icec
international centre
early childhood education and care



DJI
Deutsches
Jugendinstitut

Samuel Bader, Daniel Turani, Tijana Lujic (Hrsg.)

Kita-Alltag im internationalen Vergleich

Ergebnisse aus TALIS Starting Strong 2024

Impressum

© 2026 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstraße 2
81541 München
www.dji.de

Redaktion: Samuel Bader, Daniel Turani, Tijana Lujic (Hrsg.)
Koordination: Sylvie Ganzevoort
Lektorat: Wissenschaftslektorat Zimmermann, Halle (Saale)
Grafik: graphodata GmbH, Aachen
Druck: K. Schmidle Druck und Medien GmbH, Ebersberg
Datum der Veröffentlichung: August 2026
ISBN: 978-3-86379-601-3
DOI: 10.36189/DJI202615

Deutsches Jugendinstitut
Außenstelle Halle
Franckeplatz 1, Haus 12/13
06110 Halle

Ansprechpartner:
Samuel Bader
Telefon: +49 89 62306-0
E-Mail: icec@dji.de
www.dji.de

Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 60 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Aktuell sind an den beiden Standorten München und Halle (Saale) etwa 380 Beschäftigte tätig, darunter rund 240 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Finanziert wird das DJI überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält es im Rahmen von Projektförderungen u.a. von der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Inhalt

Zentrale Ergebnisse im Überblick **6**

1. Einordnung und Ziele der Studie **9**

1.1 Methodik, Besonderheiten und Einschränkungen der Studie 10
1.2 Kitas für die Zukunft stärken 12

2. Starkes Personal für den FBBE-Sektor **14**

2.1 Demografische Merkmale und Personalrollen in Kitas verstehen 15
2.2 Starkes Kita-Personal aufbauen: Die Ausbildung des pädagogischen und leitenden Personals in der FBBE 17
2.3 Verschiedene Karrierestufen: Berufserfahrung des pädagogischen und leitenden FBBE-Personals 22
2.4 Die Beschäftigungsbedingungen des FBBE-Personals 24

3. Strukturmerkmale hochwertiger FBBE **28**

3.1 Die Verwaltung von Einrichtungen 29
3.2 Lage und räumliche Gegebenheiten von Kitas 30
3.3 Größe, Personal und Organisation von Aktivitäten 32
3.4 Merkmale der Kinder und Personalstabilität 34

4. Pädagogische Praxis und Verwendung der Arbeitszeit in der Kita **40**

4.1 Die Zeit des pädagogischen Personals optimal einsetzen, um hochwertige Praktiken zu fördern 41
4.2 Die Unterstützung der frühkindlichen Entwicklung 43
4.3 Individuell auf Kinder eingehen 46
4.4 Wie sich anregende Interaktionen und Erfahrungen in Kitas fördern lassen 50

5. Förderung des Bewusstseins und der Akzeptanz von Vielfalt in Kitas durch pädagogische Praktiken und die Einbindung der Familien **54**

5.1 Förderung des Bewusstseins und der Akzeptanz von Vielfalt 55
5.2 Der Umgang mit zunehmender sprachlicher Vielfalt 58
5.3 Zusammenarbeit mit Eltern, Erziehungsberechtigten und Familien 60

6. Entwicklung von Fachkompetenzen des FBBE-Personals 64

6.1 Kontinuierliche Fort- und Weiterbildung aufbauend auf Erstausbildung 65
6.2 Hindernisse für die berufliche Fort- und Weiterbildung erkennen und adressieren 69
6.3 Unterstützung von Berufsanfänger:innen bei der Einarbeitung 74
6.4 Mitarbeitende bestärken, sich bei der Arbeit in der FBBE sicher zu fühlen 76

7. Entwicklung von Leitungskompetenzen in Kitas 79

7.1 Kontinuierliche Fort- und Weiterbildung für Leitungskräfte 80
7.2 Balance zwischen Autonomie und Unterstützungsbedarf von Leitungen 84
7.3 Geteilte Führung fördern 87
7.4 Förderung pädagogischer und strategischer Leitung 90

8. Personalbindung in der FBBE 94

8.1 Die Arbeit in der FBBE attraktiver machen 95
8.2 Stress in der FBBE und seine Ursachen 100
8.3 Personal mit verbesserten Arbeitsbedingungen im Beruf halten 102
8.4 Berufliche Anforderungen und Ressourcen ausbalancieren, um Stress zu mindern 105

9. Ein Blick in die Zukunft: Wie gut ist die FBBE auf Wandel vorbereitet? 108

9.1 Zusammenarbeit und gemeinschaftliches Lernen fördern 109
9.2 Prozesse beobachten – Veränderung gestalten 112
9.3 Vorbereitung auf digitale Innovation 115
9.4 Stress durch unerwartete Störungen reduzieren 119

Empfehlungen für die Politik in den Teilnehmerländern 121

Zentrale Ergebnisse im Überblick

Pädagogisch Tätige konzentrieren sich in ihren Praktiken auf die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder

- Die pädagogischen Praktiken des Kita-Personals fördern die kindliche Entwicklung. Ein besonderer Fokus liegt auf sozialen und emotionalen Kompetenzen. In allen Teilnehmerländern berichtet die Mehrheit der pädagogisch Tätigen, dass sie Kinder ermutigen, einander zu helfen, oder sie unterstützen, ihre Gefühle auszudrücken. Deutschland gehört jedoch zu den Ländern, in denen solche Praktiken am seltensten umgesetzt werden.
- Die frühe Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen sowie von frühen mathematischen Fähigkeiten wird über alle Länder hinweg deutlich seltener umgesetzt. Beispielsweise gibt weniger als die Hälfte der pädagogisch Tätigen in Dänemark, Deutschland, Finnland und Marokko (jeweils Ü3-Studie) an, den Kindern täglich Bücher vorzulesen – in Neuseeland und New Brunswick (Kanada) (jeweils U3-Studie) sowie in Irland (beide Studien) liegt der Anteil hingegen bei über 80 %.
- Das Personal in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) verbringt den Großteil seiner Zeit im direkten Kontakt mit Kindern. Mehr wöchentliche Arbeitsstunden bedeuten aber nicht unbedingt, dass auch mehr Zeit im direkten Kontakt mit Kindern verbracht wird. In Deutschland geben pädagogisch Tätige in Einrichtungen der Ü3-Studie im Vergleich zu anderen Ländern einen der höchsten Arbeitszeitanteile (88 %) an, den sie im direkten Kontakt mit Kindern verbringen (87 % in der U3-Studie).
- Oft erledigen pädagogisch Tätige während ihrer Arbeit mit den Kindern auch andere Aufgaben – teils fehlen aber explizit für Aufgaben ohne Kinder reservierte Zeitkontingente. Planung und Vorbereitung von Aktivitäten nehmen in Deutschland 9 (Ü3-Studie) bzw. 7 % (U3-Studie) der Arbeitszeit des pädagogischen Personals in Anspruch. In einigen anderen Ländern fällt dieser Anteil deutlich höher aus.

Das pädagogische Personal mag seinen Beruf und fühlt sich von den Eltern geschätzt – zur langfristigen Personalbindung sollte Stress reduziert werden

- Länderübergreifend ist die Arbeitszufriedenheit unter pädagogischem und leitendem FBBE-Personal hoch. So berichtet überall eine große Mehrheit, mit

ihrem Beruf und in ihrer Kita zufrieden zu sein und sich von Eltern und Kindern geschätzt zu fühlen. Auch in Deutschland sind die meisten pädagogisch Tätigen zufrieden mit ihrem Beruf (93 % in der Ü3-Studie und 87 % in der U3-Studie) und fast alle fühlen sich von Eltern (97 % in beiden Studien) und Kindern (100 % in beiden Studien) geschätzt.

- Von einer gesellschaftlichen Wertschätzung des eigenen Berufs berichten hingegen vergleichsweise weniger Befragte – zwischen 24 % in Norwegen und 88 % in Kolumbien (jeweils Ü3-Studie). In Deutschland verspürt nur ein eher geringer Anteil gesellschaftliche Wertschätzung (45 % in der Ü3-Studie und 39 % in der U3-Studie). Auf einem ähnlichen Niveau bewegt sich der Anteil derer, die mit ihrem Gehalt zufrieden sind (42 % in beiden Studien).
- Der Anteil am pädagogischen Personal, der von Stress bei seiner Arbeit berichtet, liegt in Israel und Kolumbien (jeweils Ü3-Studie) bei unter 20 %. In Deutschland ist dieser Anteil mit über 75 % in beiden Studien mit Abstand am höchsten. Zu den größten Belastungsfaktoren zählen für das pädagogische Personal in vielen Ländern, darunter auch Deutschland: zu viele gleichzeitig zu erledigende Aufgaben, zusätzliche Pflichten aufgrund von Abwesenheiten pädagogisch Tätiger und zu viel Arbeit mit der Dokumentation der Entwicklung der Kinder.
- Stress kann zu den starken Personalengpässen beitragen, von denen viele Kitas berichten. Pädagogisch Tätige, die stärker gestresst sind, erwägen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit, ihren Beruf in der Kita wegen psychischer oder körperlicher Gesundheitsprobleme aufzugeben, aber auch, eine Tätigkeit außerhalb der FBBE aufzunehmen. Einrichtungsleitungen sehen Fehlzeiten und Personalmangel als das Hauptproblem für ihre Möglichkeiten, Kindern ein gutes Umfeld zu bieten. Ein Mangel an Personal, das während ihrer Abwesenheit einspringen könnte, erschwert aus Sicht vieler pädagogisch Tätiger auch die Teilnahme an Fortbildungen.

Insgesamt ist das FBBE-Personal gut ausgebildet, besonders effektive Weiterbildungsformate sind jedoch kaum verbreitet

- Der größte Teil des pädagogischen Personals wurde speziell für die Arbeit mit Kindern qualifiziert. Die Anteile variieren zwischen 87 % in Israel (U3-Studie) und 99 % in Spanien und in der Türkei (jeweils Ü3-Studie). Auch in Deutschland sind die Anteile mit 96 (Ü3-Studie) bzw. 95 % (U3-Studie) sehr hoch. Über alle Länder hinweg gilt: Haben pädagogisch Tätige eine postsekundäre Berufsausbildung absolviert, wurde dabei in der Regel ein breiteres Spektrum für die Arbeit mit Kindern relevanter Inhalte abgedeckt. Zugleich erfährt Personal mit einer solchen Ausbildung eine größere Selbstwirksamkeit, glaubt also stärker an seine beruflichen Kompetenzen und Fähigkeiten, was wiederum mit einem geringeren Stresserleben assoziiert ist.

- Auch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen können die Selbstwirksamkeit der pädagogisch Tätigen unterstützen. Diese Maßnahmen beschränken sich zumeist auf Kurse oder Seminare und werden über alle Teilnehmerländer hinweg von über 60 % des Personals genutzt. Berufsbegleitende und gemeinschaftliche Lernaktivitäten (etwa Coaching oder Hospitation) gelten als effektivere Formate – sind aber generell weniger verbreitet. Auch in Deutschland gibt im Vergleich mit anderen Ländern nur ein relativ geringer Anteil des pädagogischen Personals in der Ü3-Studie (58 %) an, in den 12 Monaten vor der Erhebung an solchen Lernaktivitäten teilgenommen zu haben (55 % in der U3-Studie).
- In vielen Ländern äußert das pädagogische Personal, für die Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf mehr Unterstützung in Form von zusätzlichen finanziellen Mitteln oder Fortbildung zu benötigen. So geben in Japan (Ü3-Studie) 76 % der pädagogisch Tätigen einen solchen Fort- und Weiterbildungsbedarf an, obwohl 64 % erst kürzlich eine entsprechende Maßnahme besucht haben. In den meisten anderen FBBE-Systemen wird dieses Thema kaum in Fortbildungen abgedeckt: So haben in Deutschland (U3-Studie) nur 22 % des pädagogischen Personals in den 12 Monaten vor der Erhebung an einer solchen Maßnahme teilgenommen. In der Ü3-Studie liegt der Anteil mit 29 % nur geringfügig höher.

In öffentlichen Kindertageseinrichtungen begegnen den Leitungen mehr Herausforderungen als in privaten

- Einrichtungsleitungen spielen eine entscheidende Rolle für ihr Team: Sie unterstützen die pädagogisch Tätigen bei der direkten Arbeit mit Kindern und können ihren Stress vermindern. Zugleich fühlen sich viele aber selbst belastet. In Deutschland benennen Leitungen in beiden Studien zu viel Verwaltungsarbeit, das Schritthalten mit sich ändernden behördlichen Vorschriften sowie Personalmangel als stärkste Belastungsfaktoren. In den meisten FBBE-Systemen gibt eine Mehrheit der Leitungen an, zusätzliche Unterstützung von Behörden zu benötigen. In Japan, Kolumbien und Marokko berichten dies sogar 85 %. In Deutschland liegt der Anteil, der Unterstützungsbedarf in dieser Hinsicht anmeldet, in beiden Studien bei knapp 60 %.
- Öffentliche und private Einrichtungen unterscheiden sich in vielen Ländern: Meist finden sich auf dem Land und in Gegenden, die Leitungen als schlechter für Kinder einschätzen, häufiger öffentliche Kitas. In vielen FBBE-Systemen berichten die Leitungen öffentlicher Einrichtungen von größeren Herausforderungen, etwa von höheren Anteilen von Kindern aus vulnerablen Gruppen. In Deutschland trifft dieser Befund jedoch nicht zu: Kinder mit unterschiedlichen Diversitätsmerkmalen sind hierzulande in Einrichtungen in öffentlicher und privater Trägerschaft ähnlich häufig vertreten.

1. Einordnung und Ziele der Studie

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) verfolgt ganz unterschiedliche Ziele für Kinder und Familien. Zu ihnen zählen die Förderung des Lernens, der Entwicklung und des Wohlbefindens von Kindern, der Ausgleich herkunftsbedingter Chancenungleichheiten sowie die Ermöglichung der Berufstätigkeit von Eltern. Damit die Potenziale der FBBE auch eingelöst werden können, braucht es Personal, das fachlich in der Lage und persönlich motiviert ist, Entwicklung, Lernen und Wohlbefinden der Kinder zu fördern. Aus diesem Grund muss die Politik den Bereich auch als Arbeitsmarktsektor adressieren, um Fachkräfte für das Feld zu gewinnen und sie dort zu halten.

Im Kontext rapiden globalen Wandels bleibt die Frühe Bildung nach wie vor primär lokal organisiert. Die Interaktionen zwischen Kindern und pädagogischem Personal bilden den Kern hochwertiger Angebote. Zugleich müssen pädagogisch Tätige mit einer zunehmenden Vielfalt unter den Kindern umgehen, sie in Krisen- und Umbruchszeiten schützen und auf zukünftige Herausforderungen vorbereiten. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, brauchen pädagogisch Tätige die Unterstützung der Einrichtungsleitung sowie Rahmenbedingungen, die starke und stabile Beziehungen zu Kindern und ihren Familien ermöglichen. Um diese politischen Ziele zu erreichen, hat es sich die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zur Aufgabe gemacht, international vergleichbare Daten zur Verfügung zu stellen, die eine Grundlage für politische Entscheidungen darstellen können.

Der OECD-koordinierte Starting Strong Teaching and Learning International Survey (TALIS Starting Strong) ist die erste groß angelegte internationale Erhebung mit Fokus auf dem pädagogischen und leitenden Personal in der Frühen Bildung. Erstmals wurde die Studie im Jahr 2018 durchgeführt und im Jahr 2024 mit einer größeren Zahl an Teilnehmerländern wiederholt; Deutschland beteiligte sich an beiden Studienausgaben. Dafür wurde jeweils das Internationale Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC) am Deutschen Jugendinstitut mit der Durchführung der Studie beauftragt. Gefördert wird das Projekt vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ), kofinanziert von der Europäischen Union (EU).

Alle teilnehmenden Länder entscheiden sich für die Umsetzung von einer oder zwei Teilstudien: Die „U3-Studie“ umfasst Einrichtungen mit Kindern unter drei Jahren, die „Ü3-Studie“ Einrichtungen mit Kindern ab drei Jahren bis zum Schuleintritt.[1]

1 Die Kindertagespflege *(home-based settings)* ist nicht Teil der Daten für Deutschland. In der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Israel sowie in den beiden kanadischen Provinzen New Brunswick und Québec sind jedoch auch solche Angebote Teil der Studie und der Ergebnisse.

Die Ü3-Studie von TALIS Starting Strong umfasst insgesamt 15 Länder und Regionen: Chile, Dänemark, Deutschland, Finnland, die Flämische Gemeinschaft (Belgien), Irland, Israel, Japan, Kolumbien, Marokko, Neuseeland, Norwegen, Schweden, Spanien und die Türkei. An der U3-Studie haben 2024 acht Länder und Regionen teilgenommen: Deutschland, die Flämische Gemeinschaft (Belgien), Irland, Israel, Neuseeland, New Brunswick (Kanada), Norwegen und Québec (Kanada).[2]

An dieser Stelle bedanken wir uns herzlich bei den ca. 2.000 pädagogisch Tätigen und Einrichtungsleitungen in über 300 Kindertageseinrichtungen, die durch ihre Teilnahme die Durchführung der Studien in Deutschland ermöglicht haben.

Die vorliegende Publikation bietet eine Auswahl und Zusammenfassung wesentlicher Ergebnisse des internationalen OECD-Ergebnisberichts „Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening Early Childhood Education and Care“, der auf den jüngsten Daten von 2024 beruht. Zusätzlich wurden insbesondere Einordnungen, Analysen und Interpretationen für Deutschland vorgenommen, um die vorliegenden Ergebnisse zu kontextualisieren.[3]

Weitere Informationen zum ICEC und zu TALIS Starting Strong in Deutschland:
www.dji.de/icec bzw. **www.dji.de/talis-starting-strong**

Internetseite der OECD mit weiterführenden Informationen zur Studie:
www.oecd.org/en/about/projects/starting-strong-talis.html

1.1 Methodik, Besonderheiten und Einschränkungen der Studie

Mithilfe unterschiedlicher Fragebögen, die pädagogisch Tätige und Einrichtungsleitungen im Papier- oder Onlineformat ausfüllen, erhebt TALIS Starting Strong Daten zu einer Vielzahl an Inhalten: zu ihrem Hintergrund, ihrer Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie ihrer täglichen Arbeit. Beispielsweise werden demografische Angaben zur eigenen Person und Informationen zu Merkmalen der Kindertageseinrichtungen[4] abgefragt. Das Kita-Personal berichtet von seinen Arbeitsbedingungen und -belastungen, von der Arbeitsorganisation in der Einrichtung sowie vom Umgang mit Themen wie Diversität oder Digitalisierung. Weitere Informationen zu den abgedeckten Themenbereichen finden sich im konzeptuellen Rahmen der Studie.[5]

2 Im Folgenden sind mit Begriffen wie ‚Länder', ‚teilnehmende Länder' oder ‚Teilnehmerländer' stets auch die Region in Belgien sowie die Provinzen in Kanada gemeint.
3 Grundlage dieser Publikation ist der Ergebnisbericht der OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening Early Childhood Education and Care. OECD Publishing: Paris. https://doi.org/10.1787/20af08c0-en. Im Fall einer Abweichung zwischen Originalwerk und vorliegendem Bericht ist ausschließlich der Text des Originalwerks als gültig anzusehen. Auf Literaturverweise wurde verzichtet, um die Lesbarkeit zu verbessern – diese finden sich ebenfalls im Originalbericht.
4 Im Folgenden teilweise auch als „Einrichtung“ oder als „Kita“ bezeichnet.
5 OECD (2025): TALIS Starting Strong 2024 Conceptual Framework. OECD Publishing: Paris.

Um aussagekräftige Daten zu erhalten, wurde pro Studie in allen Teilnehmerländern eine repräsentative Zufallsstichprobe gezogen, jeweils bestehend aus etwa 1.200 pädagogisch Tätigen[6] in 180 Kitas (maximal acht Personen pro Einrichtung), die jeweils gemeinsam mit ihrer Einrichtungsleitung gebeten wurden, an der Studie teilzunehmen.[7] Zusätzlich wurden von der OECD im Rahmen der technischen Standards der Studie hohe Anforderungen an die Teilnahmequoten innerhalb der gezogenen Stichproben vorgegeben. Trotz erheblicher Anstrengungen (z. B. Verlängerung von Erhebungszeiträumen, persönliche Kontaktaufnahme), hatten einige Länder Schwierigkeiten, diese Quoten zu erreichen. Letztlich konnten die folgenden Teilnehmerländer die technischen Standards nicht vollständig erfüllen:

- U3-Studie: die Flämische Gemeinschaft (Belgien), Irland, Neuseeland[8], New Brunswick (Kanada), Norwegen und Québec (Kanada);
- Ü3-Studie: Deutschland, Irland, Neuseeland[8] und Norwegen.

Analysen ergaben keine Hinweise darauf, dass die geringeren Rücklaufquoten in diesen Ländern zu einer Verzerrung in den Stichproben geführt hätten. In vielen Fällen war es jedoch schwierig, dies ausreichend zu prüfen, da teils nicht genügend andere Datenquellen zur Verfügung standen, mit denen die Ergebnisse aus TALIS Starting Strong abgeglichen werden konnten. Deshalb weist die OECD darauf hin, dass die Ergebnisse in diesen Ländern aufgrund eines höheren Verzerrungsrisikos mit Vorsicht interpretiert werden sollten.

Die Ergebnisse von TALIS Starting Strong basieren auf der Selbstauskunft von pädagogischem und leitendem Kita-Personal. Sie müssen daher als deren Meinungen, Perspektiven und Überzeugungen verstanden werden. Wie bei solchen Daten ausnahmslos der Fall, sind die gewonnenen Informationen subjektiv und können daher von auf andere Weise erhobenen Daten abweichen (z. B. amtliche Statistiken, Beobachtungen). Diese subjektive Sicht ist zugleich auch eine Stärke der Studie. Dem Kita-Personal wird die Möglichkeit gegeben, seine Stimme und Perspektive zu verschiedenen Themen des Kita-Alltags einzubringen. Diese Einblicke in die Praxis bieten entscheidende Ansatzpunkte für Politik und Wissenschaft und leisten zugleich einen wertvollen Beitrag zur Aufwertung und Stärkung des pädagogischen Personals und seines Berufsfelds.

6 Im Folgenden auch als „pädagogisches Personal" sowie je nach Kontext „Mitarbeitende" oder „Personal" bezeichnet. Gemeint sind alle Personen, die in Kindertageseinrichtungen pädagogisch mit Kindern arbeiten. Auf den Begriff „Fachkräfte" wird beim Bezug auf die Daten explizit verzichtet, da er in der deutschen FBBE-Landschaft unterschiedliche Definitionen impliziert und damit zu Missverständnissen führen kann.

7 Weitere Informationen zum methodischen Vorgehen finden sich im technischen Bericht der OECD zur Studie: OECD (im Erscheinen): Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024. Technical Report. OECD Publishing: Paris.

8 Aufgrund besonders niedriger Teilnahmequoten in Neuseeland konnte sowohl in der Ü3-Studie als auch in der U3-Studie keine Gewichtung der Daten durchgeführt werden, die eine Interpretation der Studienergebnisse als repräsentativ für das gesamte FBBE-System Neuseelands erlaubt. Daher sind Ergebnisse für Neuseeland – im Gegensatz zu allen übrigen teilnehmenden Ländern, in denen die gewichteten Daten als repräsentativ gelten – ausschließlich als Aussagen über die konkret Befragten zu verstehen sowie nicht Teil der Abbildungen und Tabellen.

Die Erhebung von Daten mittels Selbstauskunft ermöglicht es den Befragten zwar, ihre Überzeugungen und Wahrnehmungen zu äußern, die Interpretation der Ergebnisse unterliegt aber den folgenden Limitationen:

- **kulturelles Antwortverhalten** – der soziale und kulturelle Hintergrund kann systematische Effekte darauf haben, wie Befragte antworten (z. B. Tendenz zu mittleren oder extremen Antwortoptionen),
- **sozial erwünschtes Antwortverhalten** – Personen antworten möglicherweise auf eine Weise, von der sie denken, dass sie positiv wahrgenommen wird, die ihre tatsächlichen Überzeugungen oder Handlungen aber nicht widerspiegelt,
- **Einschränkung der Validität** – Befragte müssen sich an gegebenenfalls lange zurückliegende Ereignisse erinnern oder interpretieren Fragestellungen unterschiedlich.

Insgesamt führen diese Einschränkungen dazu, dass direkte Vergleiche zwischen Ländern auf Grundlage mittels Selbstauskunft erhobener Daten nur unter Vorbehalt möglich sind.

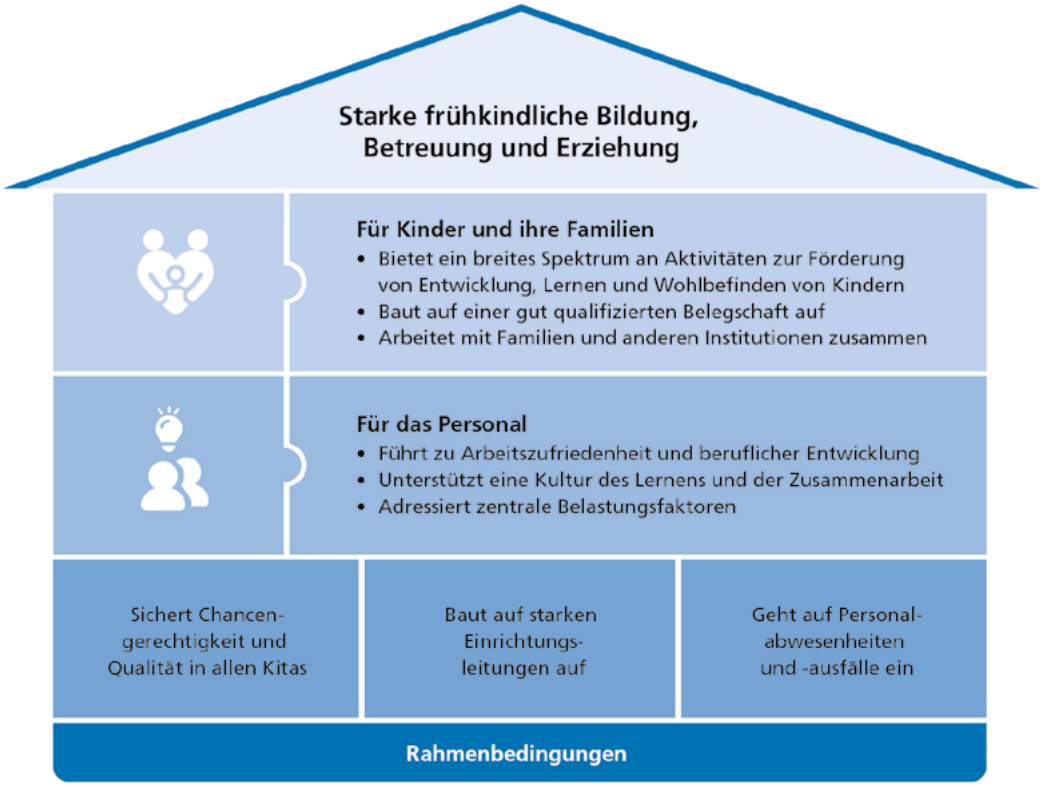
1.2 Kitas für die Zukunft stärken

TALIS Starting Strong bietet Einblicke in Stärken und Schwächen des FBBE-Bereichs – und zwar aus Perspektive derjenigen, die dort jeden Tag mit den Kindern arbeiten. Solche Stimmen aus der Praxis gehen über das hinaus, was sich aus amtlichen Daten ablesen lässt, und erlauben eine Betrachtung verschiedenster Facetten, darunter:

- die Aktivitäten und Fördermaßnahmen, an denen Kinder jeden Tag teilnehmen, die Profile des pädagogischen Personals und die Wege, auf denen Familien mit Einrichtungen in Kontakt treten können,
- die Aspekte der Arbeit, die von pädagogisch Tätigen geschätzt werden, Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten sowie Ursachen für arbeitsbedingten Stress,
- die Steuerungsmodelle und Strukturen, die Kindern einen Zugang zu hochwertiger FBBE ermöglichen und die Anpassungsfähigkeit des Sektors angesichts globaler Herausforderungen unterstützen.

Diese Dimensionen, von denen pädagogisch und leitend Tätige berichten, beschreiben gemeinsam das gesamte FBBE-System (Abb. 1.1).

Abb. 1.1: Bausteine starker Systeme frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung



Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Figure 1.1; eigene Übersetzung.

Der OECD-Bericht, auf dem die vorliegende Publikation inhaltlich und strukturell beruht, behandelt die Ergebnisse der Studie mit einem Blick nach vorn: Die Daten aus dem Jahr 2024 werden verwendet für die Entwicklung von Strategien zur Stärkung von FBBE-Systemen, um mit neuen Anforderungen oder kurzfristigen Krisen im Sektor umzugehen und Potenziale in der Zukunft besser auszuschöpfen.

2.



Starkes Personal für den FBBE-Sektor

Das pädagogische und leitende Kita-Personal bildet die Grundlage eines starken FBBE-Systems. Hintergrund und Merkmale (z. B. Qualifikation, Alter) dieser Akteur:innen beeinflussen ihre Arbeitspraxis und ihre Fähigkeit, auf neue Herausforderungen zu reagieren. So prägt das Personal, wie FBBE-Systeme funktionieren und Kinder sowie Familien unterstützen.

In unterschiedlich konstruierten FBBE-Systemen muss die zunehmende Fokussierung auf hochqualifiziertes und professionelles Personal in Kitas mit verfügbaren Mitteln, vorhandenen Qualifikationsstrukturen und gesellschaftlichen Erwartungen in Einklang gebracht werden. Während zahlreiche Länder mit diesen Herausforderungen kämpfen, herrscht vielerorts zugleich ein eklatanter Personalmangel. Die Merkmale und Arbeitsbedingungen des Kita-Personals zu verstehen, ist folglich entscheidend, um für die Zukunft planen zu können.

TALIS Starting Strong 2024 ist die einzige international vergleichende Informationsquelle, direkt gespeist vom pädagogischen und leitenden Personal in der FBBE. Dieses Kapitel bietet einen Überblick über das FBBE-Personal in den Teilnehmerländern.

2.1 Demografische Merkmale und Personalrollen in Kitas verstehen

Um den Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden, kann es hilfreich sein, den Beruf für Menschen mit verschiedenen Qualifikationen attraktiver zu machen sowie Kompetenzprofile zu entwickeln, die sich gegenseitig ergänzen. Zugleich kann so der Kreis potenzieller Kandidat:innen für die Personalgewinnung erweitert und die Arbeitsbedingungen des Bestandspersonals verbessert werden. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung ist die Gewinnung von mehr Männern für den Beruf in der FBBE – während die durch Geschlechterstereotype geprägte Wahrnehmung der Arbeit in Kitas thematisiert wird. Ein Verständnis der Altersstruktur der Belegschaft kann bei der Personalplanung helfen, indem der Ruhestand Älterer und damit einhergehend der Bedarf an der Gewinnung neuen Personals antizipiert werden.

Viele Länder setzen auf einen Mix aus Gruppenleitungen und Assistenzkräften – manche nur auf Gruppenleitungen

In acht teilnehmenden Ländern der Ü3-Studie geben rund 40 bis 60 % der pädagogisch Tätigen an, in ihrer Kita als Leitung oder als Gruppenleitung[9] zu arbeiten. In sechs Ländern zählen sich über 80 % zu diesen Kategorien. In der U3-Studie gibt es nur drei Systeme, in denen 40 bis 60 % der Befragten ihre Rolle als Leitung oder Gruppenleitung beschreiben, in fünf Ländern sind es mehr als 80 %. In den meisten Teilnehmerländern, in denen das pädagogische Personal etwa zur Hälfte aus Gruppenleitungen besteht, sind die restlichen Personen überwiegend Zweit- und Ergänzungskräfte. Zu diesen Ländern gehört auch Deutschland (beide Studien), das auf einen Mix aus 50 % Gruppenleitungen und etwa einem Drittel Zweit- und Ergänzungskräfte setzt. Außerdem sind fast 10 % der Befragten Praktikant:innen (z. B. im Anerkennungsjahr), was die hohe Bedeutung von Praxisanteilen in der Ausbildung hierzulande unterstreicht. Nirgendwo sonst liegt dieser Anteil so hoch.

9 Im englischsprachigen OECD-Bericht wird von Lehrkräften *(teachers)* und Assistenzkräften *(assistants)* gesprochen. Definiert werden *teachers* als die Personen, die für die Bildung, Betreuung und Erziehung einer Gruppe von Kindern verantwortlich sind. Als *assistants* gelten die Personen, die dabei mitarbeiten. Für Deutschland werden hierfür die Bezeichnungen „Gruppenleitung" sowie „Zweit- und Ergänzungskräfte" verwendet. Diese Begriffe werden im Folgenden auch für *teachers* und *assistants* in anderen Ländern verwendet, auch wenn sie dort anders übersetzt wurden. Im weiteren Verlauf dieser Veröffentlichung werden Personen, die den Fragebogen für pädagogisch Tätige erhalten und ausgefüllt haben, sich in diesem aber als Einrichtungsleitungen bezeichnen, mit denen, die sich als Gruppenleitung sehen, in der Kategorie „Gruppenleitung" zusammengefasst.

Die erste Ausnahme von der Regel stellt Spanien (Ü3-Studie) dar, wo neben den rund 60 % Gruppenleitungen 15 % angeben, für die Förderung einzelner Kinder verantwortlich zu sein; weitere 19 % arbeiten als pädagogisch Tätige für besondere Aufgaben (z. B. Musik, Sport). Die andere Ausnahme ist Israel (Ü3-Studie), das insgesamt ein anderes Personalkonzept verfolgt. Etwa zwei Drittel geben hier an, als Zweit- und Ergänzungskräfte zu arbeiten. Zurückführen lässt sich dies auf die besondere Struktur des Ü3-Systems in Israel, in dem kleinere Einrichtungen jeweils wenige Kinder betreuen. Die administrativen Leitungen fungieren dort jeweils auch als Gruppenleitungen. Die Unterschiede zeigen, dass Verantwortlichkeiten in den Einrichtungen auf verschiedene Weisen verteilt werden können.

Das FBBE-Personal ist größtenteils weiblich, in Leitungspositionen finden sich Männer jedoch vergleichsweise etwas häufiger

Über alle teilnehmenden Länder hinweg gilt: Die große Mehrheit des Personals besteht aus Frauen. Nur in drei Ländern machen Männer mehr als 10 % des Personals aus. Auch Einrichtungsleitungen sind in den meisten Ländern überwiegend Frauen, auch wenn sich in Leitungspositionen in der Ü3-Studie vergleichsweise häufiger Männer finden als unter den pädagogisch Tätigen. In der U3-Studie ist der Frauenanteil unter Einrichtungsleitungen ähnlich hoch wie unter pädagogisch Tätigen.

Länderbeispiel: Strategien der Personalgewinnung in Dänemark

In Dänemark ist die Erzieher:innenausbildung sehr flexibel, wovon die Personalgewinnung für den Beruf profitieren kann. „Pädagog:innen" absolvieren einen Bachelor-Studiengang, der eine praktische Komponente enthält und für die Arbeit in einer Vielzahl Institutionen qualifiziert. Die Ausbildungsgänge sehen auch Quoten für ungelernte, aber erfahrene Beschäftigte vor (leistungsabhängige Ausbildung). Zweit- und Ergänzungskräfte verfügen häufig über eine berufliche Ausbildung der Sekundarstufe II als „pädagogische Assistenzkräfte" und arbeiten für einige Jahre in dieser Rolle, bevor sie eine Qualifikation als Pädagog:innen erlangen. Die Verantwortlichkeiten und die Vergütung, die damit einhergehen, machen diesen Ausbildungsweg besonders attraktiv.

TALIS Starting Strong 2024 zeigt, dass rund 28 % der Zweit- und Ergänzungskräfte in Dänemark (Ü3-Studie) jünger als 30 Jahre alt sind, während dieser Anteil bei den Gruppenleitungen nur bei rund 8 % liegt. Dies lässt sich auf die hohe Anzahl an Zweit- und Ergänzungskräften zurückführen, die unmittelbar nach der beruflichen Ausbildung der Sekundarstufe II anfangen zu arbeiten und später für die höher qualifizierte und dauerhaftere Rolle als „Pädagog:innen" gewonnen werden können. Die generalistische Ausrichtung der Ausbildungsgänge und die flexiblen Zugangswege tragen außerdem dazu bei, Männer für den Beruf zu gewinnen. Dies zeigt sich in den Daten aus TALIS Starting Strong daran, dass rund 22 % der Zweit- und Ergänzungskräfte in Dänemark männlich sind – der höchste Wert aller teilnehmenden Länder. Dennoch scheint die Attraktivität der Pädagog:innen-Ausbildung insgesamt abzunehmen. Um diesem Trend entgegenzuwirken, unterstützt die dänische Regierung die Kommunen finanziell dabei, die leistungsabhängige Ausbildung zu fördern.

Das Alter der pädagogisch Tätigen unterscheidet sich je nach Rolle

Der größte Teil der pädagogisch Tätigen ist in allen Teilnehmerländern 30–49 Jahre alt, gefolgt von denen, die mindestens 50 Jahre alt sind. Pädagogisches Personal unter 30 stellt einen vergleichsweise kleinen Anteil dar. In einigen Ländern sind jedoch vergleichsweise große Anteile (rund 25 % oder mehr) weniger als 30 Jahre alt; darunter Japan, Marokko und die Türkei (jeweils Ü3-Studie), die Flämische Gemeinschaft (Belgien) und New Brunswick (Kanada) (jeweils U3-Studie) sowie Deutschland und Irland (jeweils beide Studien). In diesen Systemen scheint es also zu gelingen, Jüngere für die Arbeit im Sektor zu interessieren – oder erfahreneres Personal kann nicht im Beruf gehalten werden. Im Gegensatz dazu gibt es in Dänemark, Finnland, Israel, Kolumbien, Norwegen, Schweden und Spanien (jeweils Ü3-Studie) nur relativ wenige junge pädagogisch Tätige, während etwa 25 % des Personals mindestens 50 Jahre alt ist – ein Hinweis auf zukünftige Rekrutierungsbedarfe. In Einrichtungen der U3-Studie sind pädagogisch Tätige im Vergleich zur Ü3-Studie tendenziell etwas jünger.

Auch die meisten Einrichtungsleitungen sind 30–49 Jahre alt. Im Gegensatz zum Personal finden sich bei dieser Berufsgruppe kaum Unterschiede zwischen beiden Studien. Darüber hinaus ist unter Einrichtungsleitungen der Anteil an über 50-Jährigen höher als unter pädagogisch Tätigen. Dies trifft mit Ausnahme von Israel (beide Studien) auf alle Länder zu und zeigt, wie wichtig es ist, neue Leitungskräfte zu gewinnen. Da Einrichtungsleitungen vor ihrer Leitungsrolle meist schon Berufserfahrung in der FBBE gesammelt haben, liegt zudem großes Potenzial in der weiteren Etablierung von Karrierewegen für pädagogisch Tätige mit der Perspektive, in Leitungspositionen aufzusteigen.

2.2 Starkes Kita-Personal aufbauen: Die Ausbildung des pädagogischen und leitenden Personals in der FBBE

Die Erstausbildung ist ein Schlüssel für die Gewährleistung eines starken Kita-Personals. Sie vermittelt grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten für die Förderung von Entwicklung, Lernen und Wohlbefinden von Kindern. Eine gute Erstausbildung des pädagogischen Personals lässt sich mit verschiedenen Aspekten von Qualität in Zusammenhang bringen. Dies gilt auch für Einrichtungsleitungen. Ausbildungsgänge für pädagogisch und leitend Tätige unterscheiden sich zwischen den FBBE-Systemen. Es ist entscheidend, das Personal auf seine Aufgaben in der FBBE gut vorzubereiten, um die pädagogische Qualität für die Kinder und die Personalbindung zu verbessern. Welche Art der Ausbildung dafür geeignet ist, diese Ziele zu erreichen, kann je nach Land variieren.

Pädagogisch Tätige wurden meist – jedoch nicht immer – durch ihre Ausbildung auf die Arbeit mit Kindern vorbereitet

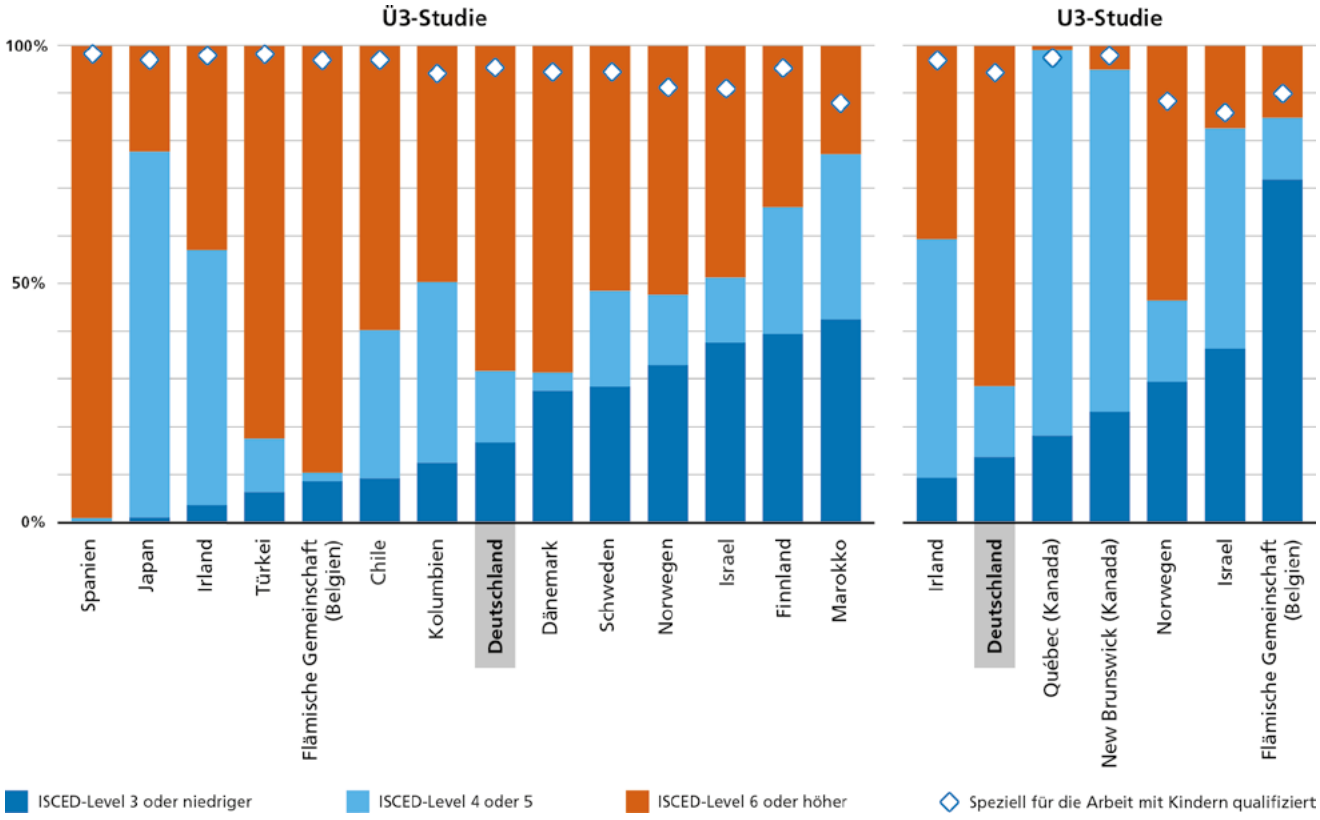
In den meisten Ländern haben über 90 % der pädagogisch Tätigen eine Ausbildung absolviert, die speziell zur Arbeit mit Kindern qualifiziert (Abb. 2.1). Dennoch gibt es überall einen Anteil des Personals, der über keinerlei Ausbildung für die Arbeit mit Kindern verfügt. In Marokko (Ü3-Studie) sowie der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Israel und Norwegen (jeweils U3-Studie) umfasst dieser sogar etwa 10 %. In Deutschland ist der Anteil in beiden Studien mit rund 5 % eher gering.

In den meisten Teilnehmerländern verfügt die Mehrheit des pädagogischen Personals über eine postsekundäre Ausbildung (ISCED[10]-Level 4 oder höher), wobei sich die Bildungsniveaus zwischen den Systemen erheblich unterscheiden (Abb. 2.1). Beispielsweise verfügen beinahe alle pädagogisch Tätigen in Spanien und mehr als 80 % in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) und in der Türkei (jeweils Ü3-Studie) mindestens über einen Abschluss auf Bachelor-Niveau (ISCED-Level 6). In Deutschland sind mehr als zwei Drittel (beide Studien) auf diesem Niveau qualifiziert. Dies zeigt die weite Verbreitung der fachschulischen Qualifikation für den Erzieher:innen-Beruf im Feld; diese gilt im internationalen Vergleich als äquivalent zu einem Bachelor-Abschluss (ISCED-Level 6). Im Gegensatz dazu liegt der höchste Bildungsabschluss bei mehr als einem Drittel des pädagogischen Personals in Finnland und Marokko (jeweils Ü3-Studie) sowie in Israel (beide Studien) nur auf Sekundarniveau (ISCED-Level 3 oder niedriger). In der U3-Studie der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) trifft dies sogar auf über 70 % des pädagogischen Personals zu. Einige Systeme setzen zudem auf postsekundäre Berufsausbildungen oder auf kurze tertiäre Bildungsprogramme (ISCED-Level 4 und 5): Große Anteile der pädagogisch Tätigen in Irland (beide Studien), Japan (Ü3-Studie) sowie in New Brunswick und Québec (Kanada) (jeweils U3-Studie) verfügen über eine solche Qualifikation. In Deutschland, wo etwa Kinderpfleger:innen diesem Qualifikationsniveau zugeordnet werden, liegt der Anteil in beiden Studien jeweils bei rund 15 %.

Verglichen mit dem Personal in der Ü3-Studie sind pädagogisch Tätige der U3-Studie seltener auf Bachelor-Niveau (ISCED-Level 6 oder höher) qualifiziert. Besonders zeigt sich dieser Unterschied in geteilten oder historisch geteilten FBBE-Systemen wie etwa in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) oder in Israel, wo Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren und Einrichtungen für Kinder ab drei Jahren unterschiedlichen Vorschriften unterliegen und von verschiedenen Behörden verantwortet werden. Im Gegensatz dazu zeigen sich in den integrierten FBBE-Systemen in Deutschland und Norwegen zwischen den Studien so gut wie keine Unterschiede im Qualifikationsgefüge des pädagogischen Personals.

10 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. In Deutschland werden Kinderpfleger:innen dem ISCED-Level 4 zugeordnet, Erzieher:innen dem ISCED-Level 6.

Abb. 2.1: Bildungsniveau und Ausbildungsinhalte pädagogisch Tätiger



Anteil pädagogisch Tätiger nach höchstem Bildungsabschluss sowie Anteil mit einer Ausbildung speziell für die Arbeit mit Kindern (in %)

Hinweis: Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge nach dem Anteil pädagogisch Tätiger mit einem Bildungsabschluss auf ISCED-Level 3 oder niedriger sortiert.

Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Figure 2.4; eigene Übersetzung.

Unterschiede im Bildungsniveau des Personals lassen sich zudem an den verschiedenen Rollen festmachen. In den meisten Ländern haben Gruppenleitungen eher als Zweit- und Ergänzungskräfte eine Ausbildung auf ISCED-Level 6 oder höher. Darüber hinaus gilt für die meisten Systeme: Unabhängig vom formalen Bildungsniveau haben pädagogisch Tätige, die eine Ausbildung für die Arbeit mit Kindern absolviert haben, in diesem Rahmen für gewöhnlich auch einen praktischen Ausbildungsanteil durchlaufen. Trotz des insgesamt hohen Niveaus gehört Deutschland mit 95 (Ü3-Studie) bzw. 97 % (U3-Studie) zu den Ländern mit den höchsten Werten. Dies zeigt – auch wenn zwischen den Systemen teils geringfügige Unterschiede bestehen –, dass sich fachspezifische Inhalte und praktische Anteile in Ausbildungen auf unterschiedlich hohem formalen Niveau integrieren lassen.

