

Daniel Turani | Carolyn Seybel |
Samuel Bader (Hrsg.)

**Kita-Alltag im Fokus –
Deutschland im
internationalen Vergleich**

Ergebnisse der
OECD-Fachkräftebefragung 2018

BELTZ JUVENTA

Daniel Turani | Carolyn Seybel | Samuel Bader
Kita-Alltag im Fokus – Deutschland im internationalen Vergleich

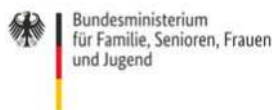
Daniel Turani | Carolyn Seybel |
Samuel Bader

Kita-Alltag im Fokus – Deutschland im internationalen Vergleich

Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung
2018

Hinweise zu den Autor_innen finden Sie auf Seite 263

Gefördert vom:



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 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.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-6574-9 Print

ISBN 978-3-7799-6575-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

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

Inhalt

Vorwort	9
1 Ziele und theoretische Grundlagen	11
<i>Carolyn Seybel, Bernhard Kalicki</i>	
1.1 Entstehungskontext und Ziele der Studie	11
1.2 Konzeptuelles Modell	14
1.3 Fragestellungen im deutschen Kontext	18
Literaturverzeichnis	20
2 Design der internationalen Vergleichsstudie	23
<i>Daniel Turani, Samuel Bader</i>	
2.1 Beteiligte Akteure und Institutionen	23
2.2 Von der Idee zur Umsetzung: Priority Rating, Pilotierung, Feldphase und Haupterhebung	25
2.3 Zielgruppen des Surveys und Stichprobendefinition	27
2.3.1 Internationale Kriterien für Kitas	28
2.3.2 Internationale Kriterien für Leitungen und pädagogisches Personal	29
2.4 Befragungsinstrumente und methodische Besonderheiten der Erhebung	31
2.4.1 Befragungsinstrumente	31
2.4.2 Die kollegiale und intersubjektive Einschätzung der pädagogischen Praktiken	33
2.4.3 Die Arbeit mit einer spezifischen Gruppe von Kindern („Target Group“)	34
2.4.4 Die Vignetten-Fragen („Situational Judgement Items“)	34
2.5 Durchführung der Studie	35
2.5.1 Stichprobenplanung und internationale Vorgaben	35
2.5.2 Feldzugang und Feldphase	38
2.5.3 Teilnahmequoten	40
2.5.4 Non-Response-Analyse	42
2.5.5 Statistische Implikationen des Studiendesigns	44
Literaturverzeichnis	46

3 Stichprobenbeschreibung	47
<i>Samuel Bader, Daniel Turani</i>	
3.1 Repräsentativität	47
3.2 Merkmale der teilnehmenden Einrichtungen	51
3.3 Merkmale der Einrichtungsleitungen	56
3.4 Merkmale des pädagogischen Personals	62
Literaturverzeichnis	67
4 Leitung und Organisation von Einrichtungen: Determinanten des Leitungshandelns in Kindertageseinrichtungen	69
<i>Daniel Turani</i>	
4.1 Fragestellungen	70
4.2 Begriffe und Operationalisierung	71
4.3 Zeitliche Ressourcen des Leitungspersonals	77
4.4 Determinanten des Leitungshandelns	82
4.4.1 Personale Merkmale	82
4.4.2 Merkmale der Einrichtungen	86
4.4.3 Merkmale des Sozialraums	98
4.5 Zusammenwirken der Einflussfaktoren auf das Leitungshandeln	100
4.6 Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit von Einrichtungsleitungen	107
4.6.1 Fort- und Weiterbildungsbedarf	108
4.6.2 Barrieren und Beeinträchtigungen	109
4.6.3 Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbelastung	111
4.7 Zusammenhänge zwischen Leitungshandeln und Arbeitszufriedenheit	116
4.8 Einordnung in den internationalen Vergleich	118
4.9 Diskussion und Ausblick	123
Literaturverzeichnis	128
Annex	133
5 Die Arbeitsbedingungen des pädagogischen Personals als Stellschraube für die Fachkräftebindung	137
<i>Samuel Bader</i>	
5.1 Arbeitszufriedenheit, Selbstwirksamkeit und Stressempfinden	140
5.2 Einflüsse auf Zufriedenheit und Belastung	147
5.3 Der Fachkräftemangel als Zusatzbelastung für den pädagogischen Alltag	157
5.4 Fokus: Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger sowie Männer	162

5.5	Deutschland im internationalen Vergleich	167
5.6	Fazit	171
	Literaturverzeichnis	173
6	Pädagogische Praktiken im Kita-Alltag	176
	<i>Carolyn Seybel</i>	
6.1	Theoretischer Hintergrund	180
6.1.1	Schritte und Kompetenzen für professionelles pädagogisches Handeln	180
6.1.2	Pädagogische Praktiken in der TALIS Starting Strong-Studie	182
6.1.3	Operationalisierung	187
6.2	Ergebnisse	191
6.2.1	Die vorherrschenden pädagogischen Orientierungen	191
6.2.2	Praktiken zur Förderung der kognitiven und sozial- emotionalen Entwicklung	194
6.2.3	Adaptive Praktiken	197
6.2.4	Praktiken der Gruppenführung	199
6.2.5	Gruppenvergleiche: Gruppenkonzept	200
6.2.6	Gruppenvergleiche: Aus-, Fort- und Weiterbildung	207
6.3	Einordnung in den internationalen Vergleich	215
6.4	Ausblick	220
	Literaturverzeichnis	221
7.	Diversität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung	225
	<i>Florian Spensberger, Vera Taube</i>	
7.1	Diversität – Bedeutung des sensiblen Umgangs mit der Vielfalt in Kitas	225
7.2	Verbreitung und Bedeutung von Diversitätsdimensionen in der FBBE	228
7.2.1	Sozioökonomische Benachteiligung	229
7.2.2	Mehrsprachiges Aufwachsen	230
7.2.3	Fluchthintergrund	231
7.2.4	Verteilung von Diversitätsdimensionen und deren Zusammenhang mit ausgewählten Strukturmerkmalen in der FBBE in Deutschland	231
7.3	Diversitätskompetenzen von pädagogischen Fachkräften	235
7.3.1	Sensibilisierung	237
7.3.2	Wissen	239
7.3.3	Einstellungen	243

7.3.4 Selbstwirksamkeit	246
7.3.5 Diversitätspraktiken	247
7.4 Diversitätssensible Praxis im Zusammenhang struktureller, kind- und fachkräftebezogener Aspekte	251
7.5 Deutschland im internationalen Vergleich	255
7.6 Empfehlungen für zukünftige Forschung und Praxis	257
Literaturverzeichnis	259
Autor_innenverzeichnis	263

Vorwort

Mit der TALIS Starting Strong Studie, die unter der Federführung der OECD in neun Ländern, darunter Deutschland, durchgeführt wurde, konnten erstmals international vergleichbare Daten zur Situation von Fachkräften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung vorgelegt werden. Diese beleuchten Aspekte der Arbeitsorganisation, Belastungen, pädagogische Orientierungen und Alltagspraktiken aus Perspektive der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie der Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen. Die vorliegende Publikation nimmt auf dieser Grundlage eine eingehende Analyse und Interpretation der deutschen Daten vor. Durch die breite Anlage der Studie kann ein umfassender Einblick in den Kita-Alltag unter den aktuellen Bedingungen von Bemühungen um Qualitätsverbesserungen einerseits und Personalengpässen andererseits gewonnen werden.

Die thematischen Kapitel der Publikation orientieren sich hierbei an den aktuellen fachpolitischen Debatten und Dilemmata: Fragen der Fachkräftebindung, der Stärkung von Leitungsprofilen, dem Umgang mit zunehmender Diversität in Kindertageseinrichtungen oder der Frage der Kompetenzentwicklung des Personals. Die Analysen beleuchten, wie der Arbeitsplatz Kita von den Fachkräften unter bestimmten Rahmenbedingungen organisiert und erlebt wird. Dabei hilft eine jeweils am Ende der Kapitel vorgenommene internationale Einordnung, den Blick sowohl für Gemeinsamkeiten der Fachkräfte in den untersuchten Ländern als auch für Besonderheiten des deutschen Kitasystems zu schärfen.

An der Entstehung und Fertigstellung der vorliegenden Publikation waren viele Kolleginnen und Kollegen beteiligt. Wir möchten uns zuallererst bei unseren Mitautorinnen und -autoren Prof. Dr. Bernhard Kalicki, Dr. Florian Spensberger und Dr. Vera Taube für das Engagement und die konstruktive Zusammenarbeit bedanken.

Weiterhin bedanken wir uns herzlich bei Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll, Dr. Frederick De Moll, Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach sowie Prof. Dr. Petra Strehmel, die sich allesamt die Zeit für eine kritische Begutachtung der verschiedenen Kapitel genommen haben, für ihre wertvollen Anmerkungen. Susanne John danken wir für das sorgsame Lektorat des Manuskriptes.

Zudem danken wir einer Reihe von Kolleginnen und Kollegen am Deutschen Jugendinstitut, mit denen wir im fachlichen Austausch standen und die ihren Beitrag zum Gelingen der Studie und der Entstehung dieses Buches geleistet haben, insbesondere Birgit Riedel und Prof. Dr. Bernhard Kalicki für die kritische Diskussion und hilfreichen Hinweise zu unseren Texten. Sylvie Ganzevoort danken wir für die organisatorische Unterstützung im gesamten Stu-

dien- und Publikationsprozess genauso wie unseren studentischen Hilfskräften für die Mithilfe in sämtlichen Phasen der Studiendurchführung.

Darüber hinaus danken wir herzlich unserem Projektbeirat für die konstruktive und produktive Zusammenarbeit im Verlauf der Studie. Unser Dank gilt hier Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll, Karin Beher, Nora Damme, Niels Espenhorst, Claudia Fligge-Hoffmann, Jörg Freese, Marion von zur Gathen, Dr. Eveline Gerszonowicz, Norbert Hocke, Corinna Malik, Jasmin Parsaei, Birte Radmacher, Matthias Ritter-Engel, Bettina Stobbe, Klaus Theissen, Prof. Dr. Susanne Viernickel und Tobias Wandrei.

Auch den ehemaligen Mitarbeiterinnen des Internationalen Zentrums Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC), die an der Durchführung und Auswertung der Studie beteiligt waren, gilt an dieser Stelle unser Dank. Hier seien insbesondere Dr. Simone Bloem und Dana Harring genannt.

Nicht zuletzt geht unser Dank an die Kolleginnen und Kollegen im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, ohne deren engagierte Unterstützung und Mithilfe eine Beteiligung Deutschlands an der Fachkräftebefragung nicht möglich gewesen wäre.

München, im August 2021

Daniel Turani
Carolyn Seybel
Samuel Bader

1 Ziele und theoretische Grundlagen

Carolyn Seybel, Bernhard Kalicki

Die OECD-Fachkräftebefragung bzw. TALIS Starting Strong-Studie 2018 – im Folgenden synonym verwendet – auf deren Ergebnissen diese Publikation beruht, ist eine international vergleichende Befragung im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). Ein Einblick in die komplexe Struktur der Studie lässt sich gewinnen, indem die Ziele und die theoretischen Grundlagen der Untersuchung nachvollzogen werden. Dafür wird neben den Zielen zunächst auf den Entstehungskontext eingegangen (1.1), bevor das konzeptuelle Rahmenmodell vorgestellt wird, das in der Entwicklung der Studie zugrunde gelegt wurde (1.2). Anschließend wird ein Überblick gegeben, welche Fragestellungen aus Perspektive des deutschen Fachdiskurses besonders interessant sind und dementsprechend ausführlich in den weiteren Kapiteln dieser Publikation behandelt werden (1.3).

1.1 Entstehungskontext und Ziele der Studie

Die OECD-Fachkräftebefragung untersucht die Arbeitsbedingungen und die berufliche Praxis des pädagogischen und leitenden Personals in Deutschland und acht weiteren Teilnehmerländern (Chile, Dänemark, Island, Israel, Japan, Norwegen, Südkorea und Türkei). Während der Schwerpunkt der Studie auf pädagogisch Tätigen und Kita-Leitungen lag, die mit Kindern ab drei Jahren bis Schuleintritt arbeiten (Ü3-Teilstudie), wurde in vier der neun Länder zusätzlich Kita-Personal befragt, das mit Kindern unter drei Jahren arbeitet (U3-Teilstudie). Entstanden ist die Idee für die Studie im Rahmen des OECD-Netzwerks Frühe Bildung und Betreuung (*OECD Network on Early Childhood Education and Care*), das seit seiner Entstehung im Jahr 2007 Themen im Bereich FBBE aufarbeitet (Starting Strong-Reihe mit Good-Practice-Beispielen, Literature Reviews oder Policy Papers etc.) und einen länderübergreifenden Austausch über FBBE-Politiken und aktuelle Themen, beispielsweise den Umgang mit der Pandemie im frühkindlichen Sektor, ermöglicht. Ein wichtiges Ziel der Studie war, über die international vergleichende Erhebung von strukturellen Rahmenbedingungen hinaus, zum ersten Mal Fach- und Leitungskräfte selbst dazu zu befragen, wie sie ihren Alltag gestalten, wie zufrieden sie mit ihrer Arbeit sind

und welche Belastungen sie empfinden.¹ Dieser Ansatz, Fachkräfte selbst zu Wort kommen zu lassen und ihre Einschätzungen als Ausgangspunkt für Verbesserungen des Systems zu nehmen, wurde von der OECD bereits in der seit 2008 alle fünf Jahre stattfindenden TALIS-Lehrerbefragung (*OECD Teaching and Learning International Survey*) umgesetzt. So wurde es im Entstehungsstadium der Befragung für den frühkindlichen Bereich als Vorteil gesehen, sich an den erprobten Items der Befragung von Lehrerinnen und Lehrern zu orientieren. Jedoch wurde in der fortgeschrittenen Studienentwicklung auch deutlich, dass im frühpädagogischen Setting Gruppenkonstellationen und Interaktionsmöglichkeiten zwischen Fachkraft und Kindern oft komplexer sein können als im Schulsetting und auch eine Kita-Leitung unter anderen Bedingungen (z. B. ohne zusätzliche Fachkraft für administrative Aufgaben) arbeitet als eine Schuldirektorin oder ein Schuldirektor. Diese und weitere Besonderheiten des frühpädagogischen Settings wurden bei der Studie berücksichtigt. Bislang liegen international vergleichende Ergebnisse dieser Studie nur auf einer aggregierten Ebene vor (Bader u. a. 2021; OECD 2020a; Bader u. a. 2019; OECD 2019). Der vorliegende Bericht stellt die Ergebnisse tiefergehender Analysen der deutschen Daten vor.

Das deutsche System der FBBE unterliegt seit gut zwei Dekaden einem enormen Wandel. Seit der Jahrtausendwende wird der Bildungsauftrag der Kindertagesbetreuung stärker betont (Jugend- und Familienministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004) und in Rahmencurricula der Länder näher spezifiziert. Seit etwa 15 Jahren wird das Betreuungsangebot für Kinder im Alter von ein und zwei Jahren massiv ausgebaut, unterstützt durch die Einführung eines Rechtsanspruchs auf FBBE für diese Altersjahrgänge seit August 2013 sowie durch umfassende Maßnahmen der Kostenreduktion für Eltern bis hin zur Beitragsfreiheit (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020; Klinkhammer/Riedel 2018).

Soziale Innovationen werden von Akteurinnen und Akteuren erfunden, aufgegriffen, umgesetzt und weiterverbreitet (Rogers 2003). Dies gilt auch für das Handlungsfeld der Frühpädagogik: Das pädagogische Personal besitzt hinsichtlich der pädagogischen Qualität der FBBE hier ebenfalls eine Schlüssel-funktion und wurde im Rahmen des bundesweiten Qualitätsprozesses bereits früh in den Blick genommen (Viernickel u. a. 2016; Viernickel u. a. 2013). Verstärkt wird das Erkenntnisinteresse zur Situation des Personals durch einen sich zuspitzenden Fachkräftemangel in diesem Segment der Kinder- und Jugend-

1 Strukturelle Rahmenbedingungen werden bereits länger in der internationalen Bericht-erstattung abgebildet, z. B. in der jährlich erscheinenden OECD-Publikation *Bildung auf einen Blick* oder in den Eurydice-Berichten *Key Data on Early Education and Care in Europe* (2014, 2019).

hilfe (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, 2014). Seit einigen Jahren werden unterschiedliche Strategien zur Gewinnung und Bindung von Fachkräften diskutiert und in ihren Erfolgsaussichten sowie in ihren nicht intendierten Nebeneffekten empirisch untersucht (vgl. zur Öffnung des Praxisfeldes für nicht einschlägig qualifiziertes Personal etwa Mariana Grgic 2020). Mit der anstehenden Ausweitung der ganztägigen Betreuungsangebote auf Grundschulkinder setzt sich die „Institutionalisierung“ der Kindheit fort und verstärkt sich der Personalbedarf weiter.

Bei der Planung und Adaptation der Studie zur Abbildung der Situation in Deutschland waren die Spezifika des deutschen Betreuungssystems zu berücksichtigen. So wird die traditionelle Trennung der Kindertagesbetreuung entlang der Altersgrenze von drei Jahren (Krippen- vs. Kindergartenalter) im integrierten Betreuungssystem überwunden. Selbst wenn Kindertageseinrichtungen pädagogische Settings entlang dieser Altersmarkierung unterscheiden (Krippengruppen, Kindergartengruppen), spiegelt die Praxis vielfältige Schneidungen in der Alterskomposition von Kindergruppen. Zudem trägt neben der Altersmischung das Konzept der Öffnung (etwa von Stammgruppen in den Einrichtungsraum) weiter zur integrierten Betreuung und Bildung bei. Darüber hinaus ist die Betreuungsform der Kindertagespflege rechtlich äquivalent zur institutionellen Betreuung. Diesen Gesichtspunkten trägt der in Deutschland durchgeführte TALIS Starting Strong Survey 2018 dadurch Rechnung, dass sowohl das pädagogische Personal für die ältere und die jüngere Altersgruppe von Kindern als auch Kindertagespflegepersonen² in die Erhebungen einbezogen wurden.³

Der damit gewonnene internationale Vergleich ergänzt die bereits vorhandenen Datenquellen und Erkenntnisse. Hierzu zählen der Nationale Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020), das Ländermonitoring der Bertelsmann-Stiftung (Bock-Famulla u. a. 2020), das von der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte periodisch vorgelegte Monitoring von Ausbildungssystemen und Arbeitsmarkt (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019) sowie das anlaufende Berichtsprogramm des Monitorings zum Qualitätsgesetz des Bundes (Klinkhammer u. a. 2020). Ebenso wie die Fach-

2 Da diese Publikation den Schwerpunkt auf der Arbeit in Kitas hat, werden die Ergebnisse der Befragung der Kindertagespflegepersonen hier nicht referiert. Ausführliche Ergebnisse im Ländervergleich (Dänemark, Deutschland, Israel und Norwegen) finden sich im OECD-Bericht *Quality Early Childhood Education and Care for Children Under Age 3* (OECD 2020b).

3 Die Planung und Durchführung der TALIS Starting Strong-Studie 2018 in Deutschland wurde durch einen nationalen Beirat begleitet, der die Anschlussfähigkeit der Studie an die laufenden Reformdiskurse sicherstellen, aber auch den Feldzugang zu den Befragten unterstützen sollte.

kräfte- und Leitungsbefragung im Rahmen des Monitorings zum Qualitätsgesetz und weitere vorangegangene nationale Fachkräftebefragungen (z. B. Viernickel/Voss/Mauz 2017; Schreyer u. a. 2014) zeichnet sich die TALIS Starting Strong-Studie dadurch aus, dass die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen ihre Sicht auf die Praktiken und Routinen im Kita-Alltag, ihre Arbeitsbedingungen und die Organisation der Kita wiedergeben. Der internationale Vergleich ist insofern aufschlussreich, als Besonderheiten der verschiedenen Kita-Systeme aufgedeckt, Spielräume für die Weiterentwicklung sichtbar (Benchmarking) und Impulse für die Gestaltung von Qualifizierung, Arbeitsbedingungen und Unterstützungssystemen abgeleitet werden können. Wichtige Anregungen für die Weiterentwicklung des deutschen Systems der Kindertagesbetreuung lieferte die Begutachtung aus internationaler Perspektive, die 2004 ebenfalls von der OECD organisiert wurde (OECD 2004). An diese Erfahrungen mit internationalen Vergleichen will der aktuelle Survey anknüpfen.

Im Folgenden wird das konzeptuelle Modell der TALIS Starting Strong-Studie vorgestellt (1.2). Im Anschluss werden bezugnehmend auf die Qualitätsdimensionen im Modell Fragestellungen aufgeworfen, die insbesondere für den deutschen FBBE-Kontext relevant sind und in den jeweiligen thematischen Kapiteln dieser Publikation mithilfe der TALIS Starting Strong-Daten theoretisch und empirisch beleuchtet werden (1.3).

1.2 Konzeptuelles Modell

Unbestritten spielen Fachkräfte im frühpädagogischen Setting eine zentrale Rolle, sowohl in der kind-orientierten Arbeit als auch in der kollegialen Teamarbeit. In der Interaktion mit Kindern können Fachkräfte beispielsweise wichtige Entwicklungs- und Lernprozesse anregen; sie können bewirken, dass Kinder sich angenommen und sicher fühlen und somit in der Lage sind, ihr volles Potenzial auszuschöpfen. Kita-Fachkräfte können sich auch untereinander stärken und Lern- oder Reflexionsprozesse bei sich und den Kolleginnen und Kollegen anstoßen; zum Beispiel können Leitungen die pädagogischen Fachkräfte dazu ermutigen, neue Ideen für pädagogische Aktivitäten zu entwickeln und sie in Entscheidungen miteinbeziehen, damit sie sich wertgeschätzt fühlen. Jedoch ist für eine hochwertige frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung sowie ein angenehmes und produktives Arbeitsklima in der Kita die Kraft einzelner Personen nicht ausreichend, vielmehr müssen die strukturellen Rahmenbedingungen das Kita-Personal in seiner Arbeit unterstützen. Mit der Studie wurde daher das Ziel verfolgt, Zusammenhänge zwischen Qualitätsbereichen aufzuklären und somit Hinweise darauf zu gewinnen, welche Faktoren zu einer entwicklungsförderlichen Lernumgebung für Kinder und zum Wohlbe-

finden des Personals beitragen und welche Rolle die Einrichtungsleitung in diesem Kontext einnimmt. Als Untersuchungsrahmen verwendet die TALIS Starting Strong-Studie ein Modell, das Qualität in der Kita als multidimensionales Konstrukt versteht. Dabei werden drei übergeordnete, miteinander zusammenhängende Bereiche definiert: „Fachkraft-Kind-Interaktionen“ (z. B. der konkrete Umgang mit den Kindern), „Merkmale der Kita“ (z. B. materielle und strukturelle Ressourcen) und „Merkmale des Personals“ (z. B. pädagogische Orientierungen) (siehe Abb. 1.1).⁴ Damit ähnelt das Modell den in der (inter-)nationalen Bildungsforschung favorisierten Qualitätsmodellen, verzichtet jedoch dabei auf die klassische Aufteilung in die Qualitätsbereiche Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität: Merkmale der Prozessqualität finden sich unter dem Bereich „Fachkraft-Kind-Interaktionen“, Merkmale von Struktur- und Orientierungsqualität sind den Modellsegmenten „Kita“ und „Personal“ zugeordnet.

In dem Modell beinhaltet der Bereich Fachkraft-Kind-Interaktionen die Qualität dieser Interaktionen, meist als Prozessqualität bezeichnet, sowie die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklungsstände und des Wohlbefindens der Kinder. Unter Prozessqualität in Kitas werden alle Interaktionen und Erfahrungen gefasst, die Kinder im pädagogischen Setting mit ihrer sozialen und räumlich-materiellen Umwelt machen (vgl. Tietze 1998). Eine gute Prozessqualität zeichnet sich dadurch aus, dass Kinder entwicklungsangemessene und an den Interessen und Bedürfnissen des Kindes ausgerichtete Anregungen erhalten, sich emotional sicher fühlen und ganzheitlich in ihrer Entwicklung und ihrem Lernen gefördert werden.⁵ Die Prozessqualität bildet den Kern der pädagogischen Qualität, da durch die pädagogischen Handlungsmuster Merkmale der Kita (z. B. Gruppengröße und -zusammensetzung) sowie Merkmale des Personals (z. B. pädagogische Orientierungen, Wissen und Handlungsrepertoire erworben in Aus-, Fort- und Weiterbildung) erst ihre Wirkung zeigen. Hier sei angemerkt, dass die Befragten der TALIS Starting Strong-Studie keinen Einblick in die Dynamik von Fachkraft-Kind-Interaktionen geben können, d. h. wir erfahren nicht, wie Kinder auf bestimmte Hand-

4 Für einen Überblick über alle Themen, Konstrukte und Indikatoren in der TALIS Starting Strong-Studie siehe Sim u. a. 2019, Table 2, S. 28 ff.

5 Im Sinne des ökopyschologischen Entwicklungsmodells von Urie Bronfenbrenner und Pamela Morris (1998), demnach kindliche Entwicklung nicht nur durch den Entwicklungskontext Kita („Mikrosysteme“) geprägt wird, sondern durch das Zusammenspiel verschiedener Sozialisationskontexte („Mesosysteme“), bedeutet gute Prozessqualität auch, dass etablierte Kommunikationsformen mit Familien bestehen und Familien in Entscheidungsprozesse einbezogen werden (Sim u. a. 2019). Die Praktiken in der Zusammenarbeit mit Eltern sind in dem Modell unter den Merkmalen der Kita („Zusammenarbeit mit weiteren Stakeholdern“) angeordnet.

lungen der Fachkräfte reagieren. Die Befragten geben ausschließlich an, in welcher Intensität sie selbst bzw. ihre Kolleginnen und Kollegen bestimmte entwicklungsförderliche Praktiken in der Interaktion mit Kindern anwenden.

Abb 1.1: Konzeptuelles Modell des Kita-Settings zur Förderung der Entwicklung, des lernens und des Wohlbefindens von Kindern



Quelle: Sim u. a. 2019, eigene Übersetzung

Unter dem Bereich Merkmale der Kita stehen zunächst die strukturellen Faktoren im Fokus, meist als Strukturqualität bezeichnet. Unter Strukturqualität werden alle „situationsunabhängige[n] und zeitlich stabile[n] Rahmenbedingungen“ der Kindergruppen oder der Kita gefasst (Tietze 1998). Diese bilden die Voraussetzungen für die pädagogische Arbeit mit Kindern. Hierzu gehören beispielsweise die Gruppengröße und -zusammensetzung sowie der Personalschlüssel (Anzahl der Kinder pro Fachkraft). Aspekte der Strukturqualität sind in der Regel administrativ regulierbar.

Außerdem wird unter den Merkmalen der Kita die „pädagogische und administrative Leitung“ gefasst. Hier verweisen Megan Sim u. a. (2019) auf empirische Studien, die auf Zusammenhänge zwischen bestimmten Leitungs- oder Management-Typen und besseren Arbeitsbedingungen bzw. höherer Prozessqualität (Wall/Litjens/Taguma 2015) hindeuten. Außerdem wird unter den Merkmalen der Kita das „Arbeitsklima“ berücksichtigt.⁶ Damit nimmt das

6 Arbeitsklima und Wohlbefinden gelten unter Annahme von neueren Versionen des Input-Prozess-Output-Modells (vgl. z. B. Scheerens/Bosker 1997; Cheng 1996, 1993) als Produkt der strukturellen Rahmenbedingungen und der Erfahrungen, die pädagogisch Tätige mit

Modell Bezug auf empirische Studien, die zeigen konnten, dass das Arbeitsklima in der Kita zur pädagogischen Qualität und zum Wohlbefinden des Personals beiträgt (Sim u. a. 2019; Siraj-Blatchford/Hallet 2014). Da Kitas auch im täglichen Austausch mit Familien und anderen Kooperationspartnern stehen, werden diese Stakeholder-Beziehungen im Rahmenmodell ebenfalls unter den Merkmalen der Kita gefasst.

Unter den Merkmalen des Personals finden sich neben demografischen Hintergrundmerkmalen (z. B. Bildungsgrad) auch das subjektiv wahrgenommene Wohlbefinden, was u. a. die Arbeitszufriedenheit und berufliche Belastung beinhaltet.¹ Hier verweisen Megan Sim u. a. (2019) beispielsweise auf Studien, denen zufolge Fachkräfte mit einer eher optimistischeren Stimmung besser in der Lage waren, Interaktionen herzustellen, die sich positiv auf das kindliche Wohlbefinden auswirken (Jeon u. a. 2019; Corr u. a. 2014; Schipper u. a. 2008). Ebenso fallen hierunter die pädagogischen Orientierungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Personen, die unmittelbar an den pädagogischen Prozessen beteiligt sind. Diese werden oft als Orientierungsqualität bezeichnet. Es geht darum, welche Vorstellungen pädagogische Fachkräfte von kindlicher Entwicklung und Bildung haben, um ihre Einstellungen gegenüber den Entwicklungs- bzw. Bildungsbereichen (z. B. MINT) und um ihre subjektive Einschätzung ihrer Selbstwirksamkeit. Diese verschiedenen Faktoren gelten als Handlungsdispositionen (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014; Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011). Vorliegende Befunde weisen auf Zusammenhänge zwischen Orientierungsqualität und pädagogischem Handeln hin. Beispielsweise zeigen Evaluationsergebnisse des Bundesprogramms Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration, dass sich in Einrichtungen, in denen die (zusätzlich finanzierte) Sprachförderkraft über hohe multikulturelle Überzeugungen verfügte (was u. a. eine wohlwollende anerkennende Haltung gegenüber kultureller Heterogenität beinhaltet), die sprachbezogene Prozessqualität günstiger entwickelte als in anderen Einrichtungen (Anders/Rosbach/Tietze 2016).

Im Modell werden die Merkmale der Kita, des Personals und der Fachkraft-Kind-Interaktionen im unmittelbaren Zusammenhang mit den soziodemografischen Merkmalen der Kinder in der Einrichtung bzw. Kindergruppe betrachtet. So kann eine Konzentration von Kindern mit bestimmten Merkmalen dazu führen, dass bestimmte Praktiken oder Fachkräfte mit bestimmten Kompetenzen in der jeweiligen Kita vorherrschen.⁷

den Kindern, ihrem Team oder anderen Akteuren (z. B. Eltern, Grundschule oder dem Gemeinwesen/Sozialraum) machen (Sim u. a. 2019).

7 Als übergeordneten Qualitätsaspekt (und nicht im Modell abgebildet) definieren Megan Sim u. a. (2019) zusätzlich die „Anpassungsfähigkeit an den Kontext“, d. h. die Fähigkeit,

Trotz einer Intensivierung der Forschung im frühkindlichen Bereich legen bisherige empirische Befunde nahe, dass die Beziehungen zwischen den verschiedenen Qualitätsbereichen komplex sind und sich von Land zu Land unterscheiden können (z. B. Slot 2018; Manning u. a. 2017). Ohnehin wird das, was Qualität im Elementarbereich ausmacht, aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen wie Digitalisierung, Migration oder Personalknappheit und aktualisierter Forschungserkenntnisse immer wieder neu verhandelt (z. B. Klinkhammer u. a. 2017). Je nach politischer Agenda oder Forschungsfrage rücken andere Qualitätsaspekte in den Vordergrund und es werden unterschiedliche Methoden zur Erfassung der verschiedenen Teilaspekte angewendet. Diese Publikation knüpft an die aktuellen Debatten im deutschen Kontext an und widmet sich Fragestellungen rund um die Themen Leitungshandeln, Arbeitsbedingungen, pädagogische Praxis sowie Umgang mit Diversität, auf die im folgenden Abschnitt näher eingegangen wird.

1.3 Fragestellungen im deutschen Kontext

Im Vergleich zu den zwei Ergebnisbänden der OECD (2020a, 2019) und deren Zusammenfassung in deutscher Sprache (Bader u. a. 2021; Bader u. a. 2019), die die Ergebnisse der TALIS Starting Strong-Studie im Ländervergleich darstellen, werden in der vorliegenden Publikation die deutschen Daten entlang gezielter Fragestellungen vertieft untersucht. Durch den Vergleich mit den Antworten von Befragten aus den acht weiteren Teilnehmerländern (Chile, Dänemark, Island, Israel, Japan, Norwegen, Südkorea und der Türkei) werden die Ergebnisse zudem international eingeordnet.⁸

Diese Publikation widmet sich nach der Einführung in das Studiendesign (Kapitel 2) und der Stichprobenbeschreibung (Kapitel 3) vier zentralen The-

sich an die Situation anzupassen und gleichzeitig mit unterschiedlichen (auch konkurrierenden) Anforderungen umgehen zu können („the capacity to adapt to the local environment while achieving multiple and often competing goals“ (Cheng 1993, zitiert in Sim u. a. 2019, S. 27). Danach sind Kitas und ihr Personal beispielsweise mit unterschiedlichen und konkurrierenden Anforderungen konfrontiert, sobald personelle oder materielle Ressourcen knapp sind, sobald eine Vielzahl von Akteuren involviert ist (z. B. Eltern, Behörden oder Träger) oder wenn sich Rahmenbedingungen (z. B. mögliche Kooperationsmöglichkeiten) ändern. Unter Annahme dieses übergeordneten Qualitätsaspekts der ‚Anpassungsfähigkeit‘ wird davon ausgegangen, dass qualitativ hochwertige FBBE-Angebote besser in der Lage sind, die individuellen Bedürfnisse von Kindern und Familien in ihrer Arbeit zu berücksichtigen (Melhuish/Ereky-Stevens/Petrogiannis 2015).

8 Insgesamt nahmen neun Länder aus drei Kontinenten an der Hauptstudie teil, wobei Angaben von mehr als 15.000 pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie von mehr als 3.000 Einrichtungsleitungen vorliegen.

men: die Leitung und Organisation von Einrichtungen, die Arbeitsbedingungen des pädagogischen Personals, die pädagogischen Praktiken in Kitas und der Umgang mit Diversität in Bezug auf Mehrsprachigkeit, verschiedene Kulturen und den sozioökonomischen Hintergrund von Kindern. Bezugnehmend auf das konzeptuelle Modell mit den drei Qualitätsbereichen „Fachkraft-Kind-Interaktionen“, „Merkmale der Kita“ und „Merkmale des Personals“ werden die Fragestellungen der vier Kapitel im Folgenden näher erläutert.

Der Beitrag von Daniel Turani (Kapitel 4) befasst sich mit der Leitung und Organisation von Einrichtungen und im Speziellen mit der Frage nach Determinanten des Leitungshandelns in Kindertageseinrichtungen. Nicht zuletzt durch die Corona-Pandemie, in der Leitungen als „Schnittstelle“ zwischen verschiedensten Akteuren und Interessen fungierten, wurde deutlich, welche wichtige und komplexe Rolle Einrichtungsleitungen im FBBE-Bereich einnehmen. Daher wird im vierten Kapitel zunächst in den Blick genommen, wie sich das Handeln von Leitungskräften in unterschiedlichen Dimensionen theoretisch definiert und wie es sich auf verschiedene Arbeitsbereiche in der Praxis verteilt. Darauf aufbauend wird analysiert, welche Einflussfaktoren verschiedener Ebenen auf das Leitungshandeln einwirken. Hierbei sind personale Merkmale (z. B. Qualifikation oder Geschlecht) wie auch Merkmale der Einrichtung (z. B. Träger der Kita oder Zusammensetzung der betreuten Kinder) und des Sozialraums (z. B. Ost-West oder Stadt-Land) in den Analysen berücksichtigt. Anschließend werden Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit des Leitungspersonals in den Mittelpunkt gerückt und ebenfalls mit dem Leitungshandeln in Bezug gesetzt.

Der Beitrag von Samuel Bader (Kapitel 5) untersucht, wie die Bindung des pädagogischen Personals an seinen Beruf gefördert werden kann. Dabei steht zunächst das Wohlbefinden der pädagogisch Tätigen im Fokus: Arbeitszufriedenheit einerseits und Stress durch Arbeitsbelastung andererseits bestimmen die Verbundenheit mit dem Beruf und können beeinflussen, ob Kita-Fachkräfte ihren Beruf beibehalten oder wieder aufgeben. Um Hinweise auf effektive Maßnahmen der Personalbindung zu gewinnen, wird außerdem untersucht, durch welche Faktoren sich das Wohlbefinden verbessern lässt. Ein besonderer Fokus wird darüber hinaus auf den Fachkräftemangel im deutschen FBBE-System gerichtet, der die Arbeitsbedingungen in Kitas belastet. Da diese Gruppen wichtig für Fachkräftebindung und -gewinnung sein können, wird schließlich ein besonderes Augenmerk auf die Frage gerichtet, welche Faktoren das Wohlbefinden von Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern sowie von Männern beeinflussen.

Im Beitrag von Carolyn Seybel steht das pädagogische Handeln bezogen auf die Kinder im Fokus (Kapitel 6). Noch wenig beleuchtet im deutschen Kontext mit Blick auf strukturelle Qualitätsaspekte ist die Interaktion zwischen dem Gruppenkonzept (d. h. Gruppenstruktur und Altersgruppierung) und der

Häufigkeit von entwicklungsförderlichen Praktiken. Das Gruppenkonzept kann in der Praxis stark variieren. In der offenen, altersübergreifenden Arbeit ist es besonders wichtig zu prüfen, inwiefern die Bedürfnisse aller Kinder berücksichtigt werden können. Neben den strukturellen Rahmenbedingungen sind Wissen und Handlungsrepertoire von Fachkräften mit die wichtigsten Voraussetzungen für feinfühlig und kognitiv anregende Interaktionen mit den Kindern. Daher werden in diesem Kapitel auch Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Personals, speziell ihrem Bildungsgrad und ihren thematischen Vertiefungen (formale und informelle Fort- und Weiterbildung), und der Häufigkeit von förderlichen pädagogischen Praktiken untersucht.

Diversität in all ihren Ausprägungen (Sprache, Herkunft etc.) ist ein prägendes Element unserer Gesellschaft und spiegelt sich auch in den Kitas wider: Im Jahr 2019 hatte fast ein Drittel der Kinder ein Elternteil, das nicht in Deutschland geboren ist; bei knapp 67 % war Deutsch nicht die Familiensprache (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Wie gehen Fachkräfte mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in Kitas um? Welche diversitätssensiblen Praktiken werden angewandt und inwiefern hängt der Einsatz dieser Praktiken mit Merkmalen der Kita (z. B. Häufigkeit von Kindern mit Diversitätsmerkmalen) bzw. des pädagogischen Personals (z. B. Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unterschiedlicher Hintergründe) zusammen. Diese und weitere Fragen werden im Beitrag von Florian Spensberger und Vera Taube mit den TALIS Starting Strong-Daten untersucht (Kapitel 7).

Literaturverzeichnis

- Anders, Yvonne/Rosbach, Hans-Günther/Tietze, Wolfgang (2016): Methodological challenges of evaluating the effects of an early language education programme in Germany. In: *International Journal of Child Care and Education Policy*, 10. Jg., H. 1, S. 237.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014*. München.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. München.
- Bader, Samuel/Bloem, Simone/Riedel, Birgit/Seybel, Carolyn/Turani, Daniel (Hrsg.) (2019): *Kita-Praxis im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018*. München.
- Bader, Samuel/Riedel, Birgit/Seybel, Carolyn/Turani, Daniel (Hrsg.) (2021): *Kita-Fachkräfte im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018, Band II*. München.
- Bock-Famulla, Kathrin/Münchow, Anne/Frings, Jana/Kempff, Felicitas/Schütz, Julia (2020): *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2019. Transparenz schaffen – Governance stärken*. Gütersloh.

- Bronfenbrenner, Urie/Morris, Pamela A. (1998): The ecology of developmental processes. In: Handbook of child psychology, 1. Jg., H. 5, S. 993–1028.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): Gute-KiTa-Bericht 2020. Monitoringbericht 2020 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend nach § 6 Absatz 2 des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG) für das Berichtsjahr 2019. Berlin.
- Cheng, Yin Cheong (1993): Conceptualization and measurement of school effectiveness: An organizational perspective. The Art and Science of Educational Research and Practice. American Educational Research Association Annual Meeting, Atlanta, GA.
- Cheng, Yin Cheong (1996): A school-based management mechanism for school effectiveness and development. In: School Effectiveness and School Improvement, H. 7, S. 35–61.
- Corr, Lara/Davis, Elise/LaMontagne, Anthony D./Waters, Elizabeth/Steele, Emily (2014): Childcare providers' mental health: a systematic review of its prevalence, determinants and relationship to care quality. In: International Journal of Mental Health Promotion, 16. Jg., H. 4, S. 231–263.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019): Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2019 Edition. Eurydice Report. Luxembourg.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014): Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie/Köhler, Luisa/Koch, Maraike (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden. Freiburg im Breisgau.
- Grgic, Mariana (2020): Kollektive Professionalisierungsprozesse in der Frühen Bildung – Entwicklung des Mandats, der Lizenzierung und der beruflichen Mobilität im Zeitraum 1975 bis 2018 in Westdeutschland. In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 72. Jg., H. S1, S. 197–227.
- Jeon, Lieny/Buettner, Cynthia K./Grant, Ashley A./Lang, Sarah N. (2019): Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. In: Journal of Applied Developmental Psychology, 61. Jg., S. 21–32.
- Jugend- und Familienministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (JFMK/KMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Berlin.
- Klinkhammer, Nicole/Riedel, Birgit (2018): Incomplete revolution? Changes and challenges within German early childhood education and care policy. In: Miller, Linda/Cameron, Claire/Dalli, Carmen/Barbour, Nancy (Hrsg.): The SAGE handbook of early childhood policy. London/Thousand Oaks, California, S. 49–70.
- Klinkhammer, Nicole/Schäfer, Britta/Harring, Dana/Gwinner, Anne (Hrsg.) (2017): Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Aufsätze und Erfahrungen aus ausgewählten Ländern. München.
- Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Riedel, Birgit/Meiner-Teubner, Christiane/Schacht, Diana/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2020): ERiK Forschungsbericht 2020. Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung (ERiK). Forschungskonzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum Ki-QuTG. München.
- Manning, Matthew/Garvis, Susanne/Fleming, Christopher/Wong, Gabriel T. W. (2017): The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. In: Campbell Systematic Reviews, 13. Jg., H. 1, S. 1–82.
- Melhuish, Edward/Ereky-Stevens, Katharina/Petrogiannis, Konstantinos (2015): A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care on Child Development. CARE Project-Report. Utrecht.

- OECD (2004): Early childhood education and care policy in the Federal Republic of Germany. OECD Country Note. Paris.
- OECD (2019): Providing Quality Early Childhood Education and Care. Results from the Starting Strong Survey 2018. Paris.
- OECD (2020a): Building a High-Quality Early Childhood and Care Workforce. Further Results from the Starting Strong Survey 2018. Paris.
- OECD (2020b): Quality Early Childhood Education and Care for Children Under Age 3: Results from the Starting Strong Survey 2018. Paris.
- Rogers, Everett M. (2003): Diffusion of innovations. New York.
- Scheerens, Jaap/Bosker, Roel J. (1997): The foundations of educational effectiveness. Oxford/New York/Tokyo.
- Schipper, Elles J. de/Riksen-Walraven, J. Marianne/Geurts, Sabine A. E./Derksen, Jan J. L. (2008): General mood of professional caregivers in child care centers and the quality of caregiver-child interactions. In: Journal of Research in Personality, 42. Jg., H. 3, S. 515-526.
- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München.
- Sim, Megan/Belanger, Julie/Stancel-Piatak, Agnes/Karoly, Lynn A. (2019): Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018. Conceptual Framework. OECD Education Working Papers. Paris.
- Siraj-Blatchford, Iram/Hallet, Elaine (2014): Effective and caring leadership in the Early Years. Los Angeles, California.
- Slot, Pauline (2018): Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. OECD Education Working Papers. Paris.
- Tietze, Wolfgang (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Berlin.
- Viernickel, Susanne/Voss, Anja/Mauz, Elvira (2017): Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, Gesundheit fördern. Weinheim und Basel.
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin.
- Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2016): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg/Basel/Wien.
- Wall, Stephanie/Litjens, Ineke/Taguma, Miho (2015): Pedagogy in early childhood education and care (ECEC): An international comparative study of approaches and policies. Research brief. Paris.

2 Design der internationalen Vergleichsstudie

Daniel Turani, Samuel Bader

Um die Komplexität eines international angelegten Surveys zu illustrieren, wird im folgenden Kapitel zunächst auf die beteiligten Akteure und Institutionen eingegangen, die im Verlauf der Studie eine Rolle gespielt haben (Abschnitt 2.1). Daran schließt die Darstellung des Designs sowie des zeitlichen Ablaufs der Studie an (Abschnitt 2.2). Weiterhin werden die Zielgruppen der Befragung auf Einrichtungs- und Personenebene erläutert (Abschnitt 2.3), bevor auf die Befragungsinstrumente und einige methodische Besonderheiten der Erhebung eingegangen wird (Abschnitt 2.4). Das anschließende Kapitel widmet sich der Stichprobenplanung, der Darstellung des Feldzugangs und der Feldphase sowie den Teilnahmequoten und einer Non-Response-Analyse (Abschnitt 2.5).¹

2.1 Beteiligte Akteure und Institutionen

Die Fachkräftebefragung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung wurde federführend von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) gemeinsam mit dem OECD-Netzwerk zur frühkindlichen Bildung und Betreuung² entwickelt und geleitet. Die Durchführung erfolgte in Kooperation mit nationalen Partnern, den sogenannten „Nationalen Studienzentren“ der teilnehmenden Länder. In Deutschland wurde das

-
- 1 Ausführliche Informationen zur Studie in englischer Sprache inkl. Daten, Fragebögen, Conceptual Framework, Technical Report und User Guide finden sich unter <http://www.oecd.org/education/school/oecd-starting-strong-teaching-and-learning-international-survey.htm>.
 - 2 Das OECD-Netzwerk zur frühkindlichen Bildung und Betreuung („OECD ECEC Network“) umfasst Vertreterinnen und Vertreter der OECD-Mitgliedsstaaten und Partnerländer sowie Vertreterinnen und Vertreter internationaler Organisationen (u. a. die Europäische Kommission, die internationale Lehrgewerkschaft (TUAC) und die UNESCO). Ziel des Netzwerks ist es, den Wissens- und Policy-Transfer zwischen den OECD-Ländern durch Surveys, Berichte und die Entwicklung aussagefähiger, international vergleichbarer Indikatoren zu fördern.

Internationale Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC) am Deutschen Jugendinstitut (DJI) mit dem nationalen Projektmanagement und der Umsetzung der Studie beauftragt. Die internationale Planung, Koordinierung und Qualitätssicherung der Studie lag in der Verantwortung eines internationalen Vertragspartners, dem Data Processing and Research Center (IEA/DPC) mit Sitz in Hamburg.³ Zusätzlich brachten verschiedene beratende Expertengruppen ihr Wissen bei unterschiedlichen Schritten und Phasen der Studie ein, beispielsweise bezüglich der technischen Umsetzung, der Fragebogenkonstruktion oder der Analyse und Berichterstattung.

Abb. 2.1: Überblick über beteiligte Akteure und Institutionen



Quelle: Eigene Darstellung

In Deutschland wurde die Studie zusätzlich von einem mit Expertinnen und Experten aus Fachpraxis, Wissenschaft, Politik und Verbänden besetzten Beirat begleitet. Dieser unterstützte das Projektteam bei Planungen und Entscheidungen hinsichtlich der Studiumsetzung in Deutschland mit wertvollen Anregungen.

3 Dieses internationale Konsortium umfasst auch weitere Partner, namentlich RAND Europe sowie Statistics Canada.

2.2 Von der Idee zur Umsetzung: Priority Rating, Pilotierung, Feldphase und Haupterhebung

Spätestens seit dem Jahr 2014 wurde seitens des OECD-Sekretariats und im Rahmen des OECD-Netzwerks zur frühkindlichen Bildung und Betreuung die Idee verfolgt, analog zu einer bereits etablierten Studie im Primarbereich, dem TALIS Survey⁴ eine eigenständige, aber daran angelehnte Studie für den frühkindlichen Bereich zu entwickeln. Diese sollte die Fachkräfte in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, ihre Arbeitssituation und ihren Arbeitsalltag in den Blick nehmen und sie dabei selbst zu Wort kommen lassen.

Infolgedessen wurde ein breiter, von der OECD koordinierter Austausch innerhalb des Netzwerkes angestoßen, in dem die aktuellen Themen und drängenden Fragen des Feldes gesammelt und diskutiert wurden, während gleichzeitig unter den Mitgliedsländern für eine Beteiligung an der Studie geworben wurde. Eine „Priority Rating Exercise“, die unter den interessierten Ländern durchgeführt wurde, diente der Systematisierung und Eingrenzung der zu behandelnden Themen. Hierbei wurde abgefragt, ob die Fragebögen eher eine kleinere oder größere Anzahl an Themen abdecken sollten („Breite vs. Tiefe“). Das Ergebnis war, dass die Mehrzahl der Länder auch aufgrund unterschiedlicher Interessenschwerpunkte für eine größere Themenbreite votierte. Im Jahr 2015 erfolgte die endgültige Abstimmung und Festlegung der Themen, wobei insbesondere der Bezug zur TALIS-Studie gewährleistet werden sollte, aber auch nationale Interessen berücksichtigt wurden. Im gleichen Zeitraum entschieden sich neun Länder zu einer verbindlichen Teilnahme an der Studie: Chile, Dänemark, Deutschland, Israel, Island, Japan, Norwegen, Südkorea und die Türkei. Die Länder Dänemark, Deutschland, Israel und Norwegen nahmen dabei neben dem Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt auch den Bereich der unter Dreijährigen in den Blick.

4 Informationen zu Durchführung und Ergebnissen der TALIS-Studie sind online zu finden unter <http://www.oecd.org/education/talis/>.

Abb. 2.2: Überblick über die verschiedenen Projektphasen



Quelle: Eigene Darstellung

Unterstützt von einem international zusammengesetzten Kreis aus Expertinnen und Experten wurden in einem nächsten Schritt aus den inhaltlichen Schwerpunkten und Fragestellungen vorläufige Befragungsinstrumente entwickelt. Diese wurden in einem eng kontrollierten Prozess in die Landessprachen übersetzt und im Herbst 2016 in allen neun Teilnehmerländern pilotiert.

Mit dem Ziel, die Fragebögen auf Relevanz, Verständlichkeit und Vollständigkeit zu prüfen, wurden in verschiedenen Regionen in Deutschland Gruppendiskussionen mit Fach- und Führungskräften durchgeführt. Auf diese Weise konnten systematisch Rückmeldungen aus der Fachpraxis eingeholt und in die Fragebogenentwicklung eingespeist werden.

Jedes teilnehmende Land hatte zudem die Möglichkeit, nationale „Ergänzungsfragen“ an das Ende der eingesetzten – international vergleichbaren – Fragebögen zu stellen. Diese durften maximal fünf Minuten der Bearbeitungszeit einnehmen. In Deutschland wurde diese Möglichkeit genutzt, um zusätzliche Fragen zu strukturellen Merkmalen (z. B. Gruppenstruktur, Leitungsressourcen) sowie zum Umgang mit Diversität zu stellen.

Basierend auf den überarbeiteten Fragebögen erfolgte im Jahr 2017 der „Field Trial“, ein Feldversuch, der die Hauptstudie in kleinerem Maßstab testete. In Deutschland wurde er in rund 50 Kitas und Kindertagespflegestellen mit knapp 300 Fach- und Leitungskräften durchgeführt. Neben dem inhaltlichen Augenmerk auf der weiteren Optimierung und Testung der Befragungsinstrumente standen organisatorische Prozesse in den Nationalen Studienzentren im Vordergrund, wie etwa die Ansprache und Erreichbarkeit der Befragten oder Optionen hinsichtlich der Befragungsmodi. Nicht zuletzt mussten Kürzungen der Fragebögen vorgenommen werden, um die anfallende Bearbeitungszeit der finalen Instrumente der Hauptstudie innerhalb eines praktikablen Rahmens von rund 45 bis 60 Minuten zu halten.

Die Haupterhebung in allen neun teilnehmenden Ländern erfolgte in der Regel ab dem Frühjahr 2018 und endete in den Teilnehmerländern zu etwas unterschiedlichen Zeitpunkten.

2.3 Zielgruppen des Surveys und Stichprobendefinition

Die OECD-Fachkräftebefragung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung schließt folgende Zielgruppen ein:

- pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Leitungskräfte in Einrichtungen des ISCED 02-Bereichs⁵ (im Folgenden Ü3-Bereich genannt),
- pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Leitungskräfte in Einrichtungen des ISCED 01-Bereichs (im Folgenden U3-Bereich genannt) sowie
- Kindertagespflegepersonen in beiden Altersbereichen.

Die teilnehmenden Länder konnten dabei eigenständig entscheiden, ob sie die Befragung nur innerhalb des Ü3-Bereichs oder in beiden Bereichen durchführen. Das Hauptaugenmerk der internationalen Studie richtete sich auf den ISCED 02-Bereich (Hauptstudie), der in allen teilnehmenden Ländern untersucht wurde, während nur vier Länder (Dänemark, Deutschland, Israel und

5 Die „International Standard Classification of Education“ (ISCED) klassifiziert verschiedene Bildungssysteme bzw. -stufen. ISCED Level 0 bezieht sich dabei auf die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, ISCED Level 1 auf den Primarbereich, Level 2 auf den Sekundarbereich I usw. Innerhalb des Levels 0 hat sich zudem eine Unterscheidung zwischen Level 01 und Level 02 herausgebildet und differenziert üblicherweise zwischen den Altersbereichen unter drei Jahren (ISCED Level 01) und ab drei Jahren (ISCED Level 02) bis zum Schuleintritt (vgl. OECD 2018).

Norwegen) auch den U3-Bereich mit in die nationale Studie einbezogen. Ausschlaggebende Gründe für die Einbeziehung des U3-Bereiches in Deutschland waren die Einführung des Rechtsanspruchs ab dem ersten Geburtstag eines Kindes, die in der Folge zunehmende Inanspruchnahme der Angebote durch Kinder unter drei Jahren und die damit einhergehenden systemstrukturellen Veränderungen durch den vorangetriebenen Angebotsausbau. Zudem fußt das bundesdeutsche System konzeptionell auf einem integrierten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot für Kinder bis zum Schuleintritt. Dies äußert sich nicht zuletzt darin, dass fast zwei Drittel (63 %) der Kindertageseinrichtungen Plätze für beide Altersgruppen anbieten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Dazu gehören sowohl Einrichtungen, die unter Dreijährige und Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt in getrennten Gruppen betreuen, als auch Einrichtungen, in denen die Altersgruppen der unter Dreijährigen und der Kindergartenkinder gemischt werden; in diesem Fall wird in der Regel von altersgemischten Gruppen gesprochen.

Bei der Konzeption der Befragungsinstrumente wurde davon ausgegangen, dass die gewählten Themenfelder über beide Altersbereiche hinweg von gleicher Relevanz sind. Aus diesem Grund unterscheiden sich die eingesetzten Fragebögen nur marginal an den Stellen, die für den jeweiligen Bereich originär sind. Dies betrifft beispielsweise Fragen zum Thema „Übergang in ein anderes Betreuungssetting“ (U3: Kindergarten, Ü3: Schule) oder Einschätzungen dazu, welche Fähigkeiten für verschiedene Altersgruppen wichtig für die Zukunft sind.

In Deutschland wurde zudem die Kindertagespflege in die Studie mit einbezogen, die für unter Dreijährige ein zur Kita gleichwertiges Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot darstellt. Aufgrund des gestiegenen Betreuungsbedarfes, v. a. für Kinder unter drei Jahren, ist auch diese Angebotsform in den letzten zehn Jahren in einigen Regionen Deutschlands stark ausgebaut worden. Da die Kindertagespflege im Ü3-Bereich wiederum eine marginale Rolle spielt bzw. eher ergänzend zur Kita in Anspruch genommen wird, wurde dieser Bereich von der Studie ausgeschlossen.

Von den übrigen teilnehmenden Ländern haben sich Dänemark und Israel für den Einbezug dieser Betreuungsform im U3-Bereich entschieden. Da sich die vorliegende Publikation jedoch auf Analysen und die Darstellung von Daten zu den institutionellen Betreuungssettings beschränkt, wird auf die Kindertagespflege im Weiteren nicht mehr näher eingegangen.

2.3.1 Internationale Kriterien für Kitas

Einrichtungen, die für die Studie in Frage kamen, mussten eine Reihe formaler Kriterien erfüllen, die im deutschen Kontext größtenteils als gegeben angesehen

werden können (vgl. Sim u. a. 2019). So mussten Einrichtungen über eine Betriebserlaubnis verfügen und den gesetzlich definierten Bildungs- und Förderauftrag erfüllen. Darüber hinaus wurden hundert Öffnungstage pro Jahr sowie zwei Öffnungstunden pro regulärem Öffnungstag vorausgesetzt, um als „regelmäßiges Angebot“ zu gelten.

Einrichtungen, die eine reine Kinderbetreuung oder -beaufsichtigung ohne Bildungsauftrag anbieten, waren nicht Teil der Stichprobe. Ebenso wurden Kinderheime und Einrichtungen, die ausschließlich Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf betreuen, von der Teilnahme ausgeschlossen.

Einrichtungen für die U3- und für die Ü3-Studie wurden in getrennten Stichproben gezogen. Das bedeutet, dass Einrichtungen, die für eine der beiden Altersgruppen ausgewählt wurden, eine Mindestanzahl von Kindern dieser Altersgruppe betreuen mussten. Einrichtungen, die nur in Ausnahmefällen (z. B. Geschwisterkinder) die passende Zielgruppe von Kindern betreuten, wurden nicht für die jeweilige Teilstudie zugelassen.⁶

In Deutschland bilden altersgemischte Einrichtungen ein zentrales Element der Angebotsstruktur. Diese Einrichtungen, die sowohl Kinder unter drei Jahren als auch Kinder ab drei Jahren aufnehmen, konnten für beide Teilstudien ausgewählt bzw. gezogen werden. Eine altersgemischte Einrichtung konnte jedoch nur an einer der beiden Teilstudien (U3 oder Ü3) teilnehmen und auch nicht in die andere Teilstudie wechseln. Dies galt auch für Krippen oder Kindergärten, die in der „falschen“ Stichprobe gezogen wurden (eine Krippe, die in der Ü3-Stichprobe gezogen wurde, konnte aus methodischen Gründen auch bei vorhandener Teilnahmebereitschaft nicht in die U3-Stichprobe wechseln).

2.3.2 Internationale Kriterien für Leitungen und pädagogisches Personal

Innerhalb der Einrichtungen gab es auch für die potenziellen Teilnehmenden auf Personenebene eine Reihe von Kriterien, die für eine Teilnahme an der Studie erfüllt sein mussten.

Die Einrichtungsleitung wurde definiert als die Person, die für die Leitung der Kindertageseinrichtung zuständig ist, unabhängig davon, ob sie vom Gruppendienst vollständig oder anteilig freigestellt ist und die Leitung allein oder im Team innehat. Auch wenn in einer Einrichtung mehrere Personen für die Leitung zuständig waren, wurde nur eine Person für die Teilnahme (und den entsprechenden Leitungsfragebogen) ausgewählt. Falls keine in der ausgewählten

6 Weitere Angaben zur Stichprobenplanung und Stichprobenziehung finden sich in Kapitel 2.5.1.

Einrichtung tätige Person Leitungsaufgaben wahrnahm, wurde in Absprache mit dem Nationalen Studienzentrum festgelegt, wer im Rahmen der Studie als Einrichtungsleitung angesehen werden sollte (vgl. Sim u. a. 2019).

Als pädagogische Mitarbeiterin bzw. pädagogischer Mitarbeiter⁷ wurde definiert, wer regelmäßig pädagogisch mit Kindern der entsprechenden Altersgruppe (U3 oder Ü3), für die die Einrichtung ausgewählt wurde, arbeitet. Pädagogisch Tätige, die mit beiden Altersgruppen arbeiten, gehörten ebenfalls zur Zielgruppe der Studie. Es spielte dabei keine Rolle, in welchem zeitlichen Umfang die Person mit Kindern arbeitet oder ob sie noch andere nicht-pädagogische Aufgaben übernimmt (vgl. Sim u. a. 2019).

Dies galt unabhängig von Qualifikationsstufe und Funktion. Eingeschlossen waren demnach Gruppenleitungen, Zweit- und Ergänzungskräfte im Gruppendienst, gruppenübergreifend Tätige sowie Personen, die mit einzelnen Kindern arbeiten oder als Praktikantin bzw. Praktikant tätig sind. Für die Teilnahme war unerheblich, ob die pädagogisch tätige Person ihren Arbeitsplatz in der Kindertageseinrichtung hat; entscheidend war lediglich, dass sie in der Einrichtung pädagogisch mit Kindern arbeitet.

Ausgeschlossen von der Teilnahme wurden hingegen Personen, die ausschließlich mit Kindern aus einer Altersgruppe arbeiten, für die die Einrichtung nicht ausgewählt wurde. Außerdem waren auch pädagogisch Tätige von der Teilnahme ausgenommen, die anderes pädagogisches Personal (kurzfristig) ersetzen oder im Notfall einspringen. Dies sind Personen, die zeitlich begrenzt (nicht länger als sechs Wochen hintereinander) für eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter einspringen. Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die zum Zeitpunkt der Befragung (z. B. aufgrund von Mutterschutz/Elternzeit oder längerer Krankheit) längerfristig abwesend waren, waren ebenso ausgeschlossen wie fachfremde Personen (z. B. Reinigungskräfte, Küchenpersonal, Ergotherapeutinnen und -therapeuten, Logopädinnen und Logopäden oder Psychologinnen und Psychologen), wenn diese keine pädagogische Arbeit mit den Kindern leisten. Außerdem gehörten auch Freiwillige, die nur gelegentlich für spezielle Aktivitäten in die Einrichtung kommen (z. B. Vorlesepatinnen und Vorlesepaten), nicht zu den (potenziellen) Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

7 Im Folgenden werden die Begriffe „pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“, „pädagogisch Tätige“ sowie „pädagogisches Personal“ synonym verwendet. „Fachkräfte“ im Sinne der vorliegenden Publikation bezeichnen dagegen Personen, die mit Bezug auf die Daten der Studien einen entsprechenden Abschluss (ISCED 6 oder höher) vorweisen können. Ist kein Bezug zur Studie hergestellt, wird der Begriff der „pädagogischen Fachkräfte“ hingegen für allgemeine Beschreibungen des Arbeitsfeldes und der darin tätigen Personen verwendet (Beispiel: „Fachkräftemangel“).

2.4 Befragungsinstrumente und methodische Besonderheiten der Erhebung

Innerhalb der OECD-Fachkräftebefragung kamen unterschiedliche Fragebögen für die jeweiligen Zielgruppen zum Einsatz, als Hauptinstrumente sind hier der Fragebogen für Einrichtungsleitungen und das Instrument für pädagogisch Tätige zu nennen. Außerdem waren für Kindertagespflegepersonen kombinierte Fragebögen sowie in Israel im ISCED 0.2-Bereich ein ebenfalls angepasstes Instrument für diesen speziellen Kontext im Feld, sodass insgesamt sieben Befragungsinstrumente innerhalb der internationalen Studie zum Einsatz kamen. Die Instrumente selbst, die abgefragten Inhalte und auch die Spezifika der vorgestellten Studie sollen im weiteren Verlauf dieses Abschnitts genauer beleuchtet werden.

2.4.1 Befragungsinstrumente

Pädagogisch Tätige und Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen erhielten unterschiedliche Fragebögen, die jedoch auch ähnliche oder identische Themenblöcke beinhalteten (beispielsweise hinsichtlich Aus- und Weiterbildung, Arbeitszufriedenheit oder Praktiken innerhalb der Einrichtung (vgl. Abb. 2.3). Einrichtungsleitungen hatten des Weiteren Frageblöcke zu Themen wie pädagogische und administrative Leitung, Einrichtungsmerkmale oder Kooperationen mit dem Umfeld der Einrichtung zu beantworten, während das pädagogische Personal in größerem Umfang zu seinen Interaktionen mit Kindern und seinen Handlungsdispositionen befragt wurde. Kindertagespflegepersonen erhielten einen eigenen Fragebogen, der entsprechend den Besonderheiten der Kindertagespflege angepasst wurde und darüber hinaus Elemente aus den Fragebögen der Leitungen und der pädagogisch Tätigen kombinierte.

Das anonyme, freiwillige Ausfüllen der Fragebögen nahm im Durchschnitt zwischen 45 und 60 Minuten in Anspruch und konnte in Papierform oder online über einen individualisierten Link mit Passwort erfolgen. Jedoch zeigte sich bereits in der Phase des Feldtests, dass eine überwältigende Mehrheit der Befragten auf die Papierversion zurückgriff, was sich im Verlauf der Hauptstudie bestätigte.⁸

8 Dies galt nicht für alle Länder: Fünf Teilnehmerländer führten die Studie online durch, zwei (inkl. Deutschland) mit zwei Varianten und zwei Länder nur in Papierform – insgesamt füllten über alle Länder hinweg 49 % aller Teilnehmenden die Befragung online, 51 % auf Papier aus.

Tab. 2.1: Überblick über Themenblöcke innerhalb der eingesetzten Studieninstrumente

	Fragebogen pädagogisch Tätige	Fragebogen Einrichtungsleitung	Fragebogen Kindertagespflege
Hintergrund- informationen	Demografische Merkmale	Demografische Merkmale	Demografische Merkmale
Einrichtungs- „Input“		Merkmale der Einrich- tungsumgebung	Merkmale der Einrich- tungsumgebung
	Einschätzungen zu Merkmalen der Kinder		Einschätzungen zu Merkmalen der Kinder
	Beziehungen zu anderen Akteuren	Beziehungen zu anderen Akteuren	Beziehungen zu anderen Akteuren
	Qualifikation, Fort- und Weiterbildung	Qualifikation, Fort- und Weiterbildung	Qualifikation, Fort- und Weiterbildung
Prozesse	Pädagogische Praxis und Einstellungen		Pädagogische Praxis und Einstellungen
	Professionelle Praktiken	Professionelle Praktiken	Professionelle Praktiken
		Leitung der Einrichtung	Leitung der Einrichtung
Einrichtungs- „Output“	Arbeitsklima	Arbeitsklima	Arbeitsklima
	Zufriedenheit	Zufriedenheit	Zufriedenheit

Quelle: Sim u. a. 2019; eigene Übersetzung und Ergänzung

Die Studie erfasst die Sicht der pädagogisch Tätigen auf ihren Kita-Alltag: Wie sehen Organisation und pädagogische Gestaltung dieses Alltags aus? Und wie wird er von den Fachkräften erlebt und eingeschätzt? Welche Überzeugungen leiten ihr pädagogisches Handeln? Welche Routinen und Praktiken prägen den Kita-Alltag? Wie werden Kinder gefördert? Mit welchen Belastungen sind die Fachkräfte konfrontiert? Wie schätzen sie ihre Selbstwirksamkeit ein? Zu diesen Fragen haben die pädagogisch Tätigen selbst Auskunft gegeben, sodass ein authentisches und repräsentatives Bild der Erfahrungen und Einschätzungen der pädagogisch Tätigen in Deutschland gezeichnet werden kann.

Eine Einschränkung der beschriebenen Vorgehensweise besteht darin, dass die (Selbst-)Auskünfte der befragten pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter deren subjektive Wahrnehmungen wiedergeben. Dies fällt besonders dann ins Gewicht, wenn es um Einschätzungen geht, die sich auf die Qualität pädagogischen Handelns oder auf pädagogische Praktiken beziehen, da davon ausgegangen werden kann, dass sich möglicherweise eine positive Selbstwahrnehmung oder Effekte sozialer Erwünschtheit im Antwortverhalten der Befragten widerspiegeln. Bei der Interpretation der Daten ist daher zu berücksichtigen, dass es sich um keine „objektiven“ bzw. standardisierten Beobachtungsdaten oder Qualitätsmaße von z. B. Fachkraft-Kind-Interaktionen han-

delt, wie sie mit anerkannten Beobachtungsverfahren mittels Rating-Skalen⁹ erhoben werden. Allerdings wurde über verschiedene Ansätze versucht, mit der bekannten Selbstauskunftsproblematik umzugehen und mögliche Verzerrungen gering zu halten. Diese sollen im Folgenden kurz erläutert werden.

2.4.2 Die kollegiale und intersubjektive Einschätzung der pädagogischen Praktiken

Um Vorgänge und Tätigkeiten innerhalb der Einrichtungen unabhängig von der jeweils befragten Person zu erfassen und abzubilden, wurden Fragen zur „kollegialen Einschätzung“ genutzt. Angewendet wurde diese Fragetechnik insbesondere in Bezug auf die pädagogischen Praktiken, indem die Befragten darüber Auskunft geben sollten, wie die Kolleginnen und Kollegen bestimmte pädagogische Situationen handhaben. Mit diesem Vorgehen wird versucht, einerseits den Effekt der sozialen Erwünschtheit (s. hierzu bspw. Schnell/Hill/Esser 1999; Esser 1986) auszuschalten bzw. zu reduzieren. Andererseits zielt es darauf ab, Einblicke in „übliche“ Alltagsroutinen und die Aktivitäten des gesamten Kita-Personals über die subjektive Einschätzung des eigenen Handelns hinaus zu erhalten. Zu diesem Zweck wurde in vielen Fällen nicht nur die direkt befragte Person adressiert (z. B. „Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?“), sondern einige Fragen wurden allgemeiner formuliert (z. B. „Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Ihrer Kindertageseinrichtung zu?“). Weniger subjektive Angaben zu den pädagogischen Praktiken erlauben einen umfassenderen Blick auf die gesamte Kindertageseinrichtung und die dort stattfindenden Arbeitsprozesse. Kritische Reflexionen sind dabei eher möglich.¹⁰

Gleichzeitig ist durch dieses Vorgehen nicht garantiert, dass alle ausfüllenden Personen die Praktiken und Aktivitäten der Kolleginnen und Kollegen gleichermaßen zutreffend einschätzen können (z. B. Praktikantinnen und Praktikanten oder neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter).

9 Als prominente Beispiele gelten hier die weiter gefasste „Kindergarten-Skala“ (KES-RZ; Tietze u. a. 2017) und „Krippen-Skala“ (KRIPS-RZ; Tietze u. a. 2019) oder auch die speziellere „Caregiver Interaction Scale“ (CIS, Arnett 1989) sowie die sprachbezogene DORESI (Fried/Briedigkeit 2008).

10 Eine Untersuchung der Feldtest-Daten durch eine Gruppe von Expertinnen und Experten hat darüber hinaus keine Auffälligkeiten hinsichtlich sozialer Erwünschtheit innerhalb der Daten identifiziert (vgl. Sim u. a. 2019), wenngleich große Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den teilnehmenden Ländern gefunden wurden. Auch hier findet sich eine Besonderheit internationaler Vergleiche: Kulturelle Unterschiede münden in ein unterschiedliches Antwortverhalten, das die internationale Datenvergleichbarkeit gerade hinsichtlich verwendeter bzw. konstruierter Skalen einschränkt.

2.4.3 Die Arbeit mit einer spezifischen Gruppe von Kindern („Target Group“)

Ein Teil des Fragebogens für pädagogisch Tätige fokussiert auf die Arbeit mit einer spezifischen Gruppe von Kindern („Target Group“). Insgesamt sieben Fragen erfassen hierbei Angaben zu der spezifischen Kindergruppe, mit der die Befragten an dem letzten Arbeitstag, der der Befragung voranging, zusammengearbeitet haben. Dabei werden strukturelle Merkmale wie z. B. die Zusammensetzung des Personals in dieser Gruppe, die Rolle des oder der Befragten, die Anzahl und das Alter der Kinder innerhalb dieser Gruppe sowie weitere Charakteristika der Kinder erfasst.

Ebenso berücksichtigen die Fragen die Aktivitäten und Praktiken des pädagogischen Personals in und mit dieser Gruppe von Kindern: Wie werden z. B. Aktivitäten an die verschiedenen Interessen und Entwicklungsstände der Kinder oder an unterschiedliche kulturelle Hintergründe angepasst?

Auch und gerade in diesem Fragencluster zeigt sich das zentrale Anliegen der Studie: sich der Alltagsrealität in FBBE-Einrichtungen zu nähern. Angaben des pädagogischen Personals zu Qualifikation, Funktion oder Geschlecht können mit den jeweiligen strukturellen Merkmalen der Gruppe wie Größe und Zusammensetzung oder Charakteristika der Kinder sowie mit den dort durchgeführten Aktivitäten und pädagogischen Praktiken in dieser speziellen Kindergruppe in Bezug gesetzt werden. Gleichzeitig soll durch die Hinführung der Befragten an die zuletzt erlebte Alltagssituation gewährleistet werden, dass diese Situation möglichst konkret erinnert und in den Antworten realitätsnah wiedergegeben wird.

2.4.4 Die Vignetten-Fragen („Situational Judgement Items“)

Der Einsatz von sogenannten „Vignetten-Fragen“ innerhalb des Fragebogens für die pädagogisch Tätigen stellt eine weitere Besonderheit des Studiendesigns bzw. der Befragungsinstrumente dar. Mithilfe einer Vignetten-Frage werden die Befragten zum Thema hingeführt, indem sie sich in eine imaginäre Situation hineinversetzen sollen. Die Frage an sich beschäftigt sich dann mit der möglichen Reaktion oder Handlung der befragten Person in dieser Situation. Als Antwortmöglichkeiten gibt es mehrere Handlungsoptionen oder auch verschiedene Verhaltensmuster zur Auswahl. Aus den Antworten können dann Rückschlüsse auf die dem Handeln zugrundeliegenden Einstellungen gezogen werden. In der OECD-Studie wurden die Vignetten-Fragen eingesetzt, um die Einstellungen und Orientierungen der Befragten im pädagogischen Alltag zu erfassen. Ebenso wie die kollegiale Einschätzung ermöglicht die Einführung

einer fiktiven Situation zudem, die soziale Erwünschtheit im Antwortverhalten zu reduzieren.¹¹

2.5 Durchführung der Studie

Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Schritte der Studiendurchführung näher erläutert, sodass zunächst die Voraussetzungen und Planungen, die durch eine internationale Durchführung und Koordination notwendig und gegeben sind, transparent und nachvollziehbar werden. Die Beschreibung des Feldzugangs und der Feldphase ermöglicht es zudem, in einer gemeinsamen Betrachtung von Teilnahmequoten, Non-Response-Bias-Analyse und statistischen Implikationen des Studiendesigns, die Studie, ihre Analysen und Ergebnisse entsprechend einzuordnen und zu interpretieren. Dies umfasst neben Besonderheiten des Studiendesigns auch Spezifika im Zugang, der Durchführung und der Analyse von Ergebnissen, die gleichwohl jeder sozialwissenschaftlichen Studie zugrunde liegen und die im Folgenden ausführlich dargelegt werden.

2.5.1 Stichprobenplanung und internationale Vorgaben

Die OECD-Fachkräftebefragung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung basiert auf einem zweistufigen, stratifizierten Stichprobendesign. Hierfür wurde mit dem Stratum „Ost/West“ eine Zufallsstichprobe aus (nahezu) allen Kindertageseinrichtungen in Deutschland gezogen. Befragt wurden neben Kindertageseinrichtungen auch Kindertagespflegepersonen im U3-Bereich, um das gesamte System der Kindertagesbetreuung abzubilden. Dazu zählen ebenfalls sogenannte „Vorschulklassen“ sowie „Schulkindergärten“,¹² die zwar nicht bundesweit, aber in einigen Bundesländern existieren (in Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz sowie im Saarland). Es

11 Allerdings ergaben die Vignetten-Fragen kaum Varianz in den Angaben zu pädagogischen Einstellungen, sodass im Rahmen der internationalen und nationalen Berichtslegung von Auswertungen abgesehen wurde.

12 Schulkindergärten bzw. Vorschulklassen sind im Normalfall an Schulen angegliedert und dienen dabei als einjährige Vorbereitung für den Regelbetrieb der ersten Klasse, wenn schulpflichtige Kinder die Schulreife aus verschiedenen Gründen noch nicht erreicht haben. In der vorliegenden Studie wurden nur Einrichtungen bzw. Bundesländer berücksichtigt, in denen Schulkindergärten bzw. Vorschulklassen nicht ausschließlich behinderte Kinder betreuen (vgl. hierzu die Kriterien zur Studienteilnahme im weiteren Verlauf dieses Kapitels).

flossen jedoch aufgrund der geringen Anzahl dieser Einrichtungen (insgesamt 741 in Deutschland, zehn in der gezogenen Stichprobe) nur Angaben aus drei Einrichtungen in die Ergebnisse mit ein.¹³

Da es in Deutschland kein offizielles bundesweites Verzeichnis aller Kindertageseinrichtungen gibt, wurde für die zufällige Auswahl von Einrichtungen auf die Liste eines kommerziellen Anbieters zurückgegriffen, was eine Abdeckung von mehr als 95 % versprach.

In einem zweiten Schritt wurden innerhalb der ausgewählten Einrichtungen zufällig jeweils bis zu acht pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die Einrichtungsleitung für die Studienteilnahme ausgewählt. Handelte es sich um eine Kindertageseinrichtung mit weniger als neun pädagogisch Tätigen, wurden alle Personen gebeten, an der Befragung teilzunehmen.

Für die zufällige Auswahl der maximal acht pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter pro Einrichtung mussten Einrichtungsleitungen bzw. „Kita-Koordinatoren“ (= Ansprechpersonen für das Nationale Studienzentrum) ein „Mitarbeiter/innen-Formular“ ausfüllen, das sämtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtung auflistete, die in der ausgewählten Zielgruppe (U3 oder Ü3) pädagogisch tätig waren. Auf Grundlage des anonymisierten Formulars (Klarnamen verblieben in der Einrichtung) wurden mittels eines Computerprogramms (der internationalen Studienkoordination IEA) nach dem Zufallsprinzip acht Personen ausgewählt. Daraufhin erhielt die Einrichtung die entsprechende Zahl an Fragebögen und ein „Teilnehmer/innen-Formular“, das sicherstellte, dass die Zuordnung zu den ausgewählten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern innerhalb der Einrichtung gewährleistet war.

Pro Teilstichprobe (U3 bzw. Ü3) und Land sollten laut internationaler Vorgabe¹⁴ mindestens 180 Einrichtungen und 1.440 Personen teilnehmen. Darüber hinaus war es teilnehmenden Ländern möglich, bestimmte Gruppen von Personal (z. B. Hilfskräfte) von der Teilnahme auszuschließen, hier sollte das Maximum jedoch bei fünf Prozent der gesamten Studienzielgruppe liegen. Wie bereits beschrieben wurde in Deutschland die Kindertagespflege im Ü3-Bereich von der Teilnahme ausgeschlossen, daneben wurden keine weiteren systematischen Ausschlüsse vorgenommen.

Für den Rücklauf bzw. die Teilnahmequoten waren Vorgaben der OECD zu erfüllen, um den methodischen Ansprüchen der Studie gerecht zu werden.¹⁵

13 Diese drei teilnehmenden Einrichtungen werden im Folgenden als „reguläre“ Kindertageseinrichtungen gewertet und fließen entsprechend nicht als eigene Kategorie in die Datenauswertungen ein.

14 Siehe hierzu Sim u. a. 2019.

15 Die zugrunde gelegten internationalen Standards orientieren sich an der TALIS-Studie der OECD und damit an einem schulischen Kontext, in dem Direktorinnen und Direktoren ohne Unterrichtspflicht, ein hauptamtliches Sekretariat, Lehrerinnen und Lehrer mit Vor-

Demzufolge hat eine Einrichtung dann erfolgreich an der Studie teilgenommen, wenn mindestens die Hälfte der ausgewählten pädagogisch tätigen Personen ihren Fragebogen ausgefüllt zurückgeschickt hat (beispielsweise fünf Bögen, wenn maximal acht pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die Studienteilnahme ausgesucht wurden und zusätzlich die Einrichtungsleitung ebenfalls pädagogisch tätig war).

Entsprechend den an die TALIS-Studie angelehnten OECD-Vorgaben wurde auf der Ebene der Einrichtungen ein Rücklauf von 75 % als akzeptabel eingeschätzt und als Standard festgelegt. Bis zu zweimal konnten im Falle von Absagen Ersatzeinrichtungen „nachgezogen“ werden. Länder, deren Rücklaufquote (ohne „Nachziehen“) unter 50 % lag, sollten von bestimmten Analysen, Darstellungsformen und Teilen der Berichterstattung ausgeschlossen werden.

Ersatzeinrichtungen kamen zum Einsatz, wenn sich eine zuerst ausgewählte Einrichtung gegen eine Teilnahme entschied („Absage“) oder ein Kontakt nicht zustande kam, sei es trotz vielfacher Versuche oder auch, wenn eine Kontaktaufnahme gar nicht erst möglich war (beispielsweise aufgrund lückenhafter Kontaktdaten).

Eine Ersatzeinrichtung kam nicht zum Einsatz, wenn eine ausgewählte Einrichtung nicht mehr existierte. Auch Kinderheime oder Einrichtungen ausschließlich für behinderte Kinder waren sogenannte „Out-of-scope-Einrichtungen“ (d. h., sie lagen außerhalb des Untersuchungsrahmens). Die Mehrzahl dieser Einrichtungen waren jedoch diejenigen Kitas, die für die „falsche“ Teilstudie ausgewählt wurden: Die genutzte Liste aller Kindertageseinrichtungen umfasste neben gemischten Einrichtungen für beide Altersgruppen auch reine Kindergärten sowie reine Kinderkrippen. Aufgrund mangelnder Informationen war es im Vorfeld nicht möglich, nach Teilgruppen (reine U3- oder Ü3-Einrichtungen) zu unterscheiden, weswegen auch reine Kindergärten für die U3-Studie sowie Kinderkrippen für die Ü3-Studie gezogen wurden.

Entsprechend mussten diese Ausfälle bereits im Vorfeld der Stichprobenziehung mit einkalkuliert werden. Aufgrund dieser methodischen Vorüberlegungen, Erfahrungen aus der Feldtestung und weiteren theoretischen Annahmen ergab sich für Deutschland daraus eine nationale Stichprobengröße von knapp 400 Kindertageseinrichtungen in der Ü3-Stichprobe sowie von knapp 700 Einrichtungen und Kindertagespflegestellen in der U3-Stichprobe, jeweils versehen mit zwei potenziellen Ersatzeinrichtungen, insgesamt also rund 3.300 Einrichtungen.

und Nachbereitungszeiten sowie Schülerinnen und Schüler in höheren Altersgruppen die Regel sind und ein anderes Setting bzw. andere Voraussetzungen für die Durchführung einer solchen Studie und den dazugehörigen Standards darstellen.

Tab 2.2: Überblick über die ausgewählten Einrichtungen der nationalen Teilstudien in Deutschland (ohne Ersatzeinrichtungen) (Anzahl)

	U3-Teilstudie	Ü3-Teilstudie
Gesamtstichprobe	682 Einrichtungen	398 Einrichtungen
davon Kindertageseinrichtungen	544 Einrichtungen	398 Einrichtungen
davon Kindertagespflege	138 Einrichtungen	–
Out-of-scope-Einrichtungen (ausgeschlossene Einrichtungen)	205 Einrichtungen	40 Einrichtungen
davon Kindertageseinrichtungen	148 Einrichtungen	40 Einrichtungen
davon Kindertagespflege	57 Einrichtungen	–
Potenzielle teilnehmende Einrichtungen	477 Einrichtungen	358 Einrichtungen
davon Kindertageseinrichtungen	396 Einrichtungen	358 Einrichtungen
davon Kindertagespflege	81 Einrichtungen	–

Quelle: Eigene Darstellung

2.5.2 Feldzugang und Feldphase

Die Administration und Durchführung der Erhebung erfolgte in Deutschland durch das Internationale Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC) am Deutschen Jugendinstitut. Dabei wurden im Anschluss an die von der IEA durchgeführte Stichprobenziehung folgende Schritte durchlaufen:

- Ab Herbst 2017 begannen umfassende Internet-Recherchen zur Aktualisierung der Kontaktdaten zu den in der Stichprobenziehung ausgewählten Einrichtungen.
- Ab Beginn des Jahres 2018 erfolgte die Kontaktaufnahme mit den für die Teilnahme gezogenen Einrichtungen per Telefon, um abzuklären, ob die Einrichtung für die „richtige“ Stichprobe gezogen wurde, und um über die Studie zu informieren.
- Einrichtungen, die die Kriterien auf Einrichtungsebene erfüllt hatten („In-Scope-Einrichtungen“), erhielten umfangreiches Informationsmaterial. Das Material umfasste ein Einladungsschreiben des Nationalen Studienzentrums für die Ansprechperson innerhalb der Einrichtung, das Mitarbeiter/innen-Formular inkl. vorfrankiertem Rückumschlag, Flyer mit allen wesentlichen Informationen (Relevanz der Studie, Themen, Zielgruppe, weitere Länder, Ablauf der Studie etc.) sowie einen ausführlichen Leitfaden zur Durchführung der Studie und dem Ablauf innerhalb der Einrichtung. Außerdem wurden Empfehlungsschreiben des BMFSFJ, der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege sowie der Bundesvereinigung der kom-

munalen Spitzenverbände, eine Erklärung zum Datenschutz sowie zwei kleine Bücher als Pre-Incentive für die Einrichtung beigelegt.

- Teilnahmebereite Einrichtungen waren aufgefordert, das ausgefüllte und anonymisierte Mitarbeiter/innen-Formular an das Nationale Studienzentrum zurückzuschicken. Einrichtungen, die das Formular nicht zurückschickten, erhielten zunächst eine Erinnerungspostkarte und wurden in einem nächsten Schritt erneut telefonisch kontaktiert.
- Die Mitarbeiter/innen-Informationen wurden im Nationalen Studienzentrum digital erfasst und bildeten die Grundlage für die Zufallsauswahl von bis zu acht Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern pro Einrichtung per Software (plus eine Leitungskraft). Anschließend wurde die entsprechende Anzahl an Befragungsunterlagen an die Einrichtungen verschickt. Diese enthielten jeweils den Informationsflyer zur Studie, ein Anschreiben mit allen relevanten Informationen zur Durchführung der Befragung inkl. Link und Passwort zur Online-Ausgabe des Fragebogens, den Papierfragebogen sowie einen vorfrankierten Rückumschlag für den eigenständigen Rückversand. Ein beigefügtes sogenanntes „Teilnehmer/innen-Formular“ ermöglichte es der Ansprechperson in der Einrichtung, über eine individuelle Fachkraft-ID die zufällig ausgewählten, aber für das Nationale Studienzentrum anonymen Personen mit den in der Einrichtung verbliebenen Klarnamen abzugleichen und somit die entsprechende Zuordnung der Fragebögen sicherzustellen.¹⁶
- Die Feldphase war zunächst von Mitte März bis Mitte Juni 2018 vorgesehen. Sie beinhaltete den zweimaligen Versand von Erinnerungspostkarten. Um den Rücklauf zu erhöhen, wurden zum Ende des Befragungszeitraums Einrichtungen, die knapp an der Schwelle zu einer erfolgreichen Teilnahme standen (50 % der ausgesuchten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter), erneut per Telefon kontaktiert und motiviert, die fehlende Anzahl an Fragebögen für eine erfolgreiche Teilnahme auszufüllen. Für diese Einrichtungen verlängerte sich der Befragungszeitraum bis Mitte Juli 2018.
- Da die Teilnahmequote in Deutschland zu jenem Zeitpunkt noch knapp unter den Vorgaben der OECD von mindestens 50 % lag, wurden in Absprache mit der internationalen Studienkoordination im Herbst 2018 weitere Einrichtungen kontaktiert, die entweder knapp an der 50 %-Schwelle standen oder im Zuge der ersten Kontaktaufnahme von einer Teilnahme abgesehen hatten (z. B. aufgrund von Personalengpässen durch Grippe- welle, Baumaßnahmen in der Einrichtung), aber eine eventuelle Zusage zu einem späteren Zeitpunkt in Aussicht gestellt hatten. Das Erreichen des OECD-Mindeststandards konnte so sichergestellt werden.

16 Da es sich um eine freiwillige Studie handelte, konnte die Einrichtung und auch jede Person für sich selbst frei und jederzeit über eine Teilnahme entscheiden.

- Wesentlich einfacher stellte sich das Verfahren für Kindertagespflegepersonen dar. Kindertagespflegepersonen erhielten nach einem ersten Telefonkontakt die Informationsmaterialien und die Befragungsunterlagen zeitgleich, da keine Zufallsauswahl als Zwischenschritt erfolgen musste.
- Erfolgreich teilnehmende Einrichtungen und Kindertagespflegestellen erhielten als Anerkennung einen flexibel einsetzbaren Gutschein im Wert von 50 €.

2.5.3 Teilnahmequoten

Blickt man auf die finalen Rücklaufquoten der beiden Teilstudien, ergibt sich für Deutschland folgendes Bild:

Tab. 2.3: Überblick über finale Rücklaufquoten der jeweiligen Teilstudien bzw. Zielgruppen in Deutschland (in %)

	Pädagogisch Tätige U3-Teilstudie	Einrichtungs- leitungen U3-Teilstudie	Pädagogisch Tätige Ü3-Teilstudie	Einrichtungs- leitungen Ü3-Teilstudie
Rücklaufquote auf Einrichtungsebene ohne „Nachziehen“	50 % / 50 % (ungewichtet/ gewichtet)	51 % / 51 %	54 % / 54 %	53 % / 53 %
Rücklaufquote auf Einrichtungsebene mit „Nachziehen“	57 % / 56 %	57 % / 57 %	70 % / 71 %	69 % / 69 %
Rücklaufquote inner- halb der Einrichtun- gen	90 % / 90 %	–	85 % / 85 %	–

Quelle: Eigene Darstellung

Die dargestellten Teilnahme- bzw. Rücklaufquoten machen deutlich, dass der angestrebte internationale Standard von 75 % für den deutschen Kontext nicht realisiert werden konnte. Während die Teilnahmequoten im Vergleich mit anderen nationalen Studien¹⁷ als sehr erfolgreich angesehen werden können,

17 Beispielsweise die ebenfalls bundesweite AQUA-Studie „Arbeitsplatz und Qualität in Kitas“: Hier lag die Teilnahmequote von Kitas (unter der Maßgabe, dass bereits ein beantworteter Fragebogen als Kita-Teilnahme galt) bei 32,5 %; die Teilnahmequote von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter lag hierbei noch unter der Quote der Leitungen von 28,7 % (vgl. Schreyer u. a. 2014).

Karin Beher und Michael Walter (2010) erreichten im Rahmen einer WiFF-Befragung zu Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte bei einer ähnlichen Zielgruppe, jedoch mit einem deutlich kürzeren Fragebogen und gleichzeitig längeren Befragungszeitraum Quoten von 40,5 % (Telefoninterview) bzw. 46,1 % (Papierfragebogen). Re-

stellen sie im Rahmen der OECD-Fachkräfteerhebung ein unterdurchschnittliches Ergebnis dar. Die höheren Quoten anderer Teilnehmerländer lassen sich zum Teil auf unterschiedliche Voraussetzungen zurückführen. Beispielsweise wurde die Studie in anderen Ländern an eine landesweite Vollerhebung gekoppelt oder durch Ministerien als obligatorische Studie durchgeführt.

Mit der erreichten Teilnahmequote von mehr als der Hälfte der Einrichtungen war immerhin die Mindestvoraussetzung für eine befriedigende Datenvalidität erfüllt. Damit konnte der Einbezug in sämtliche internationale Analysen und Vergleiche gewährleistet werden. Betrachtet man darüber hinaus die Teilnahmequoten innerhalb von Einrichtungen, wird besonders deutlich, dass die Teilnahmebereitschaft im Feld bzw. auf Personenebene im Vorschulbereich grundsätzlich sehr hoch ist: Rückläufe von 85 bzw. 90 % innerhalb der Einrichtungen sprechen in hohem Maße dafür, dass die Studie mit ihrem Ansatz, den pädagogischen Alltag in den Kindertageseinrichtungen zu beleuchten und der Möglichkeit für die pädagogisch Tätigen, ihre persönliche Meinung und Einschätzung zu äußern, positiv aufgenommen wurde.

Im Verlauf von nationalen und internationalen Qualitätsmanagementmaßnahmen, die im Rahmen des Studiendesigns vorgesehen waren, wurde außerdem deutlich, dass der hohe Aufwand für die persönliche Betreuung (mehrfache persönliche Kontaktaufnahme per Telefon, Reminder-Postkarte etc.) geschätzt wurde und dadurch Teilnahmebereitschaft wie Motivation gesteigert werden konnten.

Zugleich wurde offenbar, dass das Studiendesign mit dem Zugang über die Leitung als Ansprechpartnerin bzw. Ansprechpartner dahingehend anfällig ist, dass die Einrichtungsleitung zu einem Nadelöhr für die Studienteilnahme wird, weil eine zuverlässige Erreichbarkeit der Einrichtungen gewährleistet sein muss. Ist diese Hürde überwunden, ist die Teilnahmebereitschaft und -quote sehr hoch.

Wie der folgenden Abbildung zu entnehmen ist, sind in die Auswertungen der nationalen Stichprobe Deutschlands Angaben von 520 Einrichtungsleitungen sowie von 2.572 pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eingeflossen.^{18,19}

gionale Studien wie bspw. die der Unfallkasse NRW zur „Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen“ (STEGE) erreichten unter der Voraussetzung eines ausgefüllten Leitungskraftbogens und mindestens zwei ausgefüllten Fachkraftbögen eine Quote von lediglich 8,9 % auf Einrichtungsebene. Innerhalb der Einrichtungen nahmen 41,1 % der Fachkräfte teil, wobei auf Einrichtungsebene theoretisch sämtliche Fachkräfte teilnehmen konnten (Viernickel u. a. 2013).

