



**BÜNDNIS 90
DIE GRÜNEN**

LANDTAG THÜRINGEN

Susanne Viernickel und Victoria Jankowicz
Gutachten im Auftrag der Thüringer Landtagsfraktion
BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Qualität und Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen in Thüringen

Vorwort



Gute Bildung für Alle von Anfang an. Das ist unser Anspruch, für den wir als grüne Landtagsfraktion in Thüringen, immerhin der Wiege des Kindergartens, seit dem Wiedereinzug in den Landtag im Jahr 2009 arbeiten. Unser Ziel war und ist es, die Qualität der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung kontinuierlich zu verbessern, denn gute Bildung in der frühen Kindheit ist nun einmal grundlegend für den weiteren Bildungserfolg und entscheidet maßgeblich über Entwicklungs-, Teilhabe- und Aufstiegschancen.

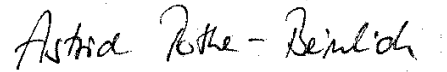
Wir haben deshalb in den vergangenen Jahren die Personalausstattung der Kindergärten sukzessive verbessert, größere Kitas mit mehr Leitungsressourcen unterstützt und zusätzliche personelle Unterstützung mit multiprofessionellen Teams bereitgestellt. Seit 2020 erproben und erweitern wir zudem die praxisintegrierte Ausbildung von Erzieher*innen und haben mit dem Einstieg in die Beitragsfreiheit begonnen. Die Mitwirkungsrechte von Kindern wurden bereits im Kindergartengesetz klar formuliert und verankert. Doch wir sind noch längst nicht am Ziel und es gibt noch viel zu tun, um tatsächlich für jedes Kind von Anfang an bestmögliche Bedingungen in der frühkindlichen Bildung zu bieten.

Damit dies gelingt, braucht es eine langfristig tragfähige bildungspolitische Strategie, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren muss. Mit dem vorliegenden Gutachten von Frau Prof. Dr. Susanne Viernickel und Victoria Jankowicz wollen wir die Debatte über die Qualität und Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen in Thüringen mit wissenschaftlichen Maßnahmenempfehlungen unterstützen.

Wir sind uns sicher, dass das vorliegende Gutachten für die fachpolitischen Debatten einen wertvollen Beitrag liefert. Es werden nicht nur aktuelle Forschungsergebnisse präsentiert, detailreiche Einblicke in das Thüringer System der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung gegeben, sondern es wird auch deutlich, welche Wirkungszusammenhänge zwischen den einzelnen Qualitätsdimensionen bestehen. Außerdem wird aufgezeigt, welche ganz praktischen Stellschrauben es für uns als bildungspolitische Akteur*innen überhaupt gibt. Herausgearbeitet wird weiterhin, wo Nachholbedarfe bestehen und wo es noch mehr Informationen braucht.

Ich wünsche Ihnen viel Spaß beim Lesen dieses Gutachtens. Lassen Sie uns gern in einen vertieften Dialog darüber einsteigen, wie wir die Bildungsqualität in Thüringen weiter verbessern können. Mit der vorliegenden Expertise bieten wir Ihnen dafür sicher spannende Hinweise.

Ihre Astrid Rothe-Beinlich, MdL

A handwritten signature in black ink, reading "Astrid Rothe-Beinlich". The signature is written in a cursive, slightly slanted style.

Fraktionsvorsitzende und bildungspolitische Sprecherin der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN
Thüringen

Susanne Viernickel & Victoria Jankowicz: Qualität und Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen in Thüringen Gutachten im Auftrag der Thüringer Landtagsfraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Januar 2021

Qualität und Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen in Thüringen

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	4
I QUALITÄTSMERKMALE FRÜHKINDLICHER BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG	8
1. QUALITÄT IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN: EIN MEHRDIMENSIONALES KONSTRUKT	9
1.1 ZUM QUALITÄTSBEGRIFF	9
1.2 DAS MEHRDIMENSIONALE QUALITÄTSMODELL	11
1.2 QUALITÄTSDIMENSIONEN UND -MERKMALE	13
1.3 PÄDAGOGISCHE PROZESSQUALITÄT UND KINDLICHE ENTWICKLUNG	21
2. AUSGEWÄHLTE WIRKPFADDE – ERKENNTNISSE AUS NATIONALEN & INTERNATIONALEN STUDIEN	23
2.1 WIRKPFADDE 1 UND 2: STRUKTURQUALITÄT → PROZESSQUALITÄT	23
2.2 WIRKPFADDE 3: ORIENTIERUNGSQUALITÄT → PROZESSQUALITÄT	35
2.3 WIRKPFADDE 4: ORGANISATIONS- UND MANAGEMENTQUALITÄT → PROZESSQUALITÄT	39
2.4 WIRKPFADDE 5: KONTEXTQUALITÄT → PROZESSQUALITÄT	43
2.5 WIRKPFADDE 6: STRUKTUR-, ORGANISATIONS- UND MANAGEMENTQUALITÄT → SALUTOGENETISCHE QUALITÄT	48
II DAS FBBE-SYSTEM IN THÜRINGEN – BESTANDSAUFNAHME UND PERSPEKTIVEN	53
3. KINDERTAGESEINRICHTUNGEN IN THÜRINGEN: EINE BESTANDSAUFNAHME	54
3.1 STRUKTURELLE RAHMENBEDINGUNGEN (STRUKTURQUALITÄT)	56
3.2 ORIENTIERUNGSQUALITÄT	69
3.3 ORGANISATIONS- UND MANAGEMENTQUALITÄT	74
3.4 KONTEXTQUALITÄT	79
3.5 GESUNDHEIT UND ARBEITSFÄHIGKEIT DER FACHKRÄFTE	91
3.6 PÄDAGOGISCHE PROZESSQUALITÄT UND ERGEBNISQUALITÄT	93
3.7 PROGNOSTIZIERTE BEVÖLKERUNGSENTWICKLUNG UND BEDARFE IN THÜRINGEN	93
4. DAS THÜRINGER FBBE-SYSTEM AUS DER PERSPEKTIVE VON FACHVERTRETER*INNEN	96
4.1 STELLUNGNAHMEN DER EINGELADENEN AKTEUR*INNEN	97
4.2 ABLEITUNG ZENTRALER ANSATZPUNKTE FÜR DIE QUALITÄTSENTWICKLUNG	101
III EMPFEHLUNGEN FÜR DIE SYSTEMATISCHE WEITERENTWICKLUNG DES THÜRINGER FBBE-SYSTEMS	104
5. STÄRKEN UND SCHWÄCHEN DES THÜRINGER FBBE-SYSTEMS	105
5.1 SWOT-ANALYSE	106
5.2 BILANZIERUNG: ABLEITUNG VON HANDLUNGSFELDERN	118
6. EMPFEHLUNGEN FÜR EINE WIRKUNGSORIENTIERTE WEITERENTWICKLUNG DES THÜRINGER FBBE-SYSTEMS	121
6.1 WIRKUNGSORIENTIERUNG UND EDUCATIONAL GOVERNANCE	121
6.2 STRATEGISCHE ZIELE UND EMPFOHLENE MAßNAHMEN	123
REFERENZEN	137

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: ERWEITERTES STRUKTURAL-PROZESSUALES QUALITÄTSMODELL, EIGENE DARSTELLUNG.	12
ABBILDUNG 2: PERSONALSCHLÜSSEL/FACHKRAFT-KIND-RELATION → PÄDAGOGISCHE PROZESSQUALITÄT (WIRKPFAD 1)	26
ABBILDUNG 3: QUALIFIKATION DES PÄDAGOGISCHEN PERSONALS → PÄDAGOGISCHE PROZESSQUALITÄT (WIRKPFAD 2)	31
ABBILDUNG 4: ORIENTIERUNGSQUALITÄT → PÄDAGOGISCHE PROZESSQUALITÄT (WIRKPFAD 3)	35
ABBILDUNG 5: ORGANISATIONS- UND MANAGEMENTQUALITÄT → PROZESSQUALITÄT (WIRKPFAD 4)	39
ABBILDUNG 6: KONTEXTQUALITÄT → PROZESSQUALITÄT (WIRKPFAD 5)	43
ABBILDUNG 7: STRUKTUR-, ORGANISATIONS- UND MANAGEMENTQUALITÄT → SALUTOGENETISCHE QUALITÄT (WIRKPFAD 6)	48
ABBILDUNG 8: ANTEIL DER KINDERTAGESEINRICHTUNGEN IN FREIER TRÄGERSCHAFT IN THÜRINGEN, PROZENTUAL NACH TRÄGER	54
ABBILDUNG 9: BESUCHSQUOTEN IN THÜRINGER KINDERGÄRTEN (STICHTAG 01.03.2020)	55
ABBILDUNG 10: ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG VON PRAXISVERTRETER*INNEN ZUR FRAGE NACH EINEM BEDARFSGERECHTEN ANGEBOT	57
ABBILDUNG 11: DARSTELLUNG DER VOLLZEITBESCHÄFTIGTENEINHEITEN JE KIND ENTSPRECHEND ALTER NACH THÜRIGAG	62
ABBILDUNG 12: FACHKRAFT-KIND-RELATION LAUT THÜRINGER KINDERGARTENGESETZ	63
ABBILDUNG 13: VERTEILUNG DER BERUFSQUALIFIZIERENDEN ABSCHLÜSSE DES THÜRINGER KITA-PERSONALS (STAND 1.3.2020)	66
ABBILDUNG 14: PROJEKTFÖRDERÄULEN „VIELFALT VOR ORT BEGEGNEN“	86
ABBILDUNG 15: KRANKENSTÄNDE NACH BILDUNGSBEREICHEN	92
ABBILDUNG 16: SWOT – ANALYSE DES SYSTEMS FRÜHKINDLICHER BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG IN THÜRINGEN	106
ABBILDUNG 17: SWOT-MATRIX DES FBBE-SYSTEMS IN THÜRINGEN	120
ABBILDUNG 18: ÜBERBLICK DER ZIELE UND MAßNAHMEN ZUR WEITERENTWICKLUNG DES FBBE-SYSTEMS IN THÜRINGEN	124
ABBILDUNG 19: MÖGLICHE AUFGABENFELDER EINES THÜRINGER ZENTRUM FRÜHE BILDUNG	127

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: ÜBERSICHT DER RECHTSVORSCHRIFTEN DES THÜRINGER FBBE-SYSTEMS	56
TABELLE 2: HANDLUNGSFELDER IN THÜRINGEN GEMÄß VERTRAG ZUR UMSETZUNG DES GESETZES ZUR WEITERENTWICKLUNG DER QUALITÄT UND ZUR VERBESSERUNG DER TEILHABE IN TAGESEINRICHTUNGEN UND IN DER KINDERTAGESPFLEGE ZWISCHEN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND UND DEM FREISTAAT THÜRINGEN	61
TABELLE 3: PARALLELITÄT VON FACHBERATUNGSSTRUKTUREN IM SYSTEM FRÜHKINDLICHER BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG IN THÜRINGEN	82
TABELLE 4: BEREICHSDERFINITIONEN STANDORTSPEZIFISCHER HERAUSFORDERUNGEN IM PROGRAMM „VIELFALT VOR ORT BEGEGNEN“	86

Anhänge

ANLAGE 1: EINLADUNG ZUM FACHGESPRÄCH 13.10.2020	
ANLAGE 2: PRÄSENTATION SUSANNE VIERNICKEL VOM 13.12.2020: PÄDAGOGISCHE QUALITÄT UND KINDLICHE ENTWICKLUNG	
ANLAGE 3: BERECHNUNGSMODELL ZUR FACHKRAFT-KIND-RELATION (VIERNICKEL & FUCHS-RECHLIN, 2015)	

Dr. Susanne Viernickel ist Erziehungswissenschaftlerin und Professorin für Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Leipzig. Dort leitet sie den Masterstudiengang „Professionalisierung frühkindlicher Bildung“ und ist Direktorin der wissenschaftlichen Einrichtung „Lehr- und Forschungskindertagesstätte“ der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät. Ihre wissenschaftlichen Schwerpunkte in Forschung, Lehre und Politikberatung sind frühe Bildungsprozesse, Qualität, Qualitätsentwicklung und integrierte Bildungs- und Gesundheitsförderung in Institutionen der Kindheitspädagogik sowie Professionalisierung kindheitspädagogischer Fachkräfte.

Victoria Jankowicz hat Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Pädagogik der frühen Kindheit an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (B.A.) und Professionalisierung frühkindlicher Bildung (M.A.) an der Universität Leipzig studiert. Neben ihren Beschäftigungen an den frühpädagogischen Arbeitsbereichen der Universitäten Halle und Leipzig war sie bereits für das Deutsche Jugendinstitut und das Zentrum für Schul- und Bildungsforschung Halle tätig.

Einleitung

Kindertageseinrichtungen gelten heute als wesentliche Elemente der öffentlichen Daseinsvorsorge. Pädagogische Fachkräfte nehmen neben dem Betreuungsauftrag, dessen Erfüllung den Eltern die Vereinbarkeit von Berufsausübung und Familienleben erleichtert, auch einen Bildungs- und Erziehungsauftrag wahr und gewährleisten Gesundheit und Wohlbefinden der Kinder. Weil sich Lebenswirklichkeiten von Familien und Kindern ausdifferenzieren und soziale, bildungsbezogene und materielle Ressourcen ebenso wie Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten ungleich verteilt sind, sollen Kindertageseinrichtungen zu einer Kultur des Aufwachsens beitragen, in der ein gutes Kinderleben für jedes Kind möglich ist.

In den ersten Lebensjahren werden die Weichen für positive Entwicklungsverläufe und erfolgreiche Bildungs- und Lebensbiografien gestellt. Daher müssen in diesen Einrichtungen die Strukturen und Prozesse so gestaltet sein, dass sich verlässliche emotionale Beziehungen entwickeln können und die kindliche Neugier und Lernfreude angeregt und unterstützt wird. Nicht nur der Zugang zu frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung in Krippen, Kindergärten und Kindertagespflege ist eine der zentralen Gerechtigkeitsfragen unserer Gesellschaft: Es ist in erster Linie die pädagogische Qualität, die kindliches Wohlbefinden, gesunde Entwicklung und frühe Bildungsprozesse entscheidend beeinflusst und ergänzend oder kompensatorisch zu familiären Erfahrungen wirksam wird.

Die pädagogische Qualität im Thüringer System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung steht im Fokus des vorliegenden Gutachtens, das im Auftrag der Landtagsfraktion BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN im Zeitraum von Oktober bis Dezember 2020 erstellt wurde. Ziele des Gutachtens sind es,

- Qualitätsmerkmale frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung und ihr Zusammenwirken auf Basis von wissenschaftlichen Erkenntnissen aus dem internationalen und deutschsprachigen Raum zu identifizieren und zu beschreiben,
- Stärken und Schwächen des Systems frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung im Freistaat Thüringen auf Basis umfassender Bestandsaufnahmen zu analysieren und
- Fundierte Empfehlungen für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität zu formulieren.

Dem Gutachten liegt ein **systemisches Qualitätsverständnis** zu Grunde. Damit ist zum einen gemeint, dass der Qualitätsbegriff systematisch ausdifferenziert wird und Qualitätsmerkmale im Hinblick auf mehrere Dimensionen und in ihrem Zusammenwirken analysiert werden. So kann ein Verständnis dafür entwickelt werden, ob, mit welcher Wahrscheinlichkeit und in welcher Weise Investitionen bezüglich

einer Dimension – bspw. eine Verbesserung der Personalschlüssel – Veränderungen in anderen Bereichen – bspw. der sprachlichen Anregungsqualität in den Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern – nach sich ziehen können.

Zum zweiten bedeutet ein systemischer Blick, dass Kindertageseinrichtungen als Teile regionaler Bildungslandschaften in einer Verantwortungsgemeinschaft formaler, non-formaler und informeller Bildungsorte verstanden werden. Sie sind das erste Glied institutioneller Bildungsketten. Lokal können sie zu wichtigen Anlaufstellen und Orten des Austauschs für Familien werden und eine Lotsenfunktion beim Zugang zu weiteren Bildungs- und Beratungsdiensten ausüben – insbesondere auch in ländlichen Räumen. Die Qualität des Systems frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung bemisst sich aus einer solchen Perspektive unter anderem auch daran, wie gut sowohl die Vernetzung mit weiteren Bildungsakteuren und -institutionen, als auch die Gestaltung von Übergängen und die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien als Bildungspartnern gelingen und auch, welche Unterstützungsstrukturen und -leistungen hierfür zur Verfügung gestellt werden.

Wird die hier nur angedeutete Vielfalt und Komplexität der wirkenden Faktoren und ihrer wechselseitigen Bezüge anerkannt, impliziert ein derartiges mehrdimensionales Qualitätsverständnis – drittens – die Notwendigkeit übergreifender, langfristig tragfähiger Strategien der Qualitätssteuerung und -entwicklung, die idealerweise von allen Stakeholdern befürwortet und proaktiv mitgetragen werden.

Auch wenn strukturell „groß“ gedacht werden muss, um Kindertageseinrichtungen in regionale Bildungslandschaften zu integrieren und deren Potenziale für das Gemeinwesen zu heben, bemisst sich deren Qualität aus der Perspektive von Kindern und Eltern doch ganz zentral und jeden Tag aufs Neue am Konkreten – daran, was sie tagtäglich erleben und erfahren, an der Art und Weise der Interaktionen und Beziehungen zwischen den Akteuren, an der Gestaltung der pädagogischen Umwelt und dem Angebot an bildungs- und persönlichkeitsförderlichen Aktivitäten, Impulsen und Teilhabemöglichkeiten. Diese Aspekte sind die wichtigsten Gradmesser pädagogischer Qualität, denn Mängel und Versäumnisse im Alltagsgeschehen wirken sich direkt auf Wohlbefinden und Entwicklung der Kinder und auf die Beziehung zu den Eltern aus. Ein Prüfkriterium für jegliche Konzepte, Maßnahmen und Investitionen im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung sollte daher primär sein, inwiefern Wirkungen auf die konkrete Pädagogik vor Ort erwartet werden können.

Im Prozess der Gutachtenerstellung musste mit dem Ziel einer angemessenen Komplexitäts- und Umfangsreduktion abgewogen werden, an welchen Stellen auf detaillierte Betrachtungen und Analysen verzichtet wird. So findet die Kindertagespflege im Gutachten keine Berücksichtigung, auch in

Anbetracht dessen, dass sie in Thüringen im Vergleich zur Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen quantitativ sehr gering ausgebaut ist¹, und im Ergebnis unserer Recherche auch in fachpolitischen Schwerpunktsetzungen und Entscheidungen der vergangenen Jahre anscheinend keine Rolle spielte. Auch Horte bleiben in diesem Gutachten ausgeklammert, da diese in Thüringen an das System der Ganztagsgrundschulen gekoppelt sind².

Auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit den besonderen Herausforderungen und Potenzialen von Kindertageseinrichtungen in ländlichen, strukturschwachen Räumen wäre angesichts der polyzentrischen Siedlungs- und (prognostizierten) Bevölkerungsstruktur Thüringens womöglich fruchtbar gewesen. Als relevant können im Zusammenhang mit der Geltung und der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zudem auch spezifische Recherchen und Analysen zu Bedingungen, Merkmalen und Effekten von Inklusion in Institutionen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung und zur Situation in Thüringen angesehen werden, bspw. hinsichtlich der Strukturen und Prozesse im Kontext von Frühförderung. Diese und weitere potenziell interessante Fokussierungen wurden nicht vorgenommen, weil sie eigenständige umfangreiche Themenkomplexe bilden, denen wir im Kontext der Zielstellung dieses Gutachtens nicht hinreichend hätten gerecht werden können.

In einer breiteren, verschiedene Aspekte umfassenden Perspektive wurde für das Gutachten demgegenüber das gesamte Thüringer System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung im Querschnitt in den Blick genommen und entsprechend eines mehrdimensionalen Qualitätskonzepts eingehend analysiert. Das Gutachten ist entlang dreier Abschnitte gegliedert:

- Der erste Abschnitt ist dem Thema **Kita-Qualität aus wissenschaftlicher Perspektive** gewidmet: Das erwähnte systemische Qualitätskonzept wird erläutert und die verschiedenen Qualitätsdimensionen werden in einen spezifischen Wirkungszusammenhang gestellt (Kapitel 1). In Kapitel 2 wird die wissenschaftliche Fachliteratur zur Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung entlang ausgewählter Wirkpfade aufgearbeitet.
- Der zweite Abschnitt ist dem **System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung im Freistaat Thüringen**³ gewidmet. Die ausführliche Bestandsaufnahme auf Basis öffentlich

¹ In Thüringen nahmen zum 1. März 2019 zwei Prozent der Kinder im Alter bis zu drei Jahren einen Platz in der Kindertagespflege in Anspruch; dies ist bundesweit der zweitniedrigste Wert (Bertelsmann Stiftung, 2019c).

² Lediglich 0,6 Prozent der Kinder unter elf Jahren waren in Thüringen im Jahr 2019 in nicht-schulischer Hortbetreuung (Bertelsmann Stiftung, 2019b).

³ Im Folgenden: FBBE-System.

zugänglicher Dokumente, Statistiken und Analysen (Kapitel 3) wird ergänzt durch Expert*innen-Einschätzungen von Akteuren im Bundesland, die der Einladung der Fraktionsvorsitzenden von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN zu einem fachpolitischen Austausch zur Qualität und Qualitätsentwicklung der Kindertageseinrichtungen in Thüringen am 13. Oktober 2020 gefolgt waren (Kapitel 4).

- Die Erkenntnisse aus beiden Abschnitten münden schließlich im dritten und letzten Abschnitt in eine strategische **Situationsanalyse** (Kapitel 5) und die Ableitung von Empfehlungen, die sich vor dem Hintergrund einer wirkungsorientierten Steuerungslogik auf drei **strategische Ziele** konzentrieren. Für jedes werden wiederum drei abgestimmte **Maßnahmenpakete** vorgeschlagen (Kapitel 6).