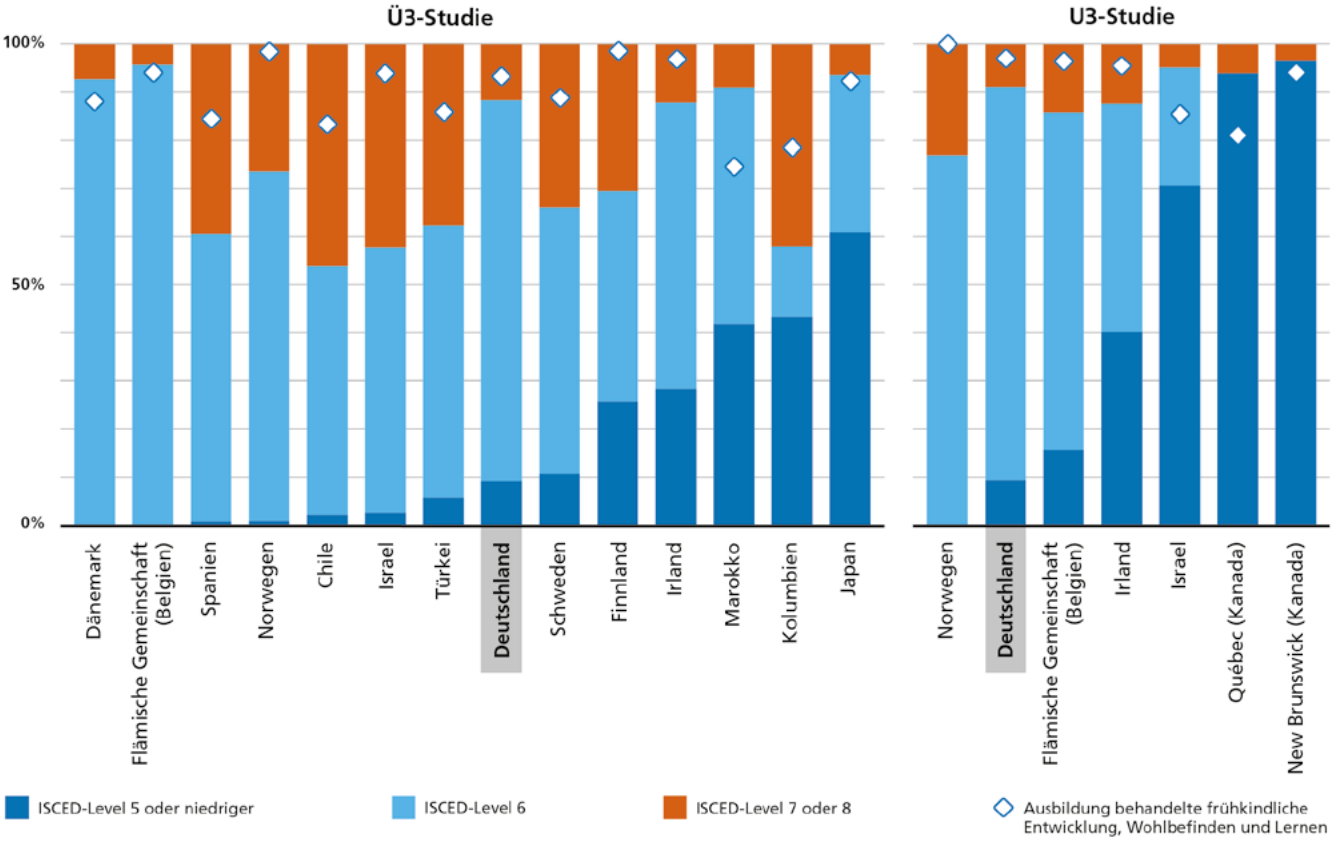
Leitungen sind meist höher qualifiziert als pädagogisch Tätige – zuweilen fehlt jedoch eine spezifische Ausrichtung auf Leitungsaufgaben

Die Qualifikation der Leitungen in der Ü3-Studie liegt meist mindestens auf Bachelor-Niveau (Abb. 2.2). In Chile, Finnland, Israel, Kolumbien, Schweden, Spanien und in der Türkei haben etwa 30 % der Leitungen oder mehr sogar einen Abschluss auf Master-Niveau (ISCED-Level 7 oder höher). In Einrichtungen der U3-Studie verfügen Leitungen größtenteils ebenfalls mindestens über einen ISCED-Level-6-Abschluss. In Japan (Ü3-Studie) sowie in Israel, New Brunswick und Québec (Kanada) (jeweils U3-Studie) wurde die Qualifikation der Leitungskräfte hingegen überwiegend im Rahmen postsekundärer Berufsausbildungen oder kurzer tertiärer Bildungsprogramme erworben (ISCED-Level 4 oder 5) – charakteristische Berufslaufbahnen dieser Länder. In Chile, Dänemark und Finnland (jeweils Ü3-Studie) sowie in Deutschland und Norwegen (jeweils beide Studien) entsprechen die Qualifikationen der Leitungen denen, die auch für pädagogisch Tätige typisch sind. Ähnliche Ausbildungsniveaus beider Gruppen deuten an, dass Gruppenleitungen auf Leitungspositionen wechseln können. Dass Zweit- und Ergänzungskräfte die Position von Gruppen- oder sogar Einrichtungsleitungen übernehmen, scheint insofern vergleichsweise schwieriger zu sein, als sich die Qualifikationsprofile deutlich unterscheiden und in vielen Fällen Nachqualifikationen erfordern würden.

In allen teilnehmenden Ländern wurden mehr als drei Viertel der Kita-Leitungen durch Ausbildungsinhalte zur FBBE auf ihre Arbeit vorbereitet. In Deutschland liegt der Anteil bei 97 (U3-Studie) bzw. 93 % (Ü3-Studie).

Unter den weiteren Themen, die Einrichtungsleitungen in ihrer Erstausbildung behandelt haben, ist pädagogische Leitung das am zweithäufigsten genannte, gefolgt von Personalmanagement. Das Thema Finanzmanagement wird am seltensten genannt, in den meisten Ländern von der Hälfte der Leitungen oder noch weniger. Das Thema der pädagogischen Leitung wird sehr unterschiedlich häufig behandelt: rund 50 % der Leitungen in Deutschland und in Neuseeland (jeweils beide Studien) sowie in Québec (Kanada) (U3-Studie) werden auf das Thema vorbereitet, während es in Chile, Japan und Schweden (jeweils Ü3-Studie) sowie in Norwegen (beide Studien) mehr als 90 % sind. Die großen Unterschiede können auch darauf hinweisen, dass Einrichtungsleitungen in manchen FBBE-Systemen bereits in der Erstausbildung auf ihre Rolle vorbereitet wurden, während sie sich in anderen kontinuierlich während ihrer Berufslaufbahn zu leitungsspezifischen Themen weiterbilden. Auch Personalmanagement ist nur in Kolumbien, Marokko, Schweden und in der Türkei (jeweils Ü3-Studie) häufig (rund 75 % oder mehr) Teil der Ausbildung von Kita-Leitungen.

Abb. 2.2: Bildungsniveaus und Ausbildungsinhalte der Kita-Leitungen



Anteil der Einrichtungsleitungen nach höchstem Bildungsabschluss sowie Anteil mit Ausbildungsinhalten zu frühkindlicher Entwicklung, Wohlbefinden und Lernen (in %)

Hinweis: Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge nach dem Anteil der Einrichtungsleitungen mit einem Bildungsabschluss auf ISCED-Level 5 oder niedriger sortiert.

Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Figure 2.5; eigene Übersetzung.

Einrichtungsleitungen in Marokko (Ü3-Studie) und in Québec (Kanada; U3-Studie) haben mit jeweils über 60 % am häufigsten das Thema Finanzmanagement in ihrer Ausbildung behandelt. In Québec (Kanada) könnte das auf die wichtige Rolle von Betreuungsarrangements zu Hause zurückzuführen sein: Personen, die selbst FBBE anbieten wollen, bereiten sich möglicherweise besonders intensiv auf das Thema Finanzmanagement vor. Auch in Marokko (Ü3-Studie) arbeiten Leitungskräfte häufig eigenständig – ein starker Anreiz, sich auf Verwaltungsaufgaben vorzubereiten.

Deutschland findet sich bei der Behandlung von Leitungsthemen – pädagogische Leitung, Personalmanagement und Finanzmanagement – im Ländervergleich in beiden Studien im unteren oder höchstens mittleren Bereich. Dies kann daran

liegen, dass hierzulande häufig Erzieher:innen nach gewisser Berufserfahrung als pädagogisch Tätige in eine Leitungsposition wechseln, während Leitungen in anderen Ländern für ihre Rolle teilweise spezifisch ausgebildet werden.

2.3 Verschiedene Karrierestufen: Berufserfahrung des pädagogischen und leitenden FBBE-Personals

Pädagogisches Personal mit mehr Berufserfahrung bereichert den Sektor mit Stabilität sowie mit angesammelten Kenntnissen und Fähigkeiten. Erfahrung allein erlaubt jedoch keine zuverlässigen Rückschlüsse auf die Qualität. Auch wenn sich Berufserfahrung kaum von anderen Faktoren der Kompetenzentwicklung wie beispielsweise Fort- und Weiterbildung trennen lässt, berichten Studien einen Zusammenhang mit positiven Fachkraft-Kind-Interaktionen. Die Berufserfahrung von Einrichtungsleitungen kann zudem zu unterschiedlichen Führungsstilen führen, denn Leitungen entwickeln ihre Praxis auf Grundlage bisheriger Erfahrungen.

Das Personal in Deutschland ist jung, aber vergleichsweise erfahren

Über alle Länder hinweg liegt die durchschnittliche Berufserfahrung der pädagogisch Tätigen zwischen unter 10 Jahren in Marokko und in der Türkei (jeweils Ü3-Studie) sowie in New Brunswick (Kanada; U3-Studie) und in Irland (beide Studien) – und bis zu etwa 14 Jahren und mehr in Deutschland (beide Studien) sowie in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), in Japan, Norwegen und Schweden (jeweils Ü3-Studie).

Unter dem pädagogischen Personal variiert die Berufserfahrung erheblich: Das unerfahrenste Viertel hat im Schnitt weniger als fünf Jahre Berufserfahrung, das erfahrenste Viertel kann in den meisten Systemen auf etwa 25 Jahre im Beruf zurückblicken. Berufsanfänger:innen mit höchstens drei Jahren Berufserfahrung machen einen beträchtlichen Teil des pädagogischen Personals aus, von rund 12 % in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) und in Japan (jeweils Ü3-Studie) bis hin zu etwa 30 % und mehr in Israel und New Brunswick (Kanada) (jeweils U3-Studie), in Marokko (Ü3-Studie) sowie Irland (beide Studien). Deutschland liegt mit knapp 20 % in der Ü3-Studie im Mittelfeld. In der U3-Studie ist der Anteil des Personals mit höchstens drei Jahren Berufserfahrung mit 17 % im Länder-

vergleich am geringsten. Berufseinsteiger:innen können neue Ideen mitbringen, Personalknappheiten abhelfen oder die Expansion des Sektors vorantreiben, benötigen zugleich aber auch andere berufliche Unterstützung als erfahreneres Personal.

Berufserfahrung hängt eng mit dem Alter zusammen. Während in einigen Ländern dementsprechend eher junges Personal mit wenig Berufserfahrung überwiegt, gilt in der Türkei (Ü3-Studie), der Flämischen Gemeinschaft (Belgien; U3-Studie) und Deutschland (beide Studien): Das pädagogische Personal ist zwar eher jung, dennoch hat die Mehrheit mindestens zehn Jahre Berufserfahrung. Diese Systeme scheinen zugleich sowohl junge pädagogisch Tätige zu gewinnen als auch erfahrenes Personal im Feld zu halten.

In einigen Ländern gilt: Erfahreneres pädagogisches Personal arbeitet eher als Gruppenleitung

In den meisten Systemen haben pädagogisch Tätige in unterschiedlichen Rollen eine ähnliche durchschnittliche Berufserfahrung, nicht jedoch in Dänemark, Deutschland, Finnland, Irland und Schweden (jeweils Ü3-Studie). Hier haben Gruppenleitungen mehr Erfahrung als Zweit- und Ergänzungskräfte. Teilweise können die Differenzen mit dem Bildungsniveau zusammenhängen: In Dänemark, Deutschland und Finnland (jeweils Ü3-Studie) haben pädagogisch Tätige, die mindestens über eine Qualifikation auf ISCED-Level 6 verfügen, tendenziell mehr Berufserfahrung. Da Gruppenleitungen in diesen Ländern formal höher gebildet sind als Zweit- und Ergänzungskräfte, kann dies ein Indikator dafür sein, dass ein höheres Bildungsniveau eine intensivere Spezialisierung bewirkt, die wiederum die Bindung an das Arbeitsfeld verstärkt – im Gegensatz zu Personal mit generalisierter niedrigerer Ausbildung. Teilweise könnte das Ergebnis auch darauf hinweisen, dass pädagogisch Tätige mit niedrigerem Bildungsniveau mittlerweile – angesichts des Personalmangels – häufiger angeworben werden, während Personal mit höherer Qualifikation, das schon länger im Arbeitsfeld ist, die Positionen der Gruppenleitungen besetzt.

Leitungen haben Vorerfahrungen in der Arbeit mit Kindern gesammelt – in einigen Systemen innerhalb von Kitas, in anderen außerhalb

Einrichtungsleitungen in den Teilnehmerländern verfügen im Schnitt über 5 bis 14 Jahre Berufserfahrung als Leitung. Die Erfahrung als Einrichtungsleitung insgesamt hängt eng mit der Berufserfahrung in der eigenen Kindertageseinrichtung zusammen, Leitungen scheinen häufig in einer Einrichtung zu bleiben.

Darüber hinaus haben Leitungen häufig bereits berufliche Erfahrungen vor ihrer Leitungsfunktion gesammelt. Wie diese Vorerfahrungen erworben werden, unterscheidet sich jedoch zwischen den Ländern. In manchen geschieht dies überwiegend in Kitas, bevor schließlich ein Aufstieg zur Einrichtungsleitung folgt; hier scheint das Leitungspersonal dem Arbeitsfeld seit Beginn seiner Berufslaufbahn verbunden zu bleiben. Dieses Muster zeigt sich in Chile, Dänemark, Finnland, Japan, Schweden und Spanien (jeweils Ü3-Studie), in den beiden kanadischen Provinzen (jeweils U3-Studie) sowie in Deutschland, Irland, Neuseeland und Norwegen (jeweils beide Studien). In anderen Systemen erwerben Einrichtungsleitungen ihre beruflichen Vorerfahrungen überwiegend in anderen pädagogischen Funktionen außerhalb von Kitas. Dies zeigt sich in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Kolumbien, Marokko und der Türkei (jeweils Ü3-Studie).

2.4 Die Beschäftigungsbedingungen des FBBE-Personals

Beschäftigungsbedingungen wie Gehalt oder andere vertragliche Inhalte sind entscheidend für eine der größten Herausforderungen des FBBE-Sektors: Personal gewinnen und halten. Die Vielfalt von FBBE-Systemen und die Komplexität von Personalrollen führen dazu, dass sich auch Beschäftigungsbedingungen stark unterscheiden. So haben Zweit- und Ergänzungskräfte häufig weniger klare Kompetenzprofile, werden fachlich weniger anerkannt und haben niedrigere Qualifikationsvoraussetzungen – Faktoren, die den Beruf unattraktiver machen können. Andererseits ist Personal mit geringerem Ausbildungsniveau zufriedener mit seinen Beschäftigungsbedingungen. Schließlich wirken sich die Beschäftigungsbedingungen der pädagogisch Tätigen nicht nur auf deren persönliche Situation aus, sondern beeinflussen auch die Qualität der FBBE-Angebote und sind somit ein wesentlicher Faktor im Hinblick auf die Förderung der Kinder.

Die meisten pädagogisch Tätigen sind unbefristet beschäftigt, in einigen Systemen gilt dies für Zweit- und Ergänzungskräfte jedoch weniger

In den meisten Systemen haben etwa 70 % der pädagogisch Tätigen und mehr unbefristete Arbeitsverträge (Abb. 2.3). Die übrigen Befragten sind überwiegend befristet angestellt, nur wenige arbeiten selbstständig oder ohne Arbeitsvertrag. In

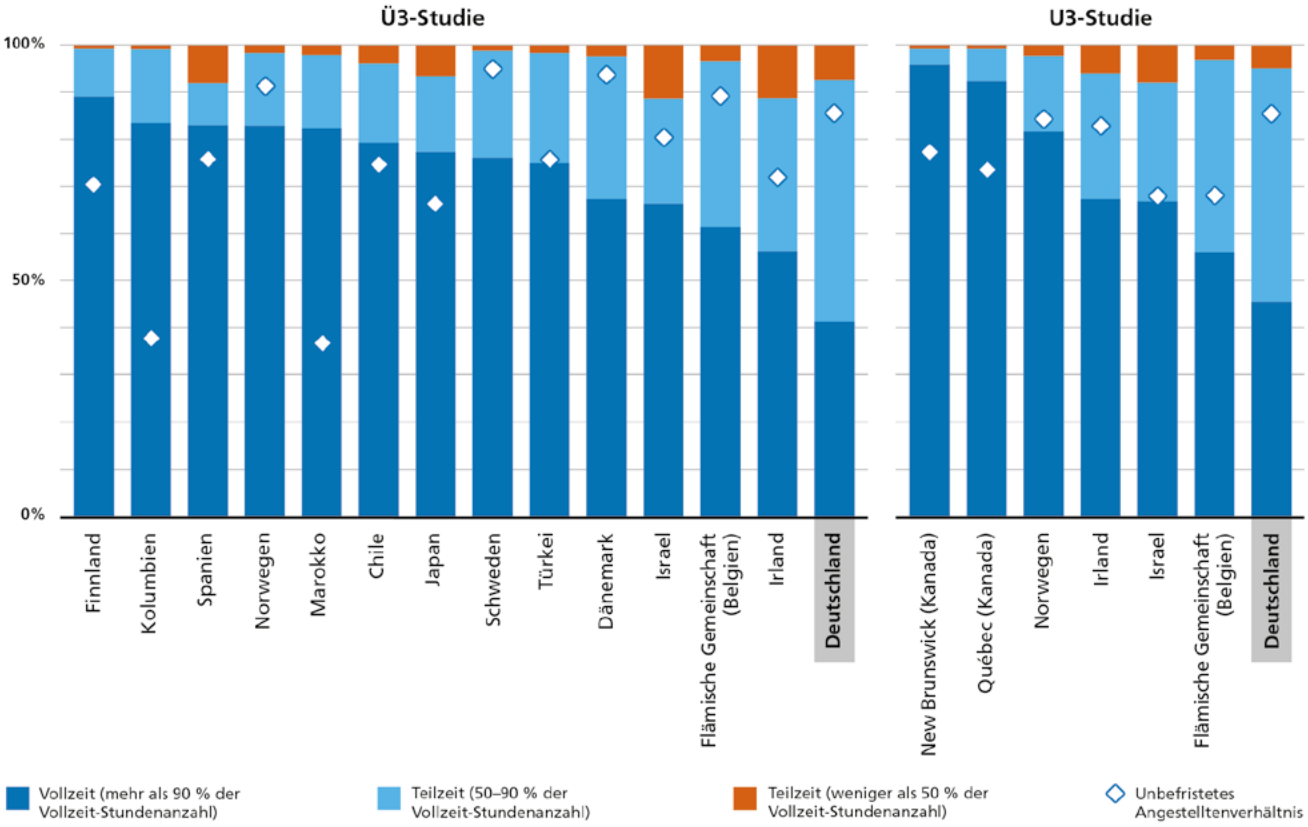
manchen Systemen, etwa Kolumbien und Marokko (jeweils Ü3-Studie), sind befristete Arbeitsverträge jedoch üblicher. In Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden (jeweils Ü3-Studie), in Irland (U3-Studie) sowie in Deutschland (beide Studien) haben Gruppenleitungen im Vergleich zu Zweit- und Ergänzungskräften häufiger unbefristete Arbeitsverträge – trotz der wichtigen Rolle der Zweit- und Ergänzungskräfte in der Personalstruktur dieser Länder.

Irland, Kolumbien und Marokko (jeweils Ü3-Studie) sowie die Flämische Gemeinschaft (Belgien), Israel und die beiden kanadischen Provinzen (jeweils U3-Studie) haben relativ große Anteile an Selbstständigen. Personal, das ohne Arbeitsvertrag beschäftigt ist, gibt es über die Systeme hinweg meist sehr selten. In der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Israel und den kanadischen Provinzen New Brunswick und Québec (jeweils U3-Studie) sowie in Israel, Marokko und Neuseeland (jeweils Ü3-Studie) arbeiten jedoch jeweils über 5 % ohne Arbeitsvertrag. Die größeren Anteile des Personals, das selbstständig oder ohne Vertrag arbeitet, können in der U3-Studie durch die in diesen Ländern wichtige Rolle von Betreuungsverhältnissen zu Hause erklärt werden. In Neuseeland (beide Studien) können die Unterschiede Folge der in bestimmten Kitas bedeutenden Rolle freiwilliger Elternmitarbeit – ohne Arbeitsvertrag – sein.

Teilzeitarbeit ist weit verbreitet und wird häufig gezielt gewählt

In Deutschland, der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Irland und Israel (jeweils beide Studien) sowie in Dänemark und Neuseeland (jeweils Ü3-Studie) arbeitet jeweils mindestens ein Drittel des Personals in Teilzeit. In Deutschland ist der Anteil in beiden Studien mit Abstand am größten – nur hierzulande arbeiten mehr pädagogisch Tätige in Teilzeit als in Vollzeit (Abb. 2.3). Das Teilzeit-Personal in diesen Systemen gibt zumeist an, sich gezielt für Arbeit in Teilzeit entschieden zu haben, etwa aus gesundheitlichen Gründen, wegen familiärer Verpflichtungen oder für eine zusätzliche Ausbildung. In Chile, Marokko, Spanien und der Türkei (jeweils Ü3-Studie), wo mindestens 20 % der pädagogisch Tätigen in Teilzeit arbeiten, äußert hingegen mehr als die Hälfte, dass ihnen nur eine Teilzeitstelle angeboten worden sei. Teilzeitarbeit kann dabei helfen, den Beruf mit anderen Verantwortlichkeiten oder persönlichen Prioritäten zu vereinen. Sie kann aber auch eine ungewünschte Unterbeschäftigung darstellen und pädagogisch Tätige veranlassen, ihre Rolle oder überhaupt den Sektor verlassen, insbesondere wenn die Öffnungszeiten von Kitas nicht mit den gewünschten Arbeitsstunden zusammenpassen, da Kinder etwa nur zu bestimmten Tageszeiten betreut werden.

Abb. 2.3: Arbeitszeit und Vertragsstatus pädagogisch Tätiger



Anteil pädagogisch Tätiger nach Arbeitszeitmodellen sowie Anteil mit unbefristetem Vertrag (in %)

Hinweis: Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach dem Anteil pädagogisch Tätiger in Vollzeitbeschäftigung sortiert.

Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Figure 2.8; eigene Übersetzung.

Verschiedene Vertragsbestimmungen, die jeweils zu einer geringeren beruflichen Sicherheit führen können, kommen häufig gemeinsam vor

In Chile, Dänemark, Finnland, Japan, Marokko, Neuseeland und Spanien (jeweils Ü3-Studie), in Norwegen und Québec (Kanada) (U3-Studie) sowie in Irland und Israel (jeweils beide Studien) gilt: Pädagogisch Tätige, die in Vollzeit arbeiten, haben im Vergleich zu Teilzeitbeschäftigten eher einen unbefristeten Arbeitsvertrag. In Deutschland zeigt sich dieser Zusammenhang nicht, in der U3-Studie ist der Effekt sogar leicht gegenläufig.

Generell sind pädagogisch Tätige, die selbstgewählt in Teilzeit arbeiten, im Vergleich zu denen in unfreiwilliger Teilzeit eher unbefristet angestellt. Dies zeigt sich besonders in Finnland, der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Irland und Spanien, wo freiwillige Teilzeitarbeit eher nicht mit Befristungen zusammenfällt. In Chile und Marokko jedoch (jeweils Ü3-Studie), wo unfreiwillige Teilzeit die häufigste Form von Teilzeitbeschäftigung darstellt, ist Teilzeitarbeit in jedem Fall – ob gewählt oder nicht – mit einer höheren Wahrscheinlichkeit für einen befristeten Vertrag assoziiert. In Deutschland zeigen sich zwischen diesen Gruppen keine relevanten Unterschiede.

Die meisten pädagogisch Tätigen arbeiten in einer einzigen Kita – Leitungen sind in einigen Ländern für mehrere Einrichtungen zuständig

Mit der Ausnahme von Israel (Ü3-Studie) arbeiten in allen Teilnehmerländern weniger als 10 % der pädagogisch Tätigen in mehr als einer Einrichtung. Einrichtungsleitungen sind im Vergleich zu ihrem Personal häufiger in mehreren Kitas beschäftigt. Die Anteile reichen von etwa 1 % in Chile (Ü3-Studie) über 8 (Ü3-Studie) bzw. 7 % (U3-Studie) in Deutschland bis hin zu über 60 % in Finnland und Schweden (jeweils Ü3-Studie) sowie in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien; U3-Studie). Die Anzahl der Einrichtungen variiert zwischen den Systemen: Leitungen in Finnland und Schweden (jeweils Ü3-Studie), die in mehreren Kitas arbeiten, tun dies im Schnitt in weniger als drei Einrichtungen. Die Zahl in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien; U3-Studie) liegt hingegen bei mehr als zehn Einrichtungen. Dort ist dies ein charakteristisches Merkmal der Kindertagespflege: Leitungen arbeiten in einem Netzwerk verschiedener Anbieter, die sie vor allem bei administrativen und finanziellen Belangen unterstützen. Neben der Arbeit in mehreren Einrichtungen können Leitungen auch Verantwortung für andere Aufgaben übernehmen: So haben sie in der Türkei beispielsweise neben der Kita häufig auch die Verantwortung für Grundschulen oder weiterführende Schulen. In solchen Kontexten erleben sie möglicherweise kaum direkten Kontakt mit pädagogisch Tätigen und Kindern: Einige Leitungen geben an, in einer typischen Arbeitswoche überhaupt keine Zeit in der Kindertageseinrichtung zu verbringen.

3.



Strukturmerkmale hochwertiger FBBE

Strukturmerkmale von FBBE-Einrichtungen setzen den Rahmen für hochwertige Interaktionen zwischen Personal und Kindern, die für die kindliche Entwicklung von großer Bedeutung sind. Daher richtet dieses Kapitel den Blick auf grundlegende Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen, unter anderem Standort der Einrichtungen, Qualität der Räumlichkeiten und Anzahl der pädagogisch Tätigen und Kinder. Die Daten aus der Studie kategorisieren Kitas entlang mehrerer Dimensionen und beleuchten Variationen zwischen und in den teilnehmenden Ländern. Dieses Kapitel diskutiert Strukturmerkmale von Kitas, die bekanntermaßen die Prozessqualität und den Zugang zur FBBE beeinflussen können.

3.1 Die Verwaltung von Einrichtungen

Erfahrungen aus mehreren Ländern zeigen, dass sehr unterschiedliche Träger effektive und faire FBBE-Angebote schaffen können. Die Studie TALIS Starting Strong 2024 kategorisiert Einrichtungen unter anderem nach Trägerschaft und Gewinnorientierung.

Definition von Trägerschaft und Gewinnorientierung

TALIS Starting Strong 2024 erfasst folgende Organisationstypen von Kindertageseinrichtungen.

- Öffentliche Einrichtungen: Kitas, die sich in der Trägerschaft einer öffentlichen Stelle, Regierungsagentur oder einer Kommune befinden.
- Private Einrichtungen: Kitas, die sich in Trägerschaft einer nicht öffentlichen Organisation befinden, z. B. Kirche/Synagoge/Moschee, Gewerkschaft, Unternehmen oder einer sonstigen privaten Organisation oder Person.
- Gewinnorientiert: Die Kita strebt an, mehr Einnahmen zu generieren, als sie Ausgaben hat.
- Nicht gewinnorientiert: Die Kita strebt keine Gewinne an oder reinvestiert die Gewinne.
- Kette: Eine Kita, die Teil einer Kette, eines Franchise oder eines Netzwerks ist, wird zentral von einer einzigen nicht staatlichen Organisation verwaltet, die für mehrere Kitas zuständig ist. Diese kann öffentliche Mittel erhalten.

Die Information zu Trägerschaft und Gewinnorientierung einer Kindertageseinrichtung wird durch die Angaben der Einrichtungsleitungen erhoben und kann sich von amtlichen Statistiken unterscheiden. Für Deutschland kann davon ausgegangen werden, dass sich die Angaben zur Gewinnorientierung der Kita auf den übergeordneten Träger beziehen. Sowohl in Irland als auch in Neuseeland (jeweils beide Studien) sind alle Kitas offiziell privat verwaltet.

Die meisten Systeme kombinieren öffentliche und private Angebote, wobei private Angebote in der U3-Studie häufiger sind

Mindestens 60 % der Kitas in Chile, Dänemark, Finnland, Israel, Kolumbien, Schweden, Spanien und der Türkei sind öffentliche Einrichtungen. In Deutschland, Irland, Japan und Neuseeland machen private Einrichtungen einen größeren Anteil aus (jeweils Ü3-Studie). In der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Marokko und Norwegen ist das Verhältnis zwischen öffentlichen und privaten Einrichtungen ausgeglichener (jeweils Ü3-Studie). Private Einrichtungen sind in den meisten Teilnehmerländern der U3-Studie häufiger als öffentliche. In Deutschland, Irland und Norwegen ist der Mix der Einrichtungsarten in beiden Studien ähnlich, was die integrierten FBBE-Systeme dieser Länder widerspiegelt. In der Ü3-Studie sind die meisten privaten Kitas gemeinnützig, außer in Irland, wo gewinnorientierte Einrichtungen dominieren. In der U3-Studie sind gewinnorientierte Kitas deutlich häufiger.

Einrichtungen in der Ü3-Studie in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) sind grundsätzlich Teil einer Kette, eines Franchise-Systems oder Netzwerks. Teilweise gilt das auch in Chile, Japan, Kolumbien und Marokko. In den anderen Teilnehmerländern liegt die Häufigkeit dieser Einrichtungsart unter 30 %. Ferner sind Einrichtungen der U3-Studie, die Teil einer Kette, eines Franchise-Systems oder eines Netzwerks sind, in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) und Israel weitverbreitet.

3.2 Lage und räumliche Gegebenheiten von Kitas

Eine sichere Umgebung, in der Kinder spielen können und Familien Zugang zu verschiedenen Angeboten haben, ist für die Entwicklung und das Wohlbefinden von Kindern von entscheidender Bedeutung. Die geografische Lage von FBBE-Einrichtungen ist auch ein Qualitätsfaktor. In städtischen Gebieten gibt es meist mehr Einrichtungen mit besserer Infrastruktur und vielfältigeren Angeboten, allerdings findet sich dort auch häufiger Überbelegung. In ländlichen Gemeinden führen dagegen oft eine begrenzte Verfügbarkeit von Plätzen, längere Anfahrtswege und Schwierigkeiten bei der Rekrutierung geeigneten Personals zu niedrigeren Beteiligungsquoten und möglicherweise geringerer Qualität. Größe und Gestaltung von Innen- und Außenbereichen hängen mit der sozialen und kognitiven Entwicklung von Kindern zusammen. Auch Aspekte wie die Luftqualität finden – verstärkt durch die COVID-19-Pandemie – zunehmend Beachtung und werden angesichts von Klimawandel und zunehmender Hitze immer wichtiger für den Schutz der Kinder.

Geografische Lage der Kitas und Qualitätsmerkmale des jeweiligen Sozialraums spiegeln strukturelle Unterschiede zwischen Ländern wider

In allen Ländern und in beiden Studien gibt es laut den Angaben der befragten Leitungen bei der Mehrheit der Einrichtungen öffentliche Plätze in der Umgebung, an denen Kinder sicher spielen können. In Deutschland geben sowohl in der Ü3- als auch in der U3-Studie 86 % der Leitungen an, dass es solche öffentlichen Plätze in der Umgebung der Kita gebe. In Chile, Marokko und der Türkei (61, 51 und 65 %; Ü3-Studie) ist dies hingegen weniger häufig der Fall.

In mehreren teilnehmenden Ländern sind öffentliche Einrichtungen häufiger in Kleinstädten oder ländlichen Gebieten zu finden als private Einrichtungen. Dies gilt für Einrichtungen in Deutschland, Marokko, Schweden, Spanien und der Türkei

(jeweils Ü3-Studie) sowie für Einrichtungen in Israel (U3-Studie). In Deutschland (Ü3-Studie) befinden sich sogar 61 % der öffentlichen Einrichtungen in Kleinstädten oder auf dem Land.

Innen- und Außenbereiche sind meist angemessen, Probleme zeigen sich bei Lautstärkepegel, Belüftung und fehlenden schattigen Außenbereichen

Insgesamt bewerten in allen Teilnehmerländern die meisten Leitungen die Räumlichkeiten und die Ausstattung ihrer Einrichtung sowohl im Innenbereich (z. B. Anzahl der Möbel, Zustand der Decken, Wände und Böden) als auch im Außenbereich (z. B. Bereiche, in denen sich die Kinder ungehindert bewegen können) als angemessen. Dies gilt jedoch weniger für den Lautstärkepegel in Innenräumen: Mehr als 40 % der Leitungen in Dänemark, Finnland und Norwegen (jeweils Ü3-Studie) sowie in Deutschland (beide Studien) nehmen den Lautstärkepegel in Innenräumen als eine Beeinträchtigung für Interaktionen wahr.

Darüber hinaus hält in Einrichtungen in Dänemark und Finnland (jeweils Ü3-Studie), in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) und in Deutschland (jeweils beide Studien) sowie in Norwegen (U3-Studie) etwa ein Viertel oder mehr der Leitungen das Belüftungssystem für nicht angemessen. Mehr als 30 % der Leitungen in Finnland, Marokko und der Türkei (jeweils Ü3-Studie) geben an, dass es im Außenbereich an schattigen Plätzen mangele. Diese Ergebnisse weisen auf Herausforderungen im Zusammenhang mit der Luftqualität und möglicherweise den Auswirkungen des Klimawandels hin und verdeutlichen Bereiche, die zur Förderung des Wohlbefindens von Kindern und Personal besondere Aufmerksamkeit erfordern.

Öffentliche Kitas befinden sich häufiger in einem Gebäude mit einer Grundschule, während die Räumlichkeiten in privaten Einrichtungen besser sind

Wenn die erfassten Merkmale der Räumlichkeiten (z. B. angemessene Belüftung, Lautstärkepegel) kombiniert werden, um ein Gesamtbild der Angemessenheit der räumlichen Gegebenheiten zu erhalten, weisen in mehreren Teilnehmerländern private Einrichtungen angemessenere räumliche Gegebenheiten auf als öffentliche – so in Finnland, Kolumbien, Marokko, Spanien und der Türkei (jeweils Ü3-Studie) sowie in Israel und Norwegen (jeweils U3-Studie). Dies könnte auf das Wachstum des privaten Sektors an vielen Orten zurückzuführen sein, wo möglicherweise neuere Gebäude oder kürzlich renovierte Räumlichkeiten für private Träger zur Verfügung stehen, die in den Sektor eintreten.

Die Unterbringung von Kitas in einem Gebäude mit Grundschulen spiegelt im Allgemeinen wider, wie FBBE-Systeme organisiert werden. Es überrascht nicht, dass die räumliche Angliederung an eine Grundschule bei Einrichtungen in der Ü3-Studie häufiger vorkommt als bei denen in der U3-Studie. Darüber hinaus ist die gemeinsame Unterbringung häufiger in Systemen anzutreffen, in denen die FBBE dem Bildungsministerium untersteht und meist zusammen mit der Grundschulbildung geregelt wird. Dies ist der Fall für Einrichtungen in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Marokko, Spanien und der Türkei (jeweils Ü3-Studie). In Deutschland sind lediglich 3 % der Einrichtungen in der Ü3-Studie und 1 % der Einrichtungen in der U3-Studie in einem Gebäude mit einer Grundschule untergebracht. In mehreren Ländern sind öffentliche Einrichtungen in der Ü3-Studie häufiger als private Einrichtungen an Grundschulen angesiedelt, da Letztere in den meisten dieser Länder überwiegend öffentlich sind. Dies gilt auch für Deutschland.

3.3 Größe, Personal und Organisation von Aktivitäten

Die Größe von Einrichtungen – gemessen an der Zahl der Kinder oder der pädagogisch Tätigen – beeinflusst die tägliche Lernerfahrung von Kindern und die Möglichkeiten professioneller Zusammenarbeit. Entscheidend ist auch die Relation zwischen diesen Kennzahlen: Höhere Personal-Kind-Schlüssel ermöglichen den pädagogisch Tätigen eine bessere Beaufsichtigung der Kinder, reduzieren das Unfallrisiko und führen dazu, dass das Personal weniger Stress erlebt. Sie ermöglichen individualisierte Interaktionen, die essenziell sind für sichere emotionale Bindungen und eine bessere Entwicklung.

Die Größe von Kitas variiert zwischen und innerhalb von Teilnehmerländern, Einrichtungen der U3-Studie sind aber grundsätzlich kleiner

In Israel (beide Studien), Kolumbien (Ü3-Studie) sowie der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), New Brunswick und Québec (Kanada) (jeweils U3-Studie) liegt die durchschnittliche Einrichtungsgröße ungefähr bei 30 Kindern oder weniger, während es in Einrichtungen in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Japan und Spanien (jeweils Ü3-Studie) beinahe 80 Kinder oder mehr sind. Deutschland liegt mit einem Durschnitt von rund 66 Kindern pro Kita in der Ü3-Studie (U3-Studie: 63) im oberen Mittelfeld. Erhebliche Varianz zeigt sich zwischen den Kitas einzelner Länder, vor allem in Marokko und Spanien (jeweils Ü3-Studie). Tendenziell sind Einrichtungen in der U3-Studie durchschnittlich kleiner als Einrichtungen in der Ü3-Studie.

Durchschnittlich kommen auf zehn Kinder zwei oder drei pädagogisch Tätige, aber dieses Verhältnis variiert und ist in kleinen Einrichtungen besser

Die Umfrage ermöglicht die Berechnung der Gesamtzahl der in der Kita als Leitung oder pädagogisch Tätigen – einschließlich aller Rollen und unabhängig von ihrer Arbeitszeit. Teilt man diese Zahl durch die Anzahl der nach Angaben der Leitung angemeldeten Kinder, erhält man eine Kenngröße, die im Folgenden als „Personalquote" bezeichnet wird. Um Vergleiche zu erleichtern, wird die Quote aufgrund ihres typischerweise geringen Werts als Anzahl der pädagogisch Tätigen pro zehn Kinder in der FBBE-Einrichtung angegeben. Im Gegensatz zu Verwaltungsdaten oder regulatorischen Standards[11] unterscheidet diese Messgröße nicht zwischen Teilzeit- und Vollzeitpersonal oder Kindern, die in Teilzeit oder Vollzeit betreut werden, und wird für die gesamte Einrichtung und nicht auf Gruppenebene ermittelt. Dennoch gibt der Indikator Aufschluss über die durchschnittlichen personellen Ressourcen, die zur Unterstützung des Lernens, der Entwicklung und des Wohlbefindens der Kinder in einer Einrichtung zur Verfügung stehen.

In den meisten teilnehmenden Ländern beider Studien liegt die Personalquote pro zehn Kinder zwischen zwei und drei. Auch in Deutschland liegt dieser Wert bei 2,4 Personen pro zehn Kinder in der Ü3-Studie, während es in der U3-Studie 2,6 sind. Dennoch liegen bemerkenswerte Unterschiede zwischen FBBE-Systemen vor: Beispielsweise liegt der Wert in Chile, Dänemark und Kolumbien (jeweils Ü3-Studie) bei über vier. In Einrichtungen in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Marokko und der Türkei (jeweils Ü3-Studie) und in Israel (U3-Studie) kommen auf zehn Kinder hingegen nicht einmal zwei pädagogisch Tätige.

Je mehr Kinder eine Kita besuchen, desto niedriger ist dort die Personalquote. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass einer erhöhten Aufnahme von Kindern nicht immer mit zusätzlichem Personal Rechnung getragen wird. Darüber hinaus übernehmen in größeren Einrichtungen gewisse Mitarbeitende teilweise Aufgaben für die gesamte Einrichtung, was zu einer geringeren Gesamtzahl an Personal führt, das direkt mit Kindern arbeitet.

Die Arbeit der pädagogisch Tätigen mit den Kindern ist in der Regel in einer Mischung aus Stammgruppen und offener Arbeit strukturiert

Die Arbeitsorganisation in Kitas – die bisweilen von der Größe der Einrichtung abhängt – kann sich auf die Aufgaben der pädagogisch Tätigen, die täglichen Abläufe und die Gesamtqualität der Betreuung auswirken. Nach Angaben von Leitungen, die selbst nicht im Gruppendienst mit Kindern arbeiten, ist in den meisten Ländern in mehr als einem Drittel der Einrichtungen die Arbeit vorrangig

11 In Deutschland werden Fachkraft-Kind-Relationen üblicherweise anders berechnet, insbesondere Buchungszeiten der Kinder und Arbeitszeiten des Personals berücksichtigt, außerdem wird differenziert, ob pädagogisch Tätige als Fachkraft anerkannt werden oder nicht. Aus diesem Grund sind die hier vorgestellten Zahlen auf der Grundlage von TALIS Starting Strong 2024 nicht mit den für Deutschland bekannten Zahlen vergleichbar.

in festen Gruppen organisiert, wobei zeitweilig auch offene Arbeitsformen eingesetzt werden. In den meisten Systemen gibt es jedoch Unterschiede in der Organisation der Arbeit des Personals mit Kindern, wobei alle drei Formen – offene Arbeit, feste Gruppen sowie Mischformen – von einigen Einrichtungen genutzt werden. In offenen Lernumgebungen ist in der Regel mehr Personal pro Kind erforderlich, außerdem braucht es eine enge Zusammenarbeit im Team und eine spezielle Schulung.

3.4 Merkmale der Kinder und Personalstabilität

Die Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Kinder ist für FBBE-Systeme angesichts zunehmender demografischer Diversität eine zentrale Herausforderung. Diversität bezieht sich auf Merkmale von Kindern, wie sie von ihnen selbst oder von anderen wahrgenommen werden, etwa in Bezug auf sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund, Sprache, geistige und körperliche Fähigkeiten sowie ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, Kultur oder Religion. Auch wenn diese Unterschiede in einzelnen Fällen Vorteile bieten können, zeigen Forschungsergebnisse, dass sie mit einem erhöhten Risiko für Benachteiligung bei der Bildung und im weiteren Lebensverlauf einhergehen. Die Beteiligung solcher vulnerablen Kinder an der Frühen Bildung ist ein erster Schritt, um Ungleichheiten in den ersten Lebensjahren abzuschwächen; denn diese Kinder können von hochwertigen frühkindlichen Lern- und Entwicklungsangeboten am stärksten profitieren. Es gibt jedoch umfangreiche Belege dafür, dass sich Kinder mit diesen Merkmalen selbst dann, wenn sie Zugang zu FBBE haben, häufiger in Einrichtungen mit geringerer Qualität wiederfinden als andere Kinder.

Definitionen erhobener Merkmale der Kinder

TALIS Starting Strong 2024 erhebt Informationen zu verschiedenen Merkmalen der Kinder in den Kindertageseinrichtungen:

„Kinder mit anderer Familiensprache" sind Kinder, die zu Hause eine andere Sprache sprechen als die in der Kindertageseinrichtung gesprochene(n) Sprache(n). In Deutschland wurde nach Kindern gefragt, deren Familiensprache nicht Deutsch ist.

„Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf" sind Kinder, bei denen ein besonderer Förderbedarf aufgrund einer drohenden oder vorliegenden körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderung formal diagnostiziert wurde. Dabei handelt es sich häufig um Kinder, für deren Förderung zusätzliche öffentliche oder private Mittel (Personal, Material, Finanzmittel) bereitgestellt wurden.

„Sozioökonomisch benachteiligender Hintergrund" bezieht sich auf Haushalte, in denen es an den nötigen Dingen und Annehmlichkeiten des Lebens, z. B. an einer geeigneten Unterkunft, Ernährung oder medizinischer Versorgung fehlt.

„Kinder, die immigriert sind" bezieht sich auf Kinder, die in einem anderen Land geboren wurden. Ein „Kind mit Migrationshintergrund" hat Eltern, die beide in einem anderen Land geboren wurden.*

„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 während der Flucht der Eltern oder kurz nach deren Ankunft im Aufnahmeland geborene Kinder.

„Ethnische/nationale Minderheiten" bezieht sich auf Gruppen, die sich durch historische Prozesse und/oder gemeinsame Merkmale hinsichtlich geographischer Herkunft, Vorfahren, Kultur, Religion, sozialer Normen, geteilten Erbes oder Sprache und/oder Herkunftsländer gebildet haben. In Deutschland bezieht sich der Begriff auf folgende gesetzlich anerkannte nationale Minderheiten: dänische Minderheit, friesische Volksgruppe, deutsche Sinti und Roma, sorbisches Volk.

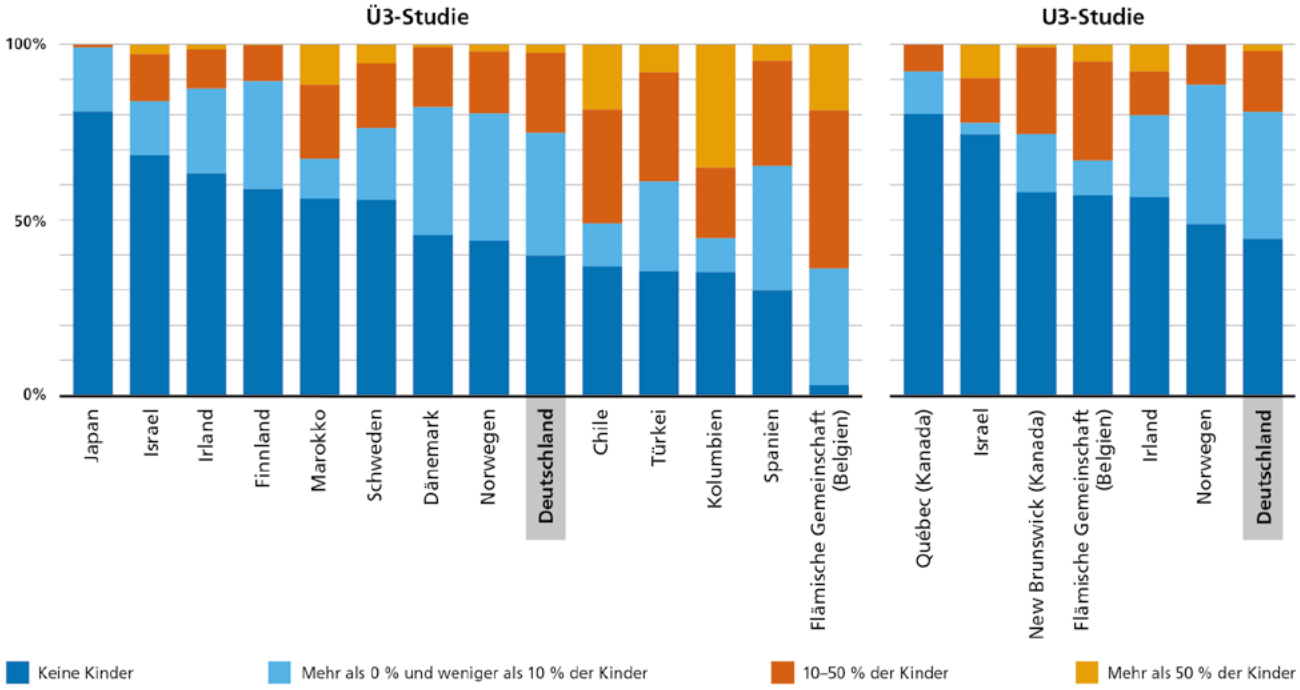
* Diese Definition weicht von der in Deutschland gängigen Definition des statistischen Bundesamtes ab, nach der eine Person einen Migrationshintergrund hat, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde.

