

Samuel Bader, Simone Bloem, Birgit Riedel,
Carolyn Seybel, Daniel Turani (Hrsg.)

Kita-Praxis im internationalen Vergleich

Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018



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

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

Aktuell arbeiten und forschen 390 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon 252 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

Impressum

© 2019 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Abteilung Kinder und Kinderbetreuung

Nockherstraße 2

81541 München

Telefon +49 89 62306-0

Fax +49 89 62306-162

E-Mail icec@dji.de

www.dji.de

ISBN 978-3-86379-315-9

Redaktion Susanne John und Birgit Riedel

Koordination Sylvie Ganzevoort

Grafik Brandungen GmbH, Leipzig

Druck Himmer GmbH Druckerei & Verlag, Augsburg

Datum der Veröffentlichung Oktober 2019

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Ergebnisse im Überblick | 5 |
| 1. Einordnung und Ziele der Studie | 8 |
| 2. Interaktionen zwischen Kindern, pädagogischem Personal und Familien | 13 |
| 3. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und die Leitungskräfte | 24 |
| 4. Kindertageseinrichtungen und strukturelle Bedingungen | 36 |
| 5. Steuerung und Finanzierung | 45 |
| Bilanz und Ausblick für Deutschland | 56 |
| Politische Empfehlungen der OECD für alle teilnehmenden Länder | 58 |

Ergebnisse im Überblick

Das Wichtigste in Kürze:

- Trotz unterschiedlicher nationaler Traditionen – die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung zeichnet sich länderübergreifend durch eine ganzheitliche Pädagogik aus, in der die Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten einen hohen Stellenwert hat.
- Bei der Frage, welche Kompetenzen Kinder im 21. Jahrhundert benötigen, sehen, mit durchschnittlich 87 %, die meisten der Befragten Kooperationsfähigkeit als wichtige Kompetenz an, die Kitas den Kindern vermitteln sollten, gefolgt von mündlichen sprachlichen Fähigkeiten (83 %). Demgegenüber wird der Umgang mit digitalen Medien oder die Vermittlung naturwissenschaftlicher Grundlagen für weniger wichtig gehalten. Mit dem Spitzenwert von 95 % sind sich in Deutschland fast alle befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter darin einig, dass es von hoher Bedeutung ist, die mündlichen sprachlichen Fähigkeiten zu fördern.
- Was die pädagogisch Tätigen für wichtig erachten, spiegelt sich in domänenspezifischen Praktiken wider, die sie anwenden – wenngleich in unterschiedlichem Maß. Im Bereich der Förderung früher mathematischer Fähigkeiten beispielsweise lässt sich der Zusammenhang stärker beobachten als bei der Förderung sprachlicher Fähigkeiten, wo er aber ebenfalls statistisch nachweisbar ist.
- Ein Auseinanderklaffen zwischen Orientierungen und pädagogischen Praktiken zeigt sich beim Umgang mit Diversität, den die Studie genauer in den Blick nimmt. Hier attestieren die Führungskräfte ihren pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Regel eine hohe Sensibilität. In der Praxis berichten jedoch vor allem Fachkräfte in der Türkei, in Chile und Südkorea von diversitätssensiblen Aktivitäten und Praktiken; in Deutschland, Japan und Norwegen fallen die Werte niedrig aus.
- Für einige, jedoch nicht alle Länder lässt sich zeigen, dass höher qualifizierte und berufserfahrene Fachkräfte in der Arbeit mit den Kindern häufiger kindorientierte Praktiken nutzen, mit denen sie auf unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse der Kinder eingehen. Sie berücksichtigen außerdem stärker den kulturellen Hintergrund der Kinder beim Angebot von Aktivitäten. Auch in Deutschland lässt sich dieser Zusammenhang feststellen.

Wie stellt sich Deutschland im Ländervergleich dar?

- Deutschland weist unter allen Ländern den höchsten Anteil an Kitas auf, die viele Kinder mit einer anderen Familiensprache als der Landessprache betreuen. Knapp ein Viertel der Führungskräfte gibt an, dass in ihren Kitas mehr als 30 % der betreuten

Kinder eine andere Familiensprache haben. Nur Dänemark weist ähnlich hohe Werte auf. Etwa jede zehnte deutsche Kita gibt zudem an, dass mehr als 10 % ihrer betreuten Kinder einen Fluchthintergrund haben. In der Arbeit mit Kindern mit anderer Familiensprache liegt zugleich auch ein großer Fortbildungsbedarf.

- Insgesamt ist das deutsche System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für seine pädagogischen Aufgaben jedoch gut gerüstet: Deutschland punktet insbesondere bei der Berufserfahrung. Die pädagogisch Tätigen in deutschen Kindertageseinrichtungen, die mit über Dreijährigen arbeiten, bringen international die meiste Berufserfahrung mit – im Schnitt 13 Jahre. Einen ähnlich hohen Wert weist nur Japan auf.
- Mit Blick auf die Qualifikation des Personals zeichnet sich Deutschland dadurch aus, dass nahezu alle pädagogisch Tätigen über eine einschlägige fachliche Ausbildung verfügen, die sie zur Arbeit mit Kindern qualifiziert, während beispielsweise Länder wie Chile, Israel oder Norwegen auf einen Personalmix aus (hoch) qualifizierten Fachkräften und gering oder nicht einschlägig qualifizierten Hilfskräften setzen.
- In allen Ländern erweisen sich die pädagogisch Tätigen als fortbildungsaffin. Bei der Förderung von Fortbildungen nimmt jedoch Deutschland eine Spitzenposition ein. 86 % der deutschen Befragten geben an, dass sie für den Besuch der Fortbildung von der Arbeit mit den Kindern freigestellt wurden und bei ebenso vielen wurden die Kosten vom Arbeitgeber getragen. Gehaltsverbesserungen und Aufstiegsoptionen folgen daraus jedoch kaum.
- Nachholbedarf besteht in Deutschland bei der Ausbildung von Führungskräften. Diese wurden gefragt, inwieweit sie durch ihre Ausbildung auf pädagogische und administrative Leitungsaufgaben vorbereitet wurden. In Deutschland berichtet bei beiden Inhalten nur je rund ein Drittel der Führungskräfte, dass dieser Aspekt in ihrer Ausbildung vorkam. Dies ist jeweils der geringste Wert über alle Länder hinweg.
- Länderübergreifend nennen die Befragten zwei Hauptursachen von Stress. In erster Linie sind dies fehlende Ressourcen bei Finanzen, Ausstattung und Personal. An zweiter Stelle rangiert die Herausforderung, zu viele Kinder in der eigenen Gruppe betreuen zu müssen. Zusätzliche Aufgaben, die aufgrund von Personalausfällen übernommen werden müssen, werden vor allem in Deutschland als besonders belastend erlebt.
- Trotz teils belastender Arbeitsbedingungen und einer generell beklagten geringen gesellschaftlichen Wertschätzung des Berufs belegt die Studie eine hohe Arbeitszufriedenheit. Die Zufriedenheit mit dem Gehalt fällt durchwegs niedriger aus, auch in Deutschland ist dieser Wert vergleichsweise gering.

- Danach gefragt, aus welchen Gründen sie sich am ehesten für die Beendigung ihrer Tätigkeit entscheiden würden, nannten die Befragten im Länderdurchschnitt als häufigsten Grund das Erreichen des Rentenalters. In Japan stehen an erster Stelle für ein mögliches Ausscheiden aus dem Job familiäre Gründe, in Südkorea eher gesundheitliche wie z. B. physische Überlastung oder ein drohender Burnout. Auch in Deutschland sieht ein Viertel der Befragten in einer physischen oder psychischen Überbelastung den wahrscheinlichsten Grund für einen Rückzug aus der Kita. Für 20% wären es eher familiäre Verpflichtungen, die sie zu diesem Schritt veranlassen könnten. Die Absicht, in ein anderes Arbeitsfeld zu wechseln, lassen in Deutschland besonders wenige Befragte erkennen.

1.

Einordnung und Ziele der Studie

Pädagogische Fachkräfte sind ein entscheidender Schlüssel für hohe Qualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Sie gestalten das institutionelle Umfeld, in dem Kinder ihre ersten sozialen Erfahrungen außerhalb der Familie machen, sich grundlegende Fähigkeiten aneignen und sich wohlfühlen sollen. Derzeit ist das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen durch gestiegene Erwartungen und herausfordernde Arbeitsbedingungen für pädagogische Fachkräfte und Kita-Leitungen gekennzeichnet. Trotz ähnlicher Trends in verschiedenen Ländern – etwa mit Blick auf eine Aufwertung des Berufsfeldes – liegen bislang keine international vergleichenden Studien zu Arbeitsbedingungen und -zufriedenheit, zur Ausgestaltung pädagogischer Praxis, zu den Tätigkeitsprofilen oder dem professionellen Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte vor.

Um diese Lücke zu füllen, hat die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) in Kooperation mit dem IEA Data Processing and Research Center und nationalen Partnern erstmalig die „OECD-Fachkräftebefragung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung“ (OECD Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018) durchgeführt. Die Haupterhebung in allen neun teilnehmenden Ländern erfolgte ab dem Frühjahr 2018 und endete in den Teilnehmerländern zu verschiedenen Zeitpunkten. In Deutschland wurde das Internationale Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC) mit der Durchführung der Fachkräftebefragung beauftragt, gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Per Zufallsauswahl wurden zunächst Einrichtungen und in einem zweiten Schritt Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ausgewählt, die zur Teilnahme an der Studie eingeladen wurden. An dieser Stelle bedanken wir uns herzlich bei den ca. 3.000 pädagogisch Tätigen und Einrichtungsleitungen in über 500 Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen sowie deren Träger, die durch ihre Teilnahme die Durchführung der Studie in Deutschland ermöglicht haben.

Weitere Informationen zum ICEC und der OECD-Fachkräftebefragung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in Deutschland:
www.dji.de/icec

Internetseite der OECD mit weiterführenden Informationen zur Studie:
<http://www.oecd.org/berlin/publikationen/providing-quality-early-childhood-education-and-care.htm>

Neun Teilnehmerländer

An der OECD-Fachkräftebefragung beteiligten sich insgesamt neun Länder: Chile, Dänemark¹, Deutschland², Island, Israel³, Japan, Norwegen, Südkorea und die Türkei. Der Schwerpunkt lag auf dem Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt (Ü3-Teilstudie). In vier der neun Länder (Dänemark, Deutschland, Israel, Norwegen) wurden zusätzlich pädagogisch Tätige und Kita-Leitungen befragt, die mit Kindern unter drei Jahren arbeiten (U3-Teilstudie).⁴ Insgesamt nahmen in Deutschland bundesweit ca. 3.000 pädagogisch Beschäftigte und Leitungskräfte aus über 500 Kindertageseinrichtungen an der schriftlichen Befragung teil.⁵

Zu den pädagogisch Tätigen wurden in der Befragung alle Personen gezählt, die – unabhängig von ihrer Qualifikation – in der Kindertageseinrichtung pädagogisch mit Kindern arbeiten: Gruppenleitungen, Zweit- und Ergänzungskräfte im Gruppendienst⁶, gruppenübergreifend Tätige sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die mit einzelnen Kindern arbeiten oder Aufgaben in spezifischen Bildungsbereichen übernehmen, aber auch Praktikantinnen und Praktikanten. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hatten anhand eines standardisierten Fragebogens Gelegenheit, sich zu grundlegenden Themen zu äußern: zur Arbeitsorganisation in der Kita, zur Arbeitsbelastung, zu Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung sowie zu ihren pädagogischen Praktiken und persönlichen Einstellungen. Die Kita-Leitungen machten ebenfalls Angaben zu ihrer Ausbildung, zur Lage und Finanzierung der Kindertageseinrichtung, zu ihren Aufgaben sowie Arbeitsklima und -zufriedenheit.

Die vorliegende Publikation bietet eine Auswahl und Zusammenfassung wesentlicher Ergebnisse des ersten von insgesamt zwei Ergebnisbänden der OECD in deutscher Übersetzung.⁷ Darüber hinaus wird das Internationale Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung am Deutschen Jugendinstitut 2020 einen eigenen, ausführlichen Auswertungsbericht mit Fokus auf Deutschland veröffentlichen.

- 1 Aufgrund einer niedrigeren Rücklaufquote sind die Ergebnisse für Dänemark mit Vorsicht zu interpretieren. Dänemark wurde daher von einigen Analysen ausgeschlossen.
- 2 Die Rücklaufquoten beider Teilstudien in Deutschland erreichten den von der OECD festgelegten Minimalstandard zwischen 50 und 75 Prozent, sodass die deutschen Daten bei allen Analysen berücksichtigt werden konnten, jedoch Ergebnisse für Untergruppen der Studie mit Vorsicht zu interpretieren sind.
- 3 Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.
- 4 In den Ländern, die an beiden Teilstudien teilnahmen, wurden zwei getrennte Zufallsstichproben gezogen. Voraussetzung, um an der Ü3-Teilstudie teilzunehmen, war, dass die gezogenen Einrichtungen einen relevanten Anteil an Kindern ab drei Jahren betreuen bzw. für die Teilnahme an der U3-Stichprobe, dass sie einen relevanten Anteil an unter Dreijährigen betreuen. Eine Einrichtung konnte nicht an beiden Teilstudien teilnehmen.
- 5 Die U3-Teilstudie in Deutschland betrachtete auch die Kindertagespflege. Die Ergebnisse hierzu werden in diesem Ergebnisband allerdings nicht referiert.
- 6 Im englischsprachigen Bericht wird von „Teachers“ und „Assistants“ gesprochen. Für Deutschland haben wir uns für die Bezeichnung „Gruppenleitung“ sowie „Zweit- und Ergänzungskräfte“ entschieden.
- 7 Der erste Ergebnisband (Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018) wurde von der OECD im Oktober 2019 vorgelegt. Die Veröffentlichung des zweiten Ergebnisbandes (Building a High-Quality Workforce: Results from the Starting Strong Survey 2018 [Arbeitstitel]) ist für Oktober 2020 geplant.

den in den Kindertageseinrichtungen beeinflussen – von proximalen Erfahrungen in den Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften bis hin zu distalen Aspekten wie der Steuerung des Betreuungssystems (vgl. Abb. 1.1). Das Augenmerk dieses ersten Ergebnisbandes liegt dabei insbesondere auf dem pädagogischen Handeln und den pädagogischen Interaktionen in den Kindertageseinrichtungen. Erfragt wurden Praktiken, die nach dem aktuellen Stand der Forschung für eine gute Qualität der Bildung, Betreuung und Erziehung stehen. Eruiert wurde beispielsweise, wie Kinder in ihrer kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung gefördert werden und wie der familiären Herkunft und den unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen von Kindern Rechnung getragen wird. Mit dieser Nahaufnahme des pädagogischen Handelns von Kita-Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wird versucht, sich an Dimensionen der Prozessqualität anzunähern.

Der Ansatz, von der von pädagogisch Tätigen subjektiv wahrgenommenen Häufigkeit und Streubreite von Praktiken auf die Qualität der Bildungs- und Betreuungsprozesse zu schließen, wird vielen Leserinnen und Lesern als diskussionswürdig erscheinen. Es bezeichnet jedoch den Versuch seitens der OECD, sich im Rahmen einer quantitativen Erhebung konzeptionell auf das schwer zu erfassende Konstrukt der Prozessqualität zu beziehen und den Erfahrungskontext der Kinder zugänglich zu machen. Ein Ziel ist dabei auch, Hinweise auf Zusammenhänge zwischen pädagogischen Prozessen und Merkmalen der Strukturqualität zu erhalten und daraus Empfehlungen für die Politik ableiten zu können. Damit dürfte die Studie in jedem Fall Anregungen und Diskussionsstoff für die weitere Qualitätsdebatte – auch in Deutschland – liefern.

Methodische Ansätze

Informationen zur Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen durch eine Befragung von pädagogischem Personal und Leitungskräften zu erheben, bringt gewisse Vorteile mit sich. Denn die Befragung ermöglicht die Sammlung von Angaben zu einer Reihe von Verhaltensweisen, die durch punktuelle Beobachtung schwer zu erfassen wären. Gleichzeitig birgt die Selbsteinschätzung jedoch das Risiko einer Verzerrung, die dadurch entsteht, wie sich Menschen bei Umfragen verhalten. Erstens interpretieren und beurteilen Einzelpersonen Phänomene nach kulturellen Standards, was zu einer sogenannten kulturellen Verzerrung (Cultural Bias) führen kann. Zweitens sind Einzelpersonen motiviert, in einer Weise zu antworten, die von anderen positiv bewertet wird. Hier spricht man von einer Verzerrung durch soziale Erwünschtheit (Social Desirability Bias).

Um diese Verzerrungen zu begrenzen und mehr über die Handlungspraktiken der pädagogisch Beschäftigten zu erfahren, nutzt die OECD-Studie verschiedene Ansätze. Zum einen wurde das Personal dazu aufgefordert, Angaben zu den in der Einrichtung insgesamt angewandten Praktiken zu machen. Diese müssen nicht not-

wendigerweise mit den persönlichen Praktiken übereinstimmen. Damit sollte die Verzerrung durch soziale Erwünschtheit verringert werden. Zum anderen sollten die Fachkräfte von ihrer konkreten Arbeit mit einer ganz bestimmten Gruppe von Kindern berichten, mit der sie am letzten Arbeitstag vor dem Zeitpunkt der Befragung gearbeitet haben (die sogenannte Target Group). Dieser methodische Zugang hat den Vorteil, dass die Verzerrung durch soziale Erwünschtheit verringert werden kann, führt jedoch u. U. auch zu Informationen, die selektiv und nicht unbedingt repräsentativ für die Arbeitsweise der Person in der Kita sein können.

Der Möglichkeit, dass die Angaben der Befragten kulturellen Gewohnheiten und Verzerrungen unterliegen, wurde bei der Auswertung der Daten Rechnung getragen. Nicht nur sollte jede Form eines Rankings der Länder vermieden werden. Auch wurde z. B. häufig eine Form der Analyse und Darstellung gewählt, die eine Rangfolge von Praktiken ausweist, die innerhalb eines Landes priorisiert werden, anstatt im Detail anzugeben, wie hoch jeweils die Zustimmung zu einer bestimmten Praktik ist. Als Herausgeber der vorliegenden Broschüre haben wir uns jedoch dafür entschieden, Daten insbesondere zu Deutschland zu ergänzen, wo uns dies sinnvoll erschien.



