

Peucker, Christian; Pluto, Liane; Santen, Eric van
Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde

Weinheim : Beltz Juventa 2017, 239 S.



Quellenangabe/ Reference:

Peucker, Christian; Pluto, Liane; Santen, Eric van: Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde. Weinheim : Beltz Juventa 2017, 239 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-348079 - DOI: 10.25656/01:34807; 10.3262/978-3-7799-4738-7

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-348079>

<https://doi.org/10.25656/01:34807>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

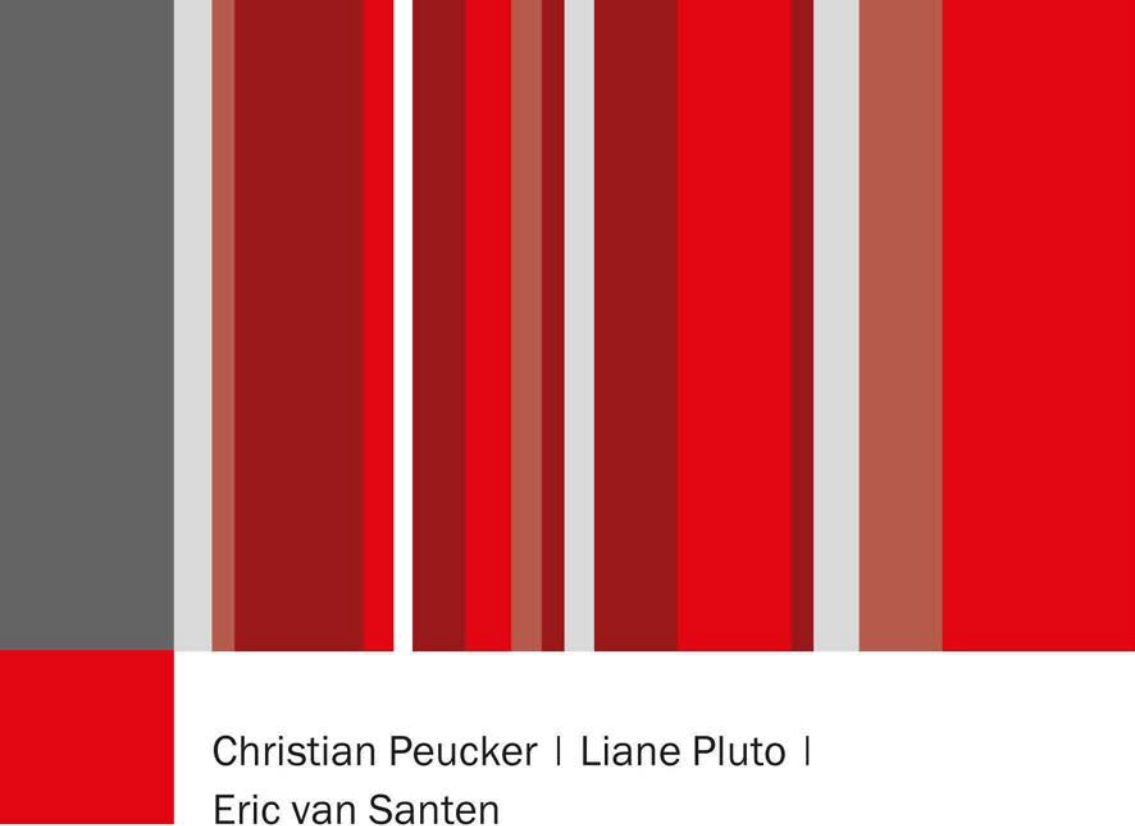


Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Christian Peucker | Liane Pluto |
Eric van Santen

Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen

Empirische Befunde

BELTZ JUVENTA

Christian Peucker | Liane Pluto | Eric van Santen
Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen

Die Autor:innen

Christian Peucker, Dipl.-Soziologe, ist wissenschaftlicher Referent in der Abteilung Jugend und Jugendhilfe am Deutschen Jugendinstitut München und dort Mitarbeiter im Projekt „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“.

Dr. Liane Pluto, M. A., ist wissenschaftliche Referentin in der Abteilung Jugend und Jugendhilfe am Deutschen Jugendinstitut München und dort Mitarbeiterin im Projekt „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“.

Dr. Eric van Santen, Dipl.-Soziologe, ist wissenschaftlicher Referent in der Abteilung Jugend und Jugendhilfe am Deutschen Jugendinstitut München und dort Mitarbeiter im Projekt „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“.

Christian Peucker | Liane Pluto | Eric van
Santen

Situation und Perspektiven

von Kindertageseinrichtungen Empirische
Befunde

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>



Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3725-8 Print
ISBN 978-3-7799-4738-7 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-4738-7

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa
Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten

Satz: text plus form, Dresden
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Kapitel 1	
Einleitung	9
Kapitel 2	
Strukturmerkmale	26
2.1 Altersstruktur der Kinder in den Kitas	26
2.2 Größe der Einrichtungen	28
2.3 Trägerschaft	29
Kapitel 3	
Öffnungszeiten – Ein Spannungsfeld zwischen Bedarfen von Kindern, Eltern und institutionellen Möglichkeiten	34
3.1 Tägliche Öffnungszeiten	38
3.2 Verhältnis vertraglich vereinbarter zu realen Betreuungszeiten der Kinder	41
3.3 Beginn der Öffnungszeit	42
3.4 Ende der Öffnungszeit	44
3.5 Unterbrechung der Betreuung über die Mittagszeit	45
3.6 Schließtage	46
3.7 Alternative Betreuung während der Schließtage	48
3.8 Elternwünsche und -beteiligung	49
3.9 Resümee	52
Kapitel 4	
Personalsituation in Kindertageseinrichtungen	54
4.1 Organisation der Platzvergabe und Anpassung der Personalstellen an die Zahl der Kinder	56
4.2 Teilzeitbeschäftigung und Befristung in Kitas	59
4.2.1 Teilzeitbeschäftigung	60
4.2.2 Befristung	62
4.3 Zusätzliches Personal	66
4.3.1 Geringfügig Beschäftigte	67
4.3.2 Honorarkräfte	69
4.3.3 Personen im Freiwilligen Sozialen/Ökologischen Jahr oder im Bundesfreiwilligendienst	70
4.3.4 Ein-Euro-Jobs	70
4.3.5 PraktikantInnen	71

4.4	Personalbedarf und Personalgewinnungsstrategien der Kitas	74
4.5	Personal und Kinder mit einem Migrationshintergrund in der Kita	77
4.5.1	Kinder mit einem Migrationshintergrund	79
4.5.2	Pädagogische Fachkräfte mit einem Migrationshintergrund	82
4.6	Resümee	84

Kapitel 5

	Rahmenbedingungen der Arbeit in Kitas	86
5.1	Formale Qualifikation und Freistellung der Leitung	87
5.1.1	Freistellung der Leitung	88
5.1.2	Ausbildungshintergrund der Einrichtungsleitung	89
5.2	Verfügungszeiten	91
5.3	Arbeit unterhalb des Personal-Kind-Schlüssels	95
5.4	Arbeitsklima in der Einrichtung	98
5.5	Resümee	100

Kapitel 6

	Fortbildung und Fachberatung	102
6.1	Fortbildungsmöglichkeiten	104
6.2	Teilnahme an Fortbildungen und Fortbildungsbedarf	106
6.3	Fachberatung	113
6.4	Resümee	118

Kapitel 7

	Kindertageseinrichtungen auf dem Weg zur Inklusion?	120
7.1	Differenzierungen zwischen Behinderung und Nicht-Behinderung	121
7.2	Kinder mit Behinderung nach Einrichtungstypen	124
7.3	Typen von Behinderungen in den Kindertageseinrichtungen	130
7.4	Für Kinder mit Behinderung spezialisiertes Personal in den Einrichtungen	132
7.5	Kooperationsbeziehungen	136
7.6	Außendarstellung und Aufnahme von Kindern mit Behinderung	141
7.7	Das Inklusions-Verständnis	144
7.8	Barrieren für Inklusion aus der Sicht von Einrichtungen	146
7.9	Resümee	150

Kapitel 8	
Kooperationsbeziehungen –	
Kita als Hoffnungsträger für die Unterstützung	
von Kindern, Familien und Gemeinwesen	152
8.1 Die wichtigsten Kooperationspartner	
der Kindertageseinrichtungen	154
8.2 Zusammenarbeit mit Schule aus Sicht	
der Kindertageseinrichtung	156
8.2.1 Anlässe für eine Zusammenarbeit mit Grundschulen	160
8.2.2 Bewertungen der Zusammenarbeit	162
8.3 Kooperationen mit dem Gesundheitsbereich	164
8.4 Kooperation mit Tagespflegepersonen	167
8.4.1 Hilfe bei der Suche nach geeigneten Tagespflegepersonen	174
8.4.2 Eingewöhnung mit Hilfe von Tagespflegepersonen	175
8.5 Kooperation mit anderen Organisationen	
der Kinder- und Jugendhilfe	176
8.6 Kindertageseinrichtungen im Gemeinwesen	180
8.7 Resümee	186

Kapitel 9	
Zwischen Erziehungspartnerschaft und Dienstleistung?	
Zur Zusammenarbeit von Kitas mit Eltern	190
9.1 Bilanzierung der Erfahrungen der Einrichtung	
mit der Zusammenarbeit mit Eltern	194
9.2 Inhalte der Zusammenarbeit mit Eltern	196
9.3 Formen und Kontexte der Zusammenarbeit mit Eltern	198
9.4 Der Elternbeirat als institutionell verankerte Form	
der Zusammenarbeit	205
9.5 Hinderungsgründe für die Zusammenarbeit mit Eltern	208
9.6 Zusammenarbeit mit Vätern	211
9.7 Resümee	212

Kapitel 10	
Lästig oder notwendig?	
Beschwerden und Beschwerdeverfahren	213
10.1 Verbreitung von Beschwerden	214
10.2 Umgang mit Beschwerden	217
10.3 Resümee	219

Kapitel 11	
Die DJI-Kita-Studie – Methodische Vorgehensweise	221
11.1 Auswahl der Einrichtungen	222
11.2 Rücklauf	222
11.3 Abschätzung der Repräsentativität	224
11.4 Fragebogen	226
11.5 Auswertung	227
Literatur	228

Kapitel 1

Einleitung

Wie gehen Kindertageseinrichtungen mit aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen um? Welche Rahmenbedingungen sind für die Einrichtungen konstitutiv? Wie weit haben sich Kindertageseinrichtungen auf den Weg hin zu inklusiven Einrichtungen gemacht? Mit wem kooperieren Kindertageseinrichtungen, und wie sind ihre Bezüge ins Gemeinwesen gestaltet? Wie sieht die Zusammenarbeit mit den Eltern in den Einrichtungen aus, und welche Hürden gibt es häufig? Wie stehen Kindertageseinrichtungen zu Beschwerdeverfahren? Diese und weitere Fragen stehen im Zentrum dieses Buches. Das Buch ist ein Beitrag zur empirischen Beschreibung der Strukturen der Kindertagesbetreuung und versucht, Antworten unter anderem auf diese Fragen zu finden.

Es beinhaltet die Ergebnisse einer bundesweiten, repräsentativen Studie bei über 1600 Kindertageseinrichtungen in der Bundesrepublik. Diese quantitative Befragung wurde im Kontext des Projektes „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“ am Deutschen Jugendinstitut e.V. durchgeführt. Diese Befragung ist Teil eines umfangreichen Forschungsprojekts, das die Aufgabe hat, Leistungen, Strukturen und Entwicklungen der Kinder- und Jugendhilfe zu beschreiben und zu analysieren. Ziel ist es, Fragen danach zu beantworten, in welchem Umfang, unter welchen Bedingungen und wie sozialstaatliche Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe erbracht werden.

Dazu werden in regelmäßigen Abständen empirische Erhebungen bei öffentlichen und nicht-öffentlichen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe über alle Arbeitsfelder hinweg sowie bei einzelnen Einrichtungstypen durchgeführt (Jugendämter, Jugendverbände, Jugendringe, Jugendzentren, Einrichtungen der erzieherischen Hilfen) und deren Ergebnisse miteinander in Beziehung gesetzt (vgl. zuletzt Gadow u.a. 2013). Darüber hinaus gibt es, wie in diesem Fall zu den Kindertageseinrichtungen, Einzelveröffentlichungen zu den einzelnen Erhebungen (vgl. www.dji/jhsw).

Die Perspektive, die in allen diesen Erhebungen eingenommen wird, ist die auf die Institution. Was jede einzelne Kindertageseinrichtung ausmacht, wird von vielen Faktoren bestimmt. Das sind z.B. Traditionen vor Ort, das soziale Umfeld, in dem sich eine Einrichtung befindet, Vorgaben und Rahmenbedingungen von Seiten des Trägers, der Kommune oder des Landes, das angestellte Personal, das Arbeitsklima, die Leitung, die Außenbeziehungen und die konzeptionelle Ausrichtung der Einrichtung. Bislang wird im

bisherigen Fachdiskurs zu diesem Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, welches die größte Anzahl junger Menschen erreicht und daher auch die meisten finanziellen Ressourcen beansprucht, der Blick zu wenig auf die Institution Kindertageseinrichtung gerichtet.

Organisationsbezogen werden bislang der Fachkräfteschlüssel, die Qualifikation des Personals sowie die Gruppenzusammensetzung, etwa nach Migrationshintergrund, Alter oder Behinderung der Kinder thematisiert. Studien, die sich explizit auf die Organisation Kindertageseinrichtung und das Zusammenspiel verschiedener Aspekte beziehen, wie dies etwa die eingangs aufgeworfenen Fragen thematisieren, sind Mangelware.

Die Erhebung bei den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung wurde nach der ersten Erhebung im Jahr 2007 (vgl. Peucker u.a. 2010) im Jahr 2012 zum zweiten Mal durchgeführt. So sollen zum einen Veränderungen in einem Arbeitsfeld nachgezeichnet werden, das aufgrund des Ausbaus der Plätze für Kinder unter drei Jahren von einer großen Dynamik betroffen ist und auf das eine hohe gesellschaftliche Aufmerksamkeit gerichtet wird. Die zweite Erhebung stellt jedoch zum anderen keine bloße Wiederholung der vorangegangenen Erhebung dar, sondern wurde angepasst an die Weiterentwicklungen in der Fachpraxis. Somit sind für eine breite Palette an Themen Zeitvergleiche möglich und zugleich werden auch neue Schwerpunkte behandelt.

Die Kindertagesbetreuung steht seit Jahren im Rampenlicht fachlicher, gesellschaftlicher und politischer Debatten. Diese werden vor dem Hintergrund einer rasanten Ausbauentwicklung geführt, in deren Ergebnis Kinder nicht nur zu einem größeren Anteil außerhäuslich betreut werden, sondern dort auch täglich mehr Zeit verbringen und zudem bereits ab einem jüngeren Alter in Kindertageseinrichtungen¹ betreut werden als in der Vergangenheit. Es wird auch deshalb von einer zunehmenden Institutionalisierung der Kindheit gesprochen. Damit werden vor allem die Verweildauer in den Einrichtungen und die damit einhergehenden Veränderungen des kindlichen und familiären Alltags assoziiert. Diskutiert werden auch Tendenzen der Scholarisierung in der Kindheit (z.B. häufigere Inanspruchnahme von Angeboten mit einem expliziten Bezug zu präformierten Lerninhalten, wie z.B. Englischunterricht im Vorschulalter, Musikunterricht etc.). In Bezug auf die Richtung der politischen Steuerungsprozesse (von der Arbeitsmarkt- bis zur Kinderschutzpolitik) der letzten Jahre wird sogar die These formuliert, dass zwar die Idee von Kindheit als Schutzraum erhalten bleibt,

1 Im Folgenden werden die Begriffe Kitas, Kindertagesstätten und Kindertageseinrichtungen synonym für Kindertageseinrichtungen verwendet und stehen nicht für einen bestimmten Typ von Einrichtungen.

aber nicht mehr in erster Linie als Familienkindheit gedacht und unterstützt wird (vgl. Mierendorff/Ostner 2014, S. 206).

Gleichzeitig verbringen die Eltern den neuesten Ergebnissen der Zeitbudgeterhebungen des Statistischen Bundesamts zufolge im Vergleich zu vor zehn Jahren etwas mehr Zeit mit ihren Kindern (vgl. Meier-Gräwe/Klunder 2015, S. 12). Das heißt, die Zeit, die Kinder in der Kindertageseinrichtung verbringen, geht nicht zu Lasten der Zeit mit den Eltern. Beide Tendenzen (mehr Zeit in der Institution Kita, mehr Zeit mit Eltern) spiegeln gesellschaftliche Entwicklungen wider. Eine davon ist, dass Kindern angesichts des demografischen Wandels gesellschaftlich eine höhere Bedeutung (Kinder als seltenes Gut; Kinder als potenzielle Träger von gesellschaftlich relevantem Humankapital) zugeschrieben wird. Eine andere ist, dass Kinder, wenn gesellschaftlich vorbestimmte Lebenswege und -modelle passé sind und man sich stattdessen für seinen eigenen Lebensweg entscheiden muss, von einer Selbstverständlichkeit zu einem lebenslangen Projekt von Eltern werden – mit Folgen etwa auch für die Erziehungsvorstellungen von Eltern.

Zwar werden die Kitas und die Kindertagesbetreuung inzwischen aus chronologischer Perspektive als erste Bildungsinstitution im Lebenslauf der Menschen betrachtet, aber gesellschaftlich kommt ihnen noch immer nicht die entsprechende Bedeutung zu, wie z. B. an der Bezahlung der Fachkräfte deutlich wird, die sich noch immer erheblich von der in anderen Bildungsinstitutionen unterscheidet. Wie der lange Streik im Jahr 2015 deutlich gemacht hat, spüren die Fachkräfte den Widerspruch zwischen den Anforderungen und Erwartungen, die an sie gerichtet werden, und der fehlenden öffentlichen Anerkennung ihrer Leistung: Die für Kinder im Aufwachsen durch die längere Verweildauer in der Kindertageseinrichtung gestiegene reale Bedeutung der Institution Kindertageseinrichtung und die ihr als Institution zugeschriebene Bedeutung in der Gesellschaft spiegeln sich noch nicht in den ihr von der Gesellschaft zugestandenen Ressourcen wider.

In dieser Einleitung wird zuerst eine allgemeine, relativ abstrakte Verortung des gesellschaftlichen Diskurses zu Kindertageseinrichtungen² unter der Perspektive vorgenommen, wer welche Erwartungen an die Kindertagesbetreuung formuliert bzw. formuliert hat. Dabei unterscheiden wir zwischen Erwartungen seitens der Politik bzw. der Gesellschaft, der Eltern sowie der Kinder in Tageseinrichtungen. Diese Erwartungen sind, wie sich zeigen wird, zum Teil deckungsgleich, zum Teil stehen sie aber auch in Wi-

2 Die Kindertagespflege als zweite Säule der öffentlichen Kinderbetreuung wird nicht explizit berücksichtigt, auch wenn viele der folgenden Erwartungen auch an sie gerichtet werden.

derspruch zueinander. Die diskutierten Erwartungen und Herausforderungen beanspruchen keine Vollständigkeit, sondern es werden die wichtigsten benannt. Daraus abgeleitet werden Herausforderungen für die Kindertageseinrichtungen formuliert. Am Ende dieser Einleitung wird kurz in die Themen der Empirie eingeführt.

Politische und gesellschaftliche Erwartungen: Die öffentliche Kindertagesbetreuung erfüllt im politischen Raum verschiedene Funktionen und berührt damit verschiedene Politikfelder (z.B. Wirtschafts-, Familien-, Sozialpolitik). Vor dem Hintergrund, dass Kinder zu einem seltenen Gut geworden sind und verstärkt die Perspektive eingenommen wird, dass Deutschland deshalb seine Wettbewerbsvorteile insbesondere über eine möglichst effiziente Nutzung des Humankapitals seiner Bevölkerung realisieren muss, hat die Bedeutung von Bildung deutlich zugenommen. Investitionen in öffentliche Kindertagesbetreuung werden aus wirtschaftspolitischer Sicht auch als Investitionen in das Humankapital der Gesellschaft betrachtet. Die enorme Lernfähigkeit von Kindern gerade in frühem Alter wird als Begründung für Investitionen in Strukturen der frühen Bildung ins Feld gebracht. Der „PISA-Schock“ und eine Reihe von weiteren Schulleistungsuntersuchungen (z.B. TIMMS, IGLU) haben dazu beigetragen, dass zunehmend die Bedeutung des Bereichs der frühkindlichen „Bildung“ betont wird. Hiermit ist die Hoffnung verbunden, bereits in der frühen Kindheit die Weichen für eine gelingende Bildungsbiographie zu stellen. So gilt im Sinne einer „Bildung von Geburt an“ (Schäfer 2005) das Bild des „kompetenten Säuglings“ (Dornes 2009) bzw. des „Forschergeists in Windeln“ (Gopnik u.a. 2000). Dadurch sind die gesellschaftlichen Ansprüche und Erwartungen gegenüber Angeboten der Kindertagesbetreuung, bisher nicht ausgeschöpfte Bildungsressourcen zu mobilisieren und den Wirtschaftsstandort Deutschland zu stärken (vgl. kritisch Leu/von Behr 2010), enorm gewachsen.

Eine weitere, wirtschaftspolitische Funktion der Kindertagesbetreuung ist in einer Vergrößerung des Arbeitskräftereservoirs zu sehen. Der demografische Wandel in Deutschland bedeutet eine enorme Verschiebung der Relationen zwischen Erwerbstätigen und RentnerInnen. Insbesondere über eine Erhöhung der Erwerbstätigkeit von Frauen erhofft man sich eine bessere Ausschöpfung des Arbeitskräftereservoirs. Diese setzt wiederum eine Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit voraus. Empirisch zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der (Frauen-)Erwerbsbeteiligung und dem Ausbau der Kindertagesbetreuung. Beide haben in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Die Evaluation der familienpolitischen Leistungen beschreibt die Subvention der öffentlichen Kinderbetreuung als die effektivste Maßnahme, die (Frauen-)Erwerbstätigkeit zu erhöhen (Prognos 2014, S. 271).

Mit dem Ausbau der Kindertagesbetreuung werden auch familienpolitische Ziele verfolgt. Ein ausreichendes Angebot an Kindertagesbetreuung soll es beiden Eltern ermöglichen, ihren Wunsch nach beruflicher Verwirklichung im Erwerbsleben neben ihren Aufgaben in der Familie zu realisieren. Da der Wirtschaft durch eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf mehr dringend benötigte Arbeitskräfte zur Verfügung stehen, überschneiden sich die familien- und wirtschaftspolitischen Zielsetzungen und Motive zur Zeit anders als etwa in den 1960er-Jahren, in denen diese politischen Zielsetzungen in Westdeutschland anders geprägt waren und in Konkurrenz zueinander standen.

Auch das bevölkerungs- und wirtschaftspolitisch motivierte Ziel der Erhöhung der Geburtenrate bzw. das Ziel, mittels einer Subventionierung der Kindertagesbetreuung zu ermöglichen, dass Frauen und Männer ihre Kinderwünsche realisieren können, scheint Wirkungen zu entfalten (Prognos 2014, S. 350 ff.). Die Längsschnittanalyse von Tölke (2015) zeigt jedoch auch, dass insbesondere sowohl der Wunsch als auch die Realisierung des Wunsches nach einem weiteren Kind weniger von dem Angebot der Kinderbetreuung bestimmt wird, als vielmehr von der gesellschaftlich normativen Erwartung der Zwei-Kind-Familie, nach der die Familienplanung mit maximal zwei Kindern als abgeschlossen gilt.

Die besondere Kombination aus Verletzlichkeit und Potenzialität der frühen Kindheit (vgl. Riedel/Sann 2014) hat dazu geführt, dass gesellschaftlich die Aufmerksamkeit auf die Bedingungen des Aufwachsens gelenkt wurden. Die Erkenntnisse der Kleinkindforschung zeigen die Potenzialität der frühen Kindheit. Entwicklungsverläufe werden bereits in früher Kindheit geprägt und die frühe Kindheit ist eine wichtige Phase, in der bedeutungsvolle Grundlagen für spätere Lernerfahrungen und -prozesse gelegt werden (vgl. Becker 2010, Pauen 2012).

Damit rückt die Rolle der Eltern als Instanz der Förderung frühkindlicher Entwicklungsprozesse stärker ins Zentrum der Diskussion. Die Erziehungskompetenz von Eltern wird nun als ein entscheidender Faktor für die kindlichen Entwicklungschancen betrachtet. Weil fast alle Kinder ab dem dritten Lebensjahr eine Kindertageseinrichtung besuchen, besteht die Hoffnung, in Kindertageseinrichtungen frühzeitig auf elterliche Unterstützungsbedarfe, auf Probleme von Familien bis hin zu Fällen von Kindeswohlgefährdungen aufmerksam zu werden. Kitas sind in dieser Vision nicht nur Orte für Kinder, sondern auch Stützpunkt und Anlaufstelle oder zumindest Wegweiser für Eltern mit Fragen zur Erziehung.

In Hinblick auf die Verletzlichkeit von Kindern wird die Kita zudem als ein Ort betrachtet, an dem Kindeswohlgefährdungen aufgrund des geübten und reflektierten Blicks von Fachkräften auf das Erscheinungsbild und Verhalten von Kindern ans Tageslicht gebracht werden können. So haben die

Kindertageseinrichtungen im Kontext der Prävention von Kindeswohlgefährdung mehr Aufmerksamkeit erlangt. Eine wichtige Frage dabei ist, wie gut die Kitas für diese Aufgabe gerüstet sind und auf welche Hilfestellungen sie bei einem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung zurückgreifen können (vgl. zum Thema Kinderschutz in Kindertageseinrichtungen Pluto u. a. 2016). Mögliche Kooperationspartner und deren Problemlösungskompetenz, auf die man zurückgreifen kann, müssen den Kindertageseinrichtungen bekannt sein.

Mancherorts wird Kitas gar eine Funktion für das Gemeinwesen zugeschrieben, indem sie auch Angebote für Eltern bereitstellen, deren Kinder gar nicht in der Kita oder in einer anderen Kita sind (vgl. Kap. 8). Hier besteht die Hoffnung, ausgehend davon, dass in der Kindertageseinrichtung prinzipiell alle Bevölkerungsgruppen erreichbar sind, eine Infrastruktur für alle bereitzustellen und vernetzend zu wirken.

Weiterhin besteht die sozialpolitische Hoffnung, durch Kitas sozialen Ungleichheiten und Bildungsbenachteiligungen entgegenwirken zu können. Nach dieser Vorstellung sollten Kitas ein zu geringes Anregungspotenzial auf Seiten der Eltern bzw. des Herkunftsmilieus kompensieren. Empirisch zeigt sich jedoch, dass Familien mit geringerer elterlicher Bildung und Familien mit Migrationshintergrund Kindertageseinrichtungen nach wie vor seltener nutzen (vgl. Schober/Stahl 2014), auch wenn dies für Familien mit Migrationshintergrund nicht mehr generell gilt, wenn man weitere Faktoren wie den Bildungshintergrund und Erwerbstätigkeit berücksichtigt (vgl. Peter/Spieß 2015).

Das heißt, die Unterrepräsentation ist eigentlich nicht auf das Merkmal „Migrationshintergrund“ zurückzuführen, sondern vor allem auf Faktoren wie Erwerbstätigkeit und Bildung. Zudem zeigt sich in Untersuchungen, dass die Bildungsangebote der Kindertagesbetreuung in bislang unzureichender Weise soziale Benachteiligung und Belastung ausgleichen können (Tietze u. a. 2013, Anders 2013). In diesem Kontext weist die NUBBEK-Studie (Tietze u. a. 2013) erneut darauf hin, dass der Bildungs- und Entwicklungsstand von Kindern deutlich stärker mit Merkmalen der Familie als mit Merkmalen der außerfamiliären Betreuung zusammenhängt.

Erwartungen der Eltern: Die MitarbeiterInnen in Kitas sind mit unterschiedlichen, zum Teil widersprüchlichen Erwartungen von Eltern konfrontiert. Die Eltern selbst stehen heute vielfach unter einem hohen Erwartungsdruck, sowohl vonseiten ihrer Arbeitgeber, die sich in zunehmendem Maße Flexibilität wünschen, als auch aufgrund gesellschaftlich-normativer Erwartungen, etwa die Bildung ihrer Kinder optimal zu unterstützen.

Der Wunsch, Familie und Beruf zu vereinbaren, ist bei Frauen wie Männern weit verbreitet (z. B. BMFSFJ 2015; Li u. a. 2015). Wenn Frauen und

Männer Eltern werden, besteht bei beiden Geschlechtern oftmals der Wunsch, weiterhin erwerbstätig sein zu können und zugleich ausreichend Zeit für die Familie zu haben. Immerhin ein Viertel der Bevölkerung sieht die Verfügbarkeit von Betreuungsmöglichkeiten als eine Voraussetzung für die Realisierung ihres Kinderwunsches (BMFSFJ Familienbilder 2015). Die Gewissheit, einem Kind später einen Ort bieten zu können, wo es auf Gleichaltrige treffen kann und wo man selbst niedrigschwellig Beratung und Unterstützung in Fragen der Erziehung einholen kann, kann die Einstellung gegenüber der Gründung einer Familie positiv beeinflussen.

Kitas sollen einen Teil der Betreuungsaufgaben übernehmen, damit den Eltern mehr Zeit für die Erwerbsarbeit bleibt. Eltern erhoffen sich ein auf ihre Situation passendes Betreuungsangebot in Reichweite, ein Angebot, das sich flexibel ihren zeitlichen Bedürfnissen anpassen lässt. Eine ausgewogene Work-Life-Balance herzustellen, ist für Eltern jedoch nicht einfach. Es ist bekannt, dass sich Familien im Zuge der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und damit einhergehenden Beschleunigungs- und Entgrenzungsphänomenen erhöhter Beanspruchung ausgesetzt sehen und zunehmend unter Druck geraten (vgl. Jurczyk/Klinkhart, 2014). Kitas stellen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rahmenbedingung für die Realisierung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf dar.

Ebenso wünschen sich Eltern eine qualitativ hochwertige Betreuung ihrer Kinder, eine Einrichtung, in der sich das Kind wohlfühlt, die es gerne besucht und in der einem eventuellen besonderen Förderbedarf Rechnung getragen wird. Neben dem Wunsch, dass es ihrem Kind in der Kita gut geht, haben Eltern den Wunsch, dass in der Kita Bildungsprozesse ihres Kindes angeregt und gefördert werden. Manche Eltern haben den expliziten Wunsch, dass die Kita ihren Kindern für den späteren Lebenslauf eine gute Ausgangsposition im Wettbewerb bietet. Das spiegelt sich auch in ihrer Bereitschaft wieder, größere Geldbeträge in der Erwartung einer hohen Bildungsrendite zu investieren (vgl. Schröder u.a. 2015).

Andere Eltern betonen die Bildungserwartung an die Kita weniger stark. Insgesamt changieren die Erwartungen der Eltern zwischen Betreuungs- und Bildungszentrierung. Diese unterschiedlichen Vorstellungen haben – neben anderen – sicherlich auch Einfluss darauf, wie weit sich die Eltern in die Einrichtung einbringen. Manche wollen gerne mitreden, mitbestimmen, sich einbringen, tatkräftig unterstützen; andere betrachten Kitas als Dienstleistung, für die kein eigenes Engagement erforderlich und angebracht ist; wiederum andere finden sich irgendwo zwischen diesen beiden Polen.

Aus der Perspektive vieler Eltern ist die Kindertageseinrichtung ein Ort, wo Kinder mit anderen Kindern ihres Alters in Kontakt kommen können. Gruppenerlebnisse statt dyadischer Beziehungen mit Gleichaltrigen sind in der seit Jahren häufigsten Geschwisterkonstellation (Krack-Roberg u.a.

2016) in der Familie selbst nicht realisierbar. Auch die Erweiterung des Aktionsradius mag ein Argument für Eltern sein. Gründe für den geringer gewordenen Aktionsradius von Kindern in ihrer Lebenswelt sind einerseits die Zunahme des Autoverkehrs in den letzten Jahrzehnten und damit einhergehend weniger Raum, wo sich Kinder sicher bewegen können, andererseits aber auch, dass ihre Eltern das seltene Gut, das persönliche Glück, das sie erfahren, schützen und bewahren wollen. Einiges, was dies in Gefahr bringen könnte, wird mit einer gewissen Skepsis und Verunsicherung betrachtet und von den Kindern ferngehalten. Infolgedessen werden Kindern jedoch auch Erfahrungsräume und Anregungspotenzial für Selbstbildungsprozesse genommen. Eltern erhoffen sich von Kitas in diesem Zusammenhang, dass sie ihren Kindern kindgerechte, geschützte und beaufsichtigte Erfahrungsräume und Gelegenheitsstrukturen eröffnen. Dass sie dort Erfahrungen machen können, die zu Hause nicht möglich sind. Draußen sein, mit besonderem Spielzeug spielen können, Platz haben, Gleichaltrige treffen, gehört und wertgeschätzt zu werden, regelmäßiges Feedback zu dem eigenen Handeln zu kriegen, sind Erfahrungen, die außerhalb der Kita nicht für alle Kinder möglich sind.

Bedürfnisse und Wünsche der Kinder: Eine weitere Perspektive ist die der Kinder. Was wollen Kinder selbst? Was tut Kindern gut? Wie wünschen sich Kinder Kitas? Das sind Fragen, die in den Fachdebatten bezogen auf die Einrichtungen der Kindertagesbetreuung seltener gestellt werden. Eltern, Fachkräfte und Wissenschaft reden und handeln in der Regel stellvertretend für Kinder. Aber werden sie dabei immer der Perspektive der Kinder gerecht? Die Argumente Erwachsener, die sich auf das Wohlergehen von Kindern in Kitas beziehen, können sich nicht immer auf Äußerungen von Kindern zu ihrem eigenen Befinden beziehen. In der Regel sind sie abgeleitet aus Annahmen, die für sich eine sehr hohe Plausibilität haben, aber dennoch nicht auf empirisch nachgezeichnetem Empfinden von Kindern beruhen.

Eine lange Betreuungsdauer galt lange als nicht mit dem kindlichen Wohlbefinden in Einklang zu bringen. In Westdeutschland galt eine ganztägige Betreuung lange Zeit eher als ein Angebot für Mütter, die notgedrungen arbeiten mussten. Heute wird eine Betreuungszeit bis nachmittags innerhalb bestimmter Grenzen, die sich zunehmend nach hinten verschoben haben, als unproblematisch betrachtet. Aber lässt sich dies so uneingeschränkt sagen? Gibt es nicht jene Kinder, für die die Einrichtung eine hohe Anregungsqualität hat und jene Kinder, die überhaupt nicht in Organisationen betreut werden wollen, wenn sie selbst vor die Wahl gestellt werden würden? Diese Fragen verweisen auf weitere Fragen. Inwiefern sind Kinder in der Lage, ihre eigenen Bedürfnisse einzuschätzen und wie verhalten sich

diese zu den Bedürfnissen, aber auch Zwängen der Eltern? Das sind Fragen, die an dieser Stelle nicht beantwortet werden können, sich jedoch aufdrängen, wenn man die Perspektiven der Kinder auf Kindertagesbetreuung zum Gegenstand macht.

Für die Pädagogik und die Kindheitsforschung ist es keine grundsätzlich neue Fragestellung, sich der Perspektive der Kinder zu widmen (vgl. Honig 1999). In den letzten zwei Jahrzehnten hat die Einsicht, die Perspektive von Kindern selber zu berücksichtigen, wenn man das Wohlergehen von Kindern beschreiben will, deutlich zugenommen (vgl. Ben-Arieh u.a. 2001). Kinder „as beings not becomings“ (Kinder werden nicht, sie sind) ernst zu nehmen und dies in der Forschung zum Tragen zu bringen, wirft eine Vielzahl methodologischer Fragen auf, zu denen es inzwischen einige Forschungsarbeiten gibt (vgl. z.B. Fattore u.a. 2007; Crivello u.a. 2009). Die Forschungsergebnisse zu dem, was Kinder in ihrem Leben allgemein wichtig finden (vgl. hierzu z.B. The Children Society 2012), zeigen große Überschneidungen zu dem, was Kinder, die Kindertageseinrichtungen besuchen, in der Einrichtung für wichtig erachten (vgl. Clark 2005 für eine diesbezügliche Übersicht).

Für Kinder sind Freundschaften wichtig, wobei sie die Fachkräfte in der Kita auch als Freunde begreifen. Was Trinken und Essen betrifft, mögen es Kinder einerseits, wenn sie sich selbst etwas zu Trinken und Essen besorgen können, wenn ihnen danach ist. Andererseits genießen Kinder es auch, zusammen mit den Fachkräften und den anderen Kindern gemütlich essen und sich unterhalten zu können. Beim Spielen bevorzugen sie insbesondere Phantasie und schöpferische Spiele. Auch Spiele mit Wasser, Sand und Knete stehen hoch im Kurs. Wichtig ist für sie auch die Möglichkeit, sich bewegen sowie draußen spielen zu können. Kinder mögen es, wenn die Fachkräfte ihnen helfen und mit ihnen spielen. Sie mögen es nicht, wenn die Fachkräfte laut sprechen oder gar schreien. Fachkräfte werden von Kindern auch als wichtig gesehen, Ordnung zu halten und ihnen ein Gefühl der Sicherheit zu vermitteln. Nicht gut finden sie es, wenn Fachkräfte sie ermahnen sich zu beeilen und sie nicht die Möglichkeit erhalten, etwas zu Ende zu führen.

Kinder freuen sich schließlich, wenn sie ihre eigenen Leistungen sehen. Diese empirisch gewonnenen Beispiele, was Kinder in Kitas wichtig finden, sind sicher nicht erschöpfend, und es muss immer bedacht werden, dass die Bedürfnisse und Wünsche von Kindern so divers sein können, wie sie selbst. Das Wohlergehen von Kindern ernst zu nehmen, setzt jedoch voraus, Kinder als selbstständige Subjekte mit eigenen Wünschen und Bedürfnissen zu betrachten, die es zu ergründen und berücksichtigen gilt.

Inwiefern diese Befunde und Erkenntnisse eine Übersetzung dahingehend finden, wie die einzelne Kindertageseinrichtung die Perspektive der

Kinder in die Gestaltung des Einrichtungslebens einbezieht, ist noch einmal eine andere Frage. In den letzten Jahren wurde und wird dies unter anderem unter dem Stichwort Partizipation diskutiert. Dabei spielt nicht nur der Aspekt des Einübens partizipativer Verfahren, sondern auch das Element der Qualitätsentwicklung eine wichtige Rolle. Forschungsprojekte zeigen, dass Kinder bereits in sehr jungem Alter ihre Bedürfnisse im institutionellen Kontext zum Ausdruck bringen können, wenn man sie entsprechend danach befragt (vgl. Hansen u. a. 2011). Auf diese Weise kommen mitunter ganz andere Aspekte zur Verbesserung des Zusammenlebens in der Kindertageseinrichtung zum Vorschein als jene, die Erwachsene präferieren würden. Für die Kindertageseinrichtungen ist die Anforderung der Partizipation keine leichte, denn mit einem solchen Anspruch wird oft erst einmal der Wegfall bisheriger Gewissheiten hinsichtlich des eigenen fachlichen Handelns assoziiert. Auch wenn die Verbindung oft nicht hergestellt wird, knüpfen diese Ansprüche an (frühere) pädagogische Entwürfe, wie die von Korczak oder auch den Situationsansatz an.

Herausforderungen für die Einrichtungen: Die vielfältigen Herausforderungen für die Kitas lassen sich nicht nur aus den Erwartungen der Politik, der Gesellschaft, der Eltern sowie den Bedürfnissen und Wünschen der Kinder ableiten. Die Herausforderungen ergeben sich auch durch verschiedene gesellschaftliche Wandlungsprozesse. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sind hier zu nennen: die zunehmende Pluralität der Familienformen (z.B. Alleinerziehende, gleichgeschlechtliche Eltern), ihre zunehmend vielfältigen Hintergründe mit Blick auf Sprache, Religion oder Kultur etc. (nicht zuletzt durch die gestiegene Zahl der Familien, die in Deutschland Schutz suchen), die digitale Mediatisierung der Lebenswelt der Kinder, sich verändernde Erziehungsvorstellungen der Eltern, das steigende Alter der Eltern bei der Geburt ihrer Kinder und damit auch veränderte Generationenverhältnisse und ein zunehmender Anteil von Kindern, der in Armutsverhältnissen aufwächst.

Die Kindertageseinrichtungen können die an sie gestellten Herausforderungen nicht alleine bewältigen. Auch der öffentliche Jugendhilfeträger ist gefordert, für gute Rahmenbedingungen zu sorgen. Das heißt etwa, ausreichend Plätze zu finanzieren und eine Pluralität des Angebots sicher zu stellen. Um den zahlreichen Aufgaben nachkommen zu können, sind auch gute Kooperationen zwischen den Einrichtungen und ihren Trägern sowie mit anderen Akteuren von Nutzen.

Die öffentlichen und fachlichen Diskurse beschäftigen sich in den letzten Jahren auch verstärkt damit, wie es gelingen kann, die Qualität in den Institutionen bei aller Ausbaudynamik nicht aus den Augen zu verlieren. Die Erwartungen bezüglich der Qualität der Tageseinrichtungen für Kinder werden in der Regel entlang von drei den Kitas zugeschriebenen Funktio-

nen, nämlich Bildung, Betreuung und Erziehung, thematisiert, auch wenn sie de facto nicht unabhängig voneinander gedacht werden können: Betreuung eröffnet immer Bildungsmöglichkeiten und diese ist im Kindesalter kaum denkbar ohne Erziehung, verstanden als Tätigkeit der Anregung und Ermöglichung.

Eine gute Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in der Kita ist angewiesen auf eine Zusammenarbeit mit den Eltern und die Kooperation der Kita mit weiteren Einrichtungen und Diensten. Die von verschiedenen Seiten formulierten Erwartungen an Kitas gehen zum Teil weit über die pädagogische Arbeit mit den Kindern, die Zusammenarbeit mit Eltern und Kooperation mit Dritten hinaus. So wird zum Beispiel mancherorts auch das Erziehungsverhalten der Eltern als zu beeinflussende Größe definiert und damit werden Eltern über die normale Zusammenarbeit mit Eltern hinaus zur Zielgruppe der Kitas. Oder die Kita übernimmt Funktionen für das Gemeinwesen (z. B. indem die Kita Begegnungsräume für die Nachbarschaft bereitstellt). Logischerweise wirkt sich die Einlösung bzw. der Versuch der Einlösung dieser Erwartungen immer auch auf die Kernfunktionen der Kitas, die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern, aus.

Kitas sollen qualitativ hochwertige Bildungsmöglichkeiten für Kinder bereitstellen. Kitas sind inzwischen selbstverständlicher Teil der Bildungsberichterstattung des Bundes (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Alle Bundesländer haben Bildungspläne für Kitas entwickelt. Zwar haben diese jeweils eine unterschiedliche Verbindlichkeit in den Bundesländern, aber sie sind doch ein Zeichen dafür, für wie wichtig Bildung für Kinder in Kitas gehalten wird. Auch die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF, vgl. www.weiterbildungsinitiative.de) ist eine Reaktion auf die veränderte Bedeutungszumessung von Bildungsaspekten in Kitas. Die Sprachentwicklung nimmt eine wichtige Rolle ein. Kitas werden als ein Ort betrachtet, an dem Kinder eventuelle Sprachentwicklungsrückstände durch Kommunikation in für Kinder bedeutsamen Sinnzusammenhängen abbauen oder zumindest verringern können. Auch werden die Kinder in Kindertageseinrichtungen auf die Schule vorbereitet bzw. an die Schule herangeführt; alles Schritte, die zu einem guten Start im Kinderleben beitragen sollen. Die Erfüllung dieser Aufgaben setzt besondere Wissensbestände bei den Fachkräften voraus, z. B. über Bildungsprozesse in den verschiedenen Entwicklungsphasen des Kindes, die beste Form der Unterstützung der Kinder, die notwendige und richtige Anregungsumgebung, die Nutzung des Settings der Gruppe, um Kindern Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen. Dieses Wissen muss erstens vorhanden sein und zweitens „angewandt“ werden, das heißt, im Tagesablauf einer Kindertageseinrichtung mit den vorhandenen personellen und sachlichen (Räume, Spielsachen, Außenflächen) Ressourcen integriert werden.

Wenn von den Herausforderungen, vor denen die Kitas angesichts der Ausbau- und Bildungsdebatte stehen, die Rede ist, dann steht heute die Erziehung oft weniger im Fokus. Mit der Vorstellung von Erziehung als der Bereitstellung und Gestaltung eines Ortes mit Fachkräften, die Kinder unterstützen, anregen und es ihnen ermöglichen, sich selbst die Welt anzueignen und zu gestalten, wird insbesondere die institutionelle Perspektive auf Erziehung in den Vordergrund gerückt. ErzieherInnen müssen sich ihrer eigenen Funktion vergewissern. Sie werden durch das Bild des kompetenten, selbstbildenden Kindes nicht überflüssig. Vielmehr sind sie gefordert, Kinder genau dazu anzuregen, sie zu ermutigen, ihnen Möglichkeiten zum selbst Ausprobieren zu eröffnen und zu zeigen. Auch dies setzt Wissen über Denk- und Entwicklungsprozesse von Kindern voraus, die in der pädagogischen Praxis aufgegriffen werden müssen. Sie sind aufgefordert, Konzepte zu entwickeln, die sich mit der Gestaltung der Übergänge, der Zusammenarbeit mit Eltern, der Inklusion, der Verbindung zum Sozialraum u.a. befassen.

Unter dem Stichwort Betreuung wird vor allem thematisiert, dass die Kindertagesbetreuung ein guter, sicherer, verlässlicher Ort für Kinder außerhalb der Familie sein soll, der es Eltern ermöglicht, Familie und Beruf unter einen Hut zu bekommen. Nicht immer steht vor dem Hintergrund der Ausbaudynamik und der Notwendigkeit, ausreichend Plätze bereitzustellen, vor Ort die Qualität der Betreuung im Vordergrund. Der Wunsch nach langen Öffnungszeiten und einer geringen Anzahl von Schließtagen und die Realisierung einer maximalen Flexibilität auf Seiten der Eltern stellen Kitas vor die Aufgabe, das Personal zu finden, das alle Öffnungszeiten abdeckt, den Alltag so zu organisieren, dass für alle noch eine Zeitstruktur und ein geregelter Ablauf erkennbar ist und zu gewährleisten, dass eine gewisse verlässliche Betreuungskontinuität für Kinder vorhanden ist. Die im Zuge des Ausbaus der Kindertagesbetreuung beliebte Aufweichung der Altershomogenität bedingt neue Herausforderungen. So sind etwa Anpassungen der pädagogischen Konzepte, die etwa sicherstellen, dass eine Altersgruppe von Kindern nicht unter einer anderen Altersgruppe leidet, vonnöten.

Die Kitas müssen mit den in den genannten Erwartungen, Zielsetzungen und Hoffnungen enthaltenen Widersprüchen und Herausforderungen umgehen und sich positionieren. Und sie müssen sich mit den Folgen einer sich verändernden Kindheit und ganz unterschiedlichen Lebenslagen der Familien auseinandersetzen. Dabei agieren sie im Rahmen der ihnen vorgegebenen Bedingungen. Zu diesen Bedingungen gehören ganz grundlegende Erfordernisse, die sich aus der Institution Kita ergeben, etwa, dass der Kita-Alltag in der Gruppe gemanagt werden muss und gleichzeitig der individuelle Blick auf das Kind möglich ist. Räumlichkeiten müssen so genutzt, Per-

sonal so eingesetzt werden, dass möglichst viele der Erwartungen erfüllt werden können.

Gegenstand der Empirie: Nicht alle bisher genannten Herausforderungen sind Gegenstand der Empirie, die in diesem Buch beschrieben wird. Auch kann bereits vorweggenommen werden, dass auf die eingangs gestellten Fragen keine einfachen Antworten möglich sind, da die Anforderungen und Erwartungen, vor denen die Einrichtungen stehen, sehr komplex sind und zum Teil im Widerspruch zueinander stehen.

In dieser Studie liegt, wie Anfangs bereits erwähnt, das Hauptaugenmerk auf den Strukturbedingungen der Kitas. Diese werden unter der Perspektive betrachtet, inwiefern sie positiv dazu beitragen können, den Herausforderungen, die an Kitas gestellt werden, zu begegnen. Herausforderungen, die die Prozessqualität innerhalb von Kitas oder das professionelle Handeln einzelner Fachkräfte berühren, standen nicht im Mittelpunkt der Befragung. Im Folgenden werden die Themen benannt, die Gegenstand der in diesem Buch beschriebenen Empirie sind.

Zunächst werden in Kapitel 2 ausgewählte Strukturmerkmale der Kitas dargestellt, und zwar die Anzahl der genehmigten Plätze, also die Größe der Kindertageseinrichtungen, die Altersstruktur der betreuten Kinder sowie die Trägerschaft der Einrichtungen. Diese Merkmale stellen Rahmenbedingungen für die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen dar, die sich zum Teil im Zuge des Ausbaus der Plätze für Kinder unter drei Jahren stark verändert haben. So hat sich beispielsweise die Altersschneidung vieler Kindergärten in Westdeutschland verändert. Es wurden zunehmend auch Zweijährige aufgenommen. Mit Blick auf die Trägerschaft wird dargestellt, welche Träger an Bedeutung gewonnen haben.

Die Länge der täglichen Öffnungszeit, die Öffnungs- und Schließzeit, die Anzahl der Schließtage, Unterbrechungen der Betreuung während der Mittagszeit sowie alternative Betreuungsmöglichkeiten während der Schließtage sind alles Aspekte, die Einfluss darauf haben, ob eine der gesetzlichen Anforderungen an Tageseinrichtungen realisiert werden kann, nämlich „den Eltern dabei (zu) helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können“. Diese Anforderung kann mit den anderen Aufträgen, die das SGB VIII formuliert (etwa die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern sowie die Erziehung und Bildung in der Familie zu unterstützen und zu ergänzen), in einem Spannungsverhältnis stehen.

Dieses Spannungsverhältnis stellt Kitas vor fachliche Herausforderungen (z.B. lange Öffnungszeiten zur Ermöglichung einer Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit und das Wohl des Kindes in der Einrichtung sicherstellen). Kitas müssen diese Anforderungen für sich mit den vorhan-

denen Ressourcen in eine Balance bringen. Das Kapitel 3 thematisiert die Öffnungszeiten der Kitas und damit den zeitlichen Rahmen, in dem Eltern ihre Betreuungsbedarfe realisieren können bzw. müssen und die Kitas ein zu verantwortendes pädagogisches Angebot organisieren müssen.

Im Kapitel 4 „Personalsituation“ wird zunächst mit Blick auf das Personal die Ausgangslage für die Kindertageseinrichtungen beschrieben. Anhand der Organisation der Platzvergabe und der Organisation der Personalbemessung an der Zahl der Kinder wird der Frage nachgegangen, wie flexibel Einrichtungen mit den Betreuungswünschen der Eltern umgehen können und inwieweit dies Folgen für die Personalbemessung hat. Weiterhin wird auf die Teilzeitbeschäftigung in Kitas eingegangen, die durchaus nicht immer den Wünschen der Beschäftigten entspricht. Zudem wird dargestellt, in wie vielen Einrichtungen Stellen befristet sind und welche Gründe für Befristungen es gibt. Auch das zusätzliche Personal (geringfügig Beschäftigte, Honorarkräfte, Personen im Freiwilligen Sozialen Jahr, im Freiwilligen Ökologischen Jahr oder im Bundesfreiwilligendienst, Ein-Euro-Jobber sowie PraktikantInnen) wird thematisiert. Dabei wird untersucht, ob sich der Anteil der Kitas, die solches Personal einsetzen, im Laufe der Zeit verändert hat, inwieweit es beim Einsatz solcher Beschäftigtengruppen Unterschiede zwischen den Trägern gibt und wofür dieses Personal eingesetzt wird. Schließlich wird analysiert, wie schwierig es die Kindertageseinrichtungen einschätzen, Personal zu finden und welche Personalgewinnungsstrategien sie verfolgen. Ergänzt werden diese Themen durch einen Abschnitt, der sich mit Kindern und dem Personal mit einem Migrationshintergrund in den Kitas befasst.

Das Personal und die strukturellen Rahmenbedingungen, unter denen es arbeitet, sind entscheidende Qualitätsfaktoren. Das Kapitel 5 nimmt deshalb ausgewählte Rahmenbedingungen für die Arbeit in Kitas in den Blick, wobei Merkmale der Struktur- und Leitungsqualität im Mittelpunkt stehen. Interessant ist hierbei unter anderem, wie sich diese Rahmenbedingungen verändert haben. Betrachtet werden weiterhin die formale Qualifikation der Leitung und die vollständige oder stundenweise Freistellung für Leitungsaufgaben. Mit Blick auf die Verfügungszeiten wird dargestellt, ob sie fest im Dienstplan eingeplant sind, wie hoch sie im Durchschnitt für verschiedene Beschäftigte sind, und wie gut die Einrichtungen selbst mit dem Umfang der Verfügungszeiten zurechtkommen. Schließlich wird thematisiert, wie häufig die Kindertageseinrichtungen mit weniger Personal arbeiten, als es der gesetzlich vorgeschriebene Personal-Kind-Schlüssel vorsieht. Ergänzt werden diese Informationen um Einschätzungen der Kitas zum Arbeitsklima.

Um für die wachsenden und wechselnden Herausforderungen gerüstet zu sein, braucht es nicht nur eine qualitativ hochwertige Ausbildung der Fachkräfte, sondern selbstverständlich auch Möglichkeiten, während der

Berufstätigkeit in den Kitas das Wissen um und den Umgang mit neuen Herausforderungen zu erlernen und zu reflektieren. Fort- und Weiterbildungen, aber auch Fachberatung sind da unverzichtbare Bausteine. Gelegenheiten dazu sind nach wie vor nicht in allen Kitas selbstverständlich (vgl. Kap. 6). Dies liegt zum einen sicherlich daran, dass die Kitas auch davon abhängig sind, welche Themen und Angebote auf dem Weiterbildungsmarkt angeboten sind, zum anderen auch daran, ob es die Arbeits- und Rahmenbedingungen in den Kitas erlauben, ausreichend die Möglichkeiten der Weiterbildung wahrzunehmen.

Inklusion ist eine der zentralen Herausforderungen der letzten Jahre und beinhaltet das Ziel, dass es allen Menschen unabhängig von ihren verschiedenen Merkmalen, sei es Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, sexuelle Identität und Orientierung, Religion, Ethnizität oder das Vorhandensein von Behinderungen gleichermaßen möglich ist, gemeinsam an der Gesellschaft teilzuhaben. Während Integration auf die Anpassung der Individuen setzt, ist das besondere Merkmal des Inklusionsanspruches, dass er aus der Sicht der Systeme gedacht ist, indem die Anpassung der Verhältnisse, Rahmenbedingungen und Strukturen eingefordert wird, damit niemand aufgrund seiner Einzigartigkeit daran gehindert wird, an allen Bereichen der Gesellschaft teilhaben zu können.

In der Kindertagesbetreuung spielt dabei vor allem das Thema Kinder mit Behinderung und die Weiterentwicklung von der Integration zur Inklusion eine zentrale Rolle. Dieses Thema wird in Kapitel 7 aufgegriffen. Allen Kindern – mit oder ohne Behinderung – sollte die Möglichkeit offenstehen, in die Einrichtung zu gehen, in die sie gern gehen wollen bzw. die ihre Eltern für sie auswählen. Insbesondere jene Einrichtungen, die bislang noch nie ein Kind mit einer Behinderung hatten, stehen vor vielen Fragen, wie z.B. ob sie diesem Kind auch gerecht werden können, ob die Aufmerksamkeit für dieses Kind zulasten anderer Kinder geht und wie die Akzeptanz unter Kindern und Eltern ist. Auch wenn die Resonanz in der Regel positiv ist, sind im Detail mit der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit Behinderung eine Reihe wichtiger fachlicher Fragen verbunden, bei denen die Einrichtungen Unterstützung brauchen.

Die vielfältigen an Kitas gerichteten Ansprüche erfordern von ihnen, sich mit anderen Partnern und Akteuren des Aufwachsens zu vernetzen. Dieser Aspekt wird in dem Kapitel 8 thematisiert. Die Kooperationsanforderung ist nicht nur eine gesetzliche Aufgabe, sondern resultiert auch daraus, dass Kitas in der Regel relativ wohnortnah gelegen sind, die meisten Kinder Kindertageseinrichtungen besuchen und diese als niedrigschwellige Einrichtungen gesehen werden. So wird ihnen eine wichtige Rolle bei der frühzeitigen und präventiven Unterstützung von Familien zugeschrieben,

und sie werden als guter Anknüpfungspunkt für Bezüge und Vernetzung im Gemeinwesen betrachtet.

Gerade auch in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern, spielt die Vorbereitung auf die Schule und die Gestaltung eines gelingenden Übergangs aus der Sicht der Einrichtungen eine wichtige Rolle. Dabei stehen die Einrichtungen vor dem Dilemma, auf die Schule vorzubereiten und trotzdem selbst keine Schule zu werden, sondern Kindern Gelegenheit zu geben, sich alltagsnah spielerisch die Welt anzueignen, ohne Leistungsdruck, ohne Fixierung auf kognitive Kompetenzen und mit Blick auf eine ganzheitliche Entwicklung von Kindern.

Kitas sind ein wichtiges, aber nicht das alleinige Element eines integrierten Systems der Kindertagesbetreuung. Inwiefern Kitas mit den Tagespflegepersonen als weiteres Element dieses Systems zusammenarbeiten und in welchen Kontexten dies geschieht, ist auch Gegenstand des Kapitels zu den Kooperationsbeziehungen.

Um sowohl an den Bedürfnissen von Kindern als auch denen der Familien anknüpfen zu können und eine individuelle Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder gewährleisten zu können, ist die Zusammenarbeit und der Austausch mit den Eltern unabdingbar. Dafür brauchen die Einrichtungen unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit, um den unterschiedlichen Zielen, Anlässen und dem gesamten Spektrum der Eltern gerecht werden zu können. Das Kapitel 9 widmet sich den Formen und Kontexten der Zusammenarbeit mit Eltern und der Frage, wie verbreitet diese sind und ob sich die Schwerpunkte der Zusammenarbeit mit Eltern zwischen Erziehungspartnerschaft und Dienstleistung in den letzten Jahren verändert haben. Gegenstand des Kapitels ist zudem, welche Rolle der Elternbeirat spielt und ob es Eltern gibt, die nicht erreicht werden und welche Gründe die Einrichtungen dafür sehen.

Zur Zusammenarbeit mit Eltern gehört es auch, dass Probleme, Konflikte, Beschwerden kommuniziert werden können und gemeinsam nach einer Lösung gesucht wird. Nicht überall sind jedoch Beschwerden und Beschwerdeverfahren bereits allgemein akzeptiert. Insbesondere die MitarbeiterInnen haben Bedenken, dass ein verankertes Beschwerdeverfahren eigentlich ein verdecktes Kontrollsystem ist. Werden sie dagegen als selbstverständliches Element der Einrichtung verstanden, sind sie ein wichtiger Bestandteil der Organisations- und Qualitätsentwicklung. Kapitel 10 geht den Fragen nach, wie häufig es in Kindertageseinrichtungen zu Beschwerden kommt, welche Beschwerdegründe dahinter stecken und wie die Einrichtungen mit den Beschwerden umgehen.

Kapitel 11 beschreibt die methodische Vorgehensweise (Auswahl der Einrichtungen, Feldphase) der Studie und ordnet diese in den Gesamtkontext der Betrachtung der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen des Projektes

„Jugendhilfe und sozialer Wandel“ ein. Die Repräsentativität der Studie wird anhand von Merkmalen, deren Verteilung man aus der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik kennt, abgeschätzt.

Kapitel 2

Strukturmerkmale

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse der DJI-Kita-Studie beruhen auf einer repräsentativen Stichprobe von Kindertageseinrichtungen in Deutschland (vgl. Kap. 11.3). Ausgeschlossen wurden aus der Erhebung Einrichtungen, die sich ausschließlich an Schulkinder richten, vor allem aus dem Grund, dass die Angebotslandschaft für Schulkinder inzwischen so vielfältig ist (z.B. Horte in Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe, Schulhorte, Angebote der Nachmittagsbetreuung an Schulen in Trägerschaft von Jugendverbänden und in Trägerschaft der Schulen, offene und gebundene Formen der Ganztagschule), dass es unseres Erachtens einer eigenen Untersuchung bedürfte, die dieses Feld in den Blick nimmt. Im Rahmen der hier vorliegenden, thematisch recht breit angelegten Studie zu Kindertageseinrichtungen würde man der Bildung, Betreuung und Erziehung von Schulkindern somit nicht gerecht.

2.1 Altersstruktur der Kinder in den Kitas

Die Altersstruktur der Kinder in Kindertageseinrichtungen hat sich zwischen 2007 und 2012 deutlich verändert (vgl. Tab. 2.1). War im Jahr 2007 der traditionelle Kindergarten ab drei Jahren noch der am weitesten verbreitete Einrichtungstyp (43 % aller Kitas), so haben bis zum Jahr 2012 Einrichtungen für Kinder im Krippen- und Kindergartenalter stark an Bedeutung gewonnen, sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland.³

Sie stellten 2012 die häufigste Altersaufteilung dar, in der Kinder in Kitas betreut werden. Dabei bleibt allerdings offen, ob die Kinder einen Teil des Tages oder die gesamte Zeit in der Einrichtung in altersgemischten Gruppen oder in Krippen- und Kindergartengruppen verbringen. Nur noch knapp ein Fünftel aller Kitas waren im Jahr 2012 Kindergärten ab drei Jahren und lagen fast ausschließlich in Westdeutschland.⁴

3 In den folgenden Auswertungen, in denen nach Ost- und Westdeutschland differenziert wird, wird Berlin nicht berücksichtigt.

4 Wird zur Referenz die Kinder- und Jugendhilfestatistik herangezogen, sind auf der Basis der Standardtabellen keine Vergleiche hinsichtlich der quantitativen Entwicklung von Kindergärten für Kinder ab drei Jahren und Kindergärten für Kinder ab zwei Jahren möglich, da seit dem Erhebungsjahr 2006 ausschließlich Kindergärten ab zwei Jahren

Tab. 2.1: Einrichtungsarten nach dem Alter der Kinder im Ost-West-Vergleich 2007 und 2012

	Ost		West		Insgesamt	
	2007	2012	2007	2012	2007	2012
Krippen	1 %	1 %	3 %	5 %	3 %	5 %
Kindergarten (ab 3)	2 %	2 %	53 %	22 %	43 %	18 %
Kindergarten (ab 2)	19 %	9 %	17 %	32 %	18 %	28 %
Einrichtungen für Kinder im Krippen- und Kindergartenalter	46 %	60 %	8 %	26 %	16 %	33 %
Einrichtungen für Kinder im Kindergarten- und Hortalter	5 %	2 %	13 %	8 %	11 %	7 %
Alle Altersgruppen	28 %	27 %	6 %	6 %	10 %	9 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 747), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 630)

Die Altersschneidungen, in denen Kinder betreut werden, unterscheiden sich stark zwischen Ost- und Westdeutschland. In Ostdeutschland sind sogenannte Kombieinrichtungen weiter verbreitet als in Westdeutschland, also Einrichtungen, die unter einem Dach Kinder in Krippen-, Kindergarten- und zum Teil Hortgruppen betreuen. Die zwei häufigsten Einrichtungsformen in Ostdeutschland sind 2007 und 2012 dementsprechend Einrichtungen für Kinder im Krippen- und Kindergartenalter (2012: 60 %) und Einrichtungen, die darüber hinaus noch Schulkinder haben (27 %). Kindergärten für Kinder ab zwei Jahren, im Jahr 2007 immerhin ein Fünftel der Einrichtungen in Ostdeutschland, haben dort an Bedeutung verloren (2012: 9 %). Laut der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik sind auch im Jahr 2016 knapp die Hälfte der Kindertageseinrichtungen (Horte nicht mitgerechnet) in Ostdeutschland Einrichtungen, die unter einem Dach mehrere Altersgruppen in alterseinheitlichen Gruppen betreuen (47 %).

In Westdeutschland hat dagegen der Kindergarten ab zwei Jahren weitere Verbreitung gefunden (2007: 17 %, 2012: 32 %), was daran liegt, dass traditionelle Kindergärten ab drei Jahren in zunehmendem Umfang bereits Zweijährige aufgenommen haben. Dies spiegelt sich im sinkenden Anteil der Kindergärten ab drei Jahren (2007: 53 %, 2012: 22 %) wider.

Ein Blick in die amtliche Statistik zeigt, dass Einrichtungen, die mehrere Altersgruppen betreuen, gegenüber Kindergärten für Kinder ab zwei oder drei Jahren nach 2012 weiter an Bedeutung gewonnen haben. 61 Prozent

dargestellt werden, und bis 2002 nur Kindergärten ab drei Jahre ausgewiesen wurden (vgl. Arbeitsgruppe Zahlenspiegel 2008, S. 80).

der Kindertageseinrichtungen in Deutschland betreuen mehrere Altersgruppen (vgl. Tab. 2.2). Zudem macht der Vergleich mit der amtlichen Statistik deutlich, dass die Stichproben der DJI-Kita-Studien von 2007 und 2012 diesbezüglich keine Verzerrung aufweisen (vgl. Kap. 11.3).

Tab. 2.2: Einrichtungsarten nach dem Alter der Kinder in den Jahren 2007, 2012 und 2016, im Ost-West-Vergleich (ohne Horte)

	2007		2012		2016	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
<i>Deutschland</i>						
0–3	798	2 %	1 631	3 %	2 046	4 %
2–8 (ohne Schulkinder)	25 335	56 %	21 422	44 %	17 681	35 %
mit Kindern aller Altersgruppen	19 419	43 %	25 255	52 %	31 319	61 %
Insgesamt	45 552	100 %	48 308	100 %	51 046	100 %
<i>Westdeutschland ohne Berlin</i>						
0–3	716	2 %	1 525	4 %	1 906	5 %
2–8 (ohne Schulkinder)	23 847	65 %	20 290	52 %	16 692	41 %
mit Kindern aller Altersgruppen	12 008	33 %	17 125	44 %	22 569	55 %
Insgesamt	36 571	100 %	38 940	100 %	41 167	100 %
<i>Ostdeutschland ohne Berlin</i>						
0–3	61	1 %	79	1 %	140	1 %
2–8 (ohne Schulkinder)	989	14 %	678	9 %	989	10 %
mit Kindern aller Altersgruppen	6 167	85 %	6 559	90 %	8 750	89 %
Insgesamt	7 217	100 %	7 316	100 %	9 879	100 %

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen, div. Jahrgänge; eigene Berechnungen

2.2 Größe der Einrichtungen

Die Größe einer Kita, hier festgemacht an der Zahl der genehmigten Plätze, ist eine bedeutsame Rahmenbedingung für die Arbeit in der Kita. Größeren Einrichtungen fällt es beispielsweise leichter, etwa durch versetztes Arbeiten der Fachkräfte, längere Öffnungszeiten anzubieten oder Schließzeiten gering zu halten. Ob eine Leitung stundenweise oder vollständig freigestellt wird, hängt stark von der Größe der Einrichtung ab. Zudem können größere Einrichtungen mehr Räume nach Funktionen ausdifferenzieren und z. B. einen Ruheraum, Bastelraum, Toberaum etc. einrichten.

Gleichzeitig erfordern viele Kinder und viel Personal eine strukturierte Organisation des Kita-Alltags und konzeptionelle Überlegungen, wie für Kinder z.B. eine Kontinuität von Bezugspersonen gewährleistet werden kann. In kleinen Einrichtungen ist es schwieriger, beispielsweise lange Öffnungszeiten zu gewährleisten oder einen breiteren fachlichen Austausch zu organisieren; sie sind aber auch übersichtlicher als große Einrichtungen. Große wie kleine Einrichtungen haben also potenziell spezifische Vor- und Nachteile, und es geht darum, mit den passenden Konzepten mit der jeweiligen Ausgangslage umzugehen.

Zwischen 2007 und 2012 hat sich die Größe der Kitas kaum verändert (vgl. Tab. 2.3). Kleine Einrichtungen sind in Westdeutschland etwas häufiger, große Einrichtungen mit mehr als 100 Plätzen sind dagegen häufiger in Ostdeutschland anzutreffen.

Tab. 2.3: Kitas nach der Anzahl genehmigter Plätze 2007 und 2012, im Ost-West-Vergleich

	Ost		West		Insgesamt	
	2007	2012	2007	2012	2007	2012
1 bis 25 Plätze	5 %	6 %	15 %	15 %	13 %	15 %
26 bis 50 Plätze	21 %	24 %	24 %	25 %	24 %	25 %
51 bis 75 Plätze	28 %	25 %	30 %	27 %	29 %	26 %
76 bis 100 Plätze	17 %	15 %	20 %	20 %	19 %	19 %
101 und mehr Plätze	29 %	30 %	12 %	14 %	15 %	16 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 517), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 634)

Auch die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik macht deutlich, dass der Zuwachs an Kitas – zwischen 2006 und 2016 ist die Zahl der Kindertageseinrichtungen (ohne Horte) deutlich gestiegen – an der Verteilung der Einrichtungen nach ihrer Größe nichts geändert hat (vgl. Kap. 11.3).

2.3 Trägerschaft

Die Träger der Kitas haben große Bedeutung für die Arbeit der Fachkräfte in den Kitas. Sie stellen das Bindeglied zwischen den Rahmenbedingungen, die die Länder setzen, und der Arbeit in den Kitas vor Ort dar. Träger sorgen über Regelungen zu Verfügungszeiten oder zur Freistellung für die Leitung für mehr oder weniger gute Arbeitsbedingungen des Personals. Sie bestimmen mit, wie flexibel Öffnungszeiten oder Aufnahmemodalitäten gestal-

tet werden. Zudem unterstützen sie ihre Einrichtungen mehr oder weniger gut, etwa indem sie ihnen Verwaltungsaufgaben abnehmen, Fachberatung sicherstellen, die Kita mit anderen Kitas oder anderen Einrichtungen vernetzen oder sie bei der Konzeptionsentwicklung unterstützen. Sie beeinflussen somit die pädagogische Qualität.

Gleichzeitig müssen sie die Ziele, gute pädagogische Qualität und ein für Eltern bedarfsgerechtes Angebot zu gewährleisten, mit betriebswirtschaftlichen Erfordernissen in Einklang bringen. Die in den nachfolgenden Kapiteln dargestellten Ergebnisse weisen an verschiedenen Stellen darauf hin, dass Träger je nach Trägertyp und ihrer Größe unterschiedlich mit diesen Anforderungen umgehen.

Fast ein Drittel der befragten Kitas wird von Kirchengemeinden, die nicht in Wohlfahrtsverbänden organisiert sind, getragen (30 %), fast ebenso viele von einem öffentlichen Träger, also meist einer Kommune. Ein Fünftel der Kitas befindet sich in Trägerschaft eines Wohlfahrtsverbands, etwa ebenso viele (19 %) werden von einem anderen gemeinnützigen Träger getragen, der aber zu keinem Wohlfahrtsverband gehört (19 %). Privat-gewerbliche Träger tragen 2 Prozent der Kitas in Deutschland (vgl. Tab. 2.4).

Tab. 2.4: Kitas nach Trägerschaft 2007 und 2012, im Ost-West-Vergleich

	2007		2012			
	Ost	West	Insgesamt	Ost	West	Insgesamt
Öffentlicher Träger	44 %	30 %	32 %	42 %	27 %	28 %
Kirchengemeinde	12 %	40 %	35 %	8 %	36 %	30 %
Wohlfahrtsverband	29 %	20 %	21 %	29 %	19 %	20 %
Gemeinnütziger Träger, aber kein Wohlfahrtsverband	13 %	9 %	11 %	17 %	17 %	19 %
Privat-gewerblicher Träger	2 %	1 %	1 %	4 %	1 %	2 %
Sonstiges	1 %	< 1 %	< 1 %	0 %	1 %	1 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 798), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 634)

Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik aus dem Jahr 2012 kommt auf eine ganz ähnliche Verteilung von 32 Prozent der Kitas (ohne reine Horte) in öffentlicher Trägerschaft, 50 Prozent der Kitas in Trägerschaft eines Wohlfahrtsverbands oder eines anderen katholischen/evangelischen Trägers (darunter fallen die Kirchengemeinden), 14 Prozent der Kitas bei sonstigen gemeinnützigen Trägern und 4 Prozent bei privat-gewerblichen Trägern. Außerdem zeigen sich die Veränderungen in der Verteilung auf öffentliche und freie Träger zwischen 2007 und 2012 – der Anteil der Kin-

dertageseinrichtungen in öffentlicher Trägerschaft ist geringfügig gesunken – in der amtlichen Statistik (2007: 34 %, 2012: 31 %) ebenso wie in den vorliegenden Daten der DJI-Kita-Erhebung.

Zwischen Ost- und Westdeutschland bestehen nach wie vor typische Unterschiede. In Ostdeutschland spielen öffentliche Träger die größte Rolle, in Westdeutschland die Kirchengemeinden. Zwischen 2007 und 2012 hat der Anteil der Kitas, die von einem gemeinnützigen Träger getragen werden, der zu keinem Wohlfahrtsverband gehört, sowohl in West- als auch in Ostdeutschland zugenommen.

Noch deutlicher wird die gestiegene Bedeutung gemeinnütziger Träger, die keinem Wohlfahrtsverband angehören, wenn man seit 2000 gegründete Einrichtungen betrachtet. Unter ihnen liegt ihr Anteil bei 39 Prozent. Zudem sind alle befragten Kitas in privat-gewerblicher Trägerschaft erst seit 2000 gegründet worden. Demgegenüber gab es seit 2000 kaum mehr Neugründungen von Kitas von Kirchengemeinden (vgl. Tab. 2.5).

Tab. 2.5: Trägerschaft der Kitas nach Gründung vor 2000 und später

	Vor 2000 (n = 1 268)	2000 oder später (n = 183)
Öffentlicher Träger	29 %	22 %
Kirchengemeinde	33 %	7 %
Wohlfahrtsverband	21 %	22 %
Gemeinnütziger Träger, aber kein Wohlfahrtsverband	16 %	39 %
Privat-gewerblicher Träger	0 %	9 %
Sonstiges	1 %	1 %

Unterschied signifikant

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 451)

Wie Auswertungen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik deutlich machen (vgl. Tab. 2.6), hat sich die quantitative Bedeutung privat-gewerblicher Träger im Kitabereich (ohne reine Horte) nach 2012 nicht weiter erhöht. Denn sowohl die Anzahl der Kindertageseinrichtungen in privat-gewerblicher Trägerschaft als auch die Anzahl der Plätze, die sie zur Verfügung stellen, ist zwischen 2012 und 2016 gesunken. Öffentliche Träger, Wohlfahrtsverbände und andere konfessionelle Träger sowie gemeinnützige Träger ohne Anbindung an einen Wohlfahrtsverband haben in diesem Zeitraum hingegen die Zahl ihrer Einrichtungen und der Kita-Plätze erhöht.

Tab. 2.6: Kindertageseinrichtungen und Plätze in Kindertageseinrichtungen nach Trägerschaft (ohne reine Horte) 2007, 2012 und 2016

	2007	2012	2016
<i>Einrichtungen</i>			
Öffentlicher Träger	15 883	15 519	16 286
Wohlfahrtsverband und sonstige konfessionelle Träger	23 724	24 947	25 757
Gemeinnütziger Träger, aber kein Wohlfahrtsverband	5 387	6 852	7 394
Privat-gewerblicher Träger	1 116	1 980	1 609
Alle Kitas (ohne reine Horte)	46 110	49 298	51 046
<i>Plätze</i>			
Öffentlicher Träger	1 128 263	1 108 132	1 196 685
Wohlfahrtsverband und sonstige konfessionelle Träger	1 616 277	1 690 194	1 777 066
Gemeinnütziger Träger, aber kein Wohlfahrtsverband	255 210	334 387	373 556
Privat-gewerblicher Träger	38 998	73 518	67 299
Alle Plätze (ohne Plätze in reinen Horten)	3 038 748	3 206 231	3 414 606

Quelle: Statistisches Bundesamt, Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen für Kinder, div. Jg., eigene Berechnungen

Die Träger der Kindertageseinrichtungen in Deutschland unterscheiden sich auch darin, ob sie Verantwortung für eine oder mehrere Kindertageseinrichtungen tragen und ob sie auch in anderen Arbeitsfeldern innerhalb und außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe aktiv sind. Dies kann zum Beispiel Folgen dafür haben, wie leicht Kindertageseinrichtungen sich mit anderen Kindertageseinrichtungen oder anderen Angeboten und Diensten wie Erziehungsberatungsstellen etc. vernetzen können und wie gut ein Träger seine Einrichtung(en) unterstützen kann. Etwa ein Drittel der Kitas hat einen Träger, der ausschließlich diese eine Kita betreibt, bei zwei Fünftel der Einrichtungen betreibt der Träger weitere Kitas, bei gut einem Fünftel hat der Träger neben der befragten Kita weitere Kitas und andere Einrichtungen innerhalb oder außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe und 6 Prozent der Kitas haben einen Träger, der neben dieser Kita ausschließlich für Einrichtungen verantwortlich ist, die keine Kitas sind (vgl. Tab. 2.7). Gemeinnützige Träger, die keinem Wohlfahrtsverband angehören, betreiben übrigens ebenso wie privat-gewerbliche Träger am häufigsten (57 %) nur eine Kita.

Tab. 2.7: Kitas nach weiteren Einrichtungen ihres Trägers 2012

	Anteil
Ausschließlich diese Kita	32 %
Weitere Kitas	41 %
Weitere Kitas und sonstige Einrichtungen	22 %
Weitere Einrichtungen, aber keine Kita	6 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 602)

Kapitel 3

Öffnungszeiten – Ein Spannungsfeld zwischen Bedarfen von Kindern, Eltern und institutionellen Möglichkeiten

Die Öffnungszeiten der Einrichtungen der Kindertagesbetreuung sind einer der zentralen Faktoren, die Einfluss darauf haben, ob eine der gesetzlichen Anforderungen an Tageseinrichtungen realisiert werden kann, nämlich „den Eltern dabei (zu) helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können“ (§ 22 Absatz 2, 2. SGB VIII). Diese Anforderung kann mit den anderen Aufträgen, die in dem Gesetz formuliert sind (die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern sowie die Erziehung und Bildung in der Familie zu unterstützen und zu ergänzen), in einem Spannungsverhältnis stehen.

Dieses Spannungsverhältnis stellt Einrichtungen vor fachliche Herausforderungen (z.B. lange Öffnungszeiten zur Ermöglichung einer Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit und das Wohl des Kindes in der Einrichtung). Zudem erfordert die Verschiedenartigkeit der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungswünsche von Eltern und Kindern viel institutionelle Phantasie, um die unterschiedlichen und zum Teil widersprüchlichen Anforderungen in einer guten Balance zueinander umzusetzen. Die Handlungsmöglichkeiten der Einrichtungen sind dabei gerahmt durch personelle Ressourcen, arbeitsschutzrechtliche Regelungen, Tarifvereinbarungen zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer, (fach-)politische Prioritätensetzungen freier und öffentlicher Träger sowie fachliche Standards, die in den Kita-Gesetzen der Länder formuliert sind. Das Spannungsfeld zwischen Bedarfen von Kindern, Eltern und institutionellen Möglichkeiten, diesem Rechnung zu tragen, verweist letztendlich auf die zentrale Frage, wie weit die öffentliche Verantwortung als Ergänzung zur privaten Verantwortung der Familien für das Aufwachsen der Kinder (vgl. Deutscher Bundestag 2013a) gehen kann und muss.

Der generelle sowie der zeitliche Bedarf an außerfamiliärer Betreuung, Bildung und Erziehung sind in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Die wichtigsten Ursachen beziehen sich auf das veränderte Erwerbsverhalten der Frauen, die gestiegene Bedeutung der frühkindlichen Bildung sowie die Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften in der deutschen Wirtschaft. Vor allem die Erwerbstätigkeit von

Frauen ist deutlich angestiegen. Gingen 2001 62 Prozent der Frauen einer Arbeit nach, waren es 2011 bereits 71 Prozent. Auch bei Müttern mit kleinen Kindern hat die Erwerbstätigkeit zugenommen (Statistisches Bundesamt 2012a: 46). Bei den Männern stieg die Quote der Erwerbstätigen im gleichen Zeitraum ebenfalls weiter an, und zwar von 76 Prozent auf 81 Prozent (Statistisches Bundesamt 2012a, S. 6). Die in Deutschland pro Erwerbstätigem geleisteten Arbeitsstunden (Arbeitsvolumen) haben in 2013 einen historischen Höchststand erreicht (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2015). Diese Entwicklung fordert darauf ausgerichtete Betreuungsarrangements, damit die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gewährleistet werden kann. Die auf Erwerbstätigkeit bezogenen Vorstellungen der Geschlechterrollen haben sich in den vergangenen Jahrzehnten drastisch geändert (Destatis/WZB/DIW 2011, S. 393 ff.). Dies gilt nicht nur für Westdeutschland, sondern auch für Ostdeutschland, auch wenn die Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland nach wie vor beträchtlich sind. Aussagen, wie „Für eine Frau ist es wichtiger, ihrem Mann bei seiner Karriere zu helfen, als selbst Karriere zu machen“, die eine geringe Erwerbsorientierung zum Ausdruck bringen, werden aktuell sehr viel häufiger abgelehnt als früher. Und auch Konsequenzen der Erwerbstätigkeit der Frau für die Entwicklung von Kindern werden im Zeitvergleich sehr viel seltener als negativ eingeschätzt (Destatis/WZB/DIW 2011, S. 398).

