

**Stellungnahme des Deutschen
Jugendinstituts e.V.**

**zum Dialogpapier der SPD-Bundestagsfraktion
„Neue Einstiegschancen. Wertschätzung für
Bildung und Arbeit von Anfang an“**

Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) begrüßt das Vorhaben, die frühkindliche Bildung in Deutschland zu stärken und weiterzuentwickeln. Auch das Vorgehen, Impulse für solche Reformschritte dialogisch zu erarbeiten, überzeugt angesichts der verteilten Zuständigkeiten der vertikalen Steuerungsebenen (Bund, Länder, Kommunen) sowie der wichtigen Rolle der freien Kita-Träger und der Gewerkschaften.

Mit dem quantitativen Ausbau des Betreuungsangebots für Kinder unter drei Jahren durch das Tagesbetreuungsbaugesetz (2005) und das Kinderförderungsgesetz (2008) sowie der damit verbundenen Einführung eines Rechtsanspruchs auf eine Betreuungsmöglichkeit für ein- und zweijährige Kinder (August 2013) rücken eine Reihe von Herausforderungen und Anschlussprobleme ins Blickfeld, etwa die Frage eines fairen Zugangs oder die Frage der Gewinnung und Bindung frühpädagogischer Fachkräfte. Als weitere zentrale Herausforderungen erweisen sich die Sicherung einer hohen Qualität der pädagogischen Angebote sowie die Überwindung regionaler und sozialräumlicher Disparitäten in entsprechenden Qualitätsparametern. Insofern ist es dringend geboten, hier nach überzeugenden Lösungen zu suchen und ein abgestimmtes Handeln der verantwortlichen Akteure zu erreichen.

Forschung und Politikberatung zum System der Kinder- und Jugendhilfe zählen zu den Kernaufgaben des DJI. Die Abteilung Kinder und Kinderbetreuung des DJI befasst sich aktuell in einer Reihe von Projekten mit steuerungsrelevanten Fragestellungen, etwa im Rahmen der Nationalen Bildungsberichterstattung, im Internationalen Zentrum Frühkindliche Bildung Betreuung und Erziehung (ICEC) oder in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Vor diesem Hintergrund nehmen wir Stellung zu den im Dialogpapier aufgeworfenen Fragen.¹

1. Welchen Beitrag kann der Bund zu einer Verbesserung der Aus- und Weiterbildungssituation in den Erziehungsberufen leisten? Wie kann insbesondere die Ausbildungsfinanzierung verbessert werden?

Zur Beantwortung dieser Frage lohnt zunächst der Blick auf das Praxisfeld der Kindertagesbetreuung. Das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen setzt sich bundesweit zu 70 Prozent aus Personen mit einschlägigem Fachschulabschluss (also Erzieherinnen und Erziehern) und zu 13 Prozent aus Personen mit einschlägigem Abschluss einer Berufsfachschule (Kinderpfleger/-innen, Sozialassistenten/-innen) zusammen. Lediglich 5 Prozent des pädagogischen Personals verfügen über einen einschlägigen Hochschulabschluss, sind also Sozialpädagogen/-innen, Erziehungswissenschaftler/-innen, Kindheitspädagogen/-innen oder Heilpädagogen/-innen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 31).

¹ An dieser Stellungnahme haben insbesondere mitgearbeitet: Prof. Dr. Bernhard Kalicki, Dr. Carola Nürnberg, Bianca Reitzner, Birgit Riedel (DJI) und Nora Jehles (Forschungsverbund DJI/TU Dortmund).

Die Regelung der sozial- bzw. kindheitspädagogischen Ausbildungsgänge sowie des Zugangs zum Praxisfeld der Kindertagesbetreuung liegt in der Verantwortung der Bundesländer und fällt sehr unterschiedlich aus (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 66). Im Sinne einer Professionalisierung der frühen Bildung wurden immer wieder eine stärkere Akademisierung, ein mittelfristiger Verzicht auf die Assistenzberufe sowie eine Fokussierung der fachschulischen „Breitbandausbildung“ auf das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen gefordert.

Während die Forderung einer generellen Akademisierung durch die Aufwertung der Fachschulausbildung im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) an Schlagkraft verloren hat (Berth et al. 2013), dauert die Debatte um die Qualifizierung des Personals an. Entsprechende Impulse zur Reform der Ausbildung und zur Weiterentwicklung des Systems der berufsbegleitenden Weiterbildung kamen insbesondere von der durch das Bundesbildungsministerium geförderten „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF“ (König & Friederich 2015; Leu & Kalicki 2014). Impulse dieser Initiative wurden von den Ländern aufgegriffen, etwa mit der Entwicklung und Umsetzung eines länderübergreifenden, kompetenzorientierten Lehrplans für die Fachschulausbildung.

Die Berufsgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte erweist sich insgesamt als sehr weiterbildungsaffin (Beher & Walter 2012), jedoch ist das Weiterbildungssystem selbst äußerst heterogen, unstrukturiert und kaum gesteuert (Beher & Walter 2010). Auch zu Qualitätsstandards und Wegen einer Qualitätssicherung für frühpädagogische Weiterbildungen liegen Entwürfe aus dem Projekt WiFF vor (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013).

In den zurückliegenden 15 Jahren wurden unterschiedliche Anstrengungen unternommen, die Ausbildung des frühpädagogischen Personals zu reformieren und den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Aus- und Weiterbildung zu verbessern. Hierbei haben die Programme und Initiativen der Robert Bosch Stiftung („Profis in Kitas [PiK]“, Forschungskolleg Frühkindliche Bildung), aber auch Programme des Bundesbildungsministeriums (Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge [ANKOM]“) eine wichtige Katalysatorenfunktion ausgeübt. Insbesondere der BMBF-geförderten „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)“ gelingt es, über staatliche Steuerungsebenen (Bund, Länder, Kommunen) und ressortierte Geschäftsbereiche (Bildung und Wissenschaft, Kinder- und Jugendhilfe) hinweg und unter Einbezug der freien Träger, der Gewerkschaften, der Wirtschaft und der Wissenschaft eine Plattform zu bieten für die Analyse der Qualifizierungssysteme und die gemeinsame Entwicklung von Reformimpulsen. Sinnvoll wäre es, eine solche Struktur, die sich als *Thinktank* und Diskussionsforum sehr bewährt hat, über die Projektdauer hinaus (bis Ende 2018) vorzuhalten.

2. Wie sollten Aus- und Weiterbildungswege für Erzieherinnen und Erzieher gestaltet werden, und welche Rolle spielen dabei akademische Bildungsformate? Wie können wir die Durchlässigkeit und den Zugang zu akademischen Bildungswegen für Erzieherinnen und Erzieher verbessern?