Interaktionen zwischen Kindern, pädagogischem Personal und Familien

Die täglichen Erfahrungen der Kinder mit pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und mit anderen Kindern sind für ihre Entwicklung und ihr Wohlbefinden von großer Bedeutung. Das Kapitel richtet daher den Blick auf die Interaktionsebene. Im Rahmen der Erhebung sollten die Beschäftigten in den Kitas u. a. angeben, welche Praktiken sie in der Interaktion mit den Kindern anwenden, um die Entwicklung, das Lernen und das Wohlbefinden der Kinder zu fördern, und wie sie dabei auf die unterschiedlichen Hintergründe und Voraussetzungen der Kinder eingehen. Auch die Gruppenorganisation sowie die pädagogischen Orientierungen der Beschäftigten wurden thematisiert.

Pädagogische Praktiken zur Förderung der kindlichen Entwicklung

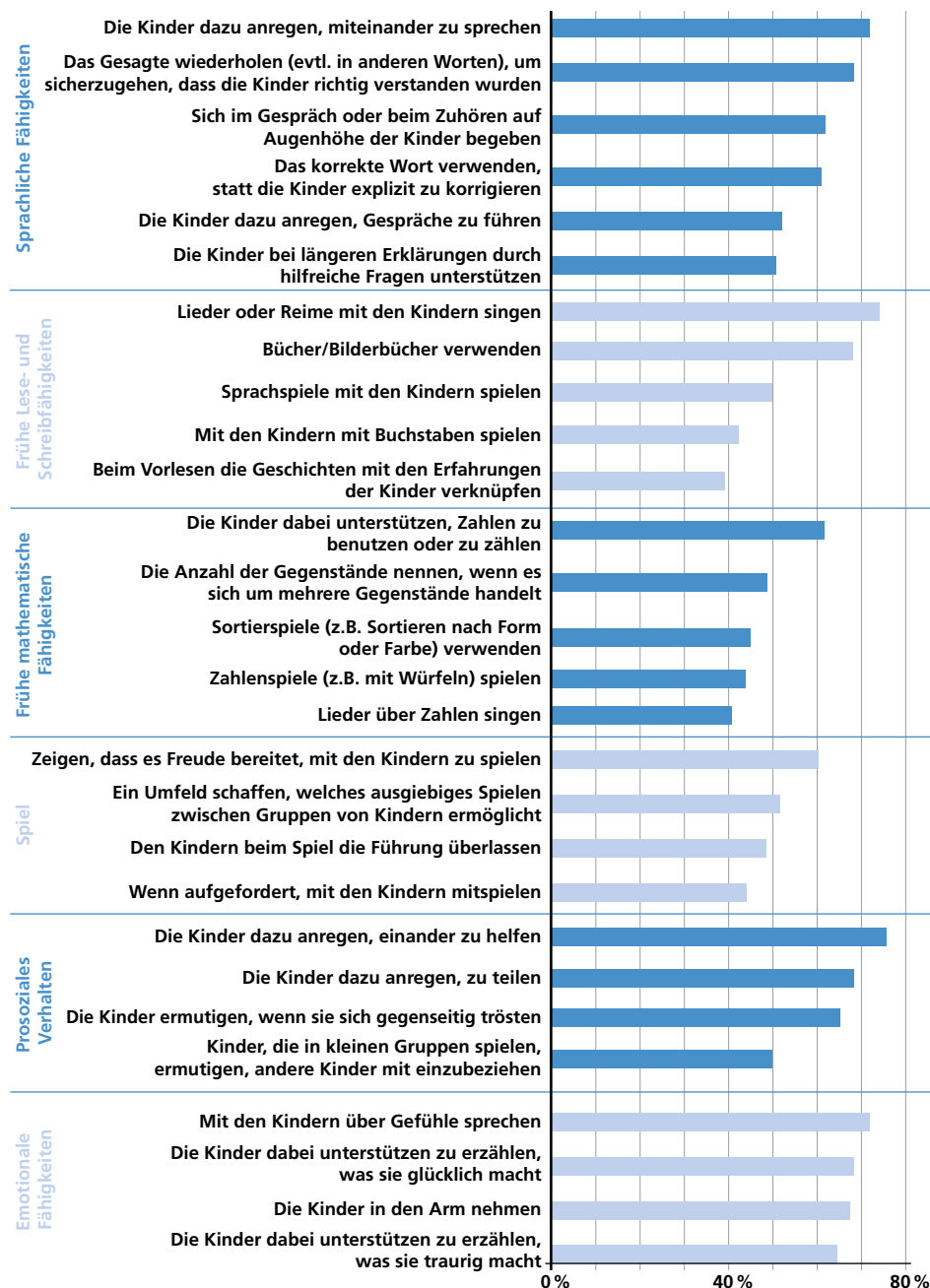
Interaktionen zwischen pädagogischem Personal und Kindern stellen diejenige Dimension der Prozessqualität dar, die seitens der Forschung die meiste Aufmerksamkeit erfährt. In der OECD-Fachkräftebefragung werden unterschiedliche Handlungspraktiken erfasst: Praktiken zur Förderung der kognitiven Entwicklung, Praktiken zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung, kindorientierte Praktiken und Praktiken der Gruppenführung sowie Praktiken zur Einbeziehung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Es wird zum einen erfasst, welche Rolle bestimmte Praktiken auf Einrichtungsebene spielen – hierbei werden insbesondere die Stimulierung kognitiver Fähigkeiten (Sprache, frühe Lese- und Schreibfähigkeiten, frühe mathematische Fähigkeiten) sowie sozial-emotionaler Fähigkeiten (emotionale Entwicklung, prosoziales Verhalten) unterschieden. Zum anderen wird erfasst, welche Praktiken die Befragten selbst in der zuletzt von ihnen betreuten Kindergruppe (Target Group) angewendet haben. Bei den Praktiken bezogen auf die spezifische Kindergruppe werden die Förderung von Verhaltensanpassung und Praktiken, die die individuellen Hintergründe der Kinder berücksichtigen, in den Blick genommen.⁸

Förderung von prosozialem Verhalten und Sprachentwicklung wird überall großgeschrieben

Über alle Länder betrachtet sind die meisten Befragten der Ansicht, dass in ihrer Einrichtung die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder besonders gefördert und dafür eine Vielzahl von Praktiken angewandt wird. Besonders häufig wird einerseits berichtet, dass die Kinder ermutigt werden, einander zu helfen und andererseits, dass mit ihnen über ihre Gefühle gesprochen wird. Ebenso verbreitet ist die Förderung der frühen Lese- und Schreibfähigkeiten sowie der sprachlichen Fähigkeiten. Hierfür werden z. B. Lieder, Reime und Bilderbücher im Kita-Alltag eingesetzt, außerdem werden die Kinder sehr häufig dazu angeregt, miteinander zu sprechen. Seltener wird hingegen berichtet, dass schulvorbereitende Kompetenzen beispielsweise durch Buchstaben- oder Zahlenspiele gefördert werden. Der Förderung des kindlichen Spiels kommt ebenfalls etwas weniger Aufmerksamkeit zu.

⁸ Die Auswahl von Praktiken erfolgte in Anlehnung an die TALIS-Lehrerhebung für die Primar- und Sekundarstufe mit altersgerechten Anpassungen.

Abb. 2.1: Anteil von pädagogisch Tätigen (Ü3-Teilstudie), die angeben, dass Aussagen zu folgenden Praktiken „sehr stark“ auf die pädagogisch Tätigen in ihrer Kindertageseinrichtung zutreffen



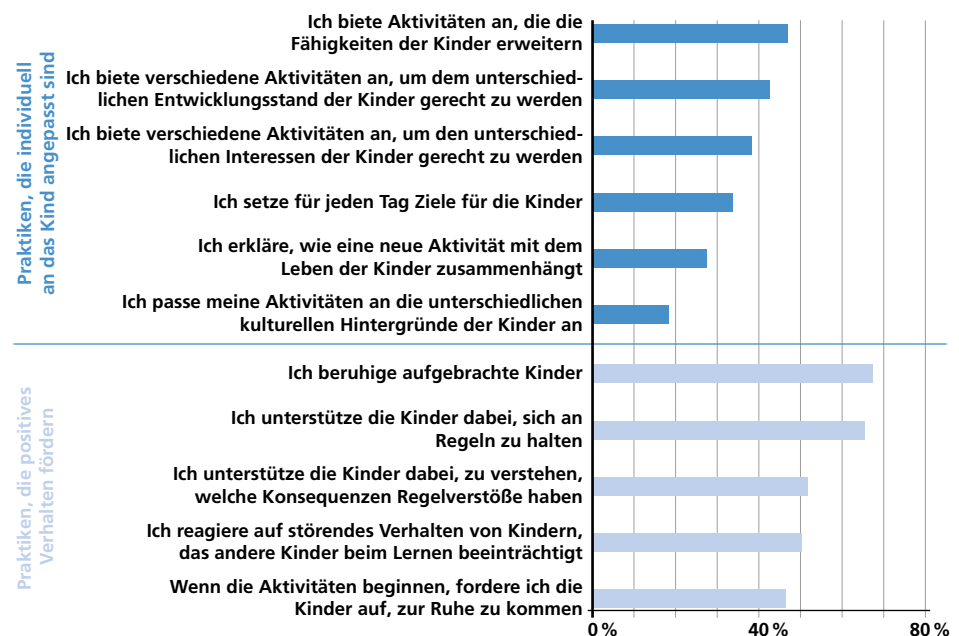
Durchschnittswert aller Teilnehmerländer (in %)

Hinweis: Vierstufige Skala mit den Antwortkategorien „gar nicht“, „eher wenig“, „eher stark“ und „sehr stark“.

Quelle: Providing Quality Early Childhood Education and Care, Fig. 2.2; eigene Übersetzung.

Im Ländervergleich kommen auch Unterschiede zum Tragen. Chile sticht etwa dadurch heraus, dass frühe mathematische Fähigkeiten stärker gefördert werden. In Dänemark, Deutschland, Norwegen und Israel wird vergleichsweise stark darauf geachtet, dass die Kinder angeregt werden, auch miteinander zu sprechen. In Japan und Südkorea wiederum gehört es zu den gängigen Praktiken, dass sich die Beschäftigten auf die Augenhöhe der Kinder begeben, wenn sie mit ihnen sprechen.

Abb. 2.2: Anteil von pädagogisch Tätigen (Ü3-Teilstudie), die angeben, dass sie folgende Dinge „immer oder fast immer“ tun



Durchschnittswert aller Teilnehmerländer (in %)

Hinweis: Vierstufige Skala mit den Antwortkategorien „nie oder fast nie“, „manchmal“, „oft“ und „immer oder fast immer“.

Quelle: Providing Quality Early Childhood Education and Care, Fig. 2.3; eigene Übersetzung.

Mit Blick auf ihre zuletzt betreute spezifische Kindergruppe (Target Group) sollten die Befragten darüber hinaus angeben, inwieweit sie Praktiken einsetzen, um das Gruppenverhalten zu fördern und individuell auf die Kinder einzugehen. In der Gesamtschau der Länder zeigt sich, dass die Unterstützung positiver Verhaltensweisen viel Aufmerksamkeit bindet. Der größte Anteil unter den pädagogisch Tätigen berichtet, dass sie sehr häufig damit beschäftigt sind, Kinder zu beruhigen und ihnen dabei zu helfen, Regeln einzuhalten. Aktivitäten, mit denen auf individuelle Bedürfnisse und Unterschiede zwischen den Kindern eingegangen wird, werden demgegenüber seltener genannt. Im Durchschnitt aller Länder bietet weniger als die Hälfte der Befragten Aktivitäten an, die die Fähigkeiten der Kinder erweitern,

oder macht differenzierte Angebote, um dem unterschiedlichen Entwicklungsstand der Kinder gerecht zu werden. Noch weniger der Befragten (unter 20%) berücksichtigen den kulturellen Hintergrund der Kinder. Auch das Setzen von täglichen Lernzielen ist in Kitas eher unüblich und wird lediglich in Chile und der Türkei häufiger praktiziert.

Einbeziehung von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten

Eine gute Zusammenarbeit zwischen der Kindertageseinrichtung und den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der betreuten Kinder gilt heute als ein wichtiges Qualitätsmerkmal. Tatsächlich scheint die Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in allen Ländern gut etabliert. Sehr hohe Anteile des pädagogischen Personals – von 76% in Japan bis 98% in Deutschland – geben an, dass Eltern bzw. Erziehungsberechtigte leicht mit den pädagogischen Fachkräften Kontakt aufnehmen können. Außerdem berichten sehr viele der Befragten, dass die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in ihrer Kita über die Entwicklung, das Lernen und das Wohlbefinden der Kinder (von 83% in Japan bis 96% in Chile) sowie über die täglichen Aktivitäten informiert werden (von 76% in Israel bis 92% in Norwegen).

Befragte, die mit Kindern unter drei Jahren zusammenarbeiten, geben an, dass in ihren Einrichtungen Maßnahmen zur Einbeziehung der Familien üblicher sind, als in den Kitas der Ü3-Teilstudie. In Bezug auf diese Zusammenarbeit belegt Deutschland in beiden Teilstudien Spitzenplätze – außer bei der täglichen Information über die Aktivitäten der Kinder.

Eltern bzw. Erziehungsberechtigte werden in Deutschland gut informiert, aber seltener in Entscheidungen einbezogen

Während Veranstaltungen für die Familien der (künftigen) Kita-Kinder in vielen Ländern verbreitet sind, gibt es bei anderen Aspekten deutliche Unterschiede. In einigen Ländern wie Chile, Island, Norwegen, Südkorea und der Türkei werden Eltern und Erziehungsberechtigte überwiegend an Management-Entscheidungen der Kita beteiligt. In Deutschland, Israel und Japan ist diese Form der Partizipation seltener anzutreffen. Ebenso scheint die Organisation von Workshops oder Kursen der Elternbildung in Chile und Südkorea üblich zu sein, aber weniger in Island und Israel, während in Deutschland knapp 60% der Kita-Leitungen in beiden Stichproben davon berichten.

Orientierung an Zukunftsfähigkeiten

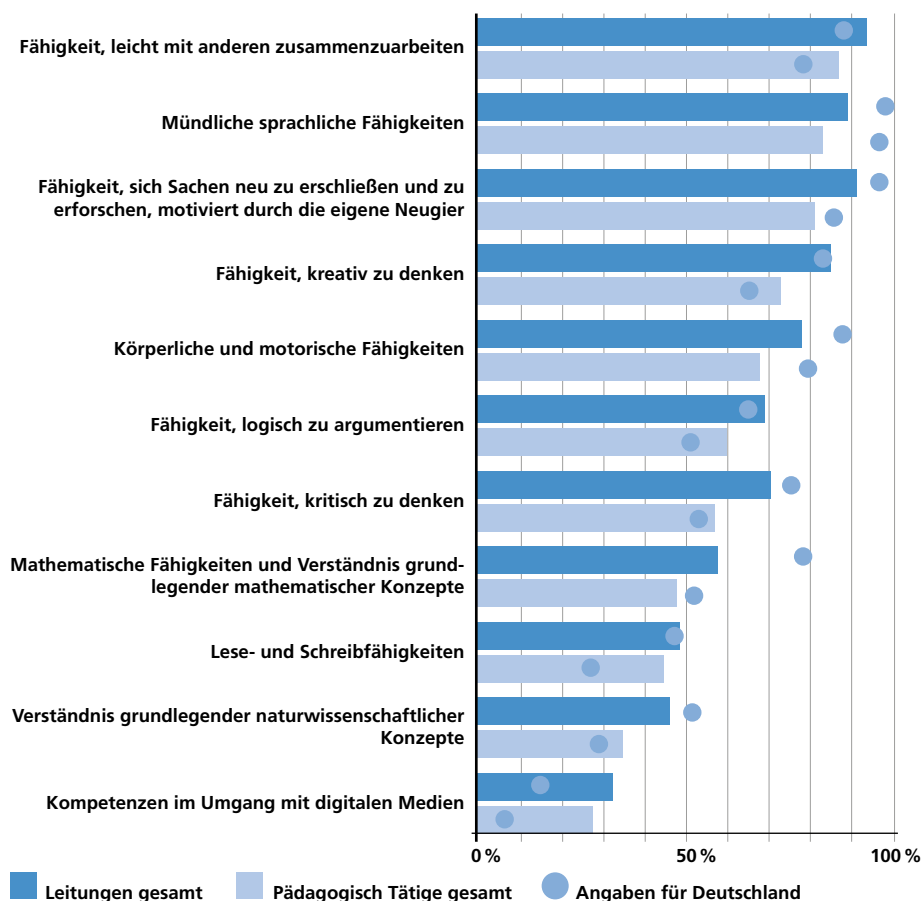
Die pädagogischen Einstellungen und Orientierungen der pädagogisch Tätigen haben einen Einfluss darauf, wie sie ihre pädagogische Arbeit ausgestalten, und

sind prägend für die Anregungen, die Kinder in den Einrichtungen erhalten. In der OECD-Fachkräftebefragung wurden deshalb sowohl die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als auch die Führungskräfte gefragt, welche Kompetenzen in ihrer Einrichtung für besonders wichtig gehalten werden, um Kinder auf ein Leben im 21. Jahrhundert vorzubereiten. Die Studie geht dabei von einer Unterscheidung grundlegender kognitiver Fähigkeiten sowie „Fähigkeiten für das 21. Jahrhundert“ aus. Letztere umfassen ein breites Spektrum an Soft Skills, die in der Arbeitswelt geschätzt werden, wie beispielsweise die Fähigkeit, kreativ zu denken oder im Team zu arbeiten.

Über alle Länder betrachtet räumen die Beschäftigten, die mit Kindern ab drei Jahren arbeiten, solchen „weichen“ Fähigkeiten die höchste Priorität ein, etwa der Fähigkeit zu kooperieren, sich mit forschender Neugier die Welt zu erschließen oder kreativ zu denken und zu handeln. Demgegenüber werden der Umgang mit digitalen Medien, die Vermittlung naturwissenschaftlicher Grundlagen oder die Förderung von Lesen und Schreiben von den Befragten für weniger wichtig gehalten. Über alle Länder hinweg sehen durchschnittlich immerhin 87 % der Befragten Kooperationsfähigkeit als wichtige Kompetenz an, die Kitas heute den Kindern vermitteln müssen, gefolgt von mündlichen Sprachkompetenzen mit 83 %. Bei Letzteren fallen Japan und Südkorea als Ausreißer auf. Während sonst in allen Ländern mindestens 85 % der Befragten in der Förderung mündlicher Sprachkompetenzen eine zentrale Aufgabe der Kita sehen, sind es in Japan 56 % und in Südkorea 60 %.