Politik und Wissenschaft betonen in diesem Zusammenhang vielmehr die positiven – zum Teil kompensierenden – Effekte, die mit einer frühkindlichen Förderung außerhalb der Familie erreicht werden können (z. B. Deutscher Bundestag 2013a; Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina 2014). Auch die bundespolitischen Bestrebungen zur Förderung der eigenverantwortlichen Einkommensabsicherung bedingen eine größere Nachfrage nach öffentlichen Betreuungsmöglichkeiten. Die seit 2008 geltende Veränderung der Unterhaltsansprüche getrennter Personen (Gesetz zur Änderung des Unterhaltsrechts (UÄndG)) betont die nacheheliche Eigenverantwortung der geschiedenen Ehegatten und impliziert einen gewissen Zwang zur Erwerbstätigkeit. Auch das auf Einzahlungen aus Erwerbstätigkeit ausgerichtete Rentensystem fordert die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, wenn man die Gefahr der Altersarmut reduzieren will. Auch diese beiden Faktoren steigern die Nachfrage nach öffentlichen Betreuungsmöglichkeiten.

Die Zunahme der Erwerbstätigkeit bei Männern und Frauen (mit Kindern) geht generell mit einer Reduktion von Betreuungspotenzialen innerhalb der Familien einher. Während (Ehe)Paare noch den Vorteil haben, gemeinsam das Betreuungsarrangement gestalten zu können und damit, zumindest theoretisch, mehr zeitliche Spielräume haben, Beruf und Familie für alle Familienmitglieder befriedigend zu vereinen, stellt sich die Situation für die Alleinerziehenden anders dar. Alleinerziehende (zu ca. 96 % Frauen,

jüngstes Kind im Alter von unter sechs Jahren, vgl. Destatis/WZB/DIW 2011, S. 29) haben noch größere Schwierigkeiten. Sie können im Alltag meist nicht auf das Zeitbudget eines Partners oder einer Partnerin zurückgreifen, sondern müssen alleine, gegebenenfalls unter Einbezug der Großeltern oder des sozialen Netzwerks (auf die Paare natürlich auch zurückgreifen können), das Betreuungsarrangement gestalten. Formen der öffentlichen Erziehung, seien es Kitas oder Tagespflegepersonen, bekommen in dieser Konstellation eine besondere Bedeutung (vgl. z.B. Peltner/Züchner 2006). Die Zunahme von Alleinerziehenden (2009: 19 % vs. 1999 15 %: Destatis/WZB/DIW 2011, S. 32) geht daher gesamtgesellschaftlich mit einer Zunahme des zeitlichen Betreuungsbedarfs in der Kindertagesbetreuung einher.

Ein weiterer Faktor, der zu einem wachsenden Bedarf an Betreuungszeiten beiträgt, ist die Zunahme von multilokalen Familien (Schmidt u. a. 2006, S. 106), d.h. Familien, die räumlich an mehreren Orte zugleich leben. Diese räumliche Vervielfältigung kann die Folge von Trennung sein oder weil der Arbeitsort eines Elternteils so weit vom Wohnort der Kinder entfernt ist, dass viel Zeit in die Organisation des Familienlebens investiert werden muss. Schier (2010) spricht in diesem Kontext von „vervielfältigten Raum-Zeit-Pfaden“.

Multilokalität von Familien ist eine Möglichkeit, mit der Entfernung von Wohn- und Arbeitsort umzugehen. Eine weitverbreitete Form ist das tägliche, zeitaufwändige Pendeln zwischen Arbeits- und Wohnort. Es zeigt sich, dass Beschäftigte in Deutschland immer längere Arbeitswege in Kauf nehmen. Insbesondere bei den weiblichen Beschäftigten ist ein deutlicher Anstieg der Pendelbewegungen zu verzeichnen (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2012, S. 83 ff.).

Nicht nur die Anzahl der Pendelbewegungen nimmt zu, sondern auch die Pendelstrecken. Immer mehr Erwerbstätige nehmen längere Strecken für den Weg zur Arbeit auf sich. 1996 betrug die Entfernung zur Arbeitsstätte für 52 Prozent der Erwerbstätigen weniger als 10 Kilometer (einfache Strecke). Im Jahr 2008 traf dies für 46 Prozent zu. Weit entfernt von der Wohnung (25 Kilometer und mehr) lag die Arbeitsstätte im Jahr 2008 bei 16 Prozent der Berufstätigen. 1996 traf dies auf 13 Prozent der Beschäftigten zu.

In Ostdeutschland sind die Pendelstrecken im Durchschnitt länger als in Westdeutschland (BMEL 2014, S. 21). Mit der Verlängerung der zurückgelegten Distanz stieg zugleich auch die Fahrtzeit. Während z.B. 1996 noch 73 Prozent der Erwerbstätigen weniger als 30 Minuten für den Weg zur Arbeit benötigten, waren es 2008 68 Prozent (Destatis 2009).⁵ Fahrtzeiten

5 Es wird hier angenommen, dass dies sowohl für Eltern mit und ohne Kindern zutrifft. Die Daten enthalten keine Differenzierung nach diesen Kategorien.

reduzieren die innerfamiliären zeitlichen Potenziale für Betreuungsleistungen und erhöhen den externen z.B. durch Tageseinrichtungen oder Tagespflegepersonen zu deckenden Bedarf.

Neben veränderten Wegstrecken und -zeiten zur Arbeit verändert sich auch die Lage der Arbeitszeit bzw. der Zeitrahmen, in dem Arbeit geleistet wird. Damit entstehen neue Bedarfe nach früherem Beginn bzw. späterem Ende der Öffnungszeiten der Kinderbetreuungseinrichtungen oder auch nach Öffnungszeiten an Tagen, an denen die Einrichtungen bislang gar nicht geöffnet waren. So stieg der Anteil der Erwerbstätigen, die Abendarbeit (18 bis 23 Uhr) leisten, von 15 Prozent in 1992 um 12 Prozentpunkte auf 27 Prozent in 2011 (Statistisches Bundesamt 2012a, S. 28). Auch die Nachtarbeit (23 bis 6 Uhr) hat in diesem Zeitraum zugenommen (1992 7 % und 2011 9 % der Erwerbstätigen) (ebd., S. 28). Vermehrt wird auch am Wochenende gearbeitet. Waren es 1992 noch 20 Prozent, die am Samstag arbeiteten, stieg dieser Anteil bis 2011 auf 27 Prozent. Und auch an den Sonntagen ist ein Anstieg zu verzeichnen (1992 10 %; 2011 14,5 %) (ebd., S. 29). Schier u. a. (2007) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Eltern in zeitlich entgrenzter Erwerbsarbeit einen besonderen Bedarf an differenzierten und flexiblen Arrangements bei Angeboten der Kinderbetreuung haben.

Ein weiterer Faktor, der vermehrt das Zeitbudget von Familien reduziert, ist die Zunahme von Mehrfachbeschäftigungen (vgl. Hirschenauer/Wießner 2006; Brenke 2009). Brenke (2009, S. 601) berichtet eine Zunahme von Mehrfachbeschäftigungen von 2000 auf 2008 um 67 Prozent. Mehrfachbeschäftigungen bedingen mehrfache Wegzeiten, einen höheren Koordinationsaufwand und gegebenenfalls „Leerzeiten“, die nicht sinnvoll für familiäre Betreuungszeiten genutzt werden können. Da die meisten Mehrfachbeschäftigungen (82 %) Kombinationen aus sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung mit Mini-Jobs sind, aber auch 7 Prozent der Mehrfachbeschäftigten mehrere sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse haben (Hirschenauer/Wießner 2006), erhöht sich der zeitliche Aufwand womöglich deutlich über den eines Vollzeitwerbsverhältnisses hinaus.

Schließlich beeinflusst ein weiterer Effekt die Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung. Dadurch dass die Bildung, Betreuung und Erziehung in öffentlicher Verantwortung an Normalität gewinnt, entwickelt sich eine Eigendynamik, wie Bien/Riedel (2006) sowie Fuchs-Rechlin u. a. (2014) nachzeichnen konnten: Mit dem Anwachsen des öffentlichen Angebots an Kinderbetreuung nehmen auch die außerfamiliären Betreuungswünsche zu.

Die gesellschaftlichen Veränderungen implizieren in der Summe sowohl höhere Anforderungen an das Zeitmanagement in den Familien als auch eine Zunahme des quantitativen Bedarfs, des Zeitvolumens öffentlicher Betreuungsbedürfnisse sowie zusätzliche fachliche Herausforderungen für die

Einrichtungen (vgl. dazu auch Schoyerer/van Santen 2015). Im Folgenden wird beschrieben, wie die institutionellen Rahmenbedingungen gestaltet sind und inwiefern die Einrichtungen in der Lage sind, den zeitbezogenen Betreuungswünschen der Familien gerecht zu werden.

Die Ergebnisse zu den Öffnungszeiten liefern Erkenntnisse darüber, wann die Tageseinrichtungen öffnen, wann sie schließen, wie lange sie insgesamt geöffnet haben, an wie vielen Tagen im Jahr die Einrichtungen geschlossen sind, wie hoch der Anteil der Kinder ist, die täglich lange betreut werden, ob ein warmes Mittagessen angeboten wird, wie die Einrichtungen vom zeitlichen Betreuungsbedarf der Eltern erfahren und ob sie an der Festlegung der Öffnungszeiten beteiligt werden. Die Ergebnisse liefern somit Erkenntnisse, inwiefern die zeitlichen Rahmenbedingungen der Kitas sich eignen, die verschiedenen Bedürfnisse der Eltern berücksichtigen zu können. Soweit möglich wird ein Vergleich zu der vorherigen Erhebung des DJI aus dem Jahr 2007 vorgenommen. Weiterhin werden Zusammenhänge der Öffnungszeiten mit anderen Strukturmerkmalen der Tageseinrichtungen hergestellt.

3.1 Tägliche Öffnungszeiten

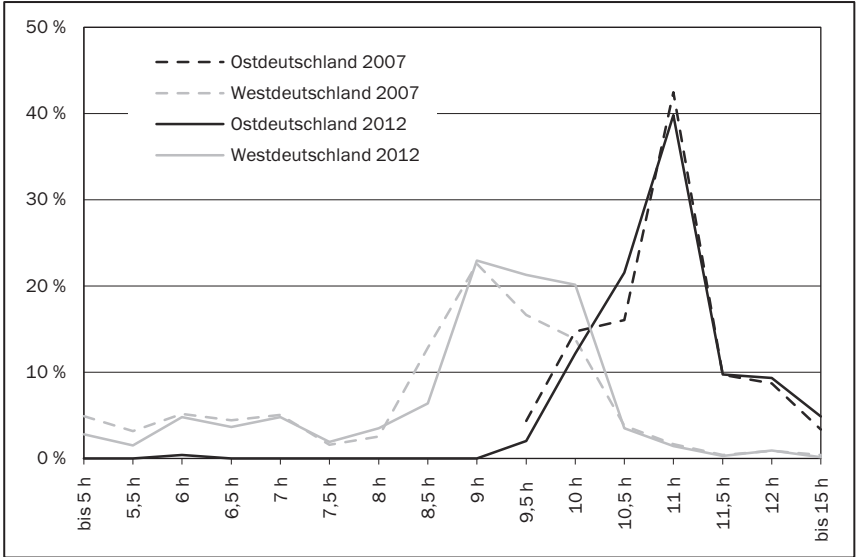
Die tägliche Öffnungszeit bildet den Rahmen, innerhalb dessen die Einrichtungen den verschiedenen zeitlichen Betreuungsbedarfen von Eltern gerecht werden können. Einrichtungen mit längeren Öffnungszeiten sind eher in der Lage, Ganztagsplätze anzubieten oder Betreuungsmodulare für verschiedene Zeiten des Tages zu entwickeln als Einrichtungen mit kürzeren Öffnungszeiten.

Die Abbildung 3.1 zeigt die Verteilung der täglichen Öffnungszeiten nach Ost- und Westdeutschland sowie die Veränderung der Öffnungszeiten innerhalb eines Zeitraums von fünf Jahren. Augenfällig sind die sehr großen Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland, die auch im Jahr 2012 noch vorhanden sind, obwohl sich die Öffnungszeiten in Westdeutschland geringfügig erweitert haben. Während 2012 in Westdeutschland die durchschnittliche Öffnungszeit 8,75 Stunden beträgt, hat eine Einrichtung in Ostdeutschland im Durchschnitt 11 Stunden geöffnet und damit über zwei Stunden mehr (vgl. Abschnitt 3.2 und 3.3 zu der Lage der Öffnungszeiten).

Diese Differenz signalisiert, dass sich die Betreuungslandschaft zwischen Ost und West nicht nur im Hinblick auf die unterschiedlichen Betreuungsquoten unterscheidet, sondern auch bezüglich des zeitlichen Rahmens, innerhalb dessen eine Betreuung möglich ist. Wie die Abbildung 3.1 zeigt, gibt es in Ostdeutschland kaum Einrichtungen, die weniger als 9,5 Stunden

geöffnet sind. Auch längere Öffnungszeiten als 11 Stunden sind keine Seltenheit. Insgesamt variieren die Öffnungszeiten in Ostdeutschland in einem viel geringeren Ausmaß als in Westdeutschland; hier sind 23 Prozent der Einrichtungen acht Stunden oder kürzer geöffnet. Damit sind im Westen relativ viele Einrichtungen nicht in der Lage, den zeitlichen Betreuungsbedarf, der durch eine Vollzeiterwerbstätigkeit beider Elternteile oder Alleinerziehender mit (etwas längeren) Wegzeiten entstehen kann, alleine abzudecken.

Abb. 3.1: Anteil der Einrichtungen nach täglichen Öffnungszeiten in Stunden



Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 746), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 562)

In Ost- wie in Westdeutschland lässt sich ein Zusammenhang mit der Größe der Einrichtungen herstellen. Je größer die Einrichtungen – gemessen an der Anzahl der genehmigten Plätze – sind, desto länger haben sie geöffnet. Dieser Zusammenhang ist auch dann vorhanden, wenn man weitere Faktoren, die einen Einfluss auf die Größe der Einrichtungen haben könnten, statistisch kontrolliert. Größere Einrichtungen sind organisatorisch besser in der Lage, etwa durch versetztes Arbeiten der Fachkräfte, längere Öffnungszeiten zu bieten. Auch ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass sie von den Eltern mit unterschiedlichen zeitlichen Betreuungswünschen konfrontiert werden.

Als statistisch relevant erweist sich weiterhin die Unterscheidung nach Städten und Landkreisen, wobei die Tageseinrichtungen in den Städten län-

gere Öffnungszeiten haben als in den Landkreisen. Ebenfalls von statistischer Bedeutung ist die Altersstruktur der Kinder in den Kitas. Einrichtungen, die (auch) vergleichsweise jüngere Kinder betreuen, haben unabhängig von der Differenzierung nach Ost- und Westdeutschland längere Öffnungszeiten. Dies korrespondiert mit den längeren Betreuungszeiten pro Tag und pro Woche von unter 2-Jährigen, wie sie in der Kinder- und Jugendhilfestatistik abgebildet werden (Statistisches Bundesamt 2012c).

Damit zeichnet sich immer noch die historische Struktur ab, dass Krippen lange Zeit als Notfallbetreuungsmöglichkeit von Eltern(teilen) in herausfordernden Lebenssituationen genutzt wurden (vgl. z.B. Mierendorff 2013). Bemerkenswert sind ebenso die Zusammenhänge, die sich in Verbindung mit einer Mangelsituation zeigen, sei es ein Mangel an Plätzen oder ein Mangel an Personal. Tageseinrichtungen, die mehr Kinder betreuen, als genehmigte Plätze vorhanden sind, versuchen offensichtlich der Situation (auch) dadurch zu entschärfen, dass sie vergleichsweise kürzere Öffnungszeiten anbieten.

Auch die Möglichkeit, geeignetes Personal zu finden, steht in Zusammenhang mit den Öffnungszeiten. Je schwieriger dies eingeschätzt wird, desto kürzer sind die Öffnungszeiten. Die Schwierigkeiten im Ausbau der Kindertagesbetreuung beeinflussen also auch die Öffnungszeiten und reduzieren die Möglichkeiten, mittels öffentlicher Unterstützung die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu realisieren⁶: Bezogen auf die einzelnen Bundesländer und unter statistischer Kontrolle der erwähnten Strukturmerkmale der Einrichtungen sind die kürzesten Öffnungszeiten in Baden-Württemberg und in Niedersachsen festzustellen.

Die Tabelle 3.1 verdeutlicht, dass die Öffnungszeiten auch unter der Woche variieren. Bei einem Drittel der Einrichtungen (33 %) sind die Öffnungszeiten nicht an jedem Tag gleich, sondern teils länger oder kürzer. In etwas mehr als einem Viertel aller Einrichtungen sind die Öffnungszeiten an bestimmten Tagen kürzer. In Ostdeutschland ist dies deutlich seltener der Fall als in Westdeutschland. Betrachtet man also die wöchentlichen und nicht die täglichen Öffnungszeiten, die für die meisten oder alle Tage gelten, ist die Länge der Öffnungszeiten im Ost-West-Vergleich noch größer als in der Abbildung 3.1 zum Ausdruck kommt, da in Westdeutschland öfter Abweichungen der regelmäßigen Öffnungszeiten in Form kürzerer Öffnungszeiten an bestimmten Tagen vorhanden sind als in Ostdeutschland.

6 Der Wunsch nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf von Seiten der Eltern ist sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland hoch. Allerdings ist er in Ostdeutschland noch immer stärker ausgeprägt als in Westdeutschland (vgl. z.B. Schober/Stahl 2014, S. 993; Institut für Demoskopie Allensbach (2015, S. 33).

Tab. 3.1 : Anteil der Tageseinrichtungen mit anderen Öffnungszeiten an mindestens einem Wochentag, im Ost-West-Vergleich*

	Ost	West	Insgesamt
Nein	83 %	64 %	67 %
Verlängerte Zeiten	7 %	6 %	6 %
Kürzere Öffnungszeiten	9 %	30 %	27 %

* Ost-West-Unterschied signifikant

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 543)

3.2 Verhältnis vertraglich vereinbarter zu realen Betreuungszeiten der Kinder

Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik erhebt die vertraglich vereinbarte Betreuungszeit pro Woche und Kind in den Tageseinrichtungen. Diese ist in Tabelle 3.2 getrennt nach Ost- und Westdeutschland dargestellt. Es zeigt sich eine deutliche Übereinstimmung mit den Öffnungszeiten der Tageseinrichtungen: Die Kinder in den ostdeutschen Einrichtungen werden länger betreut als in Westdeutschland. Es zeigt sich aber auch, dass etwa die Hälfte der Kinder in den ostdeutschen Tageseinrichtungen weniger als sieben Stunden pro Tag betreut werden. Die im Durchschnitt längeren Öffnungszeiten dort ermöglichen es den Familien somit, die Deckung des Betreuungsbedarfs zeitlich flexibel zu gestalten, oder sie sind für die Befriedigung des Bedarfes einer Teilgruppe erforderlich.

Tab. 3.2: Vertragliche Betreuungszeit in Stunden pro Woche, im Ost-West-Vergleich, 1. März 2012

	Ost	West	Insgesamt
bis zu 25	27 %	24 %	24 %
mehr als 25 bis zu 35	24 %	43 %	38 %
36 bis unter 40	1 %	3 %	2 %
40 bis unter 45	12 %	9 %	9 %
45 und mehr	37 %	21 %	26 %

Quelle: Destatis 2012, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01. 03. 2012

Eine empirische Untersuchung zu den tatsächlich in Anspruch genommenen Betreuungszeiten offenbart eine deutliche Diskrepanz im Vergleich zu den vertraglich vereinbarten Betreuungszeiten (West 6 tatsächlich in An-

spruch genommene Stunden pro Tag, Ost 7,5 Stunden; eigene Berechnungen mit AID:A II). Die in Anspruch genommenen Betreuungszeiten haben einen geringeren Umfang als die vereinbarten Stunden.⁷ Offensichtlich sind Eltern nicht immer frei darin, die von ihnen tatsächlich benötigte Betreuungszeit zu vereinbaren, oder Eltern buchen mehr Zeit als sie in der Regel tatsächlich brauchen, um den eigenen unregelmäßigen Mehrbedarf flexibel abdecken zu können.

Die Tageseinrichtungen schaffen sich dadurch eine Planungsgrundlage. Bei Öffnungszeiten, die in der Summe zum Teil weit oberhalb der täglichen Stundenzahl eines Vollzeitarbeitsverhältnisses sowie der maximalen Tagesarbeitszeit nach dem Arbeitszeitgesetz (10 Stunden, § 3 (Abs. 2)) liegen, können diese nur realisiert werden, wenn Vollzeitkräfte wie Teilzeitkräfte zeitlich versetzt arbeiten. In der Regel wird also der Personalschlüssel nicht über die ganze Öffnungszeit hinweg identisch sein. Das durch längere Öffnungszeiten bedingte zeitversetzte Arbeiten der Fachkräfte stellt für Kinder und Eltern sowie für die Teamarbeit, die Teamentwicklung und das Treffen von Absprachen der Fachkräfte untereinander, also letztendlich für die Aufrechterhaltung der pädagogischen Qualität während der gesamten Öffnungszeit, eine besondere Herausforderung dar.

3.3 Beginn der Öffnungszeit

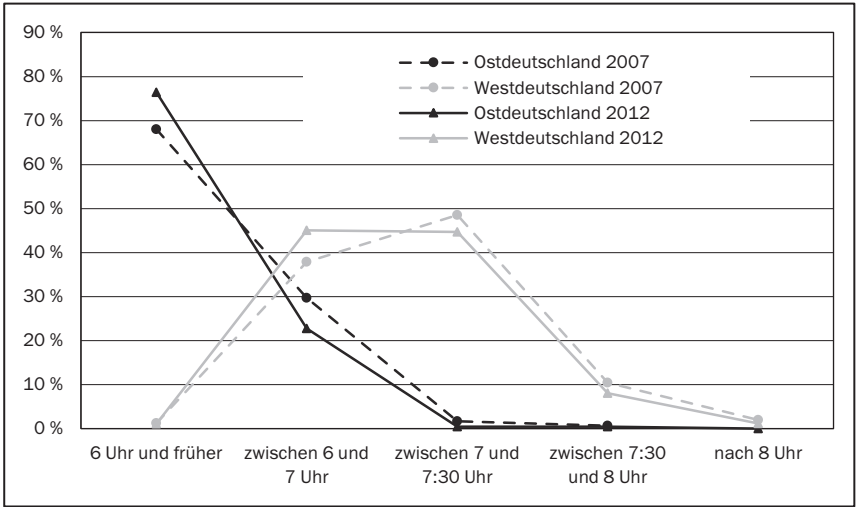
Der Betrieb in Kitas beginnt in Ostdeutschland deutlich früher als in Westdeutschland, wie die Abbildung 3.2 zeigt. Drei Viertel (76%) der Einrichtungen, und damit (noch) mehr als bereits 2007, öffnen um sechs Uhr oder früher. In Westdeutschland trifft dies nur auf eine kleine Minderheit (1%) der Einrichtungen zu. Hier öffnen 90 Prozent der Tageseinrichtungen zwischen sechs und halb acht Uhr. Diese Differenz spiegelt eine andere Kultur der Arbeitszeiten in den Arbeitsstätten wieder: Die Arbeit in den ostdeutschen Arbeitsstätten beginnt häufiger früher als in Westdeutschland (Destatis 2004, S. 33).

Zudem zeigt sich auch hier, dass öffentliche Betreuungsbedarfe von Eltern mit atypischen Beschäftigungszeiten in Ostdeutschland ernst genommen werden. Bezogen auf den Zusammenhang von regionalen und Strukturmerkmalen der Tageseinrichtungen und den Beginn der Öffnungszeiten

7 Diese Tatsache relativiert im Übrigen auch die gemeinhin noch als unzureichend bezeichneten Betreuungsschlüssel in Kitas etwas. Der Betreuungsschlüssel wird auf der Basis der vereinbarten Betreuungszeiten berechnet. In der Praxis ist also der faktische Betreuungsschlüssel etwas besser.

zeigen sich sehr ähnliche Zusammenhänge wie bei der Gesamtöffnungszeit. Die regionalen und die wirtschaftlichen Strukturmerkmale beeinflussen den Beginn der Öffnungszeit jedoch noch stärker als die Gesamtöffnungszeit. Eine multivariate Analyse zeigt, dass es neben früheren Öffnungszeiten in Ostdeutschland und in den Landkreisen auch deutliche Unterschiede bei der Gruppenstruktur und der Trägerschaft gibt. Sowohl die Gruppenstruktur als auch die Trägerschaft haben keinen Einfluss auf die Gesamtöffnungszeiten, aber Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft und Kitas ohne feste Gruppenstruktur öffnen früher als Einrichtungen in freier Trägerschaft und Einrichtungen mit einer Gruppenstruktur.

Abb. 3.2: Anteil der Einrichtungen, die morgens zu den angegebenen Zeiten öffnen



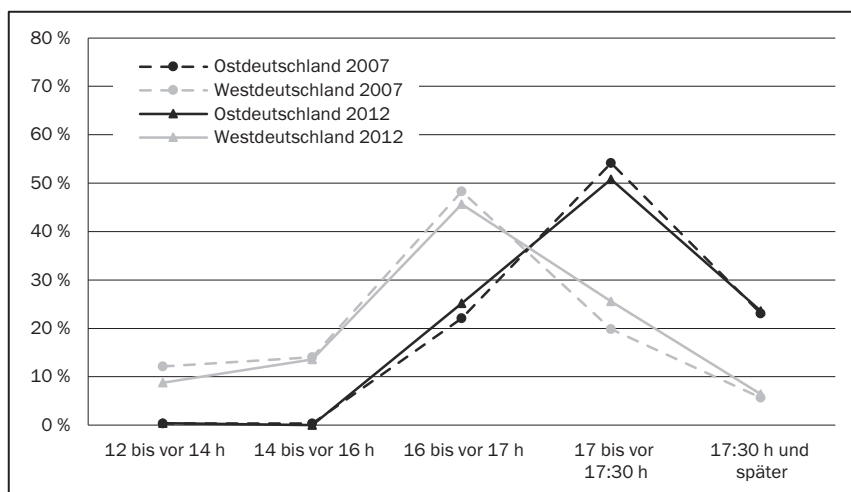
Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 746), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 564)

Die öffentlichen Träger sehen sich wahrscheinlich stärker in der Verantwortung, auch für Eltern, die auf frühe Betreuungsmöglichkeiten angewiesen sind, Optionen bereitzustellen, die im privaten Umfeld zu diesen Uhrzeiten schwerer zu finden sind. In Einrichtungen ohne Gruppenstruktur ist es einfacher, den pädagogischen Betrieb auch mit einer geringeren Anzahl von Kindern zu starten, während dem Gruppenkonzept in der Regel die Vollzähligkeit der Gruppe zugrundeliegt bzw. die Organisation von „Übergangsgruppen“ erforderlich ist. Kitas, die bereits sehr früh öffnen und während der Hauptbelegungszeit mit einer Gruppenstruktur arbeiten, können ohne Gruppenstruktur starten und zu einem späteren Zeitpunkt in einer Gruppenstruktur weiterarbeiten.

3.4 Ende der Öffnungszeit

Beim Ende der Öffnungszeit zeigt sich in Bezug auf die Unterscheidung nach Ost- und Westdeutschland dasselbe Muster wie beim Beginn der Öffnungszeit: Die Einrichtungen in Ostdeutschland schließen im Durchschnitt eine Stunde später (17.00 Uhr) als in Westdeutschland (16.00 Uhr). 84 Prozent der Tageseinrichtungen in Ostdeutschland schließen um 17.00 Uhr oder später. In Westdeutschland trifft dies lediglich auf 32 Prozent der Einrichtungen zu. Hier wird deutlich, dass sich Eltern in Westdeutschland mit Arbeitszeiten jenseits dieser Uhrzeiten vor besondere Herausforderungen gestellt sehen, Beruf und Familie miteinander zu vereinbaren, sofern sie das wollen.

Abb. 3.3: Anteil der Einrichtungen, die zu den angegebenen Zeiten schließen



Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 746), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 564)

Das Ende der Öffnungszeit lässt sich in einer statistischen Betrachtung, die gleichzeitig die Wirkung verschiedener Faktoren berücksichtigt, zu einem wesentlich geringeren Teil aufgrund regionaler und strukturbezogener Merkmale der Tageseinrichtungen erklären, als der Beginn der Öffnungszeit. Die Hauptangebotszeit und der Schwerpunkt der konzeptionellen Arbeit in Tageseinrichtungen liegt in der Regel am Vormittag (vgl. Klinkhammer 2005, S. 123; Klinkhammer 2007, S. 8). Die multivariate Analyse zeigt, dass je jünger die jüngsten Kinder in der Einrichtung sind, desto früher schließen die Einrichtungen. Auch Kitas in Landkreisen schließen früher.

Spätere Schließungszeiten sind zu einem höheren Anteil in größeren als in kleineren Einrichtungen zu beobachten. Weiterhin zeigen sich Differenzen nach Bundeslandzugehörigkeit mit früheren Schließungszeiten insbesondere in Baden-Württemberg und Niedersachsen. Einrichtungen in Baden-Württemberg und Niedersachsen haben signifikant häufiger kürzere Öffnungszeiten, weshalb es nicht überrascht, dass es dort auch signifikant mehr Einrichtungen gibt, die früh schließen.

In 97 Prozent der Einrichtungen, die über die Mittagszeit geöffnet haben, können die Kinder ein warmes Mittagessen zu sich nehmen. Damit hat sich diese Zahl gegenüber dem Jahr 2007 (77 %) deutlich erhöht. Die multivariate Analyse bestätigt, dass die Schließung von Einrichtungen über Mittag eine Besonderheit einiger weniger Bundesländer ist und dort insbesondere in Landkreisen praktiziert wird. Auch bei Kindergärten sowie bei Kitas, die vor langer Zeit gegründet wurden, ist die Wahrscheinlichkeit einer Schließung über Mittag höher. Alle anderen Einrichtungsmerkmale erweisen sich als statistisch unbedeutend.

3.5 Unterbrechung der Betreuung über die Mittagszeit

Eine Betreuung über die Mittagszeit ist in den Tageseinrichtungen noch nicht überall selbstverständlich. In immerhin 8 Prozent der Einrichtungen gibt es keine Betreuungsmöglichkeit über die Mittagszeit. Die Kinder- und Jugendhilfestatistik dokumentiert zwar nicht die Anzahl der Kitas ohne Betreuung über Mittag, gibt aber Hinweise darauf, wie viele Kinder dies betrifft. Die Statistik weist einen Anteil von 10 Prozent von Kindern aus, bei denen die Betreuung über Mittag unterbrochen wird (Statistisches Bundesamt 2012c). Diese Zahl lässt jedoch offen, zu welchem Anteil dies Kinder sind, die in einer Einrichtung betreut werden, die über Mittag geschlossen ist, oder ob es Kinder sind, deren Eltern von sich aus die Betreuung der Kinder in der Mittagszeit unterbrechen, obwohl sie auch über die Mittagszeit in der Einrichtung betreut werden könnten.

Vermehrt finden sich Einrichtungen, die über die Mittagszeit geschlossen haben, in westlichen Bundesländern wie Bremen, Rheinland-Pfalz, Saarland und insbesondere Baden-Württemberg, wo in einem Drittel der Einrichtungen in allen oder einem Teil der Ganztagesgruppen über Mittag die Einrichtung geschlossen wird. Betreuungslücken in der Mittagszeit sind für Eltern ein besonderes Hindernis, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, weil es hier sowohl bei einer Vollzeit- als auch einer Teilzeiterwerbstätigkeit häufig zu zeitlichen Überschneidungen kommt (vgl. auch Heitkötter 2006).

3.6 Schließtage

Die Tage, an denen die Einrichtungen wegen Ferien oder Fortbildungen der MitarbeiterInnen ganztägig geschlossen sind (Schließtage), können Lücken im Betreuungsarrangement der Eltern verursachen. Dies ist insbesondere dann ein Problem, wenn die Anzahl der Schließtage den eigenen Urlaubsanspruch übersteigt oder etwa aus betrieblichen Gründen die Inanspruchnahme von Urlaubstagen nur in bestimmten Zeiträumen möglich ist oder Betriebsferien in einem anderen Zeitraum liegen als die Schließtage der Tageseinrichtung.

Nur ein geringer Anteil der Kindertageseinrichtungen (2 %) hat an allen Werktagen des Jahres geöffnet, wobei dies in Ostdeutschland ungleich häufiger der Fall ist (9 %) als in Westdeutschland (1 %). Die durchschnittliche Anzahl von Schließtagen ist in Westdeutschland (22,2 Tage) fast dreimal höher als in Ostdeutschland (7,5 Tage). Die Tabelle 3.3 zeigt, dass in Ostdeutschland fast zwei Drittel der Einrichtungen (63 %) höchstens eine Woche im Jahr geschlossen sind, wohingegen dies in Westdeutschland lediglich auf 5 Prozent der Kitas zutrifft.

Tab. 3.3: Anteil der Kitas mit Schließtagen wegen Ferien oder Fortbildungen, im Ost-West-Vergleich

	Ost	West	Insgesamt
Keine Schließtage	9 %	1 %	2 %
Unter 1 Woche	54 %	4 %	12 %
1 bis unter 2 Wochen	15 %	4 %	6 %
2 bis unter 3 Wochen	20 %	28 %	26 %
3 bis unter 4 Wochen	2 %	43 %	37 %
4 bis unter 5 Wochen	0 %	19 %	16 %
5 Wochen oder mehr	0 %	1 %	1 %

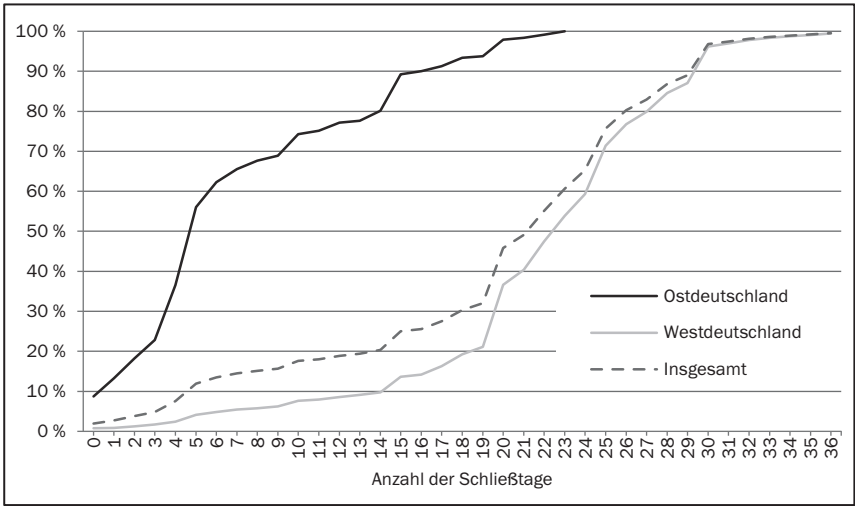
Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 605)

Die Anzahl der Schließtage lässt sich anhand weniger Faktoren gut erklären. Sie wird sehr stark durch die Bundesländerspezifika bestimmt, wie eine multivariate Analyse zeigt. Die meisten Schließtage gibt es in Westdeutschland, insbesondere in Baden-Württemberg, die wenigsten in Ostdeutschland, vor allem in Sachsen. Stadt-Land-Differenzen, wie sie bei den Öffnungszeiten zu sehen sind, spielen bei den Schließtagen keine Rolle. Von statistischer Relevanz sind weiterhin die Größe der Einrichtung und das Alter der jüngsten Kinder in der Einrichtung. Je größer die Einrichtung, desto

geringer und je älter das jüngste Kind in der Einrichtung, desto größer ist die Anzahl der Schließtage. Größere Einrichtungen haben durch die größere Menge an Personal mehr Möglichkeiten, Urlaubszeiten einzelner Fachkräfte auszugleichen und die Einrichtung muss nicht zwangsläufig geschlossen werden. Betreuungskonstellationen von Kindern in jüngerem Alter sind häufiger durch Erwerbsarbeit beider Eltern geprägt (vgl. z.B. Alt u.a. 2014, S. 121). Da es für diesen Personenkreis umso schwieriger ist, private Betreuung für Schließtage zu organisieren, besteht hier eine größere Notwendigkeit, die Anzahl der Schließtage gering zu halten.

Aus Perspektive der Einrichtungen sind Schließtage auch wichtig, um die pädagogische Qualität zu sichern, etwa wenn Fortbildungen im Teamkontext durchgeführt werden, um Räume umzugestalten oder organisatorische oder pädagogische Planungen durchzuführen. Schließtage gänzlich abzuschaffen könnte somit auch Auswirkungen auf die erreichbare Qualität der pädagogischen Arbeit haben. Auch muss die Einrichtung Wege suchen, die es erlauben, dem Urlaubsanspruch der Fachkräfte gerecht zu werden, ohne dass die pädagogische Qualität darunter leidet. Eltern müssen wissen, wann die Kita geschlossen ist, damit sie rechtzeitig planen und alternative Betreuungsmöglichkeiten organisieren können.

Abb. 3.4: Kummulierte Häufigkeit der Schließtage wegen Ferien oder Fortbildung im Jahr



Lesebeispiel: 50 % der Einrichtungen in Ostdeutschland haben weniger als 6 Schließtage; 50 % der Kitas in Westdeutschland haben weniger als 23 Schließtage

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 605)

3.7 Alternative Betreuung während der Schließtage

Nach § 22a (3) SGB VIII „hat der Träger der öffentlichen Jugendhilfe für die Kinder, die nicht von den Erziehungsberechtigten betreut werden können, eine anderweitige Betreuungsmöglichkeit sicherzustellen“, wenn Einrichtungen in den Ferienzeiten geschlossen werden. Das SGB VIII macht also zwei Einschränkungen: Es zielt nur auf Schließtage in Ferienzeiten und bezieht sich nur auf Kinder von Eltern, die in dieser Zeit nicht von den Erziehungsberechtigten betreut werden können. Hiermit bringt der Gesetzgeber zum Ausdruck, dass der öffentliche Träger über das normale Angebot hinaus nur dann in der Pflicht steht, wenn Eltern selbst die Betreuung nicht sicherstellen können. Solche alternativen Betreuungsmöglichkeiten sind beispielsweise die Betreuung in anderen Kindertageseinrichtungen oder bei einer Tagespflegeperson.

Anhand der Daten aus der Kita-Befragung lässt sich nur indirekt feststellen, ob der öffentliche Träger dieser Pflicht auch nachkommt, indem die Tageseinrichtungen danach gefragt wurden, ob die Betreuung der Kinder an den Schließtagen durch die Einrichtung organisiert wird. Die Tabelle 3.4 gibt darüber getrennt nach Ost- und Westdeutschland Auskunft. Die Hälfte der Einrichtungen (51 %) gibt an, dass für die Schließtage keine alternative Betreuung organisiert wird. Im Laufe der Jahre hat sich die Situation leicht verbessert: Noch im Jahr 2007 gaben 58 Prozent der Einrichtungen an, keine alternativen Betreuungsmöglichkeiten zu organisieren. Insbesondere im Westen ist dieser Anteil kleiner geworden.

Tab. 3.4: Anteil der Einrichtungen, die an Schließtagen die Betreuung organisieren, im Ost-West-Vergleich

Betreuung ...	Ost	West	Berlin	Insgesamt
... wird nicht organisiert	46 %	52 %	40 %	51 %
... wird für einen Teil der Schließtage organisiert	21 %	37 %	40 %	35 %
... wird für alle Schließtage organisiert	34 %	11 %	20 %	14 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 572)

Aber nach wie vor wird im Westen signifikant seltener eine alternative Betreuungsmöglichkeit organisiert als im Osten. Dort wird von einem Drittel der Einrichtungen für alle Schließtage eine alternative Betreuungsmöglichkeit organisiert. Im Westen tut dies lediglich etwa jede zehnte Einrichtung. In Ostdeutschland sieht sich das System der Kindertagesbetreuung offensichtlich stärker in der Verantwortung, für Eltern eine öffentliche Betreuungsmöglichkeit anzubieten. Zum Teil könnte der Unterschied bei den alternati-

ven Betreuungsmöglichkeiten auch auf unterschiedliche Betreuungsbedarfe der Eltern in Ost- und Westdeutschland in Ferienzeiten zurückzuführen sein.

In Ostdeutschland sind es die Einrichtungen mit der durchschnittlich geringsten Anzahl an Schließtagen, die überhaupt keine alternativen Betreuungsmöglichkeiten organisieren. Es handelt sich hier wahrscheinlich zum Großteil um die Schließtage zwischen Weihnachten und Neujahr, an denen der alternative Betreuungsbedarf insgesamt gering sein dürfte. In Westdeutschland gibt es keinen Zusammenhang zwischen der Tatsache, inwiefern alternative Betreuungsmöglichkeiten während der Schließtage vorhanden sind und der Anzahl der Schließtage. Das heißt, Einrichtungen mit vielen Schließtagen stellen nicht öfter alternative Betreuungsmöglichkeiten zur Verfügung als Einrichtungen mit weniger Schließtagen.

Inwiefern Einrichtungen in der Lage sind, alternative Betreuungsmöglichkeiten zu organisieren, hängt auch damit zusammen, wie gut sie mit anderen potentiellen Betreuungsakteuren (z. B. andere Kitas, eher informellen Spielgruppen, Tagespflegepersonen) vernetzt sind bzw. sich alternative Betreuungsmöglichkeiten organisieren lassen. Entsprechende Analysen, können hierüber zum Teil Auskunft geben: Einrichtungen in Trägerschaft von einem Träger mit weiteren Kitas sowie Einrichtungen, die mit Tagespflegepersonen zusammenarbeiten, und Einrichtungen, die als Eltern-Kind- bzw. Familien-Zentren fungieren, sind häufiger in der Lage, alternative Betreuungsmöglichkeiten zu organisieren. Ob die alternativen Betreuungsmöglichkeiten aufgrund einer guten Vernetzung schon immer gegeben waren oder erst geschaffen wurden, nachdem ein Bedarf nach alternativen Betreuungsmöglichkeiten offenbar wurde, lässt sich mit den Daten nicht nachvollziehen.

3.8 Elternwünsche und -beteiligung

Neben dem Wunsch, dass ihre Kinder gut aufgehoben sind, sind die Öffnungszeiten und die Anzahl der Schließtage zwei der zentralen Bewertungskriterien für Eltern, die eine öffentliche Betreuung brauchen, um die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu realisieren. In Bevölkerungsumfragen sind Eltern von einer Reihe abgefragter Dimensionen neben den Kosten mit den Öffnungszeiten am wenigsten zufrieden (vgl. z. B. Fendrich/Pothmann 2007; DJI 2013). Aufgrund der in manchen Regionen vorhandenen Betreuungsplatzknappheit kann es durchaus sein, dass Eltern sich mit dem vorhandenen Angebot zufriedengeben müssen und sie keine Wünsche äußern können.

Aber wie erfahren Einrichtungen den genauen zeitlichen Betreuungsbedarf der Eltern, und wie sieht dieser Bedarf aus? Zuerst wird auf die Frage

eingegangen, wie die Einrichtungen von dem zeitlichen Betreuungsbedarf der Eltern erfahren und anschließend werden die Wünsche der Eltern aus Sicht der Kitas thematisiert.

In erster Linie ist es Aufgabe der öffentlichen Träger, im Rahmen der Jugendhilfeplanung in Erfahrung zu bringen, wie viele Plätze gebraucht werden und welcher zeitliche Betreuungsbedarf damit gedeckt werden soll. Dementsprechend muss der öffentliche Träger planen und Angebote bereitstellen. Die Verantwortung für die Deckung des zeitlichen Betreuungsbedarfs der Eltern liegt also nicht ausschließlich bei den Trägern und Einrichtungen der Kindertagesbetreuung.

Tab. 3.5: Anteil der Einrichtungen, die folgendermaßen vom zeitlichen Betreuungsbedarf der Eltern erfahren, im Ost-West-Vergleich (Mehrfachnennungen)

	Ost	West	Insgesamt
Bei der Anmeldung*	81 %	71 %	73 %
Durch schriftliche Befragung*	27 %	63 %	58 %
Beim Elternabend	26 %	29 %	29 %
Absprache mit dem Elternbeirat	20 %	27 %	26 %
Nicht systematisch	3 %	4 %	4 %
Wird nicht erfragt	3 %	2 %	2 %

* Ost-West-Unterschiede signifikant

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 623)

Der Anteil der Einrichtungen, die angeben, den zeitlichen Bedarf nicht systematisch in Erfahrung zu bringen (4%) oder gar nicht zu erfragen (2%), obwohl solche Informationen für die kommunale Jugendhilfeplanung wichtig sind, ist gering.

Anhand der Bedarfserhebungen können Einrichtungen im Rahmen ihrer gegebenen Möglichkeiten versuchen, den spezifischen Bedürfnissen der Eltern entgegenzukommen. Die meisten Einrichtungen benutzen mehrere Wege, den zeitlichen Betreuungsbedarf der Eltern zu erfassen. Im Durchschnitt werden 2,2 Wege dazu genannt. Im Westen ist diese Anzahl signifikant höher als im Osten, was auch mit den deutlich längeren Öffnungszeiten in Ostdeutschland und der größeren Verfügbarkeit von Ganztagsplätzen zusammenhängt, die insgesamt bereits eine größere situative Flexibilität im Umgang mit Betreuungswünschen der Eltern ermöglichen. In den westdeutschen Einrichtungen geht es dagegen eher darum, zu ermitteln, wie der zeitliche Rahmen für die Betreuung der Kinder innerhalb der vorhandenen Möglichkeiten für alle zufriedenstellend realisiert werden kann bzw. wie die Öffnungszeiten angepasst werden müssen.

Am häufigsten bringen die Einrichtungen die Wünsche der Eltern bei der Anmeldung in Erfahrung (73 %). Im Osten ist dies noch häufiger der Fall als im Westen. Im Osten wird der zeitliche Betreuungsbedarf bei 80 Prozent ausschließlich über die Anmeldung in Erfahrung gebracht, wohingegen dies in Westdeutschland bei 42 Prozent der Einrichtungen der Fall ist. Sicherlich ist dies auch ein Effekt des Mangels an (Ganztags-)Plätzen, die Eltern unmittelbar bei der Anmeldung keine große Auswahl an Betreuungszeiten lässt. Schriftliche Befragungen scheinen bei vielen Tageseinrichtungen in Westdeutschland eine weitere beliebte Methode zu sein, zeitliche Betreuungswünsche zu ermitteln.

Von geringerer Bedeutung, aber dennoch mit substantiellen Anteilen, werden institutionalisierte Elternkontakte, wie Elternabende (29 %) oder der Elternbeirat (26 %) genannt. Die vergleichsweise geringe Nutzung des Elternbeirats zur Erkundigung nach zeitlichen Betreuungsbedarfen der Eltern überrascht, da dies doch eine qualifizierte und zudem mandatierte Informationsquelle sein könnte. Aber nur selten scheint der Elternbeirat ausreichend oft Kontakt mit allen Eltern zu haben, um diesbezüglich repräsentativ Auskunft über die Wünsche der Eltern geben zu können. Oder der Elternbeirat hat nicht das Selbstverständnis entwickelt, das ihm eine Rolle bei der Mitbestimmung von Betreuungszeiten zuschreibt. Ein eventuell empfundenes Missverhältnis zwischen Öffnungszeiten und Betreuungswünschen erfährt der Elternbeirat womöglich nur vereinzelt über Beschwerden oder Anfragen einzelner Eltern. Der Elternbeirat wird zwar bei 60 Prozent der Einrichtungen an den Festlegungen der Öffnungszeiten beteiligt (vgl. Kap. 9.4), dies dient aber offensichtlich eher der Legitimation von Entscheidungen und nicht als systematischer Weg der Informationsbeschaffung.

Die Feststellung der Elternwünsche verschafft den Einrichtungen eine Einschätzung darüber, wie viele Eltern sich wünschen, dass die Einrichtung früher öffnet oder später schließt. Die Tabelle 3.6 zeigt die diesbezüglichen Einschätzungen der Tageseinrichtungen. Zunächst überraschend ist, dass immerhin ein Viertel (25 %) der Einrichtungen angibt, diesbezüglich keine Information zu haben. Dies verdeutlicht, dass die Planung des zeitlichen Umfangs des Betreuungsbedarfs der Eltern oftmals unter den Bedingungen der vorhandenen Öffnungs- und Schließzeiten erfolgt. Diese selbst sind dann nicht Gegenstand der Aushandlungen mit den Eltern.

Bei etwas weniger als der Hälfte der Einrichtungen (46 %) hat ein Teil der Eltern den Wunsch nach längeren Öffnungszeiten. Vor dem Hintergrund der bestehenden Öffnungszeiten nicht überraschend ist dieser Anteil in Ost- geringer als in Westdeutschland. Offensichtlich sind Einrichtungen, bei denen alle oder die meisten Eltern mit den Öffnungs- und Schließzeiten unzufrieden sind, eher die Ausnahme. In den Einrichtungen, in denen die Elternwünsche bekannt sind oder alle sich eine Ausweitung der Öffnungs-

zeiten wünschen, sind die Öffnungszeiten signifikant kürzer, als in den Einrichtungen, in denen keine Elternwünsche bekannt sind oder eine Zufriedenheit mit den Öffnungszeiten vorherrscht.

Tab. 3.6: Einschätzung darüber, wie viele Eltern sich wünschen, dass die Einrichtung früher öffnet oder später schließt (Anteil der Einrichtungen), im Ost-West-Vergleich

	Ost	West	Insgesamt
Alle Eltern	0 %	0 %	0 %
Die meisten Eltern	1 %	3 %	2 %
Einige Eltern	37 %	47 %	46 %
Keine	27 %	27 %	27 %
Nicht bekannt	35 %	23 %	25 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 601)

3.9 Resümee

Kitas bieten Eltern einen zeitlichen Rahmen, ihre Kinder außerhalb der Familie institutionell betreuen zu lassen. Im Zeitverlauf haben sich die Öffnungszeiten der Kitas verlängert. Der zeitliche Rahmen unterscheidet sich jedoch nach wie vor gravierend zwischen Ost- und Westdeutschland: In Ostdeutschland sind die Kitas wesentlich früher geöffnet, schließen später und sind dementsprechend insgesamt länger geöffnet. Sie haben zudem deutlich weniger Schließtage und, wenn sie geschlossen haben, wird wesentlich öfter eine alternative Betreuungsmöglichkeit organisiert. Aus Elternperspektive stellen die Kitas damit in Ostdeutschland wesentlich häufiger eine infrastrukturelle Unterstützung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf dar, als dies in Westdeutschland der Fall ist.

Die zunehmende Flexibilisierung der Arbeitswelt erfordert unabhängig von der Verweildauer eines Kindes in der Einrichtung zum einen einen möglichst langen Zeitraum, in dem Kitas geöffnet haben, und zum anderen auch eine Flexibilität in der Gestaltung der pädagogischen Arbeit in der Kita. Auch in den sogenannten Randzeiten wird von den Kitas erwartet, eine qualitativ hochwertige Betreuung, Erziehung und Bildung zu bieten. Gerade Randzeiten könnten sich eignen, einzelne Kinder intensiver zu fördern.

Auch wenn die gesellschaftliche Akzeptanz längerer Betreuungszeiten in Kitas deutlich zugenommen hat, bleiben die Grenzen der zeitlichen Belastbarkeit von Kindern in Kitas umstritten. Schließlich wird von den Kitas nicht nur erwartet, Eltern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen, sondern sie sollen zuallererst die Perspektive des Kindes berücksichtigen.

sichtigen und eine qualitativ angemessene Betreuung sicherstellen sowie die Kinder in ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Personen fördern und unterstützen.

Inzwischen wird in der Debatte über die Länge der Betreuungszeiten verstärkt eine fachlich pädagogische Perspektive eingebracht, die die Bedürfnisse von Kindern berücksichtigt (vgl. DJI 2013). Wenn lange Öffnungszeiten nicht nur dazu dienen, den zeitlich unterschiedlich gelagerten Betreuungsbedarfen entgegenzukommen, sondern auch Kinder besonders lang in außerfamilialen Kontexten betreuen zu können, droht nämlich das Interesse der Kinder aus dem Blick zu geraten. Hier stellt sich die Frage, wie lange kann und will ein Kind institutionell betreut werden, ohne dass die Entwicklung des Kindes Schaden nimmt. Entsprechen lange Betreuungszeiten den Bedürfnissen und Interessen der Kinder? Vielleicht haben Kinder auch einen Bedarf nach anderen, weniger institutionell geprägten Zeiten.

Mit der Länge der Betreuungszeit steigen auch die Anforderungen an die Qualität der pädagogischen Arbeit. Qualität in diesem Kontext bezieht sich auf viele Dimensionen: z.B. Anregungspotenziale, Rückzugsmöglichkeiten, Stabilität in den Beziehungen, Überschaubarkeit, Beeinflussbarkeit der Umwelt etc.

Es ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe – also nicht nur von Eltern oder Kindertageseinrichtungen – Familien zu ermöglichen, ihre (zukünftige) Existenz zu sichern und die Bedürfnisse der Kinder angemessen zu berücksichtigen. Die Politik ist gefordert, die Einrichtungen so auszustatten, dass sie ihren Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrag wahrnehmen können. Der Förderauftrag des SGB VIII richtet sich an die öffentlichen Träger. Sie sind gehalten die Rahmenbedingungen der Kitas so auszugestalten, dass sie in der Lage sind, die Betreuungswünsche der Eltern erfüllen zu können. Die Arbeitgeber müssen auf die Lebenslagen ihrer Arbeitnehmer Rücksicht nehmen und diese Lebenslagen nicht zum Nachteil werden lassen. Und Eltern stehen vor der Herausforderung, innerfamiliär zu einer Rollenverteilung zu kommen, die einzelne Elternteile nicht über Gebühr belasten. Die Politik wiederum muss dafür Sorge tragen, dass Eltern durch ihre Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungszeit für ihre Kinder im Lebenslauf (z.B. Einkommen, Rentenansprüche) keine Nachteile entstehen und Arbeitgeber verpflichtet sind, familienfreundlich zu agieren.

Kapitel 4

Personalsituation in Kindertageseinrichtungen

Der Bedeutungszuwachs und der quantitative Ausbau der Kindertagesbetreuung zeigen sich auch an der starken Zunahme der Anzahl der Personen, die im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung arbeiten. Die Kindertagesbetreuung ist der bei weitem personalstärkste Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Gleichzeitig sind die Anforderungen und Erwartungen an das pädagogische Personal gewachsen – etwa dadurch, dass die individuelle Förderung der Bildungsprozesse der Kinder als Aufgabe noch an Bedeutung gewonnen hat. Auch die Anforderungen an die Dokumentation der Lernprozesse der Kinder und an das Qualitätsmanagement sind gestiegen. Angesichts des Ausbaus haben viele Kindertageseinrichtungen große Schwierigkeiten, Personal zu finden, das zudem noch die Kompetenzen mitbringt, die in der Einrichtung gebraucht werden.

Die Herausforderung für Kindertageseinrichtungen besteht darin, ein zeitlich möglichst flexibles Angebot an Plätzen bereitzustellen und Möglichkeiten für flexible Buchungszeiten, eine Änderung der Buchungszeiten und flexible Aufnahmetermine zu bieten, wobei sie diese Rahmenbedingungen nicht alleine gestalten, sondern Länder, Kommunen und Träger dafür entscheidende Weichen stellen. Sie sollen aber auch den Bedürfnissen der Kinder nach einem sicheren Ort und nach vertrauten und verlässlichen Bezugspersonen in der Einrichtung gerecht werden.

Mit Blick auf den Personaleinsatz stellt sich die Frage, ob es genügend ausreichend qualifiziertes Personal gibt und ob dieses auch mittelfristig ausgelastet ist. Öffentliche und freie Träger haben verschiedene Strategien entwickelt, um finanzielle Schieflagen zu vermeiden und relativ kurzfristig auf Nachfrageänderungen reagieren zu können. Eine Strategie, die für die Fachkräfte eher Nachteile mit sich bringt, ist, den Personalbedarf auch unterjährig je nach Buchungszeiten der Kinder anzupassen. Mancherorts führt die unterschiedliche Kinderzahl im Tagesverlauf dazu, dass Träger zusätzliches Personal insbesondere für die Randzeiten und Belegungsspitzen einstellen. Dieses Personal hat dann meist Arbeitsverträge mit einem geringen Stundenumfang (vgl. dazu Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 58).

Teilzeitbeschäftigung, befristete Arbeitsverträge und der Einsatz von Personen, die durch Arbeitsmarktmittel gefördert werden, erscheinen Trägern oftmals als verlockende Maßnahmen im Personalbereich. In der Kon-

kurrenz mit anderen Trägern um Fachkräfte sind solche Arbeitsbedingungen allerdings meist weniger attraktiv. Außerdem ist es bei einer höheren Fluktuation des Personals und bei Personal mit einem geringen Stundenumfang noch schwieriger zu organisieren, als Team gemeinsam eine Einrichtungskonzeption zu entwickeln und zu leben, für Kinder kontinuierliche und sichere Beziehungen zu gewährleisten und genügend Zeit für Vor- und Nachbereitung zu haben – mit Folgen für die pädagogische Qualität der Einrichtung.

Im Abschnitt „Personalsituation“ wird zunächst die Ausgangslage für Kitas beschrieben. Dabei geht es um die Organisation der Platzvergabe, die Organisation der Personalbemessung an der Zahl der Kinder, um Befristung und Teilzeit sowie um das über das Kernpersonal hinausgehende Personal. Ergänzt werden diese Themen durch einen Abschnitt, der sich mit Kindern und Personal mit einem Migrationshintergrund in den Kitas befasst.

Im Jahr 2015 arbeiteten in Kindertageseinrichtungen in Deutschland insgesamt 555 024 Beschäftigte (ohne Hauswirtschaft und Verwaltung) (vgl. Meiner-Teubner/Schilling 2015, S. 4). Die Kindertagesbetreuung ist damit der bei weitem personalstärkste Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Seit Jahren werden die Plätze in Kindertageseinrichtungen ausgebaut, und es steigt die Anzahl der Beschäftigten in diesem Arbeitsfeld. Zwischen 2006 und 2013, also in einem ähnlichen Zeitraum, in dem die DJI-Kitabefragungen aus den Jahren 2007 und 2012 liegen, hat sich die Zahl des Personals in Kindertageseinrichtungen um rund 139 000 Personen bzw. um 39,4 Prozent erhöht. Verantwortlich dafür ist der Ausbau der Plätze für unter Dreijährige, aber auch der Ausbau von Ganztagsplätzen im Kindergarten sowie die Anhebung der Personalschlüssel (vgl. Schilling 2013).

Neben dem Platzausbau beeinflussen demografische Entwicklungen den Personalbedarf in den Kindertageseinrichtungen, weil sich eine Veränderung der Anzahl der Geburten und Zu- und Fortzüge von Familien mit kleinen Kindern auf den Bedarf an Personal in den Einrichtungen auswirken. Anders als andere Arbeitsfelder, wie die Jugendarbeit oder die Hilfen zur Erziehung, ist das Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung recht unmittelbar von solchen Entwicklungen betroffen, weil ein großer Teil eines Jahrgangs spätestens ab dem dritten Lebensjahr eine Kita besucht.

Langfristig und bundesweit betrachtet wird die Zahl der Kinder in Deutschland zwar zurückgehen, aber je nach Region stellen sich demografische Entwicklungen unterschiedlich dar, und neben den von Abwanderung geprägten Regionen, die von einem Rückgang der Zahl der Kinder betroffen sind, gibt es Regionen, in denen die Zahl der Kinder steigt.

4.1 Organisation der Platzvergabe und Anpassung der Personalstellen an die Zahl der Kinder

Flexible und wechselnde Arbeitszeiten der Eltern, Umzüge oder Wünsche der Eltern, die Buchungszeit ihres Kindes zu verändern, erfordern von Kitas hohe Flexibilität. Sie müssen mit der wechselnden Auslastung während des Tages und möglicherweise auch mit einer wechselnden Anzahl von Kindern während eines Kindergartenjahres umgehen. Aus finanzieller Sicht brauchen die Träger ein gewisses Maß an Planungssicherheit, um die Finanzierung der Kita gewährleisten zu können. Veränderungen beim Umfang der gebuchten Stunden haben um so eher Folgen für den Personaleinsatz, je enger die Arbeitsstunden des Personals mit den Betreuungsstunden der Kinder verknüpft sind.

Aus pädagogischer Sicht stellt sich die Frage, ob und wie die zeitliche Flexibilität von Buchungszeiten begrenzt werden sollte, z.B. um für alle Kinder gemeinsame Projektzeiten zu haben oder um die Kontinuität der Spielkameraden in der Kita möglichst groß zu halten. Aus Sicht der Kommune wiederum geht es darum, die knappen Plätze möglichst transparent und bedarfsgerecht an die Eltern zu vergeben. Schließlich muss das System der Kindertagesbetreuung – also auch die Tagespflege – damit umgehen, dass einerseits Kinder an ihrem dritten Geburtstag bzw. seit August 2013 an ihrem ersten Geburtstag Anspruch auf einen Kitaplatz haben, dass aber andererseits Kinder beim Eintritt in die Schule alle zur selben Zeit die Kita verlassen (vgl. Meiner/Rieser/Strunz 2015). Die Organisation der Platzvergabe und Betreuungszeiten bewegt sich also in einem Spannungsfeld aus unterschiedlichen Interessen.

Im Rahmen der vorliegenden Erhebung wurde versucht, einen Eindruck davon zu bekommen, wie flexibel Einrichtungen mit den Betreuungswünschen der Eltern umgehen (können) und inwieweit dies Folgen für die Personalbemessung hat. Zunächst wurde gefragt, ob die Aufnahme von Kindern in der Regel zu Beginn des Kindergartenjahrs, zu mehreren festgelegten Terminen im Jahr oder zu einem beliebigen Termin erfolgt (vgl. Tab. 4.1). Ein Großteil der Kindertagesstätten in Ostdeutschland nimmt Kinder zu einem beliebigen Zeitpunkt im Kalenderjahr auf (78 %), in Westdeutschland machen das deutlich weniger Einrichtungen (33 %). Etwa 6 von 10 westdeutschen Einrichtungen nehmen Kinder in der Regel zu Beginn des Kindergartenjahrs auf.

Dieses Muster zeigt sich ebenfalls in den Aufnahmequoten, die die amtliche Statistik für das Jahr 2014 ausweist (vgl. Meiner/Rieser/Strunz 2015, S. 13 ff.). Verantwortlich für diese Differenzen sind vor allem bundesland-spezifische Regelungen. Ein Unterschied besteht sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland zwischen Kitas in kreisfreien Städten gegenüber Kitas in

Landkreisen. Letztere nehmen signifikant häufiger das ganze Jahr über Kinder auf und haben entsprechend signifikant seltener einen festen Aufnahmetermin zu Beginn des Kindergartenjahrs.

Tab. 4.1: Wie erfolgt die Aufnahme von Kindern in die Einrichtung?
(Anteil der Einrichtungen, im Ost-West-Vergleich)

	Ost	West	Insgesamt
Zu einem beliebigen Termin im Kalenderjahr	78 %	33 %	39 %
In der Regel zu Beginn des Kita-Jahres	16 %	61 %	55 %
Zu mehreren festgelegten Terminen	7 %	5 %	5 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 617)

Wie die Kitas die Aufnahme in die Einrichtungen organisieren, hängt auch damit zusammen, ob sie Wartelisten führen. Einrichtungen, die einen festen Aufnahmetermin zu Beginn des Kindergartenjahrs haben, führen häufiger Wartelisten, um ihre Gruppen, auch wenn ein Kind z. B. umzieht, „auffüllen zu können“. Es bestehen sehr große Unterschiede zwischen Bundesländern, wobei alle ostdeutschen Bundesländer (zwischen 69 % in Sachsen und 89 % in Sachsen-Anhalt) sowie Baden-Württemberg (73 %), Rheinland-Pfalz (66 %) und Hamburg (62 %) durch einen relativ hohen Anteil der Einrichtungen gekennzeichnet sind, die flexible Aufnahmetermine haben. Zudem sind Kindertagesstätten in öffentlicher Trägerschaft sowie privat-gewerbliche Kitas häufiger flexibel bei der Aufnahme als Einrichtungen von Kirchengemeinden, Wohlfahrtsverbänden und von anderen gemeinnützigen Trägern. Keine signifikante Rolle spielt hingegen die Größe der Kita.

Im Rahmen der Subjektförderung wird die Finanzierung des Personals an die Zahl der Kinder in der Einrichtung geknüpft. Die genauen Modalitäten der subjektorientierten Finanzierung unterscheiden sich zwischen den Bundesländern. Für die Träger und die Kindertagesstätten selbst macht es jedenfalls einen großen Unterschied, ob der finanzierte Stundenumfang des Personals nur einmal im Jahr oder beispielsweise pro Quartal an die Zahl der Kinder in der Einrichtung angepasst wird. Denn das stellt einige Anforderungen an das Personalmanagement, die Arbeitszeitregelungen und die Dienstplangestaltung. Im Rahmen der Erhebung wurde danach gefragt, ob der Umfang der Personalstellen auch unter dem Betreuungsjahr an die Zahl der betreuten Kinder angepasst wird.

Die überwiegende Mehrheit der befragten Kindertagesstätten in Ostdeutschland nutzt dieses Instrument (83 %), während nur knapp ein Drittel der westdeutschen Einrichtungen unter dem Jahr den Umfang der Personalstellen anpassen muss/kann. Bundesweit sind es zwei Fünftel der Kitas.

Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind groß, was deutlich macht, dass Länderregelungen hier bestimmend sind.

Tab. 4.2: Anteil der Kitas, in denen Personalstellen unter dem Kita-Jahr dem Umfang der Buchungszeiten angepasst werden, im Ost-West-Vergleich, 2012

Ost	83 %
West	31 %
Insgesamt	40 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 520)

Davon abgesehen haben aber auch die Träger einen Einfluss darauf: Mehr als die Hälfte der Kindertageseinrichtungen in Trägerschaft eines Wohlfahrtsverbands passen unterjährig den Umfang der Personalstellen an den Betreuungsumfang an (53 %), aber nur ein Drittel derer, die von Kirchengemeinden getragen werden (34 %). Wie flexibel die Platzvergabe unter dem Jahr organisiert ist, steht mit der Anpassung von Personalstellen an die Zahl der Kinder bzw. mit dem Betreuungsumfang der Kinder in Zusammenhang. So passen Einrichtungen, die keine festen Aufnahmetermine haben, ihr Personal signifikant häufiger auch unterjährig an. Allerdings gibt es auch eine Reihe von Kitas, bei denen dies nicht der Fall ist.

Kitas, die den Umfang des Personals auch unterjährig anpassen, wurden gefragt, wie dies in der Einrichtung umgesetzt wird. Nicht wenige Kitas, die ihre Personalstellen nicht unterjährig an den Umfang der Buchungszeiten anpassen müssen, haben diese Frage trotzdem beantwortet und bringen damit zum Ausdruck, dass sie beispielsweise Arbeitsverträge mit garantierten und flexiblen Stellenanteilen oder Arbeitszeitkonten haben, diese aber nicht nutzen, um die Personalstellen der Zahl der Kinder unterjährig anzupassen. Dargestellt werden im Folgenden nur die Ergebnisse für Kitas, die unterjährig Personalstellen anpassen.

Wird der Umfang des Personals angepasst, dann geschieht das meistens über Arbeitsverträge mit garantierten und je nach Auslastung flexiblen Stellenanteilen (Ost: 79 %, West: 75 %). In Ostdeutschland wird der Stellenumfang zudem in über einem Drittel der Einrichtungen (35 %) über Arbeitszeitkonten bzw. den Abbau/Aufbau von Überstunden angepasst, was in Westdeutschland nur selten vorkommt (13 %). Ein-Euro-Jobber oder Tagespflegepersonen, die in der Regel keine Anerkennung als pädagogische Fachkraft in der Kita haben – Ein-Euro-Jobber dürften gar nicht so eingesetzt werden, dass sie reguläres Personal ersetzen – werden dafür so gut wie nie eingesetzt. 16 Prozent der Kindertagesstätten in Westdeutschland, die

Personal unterjährig anpassen, tun dies über Sozialassistenten/Kinderpflegerinnen, die geringfügig beschäftigt werden.

Tab. 4.3: Anpassung der Personalstellen an die Zahl der betreuten Kinder auch unter dem Betreuungsjahr 2012, im Ost-West-Vergleich (Mehrfachnennungen)

	Ost	West	Insgesamt
Arbeitsverträge mit garantierten und je nach Auslastung flexiblen Stellenanteilen	79%	75 %	77 %
Arbeitszeitkonten/Überstunden	35 %	13 %	20 %
Geringfügig Beschäftigte (mind. Sozialassistent/Kinderpflegerin)	3 %	16%	11 %
1-Euro-Jobber	0 %	1 %	1 %
Tagespflegepersonen	0 %	1%	1 %
Anderes Personal	10 %	19%	16 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 603 Einrichtungen, deren Personalumfang während des Jahres angepasst wird)

Der am häufigsten genannte Grund, warum der Personalumfang nicht unterjährig den Buchungszeiten bzw. Kinderzahlen angepasst wird, ist die Erfahrung, dass die Einrichtungen das ganze Jahr über in etwa gleich viele Kinder haben, und wenn eines geht, ein Kind von der Warteliste nachrückt. Ebenfalls wird genannt, dass der Träger die Buchungszeiten für ein Jahr festlegt, so dass Eltern in diesem Zeitraum den Stundenumfang nicht verändern können. Ein Teil der Einrichtungen kann aufgrund des Fachkräftemangels trotz neuer Kinder das Personal nicht aufstocken.

4.2 Teilzeitbeschäftigung und Befristung in Kitas

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Verbreitung von Teilzeitbeschäftigungsverhältnissen und befristeten Anstellungen in Kindertageseinrichtungen. Befristete Stellen und Teilzeitbeschäftigungsverhältnisse sind in Kindertageseinrichtungen nichts Neues und die Zunahme der Teilzeitbeschäftigung ist dort schon lange zu beobachten (vgl. dazu bereits Deutsches Jugendinstitut 1998, S. 156 ff.; Arbeitsgruppe Zahlenspiegel 2008, S. 195 ff.).

Nicht nur im Feld der Kindertagesbetreuung, sondern auch in der Privatwirtschaft und im öffentlichen Dienst hat Teilzeitbeschäftigung seit den 1990er Jahren stetig zugenommen und umfasst gut ein Viertel aller Beschäftigten. Für befristete Beschäftigungsverhältnisse zeigt sich kein eindeutiger Trend, seit 2010 sinken der Anteil und die Anzahl solcher Beschäftigungen. Zwischen 2001 und 2011 ist der Anteil der Neueinstellungen, die befristet

wurden, auf fast die Hälfte aller Neueinstellungen gestiegen, um anschließend wieder etwas zurückzugehen (vgl. Seifert 2017).

Im folgenden Abschnitt werden neben den Befunden aus der vorliegenden Erhebung Informationen aus weiteren Quellen, wie etwa der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik, zu Teilzeitbeschäftigung und Befristung in Kindertageseinrichtungen dargestellt.

4.2.1 Teilzeitbeschäftigung

Laut der Kinder- und Jugendhilfestatistik sind im Jahr 2012 nur 36 Prozent des Personals in Kindertageseinrichtungen (ohne hauswirtschaftlichen und technischen Bereich) vollzeitbeschäftigt gewesen, während die Mehrzahl der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in Teilzeit gearbeitet hat (64%). Im Jahr 2016 liegen diese Anteile ebenso hoch (Statistisches Bundesamt 2016, eigene Berechnungen). Wie weit verbreitet Teilzeitbeschäftigung in der Kindertagesbetreuung ist, wird noch deutlicher, wenn man sie mit allen Beschäftigungsverhältnissen in Deutschland vergleicht; hier liegt der Anteil der Teilzeitbeschäftigungsverhältnisse insgesamt bei 20 Prozent und für Frauen bei 36 Prozent (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 46). Die hohe Teilzeitquote in Kindertageseinrichtungen liegt also auch daran, dass ein Großteil des Personals in Kindertageseinrichtungen Frauen sind. Hinzu kommen weitere Gründe.

Aus Sicht der Beschäftigten macht es einen Unterschied, ob sie in Teilzeit arbeiten wollen oder eher eine Flexibilisierungsstrategie des Trägers dahinter steht, die dazu führt, dass Beschäftigte sich schwerer tun, die gewünschte Vollzeitstelle zu bekommen. In Teilzeit zu arbeiten geht zum Teil mit einem nicht existenzsichernden Einkommen einher, was später zu einer niedrigen Rente führen und es notwendig machen kann, in mehreren Beschäftigungsverhältnissen zu arbeiten.

Hierbei gibt es Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland. Für Erzieherinnen in Westdeutschland, die weniger als 32 Stunden arbeiten, waren laut einer Studie für das Jahr 2011 vor allem familiäre Gründe ausschlaggebend; über zwei Drittel gaben solche Gründe wie die Betreuung der Kinder oder die Pflege von Angehörigen an. Der am häufigsten geäußerte Grund für Erzieherinnen in Ostdeutschland war, keine Vollzeitstelle zu finden (42%), während nur bei einem Viertel familiäre Gründe ausschlaggebend waren (vgl. Strunz 2014, S. 71).

Eine Studie auf Basis des Sozioökonomischen Panels kommt zu dem Ergebnis, dass viele Erzieherinnen ihre Arbeitszeit verändern möchten, knapp ein Drittel der Erzieherinnen (31%) würde seine Arbeitszeit gern erhöhen, etwa ein Drittel will sie beibehalten und ein weiteres Drittel würde gerne

weniger arbeiten (vgl. Spieß/Westermaier 2016, S. 1030f.). Für die Einrichtungen folgt auf jeden Fall daraus die Anforderung, Arbeitspläne und pädagogische Konzepte so zu gestalten, dass die Kontinuität der Betreuung für die Kinder so gut wie möglich bestehen bleibt.

Für das Arbeitsfeld Frühe Bildung, das in etwa die pädagogisch Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen abbildet, lässt sich zeigen, dass zwischen den Jahren 2000 und 2011 der Anteil der in Teilzeit Tätigen von 39 Prozent auf 54 Prozent deutlich gestiegen ist, während der Anteil der in Vollzeit Beschäftigten zurückgegangen ist und ihre Anzahl stagniert (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 46). In einer Situation des Fachkräftemangels wäre eigentlich eher zu erwarten, dass das vorhandene Personal seine wöchentliche Arbeitszeit erhöht.

Tab. 4.4: Anteil des pädagogischen Personals auf Teilzeitstellen in der Kita, im Ost-West-Vergleich

	Mittelwert	Median
Ost	64,3	75,0
West	46,4	45,5
Insgesamt	48,9	50,0

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 502)

In der DJI-Kita-Erhebung arbeitet im Durchschnitt ca. die Hälfte des pädagogischen Personals in Teilzeit, wobei in Ostdeutschland deutlich mehr Fachkräfte in Teilzeit arbeiten als in Westdeutschland (vgl. Tab. 4.4). Möglicherweise spiegelt sich dort immer noch wider, dass in den 1990er Jahren im Zuge des Abbaus von Stellen viele Vollzeitstellen in vollzeitnahe Teilzeitstellen umgewandelt wurden, um zumindest einen größeren Anteil der ErzieherInnen in Beschäftigung halten zu können. Teilzeitstellen mit einem Stundenumfang von mindestens 32 Stunden sind in Ostdeutschland deshalb auch heute noch viel weiter verbreitet (41 %) als in Westdeutschland, wo nur 13 Prozent der Stellen einen solchen Umfang haben. Teilzeitstellen unter 21 Stunden sind dagegen in Westdeutschland mit 18 Prozent üblicher als in Ostdeutschland (6 %) (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 29f.). Im Westen Deutschlands liegt der Anteil der Teilzeitkräfte in Kindertageseinrichtungen in ländlichen Kreisen höher (mehr als 60 %) als in städtischen Kreisen (50 %) und Großstädten (37 %). Außerdem gilt für Westdeutschland, dass der Anteil der in Teilzeit beschäftigten Fachkräfte umso höher ist, je kürzer die Einrichtungen geöffnet haben.

Wenn viele Fachkräfte in der Einrichtung in Teilzeit arbeiten, kann es vor allem bei langen Öffnungszeiten, die einen gestaffelten Einsatz des Per-

sonals erfordern, schwieriger werden, durch die Dienstplangestaltung eine Kontinuität der Betreuungspersonen für die Kinder sicherzustellen. Ein Fünftel der Kitas in Deutschland beschäftigt über drei Viertel ihres pädagogischen Personals in Teilzeit. Ein Viertel der Kitas in Ostdeutschland hat ausschließlich Teilzeitkräfte, darunter werden sicherlich viele Fachkräfte vollzeitnahe Teilzeitstellen haben (vgl. Tab. 4.5).

Tab. 4.5: Anteil des pädagogischen Personals in der Kita, die in Teilzeit arbeiten, kategorisiert, im Ost-West-Vergleich

Anteil des pädagogischen Personals in Teilzeit	Anteil der Einrichtungen		
	Ost	West	Insgesamt
0 bis 25 %	19 %	27 %	26 %
über 25 bis 50 %	15 %	34 %	31 %
über 50 bis 75 %	17 %	23 %	22 %
über 75 %	24 %	9 %	11 %
100 %	25 %	7 %	10 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 502)

4.2.2 Befristung

Gegen Ende der 1990er Jahre war die Jugendhilfe noch ein Arbeitsfeld „ohne besonderes Risiko einer Stellenbefristung“ (Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik 2004, S. 5). Anfang der 2000er Jahre lag der Anteil befristeter Stellen an den regulären Beschäftigungsverhältnissen schon bei 14 Prozent, wobei der Anstieg der befristeten Stellen auf die Entwicklung im Arbeitsfeld Kita zurückzuführen ist. Die Befristung birgt für die Beschäftigten meist Nachteile (z.B. schwächere Verhandlungsposition, verminderte Einkommenschancen und eine unsichere Perspektive). Auch für die Einrichtungen selbst ist ein hoher Anteil befristeter Stellen nachteilig, wenn sie mit anderen Kitas auf der Suche nach Fachkräften konkurrieren.

Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik hat für die Jahre 1998, 2002 und dann wieder ab dem Jahr 2015 die Anzahl an befristet Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen erhoben. Der Anteil befristet Beschäftigter an allen Beschäftigten in Kitas ist zwischen 1998 und 2002 von 9 Prozent auf 14 Prozent gestiegen. Im Jahr 2016 sind es mit 16 Prozent (PraktikantInnen, Personen im Freiwilligen Sozialen Jahr oder Bundesfreiwilligendienst und sonstiges Personal nicht mit einbezogen) noch etwas mehr geworden (vgl. Statistisches Bundesamt 2004 und Statistisches Bundesamt 2016).

Tab. 4.6: Anteil der Kindertageseinrichtungen mit befristetem Personal im Ost-West-Vergleich, 2007 und 2012

	2007	2012
Ostdeutschland	37 %	51 %
Westdeutschland	62 %	70 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 754), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 391)

Die Ergebnisse der DJI-Kita-Studie zeigen ebenfalls, dass es in vielen Kindertageseinrichtungen befristete Stellen gibt. In zwei Dritteln der befragten Kindertageseinrichtungen arbeitet mindestens eine Person auf einer befristeten Stelle, wobei weit mehr westdeutsche Einrichtungen über befristete Stellen (70 %) verfügen als ostdeutsche Einrichtungen (51 %) (vgl. Tab. 4.6). Während es in Ostdeutschland keinen Unterschied macht, ob die Kita in einer kreisfreien Stadt oder in einem Landkreis liegt, liegt in Westdeutschland der Anteil der Kitas mit befristetem Personal in Landkreisen höher als in kreisfreien Städten. Seit 2007 ist der Anteil der Einrichtungen, die Personal befristet beschäftigen, gestiegen, in Ostdeutschland um 14 Prozentpunkte, in Westdeutschland um 8 Prozentpunkte.

Tab. 4.7: Anteil der Kitas, die folgende Gründe für die Befristung von Stellen nennen, im Ost-West-Vergleich, 2012 (Mehrfachnennungen)

	Ost	West	Insgesamt
Elternzeitvertretung	26 %	56 %	52 %
Krankheitsvertretung	14 %	15 %	15 %
Die Finanzierung ist programm- bzw. projektbezogen	7 %	19 %	17 %
Der Bedarf an Plätzen ist nicht kalkulierbar	28 %	15 %	17 %
Neueinstellungen sind prinzipiell befristet	55 %	29 %	32 %
Förderung bestimmter Kinder	5 %	25 %	22 %
Sonstiges	12 %	19 %	18 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 133)

Die Hintergründe, warum Einrichtungen Personal befristet beschäftigen, sind in Ost- und Westdeutschland nach wie vor unterschiedlich: In Westdeutschland sind Stellen am häufigsten aufgrund der Elternzeit von ErzieherInnen befristet: 56 Prozent der Kitas in Westdeutschland, die befristet beschäftigtes Personal haben, geben dies als einen Grund für Befristungen an. In Ostdeutschland spielen Elternzeitvertretungen eine weit geringere Rolle. Gut ein Viertel der Einrichtungen in Ostdeutschland (26 %) nennt

dies als einen Grund für Befristungen. Ein Grund dafür dürfte sein, dass das Personal in Ostdeutschland im Schnitt älter ist als in Westdeutschland.