Im Zuge der Umsetzung des Bologna-Prozesses setzte vor zehn Jahren und vornehmlich an Fachhochschulen eine Welle der Gründung früh- bzw. kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge ein. Jedoch sind die Absolventenzahlen entsprechender Studiengänge angesichts einer Workforce von ca. 600.000 Beschäftigten im frühpädagogischen Arbeitsmarkt eher marginal; zudem wirken Berufseinmündung und Verbleib dieser Absolventinnen und Absolventen noch nicht sehr gefestigt (Fuchs-Rechlin et al. 2015). Zur Füllung des ausbaubedingt gestiegenen Fachkräftebedarfs haben die einzelnen Bundesländer unterschiedliche Möglichkeiten des Quereinstiegs eröffnet (Dudek & Gebrande 2012). Gleichzeitig werden neue Formen der Fachschulausbildung erprobt, die einen schnelleren Einstieg in die Berufspraxis ermöglichen (Kratz & Stadler 2016). Bislang haben diese Öffnungen nicht zu einer allgemeinen Dequalifizierung des pädagogischen Personals geführt.

Wie aktuelle Daten des WiFF-Studiengangsmonitorings belegen, tragen die kindheitspädagogischen Bachelorstudiengänge zu einer erhöhten Durchlässigkeit von Qualifizierungsangeboten und einer verbesserten vertikalen Mobilität für Erzieherinnen und Erzieher bei (König, Reitzner & Kovacevic 2016). Dies gelingt über die Instrumente der Zugangsvoraussetzungen und der Anrechnung fachschulischer Ausbildungsanteile. Acht von zehn der erfassten früh- bzw. kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengänge nutzen Verfahren zur Anrechnung fachschulisch erworbener (also: formaler) Kompetenzen. Etwa jeder zweite Studiengang rechnet darüber hinaus auch formal erworbene Kompetenzen aus der Weiterbildung an. Demgegenüber lassen sich informell erworbene Kompetenzen deutlich schwieriger in Anrechnungsverfahren berücksichtigen. Wege der Anrechnung informell erworbener Kompetenzen müssten im Zuge entsprechender Forschungsprojekte begründet und konkretisiert werden.

3. Welchen Beitrag kann der Bund zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen und beruflichen Entwicklungsperspektiven von Erzieherinnen und Erziehern leisten?

Zahlreiche empirische Studien belegen – jenseits von tätigkeitsspezifischen gesundheitlichen Belastungsfaktoren – den Bedarf an besseren Arbeitsbedingungen für das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014; BMFSFJ 2015; Bock-Famulla, Lange & Strunz 2015; Fuchs-Rechlin 2010; Schreyer et al. 2014; Tietze et al. 2013). Manche Autoren diagnostizieren gar eine Gratifikationskrise der frühpädagogischen Fachkräfte (Viernickel et al. 2013). So berichtet das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen in Zeiten des Kita-Ausbaus ...

- vergleichsweise hohe Gruppengrößen auch für Kinder unter drei Jahren;
- die Aufnahme von bis zu fünf Zweijährigen in Kindergartengruppen ohne Anpassung des Personalschlüssels;
- durchschnittliche Ausfallzeiten des pädagogischen Personals von 14 (Westdeutschland) bzw. 17 Prozent (Ostdeutschland);
- unzureichende Zeitkontingente für die mittelbare pädagogische Arbeit;
- Unzufriedenheit mit den Gruppengrößen und dem Fachkraft-Kind-Schlüssel sowie
- große Unzufriedenheit mit Blick auf Aufstiegsmöglichkeiten, Bezahlung und gesellschaftliche Anerkennung ihres Berufs.

Eine Expertengruppe von Vertreterinnen und Vertretern von Bund und Ländern, freien und öffentlichen Trägern, Berufsverbänden und Gewerkschaften, Arbeitgeber- und Fachschulverbänden sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterbreitete jüngst neben Beispielen guter Praxis einen ganzen Katalog an Vorschlägen zur Gewinnung und Bindung von pädagogischem Personal (Arbeitsgruppe Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung 2014). Folgende Maßnahmen wurden hier angedacht:

- bedarfsgerechte Arbeitszeitmodelle, die die regionalen Betreuungsbedarfe ebenso berücksichtigen wie die Arbeitszeitwünsche des Personals bei ausreichenden Zeitanteilen für die mittelbare pädagogische Arbeit;
- verbesserte, nach Alter der Kinder differenzierte Personalschlüssel in Richtung der Empfehlungen des europäischen Betreuungsnetzwerks (vgl. BMFSFJ 2003, S. 87);
- Überprüfung bzw. tarifliche Neubewertung der Tätigkeit von Erzieherinnen und Erziehern, insbesondere unter Berücksichtigung des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen, spezifischer Qualifikations- und Stellenprofile sowie der höheren Qualifikation akademisch ausgebildeter Fachkräfte;
- Professionalisierung der Praxisanleitung, Stärkung von Unterstützungsstrukturen wie der Fachberatung, Weiterbildung, Konsultationspunkte;
- Überprüfung bzw. Abbau befristeter Beschäftigungsverhältnisse;
- Aufgabenklärung der Einrichtungsleitung in Abgrenzung zur Trägerverantwortung, Anrechnung von Arbeitszeitkontingenten für Leitungsaufgaben, Einführung adäquater Qualifikationsanforderungen und Qualifizierungsangebote für Leitungen;
- Nutzung der Weiterbildung als verbindliches Instrument der Qualitätssicherung;
- kompetenz- und bedarfsorientierte Weiterentwicklung des Weiterbildungssystems, Anerkennung zertifizierter erworbener Qualifikationen im Sinne von Durchlässigkeit und zur Schaffung spezifischer Funktionsstellen in Kindertageseinrichtungen;
- Schaffung multiprofessioneller Teams im Rahmen einer ressourcenorientierten Team- und Personalentwicklung;

- Verknüpfung einer umfassenden Gesundheitsbildung von Anfang an mit einem betrieblichen Gesundheitsmanagement und altersgerechten Personalentwicklungskonzepten.

Die primäre Verantwortung für die Gestaltung der Arbeitsbedingungen liegt bei dem Einrichtungsträger, der sich jedoch im Kontext von landesgesetzlichen Regelungen sowie kommunaler Jugendhilfeplanung und Steuerung bewegt. Welche Beiträge der Bund leisten kann zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen und beruflichen Entwicklungsperspektiven von Erzieherinnen, ist Gegenstand der aktuell laufenden Gespräche der AG Frühe Bildung, die auf der ersten Bund-Länderkonferenz vom 6. November 2014 eingesetzt wurde (BMFSFJ/JFMK 2014).

4. Welche qualitativen Strukturmerkmale beeinflussen den Erfolg frühkindlicher Bildungsprozesse?

Studien zur Qualität der Kindertagesbetreuung (z.B. Tietze et al. 2013), insbesondere aber auch die frühpädagogische Wirkungsforschung (Beckh et al. 2014), nutzen ein auch international gängiges Qualitätsmodell, das handlungsleitende Orientierungen der Fachkräfte, Strukturmerkmale des Betreuungssettings, Aspekte der Fachkraft-Kind-Interaktion im Sinne der Prozessqualität und Entwicklungsmerkmale der Kinder als Indikatoren der Ergebnisqualität unterscheidet (Kalicki 2015). Zu den wirksamen Strukturparametern der pädagogischen Qualität werden Betreuungsform, Gruppengröße, Qualifikation der Fachkraft, insbesondere aber Fachkraft-Kind-Relation („Schlüssel“) sowie die Zusammensetzung der Kindergruppe gerechnet (Kalicki 2015b; Viernickel et al. 2015).