Im Ländervergleich fällt Deutschland durch eine klare Positionierung auf. Mit dem Spitzenwert von 95 % setzen die befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hier die mündlichen sprachlichen Fähigkeiten auf den ersten Platz der zu fördernden Kompetenzen. An zweiter Stelle rangiert mit 85 % bei den deutschen Befragten die Entwicklung einer neugierig-forschenden Haltung. An dritter Stelle stehen körperliche und motorische Fähigkeiten wie z. B. Turnen, Tanzen oder das Spielen eines Musikinstruments, gefolgt von Kooperationsfähigkeit. Dass Kinder schon in der Kita lesen und schreiben lernen sollen, meinen hingegen nur 28 % – anders als die Kolleginnen und Kollegen z. B. in Chile (79 %). Auch beim Vergleich der pädagogisch Tätigen und der Führungskräfte zeigen sich Unterschiede. Die Führungskräfte gewichten die jeweiligen Fähigkeiten durchweg etwas höher.

Abb. 2.3: Anteil von Einrichtungsleitungen und pädagogisch Tätigen (Ü3-Teilstudie), die angeben, dass es für ihre Kindertageseinrichtung von „hoher Bedeutung“ ist, folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Kindern zu entwickeln, um sie auf ihr zukünftiges Leben vorzubereiten



Durchschnittswert aller Teilnehmerländer und Angaben für Deutschland (in %)

Hinweis: Einrichtungsleitungen, die zusätzlich zu ihren Aufgaben als Leitung regelmäßig pädagogisch tätig sind, sind sowohl in der Kategorie „Leitungen“ als auch in der Kategorie „Pädagogisch Tätige“ enthalten.

Dreistufige Skala mit den Antwortkategorien „Geringe Bedeutung“, „Mittlere Bedeutung“ und „Hohe Bedeutung“.

Quelle: Providing Quality Early Childhood Education and Care, Fig. 2.11; eigene Übersetzung und Berechnung für Deutschland.

Die Förderung naturwissenschaftlicher und digitaler Kompetenzen spielt in Deutschland eine sehr geringe Rolle

Soll das Lernen im Bereich Naturwissenschaft und Technik in der Kita gefördert werden? Hier sind die Beschäftigten in den Teilnehmerländern recht unterschiedlicher Ansicht: Die Zustimmungswerte liegen zwischen 9% und 73%, in Deutschland bei 29%. Nur gut die Hälfte der deutschen Befragten hält mathematische Fähigkeiten in der Kita für bedeutsam – bei einer Bandbreite der Werte zwischen 11% und 81%.

Am wenigsten Anklang findet in Deutschland die Idee, den Umgang mit digitalen Medien schon in der Kita zu üben. Nur 7 % der Befragten sehen in der Vermittlung digitaler Kompetenzen ein wichtiges Lernziel; damit weist Deutschland hinter Japan den zweitniedrigsten Wert auf.

Die Ansichten der pädagogisch Tätigen, die mit unter Dreijährigen arbeiten, decken sich im Wesentlichen mit denen der Beschäftigten der Ü3-Teilstudie hinsichtlich der Bedeutung, die sie den vier Fähigkeiten mündliche Sprachkompetenz, Motorik, Kooperationsfähigkeit und Neugierde einräumen.

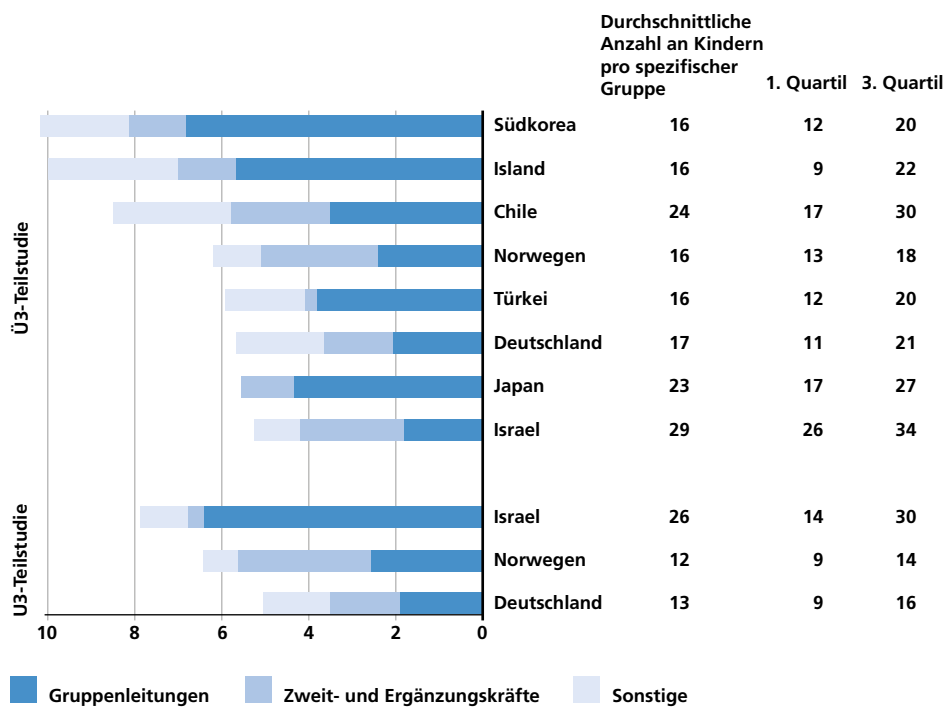
Statistische Analysen (Regressionen), die für die Länder unabhängig voneinander durchgeführt wurden, zeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen den Prioritäten der Kita-Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und den angewandten Praktiken gibt. Wird also beispielsweise der Kooperationsfähigkeit eine hohe Bedeutung eingeräumt, so finden sich in den Kitas auch entsprechende Praktiken, um sie zu fördern. Ähnlich gilt dies für Lese- und Rechenfähigkeiten. Die Beschäftigten, die den Schwerpunkt auf eine Förderung der frühen Lese- und Schreibfähigkeit legen, berichten auch über entsprechende Praktiken in der Kita: Beispielsweise nutzen sie vermehrt Wortspiele oder das Spielen mit Buchstaben. Das Gleiche gilt für die Überzeugung, dass in der Kita früh das Lernen im Bereich Mathematik gefördert werden sollte. Kitas, in denen diese Ansicht vorherrscht, bieten Kindern häufiger Sortieraktivitäten nach Form oder Farbe an, nutzen mehr Zahlenspiele oder unterstützen Kinder bei der Verwendung von Zahlen oder beim Zählen. Der Zusammenhang zwischen Überzeugungen und Praktiken ist in allen Ländern gegeben und gilt im Bereich Mathematik/Rechnen noch stärker als bei der Förderung des Lernens im Bereich Literacy/Sprache.

Gruppenorganisation

Nicht nur pädagogische Einstellungen und Orientierungen, sondern auch die Größe und Zusammensetzung der Kindergruppe beeinflussen die eingesetzten Praktiken. Hierbei fördert die Studie unterschiedliche Kita-Konzepte zutage.

Die berichteten Gruppengrößen bewegen sich zwischen durchschnittlich 16 Kindern in Deutschland, Island, Norwegen, Südkorea und der Türkei und über 20 Kindern in Chile, Israel und Japan. Die Zahl der Erwachsenen, die im Lauf eines Tages mit dieser Gruppe von Kindern arbeiten, variiert ebenfalls – zwischen rund sechs Erwachsenen in Deutschland, Israel, Japan, Norwegen und der Türkei und mehr als acht Personen in Chile, Island und Südkorea. Inbegriffen sind Gruppenleitungen, Zweit- oder Ergänzungskräfte, diverse andere Beschäftigte sowie Praktikantinnen und Praktikanten. Die unterschiedliche Zahl von Erwachsenen je Gruppe reflektiert die verschiedenen Einrichtungskonzepte und Formen der Arbeitsorganisation.

Abb. 2.4: Anzahl der pädagogisch Tätigen (nach Rolle) und Anzahl der Kinder in der spezifischen Kindergruppe (Target Group) nach Angabe der pädagogisch Tätigen



Durchschnittswert pro Teilnehmerland

Hinweis: Die Berechnung der Anzahl von Kindern und pädagogisch Tätigen in der spezifischen Gruppe (Target Group) wird, ebenso wie die Interpretation dieser Indikatoren, in Providing Quality Early Childhood Education and Care, Kapitel 2, S. 81 näher erläutert.

Die Kategorie „Gruppenleitungen“ umfasst auch Einrichtungsleitungen, die an diesem Tag mit dieser spezifischen Kindergruppe (Target Group) gearbeitet haben.

Die Kategorie „Sonstige“ beinhaltet pädagogisch Tätige zur Förderung von Kindern mit (drohender) Behinderung, Personal für besondere Aufgaben, Praktikant/innen und sonstiges pädagogisches Personal.

Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach der Anzahl der pädagogisch Tätigen in der spezifischen Gruppe an diesem Tag sortiert.

Quelle: Providing Quality Early Childhood Education and Care, Fig. 2.14; eigene Übersetzung.

Im Länderdurchschnitt deutet sich an, dass das pädagogische Personal in größeren Gruppen häufiger davon berichtet, dass sie Kinder bitten, ruhiger zu sein, wenn Aktivitäten beginnen, oder dass sie öfter Kinder ermahnen, die ein störendes Verhalten an den Tag legen.

Hinsichtlich der Gruppenzusammensetzung werden in der OECD-Fachkräftebefragung vier Gruppen identifiziert, die besondere Aufmerksamkeit verdienen: Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien⁹, Kinder, deren Familiensprache

⁹ „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.

sich von der in der Kita gesprochenen Sprache unterscheidet, Kinder mit (drohender) Behinderung¹⁰ sowie Kinder mit Fluchthintergrund¹¹. Von einer heterogenen Gruppenzusammensetzung wird ausgegangen, wenn der Anteil an Kindern aus einer dieser Gruppen mehr als 10 % ausmacht.

Es lässt sich nachweisen, dass die pädagogisch Tätigen ihre Praktiken an die Gruppenzusammensetzung anpassen. Der Anteil an Beschäftigten, die angeben, dass sie ihre Aktivitäten an den kulturellen Hintergrund der Kinder anpassen, ist größer in Gruppen mit einem höheren Anteil an Kindern mit anderen Familiensprachen oder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien.

Kita-Leitungen schätzen Einstellungen des Personals zum Thema Diversität positiv ein

Insgesamt gibt ein sehr hoher Prozentsatz der Leitungen über alle Länder hinweg und sowohl in der Ü3- als auch in der U3-Teilstudie an, dass die meisten ihrer Angestellten darin übereinstimmen, dass die Berücksichtigung und der Umgang mit multikultureller Vielfalt eine hohe Bedeutung haben. Japan weist hier die niedrigsten Zustimmungswerte auf. In Deutschland glauben über 80 % der Führungskräfte, dass ihre Belegschaft der Forderung „Fachkräfte sollten auf die kulturellen Unterschiede der Kinder eingehen“ zustimmt. Noch etwas höher wird deren Zustimmung eingeschätzt bei den Aussagen „Kinder sollten lernen, dass Menschen aus anderen Kulturen andere Werte haben können“ und „Kinder sollten so früh wie möglich lernen, andere Kulturen zu respektieren“. Und 95 % der Leitungen sind überzeugt, dass ihre pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterschreiben würden, dass es wichtig ist, die unterschiedlichen Interessen der Kinder unabhängig von ihrem Geschlecht anzuerkennen.

Vergleicht man, inwieweit diese Einschätzungen der Leitungskräfte mit der von dem pädagogischen Personal beschriebenen Praxis übereinstimmen, so zeigen sich große Unterschiede zwischen den Ländern. Zu besonders hohen Anteilen berichten Fachkräfte in der Türkei, in Chile und Südkorea von diversitätssensiblen Aktivitäten und Praktiken; deutlich geringer fallen die Werte hingegen in Deutschland, Japan und Norwegen aus.

In allen Ländern geben die pädagogisch Tätigen in diesem Zusammenhang an, dass ihre Kitas häufiger verschiedene Materialien wie Bücher oder Bilder nutzen, die Menschen aus verschiedenen ethnischen oder kulturellen Gruppen oder in unterschiedlichen beruflichen und sozialen Rollen zeigen, als dass Aktivitäten durchgeführt werden, die z. B. betonen, was Menschen aus verschiedenen ethnischen

10 „Kinder mit (drohender) Behinderung“ sind Kinder, bei denen formal ein besonderer Förderbedarf aufgrund einer drohenden oder vorliegenden körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderung diagnostiziert wurde.

11 „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. Es bezieht sich auch auf Kinder, die während der Flucht der Eltern oder kurz nach deren Ankunft im Aufnahmeland geboren wurden.

Gruppen gemeinsam haben. Ebenso selten spielen Kinder mit Spielzeug und Gegenständen aus anderen Kulturen. Insgesamt deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass diversitätssensible Ansätze in den Einrichtungen zwar prinzipiell für wichtig gehalten werden, sich diese Einsicht aber nicht im erwarteten Maß in eine entsprechende Praxis übersetzt.



Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und die Leitungskräfte

Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Kindertageseinrichtungen prägen die Qualität der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Das Kapitel beschäftigt sich daher eingehender mit den Gruppenleitungen, pädagogischen Zweit- und Ergänzungskräften und Einrichtungsleitungen.¹² In diesem Kapitel wird dargestellt, welche soziodemografischen Merkmale sie aufweisen,

¹² An der Befragung nahmen auch weitere Kategorien von Beschäftigten teil: Pädagogisch Tätige, die mit einzelnen Kindern arbeiten oder spezifische inhaltliche Schwerpunkte haben, und Praktikantinnen und Praktikanten. Die Auswertungen fokussieren jedoch auf die genannten Hauptkategorien.

welche Qualifikationen sie für die Tätigkeit mitbringen und welche Möglichkeiten der Weiterbildung sie wahrnehmen. Ebenfalls betrachtet werden die strukturellen Arbeitsbedingungen und wie zufrieden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit diesen sind. Schließlich wird analysiert, wie diese Angaben der Befragten mit pädagogischen Interaktionen und Praktiken, die als Indikatoren für Prozessqualität herangezogen werden, zusammenhängen.

Soziodemografische Merkmale

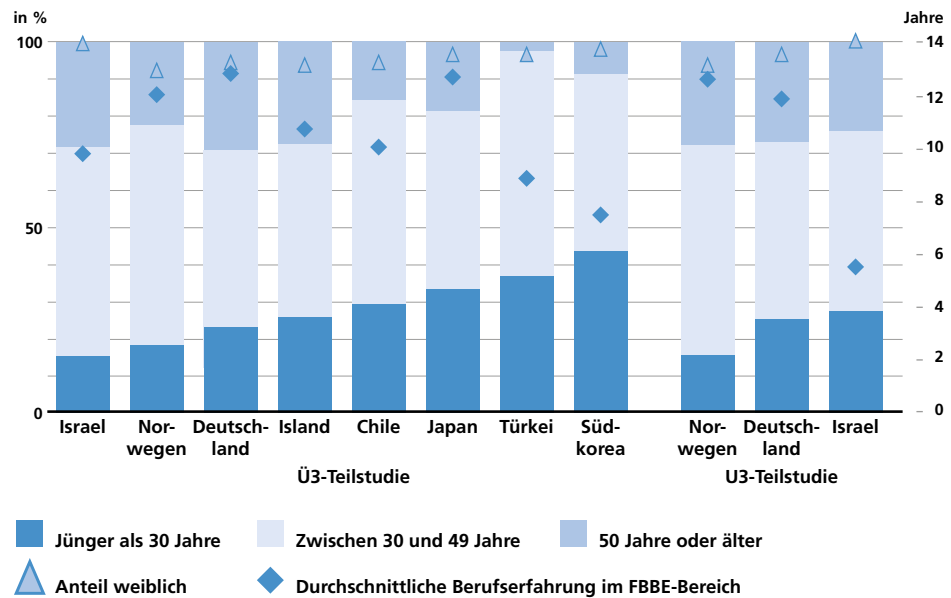
Die Ergebnisse der Befragung bestätigen den in der Fachliteratur bereits häufig festgestellten „Gender Gap“, d.h. die ungleichen Anteile von Männern und Frauen in diesem Berufsfeld. Der überwiegende Teil des frühpädagogischen Personals in den neun Teilnehmerländern der Ü3-Teilstudie ist weiblich. Den Spitzenwert liefert Israel mit 99% weiblichen Beschäftigten, während in den nordischen Ländern vergleichsweise häufig Männer als Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen anzutreffen sind. Dies ist in der Ü3-Teilstudie z. B. in Island (7%), Norwegen (8%) oder Dänemark (12%) der Fall. Deutschland weist mit 95% ebenfalls eine sehr hohe Frauenquote auf.

In den meisten Ländern werden auch die Leitungspositionen überwiegend von Frauen besetzt. In Israel sind es beispielsweise 99%. Auch der Wert für Deutschland ist mit 95% sehr hoch. Demgegenüber sind in der Türkei nur 25% der Führungskräfte weiblich. Der Grund liegt darin, dass dort die Vorschulerziehung und -betreuung häufiger an Grundschulen angegliedert sind, wo männliche Führungspersonen üblich sind.

Deutschland punktet bei der Berufserfahrung

Der Großteil der pädagogisch Tätigen ist zwischen 30 und 49 Jahre alt. Die Gruppe der unter 30-Jährigen ist in Südkorea und der Türkei am größten. Demgegenüber hat Deutschland neben Israel mit jeweils 29% und nach Dänemark (35%) den höchsten Anteil an Fachkräften, die 50 Jahre oder älter sind. Entsprechend fallen die Angaben zur Berufserfahrung des Personals aus. Während die meisten Befragten mehr als fünf Jahre Berufserfahrung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung haben, fallen die Unterschiede zwischen den Ländern deutlich aus: Die meiste Berufserfahrung bringen die pädagogisch Tätigen in deutschen Kindertageseinrichtungen der Ü3-Teilstudie mit – im Schnitt etwa 13 Jahre. Einen ähnlich hohen Wert weist nur noch Japan auf, während in Südkorea die Befragten im Durchschnitt etwas weniger als acht Jahre Erfahrung mitbringen. Noch größer sind die Unterschiede in der U3-Teilstudie: Hier weist Israel einen besonders hohen Anteil an Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit weniger als fünf Jahren Berufserfahrung auf.

