbeiträgen im Sinne des § 2 Satz 2 KiQuTG.

Um die Teilhabe in der Kindertagesbetreuung zu verbessern und damit gleichwertige Lebensverhältnisse für das Aufwachsen von Kindern herzustellen, wurde gemäß § 90 Abs. 3 SGB VIII geregelt, dass die Elternbeiträge gestaffelt werden müssen. Diese Staffelung kann auf kommunaler Ebene unterschiedlich gestaltet werden, wodurch wiederum Variation in den Elternbeiträgen auf kleinräumiger Ebene entstehen kann. Gut die Hälfte der Varianz entsteht auf der Individualebene. Es

Tab. 11.4-1: **Geschätzte Varianzkomponenten der monatlichen Elternbeiträge auf den Ebenen**

	Varianz	S.E.
Länder	8.106,3	3.217,11
Landkreise	4.037,8	655,44
Residual	12.456,7	253,12

Quelle: DJI, Kinderbetreuungsstudie (KiBS) U12 2020, gewichtete Daten, Berechnungen des DJI

ist anzunehmen, dass auf dieser Ebene Einflussfaktoren wie die Betreuungszeit, das Einkommen der Eltern, die Betreuungsform oder die Trägerart eine wichtige Rolle in der Beitragsgestaltung spielen. Die durchgeführten Analysen bestätigen insgesamt die Vielfalt in den Elternbeiträgen auf den unterschiedlichen Ebenen.

Limitationen

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind einige Einschränkungen zu beachten. Das dargestellte Modell berücksichtigt keine Prädiktoren auf den verschiedenen Ebenen, dennoch wird die Höhe der monatlichen Elternbeiträge auf allen Ebenen von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Zur Erhöhung der Passgenauigkeit des Modells sollten daher Prädiktoren berücksichtigt werden. Insbesondere auf der Ebene der Landkreise waren hierfür zum Zeitpunkt der Analysen keine geeigneten Daten verfügbar. Auf Landkreisebene werden die Elternbeiträge unter anderem durch die Trägerstruktur und Gemeinderegelungen beeinflusst. Hier liegen jedoch keine vollständigen Daten zur Beitragsgestaltung der lokalen Steuerungsebene vor. Zusätzlich ist zu beachten, dass die Unterteilung der Länder in Landkreise, unabhängig von ihrer Größe, sehr unterschiedlich gestaltet ist. Auch auf der Individualebene sind Lücken in den Datenquellen auszumachen. Staffelungskriterien, wie das Einkommen der Eltern, das Alter des Kindes und der Betreuungsumfang können zwar bereits anhand der vorliegenden Daten berücksichtigt werden; offen bleiben bislang jedoch z. B. Trägerinformationen (Trägerart) zu den genutzten Plätzen und damit in Verbindung stehend Elternbeiträge für einen Kindertagesbetreuungsplatz.

11.5 Fazit

Die Gestaltung der Elternbeiträge verhält sich in den letzten Jahren weitgehend konstant. Nach wie vor sind sowohl in den einzelnen Ländern als auch zwischen den Altersgruppen und nach Differenzierung des Haushaltseinkommens (große) strukturelle Unterschiede zu erkennen. Modifikationen in der Elternbeitragsgestaltung auf Landesebene veränderten die subjektiven Belastungen sowie die Zufriedenheit mit den Kosten aus Sicht der Eltern etwas. Im Jahr 2021 wurden Familien in den mittleren Einkommenskategorien (60 % des Medians bis zu 200 % des Medians) am meisten durch die Kosten belastet. Eltern gaben die Kosten als häufigsten Hinderungsgrund für die Inanspruchnahme an. Wie die Analysen offenlegen, ist das Ziel der Chancen- und Bildungsgerechtigkeit (§ 2 Abs. 1 u. 3 KiQuTG) sowie Bezahlbarkeit (affordability) (Vandenbroeck/Lazzari 2014), was zugleich mit dem Ziel einhergeht, gleiche Zugangschancen zu einem Angebot der öffentlich geförderten Kindertagesbetreuung für alle Kinder unabhängig von der finanziellen Situation der Familien zu schaffen, vielerorts noch nicht erreicht. Eine weiterführende Analyse unter Berücksichtigung von differenzierten Regional- und Individualdaten könnte die Auseinandersetzung mit den Beitragshöhen in der Kindertagesbetreuung demnach weiter vorantreiben und in einen Gesamtzusammenhang mit den Überlegungen zu Entlastungsmöglichkeiten für die Eltern gebracht gestellt werden.

Implikationen und Ausblick

Aus den empirischen Befunden der Fortschreibung und den Ergebnissen der Vertiefungsanalyse lassen sich Schlussfolgerungen für die Entlastung der Eltern von den Beiträgen ziehen:

Die dargestellten Ergebnisse der Fortschreibung zeigen, dass die kostenbasierte Zugangshürde für Eltern mit geringem Einkommen weiterhin besteht. Insbesondere bei einen Platz für ein Kind im Alter unter 3 Jahren sind die unteren drei Einkommensgruppen relativ gesehen höher belastet als die oberste Einkommensgruppe. Eine Staffelung der Elternbeiträge nach bestimmten

Kriterien kann den bestehenden ungleichen Belastungen entgegenwirken und sollte flächendeckend vorangetrieben werden. Es wird Aufgabe des Monitorings sein, dies weiter zu beobachten und zu analysieren.

Die Veränderungen von 2020 auf 2021 in den Inanspruchnahmequoten nach Altersjahren der betreuten Kinder konnten keiner Maßnahme im Rahmen des KiQuTG zugeordnet werden. Um etwaige temporäre Einflüsse, die beispielsweise durch die Corona-Pandemie bedingt sind, berücksichtigen zu können, sollten daher die Inanspruchnahmequoten über einen längeren Zeitraum innerhalb des Monitorings beobachtet werden.

Die Vertiefungsanalyse konnte zudem zeigen, dass die Elternbeitragsgestaltung auf kleinräumiger Ebene stärker in den Blick genommen werden sollte. Durch die Elternbeitragsgestaltung auf Ebene der Kommunen und Träger der Kindertageseinrichtungen spielt bei der Schaffung von gleichwertigen Verhältnissen die Variation der Elternbeiträge innerhalb eines Landes eine große Rolle. Angesichts der bestehenden Differenzen in der Elternbeitragshöhe zwischen den Ländern ist anzunehmen, dass sich diese auch perspektivisch auf einem unterschiedlichen Niveau bewegen werden. In den ERiK-Surveys 2022 wird es möglich sein, die Daten der Träger- und Einrichtungsbefragung zu verknüpfen, sodass die Angaben zu den Einrichtungen vorliegen, sofern beide Parteien an der Befragung teilgenommen haben. So kann die Gestaltung der Elternbeiträge zukünftig detaillierter beobachtet werden.

Literatur

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. Brüssel

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

Backhaus, Klaus/Erichson, Bernd/Plinke, Wulff/Weiber, Rolf (2021): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 16. Aufl. Berlin

Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (2021): Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Familie, Arbeit und Soziales über die Richtlinie zur Gewährung eines Ersatzes von Elternbeiträgen in der Kindertagesbetreuung aufgrund der Corona-Pandemie 2021 (Beitragsersatz 2021) vom 26. März 2021 (BayMBl. Nr. 229), die durch Bekanntmachung vom 21. Mai 2021 (BayMBl. Nr. 370) geändert worden ist .

Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Wallußek, Norina (2022): Kitas ohne Mittagsverpflegung im Träger- und Ländervergleich. In: Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 25. Jg., H. 1, S. 18–23

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2021): Lebenslagen in Deutschland. Der Sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2022): Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2021. Berlin

Erhard, Katharina/Scholz, Antonia/Harring, Dana (2018): Die Equal Access Study. Konzeptioneller Rahmen und Forschungsdesign. Version ICEC Working Paper Series – Volume 1. München

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2019): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2019.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2020): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2020.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0

Hoang, Tony/Preuß, Melina/Ziesmann, Tim (2022): Entlastung der Eltern von den Beiträgen. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 217–233

Hox, Joop (2010): Multilevel analysis: techniques and applications. 2. Aufl. New York

Hubert, Sandra/Jähnert, Alexandra/Hegemann, Ulrike/Kuger, Susanne (2021): Elternbeiträge in der Kindertagesbetreuung. DJI Kinderbetreuungsreport 2020. Studie 6 von 8. München

Jähnert, Alexandra/Hegemann, Ulrike (2021): 11 – Entlastung der Eltern bei den Gebühren. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 243–258

Kersten, Jens/Neu, Claudia/Vogel, Berthold (2015): Der Wert gleicher Lebensverhältnisse. Bonn

Kuger, Susanne/Gedon, Benjamin (2021): Methodischer Hintergrund der KiBS-Erhebung 2019. DJI-Kinderbetreuungsreport 2020. Studie 8 von 8. München

Leckie, George/French, Rob (2013): Module 11: Three-level multilevel models: MLwiN practical. In: LEMMA VLE Module 11., H. 11, S. 1–56

Lippert, Kerstin/Anton, Jeffrey/Hüsken, Katrin/Hubert, Sandra/Kayed, Theresia/Wieschke, Johannes/Hoang, Tony/Jähnert, Alexandra/Kuger, Susanne (2022): DJI-Kinderbetreuungsstudie – KiBS. Längsschnittdatensatz 2012-2021. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Vorabversion

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

Meiner-Teubner, Christiane (2019): Familiäre Kosten der Kindertagesbetreuung. In: Christa, Harald (Hrsg.): Das große Handbuch Organisation und Verwaltung in der Kita. Kita-Management. Köln

Menzel, Britta/Scholz, Antonia (2021): (Un)gleiche Zugänge zu frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten? Ergebnisse zur Bedeutung kommunaler Steuerung aus qualitativen Fallstudien in Deutschland, Kanada und Schweden. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 16. Jg., H. 1, S. 57–74

MKFFI NRW (2021a): Ministerschreiben an Eltern. Kindertagesbetreuung ab dem 8. März 2021

MKFFI NRW (2021b): Ministerschreiben an Eltern. Regelbetrieb ab 7. Juni 2021

Preuß, Melina/Ulrich, Lisa (2022): HF-09 Verbesserung der Steuerung des Systems. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 185–199

Rabe-Hesketh, Sophia/Skrondal, Anders (2012): Multilevel and longitudinal modeling using stata. 3. Aufl. College Station, Texas

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

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/Klinkhammer, Nicole/Kuger, Susanne (2021): Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 27–42

Spieß, C. Katharina (2017): Quo vadis Kita-Beiträge? In: Wirtschaftsdienst, 97. Jg., H. 9, S. 651–654

Statistisches Bundesamt (2021): Einkommensverteilung (Nettoäquivalenzeinkommen) in Deutschland. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Lebensbedingungen-Armutsgefaehrdung/Tabellen/einkommensverteilung-silc.html (21. 12. 2022)

Statistisches Bundesamt (2022): Einkommensverteilung (Nettoäquivalenzeinkommen) in Deutschland. URL: https://web.archive.org/web/20220220101235/https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Lebensbedingungen-Armutsgefaehrdung/Tabellen/einkommensverteilung-mz-silc.html (28. 02. 2022)

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

Wenzelburger, Georg/Jäckle, Sebastian/König, Pascal (2014): Weiterführende statistische Methoden für Politikwissenschaftler. Eine anwendungsbezogene Einführung mit Stata. München

12. Fazit des Monitorings 2021: Kernbotschaften und Perspektiven

Sina Fackler, Diana D. Schacht, Christiane Meiner-Teubner, Susanne Kuger, Bernhard Kalicki und Nicole Klinkhammer

Der vorliegende ERiK-Forschungsbericht III verfolgt zwei Ziele: Erstens setzt er das Qualitätsmonitoring zum KiQuTG für das Jahr 2021 fort, indem die Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2019, 2020, 2021) sowie der Elternbefragung im Rahmen der DJI-Kinderbetreuungsstudie (Lippert u. a. 2022) ausgewertet werden. Zweitens wurden die ERiK-Surveys 2020 (Gedon u. a. 2022) anhand ausgewählter Fragestellungen vertiefend analysiert, um zusätzliche Einblicke in bedeutsame Bereiche zu erhalten, wie Gründe für die Nicht-Nutzung von Kindertagesbetreuungsangeboten, die Personalbindung oder die Realisierung von Sprachförderung. Die Befunde sowohl der deskriptiven als auch vertiefenden Auswertungen werden in diesem Kapitel zusammengefasst und reflektiert. Als theoretische Rahmung liegt diesem Forschungsbericht der multiperspektivische Mehrebenen-Monitoringansatz (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021) zugrunde, der eine Weiterentwicklung des Kontext-Input-Prozess-Wirkungs-Modells (Scheerens 2004) sowie des Struktur-Prozess-Modells von Wolfgang Tietze (1998) darstellt. Er berücksichtigt das Zusammenwirken der Akteure und Ebenen im FBBE-System und bietet damit einen heuristischen Rahmen für die eingehenden Perspektiven. Zudem wird die erste Projektphase (2019–2022) in den Blick genommen, um daran anknüpfend Perspektiven für die zweite ERiK-Projektphase zu eröffnen (2023–2025).