Ähnlich wie schon in der Befragung von Kindertageseinrichtungen im Jahr 2007 sind im Jahr 2012 in 29 Prozent der westdeutschen Einrichtungen und in über der Hälfte der Einrichtungen in Ostdeutschland (55 %) Neueinstellungen prinzipiell befristet (2007 West: 30 %, Ost: 49 %). Insbesondere BerufseinsteigerInnen und jüngere ErzieherInnen sind davon betroffen. So zeigt eine Auswertung des Mikrozensus, dass über die Hälfte der ErzieherInnen und KinderpflegerInnen unter 25 Jahren, die freilich mit 13 % nur einen relativ kleinen Teil des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen ausmachen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 27), befristet angestellt sind (vgl. Fuchs-Rechlin 2010, S. 19), während von den 25- bis 35-Jährigen noch ein Fünftel und bei älteren noch weniger auf einer befristeten Stelle arbeiten. Möglicherweise werden Befristungen von den Personalverantwortlichen quasi als „verlängerte Probezeit“ genutzt. Nahelegend ist auch mit Blick auf Analysen bezogen auf den öffentlichen Dienst, dass Befristungen als Instrument zur Personalanpassung genutzt werden, um etwa bei einem schwer zu kalkulierenden zukünftigen Platzbedarf flexibel zu sein (vgl. Hohendanner/Ramos Lobato 2017, S. 46 f.). Inwiefern diese Strategie vor dem Hintergrund der Schwierigkeiten, ausreichend passendes Personal zu finden, durchzuhalten und sinnvoll ist, ist fraglich (vgl. Kapitel 4.4), denn die prinzipielle Befristung von Neueinstellungen dürfte BewerberInnen eher abschrecken.

Immerhin 17 Prozent der Einrichtungen bundesweit begründen die Befristung von Stellen mit einem unkalkulierbaren Platzbedarf, in Ostdeutschland (28 %) fast doppelt so viele wie in Westdeutschland (15 %). Das planerische Risiko wird so von den Trägern auf die Schultern der Fachkräfte gelegt. Eine Variante ist, dass der Träger Neueinstellungen zunächst nur für die Dauer von zwei Jahren vornimmt⁸, eine andere, dass Personal mit einem unbefristeten Teilzeitvertrag für einen befristeten Zeitraum seine Arbeitszeit aufstockt. Empirisch zeigt sich, dass Befristungen aufgrund unkalkulierbaren Platzbedarfs signifikant häufiger in Kindertageseinrichtungen vorkommen, wenn der Umfang der Personalstellen auch unter dem Betreuungsjahr der aktuellen Anzahl der betreuten Kinder bzw. dem Umfang der Buchungszeiten angepasst wird. Dies ist in über vier Fünftel der Einrichtungen in Ostdeutschland und in etwa einem Drittel der Einrichtungen in Westdeutschland der Fall.

8 Eine sachgrundlose Befristung ist bei der Einstellung laut Gesetz nur für die Dauer von zwei Jahren möglich.

Für die Förderung bestimmter Kinder, also beispielsweise für Sprachförderung oder therapeutisches Personal, wird in einem Viertel der westdeutschen Einrichtungen befristet Personal eingestellt; in Ostdeutschland ist das nur für sehr wenige Kindertagesstätten ein Grund für befristete Stellen (5%). Dazu passt, dass die Einrichtungen in Ostdeutschland signifikant häufiger selbst MitarbeiterInnen mit heil- und sonderpädagogischen Zusatzausbildungen haben als Einrichtungen in Westdeutschland. Hinter der Angabe, dass die Finanzierung von Stellen programm- bzw. projektbezogen ist, dürften vor allem im Rahmen von Sprachförderprogrammen eingestellte Sprachförderkräfte stehen (vgl. Koch/Jüttner 2012). Solche Programme zielen meist auf Kinder mit einem Migrationshintergrund, deshalb ist der höhere Anteil in Westdeutschland nicht überraschend.

Einmal ganz abgesehen von den Folgen von Befristungen für die Beschäftigten, stehen Kindertageseinrichtungen vor der Herausforderung, nach Auslaufen eines befristeten Vertrags erneut Personal zu finden bzw. zu halten. Außerdem stellt sich die Frage, wie es den Kindertageseinrichtungen gelingen kann, trotz befristeter Stellen für die Kinder eine vertraute Umgebung mit einer möglichst hohen Kontinuität von Bezugspersonen zu schaffen. Dies dürfte dann eher machbar sein, wenn die Zahl befristeter Stellen in der Einrichtung geringer ist. In jenen Einrichtungen, die befristete Stellen haben, sind im Durchschnitt ein Viertel und im Median ein Fünftel der Stellen befristet (vgl. Tab. 4.8). Bezieht man alle Kitas mit ein, also auch die, die kein befristetes Personal beschäftigen, beträgt der Anteil im Durchschnitt 17 Prozent.

Tab. 4.8: Anteil der befristeten Stellen in Kindertageseinrichtungen mit befristeten Stellen 2007 und 2012

	2007	2012
Mittelwert	31 %	24 %
Median	25 %	20 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 035), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 977)

In kleinen Einrichtungen ist der Anteil des befristeten Personals höher als in größeren Einrichtungen. Dieser Zusammenhang gilt sowohl für ostdeutsche als auch für westdeutsche Einrichtungen. Für kleinere Einrichtungen dürfte es ohnehin noch schwieriger sein, mit den potenziell negativen Folgen von Befristungen konstruktiv umzugehen.

Es ergeben sich auch signifikante Unterschiede nach der Trägerschaft der Kindertageseinrichtungen. So sind es auffallend häufig Einrichtungen von Kirchengemeinden, die befristete Stellen haben; sie begründen Befris-

tungen häufiger als andere mit Elternzeitvertretungen. Die Gründe dafür, wie etwa möglicherweise die Altersstruktur der Beschäftigten, die Verweildauer in der Elternzeit etc., lassen sich in der vorliegenden Erhebung jedoch nicht aufklären.

Interessant ist, dass zwar die Anzahl der Einrichtungen, die Stellen befristen, gestiegen, der Anteil befristeter Stellen in den Kindertageseinrichtungen zwischen 2007 und 2012 jedoch etwas geringer geworden ist. Möglicherweise spiegelt sich darin wider, dass Träger angesichts der noch größer gewordenen Schwierigkeiten, passendes Personal zu finden, darauf setzen, die Zahl befristeter Stellen möglichst gering zu halten, um als Arbeitgeber attraktiv zu sein.

4.3 Zusätzliches Personal

Das Arbeitsfeld Kita ist geprägt von einer Dominanz von an Fachschulen ausgebildeten ErzieherInnen; in einem Teil westdeutscher Bundesländer werden zudem SozialassistentInnen oder KinderpflegerInnen als Zweitkräfte in den Gruppen eingesetzt. Hinzu kamen immer schon auch PraktikantInnen, die in der Kita tätig waren. Inzwischen arbeiten dort in zunehmendem Maße auch hochschulausgebildete Fachkräfte, insbesondere als Leitungskräfte. Abhängig davon, wie groß eine Kita ist und wie etwa die Verwaltung und die Essenszubereitung organisiert ist, kommt dazu noch nicht-pädagogisches Personal, also Verwaltungspersonal sowie hauswirtschaftliches und technisches Personal.

Laut amtlicher Statistik machen diese einen Anteil von ca. 15 Prozent am gesamten (regulär angestellten) Kitapersonal aus (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 118). An diesem Anteil hat sich in den letzten Jahrzehnten kaum etwas verändert. Verwaltungs-, hauswirtschaftliches und technisches Personal arbeitet oft in Teilzeit mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von bis zu 21 Stunden (vgl. Tab. 4.9).

Neben dem Personal im Gruppendienst und der Leitung arbeiten viele Kitas mit weiterem Personal, etwa für die Sprachförderung oder für die Förderung von Kindern mit einer Behinderung. Manche Kitas arbeiten mit Menschen ohne eine pädagogische Ausbildung, wie etwa Künstlern oder Handwerkern zusammen, um den Kitaalltag nach außen zu öffnen und den Kindern neue Erfahrungen zu ermöglichen. Laut der AQUA-Studie greifen mehr als vier Fünftel der Kitas auf eine Unterstützung durch Ergotherapeuten, Logopäden, Kinderärzte, Fachkräfte für Musik etc. zurück (Schreyer u. a. 2014, S. 46) Dabei ist allerdings zu unterscheiden, ob sie von der Einrichtung etwa als Honorarkräfte oder als geringfügig Beschäftigte angestellt werden oder als externe Kräfte in die Kitas kommen. Eher finanziell und

organisatorisch begründet sind hingegen Überlegungen, im Zuge des Ausbaus der Plätze in Kindertageseinrichtungen weiteres, nicht regulär angestelltes Personal für die Betreuung in den Randzeiten einzusetzen.

Tab. 4.9: Beschäftigungsumfang des pädagogischen und Verwaltungs-/hauswirtschaftlich/technischen Personals in Kitas 2016

Wochenstunden für 1. Arbeitsbereich	Pädagogisches Personal und Leitung	Verwaltung-/hauswirtschaftliches und technisches Personal
38,5 und mehr	36 %	6 %
32 bis unter 38,5	18 %	4 %
21 bis unter 32	29 %	17 %
10 bis unter 21	15 %	44 %
unter 10	3 %	29 %

Lesebeispiel: 29 % des Verwaltungs-/hauswirtschaftlichen und technischen Personals in Kitas arbeitet unter 10 Stunden in der Woche.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2016, Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen

Die vorliegende Erhebung bei Kitas nimmt außer dem regulär angestellten Stammpersonal weiteres Personal in den Blick und untersucht, welche quantitative Bedeutung geringfügig Beschäftigte, Honorarkräfte, 1-Euro-Jobber sowie Personen im Freiwilligen Sozialen oder Ökologischen Jahr bzw. im Bundesfreiwilligendienst in den Kitas haben.

4.3.1 Geringfügig Beschäftigte

Gesamtwirtschaftlich ist die Bedeutung geringfügiger Beschäftigung über lange Jahre gewachsen. Seit 1991 ist die Zahl geringfügig Beschäftigter von 654 000 auf mehr als 2,7 Mio. im Jahr 2007 angewachsen, was 8 Prozent aller Erwerbstätigen entspricht. Seitdem geht die Anzahl geringfügig Beschäftigter wieder zurück. Im Jahr 2012 waren es noch 2,5 Mio., im Jahr 2014 noch 2,3 Mio. Ihr Anteil an allen Erwerbstätigen beträgt im Jahr 2014 rund 6,5 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2013a, 2015b).

Über drei Viertel der geringfügig Beschäftigten in Deutschland sind Frauen. Anders als bei anderen atypischen Beschäftigungsverhältnissen wie befristeten Stellen und Leiharbeit, auf die sich Arbeitnehmer meist aus Mangel an Alternativen einlassen, entscheiden sich insbesondere Frauen häufig für eine geringfügige Beschäftigung, um mehr Zeit für ihre Familie zu haben bzw. um Familie und Beruf überhaupt vereinbaren zu können (vgl. Gerlach u.a. 2015, S. 6ff.) oder auch, um steuerliche Vorteile zu nut-

zen. Für die Träger kann der Einsatz geringfügig Beschäftigter mehr Flexibilität bedeuten, für die Kitas selbst heißt das aber auch, mehr Personal „unter einen Hut bekommen“ zu müssen.

Tab. 4.10: Anteil der Kindertageseinrichtungen mit zusätzlichem Personal 2007 und 2012, im Ost-West-Vergleich (Mehrfachnennungen)

	2012			2007		
	Ost	West	Gesamt	Ost	West	Gesamt
Honorarkräfte*/**	7 %	21 %	19 %	9 %	27 %	24 %
Geringfügig Beschäftigte*/**	29 %	44 %	42 %	21 %	33 %	31 %
1-Euro-Jobber	9 %	7 %	7 %	44 %	21 %	25 %
Freiwillige im FSJ/FÖJ oder BuFDi/Zivi***	17 %	20 %	20 %	16 %	14 %	15 %

* Ost-West-Unterschiede 2012 signifikant, ** Ost-West-Unterschiede 2007 signifikant, *** 2012: BuFDi, 2007: Zivi

Lesebeispiel: 19 Prozent der Kindertageseinrichtungen haben im Jahr 2012 mindestens eine Person als Honorarkraft beschäftigt.

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 796), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 614)

42 Prozent der Kitas haben 2012 mindestens eine Person geringfügig beschäftigt, wobei dies Einrichtungen in Westdeutschland weit häufiger tun (44 %) als solche in Ostdeutschland (29 %). Der Anteil der Kitas, die Personal geringfügig beschäftigen, ist zwischen 2007 und 2012 deutlich um 11 Prozentpunkte gestiegen, während gesamtwirtschaftlich die Anzahl geringfügig Beschäftigter zurückging. Geringfügig Beschäftigte werden in diesen Kitas überwiegend für nicht-pädagogische Tätigkeiten eingesetzt (vgl. Tab. 4.12). In kleineren Einrichtungen mit bis zu 25 Plätzen werden geringfügig Beschäftigte häufiger eingesetzt als in größeren Einrichtungen.

Ein Grund dafür dürfte sein, dass kleinere Einrichtungen mit geringfügig Beschäftigten abdecken, wofür größere Einrichtungen Personal mit einem größeren Stundenumfang einstellen. Beispielsweise dürften kleinere Kitas seltener eine eigene Küche haben und sich Essen liefern lassen, für die Ausgabe des Essens bieten sich dann geringfügig beschäftigte Personen an. Ein Grund für geringfügige Beschäftigungsverhältnisse in einigen Kitas ist, dass sie unterjährig ihr Personal an die Kinderzahl anpassen müssen (vgl. Kapitel 4.1).

Ein Zusammenhang zeigt sich damit, wie häufig die Kitas unter dem festgelegten Personalschlüssel arbeiten. Kitas in Ostdeutschland, die häufig unter ihrem Personalschlüssel arbeiten, geben etwas seltener an, mit geringfügig Beschäftigten zu arbeiten, was möglicherweise auch an dem zusätzlichen organisatorischen Aufwand liegt, den Personal mit geringer Stunden-

zahl bedeutet, oder auch an der Schwierigkeit, überhaupt, Personen zu finden, die nur geringfügig beschäftigt werden wollen.

Tab. 4.11: Anteil der Kindertageseinrichtungen mit zusätzlichem Personal 2012 nach Trägerschaft (Nur Trägertypen, die von mehr als 100 Kitas genannt wurden) (Mehrfachnennungen)

	Öffentlicher Träger	Kirchen-gemeinde	Wohlfahrts-verband	Gemeinnütziger Träger/kein WV
Honorarkräfte	16 %	19 %	18 %	24 %
Geringfügig Beschäftigte	25 %	46 %	45 %	57 %
1-Euro-Jobber	7 %	5 %	11 %	8 %
Freiwillige im FSJ/FÖJ/BuFDi	15 %	18 %	28 %	26 %

* Unterschiede in der Trägerschaft sind signifikant

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 614–1 617)

In Bezug auf die Trägerschaft der Kitas lassen sich deutliche Unterschiede zwischen Trägern ausmachen. So setzen Kitas öffentlicher Träger am seltensten geringfügig Beschäftigte ein (25%), weit häufiger dagegen Kitas von Kirchengemeinden (46%) und in Trägerschaft eines Wohlfahrtsverbands (45%). Bei den Kitas, die von einem anderen gemeinnützigen Träger getragen werden, sind es 57 Prozent. Dies zeigt sich sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland, in Ostdeutschland sind die Unterschiede zwischen diesen Trägertypen jedoch nicht so groß.

4.3.2 Honorarkräfte

Über den Gruppenalltag hinaus organisieren Kitas vielfältige Angebote wie etwa musikalische Früherziehung, alltagsintegrierte oder auch gesonderte Settings von Sprachförderung, therapeutische Angebote wie etwa Logopädie oder Ergotherapie. Darüber hinaus bieten manche Kitas auch für Eltern etwas an, z.B. Deutschkurse oder Angebote zur Gesundheitsförderung (vgl. Kapitel 8). Eine Möglichkeit, um solche Angebote in der Kita zu organisieren, können Honorarkräfte sein. Honorarkräfte können aber auch dazu dienen, als Aushilfskräfte den normalen Betrieb sicherzustellen.

Knapp ein Fünftel der Kitas (19%) und damit etwas weniger als noch im Jahr 2007 beschäftigt Honorarkräfte. Einrichtungen in Westdeutschland (21%) greifen weit häufiger auf solches Personal zurück als in Ostdeutschland (7%). Kitas in Trägerschaft eines gemeinnützigen Trägers, der aber keinem Wohlfahrtsverband angehört, setzen etwas häufiger Honorarkräfte

ein (24%) als Kitas in öffentlicher Trägerschaft (16%) oder Kitas von Kirchengemeinden (19%) oder Wohlfahrtsverbänden (18%). Sie arbeiten überwiegend im pädagogischen Bereich.

In der vorliegenden Erhebung wurde zwar nicht nach ihren konkreten Aufgaben gefragt, es zeigt sich aber, dass Kitas, in denen regelmäßig Erziehungs- und Familienberatung, Angebote zur Gesundheits- und Ernährungsförderung oder Deutschkurse für Eltern angeboten werden oder die Räume für selbstorganisierte Aktivitäten der Eltern bereitstellen, signifikant häufiger Honorarkräfte beschäftigen. Es liegt nahe, dass die Einrichtungen diese Angebote auch mithilfe von Honorarkräften organisieren. Übrigens setzen auch Eltern-Kind-Zentren, die gerade derartige Angebote für Eltern unterbreiten, signifikant häufiger Honorarkräfte ein.

4.3.3 Personen im Freiwilligen Sozialen/Ökologischen Jahr oder im Bundesfreiwilligendienst

Personen im Freiwilligen Sozialen/Ökologischen Jahr oder im 2011 eingeführten Bundesfreiwilligendienst arbeiten unter anderem auch in Kindertageseinrichtungen. In der Regel dauert der Einsatz ein Jahr, mindestens aber sechs und höchstens 18 Monate, und die Freiwilligen arbeiten in Vollzeit (vgl. BMFSFJ 2014). Bis zur Abschaffung des Zivildiensts im Jahr 2011 waren auch Zivildienstleistende in Kindertageseinrichtungen tätig.

Im Jahr 2012 beschäftigt ein Fünftel der Kitas Freiwillige im FSJ, FÖJ oder Bundesfreiwilligendienst, am häufigsten solche in Trägerschaft eines Wohlfahrtsverbands oder eines anderen gemeinnützigen Trägers. Weit überwiegend (16% von 20% der Einrichtungen, die Freiwillige im FSJ, FÖJ oder Bundesfreiwilligendienst haben) sind diese in der pädagogischen Arbeit tätig. In integrativen Einrichtungen werden sie am häufigsten eingesetzt (31% gegenüber 17% in den Regeleinrichtungen). Gegenüber 2007 ist der Anteil der Kitas, die solches Personal einsetzen, leicht gestiegen.

4.3.4 Ein-Euro-Jobs

Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung sind vom Gesetzgeber als ein arbeitsmarktpolitisches Instrument gedacht, um arbeitslose Menschen, die Arbeitslosengeld II beziehen, wieder in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren. Es wird kein Lohn gezahlt, sondern eine Mehraufwandsentschädigung in Höhe von 1 bis 2 Euro pro Stunde. Solche sogenannten Ein-Euro-Jobs dürfen laut dem Gesetzgeber keine regulären Beschäftigungsverhältnisse ersetzen und müssen im öffentlichen Interesse sein. Ein-Euro-Jobs

sind als relativ kurze Maßnahmen vorgesehen, im Durchschnitt dauern sie etwa ein halbes Jahr.

Im Dezember 2006 arbeiteten bundesweit 273 647 Menschen als Ein-Euro-JobberInnen, 13,5 Prozent davon im Einsatzfeld „Kinderbetreuung und Jugendhilfe“. In Ostdeutschland gab es überproportional viele dieser Arbeitsgelegenheiten. Sechs Jahre später, im Dezember 2012 sind es nur noch 85 862 Personen und der Anteil derer, die in der Kinderbetreuung und Jugendhilfe tätig sind, liegt noch bei 7 Prozent. Im Jahr 2016 ist dieser Anteil weiter gefallen auf 5,5 Prozent (vgl. Bundesagentur für Arbeit, Leistungen zur Eingliederung an erwerbsfähige Hilfebedürftige: Einsatz von Arbeitsgelegenheiten, div. Jg.)

Die zurückgehende Bedeutung der Ein-Euro-Jobs bundesweit spiegelt sich auch in den Kitas wider. Hat im Jahr 2007 immerhin ein Viertel der Kitas Ein-Euro-JobberInnen beschäftigt, so geben das im Jahr 2012 nur noch 7 Prozent der Kitas an, wobei kaum noch ein Unterschied zwischen Einrichtungen in Ost- (9%) und Westdeutschland (7%) besteht (vgl. Tab. 4.10). In etwa der Hälfte der Einrichtungen, die überhaupt Ein-Euro-JobberInnen beschäftigen, werden sie für die pädagogische Arbeit eingesetzt, in der anderen Hälfte für nicht-pädagogische Arbeit (vgl. Tab. 4.12).

Tab. 4.12: Anteil der Kindertageseinrichtungen nach zusätzlichem Personal in pädagogischer und nicht-pädagogischer Tätigkeit 2012 (Mehrfachnennungen)

	Gibt es nicht	Nur in nicht pädagogischer Tätigkeit	Nur in pädagogischer Tätigkeit	Sowohl als auch
Honorarkräfte	81 %	6 %	13 %	1 %
Geringfügig Beschäftigte	59 %	28 %	10 %	4 %
1-Euro-Jobber	93 %	4 %	3 %	0 %
Freiwillige im FSJ/FÖJ oder BuFDi	80 %	4 %	16 %	0 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 595–1 614)

4.3.5 PraktikantInnen

Ob Kindertageseinrichtungen PraktikantInnen einsetzen und für wie lange Zeit sie in der Einrichtung beschäftigt sind, hängt zunächst einmal davon ab, wie viele angehende KinderpflegerInnen, SozialassistentInnen, ErzieherInnen, SozialpädagogInnen oder FrühpädagogInnen es gibt und davon, wie die Ausbildungsgänge strukturiert sind, ob sie also überhaupt ein Praktikum für einen längeren Zeitraum absolvieren müssen und damit potenziell als PraktikantInnen zur Verfügung stehen. Die Zahl der angehenden

ErzieherInnen steigt seit einigen Jahren zwar deutlich an (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 72f.), aber in den Bundesländern, die für die Ausgestaltung der Ausbildungsgänge zuständig sind, werden unterschiedliche Modelle der Ausbildung verfolgt.

In den letzten Jahrzehnten hat das sog. integrative Ausbildungsmodell, d.h. zwei- oder dreijährige Ausbildungsgänge, die theoretische Anteile und kürzere Praxisphasen integrieren, in einer Reihe von Bundesländern an Bedeutung gewonnen. Seit 2012/13 gibt es zudem in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen die praxisintegrierte Ausbildung. In ihr werden „fachtheoretische Inhalte, Praktika und das Anerkennungsjahr stärker miteinander verzahnt“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 67): Mit dem Träger wird ein Ausbildungsvertrag geschlossen, und die Ausbildung wird vergütet.

Das sogenannte additive Ausbildungsmodell der ErzieherInnenausbildung, in dem in der Regel auf eine zweijährige, überwiegend fachtheoretische Ausbildung ein einjähriges Berufspraktikum folgt, ist nur noch in einigen Bundesländern (im Jahr 2013 in Bremen, Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz und im Saarland) das einzige Modell der ErzieherInnenausbildung (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 66f.). Hinzu kommt, dass das Anerkennungsjahr, das Studierende der Sozialpädagogik oder der Sozialen Arbeit nach dem Ende ihres Hochschul-Studiums absolvieren mussten, im Zuge der Umstellung von Diplom- auf Bachelor-Studiengänge auf ein halbes Jahr verkürzt wurde. Diese Entwicklungen spiegeln sich auch in den Kindertageseinrichtungen wider.

Tab. 4.13: Anteil der Kindertageseinrichtungen mit JahrespraktikantInnen/ PraktikantInnen im Anerkennungsjahr 2007 und 2012, im Ost-West-Vergleich*

	2007			2012		
	Ost	West	Gesamt	Ost	West	Gesamt
PraktikantInnen	19 %	45 %	40 %	8 %	33 %	29 %

* Ost-West-Unterschiede 2007 und 2012 signifikant

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 796), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 614)

In etwa jeder dritten Kita (29%) sind im Jahr 2012 nach den Angaben der Kitas PraktikantInnen im Jahrespraktikum bzw. im Anerkennungsjahr beschäftigt, also vor allem angehende ErzieherInnen im Berufspraktikum oder Studierende der Sozialpädagogik oder Sozialen Arbeit, die nach dem Abschluss ihres Studiums ein Anerkennungsjahr absolvieren müssen. 2007 waren es noch zwei Fünftel (40%) der Kitas, die solches Personal beschäftigt haben. Sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland ging zwar der Anteil

dieser Einrichtungen zurück, aber es besteht eine große Differenz zwischen Einrichtungen in Ost- und Westdeutschland.

Weniger als ein Zehntel der Kitas in Ostdeutschland beschäftigt JahrespraktikantInnen bzw. Personal im Anerkennungsjahr, aber immerhin ein Drittel der Kitas in Westdeutschland. Dies dürfte stark mit den vorherrschenden Ausbildungsmodellen in den Bundesländern zusammenhängen. Darauf verweisen auch die nach Bundesländern differenzierten Anteile (vgl. Tab. 4.14).

Tab. 4.14: Anteil der Kindertageseinrichtungen mit JahrespraktikantInnen/PraktikantInnen im Anerkennungsjahr 2012 und Modelle der ErzieherInnenausbildung in den Bundesländern

	Anteil	Ausbildungsmodelle	
Hessen	54 %	additiv	} 41 %
Bremen	50 %	additiv	
Rheinland-Pfalz	36 %	additiv	
Bayern	36 %	additiv	
Saarland	33 %	additiv	} 36 %
Nordrhein-Westfalen	38 %	additiv/PIA	
Baden-Württemberg	34 %	additiv/PIA	
Sachsen-Anhalt	13 %	additiv/integrativ	} 11 %
Niedersachsen	17 %	integrativ	
Hamburg	15 %	integrativ	
Berlin	14 %	integrativ	
Brandenburg	9 %	integrativ	
Sachsen	8 %	integrativ	
Thüringen	6 %	integrativ	
Schleswig-Holstein	5 %	integrativ	
Mecklenburg-Vorpommern	0 %	integrativ	

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 613); Autorengruppe Fachkräftebarometer (Stand 2013)

Dass Kitas auch in Ländern, die das Berufspraktikum in die Ausbildung integriert haben, trotzdem PraktikantInnen aufnehmen, dürfte an PraktikantInnen aus anderen Bundesländern oder an weiteren Zugangswegen zum ErzieherInnenabschluss liegen. Ein weiterer Grund könnte sein, dass Kitas bei der Angabe im Fragebogen nicht genau zwischen JahrespraktikantInnen oder anderen PraktikantInnen unterscheiden, obwohl im Fragebogen explizit von Jahrespraktikum und Anerkennungsjahr die Rede ist.

Nicht im Fokus der vorliegenden Erhebung sind PraktikantInnen, die für kürzere Zeit und teilweise auch freiwillig in den Kitas sind, da explizit nach Jahrespraktikum und Anerkennungsjahr gefragt wurde und nur regelmäßig in der Einrichtung beschäftigtes Personal angegeben werden sollte. Über kürzer als ein Jahr beschäftigte PraktikantInnen können die vorliegenden Ergebnisse somit keine Auskunft geben.

Abgesehen von den Möglichkeiten, als Kita überhaupt PraktikantInnen finden zu können, liegt es am Träger bzw. den Einrichtungen selbst, ob sie PraktikantInnen einsetzen wollen. Einerseits bedeuten sie zusätzliche Personalressourcen, andererseits ist mit der Anleitung von PraktikantInnen auch ein zeitlicher Aufwand verbunden. Es zeigt sich, dass der Anteil der Einrichtungen, die PraktikantInnen beschäftigen, mit ihrer Größe steigt. Je größer eine Einrichtung ist, desto eher lohnt sich offensichtlich die Beschäftigung von PraktikantInnen. In manchen Regionen dürfte es notwendig sein, auch angesichts des Personalmangels auf PraktikantInnen zurückzugreifen.

4.4 Personalbedarf und Personalgewinnungsstrategien der Kitas

In den letzten Jahren hat es einen beträchtlichen Ausbau der Plätze in der Kindertagesbetreuung gegeben, und die Zahl der Stellen in diesem Arbeitsfeld ist spürbar gestiegen. Es ist deshalb kein Wunder, dass der Bedarf an Personal groß ist. Sowohl die Ausbaudynamik selbst, der Bedarf an zusätzlichen Fachkräften als auch die Möglichkeiten, neues Personal zu gewinnen, unterscheiden sich jedoch regional. Dabei spielen eine Reihe ganz unterschiedlicher Faktoren eine Rolle: Der Anteil des älteren Personals, das bald in Rente geht, oder des Personals, das in Teilzeit arbeitet, aber gerne mehr arbeiten würde, die Attraktivität von Standorten, Veränderungen der Anzahl der Geburten und der Zu- und Fortzüge beeinflussen den Personalbedarf.

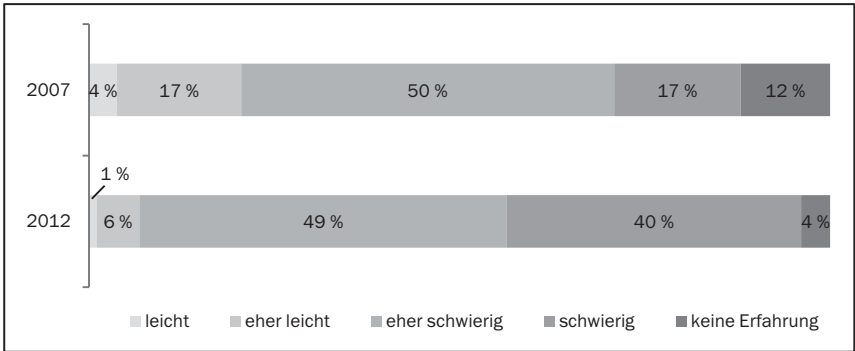
Es wird eine Vielzahl unterschiedlicher Strategien gegen den Personalmangel im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung verfolgt. Sie betreffen zum einen den Ausbildungssektor. So werden Ausbildungskapazitäten an Fachschulen und Berufsfachschulen erhöht, insbesondere für Teilzeitausbildungen. Vor allem an Fachhochschulen sind Studiengänge der Früh- bzw. Kindheitspädagogik entstanden, die inhaltlich stark auf das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung zugeschnitten sind. In manchen Ländern wird die Ausbildung verkürzt. Externenprüfungen werden über die Einrichtung von Vorbereitungsklassen gefördert, und es wird erleichtert, den Berufsabschluss nachzuholen.

Im Arbeitsfeld Kita ist eine Strategie, Teilzeitbeschäftigung zu reduzieren, den Wiedereinstieg von ErzieherInnen zu fördern, Nachqualifizierung

und eine berufsbegleitende Ausbildung zu erleichtern bzw. zu ermöglichen, und es werden die Kita-Personalverordnungen verändert, in denen die Qualifikationen festgelegt sind, die notwendig sind, um als Fachkraft in der Kita arbeiten zu können. Zudem wurden Werbe- und Imagekampagnen gestartet, um mehr Fachkräfte zu gewinnen (vgl. Dudek/Gebrande 2012, S. 10ff.). Nur zum Teil liegen diese Strategien allerdings in der Macht einzelner Träger oder der Kindertageseinrichtungen. Im Rahmen der vorliegenden Erhebung haben wir die Kindertageseinrichtungen selbst gefragt, welche Strategien sie verfolgt haben, um Personal zu gewinnen.

Schon 2007 fanden es zwei Drittel der Einrichtungen schwierig (17%) oder eher schwierig (50%), Personal mit den Fähigkeiten und Kompetenzen zu finden, die in der Einrichtung gebraucht werden. Im Jahr 2012 gibt es kaum mehr Einrichtungen, die es leicht finden, passendes Personal zu finden: Fast 90 Prozent finden es schwierig oder eher schwierig, zwei Fünftel wählen die Kategorie „schwierig“. Der Anteil an Kitas, die hier Schwierigkeiten haben, ist so hoch, dass klar ist, dass das Problem, ausreichend qualifiziertes Personal zu finden, längst nicht mehr regional begrenzt ist. Einrichtungen in Ost- und Westdeutschland unterscheiden sich in ihrer Einschätzung nicht voneinander.

Abb. 4.1: Personal mit den Fähigkeiten und Kompetenzen zu finden, die in der Einrichtung gebraucht werden, ist ... (Angaben in Prozent)



Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 732), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 611)

Zwischen den Bundesländern und im Stadt-Land-Vergleich gibt es allerdings signifikante Unterschiede, ob die Lage als „eher schwierig“ oder „schwierig“ eingeschätzt wird. In kreisfreien Großstädten findet es fast die Hälfte der Kitas (47%) schwierig, Personal mit den Fähigkeiten und Kompetenzen zu finden, die in der Einrichtung gebraucht werden, in dünn besiedelten ländlichen Kreisen ist es ein Drittel (33%). Ein Zusammenhang

besteht außerdem mit der Zuwachsrate der genehmigten Kitaplätze zwischen 2007 und 2012. In den Kreisen mit den höchsten Zuwächsen finden es signifikant mehr Kitas schwierig, für sie passendes Personal zu finden. Offensichtlich hat die Ausbaudynamik der letzten Jahre die Schwierigkeiten für Kindertageseinrichtungen, ausreichend qualifiziertes Personal zu finden, erhöht. Das führt nicht selten dazu, dass Personal eingestellt wird, das eigentlich nicht den Vorstellungen der Leitungen oder der Träger entspricht. In der AQUA-Studie gibt dies ungefähr die Hälfte der Leitungen bzw. Träger an (vgl. Schreyer u. a. 2014, S. 44).

Etwa ein Fünftel der Kindertageseinrichtungen hat Strategien zur Personalgewinnung entwickelt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Personalrekrutierung oft nicht alleinige Aufgabe der Kita ist, sondern entweder ganz in Verantwortung des Trägers liegt oder zwischen Träger und Einrichtungsleitung aufgeteilt ist. In der AQUA-Befragung geben ca. zwei Drittel der befragten Leitungen an, dass sie zumindest mitverantwortlich für die Personalgewinnung sind (vgl. Schreyer u. a. 2014, S. 40). Aus den offenen Angaben der Kitas wird deutlich, dass die Strategien sowohl darauf abzielen, einerseits überhaupt Personal zu finden bzw. zu halten, andererseits Personal mit den passenden Qualifikationen zu finden und zu halten.

Bezogen auf das Ziel, überhaupt Personal zu finden, nennen die Einrichtungen am häufigsten Stellenausschreibungen, die über das Internet, Stellenbörsen der Arbeitsagentur oder über Börsen des Trägers veröffentlicht werden. Ihre Reichweite bewegt sich zwischen der lokalen Ebene und Stellenausschreibungen im Ausland. Einzelne versuchen auch, über Arbeitszeitfirmen Personal zu finden. Sehr häufig beschreiben die Kitas die persönliche Ansprache und „Mundpropaganda“ als Strategien, um Personal zu finden. Einige können Prämien oder Anreize bieten wie etwa gleiche Bezahlung aller ErzieherInnen, die Aussicht auf eine Vollzeitstelle oder Festanstellung, Wohnungen oder Kitaplätze für die Kinder der Fachkräfte. Zudem versuchen Einrichtungen, Absolventen von Fachschulen zu gewinnen und pflegen Kontakte zu Ausbildungsstätten.

Recht groß erscheint der Stellenwert von PraktikantInnen. Für sie Plätze anzubieten, sie gut auszubilden, den Kontakt zu halten und sie zu übernehmen, wird von relativ vielen Kitas, die PraktikantInnen haben, genannt. Bei der Suche nach Personal wird zum Teil darauf gesetzt, auch geringer qualifiziertes Personal zuzulassen, bzw. dem bestehenden Personal Zeit einzuräumen, während der Arbeit in der Einrichtungen einen Abschluss als Erzieherin zu machen. Um qualifiziertes Personal zu finden, betreiben die Kitas eine sehr bewusste Personalauswahl, sie lassen BewerberInnen probearbeiten; einen wichtigen Weg sehen sie in der guten Ausbildung eigener PraktikantInnen und in der Qualifizierung des bestehenden Personals über Fortbildungen, Fachberatung und Qualitätsmanagement.

4.5 Personal und Kinder mit einem Migrationshintergrund in der Kita

In vielen Gegenden Deutschlands leben schon seit Jahrzehnten Familien mit einem Migrationshintergrund, und der Besuch von Kitas ist auch für die Eltern von Kindern mit einem Migrationshintergrund zu einem selbstverständlichen Teil des Aufwachsens ihrer Kinder geworden. Die ganz überwiegende Mehrheit der Kinder mit einem Migrationshintergrund ist bereits in Deutschland geboren. Es sind Kinder, deren Großväter seit den 1960er Jahren als Gastarbeiter nach Deutschland kamen und mit ihren Familien blieben, die Enkel und Kinder der Menschen, die seit den 1990er Jahren als Aussiedler nach Deutschland eingewandert sind; Kinder aus binationalen Partnerschaften, Kinder, deren Eltern seit den 1990er Jahren aus dem früheren Jugoslawien und von anderswo aufgrund von Bürgerkriegen hierher geflohen oder Kinder, deren Eltern aus EU-Staaten nach Deutschland gezogen sind.

Seit etwa 2013 ist die Zahl der Menschen, die vor Krieg, Verfolgung und Diskriminierung in Deutschland Schutz suchen – darunter sind auch viele Familien mit Kindern –, angestiegen. Das hat zur Folge, dass nun auch in Gegenden, in denen bislang kaum Menschen mit einem Migrationshintergrund wohnten, etwa in manchen ländlichen Kreisen und vor allem in Ostdeutschland, Kitas erstmalig in größerem Umfang von Kindern mit einem Migrationshintergrund besucht werden.

Obwohl viele Kindertageseinrichtungen schon seit Jahrzehnten von Kindern mit einem Migrationshintergrund besucht werden, setzen sich Kitas nur selten mit Fragen interkultureller Erziehung auseinander, sei es in Fortbildungen oder in ihrer pädagogischen Konzeption, so ein Befund der letzten DJI-Kita-Studie aus dem Jahr 2007 (Peucker u.a. 2010, S. 226f.). Dies mag in manchen Kitas damit zu tun haben, dass sie die Prämissen interkultureller Erziehung, die Zuordnung zu unterschiedlichen Kulturen, für nicht (mehr) sinnvoll halten und deshalb andere Konzepte bevorzugen, z.B. vorurteilsbewusste Erziehung oder diversitätsbewusste Konzepte.

Die recht seltene Auseinandersetzung mit Fragen interkultureller Erziehung kann auch damit zu tun haben, dass den kulturellen Hintergründen aller Kinder und ihrer Eltern geringere Bedeutung zugemessen wird als etwa ihren Sprechfertigkeiten. Insgesamt sprechen die Befunde dafür, dass sich viele Kitas noch wenig mit dem Thema Migration und seinen Folgen für Kinder und Familien befasst haben. Durch den deutlichen Anstieg der Zahl der Geflüchteten nehmen Kitas zunehmend geflüchtete Kinder auf. Das Interesse an Fragen interkultureller Pädagogik ist dadurch gewachsen. Die vorliegende Erhebung bildet jedoch den Stand vor dem Anstieg der Zahl der Flüchtlinge ab.

Fachkräfte mit einem Migrationshintergrund für die Arbeit in Kitas zu gewinnen, wird als ein Weg betrachtet, um die interkulturelle Öffnung von Kitas zu fördern. Mit ihnen wird die Hoffnung verbunden, „Zugangsschwellen, mit denen sich zugewanderte Familien konfrontiert sehen, abzubauen“ (Gereke u.a. 2014, S. 13). Unabhängig von der Zahl der Kinder mit einem Migrationshintergrund in der Kita, stellt die Zusammenarbeit von Menschen mit unterschiedlichen sozio-kulturellen Hintergründen in Kitas für Kinder die Möglichkeit dar, etwas über den Stellenwert und den Umgang mit Unterschiedlichkeit und Gleichheit und unterschiedlichen Kategorien von Differenz zu lernen.

Eine zentrale gesellschaftliche Kategorisierung ist das Geschlecht. Bisher arbeiten aber nur sehr wenige Männer in den Kindertageseinrichtungen. Eine weitere Kategorisierung ist der Migrationshintergrund. Haben die MitarbeiterInnen in den Kitateams unterschiedliche Migrationshintergründe, lernen alle Kinder etwas über den Umgang der Fachkräfte untereinander, auch mit Blick darauf, ob und wie unterschiedliche Sprachen, kulturelle Gepflogenheiten oder religiöse Praktiken im Team zur Sprache kommen.

Gleichzeitig können pädagogische Fachkräfte mit einem Migrationshintergrund für Kinder Rollenvorbilder und Identifikationsfiguren sein, etwa darin, wie sie die deutsche und weitere Sprachen verwenden, aber möglicherweise auch für Eltern, etwa mit Blick auf Erziehungsvorstellungen oder bei der Eingewöhnung. Sie können ihre möglicherweise spezifischen Erfahrungen ins Team einbringen und so zu einer interkulturellen Öffnung der Kita insgesamt beitragen (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen 2014, S. 6).

Allerdings ergeben sich diese Potenziale nicht automatisch, sondern es braucht eine Reflexion dessen und eine systematische intensive Auseinandersetzung im Team (vgl. Gaitanides 2008, S. 253). Das Vorhandensein von Fachkräften mit einem Migrationshintergrund muss also nicht automatisch bedeuten, dass sich die Einrichtung pädagogisch-konzeptionell mit Interkulturalität, Diversität etc. beschäftigt (vgl. Peucker u.a. 2010, S. 216 oder auch Sachverständigenrat deutscher Stiftungen 2014, S. 17). Die Chancen, die sich durch pädagogisches Personal mit einem Migrationshintergrund ergeben, könnten in diesen Einrichtungen grundsätzlich genutzt werden.

Es ist anzunehmen, dass für viele Kitas der Migrationshintergrund einer Fachkraft bei der Einstellung keine besondere Rolle spielt; der Anteil des Personals mit Migrationshintergrund in der Kita dürfte häufig eher ihren Anteil in der Bevölkerung bzw. unter den ErzieherInnen auf dem Arbeitsmarkt widerspiegeln. Hinzu kommt, dass nicht zuletzt aufgrund des hohen Bedarfs an Personal die Anerkennung ausländischer Abschlüsse als ein Baustein, um Personal zu gewinnen, diskutiert wird. Hier bestehen noch eine Reihe von Hürden (vgl. Walter u.a. 2014), aber es gibt Bemühungen auf

Bundes- und Landesebene, die Anerkennung für den Beruf der ErzieherIn zu erleichtern (vgl. z.B. das Bayerische Gesetz über die Feststellung der Gleichwertigkeit ausländischer Berufsqualifikationen (BayBQFG) für den Kitabereich, vgl. <http://www.blja.bayern.de/unterstuetzung/kindertagesbetreuung/paedagogisches-personal/oder> auf Bundesebene <https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/>), eine Strategie, die über den Kita-Bereich hinausgeht. Nicht wenige der Menschen, die sich ausländische Abschlüsse anerkennen lassen, sind ErzieherInnen oder LehrerInnen (Gereke u.a. 2014, S. 13 ff.).

Im Folgenden werden zunächst die Befunde zum Anteil der Kinder mit einem Migrationshintergrund in Kitas beschrieben, um anschließend auf den Anteil der Kitas mit Fachkräften mit einem Migrationshintergrund einzugehen.

4.5.1 Kinder mit einem Migrationshintergrund

Im Durchschnitt liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in den Einrichtungen bei 25 Prozent und ist damit in etwa ebenso hoch wie schon im Jahr 2007 (24%). Knapp ein Fünftel der Einrichtungen (18%) berichtet, dass die Hälfte und mehr ihrer Kinder einen Migrationshintergrund haben, 2007 waren es noch 14 Prozent (vgl. Tab. 4.15).

Tab. 4.15: Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund (kategorisiert), im Ost-West-Vergleich, 2007 und 2012*

	2007			2012		
	Ost	West	Insgesamt	Ost	West	Insgesamt
Unter 5 %	61 %	15 %	22 %	71 %	15 %	24 %
5 bis unter 15 %	30 %	25 %	26 %	23 %	22 %	22 %
15 bis unter 25 %	7 %	17 %	15 %	4 %	16 %	14 %
25 bis unter 50 %	1 %	26 %	22 %	1 %	26 %	22 %
50 bis unter 75 %	0 %	11 %	9 %	1 %	14 %	12 %
75 bis 100 %	0 %	6 %	5 %	0 %	7 %	6 %

* Durch eine genauere Abfrage im Jahr 2012 ist die Zahl der fehlenden Angaben gegenüber 2007 geringer. Der höhere Anteil der Kitas mit einem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund unter 5 Prozent in Ostdeutschland im Jahr 2012 dürfte vor allem daran liegen, dass ostdeutsche Einrichtungen 2012 weit weniger fehlende Angaben haben.

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 460), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 419)

Zwischen Ost- und Westdeutschland bestehen auch weiterhin beträchtliche Unterschiede: Während in der überwiegenden Mehrheit der Kitas in Ostdeutschland (71 %) weniger als 5 Prozent der Kinder einen Migrationshintergrund haben, gibt es in Westdeutschland Kitas mit ganz unterschiedlich hohen Anteilen. Ebenso lässt sich dies am durchschnittlichen Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in den Kitas ablesen (vgl. Tab. 4.16). Sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland berichten Kindertageseinrichtungen in Großstädten und verstädterten Kreisen von höheren Anteilen als Kitas auf dem Land.

Tab. 4.16: Durchschnittlicher Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in der Kita, im Ost-West-Vergleich und nach Jugendamtstyp, 2007 und 2012

	2007	2012
Insgesamt	24 %	25 %
<i>Ost- und Westdeutschland</i>		
Ost	5 %	4 %
West	27 %	30 %
Berlin	37 %	29 %
<i>Jugendamtstyp</i>		
Stadtjugendamt	31 %	35 %
Kreisjugendamt	17 %	18 %
Jugendamt in kreisangehöriger Gemeinde	33 %	40 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 419)

Neben der regionalen Lage der Kitas spielen aber auch unabhängig davon Merkmale der Einrichtungen eine Rolle. Betrachtet man die Lage in Ost- oder Westdeutschland bzw. in Großstädten, verstädterten Kreisen oder ländlichen Kreisen zusammen mit der Trägerschaft der Einrichtungen, dann zeigt sich etwa, dass alle genannten Merkmale einen eigenständigen Einfluss auf die Höhe des Anteils der Kinder mit Migrationshintergrund in der Kita haben.

Beschränkt man sich aufgrund des geringen Anteils der Kinder mit einem Migrationshintergrund in Kitas in Ostdeutschland auf Westdeutschland, so zeigt sich: Im Jahr 2007 war der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Kitas in öffentlicher Trägerschaft in Westdeutschland mit durchschnittlich 31 Prozent am höchsten, während er bei den Kitas von Kirchengemeinden (26 %), von Wohlfahrtsverbänden (24 %) und anderen gemeinnützigen Träger (22 %) geringer war (vgl. Tab. 4.17).

Tab. 4.17: Durchschnittlicher Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen nach Trägerschaft in Westdeutschland (ohne Berlin) (Nur Trägertypen, die von mehr als 100 Kitas genannt wurden)

	2007		2012	
	%	Anzahl	%	Anzahl
Öffentlicher Träger	31 %	361	32 %	302
Kirchengemeinde	26 %	507	29 %	415
Wohlfahrtsverband	24 %	230	31 %	207
Gemeinnütziger Träger, aber kein Wohlfahrtsverband	22 %	102	27 %	195
Insgesamt	27 %	1 212	30 %	1 141

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 212), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 141)

Fünf Jahre später ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Kitas in Trägerschaft von Kirchengemeinden (auf 29 %), Wohlfahrtsverbänden (auf 31 %) und anderen gemeinnützigen Trägern (auf 27 %) gestiegen, am deutlichsten übrigens in Kitas von Wohlfahrtsverbänden in kreisfreien Städten. Dies kann zum einen daran liegen, dass sich diese Träger stärker in Gebieten engagieren, in denen der MigrantInnenanteil höher liegt, oder dass spezifische Hürden der Inanspruchnahme abgebaut wurden. Elterninitiativen haben im Schnitt einen niedrigeren Anteil von Kindern mit einem Migrationshintergrund (19 %), Betriebskitas einen etwas höheren Anteil (33 %).

War im Jahr 2007 eine leichte Segregierung von Kindern mit Migrationshintergrund nach der Trägerschaft festzustellen, so haben sich die Unterschiede zwischen den Trägern – von Elterninitiativen abgesehen – 2012 verringert. In der vorliegenden Erhebung bleibt allerdings offen, ob bestimmte Gruppen von MigrantInnen in Kitas bestimmter Trägerschaft weniger häufig aufgenommen werden, beispielsweise aus bestimmten Herkunftsländern, oder ob Eltern mit Migrationshintergrund etwa aufgrund der religiösen Ausrichtung von Kitas bestimmte Träger bevorzugen.

Eine Studie auf der Basis des Sozioökonomischen Panels kommt zu dem Ergebnis, dass es innerhalb der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund Unterschiede gibt. So werden Kinder, deren Mütter aus Südosteuropa, also unter anderem aus der Türkei, stammen, zum geringsten Anteil in einer Einrichtung in kirchlicher bzw. sonstiger gemeinnütziger Trägerschaft betreut (Peter/Spieß 2015, S. 17) und häufiger in Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft.

4.5.2 Pädagogische Fachkräfte mit einem Migrationshintergrund

Unter dem Personal mit Migrationshintergrund sind sowohl ErzieherInnen, die in Deutschland geboren sind oder bereits als Kinder nach Deutschland gekommen sind, als auch Fachkräfte, die erst kürzlich etwa aus Spanien oder Griechenland zugewandert sind und dort ihren Abschluss gemacht haben. Eine Auswertung des Mikrozensus zur Frage, wie viele der ErzieherInnen und KinderpflegerInnen – unabhängig von dem Arbeitsfeld, in dem sie tätig sind – einen Migrationshintergrund haben, kommt zu dem Ergebnis, dass 8 Prozent der ErzieherInnen und KinderpflegerInnen einen Migrationshintergrund haben und nicht in Deutschland geboren sind, weitere 2 Prozent haben einen Migrationshintergrund und sind in Deutschland geboren (vgl. Fuchs-Rechlin 2014, S. 45).

Tab. 4.18: Anteil der Kitas mit (pädagogischem) Personal mit Migrationshintergrund in der Einrichtung nach regionalen Merkmalen und Trägerschaft

	<i>Anteil der Kitas mit ...</i>	
	Personal mit Migrationshintergrund	pädagog. Personal mit Migrationshintergrund
Insgesamt	44 %	35 %
<i>Regionale Merkmale</i>		
Ost	10 %	6 %
West	50 %	41 %
Kreisfreie Großstadt	60 %	50 %
Städtischer Kreis	41 %	33 %
Ländlicher Kreis mit Verdichtungsansätzen	17 %	12 %
Dünn besiedelter ländlicher Kreis	17 %	15 %
<i>Trägerschaft</i>		
Öffentlicher Träger	40 %	33 %
Kirchengemeinde	39 %	29 %
Wohlfahrtsverband	51 %	44 %
Gemeinnütziger Träger, aber kein Wohlfahrtsverband	50 %	41 %
Keine Elterninitiative	43 %	35 %
Elterninitiative	50 %	39 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 634)

Ihre Erfahrungen von Migration, Diskriminierung etc. und ihre Sensibilität für diese Fragen dürften unterschiedlich sein. Die Zahlen zeigen außerdem, dass im Vergleich zur Bevölkerung insgesamt MigrantInnen in diesen Berufen unterrepräsentiert sind. Offensichtlich sind sie für MigrantInnen im Durchschnitt weniger attraktiv, oder es gibt andere Zugangsbarrieren, wie etwa Schwierigkeiten, sich im Herkunftsland erworbene Qualifikationen in Deutschland anerkennen zu lassen.

In etwas weniger als der Hälfte der Kitas (44 %) arbeitet Personal mit einem Migrationshintergrund. Eingerechnet sind hierbei neben den pädagogischen Fachkräften beispielsweise auch Verwaltungskräfte oder hauswirtschaftliches Personal. Betrachtet man ausschließlich das pädagogische Personal, so sind es laut der vorliegenden Erhebung ein Drittel der Kitas (35 %), in denen pädagogische Fachkräfte mit einem Migrationshintergrund beschäftigt sind. Dieser Anteil hat sich zwischen 2007 und 2012 nicht verändert. Wie beim Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, gibt es auch diesbezüglich regionale Zusammenhänge: So arbeitet in Kitas in Ostdeutschland deutlich seltener auch (pädagogisches) Personal mit einem Migrationshintergrund als in Westdeutschland, und in städtischen Kreisen und Großstädten liegt der Anteil der Kitas mit solchem Personal höher als in ländlichen Kreisen.

Dies spiegelt vor allem den regional unterschiedlich hohen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund wider. Insgesamt wenig überraschend ist auch der Befund, dass der Anteil der Kitas, die pädagogische Fachkräfte mit einem Migrationshintergrund beschäftigten, umso höher ist, je mehr Kinder mit Migrationshintergrund die Einrichtung besuchen. Das kann einerseits ebenfalls ein Effekt der Bevölkerungszusammensetzung sein, andererseits aber auch Ausdruck dessen, dass Kitas damit auch eine interkulturelle Öffnung verfolgen. Auf der Grundlage der vorliegenden Daten lässt sich dies nicht entscheiden.

Interessant ist der Befund, dass Kitas von Wohlfahrtsverbänden im Schnitt zwar weniger Kinder mit Migrationshintergrund haben als Kitas in öffentlicher Trägerschaft, dass sie aber – zusammen mit sonstigen gemeinnützigen Trägern (41 %) – häufiger als Kitas in öffentlicher Trägerschaft (33 %) pädagogisches Personal mit Migrationshintergrund beschäftigen (44 %). Auch Elterninitiativen, die verglichen mit anderen Kitas weniger Kinder mit Migrationshintergrund aufnehmen, beschäftigen häufiger pädagogisches Personal mit Migrationshintergrund (39 %).

Dies zeigt, dass neben der Bevölkerungszusammensetzung und der konzeptionellen Ausrichtung der Einrichtungen noch andere Aspekte ausschlaggebend dafür sein dürften, pädagogisches Personal mit Migrationshintergrund zu beschäftigen. Möglicherweise spielt dabei auch eine geringere Attraktivität einer Kita bzw. eines Trägers verglichen mit anderen Trägern

(z.B. aufgrund der Bezahlung, weniger Aufstiegsmöglichkeiten, etc.) eine Rolle, weshalb diese Kitas eher auch auf Fachkräfte mit ausländischen Abschlüssen mit anfangs noch geringeren Deutschkenntnissen zurückgreifen.

Die vorliegenden Daten zeigen zum einen, dass sich im Zeitraum zwischen 2007 und 2012 an dem Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund insgesamt nur wenig geändert hat. Allerdings sind die Unterschiede zwischen den Trägern mit Blick auf den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in den Kitas noch geringer geworden. Der Stellenwert interkultureller Konzepte ist – macht man es an den in Anspruch genommenen Fortbildungen fest – zwischen 2007 und 2012 nicht größer geworden.

Wie sich die Kitas auf die gestiegene Zahl von geflüchteten Kindern einstellen, die ebenso wie alle anderen Kinder ein Recht auf einen Kitaplatz haben, und inwieweit dies ein Anlass ist und sein wird, sich mehr mit Fragen interkultureller Öffnung zu befassen, ist eine spannende und noch empirisch zu beantwortende Frage. Kaum Bewegung gab es im Zeitraum von 2007 bis 2012 auch in Bezug auf das pädagogische Personal mit einem Migrationshintergrund. Hier gibt es noch eine Vielzahl offener Fragen. So wäre es beispielsweise wichtig, Genaueres darüber zu erfahren, ob und wie die Kitas das Potenzial, das Fachkräfte mit einem Migrationshintergrund darstellen, tatsächlich konzeptionell nutzen, sowie inwieweit Fachkräfte aus dem Ausland über eine erleichterte Anerkennung ausländischer Abschlüsse tatsächlich in Kitas arbeiten.

4.6 Resümee

Die überwiegende Mehrheit der Kitas in Deutschland findet es „eher schwierig“ bis „schwierig“, Personal mit den Fähigkeiten und Kompetenzen zu finden, die in der Einrichtung gebraucht werden. Diese Einschätzung ist nicht regional begrenzt und spiegelt aus der Sicht der Kitas selbst die schwierige Gesamtlage in Sachen Personal wider. Etwa die Hälfte des pädagogischen Personals in Kitas arbeitet in Teilzeit, oft auch freiwillig, aber vor allem in Ostdeutschland auch deshalb, weil keine Vollzeitstellen frei sind.

Der Anteil der Kitas, in denen Personal befristet angestellt wird, ist zwischen 2007 und 2012 deutlich gestiegen. Ein wichtiger Grund dafür sind Elternzeitvertretungen, allerdings hauptsächlich in Westdeutschland. In Ostdeutschland gibt über die Hälfte der Kitas an, dass Neueinstellungen prinzipiell befristet sind, bundesweit sagt dies ca. ein Drittel. Angesichts der Schwierigkeiten, passendes Personal zu finden, erscheint dies als problematisch. Die Organisation des Kitaalltags, der fachliche Austausch und die konzeptionelle Arbeit bzw. Weiterentwicklung sind mit vielen Teilzeitkräften und befristeten Stellen schwieriger zu gewährleisten.

Hinzu kommt, dass nicht wenige Kitas neben dem Stammpersonal weiteres Personal beschäftigen, seien es Honorarkräfte, geringfügig Beschäftigte, Ein-Euro-Jobber oder Freiwillige im Freiwilligen Sozialen/Ökologischen Jahr oder im Bundesfreiwilligendienst. Sie werden teils für pädagogische Tätigkeiten, teils für nicht-pädagogische Tätigkeiten eingesetzt. Der Anteil der Kitas, die Personal geringfügig beschäftigen, ist in West- wie in Ostdeutschland zwischen 2007 und 2012 angestiegen. Ob sich der Rückgang geringfügig Beschäftigter, der sich gesamtwirtschaftlich seit 2013 zeigt, auch in den Kitas widerspiegelt, ist allerdings offen.

Die Rahmenbedingungen für den Einsatz von PraktikantInnen haben sich verändert, was mit integrierten Ausbildungsmodellen zu tun hat, die dazu führen, dass PraktikantInnen nicht mehr für ein ganzes Jahr in der Einrichtung arbeiten. Insgesamt machen die Ergebnisse deutlich, dass die Anforderungen an das Personalmanagement und die Arbeitsorganisation gestiegen sind.

Etwa ein Drittel der Kitas beschäftigt pädagogisches Personal mit einem Migrationshintergrund, wobei es hier große regionale Unterschiede gibt. Zwischen 2007 und 2012 hat sich an diesem Anteil kaum etwas verändert. Es ist allerdings eine offene Frage, wie die Kitas das Potenzial, das Personal mit einem Migrationshintergrund darstellt, tatsächlich auch konzeptionell nutzen. Dazu bräuchte es einen gemeinsamen Austausch im Team und auch interkulturelle Sensibilität. Macht man es an den Fortbildungsthemen fest, scheinen Fragen der interkulturellen Öffnung für Kitas allerdings selten zentral zu sein.

Kapitel 5

Rahmenbedingungen der Arbeit in Kitas

Fachpolitisch ist die Frage hoch bedeutsam, ob die strukturellen Rahmenbedingungen für Kindertageseinrichtungen geeignet sind, trotz des enormen Ausbaus an Plätzen in den letzten Jahren, dazu beizutragen, die fachlich für erforderlich gehaltene Qualität der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zu erreichen. Im Kern zeigt sich Qualität in den Kitas darin, wie die Fachkräfte mit dem Kind pädagogisch umgehen und welche Erfahrungen die Kinder mit ihrer sozialen und räumlich-materiellen Umwelt im Alltag der Einrichtung machen können (Prozessqualität) (vgl. zu Qualitätsdimensionen Sell 2012). Die Fachkräfte orientieren sich im Umgang mit den Kindern (und den Eltern) an ihren normativen Vorstellungen und Zielen, beispielsweise an ihrem Bild vom Kind. Viele Kita-Teams setzen sich im Rahmen der Arbeit an ihrer Einrichtungskonzeption mit dieser Orientierung auseinander und entwickeln sie weiter. Das pädagogische Handeln der Fachkräfte findet unter räumlich-materiellen und personellen Rahmenbedingungen statt.

Für eine gute pädagogische Arbeit sind gute strukturelle Rahmenbedingungen notwendig, die vor allem von Träger, Land und Kommunen gesetzt werden. Auch der Bund unterstützt z.B. über Bundesprogramme wie „Sprach-Kitas“ die Qualität der Kindertagesbetreuung. Vor allem der Erzieher-Kind-Schlüssel, die Gruppengröße und die Qualifikation der Fachkräfte sind entscheidende Rahmenbedingungen. Aber auch die Stabilität des Teams, die bei vielen Teilzeitkräften und hoher Personalfluktuations (vgl. Kap. 4) schwieriger zu gewährleisten ist, und ausreichend Verfügungszeiten für die Fachkräfte sind wichtig.

Unter dem Stichwort „Organisations- und Leitungsqualität“ wird thematisiert, dass Kitaleitungen beispielsweise über die Moderation der Konzeptentwicklung oder die Teamentwicklung Einfluss darauf haben, dass das Kita-Team gut arbeitet. Außerdem können sie z.B. den Wechsel von Teilzeitkräften oder die Unruhe durch den Fortgang von befristetem Personal durch eine kreative Dienstplangestaltung und offene Gruppenkonzepte ein Stück weit auffangen. Allerdings müssen in einem Teil der Kitas die Leitungsaufgaben neben der Arbeit in der Gruppe erledigt werden.

Die vorliegende Erhebung nimmt hauptsächlich ausgewählte Merkmale der Struktur- und Leitungsqualität, nämlich die formale Qualifikation der Leitung, die Freistellung für Leitungsaufgaben, Verfügungszeiten und die Arbeit mit weniger Personal, als der gesetzlich vorgeschriebene Personal-

Kind-Schlüssel vorsieht, in den Blick. Ergänzt werden diese Informationen um Einschätzungen der Kindertageseinrichtungen zum Arbeitsklima.

Es wurde befürchtet, dass es im Zuge des Ausbaus der Plätze für unter Dreijährige zu Dequalifizierungstendenzen kommen könne (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 30 ff.). Eine Analyse des formalen Qualifikationsniveaus der Fachkräfte im Arbeitsfeld Kita insgesamt bestätigt diese Erwartung jedoch bislang nicht. Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik zeigt, dass das formale Qualifikationsniveau in Kitas zwischen 2006 und 2014 nicht pauschal gesunken ist. Das pädagogische und leitend tätige Personal in Kitas besteht nach wie vor größtenteils aus ErzieherInnen. Personal mit einer Kinderpflege- oder Sozialassistenten-Ausbildung, also einer Ausbildung auf Berufsfachschulniveau, spielt nur in Westdeutschland eine Rolle, wo etwa ein Fünftel des pädagogischen Personals KinderpflegerInnen oder SozialassistentInnen sind (2006: 18 %, 2012: 16 %), während der Anteil von Personal mit einer Ausbildung auf Berufsfachschulniveau in den Kindertageseinrichtungen in Ostdeutschland sehr gering ist (2006: 3 %, 2012: 1 %). Lediglich 2 Prozent haben keine Berufsausbildung, woran sich in diesem Zeitraum auch nichts geändert hat.

Die Anzahl und der Anteil des pädagogischen und leitend tätigen Personals mit einem einschlägigen Hochschulabschluss, also SozialpädagogInnen, PädagogInnen, KindheitspädagogInnen und HeilpädagogInnen, ist zwischen 2006 und 2014 gestiegen; immerhin ein Fünftel der freigestellten Leitungskräfte hat im Jahr 2013 laut amtlicher Statistik einen dieser Abschlüsse. Nach wie vor sind es aber, verglichen mit den ErzieherInnen, nur wenige mit einem einschlägigen Hochschulabschluss (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 32 ff.). Trotz eines bundesweit unveränderten Qualifikationsniveaus kann es sein, dass es in Einrichtungen bei einzelnen Trägern oder in einzelnen Regionen Tendenzen der Dequalifizierung gibt.

5.1 Formale Qualifikation und Freistellung der Leitung

Die Leitungskräfte in Kitas haben eine wichtige Funktion nach innen wie nach außen. Nach innen gehört die Konzept- und Teamentwicklung zu ihren zentralen Aufgaben. Sie haben Einfluss auf die Themen, mit denen sich die Fachkräfte in Fortbildungen und zusammen mit der Fachberatung auseinandersetzen, können ein gutes Arbeitsklima fördern oder auch erschweren. Sie sind Mittler zwischen den Aufgaben und Anforderungen, die an die Kitas herangetragen werden, und dem pädagogischen und weiterem Personal, das in der Kita arbeitet. Nach außen sind sie häufig zuständig für Kontakte zum Träger, zu weiteren Institutionen und Diensten und mit zuständig für die Zusammenarbeit mit den Eltern. Eine Kita zu leiten umfasst

anspruchsvolle und sehr vielfältige Aufgaben. Sie erfordern Qualifikationen, die sich die Leitungskräfte oftmals auch in Weiterbildungen und Fortbildungen oder auch in eigenen Ausbildungsgängen aneignen.

5.1.1 Freistellung der Leitung

Die Rahmenbedingungen für Leitungstätigkeiten sind sehr unterschiedlich. In kleinen Einrichtungen müssen Leitungen oft ihre Leitungsaufgaben mit der Arbeit in der Gruppe vereinbaren, in einem Teil der Kitas teilen sich einige Fachkräfte die Leitungsaufgaben auf, in wieder anderen ist eine Person vollständig für Leitungsaufgaben freigestellt. Im Jahr 2012 gab es in der Hälfte der Bundesländer landeseinheitliche Regelungen zur Freistellung. Der Umfang der Arbeitszeit, den eine Leitungskraft für diese Tätigkeit freigestellt ist, wird darin von der Anzahl der Kinder, der Gruppen oder des vollzeitbeschäftigten Personals abhängig gemacht (Bertelsmann Stiftung 2013, S. 30f.). Das Kriterium ist also die Größe der Einrichtung. Im Jahr 2015 haben elf Bundesländer solche Regelungen in ihren Kitagesetzen oder Personalverordnungen verankert (Bertelsmann Stiftung 2015, S. 28). Dass der Umfang einer Freistellung auf unterschiedliche Art und Weise festgelegt ist, zeigt sich auch in den Angaben der Kitas, die die Stunden pro Woche, pro Tag oder pro Gruppe angeben.

Tab. 5.1: Freistellung der Leitung 2007 und 2012, im Ost-West-Vergleich

	2007			2012		
	Ost*	West*	Insgesamt	Ost*	West*	Insgesamt
Ganz freigestellt	24 %	31 %	29 %	23 %	28 %	28 %
Stundenweise freigestellt	51 %	25 %	29 %	62 %	39 %	42 %
Nicht freigestellt	25 %	45 %	41 %	15 %	33 %	30 %

* Ost-West-Unterschiede 2007 und 2012 signifikant

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 747), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 602)

Laut der vorliegenden Erhebung ist im Jahr 2012 in drei von zehn Kindertageseinrichtungen die Leitung vollständig für diese Aufgabe freigestellt. Im Jahr 2007 war dieser Anteil ähnlich hoch. In mehr als zwei Fünftel der Einrichtungen (42%) war im Jahr 2012 die Leitung stundenweise freigestellt, 2007 war dies noch deutlich seltener der Fall, und zwar in 29 Prozent der Kindertageseinrichtungen. Zurückgegangen ist der Anteil der Einrichtungen, die ohne eine freigestellte Leitung arbeiten, von 41 Prozent im Jahr

2007 auf 30 Prozent im Jahr 2012. In der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik werden ebenfalls Informationen zur Freistellung der Leitung erhoben. Sie kommt auf ähnlich hohe Zahlen (Bertelsmann Stiftung 2013, S. 30 ff.). Auch im Panelvergleich zeigt sich, dass fast ein Viertel der Kitas im Vergleich zu 2007 im Jahr 2012 besser gestellt waren.

Diese Verbesserungen bei der Freistellung der Leitung zeigen sich sowohl in Ost- als auch Westdeutschland. Allerdings gibt es in Westdeutschland nach wie vor deutlich mehr Kitas, die ohne eine ganz oder stundenweise freigestellte Leitung auskommen müssen. Kontrolliert man die Größe der Einrichtungen, so zeigt sich, dass dies vor allem an den mittelgroßen Einrichtungen mit 51 bis 75 Plätzen liegt: In Ostdeutschland haben fast alle dieser Einrichtungen eine (meist stundenweise) freigestellte Leitung, in Westdeutschland dagegen nur 71 Prozent. Ganz freigestellt werden allerdings häufiger Leitungen in Westdeutschland. Dies liegt daran, dass ostdeutsche Einrichtungen größer sein müssen als westdeutsche Einrichtungen, um eine vollständige Freistellung zu bekommen.

Ob es eine stundenweise oder vollständige Freistellung gibt, hängt – wenig überraschend – stark mit der Größe der Einrichtungen zusammen. Allerdings gibt es sowohl sehr große Einrichtungen, die ohne eine freigestellte Leitung auskommen müssen, als auch relativ kleine, die eine haben. Eine Erklärung dafür dürfte sein, dass in einem Teil der Bundesländer keine ländereinheitlichen Regelungen dazu existieren und auch die Träger Einfluss auf die Freistellung nehmen.

Die vorliegenden Daten zeigen zwar insgesamt eine Verbesserung bei der Freistellung. Damit ist allerdings noch nicht gesagt, dass diese Zeiten ausreichend sind oder tatsächlich im Einrichtungsalltag immer genommen werden können. So kann es sein, dass die Leitung etwa bei Urlaubstagen oder Krankheit von ErzieherInnen einspringt und somit Leitungsaufgaben hinstehen oder Zeit für die pädagogische Arbeit fehlt.

5.1.2 Ausbildungshintergrund der Einrichtungsleitung

Die Leitung einer Kita umfasst vielfältige anspruchsvolle Aufgaben. Lange Zeit war sie allerdings fachpolitisch wenig im Blickfeld und wurde eher als eine Tätigkeit nebenbei wahrgenommen. Das hat sich geändert, und es wird den Leitungskräften eine wichtige Bedeutung für die Arbeit und Weiterentwicklung von Kitas zugeschrieben (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 35). Die vielfältigen Aufgaben erfordern Kompetenzen wie Mitarbeiterführung, Konfliktmoderation, Gesprächsführung mit ganz unterschiedlichen Gesprächspartnern (Eltern, Ämter, etc.), rechtliche Aspekte des Arbeitsalltags und vieles mehr. Laut einer Erhebung bei pädagogischen

Fachkräften fühlen sich Leitungskräfte in Kitas in der Bewältigung ihrer Aufgaben meist sicher. Themen, bei denen sich Leitungen etwas häufiger unsicher fühlen, sind beispielsweise Konfliktmanagement, die betriebswirtschaftliche Leitung oder die Einwerbung von Projektmitteln (vgl. Beher/Walter 2012, S. 22).

Im Rahmen der vorliegenden Erhebung wurde nach dem formalen Ausbildungshintergrund der Leitungskräfte gefragt, wobei die Befragten mehrere Ausbildungen angeben konnten. Ob mit einer höheren formalen Ausbildung tatsächlich auch höhere Kompetenzen im Arbeitsalltag der Kita einhergehen, ist eine komplexe Frage, die im Rahmen der vorliegenden Erhebung nicht beantwortet werden kann.

Tab. 5.2: Ausbildungshintergrund der Einrichtungsleitung im Ost-West-Vergleich 2012 (Mehrfachnennungen)

	Ost	West	Insgesamt
ErzieherIn*	92 %	88 %	89 %
HeilerzieherIn (Fachschule)	3 %	2 %	2 %
Kindheitspädagogik (FH im Bereich Frühe Kindheit)	3 %	2 %	2 %
Sozialpädagogik/Sozialarbeit (FH)	9 %	12 %	12 %
Heilpädagogik (FH/Uni)	5 %	3 %	4 %
Pädagogik/Erziehungswissenschaften (Uni)	4 %	2 %	3 %
Anderer universitärer Abschluss (z. B. Soziologie, Psychologie, Betriebswirtschaft)	0 %	1 %	1 %
Sonstiger Abschluss (z. B. Krankenschwester, Industriekauffrau, Kinderpfleger)	16 %	13 %	14 %

* Ost-West-Unterschiede signifikant

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 634)

Die meisten Leitungskräfte haben eine Ausbildung als Erzieherin (89%), wobei mehr als drei Fünftel ausschließlich eine ErzieherInnenausbildung (63 %) und etwa ein Viertel eine weitere Ausbildung, meist eine Ausbildung auf dem Niveau eines Fachhochschul- oder Universitätsabschlusses abgeschlossen haben. Es ist anzunehmen, dass darunter viele sind, die, nachdem sie die Erzieherinnenausbildung abgeschlossen und im Arbeitsfeld gearbeitet haben, ein Studium in einem fachlich nahestehenden Bereich aufgenommen haben. Insgesamt hat knapp ein Viertel der Leitungskräfte als höchsten Abschluss einen pädagogischen Fachhochschul- oder Universitätsabschluss. Hierunter wurden in der vorliegenden Erhebung vor allem Abschlüsse in Kindheitspädagogik, Sozialpädagogik, Soziale Arbeit, Heil-

pädagogik und Pädagogik/Erziehungswissenschaft gezählt. Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik weist für das Jahr 2012 einen ähnlich hohen Anteil einschlägiger Hochschulabschlüsse von 19 Prozent aus (Statistisches Bundesamt 2012c, eigene Berechnungen).

Integrative Einrichtungen unterscheiden sich von Regeleinrichtungen insofern, als dort häufiger Leitungskräfte mit den Ausbildungsabschlüssen HeilerzieherIn (Fachschule) oder einem an der FH oder Uni erworbenen Abschluss in Heilpädagogik sowie Sozialpädagogik/Soziale Arbeit tätig sind.

Unter den vollständig freigestellten Leitungen liegt der Anteil der einschlägig hochschulausgebildeten Kräfte bei 36 Prozent, bei stundenweise freigestellten Leitungen bei 16 Prozent und bei Fachkräften, die für Leitungsaufgaben gar nicht offiziell freigestellt sind, bei nur 10 Prozent (vgl. Tab. 5.3). Dieser Zusammenhang ist auch auf Länderregelungen zurückzuführen. So müssen die Leitungskräfte von Kitas in Bremen und Sachsen ab einer gewissen Einrichtungsgröße eine Hochschulausbildung haben (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 38).

Tab. 5.3: Höchster Ausbildungshintergrund der Leitung nach Umfang der Freistellung 2012

Leitung ist ...	ErzieherIn/HeilerzieherIn (Fachschule)	Pädagogischer FH-/Uni-Abschluss	Insgesamt
... ganz freigestellt	64 %	36 %	434
... stundenweise freigestellt	84 %	16 %	670
... nicht freigestellt	90 %	10 %	475

Lesebeispiel: Unter den ganz freigestellten Leitungskräften beträgt der Anteil der Personen mit einem pädagogischen FH-/Uni-Abschluss als höchstem Ausbildungsabschluss 36 %.

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 579)

5.2 Verfügungszeiten

Die Arbeit pädagogischer Fachkräfte ist nicht auf die unmittelbare pädagogische Arbeit mit den Kindern beschränkt. Darüber hinaus sind kinderfreie Zeiten notwendig, etwa für die Vor- und Nachbereitung von Angeboten und Projekten, für Teamsitzungen, die gemeinsame Arbeit an der pädagogischen Konzeption der Einrichtung, die Zusammenarbeit mit den Eltern oder mit externen Kooperationspartnern. In den letzten Jahren hat der Aufwand für mittelbare pädagogische Arbeit, insbesondere hinsichtlich der Dokumentation von Bildungsprozessen der Kinder, Qualitätssicherung und -entwicklung und der Kooperationsanforderungen (z. B. in Netzwerken früher Hilfen) zugenommen.

Von verschiedenen Akteuren im Feld der Kindertagesbetreuung wird ein Anteil von 10 bis 25 Prozent der Arbeitszeit für mittelbare pädagogische Arbeit als angemessen betrachtet (vgl. Viernickel u.a. 2013, S. 32). Einige Bundesländer haben Regelungen zum Anteil mittelbarer pädagogischer Zeiten in ihre Kitagesetze oder Ausführungsvorschriften aufgenommen. In der Mehrzahl der Bundesländer werden die Verfügungszeiten aber nicht eigens ausgewiesen, sondern gehen in die festgelegten Personalschlüssel mit ein (vgl. Bertelsmann Stiftung 2015, S. 26; Viernickel/Fuchs-Rechlin 2015, S. 62 ff.).

In der Regel ist es also den Jugendämtern, Trägern oder den Einrichtungen selbst überlassen, ob sie den Umfang mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit festlegen, in welcher Höhe und in welcher Form. So kann der Anteil mittelbarer Arbeit etwa arbeitsvertraglich festgelegt sein, im Dienstplan Berücksichtigung finden oder im Austausch mit der Leitung oder im Team informell geregelt werden. Mit diesen Formen sind unterschiedliche Grade der Verbindlichkeit verbunden. Je nachdem, welche Formen der Festlegung man in den Blick nimmt, zeigen sich große Unterschiede.

So gibt in einer repräsentativen Befragung von pädagogischen Fachkräften in Kitas, in der nach im Arbeitsvertrag verankerten oder zumindest mit dem Träger verbindlich vereinbarten Zeitanteilen gefragt wird, ein Drittel der Befragten an, dass ihnen solche Zeiten zustehen (vgl. Viernickel u.a. 2013, S. 33). Eine andere Studie, die danach fragt, ob Regelungen hinsichtlich der Verfügungszeiten existieren – egal, von wem sie festgelegt wurden – und in deren Rahmen unter anderem die Leitungen befragt wurden, kommt zu dem Schluss, dass es in 69,5 Prozent der Einrichtungen solche Regelungen hinsichtlich der Verfügungszeiten gibt (vgl. Schreyer u.a. 2014, S. 36).

Tab. 5.4: Sind Vorbereitungs- und Verfügungszeiten fest im Dienstplan eingeplant? (Anteil der Einrichtungen, im Ost-West-Vergleich)

	2007			2012		
	Ost	West	Insgesamt	Ost	West	Insgesamt
Ja	34 %	83 %	74 %	45 %	83 %	77 %
Nein	66 %	17 %	26 %	55 %	17 %	23 %

Ost-West-Unterschiede signifikant

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 739), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 533)

Im Rahmen der vorliegenden Befragung bei Kitas wurde erhoben, ob Verfügungszeiten fest im Dienstplan eingeplant sind. Drei Viertel der befragten Kitas bejahten dies (vgl. Tab. 5.4). Dies verdeutlicht, dass es oft nicht Sache der Träger ist, die Vorgaben in den Länderregelungen in konkrete Verfügungszeiten umzusetzen, sondern dass es oft die Kitas selbst sind, die auch

ohne arbeitsvertragliche Vereinbarungen oder Vereinbarungen mit dem Träger solche Zeiten in ihre Arbeit einplanen.

Zwischen 2007 und 2012 hat sich daran nicht nennenswert etwas verändert. Wie schon im Jahr 2007 bestehen große Unterschiede zwischen den Bundesländern, wobei in westlichen Bundesländern mehr Einrichtungen den Umfang der Verfügungszeiten im Dienstplan verankert haben (83 %) als in ostdeutschen Bundesländern (45 %). Eine Ausnahme bildet Mecklenburg-Vorpommern, das einen höheren Anteil aufweist als einige westdeutsche Bundesländer. Die beiden ostdeutschen Bundesländer mit den höchsten Anteilen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen, haben beide explizite Regelungen zu den Verfügungszeiten in ihren Kitagesetzen, so dass man schließen kann, dass die Verankerung von Verfügungszeiten in landesrechtlichen Regelungen Einfluss auf die Berücksichtigung in den Dienstplänen der Kitas gehabt hat. Allerdings dürften weitere Faktoren eine Rolle spielen, wie schon ein Blick auf die Unterschiede zwischen den westdeutschen Bundesländern zeigt. Insgesamt zeigt der Vergleich zwischen 2007 und 2012, dass der Anteil der Einrichtungen, die Vorbereitungs- und Verfügungszeiten fest einplanen, in Westdeutschland gleichgeblieben ist, in Ostdeutschland hat dieser Anteil dagegen deutlich zugenommen von 34 Prozent im Jahr 2007 auf 45 Prozent im Jahr 2012.

Außerdem wurde die Frage gestellt, wie viele Stunden einer pädagogischen Fachkraft pro Woche an Verfügungszeiten zustehen. Dabei sollte jeweils der zeitliche Umfang bei Vollzeitkräften und einer halben Vollzeitstelle für verschiedene Mitarbeitergruppen angegeben werden.

Tab. 5.5: Durchschnittliche Anzahl an Stunden, die einer pädagogischen Fachkraft an Vorbereitungs- und Verfügungszeiten pro Woche zustehen, im Ost-West-Vergleich*

	In Vollzeit				Bei halber Vollzeitstelle			
	Ost	West	Insgesamt	n	Ost	West	Insgesamt	n
ErzieherIn/Gruppenleitung	2,2	5,0	4,7	1 117	1,8	3,2	3,0	753
SozialassistentIn/ Kinderpflegerin**	/	4,1	4,1	490	/	2,8	2,7	398
MitarbeiterIn zur Förderung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf**	/	5,0	4,7	230	/	3,0	2,8	164

* Extremwerte wurden für die Berechnung ausgeschlossen; nur für Kitas, in denen den Fachkräften ein bestimmter Umfang an Verfügungszeiten zusteht

** Für Ostdeutschland wird nur die Kategorie „ErzieherIn/Gruppenleitung“ ausgewiesen, weil die Fallzahlen in den übrigen Kategorien zu gering sind.