18 Zu beachten ist, dass Angaben der Einrichtungsleitungen – sofern sie innerhalb ihrer Einrichtung nicht nur als ausschließliche Leitung, sondern auch pädagogisch tätig sind – auch in die Auswertungen der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einbezogen

Tab. 2.4: Überblick über Rücklaufzahlen der jeweiligen Teilstudien bzw. Zielgruppen in Deutschland (Anzahl)

	U3-Teil- studie Leitung	U3-Teil- studie Personal	Ü3-Teil- studie Leitung	Ü3-Teil- studie Personal
Potenzielle teilnehmende Einrichtungen	477	477	358	358
davon Kindertageseinrichtungen	396	396	358	358
davon Kindertagespflege	81	81	–	–
Teilnehmende Einrichtungen	242	240	189	193
davon Kindertageseinrichtungen	196	194	189	193
davon Kindertagespflege	46	46	–	–
Teilnehmende Ersatzeinrichtungen	31	32	58	57
davon Kindertageseinrichtungen	27	28	58	57
davon Kindertagespflege	4	4	–	–
Teilnehmende Einrichtungen gesamt	273	272	247	250
Teilnehmende Personen gesamt	273	1.171	247	1.401

Quelle: Eigene Darstellung

2.5.4 Non-Response-Analyse

Da bei den teilnehmenden Einrichtungen die Quote von 75 % trotz „Nachziehen“ bzw. der Teilnahme von Ersatzeinrichtungen nicht erreicht werden konnte, wurde von der internationalen Studienkoordination die Durchführung einer „non-response bias analysis“ vorgesehen. Diese beinhaltet die Analyse von teilnehmenden und nicht teilnehmenden Einrichtungen und gleicht bestimmte Merkmale mit amtlichen Statistiken ab, um mögliche Abweichungen von der Grundgesamtheit und somit eine eingeschränkte Repräsentativität aufzudecken. Im Ergebnis konnten bestimmte methodische Einschränkungen bzw. Risiken nicht vollständig ausgeräumt werden, u. a. auch dadurch bedingt, dass nicht für alle untersuchten Merkmale der Repräsentativität entsprechende offi-

werden können. Dies gilt allerdings nur für die Angaben, die in beiden Instrumenten (Fragebogen für die Einrichtungsleitung bzw. Fragebogen für die pädagogisch Tätigen) identisch abgefragt wurden. In der U3-Stichprobe betrifft dies 108 Leitungen (48,4 % der teilnehmenden Kindertageseinrichtungen), in der Ü3-Stichprobe 109 Leitungen (44,1 %).

- 19 Wegen der geringen Anzahl an Teilnehmenden pro Einrichtung sind die vorliegenden Daten für Analysen, durch die die Clusterstruktur der Daten berücksichtigt würde (z. B. Mehrebenenanalysen), ungeeignet (vgl. OECD 2019b). Dementsprechend werden in dieser Publikation jeweils nur Aussagen über die getrennten beiden Zielpopulationen „alle Einrichtungsleitungen“ bzw. „alle pädagogisch Tätigen“ getroffen. Für die beiden Zielgruppen werden jeweils unterschiedliche Gewichtungen verwendet.

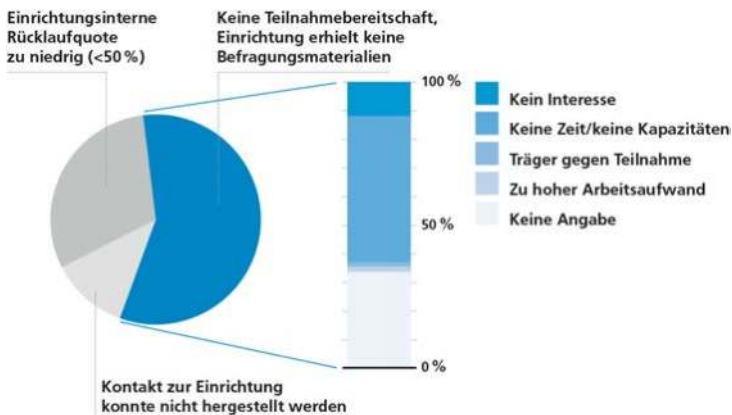
zielle Zahlen der amtlichen Statistik vorliegen. Als Konsequenz wird in den internationalen Berichten teilweise zur Vorsicht mit dem Umgang der Ergebnisse aus Deutschland geraten. Dies gilt jedoch nur für Analysen von Untergruppen, die im Zweifelsfall nur unzureichend besetzt sind.²⁰

Ein näherer Blick auf die Einrichtungen, bei denen es zu keiner Teilnahme an der Befragung kam, lässt drei Gründe erkennen. Die größte Gruppe dieser Einrichtungen lehnte eine Teilnahme an der Studie ab, bevor sie überhaupt die entsprechenden Befragungsmaterialien erhalten hatten, wobei vor allem fehlende Zeit und/oder Personalkapazitäten als Grund angegeben wurden. Nur wenige Einrichtungen sagten explizit aus mangelndem Interesse ab, auch der vergleichsweise hohe Arbeitsaufwand, die Materialien oder die fehlende Unterstützung des Trägers wurden nur in Ausnahmefällen genannt.

Bei einer zweiten Gruppe von Einrichtungen scheiterte die Kontaktaufnahme.

Eine dritte Gruppe, die als nicht teilnehmend gewertet wurde, bildeten schließlich jene Einrichtungen, die zwar Teilnahmebereitschaft signalisiert hatten, allerdings innerhalb der Kita nicht die erforderliche Beteiligung von mindestens 50 % der zufällig ausgewählten pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erreichten.

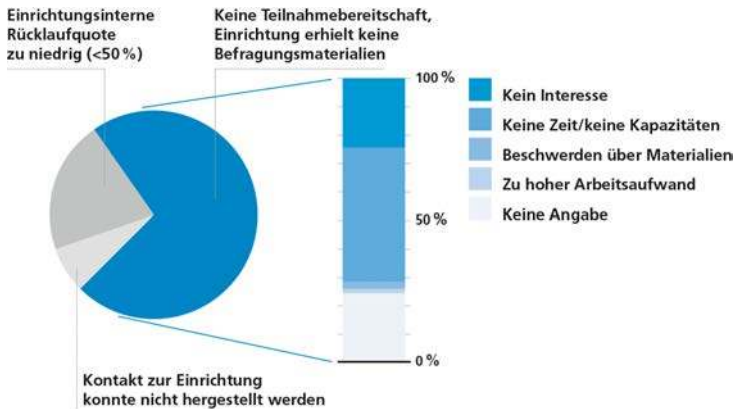
Abb. 2.3: Gründe für Nichtteilnahme, U3-Teilstudie (in %)



Quelle: Eigene Darstellung und Berechnungen

20 Vermerk der OECD: „Estimates for sub-groups and estimated differences between sub-groups need to be interpreted with care.“ Weitere Informationen hierzu finden sich auch im Technical Report der Studie (OECD 2019a).

Abb. 2.4: Gründe für Nichtteilnahme, Ü3-Teilstudie (in %)



Quelle: Eigene Darstellung und Berechnungen

Fehlende Zeit und fehlende Ressourcen werden als Hauptgründe für die Nichtteilnahme an einer OECD-Fachkräftebefragung genannt, die ein besonderes Augenmerk auf die Arbeitsbelastung und -zufriedenheit der pädagogisch Tätigen in der Kindertagesbetreuung legen will. Dies allein ist schon ein interessanter Befund. Allerdings fehlen nun in den Ergebnissen gerade diejenigen Stimmen, die sich vermutlich kritischer zu den Rahmenbedingungen geäußert hätten. Einrichtungen, die unter den schwierigsten Bedingungen arbeiten und deren Personal am stärksten belastet ist, nehmen tendenziell seltener an Befragungen zu diesen Themen teil und haben entsprechend weniger Gelegenheit, von ihren Problemen zu berichten – ein Dilemma, das bereits aus verschiedenen Studien im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bekannt ist (vgl. hierzu bspw. Nentwig-Gesemann u. a. 2016; Viernickel u. a. 2013).

2.5.5 Statistische Implikationen des Studiendesigns

Während es verschiedene Gründe für eine generelle Nicht-Teilnahme an der Studie gab, kommen auch fehlende Antworten bei einzelnen Fragen (item non-response) vor. In den meisten Fällen handelt es sich jedoch um eine geringe Zahl solcher fehlenden Werte (missing values), sodass davon ausgegangen werden kann, dass es sich hier um zufällig fehlende Werte (missing at random) und nicht um systematische Verzerrungen handelt. Die statistischen Analysen dieser Publikation begegnen dem Phänomen durch listenweisen Fallausschluss bei fehlenden Werten. Auf eine Imputation fehlender Werte wurde verzichtet.

Das Vorgehen der zweistufigen, stratifizierten Stichprobenziehung wurde gewählt, um ein möglichst repräsentatives Abbild der Grundgesamtheit beider Teilstudien zu erhalten. Dennoch führt die gewählte Methode dazu, dass nicht

alle Leitungen und nicht alle pädagogisch Tätigen in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung die gleiche Wahrscheinlichkeit hatten, für die Stichprobe ausgewählt zu werden. Wurden beispielsweise zwei Kindertageseinrichtungen ausgewählt, von denen die eine acht, die andere 16 pädagogisch Tätige beschäftigt, hatten die Mitarbeitenden der kleineren Einrichtung eine entsprechend höhere Wahrscheinlichkeit, für die Teilnahme an der Studie ausgewählt zu werden, da jeweils maximal acht Personen für Teilnahme ausgewählt werden. Unterschiedliche Auswahlwahrscheinlichkeiten führen, wenn sie statistisch nicht ausgeglichen werden, zu einer Verzerrung der Stichprobe; im genannten Beispiel ergibt sich beispielsweise eine Überrepräsentation von pädagogisch Tätigen in kleinen Einrichtungen (acht von 16 Ausgewählten – 50 % – kommen aus der kleineren Einrichtung, obwohl sie nur acht von 24 – 33 % – pädagogisch Tätigen insgesamt ausmachen).

Wegen solcher designbedingten Verzerrungen wurden Gewichtungswariablen erstellt, mit deren Hilfe sie statistisch ausgeglichen werden können. Eine Ausnahme stellt Island dar, wo alle leitend und pädagogisch Tätigen des Landes befragt wurden und dementsprechend keine Verzerrung vorliegt. Für Island hat die Gewichtung dementsprechend für alle Befragten den Wert 1. Um zuverlässige Aussagen über die Grundgesamtheit zu treffen, werden die Daten im Folgenden stets gewichtet verwendet.

Eine weitere Implikation des Studiendesigns mit Folgen für die statistische Interpretation ergibt sich aus der Clusterstruktur der Daten. Pädagogisch Tätige können einer Einrichtungsleitung und damit einer (gemeinsamen) Einrichtung zugeordnet werden. Damit ergeben sich in allen Ländern komplexe Stichproben mit verschiedenen Ebenen. Dies kann sich wiederum auf die Interpretation der Daten auswirken: Es kann davon ausgegangen werden, dass die Aussagen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die gemeinsam in einer Einrichtung arbeiten, untereinander zusammenhängen – beispielsweise in Bezug auf die Arbeitsbedingungen –, da sie sich in ihren Antworten auf dieselben Erfahrungen beziehen. Insbesondere die Schätzung von Stichprobenfehlern kann sich in komplexen Stichproben unterscheiden.

Um dieser Tatsache Rechnung zu tragen, kann das „balanced repeated replication“-Verfahren für die Berechnung der Standardfehler der Schätzungen verwendet werden. Im Rahmen der Studie wurde durch die OECD empfohlen, dieses Verfahren ausschließlich mit einer spezialisierten Statistiksoftware (IDB Analyzer) umzusetzen, die wiederum andere Nachteile hat: Bestimmte Methoden können hiermit nicht angewandt werden.

Exemplarisch wurde für mehrere Analysen dieser Publikation getestet, wie stark Ergebnisse abweichen, wenn sie mit bzw. ohne balanced repeated replication berechnet werden. Bei der Berechnung von Signifikanzen ergeben sich teilweise kleine Abweichungen der p-Werte, die bei den getesteten Analysen jedoch in keinem Fall zu einer veränderten Einschätzung der Signifikanz von

Ergebnissen führen würden. In einem Fall weicht auch die Schätzung der Varianzaufklärung einer Regressionsanalyse ab, der Unterschied liegt jedoch bei lediglich ca. 0,1 %. Auf Basis dieser Prüfungen wurde aus forschungspragmatischen Gründen darauf verzichtet, das balanced repeated replication-Verfahren anzuwenden. Dies ermöglicht eine größere Vielfalt anwendbarer statistischer Methoden und produziert dennoch sehr zuverlässige Ergebnisse.

Genauere Informationen zum Vorgehen bei der Gewichtung sowie zur Berechnung von Stichprobenfehlern mittels balanced repeated replication finden sich im neunten Kapitel des „Technical Report“ zur Studie (OECD 2019a).

Literaturverzeichnis

- Arnett, John (1989): Caregiver interaction scale. Princeton.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld.
- Behr, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. WiFF Studien. Band 6. München.
- Esser, Hartmut (1986): Können Befragte lügen? Zum Konzept des „wahren“ Wertes im Rahmen der handlungstheoretischen Interpretation des Befragtenverhaltens. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 38, S. 314–336.
- Fried, Lilian/Briedigkeit, Eva (2008): Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Betz, Tanja/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2016): Forschung in der Frühpädagogik. Freiburg.
- OECD (2018): Bildung auf einen Blick 2018. OECD-Indikatoren. Bielefeld.
- OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Technical Report. Paris.
- OECD (2019b): TALIS 2018 and TALIS Starting Strong 2018 User Guide. Paris.
- Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung. Oldenburg.
- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München.
- Sim, Megan/Belanger, Julie/Stancel-Piatak, Agnes/Karoly, Lynn A. (2019): Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018 Conceptual Framework. OECD Education Working Papers. Paris.
- Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther/Nattefort, Rebecca/Grenner, Katja (Hrsg.) (2017): Kindergarten-Skala (KES-RZ). Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen: Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. 4. erw. Aufl. Kiliansroda.
- Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther/Nattefort, Rebecca/Lasson, Andrea/Lee, Hee-Jeong (Hrsg.) (2019): Krippen-Skala (KRIPS-RZ). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Deutsche Fassung der Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition von Harms, Thelma/Clifford, Richard M./Cryer, Debby. Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen, 3. erw. Aufl. Weimar.
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin.
- Viernickel, Susanne/Voss, Anja/Mauz, Elvira/Schumann, Maria/Gerstenberg, Frauke (2013): STEGE – Strukturqualität und Erzieherinnengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Berlin.

3 Stichprobenbeschreibung

Samuel Bader, Daniel Turani

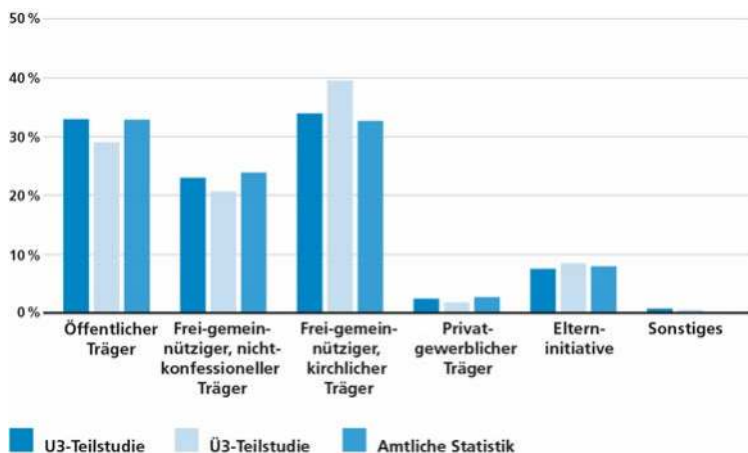
Im Folgenden werden zunächst die deutschen Stichproben (U3- und Ü3-Teilstudie) beschrieben. Dazu werden allgemeine Strukturmerkmale betrachtet, die mithilfe eines Vergleichs mit amtlichen Statistiken eine Prüfung der Repräsentativität ermöglichen (3.1). Im Anschluss werden Merkmale der teilnehmenden Einrichtungen (3.2), der Einrichtungsleitungen (3.3) sowie des pädagogischen Personals (3.4) genauer unter die Lupe genommen. Größtenteils wird dabei auf eine Einordnung in den internationalen Vergleich verzichtet, dieser findet sich in den beiden Ergebnisberichten der OECD (OECD 2019b, 2020) sowie in den deutschsprachigen Zusammenfassungen (Bader u. a. 2019, 2021).

3.1 Repräsentativität

Mit Blick auf die Ost-West-Verteilung der Kindertageseinrichtungen in Deutschland zeigt sich, dass die deutsche Stichprobe der U3-Teilstudie 160 Einrichtungen, die der Ü3-Teilstudie 189 Einrichtungen (Leitungsbefragung) aus den alten Bundesländern (ohne Berlin) umfasst. Dies entspricht einer Quote (ohne Gewichtung) von 71,7 % (U3) bzw. 76,5 % (Ü3) aller befragten Einrichtungen. Die tatsächliche Verteilung von Kindertageseinrichtungen im Bundesgebiet auf die alten und die neuen Bundesländer lag 2018 bei rund 80 % zu 20 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020), die Verteilungen innerhalb der Teilstudien kommen der tatsächlichen Verteilung also recht nahe.

Betrachtet man die Angaben der teilnehmenden Leitungskräfte zum Träger ihrer Einrichtung, ergibt sich folgendes Bild:

Abb. 3.1: Trägerzugehörigkeit teilnehmender Einrichtungen (in %)



Anmerkungen: Daten gewichtet; U3: N = 220; Ü3: N = 242.

Quelle: OECD (2019a); TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen sowie Bock-Famulla/Strunz/Löhle 2017

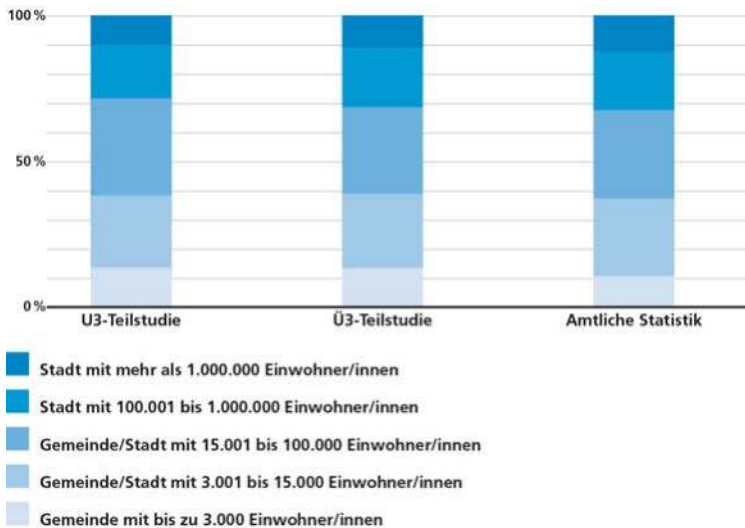
Über die verschiedenen Trägergruppen hinweg spiegeln die beiden Stichproben die tatsächlichen Verteilungen im Allgemeinen gut wider. In der U3-Teilstudie gibt es nur sehr geringfügige Abweichungen, die zwischen 0,1 und 1,3 Prozentpunkten liegen. In der Ü3-Teilstudie ergeben sich Abweichungen zur Grundgesamtheit im Bereich der frei-gemeinnützigen, kirchlichen Träger, die vergleichsweise stark repräsentiert sind (+7 %), dem stehen etwas niedrigere Zahlen im Bereich der öffentlichen Träger (-3,9 %) und der frei-gemeinnützigen, nicht-konfessionellen Träger (-3,2 %) gegenüber.

Bei der Frage nach der Größe der Stadt bzw. Gemeinde, in der sich die Kindertageseinrichtung befindet (vgl. Abb. 3.2), zeigen sich ebenfalls starke Übereinstimmungen mit der realen Verteilung.¹ Geringfügig stärker vertreten sind

1 Da für Deutschland keine offiziellen Statistiken zur umliegenden Stadt- bzw. Gemeindegröße von Kindertageseinrichtungen existieren, wurde der folgende Ansatz für den vorliegenden Vergleich gewählt: Alle Einrichtungen (exklusive Kindertagespflege, Schulkindergärten und Vorschulklassen) des der Studie zugrundeliegenden „Sampling Frames“ und somit laut Anbieter rund 97 % aller Einrichtungen in Deutschland wurden als Grundgesamtheit ausgewählt. Die Postleitzahlen aller Einrichtungen wurden anschließend mit dem offiziellen Gemeindeverzeichnis des statistischen Bundesamtes abgeglichen (Statistisches Bundesamt 2019), welches die exakten Bevölkerungszahlen pro Gemeinde bereitstellt. Diese Bevölkerungszahlen wurden wiederum in jene fünf Kategorien umgewandelt, die innerhalb des Fragebogens abgefragt wurden, um schlussendlich vergleichbare Gruppen zu

Einrichtungen, die in Gemeinden mit bis zu 3.000 Einwohnerinnen und Einwohnern liegen. Die Abweichungen liegen hier jedoch nur bei etwa drei Prozentpunkten, bei den anderen Kategorien sind sie noch kleiner. So kann durchaus von einer repräsentativen Regionalverteilung beider Teilstudien gesprochen werden.

Abb. 3.2: Gemeinde- bzw. Stadtgrößen der teilnehmenden Einrichtungen (in %)



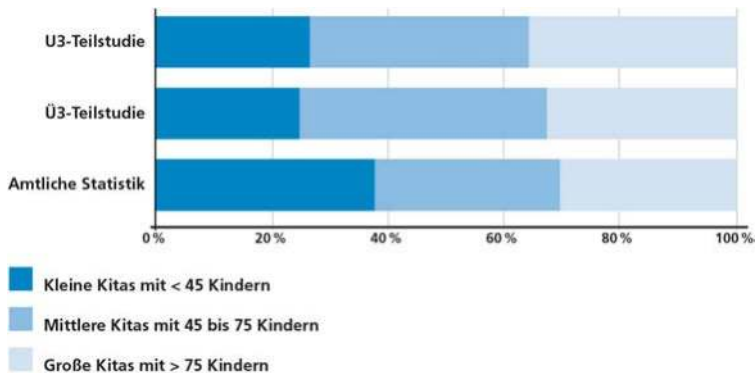
Anmerkungen: Daten gewichtet; U3: N = 219; Ü3: N = 246.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen sowie Statistisches Bundesamt 2018

Differenzierter gestaltet sich das Bild, wenn die Einrichtungsgröße in den Blick genommen wird. Hier zeigen sich mitunter deutliche Abweichungen von den bekannten Zahlen für das Bundesgebiet: Sowohl große Einrichtungen mit mehr als 75 Kindern als auch insbesondere mittelgroße Einrichtungen mit 45 bis 75 Kindern sind sowohl in der deutschen U3- als auch in der Ü3-Teilstudie überproportional vertreten. Umgekehrt sind die kleinen Einrichtungen entsprechend rund 11 bzw. 13 % weniger vertreten.

erhalten. Das Vorgehen wurde analog auch für die teilnehmenden Einrichtungen übernommen, da die Angaben aus dem Fragebogen nicht zwangsläufig mit der Angabe des Gemeindeverzeichnisses übereinstimmen (z. B. bei Angaben zu Ortsteilen).

Abb. 3.3: Einrichtunggröße nach Kinderzahl (in %)



Anmerkungen: Daten gewichtet; U3: N = 221; Ü3: N = 245.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen sowie Bock-Famulla/Strunz/Löhle 2017

Diese Abweichung bestätigt sich, wenn die Einrichtunggröße nicht an der Anzahl der Kinder, sondern an der Zahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gemessen wird. Die durchschnittliche absolute Mitarbeiterzahl liegt in der deutschen Stichprobe der U3-Teilstudie bei 13,9 und in der Ü3-Teilstudie bei 13,4 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern pro Einrichtung, während der vergleichbare Mittelwert in Deutschland 2018 bei 11,1 lag (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Mögliche Erklärungen für diese Abweichungen finden sich im Studiendesign bzw. dem Feldzugang (vgl. Kap. 2): Größere Einrichtungen sind tendenziell intern stärker ausdifferenziert, sodass die Leitung über entsprechende Ressourcen verfügt, d. h. Einrichtungsleitungen haben oftmals mehr Kapazitäten für reine Leitungsaufgaben und sind folglich auch besser erreichbar. Demgegenüber ist das Leitungspersonal in kleinen Einrichtungen oftmals kaum oder gar nicht vom Gruppendienst freigestellt und häufiger in die pädagogische Arbeit involviert.² Dies geht zu Lasten der Erreichbarkeit, welche sich im Rekrutierungsprozess der Feldphase als Hürde für die Studienteilnahme darstellte. Der Effekt verstärkt sich zudem durch die Tatsache, dass ein Mangel an Personal (beispielsweise durch Stellenvakanzen oder Krankheit) in kleineren Ein-

2 Tatsächlich gab in der U3-Teilstudie rund ein Viertel aller Leitungen an, nicht freigestellt zu sein. Hiervon entfielen mehr als 45 % auf kleine und knapp 44 % auf mittelgroße Einrichtungen (gemessen an der Kinderzahl) – lediglich 11 % berichteten dies in großen Einrichtungen.

In der Ü3-Teilstudie ergeben sich sehr ähnliche Zahlen: Rund ein Viertel aller Leitungen gab an, nicht freigestellt zu sein, hiervon entfallen etwa 83 % auf kleine (39 %) und mittlere (44 %) Einrichtungen, nur rund 17 % auf große Einrichtungen.

richtungen schneller dazu führt, dass die Leitung bei der pädagogischen Arbeit aushelfen muss.

3.2 Merkmale der teilnehmenden Einrichtungen

Personalstruktur

Den größten Anteil der Befragten machen Gruppenleitungen sowie Zweit- und Ergänzungskräfte aus; in beiden deutschen Teilstudien sind durchschnittlich jeweils zwischen vier und fünf pro Kita vertreten. Fachkräfte zur Förderung von Kindern mit (drohender) Behinderung oder für andere spezielle Aufgaben ergänzen diesen Kern, sind aber deutlich seltener (vgl. Tab. 3.1). Dies erscheint auch im Vergleich mit offiziellen Statistiken für das Jahr 2018 plausibel, laut denen 37 % der Kita-Teammitglieder als Gruppenleitung und 40 % als Zweit- bzw. Ergänzungskraft zum Einsatz kamen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Dem stehen durchschnittlich jeweils ein Drittel Gruppenleitungen sowie Zweit- und Ergänzungskräfte in den TALIS Starting Strong-Daten gegenüber. Die etwas geringeren Zahlen ergeben sich dadurch, dass in der vorliegenden Studie zusätzliche Gruppen unterschieden werden, etwa Praktikantinnen und Praktikanten. Beim Blick auf die Kennzahlen fällt außerdem auf, dass die Standardabweichungen der jeweiligen Mittelwerte recht groß ausfallen. Dies ist auf die unterschiedliche Größe (vgl. Abb. 3.4) der verschiedenen Einrichtungen zurückzuführen.

Tab. 3.1: Teammitglieder nach Funktionen (Mittelwerte und Standardabweichung)

	Ü3-Teilstudie	Ü3-Teilstudie
Einrichtungsleitungen	1,1 (SD=0,4)	1,1 (SD=0,4)
Gruppenleitungen	4,7 (SD=4,1)	4,5 (SD=3,5)
Zweit- und Ergänzungskräfte	4,5 (SD=3,7)	4,5 (SD=3,3)
Fachkräfte zur Förderung von Kindern mit (drohender) Behinderung	0,8 (SD=1,4)	0,8 (SD=1,5)
Fachkräfte für besondere Aufgaben (z. B. Musik, Sport)	0,4 (SD=1,1)	0,5 (SD=1,1)
Praktikant/innen im Anerkennungsjahr	0,5 (SD=0,7)	0,4 (SD=0,6)
Andere Praktikant/innen	1,1 (SD=1,5)	1,1 (SD=1,3)
Sonstiges pädagogisches Personal	0,9 (SD=2,4)	0,6 (SD=1,7)

Anmerkungen: Daten gewichtet; Ü3: N = 220–223; Ü3: N = 243–246.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Merkmale der Kita-Gebäude und ihrer Umgebung

Um Kindertageseinrichtungen nicht nur als abgeschlossenes System zu begreifen, wurden Leitungskräfte gebeten, zu Aussagen Stellung zu nehmen, die sich auf die Umgebung ihrer Einrichtung beziehen. Am größten ist in Deutschland die Zustimmung zu zwei positiven Bewertungen der Kita-Nachbarschaft: In der U3-Teilstudie ($N = 220\text{--}223$) stimmen mehr als 90 % zu („Stimme eher zu“ oder „Stimme völlig zu“ auf einer Viererskala), dass es eine gute Umgebung sei, in der Kinder aufwachsen können; in der Ü3-Teilstudie ($N = 244\text{--}246$) ist das Ergebnis mit knapp 90 % ähnlich deutlich. Außerdem geben 90,1 % der Leitungskräfte an, in der Umgebung gebe es öffentliche Plätze, an denen Kinder spielen können (Ü3: 88 %).

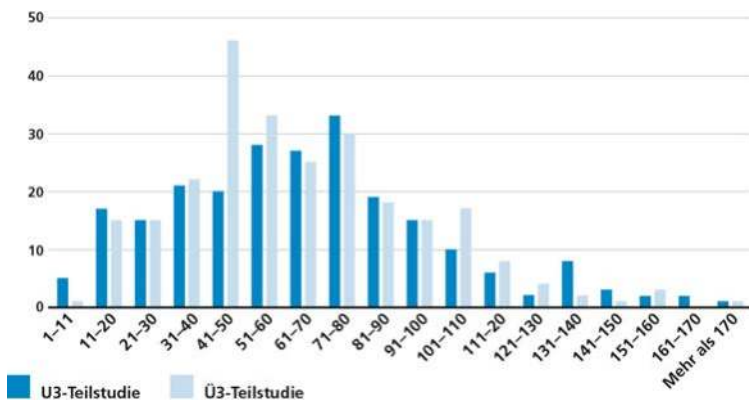
Gleichzeitig wird deutlich, dass Leitungskräfte beider Teilstudien auch problematische Merkmale der Nachbarschaft wahrnehmen. Knapp jede fünfte Einrichtungsleitung in Deutschland nimmt Fälle von Vandalismus in der Umgebung ihrer Kita wahr, etwas weniger berichten von Drogenkriminalität. In der Umgebung etwa jeder zehnten Kindertageseinrichtung kommen laut den Leitungen Beleidigungen oder Angriffe in Zusammenhang mit ethnischem oder kulturellem Hintergrund vor. In größeren Städten zeigt sich dies vergleichsweise häufiger als bei Kitas, die in Orten mit geringerer Einwohnerzahl liegen.

Rund drei Viertel aller Kindertageseinrichtungen in Deutschland befinden sich nach Angabe der Leitungen in einem freistehenden Gebäude (U3: 75,4 %; $N = 223$; Ü3: 75,7 %; $N = 246$). In beiden Teilstudien befindet sich etwa eine von zwanzig Einrichtungen in einem Bürgerzentrum oder Gotteshaus (z. B. Kirche, Synagoge oder Moschee), noch deutlich weniger befinden sich in einem Bürogebäude (U3: 0,9 %; Ü3: 0,8 %). Bei der Abfrage des Gebäudes zeigen sich jedoch auch Unterschiede zwischen den Gruppen: Während sich in der U3-Teilstudie 5,3 % der Einrichtungen ein Gebäude mit einer anderen Kindertageseinrichtung teilen, sind es in der Ü3-Teilstudie nur 2,1 %. Unterschiedlich verteilen sich auch die Häufigkeiten bei der Frage, ob die Kita in einem Gebäude mit einer Grundschule angesiedelt ist, was bei 4,3 % der Einrichtungen in der Ü3-Teilstudie, in der U3-Teilstudie aber nur bei 1,4 % der Fall ist.

Anzahl und Alterszusammensetzung der Kinder auf Einrichtungsebene

Bemisst man die Einrichtungsgröße anhand der Anzahl der Kinder, die die Kindertageseinrichtung besuchen, ergibt sich eine durchschnittliche Anzahl von 67,3 Kindern in der U3- ($N = 221$) und 67,4 Kindern in der Ü3-Teilstudie ($N = 245$) Deutschlands. Diese Anzahl variiert jedoch innerhalb beider Teilstudien deutlich (vgl. Abb. 3.4).

Abb. 3.4: Größe der teilnehmenden Kindertageseinrichtungen nach Kinderzahl (Anzahl der Einrichtungen)



Anmerkungen: Daten gewichtet; U3: N = 221 Ü3: N = 245.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Obwohl der Durchschnittswert beinahe gleich groß ist, liegt der Schwerpunkt der Einrichtungen der Ü3-Teilstudie bei etwas kleineren Einrichtungen als in der U3-Studie; besonders auffällig ist eine große Zahl an Einrichtungen mit 41 bis 50 Kindern in der Ü3-Teilstudie. Ein Grund dafür lässt sich anhand der Daten identifizieren: Gerade in den Einrichtungen mit 41 bis 50 Kindern befinden sich meist keine oder kaum Kinder unter drei Jahren. Während in Deutschland altersgemischte Kitas sehr häufig sind, scheint diese spezifische Größe also typisch für reine Kindergärten zu sein.

Alter der Kinder

Auch wenn die Studie zwischen einer U3-Teilstudie und einer Ü3-Teilstudie unterscheidet, bedeutet dies nicht, dass in den Einrichtungen ausschließlich oder überwiegend Kinder dieser Altersgruppe betreut werden (vgl. Kap. 2). Die Leitungskräfte haben im Rahmen der Studie angegeben, wie viele Kinder in ihrer Einrichtung jünger als drei Jahre und wie viele mindestens drei Jahre alt sind. Hier zeigt sich eine Unschärfe der Teilstudienfestlegung. Die für die internationale Studie konzipierte Trennung zwischen einer U3- und einer Ü3-Teilstudie bildet die in Deutschland verbreitete Einrichtungsform altersgemischter Einrichtungen nicht ab, denn „73 % der pädagogisch und leitend Tätigen arbeiteten 2018 in Tageseinrichtungen, in denen sowohl Kinder unter drei Jahren als auch über drei Jahren bis zum Schuleintritt betreut werden“ (Fachkräftebarometer 2019, S. 26). Eine trennscharfe Aufteilung der Einrichtungen auf zwei Alterskategorien ist somit praktisch nicht durchführbar, was sich auch in der OECD-Fachkräftebefragung zeigt. So sind in 92,4 % der Einrichtungen der

U3-Teilstudie ($N = 221$) weniger als 90 % der Kinder auch wirklich jünger als drei Jahre. In 69,7 % der Einrichtungen der Ü3-Teilstudie ($N = 243$) machen wiederum Kinder unter drei Jahren mehr als 10 % aller Kinder aus. Die Vermischung der beiden Gruppen, die jeweils nur dadurch definiert sind, dass auch Kinder einer entsprechenden Altersklasse in der Einrichtung betreut werden, geht sogar noch weiter. In knapp 60 % der Einrichtungen, die für die U3-Teilstudie zählen, sind mehr als 60 % der Kinder älter als drei Jahre – die eigentliche Zielgruppe dieser Teilstudie ist im Großteil ihrer Einrichtungen also in der Minderheit. Da in Deutschland viel mehr Kinder ab drei Jahren Bildungsangebote in der Kindertagesbetreuung in Anspruch nehmen als Kinder unter drei Jahren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020), überrascht nicht, dass nur in 0,4 % der Einrichtungen in der Ü3-Teilstudie mehr als 60 % der Kinder jünger als drei Jahre alt sind. Doch auch in dieser Teilstudie zeigt sich eine starke Vermischung von Kindern aus beiden Altersgruppen.

Zusammensetzung der Kinder in den Einrichtungen

Neben dem Alter der betreuten Kinder machten die Leitungskräfte sowohl in der U3- ($N = 217$ – 222) als auch in der Ü3-Teilstudie ($N = 235$ – 244) Angaben über die Zusammensetzung der Kinder in der Einrichtung nach ausgewählten soziodemografischen (Hintergrund-)Merkmale.

Häufig sind in beiden deutschen Teilstudien Kinder vertreten, von denen mindestens ein Elternteil oder Erziehungsberechtigter einen Hochschulabschluss hat. Auf mehr als 10 % der Kinder trifft dies in etwa drei Viertel der Einrichtungen beider Teilstudien zu. In der U3-Teilstudie haben sogar in 39,2 % der Einrichtungen Erziehungsberechtigte von mehr als 30 % der Kinder einen Hochschulabschluss, während dies in der Ü3-Teilstudie auf 32,3 % der Einrichtungen zutrifft. Dieser Unterschied zeigt, dass FBBE-Angebote für jüngere Kinder unter drei Jahren proportional stärker von Akademikerinnen und Akademikern in Anspruch genommen werden. Dies steht im Einklang mit den Ergebnissen von Jan Skopek (2017), der mithilfe der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS)³ zeigen konnte, dass ein höherer Bildungsgrad der Mutter von allen sozioökonomischen Faktoren am stärksten mit einem durchschnittlich früheren Eintritt in die Kita einhergeht. Besonders stark ist dieser Zusammenhang laut Jan Skopek (2017) bei ein- und zweijährigen Kindern. Interessant ist, dass sich diese Zusammenhänge weiterhin zeigen, auch wenn

3 Die Publikation von Jan Skopek stützt sich auf Daten der Startkohorte 2: Diese Stichprobe ist repräsentativ für alle Kinder, die im Schuljahr 2010/2011 den Kindergarten besuchten und bei denen davon ausgegangen wurde, dass sie im Schuljahr 2012/2013 in die Grundschule übertreten. Es handelt sich folglich um Kinder der Geburtsjahrgänge 2005/2006.

der U3-Ausbau im Erhebungszeitraum der Studie deutlich weiter fortgeschritten war als während der Datenerhebung, auf die sich Skopek beruft.

Häufig kommen zudem Kinder vor, deren Familiensprache sich von der in der Kindertageseinrichtung gesprochenen Sprache unterscheidet. In der U3-Teilstudie betreuen 41 % der Einrichtungen mehr als 10 % solcher Kinder; in der Ü3-Teilstudie sind es sogar 46,5 %. Seltener kommen Kinder mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund⁴ vor, die in 23,2 % der Einrichtungen in der U3-Teilstudie (Ü3: 27,4 %) mehr als ein Zehntel ausmachen. Dies bedeutet, dass sozioökonomisch benachteiligte Erziehungsberechtigte FBBE-Angebote für Kinder unter drei Jahren proportional etwas seltener in Anspruch nehmen als Angebote für ältere Kinder. Auch dies bestätigt die Ergebnisse von Jan Skopek (2017) zum Einfluss der Sozioökonomie auf das Eintrittsalter in die formelle frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung.

Kinder mit (drohender) Behinderung machen etwa in jeder zehnten untersuchten Einrichtung mehr als 10 % aller Kinder aus, wobei dies in Einrichtungen der U3-Teilstudie (10,4 %) etwas häufiger der Fall ist als in der Ü3-Teilstudie (8,6 %). Dennoch kommen nur in 31 % (U3) bzw. 26,6 % (Ü3) der Einrichtungen überhaupt keine Kinder mit (drohender) Behinderung vor. In der deutlichen Mehrzahl der Einrichtungen befindet sich also mindestens ein solches Kind.

Außerdem betreut mehr als die Hälfte der Einrichtungen (U3: 51,8 %; Ü3: 54,1 %) hierzulande mindestens ein Kind mit Fluchthintergrund.⁵ Meistens bleibt es jedoch bei einzelnen Fällen; nur in etwa jeder zehnten Einrichtung finden sich mehr als 10 % solcher Kinder.

Gruppenstruktur der Einrichtungen

Um ein realistisches Bild vom Arbeitsalltag in der Kita zu zeichnen, muss beachtet werden, dass nicht alle Kindertageseinrichtungen mit dem Konzept fester Gruppen arbeiten. Tatsächlich zeigt sich (vgl. Tab. 3.2), dass die ausschließliche Arbeit in Stammgruppen nur in drei von zehn Einrichtungen der U3-Teilstudie die Regel ist, in der Ü3-Teilstudie trifft dies sogar nur auf gut jede fünfte Einrichtung zu.

4 „Sozioökonomisch benachteiligter Hintergrund“ bezieht sich auf Kinder aus Haushalten, in denen es an den nötigen Dingen und Annehmlichkeiten des Lebens, z. B. an einer geeigneten Unterkunft, Ernährung oder medizinischer Versorgung fehlt.

5 „Kinder mit Fluchthintergrund“ bezieht sich auf Kinder, die in ein anderes Land geflohen sind, um Schutz zu suchen vor Krieg, politischer Unterdrückung, Verfolgung oder Naturkatastrophen. Dazu zählen auch Kinder, die während der Flucht der Eltern oder kurz nach deren Ankunft im Aufnahmeland geboren wurden.

Tab. 3.2: Gruppenstruktur in deutschen Kindertageseinrichtungen (in %)

	U3-Teilstudie	Ü3-Teilstudie
Arbeit in Stammgruppen	29,3 %	21,0 %
Arbeit in Stammgruppen mit zeitweiliger Öffnung	47,6 %	53,3 %
Offene Arbeit und zeitweilige Arbeit in Stammgruppen	18,2 %	20,7 %
Ausschließlich offene Arbeit, keine Stammgruppenbildung	4,9 %	5,0 %

Anmerkungen: Daten gewichtet; U3: N = 221; Ü3: N = 245.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Während der häufigste Fall die Arbeit in Stammgruppen mit zeitweiliger Öffnung ist, arbeitet etwa jede vierte Einrichtung überwiegend oder ausschließlich mit einem offenen Konzept. Aus der amtlichen Statistik ist bekannt, dass 12,6 % der Einrichtungen im Jahr 2018 ohne Gruppenstruktur arbeiteten (Statistisches Bundesamt 2018). Die Ergebnisse sind jedoch nicht ohne Weiteres vergleichbar, da beim Begriff „Arbeit ohne Gruppenstruktur“, wie er in der amtlichen Statistik verwendet wird, unklar ist, ob und wie Kitas eingeflossen sind, die offene Arbeit mit der Arbeit in Stammgruppen kombinieren. Die Ergebnisse der OECD-Studie sind ebenfalls differenzierter als jene aus der NUBBEK-Studie, in der nur zwischen offener Arbeit und gruppenbezogener Arbeit unterschieden wurde. Bei NUBBEK wurde für den Erhebungszeitraum 2010 festgestellt, dass 28,3 % der Kindergartengruppen, 18,6 % der Krippengruppen und 46 % der altersgemischten Gruppen offen arbeiteten – also insgesamt 31,6 % aller Einrichtungen (Tietze u. a. 2013). Die AQUA-Studie ermittelte, dass 4,9 % aller Einrichtungen im Jahr 2014 ein rein offenes Konzept hatten (Schreyer u. a. 2014) – ein ähnlicher Wert wie in der TALIS Starting Strong-Studie.

3.3 Merkmale der Einrichtungsleitungen

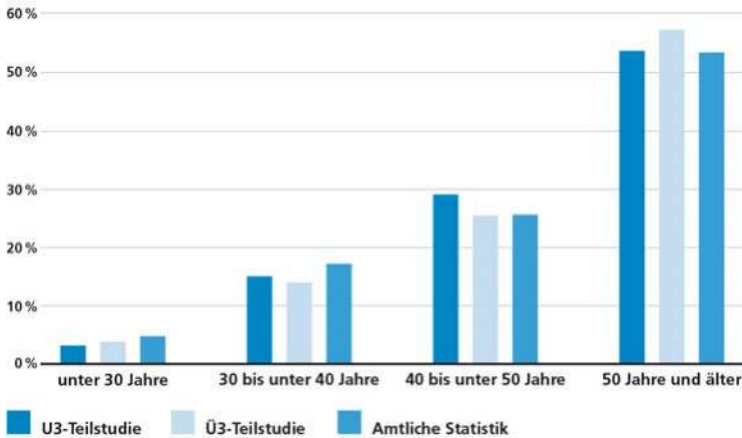
Geschlecht

Hinsichtlich der demografischen Merkmale der Einrichtungsleitungen zeigen sich in den erhobenen Daten hohe Übereinstimmungen mit den amtlichen Statistiken (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). So ist der Frauenanteil im Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung sehr hoch. Während er in der U3-Teilstudie bei 93,4 % (N = 223) liegt, beträgt er in der Ü3-Teilstudie 95,1 % (N = 247).

Alter

In der U3-Teilstudie liegt das Alter der Leitungskräfte bei durchschnittlich 49,3 Jahren ($SD = 9,2$). Ähnliches zeigt sich in den Kitas der Ü3-Teilstudie: Hier sind die Einrichtungsleitungen durchschnittlich 49,6 Jahre ($SD = 9,5$) alt.

Abb. 3.5: Altersverteilung der Einrichtungsleitungen (in %)



Anmerkungen: Daten gewichtet; U3: $N = 223$; Ü3: $N = 247$.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen sowie Statistisches Bundesamt 2018

Betrachtet man die Altersverteilung der Teilstudien differenzierter (vgl. Abb. 3.5), fällt zunächst auf, dass sie der tatsächlichen Verteilung gut entspricht. Inhaltlich sticht ins Auge, dass ein hoher Anteil der Leitungskräfte 50 Jahre oder älter ist. Somit werden zukünftig viele Leitungspositionen altersbedingt ausscheidender Führungskräfte neu besetzt werden müssen. Dabei muss jedoch auch berücksichtigt werden, dass sich Leitungskräfte häufig aus erfahrenen Fachkräften ohne Leitungsaufgaben rekrutieren und diese Aufgabe folglich häufig noch nicht im jungen Alter übernehmen. Auch vor diesem Hintergrund und in Hinblick auf weitere Herausforderungen wird in Kapitel 4 der vorliegenden Publikation die Position der Einrichtungsleitung genauer untersucht.

Formale Ausbildung der Leitungskräfte

Am häufigsten findet die Ausbildung der Kita-Fachkräfte in Deutschland an den Fachakademien statt: Die Mehrheit des leitenden (und pädagogischen) Personals stellen ausgebildete Erzieherinnen oder Erzieher (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Um die formale Ausbildung und damit die Voraussetzungen der Kita-Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor ihrem Berufseintritt zu erfassen, wurde in der OECD-Fachkräftebefragung nach dem höchsten Bildungsabschluss gefragt.

Da sowohl der Schulabschluss als auch die beruflichen Qualifikationsstufen in einer einzigen Frage („Was ist Ihr höchster Bildungsabschluss“) zusammengefasst wurden, ist nicht auszuschließen, dass es hier auch zu Missverständnissen gekommen ist. Wurde das Abitur als höchster schulischer Abschluss „höher“ eingeschätzt als eine später erfolgte Berufsausbildung und folglich trotz dieser Qualifikation angegeben, erfolgte eine nicht korrekte Angabe, die den tatsächlichen Ausbildungsstand unterschätzt. Die erhobenen Daten lassen vermuten, dass dieser oder ein vergleichbarer Fehler tatsächlich häufig gemacht wurde: Vergleicht man die in TALIS Starting Strong erhobenen Ergebnisse (vgl. Tab. 3.3) mit der amtlichen Statistik,⁶ wird der Anteil der Erzieherinnen und Erzieher, der tatsächlich rund drei Viertel ausmacht, unterschätzt, während der Anteil an Leitungen mit Abitur – aber ohne weitere Berufsausbildung – überschätzt wird.

Auffällig ist in beiden Teilstudien jeweils ein Anteil von knapp 20 % an Führungskräften, die mit einem Bachelor- oder Master-Abschluss universitär ausgebildet sind. Wie aus der Forschung bekannt ist, sind unter den akademischen Berufen in diesem Bereich „(1) zum einen die Tätigen mit einem Hochschulabschluss aus dem Bereich der Sozialen Arbeit sowie (2) zum anderen die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen hervorzuheben“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 40).

Tab. 3.3: Formale Ausbildung der Einrichtungsleitungen (in %)

	Ü3-Teilstudie	Ü3-Teilstudie
Hauptschul- oder Realschulabschluss	4,1 %	7,6 %
(Fach-)Abitur	9,0 %	12,1 %
Berufsfachschulabschluss (z. B. Kinderpfleger/in, Sozialassistent/in, Heilerziehungsassistent/in)	0,9 %	1,2 %
Meisterabschluss	0,9 %	0 %
Fachschul- oder Fachakademieabschluss (z. B. Erzieher/in, Heilerziehungspfleger/in)	64,1 %	60,4 %
Bachelor (Fachhochschule, Universität)	7,6 %	6,1 %
Master oder Diplom (Fachhochschule, Universität)	13,3 %	12,6 %

Anmerkungen: Daten gewichtet; Ü3: N = 222; Ü3: N = 246.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

6 Quellen für diesen Datenabgleich: Eigene Berechnungen und Statistisches Bundesamt (2018): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2018. Eine generelle Gegenüberstellung der Ergebnisse mit dieser Statistik ist nur schwer möglich, da sich die Systematiken bei der Abfrage der Berufsabschlüsse stark unterscheiden.

Neben dem Qualifikationsniveau wurden die Einrichtungsleitungen auch danach gefragt, welche Themen Teil ihrer Ausbildung waren. Dabei fällt auf, dass Kita-Leitungen in den meisten Fällen auf die Arbeit im FBBE-Bereich vorbereitet wurden, eine Vorbereitung auf spezifische Leitungsaufgaben hingegen deutlich seltener erfolgte. Genauer werden diese inhaltlichen Aspekte der Vorbereitung auf die Leitungstätigkeit in Kapitel 4 beleuchtet, das einen Fokus auf die Position der Leitung legt.

Berufserfahrung

Die Kita-Leitungen der deutschen U3-Teilstudie gaben an, ihren Beruf im Durchschnitt seit etwa zwölf Jahren auszuüben, in der Ü3-Teilstudie erfüllen sie diese Rolle bereits etwa ein Jahr länger. Zusätzlich gaben die Leitungskräfte beider Teilstudien an, elf (U3) bzw. mehr als zehn (Ü3) Jahre Berufserfahrung in einer anderen Funktion in der Kita gesammelt zu haben (vgl. Tab. 3.4). Dies zeigt, dass sich das Leitungspersonal in Kindertageseinrichtungen in den meisten Fällen aus bereits erfahrenen frühpädagogischen Fachkräften rekrutiert. Insgesamt ergeben sich damit durchschnittlich rund 22,8 (U3) bzw. 23,6 (Ü3) Jahre Berufserfahrung bei den Einrichtungsleitungen. Diese Werte liegen relativ nahe an der aus der AQUA-Studie bekannten Zahl von 24,2 Jahren Berufserfahrung (Schreyer u. a. 2014).

Tab. 3.4: Berufserfahrung der Einrichtungsleitungen (Mittelwerte und Standardabweichungen)

	U3-Teilstudie	Ü3-Teilstudie
Jahre als Einrichtungsleitung in dieser Kindertageseinrichtung	11,6 Jahre (SD=9,8)	12,0 Jahre (SD=10,8)
Jahre als Einrichtungsleitung insgesamt	11,8 Jahre (SD=10,4)	13,2 Jahre (SD=10,2)
Jahre in einer anderen Funktion in einer Kindertageseinrichtung (aber nicht als Einrichtungsleitung)	11,0 Jahre (SD=9,4)	10,4 Jahre (SD=9,2)
Jahre in einer anderen pädagogischen oder sonstigen Funktion mit Kindern	2,5 Jahre (SD=5,5)	2,3 Jahre (SD=5,7)
Jahre in anderen Bereichen, nicht im Bereich Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern	1,6 Jahre (SD=4,4)	1,5 Jahre (SD=3,6)

Anmerkungen: Daten gewichtet; U3: N = 221–222; Ü3: N = 239–245.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Zeitliche Ressourcen

Die vorliegenden Daten weisen aus, dass die befragten Leitungen der U3-Stichprobe im Durchschnitt etwa 37 Stunden pro Woche in ihrer Einrichtung tätig sind (Ü3-Stichprobe: 36,5 Stunden), lediglich 17,5 % aller Befragten arbeiten dabei weniger als 35 Stunden (Ü3-Stichprobe: 21 %). Bei 222 gültigen Angaben in der U3-Stichprobe gaben immerhin 18 Personen an, in mehr als einer Einrichtung zu arbeiten. In der Ü3-Teilstichprobe sind es lediglich drei Personen bei 243 Angaben, die angeben, in mehr als einer Einrichtung als Leitung tätig zu sein.

Blickt man auf zeitliche Ressourcen, die ausschließlich für Leitungsaufgaben⁷ vorgesehen sind, sind in beiden Bereichen ca. 77 % (U3) bzw. 78 % (Ü3) der befragten Personen mit zeitlichen Ressourcen für diese Aufgaben ausgestattet. Im Umkehrschluss ist jedoch somit auch mehr als jede fünfte teilnehmende Einrichtung ohne formale Leitungsressourcen. Dieser Anteil ist zunächst überraschend hoch, sind laut amtlicher Statistik doch nur rund 10 % aller Einrichtungen in Deutschland gänzlich ohne zeitliche Leitungsressourcen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).^{8,9}

Die Angaben bzw. Anteile der angegebenen Leitungsressourcen variieren zwischen 5 % und 100 % der „normalen wöchentlichen Arbeitszeit“ und liegen im Schnitt bei knapp 65 % in der U3-Stichprobe und bei rund 58 % in der Ü3-Stichprobe. Von den Leitungen, die zumindest anteilig zeitliche Leitungsressourcen angeben, haben im U3-Bereich 28,6 % und im Ü3-Bereich 25,6 % die komplette Wochenarbeitszeit exklusiv für Leitungsaufgaben zur Verfügung. Dies sind prozentual gesehen etwas weniger als die offizielle Statistik ausweist:

7 Ressourcen für Leitungsaufgaben bedeutet, dass ein Zeitkontingent ausschließlich für Leitungsaufgaben schriftlich fixiert ist und durchgehend oder zumindest regelmäßig für diese Aufgaben freigehalten wird.

8 Peucker, Pluto und van Santen (2017) gaben den Anteil der Einrichtungen ohne formale Leitungsressourcen mit 41 % für 2007 und 30 % im Jahr 2012 an.

9 Die Werte sind nicht vollständig übertrag- und vergleichbar, da die KJH-Statistik die Gesamtheit aller Einrichtungen betrachtet, also auch Einrichtungen, die in der vorliegenden Untersuchung ausgeschlossen wurden (z. B. Horte). Darüber hinaus werden die Angaben in der KJH-Statistik auf Einrichtungsebene erfasst, nicht jedoch anteilig nach Personen. Umgekehrt wurden die Angaben in der OECD-Fachkräftebefragung mitunter bei Ausfällen der eigentlichen Leitung z. B. von Stellvertretungen gemacht, die wiederum bezogen auf ihre eigenen zeitlichen Ressourcen kein fixiertes Kontingent für Leitungsaufgaben haben können. Die Angaben in der Studie beziehen sich ergo entsprechend jeweils (nur) auf die ausfüllende Person, nicht auf die zeitlichen Leitungsressourcen pro Einrichtung. Die in der KJH-Statistik erfasste „anteilige Leitung“ beinhaltet immer nur Angaben einer zuständigen Person, ergo der (ersten) Einrichtungsleitung. Werden Leitungsressourcen auch für die Stellvertretung formal festgelegt, wird die Angabe im Bereich der Leitungsteams angesiedelt (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Hier liegt der Anteil der Einzelpersonen, die ausschließlich für Leitungsaufgaben angestellt sind, bei 33 % (vgl. Klinkhammer u. a. 2020).

Um die unterschiedlichen Bedarfe der Kitas hinsichtlich Leitungsressourcen möglichst genau und gleichzeitig kontextsensibel zu erfassen bzw. festzulegen, schlagen Strehmel (2016) und darauf aufbauend BMFSFJ und JFMK (2016) vor, u. a. die Zahl der Mitarbeitenden zu berücksichtigen.¹⁰ Auch die Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019) greift diese Logik auf und wertet die Leitungsressourcen auf Kitaebene mit Bezug zur Anzahl der Mitarbeitenden aus. Wendet man dieses Vorgehen analog auf die Daten des TALIS Starting Strong Surveys an und berechnet die (vorhandenen) zeitlichen Ressourcen für Leitungsaufgaben anteilig pro Kopf des Einrichtungsteams, ergibt sich im Durchschnitt ein Wert von knapp 1,3 Leitungsstunden im U3-Bereich und 1,2 Leitungsstunden im Ü3-Bereich für jedes Mitglied des Einrichtungsteams. Aktuell vergleichbare Zahlen liegen hier bei etwa 2,1 Stunden pro Kopf (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019) und somit deutlich höher. Diese geringen Leitungsressourcen sind insofern überraschend, als dass im Mittel größere Einrichtungen an der OECD-Fachkräftebefragung teilgenommen haben und Analysen belegen, dass die Einrichtungsgröße (gemessen an der Anzahl von Mitarbeitenden) einerseits und zeitliche Leitungsressourcen andererseits in einem starken und positiven Zusammenhang stehen ($r = .57^{***}$ [U3] und $r = .60^{***}$ [Ü3]).^{11,12} Dies steht wiederum im Einklang mit Ergebnissen anderer Studien, in denen belegt werden konnte, dass größere Einrichtungen mit einer größeren Belegschaft und entsprechend mehr Personalverantwortung auch mit entsprechend größeren Leitungsressourcen ausgestattet sind (z. B. Lange 2017; Klinkhammer u. a. 2020).

Dass wie angesprochen die jeweils antwortende Person (und somit u. a. auch stellvertretende Leitungen) die (eigenen) zeitlichen Leitungsressourcen angibt und nicht die Leitungsressourcen auf Einrichtungsebene erfasst werden, liefert eine mögliche Erklärung der geringen zeitlichen Leitungsressourcen. Dass „nur“ die Angabe einer Einzelperson vorliegt, weist auf einen Schwachpunkt in der Erfassung der zeitlichen Ressourcen hin – so können in befragten Einrichtungen die tatsächlich vorhandenen zeitlichen Leitungsressourcen deut-

10 Neben einem festen Sockelbetrag für Leitungsaufgaben wird empfohlen, für die Berechnung variabler Zeitanteile für Leitungsaufgaben auch die Zahl der betreuten Kinder (und ggf. ihre spezifischen Bedarfe) zu berücksichtigen (vgl. BMFSFJ & JFMK 2016).

11 Neben den bereits genannten Gründen kann darüber hinaus ebenfalls davon ausgegangen werden, dass Einrichtungen mit weniger oder keinen Leitungsressourcen tendenziell eher eine Teilnahme an der Studie verweigerten, was wiederum ebenfalls einen höheren Anteil an Leitungsressourcenanteil in den Ergebnissen voraussetzen und vermuten lassen würde.

12 Analysen bezogen auf die Einrichtungsgröße gemessen an der Zahl der Kinder ergeben ähnliche Effekte: U3: $r = .64^{***}$ Ü3: $r = .47^{***}$.

lich höher liegen, wenn mehrere Personen mit Leitungsaufgaben betraut sind. Auch wenn die vorliegende Studie jeweils nur eine Leitungskraft befragte und bzw. oder womöglich „nur“ die stellvertretende Leitung an der Befragung teilnahm, so zeigt die Selbstauskunft doch, dass hinsichtlich der Position der Leitung im Alltag der frühkindlichen Bildung auch heute noch mehrere Entwicklungsbedarfe bestehen: Ein Teil der Einrichtungen in Deutschland muss gänzlich ohne formal festgelegte Leitungsressourcen auskommen – dies betrifft laut offizieller Statistik mindestens jede zehnte Einrichtung. Darüber hinaus legen die Angaben der Leitungen in der TALIS Starting Strong Studie nahe, dass in der Alltagspraxis ein weit höherer Anteil der eingesetzten Leitungskräfte ohne oder nur mit unzureichend zeitlich festgelegten Ressourcen für Leitungsaufgaben auskommen muss. Dies wird besonders deutlich vor dem Hintergrund vergleichbarer Bildungsinstitutionen, etwa im Primarbereich. Schulleitung und ein dazugehöriges Sekretariat sind hier der Regelfall, während Verwaltungsfachkräfte in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung deutlich seltener vorzufinden sind. Verschärfend kommt aufgrund des vorherrschenden Personalmangels hinzu, dass Leitungen darüber hinaus womöglich stärker in den Gruppendienst einbezogen werden (müssen), als es die gängige Praxis im deutschen System vorsieht. Dass während dieser Zeit – laut Angaben der vorliegenden Studie immerhin knapp 30 % der kompletten Arbeitszeit der teilnehmenden Leitungskräfte (s. Abb. 4.1) – keine anderen spezifischen Leitungsaufgaben übernommen werden können, liegt auf der Hand.

3.4 Merkmale des pädagogischen Personals

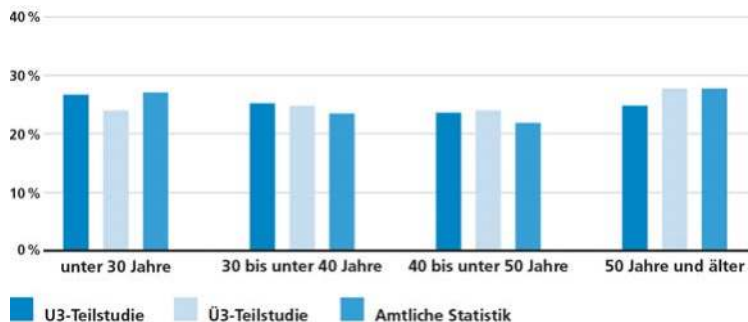
Geschlecht

Betrachtet man die demografischen Merkmale der pädagogisch Tätigen, sticht zunächst der hohe Frauenanteil im Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung ins Auge. In der U3-Teilstudie liegt er bei 96,3 % ($N = 1.013$), während er in der Ü3-Teilstudie ($N = 1.292$) 95 % beträgt. Damit zeigen die erhobenen Daten diesbezüglich eine hohe Übereinstimmung mit amtlichen Statistiken (vgl. z. B. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Alter

Durchschnittlich liegt das Alter der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der U3-Teilstudie bei 39,5 Jahren ($SD = 12,2$). Ähnliches gilt für das pädagogische Personal in der Ü3-Teilstudie: Hier beträgt das Alter im Mittel 40,3 Jahre ($SD = 12,2$).

Abb. 3.6: Altersverteilung der pädagogisch Tätigen (in %)



Anmerkungen: Daten gewichtet; U3: N = 1.012; Ü3: N = 1.292.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen sowie Statistisches Bundesamt 2018

Bei einem differenzierteren Blick auf die Altersverteilung des pädagogischen Personals (vgl. Abb. 3.6) stellt sich die Verteilung auf verschiedene Altersgruppen sehr ausgeglichen dar. Etwas größer sind die Gruppen der jungen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unter 30 Jahren einerseits sowie der älteren ab 50 Jahren andererseits. Damit zeigen die Daten eine hohe Übereinstimmung mit den Werten, die aufgrund amtlicher Statistiken in Deutschland zu erwarten waren (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Internationaler Hintergrund des pädagogischen Personals

Für das pädagogische Personal wurde zusätzlich erhoben, ob die Befragten in Deutschland oder in einem anderen Land geboren wurden. In Einrichtungen der U3-Teilstudie (N = 1.007) geben 8,9 % der pädagogisch Tätigen ein anderes Geburtsland an, während es in der Ü3-Teilstudie (N = 1.275) 6,9 % sind. Die größte Gruppe kommt dabei mit 2,3 Prozentpunkten (U3) aus Polen (Ü3: 2,0), gefolgt von 1,1 (U3) aus Kasachstan (Ü3: 1,1) und 0,8 (U3) aus Russland (Ü3: 0,9).

Formale Ausbildung des pädagogischen Personals

Charakteristisch für das Qualifikationsniveau der Kita-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter in Deutschland ist, so zeigte es sich jüngst im Fachkräftebarometer 2019, eine hohe Fachlichkeit: Mehrheitlich sind die pädagogisch (und leitend) Tätigen ausgebildete Erzieherinnen oder Erzieher. Zugleich gilt der Akademisierungsgrad in Deutschland jedoch als ausbaufähig, auch wenn er sich in den letzten Jahren erhöht hat (Pasternack 2015). Dies ist auch auf eine deutsche Besonderheit zurückzuführen: Die Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher ist hier sehr hochwertig. Sie umfasst in der Regel eine Dauer von mindestens drei Jahren und beinhaltet üblicherweise einen praktischen Anteil. In der inter-

nationalen ISCED-Klassifizierung (ISCED 2011) wird sie als ISCED 6 und damit äquivalent zu Bachelor-Studiengängen einstuft, ist im Gegensatz zu diesen aber nicht akademisch.

Genau wie bei der Leitungsbefragung im Rahmen von TALIS Starting Strong kann es auch bei der Erhebung der formalen Ausbildung pädagogisch Tätiger zu Fehlern gekommen sein. Da der Schulabschluss und die berufliche Ausbildung im Rahmen einer Frage („Was ist Ihr höchster Bildungsabschluss“) zusammengefasst wurden, sind Missverständnisse nicht ausgeschlossen. Falls etwa das Abitur als „höher“ als eine später erfolgte Berufsausbildung eingeschätzt und trotz dieser Qualifikation angegeben wurde, erfolgte eine Angabe, die den tatsächlichen Ausbildungsstand unterschätzt.

Dennoch zeigen sich für Deutschland interessante Ergebnisse und Unterschiede. Die häufigste Qualifikationsstufe ist der Fachschul- oder Fachakademieabschluss, den in beiden Teilstudien knapp sechs von zehn Befragten angeben (vgl. Tab. 3.5). Dies spiegelt den hohen Anteil staatlich anerkannter Erzieherinnen und Erzieher im Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland wider. Laut amtlicher Statistiken sind es tatsächlich 70 % der pädagogisch Tätigen, die dieses Qualifikationsniveau vorweisen können (Statistisches Bundesamt 2018). Betrachtet man die Anzahl der pädagogisch Tätigen, die einen Bachelor- oder Master-Abschluss haben, wird der tatsächliche Anteil des pädagogischen und leitenden Personals mit einschlägigem Hochschulabschluss, der rund 6 % beträgt (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019), von den Daten dieser Befragung leicht überschätzt. Dies kann teilweise darauf zurückgeführt werden, dass in der OECD-Fachkräftebefragung allgemein nach einem vorhandenen Hochschulabschluss gefragt wurde, ohne dessen fachliche Ausrichtung zu berücksichtigen. Im Vergleich zum Leitungspersonal ist der Akademisierungsgrad bei den pädagogisch Tätigen deutlich geringer. Schließlich ist unter dem pädagogischen Personal auch der Berufsfachschulabschluss – unter diese Gruppe fallen etwa Kinderpflegerinnen oder Kinderpfleger – im Gegensatz zu den Leitungen mit jeweils mehr als 10 % deutlich vertreten.

Tab. 3.5: Formale Ausbildung des pädagogischen Personals (in %)

	U3-Teilstudie	Ü3-Teilstudie
Hauptschul- oder Realschulabschluss	6,4 %	7,6 %
(Fach-)Abitur	13,3 %	15,5 %
Berufsfachschulabschluss (z. B. Kinderpfleger/in, Sozialassistent/in, Heilerziehungsassistent/in)	12,5 %	10,7 %
Meisterabschluss	0,2 %	0,2 %
Fachschul- oder Fachakademieabschluss (z. B. Erzieher/in, Heilerziehungspfleger/in)	59,2 %	57,7 %
Bachelor (Fachhochschule, Universität)	3,5 %	3,6 %
Master oder Diplom (Fachhochschule, Universität)	4,9 %	4,5 %

Anmerkungen: Daten gewichtet; U3: N = 1.006; Ü3: N = 1.283.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Ausbildung der pädagogisch Tätigen

Unabhängig vom formalen Ausbildungsniveau gibt ein sehr hoher Anteil der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in deutschen Kitas an, eine Ausbildung absolviert zu haben, die sie speziell für die Arbeit mit Kindern qualifiziert. Während dies in der U3-Teilstudie (N = 1.005) auf 94,9 % zutrifft, stimmen dieser Aussage in der Ü3-Teilstudie (N = 1.260) 96,5 % zu.

Gerade im internationalen Vergleich (Bader u. a. 2019, 2021) wird klar, dass es sich dabei um eine besondere Qualität des deutschen FBBE-Systems handelt, lediglich in Japan (Ü3) trifft dies auf einen fast genauso großen Anteil zu. In Dänemark (U3 und Ü3) und Island (Ü3) hingegen haben nur etwa zwei Drittel der pädagogisch Tätigen eine spezifisch frühpädagogische Ausbildung. Bei Assistentkräften trifft dies sogar nur auf ein Drittel zu, während diese in Deutschland zu einem vergleichbar hohen Grad fachlich ausgebildet sind wie Gruppenleitungen.

Die Art der pädagogischen Ausbildung in Deutschland wird zumeist (U3: 84 %; Ü3: 87,2 %) als Bildungsgang an einer Fachschule, Fachhochschule, Hochschule oder an einer Ausbildungsstätte für Erzieher/innen beschrieben. Typisch für die Ausbildung pädagogischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Deutschland ist außerdem ein praktischer Ausbildungsanteil (U3: 80,4 %; Ü3: 77,8 %). Organisatorisch ist in der Ausbildung zumeist die Anwesenheit vor Ort erforderlich (U3: 75,7 %; Ü3: 74,9 %), während reine Online- oder Fernunterrichtsangebote hierzulande kaum eine Rolle spielen (U3: 0,7 %; Ü3: 1,1 %).

Vertragliche Merkmale des Arbeitsverhältnisses

Ein Blick auf den formalen Beschäftigungsstatus des pädagogischen Personals zeigt, dass die überwiegende Mehrzahl unbefristet angestellt ist (U3: 81,9 %; Ü3: 83,1 %). Weit heterogener stellt sich das Feld in Bezug auf den Umfang der Arbeitszeit dar (vgl. Tab. 3.6). In beiden Teilstudien wird jeweils etwas häufiger in Teilzeit gearbeitet als in Vollzeit, ein Phänomen, das auch aus der amtlichen Statistik bekannt und vor allem „auf den Wunsch nach besserer Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 168) zurückzuführen ist.

Tab. 3.6: Arbeitsumfang des pädagogischen Personals (in %)

	U3-Teilstudie	Ü3-Teilstudie
Vollzeit (mehr als 90 % der Vollzeit-Stundenzahl)	47,0 %	43,1 %
Teilzeit (71–90 % der Vollzeit-Stundenzahl)	27,1 %	29,7 %
Teilzeit (50–70 % der Vollzeit-Stundenzahl)	20,2 %	20,0 %
Teilzeit (weniger als 50 % der Vollzeit-Stundenzahl)	5,7 %	7,3 %

Anmerkungen: Daten gewichtet; U3: N = 1.000; Ü3: N = 1.274.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Berufserfahrung

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in deutschen Kitas gaben an, ihren aktuellen Beruf seit durchschnittlich zwölf (U3) bzw. dreizehn Jahren (Ü3) auszuüben (vgl. Tab. 3.7). Dass sich viele pädagogisch Tätige in der U3-Teilstudie neu auf die Betreuung von Kindern unter drei Jahren einstellen mussten, zeigt sich darin, dass von den zwölf Jahren, die sie durchschnittlich in ihrem Beruf arbeiten, nur knapp fünf Jahre auf die Arbeit mit Kindern in diesem Altersbereich entfallen. Zusammen mit der Zeit in einer „anderen pädagogischen oder sonstigen Funktion mit Kindern“ haben die pädagogisch Tätigen 13,4 Jahre (U3) bzw. 14,8 Jahre (Ü3) Berufserfahrung, also etwas weniger als die 16,2 Jahre Berufserfahrung im Kita-Bereich, die 2014 im Rahmen der AQUA-Studie ermittelt wurden (Schreyer u. a. 2014).

Tab. 3.7: Berufserfahrung der pädagogisch Tätigen (Mittelwerte und Standardabweichungen)

	Ü3-Teilstudie	Ü3-Teilstudie
Jahre als pädagogische Fachkraft (aktuelle Rolle) in dieser Kindertageseinrichtung	7,9 Jahre (SD=9,1)	8,5 Jahre (SD=9,4)
Jahre als pädagogische Fachkraft (aktuelle Rolle) insgesamt	11,8 Jahre (SD=11,7)	13,0 Jahre (SD=11,9)
Jahre als pädagogische Fachkraft für Kinder unter drei Jahren	4,7 Jahre (SD=6,1)	–
Jahre in einer anderen pädagogischen oder sonstigen Funktion mit Kindern	1,6 Jahre (SD=4,9)	1,8 Jahre (SD=4,9)
Jahre in anderen Bereichen, nicht im Bereich Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern	1,8 Jahre (SD=4,9)	1,6 Jahre (SD=4,3)

Anmerkungen: Daten gewichtet; Ü3: N = 985–993; Ü3: N = 1.272–1.277.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.
- Bader, Samuel/Bloem, Simone/Riedel, Birgit/Seybel, Carolyn/Turani, Daniel (Hrsg.) (2019): Kita-Praxis im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018. München.
- Bader, Samuel/Riedel, Birgit/Seybel, Carolyn/Turani, Daniel (Hrsg.) (2021): Kita-Fachkräfte im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018, Band II. München.
- Bock-Famulla, Kathrin/Strunz, Eva/Löhle, Anna (2017): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2017. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Jugend- und Familienministerkonferenz (BMFSFJ/JFMK) (2016): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz. Berlin.
- Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Riedel, Birgit/Meiner-Teubner, Christiane/Schacht, Diana/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2020): ERiK Forschungsbericht 2020. Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung (ERiK). Forschungskonzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum Ki-QuTG. München.
- Lange, Jens (2017): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Eine Bestandsaufnahme von Leitungskräften und Leitungsstrukturen in Deutschland. Gütersloh.
- OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database. Paris.
- OECD (2019b): Providing Quality Early Childhood Education and Care. Results from the Starting Strong Survey 2018. Paris.
- OECD (2020): Building a High-Quality Early Childhood and Care Workforce. Further Results from the Starting Strong Survey 2018. Paris.

- Pasternack, Peer (2015): Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung. Leipzig.
- Peucker, Christian/Pluto, Liane/Santen, Eric van (2017): Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde. Weinheim und Basel.
- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München.
- Skopek, Jan (2017): Entry to formal childcare and abilities of preschoolers: A comparison of East and West Germany. In: Blossfeld, Hans-Peter/Kulic, Nevena/Skopek, Jan (Hrsg.): Childcare, early education and social inequality. An international perspective. Cheltenham.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2018. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019): Gemeindeverzeichnis. Stichtag für Gebietsstand: 31. Dezember 2018, Stichtag für die Einwohnerzahlen: 31.12.2017.
- Strehmel, Petra (2016). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen: Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele: Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3., korr. Aufl. Freiburg, S. 131–252.
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUB-BEK). Berlin/Weimar.

4 Leitung und Organisation von Einrichtungen: Determinanten des Leitungshandelns in Kindertageseinrichtungen

Daniel Turani

Wenngleich die Rolle der Leitung in den letzten Jahren vermehrt im Fokus des wissenschaftlichen Interesses stand und als „Schlüsselposition“ (z. B. Nentwig-Gesemann u. a. 2016; BMFSFJ/JFMK 2016) ausgemacht wurde, ist die Rolle der Leitungskräfte im Vergleich zum quantitativen Ausbau der Kita-Landschaft, zu strukturellen Merkmalen von Einrichtungen und zur Untersuchung von Prozessqualitätsaspekten weiterhin nicht ausreichend beleuchtet. Die Position der Leitung ist insbesondere auch dadurch charakterisiert, dass sie einen komplexen Aufgabenbereich umfasst und als Schnittstelle zwischen verschiedensten Akteuren und Interessen innerhalb und außerhalb von Kitas fungiert. Da in jüngerer Vergangenheit die Kitas in ihrer Größe – gemessen an der Zahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie der Kinder – immer weiter angewachsen sind (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019), wächst auch der interne und externe Abstimmungsbedarf und somit der Aufgabenbereich von Leitungen hinsichtlich Personalmanagement und administrativer Arbeit. Zeitgleich steigt durch verschiedenste gewachsene Anforderungen und Erwartungen von Gesellschaft, Eltern, Fachkräften, Fachberatung, Trägern oder auch Kindern der Druck auf Kitas und entsprechend auf Leitungen, ein adäquates, qualitativ hochwertiges Angebot an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung bereitzustellen (u. a. Klinkhammer/Berth 2019; Lange 2017; Strehmel 2017). Um diesen Erwartungen jedoch gerecht zu werden, benötigen Leitungen neben dem entsprechenden Wissen auch ein funktionierendes System aus Akteuren, Stabilität und Planungssicherheit und in Fragen der Verantwortungsteilung eine effiziente und effektive Aufgabenteilung und -erfüllung aller Beteiligten (vgl. Strehmel/Ulber 2014).¹

1 Dies betont beispielsweise auch der Zwischenbericht von BMFSFJ und JFMK, wenn es um die Sicherung und Weiterentwicklung guter pädagogischer Qualität geht: „Gute pädagogi-

Umgekehrt erleben Einrichtungsleitungen, dass sie sich von Politik und Gesellschaft nicht ausreichend wertgeschätzt fühlen und darüber hinaus den weitreichenden Konsequenzen des akuten Fachkräftemangels tagtäglich ausgesetzt sind. Negative Effekte hinsichtlich Arbeitsbedingungen, Zufriedenheit und Gesundheit des Leitungspersonals ließen sich bereits mehrfach nachweisen und führen zu einer Kette an Auswirkungen, beispielsweise eine zu große Fülle an Aufgaben und Erwartungshaltungen, daraus resultierende Belastungen und fehlende Gratifikation (Schreyer u. a. 2014; Viernickel u. a. 2017; Nagel-Prinz/Paulus 2012).

Inwieweit die angesprochene, mitunter komplexe Erwartungshaltung vorherrscht, ließ sich exemplarisch auch während der Corona-Pandemie beobachten. Unter dem Brennglas der Öffentlichkeit mussten Einrichtungsleitungen ihre anspruchsvolle Rolle in einer neuen und dynamischen Situation ausfüllen und in diesem Zusammenhang zusätzlich als Krisenmanagerinnen und -manager auftreten (vgl. DJI/RKI 2020).²

4.1 Fragestellungen

Während also in jüngerer Vergangenheit die Position der Leitung als entscheidender Akteur eines „kompetenten Systems“ (Urban u. a. 2011) in der FBBE ausgemacht, ihre Aufgaben beschrieben und verschiedene Problemlagen und Dilemmata in diesem Zusammenhang aufgezeigt wurden, ist wenig über Einrichtungsleitungen selbst, ihren Alltag, ihre Aufgabenverteilung und ihre Bedarfe bekannt (siehe hierzu z. B. auch Douglass 2019; Strehmel 2017; Schreyer u. a. 2014). Im Folgenden soll daher auf Grundlage der Daten des TALIS Starting Strong Surveys 2018 (OECD 2019a) untersucht werden, wie sich das Handeln der Leitungskräfte in Deutschland darstellt, welchen Aufgaben sie in welchem Ausmaß konkret nachgehen und welche Wünsche und Bedarfe sie für sich selbst sehen. Darüber hinaus wird untersucht, welche Schlussfolgerungen sich für den Fachdiskurs hierzulande ableiten lassen und welche Einsichten der internationale Vergleich für das Thema Leitung bereitstellt. Hierfür wird untersucht, wie sich die Ausgestaltung der Arbeit von Einrichtungsleitungen in der

sche Qualität in der Kindertagesbetreuung wird nicht nur durch Rahmenbedingungen und Standards ermöglicht, sondern durch deren Umsetzung und das gelingende Zusammenwirken der Akteurinnen und Akteure in dem System“ (BMFSFJ/JFMK 2016, S. 53).

- 2 An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass sich das vorliegende Kapitel wie die gesamte Publikation auf erhobene Daten aus dem Jahr 2018 und somit vor der Pandemie stützt. Durch die Teilnahme Deutschlands an der zweiten Ausgabe der Studie mit Datenerhebungen im Jahr 2024 wird es jedoch möglich sein, zumindest Veränderungen auf Systemebene nachzuzeichnen und auch Auswirkungen auf den Bereich der Leitung abbilden zu können.

Praxis darstellt und welchen Aufgaben- und Verantwortungsbereichen Leitungen in Kindertageseinrichtungen ihre Zeit widmen. Dabei wird das Ziel verfolgt, das Alltagshandeln von Leitungskräften in Deutschland adäquat wiederzugeben und abzubilden. Untersucht werden dabei Unterschiede in Bezug auf Organisationsaspekte der Einrichtungen (z. B. Trägerzugehörigkeit), aber auch personale Merkmale der Leitungen wie zum Beispiel Berufserfahrung oder Qualifikation. Die unterschiedlichen Gegebenheiten des jeweiligen Sozialraums (z. B. Stadt vs. Land) werden hierbei ebenfalls berücksichtigt. Dabei soll insbesondere geklärt werden,

- inwieweit verschiedene Arbeitsbereiche von Einrichtungsleitungen untereinander in Verbindung stehen,
- welchen Einfluss individuelle Merkmale (wie z. B. Qualifikation, Alter, Geschlecht) auf die Arbeitszeitgestaltung der Leitungen haben,
- wie übergeordnete Merkmale auf Kita-Ebene (z. B. Träger, Größe der Einrichtung, Zusammensetzung der Gruppen, Betreuungskonzept) den Alltag der Leitungen vor- und mitstrukturieren,
- ob bzw. wie die Umgebung der Einrichtungen (Stadt-Land, Ost-West, Sozialraum etc.) die Arbeit des Leitungspersonals beeinflusst.

Aufgrund der Anlage der Studie und der damit verbundenen Selbstauskunft der Einrichtungsleitungen können jedoch nicht nur Aussagen zu strukturellen Gegebenheiten und Tätigkeiten erfasst werden, sondern auch subjektive Einschätzungen des Leitungspersonals selbst. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, insbesondere Wünsche und Potenziale zu erfassen, die auf der Ebene der Leitung zur Geltung kommen. Hierfür werden Bedarfe hinsichtlich Aus- und Weiterbildungsinhalten speziell für Einrichtungsleitungen genauso wie auch Aspekte von Arbeitsbelastung und -zufriedenheit in den Blick genommen.

Abschließend werden die Ergebnisse aus Deutschland diskutiert und mit denen anderer teilnehmender Länder verglichen.

4.2 Begriffe und Operationalisierung

Leitung und Leitungsaufgaben an sich werden in der vorliegenden Studienkonzeption im Bereich „Merkmale der Kita“³ angesiedelt, wobei hauptsächlich

3 „Centre characteristics“, die neben den Leitungsdimensionen die Aspekte Strukturqualitätsmerkmale, Arbeitsklima und Stakeholder-Beziehungen umfassen (s. Kapitel 1 bzw. Sim u. a. 2019).

zwischen pädagogischer und administrativer Leitung unterschieden wird.³ Dies ist im Vergleich zu anderen Ausarbeitungen eine eher weniger komplexe Erfassung der vielschichtigen Aufgabenbereiche von Einrichtungsleitungen. Kari Moen und Per Tore Granrusten (2013) diskutieren in diesem Zusammenhang auch die Begrifflichkeiten „Management“ und „Leadership“ und weisen auf hermeneutische und linguistische Besonderheiten hin – diese Besonderheiten ergeben sich auch im Deutschen: Während „Management“ eher an sichtbare, tagtägliche Abläufe und Aufgaben erinnert, wird „Leadership“ als symbolische, normative Funktion wahrgenommen. Unter dem Begriff „Leitung“ hingegen werden verschiedenste Bereiche integriert – auf Personenebene ist wiederum dagegen von einer Kita-Managerin genauso selten die Rede wie von einer Kita-Direktorin. Dies resultiert auch aus einem Primat der Pädagogik hierzulande und einem egalitären Praxisfeld, das Einrichtungsleitungen bis heute oftmals aus dem Bestand an Erzieherinnen und Erziehern rekrutiert.⁴ Auch werden administrative Aufgabenbereiche und spezifische Leitungsaufgaben tendenziell unterschätzt oder durch ein fehlendes Selbstbild nicht oder nur unzureichend wahrgenommen (vgl. z. B. Klaudy u. a. 2016). Nicht zuletzt diese unterschiedlichen Perspektiven und (fehlenden) definitorischen Elemente machen den Bereich und seine Dimensionen schwer definier-, abgrenz- und erfassbar.

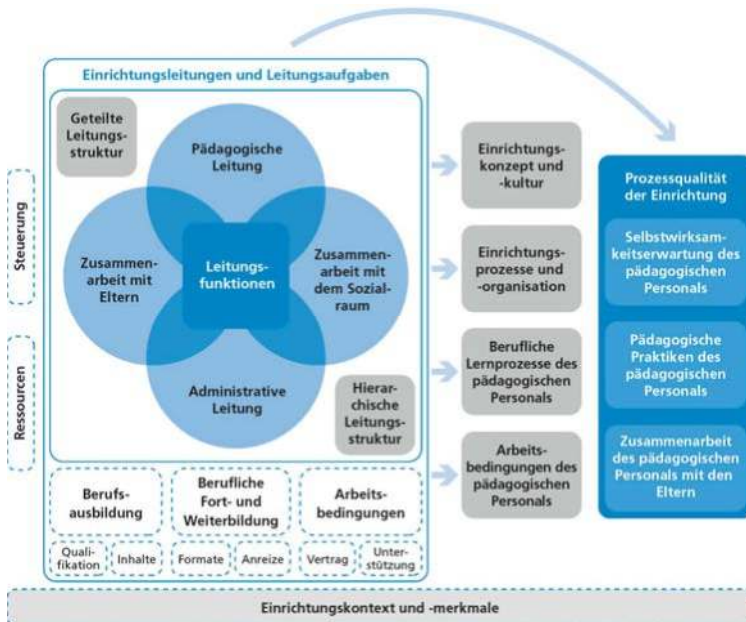
Die beiden Hauptbereiche innerhalb der Studie, pädagogische und administrative Leitung, umfassen wiederum verschiedene Aspekte, die innerhalb des TALIS Starting Strong Surveys erfasst wurden – beispielsweise durch Fragen zu Personalressourcen, Einrichtungsevaluationen, Vorschriften und Regulierungen, Einstellungen und Überzeugungen, Ressourcen für Fort- und Weiterbildung, die Ver- bzw. Aufteilung von Leitungsaufgaben oder zur aufgebrauchten Zeit für pädagogische und administrative Leitungsaufgaben (vgl. Sim u. a. 2019). Auf Einrichtungebene wurde innerhalb der Studie die Einrichtungsleitung als die Person definiert, die die größte Verantwortung für administrative und/oder pädagogische Leitungsaufgaben innehat.⁵ Die angesprochene Zweiteilung (administrative und pädagogische Leitung) sowie die Verzahnung mit anderen Bereichen wie beispielsweise dem Schulsektor, Gesundheitswesen oder

4 In der vorliegenden Studie verfügen die teilnehmenden Leitungskräfte nur zu rund 20 % über einen akademischen und demgegenüber zu mehr als 60 % über einen Fachschul- oder Fachakademieabschluss (vgl. S. 61 f.).

5 An dieser Stelle sei auch darauf hingewiesen, dass innerhalb der Studienkonzeption davon ausgegangen wurde, dass Einrichtungsleitungen ausschließlich für spezifische Leitungsaufgaben zuständig sind. Lediglich für kleinere Einrichtungen wurde angenommen, dass Leitungen teilweise auch im Gruppendienst tätig sind (vgl. Sim u. a. 2019) – eine für Deutschland durchaus bemerkenswerte Annahme, ist laut amtlicher Statistik doch nicht einmal jede zweite Einrichtungsleitung vollständig vom Gruppendienst freigestellt (s. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Sozialraum und den unterschiedlichen Gebieten auf Einrichtungsebene (z. B. Curriculum, pädagogisches Konzept, Fort- und Weiterbildung, Teamprozesse) werden auch in der Konzeption der Studie hervorgehoben (vgl. Sim u. a. 2019) und bilden hierdurch den komplexen Aufgabenbereich der Einrichtungsleitung ab. Zusätzlich zur Studienkonzeption wird im Rahmen des internationalen Ergebnisberichtes darüber hinaus folgendes Modell für die Analyse verschiedener Leitungsdimensionen zugrundegelegt:

Abb. 4.1: Analyserahmen für das Leitungshandeln in Kindertageseinrichtungen



Quelle: OECD 2020, Fig. 4.1; eigene Übersetzung

Eine innerhalb der Studie in Auftrag gegebene Literatur-Übersicht zum Thema Leitung von Anne Douglass (2019) definiert dabei administrative Leitung als Management von Prozessen, die das Personalmanagement und Finanzen umfassen, aber auch strategische Aufgaben wie Planung, bestimmte Zielsetzungen oder Qualitätsverbesserungen beinhalten und darüber hinaus auch die Zusammenarbeit mit dem Sozialraum betreffen.

Pädagogische Leitung bezieht sich auf die Unterstützung von Lehren und Lernen⁶ und umfasst dabei die Fort- und Weiterbildung der Mitarbeitenden, vertrauensvolle Beziehungen zum Team und innerhalb des Teams aufzubauen, Wissenstransfer zu ermöglichen, Curricula zu implementieren und ein Arbeitsumfeld zu strukturieren, das all diese Aspekte ermöglicht (vgl. ebd.). Pädagogische Leitung wird oftmals als Kernaufgabe von Einrichtungsleitungen gesehen, um ein hochwertiges Lernumfeld für Kinder bereitzustellen, und benötigt selbst spezifische Voraussetzungen, um erfolgreich umgesetzt werden zu können, beispielsweise ausreichend Zeit und Personal oder Kenntnisse in der Personalführung (vgl. Eskelinen/Hujala 2015; Fonsén 2013).

Wie wichtig eine effektive Leitung für verschiedene Qualitätsdimensionen sein kann, wurde an verschiedenen Stellen nachgewiesen. Berit Vannebo und Kjell-Åge Gotvassli (2014) stellen in diesem Zusammenhang z. B. den Beitrag der Leitung für organisationales Lernen, Wissensentwicklung und Motivation heraus, der letztlich zu einer qualitativ hochwertigen Lernumgebung und somit einer positiven Entwicklung von Kindern beitragen kann. Auch in anderen Untersuchungen wurde nachgewiesen, dass effektive Leitung zu hoher Qualität innerhalb von Kitas beitragen kann (z. B. Jones/Pound 2008; Siraj-Blatchford/Manni 2007; Rodd 2006; Bloom/Bella 2005). Anne Douglass (2019) greift in diesem Zusammenhang ebenfalls empirische Studien auf, die sich speziell mit dem Einfluss von Leitung auf Prozessqualität beschäftigen – mehrere können hierbei positive Zusammenhänge aufzeigen, beispielsweise mit Hilfe von spezifischen Fortbildungsmaßnahmen für Leitungen oder Veränderungen in der Organisationskultur (vgl. z. B. Cheung u. a. 2018; Whalen u. a. 2017; Arbour u. a. 2016).

Nachdem in Kapitel 3 bereits ein erster Blick auf die Leitungskräfte in den beiden Teilstudien gerichtet wurde, soll im Folgenden näher auf diese Personalgruppe eingegangen werden. Obgleich die Leitung von Kindertageseinrichtungen als Forschungsgegenstand vermehrt im Mittelpunkt steht, ist wenig darüber bekannt, wie das Leitungspersonal die eigene Rolle ausfüllt und den eigenen Arbeitsalltag bewältigt und welche Zeitressourcen in welchem Arbeitsbereich hierfür eingesetzt bzw. benötigt werden. Lediglich Anne Münchow und Petra Strehmel (2016) richten ebenfalls einen ausführlicheren Blick auf eben diese Zeitkontingente verschiedener Aufgaben, fokussieren dabei jedoch in einem regionalen Rahmen (Berlin) und einem deutlich kleineren Sample auf eher kleinteiligere Aufgabenbereiche; auch wird hier die Mitarbeit von Leitungen im Gruppendienst als wichtige Alltagskomponente ausgespart.⁷ Dennoch

6 „Teaching and learning“ (Douglass 2019).

7 Verwiesen sei an dieser Stelle auch auf die Ausarbeitungen von Susanne Viernickel u. a. (2017), die Zeitkontingente pädagogischer Fachkräfte im FBBE-Bereich untersuchten sowie

zeigen sich hier gerade im Hinblick auf eingesetzte Zeitressourcen und auch zusätzlichen Bedarf entscheidende Parallelen. Im vorliegenden Kapitel soll darüber hinaus insbesondere sichtbar gemacht werden, welchen Aufgabenbereichen insgesamt Leitungen in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung ihre Zeit widmen und welche Einflussgrößen es für verschiedene Arbeitsbereiche und die dafür aufgewendete Zeit gibt. Darüber hinaus soll auch die Bedeutung administrativer und pädagogischer Leitungsaufgaben untersucht werden. Erst dieses Wissen ermöglicht es in einem nächsten Schritt, Ansatzpunkte für eine effektivere Ausgestaltung der Leitungsposition und die Optimierung von Aufgabenbereichen bzw. -verteilungen zu identifizieren.

Im Zentrum der vorliegenden Analysen stehen insbesondere Angaben der befragten Führungskräfte zu ihrer täglichen Arbeit und der Zeitinvestitionen in unterschiedlichen Aufgabenbereichen. Die Studie unterscheidet dabei zwischen folgenden Arbeitsbereichen und fragt danach, „wie viel Zeit im Durchschnitt in den letzten 12 Monaten in der Funktion als Einrichtungseinerleitung in der Kindertageseinrichtung mit den folgenden Aufgaben verbracht“ wurde:

- Verwaltungs- und Leitungsaufgaben sowie Besprechungen (einschließlich Vorgaben, Berichten, Budget, Vorbereitung einer Wirtschaftsprüfung, Beantworten von Anfragen von Kommunal-, Landes- und Bundesbehörden, strategische Planung, Leitungs- und Managementaufgaben wie die Ausarbeitung von Plänen zur Verbesserung der Kindertageseinrichtung, Personalfragen wie die Einstellung von pädagogischen Fachkräften)
- Pädagogische Leitungsaufgaben (einschließlich Teamsitzungen zur Förderung eines guten Lernumfelds, Organisation von Personalentwicklungsprogrammen zu neuen pädagogischen Ansätzen, kindlicher Entwicklung etc.)
- Interaktion mit Kindern (einschließlich der Beteiligung an Lern- und Spielaktivitäten sowie Betreuung)
- Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (einschließlich formeller und informeller Interaktionen)
- Sonstiges

von Hilmar Hoffmann und Anke König, die sich im Rahmen eines Forschungsprojekts ebenfalls den Tätigkeiten pädagogischer Fachkräfte widmen (vgl. z. B. König/Leu/Viernickel 2015).

Die befragten Führungskräfte sollten dabei für jeden Bereich eine Prozentangabe abgeben, wobei die Angaben aller fünf Bereiche addiert 100 Prozent ergeben mussten.

Während die Selbstauskunft der Einrichtungsleitungen einen subjektiven Blick in den Alltag des Leitungspersonals ermöglicht, stellt die Sicht der Teilnehmenden gleichzeitig keine objektive Messung der Zeitkontingente dar. Auch ermöglichen die abgefragten Bereiche nicht an jeder Stelle eine trennscharfe Abgrenzung zwischen verschiedenen Aufgaben und lassen genauere Inhalte und Definitionen offen (z. B. „Sonstiges“). Da jeweils nur eine Person pro Einrichtung als Leitung befragt wurde, können auf Einrichtungsebene außerdem weitere Leitungsressourcen zur Verfügung stehen (s. hierzu auch Abschnitt 4.1.2).