Die Empfehlungen sind das Resultat einer systematischen analytischen Herangehensweise. Sie sind aus einer externen Perspektive heraus entwickelt worden, auch wenn über das Fachgespräch und die Rezeption einschlägiger, thüringenspezifischer früherer Studien auch Stimmen interner Akteure Berücksichtigung finden. Sowohl Entscheidungen über strategische Ziele und Schwerpunkte als auch die Auswahl und Umsetzung von Maßnahmen versprechen im komplexen System der Steuerung und Einflussnahme im Feld der FBBE nur dann nachhaltige Effekte, wenn Akteure aller Ebenen – Politik, Jugendhilfe, Träger und Verbände sowie die Einrichtungen und pädagogisch Tätige selbst – einbezogen werden und sich auf gemeinsame Ziele und abgestimmte Vorgehensweisen verständigen, denn es kann davon ausgegangen werden, dass diese ihre je eigenen Agenden verfolgen und in wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnissen miteinander stehen. Ob bestehende Strukturen und Prozesse der Handlungsabstimmung transparent, beteiligungsorientiert und letztlich zielführend sind, gilt es zu reflektieren und ggf. Anpassungen vorzunehmen. Für die einzugehenden Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse zu strategischen und operativen Fragen soll das vorliegende Gutachten eine sachlogische Informations- und Datenbasis bieten. Die Empfehlungen bilden dabei diskursive Ankerpunkte, anhand derer Prioritäten ausgehandelt und Entscheidungen getroffen werden können.

I

Qualitätsmerkmale frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Im ersten Teil des Gutachtens wird der Begriff der „Qualität“, wie er im Zusammenhang mit der Bildung, Betreuung und Erziehung in kindheitspädagogischen Institutionen bzw. im System der Kindertagesbetreuung verwendet wird, systematisch ausdifferenziert. Die systematische Beschreibung von Qualität und Qualitätsdimensionen, die im Kontext frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung eine Rolle spielen, erfolgt auf der Basis eines Qualitätsmodells, das die einzelnen Dimensionen in einen Wirkungszusammenhang stellt. In Kapitel 2 werden ausgewählte Wirkpfade genauer betrachtet und unter Berücksichtigung empirisch gewonnener Erkenntnisse auf ihre Bedeutsamkeit für die Steuerung des FBBE-Systems und die Sicherung und Weiterentwicklung seiner Qualität überprüft.

1.

Qualität in Kindertageseinrichtungen: Ein mehrdimensionales Konstrukt

1.1 Zum Qualitätsbegriff

„Qualität“ ist, insbesondere im Kita-Kontext, zu einem Containerbegriff geworden, der von verschiedenen Akteuren und Institutionen, mit personen- und kontextabhängig unterschiedlichen Assoziationen und Inhalten verwendet wird. Die Bestimmung dessen, was die Qualität einer Kindertageseinrichtung ausmacht, war und ist verbunden mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und Bedingungen, die Erziehungskonzepte, Erziehungsziele und pädagogische Orientierungen maßgeblich beeinflussen. Insofern muss in jeder Definition von „Qualität“ anerkannt sein, dass es sich um keine objektive, unveränderliche Größe handelt.

So wird Qualität im **fachpolitischen Kontext** häufig als strukturelle Qualität gefasst, und vorrangig mit dem Personalschlüssel in Verbindung gebracht oder sogar mit ihm gleichgesetzt. Dies wird unter anderem befördert durch bundesweite Qualitätsmonitorings, wie dem Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme der Bertelsmann Stiftung (Bock-Famulla et al., 2020), der finanzielle und strukturelle Qualitätsparameter ländervergleichend und im Zeitverlauf aufbereitet und die Kita-Qualitätsdiskussion in der Öffentlichkeit stark dominiert. Im Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz - KiQuTG) wiederum werden zehn Handlungsfelder adressiert, die als relevant für Qualität und Qualitätsentwicklung im FBBE-System ausgewiesen werden. Neben strukturellen Aspekten (Investitionen in Fachkraft-Kind-Relationen, Stärkung der Leitung von Kindertageseinrichtungen, Gewinnung qualifizierter Fachkräfte) werden hier auch pädagogische Prozesse (sprachliche Bildung, ganzheitliche Bildung in den Bereichen kindliche Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung, Optimierung der Räumlichkeiten) und Investitionen in die Koordination und Abstimmung zwischen Steuerungsebenen aufgeführt. Wie weit das diesem Gesetz unterlegte Qualitätsverständnis reicht, ist auch daran ersichtlich, dass auch die bedarfsgerechte Schaffung von Betreuungsplätzen und die Entlastung der Eltern von Gebühren als Maßnahmen zur Qualitätssteigerung behandelt werden. Die Dimensionierung von Qualität im KiQuTG folgt somit weniger einer systematischen, sondern einer *politischen* Handlungslogik, die auf die Herstellung von konsensfähigen Kompromissen und Interessenausgleich bedacht sein muss. Im **fachwissenschaftlichen**

Qualitätsdiskurs wird demgegenüber häufig besonders betont, was Kinder täglich in den von ihnen besuchten Kindertageseinrichtungen erfahren. Fokussiert wird, wie sich Interaktionen und Beziehungen mit den pädagogischen Fachkräften gestalten. Wissenschaftlich wurde vielfach gezeigt, dass diese Prozesse die kindliche Entwicklung und das kindliche Wohlbefinden beeinflussen können.⁴ Dennoch wäre es verkürzt, die Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung nur aus dieser Perspektive zu beurteilen.

So genannte „**relativistische Qualitätsmodelle**“ (Dahlberg et al., 2013) fokussieren darauf, die Perspektiven verschiedener Stakeholder-Gruppen auf pädagogische Qualität sichtbar zu machen und zu integrieren. Es wird davon ausgegangen, dass Qualität maßgeblich durch Werte, Normen, Überzeugungen, Wünsche und Bedürfnisse derjenigen Gruppen zu definieren sei, die in die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern involviert sind. Entsprechend sind alle gesellschaftlichen Interessengruppen – in erster Linie Eltern, Kinder, fröhpädagogische Fachkräfte, Träger und Kommunen – aufgefordert und berechtigt, an der Bestimmung von Zielen und Praktiken öffentlich verantworteter Kindertagesbetreuung mitzuwirken. Qualität wird in dieser Perspektive als Ergebnis eines nicht abschließbaren Prozesses gesehen, in dem die Interessen aller Beteiligten kontinuierlich ausbalanciert werden müssen. Erfolgreiche Steuerung von Qualität im FBBE-System setzt aus dieser Perspektive den Einbezug aller Akteursgruppen und die darüber herzustellende kontinuierliche Vergewisserung und Konsensbildung über Maßnahmen, deren Akzeptanz und Bewertung voraus.

Versteht man **Kindertageseinrichtungen als Settings**⁵, wie es etwa im gesundheitswissenschaftlichen Diskurs unter dem Begriff des „Setting-Ansatzes“ erfolgt (Hartung & Rosenbrock, 2015), erscheint die Kindertageseinrichtung als Lebenswelt für alle Akteure: Sie ist Lernort für Kinder, Arbeitsplatz für die pädagogischen Fachkräfte und ein wichtiges Unterstützungssystem für Familien und Bezugspersonen der Kinder. Außerdem sind Kindertageseinrichtungen eng in ein sozialräumliches Umfeld mit vielfältigen Kooperations- und Vernetzungsmöglichkeiten integriert. Dazu gehören zum Beispiel der öffentliche Gesundheitsdienst, Vereine, Freizeit- und Kultureinrichtungen, andere Einrichtungen des Trägers (bspw. Seniorenheime) oder ehrenamtliche Personen. Für die Bestimmung von Qualität ist es auch aus dieser Perspektive von Bedeutung, die unterschiedlichen Bedürfnisse, Interessen, Belastungen und Ressourcen aller relevanten Akteursgruppen zu berücksichtigen.

⁴ Siehe auch Kap. 2.1.

⁵ Als Setting wird ein abgegrenztes soziales System bezeichnet, das zum Zwecke einer Intervention definiert wird und in dem die für die konkreten Maßnahmen notwendigen Entscheidungen und fachlichen Maßnahmen umgesetzt werden.

Aspekte hoher pädagogischer Qualität können jedoch auch als objektivierbar betrachtet werden: Im Rahmen derartiger Konzeptionen werden **Qualitätsstandards auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse** bestimmt, etwa über Bildungs- und Entwicklungsprozesse bei Kindern, Merkmale erfolgreicher Organisationen sowie über Faktoren, die die Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags von Kindertageseinrichtungen unterstützen oder behindern.

Das diesem Gutachten zu Grunde liegende, verschiedene Perspektiven integrierende Qualitätskonzept orientiert sich an dem, was Kindertageseinrichtungen qua gesellschaftlichem Auftrag und gesetzlicher Festschreibung leisten sollen. Identifiziert werden Merkmale des pädagogischen Angebots und Umgangs mit Kindern sowie Rahmenbedingungen, welche nach wissenschaftlichen Erkenntnissen der Erfüllung dieses Auftrags dienlich sind. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher gesellschaftlicher Ziel- und Wunschvorstellungen werden, orientiert an den Ausführungen von Tietze und seiner Arbeitsgruppe (Tietze et al., 1998; Tietze et al., 2005) und somit an demselben Bezugsrahmen wie der Thüringer Bildungsplan (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2019c, S. 267), in dieser Konzeption sowohl das **Wohlbefinden und die Entwicklungschancen von Kindern** als auch die **Unterstützung von Familien** prioritär berücksichtigt. Analysiert wird, wie das Erreichen dieser Ziele mit strukturellen und prozessualen Merkmalen des pädagogischen Geschehens in Zusammenhang steht, die so präzise wie möglich zu identifizieren und operationalisieren sind. Ein mehrdimensionales Qualitätsmodell bietet hierfür eine angemessene Grundlage.

1.2 Das mehrdimensionale Qualitätsmodell

Das mehrdimensionale Qualitätsmodell geht auf Arbeiten von Donabedian (1966) aus dem gesundheitswissenschaftlichen Bereich zurück und liegt einer Vielzahl empirischer Untersuchungen zur pädagogischen Qualität zugrunde (NICHD Early Childcare Research Network, 2002, 2006; Sylva, Melhuish et al., 2004; Tietze et al., 2005). In den vergangenen Jahren wurde das ursprüngliche Qualitätsmodell um die Dimension der Organisations- und Managementqualität ergänzt (Viernickel, 2008). Eine weitere Ergänzung um die Dimension der Salutogenetischen Qualität, die sich auf die Gesundheit und Arbeitsfähigkeit pädagogischer Fachkräfte bezieht, erscheint angesichts steigender beruflicher Beanspruchungen und vorliegender empirischer Erkenntnisse zur Gesundheit pädagogischer Fachkräfte zielführend und wurde erstmalig für dieses Gutachten in das Modell integriert.

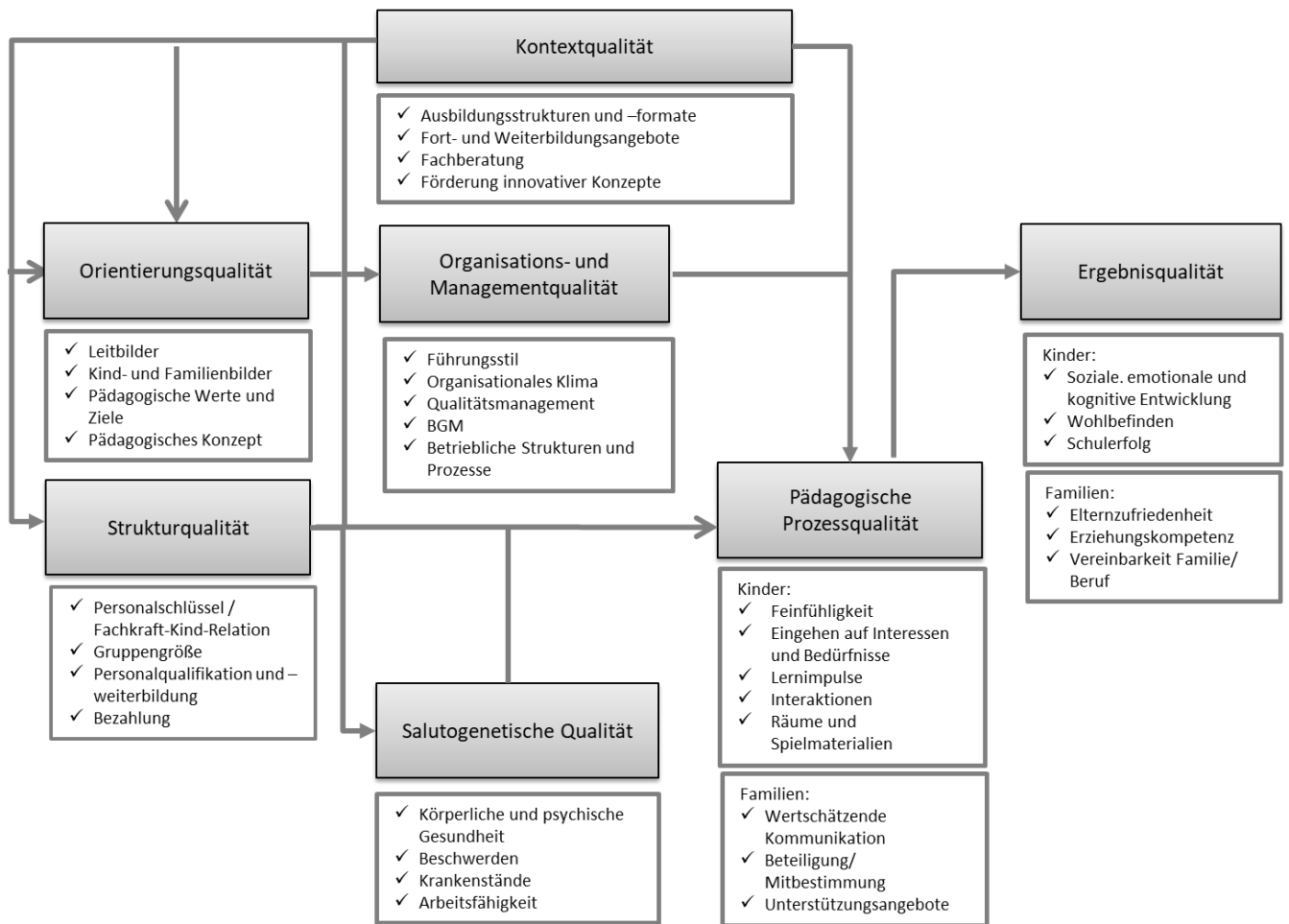


Abbildung 1: Erweitertes struktural-prozessuales Qualitätsmodell, eigene Darstellung.

Die einzelnen Qualitätsdimensionen adressieren folgende Aspekte frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung, die in Kapitel 1.2 differenziert erläutert werden:

- **Strukturqualität:** räumlich-materielle und soziale Rahmenbedingungen, unter denen das pädagogische Handeln (Prozessqualität) stattfindet; diese sind in der Regel politisch regulierbar. Als zentrale Aspekte gelten der Personalschlüssel bzw. die in der direkten pädagogischen Arbeit mit den Kindern realisierte Fachkraft-Kind-Relation, die Gruppengröße und die Qualifikation des pädagogischen Personals, aber auch Aspekte wie Bezahlung, Leitungskapazitäten, Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben und Raumgrößen.
- **Orientierungsqualität:** Normative Orientierungen, Leitvorstellungen, Überzeugungen und Werte, unter denen das konkrete pädagogische Handeln (Prozessqualität) erfolgt bzw. erfolgen soll. Sie bildet sich sowohl individuell aus der Perspektive der pädagogisch Tätigen als auch kollektiv u.a. in den Aussagen in Bildungsplänen und Curricula ab.

- **Organisations- und Managementqualität:** Vorhandensein und Angemessenheit von Maßnahmen zur Sicherstellung der Qualität des Angebots (z.B. systematisches Qualitätsmanagement, interne und externe Evaluationen); Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Prozesse in einer Einrichtung; Leitungsstil und Führungsverhalten von Führungskräften.
- **Salutogenetische Qualität:** Gesundheit und Arbeitsfähigkeit der Fachkräfte: Psychischer und physischer Gesundheitsstatus der pädagogischen Fachkräfte, Auftreten von gesundheitlichen Beschwerden, krankheitsbedingte Fehlzeiten, aktuelle Fähigkeit zur Aufgabenbewältigung.
- **Pädagogische Prozessqualität:** die realisierte pädagogische Arbeit, wie sie ihren Adressat*innen – Kindern und Eltern – begegnet, in erster Linie entwicklungsangemessene bzw. -förderliche Raumgestaltung und Materialauswahl sowie bildungs- und beziehungsförderliche Aktivitäten, Angebote und Interaktionen in verschiedenen Bildungsbereichen u.a. Sprache und Early Literacy, Mathematik, Naturwissenschaften.
- **Kontextqualität:** Zugänglichkeit, Leistungsfähigkeit, Passung und Durchlässigkeit des Ausbildungssystems; Vorhandensein, Erreichbarkeit und Qualität externer Unterstützungssysteme wie Fachberatung und Fort- und Weiterbildung; Innovationsfreundlichkeit, Entwicklung und Evaluation neuer Konzepte, Programme und Unterstützungsstrukturen.
- **Ergebnisqualität:** Resultate, die bei den Nutzer*innen 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.

1.2 Qualitätsdimensionen und -merkmale

In der Befassung mit der Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung zeigt sich, dass die einzelnen Qualitätsdimensionen in der fachlichen und fachwissenschaftlichen Literatur unterschiedlich stark ausdifferenziert werden. Einige Dimensionen, wie die Struktur- oder Prozessqualität, sind in ihren Einzelaspekten präzise definiert und bereits vielfach zum Gegenstand empirischer Untersuchungen gemacht worden. Für andere Dimensionen, wie etwa die Orientierungsqualität und die Management- und Organisationsqualität, werden je nach Quelle sehr unterschiedliche Aspekte zugeordnet. Diesbezüglich mangelt es an begrifflichen Schärfungen, Konstrukte werden unterkomplex

operationalisiert oder es fehlt generell eine breitere fachliche Auseinandersetzung mit ihnen. Diese Ausgangssituation führt auch in der folgenden Darstellung zu einer gewissen Unausgewogenheit bezüglich der Breite und Tiefe, in der einzelne Dimensionen behandelt werden. Im Folgenden werden die einzelnen Aspekte der Dimensionen des Qualitätsmodells genauer erläutert.

1.2.1 Strukturqualität

Im wissenschaftlichen Diskurs bezeichnet Strukturqualität in kindheitspädagogischen Institutionen eher distale (OECD, 2018, S. 22), relativ situationsunabhängige und zeitlich stabile Rahmenbedingungen der Kindergruppe und der pädagogischen Einrichtung, welche die pädagogische Prozessqualität beeinflussen (Tietze et al., 2013, S. 23). Folgende Merkmale werden dabei in der Fachliteratur als besonders bedeutsam hervorgehoben:

Erzieher*in-Kind-Schlüssel / Personalschlüssel: Der Erzieher*in-Kind-Schlüssel oder Personalschlüssel beschreibt in der Regel einen Anstellungsschlüssel, also z.B. die Anzahl pädagogisch tätiger Personen im Verhältnis zur Anzahl der betreuten Kinder oder die aufsummierten Stundenkontingente des Personals im Verhältnis zu der Summe der Stunden, die die Kinder betreut werden. Im Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme der Bertelsmann Stiftung (zuletzt Bock-Famulla et al., 2020) wird ein Personalressourceneinsatzschlüssel als Parameter für den intendierten Bundeslandvergleich definiert. Dieser berechnet sich als Quotient aus der vertraglich geregelten Arbeitszeit pädagogisch tätiger Personen und den gebuchten Betreuungszeiten der Kinder und beinhaltet deshalb – wie auch der gesetzlich festgeschriebene Personalschlüssel – Zeiten, in denen das Personal aufgrund von Urlaubsansprüchen oder Erkrankungen nicht in der Einrichtung anwesend ist oder Aufgaben ohne direkten Kontakt mit Kindern ausführt. Personalschlüssel (oder Personalressourceneinsatzschlüssel) stellen rechnerische Größen dar und treffen keine Aussagen dazu, für wie viele Kinder eine pädagogische Kraft im realen Gruppengeschehen zuständig ist. Im Kontext wissenschaftlicher Untersuchungen wird der Personalschlüssel in der Regel auf Basis von Kennzahlen der Jugendhilfestatistik oder über Befragungen von Fach- oder Leitungskräften erhoben.

Fachkraft-Kind-Relation: Der Personalschlüssel ist definitorisch und rechnerisch von der Fachkraft-Kind-Relation abzugrenzen. Mit dem Konstrukt der Fachkraft-Kind-Relation wird eine vom Personalschlüssel abgeleitete Kenngröße beschrieben, die das tatsächliche Verhältnis von anwesenden pädagogisch tätigen Personen und anwesenden Kindern in der jeweiligen Betreuungssituation erfassen soll

(ausführlich Viernickel & Schwarz, 2009). Fachkraft-Kind-Relationen können zuverlässig nur über Beobachtungen oder Stichprobenabfragen von konkreten Zeitpunkten ermittelt werden.⁶

Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben: Der Begriff umschreibt all jene Tätigkeiten einer pädagogischen Fachkraft, die zur umfassenden Erfüllung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags von Kindertageseinrichtungen zählen, ohne dass sie im direkten Kontakt mit den Kindern ausgeübt werden (können). Diese Zeiten werden auch als „Vor- und Nachbereitungszeiten“ oder 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 sowie für die interne und externe Evaluation (Viernickel & Schwarz, 2009, S. 6).

Die Gruppengröße gilt als weiteres zentrales Merkmal der Strukturqualität. Sie beschreibt die Anzahl der Kinder, die einer organisatorischen Einheit zugerechnet werden. Je nach Studiendesign werden Gruppengrößen beobachtet, in Interviews erfragt oder auf der Grundlage schriftlicher Befragungen erhoben.

Qualifikation bzw. Ausbildungsniveau des pädagogischen Personals: Hierunter wird zum einen das formale Ausbildungsniveau gefasst, wobei in deutschen Studien zwischen berufsfachschulischer, fachschulischer und akademischer Ausbildung differenziert wird, in Studien aus dem anglo-amerikanischen Raum meist zwischen High School, some College, B.A. degree bzw. M.A. degree, und hier zusätzlich die fachliche Einschlägigkeit betrachtet wird. Zum anderen gerät in den letzten Jahren verstärkt auch die Teilnahme an berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildungsangeboten in den Blick.