12.1 Fortgesetzte Trends und neue Befunde der Fortschreibung

Der aktuelle Bericht berücksichtigt Daten für die Erhebungsjahre von 2019 bis 2021. Obwohl nicht systematisch thematisiert, spiegeln die Daten auch die Auswirkungen der Corona-Pandemie wider, da die Erhebungen zu verschiedenen Pandemiephasen und Lockdowns – die ERiK-Surveys beispielsweise von April bis September 2020 – durchgeführt wurden. Dies zeigt sich an einigen, jedoch bei Weitem nicht an allen Stellen der Systembeobachtung. Wenig überraschend zeigt sich angesichts der Vielfalt der untersuchten Themenbereiche und einbezogenen Kennzahlen des Monitorings, dass sich in der Gesamtschau keine einheitliche Entwicklung des Systems der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) über die verschiedenen Handlungsfelder hinweg ergibt. Daher lohnt ein differenzierter Blick in die Befunde zur Fortschreibung. Im Vergleich zu 2021 lässt sich ein abgeschwächter Anstieg der (absoluten) Anzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung und ein leichter Rückgang der Inanspruchnahmequoten sowohl bei Kindern unter drei Jahren als auch bei Kindern ab drei Jahren beobachten. Diese Veränderungen sind vor dem Hintergrund der Bevölkerungsentwicklung, regional unterschiedlicher Ausgangsniveaus und Trends sowie der weiterhin offenen Bedarfe speziell in Westdeutschland und bei Kindern unter drei Jahren einzuordnen.

Trotz fortgesetztem Ausbau bleiben vor allem in den westlichen Ländern weiterhin Lücken zur Deckung der Elternbedarfe bestehen. Im Gegensatz dazu muss in Ländern mit traditionell hohen Inanspruchnahmequoten und großem Angebot bei gleichzeitig stagnierender oder gar rückläufiger Bevölkerungsentwicklung der Blick im nächsten Schritt auf die dortige Verteilung der Plätze und Bedarfe gerichtet werden. Eine landesweite statistische Bedarfsdeckung kann unterschiedliche Entwicklungen in Ballungszentren und in Re-

Fackler, Schacht, Meiner-Teubner et al. (2023). Fazit des Monitorings 2021: Kernbotschaften und Perspektiven. In: Meiner-Teubner, Schacht, Klinkhammer et al. (Hrsg.). ERiK-Forschungsbericht III. wbv Publikation, Bielefeld. DOI: 10.3278/9783763974597-15

gionen mit einem niedrigen Anteil junger Familien überdecken, weshalb die in den ERiK-Forschungsberichten durchgeführten landesspezifischen Auswertungen von besonderer Relevanz sind.

Bezüglich der Zusammensetzung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen gab es kaum Veränderung, abgesehen von einem leichten Quotenrückgang bei den Kindertageseinrichtungen, die keine explizit ausgewiesene Leitungskraft haben. Insgesamt leicht gestiegen ist der Anteil an Einrichtungen mit Leitungsressourcen gegenüber dem Vorjahr; in größeren Einrichtungen jedoch mehr als in kleineren. Auffällig ist weiterhin, dass sowohl die Anzahl der Kindertagespflegepersonen als auch der Kinder in der Tagespflege rückläufig ist. Ob dies auf längerfristige Trends oder Effekte der Corona-Pandemie zurückzuführen ist, bedarf weiterer Untersuchungen. Für den aktuellen Bericht wird angenommen, dass während der Pandemie Unterschiede zwischen den FBBE-Angeboten Kindertagespflege und Kindertageseinrichtung, deutlicher zutage traten. Insgesamt konnte bundesweit jedoch ein neuer Höchststand an pädagogischem Personal verzeichnet werden. Und beim Personal-Kind-Schlüssel zeigen sich sowohl in den Gruppen für Kinder unter 3 Jahren als auch den Gruppen für Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt weiterhin leichte Verbesserungen, die teilweise höher waren als in den Vorjahren. Das könnte mit verspäteten Eingewöhnungen während der Pandemie zusammenhängen, bei gleichzeitigem konstanthalten des Personals in den Gruppen. In den kommenden Jahren wird man diese Entwicklung weiter beobachten, um dann den Einfluss der Pandemie oder weiterer Faktoren wie Investitionen in das Handlungsfeld abschätzen zu können. Wie in den Vorjahren auch, fiel in der Kindertagespflege die Relation zwischen Kindertagespflegeperson und betreuten Kindern etwas besser aus als in Kindertageseinrichtungen, entwickelt sich jedoch gegenläufig, was bedeutet, dass Kindertagespflegepersonen für immer mehr Kinder zuständig sind. Speziell die Themen Kontinuität und Verlässlichkeit des Angebots werden in zukünftigen Analysen (im Forschungsbericht IV unter Einschluss der Daten 2022 sowie in den nachfolgenden Berichten) von hohem Interesse sein. Geringe negative Änderungen waren zu verzeichnen bei der Bereitstellung eines Mittagessensangebots, dessen Quote in den ostdeutschen Ländern traditionell höher ausfiel als in den westdeutschen Ländern. Ein leichter Zuwachs vom Jahr 2020 auf das Jahr 2021 wurde dagegen verzeichnet bei der Quote von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache in den Einrichtungen, was vor dem Hintergrund der allgemeinen Bevölkerungsentwicklung nicht überraschend ist. In diesen Einrichtungen betrug der Anteil Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache bei ab Dreijährigen zwischen 25 % bis unter 75 %. Ebenfalls relevant vor dem Hintergrund der Gruppenzusammensetzung ist der Anteil Kinder mit Eingliederungshilfe, die mehrheitlich in Einrichtungen mit fester Gruppenstruktur betreut, die zudem eine inklusionsorientierte Ausrichtung haben. Auffallend war hierbei die hohe Varianz zwischen den Ländern.

Wie mit Inkrafttreten des KiQuTG erwartet werden konnte, gab es in der fortgeschriebenen Entwicklung der Elternbeiträge für die Kinderbetreuung deutliche Veränderungen, die im Vergleich zu denen der anderen Handlungsfelder herausstechen. Die schnell greifenden Maßnahmen der Länder konnten Eltern finanziell entlasten. Eltern mit einem niedrigen Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen sind in Bezug auf ihr Gesamthaushaltsbudget weniger stark belastet als Eltern mit höherem Einkommen. Die Vertiefungsanalysen weisen zudem auf zusätzliche Varianzquellen in den verschiedenen Steuerungsebenen hin, die unter anderem gezeigt haben, dass die Unterschiede hier zwischen den Ländern größer ausfallen als innerhalb der Länder. Die Heterogenität im föderalen System trat hier deutlich zutage (vgl. Abschnitt 3.2). Es sollte jedoch beachtet werden, dass möglicherweise differenzielle Entwicklungen, z. B. die partielle Entlastung bestimmter Gruppen in einzelnen Ländern (z. B. Mehrkindfamilien), im Rahmen der Analysen dieses Berichts nicht untersucht wurden. Diesbezüglich scheinen weiterführende Analysen, die sich diesen Fragen beispielsweise durch multivariate Analysen nähern, vielversprechend.

Entwicklung fand nicht nur hinsichtlich der empirischen Befunde, sondern auch des Monitoringkonzepts und seiner Werkzeuge, respektive der Berechnung zentraler Kennzahlen, statt. Der Forschungsbericht setzt sich zusammen aus Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik, KiBS sowie der ERiK-Surveys. Die eng ver-

bundenen Arbeitskontexte der beteiligten Kolleginnen und Kollegen zeigen hier einen besonderen Mehrwert, da die inhaltliche Gestaltung der Kennzahlen bzw. Berechnungen eine tiefe Kenntnis sämtlicher Daten erfordert. Beispielsweise wurde bei der Modifizierung der Berechnung des Personal-Kind-Schlüssels die Heterogenität der Gruppenzusammensetzung in der FBBE berücksichtigt: Nun können auch Gruppen mit Kindern mit Eingliederungshilfe ausgewiesen werden.

Eine zentrale Erkenntnis der ersten ERiK-Projektphase ist, dass sich das System der Kindertagesbetreuung über weite Strecken als recht stabil erweist – wie z. B. die eher geringen Veränderungen von < 1 %-Punkt beim Personal-Kind-Schlüssel oder dem Mittagessen zeigen - und daher zweijährige Berichtsintervalle im Rahmen der Surveys auf Bundesebene nur in wenigen Fällen systematische Veränderungen feststellen können. Bei einer Fortsetzung des Monitorings sollten daher die engen Befragungsintervalle der ERiK-Surveys hinterfragt und gedehnt werden. Außerdem ist davon auszugehen, dass Befragungen alle zwei Jahre den Alltag im FBBE-Feld zusätzlich belastet. Im Jahr 2022 wurden z. B. alle Jugendämter und Träger in Deutschland kontaktiert und um Teilnahme an den ERiK-Surveys 2022 gebeten. Da aus surveymethodologischer Perspektive die Anzahl an Befragten nicht weiter reduziert werden kann, wenn die Surveys aussagekräftige Informationen für die befragten Zielpopulationen bereitstellen sollen, bleibt nur die Möglichkeit, die Erhebungszeiträume zu strecken.

12.2 Erkenntnisse aus den Vertiefungsanalysen

Die vertiefenden Analysen des indikatorengestützten Monitorings der Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung liefern wertvolle Informationen über die Qualitätsentwicklung auf Bund- und Länderebene. Die Befragung der beteiligten Akteure (Leitungen und pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflegepersonen, Träger, Jugendämter und Eltern) im System der Kindertagesbetreuung wurden derart konzipiert, dass aussagekräftige Informationen für die unterschiedlichen Perspektiven im FBBE-Feld zur Verfügung stehen und diese miteinander in Bezug gesetzt werden können (Schacht u. a. 2023). Allerdings sind einige Informationen, die für die Bewertung der Qualität der Rahmenbedingungen relevant sind, erst jenseits von deskriptiven Statistiken erkennbar. Komplexere Zusammenhangsmuster, wie sie im Mehrebenenmodell (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021) postuliert werden, können Einblick in Begründungszusammenhänge geben oder auf Ursache-Wirkungs-Ketten hindeuten. Aus diesem Grund wurden vertiefende Analysen durchgeführt, die zentrale Fragen und Probleme des FBBE-Feldes innerhalb der Logik der Handlungsfelder des KiQuTG beantworten.

Von besonderem Interesse waren und sind u. a. die subjektiven Wahrnehmungen, Motive und Absichten des pädagogischen Personals beispielsweise mit Blick auf deren Zufriedenheit, Arbeitssituation und Wechselambitionen in oder außerhalb des FBBE-Feldes, die anhand der Daten der ERiK-Surveys 2020 erstmalig bundesweit und länderspezifisch erfasst werden können. Diese Informationen sind angesichts des hohen Fachkräftebedarfs in der FBBE von besonderer Bedeutung für die Steuerung und Gestaltung des Feldes als attraktiven Arbeitsmarkt. So zeigen die Surveydaten z. B., dass beim pädagogischen Personal insgesamt eine starke Bindung an das Berufsfeld besteht. Der Grad der einschlägigen beruflichen Qualifikation sowie die wahrgenommenen Arbeitsbedingungen und beruflichen Entwicklungsperspektiven sind dabei wichtige Faktoren für die Bindung des Personals an das Berufsfeld (vgl. Kap. HF-03). Mit Blick auf die Kindertagespflege (vgl. Kap. HF-08) als wichtigen Akteur zur Bereitstellung eines bedarfsgerechten Angebots wurde zudem deutlich, dass eine hohe Bindung an das Berufsfeld besteht; insbesondere dann, wenn sogenannte „weiche Faktoren“ wie die wahrgenommene Wertschätzung durch Eltern und Gesellschaft, aber auch soziale Eingebundenheit ins Kollegennetzwerk gegeben sind.