Um bestimmen zu können, welche Einflüsse auf diese Zeitkontingente vorherrschen, wurden darüber hinaus inhaltlich-theoretisch und auch auf Grundlage der vorhandenen Daten des TALIS Starting Strong Surveys folgende unterschiedliche mögliche Einfluss-Ebenen und dazugehörige Kovariaten definiert:

Auf der Ebene der befragten Personen wurden neben Geschlecht, Alter und Berufserfahrung auch die Qualifikation und spezifische Ausbildungsthemen in die Analysen einbezogen. Darüber hinaus wurde die wöchentliche Arbeitszeit ebenfalls als Merkmal der Person definiert. Zuletzt werden auf der Personenebene die zeitlichen Ressourcen für die Leitungstätigkeit mit in die Analysen einbezogen.

Auf der Ebene der Kita werden die Merkmale Einrichtungsgröße, Trägerschaft, Arbeitsform/Gruppenkonzept sowie unterschiedliche Verantwortlichkeiten bzw. Autonomiegrade berücksichtigt.

Auf der dritten und letzten Ebene werden als Merkmale des Sozialraums Unterschiede zwischen Stadt und Land, Ost und West sowie der physischen Umgebung vor Ort untersucht und in die Modelle eingebunden.

Zunächst werden univariate Analysen, die sich auf das jeweilige Merkmal und seinen Bezug auf die Arbeitszeitverteilung in den genannten Leitungsbereichen fokussieren, dargestellt. Im Anschluss daran wird für jeden der vier⁸ Leitungsbereiche ein multivariates Modell konzipiert und berechnet, welches dann die Einflüsse der jeweiligen Ebene auf die Zeitverteilung wiedergibt.

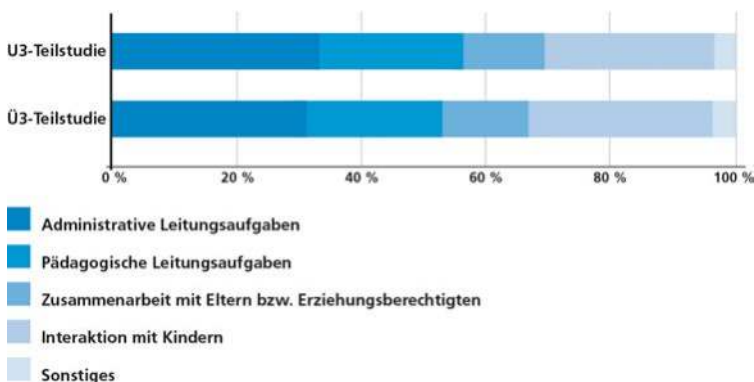
Sind auf dieser Grundlage relevante und einflussgebende Merkmale identifiziert, wird zuletzt ein Gesamtmodell mit Einflussvariablen aller drei Ebenen erstellt.

8 Der Bereich „Sonstiges“ wird aufgrund der fehlenden inhaltlichen Interpretierbarkeit ausgeschlossen.

4.3 Zeitliche Ressourcen des Leitungspersonals

Blickt man genauer auf die angesprochenen verschiedenen Aktivitäten, denen sich Einrichtungsleitungen widmen, zeigen sich folgende Verteilungen: Während im Durchschnitt in beiden Teilstudien rund ein Drittel der Arbeitszeit mit Aufgaben administrativer Leitung verbracht wird und etwas weniger mit der Interaktion mit Kindern, spielen die pädagogische Leitung mit weniger als einem Viertel der Arbeitszeit und die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten eine untergeordnete Rolle im Alltag des Leitungspersonals.

Abb. 4.2: Zeitanteile in verschiedenen Aufgabenbereichen (letzte 12 Monate) des Leitungspersonals (in %)



Anmerkungen: Daten gewichtet. U3: $N = 231$; Ü3: $N = 250$.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Auffälligkeiten zeigen sich bei einer genaueren Betrachtung von Zusammenhängen zwischen den Arbeitsbereichen: Erwartungskonform korrelieren – durch die Abfrage bedingt – alle Bereiche miteinander, jedoch korreliert insbesondere der Zeitanteil, der in der Interaktion mit Kindern verbracht wird, teilweise sehr stark negativ mit denen der anderen Bereiche. Wird also mehr Zeit im Gruppendienst verbracht, geht dies zu Lasten anderer Bereiche, während beispielsweise ein zeitlicher Fokus auf administrativen Aufgaben nicht dazu führt, dass die Befragten weniger Zeit im Bereich pädagogischer Leitung aufwenden.

Je mehr Zeit in der Interaktion mit Kindern verbracht wird, desto geringer wird der Anteil

- von administrativen Aufgaben (U3: $r = -.76^{***}$; Ü3: $r = -.77^{***}$),
- von pädagogischen Leitungsaufgaben (U3: $r = -.53^{***}$; Ü3: $r = -.50^{***}$),
- von Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (U3: $r = -.30^{***}$; Ü3: $r = -.33^{***}$) und
- von sonstigen Aufgaben (U3: $r = -.24^{***}$; Ü3: $r = -.22^{***}$).⁹

Alle anderen Bereiche dagegen korrelieren – bis auf einen schwachen Effekt¹⁰ – nicht signifikant miteinander.

Ausreichende zeitliche Ressourcen für Einrichtungsleitungen und ihre spezifischen Aufgaben erscheinen vor dem Hintergrund des komplexen Aufgabenbereichs und den gestiegenen Anforderungen an das Leitungspersonal als gleichzeitig notwendiges, effektives und auch logisches Instrument, um die Position der Leitung in Kitas zu stärken (vgl. Strehmel, 2016). Die Stärkung der Leitung ist auch eines der Handlungsfelder, welche innerhalb des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG) identifiziert wurden (s. Bundesgesetzblatt vom 19. Dezember 2018, § 2 Abs. 4). Auch Nicole Klinkhammer u. a. (2020) verweisen im Rahmen des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG auf die Wichtigkeit, „Leitungspositionen per se mit einem ausreichenden Leitungsdeputat zu versehen“.

Ein erster allgemeiner Überblick zu den vorhandenen zeitlichen Ressourcen der teilnehmenden Kita-Leitungen findet sich in Kapitel 3. Hier wurden ebenfalls bereits die Einrichtungsgröße berücksichtigt und Unterschiede in den Erhebungen zwischen TALIS Starting Strong und offizieller Statistik diskutiert. Dennoch legen die Angaben der vorliegenden Untersuchung nahe, dass die Einrichtungsleitungen in beiden Teilstudien mit eher geringen Leitungsressourcen auskommen müssen.

Im Umkehrschluss bedeuten mehr zeitliche Ressourcen für Leitungsaufgaben jedoch nicht zwangsläufig, dass das Leitungspersonal in solchen Fällen

9 Signifikanzen werden in diesem Kapitel nach folgendem Schema berichtet: $p < .05$ entspricht *; $p < .01$ entspricht **; $p < .001$ entspricht ***.

10 Je mehr Zeit in der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten aufgewendet wird, desto mehr Zeit wird auch mit Aufgaben pädagogischer Leitung verbracht ($r = .14^*$ – Effekt tritt nur in der Ü3-Teilstudie auf).

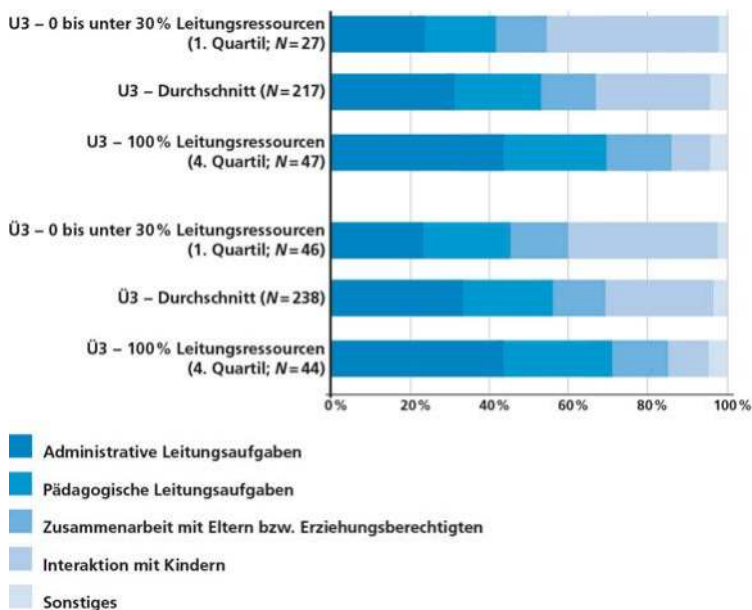
überhaupt nicht mehr im Gruppendienst tätig ist. Dies zeigen Analysen von vorhandenen festgelegten zeitlichen Ressourcen für Leitungsaufgaben einerseits und verbrachter Zeit in den abgefragten Bereichen andererseits: Zwar liegen auch hier signifikante Zusammenhänge vor,¹¹ allerdings zeigen Berechnungen, dass Leitungen der U3-Studie, die laut eigener Aussage 100 % ihrer normalen wöchentlichen Arbeitszeit für Leitungsaufgaben zur Verfügung haben, im Durchschnitt dennoch immerhin knapp 11 % (Ü3-Teilstudie: knapp 10 %) ihrer Arbeitszeit als Einrichtungsleitung in der Interaktion mit Kindern (einschließlich der Beteiligung an Lern- und Spielaktivitäten sowie Betreuung) verbringen (s. auch Abb. 4.2).¹² Hier liegt der Schluss nahe, dass auch Leitungen, die formal gesehen ihre komplette wöchentliche Arbeitszeit mit spezifischen Leitungsaufgaben verbringen, durchaus im Gruppendienst tätig sind bzw. aufgrund von Personalmangel/-ausfällen als Springerin bzw. Springer tätig sind oder sein müssen. Dies steht im Einklang mit Ergebnissen aus länderspezifischen Untersuchungen, die ebenfalls berichten, dass Leitungskräfte einen nicht unerheblichen Zeitanteil ihrer Leitungsressourcen für Betreuungsaufgaben aufwenden (müssen) (z. B. Tietze u. a. 2008 für Sachsen oder Strehmel/Kiani 2018 für Schleswig-Holstein). Dennoch lässt sich festhalten, dass vorhandene Leitungsressourcen – sofern sie schriftlich und formal fixiert sind – zu großen Teilen auch in der Praxis für Leitungsaufgaben verwendet werden.

Die vorliegenden Ergebnisse legen außerdem nahe, dass verschiedene „Modelle“ der Einrichtungsleitung existieren. Auffällig ist hierbei insbesondere die Stellschraube der Gruppendienst-Tätigkeit, die sich in den Anteilen der Interaktionen mit Kindern widerspiegelt. Während die Zeitressourcen im Aufgabenbereich „Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten“ und auch der Bereich der pädagogischen Leitung relativ gleichbleibend sind, verändern sich die Zeitanteile im Bereich „Administrative Leitungsaufgaben“ und „Interaktion mit Kindern“ erheblich, wenn die zeitlichen Ressourcen für Leitungsaufgaben unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Die Mitarbeit im Gruppendienst korreliert dabei durchgehend negativ mit allen anderen abgefragten Leitungsaufgaben.

11 Ein positiver Zusammenhang zwischen Zeitressourcen und administrativen Leitungsaufgaben mit $r = .51^{***}$ [U3] und $r = .29^{***}$ [Ü3] sowie zwischen Zeitressourcen und pädagogischen Leitungsaufgaben mit $r = .16^*$ [U3] und $r = .24^{**}$ [Ü3] sowie negativer Zusammenhang zwischen Zeitressourcen und Interaktion mit Kindern mit $r = -.57^{***}$ [U3] und $r = -.42^{***}$ [Ü3].

12 Hinsichtlich der absoluten Zahlen berichten lediglich rund 6 % (U3-Teilstudie; Ü3-Teilstudie: rund 8 %) dieser Gruppe von Leitungen, dass sie keine Anteile ihrer Arbeitszeit mit der Interaktion mit Kindern verbringen (demgegenüber alle Leitungen U3: 1,8 %; Ü3: 2,5 %).

Abb. 4.3: Zeitanteile in verschiedenen Bereichen (letzte 12 Monate) nach Leitungsressourcen (in %)



Anmerkungen: Daten gewichtet. U3: N = 217; Ü3: N = 238.

Der Anteil an Leitungsressourcen bezieht sich nicht auf eine absolute Stundenanzahl (z. B. 100 % = 40 Stunden), sondern berechnet sich auf Grundlage der angegebenen regulären Wochenarbeitszeit der jeweiligen Leitungsperson. Für die Auswertungen wurden zuvor Quartile an den Grenzen 30 %, 50 % und 100 % der fixierten zeitlichen Ressourcen für Leitungsaufgaben erstellt.

Die Kategorie „Sonstiges“ wird in der Grafik nicht dargestellt.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Ein starker Prädiktor für die Arbeitszeitgestaltung der Leitung ist also insbesondere die Festlegung von zeitlichen Ressourcen für Leitungsaufgaben auf formaler Ebene. Liegt diese nicht vor, so verbringen Leitungen nach eigener Auskunft deutlich mehr Zeit in der Interaktion mit Kindern und weniger in den Bereichen administrativer oder pädagogischer Leitung.

Ausreichende Kapazitäten für Leitungsaufgaben durch eine entsprechende Ausgestaltung der Position bereitzustellen und schriftlich festzuhalten, führt in der Praxis offenbar zu einem vermehrten Wahrnehmen von Leitungsaufgaben, das für Team, Träger und nicht zuletzt für die betreuten Kinder und auch das Leitungspersonal selbst von Vorteil ist. Dabei ist auch der Blick auf unterschiedliche Leitungsmodelle (z. B. Leitungsteams) und deren festgelegte zeitliche Ressourcen zu richten (vgl. Klinkhammer u. a. 2020).

Dass zudem auch die Bedarfe hinsichtlich der zeitlichen Ressourcen für die Wahrnehmung von Leitungsaufgaben unterschiedlich stark ausgeprägt sind und variieren, liegt auf der Hand. Entscheidend und naheliegend sind hier die

Größe der Einrichtung und das dazugehörige Personaltableau, aber womöglich auch die Trägerschaft und dessen Organisations- bzw. Professionalisierungsgrad. Daher soll im Folgenden speziell auf diese Aspekte eingegangen werden.

In einem ersten Schritt wurde davon ausgegangen, dass der schriftlich fixierte Anteil zeitlicher Ressourcen speziell für Leitungsaufgaben an der normalen wöchentlichen Arbeitszeit in größeren Einrichtungen höher ausfällt. Dies ist nicht nur (teilweise) durch spezifische Landesregelungen formal festgelegt oder folgt wissenschaftlichen Empfehlungen (vgl. Strehmel 2016), sondern lässt sich auch mit den vorliegenden Daten bestätigen. So findet sich eine Korrelation von $r = .55^{***}$ in der U3-Teilstudie und $r = .34^{***}$ in der Ü3-Teilstudie zwischen der Anzahl der Kinder pro Einrichtung und dem Anteil an zeitlichen Ressourcen für Leitungsaufgaben. Je größer die Einrichtung, desto mehr Zeit steht also formal für diese Aufgabenbereiche zur Verfügung. Dies bestätigt vorangegangene Ergebnisse von z. B. Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019) oder Lange (2017).

In einem zweiten Schritt wurde zudem die Trägerschaft in Bezug zu den anteiligen zeitlichen Ressourcen für Leitungsaufgaben gesetzt. Hier wird davon ausgegangen, dass bestimmte Trägergruppen sich von anderen in ihrem Organisationsgrad unterscheiden und die Leitungsposition a priori unterschiedlich definieren und folglich unterschiedlich mit Ressourcen ausstatten.

Kontrolliert man daran anschließend in einem multivariaten Modell für die Einrichtungsgröße,¹³ zeigen sich dabei keine systematischen, signifikanten Unterschiede zwischen einer Trägergruppe im Vergleich zu allen anderen Trägergruppen: Geht man noch einen Schritt weiter und vergleicht die (ausreichend besetzten) Trägergruppen miteinander, so zeigt sich, dass Elterninitiativen zwar deutlich geringere Anteile an zeitlichen Leitungsressourcen aufweisen (U3: rund 38 % [Ü3: rund 30 %] gegenüber ca. 50 bis 54 % [Ü3: ca. 45–53 %] bei den frei-gemeinnützigen kirchlichen bzw. nicht-konfessionellen sowie den öffentlichen Trägern), diese Unterschiede jedoch unter Kontrolle der Einrichtungsgröße statistisch nicht signifikant sind.

Entsprechend kann nicht zwangsläufig davon ausgegangen werden, dass „große“ Trägerorganisationen aufgrund eines hohen Organisations- oder Professionalisierungsgrads ihre Leitungskräfte in den Einrichtungen mit größeren zeitlichen Ressourcen speziell für Leitungsaufgaben ausstatten.

13 Gemäß der Annahme, dass auch etablierte Trägergruppen mit hohem Organisationsgrad kleine Einrichtungen, die wiederum geringere Leitungsressourcen benötigen und vorhalten, betreiben.

4.4 Determinanten des Leitungshandelns

Es stellt sich die Frage, ob neben den vorhandenen zeitlichen Ressourcen für Leitungsaufgaben auch weitere Einflussfaktoren existieren, mit denen sich die Unterschiede in der inhaltlichen Ausgestaltung des Leitungshandelns erklären lassen.

Dabei sollen im Folgenden zunächst drei unterschiedliche Ebenen untersucht werden, auf denen jeweils separat verschiedene Variablen in Bezug auf das Leitungshandeln analysiert werden. Im Mittelpunkt steht hierbei die Identifizierung von relevanten Merkmalen, die einen Einfluss auf das Alltagshandeln der Leitungskräfte haben und sich darüber hinaus womöglich in ihren Ausprägungen untereinander unterscheiden. Beginnend bei Merkmalen auf personaler Ebene werden anschließend Einrichtungsspezifika untersucht, bevor abschließend der Sozialraum in die Analyse einbezogen wird. Nach der Identifizierung relevanter Variablen wird darauf aufbauend im darauffolgenden Abschnitt das Zusammenwirken aller dieser Merkmale auf das Leitungshandeln untersucht.

4.4.1 Personale Merkmale

Bei Merkmalen auf der Personenebene kann davon ausgegangen werden, dass sie zwar einerseits unabhängig von der Kita-Ebene sind, dennoch aber Einfluss auf die Leitungsposition und deren Ausgestaltung ausüben können. Hierfür soll zunächst ein Blick auf erfasste demografische und sozioökonomische Merkmale der teilnehmenden Personen geworfen werden wie Geschlecht, Alter, Berufserfahrung, Qualifikation, Ausbildungsthemen und Wochenarbeitszeit.¹⁴

Während die Anforderungen und die hiermit verbundene Zeitverteilung hinsichtlich der Aufgabenbereiche keine oder nur geringe Unterschiede bezüglich Alter, Geschlecht oder Berufserfahrung und Wochenarbeitszeit erwarten lassen, werden eher Unterschiede hinsichtlich Qualifikation und behandelte Ausbildungsthemen vermutet: So bringen z. B. Personen mit Hochschulabschluss andere Wissensbestände in den Beruf ein als beispielsweise Einrichtungsleitungen mit einem Fachschulabschluss. Ein anderes – durch die unterschiedlichen Ausbildungswege bedingtes – Leitungsverständnis könnte also hier Unterschiede in der Schwerpunktsetzung und Ausgestaltung der eigenen

14 Letzteres muss nicht zwangsläufig als Merkmal auf Personenebene angesehen werden, wird hier jedoch als Hybrid zwischen Personen- und Einrichtungebene angesehen und definiert.

Arbeit erzeugen.¹⁵ Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der kritisch geführten Professionalisierungsdebatte und den darin aufgezeigten Defiziten, auch im Leitungsbereich, ist eine Untersuchung der Bildungshintergründe der teilnehmenden Leitungspersonen besonders relevant (vgl. beispielhaft Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Sowohl in der U3- als auch der Ü3-Teilstudie finden sich zunächst keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Arbeitsbereiche bzw. der Aufgabenverteilung hinsichtlich Geschlecht oder Alter.¹⁶

Blickt man auf die Berufserfahrung der teilnehmenden Personen, so ergeben sich auch hier keine nennenswerten Zusammenhänge. Die Aufgaben- bzw. Zeitverteilung der Einrichtungsleitung ist also offensichtlich unabhängig von der eigenen Erfahrung als Leitung in der teilnehmenden Einrichtung, aber auch unabhängig von der Berufserfahrung insgesamt, von anderen Funktionen in Kitas oder auch in anderen Bereichen (z. B. auch außerhalb des FBBE-Bereichs), die jeweils gesondert abgefragt wurden.

Betrachtet man die Qualifikation der teilnehmenden Personen, finden sich ebenfalls in beiden Teilstudien keine Effekte zwischen dem abgefragten Bildungsabschluss und der zeitlichen Aufgabenverteilung des Leitungspersonals. Auch hier ist unerheblich, ob über alle Gruppen hinweg analysiert oder zwischen Gruppen unterschieden wird: Die Tendenz, dass Hochschulabsolventinnen und -absolventen mehr Zeit mit administrativen Aufgaben verbringen, lässt sich in der U3-Teilstudie zwar erkennen, auch hier zeigen sich jedoch keine statistisch signifikanten Unterschiede zu allen anderen Teilnehmenden im Allgemeinen und der Gruppe der Erzieherinnen und Erzieher im Speziellen.

Bei der Gegenüberstellung von Personen mit Hochschulabschluss und Personen ohne Hochschulabschluss sowie bei der Gegenüberstellung von Personen mit Hochschulabschluss und Personen mit Fachschul- oder Fachakademieabschluss finden sich zudem in beiden Teilstudien Tendenzen dahingehend, dass Personen mit Hochschulabschluss weniger Zeit in der Interaktion mit Kindern verbringen, diese Effekte sind jedoch ebenfalls nicht signifikant.

Teilnehmenden Leitungen wurde zudem die Frage gestellt, ob bestimmte Aspekte Teil der eigenen Ausbildung waren oder nicht. Abgefragt wurden hierbei ein Schwerpunkt auf frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung, das

15 Zum Begriff des beruflichen Habitus und seinen Implikationen siehe z. B. Peter Cloos (2006).

16 Auch finden sich keine nennenswerten Unterschiede, wenn das Leitungspersonal bzgl. Altersgruppen klassiert wird (bspw. Personal jünger als 30 Jahre oder älter als 60 Jahre im jeweiligen Vergleich zu den restlichen Teilnehmenden). Lediglich über 60-Jährige verbringen in der U3-Teilstudie signifikant ($p = .009$) mehr Zeit mit administrativen Aufgaben im Vergleich zu den jüngeren Kolleginnen und Kollegen; die Gruppe dieser Leitungskräfte ist hier jedoch relativ klein ($N = 21$).

Thema „pädagogische Leitung“ sowie „Verwaltung“ und „Personalmanagement“.¹⁷

Tab. 4.1: Enthaltene Ausbildungsthemen der Einrichtungsleitungen (Anteil „Ja“ in %)

Enthielt Ihre Ausbildung die folgenden Themen?		
	U3-Teilstudie	Ü3-Teilstudie
(Aus-)Bildungsgang oder Modul/Kurs mit dem Schwerpunkt auf frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung	72,7 %	74,6 %
Pädagogische Leitung	43,3 %	34,6 %
Personalmanagement	33,0 %	25,5 %
Verwaltung	28,8 %	22,1 %

Anmerkungen: Daten gewichtet. U3: N = 211–221; Ü3: N = 238–243. Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Die Ergebnisse der Abfrage zeigen, dass die Leitungskräfte hierzulande offenbar nur unzureichend auf ihre Tätigkeiten vorbereitet werden. Zwar haben rund drei von vier Leitungen einen Schwerpunkt auf FBBE in der Ausbildung genossen, jedoch sind „Management-Themen“ bezüglich Personal und Verwaltung bei zwei Dritteln bzw. sogar mehr als drei Vierteln des Leitungspersonals nicht in der Ausbildung behandelt worden.

Zwar gibt es Korrelationen zwischen Ausbildungsinhalten und dem Bildungsabschluss der Einrichtungsleitungen, dennoch zeigen sich in beiden Teilstudien in keinem inhaltlichen Bereich Zusammenhänge zwischen enthaltenen Themen in der eigenen Ausbildung einerseits und der aufgebrauchten Arbeitszeit in den untersuchten Bereichen andererseits. Enthielt die eigene Ausbildung also speziell das Thema pädagogische Leitung oder Verwaltung, bedeutet dies nicht automatisch, dass diese Aufgabenbereiche im Alltag der Einrichtungsleitungen verstärkt wahrgenommen werden.

Die wöchentliche Arbeitszeit hat ebenfalls keinen maßgeblichen Einfluss auf die in unterschiedlichen Arbeitsbereichen verbrachte Zeit.^{18: 19} Insgesamt lässt

17 Der Aspekt „Personalmanagement“ wurde nur in Deutschland abgefragt; für Vergleiche mit anderen Ländern bzw. in der internationalen Berichterstattung wurde diese Abfrage bzw. wurden die Daten der Teilnehmenden mit denen des Themas „Verwaltung“ kombiniert.

18 Lediglich ein eher schwacher, positiver Effekt ($r = .21^{**}$ [U3]; $r = .16^*$ [Ü3]) zeigt sich zwischen der normalerweise in der Kindertageseinrichtung verbrachten Stundenanzahl und der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Der beschriebene Effekt bleibt auch bei der Kontrolle der Einrichtungsgröße bestehen und verändert sich nur marginal ($r = .19^{**}$ [U3] sowie $r = .16^*$ [Ü3]). In der U3-Teilstudie ergibt sich außerdem ein

sich hier festhalten, dass sich Unterschiede wenn überhaupt auf die Bereiche administrativer Aufgaben sowie die Zusammenarbeit mit Familien beziehen.

Multivariate Analyse untersuchter Variablen auf Personenebene

Abschließend wurden in einem multivariaten Modell noch einmal alle untersuchten Variablen berücksichtigt, mit dem Ziel, einerseits gegenseitige Konfundierungen auszuschließen bzw. aufzudecken und darüber hinaus relevante Merkmale für das Gesamtmodell zu identifizieren, das Merkmale unterschiedlicher Ebenen integriert. Auf einen Einbezug der Berufserfahrung wird aufgrund mangelnder Ergebnisse in den vorangegangenen Analysen verzichtet. Stattdessen werden weiterhin das Alter (welches wiederum stark mit der Berufserfahrung korreliert) und das Geschlecht der Person einbezogen und kontrolliert, wengleich hier ebenfalls keine systematischen Zusammenhänge nachgewiesen werden konnten. Da auch die Qualifikation in den univariaten Auswertungen kaum Einfluss hatte, wird hier lediglich die binär codierte Variable „mit/ohne Hochschulabschluss“ einbezogen, da es hinsichtlich des Hochschulabschlusses zumindest Tendenzen bezüglich einer unterschiedlichen Verteilung in den Arbeitsbereichen gab.

Es fließen letztlich folgende Variablen in die Modelle auf Personenebene ein:

- Alter;
- Geschlecht;
- Hochschulabschluss (mit/ohne);
- normale Wochenarbeitszeit;
- Anteil an zeitlichen Ressourcen speziell für Leitungsaufgaben (bzgl. der normalen wöchentlichen Arbeitszeit).

Für die Regressionsmodelle wurde ein schrittweises Verfahren gewählt, das es ermöglicht, die unterschiedlichen Einflüsse der einzelnen Variablen zu identifizieren, um für das spätere Gesamtmodell – welches alle drei untersuchten Ebenen inkludiert – wiederum relevante Variablen zu identifizieren.

neuer signifikanter Effekt: Je höher die Wochenarbeitszeit, desto weniger Zeit wird anteilig mit pädagogischen Leitungsaufgaben verbracht ($r = -.13^*$).

- 19 Teilt man die Teilnehmerinnen und Teilnehmer darüber hinaus in zwei Gruppen, nämlich Teilzeit- und Vollzeit-Leitungen (> 35 Stunden üblicher Wochenarbeitszeit), ergeben sich bis auf eine Ausnahme ebenfalls keine signifikanten Unterschiede. Der Unterschied findet sich in den aufgewandten Zeitressourcen für die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten: Hier verbringen Vollzeit-Leitungen anteilig mehr Zeit. Berücksichtigt man in einem multivariaten Korrelationsmodell die Größe der Einrichtung als Kontrollvariable, bleibt zumindest in der U3-Teilstudie auch dieser Effekt bestehen ($r = .16^*$).

Die Ergebnisse aus den 40 Modellen²⁰ auf Personen-Ebene (s. Annex A) zeigen, dass erwartungsgemäß insbesondere der Anteil an festgelegten Ressourcen für Leitungsaufgaben auf der Personenebene einen hohen Einfluss auf die Zeitverteilung innerhalb der abgefragten Bereiche hat. Der Einfluss ist hierbei über alle Bereiche hinweg signifikant und macht meist das Gros der gesamten Varianzaufklärung aus. Während sich in Bezug auf das Alter der Befragten sowie auf den (nicht) vorhandenen Hochschulabschluss in keinem der Bereiche Effekte zeigen, ergeben sich punktuelle Effekte bezüglich der Wochenarbeitszeit (in Bezug auf pädagogische Leitungsaufgaben und die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten) und dem Geschlecht (in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, nur U3-Teilstudie). Für das Gesamtmodell, welches letztlich alle drei untersuchten Ebenen umfasst, werden entsprechend diese drei Variablen aufgenommen.

Insgesamt zeigt das Modell auf Personen-Ebene bereits eine hohe Varianzaufklärung in den Bereichen der Interaktion mit Kindern (U3: knapp 40 % bzw. Ü3: mehr als 32 %) sowie im Bereich administrativer Leitung (knapp 27 bzw. 19 %). In den Bereichen der Zusammenarbeit mit Familien (ca. 9 bzw. ca. 4 %) und der pädagogischen Leitung (knapp 9 bzw. 7 %) spielen personale Merkmale und insbesondere auch die festgelegten zeitlichen Ressourcen für Leitungsaufgaben dagegen eine deutlich geringere Rolle. Dies überrascht speziell im Bereich der pädagogischen Leitung, die durch festgelegte zeitliche Ressourcen der Leitung ebenfalls gestärkt werden sollte (vgl. bspw. BMFSFJ/JFMK 2016). Offenbar werden die zusätzlichen zeitlichen Ressourcen vermehrt im Bereich administrativer Aufgaben eingesetzt (vgl. auch Münchow/Strehmel 2016) – ob dies aufgrund eines generellen Zeitmangels passiert (und z. B. durch Priorisierung für pädagogische Leitung weniger Zeit bleibt) oder die befragten Leitungen ihren Arbeitsschwerpunkt bei festgelegten Zeitkontingenten eher in diesen Bereich verlagern, lässt sich anhand der Daten nicht abschließend klären.

4.4.2 Merkmale der Einrichtungen

Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass weder die Ausgestaltung der Leitungsfunktion noch die Wahrnehmung der unterschiedlichen Aufgaben stark von den personalen Merkmalen der Einrichtungsleitung bestimmt werden. Stattdessen liegt der Schluss nahe, dass Faktoren auf der Einrichtungsebene einen größeren Einfluss hierauf haben. Daher werden im Folgenden weitere Analysen in Bezug auf die Position der Leitung dargestellt. Im Fokus stehen an dieser

20 Fünf Modelle für fünf aufgenommene Variablen in den vier abgefragten Bereichen für beide Teilstudien.

Stelle organisationale, strukturbezogene Aspekte von Einrichtungsleitung und Kita. Untersucht werden Einflüsse der Trägerschaft, des Einrichtungskonzepts, aber auch die Größe der Einrichtung und der Grad an Verantwortung bzw. Autonomie, der auf Seiten der Einrichtungsleitung bzw. des Kita-Teams gegeben ist.

Auszugehen ist hierbei von dem bereits angeschnittenen Aspekt, dass die Einrichtungsgröße nicht nur mit den festgelegten zeitlichen Ressourcen für Leitungen zusammenhängt, sondern auch einen Einfluss auf die tatsächliche Ausgestaltung des Alltags und somit auf die unterschiedliche Gewichtung von Aufgabenbereichen durch die Einrichtungsleitungen hat. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Trägergruppe lässt mit Blick auf den tatsächlichen Kita-Alltag hingegen keine gravierenden Unterschiede erwarten, nachdem bereits Einflüsse der Trägerschaft auf die formal festgelegten zeitlichen Ressourcen für Leitungsaufgaben (s. Abschnitt 4.1.2.) ausgeschlossen werden konnten. In diesem Zusammenhang wird im Folgenden ebenfalls auf Analysen eingegangen, die sich mit dem Grad an Verantwortung bzw. Autonomie der Einrichtungen befassen, und der Frage, ob sich hierdurch Unterschiede im Alltagshandeln von Leitungen aufzeigen lassen können.

Auch die Frage, ob das Gruppenkonzept einer Einrichtung als weiterer untersuchter Aspekt auf Kita-Ebene in einer Mischform (offene und geschlossene Arbeit zu verschiedenen Anteilen) möglicherweise einen größeren Abstimmungsbedarf verlangt und verschiedene theoretische Konzepte in der Praxis höhere Anteile im Bereich pädagogischer und administrativer Leitung erfordern, wird in diesem Zusammenhang ebenfalls untersucht.

Daneben erscheinen auch die betreuten Kinder als Einflussfaktor für die Gestaltung des Alltags von Einrichtungsleitungen. Es ist dabei davon auszugehen, dass ein höherer Anteil von benachteiligten Kindern bzw. Gruppen in einer Kita dazu führt, dass die Leitung mehr Zeit mit administrativen Aufgaben verbringt (bspw. durch die Teilnahme an Förderprogrammen und den damit verbundenen Verwaltungsaufwand wie die Ausstattung mit bzw. die Anforderung von zielgruppenspezifischen Materialien bspw. für Kinder mit (drohender) Behinderung oder durch einen erhöhten Abstimmungsbedarf innerhalb des Teams mit Blick auf zielgruppenspezifische Arbeit). Petra Strehmel (2016) empfiehlt variable Anteile in den Leitungsressourcen für spezielle Bedarfe der Kinder bzw. des Sozialraums, dies wird auch von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend bzw. Jugend- und Familienministerkonferenz (2016) als zu berücksichtigender Parameter benannt. Ebenso soll die Hypothese geprüft werden, ob der Zeitanteil für pädagogische Leitungsaufgaben höher ist, wenn auch der Anteil benachteiligter Kinder auf Kita-Ebene höher ist (bspw. durch die Umsetzung der angesprochenen spezifischen Förderprogramme, durch inklusions- und integrationsbetonende Konzeptionen der Einrichtungen etc.). Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass auch

der Anteil der Zusammenarbeit mit Eltern ein stärkeres Gewicht von Seiten des Leitungspersonals bekommt. Umgekehrt wäre in diesem Zusammenhang die logische Folge, dass das Leitungspersonal dann auch entsprechend weniger Zeit in der Interaktion mit Kindern verbringt, möglicherweise auch deshalb, weil – so vorhanden – eine Art funktionale Differenzierung innerhalb des Einrichtungsteams stattfindet. Dabei wird zielgruppenspezifische Arbeit von entsprechend ausgebildeten Teammitgliedern oder auch zusätzlichem Personal (z. B. im Rahmen eines Förderprogramms) durchgeführt.²¹

Die Annahme, dass es einen Zusammenhang zwischen der Einrichtungsgröße (nach Kinderzahl) einerseits und den Arbeitsbereichen der Leitung andererseits gibt, bestätigen Zusammenhangsanalysen eindeutig:²²

So verbringen in größeren Kitas Einrichtungsleitungen signifikant mehr Zeit mit

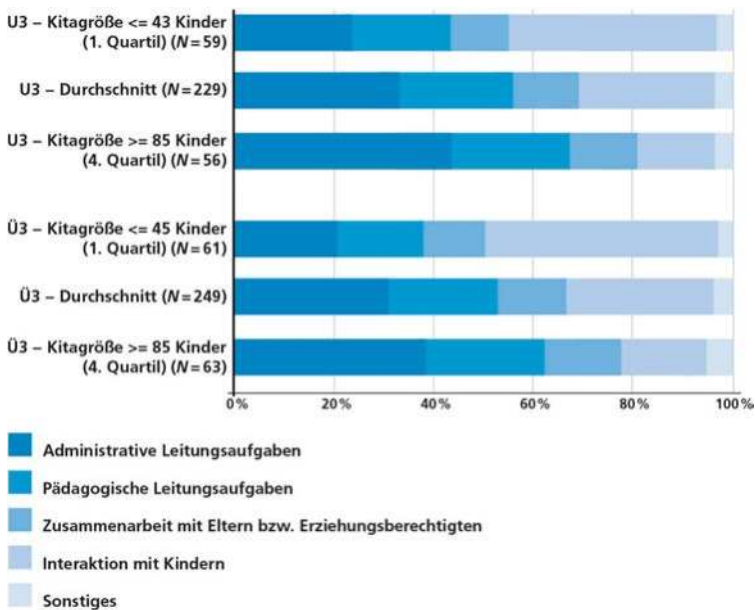
- administrativen Leitungsaufgaben ($r = .44^{***}$ [U3]; $r = .28^{***}$ [Ü3]),
- pädagogischen Leitungsaufgaben ($r = .11$ [U3]; $r = .22^{***}$ [Ü3]) und auch in
- der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten ($r = .10$ [U3]; $r = .24^{***}$ [Ü3]).

Demgegenüber steht erwartungsgemäß ein signifikanter Effekt im mittleren bis hohen Bereich ($r = -.43^{***}$ [U3]; $r = -.42^{***}$ [Ü3]), der bestätigt, dass die zusätzlich verbrachte Zeit in den genannten Bereichen im Bereich der Interaktion mit Kindern reduziert wird. Bildet man Quartile, lassen sich diese Unterschiede besonders gut beobachten:

21 Die zielgruppenspezifische Arbeit fußt in diesem Kontext nicht ausschließlich auf additiven, sondern umfasst explizit auch inklusive oder alltagsintegrierte Konzepte, wird jedoch von speziell ausgebildeten Fachkräften durchgeführt und reduziert entsprechend die Arbeit von Einrichtungsleitungen im Gruppendienst.

22 Ganz ähnliche und analog übertragbare Ergebnisse zeigen sich, wenn die Berechnungen nicht nach der Kinderzahl, sondern der Anzahl von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durchgeführt werden: Einrichtungsleitungen in größeren Einrichtungen verbringen demnach mehr Zeit mit administrativen Aufgaben ($r = .34^{***}$ [U3]; $r = .38^{***}$ [Ü3]), pädagogischer Leitung ($r = .22^{***}$ [U3]; $r = .26^{***}$ [Ü3]) und in der Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten ($r = .09$ [U3]; $r = .20^{***}$ [Ü3]), während erneut weniger Zeit in der Interaktion mit Kindern verbracht wird ($r = -.43^{***}$ [U3]; $r = -.50^{***}$ [Ü3]).

Abb. 4.4: Zeitannteile in verschiedenen Bereichen in den letzten 12 Monaten nach Größe der Einrichtung (nach Kinderzahl, in %)



Anmerkungen: Daten gewichtet. U3: N = 229; Ü3: N = 249.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Da wie zuvor beschrieben der schriftlich fixierte Anteil speziell für Leitungsaufgaben an der normalen wöchentlichen Arbeitszeit in größeren Einrichtungen höher ausfällt, wurden die vorangegangenen Analysen auch unter Berücksichtigung dieses Aspekts durchgeführt. Insbesondere in der Ü3-Teilstudie bleiben jedoch auch dann Effekte zwischen Größe und Zeitannteilen bestehen: Einrichtungsleitungen in größeren Einrichtungen (nach Kinderzahl) verbringen demnach mehr Zeit mit

- administrativen Aufgaben ($r = .22^{**}$ [U3]; $r = .18^{**}$ [Ü3]),
- pädagogischer Leitung ($r = -.08$ [U3]; $r = .15^*$ [Ü3]) und
- der Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten ($r = .02$ [U3]; $r = .21^{**}$ [Ü3]),

während weniger Zeit in der Interaktion mit Kindern verbracht wird ($r = -.13$ [U3]; $r = -.31^{***}$ [Ü3]).

Leitungen in größeren Einrichtungen sind demnach erwiesenermaßen mehr in administrative Leitungsaufgaben eingebunden und verbringen auch mehr

Zeit mit der pädagogischen Leitung und der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, während die Interaktion mit Kindern deutlich geringer ausfällt.

Wie sich die Leitungsposition „auf dem Papier“ und darauffolgend auch in der Praxis darstellt, hängt jedoch nicht nur von der Einrichtungsgröße ab, sondern in besonderem Maße auch von dem Anteil an zeitlichen Ressourcen, der formal für Leitungsaufgaben freigehalten wird.

Die nur in Deutschland gestellte Frage nach spezifischen Trägergruppen ermöglicht außerdem eine Unterscheidung in erstens öffentliche, zweitens freigemeinnützige, nicht konfessionelle, drittens freigemeinnützige, kirchliche, viertens privat-gewerbliche Träger sowie fünftens Elterninitiativen und darüber hinaus sonstige Träger.²³ Wie bereits in Kapitel 3 beschrieben sind lediglich die drei erstgenannten Gruppen relativ ausgeglichen und stark vertreten (vgl. Abb. 3.1), während privat-gewerbliche Träger, Elterninitiativen und sonstige Träger weniger bis kaum in Erscheinung treten.

Stellt man eine der genannten Gruppen allen anderen Gruppen gegenüber, so zeigen sich kaum nennenswerte Effekte auf die Zeitverteilung, die sich wenn, dann auf die administrative Leitung beziehen. So verbringen in der U3-Teilstudie Leitungen in Einrichtungen kirchlicher Trägerschaft mehr Zeit in diesem Bereich ($p = .032$) als der Rest der Befragten. Bei Einrichtungen in privat-gewerblicher Trägerschaft und Elterninitiativen gibt es in der U3-Teilstudie dagegen den genau umgekehrten Effekt: Hier verbringen Leitungen weniger Zeit mit administrativen Aufgaben ($p = .020$ bzw. $p = .015$); wie erwähnt sind diese Untergruppen jedoch kaum ausreichend stark besetzt (5 bzw. 16 Angaben). In der Ü3-Teilstudie finden sich signifikante Effekte bei den Elterninitiativen: Hier wird ebenfalls – unter Kontrolle der Einrichtungsgröße – signifikant ($p = .021$) weniger Zeit mit administrativen Leitungsaufgaben verbracht, dafür mehr Zeit in der Interaktion mit Kindern ($p = .046$).

Vergleicht man die Trägergruppen untereinander, zeigen sich in beiden Teilstudien zwischen den drei größeren, ausreichend besetzten Trägergruppen keine signifikanten Unterschiede in der Zeitverteilung der befragten Leitungen über die abgefragten Bereiche hinweg. Hinweise auf Effekte zeigen sich dagegen

23 Die Gegenüberstellung von privaten und öffentlichen Einrichtungen (vgl. hierzu analog im internationalen Vergleich OECD 2020, Abb. 4.8) ergibt in beiden Teilstudien keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Zeitverteilung über die verschiedenen Bereiche von Leitungsaufgaben hinweg.

Über den Vergleich zwischen „For-Profit-“ und „Non-Profit“-Einrichtungen wird an dieser Stelle nicht berichtet, da sich lediglich fünf (U3-Teilstudie) bzw. vier (Ü3-Teilstudie) Einrichtungen dem „For-Profit“-Bereich zuordnen lassen.

in Bezug auf die Elterninitiativen.²⁴ Die beschriebene niedrige Anzahl von teilnehmenden Elterninitiativen (16 bzw. 21) verhindert an dieser Stelle eine genauere Auseinandersetzung mit diesen Unterschieden, liefert jedoch Hinweise darauf, dass sich die Ausgestaltung der Leitungsposition in Elterninitiativen von der anderer Trägergruppen unterscheidet (vgl. hierzu auch Falkenhagen u. a. 2017).

Naheliegend war in den theoretischen Vorüberlegungen zu den Analysen, dass auch das Gruppenkonzept der Einrichtungen eine Rolle in der Alltagsstrukturierung der befragten Leistungskräfte spielen kann und sich dahingehend möglicherweise unterschiedliche Zeitverteilungen feststellen lassen. Die Studie unterteilt dabei in Einrichtungen, die ausschließlich in Stammgruppen, ausschließlich offen oder jeweils überwiegend offen bzw. in Stammgruppen arbeiten, aber jeweils anteilig auch das andere Format anwenden.

Es zeigen sich folgende Unterschiede zwischen den jeweiligen Gruppenkonzepten:²⁵

- In Einrichtungen der U3-Teilstudie mit ausschließlicher Arbeit in Stammgruppen verbringen Leitungen mehr Zeit in der Interaktion mit Kindern ($r = .19^{**}$) und weniger Zeit mit administrativen Aufgaben ($r = -.18^{**}$) als in Einrichtungen mit anderen Konzepten.²⁶
- In Einrichtungen der U3-Teilstudie wird vom Leitungspersonal bei Arbeit in Stammgruppen mit zeitweiliger Öffnung weniger Zeit in der Interaktion mit Kindern verbracht ($r = -.13^*$) als bei anderen Konzepten.

24 Hier berichten Leitungen – auch unter Kontrolle der Einrichtungsgröße – von einem signifikant geringeren Zeitanteil im Bereich administrativer Leitung gegenüber öffentlichen Trägern (Ü3-Teilstudie) und tendenziell gegenüber frei-gemeinnützigen, nicht-konfessionellen Trägern (Ü3-Teilstudie) sowie frei-gemeinnützigen, kirchlichen Trägern (U3-Teilstudie). Außerdem berichten Leitungen von Elterninitiativen in der Ü3-Teilstudie tendenziell auch von einem höheren Anteil in der Interaktion mit Kindern im Vergleich zu öffentlichen Trägern und zu frei-gemeinnützigen, nicht-konfessionellen Trägern.

25 Berichtet werden signifikante Effekte unter Berücksichtigung der Einrichtungsgröße (nach Kinderzahl).

26 Geht man bei der Analyse einen Schritt weiter und vergleicht die vier Konzepte jeweils miteinander, lassen sich ebenfalls signifikante Unterschiede feststellen: Leitungskräfte, die ausschließlich in Stammgruppen arbeiten, verbringen in beiden Teilstudien weniger Zeit mit administrativen Aufgaben als ihre Kolleginnen und Kollegen in Einrichtungen mit Stammgruppen, aber zeitweiliger Öffnung (U3: 27 vs. 37 % $p = .001$; Ü3: 27 vs. 33 %; $p = .025$).

In der Ü3-Teilstudie existiert zudem der (aufgrund der niedrigen Fallzahl eingeschränkte) Effekt von einem niedrigeren Zeitanteil für administrative Aufgaben in Einrichtungen mit ausschließlich offenem Konzept gegenüber Einrichtungen mit einem überwiegend in Stammgruppen organisierten Konzept (20 vs. 33 % $p = .008$).

- In Einrichtungen der Ü3-Teilstudie verbringen Leitungen bei ausschließlich offener Arbeit weniger Zeit mit administrativen Aufgaben ($r = -.13^*$) als in Einrichtungen mit anderen Konzepten.
- Keine Effekte zeigen sich in der Gegenüberstellung von ausschließlich geschlossenen und offenen Konzepten.
- Bei der Gegenüberstellung von Mischkonzepten (teiloffen, unabhängig vom Schwerpunkt) und einheitlichen Konzepten (ausschließlich Stammgruppen & ausschließlich offene Arbeit) zeigt sich, dass in Mischkonzepten mehr Zeit mit administrativen Aufgaben (U3: $r = .17^*$; Ü3: $r = .17^{**}$) und weniger Zeit mit der pädagogischen Leitung (Ü3: $r = .14^*$) und der Interaktion mit Kindern (U3: $r = -.15^*$) verbracht wird.

Im Fragebogen für Einrichtungsleitungen wurde zudem abgefragt, welche Akteure in welchen Bereichen die Verantwortung tragen und wie groß somit das Aufgabenspektrum bzw. auch die Autonomie von Einrichtungen ist. Hinsichtlich der Verantwortungsbereiche lässt sich grundsätzlich festhalten, dass die befragten Einrichtungen in Deutschland vor allem bei pädagogischen Fragen (z. B. der Wahl von verwendeten Lern- und Spielmaterialien oder der Entscheidung, welche Aktivitäten für Kinder angeboten werden) mit einem hohen Grad an Autonomie bzw. Verantwortung ausgestattet sind (vgl. OECD 2020). Zwischen den Einrichtungen und auch zwischen unterschiedlichen Trägergruppen zeigen sich jedoch keine systematischen Unterschiede bei den Zeitressourcen, die von Leitungen in den unterschiedlichen Bereichen eingesetzt werden. Nehmen die Einrichtungsleitungen jedoch Aufgaben wahr, die häufiger auch im Bereich der Trägeraufgaben angesiedelt sind (z. B. Festlegung von Budget oder Gehältern oder die Einstellung neuer Fachkräfte), so äußert sich dies erwartungskonform auch in erhöhten Zeitanteilen im Bereich pädagogischer und administrativer Leitungsaufgaben (vgl. hierzu auch entsprechende Ausarbeitungen in OECD 2020). Hier bestätigt sich also, wie Absprachen und Arbeitsteilung zwischen Träger und Leitung mitentscheiden, wie Leitungskräfte ihren Alltag und ihre Aufgaben strukturieren (können) und dass genuine Trägeraufgaben oftmals an die Einrichtungsebene delegiert werden (vgl. hierzu auch Geiger 2019).

Welchen Einfluss haben die in der Kita betreuten Kinder auf das Alltagshandeln der Leitungen? Um diese Frage zu beantworten, werden die Zeitanteile für die bereits angesprochenen Bereiche des Leitungshandelns (administrative Leitungsaufgaben, pädagogische Leitungsaufgaben, Interaktion mit Kindern, Zusammenarbeit mit Familien) mit dem jeweiligen Anteil benachteiligter Kinder in der Kita gegenübergestellt. Zu dieser Gruppe werden in dieser Studie folgende Kinder gerechnet:

- Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch;
- Kinder mit (drohender) Behinderung;
- Kinder mit sozioökonomisch benachteiligendem Hintergrund;
- Kinder mit Fluchthintergrund.

Um aussagefähige Ergebnisse zu erhalten, wird die Anteilsgrenze nicht bei einem bestimmten Prozentwert gesetzt, sondern umfasst mehrere Grenzwerte, je nachdem, wie stark die entsprechende Gruppe vertreten ist (z. B. ist pro Einrichtung der Anteil an Kindern mit Fluchthintergrund im Normalfall geringer als der Anteil an Kindern mit sozioökonomisch benachteiligendem Hintergrund) – es werden jedoch zumeist die Werte von mehr als 0 % (mindestens ein Kind), 10 oder 30 % als Unterscheidungskriterium gewählt.

Auch zeigen Analysen, dass die Größe der Einrichtung Einfluss auf den Anteil der Kinder aus den genannten Gruppen hat: Je größer die Einrichtung, desto höher auch der Anteil an benachteiligten Kindern – da die Größe wiederum Einfluss auf die Verteilung der zeitlichen Ressourcen in den verschiedenen Arbeitsbereichen hat, bedingen sich beide Faktoren gegenseitig.

Eine Übersicht, welche Anteile der benachteiligten Gruppen hinsichtlich Sprache, sozioökonomischen Hintergrund und Fluchthintergrund in den teilnehmenden Einrichtungen betreut werden, findet sich in Kapitel 3 und 7.

Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch

Der Blick auf die Zeitverteilung zeigt, dass ein höherer Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache zu höheren Zeitanteilen in den Bereichen administrativer und pädagogischer Leitung führt. Diese Effekte sind jedoch bezogen auf Unterschiede zwischen den Gruppen meist nicht signifikant. Allerdings verbringen Leitungen generell gesehen (d. h. mit Blick auf Rang-Korrelationseffekte) in beiden Teilstudien signifikant weniger Zeit in der Interaktion mit Kindern, wenn der Anteil an Kindern dieser Gruppe steigt. In der U3-Teilstudie wird zudem umso mehr Zeit in der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten verbracht, während in der Ü3-Teilstudie signifikant mehr Zeit für administrative Leitungsaufgaben aufgebracht wird. Kontrolliert man zudem für die Größe der Einrichtungen, bleiben bis auf einen Effekt (stärkere Zusammenarbeit mit Eltern in der U3-Teilstudie) alle bestehen.

Kinder mit (drohender) Behinderung

Auch hier bestätigen sich die theoretischen Annahmen deutlich: Leitungen in der U3-Teilstudie verbringen mehr Zeit mit administrativer und pädagogischer Leitung, wenn es anteilig mehr Kinder mit (drohender) Behinderung in ihrer Kita gibt – und zwar unabhängig von der Einrichtungsgröße. Gleichzeitig verbringen sie signifikant weniger Zeit in der Interaktion mit Kindern.

In der Ü3-Teilstudie gibt es ähnliche Effekte: Hier steigt der Zeitanteil für administrative Leitungsaufgaben – dieser Effekt verringert sich jedoch, wenn die Einrichtungsgröße ebenfalls berücksichtigt wird. Gleiches gilt in der Tendenz für den verringerten Zeitanteil für die Interaktion mit Kindern. Dagegen verbringen unabhängig von der Einrichtungsgröße Leitungen in Einrichtungen mit einem höheren Anteil an Kindern mit (drohender) Behinderung mehr Zeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.

Kinder mit sozioökonomisch benachteiligendem Hintergrund

Auch für diese Gruppe zeigen sich ähnliche Effekte: Mehr Zeit für administrative sowie pädagogische Leitungsaufgaben, mehr Zeit für die Zusammenarbeit mit Eltern und demgegenüber weniger Zeit für die Interaktion mit Kindern haben Leitungskräfte bei einer Unterscheidung von Einrichtungen mit höchstens einem 10-prozentigen Anteil an Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien einerseits und Einrichtungen mit einem Anteil von mehr als 10 % aus dieser Gruppe andererseits.

Die gleichen Effekte bleiben auch bestehen, wenn direkte Zusammenhänge zwischen dem Anteil an benachteiligten Kindern und den Zeitanteilen gemessen werden: Auch unabhängig von der Einrichtungsgröße verbringen Leitungen in der U3-Teilstudie mehr Zeit mit administrativen und pädagogischen Leitungsaufgaben, dafür weniger Zeit im Gruppendienst. Die Zusammenarbeit mit Eltern dagegen bleibt davon unberührt. In der Ü3-Teilstudie gelten die gleichen Effekte, statt mehr Zeit in pädagogische Leitungsaufgaben zu investieren, wird hier jedoch signifikant mehr Zeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten verwendet.

Kinder mit Fluchthintergrund

Wird mindestens ein Kind mit Fluchterfahrung in der jeweiligen Einrichtung betreut, so verbringen die Leitungen signifikant mehr Zeit mit administrativen Leitungsaufgaben und weniger Zeit in der Interaktion mit Kindern. Dies gilt für beide Teilstudien. Korrelationsanalysen ergeben, dass in der U3-Teilstudie zwar der Anteil an administrativen und pädagogischen Leitungsaufgaben mit dem Anteil an Kindern mit Fluchthintergrund steigt, diese Effekte jedoch auch von der Einrichtungsgröße abhängig zu sein scheinen. Davon unberührt sind jedoch die Zeitanteile für die Interaktion mit Kindern bzw. Erziehungsberechtigten: Während die mit den Kindern verbrachte Zeit signifikant abnimmt, wird bei mehr Kindern mit Fluchterfahrung in der Einrichtung häufiger mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten kommuniziert.

In der Ü3-Teilstudie zeigen sich einmal positive Einflüsse auf den Zeitanteil administrativer Aufgaben sowie negative auf den Anteil der Interaktion mit

Kindern – beide Effekte sind jedoch nicht mehr signifikant, wenn die Einrichtungsgröße in den Analysen berücksichtigt wird.

Um die zielgruppenspezifische Arbeit im Speziellen näher zu untersuchen, wurden zunächst diejenigen Einrichtungen identifiziert, die mindestens ein Kind aus den vier abgefragten benachteiligten Gruppen betreuen (wobei mehrere Merkmale auf ein Kind zutreffen können).²⁷ Hier ergab sich für die U3-Teilstudie ein Anteil von 33,2 %, in der Ü3-Teilstudie von 36,5 %.

Die Auswertungen zeigen auch hier signifikante Unterschiede, denn in diesen Einrichtungen wird vom Leitungspersonal mehr Zeit verbracht mit

- administrativen Aufgaben
(U3-Teilstudie: 38 vs. 30 %, $p = .001$; Ü3-Teilstudie: 34 vs. 29 %, $p = .029$),
- pädagogischen Leitungsaufgaben
(U3-Teilstudie: 25 vs. 21 %, $p = .026$; Ü3-Teilstudie: 22 vs. 22 %, n.s.),
- der Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten
(U3-Teilstudie: 14 vs. 13 %, $p = .040$; Ü3-Teilstudie 14 vs. 13 %, n.s.).

Umgekehrt verbringen diese Leitungen logischerweise entsprechend signifikant weniger Zeit in der Interaktion mit Kindern, nämlich rund 19 vs. 33 % in der U3-Teilstudie und 25 vs. 32 % in der Ü3-Teilstudie.

Berücksichtigt man für diese Gruppe von Kitas jedoch die Größe der Einrichtung, verschwinden die signifikanten Unterschiede in den drei erstgenannten Bereichen, im Hinblick auf die Interaktion mit den Kindern bleibt der Effekt zumindest in der U3-Teilstudie jedoch bestehen.

Exkurs: Kinder mit mindestens einem Elternteil bzw. Erziehungsberechtigten mit Hochschulabschluss

Zur Frage nach Effekten in Einrichtungen mit mindestens einem Elternteil oder Erziehungsberechtigten mit Hochschulabschluss, zeigt sich zunächst folgendes Bild: Leitungen in der U3-Teilstudie gaben an, dass nur 2,3 % der Einrichtungen keine Kinder aus dieser Gruppe betreuen (in der Ü3-Teilstudie sogar nur 0,8 %), 24 % betreuen höchstens 10 % Kinder anteilig aus dieser Gruppe (Ü3: 26,5 %), und etwa 60 % (Ü3: 67,7 %) betreuen höchstens 30 % an Kindern aus diesen Haushalten. Blickt man auf die Einrichtungen, in denen mehr als 30 % der betreuten Kinder mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss haben, so verbringen die Leitungen in diesem Fall weniger Zeit mit administrativen

27 Bei einer gesetzten Grenze von mind. 10 % an Kindern aus allen vier Gruppen ergab sich lediglich ein Anteil von unter 1 % (U3-Teilstudie) bzw. unter 2 % (Ü3-Teilstudie) der teilnehmenden Einrichtungen, sodass ein Minimum von 1 % an betreuten Kindern aus diesen Zielgruppen angesetzt wurde.

Aufgaben²⁸ und mehr Zeit in der Interaktion mit Kindern.²⁹ Einen Einfluss auf die Zeit, in der mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten interagiert wird, zeigt sich im Übrigen (wenngleich die Tendenzen in diese Richtung zeigen) in keiner Teilstudie. Das heißt: „Akademiker-Eltern“ verlangen den Einrichtungsleitungen also offensichtlich nicht mehr oder weniger Zeit ab als andere Familien. Umgekehrt führt eine hohe Nichtakademikerquote auf Einrichtungsebene ebenfalls nicht dazu, dass Leitungen mehr oder weniger Zeit mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten verbringen.

Eine Übersicht der Mittelwertvergleiche sowie (Rang-)Korrelationsanalysen zwischen der aufgewendeten Zeit in einzelnen Bereichen und dem Anteil an Kindern mit unterschiedlichen Hintergründen findet sich im Annex B. Die Daten bzw. Analysen bestätigen dabei die Hypothese, dass notwendige zielgruppenspezifische Arbeit auf Leitungsebene dazu führt, dass mehr Zeit mit administrativen Aufgaben verbracht wird. Auch zeigen die Untersuchungen, dass in diesen Fällen eher mehr Zeit in der Zusammenarbeit mit Eltern und mit pädagogischen Leitungsaufgaben verbracht wird, insbesondere im U3-Bereich. Damit stehen diese Befunde auch im Einklang mit den Empfehlungen von Strehmel (2016), welche die zielgruppenspezifische Arbeit in der Berechnung von Leitungsressourcen berücksichtigen und im Zwischenbericht von BMFSFJ und JFMK (2016) aufgegriffen werden.

Multivariate Analyse untersuchter Variablen auf Einrichtungsebene

Abschließend werden erneut in einem multivariaten Modell alle untersuchten Variablen berücksichtigt. Anders als auf der Personenebene werden aufgrund der Vielzahl der nominal- bzw. ordinalskalierten Kovariaten blockweise diejenigen Variablen untersucht, die einen Bereich abdecken. Um Konfundierungen zwischen den Bereichen auszuschließen, werden jedoch auch Modelle mit sämtlichen Variablen berücksichtigt. Es fließen letztlich folgende Variablen in die Modelle auf Einrichtungsebene ein:

- Größe der Einrichtung (nach Kinderzahl);
- Trägerschaft;
- Arbeitsform/Gruppenkonzept;
- Zusammensetzung der Kindergruppen;
- Verantwortlichkeiten/Autonomie.

28 U3-Teilstudie: 29 gegenüber 36 %, $p = .002$; Ü3-Teilstudie: 27 vs. 33 %, $p = .023$.

29 U3: 32 gegenüber 23 % mit $p = .005$; Ü3: 32 zu 28 %, n.s.

Für die einzelnen Regressionsmodelle wurde ein schrittweises Verfahren gewählt. Dies ermöglicht, die unterschiedlichen Einflüsse der einzelnen Variablen zu identifizieren, um für das spätere Gesamtmodell – welches alle drei untersuchten Ebenen inkludiert – wiederum relevante Variablen zu identifizieren. Dargestellt werden dabei nur die Ergebnisse des Modells, welches Variablen umfasst, die in mindestens einem Aufgabenbereich der Leitung einen signifikanten Einfluss ausüben.³⁰ Die einzelnen Ergebnisse der multivariaten Modelle auf Einrichtungsebene finden sich im Annex C.

Dabei zeigt sich, dass die Größe der Einrichtung in der U3-Teilstudie in einem positiven Zusammenhang mit der aufgewendeten Zeit im Bereich administrativer Leitung steht, während sie gleichzeitig negativ auf den Zeitanteil der Interaktion mit Kindern wirkt. In der Ü3-Teilstudie finden sich zudem positive Zusammenhänge zwischen der Größe und dem Zeitanteil pädagogischer Leitungsaufgaben sowie der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Insbesondere in der U3-Teilstudie zeigen sich außerdem Effekte zwischen dem Anteil an Kindern aus benachteiligten Gruppen (z. B. mit (drohender) Behinderung, sozioökonomisch benachteiligendem Hintergrund oder Fluchthintergrund) und dem Zeitanteil, den die befragten Leitungskräfte in den einzelnen Bereichen verbringen. Auch spielen die Trägerschaft und die Einrichtungskonzeption eine Rolle: So verbringen Leitungen in der U3-Teilstudie mehr Zeit mit administrativen Aufgaben, wenn die Einrichtung unter kirchlicher Trägerschaft steht.

In der Ü3-Teilstudie finden sich neben der Größe nur zwei signifikante Aspekte in den Modellen wieder: In Elterninitiativen verbringen Leitungen weniger Zeit mit administrativen Aufgaben und in Einrichtungen mit mehr als 10 % an Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien weniger Zeit in der Interaktion mit Kindern; stattdessen wenden sie mehr Zeit für Gespräche mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten auf.

Das Modell auf Kita-Ebene erklärt dabei in der U3-Teilstudie rund 28 % der gesamten Varianz im Bereich administrativer Leitungsaufgaben, knapp 27 % im Bereich der Interaktion mit Kindern, lediglich weniger als 2 % im Bereich pädagogischer Leitung und rund 6 % bei der Zusammenarbeit mit Familien. Auch in der Ü3-Teilstudie erklärt das Modell rund 6 % der Varianz in diesen Bereichen, im Bereich der Interaktion mit Kindern 28 % und im Bereich der Administration etwa 15 %.

30 Kriterien: Wahrscheinlichkeit von F-Wert für Aufnahme $\leq .050$; Wahrscheinlichkeit von F-Wert für Ausschluss $> .100$.

4.4.3 Merkmale des Sozialraums

Neben personalen Merkmalen und Spezifika auf Kita-Ebene erfasste die TALIS Starting Strong Studie Eigenschaften des Sozialraums teilnehmender Einrichtungen. Im Folgenden sei daher auf Stadt-Land-Unterschiede in Bezug auf den Arbeitsalltag von Einrichtungsleitungen eingegangen. Auch wird untersucht, ob es bezüglich der Zeitanteile Unterschiede zwischen Einrichtungen in neuen und alten Bundesländern gibt. Aufgrund der unterschiedlichen Traditionen in West- und Ostdeutschland, die auch unterschiedliche Ausbildungswege und Teilzeitmodelle umfassen, lassen sich hier unter der Berücksichtigung von Einrichtungsgröße und den jeweiligen Trägern Unterschiede erwarten. Als dritten Aspekt untersuchte die Studie die Umgebung vor Ort, insbesondere das Gebäude, in dem sich die Einrichtung befindet und ob dieses mit anderen Akteuren (z. B. Schule) geteilt wird.

Bei der Untersuchung von Unterschieden nach geografischer Lage bzw. alten und neuen Bundesländern zeigen sich bei einem induktiven Vorgehen einzelne Effekte: So verbringen die befragten Leitungskräfte der Ü3-Teilstudie in Westdeutschland signifikant mehr Zeit mit administrativen Aufgaben als die Kolleginnen und Kollegen in Ostdeutschland (33 vs. 25 %) und tendenziell weniger Zeit in der Interaktion mit Kindern. In der U3-Teilstudie dagegen wird in den alten Bundesländern signifikant mehr Zeit (14 vs. 12 %) in Interaktionen mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten verbracht. Analog zur Ü3-Teilstudie verbringen Leitungskräfte im Osten Deutschlands hier auch mehr Zeit im Gruppendienst (30 gegenüber 26 %), dieser Unterschied ist jedoch ebenfalls nicht signifikant. Um eine Konfundierung durch Einrichtungsgröße oder festgelegte Leitungsressourcen auszuschließen, wurden auch diese Variablen berücksichtigt – die Effekte bestätigen sich: In den neuen Bundesländern wird demnach mehr Zeit in der Interaktion mit Kindern (U3: $r = .18^*$; Ü3: $r = .15$), aber tendenziell weniger Zeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (U3: $r = -.15$) und weniger Zeit mit administrativen (Ü3: $r = -.21^{**}$) und sonstigen Aufgaben (U3: $r = -.15^*$) verbracht.

Betrachtet man nun anschließend die Gemeinden und Städte bzw. deren Größe, in denen die Kindertageseinrichtungen von den befragten Leitungen eingeordnet wurden, zeigen sich – unter Berücksichtigung der Einrichtungsgröße (nach Kinderzahl) – nur wenige nennenswerte und keine systematischen Stadt-Land-Unterschiede (zur allgemeinen Stadt-Land-Verteilung in den beiden Teilstudien, siehe Kapitel 3).³¹ Eine Analyse von Rang-Korrelationen von

31 Leitungen in Einrichtungen aus Gemeinden mit bis zu 3.000 Einwohner/innen verbringen in der Ü3-Teilstudie weniger Zeit mit pädagogischen Leitungsaufgaben (18 vs. 22 % mit $p = .007$ bzw. $r = -.14^*$) als Leitungen aus größeren Gemeinden/Städten. Vergleicht man die

Gemeinde- bzw. Stadtgröße einerseits und der Zeitverteilung in den fünf abgefragten Bereichen andererseits zeigt in der Ü3-Teilstudie, dass die aufgewendete Zeit im Bereich der pädagogischen Leitung mit der Stadtgröße zunimmt, dies jedoch nur in geringem Ausmaß ($r = .14^*$). In der U3-Teilstudie dagegen finden sich bis auf den Bereich sonstiger Aufgaben keine statistisch bedeutsamen Effekte.

Die Studie beschäftigte sich neben der Unterscheidung in Ost und West und nach Größe der Gemeinde bzw. Stadt, in der die befragten Einrichtungen liegen, auch damit, wie sich die konkrete Lage der Kita vor Ort darstellt. Hierbei wurde gefragt, ob das Gebäude mit anderen Einrichtungen wie z. B. einer Schule, einer Kirche, einer weiteren Kita, Büros oder privaten Haushalten geteilt oder ob das Gebäude ausschließlich von der Kindertageseinrichtung genutzt wird.³²

Dabei zeigt sich in den deskriptiven Verteilungen, dass in den meisten Fällen (U3-Teilstudie: 75,4 %; Ü3-Teilstudie: 75,7 %) keine Nutzung des Gebäudes durch mehrere Akteure stattfindet, sondern die Kita das Gebäude exklusiv für sich nutzt. Nur in Einzelfällen teilen sich Einrichtungen das Gebäude mit Grundschulen, anderen Kitas, religiösen oder öffentlichen Einrichtungen, Büros oder privaten Haushalten (siehe hierzu auch Abschnitt 3.2).

Signifikante Unterschiede hinsichtlich der Zeit, die Leitungskräfte für die unterschiedlichen Arbeitsbereiche aufwenden, zeigen sich, wenn sich die Kita allein in einem eigenen Gebäude befindet gegenüber allen anderen Kitas, die sich das Gebäude mit einem weiteren Akteur teilen. In Kitas, die das Gebäude exklusiv nutzen, verbringen Leitungen der Ü3-Teilstudie signifikant mehr Zeit mit administrativen Aufgaben ($p = .001$),³³ während weniger Zeit in der Interaktion mit Kindern verbracht wird ($p = .000$). Dies gilt auch für die U3-Teilstudie – hier wird ebenfalls deutlich mehr Zeit mit administrativen Aufga-

fünf abgefragten Gemeinde- bzw. Stadtgrößen miteinander, findet sich der Effekt insbesondere zwischen Gemeinden mit bis zu 3.000 Einwohner/innen und Gemeinden/Städten mit 3.000 bis 15.000 (Ü3: $r = -.19^*$) und Städten mit mehr als einer Million Einwohner/innen (Ü3: $r = -.26^*$).

Leitungen in Einrichtungen aus Gemeinden/Städten mit 3.001 bis 15.000 Einwohner/innen verbringen in der U3-Teilstudie mehr Zeit in der Interaktion mit Kindern ($r = .14^*$), aber weniger Zeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten ($r = -.17^*$) als ihre Kolleginnen und Kollegen.

Leitungen in Einrichtungen aus Städten mit 15.001 bis 100.000 Einwohner/innen verbringen in der U3-Teilstudie mehr Zeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten als ihre Kolleginnen und Kollegen.

32 Da in diesem Fall Mehrfachantworten möglich waren, beschränkt sich die Analyse auf die Unterscheidung von Fällen, in denen das genannte Merkmal zutrifft (Kita teilt sich das Gebäude bspw. mit einer Grundschule) und Fällen, in denen das Merkmal nicht zutrifft.

33 Dieser Effekt ist in der Gruppe der Elterninitiativen nicht mehr signifikant, wenn neben der Größe auch für die Trägerschaft kontrolliert wird.

ben verbracht (36 vs. 26 %, $p = .000$), wenn sich ausschließlich die Kita im Gebäude befindet. Umgekehrt wird auch hier weniger Zeit in der Interaktion mit Kindern verbracht (25 vs. 35 %, $p = .001$). Bis auf den letztgenannten Effekt bleiben alle genannten Unterschiede signifikant, wenn zusätzlich für die Größe und die Trägerschaft der Einrichtungen kontrolliert wird.

Multivariate Analyse untersuchter Variablen auf Umgebungsebene

Das Modell aller untersuchten Variablen (s. Annex D) bezüglich der dritten analysierten Ebene der befragten Einrichtungen zeigt, dass die räumliche Umgebung nur wenig Einfluss auf die tatsächliche Alltagsgestaltung der Einrichtungsleitungen hat. Gerade in der U3-Teilstudie bewegt sich die Varianzaufklärung anhand der betrachteten Variablen lediglich zwischen ca. drei bis sechs Prozentpunkten in den jeweiligen Arbeitsbereichen. Als größerer Einflussfaktor ließ sich hier das Vorhandensein eines weiteren Akteurs innerhalb des Gebäudes identifizieren. In der Ü3-Teilstudie fanden sich zwar mehr Einflussgrößen, die insgesamt jedoch ebenfalls nur knapp sechs bis elf Prozent Varianzaufklärung versprechen. Hier sind neben vereinzelten Effekten bzgl. Gemeinde-/bzw. Stadtgrößen die Lage und sonstige Faktoren zu nennen.

4.5 Zusammenwirken der Einflussfaktoren auf das Leitungshandeln

Im Folgenden soll zusammenfassend dargestellt werden, wie sich sämtliche relevanten Merkmale aus den drei untersuchten Ebenen (Person, Kita, Umgebung) auf die Zeitverteilung und somit das Alltagshandeln des Leitungspersonals auswirken. Auch hier wurde ein schrittweises Verfahren gewählt, um den Einfluss einzelner Größen transparent zu machen und somit die möglichen Einflüsse einzelner Variablen identifizieren zu können.

Administrative Leitungsaufgaben

Tab. 4.2: Multiple Regressionen der Zeitanteile von Einrichtungsleitungen im Bereich administrativer Leitungsaufgaben in den letzten 12 Monaten in Abhängigkeit von Merkmalen der Person, der Kita und des Sozialraums (standardisierte Beta-Koeffizienten (β) und erklärte Varianz (R^2))

Bereich „Administrative Leitungsaufgaben“		U3- Teilstudie	Ü3- Teilstudie
		R^2	
Modell 1 – U3/Ü3	Anteil Leitungsressourcen	.278***	.199***
		Änderung in R^2	
Modell 2 – U3/Ü3	Einrichtungsgröße (Anzahl Kinder)	.038**	.036**
Modell 3 – U3	>30 % der Kinder in der Einrichtung haben mind. einen Elternteil mit Hochschulabschluss	.031**	
Modell 4 – U3	Träger ist frei-gemeinnützig, kirchlich	.023**	
Modell 3 – Ü3	Einrichtung liegt in den neuen Bundesländern		.041**
Modell 4 – Ü3	Träger ist Elterninitiative		.015*
		Beta-Koeffizienten (β)	
	Anteil Leitungsressourcen	.382***	.328***
	Einrichtungsgröße (Anzahl Kinder)	.227**	.214**
	>30 % der Kinder in der Einrichtung haben mind. einen Elternteil mit Hochschulabschluss	-.169**	
	Träger ist frei-gemeinnützig, kirchlich	.153**	
	Einrichtung liegt in den neuen Bundesländern		-.193**
	Träger ist Elterninitiative		-.128*
korr. R^2 gesamt, in %		35,8 % ***	27,8 % ***

Anmerkungen: Daten gewichtet. U3: $N = 209$; Ü3: $N = 217$.

Die Aufnahme und Reihenfolge der Variablen orientiert sich am Modell für den ersten Bereich in der U3-Teilstudie und dem Beitrag an der Varianzaufklärung in absteigender Reihenfolge. Um eine einheitliche Darstellung zu gewährleisten, wurde an der Reihenfolge der Modelle festgehalten, auch wenn die Änderung in R^2 nicht in allen Bereichen nach absteigender Reihenfolge erfolgt.

Variablen/Untergruppen mit $N < 10$ wurden von den Berechnungen ausgeschlossen.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Für den Bereich der administrativen Leitungsaufgaben, also Verwaltungsaufgaben inklusive dazugehöriger Besprechungen sind insbesondere die Größe der Einrichtung, aber auch der Anteil an schriftlich fixierten zeitlichen Ressourcen für Leitungsaufgaben bedeutsam. In beiden Teilstudien steigt mit zunehmender Einrichtungsgröße und zunehmenden zeitlichen Ressourcen für Leitungsaufgaben auch der zeitliche Anteil im Bereich administrativer Leitung.

Darüber hinaus führt ein besonders hoher (mehr als 30 % der Kinder bzw. Eltern oder Erziehungsberechtigten) Anteil an Personen mit Hochschulabschluss offensichtlich dazu, dass Leitungen weniger Zeit mit Verwaltungsaufgaben verbringen, dies gilt jedoch nur in der U3-Teilstudie. Ebenfalls in der U3-Teilstudie lässt sich beobachten, dass Leitungskräfte in Einrichtungen unter frei-gemeinnütziger, kirchlicher Trägerschaft mehr Zeit mit administrativen Leitungsaufgaben verbringen.

Demgegenüber wendet das Leitungspersonal in der Ü3-Teilstudie weniger Zeit in diesem Bereich auf, wenn der Träger eine Elterninitiative ist.

Zusätzlich ergibt sich in der Ü3-Teilstudie ein Effekt der Umgebung: Leitungen aus Einrichtungen in neuen Bundesländern verbringen weniger Zeit mit administrativen Aufgaben als ihre Pendants in Westdeutschland.

Insgesamt liefert das Gesamtmodell über alle drei Ebenen hinweg eine sehr starke und hoch signifikante Varianzaufklärung – in der Ü3-Teilstudie werden knapp 28 %, in der U3-Teilstudie sogar knapp 36 % der Varianz im abgefragten Bereich erklärt.

Pädagogische Leitungsaufgaben

Tab. 4.3: Multiple Regressionen der Zeitanteile von Einrichtungsleitungen im Bereich pädagogischer Leitungsaufgaben in den letzten 12 Monaten in Abhängigkeit von Merkmalen der Person, der Kita und des Sozialraums (standardisierte Beta-Koeffizienten (β) und erklärte Varianz (R^2))

Bereich „Pädagogische Leitungsaufgaben“		U3-Teilstudie	Ü3-Teilstudie
		R^2	
Modell 1 – U3/Ü3	Anteil Leitungsressourcen	.059***	.090***
		Änderung in R^2	
Modell 2 – Ü3	Einrichtungsgröße (Anzahl Kinder)		.021*
		Beta-Koeffizienten (β)	
Gesamtmodell (Einschluss aller Variablen)	Anteil Leitungsressourcen	.254***	.222**
	Einrichtungsgröße (Anzahl Kinder)		.164*
korr. R^2 gesamt, in %		5,4 % ***	10,2 % ***

Anmerkungen: Daten gewichtet. U3: N = 209; Ü3: N = 217.

Die Aufnahme und Reihenfolge der Variablen orientiert sich am Modell für den ersten Bereich in der U3-Teilstudie und dem Beitrag an der Varianzaufklärung in absteigender Reihenfolge. Um eine einheitliche Darstellung zu gewährleisten, wurde an der Reihenfolge der Modelle festgehalten, auch wenn die Änderung in R^2 nicht in allen Bereichen nach absteigender Reihenfolge erfolgt.

Variablen/Untergruppen mit $N < 10$ wurden von den Berechnungen ausgeschlossen.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Das Gesamtmodell für den zweiten abgefragten Bereich, den der pädagogischen Leitungsaufgaben, liefert eine deutlich geringere Gesamtaufklärung. Hier lassen sich lediglich rund 5 % (U3-Teilstudie) bzw. 10 % der Varianz aufklären, wengleich wie auch im ersten Bereich die einbezogenen Variablen und das Modell selbst hoch signifikante Ergebnisse liefern.

Ähnlich wie im Bereich der administrativen Aufgaben findet sich auch hier der Anteil an festgelegten Ressourcen für Leitungsaufgaben als Einflussgröße in beiden Teilstudien: In beiden Fällen steigt mit einem höheren formal fixierten Zeitanteil für Leitungsaufgaben auch der Zeitanteil im Bereich pädagogischer Leitung, wengleich in geringerem Ausmaß als im Bereich administrativer Leitung.

Für die U3-Teilstudie lässt sich neben dieser genannten Variablen keine weitere mit signifikantem Einfluss auf die Zeitanteile für pädagogische Leitungsaufgaben finden. In der Ü3-Teilstudie dagegen zeigt sich neben den zeitlichen Ressourcen für Leitungsaufgaben die Einrichtungsgröße als weiterer Einflussfaktor. Hier gilt die gleiche Richtung: Je größer die Einrichtung, desto mehr Zeit verbringen Leitungskräfte mit pädagogischen Leitungsaufgaben.

Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten

Tab. 4.4: Multiple Regressionen der Zeitanteile von Einrichtungsleitungen im Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in den letzten 12 Monaten in Abhängigkeit von Merkmalen der Person, der Kita und des Sozialraums (standardisierte Beta-Koeffizienten (β) und erklärte Varianz (R^2))

Bereich „Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten“		U3- Teilstudie	Ü3- Teilstudie
		R^2	
Modell 1 – U3	Mehr als 10 % der Kinder in der Einrichtungen haben einen Fluchthintergrund	.056**	
		Änderung in R^2	
Modell 2 – U3/Ü3	Wochenarbeitszeit	.046**	.026*
Modell 3 – U3	Stadtgröße zwischen 15.001 und 100.000 Einwohner/innen	.049**	
Modell 4 – U3	Einrichtung liegt in den neuen Bundesländern	.026*	
Modell 1 – Ü3	Mehr als 10 % der Kinder kommen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien		.051**
Modell 3 – Ü3	Anteil Leitungsressourcen		.023*
		Beta-Koeffizienten (β)	
	Mehr als 10 % der Kinder in der Einrichtungen haben einen Fluchthintergrund	.215**	
	Wochenarbeitszeit	.234***	.159*
	Stadtgröße zwischen 15.001 und 100.000 Einwohner/innen	.211**	
	Einrichtung liegt in den neuen Bundesländern	-.161*	
	Mehr als 10 % der Kinder kommen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien		.176**
	Anteil Leitungsressourcen		.154*
korr. R^2 gesamt, in %		16,0 % ***	8,7 % ***

Anmerkungen: Daten gewichtet. U3: $N = 209$; Ü3: $N = 217$.

Die Aufnahme und Reihenfolge der Variablen orientiert sich am Modell für den ersten Bereich in der U3-Teilstudie und dem Beitrag an der Varianzaufklärung in absteigender Reihenfolge. Um eine einheitliche Darstellung zu gewährleisten, wurde an der Reihenfolge der Modelle festgehalten, auch wenn die Änderung in R^2 nicht in allen Bereichen nach absteigender Reihenfolge erfolgt. Variablen/Untergruppen mit $N < 10$ wurden von den Berechnungen ausgeschlossen.

Quelle: OECD (2019a); TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Wie im Bereich pädagogischer Leitungsaufgaben zeigt sich hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten eine deutlich geringere, aber immer noch mittlere (U3-Teilstudie) und auch signifikante Gesamtvarianzaufklärung. Noch 16 % kann das Modell für die U3-Teilstudie erklären, in der Ü3-Teilstudie einen vergleichsweise geringen Wert von knapp 9 %.

Auffällig ist auch, dass die Größe der Einrichtung keine Rolle dahingehend zu spielen scheint, wie viel Zeit Leitungen für die Interaktion mit Familien aufwenden. Auch der Anteil an festgelegten Ressourcen für Leitungsaufgaben spielt nur in der Ü3-Teilstudie eine Rolle. Hier wird mehr Zeit in diesem Bereich verbracht, je mehr Zeitressourcen der Leitung formal gesehen für Leitungsaufgaben freigehalten werden.

Dagegen liefert die Wochenarbeitszeit in beiden Teilstudien einen positiven Zusammenhang: Vollzeit-Leitungen verbringen also anteilig mehr Zeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten als Teilzeit-Leitungen, ein durchaus bemerkenswerter Effekt, zeigt er doch, dass Teilzeit-Modelle auf Leitungsebene offensichtlich am ehesten zu Lasten der Zusammenarbeit mit den Familien gehen.

In der U3-Teilstudie zeigt sich zudem ein Einfluss von Fluchterfahrungen der Kinder: Betreut die Einrichtung mehr als 10 % an Kindern mit Fluchthintergrund, verbringen Leitungskräfte mehr Zeit mit den Familien bzw. Angehörigen. In der Ü3-Teilstudie findet sich ein ähnlicher Effekt, bezieht sich hier jedoch auf die benachteiligte Gruppe an Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien.

In der U3-Teilstudie finden sich zudem Einflüsse von Stadtgröße und erneut der Unterscheidung zwischen Einrichtungen aus alten und neuen Bundesländern: Im Osten wenden die Leitungskräfte demnach weniger Zeit für die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten auf.

Interaktion mit Kindern

Tab. 4.5: Multiple Regressionen der Zeitanteile von Einrichtungsleitungen im Bereich der Interaktion mit Kindern in den letzten 12 Monaten in Abhängigkeit von Merkmalen der Person, der Kita und des Sozialraums 2018 (standardisierte Beta-Koeffizienten (β) und erklärte Varianz (R^2))

Bereich „Interaktion mit Kindern“		Ü3- Teilstudie	Ü3- Teilstudie
		R^2	
Modell 1 – Ü3/Ü3	Anteil Leitungsressourcen	.377***	.333***
		Änderung in R^2	
Modell 2 – Ü3	Mind. 1 Kind in der Einrichtung hat eine (drohende) Behinderung	.033**	
Modell 3 – Ü3	Ausschließlich Arbeit in Stammgruppen	.024**	
Modell 4 – Ü3/ Modell 3 – Ü3	Einrichtung liegt in den neuen Bundesländern	.015*	.021**
Modell 5 – Ü3	>30% der Kinder in der Einrichtung haben mind. einen Elternteil mit Hochschulabschluss	.011*	
Modell 2 – Ü3	Einrichtunggröße (Anzahl Kinder)		.077***
Modell 4 – Ü3	Träger ist Elterninitiative		.015*
		Beta-Koeffizienten (β)	
	Anteil Leitungsressourcen	-.536***	-.419***
	Mind. 1 Kind in der Einrichtung hat eine (drohende) Behinderung	-.140*	
	Ausschließlich Arbeit in Stammgruppen	.148**	
Gesamtmodell (Einschluss aller Variablen)	Einrichtung liegt in den neuen Bundesländern	.129*	.133*
	>30% der Kinder in der Einrichtung haben mind. einen Elternteil mit Hochschulabschluss	.114*	
	Einrichtunggröße (Anzahl Kinder)		-.302***
	Träger ist Elterninitiative		.129*
korr. R^2 gesamt, in %		44,6% ***	43,5% ***

Anmerkungen: Daten gewichtet. Ü3: N = 209; Ü3: N = 217.

Die Aufnahme und Reihenfolge der Variablen orientiert sich am Modell für den ersten Bereich in der Ü3-Teilstudie und dem Beitrag an der Varianzaufklärung in absteigender Reihenfolge. Um eine einheitliche Darstellung zu gewährleisten, wurde an der Reihenfolge der Modelle festgehalten, auch wenn die Änderung in R^2 nicht in allen Bereichen nach absteigender Reihenfolge erfolgt.

Variablen/Untergruppen mit $N < 10$ wurden von den Berechnungen ausgeschlossen.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Es lässt sich ein sehr starker Effekt in beiden Teilstudien beobachten: Je größer der Anteil der zeitlichen Ressourcen für Leitungsaufgaben, desto geringer ist der Zeitanteil der Interaktion mit Kindern. Den gleichen und inhaltlich damit zusammenhängenden Effekt hat auch die Einrichtunggröße – hier jedoch nur

in der Ü3-Teilstudie, in der entsprechend in größeren Einrichtungen weniger Zeit in der Interaktion mit Kindern verbracht wird.

Elterninitiativen wirken sich dagegen in der Ü3-Teilstudie positiv auf den Anteil der Interaktion mit Kindern aus.

In der U3-Teilstudie zeigt sich der einzige Effekt von Gruppenkonzepten: Hier wird bei einer ausschließlichen Arbeit in Stammgruppen mehr Zeit mit den Kindern verbracht, gleiches gilt für einen hohen Anteil an Kindern aus Familien mit „Akademiker-Eltern“.

Schließlich zeigt sich erneut ein Einfluss der geografischen Lage auf die Arbeit von Einrichtungsleitungen: In beiden Teilstudien verbringen Leitungen in den neuen Bundesländern mehr Zeit in der Interaktion mit Kindern als ihre Kolleginnen und Kollegen in Westdeutschland.

Insgesamt liefert das Modell im dritten abgefragten Bereich eine sehr hohe und signifikante Varianzaufklärung – knapp 45 % (U3-Teilstudie) bzw. 44 % (Ü3-Teilstudie) lassen sich durch das Modell bzw. die aufgenommenen Variablen erklären.

4.6 Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit von Einrichtungsleitungen

Bestehende Herausforderungen und mögliche Ansatzpunkte für Verbesserungen in der Arbeit von Einrichtungsleitungen im FBBE-Bereich wurden in der jüngeren Vergangenheit an verschiedenen Stellen herausgearbeitet.³⁴ Darüber hinaus gibt es neben Untersuchungen von strukturellen Rahmenbedingungen der Arbeit von Führungskräften hierzulande Analysen zu Zufriedenheit und Belastungen. Beispielhaft soll hier auf die Ausarbeitungen von Susanne Viernickel u. a. (2017), Inge Schreyer u. a. (2014), Carola Nürnberg (2018) verwiesen werden, die sich mitunter auf unterschiedlichem Wege der Frage widmen, welche Belastungen Leitungen und Fachkräfte erleben und wie zufrieden sie mit der eigenen Arbeit bzw. dem entsprechenden Umfeld sind. Dabei zeigte sich, dass neben strukturellen Merkmalen und Voraussetzungen und der angemessenen Ausstattung mit personalen oder zeitlichen Ressourcen auch motivatio-

34 So weisen beispielsweise Petra Strehmel (2017), Eeva Hujala u. a. (2016) oder Margaret Sims u. a. (2018) auf Probleme hinsichtlich struktureller Voraussetzungen bzw. fehlender Ressourcen, z. B. Zeit und Personal, hin. Auch die mangelnde Ausstattung mit dem nötigen Wissen in spezifischen Themengebieten (Clark 2012; Muijs u. a. 2004; Hayden 1997) wurde in den Mittelpunkt gerückt. Auch Dilemmata durch zu viele Aufgabenbereiche (Lunneblad/Garvis 2017; Hujala u. a. 2016) oder unklare Verantwortlichkeiten (Klaudy u. a. 2016; Rouse/Spradbury 2016; Kalicki u. a. 2004) wurden dabei aufgezeigt.

nale Aspekte wie Wertschätzungserleben, Möglichkeiten zur persönlichen bzw. beruflichen Weiterentwicklung oder physische und psychische Gesundheit eine wichtige Rolle spielen.

In der TALIS Starting Strong Studie wurden die Leitungskräfte direkt zu speziellen Bedarfen, Barrieren und Belastungen befragt, welche wiederum Rückschlüsse auf Verbesserungspotenziale in verschiedenen Bereichen und Wünsche des Leitungspersonals ermöglichen. Übergeordnetes Ziel ist es hierbei, nicht nur Einschätzungen und Ist-Zustände abzubilden, sondern darüber hinaus Empfehlungen zu generieren, um einerseits Einrichtungsleitungen (und Fachkräfte) in und für den FBBE-Bereich zu motivieren und zu gewinnen und sie in diesem Arbeitsbereich zu halten. Andererseits gilt es auch, Leitungen und Fachkräfte für den FBBE-Bereich bestmöglich vorzubereiten und innerhalb des Bereichs auch zu unterstützen und weiterzuentwickeln (vgl. Sim u. a. 2019).

4.6.1 Fort- und Weiterbildungsbedarf

Um zu identifizieren, welche speziellen Bedarfe die Einrichtungsleitungen selbst sehen, wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach ihrem gegenwärtigen Weiterbildungsbedarf in verschiedenen Wissensbereichen gefragt (vgl. Abb. 4.4). Neben dem Ziel, bestehendes Wissen und Bedarfe zu identifizieren, soll dabei auch berücksichtigt werden, welche Faktoren die Fort- und Weiterbildung von Leitungen begünstigen oder verhindern.

Die Befragten meldeten vor allem bei der „Ausarbeitung der Ziele der Kindertageseinrichtung im Hinblick auf die Entwicklung, das Wohlbefinden und das Lernen der Kinder“ Bedarf an; nur rund 10 % (Ü3-Teilstudie; rund 8 % in der U3-Teilstudie) geben hier an, überhaupt keinen Weiterbildungsbedarf zu haben, rund 70 % (U3-Teilstudie knapp 65 %) einen mittleren oder gar hohen Bedarf. Im Bereich „Personalmanagement“ ergeben sich nahezu identisch ausgeprägte Bedarfe. Auch ausreichendes „Wissen zu und Verständnis von aktuellen politischen Entwicklungen im Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung auf nationaler/lokaler Ebene“ wird von vielen Befragten als Bedarf angemeldet.

Deutlich weniger Bedarf haben die befragten Leitungen im Bereich der Zusammenarbeit mit Grundschulen (nur in der Ü3-Teilstudie abgefragt), dem Finanzmanagement oder der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.

Insgesamt lässt sich jedoch ein starker Bedarf über alle Bereiche hinweg beobachten; keinen Bedarf sehen je nach Bereich lediglich eine von zehn bis etwa eine von vier Leitungen, wenn sämtliche abgefragten Bereiche betrachtet werden. Umgekehrt betrachtet haben also in jedem Bereich mindestens drei Viertel

der Leitungskräfte einen Bedarf an Fort- und Weiterbildung. Hohen oder mittleren Bedarf sehen immer noch zwischen 40 bzw. 70 % aller Leitungen.

Abb. 4.5: Fort- und Weiterbildungsbedarfe (letzte 12 Monate) der Einrichtungsleitungen (Mittelwerte)



Anmerkungen: Daten gewichtet. U3: N = 233–237; Ü3: N = 255–258.

Antwortskala: 1 = kein Bedarf; 2 = geringer Bedarf; 3 = mittlerer Bedarf; 4 = hoher Bedarf. Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Einer der wichtigsten Hinderungsgründe für die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen ist in beiden Teilstudien, dass die daraus folgende Abwesenheit in der Kita nicht durch Kolleginnen und Kollegen kompensiert werden kann (U3-Teilstudie: 53 % Zustimmung, Ü3-Teilstudie: 47 %). Weitere Einschränkungen, die am stärksten wahrgenommen werden, sind zu hohe Kosten (U3: 39 %, Ü3: 35 %), unpassende Zeiten (U3: 28 %, Ü3: 26 %) oder auch ein fehlendes inhaltliches Angebot (U3: 27 %, Ü3: 28 %). Mangelnde eigene Voraussetzungen, zeitliche Einschränkungen durch familiäre Verpflichtungen oder zu wenig Unterstützung durch den Arbeitgeber werden dagegen von den Einrichtungsleitungen deutlich seltener als Hinderungsgrund genannt.