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012

Im Durchschnitt stehen einer in Vollzeit tätigen ErzieherIn und/oder Gruppenleitung etwas weniger als fünf Stunden pro Woche (4,7 Stunden) für mittelbare pädagogische Arbeit zu, in Westdeutschland deutlich mehr (5,0 Stunden) als in Ostdeutschland (2,2 Stunden). Dieser durchschnittliche Umfang liegt unter dem, was von verschiedenen Seiten als angemessen betrachtet wird, und zwar etwa 20 Prozent der wöchentlichen Arbeitszeit (vgl. Viernickel u.a. 2013, S. 32). In bundesweit knapp einem Fünftel der Kitas, die Zeit für mittelbare Arbeit festlegen, steht den ErzieherInnen ein Fünftel oder mehr ihrer Arbeitszeit für mittelbare pädagogische Arbeiten zu.

Wenn auch Verfügungszeiten für SozialassistentInnen oder KinderpflegerInnen festgelegt sind, dann liegen diese in der überwiegenden Mehrzahl dieser Einrichtungen (63 %) ebenso hoch wie die für ErzieherInnen, in etwa einem Viertel der Einrichtungen liegen sie darunter (27 %). Im Mittel ergibt sich daher ein geringerer Stundenumfang von 4,1 Stunden pro Woche für SozialassistentInnen bzw. KinderpflegerInnen.

Für halbe Stellen wird weniger Verfügungszeit eingeräumt, allerdings im Durchschnitt mehr als die Hälfte der Verfügungszeit für eine Vollzeitkraft. Das bedeutet, dass Teilzeitkräfte, gemessen an ihrer Arbeitszeit, überproportional viel Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit aufwenden. Eine aktuelle Studie von Viernickel u.a. kommt zu einem ähnlichen Ergebnis (Viernickel 2013, S. 35). Die Teilnahme an Teambesprechungen oder an der Konzeptentwicklung etc. ist auch für Teilzeitkräfte notwendig – dies hat offensichtlich zur Konsequenz, dass ein höherer Anteil ihrer Arbeitszeit dafür verwendet werden muss.

Tab. 5.6: Verteilung der wöchentlichen Verfügungszeiten für eine pädagogische Vollzeitkraft/Erzieherin** 2007 und 2012***

	2007		2012	
	Ost*	West*	Ost*	West*
Unter 3 Stunden	92 %	21 %	78 %	24 %
Zwischen 3 und 5 Stunden	5 %	23 %	15 %	25 %
Zwischen 5 und 7,5 Stunden	3 %	27 %	6 %	27 %
Über 7,5 Stunden	0 %	30 %	1 %	23 %

* Ost-West-Unterschiede signifikant
 ** 2007: Pädagogische Vollzeitkraft; 2012: ErzieherIn/GruppenleiterIn in Vollzeit
 *** Extremwerte wurden für die Berechnung ausgeschlossen
 Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 199), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 070)

Ein Zeitvergleich ist zwar etwas unscharf, weil in der Erhebung im Jahr 2007 nach pädagogischen Fachkräften insgesamt gefragt wurde, während

im Jahr 2012 nach ErzieherInnen/GruppenleiterInnen, SozialassistentInnen und MitarbeiterInnen zur Förderung von Kindern mit einem erhöhten Förderbedarf differenziert wurde. Da sich aber die Angaben für SozialassistentInnen bzw. KinderpflegerInnen meistens nicht von den Angaben für ErzieherInnen unterscheiden und zudem SozialassistentInnen nur in einem Teil der Bundesländer und in Ostdeutschland so gut wie gar nicht arbeiten, dürfte die Unschärfe nicht allzu groß sein. Es zeigt sich, dass der Anteil der Einrichtungen in Ostdeutschland, in denen ErzieherInnen in Vollzeit eine Verfügungszeit von weniger als drei Stunden haben, zwischen 2007 und 2012 um 14 Prozentpunkte auf 78 Prozent zurückgegangen ist.

Das spiegelt sich auch in der Einschätzung der Kitas selbst wider (vgl. Tab. 5.7): Etwas weniger Einrichtungen als noch im Jahr 2007 geben im Jahr 2012 an, mit dem Umfang der vorgesehenen Verfügungszeiten (eher) schlecht zurechtzukommen (2007: 58 %, 2012: 51 %), wobei sich die Verbesserung in Ostdeutschland noch stärker zeigt als in Westdeutschland. Nichtsdestotrotz kommt immer noch gut die Hälfte der Kitas mit den Verfügungszeiten schlecht zurecht, in Ostdeutschland 61 Prozent, in Westdeutschland 50 Prozent. Alles in allem kann man davon ausgehen, dass sich zwischen 2007 und 2012 die Verfügungszeiten (gemessen an einer Erzieherinnenstelle in Vollzeit) in Ostdeutschland leicht erhöht haben, während sie in Westdeutschland stagnieren.

Tab. 5.7: Zurechtkommen mit dem Umfang der vorgesehenen Verfügungszeiten 2007 und 2012 (Anteil der Einrichtungen, im Ost-West-Vergleich)

	2007			2012		
	Ost	West	Insgesamt	Ost	West	Insgesamt
Sehr gut	5 %	6 %	6 %	5 %	7 %	7 %
Gut	23 %	38 %	36 %	34 %	43 %	42 %
Eher schlecht	34 %	42 %	40 %	31 %	38 %	37 %
Schlecht	38 %	15 %	18 %	30 %	12 %	14 %

Ost-West-Unterschiede signifikant

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 500), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 344)

5.3 Arbeit unterhalb des Personal-Kind-Schlüssels

Ein zentraler Schlüssel für die Sicherstellung der Qualität der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in Kitas ist die Personalausstattung. Alle Bundesländer haben Regelungen, die die Mindestpersonalausstattung in den Kitas sicherstellen sollen. Dabei wird in der Regel zwischen verschie-

denen Altersgruppen betreuter Kinder differenziert, und es werden weitere Kriterien wie besonderer Förderbedarf herangezogen, um den jeweils unterschiedlichen Gegebenheiten in den Einrichtungen Rechnung zu tragen.

Was in den Vorgaben etwa an Stunden für Leitungsaufgaben, an Verfügungszeiten oder an Ausfallzeiten durch Krankheit oder etwa Fortbildungen berücksichtigt wird, ist in den Ländern sehr unterschiedlich. Nach Bundesländern differenzierte Analysen zur Personalausstattung von Kitas auf der Grundlage der amtlichen Statistik kommen zu dem Ergebnis, dass der Personal-Kind-Schlüssel, also das rechnerische Verhältnis von Personal zu betreuten Kindern, in den Bundesländern unterschiedlich hoch ist (vgl. Bertelsmann Stiftung 2015, S. 23 ff.).

Wie viel Zeit dem pädagogischen Personal tatsächlich für die Arbeit mit den Kindern bleibt, wenn man Ausfallzeiten durch Krankheitstage oder Fortbildungen und Zeiten für die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Kooperation mit anderen Einrichtungen und Diensten oder die Zeiten für die Konzeptentwicklung und Absprachen im Team abzieht, lässt sich aus dem Personal-Kind-Schlüssel nicht ablesen. Schätzungen kommen jedoch zu dem Ergebnis, dass die Zeit, die für die Arbeit mit den Kindern bleibt, in allen Bundesländern gemessen an fachlichen Empfehlungen zu gering ist (vgl. Viernickel/Fuchs 2015, S. 88, Bertelsmann Stiftung 2015, S. 26), auch wenn sich der Personaleinsatz zwischen 2008 und 2012 insgesamt verbessert hat (vgl. Fuchs-Rechlin 2013, S. 12).

In der vorliegenden Erhebung wurde danach gefragt, wie häufig die Kitas unterhalb des gesetzlich festgelegten Personalschlüssels arbeiten, also z. B. eine Fachkraft mehr Kinder gleichzeitig betreut als es die gesetzlichen Regelungen vorsehen. Das ist dann der Fall, wenn in den Einrichtungen Situationen auftreten, die durch die Bestimmungen zum Personaleinsatz nicht abgedeckt sind, z. B. unbesetzte Stellen, längere Ausfälle durch Krankheit etc. Es dürfte aber auch das Gefühl, dass das Personal einfach nicht reicht, in die Beantwortung der Frage mit eingehen.

Mehr als ein Viertel aller Kitas arbeitet häufig unter dem gesetzlich festgelegten Personalschlüssel (27 %) und mehr als ein Drittel gibt an, manchmal darunter zu arbeiten (35 %) (vgl. Tab. 5.8). Da die gesetzlichen Regelungen zur Personalausstattung Mindeststandards darstellen, ist dies kritisch zu bewerten und ein Hinweis darauf, dass nicht genügend Verfügungszeiten eingeplant sind und möglicherweise in den gesetzlichen Regelungen nicht ausreichend berücksichtigt werden. Wenn den Einrichtungen Springer zur Verfügung stehen, dann arbeiten sie weniger häufig unter dem Personalschlüssel, aber die Unterschiede zwischen Kitas mit und solchen ohne die Möglichkeit, auf Springer zurückzugreifen, ist nicht groß. So arbeiten Einrichtungen ohne Springer zu 30 Prozent häufig unter dem gesetzlich festgelegten Personalschlüssel, während es bei den Einrichtungen mit Springern

22 Prozent sind. Dies kann man so interpretieren, dass Springer zwar helfen, aber nicht immer in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen.

Tab. 5.8: Arbeit unterhalb des gesetzlich festgelegten Personalschlüssels*, im Ost-West-Vergleich, 2007 und 2012

	2007			2012		
	Ost**	West**	Insgesamt	Ost**	West**	Insgesamt
Häufig	29 %	22 %	23 %	33 %	26 %	27 %
Manchmal	37 %	36 %	36 %	36 %	34 %	35 %
Selten	23 %	28 %	27 %	26 %	28 %	28 %
Nie	11 %	13 %	13 %	5 %	12 %	11 %

* 2007 wurde nach dem gesetzlich geregelten oder dem in der Betriebserlaubnis oder dem Träger festgelegten Personalschlüssel gefragt. 2012 wurde nur nach dem gesetzlich festgelegten Personalschlüssel gefragt.

** Ost-West-Unterschiede signifikant

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 743), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 520)

Weitere Zusammenhänge gibt es mit Blick auf die Größe der Einrichtungen und nach der Trägerschaft. Kleine Einrichtungen mit bis zu 25 Plätzen arbeiten seltener unterhalb des gesetzlich festgelegten Schlüssels als größere Einrichtungen. Das gilt sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland. Häufiger unterhalb des gesetzlich festgelegten Schlüssels arbeiten zudem Kitas in öffentlicher Trägerschaft und von Kirchengemeinden getragene Einrichtungen. Warum dies der Fall ist, lässt sich an dieser Stelle nicht feststellen, aber möglicherweise sehen sich Kitas in öffentlicher Trägerschaft stärker in der Verpflichtung, Kinder aufzunehmen, auch wenn die Personaldecke dünn ist. Kitas von Kirchengemeinden berichten häufiger darüber, dass Stellen aufgrund von Elternzeit befristet sind. Sie stehen deshalb möglicherweise häufiger vor der Situation, freie Stellen neu besetzen zu müssen, was nicht immer ohne Unterbrechung gelingen wird.

Im Vergleich zum Jahr 2007 geben im Jahr 2012 etwas mehr Kitas an, häufig unter dem Personalschlüssel zu arbeiten. Weil die Frageformulierung damals etwas weiter gefasst war als 2012, dürfte die Verschlechterung zwischen 2007 und 2012 unterschätzt werden. Denn im Jahr 2007 sollten die befragten Kitas angeben, wie oft sie unter dem gesetzlich geregelten oder dem in der Betriebserlaubnis oder dem Träger festgelegten Personalschlüssel arbeiten, 2012 wurde die Frage auf den gesetzlich festgelegten Personalschlüssel beschränkt. Es ist anzunehmen, dass Regelungen in der Betriebserlaubnis oder des Trägers nicht unter dem Standard der gesetzlichen Vorgaben liegen. Die Befunde legen nahe, dass die Personalschlüssel, so wie sie

gesetzlich festgelegt sind, oft nicht als Mindeststandards in den Einrichtungen fungieren, da sie von relativ vielen Einrichtungen häufig unterschritten werden.

5.4 Arbeitsklima in der Einrichtung

Fragt man die Fachkräfte in den Kitas, so stellt ein gutes Betriebsklima neben ausreichend Zeit für die pädagogische Arbeit eine der wichtigsten Arbeitsbedingungen dar (vgl. Schreyer u. a. 2014, S. 58). Beide Faktoren stellen zentrale Schutzfaktoren für die Gesundheit der Fachkräfte dar. Unzufriedenheit mit der Leitung und ein schlechtes Arbeitsklima wirken sich dagegen ungünstig auf die Arbeitsmotivation der Fachkräfte und ihr Wohlbefinden aus (vgl. Jungbauer 2013, S. 53). Das Arbeitsklima hat zudem Einfluss darauf, wie Kitateams damit umgehen, dass die zur Verfügung stehenden zeitlichen und personellen Ressourcen knapp und die Anforderungen an pädagogische Arbeit hoch sind.

Gute Beziehungen zwischen Leitung und Team und innerhalb der Teams können einen professionellen Umgang mit fachlichen Anforderungen befördern, vorausgesetzt der Zusammenhalt in den Teams basiert neben persönlicher Sympathie auf einem offenen fachlichen Austausch über auch unterschiedliche pädagogische Vorstellungen. Es gibt aber auch Einrichtungen, in denen das Zusammengehörigkeitsgefühl im Team hauptsächlich auf der persönlichen Ebene besteht und kein offener fachlicher Austausch über unterschiedliche fachliche Vorstellungen geführt wird (vgl. Viernickel et al. 2013, S. 64 ff.). Eine schlechte Personalausstattung führt auf die Dauer dazu, dass das Arbeitsklima schlechter und die Zufriedenheit der Fachkräfte mit ihrer Arbeit geringer wird.

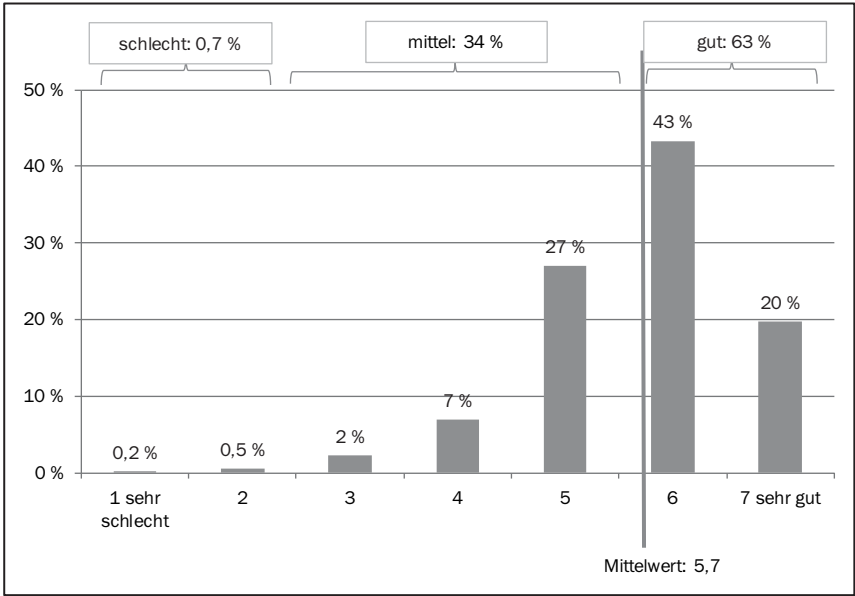
In der vorliegenden Erhebung sollten die Kitas das Arbeitsklima in der Einrichtung auf einer Skala von 1 „sehr schlecht“ bis 7 „sehr gut“ bewerten. Insgesamt wird das Arbeitsklima von den meisten Einrichtungen sehr positiv eingeschätzt. Weit über die Hälfte hat die 6 oder 7 angegeben, im Durchschnitt bewerten die Kitas das Arbeitsklima mit 5,7. Kaum eine Einrichtung bewertet das Arbeitsklima als schlecht. Im Jahr 2007 wurde das Arbeitsklima ganz ähnlich positiv eingeschätzt.

Es gibt keine signifikanten regionalen Unterschiede in der Einschätzung des Arbeitsklimas zwischen Ost- und Westdeutschland oder zwischen Kindertageseinrichtungen in kreisfreien Städten, Landkreisen und in kreisangehörigen Gemeinden.

Einen signifikanten Zusammenhang gibt es mit der Freistellung der Leitung, der nicht nur auf die Größe der Einrichtung zurückzuführen ist. Das Arbeitsklima wird seltener positiv eingeschätzt, wenn die Leitung vollstän-

dig (55 %) oder stundenweise (60 %) freigestellt ist als wenn es keine freigestellte Leitung gibt (75 %). Auf der Grundlage der vorliegenden Erhebung lassen sich die Gründe dafür nicht bestimmen, vor allem, weil keine Informationen zur Leitungsqualität vorliegen. Gründe könnten aber sein, dass Leitungskräfte, die meistens den Fragebogen ausgefüllt haben, in der Tendenz das Klima in der Einrichtung kritischer wahrnehmen, oder dass das Verhältnis zwischen Leitung und Fachkräften in den Gruppen Konflikte in sich birgt, die in Kitas, in denen Leitungen in der Gruppe voll mitarbeiten, weniger vorkommen. Wenn Konflikte und Unstimmigkeiten dann weniger als produktiv und als Anlass, die Arbeit der Kita fachlich weiterzuentwickeln, wahrgenommen werden, und stattdessen mehr als Bedrohung des Zusammenhalts im Team, kann dies dazu führen, dass es zu einem schlechteren Arbeitsklima kommt. Übrigens spielt es keine Rolle, ob die Leitung einen Hochschul- oder einen Fachschulabschluss hat.

Abb. 5.1: Einschätzung des Arbeitsklimas in der Einrichtung auf einer Skala von 1 (sehr schlecht) bis 7 (sehr gut) (Anteil der Kitas in Prozent; Mittelwert)



Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 614)

Eine weitere Erklärung bezieht sich auf die Größe der Teams, die Einfluss auf die Freistellung der Leitung hat. Denn je mehr Personen in der Einrichtung arbeiten, desto schlechter – aber immer noch in vielen Fällen gut – wird im Durchschnitt das Arbeitsklima bewertet. Dies dürfte vor allem dar-

an liegen, dass ein gutes Verhältnis zwischen den Fachkräften, das auf gegenseitigem Austausch und Vertrauen beruht, bei einer großen Zahl von Fachkräften, die dann zum Teil in unterschiedlichen Gruppen arbeiten und weniger intensiv zusammenarbeiten, nicht mehr naturwüchsig entstehen kann.

Gleichzeitig zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang mit strukturellen Rahmenbedingungen. So berichtet nur gut die Hälfte der Einrichtungen, die häufig unterhalb des eigentlich vorgesehenen Personalschlüssels arbeiten (53 %), noch von einem guten Arbeitsklima (6 oder 7) gegenüber 71 Prozent derer, die selten darunter arbeiten. Kitas, die eher schlecht oder schlecht mit ihren Verfügungszeiten zurechtkommen, berichten ebenfalls signifikant seltener von einem guten Arbeitsklima (57 %) als andere. Dass strukturelle Rahmenbedingungen für das Arbeitsklima Bedeutung haben, zeigen auch die offenen Antworten auf die Fragen, warum sich das Arbeitsklima im letzten Jahr verbessert bzw. verschlechtert habe.

Insgesamt sagen 15 Prozent der Kitas, dass sich in den letzten 12 Monaten vor der Befragung das Arbeitsklima verschlechtert habe. Gut die Hälfte gibt an, dass sich am Arbeitsklima nichts geändert habe (54 %), und knapp ein Drittel, dass es sich verbessert habe. Die hohe Arbeitsbelastung durch den Ausfall von Personal oder zusätzliche Aufgaben ist der am häufigsten genannte Grund für eine Verschlechterung des Arbeitsklimas im letzten Jahr. Gab es eine Verbesserung des Arbeitsklimas, so nennen die Kitas als Gründe beispielsweise eine Verbesserung der Personalausstattung etwa durch eine Besetzung freier Stellen, die Verbesserung der Kommunikation im Team, Hilfe von außen durch Coaching, eine Freistellung der Leitung oder auch den Weggang einzelner Fachkräfte.

5.5 Resümee

Ein Blick auf die hier ausgewählten Rahmenbedingungen für die Arbeit in der Kita, auf die Freistellung der Leitung und ihren Ausbildungshintergrund, auf die Verfügungszeiten des Personals und die Arbeit unterhalb des festgelegten Personal-Kind-Schlüssels ergibt ein leicht positives Bild: Bundesweit zeigt sich zwischen 2007 und 2012 keine Verschlechterung des formalen Qualifikationsniveaus der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Der Anteil der Einrichtungen, in denen die Leitung nicht freigestellt ist, ist leicht gesunken. In Ostdeutschland ist die wöchentliche Verfügungszeit, die einer ErzieherIn in Vollzeit zusteht, zwar nach wie vor geringer als in Westdeutschland, aber zwischen 2007 und 2012 gestiegen. Legt man die amtliche Statistik zu Grunde, so hat sich der Personaleinsatz insgesamt leicht verbessert. Trotzdem steht beispielsweise bundesweit nur in einem Fünftel der

Kitas, die Zeiten für mittelbare Arbeit festlegen, den ErzieherInnen die Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit, die von verschiedenen Seiten empfohlen wird (ein Fünftel oder mehr ihrer Arbeitszeit), zu.

Mit den Verfügungszeiten kommt nach Angaben der Kitas immer noch gut die Hälfte der Einrichtungen schlecht zurecht, und in gut einem Viertel der Kindertageseinrichtungen wird häufig unter dem Personalschlüssel gearbeitet, so wie er gesetzlich festgelegt ist. Das Arbeitsklima wird von vielen Einrichtungen als positiv eingeschätzt und ist ein wichtiger Schutzfaktor für die Gesundheit der Fachkräfte. Als belastend und überfordernd wahrgenommene Rahmenbedingungen haben allerdings in nicht wenigen Einrichtungen Folgen für das Arbeitsklima. Am grundlegenden Dilemma der Kindertageseinrichtungen und Fachkräfte, gestiegenen Anforderungen mit einer dafür oft nicht als ausreichend wahr genommenen Personalausstattung gerecht zu werden, dürfte sich wenig geändert haben.

Kapitel 6

Fortbildung und Fachberatung

Stetig werden an das System der Kindertagesbetreuung neue Erwartungen und Anforderungen herangetragen, die den Bedarf nach Fortbildungen und Fachberatung erhöhen. Insbesondere der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder, die das erste Lebensjahr vollendet haben, hat das Feld nachhaltig mit neuen Anforderungen konfrontiert. Während Kinder unter drei Jahren noch vor zehn Jahren bundesweit betrachtet so gut wie nicht in einer Kita anzutreffen waren, sind sie inzwischen in einer stetig wachsenden Anzahl vertreten. Fachkräfte und Einrichtungen waren jedoch nicht immer für die speziellen Anforderungen dieser Zielgruppe gerüstet.

Der quantitative Ausbau ist auch mit einer weiteren Verbreitung altersübergreifender Gruppen einhergegangen (vgl. Kap. 2), die andere pädagogische Herangehensweisen als altershomogene Gruppen erfordern.

Über die Folgen des Ausbaus der Kindertagesbetreuung hinaus und zum Teil auch unabhängig davon gibt es weitere Entwicklungen, die die Arbeit in Kitas tangieren und neue bzw. zusätzliche Kompetenzen der Fachkräfte voraussetzen (vgl. z.B. Riedel/Sann 2014; Schoyerer/van Santen 2015). So wird Kitas etwa in der Gestalt von Eltern-Kind- bzw. Familien-Zentren eine zunehmend wichtige Rolle als Unterstützungsinstanz der Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder zugeschrieben (vgl. Kapitel 8). Zusammenarbeit mit Eltern und „Erziehungspartnerschaft“ sind die dazugehörigen Stichworte. Da die institutionelle Kindertagesbetreuung inzwischen fast alle Kinder erreicht, hat auch die Heterogenität der Elternschaft, etwa in Bezug auf ihre soziale Herkunft und ihren Migrationshintergrund zugenommen.

Kitas sehen sich weiterhin mit der Erwartung konfrontiert, zum Abbau sozialer Ungleichheit beizutragen und die Bildungschancen der Kinder zu erhöhen, auch wenn bisher empirisch unstrittig ist, dass der Einfluss der Eltern auf die Entwicklung des Kindes den der Kita übersteigt (Tietze u.a. 2013). Ebenfalls wird von den Kitas verstärkt erwartet, dass sie die sprachliche Entwicklung von Kindern unterstützen und fördern und Institutionen sind, die Kindern das Zusammenleben verschiedener Kulturen nahe bringen und das interkulturelle Verständnis fördern. Auch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 stellt die Kitas vor neue Herausforderungen (vgl. Kapitel Inklusion).

Ebenfalls zugenommen haben die Erwartungen in Bezug auf die Rolle von Kitas im Kinderschutz (vgl. Pluto u.a. 2012). Der Anteil von 17 Prozent Kindern im Kindergartenalter mit Verhaltens- und Entwicklungsauffällig-

keiten (Hölling u. a. 2014) stellt Kitas vor große Herausforderungen. Nach den empirischen Ergebnissen von Fröhlich-Gildhoff u. a. (2013) sind noch viele Kitas durch einen defizitären Umgang mit Prävention von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten bei Kindern, sowohl auf Ebene der Fachkräfte als auch auf Ebene der Organisation gekennzeichnet.

Es ist klar, dass die Erfüllung dieser vielen Erwartungen häufig nicht alleine von den Kitas geleistet werden kann. Vielmehr sind Kitas auch auf die Kooperation mit anderen Akteuren angewiesen (vgl. Kapitel 8), weshalb vielerorts eine Entwicklung festzustellen ist, die Kitas einen zentralen Platz im Gemeinwesen mit Kooperationsbeziehungen zu einer Vielzahl anderer Einrichtungen zuweist. Auch diese Kooperationen setzen Kompetenzen und spezifisches Wissen voraus.

Erhebungen bei pädagogischen MitarbeiterInnen und LeiterInnen von Kitas weisen zudem darauf hin, dass Fachkräfte selbst ihre bestehenden Kompetenzen in verschiedenen Bereichen als nicht ausreichend einschätzen bzw. sie sich unsicher fühlen (Behr/Walter 2012, S. 24ff.). Gerade die Bereiche, die eben als neue bzw. zunehmende Herausforderungen benannt wurden (Integration von Kindern mit geistigen, körperlichen oder seelischen Beeinträchtigungen; Schaffung und Pflege von Kooperationsbeziehungen im Gemeinwesen; Wahrnehmung von Kindeswohlgefährdungen/ Zusammenarbeit mit dem Hilfesystem; interkulturelle Erziehung aller Kinder), gehören zu den Bereichen, in denen sich die Fachkräfte selbst als unsicher bis sehr unsicher einschätzen.

Vor diesem Hintergrund sind Fort- und Weiterbildung sowie die Fachberatung als wichtige Elemente der Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes Kindertagesbetreuung zu betrachten. Die anhaltende Dynamik in Bezug auf Qualifikationsanforderungen im Feld der Kindertagesbetreuung macht Beratung und Qualifizierung als notwendige Unterstützungs- und Qualifizierungsaufgaben für die Fachkräfte der Kitas während ihrer gesamten Berufstätigkeit unverzichtbar.

Die vielfältigen gesellschaftlichen Bemühungen, den Professionalisierungsprozess pädagogischer Fachkräfte in Kitas voranzutreiben sowie der den Ausbau der Kindertagesbetreuung begleitende Fachkräftemangel hat die Diversität der Zugangswege des pädagogischen Personals deutlich erhöht. Neben den traditionellen Ausbildungen in sozialpädagogischen Fachschulen und Berufsfachschulen haben sich an Hochschulen früh- bzw. kindheitspädagogische Studiengänge etabliert, die (auch) für das Arbeitsfeld Kita ausbilden (vgl. Hanssen u. a. 2014). Zudem gibt es inzwischen eine große Anzahl von Möglichkeiten des Quereinstiegs in das Berufsfeld der Kindertagesbetreuung (vgl. z.B. Dudek/Gebrande 2012). Mit der Vielzahl der Zugangswege steigt die Heterogenität des Wissens und der Kompetenzen der Fachkräfte in den Kitas. Teamentwicklung, Fort- und Weiterbildungen

sowie Fachberatung sind Wege, diese Heterogenität gewinnbringend nutzen zu können.

Zusammen mit dem Druck auf dem ErzieherInnen-Arbeitsmarkt, der durch den quantitativen Ausbau der Betreuung von unter dreijährigen Kindern entstanden ist, führen die genannten Herausforderungen und Qualifikationserwartungen dazu, dass es für die Kitas überaus schwierig ist, Personal mit den erforderlichen Fähigkeiten und Kompetenzen zu finden. Der Vergleich zu der Erhebung aus dem Jahr 2007 zeigt, dass es im Lauf der Zeit nicht einfacher geworden ist, geeignetes Personal zu rekrutieren. Waren 2007 noch ca. ein Fünftel der Kitas der Ansicht, dass die Rekrutierung des Personals (eher) leicht ist, sind inzwischen nur noch 7 Prozent der Kitas dieser Meinung. Kitas in Ost- und Westdeutschland schätzen die Schwierigkeit, geeignetes Personal zu finden, inzwischen ähnlich hoch ein (vgl. Kapitel 4.4).

Hier spiegelt sich der weitere Ausbau der Kindertagesbetreuung vor allem in Westdeutschland und der Generationenwechsel in den ostdeutschen Kitas wieder (vgl. hierzu Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 124), die beide dazu führen, dass auch in Ostdeutschland die Nachfrage nach Fachkräften für die Kitas zunimmt. Formen der fachlichen Fort- und Weiterbildung sowie der fachlichen Unterstützung etwa in Form von Fachberatung sind in diesem Zusammenhang Optionen, die Eignung des neu angeworbenen Personals positiv zu beeinflussen.

Im Folgenden zeigen die Ergebnisse der bundesweiten DJI-Kita-Studie, inwiefern Fortbildungsmöglichkeiten in den Einrichtungen vorhanden sind, zu welchen Themen MitarbeiterInnen der Kitas an Fortbildungen teilnehmen und zu welchen Themen weiterer Fortbildungsbedarf gesehen wird. Zudem werden die Möglichkeit, die Häufigkeit und die Rahmenbedingungen der Inanspruchnahme von Fachberatung thematisiert. Bei der Ergebnisdarstellung wird insbesondere den Besonderheiten der Situation in den westlichen und den östlichen Bundesländern Aufmerksamkeit gewidmet. Findet die Unterscheidung nach Ost- und Westdeutschland keine Erwähnung, liegt kein statistisch bedeutsamer Unterschied vor.

6.1 Fortbildungsmöglichkeiten

In der Hinführung auf dieses Kapitel wurde bereits auf die hohen und auch häufig neuen Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte in den Kitas verwiesen. Es ist also davon auszugehen, dass in den Einrichtungen ein hoher Fortbildungsbedarf existiert. Neben einer hohen Bereitschaft der Fachkräfte, an Fort- und Weiterbildung teilzunehmen, die von den Kitas als überwiegend vorhanden wahrgenommen wird (Peucker u. a. 2010, S. 133), sind die Rahmenbedingungen in den Kitas von entscheidender Bedeutung

für die tatsächliche Teilnahme. Insbesondere der Bedarf an zusätzlichen finanziellen Mitteln für Fortbildungen sowie der Bedarf an besseren Freistellungsmöglichkeiten im Rahmen der Arbeitszeit werden von den Kitas als hoch eingeschätzt (ebd., S. 133).

Die GEW-Kita-Studie kam im Jahr 2007 in diesem Zusammenhang zu dem Ergebnis, dass von allen Fachkräften der Kitas etwa 4 Prozent der Fachkräfte gar keine Form der Unterstützung bei Fortbildungen vom Arbeitgeber bekommen. 8 Prozent bekommen eine unbezahlte Freistellung von der Arbeit und etwa jede dritte Fachkraft muss die Teilnahmebeiträge teilweise oder gar vollständig übernehmen (vgl. GEW/DJI 2007, S. 17). Dabei muss zudem berücksichtigt werden, dass dies aufgrund des im Durchschnitt eher geringen Einkommens nicht jeder Fachkraft immer möglich ist bzw. eine eigene Motivation voraussetzt.

Bezogen auf Freistellungsmöglichkeiten besteht eine Schwierigkeit darin, dass in den meisten Bundesländern keine Vorgaben existieren, ob und wie Vertretungen organisiert werden sollen. Es gibt Kindertageseinrichtungen, die auf dieses Problem reagieren, indem sie ihre Einrichtung für Fortbildungstage komplett schließen. Aufgrund unterschiedlicher Regelungen zu Schließtagen ist dies jedoch nicht allen Einrichtungen möglich (vgl. Kapitel 3).

Die Frage, ob es für die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen eine festgelegte Anzahl an Fortbildungstagen gibt, liefert Hinweise zu den Fortbildungsmöglichkeiten der Fachkräfte. Die Erhebung zeigt diesbezüglich, dass es in 70 Prozent der Einrichtungen eine festgelegte Anzahl an Fortbildungstagen gibt, die den MitarbeiterInnen zur Verfügung stehen. Im Vergleich zum Jahr 2007 hat sich der Anteil der Kitas um sechs Prozentpunkte erhöht. Das heißt, mehr Kitas haben Fortbildungstage vereinbart.

Im Durchschnitt liegt die Anzahl an Fortbildungstagen in den Einrichtungen, die diese Anzahl festgelegt haben, bei 4,7 Tagen pro Vollzeitkraft im Jahr (im Median 5). Die Erhebung von Beher/Walter (2012, S. 49) zeigt in diesem Zusammenhang, dass Leitungskräften von den Trägern im Durchschnitt etwa ein halber Tag mehr an Fortbildungstagen zugestanden wird als anderen pädagogischen Mitarbeiterinnen. Diese Studie zeigt auch, dass Leitungskräfte mehr Fortbildungstage in Anspruch nehmen als festgelegt, während dies bei den anderen pädagogischen MitarbeiterInnen genau umgekehrt ist.

In der DJI-Kita-Studie geben 59 Prozent der Einrichtungen an, dass die festgelegte Anzahl an Fortbildungstagen tatsächlich in vollem Umfang genutzt wird. Damit hat sich dieser Anteil gegenüber der Erhebung des Jahres 2007 um sieben Prozentpunkte verringert. Wie in 2007 zeigt sich, dass je mehr Fortbildungstage festgelegt sind, sie desto häufiger nicht in vollem Umfang genutzt werden können. Eine diesbezügliche multivariate Analyse

zeigt, dass die konkreten alltäglichen Arbeitsbedingungen einen Einfluss auf die Nutzung der festgelegten Fortbildungszeiten haben. Neben einem guten Arbeitsklima, das in einem positiven Zusammenhang mit der Nutzung von Fortbildungsmöglichkeiten steht, sind es insbesondere die organisatorischen Rahmenbedingungen, die für die Inanspruchnahmefähigkeiten von Fortbildungen von Bedeutung sind: Einrichtungen, die von ihrem Träger bei der Organisation und Durchführung von Fortbildungen unterstützt werden, haben signifikant häufiger die Möglichkeit, die festgelegten Fortbildungstage in vollem Umfang zu nutzen. Signifikant häufiger ist die volle Nutzung auch dann, wenn Verfügungszeiten im Dienstplan festgelegt sind und wenn seltener unter dem festgelegten Personalschlüssel gearbeitet wird. Die Nutzungsmöglichkeit ist umso seltener, je höher die Platzzahl der Kita ist.

6.2 Teilnahme an Fortbildungen und Fortbildungsbedarf

Das Angebot an Fortbildungsmaßnahmen für Fachkräfte der Kitas ist breit gefächert und vielfältig (vgl. Baumeister/Grieser 2011 für eine Übersicht). Den Fortbildungsmarkt zu überblicken ist nicht möglich, so dass die geeignete Auswahl von Fortbildungsangeboten an sich bereits eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt. Darüber hinaus sind für die Kitas weitere Aspekte entscheidend. Die Tabelle 6.1 gibt eine Übersicht darüber, was für die Auswahl der Fortbildungen in den Kitas leitend ist.

Tab. 6.1: Leitende Kriterien für die Auswahl von Fortbildungen (Anteil der Einrichtungen, im Ost-West-Vergleich) (Mehrfachnennungen)

Kriterium	Ost	West	Insgesamt
Interessen der MitarbeiterInnen*	76 %	82 %	81 %
Konzeptionelle Ausrichtung der Einrichtung	70 %	64 %	65 %
Entwicklungsbedarfe bei den MitarbeiterInnen	55 %	60 %	59 %
Bildungs-/Orientierungsplan*	46 %	34 %	36 %
Andere Gründe	6 %	7 %	7 %

* Ost-West-Unterschied signifikant

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 634)

Die Reihenfolge der Häufigkeiten der leitenden Kriterien ist zwischen Ost- und Westdeutschland identisch, auch wenn es zwischen Ost- und Westdeutschland bei den leitenden Kriterien zum Teil signifikant unterschiedliche Anteile gibt (vgl. Tab. 6.1). Die Nennungen zeigen weiterhin, dass bei der Auswahl der Kriterien offenbar mehrere Kriterien gleichzeitig leitend

sind. Das am häufigsten genannte Kriterium ist das Interesse der MitarbeiterInnen. Dies ist in Westdeutschland von noch größerer Bedeutung als in Ostdeutschland. Die konzeptionelle Ausrichtung der Einrichtung ist das am zweithäufigsten genannte Kriterium. Ähnlich wie das am dritthäufigsten genannte Kriterium Entwicklungsbedarfe bei den MitarbeiterInnen setzt es bei der Konzeption der Einrichtung an, indem einrichtungsintern der Qualifizierungsbedarf bestimmt wird, indem die Lücken zwischen den aktuell vorhandenen Qualifikationen und den zusätzlich erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen eruiert werden. Beim Anteil der Nennungen zum Bildungs-/Orientierungsplan zeigt sich ein signifikant höherer Anteil in den östlichen Bundesländern. Dies kann zum Ausdruck bringen, dass sich die Kitas in Ostdeutschland bei der Auswahl der Fortbildungsthemen stärker an dem Rahmen, den die Bildungs- und Orientierungspläne der Länder vorgeben, orientieren.

Fortbildungen können entweder dazu dienen, sich systematisch mit einer neuen Thematik auseinanderzusetzen oder bereits vorhandenes Wissen wieder aufzufrischen, um auf den aktuellen Stand zu kommen. Beide Aspekte sind von besonderer Bedeutung, um die im Arbeitsbereich Kindertagesbetreuung dringend erforderlichen reflexiven Kompetenzen kontinuierlich zu fördern und Raum und Möglichkeiten zur Reflexion von zur Routine gewordenen Alltagsabläufen zu haben.

Die Themen der Fortbildungen in der Tabelle 6.2 repräsentieren verschiedene Typen von Fortbildungen. Manche sind Pflicht, andere dienen der Auffrischung von vorhandenem Wissen, weitere thematisieren neue Herausforderungen in der Praxis oder haben Fragen des pädagogischen Alltags oder Fragen der Organisation zum Thema. Manche Fortbildungsthemen adressieren spezifische Teile des Personals (z.B. Führungskräfte), während andere sich an alle Fachkräfte in Kitas richten.

Ob und wie die Kitas das in den Fortbildungen an einzelne Fachkräfte vermittelte Wissen zum geteilten Wissensbestand aller Fachkräfte in der Kita machen, war nicht Gegenstand der Befragung. Die Frage also, ob z.B. in Kitas die an Fortbildungen teilnehmenden Fachkräfte intern als Multiplikatoren eingesetzt werden, möglichst viele Fachkräfte an Fortbildungen teilnehmen (z.B. mittels In-House-Fortbildungen) oder aber kein systematisiertes Wissensmanagement in den Kitas vorhanden ist, lässt sich mit dieser Untersuchung nicht klären.

Die Fragen danach, zu welchen Themen die MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen Fortbildungen besucht haben, in welchen Bereichen weiterer Fortbildungsbedarf gesehen wird und inwieweit Veränderungen gegenüber der letzten Erhebung bestehen, geben Hinweise darauf, welche Themen als besonders wichtig empfunden werden bzw. wo (Nach-)Qualifizierungsbedarf gesehen wird.

Tab. 6.2: Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen und weiterer Fortbildungsbedarf nach Themenbereichen (Anteil der Kitas) (Mehrfachnennungen)

Themenbereiche	Teilnahme	Weiterer Bedarf
Erste Hilfe/Sicherheit	69 %	16 %
Pädagogische Arbeit mit unter 3-Jährigen	59 %	22 %
Sprachliche Bildung	56 %	16 %
Kindeswohlgefährdung*	46 %	15 %
Naturwissenschaftliche Bildung und Mathematik	44 %	15 %
Körper und Bewegung	43 %	10 %
Musik, Kreativität	43 %	11 %
Qualitätsentwicklung*	35 %	19 %
Teamentwicklung/-beratung	34 %	19 %
Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten*/**	33 %	22 %
Bildungsplan/Orientierungsplan*/**	32 %	16 %
Zusammenarbeit mit den Eltern**	31 %	16 %
Sprachstandserfassung/-feststellung/-diagnostik	27 %	11 %
Kooperation und Vernetzung (z. B. mit der Schule, Jugendamt)	26 %	8 %
Gesundheit/Gesundheitsförderung	25 %	8 %
Methoden pädagogischer Arbeit	25 %	14 %
Inklusion/Integration von Kindern mit Behinderung**	24 %	17 %
Medienkompetenz/-pädagogik	15 %	10 %
Interkulturalität/interkulturelles Lernen/interkulturelle Erziehung*	13 %	11 %
Beteiligung von Kindern	13 %	13 %
Sonstiges	13 %	3 %
Öffentlichkeitsarbeit	9 %	11 %
Gender-Mainstreaming	4 %	6 %

* Ost-West-Unterschied Teilnahme signifikant; ** Ost-West-Unterschied weiterer Bedarf signifikant

Lesebeispiel: Bei 69 % der Kitas haben Fachkräfte an einer Fortbildungsmaßnahme zum Thema „Erste Hilfe/Sicherheit“ teilgenommen. Bei 16 % der Kitas wird ein weiterer Bedarf zu diesem Thema festgestellt.

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 620)

Die Tabelle 6.2 gibt eine Übersicht über die Themenbereiche, zu denen Fachkräfte der Kitas im Jahr 2011 Fortbildungen besucht haben, und in welchen thematischen Bereichen die Kitas weiteren Fortbildungsbedarf sehen. Es ist ein Spiegelbild der Themen, die für die Arbeit in den Kitas besondere Relevanz haben. Insgesamt wurden im Fragebogen 22 Bereiche inhaltlich vorgegeben und die Kitas hatten weiterhin die Möglichkeit, unter der Kategorie Sonstiges weitere Fortbildungsinhalte zu benennen. Genannt

wurden hier insbesondere organisationsbezogene Themen wie Fortbildung für Leitungen, Recht, Verwaltung, Management, Raumgestaltung und Computertechnik. Durchschnittlich wurden zu sieben von 22 Themenbereichen Fortbildungsmaßnahmen besucht.

Der Themenbereich, zu dem von den meisten Kitas Fachkräfte an Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, ist der Bereich „Erste Hilfe/Sicherheit“ (69%). Dieser hohe Anteil ist darauf zurückzuführen, dass nach den Regelungen der Unfallkassen in Kitas mindestens eine ErsthelferIn je Gruppe zur Verfügung stehen sollte. Um diesen Status als ErsthelferIn zu erhalten, ist in regelmäßigen Abständen die Teilnahme an Fortbildungen zu diesem Thema notwendig.

Neben den häufig als Pflicht geltenden Fortbildungen zu Erster Hilfe oder Sicherheit dominieren bei den folgenden drei am häufigsten von Fachkräften in Kitas besuchten Fortbildungen solche mit einem starken Bezug zu neuen bzw. in den letzten Jahren stärker in den Fokus gerückten Herausforderungen: Fortbildungen zu pädagogischer Arbeit mit unter 3-Jährigen, zu sprachlicher Bildung sowie Kindeswohlgefährdung.

Aufgrund des enormen Ausbaus der Betreuung für unter 3-jährige Kinder überrascht es nicht, dass bei 59 Prozent der Kitas Fachkräfte Fortbildungen zur pädagogischen Arbeit mit dieser Zielgruppe besucht haben und weiterer Bedarf hierzu von 22 Prozent der Kitas signalisiert wird. Dies ist der Bereich, der neben Fortbildungen zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten am häufigsten von den Kitas beim weiteren Bedarf nach Fortbildungen genannt wird.

Im Zusammenhang mit dem quantitativen Ausbau wird oft die Befürchtung geäußert, dass dieser Ausbau zulasten der Qualität geht. Während 2007 noch in fast der Hälfte der Kitas (48 %) MitarbeiterInnen an Fortbildungen zur Qualitätsentwicklung teilgenommen haben, war dies 2012 in einem geringeren Anteil der Einrichtungen der Fall (35 %). Möglicherweise sind in den Einrichtungen bzw. auch bei den Fortbildungsanbietern andere Themen in den Vordergrund gerückt. Eventuell sind auch weniger Ressourcen vorhanden, sich systematisch mit Qualitätsfragen zu befassen oder das Qualitätsmanagement ist etabliert und die Kitas können sich nun mehr auf Inhalte konzentrieren.

Der Bereich Sprache und Kommunikation wurde in zwei Themenbereiche differenziert: „Sprachliche Bildung“ (56 %) und „Sprachstandserfassung/-feststellung/-diagnostik“ (27 %). 61 Prozent der Kitas führten Fortbildungen in einem dieser beiden Bereiche durch. Dieser Wert ist vergleichbar mit dem im Jahr 2007 ermittelten Wert. Die Werte zwischen den Bundesländern variieren erheblich. Während z.B. in Brandenburg in 84 Prozent der Kitas Fachkräfte an Fortbildungen im Bereich Sprache und Kommunikation teilgenommen haben, trifft dies in Thüringen für 44 Prozent der

Kitas zu. Dies kann zum einen auf eine unterschiedliche Rolle der Kitas bei der Sprachförderung zurückzuführen sein oder auch auf voneinander abweichende Zeitpunkte der Durchführung von Schwerpunktprogrammen in den einzelnen Bundesländern. Fachkräfte aus westdeutschen Kitas besuchen häufiger (58%) als in ostdeutschen Kitas (46%) Fortbildungen zur sprachlichen Bildung.

Infolge der Anstrengungen des Gesetzgebers, den Kinderschutz in Deutschland weiter zu qualifizieren (z.B. Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz (KICK) oder das Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (BKisSchG), und der hohen Aufmerksamkeit in der (Fach)Öffentlichkeit für dieses Thema, ist es nicht verwunderlich, dass bei etwas weniger als die Hälfte der Kitas (46%) Fachkräfte Fortbildungen zum Thema „Kindeswohlgefährdung“ besucht haben. In ostdeutschen Kitas nehmen signifikant häufiger Fachkräfte zu diesem Thema an Fortbildungen teil (54%) als in westdeutschen Kitas (45%). Aufgrund des fachpolitischen Stellenwerts des Kinderschutzes wäre ein noch höherer Anteil zu erwarten gewesen.

Fortbildungen zum Bildungsplan der Länder werden von etwa einem Drittel der Kitas (32%) durchgeführt. Im Vergleich zum Jahr 2007 (61%) hat sich dieser Anteil somit halbiert. Zu diesem Zeitpunkt waren die Bildungspläne der Länder zwar noch relativ neu, aber vor dem Hintergrund der Fluktuation und des hohen Anteils der Befristungen beim Personal (vgl. Kap. 4) erstaunt es dennoch, dass dieses Thema so in den Hintergrund gerückt ist. Dies gilt in geringerem Maße für die Kitas in Ostdeutschland (46%) als für die in Westdeutschland (29%). Nicht auszuschließen ist, dass dies (auch) die Folge eines veränderten Fortbildungsangebots ist, das womöglich viel weniger Fortbildungen zum Thema Bildungspläne enthält bzw. nicht mit diesen in Verbindung gesehen wird, obwohl die Inhalte sich darauf beziehen.

Der Anteil der Kitas mit Fortbildungen zu Verhaltensauffälligkeiten ist trotz der hohen Prävalenz (vgl. Hölling u. a. 2014) und der weit verbreiteten Unsicherheit unter den Fachkräften der Kitas in diesem Bereich (vgl. Behr/Walter 2012) in den vergangenen Jahren nicht angestiegen (33%). Nach wie vor zeigt sich ein signifikant höherer Anteil von Kitas in Ostdeutschland (42%) im Vergleich zu westdeutschen Kitas (31%), der sich in Fortbildungen mit diesem Thema auseinandersetzt.

In den vergangenen Jahren hat sich der Anteil der Kitas, deren Fachkräfte an Fortbildungen zur Zusammenarbeit mit Eltern teilgenommen haben, kaum verändert. Der Anteil liegt bei fast einem Drittel der Kitas (31%), obwohl doch relativ viele Kitas von schwer erreichbaren Eltern berichten (vgl. Kap. 9). Bei den Einrichtungen, die bestimmte Elterngruppen nicht erreichen, wird der Bedarf signifikant höher eingeschätzt (20% zu 15%), aber

die Teilnahme an Fortbildungen zu diesem Thema ist nicht höher als bei den Kitas, die angeben, mit allen Eltern regelmäßig Elterngespräche führen zu können. Ein ähnliches Muster zeigt sich bei der Zufriedenheit mit der bisherigen Elternarbeit. Die Kitas, die einen Bedarf für Fortbildungen sehen, sind signifikant unzufriedener mit der bisherigen Zusammenarbeit mit Eltern. Offensichtlich sehen die Kitas Fortbildungen durchaus als Möglichkeit ihre Zusammenarbeit mit Eltern zu verbessern, aber sie haben nicht immer die Möglichkeit, ihre Fachkräfte an entsprechenden Fortbildungen teilnehmen zu lassen.

In der Zusammenschau der Einflussfaktoren zeigt sich, dass bei Kitas in Städten und bei Eltern-Kind-Zentren Fachkräfte auch unabhängig von der Anwesenheit von schwer zu erreichenden Eltern oder der Zufriedenheit mit der bisherigen Zusammenarbeit mit Eltern häufiger an Fortbildungen zu Zusammenarbeit mit Eltern teilnehmen. Bezüglich des Bedarfs an Fortbildungen signalisieren insbesondere Kitas aus Ostdeutschland, Eltern-Kind-Zentren sowie Kitas, die mit ihrer bisherigen Zusammenarbeit mit Eltern unzufrieden sind und einen Teil der Eltern nicht erreichen, häufiger einen Bedarf an Fortbildungen zur Zusammenarbeit mit Eltern.

Im Zeitvergleich zeigen sich weiterhin substantielle Änderungen des Anteils der Kitas, deren Fachkräfte an Fortbildungen teilgenommen haben mit Bezug auf das Thema „Inklusion/Integration von Kindern mit Behinderung“ sowie zum Thema „Kooperation und Vernetzung“. Der Anteil der Kitas mit Fachkräften, die an Fortbildungen zum Thema „Inklusion“ teilgenommen haben, hat in den letzten Jahren um fünf Prozentpunkte zugenommen (24 %). Diese Entwicklung ist vor dem Hintergrund der zunehmenden Anzahl an Kindern mit einer Behinderung in Kitas zu sehen, die eine Folge des Systemumbruches hin zu einem System der inklusiven Bildung für alle ist (vgl. Kap. 7). Empirisch zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang: Fachkräfte in Kitas, die Kinder mit einer Behinderung betreuen, nehmen deutlich häufiger an Fortbildungen zu „Inklusion/Integration“ teil (46 %) als Fachkräfte aus Kitas ohne solche Kinder (7 %). Nach Einrichtungstypen differenziert sind es insbesondere die integrativen Einrichtungen, deren Fachkräfte vergleichsweise häufig an diesen Fortbildungen teilnehmen.

Vor dem Hintergrund des weitverbreiteten Bestrebens, Kitas stärker mit dem Gemeinwesen und anderen sozialstaatlichen Hilfe- und Unterstützungsleistungen für Familien zu vernetzen (vgl. Kap. 8), ist es überraschend, dass der Anteil der Kitas mit Fachkräften, die an einer Fortbildung zu „Kooperation und Vernetzung“ teilgenommen haben, in den letzten Jahren um sieben Prozentpunkte gefallen ist (26 %). Fachkräfte aus Eltern-Kind-Zentren (41 %) haben zu einem signifikant höheren Anteil an solchen Fortbildungen teilgenommen als andere Kitas (25 %).

In den letzten Jahren hat eine Diskussion begonnen, die die Bedeutung der Perspektive der Kinder in der Einrichtung und Möglichkeiten der Partizipation von Kindern in Kitas hervorhebt. Empirische Studien zeigen, dass Kinder in Kitas bereits in sehr jungem Alter ihre Bedürfnisse bezüglich der Organisation des Kita-Alltags zum Ausdruck bringen können (vgl. Hansen u. a. 2011). Der Anteil der Kitas, deren Fachkräfte an Fortbildungen zum Thema Beteiligung von Kindern teilgenommen haben, hat im Zeitverlauf jedoch nur minimal zugenommen (12 % vs. 13 %). Fachkräfte aus Kitas in Städten haben signifikant häufiger an solchen Fortbildungen teilgenommen, als solche aus Kitas in Landkreisen (16 % vs. 11 %). 13 Prozent der Kitas sehen einen Bedarf an solchen Fortbildungen.

Hier ist besonders auffällig, dass fast jede vierte Kita in Schleswig-Holstein einen Bedarf sieht. Hier spiegeln sich wohl die Bemühungen seitens des Landes, die Beteiligung von Kindern in Kitas zu fördern, wider (vgl. Hansen u. a. 2011). Offensichtlich ist hier der Bedarf größer als das Angebot, da das gleiche Bundesland die niedrigste Quote der Kitas mit Fachkräften aufweist, die an solchen Fortbildungen teilgenommen haben. Oder aber der Bedarf wird gesehen, aber Anderes wird als noch dringlicher eingestuft.

Bislang ist das Thema „Interkulturalität/interkulturelles Lernen/interkulturelle Erziehung“ nur bei relativ wenigen Kitas im Fokus der Fortbildungen (13 %), wobei sich westdeutsche Kitas (15 %) diesem Thema häufiger widmen als ostdeutsche Kitas (4 %). Aufgrund der deutlich gestiegenen Anzahl von Flüchtlingskindern, dem Recht dieser Kinder auf Betreuung und Bildung und der zwischen den Bundesländern vereinbarten Verteilung der Flüchtlinge über die Bundesländer ist zu erwarten, dass der Bedarf an diesen Fortbildungen ansteigen wird, weil nun auch Kitas Kindern mit Migrationsgeschichte aufnehmen werden, die bislang damit noch keine Erfahrungen gemacht haben. Hier kommt eine neue Aufgabe auf die Kitas zu, die mit Qualifizierungsmaßnahmen besser bewältigt werden kann.

Ein weiteres Thema, dem sich die Kitas in Zukunft vermehrt stellen müssen, ist die Medienkompetenz und -pädagogik. Jetzt sind es 15 Prozent der Kitas, die sich auch in Fortbildungen mit diesem Thema befassen. Neue Medien und Geräte wie Tablets werden zukünftig auch in Kitas vermehrt anzutreffen sein. Bereits jetzt haben 7 Prozent der 2- bis 5-jährigen Erfahrung mit dem Internet gemacht (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 21). Mit der weiteren Verbreitung von einfach zu bedienenden Geräten wie Tablet-PCs erscheint eine Zunahme dieses Anteils als wahrscheinlich. Bereits jetzt verfügt fast ein Viertel der Haushalte mit kleinen Kindern (23 %) über einen Tablet-PC, Tendenz steigend (ebd., S. 5). Die Normalität, die diese Geräte im Alltag von Kindern gewinnen, wird die Praxis in den Kitas verändern: erstens, weil Kinder sie zunehmend in die Kita mitnehmen werden und zweitens weil sie für die Fachkräfte zum In-

strumentarium ihres pädagogischen Repertoires gehören werden. Der angemessene Umgang mit beiden Entwicklungen setzt Medienkompetenz und Kenntnisse der Medienpädagogik voraus.

6.3 Fachberatung

Die Fachberatung ist eine Konkretisierung des im SGB VIII § 22a formulierten Auftrags der Träger der öffentlichen Jugendhilfe, die Qualität der Förderung in Einrichtungen sicherzustellen und weiterzuentwickeln. Sie wird in der Fachdiskussion als eine der wichtigsten die Qualität der pädagogischen Arbeit unterstützenden Rahmenbedingungen gesehen. Die Fachberatung hat das Ziel, pädagogische Fachkräfte, Einrichtungen und Träger zu unterstützen, den gesetzlichen Forderungen und Zielen des Trägers in Bezug auf die Qualität der Kindertagesbetreuung zu entsprechen bzw. diese zu erreichen. Strukturell kann die Fachberatung sowohl bei einem öffentlichen (Land oder Kommune) oder freien Träger angesiedelt sein, als auch durch freiberuflich Tätige geleistet werden. Der Großteil der Fachberatungen ist bei öffentlichen oder freien Trägern angestellt, während nur ein kleiner Anteil freiberuflich für die Träger tätig ist (vgl. Leygraf 2013, S. 31).

Das Aufgabenspektrum der Fachberatungen ist vielfältig und breit. Die bundesweite empirische Untersuchung von Leygraf (2013) zur Fachberatung in Deutschland kommt zum Ergebnis, dass die folgenden zehn Aufgabenfelder den größten Teil ihrer Arbeit ausmachen (geordnet nach der höchsten zeitlichen Beanspruchung): 1. Beratung und Begleitung von Leitung, pädagogischem Personal und Teams, 2. Konzeptions- und Organisationsentwicklung von Kindertageseinrichtungen, 3. Organisation des Erfahrungsaustausches zwischen den Kitas, 4. Planung und Organisation von Fort- und Weiterbildung, 5. Beratung des Trägers, 6. Organisationsaufgaben für Träger, 7. Information und Beratung zu Fort- und Weiterbildung, 8. Durchführung von eigenen Fort- und Weiterbildungen für Kitas, 9. Vernetzung zwischen Kitas und anderen Institutionen sowie 10. Zusammenarbeit von Fachberatungen.

Das mit diesen zehn Aufgaben nur zum Teil wiedergegebene Aufgabenspektrum verdeutlicht bereits, dass die Fachberatung in einem Raum agiert, der durch unterschiedliche Interessen und Ziele (pädagogisches Personal, Einrichtung, Träger, eigene Interessen der Fachberatung) gekennzeichnet ist und daher eine hohe (soziale) Kompetenz und breites Fachwissen erfordert. Die Mehrzahl der Fachberatungen (57 %) hat einen Abschluss einer Fachhochschule, meistens als SozialpädagogIn/SozialarbeiterIn. 26 Prozent haben eine Ausbildung an einer Universität absolviert, meistens als (Sozial-)

PädagogIn. 16 Prozent der Fachberatungen haben die ErzieherInnenausbildung erfolgreich beendet (vgl. ebd., S. 26).

Es gibt verschiedene Empfehlungen von Trägern und WissenschaftlerInnen zu der optimalen Anzahl von zu betreuenden Kindertageseinrichtungen pro Fachberatung (vgl. ebd., S. 33). Sie alle empfehlen etwa 20 bis 25 Kindertageseinrichtungen pro Fachberatung. Die Empirie zeigt in diesem Zusammenhang, dass dies bei den Vollzeitkräften der Fachberatung lediglich auf 28 Prozent zutrifft (vgl. ebd., S. 34). Die restlichen 72 Prozent der in Vollzeit tätigen Fachberatungen haben mehr als 25 Einrichtungen zu beraten, darunter sind 4 Prozent der Fachberatungen für mehr als 200 Einrichtungen zuständig. Diese Zahlen geben jedoch keine Auskunft darüber, wie viele Kitas überhaupt die Möglichkeit haben, eine Fachberatung hinzuzuziehen. Hierzu liefert die DJI-Kita-Studie Ergebnisse.

In 87 Prozent der Kitas haben Leitung und MitarbeiterInnen die Möglichkeit, eine Fachberatung zu nutzen. In Ostdeutschland hat es im Vergleich zum Jahr 2007 eine Zunahme dieser Möglichkeit gegeben. Ost- und Westdeutschland unterscheiden sich diesbezüglich nun nicht mehr voneinander. Bei der gleichzeitigen statistischen Betrachtung verschiedener Strukturmerkmale (Anzahl der Plätze, Vorhandensein von Springern, Arbeitsklima, Arbeiten unter dem Personalschlüssel, Unterstützung vom Träger, Vorbereitungszeiten im Dienstplan) zeigt sich, dass mit zunehmender Platzzahl in der Kita sowie bei Unterstützung des Trägers bei Organisation und Durchführung von Fortbildungen es wahrscheinlicher wird, dass die Möglichkeit besteht, Fachberatung zu nutzen.

Ein kleiner Teil der Kitas (7%), die die Möglichkeit zur Fachberatung haben, nutzte diese Möglichkeit im vergangenen Jahr vor der Befragung nicht. In Ostdeutschland ist dieser Anteil signifikant höher (11%) als in Westdeutschland (6%). Nicht nur die Anzahl der Kitas, die die Möglichkeit der Fachberatung auch nutzen, ist in Westdeutschland höher, sondern auch die durchschnittliche Anzahl der Kontakte mit der Fachberatungen in einem Kindergartenjahr ist in Westdeutschland mit 7,8 höher als in Ostdeutschland (5,3).⁹ Im Vergleich zu der Erhebung im Jahr 2007 ist die Anzahl der Kontakte der Kitas mit einer Fachberatung deutlich angestiegen. Lag der Mittelwert 2007 noch bei vier Kontakten sind es nun durchschnittlich 7,4 Kontakte.

Hier zeigt sich ein Effekt des U3-Ausbaus und die notwendige Thematisierung von Qualitätsaspekten in Folge des Ausbaus (z.B. sehen sich die

9 Generell wird es in jeder Kita Phasen geben, in denen der Bedarf nach Fachberatung größer oder kleiner ist. So ist etwa in einer Phase der Erweiterung des Angebots der Bedarf größer als in einer Phase der Konsolidierung.

Kitas vielerorts durch eine neue Altersmischung in den Gruppen vor neue pädagogische Herausforderungen gestellt). Das sind beides Faktoren, die auch in der Untersuchung von Leygraf (2013, S. 20) von den Fachberatungen selbst als die zwei wichtigsten Veränderungen in ihrem Aufgabenprofil benannt wurden. Damals wie heute zeigt sich eine breite Streuung der Anzahl der Kontakte (Standardabweichung 2012: 11). 59 Prozent haben fünf oder weniger Kontakte mit der Fachberatung, 41 Prozent mehr als fünf Kontakte.

Vor dem Hintergrund der geringeren Anzahl der Kontakte mit der Fachberatung in Ostdeutschland überrascht es nicht, dass dort der Wunsch nach mehr Kontakten mit der Fachberatung bei den Kitas signifikant stärker ausgeprägt ist (62%) als in Westdeutschland (42%). Insgesamt 45 Prozent der Kitas signalisieren einen größeren Bedarf nach Fachberatung. Betrachtet man zudem diverse Strukturmerkmale der Kitas in Zusammenhang mit dem Wunsch nach mehr Fachberatung, so zeigt sich nach wie vor in Ostdeutschland ein stärker ausgeprägter Wunsch nach mehr Kontakten mit der Fachberatung. Und es zeigt sich zudem, dass ein negatives Arbeitsklima den Wunsch nach häufigeren Kontakten mit der Fachberatung erhöht.

Vor dem Hintergrund, dass die Fachberatung oft auch als MediatorIn bei Konflikten auftritt, war es zu erwarten, dass ein schlechtes Arbeitsklima häufiger zu einem Wunsch nach mehr Fachberatung führt. Andere Strukturmerkmale (Anzahl der Plätze, Vorhandensein von Springern, Arbeiten unter dem Personalschlüssel, Unterstützung vom Träger, Vorbereitungszeiten im Dienstplan, Fach- und/oder Dienstaufsicht bei Fachberatung) haben dagegen keinen signifikanten Einfluss auf den Wunsch nach mehr Fachberatung.

Eingangs wurde bereits erwähnt, dass die Fachberatung sich oftmals in einem Spannungsfeld verschiedener Interessen (Fachkraft, Leitungskraft, Einrichtung, Träger) bewegen muss, weil sie für verschiedene Ebenen als Ansprechpartner fungiert. Je nachdem also, welche Aufgabe eine Fachberatung in einer Einrichtung gerade übernimmt, kann eine Distanz der Fachberatung bzw. eine Unabhängigkeit gegenüber der zu beratenden Personen oder Organisationen förderlich oder gar unabdingbar sein. Wie in 2007 hat die Fachberatung auch in 2012 in 17 Prozent der Einrichtungen gleichzeitig die Dienstaufsicht. Bei öffentlichen Trägern ist dies wie schon 2007 signifikant häufiger der Fall (28%) als bei den anderen Trägern (13%).

Insbesondere bei konflikthaftern Themen kann die Doppelfunktion Fachberatung und Dienstaufsicht problematisch sein, da die Dienstaufsicht die Leitung, Organisation und Überwachung der Aufgabenerledigung beinhaltet und die Lösung der Konflikte daher Gefahr läuft, nicht ergebnisoffen beendet werden zu können.

Auch die Situation bezüglich der Verknüpfung von Fachaufsicht und Fachberatung hat sich gegenüber dem Jahr 2007 wenig geändert. Bei mehr als der Hälfte der Kitas (54 %) ist die Fachberatung mit Fachaufsicht ausgestattet.¹⁰ Deutlich häufiger ist diese Situation in Ostdeutschland anzutreffen (68 %) als in Westdeutschland (52 %) sowie bei öffentlichen Trägern (62 %) als bei den anderen Trägern (52 %). Beide Zusammenhänge sind auch dann vorhanden, wenn man die jeweilige Konstellation statistisch kontrolliert.

Die Fachaufsicht kann mit der Dienstaufsicht verknüpft sein, hat jedoch nicht so weitgehende Möglichkeiten und rechtliche Folgen wie die Dienstaufsicht. Ebenso wie bei der Dienstaufsicht kann es den Beratungsprozess beeinflussen, wenn die BeraterInnen in einem hierarchisch bedingten Weisungsverhältnis über den pädagogischen Fachkräften stehen und sich nicht auf einer gleichen Ebene bewegen, wie es für einen ergebnisoffenen Beratungsprozess sinnvoll ist. Wenn die Fachberatung auch Dienst- und/oder Fachaufsicht umfasst, ist die Anzahl der Kontakte mit der Fachberatung signifikant höher.

Die Möglichkeit, auch Fachberatungen in Anspruch zu nehmen, die weder gleichzeitig mit der Funktion der Fach- noch mit der Dienstaufsicht verbunden sind, haben 46 Prozent der Kitas. Gegenüber 2007 hat sich dieser Anteil um sechs Prozentpunkte erhöht.¹¹ Dies ist vor dem geschilderten Hintergrund als positiver Trend einzustufen. Diese positive Entwicklung lässt sich sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland beobachten, wenngleich die Fachberatung in Westdeutschland nach wie vor deutlich häufiger nicht mit der Fach- und Dienstaufsicht verbunden ist (48 %) als in Ostdeutschland (33 %). In Westdeutschland gibt es also häufiger die Möglichkeit, sich außerhalb hierarchischer Strukturen beraten zu lassen. Auch ist das bei Einrichtungen nicht-öffentlicher Träger (49 %) signifikant häufiger der Fall als bei solchen von öffentlichen Trägern (38 %). Somit gelingt es nicht-öffentlichen Trägern besser, Beratungsstrukturen jenseits von Fach- und Dienstaufsichtshierarchien zu etablieren.

Ob eine Fachberatung Dienst- und/oder Fachaufsicht hat, hängt eng mit der Verortung der Fachberatung inner- oder außerhalb des Trägers zusammen. Nur Fachberatungen innerhalb des eigenen Trägers können die Fach- oder Dienstaufsicht haben, wenngleich die interne Verortung der Fachberatung nicht automatisch mit einer Dienst- oder Fachaufsichtsfunktion

10 Dieser relativ hohe Anteil könnte auch ein Hinweis sein, dass die Einrichtungen unter Fachaufsicht etwas anderes verstehen als gemeinhin damit verbunden ist.

11 Da sowohl der Anteil der Fachberatungen mit Fach- als auch der mit Dienstaufsicht nahezu unverändert geblieben ist, zeigt dieser Befund, dass der Anteil der Fachberatungen die sowohl über Fachaufsicht als auch über Dienstaufsicht verfügen, zurückgegangen ist.

verbunden sein muss. 31 Prozent der Kitas (vgl. Tab. 6.3) arbeiten nur mit internen Fachberatungen zusammen.

Tab. 6.3: Funktion, Verortung und Zielgruppe der Fachberatung (Anteil der Kitas, im Ost-West-Vergleich, Mehrfachnennungen bei Dienstaufsicht und Zielgruppe möglich)

	Ost	West	Insgesamt
<i>Fachberatung hat¹ ...</i>			
Fachaufsicht*	68 %	52 %	54 %
Dienstaufsicht	18 %	17 %	17 %
Keine dieser Funktionen*	33 %	48 %	46 %
<i>Fachberatung ist angelegt als² ...</i>			
Nur externe Fachberatung*	28 %	45 %	42 %
Nur interne Fachberatung	27 %	32 %	31 %
Interne und externe Fachberatung*	45 %	23 %	26 %
<i>Fachberatung richtet sich an³ ...</i>			
Einrichtungsleitung	81 %	84 %	84 %
Team*	76 %	69 %	70 %
Fachkräfte (Einzelberatung)*	31 %	39 %	38 %
Gruppenleitungen*	19 %	28 %	27 %

* Ost-West-Unterschied signifikant
 Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n¹ = 1 376, n² = 1 384, n³ = 1 391, jeweils nur Kitas mit Möglichkeit zur Fachberatung)

Eine interne Fachberatung muss nicht problematisch sein, sondern kann je nach thematischem Gegenstand auch eine gute Konstellation sein, weil die interne Fachberatung aufgrund des vorhandenen Organisationswissens einen wesentlich geringeren Informationsbedarf hat und ein Vertrauensverhältnis durch kontinuierliche Begleitung und Beratung entstehen kann. Allerdings besteht die Gefahr, dass eine interne Fachberatung dieselben „blinden Flecken“ hat wie die Fachkräfte und deshalb möglicherweise sinnvolle Entwicklungsimpulse nicht gesetzt werden. Vor diesem Hintergrund sind externe Fachberatungen oftmals sinnvoller.

Das breite feldspezifische Wissen externer FachberaterInnen sowie ihre unterschiedlichen Kontakte in der Landschaft der Kitas können hilfreiche Qualifizierungsprozesse anstoßen. 42 Prozent der Kitas greifen ausschließlich auf externe Fachberatung zurück. In Westdeutschland ist dies signifikant häufiger der Fall als in Ostdeutschland. Gut ein Viertel der Kitas (26 %) hat die Möglichkeit, sowohl interne als auch externe Fachberatungen zu konsultieren und damit die Option, je nach Fragestellung die passende

Form der Fachberatung zu wählen. Diese Konstellation ist häufiger in Ost- als Westdeutschland anzutreffen. Insgesamt haben somit mehr als zwei Drittel der Kitas (68 %) die Möglichkeit, (auch) externe Fachberatung in Anspruch zu nehmen.

Die Tatsache, ob eine Fachberatung nur intern bzw. extern organisiert ist oder beide Varianten nebeneinander existieren, hat keinen Einfluss darauf, ob eine Kita den Wunsch äußert, mehr Fachberatung in Anspruch nehmen zu wollen.

Fachberatung kann sich auf verschiedene Organisationsebenen bzw. Personenkreise innerhalb der Organisation richten. Die Empirie zeigt, dass sich die Fachberatung in 64 Prozent der Einrichtungen auf mindestens zwei der in der Tabelle 6.3 aufgelisteten Zielgruppen richtet, während 36 % eine Zielgruppe hat. Die Analyse unter Berücksichtigung von diversen Strukturmerkmalen offenbart, dass bei Kitas mit höherer Platzzahl sowie bei Kitas mit festgelegten Vorbereitungs- und Verfügungszeiten sich die Fachberatung oft an verschiedene Zielgruppen wenden kann.

Am häufigsten wird die Einrichtungsleitung durch die Fachberatung beraten (84 %). Auch die Teams in den Kitas profitieren häufig von der Fachberatung. Einzelne Gruppenleitungen oder Fachkräfte kommen seltener in die Situation, durch die Fachberatung neue Impulse zu bekommen. In den meisten Einrichtungen steht also die Einrichtung als Ganzes im Vordergrund und zu geringeren Anteilen die Beratung einzelner Personen. Dieser Befund bestätigt auch die eingangs erwähnten Aufgabenprofile der Fachberatung, die in einer anderen Studie festgestellt worden sind. Die Ergebnisse zeigen auch, dass sich das Konzept der Fachberatung zwischen Ost- und Westdeutschland unterscheidet. In Westdeutschland ist die Fachberatung zu höheren Anteilen auch Einzelpersonen unterhalb der Leitungsebene zugänglich und es ist zu vermuten, dass damit auch andere Inhalte der Beratung verbunden sind.

6.4 Resümee

Neben den häufig als Pflicht geltenden Fortbildungen zu Erster Hilfe oder Sicherheit dominieren bei den dann folgenden drei am häufigsten von Fachkräften in Kitas besuchten Fortbildungen solche mit einem starken Bezug zu neuen bzw. in den letzten Jahren stärker in den Fokus gerückten Herausforderungen: Fortbildungen zu pädagogischer Arbeit mit unter 3-Jährigen, sprachlicher Bildung sowie Kindeswohlgefährdung.

Wenn man bedenkt, in welchem Ausmaß die in letzter Zeit formulierten Anforderungen an die ErzieherInnen steigen und wie unsicher im Gegenzug die Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung sind, zeichnet sich hier ein

Handlungsbedarf ab. Deutlich wird in diesem Ungleichgewicht eine mögliche Überforderung der Fachkräfte, die weder motivationsfördernd ist, noch zu einer dauerhaften beruflichen Zufriedenheit beitragen kann.

Es bedarf einer Verbesserung der Rahmenbedingungen, um den Fachkräften notwendige Qualifizierungsprozesse zu ermöglichen und somit die Qualität der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen auf Dauer sicherzustellen. Angesichts der Situation, dass vielerorts z. B. die Personalausstattung zu gering ist, keine Springer zur Verfügung stehen oder nicht die Möglichkeit von Schließtagen für Fortbildungen besteht, ist es in vielen Kindertageseinrichtungen schwierig, Fortbildungen als einen wesentlichen Bestandteil der Personalentwicklung zu nutzen. Zu bedenken ist allerdings auch, dass Kitas häufig nur die Fortbildungen nutzen können, für die es auch (ausreichend) Angebote gibt. Nicht immer bietet der Fortbildungsmarkt auch Angebote für Themen, die in einer spezifischen Situation als notwendig erachtet werden.

Zu den zehn häufigsten Aufgaben von Fachberatungen gehören sowohl die Information und Beratung zu Fort- und Weiterbildung als auch die Durchführung von eigenen Fort- und Weiterbildungen für Kitas (Leygraf 2013). Empirisch zeigt sich ein sehr deutlicher positiver signifikanter Zusammenhang sowohl zwischen dem Vorhandensein einer Fachberatung und der Anzahl der Themen, zu denen Fachkräfte aus Kitas an Fortbildungen teilgenommen haben, als auch der Anzahl der Themen, zu denen ein Bedarf an Fortbildungen festgestellt wird.

Das Gleiche gilt für die Anzahl der Kontakte mit der Fachberatung. Die Anzahl der Kontakte mit der Fachberatung hat in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen. Dies ist eine positive Entwicklung. Fachberatung ist aber nach wie vor noch nicht in allen Kitas ein Standardinstrument zur Sicherung und Verbesserung der fachlichen Qualität. Dies sind ungenutzte Chancen für Qualitätssteigerungen in den Einrichtungen. Die Kitas selbst signalisieren großen Bedarf, trotz der in den vergangenen Jahren angestiegenen Beratungsfrequenz. Viele wünschen sich (noch) mehr Fachberatung. Das Qualitätsinstrument Fachberatung wird in der Praxis offensichtlich wertgeschätzt. Zwar offerieren inzwischen viele Träger Möglichkeiten der Fachberatung außerhalb von Hierarchieverhältnissen, allerdings gehört dies noch nicht bei allen Kitas zu den Beratungsoptionen.

Kapitel 7

Kindertageseinrichtungen auf dem Weg zur Inklusion?

Inklusion geht von der Akzeptanz und der Anerkennung verschiedener Dimensionen der Heterogenität von Adressaten aus, sei es bedingt durch Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, sexuelle Identität und Orientierung, Religion, Ethnizität oder das Vorhandensein von Behinderungen und verfolgt das Ideal eines gemeinsamen Lebens. Dieses Kapitel befasst sich mit einem Teilbereich der Diskussion um Inklusion nämlich mit der Dimension Behinderung, und geht der Frage nach, inwiefern in Kindertageseinrichtungen Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam betreut, gebildet und erzogen werden und inwiefern die Kitas strukturell gerüstet sind, diese Herausforderung zu meistern.

Das Kapitel nimmt damit eine strukturelle Perspektive ein und greift eine der zentralen Dimensionen im Prozess von der Integration von Kindern mit Behinderungen hin zur Inklusion auf. Während Integration auf die Anpassung der Individuen setzt, ist das besondere Merkmal des Inklusionsanspruches, dass es im Grunde einen Systemumbruch beinhaltet, indem es die Anpassung der Verhältnisse, Rahmenbedingungen und Strukturen fordert, damit niemand aufgrund seiner Einzigartigkeit daran gehindert wird, an allen Bereichen der Gesellschaft teilhaben zu können (vgl. Lüders 2014).

Das Thema der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderungen ist nicht neu. Initiativen, die sich dieser Herausforderung gestellt haben, gab es bereits vor mehr als 40 Jahren (vgl. Prengel 2014, S. 10ff.) und damit war die Kindertagesbetreuung eines der Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe, das sich diesem Thema vergleichsweise früh zugewendet hat. Die internationale und nationale Gesetzgebung hat die Rechte von Menschen mit Behinderung weiter gestärkt. Im Jahr 1994 wurde der Satz „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ in das Grundgesetz (Art. 3 Abs. 3 GG) aufgenommen. Und 2009 trat die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen in Kraft.

Insbesondere diese Vereinbarung hat in Deutschland zu einem paradigmatischen Wechsel (von Integration zu Inklusion) im Hinblick auf gemeinsame Bildungsprozesse von Kindern mit und ohne Behinderung sowie die Bildungsteilhabe von Kindern mit Behinderung geführt. Dachorganisationen wie die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (vgl. AGJ 2012), Expertengremien wie das Bundesjugendkuratorium (2012) oder die

Kommission des 13. Kinder- und Jugendberichts (vgl. Deutscher Bundestag 2009) bestärken und fordern eine Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem. Auch Anbieter sozialer Dienstleistungen, wie etwa die Wohlfahrtsverbände, schreiben sich das Thema Inklusion auf ihre Fahnen (vgl. Caritas 2013; Diakonie 2014).

In der gesetzlichen Vorgabe für die Kindertagesbetreuung in § 22a, Abs. 4 SGB VIII heißt es, „Kinder mit und ohne Behinderung sollen, sofern der Hilfebedarf dies zulässt, in Gruppen gemeinsam gefördert werden“. Hier wird bereits eine erste Einschränkung sichtbar: Nur wenn der Hilfebedarf dies zulässt, sollen Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam in Gruppen gefördert werden. Hier eröffnen sich Interpretationsspielräume, weil nicht klar formuliert ist, wer bestimmt, ob der Hilfebedarf dies zulässt und an was die „Zulässigkeit“ festgemacht werden soll.

Auch die Landesausführungsgesetze zum SGB VIII enthalten mehrheitlich Formulierungen, die den uneingeschränkten Zugang von Kindern mit Behinderung relativieren (vgl. Schmude/Pioch 2014, S. 86). Und natürlich stellt sich die Frage, wie die Einrichtungen der Kindertagesbetreuung als erster institutionalisierter Ort, an dem Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen zusammenkommen und wo wichtige Weichen für die Kinder und eine inklusive Gesellschaft gestellt werden können, eigentlich aufgestellt sind, diese Aufgabe zu bewältigen.

Letzteres ist der Schwerpunkt dieses Kapitels: Welche Entwicklungen zeigen sich auf der institutionellen Ebene? Welche Rahmenbedingungen gibt es in den Einrichtungen, welches Selbstverständnis zeichnet sich ab und wo sehen die Kitas selbst strukturelle Barrieren und Hürden, um der gesellschaftlichen Aufgabe der Inklusion Rechnung zu tragen? Zur besseren Einordnung der Ergebnisse wird zunächst den unterschiedlichen Differenzierungen zwischen Behinderung und Nicht-Behinderung genauer nachgegangen.

7.1 Differenzierungen zwischen Behinderung und Nicht-Behinderung

Der Zuschreibung, welches Kind eine Behinderung, eine Beeinträchtigung, einen speziellen Förderbedarf hat, liegt ein Definitionsprozess zugrunde, in dem festgelegt wird, wann von einer Behinderung, Beeinträchtigung oder einem speziellen Förderbedarf gesprochen wird und wann nicht. Die Gesellschaft operiert in unterschiedlichen Bereichen mit verschiedenen Differenzierungen, wobei grundsätzlich zu unterscheiden ist zwischen einer Form der institutionellen Anerkennung, die zu einem besonderen Schutz oder besonderer Förderung berechtigt, und Formen der Beeinträchtigung-

gen, die Kinder erleben, aber nicht zwingend zu einer institutionalisierten Hilfe führen.