5. Wie können wir bundesweit hohe Qualitätsstandards gewährleisten? Brauchen wir dazu gesetzliche Vorgaben des Bundesgesetzgebers, und wie müssten diese ggf. ausgestaltet sein?

Die Zielperspektive, regionale Disparitäten im Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit abzubauen, ist in hohem Maße konsensfähig. Dies bestätigt das Communiqué, das Bund und Länder unter Beteiligung der kommunalen Spitzenverbände derzeit umsetzen, ausdrücklich: „Ziel ist es, dass Kinder in Deutschland unabhängig von ihrem Lebensort, ihrem Geschlecht, ihrer Abstammung, ihrer Sprache, ihrer Heimat und Herkunft von Anfang an gleiche Bildungschancen erfahren können.“ (BMFSFJ/JFMK 2014, S. 3)

Das Communiqué definiert bereits die Handlungsfelder, in denen gemeinsame Qualitätsziele gesucht und Maßnahmen zur gemeinsamen Zielerreichung entwickelt (und perspektivisch auch implementiert) werden sollen:²

1. ein bedarfsgerechtes Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot;
2. inhaltliche Herausforderungen in Bezug auf den Bildungsauftrag der Kindertagesbetreuung;
3. ein guter Fachkraft-Kind-Schlüssel;
4. qualifizierte Fachkräfte;
5. die Stärkung der Leitung;
6. die räumliche Gestaltung;
7. Bildung, Entwicklungsförderung und Gesundheit;
8. Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Kindertagespflege;
9. Steuerung im System.

Quer zu diesen Handlungsfeldern ist die Frage der Finanzierung zu klären, sowohl im Sinne einer Kostenabschätzung für vorgeschlagene Maßnahmen als auch mit Blick auf die rechtlichen Möglichkeiten einer Neuverteilung der finanziellen Lasten zwischen Bund, Ländern und Kommunen. Während die Kosten eines gut aufgestellten Systems der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung insbesondere auf den Steuerungsebenen der Länder und Kommunen entstehen, fallen seine Renditen insbesondere auf der Ebene des Bundes, der Sozialversicherungen und der Wirtschaft an. Inwieweit es gelingt, neben dem Bund auch diese Akteure in die Verantwortung einzubinden, bleibt offen.

6. Welchen Beitrag kann der Bund leisten, um den emanzipativen und kompetenzorientierten Charakter des Bildungsauftrags in der frühkindlichen Bildung zu stärken?

Bildung zielt auf den Erwerb von Handlungs- und Problemlösefähigkeit. Ihren emanzipativen Charakter kann die frühe Bildung in dem Maße zur Geltung bringen, wie sie die Kinderrechte auch als konzeptionellen Rahmen für die Frühpädagogik nutzt (Prengel & Winklhofer 2014) und dabei der Vielfalt kindlicher Entwicklungsvoraussetzungen gerecht wird. In diesem Kontext ist auch die Realisierung einer „inkluisiven Lösung“ im Sinne der Zusammenlegung von Leistungen nach dem Sozialgesetzbuch VIII (Kinder- und Jugendhilfe) und dem Sozialgesetzbuch XII (Sozialhilfe) von Belang, sofern hiermit Segregationsprozesse aufgrund unterschiedlicher Finanzierungslogiken durchbrochen werden.

2 Da das DJI auf Wunsch des BMSFSJ und der Länder die AG Frühe Bildung fachlich begleitet, können keine konkreten Zwischenergebnisse aus diesem Beratungs- und Aushandlungskontext in die vorliegende Stellungnahme aufgenommen werden. Die hier angeführten Quellen, insbesondere einige Expertisen (Viernickel et al. 2015), enthalten z.T. sehr spezifische Vorschläge und bilden eine wichtige Arbeitsgrundlage für die AG Frühe Bildung.

7. Welche Hürden erschweren den Zugang für bestimmte Gruppen zu frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten?

Während der Besuch einer Kindertageseinrichtung spätestens ab dem Alter von drei Jahren weitgehend zur neuen „Normalität“ des Aufwachsens gehört, zeigen Analysen auf der Basis verschiedener Datensätze, dass im Alter von ein und zwei Jahren nicht alle Gruppen in gleichem Ausmaß frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote nutzen, sondern zum Teil deutliche soziale Unterschiede in der Inanspruchnahme bestehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Alt et al. 2014). Im Alter unter drei Jahren sind vor allem Kinder aus einkommensschwachen und bildungsarmen Familien sowie Kinder, die nicht mit Deutsch als Familiensprache aufwachsen, in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege nach wie vor unterrepräsentiert. Der U3-Ausbau hat zwar in allen sozioökonomischen Gruppen zu einem Anstieg eines Kita- oder Tagespflegebesuchs geführt, die Differenz zwischen sozial privilegierteren und weniger privilegierten Kindern hat sich aber keineswegs verringert (Alt et al. 2012; 2014).

Insbesondere in Westdeutschland haben vor allem Kinder der höheren Bildungsschicht sowie aus Alleinerziehendenfamilien vom U3-Ausbau profitiert. Etwa die Hälfte der Unterschiede hinsichtlich der frühen Bildungsbeteiligung zwischen den genannten Gruppen lässt sich auf die unterschiedliche Erwerbsbeteiligung der Mütter zurückführen (Schober & Stahl 2014). Darüber hinaus dürften neben schichtspezifisch und kulturell unterschiedlich geprägten Erziehungsvorstellungen auch weiterhin (regional) fehlende Plätze, entstehende Kosten, Informationsdefizite, teilweise lange Voranmeldezeiten, aber auch eine geringe Attraktivität des Angebots Zugangshürden darstellen. Wenig bekannt ist bislang darüber, welche Kriterien und Strategien Einrichtungsträger bei der Aufnahme von Kindern zugrunde legen und so u.U. zur Diskriminierung spezifischer Gruppen beitragen. Insbesondere dort, wo Plätze knapp sind, ist zu vermuten, dass diejenigen Eltern im Vorteil sind, die über höhere Ressourcen und eine stärkere Verhandlungsposition verfügen und sich auf der Suche nach einem Betreuungsplatz weniger schnell entmutigen lassen. Mit Blick auf die Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung durch Flüchtlingskinder liegen bislang keine validen Daten vor. Zum Teil wird aus der Praxis berichtet, dass bezogen auf (ältere) Kinder viele Eltern ein hohes Interesse an einer frühzeitigen Integration ihrer Kinder in Bildungseinrichtungen haben.

Neben dem unterschiedlichen Zugang findet in der jüngeren Fachdiskussion darüber hinaus verstärkt die Frage Beachtung, zu welcher Qualität verschiedene Gruppen Zugang haben. So liefert etwa die NUBBEK-Studie Hinweise auf einen sozial selektiven Zugang zu qualitativ attraktiveren Betreuungsangeboten (Tietze et al. 2013).

8. Was können wir tun, um den Zugang zu frühkindlichen Bildungsangeboten niedrigschwelliger zu gestalten?

In den Begründungen zu den Empfehlungen für einen Europäischen Qualitätsrahmen (EQR) für frühkindliche Bildung (Arbeitsgruppe für Frühkindli-

che Bildung und Betreuung 2014) werden folgende Maßnahmen zur Erhöhung der Teilnahme von Kindern und Familien aus benachteiligten Gruppen an Kindertagesbetreuung genannt:

Verfügbarkeit: Da mit geringen Ressourcen ausgestattete Familien weniger mobil sind, sollten qualitativ hochwertige Angebote für diese Familien wohnortnah verfügbar sein. Dieser Aspekt wird heute oft auch im Zusammenhang mit Flüchtlingskindern betont. Der Angebotsausbau muss sich demnach auch an sozialräumlichen Gegebenheiten und Prioritäten orientieren.