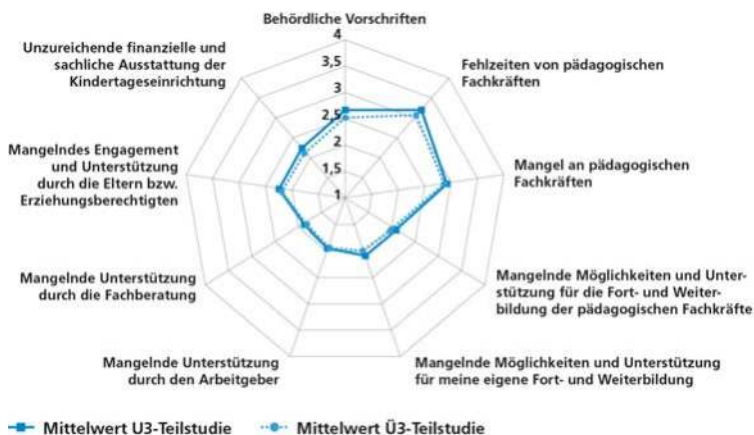
4.6.2 Barrieren und Beeinträchtigungen

Die TALIS Starting Strong Studie fragte auch nach Problemen, die aus Sicht der Leitungskräfte die eigene Effektivität beeinträchtigen. Ziel war es hierbei, Problemlagen zu identifizieren und darauf aufbauend Möglichkeiten zu finden,

diese zu beseitigen und den FBBE-Bereich auch für die Gruppe der Einrichtungsleitungen attraktiv zu gestalten und bestehende Defizite, z. B. in der Zusammenarbeit mit anderen Stellen, abzubauen (vgl. Sim u. a. 2019).

Hier zeigen sich ganz deutliche Unterschiede zwischen Problemen, die durch den Fachkräftemangel hervorgerufen werden und Aspekten, die beispielsweise durch andere Akteure wie Eltern, Fachberatung oder Arbeitgeber bzw. deren mangelnde Unterstützung verursacht werden. Mit großem Abstand empfinden die Leitungen die Fehlzeiten von pädagogischen Fachkräften als eher oder sehr starke Beeinträchtigung (rund 75 % in der Ü3-Teilstudie, sogar rund 79 % in der U3-Teilstudie) gefolgt vom generellen Mangel an pädagogischen Fachkräften (mehr als 60 % in der Ü3-Teilstudie, knapp 63 % in der U3-Teilstudie). Auch behördliche Vorschriften stellen ein Problem dar: Mehr als die Hälfte der Befragten fühlen sich in der Ü3-Teilstudie durch die Vorgaben eher oder sehr stark beeinträchtigt, in der U3-Teilstudie sogar knapp 60 %.

Abb. 4.6: Angaben zu Beeinträchtigungen der eigenen Effektivität als Einrichtungsleitung (Mittelwerte)



Anmerkungen: Daten gewichtet. U3: N = 234–236; Ü3: N = 255–258.

Antwortskala: 1 = gar nicht; 2 = eher wenig; 3 = eher stark; 4 = sehr stark. Mehrfachnennungen möglich.

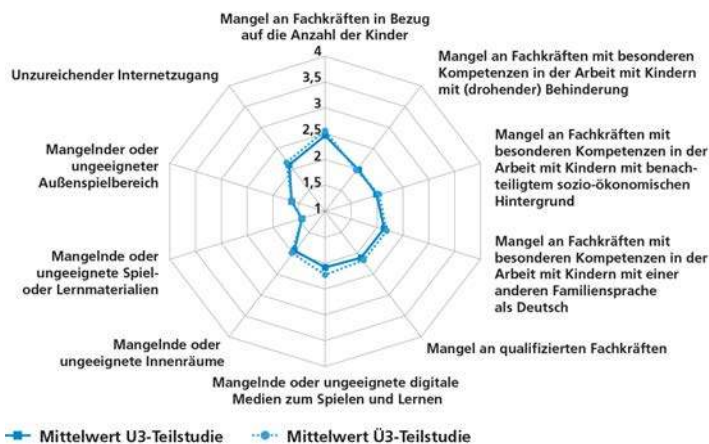
Quelle: OECD (2019a); TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Gefragt nach Aspekten, die die Möglichkeiten der Kitas beeinträchtigen, Kindern ein gutes Lernumfeld für ihre Entwicklung, ihr Wohlbefinden und Lernen zu bieten, ergibt sich ein ähnliches Bild (vgl. Abb. 4.6). So wird hier der „Mangel an Fachkräften in Bezug auf die Anzahl der Kinder“ als größtes Problem identifiziert. Auch der „Mangel an qualifizierten Fachkräften“ und Arbeitskräften mit speziellen Kompetenzen, beispielsweise im Umgang mit Kindern, die eine andere Sprache als die in der Einrichtung gesprochene sprechen, wird

oft als Beeinträchtigung gesehen. Auch hier werden folglich Aspekte, die den Fachkräftemangel zum Inhalt haben, am häufigsten als Problem genannt.

Im Hinblick auf die Möglichkeiten, Kindern ein gutes Lernumfeld zu bieten, zeigt sich jedoch noch ein weiterer Bereich, der von den Leitungskräften problematisiert wird – die Digitalisierung. Knapp 35 % der Leitungen in der Ü3-Teilstudie (U3: knapp 32 %) fühlen sich durch einen „unzureichenden Internetzugang“ in ihrer Arbeit beeinträchtigt. Noch mehr, nämlich knapp 40 % (Ü3-Teilstudie; ein Drittel in der U3-Teilstudie) nehmen „mangelnde oder ungeeignete digitale Medien zum Spielen und Lernen“ als beeinträchtigend wahr. Dass dies ein spezielles Problem im Bereich digitaler Medien darstellt, zeigt der Vergleich mit der Abfrage nach „analogen“ Spiel- oder Lernmaterialien: Weniger als 5 % der befragten Leitungskräfte beider Teilstudien fühlen sich hier durch mangelnde oder ungeeignete Materialien eingeschränkt.

Abb. 4.7: Angaben zu Beeinträchtigungen, Kindern ein gutes Lernumfeld zu bieten (Mittelwerte)



Anmerkungen: Daten gewichtet. U3: N = 232–237; Ü3: N = 254–258.

Antwortskala: 1 = gar nicht; 2 = eher wenig; 3 = eher stark; 4 = sehr stark. Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

4.6.3 Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbelastung

Neben Beeinträchtigungen der Effektivität und des Umfelds für Kinder innerhalb von Einrichtungen wurden die Leitungskräfte innerhalb der Studie auch nach Belastungen gefragt, die sie persönlich in ihrer Arbeit wahrnehmen. Die aufgezeigten Belastungsfaktoren ähneln dabei in ihrer Ausprägung denen des pädagogischen Personals und zeigen somit jedoch auch, dass die Leitungen gleichermaßen von Unzufriedenheit und hoher Belastung betroffen sind und

ebenfalls unter allgemeinen Problemlagen, verursacht durch das Phänomen des Fachkräftemangels, leiden. Dies steht auch im Einklang mit Befunden aus anderen Studien, die sich dem Thema Arbeitszufriedenheit bzw. -belastung widmen (bspw. Nürnberg 2018; Schreyer u. a. 2014; Viernickel u. a. 2017).

Ähnlich wie bei der Frage nach Beeinträchtigungen des Lernumfelds zeigen sich auch hier übertragbare Muster. Während die Unterstützung durch den Arbeitgeber, die Führung der pädagogischen Fachkräfte oder auch die Anliegen der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten eine eher geringe Belastung darstellen (vgl. Abb. 4.7), kristallisieren sich zwei Bereiche heraus, die Leitungen stark belasten: zum einen erneut Aspekte, die durch den Fachkräftemangel in den Vordergrund rücken, also beispielsweise „zusätzliche Pflichten aufgrund von Abwesenheiten von pädagogischen Fachkräften“ (für rund 80 % der Leitungen der U3-Teilstudie und mehr als 75 % der Leitungen in der Ü3-Teilstudie eine eher oder sehr starke Belastung). Auch geben mehr als 60 % (Ü3-Teilstudie; 57 % in der U3-Teilstudie) an, es als belastend zu erleben, dass ein Mangel an pädagogischen Fachkräften vorherrscht, um einen reibungslosen Kita-Betrieb zu gewährleisten.

Den zweiten Bereich, der Leitungskräfte vor Probleme stellt bzw. erhebliche Belastungen erzeugt, stellt die administrative Arbeit dar. So nehmen knapp 80 % der befragten Leitungen in der Ü3-Teilstudie und knapp 83 % der Leitungskräfte in der U3-Teilstudie „zu viel Verwaltungsarbeit“ als eine eher oder sehr starke Belastung wahr – gar nur 1,4 % (U3-Teilstudie) bzw. 2 % (Ü3-Teilstudie) nehmen diesen Bereich als gar nicht belastend wahr.

Auch „Schritt zu halten mit sich ändernden Vorschriften von Kommunal-, Bezirks-, Landes- oder Bundesbehörden“ wirkt sich als Belastung aus – knapp 60 % nehmen dies in beiden Teilstudien eher oder sehr stark wahr.

Abb. 4.8: Aspekte, die eine Belastung für Leitungskräfte und ihre Arbeit darstellen (Mittelwerte)



Anmerkungen: Daten gewichtet. U3: N = 233–235; Ü3: N = 255–258.

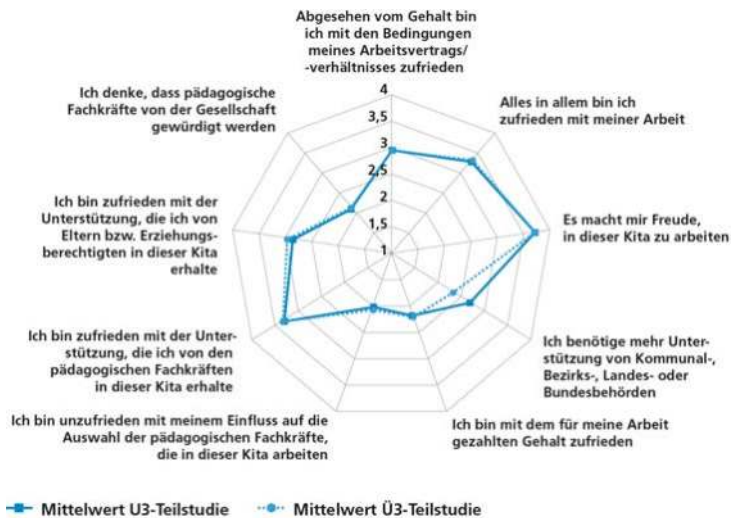
Antwortskala: 1 = gar nicht; 2 = eher wenig; 3 = eher stark; 4 = sehr stark. Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Obwohl es angesichts der dargestellten Aspekte zwar durchaus Belastungsfaktoren für Leitungen und ihre Arbeit gibt, ist das Leitungspersonal insgesamt dennoch mit der eigenen Arbeit zufrieden (vgl. Abb. 4.8). So stimmen rund 93 % (U3-Teilstudie) bzw. 95 % (Ü3-Teilstudie) der Leitungskräfte der Aussage „Alles in allem bin ich zufrieden mit meiner Arbeit“ eher oder völlig zu. Auch stimmen 98 % der befragten Personen in beiden Teilstudien eher oder vollkommen der Aussage zu: „Es macht mir Freude, in dieser Kindertageseinrichtung zu arbeiten“.

Unzufrieden sind die Leitungskräfte jedoch – genauso wie das befragte pädagogische Personal (s. Kapitel 5) – mit dem gesellschaftlichen Ansehen und dem eigenen Gehalt. Nur rund 27 bzw. 29 % (U3- bzw. Ü3-Teilstudie) stimmen eher oder völlig zu, dass FBBE-Fachkräfte von der Gesellschaft gewürdigt werden. Und nur 29 bzw. 36 % (U3- bzw. Ü3-Teilstudie) sind mit dem eigenen Gehalt zufrieden.

Abb. 4.9: Zustimmung zu Aspekten der Arbeitszufriedenheit (Mittelwerte)



Anmerkungen: Daten gewichtet. U3: N = 234–236; Ü3: N = 255–258.
 Antwortskala: 1 = stimme überhaupt nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme völlig zu. Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Zusammenfassend lassen sich folgende Aspekte festhalten, die Leitungskräfte in der vorliegenden Studie hinsichtlich der eigenen Arbeitszufriedenheit bzw. -belastung in den Mittelpunkt rücken:

Hohe Barrieren und starke Belastungen auf Seiten des Leitungspersonals im Zusammenhang mit dem Fachkräftemangel

Hierzu zählen der verringerte Zugang zu bzw. die Verhinderung von eigenen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, Beeinträchtigungen der eigenen Effektivität sowie zusätzliche eigene Pflichten durch den Mangel an oder die Abwesenheiten von Fachkräften genauso wie die Sorge, dass dadurch kein gutes Lernumfeld für Kinder geboten oder überhaupt ein reibungsloser Kita-Betrieb gewährleistet werden kann.

Der Mangel an speziellen Fachkräften mit besonderen Kompetenzen wird weniger stark thematisiert als der allgemeine Mangel an Fachkräften; außerdem steht das Thema Personalmanagement beim eigenen Fortbildungsbedarf aus Sicht der Leitungskräfte mit an erster Stelle.

Kooperations- und Unterstützungssysteme sind ausbaufähig, werden aber nicht als problematisch eingestuft

Mangelnde Unterstützung durch Eltern, Arbeitgeber oder Fachberatung ist laut den Angaben der Leitungskräfte zwar in vielen deutschen Kindertageseinrichtungen ein Aspekt, der die eigene Arbeit beeinträchtigt, jedoch auf einem deutlich niedrigeren Niveau als Aspekte, die durch den Fachkräftemangel verursacht werden. Der Unterstützungsbedarf wird am ehesten bei Akteuren gesehen, die weniger in der täglichen Arbeit von Leitungskräften eine Rolle spielen (z. B. Politik, Behörden oder Gesellschaft), jedoch umso weniger beim Team der Einrichtung oder den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.

Administrative und pädagogische Leitungsaufgaben fordern und belasten die Leitungskräfte

Personalmanagement, konzeptionelle Aufgaben und aktuelle politische Entwicklungen bilden die drei Bereiche ab, in denen Leitungen den größten Fortbildungsbedarf (bzgl. der abgefragten Aspekte) bei sich selbst identifizieren. Darüber hinaus fühlen sie sich durch behördliche Vorschriften überwiegend eingeschränkt und nehmen zu viel Verwaltungsarbeit als größten Belastungsfaktor überhaupt wahr.

Dies und das insgesamt hohe Niveau an Fortbildungsbedarf sowie Defizite in der eigenen Ausbildung hinsichtlich spezifischer Themenbereiche legen offen, dass das Profil der Leitungen deutlich geschärft und das Leitungspersonal mit dem entsprechenden Wissen ausgestattet werden muss.

Die Ausstattung der Kitas lässt punktuell Wünsche offen

Wenngleich die mangelnde oder ungeeignete Ausstattung der Räumlichkeiten von den Leitungen thematisiert wird, fühlt sich das Leitungspersonal durch fehlende Materialien oder unzureichende Ausstattung nur wenig oder gar nicht eingeschränkt bzw. belastet.

Auffällig ist hier der hohe Anteil an unzureichender Ausstattung, der hinsichtlich Internetzugang und der Ausstattung mit digitalen Medien zum Spielen und Lernen von den befragten Leitungen als Beeinträchtigung wahrgenommen wird.

Hohe Identifikation und Zufriedenheit trotz wahrgenommener Probleme

Die Leitungskräfte berichten ähnlich wie das pädagogische Personal von einer hohen Arbeitszufriedenheit, die sich jedoch eher von intrinsischen Faktoren und der eigenen Arbeit innerhalb der Einrichtung ableiten lässt, weniger von externen Faktoren wie Wertschätzung oder Gehalt.

4.7 Zusammenhänge zwischen Leitungshandeln und Arbeitszufriedenheit

Anschließend wird nun auf Grundlage der dargestellten Ergebnisse hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit erneut das alltägliche Leitungshandeln – gemessen über die Arbeitszeitverteilungen auf die bereits beschriebenen Arbeitsbereiche – mit in die Betrachtung einbezogen.

Auf Basis von Korrelationsanalysen wurden dabei die Zeitanteile mit subjektiv wahrgenommenen Problemen und Aspekten von Zufriedenheit in Zusammenhang gebracht.

Die Ergebnisse zeigen keine nennenswerten und systematischen Zusammenhänge zwischen der mit administrativen Leitungsaufgaben verbrachten Zeit und Aspekten von Arbeitszufriedenheit. Ebenfalls keinen Zusammenhang gibt es zwischen der aufgewendeten Arbeitszeit im Bereich der Interaktion mit Kindern und der Zufriedenheit von Führungskräften – dies gilt für beide Teilstudien. Ein höherer Zeitanteil im Bereich der Interaktion mit Kindern führt also nicht zu einer höheren Arbeitszufriedenheit (z. B. bei der Zustimmung zu Aussagen wie „Es macht mir Freude, in dieser Kindertageseinrichtung zu arbeiten“ oder „Alles in allem bin ich zufrieden mit meiner Arbeit“). Dies widerlegt auf empirischer Basis Aussagen bzw. Annahmen von Nürnberg (2018) und Nentwig-Gesemann u. a. (2016), die zugrunde legen, dass auch Führungskräfte zusätzliche Zufriedenheit aus der Arbeit mit Kindern schöpfen.

Stattdessen zeigen die vorliegenden Daten, dass eine Überfrachtung durch zu viele verschiedene Aufgabenbereiche mitunter eine größere Unzufriedenheit zur Folge hat: So geben Leitungen in der U3-Teilstudie an, (abgesehen vom Gehalt) mit den Bedingungen ihres Arbeitsvertrags bzw. -verhältnisses eher unzufrieden zu sein, wenn sie mehr Zeit in der Interaktion mit Kindern verbringen ($r = -.16^*$). Eine mögliche Interpretation wäre an dieser Stelle, dass in diesen Fällen eine klare Aufgabenteilung fehlt bzw. Leitungen neben der eigentlichen Leitungstätigkeit bedingt durch einen Mangel an Fachkräften auch im Gruppendienst tätig sein *müssen* (vgl. hierzu auch Strehmel/Kiani 2018). Wie in anderen Berufen führt eine mangelnde Klarheit über die zu erledigenden Aufgaben bzw. eine zu große Aufgabenfülle zu verschiedenen Nachteilen, vor allem aber zu einer geringeren Zufriedenheit, da neben Überbelastung und Stress eine weniger effektive und effiziente Aufgabenerfüllung sowohl in den Bereichen der Leitung als auch im Bereich der pädagogischen Praxis die Folge sind.

Anhand der Daten aus der TALIS Starting Strong Studie lässt sich belegen, dass einzelne Belastungsfaktoren und die aufgewendete Zeit in bestimmten Bereichen zusammenhängen: So empfinden Führungskräfte in der U3-Teilstudie „zu viel Verwaltungsarbeit“ umso mehr als Belastung, je mehr Zeit sie mit ad-

ministrativen Leitungsaufgaben verbringen ($r = .30^{***}$ [U3]; $.14^*$ [Ü3]). Umgekehrt sinkt die wahrgenommene Belastung von zu viel Verwaltungsarbeit, wenn stattdessen mehr Zeit in der Interaktion mit Kindern verbracht wird ($r = -.26^{***}$, nur U3-Teilstudie). In der Ü3-Teilstudie finden sich zudem Effekte im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Familien: Je mehr Zeit in diesem Bereich verbracht wird, desto stärker fühlen sich die Leitungskräfte dadurch belastet, für die Entwicklung, das Wohlbefinden und das Lernen der Kinder verantwortlich gemacht zu werden ($r = .16^*$) und die Anliegen der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zu bearbeiten ($r = .14^*$).

Bei der Frage nach Beeinträchtigungen der eigenen Effektivität als Leitung einerseits und den aufgebrauchten Zeitanteilen andererseits, zeigen sich ebenfalls Zusammenhänge: So fühlen sich Leitungen unter anderem stärker durch die unzureichende finanzielle und sachliche Ausstattung der Kita ($r = .15^*$ [U3]), behördliche Vorschriften ($r = .21^{**}$ [U3]; $r = .15^*$ [Ü3]), Fehlzeiten von pädagogischen Fachkräften ($r = .20^{**}$ [U3]) sowie mangelndes Engagement und fehlende Unterstützung durch Eltern ($r = .15^*$ [Ü3]) beeinträchtigt, je mehr Zeit sie mit administrativen Leitungsaufgaben verbringen. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch in Bezug auf mangelnde Möglichkeiten und Unterstützung für die eigene ($r = .14^*$ [U3]) und die Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte ($r = .17^*$ [U3]).

Ebenso korrelieren die aufgebrauchte Zeit für pädagogische Leitungsaufgaben und Aspekte der eigenen Effektivität: Je mehr Zeit in diesem Bereich verbracht wird, desto geringer wird die eigene Beeinträchtigung wahrgenommen durch unzureichende finanzielle und sachliche Ausstattung der Kita ($r = -.17^*$) sowie mangelnde Möglichkeiten und Unterstützung sowohl für die eigene ($r = -.21^{**}$) als auch die Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte ($r = -.20^{**}$). All diese Zusammenhänge lassen sich (signifikant) nur in der U3-Teilstudie, nicht jedoch in der Ü3-Teilstudie nachweisen.

Wird mehr Zeit in der Interaktion mit Kindern verbracht, zeigt sich in beiden Teilstudien eine inhaltlich positive Größe: Die behördlichen Vorschriften werden dann als weniger stark ($r = -.22^{**}$ [U3]; $r = -.18^{**}$ [Ü3]) beeinträchtigend wahrgenommen. In der Ü3-Teilstudie wird darüber hinaus u. a. mangelndes Engagement der Eltern als weniger stark beeinträchtigend wahrgenommen ($r = -.17^{**}$), auch steigen die Beeinträchtigungen durch mangelnde Unterstützung durch den Arbeitgeber ($r = .14^*$).

Im Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten finden sich in der U3-Teilstudie keine Zusammenhänge zu den abgefragten Einschränkungen der eigenen Effektivität; in der Ü3-Teilstudie steigt mit dem Zeitanteil die wahrgenommene Beeinträchtigung durch Fehlzeiten von pädagogischen Fachkräften ($r = .13^*$) und außerdem auch mangelndes Engagement und Unterstützung durch die Familien ($r = .18^{**}$).

Auch zeigen sich Korrelationseffekte zwischen der aufgewendeten Zeit in bestimmten Bereichen einerseits und der Meinung von Führungskräften, dass bestimmte Probleme die Möglichkeiten beeinträchtigen, Kindern ein gutes Lernumfeld bieten, andererseits: Verbringen die Leitungen mehr Zeit mit administrativen Aufgaben, wird umso eher ein Mangel an speziell ausgebildeten Fachkräften wahrgenommen z. B. mit besonderen Kompetenzen für die Arbeit mit Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien ($r = .17^*$), mit Kindern mit (drohender) Behinderung ($r = .19^{**}$) oder Kindern, die eine andere als die in der Kita gesprochene Sprache sprechen ($r = .19^*$). All diese Effekte gelten speziell nur für Einrichtungen in der U3-Teilstudie und legen nahe, dass hier eine erhöhte Nachfrage existiert und beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit spezifischen Programmen diese Bedarfe im Rahmen der administrativen Leitungsarbeit erst aufgedeckt werden.³⁵

4.8 Einordnung in den internationalen Vergleich

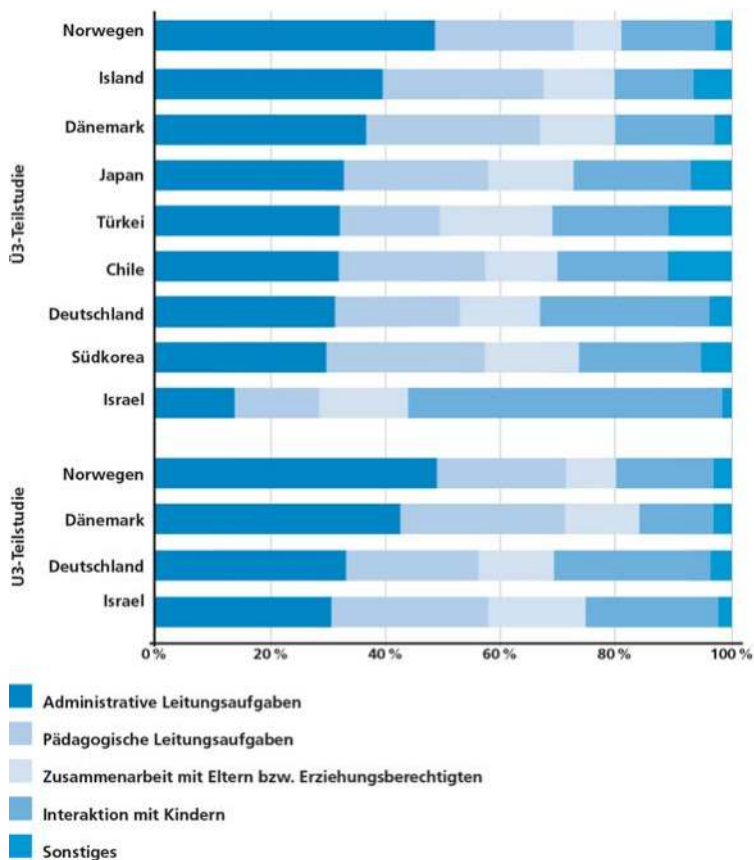
Da die vorliegende Studie nicht nur in Deutschland, sondern auch in weiteren Ländern durchgeführt wurde, ergeben sich gerade im internationalen Vergleich neue Erkenntnisse, die für den hiesigen FBBE-Bereich von Nutzen sein können. Ergeben sich aus Angaben anderer Länder möglicherweise Ansatzpunkte, bestehende Verbesserungsbedarfe in Deutschland auszugleichen? Welche Besonderheiten oder auch Ähnlichkeiten lassen sich in den Ergebnissen von Deutschland und anderen Ländern ablesen?

Zunächst lässt sich festhalten, dass hinsichtlich der Zeitverteilung auf die unterschiedlichen Aufgabenbereiche von Führungskräften keine größeren Unterschiede zwischen den Ländern auftreten (vgl. Abb. 4.9). Lediglich Norwegen mit einem vergleichsweise hohen Zeitanteil im Bereich administrativer Aufgaben (knapp 50 % in beiden Teilstudien) und Israel, wo die Führungskräfte vergleichsweise viel mit den Kindern interagieren (mehr als 50 % der Zeit in der

35 Ebenfalls nur in der U3-Teilstudie wird folgender Effekt beobachtet: Je mehr Zeit mit pädagogischen Leitungsaufgaben verbracht wird, desto weniger werden von den Führungskräften mangelnde oder ungeeignete Innenräume ($r = -.15^*$) und Außenspielbereiche ($r = -.16^*$) thematisiert – ein durchaus überraschender Befund. In der Ü3-Teilstudie wird dagegen umso mehr der Mangel an Fachkräften mit besonderen Kompetenzen im Umgang mit Kindern mit (drohender) Behinderung thematisiert, je mehr Zeit mit pädagogischer Leitung verbracht wird ($r = .14^*$). Verbringen Leitungen mehr Zeit in der Interaktion mit Kindern, nehmen diese in der U3-Teilstudie seltener den Mangel an pädagogischen Fachkräften mit speziellen Sprachkenntnissen wahr ($r = -.17^*$). Darüber hinaus ist die Wahrnehmung von Beeinträchtigungen unabhängig davon, wieviel Zeit für die Zusammenarbeit mit den Familien der Kinder aufgewendet wird.

Ü3-Teilstudie), fallen aus dem Rahmen. Deutschland bewegt sich in den meisten Aufgabenfeldern im Bereich des Durchschnitts, allerdings fällt auch hier auf, dass Leitungskräfte neben ihren zahlreichen Aufgaben auch sehr viel Zeit in der Interaktion mit Kindern verbringen – im internationalen Vergleich ist dies der zweithöchste (Ü3-Teilstudie) bzw. höchste (U3-Teilstudie) Wert.

Abb. 4.10: Zeitanteile verschiedener Aufgabenbereiche (letzte 12 Monate) des Leitungspersonals im internationalen Vergleich (in %)



Anmerkungen: Die Darstellung der Länder erfolgt in absteigender Reihenfolge der aufgebrauchten Zeit im Bereich administrativer Leitungsaufgaben.

Quelle: OECD 2020; eigene Übersetzung

Gerade im Bereich der Interaktionen mit Kindern ist der Unterschied des aufgewendeten Zeitanteils in Deutschland besonders groß zwischen kleinen und großen Einrichtungen – eine ähnliche Differenz findet sich nur in Norwegen (vgl. OECD 2020, S. 180). Ein vergleichbares Muster findet sich für den Bereich administrativer Leitungsaufgaben – auch hier gibt es große Unterschiede zwi-

schen kleinen und großen Einrichtungen insbesondere in Deutschland und Norwegen, aber auch in Dänemark.

Wie im vorangegangenen Kapitel herausgearbeitet wurde, haben individuelle Merkmale wenig Einfluss auf die eingesetzte Zeit in verschiedenen Bereichen, dies gilt auch im internationalen Vergleich. Lediglich in Chile und Island (Ü3-Teilstudie) verbringen Personen mit höherer Qualifikation mehr Zeit mit administrativen Aufgaben. Darüber hinaus lassen sich keine besonderen Muster über die Länder hinweg identifizieren, welche einen Einfluss auf die Alltagsrealität der Leitungskräfte haben.

Wie in Deutschland ist auch in anderen Ländern die administrative Arbeit ein erheblicher Stressfaktor – mindestens die Hälfte des Leitungspersonals in Dänemark, Israel, Japan, Norwegen und Südkorea (Ü3-Teilstudie) empfindet „zu viel Verwaltungsarbeit“ ebenfalls als eine eher oder sehr starke Belastung im Alltag. In der U3-Teilstudie trifft dies neben Deutschland nur auf Dänemark zu. Hier scheint nicht nur, aber besonders in Deutschland – das in beiden Teilstudien mit rund 80 % der Teilnehmenden hierbei den „Spitzenplatz“ einnimmt – Bedarf für eine Entlastung der Einrichtungsleitungen zu bestehen.

Bezüglich pädagogischer Leitungsaufgaben lassen sich zwar Unterschiede zwischen den Ländern finden (vgl. Abb. 4.9), aber ähnlich wie im vorangegangenen Kapitel für Deutschland beschrieben, scheint hier erneut die Einrichtungsgröße in einigen Ländern eine entscheidende Rolle zu spielen. So verbringen Leitungen in Chile, Deutschland und der Türkei (Ü3-Teilstudie) in größeren Einrichtungen mehr Zeit mit pädagogischen Leitungsaufgaben, dies gilt auch in der U3-Teilstudie für Norwegen. Dagegen spielen in anderen Ländern ähnlich wie hierzulande die Lage der Einrichtung oder die Trägerschaft kaum eine Rolle.

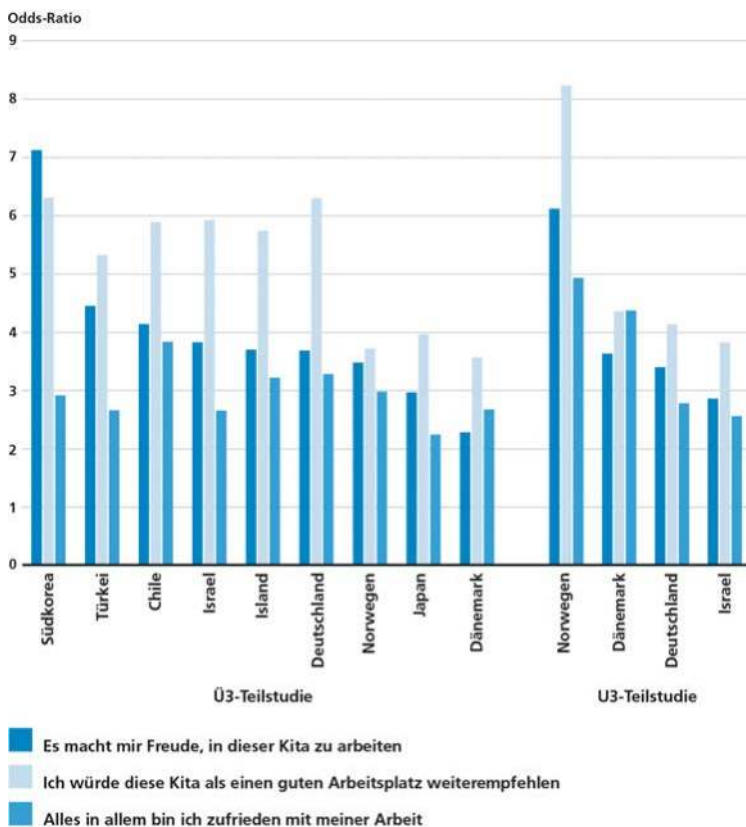
Der internationale Vergleich (OECD 2020, S. 188) stellt bezüglich pädagogischer Leitungsaufgaben zudem fest, dass externe Evaluationen von Einrichtungen und das Engagement der Führungskräfte im Bereich der pädagogischen Leitung zusammenhängen können. So berichten Leitungen in Deutschland, Japan, Norwegen und der Türkei (Ü3-Teilstudie), wenn es „nie“ oder „weniger als einmal im Jahr“ zu Einrichtungsevaluationen kommt, von einem geringeren Engagement im Vergleich zu Kolleginnen und Kollegen, die von jährlichen Evaluationen berichten. Ähnliche Ergebnisse lassen sich auch finden, wenn der Grad an Autonomie von Einrichtungsleitungen untersucht wird (vgl. OECD 2020, S. 173 ff.). Zusammengefasst lässt sich hier beobachten, dass eine Übertragung von einzelnen Aufgabenbereichen – gerade im Bereich pädagogischer Leitung – sinnvoll erscheint, um das Engagement zu verstärken, wenn gleichzeitig Qualitätssicherung und Unterstützung gewährleistet sind.

In Deutschland (U3-Teilstudie), Israel und Südkorea (beide Ü3-Teilstudie) lässt sich zudem nachweisen, dass ein Fokus auf pädagogische Leitung in der Ausbildung dazu führt, dass auch vermehrt Aufgaben im Bereich pädagogischer Leitung wahrgenommen werden – dies gilt auch für eine höhere Berufserfahrung in Deutschland (U3-Teilstudie) und Dänemark (Ü3-Teilstudie). In anderen Ländern dagegen spielen die Erfahrung und auch die Qualifikation (dies gilt für alle Länder) keine Rolle mit Blick auf pädagogische Leitungsaufgaben.

Erwartungsgemäß wird die Möglichkeit, sich an Entscheidungen innerhalb der Kita zu beteiligen, von den Leitungen positiver eingeschätzt als von den Fachkräften – hier lassen sich über alle Länder hinweg hohe Zustimmungswerte finden, Deutschland bewegt sich hier im „Mittelfeld“. Grundsätzlich gehen aus Sicht der Leitungskräfte das Konzept einer geteilten Führung und pädagogische Leitung oft Hand in Hand, d. h. das Leitungspersonal äußert hohe Zustimmung, sowohl wenn es um Unterstützungsmöglichkeiten von pädagogischem Lernen geht, als auch um aktive Beteiligungsmöglichkeiten für das Personal in der Kita. Dies trifft auf sechs von neun Ländern in der Ü3-Teilstudie zu, allerdings nicht auf Deutschland (vgl. OECD 2020, S. 193).

Außerdem zeigt sich, dass pädagogische Fachkräfte unter der Konstellation einer geteilten Führung häufiger miteinander kooperieren und zufriedener mit ihrer Arbeit sind (vgl. Abb. 4.11).

Abb. 4.11: Zusammenhang von Partizipationsmöglichkeiten und Arbeitszufriedenheit des pädagogischen Personals im internationalen Vergleich (Odds Ratio)



Anmerkungen: Odds Ratio: Wahrscheinlichkeit, dass befragtes pädagogisches Personal angibt, mit seiner Arbeit zufrieden zu sein. Hier Angaben der Fachkräfte, die „völlig zustimmen“, dass die Leitung alle pädagogisch Tätigen dazu anregt, sich zu wichtigen Entscheidungen zu äußern, im Vergleich zu allen anderen befragten pädagogisch Tätigen.

Die Darstellung der Länder erfolgt in absteigender Reihenfolge des Odds-Ratio-Wertes für „Es macht mir Freude, in dieser Kindertageseinrichtung zu arbeiten“.

Quelle: OECD 2020; eigene Übersetzung

Insgesamt zeigen sich in verschiedenen Ländern und für verschiedene Bereiche (z. B. pädagogische Leitung, Arbeitszufriedenheit, Kooperation) positive Zusammenhänge mit Aspekten geteilter Führung, nicht nur für die Leitungskräfte selbst, sondern auch für das pädagogische Personal.

Blickt man auf Verbesserungsbedarfe, so zeigt sich, dass die Leitungskräfte hierzulande in ihrer Ausbildung „am wenigsten auf ihre Rolle vorbereitet“ werden (s. Bader u. a. 2019, S. 30). In den Bereichen „pädagogische Leitung“ und „Verwaltung“ weist Deutschland in beiden Teilstudien die niedrigsten Werte auf, nur rund 22 % (Ü3-Teilstudie) bzw. 29 % (U3-Teilstudie) geben beispiels-

weise an, die Thematik „Verwaltung“ in der Ausbildung behandelt zu haben, rund 35 bzw. 43 % (Ü3- bzw. U3-Teilstudie) den Aspekt „pädagogische Leitung“. Südkorea erreicht in allen Bereichen beispielsweise rund 90 % Zustimmung, Japan etwa 70 bis 80 % (beide Ü3-Teilstudie). Auch Norwegen und Island erreichen hier ungleich höhere Werte als Deutschland.

Ähnlich wie das pädagogische Personal sind Leitungskräfte mit ihrer Arbeit insgesamt sehr zufrieden, allerdings berichten sie über eine relativ geringe Zufriedenheit mit ihren Gehältern, insbesondere in Deutschland, Israel, Island und Japan (Ü3-Teilstudie) sowie speziell in Deutschland und Israel in der U3-Teilstudie.

Weitere Ergebnisse lassen sich in den beiden internationalen Berichten der OECD zur Studie sowie in Kurzberichten in deutscher Sprache finden, die vom nationalen Projektteam der Studie für beide internationale Berichte erstellt wurden (vgl. hierzu OECD 2019c und OECD 2020 bzw. Bader u. a. 2019 sowie Bader u. a. 2021).

4.9 Diskussion und Ausblick

Insgesamt lassen sich für die Leitungskräfte in deutschen Kitas anhand der vorliegenden Daten aus TALIS Starting Strong zunächst ein markanter Unterschied festhalten: Einerseits gibt es Kita-Leitungen, die sich stärker im Bereich der tatsächlichen spezifischen Leitungsaufgaben engagieren und profilieren, aber weniger direkt mit den Kindern interagieren. Auf der anderen Seite sind Teile des Leitungspersonals stärker als pädagogische Fachkraft im Gruppendienst tätig. Was den Zuschnitt der Leitungsaufgaben betrifft, sind in diesem Fall insbesondere Veränderungen im Bereich der Verwaltungsaufgaben zu beobachten: Leitungen, die mehr in der Interaktion mit Kindern Zeit verbringen, wenden umso weniger Zeit im Bereich administrativer Leitungsaufgaben auf, nicht jedoch im Bereich pädagogischer Leitung oder in der Zusammenarbeit mit Familien.

Als Determinanten für das alltägliche Leitungshandeln sind personale Merkmale wie Alter oder Geschlecht, aber auch Berufserfahrung und Qualifikation eher unerheblich. Stattdessen zeigen sich speziell Unterschiede, die sich auf die Ausgestaltung der Leitungstätigkeit beziehen: So spielt insbesondere die tatsächliche Festlegung von zeitlichen Ressourcen für Leitungsaufgaben für eben diese Aufgaben eine entscheidende Rolle. Weitere maßgebliche Einflussgrößen für die Wahrnehmung der Leitungsaufgaben sind vor allem die Größe der Einrichtung wie auch die Zusammensetzung der Kindergruppen in den Kitas. Daneben spielen die Wochenarbeitszeit und die Trägerschaft offenbar eine Rolle. Gruppenkonzepte und regionale Unterschiede können ebenfalls den

Leitungsalltag in einzelnen Aufgabenbereichen verändern. Auffällig ist, dass im Bereich der pädagogischen Leitungsaufgaben der Einfluss der Einrichtungsgröße deutlich geringer ausfällt als in anderen Bereichen und nur in der Ü3-Teilstudie auftritt. Wie viel Zeit die Leitungskraft mit pädagogischen Themen verbringt, ist hierbei unabhängig von der Zusammensetzung der Kindergruppen. Eine zielgruppenspezifische Arbeit, die idealtypisch auch auf konzeptioneller Ebene versucht, vorhandene Benachteiligungen auszugleichen, scheint im Alltagshandeln des Leitungspersonals also weniger stark ins Gewicht zu fallen.

Die vorliegenden Ergebnisse der TALIS Starting Strong Studie deuten außerdem darauf hin, dass die Interaktion mit Kindern bzw. mehr im Gruppendienst verbrachte Zeit keine erhöhte Zufriedenheit auf Seiten der Leitungskräfte hervorbringt. Eher zeigen sich durch unzureichende Aufgabenprofile bzw. eine Vielzahl von Aufgaben- und Verantwortungsbereichen negative Auswirkungen auf Motivation und Arbeitszufriedenheit des Leitungspersonals. Dies widerlegt Befunde von Nürnberg (2018) oder Nentwig-Gesemann u. a. (2016), die berichten, dass Fach- und Leitungskräfte zumindest teilweise zusätzliche Zufriedenheit aus der direkten Arbeit mit Kindern schöpfen.

Es lässt sich zudem schlussfolgern, dass die Position der Leitung weiterhin struktureller und politischer Unterstützung bedarf. Ein Jonglieren mit verschiedensten Aufgabenbereichen innerhalb der Einrichtung, das im Normalfall in Personalunion erfolgt, scheint wenig zielführend. Gerade im Vergleich mit schulischen Einrichtungen erscheint das gängige Praxismodell einer einzelnen Leitungsperson sowohl für pädagogische als auch administrative Belange geradezu überholt und erfordert unter dem Einfluss bestehender und zukünftiger Herausforderungen im FBBE-Bereich strukturelle Anpassungen. Diese sollten ausreichende zeitliche Ressourcen für spezifische Leitungsaufgaben genauso umfassen wie eine Unterstützung bei administrativen Aufgaben (vgl. Münchow/Strehmel 2016) – immer unter der Berücksichtigung der Gegebenheiten vor Ort, also beispielweise im Hinblick auf die Größe der Einrichtung oder die Zusammensetzung der Kindergruppen (vgl. hierzu Strehmel 2017). Der Bereich der Administration nimmt bei den befragten Leitungen in beiden Teilstudien den größten Anteil der Arbeitszeit in Anspruch – gleichzeitig ist der Bereich ein erheblicher Stressfaktor für die Leitungskräfte. Darüber hinaus besteht beim Personalmanagement als Teil des administrativen Aufgabenbereichs der größte Fortbildungsbedarf bei den Kita-Leitungen. Gerade hinsichtlich der größten Herausforderung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung – dem Fachkräftemangel – besteht hier ein Missverhältnis zwischen gesellschaftlichen und professionellen Anforderungen einerseits und der Ausstattung mit Ressourcen und Wissen auf Seiten der Führungskräfte andererseits. Dass das Problem bereits erkannt ist, zeigen einzelne Maßnahmen auf politischer Ebene,

die explizite Refinanzierungsanteile für die Leitung und deren Entlastung vorsehen.³⁶:

Angemerkt sei an dieser Stelle auch, dass die vorliegende Untersuchung keine Ergebnisse zur Zeit der Corona-Pandemie vorlegen kann, da die Studie zuvor durchgeführt wurde. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass durch pandemiebedingte Neuerungen seit der Erhebung keine Entlastung in bestimmten Bereichen stattgefunden hat, sondern gerade Belastungen eher verschärft wurden. Dies betrifft beispielsweise Aspekte, die spezifische Wissensbestände erfordern oder bereits durch einen Mangel an Personal bzw. Fachkräften hervorgerufen werden (vgl. Abschnitt 4.6.3)³⁷ und lässt sich auch durch Befragungen von Führungskräften im Zuge der Pandemie zeigen (vgl. DJI/RKI 2020).

Eine weitere Professionalisierung und funktionale Ausdifferenzierung innerhalb von Einrichtungen erscheint daher nur logisch und unabdingbar. Auf der Ebene der Fachkräfte stellt sich die Frage, wie dem akuten und zukünftigen Fachkräftemangel begegnet werden soll.³⁸ Das an vielen Stellen und in vielen Untersuchungen betrachtete Phänomen benötigt eine Vielzahl zusätzlicher Personen im Arbeitsmarktsektor der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung.³⁹ Eine stärkere Aufgabenaufteilung und Personalkonzepte, die unterschiedliche Wissensbestände und Qualifikationen berücksichtigen, ließen diesbezüglich an eine Öffnung des Arbeitsbereiches und eine stärkere Befriedigung der Nachfrage denken.⁴⁰ Dies freilich nur unter Anpassung bestehender

36 So ermöglicht es beispielsweise das Bayerische Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales, dass ein „Leistungs- und Verwaltungsbonus“ ausbezahlt wird, um „Träger von Kindertageseinrichtungen in die Lage zu versetzen, zum Beispiel durch den Einsatz zusätzlichen Personals die Einrichtungsleitung von Aufgaben direkt zu entlasten“ (vgl. StMAS 2020).

37 Als Beispiel seien abgefragte Aspekte wie „zusätzliche Pflichten aufgrund von Abwesenheiten von pädagogischen Fachkräften“ oder „Schritt zu halten mit sich ändernden Vorschriften von Kommunal-, Bezirks-, Landes- oder Bundesbehörden“ genannt, die bereits vor der Pandemie von der Mehrzahl der Führungskräfte als Stressfaktoren benannt wurden. Auch im Bereich „Wissen zu und Verständnis von aktuellen politischen Entwicklungen im Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung auf nationaler/lokaler Ebene“ wurde von vielen Befragten Fort- und Weiterbildungsbedarf genannt, welcher sich nochmals verstärkt haben dürfte.

38 Dass Handlungsbedarf besteht, zeigt beispielsweise das aktuelle Gesamtkonzept der Kultusministerkonferenz (KMK), welches die Weiterentwicklung der Qualifizierung sozialpädagogischer Fachkräfte in den Mittelpunkt stellt oder auch der daran anschließende Diskurs um eine Aufweichung des Qualifikationsgefüges (vgl. hierzu z. B. Fuchs-Rechlin/Rauschenbach 2020).

39 Siehe hierzu beispielhaft Rauschenbach u. a. 2020.

40 Einen differenzierten Blick auf Möglichkeiten der Spezialisierung von Aufgaben – auch der der Leitung – liefern Kalicki/Spiekermann/Uihlein (2019).

Strukturen, z. B. einem stärkeren Angebot von Fort- und Weiterbildung für niedriger Qualifizierte oder einer angepassten Tarif- und Gehaltsstruktur mit besseren Karriereperspektiven für höher qualifizierte Fachkräfte.⁴¹ Gleichzeitig würde unter diesen Gegebenheiten die Gefahr einer Deprofessionalisierung des FBBE-Bereichs bestehen.⁴² Einen genaueren Blick auf Ursachen und Lösungsansätze in Bezug auf den vorherrschenden Fachkräftemangel bietet in Zusammenhang mit den vorliegenden Daten das nachfolgende Kapitel dieser Publikation, das sich insbesondere mit der Situation der Fachkräfte auseinandersetzt.

Die Leitung als Managerin des angesprochenen Paradigmenwandels auf Fachkraftebene wäre in Folge dessen umso mehr in spezifische Leitungsaufgaben involviert. Dafür könnte sie im Umkehrschluss vermehrt von Aufgaben als pädagogische Fachkraft im Gruppendienst und von einfachen Verwaltungstätigkeiten befreit werden. Eine Blaupause in größerem Maßstab liefert hier der Schulbereich, in dem Schulleitung, Sekretariat und Lehrkollegium klar(er) abgegrenzte Aufgabenbereiche vorfinden. Gerade der Bereich administrativer Aufgaben birgt nicht nur für Leitungskräfte, sondern auch für pädagogische Fachkräfte ein erhebliches Potenzial an Arbeitserleichterung.^{43,44} Gleichzeitig kann sich nur dann ein professionelles Selbstverständnis entwickeln, wenn das nötige Wissen durch die vorangegangene Ausbildung in die Einrichtungen getragen oder berufsbegleitend durch passende Fort- und Weiterbildungsangebote bereitgestellt und erworben wird.

Teilen sich Akteure wie Träger und Leitungskräfte die Aufgabenbereiche, welche sich z. B. insbesondere mit dem Personalmanagement beschäftigen, wäre auch hier eine klare Aufgabenteilung von Vorteil. Dies ist derzeit in der Praxis nur selten der Fall (vgl. Geiger 2019). Auch auf Einrichtungsebene erscheint eine Aufgabendifferenzierung sinn- und vorteilhaft: Ein Tandem aus Management bzw. Geschäftsführung einerseits (zuständig für administrative Aufgaben und dazugehörige Besprechungen, auch mit externen Akteuren) und pädagogischer Leitung andererseits (zuständig für pädagogische Leitungsaufgaben und die Interaktion mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten) würde bei-

41 Siehe hierzu bspw. „Gute Strategien für gute Berufe in der frühen Bildung“ (OECD 2019b). Zur praktischen Umsetzung in Deutschland sei an dieser Stelle auch auf Programme wie die „Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher“ des BMFSFJ oder das ESF-Bundesmodellprogramm „Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas“ verwiesen.

42 Zu Professionalisierungsprozessen im FBBE-Bereich vgl. z. B. Grgic (2020).

43 Die Untersuchung von Zeitkontingenten pädagogischer Fachkräfte von Münchow/Strehmel (2016) deckt in diesem Zusammenhang eine ganz ähnliche Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit bzw. Bedingungen in Bezug auf die mittelbare pädagogische Arbeit auf.

44 Auf Seiten der Fachkräfte wäre überdies der Bereich hauswirtschaftlicher Aufgaben als weiteres Gebiet zu nennen, welches eine deutlich effizientere Arbeitszeitgestaltung erwarten ließe.

spielsweise eine Ausdifferenzierung der Arbeitsbereiche und damit eine mögliche Spezialisierung der Akteure bedeuten. Hierfür weisen die Daten des TALIS Starting Strong Surveys – rechnet man sonstige Aufgaben und die Interaktion mit Kindern heraus – im Übrigen auch ein ausgewogenes Verhältnis an Arbeitszeitkontingenten aus. Das notwendige Wissen ließe sich einfacher und schneller aneignen, gleichzeitig wäre die Anwendung desselben direkter wirksam. Dies freilich unter der Prämisse, dass ausreichend finanzielle und personale Ressourcen vorhanden sind, die Notwendigkeit auf Einrichtungsebene gegeben ist (bspw. nur in größeren Einrichtungen größerer Träger) und einer Dequalifizierung in der Ausbildung entgegengewirkt wird. In Deutschland werden die Leitungskräfte in den Bereichen pädagogische Leitung und Verwaltung im internationalen Vergleich allerdings am wenigsten auf ihre Rolle vorbereitet.⁴⁵ Bestehenden Defiziten im Bereich der Ausbildung und hinsichtlich des Fortbildungsbedarfs (vgl. Abschnitt 4.6.1) sollte somit genauso begegnet werden wie einer weiter notwendigen Professionalisierung der Leitungsposition vor dem Hintergrund bestehender und zukünftiger Herausforderungen, insbesondere des Fachkräftebedarfs (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Dass zudem Einrichtungen bereits jetzt in Konkurrenz zueinander stehen (Geiger 2019) oder durch den Anspruch auf Ganztagsbetreuung von Schulkindern auch mit anderen Bildungsinstitutionen vermehrt in Konkurrenz treten werden, wird diesen Aspekt weiter verschärfen. Angesichts steigender gesellschaftlicher Anforderungen wie z. B. flexibleren und längeren Betreuungszeiten⁴⁶ oder der Kita als Bildungsinstitution sind schlüssige Konzepte und Antworten auf schon heute bestehende Fragen vonnöten. Dies gilt auch für die pädagogische Leitung, die sich mit einer immer heterogeneren Zusammensetzung der betreuten Kinder auseinandersetzen muss und zielgruppenspezifisches Eingehen auf unterschiedliche Bedürfnisse unter dem Gebot der Inklusion unabdingbar macht. Fachkräfte mit speziellen Kenntnissen im Bereich Sprache, Umgang mit kultureller Vielfalt oder Fluchterlebnissen von Kindern werden in Zukunft in den Kitas genauso vermehrt gefragt sein wie der Umgang mit dem Phänomen der Digitalisierung.

Einen Ansatzpunkt zur Verbesserung auf der Ebene von Einrichtungen bietet das Konzept der geteilten Führung („Distributed Leadership“). Dieser Ansatz ist bislang in vielen FBBE-Systemen nicht systematisch umgesetzt worden und auch hierzulande eher unbekannt. In verschiedenen Ländern, insbesondere im angloamerikanischen, aber auch asiatischen Raum und in Nordeuropa wird diese Idee bereits erfolgreich praktiziert oder sogar zu neuen Model-

45 Siehe hierzu Bader u. a. 2019.

46 Siehe hierzu beispielhaft Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020 oder diskutierend Jessen/Schmitz/Waights 2020.

len wie dem „Joint Leadership“ weiterentwickelt (vgl. Fonsén/Mäntyjärvi 2019; Fonsén/Akselin/Aronen 2015). Sie gilt gegenüber anderen, traditionelleren Modellen jedoch immer noch als ein relativ neuer Führungsansatz (vgl. Sim u. a. 2019; Turani/Bloem 2019). Hierbei werden Leitungsaufgaben nicht nur von der Leitung selbst, sondern auch von weiteren Fachkräften oder anderen Personen übernommen.⁴⁷ Neben einer Verteilung von Aufgaben „auf mehrere Schultern“, welche den Arbeitsdruck Einzelner verringert, ermöglichen spezifische Wissensbestände hinsichtlich der Effizienz und Effektivität von Aufgabenerfüllungen womöglich sogar bessere Arbeitsergebnisse. Zudem kann die geteilte Verantwortung und Führung positive Auswirkungen auf die Zusammenarbeit, Motivation und Zufriedenheit des Personals haben – auch die vorliegende Studie kann hier positive Zusammenhänge nachweisen und identifiziert den Ansatz geteilter Leitung aus politischer Sicht als Möglichkeit für Verbesserungen (vgl. OECD 2020).⁴⁸

Umso dringlicher ist es, das Leitungspersonal mit den entsprechenden (Personal- und Wissens-) Ressourcen auszustatten, um zukünftigen Entwicklungen professionell und kreativ begegnen zu können. Dies gilt auch für pädagogische Fachkräfte und deren zeitliche Ressourcen, falls sie spezielle Aufgaben (mit)übernehmen sollen. Ausgearbeitete Maßnahmen und Konzepte, die auf Seiten von Trägern und Politik entwickelt werden und bestehenden Problemen und Herausforderungen begegnen, benötigen auch in Zukunft eine Umsetzung unter Führung von professionellen Einrichtungsleitungen. Diese Position kann jedoch nur dann funktionieren, wenn sie in ein ausgewogenes System und Zusammenspiel beteiligter Akteure eingebettet ist.

Literaturverzeichnis

- Arbour, MaryCatherine/Yoshikawa, Hirokazu/Atwood, Sid/Duran Mellado, Francis Romina/ Godoy Ossa, Felipe/Trevino Villareal, Ernesto/Snow, Catherine E. (2016): Improving Quality and Child Outcomes in Early Childhood Education by Redefining the Role Afforded to Teachers in Professional Development. A Continuous Quality Improvement Learning Collaborative among Public Preschools in Chile. Evanston.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.

47 Siehe hierzu insbesondere Heikka 2015, 2013; Heikka/Hujala 2013; für den Schulbereich bspw. Wenner/Campbell 2017 oder Sebastian/Allensworth/Huang 2016.

48 Einzelne Ausarbeitungen zu Einschätzungen des Leitungshandelns aus Sicht des pädagogischen Personals finden sich im nachfolgenden Kapitel dieser Publikation.

- Bader, Samuel/Bloem, Simone/Riedel, Birgit/Seybel, Carolyn/Turani, Daniel (Hrsg.) (2019): *Kita-Praxis im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018*. München.
- Bader, Samuel/Riedel, Birgit/Seybel, Carolyn/Turani, Daniel (Hrsg.) (2021): *Kita-Fachkräfte im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018, Band II*. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (StMAS) (2020): *Richtlinie zur Gewährung eines Leitungs- und Verwaltungsbonus zur Stärkung von Kindertageseinrichtungen Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Familie, Arbeit und Soziales. Bayerisches Ministerialblatt Nr. 129*. München.
- Bleken, Unni (2005): *Førskolelærer og leder. En kompleks og viktig oppgave*. Oslo.
- Bloom, Paula Jorde/Bella, Jill (2005): *Investment in Leadership Training. The Payoff for Early Childhood Education*. In: *YC Young Children*, 60. Jg., H. 1, S. 32.
- Bundesgesetzblatt vom 19. Dezember 2018: *Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (KiQuTG)* vom 19. Dezember 2018 Teil I Nr. 49, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2018.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Jugend- und Familienministerkonferenz (BMFSFJ/JFMK) (2016): *Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz*. Berlin.
- Cheung, Alan Chi Keung/Keung, Chrysa Pui Chi/Kwan, Paula Yu Kwong/Cheung, Louisa Yuet Sai (2018): *Teachers' perceptions of the effect of selected leadership practices on pre-primary children's learning in Hong Kong*. In: *Early Child Development and Care*, 189. Jg., H. 14, S. 1–19.
- Clark, Rory McDowall (2012): *'I've never thought of myself as a leader but ...': the Early Years Professional and catalytic leadership*. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 20. Jg., H. 3, S. 391–401.
- Cloos, Peter (2006): *Beruflicher Habitus*. In: Cloos, Peter/Thole, Werner (Hrsg.): *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Wiesbaden, S. 185–201.
- Deutsches Jugendinstitut/Robert Koch-Institut (DJI/RKI) (2020): *Quartalsbericht der Corona-KiTa-Studie (III/2020)*. München.
- Douglass, Anne L. (2019): *Leadership for quality early childhood education and care*. OECD Education Working Papers, No. 211. Paris.
- Eskelinen, Mervi/Hujala, Eeva (2015): *Early childhood leadership in Finland in light of recent research*. In: Waniganayake, Manjula/Rodd, Jillian/Gibbs, Leanne: *Thinking and learning about leadership: Early childhood research from Australia, Finland, and Norway*. Community Child Care Cooperative NSW. Sydney.
- Falkenhagen, Hilke/Frauendorf, Tim/Bender, Norbert (2017). *Auf Augenhöhe. Leitung von Elterninitiativen in gemeinsamer Verantwortung von Eltern, Erzieherinnen und Erziehern*. Gütersloh.
- Fonsén, Elina (2013): *Dimensions of Pedagogical Leadership in Early Childhood Education and Care*. In: Hujala, Eeva/Waniganayake, Manjula/Rodd, Jillian (Hrsg.): *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere, S. 181–192.
- Fonsén, Elina/Mäntyjärvi, Marjo (2019): *Diversity of the assessments of a joint leadership model in early childhood education in Finland*. In: Waniganayake, Manjula/Strehmel, Petra/Rodd, Jillian/Hujala, Eeva/Heikka, Johanna (Hrsg.): *Leadership in Early Education in Times of Change*. Toronto, S. 154–170.
- Fonsén, Elina/Akselin, Marja-Liisa/Aronen, Katri (2015): *From distributed leadership towards joint leadership – a case study: the early stages of developing a new ECE leadership model for the City of Hämeenlinna*. In: Waniganayake, Manjula/Rodd, Jillian/Gibbs, Leanne (Hrsg.): *Thinking and Learning about Leadership: Early childhood research from Australia, Finland, and Norway*. Community Child Care Cooperative NSW. Sydney.

- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Rauschenbach, Thomas (2020): Wie aus einer „Fachassistentin“ eine „Fachkraft“ wird – oder: Ist die Erzieherinnenausbildung noch zu retten? Ein Diskussionspapier. In: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 2. München.
- Geiger, Kristina (2019): Personalgewinnung. Personalentwicklung. Personalbindung. Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 32. München.
- Grgic, Mariana (2020): Kollektive Professionalisierungsprozesse in der Frühen Bildung – Entwicklung des Mandats, der Lizenzierung und der beruflichen Mobilität im Zeitraum 1975 bis 2018 in Westdeutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS), H. 72, S. 197–227.
- Hayden, Jacqueline (1997): Directors of Early Childhood Services: Experience, Preparedness and Selection. In: Journal of Australian Research in Early Childhood Education, 1. Jg., S. 49–61.
- Heikka, Johanna (2013): Enacting Distributed Pedagogical Leadership in Finland: Perceptions of Early Childhood Education Stakeholders. In: Hujala, Eeva/Waniganayake, Manjula/Rodd, Jillian (Hrsg.): Researching Leadership in Early Childhood Education. Tampere, S. 255–273.
- Heikka, Johanna (2015): Shifting the responsibility for leadership from a positional to a distributed endeavour. In: Waniganayake, Manjula/Rodd, Jillian/Gibbs, Leanne (Hrsg.): Thinking and learning about leadership. Early childhood research from Australia, Finland, and Norway. Community Child Care Cooperative NSW. Sydney.
- Heikka, Johanna/Hujala, Eeva (2013): Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. In: European Early Childhood Education Research Journal, 21. Jg., H. 4, S. 568–580.
- Hujala, Eeva/Eskelinen, Mervi/Keskinen, Soili/Chen, Christine/Inoue, Chika/Matsumoto, Mariko/Kawase, Masahiro (2016): Leadership Tasks in Early Childhood Education in Finland, Japan, and Singapore. In: Journal of Research in Childhood Education, 30. Jg., H. 3, S. 406–421.
- Jessen, Jonas/Schmitz, Sophia/Waights, Sevrin (2020): Understanding day care enrolment gaps. In: Journal of Public Economics, 190. Jg., S. 104–252.
- Jones, Caroline Anne/Pound, Linda (2008): Leadership and management in the early years. From principles to practice. Maidenhead/New York.
- Kalicki, Bernhard/Spiekermann, Nicole/Uihlein, Clarissa (2019): Zukunft der sozialen Berufe – Fachspezialisierungen für Erzieherinnen. Ein Dossier auf der Grundlage von Ergebnissen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München.
- Kalicki, Bernhard/Jäger, Ruth/Hanssen, Kirsten/Nagel, Bernhard/Schreyer, Inge/Oberhuemer, Pamela (2004): Ergebnisbericht zur bundesweiten Befragung von Rechtsträgern im System der Tageseinrichtungen für Kinder. München.
- Klaudy, Elke Katharina/Köhling, Karola/Micheel, Brigitte/Stöbe-Blossey, Sybille (2016): Nachhaltige Personalwirtschaft für Kindertageseinrichtungen. Herausforderungen und Strategien. Düsseldorf.
- Klinkhammer, Nicole/Berth, Felix (2019): The education promise and its disillusion. Access barriers in early childhood institutions. In: On Education. Journal for Research and Debate, 2. Jg., H. 6, S. 5.
- Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Riedel, Birgit/Meiner-Teubner, Christiane/Schacht, Diana/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2020): ERiK Forschungsbericht 2020. Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung (ERiK). Forschungskonzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum Ki-QuTG. München.
- König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2015): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. WiFF Reihe: Perspektive Frühe Bildung. Band 2. Weinheim und Basel.

- Lange, Jens (2017): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Eine Bestandsaufnahme von Leitungskräften und Leitungsstrukturen in Deutschland. Gütersloh.
- Lunneblad, Johannes/Garvis, Susanne (2017): A study of Swedish preschool directors' perspectives on leadership and organization. In: *Early Child Development and Care*, 189. Jg., H. 6, S. 1–8.
- Moen, Kari Hoås (2006): *Styring og samarbeid i barnehagen*. 3. Aufl. Oslo.
- Moen, Kari Hoås/Granrusten, Per Tore (2013): Distribution of Leadership Functions in Early Childhood Centers in Norway Following Organisational Changes. In: Hujala, Eeva/Waniganayake, Manjula/Rodd, Jillian: *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere.
- Muijs, Daniel/Aubrey, Carol/Harris, Alma/Briggs, Mary (2004): How Do they Manage? In: *Journal of Early Childhood Research*, 2. Jg., H. 2, S. 157–169.
- Münchow, Anne/Strehmel, Petra (2016): Leitung in der Frühpädagogik. Eine empirische Studie über die Tätigkeiten und Zeitkontingente Berliner Kita-Leitungen. In: *Forschung in der Frühpädagogik*. 9. Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung. Freiburg im Breisgau, S. 259–284.
- Nagel-Prinz, Susanne M./Paulus, Peter (2012): Wie geht es Kita-Leitungen? In: *Prävention und Gesundheitsförderung*, 7. Jg., H. 2, S. 127–134.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Köhler, Luisa (2016): KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen. Gütersloh.
- Nürnberg, Carola (2018): *Kita-Alltag zwischen Belastung und Erfüllung. Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Gruppenkräften und Kita-Leitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 31*. München.
- OECD (2019a): *TALIS Starting Strong 2018 Database*. Paris.
- OECD (2019b): *Gute Strategien für gute Berufe in der frühen Bildung*. Paris.
- OECD (2019c): *Providing Quality Early Childhood Education and Care. Results from the Starting Strong Survey 2018*. Paris.
- OECD (2020): *Building a High-Quality Early Childhood and Care Workforce. Further Results from the Starting Strong Survey 2018*. Paris.
- Rauschenbach, Thomas/Meiner-Teubner, Christiane/Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Olszenka, Ninja (2020): *Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 1: Kinder vor dem Schuleintritt*. Dortmund.
- Rodd, Jillian (2006): *Leadership in Early Childhood*. New York, NY.
- Rouse, Elizabeth/Spradbury, Gail (2016): The role of the educational leader in long day care – how do they perceive their role? In: *Early Child Development and Care*, 186. Jg., H. 3, S. 497–508.
- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): *AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. München.
- Sebastian, James/Allensworth, Elaine/Huang, Haigen (2016): The Role of Teacher Leadership in How Principals Influence Classroom Instruction and Student Learning. In: *American Journal of Education*, 123. Jg., H. 1, S. 69–108.
- Sim, Megan/Belanger, Julie/Stancel-Piatok, Agnes/Karoly, Lynn A. (2019): *Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018. Conceptual Framework*. OECD Education Working Papers. Paris.
- Sims, Margaret/Waniganayake, Manjula/Hadley, Fay (2018): Educational leadership. In: *Educational Management Administration & Leadership*, 46. Jg., H. 6, S. 960–979.
- Simsa, Ruth/Patak, Michael (2008): *Leadership in Nonprofit-Organisationen. Die Kunst der Führung ohne Profitdenken*. Wien.
- Siraj-Blatchford, Iram/Manni, Laura (2007): *Effective leadership in the early years sector: The ELEYS study*. London, UK.

- Strehmel, Petra (2016). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen: Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele: Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3., korr. Aufl. Freiburg, S. 131–252.
- Strehmel, Petra (2017): Professionalisierung der Kita-Leitung zwischen Pädagogik und Management. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen Herausforderungen. 2., akt. und überarb. Aufl. Opladen/Berlin/Toronto, S. 53–74.
- Strehmel, P. & Kiani, H. (2018). Personalausfälle in Kitas in Schleswig-Holstein. *Unsere Jugend*, 70. Jg., H. 7+8, S. 336–343.
- Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 39. München.
- Tietze, Wolfgang/Gralla-Hoffmann, Katrin/Grenner, Katja/Dabrowski, Maciej (2008): Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie Struktur und Angebote der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Sachsen. Sächsisches Staatsministerium für Soziales. Dresden.
- Turani, Daniel/Bloem, Simone (2019): The TALIS Starting Strong Survey: Implications for the Leadership Discourse in Early Childhood Education and Care. In: Strehmel, Petra/Heikka, Johanna/Hujala, Eeva/Rodd, Jillian/Waniganayake, Manjula: Leadership in Early Education in Times of Change: Research from Five Continents. Opladen/Berlin.
- Urban, Mathias/Lazzari, Arianna/Vandenbroeck, Michel/Peeters, Jan/van Laere, Katrien (2011): Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. European Commission. London/Ghent.
- Vannebo, Berit Irene/Gotvassli, Kjell-Åge (2014): Early Childhood Educational and Care Institutions as Learning organizations. In: *Journal of Early Childhood Education Research*, 3. Jg., H. 1, S. 27–50.
- Viernickel, Susanne/Voss, Anja/Mauz, Elvira (2017): Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, Gesundheit fördern. Weinheim und Basel.
- Wenner, Julianne A./Campbell, Todd (2017): The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership. In: *Review of educational research*, 87. Jg., H. 1, S. 134–171.
- Whalen, Samuel/Horsley, Heather/Parkinson, Kathleen/Pacchiano, Debra (2017): A Development Evaluation Study of a Professional Development Initiative to Strengthen Organizational Conditions in Early Education Settings. In: *Journal of Applied Research on Children. Informing Policy for Children at Risk*, 7. Jg., H. 2, Artikel Nr. 9.

Annex

Annex A: Multiple Regressionen der Zeitanteile von Einrichtungsleitungen an administrativer Leitung, pädagogischer Leitung, der Interaktion mit Kindern und der Zusammenarbeit mit Familien in den letzten 12 Monaten in Abhängigkeit von Merkmalen der Person (standardisierte Beta-Koeffizienten (β) und erklärte Varianz (R^2))

		U3-Teilstudie	Ü3-Teilstudie
		R^2	
Variable 1	Anteil Leitungsressourcen	.270*** (A) .085*** (B) .400*** (C) .019* (D)	.197*** (A) .086*** (B) .336*** (C) .035** (D)
		Änderung in R^2	
Variable 2	Wochenarbeitszeit	.020* (B) .048** (D)	.020* (D)
Variable 3	Geschlecht (0=w; 1=m)	.021* (D)	
		Beta-Koeffizienten (β)	
Gesamtmodell (Einschluss aller Variablen)	Anteil Leitungsressourcen	.499*** (A) .319*** (B) -.636*** (C) .137* (D)	.449*** (A) .285*** (B) -.572*** (C) .190** (D)
	Wochenarbeitszeit	-.137* (B) .221** (D)	
	Geschlecht (0=w; 1=m)	-.179** (D)	
	kor. R^2 gesamt, in %	26,8 % *** (A) 8,9 % *** (B) 39,8 % *** (C) 8,5 % *** (D)	18,6 % *** (A) 7,0 % *** (B) 32,4 % *** (C) 4,1 % * (D)

Anmerkungen: Daten gewichtet. U3: N = 226; Ü3: N = 242.

Die Aufnahme und Reihenfolge der Variablen orientiert sich am Modell für den ersten Bereich in der U3-Teilstudie und dem Beitrag an der Varianzaufklärung in absteigender Reihenfolge. Um eine einheitliche Darstellung zu gewährleisten, wurde an der Reihenfolge der Modelle festgehalten, auch wenn die Änderung in R^2 nicht in allen Bereichen nach absteigender Reihenfolge erfolgt.

Variablen/Untergruppen mit $N < 10$ wurden von den Berechnungen ausgeschlossen.

Die Buchstaben A bis D repräsentieren die jeweiligen inhaltlichen Bereiche, denen Leitungen im Alltag ihre Zeit laut Abfrage widmen (können): administrative Leitungsaufgaben (A), pädagogische Leitung (B), Interaktion mit Kindern (C), Interaktion mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (D).

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Annex B: Zusammenhänge von Merkmalen der betreuten Kinder und verbrachten Zeitanteilen der Leitungen (letzte 12 Monate) an verschiedenen Arbeitsbereichen (Korrelationseffekte jeweils unter Berücksichtigung der Einrichtungsgröße (Anzahl der Kinder))

U3-Teilstudie	Andere Sprache	(drohende) Behinderung	Sozio-ökonom. Hintergrund	Flucht-hintergrund	Hochschulabschluss
Administrative Leitung	+ (>10 %) + (>30 %)	+ (>0 %) + (>10 %)	+ (>0 %) + (>10 %)	+ (>0 %) + (>10 %)	+ (>10 %) - (>30 %)
Korrelation	n.s.	.192**	.152*	n.s.	-.161*
Pädagogische Leitung	+ (>10 %) + (>30 %)	+ (>0 %) + (>10 %)	+ (>0 %) + (>10 %)	+ (>0 %) + (>10 %)	- (>10 %) - (>30 %)
Korrelation	n.s.	.167*	.176**	n.s.	n.s.
Interaktion Kinder	- (>10 %) - (>30 %)	- (>0 %) - (>10 %)	- (>0 %) - (>10 %)	- (>0 %) - (>10 %)	+ (>10 %) + (>30 %)
Korrelation	-.158*	-.257***	-.260***	-.171*	.156*
Zusammenarbeit mit Familien	+ (>10 %) + (>30 %)	+ (>0 %) + (>10 %)	+ (>0 %) + (>10 %)	+ (>0 %) + (>10 %)	+ (>10 %) + (>30 %)
Korrelation	n.s.	n.s.	n.s.	.173**	n.s.

Ü3-Teilstudie	Andere Sprache	(drohende) Behinderung	Sozio-ökonom. Hintergrund	Flucht-hintergrund	Hochschulabschluss
Administrative Leitung	+ (>10 %) + (>30 %)	+ (>0 %) + (>10 %)	+ (>0 %) + (>10 %)	+ (>0 %) + (>10 %)	- (>10 %) - (>30 %)
Korrelation	.163*	n.s.	.140*	n.s.	-.137*
Pädagogische Leitung	+ (>10 %) + (>30 %)	+ (>0 %) + (>10 %)	- (>0 %) + (>10 %)	- (>0 %) - (>10 %)	+ (>10 %) + (>30 %)
Korrelation	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Interaktion Kinder	- (>10 %) - (>30 %)	- (>0 %) - (>10 %)	- (>0 %) - (>10 %)	- (>0 %) - (>10 %)	+ (>10 %) + (>30 %)
Korrelation	-.158*	-.143*	-.220**	n.s.	n.s.
Zusammenarbeit mit Familien	- (>10 %) - (>30 %)	+ (>0 %) + (>10 %)	+ (>0 %) + (>10 %)	+ (>0 %) + (>10 %)	+ (>10 %) + (>30 %)
Korrelation	n.s.	.130*	n.s.	n.s.	n.s.

Anmerkungen: Daten gewichtet. U3 N = 220–230; Ü3 N = 234–249.

Signifikante Effekte sind fett gedruckt.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Annex C: Multiple Regressionen der Zeitanteile von Einrichtungsleitungen an administrativer Leitung, pädagogischer Leitung, der Interaktion mit Kindern und der Zusammenarbeit mit Familien in den letzten 12 Monaten in Abhängigkeit von Merkmalen der Kita (standardisierte Beta-Koeffizienten (β) und erklärte Varianz (R^2))

		U3-Teilstudie	Ü3-Teilstudie
		R^2	
Variable 1	Einrichtunggröße (Anzahl Kinder)	.181*** (A) .174*** (C)	.143*** (A) .067*** (B) .261*** (C) .024* (D)
		Änderung in R^2	
Variable 2	Mind. 1 Kind mit (drohender) Behinderung	.054*** (A) .068*** (C)	
Variable 3	Ausschließlich Arbeit in Stammgruppen	.030** (A) .034** (C)	
Variable 4	Träger ist frei-gemeinnützig, kirchlich	.016* (A)	
Variable 5	Mehr als 30% Kinder mit mind. 1 Elternteil mit Hochschulabschluss	.015* (A)	
Variable 6	Mind. 1 Kind mit sozioökonomisch benachteiligendem Hintergrund	.019* (B)	
Variable 7	Mehr als 10% Kinder mit Fluchthintergrund	.061*** (D)	
Variable 8	Träger Elterninitiative		.016* (A)
Variable 9	Mehr als 10% Kinder mit sozioökonomisch benachteiligendem Hintergrund		.027** (C) .048** (D)
		Beta-Koeffizienten (β)	
		.336*** (A) -.297*** (C)	.340*** (A) .259*** (B) -.477*** (C) .159* (D)
		.189** (A) -.264*** (C)	
		-.138* (A) .187** (C)	
Gesamtmodell (Einschluss aller Variablen)	Träger ist frei-gemeinnützig, kirchlich	.125* (A)	
	Mehr als 30% Kinder mit mind. 1 Elternteil mit Hochschulabschluss	-.125* (A)	
	Mind. 1 Kind mit sozioökonomisch benachteiligendem Hintergrund	.136* (B)	
	Mehr als 10% Kinder mit Fluchthintergrund	.249*** (D)	
	Träger Elterninitiative		-.132* (A)
	Mehr als 10% Kinder mit sozioökonomisch benachteiligendem Hintergrund		-.167** (C) .187** (D)
	korr. R^2 gesamt, in %		28,3% *** (A) 1,4% * (B) 26,5% *** (C) 5,7% *** (D)

Anmerkungen: Daten gewichtet. U3 $N = 213-214$; Ü3 $N = 221$.

Die Aufnahme und Reihenfolge der Variablen orientiert sich am Modell für den ersten Bereich in der U3-Teilstudie und dem Beitrag an der Varianzaufklärung in absteigender Reihenfolge. Die Zahl aufgenommener Variablen und somit der Modelle kann pro Bereich anhand der genannten Kriterien für die Aufnahme variieren.

Variablen/Untergruppen mit $N < 10$ wurden von den Berechnungen ausgeschlossen.

Die Buchstaben A bis D repräsentieren die jeweiligen inhaltlichen Bereiche, denen Leitungen im Alltag ihre Zeit laut Abfrage widmen (können): administrative Leitungsaufgaben (A), pädagogische Leitung (B), Interaktion mit Kindern (C), Zusammenarbeit mit Familien (D).

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Annex D: Multiple Regressionen der Zeitanteile von Einrichtungsleitungen an administrativer Leitung, pädagogischer Leitung, der Interaktion mit Kindern und der Zusammenarbeit mit Familien in den letzten 12 Monaten in Abhängigkeit von Merkmalen des Sozialraums (standardisierte Beta-Koeffizienten (β) und erklärte Varianz (R^2))

		U3-Teilstudie	Ü3-Teilstudie
		R^2	
Variable 1	In einem Gebäude, in dem sich ausschließlich die Kita befindet	.063*** (A) .049** (C)	
		Änderung in R^2	
Variable 2	Größe der Stadt zwischen 15.001 und 100.000 Einwohner/innen	.039** (D)	
Variable 3	Sonstiges (Gebäude)		.064*** (A) .039** (B) .100*** (C)
Variable 4	Einrichtung in neuen Bundesländern		.034** (A)
Variable 5	Größe der Gemeinde \leq 3.000 Einwohner/innen		.025* (B)
Variable 6	Größe der Stadt über 15.000 Einwohner/innen		.018* (C)
		Beta-Koeffizienten (β)	
	In einem Gebäude, in dem sich ausschließlich die Kita befindet	.252*** (A) -.222** (C)	
	Größe der Stadt zwischen 15.001 und 100.000 Einwohner/innen	.197** (D)	
Gesamtmodell (Einschluss aller Variablen)	Sonstiges (Gebäude)		-.238*** (A) -.190** (B) .339*** (C)
	Einrichtung in neuen Bundesländern		-.184** (A)
	Größe der Gemeinde \leq 3.000 Einwohner/innen		-.163** (B)
	Größe der Stadt über 15.000 Einwohner/innen		-.135* (C)
korr. R^2 gesamt, in %		5,9% *** (A) - (B)	9,1% *** (A) 5,6% *** (B)
		4,5% ** (C)	11,0% *** (C)
		3,4% ** (D)	- (D)

Anmerkungen: Daten gewichtet. U3 $N = 227$; Ü3 $N = 250$.

Die Aufnahme und Reihenfolge der Variablen orientiert sich am Modell für den ersten Bereich in der U3-Teilstudie und dem Beitrag an der Varianzaufklärung in absteigender Reihenfolge. Die Zahl aufgenommener Variablen und somit der Modelle kann pro Bereich anhand der genannten Kriterien für die Aufnahme variieren.

Variablen/Untergruppen mit $N < 10$ wurden von den Berechnungen ausgeschlossen.

Die Buchstaben A bis D repräsentieren die jeweiligen inhaltlichen Bereiche, denen Leitungen im Alltag ihre Zeit laut Abfrage widmen (können): administrative Leitungsaufgaben (A), pädagogische Leitung (B), Interaktion mit Kindern (C), Zusammenarbeit mit Familien (D).

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

5 Die Arbeitsbedingungen des pädagogischen Personals als Stellschraube für die Fachkräftebindung

Samuel Bader

Die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE), insbesondere die Kindertagesbetreuung in Kitas, ist in Deutschland seit Jahren einem starken Wandel unterworfen. Mit dem 2004 verabschiedeten Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) und dem Kinderförderungsgesetz (KiföG) von 2008 wurde politisch ein deutlicher quantitativer Ausbau angestoßen, der mit dem 2013 in Kraft getretenen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr weiter an Dynamik gewonnen hat. Dies zeigt sich auch an einem kontinuierlich starken Wachstum des Arbeitsmarktsektors „Kindertagesbetreuung“, der „als Job-Motor der Kinder- und Jugendhilfe und des gesamten Arbeitsmarktes“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 16) gilt. Neben dem Angebotsniveau steigen jedoch zugleich Betreuungsbedarfe in ganz Deutschland weiter an: Immer mehr Eltern wünschen sich immer umfangreichere Betreuungsangebote, sodass sich sowohl die Beteiligungsquote als auch Betreuungszeiten ausweiten (Alt u. a. 2018).

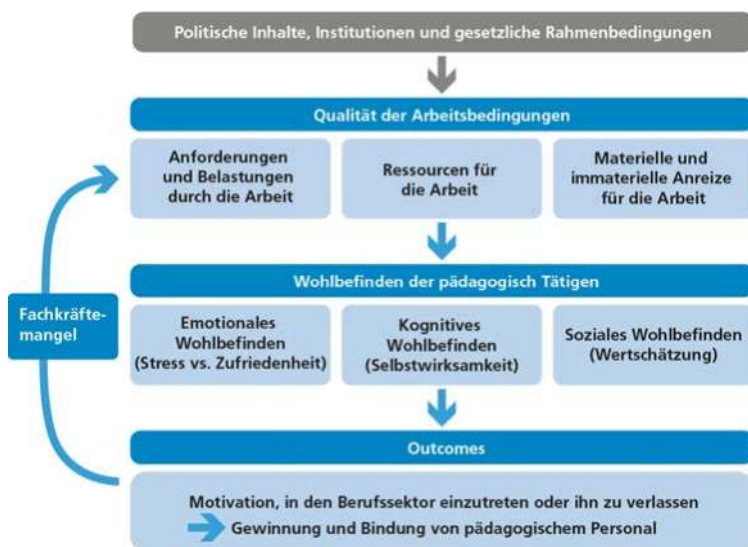
Da aber nicht nur der quantitative Ausbau, sondern auch die Qualität der Kindertagesbetreuung vorangebracht werden sollte, stellt das starke Wachstum der elterlichen Betreuungsbedarfe eine große Herausforderung dar. Nur wenn eine ausreichend große Zahl pädagogischer Fachkräfte eine nicht zu große Gruppe Kinder betreut, kann eine optimale, qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung gewährleistet werden (Viernickel u. a. 2016). Trotz des vorhandenen deutlichen Zuwachses an Kita-Personal besteht daher nach wie vor ein großer zusätzlicher Bedarf an qualifizierten Fachkräften (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

Aus diesem Grund wird die deutsche Debatte zum frühpädagogischen Personal schon seit Jahren von der Problematik des Fachkräftemangels geprägt (etwa Rauschenbach/Schilling 2018; Schilling 2014). Auch politische Initiativen mit dem Ziel, die Kindertagesbetreuung weiterzuentwickeln, setzen häufig bei den Fachkräften an, wie sich etwa an der „Fachkräfteoffensive“ oder mehreren der Handlungsfelder des „Gute-KiTa-Gesetzes“ zeigt. Neben der Fachkräftege-

winnung rückt dabei auch die Fachkräftebindung in den Fokus: Fachkräfte sollen möglichst lange in ihrer Kita und im Feld der FBBE verbleiben.

Für die Bindung von Fachkräften an das Berufsfeld Kita sind attraktive Arbeitsbedingungen entscheidend. Konzeptuell wird im Rahmen der Studie davon ausgegangen (vgl. Abb. 5.1), dass pädagogisch Tätige eher in ihrem Beruf bleiben wollen, wenn sie Wohlbefinden erleben, d. h., wenn sie mit ihrer Arbeit zufrieden und nicht überlastet sind, das Gefühl haben, beruflich etwas Positives bewirken zu können und zugleich Wertschätzung für ihre Arbeit erfahren. Beeinflusst wird das Wohlbefinden durch die Arbeitsbedingungen in der Kita. Der Fachkräftemangel wiederum kann durch eine mangelnde Personalbindung verschärft werden und zugleich die Qualität der Arbeitsbedingungen verschlechtern. Das Kapitel prüft diese Annahmen und geht der Frage nach, wodurch das subjektive Erleben des eigenen Berufs beeinflusst wird.¹

Abb. 5.1: Konzeptueller Rahmen zur Analyse der Fachkräftebindung in Kindertageseinrichtungen



Anmerkungen: Im Originalmodell der Studie wird auch auf die Auswirkungen des Wohlbefindens auf die Qualität der Interaktionen (mit Kindern, Eltern und Erziehungsberechtigten) Bezug genommen. Dieser Aspekt hat ebenfalls große Bedeutung, steht in diesem Kapitel aber nicht im Fokus und wird deshalb nicht im Modell aufgeführt.

Quelle: OECD 2020, Fig. 3.1; eigene Übersetzung

1 Der Fokus richtet sich in diesem Kapitel ausschließlich auf pädagogisch Tätige ohne Leitungsfunktion. Für Analysen zur Stichprobe der Einrichtungsleitungen vgl. Kap. 4.

Um die Verbundenheit mit ihrem Beruf einschätzen zu können, wird als unmittelbarer Indikator für die Personalbindung zunächst die Perspektive der pädagogisch Tätigen auf ihren Arbeitsalltag nachvollzogen (Kap. 5.1). Wie zufrieden sind die Kita-Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter in ihrem Beruf? Erfahren sie Wertschätzung für ihre Arbeit? Haben sie das Gefühl, bei ihrer Arbeit mit Kindern etwas zu bewirken (Selbstwirksamkeit)? Sehen sie sich dauerhaft in ihrem Beruf oder denken sie über einen Wechsel nach? Auf Grundlage bisheriger Forschung zum Thema lässt sich eine hohe Zufriedenheit und eine zugleich starke Belastung erwarten (z. B. Nürnberg 2018; Schreyer u. a. 2014). Zusätzlich sollen auch Zusammenhänge zwischen diesen Aspekten untersucht werden: Wie wirkt sich Stress auf Zufriedenheit und Selbstwirksamkeit des pädagogischen Personals aus? Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Zufriedenheit und Selbstwirksamkeit?

Die Herausforderung der Fachkräftebindung ist in Praxis und Forschung bekannt. Träger und Leitungen der Kindertageseinrichtungen setzen daher bewusst Maßnahmen wie beispielsweise interessante Fort- und Weiterbildungsangebote ein, um die Attraktivität des Arbeitsplatzes zu erhöhen (Geiger 2019). In der OECD-Fachkräftebefragung wurde das subjektive Erleben der pädagogisch Tätigen erfasst, sodass untersucht werden kann, ob sich solche Maßnahmen, sofern sie identifiziert werden können, auf Zufriedenheit und Belastung auswirken (Kap. 5.2). Ist das pädagogische Personal zufriedener mit seiner Arbeit, wenn die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen unterstützt wird? Welche Rolle spielt die Unterstützung durch die Leitung? Wird die Belastung reduziert, wenn Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit in Anspruch genommen werden können – oder steigt die Zufriedenheit gerade dann, wenn mehr Zeit mit den Kindern verbracht wird?

Es kann vermutet werden, dass der Fachkräftemangel und daraus resultierende unbesetzte Stellen die Probleme weiter verschärfen, die dem pädagogischen Personal durch eine hohe Arbeitsbelastung begegnen (Warning 2020). Daher soll ebenfalls untersucht werden, wie sich der Personalmangel im deutschen Kita-Alltag auswirkt und ob er vorhandene Probleme in der frühen Bildung weiter verschärft (Kap. 5.3). Wird fehlendes pädagogisches Personal als Belastungsfaktor für die eigene Arbeit empfunden, und wie stellt sich diese Belastung im Vergleich zu anderen Stressfaktoren dar? Wird Personalmangel von Führungskräften als Problem für die Schaffung einer positiven Lernumgebung gesehen?

Zwei besonders interessante Gruppen, sowohl in Hinblick auf die Fachkräftegewinnung als auch auf die -bindung, sind einerseits Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger sowie andererseits Männer. Diese Teilgruppen des pädagogischen Personals sollen darum genauer unter die Lupe genommen werden (Kap. 5.4). Für das Ziel der Fachkräftebindung ist es besonders problematisch, wenn pädagogisch Tätige schon nach kurzer Zeit ihren Beruf wieder wechseln

oder aufgeben. Dennoch sind schnelle Abgänge ein Phänomen, das in der Praxis beobachtet und als Problem erkannt wird (Fuchs-Rechlin/Züchner 2018). Vor diesem Hintergrund werden pädagogisch Tätige mit einer Berufserfahrung von höchstens drei Jahren genauer untersucht, um der Frage nachzugehen, wie diese für die Zukunft des Berufsfeldes entscheidende Gruppe dauerhaft gebunden werden kann. Ein weiterer Schlüssel zur Überwindung des Fachkräftemangels könnte sein, die Attraktivität des überwiegend weiblichen Berufsfeldes auch für Männer zu erhöhen, um so eine größere Zielgruppe anzusprechen. Auch jenseits solch pragmatischer Überlegungen ist es im Hinblick auf das Leitbild des Gender Mainstreaming naheliegend, auf die Situation von Männern in dem traditionell weiblich besetzten Berufsfeld zu blicken (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Diese Gruppe wird daher genauer unter die Lupe genommen: Lassen sich spezifische Zufriedenheits- und Belastungsfaktoren identifizieren, die speziell von Männern in der Frühpädagogik wahrgenommen werden? Aus welchen Gründen würden Männer ihre Tätigkeit in der Frühpädagogik am ehesten aufgeben? Auf diese Weise soll ermittelt werden, ob es relevante Faktoren gibt, um speziell Männer im Berufsfeld Kita zu halten.

Abschließend (Kap. 5.5) stellt sich die Frage, ob sich die Ergebnisse, die für Deutschland ermittelt werden konnten, auch in anderen Ländern bestätigen. Ein entscheidender Vorteil einer international vergleichend angelegten Befragung besteht darin, dass über den Horizont nationaler Fachdebatten hinausgeblickt werden kann. Zu diesem Zweck werden mithilfe der internationalen Ergebnispublikation zum Thema (OECD 2020) zentrale Befunde aus Kapitel 5 mit den Daten der übrigen Teilnehmerländer abgeglichen. Handelt es sich um spezifisch deutsche Phänomene oder konnten Zusammenhänge aufgezeigt werden, die für frühpädagogisch Tätige generell gelten?

5.1 Arbeitszufriedenheit, Selbstwirksamkeit und Stressempfinden

Um der Frage nachzugehen, welche Stellschrauben es gibt, um die Fachkräftebindung zu verbessern, wird zunächst die Perspektive der Betroffenen nachvollzogen. Wie nimmt das pädagogische Personal selbst seinen Arbeitsalltag wahr? Womit sind die pädagogisch Tätigen zufrieden, was empfinden sie als belastend?²

2 Bei der Einordnung der Ergebnisse sollte beachtet werden, dass nur pädagogisch Tätige befragt werden konnten, die zum Zeitpunkt der Befragung in einer Kita arbeiteten. Personal, das seinen Beruf aufgegeben hat, war nicht Teil der Stichprobe.

Die generelle Arbeitszufriedenheit des pädagogischen Personals ist sehr hoch. Der Aussage „Alles in allem bin ich zufrieden mit meiner Arbeit“ stimmen 94,6 % aller Befragten in der U3-Teilstudie zu,³ in der Ü3-Teilstudie ist der Anteil mit 92,4 % vergleichbar hoch. Ein ähnliches Bild ergibt sich aus der hohen Zustimmung zu der Aussage „Es macht mir Freude, in dieser Kindertageseinrichtung zu arbeiten“ (U3: 95,9 %; Ü3: 95,6 %). Knapp neun von zehn Befragten würden die Kindertageseinrichtung, in der sie arbeiten, als einen guten Arbeitsplatz weiterempfehlen (U3: 89,1 %; Ü3: 88,0 %).

Ein differenzierteres Bild ergibt sich bei der Wahrnehmung von Wertschätzung. Während sich pädagogisch Tätige von den Kindern (U3: nicht abgefragt; Ü3: 99,4 %) sowie von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (U3: 96,6 %; Ü3: 98,0 %) fast immer geschätzt fühlen, wird die allgemeine gesellschaftliche Anerkennung weniger positiv wahrgenommen: Nur gut ein Drittel des pädagogischen Personals (U3: 37,2 %; Ü3: 35,9 %) stimmt zu, dass pädagogische Fachkräfte von der Gesellschaft gewürdigt werden. Überraschend ist dieser Befund trotz der grundsätzlich hohen Arbeitszufriedenheit nicht (Ricken 2007), schließlich wird sogar von einer „Wertschätzungskrise“ in der deutschen Frühpädagogik gesprochen (Hitzenberger/Schuett 2016, S. 1).

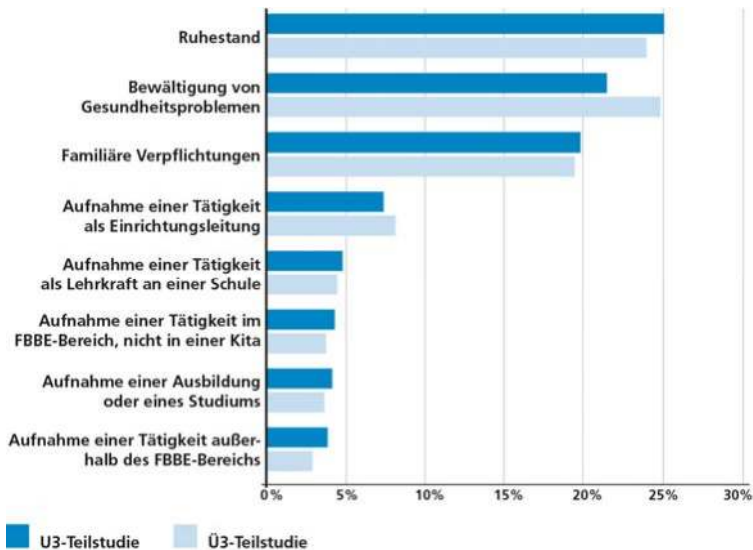
Doch nicht nur mit der gesellschaftlichen Anerkennung, auch mit dem gezahlten Gehalt sind nur wenige Befragte (U3: 29,3 %; Ü3: 25,9 %) zufrieden. Dabei kann man hier einen Zusammenhang vermuten: Auch ein angemessenes Gehalt kann als Anerkennung für geleistete Arbeit empfunden werden. Diese Annahme wird durch die TALIS Starting Strong-Daten bestätigt, in denen sich ein mittlerer Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Gehalt und der Zufriedenheit mit der gesellschaftlichen Anerkennung zeigt (U3: $\gamma = .43$ $\rho = .30$; Ü3: $\gamma = .42$ $\rho = .29$). Eine höhere Zufriedenheit mit dem Gehalt geht mit einer höheren wahrgenommenen gesellschaftlichen Wertschätzung einher.