In den meisten Ländern gilt: In relativ wenigen Kitas häufen sich Kinder mit einem benachteiligenden Hintergrund

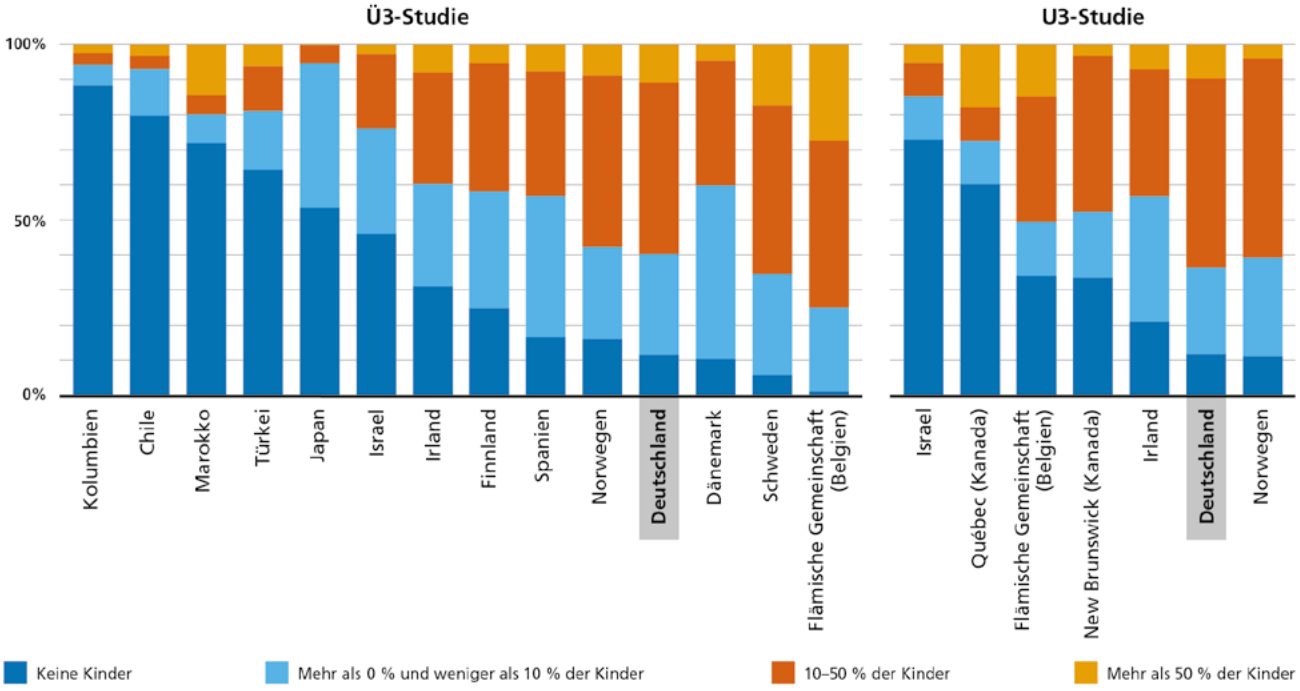
Die Anteile an Kindern in der FBBE, die zu einer solchen vulnerablen Gruppe gehören, unterscheiden sich zwischen den Ländern erheblich. Dies hängt sowohl mit Länderunterschieden in der Zusammensetzung der Bevölkerung hinsichtlich sozioökonomischer Merkmale und unterschiedlichen migrantischen Anteilen zusammen als auch mit unterschiedlichen politischen Ansätzen hinsichtlich Inklusion und Identifizierung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Trotz der Unterschiede zwischen den Systemen sind vulnerable Kinder in nahezu allen Teilnehmerländern in einigen Kindertageseinrichtungen konzentriert (Abb. 3.1). Dies zeigt sich beispielsweise in der Kombination eines hohen Anteils von Einrichtungen ohne Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten, während in demselben Land ein nennenswerter Anteil von Einrichtungen existiert, in denen mehr als 50 % der Kinder aus benachteiligenden Verhältnissen stammen. Dies ist etwa in Chile und Kolumbien (jeweils Ü3-Studie) der Fall. Ein ähnliches Muster zeigt sich in Spanien und der Türkei (jeweils Ü3-Studie), wo es in relativ großen Anteilen der Einrichtungen weniger als 10 % Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten gibt, während der Anteil zugleich in vielen Einrichtungen bei über 10 % liegt. Vergleichbare Ergebnisse finden sich für Kinder mit anderer Familiensprache sowie für Kinder mit Migrations- oder Fluchthintergrund und für Kinder aus ethnischen/nationalen Minderheiten. Unter anderem in Deutschland, der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Norwegen (jeweils beide Studien) und Schweden (Ü3-Studie) sind Kinder, die eine andere Familiensprache sprechen, am stärksten in einzelnen Kindertageseinrichtungen konzentriert. In Deutschland haben in knapp der Hälfte der Einrichtungen (Ü3-Studie: 49 %; U3-Studie: 46 %) zwischen 10 und 50 % der Kinder eine andere Familiensprache als Deutsch, während sich in 11 % der Einrichtungen (Ü3-Studie) Konzentrationen von mehr als 50 % solcher Kinder finden lassen (U3-Studie: 10 %).

Abb. 3.1: Anteile vulnerabler Kinder in Kitas

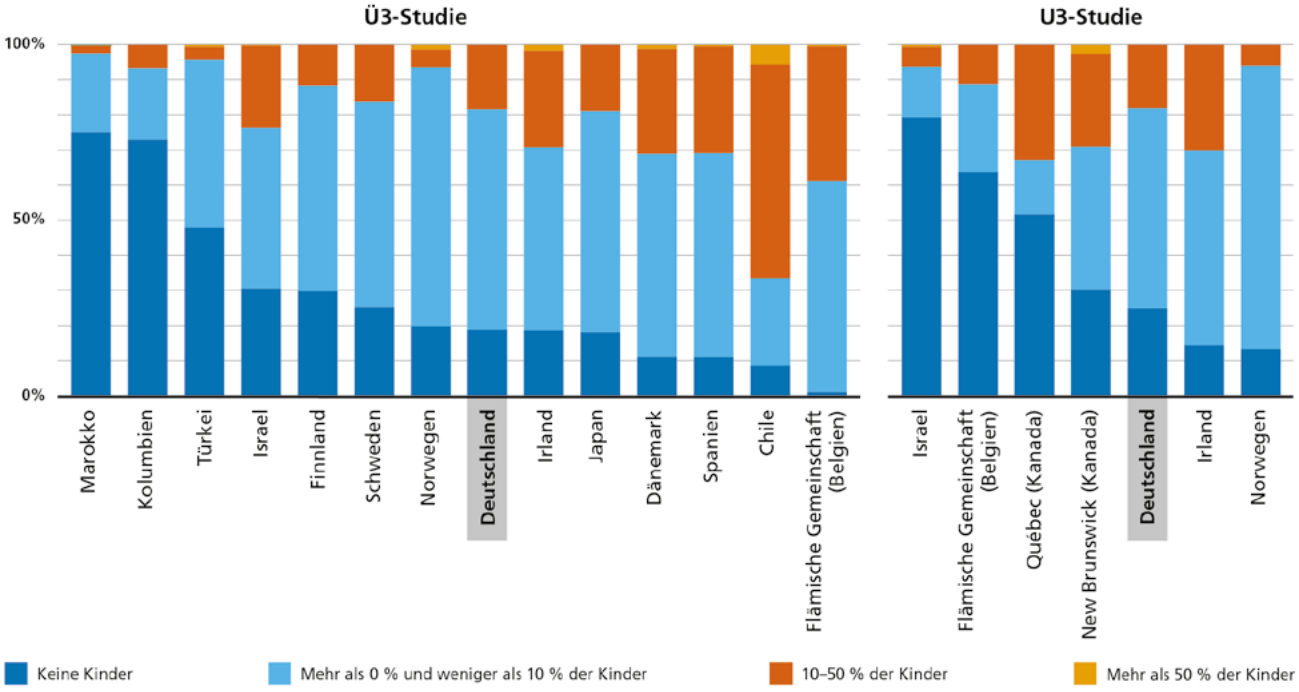
Kinder mit sozioökonomisch benachteiligendem Hintergrund



Kinder, deren Familiensprache sich von der/den in der Kindertageseinrichtung gesprochenen Sprache(n) unterscheidet



Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Einrichtungen der FBBE



Anteile der Kindertageseinrichtungen nach Häufung von Kindern mit ausgewählten Merkmalen, die in der Kita betreut werden (in %)

Hinweis: Die Angaben beziehen sich auf die Einschätzungen der Einrichtungsleitungen zur Zusammensetzung der Kinder in ihren Einrichtungen. Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach dem Anteil der Einrichtungen ohne Kinder mit dem jeweiligen Merkmal sortiert.

Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Figure 3.8; eigene Übersetzung.

In den meisten Ländern betreuen öffentliche Einrichtungen häufig höhere Anteile vulnerabler Kinder als private

In vielen FBBE-Systemen in der Ü3-Studie liegt der Anteil privater Kindertageseinrichtungen mit mehr als 10 % vulnerablen Kindern niedriger als derjenige öffentlicher Einrichtungen. Dies gilt besonders für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten, Kinder mit anderen Familiensprachen und Kinder mit Migrationshintergrund, wobei sich diese Kategorien teilweise überschneiden. Bei anderen Formen der Vulnerabilität (z. B. sonderpädagogischer Förderbedarf) bestehen nur in wenigen Systemen Unterschiede zwischen privaten und öffentlichen Einrichtungen. In der U3-Studie sind Unterschiede zwischen privaten und öffentlichen Einrichtungen seltener. In Québec (Kanada) gilt sogar das Gegenteil: Hier ist der Anteil privater Einrichtungen mit vielen Kindern mit Migrationshintergrund sogar höher als unter den öffentlichen Einrichtungen. Teilweise hängen diese Ergebnisse mit der großen Zahl privater Angebote für Kinder unter drei Jahren zusammen. In Deutschland trifft dieser Befund jedoch nicht zu. Stattdessen sind hierzulande Kinder mit unterschiedlichen Diversitätsmerkmalen in Kindertageseinrichtungen in öffentlicher und privater Trägerschaft ähnlich häufig vertreten.

In mehreren Ländern sind relativ große Anteile des FBBE-Personals neu in der Einrichtung oder abwesend

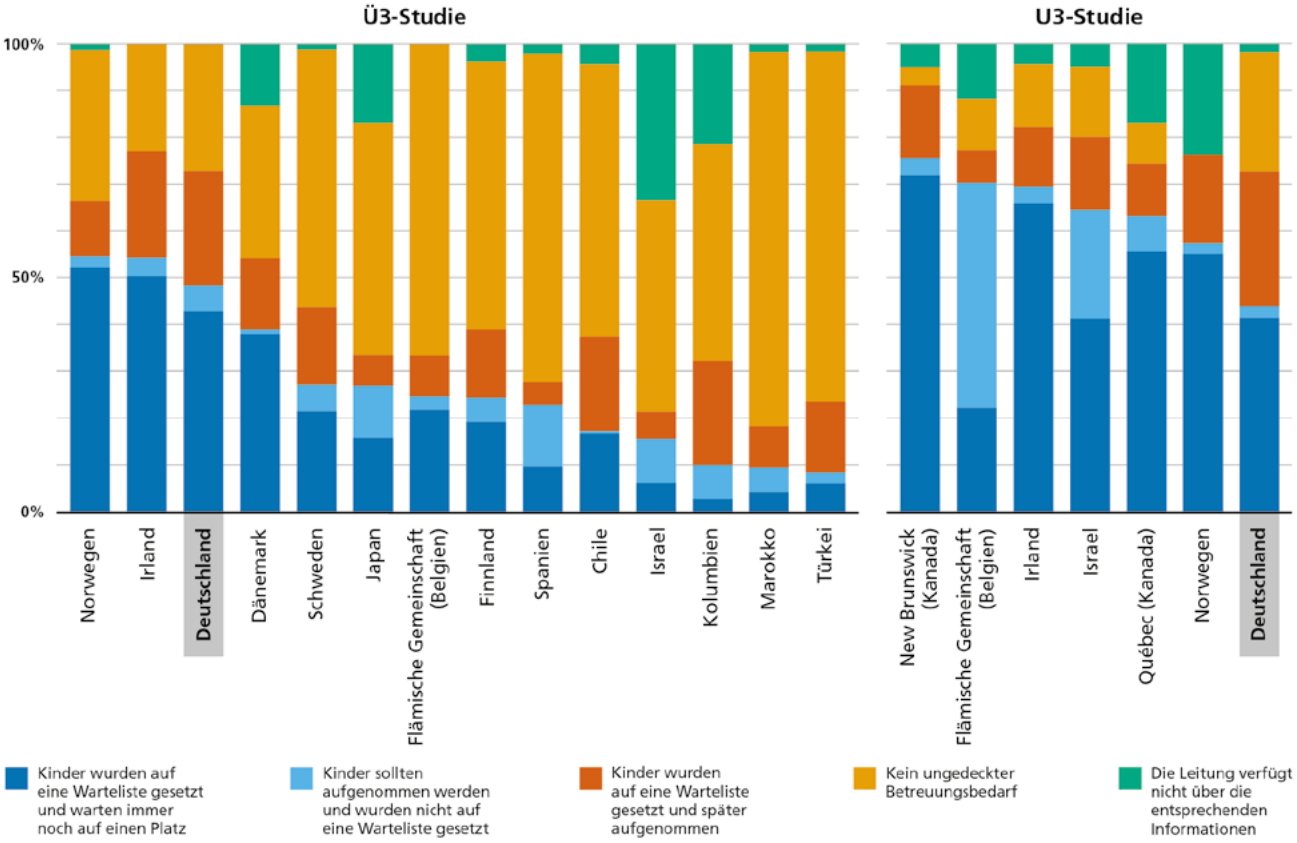
In allen Systemen übersteigt der Anteil des Personals, der in den 12 Monaten vor der Erhebung neu in der Kindertageseinrichtung begonnen hat, den Anteil der Mitarbeitenden, die die Kita dauerhaft verlassen haben – mit Ausnahme von Japan (Ü3-Studie), wo beide Werte nahezu gleich groß sind. Besonders viele Neuzugänge gibt es in Marokko (Ü3-Studie) sowie in Israel (beide Studien). In beiden Ländern zählt mehr als die Hälfte der Mitarbeitenden zur Gruppe des neuen Personals. Diese hohen Einstiegsquoten verdeutlichen die Bedeutung von Einarbeitungsmaßnahmen. In Deutschland liegt der betreffende Anteil des Personals mit 27 % in der Ü3-Studie und 22 % in der U3-Studie relativ hoch und damit ebenfalls deutlich höher als der Anteil des Personals, das in den letzten 12 Monaten vor der Erhebung die Einrichtung permanent verlassen hat. In der Ü3-Studie sind dies in Deutschland 12 %, in der U3-Studie liegt der Anteil bei 11 %.

Die Anteile pädagogisch Tätiger, die längerfristig abwesend sind, etwa aufgrund von längeren Beurlaubungen, eines Sabbatjahrs oder während einer Elternzeit, sind in Japan (Ü3-Studie) und in Israel (U3-Studie) am höchsten. In diesen Ländern liegen auch die Anteile mit kurzfristigen Abwesenheiten (Personal, das am letzten Dienstag, an dem in der Kindertageseinrichtung regulärer Betrieb herrschte, krankheitsbedingt gefehlt hat) über 10 % – diese kommen somit zu den langfristigen Abwesenheiten noch hinzu. In Chile und Schweden (jeweils Ü3-Studie) sowie in Deutschland und Norwegen (jeweils beide Studien) fallen ebenfalls jeweils mindestens 10 % des Personals kurzfristig aus. In Chile und Schweden (jeweils Ü3-Studie) sowie in Deutschland (beide Studien) werden die Folgen der Fehlzeiten sichtbar: Hier berichten Leitungen, dass Personalmangel sowie Fehlzeiten pädagogisch Tätiger ihre Möglichkeiten beeinträchtigen, Kindern ein gutes Umfeld zu bieten.

In etwa der Hälfte der Länder stellt die Platzknappheit in Kitas eine große Herausforderung dar, besonders häufig in der U3-Studie

In den meisten Teilnehmerländern geben Leitungen an, dass Kinder nicht aufgenommen werden konnten, weil Plätze fehlten. Besonders hoch sind die Anteile der Einrichtungen mit Platzknappheit in Deutschland, Irland und Norwegen (jeweils Ü3-Studie) sowie in allen Ländern in der U3-Studie (Abb. 3.2). Deutschland, Irland und Norwegen weisen sehr hohe Betreuungsquoten für Drei- bis Fünfjährige auf (nahezu oder über 90 %), sodass einige Kinder bereits in einer anderen Einrichtung angemeldet sein könnten. In diesen Ländern kann die große Platzknappheit zudem auf die integrierte Struktur der FBBE zurückzuführen sein, in der Einrichtungen der Ü3-Studie auch jüngere Kinder betreuen. Auf Einrichtungsebene kann es daher auch einen Platzmangel geben, wenn dieser keine Kinder im Alter ab drei Jahren betrifft. Bei Einrichtungen der U3-Studie spiegelt die berichtete Platzknappheit hingegen meist das Fehlen jeglicher Betreuungsmöglichkeiten wider.

Abb. 3.2: Ungedeckter Betreuungsbedarf in der FBBE



Anteil der Einrichtungen, in denen die folgenden Situationen in den 12 Monaten vor der Erhebung auftraten (in %)

Hinweis: Die Angaben beziehen sich auf die Einschätzungen der Einrichtungsleitungen zur Situation in ihren Einrichtungen. Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach der Summe der Einrichtungen sortiert, in denen Kinder auf einer Warteliste stehen und noch auf einen Platz warten sowie Kinder aufgenommen werden sollten, aber nicht auf eine Warteliste gesetzt wurden.

Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Figure 3.10; eigene Übersetzung.

Einrichtungsleitungen berichten, dass Kinder in der Regel auf Wartelisten gesetzt werden, wenn kein Platz für sie verfügbar ist. In mehreren Systemen haben mindestens 20 % der Einrichtungen Kinder auf Wartelisten gesetzt und später aufgenommen. In Deutschland liegt dieser Anteil bei 25 % in der Ü3-Studie und 29 % in der U3-Studie. In 43 (Ü3-Studie) bzw. 41 % (U3-Studie) der Einrichtungen hierzulande wurden Kinder auf eine Warteliste gesetzt und warten immer noch auf einen Platz. Selbst wenn die Aufnahme schließlich in dieser oder einer anderen Einrichtung gelingt, erzeugt diese Situation für Familien Unsicherheit. Dies kann für die Eltern die Planbarkeit ihres Wiedereinstiegs in ihren Beruf oder das Eingehen anderer Verpflichtungen einschränken. Für Leitungen trägt diese Unsicherheit zudem zur Instabilität der Einrichtungen bei, da Personalbedarf und finanzielle Anforderungen von der genauen Zahl und dem Alter der angemeldeten Kinder abhängen. Öffentliche und private Einrichtungen sind im Allgemeinen gleichermaßen von Platzmangel und Wartelisten betroffen.

4.



Pädagogische Praxis und Verwendung der Arbeitszeit in der Kita

Interaktionen und Erfahrungen von Kindern in Kindertageseinrichtungen – häufig als Prozessqualität bezeichnet – beeinflussen ihr Lernen, ihre Entwicklung und ihr Wohlbefinden unmittelbar. Mehr positive Fachkraft-Kind-Interaktionen oder hochwertigere Lern- und Entwicklungsaktivitäten führen zu einem besseren Abschneiden der Kinder in den Bereichen der frühen Lese- und Schreibfähigkeiten sowie der frühen mathematischen Fähigkeiten. Außerdem fördern sie das Verhalten und die Sozialkompetenz. Das Anbieten vorbereiteter, altersangemessener Aktivitäten, die im Rahmen eines kindzentrierten, holistischen Ansatzes alle wichtigen Entwicklungsbereiche abdecken, kann kurz- wie langfristig positive Effekte haben. Daher wird in diesem Kapitel untersucht, wofür pädagogisch Tätige ihre Zeit aufwenden und wie häufig sie in ihren Interaktionen mit Kindern förderliche Praktiken einsetzen.

4.1 Die Zeit des pädagogischen Personals optimal einsetzen, um hochwertige Praktiken zu fördern

Die Arbeit in einer Kita erfordert permanentes Multitasking: Direkte Interaktionen mit den Kindern, Kommunikation mit Familien, Vorbereitung von Aktivitäten und Verwaltungsaufgaben müssen allesamt ihren Platz finden. Angesichts dieser gleichzeitigen Anforderungen ist es entscheidend, wie pädagogisch Tätige ihre Zeit aufteilen – um hochwertige Praktiken zu gewährleisten und sicherzustellen, dass das Arbeitsaufkommen nicht zum Stressfaktor wird. Dabei sollte Zeit für Aufgaben wie die Planung und Vorbereitung von Lernaktivitäten oder für den Austausch mit Kolleg:innen reserviert werden. So genutzte Zeit kann zur Reflexion genutzt werden, welche Praktiken am förderlichsten sind und wie Ansätze an individuelle Bedürfnisse und Interessen einzelner Kinder angepasst werden können. Sich Zeit für die Dokumentation der kindlichen Entwicklung zu nehmen, kann dabei helfen, Kinder mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf oder wichtige Entwicklungsschritte zu identifizieren. Nehmen solche Aufgaben jedoch überhand oder ist ihr Zweck unklar, kann dies zulasten der Kernaufgabe gehen – der Arbeit mit den Kindern. Zeitressourcen sollten daher im Sinn einer der Prozessqualität dienlichen Balance aufgeteilt werden.

Wöchentliche Arbeitszeit und Stundenzahl im direkten Kontakt mit Kindern variieren zwischen den Ländern beträchtlich

Die pädagogisch Tätigen gaben an, wie viele Stunden sie in der letzten Woche mit Aufgaben verbracht haben, die zu ihrer Arbeit in der Kindertageseinrichtung gehören. Dazu zählen auch Zeiten außerhalb der Öffnungszeiten ihrer Kita, etwa am Abend oder am Wochenende. Unterschieden wurde auch, ob Zeit im direkten Kontakt mit Kindern verbracht wurde. Um eine Vergleichbarkeit zwischen den Systemen zu sichern, beziehen sich die folgenden Analysen ausschließlich auf pädagogisch Tätige, die in Vollzeit in einer einzelnen Einrichtung arbeiten – eine starke Einschränkung für Deutschland, das die größte Teilzeitquote aller Teilnehmerländer aufweist.

Die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit des Vollzeitpersonals unterscheidet sich zwischen den Systemen deutlich. Die Zahlen reichen von 35 bis 38 Stunden in Dänemark, Marokko und der Türkei (jeweils Ü3-Studie) sowie in Québec (Kanada) (U3-Studie) bis hin zu 46 bis 47 Wochenstunden in Japan und Kolumbien (jeweils Ü3-Studie) sowie in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) und New Brunswick (Kanada) (jeweils U3-Studie). In Deutschland geben die Vollzeitbeschäftigten in

beiden Studien eine wöchentliche Arbeitszeit von 41 Stunden an. Auch die Zeit, die im direkten Kontakt mit Kindern verbracht wird, unterscheidet sich erheblich: Sind es in Kolumbien und Spanien (jeweils Ü3-Studie) nur rund 25 Stunden, berichten pädagogisch Tätige in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien; U3-Studie) von 37 Stunden pro Woche. In Deutschland liegen die Durchschnittswerte in beiden Studien bei 32 Stunden.

Jenseits direkter Arbeit mit Kindern nutzt das Personal am meisten Zeit für die Vorbereitung von Aktivitäten

Unabhängig von der Gesamtarbeitszeit gilt: Die meisten Arbeitsstunden verbringt das pädagogische Personal im direkten Kontakt mit Kindern. Pädagogisch Tätige wurden auch gefragt, wie viel Zeit sie mit anderen Aufgaben verbringen, unabhängig davon ob sich diese Zeiten mit dem direkten Kontakt mit Kindern überschneiden: mit Planung und Vorbereitung von Spiel- und Lernaktivitäten, alleine oder gemeinsam im Team; mit der Dokumentation der Entwicklung, des Wohlbefindens und des Lernens der Kinder; mit der Zusammenarbeit mit Familien; mit Management, Besprechungen oder Verwaltungsaufgaben in der Kita; mit Routineaufgaben wie Waschen, Aufräumen, Putzen, Einkaufen oder Essensvorbereitung.

In den meisten Ländern wird für Planung und Vorbereitung (alleine oder gemeinsam mit anderen) neben der direkten Arbeit mit Kindern am meisten Zeit aufgewendet. Das gilt auch für Deutschland, obwohl die Zeitanteile mit 15 (Ü3-Studie) bzw. 13 % (U3-Studie) geringer sind als in einigen anderen Ländern. So werden in Chile, Kolumbien, Marokko, Spanien und der Türkei (jeweils Ü3-Studie) sowie in Israel (beide Studien) jeweils mehr als 30 % der Arbeitszeit für Planung und Vorbereitung aufgewendet. Außerdem gilt in den meisten Teilnehmerländern: Mehr Zeit mit eigenständiger Planung und Vorbereitung von Spiel- und Lernaktivitäten hängt mit mehr wöchentlichen Arbeitsstunden zusammen. Einige pädagogisch Tätige arbeiten also möglicherweise länger, um genügend Vorbereitungszeit zu haben. Diese Ergebnisse unterstreichen, wie wichtig es ist, Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit zu reservieren.

Länderbeispiel: Wie Norwegen dem Kita-Personal Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit reserviert

In Norwegen gibt der nationale Bildungsplan („Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens") vor, dass pädagogisch Tätige Zeit damit verbringen, über ihre Arbeit und deren praktische Umsetzung in den Einrichtungen zu reflektieren. Jede Einrichtung muss außerdem einen Jahresplan entwickeln, der unter anderem festlegt, wie bestimmte Bildungsbereiche in Lernaktivitäten integriert werden. Die meisten Kitas legen – auf Grundlage einer Rahmenvereinbarung zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen – jährlich für alle Teammitglieder fünf Planungstage zwecks fachlicher und pädagogischer Weiterentwicklung fest.

Multitasking ist üblich – besonders die Planung von Aktivitäten während der Arbeit im direkten Kontakt mit Kindern

Die pädagogisch Tätigen wurden gefragt, ob sie während ihrer Arbeit im direkten Kontakt mit der Kindergruppe, mit der sie an ihrem letzten Arbeitstag überwiegend gearbeitet haben (sogenannte spezifische Gruppe von Kindern), auch mit anderen Aufgaben beschäftigt waren. Insgesamt scheint dies üblich zu sein. Am häufigsten umfassen die gleichzeitig erledigten Aufgaben die Planung und Vorbereitung von Aktivitäten sowie die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.

Große Unterschiede zeigen sich bei Routineaufgaben wie Waschen oder Essensvorbereitung. In Chile, Kolumbien, Spanien und in der Türkei (jeweils Ü3-Studie) wird diese Aufgabe am seltensten während der Arbeit mit Kindern erledigt, in fast der Hälfte der Länder jedoch am häufigsten. In Deutschland geben dies rund zwei von drei (Ü3-Studie) bzw. sogar drei von vier (U3-Studie) Personen an. Während dies für die Ü3-Studie ein eher hoher Wert ist, liegen die Zahlen in der U3-Studie in anderen Ländern noch höher. Diese Ergebnisse können auf unterschiedliche Ansätze hindeuten, wie solche Aufgaben in die Lernumgebung der Kinder integriert werden können. So können Kinder unter Umständen auch davon profitieren, pädagogisch Tätige bei ihren alltäglichen Aufgaben wie Kochen oder Putzen zu beobachten oder sich selbst daran zu beteiligen.

4.2 Die Unterstützung der frühkindlichen Entwicklung

Durch hochwertige Interaktionen und Erfahrungen unterstützen Kitas Wohlbefinden, Entwicklung und soziale Integration von Kindern. Die ersten Lebensjahre sind entscheidend, um langfristig alle kindlichen Entwicklungsbereiche – etwa die sozial-emotionale Entwicklung, aber auch die sprachliche Entwicklung, frühe Lese- und Schreibfähigkeiten sowie mathematische Fähigkeiten – positiv zu beeinflussen. Es ist daher wichtig, diese Bereiche schon in jungen Jahren zu fördern. Zugleich unterscheiden sich Ansätze zur Unterstützung von Kindern in den ersten Jahren jedoch erheblich und über die Länder hinweg wird einigen Entwicklungsbereichen größere Bedeutung beigemessen als anderen.

Mit Blick auf die Ergebnisse fällt auf: In manchen Ländern – beispielsweise Chile (Ü3-Studie) oder Irland (beide Studien) – wird alle Praktiken betreffend tendenziell von einem häufigeren Einsatz im Kita-Alltag berichtet. In anderen Ländern – dazu gehört auch Deutschland (beide Studien) – sind die Werte tendenziell meist

niedriger. Da die Daten auf Selbstauskunft des Kita-Personals beruhen, lässt sich letztlich nicht vollständig auflösen, ob hier tatsächliche länderspezifische Unterschiede oder Effekte des Antwortverhaltens sichtbar werden (siehe hierzu auch Kapitel 1). Daher wird im Folgenden an vielen Stellen explizit nicht zwischen Ländern verglichen und stattdessen überwiegend auf die Abstufung innerhalb der Teilnehmerländer fokussiert, also etwa die Frage gestellt: Vom Einsatz welcher Praktiken wird innerhalb eines Lands am häufigsten oder am seltensten berichtet?

Die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder wird häufig gefördert – Lese- und Schreibfähigkeiten hingegen deutlich seltener

Praktiken, um die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern zu unterstützen, sie etwa zu ermutigen, einander zu helfen, sind in Kindertageseinrichtungen sehr üblich. Das trifft auch auf Deutschland zu, wobei vom Einsatz solcher Praktiken hierzulande nicht so häufig wie in anderen Ländern berichtet wird (was nicht bedeuten muss, dass sie dort tatsächlich regelmäßiger eingesetzt werden; s. o.). Besonders häufig werden Kinder ermutigt, einander zu helfen und zu teilen. Direktere Strategien zur Unterstützung der Emotionsregulation von Kindern – etwa mit Kindern über Gefühle sprechen – waren in den meisten Systemen weniger üblich. Solche Ansätze können dabei helfen, eigene Emotionen wahrzunehmen und zu deuten, jedoch auch zeitaufwändiger sein oder spezifisches Wissen voraussetzen. Auch wird vergleichsweise etwas seltener ermutigt, andere einzubeziehen oder zu trösten. Dennoch handelt es sich um wichtige Strategien, um die Entwicklung von Empathie bei Kindern zu fördern.

Vom Einsatz von Praktiken zur Unterstützung früher Lese- und Schreibfähigkeiten oder früher mathematischer Fähigkeiten wird länderübergreifend vergleichsweise seltener berichtet. Besonders trifft dies auf die frühen mathematischen Fähigkeiten zu: Aktivitäten wie das Singen von Liedern über Zahlen oder Zahlenspiele werden in allen Teilnehmerländern – auch in Deutschland – mit am seltensten eingesetzt. Ein Grund dafür könnte sein, dass sich solche Aktivitäten schwierig in den Kita-Alltag integrieren lassen und spezifisch eingeplant werden müssen.

Die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern wird in den ersten Lebensjahren häufig priorisiert, da sie grundlegend für andere Lernbereiche und für das Lernen in der Schule ist. Zudem wird die sozial-emotionale Entwicklung zwar im gesamten Lebensverlauf beeinflusst, frühe Erfahrungen haben jedoch die größten langfristigen Auswirkungen.

Zur frühen Sprachförderung ist es vielerorts üblich, Kindern, die ihre Ideen äußern, Rückfragen zu stellen

Die Schaffung einer Lernumgebung, in der Kinder bei ihrer frühen sprachlichen Entwicklung gefördert werden, ist besonders wichtig. Die sprachliche Entwicklung vollzieht sich früher als andere Entwicklungen und stellt eine Grundlage für später anzueignende, komplexere Fähigkeiten dar, etwa für das Eingehen sozialer Beziehungen oder das Verständnis mathematischer Konzepte.

Fast das gesamte FBBE-Personal in beiden Studien setzt in der „spezifischen Kindergruppe" (d. h. mit der die Mitarbeitenden an ihrem letzten Arbeitstag überwiegend gearbeitet haben) regelmäßig Aktivitäten zur Förderung der sprachlichen Entwicklung der Kinder um. Kindern Fragen stellen, um sie dabei zu unterstützen, ihre Ideen auszudrücken, ist in allen Ländern der Ü3-Studie sehr üblich: Überall außer in Dänemark, der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) und Norwegen ist dies sogar die am häufigsten eingesetzte Aktivität in diesem Bereich. Die Verwendung von Wörtern oder Formulierungen, die für die Kinder neu sind, ist in den meisten Systemen in beiden Studien am seltensten. Das gilt auch für Deutschland.

Kinder ermutigen, die Gesprächsführung zu übernehmen, und unterstützende Fragen stellen, um sie zu längeren Erklärungen anzuregen, sind Praktiken, die ebenfalls in allen Ländern der Ü3-Studie regelmäßig eingesetzt werden. Ausnahmen bilden Finnland und Deutschland.

Um Spielen und Erforschen zu fördern, werden eher reaktive oder beobachtende Strategien eingesetzt

Pädagogisch Tätige wurden gefragt, wie oft sie Praktiken zur Unterstützung des Spielens sowie mit Bezug auf kindzentrierte Planung einsetzen. Praktiken zur Förderung des Spielens werden überwiegend häufiger verwendet als kindzentrierte Planungsaktivitäten – besonders wenn Kinder in die Tagesplanung einbezogen oder Aktivitäten geplant werden sollen, die es Kindern ermöglichen, die Initiative zu ergreifen. Diese Praktiken betonen Handlungsfähigkeit und Autonomie der Kinder, können im Vergleich zu eher reaktiven oder beobachtenden Strategien des Personals zur Förderung des Spielens jedoch zeitaufwändiger oder anspruchsvoller sein.

Positiv auf nonverbale Einladungen zum Spielen zu reagieren, gehört in fast allen Systemen zu den drei meistgenutzten Praktiken – nur nicht in Israel und Marokko (jeweils Ü3-Studie). In Einrichtungen der U3-Studie ist dies besonders verbreitet.

In den meisten Ländern ist es üblich, Kinder allein spielen zu lassen, wenn sie in ihr Spiel vertieft sind. In Deutschland (beide Studien) wird dies unter den Praktiken in diesem Bereich sogar von den meisten Befragten genannt. In Chile, Kolumbien, Marokko, Norwegen, Spanien und der Türkei (jeweils Ü3-Studie) gehört dies hingegen zu den selten eingesetzten Praktiken. Vermutlich deutet dies die unterschiedliche Rolle von freiem Spiel in verschiedenen Kulturen und Bildungsplänen an.

4.3 Individuell auf Kinder eingehen

Stärken und Bedürfnisse der Kinder gezielt in den Blick zu nehmen, kann die Qualität der pädagogischen Interaktionen im Kita-Alltag verbessern. Der Einsatz individuell an das Kind angepasster Praktiken, etwa das Anbieten verschiedener Aktivitäten, um den unterschiedlichen Interessen der Kinder Rechnung zu tragen, kann dabei helfen, Einrichtungen inklusiver für Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Hintergründen und Entwicklungsständen zu gestalten. Das Personal kann Kinder auch dabei unterstützen, das gemeinsame Spielen in einer Gruppensituation zu erlernen und sein Verhalten an Gruppenerwartungen anzupassen.

In allen Teilnehmerländern werden verschiedene Aktivitäten angeboten, um zwischen Kindern zu differenzieren

Einige pädagogische Ansätze sind spezifisch darauf ausgerichtet, sich individuell an das Kind anzupassen – wenn etwa erklärt wird, wie neue Aktivitäten mit dem Leben der Kinder zusammenhängen, oder verschiedene Aktivitäten angeboten werden, um den unterschiedlichen Interessen der Kinder gerecht zu werden. Solch eine zielgerichtete Pädagogik gilt als wesentliches Merkmal hochwertiger FBBE, denn hier kombinieren pädagogisch Tätige ihr Wissen über die kindliche Entwicklung und Vorgaben aus Bildungsplänen mit ihrem Verständnis für einzelne Kinder im Kontext ihrer Gruppe.

In allen Ländern und in beiden Studien geben die meisten pädagogisch Tätigen im Kontext der spezifischen Kindergruppe an, angesichts unterschiedlicher Interessen der Kinder häufig oder sogar immer verschiedene Aktivitäten anzubieten. Bei Erklärungen über den Zusammenhang neuer Aktivitäten mit dem Leben der Kinder zeigen sich größere Unterschiede. Im Vergleich beider Ansätze ist der Anteil hier in den meisten Systemen deutlich kleiner (Tab. 4.1).

Andere in der Erhebung thematisierte Praktiken beziehen sich darauf, wie oft Aktivitäten an verschiedene Diversitätsmerkmale der Kinder angepasst werden, etwa an den Entwicklungsstand oder den kulturellen oder sprachlichen Hintergrund.

Tab. 4.1: Einsatz von individuell an das Kind angepassten Praktiken

	Ich habe erklärt, wie eine neue Aktivität mit dem Leben der Kinder zusammenhängt	Ich habe verschiedene Aktivitäten angeboten, um den unterschiedlichen Interessen der Kinder gerecht zu werden	Ich habe verschiedene Aktivitäten angeboten, um dem unterschiedlichen Entwicklungsstand der Kinder gerecht zu werden	Ich habe meine Aktivitäten an die kulturellen Hintergründe der Kinder angepasst	Ich habe die individuellen Interessen der Kinder unabhängig vom Geschlecht anerkannt	Ich habe meine Aktivitäten angepasst, um den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden, die zweisprachig aufwachsen und/oder deren Familiensprache nicht Deutsch ist
Ü3-Studie						
Chile	78	84	84	64	88	43
Dänemark	27	68	80	24	88	36
Deutschland	**22**	**63**	**71**	**23**	**83**	**50**
Finnland	34	56	70	15	79	39
Flämische Gemeinschaft (Belgien)	35	80	86	19	64	55
Irland	60	82	84	49	92	53
Israel	61	71	73	44	74	38
Japan	46	66	64	17	76	7
Kolumbien	79	83	81	66	82	48
Marokko	71	79	82	65	78	49
Norwegen	18	68	65	17	75	42
Schweden	43	73	81	24	91	53
Spanien	67	90	91	48	89	49
Türkei	80	61	66	51	85	30
U3-Studie						
Deutschland	**17**	**62**	**71**	**20**	**83**	**41**
Flämische Gemeinschaft (Belgien)	26	65	68	16	69	26
Irland	58	84	84	55	92	57
Israel	48	68	71	41	64	36
New Brunswick (Kanada)	47	81	80	47	88	60
Norwegen	14	71	70	17	75	35
Québec (Kanada)	39	86	88	30	91	42

Anteil pädagogisch Tätiger, die angeben, die genannten Aktivitäten mit der spezifischen Kindergruppe „oft" oder „immer" durchzuführen (in %)

Hinweis: Für jedes Land werden die Praktiken, die vom größten Anteil genannt wurden, jeweils dunkelblau gekennzeichnet, die mit dem geringsten Anteil weiß. Farbtöne dazwischen markieren Abstufungen zwischen dem größten und dem kleinsten Anteil innerhalb jedes Lands. Die „spezifische Kindergruppe" bezeichnet die Gruppe von Kindern, mit der die pädagogisch Tätigen am letzten Arbeitstag vor der Erhebung am meisten gearbeitet haben.

Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Table 4.7; eigene Übersetzung.

Die Verwendung solcher Praktiken hängt auch mit Aktivitäten zusammen, die Bewusstsein und Akzeptanz von Vielfalt stärken. Die Anerkennung individueller Interessen der Kinder unabhängig vom Geschlecht und das Anbieten verschiedener Aktivitäten angesichts unterschiedlicher Entwicklungsstände sind zumeist – auch in Deutschland – stärker verbreitet als Anpassungen im Hinblick auf den kulturellen oder sprachlichen Hintergrund der Kinder. Das kann daran liegen, dass Erstere zu den Praktiken zählen, die in fast jeder Kindergruppe relevant sind, während kulturell oder sprachlich homogene Kindergruppen nach wie vor überwiegen – trotz der zunehmenden Diversität der Kinder in der FBBE. In diesen Bereichen müssen pädagogisch Tätige ihre Praktiken daher seltener anpassen. Darüber hinaus wird häufig ein hoher Bedarf an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Arbeit mit Kindern mit anderer Familiensprache angegeben – möglicherweise ein Hinweis darauf, dass pädagogisch Tätige mehr Unterstützung benötigen, um ihre Praktiken in Bezug auf diesen Aspekt anzupassen.

Kindern, die sich gut verhalten, wird häufig Anerkennung zuteil

Die pädagogisch Tätigen wurden zu verschiedenen Strategien im Hinblick auf das Verhalten der Kinder in ihrer „spezifischen Gruppe" befragt. In allen Ländern der Ü3-Studie gibt ein großer Anteil der Befragten (über 70 %) an, Kindern, die sich während einer Aktivität gut verhalten haben, oft oder immer ihre Anerkennung zu zeigen. Auch für das Erklären der Regeln vor einer Aktivität und das Erklären, warum Kinder mit störendem Verhalten aufhören sollten, liegen die Anteile in diesem Bereich. Wenn sie mit jüngeren Kindern arbeiten, scheinen pädagogisch Tätige ihre Strategien anzupassen. Während das Zeigen von Anerkennung auch in der U3-Studie sehr verbreitet ist, werden andere Strategien zur Verhaltensregulation im Vergleich zur Ü3-Studie seltener eingesetzt. Beispielsweise geben in der deutschen Ü3-Studie 77 % der pädagogisch Tätigen an, vor einer Aktivität die Regeln zu erklären – in der U3-Studie liegt der Anteil mit 67 % etwas niedriger.

Materialien zur Vermeidung von Konflikten zwischen den Kindern aufzuteilen und Kindern eine geeignete Beschäftigung zu geben, wenn sie andere Kinder stören, sind in den meisten Teilnehmerländern die am seltensten eingesetzten Strategien in diesem Bereich. Diese beiden Ansätze stellen keine direkte Reaktion auf herausforderndes Verhalten im Gruppenkontext dar. Möglicherweise werden sie als weniger effektiv eingeschätzt, um Kinder beim gemeinsamen Spiel zu unterstützen. Kindern beizubringen, welche Konsequenzen Regelverstöße haben, stellt in manchen Systemen ebenfalls eine seltenere Strategie dar, insbesondere in Dänemark, Finnland und Schweden (jeweils Ü3-Studie) sowie in Deutschland, der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) und Irland (beide Studien). In Chile und Spanien wird diese Strategie hingegen deutlich häufiger eingesetzt. Nur in Kolumbien wird Kindern häufiger erklärt, welche Konsequenzen Regelverstöße haben, als ihr gutes Verhalten anzuerkennen. Diese Unterschiede können auf bestimmte – z. B. gezielte oder eher breiter

gefasste – pädagogische Ansätze oder Überzeugungen zum Lernen von Kindern in Gruppensituationen zurückzuführen sein.

Die meisten pädagogisch Tätigen passen ihre Aktivitäten oder Pläne an Bedürfnisse oder individuelle Interessen an

Um besser zu verstehen, wie das pädagogische Personal auf Initiativen der Kinder reagiert, wurden anhand des „Classroom Assessment Scoring System“ (CLASS) zwei konkrete, im Arbeitsalltag in der Kita denkbare Szenarien entwickelt: Die pädagogisch Tätigen wurden gefragt, wie wahrscheinlich („definitiv nicht“ bis „definitiv“) sie jede der vier weiter unten umrissenen Reaktionsstrategien einsetzen würden. So konnte z. B. auch angegeben werden, dass mehrere Strategien „definitiv“ eingesetzt würden. Angesichts der Komplexität von Situationen in der FBBE sollen diese Szenarien und Reaktionen Einblick in die Überzeugungen und Einstellungen der pädagogisch Tätigen geben – jenseits klassischer Fragebogeninhalte. Zentrale, in den beiden Szenarien berücksichtigte Dimensionen sind beispielsweise Sensibilität, Berücksichtigung der Perspektive des Kinds, Verhaltensmanagement, konzeptionelles Denken und die Qualität des Feedbacks. Unterschiede zwischen den FBBE-Systemen bezüglich der verschiedenen Reaktionen können auf die unterschiedliche Bedeutung zurückzuführen sein, die diesen Dimensionen etwa in Bildungscurricula beigemessen wird.

Szenario 1: Sie lesen einer kleinen Gruppe von Kindern ein Buch vor. Ein Kind steht auf und verkündet, dass sie Geräusche machen kann wie das Tier im Buch. Was tun Sie?

Strategie 1)	Ich bitte sie, es uns zu zeigen, und schlage vor, dass die anderen Kinder bei den Tiergeräuschen mitmachen.
Strategie 2)	Ich gehe auf ihre Begeisterung ein und sage: „Lesen wir weiter, um zu sehen, was das Tier in dem Buch sonst noch tut.“
Strategie 3)	Ich bitte sie, sich zu setzen, und erinnere alle daran, dass es wichtig ist, ruhig zuzuhören, wenn wir gemeinsam Bücher lesen.
Strategie 4)	Ich gehe darauf ein, dass sie sich mit dem Buch auseinandersetzt, und sage, dass wir so tun können, als wären wir Tiere, wenn wir die Geschichte beendet haben.

Szenario 2: Es gibt ein Kind in Ihrer Gruppe, das normalerweise schüchtern wirkt, nicht viel spricht und sich nur ungern an Gruppenaktivitäten beteiligt. Eines Morgens zeigt Ihnen dieses Kind begeistert ein Buch über den Weltraum und er scheint es der Gruppe gerne zeigen zu wollen. Ihr Plan für die Gruppe heute war, eine mehrtägige Reihe von Aktivitäten zum Thema Tiere abzuschließen. Was tun Sie?

Strategie 1)	Ich lasse das Kind das Buch an einen sicheren Ort legen, damit es nicht verloren geht.
Strategie 2)	Ich sage: „Toll, da geht es um den Weltraum! Können wir es uns während der Freispielzeit später gemeinsam ansehen?“.
Strategie 3)	Ich schlage vor, dass wir die Gruppe morgen fragen, ob sie dieses Buch gemeinsam lesen möchten.
Strategie 4)	Ich biete der Gruppe an, das Buch während der Vorlesezeit zu lesen, obwohl es nicht zu den Tagesplänen passt.

Für die Vorlesesituation in Szenario 1 ist in allen Systemen Strategie 3 die seltenste gewählte Reaktion. Zwischen den Systemen bestehen zugleich aber starke Unterschiede bei dieser Antwortmöglichkeit: In Chile, Israel, Japan, Kolumbien, Marokko, Spanien und der Türkei (jeweils Ü3-Studie) wählt die Hälfte der Befragten diesen Ansatz. In der Flämischen Gemeinschaft (Belgien; Ü3-Studie), Deutschland (beide Studien) und in Québec (Kanada; U3-Studie) ziehen die pädagogisch Tätigen die Reaktion am seltensten in Betracht.

Die übrigen Antwortoptionen (1, 2 und 4) erkennen die Auseinandersetzung des Kinds mit der Geschichte jeweils auf unterschiedliche Weise an. Mit Strategie 1 wird der Zwischenruf positiv aufgenommen. Die Strategien 2 und 4 setzen das Vorlesen jeweils fort. Während Strategie 2 insgesamt die populärste Antwortoption darstellt, wird Strategie 4 in vielen Systemen ähnlich oft gewählt. Ausnahmen bilden Japan (Ü3-Studie), wo Strategie 1 weniger beliebt ist als 2 und 4, während sich in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien; Ü3-Studie) das Gegenteil zeigt. In Deutschland (beide Studien) wird Strategie 4 seltener gewählt als 1 und 2.

In Szenario 2 bringt ein Kind ein Buch zu einem Thema mit, das nicht zu den Tagesplänen passt. Strategie 4 schlägt vor, das Buch trotzdem während der Vorlesezeit zu lesen. Dies stellt häufig die am meisten gewählte Antwortoption dar, in allen Systemen geben über 85 % an, dass sie so handeln würden. Über alle Teilnehmerländer hinweg zeigt dieses Ergebnis die hohe Sensibilität des pädagogischen Personals und seine starke Berücksichtigung der Kinderperspektive, beides zentrale Merkmale hoher Qualität. In allen Systemen ist der Anteil der pädagogisch Tätigen, die Strategie 4 anwenden würden, höher als bei den Strategien 1 und 3, die das Kind das Buch an einen sicheren Ort legen lassen (1) oder es am nächsten Tag lesen wollen (3). Strategie 4 ist in den meisten Ländern auch beliebter als Strategie 2, die vorschlägt, das Buch am selben Tag während der Freispielzeit anzusehen. In Finnland, Japan, Marokko und der Türkei (jeweils Ü3-Studie) sowie in Deutschland (beide Studien) ist der Anteil, der diese Option auswählt, ähnlich hoch wie bei Strategie 4. In Deutschland geben 87 % (beide Studien) an, dass sie sich wahrscheinlich entsprechend Strategie 2 verhalten würden, Strategie 4 wird mit 87 (Ü3-Studie) bzw. 88 % (U3-Studie) ähnlich häufig gewählt.

4.4 Wie sich anregende Interaktionen und Erfahrungen in Kitas fördern lassen

Die Praktiken, die pädagogisch Tätige für die Unterstützung der kindlichen Entwicklung nutzen, unterscheiden sich systemübergreifend genauso wie systemintern. Daher ist es entscheidend zu verstehen, welche Faktoren diese Praktiken prägen

und zugleich durch politische Maßnahmen angepasst werden können. Dafür wird untersucht, wie die Zeitaufteilung der pädagogisch Tätigen für verschiedene Aufgaben – Vorbereitung, Dokumentation der kindlichen Entwicklung und Elternarbeit – sowie die Charakteristika des pädagogischen Personals und der Einrichtungen mit dem Einsatz unterschiedlicher Praktiken zusammenhängen. Um die Bandbreite der von der Studie erfassten zum Einsatz kommenden Praktiken zusammenzufassen, wurden die Einzelfragen in jedem der neun abgefragten Bereiche (soziale Entwicklung, emotionale Entwicklung, Sprache, Spielen und Erforschen, kindzentrierte Ansätze, frühe Lese- und Schreibfähigkeiten, frühe mathematische Fähigkeiten, individuell an das Kind angepasste Praktiken und Strategien zur Unterstützung des Verhaltens) jeweils zu einem einzelnen Indikator kombiniert.

Mehr Zeit für die Dokumentationsaufgaben hängt mit einem häufigeren Einsatz verschiedener pädagogischer Praktiken zusammen

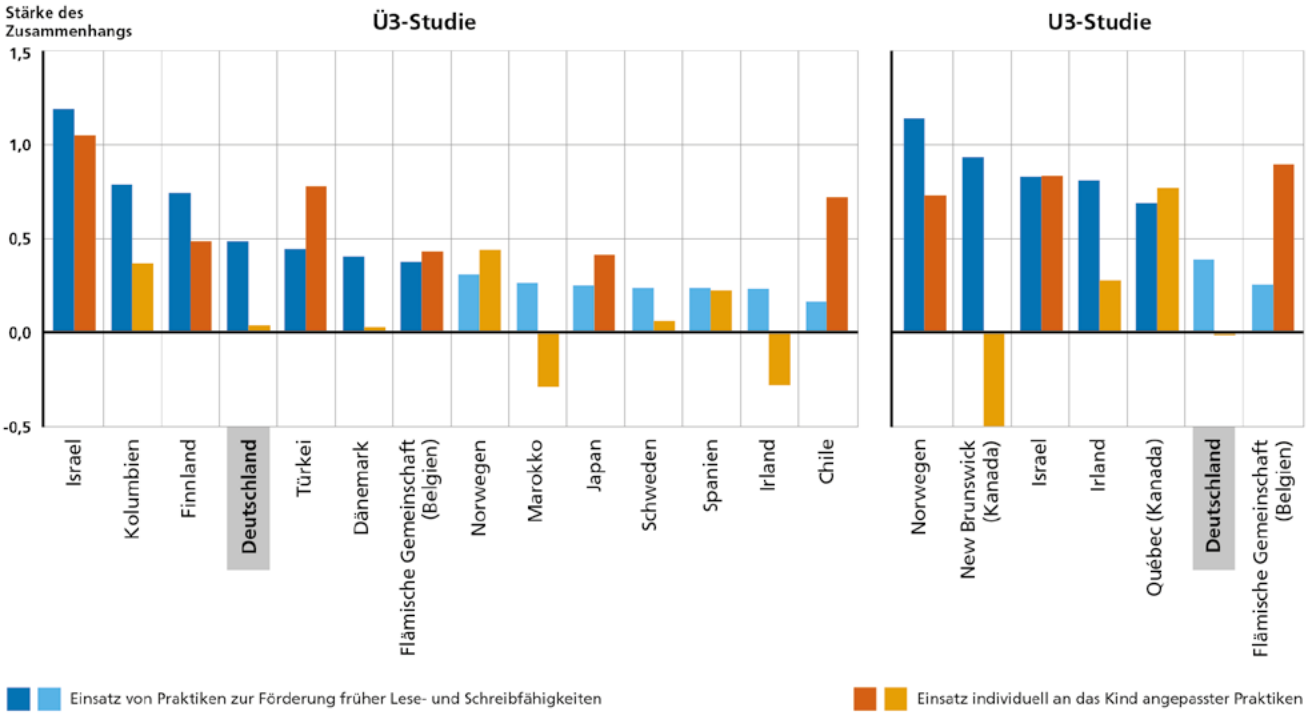
Ein höherer Zeitanteil für die Dokumentation der Entwicklung der Kinder geht häufig mit einem stärkeren Einsatz verschiedener Praktiken in einem der neun Bereiche einher. Keine andere Aufgabe, für die Angaben zum Zeitaufwand erhoben wurden, wirkt sich so oft auf die pädagogische Praxis aus. Der positive Zusammenhang zeigt sich für jeden der neun Bereiche in mindestens fünf Systemen, am häufigsten jedoch für die frühen Lese- und Schreibfähigkeiten sowie bei individuell an das Kind angepassten Praktiken (Abb. 4.1).

Am häufigsten finden sich die Zusammenhänge über alle Bereiche hinweg in Finnland, der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) und Israel (jeweils Ü3-Studie). In Irland und Schweden (jeweils Ü3-Studie) zeigen sich hingegen weder positive noch negative Zusammenhänge zwischen mehr investierter Zeit für Dokumentationsaufgaben und Praktiken. In Deutschland hängt ein größerer Zeitaufwand für die Dokumentation nur in Einzelfällen signifikant mit einer häufigeren Nutzung bestimmter pädagogischer Praktiken zusammen, beispielsweise bei Praktiken zur Förderung früher Lese- und Schreibfähigkeiten (Ü3-Studie) (Abb. 4.1).

In manchen FBBE-Systemen setzen auch diejenigen bestimmte pädagogische Praktiken häufiger ein, die größere Zeitanteile mit Planung und Vorbereitung verbringen. Dabei hängen Vorbereitungszeiten eher mit einem häufigeren Einsatz pädagogischer Praktiken zusammen, wenn sie gemeinsam mit Kolleg:innen verbracht werden – dies unterscheidet sich jedoch zwischen den Ländern und inhaltlichen Bereichen. In Dänemark, Deutschland, der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) und Spanien (jeweils Ü3-Studie) sowie in Israel (U3-Studie) hängen Planung und Vorbereitung häufiger oder sogar nur dann mit mehr eingesetzten Praktiken zusammen, wenn sie gemeinsam mit Kolleg:innen und nicht alleine vorgenommen werden – in Japan (Ü3-Studie) und der Flämischen Gemeinschaft

(Belgien; U3-Studie) gilt das Gegenteil. Insgesamt gibt es kein einheitliches Muster für alle Länder: So finden sich in jedem Bereich ein oder zwei Länder, in denen mehr Planungs- und Vorbereitungszeit mit einem selteneren Gebrauch pädagogischer Praktiken einhergeht.

Abb. 4.1: Zusammenhang zwischen dem Zeitaufwand für Dokumentationsaufgaben und dem Einsatz bestimmter pädagogischer Praktiken



Veränderung der Skalenwerte für Praktiken zur Förderung früher Lese- und Schreibfähigkeiten sowie für individuell an das Kind angepasste Praktiken im Zusammenhang mit einem hohen Zeitaufwand für Dokumentationsaufgaben (oberstes Terzil pro Land)

Hinweis: Die Ergebnisse zeigen unstandardisierte Koeffizienten aus zwei multivariaten linearen Regressionsmodellen. In diesen werden die pädagogisch Tätigen im obersten Terzil innerhalb ihres Lands hinsichtlich der Zeit, die sie für die Dokumentation der Entwicklung, des Wohlbefindens und des Lernens von Kindern aufwenden, mit pädagogisch Tätigen im untersten Terzil verglichen im Hinblick auf 1) die Skala der Praktiken zur Förderung früher Lese- und Schreibfähigkeiten und 2) die Skala individuell an das Kind angepasster Praktiken. Statistisch signifikante Ergebnisse sind in einem dunkleren Farbton dargestellt. Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach der Stärke des Zusammenhangs zwischen einem höheren Zeitaufwand für Dokumentationsaufgaben und den Praktiken zur Förderung früher Lese- und Schreibfähigkeiten sortiert.

Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Figure 4.3; eigene Übersetzung.

Berufserfahrenes Personal setzt manche Praktiken zur Förderung der kindlichen Entwicklung häufiger ein – andere jedoch weniger

Die Berufserfahrung der pädagogisch Tätigen in Kindertageseinrichtungen hängt in vielen Systemen mit ihrem Einsatz pädagogischer Praktiken zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung zusammen. Die Richtung dieses Zusammenhangs unterscheidet sich jedoch zwischen Praktiken und Ländern. Solche Unterschiede

könnten auf Veränderungen in Aus-, Fort- und Weiterbildung zurückzuführen sein – aber auch darauf, was die pädagogisch Tätigen im Lauf ihrer Karriere in den Kitas gelernt haben.

Insgesamt hängt eine Berufserfahrung von unter zehn Jahren in der FBBE tendenziell – auch in Deutschland (beide Studien) – mit einem regelmäßigeren Einsatz von Praktiken zur Unterstützung des Verhaltens der Kinder und zur Förderung ihrer sprachlichen Entwicklung zusammen. Praktiken zur Unterstützung früher Lese- und Schreibfähigkeiten, früher mathematischer Fähigkeiten oder zur Förderung der emotionalen Entwicklung werden von dieser Gruppe in einigen Ländern hingegen seltener eingesetzt. Die Zusammenhänge zwischen Berufserfahrung und dem Gebrauch von Praktiken weisen innerhalb einzelner FBBE-Systeme häufig in dieselbe Richtung. So geht etwa in Japan (Ü3-Studie) eine geringere Berufserfahrung mit einem stärkeren Einsatz der meisten pädagogischen Praktiken einher. In anderen Systemen, insbesondere Dänemark, Irland, Kolumbien und Neuseeland (jeweils Ü3-Studie), hängt mehr Erfahrung hingegen oft mit einem häufigeren Einsatz solcher Praktiken zusammen. Für Deutschland zeigt sich kein einheitliches Bild.

Gruppenleitungen berichten regelmäßig von einem häufigeren Einsatz von Praktiken zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung als pädagogisches Personal in anderen Rollen – etwa Zweit- und Ergänzungskräfte oder Mitarbeitende zur Förderung einzelner Kinder. Solche Unterschiede können auf verschiedene Ausbildungsgänge zurückzuführen sein, die pädagogisch Tätige in unterschiedlichen Rollen durchlaufen haben, oder die diversen Verantwortlichkeiten der jeweiligen Rollen widerspiegeln.

In größeren Gruppen finden sich mehr Praktiken zur Förderung der Sprachentwicklung und zur Unterstützung des Verhaltens

Wie häufig pädagogische Praktiken in verschiedenen Bereichen eingesetzt werden, hängt in mehreren Ländern mit der Größe der „spezifischen Kindergruppe“ zusammen. In größeren Kindergruppen werden in Marokko, Neuseeland und Schweden (jeweils Ü3-Studie) sowie in Irland, Israel und Norwegen (jeweils U3-Studie) mehr Praktiken zur Förderung der Sprachentwicklung eingesetzt – in Deutschland trifft dies auf beide Studien zu. Ein Zusammenhang mit einem häufigeren Einsatz von Praktiken zur Unterstützung des Verhaltens zeigt sich in Japan, Marokko, Neuseeland, Schweden (jeweils Ü3-Studie) sowie Irland, Norwegen (jeweils U3-Studie) und Deutschland (beide Studien). Die Arbeit in größeren Kindergruppen kann dazu führen, dass pädagogisch Tätige häufiger Gelegenheit haben, Praktiken zur Sprachförderung einzusetzen, und regelmäßiger den Bedarf sehen, ein Verhalten zu fördern, das den Gruppenerwartungen entspricht. Der Zusammenhang besteht unabhängig vom Zahlenverhältnis zwischen pädagogisch Tätigen und Kindern in der Gruppe.

5.



Förderung des Bewusstseins und der Akzeptanz von Vielfalt in Kitas durch pädagogische Praktiken und die Einbindung der Familien

Gleicher Zugang zu hochwertiger FBBE kann Chancenungleichheiten in einer Entwicklungsphase verringern, in der Kinder besonders empfänglich für gezielte Interventionen sind. Die daraus resultierenden positiven Effekte können sich über

den gesamten Lebensverlauf auszahlen. In den letzten Jahrzehnten ist es vielen Ländern gelungen, die Beteiligung an der FBBE deutlich auszuweiten. Ein breiterer Zugang führt im Idealfall dazu, dass mehr Kinder aus sozioökonomisch benachteiligenden Lebenslagen sowie aus Familien mit Migrationshintergrund oder anderen Minderheitengruppen Einrichtungen besuchen. Damit könnte sich die Vielfalt unter den Kindern in der FBBE zunehmend erhöhen, obwohl die vulnerabelsten Kinder häufig sehr schwierig zu erreichen sind. Vor diesem Hintergrund steht das Personal vor der Aufgabe, auf ein breiteres Spektrum an Erwartungen, Stärken und Bedürfnissen von Kindern und ihren Familien einzugehen. Dieses Kapitel konzentriert sich auf politische Ansätze und Praktiken, die dazu beitragen, dass sich alle Kinder und ihre Familien in den Kindertageseinrichtungen willkommen und einbezogen fühlen. Untersucht wird, wie Kitas das Bewusstsein und die Akzeptanz von Vielfalt bei Kindern fördern, wie sie Kinder und Familien mit unterschiedlichen Familiensprachen unterstützen und inwieweit sich Diversitätspraktiken und -einstellungen des Personals in Einrichtungen mit einem höheren Anteil an Kindern mit Diversitätsmerkmalen unterscheiden.

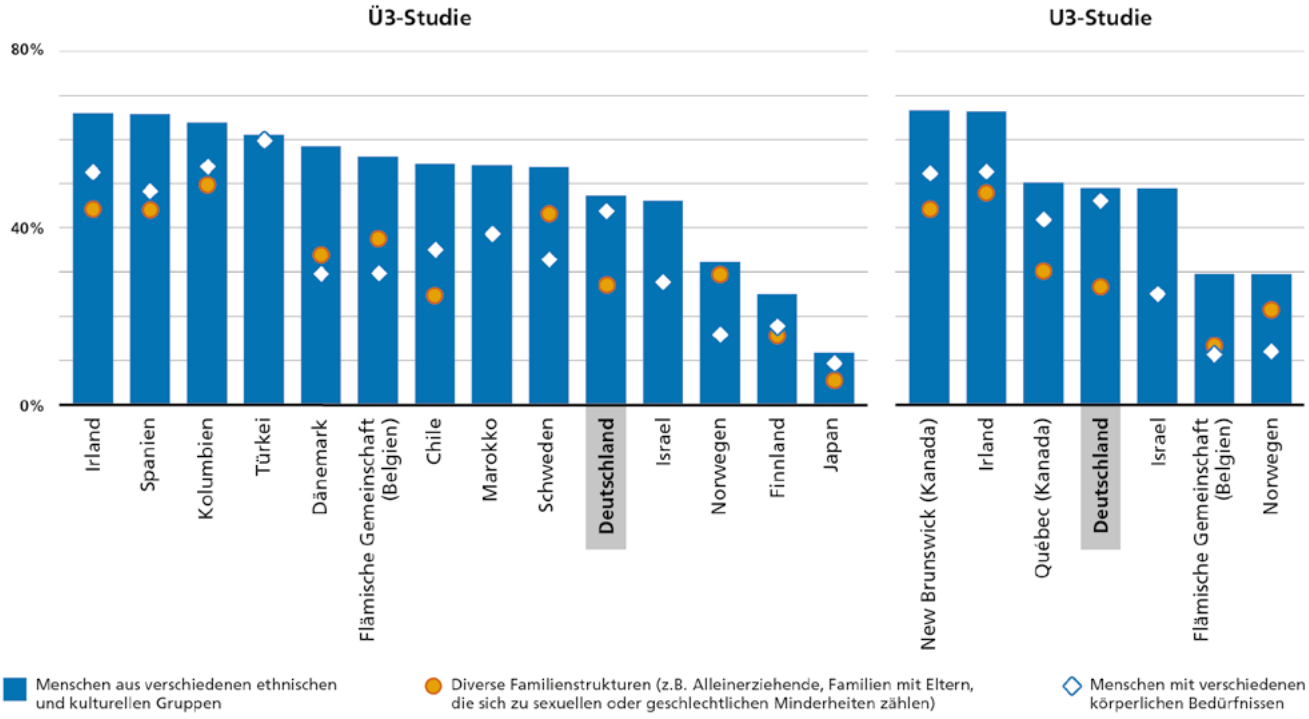
5.1 Förderung des Bewusstseins und der Akzeptanz von Vielfalt

Die Förderung des Bewusstseins und der Akzeptanz von Vielfalt in Kitas kann dazu beitragen, dass sich alle Kinder und ihre Familien willkommen und integriert fühlen, sodass mehr Kinder von hochwertiger FBBE profitieren können. Selbst wenn Einrichtungen mit Blick auf Familien und Kinder eine relativ homogene Zusammensetzung aufweisen, ist die Förderung der Offenheit der Kinder gegenüber Unterschieden durch das Kennenlernen verschiedener Formen der Vielfalt eine bedeutende Grundlage für den Aufbau einer inklusiveren Gesellschaft.

Bücher und Bilder zeigen die Vielfalt ethnischer und kultureller Gruppen stärker als unterschiedliche körperliche Bedürfnisse und Familienformen

Fragt man das pädagogische Personal, so zeigt sich: Das Ausmaß, in dem Kitas Praktiken zur Förderung von Bewusstsein und Akzeptanz von Diversität (in der Folge: Diversitätspraktiken) umsetzen, unterscheidet sich zwischen den Teilnehmerländern beträchtlich. Ungeachtet dieser Unterschiede sind Bücher und Bilder zur Förderung von Diversitätsbewusstsein und -akzeptanz deutlich üblicher als Aktivitäten, die Gemeinsamkeiten von Menschen unterschiedlicher ethnischer und kultureller Herkunft betonen oder das Bewusstsein für die verschiedenen

Abb. 5.1: Darstellung von Vielfalt in Büchern und Bildern



Anteil pädagogisch Tätiger, die „eher" oder „sehr" zustimmen, dass folgende Gruppen in Büchern und Bildern in ihrer Kita gezeigt werden (in %)

Hinweis: Die Angabe zur Darstellung diverser Familienstrukturen in Büchern und Bildern wurde in Einrichtungen in Marokko und der Türkei (jeweils Ü3-Studie) sowie in Israel (beide Studien) nicht erhoben. Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach dem Anteil pädagogisch Tätiger sortiert, die angeben, dass Bücher und Bilder mit Personen aus unterschiedlichen ethnischen und kulturellen Gruppen gezeigt werden.

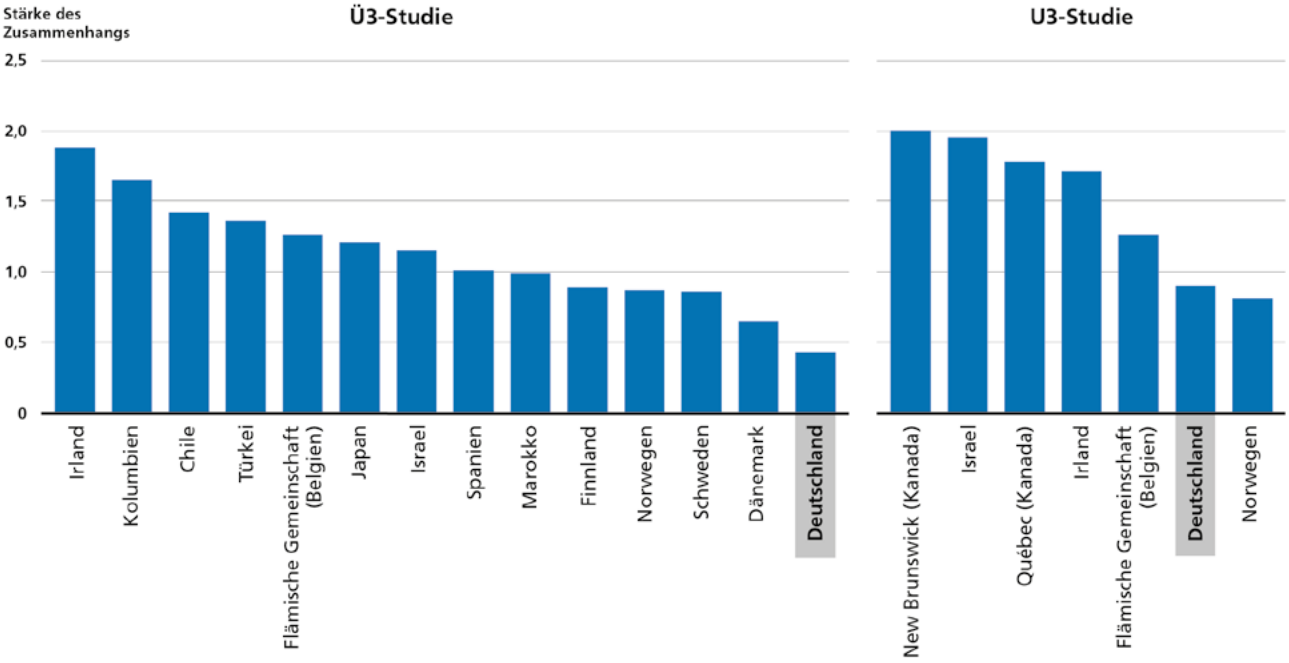
Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Figure 5.2; eigene Übersetzung.

Sprachen der Kinder stärken. Dies trifft auch auf Deutschland zu: 47 % der pädagogisch Tätigen geben an, Bücher und Bilder, die Menschen aus verschiedenen ethnischen und kulturellen Gruppen darstellen, (sehr) häufig in ihren täglichen Interaktionen mit Kindern anzuwenden. Im Gegensatz hierzu geben 37 % an, Aktivitäten, die Gemeinsamkeiten von Menschen unterschiedlicher ethnischer und kultureller Herkunft betonen, gleichermaßen anzuwenden. Auffällig ist, dass in allen Systemen berichtet wird, dass Bücher und Bilder in den Einrichtungen seltener Menschen mit unterschiedlichen körperlichen Bedürfnissen oder mit diversen Familienstrukturen darstellen als Menschen aus verschiedenen ethnischen und kulturellen Gruppen (Abb. 5.1). Dieser Unterschied fällt jedoch in einigen Ländern gering aus, unter anderem auch teilweise in Deutschland. Hierzulande zeigen Bilder und Bücher zwar seltener Menschen mit unterschiedlichen körperlichen Bedürfnissen (Ü3-Studie: 44 %; U3-Studie: 46 %) als Menschen aus verschiedenen ethnischen und kulturellen Gruppen (Ü3-Studie: 47 %; U3-Studie: 49 %), die Differenz ist mit jeweils 3 Prozentpunkten aber sehr gering. Allerdings scheint nach Angabe der pädagogisch Tätigen in Deutschland die Darstellung diverser Familienstrukturen in Büchern und Bildern am wenigsten verbreitet zu sein (beide Studien 27 %).

Berichtet das Personal von mehr Diversitätspraktiken, ist seine Selbstwirksamkeit in diesem Bereich höher und die Kita fördert Vielfalt stärker

Um ein Gesamtbild der Wahrnehmungen des Personals hinsichtlich der entsprechenden Bemühungen ihrer Einrichtungen zu zeichnen, lassen sich die verschiedenen Diversitätspraktiken zusammenführen. Diese stehen in einem positiven Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit des pädagogischen Personals im Hinblick darauf, das Interesse der Kinder für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu wecken (Abb. 5.2). Dies gilt auch in Deutschland, wobei dieser Zusammenhang schwächer ausgeprägt ist als in den anderen Teilnehmerländern der Ü3-Studie. Insgesamt zeigt sich in Deutschland ein eindeutig stärkerer Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Diversitätspraktiken und der Selbstwirksamkeit des Personals in der U3-Studie. Praktiken in diesem Bereich, die nach Angabe der Leitungen auf Einrichtungsebene durchgeführt und gefördert werden, korrelieren in einigen Ländern – Chile, Japan, Marokko und Spanien (jeweils Ü3-Studie) – ebenfalls mit einer stärkeren Umsetzung von Diversitätspraktiken durch pädagogisch Tätige. Dieser Zusammenhang ist allerdings geringer als jener mit der Selbstwirksamkeit und in Deutschland nur sehr schwach ausgeprägt.

Abb. 5.2: Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Diversitätspraktiken pädagogisch Tätiger



Veränderung der Skalenwerte für Praktiken zur Förderung von Bewusstsein und Akzeptanz von Vielfalt im Zusammenhang mit einer hohen Selbstwirksamkeit bei der Förderung des Interesses von Kindern an kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten

Hinweis: Die Ergebnisse zeigen unstandardisierte Koeffizienten aus einem multivariaten linearen Regressionsmodell. Alle Koeffizienten sind statistisch signifikant. Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach der Stärke des Zusammenhangs sortiert.

Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Figure 5.3; eigene Übersetzung.

Weitere Merkmale auf Einrichtungsebene, die mit den Diversitätspraktiken in Zusammenhang stehen, unterscheiden sich je nach Systemkontext. So berichten pädagogisch Tätige in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Spanien (jeweils Ü3-Studie) sowie in Israel (U3-Studie) in öffentlichen Einrichtungen häufiger vom Einsatz diversitätsbezogener Praktiken, während dies in Deutschland und Marokko (jeweils Ü3-Studie) häufiger in privaten Einrichtungen der Fall ist.

Diversitätspraktiken unterscheiden sich nicht zwischen unterschiedlich zusammengesetzten Kindergruppen, gehen aber mit kindzentrierten pädagogischen Praktiken einher

In einigen FBBE-Systemen korrelieren die Diversitätspraktiken des pädagogischen Personals mit der Zusammensetzung der Kinder in den Einrichtungen in Bezug auf den Anteil von Kindern, deren Familiensprache von der Einrichtungssprache abweicht, die aus benachteiligten Haushalten stammen oder einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Pädagogisch Tätige, die von einem verstärkten Einsatz von Diversitätspraktiken in ihren Einrichtungen berichten, geben ebenfalls häufiger an, in der Woche vor der Erhebung kindzentrierte Ansätze zur Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen eingesetzt zu haben. Dies gilt in nahezu allen Ländern der Ü3-Studie, Deutschland und Norwegen bilden die einzigen Ausnahmen. In der U3-Studie zeigt sich der Zusammenhang hingegen lediglich in Deutschland und Israel. In denselben Ländern ist zudem in beiden Studien eine stärkere Anwendung von Diversitätspraktiken durch pädagogisch Tätige mit einer höheren Nutzung individuell an das Kind angepasster Praktiken verbunden.

5.2 Der Umgang mit zunehmender sprachlicher Vielfalt

Die Anteile von Kindern, deren Familiensprache sich von der Einrichtungssprache unterscheidet, nehmen zu. Trotz individueller Vorteile, die Multilingualismus mit sich bringen kann, geht damit für das pädagogische Personal die Herausforderung einher, auf unterschiedliche sprachliche Stärken und Bedürfnisse einzugehen.

Die Mehrheit des Personals arbeitet mit Kindern mit anderen Familiensprachen

In allen Teilnehmerländern gibt eine Mehrheit des Personals an, mit Kindern zu arbeiten, deren Familiensprache sich von der Einrichtungssprache unterscheidet.

Besonders häufig zeigt sich dies in Kitas in Dänemark, Finnland, der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) und Schweden (jeweils Ü3-Studie), New Brunswick (Kanada; U3-Studie) sowie in Deutschland, Neuseeland und Norwegen (jeweils beide Studien). Dabei handelt es sich um Länder, die offiziell mehrsprachig sind und/oder eine hohe FBBE-Beteiligungsquote aufweisen, die es wahrscheinlicher macht, dass Kinder mit verschiedensten Sprachen in Einrichtungen aufgenommen werden.

In Einrichtungen, in denen es laut der Leitung Eltern gibt, die eine andere Sprache sprechen, beherrscht das Personal häufig einige oder sogar alle dieser Sprachen. In Einrichtungen, die sprachlich sehr divers sind (d. h. über 10 % der Kinder haben eine andere Familiensprache), ist dies vergleichsweise sogar noch üblicher. Zugleich berichten pädagogisch Tätige in verschiedenen Ländern häufiger, zumindest einige der Sprachen der Kinder zu sprechen, wenn sie in Einrichtungen mit größerer sprachlicher Vielfalt tätig sind. Dies zeigt sich in der Ü3-Studie in Finnland, Marokko und Norwegen, in der U3-Studie in Israel und Québec (Kanada) sowie in beiden Studien in Deutschland, der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) und Irland.

Besuchen mehr Kinder mit anderer Familiensprache die Kita, wünschen sich die pädagogisch Tätigen eine höhere finanzielle Förderung für diese Gruppe

Vergleicht man Einrichtungen mit einem höheren (10 % oder mehr) und einem niedrigeren Anteil (unter 10 %) von Kindern, deren Familiensprache nicht der Einrichtungssprache entspricht, zeigt sich: Das Personal in Einrichtungen mit höherem Anteil solcher Kinder schreibt in Dänemark, Finnland, der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Israel, der Türkei (jeweils Ü3-Studie) sowie in Deutschland (beide Studien) einer Erhöhung der finanziellen Mittel zur Unterstützung für Kinder, die zweisprachig oder mit einer anderen Familiensprache aufwachsen, häufiger eine „eher“ oder „sehr hohe Bedeutung“ zu. Weniger ausgeprägt sind die Zusammenhänge mit Blick auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie aus benachteiligten Familien. Mehr dieser Kinder in der Kita gehen also seltener mit dem Wunsch nach höherer finanzieller Unterstützung für die jeweiligen Gruppen einher. Dies könnte daran liegen, dass der Unterstützung dieser Kinder generell eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird – mehr als für Kinder mit anderer Familiensprache. Denn die Unterstützung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sticht bei der Frage nach Investitionsbedarfen im FBBE-Sektor generell hervor: In allen Ländern wünschen sich pädagogisch Tätige für diesen Bereich am häufigsten zusätzliche Mittel. So handelt es sich in 13 (Ü3-Studie) bzw. in 6 (U3-Studie) Ländern um eine der drei wichtigsten Prioritäten des Personals. Dies trifft auch auf Deutschland zu, wo in beiden Studien rund 80 % des Personals diesen Bereich als Priorität sehen. Lediglich die Verkleinerung von Gruppengrößen durch

die Einstellung zusätzlichen Personals (Ü3-Studie: 85 %; U3-Studie: 88 %) und höhere Gehälter für pädagogisch Tätige (Ü3-Studie: 84 %; U3-Studie: 82 %) werden häufiger genannt. Der einzige weitere Bereich, dem über alle Länder hinweg eine ähnlich hohe Bedeutung beigemessen wird, ist die Verbesserung der Gehälter für pädagogisch Tätige.

Pädagogisch Tätige, die regelmäßiger mit Kindern mit anderer Familiensprache arbeiten, sind möglicherweise stärker für deren Bedarfe sensibilisiert und haben konkrete Vorstellungen, wie zusätzliche finanzielle Mittel zu deren Unterstützung eingesetzt werden könnten. Dies zeigt sich auch daran, dass in Einrichtungen, in denen mehr als 10 % der Kinder eine andere Familiensprache haben, häufiger Aktivitäten durchgeführt werden, die auf die unterschiedlichen Sprachen der Kinder aufmerksam machen. Gleichzeitig könnten pädagogisch Tätige, die mit mehr Kindern mit anderen Familiensprachen arbeiten, das Gefühl einer unzureichenden Ressourcenausstattung haben, um diese Kinder angemessen zu unterstützen, und messen daher Investitionen in diesem Bereich eine größere Bedeutung bei.

5.3 Zusammenarbeit mit Eltern, Erziehungsberechtigten und Familien

Von der Zusammenarbeit zwischen Kita-Personal und Familien profitieren alle Kinder. Gute Kooperationen mit Eltern und Erziehungsberechtigten können das Vertrauen in die Einrichtungen stärken, dem Personal dabei helfen, ein besseres Verständnis für jedes Kind und dessen familiären Hintergrund zu entwickeln und Eltern bei der weiteren Förderung ihrer Kinder zu Hause unterstützen. Darüber hinaus kann die Zusammenarbeit mit Familien auch ein Instrument zur Förderung von Chancengleichheit sein und allen Kindern hochwertige Interaktionen mit dem pädagogischen Personal, anderen Kindern sowie mit ihren Gemeinschaften und Familien ermöglichen.

Das Kita-Personal hält die Eltern auf dem Laufenden

In allen Teilnehmerländern informieren pädagogisch Tätige Eltern und Erziehungsberechtige häufig über die täglichen Aktivitäten. In den meisten Ländern gibt dies sogar eine überwiegende Mehrheit des Personals von über 90 % an. Dies gilt auch in

Deutschland, wo 92 % (beide Studien) der pädagogisch Tätigen diese Angabe machen. Auch digitale Medien werden häufig zur Kommunikation mit Eltern genutzt. Allerdings variiert die Häufigkeit der Elternkommunikation nach Angabe der Leitungen zwischen und in FBBE-Systemen stark. In den meisten Teilnehmerländern wird berichtet, dass informelle Kommunikation, beispielsweise Gespräche über die Entwicklung des Kinds, häufiger ist als formelle Formen der Kommunikation wie Elterngespräche. Nicht nur das pädagogische Personal berichtet von informeller Kommunikation mit Eltern, auch nach Angabe der Leitungen sind die Kitas hiermit mindestens monatlich oder wöchentlich beschäftigt. In Dänemark (Ü3-Studie), Irland und Neuseeland (jeweils beide Studien) geben mit über 95 % fast alle Leitungen an, dass informelle Kommunikation mindestens monatlich stattfindet, während über drei Viertel sogar von wöchentlichen Aktivitäten berichten. In Deutschland berichten rund 88 % der Leitungen von mindestens monatlich stattfindender informeller Kommunikation und 65 % von mindestens wöchentlicher. In einigen Ländern berichtet zwar eine Minderheit, dennoch ein relevanter Anteil der Leitungen von seltenerem informellen Elternkontakt. Leitungen stehen im Vergleich zum pädagogischen Personal etwas seltener im informellen Austausch mit Familien, dies könnte an den unterschiedlichen Rollen liegen. So tragen Leitungen teilweise größere Verantwortung für administrative Aufgaben oder ihre Zuständigkeiten umfassen mehrere Einrichtungen oder Bildungsebenen, sodass die Möglichkeiten für einen regelmäßigen Kontakt mit Familien eingeschränkt sein können.

Personal ermutigt Familien, zu Hause Lern- oder Spielaktivitäten durchzuführen, größere Unterschiede gibt es bei Eltern-Workshops

Das Ermutigen von Eltern und Erziehungsberechtigten, zu Hause Lern- oder Spielaktivitäten durchzuführen, gehört zu den häufigsten Strategien in der Zusammenarbeit der pädagogisch Tätigen mit den Familien. In Deutschland berichten dies 68 bzw. 63 % (Ü3-Studie bzw. U3-Studie). In Marokko, Spanien und der Türkei (jeweils Ü3-Studie) ist dies sogar üblicher als die regelmäßige Information über tägliche Aktivitäten. Solche Praktiken, die auf die Qualität der häuslichen Umgebung abzielen, sind insofern besonders relevant für den Abbau von Ungleichheiten, als Familien aus benachteiligten Verhältnissen tendenziell weniger Zeit für entwicklungsförderliche Interaktionen und Aktivitäten mit Kindern aufwenden. Auch wenn das Teilen von Informationen Eltern dabei helfen kann, die Entwicklung ihres Kinds zu unterstützen, wissen manche Eltern nicht, wie oder wann sie diese Informationen nutzen können. Deshalb kann es hilfreich sein, Eltern konkreter zu unterstützen, beispielsweise durch die Ermutigung, bestimmte Aktivitäten zu Hause durchzuführen.

Eine weitere Möglichkeit zur Förderung der häuslichen Lernumgebung der Kinder sind Workshops oder Kurse zum Thema Kindererziehung oder kindliche Entwicklung. Mit der Ausnahme von Chile, wo 85 % der Leitungen angeben, wenigstens einmal im Jahr solche Veranstaltungen für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte anzubieten, ist dies in anderen Ländern weniger üblich. In vielen anderen Ländern werden diese in etwa jeder zweiten Einrichtung wenigstens einmal jährlich angeboten. Dies gilt auch für Deutschland, wo 51 % der Einrichtungsleitungen diese Angabe machen. In Irland (beide Studien) und New Brunswick (Kanada; U3-Studie) gibt nur etwa jede vierte Kita-Leitung an, dass Workshops oder Kurse für Eltern und Erziehungsberechtigte wenigstens einmal pro Jahr organisiert werden.

Familien werden vergleichsweise selten ermutigt, aktiv an Entscheidungen und Aktivitäten der Einrichtung mitzuwirken

Praktiken, die Familien aktiver einbeziehen oder ihnen mehr Verantwortung übertragen, sind in Kindertageseinrichtungen tendenziell unüblicher als andere Formen der Zusammenarbeit. Beispielsweise gehören das Ermutigen von Familien, zu Entscheidungen auf Gruppenebene beizutragen, an Entscheidungen in der Kita mitzuwirken oder Aufgaben auf Einrichtungsebene zu übernehmen, zu den Praktiken, von denen pädagogisch Tätige am seltensten berichten.

So gibt in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) und in Japan (jeweils Ü3-Studie) sowie in Deutschland (beide Studien) nur etwa ein Drittel oder weniger der pädagogisch Tätigen an, dass Eltern dazu ermutigt werden, zu Entscheidungen in der Gruppe beizutragen. In mehreren anderen Ländern der Ü3-Studie berichten hingegen mehr als drei Viertel des Personals von dieser Praxis in ihrer Einrichtung. Diese Formen elterlicher Beteiligung können Familien sinnvolle Möglichkeiten eröffnen, sich in den Einrichtungen ihrer Kinder einzubringen, jedoch sowohl für das Personal als auch für die Familien anspruchsvoll sein.

Elternbeteiligung hängt überwiegend nicht von den Diversitätsmerkmalen der Kinder ab

Die Einschätzungen des Personals zur Nutzung verschiedener Strategien zur Einbindung von Familien lassen sich zusammenführen, um ein Gesamtbild der Praxis in der Einrichtung zu erhalten. In den meisten Teilnehmerländern hängen diese Praktiken und die Merkmale der Kinder nicht zusammen. Dies deutet darauf hin, dass pädagogisch Tätige und Kitas, die mehr Kinder mit anderer Familiensprache,

aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf betreuen, keine besonderen Anstrengungen unternehmen, um Familien stärker einzubeziehen. Die Familienarbeit ist in solchen Einrichtungen aber auch nicht schwächer ausgeprägt. Dies zeigt sich auch in Deutschland – mit einer Ausnahme: In Einrichtungen, in denen mehr als 10 % der Kinder eine andere Familiensprache als Deutsch haben, werden tendenziell sogar weniger Maßnahmen zur Einbindung der Eltern umgesetzt. Dies gilt gleichermaßen für die Ü3- und die U3-Studie in Deutschland, wobei der Zusammenhang in der U3-Studie weniger stark ausgeprägt ist. Die FBBE kann gerade in Kontexten größerer Vielfalt durch eine engere Zusammenarbeit mit den Familien besonders vulnerable Kinder unterstützen. Obwohl Elternbeteiligung und die Diversitätsmerkmale der Kinder überwiegend nicht zusammenhängen, bedeuten fehlende Unterschiede zwischen Kitas nicht, dass sich alle Familien aus unterschiedlichen kulturellen und sozioökonomischen Hintergründen innerhalb einzelner Einrichtungen gleichermaßen mit dem pädagogischen Personal austauschen. Dies ist ein Aspekt, der mit TALIS Starting Strong 2024 nicht erfasst werden kann.

6.



Entwicklung von Fachkompetenzen des FBBE-Personals

Dieses Kapitel untersucht, wie FBBE-Systeme die Expertise ihres Personals durch Erstausbildung und berufliche Fort- und Weiterbildung weiterentwickeln können. Es beleuchtet die Rolle der Ausbildung bei der Vorbereitung auf die Arbeit mit Kindern, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie die Hindernisse, denen pädagogisch Tätige begegnen, wenn sie sich weiterbilden möchten. Ein besonderer Fokus liegt darauf, wie FBBE-Systeme die Teilnahme des Personals an berufsbegleitender Fort- und Weiterbildung unterstützen können.

Die Entwicklung von Wissen und Fähigkeiten durch Erstausbildung sowie kontinuierliche Fort- und Weiterbildung ist zentral für hochwertige Interaktionen, die das Lernen, die Entwicklung und das Wohlbefinden von Kindern fördern. Ausbildungsprogramme können eine gemeinsame Definition effektiver Praktiken unter

pädagogisch Tätigen unterstützen, während hochwertige Fortbildung die kritische Reflexion der eigenen Praxis ermöglicht, fachliche Aktualität sicherstellt und Wissenslücken schließt. Die Möglichkeit, Expertise auf- und auszubauen, ist daher entscheidend für die Gewinnung und Bindung von Fachkräften, insbesondere weil sie Aufstiegs- und Entwicklungschancen sowie die Arbeitszufriedenheit fördert.

6.1 Kontinuierliche Fort- und Weiterbildung aufbauend auf Erstausbildung

Eine kohärente Erstausbildung sowie berufliche Fort- und Weiterbildung sind entscheidend, um sicherzustellen, dass pädagogisch Tätige ihre Kompetenzen während ihrer gesamten Karriere entsprechend ihren Kenntnissen, Bedürfnissen und Rollen (weiter)entwickeln können. Inhalt und Niveau der Ausbildung beeinflussen die Qualität der FBBE maßgeblich und bilden die Basis für nachfolgende Fort- und Weiterbildung. Hochwertige Fortbildung wiederum zeichnet sich durch einen inhaltlichen Fokus, aktives Lernen, Kontinuität, Integration in die Team-Praxis und Kohärenz mit vorhandenen Kenntnissen aus. Digitale Technologien haben zunehmend Einzug in die Aus- und Weiterbildungssysteme gehalten und können unterstützend wirken.

Höheres Ausbildungsniveau ist in der Regel mit einer größeren inhaltlichen Bandbreite verbunden

Ausbildungsprogramme decken eine Vielzahl von Themen ab. In fast allen Teilnehmerländern wurden über 80 % des pädagogischen Personals in folgenden Bereichen ausgebildet: Förderung von Spiel und Interaktion der Kinder untereinander, Unterstützung der sozialen und emotionalen Entwicklung von Kindern, Unterstützung des frühen Lernens in einzelnen Lernbereichen, Beobachtung/Dokumentation der Entwicklung, des Wohlbefindens und des Lernens der Kinder, Gesundheit, Körperpflege und Sicherheit von Kindern. In Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren ist laut den Befragten in fast allen Teilnehmerländern die Zusammenarbeit mit Familien Teil von über 80 % der Erstausbildungen. Themen wie die Arbeit mit Kindern aus benachteiligten oder diversen Familien oder mit anderer Familiensprache sind dagegen unterrepräsentiert.

Ein höherer Bildungsabschluss geht in der Regel mit einer größeren inhaltlichen Bandbreite in beiden Studien einher. In den meisten Ländern deckten Fachkräfte mit einem Abschluss auf Bachelor-Niveau (wie hierzulande die Erzieher:innen) in ihrer Erstausbildung mehr Themen ab als diejenigen mit Sekundarstufe II als höchstem Bildungsabschluss – dies trifft auch auf Deutschland zu (beide Studien).

Fort- und Weiterbildung erfolgt häufig in konventionellen Formaten, effektivere Formen werden seltener genutzt

Mehr als 80 % aller pädagogisch Tätigen nahmen innerhalb des letzten Jahrs vor der Erhebung an beruflicher Fort- und Weiterbildung teil. Die häufigsten Formate sind Kurse, Seminare und Workshops. Dies könnte auf eine höhere Verfügbarkeit und ein größeres Angebot dieser Weiterbildungsmaßnahmen zurückzuführen sein, aber auch auf die Möglichkeit, diese leichter in Präsenz-, Hybrid- oder virtuellen Formaten zu absolvieren.

Demgegenüber haben sich berufsbegleitende und gemeinschaftliche Ansätze und Formate, die stärker auf Austausch und Zusammenarbeit ausgerichtet sind, für die Fort- und Weiterbildung zunehmend als wirkungsvoller und kosteneffizienter erwiesen. Die Teilnahme an berufsbegleitender Fortbildung und gemeinschaftlichen Lernaktivitäten ist zudem ein positiver Prädiktor für die Anwendung kindzentrierter Ansätze zur Gestaltung und Förderung des Lernens sowie für alltagsintegrierte pädagogische Praktiken in mehreren FBBE-Systemen.

In beiden Studien und über alle Teilnehmerländer hinweg sind berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung und gemeinschaftliche Lernaktivitäten weniger verbreitet als die Teilnahme an Kursen oder Seminaren. Im Vergleich mit anderen Ländern gibt auch in Deutschland nur ein relativ geringer Anteil des pädagogischen Personals in der Ü3-Studie (58 %) an, in den 12 Monaten vor der Erhebung an berufsbegleitenden und gemeinschaftlichen Lernaktivitäten teilgenommen zu haben (55 % in der U3-Studie). Dies umfasst (neben anderen Formaten) die Teilnahme an Coaching- (in Deutschland 18 % in der Ü3-Studie und 19 % in der U3-Studie) oder Einarbeitungsprogrammen (10 bzw. 12 %) sowie Hospitationsbesuche in anderen Kitas (20 bzw. 19 %). Der Anteil des pädagogischen Personals, der Hospitationsbesuche in anderen Gruppen der eignen Kita durchführt, ist höher als in anderen Ländern (38 bzw. 35 %). In Chile, der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Japan, Kolumbien, Marokko, Schweden (jeweils Ü3-Studie) sowie Israel und Neuseeland (jeweils beide Studien) gelingt es, eine hohe Teilnahmequote an Fort- und Weiterbildung mit einer starken Inanspruchnahme berufsbegleitender Maßnahmen sowie gemeinschaftlichen Lernaktivitäten zu kombinieren.

Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen befassen sich mit Spiel und Theorien, jedoch seltener mit der Arbeit mit vulnerablen Kindern

Die Inhalte der jüngsten beruflichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (Tab. 6.1) für pädagogisch Tätige überschneiden sich tendenziell mit denen ihrer Erstausbildung und ähneln sich über die Teilnehmerländer hinweg. Für beide Studien sind Theorien zu Entwicklung, Wohlbefinden und Lernen von Kindern, die Förderung von Spiel und Interaktion der Kinder untereinander sowie die Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung der Kinder die häufigsten Themenbereiche, in denen die Mitarbeitenden von Fort- und Weiterbildung berichten. Eine Reihe anderer Bereiche, darunter die Arbeit mit Kindern mit unterschiedlichem oder benachteiligendem Hintergrund oder anderer Familiensprache, rangieren unter den Themen nicht ganz vorn. Diese Bereiche werden in der Regel auch in der Erstausbildung weniger behandelt und das pädagogische Personal äußert zugleich hohen Fortbildungsbedarf in dieser Hinsicht.

Unterschiede zwischen Ländern hinsichtlich der Anzahl der Bereiche, die sowohl in der Erstausbildung als auch in der beruflichen Fort- und Weiterbildung abgedeckt werden, spiegeln im Allgemeinen die Unterschiede in der Anzahl der Bereiche wider, die ausschließlich in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen behandelt werden. Dieses Muster könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Ausbildung breit angelegt und das Angebot an Fortbildungsmaßnahmen möglicherweise begrenzt ist, sodass Fort- und Weiterbildung hauptsächlich dazu dient, Wissen aufzufrischen oder Wissenslücken zu schließen, anstatt neue Themen zu erkunden.

Für Deutschland fällt auf, dass der geringste Anteil über alle Themen hinweg berichtet wird, d. h. sich nur ein geringer Anteil des pädagogischen Personals in den genannten Bereichen fortbildet und entsprechend davon profitiert. Dies gilt auch für viele einzelnen Themenbereiche: In der Ü3-Studie bildet Deutschland in 9 von 15 Bereichen das Schlusslicht, in der U3-Studie gar in allen bis auf einen abgefragten Themenbereich. Dies kann einerseits beispielsweise eine Folge von Personalmangel bzw. allgemein Hindernissen für die Teilnahme sein, andererseits aber auch bedeuten, dass in bestimmten Bereichen keine Fortbildung benötigt wird.

Tab. 6.1: Inhaltliche Themen von besuchter Fort- und Weiterbildung

	Theorien zu Entwicklung, Wohlbefinden und Lernen von Kindern	Themen im Zusammenhang mit Gesundheit, Körperpflege und Sicherheit von Kindern	Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung der Kinder	Förderung des Interesses der Kinder für Umweltschutz	Verwendung digitaler Medien und Infrastruktur zur Unterstützung der Arbeit mit Kindern	Arbeit mit Kindern aus benachteiligten Familien (z. B. ökonomisch benachteiligt, Fluchthintergrund)	Arbeit mit Kinder mit unterschiedlichem Familienhintergrund (z. B. multikulturell, religiös, Minderheiten)	Unterstützung der Kinder beim Übergang in andere Kindertageseinrichtungen oder in die Grundschule
Ü3-Studie								
Chile	78	66	81	72	53	34	45	34
Dänemark	86	30	46	19	25	38	18	32
Deutschland	**55**	**54**	**54**	**18**	**16**	**14**	**18**	**18**
Finnland	57	38	73	36	37	19	28	21
Flämische Gemeinschaft (Belgien)	60	33	47	22	47	22	23	18
Irland	71	75	77	58	42	43	46	55
Israel	66	68	78	65	54	36	a	43
Japan	75	60	61	66	26	27	19	47
Kolumbien	95	85	92	91	66	63	66	79
Marokko	87	91	90	87	62	49	a	77
Norwegen	82	50	79	35	36	15	27	30
Schweden	46	31	57	35	48	19	28	19
Spanien	51	47	69	45	80	29	33	27
Türkei	72	67	77	67	60	41	a	57
U3-Studie								
Deutschland	**62**	**52**	**53**	**12**	**19**	**14**	**17**	**13**
Flämische Gemeinschaft (Belgien)	85	80	76	33	39	23	26	31
Irland	71	80	82	69	45	43	50	58
Israel	81	91	86	71	40	33	a	51
New Brunswick (Kanada)	91	66	93	74	55	41	56	43
Norwegen	80	44	77	37	39	16	28	14
Québec (Kanada)	85	72	82	49	56	29	35	32

Anteil pädagogisch Tätiger, die angeben, dass die jeweiligen Themen in ihren Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in den letzten 12 Monaten vor der Erhebung behandelt wurden (in %)

Hinweis: Top-3-Auswahl der pro Studie am häufigsten bzw. seltensten berichteten Themenbereiche für Deutschland. Die am häufigsten berichteten Themenbereiche sind pro Land jeweils dunkelblau gekennzeichnet, die mit dem geringsten Anteil weiß. Farbtöne dazwischen markieren Abstufungen zwischen dem größten und dem kleinsten Anteil innerhalb jedes Lands. Aufgrund der Auswahl an dargestellten Themenbereichen wird in den Teilnehmerländern jeweils nicht das vollständige Werte- und damit auch Farbspektrum dargestellt. a: Diese Angabe wurde in Einrichtungen in Marokko und der Türkei (jeweils Ü3-Studie) sowie in Israel (beide Studien) nicht erhoben.

Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Table 6.1; eigene Übersetzung.

Fort- und Weiterbildungsformate in Präsenz weitverbreitet, Online-Kurse zum Teil mit einer geringeren wahrgenommenen Wirkung verbunden

Im Durchschnitt nahmen die Befragten in den 12 Monaten vor der Erhebung an zwei bis vier Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teil. Während die Mehrheit der Mitarbeitenden in der Ü3-Studie persönlich teilnimmt, engagieren sich in einigen Teilnehmerländern auch relativ viele in hybriden Formaten: Dies berichten rund 40 % in Neuseeland, Schweden, Spanien und der Türkei, in Dänemark, Deutschland und Kolumbien dagegen weniger als 20 %. In der U3-Studie zeigt sich ein ähnliches Bild: Lediglich New Brunswick und Québec (Kanada) bilden hier eine Ausnahme mit mehr Online- als Präsenzteilnahmen.

Gefragt nach ihrer Wahrnehmung der Auswirkungen ihrer jüngsten Teilnahme an beruflicher Fort- und Weiterbildung zeigen sich Unterschiede beim Besuch von Kursen, Seminaren oder Workshops: So verbanden Mitarbeitende in sechs Ländern der Ü3-Studie bzw. zwei Ländern (darunter Deutschland) der U3-Studie, die Online-Formate besucht hatten, ihre Teilnahme im Allgemeinen weniger stark mit einer positiven Wirkung auf ihre Arbeit mit Kindern als diejenigen, die an Präsenz- oder hybriden Formaten teilgenommen hatten. Bei anderen Fortbildungsarten (z. B. Konferenzen, Qualifizierungsprogramme, Coaching- oder Einarbeitungsprogramme) zeigen sich in der Wirkungswahrnehmung keine signifikanten Unterschiede zwischen Online- und Präsenzformaten.

6.2 Hindernisse für die berufliche Fort- und Weiterbildung erkennen und adressieren

Hindernisse in Bezug auf Zeit, Relevanz oder Kosten können den Zugang zu Fort- und Weiterbildung erschweren. Ausreichend Zeit ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für die Teilnahme, die auch mit direkten und indirekten Kosten verbunden sein kann. Digitale Technologien können zwar den Zugang verbessern, erfordern jedoch auch eine Reihe von Voraussetzungen, darunter die Verfügbarkeit von Technologien und digitale Kompetenzen der Mitarbeitenden. Ausreichende Zeit, Finanzmittel und spezifische Ressourcen (z. B. Materialien, Expertise) sind entscheidend für die Gestaltung wirkungsvoller Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die das FBBE-Personal effektiv einbinden.

Während die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung in der FBBE weitverbreitet ist, zeigen sich Unterschiede je nach Funktion und Werdegang der Mitarbeitenden.

In der Ü3-Studie haben Gruppenleitungen in sechs Ländern in den 12 Monaten vor der Erhebung deutlich häufiger an beruflicher Fort- und Weiterbildung teilgenommen als Zweit- und Ergänzungskräfte. Dieser Unterschied lässt sich auch in Einrichtungen der U3-Studie in Deutschland, Israel und Norwegen beobachten. In beiden Studien besuchen zudem Mitarbeitende mit einem höheren Bildungsniveau häufiger Fort- und Weiterbildung.

Trotz der allgemeinen Muster gibt es eine Reihe von Nuancen: So nehmen Zweit- und Ergänzungskräfte ebenso häufig und manchmal sogar häufiger an bestimmten Arten berufsbegleitender Fort- und Weiterbildung und gemeinschaftlichen Lernaktivitäten in beiden Studien teil – z. B. an Hospitationsbesuchen in anderen Gruppen der Kita und an Einarbeitungsprogrammen. In der U3-Studie werden Hospitationsbesuche in den eigenen oder anderen Kitas, Coaching- und Einarbeitungsprogramme auch von Mitarbeitenden mit unterschiedlichem Bildungsniveau in Deutschland, der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Irland und Norwegen gleichermaßen absolviert. Solche integrierten Ansätze zur beruflichen Fort- und Weiterbildung sind möglicherweise von vornherein eher geeignet, eine größere Bandbreite von Mitarbeitenden unabhängig von ihrer Funktion oder Qualifikation anzusprechen.

Nicht genügend Personal, das bei Abwesenheit einspringen kann, ist ein großes Hindernis für die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung

Das pädagogische Personal berichtet in allen Teilnehmerländern von ähnlichen Hindernissen für die Teilnahme an beruflicher Fort- und Weiterbildung, die sich eher auf die mangelnde Unterstützung der Mitarbeitenden als auf deren Qualifikationen oder Fähigkeiten konzentrieren. Der Mangel an Vertretungspersonal, hohe Kosten und Zeitmangel (entweder aufgrund anderer Aufgaben oder aufgrund von Konflikten mit den eigenen Arbeitszeiten) sind in den meisten FBBE-Systemen beider Studien die größten Hindernisse für Fort- und Weiterbildung (Tab. 6.2). In Deutschland gibt in beiden Studien rund ein Viertel der pädagogisch Tätigen an, dass Fort- und Weiterbildung nicht zu ihren Arbeitszeiten passe. Etwa die Hälfte berichtet, dass nicht genügend Personal vorhanden sei, das während der Abwesenheit einspringen könne, und für etwa ein Drittel ist Fort- und Weiterbildung zu teuer. Dagegen sind Hindernisse, die mit eigenen Fähigkeiten oder Qualifikationen zusammenhängen und als Voraussetzung für eine Teilnahme gelten, weniger verbreitet. Der Zugang zu digitaler Infrastruktur und unzureichende Fähigkeiten im Umgang mit notwendigen digitalen Medien und Infrastruktur werden in Japan, Kolumbien und Marokko (jeweils Ü3-Studie) sowie in Israel (beide Studien) als Hindernis für die Teilnahme angesehen.

Tab. 6.2: Hindernisse für Fort- und Weiterbildung pädagogisch Tätiger

	Ich erfülle die Voraussetzungen für eine Teilnahme nicht (z. B. Qualifikationen, Erfahrung)	Es gibt keinen Zugang zu notwendigen digitalen Medien und Infrastruktur	Ich habe nicht die nötigen sprachlichen Kenntnisse	Fort- und Weiterbildung ist zu teuer	Mangelnde Unterstützung durch die Einrichtungsleitung	Fort- und Weiterbildung passt nicht zu meinen Arbeitszeiten	Ich habe keine Zeit aufgrund anderer Aufgaben oder Verpflichtungen (z. B. familiäre Verpflichtungen)	Es gibt nicht genügend Personal, das während meiner Abwesenheit einspringen kann
Ü3-Studie								
Chile	9	24	32	76	23	60	46	68
Dänemark	11	20	16	45	22	43	40	58
Deutschland	**10**	**17**	**8**	**33**	**10**	**25**	**27**	**47**
Finnland	15	14	20	44	18	52	46	61
Flämische Gemeinschaft (Belgien)	6	15	7	51	15	33	39	69
Irland	14	23	18	65	32	56	61	67
Israel	16	32	15	37	10	34	46	54
Japan	11	30	40	30	13	43	60	50
Kolumbien	32	53	35	65	30	43	37	53
Marokko	16	38	16	53	21	32	28	51
Norwegen	11	26	13	49	15	36	49	62
Schweden	13	10	9	47	22	39	34	51
Spanien	9	19	21	49	8	46	70	62
Türkei	6	12	23	49	13	53	55	64
U3-Studie								
Deutschland	**10**	**8**	**6**	**39**	**15**	**27**	**26**	**53**
Flämische Gemeinschaft (Belgien)	7	13	11	33	12	29	33	59
Irland	19	29	23	69	41	59	61	74
Israel	18	36	19	40	13	35	41	49
New Brunswick (Kanada)	17	13	19	30	28	38	53	54
Norwegen	15	23	11	52	9	35	51	65
Québec (Kanada)	11	14	27	39	19	37	39	56

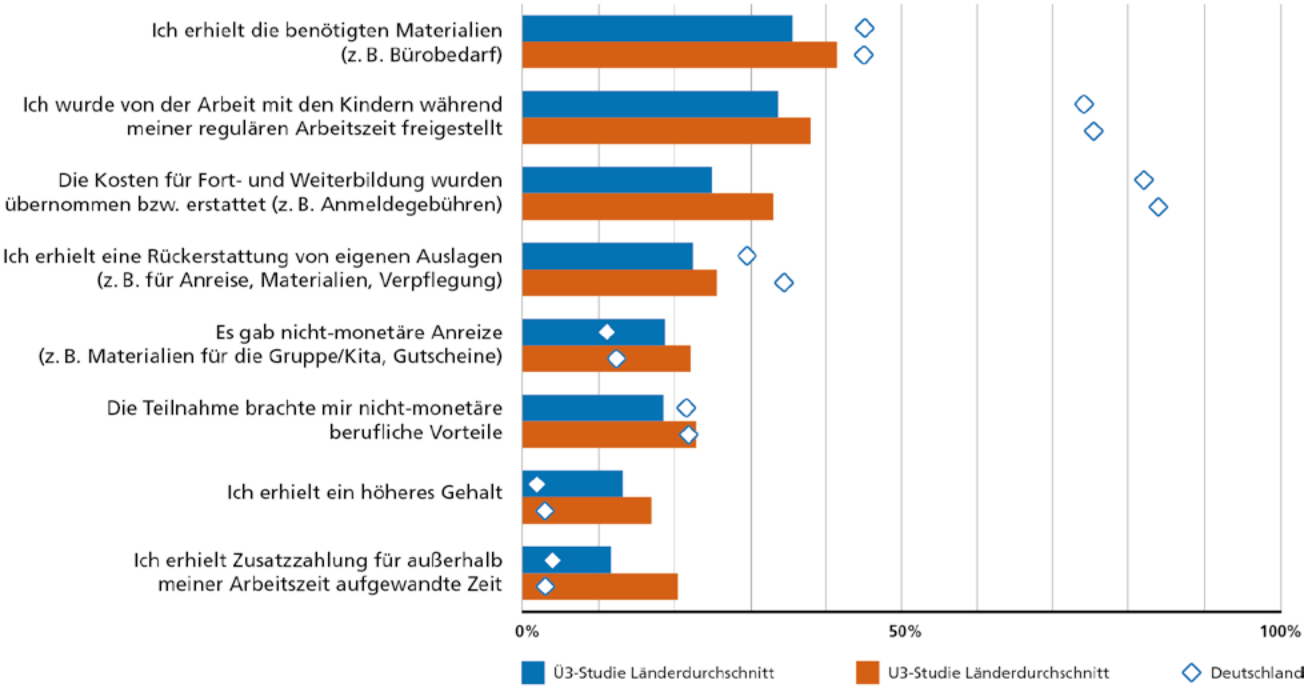
Anteil pädagogisch Tätiger, die „eher" oder „völlig" zustimmen, dass die jeweiligen Aspekte Hindernisse für ihre Fort- und Weiterbildung darstellen (in %)

Hinweis: Top-3-Auswahl der pro Studie am häufigsten bzw. seltensten berichteten Aspekte für Deutschland. Die am häufigsten berichteten Aspekte sind pro Land jeweils dunkelblau gekennzeichnet, die mit dem geringsten Anteil weiß. Farbtöne dazwischen markieren Abstufungen zwischen dem größten und dem kleinsten Anteil innerhalb jedes Lands. Aufgrund der Auswahl an dargestellten Aspekten wird in den Teilnehmerländern jeweils nicht das vollständige Werte- und damit auch Farbspektrum dargestellt.

Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Table 6.2; eigene Übersetzung.

Nicht genügend Personal, das während der eigenen Abwesenheit einspringen kann, ist in neun Ländern der Ü3-Studie, darunter Deutschland, und in allen Teilnehmerländern der U3-Studie das größte Hindernis für die Teilnahme des Personals an Fort- und Weiterbildung. Eine unzureichende Personalausstattung auf Einrichtungsebene erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Mitarbeitende einen Mangel an Vertretungspersonal als Hindernis für die berufliche Weiterbildung in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Kolumbien, Marokko, Norwegen und Schweden angeben (jeweils Ü3-Studie). In den anderen Ländern, in denen dieser Zusammenhang nicht besteht, könnte ein Einsatz von Ersatz- oder Springerpersonal aus anderen Einrichtungen oder andere Arten der Unterstützung (z. B. außerhalb der Öffnungszeiten organisierte Fortbildung) die Fort- und Weiterbildungsteilnahme ermöglichen, selbst wenn die Personalausstattung auf Einrichtungsebene unzureichend ist.

Abb. 6.1: Unterstützungsmaßnahmen für die Teilnahme pädagogisch Tätiger an Fort- und Weiterbildung



Durchschnittlicher Anteil pädagogisch Tätiger, der in den 12 Monaten vor der Erhebung die folgenden Unterstützungsmaßnahmen für die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung erhalten hat; Durchschnittswerte aller Teilnehmerländer sowie Werte für Deutschland (in %)

Hinweis: Die Maßnahmen sind in absteigender Reihenfolge nach dem Anteil pädagogisch Tätiger der Ü3-Studie sortiert, die angeben, in den 12 Monaten vor der Erhebung die jeweiligen Formen der Unterstützung für die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung erhalten zu haben.

Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Figure 6.5; eigene Übersetzung.

Pädagogisch Tätige erhalten nur begrenzt Unterstützung für Fort- und Weiterbildung, obwohl dies Hindernisse für die Teilnahme abbauen könnte

Über alle Länder hinweg gilt: Personen, die in den 12 Monaten vor der Erhebung an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, erhalten dafür eher selten Unterstützung. Bereitstellung benötigter Materialien (z. B. Bürobedarf) und Freistellung von der Arbeit mit Kindern während der regulären Arbeitszeit sind die am häufigsten genannten Arten der Unterstützung. Diese kommen aber jeweils nur einem relativ kleinen Anteil der Mitarbeitenden zugute (Abb. 6.1). Die Erstattung von Kosten für Fort- und Weiterbildung ist eine weitere häufig genannte Art der Unterstützung, die den Mitarbeitenden gewährt wird. Insgesamt profitieren jedoch erneut nur wenige Personen (in der Ü3-Studie) davon.

In den meisten Teilnehmerländern konzentriert sich die Unterstützung der Teilnahme auf zwei oder drei Bereiche. Nur wenige Länder unterstützen die pädagogisch Tätigen umfassend. Deutschland und Neuseeland (jeweils beide Studien) sowie Japan (Ü3-Studie) zeichnen sich durch einen relativ hohen Anteil an pädagogischem Personal aus, das von Freistellungen, Kostenerstattungen und Materialien für berufliche Fort- und Weiterbildung profitiert.

Zum Teil hängen mangelnde Unterstützung und Hindernisse für die Teilnahme auch unmittelbar zusammen: Dies ist beispielsweise in Spanien der Fall, wo nur 9 % der pädagogisch Tätigen in der Ü3-Studie angeben, für ihre Fort- und Weiterbildung von der Arbeit mit Kindern freigestellt zu sein, und wo zugleich ein Mangel an Ersatzpersonal zu den größten Hindernissen für die berufliche Weiterbildung zählt.

Manche FBBE-Systeme verfolgen zudem Strategien, um die Teilnahme an berufsbegleitenden Qualifizierungsprogrammen zu erleichtern, indem sie einen Teil der finanziellen Kosten übernehmen oder bereits erworbene Kenntnisse anerkennen.

Länderbeispiel: Unterstützung der Teilnahme an beruflicher Fort- und Weiterbildung in Irland

In Irland unterstützt der „Nurturing Skills Learner Fund" die berufliche Weiterbildung von FBBE-Personal mit dem Ziel, das Bildungsniveau der Beschäftigten zu erhöhen. Das Programm deckt 90 % der Gebühren für Mitarbeitende, die eine staatlich anerkannte FBBE-Qualifikation erwerben möchten. Der Fonds unterstützt auch die Gewinnung und Bindung von Mitarbeitenden, indem er Karrierewege fördert und die finanziellen Auslagen von FBBE-Personal, das sich weiterbilden möchte, reduziert. Bis Ende 2025 hat der Fonds 700 Personen gefördert, die ersten Absolvent:innen werden für 2026 erwartet. Um den Verwaltungsaufwand zu reduzieren, erhalten die Ausbildungsstätten die Mittel direkt. Der „Nurturing Skills Learner Fund" wird von der Europäischen Union über den Europäischen Sozialfonds+ und von der irischen Regierung über das „Programm für Beschäftigung, Inklusion, Kompetenzen und Ausbildung 2021–27" kofinanziert.

Die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung und gemeinschaftlichen Lernaktivitäten ist tendenziell höher, wenn nicht-monetäre Anreize verfügbar sind

Nicht-monetäre Unterstützung in Form von benötigten Materialien, Anreizen (z. B. Lern- oder Spielmaterialien für die Gruppe/Einrichtung, Buchgutscheine) oder beruflichen Vorteilen (z. B. Erfüllung von Vorgaben, bessere Beförderungsaussichten) korreliert in den meisten Teilnehmerländern der Ü3-Studie sowie in zwei Ländern der U3-Studie mit einer höheren Teilnahme an berufsbegleitender Fort- und Weiterbildung und gemeinschaftlichen Lernaktivitäten. Auch auf Deutschland trifft dies in beiden Studien zu. Diese Arten nicht-monetärer Anreize und Vorteile können nach der Teilnahme gewährt werden und sind nicht unbedingt ausschlaggebend dafür, dass bestimmte Weiterbildungsmaßnahmen absolviert werden. Dennoch kann die Bereitstellung dieser Unterstützung pädagogisches Personal dazu ermutigen, sich fortzubilden, oder Führungskräfte anregen, mehr Fort- und Weiterbildungsoptionen für Mitarbeitende zu schaffen.

Darüber hinaus geht eine regelmäßige (monatliche/wöchentliche) Kommunikation der Einrichtungsleitungen mit den eigenen Mitarbeitenden und/oder Leitungen anderer Kitas mit einem höheren Engagement der Mitarbeitenden in berufsbegleitender Fort- und Weiterbildung und gemeinschaftlichen Lernaktivitäten in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien; beide Studien), in Irland (Ü3-Studie) und in Norwegen (U3-Studie) einher. Einige dieser Aktivitäten, darunter berufliche Netzwerke oder Hospitationsbesuche in anderen Gruppen oder Kitas, lassen sich wahrscheinlich einfacher entwickeln und umsetzen, wenn Führungskräfte häufig mit Personal anderer Einrichtungen in Kontakt stehen. Die Unterstützung der Leitung für das pädagogische Lernen der Mitarbeitenden steht in der Ü3-Studie auch im Zusammenhang mit einer höheren Beteiligung an Hospitationsbesuchen in anderen Gruppen der eigenen Einrichtung in Deutschland, Kolumbien, Marokko und Neuseeland sowie mit einer höheren Beteiligung an Einarbeitungsprogrammen in Finnland, Norwegen und Spanien (jeweils Ü3-Studie).

6.3 Unterstützung von Berufsanfänger:innen bei der Einarbeitung

Berufsanfänger:innen sind für die Bewältigung des Personalmangels von entscheidender Bedeutung. Sie können frische Energie und neue Denkweisen in die Kindertageseinrichtungen bringen, sind aber per Definition neu in ihrem Beruf. Die Art der Arbeit erfordert von den Mitarbeitenden Multitasking und häufige Wechsel zwischen verschiedenen Arbeitsanforderungen. Daher ist es essenziell,

neue Mitarbeitende dabei zu unterstützen, sich in diesen Aspekten ihrer Arbeit zurechtzufinden. Einarbeitungsprogramme können die Integration der Mitarbeitenden in neue Einrichtungen und den Beruf unterstützen und das Engagement sowie das potenzielle Interesse für die berufliche Weiterentwicklung fördern.

Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ist bei unerfahrenen und erfahrenen Mitarbeitenden insgesamt ähnlich

In den meisten FBBE-Systemen (inklusive Deutschland) sind unerfahrene und erfahrenere Mitarbeitende (mit mehr als drei Jahren Erfahrung) in ähnlichem Maß an beruflicher Fort- und Weiterbildung beteiligt. In Dänemark, Finnland, Schweden, Spanien und der Türkei (jeweils Ü3-Studie) sowie in Israel und Québec (Kanada) (jeweils U3-Studie) nahmen unerfahrene Personen in den 12 Monaten vor der Erhebung seltener an Weiterbildungsmaßnahmen teil. Nur in Japan (Ü3-Studie) nehmen unerfahrene Mitarbeitende häufiger an Fort- und Weiterbildung teil.

Unter Berücksichtigung einer Reihe von Merkmalen nehmen Berufseinsteiger:innen in fünf Ländern der Ü3-Studie sowie in einem Land in der U3-Studie eher an Einarbeitungsprogrammen teil als ihre erfahreneren Kolleg:innen (mit mindestens zehn Jahren Berufserfahrung). Einarbeitungsprogramme können sich nicht nur an Personen richten, die neu in diesem Beruf sind, sondern auch an diejenigen, die erst kürzlich in die Einrichtung gekommen sind. Nach den Angaben von Leitungen unerfahrener Mitarbeitender konzentrieren sich die Einarbeitungsaktivitäten in den meisten FBBE-Systemen beider Studien auf die Anleitung/Supervision durch die Leitung oder erfahrene Mitarbeitende der Kita, die Arbeit in einem Team mit erfahrenem Personal und eine allgemeine/administrative Einführung – alles Maßnahmen, von denen auch neue Mitarbeitende einer Kita unabhängig von ihrer Berufserfahrung profitieren können.

In Deutschland werden Berufseinsteiger:innen vergleichsweise selten unterstützt. Supervision durch die Einrichtungsleitung und/oder erfahrene pädagogisch Tätige findet beispielsweise nur in rund der Hälfte (51 %) der Einrichtungen der Ü3-Studie und nur in rund 43 % der U3-Einrichtungen statt. Auch werden im internationalen Vergleich hierzulande vergleichsweise selten Kurse, Seminare, Workshops oder Coachings für Einsteiger:innen angeboten.

In einigen Systemen erhalten unerfahrene Mitarbeitende weniger Unterstützung für die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen

Unerfahrene und erfahrene pädagogisch Tätige in beiden Studien sehen sich tendenziell ähnlichen Hindernissen bei der Teilnahme an beruflicher Fort- und

Weiterbildung gegenüber, wenn eine Reihe von Merkmalen auf Personen- und Einrichtungsebene berücksichtigt wird. In einigen FBBE-Systemen profitieren erfahrenere Mitarbeitende jedoch tendenziell stärker von bestimmten Arten der Unterstützung. In sechs Ländern der Ü3-Studie und vier Ländern der U3-Studie (darunter Deutschland) werden die Kosten für Fort- und Weiterbildung erfahreneren Mitarbeitenden eher als unerfahrenen Personen erstattet. Die Freistellung von der Arbeit mit Kindern während der regulären Arbeitszeit kommt auch bei erfahreneren pädagogisch Tätigen in Kolumbien und Finnland (jeweils Ü3-Studie) sowie in Deutschland (beide Studien) häufiger vor. In Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren profitiert erfahrenes pädagogisches Personal in Deutschland, Irland, New Brunswick und Québec (Kanada) auch stärker von finanziellen Zulagen für außerhalb der eigenen Arbeitszeit aufgewandte Zeit.

Berufseinsteiger:innen benötigen möglicherweise maßgeschneiderte Unterstützungsmaßnahmen, um den neuen Anforderungen bei Aufnahme ihrer Tätigkeit und in einem neuen Umfeld gerecht zu werden. Dies ist nur in wenigen Teilnehmerländern der Fall: Nur in der Türkei (Ü3-Studie) sowie in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) und in Irland (jeweils U3-Studie) gibt diese Personengruppe häufiger als erfahreneres Personal an, eine Reihe von Unterstützungsmaßnahmen für ihre berufliche Weiterentwicklung in Anspruch nehmen zu können.

6.4 Mitarbeitende bestärken, sich bei der Arbeit in der FBBE sicher zu fühlen

Die Selbstwirksamkeit pädagogisch Tätiger bezieht sich darauf, inwieweit sich die Mitarbeitenden wohlfühlen und von ihrer Fähigkeit überzeugt sind, berufsspezifische Aufgaben zu planen und umzusetzen sowie die Entwicklung, das Lernen und das Wohlbefinden von Kindern zu fördern. Eine positive Selbstwirksamkeit kann zu einer höheren Arbeitszufriedenheit und einem stärkeren beruflichen Engagement führen und zugleich Stress reduzieren. Dies fördert wiederum die Mitarbeitendenbindung und unterstützt den Einsatz von Praktiken, die eine verbesserte Interaktion mit den Kindern begünstigen. Eine hochwertige Ausbildung und eine kontinuierliche berufliche Fort- und Weiterbildung, die den Bedarfen der Mitarbeitenden entsprechen, können die Selbstwirksamkeit unterstützen.

Mitarbeitende, die in ihrer Aus-, Fort- und Weiterbildung mehr Themen behandelt haben, berichten von einem höheren Selbstwirksamkeitsniveau

Das pädagogische Personal zeigt in beiden Studien in den meisten Bereichen seiner Arbeit mit Kindern ein vergleichsweise starkes Selbstwirksamkeitsgefühl. In fast allen Teilnehmerländern sehen sich rund 90 % der pädagogisch Tätigen in der Lage, Kindern ein Gefühl der Sicherheit zu vermitteln, die Interaktion der Kinder untereinander und ein gutes Sozialverhalten zu fördern sowie ihre Kreativität und Problemlösungskompetenz zu unterstützen. Eine niedrigere Selbstwirksamkeit geben die Teilnehmenden an, wenn es darum geht, digitale Medien und Infrastruktur zur Förderung der Arbeit mit den Kindern einzusetzen, das Interesse der Kinder für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu wecken und die Entwicklung von Kindern aus benachteiligten Familien zu fördern, wobei diesbezüglich zwischen den Ländern große Unterschiede bestehen.

Die Breite von Ausbildungsinhalten steht in einem positiven Zusammenhang mit dem allgemeinen Selbstwirksamkeitsgefühl der Mitarbeitenden in ihrer Arbeit mit Kindern. In fast allen Teilnehmerländern in beiden Studien (auch in Deutschland) berichten pädagogisch Tätige, die in ihrer Ausbildung und/oder während ihrer jüngsten beruflichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen mehr Themen behandelt haben, von einer höheren Selbstwirksamkeit.

Der Zusammenhang zwischen der Themenbreite in Aus-, Fort- und Weiterbildung und der Selbstwirksamkeit kann in beide Richtungen wirken: Teilnehmende, die in ihrer Aus- und Weiterbildung mehr Bereiche abdecken, sind eher von ihren Fähigkeiten zur Ausübung berufsbezogener Aufgaben überzeugt; gleichzeitig neigen Mitarbeitende, die von höherer Selbstwirksamkeit berichten, möglicherweise auch eher dazu, berufsspezifische Themen im Rahmen von Fort- und Weiterbildung zu erkunden.

Pädagogisch Tätige berichten von einem hohen Fort- bzw. Weiterbildungsbedarf für die Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

In beiden Studien äußert das pädagogische Personal länderübergreifend ähnliche Bedarfe in Bezug auf verschiedene Fort- und Weiterbildungsthemen. Die Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist der Bereich, in dem die

pädagogisch Tätigen den größten Fortbildungsbedarf melden, gefolgt von der Arbeit mit Kindern mit anderen Familiensprachen. Weitere hohe Bedarfe beziehen sich auf die Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung von Kindern (Ü3-Studie), die Verwendung digitaler Medien und Infrastruktur zur Unterstützung der Arbeit mit den Kindern (Ü3-Studie) und die Arbeit mit Kindern aus benachteiligten Familien (beide Studien).

Pädagogisch Tätige, die sich im Rahmen ihrer Erstausbildung mit der Arbeit mit Kindern mit einer anderen Familiensprache oder Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschäftigt haben, geben in diesen Bereichen seltener Fortbildungsbedarf an. Im Gegensatz dazu scheint die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung in den 12 Monaten vor der Erhebung in den meisten Teilnehmerländern den geäußerten Bedarf nicht zu verringern. Trotz des hohen Bedarfs an Fortbildungen in beiden Bereichen, werden diese Aspekte nur in sehr wenigen Ländern in den jüngsten Fortbildungen häufig behandelt.

Der Fortbildungsbedarf in den beiden genannten Bereichen hängt zudem eher mit Zugangsbarrieren zusammen als mit einem mangelnden Angebot. In mehreren Ländern beider Studien geben Mitarbeitende, die eingeschränkten Zugang zu Fort- und Weiterbildung (aufgrund von Kosten, Verkehrsanbindung oder fehlender digitaler Infrastruktur), mangelnde Fähigkeiten (digital oder sprachlich) oder fehlende Voraussetzungen (z. B. Qualifikation oder Erfahrung) als Hindernisse für die Teilnahme beschreiben, häufiger einen Fortbildungsbedarf für die Arbeit mit Kindern mit anderer Familiensprache oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an. Auch mangelnde Unterstützung durch die Einrichtungsleitung und nicht genügend Personal, das während Abwesenheiten einspringen kann, steht in mehreren Ländern im Zusammenhang mit Fortbildungsbedarf in der Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Für Deutschland (und weitere Länder) zeigt sich in beiden Studien: Pädagogisch Tätige, die mit mehr Kindern mit anderer Familiensprache arbeiten, geben einen höheren Weiterbildungsbedarf in diesem Bereich an. Dies gilt hierzulande auch für den Bereich der Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wo der Bedarf ebenfalls generell hoch ist. Diese Resultate stehen im Einklang mit dem Ergebnis, dass Mitarbeitende, die in Einrichtungen mit einem höheren Anteil von Kindern mit einer anderen Familiensprache arbeiten, auch einen größeren Unterstützungsbedarf für diese Kinder im Budget des FBBE-Sektors sehen, und unterstreichen die Notwendigkeit einer gezielten Unterstützung beruflicher Fortbildung.



7.

Entwicklung von Leitungskompetenzen in Kitas

Leitung und Führung[12] sind wesentliche Faktoren für die Qualität in der FBBE. Einrichtungsleitungen gestalten die Arbeitsweise in Kitas, bewältigen Herausforderungen und setzen Verbesserungen um, die Kindern, Familien und Mitarbeitenden zugutekommen und letztlich zu einem gut funktionierenden und resilienten Sektor beitragen. Die Aufgaben von Leitungen sind vielschichtig, gehen über administrative Aufgaben hinaus und umfassen auch die Förderung von Teamzusammenarbeit, die Unterstützung von Personalentwicklung, die Einbindung von Familien und die Schaffung von Lernumgebungen, die den vielfältigen Bedürfnissen von Kindern gerecht werden.

12 Mit Führung *(leadership)* ist in diesem Kontext ein Konzept bzw. Prozess gemeint, das bzw. der über die Position und Funktion von Leitung hinausgeht. Während Leitung primär die formale und organisatorische Verantwortung bezeichnet, beschreibt Führung auch Prozesse wie Personalführung, pädagogische und fachliche Qualitätsentwicklung oder konzeptionelle Aufgaben. In Politik und Fachpraxis werden beide Begriffe dagegen oft weniger trennscharf verwendet.

Strukturelle Rahmenbedingungen prägen, wie Leitung und Führung in verschiedenen Ländern und institutionellen Kontexten organisiert und praktiziert werden. Sie können klare Leitlinien, adäquate Ressourcen und ein gemeinsames strategisches Konzept bieten und unterstützen so bei der Bewältigung komplexer Aufgaben. Zugleich können sie die Autonomie der Führungskräfte stärken, indem sie Flexibilität bei Entscheidungsfindungen ermöglichen und es den Leitungen erlauben, Strategien auf die Bedürfnisse ihrer Einrichtungen und Sozialräume zuzuschneiden. Zwar können verschiedene Leitungsmodelle effizient eingesetzt werden – ihr Erfolg in der Praxis hängt jedoch von bestehenden Ressourcen und etablierten Prozessen der Einrichtung, der Ausbildung der Führungskräfte sowie deren Zugang zu Fort- und Weiterbildung ab. Ist diese Unterstützung gegeben, können Einrichtungsleitungen Maßnahmen einführen, die die Praktiken der pädagogisch Tätigen verbessern, die Qualität der Interaktionen mit den Kindern steigern und ein positives Arbeitsumfeld fördern – und so lassen sich letztlich auch Arbeitsbelastung und Stress des pädagogischen Personals mindern.

7.1 Kontinuierliche Fort- und Weiterbildung für Leitungskräfte

Wie für das gesamte pädagogische Personal ist die berufliche Fort- und Weiterbildung auch für Einrichtungsleitungen ein wichtiger Ansatzpunkt, um ihre Rolle im FBBE-System zu stärken. Gleichzeitig hängt die Wirksamkeit solcher Maßnahmen von ihrer Qualität, Struktur und Verfügbarkeit ab. Gemeinschaftliche Formate wie Mentoring, Peer-Learning und Coaching hängen mit verbesserten Leitungspraktiken sowie einem größeren Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitsgefühl zusammen. Verfügbarkeit, Häufigkeit und Zugänglichkeit solcher Maßnahmen variieren allerdings je nach Land und Einrichtungsart erheblich und werden durch Systemlogiken, institutionelle Ressourcen sowie politische Prioritäten beeinflusst. Diese Faktoren wirken sich nicht nur auf das Angebot, sondern auch darauf aus, inwieweit eine Teilnahme durch Zeit, Finanzierung oder andere Anreize unterstützt – oder eingeschränkt wird.

Einrichtungsleitungen nehmen häufig an Fort- und Weiterbildung teil, einige wirkungsvolle Aktivitäten sind jedoch weniger verbreitet

Eine Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ist in den meisten FBBE-Systemen, darunter auch Deutschland, sehr üblich: Rund 90 % der Leitungskräfte oder mehr geben an, an mindestens einer Maßnahme in den letzten 12 Monaten vor der Erhebung teilgenommen zu haben. Seltener ist die Teilnahme nur in Chile,

Kolumbien und Marokko (jeweils Ü3-Studie) sowie in Québec (Kanada; U3-Studie), wo lediglich 65 bis 85 % der Leitungen von einer Teilnahme berichten. Traditionelle Formate wie Kurse, Seminare und Workshops sind am weitesten verbreitet. Allerdings unterscheiden sich zuweilen die Teilnahmemodi zwischen den Ländern.

Die Teilnahme an gemeinschaftlichen Lernformaten als wichtiges Merkmal zukunftsorientierter Systeme ist weitverbreitet: So ist die Mitwirkung in beruflichen Netzwerken die zweithäufigste Aktivität. Allerdings bestehen auch hier Unterschiede zwischen den einzelnen Systemen: Während in Dänemark (Ü3-Studie) und in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) sowie in Norwegen (jeweils beide Studien) über 80 % der Leitungskräfte Teil beruflicher Netzwerke sind, ist dies in Kolumbien und Marokko (jeweils Ü3-Studie) bei weniger als 40 % der Fall. Deutschland reiht sich hier mit etwa zwei Dritteln in beiden Studien ein. Auffällig ist, dass Coaching, eine wirkungsvolle Form der Fortbildung, das am wenigsten verbreitete Format gemeinschaftlichen Lernens ist. In vielen Systemen nehmen weniger als 40 % der Leitungskräfte an einem Coachingprogramm teil. In Schweden und der Türkei (jeweils Ü3-Studie), in der U3-Studie in Irland und New Brunswick (Kanada) sowie in Norwegen (beide Studien) liegt die Beteiligung sogar unter 20 %. Im Gegensatz dazu geben in der Ü3-Studie über 40 % der Einrichtungsleitungen in Deutschland (U3-Studie: 37 %) und Japan und über 60 % in Chile an, dass sie Coaching erhalten. In Finnland, der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) und Japan (jeweils Ü3-Studie) hospitiert mehr als die Hälfte der Leitungen in anderen Kindertageseinrichtungen. In Deutschland berichten hiervon 44 % der Leitungen. In der U3-Studie sind solche Besuche weniger stark verbreitet. Hier liegt die Beteiligung in allen Systemen unter 50 %, in Deutschland sogar nur bei rund 30 %.

Große Wissensbedarfe zu theoretischer und systemischer Arbeit sowie zur Förderung des Wohlbefindens der Mitarbeitenden

Beim Blick auf Fortbildungsbedarfe (Tab. 7.1) zeigen sich länderübergreifende Muster: Theoretische und systemische Aspekte von Führungskompetenz (z. B. Wissen zu und Verständnis von neuen Entwicklungen zu Leitungsthemen in Forschung und Theorie und von aktuellen politischen Entwicklungen im FBBE-Bereich auf nationaler/lokaler Ebene) gehören in den meisten Ländern zu den Bereichen mit den höchsten Bedarfen. In Deutschland wünschen sich die Leitungen vor allem Fortbildungen für die Bereiche Personalmanagement (71 % in der Ü3-Studie, 62 % in der U3-Studie mit mittlerem oder hohem Bedarf), Förderung des Wohlbefindens von pädagogisch Tätigen (67 bzw. 71 %) sowie für die Ausarbeitung der Ziele der Kita im Hinblick auf die Entwicklung, das Wohlbefinden und das Lernen der Kinder (63 und 58 %). Weitere mitarbeiterorientierte Themen, wie z. B. Methoden für nützliches Feedback, werden ebenfalls häufig priorisiert, durch jüngste Fortbildungsmaßnahmen jedoch uneinheitlich abgedeckt.

Tab. 7.1: Fort- und Weiterbildungsbedarfe von Einrichtungsleitungen

	Wissen zu und Verständnis von neuen Entwicklungen in Forschung und Theorie zu Leitungsthemen	Ausarbeitung der Ziele der Kindertageseinrichtung im Hinblick auf die Entwicklung, das Wohlbefinden und das Lernen der Kinder	Verwendung digitaler Medien und Infrastruktur, um die Arbeit der Kindertageseinrichtung zu unterstützen (z. B. für Arbeitserleichterung oder Kommunikation)	Methoden für nützliches Feedback an pädagogisch Tätige	Förderung des Wohlbefindens von pädagogisch Tätigen	Personalmanagement
Ü3-Studie						
Chile	**67**	61	**56**	55	65	**61**
Dänemark	50	36	**37**	**57**	52	44
Deutschland	**54**	63	56	**62**	67	71
Finnland	40	25	**39**	**49**	57	47
Flämische Gemeinschaft (Belgien)	39	56	**56**	59	**54**	**42**
Irland	**47**	23	40	**35**	41	**63**
Israel	48	51	56	47	56	44
Japan	98	96	**88**	**97**	**99**	**95**
Kolumbien	70	76	85	78	**69**	64
Marokko	**77**	78	75	**67**	**79**	67
Norwegen	64	52	**30**	**56**	61	**61**
Schweden	37	27	**33**	**52**	51	33
Spanien	**68**	53	53	**47**	55	50
Türkei	53	**56**	**51**	43	45	46
U3-Studie						
Deutschland	**64**	58	61	56	71	62
Flämische Gemeinschaft (Belgien)	36	46	41	**55**	62	**31**
Irland	**43**	35	**46**	37	50	**66**
Israel	55	61	56	63	68	55
New Brunswick (Kanada)	**65**	55	**59**	58	60	**55**
Norwegen	72	51	**49**	58	50	**58**
Québec (Kanada)	**35**	26	31	**35**	34	31

Anteil der Einrichtungen, deren Einrichtungsleitungen einen „mittleren" oder „hohen" Fort- und Weiterbildungsbedarf in den jeweiligen Bereichen angeben (in %)

Hinweis: Top-5-Auswahl der pro Studie höchsten Bedarfe für Deutschland. Für jedes Land werden die am häufigsten berichteten Bedarfe jeweils dunkelblau gekennzeichnet, die mit dem geringsten Anteil weiß. Farbtöne dazwischen markieren Abstufungen zwischen dem größten und dem kleinsten Anteil innerhalb jedes Lands. Aufgrund der Auswahl an dargestellten Bedarfen wird in den Teilnehmerländern jeweils nicht das vollständige Werte- und damit auch Farbspektrum dargestellt. Prozentwerte werden fett dargestellt, wenn der Anteil der Einrichtungsleitungen, die kürzlich Fort- und Weiterbildung zu diesem Thema besucht haben, unter dem Länderdurchschnitt für alle Fortbildungsthemen liegt. Dunkler schattierte Zellen ohne fette Schrift zeigen an, dass der Fortbildungsbedarf und die Abdeckung durch besuchte Fort- und Weiterbildung aufeinander abgestimmt sind.

Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Table 7.1; eigene Übersetzung.

Die Teilnahme an einer Schulung in einem bestimmten Bereich kann den wahrgenommenen Wissensbedarf zu diesem Thema nicht nur verringern, indem sie die berufliche Selbstwirksamkeit stärkt, sondern sogar vergrößern, wenn sich die Leitungskräfte der Tiefe ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten sowie der positiven Auswirkungen der Fortbildung auf ihre Praxis bewusster werden – ein Muster, das sich auch in den Berichten der pädagogisch Tätigen widerspiegelt.

Die Themen, zu denen seltener Fortbildungsbedarfe geäußert werden, ähneln sich länderübergreifend ebenso: Auch in Deutschland zählt hierzu die Zusammenarbeit mit anderen Kitas oder mit Grundschulen, mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und teilweise auch mit öffentlichen Diensten (außer in Japan, Kolumbien und Marokko in der Ü3-Studie). Die Förderung von Chancengleichheit und Vielfalt wird ebenfalls meistens nicht als prioritärer Bereich für Fort- und Weiterbildung angesehen, die Ausnahme bildet hier Chile (Ü3-Studie: 65 %). Deutschland liegt bei diesem Thema bei 50 (Ü3-Studie) bzw. 44 % (U3-Studie). Ein holistischer Ansatz für die Entwicklung von Kindern und die Verankerung von Praktiken, die Chancengleichheit und Vielfalt in den ersten Lebensjahren fördern, sind jedoch entscheidende Strategien, um Ungleichheiten entgegenzuwirken.

Einige Bedarfe variieren auch stark zwischen den Ländern, insbesondere im Bereich des Finanz- und Personalmanagements. So werden in Irland zum Thema Finanzmanagement in beiden Studien die größten Bedarfe berichtet. Dies hängt möglicherweise mit der starken Verbreitung privat-gewerblicher Träger zusammen, da Einrichtungsleitungen hier ggf. mehr Managementaufgaben haben und daher mehr Wissen in diesen Bereichen benötigen. Aber auch in Deutschland sind die Bedarfe hoch: So gibt knapp die Hälfte (48 % in der Ü3-Studie und 44 % in der U3-Studie) der Leitungen an, Bedarf im Bereich Finanzmanagement zu haben. Beim Thema Personalmanagement liegt der Anteil mit 71 (Ü3-Studie) respektive 62 % (U3-Studie) noch deutlich höher. Trotzdem wurde z. B. das Finanzmanagement über alle Länder hinweg in kürzlichen Fortbildungsmaßnahmen häufig nicht behandelt. Unerfahrene Leitungen melden eher Bedarf im Managementbereich an als ihre erfahreneren Kolleg:innen, was die Bedeutung einer gezielten Einarbeitung unterstreicht.

Als Reaktion auf ihren Fortbildungsbedarf setzen manche Länder gezielt Initiativen zur Stärkung der Einrichtungsleitungen ein, um deren Bedeutung für die Qualitätsentwicklung Rechnung zu tragen.

Länderbeispiel: Fort- und Weiterbildungsstrategien zum Aufbau von Führungskompetenzen in Finnland

Die finnische Initiative „für die Weiterentwicklung von Leitung" (*Kohti kehittyvää johtajuutta* – VEPO 2035) des Ministeriums für Bildung und Kultur wurde von der Universität Helsinki zwischen 2021 und 2023 implementiert. Sie zielt darauf ab, einen langfristigen strategischen Rahmen für die Entwicklung von Leitung in der FBBE, der Grundschule und der unteren Sekundarstufe bis 2035 zu schaffen. Das Projekt verfolgte drei Kernziele: 1) Entwicklung eines nationalen Leitbilds; 2) Entwurf eines gemeinsamen Leitungscurriculums für Ausbildungsstätten und 3) Vorschlag eines nachhaltigen Finanzierungsmodells und gesetzlicher Reformen bzgl. der Qualifikationsanforderungen. Auf der Grundlage einer Analyse nationaler und internationaler Erkenntnisse identifizierte das Projekt vier Ansatzpunkte: 1) pädagogische Leitung; 2) kollektive Leitung; 3) Leitung bzgl. sozialer Gerechtigkeit und 4) strategische und operative Leitung. Eines der wichtigsten Ergebnisse der Initiative ist der Vorschlag, ein auf nationaler Ebene koordiniertes Rahmenkonzept für die Erstausbildung von Leitungskräften in der FBBE einzuführen, das auf wissenschaftlich fundierten Modulen aufbaut, die an Hochschulen angeboten werden

7.2 Balance zwischen Autonomie und Unterstützungsbedarf von Leitungen

Die Autonomie von Einrichtungsleitungen hinsichtlich wichtiger Managementaspekte prägt die Organisation und den Betrieb ihrer Kitas. Dabei kann sie sehr unterschiedlich stark ausgeprägt sein: An einem Ende des Spektrums verfügen Leitungen in zentralisierten Systemen möglicherweise über nur begrenzte oder gar keine Autonomie, da Entscheidungen über Curriculum, Personal und Budget außerhalb der Kita getroffen werden. Am anderen Ende des Spektrums haben Leitungskräfte in dezentralisierten oder stärker eigenständig arbeitenden Kitas möglicherweise volle Entscheidungsfreiheit in mehreren Bereichen. Zwischen diesen Polen liegen Arrangements, bei denen Leitungen sich im Rahmen geteilter Verantwortung in einzelnen Bereichen an Entscheidungen beteiligen können, während sie in anderen die Hauptverantwortung übernehmen. Geteilte Verantwortung kann effektiv sein, wenn z. B. Behörden, die formell die Verantwortung tragen, Unterstützung bieten und den Leitungen helfen, Veränderungen mit den verfügbaren Ressourcen in Einklang zu bringen und Verbesserungen voranzutreiben. Daher hängt ein sinnvolles Maß an Autonomie nicht nur von der Übertragung formaler Verantwortlichkeiten ab, sondern auch von der Verfügbarkeit unterstützender Rahmenbedingungen wie ausreichenden Ressourcen, klaren Leitlinien und dem Zugang zu Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten.

Pädagogische Entscheidungen werden häufiger intern und gemeinsam getroffen, während administrative und finanzielle Planung oft externe Akteur:innen involviert

Die Verteilung von Aufgaben auf verschiedene Akteur:innen variiert von Land zu Land und spiegelt unterschiedliche institutionelle Logiken wider. In 7 von 15 Ländern der Ü3-Studie sehen mehr als 50 % der Leitungen die volle Verantwortung für die Einstellung von pädagogischem Personal bei sich selbst. In Deutschland ist dies dagegen selten der Fall: Nur 17 (Ü3-Studie) bzw. 15 % (U3-Studie) der Leitungen geben an, hier allein zuständig zu sein. Gleichzeitig werden sie aber zu großen Teilen einbezogen und sind nur selten – in 16 (Ü3-Studie) bzw. 20 % (U3-Studie) der Fälle – völlig außen vor.

Die Zuständigkeit der Leitungen für Personaleinstellungen deckt sich in einigen Ländern mit der für die Budgetplanung: Mehr als die Hälfte der Leitungskräfte in Irland und Schweden gibt an, auch die volle Verantwortung für Entscheidungen über die Budgetverwendung zu tragen. In Deutschland liegt die Quote bei 23 (Ü3-Studie) bzw. 30 % (U3-Studie), auch in diesem Bereich entscheiden Einrichtungsleitungen hierzulande häufig gemeinsam mit anderen Akteur:innen. Im Gegensatz dazu geben in Chile, Israel, Kolumbien, Marokko, Spanien und der Türkei (jeweils Ü3-Studie) über 60 % der Leitungen an, nicht an der Einstellung von pädagogisch Tätigen beteiligt zu sein, und ca. 50 % (oder mehr) geben an, dass das Budget von Externen wie Trägern, Vorständen oder Behörden verwaltet wird. Die volle Verantwortung sowohl für das Personal als auch für die Budgetplanung wird häufiger in Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren angegeben. Beispielsweise geben mehr als 40 % der Leitungskräfte in Irland, Israel sowie New Brunswick und Québec (Kanada) an, allein für die Budgetplanung zuständig zu sein. Dies könnte mit der dezentraleren Struktur des U3-Bereichs zusammenhängen, aber auch mit der häufig geringeren Größe dieser Einrichtungen in vielen Systemen. Dennoch sind Modelle der geteilten Führung in beiden Studien nach wie vor weitverbreitet: In Deutschland beispielsweise geben mehr als 60 % der Einrichtungsleitungen in beiden Studien an, dass administrative Entscheidungen wie die Einstellung von Personal unter Einbezug von Trägern oder anderen Akteur:innen getroffen werden – bei Weitem die höchsten Werte im internationalen Vergleich.

Entscheidungen hinsichtlich pädagogischer Aspekte, beispielsweise die Auswahl der verwendeten Lern- und Spielmaterialien oder die Festlegung von Verfahren für Bewertung und Dokumentation, werden dagegen häufiger unter Leitungskräften und pädagogischem Personal aufgeteilt oder sogar ausschließlich von Mitarbeitenden getroffen. In 9 von 15 Ländern der Ü3-Studie und in 6 von 8 Systemen der U3-Studie geben mehr als 30 % der Leitungen an, dass das pädagogische Personal allein über die Aktivitäten für Kinder entscheidet (für Deutschland 18 und 24 %).

Tendenziell höhere Autonomie von Einrichtungsleitungen in privaten Kitas

Die Verteilung der Aufgaben variiert auch nach den Merkmalen der Einrichtung, z. B. Träger, Finanzierung oder Organisationsstruktur. In der Ü3-Studie berichten beispielsweise Leitungen aus Kitas in privater Trägerschaft in Japan, Kolumbien, Marokko, Spanien und der Türkei von einer größeren Autonomie in mindestens einem Bereich der administrativen, finanziellen und pädagogischen Aufgaben. In Israel berichten Leitungen privater Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren von mehr Entscheidungsfreiheiten hinsichtlich finanzieller Aufgaben. Darüber hinaus berichten Einrichtungsleitungen von Kitas, die Teil einer Kette, eines Franchise-Systems oder Netzwerks von Einrichtungen sind, in Japan, Spanien und der Türkei (jeweils Ü3-Studie) von mehr Verantwortung bei der Einstellung von Personal.

Mit Bezug auf die Trägerschaft verdeutlichen weitere Unterschiede die Komplexität der Steuerungs- und Verwaltungsstrukturen: So haben z. B. Leitungen aus öffentlichen Einrichtungen in Schweden (Ü3-Studie) mehr Autonomie bei administrativen und finanziellen Aufgaben, in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) hingegen bei der Festlegung von Verfahren zur Bewertung und Dokumentation der Entwicklung, des Wohlbefindens und des Lernens der Kinder.

Führungskräfte wünschen sich mehr behördliche Unterstützung und beklagen zum Teil mangelnden Einfluss auf wichtige Entscheidungen

Neben der Verteilung von Zuständigkeiten wurden Leitungen auch dazu befragt, ob sie Entscheidungen beeinflussen können, die für ihre Arbeit wichtig sind. In 8 von 15 Ländern der Ü3-Studie und in 3 von 8 Ländern der U3-Studie geben über 25 % der Führungskräfte an, nur über begrenzten Einfluss auf Entscheidungen zu verfügen, die für ihre Arbeit wichtig sind. Auch in Deutschland sind 24 (Ü3-Studie) bzw. 28 % (U3-Studie) dieser Auffassung. Gleichzeitig geben in 10 von 15 Ländern der Ü3-Studie bzw. in 5 von 8 Ländern der U3-Studie 60 % oder mehr der Leitungskräfte an, mehr Unterstützung von Kommunal-, Bezirks-, Landes- oder Bundesbehörden zu benötigen. Deutschland liegt mit 59 bzw. 58 % ebenfalls auf diesem Niveau; in Japan, Kolumbien, Marokko, Spanien und der Türkei liegt dieser Anteil sogar bei über 80 % (jeweils Ü3-Studie). Zudem zeigt sich in manchen Ländern das Muster, dass Leitungen mit geringerer Autonomie – bzw. wenn Verantwortung eher bei externen Akteur:innen liegt – auch angeben, weniger Einfluss auf für ihre Arbeit wichtige Entscheidungen zu haben. Dies trifft beispielsweise auf Kolumbien, Marokko und die Türkei in der Ü3-Studie und auf einzelne Bereiche in Israel und der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) in der U3-Studie zu.

Doch selbst in Systemen, in denen Leitungskräfte durchgängig in Entscheidungsprozesse einbezogen werden, berichten sie von mangelndem Einfluss. Dies kann

darauf hindeuten, dass auch im Rahmen von Arrangements geteilter Verantwortung die Möglichkeiten der Leitungen, Veränderungen voranzutreiben, durch institutionelle oder strukturelle Hindernisse eingeschränkt sind. So geben beispielsweise in Irland und Schweden (jeweils Ü3-Studie) mehr als 30 % der Leitungen an, wesentliche Entscheidungen nicht beeinflussen zu können, obwohl die meisten von ihnen eine maßgebliche Verantwortung bei der Ernennung oder Einstellung von Personal tragen.

7.3 Geteilte Führung fördern

Das Prinzip der geteilten Führung spielt eine wichtige Rolle bei der Förderung von Zusammenarbeit und gemeinsamer Verantwortung, z. B. durch gemeinsame Entscheidungsprozesse oder Zielsetzungen. Außerdem kann es pädagogisch Tätigen Autonomie bei der Gestaltung ihrer Praxis verleihen. All dies kann zu Motivation, Zufriedenheit und Engagement des pädagogischen Personals und letztlich zu einer höheren Qualität in Kitas beitragen. Dieser Ansatz kann zwar die Zusammenarbeit und die Mitarbeitenden stärken, seine effektive Umsetzung hängt jedoch von der Fähigkeit der Leitungskräfte ab, das Personal in seinem pädagogischen Lernen und seiner täglichen Praxis zu unterstützen. Denn ohne ausreichende Unterstützung können erhöhte Autonomie und Verantwortung zusätzliche Anforderungen an die pädagogisch Tätigen stellen und zu Stress oder Arbeitsüberlastung führen. Strukturelle Barrieren wie Personalmangel, zentralistische Steuerung oder begrenzte organisatorische Ressourcen können die Möglichkeiten von Leitungen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten zu delegieren, und die von Mitarbeitenden, Leitungsaufgaben zu übernehmen, zusätzlich einschränken. In diesem Zusammenhang sind entsprechende Fortbildungsmöglichkeiten für Kita-Leitungen, in Kombination mit günstigen strukturellen Bedingungen und angemessenen Ressourcen zur Stärkung geteilter Führung von entscheidender Bedeutung.

Mitarbeitende haben die Möglichkeit, an Entscheidungsprozessen mitzuwirken, Familien werden dagegen deutlich seltener einbezogen

Geteilte Führung, insbesondere die Zusammenarbeit zwischen Leitungskräften und Mitarbeitenden, ist in allen teilnehmenden Ländern weitverbreitet. Fast überall geben mehr als 70 % der Leitungen in der Ü3-Studie an, dass in ihrer Einrichtung eine Kultur der Zusammenarbeit herrscht, die sich durch gegenseitige Unterstützung auszeichnet und in der das Personal dazu ermutigt wird, neue Initiativen anzustoßen. In Deutschland ist dies in beiden Studien sogar in über 90 % der Fall. Außer in New Brunswick und Québec (Kanada; U3-Studie) geben zudem mehr als 60 % der Leitungen an, dass das pädagogische Personal häufig Gelegenheit hat, sich

aktiv an Entscheidungen zu beteiligen. Leitungen aus Deutschland berichten hier zu 99 (Ü3-Studie) bzw. 96 % (U3-Studie) und damit fast ausnahmslos von aktiven Beteiligungsmöglichkeiten ihrer Teams. In den meisten Ländern geben relativ wenige Leitungskräfte an, wichtige Entscheidungen allein zu treffen. Ausnahmen gelten hier lediglich in der Ü3-Studie für Dänemark, die Flämische Gemeinschaft (Belgien) und Japan sowie für Israel (beide Studien), wo dies mehr als 50 % angeben. Die Ergebnisse passen zu der Bewertung einer großen Mehrheit der pädagogisch Tätigen, wonach ihre Leitung alle Mitarbeitenden dazu anregt, sich zu wichtigen Entscheidungen zu äußern.

Im Gegensatz dazu können sich Familien und Kinder in vielen Ländern deutlich weniger an Entscheidungsprozessen beteiligen. In der Ü3-Studie geben weniger als 30 % der Leitungen in Finnland, Israel, Japan und Schweden an, dass Eltern bzw. Erziehungsberechtigte häufig die Gelegenheit haben, sich an Entscheidungen auf Kita-Ebene zu beteiligen. Umgekehrt geben mehr als 60 % der Einrichtungsleitungen in Dänemark, Norwegen und der Türkei (jeweils Ü3-Studie) an, Familien häufig einzubeziehen, in Deutschland sind es 56 %. Ein ähnliches Muster zeigt sich in der U3-Studie: Weniger als 30 % der Leitungen in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Israel, New Brunswick und Québec (Kanada) geben an, Familien intensiv einzubeziehen, verglichen mit 56 % in Deutschland und 78 % in Neuseeland sowie 88 % in Norwegen. Diese Ergebnisse stimmen mit den Berichten der Mitarbeitenden zu diesem Thema überein. Und auch hier zeigen sich große Unterschiede zwischen den Ländern. Die Beteiligung von Kindern an Entscheidungsprozessen wird in vielen Systemen häufiger angegeben, allerdings ebenfalls mit deutlichen Differenzen zwischen den Ländern. So berichten die Leitungen in Deutschland z. B. zu 83 (Ü3-Studie) bzw. 89 % (U3-Studie) von Mitbestimmungsmöglichkeiten für Kinder, während dies in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) nur 45 (Ü3-Studie) bzw. 20 % (U3-Studie) tun. Auch in Japan, Kolumbien, Marokko, Spanien (jeweils Ü3-Studie), Israel (beide Studien) und den beiden kanadischen Provinzen (jeweils U3-Studie) liegt die Zustimmung nur bei rund der Hälfte der Leitungen oder darunter.

Eine gute Ausstattung und gezielte berufliche Fortbildung können das Prinzip der geteilten Führung unterstützen

Die Umsetzung geteilter Führung wird durch die jeweiligen systemspezifischen Steuerungslogiken, Organisationsstrukturen und die Einrichtungsgröße geprägt. Geteilte Führung findet sich in der Ü3-Studie in Chile, Dänemark, Deutschland, Spanien und der Türkei häufiger in öffentlich verwalteten Kitas, in Schweden hingegen häufiger in Einrichtungen mit privater Trägerschaft. Die Förderung geteilter Führung scheint somit unter verschiedenen Bedingungen bzw. in unterschiedlichen Strukturen möglich zu sein.

Personalmangel geht in Dänemark, Irland und Norwegen (jeweils Ü3-Studie) mit einem geringeren Maß an geteilter Führung in Kitas einher. Für Deutschland und Japan in der Ü3- sowie für Irland in der U3-Studie gilt: Je größer die Einrichtung ist, desto seltener wird geteilte Führung praktiziert. In Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren in Deutschland, der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) und Irland geht eine geringere Personalausstattung pro Kind mit einer stärker geteilten Leitung einher. Dies spiegelt möglicherweise die häufig geringere Größe der Einrichtungen und die geringere Anzahl an Mitarbeitenden in der U3-Studie wider, kann aber auch eine pragmatische Antwort auf Anforderungen sein: Bei begrenzter Personalausstattung übernehmen alle mehr Verantwortung.

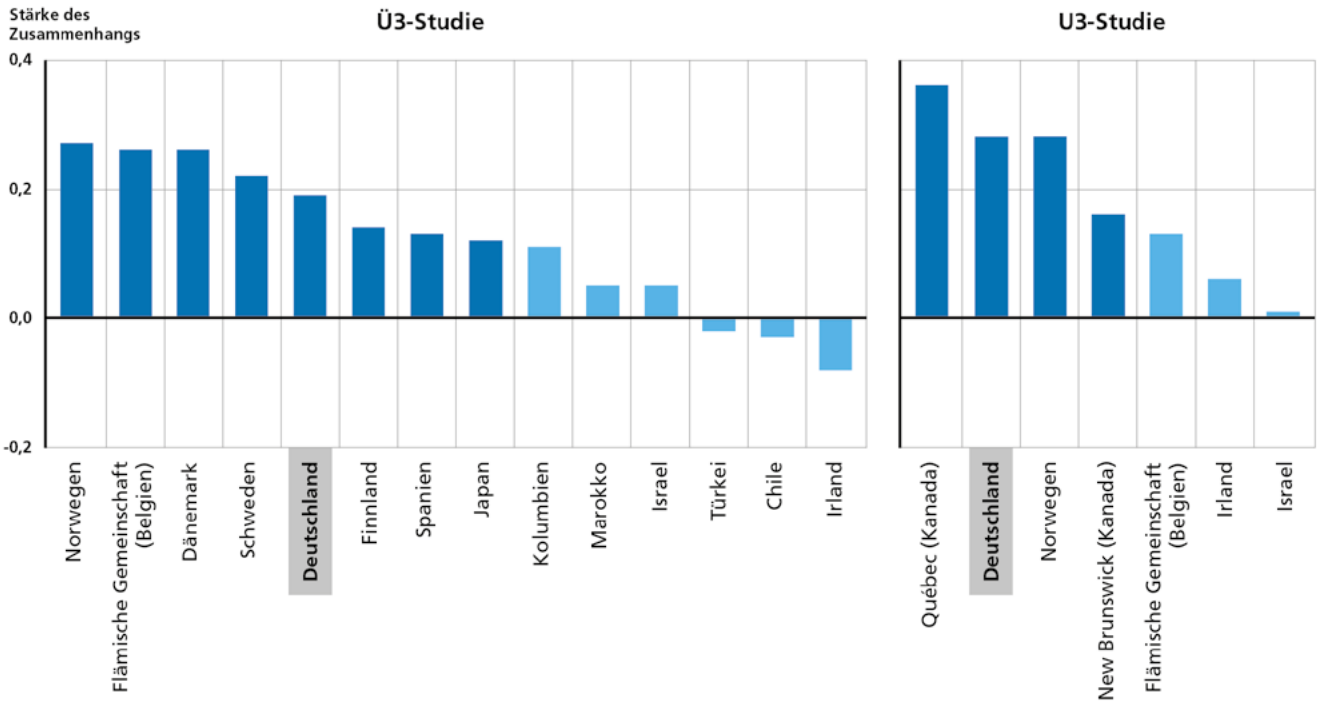
Zielgerichtete Maßnahmen zur fachlichen Weiterentwicklung, etwa Fortbildungen zu neuen Entwicklungen im Bereich Leitung, zur Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten oder zu Feedbackmethoden, gehen in der Regel mit einer stärker geteilten Führung einher, wobei sich hier kein einheitliches Muster über beide Studien bzw. alle Länder hinweg zeigt (auch für Deutschland lassen sich keine statistisch relevanten Effekte nachweisen).

Geteilte Führung erhöht die Zufriedenheit des Personals mit der Leitung und kann zur Einrichtungsqualität beitragen

In den meisten Systemen geht geteilte Führung mit einer höheren Zufriedenheit der Mitarbeitenden mit der Leitung einher (Abb. 7.1). Dieses Muster lässt sich in 8 von 15 Ländern der Ü3-Studie sowie in der Hälfte aller Systeme der U3-Studie beobachten und findet sich auch in Deutschland in beiden Studien. Die Zufriedenheit mit der Einrichtungsleitung kann den arbeitsbedingten Stress abfedern, den die pädagogisch Tätigen erleben. Dieser wiederum korreliert mit Überlegungen, ihren Beruf aufgrund körperlicher oder psychischer Gesundheitsprobleme aufzugeben. Diese Ergebnisse deuten insgesamt darauf hin, dass geteilte Führung dazu beitragen kann, Stress unter Mitarbeitenden zu verringern, wodurch nicht nur das Wohlbefinden des Personals, sondern auch dessen Bindung an den Arbeitsplatz unterstützt wird.

Geteilte Führung kann auch indirekt die Qualität verbessern, indem sie die Autonomie und das Wohlbefinden der pädagogisch Tätigen stärkt. In Finnland, Israel, Kolumbien, Schweden, Spanien und der Türkei (jeweils Ü3-Studie) korreliert die Zufriedenheit der Mitarbeitenden mit der Leitung mit einer häufigeren Anwendung individuell an das Kind angepasster Praktiken im Kita-Alltag. Diese Praktiken können wiederum die Qualität der Interaktionen zwischen pädagogisch Tätigen und Kindern verbessern und die Inklusion fördern. Sie stehen auch in engem Zusammenhang mit der Beteiligung des pädagogischen Personals an gemeinschaftlichen Praktiken, die durch geteilte Führung und die Unterstützung des pädagogischen Lernens durch Leitungskräfte weiter gestärkt werden können.

Abb. 7.1: Zusammenhang zwischen geteilter Führungspraxis und der Zufriedenheit pädagogisch Tätiger mit der Einrichtungsleitung



Veränderung des Skalenwerts zur Zufriedenheit pädagogisch Tätiger mit der Einrichtungsleitung bei einer Veränderung um eine Einheit in der Skala zu geteilter Führung

Hinweis: Die Ergebnisse zeigen unstandardisierte Koeffizienten aus einem multivariaten linearen Regressionsmodell. Statistisch signifikante Ergebnisse sind in einer dunkleren Farbe dargestellt. Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach der Stärke des Zusammenhangs zwischen der Zufriedenheit pädagogisch Tätiger mit der Einrichtungsleitung und geteilter Führungspraxis sortiert.

Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Figure 7.5; eigene Übersetzung.

7.4 Förderung pädagogischer und strategischer Leitung

Leitung in der FBBE umfasst zwei Hauptfunktionen: administrative und pädagogische Leitung. Erstere bezieht sich hauptsächlich auf Aufgaben im Zusammenhang mit der Organisation der Kita, der strategischen Planung und des Personalmanagements. Letztere dient dagegen der Unterstützung pädagogischer Prozesse, beispielsweise im Rahmen der Umsetzung von Bildungsplänen oder Dokumentations- bzw. Bewertungsverfahren, beim Aufbau vertrauensvoller Beziehungen und durch die Unterstützung der beruflichen Weiterentwicklung der Mitarbeitenden. Beide Leitungsdimensionen sind für die Qualität bedeutsam, obwohl die Art und Weise, wie sie dazu beitragen, vom Kontext der jeweiligen Einrichtung und den Charakteristika der Leitungen selbst abhängt. Beispielsweise können in größeren, gewinnorientierten oder

unternehmensnahen Einrichtungen organisatorische und finanzielle Aspekte priorisiert und damit der Fokus auf pädagogische Verbesserungen eingeschränkt werden. Ein höheres Bildungsniveau und gezielte Fortbildung gehen außerdem mit einem stärkeren Engagement für die Unterstützung des pädagogischen Personals, für pädagogische Anleitung und für Qualitätsverbesserung einher. Ein eingeschränkter Zugang zu beruflicher Fort- und Weiterbildung kann solche Praktiken hingegen behindern.

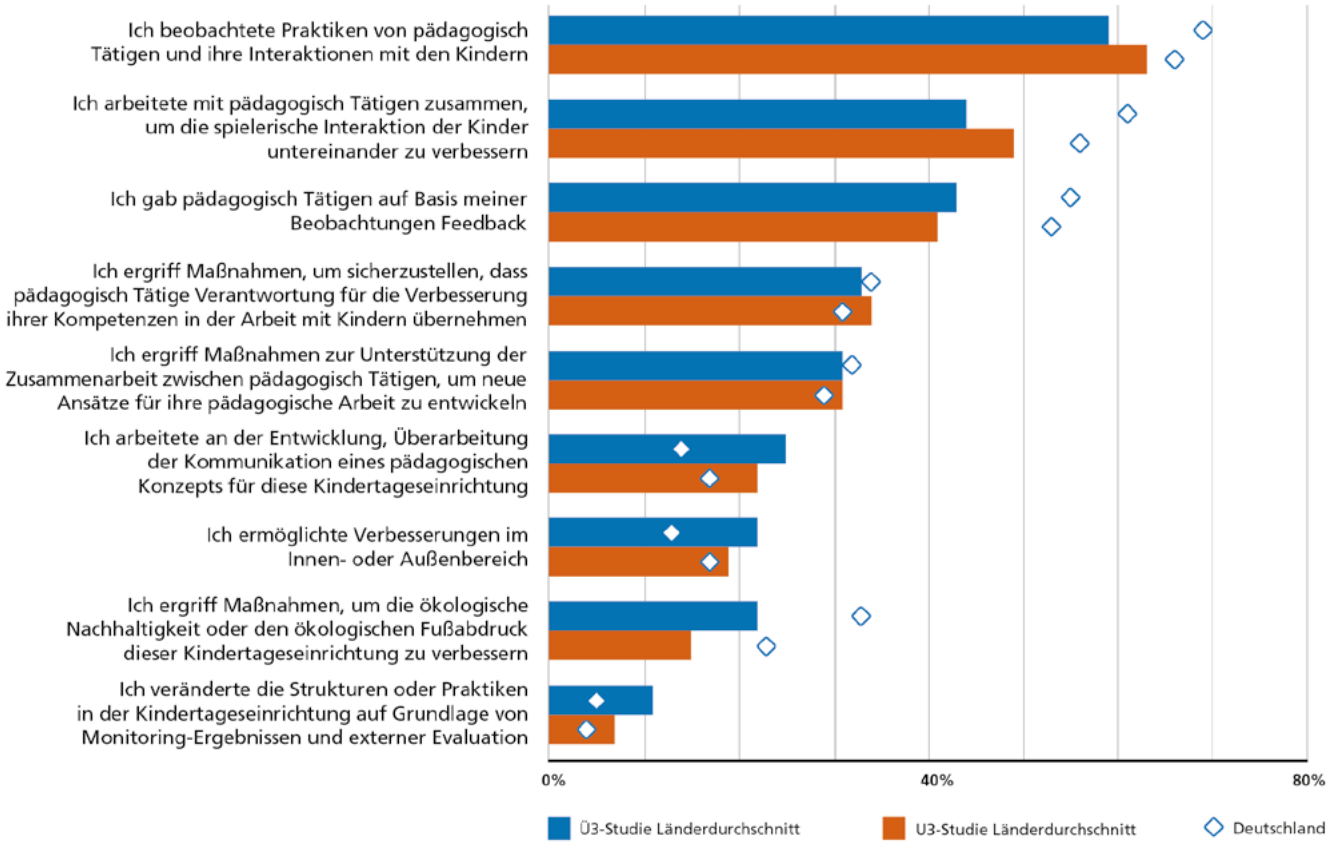
Pädagogische Leitungspraktiken sind weitverbreitet, strategische dagegen weniger

Methoden, die es Leitungskräften ermöglichen, die pädagogische Praxis zu überprüfen, sind in allen Teilnehmerländern weitverbreitet (Abb. 7.2). In vielen Systemen beider Studien – darunter Deutschland – gibt mehr als die Hälfte der Leitungen an, mindestens wöchentlich mit dem pädagogischen Personal zusammenzuarbeiten, um die spielerische Interaktion der Kinder untereinander zu verbessern, sowie Praktiken pädagogisch Tätiger und deren Interaktionen mit den Kindern zu beobachten – beides Praktiken, die mit pädagogischer Qualität und positiven Auswirkungen auf Kinder in Verbindung gebracht werden.

Methoden, die dem pädagogischen Personal helfen können, seine Praktiken zu verbessern, sind in den täglichen oder wöchentlichen Routinen der FBBE-Systeme weniger stark verankert. So geben Leitungen in 6 von 15 Ländern der Ü3-Studie und in 2 von 8 Systemen der U3-Studie mehrheitlich seltener (als einmal pro Woche) Feedback auf der Basis von Beobachtungen. Während diese Praxis in Dänemark (Ü3-Studie: 65 %) und Israel (beide Studien; 63 bzw. 78 %) besonders verbreitet ist, findet sie sich in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien; beide Studien; 13 bzw. 20 %) und in Schweden (Ü3-Studie: 12 %) deutlich weniger. In Deutschland gibt etwas mehr als der Hälfte der Leitungen mindestens wöchentlich Feedback auf der Basis von Beobachtungen – diese Praxis ist damit zwar noch ausbaufähig, findet im Ländervergleich jedoch bereits relativ häufig statt.

Innovative Leitungsaufgaben wie die (Weiter-)Entwicklung oder Kommunikation eines pädagogischen Konzepts für die Kita sind in den Ländern unterschiedlich stark verbreitet. In den meisten Systemen, so auch in Deutschland, gibt mehr als die Hälfte der Leitungskräfte an, sich damit höchstens monatlich zu beschäftigen. Üblicher ist die konzeptionelle Arbeit in Chile, Kolumbien und Spanien (jeweils Ü3-Studie), in Neuseeland und Québec (Kanada) (jeweils U3-Studie) sowie in Israel (beide Studien). Auch wenn strategische und innovative Praktiken nicht täglich geplant werden können, da eine langfristige Planung die Reflexion und Bewertung bestehender Praktiken erfordert, ist eine regelmäßige Umsetzung wichtig. Die Festlegung eines Konzepts kann ein gemeinsames Verständnis von Bildungszielen fördern sowie das Engagement im Team stärken – und so zur Qualität der pädagogischen Praxis beitragen.

Abb. 7.2: Ausprägung verschiedener Leitungspraktiken



Durchschnittlicher Anteil der Einrichtungsleitungen, die mindestens wöchentlich die folgenden Aktivitäten im Rahmen ihrer Leitungsaufgaben ausüben; Durchschnittswerte aller Teilnehmerländer sowie Werte für Deutschland (in %)

Hinweis: Die Durchschnittswerte der U3-Studie schließen Israel aus. Die Aktivitäten sind in absteigender Reihenfolge nach dem durchschnittlichen Anteil der Einrichtungsleitungen sortiert, die angeben, diese Aktivitäten „wöchentlich" oder „täglich" auszuüben.

Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Figure 7.6; eigene Übersetzung.

Fort- und Weiterbildung, die gegenseitiges Lernen und Reflexion fördert, stärkt die Leitungspraktiken

Fort- und Weiterbildung spielt für verschiedene Aspekte starker Leitung eine wichtige Rolle – sowohl für die pädagogische Unterstützung von Mitarbeitenden als auch für Bemühungen zur Förderung von Innovation.[13] Beispielsweise stehen Hospitationsbesuche in anderen Kitas in Japan, Schweden und Spanien (jeweils Ü3-Studie) mit einer stärkeren pädagogischen Unterstützung in Zusammenhang, in Spanien (Ü3-Studie) und in Deutschland (U3-Studie) mit innovativeren Praktiken. In der Ü3-Studie unterstützen Leitungen, die an beruflichen Netzwerken teilnehmen, in Deutschland, Norwegen und der Türkei ihre Mitarbeitenden stärker und nutzen in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), in Deutschland und Irland häufiger innovative Praktiken. Coaching ist ebenfalls eine Maßnahme, die sich positiv auf

13 In diesem Abschnitt wurden unter dem Begriff ‚pädagogische Unterstützung von Mitarbeitenden' bzw. ‚Förderung von Innovationen' mehrere Abfragen innerhalb des Leitungsfragebogens kombiniert ausgewertet. Dies umfasst für pädagogische Unterstützung vier, für Innovation drei Aspekte.

die Unterstützung des Personals in Finnland, Kolumbien und Spanien (jeweils Ü3-Studie), in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) und Irland (U3-Studie) sowie in Norwegen (beide Studien) auswirkt. Coaching korreliert zudem positiv mit häufigeren innovativen Leitungspraktiken in Irland, Japan und Kolumbien (jeweils Ü3-Studie).

Meist wurden solche Fortbildungsmaßnahmen zu zentralen Leitungspraktiken besucht, die auf die Unterstützung der Mitarbeitenden durch Leitungskräfte und/oder Innovationsbestrebungen in Kitas abzielten. Zudem ging ein Besuch von Fortbildungsmaßnahmen zu zentralen Leitungspraktiken vermehrt mit einer stärkeren Unterstützung der Mitarbeitenden und Innovationsbestrebungen in den Kitas einher. Landesspezifisch zeigen sich hier unterschiedliche Beziehungen. Für Deutschland gilt: In der U3-Studie besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Fortbildung mit Bezug zu Beobachtungen von Praktiken pädagogisch Tätiger und ihrer Interaktionen mit den Kindern und der pädagogischen Unterstützung insgesamt; in der Ü3-Studie zwischen der Teilnahme an Fortbildung zur Verwendung von Daten zur Qualitätsverbesserung in Kitas und der Anwendung innovativer Leitungspraktiken.

Wenn Leitungen das pädagogische Lernen und Innovationen fördern, trägt das zu einer höheren Zufriedenheit des Personals mit der Kita-Leitung bei

Praktiken, die das pädagogische Lernen der pädagogisch Tätigen unterstützen und Innovationen fördern, stehen in mehreren Systemen in einem positiven Zusammenhang mit der Zufriedenheit der Mitarbeitenden mit der Einrichtungsleitung. In Deutschland und Finnland (jeweils Ü3-Studie) wird das Handeln von Leitungskräften, die das pädagogische Lernen regelmäßig unterstützen, positiver durch die Mitarbeitenden wahrgenommen. In Dänemark, der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) und Schweden geben pädagogisch Tätige in der Ü3-Studie eine höhere Zufriedenheit mit der Leitung an, wenn diese häufig Innovationen in der Kita anstößt. Diese Effekte treten häufig im Zusammenhang mit geteilter Führung auf, was darauf hindeutet, dass eine Kombination aus einer Kultur der gemeinschaftlichen Leitung und einer starken, unterstützenden Führung den Arbeitsalltag der Mitarbeitenden verbessern und ein größeres Engagement für ihre Arbeit und den FBBE-Sektor insgesamt fördern kann.

8.



Personalbindung in der FBBE

Gewinnung und Bindung motivierter und kompetenter Fachkräfte sind entscheidend für die Stärkung von FBBE-Systemen. Eine angemessene Ausstattung hilft, die Arbeitsbelastung zu reduzieren und krankheitsbedingte Personalausfälle zu verhindern. Eine hohe Personalfluktuation kann hingegen die Qualität der FBBE beeinträchtigen. Außerdem können ohne genug qualifiziertes Personal angemessene Fachkraft-Kind-Relationen kaum gewährleistet werden. Trotz dieser bekannten Mechanismen gehört Personalmangel zu den Hauptproblemen im FBBE-Sektor der meisten OECD-Länder. Diesem Mangel mit der Einstellung geringqualifizierten Personals oder dem Einsatz von Aushilfskräften zu begegnen, kann auf Kosten der Qualität gehen. Vielmehr müssen die Ursachen des Personalmangels angegangen werden. Arbeitsbedingungen, Wohlbefinden und das Ansehen der Berufe in der FBBE sind entscheidend, um gute Kandidat:innen anzusprechen und im Feld zu halten. Zwischen den Anforderungen des Berufs, den verfügbaren Ressourcen, dem Stresserleben der Beschäftigten, ihrer körperlichen und emotionalen Gesundheit sowie ihren Beweggründen, den Beruf aufzugeben, bestehen komplexe Zusammenhänge.

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die Fähigkeit von FBBE-Systemen, eine (hoch)qualifizierte Belegschaft aufzubauen und im Beruf zu halten. Analysen behandeln einige der komplexen Zusammenhänge zwischen den beruflichen Anforderungen und den Ressourcen, die dem Personal zur Verfügung stehen.

8.1 Die Arbeit in der FBBE attraktiver machen

Um neue Arbeitskräfte zu gewinnen, muss die Attraktivität der Berufe in der FBBE erhöht werden. Einerseits spielen hier öffentliche Investitionen in den Sektor eine Rolle, die den gesellschaftlichen Stellenwert der Frühen Bildung widerspiegeln. Andererseits hängen der soziale Status der Berufe und die Entscheidung, im Sektor zu arbeiten, auch davon ab, welche Ausbildungen vorausgesetzt werden und welche Arbeitsbedingungen – etwa Gehalt und andere vertragliche Regelungen, Handlungsspielräume oder Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten – erwartet werden dürfen. Während die Arbeit mit Kindern erfüllend sein kann, ist zugleich bekannt, dass die Gehälter im FBBE-Bereich in vielen Ländern eher gering ausfallen, gerade im Vergleich zu ähnlich qualifizierten Lehrkräften in anderen Bildungsbereichen.

Fehlzeiten und ein Mangel sonderpädagogischer Fachkräfte werden vielerorts als Probleme angesehen

Kita-Leitungen identifizieren unterschiedliche Arten des Personalmangels als Hauptprobleme für Möglichkeiten ihrer Einrichtungen, Kindern ein gutes Umfeld zu bieten (Tab. 8.1). Fehlzeiten pädagogisch Tätiger werden in Dänemark (Ü3-Studie), Deutschland und Norwegen (jeweils beide Studien) sowie in Irland und New Brunswick (Kanada) (jeweils U3-Studie) jeweils von mehr als der Hälfte der Einrichtungsleitungen als Problem eingeschätzt. In Deutschland liegt dieser Anteil mit über drei Vierteln mit Abstand am höchsten. Ein Mangel qualifizierten Personals ist in Irland (beide Studien) in rund jeder zweiten Kita ein Problem. Auch in der Türkei (Ü3-Studie) sowie in Québec (Kanada; U3-Studie) liegt dieser Anteil bei rund 50 %. In Deutschland (beide Studien) berichtet mehr als jede zweite Leitung von Mangel an Personal in Bezug auf die Anzahl der Kinder; dieser Anteil ist sonst nur in Norwegen (U3-Studie) so hoch. Einen anderen Eindruck vermitteln Einrichtungen in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien; U3-Studie) und in Spanien (Ü3-Studie): Personalmangel scheint hier ein geringeres Problem darzustellen.

Unter den Problemen der Personalausstattung werden in den meisten Ländern – gerade in der U3-Studie – am häufigsten Fehlzeiten genannt (Tab. 8.1).

Tab 8.1: Personalmangel als Hindernis für die Fähigkeit von Kindertageseinrichtungen, Kindern ein gutes Umfeld zu bieten

	Fehlzeiten von pädagogisch Tätigen	Mangel an pädagogisch Tätigen mit besonderen Kompetenzen in der Arbeit mit Kindern mit benachteiligendem sozio-ökonomischen Hintergrund	Mangel an pädagogisch Tätigen mit besonderen Kompetenzen in der Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Mangel an pädagogisch Tätigen mit besonderen Kompetenzen in der Arbeit mit Kindern, die eine andere Sprache als Deutsch sprechen	Mangel an qualifiziertem Personal	Mangel an Personal in Bezug auf die Anzahl an Kinder
Ü3-Studie						
Chile	41	21	39	25	20	21
Dänemark	57	26	39	23	25	38
Deutschland	**77**	**26**	**45**	**34**	**31**	**53**
Finnland	38	13	26	11	30	3
Flämische Gemeinschaft (Belgien)	33	17	35	28	20	29
Irland	32	22	26	29	45	24
Israel	29	26	38	23	39	35
Japan	19	8	36	12	27	18
Kolumbien	34	42	49	28	35	26
Marokko	22	38	51	26	32	18
Norwegen	57	22	24	38	24	37
Schweden	32	8	10	17	9	6
Spanien	14	14	23	25	11	28
Türkei	36	41	41	36	47	45
U3-Studie						
Deutschland	**77**	**23**	**40**	**26**	**26**	**52**
Flämische Gemeinschaft (Belgien)	27	8	11	9	13	13
Irland	55	32	37	41	60	37
Israel	37	21	26	17	40	29
New Brunswick (Kanada)	52	29	43	23	43	13
Norwegen	53	22	30	24	22	54
Québec (Kanada)	39	31	48	19	53	15

Anteil der Leitungen, die angeben, dass die folgenden Probleme die Möglichkeiten ihrer Kindertageseinrichtung „eher" oder „sehr" stark beeinträchtigen, Kindern ein gutes Umfeld für ihre Entwicklung, ihr Wohlbefinden und Lernen zu bieten (in %)

Hinweis: Die Kindertagespflege (*home-based settings*) ist in dieser Tabelle nicht enthalten. Für jedes Land werden die Aspekte des Personalmangels, die vom größten Anteil genannt wurden, jeweils dunkelblau gekennzeichnet, die mit dem geringsten Anteil weiß. Farbtöne dazwischen markieren Abstufungen zwischen dem größten und dem kleinsten Anteil innerhalb jedes Lands.

Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Table 8.1; eigene Übersetzung.

Auch in Deutschland ist dies in beiden Studien das meistgenannte Problem. Ein Mangel an Personal, das speziell für die Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerüstet ist, bildet die größte Sorge für die Personalausstattung in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Japan, Kolumbien und Marokko (jeweils Ü3-Studie). Leitungen in Irland und Israel (jeweils beide Studien), der Türkei (Ü3-Studie) sowie Québec (Kanada; U3-Studie) beklagen vor allem zu wenig qualifiziertes Personal.

Pädagogisch Tätige fühlen große Wertschätzung von Eltern und Kindern – von der Gesellschaft jedoch deutlich weniger

In beiden Studien geben mehr als 80 % der pädagogisch Tätigen in allen Ländern bis auf Japan an, dass sie sich von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten geschätzt fühlen. Von den Kindern fühlen sich – wieder außer in Japan – beinahe alle Befragten geschätzt. Der Anteil der pädagogisch Tätigen, die denken, dass sie auch gesellschaftlich wertgeschätzt werden, ist deutlich geringer und erreicht in Einrichtungen in Chile, Japan, Norwegen und Schweden (jeweils Ü3-Studie) sowie in Irland (beide Studien) nicht einmal ein Drittel. Ausnahmen von diesem Muster stellen Kolumbien und Marokko (jeweils Ü3-Studie) sowie Israel (beide Studien) dar. Hier schätzen jeweils über 70 % der Befragten die gesellschaftliche Wertschätzung ihres Berufsstands positiv ein. Deutschland steht mit 45 (Ü3-Studie) bzw. 39 % (U3-Studie) im Mittelfeld.

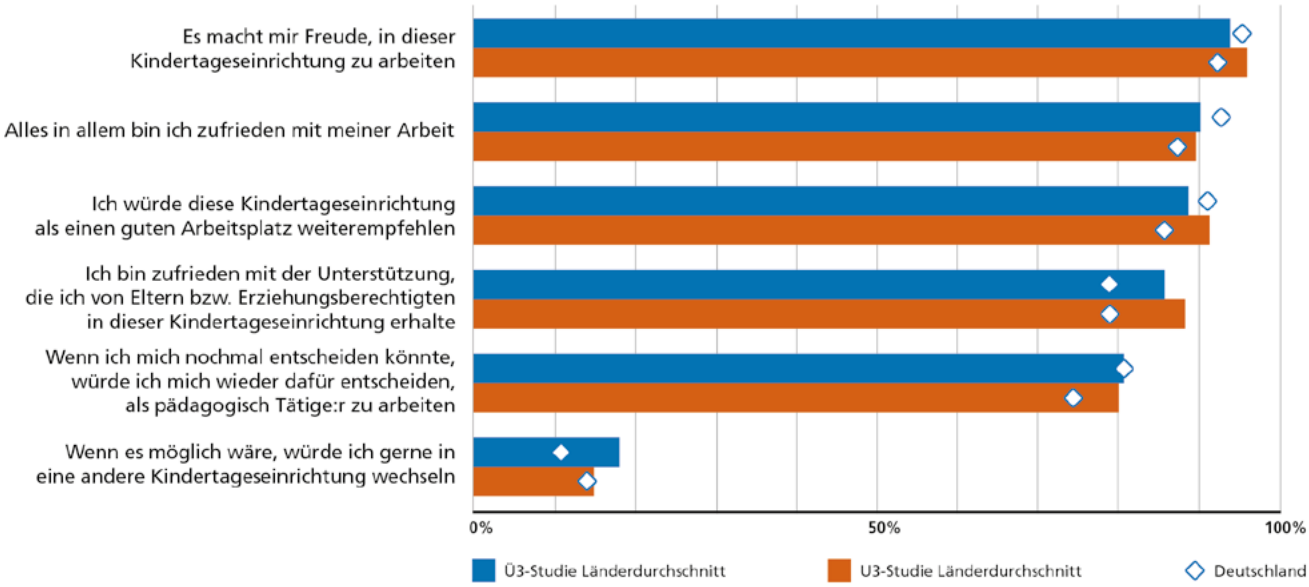
Die große Mehrheit des pädagogischen und leitenden Kita-Personals ist mit seinem Beruf und Arbeitsplatz zufrieden

Die Arbeitszufriedenheit im Feld ist insgesamt hoch (Abb. 8.1): Mehr als 80 % der Einrichtungsleitungen und pädagogisch Tätigen in allen Ländern bis auf Irland (beide Studien) und Japan (Ü3-Studie) stimmen der Aussage zu, alles in allem mit ihrer Arbeit zufrieden zu sein. Innerhalb der FBBE-Systeme gibt es jedoch Unterschiede: So ist die Arbeitszufriedenheit des Personals mit höherer formaler Qualifikation in Chile, Dänemark, Deutschland und Schweden (jeweils Ü3-Studie) sowie in Irland (U3-Studie) vergleichsweise geringer.

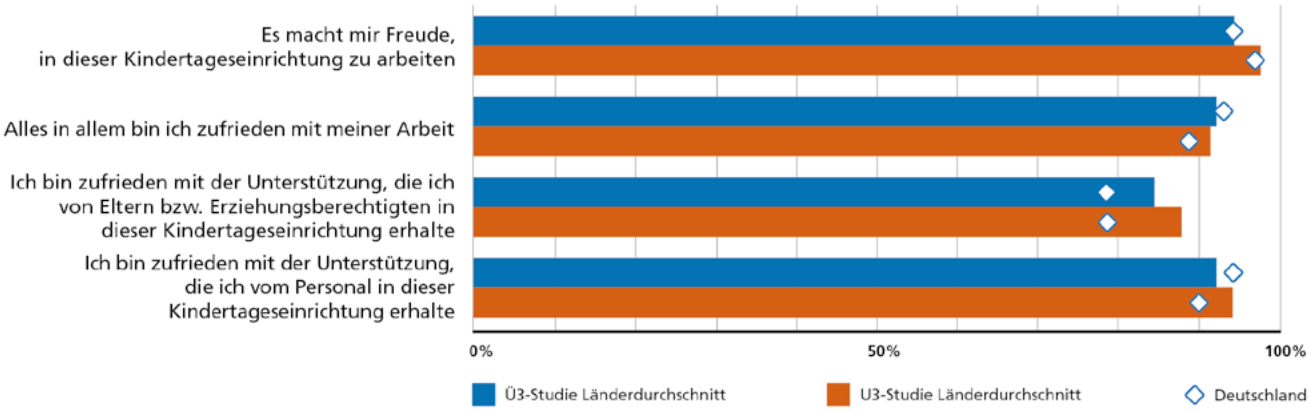
Das tägliche Arbeitsumfeld des pädagogischen Kita-Personals ist entscheidend für Arbeitszufriedenheit und Wohlbefinden. Im Durchschnitt aller Länder geben mehr als 80 % der pädagogisch Tätigen in beiden Studien an, dass es ihnen Freude bereitet, in ihrer Kita zu arbeiten, und sie diese als guten Arbeitsplatz weiterempfehlen würden. In Deutschland liegen die Zustimmungswerte zwischen 86 und 95 %. Einrichtungsleitungen sind mit ihrer Arbeit insgesamt ebenfalls sehr zufrieden. In einigen Ländern zeigen sich auch negativere Einschätzungen:

Abb. 8.1: Zufriedenheit mit der Arbeit und dem Arbeitsplatz in Kindertageseinrichtungen

Gruppe A: Pädagogisch Tätige



Gruppe B: Einrichtungsleitungen



Durchschnittlicher Anteil pädagogisch Tätiger und der Einrichtungsleitungen, die den folgenden Aussagen „eher" oder „völlig" zustimmen; Durchschnittswerte aller Teilnehmerländer sowie Werte für Deutschland (in %)

Hinweis: Die Antworten aus Gruppe A stammen aus den Fragebögen für pädagogisch Tätige sowie für Einrichtungsleitungen im Gruppendienst und für Eine-Person-Einrichtungen. Die Antworten aus Gruppe B stammen aus den Fragebögen für Einrichtungsleitungen, die nicht im Gruppendienst arbeiten, sowie für Einrichtungsleitungen im Gruppendienst und aus Eine-Person-Einrichtungen. Antworten von Einrichtungsleitungen im Gruppendienst sowie aus Eine-Person-Einrichtungen werden somit in beiden Gruppen berücksichtigt. Nicht alle Angaben wurden in beiden Gruppen erhoben.

Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Figure 8.3; eigene Übersetzung.

So würden über 20 % der pädagogisch Tätigen in Chile, Japan, Kolumbien, Marokko und der Türkei (jeweils Ü3-Studie) sowie in Irland und New Brunswick (Kanada) (jeweils U3-Studie) in eine andere Kita wechseln, wenn das möglich wäre. In Chile, Dänemark und Deutschland (jeweils Ü3-Studie) geben dies zudem Höherqualifizierte (mindestens ISCED-Level 6) eher an als Geringqualifizierte (höchstens ISCED-Level 3).

Die meisten pädagogisch Tätigen sind unzufrieden mit dem Gehalt, schätzen aber die übrigen Vertragsbedingungen und ihre berufliche Autonomie

In allen Ländern außer in Kolumbien (Ü3-Studie) und in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) sowie in Neuseeland (jeweils beide Studien) geben die meisten pädagogisch Tätigen an, dass sie mit dem für ihre Arbeit gezahlten Gehalt unzufrieden sind. Auch das pädagogische Personal aus Deutschland gibt nur zu 42 % (beide Studien) an, damit zufrieden zu sein. Mit zunehmender Erfahrung und einer besseren Ausbildung nimmt die Unzufriedenheit tendenziell zu, was auf unzureichende Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten in vielen FBBE-Systemen hindeutet.

Das Gehalt ist aber nur ein Aspekt der Arbeitsbedingungen. In allen Teilnehmerländern außer der Türkei (Ü3-Studie) gibt die Mehrheit der pädagogisch Tätigen an, mit den übrigen Bedingungen ihres Arbeitsvertrags zufrieden zu sein. Wie beim Gehalt sind auch mit diesen übrigen vertraglich geregelten Arbeitsbedingungen weniger erfahrene und geringer qualifizierte pädagogisch Tätige tendenziell zufriedener. In einigen Ländern – jedoch nicht in Deutschland, wo vertragliche Bestimmungen freier Träger häufig an diejenigen öffentlicher Träger angelehnt sind – ist das pädagogische Personal in privaten Einrichtungen mit Gehalt und Arbeitsvertrag zufriedener als in öffentlichen Einrichtungen.

Berufliche Autonomie und Einfluss auf Entscheidungen können zur Arbeitszufriedenheit beitragen, da sie wichtig für den Umgang mit herausfordernden Situationen und hoher Arbeitsbelastung sind. Über alle teilnehmenden Länder hinweg ist eine große Mehrheit der pädagogisch Tätigen mit den Freiheiten bei der Gestaltung ihrer Praktiken zufrieden. Dies trifft auch auf über 90 % der Befragten aus Deutschland zu (beide Studien). Dieses Ergebnis passt zu der Angabe von Leitungen, dass die Verantwortung dafür, welche pädagogischen Aktivitäten angeboten, welche Lern- und Spielmaterialien gewählt oder wie Verfahren zur Dokumentation der Entwicklung der Kinder geplant werden, häufig bei den pädagogisch Tätigen liegt – teils gemeinsam mit der Leitung, teils alleine.

Pädagogisch Tätige, die mit ihren Arbeitsbedingungen zufrieden sind, fühlen sich eher von der Gesellschaft geschätzt

In den meisten Ländern und in beiden Studien fühlen sich pädagogisch Tätige, die mit ihrem Gehalt und mit anderen Vertragsbedingungen zufrieden sind, mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auch gesellschaftlich wertgeschätzt. In einigen Ländern gilt das auch für diejenigen, die mit ihrer Autonomie zufrieden sind. In Deutschland zeigt sich in der U3-Studie ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Gehalt und der wahrgenommenen gesellschaftlichen Wertschätzung.

Die Arbeitszufriedenheit der pädagogisch Tätigen im Blick zu behalten und im besten Fall zu steigern, ist von zentraler Bedeutung. Denn aus Sicht der Kita-Leitungen ist der Personalmangel ein wesentlicher, die Qualität des Angebots beeinträchtigender Faktor (Tab. 8.1). In manchen Ländern (Chile, Kolumbien und Türkei; Ü3-Studie) beeinträchtigen aber nicht nur die Probleme des Personalmangels die Qualität der Einrichtungen, sondern Kitaleitungen klagen hier auch häufig über unzureichende oder ungeeignete materielle Ressourcen – etwa Spiel- und Lernmaterialien, Innen- und Außenräume oder andere Ausstattungsmerkmale. In fast allen FBBE-Systemen der Ü3-Studie gehen größere Mängel bei materiellen Ressourcen auch mit größeren Personalproblemen einher. Das deutet auf eine Häufung unterschiedlicher Ressourcenprobleme in einzelnen Kitas hin und zeigt, dass die Auswirkungen des Personalmangels nicht isoliert, sondern im Kontext allgemeiner Ressourcenknappheit betrachtet werden müssen.

8.2 Stress in der FBBE und seine Ursachen

Die in allen Teilnehmerländern hohe Arbeitszufriedenheit zeigt, wie erfüllend die Arbeit in der FBBE ist. Zugleich ist der Beruf jedoch auch emotional und körperlich fordernd. Gerade die Arbeit mit sehr jungen Kindern geht mit körperlichen Anforderungen einher, da diese hochgehoben und getragen werden. Anzeichen eines geringen emotionalen Wohlbefindens, etwa Stress sowie psychische oder körperliche Probleme, sind besonders bedenklich, da sie das Arbeitsengagement und die Qualität der Interaktionen mit den Kindern beeinträchtigen können.

Das Stresslevel des pädagogischen Personals variiert zwischen den Ländern erheblich

Im Vergleich der FBBE-Systeme sind die Anteile der pädagogisch Tätigen, die ihrer Angabe nach in ihrer Arbeit Stress erleben, in den Kindertageseinrichtungen in Israel und Kolumbien (jeweils Ü3-Studie) am geringsten (mit jeweils weniger als 20 %), in Deutschland (beide Studien) mit über 75 % hingegen mit Abstand am höchsten.

In anderen Ländern liegt der Anteil bei rund 40 %. Das berichtete Stressniveau ist in Deutschland besonders hoch, obwohl hierzulande die meisten Beschäftigten in Teilzeit arbeiten, was in einigen Ländern – auch in Deutschland (Ü3-Studie) – tendenziell mit einem geringeren Stresserleben einhergeht. In den meisten Teilnehmerländern geben auch viele Einrichtungsleitungen an, in ihrer Arbeit Stress zu erleben, mit einer Spannbreite von rund 20 % in Kolumbien (Ü3-Studie) bis hin zu über 80 % in Deutschland (beide Studien).

Das pädagogische Personal wurde außerdem gefragt, ob sich sein Beruf negativ auf die psychische oder körperliche Gesundheit auswirkt. In einigen Ländern berichten weniger als 20 % von gesundheitlichen Beeinträchtigungen, in Dänemark (Ü3-Studie) liegt der Anteil jedoch über 30 %. Für die Beeinträchtigung der psychischen Gesundheit trifft dies auch auf Irland (U3-Studie) zu. In Deutschland werden sowohl physische (Ü3-Studie: 45 %; U3-Studie: 52 %) als auch psychische gesundheitliche Auswirkungen (Ü3-Studie: 37 %; U3-Studie: 42 %) häufiger als in allen anderen Teilnehmerländern genannt. Über alle Länder hinweg gilt: Negative Auswirkungen werden etwas häufiger in Bezug auf die körperliche als auf die psychische Gesundheit wahrgenommen. Beides hängt jedoch eng zusammen und tritt somit häufig gleichzeitig auf.

Ressourcen- und Zeitmangel gehören zu den größten Belastungsfaktoren

Der Mangel an Ressourcen und Zeit – beispielsweise aufgrund von Abwesenheiten pädagogisch Tätiger, aber auch in Bezug auf Finanzen oder materielle Ressourcen – ist ein bedeutender Belastungsfaktor. Auch zu viele zugleich zu erledigende Aufgaben gehören zu den am häufigsten angegebenen Stressoren des pädagogischen Personals. In Deutschland wird dies neben zusätzlichen Pflichten aufgrund von Abwesenheiten pädagogisch Tätiger am häufigsten genannt. Weitere oft genannte Belastungsfaktoren sind – in vielen Ländern, auch in Deutschland – zu viel Arbeit mit der Dokumentation der Entwicklung der Kinder sowie ein Zuviel an Verwaltungsarbeit. Da pädagogisch Tätige, die mehr Zeit mit der Dokumentation der Entwicklung der Kinder verbringen, eher entwicklungsförderliche Praktiken nutzen, ist es wichtig, dafür Zeit vorzuhalten – besonders für Gruppenleitungen, die im Vergleich zu Zweit- und Ergänzungskräften eher angeben, Dokumentationsaufgaben als Belastung wahrzunehmen.

Jenseits der Ressourcenproblematik gibt es Stressfaktoren, die speziell mit der Entwicklung, dem Wohlbefinden und dem Lernen der Kinder zusammenhängen. So ist die Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den meisten Ländern der Ü3-Studie ein weitverbreiteter Stressfaktor, der auch von gut der Hälfte der Befragten in Deutschland genannt wird. Auch der Umgang mit dem Verhalten der Gruppe wird häufig als stressige Aufgabe erlebt. In Norwegen (beide Studien) und Schweden (Ü3-Studie) sind zu viele Kinder in der Gruppe schließlich

die Hauptursache von Stress. Auch in Deutschland (beide Studien) klagt hierüber eine knappe Mehrheit des pädagogischen Personals.

Sowohl Ressourcen- und Zeitmangel als auch Belastungsfaktoren, die sich auf die Entwicklung, das Wohlbefinden und das Lernen der Kinder beziehen, hängen jeweils eng mit dem Stress der pädagogisch Tätigen und dessen Einfluss auf ihr Wohlbefinden zusammen. Besonders stark ist der Zusammenhang mit Ressourcen- und Zeitmangel. Überdies fühlen sich pädagogisch Tätige mit weniger als zehn Jahren Berufserfahrung eher gestresst als ihre erfahreneren Kolleg:innen.

8.3 Personal mit verbesserten Arbeitsbedingungen im Beruf halten

Um dem Personalmangel entgegenzuwirken, ist es entscheidend, das pädagogische Personal an das Arbeitsfeld zu binden. Personalmangel erhöht die Arbeitsbelastung für die pädagogisch Tätigen – ein Stressfaktor, der sich auch gesundheitlich auswirken kann. Dies kann wiederum zu weiteren Abwesenheiten führen, wodurch sich das Ausgangsproblem weiter verschärft. Werden pädagogisch Tätige in ihrem Beruf gehalten, können sie Erfahrung sammeln und ihre Fähigkeiten weiterentwickeln, was die Interaktionen mit den Kindern verbessern kann. Umgekehrt beeinträchtigt eine hohe Personalfluktuation, die gewöhnlich mit Personalmangel einhergeht, die Beziehungen zwischen Kindern und pädagogisch Tätigen. Unzufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen – etwa dem Gehalt, den Verantwortlichkeiten oder den Beziehungen im Team – kann dazu veranlassen, einen anderen Arbeitsplatz zu suchen.

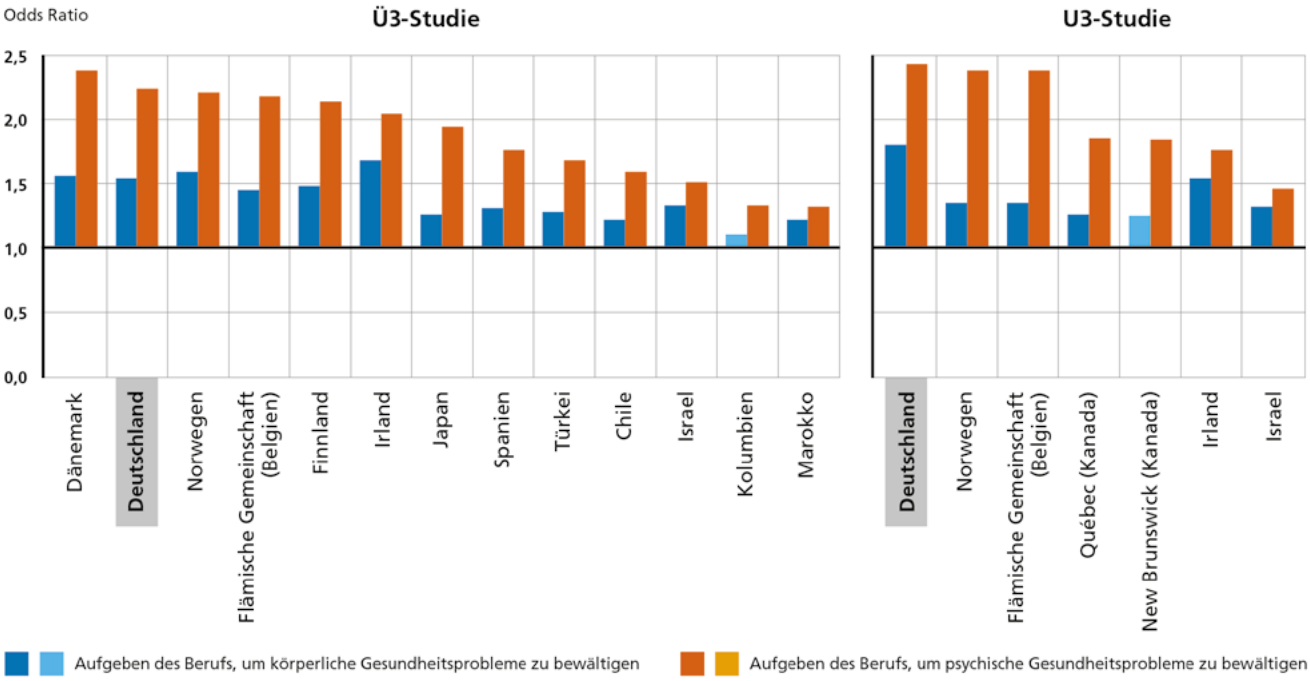
Familiäre Verpflichtungen und Berufswechsel sind die wahrscheinlichsten Gründe der pädagogisch Tätigen, ihre Rolle aufzugeben

Danach gefragt, welche Gründe dazu führen könnten, die Rolle als pädagogisch Tätige:r aufzugeben, nennen die Befragten häufig familiäre Verpflichtungen. Auch in Deutschland (Ü3-Studie 33 %; U3-Studie 37 %) ist dies der wichtigste Grund. Besonders häufig wird dies von unter 49-Jährigen geäußert. Dies kann auf eine geplante Elternzeit zurückzuführen sein; ein Faktor, der eher zu einem nur temporären Verlassen des Berufs führt. Dennoch kann dies das Risiko für Abwesenheiten im Arbeitsfeld erhöhen.

Die Aufnahme einer Tätigkeit außerhalb der FBBE wird ebenfalls in fast allen teilnehmenden Ländern häufig genannt. Ausnahmen stellen die pädagogisch Tätigen in Kolumbien, Marokko und Spanien dar (jeweils Ü3-Studie), auch in Deutschland (18 bzw. 23 %) wird dies eher seltener genannt.

Die Aufnahme einer Tätigkeit als Einrichtungsleitung gehört in keinem der Länder zu den wahrscheinlichsten Gründen, die derzeitige Rolle aufzugeben. Auch in Deutschland sehen nur 15 (Ü3-Studie) bzw. 18 % (U3-Studie) eine solche persönliche Weiterentwicklung als naheliegende Möglichkeit. Dies kann auf unzureichend etablierte Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten hinweisen, zumindest in einigen Teilnehmerländern.

Abb. 8.2: Zusammenhang zwischen dem Stressniveau und Überlegungen, den Beruf aufgrund von körperlichen und psychischen Gesundheitsproblemen aufzugeben



Chancenverhältnisse *(Odds Ratios)*, dass pädagogisch Tätige angeben, es sei „eher" oder „sehr" wahrscheinlich, dass sie ihren Beruf in der FBBE aufgrund körperlicher oder psychischer Gesundheitsprobleme verlassen, im Zusammenhang mit einer Veränderung von einer Einheit im Stressniveau und dessen Auswirkungen auf das Wohlbefinden

Hinweis: Die Ergebnisse zeigen Chancenverhältnisse *(Odds Ratios)* aus zwei multivariaten logistischen Regressionsmodellen, die folgende Zusammenhänge abbilden: 1) Angaben pädagogisch Tätiger, dass es „eher" oder „sehr" wahrscheinlich ist, dass sie den Beruf in der FBBE aufgeben, um psychische Gesundheitsprobleme zu bewältigen, und 2) Angaben pädagogisch Tätiger, dass es „eher" oder „sehr" wahrscheinlich ist, dass sie den Beruf aufgeben, um körperliche Gesundheitsprobleme zu bewältigen – jeweils im Zusammenhang mit der Skala des Stressniveaus und dessen Auswirkungen auf das Wohlbefinden. Statistisch signifikante Ergebnisse sind durch eine dunklere Farbgebung gekennzeichnet. Die Frage zu den Gründen für das Aufgeben des Berufs wurde in Schweden nicht gestellt. Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach der Stärke des Zusammenhangs zwischen dem Stressniveau und der Überlegung, den Beruf aufgrund psychischer Gesundheitsprobleme zu verlassen, sortiert.

Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Figure 8.7; eigene Übersetzung.

Die Bewältigung körperlicher oder psychischer Gesundheitsprobleme gehört in vielen Ländern zu den wahrscheinlichsten Gründen, die Rolle zu verlassen, etwa unter pädagogisch Tätigen in Deutschland und der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) (jeweils rund ein Drittel in beiden Studien). Wie familiäre Verpflichtungen

kann auch dies zu temporären Abwesenheiten führen – und damit zusammenhängen, dass zusätzliche Pflichten aufgrund von Abwesenheiten pädagogisch Tätiger zu den Hauptbelastungsfaktoren des pädagogischen Personals gehören.

Stärker gestresste pädagogisch Tätige denken eher darüber nach, ihre Rolle aufgrund von Gesundheitsproblemen aufzugeben

In fast allen FBBE-Systemen denken stärker belastete pädagogisch Tätige eher, ihre Rolle in den nächsten fünf Jahren aufgrund körperlicher oder psychischer Gesundheitsprobleme aufgeben zu müssen (Abb. 8.2). Besonders stark ist der Zusammenhang bei psychischen Gesundheitsproblemen. Deutschland gehört in beiden Studien zu den Ländern, in denen die Zusammenhänge am stärksten sind. Darüber hinaus geben pädagogisch Tätige, die sich stärker belastet fühlen, auch eher an, über die Aufnahme einer Tätigkeit außerhalb der FBBE nachzudenken.

Diese Ergebnisse weisen auf Rückkopplungseffekte hin: Personalmangel ist ein Stressfaktor. Stärker belastete pädagogisch Tätige denken wiederum mit höherer Wahrscheinlichkeit über ein Verlassen des Arbeitsfelds aus gesundheitlichen Gründen nach.

Pädagogisch Tätige, die mit ihrer Arbeit in der Kindertageseinrichtung zufrieden sind, denken seltener über einen Wechsel des Arbeitsfelds nach

In den meisten Teilnehmerländern und in beiden Studien gilt: Pädagogisch Tätige, die mit ihrer Arbeit in der Kindertageseinrichtung zufrieden sind, geben mit geringerer Wahrscheinlichkeit an, ihre Rolle zugunsten der Aufnahme einer Tätigkeit außerhalb der FBBE aufgeben zu wollen.

In Dänemark und Neuseeland (jeweils Ü3-Studie), Deutschland (U3-Studie) sowie der Flämischen Gemeinschaft (Belgien; beide Studien) denken pädagogisch Tätige, die mit ihrem Gehalt zufrieden sind, mit geringerer Wahrscheinlichkeit über die Aufnahme eines Berufs außerhalb der FBBE nach. Pädagogisch Tätige mit weniger Berufserfahrung geben eher an, das Arbeitsfeld für eine andere Tätigkeit verlassen zu wollen. Das legt nahe, dass sich Bemühungen zur Verbesserung der Personalbindung in der FBBE besonders auf Personal am Anfang oder in der Mitte des Berufslebens konzentrieren sollten.

8.4 Berufliche Anforderungen und Ressourcen ausbalancieren, um Stress zu mindern

Aspekte der Arbeitsbedingungen lassen sich dahingehend unterscheiden, ob sie Anforderungen an das pädagogische Personal stellen (z. B. Arbeitsumfang, Multitasking, Bedürfnisse der Kinder) oder ob sie Ressourcen bzw. Kompensation für deren Bewältigung bieten (z. B. Autonomie, Erfahrung, Gehalt). Berufliche Anforderungen sind mit geistigem oder körperlichem Aufwand – gewissen Kosten – verbunden, während berufliche Ressourcen dabei helfen, Ziele zu erreichen oder mit den Anforderungen umzugehen. Ein Ungleichgewicht zwischen Anforderungen und Ressourcen kann zu Stress führen. Dieses Modell kann verstehen helfen, warum ähnliche berufliche Anforderungen bei Beschäftigten – aufgrund von anderen Anforderungen oder Unterschieden bei für die Arbeit verfügbaren Ressourcen oder Kompensationen – zu unterschiedlichen Belastungsniveaus führen können.

Gruppenleitungen und Höherqualifizierte berichten eher von Stress – ein Hinweis darauf, dass Belastung mit Verantwortung steigt

In verschiedenen Ländern, besonders in der Ü3-Studie, berichten Gruppenleitungen eher als Zweit- und Ergänzungskräfte von Stress in ihrer Arbeit sowie davon, dass ihr Beruf sich negativ auf ihre psychische Gesundheit auswirkt; in geringerem Maß gilt das auch für eine Beeinträchtigung der körperlichen Gesundheit. Gruppenleitungen geben außerdem seltener an, dass ihnen ihr Beruf Zeit für ihr Privatleben lässt. Darüber hinaus berichten – in verschiedenen Systemen – pädagogisch Tätige mit einer höheren Qualifikation vergleichsweise eher von Stress und von mangelnder Zeit für ihr Privatleben. Ähnliches zeigt sich für Vollzeitpersonal, das in verschiedenen Ländern – darunter Deutschland (Ü3-Studie) – stärker gestresst ist als Teilzeitpersonal.

Im Gegensatz dazu zeigen sich in Abhängigkeit von der Berufserfahrung kaum Unterschiede beim Stresserleben. Hier könnten sich Effekte gegenseitig aufheben: Einerseits sind Berufsanfänger:innen möglicherweise stärker gestresst, da ihnen die Erfahrung im Umgang mit beruflichen Anforderungen fehlt, andererseits tragen sie wahrscheinlich weniger Verantwortung als das erfahrenere Personal. Ausnahmen von diesem Muster bilden Deutschland und die Flämische Gemeinschaft (Belgien), wo erfahreneres Personal eher von körperlichen Gesundheitsproblemen (jeweils beide

Studien) sowie von Stress (in Deutschland nur in der Ü3-Studie) berichtet. Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Stress und Arbeitsbelastung mit wichtigeren Rollen, mit besserer Qualifikation und zunehmender Arbeitszeit steigen – Aspekte, die in der Praxis wahrscheinlich mit wachsender Verantwortung einhergehen. Punktuelle Zusammenhänge zwischen Stresserleben und pädagogischer Praxis deuten wiederum an, dass diejenigen, die mehr für Planung und Praktiken zuständig sind, diese auch häufiger umsetzen – dadurch aber stärker belastet werden.

Multitasking und ein höherer Anteil an vulnerablen Kindern in der Gruppe hängen in mehreren Ländern mit mehr Stress zusammen

Da Stress mit zunehmender Verantwortung steigt, ist es wichtig zu verstehen, ob die Ressourcen und Kompensationen, die pädagogisch Tätige für und durch ihre Arbeit erhalten, die mit ihren Verantwortlichkeiten verbundenen Anforderungen ausgleichen können. Die Analysen im folgenden Abschnitt fokussieren vier Arten beruflicher Anforderungen: 1) Multitasking, 2) mehr als 10 % Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Gruppe, 3) mehr als 10 % Kinder mit sozioökonomisch benachteiligendem Hintergrund in der Gruppe, 4) Einrichtungsgröße. Die Analyse berücksichtigt eine große Bandbreite von Ressourcen (etwa Selbstwirksamkeit, Zufriedenheit mit der Autonomie und Leitungsunterstützung) und Kompensationen (etwa Zufriedenheit mit dem Gehalt), die alle dazu beitragen können, die Auswirkungen beruflicher Anforderungen auf das Stresserleben abzufedern.

In verschiedenen FBBE-Systemen sind die vier untersuchten beruflichen Anforderungen mit dem Stresslevel und dessen Einfluss auf das Wohlbefinden assoziiert. So geht etwa mehr Multitasking in Dänemark, Deutschland, Finnland und Norwegen (jeweils Ü3-Studie) sowie der Flämischen Gemeinschaft (Belgien; U3-Studie) mit einer höheren Stressbelastung und einer stärkeren Beeinträchtigung des Wohlbefindens einher. In manchen Ländern (Japan, Schweden und Spanien in der Ü3-Studie sowie die Flämische Gemeinschaft in Belgien in der U3-Studie) hängt die Größe der Kitas mit dem Stresslevel zusammen, was auf zusätzliche Arbeitsanforderungen in größeren Einrichtungen zurückzuführen sein könnte – etwa komplexere administrative Aufgaben oder tendenziell ungünstigere Personal-Kind-Relationen. Ein höherer Anteil an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf geht in Dänemark, Irland und Spanien (jeweils Ü3-Studie) sowie in Québec (Kanada; U3-Studie) mit einem höheren Stresslevel einher. In Finnland und Neuseeland (jeweils Ü3-Studie), Québec (Kanada; U3-Studie) sowie Norwegen (beide Studien) ist wiederum ein höherer Anteil an Kindern mit sozioökonomisch benachteiligendem Hintergrund mit mehr Stress assoziiert.

Zufriedenheit mit Gehalt, Autonomie und Leitung können Stress mindern

In fast allen FBBE-Systemen sind die Zufriedenheit mit dem Gehalt, der Autonomie und der Leitung bedeutende potenziell stressreduzierende Ressourcen. Auch die Selbstwirksamkeit kann in vielen Systemen, besonders in der U3-Studie, den wahrgenommenen Stress reduzieren. In Deutschland sind dies die einzigen vier Faktoren (U3-Studie), die signifikant mit Stress zusammenhängen – in der Ü3-Studie sind es ausschließlich die Zufriedenheit mit Autonomie und der Leitung. Mehr pädagogisch Tätige pro Kind in der Gruppe können nur in zwei Systemen in der Ü3-Studie Stress abfedern. Ein Fokus auf gemeinschaftlich im Team durchgeführte Praktiken kann in Norwegen (beide Studien) und der Flämischen Gemeinschaft (Belgien; U3-Studie) dem Stress entgegenwirken – was darauf hinweisen kann, dass diese nachweislich positiven Praktiken in anderen Ländern möglicherweise noch nicht ausreichend entwickelt sind. Werden mehr als 10 % der Arbeitszeit ohne Kinder verbracht, kann dies nur in Neuseeland (Ü3-Studie) Stress reduzieren. Dass dieser Zusammenhang sich in anderen Systemen nicht zeigt, könnte darauf zurückzuführen sein, dass pädagogisch Tätige dazu tendieren, Überstunden zu machen, um sich Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit zu schaffen. Um aber Stress zu reduzieren, sind dafür garantierte und bezahlte Zeitkontingente nötig.

9.



Ein Blick in die Zukunft: Wie gut ist die FBBE auf Wandel vorbereitet?

Starke FBBE-Systeme zeichnen sich durch die Fähigkeit aus, komplexe und sich verändernde Anforderungen und unerwartete Situationen zu meistern. Solche Herausforderungen umfassen etwa die zunehmende Vielfalt der Kinder, die Privatisierung von FBBE sowie gestiegene gesellschaftliche und familiäre Erwartungen an die Qualität der Angebote. Entscheidend für diese Fähigkeit sind soziale und institutionelle Netzwerke der Kindertageseinrichtungen sowie eine etablierte Kultur des gemeinschaftlichen Lernens und Wissensaustauschs unter Kita-Fachkräften. Auch Offenheit gegenüber Innovationen und die Fähigkeit, in Krisensituationen die Arbeitszufriedenheit zu sichern und so das Personal zu binden, spielen eine Rolle.

9.1 Zusammenarbeit und gemeinschaftliches Lernen fördern

Starke FBBE-Systeme erreichen Familien, sind in Sozialräume eingebunden und tragen durch intersektorale Zusammenarbeit zu einer Integration verschiedener Angebote bei. So erfüllen sie eine bedeutende gesellschaftliche Funktion und tragen der Kontinuität kindlicher Entwicklungsprozesse Rechnung. Auch kitaintern ist Kooperation entscheidend: Fachkräfte können sich etwa gegenseitig unterstützen und fachlich austauschen. Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen können pädagogisch Tätige darauf vorbereiten, voneinander zu lernen und untereinander sowie mit anderen Akteur:innen zusammenzuarbeiten.

Die Kommunikation mit Familien ist in Kitas gut etabliert, Kooperationen mit anderen Diensten weniger

In den meisten Teilnehmerländern und in beiden Studien berichtet eine große Mehrheit der Leitungen von regelmäßiger informeller Kommunikation mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (z. B. Gespräche über die Aktivitäten der Kinder). Auch formellere Kommunikationsformate (z. B. Elterngespräche) sind üblich, wenngleich sie etwas weniger häufig genutzt werden. In Durchschnitt verbringen pädagogisch Tätige in den Teilnehmerländern wöchentlich über zwei Stunden mit dem Austausch mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.

Die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen mit externen Akteur:innen gestaltet sich in den Teilnehmerländern sehr unterschiedlich. Ein regelmäßiger Austausch mit dem Personal anderer Kitas gehört in den meisten Ländern – darunter Deutschland mit 60 (Ü3-Studie) bzw. 70 % (U3-Studie) – zu den am häufigsten angegebenen Arten der Kooperation. Besonders ausgeprägt findet er in den vier nordischen Ländern und Israel (Ü3-Studie; Norwegen auch U3-Studie) statt. Die Zusammenarbeit mit Grundschulen ist derweil in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) und in Spanien am weitesten verbreitet – den beiden Systemen, in denen Ü3-Einrichtungen am häufigsten räumlich an Grundschulen angeschlossen sind. In Deutschland berichtet hiervon in beiden Studien nur rund jede vierte Leitung. Von einer Beratung durch Spezialist:innen für kindliche Entwicklung (z. B. Logopäd:innen, Psycholog:innen) sowie einer Zusammenarbeit mit Einrichtungen zur Unterstützung und Beratung von Familien und Kindern (z. B. Jugendämter, Erziehungsberatungsstellen) wird in der Ü3-Studie am häufigsten in Dänemark, Neuseeland und Spanien berichtet, ähnlich häufig aber auch in Chile und der Flämischen Gemeinschaft (Belgien). In Kitas der U3-Studie finden sich diese beiden Kooperationsformen am häufigsten in Deutschland, Israel, Neuseeland und Norwegen. Die in Deutschland mit 14 (Ü3-Studie) bzw. 15 %

(U3-Studie) eher seltene Zusammenarbeit mit Gesundheitsdiensten (z. B. Gesundheitsämter, Arztpraxen) sowie – in Deutschland kaum vorkommende – Hausbesuche sind in Chile und Kolumbien (jeweils Ü3-Studie) relativ üblich.

Die Ergebnisse illustrieren die Vielfalt möglicher Strategien, verschiedene Angebote miteinander zu verschränken, um den Zugang zu unterschiedlichen Unterstützungsmöglichkeiten für diverse Familienbedarfe zu erleichtern. Zugleich verdeutlichen sie Optionen, Kitas bei ihrer Arbeit zu unterstützen. Zudem zeigt sich – mit einzelnen Ausnahmen –, dass sich die Zusammenarbeit mit externen Akteur:innen in privaten und öffentlichen Einrichtungen überwiegend ähnlich gestaltet. Das trifft auch auf Deutschland zu.

Leitungen besuchen häufiger als pädagogisch Tätige Fort- und Weiterbildungen, in denen sie voneinander lernen und zusammenarbeiten

In der Ü3-Studie gibt in den meisten teilnehmenden Ländern weniger als die Hälfte der Einrichtungsleitungen an, in den 12 Monaten vor der Erhebung in anderen Kindertageseinrichtungen hospitiert zu haben. Finnland, die Flämische Gemeinschaft (Belgien) und Japan bilden die einzigen Ausnahmen. Weiterbildung im Rahmen (in)formeller Netzwerke für Leitungen ist, ähnlich wie die Teilnahme an Fachtagungen oder -konferenzen, etwas üblicher. Das gilt auch für Deutschland, wo in beiden Studien rund 60 % der Leitungen an Fachtagungen und zwei Drittel an Leitungsnetzwerken teilnehmen. Im Vergleich zum pädagogischen Personal berichten Einrichtungsleitungen in fast allen Teilnehmerländern – inklusive Deutschland – bezüglich aller drei Formate häufiger von einer Teilnahme. Unterschiede zwischen pädagogisch Tätigen und Einrichtungsleitungen sind jedoch in Deutschland, Israel und Neuseeland (jeweils beide Studien) – allesamt Länder, in denen viele Leitungskräfte im Gruppendienst arbeiten – weniger stark ausgeprägt.

Einrichtungsleitungen, die nicht im Gruppendienst arbeiten, wurden gefragt, ob ihre Fort- und Weiterbildung der letzten 12 Monate die Förderung von Kooperationen (z. B. Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten oder mit öffentlichen Diensten) thematisiert haben. In allen Ländern bis auf Deutschland (Ü3-Studie) gibt mehr als die Hälfte an, mindestens ein Thema mit dieser Ausrichtung behandelt zu haben. In Deutschland (beide Studien) haben sich Leitungen am häufigsten zur Zusammenarbeit mit anderen Kindertageseinrichtungen oder mit Grundschulen weitergebildet.

Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass Fort- und Weiterbildungsangebote, die Kooperationen inner- und außerhalb der eigenen Einrichtung thematisieren, in den meisten Ländern häufig sind. Zugleich scheint eine Teilnahme an solchen Formaten unter Einrichtungsleitungen üblicher zu sein als unter pädagogisch Tätigen, wird aber in beiden Gruppen nicht von allen umgesetzt.

Zweit- und Ergänzungskräfte beteiligen sich im Vergleich zu Gruppenleitungen seltener an gemeinschaftlichen Aktivitäten

In allen Teilnehmerländern gilt: Pädagogisch Tätige arbeiten oft gemeinschaftlich, tauschen etwa Materialien aus oder erarbeiten Aktivitäten und Inhalte gemeinsam. In allen Ländern der Ü3-Studie beteiligen sich Zweit- und Ergänzungskräfte jedoch seltener an solchen Aktivitäten. Dies könnte darauf hinweisen, dass sie für die pädagogische Planung weniger verantwortlich sind. In der U3-Studie beteiligen sich Zweit- und Ergänzungskräfte hingegen ähnlich häufig an gemeinschaftlichen Aktivitäten wie Gruppenleitungen. Trotz rollenabhängiger Unterschiede geben mindestens zwei von drei pädagogisch Tätigen in beiden Studien an, sich mindestens monatlich an Diskussionen über die Entwicklungsfortschritte und Bedürfnisse der Kinder sowie deren Evaluation zu beteiligen und gemeinsam mit Kolleg:innen Aktivitäten für die Kinder zu erarbeiten – typischerweise geschieht dies sogar mindestens wöchentlich. In Deutschland beteiligt sich jeweils über die Hälfte des pädagogischen Personals wöchentlich oder täglich an all diesen Aktivitäten. Für die Diskussion der kindlichen Entwicklung gilt dies sogar in beiden Studien für 79 % der Befragten.

Gemeinschaftliche Zusammenarbeit stärkt die pädagogische Praxis: Ein stärkeres Engagement in diesem Bereich korreliert in vielen Ländern, darunter auch Deutschland (beide Studien), mit mehr kindzentrierter Planung und einem häufigeren Einsatz individuell an das Kind angepasster Praktiken.

Über alle Aktivitäten hinweg gibt das pädagogische Personal in Neuseeland und Norwegen (jeweils beide Studien) durchgängig ein hohes Maß an gemeinschaftlicher Zusammenarbeit an, während pädagogisch Tätige in Kolumbien und Marokko (jeweils Ü3-Studie) sowie der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) und Israel (jeweils beide Studien) geringere Umfänge berichten. In allen Ländern bereiten pädagogisch Tätige Spiel- und Lernaktivitäten häufiger eigenständig vor als gemeinsam.

Geteilte Führung und Unterstützung durch die Leitung stärken das Engagement der pädagogisch Tätigen

Pädagogisch Tätige sehen die Rolle ihrer Leitung beim Wissensaustausch in der Einrichtung insgesamt sehr positiv: In allen teilnehmenden Ländern (beide Studien) geben über drei Viertel der Befragten an, dass ihre Einrichtungsleitung eine Kultur des gemeinsamen beruflichen Lernens fördert. In Deutschland und Marokko (jeweils Ü3-Studie) sowie in Irland (U3-Studie) hängt eine stärkere Unterstützung der Leitung für das pädagogische Lernen des Personals auch mit einer intensiveren Zusammenarbeit der pädagogisch Tätigen untereinander zusammen. Ein positiver Zusammenhang mit geteilter Leitung besteht in Chile und Schweden (jeweils Ü3-Studie) sowie Israel (U3-Studie).

Insgesamt legen die Ergebnisse für viele teilnehmende Länder noch Potenzial nahe, gemeinschaftliche Aktivitäten des pädagogischen Personals zu intensivieren. Ein stärkerer Fokus auf die Qualität der Zusammenarbeit in Kitas kann auch weitere Vorteile mit sich bringen, etwa eine Reduzierung des Stressniveaus. Bislang erfüllt sich diese Hoffnung in den meisten FBBE-Systemen jedoch noch nicht.

9.2 Prozesse beobachten – Veränderung gestalten

Um die Qualität in Kitas für Kinder und Familien weiterzuentwickeln, beobachten und evaluieren starke FBBE-Systeme verschiedenste Indikatoren. Solch ein Monitoring kann Stärken und Schwächen identifizieren und ein gemeinsames Verständnis von Qualitätsstandards vermitteln. Im nächsten Schritt kann es – gerade in Kombination mit effektiver externer Unterstützung – eine Grundlage für Qualitätsentwicklungsprozesse der Kitas bilden. Eine Kultur der kontinuierlichen Weiterentwicklung in der FBBE kann Top-down-Mechanismen wie externe Prüfungen und Evaluationen mit Bottom-up-Ansätzen wie einem internen Qualitätsmonitoring oder Selbsteinschätzungen innerhalb von Kitas gewinnbringend kombinieren.

Externe Evaluationen prüfen häufiger die Struktur- als die Prozessqualität

In der Ü3-Studie geben in Dänemark, Israel, Kolumbien und der Türkei jeweils mehr als 60 % der Leitungen an, dass in ihrer Einrichtung mindestens einmal im Jahr geschulte Beobachter:innen eine externe Prüfung der pädagogischen Praktiken (z. B. Qualität der Interaktionen mit den Kindern, Inhalt der Aktivitäten) vornehmen (Tab. 9.1). In Deutschland, Finnland, der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Norwegen und Schweden trifft dies auf weniger als 30 % der Kitas zu.

In Einrichtungen der U3-Studie sind die Unterschiede noch größer: Hier berichten mehr als 90 % der Leitungen in Israel und New Brunswick (Kanada) und weniger als 30 % der Leitungen in Deutschland, der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) und Norwegen von einer mindestens jährlichen Prüfung der pädagogischen Praktiken.

Eine externe Prüfung struktureller Aspekte, etwa der Betreuungsschlüssel, der Gruppengrößen oder der Qualifikationen des Personals, ist über alle Länder hinweg häufiger. Ähnliches gilt für externe Prüfungen der Kindertageseinrichtungen zur Erfüllung von Gesundheits-, Sicherheits- und Infrastrukturanforderungen. Wie Prüfungen der Finanzunterlagen sind diese über alle Länder hinweg weitver-

Tab. 9.1: Häufigkeit von Monitoringpraktiken in Einrichtungen der FBBE

	Externe Prüfung der Kindertageseinrichtung zur Erfüllung von Gesundheits-, Sicherheits- und Infrastrukturanforderungen	Externe Prüfung anderer struktureller Aspekte wie etwa Personalschlüssel	Externe Prüfung der pädagogischen Praktiken durch geschulte Beobachter:innen	Externe Prüfung der Finanzunterlagen	Ich beobachte Praktiken von pädagogisch Tätigen und ihre Interaktionen mit den Kindern
Ü3-Studie					
Chile	68	53	58	41	67
Dänemark	61	56	61	67	79
Deutschland	**61**	**55**	**22**	**50**	**69**
Finnland	31	69	28	62	62
Flämische Gemeinschaft (Belgien)	52	24	12	42	28
Irland	43	41	36	47	80
Israel	90	58	80	64	85
Japan	77	68	43	69	80
Kolumbien	64	59	66	57	55
Marokko	53	50	57	20	59
Norwegen	34	65	23	72	46
Schweden	62	37	13	51	24
Spanien	61	64	57	56	51
Türkei	70	70	62	64	44
U3-Studie					
Deutschland	**57**	**55**	**26**	**51**	**66**
Flämische Gemeinschaft (Belgien)	11	11	16	6	24
Irland	47	45	42	54	75
Israel	95	90	99	53	90
New Brunswick (Kanada)	96	99	97	45	86
Norwegen	43	57	17	64	53
Québec (Kanada)	62	58	53	47	74

Anteil der Einrichtungsleitungen, die berichten, dass verschiedene Formen externer Überprüfung oder Inspektion mindestens jährlich stattfinden und sie die Praxis pädagogisch Tätiger mindestens wöchentlich beobachten (in %)

Hinweis: Für jedes Land werden die Arten interner und externer Monitorings bzw. Prüfungen, die vom größten Anteil genannt wurden, jeweils dunkelblau gekennzeichnet, die mit dem geringsten Anteil weiß. Farbtöne dazwischen markieren Abstufungen zwischen dem größten und dem kleinsten Anteil innerhalb jedes Lands.

Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Table 9.2; eigene Übersetzung.

breitet. In Deutschland (beide Studien) werden all diese Aspekte in zumindest der Hälfte der Kitas mindestens jährlich geprüft. Wichtig ist: Es gibt keine objektiv ideale Frequenz externer Prüfungen von Kitas. Länder können sich entscheiden,

Qualitätsdimensionen insgesamt seltener zu beobachten und die Bemühungen zugleich auf bestimmte Einrichtungen zu konzentrieren (z. B. risikobasiertes Monitoring). Die Ergebnisse legen jedoch nahe, dass in einem beträchtlichen Teil der Einrichtungen bestimmte Qualitätsaspekte überhaupt nicht extern geprüft werden. Beispielsweise werden die pädagogischen Praktiken in Deutschland (beide Studien) in fast der Hälfte der Kitas nie extern geprüft, in Schweden (Ü3-Studie) liegt dieser Anteil sogar über 50 %. Solche Ergebnisse sind jedoch nicht notwendigerweise problematisch, sie können auf unterschiedliche Prioritäten und Konzepte in verschiedenen Ländern hinweisen.

Internes Monitoring pädagogischer Praktiken durch Einrichtungsleitungen ist weitverbreitet – daran anschließendes Feedback jedoch seltener

In 11 der 15 Länder und Regionen der Ü3-Studie und in 7 von 8 der U3-Studie gibt mehr als jede zweite Einrichtungsleitung an, Praktiken und Interaktionen der pädagogisch Tätigen mit Kindern wöchentlich oder häufiger zu beobachten. In Israel (beide Studien) trifft dies sogar auf über 80 % der Leitungen zu, ebenso in Irland, Japan und Neuseeland (jeweils Ü3-Studie) sowie in New Brunswick (Kanada; U3-Studie). Das Ergebnis zeigt, dass internes Monitoring in vielen FBBE-Systemen üblich ist. Dies trifft aber nicht überall zu: In Kolumbien, Norwegen und Schweden (jeweils Ü3-Studie) sowie der Flämischen Gemeinschaft (Belgien; beide Studien) geben über 30 % der Leitungen an, solche Beobachtungen nie oder seltener als einmal im Monat durchzuführen. Deutschland liegt mit rund zwei Dritteln der Leitungen, die mindestens wöchentlich die Praktiken des pädagogischen Personals beobachten, in beiden Studien im Mittelfeld.

Den pädagogisch Tätigen auf Basis von Beobachtungen Feedback zu geben, ist zumeist ein selteneres Vorgehen als die Beobachtung selbst. In 6 von 15 (Ü3-Studie) bzw. 5 von 8 (U3-Studie) Teilnehmerländern – dazu gehört jeweils auch Deutschland – ist zumindest mehr als die Hälfte der Leitungen wöchentlich oder häufiger damit beschäftigt. Insgesamt zeigen die Ergebnisse in vielen Teilnehmerländern eine vergleichsweise schwach etablierte Praxis des internen Monitorings auf, dies betrifft teilweise auch Deutschland. Denn während Leitungen die Arbeit ihres Personals zwar regelmäßig beobachten, folgt darauf nicht oft genug konkretes Feedback. Um Qualitätsentwicklungsprozesse innerhalb von Kindertageseinrichtungen anzustoßen, benötigt es jedoch immer beide Schritte.

Ein Handlungsbedarf in diesem Bereich zeigt sich auch an anderer Stelle: So geben Leitungen häufig Fort- und Weiterbildungsbedarf zu Methoden für nützliches Feedback an pädagogisch Tätige an – auch in Deutschland, wo 62 (Ü3-Studie) bzw. 56 % (U3-Studie) hier mittleren oder hohen Bedarf haben.

In mehreren Ländern verändern Leitungen auf der Grundlage von Monitoring-Ergebnissen Strukturen oder Praktiken in ihrer Kita

Der Anteil an Leitungen, die angeben, häufig (d. h. mindestens monatlich in den 12 Monaten vor der Erhebung) auf der Grundlage von Monitoring-Ergebnissen und externer Evaluation Änderungen an Strukturen oder Praktiken vorzunehmen, variiert beträchtlich zwischen den Ländern: So trifft dies in Dänemark, Deutschland und Japan (jeweils Ü3-Studie) nur auf rund 20 % der Kitas zu, in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien; U3-Studie) sogar lediglich auf 10 % – in Israel und Neuseeland (jeweils beide Studien) ist der Anteil mit rund 70 % dagegen deutlich größer.

In einigen Ländern der Ü3-Studie steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Leitungen Veränderungen in ihrer Kita vornehmen, wenn ihre Einrichtung in bestimmten Bereichen mindestens einmal im Jahr extern geprüft wird. In Deutschland (Ü3-Studie) besteht der Zusammenhang etwa mit jährlichen Prüfungen zur Erfüllung von Gesundheits-, Sicherheits- und Infrastrukturanforderungen. In Spanien zeigt sich ein Zusammenhang mit Prüfungen unterschiedlichster Aspekte. In der U3-Studie finden sich hier keine signifikanten Unterschiede. Insgesamt stützt die Richtung der signifikanten Unterschiede in allen Fällen die Annahme, dass die Strukturen und Praktiken in Kindertageseinrichtungen häufiger auf Grundlage von Monitoring oder externer Evaluation angepasst werden, wenn solche Maßnahmen – sei es durch interne oder externe Akteur:innen – häufiger durchgeführt werden.

9.3 Vorbereitung auf digitale Innovation

Die Vorbereitung des FBBE-Personals auf eine sichere und effektive Nutzung digitaler Technologien im Kontext der pädagogischen Arbeit mit Kindern hat – besonders im Ü3-Bereich – in vielen Ländern hohe Priorität. Zugleich sind digitale Inhalte aber nur ungleichmäßig in Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogrammen enthalten. Pädagogisch Tätige stehen immer häufiger vor komplexen Fragen, ob und wie sie digitale Geräte sowie Inhalte in ihre Arbeit integrieren sollten, besonders im Rahmen direkter Interaktionen mit Kindern. Was eine Verbreitung digitaler Geräte und Medien in der FBBE wirklich bedeutet, wird kontrovers diskutiert: Sowohl Vorteile als auch unbeabsichtigte Nachteile sind belegt.

Die meisten pädagogisch Tätigen wurden für den Einsatz digitaler Medien und Infrastruktur bei der Arbeit mit Kindern geschult

Eine Berufsausbildung, welche die Verwendung digitaler Medien und Infrastruktur zur Unterstützung der Arbeit mit Kindern explizit behandelt, ist – den Angaben

des pädagogischen Personals zufolge – in Chile, Kolumbien und der Türkei (jeweils Ü3-Studie) sowie in New Brunswick (Kanada; U3-Studie) besonders verbreitet. In anderen Ländern beider Studien berichten 40 bis 70 % von einer solchen Ausbildung – bis auf Japan (Ü3-Studie), wo dies nur 25 % der Befragten angeben. Deutschland liegt mit rund 45 % in beiden Studien im Mittelfeld. Teilweise spiegeln diese Muster möglicherweise auch wider, wie lange die Erstausbildung des FBBE-Personals zurückliegt: In Kolumbien, New Brunswick (Kanada) und der Türkei arbeiten jeweils vergleichsweise große Anteile Berufsanfänger:innen (mit höchstens drei Jahren Berufserfahrung), während die pädagogisch Tätigen in Japan zu den erfahrensten gehören. Auch das Personal in Deutschland verfügt über vergleichsweise viel Berufserfahrung.

Eine Kombination der Informationen zur Ausbildung des pädagogischen Personals mit solchen zu kürzlich absolvierten Fort- und Weiterbildungen kann Hinweise liefern, wie stark die Entwicklung digitaler Kompetenzen in der FBBE international im Fokus steht. In den meisten Teilnehmerländern beschäftigten sich mindestens zwei Drittel der pädagogisch Tätigen entweder in ihrer Ausbildung oder im Rahmen von Fort- und Weiterbildung mit der Verwendung digitaler Medien für ihre Arbeit. In Deutschland jedoch war dieses Thema in beiden Studien bei jeweils fast der Hälfte der Befragten weder in Aus- noch in Fort- und Weiterbildungsmaßnamen enthalten – ein Wert, der nur in Japan (Ü3-Studie) mit 57 % noch höher liegt. Auch der Anteil derer, die sich bereits in der Ausbildung mit Digitalisierung beschäftigt und diese Expertise im Rahmen von Fort- und Weiterbildung vertieft haben, ist in Deutschland (beide Studien) mit 10 % so niedrig wie sonst nur in Japan (Ü3-Studie).

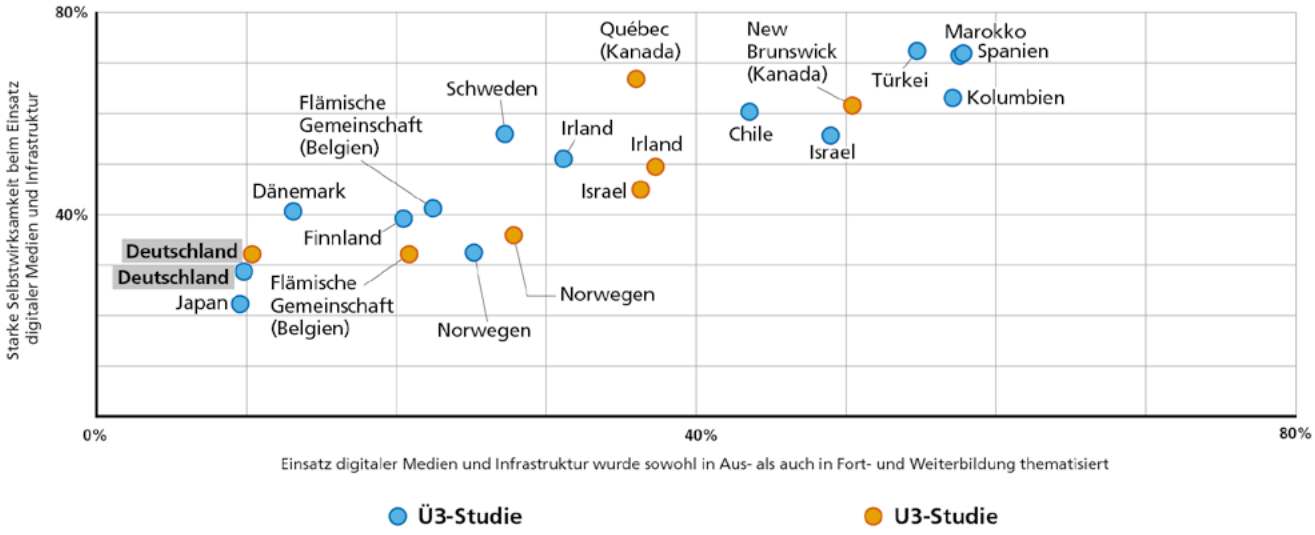
Beschäftigen sich pädagogisch Tätige in ihrer Aus-, Fort- und Weiterbildung mit digitalen Medien, fühlen sie sich bei deren Einsatz sicherer

Auch wenn es große Unterschiede zwischen den Teilnehmerländern gibt – der Einsatz digitaler Medien und Infrastruktur zur Förderung der Arbeit mit Kindern ist insgesamt der Arbeitsbereich, in dem pädagogisch Tätige die geringste Selbstwirksamkeitserwartung angeben. Deutschland gehört mit jeweils rund 30 % der pädagogisch Tätigen, die sich hier sicher fühlen, in beiden Studien zu den Ländern mit den niedrigsten Werten. Die angegebenen Bedarfe an Fort- und Weiterbildung zur Verwendung digitaler Medien ergänzen das Bild: In der Ü3-Studie vermeldet in zwei Dritteln der teilnehmenden Länder über die Hälfte der pädagogisch Tätigen einen „mittleren“ oder „hohen“ Bedarf in diesem Bereich. In der U3-Studie ist dieser Anteil nur in Norwegen so hoch. In Deutschland berichtet dies in beiden Studien rund die Hälfte der Befragten. Die Unterschiede zwischen beiden Studien könnten teilweise damit in Verbindung stehen, dass Bildungspläne für Kinder unter drei Jahren den Einsatz digitaler Medien seltener fordern, während die geringeren Unterschiede in Deutschland oder Norwegen wahrscheinlich auf deren integrierte FBBE-Systeme zurückzuführen sind.

Über die teilnehmenden Länder hinweg zeigt sich in beiden Studien ein deutlicher Zusammenhang auf Systemebene: Je größer der Anteil des pädagogischen Personals ist, der sich sicher in der Verwendung digitaler Medien in der pädagogischen Arbeit fühlt, desto höher ist auch der Anteil derjenigen, die das Thema sowohl in der Ausbildung als auch in der Fort- und Weiterbildung behandelt haben (Abb. 9.1). Das legt nahe, dass Länder, in denen die Digitalisierung regelmäßiger thematisiert wird, auch über ein FBBE-Personal verfügen, das sich auf die Verwendung digitaler Medien und Infrastruktur bei ihrer Arbeit in Kitas besser vorbereitet fühlt. In Deutschland (beide Studien) sind die Werte in beiden Bereichen gemeinsam mit Japan (Ü3-Studie) am geringsten: Sowohl die Selbstwirksamkeit im Umgang mit digitalen Medien als auch die Behandlung des Themas in Aus-, Fort und Weiterbildung sind hierzulande sehr schwach ausgeprägt.

Zusammenhänge auf Individualebene bestätigen die Ergebnisse auf Systemebene: In vielen teilnehmenden Ländern haben diejenigen pädagogisch Tätigen eher eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung, die sich sowohl in ihrer Ausbildung

Abb. 9.1: Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit pädagogisch Tätiger im Umgang mit digitalen Medien in ihrer Arbeit mit Kindern und ihrer Aus- sowie Fort- und Weiterbildung in diesem Bereich



Anteil pädagogisch Tätiger, die angeben, digitale Medien und Infrastruktur zur Förderung der Arbeit mit Kindern einsetzen zu können, sowie Anteil pädagogisch Tätiger, die entsprechende Inhalte sowohl in der Ausbildung als auch in kürzlichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen behandelt haben (in %)

Hinweis: Als pädagogisch Tätige, die beim Einsatz digitaler Medien zur Unterstützung der Arbeit mit Kindern eine starke Selbstwirksamkeit haben, gelten diejenigen, die mit „eher" oder „sehr" stark antworten, im Vergleich zu jenen, die „gar nicht" oder „eher wenig" angeben. Die Ausbildung bezieht sich auf Maßnahmen, die pädagogisch Tätige für die Arbeit mit Kindern qualifiziert haben, Fort- und Weiterbildung auf Aktivitäten in den 12 Monaten vor der Erhebung.

Quelle: OECD (2025): Results from TALIS Starting Strong 2024, Figure 9.5; eigene Übersetzung.

als auch in ihrer Fort- und Weiterbildung mit der Verwendung digitaler Medien auseinandergesetzt haben. Die Gruppe mit Aus-, Fort- und Weiterbildung zu digitalen Medien meldet zudem seltener zusätzlichen Wissensbedarf zu diesem Thema.

Die Ergebnisse deuten an, dass eine regelmäßige Beschäftigung mit dem Einsatz digitaler Medien während der Berufslaufbahn zu Selbstvertrauen in diesem Bereich führt – mehr als eine Behandlung des Themas ausschließlich in der Ausbildung oder lediglich in einer kürzlichen Fortbildung. Angesichts der Geschwindigkeit, mit der sich die Digitalisierung und der Kontakt von Kindern mit neuen Technologien verändern, erscheint eine kontinuierliche Schulung in regelmäßigen Abständen besonders wichtig, um fundiertes Wissen zu diesem Thema aufzubauen.

Nur wenige Leitungen sehen eine unzureichende digitale Infrastruktur ihrer Kita als Problem, das die Entwicklung eines guten Umfelds für Kinder beeinträchtigt

In Finnland, der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Japan, Neuseeland und Schweden (jeweils Ü3-Studie) gibt weniger als jede sechste Leitung an, dass mangelnde oder unzureichende digitale Medien und Infrastruktur die Möglichkeiten ihrer Einrichtung beeinträchtigen, Kindern ein gutes Umfeld für ihre Entwicklung, ihr Wohlbefinden und Lernen zu bieten. In anderen Ländern sind solche Bedenken etwas häufiger, in Kolumbien und Marokko werden sie sogar von den meisten Leitungen geteilt. Deutschland liegt mit 29 (Ü3-Studie) bzw. 24 % (U3-Studie) im Mittelfeld. Die Angaben zu Einschränkungen durch einen unzureichenden Internetzugang spiegeln größtenteils diejenigen zum Fehlen von digitalen Medien und Infrastruktur – ein Hinweis darauf, dass diese beiden Herausforderungen gemeinsam angegangen werden sollten. In den meisten Ländern der U3-Studie sind die Anteile an Leitungen, die in diesen Digitalisierungsbereichen Probleme wahrnehmen, vergleichsweise kleiner. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass bei der Arbeit mit unter Dreijährigen weniger erwartet wird, digitale Medien oder das Internet zu verwenden.

Innerhalb von Ländern gilt: Unterscheiden sich Träger hinsichtlich der Verfügbarkeit digitaler Medien und Infrastruktur, dann sind private Kitas meist besser ausgestattet als öffentliche. Dies trifft in der Ü3-Studie auf Chile, die Flämische Gemeinschaft (Belgien), Marokko, Norwegen und die Türkei zu. Auch in Deutschland ist die Ausstattung in privaten Einrichtungen in beiden Studien signifikant besser.

Das Personal wurde gefragt, welche Bedeutung es Investitionen in digitale Medien und Infrastruktur beimessen würde, wenn zusätzliche Mittel für den Sektor bereitgestellt würden. In den meisten teilnehmenden Ländern der Ü3-Studie misst mehr

als die Hälfte der pädagogisch Tätigen diesem Thema eine „eher hohe“ oder „sehr hohe“ Bedeutung zu – in Dänemark, Deutschland, Finnland, Neuseeland, Norwegen und Schweden teilt jedoch höchstens ein Drittel der Befragten diese Meinung. In den meisten Ländern zeigt sich: Die pädagogisch Tätigen, die sich zusätzliche Investitionen im Zuge der Digitalisierung wünschen, berichten häufig von einer stärkeren Selbstwirksamkeit, aber auch von einem größeren Weiterbildungsbedarf in diesem Bereich. Dieser Zusammenhang, der in Deutschland in beiden Studien besonders stark ist, kann als Hinweis gelesen werden, dass einige gegenüber digitalen Innovationen generell positiver eingestellt sind.

9.4 Stress durch unerwartete Störungen reduzieren

Plötzliche und einschneidende Ereignisse, etwa Naturkatastrophen oder Pandemien, stellen die Anpassungsfähigkeit von FBBE-Systemen auf die Probe. Um sicherzustellen, dass Kontinuität und Qualität frühkindlicher Bildungsangebote auch unter widrigen Umständen gewährleistet bleiben, müssen Kita-Fachkräfte so unterstützt werden, dass sie Krisen bewältigen und ihre Arbeit mit Kindern und Familien adäquat fortführen können. Beispielhaft zeigte sich an der COVID-19-Pandemie, wie eine Krisensituation Belastung und Stress beim Kita-Personal auslösen kann. FBBE-Fachkräfte angesichts plötzlicher Störungen zu schützen, ist entscheidend, da ein Anstieg des Stressniveaus und das Gefühl, ausgebrannt zu sein, zu Überlegungen führen können, den Sektor zu verlassen.

Anpassung an unerwartete Störungen ist für Einrichtungsleitungen häufiger ein Stressfaktor als für das pädagogische Personal

Da unerwartete Störungen nur selten auftreten, überrascht es nicht, dass sie im Vergleich zu den meisten übrigen abgefragten Aspekten vom pädagogischen und leitenden Personal seltener als Belastungsfaktor angegeben werden. Nichtsdestotrotz liegt der Anteil der pädagogisch Tätigen, der dies als einen „eher“ oder „sehr“ starken Belastungsfaktor bewertet, in 7 von 15 (Ü3-Studie) bzw. in 3 von 8 (U3-Studie) teilnehmenden Ländern bei über 20 %. Dazu gehört in beiden Studien auch Deutschland.

In vielen Teilnehmerländern ist der Anteil derer, die sich durch solche Störungen belastet fühlen, bei den Einrichtungsleitungen höher als unter dem pädagogischen Personal. Dies könnte auf die spezifischen Dilemmata zurückzuführen sein, mit denen Leitungen in einer Krise konfrontiert sind, wenn sie etwa zwischen mehreren konkurrierenden Interessen entscheiden müssen. In anderen Ländern – darunter Deutschland – zeigen sich jedoch keine größeren Differenzen zwischen den Rollen.

Wer mit seiner Leitung zufrieden ist, ist durch unerwartete Störungen weniger gestresst

Pädagogisch Tätige, die ihre Leitung positiver einschätzen, berichten in verschiedenen Ländern von einer geringeren Belastung durch solche Situationen: Dies zeigt sich in der Ü3-Studie in Chile, Finnland, der Flämischen Gemeinschaft (Belgien), Schweden und Spanien – in der U3-Studie zeigt der Effekt in der Flämischen Gemeinschaft (Belgien) jedoch in die entgegengesetzte Richtung. Im Gegensatz dazu erleben pädagogisch Tätige, die von häufigerer gemeinschaftlicher Zusammenarbeit in ihrer Einrichtung berichten, in Chile, Dänemark, Israel und Spanien (jeweils Ü3-Studie) sowie in Irland (U3-Studie) eher eine starke Belastung durch unerwartete Störungen. Dies könnte darauf hinweisen, dass gerade in außergewöhnlichen Krisensituationen die üblichen Teamprozesse gestört werden; es kann aber auch bedeuten, dass die Personen, die stärker gemeinschaftlich arbeiten, eine größere Verantwortung bei der Bewältigung einer Störung erwarten. Sollte Letzteres zutreffen, wird gemeinschaftliche Zusammenarbeit in Krisenzeiten von einer Ressource zu einer Anforderung. In Deutschland zeigen sich bei beiden Faktoren jedoch in beiden Studien keine Zusammenhänge. Insgesamt passen die Ergebnisse zu den Erkenntnissen zur Arbeitsbelastung: Während der Stress des pädagogischen Personals mit zunehmender Verantwortung steigt, können Einrichtungsleitungen dem Stress im Team entgegenwirken.

Empfehlungen für die Politik in den Teilnehmerländern

In ihrem Ergebnisbericht leitet die OECD aus den Studienergebnissen Empfehlungen für die teilnehmenden Länder ab. Diese richten sich an alle Teilnehmerländer, sind allgemein formuliert und nicht auf den deutschen Kontext zugeschnitten. Für Deutschland im Speziellen wird in einer begleitenden „Ländernotiz“[14] der Schwerpunkt bei den empfohlenen Maßnahmen auf eine Stärkung berufsbegleitender und gemeinschaftlicher Lernaktivitäten sowie auf den Umgang mit Personalmangel und Fehlzeiten gelegt. Positiv wird hier hervorgehoben, dass sich öffentliche und private Einrichtungen hierzulande im Hinblick auf die Vielfalt der Kinder kaum unterscheiden. Die Trägerschaft wird daher in Deutschland – anders als in vielen anderen Ländern – nicht als ungleichheitsrelevanter Faktor gesehen, der mit den Empfehlungen zu adressieren wäre. Die dargestellten Empfehlungen der OECD basieren auf den Ergebnissen der jeweiligen Kapitel, gehen aber über eine inhaltliche Beschreibung hinaus und richten sich explizit an die Zielgruppe politischer Akteur:innen.

Kapitel 2 – Starkes Personal für den FBBE-Sektor

Qualifikationsvoraussetzungen mit Möglichkeiten zur Weiterqualifikation kombinieren – um Berufslaufbahnen für alle Personalgruppen zu ermöglichen

In vielen Ländern arbeiten pädagogisch Tätige mit einem höheren Qualifikationsniveau häufig als Gruppenleitungen und verfügen über mehr Berufserfahrung. Diejenigen, die in eine höhere Berufsausbildung investiert haben, verbleiben demnach tendenziell länger in ihrem Beruf. Unter Umständen sind Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten für geringer Qualifizierte aber auch unterentwickelt. Werden für pädagogisch Tätige in allen Rollen Möglichkeiten zur Fortbildung und beruflichen Weiterentwicklung geschaffen, kann das dabei helfen, unterschiedliche Aufgabenprofile abzudecken und Personal länger im Arbeitsfeld zu halten. In Systemen, die Gruppenleitungen mit Zweit- und Ergänzungskräften kombinieren, deuten unterschiedliche Bildungsniveaus beider Gruppen an, dass ein Aufstieg von Zweit- und Ergänzungskräften in die Rolle als Gruppenleitung höhere Bildungsabschlüsse voraussetzen könnte – wie dies auch in Deutschland typisch ist. Dies lässt sich entweder durch Fort- und Weiterbildungsangebote unterstützen oder durch die formale Anerkennung während der Berufsausübung erlangter Fähigkeiten und Qualifizie-

14 Siehe Projekthomepage www.dji.de/talis-starting-strong.

rungen. Pädagogisch Tätige mit höherem Qualifikationsniveau können sich weiterentwickeln und im Arbeitsfeld gehalten werden, indem sie spezialisierte Rollen oder Leitungsaufgaben übernehmen. Personal dabei zu unterstützen, im Rahmen seiner pädagogischen Rolle auch Leitungsaufgaben zu übernehmen, kann eine bedeutende Entwicklungsmöglichkeit sein. Die Unterstützung durch berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung kann auf einen solchen Wechsel auf eine Leitungsposition vorbereiten. Auch Länder mit spezifischen Ausbildungsvoraussetzungen für die Übernahme der Leitungsposition können Möglichkeiten zur Weiterentwicklung spezifischer Kompetenzen mit Bemühungen verbinden, Personal zu halten und zugleich Aufstiegsmöglichkeiten im FBBE-Sektor zu unterstützen.

Sicherstellen, dass Vertragsbedingungen die Personalbindung stärken

Ein sicherer Arbeitsplatz und Zufriedenheit mit den Bestimmungen des Arbeitsvertrags können die Gewinnung und Bindung von Mitarbeitenden unterstützen. In einigen Teilnehmerländern ist die Personalfluktuation jedoch hoch. Befristete Arbeitsverträge und Teilzeitarbeit – wenn eine Vollzeitstelle gewünscht wird – können zu Unsicherheit und Unzufriedenheit führen. In einigen Ländern häufen sich solche ungünstigen Faktoren bei einzelnen pädagogisch Tätigen, besonders bei Zweit- und Ergänzungskräften. Da der Sektor häufig mit Personalmangel zu kämpfen hat, könnte die Politik in Betracht ziehen, Verbesserungen von Arbeitsverträgen in der FBBE anzuregen. Auch Personal, das in mehreren Kitas arbeitet – häufig sind dies spezialisierte Fachkräfte –, braucht Beschäftigungsbedingungen, die sich den beruflichen Anforderungen anpassen, zugleich attraktiv sind und beim Umgang mit Abwesenheiten pädagogisch Tätiger helfen. Kita-Leitungen tragen ebenfalls häufig zusätzliche Verantwortung, etwa über weitere Einrichtungen oder pädagogische Aufgaben. Leitungen hierbei zu unterstützen, kann dabei helfen, sie im Sektor zu halten und die Qualität der FBBE insgesamt zu verbessern.

Kapitel 3 – Strukturmerkmale hochwertiger FBBE

Sicherstellen, dass die Kombination aus öffentlichen und privaten Angeboten zu gleichem Zugang und gleicher Qualität führt

Die meisten Länder setzen für die Erhöhung der Beteiligungsquoten – besonders für Kinder unter drei Jahren – auf private Einrichtungen. Die Folge ist eine Kombination aus öffentlichen und privaten FBBE-Angeboten. Die Studienergebnisse zeigen, dass sich öffentliche Einrichtungen in einigen Ländern häufiger auf dem Land und in benachteiligten Gegenden finden. Das kann daran liegen, dass dort öffentliche Angebote gezielt ausgebaut werden, aber auch auf ein weniger ausgebautes Netz an Einrichtungen und auf Zugangsbarrieren für Kinder hinweisen. Außerdem betreuen öffentliche Kitas vielerorts mit höherer

Wahrscheinlichkeit große Anteile vulnerabler Kinder. Zugleich veranschaulichen die Ergebnisse, dass in einigen Ländern private Einrichtungen über eine höhere Strukturqualität verfügen, was zu einer Verbesserung von Lernumgebung und Wohlbefinden der Kinder in diesen Einrichtungen führen kann. Gemeinsam verdeutlichen diese Ergebnisse das Risiko, dass benachteiligte Kinder, die von der FBBE am meisten profitieren könnten, größere Zugangsbarrieren vorfinden oder sich – wenn sie Teil des Systems sind – in Angeboten mit geringerer Qualität wiederfinden.

Da die meisten Kitas – in manchen Ländern selbst privat-gewerbliche – öffentlich gefördert werden, ist es wichtig, dass Vorgaben zu Qualität und Monitoring das gesamte FBBE-System adressieren

Ressourcen sollten so verteilt werden, dass öffentliche Kitas in benachteiligten Gegenden zusätzliche Mittel erhalten. So kann gewährleistet werden, dass das Angebot dieser Einrichtungen die gleiche oder sogar eine höhere Qualität aufweist als in anderen Gebieten. In einigen Teilnehmerländern, darunter auch Deutschland, scheint die Kombination aus öffentlichen und privaten Angeboten in der FBBE nicht mit Ungleichheiten einherzugehen.

Politische Maßnahmen entwickeln, die Kita-Personal gewinnen und binden

Große Anteile des Kita-Personals in verschiedenen Ländern sind Berufsanfänger:innen oder (temporär) abwesend. Dies deutet auf eine hohe Fluktuation und hohe Fehlzeiten hin, die das Funktionieren des Sektors behindern können. Datenbasiert kann überlegt werden, wie FBBE-Personal besser gewonnen und gebunden werden kann, um so die Fluktuation zu reduzieren. Besonderes Augenmerk sollte auf große Kindertageseinrichtungen gelegt werden, da eine größere Anzahl an Kindern (unabhängig davon, wie lange diese die Kita jeden Tag besuchen) nicht immer mit proportional mehr pädagogisch Tätigen einhergeht.

Kapitel 4 – Pädagogische Praxis und Verwendung der Arbeitszeit in der Kita

Das Personal dabei unterstützen, eine gute Balance zwischen Zeiten im direkten Kontakt mit Kindern und Zeiten für andere Aufgaben zu finden

In vielen Teilnehmerländern zeigt sich ein Zusammenhang zwischen mehr Zeit für Aufgaben wie die Dokumentation der Entwicklung der Kinder oder die Pla-

nung von Aktivitäten und einem stärkeren Einsatz entwicklungsförderlicher pädagogischer Praktiken. Dies legt nahe, dass Zeitkontingente für diese Aktivitäten die pädagogische Praxis des Personals positiv beeinflussen können. Zugleich zeigt sich, dass Personal, das viele Stunden arbeitet, einen größeren Teil seiner Arbeitszeit mit Planungsaktivitäten verbringt – ein Hinweis darauf, dass diese Aufgaben zu langen Arbeitszeiten beitragen können, wenn sie Überhand nehmen. Strategien wie das Reservieren von Zeiten für bestimmte Aufgaben oder das Motivieren des Teams, bei der Planung zusammenzuarbeiten, kann dem Kita-Personal dabei helfen, bei seiner Zeitaufteilung eine gute Balance zu finden.

Das Kita-Personal beim Einsatz effektiver Praktiken unterstützen, die Kinder in allen Entwicklungsbereichen fördern

Unter den pädagogischen Praktiken wird einigen inhaltlichen Bereichen mehr Aufmerksamkeit zuteil als anderen. Praktiken zur Unterstützung der sozialen und emotionalen Entwicklung sind meist am gängigsten, während Ansätze zur Förderung früher Lese- und Schreibfähigkeiten und besonders früher mathematischer Fähigkeiten am wenigsten üblich sind. Außerdem zeigt sich über alle Bereiche hinweg, dass auf die Förderung von Handlungsfähigkeit und Autonomie der Kinder abzielende Praktiken, die auf die Weiterentwicklung von Fähigkeiten abzielen, tendenziell seltener eingesetzt werden. Pädagogisch Tätige können dabei unterstützt werden, effektive Praktiken einzusetzen, die alle Entwicklungsbereiche fördern. Zu diesem Zweck wären Hindernisse abzubauen, die der Umsetzung solcher intentionalen Praktiken entgegenstehen – die für das Personal mehr Zeitaufwand bedeuten und schwieriger vorzubereiten und durchzuführen sein können –, oder Schulungen zur Umsetzung solcher Praktiken anzubieten.

Fortbildungsmöglichkeiten anbieten, die neue und erfahrene Mitarbeitende gleichermaßen und zielgerichtet unterstützen

In vielen Systemen hängt die Berufserfahrung pädagogisch Tätiger in Kindertageseinrichtungen mit der Anwendung von Methoden zur Förderung der kindlichen Entwicklung zusammen. Ob diese Methoden jedoch eher von Fachkräften mit weniger oder mit mehr Berufserfahrung angewendet werden, variiert zwischen den Praktiken und Teilnehmerländern. Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten sollten für pädagogisch Tätige aller Erfahrungsstufen verfügbar sein und auf deren unterschiedliche Bedarfe eingehen: So kann sichergestellt werden, dass erfahrenere Mitarbeitende über neueste Forschungsergebnisse und bewährte Praktiken auf dem Laufenden bleiben, während Berufseinsteiger:innen das Wissen und die Fähigkeiten aufbauen, die erforderlich sind, um sich schnell in ihre Rolle als FBBE-Fachkräfte einzufinden.

Kapitel 5 – Förderung des Bewusstseins und der Akzeptanz von Vielfalt in Kitas durch pädagogische Praktiken und die Einbindung der Familien

Die Praktiken und die Selbstwirksamkeit des pädagogischen Personals bei der Förderung von Bewusstsein und Akzeptanz von Vielfalt weiterentwickeln

Im Kontext zunehmender gesellschaftlicher Vielfalt kann FBBE eine Grundlage für die Förderung der Offenheit gegenüber Unterschieden bei Kindern bilden: Das Personal kann dies durch eine Reihe von Aktivitäten und Materialien in seiner täglichen Arbeit mit den Kindern unterstützen. Politische Maßnahmen können die pädagogisch Tätigen in der FBBE unterstützen, indem sie Möglichkeiten für das Personal schaffen, seine Selbstwirksamkeit zu stärken und so Bewusstsein und Akzeptanz von Vielfalt bei Kindern zu fördern. Außerdem kann die Politik Strategien auf der Ebene der Kindertageseinrichtungen anregen, die Vielfalt fördern und mit den Praktiken des pädagogischen Personals in diesem Bereich verknüpft sind.

Sicherstellen, dass Kitas mit größerer Vielfalt für ihre spezifischen Bedarfe angemessen ausgestattet sind

FBBE kann ein wertvolles Werkzeug sein, um Benachteiligungen und frühe Ungleichheiten unter Kindern auszugleichen. Um dieses Ziel zu erreichen, braucht es in Kitas mit größerer Vielfalt aber gegebenenfalls zusätzliche Ressourcen. Damit kann etwa die Zusammenarbeit mit Familien erweitert und Personal gewonnen werden, das auf die Arbeit mit Kindern mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen spezialisiert ist. Zu den Schlüsselstrategien in diesem Bereich gehört es sicherzustellen, dass das Kita-Personal die Sprachen der Kinder und Familien spricht und darin geschult ist, unabhängig vom eigenen Hintergrund die sprachliche Entwicklung der Kinder in mehrsprachigen Kontexten zu fördern.

Verknüpfungen zwischen der FBBE und dem Zuhause der Kinder stärken

Zusätzlich zu Mitteln für den Ausbau der Familienzusammenarbeit in Kitas mit mehr vulnerablen Kindern können FBBE-Systeme die Zusammenarbeit zwischen dem Zuhause und der FBBE für alle Familien auch auf andere Arten fördern. Hausbesuche bei Kindern sind eine mögliche Strategie, für deren effektive Umsetzung außerhalb der Kita pädagogisches und leitendes Personal Wissen und Zeit benötigt. Eine starke Zusammenarbeit mit externen Akteuren (z. B. Familien-, Sozial- oder Gesundheitsdienste) kann ebenfalls zusätzliche Verknüpfungen mit dem Zuhause der Kinder herstellen, etwa durch Hausbesuche oder durch die Zusammenarbeit mit Kita-Teams, um verschiedene Dienste familienzentriert zu organisieren. Die spezifischen Strategien,

die Kitas einsetzen, um mit Familien zusammenzuarbeiten, hängen mit den Strukturen des Gesamtsystems zusammen (z. B. mit der Rolle der Leitungen, der Rolle der Familien oder mit der Integration verschiedener Angebote neben der FBBE). Konkrete politische Maßnahmen müssen daher den jeweiligen Kontext berücksichtigen.

Kapitel 6 – Entwicklung von Fachkompetenzen des FBBE-Personals

Entwicklung und Nutzung berufsbegleitender und gemeinschaftlicher Lernaktivitäten unterstützen

Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen haben häufig das Format von Kursen, berufsbegleitendes und gemeinschaftliches Lernen ist vergleichsweise seltener. Es ist jedoch erwiesen, dass berufsbegleitende und gemeinschaftliche Lernaktivitäten einen größeren Effekt auf das Lernen des pädagogischen Personals haben und mit einer verbesserten Praxis in der Arbeit mit Kindern zusammenhängen. Politische Maßnahmen können die Teilnahme pädagogisch Tätiger an berufsbegleitenden und gemeinschaftlichen Lernaktivitäten durch effektive Unterstützungsmaßnahmen fördern (z. B. Kostenerstattung, nicht-monetäre Anreize). Außerdem können Leitungen in die Lage versetzt werden, das pädagogische Lernen ihres Personals zu stärken und berufliche Lerngemeinschaften in ihrer Kita und darüber hinaus zu fördern. Politische Maßnahmen sollten darauf abzielen, die vielen Formen fachlichen Lernens auch jenseits von Kursen und Seminaren anzuerkennen und zu belohnen.

Mittel für Fort- und Weiterbildung einplanen, um gleichen Zugang zu unterstützen

Hohe Kosten und fehlendes Personal, das während der Abwesenheit einspringen könnte, beeinträchtigen die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung. Neben materieller Unterstützung für Fort- und Weiterbildung könnte einrichtungsübergreifend verfügbares Ersatzpersonal innovative und zielgerichtete Finanzierungsstrategien ergänzen. So lässt sich die Entwicklung von Ansätzen für berufsbegleitendes und gemeinschaftliches Lernen steuern, die fachliches Lernen in der gesamten Einrichtung unterstützen und auf lokale Prioritäten und Bedarfe reagieren. Manche berufsbegleitende Weiterbildungsaktivitäten (z. B. Coaching) können während der Arbeit mit Kindern stattfinden und so den Bedarf an Ersatzpersonal minimieren.

Zeit für Fort- und Weiterbildung einplanen

In vielen FBBE-Systemen ist Zeit ein zentrales Problem. Gerade im Kontext von Personalmangel und -fehlzeiten ist es eine große Herausforderung, Fort- und Weiter-

bildung zu terminieren. Regelungen zur Arbeitszeit können alternative Lösungen bieten: indem in der jährlichen Arbeitszeit des Personals Zeiten für Fort- und Weiterbildung reserviert, Zeiten für gemeinschaftliches Lernen in die Planung integriert und sichergestellt wird, dass für alle Personalgruppen gleichermaßen die erforderlichen Voraussetzungen vorliegen.

Digitale Technologien besser für Fort- und Weiterbildung sowie wirkungsvolles Lernen nutzen

Die Teilnahme an Onlinekursen geht in manchen Ländern mit einem geringeren wahrgenommenen Nutzen von Fort- und Weiterbildung einher als eine Teilnahme im Präsenz- oder Hybridformat. Um die Wirkung digitaler Lernerfahrungen zu steigern, müssen die Prinzipien effektiver Präsenzformate in den digitalen Raum übertragen werden. Die Entwicklung von Standards für hochwertige Fort- und Weiterbildung über alle Formate hinweg kann mit Mechanismen kombiniert werden, digitale Angebote im Sinn der Qualität zu genehmigen, zu zertifizieren und ihre Qualität zu überwachen.

Berufsanfänger:innen bei ihrer fachlichen Weiterentwicklung unterstützen

Berufsanfänger:innen absolvieren häufiger Einarbeitungsaktivitäten, ihre Teilnahme an Fort- und Weiterbildung wird jedoch von ähnlichen Faktoren beeinträchtigt wie beim erfahreneren Personal. In manchen Ländern wird ihre Teilnahme außerdem weniger gefördert. Die Teilnahme von Berufsanfänger:innen an Fort- und Weiterbildung kann nachhaltig und gezielt unterstützt werden. Schulungen für Leitungen und Mentor:innen sowie reservierte Zeiten für diese Aufgabe können die berufliche Weiterentwicklung des neuen Personals verbessern. Engagement und Personalbindung lassen sich weiter stärken – durch Mechanismen, die klar festlegen, wie Berufsanfänger:innen beruflich aufsteigen können, in Kombination mit maßgeschneiderten Unterstützungsangeboten, um die Lücken zwischen Karrierestufen zu schließen.

Kapitel 7 – Entwicklung von Leitungskompetenzen in Kitas

Leitung durch wirkungsvolle und berufsintegrierte Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten stärken

Einrichtungsleitungen brauchen hochwertige und auf ihre Bedarfe abgestimmte Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, die ihre Fähigkeiten stärken, Feedback zu

geben, pädagogische Praktiken anzuleiten und Innovationen zu fördern. In vielen Teilnehmerländern hängt eine regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen mit stärkeren Leitungspraktiken zusammen, die das pädagogische Personal unterstützen und die Qualität verbessern. Gemeinschaftliche Formate wie Coaching, Mentoring und berufliche Netzwerke sind besonders effektiv. So zeigt sich in verschiedenen Ländern ein Zusammenhang zwischen der Teilnahme der Einrichtungsleitung an Coaching und ihrer Unterstützung für das pädagogische Lernen des pädagogischen Personals.

Die Autonomie der Leitung mit adäquaten Ressourcen in Einklang bringen

In Ländern, in denen die Verantwortung für viele Aufgaben außerhalb der Kita liegt, berichten Einrichtungsleitungen von einem geringeren Einfluss auf wichtige Entscheidungen und wünschen sich mehr behördliche Unterstützung. Die Verantwortung der Leitung für bestimmte Entscheidungen mit ausreichenden Ressourcen, Schulung, Anleitung und Kooperationsgelegenheiten mit öffentlichen Stellen in Einklang zu bringen, kann die Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen unterstützen. Besteht hier eine Balance, können sich die formalen Zuständigkeiten der Leitungen über ein breiteres Spektrum von Aufgaben erstrecken, etwa die Einstellung pädagogisch Tätiger, Entscheidungen über die Verwendung des Budgets oder pädagogische Fragen.

Geteilte Führung fördern, um die Zufriedenheit des pädagogischen Personals zu steigern und die Qualität der Einrichtung zu verbessern

Leitungsmodelle, die das pädagogische Personal in Entscheidungsprozesse einbeziehen – die Definition spezialisierter Rollen, um Verantwortung aufzuteilen, und die Entwicklung kontextsensibler Strategien –, sollten besonders gefördert werden. Dies gilt auch für Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren, in denen sich geteilte Führung häufig in Reaktion auf Organisationsstrukturen ergibt, etwa angesichts für mehrere Einrichtungen verantwortlicher Leitungen oder kleinerer Teams. Diese Maßnahmen können durch zielgerichtete, auf die Merkmale der Kitas zugeschnittene Fort- und Weiterbildung zu Zusammenarbeit, Feedback sowie Kooperation mit Familien gestärkt werden.

Leitung als Qualitätsfaktor begreifen und in breitere Qualitätsentwicklungsstrategien einbetten

Eine systematische Unterstützung der Leitung lässt sich als Teil sektorweiter Bemühungen verstehen, Qualität und Chancengerechtigkeit für Kinder und Nachhaltigkeit für das FBBE-Personal zu verbessern. Leitungskompetenzen zu

entwickeln, sollte als zentraler Bestandteil von Qualitätssicherung, Inklusion und Personalbindung begriffen werden. Besonders sollten diejenigen Fähigkeiten der Leitungen ausgebaut werden, die einer Zusammenarbeit mit Familien und anderen Akteur:innen dienen. Schließlich stärken derlei Kompetenzen die Kontinuität zwischen Kindertageseinrichtungen und dem Zuhause der Kinder und befähigen dazu, Ungleichheiten entgegenzuwirken, bevor sie sich vergrößern.

Kapitel 8 – Personalbindung in der FBBE

Status und Attraktivität des Berufs erhöhen – durch Gehälter, die zu den Verantwortlichkeiten passen, und durch eine klare Definition von Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten im FBBE-Sektor

Während die Arbeitszufriedenheit hoch ist, weisen der relativ geringe soziale Status des Arbeitsfelds und die Gründe, aus denen pädagogisch Tätige über ein Verlassen ihres Berufs nachdenken, darauf hin, dass Gehälter sowie Aufstiegs- und Entwicklungsoptionen wesentliche Ansatzpunkte gegen Personalmangel sein können. Angesichts knapper Finanzmittel können politische Maßnahmen darauf abzielen, unterschiedliche Personalrollen zu definieren, sodass Gehälter, Autonomie und Verantwortlichkeiten mit zunehmender Erfahrung und Kompetenz der pädagogisch Tätigen steigen.

Sicherstellen, dass Personalfehlzeiten die Arbeit der Kitas nicht beeinträchtigen

Abwesenheiten pädagogisch Tätiger belasten das Personal stark, da sie zu zusätzlichen Pflichten führen und die Möglichkeiten der Leitungen beeinträchtigen, ein gutes Lernumfeld für Kinder zu schaffen – besonders in der U3-Studie. Strukturmerkmale des FBBE-Sektors können im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern zu besonders herausfordernden und häufigen Fehlzeiten führen: Kindertageseinrichtungen beschäftigen häufig nur ein kleines Team pädagogisch Tätiger, müssen aber Vorgaben hinsichtlich der Personal-Kind-Schlüssel erfüllen und einen erheblichen Arbeitsumfang bewältigen. Eine überwiegend weibliche Belegschaft kann insofern zu mehr Abwesenheiten führen, als Frauen gerade in geringer bezahlten Berufen häufig nicht nur die Elternzeit, sondern auch mehr Verantwortung für familiäre Pflege übernehmen. Politische Maßnahmen, die Vätern nicht übertragbare Rechte auf Elternzeit verleihen, können bewirken, dass Männer ihre Kinder länger betreuen, was wiederum Elternzeit und Abwesenheiten von Frauen nach der Geburt ihrer Kinder verkürzen kann. Zusätzlich können politische Maßnahmen sicherstellen, dass Abwesenheiten die Arbeit nicht stören, etwa durch zentral verfügbares Ersatzpersonal oder eine bessere und flexiblere Verteilung des Personals über mehrere Einrichtungen hinweg.

Sicherstellen, dass gute Arbeitsbedingungen die Anforderungen der Berufe in der FBBE aufwiegen und den Stress mindern

Multitasking, zu viel Arbeit mit der Dokumentation der Entwicklung der Kinder und die Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind regelmäßig Teil des Alltags in der FBBE, hängen aber auch eng mit Stress zusammen. Eine starke Leitung, eine verbesserte Zusammenarbeit im Team und höhere Gehälter können pädagogisch Tätigen dabei helfen, die größten Anforderungen ihrer Arbeit zu bewältigen, und sollten daher besonders die mit komplexeren Arbeitsanforderungen konfrontierten Einrichtungen und Personen unterstützen.

Kapitel 9 – Ein Blick in die Zukunft: Wie gut ist die FBBE auf Wandel vorbereitet?

Die Zusammenarbeit mit Familien und die Kooperation mit anderen Arbeitsfeldern stärken

Soziale und institutionelle Vernetzung erlaubt Kitas, im familiären und sozialen Umfeld der Kinder auf deren Bedürfnisse einzugehen und dabei mit anderen Diensten zusammenzuarbeiten. In vielen Ländern wird dieses Potenzial jedoch durch eine in öffentlichen und privaten Einrichtungen unterschiedlich ausgeprägte Kommunikation mit Familien sowie eine begrenzte Zusammenarbeit mit anderen Bereichen und Grundschulen beeinträchtigt. Politische Maßnahmen können die lokalen Netzwerke von Kindertageseinrichtungen unterstützen, indem sie – besonders in öffentlichen Einrichtungen – Ressourcen für die Zusammenarbeit mit Familien zur Verfügung stellen und Kooperationen mit anderen Angeboten fördern, unabhängig davon, wie weit diese von der Einrichtung entfernt sind. Neben einigen anderen Ländern gilt auch Deutschland als Beispiel für eine häufig gelungene Kooperation zwischen Einrichtungen und anderen Unterstützungs- und Beratungsangeboten für Familien und Kinder.

Gemeinschaftliches Arbeiten für das gesamte Kita-Personal fördern

Eine funktionierende Zusammenarbeit im Team ist elementar für ein effektives fachliches Lernen und ein verlässlicher Prädiktor, ob das pädagogische Personal kindzentrierte und individuell an das Kind angepasste Praktiken einsetzt. Politische Maßnahmen können das gemeinschaftliche Arbeiten in Kindertageseinrichtungen unterstützen, etwa durch reservierte Zeit für Gruppenarbeit und Feedbackrunden, durch Leitung, die das pädagogische Lernen und die Eigenverantwortung unterstützt, durch Zusammenarbeit im Team und durch Möglichkeiten für alle pädagogisch Tätigen (nicht nur Gruppenleitungen), ihre Zusammenarbeit effektiv zu gestalten. Deutschland (Ü3-Studie) zeichnet sich neben einigen anderen Ländern durch eine gute Förderung der Teamzusammenarbeit durch die Leitungskräfte aus.

Den Umfang und – wo nötig – die Häufigkeit von Qualitätsmonitoring ausweiten, um Verbesserungsprozesse zu unterstützen

Ein effektives Monitoring kann die Qualitätsentwicklung in der FBBE voranbringen und dabei zur Hand gehen, einen gerechten Zugang zu hochwertigen Angeboten zu gewährleisten. Über die Länder hinweg zeigt sich jedoch, dass externe Prüfungen sich häufiger auf strukturelle Aspekte als auf die Prozessqualität konzentrieren. Auf die innerhalb von Kitas häufig stattfindende Beobachtung pädagogischer Interaktionen folgt nicht immer eine entsprechende Rückmeldung an die pädagogisch Tätigen. Monitoring-Vorgaben könnten die Aufmerksamkeit neben strukturellen Aspekten stärker auf die Prozessqualität richten und sich mehr auf die Qualitätsentwicklung als auf die Rechenschaftspflicht konzentrieren. In diesem Kontext sollten Leitungskräfte konkret unterstützt werden, indem etwa Feedbackgespräche mit dem pädagogischen Personal zu einem festen Bestandteil des internen Monitorings gemacht werden.

Regelmäßige Lerngelegenheiten zum Einsatz digitaler Medien schaffen

Während ein Ausbau der digitalen Infrastruktur nicht überall notwendig ist, ist es angesichts des rasanten Tempos der Digitalisierung entscheidend, dass pädagogisch Tätige über aktuelles Wissen verfügen, welche potenziellen Risiken und Vorteile digitale Medien für Kinder mit sich bringen. Nur so können sie fundierte Entscheidungen treffen, diese in ihre Arbeit zu integrieren oder darauf zu verzichten. Die Selbstwirksamkeit des pädagogischen Personals beim Einsatz digitaler Medien in der Arbeit mit Kindern ist höher, wenn sie dieses Thema sowohl in ihrer Aus- als auch in ihrer Fort- und Weiterbildung behandelt haben. Dies deutet auf die Wirksamkeit von Ausbildungsstrategien hin, die das Thema Digitalisierung konsequent immer wieder adressieren.

In Krisenvorsorge investieren und dabei Maßnahmen aufnehmen, die das Wohlbefinden des Kita-Personals schützen

Die Anpassung von Praktiken an unerwartete Situationen bildet für das pädagogische und für das leitende Personal in der FBBE eine Stressquelle, die sich negativ auf die Personalbindung auswirken kann. Da in naher Zukunft mit einer Zunahme von Extremwetterereignissen wie Hitzewellen oder Hochwasser sowie anderen Krisensituationen gerechnet wird, können politische Maßnahmen darauf abzielen, Kindertageseinrichtungen und Kita-Personal auf solche Krisen vorzubereiten – beispielsweise durch Schulungen und Ressourcen, die Abläufe und Zuständigkeiten im Krisenfall klar festlegen.

Gefördert vom



Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend



Kofinanziert von der Europäischen Union

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