Das Kapitel HF-02 zeigt zudem, dass der Anteil der mittelbaren Arbeitszeit, also der Stundenumfang für Vor- und Nachbereitung, Elternarbeit und andere Tätigkeiten wie organisatorische Aufgaben oder Teamsitzungen, die die Arbeit mit den Kindern rahmen, ein relevanter Aspekt bei der Beurteilung der subjektiven Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen ist. Im Kapitel HF-04 wurde die Frage untersucht, ob die vertraglich für Leitungszeit geregelten Zeitkontingente ausreichen. Die vertraglich geregelten Zeitressourcen

decken sich deutlich besser mit den aufgewendeten Stunden, wenn Leitungen ausschließlich Leitungsaufgaben in Kindertageseinrichtungen übernehmen, keine akuten Personalengpässe in der Einrichtung bestehen sowie Unterstützungsangebote durch den Träger existieren. Diese Analysen bieten konkrete Ansatzpunkte für eine verbesserte Steuerung und Gestaltung der Arbeitsbedingungen im Feld und können somit jenseits von allgemeinen Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Personalmangel in bildenden, erzieherischen Berufen wie der Empfehlung der StäWiKo (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz 2022) genutzt werden.

Der Vorteil des mehrperspektivischen Mehrebenenansatzes des Monitorings (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021) zeigt sich besonders dann, wenn untersucht wird, wie die verschiedenen Akteure im System ihre gemeinsame Verantwortung der Bereitstellung qualitativ hochwertiger FBBE-Angebote in geteilten Rollen wahrnehmen. So ist es eine der Aufgaben der Einrichtungsleitung, als realisierende Instanz vor Ort Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung zu implementieren, auch wenn die Gesamtverantwortung für die Qualitätssteuerung und -entwicklung beim Träger liegt. Die vertiefenden Analysen im Kapitel HF-09 untersuchen die Vorgabe und Nutzung interner und externer Evaluationen der Kindertageseinrichtung als ein Instrument zur Qualitätsverbesserung. Interessanterweise legen die öffentlichen Träger von Kindertageseinrichtungen selten verbindliche Vorgaben zur internen und noch seltener Vorgaben zur externen Evaluation der Einrichtungen fest als freie Träger. Für die tatsächliche Durchführung von Evaluationen in den Einrichtungen sind die Art und Größe des Trägers, die Unterstützung der Einrichtungsleitung durch eine Fachberatung sowie das Handeln der Einrichtungsleitung bedeutsam. Hier bestätigen die Befunde unter den Annahmen des „kompetenten Systems“ (Urban u. a. 2011).

Im Hinblick auf Kinder als Zielpersonen der FBBE kann das Monitoring nur zu ausgewählten Merkmalsbereichen fundiert berichten. Eine zentrale Aufgabe der FBBE ist die sprachliche Bildung der Kinder. Das Kapitel HF-07 untersucht, wie diese Aufgabe in Kindertageseinrichtungen vom pädagogischen Personal gestaltet wird, unter welchen Bedingungen sie stattfindet und wovon die Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen abhängt. Die Befunde zeigen, dass gute sprachliche Bildung zwar mit dem Vorhandensein anderer Qualitätskriterien wie beispielsweise qualifiziertem Personal zusammenhängt, aber bei Weitem nicht von diesen Faktoren bestimmt wird. Gute Sprachbildung kann also auch in weniger günstig ausgestatteten Einrichtungen stattfinden. Allerdings weisen die Analysen auch ganz deutlich darauf hin, dass mehr und spezifisch ausgebildetes Personal oder zusätzliche Ressourcen, wie sie häufig mit der Teilnahme an Sprachförderprogrammen des Bundes oder der Länder verbunden sind, der Realisierung guter Sprachbildung zuträglich sind.

Speziell in der Phase, in der eventuelle psychische (Sekundär-)Folgen der Corona-Pandemie im Zentrum der Aufmerksamkeit von Politik und Wissenschaft sowie täglicher pädagogischer Tätigkeit stehen, nimmt das subjektive Wohlbefinden der Kinder („child well-being“) eine zentrale Stellung in der FBBE ein, da es die Offenheit und Lernbereitschaft der Kinder im pädagogischen Setting (Ahnert 2020) beeinflusst. Insbesondere die Erfahrungen mit der Corona-Pandemie, die über drei Jahre hinweg den Alltag von Kindern und ihren Familien in variierender Form und Intensität geprägt und Störfaktoren im Alltag der Kinder wie Kontaktbeschränkungen (Kuger u. a. 2022) dargestellt haben, werfen die Frage nach der psychischen Gesundheit der Kinder auf. Im pädagogischen Alltag wird die psychische Gesundheit allerdings – im Unterschied zu anderen Bereichen der kindlichen Entwicklung oder des gesunden Aufwachsens – vom pädagogischen Personal selten explizit thematisiert, wie vertiefende Analysen im Kapitel HF-06 zeigen. Dieser Befund ist vor allem deswegen bedeutsam, weil es zur Aufgabe der Forschung und des zukünftigen Qualitätsmonitorings gehört, stärker in den Blick zu nehmen, ob und wie das Wohlbefinden und die Gesundheit der Kinder in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden. Mit Blick auf den Aspekt der Bewegungsförderung als Element kindlicher Gesundheit wurde in Kapitel HF-05 deutlich, dass eine angemessene räumliche und materielle Ausstattung in den Kindertageseinrichtungen vonnöten ist, um dieser adäquat nachkommen zu können.

Eltern und ihre Kinder als Adressatinnen und Adressaten stehen im Zentrum des Angebots der

FBBE, weshalb vertiefende Analysen durchgeführt wurden, um die Bedarfsgerechtigkeit der Angebote und potenzielle Zugangshürden zu untersuchen. Im Kapitel HF-01 wurde die Diskrepanz zwischen dem Elternbedarf und der Inanspruchnahmequote in den Ländern untersucht. Die Analysen weisen auf vier Faktoren hin, die dabei eine Rolle spielen. Angebotsseitig sind der Anteil der Eltern in den Ländern, die keinen Platz in der Nähe ihres Wohnorts angeboten bekommen haben, und der Anteil derjenigen, die aufgrund der Kosten auf die Nutzung verzichten müssen, zu nennen. Als Ausdruck individueller Lebensführung spielen der Anteil der Eltern, die die Kinderbetreuung mit den Großeltern gemeinsam realisieren, sowie der Anteil befragter Eltern, die ihr Kind noch für zu jung für eine außerfamiliale Betreuung halten, eine Rolle. Barrieren für die Nutzung von Kindertagesbetreuung sind daher sowohl auf individuelle Präferenzen und Formen der Lebensführung von Familien (Vandenbroeck/Lazzari 2014) als auch auf Seiten des staatlichen Angebots zu erkennen. In der Vertiefungsanalyse im Kapitel 11 wurde speziell die Bedeutung von Beiträgen behandelt, die Eltern für die Kindertagesbetreuung zahlen. Die Analysen zeigen, dass es eine sehr große Heterogenität der Beiträge gibt, nicht nur zwischen den Ländern, sondern (und vor allem auch) innerhalb der Länder und innerhalb von kleineren Gebietseinheiten, wie Kreisen und kreisfreien Städten. Hier zeigt sich der Einfluss der Vielzahl steuernder Akteure auf Landes- und kommunaler Ebene, die Einfluss auf die Beiträge neben generellen Regelungen in der Bundesgesetzgebung nehmen können. In der Zusammenschau der beiden Befunde wird deutlich, dass es schwierig ist, im deutschen System der verteilten Verantwortlichkeiten ein bedarfsgerechtes Angebot für die Familien zu schaffen. Zur nachhaltigen Lösung des Problems sozial ungleicher Teilhabe an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung müssen diese Herausforderungen adressiert werden.

12.3 Zum Wert und Nutzen des Monitorings

Die ERiK-Forschungsberichte sind einzigartig in Deutschland aufgrund ihrer inhaltlichen Breite, regionalen Tiefe (vgl. Länderberichte) und verschiedenen umfangreichen Datenquellen (Kinder- und Jugendhilfestatistik sowie weitere amtliche Daten, ERiK-Surveys 2020, ERiK-Surveys 2022 und KiBS). Sie beziehen die Perspektive der zentralen Akteure im Feld ein und können den IST-Stand sowie Entwicklungen auf Basis regelmäßiger Erhebungen und Auswertungen innerhalb einer Vielzahl zentraler Handlungsbereiche aufzeigen, die sich entlang des Mehrebenen-Monitoringmodells (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021) strukturieren lassen und durch die Systematisierung zum besseren Verständnis des Systems beitragen. Gerade in komplexen Systemen wie dem System der FBBE, in denen Veränderungsprozesse langsamer sind als beispielsweise beim tagesgenauen Abbilden des Infektionsgeschehens in der Corona-Kita-Studie, sind die langen Beobachtungszeiträume von großer Bedeutung für eine verbesserte Steuerung und letztlich Qualitätsentwicklung im FBBE-System. Die weitere Entwicklung des Monitorings wird sich auf dem schmalen Grat zwischen einer kontinuierlichen Verbesserung der Instrumente, der Bearbeitung bestehender Forschungsdesiderate sowie einer möglichst großen Konstanz im Hinblick auf die Fortschreibung der Indikatoren und Kennzahlen bewegen.

Die Daten der ERiK-Surveys sind in verschiedener Hinsicht von Bedeutung. Aufgrund der Größe und Qualität der verschiedenen Erhebungen der ERiK-Surveys 2020 und 2022 (Schacht u. a. 2023) bieten sich entsprechende Befunde als Referenz für die Forschung an, um etwa Befunde kleinerer oder regionaler Studien abzugleichen und einzuordnen. Zudem weisen die Analysen des Monitorings an verschiedenen Stellen auf den dringenden Bedarf weiterer Forschung hin, um zentrale Fragen der Qualitätssteuerung zu adressieren.

Bereits jetzt fließen die Daten in den politischen Steuerungsprozess sowie in die Gestaltung des geplanten Qualitätsentwicklungsgesetzes mit ein (§6 KiQuTG) und liefern eine wichtige Datengrundlage für die Evaluation des KiQuTG, für die die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik, die ERiK-Surveys und KiBS für weitere Analysen genutzt wurden. Gleichzeitig fließen die Berichtsdaten sowie anlassbezogene weitere Auswertungen in den Arbeitsprozess der AG Frühe Bildung ein, in der Bund, Länder und kommunale Spitzenverbände einen Bericht erstellen, der als Grundlage für die politischen Verhandlungen zu einem Qua-

litätsentwicklungsgesetz mit einheitlichen Standards dient.

Über die politische Nutzung der in den Forschungsberichten dargestellten Befunde hinaus gibt es weitere spannende Facetten des Monitorings. Dazu gehört insbesondere die große Vielfalt der einbezogenen Perspektiven. Kaum ein anderer Bildungsabschnitt wird so systematisch aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und dabei durch so viele Kennzahlen dicht und systematisch replikativ abgebildet wie die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Im nachfolgenden Forschungsbericht IV wird zudem erstmalig die Kindersicht als weitere Perspektive ergänzt. Die Einbeziehung der Kindersicht ist ein Beispiel für die Umsetzung einer gelebten Beteiligung der Adressatinnen und Adressaten bzw. Nutzerinnen und Nutzer. Damit vereint das ERiK-Projekt einen wissenschaftlichen Monitoringansatz mit dem hohen Anspruch, relevante Beteiligte in die Berichterstattung einzubeziehen und zugleich die Befunde unmittelbar in die Weiterentwicklung der Fachpraxis einzuspeisen.

Wie die vertiefenden Analysen zu einzelnen Handlungsfeldern zeigen, bietet der Datenbestand des Monitorings ein großes Potenzial, weitere Fragestellungen jenseits der deskriptiven Auswertungen auch inferenzstatistisch zu bearbeiten. Aufgrund der Größe des Datensatzes, der Qualität der Skalen und der Anzahl der Messwiederholungen ermöglichen die ERiK-Surveys, perspektivisch komplexe Analysen wie Mehrebenen- und Strukturgleichungsmodelle durchzuführen, die sowohl wissenschaftliche Fragestellungen auf hohem Niveau als auch fachpolitische Fragen beantworten können. Das ERiK-Projekt leistet damit neben dem originären Monitoring einen wichtigen Beitrag für die wissenschaftliche Gemeinschaft.

Die Veröffentlichung der Daten im Forschungsdatenzentrum des DJI und die umfangreiche surveymethodologische Dokumentation innerhalb der ERiK-Methodenberichte I, II und III (Schacht u. a. 2021, 2022, 2023) ermöglicht es, dass auch andere Forschungsgruppen die Daten auswerten können. Das ERiK-Projekt verfolgt damit die Strategie einer Open Science, um Qualität und Ertrag der Forschung zu steigern. Zukünftig können beispielsweise an Befunde der Corona-KiTa-Studie von DJI und RKI angeknüpft (Kuger u. a. 2022) und längerfristige Auswirkungen der Pandemie im FBBE-Feld beobachtet werden.