Abb. 3.1: Angaben der pädagogisch Tätigen zu Geschlecht, Alter und Berufserfahrung im FBBE-Bereich



Durchschnittswert pro Teilnehmerland

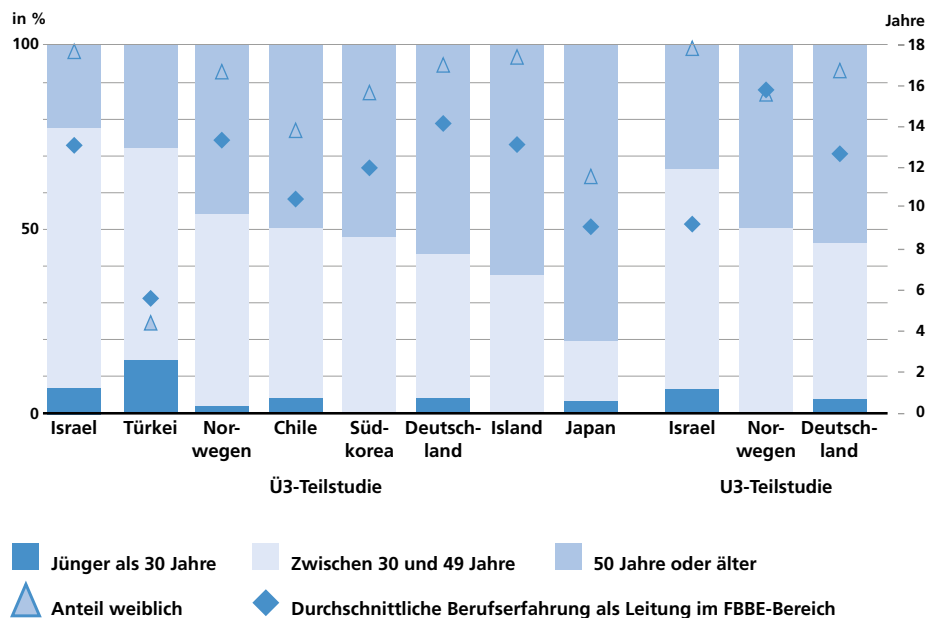
Hinweis: Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge nach dem Anteil von Personal jünger als 30 Jahre sortiert.

Quelle: Providing Quality Early Childhood Education and Care, Fig. 3.2; eigene Übersetzung.

Wie zu erwarten weisen die Leitungskräfte in aller Regel sowohl ein höheres Alter als auch eine längere Berufserfahrung auf als die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. In Deutschland ist mit 57% in der Ü3-Teilstudie und 53% in der U3-Teilstudie die Mehrheit der Kita-Leitungen 50 Jahre oder älter. Japan verfügt mit 81% über den größten Anteil von Führungskräften in dieser Altersgruppe, in der Türkei und in Israel sind die Leitungen hingegen eher jung. In Deutschland sind lediglich 3% (U3-Teilstudie) bzw. 4% (Ü3-Teilstudie) der befragten Leitungskräfte jünger als 30 Jahre.

In der Ü3-Teilstudie weisen deutsche Kita-Leitungen am meisten Führungserfahrung auf. Die entsprechenden Durchschnittswerte variieren zwischen etwa fünf Jahren in der Türkei bis fast 15 Jahren in deutschen Kitas. Nur Norwegen hat in der U3-Teilstudie einen noch höheren Wert.

Abb. 3.2: Angaben der Einrichtungsleitungen zu Geschlecht, Alter und Berufserfahrung als Leitung im FBBE-Bereich



Durchschnittswert pro Teilnehmerland
 Hinweis: Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge nach dem Anteil von Leitungen älter als 50 Jahre sortiert.
 Quelle: Providing Quality Early Childhood Education and Care, Fig. 3.19; eigene Übersetzung.

Qualifikation des Personals

Die Ausbildungsprofile der Beschäftigten sind in den Ländern sehr unterschiedlich. Es zeigt sich, dass in keinem Land die Tätigkeit einer einzigen Berufsgruppe vorbehalten ist. Vielmehr ist ein Personalmix typisch, d. h. es arbeiten Beschäftigte mit unterschiedlichen Qualifikationsniveaus in den Einrichtungen zusammen. Die Anteile variieren jedoch stark: In Island hat fast die Hälfte der pädagogisch Tätigen keine Ausbildung abgeschlossen, die über das Level der Sekundarstufe (ISCED 3) hinausgeht. In Japan hingegen hat ein Großteil eine Ausbildung auf postsekundärem resp. tertiärem Niveau (ISCED 4/5), und nahezu jede bzw. jeder Fünfte verfügt über einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss (ISCED 6 oder höher). Im Gegensatz dazu ist in der Türkei ein Bachelor-Abschluss oder eine gleichwertige Ausbildung die häufigste Qualifikation für das Personal in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Deutschland hat, nach der Türkei, mit 67% den größten Anteil von Beschäftigten mit einem Abschluss auf ISCED 6-Niveau, wozu auch die Ausbildung an Fachschulen für Erzieherinnen und Erzieher gerechnet wird (vgl. Infobox).

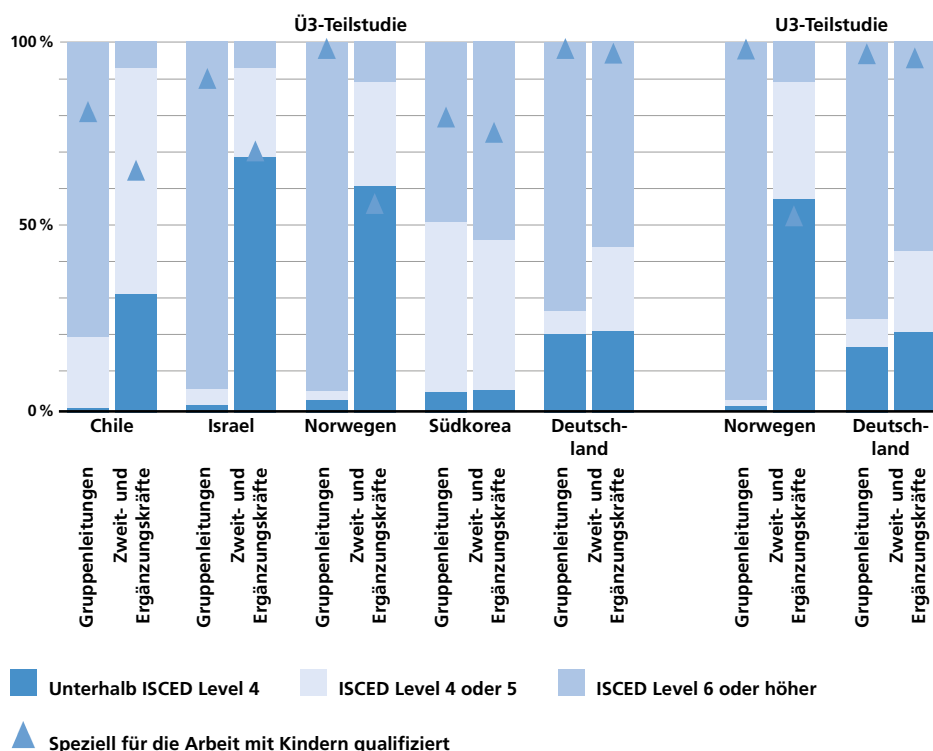
International Standard Classification of Education (ISCED)

Die Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens wurde Anfang der 1970er-Jahre von der UNESCO mit dem Ziel entwickelt, einen einheitlichen Rahmen für die internationale Bildungsstatistik zur Verfügung zu stellen. Nach mehrfacher Überarbeitung findet seit 2015 die Klassifikation ISCED 2011 in der Bildungsberichterstattung von UNESCO, Eurostat und OECD Anwendung.

| | | |
|---------|---|---|
| Level 0 | Elementarbereich | z. B. Krippen, Kindergärten |
| Level 1 | Primarbereich | z. B. Grundschulen |
| Level 2 | Sekundarbereich I | z. B. Mittel-/Realschule, Gesamtschule/ Gymnasium (5.–9./10. Kl.) |
| Level 3 | Sekundarbereich II | z. B. Gymnasium, Berufsschule |
| Level 4 | Postsekundar (nicht tertiär) | z. B. Berufsschule (Duales System), Berufsfachschule, Fach-/Berufsoberschule |
| Level 5 | Tertiär kurz | Meisterausbildung |
| Level 6 | Bachelor o. Ä. | z. B. Berufsakademie, Fachhochschule, Fachschulen für Erzieherinnen und Erzieher, Universität |
| Level 7 | Master o. Ä. | z. B. Universität, Hochschule, Pädagogi- sche Hochschule |
| Level 8 | Promotion | |

Unabhängig vom formal höchsten Bildungsabschluss ist die Frage zu betrachten, ob das Personal eine Ausbildung absolviert hat, die sie zur Arbeit mit Kindern qualifiziert. Hier variieren die Werte erheblich – von 64% bis 97%: So haben z. B. in der Türkei mehr als ein Viertel der Beschäftigten keine besondere pädagogische Ausbildung durchlaufen. In Island fehlt etwa einem Drittel des Personals eine spezifische Ausbildung für die Arbeit mit Kindern. Anders in Japan und Deutschland, wo nahezu alle pädagogisch Tätigen eine Ausbildung absolviert haben, die sie speziell für die Arbeit mit Kindern qualifiziert. Dies trifft in Deutschland sowohl für den Ü3- als auch den U3-Bereich zu. Deutschland sticht im internationalen Vergleich dadurch positiv hervor, dass nicht nur die Gruppenleitungen, sondern nahezu vollständig auch die Zweit- und Ergänzungskräfte speziell für die Arbeit mit Kindern qualifiziert sind. Eine weitere Besonderheit zeigt sich in Deutschland: Während etwa in Chile, Israel oder Norwegen deutliche Unterschiede im formalen Qualifikationsniveau zwischen Gruppenleitungen und Zweit- oder Ergänzungskräften existieren, fallen die Unterschiede in Deutschland gering aus.

Abb. 3.3: Angaben der pädagogisch Tätigen zu ihrem höchsten Bildungsabschluss und ob sie eine Ausbildung absolviert haben, die sie zur Arbeit mit Kindern qualifiziert



Durchschnittswert pro Teilnehmerland (in %)

Hinweis: „Ausbildung“ meint jede Art von Bildungsabschluss oder (Aus-)Bildungsgang und/oder zertifizierte berufliche Fort- und Weiterbildung. Diese Ausbildung muss dabei nicht ausschließlich auf Bildung und Qualifizierung zur Arbeit mit Kindern ausgerichtet sein.

Für die Einstufung des jeweiligen ISCED Levels im nationalen Kontext, s. S. 28.

Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge nach dem Anteil von Gruppenleitungen unterhalb ISCED Level 4 sortiert.

Quelle: Providing Quality Early Childhood Education and Care, Fig. 3.4; eigene Übersetzung.

Ausbildungen, die auf die Arbeit mit Kindern vorbereiten, umfassen häufig schulische und praktische Ausbildungsanteile. Der Anteil der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, deren Ausbildung auch Praxiszeiten beinhaltet, variiert jedoch über die Länder – von 39% in Dänemark (mit einer an der Hochschule angesiedelten Ausbildung) bis hin zu 92% in Japan. Die deutschen Werte (78%) liegen im oberen Mittelfeld. Andere Ausbildungsformen haben sich unterschiedlich durchgesetzt. Online-Kurse, die als Ausbildungsformat in Südkorea sehr populär sind, haben in Deutschland keinen nennenswerten Anteil.

Höher qualifiziertes und erfahrenes Personal geht häufiger individuell auf die Kinder ein

In statistischen Prüfverfahren (Regressionsanalysen) wurde auch der Zusammenhang zwischen Merkmalen der pädagogisch Tätigen und dem (selbst berichteten) Einsatz pädagogischer Praktiken in der zuletzt betreuten spezifischen Kindergruppe (Target Group) untersucht. So berichten Beschäftigte in Chile und Island, die über mehr Berufserfahrung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung verfügen, dass sie häufiger kindorientierte Praktiken einsetzen, mit denen sie auf unterschiedliche Bedürfnisse und Hintergründe der Kinder eingehen, als weniger erfahrenes Personal. Beispiele für ein entsprechendes Handlungsrepertoire sind das Eingehen auf individuelle Interessen und altersabhängige Bedürfnisse der Kinder oder die Berücksichtigung des kulturellen Hintergrundes der Kinder beim Angebot von Aktivitäten. In der U3-Teilstudie in Deutschland ist dieser Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und individueller Förderung ebenfalls statistisch signifikant.

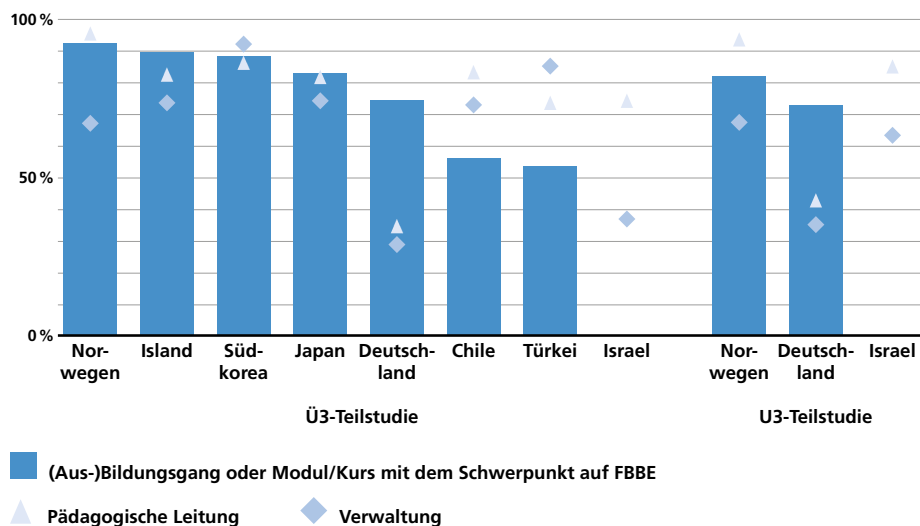
Ähnlich liefern die Analysen für Deutschland, Chile und Israel Hinweise darauf, dass höher qualifizierte Fachkräfte (ISCED 6 und höher) häufiger Praktiken einsetzen, mit denen sie auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Hintergründe der Kinder eingehen. Auch eine spezifische Ausbildung für die Arbeit mit Kindern erweist sich hierfür in vielen Ländern als Vorteil.

Leitungskräfte werden in Deutschland am wenigsten auf ihre Rolle vorbereitet

Durchweg fällt die hohe Qualifikation der Leitungskräfte ins Auge, die in den meisten Ländern auf Bachelor-Niveau oder höher ausgebildet sind. Dies ist insofern bemerkenswert, als die wenigsten Länder spezifische Qualifikationsvoraussetzungen für Leitungskräfte definieren. Eine spezifisch frühpädagogische Ausbildung für Leitungs- bzw. Führungskräfte ist vielfach üblich, wenngleich sich auch hier Länderunterschiede zeigen. In Chile und der Türkei haben nur etwas mehr als die Hälfte der Führungskräfte eine solche Ausbildung absolviert, während es in der norwegischen Ü3-Teilstudie mehr als neun von zehn Führungskräften sind.

Gefragt wurde auch danach, inwieweit Leitungskräfte in ihrer Ausbildung spezifisch auf die Aufgabe der pädagogischen Leitung und der Administration einer Kindertageseinrichtung vorbereitet wurden. Dabei zeigt sich: Der Aspekt der *pädagogischen Leitung* ist in den meisten Ländern recht verbreitet, während das Thema *Verwaltung* seltener auf dem Lehrplan zu stehen scheint. Jedenfalls berichten die Leitungskräfte im Länderdurchschnitt nur zu 64%, dass Verwaltungsaspekte Teil ihrer Ausbildung waren. Südkorea und die Türkei sind hier positive Ausnahmen. In Deutschland berichtet bei beiden Inhalten – pädagogische und administrative Leitung – nur je rund ein Drittel der Leitungskräfte, dass dieser Aspekt in ihrer Ausbildung vorkam. Dies ist jeweils der geringste Wert über alle Länder hinweg und signalisiert einen Nachholbedarf.

Abb. 3.4: Anteil von Einrichtungsleitungen, die angeben, dass die folgende Themen in ihrer Ausbildung enthalten waren



Durchschnittswert pro Teilnehmerland (in %)

Hinweis: In Israel wurden die Leitungen nicht danach gefragt, ob ihre Ausbildung einen Schwerpunkt auf FBBE hatte.

„Pädagogische Leitung“ bezieht sich auf den Aufgabenbereich der Einrichtungsleitung, die pädagogischen Praktiken in der Kindertageseinrichtung zu beaufsichtigen. Dies beinhaltet Aktivitäten, die die Einrichtungsleitung übernimmt oder an andere delegiert, um die Planung, Vorbereitung und Durchführung der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen oder zu verbessern.

Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach dem Anteil des FBBE-Schwerpunkts als Ausbildungsinhalt sortiert.

Quelle: Providing Quality Early Childhood Education and Care, Fig. 3.20; eigene Übersetzung.

Teilnahme und Bedarf an Fort- und Weiterbildung

Nicht nur in Deutschland erweisen sich die im frühpädagogischen Bereich Tätigen als ausgesprochen weiterbildungsaffin. In allen teilnehmenden Ländern kommt der Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein hoher Stellenwert zu. Mindestens drei von vier Beschäftigten berichten, dass sie innerhalb der letzten zwölf Monate an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben.¹³ In der Regel handelt es sich um die persönliche Teilnahme an einem Kurs oder Seminar. Allerdings sind Online-Kurse in einigen Ländern ebenfalls ein wichtiger Bestandteil der beruflichen Weiterentwicklung. Besonders populär ist diese Unterrichtsform in Südkorea, wo 81 % der Befragten, die sich weiterbildeten, ein Angebot in der Form eines Online-Kurses nutzten. Auch in Israel (21 %) sowie in Chile und der Türkei (jeweils 23 %) ist dies eine häufiger genutzte Form für Fortbildungsmaßnahmen. In Deutschland haben entsprechende Online-Qualifizierungen hingegen keinen nennenswerten Anteil. Nur 3 % derjenigen, die eine Fortbildung

¹³ Über den Umfang oder die Intensität der Weiterbildungsmaßnahmen liegen jedoch keine Angaben vor.

absolviert haben, geben hier an, im vorangegangenen Jahr an einem Online-Kurs teilgenommen zu haben.

In signifikanter Weise zeigt sich, dass vor allem höher Qualifizierte (ISCED 6 oder höher) und Beschäftigte, die eine einschlägige pädagogische Ausbildung absolviert haben, Fortbildungsmöglichkeiten wahrnehmen. Die Ergebnisse weisen also umgekehrt darauf hin, dass diejenigen pädagogisch Tätigen, bei denen sich ein höherer Bedarf an berufsbegleitender Weiterbildung zur Ergänzung ihrer Berufsausbildung vermuten lässt, seltener an Fortbildungen teilnehmen (können). Ein analoger Zusammenhang besteht, wenn man Gruppenleitungen und Zweit- und Ergänzungskräfte vergleicht. Für Gruppenleitungen ist die Wahrscheinlichkeit sich weiterzubilden höher als für Zweit- und Ergänzungskräfte. Der geringste Unterschied zwischen beiden Beschäftigtengruppen findet sich hierbei in Deutschland.