Bisherige Untersuchungen haben gezeigt, dass eine hohe Zufriedenheit bei der Arbeit mit Kindern trotzdem mit einer hohen erlebten Belastung einhergehen kann (Nürnberg 2018). Auch die Befragten in der OECD-Studie berichten von verschiedenen Faktoren, die sie als belastend empfinden. Besonders häufig wird hierbei „zu viel Arbeit mit der Dokumentation der Entwicklung der Kinder“ genannt, die zwei Drittel der pädagogisch Tätigen (U3: 67,3 %; Ü3: 70,2 %) als eher starke oder sogar sehr starke Belastung empfinden. Darüber hinaus werden vor allem Belastungsfaktoren genannt, die auf den Fachkräftemangel zurückgeführt werden können (vgl. Kap. 5.3).

3 Hier wurde die Zustimmung auf einer vierstufigen Skala abgefragt: „Stimme überhaupt nicht zu“ – „Stimme eher nicht zu“ – „Stimme eher zu“ – „Stimme völlig zu“. Zustimmung wird hier verstanden als Angabe von entweder „Stimme eher zu“ oder „Stimme völlig zu“.

Als zusätzlicher Indikator für die Belastungssituation pädagogisch Tätiger kann die Frage hinzugezogen werden, aus welchem Grund die Befragten „am ehesten ihre Tätigkeit als pädagogische Fachkraft aufgeben würden“.

Abb. 5.2: Gründe, aus denen pädagogisch Tätige ihren Beruf am ehesten aufgeben würden (in %)



Anmerkungen: Daten gewichtet. U3: N = 942; Ü3: N = 1.128. Kategorien sind absteigend nach Anteilen in der Ü3-Teilstudie sortiert. Kategorie „Sonstiges“ nicht dargestellt.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Hier fällt zunächst auf (vgl. Abb. 5.2), dass nur ein Viertel der frühpädagogisch Tätigen erwartet, erst mit dem Ruhestand aus dem Beruf auszusteigen und ihn dementsprechend bis dahin durchgängig auszuüben. Dies muss nicht notwendigerweise bedeuten, dass die meisten Befragten den Arbeitsplatz Kita verlassen wollen: Auch Fachkräfte, die eine Leitungsposition in einer Kita anstreben, bleiben dem Feld mit ihrer Expertise erhalten. Für eine hohe Arbeitsbelastung spricht jedoch der vergleichsweise hohe Anteil des pädagogischen Personals, der gesundheitliche Probleme wie beispielsweise körperliche Beschwerden oder Burnout nennt. Jede oder jeder Fünfte in der U3-Teilstudie und sogar ein Viertel der in der Ü3-Teilstudie Befragten – der höchste Wert unter allen nennbaren Gründen – hält dies für die wahrscheinlichste Ursache, den Beruf zu verlassen. Das vorzeitige Ausscheiden aus dem Beruf wegen gesundheitlicher Gründe ist dabei ein Problem, das schon länger bekannt ist und häufig auf die „hohen körperlichen und psychischen Belastungen“ (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2010) im Beruf zurückgeführt wird. Untersuchungen der beruflichen Mobilität der in Kindertageseinrichtungen Beschäftigten zeigen

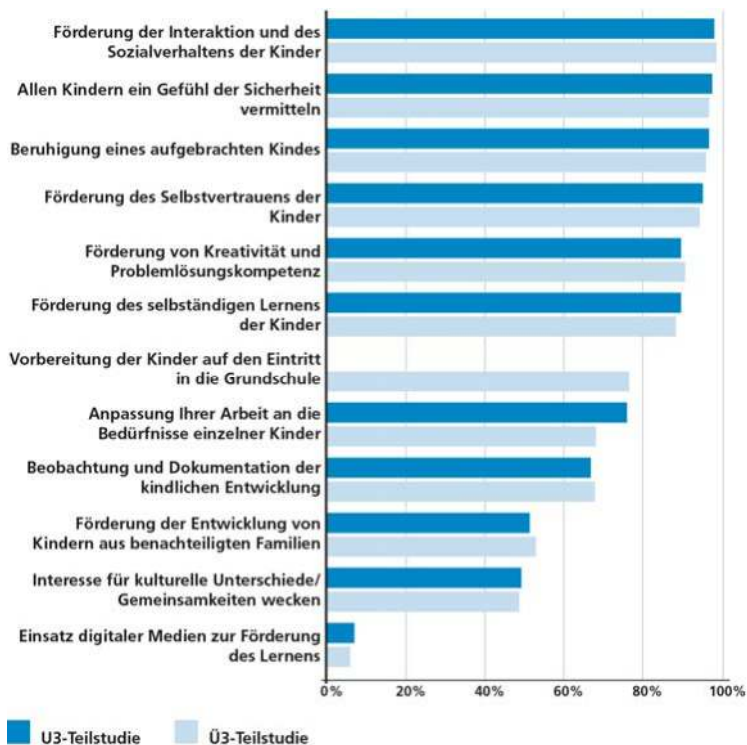
zwar, dass dauerhafte Ausstiege insgesamt eher selten sind (Grgic 2020), dennoch sollten die gesundheitlichen Folgen starken Stresserlebens ernst genommen werden. Trotz der hohen Arbeitszufriedenheit bestätigt sich auch durch die TALIS Starting Strong-Daten: Die Arbeitsbelastung für pädagogisch Tätige im Bereich der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung ist sehr hoch.

Eine weitere, im Alltag wichtige Komponente der (Selbst-)Wahrnehmung ist die Selbstwirksamkeit. Selbstwirksamkeit (self-efficacy) (Bandura 1995, 1977) oder Selbstwirksamkeitserwartung (self-efficacy beliefs) wird üblicherweise verstanden als „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 35). Selbstwirksamkeit spiegelt dabei nicht nur die subjektive Selbstbeobachtung, sondern trägt selbst zum Gelingen von Handlungen bei. Bisherige Untersuchungen haben ergeben, dass frühpädagogische Fachkräfte ihre Selbstwirksamkeit eher hoch einschätzen (z. B. Granzow 2017).

In der OECD-Fachkräftebefragung wurde erhoben, inwieweit die pädagogisch Tätigen denken, verschiedene typische Aspekte der Arbeit mit Kindern auch wirklich umsetzen zu können. Dabei bestätigt sich die Annahme einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung. Fast alle Befragten (U3: 95,1 %; Ü3: 94,7 %) sind der Meinung,⁴ dass sie das Selbstvertrauen der Kinder stärken können. Sogar noch häufiger glauben pädagogisch Tätige, dass sie es schaffen, allen Kindern ein Gefühl der Sicherheit zu vermitteln, das Sozialverhalten und die Interaktion zwischen den Kindern zu fördern und aufgebrachte Kinder zu beruhigen. In Bezug auf manche Inhalte, etwa die Förderung der Entwicklung von Kindern aus benachteiligten Familien oder das Wecken des Interesses der Kinder für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten, fällt die Einschätzung der Selbstwirksamkeit etwas schwächer aus: Nur jeweils rund die Hälfte der Befragten denkt, Kinder in diesen Bereichen fördern zu können. Dennoch bestätigt die Befragung insgesamt bisherige Forschungsergebnisse (vgl. Abb. 5.3). Frühpädagogisches Personal hat in Bezug auf zentrale Aspekte seiner Arbeit eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung.

4 Hier wurde die Zustimmung auf einer vierstufigen Skala abgefragt: „Gar nicht“ – „Eher wenig“ – „Eher stark“ – „Sehr stark“. Zustimmung bzw. Selbstwirksamkeitserwartung wird hier verstanden als Angabe von entweder „Eher stark“ oder „Sehr stark“.

Abb. 5.3: Selbstwirksamkeitserwartung pädagogisch Tätiger hinsichtlich verschiedener Tätigkeiten und Aufgaben (in %)



Anmerkungen: Daten gewichtet. U3: N = 1.000–1.011; Ü3: N = 1.264–1.237. Dargestellt ist der Anteil pädagogisch Tätiger, der „eher stark“ oder „sehr stark“ zustimmt, diese Dinge bei seiner Arbeit tun zu können. Kategorien sind absteigend nach Anteilen in der U3-Teilstudie sortiert. Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Für die Frage der Fachkräftebindung liefern diese Einblicke in das subjektive Alltagserleben des pädagogischen Personals wertvolle Hinweise. Die im Rahmen der Studie Befragten geben überwiegend an, mit ihrer Arbeit zufrieden zu sein und gehen ihr dabei mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung nach. Gleichzeitig ist der Stress jedoch so hoch, dass ein beträchtlicher Anteil davon ausgeht, den Beruf aufgrund gesundheitlicher Probleme aufgeben zu müssen. Um die verschiedenen Einzeldimensionen zu einem Gesamtbild zusammenzufügen, soll untersucht werden, wie sie jeweils zusammenhängen.

Eine erste Verbindung, die theoretisch naheliegt, bestätigt sich auch statistisch. Es besteht ein mittlerer negativer Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Stresserleben⁵ der pädagogisch Tätigen (U3: $r = -.28^{***}$; Ü3: $r = -.29^{***}$).⁶ Die Befragten, die insgesamt eine höhere Arbeitszufriedenheit haben, fühlen sich tendenziell etwas weniger gestresst. Der Zusammenhang bleibt auch unter Kontrolle struktureller Variablen in einer Regressionsanalyse⁷ signifikant.⁸

Untersucht man den Zusammenhang zwischen dem Stresslevel und den Gründen, aus denen die Befragten am ehesten ihren Beruf aufgeben würden, zeigt sich, dass der Abbau von Belastungen eine entscheidende Rolle für die Fachkräftebindung spielen kann. Die Befragten lassen sich in zwei Gruppen einteilen: Einerseits diejenigen, die ein geringeres oder mittleres Stresserleben berichten, andererseits diejenigen, die ein höheres Stressniveau erleben.⁹ Vergleicht man diese Gruppen in Hinblick auf die Einschätzung, aus welchem Grund sie am ehesten ihren Beruf aufgeben würden, zeigt sich ein deutlicher Unterschied. Von den Befragten, die von stärkerem Stress berichten (U3: $N = 239$; Ü3: $N = 394$) vermuten mehr als 30 % (U3: 30,8 %; Ü3: 31,2 %), dass sie wegen gesundheitlicher Probleme den Beruf aufgeben werden, während dieser Anteil bei denjenigen mit geringerem Stress (U3: $N = 774$; Ü3: $N = 898$) mit

5 Mittels faktorenanalytischer Verfahren wurden genau die Variablen zusammengefasst, mithilfe derer jeweils verschiedene Dimensionen und Ursachen von Arbeitszufriedenheit einerseits und Stress andererseits erfasst wurden. Auf diese Weise wird versucht, latente Variablen wie die allgemeine Arbeitszufriedenheit und das allgemeine Stresslevel messbar zu machen. Für nähere Informationen zum Skalierungsverfahren und zur Interpretation der Skalen vgl. OECD 2019b, S. 175–268.

6 Signifikanzen werden in diesem Kapitel nach folgendem Schema berichtet:

$p < .05$ entspricht *

$p < .01$ entspricht **

$p < .001$ entspricht ***.

7 Bei der Berechnung von linearen Regressionsmodellen in diesem Kapitel wurden jeweils in einem zweistufigen Verfahren zunächst Alter, Geschlecht, Ausbildung, Berufserfahrung, Rolle sowie die Lage der Kita bezüglich der Merkmale Stadt/Land und neue Bundesländer/alte Bundesländer als erklärende Variablen eingefügt (Block 1). In Block 2 wurde die interessierende erklärende Variable eingefügt und deren Einfluss unter Kontrolle der übrigen Variablen (Block 1) ermittelt, um eine Scheinkorrelation unwahrscheinlicher zu machen. Berichtet wird nur die Veränderung der Varianzaufklärung durch die im zweiten Block hinzugefügte interessierende erklärende Variable ΔR^2 sowie deren standardisierter Regressionskoeffizient β mit den jeweiligen Signifikanzen.

8 U3: $\Delta R^2 = .08^{***}$; $\beta = -.29^{***}$; Ü3: $\Delta R^2 = .07^{***}$; $\beta = -.27^{***}$.

9 Die Skala zur Messung des Stresserlebens (vgl. Fußnote 4) wurde so standardisiert, dass eine durchgängige Angabe mittlerer Antwortkategorien (Belastung zwischen „eher wenig“ und „eher stark“) einen Skalenwert von 10 zu Folge hätte. Ein höheres Stresserleben wird in Anlehnung an OECD 2019b, S. 192–195 als ein Wert von mehr als 10 auf der faktorenanalytisch ermittelten Skala definiert.

rund 20 % signifikant¹⁰ kleiner ist (U3: 18,7 %; Ü3: 22,0 %). Wenn es gelänge, die Belastung der Fachkräfte in der FBBE zu reduzieren, könnte die Zahl derjenigen, die das Berufsfeld deswegen verlassen, vermutlich reduziert werden.

Welche Rolle spielt die Selbstwirksamkeitserwartung im Zusammenhang mit Stress und Zufriedenheit? Eine hohe Belastung bedeutet häufig, dass den pädagogisch Tätigen weniger Zeit für einzelne Aufgaben bleibt – und sie diese daher weniger gut bewältigen können. Daher ist zu erwarten, dass sich eine höhere Stresswahrnehmung auch negativ auf die Selbstwirksamkeitserwartung¹¹ auswirkt. Gleichzeitig könnte eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung auch als Belastung empfunden werden, was ebenfalls einen Zusammenhang zwischen beiden Größen nahelegt. Die erhobenen Daten bestätigen, dass es zumindest einen schwachen negativen Zusammenhang zwischen beiden Variablen gibt, auch wenn hier keine Aussage über die Richtung des Zusammenhangs getroffen werden kann: Befragten mit höherem Stress denken seltener, verschiedene Aufgaben gut bewältigen zu können (U3: $r = -.16^{***}$; Ü3: $r = -.11^{***}$). Stress belastet also den Arbeitsalltag nicht nur individuell für die pädagogisch Tätigen, auch die Qualität ihrer Arbeit leidet ihrem Empfinden nach leicht darunter.

Auch ein Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der Arbeitszufriedenheit liegt theoretisch nahe. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung kann interpretiert werden als die Überzeugung des pädagogischen Personals, mit seiner Arbeit etwas bewirken zu können und kann somit zur Zufriedenheit beitragen. Auch die bisherige Forschung zum Thema Selbstwirksamkeit geht davon aus, dass „wachsende Selbstwirksamkeit (...) auch zur Entwicklung intrinsischer Motivation beitragen“ (Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 47) kann. Dieser Zusammenhang wird auch durch die vorliegenden Daten bestätigt. Je ausgeprägter die Selbstwirksamkeitserwartung der pädagogisch Tätigen, desto höher ist auch ihre Arbeitszufriedenheit (U3: $r = .23^{***}$; Ü3: $r = .30^{***}$). Durch ihren Einfluss auf die Zufriedenheit ist die Selbstwirksamkeitserwartung

10 U3: $\chi^2 = 14,01^{***}$; Ü3: $\chi^2 = 11,51^{**}$.

11 Mittels einer Hauptkomponentenanalyse (PCA) wurden elf Variablen zusammengefasst, mithilfe derer jeweils erfasst wurde, inwieweit die Befragten glauben, verschiedene Aspekte ihrer Arbeit gut umsetzen zu können. Auf diese Weise wird versucht, die latente Variable Selbstwirksamkeitserwartung messbar zu machen. Die Eignung der Daten für die Faktorenanalyse wurde durch entsprechende statistische Analysen geprüft. Der Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Wert lag bei .858 (U3) bzw. .864 (Ü3), wodurch der empfohlene Wert von .60 jeweils überschritten wurde. Sowohl der KMO-Test als auch der Bartlett-Test auf Sphärizität erreichten statistische Signifikanz ($p < .001$). Aus theoretischen Gründen wurde nur ein Faktor extrahiert, dieser erklärt 35,3 % (U3) bzw. 33,5 % (Ü3) der Varianz aller elf Variablen. Da nur eine Komponente extrahiert wurde, wurde nicht rotiert. Die interne Konsistenz lag bei $\alpha = 79,8$ % (U3) bzw. $\alpha = 79,8$ % (Ü3).

pädagogischer Fachkräfte ein Faktor, der entscheidend zur Personalbindung beitragen kann.

Schließlich kann vermutet werden, dass Selbstwirksamkeit einen moderierenden Effekt auf den Einfluss von Stress auf Zufriedenheit hat. Die empirische Glücksforschung hat gezeigt, dass herausfordernde Tätigkeiten ein Glücksgefühl auslösen können, wenn diese aufgrund der eigenen Fähigkeiten bewältigt werden können (Csikszentmihalyi 2013 sowie 1990). Daraus lässt sich die These ableiten, dass pädagogisch Tätige Stress als weniger belastend wahrnehmen, wenn sie das Gefühl haben, ihre Aufgaben gut bewältigen zu können. Dies bestätigt sich teilweise durch die Datenanalyse. Der Interaktionseffekt weist in die erwartete Richtung und ist in der Ü3-Teilstudie signifikant, während dies in der U3-Teilstudie nicht der Fall ist.¹² Selbstwirksamkeit kann frühpädagogischem Personal somit dabei helfen, die negativen Auswirkungen von Stressbelastung auf ihre Zufriedenheit abzumildern.

Zusammenhangsanalysen zeigen, dass die Komponenten Arbeitszufriedenheit, Arbeitsbelastung und Selbstwirksamkeit jeweils zusammenhängen. Selbstwirksamkeitserwartung hat einen positiven Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit, Arbeitsbelastung beeinträchtigt sie hingegen. Auch ein komplexerer Zusammenhang ist denkbar: In der Ü3-Teilstudie moderiert die Selbstwirksamkeit den Einfluss der Arbeitsbelastung auf die Arbeitszufriedenheit. Arbeitsbelastung hat dabei auch einen Einfluss auf die Gründe, aus denen die Befragten ihren Beruf am ehesten verlassen würden. Hier zeigen sich gesundheitliche Auswirkungen des Stresses. Da all diese Faktoren Auswirkungen auf die Bindung an den Arbeitsplatz haben können, bieten sie verschiedene Ansatzpunkte, um diese zu verbessern und Personal längerfristig an ihrem Arbeitsplatz in der Kita zu halten. Im Folgenden wird daher untersucht, welche Faktoren sich – besonders für Zufriedenheit und Belastung – als wichtig erweisen.

5.2 Einflüsse auf Zufriedenheit und Belastung

Wie Kristina Geiger (2019) gezeigt hat, werden in Kitas verschiedene Maßnahmen eingesetzt, um die Personalbindung zu verbessern. Neben gemeinsamen Veranstaltungen oder Ausflügen des Kita-Teams, die in den meisten Einrichtungen üblich sind, werden vor allem ein großes Fort- und Weiterbildungsan-

12 Zur Prüfung des Interaktionseffektes wurde eine lineare Regressionsanalyse zur Erklärung der Arbeitszufriedenheit durchgeführt. Als unabhängige Variable wurde neben dem Stresserleben und der Selbstwirksamkeit der pädagogisch Tätigen auch der Interaktionsterm, das Produkt der beiden Variablen, eingefügt. Die Interpretation bezieht sich auf den unstandardisierten Regressionskoeffizienten des Interaktionsterms (U3: $b = -.046$; Ü3: $b = -.099^{**}$).

gebot sowie Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf wie etwa flexible Arbeitszeitmodelle genannt.

Entscheidend ist, ob solche Maßnahmen es auch tatsächlich schaffen, Arbeitsbedingungen so zu verbessern, dass die Zufriedenheit steigt, der Stress sinkt und sich die Bindung an den Arbeitsplatz erhöht. Dieser Frage – wie in der Praxis auf Zufriedenheit und Belastung Einfluss genommen werden kann – lässt sich auch mit den TALIS Starting Strong-Daten nachgehen. Dabei soll im Folgenden der Blick auf Faktoren gerichtet werden, die als Maßnahmen zur Personalbindung in Frage kommen. Dies sind einerseits solche, die bereits typischerweise zu diesem Zweck eingesetzt werden. Hier kann geprüft werden, ob sie dort ansetzen, wo wirklich entscheidende Effekte erwartet werden können. Andererseits können allgemein Aspekte der Arbeitsrealität von pädagogisch Tätigen betrachtet werden, die veränderlich sind. Zeigen sich hier Einflüsse auf die Arbeitszufriedenheit, können möglicherweise Ansatzpunkte für neue Maßnahmen der Personalbindung identifiziert werden.

Ein erster interessanter und häufig eingesetzter Faktor ist die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen. Grundsätzlich ist das pädagogische Personal, wie aus der Forschung bekannt ist (Buschle/Gruber 2018), relativ fortbildungsaffin: Die überwiegende Mehrzahl der Befragten¹³ (U3: 83,2 %; Ü3: 82,5 %) gibt an, innerhalb der letzten zwölf Monaten an mindestens einer Fort- und Weiterbildungsmaßnahme¹⁴ teilgenommen zu haben. Stellt man diese Gruppe (U3: $N = 724$; Ü3: $N = 880$) den pädagogisch Tätigen gegenüber, die an keiner Fort- und Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen haben (U3: $N = 147$; Ü3: $N = 193$), zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit.

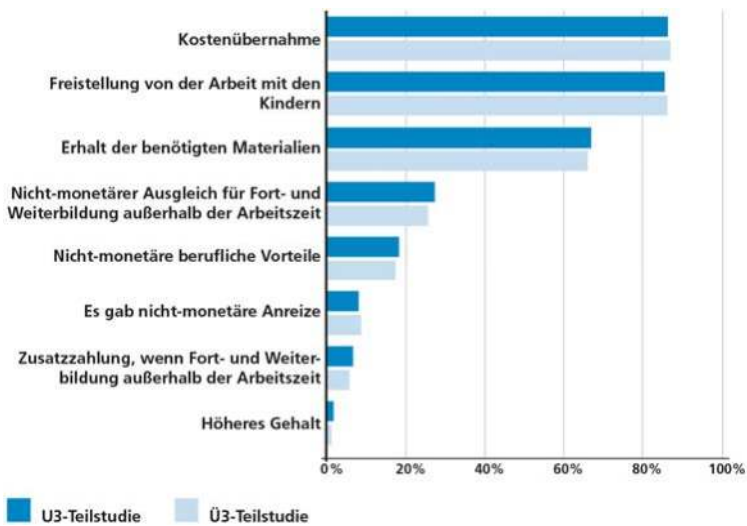
Eine tatsächliche Teilnahme an einer solchen Maßnahme muss jedoch nicht bedeuten, dass der Arbeitgeber auch Unterstützung für Fort- und Weiterbildung als Maßnahme für die Personalbindung einsetzt.

Die Befragten geben an, welche Vergünstigungen sie für eine Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen erhalten haben (vgl. Abb. 5.4). Hierbei zeigt sich eine starke Teilung in Vergünstigungen, die in deutschen Kindertageseinrichtungen weit verbreitet sind, während andere nur selten vorkommen.

13 Da Fort- und Weiterbildungsaktivitäten für diese Personengruppe möglicherweise anders organisiert werden als für reguläre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, wurden Praktikantinnen und Praktikanten bei Analysen zu diesen Themen ausgeschlossen.

14 Unter „Fort- und Weiterbildung“ werden alle Aktivitäten verstanden, die darauf abzielen, die Fähigkeiten, Kenntnisse und das Fachwissen von (pädagogischen) Fachkräften zu entwickeln. Es handelt sich dabei um formale Aktivitäten unterschiedlicher Art, wie z. B. Kurse oder Workshops, aber auch um verschiedene Arten von Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften wie die Teilnahme an beruflichen Netzwerken.

Abb. 5.4: Für Fort- und Weiterbildungen in den letzten 12 Monaten erhaltene Vergünstigungen (in %)



Anmerkungen: Daten gewichtet. U3: $N = 710 - 733$; Ü3: $N = 867 - 893$. Kategorien sind absteigend nach Anteilen in der U3-Teilstudie sortiert. Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Wenn diese Unterstützung für die Personalbindung entscheidend ist, lässt sich die Hypothese ableiten, dass pädagogisch Tätige, die eine größere Anzahl an Vergünstigungen¹⁵ erhalten haben, auch zufriedener in ihrem Beruf sind. Die Überprüfung mittels linearer Regression zeigt aber: Die Anzahl der für die Fort- und Weiterbildung erhaltenen Vergünstigungen hat keinen Einfluss auf die allgemeine Arbeitszufriedenheit.

Betrachtet man jedoch – unabhängig von der faktischen Teilnahme an einer Fort- und Weiterbildungsmaßnahme und dafür erhaltenen Vergünstigungen – die subjektive Einschätzung der Unterstützung durch den Arbeitgeber bei diesem Thema, zeigen sich starke Unterschiede. Personen, die eine „mangelnde Unterstützung durch den Arbeitgeber“ als Hinderungsgrund für die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung sehen (U3: $N = 186$; Ü3: $N = 213$),¹⁶ sind insgesamt

15 Die Anzahl der Vergünstigungen zeigt in der U3-Teilstudie eine Spannweite von 0 bis zu 7 verschiedenen Vergünstigungen (Mittelwert: 3,01; Standardabweichung: 1,27) und in der Ü3-Teilstudie von 0 bis zu 8 verschiedenen Vergünstigungen (Mittelwert: 2,96; Standardabweichung: 1,22).

16 Hier wurde die Zustimmung dazu, dass verschiedene Aspekte die eigene Fort- und Weiterbildung verhindern, auf einer vierstufigen Skala abgefragt: „Stimme überhaupt nicht zu“ – „Stimme eher nicht zu“ – „Stimme eher zu“ – „Stimme völlig zu“. Die Einschätzung, dass

signifikant¹⁷ unzufriedener als die Vergleichsgruppe, die dies nicht als Problem sieht (U3: $N = 703$; Ü3: $N = 879$). Auch in Hinblick auf einzelne Aspekte der Zufriedenheit zeigen sich große Unterschiede.¹⁸ Etwa ein Viertel derer, die sich bei ihrer Fort- und Weiterbildung nicht ausreichend unterstützt fühlen (U3: 23,6 %; Ü3: 27 %), stimmen der Aussage „Alles in allem bin ich zufrieden mit meiner Arbeit“ völlig zu, bei der Vergleichsgruppe ist der Anteil nahezu doppelt so groß (U3: 52,7 %; Ü3: 46,0 %). Dieser Unterschied im Antwortverhalten ist statistisch signifikant.¹⁹ Eine ähnlich große Diskrepanz zeigt sich²⁰ bei der Zustimmung zur Aussage „Es macht mir Freude, in dieser Kindertageseinrichtung zu arbeiten“. Außerdem bestätigt²¹ sich das Phänomen bei der Zustimmung zum Satz „Ich würde diese Kindertageseinrichtung als einen guten Arbeitsplatz weiterempfehlen“.

Insgesamt zeigt sich einerseits, dass die Tatsache, ob pädagogisch Tätige an Fort- und Bildungsmaßnahmen teilnehmen oder nicht, sowie die Anzahl für die Teilnahme faktisch erhaltener Vergünstigungen die Arbeitszufriedenheit nicht entscheidend beeinflussen. Daraus folgt aber nicht, dass die Unterstützung des pädagogischen Personals bei seiner Fort- und Weiterbildung kein sinnvolles Mittel für die Personalbindung ist. Das subjektive Gefühl, in seiner beruflichen Entwicklung unterstützt zu werden, erweist sich vielmehr als entscheidend für die Bewertung des Arbeitsplatzes in der Kita. Wenn Träger und Einrichtungsleitungen ein Arbeitsumfeld zu schaffen, in dem die Teilnahme an Fort- und Bildungsmaßnahmen positiv thematisiert und die Wünsche des pädagogischen Personals gehört und berücksichtigt werden, kann dies zur Arbeitszufriedenheit der pädagogisch Tätigen beitragen. Die Unterstützung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei ihrer Fort- und Weiterbildung kann folglich eine wirkungsvolle Maßnahme für die Personalbindung darstellen.

etwas als Hinderungsgrund gesehen wird, wird hier verstanden als Angabe von entweder „Stimme eher zu“ oder „Stimme völlig zu“.

17 U3: $\Delta R^2 = .11^{***}$, $\beta = -.33^{***}$; Ü3: $\Delta R^2 = .09^{***}$, $\beta = -.29^{***}$.

18 Hier wurde die Zustimmung auf einer vierstufigen Skala abgefragt: „Stimme überhaupt nicht zu“ – „Stimme eher nicht zu“ – „Stimme eher zu“ – „Stimme völlig zu“. Da den Aussagen zur Zufriedenheit die meisten Befragten zumindest „eher“ zustimmen, zeigt sich die Varianz vor allem beim Vergleich des Anteils derer, die „völlig zustimmen“.

19 Mann-Whitney: U3: $Z = -8,50^{***}$; Ü3: $Z = -6,38^{***}$.

Der Mann-Whitney-Test prüft, ob sich das Antwortverhalten bei einer ordinal gestellten Frage zwischen zwei Gruppen unterscheidet. Zur Berechnung werden alle der ordinalen Antwortkategorien herangezogen. Es werden somit mehr Informationen in die Analyse aufgenommen als etwa hier der Anteil derer, die „völlig zustimmen“.

20 U3: 43,0 % gegenüber 67,9 %; Ü3: 40,5 % gegenüber 64,3 %. Mann-Whitney: U3: $Z = -7,15^{***}$; Ü3: $Z = -7,15^{***}$.

21 U3: 29,6 % gegenüber 56,4 %; Ü3: 26,3 % gegenüber 54,2 %. Mann-Whitney: U3: $Z = -8,36^{***}$; Ü3: $Z = -8,74^{***}$.

Eine weitere Stellschraube, über die Arbeitgeber die Arbeitsbedingungen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beeinflussen können, sind formale und vertragliche Merkmale des Arbeitsverhältnisses. Ob eine Tätigkeit in Vollzeit oder in Teilzeit ausgeführt wird, kann ebenso einen Einfluss auf die Attraktivität des Arbeitsplatzes und somit auf Zufriedenheit und Stressempfinden haben wie die Frage, ob das Arbeitsverhältnis befristet oder unbefristet ist.²² Tatsächlich zeigt sich in den Daten jedoch kein Effekt. Regressionsanalysen zeigen, dass vertragliche Faktoren in beiden Teilstudien keinen signifikanten Varianzanteil der Arbeitszufriedenheit erklären. Ob in Voll- oder Teilzeit gearbeitet wird, steht in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Zufriedenheit. Eine Einschränkung dieses Ergebnisses liegt jedoch darin, dass mit den vorliegenden Daten nicht zwischen unfreiwilliger und gewünschter Teilzeit unterschieden werden kann. Unfreiwillige Teilzeit kann die Arbeitsplatzattraktivität verringern, während gewünschte Teilzeit diese erhöhen kann. Auch die Befristung des Arbeitsvertrages zeigt keinen signifikanten Zusammenhang. Durch attraktive Beschäftigungsbedingungen wie unbefristete Verträge lässt sich die Arbeitszufriedenheit also kaum entscheidend beeinflussen. Sie könnten jedoch als Mittel für die Gewinnung neuer Fachkräfte statt für die Bindung vorhandenen Personals eingesetzt werden.

Ein formaler, vertraglicher Faktor, mit dem das Wohlbefinden der pädagogisch Tätigen und damit die Fachkräftebindung positiv beeinflusst werden kann, ist hingegen das Gehalt. Es konnte gezeigt werden (vgl. Kap. 5.1), dass Zufriedenheit mit dem Gehalt mit einem stärkeren Gefühl gesellschaftlicher Wertschätzung einhergeht. Damit steigert die Bezahlung das Wohlbefinden und kann als Maßnahme für die Personalbindung eingesetzt werden.

Ein weiterer, formal regelbarer Aspekt des Arbeitsalltags in der Kita ist die Zeitverteilung der pädagogisch Tätigen. Häufig wird empfohlen, konkrete Zeiten für andere Aufgaben als die Arbeit im Kontakt mit Kindern formal fest einzuplanen, etwa für Vor- und Nachbereitung der täglichen Arbeit oder Dienstbesprechungen (etwa DGUV 2019). Andererseits ist bekannt, dass pädagogisch Tätige – insbesondere im Arbeitsfeld Kita – ihre Motivation und ihre Anerkennung aus der Interaktion mit den Kindern ziehen (Schütz 2018). Mit den TALIS Starting Strong-Daten lässt sich prüfen, ob ein Zusammenhang zwischen dem Zeitumfang, den pädagogisch Tätige während ihrer Gesamtarbeitszeit ohne Kinder verbringen, und ihrer Arbeitsbelastung und -zufriedenheit besteht.²³ Während der Zeitumfang der Arbeit ohne Kinder nicht signifi-

22 Auch für diese Analysen wurden teilnehmende Praktikantinnen und Praktikanten aufgrund ihres speziellen Anstellungsverhältnisses ausgeschlossen.

23 Aus diesen Analysen wurden alle Befragten ausgeschlossen, die angeben, in ihrer Arbeitszeit mehr Zeit mit Kindern zu verbringen, als sie insgesamt arbeiten (U3: N = 29;

kant mit der Arbeitszufriedenheit korreliert, besteht ein schwacher Zusammenhang mit dem subjektiven Stressempfinden. In beiden Teilstudien geht mehr Arbeitszeit ohne Kinder mit etwas höherem Stress des pädagogischen Personals einher (U3: $r = .11^{**}$; Ü3: $r = .15^{***}$). Arbeitszeit, die nicht zusammen mit Kindern verbracht wird, erleben frühpädagogisch Tätige also eher als belastend. Besonders stark betrifft dies Befragte, die als Gruppenleitung tätig sind. Diese pädagogisch Tätigen verbringen nicht nur signifikant²⁴ mehr Arbeitszeit ohne Kinder (U3: 7,2 h gegenüber 5,8 h, Ü3: 7,3 h gegenüber 5,5 h), der Zusammenhang des Zeitumfangs mit dem Stressniveau ist für diese Gruppe auch etwas stärker (U3: $r = .14^{**}$; Ü3: $r = .20^{***}$). Während pädagogisch Tätige ihre Zufriedenheit also eher aus der Arbeit mit Kindern ziehen, bleibt zu bedenken, dass zusätzliche Aufgaben wie die Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit in jedem Fall erfüllt werden müssen, um qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung sicherzustellen. Diese Arbeiten – auch und gerade, wenn sie als belastend erlebt werden – vertraglich festzuschreiben und entsprechend als wichtige und finanziell honorierte Aufgabe anzuerkennen, ist ein wichtiger Baustein für die Wertschätzung in den frühpädagogischen Berufen. Hierfür sprechen auch Ergebnisse der AQUA-Studie in der „ausreichend Vor- und Nachbereitungszeit“ von Fachkräften ohne Leitungsfunktion als Aspekt der Arbeitsbedingungen mit hohem Handlungsbedarf (Platz 7 von insgesamt 47 Aspekten) eingeschätzt wurde (Schreyer u. a. 2014). Dennoch bestätigt das Ergebnis die Hypothese (Schütz 2018), dass die Arbeit mit Kindern der Aufgabenbereich ist, der von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Kita am meisten als erfüllend erlebt wird. Bei der Festlegung der Arbeitszeit ohne Kinder muss also abgewogen werden, dass Fachkräftebindung und Qualität in einem Spannungsverhältnis stehen: Einerseits trägt eine Entlastung an dieser Stelle, etwa durch die Befreiung von Verwaltungsaufgaben, zur Zufriedenheit des Personals bei. Andererseits trägt eine ausreichende Vor- und Nachbereitungszeit für die pädagogische Arbeit zur Qualität bei und wird auch von Fachkräften gefordert.

Als letzter beobachteter Faktor, der Einfluss auf den Arbeitsplatz Kita haben kann, soll schließlich untersucht werden, welche Rolle die Unterstützung durch die Einrichtungsleitung²⁵ für das subjektive Erleben des Arbeitsalltags spielt. In

Ü3: $N = 28$). Dieses Antwortmuster widerspricht der Logik, wonach die Zeit mit Kindern eine Teilmenge der Gesamtarbeitszeit sein muss.

Abgefragt wurde der Zeitumfang, den die Befragten in ihrer letzten vollständigen Kalenderwoche tatsächlich mit den Aufgaben verbracht haben, unabhängig davon, ob dieser im Rahmen der vertraglich festgelegten Arbeitszeit lag.

24 U3: T-Test: $T = 3.27^{***}$; Ü3: $T = 5.19^{***}$.

25 Vgl. Kapitel zu den Ergebnissen der Studie in Bezug auf die Leitungsebene der Kindertageseinrichtungen.

der Forschung konnten positive Führungseigenschaften bereits mit einer höheren Zufriedenheit der Beschäftigten in Verbindung gebracht werden (Dumdum/Lowe/Avolio 2002), ein Zusammenhang, der sich auch im deutschen Kita-Kontext bestätigte (Schreyer u. a. 2014). Nicht zuletzt kann eine gute Leitung über das Motivieren ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht nur die Zufriedenheit, sondern auch die „Bindung an den Arbeitsplatz“ (van Wickeren, S. 51) fördern. Es kann also auch für die TALIS Starting Strong-Daten erwartet werden, dass pädagogisch Tätige, die ihre Leitung und deren Handeln positiv einschätzen, auch grundsätzlich zufriedener sind.

Tatsächlich zeigen sich deutliche Zusammenhänge. Abgefragt wurde bei allen pädagogisch Tätigen die Zustimmung zu einer Reihe von Aussagen zum Verhalten der Einrichtungsleitung. Je höher die Zustimmung zu den Aussagen, die jeweils positives Verhalten beschreiben, desto eher wird der Einrichtungsleitung professionelles Verhalten attestiert. Die Gesamtzufriedenheit mit der Leitung²⁶ korreliert in beiden Teilstudien stark mit der eigenen Arbeitszufriedenheit (U3: $r = .58^{***}$; Ü3: $r = .59^{***}$). Dieser Zusammenhang bestätigt sich auch in Regressionsanalysen unter Einbezug von Kontrollvariablen.²⁷ Eine positive Wahrnehmung der Einrichtungsleitung geht mit einer größeren Arbeitszufriedenheit einher. Die Bedeutung der Einschätzung der Einrichtungsleitung für die eigene Zufriedenheit lässt sich auch auf Ebene einzelner Fragen nachvollziehen. Pädagogisch Tätige, die berichten, dass ihre Einrichtungsleitung

26 Um ein einfaches Maß für die Gesamtzufriedenheit der pädagogisch Tätigen mit ihrer Leitung zu erhalten, wurde aus sieben Aussagen zur Einschätzung der Einrichtungsleitung („Die Einrichtungsleitung hat ein klares pädagogisches Konzept für die Kindertageseinrichtung“; „Die Einrichtungsleitung ermutigt die pädagogischen Fachkräfte zur Zusammenarbeit, um neue Ideen für ihre pädagogische Arbeit zu entwickeln“; „Die Einrichtungsleitung stellt sicher, dass die pädagogischen Fachkräfte die Verantwortung für die Verbesserung ihrer pädagogischen Arbeit übernehmen“; „Die Einrichtungsleitung stellt sicher, dass sich die pädagogischen Fachkräfte für die Entwicklungs- und Lernfortschritte der Kinder sowie ihr Wohlbefinden verantwortlich fühlen“; „Die Einrichtungsleitung regt alle Fachkräfte dazu an, sich zu wichtigen Entscheidungen zu äußern“; „Die Einrichtungsleitung verhält sich den pädagogischen Fachkräften gegenüber professionell“; „Die Einrichtungsleitung stellt sicher, dass die pädagogischen Fachkräfte gemäß ihrer Leistungsfähigkeit eingesetzt werden“) ein gemittelter, additiver Index errechnet. Je höher die Zustimmung zu den einzelnen Aussagen, desto höher der Gesamtwert. Auch die Berechnung von Cronbach's Alpha zeigt, dass diese Variablen als Indikatoren derselben latenten Variable interpretiert werden können (U3: Skalenbereich 1–4, $M = 3,35$, $SD = 0,61$, $N = 982$, Cronbach's $\alpha = 0,91$; Ü3: Skalenbereich 1–4, $M = 3,29$, $SD = 0,62$, $N = 1.254$, Cronbach's $\alpha = 0,91$).

27 Wie zuvor wurden als Kontrollvariablen Alter, Geschlecht, Ausbildung, Berufserfahrung, Rolle sowie die Lage der Kita bezüglich der Merkmale Stadt/Land und neue Bundesländer/alte Bundesländer in die Analyse einbezogen.

U3: $\Delta R^2 = .30^{***}$ $\beta = .56^{***}$; Ü3: $\Delta R^2 = .33^{***}$ $\beta = .58^{***}$.

„sich den pädagogischen Fachkräften gegenüber professionell“²⁸ verhält, sind in vielerlei Hinsicht deutlich häufiger zufrieden als diejenigen, die der Leitungskraft hier kein positives Verhalten attestieren (vgl. Tab. 5.1).

Tab. 5.1: Arbeitszufriedenheit pädagogisch Tätiger nach Einschätzung des professionellen Verhaltens der Einrichtungsleitung (in %)

Stimme völlig zu:	Professionelles Verhalten der Einrichtungsleitung	Kein professionelles Verhalten der Einrichtungsleitung	Mann-Whitney Test: Effektstärke und Signifikanz
Alles in allem bin ich zufrieden mit meiner Arbeit	Ü3: 52,3 %	Ü3: 23,4 %	$r = .24$ $Z = -7,98^{***}$
	Ü3: 49,2 %	Ü3: 21,2 %	$r = .24$ $Z = -8,85^{***}$
Es macht mir Freude, in dieser Kindertageseinrichtung zu arbeiten	Ü3: 70,1 %	Ü3: 37,7 %	$r = .26$ $Z = -8,53^{***}$
	Ü3: 68,4 %	Ü3: 29,9 %	$r = .32$ $Z = -12,04^{***}$
Ich würde diese Kindertageseinrichtung als einen guten Arbeitsplatz weiterempfehlen	Ü3: 60,0 %	Ü3: 12,6 %	$r = .44$ $Z = -14,59^{***}$
	Ü3: 59,3 %	Ü3: 8,7 %	$r = .46$ $Z = -17,18^{***}$

Anmerkungen: Einschätzung als professionelles Verhalten wird hier verstanden als Angabe von entweder „Stimme eher zu“ oder „Stimme völlig zu“ (Ü3: $N = 833$; Ü3: $N = 1.035$); Einschätzung als kein professionelles Verhalten als Angabe von „Stimme eher nicht zu“ oder „Stimme überhaupt nicht zu“ (Ü3: $N = 165$; Ü3: $N = 229$).

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Weitere Analysen (vgl. Tab. 5.2) bestätigen das Ergebnis. Pädagogisch Tätige, die angeben, dass sie mehr Unterstützung durch die Einrichtungsleitung der Kindertageseinrichtung benötigen, sind deutlich häufiger unzufrieden als diejenigen, die ihrem Empfinden nach ausreichend Unterstützung erhalten.

28 „Professionelles Verhalten“ bedeutet, positive, produktive und bedeutungsvolle Beziehungen mit den entsprechenden Personen(gruppen) zu unterhalten.

Tab. 5.2: Arbeitszufriedenheit pädagogisch Tätiger nach zusätzlichem Unterstützungsbedarf durch die Einrichtungsleitung (in %)

Stimme völlig zu:	Benötige mehr Unterstützung durch die Einrichtungsleitung	Benötige nicht mehr Unterstützung durch die Einrichtungsleitung	Mann-Whitney Test: Effektstärke und Signifikanz
Alles in allem bin ich zufrieden mit meiner Arbeit	U3: 29,2 %	U3: 53,9 %	$r=.24$ $Z=-7,92^{***}$
	Ü3: 27,4 %	Ü3: 51,4 %	$r=.26$ $Z=-9,63^{***}$
Es macht mir Freude, in dieser Kindertageseinrichtung zu arbeiten	U3: 47,4 %	U3: 70,8 %	$r=.22$ $Z=-7,38^{***}$
	Ü3: 38,7 %	Ü3: 71,4 %	$r=.31$ $Z=-11,66^{***}$
Ich würde diese Kindertageseinrichtung als einen guten Arbeitsplatz weiterempfehlen	U3: 25,5 %	U3: 61,6 %	$r=.36$ $Z=-12,03^{***}$
	Ü3: 23,0 %	Ü3: 61,7 %	$r=.39$ $Z=-14,48^{***}$

Anmerkungen: „Benötige mehr Unterstützung durch die Einrichtungsleitung“ wird hier verstanden als Angabe von entweder „Stimme eher zu“ oder „Stimme völlig zu“ (U3: $N = 260$; Ü3: $N = 393$); „Benötige nicht mehr Unterstützung durch die Einrichtungsleitung“ als Angabe von „Stimme eher nicht zu“ oder „Stimme überhaupt nicht zu“ (U3: $N = 738$; Ü3: $N = 870$).

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Diese Ergebnisse sind sehr deutlich und machen klar: Je besser die Einrichtungsleitung mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zusammenarbeitet, sie unterstützt und motiviert, desto besser ist auch das Arbeitsklima und folglich die Zufriedenheit. Auch wenn die hier vorgeschlagene Interpretationsrichtung plausibel ist, besteht jedoch die Möglichkeit, dass pädagogisch Tätige, die aus anderen Gründen unzufrieden sind, als Folge ihrer Unzufriedenheit das Leitungshandeln schlechter bewerten. Beide Kausalitätsrichtungen lassen sich theoretisch plausibilisieren, der Zusammenhang an sich ist jedoch unstrittig.

Die Ergebnisse legen mögliche Maßnahmen für die Verbesserung der Personalbindung nahe: Verbessert sich die Leitung, ist das gesamte Personal zufriedener. Ein Weg, frühpädagogisches Personal im Feld zu halten, könnte gezielt an dieser Stelle ansetzen. Die Fachkräftebindung könnte beispielsweise durch Fort- und Weiterbildungen für Kita-Leitungen verbessert werden, die gezielt Strategien für Personalführung und -entwicklung sowie für die Kommunikation mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vermitteln.

Eine Einschränkung der Folgerung besteht jedoch in einer Tatsache, die andererseits auch die besondere Qualität von Einstellungsdaten ausmacht: der Subjektivität der Antworten. Diese zeigt sich, wenn man die Einschätzung der Leitung durch die pädagogisch Tätigen der Selbsteinschätzung der Leitungskräfte gegenüberstellt. Einrichtungsleitungen geben Auskunft dazu, wie häufig sie in den letzten zwölf Monaten mit bestimmten Tätigkeiten beschäftigt waren – diese entsprechen teils den Tätigkeiten, die das pädagogische Personal bei ihnen einschätzen soll. Während pädagogisch Tätige etwa gefragt werden, ob die Einrichtungsleitung ein klares pädagogisches Konzept für die Kindertageseinrichtung hat, geben Einrichtungsleitungen an, wie oft sie an der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts arbeiten. Die Datenstruktur erlaubt es, die Selbsteinschätzung einer Leitung den Fremdeinschätzungen der pädagogisch Tätigen gegenüberzustellen, die in derselben Einrichtung arbeiten, sich in ihren Angaben also auf die ebenfalls befragte Leitung beziehen. Im Sinne einer Interrater-Korrelation lässt sich die Frage stellen, inwieweit die Einschätzungen der beiden Personengruppen übereinstimmen. Untersucht man statistisch die Zusammenhänge zwischen der Selbsteinschätzung der Einrichtungsleitungen und ihrer Fremdeinschätzung durch das pädagogische Personal, so finden sich höchstens äußerst schwache und keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den inhaltlich zusammengehörigen Items.²⁹ Das Verhalten der Leitung lässt sich folglich nicht ohne weiteres in Hinblick auf die Zufriedenheit der Beschäftigten verbessern – zu unterschiedlich sind Fremd- und Selbstwahrnehmung dessen, was positives Verhalten überhaupt ausmacht. Da die Einschätzung der Leitungskraft aber entscheidend für die Arbeitszufriedenheit und damit auch für die Personalbindung ist, wäre es wünschenswert, diese in zukünftigen Forschungsvorhaben mit objektiven Beobachtungsdaten zu kontextualisieren. So könnte herausgefunden werden, wie sich Leitungskräfte tatsächlich verhalten müssen, um von ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als positiv und unterstützend wahrgenommen zu werden. Die positive Wahrnehmung der Einrichtungsleitung durch ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist – das konnte gezeigt werden – ein zentraler Faktor, um die Personalbindung zu verbessern.

29 Für die Berechnung der Interrater-Korrelationen wurden Variablen erstellt, die jeder Mitarbeiterin und jedem Mitarbeiter die Selbsteinschätzung (bzgl. verschiedener Aspekte) der zu dieser Person gehörigen Einrichtungsleitung zuordnen. Um den Zusammenhang zwischen dieser Selbsteinschätzung der Leitungen und der Fremdeinschätzungen der Leitungen durch das Personal zu messen, wurde hinsichtlich der jeweils gleichen inhaltlichen Aspekte der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman berechnet. Damit wird gemessen, wie stark die Selbsteinschätzung der Leitung und die Einschätzung der Leitung durch ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter übereinstimmen.

5.3 Der Fachkräftemangel als Zusatzbelastung für den pädagogischen Alltag

Der Fachkräftemangel in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung dominiert den Fachdiskurs seit Jahren. Trotz des stetigen Wachstums des Arbeitsmarktsektors sind immer noch zu wenige qualifizierte Fachkräfte für das System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung vorhanden. Diese Tatsache ist nicht nur eine Belastung des gesamten frühkindlichen Bildungssystems sowie des Gesamtarbeitsmarktes, an dem Eltern, die ihre Kinder selbst betreuen müssen, schlechter partizipieren können. In betroffenen Einrichtungen, die unbesetzte Stellen und folglich Personalmangel haben, wird – zulasten der Kinder – die Kita-Qualität beeinträchtigt, während zugleich die Belastung für Erzieherinnen und Erzieher steigt (etwa Warning 2020; Bertelsmann Stiftung 2019). Die Beeinträchtigung des Kita-Alltags durch den Fachkräftemangel wird von Kita-Leitungen immer wieder beklagt und kann auch zu einer Demotivierung pädagogisch Tätiger führen (etwa Herrmann 2020) und damit die Personalbindung negativ beeinflussen. Damit gewinnt der Fachkräftemangel Relevanz für die Fragestellung dieses Kapitels. Zwar können Kindertageseinrichtungen kaum einfache Maßnahmen gegen den Personalmangel umsetzen, mit denen die Personalbindung verbessert werden kann. Dennoch kann nach den individuellen Auswirkungen des strukturellen Problems gefragt werden. Im Folgenden soll untersucht werden, inwieweit sich in den TALIS Starting Strong-Daten Spuren dieser besonderen Belastung identifizieren lassen. So lassen sich die Effekte des Makro-Phänomens Fachkräftemangel auf der Mikro-Ebene sichtbar machen.

Betrachtet man die verschiedenen Aspekte, von denen die Befragten angeben konnten, dass diese eine Belastung darstellen, zeigen sich deutliche Unterschiede. Zunächst sticht ins Auge, dass pädagogisches Personal, das mit unter Dreijährigen arbeitet, von allen Belastungsfaktoren durchgängig etwas seltener berichtet (vgl. Tab. 5.3). Ein Grund hierfür könnte beispielsweise in den geringeren Gruppengrößen bei unter Dreijährigen vermutet werden.

Tab. 5.3: Stressfaktoren pädagogisch Tätiger bei ihrer Arbeit in der Kita (in %)

Stellen die folgenden Aspekte eine Belastung bei Ihrer Arbeit dar?	U3-Teilstudie	Ü3-Teilstudie
Zu viel Arbeit mit der Vorbereitung von Aktivitäten der Kinder	26,3 %	31,6 %
Zu viel Arbeit mit der Dokumentation der Entwicklung der Kinder	67,3 %	70,2 %
Zu viel Verwaltungsarbeit (z. B. das Ausfüllen von Formularen)	39,3 %	48,8 %
Zusätzliche Pflichten aufgrund von Abwesenheiten von pädagogischen Fachkräften	67,1 %	71,3 %
Für die Entwicklung, das Wohlbefinden und das Lernen der Kinder verantwortlich gemacht zu werden	36,2 %	39,3 %
Umgang mit dem Verhalten der Gruppe	32,7 %	36,8 %
Schritt zu halten mit sich ändernden Vorschriften von Kommunal-, Bezirks-, Landes- oder Bundesbehörden	36,4 %	41,6 %
Bearbeitung der Anliegen von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten	32,8 %	38,9 %
Inklusion von Kindern mit (drohender) Behinderung	23,5 %	30,6 %
Zu viele Kinder in meiner Gruppe	52,0 %	60,7 %
Zu viele zusätzliche Aufgaben (z. B. Putzen)	48,8 %	52,3 %
Mangelnde Ausstattung (z. B. finanzielle und materielle Ressourcen, zu wenig pädagogische Fachkräfte)	54,0 %	61,7 %

Anmerkungen: Es wurde abgefragt, inwieweit verschiedene Anforderungen oder Rahmenbedingungen eine Belastung bei der Arbeit darstellen. Dies geschah mittels einer vierstufigen Skala: „Gar nicht“ – „Eher wenig“ – „Eher stark“ oder „Sehr stark“; dargestellt ist jeweils der Anteil, der „Eher stark“ oder „Sehr stark“ angegeben hat. U3: N = 994–1.002; Ü3: N = 1.252–1.263. Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Betrachtet man lediglich die Aspekte, die in beiden Teilstudien von mehr als der Hälfte der Befragten als Belastung empfunden werden, zeigen sich die Auswirkungen des Fachkräftemangels. Nach der am häufigsten genannten Belastung durch „zusätzliche Pflichten aufgrund von Abwesenheiten von pädagogischen Fachkräften“ wird eine „mangelnde Ausstattung“, auch mit zu wenig pädagogischen Fachkräften, besonders häufig als Problem gesehen. In beiden Teilstudien wird zudem von mehr als der Hälfte aller Befragten beklagt, „zu viele Kinder in meiner Gruppe“ zu haben. Diese Belastung lässt sich nicht direkt auf den Fachkräftemangel zurückführen, da Gruppengrößen landesgesetzlich geregelt sind (Viernickel u. a. 2016). Dennoch ließen sich Gruppengrößen mit zusätzlichem Personal reduzieren. Auch der letzte von deutlich über der

Hälfte genannte Aspekt, dass die Befragten „zu viel Arbeit mit der Dokumentation der Entwicklung der Kinder“ als Belastung empfinden, könnte unter Umständen durch zusätzliches Personal entschärft werden. Auch wenn der positive Effekt kleinerer Gruppengrößen bekannt ist (ebd.), ist es in der aktuellen Arbeitsmarktsituation kaum realistisch, dies umzusetzen. Obwohl im Vergleich der Jahre 2012 und 2019 grundsätzlich eine leichte Verbesserung der Personalschlüssel in Deutschland nachgewiesen werden kann (Böwing-Schmalenbrock/Sempff 2020), bleiben Forderungen nach einem weiteren Personalausbau auf der Tagesordnung (Bock-Famulla u. a. 2020).

Auch in anderen Bereichen zeigt sich der Fachkräftemangel in den TALIS Starting Strong-Daten. Die pädagogisch Tätigen wurden gefragt, welche verschiedenen Aspekte ihre Teilnahme an Fort- und Weiterbildung verhindern. Mehr als ein Drittel der Befragten (U3: 36,3 %; Ü3: 37,2 %) gibt hier als Grund an, dass ihre Abwesenheit nicht durch Kolleginnen oder Kollegen kompensiert werden kann. Vergleichbar häufig werden nur die hohen Kosten von Fort- und Weiterbildung genannt (U3: 37,8 %; Ü3: 34,0 %), ansonsten ist die Personalknappheit der mit Abstand größte Hinderungsgrund. Da das Ermöglichen von Fort- und Weiterbildung für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine gängige Maßnahme ist, um den Arbeitsplatz attraktiver zu gestalten und so Personal zu binden (vgl. Kap. 5.2), ist dieser Zusammenhang problematisch. Der bestehende Fachkräftemangel führt dazu, dass pädagogisch Tätige weniger Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen besuchen können, wodurch nicht nur Lerneffekte ausbleiben. Zusätzlich werden der Arbeitsplatz unattraktiver und die Personalbindung verringert. So wird die Aufgabe, vorhandenes Personal in der Kindertageseinrichtung zu halten, durch den Personalmangel zusätzlich erschwert.

Wie stark die pädagogisch Tätigen den Fachkräftemangel in ihrem Alltag erleben, zeigt sich auch an anderer Stelle. Die Befragten geben an, welche Bedeutung sie verschiedenen möglichen Ausgaben beimessen würden, wenn die Mittel für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung um 5 % erhöht würden.³⁰ Rund vier von fünf Befragten (U3: 77,7 %; Ü3: 81,1 %) messen der „Verkleinerung der Gruppen durch die Einstellung zusätzlicher pädagogischer Fachkräfte“ eine hohe Bedeutung bei. Dies ist der größte Anteil aller Ausgabemöglichkeiten, lediglich „höhere Gehälter für pädagogische Fachkräfte“ werden von annähernd so vielen pädagogisch Tätigen (U3: 73,2 %; Ü3: 73,0 %) als wichtig erachtet. Es ist bezeichnend, dass die Befragten sogar häufiger Verstärkung durch zusätzliche Kollegen wünschen als eine Verbesserung ihrer eigenen Gehaltssituation – obwohl sie, wie bereits gezeigt wurde, nur selten mit ihrer Bezahlung zufrieden sind. Dies zeigt, dass die Befragten hier entweder die Qua-

30 Die Befragten konnten ihre Priorisierung der Ausgaben auf einer dreistufigen Skala ausdrücken: „Geringe Bedeutung“ – „Mittlere Bedeutung“ – „Hohe Bedeutung“.

lität des gesamten Bereichs über ihren eigenen Vorteil stellen oder sich durch eine Verkleinerung der Gruppengröße sogar eine größere Verbesserung der individuellen Arbeitssituation erhoffen als durch eine Gehaltserhöhung. Insgesamt zeigt sich, dass das pädagogische Personal ein starkes Problembewusstsein für den Fachkräftemangel hat. Die allermeisten Kita-Mitarbeiterinnen und Kita-Mitarbeiter sind sich einig, dass die Personalsituation den Arbeitsalltag belastet und durch zusätzliche Personalressourcen der Stress reduziert werden könnte.

Während pädagogisch Tätige die Auswirkungen des Fachkräftemangels in ihrem Alltag erleben und dadurch auch individuell belastet werden, haben Einrichtungsleitungen unter Umständen einen anderen Blick auf die Problematik. Von ihrer übergeordneten Position aus können sie noch stärker Zusammenhänge zwischen strukturellen Problemen auf der einen und Auswirkungen in der Praxis auf der anderen Seite nachvollziehen. Ihre Aussagen bestätigen dabei weitgehend das Bild, welches das pädagogische Personal zeichnet. So berichtet etwa die Hälfte der Leitungen (U3: 49,3 %; Ü3: 52,9 %), dass der „Mangel an Fachkräften in Bezug auf die Anzahl der Kinder“ die Möglichkeiten der Kindertageseinrichtung beeinträchtigt, Kindern ein gutes Lernumfeld für ihre Entwicklung, ihr Wohlbefinden und ihr Lernen zu bieten.³¹ Etwas weniger Leitungen – rund ein Drittel (U3: 31,5 %; Ü3: 32,9 %) – berichten, dass speziell ein „Mangel an qualifizierten Fachkräften“ negative Auswirkungen hat.

Dies belastet auch die Leitungen selbst. Etwa drei von fünf (U3: 57,0 %; Ü3: 62,8 %) empfinden den „Mangel an pädagogischen Fachkräften, um einen reibungslosen Kita-Betrieb zu gewährleisten“ als persönliche Belastung.³² Dazu passt auch, dass etwa ebenso viele (U3: 62,7 %; Ü3: 63,0 %) das Gefühl haben, dass der Fachkräftemangel ihre Effektivität als Einrichtungsleitung „eher stark“ oder „sehr stark“ beeinträchtigt. Noch größer ist der Anteil der Einrichtungsleitungen (U3: 79,6 %; Ü3: 79,6 %), die es als Stressfaktor empfinden, „zusätzliche Pflichten aufgrund von Abwesenheiten von pädagogischen Fachkräften“ erfüllen zu müssen. Dies wirft ein Schlaglicht auf eine weitere Problematik des Fachkräftemangels. Auch wenn es Einrichtungen gelingt, ihren Bedarf an pädagogisch Tätigen für die Kinder in der Kita knapp zu decken, können sich Probleme ergeben: Durch nicht eingeplante Ausfälle, etwa durch Krankheiten, ergeben sich sofort Engpässe. Entweder muss die Einrichtungsleitung – zu-

31 Siehe Fußnote 32.

32 In beiden Fällen wurde zu verschiedenen Aspekten abgefragt, inwieweit diese eine Belastung bei der Arbeit darstellen. Dies geschah mittels einer vierstufigen Skala: „Gar nicht“ – „Eher wenig“ – „Eher stark“ – „Sehr stark“. Die Einschätzung eines Aspekts als Belastung wird hier verstanden als Angabe von entweder „Eher stark“ oder „Sehr stark“.

lasten ihrer Leitungstätigkeit – einspringen (etwa Nürnberg 2018) oder die Arbeitsbelastung für die verbliebenen pädagogisch Tätigen steigt. Durch diese Praxis steigt wiederum das Risiko, aufgrund der hohen Belastung gesundheitliche Probleme zu bekommen (hierzu auch Almstadt/Gebauer/Medjedović 2012). Dies spiegelt sich im hohen Anteil an pädagogisch Tätigen, die angeben, dass sie ihren Beruf am ehesten aus gesundheitlichen Gründen verlassen würden (vgl. Kap. 5.1). So verstärken sich die Belastungsfaktoren in der Kita gegenseitig und schaukeln sich weiter hoch. Ideal wäre es in Anbetracht dieser Problematik, nicht nur die notwendigsten Bedarfe an Personal zu decken, sondern zusätzliche Fachkräfte einzuplanen, die Aufgaben ihrer Kolleginnen und Kollegen übernehmen können, falls diese ausfallen. Dies könnte auch der Praxis, aus Pflichtgefühl trotz Erkrankungen zur Arbeit zu kommen (Dathe 2011), entgegenwirken und damit bei der wichtigen Gesundheitsförderung (Viernickel/Weßels 2020) eine Rolle spielen.

Natürlich ist die Beeinträchtigung der Personalbindung, die sich auf Basis der Daten vermuten lässt, nicht die einzige Folge des Fachkräftemangels. Ein weiteres Wachstum des Arbeitsmarktsektors „frühe Bildung“ kann auch gefordert werden, da der Fachkräftemangel sonst, trotz des Rechtsanspruchs auf einen Platz, zu einem Ausschluss von Kindern vom Kita-Zugang führen kann. Ein beträchtlicher Anteil der Leitungen (U3: 36,2 %; Ü3: 43,2 %) gibt an, dass „personalstrategische Kriterien, z. B. hinsichtlich der Belastbarkeit der Fachkräfte“ ein „eher wichtiges“ oder „wichtiges“ Kriterium für die Entscheidung über die Aufnahme eines Kindes ist. Wenn die Aufnahme von Kindern in die Kita wegen des Personal mangels abgelehnt wird, wird dieser zur Zugangshürde oder führt zur Einschränkung der Wahlfreiheit der Eltern. Gerade bei Kindern mit spezifischen Bedarfen kann Personalknappheit dazu führen, dass Einrichtungsleitungen glauben, diese Kinder nicht adäquat unterstützen zu können. Damit besteht die Gefahr, dass ohnehin vulnerable Gruppen, die von einer guten Kita in besonderem Maße profitieren könnten, durch solche Zugangshürden überproportional ausgeschlossen werden (Scholz u. a. 2019). Der Fachkräftemangel kann damit auch die ausgleichenden Effekte beeinträchtigen, die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung eigentlich haben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Der Personal mangel in der deutschen Kindertagesbetreuung zeigt sich an vielen Stellen. In seiner Arbeit erlebt das Kita-Personal jeden Tag die gravierenden Auswirkungen. Besonders problematisch ist der Fachkräftemangel, da seine Auswirkungen wiederum zur Ursache werden: Kindergruppen werden von weniger pädagogisch Tätigen betreut, die Belastung steigt und droht sogar, sich auf die Gesundheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auszuwirken. Dadurch scheiden Fachkräfte früher aus ihrem Beruf aus, auch die Zufriedenheit leidet, da diese – wie in Kapitel 5.2 gezeigt wurde – mit dem Stressempfinden zusammenhängt. Auch Einrichtungsleitungen, die für die Qualität der Angebote und die Zufriedenheit ihrer

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine Schlüsselrolle einnehmen, müssen häufig einspringen und werden zusätzlich belastet. Ihre eigentlichen Leitungsaufgaben können sie so schlechter wahrnehmen. Auf diese Weise erschwert der Fachkräftemangel die Personalbindung in den Kitas und verschärft sich weiter. Speziell an diesem Punkt zeigt sich zudem, wie Erhebungen die subjektive Wahrnehmung der konkret Betroffenen sichtbar machen können. Jenseits der nackten Zahlen, die anzeigen, welche Differenzen zwischen Angeboten und Bedarfen bestehen, werden konkrete Auswirkungen auf den Alltag Einzelner sichtbar.

5.4 Fokus: Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger sowie Männer

Eine besonders interessante Gruppe in Hinblick auf die Fachkräftebindung sind Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger. In Anbetracht des Personal Mangels ist es stets problematisch, wenn frühpädagogische Fachkräfte ihren Beruf aufgeben und den Arbeitsplatz Kita verlassen. Wenn sie nach Abschluss der Ausbildung neu in das Berufsfeld einmünden, trifft dies in noch stärkerem Maße zu: Entschließen sie sich, den Beruf wieder aufzugeben, verliert ihr Arbeitgeber eine Fachkraft, die für viele Jahre eine tragende Säule des Angebotes hätte sein können. Dennoch kommt es regelmäßig zu Stellenwechseln zu Beginn der Berufsbiografie, mit denen auch „häufig eine Wegbewegung aus dem Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtung“ (Fuchs-Rechlin/Züchner 2018, S. 34) einhergeht. Als Ursachen kommen unter anderem Konfliktlinien wie „Überforderung in der Einarbeitungsphase, mangelnde Gestaltungsspielräume, als ‚übermächtig‘ erlebte, berufserfahrene Kolleginnen, divergierende professionelle Orientierungen und enttäuschte Erwartungen“ (Fuchs-Rechlin/Züchner 2018, S. 38) in Frage. Stefan Sell und Anne Kersting (2010) erforschten in einer empirischen Untersuchung in Rheinland-Pfalz, wie der Verbleib im Berufsfeld gesichert werden kann. Auch hier zeigt sich, dass frühe Ausstiege aus dem Berufsfeld ein Problem darstellen. Zu dessen Lösung könnten stabile Arbeitsbedingungen beitragen, beispielsweise durch unbefristete Stellen für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger – so lautet eine Empfehlung der Studie.

Im Folgenden soll untersucht werden, ob sich mithilfe der vorliegenden Daten spezifisch für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger relevante Zufriedenheits- und Belastungsfaktoren identifizieren lassen. So wird der Frage nachgegangen, wie diese wichtige Gruppe besser an das Feld der Kindertagesbetreuung gebunden werden kann. Definiert werden Berufsanfängerinnen und Be-

rufsanfänger in diesem Kontext als die pädagogisch Tätigen, die angeben, insgesamt höchstens drei Jahre Berufserfahrung in der Frühpädagogik zu haben.³³ Davon werden die übrigen pädagogisch Tätigen mit mehr als drei Jahren Berufserfahrung unterschieden. In beiden Teilstudien werden nach der genannten Definition mehr als 10 % als Berufsanfängerinnen bzw. Berufsanfänger definiert (U3: $N = 125$; Ü3: $N = 142$), während die überwiegende Mehrzahl (U3: $N = 695$; Ü3: $N = 902$) über größere Berufserfahrung verfügt.

In Bezug auf Stress und Zufriedenheit zeigen sich überraschende Ergebnisse: Obwohl Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger noch weniger Routine in ihrer Arbeit haben und auf einen kleineren Erfahrungsschatz zurückgreifen können, sind sie im Vergleich zum erfahreneren Personal ein wenig zufriedener³⁴ und etwas weniger gestresst³⁵. Konkrete Unterschiede lassen sich auch auf der Ebene einzelner Belastungsfaktoren erkennen.

Unter den befragten Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern sind die Anteile signifikant kleiner, die die Dokumentation der Entwicklung der Kinder³⁶ und die Verwaltungsarbeit³⁷ als eher starke oder starke Belastung empfinden. Andere Faktoren wie den Umgang mit dem Verhalten der Gruppe erleben Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger hingegen ähnlich häufig wie erfahrene Kolleginnen und Kollegen als belastend. Dies legt die Vermutung nahe, dass unerfahrene Beschäftigte bewusst von zusätzlichen Aufgaben jenseits der pädagogischen Arbeit mit Kindern entlastet werden. Solch ein schrittweises Hinführen während der Einarbeitung ist in jedem Fall eine plausible Maßnahme zur Personalbindung pädagogisch Tätiger, die am Anfang ihrer Berufslaufbahn stehen.

Wie Stefan Sell und Anne Kersting (2010) fordern, können auch vertragliche Aspekte das Arbeitsfeld für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger attraktiver machen und bewusst als Personalbindungsmaßnahme eingesetzt wer-

33 Die Befragten geben einerseits an, wie viele „Jahr(e) als pädagogische Fachkraft in dieser Kindertageseinrichtung“ sie bereits tätig sind, andererseits, wie viele „Jahr(e) als pädagogische Fachkraft insgesamt“ sie tätig sind. Um die Berufserfahrung einzuschätzen, wurde die Frage nach der Tätigkeitsdauer insgesamt ausgewertet, allerdings nur, wenn diese Zahl nicht als kleiner angegeben wird als die Jahre der Berufstätigkeit in der aktuellen Kindertageseinrichtung. Aus den Analysen zu Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern wurden zudem Praktikantinnen und Praktikanten ausgeschlossen.

34 T-Test U3: $T = 2,35^*$; Ü3: $T = 2,71^{**}$. Der Effekt bleibt bestehen, wenn statistisch kontrolliert wird, ob die befragte Person als Gruppenleitung tätig ist oder nicht.

35 T-Test U3: $T = -3,54^{**}$; Ü3: $T = -4,75^{***}$. Der Effekt bleibt bestehen, wenn statistisch kontrolliert wird, ob die befragte Person als Gruppenleitung tätig ist oder nicht.

36 U3: 57,6 % gegenüber 70,8 %; Mann-Whitney: $Z = -3,77^{***}$;

Ü3: 51,6 % gegenüber 75,7 %; Mann-Whitney: $Z = -5,43^{***}$).

37 U3: 25,3 % gegenüber 44,1 %; Mann-Whitney: $Z = -5,09^{***}$;

Ü3: 30,9 % gegenüber 52,9 %; Mann-Whitney: $Z = -5,11^{***}$.

den. Tatsächlich zeigen sich empirisch diesbezüglich deutliche Unterschiede. So verfügen unter den Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern zwar immerhin mehr als die Hälfte der Befragten über einen unbefristeten Vertrag (U3: 61,9 %; Ü3: 52,0 %), unter den erfahreneren pädagogisch Tätigen sind es jedoch mit neun von zehn Befragten (U3: 90,0 %; Ü3: 92,5 %) signifikant³⁸ mehr. Wenn gleich es sich bei den befristet angestellten Einsteigerinnen und Einsteigern auch um Elternzeitvertretungen handeln dürfte, lässt sich festhalten: In der frühpädagogischen Praxis wird häufig von der Möglichkeit³⁹ Gebrauch gemacht, neueingestelltes Personal zu befristen. Das Vergeben unbefristeter Verträge zum Berufseinstieg in der Kindertageseinrichtung könnte somit noch häufiger als Anreiz für einen Verbleib eingesetzt werden. Interessant ist jedoch, dass die Betroffenen trotz ihrer seltener unbefristeten Arbeitsverträge nicht unzufriedener mit ihren Arbeitsbedingungen sind.⁴⁰

Auch beim Arbeitsumfang unterscheiden sich die Gruppen. So arbeiten Berufsanfängerinnen und -anfänger signifikant⁴¹ häufiger (U3: 61,9 %; Ü3: 57,9 %) in Vollzeit als das übrige pädagogische Personal (U3: 44,4 %; Ü3: 39,7 %). Dies kann auch darauf zurückzuführen sein, dass gerade diejenigen, die aufgrund familiärer Verpflichtungen weniger arbeiten wollen, nicht im vollen Stundenumfang arbeiten. Da die Betreuung eigener Kinder ab einem bestimmten Alter wahrscheinlicher wird, ist dieser Unterschied weniger auf die Berufserfahrung, als vielmehr auf das jüngere Alter der Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger zurückzuführen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Eine zweite Gruppe, die in den Debatten um Fachkräftemangel und Personalbindung immer wieder genannt wird, sind Männer. Da das Berufsfeld traditionell größtenteils weiblich ist, liegt ein großes Potenzial für die Gewinnung neuer Fachkräfte darin, die Attraktivität des Arbeitsplatzes Kita für Männer zu erhöhen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, 2017). Es existieren bereits verschiedene Maßnahmen und Ansätze mit dem Ziel, den Männeranteil in Kindertageseinrichtungen zu erhöhen (Cremers/Krabel 2015). Häufig wird angenommen, ein Unterschied zu Frauen bestehe in einer stärkeren Karriereorientierung und größeren Aufstiegswünschen der Männer, was empirisch bereits belegt werden konnte (Wippermann 2018). Gleichzeitig gilt der Beruf

38 U3: $\chi^2 = 71.30^{***}$; Ü3: $\chi^2 = 180.10^{***}$.

39 Die sachgrundlose Befristung eines Arbeitsvertrages ist in Deutschland laut Teilzeit- und Befristungsgesetz TzBfG § 14 (2) bis zu einer Dauer von zwei Jahren zulässig.

40 So stimmen 86,8 % (U3) bzw. 77,6 % (Ü3) der Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger „eher“ oder „völlig zu“, mit den Bedingungen ihres Arbeitsvertrags/-verhältnisses zufrieden zu sein, während dieser Anteil bei den übrigen pädagogisch Tätigen 79,9 % (U3) bzw. 78,2 % (Ü3) beträgt. Die Unterschiede im Antwortverhalten sind jedoch statistisch nicht signifikant (Mann-Whitney: U3: $Z = -1.47$; Ü3: $Z = -1.04$).

41 U3: $\chi^2 = 13,93^{***}$; Ü3: $\chi^2 = 16,48^{***}$.

jedoch nach wie vor als berufliche „Sackgasse“ (Kalicki/Spiekermann/Uihlein 2019, S. 1) ohne größere Entwicklungsmöglichkeiten, was die Attraktivität gerade für Karriereorientierte weiter verringert. Im Folgenden soll untersucht werden, welche Erkenntnisse sich über Männer in Kindertageseinrichtungen – insbesondere in Hinblick auf ihre Bindung an den Beruf – aus TALIS Starting Strong gewinnen lassen.

Die Untergruppe der Männer in der Studie ist relativ klein: An der U3-Teilstudie nahmen für das pädagogische Kita-Personal neben 982 Frauen nur 31 Männer teil (3,7 %), im Rahmen der Ü3-Teilstudie konnten 1233 Frauen und 59 Männer (4,6 %) befragt werden. Dabei ist diese geringe Zahl der Männer in den Teilstudien keine starke Verzerrung. Der tatsächliche Männeranteil in deutschen Kindertageseinrichtungen lag 2018 bei 6,2 % (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Auch der noch geringere Männeranteil in der U3-Teilstudie ist plausibel, denn: „Je kleiner die Kinder in den Einrichtungen sind, desto weniger männliche Erzieher arbeiten mit ihnen pädagogisch“ (Cremers/Krabel 2015, S. 64). Dennoch sollte die Interpretation der Ergebnisse stets in dem Bewusstsein erfolgen, dass in den kleinen Teilmengen der Teilstudien zufällige Verzerrungen oder Ausreißer stark ins Gewicht fallen können. Daher sind Ergebnisse für die kleine Untergruppe der Männer häufig nicht signifikant.

Die befragten Männer sind durchschnittlich etwas jünger (U3: 35,9 Jahre; Ü3: 33,4 Jahre) als ihre Kolleginnen (U3: 39,6 Jahre; Ü3: 40,7 Jahre).⁴² Noch stärker sticht der Unterschied bei den Anteilen der Berufsanfängerinnen bzw. Berufsanfänger ins Auge: Während von allen Frauen 17,5 % (U3) bzw. 15,7 % (Ü3) Berufsanfängerinnen sind, ist der Anteil unter den Männern mit 30,4 % in der Ü3-Teilstudie und sogar 54,7 % in der U3-Teilstudie signifikant⁴³ höher. Dies können einerseits positive Zeichen dafür sein, dass mittlerweile mehr junge Männer den Beruf ergreifen als noch vor einigen Jahren, wie es auch die amtliche Statistik ausweist (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Andererseits können es aber auch Indikatoren dafür sein, dass Männer den Beruf früher wieder verlassen und folglich schlechter an das Berufsfeld Kita gebunden werden können.

Bei Betrachtung formaler Beschäftigungsmerkmale von Männern und Frauen fällt auf, dass Männer signifikant⁴⁴ häufiger im Rahmen einer Vollzeitstelle arbeiten (U3: 74,2 %; Ü3: 71,7 %) als Frauen (U3: 46,0 %; Ü3: 41,6 %). Teilweise kann dies auf den höheren Berufsanfängeranteil unter Männern zurückgeführt werden – da diese generell häufiger in Vollzeit arbeiten (siehe oben). Andererseits deckt sich das Ergebnis mit den Befunden, nach denen – in

42 T-Test: U3: $T = -1,88$ Ü3: $T = -6,27^{***}$.

43 U3: $\chi^2 = 32,35^{***}$; Ü3: $\chi^2 = 9,74^{**}$.

44 U3: $\chi^2 = 11,28^{**}$; Ü3: $\chi^2 = 22,78^{***}$.

allen Berufsfeldern – gerade Frauen mit Kindern häufig ihre Arbeitszeit reduzieren, während diese bei Männern mit Kindern sogar leicht ansteigt (Wippermann 2018). Was sich weiterhin durch die Daten bestätigt, ist der im Vergleich zu Frauen (in den vorliegenden Teilstudien nicht signifikant) höhere Anteil pädagogisch tätiger Männer mit Hochschulabschluss (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Ein Blick auf die Belastungsfaktoren zeigt, dass Männer in beiden Teilstudien weniger Stress durch Aspekte jenseits der Arbeit mit Kindern erfahren. So geben in der U3-Teilstudie nur 9,4 % (Ü3: 32,3 %) der Männer an, Verwaltungsarbeit als „eher starke“ oder „sehr starke“ Belastung zu empfinden, während der Anteil unter den Frauen mit 40,4 % (Ü3: 49,6 %) deutlich höher ist.⁴⁵ Ähnliches zeigt sich bei der Belastung durch „zu viel Arbeit mit der Dokumentation der Entwicklung der Kinder“ (U3: 52,6 % gegenüber 68,9 %; Ü3: 48,3 % gegenüber 71,4 %)⁴⁶. Dieser Effekt findet sich – wie oben gezeigt wurde – auch, wenn Berufsanfängerinnen und -anfänger mit erfahreneren pädagogisch Tätigen verglichen werden. Da Männer häufiger Berufsanfänger sind, könnte vermutet werden, dass deren geringere Belastung auch darauf zurückzuführen ist, dass Einsteigerinnen und Einsteiger häufig von Zusatzaufgaben über die Arbeit mit den Kindern hinaus befreit werden, um ihnen die Eingewöhnung zu erleichtern.

Ein letzter Bereich, der hier gezielt auf geschlechtsspezifische Unterschiede geprüft werden soll, sind die Gründe, aus denen die Befragten am ehesten erwarten, ihren Beruf aufzugeben. Familiäre Verpflichtungen bedeuten häufig eine Aufgabe des Berufes mit dem Ziel, sich um die Erziehung eigener Kinder zu kümmern. Da bekannt ist, dass Frauen dies häufiger tun als Männer (Wippermann 2018), ist zu erwarten, dass sie dies auch häufiger als den Grund nennen, weswegen sie ihren Beruf am ehesten verlassen würden. Dies bestätigt sich tendenziell – jedoch nicht signifikant – durch die TALIS Starting Strong-Daten (U3: Männer: 8,0 % Frauen 20,3 %; Ü3: Männer: 15,2 %; Frauen: 19,7 %). Die durchschnittlich stärkere Karriereorientierung von Männern (ebd.) ist ein Phänomen, das bei dieser Frage ebenfalls unterschiedliches Antwortverhalten erwarten lässt. Diese These bestätigt sich. So ist der Anteil von Männern, die einen Berufswechsel⁴⁷ erwarten (U3: 17,3 %; Ü3: 20,1 %), höher als der entsprechende Anteil unter den Frauen (U3: 12,7 %; Ü3: 10,6 %). Dieser Unterschied

45 Mann-Whitney: U3: $Z = -4.12^{***}$; Ü3: $Z = -2.85^{**}$.

46 Mann-Whitney: U3: $Z = -2.63^{**}$; Ü3: $Z = -2.84^{**}$.

47 Berufswechsel wird verstanden als Angabe von entweder „Aufnahme einer Tätigkeit im frühpädagogischen Bildungsbereich, jedoch nicht in einer Kindertageseinrichtung“, „Aufnahme einer Tätigkeit als Lehrkraft an einer Grundschule oder für eine höhere Bildungsstufe“ oder „Aufnahme einer Tätigkeit außerhalb des frühpädagogischen Bildungsbereichs“ als Grund, aus dem die oder der Befragte am ehesten ihren Beruf aufgeben würde.

ist jedoch nur in der Ü3-Teilstudie statistisch signifikant.⁴⁸ Die Perspektive, Leitung einer Kindertageseinrichtung zu werden, gilt häufig als einzige echte Karrieremöglichkeit in der Kita. Daher überrascht es nicht, dass dies in der Ü3-Teilstudie anteilig signifikant häufiger von Männern (15,7 %) als von Frauen (7,7 %) erwartet wird. In der U3-Teilstudie zeigt sich hingegen kein signifikanter Unterschied (Männer: 4,5 %; Frauen: 7,5 %).⁴⁹ Sehr auffällig ist besonders in der Ü3-Teilstudie der deutlich höhere Anteil an Männern, die angeben, ihren frühpädagogischen Beruf am ehesten für ein Studium wieder aufgeben zu wollen (U3: Männer: 8,8 %; Frauen 3,9 %; Ü3: Männer: 19,3 %; Frauen 2,8 %).⁵⁰ Der Unterschied zeigt, dass Männer die Arbeit in der Kita – besonders in der Arbeit mit Kindern ab drei Jahren – vergleichsweise häufiger nur als berufliche Zwischenstation ansehen. Ihre Karriereperspektive sehen sie oft in anderen Berufsfeldern.

Insgesamt bestätigt TALIS Starting Strong die theoretischen Annahmen geschlechtsspezifisch geprägten Gründen, aus denen Männer ihren Beruf als pädagogisch Tätige in der Kita aufgeben. Dennoch ist aufgrund des generell sehr geringen Männeranteils in den Kitas bei diesen Ergebnissen Vorsicht angebracht. Auch aus diesem Grund sind Ergebnisse hier häufig statistisch nicht signifikant.

5.5 Deutschland im internationalen Vergleich

Einen besonderen Mehrwert bietet die internationale Ausrichtung der OECD-Fachkräftebefragung. Dadurch ist es möglich, einen Blick über den Tellerrand der nationalen Fachdebatte zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung hinaus zu werfen. Sind die deutschen Befunde auch im internationalen Vergleich Normalität? Oder beinhaltet das deutsche Kita-System Besonderheiten, die sich auch in unterschiedlichen Einschätzungen der pädagogisch Tätigen spiegeln? Im Folgenden sollen die erarbeiteten Befunde für Deutschland in den internationalen Kontext eingeordnet werden. So lässt sich der Frage nachgehen, ob die Resultate auch international als typisch für die FBBE gelten dürfen. An dieser Stelle beschränkt sich der internationale Vergleich auf die Aspekte, die in diesem Kapitel behandelt wurden. Ein vertiefter Einblick in den internationalen Vergleich aus deutscher Perspektive findet sich in Publikationen des Internationalen Zentrums frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC), in

48 U3: $\chi^2 = 0,51$; Ü3: $\chi^2 = 5,71^*$.

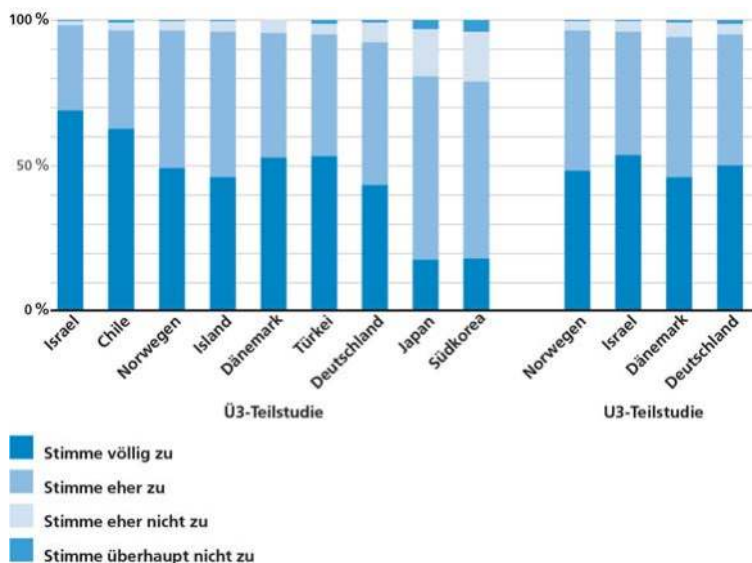
49 Ü3: $\chi^2 = 4,45^*$; U3: $\chi^2 = 0,21$.

50 U3: $\chi^2 = 1,78$; Ü3: $\chi^2 = 40,95^{***}$.

denen die OECD-Ergebnisberichte in deutscher Sprache zusammengefasst werden.⁵¹

Die Zufriedenheit der pädagogisch Tätigen ist in allen Teilnehmerländern hoch (vgl. Abb. 5.5). Der Aussage „Alles in allem bin ich zufrieden mit meiner Arbeit“ stimmen überall mehr als drei Viertel der Befragten „eher“ oder „völlig“ zu.

Abb. 5.5: Zustimmung des pädagogischen Personals, mit seiner Arbeit zufrieden zu sein (in %)



Anmerkungen: Die Länder sind in absteigender Reihenfolge des Anteils an pädagogischem Personal, das „völlig“ oder „eher“ zustimmt, sortiert.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database; OECD 2020, Fig. 3.12; eigene Übersetzung

In den asiatischen Ländern Japan und Südkorea (Ü3) trifft dies auf jeweils rund 80 % der pädagogisch Tätigen zu, während der Anteil sonst (U3 und Ü3) stets über 90 % liegt (vgl. OECD 2020, S. 130). Analog dazu – mit etwas geringeren Zustimmungswerten in Südkorea und Japan – würde sich in allen Teilnehmerländern (U3 und Ü3) die Mehrheit, wenn sie sich nochmal entscheiden könnte, wieder für ihren Beruf in der Frühpädagogik entscheiden (vgl. OECD 2020, S. 146). Was sich jedoch trotz der hohen Arbeitszufriedenheit ebenfalls in vielen Ländern zeigt, ist das Gefühl, zu gering bezahlt zu werden. In allen teilnehmenden Ländern (U3 und Ü3) ist eine Mehrheit der Befragten „eher nicht“ oder

51 Vgl. hierzu OECD 2019c, 2020 sowie Bader u. a. 2019, 2021.

„überhaupt nicht“ zufrieden mit dem für ihre Arbeit gezahlten Gehalt (vgl. OECD 2020, S. 115).

Trotz der grundsätzlichen hohen Zufriedenheit finden sich in allen Ländern auch Faktoren, die vom pädagogischen Personal als Belastung empfunden werden. Diese unterscheiden sich teils deutlich. Während fast überall Stress durch unzureichende (z. B. finanzielle oder personelle) Ressourcen entsteht – lediglich Chile, Japan und die Türkei (Ü3) können hier als positive Ausnahmen gelten –, berichten pädagogisch Tätige aus Südkorea (Ü3) von einer Vielzahl weiterer Belastungen. Hier werden Aufgaben jenseits der Arbeit mit Kindern ebenfalls vielfach als Stressfaktoren wahrgenommen, auch Anliegen von Eltern und Erziehungsberechtigten sowie sich ändernde behördliche Vorschriften erschweren den südkoreanischen Arbeitsalltag in der Kita mehr als in anderen Ländern. Deutschland fällt hingegen mit einem hohen Anteil an Befragten auf, die berichten, durch „zusätzliche Pflichten aufgrund von Abwesenheiten von pädagogischen Fachkräften“ belastet zu werden (U3 und Ü3). In keinem anderen Teilnehmerland beklagt sich ein so hoher Anteil über dieses Problem (vgl. OECD 2020, S. 128 f.).

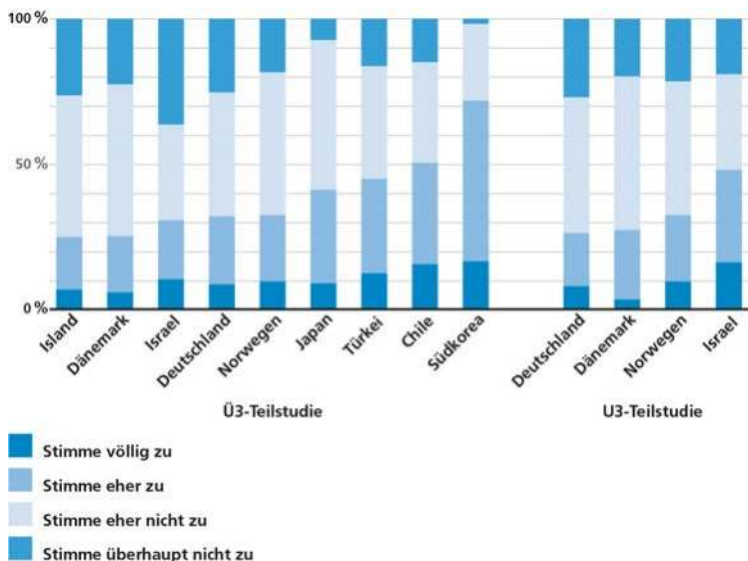
Im internationalen Vergleich kann der Fachkräftemangel in Deutschland (U3 und Ü3) somit als außergewöhnliche Belastung gelten. Obwohl in vielen Ländern immer wieder Personalknappheit aufkommt, zeigt sich lediglich in Israels Teilstudie für unter Dreijährige ein ähnliches Muster wie in Deutschland: Große Anteile der pädagogisch oder leitend Tätigen berichten von verschiedensten Problemen, die durch den Personalmangel verursacht werden (vgl. OECD 2020, S. 146). Auch die OECD zieht den Schluss, dass Personalmangel die Arbeitsbedingungen und das Wohlbefinden beeinträchtigen kann und somit die Attraktivität für potentiell neues Personal weiter senkt (ebd.). Der Fachkräftemangel in Deutschland wird somit im internationalen Vergleich als Besonderheit und Problem identifiziert.

Neben dem Fachkräftemangel gibt es, wie auch in diesem Kapitel gezeigt werden konnte, weitere Faktoren, die für Wohlbefinden und Arbeitsbelastung frühpädagogisch Tätiger entscheidend sind. Um diese zu ermitteln, wurden für den internationalen Vergleich Zusammenhangsanalysen durchgeführt. So kann etwa belegt werden (U3 und Ü3), dass nicht nur mangelnde Unterstützung durch die Leitung und Belastung durch zu viele Kinder in der Gruppe, sondern häufig auch die Unzufriedenheit mit der Bezahlung einen negativen Einfluss auf das Stresserleben hat (vgl. OECD 2020, S. 137 ff.). Dieses Ergebnis ist für das Ziel der Fachkräftegewinnung und -bindung sehr interessant: Ein als angemessen empfundenes Gehalt steigert nicht nur die finanzielle Attraktivität des Arbeitsplatzes, sondern hat einen grundsätzlich positiven Einfluss auf die Wahrnehmung des Arbeitsalltags.

Ein aus deutscher Sicht erfreuliches Ergebnis zeigt sich mit Blick auf die Einschätzungen der Einrichtungsleitungen (vgl. Abb. 5.6). Da gezeigt werden

konnte, dass diese für die Arbeitszufriedenheit der pädagogisch Tätigen mitentscheidend sind, ist es besonders interessant, wie sich Deutschland im internationalen Vergleich einordnet. Der Anteil der Befragten, die angeben, mehr Unterstützung von ihrer Leitung zu benötigen, ist in Deutschland mit rund einem Drittel (U3 und Ü3) vergleichsweise gering. Nur Island und Israel (Ü3) weisen niedrigere Werte auf, während der Unterstützungsbedarf in Südkorea, aber auch in Chile und in der Türkei (Ü3) deutlich höher ist (vgl. OECD 2020, S. 124).

Abb. 5.6: Zustimmung des pädagogischen Personals, mehr Unterstützung durch die Einrichtungsleitung zu benötigen (in %)



Anmerkungen: Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge des Anteils an pädagogischem Personal, das „völlig“ oder „eher“ zustimmt, sortiert.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database; OECD 2020, Fig. 3.9; eigene Übersetzung

Somit kann für die deutschen Kitas diesbezüglich festgehalten werden: Die meisten Einrichtungsleitungen füllen ihre Rolle so gut aus, dass sie von ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als zufriedenstellende Unterstützung erlebt werden.