12.4 Ausblick

Im Rahmen des Monitorings des Systems der FBBE präsentiert der vorliegende ERiK-Forschungsbericht III umfangreiche Analysen zum aktuellen Stand und den Entwicklungen seit Inkrafttreten des KiQuTG. Die Politik hat sich mit dem darauffolgenden zweiten KiTa-Qualitätsgesetz „KiTaQG“ auf eine – mit wenigen Ausnahmen – gleichbleibende Fortführung der Strategien zur Qualitätsverbesserung in der Kindertagesbetreuung bis einschließlich 2025 verständigt, wobei der Bund die Länder jährlich mit 2 Milliarden Euro für verschiedene Verbesserungsmaßnahmen unterstützt. Um diesen Prozess zu beobachten, sind zwei weitere ERiK-Forschungsberichte bis 2026 geplant. Mit dem Erscheinen des Forschungsberichts IV, der im Jahr 2024 veröffentlicht wird, wechselt die jährliche Berichterstattung anschließend in einen zweijährigen Turnus. Folglich ist das Erscheinen von Band V für 2026 geplant.

Der ERiK-Forschungsbericht IV wird die Fortschreibung der Daten der amtlichen Statistik und von KiBS enthalten. Neben der IST-Standsbeschreibung bezüglich der mit diesen Daten abgedeckten Kennzahlen können dann Entwicklungen für vier Jahre (Erhebungsjahre 2019 bis 2022) dargestellt und analysiert werden. Erstmals werden auch Fortschreibungen der Analysen basierend auf den Daten der ERiK-Surveys 2022 möglich sein, die die zweite Surveywelle nach 2020 darstellen. Damit wird ein wichtiger Schritt hin zu einem langfristigen Monitoring des Systems der FBBE getan.

Das fortgeführte Monitoring wird im ERiK-Forschungsbericht IV um eine weitere inhaltliche Ausrichtung ergänzt. Er wird sich auf das bewährte ERiK-Indikatorentableau stützen und sich in seinen Berichtskapiteln wie bislang an den zehn Handlungsfeldern des KiQuTG sowie den Maßnahmen zur Entlastung der Eltern von den Beiträgen orientieren. Zugleich werden einige Schwerpunkte neu gesetzt, um bestimmte Facetten des Systems genauer zu analysieren, die sich in den vergangenen Jahren – nicht nur, aber auch – durch die Corona-Pandemie und deren Auswirkungen gezeigt haben. Ein Beispiel ist der

Bereich der Maßnahmen zur kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung (vgl. Kap. HF-06). Bisher lag der Fokus des Monitorings auf den Bereichen „Hygiene", „Gesunde Ernährung" und „Bewegung". Der Bereich der psychischen Gesundheit wurde jedoch wesentlich weniger intensiv betrachtet (vgl. auch die Befunde im Kapitel HF-06), obwohl Studien Spät- und Sekundärfolgen der Corona-Pandemie belegen (z. B. ebd.; Schlack u. a. 2020). Daher ist es umso wichtiger, dass Kinder lernen, ihr Wohlbefinden zu artikulieren und der Austausch dazu in der KiTa entsprechend Raum bekommt. Darüber hinaus ist die Berücksichtigung des psychischen Wohlbefindens ein wichtiger Aspekt sowohl für die Resilienzausbildung als auch im Hinblick auf die Prävention von Fehlentwicklungen.

Daneben rückt mit Blick auf den fachpolitischen Diskurs die Förderung der sprachlichen Bildung (vgl. Kap. HF-07) in den Fokus. Das Auslaufen des Bundesprogramms „Sprachkitas" hat eine Lücke hinterlassen, die insbesondere in Kitas in herausfordernden Lagen mit Besorgnis beobachtet wird. Themen wie die Qualifizierung des Personals im Hinblick auf die Sprachförderung und Kompetenz im Umgang mit Mehrsprachigkeit in den Kindertageseinrichtungen rücken durch aktuelle gesellschaftliche Veränderungen (z. B. die Zuwanderungszahlen von Geflüchteten aus der Ukraine) in den Vordergrund. Im Hinblick auf das Monitoring bietet sich hier die Chance, zur Entwicklung von Qualitätsstandards beizutragen.

Ein weiterer Schwerpunkt betrifft das umfassende Thema der Fachkräfte in der frühkindlichen Bildung (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021). Die Corona-Pandemie als „Stresstest für das Kitasystem" hat einmal mehr deutlich gemacht, unter welchen Spannungen das Feld steht. Zunächst sei die Sicherung und Gewinnung von qualifiziertem pädagogischen Personal genannt, die zentrales Element für die Bereitstellung eines bedarfsgerechten Angebots ist. Das bedarfsgerechte Angebot ist in zweierlei Hinsicht essenziell: Zum einen als Unterstützungselement für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die wirtschaftliche Absicherung von Familien. Ein ausreichendes Kinderbetreuungsangebot ist außerdem eine zentrale Voraussetzung für die Bekämpfung des Fachkräftemangels in verschiedenen anderen Branchen. Denn Väter und Mütter können dem Arbeitsmarkt nur in dem Maße zur Verfügung stehen, wie die Betreuung ihrer Kinder gewährleistet ist. Zum anderen ist ein adäquater Personal-Kind-Schlüssel nötig, um eine qualitativ hochwertige kindliche Förderung zu ermöglichen. Spiel- und Anregungsangebote zur Förderung der kognitiven, motorischen und sozial-emotionalen Fähigkeiten von Kindern können zwar von verschiedenen Personen, der Gruppe oder einer Einrichtung insgesamt angeboten werden. Dennoch benötigen kleine Kinder in außerfamilialen Settings feste Bezugspersonen, zu denen sie eine Bindung aufbauen können. Die Qualität dieser Bindung hat sich als zentraler Baustein für die Entwicklung von Beziehungsfähigkeit und Resilienz im Erwachsenenalter erwiesen (K. Grossmann/K. E. Grossmann 2012) und kann nur durch einen entsprechend günstigen Personal-Kind-Schlüssel sichergestellt werden. Auch wenn die Berichterstattung diesbezüglich eine große Herausforderung darstellt, wird das Monitoring zukünftig versuchen, einzelne Facetten mit in das Berichtsprogramm aufzunehmen.

Schließlich soll hier noch die Kinderbefragung erwähnt werden, die im Jahr 2022 einmalig im Rahmen der ERiK-Surveys durchgeführt wurde und deren Ergebnisse Teil des Forschungsberichts IV sein werden. Kinder als Rezipienten und Akteure frühkindlicher Bildungsprozesse wurden bisher in der Forschung kaum berücksichtigt (Heil u. a. 2019). Diesem Desiderat versucht das ERiK-Projekt dadurch zu begegnen, indem es knapp 490 Kinder altersgemäß dazu befragt hat, wie sie ihr Wohlbefinden, die Mitbestimmungsmöglichkeiten und die soziale Eingebundenheit in der Kindertageseinrichtung einschätzen. Durch die einmalige Möglichkeit, die Wahrnehmung der Kinder, der Wahrnehmung ihrer Eltern und Leitungen der Kindertageseinrichtungen direkt gegenüberzustellen, wird der ERiK-Forschungsbericht IV um eine wesentliche Perspektive erweitert, die in den Handlungsfeldkapiteln berücksichtigt wird.

Neben der wissenschaftlichen Begleitung der Entwicklung des FBBE-Feldes in Deutschland verfolgt das Monitoring auch einen praktischen Zweck für die begleitenden und fortlaufenden politischen Prozesse. Die Analysen dienen als Datengrundlage für die Diskussionen in der AG „Frühe Bildung", die den Gesetzgebungsprozess

zum KiQuTG praktisch umsetzt. Das Monitoring greift fachpolitische Entwicklungen und Diskussionen auf und ordnet diese wissenschaftlich ein. Des Weiteren fließen die in ERiK gewonnenen Ergebnisse insbesondere aus den amtlichen Daten, aber auch KiBS und den ERiK-Surveys 2020 in Personalbedarfs- und Kostenberechnungen für diskutierte Qualitätsstandards ein (Meiner-Teubner u. a. 2024 (i.E.)).

Die ERiK-Forschungsberichte verbinden die Datenauswertungen der Kinder- und Jugendhilfestatistik, der Kinderbetreuungsstudie KiBS sowie der ERiK-Surveys und bilden einen wichtigen Grundstein für die multiperspektivische Erfassung der Systemqualität der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland nach wissenschaftlichen Kriterien. Zudem sind KiBS-Daten Grundlage einer Expertise zu wissenschaftlichen Empfehlungen zur Gestaltung des bedarfsgerechten Angebots. Die Berichtslegung mit ihrem umfangreichen Datenzusammenstellungen und deren Einordnungen sind unerlässlich, um die derzeit laufenden Diskussionen in der AG Frühe Bildung und den sich anschließenden Gesetzgebungsprozess mit fundierten Informationen zu unterstützen und somit die Rahmenbedingungen für ein kompetentes System der FBBE in Deutschland zu schaffen.

Literatur

Ahnert, Lieselotte (2020): Der Zusammenhang von Bildung und Bindung. In: Roos, Jeanette/Roux, Susanna (Hrsg.): Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis. Köln, S. 111–118

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. München

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2019): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2019.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2020): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2020.00.00.1.1.0

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2021): Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen. https://doi.org/10.21242/22541.2021.00.00.1.1.0

Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Buchmann, Janette/Drexl, Doris/Hegemann, Ulrike/Kuger, Susanne/Müller, Michael/Preuß, Melina/Ulrich, Lisa/Wenger, Felix (2022): ERiK-Surveys 2020. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_v02

Grossmann, Karin/Grossmann, Klaus E. (2012): Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart

Heil, Julian/Roux, Susanna/Knör, Emely/Thalhofer, Katja/Bertrand, Ulrike (2019): Zur Qualität der Kindertagesbetreuung aus Kindersicht. In: Donie, Christian/Foerster, Frank/Obermayr, Marlene/Deckwerth, Anne/Kammermeyer, Gisela/Lenske, Gerlinde/Leuchter, Miriam/Wildemann, Anja (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer, S. 257–262

Kuger, Susanne/Haas, Walter/Kalicki, Bernhard/Loss, Julika/Buchholz, Udo/Fackler, Sina/Finkel, Bianca/Grgic, Mariana/Jordan, Susanne/Lehfeld, Ann-Sophie/Maly-Motta, Hanna/Neuberger, Franz/Wurm, Juliane/Braun, Daniela/Iwanowski, Helena/Kubisch, Ulrike/Maron, Julian/Sandoni, Anna/Schienkiewitz, Anja/Wieschke, Johannes (2022): Kindertagesbetreuung und Infektionsgeschehen während der COVID-19-Pandemie. Abschlussbericht der Corona-KiTa-Studie. Bielefeld

Lippert, Kerstin/Anton, Jeffrey/Hüsken, Katrin/Hubert, Sandra/Kayed, Theresia/Wieschke, Johannes/Hoang, Tony/Jähnert, Alexandra/Kuger, Susanne (2022): DJI-Kinderbetreuungsstudie – KiBS. Längsschnittdatensatz 2012-2021. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Vorabversion

Meiner-Teubner, Christiane/Birkel-Barmsen, Janine/Carstens, Yannick A./Feldmeier, Annika/Schößler, Sebastian (2024 (i.E.)): Qualitätsstandards in der Kindertagesbetreuung. Fachkräftebedarf und Kosten für eine bundesweite Qualitätsoffensive (Arbeitstitel). Dortmund

Riedel, Birgit/Klinkhammer, Nicole/Kuger, Susanne (2021): Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana D./Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld, S. 27–42

Schacht, Diana D./Gedon, Benjamin/Gilg, Jakob J./Klug, Christina/Kuger, Susanne (2021): ERiK-Methodological Report I. Target populations, sampling frame and sampling design of the ERiK-Surveys 2020. Bielefeld

Schacht, Diana D./Gedon, Benjamin/Gilg, Jakob J./Kuger, Susanne (2022): ERiK-Methodological Report II. Implementation, data quality and data structure of the ERiK-Surveys 2020. Bielefeld

Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Gedon, Benjamin/Brusis, Martin/Buchmann, Janette/Drexl, Doris/Hoang, Tony/Jähnert, Alexandra/Kuger, Susanne/Molina Ramirez, Magdalena/Müller, Michael/Preuß, Melina/Rahmann, Susanne/Ulrich, Lisa/Wenger, Felix (2023): ERiK-Methodological Report III. Conceptualisation and design of the ERiK-Surveys 2022. Bielefeld