Gefragt nach den Bereichen, in denen gegenwärtig der größte Fortbildungsbedarf besteht, liegt fast überall das Thema „Arbeit mit Kindern mit (drohender) Behinderung“ auf Platz eins. Nur Südkorea meldet am ehesten Bedarf an Weiterbildung in Bezug auf die Förderung von Kreativität und Problemlösungskompetenzen an. Deutschland liegt hier international ganz im Trend: Von rund einem Viertel der pädagogisch Tätigen in der Ü3- wie in der U3-Teilstudie wird ein Fortbildungsbedarf bei der Arbeit mit Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf gesehen. Dahinter rangieren die Arbeit mit Kindern, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, und die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.

Spitzenwerte bei der Förderung von Weiterbildung in Deutschland

Besonders in Deutschland wird Fort- und Weiterbildung gefördert. Unterstützt wird die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen – in Deutschland wie auch international betrachtet – am häufigsten durch Freistellungen während der regulären Arbeitszeit, die Bereitstellung von entsprechendem Material oder die Übernahme der Kosten. So geben 86% der deutschen Befragten in der Ü3- und U3-Teilstudie an, dass sie für den Besuch der Fortbildung von der Arbeit mit den Kindern freigestellt wurden. Deutschland liegt damit weit vor Israel (15% bzw. 19%) und der Türkei (21%), aber auch noch mit Abstand vor den Nächstplatzierten, Japan (70%) und Island (59%). Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Kostenübernahme. Wiederum rund 86% der befragten Fachkräfte aus Deutschland bekamen die Kosten an den besuchten Fortbildungen erstattet. Dies ist (mit jeweils unter 20%) deutlich seltener der Fall in Chile, Dänemark, Israel und der Türkei.

Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit

Die pädagogisch Tätigen hatten in der OECD-Fachkräftebefragung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung auch Gelegenheit, sich über das Arbeitsklima, eventuelle Stressfaktoren und ihre Zufriedenheit mit den Rahmenbe-

dingungen zu äußern. Sie machten Angaben zu ihren Verdienstmöglichkeiten und zu Gründen, die sie zu einem Ausstieg aus dem Arbeitsfeld bewegen könnten.

Deutschlands pädagogisches Personal liegt bei der Teilzeitquote an der Spitze

Verglichen mit den anderen Teilnehmerländern fällt Deutschland durch den größten Anteil an Teilzeitkräften auf. Nur 43% der Beschäftigten üben hier eine Vollzeittätigkeit aus, gegenüber beispielsweise 86% in Südkorea oder rund 76% in Norwegen und Japan. Allerdings zeichnet sich auch in Chile, Island, Israel oder der Türkei der Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung durch höhere Teilzeitquoten aus als andere Segmente des Arbeitsmarkts.

Die Arbeitsplatzsicherheit im Arbeitsfeld ist vergleichsweise hoch. Die meisten Befragten in den neun teilnehmenden Ländern haben unbefristete Verträge – mit Ausnahme von Südkorea, wo Zeitverträge die Regel sind.

Erheblicher Stress und nur bedingt Wertschätzung, trotzdem hohe Zufriedenheit

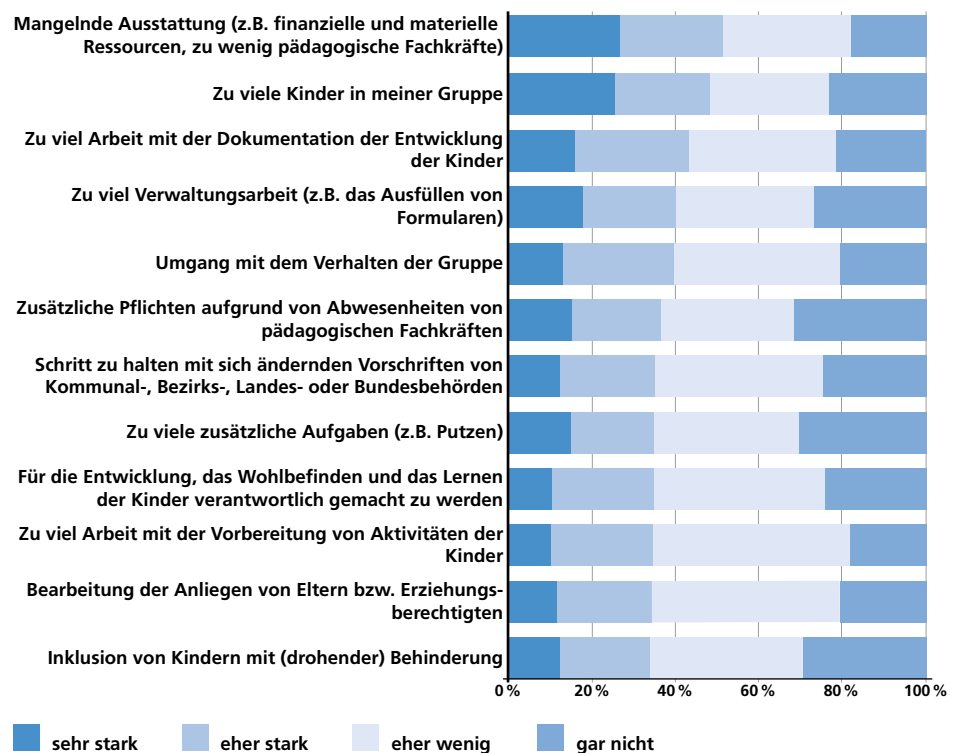
Länderübergreifend nennen die Befragten zwei Hauptursachen von Stress, die als besonders belastend erlebt werden. In erster Linie sind dies fehlende Ressourcen bei Finanzen, Ausstattung und Personal. An zweiter Stelle rangiert die Herausforderung, zu viele Kinder in der eigenen Gruppe betreuen zu müssen. Für etwa die Hälfte der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stellt dies eine „sehr starke“ oder „eher starke“ Belastung dar. In einzelnen Ländern zeigen sich andere Aspekte, wie z. B. in Südkorea, wo auch die Belastung durch administrative Aufgaben als Stressfaktor genannt wird.

Vergleichsweise weniger Stress bereitet den Befragten die Vorbereitung der pädagogischen Arbeit mit den Kindern oder die Verantwortung, die sie für das Wohlergehen und die Entwicklung von Kindern tragen.

„Alles in allem bin ich zufrieden mit meiner Arbeit.“ Diese Aussage würden die meisten der Befragten in den ausgewählten Ländern mehr oder weniger uneingeschränkt unterschreiben. In Deutschland sagen dies 93% (Ü3) bzw. 94% (U3) der befragten pädagogisch Tätigen. Besonders positiv erleben die Beschäftigten die Wertschätzung durch die Kinder und ihre Eltern. Hingegen mangelt es nach Einschätzung vieler Befragter an der gesellschaftlichen Anerkennung. Insbesondere in Deutschland ist diese Diskrepanz sehr ausgeprägt: Durch die positive Haltung der Kinder (in U3-Teilstudie nicht abgefragt) und Eltern ihnen gegenüber sehen sich nahezu 100% der Befragten beider Teilstudien in ihrer Arbeit bestärkt. Aber nur 36% (Ü3) bzw. 37% (U3) fühlen sich gesellschaftlich gewürdigt. Das ist in Israel anders, wo ein ausnehmend hoher Zustimmungswert (75% in der Ü3-Teilstudie und 56% in der U3-Teilstudie) auf eine höhere Wertschätzung in der Gesellschaft hindeutet. Die Beschäftigten in Japan fühlen sich insgesamt am wenigsten wertschätzt.

Mit ihrem Gehalt sind über alle Länder hinweg nur wenige Beschäftigte zufrieden. In Deutschland gilt dies nur für gut ein Viertel der Befragten.

Abb. 3.5: Anteil von pädagogisch Tätigen (Ü3-Teilstudie), die angeben, dass die folgenden Aspekte eine Belastung bei ihrer Arbeit darstellen



Durchschnittswert aller Teilnehmerländer (in %)

Hinweis: Vierstufige Skala mit den Antwortkategorien „gar nicht“, „eher wenig“, „eher stark“ und „sehr stark“.

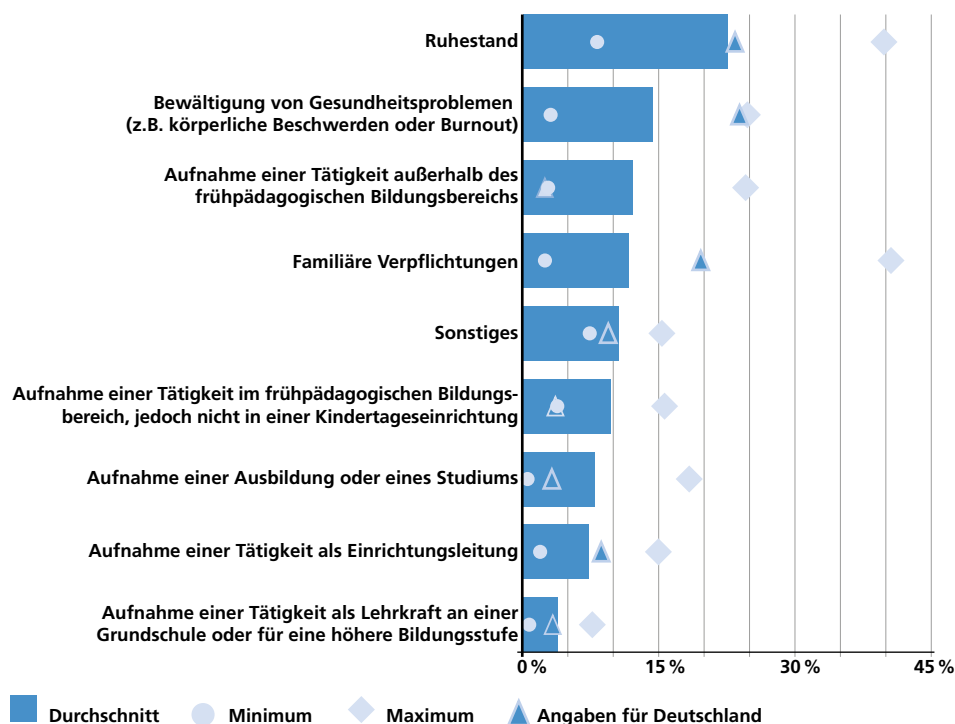
Quelle: Providing Quality Early Childhood Education and Care, Fig. 3.14; eigene Übersetzung.

Abwanderung in andere Arbeitsfelder ist unwahrscheinlich

Die Beschäftigten wurden auch danach gefragt, aus welchen Gründen sie sich am ehesten für die Beendigung ihrer Tätigkeit entscheiden würden. Als häufigsten Grund nannten die Befragten das Erreichen des Rentenalters. Dennoch sind deutliche Länderspezifika zu erkennen. In Japan stehen an erster Stelle für ein mögliches Ausscheiden aus dem Job familiäre Gründe, in Südkorea eher gesundheitliche wie z.B. physische Überlastung oder ein drohender Burnout. Auch in Deutschland sieht ein Viertel der Befragten in einer physischen oder psychischen Überbelastung den wahrscheinlichsten Grund für einen Rückzug aus der Kita. Für 20% wären es eher familiäre Verpflichtungen, die sie zu diesem Schritt veranlassen könnten. Die

Absicht, in ein anderes Arbeitsfeld zu wechseln, lassen in Deutschland besonders wenige Befragte erkennen.

Abb. 3.6: Angaben von pädagogisch Tätigen (Ü3-Teilstudie), aus welchem Grund sie am ehesten ihre Tätigkeit als pädagogische Fachkraft aufgeben würden



Durchschnittswert aller Teilnehmerländer, Minimal- und Maximalwert über alle Länder hinweg sowie Angaben für Deutschland (in %)

Quelle: Providing Quality Early Childhood Education and Care, Fig. 3.16; eigene Übersetzung und Berechnung für Deutschland.

Für Kita-Leitungen stellt Bürokratie die größte Belastung dar

Richtet man den Blick auf die Leitungskräfte, stellt die Verwaltungsarbeit im Durchschnitt über alle Länder hinweg die häufigste Stressquelle dar. Als belastend erleben die Leitungen außerdem die Notwendigkeit, mit den sich ändernden Vorgaben der Politik Schritt zu halten, sowie eine unzureichende Ausstattung mit (z. B. finanziellen) Ressourcen. Zusätzlich beklagen sie häufig die Mehrbelastung durch den Ausgleich von Personalausfällen und eine insgesamt zu geringe Personalausstattung. Deutlich weniger Stress bereitet den Leitungskräften demgegenüber die Aufnahme von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, und auch Probleme mit den Eltern sind vergleichsweise selten Ursache für ein hohes Stresserleben.



Kindertageseinrichtungen und strukturelle Bedingungen

Dieses Kapitel richtet einen detaillierten Blick auf die Einrichtungen, ihr Umfeld und die strukturellen Bedingungen, die die Arbeit in den Einrichtungen beeinflussen. Dabei kommen Aspekte zum Tragen, die in der Fachdebatte zum Teil noch wenig berücksichtigt werden, aber für die Arbeit einer Kindertageseinrichtung einen wesentlichen Unterschied machen können: der Sozialraum, in dem die Einrichtung angesiedelt ist; die Frage, welche Kinder die Einrichtungen besuchen, oder wie sich die Belegschaft zusammensetzt und wie stabil sie über die Jahre ist. Es wird der Frage nachgegangen, welchen Einfluss diese Aspekte auf die Arbeit der Einrichtungen haben.

Lage und Umgebung der Einrichtungen

Die Unterschiedlichkeit der Länder spiegelt sich auch in den Bedingungen wider, mit denen Kindertageseinrichtungen vor Ort konfrontiert sind. Die befragten Einrichtungen verteilen sich sehr unterschiedlich zwischen Stadt und Land. In Chile, Japan und Südkorea befindet sich die Mehrheit der Einrichtungen der Ü3-Teilstudie in Städten oder Großstädten (mit über 100.000 Einwohnern), während in Island und Norwegen die Mehrheit der teilnehmenden Kitas in Gemeinden oder Kleinstädten (bis zu 15.000 Einwohnern) liegt. Diese Verteilung spiegelt die allgemeinen demografischen Kontexte der Länder wider.

Die große Mehrheit der befragten Einrichtungsleitungen in den teilnehmenden Ländern ist der Auffassung, dass ihre Einrichtung in einer Umgebung liegt, in der Kinder gut aufwachsen können. Auch nach Einschätzung fast aller deutschen Leitungskräfte gibt es rund um ihre Kita ausreichend öffentliche Plätze, an denen Kinder sicher spielen können. In geringerem Ausmaß sehen dies die Leitungskräfte in Chile so, wo lediglich 60 % dieser Meinung sind.

Jedoch berichten die Einrichtungsleitungen zu einem nennenswerten Anteil von Beleidigungen oder Übergriffen auf Personen aufgrund ihres ethnischen oder kulturellen Hintergrunds in der Nachbarschaft der Kita: In Deutschland sind es in der U3- und Ü3-Teilstudie jeweils rund 10 %. Noch häufiger sind Probleme mit Vandalismus. Jede fünfte deutsche Leitungskraft berichtet von dieser Erfahrung in der unmittelbaren Umgebung der Einrichtung.

Größe der Einrichtungen

Die Größe der Einrichtungen prägt sowohl das Arbeitsumfeld der Fachkräfte als auch den Alltag der Kinder. Die Einrichtungsgröße variiert stark zwischen den einzelnen Ländern. Die durchschnittliche Kita in Japan ist etwa viermal so groß wie eine typische Einrichtung für über Dreijährige in Israel. Das hängt damit zusammen, dass Einrichtungen in Japan zumeist Angebote für mehrere Altersgruppen bereitstellen, während in Israel die getrennte verwaltungstechnische Zuständigkeit für unter Dreijährige und über Dreijährige dafür sorgt, dass in den Einrichtungen lediglich Kinder einer Altersgruppe betreut werden. Deutschland liegt mit im Schnitt 67 Kindern pro Kita (Ü3 und U3) im Mittelfeld. Allerdings ist der Durchschnitt nur bedingt aussagekräftig: In allen Ländern zeigen sich auch innerhalb des Landes beträchtliche Unterschiede in den Einrichtungsgrößen. Eine Ausnahme bildet Israel, wo für die Ü3-Einrichtungen eine gesetzliche Obergrenze von 35 Kindern gilt.

Die hohe Streubreite (Varianz) spiegelt sich auch in der Zahl der Beschäftigten wider. Wie viel pädagogisches Personal in einer Einrichtung arbeitet, ist von Land zu Land, aber auch innerhalb eines Landes sehr unterschiedlich. Island zeichnet

sich bei den über Dreijährigen mit 27 Beschäftigten durch die höchste durchschnittliche Zahl pädagogisch Tätiger pro Kita aus, Israel (Ü3) durch die niedrigste. In den deutschen Kitas sind typischerweise 13 (Ü3) bzw. 14 (U3) pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter tätig – unberücksichtigt bleibt dabei der Stundenumfang.

In allen Ländern – mit Ausnahme der Türkei – befinden sich die meisten Kitas in einem Gebäude, in dem sich ausschließlich die Kindertageseinrichtung befindet. In Deutschland gilt dies häufiger für Einrichtungen in kleineren Orten als für Großstädte. Genau umgekehrt verhält es sich in Island. In der Türkei sind fast zwei Drittel der Kitas in einem Gebäude mit einer Grundschule angesiedelt, was mit einer generell stärkeren Schulorientierung des frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssystems einhergeht. Auch in Chile, Island und Südkorea ist die räumliche Anbindung an eine Grundschule häufiger anzutreffen.