Qualifikationsgefüge: In Abgrenzung zu Aussagen über die Verteilung des Qualifikationsniveaus des pädagogischen Personals insgesamt beschreibt das *Qualifikationsgefüge* die Zusammensetzung von Kita-Teams gemäß der Qualifikationen einzelner Mitarbeiter*innen. Im Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019 (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019, S. 64) werden dabei Erzieher*innenteams (fast ausschließlich staatlich anerkannte Erzieher*innen), sozialpädagogische Teams (Erzieher*innen und Kinderpfleger*innen oder Sozialassistent*innen), akademisch erweiterte, sozialpädagogische Teams (zusätzlich einschlägig qualifizierte sozialpädagogische Akademiker*innen), heilpädagogisch erweiterte sozialpädagogische Teams (zusätzlich Heilpädagog*innen oder Heilerziehungspfleger*innen)

⁶ Auch diese Definition weist Unschärfen auf, insbesondere hinsichtlich der Frage, ob alle anwesenden erwachsenen Betreuungspersonen hier mitberücksichtigt werden oder ausschließlich Personal mit einer bestimmten formalen Qualifikation.

und sonstige gemischte Teams (zusätzlich Personal weiterer akademischer und nicht-akademischer Berufe oder ohne Berufsausbildung) unterschieden.

Berufserfahrung des pädagogischen Personals: Die Kenngröße beschreibt die Anzahl an Jahren, die Mitarbeiter*innen in Institutionen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung pädagogisch tätig sind.

Kontinuität/Stabilität des pädagogischen Personals: Beschreibt die Häufigkeit, mit der Mitarbeiter*innen aus der jeweiligen Einrichtung ausscheiden bzw. neues Personal hinzukommt (Mitarbeiter*innenfluktuation).

Bezahlung: Die Höhe der Vergütung für die ausgeübte pädagogische Tätigkeit, entweder operationalisiert über das Brutto-Einkommen oder als Maß der Zufriedenheit mit der Bezahlung.

Räumlichkeiten und Außenanlagen, die für Bildungs- und Betreuungsaufgaben zur Verfügung stehen: Die Raumgröße (qm pro Kind), Anzahl und Funktionalität der für die pädagogische Arbeit nutzbaren Räume sowie deren Gestaltung, Möblierung und Entwurfsqualität (z.B. Farb- und Formgebung, Schallschutz, Temperatur, Beleuchtung). Auch die Verfügbarkeit, Gestaltung und Begrünung von Außengeländen werden zuweilen als Qualitätsmerkmale ausgewiesen (Bensel et al., 2015).

1.2.2 Orientierungsqualität

Individuelle Orientierungen: Pädagogische Orientierungen sind deutlich schwerer zu operationalisieren als Strukturmerkmale. Sie umfassen Ziele, Überzeugungen, Einstellungen, Haltungen und Werte der pädagogisch Tätigen. Im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs ist diesbezüglich zusammenfassend häufig von „subjektiven Theorien“ die Rede (Groeben et al., 1988; Rank, 2008), international ist die Bezeichnung „belief systems“ gebräuchlich (Nespor, 1987; Pajares, 1992). Pädagogische Orientierungen umfassen Vorstellungen, wie das Bild vom Kind und seiner Entwicklung und Bildungsfähigkeit (Tietze, 1998, S. 22ff.), Annahmen über die Rolle und Funktion von Kindertageseinrichtungen und pädagogischen Fachkräften (Anders, 2012) sowie das eigene professionelle Selbstverständnis. Einstellungen werden demgegenüber auf subjektive Erziehungsziele (Tietze et al., 2013, S. 71), normative Zuschreibungen z.B. zu spezifischen pädagogischen Ansätzen und Konzepten (Anders, 2012) sowie allgemeine Werte und Werthaltungen, die als bedeutsam für das pädagogische Handeln angesehen werden (Baumert & Kunter, 2006), bezogen.

Kollektive Orientierungen: Über die individuellen Einstellungen der einzelnen pädagogischen Fachkräfte hinaus sind für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen insbesondere die

kollektiven Orientierungen von Kita-Teams bedeutsam. Sie können sich u.a. beziehen auf die Gruppenorganisationsstrukturen und den pädagogischen Ansatz, den die Einrichtung verfolgt, auf die tägliche pädagogische Arbeit mit den Kindern und ihren Familien, den Umgang mit den gestellten Anforderungen wie etwa Ablehnung, Umsetzungsdruck oder die Integration in das eigene pädagogische Selbstverständnis (Viernickel & Nentwig-Gesemann, 2014), das Verständnis von Inklusion beziehungsweise einer inklusiven Praxis sowie die Zusammenarbeit im Team (Lochner, 2017)

Bildungsprogramme, fachliche und fachpolitische Rahmenpapiere, Konzeptionen: Diese Dokumente, zu denen bspw. die Beschlüsse der KMK/JFMK, die Rahmencurricula der fachschulischen Erzieher*innenausbildung, die bundeslandspezifischen Bildungspläne, Trägerleitbilder und pädagogisch-konzeptionelle Dokumente wie pädagogische Konzeptionen gezählt werden können, werden als Ausdruck kollektiver Orientierungen interpretiert und daher ebenfalls als Merkmale der Orientierungsqualität behandelt (Tietze et al., 2013, S. 72).

1.2.3 Organisations- und Managementqualität

Merkmale der Organisations- und Managementqualität lassen sich sowohl auf der Ebene der Steuerung der Qualität verorten als auch auf der Ebene der Leitungs- und Managementprozesse, und schließlich auf der Ebene des konkreten Leitungshandelns des Führungspersonals einer Einrichtung oder eines Trägers. In der Fachliteratur (u.a. Strehmel & Ulber, 2014; Klug & Kratzmann, 2016) werden in dieser Dimension u.a. folgende Merkmale thematisiert:

Implementierung von Qualitätsmanagement-Systemen, interne und externe Evaluationen: Das Vorhandensein eines trägerseitigen verbindlichen Qualitätsmanagementsystems und dessen Ausrichtung, z.B. auf die Sicherstellung einer definierten Dienstleistungsqualität oder vorrangig auf pädagogische Prozesse; Durchführung von internen und externen Evaluationen.

Informationsflüsse und Kommunikationsstrukturen: Hierunter wird gefasst, inwieweit klare Strukturen und Prozesse zur Weiterleitung von Informationen etabliert sind, und wie transparent über Ziele, Erwartungen, Entscheidungen und Entwicklungen kommuniziert wird.

Leitungsstil und Führungsverhalten: Ein als positiv bewertetes Führungsverhalten umfasst u.a. einen professionellen Umgangsstil, der sachlich, aber nicht kontrollierend ist und Stärken und Leistungen der Mitarbeiterinnen anerkennt; eine adaptive Verantwortungsübertragung an die Mitarbeiter*innen, die sich an den individuellen Kompetenzen orientiert („share and distribute“, Dunlop, 2008); proaktive Personalführung und Personalpflege u.a. durch regelmäßige Mitarbeiter*innengespräche, Gelegenheit

zum Erfahrungsaustausch und zur Reflexion und individuelle Förderung ihrer professionellen Weiterentwicklung; sowie die proaktive Auseinandersetzung mit Herausforderungen.

Organisationales Klima/Teamklima: Die Atmosphäre in einer Einrichtung, wie sie von den dort tätigen Personen erfahren und gestaltet wird.

Betriebliches Gesundheitsmanagement: Vorhandensein und Effektivität aufeinander abgestimmter Ziele, Verfahren und Methoden zur Gewährleistung der Arbeitssicherheit und des Gesundheitsschutzes, der betrieblichen Gesundheitsförderung und des betrieblichen Eingliederungsmanagements.

1.2.4 Salutogenetische Qualität

Die Konzept der „Salutogenese“ basiert auf einem Verständnis von Gesundheit und Krankheit als Kontinuum. Wo sich eine Person auf diesem Kontinuum befindet, wird durch externe Stressoren und Schutzfaktoren als auch durch den Aufbau bzw. das Vorhandensein individueller Widerstandsressourcen beeinflusst (Faltermajer, 2020). Der Begriff der „salutogenetischen Qualität“ umfasst in unserem Modell das Gesundheitsverhalten, den Gesundheitszustand und die Arbeitsfähigkeit der Akteure. Die Dimension informiert somit darüber, inwiefern pädagogische Fachkräfte im Spannungsfeld von spezifischen Risikofaktoren des Arbeitsfeldes Kita bzw. Kindertagespflege, dort etablierten Strukturen und Prozessen der Prävention und Gesundheitsförderung sowie den eigenen Widerstandsressourcen gesund und arbeitsfähig bleiben können.

Zur Beschreibung der Gesundheit frühpädagogischer Fachkräfte werden neben der Erfragung des subjektiv empfundenen Gesundheitszustands und dauerhafter gesundheitlicher Einschränkungen diverse körperliche und psychische Gesundheitsvariablen sowie objektive Kennzahlen wie Krankenstand in der Einrichtung oder individuelle Zahl an Arbeitsunfähigkeitstagen herangezogen (Viernickel et al., 2017).

Körperliche Gesundheit: Zur körperlichen Gesundheit zählen aktuelle ärztlich diagnostizierte und nicht diagnostizierte Erkrankungen sowie die Erkrankungsinzidenz meist innerhalb der letzten zwölf Monate in verschiedenen Hauptkategorien (u.a. Muskel-Skelett-System, respiratorische Erkrankungen, neurologische und sensorische Erkrankungen, Unfälle).

Psychische Gesundheit: Die psychische Gesundheit wird durch äquivalente Abfragen psychischer Beeinträchtigungen und depressiver Symptome erfasst; häufig kommen auch standardisierte

Testverfahren (Satow, 2013) sowie Selbsteinschätzungsbögen (Brähler et al., 2007) und kleinteiligere Beschwerdelisten (Zerssen & Petermann, 2011) zum Einsatz.

Arbeitsfähigkeit: Arbeitsfähigkeit als Konstrukt beschreibt das Potenzial eines Menschen, eine gegebene Arbeitsaufgabe zu einem gegebenen Zeitpunkt zu bewältigen und stellt dafür die Arbeitsanforderungen den vorhandenen körperlichen und psychischen Ressourcen von Arbeitnehmer*innen gegenüber. Ein international häufig eingesetztes Erhebungsinstrument ist der Work Ability Index, der subjektive und objektive Merkmale integriert (Ebener & Hasselhorn, 2016).

1.2.5 Pädagogische Prozessqualität

Die pädagogische Prozessqualität wird häufig als das Herzstück der Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung bezeichnet, da sich ihre intendierten Wirkungen primär auf den pädagogischen Umgang mit den Kindern, den Anregungsgehalt der pädagogischen Umwelt Kita und den Erfahrungen, die die Kinder hier machen (können) zurückführen lassen. Zur Prozessqualität wird in der Regel auch die Kommunikation und Interaktionsqualität mit den familialen Bezugspersonen der Kinder gezählt. Die auf dieser Dimension verorteten Aspekte der „Art und Weise, in der die Fachkräfte den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag umsetzen“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 16) werden je nach Konstrukt oder Studiendesign unterschiedlich operationalisiert, sodass sich Überschneidungen in der nachfolgenden Aufzählung nicht vermeiden lassen:

Bildungsqualität: Die tägliche Anwesenheit der Kinder soll mit Aktivitäten und Materialien dergestalt angereichert werden, dass daraus Bildungserfahrungen resultieren. Dies setzt voraus, dass sich Kinder mit den für sie zentralen Themen befassen, auf ihre Weise lernen und ihre individuellen Potenziale einsetzen und entfalten können. Die in der Rahmenvereinbarung der Jugendministerkonferenz und Bildungsministerkonferenz von 2004 benannten Bildungsbereiche⁷ sollen im pädagogischen Alltag sichtbar und erlebbar sein und durch gezielte pädagogische Angebote hinreichend gefördert werden.

Interaktionsqualität: Hier werden die Häufigkeit und Ausgestaltung von Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern, gelegentlich auch zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften und von Kindern untereinander, betrachtet. Für die Beschreibung der Fachkraft-Kind-Interaktion wird zwischen a) emotionaler Unterstützung bzw. Interaktionen, die der Anbahnung und

⁷ Sprache, Schrift, Kommunikation; Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung; Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik; Musische Bildung/Umgang mit Medien; Körper, Bewegung, Gesundheit; Natur und kulturelle Umwelten.

Aufrechterhaltung einer positiven, Sicherheit gebenden Beziehung dienen, b) der Lernunterstützung bzw. Aspekten sprachlich-kognitiver Anregung sowie c) dem Handling der Gesamtgruppe unterschieden. Wichtige Elemente beziehungsförderlicher Interaktionsgestaltung sind u.a. emotionale Wärme, ein responsives und sensibles Eingehen auf kindliche Signale, Bedürfnisse und Interessen, das Schaffen einer freundlich-entspannten Atmosphäre und ein respektvoller Umgang mit Gefühlen. Zur Lernunterstützung gehören Merkmale wie die Förderung kognitiver Prozesse und Problemlösefähigkeiten durch gemeinsames Nachdenken („sustained shared thinking“, Sylva et al., 2004) und metakognitive Aktivitäten, die Qualität der Reaktionen auf Ideen, Meinungen und Tätigkeiten der Kinder und die sprachliche Förderung u.a. durch Modellierung, Erweiterung und korrekatives Feedback. Die Gruppenführung bezieht sich auf die Organisation und das Management von Verhalten, Zeit und Aufmerksamkeit in der Gruppe; dazu gehören u.a. die Art und Weise, in der kindliches Verhalten reguliert wird, das Herstellen einer produktiven Atmosphäre z.B. im Kontext von Projektarbeit und die Auswahl und Präsentation entwicklungsangemessener, anregender Materialien und Aufgaben, die die Beteiligungsbereitschaft und Motivation der Kinder befördern.

Wohlbefinden und Partizipation: In jüngeren Veröffentlichungen richtet sich der Blick zunehmend auf die Erfahrungen, die jedes Kind individuell in der pädagogischen Umgebung, die es in Kita oder Kindertagespflege vorfindet, machen kann. Pädagogische Prozessqualität bemisst sich aus dieser Perspektive an der Interaktionsbeteiligung und -qualität in Bezug auf das einzelne Kind (Schmidt et al., 2018), dessen Beteiligungsmöglichkeiten (Klein & Landhäußer, 2018; Tietze & Viernickel, 2016) oder an Merkmalen individuellen kindlichen Wohlbefindens (Dreyer et al., 2021).

Qualität des Familienbezugs: Zudem spielen auch die Eltern eine wichtige Rolle: Wenn davon ausgegangen wird, dass Bildungsqualität eng mit Beziehungsqualität verwoben ist, müssen die Eltern-Kind-Beziehungen im gleichen Maße Berücksichtigung finden wie die Zusammenarbeit mit den Eltern. Letztere sollte die Eltern angemessen beteiligen sowie Information, Beratung und Austausch nicht nur mit Blick auf Bildung, sondern auch auf Prävention und Gesundheitsförderung umfassen.

1.2.6 Kontextqualität

Diese Qualitätsdimension wird in der wissenschaftlichen Literatur unterschiedlich operationalisiert. Überwiegend werden hier träger-, administrativ- und politikseitig vorgehaltene Unterstützungsstrukturen wie Fachberatung oder ein umfangreiches und qualitätsvolles Weiterbildungsangebot verortet. Darüber hinaus können aber auch die Einführung neuer Ausbildungsgänge wie bpsw. die Einrichtung von kindheitspädagogischen Studiengängen oder die aktuellen praxisintegrierten Ausbildungsformate, die Konzipierung, Etablierung und Evaluation von

Modellprojekten sowie die Festsetzung qualitativer Standards durch Ministerien, Standesorganisationen oder Trägerverbände, die in Akkreditierungs- oder Zertifizierungsverfahren extern überprüft werden, als Merkmale der Kontextqualität im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung verstanden werden.

1.2.7 Ergebnisqualität:

Die Ergebnisqualität besteht aus den Wirkungen und Ergebnissen, die eine Kindertageseinrichtung unter Einsatz der verfügbaren Strukturen und realisierten Prozesse erzielt. Die Definition von Ergebnisqualität sollte sich an den allgemeinen Zielen des Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtung orientieren und die Zufriedenheit von Eltern mit dem Betreuungsangebot berücksichtigen.

1.3 Pädagogische Prozessqualität und kindliche Entwicklung

Die Ermittlung und absichtsvolle Beeinflussung von pädagogischen Prozessen durch Maßnahmen auf den verschiedenen Qualitätsdimensionen ist kein Selbstzweck. Sie geschieht mit dem Ziel, das psychische und körperliche Wohl von Kindern zu gewährleisten und sie in ihren Bildungs- und Entwicklungsprozessen zu unterstützen und zu fördern. Obwohl dies nicht der Fokus des Gutachtens ist⁸, soll in knapper Form beschrieben werden, welche Befunde in der internationalen und nationalen Fachliteratur vorliegen, die die positiven Auswirkungen einer hohen pädagogischen Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege auf die Entwicklung von Kindern aufzeigen.⁹

So finden sich in der großangelegten Längsschnittstudie der National Institutes of Child Health and Human Development (NICHD) stabile Zusammenhänge zwischen der pädagogischen Prozessqualität und sprachlich-kognitiven kindlichen Kompetenzen wie Problemlösefähigkeiten, Wortschatz und Satzgedächtnis über die gesamte Kindergartenzeit hinweg (NICHD ECCRN, 2002) und darüber hinaus bis in die Grundschulzeit¹⁰ (NICHD ECCRN, 2006; Belsky, 2008). Vergleichbare Resultate liegen auch aus der britischen EPPE-Studie vor (Melhuish et al., 2001; Sammons et al., 2002; Sammons et al., 2008). Für

⁸ Zusammenhänge wurden zum Auftakt des Fachgesprächs im Oktober 2020 referiert. Die Präsentation befindet sich im Anhang.

⁹ Dabei ist jedoch zu bedenken, dass familiäre Einflüsse sich in Studien in der Regel als signifikant stärker erweisen als diejenigen des außerfamiliären Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebots (Melhuish, 2010; Tietze et al., 2013). Dennoch bestätigt sich, dass die Sicherung und Weiterentwicklung pädagogischer Qualität direkt das Wohlbefinden und die Kompetenzentwicklung von Kindern beeinflusst.

¹⁰ Erfasst durch standardisierte Tests zu mathematischen und schriftsprachlichen Kompetenzen.

Deutschland weisen sowohl die NUBBEK- (Tietze et al., 2013) als auch die BIKS-Studie (Anders et al., 2012) und der deutsche Teil des Vierländervergleichs der European Child Care and Education Study (Tietze et. al, 1999) Auswirkungen hoher pädagogischer Prozessqualität auf Wortschatz, kognitiven Entwicklungsstand und die Entwicklung numerischer Kompetenzen aus, die sich ebenfalls über die Kindergartenzeit hinaus nachweisen lassen (Anders et al., 2013). Im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung sind die Befunde weniger konsistent, jedoch ebenfalls erwartungskonform: Eine höhere Qualität ist in internationalen (NICHD ECCRN, 2002; Sammons et al., 2003) und nationalen (Tietze et al., 2013) Untersuchungen mit höherer sozialer Kompetenz und einem geringeren Ausmaß an Verhaltensproblemen verbunden. Auch hier lassen sich spezifische Effekte noch bis in das späte Grundschulalter hinein nachweisen (Tietze et. al, 1999; Sammons et al., 2008).

Für Bildungsforschung und -politik besonders relevant sind Erkenntnisse über potenzielle kompensatorische Effekte des Besuchs von qualitativ hochwertigen Einrichtungen auf Entwicklungsergebnisse und Bildungsverläufe von Kindern aus sozio-ökonomisch benachteiligten Elternhäusern und/oder von Kindern mit einer anderen Muttersprache als der im Land üblichen Bildungssprache. Die Befunde hierzu sind bisher wenig ermutigend. So konnten im Rahmen der NICHD-Studie nur punktuelle, marginale Effekte nachgezeichnet werden (Belsky, 2008; Dearing et al., 2009). Dies gilt ebenso für Studien, die in Deutschland durchgeführt wurden (Anders et al., 2012; Tietze et. al, 1999). Dagegen erweisen sich speziell für die Förderung benachteiligter Kinder(gruppen) konzipierte, curricular anspruchsvolle, kind- und familienorientierte sowie mit hohen finanziellen und personellen Ressourcen ausgestattete Modellprogramme in Teilen als hoch effektiv, wie es Evaluationen, u.a. des seit mehreren Jahrzehnten in den USA laufenden Head Start Programms, bestätigen (zusammenfassend Nores & Barnett, 2013).

Überblick Wirkpfad Pädagogische Prozessqualität → kindliche Entwicklung

Ein breiter Korpus an empirischen Befunden belegt, dass eine hohe pädagogische Prozessqualität und eine hochwertige pädagogische Interaktionsgestaltung in Kindertageseinrichtungen kurz- und mittelfristig einen positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben. Dies gilt insbesondere für sprachliche und kognitive Kompetenzen. Eindeutige Belege für die kompensatorische Wirkung des Kita-Besuchs liegen bisher nicht vor; eine Ausnahme bilden personell und finanziell gut unterlegte Modellprogramme.

2.

Ausgewählte Wirkpfade – Erkenntnisse aus nationalen & internationalen Studien

Eine eindeutige Bestimmung von Qualitätsmerkmalen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung erweist sich – so sollte in Kapitel 1 gezeigt werden – als problematisch. Benannt werden kann eine Vielzahl an Merkmalen, die sich verschiedenen Dimensionen zuordnen und aufeinander beziehen lassen, sodass – zumindest theoretisch – Zusammenhangsbeziehungen formuliert werden können. In dem von uns zugrunde gelegten, mehrdimensionalen struktural-prozessualen Qualitätsmodell¹¹ sind solche potenziellen Wirkzusammenhänge dargestellt. Die große Anzahl potenziell bedeutsamer Variablen und die Komplexität des Gesamtgefüges erschweren, konkrete steuerungsrelevante Entscheidungen zu treffen. Mit der im Folgenden entfalteteten Fokussierung auf sechs ausgewählte Wirkpfade und dem damit einhergehenden Aufzeigen von Informationen und Erkenntnissen aus empirischen Studien wird eine empirisch basierte Komplexitätsreduktion angestrebt. Dabei werden jeweils a) eine generelle Einschätzung der Quantität und Güte vorliegender empirischer Daten gegeben, b) der internationale Erkenntnisstand zusammengefasst, c) ausgewählte Untersuchungen und Ergebnisse insbesondere aus dem deutschsprachigen und wenn vorhanden thüringischen Kontext, für die ein Transfer auf die aktuelle Situation in Thüringen naheliegt, genauer dargelegt sowie d) ein knappes zusammenfassendes Fazit gezogen.