Schlack, Robert/Neuperdt, Laura/Hölling, Heike/Bock, Freia de/Ravens-Sieberer, Ulrike/Mauz, Elvira/Wachtler, Benjamin/Beyer, Ann-Kristin (2020): Auswirkungen der COVID-19-Pandemie und der Eindämmungsmaßnahmen auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. In: Journal of Health Monitoring, 5. Jg., H. 4, S. 23–34

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2022): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)

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

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

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

Teil III

Hintergrundinformationen

Berichtete Indikatoren und Kennzahlen auf einen Blick

Tab. 0-1: **Handlungsfeld 01: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick**

Kennzahl	Datenquelle
Indikator: Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege	
1.1.1 Anzahl Kinder in Kindertagesbetreuung	KJH-Statistik 2019–2021
1.1.2 Anzahl Kinder in Kindertageseinrichtungen	KJH-Statistik 2019–2021
1.1.3 Anzahl Kinder in Kindertagespflege	KJH-Statistik 2019–2021
1.1.4 Kinder in der Bevölkerung	Bevölkerungsstatistik 2018–2020
1.1.5 Inanspruchnahmequote in Kindertagesbetreuung	KJH-Statistik 2019–2021
1.1.6 Inanspruchnahmequote Kindertageseinrichtungen	KJH-Statistik 2019–2021
1.1.7 Inanspruchnahmequote Kindertagespflege	KJH-Statistik 2019–2021
1.1.8 Inanspruchnahmequote von gleichzeitiger Nutzung von Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege	
1.1.9 Anzahl der Kinder mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe in Kindertagesbetreuung	KJH-Statistik 2019–2021
1.1.10 Inanspruchnahmequote von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern	Mikrozensus 2018–2019
1.1.11 Inanspruchnahmequote von Kindern mit Migrationshintergrund	
1.1.12 Inanspruchnahme von Kindern mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund	Mikrozensus 2018–2019
1.1.13 Inanspruchnahmequote von Kindern in Armutslagen	Mikrozensus 2018–2019
1.1.14 Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung mit nichtdeutscher Familiensprache	KJH-Statistik 2019–2021
1.1.15 An welchen Tagen/ für wieviele Stunden gibt es eine Inanspruchnahme	
1.1.16 Vorhandensein eines professionellen Bedarfsfeststellungsverfahren auf kommunaler Ebene (Differenzierung nach Arten der Verfahren)	
1.1.17 Freie Plätze	
1.1.18 Anzahl der Bewerbungen um einen Platz in der Kindertagesbetreuung	
1.1.19 Entfernung zur Kita/KTP (in min)	
1.1.20 Anzahl der Kindertageseinrichtungen (ohne Horte)	
1.1.21 Größe der Kindertageseinrichtungen	
Indikator: Bedarfe der Eltern und Kinder	
1.2.1 Elternbedarfe (bzgl. Platzangebot)	KiBS 2021
1.2.2 Gründe, warum Kind zu Hause betreut wird	KiBS 2021
1.2.3 Alter des Kindes beim ersten Besuch einer Kindertagesbetreuung	
1.2.4 Wechsel der Betreuung in den letzten 12 Monaten	
1.2.5 Gleichzeitige Nutzung von Kita und weiteren Betreuungsangeboten	
1.2.6 Bedürfnisse der Kinder	
1.2.7 Informations- und Beratungsmöglichkeiten zur Kindertagesbetreuung für Eltern im Jugendamt	

Kennzahl	Datenquelle
Indikator: Passgenauigkeit und Flexibilität des Betreuungsangebots	
1.3.1 Vertraglich vereinbarte Betreuungsumfänge	KJH-Statistik 2019–2021
1.3.2 Gewünschte Betreuungsumfänge	KiBS 2021
1.3.3 Genutzte Betreuungsumfänge	KiBS 2021
1.3.4 Öffnungszeiten der Kindertageseinrichtungen	KJH-Statistik 2019–2021
1.3.5 Öffnungsdauer der Kindertageseinrichtungen	KJH-Statistik 2019–2021
1.3.6 Kinder mit Unterbrechung der Betreuung über Mittag	
1.3.7 Gewünschte Betreuungszeiten inkl. erweiterter Betreuungszeiten	KiBS 2021
1.3.8 Urlaubs- und Schließtage der Einrichtung	
1.3.9 Nachmittagsbetreuung	
1.3.10 Kindertageseinrichtungen mit Unterbrechung der Betreuung über Mittag	
Indikator: Erwerbstätigkeit der Eltern	
1.4.1 Müttererwerbstätigenquote nach Alter des jüngsten Kindes	Mikrozensus 2018–2019
1.4.2 Vätererwerbstätigenquote nach Alter des jüngsten Kindes	Mikrozensus 2018–2019
1.4.3 Umfang der Müttererwerbstätigkeit nach Alter des jüngsten Kindes	Mikrozensus 2018–2019

Tab. 0-2: **Handlungsfeld 02: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick**

Kennzahl	Datenquelle
Indikator: Personalschlüssel	
2.1.1 Personal-Kind-Schlüssel nach Gruppenformen	KJH-Statistik 2019–2021
2.1.2 Personal-Kind-Schlüssel nach Anteil der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache in der Gruppe und Gruppenformen	KJH-Statistik 2021
2.1.3 Personal-Kind-Schlüssel nach Anteil der Kinder mit Eingliederungshilfe in der Gruppe	KJH-Statistik 2021
Indikator: Mittelbare pädagogische Arbeits- und Ausfallzeiten	
2.2.1 Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit	Vertiefung HF-02, ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung und Befragung pädagogisches Personal
2.2.2 Umgang mit Ausfällen	
Indikator: Zufriedenheit mit der aktuellen (Betreuungs-)Situation	
2.3.1 Einschätzung der Personalsituation durch Leitung und pädagogisches Personal	
2.3.2 Zufriedenheit des/der Erziehungsberechtigten mit der Betreuung	KiBS 2021
2.3.3 Zufriedenheit des pädagogischen Personals	

Tab. 0-3: **Handlungsfeld 03: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick**

Kennzahl	Datenquelle
Indikator: Personalstruktur in den Kitas	
3.1.1 Personalvolumen	KJH-Statistik 2019–2021
3.1.2 Personal nach Geschlecht	KJH-Statistik 2019–2021
3.1.3 Personal nach Alter/Einrichtungsgröße/Trägerart	KJH-Statistik 2019–2021
3.1.4 Personalbedarfsprognosen	Rauschenbach et al. 2020
Indikator: Ausbildung und Qualifikation	
3.2.1 Ausbildungskapazitäten (Anfänger/Absolventinnen und Absolventen)	Schul- und Hochschulstatistik 2020/21/WiFF
3.2.2 Qualifikation des Personals	KJH-Statistik 2019–2021

Kennzahl	Datenquelle
3.2.3 Berufserfahrung	
3.2.4 Teamzusammensetzungen in Kindertageseinrichtungen nach Qualifikation des Personals	KJH-Statistik 2019–2021
Indikator: Fort- und Weiterbildung	
3.3.1 Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen in den letzten 12 Monaten	
3.3.2 Verpflichtung zur Fort- und Weiterbildung - feste Anzahl an Fort- und Weiterbildungstagen	
3.3.3 Bedarf an Fort- und Weiterbildungen	
3.3.4 Inhalte der Fort- und Weiterbildung in den letzten 12 Monaten	
3.3.5 Hinderung an Fort- und Weiterbildungen	
3.3.6 Finanzierung von Fort- und Weiterbildungen	
Indikator: Fachberatung	
3.4.1 Anzahl der Fachberatungen	
3.4.2 Qualifikation der Fachberatung	
Indikator: Arbeitsbedingungen und Personalbindung	
3.5.1 Entlohnung der Fachkräfte	Entgeltatlas 2021
3.5.2 Beschäftigungsumfang des Personals	KJH-Statistik 2019–2021
3.5.3 Befristung des Personals	KJH-Statistik 2019–2021
3.5.4 Bindung/Ausstieg aus dem Berufsfeld (Kündigungsabsicht Einrichtung, Kündigungsabsicht Träger, tatsächliche Kündigungen)	Vertiefung HF-03 (AV), ERiK-Survey 2020: Befragung pädagogisches Personal
3.5.5 Einschätzung der Leitung bzgl. Fachkräftegewinnung (Langfristig unbesetzte Stellen)	
3.5.6 Einarbeitungsaktivitäten	
3.5.7 Zeitkontingente der Praxisanleiterinnen und -anleiter	
3.5.8 Grund für pädagogische Tätigkeitsaufgabe	
3.5.9 Wertschätzende Atmosphäre	
3.5.10 Suche nach neuem Arbeitgeber mit dem Ziel, bessere Arbeitsbedingungen zu haben	
3.5.11 Regelmäßige Feedbackrunden	
3.5.12 Gesundheitsförderliche Präventionsmaßnahmen	
3.5.13 Zufriedenheit mit der Tätigkeit	

Tab. 0-4: **Handlungsfeld 04: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick**

Kennzahl	Datenquelle
Indikator: Leitungsprofile der Kindertageseinrichtungen	
4.1.1 Einrichtungen nach Art der Leitung	KJH-Statistik 2019–2021
4.1.2 Einrichtungen nach Art der Leitung und Einrichtungsgröße	KJH-Statistik 2019–2021
4.1.3 Leitungsstunden pro Kopf der pädagogisch und leitend Tätigen	KJH-Statistik 2021
4.1.4 Formale Regelung von Leitung	
Indikator: Arbeitsbedingungen von Leitungen	
4.2.1 Arbeitszeit und Befristung von Beschäftigungsverhältnissen	KJH-Statistik 2019–2021
4.2.2 Vertragliche/tatsächliche Leitungsstunden	Vertiefung HF-04 (AV), ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung
4.2.3 Vertragliche/tatsächliche Arbeitszeit	
4.2.4 Belastungen im Arbeitsalltag der Leitungen	
4.2.5 Vorhandensein einer Stellenbeschreibung	
4.2.6 Unterstützung durch den Träger	

Kennzahl	Datenquelle
4.2.7 Maßnahmen des Trägers für Kita-Leitungen	
Indikator: Ausbildung und Qualifikation von Leitungen	
4.3.1 Qualifikation der Leitungskräfte (nach Berufsabschluss)	KJH-Statistik 2019–2021
4.3.2 Zusatzausbildung der Leitung	
4.3.3 Definierte Qualifikationsanforderungen der Träger für Leitungen	
4.3.4 Berufs- und Leitungserfahrung	
Indikator: Fort- und Weiterbildung von Leitungen	
4.4.1 Pflicht zur Teilnahme an regelmäßigen Fort- und Weiterbildungen in Landesgesetzen verankert	
4.4.2 Teilnahme an Fort- und Weiterbildung	
4.4.3 Gründe der Nicht-Teilnahme	
4.4.4 Angebote durch den Träger	
4.4.5 Bedarf an Fort- und Weiterbildungen	

Tab. 0-5: **Handlungsfeld 05: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick**

Kennzahl	Datenquelle
Indikator: Räume und Ausstattung von Kindertageseinrichtungen	
5.1.1 Barrierefreiheit	
5.1.2 Größe der Innen- und Außenflächen	
5.1.3 Anzahl und Art der Räume	
5.1.4 Einschätzung der räumlichen Bedingungen, Ausstattung und Materialien	
5.1.5 Mitbestimmung bei der Raumgestaltung	

Tab. 0-6: **Handlungsfeld 06: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick**

Kennzahl	Datenquelle
Indikator: Gesundheitsförderung als Querschnittsthema im pädagogischen Alltag	
6.1.1 Gesundheitsförderung als durchgängiges Prinzip und Querschnittsthema	Vertiefung HF-06 (AV), ERiK-Surveys 2020: Befragung pädagogisches Personal
6.1.2 Bildung im gesundheitlichen Bereich	
6.1.3 Gesundheitsförderung im Einrichtungskonzept	
Indikator: Zusammenarbeit mit Kooperationspartnerinnen und -partnern	
6.2.1 Kooperationen mit Institutionen/Fachkräften	
6.2.2 Kooperationen mit Eltern/Familien	
Indikator: Qualitativ hochwertige, gesunde und ausgewogene Ernährung	
6.3.1 Vorhandensein von Qualitätsstandards für die Verpflegung	
6.3.2 Verpflegungsangebot	KJH-Statistik 2019–2021
6.3.3 Teilnahme an der Mittagsverpflegung	KJH-Statistik 2019–2021
6.3.4 Kostenfreies Mittagessen für Kinder im Existenzsicherungsbezug	BuT-Statistik 2019–2021
Indikator: Bewegungsförderung	
6.4.1 Bewegungsförderung in Form spezifischer Angebote und Aktivitäten	Vertiefung HF-05 (AV), ERiK-Surveys 2020: Befragung pädagogisches Personal
6.4.2 Alltagsintegrierte Bewegungsförderung	Vertiefung HF-05 (AV), ERiK-Surveys 2020: Befragung pädagogisches Personal