Erschwinglichkeit (s. Punkt 3.3)

Zugänglichkeit: Sprachbarrieren, bürokratische Anmeldeverfahren, Wartelisten oder spezifische Aufnahmekriterien können implizite Ausschlussmechanismen bilden. Die Angemessenheit der Zugangsregeln sollte daher auf lokaler Ebene sorgfältig geprüft, der Zugang möglichst transparent und einfach gestaltet und durch eine proaktive Informationspolitik unterstützt werden. Diese kann auch Maßnahmen zur direkten Ansprache unterrepräsentierter Gruppen umfassen.

Nützlichkeit: Familien, die bisher eine Distanz zu außerfamiliärer Kindertagesbetreuung aufweisen, müssen von dem Gewinn überzeugt werden, den sie und ihre Kinder von einer Inanspruchnahme haben. Sie müssen die Angebote als hilfreich und für ihre Lebenssituation passend erleben. Damit müssen sich Angebote konsequenter als bisher an den Bedarfen des Sozialraums orientieren. Dies betrifft etwa Öffnungs- und Besuchszeiten, die auch die Bedürfnisse von Eltern mit atypischen Arbeitszeiten und nicht oder unregelmäßig erwerbstätigen Eltern berücksichtigen. Darüber hinaus können zusätzliche Leistungen wie das Angebot eines kostenlosen Mittagessens für Kinder, Beratungsangebote, Tauschbörsen, offene Treffs oder die Bündelung verschiedener Alltagshilfen für Eltern die Attraktivität von Einrichtungen erhöhen und niedrigschwellige Kontaktpunkte schaffen, wie dies Familienzentren an vielen Orten bereits vormachen.

(Interkulturelle) Offenheit und Inklusivität: Werte, Ziele und Überzeugungen in Bezug auf die Kindererziehung müssen mit den Familien und jeweiligen Communities ausgehandelt werden. Besonders erfolgreich sind Angebote, die in die Nachbarschaft hinein gut vernetzt und beteiligungsorientiert sind, und sich gezielt für die Einstellung von Personal aus den für sie relevanten Gruppen und Communities öffnen oder auch Schulungs- und Mitarbeitsmöglichkeiten für Eltern schaffen (z.B. Eltern von Flüchtlingskindern). Eine Gestaltung von Angeboten, die sich allein an den Werten und Normen der einheimischen Mittelschicht orientiert und in der Vielfalt weder anerkannt noch praktiziert wird, wird nur schwer das Vertrauen von (ethnischen) Minderheitsgruppen gewinnen und führt im schlimmsten Fall zu Segregation und Diskriminierung.

Vernetzung: Möglichkeiten der Vernetzung mit anderen sozialstaatlichen Hilfen und Diensten vor Ort sollten intensiver genutzt werden, um Eltern zu informieren, Vertrauen aufzubauen und Zugänge zu erleichtern. Ein bisher ungenutztes Potenzial bietet auch die Verknüpfung mit den Frühen Hilfen (Riedel & Sann 2014).

9. Wie kann bundesweit mehr Gerechtigkeit in der Gebührengestaltung erreicht werden?

Die Gebührengestaltung zeichnet sich in Deutschland durch eine hohe Varianz aus. Während in den letzten Jahren verschiedene Bundesländer dazu übergegangen sind, das letzte Kindergartenjahr bzw. die letzten Kindergartenjahre gebührenfrei zu stellen, werden in anderen Bundesländern die Familien (weiterhin) in Form von Elternbeiträgen zu den Kosten der Kindertagesbetreuung herangezogen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Der unterschiedlichen ökonomischen Situation von Familien wird dabei insofern Rechnung getragen, als der Bundesgesetzgeber festlegt, dass diese bei der Beitragsgestaltung zu berücksichtigen ist. Eine Übersicht zu den Elternbeiträgen liegt bislang allerdings weder auf Bundesebene noch für die Mehrzahl der Bundesländer vor, da die Elternbeiträge i.d.R. durch die Träger oder die Einrichtungen festgesetzt werden und somit eine Vielzahl an unterschiedlichen Beitragssätzen und Modellen einer sozialen Gebührenstaffelung existiert (Meiner 2014).

Grundsätzlich könnte eine pauschale Gebührenfreiheit einer regional unterschiedlichen finanziellen Belastung von Eltern entgegenwirken. Sie entgeht allerdings nicht dem Dilemma, dass man damit dem ohnehin unterfinanzierten Betreuungssystem wertvolle Ressourcen entzieht. Zu fragen ist daher, ob vorläufig Subventionen und Gebührenfreiheit nicht gezielt dort eingesetzt werden sollten, wo Kinder aus Kostengründen sonst keine Kita besuchen würden. Eine sozial gerechte und effektive Gebührenstaffelung hat dabei auch die zusätzlichen Kosten einzubeziehen, die von den Eltern etwa für Mittagsverpflegung, Ausflüge oder Zusatzangebote wie Musikunterricht, erhoben werden. Komplementär dazu ist über bedarfsorientierte Finanzierungsmodelle für Kindertageseinrichtungen nachzudenken, die z.B. eine höhere öffentliche Finanzierung bei höheren Anteilen von Kindern im Sozialleistungsbezug auf Kita- oder gepoolt auf kommunaler Ebene vorsehen. Solche Extra-Ressourcen für Kitas in benachteiligten Sozialräumen könnten helfen, durch gezielte Investitionen in Qualität tatsächlich so etwas wie kompensatorische Effekte zu erzielen.

10. Wie kann der Bund die Kooperation der unterschiedlichen Akteure der frühkindlichen Bildung, Familienförderung und Erziehungshilfe besser unterstützen?

Die Vernetzung und Kooperation der Kindertageseinrichtung zu unterstützen und zu gewährleisten, zählt zu den zentralen Aufgaben eines Kita-Trägers (Fthenakis et al. 2003). Solche Kooperationen anzubahnen und zu qualifizieren, war bzw. ist Gegenstand mehrerer Bundesprojekte (BMFSFJ-Programm „Anschwung für frühe Chancen“, Bundesinitiative „Frühe Hilfen“, BMBF-Programm „Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement“). Die Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtung mit verschiedenen Bildungsträgern, sozialpädagogischen und weiteren Fachdiensten sowie mit der Kommunalverwaltung ist zudem Inhalt von Aus- und Weiterbildung (DJI/WiFF 2014; Janssen 2010).

Der Ansatz der sozialräumlichen Vernetzung und Kooperation der Akteure bietet sich insbesondere dort an, wo niedrigschwellige Angebote platziert und die Zielgruppen breit und frühzeitig erreicht werden sollen.

Das Einrichtungskonzept der Familienzentren greift diesen Gedanken systematisch auf und institutionalisiert die Kooperation (Diller, Heitkötter & Rauschenbach 2008). Es wurde in einzelnen Bundesländern breit implementiert.