2.1 Wirkpfade 1 und 2: Strukturqualität → Prozessqualität

Politisch regulierbare Strukturmerkmale und ausgewählte organisatorische Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen wurden international für unterschiedliche Länder und national für die sechzehn Bundesländer beschrieben (Bock-Famulla et al., 2020; Plantenga & Remery, 2009; Viernickel & Schwarz, 2009; siehe für Thüringen Kapitel 3). Seit über dreißig Jahren werden sie darüber hinaus auch auf ihre Zusammenhänge mit der Qualität pädagogischer Prozesse und Interaktionen untersucht. Die überwiegende Mehrzahl der Studien modelliert die Zusammenhangsannahmen mit statistischen

¹¹ Siehe Abbildung 1.

Analyserroutinen. Es liegen eine Vielzahl von Untersuchungen aus dem nordamerikanischen Raum vor (u.a. Bigras et al., 2010; Dowsett et al., 2008; NICHD ECCRN, 2000, 2002). Außerdem lassen sich Studien in Europa (Spanien, Portugal, UK, Österreich, Schweden, Niederlande, u.a. Tietze et al., 1998; Tietze et al., 2005), Neuseeland, Kanada und Australien finden. In den vergangenen Jahren sind auch einige Studien in Deutschland durchgeführt worden (u.a. Kuger & Kluczniok, 2008; Tietze et al., 2013; Viernickel et al., 2013), jedoch ist die Datenlage noch nicht besonders breit.

Die internationale Datenlage ist auch deshalb als sehr gut zu bewerten, weil systematische Reviews (u.a. Falenchuk et al., 2017; Eurofund, 2015; Munton et al., 2002; OECD, 2018; Slot, 2018), Sekundärdatenanalysen (Slot et al., 2015) und Meta-Analysen (Early et al., 2007; Egert, 2015; Fukking & Lont, 2007) vorgenommen wurden, die die Ergebnisse verfügbarer Studien integrierend betrachten und zu übergeordneten Schätzern für die Größe und Stabilität von Effekten gelangen.

Aus dem breiten Datenkorpus lassen sich die folgenden zentralen Schlussfolgerungen ziehen:

(1) **Merkmale der Strukturqualität beeinflussen die Qualität pädagogischer Prozesse.**¹² Dies lässt sich sowohl anhand der eher globalen Einschätzung von Prozessqualität nachzeichnen, bei der viele Aspekte gleichgewichtig berücksichtigt werden, als auch anhand von spezifischen Merkmalen der pädagogischen Interaktionsgestaltung. Für beide Erfassungswege liegen wissenschaftlich erprobte und international einsatzfähige Erhebungsinstrumente vor (Harms et al., 2014; Pianta et al., 2007). Zusammenhänge finden sich sowohl in Gruppen mit Kindern aller Altersstufen und -zusammensetzungen (bis zum Schuleintritt) als auch in der Kindertagespflege.

(2) **Die Zusammenhangsmuster sind grundsätzlich komplex.** Pädagogische Prozessqualität wird von mehreren, ineinandergreifenden strukturellen Merkmalen beeinflusst. Dabei stellen sich die Zusammenhänge in Gruppen mit Kindern unter drei Jahren etwas anders dar als in Gruppen mit Kindern im Kindergartenalter, und wieder andere Muster finden sich in der Kindertagespflege. Neben diesen zielgruppenbezogenen Differenzierungen finden sich auch länderspezifische Befunde und Befundmuster.

(3) **Studien und Meta-Analysen finden bisher keine durchgängigen Belege für lineare Zusammenhänge zwischen Strukturqualität und kindlicher Entwicklung.** Der angenommene Wirkpfad, dass strukturelle

¹² Streng genommen konnten in einer Reihe von Studien aufgrund ihres querschnittlichen und nicht-experimentellen Charakters keine *kausalen* Einflüsse, sondern lediglich *korrelative* Zusammenhänge modelliert werden. Die Interpretation der Ergebnisse im Sinne eines *gerichteten* Zusammenhangs liegt jedoch auf Basis theoretischer Überlegungen nahe.

Merkmale über die Beeinflussung pädagogischer Prozesse und Interaktionen auch Anteile der Varianz in den Entwicklungsergebnissen der betreuten Kinder aufklären, wurde empirisch bisher jedoch erst vereinzelt untersucht (OECD, 2018).

Ausgehend von diesen generellen Erkenntnissen können insbesondere für den Personalschlüssel bzw. die Fachkraft-Kind-Relation, die Qualifikation des pädagogischen Fachpersonals sowie eingeschränkt auch für die Gruppengrößen¹³ konkrete Zusammenhänge nachgezeichnet werden, wie sie nachfolgend in Kap. 2.1.1 und 2.1.2 berichtet werden.

Weitere strukturelle Merkmale, die aus einer theoretischen Perspektive ebenfalls als bedeutsam gelten können, für die jedoch nur vereinzelt und über die Studien hinweg instabile empirische Erkenntnisse vorliegen, sind die Kontinuität oder Stabilität des pädagogischen Personals (Tran & Winsler, 2011) und das Qualifikationsgefüge im Team (Weltzien et al. 2016), Effekte einschlägiger Berufserfahrung, der Verfügbarkeit von Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit und der Höhe der Vergütung (Slot 2018).

Überblick Wirkpfad Strukturqualität → Prozessqualität

Strukturelle Rahmenbedingungen stellen grundsätzlich politisch regulierbare und empirisch gut untersuchte Einflussgrößen auf die pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen dar. In der Regel ist nicht ein einziger Aspekt ausschlaggebend, vielmehr sind - basierend auf der jeweiligen empirischen Erkenntnislage - die einflussreichsten Merkmalsmuster zu identifizieren. Nachhaltig wirksam können Investitionen in die Strukturqualität nur im Zusammenspiel mit der Optimierung von Bedingungen weiterer Qualitätsdimensionen werden. Das bedeutet, dass allein aufgrund verbesserter struktureller Rahmenbedingungen keine unmittelbar positiven Effekte auf die kindliche Entwicklung erwartet werden sollten. Für eine effektive Qualitätsentwicklung im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung muss an mehreren Stellschrauben parallel angesetzt werden.

¹³ Da die Erkenntnisse zum Einfluss von Gruppengrößen auf pädagogische Prozessqualität wenig belastbar sind, wird die Darstellung und Diskussion dieses Wirkpfads in Kap. 2.1.1 integriert. Eine Übersicht über Empfehlungen zu Gruppengrößen findet sich bei Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2015, S. 49.

2.1.1 Wirkpfad 1: Personalschlüssel/Fachkraft-Kind-Relation → Prozessqualität

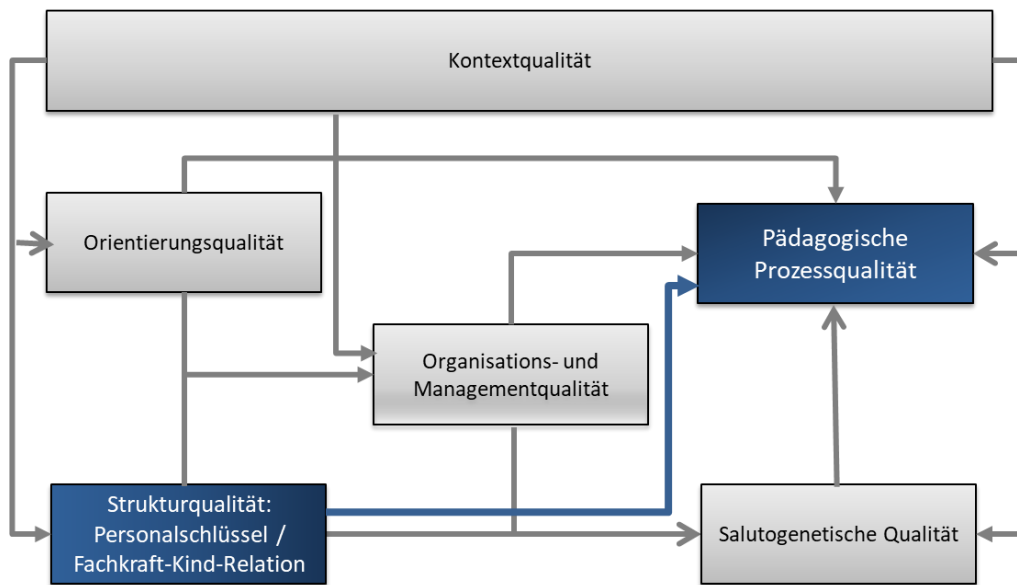


Abbildung 2: Personalschlüssel/Fachkraft-Kind-Relation → Pädagogische Prozessqualität (Wirkpfad 1)

Quantität und Güte vorliegender empirischer Daten

Die oben getroffenen Aussagen zur Datenlage treffen insbesondere auf die Variable des Personalschlüssels bzw. der Fachkraft-Kind-Relation und das Konstrukt der Prozessqualität zu. Es handelt sich um zwei der am umfassendsten untersuchten Aspekte der Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Daten liegen aus internationalen und nationalen Studien vor; darüber hinaus gibt es sehr gute übergreifende Zusammenfassungen der Befundlage und statistische Meta-Analysen (Vermeer et al., 2016; OECD, 2018). Einschränkend ist anzumerken, dass Studien sich dahingehend unterscheiden, welche Personengruppen in die Berechnung oder Beobachtung des Personalschlüssels bzw. der Fachkraft-Kind-Relation einbezogen werden. Dies können sowohl einschlägig qualifizierte Fachkräfte als auch Personen ohne einschlägige Qualifikation, in der Ausbildung oder im Praktikant*innenstatus sein; Personen, die fest zum Team gehören oder solche, die nur temporär anwesend sind (z.B. Springerkräfte, externes Personal zur Sprachförderung). Außerdem sind sowohl Datenblätter, die von Leitungspersonal oder trägerseitig zur Auflistung des Personals ausgefüllt werden als auch die Feststellung von realen Fachkraft-Kind-Relationen im Kita-Alltag fehleranfällig. Da jedoch viele Studien und Erhebungen mit großen Stichproben arbeiten, kann davon ausgegangen werden, dass diese Unschärfen nicht zu Ergebnisverzerrungen führen.

Oft werden Personalschlüssel/Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen gemeinsam untersucht. Ergebnisse zu Gruppengrößen sind dabei immer im Kontext der jeweilig üblichen Gruppenorganisationsformen zu bewerten. In den USA sind altershomogene und feste Gruppenstrukturen fast ausnahmslos die Organisationsform der Wahl, während in Deutschland teiloffene und offene Konzepte, die in der Regel mit höheren Gruppenstärken einhergehen, zunehmend häufiger implementiert werden. Die Varianzen in den Gruppengrößen sind also in Deutschland mit den Gruppenorganisationsformen konfundiert, was Aussagen über Wirkzusammenhänge erschwert.

Zentrale Erkenntnisse

Eine bemerkenswerte Anzahl an Einzelstudien über die vergangenen dreißig Jahre hinweg weist auf stabile Zusammenhänge zwischen einem günstigen Personalschlüssel bzw. einer niedrigen Fachkraft-Kind-Relation und einer besseren globalen Prozessqualität bzw. einem stärker responsiven, wertschätzenden und beziehungsförderlichen Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkräfte hin (zusammenfassend OECD, 2018, S. 46). Diese Zusammenhänge zeigen sich auch in den vorliegenden Meta-Analysen (OECD, 2018; Vermeer et al., 2016).

Zusammenhänge finden sich sowohl für Gruppen mit jüngeren als auch älteren Kindern. In den USA konnte vor allem die NICHD-Studie systematische und signifikante Zusammenhänge zwischen der Fachkraft-Kind-Relation mit der Qualität und Häufigkeit positiven Erzieher*innenverhaltens in Gruppen mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren zeigen (NICHD ECCRN 2000, 2002): Je besser die beobachtete Fachkraft-Kind-Relation, desto höher die Qualität und Häufigkeit positiven Erzieher*innenverhaltens. In Gruppen mit einer günstigen Fachkraft-Kind-Relation waren die pädagogisch Tätigen sensibler und weniger emotional distanziert, schufen ein positives emotionales Klima und stimulierten häufiger die kognitive Entwicklung der Kinder. Insgesamt konnten ca. 25 Prozent der Varianz der Prozessqualität durch Merkmale der Fachkraft-Kind-Relation, der Gruppengröße oder durch Qualifikationsmerkmale der pädagogisch Tätigen erklärt werden¹⁴.

Gleichgerichtete Zusammenhänge finden sich auch in den meisten Studien in Einrichtungen/Gruppen mit Kindern im Kindergartenalter (üblicherweise werden hier Kinder zwischen drei und fünf Jahren einbezogen), und zwar sowohl für die globale Prozessqualität (Studien aus den USA, China, Portugal; Burchinal et al., 2000; Hu et al., 2016; Mashburn et al., 2008; Philips et al., 2000; Phillipsen et al., 1997)

¹⁴ Häufig werden diese und tlw. weitere Merkmale simultan bzw. als ein Gesamtscore der Strukturqualität in die Analysen einbezogen; eine Differenzierung in Einzelmerkmale ist dann nicht mehr möglich.

als auch spezifischer für die Interaktionsqualität (Burchinal et al., 2000). Auch wenn vereinzelte Studien statistisch keine Zusammenhänge abbilden konnten, bestätigen Meta-Analysen den Zusammenhang zwischen Personalschlüssel bzw. Fachkraft-Kind-Relation und pädagogischer Prozessqualität, wie etwa die 17 europäische und nordamerikanische Studien umfassende Überblicksarbeit von Vermeer et al. (2016) sowie die für die OECD durchgeführte Meta-Analyse von Slot (2018) zeigen können.

Neben linear modellierten Zusammenhängen finden sich, insbesondere für die Fachkraft-Kind-Relation, auch Hinweise auf Schwellenwerte, ab denen die pädagogische Prozessqualität bzw. die Interaktionsqualität deutlich beeinträchtigt wird, sich etwa das Spielverhalten der Kinder verändert (ausführlich: Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2015, S. 40ff.): Für Kinder im ersten Lebensjahr kann man ab einer Fachkraft-Kind-Relation von 1:4 bis 1:5 von einem hohen Risiko einer unzureichenden Qualität der liebevollen Zuwendung und Pflege als auch der sprachlichen Anregungsqualität und des Angebots an entwicklungsangemessenen Aktivitäten ausgehen (Howes et al., 1992; Palméus, 1996). In Gruppen mit ein- und zweijährigen Kindern lagen diese Schwellenwerte bei 1:8 bzw. bei 1:9. Bei einer Relation von 1:6 wurde zudem eine signifikant verbesserte Interaktionsqualität im Vergleich zu einer Relation von 1:8 beobachtet (Howes et al., 1995), und wiederum zeigten sich deutliche Qualitätszuwächse bei einer Relation von 1:3 im Vergleich zu 1:5 (de Schipper et al., 2006). In Gruppen mit Kindern im Kindergartenalter gingen in verschiedenen Studien Relationen von schlechter als 1:9 bis 1:7 mit einer dramatisch absinkenden pädagogischen Prozess- bzw. Interaktionsqualität (Howes et al., 1992; Munton et al., 2002) und negativ verändertem Spielverhalten der Kinder einher (Russell, 1990).¹⁵

Für den **Einfluss der Gruppengröße auf die pädagogische Prozessqualität** liegen gemischte Befunde vor (zusammenfassend Munton et al., 2002; Vermeer et al., 2016). Jedoch konnten in einigen, meist älteren Studien Zusammenhänge identifiziert werden. In der NICHD-Studie wurde die Größe der Kindergruppe in mehreren Analysen mit der Qualität und Häufigkeit positiven Erzieher*innenverhaltens in Verbindung gebracht, jedoch meist als Element eines aggregierten Gesamtwerts der Strukturqualität (Vandell, 1996). In der vielzitierten Re-Analyse dreier nordamerikanischer Studien von Howes, Phillips und Whitebook (1992) wurden Einrichtungen, die die Standards für Gruppengrößen (und Personalschlüssel) der Federal Interagency Day Care Requirements einhielten, eine höhere Prozessqualität attestiert. In über der Hälfte ihrer untersuchten Gruppen war eine unzureichende Qualität der liebevollen Zuwendung und Pflege („caregiving“) gegeben, wenn die Gruppengrößen 11 Kinder im Säuglingsalter

¹⁵ In der Kindertagespflege, für die insgesamt bisher nur eine geringe Anzahl an Studien vorliegen, lassen sich diese Zusammenhänge nicht stabil nachweisen. Generell scheinen in diesen durch eher geringe Gruppengrößen und Fachkraft-Kind-Relationen charakterisierten Settings eher qualifikationsbezogene Faktoren die Prozess- und Interaktionsqualität zu beeinflussen (Viernickel, 2015).

bzw. 18 Kinder im Kleinkindalter (1- und 2-Jährige) überschritten; entwicklungsangemessene Aktivitäten wurden in mehr als jeder zweiten Gruppe unzureichend angeboten, wenn die Gruppengrößen 11 (Untereinjährige) resp. 15 Kinder (1- und 2-Jährige) überstiegen. Die ermittelten Schwellenwerte der Gruppengrößen für positives „caregiving“ und entwicklungsförderliche Aktivitäten lagen in Gruppen mit Kindergartenkindern bei 19 Kindern. Wurden mehr Kinder in einer Gruppe zusammengefasst, fand sich in über der Hälfte der untersuchten Gruppen ein unzureichendes Qualitätsniveau.

In der neuseeländischen Untersuchung von Smith (1995) fand sich die höchste Interaktionsqualität in mittelgroßen Gruppen mit einer Stärke von 15 bis 25 Kindern, allerdings in Kombination mit einer guten Fachkraft-Kind-Relation von 1:6; der singuläre Anteil der Varianzaufklärung, der auf die Gruppengrößen zurückgeführt werden kann, wurde nicht berichtet. Auch eine aktuelle Studie von Bigras et al. (2019) führt eine hohe pädagogische Interaktionsqualität, sowohl im Bereich emotionaler Unterstützung als auch in der Gruppenführung und kognitiven Anregung, auf den Grad der kumulierten Strukturqualität zurück, in dessen Berechnung auch die Gruppenstärke einging.

Interpretiert man die NAEYC-Standards auf der Grundlage von Befunden, die der Einhaltung dieser Standards einen Zusammenhang mit verbesserter Prozessqualität zuschreiben (Whitebook, 1996), als Schwellenwerte, dann liegen diese für Kinder im ersten Lebensjahr bei acht Kindern; für Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr liegt die Grenze bei 12 Kindern, bis zur Vollendung des vierten Lebensjahres bei 18 Kindern pro Gruppe und bei älteren Kindergartenkindern bei 20 Kindern.

Studien aus Deutschland

Die Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK, Tietze et al., 2013) ist eine der wenigen größeren empirischen Studien zur Qualität von Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Insgesamt wurden 567 Kindertagesbetreuungsarrangements (Krippe, Kindergarten, Kindertagespflege) einbezogen; Einrichtungen aus Thüringen waren nicht involviert. Der Personal-Kind-Schlüssel¹⁶ erwies sich als einer der strukturellen Faktoren, deren Zusammenhang mit der Prozessqualität und der Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion statistisch abgesichert werden konnte. Je günstiger der Personal-Kind-Schlüssel, desto höher die globale Prozessqualität und desto positiver fielen die Werte für die Fachkraft-Kind-Interaktionen aus.

¹⁶ Wahrscheinlich entspricht dieser der im Alltag beobachteten Fachkraft-Kind-Relation, dies geht aus der Veröffentlichung jedoch nicht ganz eindeutig hervor.

Der in amerikanischen Untersuchungen mehrfach belegte Zusammenhang, dass größere Gruppenstärken mit eher niedrigerer Prozess- bzw. Interaktionsqualität einhergehen (s.o.), kann für Deutschland nicht grundsätzlich bestätigt werden. So fanden sich in der Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung (Tietze et al., 2013) höhere Werte in der Prozessqualität bei größeren Gruppenstärken.¹⁷

Die BIKE-Studie (Wertfein et al., 2015), die Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern an einer Stichprobe von 46 bayerischen Einrichtungen und insgesamt 85 Fachkräften untersuchte, ergänzt die Befunde der NUBBEK-Studie. Es zeigten sich Zusammenhänge zwischen der Anzahl der an einer Aktivität beteiligten Kinder und der beobachteten Qualität der Interaktionen: „Je geringer die Anzahl der beteiligten Kinder, desto besser gelang es der pädagogischen Fachkraft, die Kinder emotional zu unterstützen, die Lernsituation zu organisieren und angemessene Lernunterstützung zu geben“ (Wertfein et al., 2015, S. 23).

Überblick Wirkpfad Personalschlüssel / Fachkraft-Kind-Relation → Prozessqualität

Die Zuweisung von pädagogischen Personalressourcen hat eine Schlüsselfunktion mit Auswirkungen in mehrfacher Hinsicht. Personalschlüssel nehmen direkten Einfluss darauf, für wie viele Kinder eine pädagogische Fachkraft im Alltag zuständig ist (Fachkraft-Kind-Relation) und welche Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben zur Verfügung stehen. Beides wirkt sich auf die Qualität der pädagogischen Prozesse aus. Ab bestimmten Schwellenwerten sinkt die pädagogische Interaktionsqualität deutlich ab. Für Gruppengrößen sind die Befunde weniger deutlich und teilweise uneinheitlich.

¹⁷ Die Autor*innen erklären diesen Befund damit, dass größere Gruppen ein Indikator für eine höhere personale und organisatorische Stabilität und mehr anregende Räumlichkeiten und Materialien sein könnten (Tietze et. al, 2013).