Tab. 0-7: **Handlungsfeld 07: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick**

Kennzahl	Datenquelle
Indikator: Sprachliche Bildung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal	
7.1.1 Teilnahme und Bedarf an Fort- und Weiterbildungen zur sprachlichen Bildung	ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung und Befragung pädagogisches Personal
7.1.2 Ausbildung in der sprachlichen Bildung	ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung und Befragung pädagogisches Personal
Indikator: Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag	
7.2.1 Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in der Kindertagesbetreuung	KJH-Statistik 2021, ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung
7.2.2 Unterstützung von Mehrsprachigkeit in der Kindertageseinrichtung	ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung und Befragung pädagogisches Personal
Indikator: Umsetzung von Sprachförderkonzepten	
7.3.1 Verwendete Sprachförderkonzepte	ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung
7.3.2 Methoden der Sprachstandserhebung	ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung
7.3.3 Qualität und Bedeutung von Sprachförderkonzepten im Alltag der Kindertageseinrichtung	ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung und Befragung pädagogisches Personal

Tab. 0-8: **Handlungsfeld 08: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick**

Kennzahl	Datenquelle
Indikator: Allgemeine Angaben zur Kindertagespflege	
8.1.1 Ort der Betreuung	KJH-Statistik 2019–2021
8.1.2 Anzahl der Großtagespflegestellen	KJH-Statistik 2019–2021
8.1.3 Anzahl der Kinder nach Altersgruppen	KJH-Statistik 2019–2021
8.1.4 Anzahl der Kindertagespflegepersonen	KJH-Statistik 2019–2021
Indikator: Qualifizierung in der Kindertagespflege	
8.2.1 Qualifizierungsniveau	KJH-Statistik 2019–2021
8.2.2 Schulische und berufliche Abschlüsse der Kindertagespflegepersonen	
8.2.3 Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen	
8.2.4 Unterstützungbedarf für die Arbeit	
8.2.5 Interesse an beruflicher Weiterqualifizierung	
8.2.6 Insgesamte Dauer der Tätigkeit als Kindertagespflegeperson	
Indikator: Berufs- und Tätigkeitsverständnis	
8.3.1 Berufliche Pläne	Vertiefung HF-08 (AV), ERiK-Surveys 2020: Befragung Kindertagespflegepersonen
8.3.2 Pädagogische Orientierungen	
Indikator: Tätigkeitsbedingungen in der Kindertagespflege	
8.4.1 Derzeitige Zufriedenheit mit der Tätigkeit als Kindertagespflegeperson	
8.4.2 Zeiten, in denen Kindertagespflege angeboten wird (unabhängig davon, ob auch gebucht)	
8.4.3 Vertretungsregelungen bei Ausfällen (z. B. Krankheit)	
8.4.4 Anpassung der Geldleistungen	
8.4.5 Vergütung	
8.4.6 Stundensatz pro Kind	
8.4.7 Durchschnittliche Anzahl Kinder pro Kindertagespflegeperson	KJH-Statistik 2019-2021
8.4.8 Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit	

Kennzahl	Datenquelle
Indikator: Räume und Ausstattung in der Kindertagespflege	
8.5.1 Vorhandensein spezifischer Funktionsräume und Außenfläche	
8.5.2 Nutzung der Umgebungsangebote der Kindertagespflegestelle	
Indikator: Qualitätsentwicklung und Fachberatung in der Kindertagespflege	
8.6.1 Fachberatungsschlüssel (Steht für Kindertagespflegepersonen eine Fachberatung zur Verfügung?)	
Indikator: Kooperationen und Vernetzung in der Kindertagespflege	
8.7.1 Kooperation mit Kindertageseinrichtungen	
8.7.2 Berufsverbände (Mitgliedschaft, Kooperation)	
8.7.3 Vernetzungen (insbesondere mit Fachberatungen)	
Indikator: Zugangsmöglichkeiten für Kinder in die Kindertagespflege	
8.8.1 Aktuell mehr Nachfrage nach Kindertagespflege als Angebot	
8.8.2 Kapazitäten für weitere Kinder	
8.8.3 Verwendung weiterer Sprachen, außer Deutsch, bei der Kommunikation mit Kindern	

Tab. 0-9: **Handlungsfeld 09: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick**

Kennzahl	Datenquelle
Indikator: Netzwerke und Kooperationen von Akteuren	
9.1.1 Netzwerke	
9.1.2 Treffen zum Austausch der Trägervertretungen bzw. Leitungen	
Indikator: Lokale Angebotsgestaltung	
9.2.1 Bedarfsplanung	
9.2.2 Einschätzung des Platzangebots	
9.2.3 Ausbau des Platzangebots	
Indikator: Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung	
9.3.1 Interne/externe Evaluierung	Vertiefung HF-09 (AV), ERiK-Surveys 2020: Träger- und Leitungsbefragung
9.3.2 Vorhandensein einer Qualitätsvereinbarung	
9.3.3 Maßnahmen zur Qualitätssicherung	
9.3.4 Einrichtungs- und Trägerkonzeption	
Indikator: Fachberatung	
9.4.1 Verortung der Fachberatung	
9.4.2 Aufgaben der Fachberatung	
Indikator: Systematisches Monitoring auf allen Ebenen	
9.5.1 Beschwerdemanagement in Kinderbetreuungsfragen im Jugendamt/beim Träger	
9.5.2 Berichtswesen für Kindertagesbetreuung	

Tab. 0-10: **Handlungsfeld 10: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick**

Kennzahl	Datenquelle
Indikator: Beteiligung von Kindern	
10.1.1 Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern	
Indikator: Kinderschutz	
10.2.1 Bedarf und Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen zum Themenbereich Kinderschutz	
10.2.2 Vorhandensein eines Kinderschutzkonzeptes	
Indikator: Abbau geschlechtsspezifischer Stereotype	
10.3.1 Männeranteil am pädagogisch tätigen Personal in Kitas	KJH-Statistik 2019–2021
10.3.2 Männeranteil an den Kindertagespflegepersonen	KJH-Statistik 2019–2021
10.3.3 Männeranteil an den Leitungskräften in Kitas	KJH-Statistik 2019–2021
10.3.4 Förderung geschlechtsuntypischer Beschäftigung von Kindern	
Indikator: Inklusion/Diversität/Inklusive und diversitätssensible Pädagogik	
10.4.1 Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Familiensprache nach dem Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in Kindertagesbetreuung (ethnische Komposition)	KJH-Statistik 2019–2021
10.4.2 Inanspruchnahme von Kindern mit Fluchthintergrund	
10.4.3 Weiterbildung der Fachkräfte zur Stärkung der Diversitätskompetenzen	
10.4.4 Kinder mit Eingliederungshilfe nach der Form der Betreuung	KJH-Statistik 2019–2021
10.4.5 Kinder, die aufgrund einer Behinderung Eingliederungshilfe erhalten	KJH-Statistik 2019–2021
10.4.6 Kindertageseinrichtungen nach Art der Betreuung von Kindern, die aufgrund einer Behinderung Eingliederungshilfe erhalten	KJH-Statistik 2019–2021
10.4.7 Zusammensetzung der Gruppen nach Anzahl der Kinder mit Eingliederungshilfe	KJH-Statistik 2019–2021
10.4.8 Fördermaßnahmen für Kinder mit besonderen Bedarfen	
10.4.9 Diversitätssensible Strategien und Praktiken	
10.4.10 Kindertageseinrichtungen nach prozentualem Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache	
Indikator: Beteiligung von und Zusammenarbeit mit Eltern und Familien	
10.5.1 Formen der Zusammenarbeit	KiBS 2021
10.5.2 Vorhandensein einer organisierten Elternvertretung	
10.5.3 Mitbestimmungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten	KiBS 2021
10.5.4 Kritikmöglichkeiten	
Indikator: Sozialräumliche Öffnung und Vernetzung	
10.6.1 Familienzentren/Eltern-Kind-Zentren	
10.6.2 Kooperationsbeziehungen	
10.6.3 Externe/integrierte Zusatzangebote	
10.6.4 Besondere Unterstützungsmaßnahmen für Kindertageseinrichtungen in belasteten Sozialräumen	

Tab. 0-11: **Kapitel 11: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick**

Kennzahl	Datenquelle
Indikator: Maßnahmen zur Entlastung der Eltern von den Beiträgen	
11.1.1 Elternbeiträge für die Kindertagesbetreuung	Vertiefung Kap. 11 (AV), KiBS 2021
11.1.2 Kosten für die Mittagsverpflegung	KiBS 2021
11.1.3 Zufriedenheit und Wichtigkeit der Kosten	KiBS 2021
11.1.4 Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung	KJH-Statistik 2019–2021

Datenquellen

ERiK-Surveys 2020

Die Studie „Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung“ (ERiK) erarbeitet die empirische Grundlage für das Monitoring zum KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz (KiQuTG, vgl. Infobox 1.1). Dies erfolgt auf Basis eines ausgewählten Indikatoren- und Kennzahlensets, das entlang der zehn Handlungsfelder des Gesetzes sowie den Maßnahmen zur Entlastung der Eltern von den Beiträgen entwickelt wurde. Im Rahmen der ERiK-Studie werden querschnittliche Surveys durchgeführt, die die verschiedenen Akteursperspektiven von Leitungskräften und vom pädagogischen Personal in Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflegepersonen, von Jugendämtern und Trägern von Kindertageseinrichtungen sowie von Eltern umfassen. Im Jahr 2022 wird darüber hinaus eine bundesweite Kinderbefragung durchgeführt. Die Studie wird vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) durchgeführt.

Die Datenbasis für den vorliegenden ERiK-Forschungsbericht III bilden die erstmalig im Jahr 2020 realisierten ERiK-Surveys (Gedon u. a. 2022). Der Erhebungszeitraum lag zwischen April bis August 2020 für die Befragung der Leitungen und des pädagogischen Personals sowie von Mai bis September 2020 für die Träger von Kindertageseinrichtungen, Jugendämter und Kindertagespflegepersonen. Insgesamt haben 3.867 Leitungskräfte, 8.833 pädagogisch Tätige, 3.875 Kindertagespflegepersonen, 381 Jugendämter und 1.901 Träger einen Fragebögen vollständig ausgefüllt. Während die Jugendamtsbefragung sowie die Trägerbefragung der ERiK-Surveys 2020 als Vollerhebungen angelegt waren, wurden im Rahmen der Einrichtungsbefragung bzw. der Befragung der Kindertagespflegepersonen disproportional stratifizierte Einsatzstichproben gezogen, die sich an der Anzahl an Einrichtungen bzw. Kindertagespflegepersonen pro Land orientierten. Weiterführende Informationen zu den ERiK-Surveys 2020 enthalten die ERiK-Methodenberichte I und II (Schacht u. a. 2021, 2022). Die Befragung der Eltern ist an die jährliche DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) angeschlossen.

Datensatzzitation

- Gesamtdaten: Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Buchmann, Janette/Drexl, Doris/Hegemann, Ulrike/Kuger, Susanne/Müller, Michael/Preuß, Melina/Ulrich, Lisa/Wenger, Felix (2022): ERiK-Surveys 2020. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_v02.
  - L: Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Buchmann, Janette/Kuger, Susanne (2022c): ERiK-Surveys 2020: Leitungsbefragung. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_l_v02.
  - P: Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Drexl, Doris/Kuger, Susanne/Wenger, Felix (2022b): ERiK-Surveys 2020: Befragung pädagogisches Personal. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_p_v02.
  - K: Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Kuger, Susanne/Müller, Michael (2022d): ERiK-Surveys 2020: Befragung Kindertagespflegepersonen. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_k_v02.
  - J: Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Hegemann, Ulrike/Kuger, Susanne/Preuß, Melina (2022f): ERiK-Surveys 2020: Jugendamtsbefragung. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_j_v02.
  - T: Gedon, Benjamin/Schacht, Diana D./Gilg, Jakob J./Kuger, Susanne/Ulrich, Lisa (2022e): ERiK-Surveys 2020: Trägerbefragung. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Datensatz Version 2.0. https://doi.org/10.17621/erik2020_t_v02.