Zuletzt lohnt ein international vergleichender Blick auf die Gründe, von denen pädagogisch Tätige glauben, dass sie am wahrscheinlichsten zur Aufgabe ihres Berufes führen werden. Dabei fällt auf, dass jede Art von Berufswechsel im oder aus dem Feld in Deutschland (U3 und Ü3) vergleichsweise selten ist. Auch Mariana Grgic hat gezeigt, dass dauerhafte Ausstiege eher selten sind, während temporäre häufiger vorkommen (Grgic 2020). In Island (Ü3) erwartet ein Viertel der Befragten, eine Arbeit außerhalb des FBBE aufzunehmen; jeder

Fünfte plant, ein Studium oder eine Ausbildung aufzunehmen. Auch in Südkorea (Ü3) und Norwegen (Ü3 und U3) ist der Anteil derer, für die ihre frühpädagogische Tätigkeit mutmaßlich nur eine Zwischenstation darstellt, deutlich höher als in Deutschland (vgl. OECD 2020, S. 117). Diese Abgeschlossenheit des Tätigkeitsfeldes spricht einerseits für die Professionalisierung des Berufes in Deutschland: Denn diese lässt theoretisch eine „besondere Bindung“ erwarten, die zu einer „geringeren Mobilitätsneigung“ (Grgic 2020, S. 205) führt. Andererseits kann sie aber auch – gerade im Zusammenspiel mit fehlenden Entwicklungsmöglichkeiten – einen Hinderungsgrund für potenzielle Einsteigerinnen und Einsteiger darstellen. Schließlich lässt sich auch bei dieser Frage ein deutlicher Hinweis auf die Überlastung finden, der frühpädagogisches Personal in Deutschland häufig ausgesetzt ist: Der Anteil derer, die vermuten, wegen gesundheitlicher Probleme aus dem Beruf auszuschneiden, ist in Deutschland auffällig hoch. In beiden Teilstudien gibt es in keinem Land einen höheren Prozentsatz derer, die vermuten, ihren Beruf aus diesem Grund aufgeben zu müssen (vgl. OECD 2020, Annex Table C.3.3).

5.6 Fazit

Insgesamt ermöglicht die Analyse der TALIS Starting Strong-Daten aufschlussreiche Einblicke in den Arbeitsalltag pädagogisch Tätiger in deutschen Kindertageseinrichtungen. Dabei werden besondere Qualitäten des Bereichs frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung, aber auch spezifische Herausforderungen sichtbar.

Grundsätzlich erleben frühpädagogisch Tätige ihre Arbeit mit Kindern als sehr erfüllend. Sie sind zufrieden mit ihrer Arbeit und haben das Gefühl, etwas Positives bewirken zu können; solch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung erweist sich auch als Faktor, der die Zufriedenheit steigern kann. Außerdem erfahren die Befragten Wertschätzung durch die Kinder sowie deren Eltern oder Erziehungsberechtigte. Gesellschaftliche Wertschätzung nehmen sie hingegen weniger wahr, dies lässt sich auch mit ihrer Unzufriedenheit mit dem gezahlten Gehalt in Verbindung bringen. Negativ wirkt sich auch die Arbeitsbelastung in der Kita auf das Wohlbefinden aus. Die Stressbelastung ist so hoch, dass ein Viertel der Fachkräfte in der FBBE ein Ausscheiden aus dem Beruf aufgrund gesundheitlicher Probleme erwartet.

Beim Blick auf Faktoren, mit denen versucht werden kann, die Personalbindung zu steigern, zeigt sich überraschenderweise: Die Teilnahme an Fortbildungen und deren Förderung durch Vergünstigungen haben keinen Einfluss auf die Zufriedenheit. Dies bedeutet aber nicht, dass die weit verbreiteten Maßnahmen zur Personalbindung im Zusammenhang mit Fort- und Weiterbil-

dungsmöglichkeiten ins Leere gehen. Befragte, die sich – unabhängig von ihrer faktischen Teilnahme und konkret erhaltenen Anreizen – bei ihrer beruflichen Fort- und Weiterbildung subjektiv durch ihren Arbeitgeber unterstützt fühlen, sind deutlich häufiger zufrieden. Ein Arbeitsklima, in dem sich die pädagogisch Tätigen bei diesem Thema unterstützt fühlen, kann damit die Personalbindung verbessern. Unbefristete Verträge oder ein bestimmter Arbeitszeitumfang zeigen in den erhobenen Daten keinen Einfluss auf die Zufriedenheit. Dass auch formale Vertragsbedingungen das Wohlbefinden beeinflussen können, zeigt hingegen der positive Effekt der Gehaltszufriedenheit. Auch die Ausgestaltung der Arbeitszeit erweist sich als bedeutsam: Der Aufgabenbereich, der als besonders erfüllend erlebt wird, ist die direkte Arbeit mit Kindern. Hier muss jedoch abgewogen werden, da die Arbeitszeit ohne Kinder, beispielsweise für Vorbereitung oder Dokumentation, wichtig für die pädagogische Qualität ist. Den größten Einfluss auf die Zufriedenheit frühpädagogisch Tätiger hat in den vorliegenden Daten die Einrichtungsleitung. Je positiver das pädagogische Personal seine Kita-Leitung wahrnimmt, desto größer ist seine Arbeitszufriedenheit; damit kann sich auch die Bindung an den Arbeitsplatz verbessern.

Eindrucksvoll schlagen sich die Auswirkungen des Fachkräftemangels, der das deutsche Kita-System seit Jahren prägt, in den Antworten des pädagogischen und leitenden Personals nieder. So führt die Personalknappheit in vielen Fällen dazu, dass Abwesenheiten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kaum zu kompensieren sind und daher weniger Fort- und Weiterbildungen besucht werden können. Insgesamt haben die Befragten ein hohes Problembewusstsein für den Fachkräftemangel in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung; die meisten sind sich einig, dass dieser den Arbeitsalltag beeinträchtigt und die Arbeitsbelastung durch zusätzliche Personalressourcen verringert werden könnte. Eine besondere Problematik des Personalmangels liegt darin, dass dieser sich selbst verschärfen kann: Durch seinen Einfluss auf die Qualität der Arbeitsbedingungen beeinträchtigt er auch die Attraktivität des Arbeitsplatzes Kita und damit die Möglichkeit, vorhandenes Personal zu binden und neues zu gewinnen. Auch Einrichtungsleitungen erleben die Auswirkungen des Personalmangels in ihrem Kita-Alltag. Häufig müssen sie für ausfallende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einspringen und können eigentliche Leitungsaufgaben dadurch schlechter wahrnehmen. Somit steigt auch bei ihnen dadurch die Arbeitsbelastung.

Ein besonderer Fokus wurde auf die Teilgruppe der Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger gerichtet. Dabei zeigt sich, dass unerfahrenere pädagogisch Tätige weniger Stress durch Faktoren jenseits ihrer Arbeit mit den Kindern erfahren. Dies könnte darauf hinweisen, dass unerfahreneres pädagogisches Personal von zusätzlichen Aufgaben wie der Dokumentation der Entwicklung der Kinder oder von Verwaltungsarbeiten oft entlastet wird – eine sinnvolle Möglichkeit, neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern den Einstieg in ihre

Arbeit zu erleichtern und einem frühen Verlassen des Sektors entgegenzuwirken.

Da Männer im Berufsfeld der FBBE stark unterrepräsentiert sind, gelten sie als besonderes Potenzial für die Fachkräftegewinnung. Auch diese Teilgruppe wurde daher einem genaueren Blick unterzogen. Es zeigt sich, dass männliche Kita-Mitarbeiter häufig jünger als ihre Kolleginnen und damit überproportional bei den Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern vertreten sind. Dies kann ein positives Zeichen dafür sein, dass mehr junge Männer den Beruf ergreifen als noch vor einigen Jahren; es kann aber auch darauf hindeuten, dass Männer den Beruf früher wieder verlassen und folglich schlechter gebunden werden können. Außerdem zeigen sich Unterschiede bei den Gründen, aus denen Männer vermuten, ihren Beruf als pädagogisch Tätige aufzugeben. Diese deuten darauf hin, dass Männer ihre Arbeit in der Kita im Vergleich zu Frauen häufiger nur als berufliche Zwischenstation begreifen und ihre Karriereperspektive in anderen Berufen sehen.

Viele der Analyseergebnisse erlauben Rückschlüsse auf die im deutschen Kita-System entscheidenden Herausforderungen der Personalbindung und -gewinnung. Es wurde nicht nur nachvollzogen, wie der Arbeitsplatz in der Kita wahrgenommen wird; zusätzlich konnten Ansatzpunkte identifiziert werden, wie die Attraktivität des Berufsfeldes weiter gesteigert werden könnte. Dies wird eine Schlüsselfrage der Fachdebatte bleiben. Da in Zukunft insbesondere für unter Dreijährige ein weiterer Ausbau der deutschen Kita-Landschaft erwartet werden kann (Rauschenbach/Meiner-Teubner 2019), ist die Gewinnung neuer Fachkräfte und der Erhalt des vorhandenen frühpädagogischen Personals eine entscheidende Aufgabe für die Zukunft.

Literaturverzeichnis

- Almstadt, Esther/Gebauer, Günter/Medjedović, Irena (2012): Arbeitsplatz Kita. Berufliche und gesundheitliche Belastungen von Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen im Land Bremen. Schriftenreihe Institut Arbeit und Wirtschaft, No. 15. Bremen.
- Alt, Christian/Benjamin, Gedon/Hubert, Sandra/Hüsken, Katrin/Lippert, Kerstin (2018): DJI-Kinderbetreuungsreport 2018. Inanspruchnahme und Bedarfe bei Kindern bis 14 Jahre aus Elternperspektive – ein Bundesländervergleich. München.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.
- Bader, Samuel/Bloem, Simone/Riedel, Birgit/Seybel, Carolyn/Turani, Daniel (Hrsg.) (2019): Kita-Praxis im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018. München.

- Bader, Samuel/Riedel, Birgit/Seybel, Carolyn/Turani, Daniel (Hrsg.) (2021): Kita-Fachkräfte im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018, Band II. München.
- Bandura, Albert (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review*, 84. Jg., H. 2, S. 191–215.
- Bandura, Albert (Hrsg.) (1995): *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge.
- Bertelsmann Stiftung (2019): *Kitapersonal braucht bessere Arbeitsbedingungen*. Pressemitteilung. Gütersloh.
- Bock-Famulla, Kathrin/Münchow, Anne/Frings, Jana/Kempf, Felicitas/Schütz, Julia (2020): *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2019. Transparenz schaffen – Governance stärken*. Gütersloh.
- Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Sempff, Frederieke (2020): Gehen mit dem enormen Personalwachstum in Kindertageseinrichtungen bessere Personalschlüssel einher? In: *KomDat – Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe*, H. 1, S. 22–23.
- Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): *Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München.
- Cremers, Michael/Krabel, Jens (2015): *Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher*. Hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990): *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2013): *Flow. The classic work on how to achieve happiness*. London, Sydney, Auckland, Johannesburg.
- Dathe, Dietmar (2011): *Arbeitsintensität und gesundheitliche Belastungen aus der Sicht von Beschäftigten im Gesundheits-, Sozial- und Erziehungswesen: Eine Analyse mit dem DGB-Index Gute Arbeit. Studie im Auftrag der Ver.di-Bundesverwaltung, Ressort 13 Bereich Innovation und Gute Arbeit*. Berlin.
- DGUV (Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e. V.) (Hrsg.) (2019): *Branche Kindertageseinrichtung (= DGUV Regel 102–602)*. Berlin.
- Dumdum, Uldarico Rex/Lowe, Kevin B./Avolio, Bruce J. (2002): A meta-analysis of transformational and transactional leadership correlates of effectiveness and satisfaction: An update and extension. In: Avolio, Bruce J./Yammarion, Francis J. (Hrsg.): *Transformational and charismatic leadership: The road ahead*. Oxford, S. 3–66.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2018): *Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 27*. München.
- Geiger, Kristina (2019): *Personalgewinnung. Personalentwicklung. Personalbindung. Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 32*. München.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2010): *Traumjob Erzieherin soll Zukunftsbberuf werden!*. Pressemitteilung vom 23.11.2010. Frankfurt am Main.
- Granzow, Mariana (2017): *Berufliche Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. Entwicklung eines Struktur- und Messmodells zur Erfassung beruflicher Kompetenzen im Praxisfeld Kindertagesstätte*. Berlin.
- Grgic, Mariana (2020): *Kollektive Professionalisierungsprozesse in der Frühen Bildung – Entwicklung des Mandats, der Lizensierung und der beruflichen Mobilität im Zeitraum 1975 bis 2018 in Westdeutschland*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)*, H. 72, S. 197–227.
- Herrmann, Karsten (2020): *Überlastung durch Fachkräftemangel in Kitas*. <https://www.fruehe-bildung.online/kita/personal-und-arbeitsituation/ueberbelastung-durch-fachkraeftemangel-in-kitas> (12.08.2021).

- Hitzenberger, Julia/Schuett, Susanne (2016): Wertschätzungskrise in der Frühpädagogik: „Denn sie wissen nicht, was wir tun ...“. In: Mitarbeiterführung in Krippe, Kindergarten & Hort. Berlin/Heidelberg, S. 3–11.
- Kalicki, Bernhard/Spiekermann, Nicole/Uihlein, Clarissa (2019): Zukunft der sozialen Berufe – Fachspezialisierungen für Erzieherinnen. Ein Dossier auf der Grundlage von Ergebnissen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München.
- Nürnberg, Carola (2018): Kita-Alltag zwischen Belastung und Erfüllung. Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Gruppenkräften und Kita-Leitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 31. München.
- OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database. Paris.
- OECD (2019b): TALIS Starting Strong 2018. Technical Report. Paris.
- OECD (2019c): Providing Quality Early Childhood Education and Care. Results from the Starting Strong Survey 2018. Paris.
- OECD (2020): Building a High-Quality Early Childhood and Care Workforce. Further Results from the Starting Strong Survey 2018. Paris.
- Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias (2018): Erheblicher Personalbedarf für die Kindertages- und Schulkindbetreuung bis 2025. In: Jugendhilfe, 56. Jg., H. 6, S. 600–608.
- Rauschenbach, Thomas/Meiner-Teubner, Christiane (2019): Kita-Ausbau in Deutschland: erstaunliche Erfolge, beträchtliche Herausforderungen. In: DJI Impulse, H. 1, S. 4–9.
- Ricken, Norbert (Hrsg.) (2007): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden.
- Schilling, Matthias (2014): Setzt sich der Fachkräftemangel in Kitas weiter fort? In: KomDat – Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, H. 1 + 2, S. 13–17.
- Scholz, Antonia/Erhard, Katharina/Hahn, Sophie/Harring, Dana (2019): Inequalities in Access to Early Childhood Education and Care in Germany. The Equal Access Study. ICEC Working Paper Series – Volume 2. München.
- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München.
- Schütz, Julia (2018): Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim und Basel.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 44. Beiheft, S. 28–53.
- Sell, Stefan/Kersting, Anne (2010): Gibt es einen (drohenden) Fachkräftemangel im System der Kindertagesbetreuung in Rheinland-Pfalz? Eine empirische Untersuchung zum Personalbedarf in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Eine Studie im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz. Remagener Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfe 04/2010. Remagen.
- Viernickel, Susanne/Wefels, Holger (2020): Ressourcen und Belastungen frühpädagogischer Fachkräfte. Ein Vergleich der Arbeitsfelder Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege. In: Frühe Bildung, 9. Jg., H. 2, S. 81–90.
- Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2016): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg/Basel/Wien.
- Warning, Anja (2020): Rekrutierungssituation im Beruf der Erzieherin/des Erziehers: Engpässe werden immer stärker sichtbar. IAB-Kurzbericht Nr. 02/2020. Nürnberg.
- Wickeren, Katharina van: Die Kita-Leitung in ihrer Führungsrolle. Motivieren, fördern, fordern. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Nr. 9, S. 50–52.
- Wippermann, Carsten (2018): Kitas im Aufbruch – Männer in Kitas. Die Rolle von Kitas aus Sicht von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Hrsg. von der Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg/Männer in Kitas“. Berlin.

6 Pädagogische Praktiken im Kita-Alltag

Carolyn Seybel

In Deutschland und vielen anderen europäischen Ländern sind Bildungspläne oder -leitlinien mittlerweile insbesondere für die Altersgruppe der Kinder ab drei Jahren bis Schuleintritt etabliert (Motiejunaite-Schulmeister/Balcon/Coster 2019; OECD 2019b). Diese geben vor, welche kindlichen Fähigkeiten gefördert werden sollen, und einige enthalten sogar Handlungsempfehlungen und Praxisbeispiele. Internationale Überblicksarbeiten zeigen, dass in den meisten Bildungsplänen die Bereiche emotionales und soziales Lernen, Motorik, Kreativität, Sprache oder Mathematik fokussiert werden, weniger im Zentrum stehen hingegen der Umgang mit digitalen Techniken oder das Lernen von Fremdsprachen, was insbesondere für die Arbeit mit den Kindern unter drei Jahren gilt (Motiejunaite-Schulmeister/Balcon/Coster 2019). So gibt es einerseits für Fachkräfte gute Orientierungen für die pädagogische Praxis, andererseits zeigen beispielsweise europäische Studien, dass die Prozessqualität in Kitas noch nicht optimal ist und dass vor allem Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und Kinder mit einer Familiensprache, die nicht die Kita-Sprache ist, eher schwächere Prozessqualität erfahren (Slot u. a. 2015; Sylva u. a. 2011, 2004). Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, die Qualität der pädagogischen Praxis in Kitas kontinuierlich aus verschiedenen Perspektiven (von Fachkräften, Kindern, Familien, geschulten Beobachterinnen bzw. Beobachtern) in den Blick zu nehmen. Die TALIS Starting Strong-Studie verfolgte u. a. das Ziel, mehr darüber zu erfahren, wie Fachkräfte ihre eigene Praxis einschätzen. In diesem Kapitel stehen drei Fragen im Mittelpunkt: Welche entwicklungsförderlichen Praktiken werden aus Sicht der Fachkräfte in der Interaktion mit Kindern unter und ab drei Jahren häufig oder kaum in deutschen Kitas angewendet? Welche Rahmenbedingungen und Qualifikationsprofile begünstigen entwicklungsförderliche Praktiken? Und welche Besonderheiten zeigen sich im internationalen Vergleich?

Pädagogisches Handeln gilt als besonders förderlich, wenn pädagogische Fachkräfte in der Interaktion mit Kindern eine hohe Feinfühligkeit aufweisen, Praktiken anwenden, die sowohl die kognitive als auch sozial-emotionale Entwicklung fördern sowie das kindliche Wohlbefinden, und es ihnen gelingt, sensibel auf die individuellen Bedürfnisse von Kindern einzugehen (z. B. OECD 2019b; Ainsworth u. a. 2015; Mashburn u. a. 2008). Ebenso wichtig ist, dass

pädagogische Fachkräfte eine angenehme Lernatmosphäre schaffen, die es allen Kindern ermöglicht, von den angebotenen Bildungsimpulsen zu profitieren. Um sicherzustellen, dass Kinder hochwertige pädagogische Qualität erfahren, werden Fachkraft-Kind-Interaktionen national und international häufig mithilfe objektiver Verfahren erfasst (z. B. mit der Kindergarten-Einschätz-Skala KES und KES-RZ, Tietze u. a. 2017). In der TALIS Starting Strong-Studie hingegen geben pädagogisch Tätige selbst Aufschluss darüber, wie das kind-orientierte Handeln in ihren Kitas aussieht. Spannend dabei ist, dass nicht wie bei objektiven Erfassungen von Prozessqualität, die aufgrund der Notwendigkeit von geschulten Fachleuten nur sporadisch stattfinden können, mit den TALIS Starting Strong-Daten gezeigt werden kann, welche kind-orientierten Praktiken aus Sicht der pädagogisch Tätigen auf einer *täglichen Basis* in deutschen Kitas eingesetzt werden.

Das vorliegende Kapitel gliedert sich wie folgt. Vor der Darstellung der Ergebnisse beschäftigt sich Unterkapitel 6.1 im Detail mit dem kind-orientierten pädagogischen Handeln von Fachkräften. Zunächst wird auf die Schritte und Kompetenzen eingegangen, die zur Realisierung von pädagogischen Praktiken notwendig sind (6.1.1). Danach werden pädagogische Praktiken beschrieben, die fachlich als Elemente guten pädagogischen Handelns identifiziert werden (6.1.2). Hierbei werden verschiedenen Typen von Praktiken unterschieden:

- Praktiken zur Förderung bestimmter Fähigkeiten (Praktiken zur Förderung der kognitiven und sozial-emotionalen Fähigkeiten);
- Praktiken, die die individuellen Bedürfnisse und Hintergründe von Kindern berücksichtigen (adaptive Praktiken);
- Praktiken zur Schaffung einer positiven Lernatmosphäre (Praktiken der Gruppenführung).

Zusätzlich zu der allgemeinen Einführung in die Methoden der TALIS Starting Strong-Studie in Kapitel 2 dieses Buches, gibt 6.1.3 einen konkreten Überblick darüber, wie pädagogische Orientierungen und Praktiken in der Studie messbar gemacht wurden.

Unterkapitel 6.2 fasst die Ergebnisse zusammen. Es wird zunächst dargestellt, inwieweit im Sinne des holistischen Ansatzes Praktiken eingesetzt werden, die ein möglichst breites Spektrum an kindlichen Fähigkeiten fördern. Außerdem wird untersucht, inwiefern Aktivitäten stattfinden, die sich an den individuellen Bedürfnissen und Hintergründen der Kinder orientieren und welche Praktiken zur Schaffung einer positiven Lernatmosphäre eingesetzt werden (6.2.1 bis 6.2.4).

Da Akteurinnen und Akteure im frühkindlichen Bereich auch Anhaltspunkte benötigen, welche Rahmenbedingungen und Qualifikationsprofile bestimmte Praktiken begünstigen, wird in 6.2.5 und 6.2.6 zudem untersucht, mit

welchen Faktoren entwicklungsförderliches, pädagogisches Handeln zusammenhängt. Als Untersuchungsrahmen für diese Zusammenhänge dient das in Kapitel 1 skizzierte konzeptuelle Modell (Sim u. a. 2019). Wie andere etablierte Modelle frühpädagogischer Qualität (z. B. OECD 2019b; Anders/Rosbach/Tietze 2016) geht dieses Modell davon aus, dass Qualität in der Kita aus dem komplexen Zusammenspiel von Prozessmerkmalen¹ (z. B. dem konkreten Umgang mit Kindern), Merkmalen der Kita (z. B. materielle und strukturelle Ressourcen wie Gruppengröße, Personalschlüssel) und Merkmalen des Personals (z. B. Qualifikation, Werte und Einstellungen der Fachkräfte) besteht. Bisherige empirische Befunde deuten darauf hin, dass die Beziehungen zwischen diesen drei Qualitätsbereichen komplex und selten eindeutig sind, und sich von Land zu Land trotz der Verwendung von standardisierten Beobachtungsinstrumenten für Prozessqualität wie die in verschiedene Sprachen übersetzten *Early Childhood Environment Rating Scales* (ECERS-R und ECERS-E) oder das *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) unterscheiden können (Slot 2018; Slot u. a. 2015).

In Bezug auf die Interaktionen zwischen Merkmalen der Kita und Prozessqualität zeigen beispielsweise die im Rahmen des CARE-Projekts durchgeführten Sekundäranalysen, dass bestimmte strukturelle Qualitätsaspekte wie die Gruppengröße unterschiedlich mit Prozessqualität zusammenhängen können. In manchen Ländern war eine kleinere Gruppengröße positiv mit Aspekten von Prozessqualität assoziiert (z. B. in den Niederlanden), in anderen Ländern (z. B. Portugal) wiesen größere Gruppen in öffentlich geförderten Kitas eine höhere Prozessqualität auf, und in manchen Ländern zeigte sich kein bedeutsamer Effekt für die Gruppengröße (z. B. Deutschland). Noch wenig beleuchtet wurde im deutschen Kontext mit Blick auf strukturelle Qualitätsaspekte die Interaktion zwischen dem *Gruppenkonzept* und der Häufigkeit von entwicklungsförderlichen, kind-orientierten Praktiken. Das Gruppenkonzept beinhaltet die Aspekte der *Altersgruppierung* (altershomogene vs. altersgemischte Gruppen) und der *Gruppenstruktur* (kleinere, feste Stammgruppen vs. offene Arbeit in größeren Gruppenstrukturen). Die Frage, wie das Gruppenkonzept und der Einsatz bestimmter pädagogischer Praktiken interagieren, ist vor allem im Hinblick auf die offene Arbeit mit jüngeren Kindern wichtig, da hier sichergestellt werden muss, dass Kinder verlässliche Strukturen erfahren und eine sichere Bindung zu ihren Bezugserzieherinnen bzw. -erziehern aufbauen können (vgl.

1 In diesem Beitrag wird der Qualitätsbereich „Fachkraft-Kind-Interaktionen“ im Modell von Megan Sim u. a. (2019) enger definiert und beinhaltet schwerpunktmäßig das kind-orientierte pädagogische Handeln der Fachkraft. Dies soll verdeutlichen, dass die Befragten keinen Einblick in die Dynamik von Interaktionssituationen geben, d. h. wir erfahren nicht, wie ein Kind in einer Spiel- und Gesprächssituation auf bestimmte Impulse der Fachkraft reagiert und wie diese Reaktionen das weitere Verhalten der Fachkraft prägen.

Viernickel u. a. 2018; Dreyer 2017). Anhand von Gruppenvergleichen wird daher untersucht, inwiefern pädagogisch Tätige ihre pädagogischen Praktiken in der Stammgruppenarbeit gegenüber der offenen Arbeit bzw. in altershomogenen gegenüber altersgemischten Gruppen unterschiedlich gestalten (6.2.5).

Zuletzt werden auch Verbindungen zwischen Merkmalen des Personals und der Häufigkeit von pädagogischen Praktiken untersucht (6.2.6). Empirische Studien zeigen zwar, dass Wissen und Handlungsrepertoire von pädagogischen Fachkräften, erworben im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildung, wichtige Voraussetzungen für professionelles pädagogisches Handeln darstellen (z. B. Egert/Kappauf 2019; Thoma u. a. 2011). Andererseits ist die internationale Befundlage hierzu auch heterogen. Die im Rahmen des CARE-Projekts durchgeführten Sekundäranalysen zeigen, dass in manchen Ländern (z. B. Finnland, England) Qualifikation positiv mit bestimmten Aspekten von Prozessqualität assoziiert ist, in anderen Ländern (z. B. Deutschland, Portugal) zeigten sich keine Effekte für die Qualifikation² (Slot u. a. 2015). In diesem Kapitel wird auch der Frage nachgegangen, wie Qualifikation und pädagogische Praxis zusammenhängen, wobei hier mittels Gruppenvergleichen Assoziationen zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung und der Anwendung entwicklungsförderlicher Praktiken betrachtet werden. Eine Übersicht über die in diesem Beitrag mittels Gruppenvergleichen untersuchten Zusammenhänge zwischen den drei Qualitätsbereichen bietet die Abbildung 6.1:

Abb. 6.1: Analyserahmen für die Zusammenhänge zwischen Prozessqualität, den Merkmalen der Kita und den Merkmalen des Personals



Quelle: Angelehnt an das konzeptuelle Modell von Sim u. a. 2019 in Kapitel 1.

2 In Deutschland war beispielsweise ein höherer Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund negativ mit Prozessqualität assoziiert.

6.1 Theoretischer Hintergrund

6.1.1 Schritte und Kompetenzen für professionelles pädagogisches Handeln

Gemäß dem weit verbreiteten Modell von Klaus Fröhlich-Gildhoff u. a. (2014) (siehe Abb. 6.2) besteht professionell-reflexives Handeln aus fünf grundlegenden Schritten: Ausgehend von der Situationsbeobachtung (Schritt 1) ist es erforderlich, die Situation zu verstehen und zu analysieren (Schritt 2). Auf Grundlage der Situationsanalyse wird die Handlung geplant (Schritt 3) und durchgeführt (Schritt 4). Im Nachgang kann die Handlung durch die Fachkraft evaluiert werden (Schritt 5) (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014). Jeder dieser Schritte erfordert bestimmte Kompetenzen, die in einem entsprechenden Modell zusammengefasst wurden (siehe Abb. 6.2), das einerseits idealtypisch und andererseits als perspektivisch und dynamisch zu verstehen ist. Denn das, was als „professionell“ oder „kompetent“ bezeichnet wird, unterliegt auch gesellschaftlichen, fachdisziplin- und berufsbezogenen Veränderungen (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014, S. 23).

Abb. 6.2: Kompetenzmodell Frühpädagogik



Quelle: Nach Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011, 2014, S. 42, mit eigenen Ergänzungen

Das Modell geht davon aus, dass Fachkräfte ihr Wissen und ihre Handlungspotenziale (Dispositionen) in konkrete kind-orientierte Praktiken umsetzen können (Performanz). Das Wissen von Fachkräften setzt sich zusammen aus

fachspezifischen, theoretischen Wissensbeständen und dem habituellen und reflektierten Praxis- und Erfahrungswissen. Für professionelles Handeln ist es ebenso notwendig, dass die Fachkraft auf „Handlungspotenziale“ zurückgreifen kann, d. h. ihre sozialen Fähigkeiten (z. B. Inklusionskompetenz oder Empathiefähigkeit) und methodischen Fertigkeiten (z. B. didaktisches Vorgehen oder Beobachtung). Das Modell setzt außerdem als wichtige Kompetenz voraus, dass Fachkräfte komplexe Interaktionssituationen wahrnehmen und analysieren können, und dass sie motiviert³ sind, ebenso professionell wie entwicklungsförderlich zu handeln.

Eine besondere Rolle in dem Modell spielt die professionelle Haltung, die oft unter dem Begriff „pädagogische Orientierungen“ diskutiert wird, und „hinter“ jedem Handlungsvollzug der Fachkraft steht. Die pädagogischen Orientierungen von Fachkräften beinhalten die grundlegenden pädagogischen Werte und Einstellungen von Fachkräften. Hierzu gehören beispielsweise allgemeine Erziehungsvorstellungen oder Einstellungen zu den verschiedenen Bildungsbereichen. Diese pädagogischen Orientierungen können vom persönlichen Hintergrund und von der Ausbildung einer Fachkraft abhängen, aber auch von den individuellen und kollektiven Erfahrungen im Beruf (Bischoff 2018; Kucharz u. a. 2014). Einerseits gelten die pädagogischen Orientierungen als relativ „stabiles, situationsunabhängiges Element“, andererseits können sich handlungsleitende pädagogische Orientierungen durch Erfahrungen in der Praxis und durch den Erwerb von neuem Wissen auch verändern (Tietze u. a. 2017).

Darüber hinaus wird in diesem Modell die Praxis- und Selbstreflexion als Element pädagogischer Professionalität betrachtet. Diese beinhaltet, dass die eingesetzte Praktik bzw. Verhaltensweise mithilfe einer „selbstreflexiven, forschenden Haltung“ im Nachhinein evaluiert wird (vgl. auch van Laere/Peeters/Lund 2012): War die Verhaltensweise angemessen? Führt sie zum gewünschten Ergebnis? Dieser Prozess kann dazu führen, dass Praktiken besser an die Bedürfnisse von Kindern oder Familien der jeweiligen Kita adaptiert werden oder ganz aus dem Handlungsrepertoire verschwinden. Während selbstreflexive Fähigkeiten nur schwer messbar sind, können z. B. auf Entwicklungsbereiche abgestimmte pädagogische Handlungsweisen oder Praktiken der Gruppenführung gut durch Dritte beobachtet (z. B. Tietze u. a. 2017; Perren/Frei/Herrmann 2016) oder von den Fachkräften selbst eingeschätzt werden (z. B. Slot u. a. 2015), auch wenn Selbsteinschätzungen der pädagogischen Praxis

3 Das Konstrukt Motivation umfasst sowohl die grundlegende Motivation der Fachkraft, die kindliche Entwicklung zu fördern, als auch die situationsspezifische Motivation.

positiver ausfallen können als Beobachtungen durch Dritte (Kucharz u. a. 2014).⁴

Professionelles Handeln in einem pädagogischen Kontext ist auch immer abhängig von den strukturellen Rahmenbedingungen (z. B. Gruppengröße)⁵ und situativen Kontextfaktoren, d. h. es macht einen Unterschied für die Entfaltung ihrer Kompetenz, ob die Fachkraft sich in der Interaktion mit mehreren Kindern befindet, wie beispielsweise beim Mittagessen, oder ob es sich um eine Eins-zu-eins-Interaktion handelt wie beispielsweise beim Wickeln.

Welche Praktiken im Sinne einer ganzheitlichen Lern- und Entwicklungsförderung als Elemente guten pädagogischen Handelns gelten und wie diese in der TALIS Starting Strong-Studie messbar gemacht wurde, ist nun Gegenstand des folgenden Abschnitts.

6.1.2 Pädagogische Praktiken in der TALIS Starting Strong-Studie

Um die Qualität des pädagogischen Handelns zu erfassen, wurden pädagogisch Tätige im Rahmen der TALIS Starting Strong-Studie zu Praktiken befragt, die sich vier übergeordneten Dimensionen von Prozessqualität zuordnen lassen: Unterstützung der kognitiven Entwicklung, Unterstützung der sozial-emotionalen Entwicklung, individuelle Förderung und Gruppenorganisation. Diese vier übergeordneten Dimensionen und deren Subdimensionen sind in der folgenden Abbildung 6.3 zusammengefasst.⁶ Für die Subdimensionen wurden von

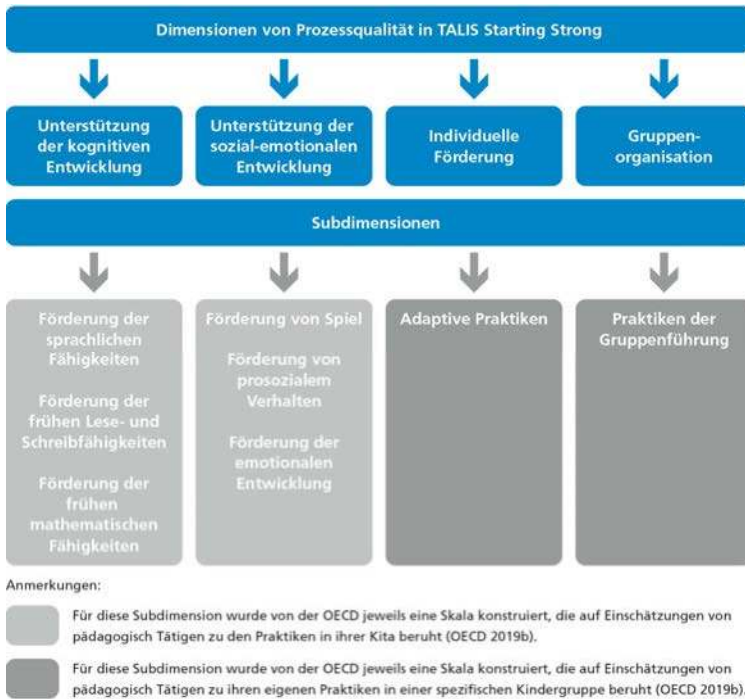
4 In diesem Zusammenhang wird oft diskutiert, inwiefern subjektive Einschätzungen von Prozessqualität eher eine intendierte pädagogische Praxis widerspiegeln als die tatsächlich realisierte Praxis. Studien, die untersuchen, inwiefern Beobachtung und Selbsteinschätzung von Prozessqualität assoziiert sind, zeigen gemischte Ergebnisse (Bäumer/Roßbach 2016). Beispielsweise kombiniert die niederländische Kohortenstudie pre-COOL zur Wirkung von FBBE auf das Lernen und die Entwicklung von Kindern die Beobachtung und Selbsteinschätzung von Prozessqualität und weist ebenfalls auf die Diskrepanz zwischen objektiver Beobachtung und subjektiver Einschätzung hin. Beispielsweise fiel der mithilfe des standardisierten Beobachtungsinstruments CLASS gemessene Wert für die Unterstützung der sprachlichen Entwicklung relativ gering aus (Durchschnittswert von 2.33 von 7.0; Beispiel-Item „Wiederholung und Erweiterung der kindlichen Äußerungen“; CLASS Dimension Language Modeling; Pianta/La Paro/Hamre 2008), wohingegen die pädagogischen Fachkräfte die Frequenz von Praktiken zur Sprachbildung relativ hoch einschätzten (Durchschnittswert von 5.23 von 7.0; Beispiel-Item „Mit Kindern ausführliche Gespräche über persönliche Erlebnisse führen, z. B. was sie am Wochenende gemacht haben“; Slot u. a. 2015).

5 Dies entspricht dem Qualitätsbereich „Merkmale der Kita“ im Modell von Megan Sim u. a. (2019).

6 In der TALIS Starting Strong-Studie wurden auch Praktiken zur Förderung der Zusammenarbeit mit Eltern erfasst, die in diesem Beitrag nicht berücksichtigt werden, da der Fokus in diesem Beitrag auf den kind-orientierten Praktiken liegt. Ausgewählte Ergeb-

der OECD mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse Skalen konstruiert (siehe graue Kästen), die einerseits auf Einschätzungen von pädagogisch Tätigen zu Praktiken in der Kita (Praktiken zur Unterstützung der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung) und andererseits zu den eigenen Praktiken in einer spezifischen Kindergruppe (adaptive Praktiken und Praktiken der Gruppenführung) beruhen (für ausführliche Informationen zur Skalenkonstruktion siehe OECD 2019c).

Abb. 6.3: Dimensionen von Prozessqualität in der TALIS Strong Strong-Studie



Quelle: Sim u. a. 2019, Abb. 2.10, eigene Adaption; Dimensionen entwickelt in Anlehnung an CLASS (Pianta/La Paro/Hamre 2008)

Im Folgenden Abschnitt werden Praktiken, die im Sinne einer ganzheitlichen Lern- und Entwicklungsförderung als besonders förderlich gelten, erläutert.

nisse für Deutschland zur Zusammenarbeit mit Eltern wurden im Ländervergleich z. B. im englischsprachigen Ergebnisbericht der OECD zusammengefasst: Providing Quality Early Childhood and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018 (OECD 2019c) sowie Samuel Bader u. a. (2019).

Praktiken zur Förderung der kognitiven Entwicklung

Menschen sind komplexe mentale Wesen, und die ersten Lebensjahre sind geprägt von sehr rasch aufeinanderfolgenden, ineinandergreifenden Entwicklungsschritten. Daher sind neben Praktiken, die auf die Förderung von bereichsübergreifenden Fähigkeiten wie z. B. die Erkennung von Mustern abzielen, insbesondere Praktiken erforderlich, die jeweils auf die verschiedenen Entwicklungs- bzw. Bildungsbereiche abgestimmt sind. Praktiken zur Förderung der kognitiven Fähigkeiten umfassen z. B. die Bereiche Sprache, frühes Lesen und Schreibenlernen sowie frühe Mathematik. Zur Förderung der Sprachentwicklung gibt es klare Hinweise, dass Kinder mehr von implizitem Feedback (d. h. zielsprachlichem Wiederholen der kindlichen Äußerung) profitieren als von expliziten Korrekturen und dass pädagogische Fachkräfte Kindern varianten- und kontrastreiche Spracherfahrungen bieten sollten (z. B. Ofner/Roth/Thoma 2015; Tracy 2007). Letzteres beinhaltet beispielsweise, dass Fachkräfte in der Interaktion mit Kindern Verben in allen möglichen Positionen im Satz und mit der zielsprachlichen Flexion präsentieren: „Du *hast* ja ein ganz buntes Bild *gemalt*. Ich *male* gerne Dinos. Hast Du Lust, zusammen mit mir einen Dino zu *malen*? Oder *malst* du lieber etwas anderes?“. In der Interaktion mit Kindern, die nicht deutsche Erstsprachen haben und die erst mit Eintritt in die Kita systematisch mit Deutsch in Kontakt kommen, sind diese Praktiken wie implizites Feedback besonders relevant. Ebenso wichtig ist, dass Fachkräfte den Kindern das Gefühl geben, dass ihre Familiensprache wertgeschätzt wird. Sprachförderliche Praktiken können in den verschiedensten Situationen im Alltag eingesetzt werden, z. B. wenn ein naturwissenschaftliches Experiment besprochen wird und pädagogische Fachkräfte mit komplexen W-Fragen wie „Warum denkst du, dass das Öl auf dem Wasser schwimmt?“ die Kinder dazu anregen, vertieft über bestimmte Sachverhalte nachzudenken (vgl. Interaktionsformat *Sustained Shared Thinking*, Hall u. a. 2009; Siraj-Blatchford 2007).

Für die Förderung von frühen Lese- und Schreibfähigkeiten (häufig auch Literacy-Fähigkeiten genannt) gibt es deutliche Hinweise, dass Kinder davon profitieren, wenn pädagogische Fachkräfte mit ihnen gemeinsam Bücher ansehen und vorlesen (z. B. Noble u. a. 2019). Eine besondere Rolle spielen auch das Liedern singen oder Reimen, weil Kinder dabei für die lautliche Struktur von Wörtern sensibilisiert werden (z. B. Was ist der erste Laut des Wortes? Wie endet es und welche Wörter reimen sich?). Die dadurch erworbene phonologische Bewusstheit erleichtert das Lesen- und Schreiben-Lernen.

Zur Förderung der frühen mathematischen Fähigkeiten (häufig auch Numeracy-Fähigkeiten genannt) können Fachkräfte gezielt Karten- oder Brettspiele einsetzen oder auch alltägliche Situationen nutzen, um Kinder auf Zahlen, Mengen, Formen und Muster aufmerksam zu machen. Wenn Kinder bei der Vorbereitung der Brotzeit unterstützen, können beispielsweise die Teller,

die benötigt werden, zusammengezählt oder die unterschiedlichen Formen von Obst thematisiert werden (z. B. Anders u. a. 2012).

Praktiken zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung

Parallel zur Begleitung der kognitiven Fähigkeiten ist es eine zentrale Aufgabe von pädagogischen Fachkräften, die sozial-emotionale Entwicklung zu unterstützen. Hierbei können Praktiken zur Förderung der Spielkompetenzen von Kindern, des prosozialen Verhaltens sowie der emotionalen Entwicklung zum Einsatz kommen. Um die Spielkompetenzen von Kindern zu fördern, ist es wichtig, überhaupt Raum und geeignete Materialien für Spiel zur Verfügung zu stellen sowie Kinder dazu zu ermutigen, sich auf der Grundlage ihrer Interessen mit anderen Kindern zu einem gemeinsamen Spiel zusammen zu tun. Bei der Begleitung von Spiel haben Fachkräfte auch die Möglichkeit, die Kooperationsfähigkeit oder Empathie von Kindern zu stärken, beispielsweise indem sie Kinder auffordern, andere in das Spiel miteinzubeziehen (z. B. Singer/Golin-koff/Hirsh-Pasek 2006).⁷ Sich darum zu bemühen, dass Kinder nicht aus Spielsituationen ausgeschlossen werden, kann als prosoziale Verhaltensweise bezeichnet werden. Empirische Befunde zeigen, dass Fachkräfte prosoziales Verhalten, d. h. positives, konstruktives und hilfsbereites Verhalten, fördern können, indem sie Kinder beispielsweise dazu anregen, Spielsachen zu teilen oder respektvoll mit anderen Kindern etwas zu verhandeln (z. B. in welcher Reihenfolge Kinder die Schaukel benutzen dürfen).

Auch bei der emotionalen Entwicklung können Fachkräfte Kindern unterstützend zur Seite stehen, indem sie unsichtbare mentale Zustände wie Emotionen thematisieren. Kinder unter drei Jahren beginnen erst, sich selbst und andere als mentale Wesen zu verstehen (d. h. Wünsche, Emotionen, Intentionen oder Überzeugungen bei sich selbst und bei anderen wahrzunehmen und zu erkennen, dass diese mentalen Zustände unser Handeln bestimmen). Diese Einsichten werden oft als Theory of Mind-Entwicklung (ToM) bezeichnet. Ergebnisse aus Blickbewegungsexperimenten haben gezeigt, dass Kinder bereits in ihrem zweiten Lebensjahr in der Lage sind, anderen Personen Überzeugungen zuzuordnen, und das Verhalten einer anderen Person, die eine falsche Überzeugung hat, vorherzusagen (Southgate/van Maanen/Csibra 2007; Onishi/Baillargeon 2005; für eine systematische Übersicht Barone/Corradi/ Gomila 2019). In neueren Studien gelingt es teilweise nicht, diese Ergebnisse zu replizieren (Kulke/Johannsen/Rakoczy 2019). Wenn diese ToM-Fähigkeiten mit direkten Aufgaben erfasst werden, d. h. Kinder müssen eine verbale Antwort

7 Ergänzend sei angemerkt, dass Spiel ebenso die kognitive Entwicklung fördern kann, z. B. indem Fachkräfte Kinder dabei unterstützen, Spielregeln oder bestimmte Farben und Muster (z. B. auf Spielkarten) zu erkennen (z. B. Heimlich 2017).

geben oder anderes explizites Verhalten zeigen, zeigt sich hingegen ein robustes Ergebnis: Kinder mit ca. vier Jahren sind zuverlässig in der Lage, das Handeln von anderen Personen mit einer falschen Überzeugung vorherzusagen (z. B. Wellman/Cross/Watson 2001). Spannend sind Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen elterlichem Sprachverhalten und der Entwicklung einer ToM, da diese darauf hindeuten, dass eine höhere Verwendung von linguistischen Strukturen mit mentalen Verben wie „denken“ oder „glauben“ dazu führt, dass Kinder bestimmte ToM-Aufgaben besser lösen können (z. B. Devine/Hughes 2018, 2019). Kinder können also davon profitieren, wenn pädagogische Fachkräfte ihre eigenen und die kindlichen mentalen Zustände wie Traurigkeit, Wut oder Freude sprachlich benennen und in einem weiteren Schritt mit Kindern besprechen, wie Emotionen, Intentionen oder Überzeugungen unser Handeln beeinflussen. Insbesondere Emotionen mit Kindern zu thematisieren, kann dazu führen, dass Kinder sich angenommen fühlen und lernen, empathisch zu sein sowie ihre Emotionen zu regulieren.

Adaptive Praktiken

Bereichsspezifische Praktiken fruchten besonders, wenn Fachkräfte gleichzeitig die individuellen Bedürfnisse der Kinder beachten. Adaptive Praktiken berücksichtigen den Entwicklungsstand, die Lebenswelten und Interessen von Kindern sowie die kulturellen und sprachlichen Hintergründe. Beispielsweise sind sprachförderliche Praktiken noch effektiver, wenn Fachkräfte Kinder in Gespräche verwickeln, die ihre unterschiedlichen Lebenswelten aufgreifen (z. B. Levine u. a. 2020). Finden sich in Kitas nur Bücher, die das klassische Vater-Mutter-Kind-Familienmodell zeigen, fühlen sich Kinder, die mit einer Mutter und Ko-Mutter oder einem Vater und einem Ko-Vater leben, möglicherweise ausgegrenzt. Kinder können sich auch leichter mit Figuren in Büchern identifizieren und lernen deren Emotionen wahrzunehmen, wenn sie sich von diesen repräsentiert fühlen. Es ist also hilfreich, dass Kinder mit Charakteren konfrontiert werden, deren Aussehen oder sprachliches Repertoire auf eine Kultur hinweisen, die nicht immer nur die übergeordnete Mainstream-Kultur darstellen (Ogette 2018). Unbestritten ist auch, dass Kinder am besten lernen, wenn Gespräche und Aktivitäten entsprechend ihres Entwicklungsstands gestaltet werden, was vor allem in altersgemischten Gruppen mit größeren Altersspannen von null bis sechs eine Herausforderung sein kann. Deshalb ist es nicht nur interessant, bereichsspezifische Praktiken zu betrachten, sondern diese mit Praktiken zur differenziert individuellen Förderung von Kindern zu ergänzen.

Praktiken der Gruppenführung

Unterschiedliche Bildungsimpulse können von Kindern besser aufgenommen werden, wenn sie in eine angenehme Lernatmosphäre eingebettet sind. Eine

angenehme Lernatmosphäre zeichnet sich dadurch aus, dass Lernen nicht durch Lärm, Ablenkung oder Konflikte gestört wird. So kann es für viele Situationen hilfreich sein, wenn pädagogische Fachkräfte darauf achten, dass beispielsweise Gesprächsregeln (andere aussprechen lassen oder aktiv zuhören) eingeübt und beachtet werden. Wenn schüchterne Kinder die Erfahrung gemacht haben, dass ihnen aufmerksam zugehört wird, fällt es ihnen auch leichter, sich an Gesprächen zu beteiligen. Fachkräfte mit guten Gruppenführungs-kompetenzen erläutern Kindern klar bestimmte Regeln und Erwartungen. Wenn beispielsweise beim Beginn einer Aktivität noch nicht alle Kinder zur Ruhe gekommen sind, können Fachkräfte durch positive Äußerungen (z. B. „Ich finde schön, dass Lamar und Leia bereits auf dem Teppich sitzen und bereit sind für den Morgenkreis“) oder physische Signale, wie Augenkontakt, Kinder an Regeln und Abläufe erinnern (Pianta/La Paro/Hamre 2008).

Im Folgenden wird präsentiert, wie die verschiedenen Dimensionen von Prozessqualität in der TALIS Starting Strong-Studie messbar gemacht wurden (siehe Tabelle 6.1).

6.1.3 Operationalisierung

Bei den Praktiken zur Förderung der kognitiven und sozial-emotionalen Fähigkeiten schätzten die pädagogisch Tätigen auf einer vierstufigen Likert-Skala ein, inwiefern verschiedene Praktiken in der Kita „gar nicht“, „eher weniger“, „eher stark“ oder „sehr stark“ von ihren Kolleginnen bzw. Kollegen eingesetzt werden.⁸ Bei den adaptiven Praktiken und Praktiken der Gruppenführung gaben die Befragten die Häufigkeit ihrer eigenen Verhaltensweisen bezogen auf eine spezifische Kindergruppe (Target Group) auf einer vierstufigen Skala mit den Antwortkategorien „nie oder fast nie“, „manchmal“, „oft“ und „immer oder fast immer“ an.⁹

8 Instruktion für die Befragten bezogen auf die Praktiken zur Förderung der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung: „Bei der Beantwortung der Fragen in diesem Abschnitt beziehen Sie sich bitte auf die pädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren (U3-Teilstudie) bzw. ab drei Jahren (Ü3-Teilstudie). Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Kindertageseinrichtung zu?“

9 Instruktion für die Befragten bezogen auf die adaptiven Praktiken und Praktiken der Gruppenführung: „Wir würden gerne mehr über Ihre tägliche Arbeit erfahren, können aber nicht auf all Ihre Praktiken eingehen. Daher würden wir Sie bitten, ein bestimmtes Beispiel zu verwenden. Denken Sie bitte an die erste Gruppe von Kindern, bei der Kinder unter drei Jahren (U3-Teilstudie) bzw. ab drei Jahren (Ü3-Teilstudie) dabei sind und mit der Sie an Ihrem letzten Arbeitstag vor dem heutigen Tag in Ihrer Kindertageseinrichtung gearbeitet haben. Wir wissen, dass dies nicht repräsentativ für Ihre Arbeit als Ganzes sein wird und dass es sich womöglich um einen ungewöhnlichen Tag für Sie handeln kann.“

Tab. 6.1: Operationalisierung der Dimensionen von Prozessqualität

Dimensionen von Prozessqualität	Subdimensionen // Skalen	Praktiken // Items	Skalenniveau Deutschland
Unterstützung der kognitiven Entwicklung	Förderung der sprachlichen Fähigkeiten	<p>Praktiken zur Förderung der kognitiven Entwicklung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder dazu anregen, miteinander zu sprechen • Sich im Gespräch oder beim Zuhören auf Augenhöhe der Kinder begeben • Das Gesagte wiederholen (evtl. in anderen Worten), um sicherzugehen, dass die Kinder richtig verstanden wurden • Das korrekte Wort verwenden, statt die Kinder explizit zu korrigieren • Die Kinder dazu anregen, Gespräche zu führen (nur Ü3) • Die Kinder bei längeren Erklärungen durch hilfreiche Fragen unterstützen (nur Ü3) 	Skalar
	Förderung der frühen Lese- und Schreibfähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Beim Vorlesen die Geschichten mit den Erfahrungen der Kinder verknüpfen • Bücher/Bilderbücher verwenden • Sprachspiele mit den Kindern spielen • Mit den Kindern mit Buchstaben spielen; Lieder oder Reime mit den Kindern singen 	Skalar
	Förderung der frühen mathematischen Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Sortierspiele (Sortieren nach Form oder Farbe) verwenden • Zahlenspiele (z. B. mit Würfeln) spielen • Lieder über Zahlen singen • Die Kinder dabei unterstützen, Zahlen zu benutzen oder zu zählen • Die Anzahl der Gegenstände nennen, wenn es sich um mehrere Gegenstände handelt 	Metrisch
Unterstützung der sozial-emotionalen Entwicklung	Förderung von Spiel	<p>Praktiken zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wenn aufgefordert, mit den Kindern mitspielen • Den Kindern beim Spiel die Führung überlassen • Zeigen, dass es Freude bereitet, mit den Kindern zu spielen • Ein Umfeld schaffen, welches ausgiebiges Spielen zwischen Gruppen von Kindern ermöglicht (nur Ü3) 	Skalar

Dimensionen von Prozessqualität	Subdimensionen // Skalen	Praktiken // Items	Skalenniveau Deutschland
	Förderung des prosozialen Verhaltens	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder dazu anregen, zu teilen • Die Kinder dazu anregen, einander zu helfen • Die Kinder ermutigen, wenn sie sich gegenseitig trösten • Kinder, die in kleinen Gruppen spielen, ermutigen, andere Kinder mit einzubeziehen (nur Ü3) 	Metrisch
	Förderung der emotionalen Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder in den Arm nehmen • Mit den Kindern über Gefühle sprechen • Die Kinder dabei unterstützen zu erzählen, was sie glücklich macht • Die Kinder dabei unterstützen zu erzählen, was sie traurig macht 	Skalar
Individuelle Förderung	Förderung unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Hintergründe von Kindern	Adaptive Praktiken: <ul style="list-style-type: none"> • Ich setze für jeden Tag Ziele für die Kinder • Ich erkläre, wie eine neue Aktivität mit dem Leben der Kinder zusammenhängt • Ich biete verschiedene Aktivitäten an, um den unterschiedlichen Interessen der Kinder gerecht zu werden • Ich biete verschiedene Aktivitäten an, um dem unterschiedlichen Entwicklungsstand der Kinder gerecht zu werden • Ich passe meine Aktivitäten an die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Kinder an • Ich biete Aktivitäten an, die die Fähigkeiten der Kinder erweitern 	Skalar
Gruppenorganisation	Förderung von positivem Verhalten in der Gruppe	Praktiken der Gruppenführung: <ul style="list-style-type: none"> • Ich unterstütze die Kinder dabei, sich an Regeln zu halten • Ich beruhige aufgebrachte Kinder • Wenn die Aktivitäten beginnen, fordere ich die Kinder auf, zur Ruhe zu kommen • Ich reagiere auf störendes Verhalten von Kindern, das andere Kinder beim Lernen beeinträchtigt • Ich unterstütze die Kinder dabei zu verstehen, welche Konsequenzen Regelverstöße haben 	Metrisch

Anmerkungen: Tabelle angelehnt an OECD 2019b, Table 2.7, S. 74. Für die deutschlandspezifischen Skalenniveaus (U3- und Ü3-Teilstudie) vgl. OECD 2019c, Table AI.3, S. 338.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database

Bei den pädagogischen Orientierungen gaben die pädagogisch Tätigen und Leitungen auf einer dreistufigen Likert-Skala („geringe Bedeutung“, „mittlere Bedeutung“ und „hohe Bedeutung“) an, wie bedeutend es ihrer Meinung nach für ihre Kindertageseinrichtung ist, bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Kindern zu entwickeln, um sie auf ihr zukünftiges Leben vorzubereiten. Die Tabelle 6.2 enthält einen Überblick über die kindlichen Fähigkeiten, die die Befragten einschätzen sollten.

Tab. 6.2: Operationalisierung der pädagogischen Orientierungen

Dimensionen von Prozessqualität	Subdimensionen	Kindliche Fähigkeiten
Sprache, Mathematik und Naturwissenschaft	Förderung der sprachlichen Fähigkeiten	• Mündliche sprachliche Fähigkeiten
	Förderung der frühen Lese- und Schreibfähigkeiten	• Lese- und Schreibfähigkeiten
	Förderung der frühen mathematischen Fähigkeiten	• Mathematische Fähigkeiten und Verständnis grundlegender mathematischer Konzepte (z. B. numerische Fähigkeiten, Erkennung von Mustern, Raum)
	Förderung der frühen naturwissenschaftlichen Fähigkeiten	• Verständnis grundlegender naturwissenschaftlicher Konzepte (z. B. Veränderung von Aggregatzuständen wie Schmelzen oder Gefrieren)
Bereichsübergreifende kognitive Fähigkeiten		<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, logisch zu argumentieren • Fähigkeit, kreativ zu denken • Fähigkeit, sich Sachen neu zu erschließen und zu erforschen, motiviert durch die eigene Neugier • Fähigkeit, kritisch zu denken
Soziales Lernen	Förderung des prosozialen Verhaltens	• Fähigkeit, leicht mit anderen zusammenzuarbeiten
Motorik	Förderung der fein-motorischen und grob-motorischen Fähigkeiten	• Körperliche und motorische Fähigkeiten (z. B. Turnen, Tanzen, Spielen eines Musikinstruments)
Medienkompetenzen		• Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien (z. B. Computer, Tablets)

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database

6.2 Ergebnisse

6.2.1 Die vorherrschenden pädagogischen Orientierungen

Die TALIS Starting Strong-Daten zeigen, dass aus Sicht der pädagogisch Tätigen und Leitungen sowohl in der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren als auch ab drei Jahren vier Kompetenzen besonders zu fördern sind: die mündlichen sprachlichen Fähigkeiten, das kindliche Explorationsverhalten, die Kooperationsfähigkeit und die Motorik (siehe Tab 6.3).

Tab 6.3: Die vier wichtigsten zu fördernden Kompetenzen aus Sicht des pädagogischen und leitenden Personals (in %)

	Pädagogisch Tätige U3	Leitungen U3	Pädagogisch Tätige Ü3	Leitungen Ü3
Sprache				
Mündliche sprachliche Fähigkeiten	93,1%	98,2%	95,2%	98,8%
Exploration				
Fähigkeit, sich Sachen neu zu erschließen und zu erforschen, motiviert durch die eigene Neugier	85,4%	95,5%	84,2%	94,3%
Soziales Lernen				
Fähigkeit, leicht mit anderen zusammenzuarbeiten	72,9%	86,1%	77,9%	89,7%
Motorik				
Körperliche und motorische Fähigkeiten	67,9%	76,1%	79,0%	87,8%

Anmerkungen: Es wurde abgefragt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Kindern zu entwickeln sind, um sie auf ihr zukünftiges Leben vorzubereiten. Dies geschah mittels einer dreistufigen Skala: „Keine Bedeutung“ – „Mittlere Bedeutung“ – „Hohe Bedeutung“. Hier aufgeführt ist der Anteil von pädagogisch Tätigen und Einrichtungsleitungen (U3-/Ü3-Teilstudie), die den aufgelisteten kindlichen Fähigkeiten eine „hohe Bedeutung“ zuschreiben; Daten gewichtet. Pädagogisch Tätige U3: N = 1.003–1.008, Leitungen U3: N = 222–223; Pädagogisch Tätige Ü3: N = 1.277–1.282, Leitungen Ü3: N = 245–247. Mehrfachnennungen möglich.

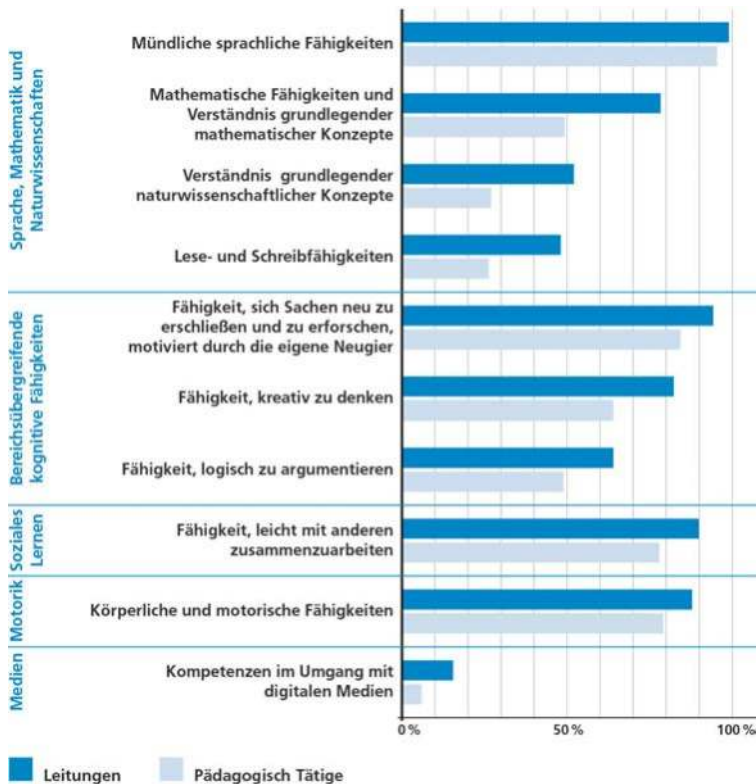
Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Von geringerer Bedeutung in der Arbeit mit Kindern ab drei Jahren¹⁰ scheint die Unterstützung des Erwerbs von schulrelevanten Fähigkeiten, insbesondere die Förderung früher naturwissenschaftlicher Fähigkeiten (pädagogisch Tätige Ü3: 27,0 %; Leitungen Ü3: 51,9 %) und des frühen Lesens und Schreibens (pädagogisch Tätige Ü3: 26,4 %; Leitungen Ü3: 48,1 %) (siehe Tabelle 6.4). Vor dem Hintergrund der rasch voranschreitenden digitalen Transformation ist

10 In der U3-Teilstudie sollten die Befragten nur die vier in der Tabelle 6.3 aufgeführten Fähigkeiten bewerten; in der Ü3-Teilstudie wurden 12 Fähigkeiten bewertet (Tabelle 6.4).

besonders auffällig, dass nur 6 % der pädagogisch Tätigen und 15,4 % der Leitungenangaben, dass die Vermittlung von Medienkompetenzen eine hohe Bedeutung hat. Insgesamt schreiben Leitungen den einzelnen Kompetenzen eine höhere Bedeutung zu als die pädagogisch Tätigen (insbesondere bezogen auf die schulrelevanten Fähigkeiten), was zu erwarten ist, da sich Leitungen möglicherweise stärker verpflichtet fühlen, die in den Bildungsplänen formulierten Anforderungen und Lernziele umzusetzen. Ähnliche Prioritäten finden sich auch in den Einschätzungen von Eltern, die wahrnehmen, dass emotionales und soziales Lernen in deutschen Kitas einen höheren Stellenwert haben als schulrelevantes Lernen (z. B. Kalicki 2020, Resa u. a. 2015).

Abb. 6.4: Hohe Wichtigkeit von zu fördernden Kompetenzen bei Kindern nach Einschätzung des pädagogischen und leitenden Personals in der Ü3-Teilstudie (in %)



Anmerkungen: Es wurde abgefragt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Kindern zu entwickeln sind, um sie auf ihr zukünftiges Leben vorzubereiten. Dies geschah mittels einer dreistufigen Skala: „Keine Bedeutung“ – „Mittlere Bedeutung“ – „Hohe Bedeutung“. Hier aufgeführt ist der Anteil von pädagogisch Tätigen und Einrichtungsleitungen (Ü3-Teilstudie), die den aufgelisteten kindlichen Fähigkeiten eine „hohe Bedeutung“ zuschreiben; Daten gewichtet. Pädagogisch Tätige Ü3: N = 1.277–1.282; Leitungen Ü3: N = 247–245. Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: OECD (2019a); TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Der hohe Stellenwert von Sprache ist ein positives Zeichen dafür, dass Fachkräfte dafür sensibilisiert sind, dass die produktiven sprachlichen Fähigkeiten eine besondere Rolle haben, u. a. indem sie den Erwerb wichtiger Meilensteine in anderen Entwicklungsbereichen mit vorantreiben (z. B. können Kinder durch das Verbalisieren von Emotionen besser lernen, ihre eigenen Gefühle wahrzunehmen und zu verstehen). Am anderen Ende der Prioritätenliste stehen jedoch die Medienkompetenzen, deren Erwerb noch eine sehr geringe Rolle in deutschen Kitas zu spielen scheint.¹¹ Dabei zeigt eine aktuelle Metaanalyse, dass z. B. E-Book-Aktivitäten im Vergleich zu ähnlichen nicht-digitalen Bilderbuchbetrachtungen einen positiven Effekt auf die Sprachkompetenz von Kindern haben (aktiver und passiver Wortschatz und Geschichtenverständnis; Cordes/Egert/Hartig 2020). Die Gründe für den geringen Stellenwert von Medienkompetenzen scheinen vielfältig: In der Ausbildung von Fachkräften liegt der Fokus auf analogen Erfahrungen und zwischenmenschlichen Interaktionen, und die Kita wird generell eher als „medienfreier Raum“ betrachtet. Außerdem herrscht aufgrund möglicher Risiken eine erhöhte Skepsis bei Fachkräften vor (z. B. Friedrichs-Liesenkötter 2016). Zudem gibt es wenig Orientierung in Form von Fort- und Weiterbildung, was Christina Buschle und Veronika Gruber (2018) in ihrer Analyse von Weiterbildungsangeboten feststellen konnten. Es könnte auch an fachlicher Unterstützung im Alltag sowie an geeigneter Ausstattung fehlen. Letzterer Aspekt der Ausstattung konnte mit den TALIS Starting Strong-Daten untersucht werden und zeigt, dass in der Gruppe der Leitungen, die der Vermittlung von Medienkompetenzen einen geringen Stellenwert zuordnen, nur ca. ein Viertel davon angibt, dass das Lernumfeld der Kinder in ihrer Kita „eher stark“ oder „sehr stark“ durch unzureichenden Internetanschluss oder mangelnde oder ungeeignete Ausstattung an digitalen Medien beeinträchtigt ist. Unter den Leitungen, die der Förderung von Medienkompetenzen eine mittlere oder hohe Priorität zuordnen, sehen es fast doppelt so viele Leitungen so, dass das Lernumfeld durch diese Faktoren beeinträchtigt ist (siehe Tabelle 6.4). Leitungen mit mehr Fokus auf digitale Medien denken demnach, dass eine adäquate Medien- und Internetausstattung wichtig zur Schaffung eines guten Lernumfelds ist.¹²

11 Hier sei angemerkt, dass die Corona-Pandemie sicherlich gerade dazu führt, dass sich die Einstellungen gegenüber der Förderung von Medienkompetenzen verändern.

12 Mithilfe des Mann-Whitney-Tests wurde zudem geprüft, ob nicht etwa jüngere Fachkräfte, die eher mit digitalen Medien aufgewachsen sind, die Vermittlung von Medienkompetenzen wichtiger finden als Fachkräfte, die nicht mit digitalen Medien aufgewachsen sind. Dies konnte weder für die pädagogisch Tätigen noch die Leitungen bestätigt werden.

Tab 6.4: Faktoren, die das lernen und Spielen mit digitalen Medien in der Kita beeinträchtigen nach Einschätzung der Leitungen in der Ü3-Teilstudie (in %)

	Leitungen Ü3 mit wenig Fokus auf Medienkompetenzen	Leitungen Ü3 mit größerem Fokus auf Medienkompetenzen	Mann-Whitney-Test
Unzureichender Internetzugang	21,5 %	41,9 %	U=4957,00 Z=-4,10 p=.000
Mangelnde oder ungeeignete digitale Medien zum Spielen und Lernen (z.B. Computer, Tablets, Smart Boards)	26,4 %	46,4 %	U=4910,00 Z=-4,36 p=.000

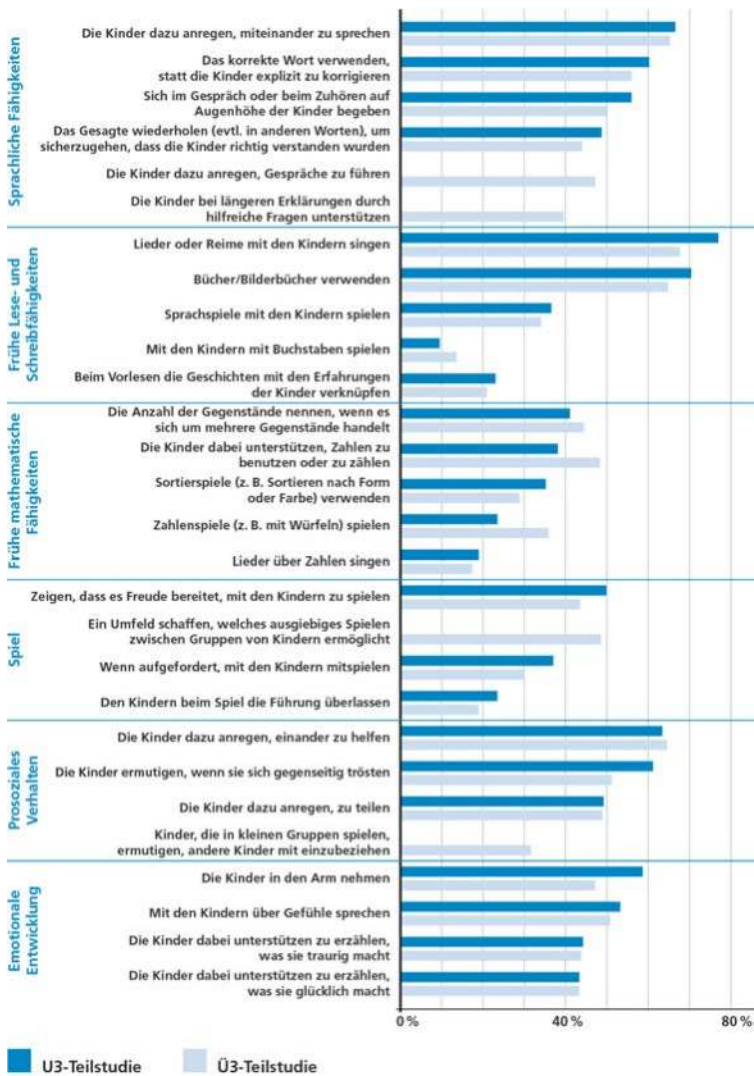
Anmerkungen: Es wurde abgefragt, ob oben aufgeführte Probleme die Möglichkeiten der Kindertageseinrichtung beeinträchtigen, Kindern ein gutes Lernumfeld für ihre Entwicklung, ihr Wohlbefinden und Lernen zu bieten. Dies geschah mittels einer vierstufigen Skala: „Gar nicht“ – „Eher wenig“ – „Eher stark“ – „Sehr stark“. In der Tabelle wird der Anteil an Leitungen, die „eher stark“ und „sehr stark“ angegeben haben, aggregiert dargestellt; Daten gewichtet. Leitungen in der Ü3-Teilstudie, die Medienkompetenzen eine geringe Bedeutung beimessen: N = 98–99, Leitungen Ü3-Teilstudie, die Medienkompetenzen eine mittlere oder hohe Bedeutung beimessen: N = 144–145.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

6.2.2 Praktiken zur Förderung der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung

In der TALIS Starting Strong-Studie schätzten die Befragten der U3- und Ü3-Teilstudie die Häufigkeit der bereichsspezifischen Praktiken in ihren Kitas größtenteils ähnlich ein (Abb. 6.5). Dieses Ergebnis mag wenig überraschend sein, denn die Mehrheit der abgefragten Praktiken ist sowohl für Kinder im Alter von unter drei Jahren als auch für Kinder ab drei Jahren bis Schuleintritt hilfreich. Zudem spiegelt dieses Ergebnis das größtenteils integrierte deutsche Kita-System und den holistischen pädagogischen Ansatz wider, bei dem die Entwicklungs- und Lernprozesse von Kindern ab Geburt bis Schuleintritt (und darüber hinaus) ganzheitlich und als graduell bzw. größtenteils kontinuierlich betrachtet und entsprechend gefördert werden.

Abb. 6.5: Praktiken pädagogisch Tätiger zur Förderung der kognitiven und sozial-emotionalen Fähigkeiten von Kindern (in %)



Anmerkungen: Es wurde gefragt, inwieweit oben genannte Praktiken auf die pädagogisch Tätigen in ihrer Kindertageseinrichtung zutreffen. Dies geschah mittels einer vierstufigen Skala: „Gar nicht“ – „Eher wenig“ – „Eher stark“ – „Sehr stark“. In der Abbildung ist der Anteil an pädagogisch Tätigen, die „sehr stark“ angegeben haben, dargestellt; Daten gewichtet. U3: N = 999–1.009; Ü3: N = 1.257–1.269. Vier Praktiken wurden nur für die Arbeit mit Kindern ab drei Jahren (Ü3-Teilstudie) abgefragt: „Die Kinder dazu anregen, Gespräche zu führen“, „Die Kinder bei längeren Erklärungen durch hilfreiche Fragen unterstützen“, „Kinder, die in kleinen Gruppen spielen, ermutigen, andere Kinder mit einzubeziehen“ und „Ein Umfeld schaffen, welches ausgiebiges Spielen zwischen Gruppen von Kindern ermöglicht“.

Mehrfachnennungen möglich.
Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

In Bezug auf die Unterstützung der *kognitiven Entwicklung* ist auffällig, dass die Befragten sowohl in der Arbeit mit Kindern unter und ab drei Jahren am häufigsten elementare Literacy-Praktiken verwenden: „Lieder und Reime mit Kindern singen“ (U3: 77 %, Ü3: 67,6 %) oder „Bücher/Bilderbücher verwenden“ (U3: 70,3 %, Ü3: 64,8 %). Ebenfalls häufig und analog zur starken Orientierung hin zu den mündlichen Sprachkompetenzen (siehe Abschnitt 6.2.1) kommen auch sprachförderliche Praktiken vor. Hier gab mindestens knapp die Hälfte der pädagogisch Tätigen an, dass fünf aus sechs Praktiken zur Förderung der Sprachentwicklung „sehr stark“ in der Interaktion mit Kindern vorkommen, z. B. „Fachkräfte regen die Kinder dazu an, miteinander zu sprechen“ (U3: 65,2 %, Ü3: 66,5 %) oder „Fachkräfte verwenden das korrekte Wort, statt die Kinder explizit zu korrigieren“ (U3: 55,9 %, Ü3: 60,3 %). Hingegen wurden andere Praktiken, die man der Schulvorbereitung zuordnen könnte, wie „mit den Kindern mit Buchstaben spielen“ (frühe Literacy; U3: 9,4 % und Ü3: 13,4 %) oder „Lieder über Zahlen singen“ (frühe Mathematik; U3: 18,9 % und Ü3: 17,2 %) eher selten angegeben. Ebenso wenig kommt vor, dass Fachkräfte „beim Vorlesen die Geschichten mit den Erfahrungen der Kinder verknüpfen“ (U3: 20,8 % und Ü3: 22,9 %), obwohl gerade durch diese Strategie das neu erworbene Wissen besser im kindlichen Gehirn verankert werden kann, da beispielsweise bestehende Repräsentationen bestärkt werden. Die Verknüpfung mit den Erfahrungen der Kinder kann die Inhalte des Bilderbuchs auch „interessanter“ für das Kind machen, was dazu führt, dass Kinder sich ausdauernder, intensiver und mit mehr Begeisterung mit Themen beschäftigen (z. B. Birbili/Melpomeni 2008).

Die am häufigsten verwendeten Praktiken zur Förderung der *sozial-emotionalen Entwicklung* fokussieren darauf, die Hilfsbereitschaft der Kinder zu stärken (U3: 63,3 %, Ü3: 64,5 %) sowie ihre Bereitschaft zu teilen (U3: 49,1 %, Ü3: 48,8 %). Andere häufig verwendete Praktiken stärken das „Sicherheitsgefühl“ von Kindern, z. B. indem Kinder in den Arm genommen werden (U3: 58,6 %, Ü3: 47,2 %), und ermöglichen Kindern, sich der eigenen Emotionen sowie den von anderen Personen bewusst zu werden (U3: 53,1 %, Ü3: 50,7 %). Bei diesen Praktiken gab jeweils mindestens knapp die Hälfte des pädagogischen Personals an, dass diese Praktiken „sehr stark“ in der Kita vorkommen. Da Fachkräfte in deutschen Kitas sich am meisten kompetent dabei fühlen, Kindern ein Gefühl der Sicherheit zu vermitteln sowie die Peer-Interaktionen und ein gutes Sozialverhalten zu fördern (vgl. OECD 2020a, Kapitel 5, Abb. 5.3 für den internationalen Vergleich), wäre auch zu erwarten gewesen, dass Praktiken zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung in einem noch höheren Maß angewendet werden.

Bei der Förderung von Spiel steht bei der Arbeit mit Kindern ab drei Jahren die Schaffung eines geeigneten Umfelds, das ausgiebiges Spiel ermöglicht, im Vordergrund (Ü3: 48,4 %). In der Arbeit mit Kindern unter und ab drei Jahren

zeigt sich zwar, dass Fachkräfte einerseits signalisieren, dass es ihnen Freude bereitet, mitzuspielen (U3: 43,5 %, Ü3: 49,9 %). Andererseits sind sie nicht immer bereit, bei Aufforderung in das Spiel der Kinder mitinzusteigen (U3: 30 %, Ü3: 36,9 %) oder den Kindern beim Spiel die Führung zu überlassen (U3: 18,8 %, Ü3: 23,3 %).

Insgesamt zeigt sich in Bezug auf die bereichsspezifische Förderung, dass innerhalb der jeweiligen Entwicklungs- und Bildungsbereiche ca. die Hälfte der Praktiken für die pädagogisch Tätigen präsen-ter im Kita-Alltag zu sein schei-nen. Insbesondere bei den Literacy-Praktiken ist auffällig, dass fast doppelt so viele Befragte die Praktiken „Lieder und Reime singen“ sowie „Bücher verwen-den“ „sehr stark“ wahrnehmen (zwischen 64,8 % und 77,0 % in beiden Teilstu-dien) im Vergleich zu den Praktiken „Sprachspiele spielen“, „Mit Buchstaben spielen“ oder „Beim Vorlesen die Geschichten mit den Erfahrungen der Kinder verknüpfen“ (zwischen 9,4 % und 36,5 % in beiden Teilstudien). Dieses Muster deutet an, dass zwar alle abgefragten Entwicklungsbereiche gezielt im Kita-Alltag angesprochen werden, jedoch bestimmte Handlungsstrategien noch ausbaufähig sind.

Nach diesem Einblick in die bereichsspezifische Förderung, wird im folgen- den Abschnitt darauf fokussiert, inwieweit Fachkräfte bei der Umsetzung von Praktiken und Aktivitäten, die individuellen Hintergründe der Kinder berücksich-tigen.

6.2.3 Adaptive Praktiken

Die individuelle Förderung von Kindern ist ein wichtiger Bestandteil des Bil-dungsauftrags. Nicht immer lässt es der Kita-Alltag zu, dass pädagogische Fachkräfte bei der Gestaltung von Aktivitäten die individuellen Hintergründe (z. B. Sprache, Kultur/Subkultur, Religion) und die unterschiedlichen Lebens-welten oder Interessen von Kindern berücksichtigen. Die kürzlich erschienene qualitative Studie der Bertelsmann Stiftung (2020) zeigt deutlich, dass je nach Intensität des Personalmangels pädagogisch Tätige angeben, sich auf die Erfül-lung der Grundbedürfnisse und die Aufsichtspflicht konzentrieren zu müssen und eine individuelle Förderung daher nur begrenzt stattfinden kann (2020). Die TALIS Starting Strong-Daten deuten Ähnliches an: Weniger als 10 % der Befragten der U3- und Ü3-Teilstudie geben an, dass sie „immer oder fast im-mer“ Aktivitäten anbieten, die an die kulturellen Hintergründe der Kinder angepasst sind oder mit dem Leben der Kinder zusammenhängen (siehe Abb. 6.6). Dass die Befragten für jeden Tag Ziele für die Kinder setzen ist auch selten (Ü3: 14,6 %, Ü3: 13,0 %), was darauf hindeuten könnte, dass Fachkräfte die pädagogische Arbeit teilweise auch intuitiv und situations-orientiert und weniger lernziel-orientiert gestalten. Deutlich häufiger nennen Befragte der U3- und Ü3-Teilstudie, dass sie die Interessen oder den Entwicklungsstand bei der

Gestaltung von Aktivitäten berücksichtigen. Am häufigsten bieten die Befragten Aktivitäten an, die die Fähigkeiten der Kinder erweitern.

Abb. 6.6: Adaptive Praktiken pädagogisch Tätiger (in %)



Anmerkungen: Es wurde abgefragt, wie oft pädagogisch Tätige in ihrer eigenen Arbeit mit einer spezifischen Kindergruppe (Target Group) oben genannte Dinge tun. Dies geschah mittels einer vierstufigen Skala: „Nie oder fast nie“, „Manchmal“, „Oft“ und „Immer oder fast immer“. In der Abbildung ist der Anteil an pädagogisch Tätigen, die „immer oder fast immer“ angegeben haben, dargestellt; Daten gewichtet. U3: N = 879–890; Ü3: N = 1.033–1.043. Im Gegensatz zu den OECD-Publikationen (2020, 2019b) werden in diesem Beitrag bei der Untersuchung der adaptiven Praktiken und Praktiken der Gruppenführung in deutschen Kitas nur die Angaben von pädagogisch Tätigen berücksichtigt, die auch normalerweise mit einer festen Gruppe arbeiten. Hintergrund für diese Entscheidung ist, dass sich die Angaben von Befragten, die normalerweise mit einer festen, vertrauten Gruppe arbeiten (inbegriffen reine Arbeit in Stammgruppen und Arbeit in Stammgruppen mit zeitweiliger Öffnung), nicht mit den Angaben von Befragten, die normalerweise eher offen und mit wechselnden Kindergruppen arbeiten, vermischen. Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

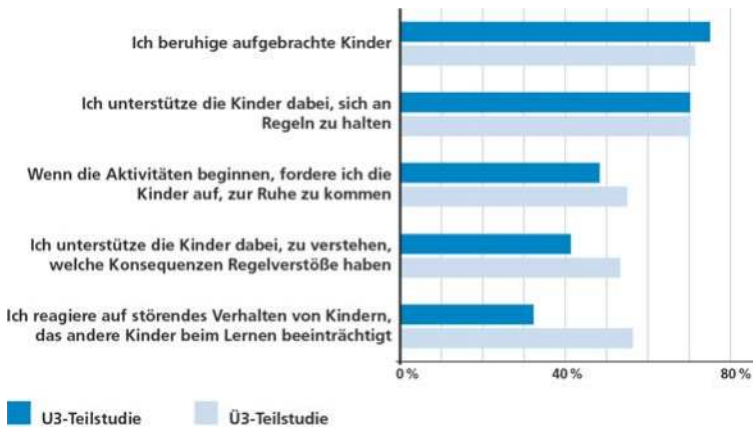
Die niedrige Häufigkeit von Aktivitäten, die die kulturellen Hintergründe von Kindern berücksichtigen, sollte allerdings mit Vorsicht betrachtet werden. Die Anpassung von Aktivitäten an die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe von Kindern kann für manche pädagogisch Tätige keine Rolle spielen, da ihre Gruppen beispielsweise eher homogen sind oder ein Ansatz praktiziert wird, der nicht auf Unterschiede, sondern auf Gemeinsamkeiten abzielt, was bedeutet, dass sich Gesprächsthemen und Aktivitäten am Kontext orientieren, der für alle Kinder gilt (z. B. die gemeinsame übergeordnete Kultur). Dass die Befragten angeben, dass sie eher selten erklären, wie eine Aktivität mit dem Leben der Kinder zusammenhängt, ist ähnlich zum Befund, dass Befragte in ihren Kitas selten wahrnehmen, dass beim Vorlesen die Geschichten mit dem Leben der Kinder verknüpft werden (siehe Abschnitt 6.2.1). Hier wäre es für zukünftige

Erhebungen spannend, nach den Gründen zu fragen: Werden beispielsweise die Lebenswelten von Kindern (z. B. deren Familien bzw. die kulturellen Praktiken in der Familie) zu unterschiedlich eingeschätzt, als dass man auf diese eingehen könnte, oder wird diese Handlungsstrategie insgesamt als nicht sehr förderlich eingeschätzt?

6.2.4 Praktiken der Gruppenführung

Mit Blick auf den Aspekt der Gruppenführung gaben rund 70 % der Befragten in der U3- und Ü3-Teilstudie an, dass sie „sehr oft“ „aufgebrachte Kinder beruhigen“ oder „Kinder bei der Beachtung von Regeln unterstützen“ (siehe Abbildung 6.7). Das deutet darauf hin, dass eher gute Voraussetzungen für eine geeignete Lernatmosphäre vorherrschen. Weitere Praktiken der Gruppenführung werden von rund der Hälfte der Befragten der Ü3-Teilstudie „sehr oft“ in der Kita wahrgenommen. Auffällig ist, dass Befragte der U3-Teilstudie eher selten (U3: 32 %, Ü3: 56,3 %) „auf störendes Verhalten, das andere Kinder beim Lernen beeinträchtigt reagieren“. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die gleiche „störende“ Verhaltensweise wie beispielsweise „Dazwischenreden“ bei einem Kind unter drei Jahren von einer Fachkraft anders bewertet wird als bei einem Kind, das drei Jahre oder älter ist.

Abb. 6.7: Praktiken der Gruppenführung pädagogisch Tätiger (in %)



Anmerkungen: Es wurde abgefragt, wie oft pädagogisch Tätige in ihrer eigenen Arbeit mit einer spezifischen Kindergruppe (Target Group) oben genannte Dinge tun. Dies geschah mittels einer vierstufigen Skala: „Nie oder fast nie“, „Manchmal“, „Oft“ und „Immer oder fast immer“. In der Abbildung ist der Anteil an pädagogisch Tätigen, die „immer oder fast immer“ angegeben haben, dargestellt; Daten gewichtet. U3: N = 884–889; Ü3: N = 1.042–1.044. Nur Angaben von pädagogisch Tätigen, die normalerweise mit einer festen Gruppe arbeiten. Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: OECD (2019a) TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Nach diesem allgemeinen Überblick über die Praktiken und Routinen in deutschen Kitas geht es im Folgenden nun um die Frage, welche Faktoren diese förderlichen Praktiken begünstigen können. Dabei werden zunächst die Gruppenstruktur und die Altersgruppierung betrachtet (vgl. Analyserahmen in Abb. 6.1).

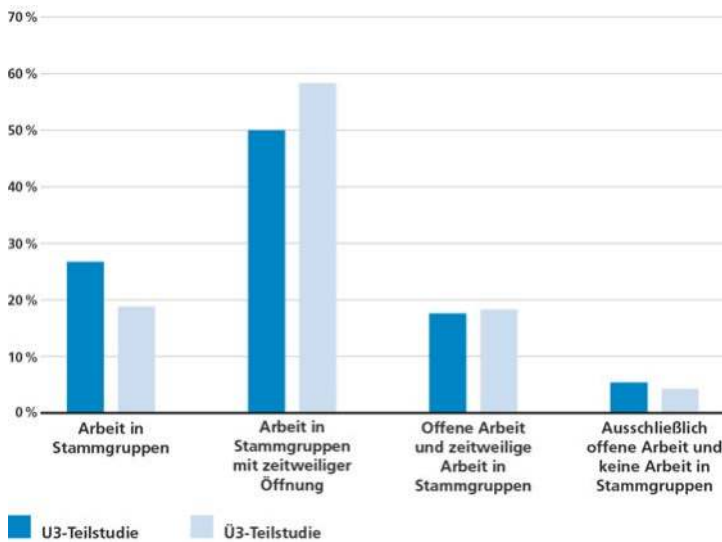
6.2.5 Gruppenvergleiche: Gruppenkonzept

Unterschiede zwischen der Stammgruppenarbeit und der offenen Arbeit

In Kitas mit offenen Konzepten spielen die Autonomieförderung und Selbstbestimmung der Kinder eine besonders große Rolle. Kinder bekommen in Kitas, die offen arbeiten, die Möglichkeit, gemäß ihren Interessen Aktivitäten auszuwählen. Diese Aktivitäten werden von unterschiedlichen pädagogischen Fachkräften in unterschiedlichen Räumen angeboten, z. B. Papiersterne basteln im Kreativraum oder Käfer füttern in der Lernwerkstatt. Hier sei angemerkt, dass im Kita-Alltag verschiedene Gründe dazu führen können, dass Kinder auch mal Fachkräften oder Aktivitäten zufällig zugeteilt werden (Schoyerer u. a. 2018). In der Regel verbringen Kinder in Kitas mit offenem Konzept (zeitweise) ihren Alltag in wechselnden Kindergruppen und mit Fachkräften, die nicht immer ihre primären Bezugserzieherinnen bzw. -erzieher sind oder zu denen sie möglicherweise noch keine sichere Bindung aufbauen konnten. Im Gegensatz dazu verbringen Kinder in Kitas mit festen Stammgruppen die meiste Zeit mit ihren primären Bezugserzieherinnen und -erziehern sowie einer vertrauten Gruppe von Kindern. Für die pädagogisch Tätigen finden sich in der offenen Arbeit versus Stammgruppenarbeit ebenfalls unterschiedliche Bedingungen: in der offenen Arbeit wechselnde Kinder, deren aktuelle Entwicklungsaufgaben sie möglicherweise nicht immer kennen, in der Arbeit mit Stammgruppen eine vertraute Gruppe von Kindern, deren Entwicklungs- und Lernprozesse sie unmittelbar mitverfolgen. Es stellt sich die Frage, inwieweit Fachkräfte unter unterschiedlichen Bedingungen (d. h. feste Kindergruppe vs. wechselnde Kindergruppe) bestimmte Praktiken häufiger oder weniger häufig anwenden.

Zunächst zeigt ein Blick darauf, in welchen Gruppenstrukturen die Befragten der TALIS Starting Strong-Studie arbeiten, dass der deutlich größte Anteil der Befragten in Stammgruppen mit zeitweiliger Öffnung arbeitet (U3: 50 %, Ü3: 58,3 %) (Abbildung 6.8). Die Arbeit ausschließlich in geschlossenen Stammgruppen wird von ca. einem Viertel der Befragten im U3-Bereich praktiziert (U3: 26,8 %) und von ca. einem Fünftel der Befragten im Ü3-Bereich (Ü3: 18,9 %). Befragte, die insgesamt offen und nur zeitweilig in Stammgruppen arbeiten, sind weniger vertreten (U3: 17,7 %, Ü3: 18,4 %). Einen sehr geringen Anteil machen Befragte aus, die ausschließlich offen arbeiten (U3: 5,5 %, Ü3: 4,4 %).

Abb. 6.8: Anteil von pädagogisch Tätigen, die in einer Kita mit folgender Gruppenstruktur arbeiten (in %)



Anmerkungen: Daten ungewichtet. U3: N = 1.035; Ü3: N = 1.288.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Unterschiede zwischen der Stammgruppenarbeit und offenen Arbeit zeigen sich eher in den Einschätzungen der Befragten in der Ü3-Teilstudie. Für die Gruppenvergleiche wurden die Angaben von Befragten, die in Stammgruppen sowie in Stammgruppen mit zeitweiliger Öffnung arbeiten (im Folgenden als pädagogisch Tätige in der Stammgruppenarbeit bezeichnet), den Angaben von Befragten, die nur offen oder offen mit zeitweiliger Arbeit in Stammgruppen arbeiten (im Folgenden als pädagogisch Tätige in der offenen Arbeit bezeichnet) gegenübergestellt. Mithilfe des Mann-Whitney-Tests wurde überprüft, inwiefern sich die Rangsummen der beiden Gruppen (Stammgruppen vs. offene Arbeit) unterscheiden. In der U3-Teilstudie gibt es nur bezogen auf zwei Praktiken einen statistisch signifikanten Hinweis darauf, dass diese Praktiken in einem bestimmten Gruppenkonzept häufiger „sehr stark“ vorkommen. Speziell wird für die offene Arbeit „eher“ wahrgenommen, dass Fachkräfte bei Aufforderung in das Spiel der Kinder mit einsteigen, während für die Stammgruppenarbeit tendenziell häufiger „sehr stark“ wahrgenommen wird, dass Fachkräfte das Mengenverständnis von Kindern fördern (siehe Tab. 6.5).

Im Gegensatz dazu gibt es in der Ü3-Teilstudie bezogen auf mehrere Praktiken statistisch signifikante Hinweise, dass deren Häufigkeit je nach Gruppenstruktur variiert. Besonders auffällig ist, dass Praktiken zur Förderung von Spiel in der offenen Arbeit häufiger „sehr stark“ wahrgenommen werden als in der

Tab. 6.5: Unterschiede in der Häufigkeit bereichsspezifischer Praktiken nach Arbeit in Stammgruppen und offener Arbeit (in %)

	Praktiken	U3/ Ü3	Päd. Tätige in der Stamm- gruppen- arbeit	Päd. Tätige in der offenen Arbeit	Mann- Whitney-Test
Spiel	Wenn aufgefordert, mit den Kindern mitspielen	U3	35,4 %	43,1 %	U=96585.00 Z=-2,09* r=-0.06
		Ü3	31,3 %	26 %	U=148992.50 Z=-2,52* r=-0.07
	Den Kindern beim Spiel die Führung überlassen	Ü3	17,6 %	22,8 %	U=142823.00 Z=-3,59*** r=-0.10
	Ein Umfeld schaffen, welches ausgiebiges Spielen zwischen Gruppen von Kindern ermöglicht	Ü3	46,5 %	53,6 %	U=149170.00 Z=-2,30* r=-0.06
Prosoziales Verhalten	Die Kinder dazu anregen, einander zu helfen	Ü3	67,1 %	55,7 %	U=143510.00 Z=-3,69*** r=-0,10
	Kinder, die in kleinen Gruppen spielen, ermutigen, andere Kinder mit einzubeziehen	Ü3	34,2 %	25,1 %	U=142393.00 Z=-3,54*** r=-0.02
Frühe Schreib- und Lesefähigkeiten	Lieder oder Reime mit den Kindern singen	Ü3	68,8 %	60,9 %	U=149421.50 Z=-2,64** r=-0.07
	Sprachspiele mit den Kindern spielen	Ü3	33,9 %	31,7 %	U=143115.50 Z=-3,03** r=-0.08
Frühe mathematische Fähigkeiten	Die Anzahl der Gegenstände nennen, wenn es sich um mehrere Gegenstände handelt	U3	42,5 %	33,8 %	U=96383.00 Z=-1,99* r=-0.06
		Ü3	45,9 %	40 %	U=148216.00 Z=-2,53* r=-0.07
	Die Kinder dabei unterstützen, Zahlen zu benutzen oder zu zählen	Ü3	49,9 %	41,6 %	U=147603.00 Z=-2,57** r=-0.07
	Sortierspiele (Sortieren nach Form oder Farbe) verwenden	Ü3	30,2 %	25,4 %	U=148963.00 Z=-2,33* r=-0.06
	Zahlenspiele (z. B. mit Würfeln) spielen	Ü3	38 %	27,8 %	U=138356.50 Z=-4,28*** r=-0.06
	Lieder über Zahlen singen	Ü3	18,9 %	11,1 %	U=148759.00 Z=-2,17* r=-0.06

Anmerkungen: Es wurde gefragt, inwieweit oben genannte Praktiken auf die pädagogisch Tätigen in ihrer Kindertageseinrichtung zutreffen. Dies geschah mittels einer vierstufigen Skala: „Gar nicht“ – „Eher wenig“ – „Eher stark“ – „Sehr stark“. In der Abbildung ist der Anteil an pädagogisch Tätigen, die „sehr stark“ angegeben haben, dargestellt; Daten gewichtet. U3 Stammgruppenarbeit: N = 736–742, U3 offene Arbeit: N = 223–225; Ü3 Stammgruppenarbeit N = 929–935, Ü3 offene Arbeit N = 270–272.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Stammgruppenarbeit. Hingegen werden alle Praktiken zur Förderung der frühen Mathematik häufiger „sehr stark“ in der Stammgruppenarbeit wahrgenommen als in der offenen Arbeit.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Gruppenstruktur eher für die Arbeit mit Kindern ab drei Jahren relevant zu sein scheint als für die Arbeit mit den Jüngsten. Dieser Befund passt zu den Ergebnissen von Joachim Bensel u. a. (2015), die nur für die Überdreijährigen einen Einfluss der Gruppenstruktur auf die Prozessqualität in den Bildungsbereichen (KES-E) nachweisen konnten und nicht für die Unterdreijährigen. Gleichzeitig muss beachtet werden, dass die Effektgrößen gering sind und daher weiter erforscht werden muss, unter welchen Bedingungen die Gruppenstruktur eine Rolle spielt.