2.1.2 Wirkpfad 2: Qualifikation des pädagogischen Personals → Prozessqualität

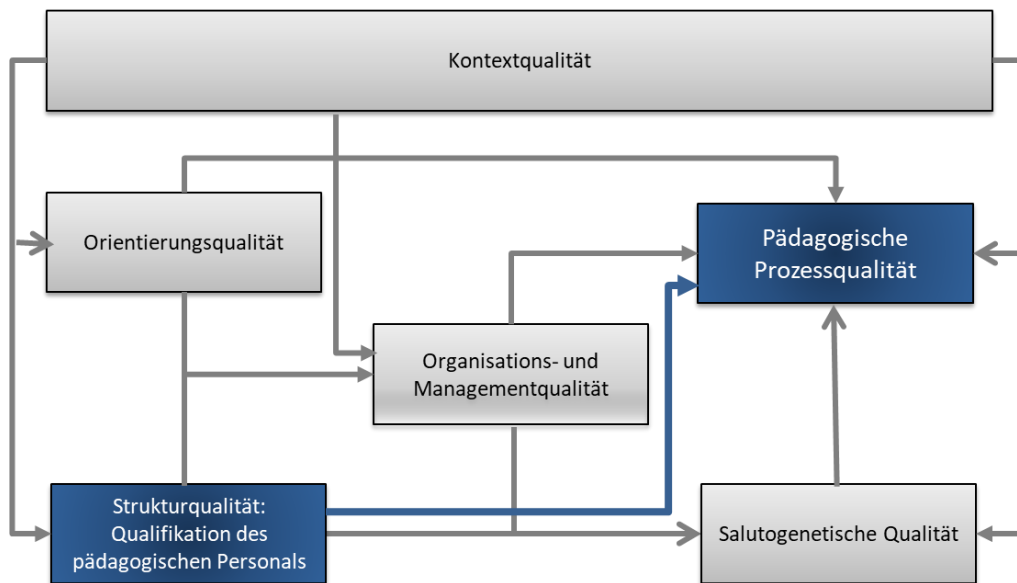


Abbildung 3: Qualifikation des pädagogischen Personals → Pädagogische Prozessqualität (Wirkpfad 2)

Quantität und Güte vorliegender empirischer Daten

Auch zu Einflüssen von über Aus- und Weiterbildung erworbenen formalen Qualifikationen und/oder fachlichen Zertifikaten auf die Realisierung einer hohen pädagogischen Prozessqualität finden sich international zahlreiche Studien und auch einige Meta-Analysen (Early et al., 2007; Falenchuk et al., 2017; Fukking & Lont, 2007). Für Deutschland fällt die Befundlage weniger breit aus. Die Übertragbarkeit von Studienergebnissen aus den USA und aus europäischen Ländern ist dadurch erschwert, dass sich die Ausbildungsstrukturen stark unterscheiden und die Zuordnung von Ausbildungsgängen zu Qualifikationsniveaus in amerikanischen Studien häufig nicht deren fachliche Einschlägigkeit berücksichtigt. Bei der Untersuchung der Effekte von Fort- und Weiterbildungen werden sehr unterschiedliche Kriterien für den Einbezug des jeweiligen Qualifikationsangebots angelegt, die daher je nach Studie stark in Umfang und Inhalten schwanken können. Praktisch keine Informationen liegen zu den konkreten Inhalten der Ausbildungen, zur Qualität der Curricula und ihrer tatsächlichen Umsetzung vor. Die nachfolgend referierten internationalen Befunde sollten daher mit Vorsicht interpretiert werden.

Das Niveau und die Einschlägigkeit einer pädagogischen Ausbildung vor Tätigkeitsbeginn („pre-service training“, Tout et al., 2006) zeigt sich in vielen Einzelstudien aus den USA und Europa (England, Portugal, Dänemark) mit der realisierten Interaktionsqualität assoziiert (OECD, 2018, S. 74ff., im Folgenden zusammenfassend). Besonders deutlich fallen die Zusammenhänge bei der Betreuung von Kindern unter drei Jahren aus; darauf deuten Befunde aus diversen Länderstudien u.a. aus Kanada, den USA und Europa (Flandern, Niederlande, Portugal, Deutschland) hin. Die Meta-Analyse von Manning et al. (2019) weist positive Beziehungen zwischen einer fachlichen Ausbildung mindestens auf Bachelor-Niveau und der Bereitstellung entwicklungsförderlicher Aktivitäten sowie kognitiv unterstützenden sprachlichen Interaktionen aus. Auch die Qualität der emotionalen Unterstützung erweist sich als höher, wenn die pädagogischen Fachkräfte über bessere formale Qualifikationen verfügen (u.a. Castle et al., 2016; Slot et al., 2015). Diese Muster konnten auch für die Kindertagespflege bestätigt werden, wobei hier fast ausschließlich Studien aus den USA vorliegen und sich Zusammenhänge nur für spezifische Altersgruppen (Einjährige) oder Teilstichproben (lizenzierte Kindertagespflegestellen) fanden; die Übertragbarkeit auf die bundesdeutsche Situation muss hier, wie auch generell, sorgfältig geprüft werden. Für Kinder im Kindergartenalter kommen größere Studien an mehreren Standorten und weitere Meta-Analysen dagegen zu eher uneinheitlichen Befunden, teilweise sogar zum Nachweis entgegengesetzter Effekte (Early et al., 2007; Slot et al., 2015). Wenn sich Effekte finden, werden Unterschiede zwischen Fachkräften mit und ohne Ausbildung auf Bachelor-Niveau berichtet, die besonders deutlich sind, wenn es sich um fachlich einschlägige Qualifikationsgänge handelt (Tout et al., 2006).

Studien, die nicht allein formale Qualifikationsabschlüsse, sondern zusätzlich konkrete Wissensbestände der Absolvent*innen oder pädagogischen Fachkräfte einbeziehen, verweisen darauf, dass letztere einen stärkeren Einfluss auf die Interaktionsqualität ausüben, und dass Effekte nicht per se von einem höheren Qualifikationsabschluss zu erwarten sind: Es käme vielmehr auf die curricularen Schwerpunkte an (Mischo et al., 2016).

Deutlich stabiler ist die Befundlage zur Wirkung von berufsbegleitender Fort- und Weiterbildung. Sie gilt international als stabilster Prädiktor für eine positive Interaktionsqualität sowohl in Kleinkind- als auch Kindergartengruppen und in der Kindertagespflege (zusammenfassend OECD 2018, S. 79ff.). Insbesondere für spezifische bildungsbezogene Aspekte wie gezielte Sprach- und Literacy-Förderung oder auch die Verbesserung der Anregungsqualität von Räumen und Materialien gibt es zahlreiche Nachweise des Zusammenhangs. Relevante Faktoren für den Erfolg berufsbegleitender Fort- und

Weiterbildung im Sinne verbesserter Interaktionsqualität scheinen dabei u.a. die Auswahl der Inhalte (direkter Bezug zu Themen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung), die Dauer (45 bis 60 Stunden) und die Verfügbarkeit von direktem oder Video-Feedback und on-site-Unterstützung (direktes Coaching am Arbeitsplatz) zu sein (u.a. Egert, 2015; Eurofound, 2015). Schließlich gibt es Hinweise darauf, dass einschlägige Aus- und Weiterbildungserfahrungen die Überführung von pädagogischen Orientierungen in konkretes pädagogisches Handeln stärken können (Wen et al., 2011).

Studien aus Deutschland

Die Befundlage aus deutschen Untersuchungen ist gemischt. In der NUBBEK-Studie korrelierte ein höherer pädagogischer Berufsabschluss der Fachkräfte mit besseren Werten der pädagogischen Prozessqualität in den Gruppen der vierjährigen Kinder sowie mit einer positiveren Interaktionsqualität in den Gruppen der zweijährigen Kinder (Tietze et al., 2013, S. 79; Eckhardt & Egert, 2018). Die Studie „Professionelles Handeln im Elementarbereich“ (Kucharz et al., 2014), die die pädagogische Interaktionsqualität im Freispiel und bei sprachlichen und mathematischen Bildungsangeboten untersuchte, konnte keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen deutschen Fachkräften mit fachschulischer und akademischer Ausbildung sowie akademisch ausgebildeten Kinderlehrpersonen aus der Schweiz finden¹⁸.

Daten zur kumulierten Häufigkeit und Dauer der Inanspruchnahme berufsbegleitender Weiterbildungsformate und Zusammenhängen mit der pädagogischen Prozessqualität liegen aus Deutschland nicht vor. Die Inanspruchnahme berufsbegleitender Weiterbildungen wurde vor allem im Rahmen von Evaluationsstudien von Programmen zur Steigerung des Wissens und Könnens der Fachkräfte häufiger untersucht. Insgesamt weisen viele dieser an zumeist relativ kleinen und regionalen Stichproben durchgeführten Studien spezifische Effekte auf.¹⁹

¹⁸ Burghardt (2015) kritisiert allerdings methodische Schwächen der Studie, die die Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Befunde in Frage stellen würden.

¹⁹ Sie werden im Teilkapitel 2.5 referiert.

Überblick Wirkpfad Personalqualifikation → Prozessqualität

Effekte einer hohen und einschlägig pädagogischen formalen Qualifikation auf die pädagogische Interaktionsqualität und die Gestaltung einer anregungsreichen pädagogischen Umwelt zeigen sich am deutlichsten, je jünger die betreuten Kinder sind. International ist hier die Ausbildung auf Bachelor-Niveau eine wichtige Referenz. Es ist unklar, ob dieser Zusammenhang auch für Deutschland Bestand hat, da hier bereits die fachschulische Ausbildung curricular hochstrukturiert und fachlich anspruchsvoll ist und zudem zu wenig aussagekräftige Studien vorliegen. Stärker als das Eingangs-Qualifikationsniveau wirken sich offenbar einschlägige Fort- und Weiterbildungsaktivitäten während der Berufstätigkeit auf die pädagogische Interaktions- und Prozessqualität aus. Steuerungsbemühungen sollten auf ein bedarfsgerechtes Angebot – quantitativ wie qualitativ – gerichtet sein.

2.2 Wirkpfad 3: Orientierungsqualität → Prozessqualität

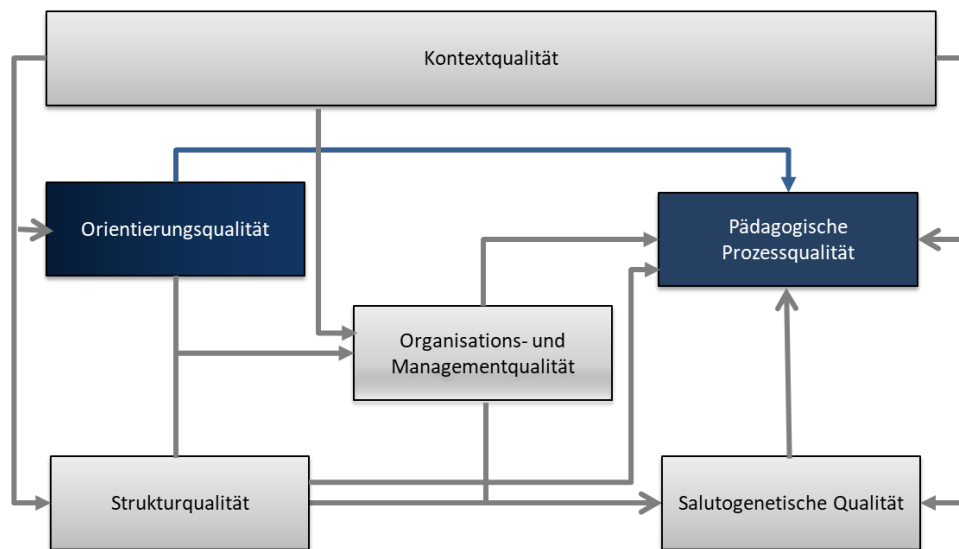


Abbildung 4: Orientierungsqualität → Pädagogische Prozessqualität (Wirkpfad 3)

Quantität und Güte vorliegender empirischer Daten

Generell sind Daten zu pädagogischen Orientierungen im internationalen Studienkontext weniger breit verfügbar und deutlich lückenhafter aufbereitet als Daten zu Merkmalen der Struktur- und Prozessqualität. Bei der Auseinandersetzung mit der Frage, inwiefern pädagogische Orientierungen das pädagogische Handeln und damit die pädagogische Prozessqualität beeinflussen, muss außerdem unterschieden werden, ob Orientierungsqualität als individuelles Merkmal pädagogischer Fachkräfte gefasst wird (z.B. als epistemologische Überzeugungen oder frühkindliches Bildungsverständnis), als Merkmal pädagogischer Organisationen (z.B. Vorhandensein und Qualität einer pädagogischen Konzeption) oder als Merkmal des frühpädagogischen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems (z.B. Vorhandensein und Qualität eines bundeslandweit gültigen Bildungsplans). Die meisten Studien setzen auf der Ebene der individuellen Orientierungen pädagogischer Fachkräfte an.

Obwohl in der Fachliteratur regelmäßig auf den Zusammenhang zwischen pädagogischen Orientierungen und pädagogischem Handeln hingewiesen wird, wird diese Thematik in der frühpädagogischen Forschung international nur selten in größeren Studien aufgegriffen, selbst wenn pädagogische Orientierungen differenziert erhoben wurden (Tietze et. al, 1999). Auch existieren keine

systematischen Überblicksarbeiten oder Meta-Analysen. Einige Hinweise finden sich auf die Veränderbarkeit von pädagogischen Orientierungen im Zuge von Aus- bzw. Fort- und Weiterbildung.²⁰

Zur Wirksamkeit von orientierenden Dokumenten wie Bildungsplänen, Handreichungen oder Empfehlungspapieren liegen keine Befunde vor.

Eine Reihe von Studien zu pädagogischen Orientierungen nutzt Methoden aus dem qualitativen Methodenrepertoire; diese sind jedoch per se nicht darauf angelegt, Zusammenhänge bzw. Wirkpfade zu modellieren, sondern rekonstruieren Muster professionellen Denkens oder Handelns. Sie werden daher hier nicht referiert.

Zentrale Erkenntnisse

Zwar korrelieren die von Fachkräften im Rahmen von Selbstauskünften erhobenen Überzeugungen bezüglich effektiver Lehr-/Lernstrategien und -arrangements mit Aussagen bezüglich der Angemessenheit und Qualität eigener pädagogischen Praktiken, allerdings lassen sich nur selten Zusammenhänge zwischen derlei selbstberichteten Orientierungen und von Dritten tatsächlich beobachteter pädagogischer Praxis bzw. Interaktionsqualität zeigen (zusammenfassend Wen et al., 2011). Im Rahmen einer älteren Studie von Stipek & Byler (1997) konnten positive soziale Gruppenatmosphären in jenen Gruppen beobachtet werden, die von pädagogischen Fachkräften mit einer selbstberichteten Orientierung an der Individualität und den Bedürfnissen von Kinder geführt wurden. Auch McMullen et al. (2006) konnten konsistente Zusammenhänge zwischen den Orientierungen pädagogischer Fachkräfte, wie etwa einem Fokus auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung, und den von den Fachkräften eingesetzten pädagogischen Praktiken rekonstruieren. Im Einklang mit diesen Befunden arbeiten Zinsser et al. (2014) in ihrer methodisch anspruchsvollen Studie heraus, dass pädagogische Fachkräfte, die Kindern durchgängig eine hohe emotionale Unterstützung gewähren, auch die Förderung emotionaler Stabilität und psychischer Gesundheit als zentrale, für sich stehende pädagogische Ziele fokussierten, während Fachkräfte, die Kinder eher weniger gut emotional unterstützten, emotionale Kompetenzen eher als funktional für die Leistungsentwicklung im sprachlich-kognitiven Bereich ansahen. Die Autoren sehen hier Belege dafür,

²⁰ Siehe Kapitel 2.1.2.

dass solche „Emotions-Meta-Theorien“ von pädagogischen Akteuren durchaus deren pädagogisches Verhalten beeinflussen können.

Studien aus Deutschland

Für Deutschland liegen eine Reihe von Einzelbefunden vor. Kluczniok, Anders und Ebert (2011) berichten auf Basis der Längsschnittstudie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“ (BiKS-3-10) korrelative Zusammenhänge zwischen Fördereinstellungen pädagogischer Fachkräfte und pädagogischer Prozessqualität. Sie folgern, dass Einstellungen, die Fachkräfte zur Bedeutsamkeit der Förderung kindlicher Persönlichkeitsentwicklung vertreten, eine Schlüsselfunktion bei der Umsetzung von professionellem Wissen in pädagogisches Handeln haben. In eine ähnliche Richtung gehen Befunde von Mischo et al. (2016), die eine höhere sprachlich-kommunikative Anregungsqualität beobachteten, je höher die ko-konstruktivistischen Überzeugungen der Fachkräfte ausfielen. Die globale Interaktionsqualität war hier bei denjenigen Fachkräften am höchsten, die sich nur in geringem Ausmaß an ihren vorberuflichen subjektiven Theorien orientierten, und sowohl ein hohes theoretisches Fachwissen als auch eine wissensorientierte Einstellung aufwiesen (Peters et al., 2020).

Die NUBBEK-Studie (Tietze et al., 2013, S. 81) weist eher schwache Zusammenhänge zwischen Erziehungszielen der pädagogischen Fachkräfte und der pädagogischen Prozessqualität aus: So falle die bildungsspezifische Prozessqualität, also der Einbezug von bildungsorientierten Materialien und Aktivitäten im Bereich früher Literalität und Numeralität, geringer aus, wenn Erzieher*innen einen besonderen Wert auf prosoziales Verhalten legen. Im Krippenbereich sei die Betonung von Gehorsam als Erziehungsziel mit einer niedrigeren Prozessqualität verbunden. Stärkere Effekte ließen sich für das Vorhandensein einer pädagogischen Konzeption, ihre fortlaufende Aktualisierung, ihre Verankerung in Team und ihre Verfügbarmachung für Eltern identifizieren. Insgesamt klärten Merkmale der Orientierungsqualität jedoch nur maximal fünf Prozent der Varianz der pädagogischen Prozessqualität auf.

Pädagogische Fachkräfte und Kita-Teams weisen im Umgang mit den bundeslandspezifischen Bildungsprogrammen unterschiedliche Herangehensweisen auf, die vom reflexiven Herstellen einer Passung zwischen dem eigenen pädagogischen Wertekern und den Inhalten des Bildungsprogramms/-plans über den Anspruch, das Bildungsprogramm/den Bildungsplan möglichst effektiv und genau umzusetzen bis hin zur offenen oder verdeckten Ablehnung reichen (Viernickel et al., 2013). Inwieweit sich dies in spezifische pädagogische Praktiken übersetzt, kann auf Grundlage der Befundlage jedoch

nicht abgeschätzt werden. Ob Bildungsprogramme und andere fachliche Handreichungen über deren Rezeption eine Wirkung auf die Qualität der pädagogischen Prozessgestaltung haben, muss fraglich bleiben – jedenfalls ohne flankierende Beratungs- und Fortbildungsangebote.

Überblick Wirkpfad Orientierungsqualität → Prozessqualität

Wissenschaftliche Erkenntnisse zu Zusammenhängen zwischen pädagogischen Orientierungen (Einstellungen, Überzeugungen) von Fachkräften und ihrem tatsächlichen pädagogischen Handeln sind unvollständig und teilweise durch methodische Mängel beeinträchtigt. Da in fokussierten Einzelstudien jedoch immer wieder Zusammenhänge gefunden werden, kann die unbefriedigende Befundlage auch aus methodischen Problemen rühren, die Komplexität individueller Überzeugungssysteme in groß angelegten Studien überhaupt erfassbar zu machen. Schriftliche Dokumente wie Bildungspläne oder pädagogische Handreichungen scheinen für sich genommen (auch bei hoher fachlicher Qualität) ohne gezielte flankierende Begleitung durch Fachberatung, Supervision und/oder Fort-/Weiterbildung keine Wirkungen zu entfalten.

2.3 Wirkpfad 4: Organisations- und Managementqualität → Prozessqualität

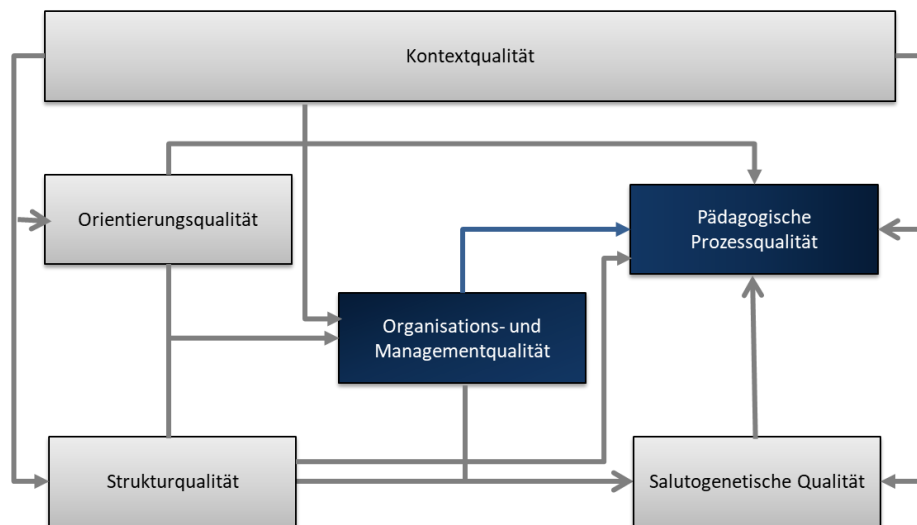


Abbildung 5: Organisations- und Managementqualität → Prozessqualität (Wirkpfad 4)

Quantität und Güte vorliegender empirischer Daten

Im Vergleich zur wissenschaftlichen Literatur zum Thema Management von und pädagogischer Führung in Schulen („educational leadership“), die in herausragender Breite und Tiefe vorliegt, ist die Bearbeitung der Thematik für das Feld der Kindertageseinrichtungen noch ausbaufähig. Dennoch hat sich in den vergangenen Jahren international und national ein Korpus an Handbüchern und Überblicksarbeiten bezüglich der Frage, was ein effektives Management von Kindertageseinrichtungen ausmacht, gebildet (Strehmel, 2015; Strehmel & Ulber, 2014; Rodd, 2013; Siraj-Blatchford & Hallet, 2014). Deutlich geringer ist die empirische Datenbasis sowohl für das realisierte Leitungs- und Managementhandeln von Kita-Leitungskräften als auch für dessen Bedingungen sowie Auswirkungen auf die pädagogische Prozessqualität (Muijs et al., 2004). In den USA liegen hierfür wenige Studien von unterschiedlicher Aktualität vor. Breit rezipiert wurden hierzu drei miteinander verbundene englische Studien (Sylva et al., 2004; Siraj-Blatchford et al., 2002 und Siraj-Blatchford & Manni, 2007), die auf einem anspruchsvollen kombinierten quantitativen und qualitativen Studiendesign beruhen. Einige empirische Untersuchungen liegen außerdem zur Wahrnehmung der Team- und Leitungsqualität aus der Perspektive pädagogischer Fachkräfte und der realisierten Prozessqualität vor (Hewett & LaParo, 2019; Lower & Cassidy, 2007).

Vereinzelnd finden sich Studien, die Effekte der Implementierung von Qualitätsmanagement-Systemen, betrieblichem Gesundheitsmanagement und/oder der Einführung interner Evaluationen untersuchen. Hier ist die Befundlage jedoch sehr lückenhaft.

Zentrale Erkenntnisse

Mehrere Studien belegen, dass die formale Qualifikation von Kita-Leitungskräften sowie ihre Leitungserfahrung stabile Prädiktoren für pädagogische Prozessqualität sind. In Einrichtungen, die von Personen mit höherer formaler Qualifikation und längerer Leitungserfahrung geleitet werden, fällt die Prozessqualität höher aus als in Einrichtungen, in denen die Leitungskraft ein niedrigeres formales Qualifikationsniveau und/oder weniger Erfahrung mit Leitungstätigkeiten aufweist (zuerst Jorde-Bloom, 1988; auch Bloom, 2002; Doherty et al., 2015; Mims et al., 2008; Sylva et al., 2004).