Kinderbetreuungsstudie (KiBS)

Die KiBS ist eine jährliche, für die Länder repräsentative Befragung von ca. 33.000 Eltern zu den Themen Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen oder Kindertagespflege sowie der Betreuungssituation und den Betreuungsbedarfen. Neben den Angaben der Eltern zur Betreuung des Zielkindes werden auch Informationen zur Erwerbstätigkeit der Eltern und der Haushaltszusammensetzung erhoben. Befragt werden Eltern von Kindern unter 11 Jahren, die noch keine weiterführende Schule besuchen. Die Studie wird vom DJI im Auftrag des BMFSFJ durchgeführt.

Die Datenbasis für die vorliegenden länderspezifischen Berichte bildet die zehnte Welle der Kinderbetreuungsstudie aus dem Jahr 2021. Im Zeitraum von Ende Januar bis Mitte August 2021 wurden insgesamt ca. 33.780 Eltern befragt, von diesen liegen für etwa 22.550 Kinder im Alter von 0 Jahren bis zum Schuleintritt Informationen vor. Die neunte Welle der Kinderbetreuungsstudie aus dem Jahr 2020 wird ebenfalls in diesem Bericht thematisiert. Im Zeitraum von Januar bis August 2020 wurden insgesamt ca. 33.780 Eltern befragt, von diesen liegen für etwa 22.550 Kinder im Alter von 0 Jahren bis zum Schuleintritt Informationen vor (Lippert u. a. 2022).

Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH)

Die Kinder- und Jugendhilfestatistik (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 KJH-Statistik:

- Teil III.1: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen
- Teil III.3: Kinder und tätige Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege
- Teil III.5: Statistik der Kinder und tätigen Personen in Großtagespflegestellen

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 15.03. bzw. seit dem Berichtsjahr 2009 zum Stichtag 01.03. 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, möglicher 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.

Entgeltatlas

Die Entgeltstatistik ist Bestandteil der Beschäftigtenstatistik und wird durch die Bundesagentur für Arbeit veröffentlicht. Sie enthält Informationen, die durch die Arbeitgebermeldungen zur Sozialversicherung ermittelt werden und ist eine Vollerhebung der Beschäftigten in Deutschland. Bei der Darstellung der Bruttomonatsentgelte (Median) inkl. Sonderzahlungen werden alle sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, die am 31.12. vollzeitbeschäftigt sind und für die keine (gesetzlichen) Sonderregelungen gelten (Kurzbezeichnung: sozialversicherungspflichtig Vollzeitbeschäftigte der Kerngruppe), einbezogen. Personen, die in einer besonderen Vergütungsregelung stehen (z. B. in einer Ausbildung, in einer Einrichtung der Jugendhilfe, in einem Praktikum oder in einem Freiwilligendienst), werden nicht berücksichtigt (Bundesagentur für Arbeit 2021).

Hochschulstatistik

Auf Basis des Gesetzes über die Statistik für das Hochschulwesen werden jährlich mehrere Teilstatistiken erhoben. Sie umfassen u. a. Informationen über Studierende, Abschlussprüfungen bei Absolventinnen und Absolventen sowie das Hochschulpersonal. Dabei werden z. B. das Alter, das Geschlecht und die fachliche Ausrichtung der Studierenden erhoben. Die Datenerhebung erfolgt grundsätzlich zum Stichtag 01.12. eines jeden Jahres; lediglich Studierende werden semesterweise befragt.

Für die Leitungen der Hochschulen besteht eine Auskunftspflicht bezüglich der Angaben zu Studierenden, Absolventinnen und Absolventen sowie dem Personal. Nach Übermittlung des Datenmaterials von den Statistischen Ämter der Länder an das Statistische Bundesamt bereitet dieses die Daten auf und veröffentlicht sie (Statistisches Bundesamt 2022).

Mikrozensus

Der Mikrozensus ist eine jährlich durchgeführte Befragung. Grundlage für die Durchführung sind das Mikrozensusgesetz (MZG) und das Bundesstatistikgesetz. Erhebungseinheiten sind die Personen, Haushalte und Wohnungen, welche stichprobenartig ausgewählt werden. Generell ist das Ziel des Mikrozensus, 1 % der Bevölkerung für die Erhebung auszuwählen. Für die ausgewählten Personen besteht grundsätzlich gemäß § 13 MZG eine Auskunftspflicht. Im Jahr 2019 sind insgesamt etwa 754.00 Personen Teil der Befragung gewesen. Zu den Erhebungsinhalten gehören Informationen über die wirtschaftliche und soziale Lage der Bevölkerung. Darüber hinaus werden Daten über Wohnverhältnisse, Haushalte, Lebensgemeinschaften und familiäre Situationen erhoben. Ebenfalls werden regelmäßig Fragen bezüglich Erwerbstätigkeit, Arbeitssituation, Aus- und Weiterbildung sowie Gesundheitsstand gestellt. Die Befragungen erfolgen im Regelfall durch persönliche Interviews. Auf Wunsch der zu Befragenden kann jedoch stattdessen auch ein schriftlicher Fragebogen ausgefüllt werden oder die Erhebung telefonisch stattfinden. Das Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder stellen die erhobenen Daten zur Verfügung (Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2021).

Schulstatistik

Die Schulstatistik wird durch die Statistischen Ämter der Länder erhoben und enthält Informationen über Schularten, Träger, Schülerinnen und Schüler, Absolventinnen und Absolventen, Klassenzusammensetzungen und Lehrkräfte. Bei den erhobenen Daten orientieren sich die Länder an einem Definitionenkatalog des Kultusministeriums. Grundsätzlich ist der Stichtag für die Erhebung vier Wochen nach Unterrichtsbeginn des neuen Schuljahrs und variiert damit zwischen den 16 Ländern. Die Schulstatistik ist eine Vollerhebung, wobei alle öffentlichen und freien Schulträger zur Auskunft verpflichtet sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022).

Statistik zu Bildung und Teilhabe

Statistische Daten zu Bildungs- und Teilhabeleistungen (BuT-Leistungen) werden getrennt nach dem jeweiligen Rechtskreis erhoben. Eine gemeinsame Statistik von BuT-Leistungen liegt aktuell nicht vor (Deutscher Bundestag 2021).

Für den Bereich des SGB II erfasst die Bundesagentur für Arbeit die anspruchsberechtigten Personen nach § 28 SGB II (Grundsicherung für Arbeitssuchende). Seit dem Berichtsjahr 2021 werden Informationen zur Anzahl der Anspruchsberechtigten bundesweit und differenziert nach Leistungsart, Kreisen, kreisfreien Städten und Ländern in einer jährlichen Statistik veröffentlicht. Die statistischen Daten werden durch die jeweiligen Träger der BuT-Leistungen an die Bundesagentur für Arbeit übermittelt (Aust u. a. 2019; Bundesagentur für Arbeit 2020, 2022).

Für den Rechtskreis des 3. Kapitels SGB XII werden BuT-Leistungen monatlich in der Sozialhilfestatistik des Statistischen Bundesamtes erfasst (Hilfe zum Lebensunterhalt). Die Statistik beinhaltet die Gesamtzahl der Empfängerinnen und Empfänger von BuT-Leistungen differenziert nach Leistungsart und Ländern. Die berichteten Zahlen beinhalten sämtliche Altersklassen, sodass spezifische Angaben für Kinder unter sechs Jahren nicht möglich sind (Statistisches Bundesamt 2021).[1]

1 Statistische Daten der BuT-Leistungen nach dem 4. Kapitel des SGB XII (Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung) werden nicht berücksichtigt, da in dieser Statistik ausschließlich Personen ab 18 Jahren erfasst werden.

Für den Bereich des Asylbewerberleistungsgesetzes (AsylbLG) wird die Gesamtzahl der Beziehenden von BuT-Leistungen in der Asylbewerberleistungsstatistik des Statistischen Bundesamtes quartalsweise erfasst. Die Gesamtzahl der Empfängerinnen und Empfänger wird ausschließlich bundesweit und differenziert nach Altersklassen ausgegeben.

Zusätzlich besteht ein Anspruch auf BuT-Leistungen nach dem Bundeskindergeldgesetz (BKGG). Da keine statistische Erfassung bzgl. der Gesamtzahl der Empfängerinnen und Empfänger für diesen Rechtskreis besteht, können hierzu keine Daten berichtet werden.

Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgruppe
AIC	Akaike information criterion
AME	Average marginal effect
AQUA	Arbeitsplatz und Qualität in Kitas
AsylbLG	Asylbewerberleistungsgesetz
AV	Abhängige Variable
BA	Bundesagentur für Arbeit
BBSR	Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung
BeGKi	Bestandserhebung Gesundheitsförderung in Kitas
BiKS	Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter
BiSS	Bildung durch Sprache und Schrift
BKGG	Bundeskindergeldgesetz
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMG	Bundesministerium für Gesundheit
BuT	Bildung und Teilhabe
BZgA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
CLASS-Pre-K	Classroom Assessment Scoring System (Pre-Kindergarten)
DeGEval	Gesellschaft für Evaluation e. V.
dF	deutsche Familiensprache
DJI	Deutsches Jugendinstitut e. V.
EPPE	Effective Provision of Pre-School Education
ERiK	Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung
EU	Europäische Union
FBBE	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
FDZ	Forschungsdatenzentrum
FH	Fachhochschule
FS	Fachschule
HASE	Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung
HF	Handlungsfeld
IAQ	Inanspruchnahmequote
ICC	Interkorrelationskoeffizient
ICEC	International Centre Early Childhood Education and Care
ILO	Internationale Arbeitsorganisation
INKAR	Indikatoren und Karten zur Raum- und Stadtentwicklung
ISCED	International Standard Classification of Education
J	Jugendamt
JFMK	Jugend- und Familienministerkonferenz
K-iDA	Kindertagesbetreuung – Indikatorengestützte Dauerbeobachtung mit amtlichen Daten
KES	Kindergarten-Einschätz-Skala
KES-E	Kindergarten-Einschätz-Skala (Erweiterung)

KES-RZ	Kindergarten-Einschätz-Skala (Revidierte Zusatzmerkmale)
KiBS	DJI-Kinderbetreuungsstudie
KiföG	Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege – Kinderförderungsgesetz
KiQuTG	KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz
KJH-Statistik	Kinder- und Jugendhilfestatistik
KTKR	Kindertagespflegeperson-Kind-Relation
KTP	Kindertagespflege
KV	Kontrollvariable
KW	Kalenderwoche
K²ID	Studie „Kinder und Kitas in Deutschland“
L	Leitung von Kindertageseinrichtungen
LR-Test	Likelihood-Ratio-Test
MKJFGFI	Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen
ML	Maximum-Likelihood
mpA	mittelbare pädagogische Arbeit
MZG	Mikrozensusgesetz
ndF	nichtdeutsche Familiensprache
NKiTaG	Niedersächsisches Gesetz über Kindertagesstätten und Kindertagespflege
NUBBEK	Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OLS	Ordinary least squares
P	Pädagogisches Personal
S.E.	Standardfehler
SGB II	Zweites Buch Sozialgesetzbuch – Grundsicherung für Arbeitssuchende
SGB VIII	Achtes Buch Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe
SGB XII	Zwölftes Buch Sozialgesetzbuch – Sozialhilfe
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel
STEGE	Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen
StMAS	Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales
T	Träger von Kindertageseinrichtungen
TAG	Tagesbetreuungsausbaugesetz
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TU	Technische Universität
UN	Vereinte Nationen
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur
UV	Unabhängige Variable
VPC	Varianzverteilungskoeffizient
WiFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Abbildungsverzeichnis

1.1-1 Geplante Aufteilung der Mittel aus dem KiQuTG nach Handlungsfeldern und den Maßnahmen zur Entlastung der Eltern von den Beiträgen für 2019 bis 2022 gemäß den Handlungs- und Finanzierungskonzepten der Länder
1.2-1 Heuristik für einen Mehrebenen- und multiperspektivischen Monitoringansatz
1.2-2 Inhalte und Datenquellen der ERiK-Forschungsberichte I bis III

2.4-1 ERiK-Spielplan

HF-01.3-1 Betreuungsbedarf der Eltern und Inanspruchnahmequote 2021 von Kindern unter 3 Jahren nach Betreuungsform und Ländern (in %)
HF-01.3-2 Betreuungsbedarf der Eltern und Inanspruchnahmequote 2021 von Kindern im Alter zwischen 3 und 5 Jahren nach Betreuungsform und Ländern (in %)
HF-01.3-3 Vertraglich vereinbarte Betreuungsumfänge[1] von Kindern bis zum Schuleintritt in Kindertagesbetreuung[2] sowie die durchschnittliche Öffnungsdauer von Kindertageseinrichtungen[3] 2021 nach Ländern (in %, Mittelwert)
HF-01.3-4 Gründe der Nichtinanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung 2021 bei unter 3-Jährigen (in %)
HF-01.4-1 Erklärte Varianz durch die einzelnen Regressoren (in %)