11. Wie kann der Rahmen für Unterstützungsleistungen aus einer Hand geschaffen werden?

(siehe 4.1)

12. In welchen Regionen, für welche Altersgruppen und für welche Betreuungszeiten besteht ein besonderer Ausbaubedarf? Wie kann das Angebot an frühkindlicher Bildung und Betreuung quantitativ weiter ausgebaut werden?

Für Kinder im Kindergartenalter, also für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zur Einschulung, weist die Kinder- und Jugendhilfestatistik stabil hohe Beteiligungsquoten aus. Sie lag seit Jahren bereits bei 93 bis fast 95 Prozent. Allerdings bestehen zwischen den Bundesländern bedeutsame Unterschiede. So waren 2014 in Bremen nur 90,2 Prozent der Drei- bis Sechsjährigen in Kindertagesbetreuung, in Rheinland-Pfalz jedoch 97,5 Prozent. Diese Unterschiede gehen im Wesentlichen auf die unterschiedliche Bildungs-beteiligung des jüngsten Altersjahrgang, also der Dreijährigen, zurück (Bock-Famulla, Lange & Strunz 2015). In dem Maße, wie der U3-Ausbau bundesweit voranschreitet, werden sich demnach auch diese regionalen Unterschiede minimieren.

Betrachtet man den Anstieg der Beteiligung an U3-Betreuung für den Zeitraum von 2006 bis 2014 (siehe Anhang, Abb. 1), so fällt zunächst der rasante Anstieg in Westdeutschland auf (von 5 auf 27 Prozent bei den Einjährigen und von 17 auf 53 Prozent bei den Zweijährigen), dem ein ebenso rasanter und kontinuierlicher Anstieg in Ostdeutschland, hier auf deutlich höherem Niveau, gegenübersteht (von 40 auf 65 Prozent bei den Einjährigen und von 73 auf 87 Prozent bei den Zweijährigen). Augenfällig sind darüber hinaus die konstant niedrigen Betreuungsquoten bei Kindern im ersten Lebensjahr (ca. 2 Prozent in Westdeutschland und 5 Prozent in Ostdeutschland).

Diese sind vermutlich auf elterliche Betreuungseinstellungen, aber auch auf die familienpolitischen Instrumente der Elternzeit und des Elterngeldes sowie die Konzeption des Rechtsanspruchs zurückzuführen. Deutlich wird darüber hinaus, dass die Betreuungsform der Kindertagespflege nicht im gleichen Maße wie die institutionelle Betreuung zu dem U3-Ausbau beigetragen hat. Tatsächlich zeigt eine Kartierung der regionalen Verbreitung der Kindertagespflege klar die Steuerungswirkung von Bundesländern und Kommunen (siehe Abb. 2 im Anhang).

Empirische Erhebungen und Analysen zum Ausbaustand und Betreuungsbedarf belegen die Erfolge des U3-Ausbaus im Zeitverlauf, darüber hinaus deutliche regionale Unterschiede (insbesondere zwischen West- und Ostdeutschland), aber auch notwendige Differenzierungen nach dem Alter des Kindes. Insbesondere für die Einjährigen ist der Bedarf an Betreuungsmöglichkeiten noch nicht gedeckt (BMFSFJ 2015). Schätzungen des offenen Bedarfs an Kindertagesbetreuung stützen sich sinnvollerweise auf Elternbefragungen, haben jedoch mit der Schwierigkeit zu kämpfen, dass Eltern hier eine hypothetische Frage beantworten („Wenn es nur nach Ihren Bedürfnissen ginge und unabhängig von der aktuellen Betreuungssituation: Wünschen Sie sich aktuell eine Betreuung durch eine Kita oder Tagesmutter? An welchen Tagen und zu welchen Zeiten?“). Inwiefern Eltern ohne öffentlich geförderte Betreuung für ihr Kind einen geäußerten Betreuungswunsch tatsächlich realisieren, wenn sich die Gelegenheit bietet, bleibt zu einem gewissen Grad ungewiss. Diese Problematik kann u.U. durch ein Erhebungsverfahren aufgelöst werden, das die realen Planungsprozesse der Familie und des Trägers der öffentlichen Jugendhilfe enger verknüpft.

Mit Blick auf die angebotenen und realisierten Betreuungszeiten ergibt sich aktuell ein sehr unterschiedliches Bild, je nach Altersgruppe und Region. Von den institutionell betreuten Kindern im Alter von unter drei Jahren nutzten in Ostdeutschland drei Viertel aller Kinder einen Ganztagesplatz (definiert als: Betreuungszeit von mehr als 35 Stunden pro Woche), in Westdeutschland jedoch nur knapp jedes zweite Kind, bei erheblicher Variation auch innerhalb dieser beiden Ländergruppen. Die Betreuungsumfänge der Kinder im Kindergartenalter zeigen ähnliche Unterschiede in der regionalen Verteilung (siehe Anhang, Abb. 3 und 4). Damit spiegeln diese Daten die unterschiedlichen Betreuungskulturen in Ost- und Westdeutschland wider.

Von den realisierten Betreuungsumfängen lässt sich keineswegs kurzerhand auf Fehlbedarfe an Ganztagsplätzen schließen. Eine niedrigere Quote an Ganztagsplätzen in einem Bundesland bedeutet demnach nicht zwingend, dass hier ein Ausbaubedarf an Ganztagsangeboten besteht. Vielmehr deuten die Befunde der KiföG-Berichterstattung darauf hin, dass Eltern mit Kindern unter drei Jahren höhere Betreuungsumfänge buchen, als sie tatsächlich in Anspruch nehmen möchten (BMFSFJ 2015, S. 14ff.). Sinnvoll scheint vor diesem Hintergrund die Einführung eines Instruments der Bedarfsermittlung und Angebotsplanung auf kommunaler Ebene, das elterliche Bedarfe realistisch und valide erfasst. Ein integriertes Anmeldesystem auf der verantwortlichen Planungsebene (sprich: beim Träger der öffentlichen Jugendhilfe), das gewünschte Betreuungsformen und erforderliche Betreuungszeiten rechtzeitig und verbindlich erfasst, könnte helfen, Fehlallokationen von Betreuungsressourcen zu vermeiden.

13. Brauchen wir einen bundesweiten Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung, und wenn ja, wie müsste dieser konkret ausgestaltet und umgesetzt werden?

Der bestehende Rechtsanspruch auf eine Betreuungsmöglichkeit („Anspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege“, § 24 SGB VIII) garantiert ausdrücklich einen Betreuungsumfang entsprechend dem individuellen Bedarf. Insofern scheint ein expliziter Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung gegenwärtig auch im Lichte der realisierten Nutzungszeiten nicht im Vordergrund zu stehen.

14. Wie müsste ein Finanzierungsmechanismus für die frühkindliche Bildung und Betreuung aussehen, der die Kosten gerechter auf die unterschiedlichen politischen Ebenen verteilt?

(kein Beitrag)

15. Welchen Beitrag sollte der Bund zur Finanzierung des quantitativen und qualitativen Ausbaus der frühkindlichen Bildung und Betreuung leisten?