Ein als positiv wahrgenommenes organisationales Klima, das sich u.a. aus Aspekten des kollegialen Zusammenhalts, einer gemeinsamen fachlichen Vision und der Innovationsorientierung im Team, den Möglichkeiten professioneller Weiterentwicklung, der fachlichen Unterstützung durch die Leitung, ihrer kommunikativen Klarheit sowie dem Gewähren von Mitgestaltungs- und Entscheidungsspielräumen zusammensetzt, konnte mehrfach mit einer höheren pädagogischen Prozess- und Interaktionsqualität in Verbindung gebracht werden (Lower & Cassidy, 2007; Dennis & O'Connor, 2013).

Konkrete Aspekte des Leitungshandelns wurden in Studien aus den USA und England als bedeutsam für die Realisierung pädagogischer Prozessqualität identifiziert: In der kindlichen Entwicklungsförderung überdurchschnittlich erfolgreiche Einrichtungen werden in der Regel von Personen geleitet, die eine gemeinsame Zielstellung und Vision guter pädagogischer Praxis im Team etablieren und die Qualität des pädagogischen Curriculums und der pädagogischen Planung fokussieren (Sylva et al., 2004). Insbesondere die Häufigkeit und Art und Weise, in der Leitungskräfte die pädagogische Arbeit in den Gruppen supervidieren und, orientiert an qualitativen Standards, in Einzelgesprächen und regelmäßigen Teamsitzungen gemeinsam reflektieren, wirkt sich auf die Weiterentwicklung pädagogisch angemessener Praktiken und generell der pädagogischen Prozessqualität aus (Harrist et al., 2007; Howes et al., 2003; Jorde-Bloom & Abel, 2015; Siraj-Blatchford & Manni, 2006). Umgekehrt finden sich Hinweise darauf, dass kompensatorische Frühförderung in denjenigen Einrichtungen weniger erfolgreich ist, deren Leitungskräfte weniger erfahren und kompetent in der Anleitung und Supervision ihrer Mitarbeiter*innen sind (Ramey et al., 2000). In aktuellen Studien konnten diese Zusammenhänge jedoch teilweise nicht repliziert werden (Hewett & LaParo, 2019; Perlman et al., 2020).

Der aktuelle OECD Survey TALIS Starting Strong (OECD 2020) nimmt indirekte Effekte des Leitungshandelns auf die pädagogische Prozessqualität in den Fokus, indem die von pädagogischen Fachkräften selbstberichtete Kompetenz und Selbstwirksamkeit in Bezug auf ihr pädagogisches Handeln mit den Kindern und die Unterstützung und Förderung kindlicher Entwicklung als Outcome-Variablen betrachtet werden. Die Analysen zeigen einen eindeutigen und statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen starker pädagogischer Führung („pedagogical leadership“), wozu u.a. die Entwicklung einer klaren pädagogischen Vision und die Stärkung des Verantwortungsbewusstseins und -rahmens der Mitarbeiter*innen gezählt wurden, und deren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, kindliches Wohlbefinden und kindliche Entwicklung gut fördern zu können.

Studien aus Deutschland

Auch für die deutsche Stichprobe des OECD-Surveys (2020) zeigte sich der oben beschriebene Einfluss einer als klar und unterstützend wahrgenommenen Führung auf die selbstberichtete pädagogische Selbstwirksamkeit. Ansonsten ist die Datenlage begrenzt; in der NUBBEK-Studie wurde die Organisations- und Managementqualität bspw. nicht berücksichtigt.

Pädagogische Fachkräfte, die eine hohe Teamqualität durch gute Kooperation und verlässliche Zusammenarbeit sowie fachliche Unterstützung und Fortbildungsmöglichkeiten erleben, realisieren anscheinend häufiger eine hohe pädagogische Interaktionsqualität. So konnte für das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ (Roßbach et al., 2016) gezeigt werden, dass die Weitergabe von sprachbezogenem Fachwissen, vermittelt über regelmäßige Teamsitzungen und den kollegialen Austausch, zu einer positiven Entwicklung der sprachbezogenen Prozessqualität führte. Die subjektive Wahrnehmung des Teamklimas scheint dagegen geringeren Einfluss auf das pädagogische Handeln zu haben (Wertfein et al., 2013). Dieser Befund wird gestützt durch die Analysen von Viernickel, Nentwig-Gesemann und Weißels (2014) zu Bedingungen der Umsetzung der bundeslandspezifischen Bildungsprogramme. Zwar verringern die Unterstützung durch Träger und Kita-Leitung und ein partizipativer Leitungsstil in der Wahrnehmung pädagogischer Fachkräfte die Gefahr, aufgrund unzureichender Rahmenbedingungen nicht selbstwirksam pädagogisch agieren zu können, und ein reflexiv-konstruktiver Umgang mit den Anforderungen der Bildungsprogramme kann entstehen (Viernickel & Nentwig-Gesemann 2013). Auf der Ebene der Rekonstruktion impliziter Orientierungs- und Handlungsmuster fanden sich aber auch Hinweise, dass eine als gut und zufriedenstellend empfundene Leitungs- und Teamqualität auch die Funktion eines schützenden Rahmens gegenüber als zu hoch empfundenen fachlichen Anforderungen erfüllen und das Festhalten an eingespielten Praktiken bzw. die Ablehnung der Orientierung an fachlichen Standards sogar befördern kann.

Überblick Wirkfad Organisations-/Managementqualität → Prozessqualität

Der Position der Leitung kommt nicht nur für die Optimierung der Kommunikations- und Organisationsstrukturen, der Zusammenarbeit und Atmosphäre im Team und der Personalentwicklung eine Schlüsselfunktion zu; eine hohe Organisations- und Managementqualität führt auch zu qualitativ hochwertiger pädagogischer Arbeit. Formale Qualifikation auf akademischem Niveau und Leitungserfahrung spielen hierfür ebenso eine Rolle wie die Kompetenz und Bereitschaft sowie hinreichende zeitliche Ressourcen, eine im gesamten Team getragene pädagogische Vision zu entwickeln, klare Verantwortungsbereiche zu etablieren und Mitarbeiter*innen über Einzel- und Teamgespräche und direktes Coaching zu unterstützen. Welche Effekte von der Durchführung interner Evaluationen und von Qualitäts- oder betrieblichem Gesundheitsmanagement ausgehen, ist bisher noch nicht hinreichend untersucht worden.

2.4 Wirkpfad 5: Kontextqualität → Prozessqualität

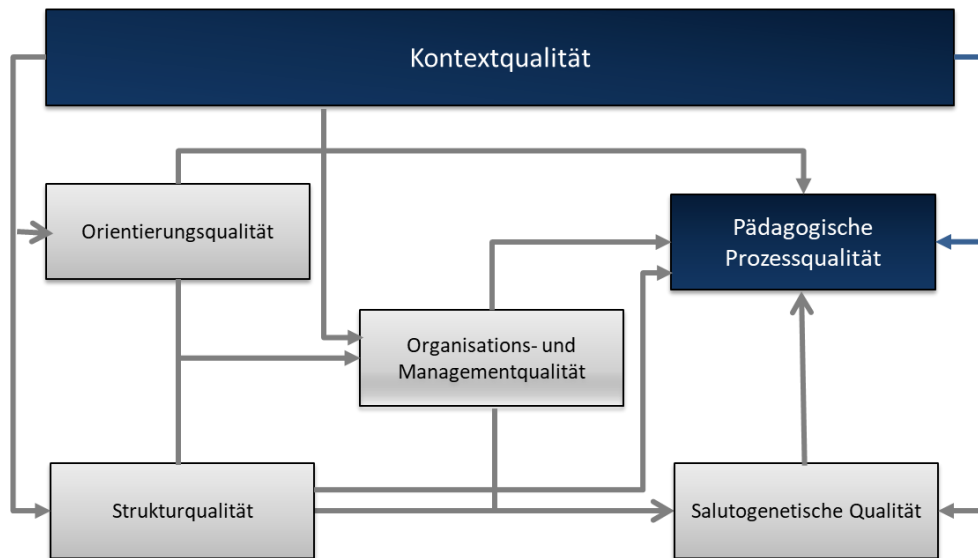


Abbildung 6: Kontextqualität → Prozessqualität (Wirkpfad 5)

Quantität und Güte vorliegender empirischer Daten

Die wissenschaftliche Bearbeitung der Frage, inwiefern die Schaffung und das Vorhalten von Steuerungs- und Unterstützungsstrukturen wie bspw. die Festsetzung von qualitativen Standards, nach denen sich Einrichtungen extern evaluieren und zertifizieren lassen können, der Aufbau von Fachberatungssystemen, die Einführung neuer Ausbildungsgänge oder die Qualität, Angemessenheit, Erreichbarkeit und Nutzung von Angeboten der Fort- und Weiterbildung die Qualität der pädagogischen Prozesse in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege positiv beeinflussen, ist bisher weder international noch in Deutschland systematisch erfolgt. Generell scheint das Interesse daran, die Wirkungen solcher politisch gesteuerter Maßnahmen zur Verbesserung der Kontextqualität empirisch zu überprüfen, gering zu sein. Dies schränkt die Möglichkeiten einer stringenten Darstellung von Befunden zu den Beziehungen zwischen Kontext- und Prozessqualität erheblich ein.

Aus den USA und Australien liegen einige Studien vor, die strukturelle Standards von Behörden oder Fachgesellschaften einhaltende oder überschreitende bzw. akkreditierte und nicht-akkreditierte Einrichtungen vergleichend untersuchen (Mashburn et al., 2008; Howes, 1997; Whitebook, 1996). Die Verfügbarkeit und Nutzung von Fachberatung wurde bisher nur vereinzelt in Bezug zur pädagogischen Prozess- und Interaktionsqualität analysiert (Bromer et al., 2008).

Weitaus häufiger werden konkrete Maßnahmen und Programme zur Weiterentwicklung der Kompetenzen des frühpädagogischen Fachpersonals auf – meist kurz- und mittelfristige – Effekte hin untersucht. Die Fülle an miteinander unverbunden veröffentlichten Einzelbefunden erschwert jedoch die übergreifende Beurteilung der Studienlage. Erste Meta-Analysen liegen für den anglo-amerikanischen Raum vor (Werner et al., 2016). Auch für einige zentral gesteuerte deutsche Interventionsprogramme wie das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ oder die Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS) liegen Evaluationen vor (Roßbach et al., 2016; Wirts et al., 2019). Eingeschränkt ist die Objektivität der Ergebnisse jedoch nicht selten dadurch, dass Konzipierung und Durchführung der Intervention in denselben Händen liegen wie die Analyse ihrer Effekte und somit keine extern und unabhängig erhobenen Daten vorliegen.

Gelegentlich werden Maßnahmen, die auf strukturell-personelle Veränderungen zielen, etwa die regelmäßige Mitwirkung von Grundschullehrkräften in der pädagogischen Arbeit in der Kita (Roßbach et al., 2010), die Erhöhung personeller bzw. fachlicher Ressourcen durch die temporäre Finanzierung von spezifisch qualifiziertem Personal (Sehm-Schurig, 2019) oder die Erweiterung von Kita-Teams durch Sozialarbeiter*innen oder heilpädagogisch qualifiziertes Personal (Weltzien et al., 2016) evaluiert.

Zentrale Erkenntnisse

Das **Setzen struktureller Standards** scheint eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die breite Implementierung guter Prozessqualität zu sein. So korrelierte in der Mehrzahl der vorliegenden (meist älteren) Studien die Einhaltung von Mindeststandards und/oder die Akkreditierung gemäß der jeweiligen Richtlinien einflussreicher berufsständischer Organisationen positiv mit der pädagogischen Prozess- und Interaktionsqualität (Whitebook, 1996). Hier fanden sich in höherem Ausmaß alters- und entwicklungsangemessene Aktivitäten und Materialien, eine kindorientierte Lernumgebung, und die pädagogisch Tätigen interagierten feinfühlicher und weniger rigide und emotional unbeteiligt mit den Kindern (Helburn, 1995; Howes, 1997; Whitebook et al., 1997). Demgegenüber wurde in einer großen amerikanischen Studie praktisch kein Einfluss des Einhaltens von verschiedenen Standards der Strukturqualität (u.a. Gruppengröße < 20, Fachkraft-Kind-Relation besser als 1:10, Bachelor Degree, fachspezifische Qualifikation) nach Empfehlungen des National Institute for Early Education Research (Barnett et al., 2004) in 671 pre-Kindergarten-Gruppen gefunden (Mashburn et al., 2008). Die uneinheitlichen Befunde sprechen dafür, dass die Effektivität von Standards insbesondere davon abhängt, wo die Grenzwerte gesetzt werden.

Obwohl im Fachdiskurs Konsens darüber besteht, dass die **Verfügbarkeit qualifizierter Fachberatung** ein wichtiges Element der Unterstützungsstruktur zur Stabilisierung und Steigerung der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege darstellt, sind entsprechende Zusammenhänge bisher noch kaum empirisch überprüft worden; in der ausführlichen Expertise zur Fachberatung in Deutschland von Preissing, Berry und Gerszonowicz (2015) wird diese Frage ebenfalls nicht behandelt. Ein starker Beleg für die Wirksamkeit eines solchen Beratungs- und Unterstützungssystem findet sich im relativ unregelmäßigen Segment der Kindertagespflege für die USA. Die differenzierte Analysen der US-amerikanischen Family Childcare Network Study (Bromer et al., 2008) weisen aus, dass Kindertagespflegepersonen, die durch ein „staffed network“ mit mindestens einer festangestellten, einschlägig qualifizierten Person in Beratungsfunktion unterstützt werden, eine höhere pädagogische Qualität realisieren. Sie stellen den Kindern angemesseneres Lernmaterial zur Verfügung, unterstützen deren soziale Entwicklung feinfühlicher und agieren weniger bestrafend und drohend als Kindertagespflegepersonen, die nicht in ein solches Netzwerk integriert waren. Die positiven Effekte waren besonders stark, wenn die Fachberatungen nicht mehr als zwölf Kindertagespflegepersonen begleiteten.

Fokussierte **Interventionen zur Professionalisierung des pädagogischen Personals** z.B. im Bereich der Sprachförderung und früher Literalität, können Effekte auf die Verbesserung domänenspezifischer Wissensbestände und die Entwicklung moderner, kindorientierter pädagogischer Orientierungen und Fördereinstellungen haben. Ebenso wurde die Wirksamkeit gezielter Fortbildung von Fachkräften auf die von ihnen realisierte Interaktionsqualität und die generelle Prozessqualität durch die Meta-Analyse von Werner et al. (2016) bestätigt. Bedingt durch die hohe Heterogenität der Angebote kann dies jedoch nicht in Richtung einer generellen Wirksamkeit interpretiert werden, wie eine weitere Meta-Analyse von Markussen-Brown et al. (2017) ausweist. Der Erfolg scheint vielmehr abhängig u.a. von der Dauer, der konzeptionellen Anlage (In-House-Fortbildung vs. Einzelfortbildung) und der eingesetzten didaktischen Elemente (z.B. Videotraining) zu sein (Fukking & Lont, 2007; Egert et al., 2018; Zaslow et al., 2010; auch Kap. 2.1.2). Egert und Dederer (2018) gehen davon aus, dass gut konzipierte Weiterbildungen das Potential haben, Fachkraft-Kind-Interaktionen systematisch zu verändern und die Qualität der emotions- und lernunterstützenden Erfahrungen von Kindern in Kindertageseinrichtungen zu steigern.

Studien aus Deutschland

Ob das Setzen und die Einhaltung bestimmter, von Wissenschaftler*innen und/oder Fachverbänden geforderter **Mindeststandards bzw. die Einführung externer Evaluation** die pädagogische Prozess- und

Interaktionsqualität vor Ort beeinflusst, kann für die bundesdeutsche Situation nicht beantwortet werden, da einschlägige Studien fehlen. Bisher ist lediglich in einem Bundesland (Berlin) die regelmäßige externe Evaluation der Arbeit nach dem Berliner Bildungsprogramm verbindlich verankert. Vergleichende Analysen der pädagogischen Prozessqualität im Vorher-Nachher- oder Bundeslandvergleich liegen jedoch nicht vor bzw. sind nicht öffentlich zugänglich.

Dagegen liegen vor allem für die **Professionalisierung im Bereich Sprachförderung** Erkenntnisse aus zwei Bundesprogrammen („Sprach-Kitas“: Roßbach et al., 2016; „Bildung durch Sprache und Schrift“: Wirts et al., 2019) und zu diversen bundeslandspezifischen Interventionskonzepten vor (u.a. Eichen & Bruns, 2017; Kratzmann et al., 2020). Im Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ konnten – trotz des ausgesprochen hohen finanziellen Investments in die Personalaufstockung und -entwicklung und der Verfügbarmachung von Fortbildungsaktivitäten und -materialien – nur punktuell Veränderungen der pädagogischen Interaktionsqualität gefunden werden: „Die sprachbezogene Prozessqualität in den Einrichtungen veränderte sich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt im Durchschnitt der Gruppen praktisch nicht“ (Roßbach et al., 2016, S. 155). Der Einbezug externer Expert*innen und die Nutzung fachlicher Unterstützungssysteme wie Fachberatung und Fort- und Weiterbildung konnte hier zumindest den Austausch im Team über die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität befördern und verstetigen, auch wenn darüber hinausgehende Effekte auf die konkrete Interaktionsqualität zunächst ausblieben. Die Autor*innen sehen die Bereitstellung dieser Unterstützungssysteme als „Zukunftsaufgabe der steuernden Instanzen“ (ebd., S. 71). Im Programm „Bildung durch Sprache und Schrift“ (Wirts et al., 2019) wurden ebenfalls keine übergreifenden Effekte der Teilnahme an den Fortbildungen und der Intervention auf die pädagogische Interaktionsqualität und die Häufigkeit sprachlicher Bildungsaktivitäten vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt gefunden, allerdings positive Veränderungen in Einrichtungen, in denen die Fachkräfte individuell auf ihre Ausgangslage und Bedarfe zugeschnittene Beratung und Unterstützung erhielten.

Einzelstudien zur Wirksamkeit von Interventionen und Trainingsprogrammen zur Verbesserung professionellen Handelns liegen für Deutschland ebenfalls vor. Die Befunde sind unvollständig. Für eine Reihe von durch ausdifferenzierte Fortbildungsmanuale gestützte und an empirischen Befunden zur Weiterbildungseffektivität orientierte Trainingsprogramme, z.B. zur Resilienzförderung von Kindern (u.a. Fröhlich-Gildhoff et al., 2018) oder zur alltagsintegrierten Sprachförderung (Kammermeyer et al., 2019) werden positive Effekte berichtet. Relativ häufig kann die Hypothese bestätigt werden, dass sich durch die Inanspruchnahme von Fort- und Weiterbildung die pädagogischen Einstellungen verändern und *Wissenszuwächse* erfolgen (Kratzmann & Sachse, 2018; Ofner, 2014). Inwiefern und unter welchen

Bedingungen dies wiederum zu nachhaltigen Veränderungen im pädagogischen Handeln im Sinne der Intervention führt, ist weitgehend unklar.

Überblick Wirkpfad Kontextqualität → Prozessqualität

Im Bereich der Kontextqualität werden international und national viele Maßnahmen ergriffen, die hauptsächlich auf die Professionalisierung des Handelns pädagogischer Fachkräfte durch die Verfügbarmachung von Beratung bzw. Fort- und Weiterbildung, die Integration zusätzlicher spezialisierter Fachkräfte oder direkte Trainingsprogramme zielen. Die widersprüchliche Befundlage zu deren Effekten auf die Qualität pädagogischer Prozesse bzw. die professionelle Handlungskompetenz im pädagogischen Alltag spricht dafür, dass der Erfolg solcher Interventionen stark davon abhängt, dass diese auf mehreren Ebenen und miteinander verschränkt erfolgen und sie selbst eine hohe Programmgüte aufweisen. Ein alleiniges Setzen auf die Einforderung der Einhaltung struktureller Standards bzw. die Durchführung externer Evaluationen ohne die Implementierung von Qualitätsentwicklungskonzepten sowie niedrigschwelliger Unterstützungs- und Weiterbildungsangebote dürfte die intendierten Wirkungen verfehlen.

2.5 Wirkpfad 6: Struktur-, Organisations- und Managementqualität → Salutogenetische Qualität

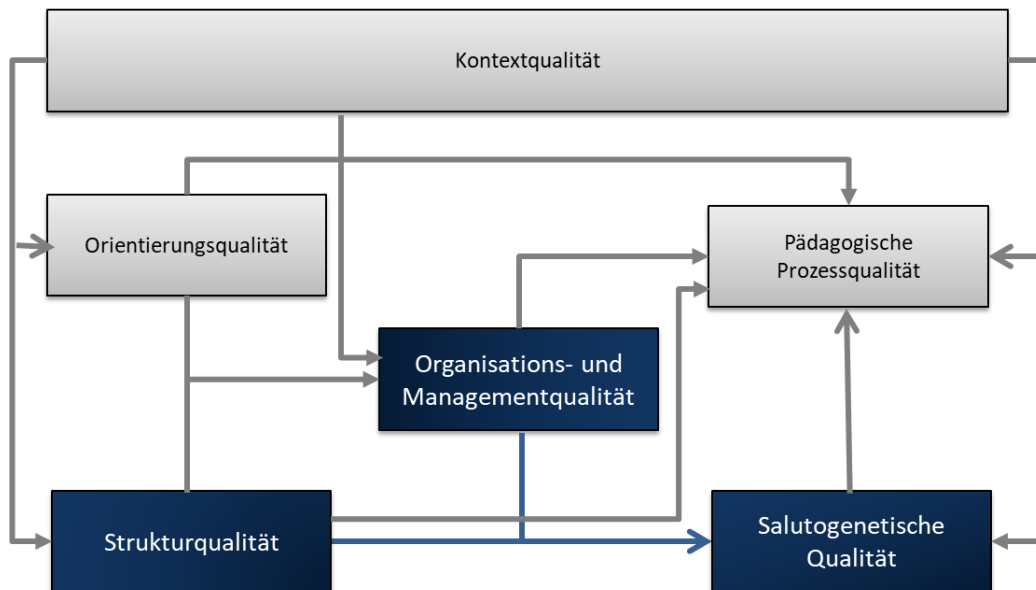


Abbildung 7: Struktur-, Organisations- und Managementqualität → Salutogenetische Qualität (Wirkpfad 6)

Quantität und Güte vorliegender Studien

Forschung zu beruflichen Einflussfaktoren auf die salutogenetische Qualität wird hauptsächlich über die Gesundheit und Arbeitsfähigkeit pädagogischer Fachkräfte operationalisiert. Sie bedient sich Konzeptualisierungen und Fragestellungen aus den Gesundheitswissenschaften/Public Health, der Arbeits- und Organisationspsychologie sowie der fröhpädagogischen Bildungs- und Organisationsforschung. Arbeits- und organisationspsychologisch inspirierte Arbeiten adressieren insbesondere das Leitungs- und Führungsverhalten von Kita-Leitungen und organisationale Merkmale von Kindertageseinrichtungen. Fröhpädagogische Studien fokussieren auf den Einfluss von Merkmalen der Strukturqualität, insbesondere der Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Gesundheitswissenschaftliche Arbeiten verbinden empirische Studien häufig mit der Entwicklung von Präventions- und Interventionsansätzen im Setting Kita. In den letzten Jahren sind auf dieser Basis theoretisch und empirisch basierte Konzepte der integrierten Gesundheits- und Qualitätsentwicklung für das Feld früher Bildung, Betreuung und Erziehung entstanden (vgl. Nagel-Prinz & Paulus, 2010; Voss & Viernickel, 2016).