Zu solchen institutionalisierten Unterstützungsformen, die im Zusammenhang mit Behinderung potentiell zur Verfügung stehen, zählen insbesondere drei:

1. Behinderung nach dem Schwerbehindertenrecht im SGB IX¹². Nach der letzten Erhebung zu den Personen mit einer Schwerbehinderung haben 0,5 Prozent der unter 4-jährigen und 1 Prozent der 4- bis unter 6-jährigen Kinder eine Anerkennung als schwerbehinderte Person (vgl. Statistisches Bundesamt 2014a). Allerdings ist zu bedenken, dass die Anerkennung nur auf Antrag erfolgt. Die Anerkennung setzt also bereits eine Auseinandersetzung mit der Situation, in der der oder die Betroffene sich befindet, voraus. Bei der Inanspruchnahme dieser Unterstützungsleistungen zeigt sich, dass diese von sozio-kulturellen Merkmalen der betreffenden Personen abhängig ist.¹³ Bei Kindern ist die Feststellung einer Behinderung kein einfaches Unterfangen, weil Behinderungen sich nicht einfach von Entwicklungsverzögerungen abgrenzen lassen.
2. Die zweite Form der institutionellen Unterstützung, die im Zusammenhang mit Behinderung potentiell zur Verfügung steht, ist die Eingliederungshilfe nach dem SGB XII für Kinder mit einer Behinderung. Die Eingliederungshilfe hat das Ziel, eine drohende Behinderung zu vermeiden, eine vorhandene Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen bzw. zu mildern und Kinder mit Behinderungen in die Gesellschaft einzugliedern. Nach der Eingliederungsstatistik 2013 enthielten 153 747 Kinder unter 7 Jahren eine Eingliederungshilfe (vgl. Statistisches Bundesamt 2015a). Dies entspricht etwa 3 Prozent der Kinder dieser Altersgruppe. Der übergroße Anteil davon war für heilpädagogische Leistungen (141 085). 56 211 Kinder erhielten Eingliederungshilfen in Einrichtungen, was etwa 1 Prozent der Kinder dieser Altersgruppe entspricht.
3. Die dritte Form der institutionellen Unterstützung, die im Zusammenhang mit Behinderung potentiell zur Verfügung steht, ist die Hilfe nach

12 Das Versorgungsamt stellt auf Antrag einen Bescheid mit dem Grad der Behinderung aus. Eine Behinderung liegt vor, wenn die „körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit einer Person mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher die Teilhabe dieser Person am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist“ (§ 2 Abs. 1 Satz 1 SGB IX).

13 Ein Beispiel ist die kulturelle Herkunft, die sich in der Staatsangehörigkeit widerspiegeln kann. In der Gruppe der Personen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit gibt es einen etwa 40 % geringeren Anteil an Personen mit einer Schwerbehinderung (vgl. Statistisches Bundesamt 2014a).

§ 35a, SGB VIII. Kinder oder Jugendliche haben Anspruch auf Eingliederungshilfe nach dem SGB VIII, wenn ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist, eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist oder eine Beeinträchtigung ihrer Teilhabe am Leben in der Gesellschaft nach fachlicher Erkenntnis mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist (Drohung einer seelischen Behinderung).

Nach der Statistik der Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche haben 2013 lediglich 1 888 Kinder unter 6 Jahren eine solche Hilfe in Anspruch genommen (vgl. Statistisches Bundesamt 2015b). Jedoch gilt es auch hier zu bedenken, dass – noch schwerer als bei körperlichen und geistigen Behinderungen – seelische oder drohende seelische Behinderungen bei Kindern besonders schwer feststellbar sind.

Eine andere Zugangsweise, etwas über die Anzahl von Kindern mit Behinderung in Erfahrung zu bringen, ist die über die Ermittlung funktioneller Beeinträchtigungen mit einem Testinstrument. Der Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KIGGS) hat unter Verwendung des Screeninginstruments „Children with Special Health Care Needs“ (CSHCN) die Prävalenz von Kindern mit einer funktionalen Beeinträchtigung erhoben. Dieses Instrument misst den speziellen Versorgungsbedarf bei dauerhaften oder absehbar längerfristig bestehenden körperlichen gesundheitlichen Einschränkungen, Verhaltens- oder Entwicklungsstörungen.¹⁴

Nach der KIGGS-Erhebung haben 5 Prozent der unter 3-jährigen sowie 11 Prozent der 3- bis unter 7-jährigen Kinder einen speziellen Versorgungsbedarf. Der Teilhabebericht der Bundesregierung enthält auf Basis derselben Datenquelle etwas niedrigere Prävalenzen (3% resp. 8%) (vgl. Deutscher Bundestag 2013b, S. 35), weil die Autoren davon ausgehen, dass die Einnahme von Medikamenten nicht in einem eindeutigen Zusammenhang

14 In der KiGGS Erhebung wurden Kinder als beeinträchtigt betrachtet, wenn eine der fünf Fragen, (1) „Benötigt oder nimmt Ihr Kind vom Arzt verschriebene Medikamente (außer Vitamine)?“ (2) „Braucht Ihr Kind mehr medizinische Versorgung, psychosoziale oder pädagogische Unterstützung, als es für Kinder in diesem Alter üblich ist?“ (3) „Ist Ihr Kind in irgendeiner Art und Weise eingeschränkt oder daran gehindert, Dinge zu tun, die die meisten gleichaltrigen Kinder tun können?“ (4) „Braucht oder bekommt Ihr Kind eine spezielle Therapie, wie z. B. Physiotherapie, Ergotherapie oder Sprachtherapie?“ (5) „Hat Ihr Kind emotionale, Entwicklungs- oder Verhaltensprobleme, für die es Behandlung bzw. Beratung benötigt oder bekommt?“ mit ja beantwortet wurde und zudem die erfragten Probleme aufgrund einer Krankheit, Verhaltensstörung oder eines anderen gesundheitlichen Problems sowie mindestens seit zwölf Monaten auftreten (vgl. Scheidt-Nave 2007, S. 751).

mit Einschränkungen von Aktivitäten und Teilhabe stehen muss (ebd., S. 31). Die unterschiedliche Vorgehensweise bzw. Argumentation in diesem Beispiel unterstreicht noch einmal die Bedeutung von Kriterien und Definitionsprozessen bei der Bestimmung einer Beeinträchtigung.

Die KIGGS-Studie wie auch die Statistiken zu den institutionalisierten sozialstaatlichen Hilfen zeigen eindeutig, dass der Anteil der Kinder (und auch Jugendlichen) mit einer Beeinträchtigung mit dem Alter deutlich ansteigt und davon abhängt, wer die Definition vornimmt. Manche Behinderungen werden erst später erkannt (z.B. Sprache, Motorik, kognitive Einschränkungen), und die Gesellschaft wird mit zunehmendem Alter der Kinder auch intoleranter gegenüber bestimmten Verhaltensweisen (z.B. „Verhaltensstörungen“).¹⁵ Wie im Folgenden noch deutlich werden wird, lassen sich für den Bereich der Kindertagesbetreuung weitere Differenzierungen vornehmen.

7.2 Kinder mit Behinderung nach Einrichtungstypen

Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik unterscheidet drei Typen von Kindertageseinrichtungen: Regeleinrichtungen, integrative Einrichtungen und Tageseinrichtungen für behinderte Kinder. Diese Zuordnung wird seit dem Berichtsjahr 2012 nachträglich aus den Angaben der Kitas zu den behinderten Kindern in der Einrichtung generiert. Diejenigen Einrichtungen, die mindestens ein Kind mit Behinderung (definiert über eine Eingliederungshilfe nach SGB VIII oder SGB XII) aufnehmen, werden als integrativ bezeichnet.¹⁶ Einrichtungen, in denen mehr als 90 Prozent der Kinder eine Eingliederungshilfe erhalten, gelten als Tageseinrichtungen für Kinder mit Behinderung bzw. Sondereinrichtungen. In der Kinder- und Jugendhilfestatistik gelten im Jahr 2013 34 Prozent der Kitas als integrative Einrichtungen und 0,5 Prozent als Sondereinrichtung.

15 Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass nach den empirischen Befunden der KIGGS-Studien der Anteil der Kinder mit grenzwertigen oder auffälligen ADHS-Testergebnissen nicht zunimmt (vgl. Hölling u. a. 2014, S. 812). Auch die Anzahl der von den Eltern berichteten ADHS-Diagnosen ist in etwa unverändert geblieben (vgl. Schlack u. a. 2014, S. 823). Nach den Daten der Krankenkassen nehmen die diesbezüglichen Diagnosen jedoch zu (vgl. ebd., S. 827).

16 Dies widerspricht anderen Logiken der Zuordnung. In bestimmten Bundesländern (z.B. Brandenburg oder Bayern) oder Kommunen wird die Anerkennung als Integrationseinrichtung an Vorgaben geknüpft, z.B. dass die Leitungskraft eine behindertenspezifische Befähigung oder Erfahrungen in der Behindertenarbeit vorzuweisen hat, HeilpädagogInnen angestellt sein müssen.

Betrachtet man den Anteil der Kinder mit einer Eingliederungshilfe nach SGB VIII oder SGB XII in den Kitas, dann zeigt sich, dass die Anzahl dieser Kinder in Kindertagesbetreuung in dem Zeitraum zwischen 2008 bis 2014 deutlich zugenommen hat, während der Anteil der Kinder mit Eingliederungshilfe in den Kitas in den letzten beiden Jahren jedoch stagniert. Das heißt, dass Kinder mit und ohne Behinderung gleichermaßen vom Ausbau der Kindertagesbetreuung profitieren.

Die Kinder- und Jugendhilfestatistik weist für das Jahr 2013 einen Anteil von Kindern unter 7 Jahren mit Eingliederungshilfe in Kitas von 2,7 Prozent aus (vgl. Statistisches Bundesamt 2014b). Gemessen an dem Anteil von Kindern mit Eingliederungshilfe nach SGB VIII oder SGB XII an der entsprechenden Altersgruppe in der Gesamtbevölkerung von 3,2 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2015a und 2015b), deutet sich auf der Basis dieser vergleichbaren Definition von Behinderung eine Unterrepräsentanz von behinderten Kindern in Kitas an.¹⁷ Das heißt, es sind noch größere Anstrengungen vonnöten, den Zielen der Inklusion näher zu kommen.

Die Kinder- und Jugendhilfestatistik zeigt darüber hinaus, dass die absolute Anzahl der Kitas mit mindestens einem Kind mit einer Behinderung in den letzten Jahren stetig zugenommen hat. Auch der Anteil der Kitas mit mindestens einem Kind mit einer Behinderung an allen Kindertageseinrichtungen ist im letzten Jahrzehnt deutlich angestiegen. Nach 2013 (34 %) stagniert der Anteil jedoch. Offensichtlich hat der Ausbau der Kindertagesbetreuung in dem Bereich der Kitas mit Kindern mit einer Behinderung eine geringere Geschwindigkeit als im Sektor der Kindertagesbetreuung insgesamt.

In der DJI-Kita-Studie 2012 wurden im Unterschied zur Erfassung in der Kinder- und Jugendhilfestatistik vier Typen von Kitas unterschieden: Regeleinrichtungen, Regeleinrichtung mit Möglichkeit zur Einzelintegration, integrative Einrichtungen sowie Sondereinrichtungen. Die Zuordnung zu diesen Typen erfolgte auf der Basis einer Selbsteinschätzung der Kitas. Die Tabelle 7.1 zeigt die Verteilung dieser Einrichtungstypen nach Ost- und Westdeutschland.

Der größte Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschland liegt darin, dass sich in Ostdeutschland mehr Kitas als Regeleinrichtung betrachten als in Westdeutschland. Westdeutsche Einrichtungen verstehen sich als Einrichtung somit signifikant häufiger orientiert auf Kinder mit Behinderung. Dies spiegelt sich auch in der Kinder- und Jugendhilfestatistik wieder. Es

17 Dieser Unterschied ist nicht auf den Anteil von Kindern mit Behinderung in der Kindertagespflege zurückzuführen, denn dort ist die Anzahl der Kinder mit Behinderung (964) sehr gering (vgl. Statistisches Bundesamt 2015c).

gibt in Ostdeutschland weniger Kitas, die mindestens ein Kind mit einer Behinderung haben.

Tab. 7.1: Anteil der Einrichtungstypen im Selbstverständnis der Einrichtungen, im Ost-West-Vergleich

	Ost	West	Insgesamt
Regeleinrichtung	66 %	49 %	51 %
Regeleinrichtung mit Möglichkeit zur Einzelintegration*	13 %	39 %	36 %
Integrative Einrichtung*	20 %	12 %	13 %
Sondereinrichtung für Kinder mit Behinderung	1 %	0 %	0 %

* Ost-West-Unterschied signifikant

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 597)

Die Tabelle 7.2 zeigt für die DJI-Kita-Studie die Verteilung der Kinder, für die die Einrichtungen einen erhöhten Fördersatz bekommen, über die verschiedenen Einrichtungstypen. Hieraus wird ersichtlich, dass 94 Prozent der Kinder mit einer Behinderung außerhalb von Sondereinrichtungen betreut werden.¹⁸ Und es wird auch deutlich, dass Kinder mit Behinderung nur zu einem geringen Anteil in Regeleinrichtungen ohne die Möglichkeit der Einzelintegration betreut werden (vgl. Tab. 7.2).¹⁹ Die überwiegende Mehrzahl der Kinder mit Behinderung (82 %) wird in Einrichtungen betreut, die, zumindest der Selbstzuordnung der Kitas nach, den Aspekt der Integration hervorheben.

Eine erhebliche Differenz gibt es zwischen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik und der DJI-Kita-Studie 2012 bezüglich der Anzahl behinderter Kinder in Kitas. Die Hochrechnung der Anzahl der Kinder mit einem erhöhten Fördersatz ergibt, dass es bundesweit 2012 ca. 105 000 Kinder mit einem erhöhten Fördersatz in Kindertageseinrichtungen (ohne reine Horte) gab. Die Kinder- und Jugendhilfestatistik weist für die unter 7-Jährigen eine Zahl von 74 753 sowie insgesamt 81 692 Kinder in Kindertagesbetreuung (einschließlich Schulkinder) aus.

18 Nicht berücksichtigt sind hier die Kinder, die außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern und Baden-Württemberg in sogenannten Förderschulkindergärten oder schulvorbereitenden Einrichtungen betreut werden (SVE) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 162).

19 Aus der Einrichtungsperspektive zeigt sich, dass 13 % der Regeleinrichtungen und 67 % der Regeleinrichtungen mit Möglichkeit zur Einzelintegration mindestens ein Kind mit einer Behinderung in der Einrichtung haben.

Tab. 7.2: Verteilung aller Kinder mit Behinderung, für die die Kita einen erhöhten Fördersatz bekommt, über die Einrichtungstypen, im Ost-West-Vergleich*

	Ost	West	Insgesamt
Regel Einrichtung	19 %	9 %	11 %
Integrative Einrichtung	61 %	48 %	51 %
Regel Einrichtung mit Möglichkeit zur Einzelintegration	9 %	37 %	31 %
Sondereinrichtung für Kinder mit Behinderung	12 %	5 %	6 %

* Berechnet auf der Basis der Gesamtzahl der Kinder, für die die Einrichtung einen erhöhten Fördersatz bekommt, nach dem Einrichtungstyp, in dem sie betreut werden.

Lesebeispiel: 11 % aller Kinder mit Behinderung werden in Regel einrichtungen betreut.

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 675)

Diese Differenz ist auf unterschiedliche Definitionskriterien zurückzuführen und zeigt erneut die Bedeutung unterschiedlicher Differenzierungen. Neben den bereits erwähnten, deuten sich hier zwei weitere an. Nach der DJI-Kita-Studie haben 43 Prozent der Kitas – und das sind fast zehn Prozentpunkte mehr als nach der Kinder- und Jugendhilfestatistik – mindestens ein Kind mit einer Behinderung und/oder einer Entwicklungsverzögerung, für das sie einen erhöhten Fördersatz bekommen. Offensichtlich erkennen die zuständigen Jugendämter einen höheren Anteil an Kindern als unterstützungsbedürftig an, als der Anteil der Kinder, für die mit Bezug auf Regelungen im SGB XII oder SGB VIII ein amtlicher Bescheid oder ein Gutachten in der Kita vorliegt.

Hier zeigt sich aus einer institutionellen Perspektive die Bedeutung von Zuschreibungen: Nur die Zuschreibung einer Beeinträchtigung, also eine Differenzbildung bzw. eine Kategorisierung und damit das Gegenteil einer inklusiven Perspektive auf Kinder, führt zu einem erhöhten Fördersatz. Das heißt, nach der Finanzierungslogik von Kitas ermöglicht erst die Markierung von Kindern als „besonders“, dass in der Kindertageseinrichtung Rahmenbedingungen geschaffen werden können, die Inklusion ermöglichen.

Die Tabelle 7.3 zeigt die durchschnittliche Anzahl von Kindern mit Behinderung in Einrichtungen mit mindestens einem Kind mit Behinderung, für das die Kita einen erhöhten Fördersatz bekommt. In Deutschland werden dort im Durchschnitt 4,4 Kinder mit einer Behinderung betreut. Deutliche Unterschiede zeigen sich zwischen Ost- und Westdeutschland sowie zwischen den verschiedenen Einrichtungstypen. Die durchschnittlich höchste Anzahl von Kindern mit Behinderung wird in integrativen Kitas betreut. Die Ost-West-Differenz ist nahezu ausschließlich auf die unterschiedlichen Zahlen in den Regel einrichtungen ohne die Möglichkeit zur Einzelintegration zurückzuführen.

Tab. 7.3: Durchschnittliche Anzahl von Kindern mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen mit mindestens einem Kind mit Behinderung, für das die Kita einen erhöhten Fördersatz bekommt, nach Einrichtungstyp (ohne Sondereinrichtungen) sowie im Ost-West-Vergleich

	Regeleinrichtung	Regeleinrichtung mit Möglichkeit zur Einzelintegration	Integrative Einrichtung	Insgesamt
Ostdeutschland	4,8	2,8	8,4	6,2
Westdeutschland	3,1	2,7	8,5	4,2
Insgesamt	3,5	2,7	8,5	4,4

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 669)

In diesen ostdeutschen Kindertageseinrichtungen werden, wenn überhaupt, dann mehr Kinder mit einer Behinderung betreut als in entsprechenden westdeutschen Kindertageseinrichtungen. Die durchschnittliche Anzahl von Kindern mit einem erhöhten Förderbedarf in Regeleinrichtungen ohne die Möglichkeit zur Einzelintegration liegt in Ost- wie auch Westdeutschland sogar über dem Durchschnitt in Regeleinrichtungen mit Möglichkeit der Einzelintegration. Die Unterscheidung zwischen Regeleinrichtungen mit und ohne Möglichkeit der Einzelintegration scheint zumindest, was die Anzahl der Kinder mit Behinderung betrifft, nicht besonders aussagekräftig zu sein. Vielmehr scheint diese Unterscheidung auf eine formale Zuordnung zu verweisen, die für spezifische Behinderungsarten spezialisierte Kompetenzen signalisiert. Möglicherweise hat dies auch damit zu tun, dass die Zahl der Plätze für Kinder mit Behinderung in Regeleinrichtungen mit Möglichkeit zur Einzelintegration begrenzt ist.

Danach gefragt, ob der Anteil der Kinder mit einer Behinderung im Vergleich zum Vorjahr zugenommen hat, berichten unabhängig vom Einrichtungstyp 38 Prozent der Kitas, die zum Zeitpunkt der Befragung mindestens ein Kind mit einem erhöhten Fördersatz betreuten, von einer Zunahme. Bei 10 Prozent ist der Anteil gesunken und die Mehrheit der Kitas (52 %) berichtet, dass der Anteil gleich geblieben ist. Hier zeigt sich nochmal, dass dies keine Herausforderung ist, auf die sich die Kitas ohne weiteres langfristig einstellen können, sondern die Kunst darin besteht, zur richtigen Zeit die richtigen Kompetenzen zur Verfügung zu haben.

Darüber, inwiefern Einrichtungen mit Kindern mit einer Behinderung inklusiv arbeiten oder tendenziell separierend ihre Gruppen gestalten, geben die Auswertungen der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014) Hinweise. Die dort vorgenommenen Analysen zeigen, dass die Mehrheit der Kinder mit Behinderungen (62 %) in Gruppen betreut wird, in denen der Anteil an Kindern mit Behinderung über 20 Prozent liegt und damit deut-

lich über ihrem Anteil in der Gesamtbevölkerung (vgl. ebd., S. 169). Das heißt auch, dass Kinder mit Behinderung offensichtlich nicht gleichmäßig auf die vorhandenen Gruppen innerhalb der Einrichtungen verteilt, sondern in bestimmten Gruppen betreut werden.

Ein Teil der Kitas mit Kindern mit einer Behinderung hat Kinder, für die die Kita keinen erhöhten Fördersatz bekommt, aber dennoch der Ansicht ist, dass die Kinder eine Behinderung haben. Neben der bereits genannten, mehr oder weniger institutionalisierten Grenzziehung (Anerkennung einer Eingliederungshilfe sowie eine davon unabhängige Zuweisung eines erhöhten Fördersatzes von Seiten des öffentlichen Trägers) zeigen sich hier differenzbildende Mechanismen durch die Kitas selbst.

Dies wird bei der Differenzierung der Behinderungsarten bei den Kindern in den Einrichtungen deutlich. Das Ausmaß der zusätzlichen Etikettierung von Kindern mit Behinderung, unabhängig von einem erhöhten Fördersatz, ist nur bedingt zu bestimmen, weil ein direkter Vergleich der erhobenen Informationen nur sehr eingeschränkt möglich ist. In der Studie wurden zum einen Kinder, für die die Kita einen erhöhten Fördersatz bekommt und zum anderen Kinder mit jeweiligen Formen von Behinderungen gezählt. Wie sich auch in der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik zeigt, sind Kombinationen von Behinderungsarten nicht selten. Je stärker ausdifferenziert Behinderungsformen erhoben werden, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit von Mehrfachnennungen. Das heißt, ein Kind kann mehrfach gezählt werden, wenn es verschiedene Formen von Behinderung aufweist.

Zwei Indizien sprechen jedoch deutlich für Etikettierungsprozesse unabhängig von einem erhöhten Fördersatz: Etwa 6 Prozent der Kitas geben an, kein Kind mit einem erhöhten Fördersatz aufgrund einer Behinderung zu haben, weisen aber dennoch Kinder mit verschiedenen Behinderungsformen aus. Dies sind deutlich gehäuft Kinder mit einer Behinderung im Bereich „Verhalten/Emotion“ sowie im Bereich „Sprechen“. Vor allem letztere Zuweisung kann eine Folge von Sprachtests zur Bestimmung einer Sprachförderbedürftigkeit sein, die in vielen Bundesländern Standard sind (vgl. Lisker 2010 für eine Übersicht hierzu).

Es handelt sich bei diesen Kindern also eher um Kinder mit einer Entwicklungsverzögerung als mit einer Behinderung. In den Erhebungen des Nationalen Bildungspanels (National Educational Panel Study, NEPS) wurden insgesamt 23 Prozent der 5-Jährigen als sprachförderbedürftig diagnostiziert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 62). Es ist anzunehmen, dass diese Diagnose weder automatisch zu einer Eingliederungshilfe berechtigt, noch regelhaft als Grund für eine erhöhte Fördersatzleistung durch den öffentlichen Träger anerkannt wird, aber die Fachkräfte der Kitas durchaus vor besondere Herausforderungen stellt.

Das zweite Indiz für unterschiedliche Behinderungszuschreibungen lässt sich aus einem Vergleich der Anzahl der Kinder mit Behinderungen mit erhöhtem Fördersatz und der Anzahl der Kinder in Einrichtungen, bei denen nur eine Behinderungsart vorkommt, herleiten. In diesem Fall wird es sich in der Regel um verschiedene Kinder handeln.²⁰ Hier zeigt sich, dass die Anzahl der Kinder mit einer Behinderung etwa 1,05-mal so hoch ist wie die Anzahl der Kinder in den Kitas mit einem erhöhten Fördersatz. Eine solche Differenz zeigt sich ausschließlich in den Regeleinrichtungen ohne die Möglichkeit zur Einzelintegration.

Aus einer Organisationslogik gedacht kann die Differenz zwischen Kindern mit erhöhtem Fördersatz wegen Behinderung und die höhere Anzahl von Kindern, denen von Fachkräften eine Behinderung zugeschrieben wird, auch auf die Hemmung mancher Träger zurückzuführen sein, eine integrative Einrichtung zu werden. Nach manchen Ländervorgaben ist die Einstufung als integrative Einrichtung mit zusätzlichen Bedingungen verbunden, die es für Träger unattraktiv machen kann, den Status zu beantragen, zumal sie nicht immer sicher sein können, auch in Zukunft genügend Kinder mit einer Behinderung aufzunehmen. Ein weiterer Grund kann der Wunsch der Eltern sein, keinen erhöhten Fördersatz zu beantragen bzw. die Weigerung, dafür erforderliche Atteste vorzubringen, um eine Stigmatisierung ihres Kindes zu vermeiden.

7.3 Typen von Behinderungen in den Kindertageseinrichtungen

Sarimski (2012) hat die häufig verwendeten Behinderungstypen einem erwarteten Schwierigkeitsgrad bezüglich des fachlichen Handelns zugeordnet. Bei einer körperlichen Behinderung und einer Sprachbehinderung geht er von eher geringen Schwierigkeiten aus, Sehbehinderungen beschreibt er als mittel schwierig. Mehrfachbehinderungen werden von ihm als hoch schwierig und taub/schlecht hörend als hoch bis sehr hoch schwierig eingestuft. Geistige sowie emotionale und Verhaltensbehinderungen gehen seiner Meinung nach mit sehr hohen Schwierigkeiten einher (vgl. ebd., S. 21).

Die Befunde von Fröhlich-Gildhoff u.a. (2013) aus einer Explorativuntersuchung in Kindertageseinrichtungen weisen auf einen defizitären Umgang mit Prävention von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten

20 Theoretisch können unter eine Behinderungsart auch verschiedene Behinderungen gefasst werden. Insbesondere bei der Behinderungsart „Verhalten/Emotion“ kann dies der Fall sein (z. B. aggressives Verhalten in Kombination mit autistischem Verhalten).

bei Kindern sowohl auf der Ebene der Fachkräfte als auch auf Ebene der Organisation hin, was ein Resultat dieser Schwierigkeiten sein kann. So berichten sie, dass die Fachkräfte oft nur ein „ungeordnetes“ Wissen über Verhaltensauffälligkeiten haben (vgl. ebd., S. 68) und ein Großteil der Einrichtungen nicht über ein systematisches Konzept mit entsprechenden Verfahrensabläufen zur Arbeit mit Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten verfügt.

Wie die Tabelle 7.4 zeigt, ist dies nun aber gerade die häufigste Beeinträchtigungsform, die in Einrichtungen mit Kindern mit einer Behinderung anzutreffen ist. Die Rangfolge der Behinderungsarten nach Häufigkeit entspricht – soweit die Kategorien vergleichbar sind – der der SchülerInnen mit sonderpädagogischer Förderung in allgemeinbildenden Schulen (vgl. hierzu Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 163).

Tab. 7.4: Anteil der Kinder mit Behinderung sowie durchschnittliche Anzahl von Kindern mit Behinderungen nach Behinderungsart in Kitas mit mindestens einem Kind mit Behinderung

	Anteil der Kitas mit Kindern mit Behinderungsart*	Regeleinrichtung**	Regeleinrichtung mit Möglichkeit zur Einzelintegration**	Integrative Einrichtung**	Insgesamt**
Verhalten/Emotion	26 %	1,7	1,2	2,5	1,6
Sprechen	20 %	1,9	0,9	2,8	1,6
Kognition	22 %	1,1	0,8	3,0	1,5
Motorik	18 %	1,0	0,7	1,8	1,0
Mehrfachbehinderung	13 %	0,2	0,4	1,8	0,8
Sonstige Behinderung	6 %	0,3	0,2	0,3	0,3
Hören	8 %	0,2	0,2	0,4	0,3
Sehen	5 %	0,1	0,1	0,4	0,2

* Anteil an der Gesamtstichprobe

** Durchschnittliche Anzahl von Kindern mit Behinderung; Nur für die Kitas, die mindestens ein Kind mit einer Behinderung aus einer der Behinderungskategorien haben

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 647)

Die zweite Spalte der Tabelle 7.4 enthält den Anteil der Kitas, die überhaupt mindestens ein Kind mit der entsprechenden Form der Behinderung betreuen: Je nach Behinderungsart, die betrachtet wird, sind es höchstens 26 Prozent, oft aber ein geringerer Anteil der Kitas, die mit der entsprechenden Herausforderung konfrontiert sind. Es zeigt sich auch, dass nur relativ wenige Einrichtungen Kinder mit einer Hör- oder Sehbehinderung betreuen.

Differenziert nach Einrichtungstypen sind es, wie nicht anders zu erwarten war, insbesondere die integrativen Einrichtungen, die eine vergleichsweise hohe Anzahl von Kindern mit einer Behinderung haben: Bis auf die Kategorie „Sonstige Behinderung“ haben sie bei allen Behinderungsarten eine höhere Anzahl von Kindern als die beiden anderen Einrichtungstypen. Auffällig ist, dass inzwischen die Unterscheidung zwischen Regeleinrichtungen mit und ohne Möglichkeit zur Einzelintegration zu verschwimmen scheint: Außer bei der Kategorie Mehrfachbehinderung haben die Regleinrichtungen ohne Möglichkeit der Einzelintegration eine jeweils durchschnittlich größere Anzahl von Kindern mit einer Behinderung, als Regleinrichtungen mit der Möglichkeit zur Einzelintegration.

7.4 Für Kinder mit Behinderung spezialisiertes Personal in den Einrichtungen

Eines der auf Strukturmerkmale bezogenen Qualitätskriterien neben Gruppengrößen, der räumlichen/baulichen Ausstattung, Fachberatung, Leitungsfreistellung und der ausreichenden Personalausstattung für Kitas ist fachlich gut qualifiziertes Personal. Dieser Anforderung quantitativ als auch qualitativ zu genügen, ist für die Einrichtungen manchmal nicht einfach. Die starke Ausbaudynamik hat zumindest in manchen Regionen einen Fachkräftemangel zur Folge, der es erschwert, Personal für die Einrichtungen zu bekommen.

In der DJI-Erhebung kommen 90 Prozent der Einrichtungen generell zu der Einschätzung, dass es (eher) schwierig ist, passendes Personal für die Einrichtung zu finden. Noch im Jahr 2007 stellte sich die Situation nur für 67 Prozent der Einrichtungen so dar. Das heißt, die Einrichtungen haben Probleme, Fachkräfte anzuwerben. Dabei steigen die Anforderungen an die Einrichtungen (z. B. diverse Präventionsaufgaben, Inklusion, interkulturelle Öffnung, Gemeinwesenorientierung) und der Druck erhöht sich, Personal zu finden, das die vielfältigen Ansprüche an die Bildung, Betreuung und Erziehung auch erfüllen kann. Und manche Strategien, neues Personal zu gewinnen (z. B. Sonderbedingungen für Quereinsteiger), bergen darüber hinaus die Gefahr der Deprofessionalisierung.

Eine dieser Anforderungen ist die Inklusion von Kindern mit Behinderung. Alle Kinder mit Behinderung sollen die Möglichkeit haben, in Regleinrichtungen, also in der Kindertageseinrichtung um die Ecke betreut zu werden. Dies kann jedoch nicht einfach dadurch eingelöst werden, dass Kinder mit Behinderung in diesen Einrichtungen aufgenommen werden, ohne die Rahmenbedingungen darauf zuzuschneiden. In dem früheren System der weitgehenden Trennung zwischen Kindern mit Behinderung und

solchen ohne hat sich eine hohe Fachkompetenz des Personals in Sondereinrichtungen und integrativen Einrichtungen entwickelt, das in der Lage ist, die spezifischen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderung zu erkennen und individuell passgenaue Fördermöglichkeiten zu ergreifen.

Kinder mit Behinderung in Regeleinrichtungen brauchen die Möglichkeit der individuellen passgenauen Förderung und zugleich die Chance des Aufwachsens in einem Umfeld mit Kindern ohne Behinderung. Dies entspricht einer der zentralen Qualitätsanforderungen für den Umgang mit Heterogenität: Haben die Fachkräfte ein fachliches Verständnis, das jedes Kind in seiner Spezifik wahrnimmt und unterstützt, dann braucht es kein pädagogisches Spezialwissen. Aber das entspricht noch nicht der aktuellen Situation. Die Fachkräfte fühlen sich von bestimmten Anforderungen besonders herausgefordert. Dazu gehören auch geforderte Kompetenzen im Zusammenhang mit der Inklusion von Kindern mit Behinderung.

Hinweise dazu geben beispielsweise die Ergebnisse einer Fachkräftebefragung zur Einschätzung der eigenen Kompetenzen (vgl. Beher/Walter 2012; vgl. auch die Untersuchungen von Beck u.a. 2015). Die Fachkräfte gelangen dabei zu sehr unterschiedlichen Bewertungen ihrer eigenen Kompetenzen.²¹ Während sich beispielsweise in Bezug auf den Austausch mit Eltern und Fachkräften über die Entwicklung des Kindes ein vergleichsweise hoher Anteil der Leitungen und MitarbeiterInnen in seiner eigenen Kompetenz (sehr) sicher fühlt (Leitungen 96 %, MitarbeiterInnen 87 %) trifft dies für die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit geistiger, körperlicher oder seelischer Beeinträchtigung weniger häufig zu (Leitungen 78 %, MitarbeiterInnen 59 %). Und wiederum etwas weniger MitarbeiterInnen (53 %) fühlen sich (sehr) sicher darin, Kinder mit geistigen, körperlichen oder seelischen Beeinträchtigungen in die Einrichtung zu integrieren. Immerhin 14 Prozent der MitarbeiterInnen gelangen sogar zu der Selbsteinschätzung, dass sie (sehr) unsicher diesbezüglich sind. Von der Fülle der abgefragten

21 Abgefragte Kompetenzen sind beispielsweise Gestaltung der Eingewöhnungsphase, Zusammenarbeit im Team, Organisation und Gestaltung des Kita-Alltags, Wahrnehmung, Reflexion und Gestaltung der eigenen Beziehung zum Kind, Unterstützung kreativ-künstlerischer Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder, Erwerb der deutschen Sprache und Unterstützung der Sprachentwicklung, Werteerziehung und Wertevermittlung, Begleitung und Unterstützung der Kinder bei der Erkundung und Aneignung der Welt, Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule, Geschlechtersensible Erziehung, Konzeptentwicklung für die Kindertageseinrichtungen, Öffnung der Einrichtung für Familien/Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten für Eltern, Anregung von Fördermaßnahmen aufgrund von Entwicklungsbeobachtungen, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, Schaffung und Pflege von Kooperationsbeziehungen im Gemeinwesen, Wahrnehmung von Kindeswohlgefährdungen/Zusammenarbeit mit dem Hilfesystem (Beher/Walter 2012).

Kompetenzen gehört diese zu den Kompetenzen, bei denen die meisten Fachkräfte ihre Unsicherheit zum Ausdruck bringen.

An diesen Selbsteinschätzungen der Fachkräfte wird deutlich, dass allein die Anforderung, Kinder mit Behinderungen/Beeinträchtigungen in die Einrichtung zu integrieren, Unsicherheit erzeugt. Dies ist sicher auch eine Folge dessen, dass den Erzieherinnen diesbezügliche Erfahrungen fehlen. Möglicherweise wird darin auch die Befürchtung zum Ausdruck gebracht, dass zwar von den Einrichtungen erwartet wird, dass sie jetzt auch Kinder mit Behinderung aufnehmen, jedoch ohne entsprechende Ressourcen oder auch fachliche Kompetenzen dafür bereitgestellt zu bekommen.

In der DJI-Kita-Erhebung wurde danach gefragt, ob die Einrichtungen die Möglichkeit haben, entsprechend der Behinderung der Kinder speziell ausgebildetes Personal einzusetzen. In 42 Prozent aller Einrichtungen ist dies der Fall und in 64 Prozent der Einrichtungen, die zum Zeitpunkt der Erhebung mindestens ein Kind mit einer Behinderung in der Einrichtung haben. 36 Prozent der Einrichtungen mit mindestens einem Kind mit einer Behinderung (erhöhter Fördersatz), haben also keine Möglichkeit, entsprechend der Behinderung der Kinder speziell ausgebildetes Personal einzusetzen. Je nach Einrichtungsart sind die Möglichkeiten unterschiedlich. Von den Einrichtungen, die mindestens ein Kind mit einer Behinderung haben, besteht diese Möglichkeit in 89 Prozent der integrativen Einrichtungen, in 59 Prozent der Einrichtungen mit Möglichkeiten zur Einzelintegration und in 33 Prozent der Regeleinrichtungen. Daran wird deutlich, dass bislang die Fördermöglichkeiten durch speziell ausgebildetes Personal in Regeleinrichtungen ohne Möglichkeit zur Einzelintegration noch nicht denen in integrativen Einrichtungen entsprechen. 24 Prozent der Einrichtungen, die aktuell kein Kind mit einer Behinderung haben, sagen dennoch, dass sie die Möglichkeit haben, speziell ausgebildetes Personal einzusetzen. Diese Einrichtungen sind offenbar prinzipiell auf die Möglichkeit eingestellt (durch heilpädagogisches Personal), haben aber nicht immer ein Kind mit einer Behinderung in der Einrichtung.

Nach spezifischen Qualifikationen unterschieden, ist neben einer allgemeinen pädagogisch-therapeutischen Zusatzqualifikation eine sprachtherapeutisch/logopädische Zusatzqualifikation am häufigsten (40 % der Einrichtungen mit mindestens einem Kind mit Behinderung haben die Möglichkeit, spezielles Personal einzusetzen, vgl. Tab. 7.5). Der Anteil von Kindern mit einem sprachtherapeutischen Förderbedarf ist in den Einrichtungen, neben einem Förderbedarf im Bereich Verhalten/Emotion, am höchsten (vgl. Tab. 7.4).

Tab. 7.5: Anteil der Kindertageseinrichtungen mit Personal mit Zusatzqualifikationen bezüglich unterschiedlicher Formen von Behinderung

	Regeleinrichtung	Regeleinrichtung mit Möglichkeit zur Einzelintegration	Integrative Einrichtung	Insgesamt
Speziell ausgebildetes Personal vorhanden*, davon ...	33 %	59 %	89 %	63 %
... im Bereich allgemein pädagogisch-therapeutischer Zusatzqualifikation**	55 %	62 %	81 %	69 %
... im Bereich sprachtherapeutisch/logopädischer Förderung**	36 %	29 %	55 %	40 %
... durch Personal mit anderer Zusatzqualifikation	29 %	37 %	32 %	35 %
... im Bereich motorischer Förderung	19 %	27 %	37 %	31 %
... im Bereich Motopädagogik	16 %	23 %	33 %	26 %
... im Bereich sozial-emotionaler Förderung**	19 %	14 %	21 %	17 %
... im Bereich visueller Förderung**	3 %	7 %	13 %	9 %
... im Bereich auditiver Förderung**	3 %	6 %	10 %	8 %

* n = 1 479; ** Unterschied signifikant

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 411, nur Einrichtungen, die mindestens ein Kind mit einer Behinderung haben)

Ein solch hoher Anteil an sprachtherapeutischer Zusatzqualifikation ist auch als eine der Auswirkungen der PISA-Debatten zu sehen, in deren Folge der Sprachförderung eine erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt wurde und z. B. eine Reihe von Programmen entwickelt wurden, um in gezielten Förderstunden Sprachübungen anzubieten. Auf Basis der Daten kann nichts darüber ausgesagt werden, inwiefern dieses Personal stundenweise zum bestehenden Personalstand hinzugeholt wird oder ob die fest angestellten MitarbeiterInnen über die Zusatzqualifikation verfügen. Gerade hinsichtlich der Sprachförderung hat sich inzwischen gezeigt, dass „die spezifischen Sprachförderprogramme, in denen mit sprachschwachen Kindern ein- bis zweimal pro Woche z. B. bestimmte Sprachstrukturen geübt werden, [...] sich allerdings als nicht oder nur wenig wirkungsvoll erwiesen [haben] (vgl. Hofmann/Polotzek/Roos/Schöler 2008; vgl. Lisker 2010).“ Sprachförderung gelingt in der Regel dann gut, wenn die ErzieherInnen eine Sensibilität für die Sprachentwicklung der einzelnen Kinder entwickeln und diese individuell im Spracherwerb im Alltag – natürlich je nach Ursache des Rückstands bei der Sprachentwicklung – unterstützen.

Eher selten können die Einrichtungen auf Personal mit der Qualifikation für eine auditive bzw. eine visuelle Förderung zurückgreifen. Allerdings ist sowohl der Anteil der Einrichtungen mit Kindern mit einem solchen Förderbedarf als auch die Anzahl der Kinder in den Einrichtungen, die diesbezüglich einer Förderung bedürfen, gering.

Hinsichtlich des vergleichsweise hohen Anteils an Kindern mit einer Behinderung im Bereich Verhalten/Emotion erstaunt der geringe Anteil an Einrichtungen, der zur sozial-emotionalen Förderung der Kinder über zusätzliche Kompetenzen verfügen kann. Außerhalb von Sondereinrichtungen sind diese selten. Dies könnte ein Problem für die Inklusion dieser Gruppe von Kindern darstellen. Insgesamt zeigt sich, dass je höher der Grad der Spezialisierung der Einrichtung gemessen am Einrichtungstyp ist, desto mehr Einrichtungen verfügen über spezialisiertes Personal.

7.5 Kooperationsbeziehungen

Kooperation mit anderen fachlichen Stellen, Behörden und Institutionen ist heute zu einer wichtigen fachlichen Anforderung bei der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen geworden (vgl. Kapitel 8).

Kooperationsnotwendigkeiten und -anlässe ergeben sich im Kontext der Inklusion dadurch, dass die Einrichtungen in die Lage versetzt werden, angemessen auf die individuellen Bedürfnisse einzelner Kinder reagieren zu können. Die Kindertageseinrichtungen sind – solange sie kein heilpädagogisches oder sonderpädagogisches Personal in der Einrichtung haben – z.B. auf externe Partner, wie die Frühförderung, sonderpädagogische Beratung oder therapeutisches Personal angewiesen, um eine individuelle und bedarfsgerechte Entwicklungsförderung zu leisten und die Teilhabe aller in der Kita zu ermöglichen. Die Bedeutung der Kooperation in diesem Zusammenhang wird auch dadurch unterstrichen, dass die Kitas für Eltern von Kindern mit Behinderung ein zentraler Anlaufpunkt sind.

Kooperationen einzugehen und zu pflegen ist keine Aufgabe, die nebenbei zu leisten ist. Neben Ressourcen wie Zeit, braucht es auch Wissen über das Funktionieren von Kooperationsprozessen und die Besonderheiten der Kooperationspartner, denn nicht mit jedem Partner gelingt eine Kooperation auf Anhieb. Wissen über die Besonderheiten von Kooperationsprozessen helfen dabei, Kooperation nicht zu früh aufzugeben und in deren Pflege zu investieren.

Die Einrichtungen wurden danach gefragt, ob und wie regelmäßig sie mit ausgewählten Partnern bei der Förderung und Betreuung von Kindern mit Behinderung kooperieren und welche Note sie der Kooperation mit

dem jeweiligen Partner geben würden, das heißt, wie zufrieden sie mit der Kooperation sind. In Tabelle 7.6 wird zunächst dargestellt, mit welchen Stellen die Einrichtungen zur Förderung von Kindern mit Behinderung kooperieren. Nicht abgebildet ist darin, welche Häufigkeit diese Kooperationen haben. Die meisten Kooperationspartner – gemessen an der vorgegebenen Liste – haben im Durchschnitt integrative Einrichtungen (9). Regelinrichtungen, die Kinder mit Behinderung haben, pflegen im Durchschnitt lediglich zu drei Stellen bzw. Diensten eine Kooperation. Dieser Unterschied liegt sicher auch an der Anzahl der Kinder mit Behinderung (was sich auch empirisch zeigt), die die jeweiligen Einrichtungen haben: Besuchen mehr Kinder mit Behinderung eine Einrichtung, gibt es mit Sicherheit auch mehr Kooperationsanlässe aufgrund der einzelnen Konstellationen, die ein Kind mitbringt. Damit wird deutlich, dass ein großer Teil der Einrichtungen komplexe Kooperationsanforderungen bewältigt.

In diesem Befund, dass je spezialisierter der Einrichtungstyp ist, desto mehr Kooperationspartner die Einrichtung hat, verbirgt sich jedoch auch ein (scheinbarer) Widerspruch: So könnte auch angenommen werden, dass die spezialisierteren Einrichtungen eher selbst in der Lage sind, auf bestimmte individuelle Förderbedarfe der Kinder zu reagieren und weniger externe Kooperationspartner benötigen. Dies zeigt sich empirisch jedoch nicht. Insofern ist die Vielfalt der Kooperationspartner vermutlich eher Ausdruck des professionellen Selbstverständnisses: Man weiß, was man nicht kann. Zudem kann dies darauf zurückzuführen sein, dass die spezialisierten Einrichtungen besser in das System der Eingliederungshilfe integriert sind und deshalb auch mehr Kooperationspartner haben.

Die meisten Einrichtungen haben zur Förderung von Kindern mit Behinderung eine Kooperation mit Frühförderstellen (84%)²² und nichtärztlichen Therapeuten (83%). Dass die Frühförderstellen an erster Stelle stehen, spiegelt auch ihren Auftrag wider, eine gemeinde- und familiennahe Grund- und Flächenversorgung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder wahrzunehmen (vgl. Höfer/Behringer 2009). „Ihr komplexer Versorgungsauftrag von Diagnostik, Förderung und Beratung bzw. Begleitung bezieht sich auf die Bedürfnisse der Kinder in ihren Familien sowie in anderen Lebenswelten wie beispielsweise Kindertageseinrichtungen“ (ebd., S. 266).

Der hohe Anteil der mit Frühförderstellen kooperierenden Einrichtungen ist ein Indiz dafür, dass sie diesem Versorgungsauftrag auch nachkommen. Warum in 16 Prozent der Einrichtungen, obwohl mindestens ein

22 Bezogen auf alle Einrichtungen, egal, ob diese ein Kind mit Behinderung betreuen oder nicht, sind es 86 % der Einrichtungen, die mit Frühförderstellen kooperieren (vgl. Kapitel 8).

Kind mit einer Behinderung die Einrichtung besucht, keine solche Kooperation besteht, kann hier nicht aufgeklärt werden. Möglicherweise ist die Kooperationsbasis gestört, die entsprechende Frühförderstelle zu weit entfernt, oder es bestehen andere hilfreiche Kooperationsbezüge.

Tab. 7.6: Anteil der Kindertageseinrichtungen, die in der Förderung und Betreuung von Kindern mit Behinderung mit den Partnern kooperieren nach Art der Einrichtung (Mehrfachnennungen)

Kooperation mit ...	Regeleinrichtung	Regeleinrichtung mit Möglichkeit zur Einzelintegration	Integrative Einrichtung	Insgesamt
Frühförderstellen	76 %	87 %	85 %	84 %
Nichtärztliche Therapeuten (Sprach-, Physio-, Ergotherapie)	69 %	83 %	90 %	83 %
Gesundheitsamt/Öffentlicher Kinder- und Jugendgesundheitsdienst	54 %	64 %	77 %	66 %
Niedergelassene Ärzte (z. B. Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Kinderarzt)	49 %	67 %	75 %	66 %
Sonderpädagogischen Beratungsstellen	48 %	57 %	67 %	59 %
Sozialpädiatrische Zentren/Kinderkliniken/Kinder- und jugendpsychiatrische Kliniken	43 %	56 %	75 %	59 %
Sonder-/Förderschulen	37 %	53 %	73 %	56 %
Sozialamt	38 %	46 %	65 %	50 %
Grundschulen, die inklusiv arbeiten	31 %	43 %	50 %	43 %
Familienentlastende/unterstützende Dienste	36 %	41 %	53 %	43 %
Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten	30 %	35 %	44 %	37 %
Mobile/ambulante sonderpädagogische Dienste und Hilfen	20 %	25 %	36 %	28 %
Sonderkindergärten	12 %	22 %	25 %	21 %
Behindertenfachverbände (z. B. Lebenshilfe)	14 %	16 %	36 %	21 %
Assistenzdiensten/Fahrdiensten	6 %	6 %	26 %	12 %
Betreuten Wohnformen/Heimen	9 %	5 %	14 %	8 %
Andere	4 %	5 %	6 %	5 %
Eltemselbsthilfe/andere Betroffenen-selbsthilfe	1 %	4 %	7 %	4 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 641, nur Einrichtungen, die mindestens ein Kind mit einer Behinderung haben)

Jeweils zwei Drittel (66 %) der Einrichtungen kooperieren mit dem Gesundheitsamt bzw. dem öffentlichen Kinder- und Jugendgesundheitsdienst und mit niedergelassenen Ärzten. Dies sind vor allem die Institutionen zur Diagnosestellung bzw. jene Institutionen und Behörden, die für die Genehmigung von Förderleistungen zuständig sind.

Seltener zu den Kooperationspartnern der Kindertageseinrichtungen (weniger als ein Viertel der Einrichtungen) gehören Sonderkindergärten, Behindertenfachverbände, Assistenzdienste/Fahrdienste, betreute Wohnformen und Organisationen der Elternselbsthilfe.

In Tabelle 7.7 sind die Häufigkeit der Kooperation mit den jeweiligen Kooperationspartnern und die Bewertung der Kooperation aus Sicht der Kitas dargestellt. Die meisten Einrichtungen, die mit Frühförderstellen zusammenarbeiten, pflegen eine regelmäßige Kooperation. Frühförderstellen werden von den Kindertageseinrichtungen im Vergleich zu den anderen Kooperationspartnern auch am besten bewertet (2,1). Dieser Zusammenhang zeigt sich generell in Kooperationsbezügen: Je intensiver die Kooperation ist, desto besser werden in der Regel auch die Kooperationen eingeschätzt (vgl. Santen/Seckinger 2003). Die Gruppe, mit der die Einrichtungen am zweithäufigsten regelmäßige Kontakte pflegen, sind die nichtärztlichen Therapeuten (wie z.B. Sprach-, Physio-, Ergotherapeuten) (50 % der Einrichtungen). Die Einrichtungen kommen auch hinsichtlich der Zusammenarbeit mit diesen Partnern im Durchschnitt zu einer guten Bewertung (2,2).

Die im Vergleich am schlechtesten von den Kitas bewerteten Kooperationspartner sind die niedergelassenen Ärzte mit der durchschnittlichen Bewertung von 3,0 (vgl. Tab. 7.7 und 8.6). Dieser Befund findet sich auch in anderen empirischen Erhebungen (vgl. Küster u.a. 2015, S. 24; Pluto/van Santen/Peucker 2016). Die Kooperationserfahrungen der Kinder- und Jugendhilfe mit niedergelassenen Ärzten werden im Durchschnitt weniger positiv eingeschätzt. Gründe dafür sind unter anderem, dass keine institutionelle Kooperation möglich ist und mit jedem Arzt einzeln eine Kooperationsbasis hergestellt werden muss. Zudem ist es für die Ärzte nicht so einfach, ihre Kooperationstätigkeit auch vergütet zu bekommen (vgl. Bertsch 2016), was möglicherweise auch noch einmal Bestätigung darin findet, dass die Kooperation mit Ärzten nur in wenigen Einrichtungen regelmäßig (14 %) und in vielen sporadisch stattfindet (41 %).

Eine Ausnahme sind die Zahnärzte, wie Tabelle 8.6 zeigt. Diese Zusammenarbeit, allerdings nicht spezifisch im Kontext der Förderung und Betreuung von Kindern mit Behinderung, findet in vielen Einrichtungen regelmäßig statt und wird von den Einrichtungen auch deutlich besser, mit der Schulnote 2,0 bewertet.

Tab. 7.7: Anteil der Kindertageseinrichtungen, die einmalig, sporadisch bzw. regelmäßig in der Förderung und Betreuung von Kindern mit Behinderung mit den Partnern kooperieren und die Bewertung der Kooperation in Schulnoten von 1 bis 6

Kooperation mit ...	keine	einmalig	spora- disch	regel- mäßig	Bewertung
Frühförderstellen	14 %	2 %	28 %	56 %	2,1
Nichtärztliche Therapeuten (Sprach-, Physio-, Ergotherapie)	17 %	1 %	33 %	50 %	2,2
Gesundheitsamt/Öffentlicher Kinder- und Jugendgesundheitsdienst	32 %	3 %	26 %	40 %	2,3
Sonderpädagogischen Beratungsstellen	41 %	2 %	32 %	26 %	2,6
Grundschulen, die inklusiv arbeiten	57 %	3 %	14 %	26 %	2,3
Sozialamt	50 %	3 %	23 %	24 %	2,6
Sozialpädiatrische Zentren/Kinderkliniken/ Kinder- und jugendpsychiatrische Kliniken	40 %	4 %	36 %	21 %	2,6
Sonder-/Förderschulen	43 %	5 %	31 %	20 %	2,5
Niedergelassene Ärzte (z. B. Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Kinderarzt)	34 %	5 %	43 %	19 %	3,0
Familienentlastende/unterstützende Dienste	56 %	3 %	25 %	17 %	2,6
Mobile/ambulante sonderpädagogische Dienste und Hilfen	72 %	2 %	11 %	15 %	2,2
Assistenzdiensten/Fahrdiensten	88 %	1 %	3 %	9 %	2,4
Behindertenfachverbände (z. B. Lebenshilfe)	79 %	2 %	10 %	9 %	2,3
Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten	63 %	4 %	27 %	7 %	2,6
Sonderkindergärten	79 %	3 %	13 %	6 %	2,3
Betreuten Wohnformen/Heimen	92 %	2 %	3 %	4 %	2,4
Andere	95 %	< 1 %	1 %	4 %	2,1
Elternselbsthilfe/andere Betroffenen- selbsthilfe	96 %	1 %	2 %	1 %	2,5

Lesbeispiel: 48 % der Kindertageseinrichtungen, die mindestens ein Kind mit einer Behinderung in der Einrichtung haben, kooperieren regelmäßig mit Frühförderstellen.

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 641 nur Einrichtungen, die mindestens ein Kind mit einer Behinderung haben)

Wie auch Kapitel 8 zeigt, ist die Gestaltung des Übergangs für die Kitas eine zentrale Aufgabe. Fast alle Einrichtungen arbeiten mit Grundschulen zusammen. Einrichtungen mit Kindern mit Behinderung stehen vor der Aufgabe, je nach Schule, auf die die Kinder mit Behinderung gehen, mit Sonderschulen bzw. Förderschulen und/oder inklusiv arbeitenden Grundschulen zusammenzuarbeiten. Ein Viertel der Einrichtungen mit Kindern mit Behinderung arbeitet regelmäßig mit inklusiv arbeitenden Grundschulen zusammen. Jener Anteil, der entweder mit Sonder- bzw. Förderschulen

oder mit inklusiv arbeitenden Grundschulen zusammenarbeitet, beträgt 36 Prozent.

Insgesamt arbeiten etwas mehr als zwei Drittel der Einrichtungen mit Kindern mit Behinderung entweder mit Sonder- bzw. Förderschulen oder mit inklusiv arbeitenden Grundschulen zusammen. Dass nicht alle Einrichtungen mit Kindern mit Behinderung mit Sonder- bzw. Förderschulen oder mit inklusiv arbeitenden Grundschulen zusammenarbeiten, liegt vermutlich auch daran, dass ein Teil der Kinder in die Regelgrundschule eingeschult wird.

7.6 Außendarstellung und Aufnahme von Kindern mit Behinderung

Noch ist der gemeinsame Besuch von Kindern mit und ohne Behinderung in jeder Kita keine Selbstverständlichkeit, so dass Eltern eines Kindes mit Behinderung nicht automatisch davon ausgehen können, einen Platz in ihrer Wunscheinrichtung zu bekommen. Zudem sind Eltern von einem behinderten oder von einer Behinderung bedrohten Kind häufig unsicher, was eine Einrichtung bieten muss, damit ihr Kind die notwendige Förderung erfährt. Sie sind auf möglichst genaue und aussagekräftige Informationen über die Kompetenzen und Möglichkeiten, die in der jeweiligen Einrichtung vorhanden sind, angewiesen. Einrichtungen sind deshalb aufgefordert, ihr inklusives Potenzial in ihrer Selbstdarstellung zu beschreiben.

Lässt man außer Acht, ob eine Einrichtung zum Zeitpunkt der Erhebung Kinder mit Behinderung betreut oder nicht, so zeigt sich empirisch, dass 39 Prozent aller Einrichtungen in ihrer Selbstdarstellung darauf verweisen, dass sie Kinder mit Behinderung in die Einrichtung aufnehmen (zum Vergleich: 43 Prozent der Einrichtungen haben ein Kind mit Behinderung in der Einrichtung). Von jenen Einrichtungen, die auch tatsächlich Kinder mit Behinderung bereits in der Einrichtung haben, weisen zwei Drittel auf den Umstand hin, dass sie Kinder mit Behinderung in der Einrichtung aufnehmen. Das heißt, ein Teil der Einrichtungen stellt die Tatsache, dass sie Kinder mit Behinderungen aufnehmen, nicht explizit nach außen dar.

Es zeigt sich hierbei ein deutlicher Zusammenhang damit, ob die Einrichtung Inklusion als Definitionsmerkmal ihres Einrichtungstyps hat oder nicht: Die integrativen Einrichtungen weisen nahezu alle auf die Aufnahme von Kindern mit einer Behinderung hin. Dies ist nicht erstaunlich, denn das Konzept dieser Einrichtungen basiert auf der gemeinsamen Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung.

Bei den Regeleinrichtungen richtet sich der Hinweis in der Selbstdarstellung sehr stark danach, ob sie bereits ein Kind in der Einrichtung haben

oder nicht. Gibt es ein Kind mit Behinderung in der Einrichtung, dann weisen auch 22 Prozent der Regeleinrichtungen in ihrer Selbstdarstellung daraufhin. Ist dies nicht der Fall, dann sind es nur 6 Prozent der Einrichtungen. Dies zeigt entweder, dass die nach außen dargestellte Bereitschaft stark an bereits gemachte Erfahrungen geknüpft ist und die prinzipielle Bereitschaft ein Kind mit Behinderung aufzunehmen dafür noch nicht ausreicht oder dass mit der Selbstdarstellung auch andere Zielgruppen erreicht werden.

Tab. 7.8: Art, wie Einrichtungen in ihrer Selbstdarstellung ausdrücklich darauf hinweisen, dass sie Kinder mit Behinderung aufnehmen (Mehrfachnennungen)

	Regeleinrichtung	Regeleinrichtung mit Möglichkeit zur Einzelintegration	Integrative Einrichtung	Insgesamt
In der Konzeption	44 %	86 %	98 %	86 %
Im Vor-/Aufnahmegespräch	71 %	75 %	84 %	78 %
Durch Kooperation mit anderen Einrichtungen (wie Frühförderstellen, Beratungsstellen)	37 %	62 %	80 %	65 %
Durch den Internetauftritt der Einrichtung	10 %	38 %	74 %	47 %
Durch Kooperation mit dem Jugendamt/ASD	25 %	37 %	67 %	46 %
Durch zusätzliche Flyer und Informationsmaterial	10 %	25 %	54 %	33 %
In Informationsveranstaltungen	12 %	26 %	36 %	28 %
Durch lokale Medien (Zeitungen, Radio etc.)	0 %	5 %	19 %	10 %
In der Sprechstunde	6 %	9 %	13 %	10 %
In anderer Form	10 %	5 %	6 %	6 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 528, nur Einrichtungen, die mindestens ein Kind mit einer Behinderung und die Frage beantwortet haben)

Befragt man die Kitas mit einer vorgegebenen Liste (vgl. Tab. 7.8) dazu, wie sie auf die Möglichkeit der Aufnahme eines Kindes mit einer Behinderung hinweisen, dann beantwortet diese Frage auch ein Teil der Kitas, die zuvor geantwortet haben, dass sie in ihrer Selbstdarstellung nicht auf die Möglichkeit der Aufnahme hinweisen. Diese zunächst widersprüchlich anmutende Differenz erklärt sich vermutlich dadurch, dass manchen Einrichtungen anhand der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten erst ins Bewusstsein rückt, dass sie entgegen ihrer ersten Antwort doch auf die eine oder andere Weise darauf aufmerksam machen.

Betrachtet man jene Gruppe an Einrichtungen genauer, die den Hinweis in Selbstdarstellungen verneint haben, geben diese am häufigsten an, in Vor- und Aufnahmegesprächen zu informieren. Eltern erfahren somit bei den meisten dieser Einrichtungen erst in einem gemeinsamen Gespräch, ob ihr Kind mit einer Behinderung prinzipiell in der Einrichtung aufgenommen werden kann oder nicht. In einem solchen Gespräch wird vermutlich faktisch geprüft, ob die Einrichtung sich das zutraut.

Tabelle 7.8 listet Formen der Selbstdarstellung auf unterschiedlichen Ebenen auf. Danach unterschieden, was die häufigste Form ist, mit der Einrichtungen darauf hinweisen, dass sie Kinder mit Behinderungen aufnehmen, steht die Konzeption an erster Stelle (86%). Diese ist Ausdruck der inhaltlichen Ausrichtung der Einrichtung und ihrer Selbstdarstellung, inwiefern diese als Informationsquelle von Eltern oder anderen externen Fachkräften herangezogen wird, ist unbekannt.

Etwas mehr als drei von vier Einrichtungen informieren in Vor- bzw. Aufnahmegesprächen über diese Möglichkeit, und 65 Prozent nutzen Kooperationen dazu, zu informieren. Beides sind kommunikative Formen. Betrachtet man die Ergebnisse danach, inwiefern die Einrichtungen Informationsmaterial leicht öffentlich zugänglich machen bzw. Informationsanlässe schaffen, die personenunabhängig zur Verfügung stehen, wie z.B. über den Internetauftritt der Einrichtung, durch Flyer und Informationsmaterial, durch Informationsveranstaltungen oder die lokalen Medien, dann informieren 56 Prozent der Einrichtungen über mindestens einen dieser Kanäle.

Die Typen von Einrichtungen unterscheiden sich untereinander sehr deutlich nach der Art, wie sie informieren. Ein großer Anteil der integrativen Einrichtungen weist auf vielen unterschiedlichen Wegen auf die Möglichkeit hin. Regeleinrichtungen thematisieren die Aufnahmemöglichkeit mit Abstand am häufigsten im Vor-/Aufnahmegespräch (71 %) und nur selten über Flyer oder Informationsveranstaltungen (etwa jede zehnte Einrichtung). Dieser Unterschied ist möglicherweise ein Indiz dafür, dass viele Regeleinrichtungen die Aufnahme eines Kindes mit Behinderung zwar nicht prinzipiell ausschließen, aber sich selbst nicht als eine solche Einrichtung nach außen präsentieren wollen.

Mögliche Gründe dafür sind, dass die Einrichtung ihre eigenen Strukturen als nicht geeignet ansehen bzw. nicht einschätzen können, ob diese geeignet sind. Somit klären sie eine solche Möglichkeit vermutlich lieber in Gesprächssituationen und wägen dann ab, ob sie dieses Kind mit einer Behinderung aufnehmen. Dies ist sicher auch eine Strategie der Einrichtungen, im Vorfeld nach außen nicht zu viel zu versprechen. Haben die Einrichtungen speziell ausgebildetes Personal, dann weisen sie signifikant häufiger auf die Möglichkeit der Aufnahme eines Kindes mit Behinderung hin.

7.7 Das Inklusions-Verständnis

Der Schwerpunkt in diesem Kapitel liegt auf der Frage, welche institutionellen Rahmenbedingungen es hinsichtlich der Inklusion von Kindern mit Behinderungen in den Einrichtungen gibt und welche Entwicklungen sich hierzu zeigen. Damit ist noch nichts darüber ausgesagt, wie sich das Thema Inklusion auf der Handlungsebene niederschlägt und welches Selbstverständnis die Einrichtungen diesbezüglich haben. Die Einrichtungen wurden deshalb im Fragebogen auch um einige Einschätzungen zum Thema Inklusion in Bezug auf die inhaltliche Ausgestaltung der Einrichtung gebeten. Daraus ergeben sich Hinweise auf das Selbstverständnis der Einrichtungen zum Thema Inklusion (vgl. Tab. 7.9).

Die Zusammenschau der Ergebnisse in Tabelle 7.9 zeigt eine überwiegende positive Einstellung der Einrichtungen gegenüber dem Inklusionsgedanken. Das sieht man an der hohen Zustimmung (zwischen 90 % und 88 %) zu den Aussagen, wie „bei uns können alle Kinder mit und ohne Beeinträchtigung die gleichen Alltagserfahrungen machen“, „Kinder mit Behinderung eröffnen in der Gruppe wichtige Lernerfahrungen für die anderen Kinder“, „die Unterstützung von Kindern mit Behinderung liegt in der Verantwortung aller Erzieherinnen“ und „bei uns helfen Kinder ohne Behinderung denen mit Behinderung“.

Mehr Regeleinrichtungen haben im Vergleich zu integrativen Einrichtungen und Einrichtungen mit der Möglichkeit zur Einzelintegration Bedenken, ob sie den Bedürfnissen von Kindern mit Behinderung gerecht werden. Dies wird an den durchgängig vorhandenen signifikanten Unterschieden bei fast allen Aussagen und insbesondere an der Höhe des Anteils der Regeleinrichtungen deutlich, die den folgenden Aussagen zustimmen: „die Umsetzung des Bildungs- bzw. Orientierungsplans erzeugt Barrieren für Kinder mit Behinderung“, „unsere Mitarbeiter bringen ‚schwierigen‘ Kindern nicht immer gleichermaßen Verständnis entgegen“ und „es ist schwierig, die Leistungen von Kindern mit Behinderung beim Spielen und Lernen anzuerkennen“. Ein Anteil von 15 bis 29 Prozent ist bei diesen Statements skeptisch und kann diesen nicht zustimmen, während integrative Einrichtungen und Einrichtungen mit Möglichkeit zur Einzelintegration mehrheitlich diesen Aussagen nicht zustimmen.

12 Prozent der Regeleinrichtungen kommen zu der Einschätzung „aufgrund von Kindern mit Behinderung können wir unsere pädagogischen Zielsetzungen nicht voll umsetzen“. Dieser Anteil wäre – auch in Anbetracht der Tatsache, dass die Regeleinrichtungen häufiger ihre institutionellen Bedingungen als nicht ausreichend ansehen – durchaus höher zu erwarten gewesen.

Tab. 7.9: Aussagen zu Inklusion (Anteil der Einrichtungen, die „eher“ oder „voll und ganz“ zustimmen)

	Regeleinrichtung	Regeleinrichtung mit Möglichkeit zur Einzelintegration	Integrative Einrichtung	Insgesamt	n
Die Akzeptanz von Kindern mit Behinderung durch andere Kinder und Eltern ist sehr gut.	75 %	97 %	96 %	90 %	1 019
Bei uns können alle Kinder mit und ohne Beeinträchtigung die gleichen Alltagserfahrungen machen.	76 %	96 %	99 %	90 %	1 051
Kinder mit Behinderung eröffnen in der Gruppe wichtige Lernerfahrungen für die anderen Kinder.	75 %	96 %	97 %	90 %	1 001
Die Unterstützung von Kindern mit Behinderung liegt in der Verantwortung aller Erzieherinnen.	83 %	92 %	91 %	89 %	1 076
Bei uns helfen Kinder ohne Behinderung denen mit Behinderung.	70 %	96 %	97 %	88 %	975
Bei der Aufnahme ist es uns egal, ob es ein Kind mit oder ohne Behinderung ist.	37 %	64 %	64 %	54 %	1 118
Unter unseren Kindern gibt es „Störenfriede“.	43 %	37 %	28 %	37 %	1 016
Kinder mit Behinderung bekommen nicht immer die Aufmerksamkeit der Erzieherinnen, die sie bräuchten.	39 %	32 %	20 %	32 %	1 029
Erwartungen von außen führten dazu, uns mit Spiel, Lernen und Teilhabe von Kindern mit Behinderung zu beschäftigen.	29 %	30 %	30 %	29 %	1 038
Die Umsetzung des Bildungs- bzw. Orientierungsplans erzeugt Barrieren für Kinder mit Behinderung.	29 %	15 %	15 %	20 %	1 040
Unsere Mitarbeiter bringen „schwierigen“ Kindern nicht immer gleichermaßen Verständnis entgegen.	25 %	17 %	19 %	20 %	1 101
Es ist schwierig, die Leistungen von Kindern mit Behinderung beim Spielen und Lernen anzuerkennen.	15 %	7 %	3 %	9 %	1 021
Aufgrund von Kindern mit Behinderung können wir unsere pädagogischen Zielsetzungen nicht voll umsetzen.	12 %	6 %	6 %	8 %	1 011
Wir beschäftigen uns mit Fragen von Spiel, Lernen und Teilhabe von Kindern mit Behinderung, weil wir uns davon zusätzliche finanzielle Mittel erhoffen.	3 %	6 %	8 %	6 %	993

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012

Offensichtlich prägt die Erfahrung mit einem Kind mit einer Behinderung in der Einrichtung das Selbstverständnis: Wenn eine Einrichtung mindestens ein Kind mit einer Mehrfachbehinderung hat, dann stimmt diese eher den Aussagen zu, in denen eine inklusive Ausrichtung der Einrichtung deutlich wird. Dies gilt unabhängig vom Typ der Einrichtung. Nachvollziehbar ist dies insofern, da ein Kind mit einer Behinderung eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema notwendig macht und dies dann auch hoffentlich Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Einrichtungen hat.

Keine Unterschiede zwischen den drei Einrichtungstypen gibt es hinsichtlich der Aussage, dass Erwartungen von außen dazu geführt haben, dass die Einrichtung begonnen hat, sich mit Spiel, Lernen und Teilhabe von Kindern mit Behinderungen zu beschäftigen. Generell stimmt knapp ein Drittel der Einrichtungen (29 %) dieser Aussage zu.

7.8 Barrieren für Inklusion aus der Sicht von Einrichtungen

Wie gut die Chancen sind, dass ein Kind mit einer Behinderung in einer Einrichtung aufgenommen werden kann, zeigen die im Folgenden dargestellten Barrieren für Inklusion. Sie geben Auskunft darüber, ob und an welchen Stellen für eine Einrichtung aus der eigenen Einschätzung heraus strukturelle Hinderungsgründe für die Aufnahme von Kindern mit einer Behinderung bestehen. Es handelt sich hierbei also um Hinderungsgründe, die durch einen Paradigmenwechsel hin zur Inklusion zu überwinden sind.

Die meisten Einrichtungen (82 %) verstehen den Abbau von Barrieren als eine lösbare fachliche Aufgabe. Während 92 Prozent der integrativen Einrichtungen dieser Ansicht sind, stellt nur für 63 Prozent der Regeleinrichtungen der Abbau von Barrieren eine lösbare fachliche Aufgabe dar. Fast zwei von drei Einrichtungen gelangen zu der Einschätzung, dass es strukturelle Gründe gibt, die es verhindern, dass ein Kind einen Platz in der Einrichtung bekommt (vgl. auch Beck u. a. 2015). Das sind sowohl Einrichtungen, die Kinder mit Behinderungen haben als auch solche Einrichtungen ohne Kinder mit Behinderung.

Das heißt, auch Einrichtungen, die bereits Kinder mit Behinderung in der Einrichtung haben, sehen strukturelle Hürden, um weitere oder auch Kinder mit anderen Behinderungsformen aufnehmen zu können. Oder sie deuten damit an, dass sie zwar eines oder mehrere Kinder mit Behinderung betreuen, aber dennoch strukturelle Barrieren sehen, die einer optimalen Teilhabe im Weg stehen. Allerdings geben – wenig überraschend – häufiger Einrichtungen ohne ein Kind mit einer Behinderung an, dass es strukturelle

Gründe dafür gibt, warum ein Kind mit einer Behinderung keinen Platz in der Einrichtung bekommt.

Die räumliche Ausstattung der Kindertageseinrichtung und die fehlende Barrierefreiheit werden von den Einrichtungen als häufigste Hinderungsgründe für die Aufnahme genannt (vgl. Tab. 7.10). Dieses Argument steht insbesondere für Regeleinrichtungen und Regeleinrichtungen mit Einzelintegration an erster Stelle (44 % bzw. 41 %), aber auch 24 Prozent der integrativen Einrichtungen, die Hinderungsgründe sehen, nennen dies als Argument gegen die Aufnahme. Möglicherweise haben sich diese Einrichtungen auf bestimmte Formen der Beeinträchtigungen spezialisiert, die keine Barrierefreiheit erfordern, oder aber sie sind trotz ihres integrativen Konzepts nicht ausreichend gut auf diese Aufgabe eingestellt.

Genauer danach gefragt, ob die Einrichtung in baulich-architektonischer Hinsicht barrierefrei ist, geben dies weniger als die Hälfte der Einrichtungen (44 %) an. Weitere 8 Prozent wissen von geplanten baulichen Veränderungen. In ostdeutschen Einrichtungen ist die Barrierefreiheit signifikant seltener vorhanden als in westdeutschen und in integrativen Einrichtungen häufiger als in den anderen Einrichtungstypen.

Der zweithäufigste Hinderungsgrund neben den Räumlichkeiten ist das Personal, das aus Sicht von 33 Prozent der Einrichtungen nicht entsprechend qualifiziert ist (vgl. auch Tab. 7.5). Das sind signifikant häufiger jene Einrichtungen, die auch keine Möglichkeit haben, speziell qualifiziertes Personal einzusetzen. Und 27 Prozent der Einrichtungen kommen zu der Ansicht, dass sie die Kinder mit Behinderung nicht ausreichend fördern können.

Zwei weitere strukturelle Gründe, die die Platzvergabe betreffen, werden von jeweils einem Viertel der Einrichtungen genannt: Gemäß Kita-Bedarfsplanung ist einerseits eine andere Einrichtung zuständig und andererseits fehlt ein Betreuungsplatz. Empirisch findet Letzteres insofern eine Bestätigung, da dies insbesondere bei jenen Einrichtungen ein Hinderungsgrund ist, die auch eine Warteliste führen. Regional zeigen sich diesbezüglich keine Unterschiede, aber nach der Art der Einrichtung: 55 Prozent der integrativen Einrichtungen sehen in einem fehlenden Betreuungsplatz einen Hinderungsgrund, aber nur etwa jede fünfte Regeleinrichtung.

Dies liegt möglicherweise daran, dass für Regeleinrichtungen die unzureichenden Bedingungen für den Platz im Vordergrund stehen, während dies bei den integrativen Einrichtungen nicht das wichtigste Argument ist, sondern ob überhaupt ein Platz vorhanden ist. Eine gewisse empirische Bestätigung erfährt dies dadurch, dass integrative Einrichtungen signifikant häufiger Wartelisten führen. Dies kann damit zusammenhängen, dass integrative Einrichtungen eine bestimmte Platzzahl für Kinder mit Behinderung reserviert haben. Eltern bevorzugen möglicherweise integrative Einrichtungen, weil sie diesen eine höhere Kompetenz bei der Förderung ihres

behinderten Kindes zuschreiben. Die Wartelisten beziehen sich dann eventuell auf die Plätze für Kinder mit Behinderung. Bei diesen strukturellen Barrieren ist der öffentliche Träger in besonderer Weise gefordert, für deren Abbau zu sorgen, indem beispielsweise mehr integrative Gruppen geschaffen werden oder aber die Qualität der Einzelintegration in Regeleinrichtungen verbessert wird.

Tab. 7.10: Anteil der Einrichtungen, bei denen folgende Hinderungsgründe gegen die Aufnahme eines Kindes mit einer Behinderung sprechen (Mehrfachnennungen)

	Regeleinrichtung	Regeleinrichtung mit Möglichkeit zur Einzelintegration	Integrative Einrichtung	Insgesamt
Räumliche Ausstattung der KiTa*	54 %	37 %	16 %	45 %
Keine Barrierefreiheit*	44 %	41 %	24 %	41 %
Wir haben nicht das dafür qualifizierte Personal	45 %	19 %	5 %	33 %
Wir können Kinder mit Behinderung nicht ausreichend fördern	36 %	16 %	8 %	27 %
Gemäß KiTa-Bedarfsplanung ist eine andere Einrichtung in der Region zuständig*	35 %	14 %	10 %	26 %
Fehlender Betreuungsplatz*	21 %	24 %	55 %	25 %
Personalmangel*	28 %	20 %	13 %	24 %
Sondereinrichtungen vorhanden*	29 %	17 %	6 %	23 %
KiTa-Plätze werden für die Erfüllung des Rechtsanspruchs benötigt*	22 %	10 %	5 %	17 %
Andere Gründe	16 %	14 %	17 %	16 %
Spezifische Beeinträchtigung des Kindes*	5 %	32 %	29 %	15 %
Fehlende Kostenübernahme	10 %	9 %	16 %	11 %
Der Träger betreibt auch Sondereinrichtungen in der Region	10 %	3 %	0 %	7 %
Konzeptionelle Überlegungen	8 %	3 %	1 %	6 %
Trägerinteressen*	7 %	1 %	3 %	5 %
Keine erfolgversprechende Zusammenarbeit mit den Eltern des Kindes wahrscheinlich	1 %	6 %	6 %	3 %
Widerstand der anderen Eltern/ Elternbeirat gegen die Aufnahme des Kindes	1 %	0 %	3 %	1 %

* Unterschied signifikant

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 076)

Regionale Unterschiede zeigen sich bei folgenden Argumenten gegen die Aufnahme von Kindern mit einer Behinderung: dass gemäß Kita-Bedarfsplanung eine andere Einrichtung zuständig sei und dass Sondereinrichtungen vorhanden sind. Beides wird als Hinderungsgrund häufiger von Einrichtungen in ländlichen als in städtischen Regionen angeführt. Dies spricht dafür, dass diese Einrichtungen tendenziell seltener die Aufgabe der Integration/Inklusion als ihre annehmen, sondern eher auf die Sondereinrichtungen bzw. integrativen Einrichtungen im Landkreis verweisen.

Einrichtungen in städtischen Regionen stellen signifikant häufiger Argumente in den Vordergrund, die die strukturell bedingte „Ungeeignetheit“ der Einrichtung betonen: keine Barrierefreiheit, kein entsprechend qualifiziertes Personal, die Einschätzung, Kinder mit Behinderung nicht ausreichend fördern zu können, Personalmangel und die Art der Beeinträchtigung des Kindes.

Immerhin 22 Prozent der Regeleinrichtungen, die Hürden sehen, führen als Hinderungsgrund an, dass die Plätze für die Erfüllung des Rechtsanspruchs benötigt werden, aber nur 5 Prozent der integrativen Einrichtungen. Offensichtlich sehen die Einrichtungen ihre Prioritäten, die ihres Trägers oder der Kommunalpolitik jeweils an einer anderen Stelle: möglichst viele Kinder zu betreuen versus einen Platz für ein Kind mit einer Behinderung vorzuhalten. Beides sollte jedoch nicht gegeneinander ausgespielt werden.

Erstaunlich ist, dass nur 5 Prozent der Regeleinrichtungen, aber 29 Prozent der integrativen Einrichtungen in der Behinderung des Kindes einen Hinderungsgrund für die Aufnahme in der Einrichtung sehen. Ein Grund kann sein, dass integrative Einrichtungen auch häufiger als Regeleinrichtungen von Eltern angefragt werden, die ein Kind mit einem höheren Förderbedarf haben, so dass die Einrichtungen z.B. hinsichtlich des Gruppengefüges oder einer bestehenden Spezialisierung der Einrichtung in einer Behinderung eines Kindes ein Aufnahmehindernis sehen. Möglicherweise ist auch die praktische Erfahrung der integrativen Einrichtungen ausschlaggebend. Dies bestätigt sich auch insofern, als auch die Regeleinrichtungen, die bereits ein Kind mit einer Behinderung in der Einrichtung haben, signifikant häufiger in der spezifischen Behinderungsart ein Aufnahmehindernis sehen.

Auch das Argument der fehlenden Kostenübernahme wird häufiger von den Einrichtungen, die bereits ein Kind mit einer Behinderung betreuen, angeführt und geht, so ist zu vermuten, auf die konkret mit der Aufnahme eines Kindes mit Behinderung verbundenen Abklärungen im Vorfeld zurück. So scheint generell die Erfahrung, die man bereits mit Kindern mit einer Behinderung gemacht hat, einen Einfluss auf die Art der Hinderungsgründe zu haben.

Regeleinrichtungen, die bislang kein Kind mit einer Behinderung haben, sehen häufiger ein Problem aufseiten der Einrichtung (Räume, Personal, Zuständigkeiten) oder aber keines. Im Unterschied dazu geben Regeleinrichtungen, die bereits ein Kind mit einer Behinderung haben, Gründe an, die stärker auf das Kind bezogen sind: spezifische Formen der Behinderung eines Kindes oder eine fehlende Kostenübernahme für das Kind.

7.9 Resümee

Dieses Kapitel hat sich mit den Entwicklungen der Inklusion auf der institutionellen Ebene befasst und nach den Barrieren von Inklusion gefragt. Immer mehr Einrichtungen sind mit der Frage konfrontiert, ob sie ein Kind mit einer Behinderung aufnehmen oder nicht. Dies zeigt sich auch an den Zahlen: Die Zahl der Einrichtungen, die Kinder mit Behinderung betreuen, steigt an, und immer mehr Kinder mit Behinderung werden außerhalb von Sondereinrichtungen betreut. Dies gilt nicht nur für integrative, sondern auch für Regeleinrichtungen. Das bedeutet, die gemeinsame Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung wird für immer mehr Einrichtungen zu einer Normalität.

Das heißt wiederum nicht, dass dies ein einfacher Weg ist. Die Mehrzahl der Einrichtungen sieht Barrieren, Hinderungsgründe, die durch den Paradigmenwechsel hin zur Inklusion zu überwinden sind. Diese sind vor allem in der Ausstattung (räumlich und personell) begründet. Deutlich wird auch, dass bereits gemachte Erfahrungen mit Kindern mit Behinderung in der Einrichtung zu unterschiedlichen Betrachtungen führen. Diese Einrichtungen wissen eher, wovon sie reden und können ihre Bedarfe präziser formulieren.