(kein Beitrag)

16. Wie kann der Bund die verschiedenen Akteure bei der Erfüllung ihrer Aufgaben besser unterstützen? Wie können dabei auch die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen und Rahmenbedingungen vor Ort berücksichtigt werden?

Sozialräumliche Faktoren hängen systematisch mit den Bedingungen einer frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zusammen. So prägt die Zusammensetzung der Wohnbevölkerung im Einzugsbereich einer Kita die sozialräumlich variierende Zusammensetzung der Kindergruppen. Dies wird durch elterliche Selektions- und Segregationstendenzen verstärkt und perpetuiert herkunftsbedingte Disparitäten in den Lern- und Entwicklungschancen von Kindern. Um dem gegenzusteuern, wurden auf kommunaler und Landesebene Instrumente entwickelt und implementiert, die eine gezielte und verstärkte finanzielle Förderung von Kindertageseinrichtungen mit vielen sozial benachteiligten Kindern bezwecken (z.B. „Münchner Förderformel“ mit einem Standortfaktor; „plusKITA“ im Kinderbildungsgesetz NRW).

Mit Blick auf die Rolle des Bundes beim Ausgleich regionaler Disparitäten kann dieser Gedanke auf übergeordneter Steuerungsebene aufgegriffen werden. So sollten die Unterschiede zwischen den Bundesländern hinsichtlich der Strukturparameter der pädagogischen Qualität, aber auch hinsichtlich ihrer demografischen und ökonomischen Ausgangslagen bei der gemeinsamen Entwicklung und Implementierung eines nachhaltigen Finanzierungsmodells berücksichtigt werden. Dies könnte auch auf der Ebene der Gesetzgebung Berücksichtigung finden.

Literatur

Alt, C., Berngruber, A. & Hubert, S. (2014). Ist das deutsche Kita-System sozial ausgewogen? Der Einfluss von Einstellungen und soziodemografischen Faktoren auf die Nichtinanspruchnahme öffentlicher Kindertagesbetreuung. DJI TOP THEMA 12/2014.

Alt, C., Berngruber, A. & Riedel, B. (2012). Kinderbetreuung. Auf einem guten Weg zu Bildungsgerechtigkeit und Vereinbarkeit? In T. Rauschenbach & W. Bien (Hrsg.), *Aufwachen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey* (S. 86-99). Weinheim: Beltz.

Arbeitsgruppe Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung (2014): Diskussionspapier zur Bindung von pädagogischem Personal in Kindertageseinrichtungen. Hamburg: Rambøll Management Consulting.

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

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2014). Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 3, 73-81.

Beher, K., & Walter, M. (2010). *Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte (WiFF Studie Nr. 6)*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Beher, K., & Walter, M. (2012). *Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF Studie Nr. 15)*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Berth, F., Diller, A., Nürnberg, K. & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2013): *Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen*. München: DJI Verlag.

BMFSFJ (Hrsg.). (2003). *Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*. Weinheim: Beltz.

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

BMFSFJ/JFMK (2014). *Communiqué „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Jugend- und Familienministerkonferenz.

Bock-Famulla, K., Lange, J. & Strunz, E. (2015). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2015*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Diller, A., Heitkötter, M. & Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2008). *Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

DJI/WiFF (2014). *Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung (WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 9)*. München: Deutsches Jugendinstitut.

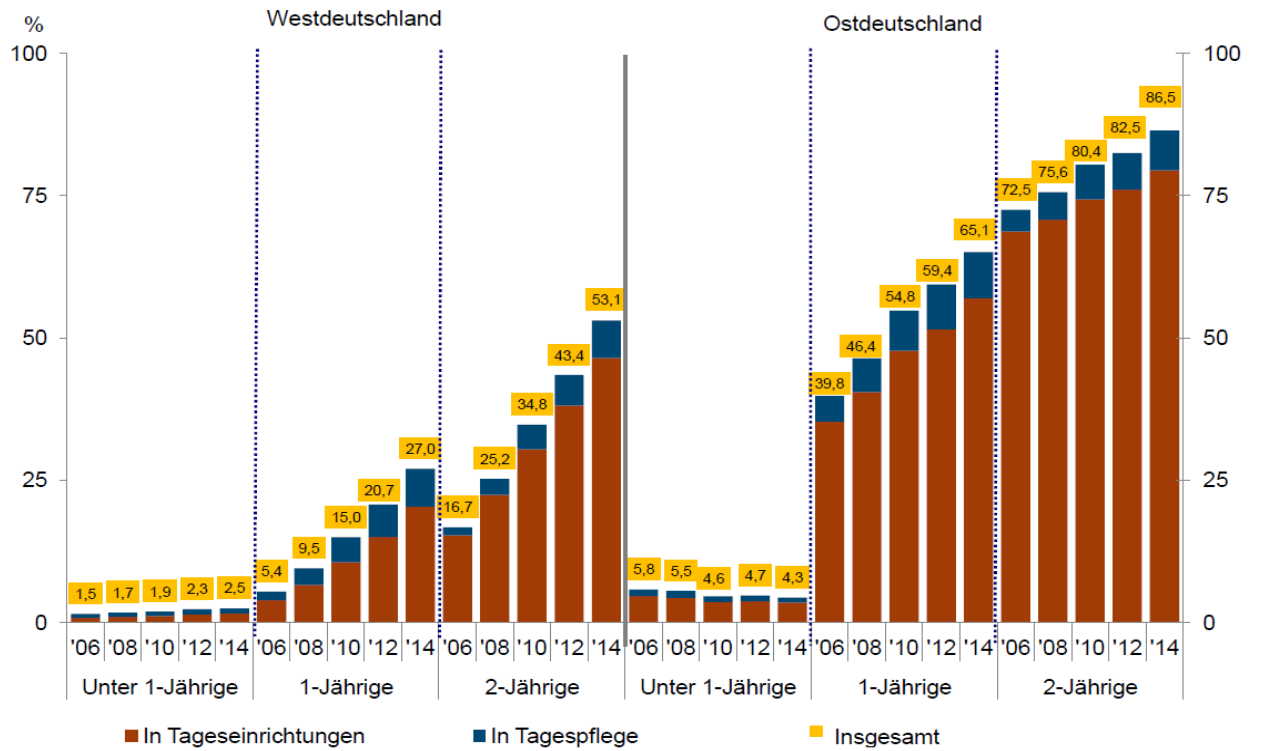
Dudek, J. & Gebrande, J. (2012). *Quereinstiege in den Erzieherinnenberuf. Strategien zur Gewinnung zusätzlicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (WiFF Studie Nr. 19)*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013). *Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter (WiFF Kooperationen Nr. 2)*. München: Deutsches Jugendinstitut.