Während die Analyse von Bedingungen und Konsequenzen der Gesundheit und Arbeitsfähigkeit von Kita-Fachkräften in der internationalen Qualitätsforschung keinen hohen Stellenwert besitzt, sind in Deutschland in den letzten Jahren mehrere Studien veröffentlicht worden, die auf der Basis großer Stichproben aussagekräftige Erkenntnisse generieren. Belastungen und Ressourcen am Arbeitsplatz Kita sind ebenso wie der Gesundheitszustand pädagogischer Fach- und Leitungskräfte breit untersucht und in einen Zusammenhang mit Merkmalen der Struktur- und Organisations- und Managementqualität gebracht worden. Eine generelle Schwäche der Studien besteht darin, dass sie keine objektiven Arbeitsbedingungen erfassen, sondern die Wahrnehmung vorhandener Merkmale des Arbeitsplatzes von Seiten des pädagogischen Personals. Konfundierungen²¹ können daher nicht ausgeschlossen werden.

Nur punktuell bearbeitet ist in der empirischen Forschung der Pfad von beruflichem Stresserleben, dem Gesundheitszustand und der Arbeitsfähigkeit des Personals hin zur realisierten Prozessqualität, obwohl ein Zusammenhang plausibel angenommen werden kann. Eine Ausnahme bildet ein jeweils kleiner Datenkorpus zu Auswirkungen von beruflichem Wohlbefinden bzw. depressiver Symptomatik bei pädagogischen Fachkräften.

Zentrale Erkenntnisse

Der aktuelle Fachkräftesurvey der OECD (2020, S. 136ff.) analysiert Zusammenhänge zwischen den Arbeitsbedingungen und der Stressbelastung des pädagogischen Personals in neun Ländern, darunter auch Deutschland. Als besonders stressinduzierend werden in mehreren Ländern die hohen Kinderzahlen bzw. Gruppengrößen empfunden, verbunden mit Zeit beanspruchenden administrativen Aufgaben und der Verpflichtung zur regelmäßigen Beobachtung und Dokumentation, ohne zeitliche Kompensation hierfür zu erhalten. Auch die Anforderungen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen ist ein hoher Stressfaktor. Erlebten die Fachkräfte eine hohe Selbstwirksamkeit in Bezug auf diese Aufgaben, wurde eine geringere Stressbelastung berichtet. Generell wirkten außerdem ein unterstützendes Leitungsverhalten sowie die Zufriedenheit mit der Bezahlung als moderierende Faktoren, die die empfundene Stressbelastung reduzieren können.

²¹ Eine Konfundierung liegt dann vor, wenn eine Drittvariable sowohl die unabhängige(n) als auch die abhängige(n) Variablen beeinflusst. Unterstellt wird dann ein Zusammenhang zwischen den gemessenen Variablen, obwohl beide lediglich mit einer dritten Variablen gleichgerichtet variieren.

Das berufliche Wohlbefinden von pädagogischen Fachkräften, das sich u.a. aus der empfundenen Stressbelastung und dem beruflichen Engagement zusammensetzt, zeigte sich in der Studie von Pentinnen et al. (2019) als prädiktiv für Aspekte der pädagogischen Interaktionsqualität: Hohe subjektive Stressbelastung korrelierte mit einer geringeren emotionalen Unterstützung und einem schlechteren Gruppenmanagement, während ein hohes berufliches Engagement positiv mit der Lernunterstützung der Kinder assoziiert war.

Einige internationale Studien belegen Zusammenhänge zwischen Depressionen bzw. depressiver Symptomatik bei pädagogischen Fachkräften und der pädagogischen Prozessqualität. Depressive Fachkräfte sind seltener als gesunde Fachkräfte in direkte Interaktionen mit den ihnen anvertrauten Kindern involviert (Hamre & Pianta, 2004). Auch die globale Prozessqualität wies in einer amerikanischen Studie in Kindergruppen mit dreijährigen Kindern einen Zusammenhang mit selbstberichteten Depressionen auf (Jeon et al., 2014). In dieser Studie gab es darüber hinaus Zusammenhänge zu internalisierenden Verhaltensproblemen der Kinder.

Studien aus Deutschland

Pädagogische Fachkräfte, die in Kindertageseinrichtungen tätig sind, nehmen vor allem die personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen und das Fehlen materieller Ressourcen als hoch belastend wahr (Viernickel & Weßels, 2020; OECD, 2020, S. 155). Besonders ausgeprägt ist das Empfinden eines häufigen bzw. sogar ständigen Zeitdrucks. Zu viele Aufgaben vor allem im Bereich der mittelbaren pädagogischen Arbeit, verbunden mit dem Fehlen von Vereinbarungen zu entsprechenden zeitlichen Kontingenten und einer generellen personellen Unterausstattung, führen zu dem Gefühl, weder genügend Zeit für die Arbeit mit den Kindern noch für Erholungspausen zu haben. In Konsequenz erledigen nicht wenige Fachkräfte bestimmte Arbeiten, z.B. das Erstellen von Dokumentationen oder die Vorbereitung von Elterngesprächen, in ihren Pausen bzw. Zuhause abends oder am Wochenende. Die Fachkräfte beklagen weiterhin unzureichende Fachkraft-Kind-Relationen, weil ständig Personal aufgrund von Urlaub, Krankheit oder Fortbildungen in der Einrichtung fehle (Klusemann et al., 2020; OECD, 2020, S. 145).

Ebenso wird die eigene gesundheitliche Situation von vielen Fachkräften als kritisch eingeschätzt. Jede vierte pädagogische Fachkraft ist der Meinung, dass ihr gesundheitlicher Zustand der wahrscheinlichste Grund sein wird, das Arbeitsfeld zu verlassen. Damit stehen Fachkräfte in Deutschland im internationalen Vergleich an erster Stelle (OECD, 2020, S. 143).

Übereinstimmend wird pädagogischen Fachkräften und noch deutlicher Leitungskräften ein Ungleichgewicht zwischen Belohnung und Anstrengung im Beruf und damit das Erleben von Gratifikationskrisen attestiert (Viernickel et al., 2017; Schreyer et al., 2014; Koch et al., 2017). Sie werden als hoch depressions- und burnoutgefährdet angesehen (Schreyer et al., 2014, S. 65; Jungbauer & Ehlen, 2013). In der Untersuchung von Backhaus, Hampel und Dadaczynski (2018) berichtete fast jede zweite Befragte von geringem subjektiven Wohlbefinden, was als Risikohinweis für die Entwicklung einer depressiven Erkrankung interpretiert werden kann. Die Stärke der Gratifikationskrisen hängt dabei sowohl mit der Qualität der Arbeitsbedingungen, dem Führungsverhalten von Vorgesetzten und dem Teamklima zusammen (Schreyer et al., 2014; Viernickel et al., 2017) als auch mit dem Vorhandensein von Muskel-Skelett-Erkrankungen und dem Risiko für Burnout (Koch et al., 2017).

Korrelative Zusammenhänge zwischen dem Grad der beruflichen Belastung und der Stärke gesundheitlicher und persönlicher Beschwerden berichten Jungbauer und Ehlen (2013). Je mehr Stress Erzieherinnen im Job erleben, desto schwerer fällt es ihnen, nach der Arbeit zu entspannen und abzuschalten, desto häufiger leiden sie unter Schlafproblemen, erleben Entfremdungsgefühle, einen allgemeinen Verlust an Lebensfreude, erkranken häufiger an Infekten und machen sich Sorgen um ihre Gesundheit. Außerdem zeigen sich leichte Zusammenhänge zwischen den Arbeitsbedingungen und Erkrankungen bzw. Krankenstand der Erzieherinnen.

In der Untersuchung „Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit – STEGE“ (Viernickel et al., 2017) wurde ein Index aus insgesamt 13 Einzelfragen zum Vorhandensein und zur Bewertung verschiedener Aspekte der Arbeitssituation genutzt, um Zusammenhänge zwischen den Arbeitsbedingungen, der Gesundheit und der Arbeitsfähigkeit der über 2.000 befragten Fachkräfte zu analysieren. Schlechte strukturelle Rahmenbedingungen wie zu wenig Zeit, räumliche, finanzielle und personelle Ausstattungsmängel, geringe Arbeitsplatzsicherheit, keine regelmäßigen Pausen, kein Überstundenausgleich oder fehlende Einrichtungsbesprechungen werden als Belastungen erlebt, stehen im Zusammenhang mit dem Auftreten von Gratifikationskrisen und erhöhen das Risiko für verschiedene gesundheitliche Beeinträchtigungen. Fachkräfte mit schlechten Arbeitsbedingungen bewerteten ihre Gesundheit als schlechter und wiesen, unabhängig vom Alter, sowohl mehr körperliche Krankheiten als auch ein eingeschränkteres psychisches Befinden auf. Dabei war das Risiko einer körperlichen Erkrankung je nach Krankheitsgruppe für Fachkräfte mit schlechten Arbeitsbedingungen um das bis zu 2,7-fache im Vergleich zu Fachkräften mit guten Arbeitsbedingungen erhöht. Das Risiko für ärztlich diagnostizierte psychische Problematiken stieg um das Zweifache, das – ebenfalls ärztlich diagnostizierte – Burn-Out-Syndrom um das 2,7-fache im Vergleich zu Fachkräften, die angaben, über gute Arbeitsbedingungen zu verfügen.

Auch für die Arbeitsfähigkeit zeigten sich deutliche Zusammenhänge mit den Arbeitsbedingungen. Basierend auf dem Work Ability Index, der tatsächliche Erkrankungshäufigkeiten und Ausfalltage aufgrund von Krankheit mit subjektiven Einschätzungen zu den persönlichen psychischen Leistungsreserven und der eigenen derzeitigen und zukünftigen Arbeitsfähigkeit kombiniert (Ebener & Hasselhorn, 2016) zeigte sich, dass von denjenigen Befragten mit schlechten Rahmenbedingungen nur 20,9 Prozent eine gute oder sehr gute Arbeitsfähigkeit aufwiesen, von denjenigen, die angaben, über gute Arbeitsbedingungen zu verfügen, waren es dagegen 60,3 Prozent.

Überblick Salutogenetische Qualität

Der Einfluss von Merkmalen der Struktur- sowie der Organisations- und Managementqualität auf das Stresserleben, die Gesundheit und Arbeitsfähigkeit von pädagogischen Fachkräften ist empirisch sowohl international als auch für die Situation in Deutschland gut belegt. Die Studienergebnisse zeigen, dass Arbeitsbedingungen die Stressbelastung, Arbeitsfähigkeit und Gesundheit von pädagogischen Fachkräften stark beeinflussen, und identifizieren spezifische Merkmale der Arbeitssituation, die sich negativ oder positiv auswirken. Das Missverhältnis zwischen Arbeitsanforderungen und verfügbaren Ressourcen bzw. zwischen Anforderungen und hierfür erhaltenen „Belohnungen“ führt zu starkem Stresserleben und psychischen Belastungen bis hin zu klinischen Symptomen. Es mehren sich Belege, dass gesundheitlich belastete Fachkräfte nur eingeschränkt in der Lage sind, eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit zu leisten.

II

Das FBBE-System in Thüringen – Bestandsaufnahme und Perspektiven

Nach der Beschreibung und Erläuterung des struktural-prozessualen Qualitätsmodells und dem Aufzeigen von internationalen wie nationalen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu ausgewählten Wirkpfaden wird im Folgenden das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Thüringen in den Blick genommen. Zunächst wird eine umfassende Bestandsaufnahme auf Basis öffentlich zugänglicher Daten (Statistiken, Studien, Gesetze, etc.) vorgenommen (Kapitel 3). Dabei wird der Systematik des in Kapitel 1 vorgestellten Qualitätsmodells mit seinen spezifischen Dimensionen und Merkmalen gefolgt. In Kapitel 4 werden Aussagen zum Thüringer FBBE-System von Akteuren vorgestellt, die der Einladung zu einem Fachgespräch im Oktober 2020 gefolgt waren und erste zentrale Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung des Thüringer FBBE-Systems abgeleitet.

3.

Kindertageseinrichtungen in Thüringen: Eine Bestandsaufnahme

Thüringen zeichnet sich aus durch eine vielgestaltige Kita-Landschaft²² mit einer breiten Trägervielfalt und starken Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege. Am 1.3.2020 gab es laut Thüringer Landesamt für Statistik (2020) 1.330 Kindergärten in Thüringen – 502 davon in öffentlicher Trägerschaft (37,7 Prozent), 828 in frei-gemeinnütziger Trägerschaft (62,3 Prozent) und 15 in privater Trägerschaft (1,1 Prozent).

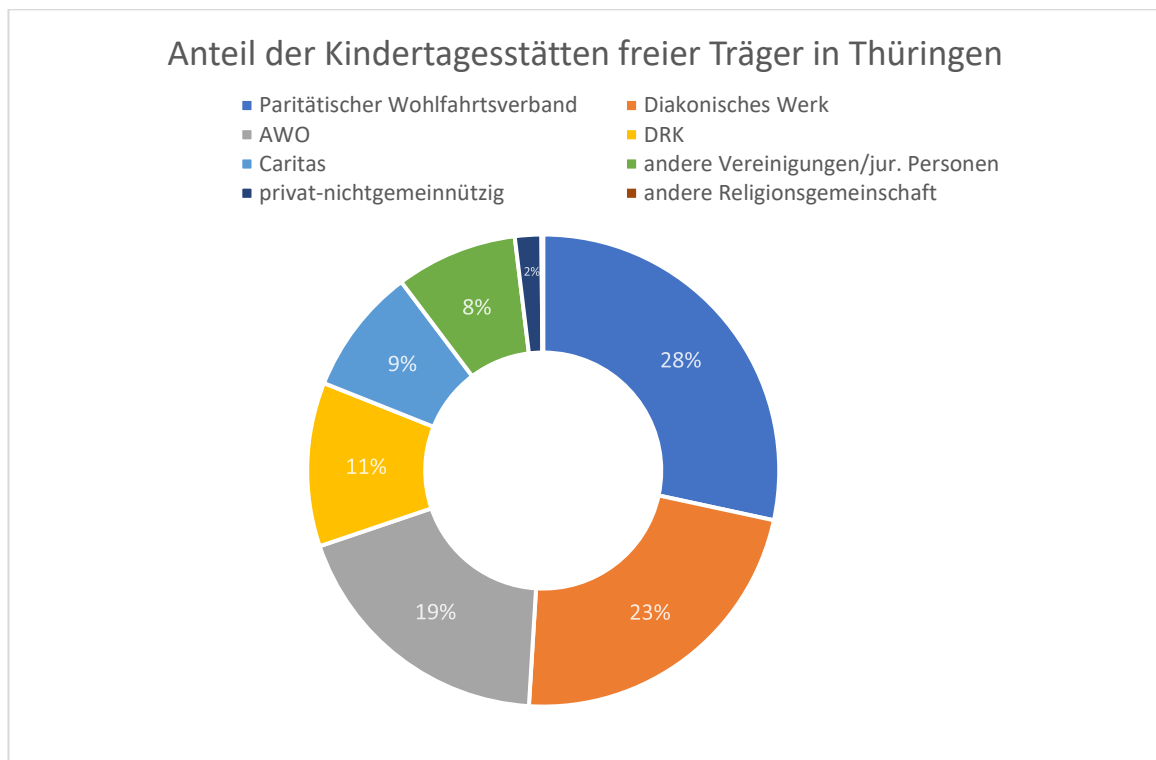


Abbildung 8: Anteil der Kindertageseinrichtungen in freier Trägerschaft in Thüringen, prozentual nach Träger, eigene Darstellung

Als Träger besonders stark vertreten sind die Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege: So betreiben der Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband (bzw. ihm angegliederte Organisationen) 235 Einrichtungen mit 19.417 genehmigten Plätzen, das Diakonische Werk (oder sonstige evangelische

²² In Thüringen sind Horte im Gegensatz zu anderen Bundesländern aus dem Geltungsbereich des Kindergartengesetzes ausgenommen.

Träger) 187 Einrichtungen mit 14.875 Plätzen, die Arbeiterwohlfahrt (inklusive der Mitgliedsorganisationen) 156 Einrichtungen mit 15.955 genehmigten Plätzen, das Deutsche Rote Kreuz 93 Einrichtungen mit 6.474 genehmigten Plätzen und die Caritas 72 Einrichtungen mit 5.540 Plätzen.

Von den öffentlichen Einrichtungen sind 112 (22,3 Prozent) und von den Kindergärten in freier Trägerschaft 269 (32,5 Prozent) integrative Einrichtungen, in denen Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam betreut werden.

Im Freistaat Thüringen wurden zum Stichtag 01.03.2020 insgesamt 94.443 Kinder von 14.578 pädagogischen Fachkräften betreut (Thüringer Landesamt für Statistik, 2020).²³

Die **Besuchsquote** liegt für Kinder unter einem Jahr bei zwei Prozent, bei den ein- bis zweijährigen bei 64,4 Prozent, bei 87,9 Prozent bei den drei- bis vierjährigen bei 94,8 Prozent bei den vier- bis fünfjährigen und bei 96,0 Prozent bei den fünf- bis sechsjährigen Kindern.

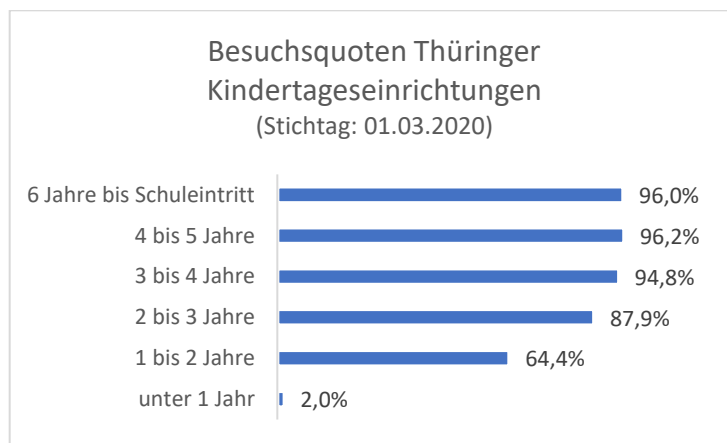


Abbildung 9: Besuchsquoten in Thüringer Kindergärten (Stichtag 01.03.2020), eigene Darstellung.

Die meisten Kinder sind in Thüringen in Ganztagsbetreuung. Lediglich 5,1 Prozent der Kinder besuchen ihre Kindertageseinrichtung weniger als 35 Stunden in der Woche; für 75,9 Prozent von ihnen beträgt der wöchentliche Betreuungsumfang mehr als 45 Stunden.

Die **Erreichbarkeit von Kindertageseinrichtungen** in Thüringen ist gut, dies gilt auch für die ländlichen Räume. Analysen von Neumeier (2019) weisen aus, dass die mittlere Dauer der Anfahrt bis zur nächstgelegenen Kindertageseinrichtung in den ländlichen Räumen Thüringens im Jahr 2015 bei 3,8 Minuten lag (Medianwert); selbst die nächsten drei Kindertageseinrichtungen konnten von 50 Prozent

²³ 1031 Kinder werden zudem von 280 Kindertagespflegepersonen im Rahmen öffentlich geförderter Kindertagespflege betreut.

der Bevölkerung mit dem PKW in gut sieben Minuten erreicht werden. Die Entfernung bis zur nächsten Einrichtung betrug im Median 2,8 km. Fußläufig waren 50 Prozent der Kindertageseinrichtungen in immerhin noch ca. einer halben Stunde erreichbar, in städtischen Einzugsgebieten in 20 Minuten.

3.1 Strukturelle Rahmenbedingungen (Strukturqualität)

3.1.1 Rechtlicher Rahmen

Die folgenden gesetzliche Bestimmungen regeln den Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Thüringer Kindertagesstätten grundsätzlich:

ThürKigaG	Thüringer Kindergartengesetz Thüringer Gesetz über die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege als Ausführungsgesetz zum Achten Buch Sozialgesetzbuch in der Fassung vom 18. Dezember 2017 (gültig ab 1.1.2018)
ThürKitaVO	Thüringer Kindertageseinrichtungsverordnung vom 26. Januar 2011
ThürKitaFinVO	Thüringer Kindertagesbetreuungsfinanzierungsverordnung vom 3. Dezember 2018

Tabelle 1: Übersicht der Rechtsvorschriften des Thüringer FBBE-Systems

Im Thüringer Kindergartengesetz (ThürKigaG) sind unter anderem allgemeine Bestimmungen, die Ansprüche von Eltern, Ziele und Aufgaben, Mitwirkungsrechte von Kindern und Eltern, die Voraussetzung für die Erteilung einer Betriebserlaubnis sowie Bedarfsplanung und Finanzierung von Kinderbetreuungseinrichtungen in Thüringen geregelt. Zuständig für den Bereich Kindertagesbetreuung ist das Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.

Die Thüringer Kindertageseinrichtungsverordnung (ThürKitaVO) bestimmt Aspekte der räumlichen Ausstattung, Mitwirkungsrechte der Gesamtelternvertretungen, Gruppengröße und -zusammensetzung sowie die Sicherstellung der Qualität in Kindertageseinrichtungen durch die Fachberatungen genauer.