Im Folgenden wird nun die Altersstruktur – als zweiter Aspekt des Gruppenkonzepts – in Verbindung mit den pädagogischen Praktiken untersucht.

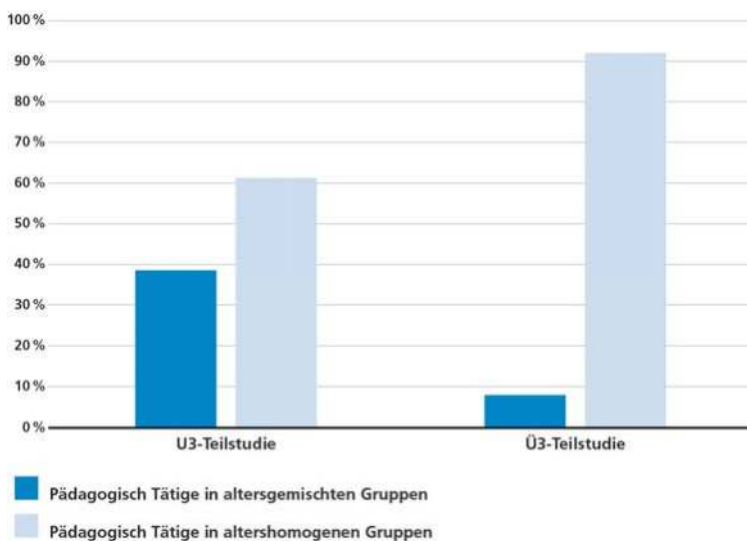
Unterschiede in altershomogenen und altersgemischten Kindergruppen

Damit Kinder die Gelegenheit bekommen, sowohl mit und von Gleichaltrigen sowie jüngeren und älteren Kindern zu lernen, wird in der Regel innerhalb des jeweiligen Einrichtungstyps (z. B. Krippe 0 bis 3 Jahre, Kindergarten 2/3 Jahre bis Schulalter oder eingruppige Kita mit Kindern von 0 Jahre bis Schulalter) eine ausbalancierte Altersstruktur angestrebt. Umso größer die Altersspanne, desto herausfordernder ist es für Fachkräfte, die kind-orientierten Praktiken und Angebote an den jeweiligen Entwicklungsstand bzw. Bedürfnisse der Kinder anzupassen. Daher wurde untersucht, inwiefern die Altersstruktur mit der Häufigkeit von Praktiken in Bezug auf eine bestimmte Kindergruppe assoziiert ist.¹³ Für diesen Gruppenvergleich wurden die Angaben von Befragten, die am letzten Tag vor der Befragung mit einer Kindergruppe gearbeitet haben, die weniger als 50 % Kinder unter bzw. ab drei Jahren beinhaltet (im Folgenden als altersgemischte Kindergruppe bezeichnet), mit den Angaben von Befragten, die am letzten Tag vor der Befragung mit einer Kindergruppe gearbeitet haben, die 50 % und mehr Kinder unter bzw. ab drei Jahren beinhaltet (im Folgenden als altershomogene Kindergruppe bezeichnet) verglichen. Der Abbildung 6.9 kann zunächst entnommen werden, dass in der Ü3-Teilstudie die überwiegende Mehrheit an pädagogisch Tätigen mit altershomogenen Kindergruppen arbei-

13 Für die Untersuchung von Gruppenunterschieden nach Altersstruktur wurden nur die adaptiven Praktiken und Praktiken der Gruppenführung betrachtet, da die Befragten genaue Angaben zur Altersstruktur in ihrer Gruppe, mit der sie am letzten Tag vor der Befragung gearbeitet haben, gemacht haben. Die bereichsspezifischen Praktiken können nur mit den Altersangaben auf Einrichtungsebene in Bezug gesetzt werden. Hier besteht die Schwierigkeit, dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass in altersübergreifenden Einrichtungen auch altershomogene Gruppen gebildet werden.

tet. In der U3-Teilstudie ist die Verteilung ausgeglichener, wenngleich mit einer Tendenz zu altershomogenen Gruppen.

Abb. 6.9: Anteil von pädagogisch Tätigen, die mit altershomogenen oder altersgemischten Kindergruppen arbeiten (in %)



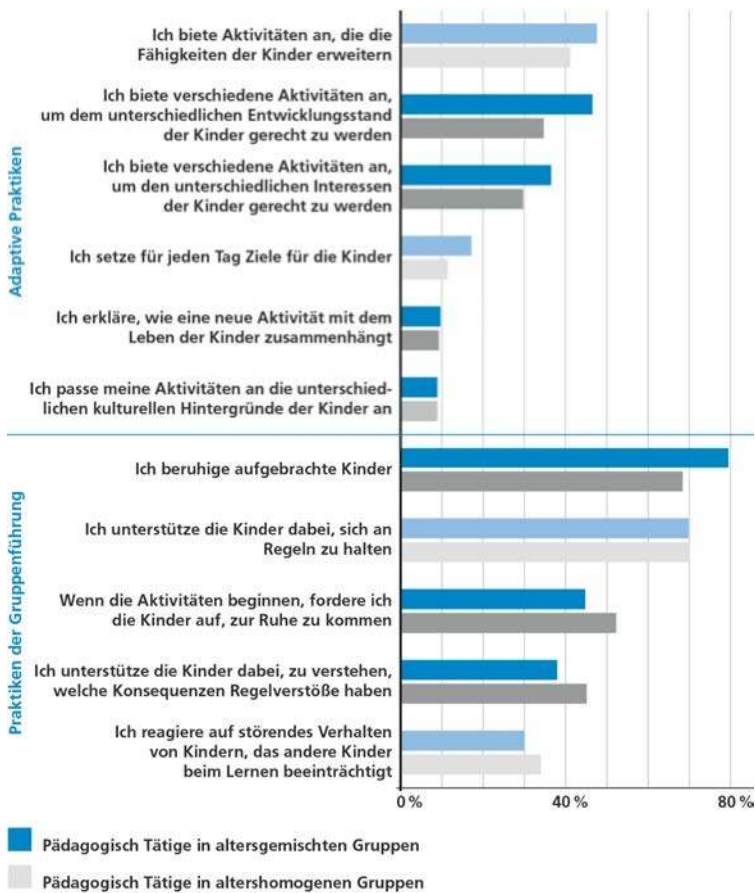
Anmerkungen: Daten ungewichtet. U3: $N = 862$; Ü3: $N = 956$. Dieselbe spezifische Kindergruppe kann aufgrund des Stichprobenverfahrens von mehreren Befragten genannt werden und damit überrepräsentiert sein.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

In der U3-Teilstudie zeigt sich, dass die Befragten in altershomogenen Kindergruppen häufiger angeben, dass sie adaptive Praktiken „immer oder fast immer“ verwenden, als Befragte in altersgemischten Gruppen. Hingegen geben Befragte in altersgemischten Gruppen häufiger an, dass sie mit Ausnahme von „aufgebrachte Kinder beruhigen“ alle Praktiken der Gruppenführung, z. B. die Konsequenzen bei Regelverstößen erklären, „immer oder fast immer“ einsetzen. Der Mann-Whitney-Test wurde durchgeführt, um zu prüfen, ob sich die Rangsummen der zwei Gruppen signifikant unterscheiden. Dies war der Fall bei sieben von elf Praktiken (siehe Abb. 6.10)¹⁴.

14 Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests: „Ich biete verschiedene Aktivitäten an, um dem unterschiedlichen Entwicklungsstand der Kinder gerecht zu werden“ ($U = 95040.50$, $Z = -3.48$, $p = .001$; $r = -.11$); „Ich biete verschiedene Aktivitäten an, um den unterschiedlichen Interessen der Kinder gerecht zu werden“ ($U = 100906.00$, $Z = -2.02$, $p = .043$; $r = -.07$); „Ich erkläre, wie eine neue Aktivität mit dem Leben der Kinder zusammenhängt“ ($U = 96398.50$, $Z = -2.51$, $p = .012$; $r = -.08$); „Ich passe meine Aktivitäten an die unter-

Abb. 6.10: Unterschiede in der Häufigkeit von adaptiven Praktiken in altershomogenen und altersgemischten Kindergruppen in der U3-Teilstudie (in %)



Anmerkungen: Es wurde abgefragt, wie oft pädagogisch Tätige in ihrer eigenen Arbeit mit einer spezifischen Kindergruppe (Target Group) oben genannte Dinge tun. Dies geschah mittels einer vierstufigen Skala: „Nie oder fast nie“, „Manchmal“, „Oft“ und „Immer oder fast immer“. In der Abbildung ist der Anteil an pädagogisch Tätigen, die „immer oder fast immer“ angegeben haben, dargestellt; Daten gewichtet. U3: N = 862. Signifikante Unterschiede sind dunkel markiert.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

schiedlichen kulturellen Hintergründe der Kinder an“ ($U = 92478.00, Z = -3.51, p = .000; r = -.12$); „Ich beruhige aufgebracht Kinder“ ($U = 96087.50, Z = -3.91, p = .000; r = -.13$); „Wenn die Aktivitäten beginnen, fordere ich die Kinder auf, zur Ruhe zu kommen“ ($U = 96573.00, Z = -3.02, p = .003; r = -.10$); „Ich unterstütze die Kinder dabei, zu verstehen, welche Konsequenzen Regelverstöße haben“ ($U = 97550.50, Z = -2.51, p = .012; r = -.08$).

Der Gruppenvergleich mit den Daten der Ü3-Teilstudie ergibt ein weniger aussagekräftiges Bild. Hier unterscheiden sich die Angaben von pädagogisch Tätigen in altershomogenen gegenüber altersgemischten Kindergruppen nur bezogen auf die Praktik „Ich unterstütze die Kinder dabei zu verstehen, welche Konsequenzen Regelverstöße haben“. Diese Praktik wenden pädagogisch Tätige in altershomogenen Kindergruppen häufiger „immer oder fast immer“ an als pädagogisch Tätige in altersgemischten Gruppen (Ü3 altershomogen: 54,8 %, Ü3 altersgemischt: 44,6 %).¹⁵

Insgesamt ist der Gruppenvergleich altershomogene versus altersgemischte Kindergruppen besonders aufschlussreich für die Arbeit mit den Jüngsten (U3-Teilstudie). Hier deuten die Ergebnisse an, dass Fachkräfte in Gruppen mit einer homogeneren Altersstruktur eher auf die individuellen Interessen oder den individuellen Entwicklungsstand von Kindern eingehen können, während in altersgemischten Gruppen Fachkräfte stärker darauf hinwirken müssen, eine positive Lernatmosphäre zu schaffen. Wiederum passen die Ergebnisse des Gruppenvergleichs altershomogene gegenüber altersgemischten Kindergruppen zum Befund von Joachim Bensel u. a. (2015), die bei den Unterdreijährigen vor allem einen Effekt der Altersgruppierung auf die globale (RES-RZ) und bereichsspezifische Prozessqualität (KES-E) feststellen konnten. Gleichzeitig muss beachtet werden, dass die Effektstärken gering sind und daher weitere Untersuchungen notwendig sind, um diese Tendenzen in den Ergebnissen zu validieren.

Zusammengefasst haben die Gruppenvergleiche Tendenzen aufgezeigt, dass Merkmale der Kita, spezifisch der Aspekt des Gruppenkonzepts (Gruppenstruktur und Altersgruppierung) unterschiedlich bedeutsam für die Arbeit mit Kindern unter und ab drei Jahren sein können. Neben Strukturmerkmalen haben jedoch auch Merkmale des Personals das Potenzial, bestimmte Praktiken zu begünstigen. Daher wird nun in Anlehnung an den in der Einführung erläuterten Analyserahmen im nächsten Unterkapitel untersucht, inwieweit Aus-, Fort- und Weiterbildung in Verbindung mit den pädagogischen Praktiken stehen und ob sich hierbei ebenfalls Besonderheiten für die Arbeit mit den jüngeren im Vergleich zur Arbeit mit älteren Kindern ergeben.

15 Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests: $U = 366613.50$, $Z = -2.12$, $p = .034$; $r = -.12$.

6.2.6 Gruppenvergleiche: Aus-, Fort- und Weiterbildung

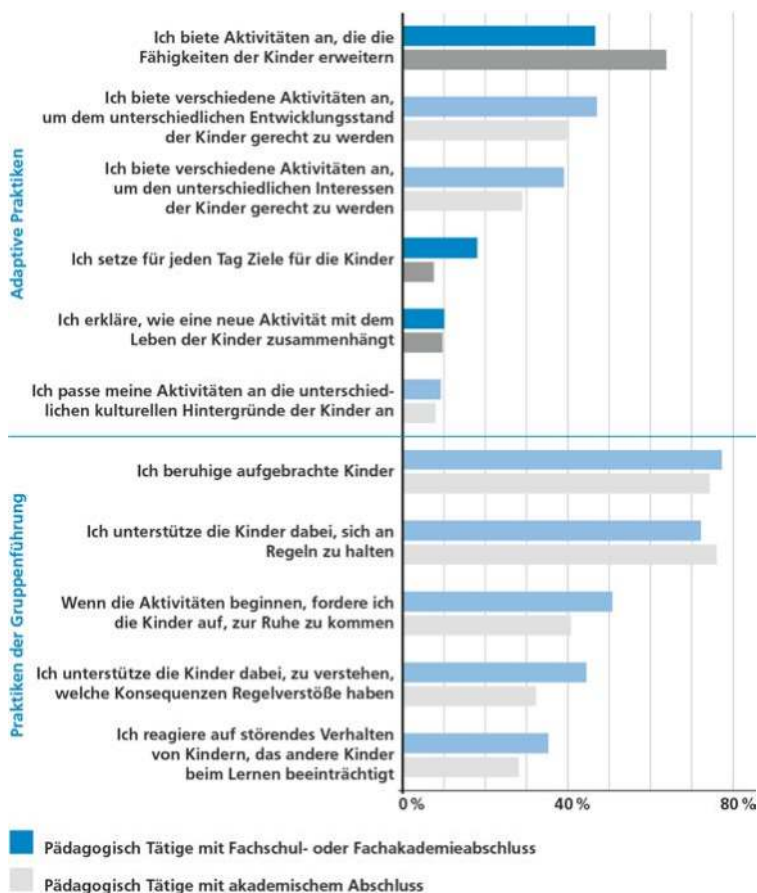
Unterschiede nach Bildungsgrad

Das in der beruflichen Ausbildung erworbene Wissen und Handlungsrepertoire bilden wichtige Voraussetzungen für professionelles Handeln. Während empirische Studien gezeigt haben, dass bereichsspezifisches Wissen vom Bildungsgrad abhängen kann (vgl. Thoma u. a. 2011: Das sprachförderrelevante Wissen von Frühpädagogik-Studierenden war signifikant höher als das Wissen der pädagogischen Fachkräfte im Beruf), gibt es noch wenige Hinweise, inwiefern sich das pädagogische Handeln von nicht akademisch ausgebildeten Fachkräften und akademisch ausgebildeten Fachkräften unterscheidet. Vor dem Hintergrund der kontroversen Akademisierungsdebatte im Bereich der Frühpädagogik (z. B. Altermann u. a. 2015) ist es für den deutschlandspezifischen Gruppenvergleich interessant, die Einschätzungen von Fachkräften mit einem nicht akademischen Abschluss und denen mit akademischen Abschluss zu vergleichen. Hierbei wurde die in Deutschland am häufigsten vertretene Personalgruppe der Erzieherinnen und Erzieher mit Fachschul- oder Fachakademieabschluss (nicht akademisch)¹⁶ den pädagogisch Tätigen mit Abschluss auf Bachelor- oder Masterniveau (akademisch) gegenübergestellt. In der U3-Teilstudie gibt bei neun von elf Praktiken ein höherer Anteil von Befragten mit Fachschul- bzw. Fachakademieabschluss an, dass sie „immer oder fast immer“ adaptive Praktiken und Praktiken der Gruppenführung nutzen (Abb. 6.11). Der Mann-Whitney-Test zeigt, dass signifikante Gruppenunterschiede nur bezogen auf die adaptiven Praktiken festzustellen sind und zwar bezogen auf „Ich biete Aktivitäten an, die die Fähigkeiten der Kinder erweitern“, „Ich erkläre, wie eine neue Aktivität mit dem Leben der Kinder zusammenhängt“ und „Ich setze für jeden Tag Ziele für die Kinder“.¹⁷ Die folgende Abbildung 6.11 fasst die Gruppenunterschiede zusammen.

16 Der deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) setzt die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern gleich mit einem Bachelor-Studium der Kindheits- bzw. Frühpädagogik.

17 Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests: „Ich biete Aktivitäten an, die die Fähigkeiten der Kinder erweitern“ ($U = 17893.00$, $Z = -2.41$, $p = .016$, $r = -.10$), „Ich erkläre, wie eine neue Aktivität mit dem Leben der Kinder zusammenhängt“ ($U = 17457.50$, $z = -2.17$, $p = .030$, $r = -.09$) und „Ich setze für jeden Tag Ziele für die Kinder“ ($U = 15615.00$, $Z = -3.97$, $p = .000$, $r = -.16$).

Abb. 6.11: Unterschiede in der Häufigkeit von adaptiven Praktiken nach Abschluss der pädagogisch Tätigen in der U3-Teilstudie (in %)



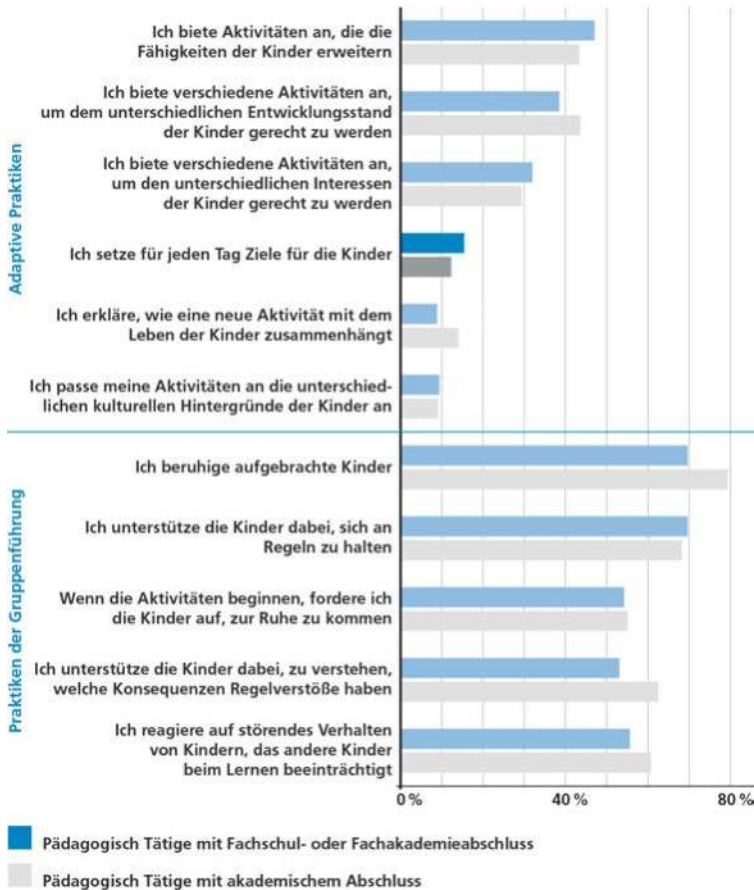
Anmerkungen: Es wurde abgefragt, wie oft pädagogisch Tätige in ihrer eigenen Arbeit mit einer spezifischen Kindergruppe (Target Group) oben genannte Dinge tun. Dies geschah mittels einer vierstufigen Skala: „Nie oder fast nie“, „Manchmal“, „Oft“ und „Immer oder fast immer“. In der Abbildung ist der Anteil an pädagogisch Tätigen, die „immer oder fast immer“ angegeben haben, dargestellt; Daten gewichtet. Pädagogisch Tätige mit Fachschul- oder Fachakademieabschluss $N = 526-536$, pädagogisch Tätige mit akademischen Abschluss (B.A. und M.A.) $N = 66-67$. Signifikante Unterschiede in den Rangsummen sind dunkel markiert.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

In der Ü3-Teilstudie konnte eine umgekehrte Tendenz festgestellt werden (siehe Abb. 6.12): Bei sechs von elf Praktiken war der Anteil an Befragten mit akademischen Abschluss, der angab, adaptive und Praktiken der Gruppenführung „immer oder fast immer“ umzusetzen, höher. Der Mann-Whitney-Test

zeigte, dass ein signifikanter Gruppenunterschied nur bezogen auf „Ich setze für jeden Tag Ziele für die Kinder“ vorhanden war.¹⁸ Die lernziel-orientierte Förderung scheint damit über beide Teilstudien hinweg häufiger von pädagogisch Tätigen mit Fachschul- oder Fachakademieabschluss durchgeführt zu werden.

Abb. 6.12: Unterschiede in der Häufigkeit adaptiver Praktiken nach Abschluss der pädagogisch Tätigen in der Ü3-Teilstudie (in %)



Anmerkungen: Es wurde abgefragt, wie oft pädagogisch Tätige in ihrer eigenen Arbeit mit einer spezifischen Kindergruppe (Target Group) oben genannte Dinge tun. Dies geschah mittels einer vierstufigen Skala: „Nie oder fast nie“, „Manchmal“, „Oft“ und „Immer oder fast immer“. In der Abbildung ist der Anteil an pädagogisch Tätigen, die „immer oder fast immer“ angegeben haben, dargestellt; Daten gewichtet. Pädagogisch Tätige mit Fachschul- oder Fachakademieabschluss $N = 598-604$, pädagogisch Tätige mit akademischen Abschluss (B.A. und M.A.) $N = 79$. Signifikante Unterschiede sind dunkel markiert.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

18 Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests: $U = 24720.00$, $Z = -2.75$, $p = .006$, $r = -.11$.

Die Untersuchung von Unterschieden nach Bildungsgrad ist limitiert, da frühpädagogische Fachkräfte auf der Grundlage von Erfahrungen im Beruf oder auch durch verschiedene Fort- und Weiterbildungsaktivitäten ihre Kompetenzen kontinuierlich weiterentwickeln. Daher werden nun mögliche Verbindungen zwischen der Teilnahme an Fort- und Weiterbildung (bereichsspezifisch und informell) und pädagogischer Praxis näher beleuchtet.

Unterschiede nach Teilnahme an bereichsspezifischer Fort- und Weiterbildung

Die in der Ausbildung erworbenen Wissensbestände und Handlungsoptionen sind in der Regel nicht ausreichend, um die kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse angemessen begleiten zu können. Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn pädagogische Fachkräfte mit Kindergruppen arbeiten, in denen eine größere Anzahl von Kindern mit sehr unterschiedlichen Bedürfnissen zusammenkommt. Im Rahmen von berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildungsangeboten bekommen pädagogische Fachkräfte die Möglichkeit zu lernen, wie sie in ihrem individuellen Arbeitskontext mit herausfordernden Situationen und einer Vielzahl unterschiedlicher Bedürfnisse professionell umgehen. Dabei können Fachkräfte von eher informellen, allgemeinen Fort- und Weiterbildungsaktivitäten in der Kita (z. B. Austausch mit dem Team) oder von der Teilnahme an bereichsspezifischen Fort- und Weiterbildungsaktivitäten profitieren.¹⁹ Insbesondere bereichsspezifische Fort- und Weiterbildungsaktivitäten sind dazu gedacht, zielgerichtet neues Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln und bieten einen Raum, um alternative Handlungspraktiken mithilfe fachlicher Begleitung einzuüben und zu reflektieren. Bisherige empirische Studien zeigen bereits, dass Fort- und Weiterbildung sowohl mit objektiv beobachteter als auch mit selbst eingeschätzter Prozessqualität positiv assoziiert ist (Ristau 2019; Slot u. a. 2015; Zaslow u. a. 2010). Diese Zusammenhänge bestehen sowohl mit informellen Fort- und Weiterbildungsaktivitäten (z. B. Slot u. a. 2015) als auch mit bereichsspezifischen Fort- und Weiterbildungsaktivitäten (z. B. Ristau 2019, Siraj/Kingston/Melhuish 2020; Siraj/Kingston/Neilsen-Hewett 2019). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob pädagogisch Tätige mit einer bereichsspezifischen Fort- und Weiterbildung auch häufiger Praktiken in den entsprechenden Bereichen in ihrer Kita wahrnehmen als pädagogisch Tätige ohne spezielles Training. Ebenso wird geprüft, ob pädagogisch Tätige, die sich regelmäßig an informellen Fort- und Weiterbildungsaktivitäten beteiligen,

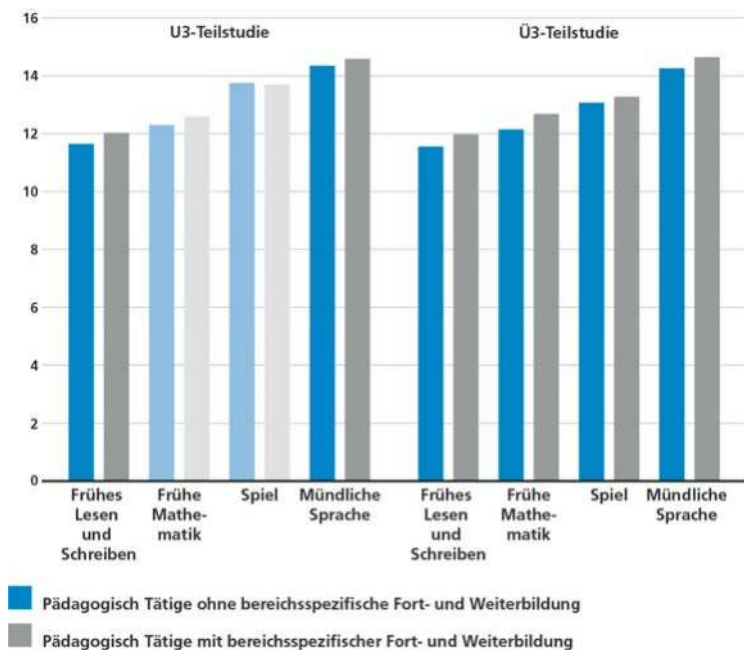
19 Mit Blick auf die bereichsspezifischen Fort- und Weiterbildungen wurden die Befragten nach formalen Aktivitäten, d. h. Kursen oder Workshops, gefragt. Die Befragten konnten jedoch keine Angaben zur Intensität dieser Fort- und Weiterbildung machen und ob diese mit einer Zertifizierung oder einem speziellen Abschluss beendet wurde.

häufiger bereichsspezifische Praktiken anwenden als pädagogisch Tätige, die unregelmäßig im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sind.

Der Gruppenvergleich zeigt, dass Befragte der U3- und Ü3-Teilstudie mit einer spezifischen Fort- und Weiterbildung zu den Themen Sprachentwicklung, frühes Lesen und Schreiben oder frühe Mathematik im Durchschnitt häufiger Praktiken in den entsprechenden Bereichen berichten (siehe Abb. 6.13). Der t-Test zeigt, dass die Unterschiede zwischen den Gruppen signifikant sind (mit Ausnahme der Numeracy- und Spiel-Praktiken in der U3-Teilstudie). Die Effektstärken sind vernachlässigbar, außer für die Numeracy-Praktiken in der Ü3-Teilstudie mit einem geringen Effekt ($r = .21$).²⁰ Dieser Befund lässt vermuten, dass Fachkräfte durch Fort- und Weiterbildungen zum Thema frühe Mathematik für förderliche Praktiken in diesem Bereich sensibilisiert werden können.

20 Ergebnisse des unabhängigen t-Tests, 1-seitig, für die U3-Teilstudie: Skalenmittelwerte für Praktiken zur Förderung der mündlichen sprachlichen Fähigkeiten (ohne Fortbildung $M = 14,3$, mit Fortbildung $M = 14,6$; $t(672) = 1.70$, $p = .048$, $r = .06$), der frühen Lese- und Schreibfähigkeiten (ohne Fortbildung $M = 11,6$, mit Fortbildung $M = 12,0$; $t(846) = -2.83$, $p = .003$, $r = .10$), der frühen mathematischen Fähigkeiten (ohne Fortbildung $M = 12,3$, mit Fortbildung $M = 12,6$; $t(842) = -1.52$, $p = .065$, $r = .05$) und zur Förderung von Spiel (ohne Fortbildung $M = 13,7$, mit Fortbildung $M = 13,8$; $t(838) = -.47$, $p = .319$, $r = .02$).
Ergebnisse des unabhängigen t-Tests, 1-seitig, für die Ü3-Teilstudie: Skalenmittelwerte für Praktiken zur Förderung der mündlichen sprachlichen Fähigkeiten (ohne Fortbildung $M = 14,3$, mit Fortbildung $M = 14,6$; $t(1034) = -2.79$, $p = .003$, $r = .09$), der frühen Lese- und Schreibfähigkeiten (ohne Fortbildung $M = 11,6$, mit Fortbildung $M = 12,0$; $t(1034) = -3.25$, $p = .001$, $r = .10$), der frühen mathematischen Fähigkeiten (ohne Fortbildung $M = 12,2$, mit Fortbildung $M = 12,7$; $t(181) = -1.52$, $p = .004$, $r = .21$) und zur Förderung von Spiel (ohne Fortbildung $M = 13,1$, mit Fortbildung $M = 13,3$; $t(1034) = -1.80$, $p = .036$, $r = .06$).

Abb. 6.13: Unterschiede in der Häufigkeit pädagogischer Praktiken nach Teilnahme an einer bereichsspezifischen Fort- und Weiterbildung (Skalenmittelwerte)



Anmerkungen: Bei der Abfrage zur Fort- und Weiterbildung sollten die Befragten nur solche Fort- und Weiterbildungen angeben, die in den letzten 12 Monaten stattgefunden hatten; Daten gewichtet. U3 mit bereichsspezifischer Fort- und Weiterbildung: $N = 307$ (Sprache/Literacy), 102 (Mathematik/Rechnen), 313 (Spiel); U3 ohne bereichsspezifischer Fort- und Weiterbildung $N = 542$ (Sprache/Literacy), 542 (Mathematik/Rechnen), 528 (Spiel). Ü3 mit bereichsspezifischer Fort- und Weiterbildung: $N = 328$ (Sprache/Literacy), 145 (Mathematik/Rechnen), 355 (Spiel), Ü3 ohne bereichsspezifischer Fort- und Weiterbildung $N = 708$ (Sprache/Literacy), 893 (Mathematik/Rechnen), 681 (Spiel). Signifikante Unterschiede sind dunkel markiert. Die Skalen beruhen auf den Angaben von pädagogisch Tätigen über die Häufigkeit der bereichsspezifischen Praktiken in ihrer Kita (OECD 2019c).

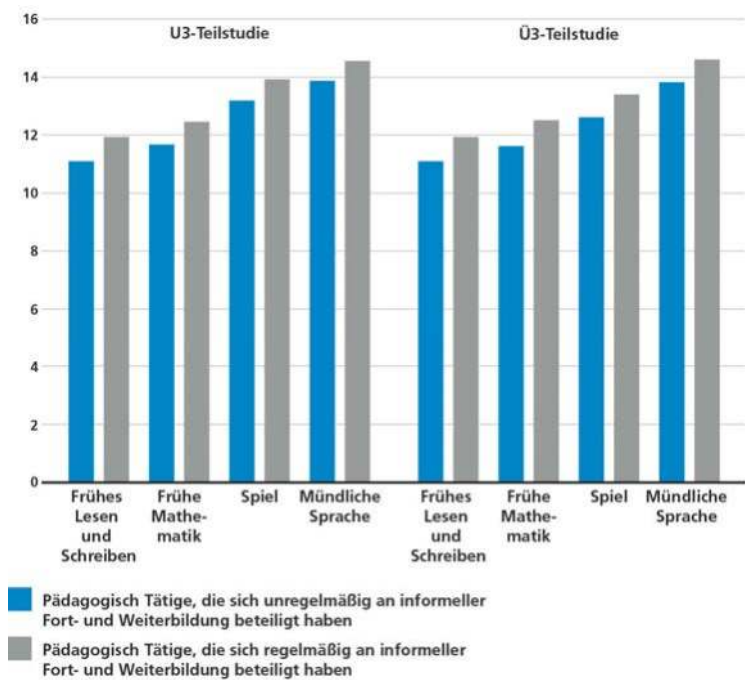
Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Unterschiede nach Teilnahme an informeller Fort- und Weiterbildung

Der Gruppenvergleich in Abhängigkeit von der Beteiligung an informellen Fort- und Weiterbildungsaktivitäten zeigt, dass Befragte der U3- und Ü3-Teilstudie, die regelmäßig (mindestens wöchentlich) im Austausch mit ihren Kolleginnen und Kollegen sind, um beispielsweise anderen pädagogischen Fachkräften Feedback in Bezug auf deren Praktiken zu geben oder über die Entwicklungsfortschritte und Bedürfnisse einzelner Kinder zu diskutieren, häufiger förderliche bereichsspezifische Praktiken berichten (Abbildung 6.14). Die Unterschiede sind signifikant, die Effektstärken gering bis mittel.²¹

21 Ergebnisse des unabhängigen t-Tests, 1-seitig, für die U3-Teilstudie: Skalenmittelwerte für Praktiken zur Förderung der mündlichen sprachlichen Fähigkeiten (unregelmäßige Beteiligung $M = 13,9$, regelmäßige Beteiligung $M = 14,6$; $t(506) = -4.84$, $p = .000$, $r = .20$), der frühen Lese- und Schreibfähigkeiten (unregelmäßige Beteiligung $M = 11,1$, regelmäßige Beteiligung $M = 11,9$; $t(1040) = -6.74$, $p = .000$, $r = .20$), der frühen mathematischen Fähigkeiten (unregelmäßige Beteiligung $M = 11,7$, regelmäßige Beteiligung $M = 12,5$; $t(1040) = -6.21$, $p = .065$, $r = .20$) und zur Förderung von Spiel (unregelmäßige Beteiligung $M = 13,2$, regelmäßige Beteiligung $M = 13,9$; $t(520) = -6.17$, $p = .000$, $r = .30$).
Ergebnisse des unabhängigen t-Tests, 1-seitig, für die Ü3-Teilstudie: Skalenmittelwerte für Praktiken zur Förderung der mündlichen sprachlichen Fähigkeiten (unregelmäßige Beteiligung $M = 13,8$, regelmäßige Beteiligung $M = 14,6$; $t(586) = -5.85$, $p = .000$, $r = .20$), der frühen Lese- und Schreibfähigkeiten (unregelmäßige Beteiligung $M = 11,1$, regelmäßige Beteiligung $M = 11,9$; $t(1298) = -7.33$, $p = .000$, $r = .20$), der frühen mathematischen Fähigkeiten (unregelmäßige Beteiligung $M = 11,6$, regelmäßige Beteiligung $M = 12,5$; $t(1298) = -7.30$, $p = .000$, $r = .20$) und zur Förderung von Spiel (unregelmäßige Beteiligung $M = 13,2$, regelmäßige Beteiligung $M = 13,9$; $t(584) = -7.15$, $p = .000$, $r = .30$).

Abb. 6.14: Unterschiede in der Häufigkeit pädagogischer Praktiken nach Beteiligung an informeller Fort- und Weiterbildung (Skalenmittelwerte)



Anmerkungen: Regelmäßige Beteiligung an informeller Fort- und Weiterbildung bedeutet, dass der Skalenmittelwert 10.0 und höher ist, unregelmäßige Beteiligung bedeutet, dass der Skalenmittelwert 9.99 und kleiner ist; Daten gewichtet. U3 regelmäßige Beteiligung: $N = 732-736$, U3 unregelmäßige Beteiligung: $N = 311$. Signifikante Unterschiede sind dunkel markiert. Die Skalen beruhen auf den Angaben von pädagogisch Tätigen über die Häufigkeit der bereichsspezifischen Praktiken in ihrer Kita und der Häufigkeit ihrer eigenen informellen Fort- und Weiterbildungsaktivitäten (OECD 2019c).

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database, Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Während informelles gemeinsames Lernen für ein breiteres Spektrum an Praktiken relevant für die Handlungspraxis zu sein scheint (hier: Praktiken zur Förderung der kognitiven Entwicklung und des Spiels), scheint die bereichsspezifische Fort- und Weiterbildung insbesondere bedeutsam für die Häufigkeit von Praktiken zur Förderung der frühen mathematischen Fähigkeiten zu sein. Diese höheren Effekte für die informelle Fort- und Weiterbildung deuten an, dass es wichtig ist, dass Fachkräfte parallel zur gezielten Weiterentwicklung von Kompetenzen die Möglichkeit haben, sich regelmäßig mit Kolleginnen und Kollegen über ihre Praxis oder die Entwicklungsfortschritte der Kinder auszutauschen.

Abschließend werden nun die deutschlandspezifischen Befunde in den internationalen Vergleich eingeordnet.

6.3 Einordnung in den internationalen Vergleich

Der Einblick in die tägliche Praxis von frühpädagogischen Fachkräften in deutschen Kitas hat gezeigt, wie vielfältig und komplex die Begleitung der kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse ist. Ein Befund, der zuversichtlich stimmt, ist, dass sich die Fachkräfte in deutschen Kitas eine relativ ganzheitliche Entwicklungs- und Lernförderung bescheinigen, d. h. Praktiken zur Förderung der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung sind in ähnlichem Maße vertreten.²² Welche Erkenntnisse ergeben sich nun für Deutschland, wenn die deutschlandspezifischen Befunde mit den Angaben anderer Länder verglichen werden? Diese Frage wird für verschiedene in diesem Beitrag untersuchten Aspekte individuell beantwortet werden.

Mit Blick auf die *pädagogischen Orientierungen*, die „hinter“ jedem Handlungsvollzug stehen (Sim u. a. 2019; Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014) schätzten die Befragten der Ü3-Teilstudie die mündlichen sprachlichen Fähigkeiten als die wichtigste zu fördernde Kompetenz bei Kindern ein. Mit einem Anteil von 95,4 % stellt das sogar im Ländervergleich den höchsten Wert dar. Außerdem ist in den deutschlandspezifischen Analysen aufgefallen, dass ein sehr geringer Anteil an Befragten in der Ü3-Teilstudie die Förderung von Medienkompetenzen für „sehr wichtig“ hält (Ü3: 6,5 %). Hier sieht es bei den Befragten in Japan (Ü3: 5,4 %) oder Norwegen (Ü3: 14,7 %) sehr ähnlich aus, nur in den Ländern Chile (45,7 %), Türkei (Ü: 53,0 %) und Israel (Ü3: 60,1 %) wird die Förderung von Medienkompetenzen bereits vor der Corona-Pandemie von der Hälfte der Befragten als „sehr wichtig“ eingeordnet (TALIS Starting Strong 2018 Database Table D.2.5).

Inwiefern sich die Einstellungen von Fachkräften zu der Frage, welche kindlichen Kompetenzen besonders gefördert werden sollten, auch in der Praxis widerspiegeln, wurde in den Untersuchungen der OECD (2019b, S. 78–79) für alle Länder mithilfe einer OLS-Regression untersucht. Spezifisch für Deutschland konnte gezeigt werden, dass eine hohe Bedeutung von Kooperationsfähigkeit mit einer höheren Häufigkeit von Praktiken zur Unterstützung des prosozialen Verhaltens einherzugehen scheint, ebenfalls signifikant positive Zusammenhänge – aber von geringer Ausprägung – bestehen zwischen einer hohen Bedeutung von Kooperationsfähigkeit und dem Einsatz von Praktiken zur Unterstützung der emotionalen Entwicklung. Bezogen auf schulrelevante Fähigkeiten ist ein hoher Stellenwert der frühen mathematischen Fähigkeiten doppelt so stark mit Praktiken in diesem Bereich assoziiert wie ein hoher Stel-

22 Eine ganzheitliche Förderung beinhaltet in der Regel zusätzliche Dimensionen wie beispielsweise die Förderung der motorischen, gesundheitlichen oder ästhetischen Entwicklung.

lenwert von Literacy-Kompetenzen mit Praktiken zur Förderung des frühen Lesens und Schreibens.

*Bereichsspezifische Praktiken, adaptive Praktiken und Praktiken der Gruppenführung:*²³ Die Einschätzungen zur Häufigkeit von förderlichen Praktiken können bereits bei Individuen innerhalb eines Landes durch soziale Erwünschtheit verzerrt sein, da Individuen dazu neigen, Phänomene, die generell positiv bewertet werden, auch eher sich selbst zuzuschreiben. Der Vergleich von Häufigkeiten von Praktiken über verschiedene Länder hinweg kann zusätzlich durch kulturelles Antwortverhalten verzerrt sein. Kulturelles Antwortverhalten bedeutet, dass Individuen bestimmte Phänomene entlang den kulturellen Standards ihres Landes beurteilen (He/van de Vijver 2013). Auch wenn solche Verzerrungen bei der Interpretation internationaler Daten nicht ausgeschlossen werden können, soll hier dennoch der Blick auf einzelne Praktiken gelenkt und deren Anwendung im Ländervergleich diskutiert werden. So zeigt sich im Ländervergleich, dass zwei der schulvorbereitenden Praktiken, die von nur unter 20 % der pädagogisch Tätigen in Deutschland „sehr stark“ in ihrer Kita wahrgenommen werden („Mit Buchstaben spielen“ und „Lieder über Zahlen singen“ mit zwischen 9,4 % und 18,9 % in beiden Teilstudien) auch in anderen integrierten System, insbesondere Norwegen (zwischen 15,2 % und 18,0 % in beiden Teilstudien), von ähnlich wenig pädagogisch Tätigen „sehr stark“ wahrgenommen wird. Im Gegensatz sagen in geteilten Systemen wie Chile, Island, Israel oder die Türkei mindestens knapp die Hälfte der Befragten, dass diese Praktiken häufiger in der Kita vorkommen. Die Praktik „Beim Vorlesen die Geschichten mit den Erfahrungen der Kinder verknüpfen“, die in Deutschland in beiden Teilstudien nur ca. 20 % der Befragten als sehr präsent im Alltag empfinden (Ü3: 20,8 %, U3: 22,9 %) und in Norwegen ein noch geringerer Anteil (Ü3: 10,4 %, U3: 12,4 %), scheint mit Ausnahme von Japan ebenfalls in geteilten Systemen wie Chile, Israel, Südkorea und der Türkei deutlich gängiger zu sein (von 48 % in Israel – beide Teilstudien – bis 80,6 % in der Türkei).

Bei den adaptiven Praktiken „Ich passe meine Aktivitäten an die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Kinder an“ und „Ich erkläre, wie eine neue Aktivität mit dem Leben der Kinder zusammenhängt“ scheinen

23 In den Untersuchungen der OECD (2019b, 2020a) wird für die Ü3-Teilstudie ein internationaler Durchschnittswert (OECD-Durchschnitt) berechnet. Hierbei wurden die Anteile der neun Länder addiert und durch die Anzahl der Länder geteilt (arithmetisches Mittel). Vergleiche zwischen dem OECD-Durchschnitt und den prozentualen Anteilen der einzelnen Länder sind nicht aussagekräftig, da der OECD-Durchschnitt mit den Daten von nur neun Ländern berechnet wurde. Den OECD-Durchschnitt mit den prozentualen Anteilen der einzelnen Länder zu vergleichen, würde dazu führen, dass Ähnlichkeiten in den Ergebnissen der verschiedenen Länder überschätzt werden.

Norwegen und Deutschland im Vergleich zu den anderen Ländern ebenfalls mit Abstand ähnliche Tendenzen aufzuweisen (unter 10 % in beiden Teilstudien in Deutschland und Norwegen). Bei den Praktiken der Gruppenführung hingegen zeigen Deutschland und Norwegen kein gemeinsames Muster mehr. Hier ist der Anteil an pädagogisch Tätigen in beiden Teilstudien in Deutschland für alle sechs Praktiken circa 20 % höher (zwischen 51,9 % und 70,1 % in beiden Teilstudien) als in Norwegen (zwischen 26,7 % und 52,0 % in beiden Teilstudien) (OECD 2019a). Auch wenn an dieser Stelle einschränkend angemerkt werden muss, dass hier nur einzelne, in Deutschland eher selten vorkommende Praktiken im Ländervergleich betrachtet wurden, sind die Parallelen zwischen den Angaben der pädagogisch Tätigen in Deutschland und Norwegen dennoch interessant. Es bleibt zu prüfen, inwieweit diese einzelnen Tendenzen auch in der zweiten Erhebungsrunde in 2024 zu beobachten sind.

Merkmale der Kita und pädagogische Praktiken: Während die deutschland-spezifischen Analysen beide Unter Aspekte des Gruppenkonzepts fokussiert haben, wurde im Ländervergleich (U3-Teilstudie) bisher nur der Unter Aspekt Altersgruppierung betrachtet. Und zwar die Frage, inwiefern pädagogische Praktiken in altershomogenen gegenüber altersgemischten Kindergruppen variieren. Im Gegensatz zu den Analysen in diesem Beitrag, wurde in den Analysen der OECD (2020a, 2020b) die Alterszusammensetzung auf Einrichtungsebene in Bezug zu den Praktiken zur Förderung der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung sowie den adaptiven Praktiken gesetzt. Die Regressionsanalysen mit den Daten der U3-Teilstudie zeigten, dass Befragte in Kitas mit einem höheren Anteil von Kindern unter drei Jahren (mehr als 30 %) bereichsspezifische Praktiken weniger stark wahrnehmen, wobei dieser Befund nur für Norwegen bezogen auf Praktiken zur Förderung des prosozialen Verhaltens und zur Förderung von Spiel statistisch signifikant war (OECDb, S. 102, Abb. 4.10). In Bezug auf Norwegen könnte man vermuten, dass es pädagogisch Tätigen in norwegischen Kitas leichter fällt, die Entwicklungsbereiche prosoziales Verhalten sowie Spiel zu fördern, wenn die Kinder ein wenig älter sind.

Ein interessanter internationaler Befund bezieht sich auf die adaptive Praktik „Aktivitäten an den kulturellen Hintergrund von Kindern anpassen“. Hier zeigt sich für die Ü3-Teilstudie, dass Befragte in allen Ländern, die mit einer höheren Konzentration von mehrsprachigen Kindern und Kindern mit sozio-ökonomisch benachteiligtem Hintergrund arbeiten, häufiger „immer oder fast immer“ Aktivitäten umsetzen, die an die kulturellen Hintergründe der Kinder angepasst sind. Auf den ersten Blick könnte dies positiv bewertet werden: Fachkräfte, die mit heterogenen Kindergruppen arbeiten, scheinen häufiger Aktivitäten umzusetzen, die die individuellen Hintergründe der Kinder berücksichtigen (OECD 2019b, S. 89, Fig. 2.20). Gleichzeitig signalisieren jedoch die Selbstwirksamkeitseinschätzungen von Befragten, dass Fachkräfte in deutschen Kitas noch Bedarf an speziellen Handlungsstrategien haben. Beschäftigte, die mit

Kindern ab drei Jahren arbeiten, fühlen sich zwar über alle Länder hinweg gut in der Lage, die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern zu fördern, jedoch insbesondere in Deutschland, Japan und Südkorea wenig kompetent dabei, die Entwicklung von Kindern aus benachteiligten Familien zu fördern sowie das Interesse der Kinder für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu wecken (OECD 2020a, S. 132, Table 3.3). Bei den Beschäftigten, die mit Kindern unter drei Jahren arbeiten, fallen die Kompetenzzuschreibungen des deutschen Kita-Personals in Bezug auf den Umgang mit Kindern unterschiedlicher Hintergründe von allen vier Ländern (Dänemark mit niedrigen Teilnahmequoten, Deutschland, Israel, Norwegen) sogar am niedrigsten aus.

Weitere strukturelle Kita-Merkmale wie die geografische Lage (Stadt/Land; Kita (nicht) bei einer Schule gelegen)²⁴ und Einrichtungsgröße weisen in der U3- und Ü3-Teilstudie nur vereinzelt statistisch signifikante Zusammenhänge mit der Häufigkeit von bereichsspezifischen Praktiken auf. Demnach konnte kein länderübergreifendes Muster festgestellt werden. Außer für Israel, wo sowohl in der U3- also auch in der Ü3-Teilstudie ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Einrichtungsgröße und den Numeracy-Praktiken in der Kita festgestellt wurde (OECD 2019b, S. 163, Table 4.2).

Merkmale des Personals und pädagogische Praktiken: Pädagogische Praktiken in Verbindung mit Merkmalen des Personals wurden in den OECD-Untersuchungen (2019b, 2020a) ausführlich betrachtet: Interessant ist beispielsweise der Blick darauf, welche kindlichen Kompetenzen Fachkräfte als wichtig erachten und inwieweit Praktiken in diesem Bereich häufiger angewendet werden. Regressionsanalysen zeigen ein länderübergreifendes Muster, und zwar, dass in allen Ländern eine hohe empfundene Wichtigkeit für eine bestimmte Kompetenz auch mit einer höheren Häufigkeit von förderlichen Praktiken in diesem Bereich assoziiert ist. Dieser positive Zusammenhang ist in jedem Land je nach Entwicklungs- bzw. Bildungsbereich unterschiedlich stark ausgeprägt (OECD 2019b, S. 78–79, Figure 2.12 und Figure 2.13). Während Norwegen im Ländervergleich den stärksten positiven Zusammenhang zwischen Kooperationsfähigkeit und den Praktiken zur Förderung des prosozialen Verhaltens und der emotionalen Entwicklung aufweist, sind die positiven Assoziationen zwischen der Wichtigkeit von Literacy-Kompetenzen sowie Numeracy-Kompetenzen und den jeweiligen Praktiken in Norwegen im Vergleich zu anderen Ländern eher niedrig und dabei auf einem ähnlichen Niveau wie in Deutschland. In Deutschland – ebenso in Israel und Island – ist auch der Zusammenhang zwischen dem Stellenwert von Kooperationsfähigkeit und der Häufigkeit

24 Ob die Kita in den ehemals östlichen oder westlichen Bundesländern liegt, wurde nur für die deutschen Teilstudien erfasst und wird daher nicht im internationalen Vergleich dargestellt.

der jeweiligen Praktiken im Ländervergleich weniger stark ausgeprägt. Außerdem sind die Assoziationen in jedem Land außer in Norwegen stärker für den Bereich Numeracy als für den Bereich Literacy.

Qualifikation und pädagogische Praxis: Für die international vergleichenden Analysen (Ü3-Teilstudie) wurde der Fachschul- und Fachakademieabschluss mit dem Bachelor- und Masterabschluss gleichgesetzt (entspricht der International Standard Classification of Education ISCED-Stufe 6). Die ländervergleichenden Analysen ergeben, dass pädagogisch Tätige mit einem Bildungsabschluss auf dem Niveau ISCED 6 und höher (beinhaltet für Deutschland pädagogisch Tätige mit Fachschul- oder Fachakademieabschluss sowie Bachelor- und Masterabsolventinnen bzw. -absolventen) in Deutschland, Chile und Israel häufiger adaptive Praktiken anwenden als pädagogisch Tätige mit einem Bildungsabschluss auf dem Niveau ISCED 5 und niedriger (beinhaltet für Deutschland u. a. pädagogisch Tätige mit Berufsfachschulabschluss oder Abitur). Für Deutschland war das auch für die Ü3-Teilstudie der Fall (OECD 2019b, S. 108). Bei den deutschlandspezifischen Analysen stand vor dem Hintergrund der Akademisierungsdebatte im Fokus, inwiefern pädagogisch Tätige mit akademischem bzw. nicht-akademischem Abschluss adaptive Praktiken und Praktiken der Gruppenführung unterschiedlich einsetzen, was nur auf sehr wenige Praktiken zutraf (siehe 6.2.6 für Details).

Aus-, Fort- und Weiterbildung und pädagogische Praxis: In den deutschlandspezifischen Analysen konnte ein möglicher Vorteil von bereichsspezifischer Fort- und Weiterbildung auf die pädagogische Praxis im äquivalenten Bereich nur bedingt nachgewiesen werden. Ein solcher Gruppenvergleich würde an Aussagekraft gewinnen, wenn zusätzlich Informationen zur Intensität der bereichsspezifischen Fort- und Weiterbildung (eintägiger Workshop vs. mehrtägiger Workshop; mit vs. ohne Zertifizierung) zur Verfügung stünden und damit differenziertere Gruppen gebildet werden könnten. Überzeugend hingegen sind die ländervergleichenden Analysen, die sich auf Themenanzahl und -wiederholung in Aus-, Fort- und Weiterbildung konzentriert haben. Hierbei konnte mithilfe von Regressionsanalysen für alle Länder nachgewiesen werden, dass die wiederholte Beschäftigung mit einem Thema (d. h. Behandlung eines Themas sowohl in der Ausbildung als auch in der Fort- und Weiterbildung in den letzten 12 Monaten vor der Befragung) signifikant positiv mit einer größeren Häufigkeit von adaptiven Praktiken assoziiert ist (OECD 2020a, S. 94, Table 2.4).²⁵ Ebenso konnte nachgewiesen werden, dass in allen Ländern – außer in Deutschland – pädagogisch Beschäftigte, die in ihrer Aus-, Fort- und Weiter-

25 Ein breiteres Themenspektrum ist auch positiv mit einem höheren Grad an Selbstwirksamkeit assoziiert (OECD 2020a).

bildung ein breiteres inhaltliches Spektrum (d. h. eine höhere Anzahl an Themen) behandelt haben, signifikant häufiger adaptive Praktiken verwenden.

6.4 Ausblick

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass ländervergleichende Analysen in Kombination mit deutschlandspezifischen Analysen verschiedene Zwecke erfüllen können: Zum einen regt die Betrachtung von deutschlandspezifischen Ergebnissen im Vergleich zu den Ergebnissen anderer Länder zum Nachdenken an: Warum sind beispielsweise bestimmte förderliche Praktiken in anderen Ländern stärker in der pädagogischen Praxis verankert als bei uns in Deutschland? Zum anderen liefern länderübergreifende Muster zuverlässige Anhaltspunkte, wie frühpädagogische Fachkräfte dabei unterstützt werden können, ihre Kompetenzen bestmöglich weiterzuentwickeln, damit es im Alltag häufiger gelingt, förderliche Praktiken einzusetzen. Hier haben die länderübergreifenden Analysen die wichtige Rolle einer breit angelegten und kontinuierlichen Fort- und Weiterbildung hervorgehoben. Die deutschlandspezifischen Analysen in diesem Kapitel betonen zusätzlich die Bedeutsamkeit von informellem Lernen.

Bei den ländervergleichenden Analysen muss beachtet werden, dass es sich bei der TALIS Starting Strong-Studie bisher um eine begrenzte Anzahl an Teilnehmerländern handelt, deren Kita-Systeme unterschiedlich organisiert sind. Neben Deutschland haben Dänemark und Norwegen teilgenommen, deren FBBE als integriertes System organisiert ist, d. h. die Bildung, Betreuung und Erziehung von Vorschulkindern steht unter der Aufsicht eines Ministeriums, Fachkräfte erhalten eine Ausbildung für die gesamte Altersspanne von Null bis Schuleintritt, und Bildungspläne berücksichtigen die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren und ab drei Jahren bis Schuleintritt in einem Dokument. Auf der anderen Seite arbeiten Chile, Island, Israel, Japan, Südkorea und die Türkei mit einem sogenannten „geteilten System“, dass die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter und ab drei Jahren eher getrennt betrachtet. Verschiedene Ministerien sind verantwortlich für den U3- und Ü3-Bereich, und es gibt getrennte Ausbildungen sowie Bildungspläne für die Arbeit mit diesen Altersgruppen. Die für 2024 geplante zweite Erhebungswelle wird dazu dienen, die Ergebnisse der ersten Welle weiter zu vertiefen, in optimaler Weise mit einem weiteren Teilnehmerkreis an Ländern mit integrierten Systemen, was insbesondere den Ländervergleich im Rahmen der Ü3-Teilstudie stärken würde.

Die Selbsteinschätzungen der pädagogischen Fachkräfte zu ihren förderlichen Praktiken haben einen tieferen Einblick in die „Blackbox“ des pädagogischen Alltags von Fachkräften ermöglicht. Es hat sich gezeigt, dass gute pädä-

gogische Praxis nicht als Leistung der einzelnen Fachkraft verstanden werden kann (z. B. Moss u. a. 2016). Gute pädagogische Praxis kann sich vielmehr entfalten, wenn die verschiedenen Elemente und Akteure des Kita-Systems gut aufeinander abgestimmt sind und miteinander harmonisieren: die Fachkräfte (mit ihrem Wissen und Handlungsrepertoire), die Kitas (mit ihren speziellen pädagogischen Konzepten und strukturellen Rahmenbedingungen wie Gruppenkonzepten o. ä.) sowie die Steuerung des Systems (wie die Unterstützung von Fort- und Weiterbildung für die Fachkräfte).

Literaturverzeichnis

- Ainsworth, Mary D. Salter/Blehar, Mary C./Waters, Everett/Wall, Sally N. (2015): Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation. Classic Edition. London/New York/East Sussex.
- Altermann, André/Holmgaard, Marie/Klaudy, Elke Katharina/Stöbe-Blossey, Sybille (2015): Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team. Neue Qualifikationsprofile in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 25. München.
- Anders, Yvonne/Rosbach, Hans-Günther/Tietze, Wolfgang (2016): Methodological challenges of evaluating the effects of an early language education programme in Germany. In: *International Journal of Child Care and Education Policy*, 10. Jg., H. 1, S. 237.
- Anders, Yvonne/Rosbach, Hans-Günther/Weinert, Sabine/Ebert, Susanne/Kuger, Susanne/Lehr, Simone/Maurice, Jutta von (2012): Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 27. Jg., H. 2, S. 231–244.
- Bader, Samuel/Bloem, Simone/Riedel, Birgit/Seybel, Carolyn/Turani, Daniel (Hrsg.) (2019): Kita-Praxis im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018. München.
- Barone, Pamela/Corradi, Guido/Gomila, Antoni (2019): Infants' performance in spontaneous-response false belief tasks: A review and meta-analysis. In: *Infant Behavior & Development*, 57. Jg., H. 1, S. 1–21.
- Bäumer, Thomas/Roßbach, Hans-Günther (2016): Measurement of Preschool Quality Within the National Educational Panel Study – Results of a Methodological Study. In: Blossfeld, Hans-Peter/Maurice, Jutta von/Bayer, Michael/Skopek, Jan (Hrsg.): *Methodological issues of longitudinal surveys*. Wiesbaden, S. 543–560.
- Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele/Aselmeier, Maike (2015): Prozessqualität in verschiedenen Formen der Altersmischung in der Kindertagesbetreuung – Macht's die Mischung? GEW. Stuttgart.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Klusemann, Stefan/Rosenkranz, Lena/Schütz, Julia (2020): *Professionelles Handeln im System*. Gütersloh.
- Birbili, Maria/Melpomeni, Tsitouridou (2008): Identifying children's interests and planning learning experiences: Challenging some taken-for-granted views. In: *Early childhood education: Issues and Developments*. New York, S. 143–156.
- Bischoff, Stefanie (2018): Frühpädagogische Professionalität und Habitus – Analysen zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen aus habitustheoretischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11. Jg., H. 2, S. 215–230.
- Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, Band 30. München.

- Cordes, Anne-Kristin/Egert, Franziska/Hartig, Fabienne (2020): Apps für Kindergartenkinder: Lernen oder Aufmerksamkeitsraub? – Anforderungen an Lernapps aus kognitionspsychologischer Perspektive. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 15. Jg., H. 3, S. 243–258.
- Devine, Rory T./Hughes, Claire (2018): Family Correlates of False Belief Understanding in Early Childhood: A Meta-Analysis. In: *Child Development*, 89. Jg., H. 3, S. 971–987.
- Devine, Rory T./Hughes, Claire (2019): Let's Talk: Parents' Mental Talk (Not Mind-Mindedness or Mindreading Capacity) Predicts Children's False Belief Understanding. In: *Child Development*, 90. Jg., H. 4, S. 1236–1253.
- Dreyer, Rahel (2017): *Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita. Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start.* Freiburg/Basel/Wien.
- Egert, Franziska/Kappauf, Nesiré (2019): Wirksamkeit von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte – ein schwieriges Unterfangen? In: *Pädagogische Rundschau*, 73. Jg., H. 2, S. 139–154.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2016): *Medienerziehung in Kindertagesstätten. Habitusformationen angehender ErzieherInnen.* Wiesbaden.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie/Köhler, Luisa/Koch, Maraike (2014): *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden.* Freiburg.
- Hall, James/Sylva, Kathy/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2009): The role of pre-school quality in promoting resilience in the cognitive development of young children. In: *Oxford Review of Education*, 35. Jg., H. 3, S. 331–352.
- He, Jia/van de Vijver, Fons J. R. (2013): Methodological issues in cross-cultural studies in educational psychology. In: Liem, Gregory Arief D./Bernardo, Allan (Hrsg.): *Advancing crosscultural perspectives on educational psychology: A festschrift for Dennis McInerney*, S. 39–56.
- Heimlich, Ulrich (2017): *Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung.* Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 49. München.
- Kalicki, Bernhard (2020): Die wechselseitigen Erwartungen von Eltern und Fachkräften an ihre Zusammenarbeit. In: *Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung* (Hrsg.): *Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien.* Freiburg, S. 26–38.
- Kucharz, Diemut/Mackowiak, Katja/Zirol, Sergio/Kauertz, Alexander/Rathgeb-Schnierer, Elisabeth (2014): *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutschschweizerische Videostudie.* Münster/New York.
- Kulke, Louisa/Johannsen, Josefin/Rakoczy, Hannes (2019): Why can some implicit Theory of Mind tasks be replicated and others cannot? A test of mentalizing versus submentalizing accounts. In: *PloS one*, 14. Jg., H. 3, S. 1–16.
- Levine, Dani/Pace, Amy/Luo, Rufan/Hirsh-Pasek, Kathy/Michnick Golinkoff, Roberta/Villiers, Jill de/Iglesias, Aquiles/Sweig Wilson, Mary (2020): Evaluating socioeconomic gaps in preschoolers' vocabulary, syntax and language process skills with the Quick Interactive Language Screener (QUILS). In: *Early Childhood Research Quarterly*, 50. Jg., S. 114–128.
- Mashburn, Andrew J./Pianta, Robert C./Hamre, Bridget K./Downer, Jason T./Barbarin, Oscar A./Bryant, Donna/Burchinal, Margaret/Early, Diane M./Howes, Carollee (2008): Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. In: *Child Development*, 79. Jg., H. 3, S. 732–749.
- Moss, Peter/Dahlberg, Gunilla/Grieshaber, Susan/Mantovani, Susanna/May, Helen/Pence, Alan/Rayna, Sylvie/Swadener, Beth Blue/Vandenbroeck, Michel (2016): The Organisation for Economic Co-operation and Developments International Early Learning Study. Opening for debate and contestation. In: *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17. Jg., H. 3, S. 343–351.
- Motiejunaite-Schulmeister, Akvile/Balcon, Marie-Pascale/Coster, Isabelle de (2019): *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2019 Edition.* Luxembourg.

- Noble, Claire/Sala, Giovanni/Peter, Michelle/Lingwood, Jamie/Rowland, Caroline/Gobet, Fernand/Pine, Julian (2019): The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. In: *Educational Research Review*, 28. Jg., H. 3, S. 1–29.
- OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database. Paris.
- OECD (2019b): *Providing Quality Early Childhood Education and Care. Results from the Starting Strong Survey 2018*. Paris.
- OECD (2019c): TALIS Starting Strong 2018. Technical Report. Paris.
- OECD (2020a): *Building a High-Quality Early Childhood and Care Workforce. Further Results from the Starting Strong Survey 2018*. Paris.
- OECD (2020b): *Quality Early Childhood Education and Care for Children Under Age 3: Results from the Starting Strong Survey 2018*. Paris.
- Ofner, Daniela/Roth, Christiane/Thoma, Dieter (2015): Sprachförderkompetenz im Elementarbereich: empirische Befunde zum Wissen, Können und Handeln pädagogischer Fachkräfte. In: Redder, Angelika/Naumann, Johannes/Tracy, Rosemarie (2015): *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Münster/New York, S. 27–46.
- Ogette, Tupoka (2018): *exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen*. 3. Aufl. Münster.
- Onishi, Kristine H./Baillargeon, Renée (2005): Do 15-month-old infants understand false beliefs?, 308. Jg., H. 5719, S. 255–258.
- Perren, Sonja/Frei, Doris/Herrmann, Sandra (2016): Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. In: *Frühe Bildung*, 5. Jg., H. 1, S. 3–12.
- Pianta, Robert C./La Paro, Karen M./Hamre, Bridget K. (2008): *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore/London/Sydney.
- Resa, Elisabeth/Anders, Yvonne/Ulferts, Hannah/Odemarck, Maria (2015): Frühkindliche Bildung und Betreuung in Europa: erste Ergebnisse des EU-Projektes CARE. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 10. Jg., H. 4, S. 461–468.
- Ristau, Ina-Sophie (2019): Sprachbildung im Kindergarten. Institutionelle Sprachbildungsaktivitäten unter Berücksichtigung von Strukturmerkmalen der Einrichtung. Bamberg.
- Schoyerer, Gabriel/Frank, Carola/Jooß-Weinbach, Margarete/Loick Molina, Steffen (2018): Was passiert in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege? Phänomene professionellen Handelns in der Kindertagesbetreuung – Ergebnisse aus dem ethnografischen Forschungsprojekt „Profile der Kindertagesbetreuung (ProKi)“. München.
- Sim, Megan/Belanger, Julie/Stancel-Piatak, Agnes/Karoly, Lynn A. (2019): *Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018. Conceptual Framework*. OECD Education Working Papers. Paris.
- Singer, Dorothy G./Golinkoff, Roberta Michnick/Hirsh-Pasek, Kathy (2006): *Play = Learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York.
- Siraj-Blatchford, Iram (2007): Creativity, Communication and Collaboration: The Identification of Pedagogic Progression in Sustained Shared Thinking. In: *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 1. Jg., H. 2, S. 3–23.
- Siraj, Iram/Kingston, Denise/Neilsen-Hewett, Cathrine (2019): The Role of Professional Development in Improving Quality and Supporting Child Outcomes in Early Education and Care. In: *Pacific Early Childhood Education Research Association*, 13. Jg., H. 2, S. 49–68.
- Siraj, Iram/Kingston, Denise/Melhuish, Edward (2020): Can Professional Development in the Early Years bring about improved outcomes for children? In: *Researching Education*, 1. Jg., H. 2.
- Slot, Pauline (2018): *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*. OECD Education Working Papers. Paris.

- Slot, Pauline/Leseman, Paul/Verhagen, Josje/Mulder, Hanna (2015): Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 33. Jg., H. 4, S. 64–76.
- Southgate, Victoria/van Maanen, Catharine/Csibra, Gergely (2007): Infant Pointing: Communication to Cooperate or Communication to Learn? In: *Child Development*, 78. Jg., H. 3, S. 735–740.
- Sylva, Kathy/Melhuish, Edward/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2004): The effective provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Effective pre-school education. A longitudinal study funded by the DfES 1997–2004. Nottingham.
- Sylva, Kathy/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2011): Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. In: *Journal of Early Childhood Research*, 9. Jg., H. 2, S. 109–124.
- Thoma, Dieter/Ofner, Daniela/Seybel, Carolyn/Tracy, Rosemarie (2011): Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. In: *Frühe Bildung*, 0. Jg., H. 0, S. 31–36.
- Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther/Nattefort, Rebecca/Grenner, Katja (Hrsg.) (2017): *Kindergarten-Skala (KES-RZ)*. Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen: Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. 4. erw. Aufl. Kiliansroda.
- Tracy, Rosemarie (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen.
- van Laere, Katrien/Peeters, Jan/Lund, Stig (2012): Valuing the workforce. A 0-6 profession and parity with school teachers. In: *Young children and their services. Developing a European approach*. Principle 8. Ghent, Belgium. S. 1–16.
- Viernickel, Susanne/Dreyer, Rahel/Stammer, Kristin/Vestring, Lisa/Wieland, Ulrike/Wien, Elena (2018): *STIMTS – Stimulation oder Stress? Wohlbefinden von Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr in Kindertageseinrichtungen*. Berlin.
- Wellman, Henry M./Cross, David/Watson, Julianne (2001): Meta-analysis of theory-of-mind development. The truth about false belief. In: *Child Development*, 72. Jg., H. 3, S. 655–684.
- Zaslow, Martha/Tout, Kathryn/Halle, Tamara/Whittaker, Jessica Vick/Lavelle, Bridget (2010): *Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators*. Literature Review. Washington, D.C.

7. Diversität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

Florian Spensberger, Vera Taube

Die Zahl der Kinder in Kindertagesbetreuungen im Rahmen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) wächst in Deutschland stetig (Olszenka/Riedel 2020). Ergebnisse aus der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020) zeigen dabei eine ebenfalls steigende Zahl an Kindern mit Migrationshintergrund¹ und nicht deutscher Familiensprache. Die Kita wird mehr und mehr zum „alltäglichen Ort des Aufwachsens“ für Kinder in Deutschland (Rauschenbach/Meiner-Teubner 2019). In diesem Zusammenhang zeigt sich ein Zuwachs an sprachlicher und kultureller Diversität in den Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Dadurch stellt sich zum einen die Frage, wie es um die Anwendung von Diversitätspraktiken in der FBBE derzeit bestellt ist und zum anderen, womit sie zusammenhängt. Diesen Fragen wird in diesem Kapitel nachgegangen.

7.1 Diversität – Bedeutung des sensiblen Umgangs mit der Vielfalt in Kitas

„Diversität“ bezieht sich im Allgemeinen auf die Vielfalt, Unterschiedlichkeit oder Verschiedenheit der Menschen und ihrer Hintergründe (Hammes DiBernardo/Schreiner 2011). Dabei kann es sich beispielsweise um Unterschiede im Hinblick auf kulturell bedingte Verhaltensweisen und Ansichten handeln. Diversität hat ihren Ursprung vor allem in der Migration und der sich daraus veränderten ethnischen Zusammensetzung von Gesellschaften. Darüber hinaus

1 Definitionen zum Begriff des Migrationshintergrunds sind nicht einheitlich und weisen meist auch in sich selbst eine gewisse Vielfältigkeit auf. So definiert die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020, S. 2) Personen mit Migrationshintergrund beispielsweise als solche, die selbst bzw. deren Eltern oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind, unabhängig von ihrer eigenen Staatsangehörigkeit. Im entsprechenden Bericht werden aber auch Abweichungen zugelassen, etwa wenn als zusätzliches Merkmal aufgenommen wird, ob zu Hause überwiegend Deutsch gesprochen wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 90).

spielen auch Individualisierungsprozesse eine Rolle, etwa das Übertreten von Geschlechterkategorien. Die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Geschlecht hat im (früh-)pädagogischen Diskurs vor allem durch den sechsten Kinder- und Jugendbericht (1984) an Bedeutung gewonnen.²

So entstehende Unterschiede sind für sich genommen nicht problematisch. Die Art und Weise, mit der diese Unterschiede individuell wahrgenommen und bewertet werden, kann jedoch zu Problemen führen. Um die Komplexität zu reduzieren, nimmt jede Person stets nur gewisse Aspekte ihrer Umwelt wahr. Dabei beeinflussen insbesondere zwei Faktoren, welche Unterschiede hierbei ausgewählt werden. Erstens spielt eine Rolle, wie leicht Unterschiede wahrgenommen werden können. Unterschiedliche Hautfarben sind beispielsweise einfacher wahrzunehmen als unterschiedliche Persönlichkeitsaspekte. Zweitens ist der Kontext von Bedeutung. Wird etwa ein Spiel „Mädchen gegen Jungs“ gespielt, steht automatisch das Geschlecht im Fokus individueller Wahrnehmung. In einer geschlechtsneutralen Situation, wie beispielsweise beim Puzzeln, wird das Geschlecht möglicherweise weniger beachtet.

Unterschiede werden, einmal wahrgenommen, aufgrund individueller Interpretationsmuster und sozialer Normen bewertet (Hammes Di-Bernardo/Schreiner 2011). Problematisch kann die Bewertung von Diversität werden, wenn diese zu individuellen oder sozialen Benachteiligungen wie etwa sozialer Exklusion oder mangelnder Chancengleichheit führt. Ein Beispiel hierfür wäre der Ausschluss eines Kindes aus einem Spiel aufgrund seiner Herkunft. Im Kontext der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bezieht sich Chancengleichheit insbesondere auch auf Bildung und (annähernd) ähnliche Ausgangsbedingungen beim Übertritt von der Elementar- zur Primärbildung (Beyer 2013).

Diversität kann in unterschiedlichen Dimensionen (Diversitätsdimensionen, im Folgenden auch Diversitätsmerkmale genannt; beispielsweise verschiedene kulturelle Hintergründe) aufscheinen. Um Kindern den Anschluss an die Bildungs- und Lebenswelt Kindertageseinrichtung (Kita) zu erleichtern, Exklusion und Diskriminierung vorzubeugen und unter Kindern eine tolerante Haltung zu fördern, ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte kompetent mit Diversität umgehen können. Neben globalen Migrationsbewegungen und darauf erfolgenden Integrationsbemühungen führen außerdem weitere gesellschaftliche Entwicklungen wie die Bestrebungen zur Inklusion von Kindern mit

2 Feministisch orientierte und parteiliche Mädchenarbeit sowie auf Jungen ausgerichtete Ansätze finden sich seit den 1970er-Jahren in der Praxis der Kindertagesbetreuung. Auch auf normativer Ebene wurde mit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (1990) und des verbindlichen „Gender Mainstreaming“ (1996) gefordert, Praxis daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie die Chancengleichheit zwischen Geschlechtern fördert oder gar zu neuen Ungleichheiten beiträgt (Rohmann 2009).

Behinderungen und Bemühungen zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zur weiteren Diversifizierung in Kindertageseinrichtungen. Kinder verschiedenster kultureller Herkunft, sozialen Hintergrundes und persönlicher Fähigkeiten und Förderbedarfe besuchen Kitas. Diese müssen im Rahmen ihres Bildungsauftrages und aufgrund ihrer zentralen Stellung in der Bildungsbiografie der Kinder einen konstruktiven Umgang mit dieser wachsenden Vielfalt, die häufig unter dem Schlagwort „Diversität“ verhandelt wird, finden (Kuger/Peter 2019).

Kindertageseinrichtungen in Deutschland müssen sich also zunehmend fachlich mit der wachsenden Heterogenität der Kinder auseinandersetzen. Das ist umso mehr von Bedeutung als pädagogisch Tätige, die Diversität nicht wertschätzen und mit ihr nicht reflektiert umgehen, zur (Re-)Produktion von Ungleichheit beitragen können (Diehm u. a. 2013; Vandenbroeck 2011; Gomolla/Radtke 2009). Konkret kann sich eine solche (Re-)Produktion beispielsweise im Übergang von der frühkindlichen Bildung zur Grundschule niederschlagen, etwa, wenn aufgrund von nicht erfüllten Normalitätsvorstellungen Risikozuschreibungen für Kinder aus der Kindertagesbetreuung erfolgen, die in der Grundschule nahtlos fortgesetzt werden (Hamacher/Seitz 2020).

Das folgende Kapitel setzt sich mit strukturellen Merkmalen von Diversität in Kitas sowie der Sensibilisierung, dem Wissen, den Einstellungen und der Selbstwirksamkeit von Fachkräften in der FBBE und deren Einfluss auf den Umgang mit Diversität auseinander. In diesem Zusammenhang werden zunächst relevante Diversitätsdimensionen der Kinder in frühpädagogischen Einrichtungen in den Blick genommen (7.2). Hier geht es zunächst darum festzustellen, welche Diversitätsmerkmale in der FBBE anzutreffen sind und wie häufig diese jeweils vorkommen.

Um ein umfassenderes Bild über den Umgang mit Diversität in Einrichtungen der FBBE zu erhalten, gilt es anschließend den Blick auf die Fachkräfte und ihre Diversitätskompetenzen zu richten (7.3): Sind die Fachkräfte durch ihre Ausbildung für den Umgang mit Diversität sensibilisiert? Welchen Stellenwert räumen sie dem Umgang mit Diversität ein? Welche Diversitätspraktiken werden in Kitas genutzt und wie wirksam werden diese von den Fachkräften eingeschätzt?

Im Anschluss werden Zusammenhänge zwischen kind- und fachkräftebezogenen Diversitätsaspekten sowie struktureller Merkmale deutscher Kitas untersucht, um ein größeres Verständnis über strukturelle Bedingungen und Einflüsse auf die Betreuungspraxis, insbesondere hinsichtlich der Umsetzung von Diversitätspraktiken zu erlangen. Durch den internationalen Vergleich der Daten aus deutschen Kitas (7.5) können sowohl Empfehlungen für die Praxis als auch für die weitere Forschung im Bereich diversitätssensibler Betreuungspraxis abgeleitet werden (7.6).

7.2 Verbreitung und Bedeutung von Diversitätsdimensionen in der FBBE

Diversität kann sich auf verschiedene Dimensionen beziehen, deren Relevanz je nach Kontext variiert. Im Hinblick auf die wachsende sprachliche und kulturelle Vielfalt in Kitas werden in diesem Abschnitt folgende Dimensionen untersucht: (1) ein sozioökonomisch benachteiligter Hintergrund, (2) mehrsprachiges Aufwachsen beziehungsweise eine andere Familiensprache als Deutsch (im Folgenden auch als Dimension Nicht-Deutsche Sprache benannt) sowie (3) ein Fluchthintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; OECD 2019; Hammes Di-Bernardo/Schreiner 2011).³

Generell können Kinder mehrere Diversitätsmerkmale gleichzeitig aufweisen, auch, da sich Diversitätsdimensionen mitunter gegenseitig bedingen. So sprechen Kinder mit Fluchthintergrund in aller Regel eine andere Familiensprache als Deutsch bzw. wachsen mehrsprachig auf. Eine Verschränkung verschiedener Ungleichheitsaspekte kann zu erhöhter Benachteiligung oder gar Diskriminierung führen (Frühauf 2014). Dieses Phänomen wird als Intersektionalität von Merkmalen bezeichnet.

Kinder nehmen diese Merkmale als Unterschiede wahr und bewerten sie individuell. Bleiben sie sich dabei selbst überlassen, kann dies Stigmatisierung zur Folge haben. Erfahren Kinder aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit entsprechende Benachteiligungen, können Probleme wie Chancengleichheit, mangelnde Teilhabe oder Einschränkungen in der Entwicklung (etwa in der Lesekompetenz, aber auch in der Motorik, so etwa bei Nichtschwimmern) die Folge sein. Es gilt also, im Erziehungsalltag auf Diversitätsmerkmale zu achten und konstruktiv mit ihnen umzugehen, um entsprechenden Benachteiligungen entgegenzuwirken (May 2014).

Im Folgenden werden die drei ausgewählten Diversitätsdimensionen definiert. Anschließend wird dargelegt, in welchem Maße Unterschiede bei Kindern in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in diesen Dimensionen auftreten. Darüber hinaus werden Problempotenziale dieser Unterscheidungen für den Bereich der FBBE beispielhaft besprochen.

3 Anzumerken ist, dass auch das Geschlecht eine wichtige Diversitätsdimension in der FBBE darstellen kann. In der OECD-Fachkräfteerhebung fanden hierzu jedoch keine tiefergehenden Befragungen statt. Darüber hinaus stellen auch (drohende) Behinderungen eine wichtige Dimension dar. Zu beiden Dimensionen wurden in der Fachkräfteerhebung jedoch keine Diversitätspraktiken abgefragt. Daher finden diese Dimensionen in diesem Kapitel keine Berücksichtigung.

7.2.1 Sozioökonomische Benachteiligung

In der TALIS Starting Strong-Studie sollten Leitungen den sozioökonomischen Status von Kindern einschätzen. Als sozioökonomisch benachteiligt gelten „Kinder aus Haushalten, in denen es an den nötigen Dingen und Annehmlichkeiten des Lebens, z. B. an einer geeigneten Unterkunft, Ernährung oder medizinischer Versorgung fehlt“ (OECD 2019). Die Definition ist also vor allem ökonomisch geprägt und konzeptualisiert dabei im Extrem absolute Armut. Sie wurde für die internationale TALIS-Studie gewählt, in der Länder unterschiedlicher Wirtschaftskraft teilnahmen. In Deutschland wird hingegen meist eine relative Definition von Armut zugrunde gelegt (BMAS 2017). Relative Armut bezieht sich auf die Einkommensausstattung im Vergleich zur jeweiligen Gesellschaft. Individuelle Armut wird somit anhand des Standards der Gesellschaft in der jemand lebt relativiert. In Deutschland gilt als relativ arm, wer etwa 50 % des Medianeinkommens einer Bevölkerungsgruppe zur Verfügung hat. Das Armutsrisiko beginnt bei 60 % des Medians der Nettoäquivalenzeinkommen⁴ (ebd.). Die daraus abgeleitete Armutsquote lag 2018 in Deutschland für Kinder bis zu einem Alter von sechs Jahren bei 20,5 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

Sozioökonomische Benachteiligungen der Herkunftsfamilien können sich nachteilig auf die kognitive Entwicklung von Kindern auswirken (Jensen/Berens/Nelson 2017). Dementsprechend weisen etwa Kinder aus wirtschaftlich besser gestellten Familien im Durchschnitt eine höhere Lesekompetenz auf als Kinder mit einem niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund (Reiss/Weis/Klieme 2019). Zudem fühlen sich Eltern aus Familien, die sozioökonomisch benachteiligt sind, oft unsicher in ihrem Erziehungsverhalten und haben es in der Folge schwerer, die Entwicklung ihrer Kinder altersgerecht zu begleiten (Zimmermann u. a. 2016). Dies schlägt sich empirisch beispielsweise durch die erhöhte Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung durch Familien, die Transferleistungen beziehen, nieder (Fendrich/Pothmann/Tabel 2018).

4 Das Äquivalenzeinkommen wird berechnet, um das Einkommen von unterschiedlich großen Haushalten vergleichbar zu machen. Dabei erhält die erste erwachsene Person im Haushalt das Gewicht 1, weitere Personen ab 14 Jahren 0,5 und Kinder unter 14 Jahren das Gewicht 0,3.

7.2.2 Mehrsprachiges Aufwachsen

Als weitere Diversitätsdimension gilt in der OECD-Fachkräfteerhebung der Indikator „nicht deutsche Sprache“. Hierbei geht es um Kinder, die zweisprachig aufwachsen bzw. eine andere Familiensprache als Deutsch haben. Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, in deren Familien nicht vorrangig deutsch gesprochen wird, stieg, gemessen an allen Kindern mit Migrationshintergrund, laut Kinder- und Jugendhilfestatistik von 2009 bis 2018 stark an. Während von den unter Dreijährigen 2009 noch etwa die Hälfte in der Familie nicht deutsch sprach, waren es 2018 schon fast zehn Prozent mehr. Bei den Kindern ab drei Jahren wuchs diese Gruppe im selben Zeitraum von 60,3 % auf 67,3 % (Anstieg auf eine Gesamtzahl von ca. 499.000) an (Lochner/Jähner 2020). Ein überdurchschnittlich hoher Anteil dieses Zuwachses geht dabei auf den Zeitraum zwischen 2015 und 2017⁵ zurück (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Für Kinder aus asylsuchenden Familien dürften Sprachbarrieren und kulturelle Anpassungsleistungen mitunter höhere Hürden darstellen als für Kinder aus mittlerweile akkulturierten Gastarbeiterfamilien oder solchen, die im Zuge der EU-Binnenwanderung nach Deutschland zugereist sind. Dabei sind bezüglich der geografischen Verteilung sozialräumliche Segregationstendenzen zu beobachten, denn über ein Drittel jener Kinder besucht eine Kindertageseinrichtung, in der über die Hälfte der Kinder aus Familien kommt, in denen nicht vorrangig deutsch gesprochen wird (BMAS 2017). Dadurch kann der Zugang zur deutschen Sprache erschwert werden.

Wichtig ist für mehrsprachig aufwachsende Kinder jedoch, dass sie lernen, die Sprachen zu einem angemessenen Grad zu beherrschen und in diesem Sinne ausreichende Erfahrungen in beiden Sprachen sammeln (Barac u. a. 2014). Dementsprechend stellen die Förderung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit wichtige Ziele in den Bildungsplänen der Länder dar (vgl. Vierenickel/Schwarz 2009), wobei frühere Befragungen darauf hinweisen, dass Mehrsprachigkeit in den Einrichtungen bis zum damaligen Zeitpunkt kaum berücksichtigt wurde (z. B. Kratzmann u. a. 2013).

5 In diesem Zeitraum war eine verstärkte Zuwanderung von Flüchtlingen in europäische Länder zu beobachten. Wichtige Gründe hierfür waren insbesondere der Bürgerkrieg in Syrien, die damit verbundene Vertreibung der örtlichen Zivilbevölkerung in Flüchtlingslager und Versorgungsengpässe, die dort entstanden, nachdem mehrere Staaten ihre Hilfszusagen an das Flüchtlingskommissariat der Vereinten Nationen (UNHCR) nicht einhielten (Betts/Collier 2018).

7.2.3 Fluchthintergrund

Das Vorliegen eines Fluchthintergrundes stellt das dritte und im Rahmen der vorliegenden Untersuchung letzte Diversitätsmerkmal dar. Kinder mit Fluchthintergrund haben selbst Fluchterfahrungen gesammelt. Belastbare Zahlen zum Aufkommen von geflüchteten Kindern in der FBBE gibt es bislang nicht (vgl. Baisch u. a. 2018). Einen Indikator stellt die Kostenübernahme für die Mittagsverpflegung in Kindertageseinrichtungen von Kindern, deren Familien Asylbewerberleistungen in Anspruch nehmen, dar. Laut der Statistik zu Leistungen für Bildung und Teilhabe waren hiervon im 1. Quartal 2018 durchschnittlich 5.972 Kinder betroffen (Statistisches Bundesamt 2018).⁶ Nach Benjamin Baisch u. a. (2018) wurden 2018 in ca. 36 % aller Kindertageseinrichtungen Kinder mit Fluchthintergrund betreut, wobei dies mit 55 % bei der Mehrheit der befragten Einrichtungen ($N = 1.737$) erst seit weniger als einem Jahr der Fall war. Die Betreuung von Kindern mit Fluchterfahrung stellt für viele Kindertageseinrichtungen also ein relativ neues Phänomen dar, wodurch sich das pädagogische Personal vor besondere Herausforderungen gestellt sieht.

Es ist davon auszugehen, dass die Flucht für die Kinder eine traumatisierende Erfahrung darstellt (Albers 2018). Seval Soykoek u. a. (2017) machten bei 26 % der unter 6-jährigen Kinder aus syrischen Familien in einer deutschen Aufnahmeeinrichtung eine posttraumatische Belastungsstörung aus. Thimo Buchmüller u. a. (2018) kommen für Kinder aus irakischen und syrischen Familien zu ähnlichen Ergebnissen. Oft stehen die Familien nach der Flucht in ein anderes Land vor sprachlichen und kulturellen Barrieren, die die generellen Teilhabemöglichkeiten der Betroffenen einschränken (ebd.).

7.2.4 Verteilung von Diversitätsdimensionen und deren Zusammenhang mit ausgewählten Strukturmerkmalen in der FBBE in Deutschland

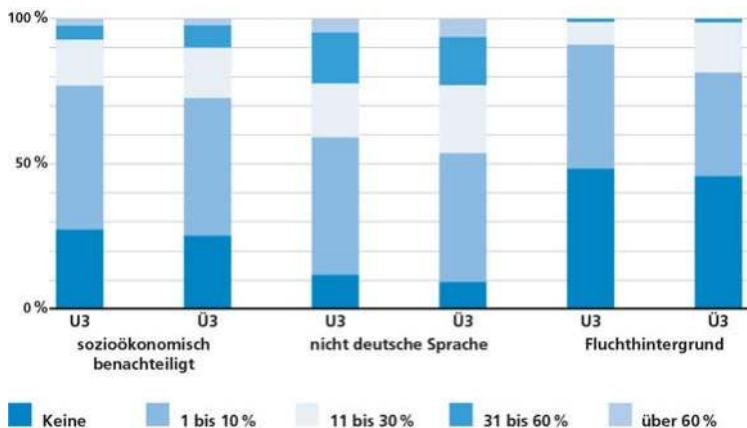
Wie aus den Daten des Bildungsberichts (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) hervorgeht, ist die Zahl von Kindern mit Diversitätsmerkmalen insbesondere in den letzten Jahren deutlich angestiegen. Ein hohe Zahl von Kindern mit diversem Hintergrund zeichnet sich ebenfalls in der OECD-Fachkräftebefragung ab (OECD 2019). Insgesamt lässt sich feststellen, dass über 70 % aller Leitungen in den teilnehmenden Ländern angeben, sozioökonomisch benachteiligte Kinder in ihrer Einrichtung zu haben. Rund 90 % aller Leitungen

6 Es ist allerdings anzunehmen, dass die tatsächliche Anzahl von Kindern mit Fluchthintergrund in der FBBE hierdurch unterschätzt wird (vgl. Baisch u. a. 2018).

betreuen Kinder, die zweisprachig bzw. mit einer anderen Familiensprache als Deutsch aufwachsen und über die Hälfte gibt an, Kinder mit Fluchthintergrund zu betreuen, wobei bei den meisten dieser Einrichtungen (jeweils ca. 40 %) der Anteil der Kinder mit einem Fluchthintergrund eher gering ist. Betrachtet man genauer, wie sich die Kinder mit Diversitätsmerkmalen auf die einzelnen Einrichtungen verteilen, zeigen die Daten große Unterschiede.

Im Rahmen der OECD-Studie wurden Leitungskräfte gebeten, den Anteil der Kinder mit Diversitätsmerkmalen an allen Kindern in ihrer Einrichtung einzuschätzen.⁷ Abbildung 7.1 zeigt die Einschätzungen der Leitungen zum Anteil der Kinder in ihrer Kita mit den Diversitätsmerkmalen (1) sozioökonomisch benachteiligt, (2) zweisprachig bzw. mit einer anderen Familiensprache als Deutsch aufwachsend oder (3) mit Fluchthintergrund.

Abb. 7.1: Verteilung von Kindertageseinrichtungen, in denen nach Einschätzung ihrer Leitung Kinder mit Diversitätsmerkmalen betreut werden (in %)



Anmerkungen: Daten gewichtet. Die Dimensionen sind nicht disjunkt.

U3: N = 234–236; Ü3: N = 247–249.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database; Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

7 Fragestellung: „Schätzen Sie bitte grob den Prozentsatz der Kinder in Ihrer Kindertageseinrichtung, welche die folgenden persönlichen Merkmale aufweisen.“

Die Einschätzungen der Leitungen aus der U3- und Ü3-Teilstudie sind relativ deckungsgleich. Etwa ein Viertel aller Leitungen aus beiden Teilstudien gibt an, keine Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien in ihrer Einrichtung zu haben. Allerdings gibt auch jeweils ca. ein Viertel der Leitungen an, dass 11 % oder mehr der Kinder in ihrer Einrichtung einen solchen Hintergrund aufweisen. In jeder zehnten Einrichtung werden nach Angaben der Leitungen 31 % oder mehr dieser Kinder betreut. Diese Daten weichen leicht vom KiTa-Register (Deutsches Jugendinstitut 2020) ab, in dem ca. 19 % aller Einrichtungsleitungen entsprechende Angaben machten.⁸ Dies lässt vermuten, dass der Anteil sozioökonomisch benachteiligter Kinder für Deutschland in der OECD-Studie leicht unterschätzt wird. Ein möglicher Grund hierfür könnte die bereits erwähnte Definition des Merkmals sein, die sich am Konzept der absoluten Armut orientiert. Die nicht deutsche Sprache stellt unter den in diesem Kapitel untersuchten Diversitätsdimensionen das am häufigsten vorkommende Merkmal dar. Während die Sprachthematik lediglich in 12 % (U3) bzw. 9,4 % (Ü3) der Einrichtungen keine Rolle zu spielen scheint, gibt jeweils fast ein Viertel der Leitungen an, dass mehr als 30 % der Kinder in ihren Einrichtungen dieses Diversitätsmerkmal aufweisen. Diese Zahlen erscheinen vor dem Hintergrund des zuvor erwähnten deutlichen Anstiegs der Gruppe der zugewanderten Kinder plausibel. Kinder mit einem Fluchthintergrund sind in den Kitas jedoch deutlich seltener. Jeweils knapp die Hälfte der Einrichtungsleitungen gibt an, gar keine Flüchtlingskinder in ihren Einrichtungen zu betreuen. Bei weiteren ca. 40 % (sowohl U3 als auch Ü3) machen Kinder mit einer Fluchterfahrung lediglich 1 bis 10 % der Kinder in ihrer Einrichtung aus.

In Tabelle 7.1 werden Zusammenhänge zwischen ausgewählten Strukturmerkmalen der Kindertageseinrichtungen und der Häufigkeit von Kindern mit Diversitätsmerkmalen in den Kitas dargestellt.