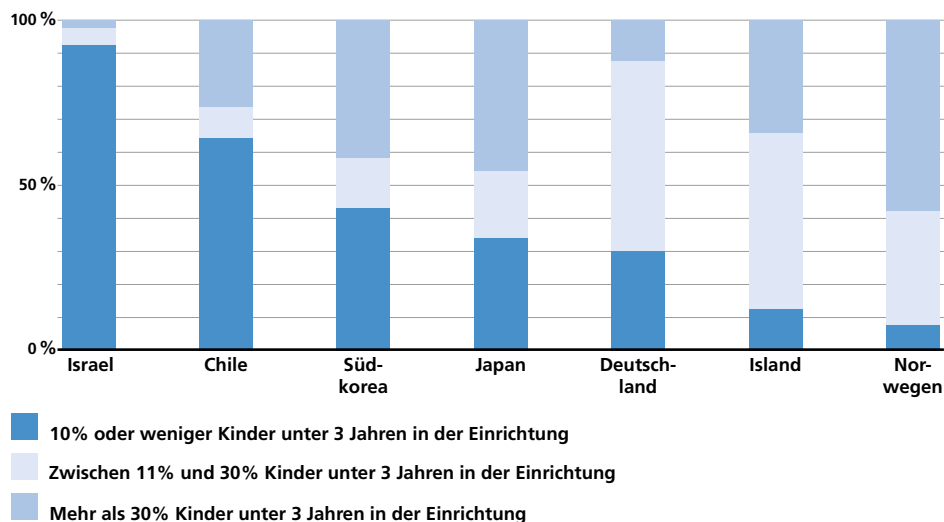
Altersübergreifende Einrichtungen sind die Regel

Ein recht unterschiedliches Bild ergibt sich auch bei der Alterszusammensetzung der Kinder in den befragten Einrichtungen. Die Einrichtungsleitungen wurden gebeten einzuschätzen, wie groß der Anteil der unter bzw. über dreijährigen Kinder in ihrer Einrichtung ist.

In der Regel betreuen die Einrichtungen sowohl Kinder unter drei Jahren als auch über Dreijährige bis zum Schuleintritt. Dies ist insbesondere, aber nicht nur in Ländern mit sogenannten integrierten Systemen der Fall, in denen die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in dieser Altersspanne unter denselben Zuständigkeits- und Rechtsrahmen fällt. Im Einzelnen kann die Alterszusammensetzung erheblich variieren.

In Norwegen meldet über die Hälfte der Einrichtungen, die an der Ü3-Teilstudie teilnahmen, dass mindestens 30% der betreuten Kinder unter drei Jahre alt sind. In Japan und Südkorea ist ein so hoher Anteil jüngerer Kinder ebenfalls in mehr als vier von zehn Kitas zu finden; gleichzeitig gibt es dort auch viele Einrichtungen, die keine oder wenige Kinder unter drei Jahren betreuen. In Japan kann dies durch die parallele Existenz von altersübergreifenden und getrennten Einrichtungen für die beiden Altersgruppen erklärt werden, die man auch in Deutschland antrifft. In Deutschland meldet fast ein Drittel der Einrichtungen der Ü3-Teilstudie, dass sie 10% oder weniger unter Dreijährige betreuen, etwas mehr als die Hälfte der Einrichtungen betreut zwischen 11 und 30% Kinder unter drei Jahren, und nur bei einer kleinen Gruppe der befragten Kitas liegt der Anteil der unter Dreijährigen bei mehr als 30%. Entgegen der generellen Tendenz besuchen in Israel Kinder unter und über drei Jahren zumeist getrennte Einrichtungen.

Abb. 4.1: Anteil von Kindertageseinrichtungen (Ü3-Teilstudie), die nach Einschätzung der Einrichtungsleitungen Kinder unter 3 Jahren betreuen



Durchschnittswert pro Teilnehmerland (in %)

Hinweis: Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach Kindertageseinrichtungen (Ü3-Teilstudie), die einen Anteil von 10% oder weniger Kindern unter 3 Jahren betreuen, sortiert.

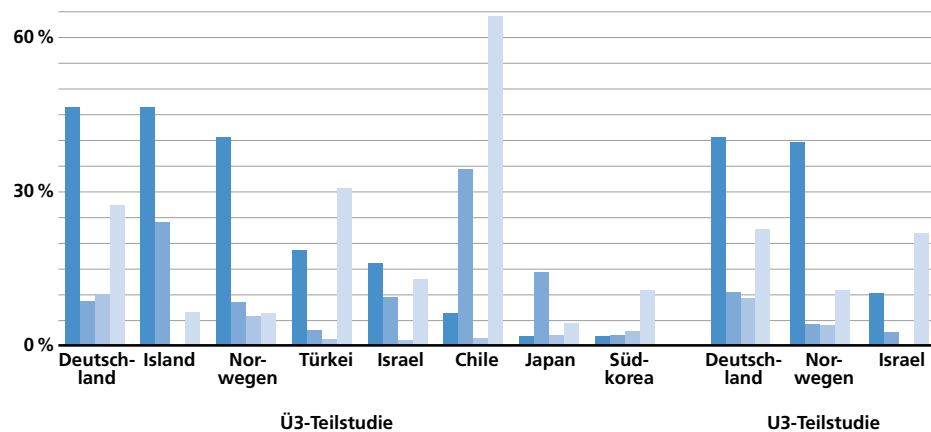
Quelle: Providing Quality Early Childhood Education and Care, Fig. 4.6; eigene Übersetzung.

Merkmale der Kinder, die die Einrichtung besuchen

Kinder unterschiedlicher Herkunft können besondere Anforderungen an Fachkräfte und die Gestaltung der pädagogischen Praxis stellen. Deshalb wurden die Leitungskräfte auch gefragt, wie hoch sie jeweils den Anteil von Kindern einschätzen, die aus sozioökonomisch benachteiligten Familien kommen oder zuhause mit einer anderen Familiensprache aufwachsen.

Mit Ausnahme von Chile berichten die meisten Länder, dass ihre Einrichtungen nur zu einem geringen Anteil von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien besucht werden. In Chile gehören in der Hälfte der Einrichtungen über 30% der Kinder zu dieser Gruppe. In Deutschland liegt die Quote sozioökonomisch benachteiligter Kinder in ca. drei von vier Einrichtungen bei unter 10%. Einen Anteil von mehr als 30% melden nur 10% (Ü3) bzw. 7% (U3) der Einrichtungen in Deutschland.

Abb. 4.2: Anteil von Kindertageseinrichtungen, die nach Einschätzung der Einrichtungsleitungen einen Anteil von 11% oder mehr Kindern mit folgenden Merkmalen betreuen



- Einrichtungen mit 11% oder mehr Kindern, deren Familiensprache sich von der/den in der Kindertageseinrichtung gesprochenen Sprache(n) unterscheidet
- Einrichtungen mit 11% oder mehr Kindern mit (drohender) Behinderung
- Einrichtungen mit 11% oder mehr Kindern mit Fluchthintergrund
- Einrichtungen mit 11% oder mehr Kindern mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund

Durchschnittswert pro Teilnehmerland (in %)

Hinweis: Für die exakten Definitionen der jeweiligen persönlichen Merkmale der Kinder s. S. 21 f.

Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach dem Merkmal „Familiensprache unterscheidet sich von der/den in der Kindertageseinrichtung gesprochenen Sprache(n)“ sortiert.

Quelle: Providing Quality Early Childhood Education and Care, Fig. 4.9; eigene Übersetzung.

Anteil der Kitas, die viele Kinder mit einer anderen Familiensprache betreuen, ist in Deutschland am höchsten

Die deutschen Einrichtungen sowohl der Ü3- als auch der U3-Teilstudie stechen durch die höchsten Anteile an Kindern heraus, deren Familiensprache nicht die Sprache ist, die in der Kindertageseinrichtung gesprochen wird. 23% (Ü3) resp. 22% (U3) der Leitungskräfte geben an, dass in ihren Kitas mehr als 30% der betreuten Kinder eine andere Familiensprache haben. In weiteren 24% der Einrichtungen der Ü3-Teilstudie sowie 19% der Einrichtungen der U3-Teilstudie liegt der Anteil der Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch zwischen 11 und 30%. Nur Dänemark, Island und Norwegen weisen ähnlich hohe Werte auf. In den anderen Ländern finden sich sehr viel seltener Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern mit einer anderen Familiensprache. In Südkorea und Japan, aber auch in Chile ist die Gruppe dieser Kinder insgesamt sehr klein.

In Deutschland finden sich auch die meisten Einrichtungen, die einen nennenswerten Anteil an Kindern mit Fluchthintergrund betreuen. Jede zehnte Kita in der Ü3-Teilstudie gibt an, dass mehr als 10% ihrer betreuten Kinder einen Fluchthintergrund haben, in der U3-Teilstudie ist der Anteil mit 9% nahezu gleich hoch. Von den übrigen Ländern finden sich nur in Dänemark sowohl in der U3-Teilstudie (11%) als auch in der Ü3-Teilstudie (7%) und in Norwegen in der Ü3-Teilstudie (6%) ähnlich viele Kitas, in denen mehr als 10% der Kinder einen Fluchthintergrund haben.

Personalstruktur und Personalfuktuation

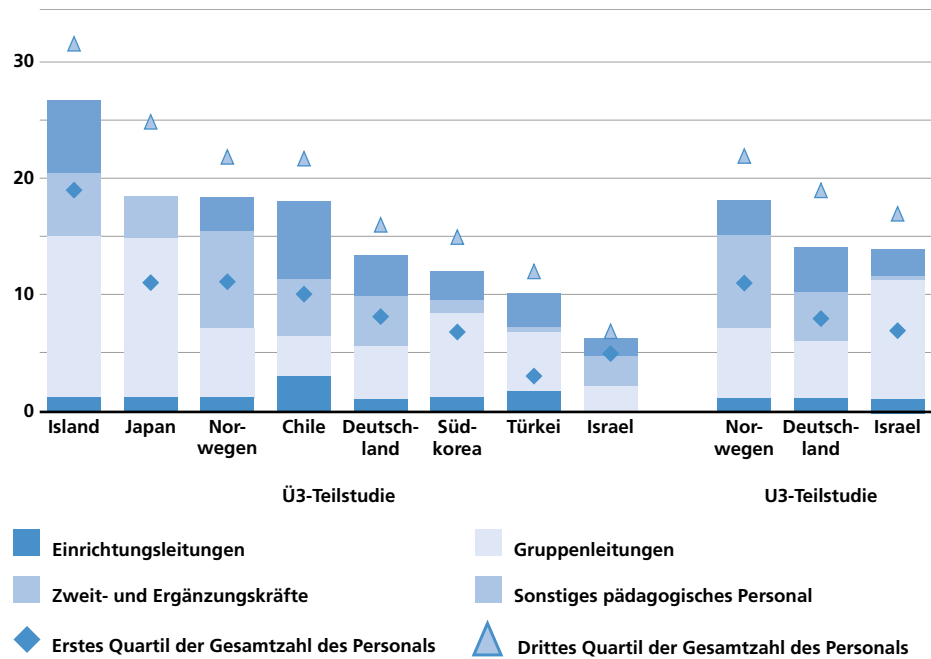
Die Einrichtungsleitungen wurden gebeten, die Anzahl der in ihrer Einrichtung pädagogisch Tätigen anzugeben, differenziert nach verschiedenen Kategorien (Leitung, Gruppenleitung, Zweit- und Ergänzungskräfte, Fachkräfte zur Förderung von Kindern mit [drohender] Behinderung, Fachkräfte für besondere Aufgaben, Praktikantinnen und Praktikanten sowie sonstiges pädagogisches Personal). Hierbei ist zu beachten, dass die Definitionen der verschiedenen Zuständigkeiten und Funktionen je nach Land verschieden und daher nur eingeschränkt vergleichbar sind.

Verhältnis von (Gruppen-)Leitungen und Zweit- und Ergänzungskräften

Ein Vergleich der teilnehmenden Länder legt nahe, dass der Arbeit in den Einrichtungen zum Teil ähnliche und zum Teil unterschiedliche Personalkonzepte zugrunde liegen. In den meisten Ländern wird zwischen Gruppenleitungen und Zweit- und Ergänzungskräften unterschieden, die sich die pädagogische Arbeit teilen. Die Gruppenleitungen – in einigen Ländern auch als „teacher“ (Lehrer/innen) bezeichnet – tragen dabei die Hauptverantwortung für die Planung und Gestaltung der pädagogischen Arbeit in einer Kindergruppe, während den Zweit- oder Ergänzungskräften eine eher unterstützende Rolle zukommt. Charakteristisch ist diese Form der Arbeitsorganisation unter anderem in Deutschland, wo sich die Zahl der Gruppenleitungen und der Zweit- resp. Ergänzungskräfte in den Kitas die Waage hält.

Vergleicht man die Zahl der Zweit- und Ergänzungskräfte mit der Zahl der Personen, die entweder als Gruppen- oder als Einrichtungsleitung tätig sind, dann sind diese beiden Gruppen in Chile, Deutschland, Norwegen und im Ü3-Bereich in Israel in etwa gleich groß, während z. B. in Südkorea deutlich weniger Zweit- und Ergänzungskräfte eingesetzt werden. Die Verteilung ist weitgehend stabil in Kitas unterschiedlicher Größe sowie im Vergleich zwischen Stadt und Land. Japan hat ebenfalls nur einen geringen Anteil von Zweit- und Ergänzungskräften, während der Einsatz von solchen Kräften in der Türkei und im U3-Bereich in Israel generell unüblich zu sein scheint oder aber in der Erhebung nicht adäquat erfasst wurde.

Abb. 4.3: Anzahl von Einrichtungs- und Gruppenleitungen sowie weiterem Personal in Kindertageseinrichtungen, nach Angabe der Einrichtungsleitungen



Durchschnittswert pro Teilnehmerland

Hinweis: In Israel wurden keine Angaben zur Anzahl der Einrichtungsleitungen abgefragt.

In Island können die landesspezifischen Rollenfunktionen der „Gruppenleitung“ und „Zweit- und Ergänzungskraft“ nicht eindeutig mit den internationalen Rollenfunktionen verglichen werden. Diese Angaben sind mit Vorsicht zu behandeln. Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach durchschnittlicher Anzahl von Mitarbeitenden pro Einrichtung sortiert.

Quelle: Providing Quality Early Childhood Education and Care, Fig. 4.11; eigene Darstellung und Übersetzung.

Mit Ausnahme Japans sind in allen Ländern weitere Personen in die pädagogische Arbeit eingebunden. Dazu zählen unter anderem Fachkräfte für Kinder mit (drohender) Behinderung, Fachkräfte für besondere Aufgaben wie Musik oder Sport sowie Praktikantinnen und Praktikanten. Ihr Anteil variiert jedoch zwischen den Ländern. Besonders hoch ist er in Chile und Island.

In Deutschland mehr Fluktuation in städtischen Kitas als auf dem Land

Die Fluktuation wurde erfasst, indem die Leitungskräfte darüber Auskunft gaben, wie viele ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im vorangegangenen Jahr die Einrichtung dauerhaft verlassen haben, wie viele temporär ihre Tätigkeit unterbrochen haben und wie viele neu begonnen haben. Zwischen den Ländern sind große Unterschiede zu verzeichnen. Fokussiert man sich nur auf die Abgänge, so verließ in Japan und Island im vorangegangenen Jahr in den befragten Ü3-Kindertageseinrichtungen etwa jede bzw. jeder fünfte Beschäftigte die Einrichtung, in Israels U3-Sektor sogar nahezu jede resp. jeder dritte pädagogisch Beschäftigte. Die ge-

ringsten Abgänge verzeichnet Norwegen mit 7% (Ü3) bzw. 6% (U3) der Beschäftigten. Deutschland weist mit knapp 10% in der Ü3-Teilstudie und 12% in der U3-Teilstudie eine ähnliche Rate wie Dänemark auf.

Von Personalfuktuation sind die Kitas aber auch innerhalb eines Landes sehr ungleich betroffen. In einigen Ländern ist dabei ein Zusammenhang zwischen der Lage der Einrichtung und der Fluktuation des Personals feststellbar: So befinden sich die deutschen Kitas mit hohen Personalabgängen (von über 15% der Beschäftigten im vorangegangenen Jahr) eher in Städten und Großstädten. In der Türkei hingegen ist eine hohe Anzahl an Abgängen eher bei den Kitas in Dörfern oder Kleinstädten zu verzeichnen.

Chancengleichheit: der Einfluss struktureller Bedingungen

Fast alle Länder, die an der Studie teilgenommen haben, verfügen über Einrichtungen mit hohen Anteilen von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, mit anderen Familiensprachen und/oder mit (drohender) Behinderung. Ob und wie es den Kitas gelingt, allen Kindern gleichermaßen einen guten Start zu ermöglichen, ist auch von ihren strukturellen Voraussetzungen abhängig. Deshalb wurde untersucht, ob sich die Bedingungen und Praktiken in Kitas mit einer sehr heterogenen Population von Kindern systematisch von anderen Kitas unterscheiden.

In keinem der Teilnehmerländer lassen sich diesbezüglich jedoch systematische Unterschiede feststellen, sowohl in Bezug auf die Ausstattung mit pädagogischem Personal als auch bei der Qualifikation des Personals. Auch bei der Personalfuktuation zeigen sich keine Unterschiede zwischen Einrichtungen mit niedrigen und hohen Anteilen von Kindern aus benachteiligten Gruppen. Somit gibt es keine Anzeichen, dass Ungleichheiten verschärft werden – es fehlt jedoch vielerorts auch eine gezielte Politik, um bessere Bedingungen für die Förderung von Kindern zu gewährleisten, die davon besonders profitieren würden.

Pädagogische Praktiken variieren ebenfalls kaum zwischen Einrichtungen mit hohen und niedrigen Anteilen von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien – mit wenigen statistisch signifikanten Ausnahmen: In Deutschland und Chile berichten Beschäftigte in Einrichtungen mit einem hohen Anteil von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien weniger Unterstützung für die emotionale Entwicklung der Kinder von Seiten der pädagogisch Tätigen. In Chile, Israel und der Türkei weisen die Daten auf eine engere Kooperation dieser Einrichtungen mit den Grundschulen hin.

Wenig diversitätssensible Pädagogik in Deutschland

Diversitätssensible Praktiken, etwa die Verwendung von Bilderbüchern und Spielzeug aus unterschiedlichen Kulturen, sind in Deutschland, Japan und Norwegen im Vergleich zu den anderen Ländern wenig gebräuchlich. In Deutschland wie auch in Island berichten die Befragten in den Städten häufiger, solche Praktiken in der Kita einzusetzen, als in ländlichen Gebieten. In Israel ist genau das Gegenteil der Fall.

In Deutschland, Chile und Island scheint es dabei einen Zusammenhang mit dem Anteil an Kindern in der Kita zu geben, die eine andere Familiensprache sprechen oder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien kommen. Ist dieser Anteil höher, berichten die pädagogisch Tätigen häufiger davon, dass sie in ihrer Arbeit Bücher, Bilder oder Spielsachen aus unterschiedlichen ethnischen oder kulturellen Gruppen verwenden. Dasselbe gilt für Einrichtungen der U3-Teilstudie in Deutschland und Norwegen. In Israel zeigt sich – zumindest im Ü3-Sektor – wiederum der umgekehrte Zusammenhang: Hier finden sich diese Praktiken häufiger in Einrichtungen mit einem geringen Anteil an sozioökonomisch benachteiligten Kindern und Kindern mit anderer Familiensprache.