Der Weg zur inklusiven Kindertagesbetreuung führt jedoch über eine paradoxe Entwicklung: Erst das Herausarbeiten der Differenz (Behinderung) wird zur Voraussetzung einer inklusionsermöglichenden Praxis. Noch wird die Vorstellung von Inklusion von der großen Mehrheit der Gesellschaft geteilt, aber es ist offen, ob dies in Zukunft so bleiben wird. Dies wird vermutlich auch davon abhängen, ob und inwiefern mit einer inklusiven Praxis eine Reduzierung von Ressourcen einhergeht und sowohl Eltern von Kindern mit Behinderung als auch Eltern von Kindern ohne Behinderung den Eindruck haben, dass ihr Kind keine angemessene Förderung erfährt.

In der Praxis zeigt sich, dass sich ein inklusives Miteinander der Kinder gut organisieren lässt. Sorgen machen sich eher die Eltern der Kinder, so einzelne Berichte aus der Praxis: Sie äußern Befürchtungen, das eigene Kind könnte zu kurz kommen. Eine zunehmende Betonung frühkindlicher Bildung in der Kita und ihrer Funktion für weitere Bildungsverläufe könnte zu

einem Widerstand auf Elternseite gegen inklusive Formen der Betreuung, Bildung und Erziehung führen, weil für Eltern damit auch eine frühe Bewertung und Selektion ihrer Kinder verbunden sein kann (Viernickel 2006). Es wird in den nächsten Jahren darauf ankommen, die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass sie den Bedürfnissen aller Kinder entsprechen.

Kapitel 8

Kooperationsbeziehungen – Kita als Hoffnungsträger für die Unterstützung von Kindern, Familien und Gemeinwesen

Um die den Kindertageseinrichtungen zugeschriebenen Aufgaben, die zum Teil auch gesetzlich kodifiziert sind, gesellschaftliche Erwartungen sowie von den Kitas selbst formulierte Ansprüche zu erfüllen, sind Kindertageseinrichtungen – weil sie die Aufträge und Erwartungen nicht selbst oder alleine erbringen bzw. erfüllen können – auf andere angewiesen, oder es wird von ihnen erwartet, mit anderen, seien es einzelne Personen oder Organisationen, zu kooperieren. Zusammenarbeit mit Dritten ist damit ein wesentlicher Bestandteil einer fachlich qualifizierten Arbeit in Kindertageseinrichtungen.

Die Anforderungen, die eine Zusammenarbeit mit Dritten bedingen, entstammen unterschiedlichen Begründungszusammenhängen. Diese werden im Folgenden kurz benannt:

Als allererstes wird in diesem Kontext meistens auf die Erziehungspartnerschaft von Einrichtungen und Eltern verwiesen, weil das Wohl des Kindes eine gute Zusammenarbeit von Eltern, Kindern und Fachkräften voraussetzt. Dieser herausragende Bestandteil der Kooperationsanforderungen wird in einem separaten Kapitel thematisiert (vgl. Kap. 9).

Die Förderung der Kinder findet aber nicht nur durch die Zusammenarbeit mit Eltern statt, sondern auch durch inter-institutionelle Kooperationsbeziehungen, die helfen, den fachlichen Herausforderungen – etwa in Kitas mit Kindern mit spezifischen Bedürfnissen – zu begegnen. Dies kann zum Beispiel durch externe Fachberatung oder externe Fortbildungen der Fachkräfte der Einrichtung geschehen (vgl. speziell hierzu Kap. 6), aber auch durch die Inanspruchnahme von externem Sachverstand oder konkreten Unterstützungsleistungen anderer Organisationen, wie etwa durch Frühförderstellen.

Um einen guten Übergang der Kinder von der Kita in die Schule zu gewährleisten, soll der öffentliche Träger die Zusammenarbeit der Fachkräfte der Einrichtungen mit den Schulen sicherstellen (§ 22a, Abs. 2, Nr. 3 SGB VIII). Ziel hierbei ist es, die gewünschte Anschlussfähigkeit gesellschaftlicher Institutionen, die Kinder im Prozess des Aufwachsens durchlaufen, zu optimieren. Auch die Bildungspläne der Bundesländer betonen die Bedeutung der Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule.

Ähnliche Überlegungen stehen hinter den gesetzlichen Regelungen zur Zusammenarbeit mit Tagespflegepersonen. Auch hier spielt der Gedanke eines möglichst guten Übergangs eine Rolle. Ein weiteres Argument ist die Absicherung einer Betreuung eines Kindes, wenn die Kindertagespflegeperson ausfällt. Dafür sind kooperative Lösungen notwendig, unter anderem gemeinsam mit Kitas.

Insbesondere seit in Wissenschaft und Politik die Bedeutung der frühen Kindheit für die positive Entwicklung von Kindern, der Abbau sozialer Ungleichheit sowie das Hervorheben des Stellenwerts der Kindertageseinrichtungen im Kontext von Prävention und Gesundheitsförderung betont wird, sind die Erwartungen und Hoffnungen, deren Erfüllung auch Kooperationsbeziehungen mit anderen Akteuren voraussetzen, an die Kitas weiter gestiegen.

Zudem werden die Bemühungen verstärkt, Tageseinrichtungen zu einem besonderen Platz im Gemeinwesen zu machen, der Hilfe, Unterstützung und Förderung nicht nur für diejenigen bietet, deren Kinder auch die Einrichtung besuchen, sondern für alle Familien im Gemeinwesen. Zu dieser Gemeinwesenorientierung gehört es auch, Kontaktmöglichkeiten zwischen Eltern zu fördern, indem hierfür z. B. Räume zur Verfügung gestellt werden. Dieses *Hereinholen* des Gemeinwesens in die Kitas steht einer möglichen anderen, sich nicht ausschließenden Orientierung gegenüber, die ebenfalls mit Kooperationsanforderungen verbunden ist. Auch eine Orientierung der Kita in das Gemeinwesen hinein, etwa durch eine Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, wie etwa Seniorenheimen oder Handwerksbetrieben, kann eine positive Entwicklung von Kindern durch die Öffnung neuer Erfahrungsräume und dem damit einhergehenden Anregungspotenzial fördern.

Nicht zuletzt sind Kooperationen mit externen Partnern auch notwendig, um den Erfordernissen des Betriebs einer Kindertageseinrichtung Rechnung zu tragen. Hierzu gehören beispielsweise die Zusammenarbeit mit Ausbildungsinstitutionen, die eine wichtige Rolle spielen, wenn es darum geht, (zukünftiges) Personal zu rekrutieren, sowie die Zusammenarbeit mit dem Träger, um Unterstützungsleistungen zu organisieren. Letzteres dient nicht nur dazu, die fachliche Qualität der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung zu sichern (z. B. durch Fachberatung, Supervision, Fortbildungen), sondern auch zur positiven Beeinflussung von Entscheidungsträgern im kommunalen Raum. Diese Aufgabe kann durch die Träger sowie – auch zusätzlich – durch die Einrichtungen selbst übernommen werden.

Im Folgenden werden zuerst die Ergebnisse einer offenen Abfrage zu den wichtigsten Kooperationspartnern der Kindertageseinrichtungen dargestellt. Daran anschließend werden die Kooperationskontexte mit der Schule, der mit Abstand wichtigste Kooperationspartner der Kitas, näher beleucht-

tet. In dem Abschnitt 8.3 wird die Kooperation mit dem medizinischen System thematisiert. Differenziert nach einzelnen Bereichen innerhalb dieses Systems werden Kooperationshäufigkeiten und die Bewertung der Kooperation dargestellt. Die Kindertagespflege ist – zumindest für Kinder unter drei Jahren – als gleichwertige Alternative im Kinder- und Jugendhilferecht verankert. Kooperationskontexte zwischen den beiden Betreuungsformen sind Gegenstand des Abschnitts 8.4. Danach wird die Zusammenarbeit mit weiteren Organisationen aus der Kinder- und Jugendhilfe nach deren Häufigkeit und Bewertung beschrieben.

Abschließend wird ein Blick auf Zusatzleistungen von Kitas für Eltern von Kindern aus der Einrichtung und das Gemeinwesen geworfen. Dies vor dem Hintergrund, dass in manchen Regionen einzelne Kitas, gefördert von den Ländern oder aus eigener Initiative oder vom Träger, nicht nur mit Aufgaben der Kinderbetreuung, -erziehung und -bildung betraut sind, sondern darauf ausgerichtet, auch andere Funktionen für Eltern und Nachbarschaft zu erfüllen.

8.1 Die wichtigsten Kooperationspartner der Kindertageseinrichtungen

In der Hinführung dieses Kapitels wurde auf die vielfältigen Kooperationsnotwendigkeiten von Kitas verwiesen. Dabei erscheint es nahezu unmöglich, allen Ansprüchen und Erwartungen gleichermaßen gerecht zu werden. Welche Kooperationsbeziehungen werden vor diesem Hintergrund von den Einrichtungen selbst als besonders wichtig betrachtet? Diese Frage ist Gegenstand dieses Abschnittes. Es wird also die Priorisierung von Kooperationsbeziehungen betrachtet. Damit wird erstens nicht unbedingt etwas über die Qualität der Kooperationsbeziehungen ausgesagt, obwohl mehrfach gezeigt werden konnte, dass positive Bewertungen von Kooperation mit einer zunehmenden Kooperationsdichte wahrscheinlicher werden (vgl. z. B. Peucker u. a. 2010, S. 164 u. 171). Und es wird zweitens nichts über die Quantität und Qualität der Zusammenarbeit mit anderen Kooperationspartnern, die nicht zu den wichtigsten gezählt werden, ausgesagt.

Die Antworten der offenen Frage nach den drei wichtigsten Kooperationspartnern wurden in thematischen Bereichen zusammengefasst. Der Vergleich mit den Antworten aus der Erhebung des Jahres 2007 ermöglicht eine Betrachtung möglicher Verschiebungen in Bezug auf die Wichtigkeit im dazwischenliegenden Zeitraum. Die in der Tabelle 8.1 genannten Bereiche repräsentieren 83 Prozent der Nennungen; Nennungen mit einer Häufigkeit unter 4 Prozent wurden in der Tabelle nicht berücksichtigt.

Tab. 8.1: Die wichtigsten Kooperationspartner aus der Perspektive der Kindertageseinrichtungen (Anteil der Kitas, im Ost-West-Vergleich) (Mehrfachnennungen)

	Anteil an allen Kindertageseinrichtungen			
	2007		2012	
	Insgesamt	Ost	West	Insgesamt
Schule	67 %	71 %	67 %	68 %
Jugendamt*	28 %	43 %	27 %	30 %
Medizinischer Bereich	29 %	24 %	31 %	30 %
Frühförderstelle*	18 %	9 %	28 %	25 %
Träger/Dachverband	22 %	24 %	14 %	16 %
Erziehungsberatungsstelle*	17 %	3 %	17 %	15 %
Andere Kindertageseinrichtungen*	15 %	10 %	16 %	15 %
Kommune*	13 %	24 %	9 %	12 %
Fachberatung	5 %	5 %	7 %	7 %

* Ost-West-Unterschied signifikant
 Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 634)

Die mit Abstand wichtigsten Kooperationspartner von Kitas sind nach wie vor die Schulen: Zwei von drei Kitas (68 %) benennen Schulen als wichtigsten Kooperationspartner. Da streng genommen die Frühförderung durch ihre rechtssystematische Zuordnung auch zum medizinischen System gerechnet werden kann, aber aufgrund der Häufigkeit der Einzelnennungen in einer gesonderten Kategorie aufgenommen wurde, wird der medizinische Bereich nach dem Bildungssystem am zweithäufigsten als einer der drei wichtigsten Kooperationspartner der Kindertageseinrichtungen genannt.

Auch das Jugendamt wird, unabhängig von der Trägerschaft der Kita, mit 30 Prozent häufig als wichtiger Kooperationspartner erwähnt, was sich seit der letzten Erhebung nicht geändert hat. Wenn man sich vergegenwärtigt, dass in den allermeisten Bundesländern die Kitas zum System der Kinder- und Jugendhilfe gehören, ist es dennoch bemerkenswert, dass die Schule deutlich häufiger als das Jugendamt als wichtigster Kooperationspartner genannt wird.

Betrachtet man die Kooperationspartner im Zeitvergleich, so zeigt sich eine deutliche Konstanz. Es gibt kaum Unterschiede bei den Anteilen der Nennungen im Vergleich der Jahre 2007 und 2012. Lediglich zwei Veränderungen können als substantiell qualifiziert werden: Frühförderstellen werden im Jahr 2012 häufiger zu den wichtigsten Kooperationspartnern gezählt als im Jahr 2007. Hier findet die Diskussion um die UN-Behindertenrechtskonvention, die im Jahr 2009 in Deutschland in Kraft getreten ist und die

Notwendigkeit, Betreuung, Bildung und Erziehung inklusiv zu gestalten, ihren Niederschlag. Es gehen mehr Kinder mit einer Behinderung in Kitas, und es gibt vermehrt Regel- und integrative Einrichtungen, die Kinder mit einer Behinderung betreuen (vgl. Kapitel 7; Deutscher Bundestag 2013b). Die Frühförderstellen stellen in diesem Kontext einen wichtigen Kooperationspartner dar. Empirisch zeigt sich ein Zusammenhang, wenn in der Kita auch Kinder mit einer Behinderung betreut werden: Ist dies der Fall, so wird die Frühförderung signifikant häufiger als einer der drei wichtigsten Kooperationspartner genannt.

Der Träger bzw. der Dachverband wird 2012 im Vergleich zu 2007 seltener als wichtigster Kooperationspartner genannt. Da die Anzahl der wichtigsten Kooperationspartner vorgegeben war (maximal drei), ist die Konsequenz in einer solchen Abfrage, dass bei einem Bedeutungsverlust bestimmter Akteure (z.B. aufgrund von neuen Themen, wie etwa Inklusion), andere Kooperationspartner an Bedeutung gewinnen. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Frühförderstellen mehr hilfreiche Unterstützung bei der Bewältigung der Inklusionsaufgabe erbringen können, als dies der Träger oder der Dachverband leisten kann.

Im Folgenden wird auf die einzelnen, von den Kitas als am wichtigsten eingestuften Kooperationspartner näher eingegangen.

8.2 Zusammenarbeit mit Schule aus Sicht der Kindertageseinrichtung

Nach § 22a Abs. 2, Nr. 3 SGB VIII sollen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sicherstellen, dass die Fachkräfte in Kitas mit Schulen zusammenarbeiten, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern und um die Arbeit mit Schulkindern in Horten und altersgemischten Gruppen zu unterstützen. Der Übergang von der Kita in die Schule ist der erste inter-institutionelle Übergang, den viele Kinder in ihrem Leben zu bewältigen haben.²³

23 Der Übergang von der Kindertagespflege in die Kita, den Kinder in Kindertagespflege machen, wird hier nicht als inter-institutioneller Übergang betrachtet. Der Übergang von der Familienbetreuung in eine Kindertagesbetreuung markiert einen Wechsel von einer privaten Institution/Familie in eine öffentliche Institution (Kindertageseinrichtung). Auch dieser Übergang ist für Kinder von enormer Bedeutung, ist aber nicht Thema dieses Abschnittes. Je nachdem, welche Art von Kindertageseinrichtung ein Kind besucht, kann es bereits vor dem Übergang in die Schule zu einem inter-institutionellen Übergang kommen, wenn ein Kind von einer Krippe in einen Kindergarten wechselt. Auch dieser Übergang wird hier nicht weiter thematisiert.

Die sogenannte frühpädagogische Übergangsforschung (vgl. hierzu zum Beispiel Oehlmann/Manning-Chlechowicz/Sitter 2011) beschäftigt sich mit diesem Übergang. Kitas und Grundschulen sind grundsätzlich verschieden. Unterschiede betreffen die rechtlichen Grundlagen, die Trägerschaft, die Ausbildung und die Vergütung der Lehrkräfte, die Bildungs- bzw. Lehrpläne, die didaktischen Grundformen, die Freiwilligkeit, die Zeitstruktur des Alltags, die unterschiedliche Betonung von Bildungsleistungen sowie die Art der Evaluation von Lernprozessen (vgl. Faust u. a. 2004).

Für die Sicherung der Kontinuität im Sinne gemeinsamer Prinzipien des Lehrens und Lernens im Übergang von der Kita in die Grundschule sind nach Liegle (2011) insbesondere die pädagogischen Prinzipien wichtig. „Unter pädagogischen Prinzipien werden hier Grundhaltungen und Einstellungen verstanden, die in der Forschung als Merkmale der ‚Orientierungsqualität‘ beschrieben werden (...), sowie Grundsätze in der Gestaltung der Beziehungen und des pädagogischen Alltags in den Bildungsinstitutionen (Merkmale der ‚Prozessqualität‘“ (Liegle 2011, S. 161), wobei gleichzeitig die Differenzen und Diskontinuitäten zwischen Kita und Grundschule nicht ausgeblendet und nicht nur negativ konnotiert werden sollen. Von den Kindern werden die Erfahrungen des Übergangs im Idealfall als Entwicklungsschritt („Schule ist für die Großen“) betrachtet.

Eine Kooperation zwischen Kita und Schule kann vielfältige Formen annehmen: gegenseitige Besuche zum Kennenlernen oder Vorstellen der Institution, Austausch über einzelne Kinder, gemeinsame Fortbildungen oder Themenabende etc. Kooperationsbeziehungen können darüber hinaus auch durch die gemeinsame Nutzung von Räumen, wie z. B. Turnhallen entstehen. Vor dem Hintergrund der Vielfalt der Berührungspunkte ist es nicht verwunderlich, dass Schulen von den Kitas mit Abstand am häufigsten als eine der drei wichtigsten Kooperationspartner benannt werden.

Bei der Kooperation zwischen Kita und Schule zeigen sich empirisch zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. In Baden-Württemberg (83 %) und Sachsen (81 %) liegen die Anteile der Kitas, die Schulen als einen der drei wichtigsten Kooperationspartner ansehen, mit über 80 Prozent deutlich höher als in den Stadtstaaten Hamburg (50 %) und Berlin (44 %). Weiterhin zeigt sich, dass bei den Kitas in Landkreisen die Schulen häufiger (72 %) als einer der drei wichtigsten Kooperationspartner betrachtet werden als in Städten (60 %).

Dies ist vermutlich auf die (zu) große Anzahl von Schulen in städtischen Gebieten, auf die die Kinder gehen werden, zurückzuführen. Wird die Anzahl an Schulen zu groß, dann wird möglicherweise der Aufwand, die Kooperationsbeziehungen in diesem Feld zu pflegen, zu groß. Wie zu erwarten, betrachten insbesondere Kitas mit älteren Kindern Schulen häufiger als wichtigsten Kooperationspartner.

Auch wenn nicht alle Kitas die Schulen zu den wichtigsten Kooperationspartnern zählen, so gibt es doch nur 6 Prozent der Kitas, die überhaupt keine Formen der Zusammenarbeit mit Grundschulen pflegen. Etwa ein Drittel dieser 6 Prozent der Kitas sind reine Krippen. Kitas in Hessen (9%), Bayern (15%) und Berlin (24%) haben signifikant häufiger keinen Kontakt zu Grundschulen, als die Kitas in den anderen Bundesländern. Auch hier zeigt sich eine signifikante Differenz zwischen Städten (12%) und Landkreisen (3%). Alle diese Differenzen zeigen sich auch dann, wenn die Einflussfaktoren (z. B. Krippe, Stadt/Land) gegenseitig kontrolliert werden.

In Deutschland gab es zum Zeitpunkt der Erhebung ca. 47 000 Kitas mit Vorschulkindern und etwa 15 000 Grundschulen. Es gibt also deutlich mehr Kitas als Grundschulen. Das Verhältnis der Anzahl der Schulen zur Anzahl der Kitas beträgt somit etwa 1 zu 3. Im Durchschnitt arbeiten die Kitas mit 1,7 Grundschulen zusammen, wobei mehr als die Hälfte (57%) mit genau einer Schule zusammenarbeitet. Dabei zeigt sich, dass Kitas in Städten mit signifikant mehr Schulen zusammenarbeiten als in Landkreisen, was angesichts der höheren Schuldichte in den Städten auch nicht verwundern kann und möglicherweise leichter zu realisieren ist.

Daran wird aber auch deutlich, dass es für die Kitas in der Regel unmöglich ist, mit allen Schulen, auf die die Kinder der Einrichtung wechseln werden, Kooperationsbeziehungen zu unterhalten. Durch Besuche von Kindergartenkindern in Schulen kann damit zwar ein Kennenlernen des Typus der auf die Kita folgenden Bildungseinrichtung erfolgen, aber nicht für jedes Kind ist ein Kennenlernen seiner zukünftigen Schule möglich.

Wie sich empirisch zeigt, geht eine Kooperation mit einer größeren Anzahl von Schulen nicht nur mit einer geringeren Häufigkeit der Zusammenarbeit, sondern auch mit einer geringeren Zufriedenheit der Kitas mit der Kooperationsbeziehung zur Schule einher. Überdies wird bei einer höheren Anzahl von Schulen, mit denen kooperiert wird, die Institution Schule seltener als einer der drei wichtigsten Kooperationspartner benannt. Eine signifikant höhere Zahl von Grundschulen, mit denen Kitas kooperieren, findet sich in Niedersachsen und NRW. Auch Kitas, die sich selbst als integrative Einrichtung oder Sondereinrichtung einordnen, arbeiten mit einer signifikant höheren Anzahl von Schulen zusammen. Vermutlich arbeiten diese Einrichtungen zusätzlich auch mit Förderschulen zusammen.

Die Tabelle 8.2 zeigt die Häufigkeit der Kontakte der Kitas mit Grundschulen im Vergleich zwischen 2007 und 2012. Dabei wird deutlich, dass sich, ähnlich wie im Jahr 2007, in den meisten Fällen die Kontakte nicht auf einen einmaligen Besuch im Jahr – etwa kurz vor dem Übertritt einzelner Kinder in die Grundschule – beschränken, sondern die Kontakte in der Regel häufiger stattfinden: Je höher der Anteil der Kinder im Schulalter sowie der Kindergartenkinder ist, desto häufiger findet ein Austausch zwischen

Kitas und Grundschulen statt. Auch wenn die Kindertageseinrichtung als Familien- oder Eltern-Kind-Zentrum konzipiert ist, gibt es häufiger einen Austausch.

Tab. 8.2: Häufigkeit der Kontakte der Kitas mit Grundschulen (Anteil der Kitas)

Häufigkeit	2007	2012
Wöchentlich	8 %	7 %
1- bis 3-mal im Monat	19 %	21 %
Alle 2–6 Monate	57 %	56 %
Einmal im Jahr	15 %	14 %
Nie	2 %	2 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 718), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 541)

Diese Zusammenhänge zeigen sich auch dann, wenn diese Einflussfaktoren statistisch gegenseitig kontrolliert werden. Auffällig häufiger sind zudem die Kontakte in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Baden-Württemberg. In Baden-Württemberg gibt es zum Beispiel seit dem Jahr 2002 eine Verwaltungsvorschrift zur Kooperation zwischen Kitas und Grundschulen. Darüber hinaus steht jeder Grundschule eine Deputatsstunde zur Kooperation mit einer Kita zur Verfügung (Landesinstitut für Schulentwicklung 2015, S. 69).

Auch in Sachsen gibt es eine Sächsische Schulvorbereitungsverordnung, die die Kooperation zwischen Kita und Grundschule fördern soll. Und in Sachsen-Anhalt gibt es eine Leitlinie, die explizit auf den Übergang zwischen Kita und Grundschule Bezug nimmt (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt 2013, S. 88). Offensichtlich bewirken diese Regelungen in den entsprechenden Bundesländern eine höhere Kontakthäufigkeit. Empirisch zeigt sich auch, dass die Bewertung der Kooperation mit der Schule positiv mit einer höheren Kontakthäufigkeit zusammenhängt.

Tab. 8.3: Besuch von Kindergartenkindern im letzten Kindergartenjahr in Grundschulen (Anteil der Kitas)

	2007	2012
Nie	5 %	4 %
Einmal im Kindergartenjahr	52 %	38 %
Häufiger als einmal im Kindergartenjahr	43 %	59 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 692), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 465, ausschließlich Kitas mit Kindern, die eingeschult werden)

Besuche zwischen Kitas und Grundschulen anlässlich des bevorstehenden Übertritts von Kindergartenkindern in die Grundschule haben in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen (vgl. Tab. 8.3).²⁴ Hier bilden sich die vielfältigen Bemühungen ab, die verschiedenen Bildungsorte im Lebenslauf aufeinander abzustimmen. Die mögliche Überforderung durch die Menge an Schulen, mit denen man zusammenarbeiten müsste, scheint keine Begründung dafür zu sein, dass es keine Besuche gibt. Vielmehr arbeiten Kitas ohne Schulbesuche mit einer signifikant geringeren Anzahl von Schulen zusammen. Auch die Bewertung der Zusammenarbeit fällt bei dieser Gruppe der Kitas ohne Schulbesuche signifikant schlechter aus als bei den anderen Einrichtungen. Dies deutet auf eine (noch) schwierige Konstellation zwischen Kitas und Grundschulen hin. Die Gründe dafür sind nicht nur bei den Kitas zu suchen. Auch die Grundschulen können sich z.B. einer Kooperation verweigern, oder es gibt eine Reorganisation der schulischen Infrastruktur aufgrund des demographischen Wandels, die eventuell auch eine Neugestaltung der Kooperationsbeziehungen mit Kitas bedingt.

8.2.1 Anlässe für eine Zusammenarbeit mit Grundschulen

Der Übertritt der Kinder von der Kita in die Grundschule ist ein auf der Hand liegender Anlass für die Kooperation der beiden Institutionen. Darüber hinaus gibt es allerdings noch eine Vielzahl weiterer Anlässe, die eine Zusammenarbeit nahelegen. In der Tabelle 8.4 sind einige dieser potenziellen Kooperationsanlässe zusammengestellt. Zudem gibt sie darüber Auskunft, inwiefern im Zeitverlauf die Anzahl der Anlässe ab- oder zugenommen hat. Auf den ersten Blick wird erkennbar, dass außer bei der Sprachförderung, wo ein Rückgang zu verzeichnen ist, und bei dem Anlass Sprach-eignungstest, wo keine substanzielle Veränderung zu verzeichnen ist, alle anderen Anlässe für eine Zusammenarbeit mit Grundschulen (deutlich) häufiger zu einer Zusammenarbeit führen als im Jahr 2007. Im Durchschnitt werden von den Kitas 4,4 der acht vorgegebenen Kooperationsanlässe genannt. Statistisch auffällige Unterschiede gibt es dahingehend, dass in Städten zu weniger Kooperationsanlässen zusammengearbeitet wird als in Landkreisen. Und auch bei dieser Fragestellung lässt sich beobachten, dass

24 Bei einer Wiederholungsbefragung sollte auch die umgekehrte Perspektive betrachtet werden: Wie oft im Jahr kommen Grundschulkinder in die Kindertagesstätte? Eine solche Frage würde Informationen dazu liefern, ob es einen Austausch zwischen Kita und Schule auch auf der Ebene der Kinder gibt. Ob und inwiefern Grundschulkinder quasi als Zeitzeugen für die Kindergartenkinder fungieren, wenn sie darüber berichten, wie es früher in der Kindertagesstätte war und wie es heute in der Schule ist.

Einrichtungen, die sich an dem Konzept des Familien- oder Eltern-Kind-Zentrums orientieren, zu mehr Anlässen mit Grundschulen zusammenarbeiten als solche Einrichtungen, die nicht so ausgerichtet sind.

Tab. 8.4: Anlässe für eine Zusammenarbeit mit Grundschulen (Anteil der Kitas, im Ost-West-Vergleich) (Mehrfachnennungen)

	2007	2012		
	Insgesamt	Ost	West	Insgesamt
Übertritt Kindertageseinrichtung/Schule	86 %	93 %	94 %	94 %
Austausch über die Entwicklung einzelner Kinder*	67 %	81 %	74 %	75 %
Lehrer kommen in Kindertageseinrichtung*	64 %	80 %	67 %	69 %
Gemeinsame Aktivitäten	36 %	55 %	51 %	51 %
Sprachförderung*	46 %	14 %	45 %	40 %
Spracheignungstest*	37 %	9 %	42 %	36 %
Gemeinsame Fortbildungen*	23 %	24 %	31 %	30 %
Gestaltung gemeinsamer Bildungsaufgaben	23 %	26 %	26 %	26 %

* Ost-West-Unterschiede signifikant

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 804), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 522)

Der Anteil der Kitas, die mit Schulen im Kontext von Sprachförderung zusammenarbeiten, ist seit dem Jahr 2007 leicht zurückgegangen. Der Anteil geht vermutlich auch deswegen zurück, weil sich die Zielgruppe der Sprachförderung vermehrt auf die Altersgruppe der unter Dreijährigen anstelle der Vorschulkinder (5- bis 6-Jährigen) verschiebt. Darauf deuten etwa Sprachförderprogramme in manchen Bundesländern hin (z.B. Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen, Rheinland-Pfalz) in denen die Kitas Geld vom Land bekommen können. Zudem können seit 2011 Kindertagesstätten, die bestimmte Kriterien erfüllen, auch vom Sprachförderprogramm des Bundes im Kontext des Bundesprogramms „Offensive frühe Chancen: Schwerpunkt Kitas Sprache und Integration“ profitieren. Das heißt, die Kitas werden verstärkt auch in diesem Themenbereich in der Verantwortung gesehen.

Signifikante Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland zeigen sich insbesondere bei der Sprachförderung und Spracheignungstests. Der deutlich geringere Anteil von Kitas in Ostdeutschland, der zu diesem Anlass mit den Schulen zusammenarbeitet, ist auch, aber nicht nur auf die geringe Anzahl von Kindern mit einem Migrationshintergrund in den Kitas in Ostdeutschland zurückzuführen. Auch unter Berücksichtigung der Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund bleibt ein sehr deutlicher Unterschied bestehen. Dies deutet darauf hin, dass die diesbezüglichen Zuständigkeiten anders verteilt sind.

Eine Zusammenarbeit anlässlich eines Austauschs über die Entwicklung einzelner Kinder sowie eine Zusammenarbeit anlässlich eines Arbeitsbesuches von Lehrkräften der Schule in der Kita finden häufiger in Ost- als in Westdeutschland statt. In beiden Fällen steht der Übergang einzelner Kinder vom Kindergarten in die Schule im Vordergrund. Offensichtlich wird dem Übertritt in Ostdeutschland eine höhere Bedeutung zugemessen.²⁵ Die aktivere Rolle von Lehrkräften aus den Schulen in Ostdeutschland zeigt, dass in Ostdeutschland das Verständnis einer gemeinsamen Verantwortung für gelingende Übertritte weiter verbreitet ist. In der ehemaligen DDR waren alle Kinder vor der Schule im Kindergarten und es verstanden sich Kita und Schule beide als Teil des Bildungswesens (vgl. Reyer 2015, S. 101 ff). Beide Institutionen wurden also mehr in einer (Bildungs-)Kontinuität²⁶ gesehen, als dies im Westen lange der Fall war. Teil dessen war auch eine andere Organisation, die zur Folge hatte, dass der Besuch der Kita für alle Kinder bereits regional dem Einzugsbereich der späteren Schule entsprach. Somit waren die infrage kommenden Schulen für die Kita begrenzt und veränderten sich auch nicht von Jahr zu Jahr. Diese Unterschiedlichkeit in der Tradition im Verhältnis zwischen Schule und Kindertageseinrichtung in Ost- und Westdeutschland zeigt sich auch heute noch in verschiedenen Ergebnissen der Befragung.

Gemeinsame Fortbildungen werden als gute Möglichkeit gesehen, ein gemeinsames Verständnis für Kinder zu entwickeln und das Verständnis für die jeweiligen Handlungslogiken der Systeme Schule und Kita zu vergrößern und einander anzugleichen. Die Zunahme der Zusammenarbeit in diesem Kontext kann als Zeichen gewertet werden, dass die wechselseitige Anerkennung der Systeme langsam zunimmt.

8.2.2 Bewertungen der Zusammenarbeit

Auf einer abstrakten Ebene erscheint es unstrittig, dass eine Zusammenarbeit von Kitas und Grundschulen zu einer besseren Förderung von Kindern führen kann. Strittig scheint allerdings der Weg zu diesem Ziel zu sein. Hier spielen unterschiedliche Handlungslogiken der beteiligten Organisationen sowie Statusunterschiede der Fachkräfte eine nicht unbedeutende Rolle. So-

25 Eine mögliche andere Erklärung ist das Werben mancher Schulen um zukünftige Schulkinder. Gerade in Regionen in denen Schulkinder Mangelware sind, kann die Existenz von Schulen von einer ausreichenden SchülerInnenzahl abhängen.

26 In der DDR galt der Kindergarten als vorschulische Erziehungseinrichtung. Er hatte die Aufgabe, die Kinder zur Schulreife zu führen (Reyer 2015, S. 102).

wohl Handlungslogik als auch Status unterscheiden sich zwischen Kitas und (Grund-)Schulen. Abzuwarten bleibt, inwiefern durch die Bildungspläne der Länder für die Kitas ein stärker schulorientierter Bildungsbegriff in den Kitas Einzug hält.

Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge (2013) weist in diesem Zusammenhang in seiner Stellungnahme zur Qualität in Kindertageseinrichtungen darauf hin, dass zwischen (Grund-)Schulen und Kitas oftmals ein unterschiedliches Verständnis von Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozessen der Kinder existiert, die zwar faktisch auch mit dem Alter der Kinder zusammenhängen – Grundschulkindern lernen anders als Kinder im Kindergartenalter, wobei die Grenzen fließend sind –, aber grundsätzlich zu Verständigungsschwierigkeiten führen kann. Zudem bemängelt er eine einseitige Kooperationsverpflichtung aufseiten der Kindertageseinrichtungen, die eine Zusammenarbeit auf „Augenhöhe“ hemmt.

Oftmals wird zwar auf programmatischer Ebene eine Kooperation gefordert, aber dies schlägt sich nicht immer und selbstverständlich in einer Ausweitung von Verfügungsstunden in der Kita oder Anrechnungen auf das Lehrdeputat der Lehrkräfte nieder. Einige, aber lange noch nicht alle Bundesländer, haben entsprechende Kooperationsverpflichtungen in die Schulgesetze aufgenommen. Damit steht und fällt die Kooperation häufig mit dem Ausmaß des Engagements einzelner Lehrkräfte.

Tab. 8.5: Bewertung der Zusammenarbeit mit Schulen in Schulnoten
(nach Jugendamtstyp, im Ost-West-Vergleich)

	2007	2012
Ost	2,5	2,6
West	2,9	2,7
Stadt*	3,0	2,8
Landkreis	2,8	2,6
Insgesamt	2,9	2,7

* Signifikante Unterschiede

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 692), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 461)

Im Vergleich zum Jahr 2007 ist die Bewertung der Zusammenarbeit mit Schulen besser geworden (vgl. Tab. 8.5). Häufigere Kontakte mit Schulen führen offensichtlich zu einer besseren Bewertung der Schulen. Die Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland im Jahr 2007 sind 2012 nicht mehr gegeben. Nach wie vor zeigen sich differente Bewertungen zwischen Einrichtungen in Landkreisen und in den Städten. Zwar hat sich in beiden

Gebietskörperschaftstypen die Bewertung der Zusammenarbeit mit den Schulen verbessert, aber die Differenz bleibt bestehen. Offensichtlich ist die Kooperation in dünner besiedelten Regionen durch die geringere Anzahl von Schulen, mit denen kooperiert wird bzw. kooperiert werden muss, einfacher zu gestalten.

Besonders schlecht wird die Zusammenarbeit in den Stadtstaaten Berlin und Hamburg bewertet. Vor allem in Baden-Württemberg, Sachsen und Thüringen wird die Kooperation dagegen vergleichsweise gut bewertet. In ganz Deutschland bewertet jede achte Einrichtung (12,5 %) die Zusammenarbeit mit sehr gut (Note 1). Die Tatsache, dass 7 Prozent der Kitas die Note 5 (mangelhaft) oder 6 (ungenügend) vergeben haben, verweist dort auf einen erheblichen Verbesserungsbedarf der Kooperationsbeziehungen. Im Vergleich zu anderen Institutionen und Arbeitsfeldern schneidet die Schule nicht gut ab. Nur die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen mit Kinderärzten (vgl. Kap. 8.3) erhält eine niedrigere Durchschnittsnote. Die Kooperation mit allen anderen Institutionen und Arbeitsfeldern wird besser bewertet.

8.3 Kooperationen mit dem Gesundheitsbereich

Gesundheitsförderung und gesundheitliche Prävention (vgl. Kliche u.a. 2008) sind Anlässe, die eine Kooperation mit dem medizinischen System nahelegen. In der Praxis sind vielfältige Verständnisse und Vorstellungen von Gesundheitsförderung zu finden (Peucker u.a. 2010, S. 231 ff.). Bereits im ersten Jugendbericht (Deutscher Bundestag 1966, S. 150 f.) wurde auf die besondere Rolle der Kitas bei der Gesundheitserziehung verwiesen. Fünf Jahrzehnte später hat sich daran kaum etwas verändert. Auch im 13. Kinder- und Jugendbericht heißt es: „Grundsätzlich eignet sich das Setting Kindertagesstätte sehr gut für die Umsetzung von präventiven und gesundheitsförderlichen Lebensweisen, da hier fast alle Kinder und ihre Familien erreicht werden können“ (Deutscher Bundestag 2009, S. 195).

Vor dem Hintergrund, dass bei etwa 20 Prozent der Kinder im Kindergartenalter davon ausgegangen wird, dass gesundheitliche bzw. Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten vorhanden sind (Robert Koch-Institut 2008, S. 75 ff.; Deutscher Bundestag 2009, S. 91 ff.) und die Kitas als Institutionen betrachtet werden, in denen Kinder (und deren Eltern) gut erreicht werden können, verwundert es nicht, dass mehr als die Hälfte der Kitas Partner aus dem medizinischen System bei den drei wichtigsten Kooperationspartnern nennen (vgl. Tab. 8.1).

Kitas sind beliebte Partner, wenn es darum geht, etwa die Bedeutung der Zahngesundheit zu unterstreichen oder Aktionen für mehr Bewegung oder

gesunderes Essen zu starten. Aufgrund der Häufigkeit und der Bedeutung dieser Kooperationen wird in diesem Abschnitt zuerst die Sammelkategorie Gesundheitsbereich differenziert nach den einzelnen Nennungen dargestellt und anschließend werden die Häufigkeit und Bewertung der Kooperation für einzelne ausgewählte bzw. im Fragebogen vorgegebene Akteure und Angebote des Gesundheitsbereichs gezeigt.

Differenziert man das „Medizinische System“ als Sammelkategorie der wichtigsten Kooperationspartner weiter aus und vergleicht man sie mit den Angaben des Jahres 2007, so zeigen sich zum Teil erstaunliche Verschiebungen. Deutlich an Bedeutung gewonnen haben die Sozialpädiatrischen Zentren, Krankenhäuser und Akteure rund um die Zahngesundheit, Heilpädagoginnen sowie insbesondere Akteure der Sprachförderung (z.B. Logopädie, Sprachtherapie, Sprachförderung, Sprachheilzentrum, Sprachheilschule). Hier zeichnet sich einerseits einer Zunahme bei den Akteuren mit denen sich eine regelmäßige Prävention von Gesundheitsrisiken leicht organisieren lässt, wie z. B. im Bereich der Zahngesundheit, ab.

Andererseits werden vermehrt Akteure genannt, die (auch) im Bereich der Unterstützung von Kindern mit Entwicklungsstörungen und Behinderungen bzw. von Behinderung bedrohten Kindern tätig sind (z.B. auch Frühförderung, vgl. Tab. 8.1). Dies ist auch Ausdruck der zunehmenden Anzahl von Kitas mit Kindern mit einer Behinderung (vgl. Kap. 7) sowie der Bemühungen, der Anforderung der Inklusion von Kindern mit Behinderungen infolge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention gerecht zu werden. Die Wahrscheinlichkeit einer Kooperation steht in einem deutlichen Zusammenhang mit der Anzahl der Kinder mit einer Behinderung in der Einrichtung. Dies unterstreicht, dass die Inklusion von Kindern mit einer Behinderung eine Aufgabe ist, die oft nur durch gemeinsame Anstrengungen verschiedener, spezialisierter Fachkräfte zu lösen ist (vgl. Kapitel 7).

Die sehr deutliche Zunahme der Nennungen von Akteuren der Sprachförderung zeigt die gestiegenen Erwartungen an die Kitas in diesem Bereich, vor allem für die unter 3-Jährigen. Obwohl die Sprachentwicklung am besten durch Sprechen im Alltag der Kinder gefördert werden kann, nehmen Kindertageseinrichtungen dennoch zum Teil auch externe Hilfe in Anspruch, wenn sie die Sprachentwicklung für (zu) verzögert einschätzen.

Im Vergleich zwischen den Erhebungen 2007 und 2012 werden Ärzte²⁷ und Therapeuten (z.B. Ergotherapeuten) seltener als wichtigste Kooperationspartner benannt. Da die Angaben zu den wichtigsten Kooperations-

27 Kinderärzte sind eine extra Kategorie, deren Häufigkeit der Nennungen sich nicht wesentlich geändert hat.

partnern auf die Nennung von drei Kooperationspartnern beschränkt war, ist anzunehmen, dass dies auf eine Prioritätenverschiebung zurückzuführen ist. Allerdings kann sich die Häufigkeit der Kontakte bzw. die Intensität der Zusammenarbeit mit diesen Gruppen durchaus auf demselben Niveau wie in der Vergangenheit bewegen.

Über die offene Nennung der drei wichtigsten Kooperationspartner hinaus wurde gefragt, ob die Kitas mit ausgewählten Gruppen von Kooperationspartnern aus dem Gesundheitsbereich zusammenarbeiten, wie regelmäßig eine solche Kooperation stattfindet und wie sie die Kooperation bewerten (vgl. Tab 8.6).²⁸

Tab. 8.6: Ausgewählte Kooperationspartner von Kindertageseinrichtungen aus dem Gesundheitsbereich – Vorhandensein der Kooperation, Regelmäßigkeit der Kontakte (Anteil der Kitas) und Bewertung der Zusammenarbeit

	Kooperation findet statt	Regelmäßigkeit der Zusammenarbeit			Bewertung in n Schulnoten	
		einmalig	sporadisch	regelmäßig		
Öffentlicher Gesundheitsdienst	94 %	9 %	47 %	44 %	2,3	1 563
Frühförderstellen	86 %	4 %	44 %	52 %	2,0	1 482
Zahnärzte	77 %	25 %	19 %	56 %	2,0	1 485
Kinderärzte	65 %	12 %	76 %	12 %	3,0	1 444
Sportverein	46 %	12 %	47 %	41 %	2,1	1 332
Drogen/Suchtberatung	8 %	30 %	57 %	14 %	2,6	1 244

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012

Im Jahr 2012 arbeitete lediglich 1 Prozent der Kitas nie mit einem der in der Tabelle 8.6 enthaltenen sechs möglichen Kooperationspartner aus dem Gesundheitsbereich zusammen. Die hohen Werte, die anzeigen, ob eine Kooperation mit der jeweiligen Akteursgruppe aus dem Gesundheitsbereich stattfindet (vgl. Tab. 8.6), zeigen bereits, dass die durchschnittliche Anzahl der Kooperationspartner relativ hoch ist. Im Durchschnitt arbeiten die Kitas mit 3,4 von den sechs aufgeführten Akteursgruppen zusammen.

Diese Anzahl ist in den Städten im Vergleich zu den Landkreisen, im Ost-West-Vergleich, bei Eltern-Kind-Zentren im Unterschied zu den ande-

28 Die Kooperation mit Sportvereinen, die keine Organisationen aus dem Gesundheitsbereich sind, wurde trotzdem in diesem Kontext abgefragt, da Bewegungsförderung als einer der Hauptschwerpunkte der Aktionsprogramme zur Gesundheitsprävention anzusehen ist.

ren Kitas und bei Kitas, die Kinder mit einem erhöhten Fördersatz aufgrund von Behinderungen oder Entwicklungsverzögerungen haben, signifikant höher. Letzterer Faktor erweist sich in einer Analyse, die gleichseitig die genannten Faktoren berücksichtigt, als der erklärungskräftigste für die Anzahl der wichtigsten Kooperationspartner aus dem medizinischen System. Das heißt, offensichtlich hat die Betreuung von Kindern mit Behinderungen oder Entwicklungsverzögerungen Folgen für die Auswahl der Kooperationspartner.

Die Bewertung in Schulnoten hat sich in dem Zeitraum zwischen 2007 und 2012 bis auf den öffentlichen Gesundheitsdienst und die Frühförderstellen (bei beiden ist die Bewertung unverändert positiv geblieben) weiter verbessert. Dies ist wahrscheinlich vor allem auf die im Vergleich zu 2007 erhöhte Regelmäßigkeit der Zusammenarbeit, die auch auf Programmstrukturen verweist, zurückzuführen. Wie auch in anderen Kooperationskontexten zeigt sich eine positive Relation zwischen der Häufigkeit der Kontakte und der Bewertung.

8.4 Kooperation mit Tagespflegepersonen

Die Kindertagespflege und die institutionelle Kindertagesbetreuung stehen in einer sehr unterschiedlichen Tradition, haben unterschiedliche Selbstverständnisse und sind formalrechtlich unterschiedlich gerahmt. Die Zusammenarbeit beider Betreuungsformen stellt dadurch eine besondere Herausforderung dar (vgl. dazu z.B. Schoyerer/van Santen 2015). Die Bundesländer und die Kommunen verfolgen unterschiedliche Förderungsstrategien und Ziele in Bezug auf die Kindertagespflege (vgl. Pabst/Schoyerer 2015). Im Ergebnis ist der Stellenwert der Kindertagespflege, sowohl was die Anzahl der betreuten Kinder als auch was ihren Stellenwert innerhalb der kommunalen Kinderbetreuungsinfrastruktur betrifft, sehr unterschiedlich (vgl. Strunz 2015).

Nach § 22a Abs. 2 Nr. 1 SGB VIII sollen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen mit Tagespflegepersonen zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses zusammenarbeiten.²⁹ In erster Linie ist also der öffentliche Träger gefragt, eine Kooperation zwischen Tagespflegepersonen

29 Erstaunlicherweise finden die Tagespflegepersonen in diesem Zusammenhang keine Erwähnung. Sie werden nicht explizit zur Zusammenarbeit verpflichtet oder aufgefordert.

und Kitas zu fördern.³⁰ Eine nicht vorhandene Zusammenarbeit kann deshalb auch in einem mangelnden Engagement des örtlichen Jugendamts begründet sein.

Die im SGB VIII hervorgehobene Bedeutung der Kontinuität des Erziehungsprozesses spielt in drei typischen Konstellationen eine Rolle:

- Bei der Gestaltung des Übergangs eines Kindes von einer Betreuung bei einer Tagespflegeperson in die Kita oder umgekehrt (Typus *Nacheinander*).
- Bei einer kombinierten Betreuung in einer Kita und bei einer Tagespflegeperson, z.B. in Form einer Betreuung in Randzeiten (Typus *Nebeneinander*).
- Bei einem Ausfall der Betreuung in einem Tagespflegeverhältnis oder in einer Kita (Typus *Ersatz*).

Die drei Kontexte schließen sich nicht aus. Vielmehr kann eine Zusammenarbeit, bezogen auf ein einzelnes Kind, in allen drei Kontexten vorkommen.

Weitere Anlässe der Zusammenarbeit können sich auch unabhängig von der Sicherung der Betreuungskontinuität einzelner Kinder ergeben. Dies kann etwa auf einer organisatorischen Ebene sein, wenn es darum geht, gemeinsam Räume zu nutzen, im Kontext eines kindübergreifenden fachlichen Austausches zum Zwecke gemeinsamer Öffentlichkeitsarbeit, für Leihangebote von Spielsachen und Materialien oder in der Vermittlung von Betreuungsplätzen (vgl. z. B. Stempinski 2006; Lipowski/Heitkötter 2013).

Kitas können insbesondere von einer Zusammenarbeit mit Kindertagespflegepersonen profitieren, indem sie zusätzliche, ergänzende Betreuungskapazitäten zugänglich machen und durch eine gute Zusammenarbeit auch einen Teil der zukünftig zu betreuenden Kinder gewinnen können. Im Folgenden wird die Zusammenarbeit zwischen Tagespflegepersonen und Kitas in einigen der erwähnten Kontexte untersucht.

Tagespflegepersonen werden nur sehr selten als einer der drei wichtigsten Kooperationspartner der Kitas benannt. Daran hat sich in den letzten Jahren auch substanziell nichts geändert (2007: 0,3 %; 2012: 0,1 % der Nennungen). Dieser geringe Anteil ist neben den von den Kindertageseinrichtungen als wichtiger eingeschätzten Themen und Kooperationspartnern vermutlich auch darauf zurückzuführen, dass die Tagespflegepersonen als

30 Diese Aufgabe ist nicht immer einfach, weil nicht alle Tagespflegeverhältnisse dem Jugendamt bekannt sind, da ein Teil rein privat und informell organisiert wird (vgl. dazu van Santen 2006), auch wenn die Anzahl der informellen Tagespflegeverhältnisse aufgrund der Rahmenbedingungen zurückgehen dürfte.

Teil des Betreuungssystems verstanden werden und nicht unbedingt als „externer“ Kooperationspartner. Weiterhin gibt es vielerorts für die Tagespflege keine Form der Institutionalisierung etwa in Gestalt einer vertretungsermächtigten Organisation der einzelnen Tagespflegepersonen.

Tab. 8.7: Anteil der Kitas, die mit Tagespflegepersonen zusammenarbeiten

Ost	9 %
West	14 %
EKZ/Familienzentrum	55 %
Kein EKZ/Familienzentrum	10 %
Landkreis	14 %
Kreisfreie Stadt	9 %
Jüngste Kinder in der Kita	
0-Jährige	13 %
1-Jährige	13 %
2-Jährige	14 %
3- bis 6-Jährige	9 %
Insgesamt	13 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 611)

Wenn auch nicht als wichtigster Kooperationspartner, so arbeiten doch 13 Prozent der Kitas in irgendeiner Form mit einer Tagespflegeperson (Tagespflegepersonen) zusammen. Im Vergleich zu 2007 hat sich dies trotz intensiver Debatten um dieses Thema und die existierenden Empfehlungen von Dachorganisationen der beteiligten Akteure (z. B. des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge 2011, 2013) nicht wesentlich verändert (2007: 12%).

Dabei gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Kitas in kreisfreien Städten (9%) und Landkreisen (14%). Und auch zwischen Ost- und Westdeutschland sind große Unterschiede vorhanden. Bei den westdeutschen Kitas ist eine Kooperation mit Tagespflegepersonen weiter verbreitet (14%) als in Ostdeutschland (9%). Dies ist auf die insgesamt bessere Kinderbetreuungsinfrastruktur in Ostdeutschland, die etwa eine Betreuung durch Tagespflegepersonen in Randzeiten überflüssig macht, und das Selbstverständnis vieler Kitas in Ostdeutschland, ein ausreichendes und passendes Betreuungsangebot bereitzustellen, zurückzuführen.

Zudem ist in Ostdeutschland auch die Großtagespflege, die sich in vielerlei Hinsicht nicht wesentlich von einer kleinen Kita unterscheidet, weiter

verbreitet. Damit sind Tagespflegepersonen auch weniger flexibel, um in Kitas Randzeitenbetreuung zu übernehmen und auch die Fragen des Übergangs der Kinder von Tagespflegepersonen in Kindertageseinrichtungen stellen sich dann nicht in derselben Weise. In Landkreisen wird zu einem signifikant höheren Anteil mit Tagespflegepersonen zusammengearbeitet. Auch dies ist vermutlich auf die unterschiedliche Betreuungsinfrastruktur in den Gebietskörperschaftstypen zurückzuführen.

Im Bundesland NRW wird am häufigsten mit Tagespflegepersonen zusammengearbeitet (27 % der Kitas). Dies ist in dem Zusammenhang zu sehen, dass im Kinderbildungsgesetz (KiBiz) des Landes NRW im § 17 des KiBiz festgehalten ist, dass Kindertagespflege auch in Räumen von Einrichtungen durchgeführt werden kann. Außerdem soll das Jugendamt nach diesem Paragraphen die Zusammenarbeit zwischen Tagespflegepersonen und Einrichtungen fördern. Auch wenn noch lange nicht in allen Kitas in NRW mit Tagespflegepersonen zusammengearbeitet wird, so zeigt sich doch eine Wirkung dieser spezifizierten Gesetzesvorgabe.

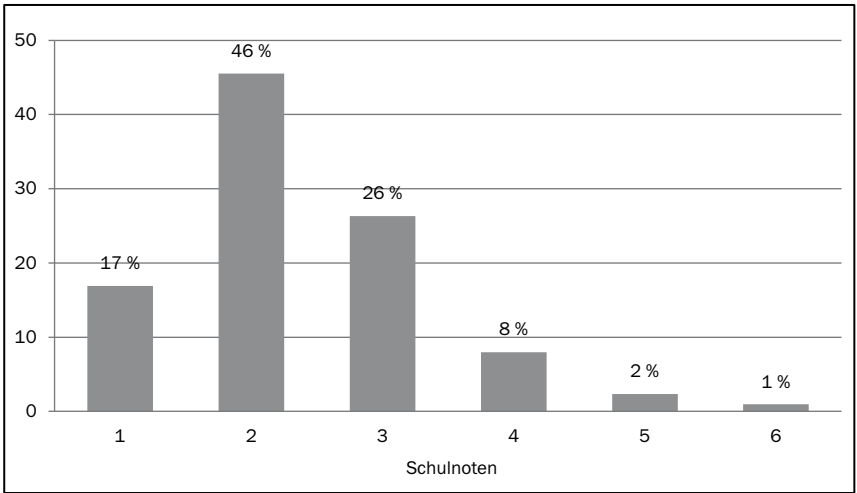
Auch unabhängig von der Bundeslandzugehörigkeit gibt es einen sehr viel höheren Anteil von Einrichtungen des Typus „Eltern-Kind-Zentren“, der mit Tagespflegepersonen zusammenarbeitet. Offenbar wird in diesem Typus Einrichtung die Aufgabe der Vernetzung mit anderen Akteuren sehr ernst genommen. Nicht zuletzt ist dies auch darauf zurückzuführen, dass sich eine solche Vernetzung positiv auf die Chancen einer Zertifizierung als Familienzentrum auswirkt (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen 2011).

Die Differenzierung nach den jüngsten Kindern in den Kitas (vgl. Tab. 8.7) zeigt, dass eine Kooperation mit Tagespflegepersonen auch mit den in der Kita betreuten Altersgruppen zusammenhängt. Die Einrichtungen, die keine Kinder unter drei Jahren betreuen, kooperieren zu einem signifikant geringeren Anteil mit Tagespflegepersonen als andere Kitas. Offensichtlich erübrigt sich ein fachlicher Austausch mit Tagespflegepersonen in den meisten Fällen, weil sich Tagespflegepersonen und Kitas an unterschiedliche Altersgruppen richten. Auch ist der Übergang dieser Kinder von der Tagespflege in eine Einrichtung bereits vollzogen. Dies deutet darauf hin, dass sich die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Tagespflegepersonen vor allem auf den Typus „Nebeneinander“ bezieht und in geringerem Ausmaß auf den Typus „Nacheinander“, obwohl in beiden Fällen Kooperationen vonnöten wären.

Wenn es eine Zusammenarbeit mit Tagespflegepersonen gibt, dann wird sie von sehr vielen Kindertagesstätten sehr gut bzw. gut beurteilt (Mittelwert: Schulnote 2,4). Besonders gute Noten für die Kooperation mit Tagespflegepersonen werden in Bayern vergeben. Dagegen fallen die durchschnittlichen Noten in NRW, Brandenburg und Sachsen eher schlecht aus.

Das Beispiel NRW zeigt, dass die Formulierung von Kooperationsvorgaben zwar zu mehr Kooperationen führen kann, aber nicht zwangsläufig mit einer guten Bewertung der Zusammenarbeit durch die Einrichtungen einhergeht.

Abb. 8.1: Beurteilung der Zusammenarbeit mit Tagespflegepersonen in Schulnoten (Anteil der Kitas)



Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 213)

Die Kitas, die mit Tagespflegepersonen zusammenarbeiten, wurden nach den in der Tabelle 8.8 aufgelisteten Inhalten bzw. Anlässen für die Kooperation gefragt. Am häufigsten besteht die Zusammenarbeit aus einem fachlichen Austausch: Etwa sechs von zehn (62 %) der Kitas, die mit mindestens einer Tagespflegeperson zusammenarbeiten, unterstützen diese Person bzw. Personen fachlich. Bezogen auf alle Kitas, unabhängig davon, ob sie mit Tagespflegepersonen zusammenarbeiten oder nicht, ist dieser Wert sehr viel niedriger. In dem konkreten Beispiel entspricht dies ca. 8 Prozent aller Kitas. Dies gilt entsprechend auch für alle anderen in der Tabelle 8.8 aufgeführten Kontexte der Zusammenarbeit.

Im Zeitvergleich der Jahre 2007 und 2012 hat die fachliche Beratung von Tagespflegepersonen deutlich zugenommen. Der Einsatz von Tagespflegepersonen im Kontext der Betreuung in Randzeiten ist dagegen im Zeitverlauf geringer geworden. Die Ausweitung des Angebots der institutionellen Betreuungsmöglichkeiten und der Öffnungszeiten (vgl. Kap. 3) führt hier zu einem geringeren Bedarf. Auch der Trend zur Verberuflichung und Professionalisierung der Tagespflege kann dazu führen, dass Tagespflegepersonen

selbst zu geringeren Anteilen bereit sind, eine kompensatorische Funktion bezüglich einer unzureichenden institutionellen Betreuungsinfrastruktur zu erfüllen.

Tab. 8.8: Anlässe der Zusammenarbeit mit Tagespflegepersonen getrennt nach Kindertageseinrichtungen (Anteil der Kitas, im Ost-West-Vergleich) (Mehrfachnennungen)

	2007	2012		
	Insgesamt	Ost	West	Insgesamt
Tagespflegepersonen erhalten fachliche Unterstützung von uns.	40 %	68 %	61 %	62 %
Eine Betreuung zu Randzeiten für unsere Kita-Kinder ermöglichen wir durch eine Zusammenarbeit mit Tagespflegepersonen.*	58 %	12 %	50 %	46 %
Sonstige Formen	/	28 %	25 %	25 %
Räume unserer Einrichtung werden von einer/mehreren Tagespflegepersonen genutzt.	15 %	8 %	19 %	18 %
Fällt eine Tagespflegeperson aus (z. B. wegen Krankheit, Urlaub), dann übernehmen wir die Betreuung der Kinder.*	19 %	44 %	12 %	15 %
Pädagogische Mitarbeiter betreuen als Tagespflegepersonen Kinder außerhalb der regulären Öffnungszeiten in den Räumen der Einrichtung.	/	4 %	9 %	9 %

* Ost-West-Unterschied signifikant

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 213), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 228)

Wenig erstaunlich ist der nach wie vor vorhandene erhebliche Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschland bei der Frage nach der Randzeitenbetreuung durch Tagespflegepersonen. Angesichts der sehr viel ausgedehnteren Öffnungszeiten von Kitas in Ostdeutschland leuchtet unmittelbar ein, dass dort meist kein Bedarf für Randzeitenbetreuung durch Tagespflegepersonen besteht. Ein signifikanter Unterschied zeigt sich auch bei der Differenzierung nach Gebietskörperschaften. In Landkreisen findet häufiger eine Betreuung in den Randzeiten durch Tagespflegepersonen statt.

Vermutlich ist dies neben den längeren Arbeitswegen der Eltern auch auf die kürzeren Öffnungszeiten in den Landkreisen (vgl. Kap. 3) zurückzuführen, die den Bedarf nach Randzeitenbetreuung erhöhen. Mit den unterschiedlichen Öffnungszeiten hängt wohl auch die häufigere Nutzung der Kita-Räumlichkeiten durch Tagespflegepersonen in West- im Vergleich zu Ostdeutschland zusammen. Auch hier ist zu erwarten, dass bei einem weiteren Ausbau der U3-Betreuung diese Form der Zusammenarbeit abnehmen wird.

15 Prozent der Kitas, die mit Tagespflegepersonen zusammenarbeiten, übernehmen eine Ersatzbetreuungsfunktion, falls Tagespflegepersonen erkrankt sind; hier zeichnet sich im Zeitvergleich keine Zunahme ab. Kitas in Ostdeutschland übernehmen sehr viel häufiger diese Funktion als Kitas in Westdeutschland. Hier zeigt sich der noch immer sehr viel höhere Stellenwert der Kindertagesbetreuung in Ostdeutschland. Dieser führt offensichtlich dazu, dass auch in Notsituationen die Versorgungslage zuverlässiger organisiert wird, obwohl die Betreuungssettings der Kindertagespflege und der Kitas nur bedingt ähnlich sind.³¹

In 9 Prozent der Einrichtungen fungieren pädagogische MitarbeiterInnen außerhalb der regulären Öffnungszeiten als Tagespflegeperson in den Räumen der Kita. Die relativ schlechte Bezahlung bzw. die Unzufriedenheit mit der Bezahlung der Fachkräfte in den Kitas (GEW 2007, S. 32 ff.; Viernickel u. a. 2013, S. 49) führt offensichtlich auch dazu, dass Zusatzjobs notwendig werden. Die Frage ist, wie zuverlässig solche Angebote für die Eltern sind. In den Einrichtungen, in denen dieses Modell praktiziert wird, wird zwar ein signifikant größerer Anteil von Kindern bei Krankheit von einer (anderen) Tagespflegeperson betreut (45 %), aber dies scheint nicht überall selbstverständlich zu sein. Das heißt, eine Betreuung durch eine Tagespflegeperson in den Räumen einer Kita ist manchmal eine unsichere Betreuungsform, weil sie keine Ersatzbetreuung bei Ausfall der Tagespflegeperson garantiert.

Offensichtlich verlängern die Fachkräfte, die außerhalb der regulären Öffnungszeiten als Tagespflegeperson arbeiten, auch die möglichen Betreuungszeiten der Kinder. Zumindest besteht ein Zusammenhang zwischen der Betreuung in Randzeiten durch Tagespflegepersonen und dem Rollenwechsel von Fachkräften von pädagogischen MitarbeiterInnen einer Einrichtung zur Tagespflegeperson in den Räumen der Einrichtung.

Bei diesen Modellen stellen sich arbeitsrechtliche und Qualitätsfragen: Wenn Fachkräfte neben ihrer Arbeit in der Einrichtung auch als Tagespflegeperson tätig sind, haben sie womöglich eine Arbeitsdauer, die die Qualität der Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder tangieren kann. Insofern ist in diesen Konstellationen immer auch die Qualität im Auge zu behalten.

31 Allerdings gibt es inzwischen auch in Westdeutschland Konzepte, die die finanzielle Förderung der Tagespflegeperson daran knüpfen, dass diese eine Ersatzbetreuung bei anderen Tagespflegepersonen oder Einrichtungen nachweisen.

8.4.1 Hilfe bei der Suche nach geeigneten Tagespflegepersonen

Die Suche nach einer geeigneten Tagespflegeperson ist eine Aufgabe, die auf verschiedene Schultern verteilt sein kann. Das Jugendamt und die Kommunen haben hier sicher eine Schlüsselrolle, aber auch Kitas mit dem Selbstverständnis, familienorientiert zu sein, können Eltern bei der Suche nach geeigneten Tagespflegepersonen unterstützen, wenn sie einen guten Überblick über die Tagespflegepersonen der Region und deren freie Kapazitäten haben und zudem über Erfahrungswerte in der Zusammenarbeit mit einer konkreten Tagespflegeperson verfügen. Zudem können Betreuungszeiten beim Typus „Nebeneinander“ einfacher aufeinander abgestimmt werden und der Übergang von einer Tagespflegeperson zu einer Kita kann gut vorbereitet werden, wenn diese sich gegenseitig gut kennen.

Zusammenarbeit mit Tagespflegepersonen und Hilfe bei der Suche nach einer Tagespflegeperson sind nicht gleichbedeutend, denn etwa ein Drittel (31 %) der Einrichtungen, die nicht mit Tagespflegepersonen kooperieren, helfen trotzdem bei der Suche. Es zeigt sich allerdings, dass es bei den Einrichtungen, die mit Tagespflegepersonen kooperieren, dreimal so viel Kitas gibt, die auch helfen, eine Tagespflegeperson zu finden.

Insgesamt helfen 37 Prozent der Kindertageseinrichtungen bei der Suche nach einer Tagespflegeperson. In dieser Frage gibt es signifikante Unterschiede zwischen Ost- (21 %) und Westdeutschland (39 %) sowie zwischen Kitas in Städten (27 %) und Landkreisen (42 %). Sehr große Unterschiede zeigen sich auch bei Eltern-Kind-Zentren bzw. Familienzentren (78 %) im Vergleich zu den anderen Einrichtungen (34 %). Zudem kann ein Zusammenhang mit dem Alter der jüngsten betreuten Altersgruppe beobachtet werden: Je jünger diese Kinder sind, desto wahrscheinlicher wird eine Hilfe bei der Suche nach einer geeigneten Tagespflegeperson. Ein Grund könnte sein, dass für Kinder, die sich (noch) nicht in einen institutionellen Kontext eingewöhnen lassen, obwohl dies ursprünglich beabsichtigt war, alternative Betreuungsformen gefunden werden müssen. Auch Einrichtungen mit mindestens einem Kind, für das die Einrichtung einen erhöhten Fördersatz erhält, helfen Eltern häufiger bei der Suche nach einer geeigneten Tagespflegeperson. Alle genannten Zusammenhänge bleiben erhalten, wenn man die Einflussfaktoren statistisch gegenseitig kontrolliert.

Die mit Abstand häufigsten Gründe, warum es nicht zu einer Hilfe bei der Suche nach einer Tagespflegeperson kommt, sind fehlender Bedarf und die Vermittlung durch eine andere Stelle (vgl. Tab. 8.9). Beide Kategorien beschreiben de facto einen ähnlichen Sachverhalt: Die Vermittlung von Tagespflegepersonen wird nicht als eine Aufgabe der Kitas gesehen bzw. Wechsel von der Kita zu einer Tagespflegeperson sind sehr selten.

Tab. 8.9: Gründe warum Kindertageseinrichtungen nicht bei der Suche nach einer geeigneten Tagespflegeperson behilflich sind (Anteil der Kitas, im Ost-West-Vergleich) (Mehrfachnennungen)

	Ost	West	Insgesamt
Es besteht kein Bedarf*	67 %	53 %	55 %
Die Vermittlung von Tagespflegepersonen geschieht an anderer Stelle*	43 %	53 %	51 %
Es sind keine Ressourcen dafür vorhanden	9 %	12 %	11 %
Es ist dafür keine fachliche Kompetenz in der Einrichtung vorhanden	7 %	5 %	6 %
Andere Gründe	3 %	3 %	3 %

* Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschland signifikant

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 957)

In beiden Fällen zeichnet sich ein Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschland ab. In Ostdeutschland wird der Bedarf vermutlich aufgrund des besseren institutionellen Betreuungsangebots häufiger als nicht vorhanden eingeschätzt, und in Westdeutschland geschieht die Vermittlung von Tagespflegepersonen häufiger an anderer Stelle. Letzteres spiegelt eine andere Organisation der Vermittlung von Tagespflegepersonen wider. Kindertageseinrichtungen in öffentlicher Trägerschaft geben signifikant häufiger als Einrichtungen in freier Trägerschaft an, dass die Vermittlung von Tagespflegepersonen an anderer Stelle geschieht.

Fehlende Ressourcen werden relativ selten als Grund genannt, allerdings signifikant häufiger in den Städten als in den Landkreisen. Dies gilt auch für den relativ selten genannten Grund der fehlenden fachlichen Kompetenz. Kitas in Städten geben häufiger als Kitas in Landkreisen an, nicht über die hierfür notwendigen Kompetenzen zu verfügen.

8.4.2 Eingewöhnung mit Hilfe von Tagespflegepersonen

Im Kontext der Fragen zu einer Zusammenarbeit mit Tagespflegepersonen wurde auch gefragt, inwiefern Tagespflegepersonen bei der Eingewöhnung von Kindern einbezogen werden. Bei 61 Prozent der Kitas kommt es vor, dass bei der Eingewöhnung von Kindern, die bisher von einer Tagespflegeperson betreut wurden, die Tagespflegeperson in die Eingewöhnungsphase oder in ein erstes Kennenlernen der Einrichtung einbezogen wird. Empirisch ist der Einbezug von bisherigen Tagespflegepersonen bei der Eingewöhnung in Westdeutschland, in den Landkreisen und wenn die Einrichtungen angeben, mit Tagespflegepersonen zusammenzuarbeiten, häufiger.

Insbesondere zeigt sich beim Einbezug von Tagespflegepersonen bei der Eingewöhnung ein sehr deutlicher Unterschied zwischen Ost- (39 %) und Westdeutschland (65 %). Zu vermuten ist, dass dieses Ergebnis auch die höhere Anzahl von Kindern pro Tagespflegeperson sowie die höhere Anzahl von Großtagespflegestellen (vgl. Statistisches Bundesamt 2015c) in Ostdeutschland im Vergleich zu Westdeutschland widerspiegelt. Diese Konstellationen in Ostdeutschland haben Ähnlichkeit mit der institutionellen Betreuung und können die Dauer der Eingewöhnungsphase beeinflussen bzw. lassen den Tagespflegepersonen weniger Zeit, die Eingewöhnungsphase mitzugestalten. Zudem können sich hier unterschiedliche Zeitpunkte, zu dem Kinder von der Tagespflege in ein institutionelles Betreuungssetting wechseln, abbilden.

8.5 Kooperation mit anderen Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe

Wie bereits bei den wichtigsten Kooperationspartnern deutlich wurde, arbeiten die Kitas insbesondere mit Schulen sowie Organisationen und Akteuren des Gesundheitswesens zusammen. Zu den wichtigen Kooperationspartnern der Kitas zählen auch solche Organisationen, die zur Kinder und Jugendhilfe gehören. In der Erhebung wurde explizit nach dem Kooperationsverhältnis zu Erziehungsberatungsstellen, Allgemeinem Sozialen Dienst (ASD) sowie Familienbildungsstätten gefragt. Hintergrund hierfür sind zwei Entwicklungen: Zum einen wird Kitas auch eine Funktion für den Sozialraum zugewiesen, zum anderen wird von manchen Kitas im Rahmen eines erweiterten Auftrages auch verlangt, Eltern zu unterstützen und auf Konstellationen zu reagieren, die frühkindliche Bildungsprozesse beeinträchtigen könnten (vgl. auch Abschnitt 8.6).

Die Erziehungsberatungsstellen wurden von 15 Prozent der Kitas als einer der drei wichtigsten Kooperationspartner genannt. Wie die Tabelle 8.10 zeigt, pflegen weitaus mehr Kitas, nämlich drei Viertel (75 %), eine Form der Zusammenarbeit mit Erziehungsberatungsstellen. Gegenüber dem Jahr 2007 ist dieser Anteil um etwa vier Prozentpunkte gestiegen.

Auch die Intensität der Zusammenarbeit scheint über die Jahre zugenommen zu haben: Fast ein Viertel der Kitas arbeitet regelmäßig mit den Erziehungsberatungsstellen zusammen. Im Jahr 2007 traf dies auf 16 Prozent der Kitas zu. Auch wenn diese Zahlen nichts Konkretes über den Inhalt der Kooperation aussagen, so kann dennoch vermutet werden, dass insbesondere die Entwicklung der Kitas hin zu Anlaufstellen für Familienfragen im Sozialraum, wie sie in verschiedenen Bundesländern etwa mit Familien-

zentren vorangetrieben wird, diese vermehrte und engere Zusammenarbeit erklärt.

Tab. 8.10: Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe – Vorhandensein der Kooperation, Regelmäßigkeit der Kontakte (Anteil der Kitas) und Bewertung der Zusammenarbeit

	Kooperation findet statt	Regelmäßigkeit der Kooperation			Bewertung in Schulnoten	n
		Einmalig	Sporadisch	Regelmäßig		
Erziehungsberatungsstelle	75 %	6 %	72 %	23 %	2,3	1 443
(Allgemeiner) Sozialer Dienst	53 %	9 %	62 %	29 %	2,6	1 319
Familienbildungsstätte	35 %	10 %	53 %	38 %	2,3	1 268

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012

Weiterhin kann auch die insoweit erfahrene Fachkraft nach § 8a SGB VIII des Trägers der Kitas in einer Erziehungsberatungsstelle angesiedelt sein. Die Zunahme der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberatungsstellen kann auch auf diese seit 2005 gültige Regelung zurückzuführen sein. Empirisch findet sich ein Beleg dafür: Kitas die im vergangenen Jahr mit Hinweisen auf eine Kindeswohlgefährdung umzugehen hatten, arbeiten zu einem größeren Anteil mit Erziehungsberatungsstellen zusammen.

Empirisch zeigt sich auch, dass Kitas, die die Behandlung allgemeiner Fragen der Kindererziehung bei der Zusammenarbeit mit Eltern (vgl. dazu ausführlicher Kap. 9) als besonders wichtig einschätzen, häufiger mit Erziehungsberatungsstellen kooperieren. Die Kitas ergänzen in diesem Fall ihre Kompetenz um die spezifische Kompetenz der Erziehungsberatungsstellen, was den Eltern zugutekommt. Außerdem arbeiten auch die Kitas häufiger mit Erziehungsberatungsstellen zusammen, die eine Beratung von Eltern im Hinblick auf andere Stellen und Dienste mit Kompetenz in Erziehungsfragen als besonders wichtig erachten. Das heißt, die Einschätzung zur Problemlösungskompetenz der Erziehungsberatungsstellen kann auch dazu führen, dass man diese Kompetenz den Eltern nahelegt.

Einrichtungen in Westdeutschland arbeiten signifikant häufiger (76 %) mit Erziehungsberatungsstellen zusammen als Kitas in Ostdeutschland (64 %). Dies könnte auch auf die geringere Dichte an Erziehungsberatungsstellen in Ostdeutschland zurückzuführen sein (vgl. Gadow u. a. 2013, S. 139), was eine schlechtere Erreichbarkeit im Osten bedingt. Auch zwischen den Bundesländern gibt es erhebliche Unterschiede. Der Anteil der Kitas, die mit Erziehungsberatungsstellen kooperieren, ist im Bundesland NRW mit

seiner Politik des Ausbaus von Familienzentren, am höchsten. Der niedrigste Anteil findet sich in Berlin (48 %).

Insgesamt wird die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberatungsstellen mit der Note 2,3 insbesondere im Vergleich zu anderen Organisationen und Akteuren als relativ gut eingeschätzt. Wie bei den anderen bislang betrachteten Kooperationsbeziehungen steigt mit der Intensität der Zusammenarbeit auch die Zufriedenheit.

Mehr als die Hälfte der Kitas (53 %) kooperiert mit dem Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD). Da fast alle Kinder institutionell betreut werden, ist es nicht verwunderlich, dass sich manche Kitas innerhalb eines Kindergartenjahres mit (Verdachts-)Fällen von Kindeswohlgefährdung konfrontiert sehen (35 % der Kitas) oder vom ASD einbezogen werden, wenn es darum geht, Kinder aus Familien mit besonderen Problemlagen oder Erziehungsproblemen im Hilfeplanverfahren zu unterstützen (30 % der Kitas). Die Ergebnisse zeigen, dass Kitas, die mit den genannten Konstellationen zu tun haben, zu deutlich höheren Anteilen mit dem ASD kooperieren. Dabei wirkt sich die Einbeziehung von Kitas in Hilfeplangespräche signifikant positiv auf die Bewertung der Kooperation mit dem ASD aus.

Umgekehrt zeigt sich jedoch auch, dass nicht jeder Kontakt mit dem ASD direkt als Kooperation gewertet wird, weil manche Kitas auch bei einer Beteiligung im Hilfeplanverfahren oder einem Kontakt im Rahmen eines Verdachts auf eine Kindeswohlgefährdung bei einem Kind in der Einrichtung die Kontakte in diesen Kontexten nicht als Kooperation werten. Außerdem wird deutlich, dass Kitas nicht nur auf die spezifische Kompetenz des ASDs zurückgreifen, wenn sie mit Fällen von Kindeswohlgefährdung konfrontiert werden oder vom ASD in Hilfeplankonferenzen mit Familien, deren Kinder in der Kita betreut werden, einbezogen werden, sondern Kitas auch außerhalb dieser Kontexte mit dem ASD kooperieren.

Dies kann z. B. im Kontext der Vermittlung eines Kitaplatzes für Kinder mit einem besonderen Förderbedarf sein oder im Kontext des Austauschs über Möglichkeiten der Beratung von Eltern zur allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie (§ 16 SGB VIII), Beratung im Kontext von Fragen zur Partnerschaft, Trennung und Scheidung (§ 17 SGB VIII), Beratung und Unterstützung bei der Ausübung der Personensorge und des Umgangsrechts (§ 18 SGB VIII) durch den ASD oder im Kontext der Vermittlung einer Betreuung und Versorgung von Kindern in Notsituationen (§ 20 SGB VIII).

Regionale Unterschiede in der Zusammenarbeit mit dem ASD zeigen sich zwischen Städten und Landkreisen sowie zwischen einzelnen Bundesländern. In den Städten ist der Anteil der Kitas, die mit dem ASD kooperieren, signifikant höher (64 %) als in den Landkreisen (47 %). Dies korrespondiert mit der besseren Erreichbarkeit des ASDs sowie den höheren

Fallzahlen der erzieherischen Hilfen in den Städten, die deutlich machen, dass belastende, hilfeverursachende Lebenslagen in den Städten häufiger vorhanden sind.

Die Anteile in den Bundesländern variieren erheblich zwischen 36 Prozent in Sachsen-Anhalt³² und 84 Prozent in Hamburg. Offensichtlich bestehen innerhalb der Bundesländer unterschiedliche Traditionen bzw. Politiken der Verschränkung zwischen der Kindertagesbetreuung und dem ASD.

Die im Vergleich zu den anderen in der Tabelle aufgeführten Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe schlechtere Note bei der Bewertung der Zusammenarbeit verdeutlicht, dass die Kooperation zwischen ASD und Kitas an der einen oder anderen Stelle aus Sicht der Kitas noch verbessert werden kann. Nicht jede Kooperationsbeziehung in diesem Kontext beruht auf Freiwilligkeit, wie etwa im Kontext von Kindeswohlgefährdungen. Häufig sind die Kontexte des Kontakts mit dem ASD durch besondere, herausfordernde Problemkonstellationen in den Familien der Kinder gekennzeichnet (z. B. Verdacht auf Kindeswohlgefährdung oder wenn der ASD Betreuungsplätze für Kinder aus Familien, die er betreut, einfordert), bei denen sich die Fachkräfte der Kitas selbst relativ häufig als nicht hinreichend kompetent einschätzen (vgl. Beher/Walter 2012) und vermutlich auch unterschiedliche gegenseitige Erwartungen vorhanden sind. Dies sind alles Situationen, die sich negativ in der Bewertung der Kooperation niederschlagen können.

Die Familienbildung und -beratung findet in § 22a SGB VIII, der benennt, mit welchen familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen Kitas möglichst zusammenarbeiten sollen, gesonderte Erwähnung. Eine Kooperation der Kitas mit Familienbildungsstätten ist jedoch seltener als mit dem ASD und den Erziehungsberatungsstellen (vgl. Tab. 8.10). Dies hängt auch damit zusammen, dass lediglich in 45 Prozent aller Jugendamtsbezirke überhaupt eine Familienbildungsstelle vorhanden ist (Gadow u. a. 2013, S. 148 f.). In der Praxis arbeiten Familienbildungsstätten dann auch mit mehreren Kitas zusammen (Schilling 2008, S. 21). Die Familienbildungsstätten selbst erhoffen sich durch eine Kooperation mit Kitas, die Hürden beim Zugang der Eltern zu ihren Angeboten abzubauen (ebd., S. 33), sehen sich aber selbst durch eine unzureichend refinanzierte Ausweitung der Aktivitäten an ihre Kapazitätsgrenzen gedrängt (ebd., S. 36).

Eine Kooperation von Kitas mit Familienbildungsstätten findet insbesondere dann häufiger statt, wenn sich die Kita selbst als Eltern-Kind- bzw. als Familienzentrum bezeichnet. Dort werden den Eltern auf der Basis von Kenntnissen über institutionalisierte Hilfe- und Unterstützungsstrukturen oftmals zusätzliche Angebote mit spezifischen Kompetenzen zur Unterstüt-

32 Der höchste Anteil in einem Flächenland ist in NRW (71 %) zu beobachten.

zung der Lebensbewältigung nahegelegt, die Kitas selbst, zumindest in dem Umfang, nicht bieten können.

Wenn eine Kooperation mit einer Familienbildungsstätte stattfindet, ist sie zumindest im Vergleich zu den anderen Organisationen der Jugendhilfe in der Tabelle 8.10 relativ intensiv. Mehr als ein Drittel der Kitas (38 %) arbeitet regelmäßig mit Familienbildungsstätten zusammen. Auch bei den Familienbildungsstätten geht eine höhere Frequenz der Kooperation mit einer besseren Schulnote einher. Mit der durchschnittlichen Note 2,3 wird die Kooperation mit den Familienbildungsstätten relativ gut bewertet.

8.6 Kindertageseinrichtungen im Gemeinwesen

Die Entwicklung mancher Kitas als Einrichtung, die auch Funktionen für das Gemeinwesen erfüllt, hat eine hohe Bedeutung erlangt. Um dieses Ziel zu erreichen, haben die meisten Bundesländer Konzepte und Fördermodelle entwickelt (vgl. als Übersicht Schlevogt 2012). Dabei hat sich ein breites Spektrum an Bezeichnungen entwickelt: Kinder- und Familienzentren, Familienzentren, Eltern-Kind-Zentren, Kinder-Eltern-Zentren, Häuser der Familie. Sie alle haben gemeinsam, dass Kindertagesstätten neben der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern dort zusätzliche Funktionen für Eltern oder das Gemeinwesen erfüllen.