8 Im KiTa-Register werden Einrichtungsleitungen wöchentlich zu ihren Betreuungskapazitäten befragt. In der erstmaligen Basisbefragung werden die Befragten gebeten, den Prozentsatz der sozioökonomisch benachteiligten Kinder in ihrer Einrichtung zu schätzen (4-Punkt-Likert-Skala, Skalenbereich: 0–10 % – über 60 %). Zum Befragungszeitpunkt gaben ca. 12 % an, 31 bis 60 % der Kinder mit diesem Diversitätsmerkmal zu betreuen; bei ca. 7 % sind es über 60 % (Stand: 15.12.2020; $N = 7.700$, eigene Berechnungen).

Tab. 7.1: Zusammenhänge zwischen Strukturmerkmalen und Häufigkeit von Kindern mit Merkmalen aus den Diversitätsdimensionen (Pearson's Produkt-Moment-Korrelation bzw. Spearman-Rho)

Strukturmerkmal	Diversitätsdimension					
	sozioökonomisch benachteiligt		nicht deutsche Sprache		Fluchthintergrund	
	U3	Ü3	U3	Ü3	U3	Ü3
Bevölkerungszahl der Gemeinde ²	.110	.190***	.318***	.367***	.018	.063
Kinderanzahl in der Einrichtung ¹	.242***	.279***	.134***	.188**	.330***	.315***
Kindgerechte Nachbarschaft ³	-.294***	-.249***	-.389***	-.282***	-.231***	-.249***

1 Zusammenhänge nach Pearson's Produkt-Moment-Korrelation

2 non-parametrische Zusammenhänge (Spearman-Rho)

3 non-parametrische partielle Zusammenhänge (Spearman-Rho), kontrolliert für Bevölkerungszahl der Gemeinde

Anmerkungen: Kita-Leitungen wurden im Rahmen der OECD-Studie gebeten, eine Reihe von Strukturmerkmalen ihrer Einrichtung anzugeben bzw. zu schätzen. Hierzu sollten sie angeben, (1) wie groß die Gemeinde/Stadt ist, in der sich die Kindertageseinrichtung befindet (5-Punkt-Likert-Skala, Skalenbereich: Gemeinde mit bis zu 3.000 Einwohner/innen – Stadt mit mehr als 1.000.000 Einwohner/innen; *Bevölkerungszahl der Gemeinde*), (2) wie viele Kinder derzeit die Einrichtung besuchen bzw. einen Schätzwert angeben, wenn sie die genaue Zahl nicht kennen (*Kinderanzahl in der Einrichtung*) und angeben, inwieweit sie (3) sechs Items mit Aussagen zur Umgebung der Kindertageseinrichtung (Beispiel-Item: „Es gibt Fälle von Beleidigungen oder Angriffen in Zusammenhang mit ethnischem oder kulturellem Hintergrund“) auf einer 4-Punkt-Likert-Skala (Skalenbereich: Stimme überhaupt nicht zu – Stimme völlig zu) zustimmen. Hieraus wurde ein Skalenwert errechnet (vgl. Mernie 2018, *kindgerechte Nachbarschaft*). * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$; $N = 214-244$.

Quelle: OECD (2019a); TALIS Starting Strong 2018 Database; Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Über alle Diversitätsdimensionen hinweg fällt der negative Zusammenhang zwischen einer kindgerechten Umgebung und der Häufigkeit von Kindern mit Merkmalen aus den Diversitätsdimensionen auf. Das bedeutet: Je kindgerechter das Umfeld einer Kita ist, desto weniger Kinder mit den Diversitätsmerkmalen „sozioökonomisch benachteiligt, nicht deutsche Sprache und Fluchthintergrund“ sind in der Regel vertreten. Ein weiterer Zusammenhang besteht zwischen der Größe der Gemeinde und der Häufigkeit, mit der mehrsprachig aufwachsende Kinder in der Kita vertreten sind. Vermutlich ist dies dadurch zu erklären, dass Kinder aus Familien, in denen nicht deutsch gesprochen wird, häufiger in urbanen als in ländlichen Gebieten wohnen. Diese Vermutung deckt sich mit Angaben der Kinder- und Jugendhilfestatistik, wonach der Anteil der 3- bis 6-jährigen Kinder, die zu Hause nicht vorrangig deutsch sprechen, im Rhein-Main-Gebiet, in Teilen Baden-Württembergs sowie den Stadtstaaten besonders hoch ist. Dort lebt jedes dritte bzw. in manchen Regionen mehr als jedes zweite Kind in einer Familie, in der eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird (Bildungsbericht 2020).

Vor dem Hintergrund der hier gezeigten Zahlen wird die Notwendigkeit deutlich, dass pädagogisch Tätige in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung der Vielfalt der betreuten Kinder mit den passenden Diversitätspraktiken professionell begegnen. Voraussetzung hierfür ist eine Reihe von Kompetenzen, die im folgenden Kapitel näher beleuchtet werden.

7.3 Diversitätskompetenzen von pädagogischen Fachkräften

Internationale Forschungsbefunde legen nahe, dass pädagogische Fachkräfte zur gesundheitlichen (Melhuish/Ereky-Stevens/Petrogiannis 2015) und kognitiven Entwicklung (Sammons u. a. 2002) von Kindern positiv beitragen können, wenn sie Diversität anerkennen und kompetent mit ihr umgehen. Unter den dafür notwendigen Diversitätskompetenzen wird generell ein reflektierter und angemessener Umgang mit Differenz im Hinblick auf Diversitätsdimensionen verstanden (Koch 2017). Die Anwendung von Diversitätskompetenzen kann sich in spezifischen Diversitätspraktiken wie etwa dem Bereitstellen von Lern- und Spielmaterial aus anderen Kulturen oder einer inklusiven Wertorientierung äußern (Perren u. a. 2017). Ziele eines solchen Umgangs sind dabei das Vermeiden von Diskriminierung und das Erhöhen von Chancengleichheit (Koch 2017). Konkretere Ziele einer diversitätsorientierten Pädagogik können nach Cristina Allemann-Ghionda (2013) etwa sein, Mehrsprachigkeit wertzuschätzen und zu fördern, Wissen über Migration, Minderheiten und Pluralität zu vermitteln sowie Stereotype, Stigmata und Diskriminierung zu vermeiden. Dabei bezieht eine Diversitätsperspektive neben Unterschieden auch Gemeinsamkeiten mit ein. Es gilt, Anknüpfungspunkte herauszuarbeiten und so die Dichotomie von „normal“ und „unnormale“ zu überwinden. Folglich geht es nicht um einen Fokus auf Einzelne oder marginalisierte Gruppen, da ein solcher Fokus möglicherweise selbst ausgrenzende Effekte nach sich ziehen könnte, sondern um einen ganzheitlichen Ansatz, der die Gruppen, Eltern und auch das Team in den Blick nimmt (Leenen/Scheitza/Wiedemeyer 2006).

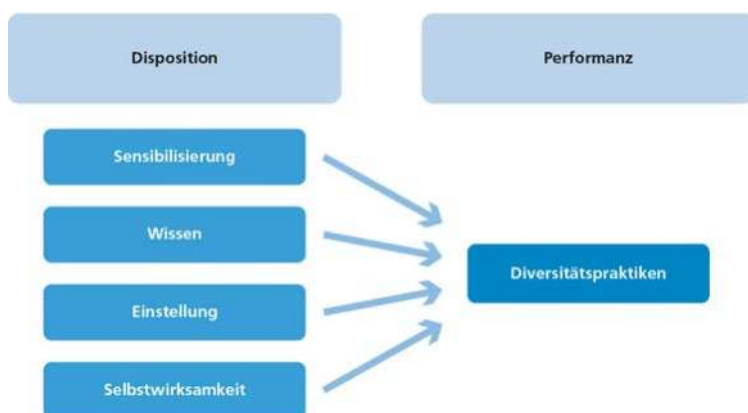
Barbara Herzog-Punzenberger (2017) gliedert Diversitätskompetenzen in vier Kategorien: Sensibilisierung, Wissen, Einstellungen und Handlungsfähigkeit (in Anlehnung an den Wortlaut der OECD-Studie wird unter Handlungsfähigkeit die Anwendung von Diversitätspraktiken verstanden und im Folgenden als solche bezeichnet).

Diese vier Kategorien spiegeln sich auch im Kompetenzmodell von Klaus Fröhlich-Gildhoff u. a. (2014) wider, welches Dispositionen (Handlungsgrundlagen) zu Performanz (praktische Handlungen) theoretisch in Beziehung setzt. Auf der Grundlage dieses Modells stellen beispielsweise Jens Kratzmann u. a.

(2020) in einer kontrollierten Vergleichsstudie mit pädagogisch Tätigen ($N = 199$) aus 19 Kitas einen signifikanten Zusammenhang zwischen Einstellungen zur Mehrsprachigkeit (erfasst anhand einer 5-stufigen Skala, Beispiel-Item: „Die Zweisprachigkeit der zweisprachigen Kinder sollte als eine besondere Kompetenz anerkannt werden“) und Praxishandlungen zur Integration sprachlicher Vielfalt in Kitas (z. B. Nutzung mehrsprachiger Materialien) fest. Allerdings hatte das Wissen über Mehrsprachigkeit (gemessen anhand von Wissensfragen; Beispiel-Item: „Wenn mehrsprachige Kinder beim Sprechen die verschiedenen Sprachen mischen, ist das völlig normal“) in diesem Kontext keinen Einfluss auf die Entwicklung der Performanz, womit das Modell nur teilweise bestätigt wurde.

Vor dem Hintergrund der beiden vorgestellten theoretischen Modelle werden im Folgenden die Analysen der Daten aus der OECD-Studie bezogen auf Diversitätspraktiken in deutschen Kitas dargestellt. Als Schnittmenge der beiden Modelle werden Wissen (im Modell fachspezifisches und theoretisches Wissen) und Einstellung (im Modell Haltung und Habitus) als Dispositionen und Diversitätspraktiken (im Modell Handlungsplanung und -bereitschaft, Handeln in der Situation) als Performanz verstanden. Mit Barbara Herzog-Punzenberger (2017) wird auch Sensibilisierung im Sinne von Sensibilität als relevante Disposition in den folgenden Analysen berücksichtigt. In Übereinstimmung mit dem Kompetenzmodell von Klaus Fröhlich-Gildhoff u. a. (2014) wird darüber hinaus Selbstwirksamkeit (im Modell Praxis- und Selbstreflexion) berücksichtigt. Dadurch ergibt sich das in Abbildung 7.2 dargestellte Analysemodell:

Abb. 7.2: Analysemodell zur Untersuchung und Darstellung der Diversitätskompetenzen von pädagogischen Fachkräften



Quelle: in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014; eigene Darstellung

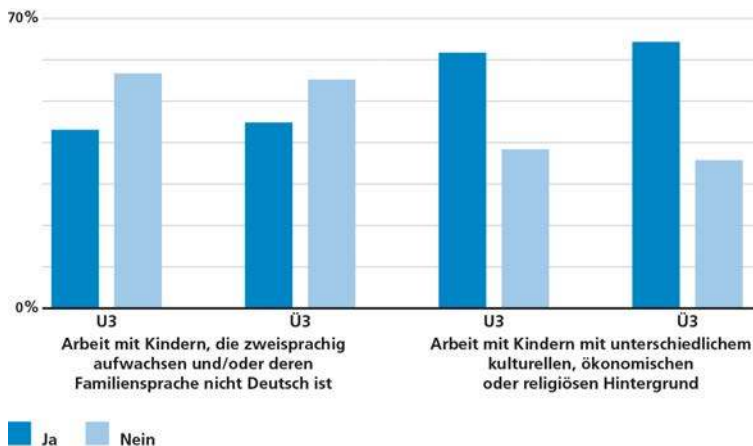
7.3.1 Sensibilisierung

Sensibilisierung bezieht sich auf die Frage, inwieweit pädagogisch Tätige in der FBBE auf die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit dem Thema Diversität und der Entwicklung entsprechender Diversitätskompetenzen aufmerksam gemacht werden. Die Sensibilisierung stellt insofern eine Grundvoraussetzung für die weitere Kompetenzentwicklung dar und führt „im besten Fall zu einem geordneten und nachhaltigen Kompetenzaufbau während der ersten Berufsjahre“ (Gruber 2017; Terhart 2013, S. 192). Dementsprechend sollte eine Sensibilisierung in puncto Diversität frühzeitig stattfinden, um eine Basis für den Erwerb von komplexem Wissen, einer reflektierten Einstellung sowie der Fähigkeit zur situationsgerechten Umsetzung diversitätsspezifischer Praktiken zu schaffen (vgl. Gruber 2017). Demnach ist die Ausbildung ein idealer Ort, um (angehende) pädagogisch Tätige für das Thema „Diversität“ zu sensibilisieren. Im Folgenden wird betrachtet, inwieweit pädagogisch Tätige bereits in ihrer Ausbildungsphase für die Arbeit mit Kindern, die Diversitätsmerkmale aufweisen, sensibilisiert wurden.

Die Befragung im Rahmen der OECD-Studie hat ergeben, dass durchschnittlich etwa die Hälfte aller pädagogisch Tätigen in ihrer formalen Ausbildung nicht für die Arbeit mit Kindern, die Diversitätsmerkmale⁹ aufweisen, sensibilisiert wurde. Dies gilt gleichermaßen für die U3- wie für die Ü3-Teilstudie (vgl. 7.3).

9 Der Wortlaut des Items „Arbeit mit Kindern mit unterschiedlichem kulturellen, ökonomischen oder religiösen Hintergrund“ weicht von den beiden zuvor beschriebenen Diversitätsdimensionen „sozioökonomisch benachteiligt“ und „Fluchthintergrund“ ab. Im vorliegenden Kapitel wird davon ausgegangen, dass zwar ein Großteil der beiden Dimensionen durch das Item abgedeckt wird. Dennoch bleibt unklar, ob eine pädagogisch tätige Person bei diesem Item „Ja“ angekreuzt hat, wenn sie in der Ausbildung beispielsweise „Arbeit mit Kindern mit unterschiedlichem ökonomischen Hintergrund“ (entspräche der Dimension „sozioökonomisch benachteiligt“) behandelt hat, nicht jedoch „Arbeit mit Kindern mit unterschiedlichem kulturellen oder religiösen Hintergrund“ (entspräche in Teilen der Dimension „Fluchthintergrund“). Somit bleibt aufgrund der eher allgemeinen Abfragestrategie eine gewisse Unsicherheit bezüglich dessen, was die Abfrage genau einfängt und inwieweit sich dies auf die Diversitätsdimensionen beziehen lässt.

Abb. 7.3: Anteil pädagogisch Tätiger, bei denen Diversität in der Ausbildung thematisiert wurde (in %)



Anmerkungen: Daten gewichtet. U3: N = 957–966; Ü3: N = 1.202–1211.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database; Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Vergleicht man die verschiedenen Ausbildungseinrichtungen (z. B. Berufsfachschule, Fachschule/Fachakademie/Berufskolleg, Hochschule), ist festzustellen, dass am ehesten bei Fachkräften der U3-Teilstudie, die eine Ausbildungsstätte für Erzieher/innen besucht haben, das Thema „Arbeit mit Kindern mit unterschiedlichem sozioökonomischen Hintergrund“¹⁰ auf dem Stundenplan stand. In der Ü3-Teilstudie zeigen sich mehrere leichte Effekte: So gibt es negative Zusammenhänge zwischen Bildungsgängen an (Berufs-) Fachschulen für Gesundheits- und Sozialberufe (ohne Erzieher/innen) und der Behandlung des Themas „Arbeit mit Kindern mit unterschiedlichem sozioökonomischen Hintergrund“.¹¹ Hingegen standen vielfältige Hintergründe und Mehrsprachigkeit bei den Bildungsgängen an Fachschulen/Fachhochschulen/Hochschulen bzw. an Ausbildungsstätten für Erzieherinnen häufiger auf dem Lehrplan.

Aufgrund des gesellschaftlichen und sozialen Wandels gewinnt das Thema „Diversität“ in der Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte zunehmend an Bedeutung. Diese wachsende empirische Relevanz der Thematik lässt vermuten, dass jüngere pädagogisch Tätige in ihrer Ausbildung in höherem Maße auf die diversitätsspezifische Arbeit vorbereitet worden sind als ältere. Tatsächlich legen die Daten dies nahe. Denn je jünger die pädagogischen Fachkräfte sind, desto eher waren die Arbeit mit Kindern, die mehrsprachig aufwachsen¹² sowie

10 $\chi^2(1, N = 949) = 5.63, phi = .08^*$.

11 $\chi^2(1, N = 1.196) = 8.977, phi = -.082^{**}$.

12 U3: $\chi^2(5, N = 965) = 63.063, v = .256^{***}$; Ü3: $\chi^2(5, N = 1.209) = 117.152, v = .311^{***}$.

die Arbeit mit Gruppen unterschiedlichen kulturellen, ökonomischen oder religiösen Hintergrundes¹³ Teil ihrer Ausbildung.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es im Sinne einer frühzeitigen Sensibilisierung der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die Arbeit mit Kindern, die Diversitätsmerkmale aufweisen, wünschenswert wäre, dass entsprechende Themen häufiger in der Ausbildung behandelt werden. Vor dem Hintergrund des vergleichsweise hohen Anteils an „Kindern, die zweisprachig aufwachsen und/oder deren Familiensprache nicht Deutsch ist“, scheint ein Anteil von lediglich etwas mehr als 40 % der befragten Personen, die angeben, diese Thematik in der Ausbildung behandelt zu haben, zu gering. Eine frühe Sensibilisierung des pädagogischen Personals ist jedoch von großer Bedeutung, weil sie den Grundstein für den weiteren Wissenserwerb der Fachkräfte darstellt. Ihr Wissensstand zum Thema „Umgang mit Vielfalt in der Kita“ wird im Folgenden genauer untersucht.

7.3.2 Wissen

Wissen kann in deklaratives Wissen (Sachkenntnis, Fachwissen, z. B. Kenntnis der Rechenregeln) und prozedurales Wissen (z. B. Fertigkeiten wie das richtige Anwenden von Rechenregeln) unterschieden werden (vgl. Zoelch/Berner/Thomas 2019). Übertragen auf das Kompetenzmodell nach Klaus Fröhlich-Gildhoff u. a. (2014) zeichnet sich professionelles Handeln sowohl durch fachspezifisch-theoretisches (deklaratives) Wissen als auch durch anwendungsorientiertes (prozedurales) Erfahrungswissen aus. Bei einem kompetenzorientierten Wissenserwerb sollte ein zeitnahes Anwenden erlernter Inhalte möglich sein, da sich die Abrufkapazität von Wissen auf Dauer verringert, sofern es ungenutzt bleibt (Zoelch/Berner/Thomas 2019). Somit können für den Erwerb von Diversitätskompetenzen insbesondere solche Formen der Wissensvermittlung von Bedeutung sein, die parallel zur Praxis stattfinden. Ein Indikator für das Wissen von pädagogisch Tätigen im Bereich Diversität könnte demnach sein, inwieweit sie kürzlich Fort- und Weiterbildungen besucht haben, in denen entsprechende Themen behandelt wurden. Neuere Meta-Analysen legen nahe, dass Fort- und Weiterbildungen das Wissen von pädagogisch Tätigen in der FBBE verbessern (z. B. Markussen-Brown u. a. 2017; Fukkink/Lont 2007).

In mehreren theoretischen Modellen wird davon ausgegangen, dass sich Wissen positiv auf das berufliche Handeln in der FBBE auswirkt (z. B. Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014; Hamre u. a. 2012). Die empirische Evidenz ist hierzu allerdings nicht eindeutig. So stellten beispielsweise Jens Kratzmann u. a. (2017)

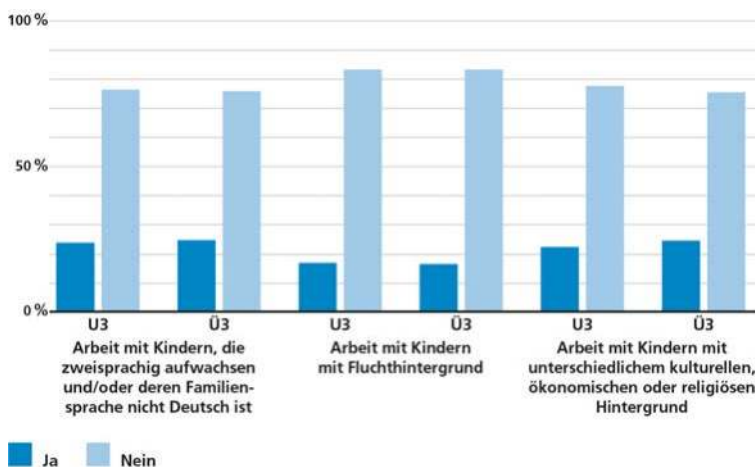
13 U3: $\chi^2(5, N = 964) = 73.062, \nu = .275^{***}$; Ü3: $\chi^2(5, N = 1.212) = 170.648, \nu = .375^{***}$.

einen positiven Zusammenhang zwischen Wissen zu Mehrsprachigkeit und der Anzahl an mehrsprachigen Peerinteraktionen sowie der Nutzung von mehrsprachigem Informationsmaterial für Eltern fest, wobei sich dies in einer weiteren Studie nicht bestätigen ließ (Kratzmann/Sawatzky/Sachse 2020). Lauren Kidd und Caroline Rowland (2018) untersuchten, wieviel Wissen 24 pädagogische Fachkräfte aus England über Techniken zur Verbesserung sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten der Kinder haben (14 der 24 Fachkräfte besuchten zuvor eine entsprechende Fort- und Weiterbildung). Während diejenigen Fachkräfte, die an einer Fort- und Weiterbildung teilgenommen hatten, mehr über die entsprechenden Techniken wussten, wendeten sie diese in der Praxis nicht häufiger an.

Das Fachwissen des pädagogischen Personals wird in der OECD-Studie nicht direkt (z. B. im Sinne von Wissenstests) erfasst. Hinweise auf die Wissensstände sowie das Interesse an einer Wissenserweiterung zum Thema Diversität unter den Fachkräften der FBBE können jedoch aus den Daten zum Besuch von Fort- und Weiterbildungen in diesem Bereich abgeleitet werden.

Von allen pädagogisch Tätigen (U3 und Ü3), die innerhalb der letzten 12 Monate wenigstens eine Fort- und Weiterbildung besucht hatten, belegte durchschnittlich etwa jede fünfte pädagogisch tätige Person wenigstens eine Fort- und Weiterbildung zu einer der Diversitätsdimensionen (vgl. Abb. 7.4).

Abb. 7.4: Anteil der Nutzung von Fort- und Weiterbildungen zu Diversitätsdimensionen (in %)



Anmerkungen: Daten gewichtet. Die Grafik bezieht sich auf pädagogisch Tätige, die innerhalb der letzten 12 Monate an wenigstens einer Fort- und Weiterbildung teilgenommen haben (U3: N = 692–697; Ü3: N = 847–867). Pädagogisch Tätige, die in den letzten 12 Monaten an keiner Fort- und Weiterbildung teilgenommen haben, wurden nicht berücksichtigt (U3: N = 135; Ü3: N = 175).

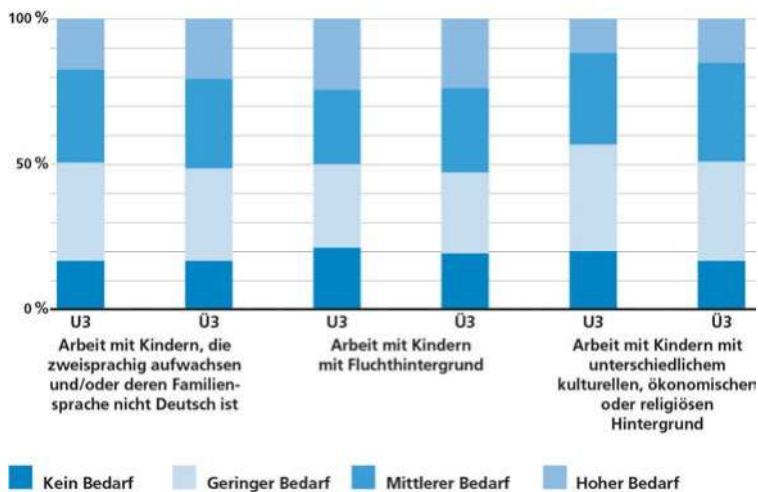
Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database; Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Obwohl der Umgang mit einer Vielfalt an Kindern in den meisten Kitas zum Alltag gehört, geben Fachkräfte in der TALIS-Studie an, Fort- und Weiterbildungen zum Thema Diversität vergleichsweise selten zu besuchen. Den Ergebnissen der OECD-Fachkräfteerhebung zufolge werden am häufigsten Themen zur Entwicklung des Kindes (z. B. motorisch, sozioemotional; U3: 65,6 % und Ü3: 60,3 %), zur Elternarbeit (U3: 50,2 % und Ü3: 45,5 %), zur Dokumentation der Kindesentwicklung (U3: 49,1 % und Ü3: 43,6 %) und zur Förderung von Kreativität und Problemlösungskompetenzen (U3: 40,4 % und Ü3: 41,8 %) belegt. Am wenigsten frequentiert wurden Fortbildungen zur Förderung des Lernens im Bereich Mathematik/Rechnen (U3: 11,6 % und Ü3: 14,4 %), Förderung des Lernens im Bereich Naturwissenschaft und Technik (U3: 16,9 % und Ü3: 18,4 %) sowie zu Organisation und Führung der Gruppe (U3: 19,3 % und Ü3: 19 %). Für die U3-Teilstudie liegen alle Fortbildungen zu Diversitätsdimensionen in der unteren Hälfte der belegten Fort- und Weiterbildungsthemen (Mediansplit). In der Ü3-Teilstudie trifft dies für alle entsprechenden Fortbildungen zu – mit Ausnahme jener zur Arbeit mit Kindern unterschiedlichen kulturellen, ökonomischen oder religiösen Hintergrundes.

Eine mögliche Erklärung für die vergleichsweise zurückhaltende Nutzung von Fort- und Weiterbildungen zu Diversitätsdimensionen könnte sein, dass entsprechende Fortbildungen schlicht nicht angeboten werden. Allerdings konnten anhand von Daten der OECD-Studie keine Zusammenhänge zwischen dem Bedarf an Diversitäts-Fortbildungen und einem Mangel an passenden Angeboten¹⁴ gefunden werden. Dies gilt für alle drei Diversitätsmerkmale. Eine weitere Erklärung wäre, dass der entsprechende Wissensbedarf bereits weitgehend gedeckt ist. Diese Annahme lässt sich empirisch jedoch nicht bestätigen. Nach eigenen Aussagen hat etwa jede zweite Fachkraft einen mittleren oder gar hohen Bedarf an Fort- und Weiterbildungen zu jeder der drei in diesem Kapitel behandelten Diversitätsdimensionen (vgl. Abb. 7.5).

14 Fachkräfte gaben auf einer 4-Punkt-Likert-Skala (Stimme überhaupt nicht zu – Stimme völlig zu) an, inwieweit sie der Aussage zustimmen, dass keine passende Fort- und Weiterbildung angeboten wird. Die entsprechenden Zusammenhänge zu Fortbildungen zur Arbeit mit Kindern mit Diversitätsmerkmalen wurden mittels non-parametrischer Korrelationen (Spearman-Rho) errechnet. Diese stellen sich folgendermaßen dar:
 U3: $rrho = -.041$ (sozioökonomisch benachteiligt), $rrho = .005$ (nicht deutsche Sprache), $rrho = -.019$ (Fluchthintergrund)
 Ü3: $rrho = .029$ (sozioökonomisch benachteiligt), $rrho = .005$ (nicht deutsche Sprache), $rrho = -.034$ (Fluchthintergrund).

Abb. 7.5: Fort- und Weiterbildungsbedarf von pädagogisch Tätigen zum Thema Diversität (in %)



Anmerkungen: Daten gewichtet. Pädagogisch Tätige gaben auf einer 4-Punkt-Likert-Skala (Skalenbereich: kein Bedarf – hoher Bedarf) an, inwieweit sie Bedarf an einer Fort- und Weiterbildung im Bereich Diversität haben. U3: N = 831–839; Ü3: N = 1.050–1.061. Praktikantinnen und Praktikanten wurden bei der Auswertung nicht berücksichtigt (U3: N = 117; Ü3: N = 126).

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database; Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Hierbei fallen insbesondere die Angaben zum Fortbildungsbedarf für die Arbeit mit Kindern auf, die einen Fluchthintergrund haben. Hier wird großer Bedarf angemeldet, obwohl nach Aussagen der Einrichtungsleitungen vergleichsweise wenige Kinder in den Kitas dieses Diversitätsmerkmal aufweisen. Andere Merkmale kommen häufiger vor (vgl. Abb. 7.1). Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass die Arbeit mit nur wenigen geflüchteten Kindern schon als besonders herausfordernd empfunden wird und dementsprechend zu einem erhöhten Wissensbedarf führt. Diese Vermutung deckt sich in Teilen mit der empfundenen Belastung der pädagogisch Tätigen im Umgang mit Kindern, die einen Fluchthintergrund aufweisen. Jede vierte Einrichtungsleitung meldet hier eine hohe Belastung (Bader u. a. 2019). Dies scheint nachvollziehbar, weil viele Fachkräfte diesem relativ neuen Phänomen noch weitgehend unvorbereitet gegenüberstehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Fort- und Weiterbildungen zum Erwerb von Diversitätskompetenzen gegenüber anderen Angeboten eher selten belegt werden. Dies ist jedoch nicht auf einen mangelnden Bedarf zurückzuführen. Den Daten der OECD-Fachkräfteerhebung zufolge besteht für alle drei in diesem Kapitel dargestellten Diversitätsdimensionen ein mittlerer bis hoher Fort- und Weiterbildungsbedarf, insbesondere bezüglich der Arbeit mit Kindern, die eine Fluchterfahrung mitbringen, was darauf hindeutet, dass den

pädagogischen Fachkräften in den Kitas die Relevanz des Themas und die Notwendigkeit eines entsprechenden Kompetenzaufbaus bewusst ist.

Im Folgenden wird genauer darauf eingegangen, wie das pädagogische Personal der Anwendung von Diversitätspraktiken gegenüber eingestellt ist.

7.3.3 Einstellungen

Einstellungen können auf unterschiedliche Arten konzeptualisiert werden. Eine eher breit angelegte Definition des Begriffs in Bezug auf Verhaltensweisen deutet die Einstellung einer Person als deren Maß an Zustimmung bzw. Ablehnung einer Entität (beispielsweise eines Sachverhalts oder einer Verhaltensweise; Albarracín u. a. 2019; Ajzen/Fishbein 1977). Einstellungen zu Diversität in der FBBE spiegeln demnach also insbesondere wider, für wie wichtig pädagogisch Tätige die Auseinandersetzung mit Diversität sowie den Einsatz von Diversitätspraktiken halten.

Einstellungen können durch unterschiedliche Faktoren wie beispielsweise persönliche Erfahrungen (d. h. etwas selbst zu erleben, anstatt lediglich davon zu hören) oder eine wiederholte Auseinandersetzung mit einem Thema beeinflusst werden. Generell postuliert etwa die Theorie geplanten Verhaltens, dass Einstellungen das Verhalten einer Person beeinflussen können (Ajzen 1991, 1988).¹⁵ Auch für den Bereich der FBBE gehen mehrere theoretische Modelle davon aus, dass sich Einstellungen auf die pädagogische Praxis auswirken können (z. B. Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014; Tietze 2013; Baumert/Kunter 2011).¹⁶ Die vorliegende empirische Evidenz hierzu ist für den FBBE-Bereich mehrdeutig. So konnten etwa Jens Kratzmann u. a. (2017) mittels schriftlicher Befragungen und Beobachtungen bei 127 pädagogischen Fachkräften aus mehreren

15 Neben Einstellungen spielen hierbei auch noch die subjektiv wahrgenommene Kontrolle über ein Verhalten und der soziale Druck, sich auf eine bestimmte Weise verhalten zu müssen, eine wichtige Rolle. Gleichzeitig räumt die Theorie geplanten Verhaltens die Möglichkeit ein, dass auch die Einstellungen durch das Verhalten beeinflusst werden können, wobei die Erklärung für einen kausalen Zusammenhang in diese Richtung nicht in ihrem Fokus steht (Ajzen 2015).

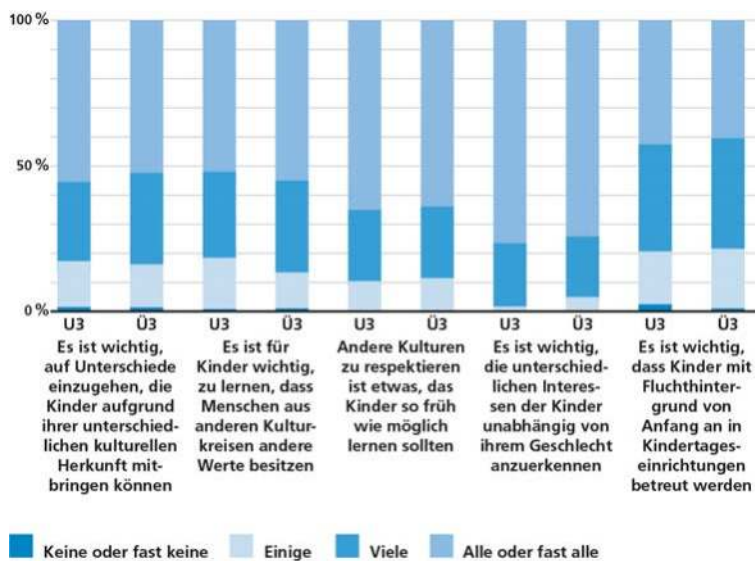
16 Es ist nicht unbedingt selbstverständlich, Einstellungen als grundsätzlichen Prädiktor für Verhalten anzusehen (vgl. ebd.; Wicker 1969; Perlovsky 2013). Eine gegensätzliche, jedoch ebenfalls plausible Hypothese besteht darin, dass auch Verhalten zu einer Einstellungsänderung führen kann. Die Theorie kognitiver Dissonanz erklärt dies etwa damit, dass Unterschiede zwischen Kognitionen und Verhalten zu einer psychologischen Spannung führen, die Menschen ausgleichen möchten. Eine mögliche Strategie hierzu wäre, die Einstellungen dem Verhalten anzupassen (Festinger 2001). So weist empirische Evidenz aus anderen Bereichen als der FBBE darauf hin, dass Verhalten in größerem Maße Einstellungen beeinflussen kann als andersherum (siehe Kroesen/Handy/Chorus 2017 für ein Beispiel aus dem Bereich des Reisens).

Kindertageseinrichtungen in Deutschland einen positiven Zusammenhang zwischen der Einstellung pädagogischer Fachkräfte zu multilingualer Pädagogik und der Integration von Mehrsprachigkeit in das Alltagsgeschehen von Kindertageseinrichtungen nachweisen. Auch Wolfgang Tietze (2013) konnte basierend auf mehreren Fragebögen, Interviews und direkten Beobachtungen von pädagogischem Fachpersonal aus verschiedenen Betreuungsformen in Deutschland nachweisen, dass sich Einstellungen wie etwa Erziehungsziele der pädagogischen Fachkräfte auf die Prozessqualität (pädagogische Interaktionen) auswirken, wenn auch nur in sehr geringem Maße.

In der OECD-Studie wurde die Einstellung des pädagogischen Personals gegenüber Diversitätspraktiken nicht direkt bei diesen selbst abgefragt, um den Einfluss sozialer Erwünschtheit auf die Antworten zu minimieren (Bader u. a. 2019). Stattdessen gaben die Einrichtungsleitungen an, wie sie die Einstellungen bei ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einschätzen. Hierzu wurden die Leitungen gebeten anzugeben, wie viele¹⁷ pädagogisch Tätige in ihrer Einrichtung bestimmte Aussagen, die sich auf den Umgang mitkultureller Vielfalt beziehen, für wichtig und richtig halten (Beispiel-Item: „Es ist wichtig für Kinder zu lernen, dass Menschen aus anderen Kulturkreisen andere Werte besitzen.“). Die Leitungen schätzten die Einstellungen ihrer pädagogischen Fachkräfte überwiegend positiv ein (vgl. Abb. 7.6).

17 Die Leitungen wurden gefragt, inwieweit sie glauben, dass „keine oder fast keine“, „einige“, „viele“ beziehungsweise „alle oder fast alle“ der pädagogisch Tätigen in ihrer Einrichtung den entsprechenden Aussagen zustimmen.

Abb. 7.6: Einschätzung der Leitungen zur Einstellung der pädagogisch Tätigen hinsichtlich Diversitätspraktiken (in %)



Anmerkungen: Daten gewichtet. U3: N = 237; Ü3: N = 257–258.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database; Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Durchschnittlich gaben etwa 90 % der Leitungen an, dass „viele“ bzw. „alle oder fast alle“ pädagogisch Tätigen aus ihren Einrichtungen Diversitätspraktiken für wichtig halten.

In den zuvor zitierten Studien wurden zum Zusammenhang von Einstellungen¹⁸ und dem Handeln von Fachkräften in der Praxis nur geringe Effekte festgestellt (Kratzmann u. a. 2017; Tietze 2013). Sonja Perren u. a. (2017) fanden in einer fragebogenbasierten Querschnittsstudie mit 265 pädagogischen Fachkräften aus unterschiedlichen Betreuungsformen in der Schweiz heraus, dass die Einschätzung der Selbstwirksamkeit einen wesentlichen Prädiktor für das Verhalten in der pädagogischen Praxis darstellt, während Einstellungen hierauf gar keinen Einfluss hatten. Daher wird im Folgenden dargestellt, wie die Fachkräfte ihre Selbstwirksamkeit im Bereich Diversität einschätzen.

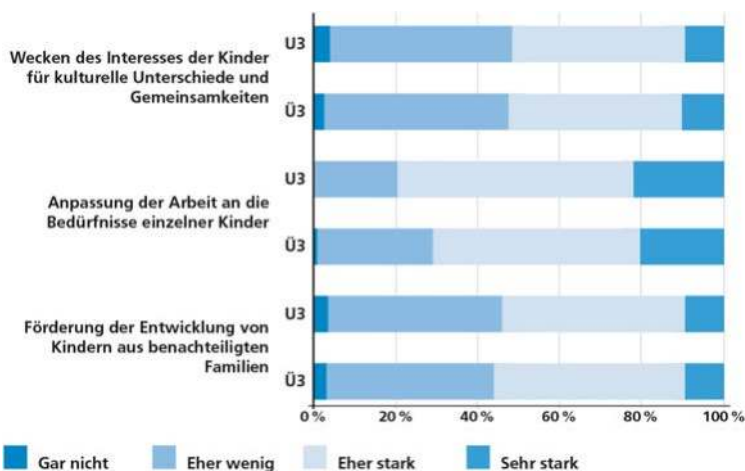
18 Auf weitere Zusammenhangsanalysen der Einstellung der pädagogisch Tätigen mit anderen Variablen wie etwa ihrem Geburtsland oder ihrem Alter wurde aufgrund der Abfrage-logik verzichtet. Denn eine Leitung vergab „einen Wert“ für alle pädagogisch Tätigen in ihrer Einrichtung – unabhängig von deren Geburtsland, Alter etc.

7.3.4 Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit wird von Sonja Perren u. a. (2017) im Sinne Albert Banduras (1977, 1997 in Tschannen-Moran/Hoy/Hoy 1998) als subjektiv wahrgenommene Kontrolle über ein Verhalten und der Glaube an die Wahrscheinlichkeit, damit erfolgreich ein angestrebtes Ziel zu erreichen, konzeptualisiert. Das Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit hat dabei einen positiven Einfluss auf die Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, mit der ein Ziel verfolgt wird. Darüber hinaus ist eine hohe Selbstwirksamkeitseinschätzung förderlich für die Bewältigung von Rückschlägen und Niederlagen bei der Zielverfolgung.

In der OECD-Studie wurden pädagogisch Tätige gefragt, ob sie in der Lage seien, das Interesse der Kinder für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu wecken, die eigene Arbeit an die Bedürfnisse einzelner Kinder anzupassen und Kinder aus benachteiligten Familien zu fördern (vgl. 7.7).

Abb. 7.7: Einschätzung der pädagogisch Tätigen zu ihrer Selbstwirksamkeit hinsichtlich ausgewählter Diversitätspraktiken (in %)



Anmerkungen: Daten gewichtet. U3: N = 1.038–1.045; Ü3: N = 1.296–1.300.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database; Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Nur etwa die Hälfte der Befragten geht (eher stark oder sehr stark) davon aus, dass sie das Interesse der Kinder für kulturelle Unterschiede wecken kann. Ebenso wenige glauben, dass sie Kinder aus benachteiligten Familien fördern können. Deutlich höher schätzen die pädagogisch Tätigen ihre Fähigkeit ein, auf individuelle Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Ein Grund für die schwächeren Ergebnisse bezüglich der Förderung benachteiligter Kinder könnte sein, dass diese mehr Zeit in Anspruch nimmt als das Ausrichten der Arbeit auf spezielle Bedürfnisse einzelner Kinder (wie beispielsweise ein Buch vorgelesen

zu bekommen o. ä.). Dass nur die Hälfte der Befragten überzeugt ist, das Interesse für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei den Kindern wecken zu können, könnte etwa im Fehlen geeigneter Materialien begründet sein (z. B. wenn die Kita keine Spielzeuge aus anderen Kulturen vorhält). Entsprechende Aspekte der Verfügbarkeit von für die Anwendung von Diversitätspraktiken Aspekte wie fehlende bzw. benötigte Ressourcen wurden in der Fachkräftebefragung jedoch nicht erfasst.

Vor dem Hintergrund, dass den pädagogischen Fachkräften die Relevanz der Diversitätsthematik bewusst ist, sie aber nur sehr begrenzt von ihrer Selbstwirksamkeit in diesem Bereich überzeugt sind, ist nun interessant, wie der Umgang mit einer Vielfalt an Kindern in der täglichen Praxis aussieht.

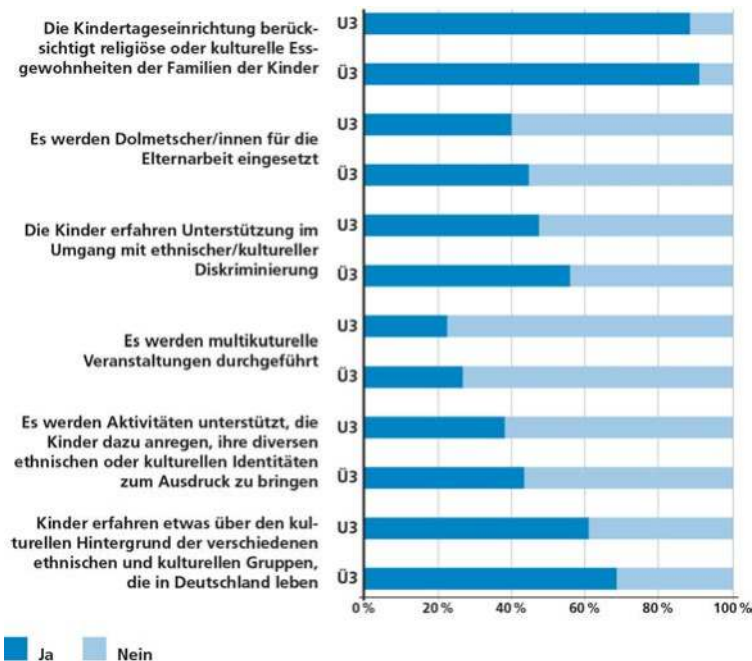
7.3.5 Diversitätspraktiken

Diversitätspraktiken äußern sich in der praktischen Anwendung von Diversitätskompetenzen. Ein Beispiel hierfür wäre das reflektierte und gezielte Bereitstellen von Spielzeug aus anderen Kulturen. Empirische Studien zu diversitätsspezifischen Praktiken in der pädagogischen Praxis der FBBE sind bisher rar. Beate Beyer (2013) stellte in einer qualitativen Studie anhand von Interviews mit Erzieherinnen sowie Beobachtungsdaten aus deren pädagogischer Praxis eine mangelnde Reflexionsfähigkeit hinsichtlich des Themas Diversität fest. In einer methodisch vergleichbaren Studie kommen Julia Czarnetzki und Julia Klimas (2016) zu einem ähnlichen Ergebnis. Sie beobachteten in den untersuchten Einrichtungen, dass in weiten Teilen versucht werde, den pädagogischen Alltag inklusiv zu gestalten (d. h. die Einstellung zu Diversitätspraktiken weitgehend positiv ist). Gleichzeitig sei jedoch an den Vorstellungen von Normalität und Andersartigkeit weitestgehend festgehalten worden. In diesem Zusammenhang zeigte sich, dass Diversität kaum als Ressource angesehen wurde und unterschiedliche kulturelle Zugehörigkeiten im pädagogischen Alltag kaum eine Rolle spielten.

Um den Einfluss sozialer Erwünschtheit auf die Antworten zu minimieren, wurden pädagogisch Tätige im Rahmen der OECD-Studie nicht nach ihrem persönlichem Verhalten gefragt, sondern gebeten einzuschätzen, inwieweit Diversitätspraktiken in ihrer Einrichtung generell genutzt werden (Bader u. a. 2019).

Für die Befragung von Diversitätspraktiken wurde, insbesondere vor dem Hintergrund der seit 2015 deutlich ansteigenden Geflüchtetenanzahlen, speziell für Deutschland eine Reihe eigener Fragen konzipiert (vgl. Abb. 7.8).

Abb. 7.8: Einschätzung der pädagogisch Tätigen, ob ausgewählte Diversitätspraktiken in ihrer Einrichtung angewendet werden (in %)



Anmerkungen: Daten gewichtet. U3: N = 1.020–1.036, Ü3: N = 1.264–1.293.

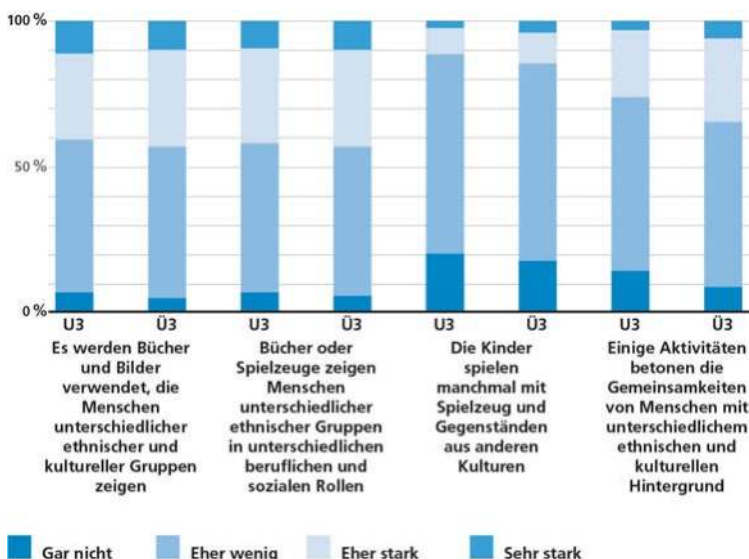
Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database; Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Die Fragen richteten sich sowohl auf strukturell-institutionelle Aspekte (z. B. den Einsatz von Dolmetscherdiensten) als auch auf potenzielle Folgen konkreter pädagogischer Praxis (z. B. die Kinder erfahren Unterstützung im Umgang mit ethnischer/kultureller Diskriminierung). Entsprechend gemischt fallen in diesem Frageblock die Antworten aus. Auffällig ist bei den Antworten zum einen, dass nahezu alle Befragten (jeweils ca. 90 %) angeben, dass in ihrer Einrichtung religiöse oder kulturelle Essgewohnheiten der Kinder berücksichtigt werden. Zum anderen geben verhältnismäßig wenig Befragte (je ca. 25 % in der U3- und Ü3-Teilstudie) an, in ihrer Einrichtung multikulturelle Feste zu feiern. Etwa die Hälfte aller Einrichtungen setzen Dolmetscherinnen und Dolmetscher für die Elternarbeit ein und unterstützen die Kinder bei ethnischer oder kultureller Diskriminierung. Insbesondere der zuletzt genannte Wert mag irritierend wirken. Eine Erklärung für diese Werte könnte jedoch sein, dass die Abfragen keine Bedarfe einfangen. D. h., nur Einrichtungen mit Kindern, deren Eltern nicht ausreichend deutsch sprechen, haben überhaupt einen Bedarf an Dolmetscherinnen und Dolmetschern. Ist dieser nicht vorhanden, beispielsweise weil alle Eltern deutsch sprechen können, werden vermutlich auch keine Dolmet-

scherrinnen und Dolmetschern eingesetzt. Ebenso ist eine Unterstützung im Fall einer Diskriminierung nur dann erforderlich, wenn eine solche erfolgt.

Die allgemeinen Fragen der internationalen OECD-Studie konzentrieren sich in der Erhebung zur Anwendung von Diversitätspraktiken vor allem auf kulturelle Unterschiede. Beispiele hierzu sind die „Nutzung von Spielzeug aus anderen Kulturen“ oder „Aktivitäten, die die Gemeinsamkeiten von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen betonen“ (OECD 2019, S. 90). Das pädagogische Personal in deutschen Kitas ist der Auffassung, dass kulturbezogene Diversitätspraktiken hier eher wenig genutzt werden (vgl. Abb. 7.9).

Abb. 7.9: Einschätzung der pädagogisch Tätigen zum Einsatz von Diversitätspraktiken in ihren Einrichtungen (in %)



Anmerkungen: U3: N = 1.037–1.042; Ü3: N = 1.291–1.298.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database; Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Durchschnittlich geben etwa 70 % (U3) bzw. 66 % (Ü3) der pädagogisch Tätigen an, dass kulturbezogene Diversitätspraktiken in ihren Einrichtungen „gar nicht“ oder „eher wenig“ genutzt werden (vgl. Abb. 7.9). Besonders auffällig sind im Gesamtkontext der Ergebnisse die Resultate zu dem Item „Die Kinder spielen manchmal mit Spielzeug und Gegenständen aus anderen Kulturen“. Dies scheint besonders selten der Fall zu sein. Ein möglicher Grund hierfür könnte sein, dass entsprechendes Spielzeug in den Einrichtungen nur sehr selten vorhanden ist. Im Kontext des beachtenswerten Anteils an Kindern mit Diversitätsmerkmalen (vgl. 7.1) lassen diese Ergebnisse den Schluss zu, dass Diversitätspraktiken in den Einrichtungen der FBBE gegenwärtig nicht ausrei-

chend angewendet werden. Das könnte daran liegen, dass bisher nur etwa die Hälfte der pädagogisch Tätigen Themen zur Arbeit mit Kindern mit Diversitätsmerkmalen in ihrer Ausbildung behandelt haben (vgl. Abb. 7.3). Zudem geben von allen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die in den letzten 12 Monaten eine Fortbildung belegt haben, nur ca. 20 % an, in diesem Zeitraum eine Fort- und Weiterbildung zu einem diversitätsbezogenen Thema absolviert zu haben. Gleichzeitig meldet etwa die Hälfte der Befragten einen mittleren bis hohen Bedarf an solchen Weiterbildungen an. Dies könnte auf mangelnde Kenntnisse im Bereich Diversität hindeuten, was in der Folge den Einsatz von Diversitätspraktiken erschweren dürfte. Bei dieser Vermutung ist allerdings zu berücksichtigen, dass benötigte Materialien (z. B. Bücher, Spielzeug etc.) erst einmal vorhanden sein müssen.¹⁹

Interessanterweise steht die geringe Anwendung von Diversitätspraktiken im deutlichen Kontrast zu den Einschätzungen der Leitungen, die angegeben hatten, dass ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter den Einsatz diversitätssensibler Praktiken für wichtig halten (vgl. Abb. 7.6). Möglicherweise ist die Einstellung des pädagogischen Personals beim Umgang mit Vielfalt nur in geringem Maße handlungsleitend.

Diese Befunde legen insgesamt nahe, dass die Praxis im Kita-Alltag in puncto Diversität (noch) nicht mit der wachsenden Zahl von Kindern mit Migrations- und Fluchthintergrund, die die Kitas heute besuchen, Schritt gehalten hat. Sicherlich hatten Diversitätspraktiken vor einigen Jahren noch eine geringere Bedeutung als heutzutage. Aber die neue Herausforderung als solche wird von den Leitungen und dem pädagogischen Personal erkannt, und es besteht sowohl der Wunsch, diesen neuen Anforderungen adäquat zu begegnen als auch die Bereitschaft, sich dafür durch entsprechende Fortbildungsmaßnahmen zu qualifizieren. Nur an der Umsetzung scheint es noch zu hapern. Es wäre auf jeden Fall wünschenswert, dass die Hälfte der Befragten, die in der OECD-Studie eine eher geringe oder gar keine Selbstwirksamkeitsüberzeugung beim Umgang mit Vielfalt geäußert haben, in absehbarer Zeit in diesem Punkt positivere Angaben machen können.

Inwieweit hängen nun Sensibilisierung, Wissen, Einstellungen und Selbstwirksamkeit mit der Anwendung von Diversitätspraktiken zusammen? Dieser Frage wird im nächsten Kapitel nachgegangen.

19 Das Vorhandensein entsprechender Materialien wurde im Rahmen der OECD-Studie nicht abgefragt.

7.4 Diversitätssensible Praxis im Zusammenhang struktureller, kind- und fachkräftebezogener Aspekte

Im folgenden Kapitel wird untersucht, inwieweit die Dispositionen (Sensibilisierung, Wissen, Einstellungen und Selbstwirksamkeit zu Diversitätspraktiken) unter Berücksichtigung von Strukturmerkmalen (Häufigkeiten in den Einrichtungen von Kindern mit den Diversitätsmerkmalen zweisprachiges Aufwachsen, beziehungsweise Aufwachsen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch, sozioökonomisch benachteiligter Hintergrund und Fluchthintergrund) mit der Anwendung von Diversitätspraktiken zusammenhängen. Zur Beantwortung dieser Frage wurde eine blockweise multiple Regression gerechnet. Es handelt sich bei den Ergebnissen somit um korrelative Effekte, die nicht notwendigerweise kausale Wirkungen implizieren. Die Systematik der Variablenzuordnung beruht dabei auf den bisherigen Analysen und deren konzeptueller Rahmung. Dementsprechend wurden zur Varianzaufklärung sukzessive sieben aufeinander folgende Variablenblöcke in eine blockweise Regression einbezogen. Die Zusammensetzung der Variablenblöcke gestaltet sich dabei folgendermaßen:

- Variablenblock 1: Häufigkeit von Kindern die zweisprachig, beziehungsweise mit einer anderen Familiensprache als Deutsch aufwachsen
- Variablenblock 2: Häufigkeit von sozioökonomisch benachteiligten Kindern
- Variablenblock 3: Häufigkeit von Kindern mit Fluchthintergrund
- Variablenblock 4: Sensibilisierung
- Variablenblock 5: Wissen
- Variablenblock 6: Einstellungen
- Variablenblock 7: Selbstwirksamkeit

Der Einschluss der Variablen aus den Variablenblöcken 1, 2 und 3 unterliegt der Annahme, dass Diversitätspraktiken vor allem in jenen Einrichtungen angewendet werden, in denen Kinder mit Diversitätsmerkmalen vertreten sind. Variablen aus den Variablenblöcken 4, 5, 6 und 7 wurden aufgrund ihrer theoretischen Fundierung eingeschlossen. Im Folgenden wird die Zusammensetzung der Variablen erläutert.

Die abhängige Variable Anwendung von Diversitätspraktiken wurde durch eine Hauptkomponentenanalyse der Daten aus den in Abbildung 8 dargestellten vier Items zur Anwendung von Diversitätspraktiken errechnet.²⁰

20 Die Eignung der Daten für eine Faktorenanalyse wurde durch entsprechende statistische Analysen geprüft. Der Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Wert lag bei .724 (U3) bzw. .730 (Ü3), wodurch der empfohlene Wert von wenigstens .60 überschritten wurde. Sowohl der KMO-

Die Häufigkeiten von Kindern mit den entsprechenden Diversitätsmerkmalen basieren auf Schätzungen der Einrichtungsleitungen zu der Frage, inwieweit Kinder mit diesen Merkmalen in ihrer jeweiligen Einrichtung vertreten sind. Gemessen wurden die entsprechenden Einschätzungen mit einer 5-Punkt Likert-Skala (Skalenbereich: keine – über 60 %). Für die Regression wurden die Variablen dichotomisiert.

Für die Kategorie Sensibilisierung wurden folgende zwei Variablen (Ausprägungen: ja/nein) zu der Frage „Waren die folgenden Themen Teil Ihrer formalen Ausbildung?“ in die Regression inkludiert: (1) Arbeit mit Kindern mit unterschiedlichem kulturellen, ökonomischen oder religiösen Hintergrund und (2) Arbeit mit Kindern, die zweisprachig aufwachsen und/oder deren Familiensprache nicht Deutsch ist.

Für die Kategorie Wissen wurden folgende drei Variablen (Ausprägungen: ja/nein) zu der Frage „Waren die folgenden Themen in den letzten 12 Monaten Teil Ihrer Fort- und Weiterbildung?“ in die Regression inkludiert: (1) Arbeit mit Kindern mit unterschiedlichem kulturellen, ökonomischen oder religiösen Hintergrund, (2) Arbeit mit Kindern, die zweisprachig aufwachsen und/oder deren Familiensprache nicht Deutsch ist und (3) Arbeit mit Kindern mit Fluchthintergrund.

Für die Kategorie Einstellung wurde die von der OECD durch eine Hauptkomponentenanalyse ermittelte Skala Diversity Beliefs (Diversitätseinstellungen) verwendet (s. Mernie 2018, S. 175 ff.). Diese besteht aus den ersten vier der in Abbildung 5 dargestellten fünf Items (vgl. OECD, 2019; U3: $M = 12,90$; $SD = 1,55$; Ü3: $M = 12,84$; $SD = 1,60$; empirischer Skalenbereich: 6 bis 14 [U3] bzw. 8 bis 14 [Ü3]).

Für die Kategorie Selbstwirksamkeit wurden folgende zwei Variablen (Ausprägungen: ja/nein) zu der Frage „Inwieweit denken Sie, dass Sie bei Ihrer Arbeit mit Kindern die folgenden Dinge tun können?“ in die Regression inkludiert: (1) „Wecken des Interesses der Kinder für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten“ und (2) „Förderung der Entwicklung von Kindern aus benachteiligten Familien“.

In Tabelle 7.2 ist dargestellt, wie die Anzahl von Kindern mit Diversitätsmerkmalen in Kindertageseinrichtungen und die Dispositionen der pädagogischen Fachkräfte mit deren Anwendung von Diversitätspraktiken zusammenhängen.

Test als auch Bartlett's Test auf Sphärizität erreichten statistische Signifikanz ($p < .001$). Die Hauptkomponentenanalyse ergab vier Komponenten, die 62,1 %, 18,1 %, 11,5 % und 8,2 % (U3) bzw. 64,3 %, 17,8 %, 10,3 % und 7,7 % (Ü3) der Varianz aufklären. In Übereinstimmung mit dem Scree-Test wurde eine Komponente mit allen vier Items extrahiert, welche 62,1 % (U3) bzw. 64,3 % (Ü3) der Varianz erklärt. Da nur eine Komponente extrahiert wurde, konnte nicht rotiert werden. Die interne Konsistenz lag bei $\alpha = .80$ (U3, $N = 1.036$) bzw. $\alpha = .81$ (Ü3, $N = 1.284$).

Tab. 7.2: Diversitätspraktiken in Kindertageseinrichtungen in Abhängigkeit von Strukturmerkmalen und Dispositionen der pädagogisch Tätigen (standardisierte Beta-Koeffizienten (β) und erklärte Varianz (R^2))

		U3	Ü3
nicht deutsche Sprache	Keine	-.174**	-.047
	11 % bis 30 %	.032	.112
	31 % bis 60 %	.263***	-.007
	Über 60 %	-.004	-.019
Erklärte Varianz (R^2) in %		6.9***	1.0
Sozioökonomisch benachteiligender Hintergrund	Keine	.014	-.035
	11 % bis 30 %	-.090	-.085
	31 % bis 60 %	-.134	-.015
	Über 60 %	.208	-.011
Zusätzlich erklärte Varianz (ΔR^2) in %		0.7	0.6
Fluchthintergrund	1 % bis 10 %	.057	.120
	11 % bis 30 %	.073	-.103
	31 % bis 60 %	-.185	.310
	Über 60 %	.038	-.307
Zusätzlich erklärte Varianz (ΔR^2) in %		1.0	0.6
Sensibilisierung	Unterschiedlicher kultureller, ökonomischer oder religiöser Hintergrund	-.041	-.045
	Zweisprachiges Aufwachsen/andere Familiensprache als Deutsch	-.025	-.019
Zusätzlich erklärte Varianz (ΔR^2) in %		0.9*	1.2**
Wissen	Unterschiedlicher kultureller, ökonomischer oder religiöser Hintergrund	.032	-.079
	Zweisprachiges Aufwachsen/andere Familiensprache als Deutsch	-.103*	-.019
	Arbeit mit Kindern mit Fluchthintergrund	-.021	.084*
Zusätzlich erklärte Varianz (ΔR^2) in %		1.4*	1.7**
Einstellung		0.35	.033*
Zusätzlich erklärte Varianz (ΔR^2) in %		0.6	0.4*
Förderung der Entwicklung von Kindern aus benachteiligten Familien	Gar nicht	-.107	-.206*
	Eher stark	.003	.046
	Sehr stark	.145	.178*
Selbstwirksamkeit	Gar nicht	.091	-.190*
	Eher wenig	-.140*	.006
	Sehr stark	.005	.139*
Wecken des Interesses der Kinder für kulturelle Unterschiede	Gar nicht	-.073*	-.299***
	Eher stark	.208***	.178***
	Sehr stark	.228***	.295***
Zusätzlich erklärte Varianz (ΔR^2) in %		10.5***	11.2***
Insgesamt erklärte Varianz (R^2) in %		22.0***	16.7***
(Adjustiertes R^2)		(18.9)	(14.1)

Anmerkungen: U3: N = 725, Ü3: N = 872, Daten gewichtet, * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Quelle: OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database; Daten für Deutschland; eigene Berechnungen

Von den drei Diversitätsdimensionen leistet lediglich der Indikator „nicht deutsche Sprache“ einen signifikanten Beitrag zu Varianzerklärung. Diese erklärt mit 6,9 % interessanterweise deutlich mehr Varianz in der U3-Teilstudie, als in der Ü3-Teilstudie (1,0 %). Diese Varianzaufklärungen sind relativ klein, jedoch für die U3-Teilstudie statistisch hoch signifikant.

Die beiden weiteren Dimensionen sozioökonomisch benachteiligt und Fluchthintergrund leisten keinen weiteren signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung hinsichtlich der Anwendung von Diversitätspraktiken. Dies deutet auf die bereits erwähnte Intersektionalität der drei Diversitätsdimensionen hin.

Die Dispositionen leisten über beide Altersgruppen hinweg einen nennenswerten zusätzlichen Beitrag zur Varianzaufklärung (U3: 15,7 %; Ü3: 15,1 %). Dabei leisten die Variablen Sensibilisierung, Wissen und Einstellung in etwa vergleichbar kleine Beiträge. Mit Ausnahme der Einstellung für die Gruppe der Kinder ab drei Jahren sind diese Beiträge zwar statistisch signifikant, jedoch eher geringfügig. Dieses Ergebnis stimmt weitgehend mit den Resultaten von Jens Kratzmann u. a. (2020, 2017) überein. Der bedeutendste Effekt, welcher jeweils statistisch hoch signifikant ist, kommt bei den Dispositionen sowohl in der U3-Teilstudie (10,5 % zusätzliche Varianzaufklärung) als auch in der Ü3-Teilstudie (11,2 % zusätzliche Varianzaufklärung) der Selbstwirksamkeit zu.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Häufigkeit an Kindern mit Diversitätsmerkmalen im Altersbereich der unter Dreijährigen eine eher geringe bzw. im Altersbereich ab drei Jahren eine sehr geringe Rolle hinsichtlich der Varianzaufklärung in Bezug auf das Anwenden von Diversitätspraktiken spielt. Dies gilt ebenso für die Dispositionen, wobei die Selbstwirksamkeit hierbei eine Ausnahme darstellt. In beiden Altersgruppen zeigt sich diese als Disposition mit dem stärksten Effekt auf die Anwendung von Diversitätspraktiken durch die pädagogisch Tätigen. Das integrierte Gesamtmodell trägt 22 % (U3) bzw. 16,7 % (Ü3) zur Varianzaufklärung bei. Damit sind die Beiträge sowohl statistisch hoch signifikant, als auch insgesamt als nennenswert anzusehen.

Die verschiedenen Diversitätsdimensionen und Diversitätspraktiken, die im deutschen FBBE-System vorkommen bzw. Anwendung finden, sind derzeit noch wenig beforscht. Die Daten der OECD-Studie bieten hier die Möglichkeit, in Ansätzen der Frage nachzugehen, wie im Kita-Alltag mit dem Thema Diversität umgegangen wird und ob sich Deutschland dabei von der Praxis in den anderen Teilnahmeländern unterscheidet.

Wie die zuvor dargestellten Ergebnisse zeigen, werden in deutschen Kitas viele Kinder mit Diversitätsmerkmalen betreut. Ein besonders bedeutsames Diversitätsmerkmal ist dabei das zweisprachige Aufwachsen bzw. das Aufwachsen mit einer anderen Familiensprache als dem Deutschen. Diese Zweisprachigkeit steht häufig in Verbindung mit weiteren Diversitätsmerkmalen wie einem Fluchthintergrund und benachteiligendem sozioökonomischem Hintergrund. Die Verschränkung verschiedener Merkmale stellt eine besondere Her-

ausforderung für die Fachkräfte in der FBBE dar und spornt dazu an, Erziehungshandeln unter intersektionaler Perspektive kritisch zu betrachten und entsprechend zu professionalisieren.

Laut der OECD-Fachkräftebefragung wird in der Ausbildung die Frage nach dem Umgang mit Diversität durchaus aufgegriffen. Dabei zeichnet sich eine positive Tendenz ab: Je jünger pädagogisch Tätige sind, desto eher wurden in ihrer Ausbildung Diversitätsthemen thematisiert. Gleichzeitig wird ein hoher Bedarf an Fortbildungen zu diesem Thema unter Fach- und Führungskräften in der FBBE angezeigt. Nichtsdestotrotz werden Fort- und Weiterbildungen zum Thema Diversität nur selten besucht. Während die pädagogisch Tätigen den Einsatz von Diversitätspraktiken nach Einschätzung der Leitungen positiv bewerten und für notwendig halten, ist deren diesbezügliches Gefühl der Selbstwirksamkeit nicht sehr ausgeprägt. Gründe hierfür könnten beispielsweise ein Mangel an entsprechender Qualifizierung, an benötigten Materialien oder Zeit sein. Diversitätspraktiken an sich werden eher selten angewendet.

Bezogen auf die Kompetenzmodelle von Klaus Fröhlich-Gildhoff u. a. (2014) und Barbara Herzog-Punzenberger (2017) bestätigen sich die dort beschriebenen Zusammenhänge zwischen den Dispositionen empirisch nur teilweise. So zeigt sich für die im Modell als relevanter Faktor angesehene Diversitätskompetenz der Sensibilisierung zwar ein signifikanter, aber sehr kleiner Effekt. Selbiges gilt für die Dispositionen Wissen und Einstellung (für Ü3). Selbstwirksamkeit bestätigt sich hingegen als äußerst relevante Diversitätskompetenz. Sind pädagogisch Tätige von der Möglichkeit positiver Einflussnahme auf die Entwicklung der Kinder durch Anwendung von Diversitätspraktiken überzeugt, so schätzen sie die Anwendung von entsprechenden Praktiken in ihrer Einrichtung eher höher ein.

7.5 Deutschland im internationalen Vergleich

Insgesamt zeigt sich in den an der OECD-Fachkräftestudie beteiligten Ländern ein deutlicher Anstieg der Zahl von Kindern mit Diversitätsmerkmalen. Dies gilt insbesondere für die Diversitätsdimensionen sozioökonomische Benachteiligung und nicht deutsche Sprache. Die dargestellten Ergebnisse zum Umgang mit Diversität in deutschen Kindertageseinrichtungen unterscheiden sich zum Teil deutlich von der Situation in anderen Ländern.

In Deutschland ist das Merkmal des mehrsprachigen Aufwachsens unter Kindern in der FBBE am weitesten verbreitet. Sowohl im Bereich der U3- wie auch der Ü3-Betreuung ist hier der Anteil von Kindern, die eine andere Sprache als die Verkehrssprache der Kindertageseinrichtung sprechen, unter allen Diversitätsdimensionen am größten. Mehr als ein Drittel der Einrichtungen gibt

an, über 11 % an mehrsprachigen Kindern zu betreuen. Im internationalen Vergleich zeigen die Daten, dass Deutschland Spitzenreiter bei der Betreuung von Kindern mit diesem Diversitätsmerkmal ist. Es folgen Dänemark, Island und Norwegen, während diese Diversitätsdimension in anderen Ländern wie z. B. Japan und Südkorea eine zu vernachlässigende Größe darstellt. Dieser Umstand steht im Einklang mit der Tatsache, dass in Deutschland jede zehnte Kita angibt, mehr als 10 % Kinder mit Fluchthintergrund in der Ü3-Teilstudie (sowie 9 % in der U3-Teilstudie) zu betreuen; dies ist im internationalen Vergleich ebenfalls der höchste Anteil. Auch hier folgen Dänemark (U3: 11 %, Ü3: 7 %) und Norwegen (6 % in der Ü3-Teilstudie) mit einem Anteil von mehr als 10 % betreuten Kindern mit Fluchthintergrund. In Südkorea, Chile und Japan hingegen spielt dieses Thema kaum eine Rolle.

Die mit der Sprachdimension teilweise zusammenhängende Diversitätsdimension einer sozioökonomischen Benachteiligung variiert deutlich im Ländervergleich. In Japan geben nur 4 % der Kitas an, mehr als 11 % an Kindern mit diesem Diversitätsmerkmal zu betreuen, während dies in Chile zu 65 % der Fall ist. In der U3-Betreuung variiert diese Zahl zwischen 11 % in Norwegen und über 20 % in Deutschland und Israel. Insgesamt lässt sich also feststellen, dass in Deutschland mehr als ein Drittel der Kindertageseinrichtungen viele Kinder betreut, deren Familiensprache sich von der Verkehrssprache in der Kita unterscheidet (Bader u. a. 2019; OECD 2019).

Die Kita-Leitungen schätzen laut der OECD-Studie die Einstellungen der pädagogisch Tätigen zum Thema Diversität überwiegend positiv ein. In Israel gaben knapp 70 % der Einrichtungsleitungen an, ihre Angestellten hätten eine wertschätzende Haltung gegenüber multikultureller Vielfalt. Dies stellt im Ländervergleich den geringsten Wert dar. Dass sogar der im Ländervergleich geringste Wert über zwei Drittel der israelischen Fachkräfte umfasst, weist darauf hin, dass das Thema multikulturelle Vielfalt international in den Kitas angekommen ist. Das gilt auch für Deutschland: Hier sind 80 % der Führungskräfte überzeugt davon, dass Betreuungspersonen in Kitas der Aussage „Fachkräfte sollen auf die kulturellen Unterschiede der Kinder eingehen“ zustimmen. Auch weitere Einschätzungen zur respektvollen Haltung der Fachkräfte im Umgang mit den Werten fremder Kulturen fallen in hohem Maße positiv aus.

Die OECD-Fachkräftestudie zeigt jedoch auch, dass trotz dieser optimistischen Einschätzung der Einstellungen in der FBBE diversitätssensible Praktiken offenbar kaum angewendet werden. Wie auch in Japan und Norwegen werden kaum Materialien wie Bilderbücher oder Spiele, die Menschen aus verschiedenen ethnischen oder kulturellen Gruppen zeigen, eingesetzt. Gebräuchliche pädagogische Mittel wie Reime, das Singen von Liedern oder Spiele werden ebenfalls nur wenig diversitätssensibel umgesetzt. Im Ländervergleich zeigen die Türkei, Chile und Südkorea besonders hohe Anteile diversitätssensibler Praxis, während in Deutschland, Japan und Norwegen nur wenig über diversi-

tätsorientierte Praktiken berichtet wird. Im internationalen Vergleich kann also festgestellt werden, dass diversitätssensible Praktiken vom deutschen FBBE-System zwar positiv gesehen und bewertet werden, diese jedoch vergleichsweise selten im Kita-Alltag Umsetzung finden.

Bei der Einschätzung des Fortbildungsbedarfs zeigt sich die Förderung von Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, als länderübergreifend wichtiges Thema (außer in Israel, Japan und Südkorea). Die tatsächlichen Inhalte der zuletzt besuchten Fortbildungen aller pädagogisch Tätigen weisen jedoch vergleichsweise geringe diversitätsorientierte Inhalte auf. Über die Länder hinweg wurden hier Fragen zur kindlichen Entwicklung als meist belegtes Thema genannt.

Der internationale Vergleich zeigt, dass, bis auf einige Ausnahmeländer, übergreifend die Zahl von Kindern, die Diversitätsmerkmale aufweisen, in den Kitas gestiegen ist. Deutschland ist in der OECD-Studie das Land, in dem die meisten Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund in der FBBE betreut werden. Wie auch in den anderen teilnehmenden Ländern ist dieser Zuwachs den Fachkräften bewusst; Vielfalt wird als wichtiges Thema und Herausforderung für die tägliche Arbeit angesehen. Im Hinblick auf die Frage nach Ressourcen, um dieser Entwicklung professionell zu begegnen, zeigt sich Deutschland vor allem durch die strukturelle Ausstattung für Fort- und Weiterbildung als vergleichsweise sehr gut ausgestattet. Trotz vorhandenem Angebot ist die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen zum Thema Diversität jedoch eher gering. Darüber hinaus finden in Deutschland die Inhalte der Fort- und Weiterbildungen eher selten einen Niederschlag in der Praxis, was im internationalen Vergleich eine Besonderheit darstellt. Es stellt sich also die Frage, wie es gelingen kann, mehr pädagogisches Personal für Fort- und Weiterbildungen zu Diversitätsthemen zu interessieren und zu motivieren. Ziel wäre es hier, die im internationalen Vergleich gute Infrastruktur für Fort- und Weiterbildung in Deutschland zur Verbreitung von Wissen über Diversitätsthemen zu nutzen und über die Wissensvermittlung hinaus zu einer Steigerung der Diversitätspraktiken, wie in den anderen an der Studie beteiligten Ländern, zu gelangen.

7.6 Empfehlungen für zukünftige Forschung und Praxis

Mit Blick auf die Datenlage stellt sich vor dem Hintergrund der steigenden Zahl von Kindern mit Diversitätsmerkmalen in deutschen Kitas und der trotz positiver Einstellungen geringen Anwendung von Diversitätspraktiken durch die Fachkräfte die Frage, welche (weiteren) Faktoren die Anwendung von Diversitätspraktiken positiv beeinflussen. Hinsichtlich zukünftiger Forschung scheint es mit Blick auf einige Einschränkungen der vorliegenden Studie notwendig,

die in der Theorie als zentral eingeschätzte Rolle der hier untersuchten Dispositionen und ihren im Rahmen der hier vorliegenden Analysen geringen Effekten tiefergehend zu untersuchen. Dabei sollte zum einen auf eine präzisere Messung und Operationalisierung der Dispositionen geachtet werden. Die Operationalisierung der Sensibilisierung der pädagogisch Tätigen für das Thema Diversität im vorliegenden Kapitel kann kritisch hinterfragt werden. Ein entsprechendes Thema in der Ausbildung behandelt zu haben, bedeutet womöglich nicht notwendigerweise, für Diversitätspraktiken stärker sensibilisiert zu sein. Eine solche Sensibilisierung könnte beispielsweise auch in der Praxis informell durch Kolleginnen und Kollegen erfolgen. Auch die Operationalisierung von Wissen durch den kürzlich (d. h. in den vergangenen 12 Monaten) erfolgten Besuch von Fort- und Weiterbildungen ist zu hinterfragen. Die Abfrage einer direkten subjektiven Einschätzung der pädagogisch Tätigen bezüglich ihres Wissens zu Diversität und Diversitätspraktiken bzw. objektive Wissenstests wären hier vorzuziehen. Darüber hinaus könnte bei der Einschätzung der Leitungen bezüglich der Einstellung der Fachkräfte zur Wichtigkeit, Diversitätspraktiken anzuwenden, in der OECD-Studie soziale Erwünschtheit eine Rolle gespielt haben. Diese Annahme wird sowohl durch die Art der Fragestellungen (z. B. andere Kulturen zu respektieren, ist etwas, das Kinder so früh wie möglich lernen sollten), deren positive Beantwortung gesellschaftlich wünschenswert erscheint, als auch durch die sehr geringe Varianz der Daten gestützt. Zum anderen stellt sich die Frage, wie akkurat Einrichtungsleitungen die Einstellung der Fachkräfte zu diesem Thema tatsächlich beurteilen können. Dies gilt ebenso für die Abfrage der pädagogisch Tätigen nach der Anwendung von Diversitätspraktiken.

Inhaltlich wäre hinsichtlich einer tiefergehenden Untersuchung der Einflusspotenziale der Dispositionen auf das Anwenden von Diversitätspraktiken interessant, inwieweit praktische Handlungen die Einstellungen beeinflussen oder umgekehrt die Einstellungen die Handlungen. Vor dem Hintergrund der großen Bedeutung der Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Anwendung von Diversitätspraktiken scheint es notwendig zu sein, weitere Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wodurch die Selbstwirksamkeit der pädagogisch Tätigen beeinflusst wird bzw. inwieweit sich diese steigern ließe. In diesem Zusammenhang könnten beispielsweise auch institutionelle Aspekte in den Fokus weiterer Forschung rücken. Hier gilt es etwa zu ergründen, welche Rolle vorherrschende Strukturen oder Vorgaben der Organisation für die Selbstwirksamkeit der Fachkräfte spielen. Dabei wäre beispielsweise ein diversitätsorientierter Blick auf pädagogische Konzepte von Interesse. Denn möglicherweise ist die der vorliegenden Analyse zugrundeliegende Annahme, „je mehr Diversitätspraktiken, desto besser“, in der Praxis nicht immer anschlussfähig. Das könnte gute Gründe haben, zumindest mit Bezug auf die in dieser Studie abgefragten Praktiken: Diese konzentrieren sich durch deren Fokus auf ethnische und kulturelle

Unterschiede vor allem auch auf das Herausstellen von Unterschieden. Möglicherweise favorisieren Diversitätskonzepte in der FBBE aber eher das Herausstellen von Gemeinsamkeiten. Darüber hinaus wäre die Diversität unter den Fachkräften selbst ein wichtiger Aspekt in der Diskussion um Diversität und ihre Dimensionen in der Kindertagesbetreuung. Laut Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019) ist der Anteil an Erwerbstätigen in der frühen Bildung seit 2012 um 14.000 Personen von 11 auf 13 % gestiegen. Somit hat immerhin etwa jede achte Erwerbstätige in der frühen Bildung selbst einen Migrationshintergrund. Einige Fragen, die in der OECD-Studie zur Erfassung von bestimmten Diversitätspraktiken genutzt wurden, offenbaren, dass zur Anwendung dieser Praktiken Materialien benötigt werden (z. B. Spielzeug aus anderen Kulturen, Bücher, die Diversität behandeln). Diesbezüglich sollte zukünftige Forschung zu Diversitätspraktiken auch die Frage berücksichtigen, inwieweit die Einrichtungen mit entsprechenden Ressourcen ausgestattet sind bzw. inwieweit sie einen Bedarf an solchen Ressourcen haben und diesen decken können.

Aus den vorliegenden Ergebnissen können jedoch bereits einige Praxisempfehlungen zur potenziellen Steigerung von für die Anwendung von Diversitätspraktiken relevanten Diversitätskompetenzen abgeleitet werden. Im Hinblick auf den zwar geringen, aber signifikanten Effekt von Ausbildungsinhalten wäre demnach eine Steigerung der Diversitätssensibilisierung in den Ausbildungsgängen der FBBE denkbar. Die dabei gelegten Wissensgrundlagen können in Fort- und Weiterbildungen aufgegriffen und ausgeweitet werden. Damit entstünde eine nachhaltige und wiederkehrende Auseinandersetzung der Fachkräfte mit Diversitätsthemen, die vor allem vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels immer wieder neu aufgegriffen und in neuen Kontexten behandelt werden müssen. Im Besonderen wären Maßnahmen zur Erhöhung der Selbstwirksamkeit anzudenken. So erhöht etwa die Belastung durch administrative Aufgaben das Empfinden von Stress. Dies wirkt sich wiederum negativ auf die Einschätzung der Selbstwirksamkeit unter den pädagogisch Tätigen in der FBBE und auch auf die mittelbare pädagogische Arbeit (d. h. Arbeit ohne Kontakt zu Kindern; vgl. Kapitel 5 in dieser Publikation) aus. Weitere Forschung in dieser Richtung könnte entsprechende Hinweise zur Gestaltung der Aufgabenprofile der pädagogisch Tätigen in der FBBE liefern.

Literaturverzeichnis

- Ajzen, Icek (1988): Attitudes, personality and behavior. Reprinted. Buckingham.
- Ajzen, Icek (1991): The theory of planned behavior. In: Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50. Jg., H. 2, S. 179–211.
- Ajzen, Icek (2015): The theory of planned behaviour is alive and well, and not ready to retire: a commentary on Sniehotta, Presseau, and Araújo-Soares. In: Health psychology review, 9. Jg., H. 2, S. 131–137.

- Ajzen, Icek/Fishbein, Martin (1977): Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. In: *Psychological Bulletin*, 84. Jg., H. 5, S. 888–918.
- Albarracín, Dolores/Sunderrajan, Aashna/Lohmann, Sophie/Chan, Man-pui Sally/Jiang, Duo (2019): The Psychology of Attitudes, Motivation, and Persuasion. In: Albarracín, Dolores/Johnson, Blair T. (Hrsg.): *The handbook of attitudes*. 2. Aufl. New York/London.
- Albers, Timm (2018): Kulturelle Vielfalt und kultursensitive Handlungsmöglichkeiten in der Kindertagespflege. Bundesverband für Kindertagespflege e. V. Berlin.
- Alleman-Ghionda, Cristina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven. Paderborn.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.
- Bader, Samuel/Bloem, Simone/Riedel, Birgit/Seybel, Carolyn/Turani, Daniel (2019): Kita-Praxis im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018. Deutsches Jugendinstitut e. V. München.
- Baisch, Benjamin/Lüders, Kilian/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Scholz, Antonia (2018): Flüchtlingskinder in Kindertagesbetreuung. Ergebnisse der DJI-Kita-Befragung „Flüchtlingskinder“ zu Rahmenbedingungen und Praxis im Frühjahr 2016.
- Bandura, Albert (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review*, 84. Jg., H. 2, S. 191–215.
- Barac, Raluca/Bialystok, Ellen/Castro, Dina C./Sanchez, Marta (2014): The Cognitive Development of Young Dual Language Learners: A Critical Review. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 29. Jg., H. 4, S. 699–714.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, S. 30–53.
- Betts, Alexander/Collier, Paul (2018): *Refugee. Transforming a broken refugee system*.
- Beyer, Beate (2013): Soziale Ungleichheit im Kindergarten: Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte.
- BMAS (2017): *Fünfter Armuts- und Reichtumsbericht*.
- Buchmüller, Thimo/Lembcke, Hanna/Busch, Julian/Kumsta, Robert/Leyendecker, Birgit (2018): Exploring Mental Health Status and Syndrome Patterns Among Young Refugee Children in Germany. In: *Frontiers in psychiatry*, 9. Jg., S. 212.
- Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (1984): *6. Jugendbericht*.
- Czarnetzki, Julia/Klimas, Julia (2016): „Alles inklusiv?“ – Eine empirische Untersuchung über die Gestaltung eines inklusiven Alltags in Kindertageseinrichtungen. Berlin.
- Deutsches Jugendinstitut (2020): KiTa-Register. <https://www.corona-kita-studie.de> (15.12.2020).
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C./Mai, M. (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Jg., H. 5, S. 644–655.
- Fendrich, Sandra/Pothmann, Jens/Tabel, Agathe (2018): *Monitor Hilfen zur Erziehung*. Dortmund.
- Festinger, Leon (2001): *A theory of cognitive dissonance*. Reissued by Stanford Univ. Press in 1962, renewed 1985 by author, [Nachdr.]. Stanford.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie/Köhler, Luisa/Koch, Maraike (2014): *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg.
- Frühauf, Marie (2014): Intersektionalität für alle? Zur Verortung intersektionaler Perspektiven in der neuen Rede von Differenz und Ungleichheit. In: von Langsdorff, Nadine (Hrsg.): *Jugendhilfe und Intersektionalität*. Opladen: Budrich Uni Press, S. 15–38.
- Fukink, Ruben G./Lont, Anna (2007): Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 22. Jg., H. 3, S. 294–311.

- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Gruber, Maria (2017): Sensibilisierung Studierender der Beruflichen Bildung für sprachliche und kulturelle Diversität: Theorie und Praxis im Kontext von Vielfalt. <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn:nbn:de:bvb:91-diss-20171212-1399616-1-6> (15.05.2020).
- Hamacher, Catalina/Seitz, Simone (2020): „Nicht normal?“ – Die frühe Produktion von Differenz und Risiko in der Zusammenarbeit zwischen Kita und Frühförderung. In: Skorsetz, Nina/Bonanati, Marina/Kucharz, Diemut (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Wiesbaden, S. 70–74.
- Hammes Di-Bernardo, Eva/Schreiner, Sonja Adelheid (Hrsg.) (2011): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar.
- Hamre, Bridget K./Pianta, Robert C./Burchinal, Margaret/Field, Samuel/LoCasale-Crouch, Jennifer/Downer, Jason T./Howes, Carollee/LaParo, Karen/Scott-Little, Catherine (2012): A Course on Effective Teacher-Child Interactions. In: *American Educational Research Journal*, 49. Jg., H. 1, S. 88–123.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2017): Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt? Wien.
- Jensen, Sarah K. G./Berens, Anne E./Nelson, Charles A. (2017): Effects of poverty on interacting biological systems underlying child development. In: *The Lancet Child & Adolescent Health*, 1. Jg., H. 3, S. 225–239.
- Kidd, Lauren/Rowland, Caroline (2018): The effect of language-focused professional development on the knowledge and behaviour of preschool practitioners. In: *Journal of Early Childhood Literacy*, S. 1–33.
- Koch, Bernhard (2017): Diversitätskompetenz im Kindergarten – Eine internationale Perspektive. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-migrationshintergrund/1343> (15.05.2020).
- Kratzmann, Jens/Sawatzky, Alla/Sachse, Steffi (2020): Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Über das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Handeln. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Nr. 23, S. 539–564.
- Kratzmann, Jens/Smidt, Wilfried/Pohlmann-Rother, Sanna/Kuger, Susanne (2013): Interkulturelle Orientierungen und pädagogische Prozesse im Kindergarten. In: Faust, Gabriele (Hrsg.): *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“*. Münster, S. 97–110.
- Kratzmann, Jens/Jahreiß, Samuel/Frank, Maren/Ertanir, Beyhan/Sachse, Steffi (2017): Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20. Jg., H. 2, S. 237–258.
- Kroesen, Maarten/Handy, Susan/Chorus, Caspar (2017): Do attitudes cause behavior or vice versa? An alternative conceptualization of the attitude-behavior relationship in travel behavior modeling. In: *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 101. Jg., S. 190–202.
- Kuger, Susanne/Peter, Frauke (2019): Soziale Ungleichheiten reduzieren: Was die Kita leisten kann. In: *DJI Impulse*, S. 14–18.
- Leenen, Wolf-Rainer/Scheitza, Alexander/Wiedemeyer, Michael (2006): *Diversität nutzen*. Münster, Westf.
- Lochner, Susanne/Jähner, Alexandra (Hrsg.) (2020): *DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland*. Bielefeld.
- Markussen-Brown, Justin/Juhl, Carsten B./Piastra, Shayne B./Bleses, Dorte/Højten, Anders/Justice, Laura M. (2017): The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 38. Jg., S. 97–115.
- May, Michael: Zur Mäeutik durch Intersektionalitäten in ihrer Verwirklichung blockierter Vermögen von Heranwachsenden. In: Nicole Langsdorff (Hrsg.) *Jugendhilfe und Intersektionalität*, S. 135–156.

- Melhuish, Edward/Ereky-Stevens, Katharina/Petrogiannis, Konstantinos (2015): A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care on Child Development. CARE Project-Report.
- Mernie, Graziotin (2018): TALIS Starting Strong Survey 2018 Technical Report.
- OECD (2019a): TALIS Starting Strong 2018 Database. Paris.
- OECD (2019b): Providing Quality Early Childhood Education and Care. Results from the Starting Strong Survey 2018. Paris.
- Olszenka, Ninja/Riedel, Birgit (2020): Früh gefördert oder abgehängt? In: DJI Impulse, 123. Jg., H. 1, S. 20–24.
- Perlovsky, Leonid (2013): A challenge to human evolution-cognitive dissonance. In: *Frontiers in psychology*, 4. Jg., S. 179.
- Perren, Sonja/Herrmann, Sandra/Iljuschin, Irina/Frei, Doris/Körner, Carolin/Sticca, Fabio (2017): Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 38. Jg., S. 137–148.
- Rauschenbach, Thomas/Meiner-Teubner, Christiane (2019): Kita-Ausbau in Deutschland: erstaunliche Erfolge, beträchtliche Herausforderungen. In: DJI Impulse, H. 1(19), S. 4–9.
- Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard (2019): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Redaktionsschluss: 05.11.2019.
- Sammons, P./Sylva, K./Melhuish, E./Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda/Elliot, Karen (2002): The effective provision of pre-school education (EPPE): Measuring the impact of pre-school on children's cognitive progress over the pre-school period.
- Soykoek, Seval/Mall, Volker/Nehring, Ina/Henningsen, Peter/Aberl, Sigrid (2017): Post-traumatic stress disorder in Syrian children of a German refugee camp. In: *The Lancet*, 389. Jg., H. 10072, S. 903–904.
- Statistisches Bundesamt (2018): Statistik der Empfängerinnen und Empfänger von Leistungen für Bildung und Teilhabe nach dem Asylbewerberleistungsgesetz – Fachserie 13 Reihe 7.1 – 1. Vierteljahr 2018 (Stand: 29.08.2018). Wiesbaden.
- Terhart, Ewald (2013): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster.
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (2013): *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar.
- Tschannen-Moran, Megan/Hoy, Anita Woolfolk/Hoy, Wayne K. (1998): Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. In: *Review of educational research*, 68. Jg., H. 2, S. 202–248.
- Vandenbroeck, M. (2011): Diversity in Early Childhood Services. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal.
- Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung und Erziehung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation.
- Wicker, Allan W. (1969): Attitudes versus Actions: The Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects. In: *Journal of Social Issues*, 25. Jg., H. 4, S. 41–78.
- Zimmermann, Peter/Vierhaus, Marc/Eickhorst, Andreas/Sann, Alexandra/Egger, Carine/Förthner, Judith/Gerlach, Jennifer/Iwanski, Alexandra/Liel, Christoph/Podewski, Fritz/Wyrwich, Sandra/Spangler, Gottfried (2016): Aufwachsen unter familiärer Belastung in Deutschland: Design und Methoden einer entwicklungspsychologischen Studie zu Risiko- und Schutzmechanismen bei Familien mit unterschiedlicher psychosozialer Belastung. In: *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 59. Jg., H. 10, S. 1262–1270.
- Zoelch, Cristof/Berner, Valerie-Danielle/Thomas, Joachim (2019): Gedächtnis und Wissenserwerb. In: *Urhahne, Detlef/Dresel, Markus/Fischer, Frank (Hrsg.): Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin, Heidelberg, S. 23–52.

Autor_innenverzeichnis

Samuel Bader, M.A., ist wissenschaftlicher Referent in der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung am Deutschen Jugendinstitut und dort Mitarbeiter im Internationalen Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC). Seit 2019 arbeitet er im nationalen Projektteam des TALIS Starting Strong Surveys und beschäftigt sich insbesondere mit den Arbeitsbedingungen und der Personalbindung in Kitas.

Prof. Dr. **Bernhard Kalicki**, Dipl.-Psych., leitet die Abteilung Kinder und Kinderbetreuung am Deutschen Jugendinstitut (DJI) und ist Professor für frühkindliche Bildung an der Evangelischen Hochschule Dresden (ehs). Im OECD-Kontext ist er Chair des Extended ECEC Network zum TALIS Starting Strong Survey 2018 und 2024.

Carolyn Seybel, M.A., ist seit 2012 wissenschaftliche Referentin in der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung am Deutschen Jugendinstitut und dort Mitarbeiterin im Internationalen Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC). Im OECD-Kontext ist sie Mitglied im OECD ECEC Network und war ab 2018 nationale Projektmanagerin des TALIS Starting Strong Surveys 2018.

Prof. Dr. **Florian Spensberger**, M.A., ist Professor für Pädagogik (i. V.) an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Fakultät Soziale Arbeit und Lehrbeauftragter für Theorien und Methoden Sozialer Arbeit sowie Methoden empirischer Sozialforschung an der Katholischen Stiftungshochschule München.

Dr. **Vera Taube**, M.A., forscht und lehrt im Bereich Erziehungswissenschaften, Professionalisierung Sozialer Arbeit und Beratung an der Hochschule Neubrandenburg und der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt.

Daniel Turani, Dipl.-Soz., ist seit 2017 wissenschaftlicher Referent im Internationalen Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC) der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung am Deutschen Jugendinstitut. Er ist nationaler Projektmanager des TALIS Starting Strong Surveys 2024 und Mitglied des OECD ECEC Networks. Einen inhaltlichen Schwerpunkt seiner Arbeit bildet neben der Durchführung empirischer Studien das Thema Leitung in Kindertageseinrichtungen.



Christina Krause | Corinna Kern
Ich bin ich und wir sind wir
Stärkung von Selbstwert und
Zugehörigkeit in der Kita
2021, 162 Seiten, broschiert
DIN A4-Format
ISBN: 978-3-7799-6735-4
Auch als **E-BOOK** erhältlich

»Ich bin ich. So wie ich bin, bin ich okay.« »Wir sind wir. Du gehörst zu uns und bist willkommen!« Kinder oder Lern-bzw. Spielgruppen, die das sagen können, haben wichtige Lebenskompetenzen erworben und sind auf eine erfolgreiche Bewältigung alltäglicher Belastungen gut vorbereitet. Die Kita bietet hervorragende Möglichkeiten, um im alltäglichen Miteinander systematisch, kontinuierlich und auf spielerische Weise die dazu notwendigen Ressourcen zu stärken und einzuüben.

Dieser Band liefert – aufbauend auf dem erfolgreichen »Ich-bin-ich-Programm« – dafür gut strukturierte Informationen und sofort einsetzbare Materialien. Damit können Kinder ihren Selbstwert stärken, Selbstsicherheit entwickeln, Kommunikationsfähigkeiten erwerben und sich selbst und andere besser kennenlernen.