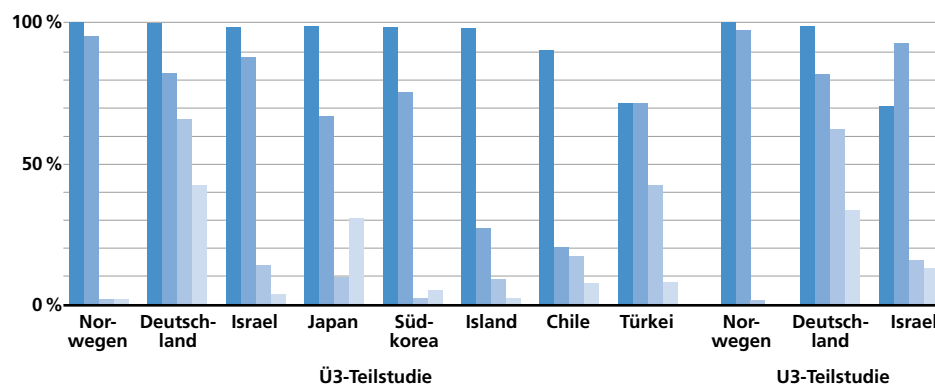
Steuerung und Finanzierung

Das Kapitel stellt die Befragungsergebnisse zu Finanzierung, Steuerung und Organisationsstrukturen in den Kindertageseinrichtungen der teilnehmenden Länder vor. Neben grundlegenden Informationen zu den nationalen Systemen stützt sich dieses Kapitel vor allem auf Angaben der Einrichtungsleitungen. Diese geben unter anderem Auskunft darüber, welche Verantwortung und Entscheidungsspielräume sie in ihren Einrichtungen haben und welche Bedingungen ihre Arbeit erschweren. Anschließend wird der Blick auf die Frage gerichtet, ob und hinsichtlich welcher Aspekte sich in den Ländern Unterschiede zwischen Einrichtungen in öffentlicher und in privater Trägerschaft beobachten lassen.

Finanzierung des Bildungs- und Betreuungssektors

Die Angaben der Einrichtungsleitungen und die verfügbaren Basisdaten der Länder zeigen deutlich: Die frühkindlichen Bildungssysteme werden in den teilnehmenden Ländern der Studie ganz unterschiedlich finanziert.

Abb. 5.1: Anteil von Einrichtungsleitungen, die angeben, dass folgende Quellen in den letzten 12 Monaten zur Finanzierung ihrer Kindertageseinrichtung beigetragen haben



- Staatliche Quellen
- Direkt oder indirekt bezahlte Gebühren von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten an die Kindertageseinrichtung
- Stiftungen, Spenden, Vermächtnisse, Sponsorengelder, Spendenaktionen der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (inkl. frei-gemeinnütziger, nicht-konfessioneller Träger)
- Nicht-staatliche Organisationen (einschließlich des kirchlichen oder privatgewerblichen Trägers)

Durchschnittswert pro Teilnehmerland (in %)

Hinweis: Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach dem Beitragsanteil staatlicher Quellen sortiert.

Quelle: Providing Quality Early Childhood Education and Care, Fig. 5.2; eigene Übersetzung.

In allen Ländern werden Kindertageseinrichtungen in der Regel öffentlich subventioniert. In sechs der untersuchten Länder erhalten mehr als 90% der Kindertageseinrichtungen eine staatliche Förderung. Eine Ausnahme ist die Türkei, wo nur 71% der Kitas in den letzten zwölf Monaten öffentliche Mittel erhalten haben. In den Ländern, die sowohl an der Ü3- als auch an der U3-Teilstudie teilgenommen haben, ist das Bild differenzierter. In Deutschland und Norwegen können sich Einrichtungen der Ü3- und der U3-Teilstudie auf eine öffentliche Förderung stützen. In Israel ist es anders: Dort werden nur 70% der Einrichtungen für unter Dreijährige öffentlich subventioniert, hier übernehmen die Eltern eine wichtige Rolle bei der Finanzierung.

Elternbeiträge stellen auch in den anderen Ländern die zweithäufigste Finanzierungsquelle dar – mit stark variierenden Anteilen. In Chile geben nur knapp 20% der befragten Kitas an, Elterngebühren zu erheben. Dagegen liegen die Anteile in anderen Ländern deutlich höher. In Norwegen verlangen 95% der Kindertageseinrichtungen Elternbeiträge, für die eine einheitliche Obergrenze staatlich festgelegt ist. In Deutschland liegt der Anteil der Kitas, die Elternbeiträge erheben, derzeit bei 82% sowohl in der Ü3- als auch der U3-Stichprobe. Unterscheidet man die Kin-

dertageseinrichtungen nach ihrer Trägerschaft, so erheben private Einrichtungen in allen Ländern (außer Israel) häufiger Elterngebühren als öffentliche Einrichtungen.

Im internationalen Vergleich fällt in Deutschland ein besonders ausgeprägter Finanzierungsmix auf. Darin kommen die starke Rolle der Wohlfahrtsverbände und ihr eigenständiger Finanzierungsbeitrag zu Kindertageseinrichtungen zum Tragen. So weist Deutschland mit 43% den Spitzenwert an Einrichtungen auf, die sich anteilig über Mittel von nicht-staatlichen Organisationen finanzieren, gefolgt von Japan. In den anderen Ländern spielt diese Finanzierungsquelle fast keine Rolle. Gleiches gilt für Spenden, die in allen Ländern außer in Deutschland und der Türkei eine relativ seltene Finanzierungsform darstellen. In der Türkei berichten gut 40% der befragten Einrichtungsleitungen, dass Spenden eine Einnahmequelle sind, in Deutschland liegt dieser Anteil sowohl in der Ü3- als auch in der U3-Teilstudie nochmals deutlich darüber.

Ausgaben für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

Im Jahr 2016 beliefen sich die Ausgaben aus öffentlichen und privaten Quellen für den Ü3-Bereich in den OECD-Ländern durchschnittlich auf 0,6% des Bruttoinlandsprodukts (BIP), während die Ausgaben für U3-Einrichtungen im Schnitt 0,3% des BIP ausmachten. Im Länderdurchschnitt summieren sich die Gesamtausgaben für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung gerundet auf 1% des BIP. Mehrere Länder, die an der Befragung teilnahmen, weichen von diesen Werten deutlich ab. So gibt beispielsweise Norwegen mit insgesamt 2% seines BIP mehr als doppelt so viel für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus wie der Durchschnitt. Auch Island (1,7%) und Dänemark (1,3%) lassen sich die frühkindliche Bildung etwas mehr kosten. Deutschland liegt mit 0,9% knapp unter dem OECD-Durchschnitt.

Zusätzliche Mittel sollten in Deutschland vor allem für kleinere Gruppen eingesetzt werden

In der OECD-Fachkräftebefragung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung wurde auch abgefragt, wofür Beschäftigte im Fall zusätzlicher Investitionen diese Mittel ausgeben würden.

Der Verkleinerung der Gruppengröße durch die Einstellung zusätzlicher pädagogischer Fachkräfte würden Deutschland, Dänemark, Israel (Ü3) und Norwegen Priorität einräumen, während Befragte aus Island, Israel (U3), Japan und Südkorea in erster Linie die Gehälter erhöhen würden. Für Befragte aus Chile hätte die Förderung von Kindern mit (drohender) Behinderung Vorrang, und die Türkei gäbe das zusätzliche Geld für neues Spielzeug, Lernmaterialien und Außenspielbereiche aus.

Tab. 5.1: Top-3-Auswahl von pädagogisch Tätigen, die angeben, dass sie den folgenden Ausgaben eine „hohe Bedeutung“ beimessen würden

| Ü3-Teilstudie | Chile | Deutschland | Island | Israel | Japan | Norwegen | Südkorea | Türkei |
|--|-------|-------------|--------|--------|-------|----------|----------|--------|
| Investitionen in Spielzeug, Lernmaterialien und Außenspielbereiche | | | | | | | | 1 |
| Unterstützung für Kinder aus benachteiligten Familien oder aus Familien mit Migrationshintergrund | | | | | | | | |
| Verkleinerung der Gruppen durch die Einstellung zusätzlicher pädagogischer Fachkräfte | | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | |
| Verbesserungen an den Gebäuden und der Ausstattung der Kindertageseinrichtungen | | | | | | | | 2 |
| Unterstützung für Kinder mit (drohender) Behinderung | 1 | 3 | 2 | 3 | | 2 | | |
| Angebot hochwertiger Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte | 2 | | | | | 3 | | 3 |
| Höhere Gehälter für pädagogische Fachkräfte | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | | 1 | |
| Weniger Verwaltungstätigkeiten für pädagogische Fachkräfte durch die Einstellung von Unterstützungs-/Verwaltungs Kräften | | | | | 2 | | 2 | |

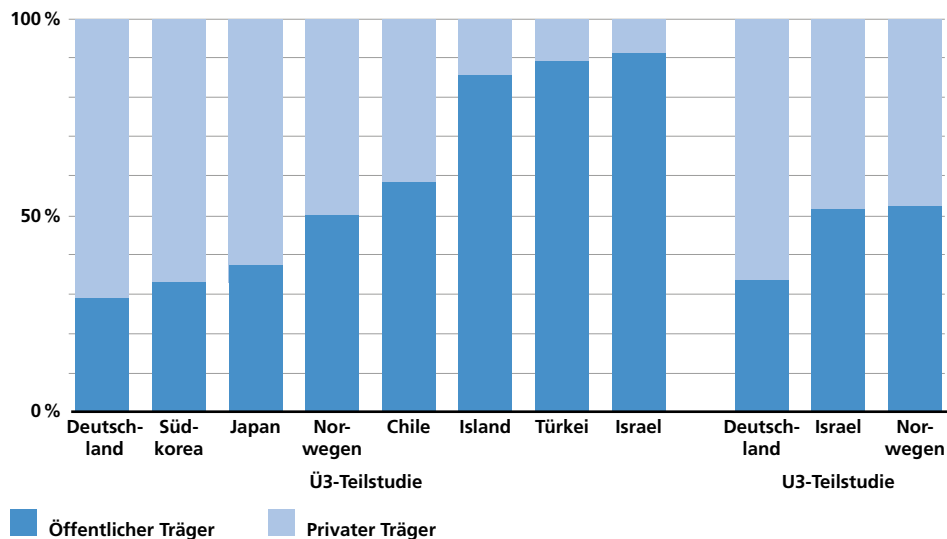
| U3-Teilstudie | Deutschland | Israel | Norwegen |
|--|-------------|--------|----------|
| Investitionen in Spielzeug, Lernmaterialien und Außenspielbereiche | | | |
| Unterstützung für Kinder aus benachteiligten Familien oder aus Familien mit Migrationshintergrund | | | |
| Verkleinerung der Gruppen durch die Einstellung zusätzlicher pädagogischer Fachkräfte | 1 | 2 | 1 |
| Verbesserungen an den Gebäuden und der Ausstattung der Kindertageseinrichtungen | | | |
| Unterstützung für Kinder mit (drohender) Behinderung | 3 | | 2 |
| Angebot hochwertiger Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte | | 3 | 3 |
| Höhere Gehälter für pädagogische Fachkräfte | 2 | 1 | |
| Weniger Verwaltungstätigkeiten für pädagogische Fachkräfte durch die Einstellung von Unterstützungs-/Verwaltungs Kräften | | | |

Hinweise: Dreistufige Skala mit den Antwortkategorien „Geringe Bedeutung“, „Mittlere Bedeutung“ und „Hohe Bedeutung“.
Quelle: Providing Quality Early Childhood Education and Care, Tab. 5.1; eigene Übersetzung.

Trägerschaft von Kindertageseinrichtungen

Die Organisation der Betreuungssysteme ist in den teilnehmenden Ländern divers. Jenseits der Unterscheidung in „integrierte“ und „getrennte“ Systeme der U3- und Ü3-Betreuung unterscheiden sich die Ressortzuständigkeit und der vorhandene Mix von öffentlichen und privaten Einrichtungen.

Abb. 5.2: Anteil von Einrichtungsleitungen, die angeben, dass der Träger ihrer Kindertageseinrichtung öffentlich bzw. privat ist



Durchschnittswert pro Teilnehmerland (in %)

Hinweis: Als Einrichtung eines öffentlichen Trägers gelten Einrichtungen, die von einer Kommunal-, Landes- oder Bundesbehörde (z.B. Gemeinde oder Stadt) verwaltet werden. Als Einrichtung eines privaten Trägers gelten Einrichtungen, die von einer nicht-staatlichen Institution verwaltet werden (z.B. konfessionelle oder nicht-konfessionelle privat-gemeinnützige sowie privat-gewerbliche Träger). Private Träger können öffentlich gefördert sein oder nicht. Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge nach dem Anteil öffentlicher Träger sortiert.

Quelle: Providing Quality Early Childhood Education and Care, Fig. 5.9; eigene Übersetzung.

Deutschland (Ü3) ist mit 71 % der teilnehmenden Einrichtungen Spitzenreiter beim Anteil an nicht-staatlichen Trägern von Kindertageseinrichtungen. Im Vergleich der teilnehmenden Länder befinden sich in Deutschland die wenigsten Kitas in öffentlicher Trägerschaft. Im Rahmen der Ü3-Teilstudie haben Island (86%), Israel (91%) und die Türkei (89%) den höchsten Anteil an öffentlich verwalteten Kitas. Dänemark weist ein ähnliches Muster auf. Im Gegensatz dazu sind die meisten der teilnehmenden Kindertageseinrichtungen in Deutschland, Japan und Südkorea in nicht-staatlicher Hand. In Norwegen und Chile sowie in Israel (U3) halten sich öffentliche und private Einrichtungen in etwa die Waage.

Darüber hinaus sind Kitas in den meisten Fällen gemeinnützige Einrichtungen. In der Regel zielen sie nicht darauf ab, einen Gewinn zu erzielen.¹⁴ Die auffälligste Ausnahme ist Norwegen, wo gewinnorientierte Einrichtungen 16 % der befragten Kitas in der Ü3-Teilstudie und 11 % der Kitas in der U3-Teilstudie ausmachen.

Externe Evaluation

Generell zeichnen sich die frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssysteme durch einen hohen Grad an dezentraler Verantwortung aus. Vor diesem Hintergrund stellen Qualitätsprüfungen für viele Länder ein Mittel dar, um eine verlässliche Qualität und ein gewisses Maß an Homogenität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu gewährleisten. Aus diesem Grund führen mehrere Länder regelmäßige Evaluationen durch.

Basierend auf den Berichten der Leitungskräfte scheinen sowohl strukturelle Merkmale (wie Fachkraft-Kind-Schlüssel) als auch Merkmale von Prozessqualität (wie Interaktionen mit Kindern) in den einzelnen Ländern in sehr unterschiedlichem Ausmaß evaluiert zu werden. Insgesamt wird deutlich, dass zwar Kontrollmechanismen existieren, diese jedoch eher darauf abzielen, finanzielle und materielle Aspekte der Kitas unter die Lupe zu nehmen als Aspekte von Prozessqualität.

Externe Qualitätsprüfungen sind nicht überall gängige Praxis

Im Rahmen der Ü3-Teilstudie berichten mehr als 90 % der Leitungen in Chile, Israel, Südkorea und der Türkei, dass in ihren Einrichtungen die Prozessqualität regelmäßig extern evaluiert wird. In Deutschland und Japan berichten hingegen ein Fünftel bzw. ein Viertel der Leitungen, dass in ihren Einrichtungen nie solche externen Evaluationen resp. Qualitätskontrollen stattfinden. Auch dort, wo eine Evaluation der Prozessqualität stattfindet, ist dies selten mehr als einmal im Jahr der Fall. In Deutschland, Dänemark und Norwegen geben beispielsweise weniger als 20 % der Leitungen an, dass bei ihnen externe Qualitätsprüfungen häufiger als einmal im Jahr durchgeführt werden. In Israel, der Türkei und Chile wird die Prozessqualität offenbar am häufigsten kontrolliert.¹⁵

Einheitlicher gestalten sich Kontrollen in anderen Bereichen wie z. B. räumliche Voraussetzungen, die verfügbare Ausstattung sowie Gesundheits- und Sicherheitsstandards. Nur vereinzelt berichten Kita-Leitungen, dass sie keinen Kontrollen unterliegen, die sicherstellen, dass die Einrichtungen die entsprechenden Anforderungen erfüllen. Das Gleiche gilt für die Überprüfung des Finanzmanagements. Diese

¹⁴ Diese Frage wurde in Chile, Dänemark, Israel und der Türkei nicht erhoben.

¹⁵ Im deutschen Fragebogen wurde „externe Evaluation“ als die Beurteilung einer Kindertageseinrichtung durch Fachleute, die nicht der Kindertageseinrichtung angehören, definiert. Wie z. B. Trägervertreter oder Fachberatungen im Einzelfall eingeordnet wurden, kann nicht nachgeprüft werden.

ist ebenfalls gängige Praxis. Eine Ausnahme bilden Chile und Israel (Ü3), wo mehr als ein Viertel der Leitungen angibt, dass bei ihnen nie Kontrollen ihrer Budgetverwaltung durchgeführt werden.