Die Tatsache, dass Kitas in der Regel relativ wohnortsnah gelegen sind, fast jedes Kind eine Zeit lang auch im Rahmen einer Kindertageseinrichtung betreut wird und diese als niedrigschwellige Einrichtungen gesehen werden, führt dazu, dass der Kita eine wichtige Rolle bei der frühzeitigen und präventiven Unterstützung von Familien zugemessen und sie als guter Ausgangspunkt von Gemeinwesenbeziehungen betrachtet wird.³³ Insgesamt wird hierdurch eine Entwicklung der Kitas hin zu einer größeren Familien- und Gemeinwesenorientierung vorangetrieben.

Vor dem Hintergrund dieser Debatten warnt der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge in seiner Stellungnahme zu Fragen der Qualität von Kindertageseinrichtungen zu Recht davor, Kindertageseinrichtungen mit Aufgaben- und Auftragserweiterungen zu überfrachten und fordert zudem eine Korrespondenz zwischen Aufgaben und Ressourcenausstattung (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2013, S. 21 f.).

33 Nicht nur die örtlichen Jugendbehörden hegen diese Hoffnung, auch andere Dienste und Einrichtungen, wie z. B. die Familienbildungsstätten, erhoffen sich durch eine Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen einen besseren Zugang von Eltern zu ihren Angeboten (vgl. z. B. Schilling 2008, S. 33).

Unterschieden werden drei Typen von gemeinwesen- und familienorientierten Kitas (vgl. Peucker/Riedel 2004, S. 24f.)³⁴:

- Integrierte Modelle: Hier werden in der Kita zusätzliche (z.B. familienorientierte) Angebote in der Zuständigkeit der Kita integriert.
- Kooperationsmodelle: Die zusätzlichen Angebote (z.B. Familienberatung, Familienbildung) werden in der Regel in der Kita, aber von externen Akteuren durchgeführt.
- Zentrumsmodelle: Hier sind unter einem Dach unterschiedliche Dienste und Angebote versammelt, die in der Regel eigenständige Bereiche abbilden. Die räumliche Nähe und die eventuell gemeinsame Trägerschaft sollen die inhaltliche Zusammenarbeit befruchten.

In der Praxis können Kitas auch mehrere Merkmale dieser typologischen Ausprägungen (Mischmodelle) aufweisen. Zum Beispiel kann eine Kita innerhalb ihrer Räume für besondere familienorientierte Angebote verantwortlich und darüber hinaus auch eng mit der Familienbildungsstätte desselben Trägers verzahnt sein.

In der Tabelle 8.11 sind einige mögliche Zusatzangebote von Kitas aufgeführt und deren Häufigkeit des Vorhandenseins.³⁵ Eine Öffnung der Kitas in den Sozialraum hinein, durch die Möglichkeit, dass Zusatzangebote auch durch Eltern genutzt werden, deren Kinder nicht in der Einrichtung sind, wird in den letzten drei Spalten der Tabelle abgebildet.

Fast zwei Drittel der Kitas (63 %) bieten neben der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern weitere der in der Tabelle aufgeführten Angebote an. Bei den Kitas, die mindestens ein zusätzliches Angebot haben, liegt die durchschnittliche Anzahl dieser Angebote bei 2,2. Die Anzahl der zusätzlichen Angebote hängt insbesondere mit einer Konzeption der Kita als Eltern-Kind-Zentrum zusammen.³⁶ So ist die Anzahl der Einrichtungen mit zusätzlichen Angeboten in NRW, wo dezidiert eine Politik verfolgt wird,

34 Wie bei der Bezeichnung der Einrichtungen selbst gibt es auch bei den Typologien der Einrichtungen unterschiedliche Bezeichnungen und Abgrenzungen (vgl. z.B. Diller 2005 sowie Roth 2010 für eine etwas andere Abgrenzung und Bezeichnung).

35 Aufgrund der ursprünglich relativ hohen Zahl der offenen Nennungen bei den Sonstigen Angeboten wurden zwei neue Kategorien, nämlich „Elternbezogene Angebote“ und „Kindbezogene Angebote“, gebildet. Allerdings ist zu bedenken, dass vorgegebene Antwortkategorien immer häufiger angegeben werden als dass die Möglichkeit genutzt wird, fehlende Kategorien aktiv durch eigene Angaben zu ergänzen. Das heißt, die angegebene Häufigkeit der Nennungen bei eltern- und kindbezogenen Angeboten unterschätzt wahrscheinlich das tatsächliche Vorhandensein dieser Angebote.

36 Es zeigt sich jedoch auch, dass ein Teil der Kitas ohne dieses Label neben der Betreuung, Bildung und Erziehung weitere Angebote macht.

Kitas zu Familienzentren auszubauen, deutlich höher. Dort sind im Jahr der Erhebung ca. 29 Prozent der Kitas als Familienzentrum zertifiziert (vgl. Sandleben/Tietze 2012, S. 15).³⁷ Offensichtlich ist eine öffentliche Förderung einer solchen Einrichtung sinnvoll, um sie bundesweit zu verankern und kann Entwicklungen verstärken, die sich auch unabhängig von einer öffentlichen Förderung mancherorts bereits zeigten.

Tab. 8.11: Zusatzangebote von Kindertageseinrichtungen sowie Nutzung dieser Angebote durch Eltern, deren Kinder nicht in der Einrichtung sind (Anteil der Kitas, im Ost-West-Vergleich) (Mehrfachnennungen)

	Vorhanden			Nutzung durch Eltern, deren Kinder nicht in der Einrichtung sind ^a		
	Ost	West	Insgesamt	Ost	West	Insgesamt
Bereitstellung von Räumen für selbstorganisierte Aktivitäten der Eltern*	25 %	36 %	34 %	49 %	44 %	45 %
Angebote zur Gesundheits- und Ernährungsförderung**	31 %	32 %	32 %	17 %	30 %	28 %
Angebote, wie Eltern-Kind-Gruppen/ Spielgruppen für Kinder unter drei Jahren*	35 %	20 %	23 %	77 %	75 %	75 %
Erziehungs- und Familienberatung*/**	11 %	21 %	20 %	19 %	42 %	40 %
Sonstiges	5 %	7 %	7 %	77 %	80 %	80 %
Hol- und Bringdienste für Kinder*	11 %	6 %	7 %	15 %	20 %	19 %
Elternbezogene Angebote ^o	4 %	5 %	5 %	22 %	42 %	40 %
Deutschkurse für Eltern*/**	1 %	5 %	4 %	0 %	67 %	65 %
Kindbezogene Angebote ^o /*	9 %	3 %	4 %	29 %	52 %	45 %
Hebammensprechstunden	1 %	2 %	2 %	67 %	77 %	76 %
Haushaltsnahe Dienstleistungen, wie Bügel- und Wäscheservice	1 %	1 %	1 %	0 %	43 %	30 %

* Ost-West-Unterschied bezüglich des Vorhandenseins des Angebots signifikant; ** Ost-West-Unterschied Nutzung durch andere Eltern signifikant; ^a = Basis der Prozentuierung: Kitas, in denen das Angebot vorhanden ist; ^o = Aus den sonstigen Angaben neu gebildete Kategorie

Lesebeispiel: 34 % der Kitas stellen Räumen für selbstorganisierte Aktivitäten der Eltern bereit; 45 % der Kitas, die Räume für selbstorganisierte Aktivitäten der Eltern bereitstellen, ermöglichen dies auch Eltern, deren Kinder nicht in der Einrichtung sind.

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 634)

37 Im Jahr 2016 gab es in NRW 3 400 Familienzentren (vgl. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen 2016, S. 30).

Mehr als ein Drittel aller Kitas (34 %) stellt Räume für selbstorganisierte Aktivitäten der Eltern bereit (z. B. für Familienfeste, Yogakurse). Dieses Angebot für Eltern erfordert keine zusätzlichen personellen Ressourcen, sondern setzt lediglich Vertrauen den Eltern gegenüber voraus, dass sie sorg- und achtsam mit den anvertrauten Räumen umgehen. Fast jede vierte Kita (23 %) ermöglicht Angebote wie Eltern-Kind-Gruppen. Letztere Form kann, muss aber nicht, der Selbstorganisationsfähigkeit der Eltern überlassen werden und erfordert, außer der Klärung von Haftungsfragen, in erster Linie Räumlichkeiten, in denen die Angebote realisiert werden können. Empirisch zeigt sich, dass Kitas, die Eltern Räume für selbstorganisierte Aktivitäten zur Verfügung stellen, signifikant häufiger Angebote wie Eltern-Kind-Gruppen ermöglichen als Kitas, die Eltern keine Räume für eigene Aktivitäten zur Verfügung stellen (37 % vs. 15 %). Fast jede dritte Kita bietet Angebote zur Gesundheits- und Ernährungsförderung (32 %) an.

Alle bisher genannten Angebote haben eine Nähe zu den traditionellen Angeboten der Kitas. Ein relativ neues Angebot ist sicherlich die Erziehungs- und Familienberatung in den Räumen der Kitas. Jede fünfte Kita (20 %) ermöglicht einen Zugang zu dieser Form der Beratung. Damit ist oftmals die Hoffnung verbunden, niedrigschwellige und unkomplizierte Zugänge zu dieser Form der Hilfe zu schaffen und auch Eltern zu erreichen, die sonst nur schwer erreichbar sind.

Die Stadt Hamburg schreibt etwa, Eltern-Kind-Zentren „sollen vor allem solche Familien erreichen, deren Lebenssituation und -umfeld einer gedeihlichen kindlichen Entwicklung nicht hinreichend förderlich ist“. Eltern-Kind-Zentren sollen „frühzeitig darauf hinwirken, dass es nicht zu familiären Situationen kommt, von der eine Kindeswohlgefährdung ausgehen kann. Für diese Familien sollen Kitas in sozialen Brennpunkten in präventiver Weise tätig werden, indem sie Formen aktiver Nachbarschaftshilfe aufbauen. Die Eltern-Kind-Zentren sollen den Familien möglichst früh Unterstützung und Beratung anbieten, damit Prozesse der Destabilisierung und Desintegration aufgehalten werden“ (Bürgerschaft der freien und Hansestadt Hamburg 2007, S. 1).

Kitas mit einer solchen Ausrichtung erhalten einen erweiterten Auftrag: Sie sollen möglichst auch die Bedingungen des Aufwachsens der in der Kita betreuten Kinder in der Familie positiv beeinflussen. Dies ist ein nachvollziehbarer Wunsch, da wissenschaftlich unumstritten ist, dass der Einfluss der Familie auf die kindliche Entwicklung größer ist, als der der institutionellen Betreuung und Förderung (vgl. Tietze u. a. 2013). Aber gleichzeitig ist diese Erweiterung des Auftrages mit enormen fachlichen Herausforderungen verbunden, die ohne zusätzliche personelle Ressourcen nicht zu bewältigen sind.

Die übrigen zusätzlichen Angebote der Tabelle 8.11 sind wesentlich seltener in den Kitas vorzufinden. Hol- und Bringdienste für Kinder werden in 7 Prozent der Kitas angeboten und sind Ausdruck einer Dienstleistungsorientierung dieser Kitas. Es gibt keine Hinweise darauf, dass es sich hier ausschließlich um Kitas mit einem großen Einzugsgebiet handelt, bei denen die Kinder ähnlich wie mit Schulbussen in ländlichen Regionen abgeholt und gebracht werden. Dabei zeigt sich allerdings ein starker Zusammenhang zur Anzahl der Kinder mit einer motorischen Behinderung oder einer Mehrfachbehinderung. Insofern ist davon auszugehen, dass sich die Hol- und Bringdienste zum Teil auch auf die Beförderung von Kindern mit Mobilitätseinschränkungen beziehen.

Kitas, die haushaltsnahe Dienstleistungen anbieten, haben eine starke Dienstleistungsorientierung. Auch wenn bislang nur wenige Kitas solche Dienstleistungen integrieren, könnte sich hier der Anfang eines neuen Trends abzeichnen. Solche Angebote verschaffen den Kitas in einer Gesellschaft, in der immer mehr haushaltsnahe Dienstleistungen gegen Entgelt übernommen werden (vgl. Wippermann 2011), auch einen Wettbewerbsvorteil in der Konkurrenz um Kinder.

Die aus den offenen Angaben zu den sonstigen Angeboten gebildete Kategorie „Elternbezogene Angebote“ beinhaltet Angaben wie „Elterncafe“ oder Bildungsangebote für Eltern, die nicht bereits durch die anderen Antwortvorgaben abgedeckt sind. Empirisch zeigt sich, dass diese Angebote überproportional häufig in Kombination mit anderen auf Eltern gerichtete Angebote der Tabelle 8.11 vorhanden sind.

Darüber hinaus lässt sich auch ein Zusammenhang mit Feldern der Zusammenarbeit mit Eltern beobachten. Insgesamt scheint diese Kategorie demnach auf ein besonders intensives Verhältnis zu den Eltern hinzuweisen. 5 Prozent der Einrichtungen nennen solche weiteren, auf Eltern bezogenen Angebote. Sich mit dem Angebot der Bereitstellung von Räumen für selbstorganisierte Aktivitäten der Eltern überschneidende Nennungen können nicht ausgeschlossen werden.

Deutschkurse für Eltern werden relativ selten angeboten. Allerdings ist davon auszugehen, dass nicht in allen Kindertageseinrichtungen Eltern Sprachförderbedarfe haben bzw. kenntlich machen. In 2 Prozent der Kitas besteht die Möglichkeit, eine Hebammensprechstunde zu besuchen.

Die aus den offenen Angaben zu den sonstigen Angeboten gebildete Kategorie „Kindbezogene Angebote“, von denen auch Eltern bei der Organisation ihres Alltags profitieren, wenn diese räumlich nah beieinander stattfinden, beinhaltet Angaben wie „Musikschule“ oder diverse Möglichkeiten für Sportaktivitäten. Offenbar gibt es Kitas, die mit Anbietern von Kultur- und Sportorganisationen (siehe auch Tab. 8.6) zusammenarbeiten, um das Akti-

vitätenspektrum der Kinder im Kontext der institutionellen Betreuung zu vergrößern.

Hier könnte sich eine Schnittstelle zwischen Angeboten der Kindertagesbetreuung zu Angeboten der offenen und verbandlichen Jugendarbeit andeuten. So wie sich eine Entgrenzung zwischen Jugendarbeit und Schule im Kontext der Ganztagsbetreuung abzeichnet (vgl. Seckinger u. a. 2016), so scheint es dieses Phänomen auch im Bereich der Kindertagesbetreuung zu geben.

Wenn es auch bei der Gesamtanzahl der Zusatzangebote keinen Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschland gibt, so sind doch einzelne Angebote sehr unterschiedlich häufig in den jeweiligen Regionen vorhanden (vgl. Tab 8.11). In Westdeutschland werden häufiger Räume für selbstorganisierte Aktivitäten der Eltern bereitgestellt. Angebote der Erziehungs- und Familienberatung und Deutschkurse für Eltern gibt es ebenfalls häufiger. Hol- und Bringdienste für Kinder, Angebote, wie Eltern-Kind-Gruppen/Spielgruppen für Kinder unter drei Jahren sowie kindbezogene Angebote sind dagegen häufiger in Ost- als in Westdeutschland anzutreffen.

Eine stärkere Öffnung der Kitas in den Sozialraum lässt sich u. a. daran erkennen, inwiefern Eltern, deren Kinder nicht in der Einrichtung sind, Angebote der jeweiligen Kita wahrnehmen können. Dazu geben die letzten drei Spalten in der Tabelle 8.11 Auskunft. Es zeigt sich, dass eine solche Öffnung keineswegs bei allen Angeboten gleichermaßen selbstverständlich ist. Insbesondere Angebote wie Eltern-Kind-Gruppen, Deutschkurse für Eltern und Hebammensprechstunden stehen auch Eltern zur Verfügung, deren Kinder nicht in der Einrichtung sind.

Insgesamt betrachtet, zeigt sich in Westdeutschland eine stärkere Öffnung der Kitas für Menschen aus dem Sozialraum, unabhängig davon, ob eigene Kinder in der Kita sind oder nicht. Bei den allermeisten Angeboten ist der Anteil der Kitas, die für alle Eltern im Sozialraum offenstehen, im Westen höher als in Ostdeutschland. Statistisch signifikant höher sind die Anteile bei den Angeboten zur Gesundheits- und Ernährungsförderung, Erziehungs- und Familienberatung sowie Deutschkursen für Eltern. Alle diese Angebote haben eine präventive und unterstützende Ausrichtung und dienen dazu, die Bedingungen des Aufwachsens der Kinder in den Familien und nicht nur in der Kita positiv zu beeinflussen.

Weiterhin zeigt sich empirisch: Hat eine Einrichtung mehrere Zusatzangebote, so stehen diese keineswegs immer alle für externe Eltern offen. Je nach Zusatzangebot werden von drei Viertel der Kitas unterschiedliche Nutzergruppen definiert.

8.7 Resümee

Kitas sind vielfach vernetzt. Zu den wichtigsten Kooperationspartnern zählen Schulen, Jugendämter sowie Einrichtungen und Dienste des medizinischen Bereichs. In der Bewertung der Kooperationserfahrungen zeigt sich, dass die Zusammenarbeit mit dem Gesundheitsbereich und der Schule im Zeitvergleich besser bewertet wird, ansonsten haben sich die Bewertungen nur gering verändert. Bedacht werden muss, dass das, was mit Kooperation gemeint sein könnte, sehr stark zwischen den verschiedenen Kooperationspartnern variieren kann. Kooperation etwa mit Kinderärzten könnte sich auf einen Vortrag für Eltern im Kindergartenjahr beschränken, wohingegen die Kooperation mit Erziehungsberatungsstellen sehr viel ausgeprägter sein dürfte. Erkennbar werden diese Unterschiede auch daran, dass sich die Anteile der Kindertagesstätten, die regelmäßig mit den jeweiligen Kooperationspartnern zusammenarbeiten, erheblich unterscheiden.

Der Vergleich der Erhebung 2007 mit 2012 zeigt, dass der Anteil an Kindertagesstätten, die mit Grundschulen im Rahmen des Übertritts kooperieren, angestiegen ist. Auch die Anzahl der Kindertagesstätten, die gemeinsame Fortbildungen mit Grundschulen durchführen, hat zugenommen. Sprachförderung dagegen wird zunehmend als eigene Aufgabe der Kitas begriffen, denn bei diesem Thema zeigt sich ein Rückgang der Kooperation. Eltern-Kind- bzw. Familienzentren legen auf Kooperationen mehr Wert. Die andere inhaltliche Ausrichtung wird also mit den Kontakten und der Einbindung in das institutionelle Netzwerk vor Ort umgesetzt.

In Bezug auf die Akteure des „Medizinischen Systems“ zeigen sich im Vergleich mit den Angaben des Jahres 2007 zum Teil erhebliche Verschiebungen. Deutlich an Bedeutung gewonnen haben Sozialpädiatrische Zentren, Krankenhäuser und Akteure rund um die Zahngesundheit, Heilpädagogen sowie insbesondere Akteure der Sprachförderung. Hier zeichnet sich einerseits eine Zunahme bei den Akteuren ab, mit denen sich eine regelmäßige Prävention von Gesundheitsrisiken leicht organisieren lässt, wie z. B. im Bereich der Zahngesundheit. Andererseits werden vermehrt Dienste genannt, die (auch) im Bereich der Unterstützung von Kindern mit Entwicklungsstörungen und Behinderungen bzw. von Behinderung bedrohten Kindern tätig sind.

Die Bewertung der Kooperation mit Akteuren des medizinischen Systems in Schulnoten hat sich in dem Zeitraum zwischen 2007 und 2012 bis auf den öffentlichen Gesundheitsdienst und die Frühförderstellen (bei beiden ist die Bewertung unverändert positiv geblieben) weiter verbessert. Dies ist wahrscheinlich vor allem auf die im Vergleich zu 2007 erhöhte Regelmäßigkeit der Zusammenarbeit zurückzuführen.

Die Kooperation der Kitas mit Tagespflegepersonen ist vor dem Hintergrund des Ziels der Etablierung eines integrierten Kinderbetreuungssystems mit verschiedenen, gleichberechtigten Formen der Betreuung, Erziehung und Bildung noch ausbaufähig. Sie findet nach wie vor relativ selten statt, wird dann aber vergleichsweise gut bewertet. Die Kindertagespflege und die institutionelle Betreuung in Kitas scheinen immer noch zwei fast getrennte Welten zu sein. Nur etwa jede achte Kita arbeitet in irgendeiner Form mit Tagespflegepersonen zusammen, obwohl die Kindertagespflege ein integraler Bestandteil der Kindertagesbetreuung ist.

Das System der Kindertagesbetreuung kann den Anforderungen an eine Kontinuität des Erziehungsprozesses, ob im Übergang zwischen Betreuungsformen, als sich ergänzendes Angebot oder als Ersatz bei einem Ausfall der Betreuung noch nicht flächendeckend gerecht werden. Der größte Nachholbedarf besteht in Ostdeutschland und den kreisfreien Städten, weil hier die Zusammenarbeit am geringsten ausgeprägt ist.

Die Jugendämter und die Kommunen stehen nicht nur dort in der Pflicht, durch Aktivitäten der Fachberatungen für Kindertagesbetreuung in Einrichtungen und für Tagespflegepersonen sowie durch die Finanzierung erweiterter Verfügungszeiten die beiden Betreuungsformen besser aufeinander abzustimmen, damit ein integriertes lokales Betreuungssystem entsteht, das in der Lage ist, sowohl den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden als auch gleichzeitig die Betreuungs- und Unterstützungsbedürfnisse der Familien möglichst passgenau zu befriedigen.

Die relativ seltene Kooperation zwischen Kita und Tagespflegepersonen kann auch auf mangelnde Ressourcen bei den Tagespflegepersonen zurückzuführen sein. Verfügungszeiten, die für die Anbahnung, Konkretisierung und Pflege von Kooperationsbeziehungen genutzt werden können sind nicht flächendeckend Standard. Solche Ressourcen gilt es zukünftig, auch für die Kindertagespflege systematisch strukturell zu verankern. Dabei müssen Unterstützungsformen gefunden werden, die der besonderen Situation der Tagespflegepersonen als in der Regel nicht-organisierte Einzelpersonen Rechnung tragen.

Ein Teil der Kitas arbeitet mit anderen Organisationen der Jugendhilfe, wie etwa Erziehungsberatungsstellen, Familienbildungsstätten oder dem ASD zusammen. Dies ist Ausdruck davon, dass einige Kitas auch die Bedingungen des Aufwachsens der Kinder in den Familien im Blick haben, Kitas expliziter eine Rolle im Kinderschutz zugewiesen bekommen haben und von Kooperationspartnern als ein Ort, an dem tendenziell alle Kinder und ihre Familien erreicht werden können, betrachtet werden.

In Bezug auf die konzeptionelle Ausrichtung der Außenbeziehungen lassen sich zusammenfassend zwei unterschiedliche Entwicklungslinien benennen:

Erstens und am deutlichsten erkennbar ist eine Familienorientierung. Das heißt, nicht nur die Kinder werden als Zielgruppe für die Kitas definiert, sondern auch das soziale Umfeld, in dem die Kinder außerhalb der Kita aufwachsen. Ein Teil der Kitas versucht, durch freiwillige Angebote zur Unterstützung des sozialen Umfeldes die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern zu verbessern.

Zweitens lässt sich bei einigen Kitas auch eine Dienstleistungsorientierung beobachten. Diese dient der Entlastung der Familie im Alltag und möchte dazu beitragen, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verbessern. Aufgrund der beschriebenen gesellschaftlichen Hoffnungen und der veränderten Lebenslagen von Familien, die eine stärkere Inanspruchnahme von institutionellen Formen der Betreuung, Bildung und Erziehung bedingen (vgl. Kap. 3), ist zu erwarten, dass die „Kindertagesstätte-Plus“, also die Kindertagesstätte, die noch um andere sozialräumliche Angebote erweitert ist, weiter an Bedeutung gewinnen wird.

Hinsichtlich der Reichweite bzw. des Nutzerkreises von unterstützenden und kompensatorisch orientierten Angeboten in Kindertageseinrichtungen gibt es unterschiedliche Einschätzungen. So gibt es einerseits Hoffnungen, mit den zusätzlichen Unterstützungsangeboten tatsächlich alle Eltern, auch die mit größeren Problemen zu erreichen. Andererseits gibt es Befürchtungen, dass etwa Beratungsangebote „nur“ von bildungsnahen verunsicherten Eltern in Anspruch genommen werden, während bildungsferne Eltern entweder gar nicht erreicht werden oder erst dann, wenn die Probleme (zu) groß geworden sind.

Insgesamt gibt es hierzu bislang wenig empirische Erkenntnisse. Kleinere, lokal begrenzte Studien (Meier-Gräwe/Regensburg o.J.; Sturzenhecker 2009; Wüstenberg 2008) stimmen indessen relativ hoffnungsfroh. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass durch eine Integration des Beratungsangebots in den Räumen der Kindertagesstätte die Schwelle, Beratung in Anspruch zu nehmen, sinkt, anvisierte Zielgruppen tatsächlich erreicht, komplexe Probleme bearbeitet und die Kontakte zu einer spezialisierten Stelle hergestellt werden können.

Alle Studien betonen zudem die Bedeutung von Ressourcen, um die (zusätzlichen) Aufgaben als vermittelnde und informierende Schnittstelle zu Angeboten mit spezialisierter Bearbeitungskompetenz nachhaltig übernehmen zu können. Kitas können nicht die Funktion von Beratungsstellen übernehmen, sie können aber als Lotsen in einer für Eltern kaum zu überschauenden institutionalisierten Hilfe- und Unterstützungslandschaft dienen (vgl. z.B. Bertelsmann Stiftung 2016).

Bislang ist es noch nicht selbstverständlich, dass alle Kitas, die nicht nur Aufgaben der Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder übernehmen, diese anderen Aktivitäten auch für alle Eltern aus dem Sozialraum anbieten.

Die bisherigen Typologien zu den Familienzentren oder auch Eltern-Kind-Zentren müssen deshalb erweitert werden durch eine Dimension „Nutzerberechtigungen“, die beschreibt, welcher Personenkreis von den Zusatzangeboten der Kitas profitieren kann: nur Eltern von Kindern, deren Kinder in der Kita sind oder auch andere Eltern mit kleinen Kindern.

Diese Differenzierung berührt auch die grundsätzliche Frage, wie man diese Zusatzaufgaben für den Sozialraum organisiert. Theoretisch könnte man alle Kitas mit diesen Zusatzaufgaben betrauen oder aber einzelne ausgewählte Kitas mit der Öffnung hin zu Eltern, deren Kinder nicht in der Kita sind, beauftragen. Letzteres wäre eine Option, um eine Infrastruktur für das Gemeinwesen aufzubauen, ohne unmittelbar alle Kitas mit den mit Zusatzangeboten einhergehenden Anforderungen an Qualifikation und strukturelle Voraussetzungen zu konfrontieren. Die Beantwortung dieser Organisationsfrage ist eine strategische Entscheidung, die durch Praktikabilitätsüberlegungen geleitet werden sollte.

Insgesamt lässt sich im Zeitverlauf eine zunehmend engere Einbeziehung von Kindertagesstätten in lokale Netzwerke feststellen. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass die Kita von den anderen Akteuren als möglicher Kooperationspartner entdeckt wurde bzw. die Kitas vor dem Hintergrund ihres erweiterten Auftrags selbst neue Kooperationen eingehen.

Es ist zu erwarten, dass Kindertagesstätten zukünftig in ihrer Ausrichtung noch kooperativer werden, weil sie zum einen von anderen Institutionen, die Unterstützungs- und Hilfeleistungen für Familien erbringen, als Kooperationspartner gesucht werden, und zum anderen die gesellschaftlichen Erwartungen an Kitas aufgrund der zunehmenden Institutionalisierung der Kindheit, die mit einer Verschiebung von der privaten zu einer vermehrt öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern einhergeht, zunehmen. Diese Erwartungen erfüllen zu können, erfordert von den Kitas eine Zusammenarbeit mit Institutionen, die in der Lage sind, Kitas bei der Bewältigung dieser Aufgaben zur Seite zu stehen.

Kapitel 9

Zwischen Erziehungspartnerschaft und Dienstleistung? Zur Zusammenarbeit von Kitas mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Familien ist eines der zentralen Qualitätsmerkmale der Kindertageseinrichtungen. Um sowohl an den Bedürfnissen von Kindern als auch denen der Familien anknüpfen und eine individuelle Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder gewährleisten zu können, ist die Zusammenarbeit und der Austausch mit den Eltern unabdingbar. Diese immer wieder hervorgehobene Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern spiegelt sich auch in den gesetzlichen Regelungen auf Bundes- und Landesebene sowie in den Bildungsprogrammen der Länder wieder (vgl. im Überblick auch Viernickel/Schwarz 2009).

Es besteht Einigkeit, dass nur durch eine gute Zusammenarbeit zwischen ErzieherInnen und Familien die bestmögliche Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern geleistet werden kann. „Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen“, so ist es im § 22a SGB VIII festgeschrieben, „sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen [...] mit den Erziehungsberechtigten und Tagespflegepersonen zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses [zusammenarbeiten]“. Darüber hinaus wird im Gesetz klar formuliert, dass in der Kita „die Erziehungsberechtigten an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen [sind]“. Das Gesetz verweist dabei auf das Wohl des Kindes und die Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses als Begründung für die Zusammenarbeit.

Die unterschiedlichen Rahmungen für die Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit mit den Eltern wurden bislang wenig systematisch ausdifferenziert, obwohl sich daraus in den Einrichtungen je unterschiedliche Implikationen für die Schwerpunkte und die Ansprüche an die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern ergeben (können). Renate Thiersch (2006) macht darauf aufmerksam, dass in den Anfängen der Kindertagesbetreuung die Zusammenarbeit mit den Eltern fachlich nicht thematisiert, aber z.B. von Fröbel eine Funktion des Kindergartens auch in der Wirkung in die Familie hinein gesehen wurde. Mit dem Kindergarten sollten auch bürgerliche Mütter und Kindermädchen für die „richtige‘ Kleinkindpädagogik“ (Thiersch 2006, S. 82; Faas/Landhäuser 2015, S. 52) gewonnen werden.

Aber auch, wenn die Zusammenarbeit mit den Eltern in den frühen Beschreibungen der Kindergärten keine große Rolle spielt, gab es, wie R. Thiersch herausstellt, in den Anfängen Formen der Zusammenarbeit mit den Müttern. Das heißt, die Kindertagesbetreuung hat sich von Beginn an zur Familie positioniert und mit unterschiedlichen Motivationen und Perspektiven gegenüber den Eltern verhalten. Lange Zeit war die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Eltern jedoch durch eine autoritäre und bewahrpädagogische Haltung gekennzeichnet. Die Regeln wurden im Kindergarten aufgestellt und die Eltern hatten sich daran zu halten.

Seit den 1970er Jahren begann sich dies, z. B. mit der Popularität der Erkenntnisse der Psychoanalyse, der Bindungsforschung und zu Lernprozessen von Kindern, zu ändern. Eltern und ErzieherInnen begannen sich stärker zu sorgen, dass sie in der Entwicklung ihrer Kinder etwas falsch machen könnten und trugen neue Ansprüche in die Einrichtungen und in die Auseinandersetzung mit den ErzieherInnen hinein (Thiersch 2006), was in der anschließenden Zeit vielfältige konzeptionelle Veränderungen in den Einrichtungen anregte.

Wie die Zusammenarbeit heute mit den Eltern gerahmt und konzipiert wird, hängt vom gesellschaftlichen Stellenwert der Kindertagesbetreuung ab. Und je nachdem, welche Rolle der Kindertagesbetreuung dabei zukommt – als der Familienerziehung nachgeordnete oder ergänzende Instanz, als Ausfallhilfe oder gleichberechtigte Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsinstantz – wird das Verhältnis zu den Eltern unterschiedlich definiert.

Heutzutage werden in der allgemeinen Fachdiskussion mindestens drei unterschiedliche Rahmungen für die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern unterschieden (vgl. Cloos/Karner 2010; Fröhlich-Gildhoff 2013):

- a) Die Förderung und das Wohl des Kindes,
- b) die kompensatorische Funktion für die Erziehung in den Familien, deren Leistungen für die Kinder als defizitär wahrgenommen werden, und
- c) die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

a) Die Förderung des Kindes wird dann hervorgehoben, wenn es um die Begleitung der Entwicklungs- und Lernprozesse der Kinder geht und um die Gestaltung der Übergänge sowohl in die Kindertageseinrichtung hinein als auch von der Kita in die Schule. Eine tragfähige und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen ErzieherInnen und Eltern wird als Grundvoraussetzung für eine gelingende Erziehung der Kinder betrachtet. Um besser auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes eingehen zu können, ist es notwendig, dass sich beide über Entwicklungen des Kindes austauschen und einen Einblick in die jeweilige Lebenswelt des Kindes in der Einrichtung und in der

Familie haben (vgl. zur Diskussion über die Begründungen auch Cloos/Karner 2010).

Hervorgehoben wird die Bedeutung der Zusammenarbeit auch, um Kinder bei dem täglich zu leistenden Wechsel zwischen Familie und Einrichtung gut unterstützen zu können. Die Vorstellungen darüber, was der Förderung der Kinder dient, können zwischen ErzieherInnen und Eltern differieren. Eine nicht untypische Konfliktlinie verläuft dergestalt, dass Eltern die Individualität ihres Kindes in der Einrichtung zu wenig gewürdigt sehen, während für die ErzieherInnen die Abläufe der Einrichtung und der Wunsch im Vordergrund stehen, dass die Eltern das Einpassen der Kinder in das institutionelle Gefüge gut unterstützen mögen. In der Zusammenarbeit können diese unterschiedlichen Perspektiven Missverständnisse erzeugen und auch zu Konflikten führen.

b) Auch der Zweifel an den Erziehungskompetenzen bildungsferner Eltern oder Eltern mit einem spezifischen Migrationshintergrund führt dazu, dass die Bedeutung der Kindertageseinrichtungen als Anbieter und Vermittler von Unterstützungs- und Förderangeboten für Familien steigt und von den Kindertageseinrichtungen auch eine kompensatorische Leistung erwartet wird. Die Aufmerksamkeit auf die Kindertageseinrichtungen erhöht sich in diesem Zusammenhang insofern, als Reaktionen und Unterstützungsmaßnahmen auch von Seiten der Fachkräfte in den Einrichtungen erwartet und gefordert werden.

Hinzu kommt, dass die Einrichtungen als Orte gesehen werden, die niedrigschwellig potenziell alle Eltern erreichen und unterstützende Angebote unterbreiten können. Kindertageseinrichtungen sollen sich z.B. zu „Familienzentren“ weiterentwickeln. Programmatisch ist damit auch der Anspruch verbunden, dass neue Anreize für die Zusammenarbeit mit Eltern geschaffen werden und auch Eltern erreicht werden, die bislang nicht so gut erreicht werden konnten. Müncher/Andresen (2009) machen in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass lediglich eine Mehrung von Angeboten für Eltern, die darauf zielen, das Erziehungsverhalten der Eltern zu verbessern, nicht zu den gewünschten Effekten führen wird. Sie argumentieren, dass vor allem durch den Alltag in der Einrichtung, durch die Zusammenarbeit mit den Eltern, durch den Beziehungsaufbau und die daraus entstehenden Angebote für Eltern, Veränderungen möglich sind.

Hinsichtlich des oft gesetzten Zusammenhangs, dass die Verknüpfung von Lernprozessen in der Familie mit Lernprozessen in der Kindertageseinrichtung die Entwicklung der Kinder positiv beeinflusst, geben Cloos/Karner zu bedenken, ob dies generell für alle Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern so angenommen werden kann bzw. ob der Zusammenhang, je nachdem welcher Erziehungsstil von den Eltern praktiziert wird (z.B. demokratisch-partizipativ oder hierarchisch-instruktiv), andere Konsequenzen

zen für die Zusammenarbeit mit den Eltern und somit auch für die Entwicklung der Kinder hätte (Cloos/Karner 2010, S. 174).

Was konkret unter einer Erziehungspartnerschaft verstanden wird, sollte deshalb von den Einrichtungen reflektiert werden. Eine Angleichung der Erziehungsvorstellungen allein kann dabei nicht das Kriterium sein, da eine Unterschiedlichkeit in den Lebensbereichen für Kinder auch Anstoß für Entwicklungen bedeuten kann (vgl. auch Viernickel 2006).

c) Eine weitere Rahmung für den Bedeutungszuwachs der Zusammenarbeit mit Eltern schließlich ist die Herstellung bzw. Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit, die insbesondere im Zuge der Ausbaudynamik und der Diskussion um die Bedarfsangemessenheit des Ausbaus eine große Rolle spielt. Während dieses Argument in der Kindertagesbetreuung der DDR neben der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit immer eine wichtige Rolle spielte, weil die Frauen auf dem Arbeitsmarkt fest eingeplant waren, hat sich in Westdeutschland dieses Argument lange Zeit vor allem auf die ärmeren Bevölkerungsschichten bezogen (Joos 2003, Reyer 1987).

Inzwischen sind es insbesondere im U3-Bereich vor allem die besser mit Ressourcen ausgestatteten Eltern, die aus Gründen einer verbesserten Vereinbarkeit U3-Betreuung in Anspruch nehmen. Aus der Vereinbarkeitsperspektive wird heute das Verhältnis zwischen Fachkräften und Eltern vor allem als ein Dienstleistungsverhältnis konnotiert, bei dem es darauf ankommt, die Öffnungszeiten, Schließzeiten, Termine und Aktivitäten der Einrichtung auf die zeitlichen Bedürfnisse der erwerbstätigen Eltern abzustimmen. Die gemeinsame Verantwortung für die Gestaltung des Einrichtungsalltags durch ErzieherInnen und Eltern steht dabei weniger im Vordergrund.

Alle drei hier unterschiedenen Rahmungen wirken auf die einzelne Einrichtung. Je nachdem, welche Perspektive in der Kultur der Einrichtung oder auch je nach Situation dominiert, ergeben sich andere Erwartungen an die methodischen Umsetzungen bei der Zusammenarbeit mit Eltern.

Die Qualität der Beziehung, die zwischen Eltern und ErzieherInnen konzeptionell angestrebt wird, hat in der Formel von der Erziehungspartnerschaft Verbreitung gefunden. Mit diesem Begriff wird betont, dass den Eltern eine hohe Bedeutung zukommt, und es wird ihre Gleichwertigkeit als Partner der Fachkräfte hervorgehoben. Erziehungspartnerschaften zeichnen sich dadurch aus, dass Eltern und ErzieherInnen die jeweilige andere Lebenswelt des Kindes kennen, ihre Bedeutung schätzen und sich somit die Verantwortung für die Förderung der Entwicklung des Kindes teilen (vgl. Textor 2005).

Damit werden hohe Ansprüche beschrieben, die mitunter im Widerspruch zu den Schwierigkeiten bei der Gestaltung der Zusammenarbeit mit

den Eltern im Alltag der Einrichtungen stehen. Die ErzieherInnen beschreiben nicht selten fehlende Anerkennung ihrer Arbeit durch Eltern, Konkurrenz um das Kind, Überlastung, zu wenig Zeit für Eltern, Unsicherheit gegenüber Eltern sowie Konflikte über unterschiedliche pädagogische Vorstellungen als Störeinflüsse. Diese Schwierigkeiten sind vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Interessen und der daraus entstehenden Spannung zwischen dem Wunsch nach partnerschaftlicher Zusammenarbeit, Aktivierung der Eltern und Kontrolle von elterlichem Erziehungsverhalten nicht erstaunlich.

Sie sind zudem zu erwarten, weil Eltern und Fachkräfte letztlich ungleiche Partner sind: hinsichtlich ihres rechtlichen Status³⁸ einerseits und infolge der strukturellen Vorteile, die Fachkräfte durch ihre Zugehörigkeit zur Institution Kindertageseinrichtung zur Verfügung haben, andererseits (Cloos/Karner 2010). Die aktuelle Bildungsorientierung der Kita kann aus der Sicht der Eltern die Machtungleichheit verstärken, weil für Eltern damit auch eine frühe Bewertung und Selektion ihrer Kinder verbunden sein kann (Viernickel 2006). Fachkräfte wiederum sehen sich zum Teil Eltern gegenüber, die sie mit genauen Erwartungen und Vorstellungen konfrontieren und diese mithilfe ihrer gestärkten Kundenrolle auch vehementer vertreten können.

Für die Ergebnisdarstellung zur Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita wird auf der Basis der empirischen Befunde vor allem folgenden Fragen nachgegangen: Inwiefern sind bestimmte Formen und Kontexte der Zusammenarbeit mit Eltern verbreitet und haben sich die Schwerpunkte der Zusammenarbeit mit Eltern zwischen Erziehungspartnerschaft und Dienstleistung in den letzten Jahren verändert? Welche Rolle spielt der Elternbeirat? Gibt es Eltern, die nicht erreicht werden, und welche Gründe sehen die Einrichtungen dafür?

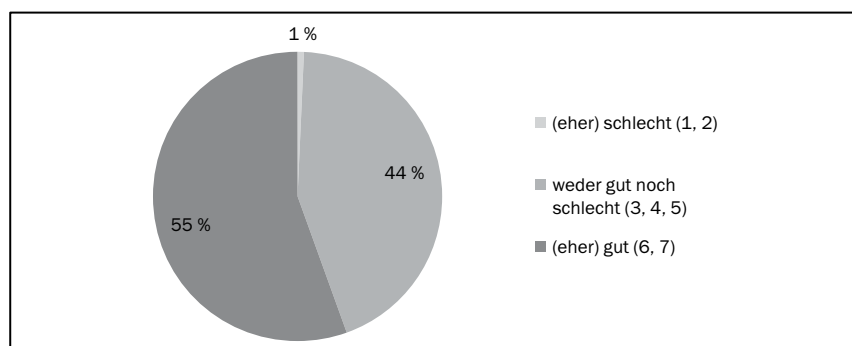
9.1 Bilanzierung der Erfahrungen der Einrichtung mit der Zusammenarbeit mit Eltern

Zunächst soll der Blick auf die Einschätzung der Kitas selbst gerichtet werden: Wie sind sie insgesamt mit der Elternarbeit zufrieden? Die meisten Kindertageseinrichtungen machen mit ihrer Form der Elternarbeit gute bis sehr gute Erfahrungen. Über die Hälfte der Einrichtungen (55%) kommt auf der Skala von 1 (sehr schlecht) bis 7 (sehr gut) zur besten oder zweitbes-

38 Im Unterschied zur Schule hat die Kindertagesbetreuung keinen eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag.

ten Bewertung der Erfahrungen der Zusammenarbeit mit den Eltern. Richtig unzufrieden ist lediglich 1 Prozent der Einrichtungen. Für die mittleren Kategorien (3, 4 und 5) der Bewertung entscheiden sich 44 Prozent der Einrichtungen. Das deutet darauf hin, dass diese Einrichtungen mindestens gemischte Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Eltern machen, z.B. weil sie nicht mit allen Eltern einen guten Kontakt herstellen können, weil größere Konflikte bestehen oder weil nicht genügend Zeit für die Zusammenarbeit mit den Eltern zu Verfügung steht.

Abb. 9.1: Erfahrungen mit der Zusammenarbeit mit Eltern in der Einrichtung



Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 565)

Viernickel u.a. (2013) identifizierten in einer qualitativ angelegten Studie drei unterschiedliche Gruppen von Einrichtungen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern. Neben einer als „wertekernbasiert“ und einer weiteren als „umsetzungsorientiert“ beschriebenen Gruppe benennen die AutorInnen eine dritte Gruppe als „distanziert“. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass die Eltern als Konkurrenten und Gegner wahrgenommen und zugleich als sehr fordernd erlebt werden. Entsprechend empfinden die Einrichtungen auch die Zusammenarbeit mit den Eltern als Belastung.

Diese Gruppe zeichnet sich zudem dadurch aus, dass sie die Ziele des Bildungsprogramms nicht teilt und sich Rahmenbedingungen gegenüber sieht, mit denen sie den Ansprüchen nicht gerecht werden kann (Viernickel u.a. 2013, S. 142). Ein solcher Zusammenhang zwischen einer Unzufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit den Eltern und der Wahrnehmung, dass sich Eltern mit ihren Forderungen zu stark einmischen, zeigt sich auch in der Kita-Erhebung. Die nachfolgenden Ergebnisse zu den Formen der Zusammenarbeit geben noch weitere Hinweise darauf, welche statistischen Zusammenhänge sich mit einer guten und weniger guten Bewertung der Kooperation zeigen.

Vor dem Hintergrund der geringeren Wertschätzung, die der Zusammenarbeit mit Eltern lange entgegengebracht wurde, weist die überwiegend positive Bewertung auch darauf hin, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern für die Einrichtungen eine wichtige Säule ihrer Arbeit darstellt. Auch von den Eltern bekommen Einrichtungen mehrheitlich ein positives Zeugnis ausgestellt (Krein 2004, S. 61; zur Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule vgl. Cloos u. a. 2011, S. 134; Camehl u. a. 2015; Fendrich/Pothmann 2007).

Hinsichtlich einzelner Dimensionen zeigen sich dann jedoch auch Unterschiede zwischen der Perspektive der Fachkräfte und der Eltern, z. B. sind Eltern mit den Kosten und den Möglichkeiten der Mitentscheidung vergleichsweise unzufrieden (vgl. Camehl u. a. 2015). Die AutorInnen können auch zeigen, dass die Bewertung der Qualität der Kindertageseinrichtungen weniger durch sozio-ökonomische Merkmale der Eltern, sondern durch die Unterschiede zwischen den Einrichtungen zu erklären sind (ebd., S. 1112).

9.2 Inhalte der Zusammenarbeit mit Eltern

Um welche Inhalte es bei der Zusammenarbeit mit den Eltern geht, kann von Einrichtung zu Einrichtung variieren: Konzentrieren sich die Einrichtungen z. B. auf die Information der Eltern, was in der Einrichtung passiert, oder geht es ihnen um einen Einbezug der Eltern in die Förderung der Bildungs- und Erziehungsprozesse der Kinder? Wollen Einrichtungen den Austausch zwischen den Eltern anregen oder die Eltern über allgemeine Fragen der Erziehung informieren? Tabelle 9.1 gibt hierzu einen Überblick.

Bei der ersten Zusammenschau über die Inhalte der Zusammenarbeit mit den Eltern wird deutlich, dass es kaum einen inhaltlichen Kontext gibt, der von den Einrichtungen als weniger wichtig oder unwichtig eingestuft wird (vgl. Tab. 9.1). Lediglich bei dem Thema „Angebote für spezielle Zielgruppen von Eltern durchzuführen (z. B. für Alleinerziehende oder für Väter)“ gelangen immerhin 45 Prozent der Einrichtungen zu der Einschätzung, dass dies weniger bedeutsam im Rahmen ihrer Zusammenarbeit mit den Eltern ist. Insbesondere in kleineren Einrichtungen wird dies für weniger wichtig eingeschätzt. Möglicherweise übersteigen solche Angebote die Kapazitäten kleinerer Einrichtungen. Immerhin noch 16 Prozent der Einrichtungen Organisatorisches für weniger wichtig und 12 Prozent sehen die Beratung der Eltern im Hinblick auf andere Stellen oder Dienste (z. B. Erziehungsberatung) als weniger wichtig an.

Alle anderen abgefragten Aspekte werden von mehr als 90 Prozent der Einrichtungen als sehr wichtig oder wichtig eingeschätzt. Je mehr inhaltliche Aspekte die Einrichtungen als wichtig einschätzen, umso besser bewer-

ten sie auch ihre Erfahrungen mit der Zusammenarbeit mit den Eltern. Möglicherweise drückt sich darin aus, dass sie die Zusammenarbeit mit den Eltern als eine selbstverständliche Aufgabe des Kita-Alltags begreifen, die sehr viele unterschiedliche Facetten enthält, und sie nicht als überfordernde, zusätzliche Belastung ansehen.

Tab. 9.1: Bedeutung der thematischen Inhalte bei der Zusammenarbeit mit Eltern (Anteil der Einrichtungen) (Mehrfachnennungen)

Inhalte der Zusammenarbeit	Sehr wichtig	Wichtig	Weniger wichtig	Unwichtig	n
Eltern regelmäßig über Entwicklung und Verhalten ihres Kindes informieren	89 %	11 %	< 1 %	< 1 %	1 623
Eltern in die Förderung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes mit einbeziehen	62 %	35 %	2 %	0 %	1 616
Gestaltung des Übergangs Kita Grundschule	59 %	38 %	5 %	< 1 %	1 603
Eltern über die Gruppe und pädagogische Inhalte der Arbeit informieren	55 %	43 %	8 %	< 1 %	1 608
Beratung der Eltern im Hinblick auf andere Stellen oder Dienste (z. B. Erziehungsberatung)	47 %	48 %	11 %	1 %	1 613
Organisatorisches (z. B. Bring- oder Abholzeiten)	41 %	51 %	15 %	< 1 %	1 602
Allgemeine Fragen der Kindererziehung	30 %	63 %	8 %	< 1 %	1 600
Gemeinsame Aktivitäten (Ausflüge, Basteln etc.)	29 %	59 %	3 %	1 %	1 578
Austausch zwischen den Eltern anregen	25 %	60 %	3 %	0 %	1 605
Angebote für spezielle Zielgruppen durchführen (z. B. Alleinerziehende, Väter, Eltern mit Migrationserfahrung etc.)	13 %	43 %	41 %	4 %	1 547

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012

Ost-West-Unterschiede zeigen sich dahingehend, dass ostdeutsche Einrichtungen die Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule und gemeinsame Aktivitäten mit den Eltern (z.B. Ausflüge oder basteln) häufiger als „sehr wichtig“ bewerten als die westdeutschen Einrichtungen, während diese dagegen die Beratung der Eltern im Hinblick auf andere Stellen oder Dienste (z.B. Erziehungsberatung) und die Unterbreitung von Angeboten für spezielle Zielgruppen häufiger als wichtig ansehen.

Bei der genaueren Betrachtung der Inhalte gibt es eine deutliche Abstufung, welche Inhalte den Einrichtungen bei der Zusammenarbeit mit den Elten sehr wichtig und welche ihnen „nur“ wichtig sind. Eltern regelmäßig über das Verhalten des Kindes zu informieren, ist für 89 Prozent und damit mit Abstand den meisten Einrichtungen sehr wichtig. In den letzten Jahren sind mit prozessorientierten Beobachtungsverfahren Vorschläge entwickelt

worden, die die Einrichtungen dabei unterstützen mit den Eltern in den Dialog über die Entwicklung ihres Kindes zu kommen. Auch die Eltern schätzen diesen Aspekt der Zusammenarbeit und bringen eine hohe Zufriedenheit damit zum Ausdruck (vgl. Cloos u. a. 2011, S. 135).

Die Eltern in die Förderung der Bildungs- und Erziehungsprozesse des Kindes einzubeziehen, halten im Vergleich zur Information über das Verhalten des Kindes nur noch 62 Prozent der Einrichtungen für sehr wichtig und die Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule 59 Prozent der Einrichtungen. Letzterer Befund findet eine gewisse Spiegelung in einer geringeren Zufriedenheit von Eltern, wie die Elternbefragung im Rahmen des niedersächsischen Modellprojekts zur Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule zeigt (Cloos u. a. 2011). Insbesondere hinsichtlich der Beteiligungsmöglichkeiten an der Planung und Vorbereitung von Angeboten und Aktionen zum Übergang in die Grundschule wünschen sich Eltern Verbesserungen (ebd., S. 135).

Allgemeine Fragen der Kindererziehung, gemeinsame Aktivitäten, den Austausch zwischen den Eltern anzuregen und Angebote für spezielle Zielgruppen durchzuführen – alle diese Aspekte werden von weniger als einem Drittel der Einrichtungen als für die Zusammenarbeit mit den Eltern sehr wichtiger Inhalt angesehen. Am wichtigsten sind damit die Inhalte, die sich individuell auf das einzelne Kind beziehen.

9.3 Formen und Kontexte der Zusammenarbeit mit Eltern

Im Kita-Alltag stehen sehr unterschiedliche Aufgaben an, für die sich je unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit mit Eltern eignen. Es geht um gegenseitigen Informationsaustausch über das Kind, Beziehungsaufbau, Fragen zur Entwicklung, organisatorische Absprachen, aber auch die Aufgabe, Eltern hinsichtlich der Erziehung ihrer Kinder zu erreichen. Im Kita-Alltag haben sich dafür unterschiedlichste Formen der Zusammenarbeit entwickelt, die sich z. B. danach unterscheiden lassen, welche Zielgruppen sie in welchem Setting ansprechen (vgl. R. Thiersch 2006).

Unterschiedliche Gelegenheiten und Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln ist auch notwendig, da nicht alle Eltern von ein und derselben Form angesprochen werden. Die Vielfältigkeit und die Formen der Zusammenarbeit sind auch Ausdruck des Verständnisses der Einrichtung. Die einzelne Form bzw. eine Vielfalt an Formen der Zusammenarbeit an sich sagt noch nichts über die Haltung aus, mit der die Einrichtungen Eltern gegenüber treten. Die Zusammenarbeit mit Eltern beginnt im Prinzip bereits vor der Anmeldung des Kindes in der Einrichtung mit Schnuppertagen oder Informationsabenden und den Formen, die die Einrichtung zur Präsentation

in der Gemeinde oder im Stadtteil findet. Dabei sind auch Fragen danach wichtig, wen die Einrichtung im Stadtteil oder der Gemeinde überhaupt anspricht, wie sie für sich Werbung macht und wie die Zusammenarbeit mit Eltern nach außen thematisiert wird.

In Tabelle 9.2 sind unterschiedliche Formen der Elternkontakte, nach denen die Einrichtung gefragt wurde, aufgelistet. Die Formen decken die verschiedenen Bereiche ab. Dahinter können sich im Einzelnen verschiedenste Aktivitäten der Einrichtungen verbergen. Die Ergebnisse zeigen, dass verschiedene Formen und Kontexte der Zusammenarbeit mit Eltern in den Einrichtungen etabliert sind. Einzelberatung, Aufnahmegespräche, Tür- und Angel-Gespräche, Eingewöhnung, Elternabende und Elternbriefe gibt es in nahezu 100 Prozent der Einrichtungen.

Tab. 9.2: Anteil der Einrichtungen, in denen es nachfolgende Formen der Zusammenarbeit mit Eltern in der Einrichtung gibt, im Ost-West-Vergleich (Mehrfachnennungen)

Formen und Kontexte der Zusammenarbeit	2007	2012		
	Insgesamt	Ost	West	Insgesamt
Einzelberatung	100 %	99 %	99 %	99 %
Elternabende**	100 %	98 %	98 %	98 %
Aufnahmegespräche	99 %	100 %	99 %	99 %
Tür- und Angelgespräche	99 %	100 %	99 %	99 %
Eingewöhnung	99 %	100 %	99 %	99 %
Elternbriefe**	96 %	92 %	97 %	96 %
Elternbeirat*	96 %	96 %	93 %	94 %
Elternbildende Formen**	90 %	81 %	85 %	84 %
Kita wird als Begegnungsstätte (z. B. Elterncafe) für Eltern und/oder Nachbarn genutzt**/*	75 %	26 %	48 %	45 %
Eltern arbeiten mit	66 %	54 %	57 %	56 %
Hospitationen von einzelnen Eltern*	\	40 %	77 %	71 %
Vorstand	\	2 %	5 %	5 %

* Ost-West-Unterschied signifikant; ** Abfrage gegenüber 2007 etwas verändert

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007, DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 627)

An dieser Situation hat sich auch gegenüber der letzten Erhebung von 2007 kaum etwas verändert (vgl. Tab. 9.1). Hinsichtlich dieser Formen unterscheiden sich die Einrichtungen auch nicht zwischen Ost- und Westdeutschland. Deutlich weniger Einrichtungen sehen die Einrichtung als Begegnungsstätte für Eltern und/oder Nachbarn und als Ort, an dem Eltern mitarbeiten.

Die meisten Formen der Elternkontakte werden von den Einrichtungen auch als wichtig eingeschätzt (vgl. Tab. 9.3). Eine hohe Bedeutung haben für nahezu alle Einrichtungen die Eingewöhnung der Kinder und die Aufnahmegespräche. Darin spiegelt sich, dass es den Einrichtungen wichtig ist, die Übergangsphase in die Einrichtung möglichst erfolgreich zu gestalten, um die Grundlage für eine positive Entwicklung des Kindes in der Einrichtung zu schaffen. In den meisten Bildungs- und Orientierungsplänen wird der Eingewöhnung im Kontext der Zusammenarbeit mit Eltern eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Tab. 9.3: Anteil der Einrichtungen, die für die jeweilige Form der Zusammenarbeit mit Eltern einschätzen, welche Bedeutung diese für sie hat

Formen der Zusammenarbeit	2007			2012		
	Sehr wichtig	Wichtig	Weniger wichtig/ Unwichtig	Sehr wichtig	Wichtig	Weniger wichtig/ Unwichtig
Eingewöhnung der Kinder	90 %	10 %	1 %	97 %	4 %	0 %
Aufnahmegespräche	94 %	6 %	0 %	94 %	5 %	0 %
Einzelberatung und -gespräche	86 %	14 %	0 %	91 %	9 %	0 %
Elternbeirat	68 %	28 %	4 %	69 %	28 %	3 %
Elternbriefe	52 %	41 %	7 %	68 %	27 %	5 %
Tür- und Angelgespräche	64 %	33 %	3 %	64 %	33 %	2 %
Elternabende	63 %	35 %	3 %	60 %	36 %	4 %
Elternbildende und informative Formen der Zusammenarbeit	45 %	48 %	7 %	33 %	55 %	12 %
Hospitationen von einzelnen Eltern	\	\	\	28 %	47 %	25 %
Eltern arbeiten mit	26 %	54 %	20 %	24 %	47 %	28 %
Kita wird als Begegnungsstätte (z. B. Elterncafe) für Eltern und/oder Nachbarn genutzt*	25 %	54 %	21 %	21 %	44 %	35 %
Internetseite	\	\	\	14 %	28 %	58 %

* 2007 hieß die Abfrage: Kita wird als Kommunikationsstätte genutzt
 Quelle: DJI-Kita-Studie 2007, DJI-Kita-Studie 2012; die Prozentwerte beziehen sich immer auf die Anzahl der Einrichtungen, die die jeweilige Form der Zusammenarbeit angegeben haben

Seit der letzten Erhebung ist der Anteil der Einrichtungen gestiegen, die die Eingewöhnung als sehr wichtige Form der Zusammenarbeit mit Eltern betrachten. Dieser Befund könnte durch die Fachdiskussion beeinflusst sein, die den Übergängen in den letzten Jahren verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet hat (vgl. Oehlmann u.a. 2011; Wildgruber/Griebel 2016), und

auch der Tatsache geschuldet sein, dass immer mehr Einrichtungen jüngere Kinder betreuen. Kindern unter drei Jahren wird möglicherweise noch etwas mehr Aufmerksamkeit bei der Eingewöhnung entgegengebracht, so dass damit für die Einrichtungen der Stellenwert steigt, den die Eingewöhnung bei der Zusammenarbeit bekommt.

Für neun von zehn Einrichtungen sind darüber hinaus Einzelberatungen und Einzelgespräche sehr wichtig. Die restlichen Einrichtungen stufen sie als wichtig ein. In einem Teil der Bildungs- und Orientierungspläne werden auch feste Zeiträume genannt (einmal jährlich, zweimal jährlich), in denen Entwicklungsgespräche mit den Eltern geführt werden sollten. Auch andere empirische Befunde bestätigen dies: Eine Befragung von Fachkräften zeigt, dass lediglich 10 Prozent der Fachkräfte seltener als einmal im Jahr Elterngespräche führen (Viernickel u. a. 2013). In der Befragung von Viernickel u. a. wird auch deutlich, dass ein Teil der Fachkräfte die Vorbereitung dieser Gespräche außerhalb ihrer Arbeitszeit legen muss, weil die vorgesehene Vor- und Nachbereitungszeit dafür nicht ausreichend ist.

Tür- und Angel-Gespräche gibt es zwar in jeder Einrichtung, für die Zusammenarbeit mit den Eltern werden diese jedoch „nur“ von 64 Prozent der Einrichtungen als sehr wichtig eingeschätzt. Möglicherweise zeigt sich darin die Ambivalenz, dass sich Gespräche zwischen Tür und Angel zwar häufig ergeben, aber die Fachkräfte aufgrund fehlender Zeit – sowohl der Fachkräfte selbst als auch von Eltern – diese nicht ausführlicher für den Austausch mit den Eltern nutzen können. Die im Vergleich zu den anderen Formen von Elternkontakten geringere Bedeutung von „Tür- und Angel-Gesprächen“ kann auch daher rühren, dass die Einrichtungen deren Bedeutung für die Beziehungspflege mit den Eltern unterschätzen.

Die größte Veränderung zwischen der Erhebung 2007 und 2012 sowohl hinsichtlich der Verbreitung dieser Form des Elternkontaktes als auch in der Bewertung der Bedeutung durch die Einrichtungen ist das Mitarbeiten der Eltern in der Einrichtung. Der Vergleich zeigt, dass der Anteil der Einrichtungen, in denen die Eltern mitarbeiten, gesunken ist. Mitarbeit von Eltern in der Einrichtung kann ein sehr breites Spektrum an Tätigkeiten umfassen und Ergebnis unterschiedlicher Motivationen sein. So kann die Mitarbeit von Eltern fester Bestandteil der Aufrechterhaltung des Betriebs der Kita sein (z. B. Essen kochen, Putzen, Wäsche waschen) oder eher aus der Motivation gespeist sein, Anlässe zu schaffen, die Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Fachkräften zu festigen.

Das sind keinesfalls ausschließende Motivationen, aber je nachdem wo der Schwerpunkt liegt, ergeben sich daraus möglicherweise andere Bewertungen aus der Sicht der Kitas. Etwas mehr als die Hälfte der Einrichtungen (56%) gibt an, dass Eltern in der Einrichtung mitarbeiten (z. B. Kurse für Kinder, Gestaltung der Kita). Es erstaunt nicht, dass dies signifikant häufi-

ger die Einrichtungen sind, die von einer Elterninitiative getragen werden. Diese Einrichtungen bewerten auch diese Form der Zusammenarbeit signifikant häufiger als sehr wichtig für die Einrichtung.

Darüber, warum die Mitarbeit der Eltern in dem Zeitraum zwischen 2007 und 2012 als weniger bedeutsam im Kontext der Zusammenarbeit eingeschätzt wird, kann nur spekuliert werden. Möglicherweise lässt sich darin ein Trend erkennen, dass Kitas weniger auf die Mitarbeit der Eltern bauen bzw. bauen können, weil von immer mehr Kindern beide Eltern erwerbstätig sind und deren Möglichkeiten, auch in der Kita mitzuarbeiten, deshalb begrenzt sind. Inwiefern sich darin eine Veränderung des Verständnisses von Kindertagesbetreuung aus Sicht der Eltern und Einrichtungen abzeichnet, müsste weiter geprüft werden.

Knapp die Hälfte der Einrichtungen (48 %) sagt über sich, dass die Kita als Begegnungsstätte (z.B. Elterncafé) für Eltern und/oder Nachbarn genutzt wird. Mit Abstand am häufigsten wird die Kita als „Begegnungsstätte“ in Nordrhein-Westfalen gesehen. Nahezu 100 Prozent jener Einrichtungen, die Familienzentren sind, sind dieser Ansicht. Die Ausrichtung des Angebots am Sozialraum, z.B. über die Kooperation mit anderen Einrichtungen oder Angeboten für Eltern, deren Kinder nicht in der Einrichtung sind, ist Teil der Anforderungen, die auch für das Gütesiegel „Familienzentrum“ in NRW erfüllt werden müssen (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen 2011).

Außerdem geben diese Form der Zusammenarbeit mit Eltern signifikant seltener sehr kleine Einrichtungen an und Einrichtungen, die in Trägerschaft eines Wohlfahrtsverbandes oder eines gemeinnützigen Verbandes, der aber nicht einem Wohlfahrtsverband angehört, sind. Wird die Einrichtung als „Begegnungsstätte“ gesehen, dann fällt auch die Bewertung der Erfahrungen mit Elternarbeit besser aus. Für 35 Prozent der Einrichtungen, die von sich selbst sagen, dass die Nutzung der Kita als Begegnungsstätte für sie zur Zusammenarbeit mit Eltern gehört, ist diese Form der Zusammenarbeit mit den Eltern weniger wichtig oder unwichtig. Das ist im Vergleich zu den anderen Formen ein relativ hoher Anteil.

Gegenüber 2007 ist der Anteil der Einrichtungen, die im Rahmen der Zusammenarbeit mit Eltern die Kita als Begegnungsstätte (z.B. Elterncafé) für Eltern und/oder Nachbarn nutzen, geringer. Dies ist sicher ein Effekt der veränderten Abfrage³⁹, denn seither ist der Anspruch an die Kinder-

39 Von „Die Kita wird als Kommunikationsstätte für Eltern und/oder Nachbarn genutzt“ zu „Die Kita wird als Begegnungsstätte (z.B. Elterncafé) für Eltern und/oder Nachbarn genutzt“.

tageseinrichtungen gestiegen, mehr zu sein als „nur“ eine Kita (z. B. Förderung von Familienzentren, Diskussion um Elternbildung).

Auf einige Formen der Zusammenarbeit mit Eltern, die in Tabelle 9.3 dargestellt sind, wird im Folgenden etwas genauer eingegangen, da weitere Befunde zu der Häufigkeit ihrer Nutzung vorhanden sind. Zudem zeigen sich bei den nachfolgenden Kontexten der Zusammenarbeit mit Eltern deutliche Unterschiede zwischen den ostdeutschen und den westdeutschen Bundesländern.

Elternabende werden in fast allen Einrichtungen durchgeführt (98%). Lediglich 4 Prozent der Einrichtungen sind der Ansicht, dass Elternabende weniger wichtig oder unwichtig sind. Im Durchschnitt führen die Einrichtungen innerhalb eines Jahres 3,9 Elternabende durch (im Median 3). Es erstaunt nicht, dass die Zahl der durchgeführten Elternabende mit der Wichtigkeit, die diesen seitens der ErzieherInnen zugeschrieben wird, korrespondiert. Werden die Elternabende als wichtig eingeschätzt, finden im Durchschnitt auch mehr Elternabende statt.

Und auch die generelle Bewertung der Zusammenarbeit mit den Eltern und die Häufigkeit der Elternabende hängt statistisch zusammen: Je häufiger Elternabende stattfinden, desto besser wird die Zusammenarbeit mit den Eltern bewertet. Nichts ausgesagt werden kann dazu, wie sich beide Aspekte beeinflussen, also ob jene Einrichtungen, die ihre Zusammenarbeit mit Eltern besser einschätzen, in der Folge auch häufiger Elternabende durchführen oder ob die höhere Anzahl Elternabende zur Verbesserung der Zusammenarbeit beiträgt.

Hinsichtlich der Häufigkeit der durchgeführten Elternabende zeigen sich deutliche Ost-West-Unterschiede: In westdeutschen Einrichtungen gibt es durchschnittlich häufiger Elternabende als in den ostdeutschen. In den westdeutschen Bundesländern sind es insbesondere die Elterninitiativen, die signifikant mehr Elternabende durchführen. In den ostdeutschen Bundesländern gibt es diesbezüglich keinen Unterschied.

Hinter Elternbriefen kann sich ein sehr breites Spektrum an Informationen verbergen: von eher organisatorischen Hinweisen und Informationen über den Alltag in der Einrichtung bis zu pädagogischen Themen, wie die Bewältigung von Entwicklungsschritten oder die richtige Ernährung. Die Einrichtungen setzen durchschnittlich zwölf Mal im Jahr Elternbriefe ein, manche Einrichtungen machen davon sogar jede Woche Gebrauch.

Die Unterschiede zwischen ostdeutschen und westdeutschen Einrichtungen hinsichtlich ihrer Bedeutung und der Häufigkeit ihres Einsatzes sind beträchtlich. Während in den westdeutschen Einrichtungen im Durchschnitt zwölf Mal im Jahr Elternbriefe zur Anwendung kommen, ist dies in den ostdeutschen Einrichtungen lediglich durchschnittlich fünf Mal der Fall. Möglicherweise geht dieser Unterschied auf die westdeutschen Ent-

wicklungen in den 1970er Jahren zurück, in denen sich Elternbildungsprogramme und Elternbriefe als ein Element der Zusammenarbeit mit Eltern etablierten und offenbar bis heute geschätzt werden.

Neu in der Erhebung als Form der Zusammenarbeit erfasst wurden Hospitationen. 71 Prozent der Einrichtungen geben Eltern die Möglichkeit, zu hospitieren. Auch bezüglich dieser Form sind die Unterschiede zwischen Einrichtungen in westdeutschen (77 %) und ostdeutschen (40 %) Bundesländern beträchtlich (vgl. auch Viernickel u.a. 2013). In den Landeskitagesetzen wird lediglich in Berlin und Brandenburg explizit erwähnt, dass die Einrichtungen die Hospitation von Eltern in den Einrichtungen fördern sollen. In beiden Ländern ist der Anteil der Einrichtungen, die Hospitationen in ihren Einrichtungen haben, nicht höher als in den Bundesländern, in denen Hospitationen nicht im Gesetz erwähnt werden. Auch in einigen wenigen Bildungsplänen werden Hospitationen als mögliche Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern erwähnt (z.B. in Baden-Württemberg, in Bayern im Rahmen der Eingewöhnung, im Saarland im Rahmen des Kennenlernens der Einrichtung).

Hospitationen gibt es auch signifikant häufiger in jenen Einrichtungen, die die Kindertageseinrichtung als Begegnungsstätte betrachten und in denen Eltern mitarbeiten. Diese Einrichtungen betrachten es häufiger als ihre Aufgabe, den Austausch zwischen den Eltern anzuregen und haben offenbar ein Verständnis der Zusammenarbeit mit Eltern, das auf vielfältigste Formen und Anlässe setzt und somit auch Hospitationen einschließt. Immerhin ein Viertel der Einrichtungen findet Hospitationen von Eltern weniger wichtig oder unwichtig (vgl. Tab. 9.3).

Auffallend ist, dass bei dieser Form der Zusammenarbeit mit Eltern der Teil jener Einrichtungen besonders groß ist, die Eltern zwar Hospitationen ermöglichen, aber diese Form als Teil der Zusammenarbeit mit Eltern weniger wichtig oder gar unwichtig finden. In diesem Befund mag die Ambivalenz zum Ausdruck kommen, die aus Sicht der Fachkräfte mit Hospitationen verbunden sein kann: Finden die Hospitationen nicht in einem vorab geklärten Rahmen statt, können Fachkräfte dies schnell als Kontrolle ihrer Arbeit empfinden. Andere Eltern könnten gegenüber den ErzieherInnen ihre Besorgnis zum Ausdruck bringen, dass die Eltern auch andere Kinder beobachten und sich benachteiligt oder auch kontrolliert fühlen. Diese Befürchtungen können sicher reduziert werden, wenn es einen gemeinsam verabredeten Rahmen gibt, in dem Hospitationen stattfinden und dies von den Fachkräften auch ausdrücklich gewünscht ist.

Für den zwischen Ost- und Westdeutschland bestehenden Unterschied sind möglicherweise noch immer die unterschiedliche historische Entwicklung der Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und der gesellschaftlichen Bedeutung einer außerfamiliären Betreuung von Kindern unter sechs

Jahren verantwortlich. Hospitationen waren zur Zeit der DDR nicht üblich, und möglicherweise trägt sich dies bis heute in die Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern weiter. Dazu beitragen kann auch, dass die Erwerbstätigkeit der Mütter in den ostdeutschen Bundesländern höher ist und deshalb solche Formen weniger angenommen werden. Keine Zusammenhänge zeigen sich hinsichtlich der Altersgruppen, die in der Einrichtung betreut werden.

9.4 Der Elternbeirat als institutionell verankerte Form der Zusammenarbeit

Der Elternbeirat bzw. die Elternvertretung bilden die institutionell verankerte Form der Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Landesgesetze bestimmen in der Regel, dass ein Elternbeirat einzurichten ist und welche Einflussmöglichkeiten er hat. Empirisch zeigt sich, dass 94 Prozent der Einrichtungen einen Elternbeirat haben und 69 Prozent diesen für sehr wichtig im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Eltern halten. Der Anteil der Einrichtungen, der diese Form als sehr wichtig einschätzt, ist im Vergleich zu den bereits thematisierten Formen etwas geringer (vgl. auch Textor 1998).

Das hat vermutlich auch mit dem Institutionalisierungsgrad dieser Form der Zusammenarbeit zu tun. Aus Untersuchungen zur Mitgestaltung und Beteiligung in Institutionen ist bekannt (vgl. Pluto 2007), dass von den Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe informelle Formen der Beteiligung, wie z.B. Gespräche, mehr geschätzt werden, weil sie aus der Sicht der Fachkräfte unmittelbarer mit ihrem Alltag und den Anliegen, Sorgen und Nöten von Eltern verknüpft sind. Institutionell verankerte Formen werden dagegen mitunter als zu formalistisch angesehen, die nur bestimmte Eltern aktivieren.

In ostdeutschen Einrichtungen wird signifikant häufiger ein Elternbeirat gewählt als in westdeutschen. In Berlin, Hamburg und Bremen gibt es bei einem Viertel der Einrichtungen keinen Elternbeirat bzw. kein vergleichbares Gremium. Dieses Ergebnis scheint jedoch nicht an den verschiedenen gebräuchlichen Bezeichnungen, wie sie in den Kita-Gesetzen festgeschrieben sind, zu liegen.

So ist z. B. in Berlin der Elternbeirat ein trägerweites Gremium, während innerhalb der Einrichtung das Elternngremium Elternvertretung und Elternausschuss heißt (§ 14 KitaFöG). Genauso sind die Begrifflichkeiten in Hamburg (§ 24 KiBeg). Und auch in anderen Bundesländern, wie Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern, gibt es andere Bezeichnungen als „Elternbeirat“ im Gesetz. In Bremen dagegen gibt es auch im Gesetz einen

Elternbeirat. Für Spielkreise und gemeinnützige Elternvereine können in Satzungen jedoch andere Regelungen getroffen werden (§ 13 BremKTG).

Damit soll offenbar kleinen Einrichtungen die Möglichkeit gegeben werden, für ihre Bedürfnisse passende Regelungen zu finden. Ein solcher Effekt, dass insbesondere sehr kleine Einrichtungen keinen Elternbeirat haben, findet sich auch bundesweit: Elternbeiräte gibt es signifikant seltener in sehr kleinen Einrichtungen. Während 96 Prozent der mehrgruppigen Einrichtungen einen Elternbeirat haben, sind das nur 80 Prozent bei den eingruppigen Einrichtungen. Ein gewähltes Gremium wird möglicherweise in diesen Einrichtungen nicht für notwendig erachtet, weil aus der Sicht der Fachkräfte die Elternversammlung bzw. der Elternabend die gesamte Einrichtung repräsentiert. Dies gilt jedoch so auch nur, wenn die Rechte und Entscheidungsbefugnisse der Elternversammlung eindeutig und transparent geklärt sind und Eltern sich auf diese berufen können.

Für die Frage, ob die Einrichtung einen Elternbeirat hat, scheint auch die Trägerschaft eine Rolle zu spielen. Einrichtungen in gemeinnütziger Trägerschaft, die aber nicht einem Wohlfahrtsverband zugehörig sind, Einrichtungen in privat-gewerblicher und in sonstiger Trägerschaft haben seltener einen Elternbeirat als alle anderen Einrichtungen. Auch wenn die Einrichtung von einer Elterninitiative getragen wird, gibt es signifikant seltener einen Elternbeirat. Das Vorhandensein eines Elternbeirates ist kein alleiniger Effekt der Größe der Einrichtung. Auch wenn man die Größe der Einrichtung kontrolliert, bleibt der Trägereffekt erhalten.

Wie eine Elternvertretung gewählt werden soll und welche Rechte diese hat, wird in den Landesgesetzen und -verordnungen unterschiedlich geregelt. Aus der Sicht der Einrichtungen wird der Elternbeirat am häufigsten bei der Planung von Aktivitäten (90 %) einbezogen (vgl. Tab. 9.4). 60 Prozent der Einrichtungen beteiligen den Elternbeirat an der Festlegung der Öffnungszeiten, und nur von 41 Prozent der Einrichtungen wird der Elternbeirat an der Einrichtungskonzeption beteiligt. Der Anteil ist sogar noch etwas gesunken im Vergleich zu 2007. Noch seltener wird der Elternbeirat in die Themen einbezogen, die die unmittelbaren institutionellen Abläufe, wie Personaleinstellung oder Dienstplangestaltung betreffen. In der offenen Antwortkategorie haben immerhin 3 Prozent der Einrichtungen von sich aus explizit darauf hingewiesen, dass der Elternbeirat nur beratend tätig ist und nicht in die Entscheidungsfindung einbezogen ist. Mit der Antwortkategorie „Sonstiges“ werden u. a. bauliche Entscheidungen, interne Probleme, Essensgelder, Öffentlichkeitsarbeit, pädagogische Fragen, Kooperationen und Qualitätsentwicklung zusammengefasst.

Der große Ost-West-Unterschied bei der Beteiligung des Elternbeirates an den Aufnahmekriterien ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass in den westdeutschen Einrichtungen aufgrund einer höheren Anzahl an Inter-

essenten als vorhandenen Plätzen häufiger eine Auswahl der Kinder, die einen Platz in der Einrichtung bekommen sollen, erfolgen muss. Eine empirische Plausibilisierung findet das auch dadurch, dass in westdeutschen Einrichtungen sehr viel häufiger Wartelisten bestehen. In ländlichen Regionen in westdeutschen Bundesländern ist eine Beteiligung des Elternbeirates wiederum sehr selten. Eine Beteiligung des Elternbeirates an der Personaleinstellung wird vor allem bei Elterninitiativen umgesetzt.

Tab. 9.4: Anteil der Kindertageseinrichtungen, in denen der Elternbeirat an den jeweiligen Entscheidungen beteiligt ist, im Ost-West-Vergleich (Mehrfachnennungen)

Entscheidungsmöglichkeiten	2007	2012		Insgesamt
	Insgesamt	Ost	West	
Planung von Aktivitäten	90 %	96 %	68 %	90 %
Öffnungszeiten	63 %	58 %	60 %	60 %
Elternbefragungen	59 %	62 %	50 %	52 %
Einrichtungskonzeption	48 %	69 %	36 %	41 %
Ausstattung (räumlich, sachlich)	42 %	45 %	46 %	46 %
Aufnahmekriterien	31 %	7 %	35 %	30 %
Personaleinstellung	22 %	10 %	24 %	21 %
Höhe der Elternbeiträge	17 %	19 %	20 %	20 %
Haushaltsplan	12 %	11 %	13 %	12 %
Dienstplangestaltung	2 %	1 %	2 %	2 %
Elternbeirat ist nur beratend tätig		0 %	3 %	3 %
Sonstiges	8 %	5 %	7 %	6 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 676), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 529 Kitas, die einen Elternbeirat haben)

Es erstaunt, dass der Elternbeirat nicht häufiger in so wichtige Fragen, wie die Einrichtungskonzeption, die Gestaltung der Öffnungszeiten oder die Ausstattung einbezogen wird (vgl. auch Kapitel Öffnungszeiten). Es liegt möglicherweise aber nicht nur an der Einrichtung, dass sie diese Ressource nicht für ihre Weiterentwicklung nutzt, sondern auch an den unterschiedlichen rechtlichen Vorgaben der Landesgesetze, die konkrete Inhalte der Beteiligung vorschreiben oder sehr allgemein gehalten sind.

Ein weiterer Grund kann sein, dass sich aus der Sicht der Einrichtungen die Rahmenbedingungen nur bedingt verändern lassen (z. B. kein weiteres Personal für längere Öffnungszeiten) und diese somit gar nicht erst der Beteiligung zugänglich gemacht werden. Nicht selten wird dabei unterschätzt, dass manche Rahmenbedingungen nicht so in Stein gemeißelt sind, wie sie

erst einmal wirken und dieses Argument mitunter ohne nähere Prüfung vorgebracht wird. Manchmal wird auch die Sorge der Fachkräfte dahinterstehen, dass die Beteiligung des Elternbeirates zu viel Aufwand bedeuten würde und sie daraufhin versuchen, diese bei der meist sehr eng bemessenen Zeit zu begrenzen. Die geringe Beteiligung kann letztlich auch an den Elternbeiräten selbst liegen, die – solange es keine Probleme gibt – mitunter froh sind, wenn die Einrichtung diese Dinge allein entscheidet.

9.5 Hinderungsgründe für die Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit Eltern verläuft nicht immer nur reibungslos, und der Kita-Alltag zeigt, dass sich die Kontakte nicht mit allen Eltern gleich gut gestalten lassen. Der Anspruch an die Zusammenarbeit ist jedoch hoch, wie sich allein an den vielfältigen Anforderungen ablesen lässt, die in den Bildungsprogrammen der Bundesländer formuliert sind. Eine davon ist der geforderte regelmäßige Informationsaustausch mit den Eltern. In 14 Bundesländern wird der Anspruch formuliert, mindestens einmal im Jahr mit allen Eltern individuelle Elterngespräche zu führen (vgl. die Übersicht von Viernickel u. a. 2013).

Auch die in den letzten Jahren entstandene Vielfalt an Arbeitshilfen, die dabei unterstützen sollen, die Entwicklung eines Kindes besser beobachten und dokumentieren zu können, sollen dabei behilflich sein. Nicht immer ist es einfach, regelmäßige Gespräche mit allen Eltern zu führen. Die Gründe dafür können vielfältig sein. Fehlen Ressourcen, dann werden vermutlich eher Abstriche bei den Gesprächen mit Eltern als bei der Betreuungssituation der Kinder gemacht. Lässt sich zudem der Kontakt zu den Eltern nicht einfach herstellen oder bestehen z. B. sprachliche Verständigungsschwierigkeiten, dann wird es für die Einrichtungen, die unter fehlenden Ressourcen leiden, umso schwieriger, regelmäßige Gespräche mit den Eltern zu realisieren.

Ein sehr seltener, aber schwieriger Rahmen für Gespräche mit Eltern kann im Kontext eines Verdachts auf eine Kindeswohlgefährdung bestehen. Einrichtungen haben, entsprechend der gesetzlichen Vorgabe in § 8a SGB VIII eine Gefährdungseinschätzung vorzunehmen und die Eltern in diese Einschätzung einzubeziehen, außer der wirksame Schutz des Kindes wird dadurch infrage gestellt. Anstatt bei einem Verdacht die Eltern bzw. die verdächtige Person einfach dem Jugendamt zu melden und so das Risiko einzugehen, dass die Motivation von Eltern, Hilfe in Anspruch zu nehmen, äußerst gering wird, setzt diese Regelung an einem bestehenden Vertrauensverhältnis der Fachkräfte zu den Eltern an.

Ein Gespräch unter solchen Umständen zu suchen, ist für die ErzieherInnen keine leichte Aufgabe. „Da durch das Wissen um die Gefahr für

das Kind die Verantwortung nicht mehr alleine bei den Eltern liegt, sondern nun auch die Fachkräfte bestimmte Aufgaben und Handlungspflichten übernehmen müssen, können schnell Gefühle der Überforderung sowie die Angst, Fehler zu machen, aufkommen“ (Gerber 2013). Das Bedürfnis, in dieser Situation lieber sehr schnell Kontakt mit dem Jugendamt aufzunehmen, als ein Gespräch mit den Eltern zu führen, ist nachvollziehbar, kann aber für die konkrete Gefährdungssituation auch kontraproduktiv sein (Gerber 2013).

Wird kein Gespräch gesucht, kann dies in der Folge das Verhältnis zu den Eltern (weiter) belasten, u.a. weil sich die Fachkräfte innerlich distanzieren und gegenüber den Eltern eine Vorwurfshaltung einnehmen (vgl. Maywald 2009). In einer Gefährdungssituation das Gespräch mit den Eltern zu suchen, ist für die Fachkräfte möglicherweise schwieriger, wenn keine regelmäßigen Kontakte zu den Eltern bestehen.

Ein Fünftel der Einrichtungen (21 %) gibt an, dass mit bestimmten Eltern keine regelmäßigen Gespräche geführt werden. Im Durchschnitt beziffern die Einrichtungen diesen Anteil auf 12 Prozent aller Eltern. Es lassen sich eine Reihe von statistischen Zusammenhängen finden, was diese Einrichtungen auszeichnet. So antworten jene, die häufig unter dem Personalschlüssel arbeiten, signifikant häufiger, dass es Eltern gibt, mit denen keine regelmäßigen Gespräche geführt werden. Und sie schätzen auch den Anteil der Eltern höher ein, mit denen keine regelmäßigen Gespräche geführt werden.

Diese Einrichtungen sind zudem signifikant unzufriedener mit ihrer Zusammenarbeit mit den Eltern. Nicht nur die Zusammenarbeit mit den Eltern wird negativer gesehen, sondern diese Einrichtungen bewerten insgesamt auch das Arbeitsklima in der Einrichtung signifikant schlechter. Diese Einrichtungen sind zudem häufiger der Ansicht, dass sich Eltern zu stark einmischen. Insgesamt weisen diese Zusammenhänge darauf hin, dass die Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern eng mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen verknüpft ist. Passen Anspruch und Ressourcen nicht mehr zusammen, machen die Einrichtungen offenbar Abstriche bei ihren Bemühungen, alle Eltern zu erreichen, erleben dies jedoch als unbefriedigend.

Tabelle 9.5 gibt einen Überblick über die Gründe, warum nach Ansicht der Einrichtungen keine regelmäßigen Gespräche geführt werden.⁴⁰ Der

40 Die Frage wurde nicht nur von jenen Einrichtungen beantwortet, die einen bestimmten Anteil von Eltern gar nicht für regelmäßige Gespräche erreichen. In die Analyse wurden alle Antworten einbezogen. Zwischen den beiden Gruppen (Einrichtungen, die bestimmte Eltern für Gespräche nicht erreichen und Einrichtungen die in der Regel alle Eltern erreichen) bestehen bezüglich der Gründe, warum es keine regelmäßigen Gespräche gibt, keine systematischen Unterschiede.

häufigste Grund ist sowohl 2007 als auch in der Wiederholungsbefragung 2012 das den Eltern zugeschriebene Desinteresse. Allerdings sind es gegenüber 2007 weniger Einrichtungen, die 2012 dieser Ansicht sind (61 % vs. 71 %). Dass sich Eltern nicht angesprochen fühlen, sieht ein Viertel der Einrichtungen als Begründung. Auch dieser Anteil ist etwas gesunken.

Tab. 9.5: Einschätzungen der Kindertageseinrichtungen, warum mit Eltern keine regelmäßigen Gespräche geführt werden (Mehrfachnennungen, Anteil der Kitas)

	2007	2012
Desinteresse der Eltern	71 %	61 %
Eltern sehen Kita als Dienstleistungsangebot	60 %	57 %
Sprachprobleme der Eltern	47 %	40 %
Hohe Arbeitsbelastung der Eltern	43 %	54 %
Eltern fühlen sich nicht angesprochen	34 %	24 %
Psychische Belastung der Eltern	20 %	27 %
Armut der Familie	12 %	9 %
Weiß nicht, woran es liegt	8 %	14 %
Sonstiges	7 %	8 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 642), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 024)

Nichts geändert hat sich an dem Anteil der Einrichtungen, die mit manchen Eltern keine regelmäßigen Gespräche führen, weil aus ihrer Sicht diese Eltern die Kita als Dienstleistungsangebot sehen. Mehr als die Hälfte der Einrichtungen begründet nicht stattfindende Gespräche mit der hohen Arbeitsbelastung der Eltern, was auch Ausdruck der erhöhten Erwerbsquote sein kann, und 27 Prozent mit einer psychischen Belastung der Eltern. Beide Anteile haben über die Jahre zugenommen. Die Einrichtungen nehmen offensichtlich einen hohen Druck bei den Eltern wahr, der dazu führt, dass keine regelmäßigen Gespräche zustande kommen.

Armut der Familie (9 %) und ungenügende Deutschkenntnisse (40 %) sind signifikant häufiger in jenen Einrichtungen eine Begründung, die häufig unter dem vorgesehenen Personalschlüssel arbeiten. Sprachprobleme der Eltern sind zudem häufiger in Einrichtungen in den westdeutschen Bundesländern, eher in Einrichtungen aus dem städtischen Raum und eher in großen Einrichtungen als Begründung zu finden. Jene Einrichtungen, die im Desinteresse der Eltern und im Verständnis von Kindertagesbetreuung als Dienstleistungsangebot Begründungen für nicht stattfindende Gespräche sehen, schätzen ihre eigenen Erfahrungen mit der Zusammenarbeit mit den Eltern auch nicht so gut ein wie andere Einrichtungen.

9.6 Zusammenarbeit mit Vätern

In der Fachdiskussion ist es immer wieder Thema, dass eine Zusammenarbeit mit Eltern häufig eigentlich eine Zusammenarbeit mit den Müttern ist. Die Väter werden aus den unterschiedlichsten Gründen von den Kitas weniger gut erreicht. Ein Grund ist sicher das immer noch für viele Familien geltende Erwerbsarrangement von vollzeiterwerbstätigem Vater und teilzeiterwerbstätiger oder nicht-erwerbstätiger Mutter. In der Folge richten sich auch die Zeitressourcen in den meisten Familien nach dem traditionellen Rollenverständnis, wonach die Mütter den Hauptteil der Familienarbeit leisten und somit auch den Kontakt mit der Kita übernehmen. Lediglich 6 Prozent der Väter arbeiteten 2010 in Teilzeit (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012, S. 71).

Empirisch zeigt sich, dass es nach eigener Einschätzung fast allen Einrichtungen gelingt (97%), zumindest einen Teil der Väter zu erreichen. Nach dem Anteil dieser erreichten Väter befragt, beziffern die Einrichtungen diesen durchschnittlich mit 40 Prozent. Zwischen den Einrichtungen gibt es dabei große Unterschiede. 11 Prozent der Einrichtungen erreichen lediglich bis zu 10 Prozent der Väter und 3 Prozent der Einrichtungen erreichen 90 Prozent und mehr der Väter. In den kreisfreien Städten ist der Anteil der Väter, die erreicht werden, signifikant höher als in den Landkreisen. Vor allem Elterninitiativen erreichen einen höheren Anteil der Väter. Ein Ost-West-Unterschied lässt sich nicht feststellen.

42 Prozent der Einrichtungen haben spezielle Strategien, Väter in den Einrichtungen einzubeziehen; dies ist im Westen eher der Fall als im Osten. Die Einrichtungen versuchen die Väter auf unterschiedlichen Wegen zu erreichen: über gezielte Väter-Nachmittage, Väter-Wandertage, Väter-Stammtische, Handwerkeraktionen, Basteln mit den Vätern, gemeinsame Aktivitäten am Wochenende.

An den von den Einrichtungen angegebenen Strategien wird deutlich, dass es wichtig ist, sich zeitlich nach den Vätern zu richten (z.B. am Abend und am Wochenende Aktivitäten anzubieten), dass es der direkten Ansprache durch die Einrichtung bedarf und dass die Einrichtungen auf Aktionen setzen, die aus ihrer Sicht vor allem Väter ansprechen, wie renovieren, handwerkliche Arbeiten oder Gartenpflege. Das heißt, die Einrichtungen knüpfen häufig an Aktivitäten an, die dem klassischen Rollenverständnis entsprechen. Weitere, von wenigen Einrichtungen genannte Strategien sind, über Erzieher den Kontakt zu den Vätern herzustellen und insbesondere für den Elternbeirat Väter zu gewinnen. Wenige Einrichtungen verweisen darauf, dass sie immer versuchen, beide Eltern einzubeziehen, z.B. besteht bei Elterngesprächen das Ziel, dass beide Elternteile anwesend sind.

Nicht erstaunlich ist es, wenn die Einrichtungen ihre Zusammenarbeit mit Eltern dann auch weniger gut bewerten, wenn sie einen geringeren Anteil der Väter erreichen. Bei der Zusammenarbeit mit den Vätern wird deutlich, dass sich die Inhalte teilweise anders gestalten als mit den Müttern, was etwas mit den gesellschaftlichen Verhältnissen zu tun hat.

9.7 Resümee

Die Zusammenarbeit mit den Eltern hat in den Kitas einen hohen Stellenwert. Dies ist an den unterschiedlichen Formen, wie mit Eltern zusammengearbeitet wird, der hohen Bedeutung, die einem großen Teil der verschiedenen Formen zugeschrieben wird, und der positiven Bewertung der Zusammenarbeit in der Einrichtung erkennbar.

Der persönliche Kontakt zu den Eltern, bei dem individuell das Kind im Zentrum steht (bei der Eingewöhnung und in Einzelgesprächen), ist den Einrichtungen dabei am wichtigsten. Institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit haben in den Einrichtungen einen weniger hohen Stellenwert und deren faktische Einflussmöglichkeiten sind auch begrenzt, wie am Elternbeirat deutlich wird. An Entscheidungen, die den Kern der Einrichtungen betreffen, ist dieser nur in wenigen Einrichtungen einbezogen.

Eltern in die Einrichtung zu integrieren, indem sie in der Einrichtung mitarbeiten oder die Einrichtung als Begegnungsstätte verstanden wird, hat eine geringere Bedeutung und ist – trotz der Diskussionen um Eltern-Kind-Zentren u.ä. – in den letzten Jahren nicht angestiegen. Ob sich darin ein Trend abzeichnet, dass die Kitas sich in Richtung einer stärkeren Dienstleistungsorientierung entwickeln, damit Eltern in erster Linie Familie und Beruf gut vereinbaren können, muss weiter untersucht werden.

Die meisten Einrichtungen erreichen mit ihren Anstrengungen zur Zusammenarbeit auch alle Eltern. Jede fünfte Einrichtung kann jedoch einen Teil der Eltern nicht erreichen. Die Einrichtungen begründen dies in der Mehrheit nach wie vor mit einem Desinteresse der Eltern. Allerdings zeigt sich auch, dass mehr Einrichtungen der Ansicht sind, dass die Belastung der Eltern dafür verantwortlich ist, dass die Einrichtung sie nicht erreichen kann. Nach wie vor ist die Zusammenarbeit mit den Eltern mehrheitlich eine Zusammenarbeit mit den Müttern. Im Durchschnitt gehen die Einrichtungen davon aus, dass sie etwa 40 Prozent der Väter erreichen. Dafür haben viele Einrichtungen gezielte Strategien, Väter stärker in die Einrichtungen einzubinden.

Kapitel 10

Lästig oder notwendig?

Beschwerden und Beschwerdeverfahren

Auch wenn die Zusammenarbeit mit Eltern unter der Überschrift „Partnerschaft“ gesehen wird und Anliegen, Kritik und Meinungsverschiedenheiten im alltäglichen Kontakt in der Regel geklärt werden, drückt sich eine gelingende Zusammenarbeit mit den Eltern auch dadurch aus, dass darüber hinausgehende Probleme, Konflikte und Beschwerden kommuniziert werden können und gemeinsam nach einer Lösung gesucht wird.

Bislang ist nicht nur in Kindertageseinrichtungen die Haltung gegenüber Beschwerden häufig eher zwiespältig: Den Einrichtungen ist bewusst, dass Beschwerden nicht wirklich zu vermeiden sind, da es unvermeidlich Anlässe für Konflikte und Unzufriedenheiten gibt. Andererseits ist es vielen Einrichtungen lieber, dass es möglichst keine Beschwerden gibt, da diese bei den MitarbeiterInnen unangenehme Gefühle, Unsicherheit und auch Ängste auslösen können.

In den letzten Jahren hat sich aber – nicht nur in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung (vgl. für stationäre Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe Urban-Stahl/Jann 2014) – immer mehr die Einsicht verbreitet, dass Beschwerden nicht nur lästig, sondern wichtig und wertvoll für die eigene Arbeit sind. Dafür gibt es mehrere Begründungen. Beschwerdeverfahren werden zunehmend, so wie das beispielsweise in Skandinavien in vielen gesellschaftlichen Bereichen schon lange der Fall ist, als selbstverständlicher Bestandteil von Institutionen betrachtet.

Institutionen funktionieren nach bestimmten Regeln und Verfahren und damit diese nicht missbräuchlich angewendet werden, brauchen die Einrichtungen eigene Kontrollinstrumente. Hierzu zählen, neben anderen, wie geregelten Mitbestimmungsmöglichkeiten für Eltern, Beschwerdemöglichkeiten und -verfahren. Werden sie als selbstverständliches Element der Einrichtung verstanden, sind sie zudem ein wichtiger Bestandteil der Organisations- und Qualitätsentwicklung. Beschwerden können für die Einrichtungen eine gute und vor allem schnelle Informationsquelle sein und aufdecken, an welcher Stelle es Probleme gibt und wo Reflektions- und Handlungsbedarf besteht.

Im Sinne einer lernenden Organisation können sie dazu beitragen, die Einrichtung immer wieder an die Bedürfnisse der Kinder, Eltern und MitarbeiterInnen anzupassen. Sie sind „kostenlose Hinweise an die Organisa-

tion“ (Hemker 2003). Die Voraussetzung ist allerdings, dass Beschwerden nicht als Anzeige von Fehlverhalten oder persönlicher Angriff gegen einzelne MitarbeiterInnen begriffen werden, sondern als Anlass, sich gemeinsam um die Verbesserung und Weiterentwicklung der Einrichtung zu bemühen.

Impulse auf der Ebene der Rechtsgrundlage zur Einführung von Beschwerdeverfahren hat zuletzt das Bundeskinderschutzgesetz gesetzt. Dort werden Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten für Kinder und Jugendliche zur Voraussetzung der Betriebserlaubnis gemacht. Gemäß § 45 SGB VIII ist die Erlaubnis zu erteilen, „wenn zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung geeignete Verfahren der Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten Anwendung finden.“

Kindertageseinrichtungen sind damit aufgefordert, dies im Konzept zu verankern und geeignete Beschwerde- und Rückmeldeverfahren zu etablieren. Damit hat sich insgesamt die Aufmerksamkeit auf Beschwerden als Element der Organisationsentwicklung erhöht.

Wie häufig es in Kindertageseinrichtungen zu Beschwerden kommt, welche Beschwerdegründe dahinter stecken und wie die Einrichtungen mit den Beschwerden umgehen, wird im Folgenden näher betrachtet.

10.1 Verbreitung von Beschwerden

In der Erhebung bewerten die meisten Kindertageseinrichtungen ihre Zusammenarbeit mit den Eltern überwiegend als positiv, was jedoch nicht gleichbedeutend mit konfliktfrei ist. Bei 70 Prozent der Einrichtungen kommt es zu Beschwerden von Eltern. Je größer die Einrichtung ist, desto häufiger geben die Einrichtungen an, dass dies der Fall ist. Dieser Befund hat möglicherweise nicht nur damit zu tun, dass in großen Einrichtungen auch mehr Anlässe für Beschwerden entstehen, weil es mehr Kinder, Eltern und MitarbeiterInnen gibt, sondern auch mit der Schwelle, ab wann ein Anliegen, eine Kritik oder ein Problem als Beschwerde bewertet und auch so erfasst wird.

Größere Einrichtungen sind noch viel mehr als sehr kleine Einrichtungen, in denen die Kommunikationswege kurz sind, darauf angewiesen, Beschwerdewege allen möglichst niedrigschwellig und selbstverständlich zugänglich zu machen. So ist z.B. ein Tür-und-Angel-Gespräch um etwas Kritisches anzusprechen mit der Leitung einer großen Einrichtung weniger spontan möglich als in einer kleinen Einrichtung.

Zudem wird an die Kultur einer Einrichtung, Beschwerden als Qualitätsentwicklungsinstrument zu betrachten, dann eher erinnert, wenn dieses auch in Verfahren seinen Niederschlag findet. Empirisch zeigt sich auch,

dass jene Einrichtungen, bei denen der Träger weitere Kindertageseinrichtungen betreibt, signifikant häufiger angeben, dass es bei ihnen in der Einrichtung Beschwerden gibt.

Die These ist, dass Einrichtungen, die zu einem Träger gehören, der mehrere Einrichtungen hat, von der Unterstützung des Trägers bei der Einführung und Umsetzung von Beschwerdeverfahren profitieren. Der Träger hat ein Interesse daran, ähnliche Standards in seinen Einrichtungen zu etablieren und kann Synergieeffekte bei der Entwicklung solcher Verfahren nutzen. Beschwerden sind im Rahmen dieser Interpretationen Ausdruck der Möglichkeiten, sich überhaupt beschweren zu können. Beschwerden sind natürlich auch Anzeichen dafür, dass es Verbesserungsbedarf in Einrichtungen gibt. So geben signifikant häufiger jene Einrichtungen an, dass es Beschwerden gibt, die häufig unterhalb des Personalschlüssels arbeiten. Und auch jene Einrichtungen, die mit einem Teil der Eltern keine Gespräche führen, haben eher Beschwerden zu verzeichnen.

Nach der ersten Interpretation, dass Beschwerden Ausdruck der Möglichkeit sind, auf einfachem Weg Kritik anzubringen und Beschwerden zum normalen Kita-Alltag dazugehören, erscheint der Anteil von 70 Prozent der Einrichtungen eher als gering. Wird jedoch berücksichtigt, dass Beschwerden für einen Teil kein normaler Vorgang im Kita-Alltag sind und in erster Linie Hinweise auf gravierende Verbesserungsnotwendigkeiten, dann ist der Anteil von 70 Prozent wiederum nicht als gering zu bewerten.

Da sich beide Interpretationen bei der Bewertung des Ergebnisses nicht trennen lassen, bildet sich in dem ermittelten Anteil eine Mischung aus jenen Einrichtungen ab, für die Beschwerden ganz normal und Teil einer etablierten Rückmeldekultur sind und jenen, bei denen die Schwelle dafür, dass ein Problem als Beschwerde erfasst wird, sehr hoch liegt und die Beschwerden als Spitze eines länger währenden Konfliktes oder Beschwerdegrundes betrachten. Die nachfolgend sich empirisch abbildenden Zusammenhänge mit den Beschwerdegründen weisen jedenfalls daraufhin, dass die Themen der Beschwerden in engem Zusammenhang mit unzureichenden Rahmenbedingungen stehen.

Tabelle 10.1 gibt einen Überblick über die Anteile der Einrichtungen, in denen die aufgeführten Themen Anlässe für Beschwerden sind. In etwas mehr als der Hälfte der Einrichtungen, in denen es Beschwerden gibt, ist der Anlass das Verhalten von Kindern und in etwas weniger als der Hälfte das Verhalten von MitarbeiterInnen. Beides ist signifikant häufiger in ost-deutschen Einrichtungen der Fall.

Ähnlich häufig werden zudem das Verhalten anderer Eltern und die Alltagspraxis in der Einrichtung genannt. Allerdings lässt sich bei diesen Themen kein Ost-West-Unterschied feststellen. Bei etwas mehr als einem Viertel der Einrichtungen ist die Personalausstattung ein Beschwerdegrund. In

ostdeutschen Bundesländern ist es sogar ein Drittel der Einrichtungen, das darüber Beschwerden verzeichnet. Dies korrespondiert mit der deutlich ungünstigeren ErzieherInnen-Kind-Relation in den ostdeutschen Einrichtungen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2015). Empirisch zeigt sich zudem der Zusammenhang, dass es eher jene Einrichtungen sind, die eher schlecht mit den vorgesehenen Vorbereitungs- und Verfügungszeiten zurechtkommen.

Tab. 10.1: Anteile der Einrichtungen, in denen es die jeweiligen Anlässe für Beschwerden gibt, im Ost-West-Vergleich (Mehrfachnennungen)

	Ost	West	Insgesamt
Verhalten von Kindern*	63 %	54 %	56 %
Verhalten von Mitarbeitern*	53 %	46 %	47 %
Verhalten anderer Eltern	45 %	46 %	46 %
Alltagspraxis der Einrichtung	43 %	42 %	43 %
Allgemeine Rahmenbedingungen Kinderbetreuung	27 %	27 %	27 %
Personalausstattung*	33 %	25 %	26 %
Öffnungszeiten der Einrichtung	23 %	24 %	23 %
Handeln des Trägers	19 %	19 %	19 %
Räumliche Ausstattung	10 %	13 %	12 %
Konzeption der Einrichtung	9 %	10 %	10 %
Sonstige Beschwerdegründe	8 %	8 %	8 %

* Ost-West-Unterschied signifikant

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 164)

Nach den Raumordnungskategorien des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) betrachtet, gibt es am seltensten Beschwerden über die Personalausstattung in ländlichen, dünn besiedelten Kreisen, was möglicherweise auf die geringere Ausbaudynamik für Plätze für Kinder unter drei Jahren und eine geringere Ganztagsbetreuung zurückzuführen ist, so dass es nicht zu erhöhtem Personalbedarf und damit verbundenen Engpässen kommt. In diesen ländlichen, dünn besiedelten Kreisen und auch in Einrichtungen, deren Träger nur diese einzelne Einrichtung hat, sind wiederum die Öffnungszeiten ein häufigerer Anlass für Beschwerden von Eltern.

10.2 Umgang mit Beschwerden

Eine Bedingung dafür, dass ein Beschwerdesystem zu einem Element der Qualitätsentwicklung wird, ist, dass unterschiedliche Möglichkeiten existieren, Beschwerden zu äußern und jeder diese kennt und sie für jeden ohne große Hürden zugänglich sind. Die Einrichtungen wurden gebeten, anzugeben, auf welche Weise Eltern Beschwerden anbringen können. Tabelle 10.2 gibt hierzu einen Überblick. 11 Prozent der Einrichtungen geben keine Form an, wie Eltern Beschwerden einreichen können. Geben Einrichtungen in der Summe besonders wenige Möglichkeiten an, dann zeigt sich signifikant häufiger ein schlechteres Arbeitsklima in diesen Einrichtungen. Umgekehrt bedeutet dies auch, dass jene Einrichtungen, die viele Wege möglich machen, die Eltern ernst nehmen und sich dieses auch positiv in der Einrichtungskultur widerspiegelt.

Tab. 10.2: Anteil der Einrichtungen, in denen die Eltern in folgender Weise Beschwerden uneingeschränkt einbringen können (Mehrfachnennungen)

Beschwerdemöglichkeit ...	
... indem sie den/die Leiterin ansprechen	88 %
... indem sie eine (n) Mitarbeiterin ansprechen	88 %
... indem sie sich mit dem Elternbeirat in Verbindung setzen	84 %
... indem sie sich in der Elternversammlung äußern	77 %
... indem sie eine E-Mail an die dafür vorgesehene Adresse schicken	43 %
... indem sie eine Nachricht in den dafür vorgesehenen Kasten werfen	34 %
... indem sie sich in unserem Internetforum äußern	2 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 633)

In den meisten Einrichtungen können Beschwerden angebracht werden, indem die Leitung oder die MitarbeiterInnen (jeweils 88 %) angesprochen werden. Ein Teil der Einrichtungen, in denen dieser Weg nicht möglich ist, erklärt sich daraus, dass diese Einrichtungen keine einzelne Leitung haben, sondern aus einem gleichberechtigten Leitungsteam bestehen.

Eine anonyme Möglichkeit der Beschwerde, indem diese in einen davor vorgesehenen Kasten geworfen werden können, gibt es in einem Drittel der Einrichtungen. Eine solche Möglichkeit wird für Eltern dann wichtig, wenn die anderen Wege der Beschwerde (noch) eine zu hohe Hürde darstellen oder das Vertrauensverhältnis zu den Fachkräften gestört ist. Indem die Einrichtungen eine solche Möglichkeit vorhalten, signalisieren sie, dass sie jede Beschwerde erreichen können soll. Eine Möglichkeit eines „Kummer-

kastens“ halten vor allem solche Einrichtungen vor, deren Träger auch noch weitere Kindertageseinrichtungen betreibt. Dies spricht dafür, dass größere Träger eher ein Bewusstsein für die Notwendigkeit entwickeln und auch Ressourcen haben, in ihren Einrichtungen ähnliche Bedingungen für Beschwerdeverfahren zu schaffen. Und sie sind auch aufgrund ihrer Größe mehr darauf angewiesen, solche Formen auch zu nutzen, um Rückmeldungen zu erhalten.

Die Möglichkeit, sich in einem Internetforum zu äußern, ist nur für einen geringen Anteil der Einrichtungen ein Weg Beschwerden zu formulieren. Dies erstaunt nicht, denn wenn eine solche Form von den Eltern angemessen genutzt werden soll, muss die Internetplattform von den Einrichtungen oder dem Träger gepflegt werden, was mit zusätzlichem Arbeitsaufwand einhergeht. Zudem erfüllt ein solches Forum nicht den Anspruch an eine anonyme Möglichkeit, Beschwerden anzubringen.

Von jenen Einrichtungen, in denen es einen Elternbeirat gibt, sagt dennoch jede zehnte Einrichtung, dass es nicht möglich ist, sich an den Elternbeirat zu wenden. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass es der Einrichtung nicht wichtig ist, dass der Elternbeirat auch ein für Beschwerden offenes Gremium ist oder der Elternbeirat nur auf dem Papier existiert.

Tab. 10.3: Anteil der Einrichtungen, in denen in der jeweiligen Weise mit der Beschwerde umgegangen wird (Mehrfachnennungen)

Wir versuchen eine BeschwerDECLÄRUNG mit allen Beteiligten herbeizuführen.	88 %
Wir besprechen/klären die Beschwerde bei uns intern auf Teamebene.	83 %
Wenn die Beschwerde nicht in der Einrichtung gelöst werden kann, werden Eltern an zuständige Personen/Gremien vermittelt.	66 %
Die Bearbeitung von Beschwerden ist bei uns Aufgabe der Kita-Leitung.	46 %
Bei uns gibt es allen bekannte, standardisierte Verfahrensregeln, wie mit einer Beschwerde umzugehen ist.	32 %
Die Beschwerde wird unter Hinzuziehung der Fachberatung bearbeitet.	31 %
Wir haben Formblätter, auf denen wir alle relevanten Aspekte der Beschwerde erfassen.	16 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 633)

Betrachtet man noch genauer, wie die Einrichtungen mit den Beschwerden umgehen (vgl. Tab. 10.3), dann versuchen die meisten Einrichtungen (88 %) eine BeschwerDECLÄRUNG mit allen Beteiligten herbeizuführen und 83 Prozent besprechen die Beschwerde auf Teamebene. Diese beiden Formen des Umgangs mit Beschwerden sind das Erwartbare, und zugleich wirft es die Frage auf, warum nicht alle Einrichtungen diese Antwortmöglichkeit wäh-

len. Jene Einrichtungen, die beides nicht angekreuzt haben, geben stattdessen an, Formblätter zu nutzen, die Eltern an andere Personen/Gremien zu vermitteln und dass die Beschwerdeklärung Aufgabe der Kitaleitung ist.

Lediglich jede dritte Einrichtung kann über sich sagen, dass es allen bekannte, standardisierte Verfahrensregeln gibt, wie mit einer Beschwerde umzugehen ist. Das heißt im Umkehrschluss, dass sich zwar die meisten Einrichtungen darum bemühen, eine Beschwerdeklärung herzuführen, aber sich sowohl die MitarbeiterInnen als auch die Eltern nicht auf ein festgelegtes Beschwerdeverfahren berufen können. Damit haben die Eltern keine Transparenz, was mit ihrer Beschwerde passiert und die Wahrscheinlichkeit steigt, dass der Umgang mit Beschwerden personenabhängig ist. Das Fehlen eines festgelegten Verfahrens in zwei von drei Einrichtungen legt es nahe, dass viele Einrichtungen den Wert eines solchen Beschwerdeverfahrens für die Weiterentwicklung der Einrichtung noch nicht erkannt haben.

Einrichtungen, bei denen die Bearbeitung von Beschwerden Aufgabe der Kitaleitung ist, sind nicht überraschend eher sehr große Einrichtungen. Sind Leitungen ganz freigestellt, dann betrachten sie das Beschwerdemanagement möglicherweise eher als ihre originäre Aufgabe.

Dass die Beschwerdeklärung unter Hinzuziehen der Fachberatung erfolgt, ist häufiger in den Einrichtungen der Fall, in denen das Arbeitsklima schlecht ist. Möglicherweise verbirgt sich dahinter ein anderer Typus von Beschwerde, für den es externe Unterstützung braucht, um die Probleme moderieren zu können. Dass diese Form der Beschwerdeklärung genutzt wird, kann aber auch ein Effekt der Trägerorganisation sein, denn es sind häufiger jene Einrichtungen, deren Träger weitere Kindertageseinrichtungen betreibt, die eine Fachberatung zur Beschwerdeklärung hinzuziehen. Diese Einrichtungen pflegen möglicherweise so enge Kontakte zu einer Fachberatung, um diese bei Beschwerden zu Rate zu ziehen und es kann sein, dass der Träger diese Möglichkeit im eigenen Interesse fördert.

10.3 Resümee

Beschwerden als selbstverständlichen Teil der Zusammenarbeit mit Eltern und der Qualitätsentwicklung der Einrichtung zu betrachten, ist eine notwendige Anforderung für Kitas. Empirisch zeigt sich, dass sich in jenen Einrichtungen, die dies ernst nehmen und vielfältige Möglichkeiten eröffnen, Beschwerden anzubringen, sich dies auch in einem besseren Arbeitsklima widerspiegelt oder aber ein gutes Arbeitsklima geht mit einem größeren Selbstvertrauen im Umgang mit Beschwerden einher, was sich auch auf die Eröffnung vielfältiger Beschwerdewege auswirkt.

Die meisten Einrichtungen sorgen dafür, dass Beschwerden bei MitarbeiterInnen oder der Leitung vorgebracht werden können. Ein festgelegtes Beschwerdeverfahren hat jedoch nur ein Drittel der Einrichtungen. Das heißt, es fehlt noch das Verständnis dafür, dass Verfahren notwendig sind, die eine personenunabhängige Bearbeitung und Klärung von Beschwerden ermöglichen. Das BKiSchG hat diese Perspektive zusätzlich gestärkt und die Erwartung an die Einrichtungen erhöht, Beschwerdeverfahren einzurichten. Beschwerden als notwendigen Bestandteil der Qualitätsentwicklung zu sehen und diese zu einem Anlass für eine konstruktive Auseinandersetzung zu machen, bleibt eine Herausforderung für die nächsten Jahre. Dies kann nur gelingen, wenn sowohl die Zusammenarbeit mit den Eltern als auch die Beteiligung der MitarbeiterInnen als eine fachliche Aufgabe und als ein selbstverständlicher Teil der Organisationskultur begriffen wird.

Kapitel 11

Die DJI-Kita-Studie – Methodische Vorgehensweise

Die Untersuchung von Kindertageseinrichtungen ist Teil des Projekts „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“ am Deutschen Jugendinstitut. Dieses Projekt hat es sich zur Aufgabe gemacht, Leistungen und Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe nachzuzeichnen, diese vor dem Hintergrund fachlicher, rechtlicher und gesellschaftlicher Ansprüche zu interpretieren, aktuelle Entwicklungen darzustellen und fachliche Herausforderungen zu benennen.

Dazu werden seit Beginn der 1990er Jahre in regelmäßigen Abständen empirische Erhebungen bei öffentlichen und nicht-öffentlichen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe über alle Arbeitsfelder hinweg durchgeführt: Jugendämter, Jugendverbände, Jugendringe, Einrichtungen der erzieherischen Hilfen.⁴¹ Die erste Erhebung bei Kindertageseinrichtungen in diesem Projektrahmen fand im Jahr 2007 statt (vgl. Peucker u. a. 2010). Die Ergebnisse in dieser Publikation beziehen sich auf die zweite Erhebung bei Kindertageseinrichtungen im Jahr 2012 und nehmen bei den Themen und Fragen, soweit dies möglich ist, Zeitvergleiche zur ersten Erhebung vor.

Grundgesamtheit der vorliegenden Untersuchung sind die Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Im Fokus stehen alle Kindertageseinrichtungen, die sich nicht ausschließlich an Schulkinder richten. Das bedeutet, dass Einrichtungen mit Kindergarten- und Hortgruppen oder Tagesstätten mit altersgemischten Gruppen, in denen Schulkinder mit jüngeren Kindern zusammen sind, in der vorliegenden Erhebung berücksichtigt werden. Reine Horte dagegen wurden nicht befragt. Diese angemessen zu berücksichtigen, würde eine zusätzliche eigenständige Erhebung auch bei Schulen erfordern, weil nicht in allen Bundesländern die Verantwortung der Betreuung von Schulkindern außerhalb der Schulzeiten ausschließlich bei der Kinder- und Jugendhilfe liegt. Dies hätte die Komplexität der Erhebung weiter erhöht.

41 Vgl. für nähere Informationen www.dji.de/jhsw

11.1 Auswahl der Einrichtungen

In Deutschland gab es Anfang des Jahres 2012 laut der amtlichen Statistik 48 308 Kindertageseinrichtungen (ohne reine Einrichtungen für Schulkinder). Diese stellen die Grundgesamtheit der Studie dar. Das Stichprobenverfahren, also die Art und Weise, wie die zu befragenden Kindertageseinrichtungen ausgewählt wurden, zielte darauf ab, ein repräsentatives Abbild aller Kindertageseinrichtungen (ohne reine Horte) zu erhalten. Die Adressen der Einrichtungen, die angeschrieben wurden, stammen aus den Einrichtungsverzeichnissen der Landesjugendämter, wurden von den Jugendämtern der Stichprobenbezirke erfragt oder selbst im Internet recherchiert.

Ausgehend von einer angestrebten Brutto-Stichprobengröße von etwa 3 600 zu befragenden Kindertageseinrichtungen wurden pro Bundesland so viele Adressen von Kindertagesstätten ausgewählt, dass die Anzahl der Einrichtungen pro Bundesland in der Stichprobe proportional zu der Anzahl der Einrichtungen in dem jeweiligen Bundesland gemäß den Angaben der amtlichen Statistik ist.

Innerhalb eines Bundeslandes wurden zunächst die Jugendamtsbezirke, also Landkreise, kreisfreie Städte und kreisangehörige Gemeinden mit einem eigenen Jugendamt, ausgewählt, für die aus den weiteren Befragungen des Projekts Ergebnisse von Jugendämtern und weiteren Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe vorliegen.

In den ausgewählten Jugendamtsbezirken wurden die Kindertagesstätten nach dem Zufallsprinzip gezogen. Kindertageseinrichtungen, die an der Befragung des Jahres 2007 teilgenommen haben, wurden auch in die Stichprobe des Jahres 2012 einbezogen. Die Differenz zwischen der Bruttostichprobe des Jahres 2012 und dem Rücklauf des Jahres 2007 innerhalb der ausgewählten Jugendamtsbezirke wurde durch eine Zufallsauswahl der restlichen Kindertageseinrichtungen in den jeweiligen Jugendamtsbezirken aufgefüllt.

11.2 Rücklauf

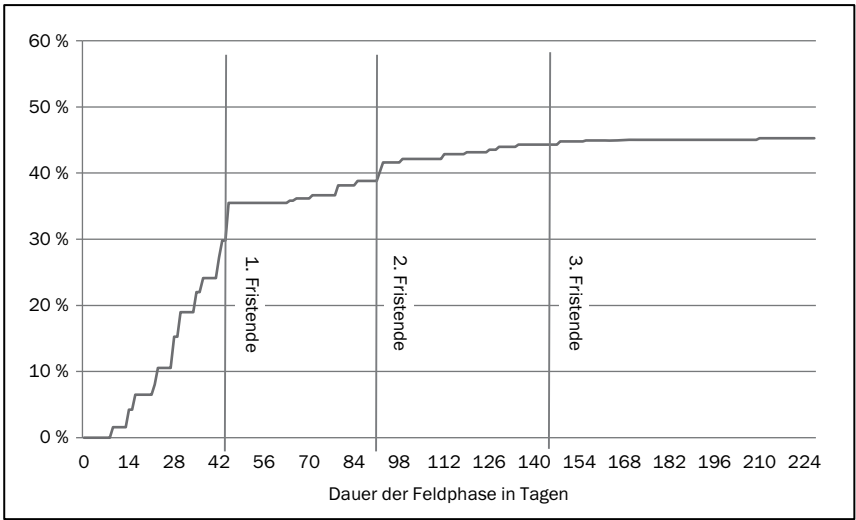
Von den verschickten Fragebögen kamen 3,8 Prozent entweder als unzustellbar zurück oder waren an Einrichtungen gegangen, die keine Angebote der Kindertagesbetreuung hatten. Der Umfang der um diese Fälle bereinigten Stichprobe beträgt 3 642 Kindertageseinrichtungen. Insgesamt sind 1 634 Fragebögen in die Analyse eingegangen (Rücklaufquote: 45 %).⁴²

42 13 Fragebögen wurden im Vorfeld der Analysen ausgeschlossen, weil sie als reine Horte (also als ein Angebot, das an einen Schulbesuch gekoppelt ist) identifiziert werden konnten und somit nicht in die Grundgesamtheit gehörten.

Damit eine solche Rücklaufquote erreicht werden kann, sind einige Anstrengungen erforderlich: Die Einrichtungen erhielten, wenn sie noch nicht an der Befragung teilgenommen hatten, zwei Wochen nach Ablauf der Rücksendefrist ein erstes Erinnerungsschreiben und bei Bedarf wurde erneut ein Fragebogen zugesandt. Nach Ablauf dieser Rücksendefrist wurde ein zweites Erinnerungsschreiben an Einrichtungen in den Bundesländern verschickt, die im Vergleich zu den anderen Bundesländern bis dahin geringere Rücklaufquoten aufwiesen. Jedem Fragebogen lag ein Rückumschlag bei, um so die Kosten für die Einrichtungen zu verringern und ein Rücksenden des Fragebogens zu erleichtern.

Die Erinnerungsschreiben führten dazu, dass weitere Adressen als fehlerhaft erkannt wurden. Denn zum Teil kamen die Briefe erst nach der zweiten Versandaktion mit dem Vermerk „Adressat unbekannt“ zurück. Selbstverständlich erhöht sich durch die Erinnerungsaktion auch die Anzahl der ausgefüllten Fragebögen. Beides führt zu einer Erhöhung der Rücklaufquote. Dieses aufwändige Verfahren erklärt auch die relativ lange Dauer der Feldphase (von 13. Februar bis 27. September 2012).

Abb. 11.1: Rücklaufquote der Befragung bei Einrichtungen der Kindertagesbetreuung 2012 nach Dauer der Feldphase



Quelle: DJI-Kita-Studie 2012

Die Abbildung 11.1 gibt eine Übersicht über die Entwicklung der Rücklaufquote nach der Erstverschickung sowie nach den Erinnerungsschreiben, die jeweils nach dem ersten und zweiten Fristende versendet wurden. Die Feld-

phase der Befragung nahm insgesamt einen Zeitraum von rund sieben Monaten ein. Dies ist für Organisationsbefragungen und den Umfang des Fragebogens eine nicht unübliche Zeitspanne. Aus den Erhebungen bei anderen Organisationen und den Rückmeldungen der Einrichtungen der Kindertagesbetreuung ist bekannt, dass es eine gewisse Zeit in Anspruch nimmt, den Fragebogen in die institutionellen Abläufe zu integrieren, bestimmte Daten zu recherchieren und mit den verantwortlichen Personen abzustimmen, z. B. dem Träger der Einrichtung.

Auch führen beispielsweise ein Wechsel in der Leitung der Einrichtung oder bestimmte saisonale Gegebenheiten (z. B. Ferienzeiten) dazu, dass der Fragebogen erst später ausgefüllt wird. Manche Teams in den Einrichtungen, so wurde rückgemeldet, haben den Fragebogen auch als Gelegenheit zur Teamreflexion genutzt und Fragen gemeinsam ausgefüllt.

11.3 Abschätzung der Repräsentativität

Die beschriebene Vorgehensweise bei der Ziehung der Stichprobe sollte sicherstellen, dass die hier befragten Kindertageseinrichtungen ein Abbild aller Kindertageseinrichtungen in Deutschland (ohne reine Horte) sind. Mithilfe der Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik), einer gesetzlich vorgeschriebenen Befragung aller Kindertageseinrichtungen in Deutschland, lässt sich überprüfen, ob der Rücklauf systematisch verzerrt ist, also etwa, ob bestimmte Einrichtungsarten oder einzelne Bundesländer weniger vertreten sind. Im Folgenden wird als Bezugsgröße die KJH-Statistik vom 1. März 2012 herangezogen. Nicht immer ist ein Eins-Zu-Eins-Vergleich möglich, weil die Erhebungsinstrumente nicht immer identisch sind. Insgesamt deutet jedoch nichts auf wesentliche Verzerrungen hin.

Die Bundeslandverteilung entspricht in etwa der Verteilung aller Kindertageseinrichtungen in der KJH-Statistik. Die Anteile der Kindertageseinrichtungen der Stichprobe in einem Bundesland unterscheiden sich für kein Land um mehr als zwei Prozentpunkte von der Grundgesamtheit. Dass der Rücklauf in den Bundesländern zwischen 31 Prozent und 52 Prozent variiert (vgl. Tab. 11.1), hat also keine nennenswerte Ungleichverteilung zur Folge.

Auch mit Blick auf die Einrichtungsgröße, die an der Anzahl der genehmigten Plätze festgemacht werden kann, zeigen sich keine größeren Verzerrungen. In der DJI-Kita-Studie 2012 stellen 15 Prozent der Einrichtungen bis zu 25 Plätze bereit, während dies laut KJH-Statistik nur 7 Prozent tun, große Einrichtungen mit über 100 Plätzen machen in der vorliegenden Erhebung 16 Prozent der Einrichtungen aus, in der amtlichen Statistik 23 Prozent. In der DJI-Kita-Studie wurden also geringfügig mehr kleine

Kindertageseinrichtungen und geringfügig weniger große Kindertageseinrichtungen befragt, die Diskrepanz ist aber gering.

Tab. 11.1: Rücklauf nach Bundesländern

	Bereinigtes Brutto	Rücklauf	Rücklaufquote
Baden-Württemberg	595	279	47 %
Bayern	566	248	44 %
Berlin	151	64	42 %
Brandenburg	107	44	41 %
Bremen	30	12	40 %
Hamburg	71	22	31 %
Hessen	287	114	40 %
Mecklenburg	72	30	42 %
Niedersachsen	333	146	44 %
NRW	733	351	48 %
Rheinland-Pfalz	178	81	46 %
Saarland	32	15	47 %
Sachsen	165	74	45 %
Sachsen-Anhalt	109	48	44 %
Schleswig-Holstein	117	56	48 %
Thüringen	96	50	52 %
Summe	3 642	1 634	45 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2012

Die Verteilung der Einrichtungsarten nach dem Alter der Kinder deckt sich ebenfalls weitgehend mit der Verteilung in der amtlichen KJH-Statistik: Laut amtlicher Statistik waren im Jahr 2012 3 Prozent der Kindertageseinrichtungen (ohne Horte) Krippen für Kinder bis drei Jahren, 44 Prozent Kindergärten ab zwei oder drei Jahren und 52 Prozent der Einrichtungen betreuten Kinder verschiedener Altersgruppen. In der DJI-Kita-Studie 2012 waren 5 Prozent der befragten Einrichtungen Krippen, 46 Prozent Kindergärten ab zwei oder drei Jahren und 49 Prozent Einrichtungen mit Kindern verschiedener Altersgruppen (vgl. Tab. 2.2).

Auch in Bezug auf die Trägerschaft der Einrichtungen ist die vorliegende Auswahl an Kindertageseinrichtungen ein Abbild der Trägerlandschaft, freie Träger stellen bundesweit ca. zwei Drittel der Plätze (68 %) (vgl. dazu ausführlicher Kap. 2).

Um den Anteil der Kinder mit einem Migrationshintergrund zu erfragen, haben wir ebenso wie die KJH-Statistik ein Migrationskonzept verwendet und uns nicht auf die Staatsbürgerschaft bezogen. Es wurde zwar in der KJH-Statistik und in der Kita-Befragung des Deutschen Jugendinstituts jeweils unterschiedlich nach dem Migrationshintergrund gefragt. So wird in der KJH-Statistik danach gefragt, ob ein Elternteil im Ausland geboren ist und ob in der Familie des Kindes vorrangig Deutsch oder aber eine andere Sprache gesprochen wird. Zudem sammelt die KJH-Statistik Daten für jedes Kind, während in der vorliegenden Erhebung nach dem Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in den Einrichtungen gefragt wurde.

Trotzdem kommen beide Erhebungen auf ganz ähnliche Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund in Tageseinrichtungen. Laut Kinder- und Jugendhilfestatistik hatten im Jahr 2012 von den Kindern in Kindertageseinrichtungen, die noch nicht zur Schule gehen, 27 Prozent einen Elternteil ausländischer Herkunft. Die vorliegende Erhebung kommt auf einen durchschnittlichen Anteil von Kindern mit einem Migrationshintergrund von 25 Prozent.

Auch in Bezug auf die durchschnittliche Anzahl der Kinder mit Behinderung in den Einrichtungen mit mindestens einem Kind mit einer Behinderung gibt es nur sehr geringfügige Abweichungen. In der Kinder- und Jugendhilfestatistik lag der Durchschnitt der Kinder mit Behinderung in solchen Kitas im Jahr 2013 bei 4,6, während in der DJI-Studie unter Ausschluss der Sondereinrichtungen und reinen Horte ein Wert von 4,4 (vgl. Kap. 7) errechnet wurde. Auch dies ist ein Hinweis, dass die DJI-Kita-Studie ein repräsentatives Abbild der Grundgesamtheit aller Kitas in Deutschland darstellt.

11.4 Fragebogen

Die Auswahl der Themen im Erhebungsinstrument resultiert aus der Gesamtfragestellung des Projektes „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“. Um Aussagen über die Entwicklung der gesamten Kinder- und Jugendhilfe treffen und in wiederkehrenden Untersuchungen analysieren zu können, werden die unterschiedlichen institutionellen Akteure zu den gleichen Themenbereichen befragt (vgl. dazu www.dji.de/jhsw). Zum anderen ergibt sich die Themenauswahl aus den aktuellen fachpolitischen Debatten. Ein Beispiel hierfür sind die Fragen zur Anzahl der Kinder mit Behinderung in den Einrichtungen sowie zum pädagogischen Umgang mit Kindern mit einer Behinderung. Dies vor dem Hintergrund, dass Deutschland nach der UN-Behindertenrechtskonvention gehalten ist, auch die Kindertagesbetreuung inklusiv zu gestalten.

11.5 Auswertung

Für die Berechnung wurde ein SPSS-Datenfile erstellt, der um zusätzliche Daten ergänzt wurde. Solche zusätzlichen Daten sind beispielsweise die Bevölkerungszahlen aus der amtlichen Bevölkerungsstatistik oder die siedlungsstrukturellen Kreistypen vom Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung, die die Kreise als kreisfreie Großstädte, städtische Kreise, ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen und dünn besiedelte ländliche Kreise einordnen (vgl. http://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Raum-beobachtung/Raumabgrenzungen/raumabgrenzungen_node.html). Der Datensatz wurde einer ausführlichen Datenkontrolle und Datenbereinigung unterzogen. Offene Fragen wurden codiert.

Für eine zusätzliche Überprüfung der Interpretationen und Kommentierungen der Ergebnisse wurde ein Workshop mit einigen VertreterInnen aus Einrichtungen, die an der Erhebung teilgenommen haben, FachberaterInnen und VertreterInnen von Trägern durchgeführt. Im Rahmen dieses Workshops wurden die Ergebnisse gemeinsam diskutiert und Interpretationen geschärft oder modifiziert. Diese Form der Überprüfung der Interpretationen und Kommentierungen der Daten ist ein wesentlicher Beitrag zur Validierung der Ergebnisse.

Die unter den Tabellen oder im Text als signifikant ausgewiesenen Zusammenhänge haben maximal eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 Prozent ($p < 0.05$).

Literatur

- Alt, Christian/Berngruber, Anne/Hubert, Sandra/Pötter, Ulrich (2014): Der Einfluss motivationaler, evaluativer und einstellungsbezogener Merkmale auf die Betreuungsentscheidung von Eltern – Ergänzende Analysen des DJI-Surveys AID:A. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kaufhold, Gudula/Thuirot, Mareike/Webs, Tanja (2014): Der U3-Ausbau im Endspurt. Analysen zu kommunalen Betreuungsbedarfen und Betreuungswünschen von Eltern. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der Technischen Universität Dortmund, S. 110–131
- Anders, Yvonne (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Jg., Heft 2, S. 237–275
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2012): Auf dem Weg zu einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe. Ein Zwischenruf der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ vom 25. April 2012, Berlin
- Arbeitsgruppe Zahlenspiegel (2008): Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. Deutsches Jugendinstitut
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. 5. Bildungsbericht. Bielefeld: Bertelsmann Verlag
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann Verlag
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 10. München
- Beck, Annela/Lohmann, Anne/Hensen, Gregor/Maykus, Stephan (2015): Inklusive Bildung in Kindertageeinrichtungen und Grundschulen. Einstellungen von Lehr- und Fachkräften. In: neue praxis, 45. Jg., Heft 1, S. 37–52
- Becker, Nicole (2010): Hirnentwicklung und Lernen in der frühen Kindheit – Möglichkeiten und Grenzen neurowissenschaftlicher Forschung. In: Leu, Hans-Rudolf/Behr, Anna von (Hrsg.) (2010): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren. München: Reinhardt, S. 26–38
- Behr, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 15. München
- Ben-Arieh, Asher/Goerge, Robert (2001): Beyond the Numbers: How Do We Monitor the State of Our Children? Children and Youth Services Review, Vol. 23, No. 8, S. 603–631
- Ben-Arieh, Asher/Kaufman, Natalie Hevener/Andrews, Arlene Bowers/Goerge, Robert/Lee, Bong Joo/Aber, Lawrence (2001): Monitoring and Measuring Children's Well Being. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2015): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2015. Transparenz schaffen – Governance stärken. Autoren Bock-Famulla, Kathrin; Lange, Jens; Strunz Eva. Gütersloh

- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016): Die Wirkungsweise kommunaler Prävention: Zusammenfassender Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung. Gütersloh
- BMEL (2014): Willkommen im ländlichen Raum. Berlin: Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft
- BMFSFJ (2015): Monitor Familienforschung. Beiträge aus Forschung, Statistik, Familienpolitik. Ausgabe 34. Familienbilder in Deutschland und Frankreich. Berlin
- Brenke, Karl (2009): Erwerbstätige mit Nebentätigkeiten in Deutschland und in Europa. In: DIW Wochenbericht Nr. 35/2009, S. 598–607
- Brock, Inés (2012): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern – Psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit. Hrsg. vom deutschen Jugendinstitut e.V., Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München
- Bundesagentur für Arbeit, Leistungen zur Eingliederung an erwerbsfähige Hilfebedürftige: Einsatz von Arbeitsgelegenheiten, div. Jg. Verfügbar unter <http://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Themen/Arbeitsmarktpolitische-Massnahmen/Beschaeftigung-schaffende-Massnahmen/Beschaeftigung-schaffende-Massnahmen-Nav.html> [letzter Zugriff 21.4.2016]
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2006): Kooperation und Vernetzung von Kindertageseinrichtungen im Sozialraum beschlossen auf der 101. Arbeitstagung der vom 08. bis 10. November 2006 in Kiel
- Bundesjugendkuratorium (2012): Inklusion: Eine Herausforderung auch für die Kinder- und Jugendhilfe. München
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2014): Zeit, das Richtige zu tun. Freiwillig engagiert in Deutschland – Bundesfreiwilligendienst. Freiwilliges Soziales Jahr. Freiwilliges Ökologisches Jahr. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Freiwilliges-Engagement/bundesfreiwilligendienst.html> [letzter Zugriff 21.4.2016]
- Bürgerschaft der freien und Hansestadt Hamburg (2007): Drucksache 18/5929. Hamburg
- Camehl, Georg, F./Stahl, Juliane F./Schober, Pia S./Spieß, C. Katharina (2015): Höhere Qualität und geringere Kosten von Kindertageseinrichtungen – zufriedener Eltern? In DIW Wochenbericht Nr. 46/2015, S. 1105–1113
- Caritas (2013): Inklusive Bildung, Erziehung und Betreuung – Orientierungsrahmen für die verbandliche Caritas. Freiburg. Verfügbar unter www.caritas.de/cms/contents/caritasde/medien/dokumente/stellungnahmen/orientierungsrahmen/130722_orientierungsrahmen_inklusive_bildung.pdf?d=a&f=pdf [letzter Zugriff 08.10.2015]
- Christoph, Bernhard/Gundert, Stefanie/Hirsland, Andreas/Hohendanner, Christian/Hohmeyer, Katrin/Ramos Lobato, Philipp (2015): Mehr soziale Teilhabe durch geförderte Beschäftigung? IAB-Kurzbericht, Heft 3
- Clark, Alison (2005): Listening to and involving young children: a review of research and practice. Early Child Development and Care, Vol. 175, No. 6, S. 489–505
- Cloos, Peter/Karner, Britta (2010): Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler, S. 169–189
- Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.) (2010): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler
- Crivello, Gina/Camfield, Laura/Woodhead, Martin (2009): How Can Children Tell Us About Their Wellbeing? Exploring the Potential of Participatory Research Approaches within Young Lives. Social Indicators Research, Vol. 90, S. 51–72

- Destatis (2004): Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung. Band 43. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt
- Destatis (2009): Pendler: Die Mehrheit nimmt wieder das Auto. Verfügbar unter www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/Arbeitsmarkt/2009_10/2009_10Pendler.html#Link3 [letzter Zugriff 24. 11. 2016]
- Destatis/WZB/DIW (2011): Datenreport 2011. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn. Verfügbar unter www.wzb.eu/publikationen/datenreport [letzter Abruf 24. 11. 2016]
- Deutscher Bundestag (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Drucksache 16/12860. Berlin
- Deutscher Bundestag (2013a): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Drucksache 17/12200. Berlin
- Deutscher Bundestag (2013b): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Drucksache 17/14476. Berlin
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2011): Empfehlungen des Deutschen Vereins zu den aktuellen Entwicklungen in der Kindertagespflege. Berlin
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2013): Empfehlungen des Deutschen Vereins zu Fragen der Qualität in Kindertageseinrichtungen. 11. September 2013, Berlin
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1998): Tageseinrichtungen für Kinder. Pluralisierung von Angeboten. Zahlenspiegel. Deutsches Jugendinstitut
- Deutsches Jugendinstitut (2009): Quantität braucht Qualität. Agenda für den qualitativ orientierten Ausbau der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige. Deutsches Jugendinstitut
- Deutsches Jugendinstitut (2013): Die 45-Stunden-Woche für Kita-Kinder? Flexible und intensive Betreuungszeiten in der Diskussion. DJI Online August 2013. Verfügbar unter <http://www.dji.de/index.php?id=43316> [letzter Zugriff 24. 11. 2016]
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2013): Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 6. München
- Diakonie (2014): Was willst Du, dass ich Dir tun soll? Inklusion verwirklichen! Erklärung der Konferenz Diakonie und Entwicklung zu einer inklusiven Gesellschaft und zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin
- Diller, Angelika (2005): Eltern-Kind-Zentren Die neue Generation kinder- und familienfördernder Institutionen. München.
- Dornes, M. (2009): Der kompetente Säugling. (12. Aufl.) Frankfurt am Main: Fischer
- Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (2004): KOMDAT, 7. Jg., Heft 1
- Dudek, Joanna/Gebrande, Johanna (2012): Quereinsteige in den Erzieherinnenberuf. Strategien zur Gewinnung zusätzlicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 19. München
- Faas, Stefan/Landhäuser, Sandra (2015): Zur Neuthematisierung von Familie als Erziehungs- und Bildungsort: Konsequenzen und Herausforderungen für Eltern- und Familienbildung. In: neue praxis Sonderheft 12, S. 48–59
- Fattore, Toby/Mason, Jan/Watson, Elizabeth (2007): Children's conceptualisation(s) of their well-being. Social Indicators Research, Vol. 80, S. 5–29
- Faust, Gabriele/Götz, Margarete/Hacker, Hartmut/Roßbach, Hans-Günther (2004): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Fendrich, Sandra/Pothmann, Jens (2007): Wie zufrieden sind die Eltern? Die Qualität von Kindertageseinrichtungen aus der Sicht der Eltern. In: Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas/Riedel, Birgit (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Cornelsen, S. 255–265
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Kraus, Gabriele/Rönnau-Böse, Maike (2006): Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. In: Kindergarten heute, Heft 10, S. 6–15
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2013): Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Bildungsforschung, 10. Jg., Heft 1, S. 11–25
- Fröhlich-Gildhoff, Kaus/Lorenz, Frederike Lea/Tinius, Claudia/Sippel, Melanie (2013): Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen. Frühe Bildung, 2. Jg., Heft 2, S. 59–71
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2010): Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus. Im Auftrag der Max-Träger-Stiftung der GEW
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2013): Personalausstattung in KiTas – genauer hingeschaut. In: KOMDAT, 16. Jg., Heft 1, S. 12–15
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kaufhold, Gudula/Thuilot, Mareike/Webs, Tanja (2014): Der U3-Ausbau im Endspurt. Analysen zu kommunalen Betreuungsbedarfen und Betreuungswünschen von Eltern. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der Technischen Universität Dortmund.
- Gaitanides, Stefan (2008): Interkulturelle Teamentwicklung – Beobachtungen aus der Praxis. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2008): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. VS Wiesbaden. S. 153–171
- Gerber, Christine (2013): Kinderschutz in der Kita. Verfügbar unter <http://www.erzieherin.de/kinderschutz-in-der-kita.html> [letzter Zugriff 24. 11. 2016]
- Gereke, Iris/Akbaş, Bedia/Leiprecht, Rudolf/Brokmann-Nooren, Christiane (2014): Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten: Ressourcen – Potenziale – Bedarfe. Schlussbericht. Verfügbar unter https://www.uni-olden-burg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/personen/rudolf.leiprecht/01NV1112_Schlussbericht-uebearb_15.12.14.pdf [letzter Zugriff 07. 03. 2016]
- Gerlach, Irene/Ahrens, Regina/Laß, Inga/Heddendorp, Henning (2015): Die Bedeutung atypischer Beschäftigung für zentrale Lebensbereiche. Verfügbar unter http://www.ffp.de/tl_files/dokumente/2015/20150625_Policy_Brief_Projekt%202013-633-3.pdf [letzter Zugriff 21. 4. 2016]
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Deutsches Jugendinstitut/Universität Dortmund (Hrsg.) (2007): Wie geht's im Job? KiTa-Studie der GEW. Frankfurt a. Main. Verfügbar unter https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=20671&token=40ac0922c8f828d6e3d95bd1d951219918e3ba7&sdownload=&n=Wie_gehts_im_Job.pdf [letzter Zugriff 24. 11. 2016]
- Gopnik, Alison/Kuhl, Patricia/Meltzoff, Andrew (2000): Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. München: Ariston-Verlag
- Hanssen, Kirsten/König, Anke/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2014): Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Heimlich, Ulrich (2013): Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 33, München

- Heitkötter, Martina (2006): Von Zeitlücken und Zeitbrücken in der institutionellen Kinderbetreuung. Wo erwerbstätigen und erwerbssuchenden Eltern der Schuh drückt. In: Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas/Riedel, Birgit (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? Weinheim/Basel/Berlin, S. 215–235
- Hemker, Bernd (2003): Beschwerdesteuerung: Möglichkeiten und Grenzen. Forum Erziehungshilfen, 9. Jg., Heft 4, S. 212–220
- Hirschenauer, Franziska/Wießner, Frank (2006): Mehrfachbeschäftigung: Ein Job ist nicht genug. IAB-Kurzbericht, Heft 22
- Hölling, Heike/Schlack, Robert/Petermann, Franz/Ravens-Sieberer, Ulrike/Mauz Elvira (KiGGS Study Group) (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). Bundesgesundheitsblatt, 57:807–819 DOI 10.1007/s00103-014-1979-3
- Hohendanner, Christian/Ramos Lobato, Philipp (2017): Die personalpolitische Funktion befristeter Beschäftigung im öffentlichen Dienst. In WSI Mitteilungen Nr. 1/2017, S. 45–53
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Forschung „vom Kinde aus“? Perspektiven in der Kindheitsforschung. In: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 33–50
- Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim, München
- Institut für Demoskopie Allensbach (2015): Weichenstellungen für die Aufgabenteilung in Familie und Beruf. Untersuchungsbericht zu einer repräsentativen Befragung von Elternpaaren im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- Joos, Magdalena (2003): Kinderbetreuung, Kinderpolitik und Sozialberichterstattung über Kinder. Überlegungen zum Verhältnis von Betreuung, Bildung und Dienstleistungen für Kinder. Arbeitspapier II-12, Trier
- Jungbauer, Johannes (2013): Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. Abschlussbericht, Aachen. Verfügbar unter https://www.katho-nrw.de/fileadmin/primaryMnt/Aachen/Dateien/Forschung/igsp/Abschlussbericht_Erzieherinnenstudie.pdf [letzter Zugriff 24. 11. 2016]
- Jurczyk, Karin/Klinkhardt, Josefine (2014): Vater, Mutter, Kind? Acht Trends in Familien, die Politik heute kennen sollte. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Koch, Katja/Jüttner, Ann-Kathrin (2012): Sprachförderprogramme in der Kita. Ergebnisse einer Evaluation. In: Kindergarten heute, 42. Jg., Heft 10, S. 26–31
- 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. Weinheim: Juventa
- Klinkhammer, Nicole (2005): Kindertageseinrichtungen mit flexiblen Angebotsstrukturen. Neue Herausforderungen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags von ErzieherInnen und Kindern. Ein Projektbericht. München
- Klinkhammer, Nicole (2007): Flexibilität ermöglichen, Qualität sichern: Herausforderungen für die Veränderungen in der zeitlichen Angebotsstruktur von Kindertageseinrichtungen. In: Altgeld, Karin/Klaudy, Elke Katharina/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Flexible Kinderbetreuung – online Handbuch. Verfügbar unter <http://www.iaq.uni-due.de/projekt/hp/flexiblekinderbetreuung/handb.html> [letzter Zugriff 24. 11. 16]

- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!, Weimar/Berlin: Verlag das Netz
- Krack-Roberg, Elle/Rübenach, Stefan/Sommer, Bettina/Weinmann, Julia (2016): Lebensformen in der Bevölkerung, Kinder und Kindertagesbetreuung. In: Statistisches Bundesamt und Wissenschaftszentrum Berlin (Hrsg.): Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn, S. 49–59
- Krein, Andreas (2004): Elternzufriedenheit und Teamqualität. In: Honig, Michael/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten. Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim und München: Juventa, S. 61–67
- Küster, Ernst-Uwe/Mengel, Melanie/Pabst, Christopher/Sann, Alexandra (2015): Im Profil: Die Koordination von Netzwerken im Bereich Frühe Hilfen. Strukturen und Personen, Aufgaben und Herausforderungen. In: Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) in der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2015) (Hrsg.): Datenreport Frühe Hilfen. Köln, S. 24
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2015): Bildungsberichterstattung 2015. Bildung in Baden-Württemberg. Stuttgart
- Leu, Hans Rudolf/von Behr, Anna (2010): Neuentdeckung der Krippe: Herausforderungen für Ausbildung, Praxis und Forschung. In: Leu, Hans Rudolf/von Behr, Anna (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren. München: Reinhardt, S. 11–25
- Leygraf, Jan (2013): Fachberatung in Deutschland. Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 20. München. Verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Studie_Leygraf_Fachberatung_web.pdf [letzter Zugriff 24. 11. 2016]
- Li, Xuan/Zerle-Elsäßer, Claudia/Entleigner-Phleps, Christine/Schier, Michaela (2015): Väter 2015: Wie aktiv sind sie, wie geht es ihnen und was brauchen sie? Eine aktuelle Studie des Deutschen Jugendinstituts. München
- Liegle, Ludwig (2011): Pädagogischen Prinzipien zur Rechtfertigung von Kontinuität in den Bildungsverläufen von Kindern. In: Oehlmann, Silvia/Manning-Chlechowicz, Yvonne/Sitter, Miriam (2011): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim und München: Juventa, S. 159–170
- Lipowski, Hilke/Heitkötter, Martina (2013): Wenn Kita und Kindertagespflege kooperieren. Möglichkeiten und Chancen der Zusammenarbeit. kindergarten heute. Das Leitungsheft, Heft 4, S. 12–15
- Lisker, Andrea (2010): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Grundschule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Lüders, Christian (2014): „Irgendeinen Begriff braucht es ja...“ Das Ringen um Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Soziale Passagen, 6. Jg., Heft 1, S. 21–53
- Maywald, Jörg (2009): Mit Eltern Lösungen suchen. Reihe: Kinder in Krisen. Teil 7 – Elterngespräche bei Kindeswohlgefährdung. In: Kindergarten heute. 39. Jg., Heft 1, S. 32–35
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015): miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. Stuttgart

- Meier-Gräwe, Uta/Regensburg, Eva (o.J.): Qualitative Evaluation der Implementierung von Familienzentren als integrierte Angebote für Kinder und ihre Familien. Familienzentrumsentwicklung in Gießen und Frankfurt Fechenheim. Die Evaluation auf einen Blick
- Meier-Gräwe, Uta/Klunder, Nina (2015): Ausgewählte Ergebnisse der Zeitbudgeterhebungen 1991/92 2001/02 und 2012/13 Eine Studie im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung. E-Paper. Verfügbar unter <https://www.boell.de/de/2015/09/23/ausgewaehlte-ergebnisse-der-zeitbudgeterhebungen-199192-200102-und-201213> [letzter Zugriff 24. 11. 2016]
- Meiner, Christiane/Rieser, Svenja/Strunz, Eva (2015): Bedarfsgerecht oder angebotsorientiert? Eine Analyse der monatspezifischen Aufnahmen von unter 3-Jährigen in der Kindertagesbetreuung. In: Komdat März 2015, 18. Jg., Heft 1, S. 12–15
- Meiner-Teubner, Christiane/Schilling, Matthias (2015): Erneut leichter Anstieg beim U3-Ausbau. Erste Analysen zur Kindertagesbetreuung 2015. In: Komdat, 18. Jg., Heft 2, S. 1–4
- Meysen, Thomas/Beckmann, Janna (2013): Rechtsanspruch U3: Förderung in Kita und Kindertagespflege. Baden-Baden: Nomos
- Mierendorff, Johanna (2013): Frühe Kindheit und Wohlfahrtsstaat – Wandel des Musters früher Kindheit. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 58–72
- Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (2013): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Weimar/Berlin: verlag das netz
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2011): Gütesiegel Familienzentrum Nordrhein-Westfalen. Autoren: Stöbe-Blossey, S./Strotmann, M./Tietze, W., Düsseldorf
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2016): Neue Wege – Familienzentren in Nordrhein-Westfalen. Eine Handreichung für die Praxis., Düsseldorf
- Müncher, Vera/Andresen, Sabine (2009): Bedarforientierung in Familienzentren – Eltern als „neue“ Adressaten. In: Beckmann, Chr./Otto, H.-U./Richter, M./Schródröter, M. (Hrsg.): Neue Familialität als Herausforderung der Jugendhilfe. Neue praxis – Sonderheft 9, Lahnstein
- Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina (2014): Frühkindliche Sozialisation. Biologische, psychologische, linguistische, soziologische und ökonomische Perspektiven. Verfügbar unter www.leopoldina.org [letzter Zugriff 24. 11. 2016]
- Oehlmann, Silvia/Manning-Chlechowitz, Yvonne/Sitter, Miriam (2011): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim und München: Juventa.
- Pabst, Christopher/Schoyerer, Gabriel (2015): Wie entwickelt sich die Kindertagespflege in Deutschland. Empirische Befunde und Analysen aus der wissenschaftlichen Begleitung des Aktionsprogramms Kindertagespflege. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Pauen, Sabina (2012): Wie lernen Kleinkinder? Entwicklungspsychologische Erkenntnisse und ihre Bedeutung für Politik und Gesellschaft. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 62 (22–24), S. 8–14
- Peltner, Sophia/Züchner, Ivo (2006): Alleinerziehende – allein erziehend? Zur Betreuungs- und Erziehungssituation von Kindern alleinerziehender Eltern. In: Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas/Riedel, Birgit: Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 187–200

- Peter, Frauke/Spieß, Katharina (2015): Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen und Horten: Unterschiede zwischen den Gruppen nicht vernachlässigen! In: DIW Wochenbericht Nr. 1+2/2015. S. 12–21
- Peucker, Christian/Gragert, Nicola/Pluto, Liane/Seckinger, Mike (2010): Kindertagesbetreuung unter der Lupe. Befunde zu Ansprüchen an eine Förderung von Kindern. Reihe: DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, Band 9, München: DJI
- Peucker, Christian/Riedel, Birgit (2004): Häuser für Kinder und Familien. Recherchebericht. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Pluto, Liane/Gadow, Tina/Seckinger, Mike/Peucker, Christian (2012): Gesetzliche Veränderungen im Kinderschutz – empirische Befunde zu § 8a und § 72a SGB VIII. Perspektiven verschiedener Arbeitsfelder. München
- Pluto, Liane/Santen, Eric van/Peucker, Christian (2016): Das Bundeskinderschutzgesetz in der Kinder- und Jugendhilfe. Empirische Befunde zum Stand der Umsetzung auf kommunaler Ebene. München
- Prenzel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5, 2., überarbeitete Auflage. München
- Prognos (2014): Endbericht. Gesamtevaluation der ehe- und familienbezogenen Maßnahmen und Leistungen in Deutschland. Berlin
- Reyer, Jürgen (1987): Kindheit zwischen privat-familialer Lebenswelt und öffentlich veranstalteter Kleinkindererziehung. In: Erning, Günter/Neumann, Karl/Reyer, Jürgen (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Freiburg i. B., Lambertus, S. 232–284
- Reyer, Jürgen (2015): Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Riedel, Birgit/Sann, Alexandra (2014): Kindertageseinrichtungen im Kontext Früher Hilfen. Kooperationsmöglichkeiten und ungelöste Fragen. Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 5, S. 38–41
- Robert Koch-Institut (2008): Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes Lebensphasenspezifische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Nationalen Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). Robert Koch-Institut: Berlin
- Roth, Xenia (2010): Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014): Kitas als Brückenbauer. Interkulturelle Elternbildung in der Einwanderungsgesellschaft. SVR. Verfügbar unter http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR-FB_Kitas_als_Brueckenbauer_Interkulturelle_Elternbildung.pdf [letzter Zugriff 07.03.2016]
- Sandleben, Nina/Tietze, Wolfgang (2012): Familienzentren in NRW – Konzept, Verbreitung, Erfahrungen. Ein Überblick über Entwicklung und Zertifizierung von Familienzentren. In: Jugendhilfe aktuell, Heft 2, S. 15–16
- Santen, Eric van/Seckinger, Mike (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München: DJI-Verlag
- Santen, Eric van (2006): Wie verbreitet ist die Kindertagespflege? Öffentliche und informelle Tagespflege in Ost- und Westdeutschland. In: Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas/Riedel, Birgit (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, S. 123–139

- Sarimski, Klaus (2012): Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Scheidt-Nave, Christa/Ellert, Ute/Thyen, Ute/Schlaud, Martin (2007): Prävalenz und Charakteristika von Kindern und Jugendlichen mit speziellem Versorgungsbedarf im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) in Deutschland. Bundesgesundheitsblatt, 50. Jg., S. 750–756 DOI 10.1007/s00103-007-0237-3
- Scheiwe, Kirsten (2010): Institutionenwandel in der frühkindlichen Erziehung. Ein europäischer Vergleich. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler, S. 41–59
- Schier, Michaela (2010): Multilokaler Alltag erwerbstätiger Eltern: Erweiterte Optionen oder erhöhte Probleme für die Lebensführung? In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Unsichere Zeiten. Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationen. Verhandlungen des 34. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Jena 2008. Wiesbaden, (CD-Rom).
- Schier, Michaela/Szymenderski, Peggy/Jurczyk, Karin (2007): Eltern in entgrenzter Erwerbsarbeit – differenzierte und flexible Betreuungsbedarfe. Teilergebnisse einer qualitativen Studie im Einzelhandel und in der Film- und Fernsehbranche. Reihe: EntAF – Arbeitspapier 2. München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/359_8113_ENTAF_Arbeitspapier_2.pdf [letzter Zugriff 24. 11. 2016]
- Schilling, Gabi (2008): Familienzentren NRW: Die Perspektive der Familienbildungsstätten. Arbeitsbericht 4 der wissenschaftlichen Begleitung. Berlin
- Schilling, Matthias (2013): Erheblicher Personalzuwachs – nicht nur für U3. In: Komdat, 16. Jg., Heft 2, S. 6–10
- Schlack, Robert/Mauz, Elvira/Hebebrand, Johannes/Hölling, Heike (KiGGS Study Group) (2014): Hat die Häufigkeit elternberichteter Diagnosen einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) in Deutschland zwischen 2003–2006 und 2009–2012 zugenommen? Bundesgesundheitsblatt, 57:820–829. DOI 10.1007/s00103-014-1983-7
- Schlevogt, Vanessa (2012): KiFaz, Eltern-Kind-Zentrum oder Haus der Familie. Konzepte und Fördermodelle von Kinder- und Familienzentren im bundesweiten Vergleich. KiTa aktuell spezial, „Kinder- und Familienzentren“, Heft 1
- Schmidt, Gunter/Matthiesen, Silja/Dekker, Arne/Starke, Kurt (2006). Spätmoderne Beziehungswelten. Wiesbaden: VS Verlag
- Schmude, Corinna/Pioch, Deborah (2014): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Kita inklusiv! Inklusive Kindertagesbetreuung – Bundesweite Standortbestimmung und weitergehende Handlungsnotwendigkeiten. DPWV/Diakonie/GEW: Berlin
- Schober, Pia S./Stahl, Juliane F. (2014): Trends in der Kinderbetreuung – sozioökonomische Unterschiede verstärken sich in Ost und West. DIW Wochenbericht Nr. 40/2014, S. 986–994
- Schoyerer, Gabriel/Santen, Eric van (2015): Kindertagesbetreuung im Lichte sozialer Heterogenität und Ungleichheit. Empirische Anmerkungen zu einer interdisziplinären Herausforderung. neue praxis, Jg. 45, Heft 2, S. 107–120
- Schoyerer, Gabriel/Santen, Eric van (2015): Von der Kooperation zur Integration? Perspektiven des Zusammenwachsens von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 2, S. 4–9
- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Staatsinstitut für Frühpädagogik

- Schröder, Carsten/Spieß, Katharina/Storck, Johanna (2015): Private Bildungsausgaben für Kinder: Einkommensschwache Familien sind relativ stärker belastet. DIW Wochenbericht Nr. 8/2015, S. 158–169
- Seifert, Hartmut (2017): Wie lassen sich Entwicklung und Strukturen atypischer Beschäftigungsverhältnisse erklären? In: WSI Mitteilungen Nr. 1/2017, S. 5–15
- Sell, Stefan (2012): Klasse und/oder Masse. Die Qualität von Kindertageseinrichtungen zwischen Theorie und Praxis. Verfügbar unter URL <http://www.bpb.de/apuz/136765/die-qualitaet-von-kitas-zwischen-theorie-und-praxis> [letzter Zugriff 5.4.2016]
- Spieß, Katharina C./Westermaier, Franz G. (2016): Berufsgruppe „Erzieherin“: Zufrieden mit der Arbeit, aber nicht mit der Entlohnung. DIW Wochenbericht, Nr. 43/2016, S. 1023–1033
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2012): Arbeitsmärkte im Wandel. Wiesbaden
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2015): Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen der Länder. Verfügbar unter <http://www.vgrdl.de/VGRdL/tbils/tab.asp?rev=RV2011&tbl=tab17&lang=de-DE>. [Letzter Zugriff 08.07.2015]
- Statistisches Bundesamt (2004): Kindertagesbetreuung in Deutschland. Einrichtungen, Plätze, Personal und Kosten 1990 bis 2002. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2012a): Frauen und Männer auf dem Arbeitsmarkt. Deutschland und Europa. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2012b): Qualität der Arbeit. Geld verdienen und was sonst noch zählt. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2012c): Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2012. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2013a): Atypische Beschäftigung sinkt 2012 bei insgesamt steigender Erwerbstätigkeit. Pressemitteilung vom 28.8.2013 – 283/13
- Statistisches Bundesamt (2013b): Der Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen. Methodische Grundlagen und aktuelle Ergebnisse. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2014a): Statistik der Schwerbehinderten Menschen 2013. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2014b): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2013. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2015a): Statistik der Sozialhilfe. Eingliederungshilfe für behinderten Menschen. 2013. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2015b): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe Eingliederungshilfen nach § 35a SGB VIII 2013. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2015c): Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2015. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2016): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2016
- Stempinski, Susanne (2006): Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh
- Strunz, Eva (2014): Wie vereinbaren Erzieherinnen Familie und Beruf? Eine Bestandsaufnahme auf Basis des Mikrozensus. In: Hanssen, Kirsten/König, Anke/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. S. 59–81
- Strunz, Eva (2015): Kindertagesbetreuung vor Ort – Der Betreuungsatlas 2014. Eine Analyse lokaler Unterschiede. Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der Technischen Universität Dortmund

- Sturzenhecker, Benedikt (unter Mitarbeit von Janne Braband, Anne Ernst, Elisabeth Richter, Heike Schmick, Nissar Gardi, Katharina Ratka und Birgit Wandersleben) (2009): Evaluation von 18 Eltern-Kind-Zentren in Hamburg. Abschlussbericht. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz. Hamburg
- Textor, Martin R. (1998): Befragungsergebnisse zur Elternarbeit. In: Schüttler-Janikulla, Klaus (Hrsg.): Handbuch für Erzieher/innen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. München
- The Children's Society (2012): The Good Childhood. Report 2012, A review of our children's well-being. London
- Thiersch, Renate (2006): Familie und Kindertageseinrichtungen. In: Bauer, Petra/Brunner, Ewald Johannes (2006) (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, S. 80–105
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea/Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar/Berlin: Verlag das Netz.
- Tölke, Angelika (2015): Ein weiteres Kind: Wunsch und Realisierung einer Familienerweiterung. In: Walper, Sabine/Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015, S. 21–24
- Urban-Stahl, Ulrike/Jann, Nina (2014): Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. München
- Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2015): 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 (2015): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stephanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Hrsg. von Der Paritätische/Diakonie/Gewerkschaft Erziehung und Bildung (GEW), Berlin. Verfügbar unter http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?FId=A11817 [letzter Zugriff 24. 11. 2016]
- Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Expertise Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Hrsg. von Der Paritätische/Diakonie/Gewerkschaft Erziehung und Bildung (GEW), Berlin. Verfügbar unter <http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=26405&token=d4c11a627e9b10904f97f9166f06a2593ef47c94&sdownload=> [letzter Zugriff 24. 11. 2016]
- Walter, Aleksandra/Vogt, Wolfgang/Reiche, Anett/Schromm, Florian/Arians, Falk/Baderschneider, Ariane (2014): Arbeit als Erzieher/-in in Deutschland – Anerkennung ausländischer Qualifikationen als Antwort auf den Fachkräftemangel. Situationsanalyse und Handlungsoptionen. Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“ (IQ) Saarland. Verfügbar unter <http://www.erzieherin.de/files/ausbildung/Situationsanalyse-Erzieher.pdf> [letzter Zugriff 24. 5. 2016]
- Wildgruber, Andreas/Griebel, Wilfried (2016): Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). WiFF Expertise Band 44. München. Verfügbar unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen> [letzter Zugriff 24. 11. 2016]

- Wippermann, Carsten (2011): Haushaltsnahe Dienstleistungen: Bedarfe und Motives beim beruflichen Wiedereinstieg. Eine repräsentative Untersuchung vom DELTA-Institut für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. BMFSFJ: Berlin
- Wüstenberg, Wiebke (2008): Evaluationsbericht. Bestandsaufnahme, Bedarfsentwicklung/-analyse, Angebotsplanung des Kinder- und Familienzentrums Fechenheim