- Fthenakis, W.E., Hanssen, K., Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (Hrsg.). (2003). Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz.
- Fuchs-Rechlin, K. (2010): Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus. Frankfurt a. M.: GEW.
- Fuchs-Rechlin, K., Züchner, I., Theisen, C., Göddeke, L. & Bröring, M. (2015). Der Übergang von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen in den Arbeitsmarkt. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie (S. 105-122). Weinheim: Beltz Juventa.
- Janssen, R. (2010). Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich (WiFF Expertisen Nr. 1). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Kalicki, B. (2015a). Pädagogische Qualität und Qualitätssteuerung: Konzepte und Strategien. In B. Kalicki & C. Wolff-Marting (Hrsg.), Qualität in aller Munde. Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte (S. 12-22). Freiburg: Herder.
- Kalicki, B. (2015b). Wirkfaktoren und Wirkungen der Kindertagesbetreuung. Jugendhilfe, 53, 374-380.
- König, A. (2009). Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens. Wiesbaden: VS.
- König, A. & Friederich, T. (Hrsg.).(2015). Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim: Beltz Juventa.
- König, A., Reitzner, B. & Kovacevic, J. (2016). Dynamik durch Akademisierung im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung. Ergebnisse des WiFF-Studiengangsmonitorings 2015. DJI München: Manuskript under review.
- Kratz, J. & Stadler, K. (2016). Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher (WiFF Studie Nr. 24). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Leu, H.R. & Kalicki, B. (2014). Zur Professionalisierung und Kompetenzorientierung in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes (S. 191-205). Weinheim: Beltz Juventa.
- Meiner, C. (2014). Jeder nach seinen Möglichkeiten. Zur finanziell ungleichen Belastung von Familien durch Kindertagesbetreuung in Nordrhein-Westfalen. Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Pregel, A. & Winklhofer, U. (Hrsg.). (2014). Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen (2 Bände). Opladen: Barbara Budrich.
- Riedel, B. & Sann, A. (2014). Kindertageseinrichtungen im Kontext Früher Hilfen. Kooperationsmöglichkeiten und ungelöste Fragen. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 5/2014, S. 38-41.
- Schober, P.S. & Stahl, J.F. (2014). Trends in der Kinderbetreuung – sozioökonomische Unterschiede verstärken sich in Ost und West. DIW Wochenbericht Nr. 40.
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014). AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A.G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013): NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Berlin: das netz.
- Viernickel, S. et al. (2015). Qualität für alle. Freiburg: Herder.
- Viernickel, S. Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin: GEW.

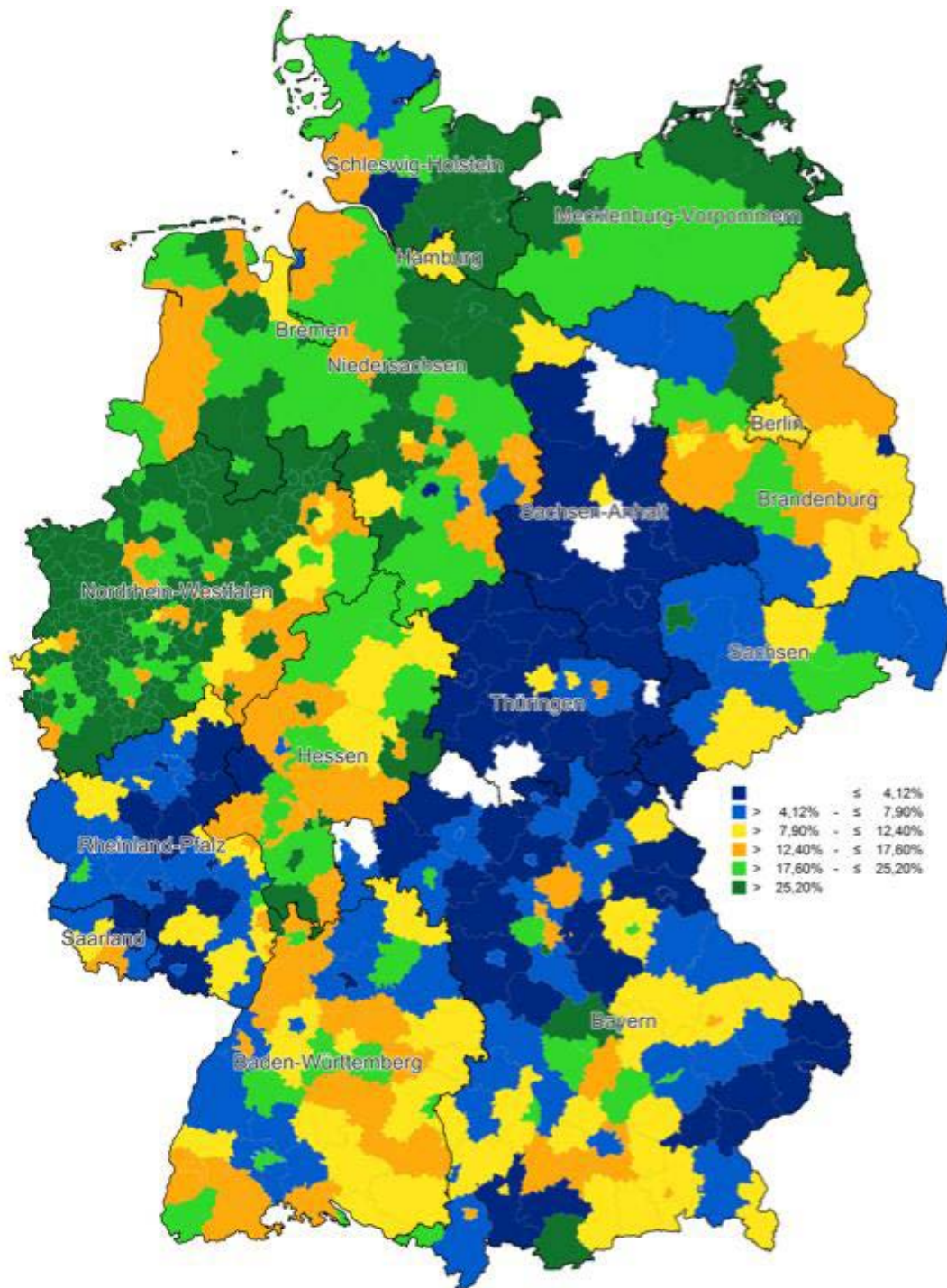
Anhang

Abbildung 1: Anteil der Kinder im Alter von unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege an der altersgleichen Bevölkerung, differenziert nach West- und Ostdeutschland, Altersjahr und Betreuungsform