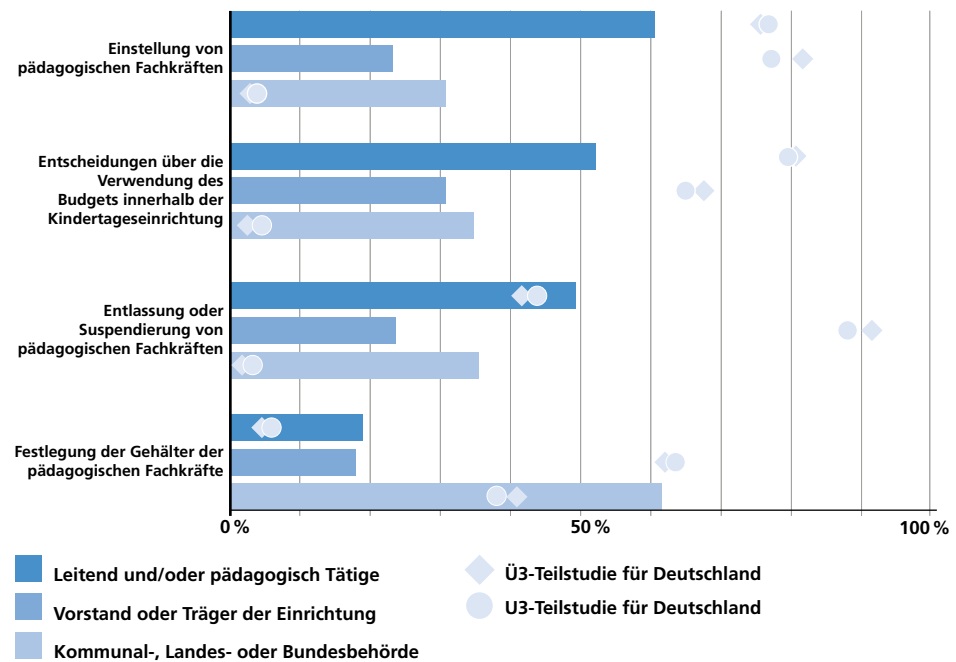
Autonomie und Verantwortung von Einrichtungsleitungen

Länderübergreifend tragen Leitungskräfte eine weitreichende Verantwortung für ihre Einrichtungen. Zu ihren Aufgaben gehören häufig die Einstellung von Personal – dies geben im Länderdurchschnitt mehr als 60 % der Leitungskräfte an – oder Entlassungen sowie Budgetentscheidungen, die 50 % der Leitungen zu ihrem Verantwortungsbereich zählen. Einrichtungsträger oder übergeordnete administrative Ebenen haben auf diese Bereiche einen geringeren Einfluss, was die wichtige Rolle der Leitungskräfte für die Gestaltung und den Einsatz personeller und finanzieller Ressourcen in Kitas unterstreicht. Allerdings zeigen sich auch große Unterschiede zwischen den Ländern. So haben in Israel und der Türkei Einrichtungsleitungen kaum eine Mitsprache bei der Einstellung von Personal. Vielmehr erfolgt diese auf einer übergeordneten administrativen Ebene. Auch die Spielräume bei der Budgetverwendung sind eingeschränkt. In Chile und Island findet sich ebenfalls eine starke Abhängigkeit von staatlichen Behörden, die auch wesentlich die Finanzen steuern. Generell wenig Einfluss haben Einrichtungsleitungen auf die Gehälter der Beschäftigten, die demnach an anderer Stelle ausgehandelt werden.

Deutschland sticht durch die vergleichsweise hohe Bedeutung der Einrichtungsträger heraus. Sowohl in der Ü3- als auch in der U3-Teilstudie geben 90 % der Einrichtungsleitungen an, dass die Träger Entlassungen vornehmen, 80 % geben an, dass diese auch für Einstellungen verantwortlich sind, und 60 % berichten, dass die Träger die Gehälter der Beschäftigten festlegen und Budgetentscheidungen treffen.

Länderübergreifend zeigt sich darüber hinaus ein deutlicher Unterschied in den Handlungsspielräumen der Einrichtungsleitungen, je nachdem, ob sie in öffentlichen oder privaten Einrichtungen tätig sind. In privat geführten Einrichtungen wird ihnen ein signifikant höherer Grad an Autonomie, z. B. in Bezug auf Personal- und Budgetverantwortung, zugestanden.

Abb. 5.3: Anteil von Einrichtungsleitungen (Ü3-Teilstudie), die angeben, dass die folgenden Akteure in ihrer Kindertageseinrichtung maßgeblich für folgende Aufgaben verantwortlich sind



Durchschnittswert aller Teilnehmerländer und Angaben für Deutschland (in %)

Hinweis: Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach dem Anteil an Verantwortung von leitend und/oder pädagogisch Tätigen sortiert.

Quelle: Providing Quality Early Childhood Education and Care, Fig. 5.8; eigene Übersetzung und Berechnung für Deutschland.

Leitungskräfte in Deutschland haben mit Fehlzeiten und Personalmangel zu kämpfen

Leitungskräfte sind in ihrer Arbeit mit einer Reihe von Schwierigkeiten konfrontiert, die ein effektives Management beeinträchtigen. Sie wurden auch dazu befragt, wo die größten Herausforderungen liegen. In vielen Ländern werden in erster Linie unzureichende finanzielle Ressourcen, behördliche Vorgaben und Regulierungen sowie Fehlzeiten von pädagogischem Personal als hinderliche Faktoren für eine effektive Arbeit genannt.

Auch in Deutschland stellen die Fehlzeiten von Fachkräften das größte Problem für wirksames Leitungshandeln dar, sowohl in der Ü3- als auch in der U3-Teilstudie. Außerdem wird der generelle Personalmangel hierzulande häufig als erschwerend für die eigene Arbeit erlebt – Einrichtungsleitungen beklagen sich darüber häufiger als über behördliche Vorschriften, die an dritter Stelle genannt werden. Neben Deutschland nennen auch Leitungen in Island und Norwegen die Fehlzeiten von

pädagogischem Personal als größte Herausforderung. Der Personalmangel wird über Deutschland hinaus in der Ü3-Teilstudie auch in Island, Japan, Korea und Norwegen als erhebliches Problem genannt, in der U3-Stichprobe außerdem in Dänemark und Israel.

Tab. 5.2: Top-3-Auswahl von Einrichtungsleitungen, die angeben, dass die folgenden Aspekte eine „eher starke“ oder „sehr starke“ Beeinträchtigung ihrer Effektivität als Einrichtungsleitung in ihrer Kindertageseinrichtung darstellen

| Ü3-Teilstudie | Chile | Deutschland | Island | Israel | Japan | Norwegen | Südkorea | Türkei |
|--|-------|-------------|--------|--------|-------|----------|----------|--------|
| Unzureichende finanzielle und sachliche Ausstattung der Kindertageseinrichtung | 3 | | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| Behördliche Vorschriften | | 3 | | 2 | | | 1 | |
| Fehlzeiten von pädagogischen Fachkräften | | 1 | 1 | a | 3 | 1 | | |
| Mangel an pädagogischen Fachkräften | | 2 | 2 | a | 1 | 3 | 2 | |
| Mangelndes Engagement und Unterstützung durch die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten | 1 | | | 3 | | | | 2 |
| Mangelnde Möglichkeiten und Unterstützung für meine eigene Fort- und Weiterbildung | | | | | | | | |
| Mangelnde Möglichkeiten und Unterstützung für die Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte | 2 | | | a | | | | 3 |

| U3-Teilstudie | Deutschland | Israel | Norwegen |
|--|-------------|--------|----------|
| Unzureichende finanzielle und sachliche Ausstattung der Kindertageseinrichtung | | 3 | 2 |
| Behördliche Vorschriften | 3 | | 3 |
| Fehlzeiten von pädagogischen Fachkräften | 1 | 2 | 1 |
| Mangel an pädagogischen Fachkräften | 2 | 1 | |
| Mangelndes Engagement und Unterstützung durch die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten | | | |
| Mangelnde Möglichkeiten und Unterstützung für meine eigene Fort- und Weiterbildung | | | |
| Mangelnde Möglichkeiten und Unterstützung für die Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte | | | |

Hinweis: Vierstufige Skala mit den Antwortkategorien „Gar nicht“, „Eher wenig“, „Eher stark“ und „Sehr stark“.

a) Diese Antwortmöglichkeiten wurden in Israel nicht angeboten.

Quelle: Providing Quality Early Childhood Education and Care, Tab. 5.4; eigene Übersetzung.

Private und öffentliche Einrichtungen im Vergleich

Gibt es Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Einrichtungen in Hinblick auf Zugänglichkeit und Qualität? Diesen Fragen kann sich die Studie lediglich annähern; dabei zeigen sich länderspezifische Unterschiede.

Private Kitas eher in Städten als auf dem Land

Privat geführte Kitas konzentrieren sich meist auf städtische Gebiete. In kleineren Städten oder Gemeinden mit weniger als 15.000 Einwohnern findet man in allen Ländern eher öffentliche Einrichtungen als private. Dies ist besonders auffällig in der Türkei, wo sich nur 8% der privat verwalteten Kitas, aber 44% aller öffentlich verwalteten Einrichtungen in kleineren Städten oder Gemeinden befinden. Diese Werte sind ein Beleg für die wichtige Rolle, die der öffentliche Sektor bei der flächendeckenden Vorhaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten für Kinder spielt.

Kinder aus benachteiligten Familien haben eher Zugang zu öffentlichen Kitas

In den Teilnehmerländern besuchen Kinder mit anderer Familiensprache in der Regel seltener private als öffentliche Einrichtungen. In der Türkei und in Norwegen (Ü3) ist der Unterschied besonders groß: Nur 1% bzw. 30% der privaten Kitas weisen einen Anteil von mehr als 10% Kinder auf, deren Familiensprache nicht die Landessprache ist, gegenüber 20% bzw. 51% der öffentlichen Kitas. Öffentliche Einrichtungen in diesen Ländern haben auch eine höhere Wahrscheinlichkeit, anteilig 30% und mehr Kinder mit anderer Familiensprache zu betreuen. Ein ähnlicher Zusammenhang zeigt sich auch in Dänemark, während die Unterschiede in anderen Ländern zwar in die gleiche Richtung weisen, aber nicht statistisch signifikant sind.

Auch Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien haben seltener Zugang zu privaten als zu öffentlichen Einrichtungen. Sichtbar ist die generelle Tendenz, dass private Einrichtungen Kinder aus Familien mit wohlhabenderem Hintergrund anziehen. Insbesondere gilt dies für Chile, die Türkei und Israel, wo 79%, 34% bzw. 15% der öffentlichen Einrichtungen mehr als 10% Kinder aus benachteiligten Familien betreuen, gegenüber 45%, 7% und 3% der privaten Kitas.

Deutschland stellt hier mit Blick auf die Ü3-Teilstudie eine bemerkenswerte Ausnahme von der Regel dar. Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien finden sich gleichermaßen in Einrichtungen privater (freier) und öffentlicher Träger.

Zusammenhangsanalysen deuten auf Unterschiede in der Prozessqualität hin

Mithilfe komplexer Auswertungsverfahren (Regressionsanalysen) wurden Zusammenhänge zwischen der Trägerschaft von Einrichtungen und Dimensionen der Prozessqualität beleuchtet. Dass die Verwaltungsform (öffentlich oder privat) mit einigen Dimensionen der Prozessqualität zusammenhängt, zeichnet sich in unter-

schiedlicher Weise in Chile, Deutschland und Norwegen ab. In diesen drei Ländern befinden sich 40 bis 70% der Kindertageseinrichtungen in privater (freier) Trägerschaft. Statistisch signifikant zeigt sich etwa in der deutschen Ü3-Teilstudie, dass pädagogisch Tätige in öffentlichen Kindertageseinrichtungen weniger Praktiken anwenden, die prosoziales Verhalten und die emotionale Entwicklung von Kindern fördern als privat verwaltete Einrichtungen. In Norwegen zeigt sich dieser Zusammenhang bei der Förderung der emotionalen Entwicklung unter dreijähriger Kinder. Auch binden öffentliche Einrichtungen in Norwegen teilweise die Eltern in geringerem Maß ein. Umgekehrt dürfte in Chile die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in den öffentlichen Einrichtungen mehr Berücksichtigung erfahren. Die Unterschiede können nicht auf eine unterschiedliche Qualifikation der Fachkräfte oder sozioökonomische Merkmale der Kinder zurückgeführt werden. Welche Faktoren hierfür eine Rolle spielen, bleibt jedoch noch weiter zu untersuchen.

Bilanz und Ausblick für Deutschland

Die Studie ermöglicht trotz oder gerade aufgrund der Unterschiedlichkeit der teilnehmenden Länder einen Blick auf besondere Stärken, aber auch auf mögliche Handlungsbedarfe des deutschen Kita-Systems. Im internationalen Vergleich springt vor allem ein hoher Grad der Fachlichkeit des frühpädagogischen Feldes ins Auge. Während sich Deutschland auch in Bezug auf die Qualifizierung von Fachkräften auf Bachelor-Niveau oder äquivalent – hierzu zählen auch die Erzieherinnen und Erzieher – im oberen Mittelfeld befindet, haben nahezu alle pädagogisch Tätigen eine einschlägige Ausbildung absolviert, die sie auf die Arbeit mit Kindern vorbereitet – hier liegt Deutschland an der Spitze der teilnehmenden Länder. Wie in der Studie gezeigt werden kann, fördert eine fachspezifische Ausbildung ein Repertoire an pädagogischen Praktiken, die den Fachkräften zur Verfügung stehen und von ihnen auf die jeweiligen Bedürfnisse, Interessen und Entwicklungsschritte der Kinder abgestimmt werden. Als ähnlich förderlich für das pädagogische Handeln erweist sich die Berufserfahrung, und auch hier liegt Deutschland vorne. Die langjährige Berufserfahrung, die viele pädagogisch Tätige haben, weist allerdings auch eine zweite Seite auf: Der Anteil der über 50-Jährigen unter den Beschäftigten ist vergleichsweise hoch. Dies könnte in absehbarer Zeit den von den Befragten bereits deutlich markierten Fachkräftemangel weiter verschärfen.

Vor diesem Hintergrund kommt den Arbeitsbedingungen der pädagogisch Beschäftigten eine große Bedeutung zu. Und hier zeigen sich deutliche Schwächen des deutschen Systems. Wenngleich die Arbeitszufriedenheit generell hoch ist, fühlen sich in Deutschland besonders viele Befragte von der Gesellschaft wenig wertgeschätzt und sind mit ihrem Gehalt unzufrieden. Die OECD weist ihrerseits auf Handlungsbedarf in diesem Bereich hin. Zwei zentralen Belastungsfaktoren des Betreuungssystems – dem Personalmangel und den Fehlzeiten der Fachkräfte – könnte dadurch begegnet werden, dass der Stellenwert des Berufsfeldes erhöht und die Arbeitsbedingungen und Verdienstmöglichkeiten verbessert werden.

Daneben werden weitere Handlungsfelder deutlich, die besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. So sticht Deutschland durch den höchsten Anteil an Einrichtungen heraus, die viele Kinder mit anderer als deutscher Familiensprache betreuen. Das Thema sprachliche Bildung scheint bei den Beschäftigten angekommen, allerdings wird hier auch weiterhin ein hoher Fortbildungsbedarf formuliert. Die Vielfalt in deutschen Kitas hat noch einen weiteren Aspekt: Die Bedeutung interkultureller Praktiken wird zwar überwiegend gesehen, im pädagogischen Alltag aber bisher wenig eingelöst. In Hinblick auf Ziele wie die Förderung von Teilhabe und Zugehörigkeit der Kinder in den Kindertageseinrichtungen liegt hier ebenfalls Verbesserungspotenzial.

Nicht zuletzt signalisieren die Ergebnisse der Studie einen Nachholbedarf bei der Ausbildung von Führungskräften und der Ausgestaltung der Führungsrolle. Einrichtungsleitungen bilden eine zentrale Schnittstelle zwischen dem Träger – dem in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern eine besonders wichtige Rolle zukommt – den Fachkräften in den Einrichtungen sowie Familien und anderen Kooperationspartnern im Sozialraum. Allerdings stehen einem effizienten Führungshandeln einige Barrieren im Weg, so ein hohes Ausmaß an Bürokratie und die Notwendigkeit, mit Ausfallzeiten des Personals zurechtzukommen. In vielen Fällen springen die Einrichtungsleitungen bei Personalengpässen nämlich im Gruppendienst ein – auf der Strecke bleiben genuine Führungsaufgaben. Deren Bedeutung dürfte aber auch in Deutschland zunehmend erkannt werden.

Politische Empfehlungen der OECD für alle teilnehmenden Länder

Basierend auf den Analysen und den daraus abgeleiteten Ergebnissen des OECD Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018 formuliert die OECD 17 Empfehlungen für alle teilnehmenden Länder, um den Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung weiter zu stärken und aktuellen Herausforderungen im Feld zu begegnen.

Praktiken stärken, die die Entwicklung, das Lernen und das Wohlbefinden von Kindern fördern

Empfehlung 1: Sicherstellen, dass Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogramme zu einem gemeinsamen Verständnis von guter Praxis führen.

Empfehlung 2: Einen Praxisanteil in alle Ausbildungswege integrieren.

Empfehlung 3: Sicherstellen, dass Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogramme zu einem gemeinsamen Verständnis führen, wie eine gute Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Familien gestaltet werden kann.

Empfehlung 4: Sicherstellen, dass Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogramme sich auch damit befassen, wie Kinder (und Familien) auf Übergänge zwischen Bildungsstufen vorbereitet werden.

Empfehlung 5: Überprüfen, ob es notwendig ist, die Gruppengrößen zu reduzieren, um Interaktionen zwischen pädagogischem Personal und Kindern zu fördern.

Hoch qualifizierte pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gewinnen und binden

Empfehlung 6: Überprüfen, ob die Gehalts- und Kompensationsleistungen für pädagogisches Personal angemessen sind, um hoch qualifizierte Fachkräfte zu gewinnen und zu halten.

Empfehlung 7: Mit den Beschäftigten in Dialog treten, um Arbeitsbelastungen zu identifizieren und Strategien zu entwickeln, diese zu verringern.

Empfehlung 8: Fort- und Weiterbildungen ermöglichen, indem die Ausfallzeiten des Personals durch personelle Maßnahmen kompensiert werden.

Empfehlung 9: Sicherstellen, dass finanzielle Anreize die Teilnahme an beruflicher Fort- und Weiterbildung anregen und unterstützen.

Empfehlung 10: Mit den Beschäftigten und Leitungen in Dialog treten, um gemeinsam den Bedarf an hochwertiger Fort- und Weiterbildung zu identifizieren.

Gute Bildung, Betreuung und Erziehung für alle Kinder gewährleisten

Empfehlung 11: Konsistente Qualität in öffentlichen und privaten Kindertageseinrichtungen und gleichen Zugang für alle Familien gewährleisten.

Empfehlung 12: Sicherstellen, dass Aus-, Fort- und Weiterbildung auf die Arbeit mit Kindern mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund und mit besonderem Förderbedarf vorbereiten.

Empfehlung 13: Hoch qualifizierte Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Anteil sozioökonomisch benachteiligter Kinder gewinnen.

Finanzielle Mittel gezielt und effektiv einsetzen

Empfehlung 14: Die Fachkräfte im Feld einbeziehen, um sicherzustellen, dass Investitionen unter sorgfältiger Abwägung der Bedürfnisse vor Ort getätigt werden.

Empfehlung 15: Sicherstellen, dass sich Qualitätsstandards und Monitoringsysteme an klaren Rahmenregelungen orientieren, welche die Prozessqualität berücksichtigen.

Empfehlung 16: Möglichkeiten ausloten, mit denen Leitungskräfte dem Personalmangel adäquat begegnen können.

Empfehlung 17: Sicherstellen, dass politische Vorgaben und Regelungen keine übermäßige Belastung für Leitungskräfte darstellen und sie ihre (weiteren) Leitungsaufgaben wahrnehmen können.

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Deutsches Jugendinstitut e.V.

Nockherstraße 2
D-81541 München

Postfach 90 03 52
D-81503 München

Telefon +49 89 62306-0

Fax +49 89 62306-162

www.dji.de