HF-02.3-1 Personal-Kind-Schlüssel nach Gruppenformen 2021 nach Ländern (Median, ohne Leitungsstunden)
HF-02.3-2 Personal-Kind-Schlüssel nach Gruppenformen 2021 nach Kindern mit Eingliederungshilfe(n) in der Gruppe und Ländern (Median, ohne Leitungsstunden)
HF-02.4-1 Mittlerer Anteil der mpA an der vertraglichen Wochenarbeitszeit für die sechs Stufen der Zustimmung zur Aussage „genug Zeit für mpA“
HF-02.4-2 Im Mittel angegebene absolute mpA-Zeit für die sechs Stufen der Zustimmung zur Aussage „genug Zeit für mpA“

HF-03.3-1 Qualifikation des pädagogischen Personals und der Leitungen in Kindertageseinrichtungen 2021 nach Ländern (in %)
HF-03.3-2 Pädagogisches Personal 2021 nach Ländern und Teamzusammensetzung (in %)
HF-03.4-1 Pädagogisches Personal, das 2020 eine sehr starke Bindung an das Berufsfeld aufweist, nach beruflicher Qualifikation, Arbeitszufriedenheit und pädagogischer Identifikation (in %)
HF-03.4-2 Regression zur Wahrscheinlichkeit einer sehr starken Bindung an das Berufsfeld der FBBE für pädagogisches Personal 2020 (AMEs in Prozentpunkten)

HF-04.3-1 Kindertageseinrichtungen 2021 nach Arten von Leitungsprofilen und Ländern (in %)
HF-04.3-2 Leitungen 2021 nach Ländern und höchstem Berufsausbildungsabschluss (in %)
HF-04.4-1 Überschreitung der vertraglich festgelegten Leitungswochenzeit 2020 nach Zuständigkeit der Leitung (in %)
HF-04.4-2 Regression zur Wahrscheinlichkeit (k)einer Überschreitung der vertraglich festgelegten Leitungswochenstunden in Kindertageseinrichtungen 2020 (in Prozentpunkten)

HF-06.3-1 Teilnahme an der Mittagsverpflegung 2021 nach Ländern und Altersgruppen (in %)

HF-06.4-1 Häufigkeit der Behandlung von Gesundheitsthemen mit Kindern in Kindertageseinrichtungen 2020 (in %)

HF-07.4-1 Indikatorenübersicht zu den abhängigen Variablen

HF-08.3-1 Qualifizierungsniveaus der Kindertagespflegepersonen und Kindertagespflegeperson-Kind-Relationen (KTKR) 2021 nach Ländern (in %; Mittelwert)
HF-08.4-1 Regression zum Austritt aus der Kindertagespflege (Modell 1)
HF-08.4-2 Regression zum Wechsel in Kindertageseinrichtungen (Modell 2)

HF-09.3-1 Kindertageseinrichtungen 2021 nach Art des Trägers und Ländern (in %)
HF-09.4-1 Vorgaben und Durchführung von Evaluation in Kindertageseinrichtungen 2020 nach Trägerart (in %)
HF-09.4-2 Vorgaben und Durchführung von Evaluation in Kindertageseinrichtungen 2020 nach Trägergröße (in %)
HF-09.4-3 Regression zur Vorgabe von Evaluationen aus Trägerperspektive (Modell 1)
HF-09.4-4 Regression zur Vorgabe von Evaluationen aus Trägerperspektive (Modell 2)
HF-09.4-5 Regression zur Durchführung von Evaluationen aus Leitungsperspektive (Modell 3)
HF-09.4-6 Regression zur Durchführung von Evaluationen aus Leitungsperspektive (Modell 4)

HF-10.3-1 Pädagogisch Personal, Leitungskräfte und Tagespflegepersonen 2021 nach Geschlecht und Ländern (in %)
HF-10.3-2 Kindertageseinrichtungen nach prozentualem Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache (ndF) und Ländern 2021 (in %)

11.3-1 Kosten als (sehr) wichtiges Kriterium bei der Auswahl der Kindertagesbetreuung 2021 nach Einkommen (in %)
11.3-2 Kosten als Hinderungsgrund für die Nutzung einer Kindertagesbetreuung 2021 bei unter 3-Jährigen mit Betreuungsbedarf nach Einkommen (in %)
11.4-1 Datengrundlage zur Berechnung der Varianzzerlegung der Elternbeitragshöhe
11.4-2 Anteil Landkreise, die über/unter dem Landesmedian der Elternbeiträge für unter 3-Jährige in Ganztagsbetreuung liegen, nach Ländern (in %)

Tabellenverzeichnis

HF-01.3-1 Kinder bis zum Schuleintritt in Kindertagesbetreuung 2021 nach Altersgruppen und Ländern (ohne Doppelzählung*) im Vorjahresvergleich (Anzahl)
HF-01.4-1 Regression zur Lücke zwischen Betreuungsbedarf und Inanspruchnahme
HF-01.A-1 Handlungsfeld 01: Operationalisierungstabelle

HF-03.A-1 Handlungsfeld 03: Operationalisierungstabelle

HF-04.A-1 Handlungsfeld 04: Operationalisierungstabelle

HF-05.4-1 Deskriptive Statistiken der abhängigen Variablen auf Einrichtungsebene (in %)
HF-05.4-2 Bewegungsfreundliche Raumgestaltung in den Einrichtungen (nein/ja), Verteilungen der unabhängigen Variablen
HF-05.4-3 Besondere Raumelemente in den Einrichtungen (nein/ja), Verteilungen der unabhängigen Variablen
HF-05.4-4 Regressionen zur bewegungsfreundlichen Raumgestaltung (Modell 1) und zu besonderen Raumelementen zur Bewegungsförderung (Modell 2)
HF-05.A-1 Handlungsfeld 05: Operationalisierungstabelle

HF-06.4-1 Regression zur Thematisierung der psychischen Gesundheit
HF-06.A-1 Handlungsfeld 06: Operationalisierungstabelle
HF-06.A-2 Deskriptive Statistiken der abhängigen und unabhängigen Variablen (in %, Mittelwert)

HF-07.4-1 Regressionen zur alltagsintegrierten/additiven Strukturqualität sprachlicher Bildung/Sprachförderung
HF-07.4-2 Regressionen zur Orientierungs- und Prozessqualität sprachlicher Bildung/Sprachförderung
HF-07.A-1 Handlungsfeld 07: Operationalisierungstabelle

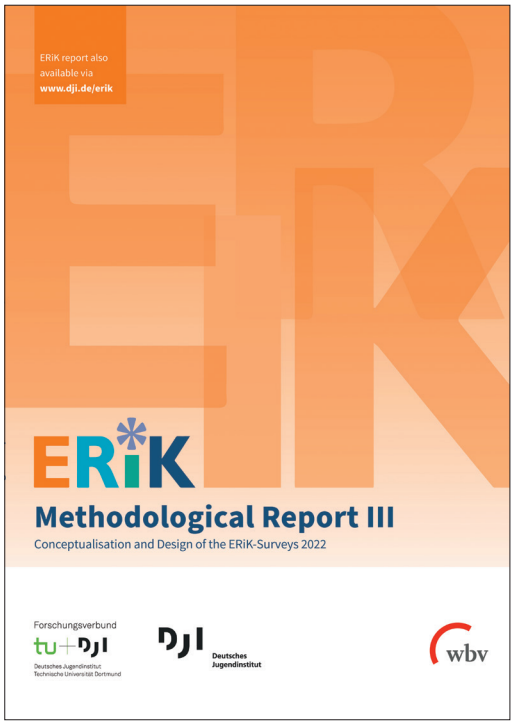
HF-08.4-1 Deskriptive Statistiken der abhängigen Variablen Modell 1 und 2 (in %)
HF-08.4-2 Modell 1: Verlassen der Kindertagespflege. Deskriptive Statistiken der unabhängigen kontinuierlichen Variablen
HF-08.4-3 Modell 2: Wechsel in Kindertageseinrichtung. Deskriptive Statistiken der unabhängigen kontinuierlichen Variablen
HF-08.4-4 Regressionen zum Austritt aus der Kindertagespflege (Modell 1) und zum Wechsel in Kindertageseinrichtungen (Modell 2)
HF-08.A-1 Handlungsfeld 08: Operationalisierungstabelle
HF-08.A-2 Modell 1: Verlassen der Kindertagespflege. Deskription der unabhängigen kategorialen Variablen
HF-08.A-3 Modell 2: Wechsel in Kindertageseinrichtung. Deskription der unabhängigen kategorialen Variablen

HF-09.A-1 Handlungsfeld 09: Operationalisierungstabelle (Trägermodell)
HF-09.A-2 Handlungsfeld 09: Operationalisierungstabelle (Einrichtungsmodell)

11.3-1 Elternbeitragsgestaltung für die Kindertagesbetreuung 2021 nach Altersjahren und Ländern

11.3-2 Monatliche Elternbeiträge in Kindertageseinrichtungen 2021 bei Kindern im Alter unter 3 Jahren nach Betreuungsumfang (in Euro)
11.3-3 Monatliche Elternbeiträge in Kindertageseinrichtungen 2021 bei Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt nach Betreuungsumfang (in Euro)
11.3-4 Monatliche Elternbeiträge in der Kindertagespflege 2021 bei Kindern im Alter unter 3 Jahren nach Betreuungsumfang (in Euro)
11.3-5 Monatliche Elternbeiträge bei Kindern im Alter unter 3 Jahren in Ganztagsbetreuung (mehr als 35 Stunden) 2021 nach Ländern (in Euro)
11.3-6 Monatliche Elternbeiträge bei Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in Ganztagsbetreuung (mehr als 35 Stunden) 2021 nach Ländern (in Euro)
11.3-7 Mittlere Anteile der monatlichen Elternbeiträge für Kindertagesbetreuung 2021 nach Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen und Altersgruppen (in %)
11.3-8 Monatliche Mittagsverpflegungskosten in der Kindertagesbetreuung 2021 nach Ländern (in Euro)
11.3-9 Zufriedenheit mit den Kosten der Kindertagesbetreuung 2021 und 2020 nach Altersgruppen und Ländern (Mittelwert)
11.3-10 Inanspruchnahmequoten (IAQ) von Kindern unter 6 Jahren 2021 nach Altersjahrgängen und Ländern (in %) sowie Veränderungen zwischen 2020 und 2021 (in Prozentpunkten)
11.4-1 Geschätzte Varianzkomponenten der monatlichen Elternbeiträge auf den Ebenen

0-1 Handlungsfeld 01: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick
0-2 Handlungsfeld 02: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick
0-3 Handlungsfeld 03: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick
0-4 Handlungsfeld 04: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick
0-5 Handlungsfeld 05: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick
0-6 Handlungsfeld 06: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick
0-7 Handlungsfeld 07: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick
0-8 Handlungsfeld 08: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick
0-9 Handlungsfeld 09: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick
0-10 Handlungsfeld 10: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick
0-11 Kapitel 11: Kennzahlen und Datenquellen nach Indikatoren im Überblick



2023, 72 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7457-3
E-Book im Open Access

Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hg.)

ERiK-Methodological Report III

Conceptualisation and Design of the ERiK-Surveys 2022

The ERiK-Methodological Report III is the third in a series of methodological reports related to the 'Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung -indikatorengestützte Qualitätsbeobachtung (ERiK)' study. The report focuses on the conception, sample selection, and survey designs of the ERiK-Surveys 2022. Together with the ERiK-Methodological Report I and II, that cover the ERiK Surveys 2020, it provides comprehensive background information on the ERiK-Surveys conducted in 2022 and describes their progression until December 31, 2021. The subsequent steps, such as implementing the ERiK-Surveys 2022, will be described in a later report.

wbv.de/kinder-und-jugendforschung

ERiK-Forschungsbericht III

Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG

Das ERiK-Projekt erarbeitet durch bundesweite Befragungen 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. Im vorliegenden Bericht werden - ergänzend zu deskriptiven Auswertungen hauptsächlich amtlicher Daten - Forschungsfragen zur Qualität im Feld der FBBE, die sich aus den deskriptiven Analysen der Daten aus den ERiK-Surveys 2020 ergeben haben, in Vertiefungsanalysen multivariat ausgewertet.

Eine Veröffentlichung des Deutschen Jugendinstituts e.V. München (DJI)

Das DJI ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit 60 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis. Finanziert wird das DJI überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und den Bundesländern.

Herausgebende:
Christiane Meiner-Teubner, Diana D. Schacht, Nicole Klinkhammer, Susanne Kuger, Bernhard Kalicki, Sina Fackler

wbv

ISBN: 978-3-7639-7458-0