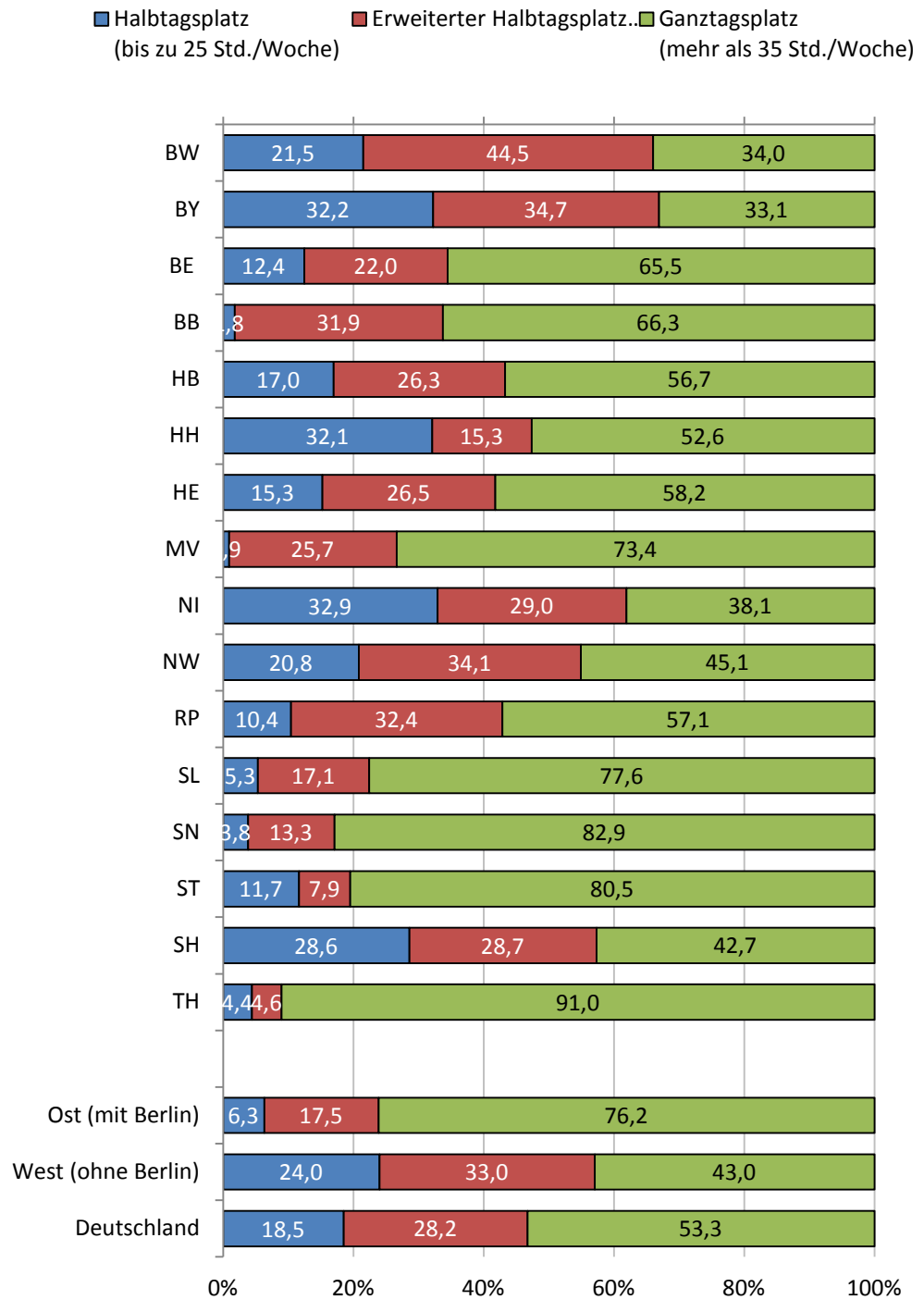
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik; Bevölkerungsstatistik, eigene Berechnungen

Abbildung 2: Anteil der Unterdreijährigen in Tagespflege an allen altersgleichen Kindern nach Jugendamtsbezirken



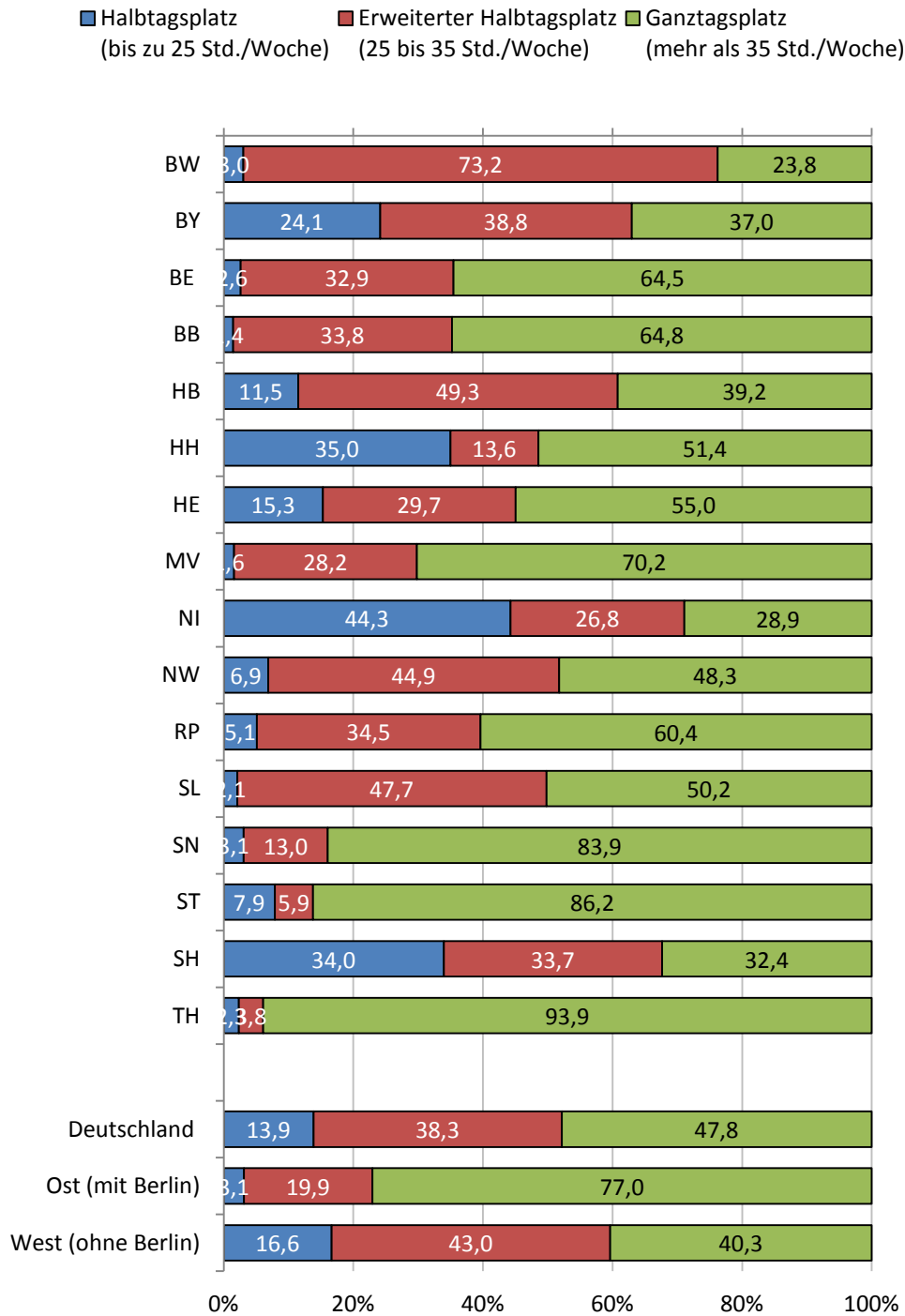
Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege 2013, Zusammenstellung und Berechnung der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Abbildung 3: Betreuungsumfang von Kindern im Alter von unter drei Jahren in Kindertagesbetreuung insgesamt nach Bundesländern (Stichtag: 01.03.2015)



Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege 2015, Zusammenstellung und Berechnung der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Abbildung 4: Betreuungsumfang von Kindern im Alter zwischen 3 Jahren und Schuleintritt nach Bundesländern (Stichtag: 01.03.2015)



Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege 2015, Zusammenstellung und Berechnung der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik