

Expertise

gefördert von



Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung

– Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der  
pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation –

von Susanne Viernickel und Stefanie Schwarz

# Impressum

## Herausgeber:



Der Paritätische Gesamtverband  
Oranienburger Str. 13-14  
10178 Berlin  
Tel. 030 - 24 636-0  
Fax 030 - 24 636-110

Diakonisches Werk der EKD e. V.  
Reichensteiner Weg 24  
14195 Berlin  
Tel. 030 - 83 001-0  
Fax 030 - 83 001-222

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft  
Wallstraße 65  
10179 Berlin  
Tel. 030 - 23 50 14-11  
Fax 030 - 23 50 14-10

E-Mail: info@paritaet.org  
Internet: www.paritaet.org

E-Mail: diakonie@diakonie.de  
Internet: diakonie.de

E-Mail: info@buero-berlin.gew.de  
Internet: gew.de

Inhaltlich verantwortlich im Sinne des Presserechts: Norbert Hocke, GEW

## Autoren:

Prof. Dr. Susanne Viernickel  
Stefanie Schwarz



Alice Salomon Hochschule Berlin  
Alice-Salomon-Platz 5  
12627 Berlin  
Tel. 030 - 992 45-414

E-Mail: viernickel@ash-berlin.eu  
stefanie.schwarz@ash-berlin.eu  
Internet: www.ash-berlin.eu

## Projektverantwortlich:

Doris Beneke, Diakonisches Werk  
Marion von zur Gathen, Der PARITÄTISCHE Gesamtverband  
Norbert Hocke, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

## Beirat:

Ricarda Buchfeld, Kinderfamilie e. V. Dresden  
Burkhard Entrup, LEAK (Landeselternausschuss Berliner Kindertagesstätten)  
Prof. Dr. Ralf Haderlein, Fachhochschule Koblenz  
Beate Irskens, Bertelsmann Stiftung Gütersloh  
Gabriele Kelch, GEW Berlin  
Martin Peters, Der PARITÄTISCHE Hamburg  
Jürgen Schwochow, BETA – Bundesverband Ev. Tageseinrichtungen für Kinder Berlin

## Gestaltung:

Christine Maier

## Druck:

GEW Berlin

1. Auflage, Mai 2009

gefördert von



# Inhalt

<b>Die Ergebnisse in Kürze</b> .....	2
<b>1. Einleitung</b> .....	3
1.1 Zielstellung .....	4
1.2 Vorgehen und Informationsquellen .....	5
1.3 Begriffsbestimmungen .....	6
<b>2. Zusammenhänge zwischen Struktur- und Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen, kindlichem Verhalten und kindlicher Entwicklung</b> .....	12
2.1 Qualitätsdimensionen .....	12
2.2 Zusammenhänge zwischen Fachkraft-Kind-Relation und globaler Prozessqualität .....	13
2.3 Zusammenhänge zwischen Fachkraft-Kind-Relation und Fachkraft-Kind-Interaktion .....	15
2.4 Zusammenhänge zwischen Fachkraft-Kind-Relation und dem Verhalten und der Entwicklung der Kinder .....	16
2.5 Zentrale Ergebnisse .....	17
<b>3. Die Rahmenbedingungen der Bildung, Betreuung und Erziehung in Institutionen der Frühpädagogik</b> .....	18
3.1 Landesrechtliche Regelungen .....	18
3.2 Vergleich der Fachkraft-Kind-Relation mit wissenschaftlichen Mindeststandards .....	22
3.3 Der standardisierte Personalschlüssel .....	26
3.4 Zentrale Ergebnisse .....	27
<b>4. Anforderungen an die pädagogische Arbeit</b> .....	28
4.1 Auswahl von Analysedimensionen .....	29
4.1.1 Bundes- und Landesrechtliche Regelungen .....	30
4.1.2 Die Bildungsprogramme der Bundesländer .....	31
4.2 Methodisches Vorgehen .....	31
4.3 Analysedimension Beobachtung und Dokumentation .....	32
4.3.1 Beschreibung Umfang und Inhalte .....	32
4.3.2 Analyse und Auswertung .....	33
4.4 Analysedimension Bildungsbereich Sprache und Sprachförderung .....	35
4.4.1 Beschreibung Umfang und Inhalt .....	35
4.4.2 Analyse und Auswertung .....	36
4.5 Analysedimension Zusammenarbeit mit Familien .....	38
4.5.1 Beschreibung Umfang und Inhalte .....	38
4.5.2 Analyse und Auswertung .....	39
4.6 Analysedimension Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule .....	40
4.6.1 Beschreibung Umfang und Inhalte .....	40
4.6.2 Analyse und Auswertung .....	41
4.7 Analysedimension Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung .....	43
4.7.1 Beschreibung Umfang und Inhalte .....	43
4.7.2 Analyse und Auswertung .....	48
4.8 Zentrale Ergebnisse .....	45
<b>5. Empfehlungen</b> .....	47
<b>Literatur</b> .....	49
<b>Tabellenanhang</b> .....	56



## Die Ergebnisse in Kürze

Die Fachkraft-Kind-Relation ist ein häufig untersuchtes Merkmal der Strukturqualität von Kindertageseinrichtungen. Sie ist eines von drei zentralen Merkmalen im so genannten „Eisernen Dreieck der Strukturqualität“. Dieses umfasst diejenigen strukturellen Merkmale, bei denen ein stabiler und bedeutsamer Zusammenhang mit Aspekten der Prozessqualität und mit der kindlichen Entwicklung nachgewiesen werden konnte.

Es gibt nicht ein einziges politisch regulierbares Strukturmerkmal, das die direkte pädagogische Arbeit mit den Kindern und deren Entwicklung entscheidend beeinflusst. Neben der Fachkraft-Kind-Relation sind vor allem die Ausbildung und Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte, die Gruppengröße und die Bezahlung des Fachpersonals wichtig. Der Einfluss der Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit (Verfügungszeiten) wurde in kaum einer Studie genauer untersucht.

In zahlreichen internationalen Studien und in der nationalen Studie von Tietze u.a. (1998, 2005) finden sich starke Belege für einen Zusammenhang zwischen der Fachkraft-Kind-Relation und der globalen Prozessqualität einer Gruppe bzw. Einrichtung. Je günstiger die Fachkraft-Kind-Relation, desto positiver fallen pädagogische Interaktionen, bildungsanregende Impulse und Aktivitäten sowie räumlich-materiale Arrangements aus.

Je jünger die betreuten Kinder sind, desto bedeutsamer ist eine möglichst günstige Fachkraft-Kind-Relation. Zusammenhänge zeigen sich in Gruppen mit Kindern unter drei Jahren stärker und stabiler als in älteren Kindergruppen. Im Krippenbereich ist die Fachkraft-Kind-Relation der wichtigste Prädiktor für ein positives Erziehungsverhalten.

Das Wohlbefinden, das Verhalten und die Entwicklung von Kindern stehen in einem Zusammenhang mit der Fachkraft-Kind-Relation. Je günstiger die Fachkraft-Kind-Relation, desto mehr positive und weniger negative Verhaltensweisen werden beobachtet bzw. von Bezugs- und Betreuungspersonen berichtet. Auch für sozial-emotionale und sprachlich-kognitive Entwicklungsmaße zeigen sich Pfade von der Fachkraft-Kind-Relation über die realisierte Prozessqualität.

Es finden sich Hinweise auf Schwellenwerte, ab denen die pädagogische Prozessqualität und das Verhalten und Wohlbefinden von Kindern negativ beeinflusst

wird. Sie liegen bei Gruppen mit unter dreijährigen Kindern bei 1:3 bis 1:4; bei Gruppen mit drei- bis sechsjährigen Kindern bei ca. 1:8 und bei Gruppen mit fünf- und sechsjährigen Kindern bei 1:10.

Sowohl in wissenschaftlichen Untersuchungen als auch in bundesdeutschen Gesetzesgrundlagen finden sich eine Vielfalt von Definitionen und ein uneinheitlicher Sprachgebrauch hinsichtlich der Begriffe „Erzieher-Kind-Schlüssel“, „Personalschlüssel“ und „Fachkraft-Kind-Relation“.

Darüber hinaus werden in den Kita-Gesetzen der Länder bei der Berechnung der Personalschlüssel Zeiten für Urlaub, Krankheit oder Fortbildung sowie für mittelbare pädagogische Arbeit in der Regel nicht ausgewiesen und wichtige Dimensionen (Alter der Kinder, Betreuungsdauer, besonderer Förderbedarf) zu selten berücksichtigt. Dieser Zustand erschwert Zusammenfassungen, Vergleiche und Analysen und führt zu einer Intransparenz der strukturellen Rahmenbedingungen – speziell der Fachkraft-Kind-Relation – in Deutschland.

Es ist davon auszugehen, dass die in den Einrichtungen tatsächlich existierenden Fachkraft-Kind-Relationen in vielen Fällen unter den gesetzlich festgelegten Personalschlüsseln und unter den rechnerischen Fachkraft-Betreuungsplatz-Relationen liegen.

In der Mehrzahl der Bundesländer werden die aus wissenschaftlicher Sicht notwendigen Mindeststandards bezüglich der Fachkraft-Kind-Relation nicht erreicht. Damit ist in Frage gestellt, ob die in den Bildungsprogrammen ehrgeizig formulierten Ansprüche an die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen überhaupt erreicht werden können.

Neben den hohen Anforderungen an die direkte pädagogische Arbeit mit den Kindern sind in allen Bildungsprogrammen der Bundesländer Aussagen zu weiteren pädagogischen Fachaufgaben zu finden, für die mittelbare pädagogische Arbeitszeit außerhalb der direkten Kontaktzeit mit den Kindern anfällt.

Zwischen den einzelnen Bildungsprogrammen der Länder findet sich eine große Variationsbreite in Ausführlichkeit sowie qualitativen und quantitativen Anforderungen in Bezug auf die analysierten Dimensionen „Beobachtung und Dokumentation“, „Sprache und

Sprachförderung“, „Zusammenarbeit mit Familien“, „Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule“ und „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“.

Es gibt eine Reihe von konsensfähigen Qualitätszielen in den Bildungsprogrammen der Bundesländer.

In allen fünf analysierten Dimensionen zeigten sich Übereinstimmungen in den Aussagen der Bildungsprogramme. Sie sollten als Ausgangspunkt für einen bundesweiten Konsensprozess genutzt werden.

Es ist dringend notwendig, eine Diskussion zu führen, die die strukturellen Rahmenbedingungen (und hier insbesondere die Fachkraft-Kind-Relation und die Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals) mit den in den Bildungsprogrammen formulierten Anforderungen

und Zielen abgleicht. Strukturelle Rahmenbedingungen und qualitative Forderungen sind bisher nicht systematisch in Zusammenhang gebracht worden.

Unter den bestehenden quantitativen personellen Ressourcen ist die Qualität der deutschen Kindertageseinrichtungen in zweifacher Hinsicht gefährdet. Zum einen werden aktuell die wissenschaftlich gut begründeten Mindeststandards hinsichtlich der Fachkraft-Kind-Relation für eine qualitativ gute Bildung, Erziehung und Betreuung nicht erreicht. Zum anderen stehen Fachaufgaben im Bereich der mittelbaren pädagogischen Arbeit an, deren Umsetzung gemäß der aktuellen Gesetzeslage nur durch eine Verschlechterung der Fachkraft-Kind-Relation gewährleistet werden kann, da nur selten zusätzlichen Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit ausgewiesen sind und regelmäßig zur Verfügung stehen.

## 1. Einleitung

Kindertageseinrichtungen erfahren in Deutschland seit einigen Jahren eine in dieser Form noch nicht gekannte gesellschaftliche Beachtung. Seit 1996 ist eine deutliche Steigerung der Inanspruchnahmeraten von Kindertagesbetreuungsplätzen zu verzeichnen, und zwar vor allem für die jüngeren Kinder. Über 90 % aller Kinder im Alter von vier und fünf Jahren besuchen in den alten Bundesländern eine Kindertageseinrichtung; in den neuen Bundesländern gilt dies auch bereits für die Dreijährigen (Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut, Universität Dortmund, 2008). Mit der Ausweitung des Platzangebots für die unter Dreijährigen und dem für 2013 geplanten Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz für alle Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr wird es auch für immer jüngere Kinder immer selbstverständlicher, einen kleineren oder größeren Teil des Tages in einer Kindertageseinrichtung zu verbringen.

Kindertageseinrichtungen haben gemäß ihres gesetzlichen Auftrags (§ 22, SGB VIII) mehrere Funktionen zu erfüllen. Daraus ergeben sich teilweise dieselben, teilweise aber auch unterschiedliche, manchmal sogar widersprüchliche Anforderungen an ihre Ausgestaltung<sup>1</sup>.

Sie sollen erstens eine Infrastruktur zur Verfügung stellen, die Familien die Balance zwischen beruflichen und familiären Leistungen erleichtert. So erfordert die zunehmende Flexibilisierung der Arbeitswelt eine Ausweitung der Öffnungszeiten der Kindertageseinrichtungen. Sie tragen zweitens durch die Gestaltung der pädagogischen Umwelt und der pädagogischen Interaktionen unmittelbar zur Bildungsförderung und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern bei, wobei sie sowohl kompensatorisch als auch primärpräventiv wirksam werden sollen. Und sie sollen drittens die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen, z. B. durch Beratung, Austausch und Übermittlung an Experten und Fachdienste konkrete Unterstützung anbieten. Die vielerorts angestoßene Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren verdeutlicht diesen Funktionswandel.

Die Qualität der Förderung in Kindertageseinrichtungen wird vom Gesetzgeber durch die Einforderung geeigneter Maßnahmen zu sichern versucht. Zu diesen Maßnahmen gehören die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit. Es soll weiter sichergestellt werden, dass die Fachkräfte mit den Erziehungsberechtigten der Kinder, mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen sowie mit Schulen zusammenarbeiten.

<sup>1</sup> So mag es hinsichtlich der Vereinbarkeitsfrage ein Qualitätsmerkmal sein, wenn eine Kindertagesstätte 12 Stunden und länger geöffnet ist; aus der Perspektive kindlichen Wohlbefindens und seiner Entwicklungsförderung kann sich ein zu ausgedehnter Aufenthalt in Gruppensettings dagegen unter Umständen als negativ erweisen (vgl. NICHD ECCRN, 2003)

Inhaltlich-fachliche Grundlage der pädagogischen Arbeit und der Bildungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen sind die Bildungsprogramme, -pläne oder -empfehlungen der Bundesländer. An ihnen lässt sich besonders eindrucksvoll die Aufwertung von Kindertageseinrichtungen zu Institutionen mit einem ausformulierten und umfassenden Bildungsauftrag ablesen. Auch wenn die Bildungsprogramme in den einzelnen Bundesländern einen sehr unterschiedlichen Verbindlichkeitsgrad und Rechtsstatus haben, sind ihre Aussagen doch grundsätzlich als normative Vorgaben zu verstehen. Demnach ist das Aufgabenspektrum frühpädagogischer Fachkräfte breit. Es reicht von der regelmäßigen Beobachtung und Dokumentation über die gezielte Bildungs- und Entwicklungsförderung in diversen Bildungsbereichen, die Gestaltung der Austauschbeziehungen zu Eltern, Institutionen der Familienbildung, Fachdiensten und Schulen bis hin zur kontinuierlichen Qualitätssicherung und -entwicklung u.a.m.. Die verstärkte Aufnahme von Kindern unter drei Jahren erfordert zusätzlich die Anpassung bzw. Weiterentwicklung konzeptioneller und pädagogischer Grundlagen.

Diese fachlichen Aufgaben müssen unter bestimmten strukturellen Rahmenbedingungen bewältigt werden. Den gestiegenen Anforderungen in quantitativer und qualitativer Hinsicht steht eine Stagnation oder sogar ein Rückgang der Qualität in einigen strukturellen Merkmalen der Kindertagesbetreuung gegenüber.

Die gesetzlich festgeschriebenen Personalschlüssel berücksichtigen nur zum Teil, dass neben der direkten pädagogischen Arbeit mit den Kindern bzw. in der Kindergruppe viele Aufgaben geleistet werden müssen, die zusätzliche Zeitkontingente erfordern. Werden diese Zeiten nicht unabhängig von den Zeiten für die direkte Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsarbeit zur Verfügung gestellt, geht die Wahrnehmung dieser Aufgaben zwingend mit einer Reduktion der von den Kindern erlebten Fachkraft-Kind-Relation<sup>2</sup> einher. Auch die vorhersehbaren Ausfallzeiten durch Urlaubsansprüche sowie Krankheit oder Fortbildungsteilnahme beeinflussen die reale, von den Kindern erlebte Fachkraft-Kind-Relation. Unter diesen Voraussetzungen erleben viele Fachkräfte die Personalausstattung als niedrig und die Belastung und Arbeitsintensität als (zu) hoch (Rudow, 2004; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut, Universität Dortmund, 2007, S. 41f.; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2008, S. 11).

Gerade vor dem Hintergrund einer zu vertiefenden Debatte um die Qualität der Kindertagesbetreuung müssen die Strukturmerkmale der Qualität verstärkt in den Blick genommen werden. Der Paritätische Gesamtverband, das Diakonische Werk der EKD e.V. (DW EKD) und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) haben die vorliegende Expertise über die Rahmenbedingungen der Strukturqualität in Kindertageseinrichtungen in Auftrag gegeben. Es sollen Aussagen zu der gesetzlich festgelegten und praktisch realisierten Fachkraft-Kind-Relation in Kindertageseinrichtungen getroffen werden und mit der aus wissenschaftlicher Sicht sowie vor dem Hintergrund der Anforderungen an die pädagogische Arbeit notwendigen Fachkraft-Kind-Relation ins Verhältnis gesetzt werden.

Die Erstellung der Expertise wurde durch einen Beirat begleitet. Für die kontinuierliche Unterstützung und die vielen konstruktiven Anregungen und Hinweise gebührt allen Mitgliedern des Beirats herzlicher Dank.

## 1.1 Zielstellung

In der vorliegenden Expertise sollen Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen unter besonderer Berücksichtigung der Fachkraft-Kind-Relation und unter Einbezug von bundes- und landesrechtlichen Vorgaben zur Umsetzung des Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsanspruchs von Kindern von 0-6 Jahren beschrieben und vor dem Hintergrund der Aufgabenvielfalt der Fachkräfte bewertet werden. Sie hat zum Ziel, in einer systematischen Form wissenschaftliche Informationen zur Verfügung zu stellen, auf deren Grundlage eine an pädagogischen Zielsetzungen orientierte Bestimmung der Fachkraft-Kind-Relation in Kindertageseinrichtungen erfolgen kann. Dabei integriert sie Erkenntnisse aus der Qualitätsforschung, Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik, Expertenempfehlungen und die Vorgaben der bundesländerspezifischen Bildungsprogramme.

Die einzelnen Abschnitte der Expertise widmen sich folgenden Fragestellungen:

In Kapitel 2 wird eine **Zusammenfassung und Bewertung** der Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Studien zu Zusammenhängen zwischen strukturellen Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen, der realisierten Qualität der pädagogischen Prozesse und kindlichen Entwicklungsparametern vorge-

nommen. Die Darstellung fokussiert auf das Strukturmerkmal „Fachkraft-Kind-Relation“. Aussagen zu Effekten der verfügbaren Zeit für die so genannte mittelbare pädagogische Arbeit konnten nicht zuverlässig generiert werden, weil hierzu kaum empirische Daten verfügbar sind.

Anhand der Ergebnisse von Kapitel 2 kann empirisch aufgezeigt werden, wie bedeutsam der Einfluss des strukturellen Qualitätsmerkmals der Fachkraft-Kind-Relation auf die konkrete Gestaltung und Qualität der pädagogischen Prozesse und darüber auf die kindliche Entwicklung ist. Dieser Abschnitt verdeutlicht somit aus wissenschaftlicher Sicht die Bedeutung, die der Fachkraft-Kind-Relation für die Erfüllung des gesetzlichen Auftrags von Kindertageseinrichtungen zukommt.

Kapitel 3 zielt auf eine **vergleichende Darstellung** der Rahmenbedingungen der Bildung, Betreuung und Erziehung in Institutionen der Frühpädagogik in den Bundesländern unter Berücksichtigung gesetzlicher Vorgaben, realisierter Personalschlüssel und internationaler Empfehlungen. In diesem Arbeitsschritt werden die Konstrukte „Erzieher-Kind-Schlüssel“ bzw. „Personalschlüssel“ und „Fachkraft-Kind-Relation“ zueinander in Bezug gesetzt und mit internationalen Empfehlungen abgeglichen.

Kapitel 4 **systematisiert die Anforderungen an die pädagogische Arbeit** in Kindertageseinrichtungen in ausgewählten Dimensionen auf der Grundlage der Aussagen in den Bildungsprogrammen der Bundesländer und weiterer relevanter Dokumente. Als Analysedimensionen werden die Fachaufgaben „Beobachtung und Dokumentation“, „Sprachförderung“, „Zusammenarbeit mit Familien“, „Zusammenarbeit mit Grundschulen“ sowie „Qualitätssicherung und -entwicklung“ heran gezogen. Diese Bereiche wurden ausgewählt, weil ihnen zum einen von pädagogischen Fachkräften und Experten eine hohe Bedeutsamkeit für ein qualitativ hochwertiges Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungssetting zugeschrieben wird. Zum anderen fallen für ihre Ausgestaltung in nicht unerheblichem Maße Zeitkontingente außerhalb der direkten pädagogischen Arbeit mit den Kindern an.

Es werden übergreifend formulierte und damit prinzipiell konsensfähige als auch spezifische Anforderungen der Bildungsprogramme identifiziert. Die konsensfähigen Anforderungen können als Grundlage für einen Diskurs über bundeseinheitliche Qualitätsziele und für die bundesweite und bundeslandspezifische Bestimmung von notwendigen Zeitkontingenten für die mittelbare pädagogische Arbeit dienen.

Kapitel 5 fasst die Ergebnisse der vorangegangenen Abschnitte zu **Empfehlungen** zusammen.

## 1.2 Vorgehen und Informationsquellen

Die Aussagen in der Expertise beruhen auf einer breiten Datenbasis. Der Bericht zu den Zusammenhängen zwischen Strukturqualität – hier insbesondere Fachkraft-Kind-Relation –, Prozessqualität und kindlichen Verhaltens- und Entwicklungsparametern (Kap. 2) stützt sich im Wesentlichen auf Veröffentlichungen aus mehreren internationalen Längsschnittstudien, überwiegend aus Nordamerika (Darstellung in Teilen nach Roßbach, 2005, S. 64ff.):

- NICHD-Study of Early Childhood and Youth Development: Längsschnittliche Studie an 10 Standorten in den USA mit n=1.364 Kindern, deren kumulative familiäre und nicht-familiäre Betreuungserfahrungen von Geburt an quantitativ und qualitativ erhoben und mit zahlreichen Entwicklungsparametern in Verbindung gebracht wurden (<https://secc.rti.org/>; Textor, o.Jg.; NICHD ECCRN, 2003a).
- Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers Study (CQC): Längsschnittliche Studie in den USA mit anfänglich n=826 Kindern aus 183 Vorschulgruppen über die sozial-emotionale und kognitive Entwicklung vom 4. – 8. Lebensjahr und ihre Zusammenhänge mit vorschulischer Förderung (CQC Team, 1995; 1999).
- European Child Care and Education Study (ECCE): Untersuchte die Qualität von Kindertageseinrichtungen und deren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung im Alter von 4 bzw. 8 Jahren in Deutschland, Österreich, Spanien und Portugal (nur 4-Jährige). Die Ergebnisse der deutschen Teilstudie mit 422 Kindern aus 103 Gruppen wurden von Tietze u.a. (1998; 2004) veröffentlicht und sorgten für eine intensive Qualitätsdiskussion.
- Effective Provision of Preschool-Education Project (EPPE): Längsschnittstudie mit zunächst n=2.857 Kindern aus 141 vorschulischen Einrichtungen unterschiedlichen Typus, später über 750 primary schools; parallel dazu werden auch 341 Kinder ohne vorschulische Sozialisationserfahrung untersucht. Sowohl die Qualität der institutionellen Settings als auch Parameter der kindlichen Entwicklung werden erhoben und differenzierte Einzelfallstudien von qualitativ besonders hochwertigen Einrichtungen gemacht (Sylva u.a. 2004a,b).

<sup>2</sup> Eine Begriffsbestimmung erfolgt in Kapitel 1.3.



- The National Child Care Staffing Study (NC-CSS): Längsschnittstudie über den Einfluss von Arbeitsbedingungen und Aspekten der Personalausstattung auf die Qualität von Kindertageseinrichtungen in fünf Großstädten Nordamerikas (Atlanta, Boston, Detroit, Phoenix und Seattle) mit Datenerhebungen in den Jahren 1988, 1992 und 1997 (Whitebook et al., 1990);
- The Florida Child Care Quality Improvement Study (Howes et al., 1995): Dreijährige Studie mit 150 vorschulischen Einrichtungen in Florida, die die Effekte verbesserter Rahmenbedingungen auf die Prozessqualität sowie die Entwicklung und das Verhalten von Kindern im Säuglings-, Kleinkind- und Vorschulalter untersuchte.

Kapitel 3 beruht auf Analysen der Kita-Gesetze der Bundesländer und mitgeltender Dokumente wie Ausführungsvorschriften u.a.. Ebenso wurden die Arbeiten von Tietze und Förster zur Entwicklung von Qualitätskriterien für ein pädagogisches Gütesiegel (Tietze & Förster, 2005) heran gezogen, da diese bereits eine Integration internationaler Expertenempfehlungen beinhalten. Schließlich dienten die aktuellen Daten des DJI-Zahlen spiegels, wie sie von der Bertelsmann Stiftung aufbereitet wurden, ebenfalls als Referenz (Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut Universität Dortmund, 2008; Bock-Famulla, 2008). Für Kapitel 4 wurden alle Bildungsprogramme der Bundesländer und mitgeltende Dokumente recherchiert und analysiert, die bis Ende März 2009 veröffentlicht wurden.

Trotz sorgfältiger Recherche kann nicht ausgeschlossen werden, dass vereinzelt relevante Dokumente nicht gefunden und berücksichtigt wurden. Ebenso kann es sein, dass nicht in allen Fällen die jeweils aktuellsten Versionen zur Verfügung standen. Die Autorinnen sind für entsprechende Hinweise dankbar.

## 1.3 Begriffsbestimmungen

### Bildungsprogramm

Im Rahmen der Konkretisierung des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen sind in allen Bundesländern Bildungsziele und Anforderungen an die pädagogische Arbeit formuliert und mit unterschiedlichem Verbindlichkeitsanspruch zur Grundlage der Bildungsarbeit in den Einrichtungen gemacht worden. Die Länder geben damit einen inhaltlich-fachlichen Orientierungsrahmen vor, der weit über die Regelungen in den Kita-Gesetzen hinausgeht. Die verwendeten Begrifflichkeiten unterscheiden sich zwischen den Bundesländern und lauten „Bildungsprogramm“, „Bildungs- und Erziehungsplan“, „Orientierungsplan“, „Bildungsempfehlungen“, „Grundsätze elementarer Bildung“, „Rahmenplan für Bildung und Erziehung“ u.a.m..

In der vorliegenden Expertise wird einheitlich der Begriff **Bildungsprogramm** genutzt, wenn allgemein von der Gruppe dieser Dokumente die Rede ist. Die bundeslandspezifischen Dokumente werden mit ihrer korrekten Bezeichnung angeführt.

### Mittelbare pädagogische Arbeit

Der Begriff der mittelbaren pädagogischen Arbeit umschreibt all jene Tätigkeiten einer pädagogischen Fachkraft, die zur umfassenden Erfüllung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags von Kindertageseinrichtungen notwendig sind, ohne dass sie im direkten Kontakt mit den Kindern ausgeübt werden (können). Diese Zeiten werden üblicherweise bisher ungenauer als „Vor- und Nachbereitungszeiten“ oder generell als „Verfügungszeiten“ bezeichnet. Zu ihnen gehören u.a. Zeiten für Teamsitzungen und pädagogische Planung, für Beobachtung und Dokumentation, Tätigkeiten im Kontext der Zusammenarbeit mit Familien und Grundschulen, Zeiten für konzeptionelle Arbeiten und Arbeiten im Zusammenhang mit Qualitätssicherung und -entwicklung wie für die interne und externe Evaluation.

Wie hoch der Anteil der mittelbaren pädagogischen Arbeit an der gesamten Arbeitszeit einer pädagogischen Fachkraft ist, lässt sich nicht ohne weiteres feststellen. Erhebungen eines Trägerzusammenschlusses im Land Berlin kommen zu dem Schluss, dass ca. 23 % der Arbeitszeit für die mittelbare pädagogische Arbeit zur Verfügung stehen müssen, um die fachlichen Anforderungen des Berliner Bildungsprogramms einlösen zu

können (AG 3.13 QVTAG 2008). Berechnungen des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes ergeben einen Anteil an der Gesamtjahresarbeitszeit von 20 %, die zusätzlich zu den Zeiten für Urlaub, Krankheit und Fortbildung von der Jahresarbeitszeit abgezogen werden müssen (Paritätischer Anforderungskatalog, 2008). Die vom Sächsischen Staatsministerium in Auftrag gegebene Studie zur Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen (Tietze u.a., 2008, S. 164) kommt zu der Empfehlung, mindestens 10 % „kinderdienstfreie“ Zeiten für Erzieher/innen bereit zu stellen, die insbesondere „Zeiten für Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit, die Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungsprozessen sowie Teamsitzungen mit pädagogischen Inhalten“ betreffen.

Die Bertelsmann Stiftung gibt insgesamt 25 % für die mittelbare pädagogische Arbeit zusammen mit den Abzügen für Urlaub, Krankheit und Fortbildung an, verbunden mit dem Hinweis, dass ein Gesamtanteil von 25 % als absolutes Minimum betrachtet werden muss (vgl. Bock-Famulla, 2008).

### Personalschlüssel

Der Erzieher-Kind-Schlüssel oder Personalschlüssel wird als ein Strukturmerkmal der Qualität in Kindertageseinrichtungen beschrieben. Die Verwendung der Begriffe unterscheidet sich in den verschiedenen Darstellungen, eine systematische Definition steht bislang aus (vgl. Bock-Famulla, 2008). In Anlehnung an die Ausführungen der Bertelsmann Stiftung wird in dieser Expertise die Unterscheidung zwischen Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relation gewählt. Die folgende Definition verdeutlicht die Bedeutung einer präzisen Unterscheidung.

**Tabelle 1:**

Ausfallzeiten pro Fachkraft aufgeschlüsselt nach Urlaubs- Krankheits- und Fortbildungstagen (eigene Berechnungen, IKK-Bundesverband 2007)

	Beispiel 1	Beispiel 2
Jahresarbeitszeit	254 Arbeitstage	254 Arbeitstage
Jahresurlaub	5 Wochen Urlaub = 25 Arbeitstage	6 Wochen Urlaub = 30 Arbeitstage
Krankheitstage	5 Arbeitstage	13 Arbeitstage (IKK-Durchschnitt)
Fortbildungstage	3 Arbeitstage	5 Arbeitstage
Summe	33 Tage	48 Tage
<b>Anteil Ausfallzeiten</b>	<b>13 %</b>	<b>19 %</b>

Der Personalschlüssel beschreibt einen Anstellungsschlüssel; er bezeichnet die bezahlte Arbeitszeit der pädagogischen Fachkräfte im Verhältnis zu den gebuchten Betreuungszeiten der Kinder bezogen auf den Zeitraum eines Jahres und unter der Annahme einer Vollzeitbeschäftigung<sup>3</sup>.

Als Jahresarbeitszeit werden 254 Arbeitstage á 8 Stunden angenommen (Brutto-Arbeitszeit). Der Personalschlüssel bezieht sich immer auf die Brutto-Jahresarbeitszeit der pädagogischen Fachkräfte. Er lässt keine Aussagen darüber zu, in welchem Umfang eine pädagogische Fachkraft für die Kinder zur Verfügung steht.

Um die tatsächliche Anwesenheit einer pädagogischen Fachkraft in der Einrichtung zu ermitteln, müssen von der Brutto-Arbeitszeit Ausfallzeiten für Urlaub, Krankheit und Fortbildung abgezogen werden, die Erzieherin / der Erzieher steht zu diesen Zeiten für die Arbeit in der Einrichtung nicht zur Verfügung. Je nach dem, wie viel Urlaub und wie viele Krankheitstage pro Arbeitnehmer/-in zu Grunde gelegt werden, ergeben sich unterschiedliche Aussagen über den Anteil der Ausfallzeiten. In den hier berechneten Beispielen schwankt dieser Anteil zwischen 13 % und 19 %. Zieht man die Ausfallzeiten von der Jahresarbeitszeit ab, erhält man die (jährliche) Arbeitszeit, die ein/e Erzieher/in für die pädagogische Arbeit in der Einrichtung zur Verfügung steht (Netto-Arbeitszeit). Diese entspricht in den Beispielen 81 % bzw. 87 % der Brutto-Arbeitszeit.

Um die Zeit zu ermitteln, die eine pädagogische Fachkraft für die unmittelbare pädagogische Arbeit mit den Kinder zur Verfügung steht, müssen zusätzlich zu den Ausfallzeiten Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit abgezogen werden (→ mittelbare pädagogische Arbeit).

<sup>3</sup> In Kindertageseinrichtungen lag der Anteil an Teilzeitarbeitskräften im Jahr 2006 im deutschlandweiten Durchschnitt bei 60 %, in Ostdeutschland sogar bei 82 % mit steigender Tendenz (vgl. Forschungsverbund DJI, 2008). Die Auswirkungen von Teilzeitarbeit auf die Fachkraft-Kind-Relation muss deshalb dringend geprüft werden.

## Fachkraft-Kind-Relation

Die Fachkraft-Kind-Relation beschreibt die tatsächliche Betreuungsrelation aus der Perspektive der Kinder: Sie gibt an, für wie viele Kinder jeweils eine pädagogische Fachkraft durchschnittlich zur Verfügung steht. Die Fachkraft-Kind-Relation bezieht sich auf den berechneten Anteil der Jahresarbeitszeit, der Erzieher/innen für die unmittelbare Arbeit mit den Kindern zur Verfügung steht.

Der Anteil unmittelbarer pädagogischer Arbeitszeit an der Jahresarbeitszeit lässt sich nicht ohne weiteres bestimmen. Zur Berechnung müssen von der Jahresarbeitszeit zusätzlich zu den Anteilen für die Ausfallzeiten Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit abgezogen werden.

Die Studie in Sachsen von Tietze kommt auf einen Anteil von 10 %, der Paritätische Wohlfahrtsverband gibt den Anteil mittelbarer pädagogischer mit 20 % der Jahresarbeitszeit an und der Berliner Trägerzusammenschluss hat 23 % ermittelt (siehe → mittelbare pädagogische Arbeit). Legt man die oben berechneten Anteile für Ausfallzeiten zu Grunde, ergeben sich für den Anteil unmittelbarer pädagogischer Arbeitszeit an der Jahresarbeitszeit von Erzieher/innen zwischen 77 % und 58 % (vgl. Tabelle 2 und 3).

Die Bertelsmann Stiftung gibt den Anteil unmittelbarer pädagogischer Arbeit mit höchstens 75 % an (vgl. Bock-Famulla, 2008). Im Vergleich zu den vorliegenden Berechnungen liegt dieser Anteil im unteren Bereich.

	Tietze Sachsen 2008	Paritätischer Anforderungskatalog 2008	AG 13.3 QVTAG Berlin 2008
Jahresarbeitszeit	100%	100 %	100 %
Abzug für Ausfallzeiten (in Prozent)	-13 %	- 13 %	- 13 %
Abzug für mittelbare pädagogische Arbeit (in Prozent)	-10 %	- 20 %	- 23 %
<b>Gesamtabzug</b>	<b>23 %</b>	<b>33 %</b>	<b>36 %</b>
<b>Anteil unmittelbarer pädagogischer Arbeit</b>	<b>77 %</b>	<b>67 %</b>	<b>64 %</b>

**Tabelle 2:**

Anteil der unmittelbar pädagogischen Arbeit an der Jahresarbeitszeit von Erzieher/innen differenziert nach unterschiedlichen Anteilen für die mittelbare pädagogische Arbeit auf Grundlage von Ausfallzeiten in Höhe von 13 % (eigene Berechnungen)

	Tietze Sachsen 2008	Paritätischer Anforderungskatalog 2008	AG 13.3 QVTAG Berlin 2008
Jahresarbeitszeit	100%	100 %	100 %
Abzug für Ausfallzeiten (in Prozent)	-19 %	- 19 %	- 19 %
Abzug für mittelbare pädagogische Arbeit (in Prozent)	-10 %	- 20 %	- 23 %
<b>Gesamtabzug</b>	<b>29 %</b>	<b>39 %</b>	<b>42 %</b>
<b>Anteil unmittelbarer pädagogischer Arbeit</b>	<b>71 %</b>	<b>61 %</b>	<b>58 %</b>

**Tabelle 3:**

Anteil der unmittelbar pädagogischen Arbeit an der Jahresarbeitszeit von Erzieher/innen differenziert nach unterschiedlichen Anteilen für die mittelbare pädagogische Arbeit auf Grundlage von Ausfallzeiten in Höhe von 19 % (eigene Berechnungen)

Im Vergleich zum Personalschlüssel beschreibt die Fachkraft-Kind-Relation ein ungünstigeres Verhältnis von Erzieher/in zu Kindern. Die Berechnung der Fachkraft-Kind-Relation aus dem Personalschlüssel erfolgt auf der Grundlage des ermittelten Anteils an unmittelbarer pädagogischer Arbeit. Zur Verdeutlichung der Auswirkung der Ausfallzeiten und der Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit auf die Fachkraft-Kind-Relation werden in Tabelle 4 für einen Personalschlüssel von 1:10 die entsprechenden Fachkraft-Kind-Relationen für unterschiedliche Anteile unmittelbarer pädagogischer Arbeit berechnet.

	Anteil unmittelbarer pädagogischer Arbeit			
	75 %	67 %	61 %	58 %
<b>Personalschlüssel</b>	<b>1:10</b>	<b>1:10</b>	<b>1:10</b>	<b>1:10</b>
Jahresarbeitszeit	100%	100 %	100 %	100 %
Berechnete Fachkraft-Kind-Relation	0,75:10	0,67:10	0,61:10	0,58:10
<b>Fachkraft-Kind-Relation</b>	<b>1:13,3</b>	<b>1:14,9</b>	<b>1:16,4</b>	<b>1:17,2</b>

**Tabelle 4:**

Umrechnung des Personalschlüssels 1:10 in Fachkraft-Kind-Relationen unter Berücksichtigung für verschiedene Anteile unmittelbarer pädagogischer Arbeit (eigene Berechnungen)

Umgekehrt erfordert die Einhaltung einer bestimmten Fachkraft-Kind-Relation einen günstigeren Personalschlüssel bei der Stellenberechnung. Soll eine Fachkraft-Kind-Relation von 1:10 erreicht werden, müssen die Personalschlüssel je nach berechnetem Anteil unmittelbarer Arbeit zwischen 1: 7,5 und 1: 5,8 liegen (siehe Tabelle 5).

	Anteil unmittelbarer pädagogischer Arbeit			
	75 %	67 %	61 %	58 %
<b>Fachkraft-Kind-Relation</b>	<b>1:10</b>	<b>1:10</b>	<b>1:10</b>	<b>1:10</b>
Jahresarbeitszeit	100 %	100 %	100 %	100 %
<b>Personalschlüssel</b>	<b>1:7,5</b>	<b>1:6,7</b>	<b>1:6,1</b>	<b>1:5,8</b>

**Tabelle 5:**

Umrechnung der Fachkraft-Kind-Relation 1:10 in Personalschlüssel unter Berücksichtigung für verschiedene Anteile unmittelbarer pädagogischer Arbeit (eigene Berechnungen)

Für die weiteren in dieser Expertise vorgenommenen Berechnungen (Kapitel 3) legen wir für die Umrechnung von Personalschlüssel in Fachkraft-Kind-Relation (und umgekehrt) einen Anteil von 75 % unmittelbarer pädagogischer Arbeit an der Jahresarbeitszeit zu Grunde.



## Strukturqualität

Strukturqualität beschreibt sowohl im Wirtschafts- bzw. industriellen Kontext als auch in sozial- und frühpädagogischen Feldern den materiellen Rahmen und die personellen Ressourcen, unter denen die Organisation arbeitet. Hierzu gehören rechtliche, organisatorische und soziale Rahmenbedingungen ebenso wie finanzielle, personelle und materielle Ausstattungsmerkmale. Unter Strukturqualität in frühpädagogischen Institutionen werden in der Regel situationsabhängige, zeitlich stabile Rahmenbedingungen der Kindergruppe und der Tageseinrichtung verstanden, innerhalb derer sich Prozessqualität als der dynamische Aspekt pädagogischer Qualität vollzieht und von denen Prozessqualität beeinflusst wird (vgl. Tietze u.a., 1998, S. 22).

Zu den strukturellen Merkmalen, die in Studien zur institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung gemeinhin Beachtung finden, gehören:

- der Erzieher-Kind-Schlüssel bzw. die Fachkraft-Kind-Relation;
- die Gruppengröße,
- die Qualifikation und Berufserfahrung des pädagogischen Personals,
- die Kontinuität/Stabilität des pädagogischen Personals bzw. das Ausmaß der Fluktuation,
- das Raumangebot bzw. Aspekte der Raumgestaltung (qm pro Kind, Anzahl zur Verfügung stehender Räume),
- zu Verfügung stehende Zeiten für Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Tätigkeiten sowie für Aufgaben, die keine direkte pädagogische Tätigkeit mit den Kindern umfassen (Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit) sowie
- das Einkommen des pädagogischen Personals

Einige dieser Merkmale weisen besonders stabile Zusammenhänge mit der Qualität pädagogischer Prozesse und kindlichen Entwicklungsergebnissen auf. Man spricht deshalb von ihnen als dem „Eisernen Dreieck der Strukturqualität“ (zuerst Phillips, 1987). Dazu gehören der Erzieher-Kind-Schlüssel (der Begriff wird in der Literatur meistens zur Beschreibung des tatsächlich beobachteten Verhältnisses von pädagogisch tätigen Erwachsenen zu anwesenden Kindern, also vergleichbar dem der Fachkraft-Kind-Relation verwendet), die Gruppengröße und die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. In dieser Expertise werden nur die Fachkraft-Kind-Relation und die Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit differenzierter betrachtet.

## Prozessqualität

Prozessqualität bezieht sich in der Terminologie des allgemeinen Qualitätsmanagements auf die Wirksamkeit der Abläufe, insbesondere der Arbeitsprozesse. Bezogen auf Kindertageseinrichtungen beschreibt Prozessqualität die Art und Weise, in der die Fachkräfte den Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag umsetzen. Die Qualität der pädagogischen Prozesse wird übereinstimmend von Fachkräften, Eltern und Experten als Zentralbereich pädagogischer Qualität betrachtet. Sie umfasst alles, was in den Einrichtungen an pädagogischer Arbeit im weitesten Sinne stattfindet. Hier spiegeln sich die dynamischen Aspekte des Kindergartenalltags.

Zu zentralen Merkmalen der Prozessqualität gehören das professionelle Agieren und Reagieren der Fachkräfte auf situative Bedingungen im Alltag und das reflexive Bewältigen und Ad-hoc-Handeln in pädagogischen Situationen. Eine hohe Prozessqualität ist gegeben, wenn die pädagogischen Fachkräfte sensibel und einfühlsam mit den Kindern umgehen und auf ihre individuellen Bedürfnisse, Interessen und Entwicklungsvoraussetzungen eingehen, entwicklungsangemessene Materialien auswählen und bereit stellen, Impulse für selbstgesteuertes Lernen und Anregungen in verschiedenen Entwicklungs- bzw. Bildungsbereichen geben und wenn sie bestimmte lern- und persönlichkeitsförderliche Strategien der Interaktion mit den Kindern anwenden. Daneben gelten auch der konkrete Umgang mit den Eltern und ihre Beteiligungsmöglichkeiten sowie die Interaktionen zwischen den Kindern und unter den Kolleginnen als Merkmale der Prozessqualität (vgl. Tietze & Viernickel, 2003, S. 11).

In den zu Grunde gelegten Studien wird Prozessqualität methodisch unterschiedlich erfasst. Dabei lassen sich die gewählten Zugänge vor allem hinsichtlich zweier Dimensionen unterscheiden (vgl. Roßbach, 2005, S. 70f.):

- Während in vielen Studien (CQC, ECCE, EPPE) die in einer Betreuungsform allgemein gegebene Prozessqualität erfasst wird, messen einige Studien (z.B. NICHD Study of Early Child Care) gezielt die von einzelnen Zielkindern erfahrene („individuelle“) Prozessqualität. Das am häufigsten eingesetzte Verfahren zur Messung der **globalen Prozessqualität** ist die Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS resp. ECERS-R), die in Deutschland als Kindergarten-skala (KES-R, Tietze u.a., 2005) veröffentlicht worden ist.

- Die Verfahren unterscheiden sich außerdem in der Breite der erfassten Prozessmerkmale. Es finden sich Verfahren, die mit Hilfe von Ratings einen Überblick über die Gesamtheit der verschiedenen Prozessaspekte geben, aber keine Feinheiten z. B. im Interaktionsgeschehen abbilden können. Daneben werden Verfahren eingesetzt, die gezielt spezifische Aspekte des Verhaltens der Betreuungspersonen, wie Feinfühligkeit oder sprachliche Anregungsqualität, erfassen.

## Kindliches Verhalten und kindliche Entwicklung

Aspekte des kindlichen Verhaltens im Betreuungsetting sowie kindliche Entwicklungsmaße werden in der Qualitätsforschung als Ergebnisqualität konzeptualisiert. Ergebnisqualität umfasst die Auswirkungen, die eine Organisation bzw. ein Unternehmen mit den verfügbaren Strukturen und Prozessen erzielt. Die Ziele der Betreuung, Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen liegen nach den Ausführungen im SGB VIII darin, die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern, die Erziehung und Bildung in der Familie zu unterstützen und zu ergänzen sowie den Eltern dabei zu helfen, Kindererziehung und Erwerbstätigkeit besser miteinander verbinden zu können (SGB VIII §22 Abs. 2). In der institutionellen Frühpädagogik fokussiert man in erster Linie mittel- und langfristige Sozialisierungseffekte und Auswirkungen auf die kindliche Bildung und Persönlichkeitsentwicklung sowie Wirkungen bei den Familien der betreuten Kinder. In den USA gibt es darüber hinaus Berechnungen, die zeigen, dass sich auch volkswirtschaftliche Effekte des Besuchs einer Tageseinrichtung nachweisen lassen. In dieser Expertise werden nur die Wirkungen auf Seiten der Kinder differenzierter betrachtet. Dabei wird vorrangig Bezug auf Aspekte des kindlichen Verhaltens genommen, weil mittel- und langfristige Entwicklungseffekte nur selten auf ihren spezifischen Zusammenhang mit der Fachkraft-Kind-Relation untersucht wurden.

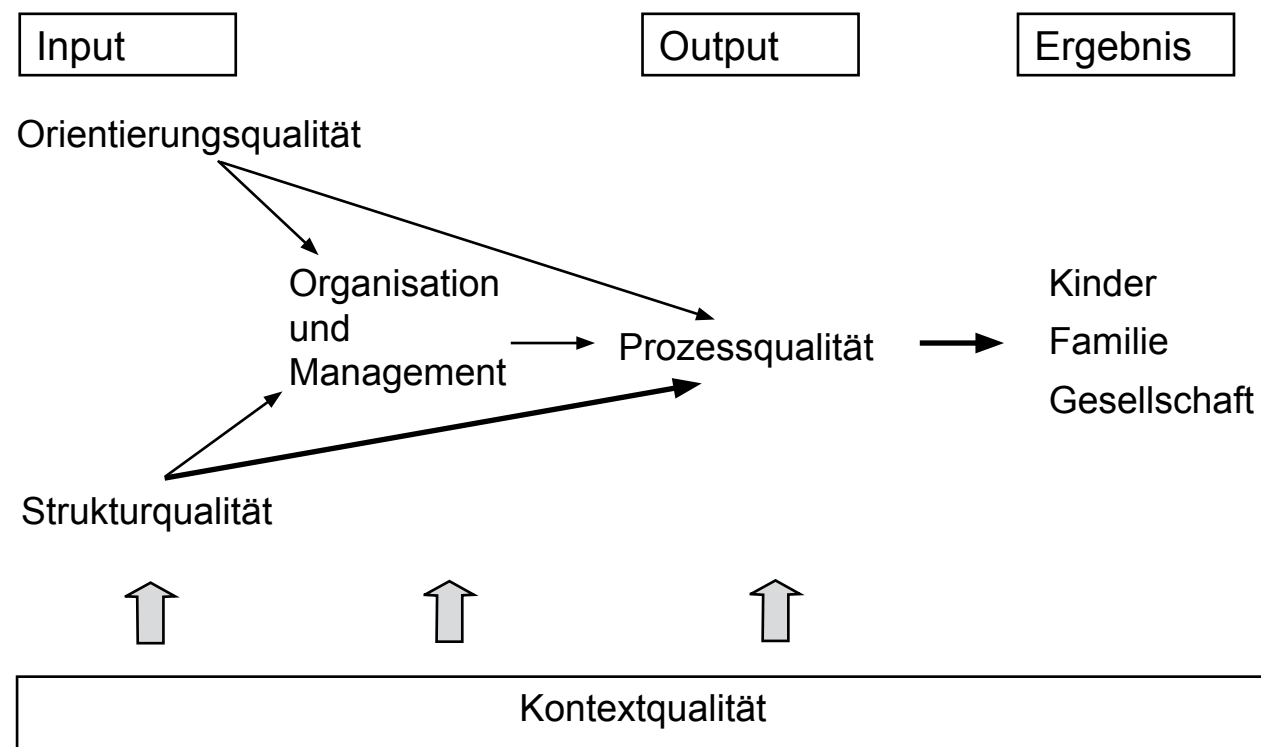
Wirkungen bei den Kindern werden in den vorliegenden Untersuchungen im Einzelnen u.a. über folgende Aspekte operationalisiert:

- Anzeichen von Wohlbefinden und Engagiertheit, Aktivitätslevel; hieraus wird geschlossen, dass sich die Kinder sicher genug fühlen, um sich aktiv explorierend mit der Umwelt auseinander zu setzen.
- Soziale Kompetenzen im Umgang mit anderen Kindern und Erwachsenen; darunter fallen Kriterien wie Interesse und Partizipation an Aktivitäten; Kooperationsfähigkeit und Befolgung von Regeln; Aufgabenorientierung und Selbständigkeit sowie Konfliktlösungsfähigkeit. Meist werden Informationen über soziale Kompetenzen von Eltern bzw. pädagogischen Fachkräften erbeten oder über Beobachtungsverfahren erhoben.
- Sprachlicher und kognitiver Entwicklungsstand; dieser wird meist in mehrere Unterkategorien unterteilt (z. B. rezeptive und expressive Sprache) und mittels standardisierter Testverfahren ermittelt.
- Soziale und emotionale Anpassung; hier wird die Bewältigung Alters entsprechender Anforderungen in alltäglichen Lebenssituationen thematisiert, aber auch Fähigkeiten wie Aufmerksamkeit, Selbstregulation, Aufnahme sozialer Interaktionen, das Verständnis emotionaler Ausdrucksformen und die Ausbildung und das Verständnis sozialer Beziehungen. Von Interesse ist ebenfalls die Ausprägung von spezifischen Verhaltensproblemen. Auch diese Informationen werden in der Regel über Berichte der Bezugspersonen des Kindes oder über Beobachtungsverfahren erhoben.
- Schulfähigkeit; zur Beurteilung der Schulfähigkeit existieren unterschiedliche Verfahren, die in ihrer Anlage, Zuverlässigkeit der Durchführung und Aussagekraft teilweise stark voneinander abweichen.

## 2. Zusammenhänge zwischen Struktur- und Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen, kindlichem Verhalten und kindlicher Entwicklung

In diesem Kapitel wird zunächst das in der Fachdiskussion gängige Qualitätsmodell nach der Darstellung im 12. Kinder- und Jugendbericht vorgestellt. Im Anschluss werden empirische Zusammenhänge zwischen dem für die Expertise zentralen Aspekt der Strukturqualität, der Fachkraft-Kind-Relation, und globalen und spezifischen Merkmalen der Prozessqualität berichtet. Schließlich werden Beziehungen zwischen Fachkraft-Kind-Relation und kindlichen Verhaltens- und Entwicklungsparametern berichtet.

**Grafik 1:**  
Qualitätsmodell



### 2.1 Qualitätsdimensionen

In der bundesdeutschen Qualitätsdebatte im Bereich sozialer Dienstleistungen werden zur Strukturierung von Qualitätskriterien regelmäßig die Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität herangezogen. Diese Einteilung wurde auch für den Bereich der Kindertagesbetreuung übernommen, mittlerweile jedoch ausdifferenziert und ergänzt. Nach heutigem Erkenntnisstand geht man davon aus, dass ein komplexes Bedingungsgefüge die Bildungs- und Entwicklungseffekte des Kindergartenbesuchs modelliert (vgl. BMFSFJ, 2005, S. 304ff., S. 649):

Die einzelnen Qualitätsdimensionen adressieren die folgenden Aspekte der Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen:

- **Strukturqualität:** Darunter werden die räumlich-materiellen und sozialen Rahmenbedingungen verstanden, unter denen das pädagogische Handeln (Prozessqualität) stattfindet.
- **Orientierungsqualität:** Normative Orientierungen, Leitvorstellungen, Überzeugungen und Werte, unter denen das konkrete pädagogische Handeln (Prozessqualität) erfolgt bzw. erfolgen soll.
- **Prozessqualität:** Die Merkmale der Prozessqualität beschreiben die realisierte Pädagogik, wie sie ihren Adressaten – Kindern und Eltern – begegnet.
- **Management- und Organisationsqualität:** Bezogen auf die gesamte Einrichtung umfasst diese das Vorhandensein und die Angemessenheit von Maßnahmen zur Sicherstellung der Qualität des Angebots sowie die Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Prozesse in einer Einrichtung. Hier kann auch die Leitungsqualität verortet werden.
- **Kontextqualität:** Vorhandensein, Erreichbarkeit und Qualität von externen Unterstützungssystemen (Fachberatung, Fortbildung).
- **Ergebnisqualität:** Resultate, die bei den Nutzern von Kindertagesbetreuung aufgrund der Wirkungen oben genannter Qualitätsdimensionen erzielt werden. Zentral dabei sind mittel- und langfristige Entwicklungs- und Bildungsergebnisse bei den betreuten Kindern, aber auch Auswirkungen bei den Eltern und volkswirtschaftliche Effekte.

Die einzelnen Qualitätsdimensionen hängen miteinander zusammen und beeinflussen sich wechselseitig. Gut belegt sind Einflüsse der Strukturqualität auf die Qualität pädagogischer Prozesse sowie der Einfluss von Struktur- und Prozessqualität auf kindliche Entwicklung als zentralem Aspekt der Ergebnisqualität. Diese Expertise konzentriert sich auf die im Modell fett hervorgehobenen Pfade. Hierfür stehen auch die aussagekräftigsten empirischen Daten zur Verfügung. Innerhalb dieser Pfade werden wiederum ausgewählte Merkmale genauer betrachtet: in Bezug auf die Strukturqualität die Fachkraft-Kind-Relation, in Bezug auf die Prozessqualität, die Interaktionsgestaltung von Seiten der pädagogischen Fachkraft, und in Bezug auf die Ergebnisqualität das Wohlbefinden und Verhalten der Kinder im Gruppensetting sowie die kindliche Entwicklung im sozial-emotionalen und sprachlich-kognitiven Bereich.

### 2.2 Zusammenhänge zwischen Fachkraft-Kind-Relation und globaler Prozessqualität

In zahlreichen Studien, vorwiegend aus dem anglo-amerikanischen Raum, wurden Zusammenhänge zwischen strukturellen Merkmalen von Kindertageseinrichtungen und der realisierten Prozessqualität untersucht. Daraus resultieren eindeutige Belege, dass die Gruppengröße, der Erzieher-Kind-Schlüssel resp. die Fachkraft-Kind-Relation, die Ausbildung und Stabilität/Kontinuität des pädagogischen Fachpersonals und andere strukturelle Variablen die Prozessqualität in einer Einrichtung beeinflussen, wenn auch nicht determinieren.

Die folgende vergleichende Darstellung und Interpretation von Forschungsergebnissen zu Effekten der Fachkraft-Kind-Relation ist dadurch erschwert, dass die Operationalisierung dieses Merkmals nicht einheitlich erfolgte, sondern auf je unterschiedliche Art und Weise vorgenommen wurde. In manchen Studien wurden Vollzeitäquivalente analog dem Vorgehen der Bertelsmann Stiftung im Länderreport Frühkindliche Bildung (Bock-Famulla, 2008) genutzt: hier wurde die Gesamtanzahl der Betreuungsplätze in Relation zu den vorhandenen Vollzeitäquivalenten des pädagogischen Personals gesetzt. Andere betrachten die Anzahl der Fachkräfte, die nach den gesetzlichen oder trägerspezifischen Vorgaben regelmäßig oder zu bestimmten Zeitpunkten im Tagesverlauf für eine bestimmte Anzahl von Kindern direkt verfügbar sein müssen. Die Mehrzahl der analysierten Studien erfragt oder überprüft durch gezielte Beobachtungen die tatsächliche Fachkraft-Kind-Relation zu verschiedenen Zeitpunkten im Tagesverlauf. Nachfolgend werden diese Unterschiede nicht mehr im Einzelnen aufgeführt.

Die Fachkraft-Kind-Relation weist in vielen, aber nicht in allen Studien Zusammenhänge mit der Prozessqualität auf. Dabei zeigt sich deutlich, dass die Fachkraft-Kind-Relation nur einen Faktor unter mehreren darstellt. Als besonders aussagekräftig haben sich daneben die Gruppengröße und die Qualifikation bzw. das Ausbildungsniveau des pädagogischen Fachpersonals erwiesen.

In der Cost Quality and Outcomes Study (CQC Team, 1995) wurde die Fachkraft-Kind-Relation über alle Altersgruppen hinweg als der stärkste Bestimmungsfaktor der Prozessqualität in frühkindlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungssettings identifiziert. Bezahlung, Aus- und Weiterbildung waren weitere wichtige Variablen. Eine Re-Analyse der Daten aus der National Child



Care Staffing Study (Blau, 1999) ergab ebenfalls kleine, aber signifikante Einflüsse der drei zentralen Variablen Fachkraft-Kind-Relation, Gruppengröße und Qualifikation auf die pädagogische Prozessqualität.

Ein komplexes Bild ergibt sich aus der international vergleichenden European Child Care and Education Study (Cryer et al., 1999). Die Wissenschaftler fanden in den teilnehmenden Ländern Deutschland, Spanien, Portugal und den USA jeweils unterschiedliche Korrelationen zwischen Merkmalen der Strukturqualität und der über die ECERS gemessenen globalen Prozessqualität. Signifikante Zusammenhänge zwischen der Fachkraft-Kind-Relation und der Prozessqualität fanden sich in Deutschland und in den USA, jedoch nicht in Spanien und Portugal. Neben der Fachkraft-Kind-Relation waren in der deutschen Stichprobe auch die Gruppengröße und das zur Verfügung stehende quantitative Raumangebot positiv mit der Prozessqualität korreliert, negativ dagegen die Berufserfahrung des pädagogischen Personals und der Leitung (Tietze u.a., 1998). Insgesamt konnten in dieser Studie durch Merkmale der Strukturqualität (Allgemeinbildung und Berufserfahrung des Personals, Erzieher-Kind-Schlüssel, Raumangebot pro Kind, Vorbereitungszeiten der pädagogischen Fachkräfte und Öffnungszeit der Einrichtung) zwischen 26 % und 55 % der Varianz in der Prozessqualität vorhergesagt werden (Cryer et al., 1999).

Neben den großen längsschnittlich angelegten Untersuchungen, die Parameter der Struktur- und Prozessqualität jeweils nur gemäß ihres Auftretens im Feld beschreiben und analysieren können, gibt es einige

wenige Studien, die aufgrund von Veränderungen in Regularien oder Finanzierungsvorgaben auch Vorher-Nachher-Vergleiche vornehmen konnten. So berichteten Howes et al. (1995) über eine Verbesserung der globalen Prozessqualität und der Fachkraft-Kind-Interaktionen in Gruppen von Kindern unter drei Jahren, nachdem durch geänderte Finanzierungsmodalitäten die Fachkraft-Kind-Relation von 6:1 auf 4:1 bei Kindern bis zu einem Jahr und von 8:1 auf 6:1 bei Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr gesenkt werden konnten. Parallel zu dieser Maßnahme wurden jedoch auch die Vorgaben für die Qualifikation des Fachpersonals strenger gefasst, so dass hiervon ebenfalls positive Effekte ausgegangen sein dürften.

Andere Studien weisen der Fachkraft-Kind-Relation ebenfalls eine wichtige, jedoch nicht die entscheidende Rolle für die Vorhersage der pädagogischen Prozessqualität zu. Scarr et al. (1994) ermittelten die Bezahlung als stärksten prädiktiven Faktor; Wylie et al. (1996) berichten für Neuseeland konsistente Zusammenhänge zwischen der fachspezifischen Qualifikation von Leitungskräften, der Berufserfahrung und Bezahlung des Personals mit Qualitätsratings und weniger stabile Zusammenhänge mit der Fachkraft-Kind-Relation.

Insgesamt stärken die Ergebnisse die Annahme, dass die Fachkraft-Kind-Relation einen messbaren Effekt auf die realisierte Prozessqualität in frühkindlichen institutionellen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungssettings hat. Sie illustrieren aber auch deutlich, dass der Einfluss der Fachkraft-Kind-Relation nicht losgelöst von anderen strukturellen Variablen betrachtet werden kann.

## 2.3 Zusammenhänge zwischen Fachkraft-Kind-Relation und Fachkraft-Kind-Interaktion

Ein wichtiges Merkmal der pädagogischen Prozessqualität ist die Gestaltung der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern. Im Nationalen Kriterienkatalog für die pädagogische Arbeit mit Kindern von null bis sechs Jahren (Tietze & Viernickel, 2003) wird sie als einer von sechs zentralen Leitgesichtspunkten der pädagogischen Arbeit betrachtet. Über die Häufigkeit und Qualität der Interaktionen konstituiert sich die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind. Die Interaktionsgestaltung zwischen Erzieher/innen und Kindern gilt deshalb als bedeutsam für die kindliche Entwicklung sowohl im sozial-emotionalen als auch im sprachlich-kognitiven Bereich. Einzelfallanalysen im Rahmen der EPPE-Studie zeigten auf, dass sich die verbalen Interaktionen zwischen Erzieher/innen und Kindern als zentraler Erfolgsfaktor für gelingende Entwicklungs- und Bildungsverläufe der Kinder erwiesen (Siraj-Blatchford et al., 2002). Andere Forschungen zur Erzieher/in-Kind-Interaktion kommen zu ähnlichen Ergebnissen (u.a. Göncü & Rogoff, 1998).

Studien mit Kindern unter drei Jahren zeigen durchgängig auf, dass Fachkräfte, die für weniger Kinder zuständig sind, sensibler, freundlicher und entwicklungsangemessener auf die Kinder eingehen als Fachkräfte, die gleichzeitig für eine höhere Anzahl von Kindern verantwortlich sind. Ihr Verhalten ist in höherem Maße von Wärme, Fürsorglichkeit und Ermutigung geprägt; sie zeigen mehr positiven und weniger negativen Affekt gegenüber den Kindern und üben weniger negative Kontrolle aus. Außerdem stellen sie variantenreichere und der Entwicklung der Kinder angemessene Spielmaterialien zur Verfügung (NICHD ECCRN 1996, 2000; Phillips et al., 1997; Howes et al., 1995).

Bei einer Verschlechterung der Fachkraft-Kind-Relation von 2,2:1 auf 4,2:1 sanken in einer quasi-experimentellen Vergleichsstudie (Palméus, 1996) die von den Kindern initiierten verbalen Interaktionen ab und die Erzieher-initiierten Interaktionen stiegen an. Der Autor vermutet, dass diese Verschiebung mit einem verstärkt kontrollierenden Sprachgebrauch der Erwachsenen einhergeht.

Eine der wenigen Untersuchungen mit einem experimentellen Design ist die Studie von de Schipper, Riksen-Walraven & Geurts (2006), in der das Erzieher- und

Kindverhalten in kurzen strukturierten Spielsituationen mit einer Fachkraft-Kind-Relation von 3:1 resp. 5:1 differenziert analysiert wurde. Die Fachkräfte verhielten sich mit der kleineren Gruppe signifikant aufmerksamer und zugewandter und zeigten mehr Respekt gegenüber kindlichen Autonomiewünschen. In Gruppen mit eher jüngeren Kindern (ab 10 Monate) setzten Fachkräfte bei einer schlechteren Fachkraft-Kind-Relation häufiger unangemessen Grenzen, gaben weniger entwicklungsangemessene Unterstützung und Instruktion und drückten häufiger Ungeduld, Ärger oder Ablehnung gegenüber den Kindern aus.

Auch für Gruppen mit Kindern im Alter von drei bis ca. fünf Jahren finden sich in den Studien konsistente Belege für Zusammenhänge zwischen der Fachkraft-Kind-Relation und dem Erziehverhalten bzw. der Erzieher-Kind-Interaktion (u. a. Phillips et al., 1997). Eine Auswertung von Howes (1997) im Rahmen der CQC-Studie deutet darauf hin, dass in Einrichtungen, die hinsichtlich der Fachkraft-Kind-Relation US-amerikanischen nationalen Standards entsprechen (1:8 für Kinder von drei bis fünf Jahren; 1:10 für Kinder von fünf bis sechs Jahren), die Fachkräfte sensibler, weniger streng und weniger emotional unbeteiligt sind als in Einrichtungen mit schlechteren Fachkraft-Kind-Relationen. In einer vergleichbaren Auswertung der Florida Quality Improvement Study konnten diese Zusammenhänge nicht gefunden werden. In beiden Stichproben erwies sich dagegen die Qualifikation des pädagogischen Fachpersonals als wichtigster Prädiktor für Prozessqualität und kindliche Entwicklungsparameter.

In der Studie von Munton et al. (2002b) gab es in Gruppen von drei- bis vier-jährigen Kindern mit einer günstigeren Fachkraft-Kind-Relation häufiger Episoden „geteilter Aufmerksamkeit“, also direktem Dialog über eine Sache oder Begebenheit, zwischen Fachkräften und Kindern als in Gruppen mit höherer Fachkraft-Kind-Relation. Ab einer Relation von 7:1 oder schlechter beobachteten die Forscher eine dramatisch absinkende Qualität der Interaktionen.

Insgesamt stärken die Ergebnisse die Annahme, dass die Fachkraft-Kind-Relation einen messbaren Effekt auf das zugewandte, warme und freundliche Verhalten und die Interaktionshäufigkeit und -qualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern hat. Dabei sprechen einige Befunde dafür, dass für Kinder unter drei Jahren eine Relation von 3:1 und für Kinder von drei bis fünf Jahren eine Relation von höchstens 7:1 einen wichtigen Schwellenwert darstellen könnte.

## 2.4 Zusammenhänge zwischen Fachkraft-Kind-Relation und dem Verhalten und der Entwicklung der Kinder

Auf Seiten der Kinder finden sich in Settings mit niedrigeren Fachkraft-Kind-Relationen insgesamt häufiger positive Verhaltensweisen und Anzeichen für emotionales Wohlbefinden als in Settings mit einer höheren Fachkraft-Kind-Relation. Howes et al. (1995) berichten sowohl über weniger Ängstlichkeit als auch über weniger aggressives Verhalten in Gruppen mit einer günstigeren Fachkraft-Kind-Relation. In einer älteren Studie (Ruopp et al., 1979) verhielten sich Kinder im Alter von drei bis vier Jahren bei einer günstigen Fachkraft-Kind-Relation von 5,4:1 seltener unbeschäftigt bzw. teilnahmslos und zeigten seltener Anzeichen von Stress als bei einer Fachkraft-Kind-Relation von 7,4:1.

In der Studie von de Schipper, Riksen-Walraven & Geurts (2006) verhielten sich Kinder in kleinen Gruppen (3:1) kooperativer und zeigten höheres Wohlbefinden als in größeren Gruppen; dies traf verstärkt für Gruppen von jüngeren Kindern zu.

In einer australischen Studie in Gruppen mit Schlüsseln von entweder 7,7:1, 9,2:1 oder 11,2:1 änderte sich das Verhalten der untersuchten vierjährigen Kinder in Abhängigkeit von der Fachkraft-Kind-Relation. Bei einer Fachkraft-Kind-Relation von 11,2:1 verbrachten die Kinder im Vergleich zu einer Fachkraft-Kind-Relation von 7,7:1 mehr Zeit in Großgruppenarrangements, zeigten häufiger konfliktbehaftetes Verhalten und weniger engagiertes und konzentriertes Spiel und hatten selteneren direkten Kontakt zur Erzieherin (Russell, 1990). Da sich in einer ähnlich angelegten Untersuchung (Love et al., 1992) mit geringeren Differenzen in der Fachkraft-Kind-Relation keine Effekte auf das Verhalten der Kinder und Fachkräfte nachweisen ließen, kann geschlossen werden, dass diese erst ab einer deutlichen Verbesserung der Fachkraft-Kind-Relation auf 8:1 oder günstiger einsetzen.

Zusammenhänge werden auch mit sprachlichen und kognitiven Kompetenzen der Kinder berichtet. Burchinal et al. (1996) fanden niedrigere kommunikative Kompetenzen von Kleinstkindern (unter einem Jahr) in Gruppen mit ungünstiger Fachkraft-Kind-Relation. Howes (1997) berichtet über bessere Vorläuferfähigkeiten in der Lesekompetenz bei Kindern, die in Einrichtungen betreut wurden, welche nationale Standards bezüglich der Fachkraft-Kind-Relation erfüllten (s.o.).

Daten aus der NICHD-Studie wurden in einem Gesamtmodell hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Fachkraft-Kind-Relation, Merkmalen der Prozessqualität und kindlichen Entwicklungsergebnissen überprüft (NICHD ECCRN, 2002). In Gruppen mit einer günstigen Fachkraft-Kind-Relation waren die Fachkräfte sensibler und weniger emotional distanziert, schufen ein positives emotionales Klima und stimulierten häufiger die kognitive Entwicklung der Kinder. Diese Prozessvariablen hingen wiederum signifikant mit den kognitiven Kompetenzen der Kinder und weniger internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen zusammen.

Insgesamt belegen die Ergebnisse, dass die Fachkraft-Kind-Relation einen messbaren Effekt auf das Verhalten der Kinder in der aktuellen Situation und auf die kindliche Entwicklung im sozial-emotionalen und sprachlich-kognitiven Bereich hat. Dieser Effekt der Fachkraft-Kind-Relation ist dabei durch die realisierte Prozessqualität moderiert. Dabei sprechen einige Befunde dafür, dass für Kinder unter drei Jahren eine Relation von 3:1 und für Kinder von drei bis fünf Jahren eine Relation von höchstens 8:1 einen wichtigen Schwellenwert darstellen könnte.

## 2.5 Zentrale Ergebnisse

Zusammenhänge und Wirkungen von Merkmalen der Strukturqualität in Kindertageseinrichtungen, der in den Einrichtungen realisierten Prozessqualität und dem Verhalten und der Entwicklung der dort betreuten Kinder sind in zahlreichen empirischen Studien untersucht worden. Die überwiegende Mehrzahl der Studien stammt aus dem nordamerikanischen Raum; außerdem lassen sich Untersuchungen in Europa (Spanien, Portugal, UK, Deutschland, Österreich, Schweden), Neuseeland und Australien finden.

In der Mehrzahl der Studien wurden die vor Ort vorgefundenen Fachkraft-Kind-Relationen in Verbindung mit interessierenden Prozess- oder Ergebnisvariablen gebracht. Fachkraft-Kind-Relation wurde dabei unterschiedlich operationalisiert, was dazu beigetragen haben kann, dass in einigen Studien starke, in anderen schwache oder keine Zusammenhänge gefunden wurden. In einigen Untersuchungen wurden festgelegte Fachkraft-Kind-Relationen miteinander verglichen oder sogar die selbe Fachkraft in Situationen mit unterschiedlichen Schlüsseln beobachtet.

In praktisch allen Studien war die Fachkraft-Kind-Relation nicht das alleinige untersuchte Strukturmerkmal und nicht das einzige Merkmal, das Zusammenhänge mit den Prozess- und Ergebnisvariablen aufwies. Gute pädagogische Prozessqualität wird nicht von einem einzigen Strukturmerkmal, sondern von mehreren ineinander greifenden Merkmalen mitbestimmt. Entscheidende Merkmale sind neben der Fachkraft-Kind-Relation die Gruppengröße sowie die Qualifikation und Bezahlung der pädagogischen Fachkräfte. Dieses Ergebnis ist nur mit Vorsicht auf die bundesdeutsche Situation übertragbar, da in Deutschland die Gruppenorganisationsformen heterogener (altershomogene und altersgemischte Gruppen, verschiedene Ansätze offener Arbeitsformen ohne feste Gruppen), die Qualifikation und Bezahlung des Fachpersonals dagegen homogener als in den USA sind, aus denen die Mehrzahl der Untersuchungen stammt.

Die Fachkraft-Kind-Relation weist Zusammenhänge mit der globalen Prozessqualität einer Gruppe bzw. Einrichtung auf. Je günstiger die Fachkraft-Kind-Relation, desto positiver fallen pädagogische Interaktionen, bildungsanregende Impulse und Aktivitäten sowie räumlich-materiale Arrangements aus.

Pädagogische Fachkräfte, die für weniger Kinder zuständig sind, zeigen ein positiveres Interaktionsverhalten als Fachkräfte, die für eine größere Anzahl von Kindern verantwortlich sind. Dies gilt sowohl für Verhaltensweisen, die den Aufbau einer sicheren emotionalen Beziehung befördern (Sensibilität, Zugewandtheit, Fürsorglichkeit und Wärme, positiver Affekt), als auch für Verhaltensweisen, die die Autonomie und Selbstwirksamkeit der Kinder unterstützen (Ermutigung, Respekt für kindliche Autonomiewünsche). Sie stellen darüber hinaus auch häufiger vielfältiges und entwicklungsangemessenes Spielmaterial zur Verfügung.

Die Zusammenhänge zwischen Fachkraft-Kind-Relation und der Interaktionsgestaltung sind besonders stabil in Gruppen mit Kindern unter drei Jahren. Für Kinder unter drei Jahren wirkt sich damit die Fachkraft-Kind-Relation besonders stark auf die täglich erlebte Qualität in der Kita aus.

Es finden sich Hinweise auf Schwellenwerte, ab denen die pädagogische Prozessqualität und das Verhalten und Wohlbefinden der Kinder negativ beeinflusst wird. Bei unter Dreijährigen gibt es deutliche Effekte der Fachkraft-Kind-Relationen in Vergleichen von Gruppen mit einer Relation von 1:5 vs. 1:3, was auf einen Schwellenwert von 1:3 bis 1:4 hindeutet. In Gruppen mit drei- bis sechsjährigen Kindern wurden differenzielle Effekte bei Relationen von 1:8 vs. > 1:8 gefunden, in Gruppen von fünf- bis sechsjährigen Kindern bei 1:10 vs. > 1:10. Diese Schwellenwerte sind mit Vorsicht zu interpretieren, da nur wenige Studien mit jeweils unterschiedlichen Designs und Messverfahren vorliegen.

Das Verhalten von Kindern wird durch die gegebene Fachkraft-Kind-Relation in mehrfacher Hinsicht beeinflusst. In Gruppen mit einer günstigen Fachkraft-Kind-Relation zeigen Kinder häufiger Anzeichen für emotionales Wohlbefinden, kooperieren mehr mit der Erzieherin und sind öfter engagiert und konzentriert im Spiel. Sie zeigen seltener ängstliche und aggressive Verhaltensweisen.

Die Fachkraft-Kind-Relation ist eine Strukturvariable, die einen Zusammenhang mit kindlichen Entwicklungsparametern aufweist. Kinder, die in Gruppen mit einer günstigeren Fachkraft-Kind-Relation betreut werden, zeigen u.a. höhere Vorläuferfähigkeiten im Lesen, weniger internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme und bessere Leistungen im sprachlich-kognitiven Bereich. Diese Effekte sind durch die Prozessqualität moderiert, das heißt, die Fachkraft-Kind-Relation beeinflusst Aspekte der Prozessqualität, die wiederum Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder hat.



### 3. Die Rahmenbedingungen der Bildung, Betreuung und Erziehung in Institutionen der Frühpädagogik

Der verdeutlichte Einfluss der Fachkraft-Kind-Relation auf die Qualität pädagogischer Interaktionen belegt die Notwendigkeit, die Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen in Bezug auf die Fachkraft-Kind-Relation zu prüfen. Deshalb werden in diesem Teil der Expertise zunächst die in Gesetzestexten formulierten Mindestanforderungen an die Ausstattung mit pädagogischem Fachpersonal beleuchtet, um sie anschließend mit aus wissenschaftlicher Sicht sinnvollen Mindeststandards zu vergleichen und in Relation zur rechnerischen Personalausstattung pro verfügbarem Betreuungsplatz zu setzen.

Die Bundesländer formulieren in den landesrechtlichen Regelungen Mindestanforderungen an die Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen. Diese können nicht mit den realen Fachkraft-Kind-Relationen in den Kindertageseinrichtungen gleichgesetzt werden (vgl. Kap. 1.3), bestimmen aber vor allem durch die Koppelung an die Finanzierung von Personalstellen diese entscheidend mit.

Wer Aussagen über die Personalschlüssel der einzelnen Bundesländer treffen will, steht vor einer Reihe von Schwierigkeiten: Erstens unterscheiden sich die Vorgaben in den landesgesetzlichen Regelungen in der Form so wesentlich voneinander, dass sie nur mit großen Einschränkungen miteinander verglichen werden können. Zweitens bilden die Mindestanforderungen die Realität in den Kindertageseinrichtungen nicht ab. Und drittens fehlt bislang die systematische Anwendung statistischer Verfahren zur Erfassung der tatsächlichen Fachkraft-Kind-Relationen (vgl. Bock-Famulla, 2008).

Um trotz dieser Schwierigkeiten Aussagen zu den Personalausstattungen der Kindertageseinrichtungen in den einzelnen Bundesländern treffen zu können, ist es sinnvoll die Angaben in den Landesgesetzen danach zu unterscheiden, ob sie eher eine Fachkraft-Kind-Relation beschreiben oder eher Aussagen über den Personalschlüssel treffen. Eine weitere Möglichkeit der Beurteilung der Gesetzesvorgaben stellt der Vergleich mit wissenschaftlichen Mindeststandards dar. Schließlich können die Mindestanforderungen mit berechneten statistischen Größen aus den Bundesländern in Bezug gesetzt werden.

#### 3.1 Landesrechtliche Regelungen

In den einzelnen Bundesländern sind die rechtlichen Vorgaben zu den Betreuungsrelationen in Kindertageseinrichtungen sehr unterschiedlich geregelt. Sie unterscheiden sich sowohl in der Rechtsform als auch in der Form der Darstellung. So muss für jedes Bundesland genau ermittelt werden, ob die Betreuungsrelation als Personalschlüssel oder als Fachkraft-Kind-Relation angegeben wird. Gleiches gilt für die Angaben zur Verfügungszeit, die den pädagogischen Fachkräften in einigen Bundesländern eingeräumt wird.

Die Angaben zur Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen finden sich in den Kita-Gesetzen der Länder, in den jeweiligen Ausführungsverordnungen oder in speziellen Verordnungen oder Richtlinien, die eigens zur Personalausstattung erlassen wurden. In einigen Ländern sind die Vorgaben in Rahmenverträgen mit den Trägern von Kindertageseinrichtungen geregelt. In Baden-Württemberg gibt es keine landesweiten gesetzlichen Vorgaben. Die Betreuungsrelationen werden in ganz unterschiedlichen Formen dargestellt und lassen sich nur schwer miteinander vergleichen. Folgende Darstellungsformen lassen sich finden:

- Verhältnis der Arbeitsstunden des pädagogischen Personals zu den Buchungszeitstunden der angemeldeten Kinder (Bayern)
- Verhältnis der Vollzeitstellen zur Anzahl der Kinder (belegte Plätze) (Berlin, Brandenburg, Thüringen)
- Verhältnis der Anzahl der pädagogischen Fachkräfte zur Anzahl der Kinder (Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt)
- Erziehungswochenstunden pro Kind (Hamburg)
- Anzahl der Fachkräfte pro Kindergruppe, Angaben zur Gruppenstärke (Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein)
- Anzahl der Fachkräftestunden pro Gruppe, Angaben zur Gruppenstärke und Gruppenzusammensetzung (NRW)

Innerhalb dieser Darstellungsformen werden die Angaben nach dem Alter der Kinder und der Betreuungszeit mehr oder weniger stark differenziert. So gibt es Bundesländer, die für jedes Lebensjahr einen eigenen Betreuungsschlüssel definieren (z. B. Bayern, Hamburg). Andere unterscheiden allein zwischen Kindern im Alter unter drei Jahren und Kindern im Alter über drei Jahren (z. B. Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern). Auch die Differenzierung aufgrund der Betreuungszeit reicht von der stundenweisen Aufschlüsselung der Wochenbetreuungszeit bis zur Unterscheidung zwischen Ganz- und Halbtagsplätzen, die wiederum zum Teil unterschiedlich definiert werden.

Bei der Darstellung der Betreuungsrelation in Kindertageseinrichtungen ist zu berücksichtigen, dass in einigen Bundesländern zwischen Erst- und Zweitkräften unterschieden wird. Zweitkräfte sind meist geringer qualifiziert als Erstkräfte, werden aber bei der Berechnung der Betreuungsrelation gleichwertig behandelt. Gleiches gilt für Praktikant/innen im Anerkennungsjahr. In einigen Bundesländern werden sie bei der Berechnung von Betreuungsrelationen in gleichem Maße wie Zweitkräfte eingerechnet. Der Terminus der pädagogischen Fachkraft wird ganz unterschiedlich verwendet. Deshalb kann auch der Terminus „Fachkraft-Kind-Relation“ nur mit den beschriebenen Einschränkungen verwendet werden. Darüber hinaus werden in einigen Gesetzen zusätzliche Personalanteile für Kinder mit erhöhtem Sprachförderbedarf, Kinder aus sozial schwachen Familien oder Kinder mit Behinderungen definiert. All diese Angaben können in den folgenden Ausführungen nicht berücksichtigt werden.

In Bezug auf die Angaben zu den Betreuungsrelationen in Kindertageseinrichtungen ist zu beachten, dass in den meisten Bundesländern Mindestanforderungen formuliert werden, die nicht unterschritten werden dürfen. Sie entsprechen weder den empfohlenen Personalschlüsseln der Bundesländer noch den realen Bedingungen in den Einrichtungen. In der Regel sind die Träger der Kindertageseinrichtungen für die Personalausstattung verantwortlich<sup>4</sup>, in einigen Bundesländern stellen die Kommunen oder Landkreise eigene Anforderungen an die Personalschlüssel auf.

Indem jedoch die Finanzierung der Kindertageseinrichtungen in den meisten Ländern an die Personalausstattung gekoppelt wird, beeinflussen die rechtlichen Vorgaben die strukturellen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen erheblich.

Die tatsächlich in Anspruch genommene tägliche Betreuungszeit pro Kind unterscheidet sich in den Bundesländern stark. Während in den alten Bundesländern die Kinder größtenteils zwischen fünf und sieben Stunden täglich in einer Kindertageseinrichtung verbringen, werden in den neuen Bundesländern und Berlin die meisten Kinder mehr als sieben Stunden täglich betreut (vgl. Bock-Famulla, 2008). Diese unterschiedliche Inanspruchnahme der Betreuung muss bei allen vergleichenden Überlegungen in Betracht gezogen werden.

In den folgenden Darstellungen (vgl. Tabelle 6 und 7) werden die in den Bundesländern rechtlich festgelegten Mindestbetreuungsrelationen aufgeführt. Zur besseren Vergleichbarkeit wird die angegebene Betreuungsrelation für eine tägliche Betreuungszeit von sechs Stunden für Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt gewählt. In einigen Bundesländern müssen die Angaben als Mindestanforderung an die Fachkraft-Kind-Relation verstanden werden, in anderen wird der Personalschlüssel beschrieben. Die Zuordnung zu den beiden Kategorien kann nur aufgrund von Hinweisen in den Formulierungen erfolgen, eine genaue Definition der verwendeten Begriffe fehlt in allen rechtlichen Vorgaben.

In den Bundesländern, in denen die Angaben zur Mindest-Betreuungsrelation von den Kindern aus beschrieben werden, also als Anrecht der Kinder auf Betreuungszeit der Erwachsenen, kann der Betreuungsschlüssel als Fachkraft-Kind-Relation bewertet werden (vgl. Tabelle 6). Um aus diesen Zahlen einen Personalschlüssel zur Berechnung der benötigten Stellen abzuleiten, muss die Fachkraft-Kind-Relation um einen bestimmten Berechnungsfaktor verbessert werden, der die Anteile für die mittelbare pädagogische Arbeit und Ausfallzeiten berücksichtigt.

<sup>4</sup> Einige Träger können durch den Einsatz zusätzlicher nichtöffentlicher Mittel für die Personalkosten die Fachkraft-Kind-Relation erheblich verbessern.

**Tabelle 6:**

Rechtliche Mindestanforderungen zur Fachkraft-Kind-Relation in Kindertageseinrichtungen für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in den einzelnen Bundesländern bezogen auf eine Betreuungszeit von sechs Stunden täglich (eigene Berechnung und Zuordnung)

Bundesland	Rechtliche Bestimmungen zur Betreuungsrelation verstanden als <sup>5</sup> : Fachkraft <sup>6</sup> -Kind-Relation	Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit
Bremen	1:20	keine Angabe
Hamburg	1:12	keine Angabe
Hessen	1:16,6	keine Angabe
Mecklenburg-Vorpommern	1:18	2,5 Stunden pro Woche
Niedersachsen	1:12,5	3,75 Stunden pro Woche
Nordrhein-Westfalen	1:12,5	7 Stunden pro Woche
Saarland	1:16	25 % der Arbeitszeit
Thüringen	1:15	0,0025 Stellen pro Kind

**Tabelle 7:**

Rechtliche Mindestanforderungen zum Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in den einzelnen Bundesländern bezogen auf eine Betreuungszeit von sechs Stunden täglich (eigene Berechnung und Zuordnung)

Bundesland	Rechtliche Bestimmungen zur Betreuungsrelation verstanden als Personalschlüssel <sup>7</sup>	Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit
Bayern	1:8,33	darin enthalten
Berlin	1:12	darin enthalten
Brandenburg	1:16,25	darin enthalten
Rheinland-Pfalz	1:14,3	keine Angabe
Sachsen	1:13	keine Angabe
Sachsen-Anhalt	1:13	keine Angabe
Schleswig-Holstein	1:13,33	darin enthalten

<sup>5</sup> Die Zuordnung zu den Kategorien Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relation ist ohne Rücksprache mit den einzelnen Verwaltungen der Länder erfolgt. Die Interpretation der Länderverwaltungen kann von der der Autorinnen abweichen.

<sup>6</sup> Unter dem Terminus Fachkraft werden in einigen Bundesländern Erst- und Zweitkräfte sowie Anerkennungspraktikant/innen verstanden.

<sup>7</sup> Die Zuordnung zu den Kategorien Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relation ist ohne Rücksprache mit den einzelnen Verwaltungen der Länder erfolgt. Die Interpretation der Länderverwaltungen kann von der der Autorinnen abweichen.

In den Bundesländern, die ihre Angaben als Berechnungsgrundlage für Stellenanteile angeben, wird der Personalschlüssel beschrieben (vgl. Tabelle 8). Die tatsächliche Fachkraft-Kind-Relation fällt entsprechend schlechter aus, da Zeiten für Urlaub, Krankheit, Fortbildung sowie mittelbare pädagogische Arbeit abgezogen werden müssen. Eine Umrechnung ist nur möglich, wenn es Angaben darüber gibt, wie groß der Anteil der mittelbaren pädagogischen Arbeit an der gesamten Arbeitszeit einer pädagogischen Fachkraft ist. In einigen Bundesländern wird die Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit in Arbeitsstunden pro Woche angegeben, in Thüringen werden Stellenanteile pro Kind benannt, im Saarland werden 25 % der Arbeitszeit zu Grunde gelegt. Andere Bundesländer, wie Berlin und Brandenburg, weisen ausdrücklich darauf hin, dass in den angegebenen Personalschlüsseln die Zeiten für Urlaub, Fortbildung, Teamarbeit und Vorbereitungszeit enthalten sind.

In keinem der rechtlichen Vorgaben der Bundesländer werden Angaben zu den konkreten Stellenanteilen getroffen, die insgesamt für die Ausfallzeiten und mittelbare pädagogische Arbeit notwendig sind. Bisher gibt es nur wenige empirische Daten, aus denen Empfehlungen für die Höhe dieser Stellenanteile abgeleitet werden können (vgl. Kap. 1.3). Erhebungen eines Berliner Trägerzusammenschlusses ergeben 23 % der Arbeitszeit einer pädagogischen Fachkraft, die für mittelbare pädagogische Arbeit eingerechnet werden muss (AG 3.13 QVTAG 2008). Berechnungen des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes ergeben einen Anteil der mittelbaren pädagogischen Arbeit an der Gesamtjahresarbeitszeit von 20 %, die zusätzlich zu den Zeiten für Urlaub, Krankheit und Fortbildung von der Zeit abgezogen werden müssen (Paritätischer Anforderungskatalog, 2008).

Die vom Sächsischen Staatsministerium in Auftrag gegebene Studie zur Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen (Tietze u.a., 2008, S. 164) kommt zu der Empfehlung, mindestens 10 % „kinderdienstfreie“ Zeiten für Erzieher/innen bereit zu stellen, die insbesondere „Zeiten für Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit, die Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungsprozessen sowie Teamsitzungen mit pädagogischen Inhalten“ betreffen. Die Bertelsmann Stiftung gibt insgesamt 25 % für die mittelbare pädagogische Arbeit zusammen mit den Abzügen für Urlaub, Krankheit und Fortbildung an (vgl. Bock-Famulla, 2008).

Zur Verdeutlichung der Unterschiede innerhalb der Personalausstattungen der Länder werden die Betreuungsrelationen der einzelnen Länder in Tabelle 8 jeweils sowohl in der Form des Personalschlüssels als auch in der Form der Fachkraft-Kind-Relation dargestellt. Dafür wurden die rechtlich festgelegten Betreuungsrelationen auf der Grundlage eines Anteil der unmittelbaren pädagogischen Arbeit mit den Kindern von 75 % der Jahresarbeitszeit umgerechnet (zur Umrechnung vgl. Kap. 1.3 → Fachkraft-Kind-Relation).

Bundesland	Personalschlüssel	Fachkraft <sup>8</sup> -Kind-Relation
Baden-Württemberg	Keine Angabe	
Bayern	1:8,33	1:10,4
Berlin	1:12	1:15
Brandenburg	1:16,25	1:20,3
Bremen	1:16	1:20
Hamburg	1:9,6	1:12
Hessen	1:13,3	1:16,6
Mecklenburg-Vorp.	1:14,4	1:18
Niedersachsen	1:10	1:12,5
Nordrhein-Westfalen	1:10	1:12,5
Rheinland-Pfalz	1:14,3	1:17,9
Saarland	1:12,8	1:16
Sachsen	1:13	1:16,25
Sachsen-Anhalt	1:13	1:16,25
Schleswig-Holstein	1:13,33	1:16,7
Thüringen	1:12	1:15

**Tabelle 8:**

Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relation auf der Grundlage der rechtlich vorgegebenen Betreuungsrelationen in den einzelnen Ländern unter der Annahme eines Anteils von 25 % für Urlaub, Krankheit, Fortbildung sowie für mittelbare pädagogische Arbeit (eigene Berechnungen)

<sup>8</sup> Unter dem Terminus Fachkraft werden in einigen Bundesländern Erst- und Zweitkräfte sowie Anerkennungspraktikant/innen verstanden.



Es wird deutlich, dass es große Unterschiede zwischen den ermittelten Fachkraft-Kind-Relationen der Bundesländer gibt. Während in Bayern Mindestanforderungen formuliert werden, die nach den hier zu Grunde gelegten Berechnungen eine Fachkraft-Kind-Relation von 1:10,4 zu Folge haben, folgt aus den Gesetzesvorgaben in Brandenburg eine Fachkraft-Kind-Relation von 1:20,3. Für die Praxis bedeutet das, dass laut gesetzlicher Anforderungen für zwanzig Kinder in Brandenburg mindestens eine Erzieherin bzw. ein Erzieher zur Verfügung stehen muss, während es in Bayern zwei sein müssen. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass in der auf diese Weise berechneten Fachkraft-Kind-Relation die Qualifikation der Fachkräfte unberücksichtigt bleibt. In einigen Bundesländern (darunter auch Bayern) werden Zweitkräfte mit geringerer Qualifikation sowie Praktikantinnen im Anerkennungsjahr in die Personalbemessung einberechnet.

Aufgrund der beschriebenen Unschärfen in den Ausführungen der Länder und den noch zu ermittelnden tatsächlichen Stellenanteilen für Urlaub, Krankheit, Fortbildung und mittelbare pädagogische Arbeit bedürfen die hier dargestellten Zahlen weiterer Überprüfung und können nicht für einen systematischen Vergleich zwischen den Bundesländern herangezogen werden. Auch sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die auf diesem Wege ermittelten Fachkraft-Kind-Relationen keine Rückschlüsse auf die tatsächlichen Bedingungen in den Kindertageseinrichtungen zulassen.

Um solide Aussagen über die Mindestanforderungen an die Fachkraft-Kind-Relationen in den einzelnen Bundesländern treffen zu können, sollten die Darstellungen in den rechtlichen Regelungen ergänzt und präzisiert werden.

### 3.2 Vergleich der Fachkraft-Kind-Relation mit wissenschaftlichen Mindeststandards

Eine andere Möglichkeit, die Angemessenheit der Fachkraft-Kind-Relationen einzuschätzen, besteht im Vergleich mit wissenschaftlichen Mindeststandards. In ihrem Länderreport Frühkindlicher Bildungssysteme 2008 (Bock-Famulla, 2008) empfiehlt die Bertelsmann Stiftung eine Fachkraft-Kind-Relation von 1:4 für Kinder unter drei Jahre und eine Fachkraft-Kind-Relation von 1:10 für Kinder von drei bis sechs Jahren. In keinem der Bundesländer wird diese Empfehlung für Kinder von drei bis sechs Jahren auf Grundlage der in Kapitel 3.1 ermittelten Fachkraft-Kind-Relationen erfüllt.

Das Netzwerk Kinderbetreuung der Europäischen Kommission hat 1996 Mindeststandards entwickelt, die für Drei- bis Sechsjährige eine Fachkraft-Kind-Relation von 1:15 festlegen (vgl. Tietze & Förster 2005, S.54). Unter den hier zugrunde gelegten Annahmen wird dieser Mindeststandard in sieben Bundesländern erfüllt, in neun Bundesländern dagegen überschritten.

Für eine differenziertere Beurteilung der rechtlichen Regelungen der einzelnen Bundesländer werden im Folgenden die von Tietze und Förster vorgeschlagenen wissenschaftlichen Mindeststandards herangezogen (Tietze & Förster 2005). Im Rahmen der Diskussion um ein pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen haben die Autoren als Mindeststandard für die Qualitätsdimension „Erzieher-Kind-Schlüssel“ eine Synthese aus acht verschiedenen internationalen Schlüsseln entwickelt (vgl. Tietze & Förster 2005, S. 53ff).

Folgende Empfehlungen zu Standards beim „Erzieher-Kind-Schlüssel“ wurden von ihnen in die Synthese einbezogen (vgl. Tietze & Förster, 2005 S. 54):

- Children Act (HMSO, 1991)
- CWLA (Child Welfare League of America, 1990)
- FIDCR (Federal Interagency Day Care Requirements 1990)
- Hassenstein/Hassenstein, 1990
- Hayes et al., 1990
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children, 2000)
- Netzwerk Kinderbetreuung der Europäischen Kommission (1996)
- Scarr (1990)

Einige dieser Empfehlungen gehen deutlich über die Mindeststandards von Tietze und Förster hinaus. Daher betonen die Autoren, ihr Anliegen sei es, die untersten Standards für ein Gütesiegel festzulegen. Würden diese Standards nicht erreicht, könne für die Qualitätsdimension „Erzieher-Kind-Schlüssel“ kein Gütesiegel vergeben werden (vgl. Tietze & Förster 2005, S. 59). Dabei nutzen Tietze und Förster den Begriff „Erzieher-Kind-Schlüssel“ im Sinne der „Fachkraft-Kind-Relation“, also der tatsächlich von den Kindern erlebten Relation von pädagogischen Fachkräften und Kindern. Dies lässt sich schließen, weil sie zur Feststellung des „Erzieher-Kind-Schlüssels“ nicht auf gesetzliche Regelungen oder Angaben über beschäftigte Fachkräfte und angemeldete Kinder zurückgreifen, sondern die Situation in den Kindergruppen mehrmals beobachten und daraus einen Durchschnittswert bilden (vgl. Tietze & Förster, 2005, S.56).

Bei dem vorliegenden Vergleich muss demnach beachtet werden, dass sich die zugrunde gelegten wissenschaftlichen Standards auf die Fachkraft-Kind-Relation beziehen und dass sie als Minimum entwickelt wurden und nicht als wünschenswerte Empfehlungen. Die Zahlen liegen etwas höher als diejenigen, die aus der Analyse der empirischen Untersuchungen zur Fachkraft-Kind-Relation als mögliche Schwellenwerte hervorgegangen sind (vgl. Kap. 2). Auch dies spricht für die Lesart, die Werte lediglich als Minimalstandards zu interpretieren. Als Personal, das in den Schlüssel einbezogen wird, gelten alle Personen, „deren Aufgabe die Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder ist“ (Tietze & Förster 2005, S. 56). Damit wird ausgeschlossen, dass „technisches Personal“ (Hausmeister, Köche, etc.) mit eingerechnet wird. Andererseits spielt das Qualifikationsniveau des pädagogischen Personals keine Rolle.

Die Mindeststandards von Tietze und Förster differenzieren die Fachkraft-Kind-Relation nach dem unterschiedlichen Lebensalter der Kinder sowie nach unterschiedlich langen Betreuungszeiten. Ausgehend von einem Schlüssel von 1:12 für Kinder im Vorschulalter, die bis zu fünf Stunden betreut werden, entwickeln Tietze und Förster für jedes Lebensjahr und für vier verschiedene Betreuungszeiträume Gewichtungsfaktoren. Daraus ergeben sich sechs Kategorien für das Alter der Kinder und vier Kategorien für unterschiedlich lange Betreuungszeiten (siehe Tabelle 9 und 10).

Alter der Kinder:	Betreuungsform:
Unter 1 Jahr	Krippe
von 1 bis unter 2 Jahren	Krippe
von 2 bis unter 3 Jahren	Krippe
von 3 bis unter 4 Jahren	Kindergarten
von 4 Jahren bis zur Einschulung	Kindergarten
Schulkinder	Hort

**Tabelle 9:** Differenzierung der Fachkraft-Kind-Relation nach dem Alter nach Tietze & Förster (2005)

Betreuungsdauer:	
Bis zu 5 Stunden	Halbtagsbetreuung
Von über 5 bis zu 7 Stunden	Teilzeitbetreuung
Von über 7 bis zu 9 Stunden	Ganztagsbetreuung
Mehr als 9 Stunden	Erweiterte Ganztagsbetreuung

**Tabelle 10:** Differenzierung der Fachkraft-Kind-Relation nach der Betreuungsdauer nach Tietze & Förster (2005)

Aufgrund dieser Differenzierung ergeben sich  $6 \times 4 = 24$  verschiedene Mindeststandards für die Fachkraft-Kind-Relation die in Tabelle 11 aufgeführt werden. Weder die Qualifikation der Mitarbeiter/innen noch zusätzliche Stellenanteile für Kinder mit Behinderungen, Migrationshintergrund u.a. konnten berücksichtigt werden.

Betreuungsdauer	Alter					Schulkinder
	< 1	1 – < 2	2 – < 3	3 – < 4	4 – < 6	
Bis 5 Stunden	1:4	1:6	1:8	1:10	1:12	1:12
Über 5 bis 7 Stunden	1:3,6	1:5,5	1:7,3	1:9,1	1:10,9	1:10,9
Über 7 bis 9 Stunden	1:3,3	1:5	1:6,7	1:8,3	1:10	1:10
Über 9 Stunden	1:3,1	1:4,6	1:6,2	1:7,7	1:9,2	1:9,2

Tabelle 11:

angegebenen Fachkraft-Kind-Relationen bzw. Personalschlüsseln der einzelnen Bundesländer, so lassen sich Aussagen darüber treffen, in welchen Bundesländern und in welchen Kategorien die Mindeststandards eingehalten werden. Für diesen Vergleich sind die in den Gesetzen angegebenen Relationen betrachtet worden, ohne eine Unterscheidung nach Fachkraft-Kind-Relation und Personalschlüssel vorzunehmen. Da in einigen Bundesländern Personalschlüssel beschrieben werden, müssten die tatsächlichen Ergebnisse eher noch schlechter ausfallen. Die Angaben in Tabelle 12 beziehen sich auf eine Betreuungszeit zwischen fünf und sieben Stunden täglich.

Bundesland	< 1	1 – < 2	2 – < 3	3 – < 4	4 – < 6	Schulkinder
Mindeststandards	1:3,6	1:5,5	1:7,3	1:9,1	1:10,9	1:10,9
Bayern	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Berlin	0	0	0	0	0	0
Brandenburg	0	0	✓	0	0	0
Bremen	0	✓	✓	0	0	0
Hamburg	0	0	✓	0	✓	0
Hessen	0	0	0	0	0	0
Mecklenburg-Vorpommern	0	0	✓	0	0	0
Niedersachsen	0	0	0	0	0	✓
Nordrhein-Westfalen	0	✓	✓	0	0	0
Rheinland-Pfalz	0	✓	✓	0	0	0
Saarland	0	✓	✓	0	0	0
Sachsen	0	0	✓	0	0	0
Sachsen-Anhalt	0	0	✓	0	0	0
Schleswig-Holstein	0	✓	✓	0	0	✓
Thüringen	0	0	0	0	0	0

Wissenschaftliche Mindeststandards nach Tietze & Förster (2005) in Stellenanteilen für Erzieher/innen pro Kind  
Vergleicht man diese Zahlen mit den

Tabelle 12:

Übereinstimmung der Personalschlüssel der einzelnen Bundesländer mit den Mindeststandards nach Tietze & Förster (2005) für eine Betreuungszeit von 5 bis 7 Stunden täglich differenziert nach Altersgruppen (eigene Berechnungen)

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die gesetzlichen Angaben zur Personalausstattung nur in geringem Maße den Mindeststandards nach Tietze und Förster entsprechen. In nur einem Bundesland werden sie nach der hier verwendeten Berechnungsart für alle Altersgruppen erreicht. In drei Bundesländern genügen die in den Gesetzen festgeschriebenen Personalschlüssel für eine Betreuungszeit von fünf bis sieben Stunden für keine Altersgruppe den wissenschaftlichen Mindeststandards. In weiteren fünf Bundesländern werden die Standards nur für eine Altersgruppe erreicht. Besonders auffällig sind die großen Unterschiede zwischen den Altersgruppen. Während die Standards für Kinder zwischen zwei und drei Jahren in elf Bundesländern erreicht werden, entspricht die Personalausstattung für Kinder unter einem Jahr und für Kinder zwischen drei und vier Jahren nur in einem Bundesland den Mindeststandards.

### Der Krippenbereich

Betrachtet man die Verteilung der Übereinstimmungen auf die Altersgruppen, zeigt sich, dass es für Kinder unter drei Jahren die meisten Übereinstimmungen mit den Mindeststandards gibt. Dennoch liegen in drei Bundesländern (Berlin, Hessen, Thüringen) alle aufgestellten Personalschlüssel für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren unter den wissenschaftlichen Mindestanforderungen. Während für die Betreuung von unter einjährigen Kindern die Mindeststandards nur in zwei Bundesländern erreicht werden (Bremen für eine Betreuungszeit bis zu fünf Stunden, Bayern), gibt es verhältnismäßig viele Übereinstimmungen für die Zwei- bis Dreijährigen (in zwölf Bundesländern werden die Standards für mindestens eine Betreuungszeit erreicht).

Für die Betreuung von Kindern unter drei Jahren haben die meisten Bundesländer nur einen einzigen Personalschlüssel. Eine Differenzierung, wie von Tietze und Förster vorgeschlagen, gibt es nur in Berlin, Hessen, Niedersachsen und Thüringen.

Der Betreuungsschlüssel für Krippenkinder bei einer Betreuungszeit von fünf bis sieben Stunden variiert in den gesetzlichen Vorgaben der Bundesländer zwischen 1:3,6 und 1:10. Die Mindeststandards von Tietze und Förster für denselben Betreuungszeitraum bewegen sich je nach Alter zwischen 1:3,6 und 1:7,3.

### Der Kindergartenbereich

Für die Betreuung von Kindern im Alter zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt gibt es die wenigsten Übereinstimmungen zwischen den Personalschlüsseln in den einzelnen Ländern und den Mindeststandards von Tietze und Förster. Nur in Bayern werden die Standards durchweg erreicht. In Berlin werden die Standards für Vorschulkinder (vier Jahre bis Schuleintritt) bei einer ganztägigen Betreuungszeit erreicht, in Hamburg für Vorschulkinder, die halbtags oder in Teilzeit betreut werden. Die Differenz zwischen den Personalschlüsseln ist im Kindergartenbereich besonders groß. Bei den Drei- bis Vierjährigen reichen die Personalschlüssel von 1:18 in Mecklenburg-Vorpommern bis zu einer Relation von 1:5,5 in Bayern für eine Ganztagsbetreuung. Die Mindeststandards für Drei- bis Vierjährige liegen zwischen 1:10 für eine fünfstündige Betreuungszeit und 1:7,5 für eine über neunstündige Betreuungszeit und werden außer in Bayern nirgends erreicht. Um die 90 % der Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren werden in Tageseinrichtungen betreut (Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut, Universität Dortmund, 2008). Die niedrigen Standards bei den Personalschlüsseln im Kindergartenbereich betreffen demnach besonders viele Kinder.

### Der Hortbereich

Auch für Hortkinder gibt es bei den Mindeststandards eine Aufschlüsselung nach Betreuungszeiten. Dabei ist zu beachten, dass Hortkinder in der Regel bis zu fünf Stunden in den Einrichtungen sind, nur in den Schulferien spielen längere Betreuungszeiten eine Rolle. Die Mindeststandards von Tietze und Förster für Hortkinder entsprechen denen für Kinder von vier Jahren bis zur Einschulung. In einigen Bundesländern gibt es für Hortkinder bessere Schlüssel als für den Kindergartenbereich. Dennoch werden die Standards nur von Bayern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein erreicht. Die Fachkraft-Kind-Relation wird in den Mindeststandards von Tietze und Förster für eine fünf- bis siebenstündige Betreuungszeit mit 1:10,91 angegeben. Die Personalschlüssel in den Bundesländern variieren für Hortkinder sehr stark. Sie bewegen sich zwischen 1:6 in Bayern und 1:33,5 in Thüringen.

Interessant erscheint, dass in allen östlichen Bundesländern sowie Hamburg der Personalschlüssel für Hortkinder schlechter als für den Kindergartenbereich ist, während in vielen westdeutschen Bundesländern für Schulkinder ein besserer Schlüssel als für Kinder zwischen drei und sechs Jahren angelegt wird (Bayern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein).



### 3.3 Der standardisierte Personalschlüssel

Als dritte Möglichkeit der Beschreibung der Personalschlüssel stehen Daten aus der Kinder- und Jugendhilfestatistik zur Verfügung. Erfasst werden die wöchentliche Arbeitszeit des Personals in jeder Kindergruppe sowie die Anzahl und Betreuungsdauer der täglich betreuten Kinder pro Gruppe. Auf der Grundlage dieser Daten hat das Deutsche Jugendinstitut einen gruppenspezifischen Personalschlüssel berechnet (vgl. Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut, Universität Dortmund, 2008, S. 185). Dieser standardisierte Personalschlüssel wird aus einem Ganztagsbetreuungsäquivalent der Betreuungszeit der Kinder und einem Vollzeitäquivalent der wöchentlichen Arbeitszeit der pädagogischen Fachkräfte gebildet.

Die so ermittelte Betreuungsrelation gibt nicht die reale Betreuungssituation wieder, da es sich um einen errechneten Personalschlüssel handelt, in dem die Zeiten für Urlaub, Krankheit, Fortbildung sowie die mittelbare pädagogische Arbeit enthalten sind. Der Personalschlüssel kann für den Vergleich zwischen den Bundesländern herangezogen werden, muss jedoch auch dann mit einiger Vorsicht verwendet werden. So wurde er erstens nur für Gruppen berechnet, in denen Kinder einer Altersgruppe betreut werden. Altersübergreifende Gruppen werden nur unzureichend erfasst. Auch die zunehmende Bedeutung offener Arbeit bildet sich in der Statistik nicht ab. Zweitens birgt die Berechnung von Ganztagsbetreuungsäquivalenten die Gefahr, dass Kinder, die eigentlich gleichzeitig anwesend sind, gleichgesetzt werden mit Kindern die eine Ganztagsbetreuung in Anspruch nehmen. Drittens variiert sowohl die Anzahl des Personals als auch die Anzahl der zu betreuenden Kinder im Laufe eines Tages stark. Einrichtungen mit langen Öffnungszeiten müssen auch zu den Randzeiten für einige wenige Kinder Personal bereitstellen, das dann für die Zeiten, in denen viele Kinder gleichzeitig anwesend sind, nicht zur Verfügung steht (vgl. auch Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut, Universität Dortmund, 2008, S. 187).

Bundesland	Errechnetes Vollzeitäquivalent	Rechtlicher Mindeststandard <sup>9</sup>
Baden-Württemberg	1:9,3	k.A.
Bayern	1:10,3	1:8,33
Berlin	1:8,1	1:12
Brandenburg	1:12,1	1:16,25
Bremen	k. A.	1:16
Hamburg	1:10,4	1:9,6
Hessen	1:9,7	1:13,3
Mecklenburg-Vorp.	1:13,6	1:14,4
Niedersachsen	1:9,6	1:10
Nordrhein-Westfalen	1:9,1	1:9,62
Rheinland-Pfalz	1:8,8	1:14,3
Saarland	1:9,3	1:12,8
Sachsen	1:12,7	1:13
Sachsen-Anhalt	1:11,7	1:13
Schleswig-Holstein	1:10,5	1:13,33
Thüringen	1:12,1	1:12

**Tabelle 13:** Gegenüberstellung der standardisierten Personalschlüssel in der Form eines Vollzeitäquivalents und der ermittelten gesetzlichen Mindestanforderungen der einzelnen Bundesländer für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren (Quelle: Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut, Universität Dortmund, 2008; eigene Berechnungen)

<sup>9</sup> Berechnet auf der Grundlage der rechtlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern für einen Betreuungszeitraum von sechs Stunden täglich.

Stellt man den standardisierten Personalschlüssel den gesetzlich festgelegten Mindeststandards gegenüber, so ist zu erwarten, dass die statistisch ermittelte Betreuungsrelation günstiger ausfällt als die Mindeststandards der Länder. Für die meisten Bundesländer trifft diese Erwartung zu. Im direkten Vergleich zeigt sich, dass in Bayern, Hamburg und Thüringen der berechnete Personalschlüssel ungünstiger ausfällt als die ermittelten Mindeststandards. In Bayern weicht der berechnete Personalschlüssel sogar erheblich von den Mindeststandards ab (1:10,3 statt 1:8,3). Gleichzeitig fällt die berechnete Betreuungsrelation in mehreren Bundesländern sehr viel günstiger aus als der gesetzlich vorgeschriebene Mindeststandard. In vielen Bundesländern unterscheiden sich beide Kennzahlen stark voneinander (Berlin: 1:8,1 statt 1:12; Hessen 1:9,7 statt 1:13,3; Rheinland-Pfalz 1:8,8 statt 1:14,3, Brandenburg 1:12,1 statt 1:16,25) (vgl. Tabelle 13).

Für die auftretenden Differenzen lassen sich eine Reihe von Erklärungsmomenten anführen. Zunächst spielen die bereits beschriebenen Ungenauigkeiten bei der Darstellung der Personalschlüssel in den landesrechtlichen Regelungen eine Rolle. Weiterhin stellt sich die Frage, ob beide Relationen auf die gleiche Definition von „pädagogischen Fachkräften“ zurückgreifen. Zur Erreichung der in den Landesgesetzen festgelegten Mindestrelationen werden in einigen Bundesländern sowohl Zweitkräfte als auch Anerkennungspraktikant/innen einbezogen. Auch der Einfluss von unterschiedlich langen Öffnungszeiten auf die Berechnung des Vollzeitäquivalents bleibt zu prüfen. Während in einigen östlichen Bundesländern Öffnungszeiten von mindestens zehn Stunden pro Tag im Gesetz festgelegt sind (z. B. Sachsen-Anhalt) sind in vielen westlichen Bundesländern noch Betreuungszeiten von wenigen Stunden die Regel. Ebenso unklar bleibt der Einfluss des hohen Anteils an Teilzeitkräften in Kindertageseinrichtungen auf den berechneten Personalschlüssel.

Schließlich ist es möglich, dass die Träger oder Kommunen Wege gefunden haben, die Personalausstattung in den Einrichtungen durch zusätzliche Mittel zu verbessern und sich in der Praxis einiger Länder tatsächlich sehr viel günstigere Personalschlüssel finden lassen, als die gesetzlichen Mindestanforderungen es nahe legen. Eine empirische Überprüfung dieser Annahme steht jedoch aus.

### 3.4 Zentrale Ergebnisse

Die Fachkraft-Kind-Relation stellt ein wichtiges Merkmal der Strukturqualität von Kindertageseinrichtungen dar. Die Erfassung der tatsächlichen Fachkraft-Kind-Relation sowie die Beschreibung der rechtlich festgelegten Mindestanforderungen kann nur unter großen Schwierigkeiten und Einschränkungen erfolgen. In den landesrechtlichen Regelungen fehlt eine einheitliche Darstellung, die zwischen Fachkraft-Kind-Relation und Personalschlüssel differenziert und den Anteil für Ausfallzeiten und die mittelbare pädagogische Arbeit deutlich ausweist.

Ein Vergleich zwischen den Bundesländern ist durch die Intransparenz der Aussagen in den landesgesetzlichen Regelungen zu den strukturellen Rahmenbedingungen – insbesondere der Fachkraft-Kind-Relation – erschwert. Die Aussagen beziehen sich in einigen Ländern auf den Personalschlüssel, in anderen Ländern auf die Fachkraft-Kind-Relation, ohne dass dies klar benannt wird. Auch die Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit sind in manchen Fällen eingeschlossen, in anderen nicht oder es werden dazu keine Aussagen gemacht. Eine genaue Definition der verwendeten Begriffe fehlt in allen gesetzlichen Vorgaben.

Die wissenschaftlichen Mindeststandards, die von Tietze und Förster (2005) als minimale Basis für ein Gütesiegel entworfen wurden, entsprechen nur in Bayern auch den gesetzlich festgeschriebenen Mindeststandards, allerdings mit der Einschränkung, dass dort auch Zweitkräfte mit geringerer Qualifikation sowie Praktikantinnen im Anerkennungsjahr in die Personalbemessung einberechnet werden. In allen anderen Bundesländern erreichen die von den Landesregierungen gesetzlich verankerten Personalschlüssel die wissenschaftlichen Mindestanforderungen nicht.

Es wird deutlich, dass in die Festlegung der Betreuungsrelation sowohl in Form eines Personalschlüssels als auch in Form einer Fachkraft-Kind-Relation viele unterschiedliche Dimensionen der Betreuung einfließen müssen (Alter der Kinder, Betreuungsdauer, besonderer Förderbedarf). Die Gesetzestexte vieler Bundesländer werden dieser Differenzierung der Betreuungsrelationen nicht gerecht.

Die rechnerische Ermittlung eines standardisierten Personalschlüssels aus statistisch erhobenen Daten kann zurzeit nur in Form eines Vollzeitäquivalents erfolgen. Unklar bleibt, wie der Einfluss unterschiedlich langer Öffnungszeiten und des hohen Anteils an Teilzeitkräften

ten darin berücksichtigt werden können. Auch die zunehmende Arbeit mit altersgemischten Gruppen oder Konzepten der offenen Arbeit finden in der Berechnung des standardisierten Personalschlüssel keinen Eingang, sollten aber für die Festlegung geeigneter Fachkraft-Kind-Relationen berücksichtigt werden.

In den meisten Bundesländern gibt es rein rechnerisch betrachtet eine günstigere Relation von beschäftigtem Fachpersonal und Anzahl an Betreuungsplätzen, als es die gesetzlichen Mindestregelungen vorschreiben. Auch diese rechnerischen Größen entsprechen nicht in allen Bundesländern den von wissenschaftlicher Seite geforderten Fachkraft-Kind-Relationen. Ein Vergleich der Betreuungsrelationen zwischen den einzelnen Bundesländern ist aufgrund der beschriebenen Unschärfen nur mit sehr großen Einschränkungen möglich.

## 4. Anforderungen an die pädagogische Arbeit

Die Anforderungen und Erwartungen an die Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern sind in den letzten Jahren stark gestiegen und werden auf den verschiedensten Ebenen formuliert: in den Medien, von Eltern, durch die Wirtschaft, von Politikern und Wissenschaftlern. Die vorliegende Expertise konzentriert sich auf die Analyse von Bundes- und Landesrechtlichen Regelungen und der Bildungsprogramme, die inzwischen in jedem Bundesland entworfen worden sind. Die darin formulierten Anforderungen sind erstens dokumentiert und zeichnen sich zweitens durch eine hohe Verbindlichkeit aus. Erzieherinnen und Erzieher sind verpflichtet, sie umzusetzen.

Neben der direkten Arbeit mit den Kindern haben pädagogische Fachkräfte viele Aufgaben im Bereich der mittelbaren pädagogischen Arbeit zu erfüllen. Diese sind ebenfalls in allgemeiner Form in Gesetzestexten niedergelegt und werden vor allem in den Bildungsprogrammen der Bundesländer konkretisiert. Dass zwischen den in jedem Bundesland individuell festgeschriebenen Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 3) und den gestiegenen Ansprüchen eine Diskrepanz besteht, wird von verschiedenen Seiten wahrgenommen und hat zu mehreren Ansätzen geführt, Zeitkontingente und relative Arbeitszeitanteile für die Aufgaben im Bereich der mittelbaren pädagogischen Arbeit zu berechnen (vgl. Kap. 1.3 → mittelbare pädagogische Arbeit).

Schließlich ist davon auszugehen, dass die in den Einrichtungen tatsächlich erreichten Fachkraft-Kind-Relationen aufgrund von Ausfallzeiten und mittelbarer pädagogischer Arbeit der Erzieher/innen in vielen Fällen unter den gesetzlich festgelegten Personalschlüsseln und unter den rechnerischen Fachkraft-Betreuungsplatz-Relationen liegen.

Besonders zu bedenken ist die Tatsache, dass die Angaben sowohl der Personalschlüssel als auch der Fachkraft-Kind-Relation nichts über die Zusammensetzung des Fachpersonals hinsichtlich des Qualifikationsniveaus der einzelnen Personen aussagen. Das Ausbildungs- bzw. Qualifikationsniveau ist aber eine mitentscheidende Einflussgröße für die pädagogische Prozessqualität und sollte in entsprechenden gesetzlichen Regelungen Beachtung finden.

In Sachsen wurde vom Paritätischen Wohlfahrtsverband eine Untersuchung zum Abgleich von gesetzlich festgelegten Aufgaben und Zielen und den vorhandenen Personal- und Zeitressourcen in Sächsischen Kindertageseinrichtungen in Auftrag gegeben (Cramer u.a., 2007). Hier gaben die über 260 befragten Kita-Leiter/innen und Erzieher/innen an, für Beobachtung und Dokumentation, Entwicklungsgespräche mit den Eltern, Planung und Reflexion der pädagogischen Arbeit und Teamsitzungen z. T. wesentlich mehr Zeit zu benötigen, als die gesetzlichen Rahmenbedingungen dies vorsehen bzw. als sie aufgrund ihrer Tagesabläufe und Dienstplangestaltung realisieren können.

Das Bundesjugendkuratorium kommt zu dem Schluss, dass die Kindertageseinrichtungen und die in ihnen tätigen Fachkräfte den an sie gestellten Anforderungen „unter den bisher geltenden Rahmenbedingungen gar nicht entsprechen können“ (Bundesjugendkuratorium 2008, S. 12). Dieser generelle Schluss wird zwar gestützt durch die referierten vorliegenden Detailanalysen aus einzelnen Bundesländern. Eine belastungsfähige Aussage über die Situation in Deutschland insgesamt ist allerdings dadurch erschwert, dass sich sowohl die geltenden Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 3) als auch die inhaltlich-fachlichen Vorgaben in den Bildungsprogrammen von Bundesland zu Bundesland deutlich voneinander unterscheiden.

In diesem Kapitel werden deshalb die gestellten Anforderungen, wie sie sich aus den gesetzlichen Vorgaben und aus den Bildungsprogrammen der Bundesländer ergeben, erstmalig systematisiert und für eine integrierende und vergleichende Gesamtschau zugänglich gemacht.

Für die Analyse der Bildungsprogramme konnten nicht alle formulierten Anforderungen gleichermaßen berücksichtigt werden. In Abstimmung mit den Auftraggebern wurden hierfür **fünf zentrale Aufgabenfelder** ausgewählt (vgl. Kap. 4.1). Für diese Aufgabenfelder (im Folgenden: Analysedimensionen) werden jeweils die in den Dokumenten dazu angeführten konkreten Aufgaben bzw. Anforderungen beschrieben. Insgesamt konnten in den fünf Analysedimensionen 138 verschiedene Anforderungen aus den Ausführungen in den Bildungsprogrammen und gesetzlichen Regelungen extrahiert werden.

In einem weiteren Schritt wurden diejenigen Anforderungen identifiziert, die in mindestens 75 % aller Bundesländer<sup>10</sup> an die Arbeit von Erzieher/innen gestellt werden und deshalb als Konsens der Bundesländer gelten können. Wir sprechen hier im Folgenden von **konsensfähigen Anforderungen bzw. konsensfähigen Qualitätszielen**. Innerhalb des Analyserasters entsprechen 33 verschiedene Anforderungen diesen Kriterien. Die Analyse sieht keine Berechnung der konkreten Zeitkontingente vor, die zur Erfüllung der einzelnen Anforderungen erforderlich sind. Dafür sind die möglichen Formen der Umsetzung zu unterschiedlich. Was deutlich wird, ist der Umfang, die Vielfalt und die Komplexität der Anforderungen innerhalb der untersuchten Dimensionen. Das Bundesjugendkuratorium fordert eine Klärung von Prioritäten innerhalb der Anforderungen an Kindertageseinrichtungen und eine „differenzierte Diskussion darüber, welche konzeptionellen, organisatorischen und ressourcenbezogenen Rahmenbedingungen es (...) bedarf, um ihren Auftrag mit Aussicht auf Erfolg realisieren zu können“ (Bundesjugendkuratorium 2008, S. 13). Die vorliegende Analyse stellt Daten zur Verfügung, um diese dringend notwendige Diskussion weiter voran zu bringen.

## 4.1 Auswahl von Analysedimensionen

Gesetzestexte und Bildungsprogramme wurden im Hinblick auf ihre Aussagen zu folgenden fünf Dimensionen analysiert:

- Beobachtung und Dokumentation
- Bildungsbereich Sprache und Sprachförderung
- Zusammenarbeit mit Familien
- Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule
- Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Nach intensiver Diskussion wurde die aktuelle Herausforderung der Aufnahme von Kindern unter drei Jahren nicht als Analysedimension aufgenommen. Diese Entscheidung begründet sich in erster Linie dadurch, dass sich in den Bildungsprogrammen kaum differenzierte Aussagen zur spezifischen Gestaltung der pädagogischen Arbeit und zu spezifischen Anforderungen an die mittelbare pädagogische Arbeit finden lassen, und somit keine hinreichende Dokumentenbasis für die Analyse gegeben war.

Die Auswahl der Analysedimensionen orientierte sich sowohl an ihrer Erwähnung in bundes- und landesrechtlichen Dokumenten und im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK/KMK, 2004) als auch an Vorüberlegungen darüber, welche Anforderungen mit einer Erhöhung der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit plausiblerweise einher gehen müssten. Weiterhin sollten insbesondere Analysedimensionen Berücksichtigung finden, deren Anforderungen im Laufe der letzten Jahre zusätzlich zu den bestehenden Aufgaben an Erzieher/innen gestellt wurden. Dazu gehören die Dimensionen Beobachtung und Dokumentation, Gestaltung des Übergangs in die Grundschule und Qualitätssicherung und -entwicklung. Beim Thema Zusammenarbeit mit Familien hat ein Paradigmenwechsel stattgefunden, der ebenfalls mit neuen und zusätzlichen Anforderungen verbunden ist. Die pädagogischen Fachkräfte sollen mit den Familien kooperieren und zunehmend zusätzliche Angebote für Familien bereitstellen. Schließlich wurde aus den verschiedenen Bildungsbereichen der Bereich Sprache und Sprachförderung exemplarisch ausgewählt, da dieser Bereich im Zusammenhang mit der Fachkraft-Kind-Relation empirisch gut untersucht ist (vgl. Kap. 2), im Zusammenhang mit der Vorbereitung der Kinder auf die Schule hohe Aufmerksamkeit erhält und meist die umfangreichsten Anforderungen beinhaltet.

<sup>10</sup> Die Festlegung auf 75 % ist eine Setzung, die mit dem Anspruch verbunden ist, konsensfähige Qualitätsziele auf der Grundlage einer breiten Übereinstimmung zu ermitteln.



### 4.1.1 Bundes- und Landesrechtliche Regelungen

Die Anforderungen für die Arbeit von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen werden auf Bundesebene im Sozialgesetzbuch formuliert. Im §22 des SGB VIII heißt es: „Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes“. Dazu wird im § 22a SGB VIII Abs.1 und 2 formuliert:

*„Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln. Dazu gehören die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderungsauftrags sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen.“*

*Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen zusammenarbeiten*

1. *mit den Erziehungsberechtigten und Tagespflegepersonen zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses,*
2. *mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen, insbesondere solchen der Familienbildung und -beratung,*
3. *mit den Schulen, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern und um die Arbeit mit Schulkindern in Horten und altersgemischten Gruppen zu unterstützen.“*

Neben den Ausführungen im SGB VIII haben sich die Jugendminister und die Kultusminister auf einen „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JKM/KMK, 2004) geeinigt. Alle in der Expertise berücksichtigten Analysedimensionen werden in der Vereinbarung aufgeführt:

- „Systematische Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklungsprozesse sind erforderlich.“ (S. 5)
- „Im Hinblick auf die Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität bedarf die pädagogische Arbeit der Evaluation.“ (S. 6)
- „Aufgrund der gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsverantwortung wirken Fachkräfte und Eltern partnerschaftlich zusammen. Regelmäßige Gespräche mit den Eltern über das Kind sowie Informations- und Bildungsangebote für Eltern in der Tageseinrichtung sind von großer

Bedeutung. Bei Entscheidungen über wichtige Angelegenheiten, die die Tageseinrichtung betreffen, sind die Eltern entsprechend zu beteiligen.“ (S. 6)

- Optimierung des Übergangs vom Elementarbereich in den Primarbereich: „Die Sicherung der Anschlussfähigkeit sollte das Ziel beider Systeme sein. Aus diesem Grund ist zu fordern, dass die Schulen und Kindertageseinrichtungen den Übergang gemeinsam gestalten und ihre Methoden aufeinander abstimmen.“ (S. 8)
- „Die Sprachentwicklung und Sprachförderung in der Familie und in den Kindertageseinrichtungen sind zentral bedeutsam für die Chancengerechtigkeit in der Schule, deshalb muss Sprachförderung Prinzip in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sein.“ (S. 9)

Die Regelungen aus dem SGB VIII sind rechtlich verbindlich und werden in den Landesgesetzen konkretisiert. Der gemeinsame Rahmen der Länder stellt eine Absichtserklärung dar, die empfehlenden Charakter hat.

Die einzelnen Bundesländer haben zur Umsetzung der Paragraphen 22 und 22a des SGB VIII Kita-Gesetze erlassen bzw. überarbeitet. Die zahlreichen Überarbeitungen der Gesetze in den letzten Jahren weisen auf die starken Veränderungen im Hinblick auf die Anforderungen an die Kindertageseinrichtungen hin. Keines der Kita-Gesetze war in der jetzigen Form vor November 2004 gültig (Stand März 2009). Zusätzlich zu den Kita-Gesetzen wurden in vielen Bundesländern Verordnungen zur Ausführung, zu Mindestanforderungen, zur Finanzierung oder zur Qualifikation des Personals sowie Verwaltungsvorschriften zu einzelnen Aspekten, wie etwa der Kooperation zwischen Kita und Grundschule erlassen. Darüber hinaus haben die Regierungen einiger Bundesländer mit den Trägerverbänden von Kindertageseinrichtungen verbindliche Vereinbarungen über die Qualität der Kindertagesbetreuung getroffen.

Die in den Landesgesetzen formulierten Anforderungen werden in die nachfolgende Analyse einbezogen, sofern sie über die in den Bildungsprogrammen formulierten Anforderungen hinausgehen. Die Analyse berücksichtigt alle zugänglichen Dokumente, die bis zum März 2009 vorlagen.

### 4.1.2 Die Bildungsprogramme der Bundesländer

Zum Zeitpunkt der Erstellung der Expertise lagen in allen Bundesländern Bildungsprogramme vor. Die Expertise bezieht sich auf die Fassungen der Bildungsprogramme, wie sie bis März 2009 veröffentlicht wurden.

Die Bildungsprogramme sind in den einzelnen Bundesländern auf unterschiedliche Art und Weise entwickelt worden. Zum Teil wurden wissenschaftliche Institute wie die INA Berlin oder das Staatsinstitut für Frühpädagogik damit beauftragt, die Programme zu verfassen. Andere Länder entwickelten die Bildungsprogramme in einem partizipativen Prozess mit Erzieher/innen, Eltern, Fachberater/innen, Trägern und Wissenschaftler/innen oder schalteten eine Erprobungsphase vor. In einigen Bundesländern scheint der Prozess der Entwicklung der Bildungsprogramme vorerst abgeschlossen und die Umsetzung steht im Mittelpunkt. In anderen Bundesländern befinden sich die Programme noch in der Erprobung und/oder Überarbeitungen werden geplant.

Große Unterschiede gibt es in der Ausführlichkeit der Bildungsprogramme. Der Umfang bewegt sich zwischen 23 und 488 Seiten, durchschnittlich haben die Bildungsprogramme 129 Seiten. Einige Bundesländer haben mehrere Dokumente veröffentlicht. Diese wurden – soweit zugänglich – in die Analyse mit einbezogen.

Wenn auch nicht in allen Bundesländern gesetzlich festgeschrieben wurde, dass die Umsetzung der Programme verpflichtend ist, so erheben doch alle Programme den Anspruch, als Maßstab bzw. Ziel für die Qualität der Kindertageseinrichtungen zu gelten. In einigen Ländern drückt sich dies durch Vereinbarungen zwischen den Landesregierungen und den Trägerverbänden aus, andere koppeln die Gewährung finanzieller Ausstattung an den Nachweis der Umsetzung der Bildungsprogramme. Deshalb gehen wir in der Analyse und Interpretation der Ergebnisse davon aus, dass die in den Bildungsprogrammen formulierten Anforderungen an die Arbeit in Kindertageseinrichtungen für die pädagogischen Fachkräfte verbindlich sind.

### 4.2 Methodisches Vorgehen

Zur Analyse der Anforderungen an die pädagogische Arbeit von Erzieher/innen wurden in den fünf Analyse-dimensionen der Umfang und die Inhalte der jeweiligen Ausführungen in den landesrechtlichen Regelungen, den Bildungsprogrammen und weiteren Dokumenten für jedes einzelne Bundesland dokumentiert. Aus diesen Inhalten wurden jene Anforderungen extrahiert, die in mindestens zwei Bundesländern aufgeführt wurden, und es wurde eine übergreifende Formulierung für jede Anforderung gefunden. Die so erhaltenen Aussagen wurden zu inhaltlichen Kategorien zusammengefasst. Auf diese Weise ergaben sich in den fünf Analyse-dimensionen insgesamt 138 Anforderungen in 25 verschiedenen Kategorien.

In der folgenden Auswertung der einzelnen Dimensionen wird jeweils der Umfang der Ausführungen in den Bildungsprogrammen beschrieben und anschließend die inhaltliche Bandbreite der gefundenen Anforderungen dargestellt. Die Vielfalt der Anforderungen an die pädagogische Arbeit der Erzieher/innen kommt durch die unterschiedliche inhaltliche Ausrichtung der einzelnen Kategorien zum Ausdruck.

In einem zweiten Schritt wird die Verteilung der Anforderungen in den Bildungsprogrammen der einzelnen Bundesländer thematisiert. Es wird dargestellt, wie viele der Anforderungen in den einzelnen Ländern benannt werden und wie groß die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in Bezug auf die Anzahl der Anforderungen sind. Da es nicht das primäre Interesse ist, hierüber eine „Rangfolge“ der Bundesländer zu bilden, werden die Ergebnisse der einzelnen Länder in anonymisierter Form dargestellt.<sup>11</sup>

Im Folgenden werden diejenigen Anforderungen ermittelt, die in mindestens zwölf der 16 Bundesländer (= 75 %) aufgestellt werden. Dabei handelt es sich um eine Setzung mit dem Ziel, eine größtmögliche Übereinstimmung einzufangen. Diese Anforderungen bezeichnen wir als **konsensfähige Qualitätsziele** der Bildungsarbeit in deutschen Kindertageseinrichtungen. Im Kontext dieser Expertise können konsensfähige Qualitätsziele nur für die fünf bearbeiteten Analysedimensionen identifiziert werden. Weitere Analysedimensionen müssen den hier vorgestellten Konsens ergänzen.

<sup>11</sup> Die tabellarischen Auswertungen der einzelnen Dimensionen sind im Anhang zu finden.

Die Anzahl der konsensfähigen Qualitätsziele ist in den einzelnen Dimensionen unterschiedlich. Während in der Dimension „Beobachtung und Dokumentation“ insgesamt 14 Anforderungen den Konsenskriterien entsprechen, sind es in der Zählweise unserer Analyse in der Dimension „Gestaltung des Übergangs Kita-Schule“ nur zwei Anforderungen. Insgesamt konnten wir in den fünf Dimensionen 33 konsensfähige Qualitätsziele identifizieren. Wenngleich berücksichtigt werden muss, dass die Zählweise abhängig von der Differenziertheit der einzelnen Anforderungen ist, können die ermittelten Anforderungen dennoch als Grundstock eines „Mindestanforderungspakets“ an die pädagogische Arbeit von Erzieher/innen zur Diskussion gestellt werden.

## 4.3 Analysedimension Beobachtung und Dokumentation

### 4.3.1 Beschreibung Umfang und Inhalte

Mit einer Ausnahme werden in allen Bildungsprogrammen Aussagen zu Anforderungen an Erzieher/innen getroffen, die sich auf das Thema Beobachtung und Dokumentation beziehen. In einem Bundesland werden die Anforderungen ausschließlich im entsprechenden Gesetzestext formuliert. Der Umfang der Ausführungen, die sich direkt auf das Thema Beobachtung und Dokumentation beziehen, ist in den Bildungsprogrammen eher gering, er bewegt sich zwischen wenigen Zeilen und etwa vier Seiten – durchschnittlich wird das Thema auf 2,2 Seiten behandelt. In fünf Bundesländern werden die Ausführungen in den Bildungsplänen durch zusätzliche Dokumente ergänzt. Die in den Bildungsplänen formulierten Anforderungen der Dimension Beobachtung und Dokumentation betreffen viele verschiedene Aspekte des Themas. Die 33 extrahierten Anforderungen lassen sich den folgenden vier inhaltlichen Kategorien zuordnen (vgl. dazu Tabelle 21 im Anhang):

- Anforderungen an das Beobachten selbst,
- Anforderungen an die Ziele der Beobachtung,
- Anforderungen an die Auswertung und den
- Austausch über die Beobachtungen und
- Anforderungen an die Dokumentation.

Die Anforderungen an das **Beobachten** beziehen sich erstens auf das systematische Beobachten aller Kinder in regelmäßigen Abständen als Grundlage für pädagogisches Handeln. Zweitens werden Anforderungen an die Tätigkeit des Beobachtens formuliert: Ein Kind soll von mindestens zwei Fachkräften beobachtet werden, für jedes Kind sind mehrere Beobachtungssequenzen einzufangen, die Beobachtung soll schriftlich festgehalten werden und nach klaren Beobachtungsschritten ablaufen. Drittens finden sich in einigen Bildungsprogrammen die Anforderungen, ein Beobachtungskonzept im Team zu erstellen und verschiedene Beobachtungsinstrumente systematisch anzuwenden.

Beobachtungen können mit ganz **unterschiedlichen Zielen** durchgeführt werden, die sich auch in den Bildungsprogrammen der Länder wieder finden. Der Fokus der Beobachtung kann erstens auf das einzelne Kind gerichtet sein, zweitens auf die Kindergruppe und drittens auf das pädagogische Angebot (Raumgestaltung, Interaktion,...). Gleichzeitig können alle Beobachtungen auf unterschiedliche Bildungsbereiche bezogen werden, beispielsweise auf die Sprachentwicklung eines Kindes oder auf die Dynamik in der Kindergruppe im Bewegungsraum. Bei der Beobachtung eines einzelnen Kindes kann das Augenmerk auf den Themen, Interessen und Lernwegen liegen oder auf den Entwicklungsstand bzw. Entwicklungsfortschritt des Kindes gerichtet sein. Auch das emotionale Befinden des Kindes oder mögliche Besonderheiten, die eine spezielle Förderung nötig machen, können im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen.

Für die **Auswertung** und Interpretation der Beobachtungen werden in den Bildungsprogrammen ebenfalls Anforderungen formuliert. So soll eine systematische Auswertung und Reflexion der Beobachtungen sowohl allein erfolgen als auch im pädagogischen Team. Dazu werden in einigen Bildungsprogrammen konkrete Fragen formuliert. Auch die Kinder und die Eltern sollen in die Reflexion der Beobachtungen einbezogen werden. Je nach Fokus der Beobachtung werden auch für die Auswertung verschiedene Aspekte benannt: Erstens sollen individuelle pädagogische Ziele für einzelne Kinder abgeleitet und umgesetzt werden, zweitens sollen auf der Grundlage der Beobachtung und deren Dokumentation Entwicklungsgespräche mit den Eltern geführt werden und drittens sollen bisherige pädagogische Angebote reflektiert werden.

Der Begriff der **Dokumentation** wird in den einzelnen Bildungsprogrammen ganz unterschiedlich verwendet. Eine formulierte Anforderung bezieht sich auf das Do-

kumentieren der Beobachtungen und ihrer Reflexionen. In einer individuellen Bildungs- und Entwicklungsdokumentation sollen diese dokumentierten Beobachtungen für jedes Kind gesammelt werden und durch Fotos und Produkte der Kinder ergänzt werden. Kinder und Eltern sollen an der Gestaltung der Dokumentation mitwirken. In einigen Bildungsprogrammen werden klare Vorgaben zu den Inhalten dieser Dokumentationen gegeben oder spezielle Dokumentationsverfahren vorgeschlagen. Darüber hinaus sollen auch Gruppenprozesse und durchgeführte Projekte umfassend dokumentiert werden. Ein verbindliches Dokumentationskonzept soll in einigen Bundesländern im Team abgestimmt werden.

### 4.3.2 Analyse und Auswertung

In einem zweiten Schritt geht es nun darum, Aussagen über die Verteilung der Anforderungen in den Bildungsprogrammen der einzelnen Bundesländer zu treffen. Zunächst ist festzuhalten, dass für die Dimension Beobachtung und Dokumentation in allen Bundesländern entweder im Bildungsprogramm oder im Kita-Gesetz Anforderungen formuliert werden. Die Anzahl der Anforderungen reicht von 5 bis zu 30 Anforderungen, im Durchschnitt werden etwas mehr als 19 Anforderungen beschrieben. Die Anzahl der Anforderungen lässt jedoch noch keinerlei Rückschlüsse auf den benötigten Zeitaufwand zu.

Betrachtet man die Häufigkeit, mit der bestimmte Anforderungen in den Bildungsprogrammen der Bundesländer aufgeführt sind, lassen sich diejenigen Anforderungen identifizieren, die in mindestens 12 der 16 Bildungsprogramme beschrieben werden (das entspricht 75 %). Keine der von uns extrahierten Anforderungen wurde in allen 16 Bundesländern im Gesetz oder im Bildungsprogramm formuliert. Doch finden sich 14 Anforderungen, die in 75 % und mehr der Bildungsprogramme zu finden sind – verglichen mit den anderen Dimensionen ein hoher Grad an Übereinstimmung. Die Verteilung der Anforderungen innerhalb der vier Kategorien wird im Folgenden beschrieben. (vgl. dazu Tabelle 21 und 22 im Anhang)

Eine sehr hohe Übereinstimmung in den Bildungsplänen (15 von 16) besteht in der Feststellung, dass Beobachtung die Grundlage für pädagogisches Handeln sein muss. Das systematische **Beobachten** jedes Kindes wird in mehr als 80 % der Bildungsprogramme eingefordert, ebenso wie das regelmäßige Beobachten je-

des Kindes (mindestens einmal im Jahr). Nur in zwei Bildungsplänen findet sich die Forderung, mindestens zweimal jährlich jedes Kind zu beobachten, in den anderen Bildungsplänen werden dazu keine konkreten Angaben gemacht. Das Beobachten soll systematisch, das heißt geplant, absichtsvoll und zielgerichtet erfolgen. Um mit den Beobachtungen weiter arbeiten zu können, wird in 80 % der Bildungspläne ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Beobachtungen notiert werden müssen.

Über diese konsensfähigen Anforderungen hinaus gibt es in vier Bildungsprogrammen die Forderung, jedes Kind von zwei Fachkräften beobachten zu lassen, in fünf Bundesländern sollen mehrere Beobachtungssequenzen pro Kind in die Auswertung einbezogen werden. Diese Anforderungen erhöhen den Zeitaufwand pro Kind erheblich. In der Hälfte der Bildungsprogramme wird die Anforderung formuliert, dass die Fachkräfte verschiedene Beobachtungsinstrumente kennen und je nach Beobachtungsziel anwenden. Dies setzt eine hohe Qualifikation der Fachkräfte voraus.

Der **Fokus der Beobachtung** soll in 15 der 16 Bundesländer auf die Themen, Interessen und Lernwege des einzelnen Kindes gerichtet sein, in 75 % der Bundesländer auch auf die Entwicklungsfortschritte des Kindes. In 10 der 16 Bundesländer soll die Beobachtung auf verschiedene Bildungs- und Entwicklungsbereiche bezogen werden, in neun Bildungsprogrammen werden weitere Beobachtungsschwerpunkte eingefordert. Während in einem Bundesland kein Beobachtungsfokus benannt wird, werden in einem anderen alle sieben Beobachtungsziele genannt. Je mehr unterschiedliche Beobachtungsschwerpunkte abgedeckt werden sollen, desto aufwändiger werden die Beobachtungen und desto mehr unterschiedliche Verfahren müssen genutzt werden.

Besonders viele Übereinstimmungen finden sich bei den Anforderungen in der Kategorie **Auswertung der Beobachtungen und Austausch**. In jeweils mehr als dreiviertel der Bundesländer soll die Auswertung von der beobachtenden Erzieherin / dem Erzieher allein, im Team, mit den Kindern und mit den Eltern erfolgen. In der Hälfte der Bundesländer werden sogar alle vier Auswertungsformen für jede Beobachtung angeregt. Ebenfalls in mehr als 75 % der Bildungsprogramme soll die Beobachtung sowohl der Ableitung von individuellen pädagogischen Zielen dienen sowie auch als Grundlage für Entwicklungsgespräche mit den Eltern genutzt werden. In 10 von 16 Bundesländern sollen Beobachtungen zur Reflexion der pädagogischen Arbeit genutzt



werden. Liest man die verschiedenen Anforderungen in dieser Kategorie zusammen, muss der Zeitaufwand für die Auswertung von Beobachtungen als wesentlich höher angenommen werden, als der Zeitaufwand für das Beobachten an sich.

Für die **Dokumentation** können zwei konsensfähige Anforderungen benannt werden: Die Verpflichtung Beobachtungen zu dokumentieren und die Anforderung, eine individuelle Bildungs- und Entwicklungsdokumentation für jedes Kind zu führen. In der Hälfte der Bildungspläne wird darüber hinaus die Dokumentation von Gruppenprozessen oder Projekten eingefordert. In zwei Bundesländern werden zur Dokumentation zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine Angaben gemacht.

Im Vergleich zu den anderen Analysedimensionen konnten in der Dimension „Beobachtung und Dokumentation“ die meisten Anforderungen insgesamt und mit Abstand die größte Zahl konsensfähiger Anforderungen beschrieben werden. Durchschnittlich wird jede der hier aufgeführten Anforderungen in mehr als neun Bundesländern genannt.

**Tabelle 14:**  
Konsensfähige Qualitätsziele in der Dimension Beobachtung und Dokumentation

Konsensfähige Qualitätsziele in der Dimension Beobachtung und Dokumentation	Bundesländer, in denen Anforderung benannt wird	
	absolut	prozentual
Beobachtung als Grundlage für pädagogisches Handeln	15	93,75 %
Systematisches Beobachten jedes Kindes	13	81,25 %
Jedes Kind wird mind. einmal im Jahr beobachtet	13	81,25 %
Beobachtung schriftlich festhalten	13	81,25 %
Fokus auf Themen, Interessen und Lernwegen des einzelnen Kindes	15	93,75 %
Fokus auf Entwicklungsfortschritte des Kindes	12	75,00 %
Systematische Auswertung und Reflexion der eigenen Beobachtung	12	75,00 %
Auswertung im Team	14	87,50 %
Reflexion mit den Eltern	13	81,25 %
Austausch mit den Kindern	13	81,25 %
Individuelle pädagogische Ziele ableiten und umsetzen	14	87,50 %
Beobachtung und Dokumentation als Grundlage für Elterngespräche	13	81,25 %
Beobachtungen werden dokumentiert	13	81,25 %
Individuelle Bildungs- und Entwicklungsdokumentation für jedes Kind	12	75,00 %

## 4.4 Analysedimension Bildungsbereich Sprache und Sprachförderung

Das Thema Sprachförderung nimmt in allen Bildungsprogrammen einen zentralen Stellenwert ein. Als wichtige Grundlage für den weiteren Bildungsweg wird der Sprachentwicklung und der Vorbereitung des Schriftspracherwerbs im Vorschulalter große Bedeutung beigemessen. Besonders Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache werden in den Blick genommen.

### 4.4.1 Beschreibung Umfang und Inhalte

Die große Bedeutung der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen spiegelt sich in den Landesgesetzen und Bildungsprogrammen wider. In allen Bildungsprogrammen wird dem Bildungsbereich Sprache ein eigenes Kapitel gewidmet. Im Vergleich zu den anderen analysierten Dimensionen nehmen die Ausführungen zu Sprache und Sprachförderung den größten Umfang in den Programmen ein – dieser bewegt sich zwischen 2 und 24 Seiten und liegt im Mittel bei 7,9 Seiten. In einigen Bundesländern gibt es wiederum Zusatzdokumente zum Thema Sprachförderung, die in die Analyse einbezogen wurden. Inhaltlich decken die 27 verschiedenen Anforderungen für die Dimension „Sprache und Sprachförderung“ ein sehr breites Spektrum ab und lassen sich in verschiedene Kategorien einteilen (vgl. dazu auch Tabelle 23 im Anhang):

- Anforderungen an Sprachanregungen und Sprechgelegenheiten, die in den Alltag integriert sind,
- Anforderungen an die Selbstreflexion des eigenen Sprachverhaltens der pädagogischen Fachkräfte,
- Anforderungen an gezielte/geplante Aktivitäten mit der ganzen Kindergruppe bzw. in Kleingruppen oder mit einzelnen Kindern,
- Anforderungen an den Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit,
- Anforderung an die Beobachtung und Dokumentation von Sprachentwicklung,
- Anforderungen an die gezielte Sprachförderung

- Anforderungen an die Zusammenarbeit mit den Eltern in Bezug auf die Sprachentwicklung ihrer Kinder.

Die Anforderungen zur allgemeinen **Sprachanregung im Alltag** beziehen sich auf eine permanente Aufmerksamkeit, die pädagogische Fachkräfte für sprachanregende Gelegenheiten entwickeln sollen. Dies beinhaltet sowohl die sprachliche Begleitung des eigenen Tuns als auch das aufmerksame Zuhören und die Ermutigung, Kinder etwas erzählen zu lassen. Weiterhin sollen Sprachspiele, Fingerspiele, Lieder und Gedichte zu vielen Gelegenheiten im Alltag eingebracht werden. Auch die Beschäftigung mit und das Interesse von Kindern an Schrift gilt es wahrzunehmen und zu unterstützen, nicht zuletzt durch gezielte Impulse in der Raumgestaltung. Sprachanregungen sollen sowohl mit Musik als auch mit Bewegungsanregungen verknüpft werden.

Erzieherinnen und Erzieher werden als Sprachvorbilder für Kinder betrachtet. Deshalb kommt der **Selbstreflexion** des eigenen Sprachverhaltens eine hohe Bedeutung zu. In einigen Bundesländern wird die Aufzeichnung und Auswertung des eigenen Sprachverhaltens ange-regt oder die kollegiale Beobachtung vorgeschlagen.

Zusätzlich zu diesen in den Alltag integrierten Anregungen werden **Aktivitäten zur Sprach- und Literacyförderung** beschrieben. Dabei unterscheiden wir in der Analyse zwischen jenen Aktivitäten, die **in der gesamten Kindergruppe** angeboten werden können und solchen, die nur mit einer kleinen Gruppe von Kindern möglich sind oder sogar Einzelarbeit erfordern. Zu den Aktivitäten, die in der ganzen Gruppe erfolgen können, zählen das Erzählen oder Vorlesen von Geschichten, Besuche in der Bibliothek oder im Theater. Auch in der Gruppe Theater zu spielen oder Kinderkonferenzen durchzuführen, gehört zu dieser Kategorie.

Zu den **Aktivitäten zur Sprach- und Literacyförderung**, die eher **in Kleingruppen** stattfinden sollten oder mit einzelnen Kindern erfolgen, zählen nach unserer Auffassung geplante und vorbereitete Gespräche, die Durchführung von Projekten und Bilderbuchbetrachtungen. Diese Aktivitäten erfordern, dass die pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern in einen intensiven Dialog eintreten. Auch die Anforderung, das aufzuschreiben, was Kinder erzählen (Kinderdiktat), kann nur mit einzelnen Kindern sinnvoll umgesetzt werden. Für den Zeitraum dieser Aktivitäten steht die Erzieherin/der Erzieher den anderen Kindern der Gruppe nicht zur Verfügung.

Zahlreiche Kinder in Kindertagesstätten erlernen Deutsch als ihre Zweit- oder sogar Drittsprache. **Zwei- und Mehrsprachigkeit** wird in den Bildungsprogrammen als Kompetenz angesehen und die Wertschätzung und Förderung der Familiensprachen aller Kinder als Aufgaben für pädagogische Fachkräfte formuliert. Das Angebot von Liedern, Büchern, Begrüßungen in mehreren Sprachen kann für alle Kinder bereichernd sein und wird ausdrücklich eingefordert. Im Rahmen der Integration von Kindern mit Behinderungen wird auch auf den Gebrauch von Gebärdensprache oder unterstützter Kommunikation eingegangen.

Die Sprachentwicklung jedes Kindes soll gezielt und regelmäßig beobachtet und dokumentiert werden. Zur Feststellung eines erhöhten Sprachförderbedarfs sollen in den Einrichtungen mit jedem Kind Sprachstandserhebungen durchgeführt werden. Zur **Beobachtung und Dokumentation** der Sprachentwicklung werden in einigen Bundesländern Instrumente vorgegeben.

Eine zusätzliche Anforderung ergibt sich aus der **gezielten Sprachförderung** von Kindern, bei denen ein erhöhter Sprachförderbedarf festgestellt wurde. Dies betrifft sowohl deutschsprachige Kinder als auch Kinder nichtdeutscher Familiensprache, die in ihrem Zweitspracherwerb Unterstützung benötigen. Diese Sprachförderung erfolgt in Einzelarbeit oder in Kleingruppen und muss kontinuierlich mit festen Zeiten in die pädagogische Arbeit eingeplant werden. Zum Teil werden in den Bundesländern Sprachförderprogramme vorgegeben, die in den Kindertageseinrichtungen umzusetzen sind.

Die **Zusammenarbeit mit Eltern** umfasst sowohl die regelmäßige Information der Eltern über die Sprachentwicklung ihres Kindes als auch die direkte Einbeziehung der Eltern in die Sprachförderung.

## 4.4.2 Analyse und Auswertung

Die Unterstützung und Förderung der Sprachenwicklung der Kinder wird in allen Bundesländern als Aufgabe von pädagogischen Fachkräften beschrieben. Insgesamt konnten aus den unterschiedlichen Ausführungen zur Sprachförderung 27 verschiedene Anforderungen extrahiert werden, die sich jeweils auf spezifische Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte beziehen. Die Anzahl der formulierten Anforderungen ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich und liegt zwischen 4 und 23 Anforderungen – im Durchschnitt sind es 14,5 Anforderungen. Die Anzahl der Anforderungen, die in mindestens 12 der 16 Bundesländer aufgeführt werden und demzufolge als konsensfähige Qualitätsziele beschrieben werden können, liegt bei sieben und damit bei deutlich weniger Anforderungen als in der Dimension „Beobachtung und Dokumentation“ (vgl. dazu auch Tabelle 23 und 24 im Anhang).

Die größte Übereinstimmung zwischen den Bildungsprogrammen lässt sich in der Kategorie Sprachanregungen im Alltag feststellen. Zwei der Anforderungen finden sich in über 85 % aller Bundesländer: Die Anforderung, in den Alltag integrierte sprachanregende Angebote wie Fingerspiele, Reime, Sprachspiele etc. anzubieten und die Anforderung, jedem Kind zuzuhören und es zum Erzählen anzuregen. Eine Anforderung findet sich sogar in allen 16 Bildungsprogrammen: die Anregung der Beschäftigung der Kinder mit Schrift und ersten Schreibversuchen.

In der Kategorie Aktivitäten zur Sprach- und Literacyförderung in der ganzen Kindergruppe gibt es ein konsensfähiges Qualitätsziel, das in 14 der 16 Bundesländer aufgeführt wird - das möglichst tägliche Vorlesen oder Erzählen. Das Durchführen von Kinderkonferenzen oder anderen Beteiligungsformen wird in zehn Bundesländern eingefordert, wird jedoch nicht immer direkt im Zusammenhang mit der Sprachförderung genannt.

Regelmäßige geplante und vorbereitete Gespräche mit einzelnen Kindern oder in kleinen Gruppen anzubieten, gehört in 75 % der Bundesländer zu den ausdrücklich beschriebenen Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte. Damit gehört diese Anforderung zu den konsensfähigen Qualitätszielen in der Kategorie Aktivitäten zur Sprach- und Literacyförderung mit einzelnen Kindern / in Kleingruppen. Regelmäßige Bilderbuchbetrachtungen werden in neun Bildungsplänen gefordert.

Das sechste und siebte konsensfähige Qualitätsziel in der Dimension Sprachförderung betrifft zum einen die

Förderung und Wertschätzung von Zwei- und Mehrsprachigkeit, die in 15 von 16 Bundesländern eingefordert wird. Zum anderen sollen in 75 % der Bundesländer Lieder, Begrüßungsrituale oder das Vorlesen von Büchern in verschiedenen Sprachen angeboten werden.

In den Kategorien Beobachtung/Dokumentation der Sprachentwicklung, Sprachförderung, Selbstreflexion und Zusammenarbeit mit Eltern lassen sich keine konsensfähigen Qualitätsziele nach der zu Grunde gelegten Definition finden. Dennoch werden in vielen Bundesländern Anforderungen in diesen Kategorien formuliert. Die Sprachentwicklung und der Sprachstand eines Kindes soll in 10 Bundesländern regelmäßig beobachtet werden. Eine verpflichtende Sprachstandserhebung vor Schulbeginn ist in den meisten Bundesländern gesetzlich festgelegt, muss jedoch nur in sechs Bundesländern in den Kindertageseinrichtungen durchgeführt werden, in den anderen Ländern sind dafür die Schulen oder spezielle Sprachbeauftragte zuständig. Desgleichen fällt auch die Umsetzung spezieller Sprachförderprogramme nicht in allen Bundesländern in den Aufgabenbereich der Kindertageseinrichtungen. Trotzdem wird in elf Bildungsprogrammen die gezielte Sprachförderung mit einzelnen Kindern oder in Kleingruppen gefordert und in neun Bundesländern sollen die pädagogischen Fachkräfte Sprachförderprogramme umsetzen.

In der Dimension Sprache und Sprachförderung werden insgesamt 27 Anforderungen beschrieben, von denen sieben als konsensfähige Qualitätsziele bezeichnet werden können. Durchschnittlich wird jede der in dieser Dimension aufgeführten Anforderungen in mehr als acht Bundesländern genannt.

**Tabelle 15:**  
Konsensfähige Qualitätsziele in der Dimension Bildungsbereich Sprache und Sprachförderung

Konsensfähige Qualitätsziele in der Dimension Bildungsbereich Sprache und Sprachförderung	Bundesländer, in denen Anforderung benannt wird	
	absolut	prozentual
In den Alltag integrierte sprachanregende Angebote (z. B. Fingerspiele, Reime, ...)	14	87,50 %
Kindern zuhören und jedes Kind zum Erzählen anregen	14	87,50 %
Beschäftigung mit Schrift und Schreiben anregen	16	100,00 %
Vorlesen/ Erzählen möglichst täglich anbieten	14	87,50 %
Geplante und vorbereitete Gespräche mit einzelnen Kindern / in kleinen Gruppen	12	75,00 %
Wertschätzung und Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit	15	93,75 %
Verschiedene Sprachen anbieten	12	75,00 %



## 4.5 Analysedimension Zusammenarbeit mit Familien

### 4.5.1 Beschreibung Umfang und Inhalte

Die Dimension Zusammenarbeit mit Familien wird in allen Bundesländern als Aufgabenfeld von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen beschrieben. In allen Landesgesetzen und in 15 der 16 Bildungsprogramme werden Anforderungen an die Zusammenarbeit mit Eltern formuliert. Insgesamt konnten 27 verschiedene Anforderungen identifiziert werden. Der Umfang der Ausführungen in den Bildungsprogrammen reicht von wenigen Zeilen bis zu sechs Seiten, der Durchschnitt liegt bei 3,25 Seiten. Zusatzdokumente zum Thema Zusammenarbeit mit Familien werden in den Bildungsprogrammen nicht erwähnt. Die Anforderungen innerhalb der Dimension Zusammenarbeit mit Familien lassen sich fünf thematischen Kategorien zuordnen (vgl. dazu Tabelle 25 im Anhang):

- Anforderungen an die Begleitung der Familien während der Eingewöhnung ihres Kindes,
- Anforderungen an den Austausch mit den Eltern,
- Anforderungen an die Transparenz der Arbeit,
- Anforderungen an die Mitbestimmung und Beteiligung der Eltern sowie
- Anforderungen an spezielle Angebote für die Familien selbst.

Zur Zusammenarbeit mit den Familien bei der Aufnahme und **Eingewöhnung** ihres Kindes gehört nicht nur die Begleitung der Kinder und ihrer Familien vor und während der Zeit der Eingewöhnung. Auch die Öffentlichkeitsarbeit einer Einrichtung steht im Zusammenhang mit der Aufnahme von Kindern, etwa um Eltern die Entscheidung für eine Einrichtung zu erleichtern. Konkret lässt sich an Besuche oder Hospitationen interessierter Eltern denken, Informationsabende oder Tage der offenen Tür. Darüber hinaus gehört ein umfassendes Aufnahmegespräch, in dem der Verlauf der Eingewöhnung erläutert wird, zu den Anforderungen in dieser Kategorie.

Eine zweite Gruppe von Anforderungen betrifft den **Austausch mit den Eltern**. Neben der allgemeinen Forde-

rung nach einem regelmäßigen Informationsaustausch wird die Anforderung gestellt, die Ziele und Inhalte der pädagogischen Arbeit zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften abzustimmen. Dazu bedarf es wenigstens eines längeren Gesprächs zwischen beiden. So genannte „Tür- und Angelgespräche“, die beim Bringen und Abholen der Kinder mit den Eltern entstehen, sollen selbstverständlich zum Alltag gehören. Dies erfordert, dass zumindest zwei Fachkräfte zu diesen Zeiten anwesend sind, um sowohl den Ansprüchen der Kinder als auch den Bedürfnissen der Eltern entsprechen zu können. Individuelle Elterngespräche sollen regelmäßig mit den Eltern aller Kinder geführt werden – in einigen Bundesländern soll dies mindestens einmal im Jahr stattfinden, in anderen mindestens zweimal. Die Gespräche müssen jeweils vor- und nachbereitet werden. Elternabende sollen regelmäßig durchgeführt werden – auch dazu ist eine Vorbereitung notwendig.

In einer dritten Kategorie wurden Anforderungen zusammengefasst, welche die **Transparenz der Arbeit** betreffen. So sollen pädagogische Fachkräfte durch das Aushängen von Dokumentationen, Wochenplänen, Fotos etc. ihre pädagogische Arbeit für die Eltern transparent machen. Aushänge müssen regelmäßig aktualisiert werden. Hospitationen sollen ermöglicht und die Mitarbeit von Eltern angeregt werden. Dazu sind Absprachen und ggf. Auswertungen mit den Eltern notwendig. Für Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache müssen Informationen in den jeweiligen Herkunftssprachen bereitgestellt und für Elterngespräche die Möglichkeit einer Übersetzung organisiert werden.

Eine weitere Kategorie beinhaltet Anforderungen, die sich auf die **Mitbestimmung und Beteiligung der Eltern** richten. Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern wird als Ziel der Zusammenarbeit mit Familien beschrieben. Dazu soll die Mitbestimmung von Eltern in wesentlichen Fragen der Arbeit ermöglicht werden. Wenn interessierte Eltern bei der Konzepterstellung, Jahresplanung oder Projektplanungen einbezogen werden sollen, wie in einer Reihe von Ländern gefordert, sind dafür die Information der Eltern über ihre Beteiligungsmöglichkeiten sowie die Abstimmung von Formen der Beteiligung Voraussetzung. Darüber hinaus wird die regelmäßige Befragung der Eltern in einigen Bildungsplänen eingefordert. Der Umgang mit Beschwerden und Kritik soll offen und konstruktiv sein. In einigen Bundesländern gehört die Reflexion der eigenen Grundhaltung Eltern gegenüber zu den Anforderungen an Erzieher/innen.

Anforderungen, die sich auf verschiedene **Angebote für Eltern** beziehen, wurden in einer fünften Kategorie zusammengefasst. In ihnen spiegeln sich die erweiterten Aufgabenbereiche von Kindertageseinrichtungen wider, die zunehmend beratende und unterstützende Funktion für die Familien übernehmen sollen. In einigen Bundesländern wird deshalb das Ziel formuliert, dass sich die Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren weiterentwickeln sollen. Neben Elternbildungsangeboten zu Fragen der Erziehung und Bildung werden persönliche Beratungsgespräche für Eltern durch pädagogische Fachkräfte eingefordert. Die Vermittlung von verschiedensten Fachdiensten gehört zu den Aufgaben von Erzieher/innen ebenso wie die Unterstützung von Eltern, deren Kinder behindert oder von Behinderung bedroht sind. Durch ein Angebot oder die Vermittlung von Deutschkursen können Eltern mit Migrationshintergrund unterstützt werden. Gezielte Angebote für Väter und Großeltern sollen deren Präsenz in den Kindertageseinrichtungen fördern.

### 4.5.2 Analyse und Auswertung

Von den 27 aus den Bildungsprogrammen und Landesgesetzen extrahierten Anforderungen werden in den verschiedenen Bundesländern zwischen vier und 22 Anforderungen formuliert, im Mittel werden zwölf Anforderungen beschrieben. Insgesamt lassen sich in der Dimension „Zusammenarbeit mit Eltern“ fünf Anforderungen identifizieren, die in mehr als 75 % der Bundesländer gestellt werden. Diese fünf konsensfähigen Qualitätsziele finden sich in den beiden Kategorien ‚Austausch mit Eltern‘ und ‚Mitbestimmung und Beteiligung von Eltern‘ (vgl. dazu auch Tabelle 25 und 26 im Anhang).

Der regelmäßige Informationsaustausch mit den Eltern wird in 15 der 16 Bundesländer als Aufgabe von Erzieher/innen beschrieben. Diese Anforderung wird in den Ausführungen unterschiedlich stark konkretisiert. In 14 von 16 Bundesländern wird gefordert, dass Erzieher/innen mindestens einmal im Jahr ein individuelles Elterngespräch mit den Eltern aller Kinder führen, in vier dieser Länder sind halbjährliche Gespräche gefordert. Bei Gruppengrößen von bis zu 18 Kindern sowie mit der anzunehmenden Zeit für die Vor- und Nachbereitung der Gespräche muss dafür ein entsprechender Zeitaufwand eingeplant werden.

Mit den Eltern eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft einzugehen gehört ebenso in 15 von 16 Bundesländern zu den Aufgaben von pädagogischen Fachkräften. Die Ausgestaltung dieser Partnerschaft kommt einmal im Informationsaustausch zum Ausdruck; zum anderen soll die Mitbestimmung und Beteiligung von Eltern durch Erzieher/innen ermöglicht werden. Diese Anforderung wird in 14 der 16 Bundesländer beschrieben. Auch die Einbindung von interessierten Eltern in die Konzepterstellung, Jahresplanung oder Projektarbeit stellt ein konsensfähiges Qualitätsziel dar, das in 75 % der Bundesländer formuliert wird.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern während der Aufnahme und Eingewöhnung des Kindes zählt nicht zu den konsensfähigen Anforderungen mit Nennung von über drei Viertel der Bundesländer, wird aber immerhin in elf der 16 Bundesländer benannt. Neben der Zeit, die benötigt wird, um eine Beziehung mit dem Kind aufzubauen, müssen deshalb zusätzliche Zeitkontingente für die Zusammenarbeit mit den Eltern eingeplant werden. Auch die Forderung, die pädagogische Arbeit für Eltern transparent zu gestalten, etwa durch Aushänge oder Hospitationen wird noch in zehn Bildungsprogrammen formuliert.

Große Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt es dagegen bei den Forderungen nach Angeboten für Familien. Während in zwei Ländern fünf oder sechs verschiedene Angebote eingefordert werden, sind in sieben Bundesländern überhaupt keine Anforderungen beschrieben, die dieser Kategorie zugeordnet werden können.

In der Dimension Zusammenarbeit mit Familien werden insgesamt 27 Anforderungen beschrieben, von denen fünf als konsensfähige Qualitätsziele bezeichnet werden können. Durchschnittlich wird jede der in dieser Dimension aufgeführten Anforderungen in mehr als sieben Bundesländern genannt.

Konsensfähige Qualitätsziele in der Dimension Zusammenarbeit mit Eltern	Bundesländer, in denen Anforderung benannt wird	
	absolut	prozentual
Regelmäßiger Informationsaustausch	15	93,75 %
Individuelle Elterngespräche mind. 1 x / Jahr	14	87,50 %
Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern ist anzustreben	15	93,75 %
Mitbestimmung und Beteiligung von Eltern ermöglichen	14	87,50 %
Einbindung von interessierten Eltern in die Konzepterstellung, Jahresplanung, Projektarbeit..	12	75,00 %

**Tabelle 16:**  
Konsensfähige Qualitätsziele in der Dimension Zusammenarbeit mit Eltern

## 4.6 Analysedimension Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule

### 4.6.1 Beschreibung Umfang und Inhalte

Auch die Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule wird in allen Bundesländern in Form von Anforderungen an die Arbeit von Erzieher/innen thematisiert. Der Umfang der Ausführungen schwankt zwischen wenigen Sätzen und 11 Seiten, im Durchschnitt werden dem Thema 3,5 Seiten gewidmet. In fünf Bundesländern sind Zusatzdokumente zur Gestaltung des Übergangs erstellt worden, deren Umfang zwischen 3 Seiten und 125 Seiten liegt. Aus den Ausführungen konnten 29 Anforderungen an die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte extrahiert werden, die vier verschiedenen Kategorien zugeordnet wurden (vgl. Tabelle 27 im Anhang):

- Anforderungen an die kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule,
- Anforderungen an die Vorbereitung der Kinder auf den Übergang in die Grundschule,
- Anforderungen an die Zusammenarbeit mit den Eltern während des Übergangs in die Schule und

- Anforderungen an die Vor- und Nachbereitung des Übergangs gemeinsam mit der Grundschule.

Die **kontinuierliche Zusammenarbeit** zwischen der Kindertageseinrichtung und einer Grundschule beginnt mit der Koordination der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Kitas und Grundschulen eines Einzugsbereiches. Für die einzelne pädagogische Fachkraft wird die Anforderung formuliert, sich regelmäßig aktuelle Informationen über die kooperierende(n) Grundschule(n) zu beschaffen. Die Forderung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe wird durch verschiedene Aspekte konkretisiert. Zwischen den Erziehern/innen und den Lehrer/innen sollen regelmäßige fachliche Gespräche über das allgemeine pädagogische Verständnis, über Ziele und Inhalte der Arbeit stattfinden. Gegenseitige Besuche bzw. Hospitationen von Erzieher/innen und Lehrkräften zum besseren Verständnis der pädagogischen Arbeit in der jeweils anderen Institution werden gefordert, ebenso wie die wechselseitige Einbeziehung in Gremienar-

beit sowie gemeinsame Fortbildungen. Darüber hinaus soll es einen regelmäßigen fachlichen Austausch über die Gestaltung des Übergangs geben. In einigen Bundesländern gibt es die Forderung nach einer schriftlichen Kooperationsvereinbarung bzw. einem gemeinsam entwickelten Kooperationskalender. Zur besseren Koordination wird die Benennung einer Kooperationsbeauftragten in jeder Institution vorgeschlagen.

In einer zweiten Kategorie sind Anforderungen zusammengefasst, die die **Vorbereitung der Kinder auf die Schule bzw. den Übergang** betreffen. Dazu gehört nach wie vor die Erwartung, dass die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen die Schulfähigkeit der Kinder herstellen.<sup>12</sup> In vielen Bundesländern wird darunter vor allem verstanden, die Bildungsprogramme der jeweiligen Länder umzusetzen. Die Vorbereitung der Kinder auf die Schule beginnt in diesem Sinne bereits mit ihrer Aufnahme in die Kindertageseinrichtung. In einigen Bundesländern wird gefordert, die Kinder im letzten Jahr vor dem Schulbeginn besonders zu fördern. Eine weitere Anforderung an Erzieher/innen besteht darin, den bevorstehenden Schulbeginn mit den betreffenden Kindern rechtzeitig zu thematisieren und sowohl ihre Wünsche als auch ihre Ängste aufzugreifen. Einige Bundesländer sehen vor, die zukünftige Lehrerin in die Kindergruppe einzuladen und/ oder mit den Kindern die Schule zu besuchen. Auch den Abschied der Kinder von der Kindertageseinrichtung zu gestalten, wird in einigen Bildungsplänen explizit gefordert.

Vor dem Übergang in die Schule spielt die **Zusammenarbeit mit den Eltern** eine wichtige Rolle. In einigen Bundesländern werden deshalb zusätzliche Anforderungen für diese Zeit formuliert. So soll es mindestens einen Elternabend zum Übergang in die Schule geben sowie mindestens ein individuelles Beratungsgespräch – in einigen Bundesländern sind mindestens zwei Beratungsgespräche verpflichtend. Darüber hinaus sollen Gespräche mit den Eltern, der zukünftigen Lehrkraft und der jeweiligen Erzieherin / des Erziehers geführt werden. Vor allem für Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen (Hochbegabung, Behinderungen) besteht bei der Suche einer geeigneten Schule besonderer Beratungsbedarf. Diese Unterstützung durch die pädagogischen Fachkräfte wird in einigen Bildungsplänen explizit eingefordert.

In eine vierte Kategorie lassen sich Anforderungen zur konkreten **Vor- und Nachbereitung des Übergangs** in die Schule einordnen. Die Kindertageseinrichtung soll

<sup>12</sup> In vielen Bundesländern wird diese Forderung dahingehend ergänzt, die Schulen besser auf die Kinder vorzubereiten – eine Anforderung, die nicht an Erzieher/innen gerichtet ist.

zusammen mit der Grundschule Angebote für Kinder und Eltern organisieren – das können Informationsveranstaltungen sein, ein Tag der offenen Tür oder das Einüben des Schulweges. Weiterhin sollen die Erzieher/innen zusammen mit den jeweils zukünftigen Lehrkräften in einen Austausch über die Bildungsbiographie und Entwicklung jedes Kindes treten. Dazu sollen die dokumentierten Beobachtungen herangezogen werden. In einigen Bildungsplänen wird darüber hinaus für jedes Schulanfängerkind eine Teambesprechung in der Kindertageseinrichtung eingefordert. Auch nach der Einschulung sollen die Erzieher/innen mit den Lehrer/innen zusammenarbeiten und bei Problemen einzelner Kinder gemeinsame Lösungsansätze entwickeln. In einigen Bundesländern wird gefordert, dass die pädagogischen Fachkräfte in den Klassen der ehemaligen Kita-Kinder hospitieren. Die gemeinsame Reflexion der Übergangsphase mit den Lehrkräften gehört ebenfalls in einigen Bildungsprogrammen zu den Aufgaben der Erzieher/innen.

### 4.6.2 Analyse und Auswertung

In der Dimension Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule wurden 29 verschiedene Anforderungen identifiziert. In den Bildungsprogrammen und Landesgesetzen der einzelnen Bundesländer werden zwischen einer und 25 Anforderungen aufgeführt. Als konsensfähige Qualitätsziele können nach unseren Kriterien nur zwei der Anforderungen bezeichnet werden. Beide beziehen sich auf die Vorbereitung der Kinder auf die Schule. Sieben weitere Kriterien werden in zehn bzw. elf der Bundesländer genannt und damit immerhin in der Mehrzahl der Bundesländer (vgl. dazu die Tabellen 27 und 28 im Anhang).

In 75 % der Bundesländer besteht Übereinstimmung in der Anforderung an Erzieher/innen, die Schulfähigkeit der Kinder herzustellen, in dem die in den Bildungsprogrammen umrissenen Bildungsbereiche den Kindern nahe gebracht werden. In 13 der 16 Bundesländer sollen pädagogische Fachkräfte die Kinder langfristig auf den Übergang vorbereiten und sie während des Übergangs unterstützen. Als eine Form der Vorbereitung wird in zehn Bundesländern der Besuch mit den Kindern in der Schule eingefordert.

Eine kontinuierliche Kooperation zwischen der Kita und einer Grundschule aufzubauen und zu pflegen wird durch verschiedene Anforderungen umgesetzt. In zehn



von elf Bundesländern sollen von den Erzieher/innen Informationen über die Grundschulen eingeholt werden. In ebenso vielen Ländern werden mehrfache fachliche Gespräche über allgemeine pädagogische Ziele und Inhalte eingefordert. Ein regelmäßiger fachlicher Austausch über die Gestaltung des Übergangs sowie gegenseitige Besuche bzw. Hospitationen werden in elf Bundesländern gefordert. Zwar müssen diese Anforderungen nicht von allen Erzieher/innen einer Einrichtung gleichzeitig erfüllt werden, jedoch sollten mindestens die Kollegen bzw. Kolleginnen einbezogen werden, die mit Kindern im Vorschulalter arbeiten. Je nach Organisation der Einrichtung kann dies den größten Teil der pädagogischen Fachkräfte einer Einrichtung betreffen. In elf Bundesländern sollen alle pädagogischen Fachkräfte, die mit Kindern im Vorschulalter arbeiten, sich mit den Lehrer/innen über die Bildungsbiographie und die Entwicklung der einzuschulenden Kinder austauschen. Dabei sollen sie sich auf ihre Beobachtungen und Dokumentationen jedes einzelnen Kindes stützen. Bei dieser Forderung gilt es zu bedenken, dass die Kinder in vielen Kindertagesstätten verschiedene Schulen auswählen. Der Kontakt mit den zukünftigen Lehrer/innen der Kinder kann deshalb in vielen Einrichtungen nur bei einem Teil der Kinder ermöglicht werden oder ist mit einem hohen organisatorischen und zeitlichen Aufwand verbunden.

In der Hälfte der Bundesländer werden von den Erzieher/innen zusätzliche Elternabende und individuelle Beratungsgespräche zum Übergang in die Schule erwartet. In vier Bundesländern wird die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft nach der Einschulung der Kinder eingefordert. In aller Regel sind zu diesem Zeitpunkt neue Kinder zu betreuen – eine solche Anforderung kann nur erfüllt werden, wenn dafür spezielle Zeitkontingente eingerechnet werden.

Im Vergleich zu den anderen Analysedimensionen besteht in der Dimension „Gestaltung des Übergangs“ von der Kita in die Grundschule ein geringerer Konsens zwischen den Bundesländern. Dennoch ist festzuhalten, dass viele der 29 Anforderungen von dem Großteil der Bundesländer beschrieben werden. Im Durchschnitt wird jede der Anforderungen auch in dieser Dimension in mehr als sieben Bundesländern formuliert.

**Tabelle 17:**  
Konsensfähige Qualitätsziele in der Dimension Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule

Konsensfähige Qualitätsziele in der Dimension Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule	Bundesländer, in denen Anforderung benannt wird	
	absolut	prozentual
Schulfähigkeit der Kinder herstellen	12	75,00 %
Kinder langfristig vorbereiten und unterstützen	13	81,25 %

## 4.7 Analysedimension Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

### 4.7.1 Beschreibung Umfang und Inhalte

Anforderungen, die der Dimension „Qualitätssicherung und -entwicklung“ zuzurechnen sind, finden sich in 15 der 16 Bildungsprogramme sowie in den Kita-Gesetzen und -verordnungen der Länder. In den Bildungsprogrammen werden dem Thema im Durchschnitt 2,9 Seiten gewidmet, der Umfang bewegt sich zwischen wenigen Zeilen und elf Seiten. Die 22 extrahierten Anforderungen beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte der Qualitätssicherung und -entwicklung, die folgenden vier Kategorien zugeordnet wurden (vgl. dazu Tabelle 29 im Anhang):

- Anforderungen, die die Konzeption betreffen,
- Anforderungen an das Qualitätsmanagement,
- Anforderungen an die Arbeit im Team sowie
- Anforderung an die Qualifizierung der Fachkräfte.

Die Entwicklung und Umsetzung einer pädagogischen **Konzeption** ist als Anforderung sowohl an die Leitungskräfte als auch an alle pädagogischen Fachkräfte einer Einrichtung gerichtet. Die Ziele der jeweiligen Bildungspläne sollen in die Konzeption übernommen werden. Die Entwicklung der Konzeption oder eines Leitbildes / Profils soll im Team erfolgen. Um den wachsenden Anforderungen und neuen Erkenntnissen gerecht zu werden, soll die Konzeption darüber hinaus kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Die Anforderungen in den Bildungsprogrammen an das **Qualitätsmanagement** in den Kindertageseinrichtungen sind sehr unterschiedlich formuliert. Allgemein besteht die Anforderung, dass ein Qualitätssicherungssystem vorhanden sein muss. Eine interne Evaluation bzw. eine Selbstevaluation ist in vielen Bundesländern verpflichtend. Auch die Durchführung einer externen Evaluation gehört zu den Anforderungen an das Qualitätsmanagement. In einigen Bildungsplänen wird die Durchführung des Qualitätskreises eingefordert. Dieser setzt sich aus einer Ist-Analyse, der Bewertung des Ist-Zustandes anhand eines Kriterienkatalogs, der Festlegung und Umsetzung von Maßnahmen sowie

der Evaluation der Umsetzung zusammen. Qualitätsentwicklungsprozesse sind schriftlich festzuhalten und zu dokumentieren. Die Qualitätssicherung und -entwicklung ist nicht nach einmaliger Durchführung beendet, sondern soll fester Bestandteil der Arbeit pädagogischer Fachkräfte sein und kontinuierlich erfolgen. Auch die regelmäßige Befragung von Eltern, Kindern und anderen Akteuren gehört zu den Anforderungen eines Qualitätsmanagements. Die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungsprozesse soll ebenfalls zur Qualitätssicherung genutzt werden.

Qualitätssicherung und -entwicklung wird auch in die **Arbeit im Team** einbezogen. So gibt es die Anforderung, das gesamte Team an dem Qualitätsmanagement zu beteiligen. Qualitätskriterien sollen gemeinsam im Team entwickelt werden. Im Rahmen der Teambesprechungen soll regelmäßig die pädagogische Arbeit reflektiert werden. Auch kollegiale Beratung und Supervision finden sich als Anforderungen für die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte in den Bildungsprogrammen. Eine weitere Anforderung zielt darauf, Verbindlichkeit und Transparenz herzustellen.

In einer vierten Kategorie werden Anforderungen zusammengefasst, die sich auf die **Qualifizierung der Fachkräfte** beziehen. Verpflichtende, regelmäßige Fortbildungen für alle Mitarbeiter/innen gehören ebenso dazu wie Qualifizierung durch die Fachberatung der Kindertageseinrichtungen. Von den pädagogischen Fachkräften wird weiter gefordert, regelmäßig Fachliteratur zu lesen und Selbstreflexion zu betreiben.

### 4.7.2 Analyse und Auswertung

In der Dimension „Qualitätssicherung und -entwicklung“ gibt es insgesamt 22 Anforderungen. In den einzelnen Bundesländern werden zwischen 3 und 18 dieser Anforderungen formuliert. Durchschnittlich werden mehr als 10 Anforderungen an die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte für den Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung gestellt. Fünf der Anforderungen können als konsensfähige Qualitätsziele bezeichnet werden – jene Anforderungen, die in mindestens 75 % der Bundesländer genannt werden (vgl. dazu die Tabellen 29 und 30 im Anhang).

Das erste konsensfähige Qualitätsziel bezieht sich auf die pädagogische Konzeption. In 12 der 16 Bundesländer wird die Forderung aufgestellt, dass in jeder Einrichtung eine pädagogische Konzeption vorhanden

sein muss, die auch umgesetzt wird. Damit wird die Verbindlichkeit der Anforderungen an pädagogische Fachkräfte unterstrichen. In sechs der Bundesländer soll die Konzeption bzw. ein gemeinsames Leitbild im Team entwickelt werden – dies bedarf in jedem Fall eines längeren Abstimmungsprozesses, vor allem wenn die Konzeption kontinuierlich weiterentwickelt werden soll, wie in vier der Bundesländer gefordert.

Zwei weitere konsensfähige Qualitätsziele beziehen sich auf das Qualitätsmanagement der Einrichtungen. In 14 der 16 Bundesländer muss ein Qualitätssystem vorhanden sein, 13 Bundesländer verpflichten die Einrichtungen zur Durchführung von interner Evaluation bzw. von Selbstevaluation. Je nach dem verwendeten Verfahren kann die Durchführung interner Evaluation einen hohen Zeitaufwand bedeuten. In sieben Bundesländern werden die einzelnen Elemente des Qualitätszirkels eingefordert, der zusätzlich zur Qualitätsanalyse auch die Qualitätsentwicklung vorsieht. Die Ergänzung des Qualitätsmanagements durch die regelmäßige Befragung von Eltern oder anderen Akteuren wird nur in drei Bundesländern ausdrücklich eingefordert.

In 75 % der Bundesländer zählt die regelmäßige Reflexion der pädagogischen Arbeit im Team zum Qualitätsmanagement und stellt damit ein viertes konsensfähiges Qualitätsziel für die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte dar. Das fünfte konsensfähige Qualitätsziel in der Dimension Qualitätssicherung und -entwicklung wird in allen 16 Bundesländern formuliert: Die pädagogischen Fachkräfte sind dazu verpflichtet, sich regelmäßig fortzubilden. In einigen Landesgesetzen wird die Anzahl der Fortbildungstage benannt, die Träger den Fachkräften zur Verfügung stellen müssen. Die Zahlen liegen zwischen drei und fünf Tagen im Jahr. Zusätzlich muss Zeit für Fachberatung eingeplant werden, die in 11 der 16 Bundesländer verpflichtender Bestandteil des Qualitätsmanagement ist.

In der Dimension „Qualitätssicherung und -entwicklung“ wurden im Vergleich zu den anderen Analysedimensionen weniger Anforderungen identifiziert, dennoch können fünf der 22 Anforderungen als konsensfähige Qualitätsziele bezeichnet werden. Durchschnittlich wird jede der in dieser Dimension aufgeführten Anforderungen in mehr als sieben Bundesländern genannt.

Konsensfähige Qualitätsziele in der Dimension Qualitätssicherung und -entwicklung	Bundesländer, in denen Anforderungen benannt wird	
	absolut	prozentual
Eine pädagogische Konzeption muss vorhanden sein und umgesetzt werden.	12	75,00 %
Ein Qualitätssystem muss vorhanden sein.	14	87,50 %
Die Interne Evaluation/Selbstevaluation ist verpflichtend.	13	81,25 %
Eine regelmäßige Reflexion der Arbeit im Team soll stattfinden.	12	75,00 %
Regelmäßige Fortbildung ist für alle Mitarbeiter/innen verpflichtend.	16	100,00 %

**Tabelle 18:**  
Konsensfähige Qualitätsziele in der Dimension Qualitätssicherung und -entwicklung

## 4.8 Zentrale Ergebnisse

Im Zentrum der vorliegenden Analyse standen fünf Aufgabenbereiche von pädagogischen Fachkräften in Tageseinrichtungen und die darauf bezogenen Anforderungen, wie sie in landesrechtlichen Regelungen und den Bildungsprogrammen der Bundesländer dokumentiert sind. Sie bilden nur einen Teil der Anforderungen an die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen ab. So wurden die Mehrzahl der Bildungsbereiche ebenso wie Aufgaben unberücksichtigt gelassen, die aus der Integration von Kindern mit Behinderungen resultieren oder der Förderung von Resilienz.

Die Auswahl der Analysedimensionen spiegelt die Wahrnehmung der Bedeutsamkeit dieser Aufgaben in offiziellen Dokumenten wie im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“, in der Fachdiskussion und von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen wider.

Trotz dieses begrenzten Blicks zeichnet sich bei den Anforderungen an die Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern ein Bild großer Vielfalt und Komplexität ab. Allein der Umfang der Anforderungen ist beträchtlich. Insgesamt wurden in den fünf Dimensionen 138 verschiedene Anforderungen gefunden. In den einzelnen Bundesländern werden zwischen 17 und 96 Anforderungen benannt, dabei werden in zehn der 16 Bundesländer mehr als 70 verschiedene Anforderungen formuliert, in drei Bundesländern sogar über 90 Anforderungen.

In den gebildeten Kategorien innerhalb der Analysedimensionen kommen die Vielfalt der Anforderung und die große inhaltliche Bandbreite zum Ausdruck.

**Tabelle 19:**  
Analysedimensionen und ihre Kategorien

<b>Beobachtung und Dokumentation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beobachten</li> <li>• Ziele der Beobachtung</li> <li>• Auswertung und Austausch</li> <li>• Dokumentation</li> </ul>
<b>Sprache und Sprachentwicklung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachanregungen und Sprachgelegenheiten im Alltag</li> <li>• Selbstreflexion</li> <li>• Aktivitäten in der ganzen Kindergruppe</li> <li>• Aktivitäten mit einzelnen Kindern /Kleingruppen</li> <li>• Zwei- und Mehrsprachigkeit</li> <li>• Beobachtung und Dokumentation</li> <li>• Gezielte Sprachförderung</li> <li>• Zusammenarbeit mit Eltern</li> </ul>
<b>Zusammenarbeit mit Familien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eingewöhnung / Begleitung von Übergängen</li> <li>• Austausch mit den Eltern</li> <li>• Transparenz der Arbeit</li> <li>• Mitbestimmung und Beteiligung der Eltern</li> <li>• Angebote für Familien</li> </ul>
<b>Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontinuierliche Kooperation Kita-Grundschule</li> <li>• Vorbereitung der Kinder auf die Schule / den Übergang</li> <li>• Zusammenarbeit mit den Eltern</li> <li>• Vor- und Nachbereitungen des Übergangs</li> </ul>
<b>Qualitätssicherung und -entwicklung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konzeption</li> <li>• Qualitätsmanagement</li> <li>• Arbeit im Team</li> <li>• Qualifizierung der Fachkräfte</li> </ul>



In weiteren Verlauf der Analyse wurden all jene Anforderungen identifiziert, die in mindestens 75 % der Bundesländer aufgestellt werden und somit als Konsens der Anforderungen oder als **konsensfähige Qualitätsziele** bezeichnet werden können. Es wurden insgesamt 33 konsensfähige Qualitätsziele ermittelt. In 14 Bundesländern werden mehr als 25 dieser konsensfähigen Qualitätsziele benannt, in zwei Bundesländern sind alle konsensfähigen Qualitätsziele aufgeführt.

**Tabelle 20:**  
Konsensfähige Qualitätsziele in den fünf Analysedimensionen

Beobachtung und Dokumentation
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beobachtung als Grundlage für pädagogisches Handeln</li> <li>• Systematisches Beobachten jedes Kindes</li> <li>• Jedes Kind wird mindestens einmal im Jahr beobachtet</li> <li>• Beobachtung schriftlich festhalten</li> <li>• Fokus auf Themen, Interessen und Lernwegen des einzelnen Kindes</li> <li>• Fokus auf Entwicklungsfortschritten des Kindes</li> <li>• Systematische Auswertung und Reflexion der eigenen Beobachtung</li> <li>• Auswertung im Team</li> <li>• Reflexion mit den Eltern</li> <li>• Austausch mit den Kindern</li> <li>• Individuelle pädagogische Ziele ableiten und umsetzen</li> <li>• Beobachtung und Dokumentation als Grundlage für Elterngespräche</li> <li>• Beobachtungen werden dokumentiert</li> <li>• Individuelle Bildungs- und Entwicklungsdokumentation für jedes Kind</li> </ul>
Sprachförderung
<ul style="list-style-type: none"> <li>• In den Alltag integrierte sprachanregende Angebote (z. B. Fingerspiele, Reime, ...)</li> <li>• Kindern zuhören und jedes Kind zum Erzählen anregen</li> <li>• Beschäftigung mit Schrift und Schreiben anregen</li> <li>• Vorlesen/ Erzählen möglichst täglich anbieten</li> <li>• Geplante und vorbereitete Gespräche mit einzelnen Kindern / in kleinen Gruppen</li> <li>• Wertschätzung und Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit</li> <li>• Verschieden Sprachen anbieten</li> </ul>
Zusammenarbeit mit Eltern
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regelmäßiger Informationsaustausch</li> <li>• Individuelle Elterngespräche mindestens 1 x / Jahr</li> <li>• Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern ist anzustreben</li> <li>• Mitbestimmung und Beteiligung von Eltern ermöglichen</li> <li>• Einbindung von interessierten Eltern in die Konzepterstellung, Jahresplanung, Projektarbeit</li> </ul>
Gestaltung des Übergangs Kita – Schule
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulfähigkeit der Kinder herstellen</li> <li>• Kinder langfristig vorbereiten und unterstützen</li> </ul>
Qualitätssicherung und -entwicklung
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pädagogische Konzeption muss vorhanden sein und umgesetzt werden</li> <li>• Qualitätssystem muss vorhanden sein</li> <li>• Interne Evaluation/Selbstevaluation verpflichtend</li> <li>• Regelmäßige Reflexion der Arbeit im Team</li> <li>• Regelmäßige Fortbildung für alle Mitarbeiter/innen verpflichtend</li> </ul>

Die Ergebnisse der Auswertung zeigen, dass Erzieherinnen und Erzieher in fast allen Bundesländern mit einer großen Zahl von Anforderungen konfrontiert werden. Die zum Teil sehr komplexen Anforderungen beziehen sich auf ganz unterschiedliche Bereiche der pädagogischen Arbeit. Sie reichen von konkreten Handlungsanweisungen (z. B. regelmäßiges Vorlesen, Elterngespräche, Beobachten) über organisatorische Anforderungen (regelmäßige Befragungen von Eltern, Angebote für Familien organisieren, Teamgesprächen einplanen) bis hin zur eigenen Weiterqualifizierung und der Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Arbeit.

Nicht jede der ermittelten Anforderungen lässt sich mit einem Zeitkontingent belegen. Einige Anforderungen zielen auf Haltungen und Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte ab. Demgegenüber stehen andere Anforderungen, die sich auf die regelmäßige Arbeit mit jedem einzelnen Kind und dessen Eltern beziehen. Für diese Anforderungen muss ein sehr viel höheres Zeitkontingent eingeplant werden als für Anforderungen, die in der Kindergruppe oder einmalig stattfinden.

## 5. Empfehlungen

### A Fachkraft-Kind-Relation konsequent ausweisen und anpassen

Die rechtlichen Regelungen zum Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen in den einzelnen Bundesländern sind zum Teil intransparent und aufgrund unterschiedlicher Begrifflichkeiten und Definitionen aktuell nicht miteinander vergleichbar. In vielen Ländern werden Schlüssel festgeschrieben, die nicht berücksichtigen oder völlig offen lassen, welcher Anteil an mittelbarer pädagogischer Arbeit damit geleistet werden muss. Ebenso wird nicht berücksichtigt, dass Ausfallzeiten durch Krankheitstage und Urlaubs- bzw. Fortbildungsansprüche entstehen. Es ist davon auszugehen, dass die konkrete Fachkraft-Kind-Relation in der Regel von dem gesetzlichen Personalschlüssel negativ abweicht. Die Bestimmungen zur Fachkraft-Kind-Relation (bzw. zum Personalschlüssel) in den Kita-Gesetzen beruhen nur ansatzweise auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und internationalen Expertenempfehlungen.

- In den landesrechtlichen Regelungen und in Tarifverhandlungen sollte klar zwischen Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relation differenziert werden und eine transparente und einheitliche Berechnungsgrundlage Anwendung finden. In jedem Fall sollte die Fachkraft-Kind-Relation konsequent ausgewiesen werden.
- Damit Kindertageseinrichtungen den Bildungsauftrag angemessen umsetzen können, sollten rechtliche Regelungen zur Fachkraft-Kind-

Relation Expertenempfehlungen und Ergebnisse wissenschaftlicher Studien ebenso wie die in den Bildungsprogrammen formulierten Anforderungen angemessen berücksichtigen.

### B Mittelbare pädagogische Arbeit berücksichtigen

Die Bildungsprogramme der Bundesländer nehmen für sich in Anspruch, eine fachliche Orientierung und verbindliche Grundlage der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu bieten. Die in ihnen formulierten Anforderungen und Aufgaben liegen sowohl im Bereich der direkten als auch der mittelbaren pädagogischen Arbeit. Bisher sind in den Ländern nur vereinzelt Bemühungen erkennbar, die Anforderungen mit den zur Verfügung stehenden strukturellen Ressourcen in Relation zu setzen.

- Wir empfehlen eine entsprechende Überprüfung der Angemessenheit der strukturellen Rahmenbedingungen im Verhältnis zu den Anforderungen in den Bildungsprogrammen in allen Bundesländern vorzunehmen.
- Auf der Grundlage der Ergebnisse der empfohlenen Überprüfungen und eines bundesweiten Konsensprozesses sollten angemessene Zeitkontingente für die mittelbare pädagogische Arbeit vereinbart werden und Eingang in die Kindertagesstättengesetze finden.

## C Qualifizierung der Fachkräfte vorantreiben

Internationale Untersuchungen zeigen klar auf, dass nicht eine einzelne Strukturvariable die Qualität in Kindertageseinrichtungen bestimmt. Die Ausbildung und Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte ist ein weiteres wichtiges politisch regulierbares Strukturmerkmal. Eine systematische Verzahnung der Inhalte der Bildungsprogramme der einzelnen Länder mit den Curricula der unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungsgänge steht bislang aus.

- Die Inhalte der Bildungsprogramme sollten in die Curricula aller Ausbildungsgänge (an Fachschulen, Fachakademien und Hochschulen) aufgenommen werden.
- Um den umfassenden Anforderungen an die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen gerecht werden zu können, sollten Ausbildungen von pädagogischen Fachkräften wissenschafts- und forschungsbasiert sein.
- Die Anstrengungen für eine generelle Anhebung des Qualifikations-Niveaus von pädagogischen Fachkräften sollten weiter geführt werden. In diesem Zusammenhang sollte auch eine damit einhergehende verbesserte Bezahlung angestrebt werden.

## D Forschung intensivieren

Internationale Forschungen belegen deutliche Effekte einer günstigen Fachkraft-Kind-Relation – im Zusammenspiel mit anderen zentralen Strukturvariablen – auf die Qualität der pädagogischen Prozesse als auch auf das Verhalten und schließlich auf die Entwicklung der Kinder im sozial-emotionalen und kognitiv-sprachlichen Bereich. In Deutschland existieren hierzu dagegen keine aktuellen und breit angelegten empirischen Untersuchungen.

In den Bildungsprogrammen sind neben der direkten Bildungs- und Erziehungsarbeit mit den Kindern vielfältige Aufgaben im Bereich der mittelbaren pädagogischen Arbeit aufgeführt. Einige davon wurden in dieser Expertise analysiert. Es gibt jedoch bisher noch kaum empirische Erkenntnisse darüber, wie diese Fachaufgaben in deutschen Kindertageseinrichtungen bewertet und konkret umgesetzt werden. Ebenso fehlen Daten zum Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung dieser Fachaufgaben, strukturellen Merkmalen der Kindertageseinrichtungen und anderen Aspekten pädagogischer Qualität.

- Um den Anschluss an die internationale Forschung herzustellen, ist es dringend notwendig, Forschung zum Zusammenwirken von Orientierungs-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland unter der Berücksichtigung moderierender Variablen zu fördern.
- Die in den Bildungsprogrammen ausgeführten Fachaufgaben sollten für die in der Expertise berücksichtigten Themen als auch für weitere Themen- und Aufgabenfelder, die in den Bildungsprogrammen angesprochen sind, systematisch empirisch erfasst werden.
- Wir empfehlen Forschung zum Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Fachaufgaben, den strukturellen Merkmalen der Kindertageseinrichtungen und anderen Aspekten pädagogischer Qualität zu unterstützen.

## E Bundesweiten Dialog zu konsensfähigen Qualitätszielen führen

Die vorliegende Expertise konnte aufzeigen, dass es in den fünf ausgewählten Analysedimensionen Anforderungen gibt, die in mindestens drei Viertel aller Bildungsprogramme formuliert werden und die deshalb als grundsätzlich konsensfähige Qualitätsziele eingestuft werden können. Damit ist der Anfang gemacht für einen breiten fachlichen und politischen Diskurs unter Beteiligung aller relevanten Akteure.

- Die konsensfähigen Qualitätsziele, die aus dieser Expertise hervorgegangen sind, sollten die Grundlage für die Initiierung eines bundesweiten Konsensprozesses bilden mit dem Ziel, abschließend auf JMK/KMK-Ebene länderübergreifende zentrale Qualitätsziele für die Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen zu formulieren.
- Die Qualitätsziele sollten dabei sowohl durch die Analyse weiterer Dimensionen als auch aus fachlicher Perspektive ergänzt werden.
- Die Umsetzung der konsensfähigen Qualitätsziele sollte durch die Anpassung der strukturellen Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen und eine abgestimmte Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte ermöglicht und unterstützt werden.

## Literatur

- \* AG 3.13 QVTAG (2008): Arbeitszeitbedarf für die mittelbare pädagogische Arbeit einer Erzieherin in der Kita. <http://www.daks-berlin.de/downloads/ag3.13endfassung080820.pdf> (Zugriff: 15.03.2009)
- \* Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2006). Ergebnisteilgramm und Empfehlungen der Bertelsmann Stiftung. [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-26ECF323/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_18718\\_\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-26ECF323/bst/xcms_bst_dms_18718__2.pdf) (Zugriff: 16.04.2009)
- \* Bock-Famulla, K. (2008). Länderreport frühkindliche Bildungssysteme 2008. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- \* Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005). 12. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.
- \* Blau, D.M. (1999). The effect of childcare characteristics on child development. *Journal of Human Resources*, 34, 786-822.
- \* Bundesjugendkuratorium (2008). Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen. Stellungnahme. <http://www.bundesjugendkuratorium.de/navi/pdf.gif> (Zugriff 16.04.2009)
- \* Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Nabors, L.A. & Bryant, D.M. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development*, 67, 606-620.
- \* Cost, Quality and Outcomes Study Team (1995). Cost quality and child outcomes in child care centers. Denver: Department of Economics, Center for Research in Economic and Social Policy.
- \* Cost, Quality and Outcomes Study Team (1999). The children of the cost, quality and outcomes study go to school. Executive Summary. Chapel Hill: University of North Carolina.
- \* Cramer, M., Förster, A., Gross, M. & Mann, H. (2007). Was braucht die Kita zur Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans? Abschlussbericht. Dresden: Paritätischer Wohlfahrtsverband Landesverband Sachsen. [www.parisax.de/include/news\\_files/PARITAEISCHE\\_Untersuchung\\_Kita\\_Rahmenbedingungen\\_13\\_11\\_07.pdf](http://www.parisax.de/include/news_files/PARITAEISCHE_Untersuchung_Kita_Rahmenbedingungen_13_11_07.pdf) (Zugriff 15.04.2009).

- \* Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M.R., Leal, T. & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 339-361.
- \* De Schipper, E.J., Riksen-Walraven, J. M. & Geurts, S.A. (2006). Effects of child-caregiver-ratio on the interactions between caregivers and children in child care centers: An experimental study. *Child Development*, 77, 861-874.
- \* Diller, A., Leu, H.-R. & Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2005). Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. Verlag Deutsches Jugendinstitut. München.
- \* Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut, Universität Dortmund (2008). Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München: Deutsches Jugendinstitut.
- \* Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2008). DGB-Index Gute Arbeit. Wie Erzieherinnen ihre Arbeitsbedingungen beurteilen. [http://www.gew.de/Binaries/Binary40336/Brosch%3%BCre\\_DGB-index\\_Arbeitspapier\\_Erzieherinnen-kurz%20%3%BCbera..pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary40336/Brosch%3%BCre_DGB-index_Arbeitspapier_Erzieherinnen-kurz%20%3%BCbera..pdf) (Zugriff 11.04.2009).
- \* Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut, Universität Dortmund (2007). Wie geht's im Job? KiTa Studie der GEW. <http://www.gew.de/Binaries/Binary35437/GEW-Kitastudie.pdf> (Zugriff 11.04.2009).
- \* Göncü, A. & Rogoff, B. (1998). Children's categorization with varying adult support. *American Educational Research Journal*, 35 (2), 333-349.
- \* Hassenstein, B. & Hassenstein, H. (1990). Was Kindern zusteht. München.
- \* Hayes, Ch., Palmer, J. & Zaslow, M. (Eds.) (1990). Who cares for America's Children? Child Care Policies for the 1990s. Washington.
- \* HMSO (1991). Children Act 1989 Guidance and Regulations: Volume 2, Family support, day care and educational provision for young children. London.
- \* Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult:child ratio. *Merill-Palmer Quarterly*, 43 (3), 404-425.



- \* Howes, C., Smith, E.W. & Galinsky, E. (1995). The Florida child care quality improvement study. Interim Report. New York, NY: Families and Work Institute.
- \* IKK-Bundesverband (2007): Der IKKimpuls. Berufsreport Erzieherinnen und Erzieher. [http://www.ikkbw-he.de/uploads/tx\\_moveelevatoriikkbooklet/104468.pdf](http://www.ikkbw-he.de/uploads/tx_moveelevatoriikkbooklet/104468.pdf) (Zugriff 10.04.2009)
- \* Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. <http://www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=2027> (Zugriff 15.04.2009).
- \* Love, J.M., Ryer, P. & Faddis, B. (1992). Caring environments – program quality in California’s publicly funded child development programs: Report on the legislatively mandated 1990-91 staff/child ratio study. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation.
- \* Munton, T., Mooney, A., Moss, P., Petrie, P., Clark, A. & Woolner, J. (2002a). Research on ratios, group size and staff qualifications and training in early years and child-care settings. Part A: Review of international research on the relationship between ratios, staff qualifications an training, group size and the quality of provision in early years and childcare settings. Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London. Queens Printer. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR320.pdf> (Zugriff: 16.04.2009)
- \* Munton, T., Barday, L., Mallardo, M.R. & Barreau, S. (2002b). Research on ratios, group size and staff qualifications and training in early years and childcare settings. Part B: Adult:Child ratios for early year settings in the private/ independent sector: A report of empirical research. Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London. Queens Printer. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR320.pdf> (Zugriff: 16.04.2009)
- \* NAEYC (2000). Accreditation criteria and procedures of the National Academy of Early Childhood Programs (rev.ed.).
- \* Netzwerk Kinderbetreuung und andere Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie der Europäischen Kommission (1996). Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder. Vorschläge für ein zehnjähriges Aktionsprogramm.
- \* NICHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 269-306.
- \* NICHD Early Child Care Research Network (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4, 116-135.
- \* NICHD Early Child Care Research Network (2002). Child-care structure process outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children’s development. *Psychological Science*, 13, 199-206.
- \* NICHD Early Child Care Research Network (2003a). The NICHD Study of Early Child Care: Contexts of development and developmental outcomes over the first seven years of life. In Brooks-Gunn, J., Fuligni, A.S. & Berlin, L.J. (Eds). *Early child development in the 21st century* (pp. 181-201). New York: Teachers College Press.
- \* NICHD Early Child Care Research Network (2003b). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development*, 74, 976-1005.
- \* Palmérus, K. (1996). Child caregiver ratios in day care center groups: impact on verbal interactions. *Early Child Development and Care*, 118, 45-57.
- \* Paritätischer Anforderungskatalog für die Strukturqualität in Kindertageseinrichtungen (2008). [http://www.der-paritaetische.de/uploads/media/strukturqualitaet\\_anforderungskatalog.pdf](http://www.der-paritaetische.de/uploads/media/strukturqualitaet_anforderungskatalog.pdf) (Zugriff: 16.04.2009)
- \* Phillips, D. (1987). Quality in child care: What does research tell us? Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- \* Phillipsen, L.C., Burchinal, M.R., Howes, C. & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303.
- \* Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*. Band 1 (S. 55-174). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

- \* Rudow, B. (2004). Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. Kurzfassung des Projektberichts. <http://www.gew-hb.de/Binaries/Binary689/Arbeitsschutz%20ErzieherInnen%20Kurzfassung.pdf> (Zugriff 11.04.2009).
  - \* Ruopp, R., Travers, J., Glantz, F. & Coelen, C. (1979). Final report of the national day care study (Vol. 1): Children at the center. Summary of findings and their implications. Washington, D.C: United States Department of Health, Education and Welfare.
  - \* Russell, A. (1990). The effects of child-staff-ratio on staff and child behavior in preschools: an experimental study. *Journal of Research in Childhood Education*, 4 (2), 77-90.
  - \* Scarr, S. (1990). Wenn Mütter arbeiten. Wie Beruf und Kinder sich verbinden lassen. München.
  - \* Scarr, S., Eisenberg, N. & Deater-Deckard, K. (2004). Measurement of quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 131-155.
  - \* Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). Researching Effective Pedagogy in the Early Years. DfES Research Report 356.
  - \* Sylva, K. et al. (2004a). The effective provision of pre-school education project. Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In Faust, G., Götz, M., Hacker, H. & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 154-167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
  - \* Sylva, K. et al. (2004b). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. A longitudinal study funded by the DfES 1997-2004. University of London, Institute of Education.
  - \* Textor, M. (o.Jg.). Die "NICHD Study of Early Child Care" – ein Überblick. *Kindergartenpädagogik Online Handbuch*, <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1602.html> (Zugriff 15.04.2009)
  - \* Tietze, W. (Hrsg.), Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P., Roßbach, H.-G. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Beltz, Weinheim.
  - \* Tietze, W. & Förster, C. (2005). Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen. In: Diller u.a. 2005. S. 31-66.
  - \* Tietze, W., Grenner, K., Gralla-Hoffmann, K. & Dabrowski, M. (2008). Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie Struktur und Angebote der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Sachsen. Abschlussbericht. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Soziales.
  - \* Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
  - \* Tietze, W., Schuster, K.-M., Roßbach, H.-G., Grenner, K. (2005). *Kindergartenskala (KES-R)*. Mannheim Berlin: Cornelsen Scriptor.
  - \* Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2003). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Weinheim: Beltz.
  - \* Whitebook, M., Howes, C. & Phillips, D. (1990). *Who cares? Childcare teachers and the quality of care in America: Final report of the National Childcare Staffing Study*. Oakland, CA: Childcare Employee Project.
  - \* Wylie, C., Thompson, J. & Lythe, C. (1996). *Competent Children at 5; families, early education and schools*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Bildungsprogramme der Bundesländer**
- \* Andres, B., Laewen, H.-J. & Pesch, L. (Hrsg.) (2005). *Elementare Bildung. Handlungskonzept und Instrumente*. Band 2. verlag das netz, Weimar, Berlin.
  - \* Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.) (2007). *Der Bayrische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Cornelsen Verlag Scriptor Berlin, Düsseldorf. Mannheim. 2. Auflage.
  - \* Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (Hrsg.) (2004). *Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung in Bremen*. Bremen.

- \* Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (Hrsg.) (2005). Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Konkretisierungen zu den Bildungsbereichen. Frühkindliche Bildung in Bremen. Bremen.
- \* Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (Hrsg.) (2005): Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation. Frühkindliche Bildung in Bremen. Bremen.
- \* Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (Hrsg.) (2006). Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Hamburg. 2. Auflage.
- \* Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2007). Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden.
- \* Internationale Akademie, INA (Hrsg.) (2007). Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. verlag das netz, Weimar, Berlin.
- \* Kultusministerium des Freistaates Thüringen (Hrsg.) (2008). Thüringer Bildungsplan für Kinde bis 10 Jahre. verlag das netz. Weimar. Berlin.
- \* Ludger Pesch (Hrsg.) (2005). Elementare Bildung. Grundsätze und Praxis. Band 1. verlag das netz, Weimar, Berlin.
- \* Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2004). Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Beltz, Weinheim.
- \* Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2006). Umgang mit Differenzen. Entwicklungsbedarfe erkennen – Möglichkeiten fördern. Band 3. verlag das netz, Weimar, Berlin.
- \* Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2008). Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich. verlag das netz. Weimar, Berlin. Unter <http://www.bildung-brandenburg.de/transkigs/brandenburg-gorbiks.html>; download vom 6.3.2009

gorbiks.html; download vom 6.3.2009

- \* Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2008). Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Kiel.
- \* Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2004). Erfolgreich starten. Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Jugendhilfe. Kiel.
- \* Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2006). Beobachtungsbogen zur Erstellung eines Entwicklungsprofils zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Kiel.
- \* Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2008). Arbeitshilfen zur Sprachförderung im Elementarbereich (insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund). Kiel.
- \* Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2006). Systematisches Beobachten und Dokumentieren. Kiel.
- \* Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2004). Bildung\_elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Magdeburg.
- \* Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2007). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten - Pilotphase. Cornelsen Verlag Scriptor Berlin, Düsseldorf. Mannheim.
- \* Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2005). Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen. Unter: <http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/1jgr1yf1fkn5rzfzpxg413yglthf714x/menu/1182970/index.html?ROOT=1182956>; download vom 9.03.2009
- \* Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2003). Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten. Düsseldorf. Unter <http://www.mgffi.nrw.de/kinder-und-jugend/kinder-nrw/bildungsarbeit/index.php>; download vom 9.3.2009.

- \* Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008). Feststellung des Sprachstands zwei Jahre vor der Einschulung. Fachinformation zum Verfahren 2009.
- \* Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover.
- \* Saarland, der Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft (Hrsg.) (2006). Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten. verlag das netz. Weimar. Berlin.
- \* Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) (2006). Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten. verlag das netz. Weimar. Berlin.
- \* Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2004). Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. verlag das netz, Berlin. 2. Auflage
- \* Sozialministerium Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2005). Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule in der Fassung vom 1. August 2004. Schwerin. 2. Auflage.

#### Rechtliche Vereinbarungen und Gesetzestexte

- \* Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004
- \* Sozialgesetzbuch Achten Buch (SGB VIII) Kinder- und Jugendhilfe. Zuletzt geändert durch Art. 105 G v. 17.12.2008.

#### Baden-Württemberg:

- \* Gesetz über die Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Tagespflege (Kindertagesbetreuungsgesetz – KiTaG). In der Fassung vom 9. April 2003, zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes zur Änderung des Kindergartenengesetzes vom 14. Februar 2006.

- \* Verordnung des Kultusministeriums und des Ministeriums für Arbeit und Soziales über die Förderung von Kindertageseinrichtungen mit gemeindeübergreifendem Einzugsgebiet (KiTaGVO) vom 19. Juni 2006.

- \* Gemeinsame Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums und des Sozialministeriums über die Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen (VwV Kooperation Kindertageseinrichtungen -Grundschulen) - Baden Württemberg vom 14. Februar 2002.

#### Bayern:

- \* Bayrisches Gesetz zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (Bayrisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz – BayKiBiG) vom 8. Juli 2005. Verkündet als § 1 des Bayerischen Gesetzes zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege und zur Änderung anderer Gesetze - Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz und Änderungsgesetz (BayKiBiG und ÄndG) vom 8. Juli 2005.
- \* Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (AVBayKiBiG) vom 5. Dezember 2005.

#### Berlin:

- \* Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege (Kindertagesförderungsgesetz – KitaFöG). Verkündet als Art. I des KindertagesbetreuungsreformG v. 23. 6. 2005. Zuletzt geändert durch Art. II SprachförderungsG vom 19. 3. 2008.
- \* Verordnung über das Verfahren zur Gewährleistung eines bedarfsgerechten Angebotes von Plätzen in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege und zur Personalausstattung in Tageseinrichtungen (Kindertagesförderungsverordnung – VOKitaFöG) vom 4. November 2005. Zuletzt geändert durch Art. III SprachförderungsG vom 19. 3. 2008.

- \* Vereinbarung über die Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertagesstätten. (Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen – QVTAG) Stand 23.Juni 2008.

- \* Rahmenvereinbarung zur Durchführung der vorschulischen Sprachförderung für Kinder, die keine Einrichtung der Jugendhilfe besuchen. Stand 31.7.2008

#### Brandenburg

- \* Zweites Gesetz zur Ausführung des Achten Buches des Sozialgesetzbuches - Kinder- und Jugendhilfe - (Kindertagesstättengesetz- KitaG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 27. Juni 2004. Zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 21. Juni 2007.



\* Verordnung über die Anzahl und Qualifikation des notwendigen pädagogischen Personals in Kindertagesstätten (Kita-Personalverordnung- KitaPersV) vom 27. April 1993. Zuletzt geändert durch Verordnung vom 22. Januar 2001.

\* Verordnung über die Bestimmung der Bestandteile von Betriebskosten, das Verfahren der Bezuschussung sowie die jährliche Meldung der belegten und finanzierten Plätze der Kindertagesbetreuung (Kindertagesstätten-Betriebskosten- und Nachweisverordnung- KiTaBKNV) vom 01. Juni 2004.

\* Verordnung über die Anpassung der Landeszuschüsse nach § 16 Abs. 6 des Kindertagesstättengesetzes (Landeszuschuss-Anpassungsverordnung- LaZAV) vom 20. Mai 2005.

#### Bremen

\* Bremisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege (Bremisches Tageseinrichtungs- und Tagespflegegesetz BremKTG) vom 19. Dezember 2000. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 28. März 2006.

\* Richtlinien für den Betrieb von Tageseinrichtungen für Kinder im Land Bremen (RiBTK) vom 4. November 2008.

#### Hamburg

\* Hamburger Kinderbetreuungsgesetz (KibeG) vom 27. April 2004. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 3. November 2004.

\* Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen vom 4. September 2006.

\* Landesrahmenvertrag Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen vom 13. Juni 2005 in der Fassung vom 29. Mai 2007 mit den Änderungen der Vertragskommission vom 26. September 2007.

\* Konzeptioneller Rahmen und gemeinsame Bildungsstandards und -ziele von Vorschulklassen und Kindertageseinrichtungen Stand: 15. Juni 2005.

#### Hessen

\* Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch (HKJGB) vom 18. Dezember 2006

\* Verordnung über Mindestvoraussetzungen in Tageseinrichtungen für Kinder vom 28. Juni 2001. Zuletzt geändert durch Art. 1 VO zur Neuregelung der Mindest-

voraussetzungen in Tageseinrichtungen für Kinder vom 17. 12. 2008.

#### Mecklenburg-Vorpommern

\* Gesetz zur Förderung von Kindern und Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (Kindertagesförderungsgesetz – KiföG M-V) vom 01. April 2004. Zuletzt geändert am 02. Dezember 2004.

\* Landesverordnung über die Finanzmittel nach § 18 Abs. 3 des Kindertagesförderungsgesetzes vom 02. August 2004

\* Verordnung über die Anleitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege zur gesunden Lebensführung vom 01. August 2004

#### Niedersachsen

\* Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG) vom 07. Februar 2002. Zuletzt geändert am 12. Juli 2007.

\* Verordnung über die Mindestanforderungen an Kindertagesstätten (1.DVO-KiTaG) vom 28. Juni 2002. Zuletzt geändert am 15.11.2004.

#### Nordrhein-Westfalen

\* Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz – KiBiz) – Viertes Gesetz zur Ausführung des Kinder – und Jugendhilfegesetzes -SG-BVIII- vom 30. Oktober 2007.

\* Vereinbarung zu den Grundsätzen über die Qualifikation und den Personalschlüssel nach §26 Abs.2 Nr.3 des Gesetzes zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz KiBiz) vom 01. August 2008.

\* Verordnung über das Verwaltungsverfahren zur Gewährung der Landeszuschüsse und zum Prüfungsrecht des Landesrechnungshofes nach dem Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz KiBiz) (Verfahrensverordnung KiBiz VerfVO KiBiz) vom 18. Dezember 2007.

#### Rheinland-Pfalz

\* Kindertagesstättengesetz vom 15. März 1991 zuletzt geändert durch Gesetz von 7.3.2008.

\* Landesverordnung zur Ausführung des Kindertagesstättengesetzes vom 31. März 1998. Zuletzt geändert durch die Erste Landesverordnung zur Änderung

der Landesverordnung zur Ausführung des Kindertagesstättengesetzes vom 27. Dezember 2005.

\* Vereinbarung über die Voraussetzungen der Eignung von pädagogischem Personal nach § 45 Abs. 2 Satz 3 SGB VIII in Kindertagesstätten in Rheinland Pfalz vom 01. April 1999.

\* Förderung von Sprachfördermaßnahmen in Kindergärten sowie von Maßnahmen der Vorbereitung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule vom 27. Dezember 2007.

#### Saarland

\* Gesetz Nr. 1649 Saarländisches Ausführungsgesetz nach § 26 des Achten Buches Sozialgesetzbuch Saarländisches Kinderbetreuungs- und bildungsgesetz (SKBBG) vom 18. Juni 2008.

\* Verordnung zur Ausführung des Saarländischen Kinderbetreuungs- und bildungsgesetzes (Ausführungs-VO SKBBG) vom 02. September 2008.

#### Sachsen

\* Neufassung des Sächsischen Gesetzes zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (Gesetz über Kindertageseinrichtungen – SächsKitaG) vom 29. Dezember 2005.

\* Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales über die Anforderungen an die Qualifikation und Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und der Tagespflegepersonen (Sächsische Qualifikations- und Fortbildungsverordnung pädagogischer Fachkräfte – SächsQualiVO) vom 9. Januar 2004.

\* Verordnung des sächsischen Staatsministeriums für Soziales zur Durchführung und Finanzierung des Schulvorbereitungsjahres in Kindertageseinrichtungen (Schulvorbereitungsverordnung - SächsSchulvorb VO) vom 15. August 2006.

\* Richtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales zur Förderung von Innovationsprozessen in Kindertageseinrichtungen und in der Tagespflege vom 11. Mai 2007.

\* Empfehlung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales zum Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen vom 05. Februar 2007.

#### Sachsen-Anhalt

\* Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt (Kinderförderungsgesetz – KiföG) vom 05. März 2003. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 17. Dezember 2008.

\* Vereinbarung zur Umsetzung des Bildungsauftrages und des Bildungsprogramms für Kindertageseinrichtungen vom 21.09.2004.

#### Schleswig-Holstein

\* Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen (Kindertagesstättengesetz – KiTaG) vom 12.12.1991. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 29.01.2009.

\* Landesverordnung über Mindestanforderungen für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen und für die Leistung der Kindertagespflege (Kindertagesstätten- und -tagespflegeverordnung – KiTaVO) vom 13. November 1992. Zuletzt geändert durch LVO vom 19.06.2007.

#### Thüringen

\* Thüringer Gesetz über die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege als Ausführungsgesetz zum Achten Buch Sozialgesetzbuch -Kinder- und Jugendhilfe (Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz –ThürKitaG) vom 16. Dezember 2005. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 17. Februar 2006.

\* Thüringer Kindertageseinrichtungsverordnung (ThürKitaVO) vom 11. April 2006

## Tabellenanhang

### Ländervergleich Beobachtung und Dokumentation

Kategorien und Anforderungen	Verteilung in den Bundesländern															
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	K	L	M	N	O	P	R
<b>Beobachtungen</b>																
Beobachtung als Grundlage für pädagogisches Handeln	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Systematisches Beobachten jedes Kindes		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X
Jedes Kind wird mind. einmal im Jahr beobachtet		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Jedes Kind wird mind. zweimal im Jahr beobachtet								X				X				
Jedes Kind wird von mind. 2 Fachkräften beobachtet					X					X	X			X		
Mehrere Beobachtungssequenzen für jedes Kind			X		X	X					X			X		
Zeiten für Beobachtung einplanen					X	X				X	X			X		
Beobachtung schriftlich festhalten	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X			X	X	X
Vorgegebene Beobachtungsschritte		X			X				X		X		X	X	X	
Verschiedene Beobachtungsinstrumente kennen und systematisch anwenden		X				X	X	X	X	X					X	X
Beobachtungskonzept im Team ausarbeiten		X								X						X
<b>Ziele der Beobachtung</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>K</b>	<b>L</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>O</b>	<b>P</b>	<b>R</b>
Beobachtung auf verschiedene Bildungs- und Entwicklungsbereiche beziehen		X	X		X	X			X		X	X		X	X	X
Fokus auf Themen, Interessen und Lernwege des einzelnen Kindes	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fokus auf Entwicklungsfortschritt des Kindes		X			X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Fokus auf Entwicklungsbesonderheiten		X			X		X		X	X	X					X
Fokus auf emotionales Befinden jedes Kindes					X										X	
Fokus auf Situation in der Kindergruppe					X				X	X	X				X	
Fokus auf: Raumgestaltung, Angebote, Interaktion					X	X			X	X	X				X	X
<b>Auswertung und Austausch</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>K</b>	<b>L</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>O</b>	<b>P</b>	<b>R</b>
Systematische Auswertung und Reflexion der eigenen Beobachtung	X	X		X	X			X	X		X	X	X	X	X	X
Auswertung im Team		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
vorgegebene Fragen zur Auswertung					X						X	X		X		
Reflexion mit den Eltern		X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Austausch mit den Kindern		X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Individuelle pädagogische Ziele ableiten und umsetzen		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Beobachtung und Dokumentation als Grundlage für Elterngespräche		X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Beobachtung zur Reflexion bisheriger pädagogischer Angebote nutzen			X		X	X			X	X	X		X	X	X	X
<b>Dokumentation</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>K</b>	<b>L</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>O</b>	<b>P</b>	<b>R</b>
Beobachtungen werden dokumentiert	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	
Individuelle Bildungs- und Entwicklungsdokumentation für jedes Kind	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X			X	X	
Dokumentation von Gruppenprozessen und Projekten			X		X	X			X	X	X			X		X
Klare Vorgabe für den Inhalt der Dokumentation		X	X		X	X	X	X	X	X	X			X	X	
Kinder gestalten die Dokumentation mit			X		X	X		X	X		X		X	X	X	
Eltern gestalten die Dokumentation mit					X	X			X	X				X	X	
Dokumentationskonzept im Team abstimmen		X	X		X	X			X		X			X	X	

Tabelle 21:

Verteilung der Anforderungen für die Dimension Beobachtung und Dokumentation in den Bundesländern (Stand: 15.03.2009)

### Auswertung der einzelnen Anforderungen für die Dimension Beobachtung und Dokumentation

Tabelle 22:

Häufigkeit der einzelnen Anforderungen in den Bundesländern für die Dimension Beobachtung und Dokumentation mit Kennzeichnung der konsensfähigen Anforderungen (hellgrau unterlegt) (Stand: 15.03.2009)

Kategorien und Anforderungen	Bundesländer, in denen Anforderung benannt wird		Konsensfähige Anforderung
	absolut	prozentual	
<b>Beobachtung</b>			
Beobachtung als Grundlage für pädagogisches Handeln	15	93,75 %	X
Systematisches Beobachten jedes Kindes	13	81,25 %	X
jedes Kind wird mind. einmal im Jahr beobachtet	13	81,25 %	X
Jedes Kind wird mind. zweimal im Jahr beobachtet	2	12,50 %	
Jedes Kind wird von mind. 2 Fachkräften beobachtet	4	25,00 %	
Mehrere Beobachtungssequenzen für jedes Kind	5	31,25 %	
Zeiten für Beobachtung einplanen	5	31,25 %	
Beobachtung schriftlich festhalten	13	81,25 %	X
Vorgegebene Beobachtungsschritte	7	43,75 %	
Verschiedene Beobachtungsinstrumente kennen und systematisch anwenden	8	50,00 %	
Beobachtungskonzept im Team ausarbeiten	3	18,75 %	
<b>Ziele der Beobachtung</b>			
Beobachtung auf verschiedene Bildungs- und Entwicklungsbereiche beziehen	10	62,50 %	
Fokus auf Themen, Interessen und Lernwege des einzelnen Kindes	15	93,75 %	X
Fokus auf Entwicklungsfortschritt des Kindes	12	75,00 %	X
Fokus auf Entwicklungsbesonderheiten	7	43,75 %	
Fokus auf emotionales Befinden jedes Kindes	2	12,50 %	
Fokus auf Situation in der Kindergruppe	5	31,25 %	
Fokus auf Raumgestaltung, Angebote und Interaktion	7	43,75 %	
<b>Auswertung und Austausch</b>			
Systematische Auswertung und Reflexion der eigenen Beobachtung	12	75,00 %	X
Auswertung im Team	14	87,50 %	X
vorgegebene Fragen zur Auswertung	4	25,00 %	
Reflexion mit den Eltern	13	81,25 %	X
Austausch mit den Kindern	13	81,25 %	X
Individuelle pädagogische Ziele ableiten und umsetzen	14	87,50 %	X
Beobachtung und Dokumentation als Grundlage für Elterngespräche	13	81,25 %	X
Beobachtung zur Reflexion bisheriger pädagogischer Angebote nutzen	10	62,50 %	
<b>Dokumentation</b>			
Beobachtungen werden dokumentiert	13	81,25 %	X
Individuelle Bildungs- und Entwicklungsdokumentation für jedes Kind	12	75,00 %	X
Dokumentation von Gruppenprozessen und Projekten	8	50,00 %	
Klare Vorgabe für den Inhalt der Dokumentation	11	68,75 %	
Kinder gestalten die Dokumentation mit	9	56,25 %	
Eltern gestalten die Dokumentation mit	6	37,50 %	
Dokumentationskonzept im Team abstimmen	8	50,00 %	
<b>DURCHSCHNITT</b>	<b>9,3</b>	<b>57,95 %</b>	



## Ländervergleich Sprache und Sprachförderung

**Tabelle 23:** Verteilung der Anforderungen für die Dimension Sprache und Sprachentwicklung in den Bundesländern (Stand: 15.03.2009)

Kategorien und Anforderungen	Verteilung in den Bundesländern															
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	K	L	M	N	O	P	R
<b>Sprachanregungen und Sprachgelegenheiten</b>																
Sprachliche Begleitung des eigenen Tuns	X				X		X	X			X	X	X	X		X
In den Alltag integrierte sprachanregende Angebote (z. B. Fingerspiele, Reime, ...)	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Kindern zuhören und jedes Kind zum Erzählen anregen	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Sprache mit Musik und Bewegung verknüpfen	X		X			X	X		X	X						
Beschäftigung mit Schrift und Schreiben anregen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Selbstreflexion</b>																
Sprachvorbild sein	X		X		X				X		X	X	X			X
Reflexion des eigenen Gesprächsverhaltens		X			X		X			X		X				X
Aufzeichnungen des eigenen Sprechens oder kollegiale Beobachtung		X			X		X									X
<b>Aktivitäten zur Sprach- und Literacyförderung in der ganzen Kindergruppe</b>																
Vorlesen/ Erzählen möglichst täglich anbieten	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Regelmäßige Besuche der Bibliothek			X								X		X	X		X
Regelmäßig Theater spielen /Theaterbesuche	X				X		X				X		X	X		X
Beteiligungsgremien für Kinder (Kinderkonferenz)		X	X			X	X		X		X		X	X	X	X
<b>Aktivitäten zur Sprach- und Literacyförderung mit einzelnen Kindern / in Kleingruppen</b>																
Geplante und vorbereitete Gespräche mit einzelnen Kindern / in kleinen Gruppen			X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X
Projekte durchführen					X				X		X			X		X
Bilderbuchbetrachtungen täglich	X	X	X	X		X			X	X		X				X
Aufschreiben was Kinder erzählen/ Kinderdiktat					X	X			X		X		X			X
<b>Zwei- und Mehrsprachigkeit</b>																
Wertschätzung und Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Verschiedene Sprachen anbieten	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Gebärdensprache/unterstützte Kommunikation nutzen											X					X
<b>Beobachtung und Dokumentation von Sprachentwicklung</b>																
Sprachentwicklung/Sprachstand gezielt und regelmäßig beobachten		X			X	X	X			X	X	X		X	X	X
Dokumentation der individuellen Sprachentwicklung					X		X				X					X
Sprachstandserfassung für jedes Kind		X						X	X		X	X				X
vorgegebenes Instrument zur Sprachbeobachtung / zur Dokumentation		X							X		X			X		X
<b>Gezielte Sprachförderung</b>																
Sprachförderung mit einzelnen Kindern / in Kleingruppen	X	X			X	X	X		X	X	X	X		X		X
Sprachförderprogramm umsetzen	X	X			X		X	X		X	X					X
<b>Zusammenarbeit mit den Eltern</b>																
Information der Eltern über die Sprachentwicklung ihres Kindes		X			X		X					X				X
Eltern in die Sprachförderung einbeziehen	X	X				X	X		X	X			X		X	X

## Auswertung der einzelnen Anforderungen für die Dimension Sprachförderung

**Tabelle 24:** Häufigkeit der einzelnen Anforderungen in den Bundesländern für die Dimension Sprache und Sprachförderung mit Kennzeichnung der konsensfähigen Anforderungen (hellgrau unterlegt) (Stand: 15.03.2009)

Kategorien und Anforderungen	Bundesländer, in denen Anforderung benannt wird		Konsensfähige Anforderungen
	absolut	prozentual	
<b>Sprachanregungen und Sprachgelegenheiten</b>			
Sprachliche Begleitung des eigenen Tuns	9	56,25 %	
In den Alltag integrierte sprachanregende Angebote (z. B. Fingerspiele, Reime, ...)	14	87,50 %	X
Kindern zuhören und jedes Kind zum Erzählen anregen	14	87,50 %	X
Sprache mit Musik und Bewegung verknüpfen	6	37,50 %	
Beschäftigung mit Schrift und Schreiben anregen	16	100,00 %	X
<b>Selbstreflexion</b>			
Sprachvorbild sein	8	50,00 %	
Reflexion des eigenen Gesprächsverhaltens	6	37,50 %	
Aufzeichnungen des eigenen Sprechens oder kollegiale Beobachtung	4	25,00 %	
<b>Aktivitäten zur Sprach- und Literacyförderung in der ganzen Kindergruppe</b>			
Vorlesen/ Erzählen möglichst täglich anbieten	14	87,50 %	X
Regelmäßige Besuche der Bibliothek	5	31,25 %	
Regelmäßig Theater spielen /Theaterbesuche	7	43,75 %	
Beteiligungsgremien für Kinder (Kinderkonferenz)	10	62,50 %	
<b>Aktivitäten zur Sprach- und Literacyförderung mit einzelnen Kindern / in Kleingruppen</b>			
Geplante und vorbereitete Gespräche mit einzelnen Kindern / in kleinen Gruppen	12	75,00 %	X
Projekte durchführen	5	31,25 %	
Bilderbuchbetrachtungen täglich	9	56,25 %	
Aufschreiben was Kinder erzählen/ Kinderdiktat	6	37,50 %	
<b>Zwei- und Mehrsprachigkeit</b>			
Wertschätzung und Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit	15	93,75 %	X
Verschiedene Sprachen anbieten	12	75,00 %	X
Gebärdensprache/unterstützte Kommunikation nutzen	2	12,50 %	
<b>Beobachtung und Dokumentation von Sprachentwicklung</b>			
Sprachentwicklung/Sprachstand gezielt und regelmäßig beobachten	10	62,50 %	
Dokumentation der individuellen Sprachentwicklung	4	25,00 %	
Sprachstandserfassung für jedes Kind	6	37,50 %	
vorgegebenes Instrument zur Sprachbeobachtung / zur Dokumentation	5	31,25 %	
<b>Sprachförderung</b>			
Sprachförderung mit einzelnen Kindern /in Kleingruppen	11	68,75 %	
Sprachförderprogramm umsetzen	9	56,25 %	
<b>Zusammenarbeit mit den Eltern</b>			
Information der Eltern über die Sprachentwicklung ihres Kindes	5	31,25 %	
Eltern in die Sprachförderung einbeziehen	9	56,25 %	
<b>DURCHSCHNITT</b>	<b>8,6</b>	<b>53,70 %</b>	

**Tabelle 25:**  
Verteilung der Anforderungen für die Dimension Zusammenarbeit mit Familien in den Bundesländern (Stand 25.3.2009)

### Ländervergleich Zusammenarbeit mit Familien

Kategorien und Anforderungen	Verteilung in den Bundesländern															
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	K	L	M	N	O	P	R
<b>Eingewöhnung / Begleitung von Übergängen</b>																
Zusammenarbeit mit den Eltern bei der Aufnahme/ Eingewöhnung des Kindes			X	X	X			X	X	X	X		X	X	X	X
Angebote für Familien vor Aufnahme des Kindes			X		X						X	X		X		X
Aufnahmegespräche für jede Familie					X	X			X	X				X	X	X
<b>Austausch mit den Eltern</b>																
Regelmäßiger Informationsaustausch	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ziele und Inhalte der pädagogischen Arbeit abstimmen	X	X			X		X		X	X			X	X	X	X
Tür- und Angelgespräche					X	X										X
Individuelle Elterngespräche mind. 1 x / Jahr	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Individuelle Elterngespräche mind. 2 x / Jahr			X		X						X					X
Vor- / Nachbereitung der Entwicklungsgespräche			X		X		X				X			X	X	
Gruppenelternabende/ Elternabende regelmäßig				X	X	X			X					X	X	X
<b>Transparenz der Arbeit</b>																
Arbeit transparent machen		X	X		X	X	X			X	X	X	X	X		
Aktuelle Aushänge: Wochenplan, Projektplan, Fotodokumentation, Videodokumentation			X		X	X			X	X				X		X
Hospitation ermöglichen		X			X	X	X	X	X	X	X			X		X
Notwenige Informationen und pädagogisches Konzept in allen Sprachen der Eltern anbieten					X				X	X						
<b>Mitbestimmung und Beteiligung der Eltern</b>																
Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern ist anzustreben	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mitbestimmung und Beteiligung von Eltern ermöglichen		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Einbindung von interessierten Eltern in die Konzepterstellung, Jahresplanung, Projektarbeit,		X		X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X
Regelmäßige Befragung der Eltern										X						X
Offene Beschwerdekultur		X			X					X	X	X		X		X
Reflexion der eigenen Grundhaltung									X			X	X			X
<b>Angebote für Familien</b>																
Unterschiedliche Elternbildungsangebote (Elternkurse, Gesprächskreise, Elternberatung)			X				X		X	X					X	X
Vermittlung von Fachdiensten						X		X	X	X						X
Vermittlung / Angebot von Deutschkursen									X						X	
Verstärkte Einbindung von Vätern, gezieltes Ansprechen, spezielle Veranstaltungen			X					X		X						X
Unterstützung d. Eltern bei Behinderung des Kindes							X	X	X							X
Aufbau von Familienzentren anstreben	X						X		X						X	X
Begegnungen zwischen den Generation fördern (Großeltern einbeziehen)			X													X

**Tabelle 26:**  
Häufigkeit der einzelnen Anforderungen in den Bundesländern für die Dimension Zusammenarbeit mit Familien mit Kennzeichnung der konsensfähigen Anforderungen (grau unterlegt) (Stand: 25.03.2009)

### Auswertung der einzelnen Anforderungen für die Dimension Zusammenarbeit mit Familien

Kategorien und Anforderungen	Bundesländer, in denen Anforderung benannt wird		Konsensfähige Anforderung
	absolut	prozentual	
<b>Eingewöhnung / Begleitung von Übergängen</b>			
Zusammenarbeit mit den Eltern bei der Aufnahme/ Eingewöhnung des Kindes	11	68,75 %	
Angebote für Familien vor Aufnahme des Kindes	6	37,50 %	
Aufnahmegespräche für jede Familie	7	43,75 %	
<b>Austausch mit den Eltern</b>			
Regelmäßiger Informationsaustausch	15	93,75 %	X
Ziele und Inhalte der pädagogischen Arbeit abstimmen	10	62,50 %	
Tür- und Angelgespräche	3	18,75 %	
Individuelle Elterngespräche mind. 1 x / Jahr	14	87,50 %	X
Individuelle Elterngespräche mind. 2 x / Jahr	4	25,00 %	
Vor- / Nachbereitung der Entwicklungsgespräche	6	37,50 %	
Gruppenelternabende/ Elternabende regelmäßig	7	43,75 %	
<b>Transparenz der Arbeit</b>			
Arbeit transparent machen	10	62,50 %	
Aktuelle Aushänge: Wochenplan, Projektplan, Fotodokumentation, Videodokumentation	7	43,75 %	
Hospitation ermöglichen	10	62,50 %	
notwenige Informationen und pädagogisches Konzept in allen Sprachen der Eltern anbieten	3	18,75 %	
<b>Mitbestimmung und Beteiligung der Eltern</b>			
Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern ist anzustreben	15	93,75 %	X
Mitbestimmung und Beteiligung von Eltern ermöglichen	14	87,50 %	X
Einbindung von interessierten Eltern in die Konzepterstellung, Jahresplanung, Projektarbeit,	12	75,00 %	X
Regelmäßige Befragung der Eltern	2	12,50 %	
Offene Beschwerdekultur	7	43,75 %	
Reflexion der eigenen Grundhaltung	4	25,00 %	
<b>Angebote für Familien</b>			
unterschiedliche Elternbildungsangebote (Elternkurse, Gesprächskreise, Elternberatung)	6	37,50 %	
Vermittlung von Fachdiensten	5	31,25 %	
Vermittlung / Angebot von Deutschkursen	2	12,50 %	
Verstärkte Einbindung von Vätern, gezieltes Ansprechen, spezielle Veranstaltungen	4	25,00 %	
Unterstützung d. Eltern bei Behinderung des Kindes	4	25,00 %	
Aufbau von Familienzentren anstreben	5	31,25 %	
Begegnungen zwischen den Generation fördern (Großeltern einbeziehen)	2	12,50 %	
<b>DURCHSCHNITT</b>	<b>7,2</b>	<b>45,14 %</b>	



**Tabelle 27:**  
Verteilung der Anforderungen für die Dimension Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule in den einzelnen Bundesländern (Stand: 23.02.2009)

### Ländervergleich Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule

Kategorien und Anforderungen	Verteilung in den Ländern															
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	K	L	M	N	O	P	R
<b>Kontinuierliche Kooperation Kita-Grundschule</b>																
Koordination zwischen verschiedenen Kitas und Grundschulen (Leitungsaufgabe?)		X				X	X		X					X		
Informationen über Grundschule(n) einholen		X	X			X			X	X	X	X	X		X	X
Mehrfache fachliche Gespräche über allg. pädagogische Ziele und Inhalte		X	X			X	X	X	X	X		X			X	X
Regelmäßiger fachlicher Austausch über die Gestaltung des Übergangs	X	X	X			X	X		X	X	X	X	X		X	
Gegenseitige Besuche / Hospitationen	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X				X
Wechselseitige Einbeziehung in Gremien						X		X	X		X					
Gemeinsame Qualifizierungen	X	X	X			X		X	X	X	X	X				
Schriftliche Kooperationsvereinbarung		X	X							X	X					
Kooperationsbeauftragte benennen		X							X	X	X					X
Gemeinsamen Kooperationskalender erstellen			X				X			X	X					
Entwicklung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit		X	X			X	X		X	X	X					X
<b>Vorbereitung der Kinder auf die Schule / den Übergang</b>																
Schulfähigkeit der Kinder herstellen	X	X	X	X	X	X	X			X	X			X	X	X
Kinder langfristig vorbereiten und unterstützen	X	X	X		X	X	X			X	X	X	X	X	X	X
Mit den Kindern Übergang in die Schule thematisieren		X	X							X		X	X	X		X
Lehrerin in die Kindergartengruppe einladen		X	X							X			X	X		X
Mit den Kindern die Schule besuchen		X	X		X	X			X	X	X		X	X		X
Abschied gestalten		X			X					X			X	X		X
<b>Zusammenarbeit mit den Eltern</b>																
Mindestens ein Elternabend zum Übergang in der Schule		X	X				X			X	X	X	X	X		X
Mindestens ein individuelles Beratungsgespräch anbieten		X	X		X		X			X	X			X		X
Mindestens zwei individuelle Beratungsgespräche anbieten										X						X
Gespräche von Erzieher/innen, LehrerInnen und Eltern			X		X		X	X	X				X			X
Zusätzliche Unterstützung von Kindern mit Besonderen Bedürfnissen und ihren Eltern									X		X	X	X	X		
<b>Vor- und Nachbereitungen des Übergangs in Kita und Schule</b>																
Austausch über Bildungsbiographie und Entwicklung der Kinder		X			X		X	X	X	X	X	X	X		X	X
Gemeinsame Angebote für Kinder und Eltern		X	X				X									X
Teambesprechungen über jedes Schulanfängerkind									X							X
Beobachtung und Dokumentation einbeziehen		X	X		X		X	X	X	X				X		X
Zusammenarbeit mit der Lehrerin auch nach der Einschulung			X			X				X						X
Hospitationen der Erzieher/innen in der Schule			X			X				X						X
Reflexion /Auswertung der Übergangsphase		X							X	X					X	X

**Tabelle 28:**  
Häufigkeit der einzelnen Anforderungen in den Bundesländern für die Dimension Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule mit Kennzeichnung der konsensfähigen Anforderungen (hellgrau unterlegt) (Stand: 23.02.2009)

### Auswertung der einzelnen Anforderungen für die Dimension Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule

Kategorien und Anforderungen	Bundesländer, in denen Anforderung benannt wird		Konsensfähige Anforderung
	absolut	prozentual	
<b>Kontinuierliche Kooperation Kita-Grundschule</b>			
Koordination zwischen verschiedenen Kitas und Grundschulen (Leitungsaufgabe?)	5	31,25 %	
Informationen über Grundschule(n) einholen	10	62,50 %	
Mehrfache fachliche Gespräche über allg. pädagogische Ziele und Inhalte	10	62,50 %	
Regelmäßiger fachlicher Austausch über die Gestaltung des Übergangs	11	68,75 %	
Gegenseitige Besuche / Hospitationen	11	68,75 %	
Wechselseitige Einbeziehung in Gremien	4	25,00 %	
Gemeinsame Qualifizierungen	9	56,25 %	
Schriftliche Kooperationsvereinbarung	4	25,00 %	
Kooperationsbeauftragte benennen	5	31,25 %	
Gemeinsamen Kooperationskalender erstellen	4	25,00 %	
Entwicklung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit	8	50,00 %	
<b>Vorbereitung der Kinder auf die Schule / den Übergang</b>			
Schulfähigkeit der Kinder herstellen	12	75,00 %	X
Kinder langfristig vorbereiten und unterstützen	13	81,25 %	X
Mit den Kindern Übergang in die Schule thematisieren	7	43,75 %	
Lehrerin in die Kindergartengruppe einladen	6	37,50 %	
Mit den Kindern die Schule besuchen	10	62,50 %	
Abschied gestalten	6	37,50 %	
<b>Zusammenarbeit mit den Eltern</b>			
Mindestens ein Elternabend zum Übergang in der Schule	9	56,25 %	
Mindestens ein individuelles Beratungsgespräch anbieten	8	50,00%	
Mindestens zwei individuelle Beratungsgespräche anbieten	2	12,50 %	
Gespräche von Erzieher/innen, Lehrer/innen und Eltern	7	43,75 %	
Zusätzliche Unterstützung von Kindern mit Besonderen Bedürfnissen und ihren Eltern	5	31,25 %	
<b>Vor- und Nachbereitungen des Übergangs in Kita und Schule</b>			
Austausch über Bildungsbiographie und Entwicklung der Kinder	11	68,75 %	
Gemeinsame Angebote für Kinder und Eltern	4	25,00 %	
Teambesprechungen über jedes Schulanfängerkind	2	12,50 %	
Beobachtung und Dokumentation einbeziehen	10	62,50 %	
Zusammenarbeit mit der Lehrerin auch nach der Einschulung	4	25,00 %	
Hospitationen der Erzieher/innen in der Schule	4	25,00 %	
Reflexion /Auswertung der Übergangsphase	5	31,25 %	
<b>DURCHSCHNITT</b>	<b>7,1</b>	<b>44,40 %</b>	

Tabelle 29:

Verteilung der Anforderungen für die Dimension Qualitätssicherung und -entwicklung in den Bundesländern (Stand: 31.03.2009)

## Ländervergleich Qualitätssicherung und -entwicklung

Kategorien und Anforderungen	Verteilung in den Bundesländern															
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	K	L	M	N	O	P	R
<b>Konzeption</b>																
Pädagogische Konzeption muss vorhanden sein und umgesetzt werden	X	X		X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	
Konzeption wird kontinuierlich weiterentwickelt							X			X			X		X	
Leitbild/Profil wird im Team entwickelt					X	X	X			X			X	X		
Ziele des Bildungsplans werden in die Konzeption übernommen		X					X	X		X	X		X	X		
<b>Qualitätsmanagement</b>																
Qualitätssystem muss vorhanden sein	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Interne Evaluation/Selbstevaluation verpflichtend	X		X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Externe Evaluation verpflichtend			X						X	X	X	X		X		
Elemente des Qualitätskreises werden eingefordert			X				X			X	X		X		X	X
Qualitätsentwicklungsprozesse sind schriftlich festzuhalten und zu dokumentieren	X		X				X			X			X		X	X
Qualitätssicherung und -entwicklung erfolgt kontinuierlich	X		X			X	X			X			X	X	X	X
Regelmäßige Befragung von Eltern und anderen Akteuren							X						X			X
Beobachtung und Dokumentation für Qualitätssicherung einsetzen	X					X				X			X		X	X
<b>Arbeit im Team</b>																
Gesamtes Team ist an dem Qualitätsmanagement beteiligt			X		X	X	X			X	X		X		X	X
Qualitätskriterien werden im Team entwickelt							X			X			X		X	
Regelmäßige Reflexion der Arbeit im Team		X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	
Kollegiale Beratung					X	X				X	X			X	X	
Supervision					X		X		X							
Verbindlichkeit und Transparenz herstellen							X						X		X	X
<b>Qualifizierung der Fachkräfte</b>																
Regelmäßige Fortbildung für alle MitarbeiterInnen verpflichtend	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Zeiten für Fachberatung einplanen		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X		
Fachliteratur lesen		X				X										
Selbstreflexion		X						X	X							

Tabelle 30:

Häufigkeit der einzelnen Anforderungen in den Bundesländern für die Dimension Qualitätssicherung und -entwicklung mit Kennzeichnung der konsensfähigen Anforderungen (hellgrau unterlegt) (Stand: 31.03.2009)

## Auswertung der einzelnen Anforderungen für die Dimension Qualitätssicherung und -entwicklung

Kategorien und Anforderungen	Bundesländer, in denen Anforderung benannt wird		Konsensfähige Anforderung
	absolut	prozentual	
<b>Konzeption</b>			
Pädagogische Konzeption muss vorhanden sein und umgesetzt werden	12	75,00 %	X
Konzeption wird kontinuierlich weiterentwickelt	4	25,00 %	
Leitbild/Profil wird im Team entwickelt	6	37,50 %	
Ziele des Bildungsplans werden in die Konzeption übernommen	7	43,75 %	
<b>Qualitätsmanagement</b>			
Qualitätssystem muss vorhanden sein	14	87,50 %	X
Interne Evaluation/Selbstevaluation verpflichtend	13	81,25 %	X
Externe Evaluation verpflichtend	6	37,50 %	
Elemente des Qualitätskreises werden eingefordert	7	43,75 %	
Qualitätsentwicklungsprozesse sind schriftlich festzuhalten und zu dokumentieren	7	43,75 %	
Qualitätssicherung und -entwicklung erfolgt kontinuierlich	9	56,25 %	
Regelmäßige Befragung von Eltern und anderen Akteuren	3	18,75%	
Beobachtung und Dokumentation für Qualitätssicherung einsetzen	6	37,50 %	
<b>Arbeit im Team</b>			
Gesamtes Team ist an dem Qualitätsmanagement beteiligt	9	56,25 %	
Qualitätskriterien werden im Team entwickelt	4	25,00 %	
Regelmäßige Reflexion der Arbeit im Team	12	75,00 %	X
Kollegiale Beratung	6	37,50 %	
Supervision	3	18,75 %	
Verbindlichkeit und Transparenz herstellen	4	25,00 %	
<b>Qualifizierung der Fachkräfte</b>			
Regelmäßige Fortbildung für alle MitarbeiterInnen verpflichtend	16	100,00%	X
Zeiten für Fachberatung einplanen	11	68,75 %	
Fachliteratur lesen	2	12,50 %	
Selbstreflexion	3	18,75 %	
<b>DURCHSCHNITT</b>	<b>7,45</b>	<b>46,60 %</b>	