Die Thüringer Kindertagesbetreuungsfinanzierungsverordnung (ThürKitaFinVO) regelt im Wesentlichen die Zahlung der Landeszuschüsse an Gemeinden bzw. Träger der örtlichen Jugendhilfe.

Rechtsanspruch und bedarfsgerechtes Angebot

Ein Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz besteht in Thüringen ab dem vollendeten ersten Lebensjahr für eine tägliche Betreuungszeit von zehn Stunden. Der Anspruch richtet sich gegen den örtlichen Träger

der öffentlichen Jugendhilfe, der für die Wohnsitzgemeinde des Kindes zuständig ist. Der örtliche Träger hat laut Kindergartengesetz für ein bedarfsgerechtes Angebot zu sorgen.

Laut dem Gute-Kita-Bericht des Paritätischen Gesamtverbands (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband e.V., 2020) stimmen 52 Prozent der Befragten der Aussage eher oder völlig zu, dass die Anzahl der Plätze in Kindertageseinrichtungen derzeit auf kommunaler Ebene nicht ausreicht.²⁴

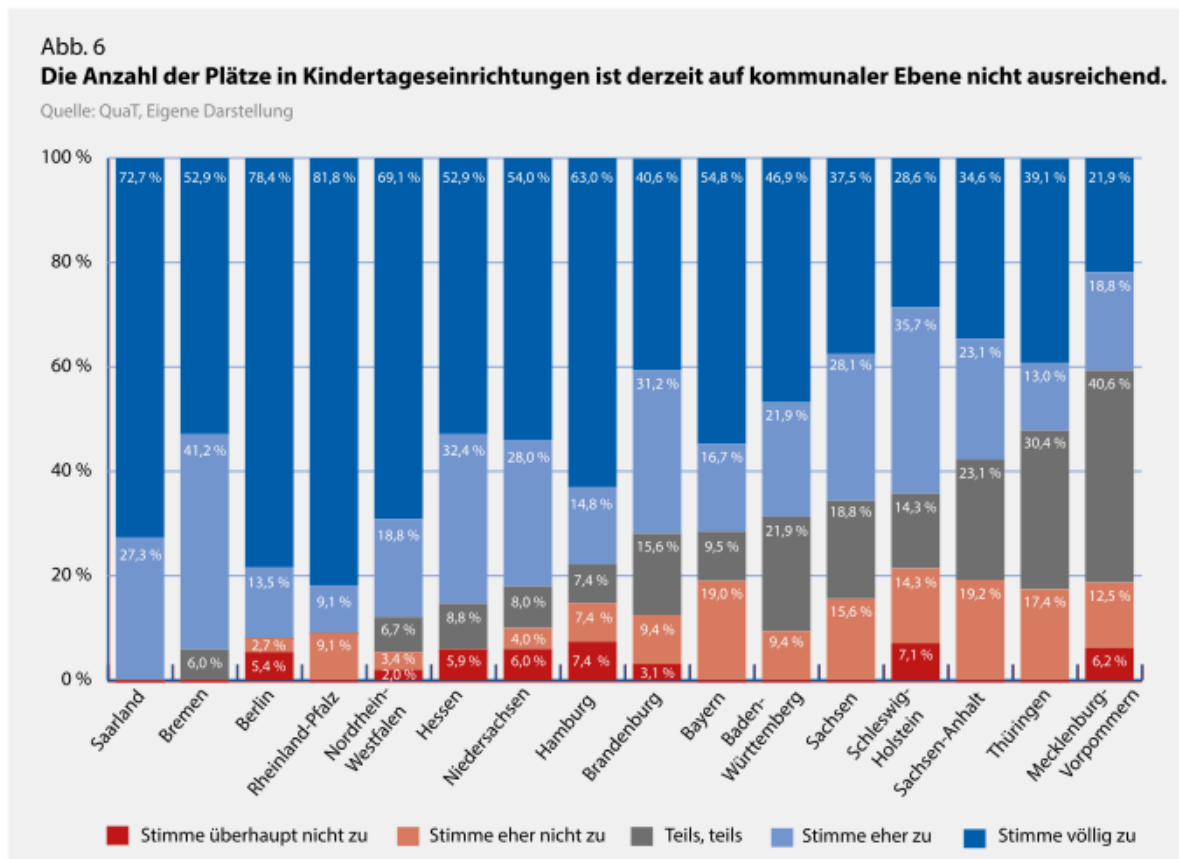


Abbildung 10: Ergebnisse der Befragung von Praxisvertreter*innen zur Frage nach einem bedarfsgerechten Angebot (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, 2020, S. 21)

Etwas weniger deutlich fallen die Analysen im Rahmen des Ländermonitors der Bertelsmann Stiftung (2019a) aus, doch auch sie konstatieren in Thüringen Lücken zwischen Platzangebot und Elternwunsch: Im Jahr 2019 betrug die Differenz zwischen Inanspruchnahmequote und Betreuungsplatzwunsch für Kinder unter drei Jahren 6,5 Prozentpunkte, für Kinder im Kindergartenalter nur 2,8 Prozentpunkte. Thüringen nähert sich damit einer vollständigen Bedarfsdeckung an, wobei das rechnerische Mittel

²⁴ Im Rahmen des Gute-Kita-Berichts wurden in Thüringen Fachkräfte aus 112 Einrichtungen von 24 Trägern online befragt.

keine regionalen Verteilungsdisparitäten berücksichtigt und somit nicht die tatsächlichen Gegebenheiten vor Ort abbilden kann.

Platzanspruch für Kinder mit Behinderung

Kinder, die im Sinne des Achten, Neunten und Zwölften Buches Sozialgesetzbuch (SGB VIII, SGB IX; SGB XII) behindert oder von Behinderung bedroht sind, haben gemäß § 7 Abs. 1 ThürKitaG das Recht, gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung in Kindertageseinrichtungen gefördert zu werden. Die gemeinsame Förderung erfolgt gemäß § 7 Abs. 2 ThürKitaG in Kindertageseinrichtungen (integrative Einrichtungen und Regeleinrichtungen), wenn eine dem Bedarf entsprechende Förderung gewährleistet werden kann. Der Förderung liegt ein gemeinsames Konzept zu Grunde, welches Gesamtplan (§ 58 SGB XII), Hilfeplan (§36 SGB VIII) und Förder- und Behandlungsplan (§8 FrühV) harmonisiert (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2015).

Laut Thüringer Landesamt für Statistik (2020) erhielten (Stichtag 1.3.2020) 2.336 Kita-Kinder Eingliederungshilfe nach SGB VIII/SGB IX. Dem stehen 795 Fachkräfte zur Förderung von Kindern nach SGB VIII/SGB IX gegenüber und 381 integrative Einrichtungen. 2019 wurden in 26,5 Prozent der Kindertageseinrichtungen Kinder mit Eingliederungshilfe betreut (Bertelsmann Stiftung, 2019d).

3.1.2 Finanzierung

Die Betriebs- und Personalkosten für die Kindertagesbetreuung werden anteilig vom Land Thüringen, den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe sowie Trägern und Eltern getragen (§ 21 ThürKigaG).

Landesmittel

Das Land Thüringen beteiligt sich über unterschiedliche Schlüsselzuweisungen, festgelegte Landespauschalen und weitere Zuschüsse an den Kosten für die Kinderbetreuung (§ 24 ThürKigaG).

Derzeit gelten gemäß § 25 Abs. 1 ThürKigaG grundsätzlich die folgenden monatlichen Landeszuschüsse:

- 170 Euro für Kinder im Alter von 0 bis 1 Jahr,
- 290 Euro für Kinder im Alter von 1 bis 3 Jahre,
- 281 Euro für Kinder im Alter von 3 bis 4 Jahre,
- 140 Euro für Kinder im Alter von 4 Jahren bis zur Einschulung.

Die durchschnittlichen Betriebskosten eines Kita-Platzes, zu denen unter anderem Personalausgaben (einschließlich Fortbildungskosten), Mietkosten und Ausstattungskosten zählen, werden dabei jährlich durch das zuständige Ministerium ermittelt.

Für Kinder über drei Jahren werden zusätzlich 40 Euro monatlich an die Wohnsitzgemeinden gezahlt. Zudem erhalten Gemeinden, in denen mehr als 100 Kinder je Einrichtung betreut werden, monatlich einen zusätzlichen Landeszuschuss in Höhe von 47 Euro je Kind (§ 25 Abs. 3 ThürKigaG).

Eine Besonderheit in Thüringen ist die Gewährung einer **Pauschale für Prävention und Intervention** bei „erhöhtem Förderbedarf“ ohne (drohende) Behinderung. Hierfür wird gemäß § 26 Abs. 1 ThürKigaG eine nach Altersgruppen unterschiedlich gedeckelte Landespauschale gezahlt. Sie richtet sich nach in der Gemeinde gemeldeten Kindern und beträgt 50 Euro pro Monat je Kind für einen festgelegten prozentualen Anteil der Kinder nach Altersgruppen (null bis zwei Jahre: 0,674 v. H.; zwei bis drei Jahre: 2,25 v. H.; drei bis 6,5 Jahre: 4,5 v. H.). Der örtliche Jugendhilfeträger entscheidet über die Verteilung.

Der personelle Mehraufwand im Zusammenhang der Bildung, Betreuung und Erziehung von **Kindern mit Behinderung** ist entsprechend dem jeweils anzuwendenden Leistungstyp für Leistungen der Eingliederungshilfe bei wesentlichen Behinderungen bzw. Behinderungsbedrohungen durch Erhöhung des Personalschlüssels und/oder Reduzierung der Kinderzahl der Gruppe zu entsprechen (§ 3 Abs. 3 ThürKigaVO). Ebenso müssen Ausstattung und Größe der Räume bei gemeinsamer Betreuung mit nicht behinderten Kindern dem jeweiligen Bedarf entsprechen und für individuelle Förderung gesonderte Räume vorgehalten werden. Der Anspruch auf Eingliederungshilfe ist durch die Eltern geltend zu machen. Die Träger der Regelkindertageseinrichtungen treffen Vereinbarungen mit dem jeweiligen örtlichen Sozialamt, Träger von integrativen Kindertageseinrichtungen mit dem überörtlichen Sozialhilfeträger über das Entgelt für die Erbringung des behinderungsbedingten Mehrbedarfs (§ 75 Abs. 3 SGB XII). Alle Leistungen nach SGB XII und SGB VIII sind unabhängig von der Behinderungsart in einem Zuständigkeitsbereich zusammengefasst.

Für die **Fachberatung** wird zudem eine feste jährliche Landespauschale in Höhe von 30 Euro je Kind an den jeweiligen örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe gezahlt. Desweiteren können Personalkosten, die durch mehrmonatige Berufspraktika im Zuge fachschulischer Ausbildungen entstehen auf Antrag durch das Land übernommen werden. Zusätzlich wird den Gemeinden jährlich eine Infrastrukturpauschale in Höhe von 1.000 Euro pro Kind gewährt, mit deren Hilfe etwa Kinderspielplätze finanziert werden können (§ 31 ThürKigaG).

Darüber hinaus kann das Land zudem Zuschüsse für Modellprojekte nach Maßgabe des Landeshaushalts ermöglichen (§ 32 ThürKigaG). Zudem unterstützt das Land im Rahmen von

Landesinvestitionsprogrammen die Modernisierung, Sanierung bzw. Renovierung sowie Ausstattung von bestehenden Thüringer Kindergärten oder Neuschaffung von Betreuungsplätzen.

Im Jahr 2017 entfielen 32,1 Prozent der Ausgaben auf das Land und 47,5 Prozent auf die Kommunen. Die Eltern wurden mit 20,3 Prozent an den Kosten beteiligt (Bock-Famulla et al., 2020).²⁵

Die Grundmittel-Ausgaben für den Aufgabenbereich Kindertagesbetreuung in Thüringen liegen laut Bildungsfinanzbericht 2020 im Jahr 2019 bei 717 Millionen Euro (Statistisches Bundesamt, 2020). Ähnliche Kinderbetreuungszahlen wie Thüringen weisen Sachsen-Anhalt und Hamburg auf. Die Ausgaben in Sachsen-Anhalt belaufen sich im Jahr 2019 auf 917 Millionen Euro, in Hamburg auf 954 Millionen Euro. Laut den Autor*innen des Bildungsfinanzberichts hätten viele Bundesländer ihre Ausgaben für Kindertagesbetreuung zwischen 2010 und 2019 mehr als verdoppelt. In Sachsen-Anhalt und anderen Bundesländern läge der Zuwachs bei über 80 Prozent. Saarland, Sachsen und Thüringen würden die Schlusslichter bilden mit Steigerungen zwischen 71,5 und 69,5 Prozent.

Der Anteil an den gesamten reinen Ausgaben von Land und Kommunen lag in Thüringen 2017 bei 5,0 Prozent. Ostdeutschland liegt im Durchschnitt bei 6,2 Prozent, Gesamt-Deutschland bei 5,7 Prozent (Bock-Famulla et al., 2020). Thüringen liegt somit auch hier im Vergleich eher im unteren Bereich der Ausgaben.

2017 wurden für jedes Kind unter sechs Jahren in der Bevölkerung in Thüringen durchschnittlich 5.384 Euro für Angebote der Kindertagesbetreuung durch Land und Kommunen ausgegeben. Im bundesweiten Durchschnitt waren die Ausgaben im Jahr 2017 mit 5.407 Euro ähnlich hoch wie in Thüringen (Bock-Famulla et al., 2020).

Bundesmittel aus dem Gute-Kita-Gesetz

Im Rahmen des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG), auch Gute-Kita-Gesetz genannt, stellt der Bund Mittel zur Unterstützung der Länder und Kommunen zur Verfügung. Erklärtes Ziel des Gesetzes sind Qualitätssteigerungen im Kita-Bereich, die durch eine verbesserte Einnahmesituation der Länder in Bezug auf unterschiedliche Handlungsfelder

²⁵ Nicht berücksichtigt sind dabei die Eigenanteile der freien Träger sowie die Bundesausgaben, wie sie insbesondere im Rahmen des Investitionsprogramms „Kinderbetreuungsfinanzierung“ getätigt werden.

(siehe § 2 KiQuTG) realisiert werden sollen. Gefördert werden dabei ausschließlich neue Maßnahmen ab Januar 2019, befristet sind sie bis 2022.

Von Seiten des Freistaates wurden in Folge von Analysen der Ausgangslage in Thüringen in Bezug auf ausgewählte Handlungsfelder entsprechend den Vorgaben des Bundes konkretisierte Handlungs- und Finanzierungskonzepte vorgelegt. Thüringen setzt die Bundesmittel 1. für die Verbesserung des Fachkraft-Kind-Schlüssels (Handlungsfeld 2 KiQuTG), 2. Zur Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte (Handlungsfeld 3 KiQuTG), 3. Zur „Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen“ (Handlungsfeld 10 KiQuTG) und schließlich 4. Für eine Erweiterung der Beitragsfreiheit (ermöglichte Sondermaßnahme gemäß KiQuTG, jenseits der Handlungsfelder) von zwölf auf 24 Monate ein. Das Gesamtvolumen der beantragten Bundesmittel umfasst 141.638.168 Euro. Die Ausgaben des Bundes sind an entsprechende Beteiligungen der Länder geknüpft. Die Mittel verteilen sich auf die verschiedenen Maßnahmen wie folgt:

HF 2: Verbesserung des Fachkraft Kind-Schlüssels	HF 3: Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte	HF 10: Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen	Erweiterung der Beitragsfreiheit
Maßnahmen:	Maßnahme:	Maßnahme:	Maßnahme:
Verbesserung des Fachkraft-Kind-Schlüssels in den Kindertageseinrichtungen (1:14 für 4 bis 5-jährige); Erhöhung des Minderungszeitenanteils auf 28 Prozent	Praxisintegrierte Ausbildung (120 Ausbildungsplätze in zwei Ausbildungsjahrgängen)	Modellprojekt „Vielfalt vor Ort begegnen - Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen mit komplexen Bedarfen“	Erweiterung der Beitragsfreiheit für Eltern von 12 auf 24 Monate
Bundesmittel: 61.753.348,00 €	Bundesmittel: 1.884.820,00 €	Bundesmittel: 17.000.000,00 €	Bundesmittel: 61.000.000,00 €
Landesmittel: 18.246.652,00 €	Landesmittel: 119.720,00 €	Landesmittel: 4.000.000,00 €	Landesmittel: 14.000.000,00 €
Gesamtsumme HF 2: 80.000.000,00 €	Gesamtsumme HF 3: 2.004.540,00 €	Gesamtsumme HF 10: 21.000.000,00 €	Gesamtsumme: 75.000.000,00 €
Anteil Gesamtmittel: 43,6 %	Anteil Gesamtmittel: 1,3 %	Anteil Gesamtmittel: 12,0%	Anteil Gesamtmittel: 43,1%

Tabelle 2: Handlungsfelder in Thüringen gemäß Vertrag zur Umsetzung des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Freistaat Thüringen

3.1.3 Personalschlüssel

Der Personalschlüssel ist im Thüringer Kindergartengesetz in §16 Abs. 3 geregelt. Der Thüringer Personalschlüssel zeichnet sich durch eine stark differenzierte Alterseinteilung. Dabei handelt es sich um ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber allen anderen Bundesländern (auch: Kreikenboom et al., 2013). Der Personalschlüssel bezieht sich auf eine tägliche Betreuungszeit im Umfang von neun Stunden und berücksichtigt die fachliche Arbeit außerhalb der Gruppen sowie die möglichen Ausfallzeiten durch Urlaub oder Krankheit.

Im Einzelnen gelten aktuell folgende Schlüssel:

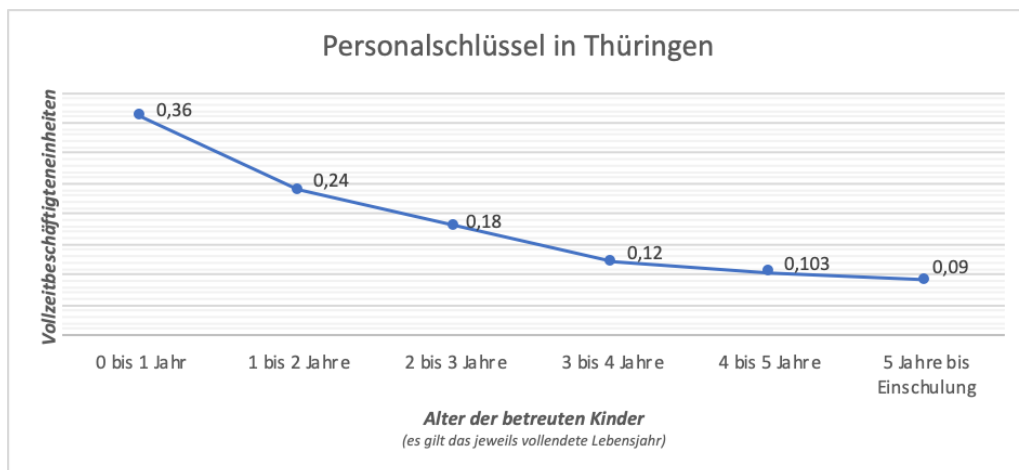


Abbildung 11: Darstellung der Vollzeitbeschäftigteneinheiten je Kind entsprechend Alter nach ThürKigaG, eigene Darstellung.

Laut Ländermonitor (Bock-Famulla et al., 2020) würden 58 Prozent der unter dreijährigen Kinder in Thüringen in Krippengruppen betreut, in denen der Schlüssel rechnerisch 1 zu 5,4 ganztags betreuten Kindern läge.²⁶ 23 Prozent der Kinder unter drei Jahren würden in Gruppen mit bis zu vierjährigen Kindern betreut. In diesen läge der Schlüssel bei 1 zu 7,3. Die meisten Kinder über drei Jahren werden in Kindergartengruppen betreut. Hier läge der Schlüssel rechnerisch bei 1 zu 11,6 betreuten Kindern²⁷. Zudem würden die Personalschlüssel regional variieren: Teilweise bestünden Unterschiede von rechnerisch bis zu fast drei Kindern, die von einer Fachkraft ganztags betreut werden.

Im Rahmen der Befragungen einer Studie zum Personalkräftebedarf des Arbeitsbereichs Arbeits-, Industrie- und Wirtschaftssoziologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena, erschienen im Februar 2020, (Ehrlich, 2020), in deren Rahmen unter anderem auch 21 Thüringer Branchenakteure befragt wurden, wiesen die Fachkräfte darauf hin, dass der gesetzlich vorgegebene Personalschlüssel in der Praxis, zum Beispiel aufgrund von krankheitsbedingten Personalausfällen, häufig unterschritten werde. Besonders in den Randzeiten sei dies der Fall. Erklärt wird dies unter anderem damit, dass im Rahmen der Berechnungen eine neunstündige Betreuungszeit angesetzt würde, gesetzlich aber Anspruch auf zehn

²⁶ Der Personalschlüssel im Rahmen des Ländermonitors wird auf Basis der Daten des Forschungsdatenzentrums der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder für verschiedene Gruppentypen und ohne Leitungsressourcen berechnet. Grundlage ist die von der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (AKJStat) entwickelte Berechnung der Personalressourceneinsatzschlüssel. In den Berechnungen ist die gesamte Arbeitszeit umfasst, Minderungszeiten sind offenbar nicht berücksichtigt. Die Werte drücken aus, wie viele Ganztagsinanspruchnahmeäquivalente (Kinder) auf ein Vollzeitbeschäftigungsäquivalent (Personal) kommen. Ausgewiesen wird jeweils der gruppenbezogene Median aller errechneten Personalschlüssel.

²⁷ Diese Angaben weichen etwas von den Angaben im Monitoringbericht des BMFSFJ zum Gute-Kita-Gesetz (2020) ab; eine Aufklärung der Differenzen war uns nicht möglich.

Stunden Betreuung angeboten werden müssen. Zum Teil würden darüber hinaus bedarfsorientiert sogar elf oder zwölfstündige Öffnungszeiten ermöglicht.

Auch die kleinteilige Berechnung des Personalschlüssels wird von vielen Kita-Akteuren kritisiert, da er in der Praxis zu großen bürokratischen Problemen führe. Darauf verweisen sowohl die Studie zum Fachkräftebedarf der Universität Jena (Ehrlich, 2020) als auch eine ältere Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung bezüglich der Novellierung des Thüringer Kindergartengesetzes 2010 (Kreikenbom et al., 2013), in deren Rahmen 16 Branchenakteure befragt wurden.²⁸

3.1.4 Fachkraft-Kind-Relation

Im Thüringer Kindergartengesetz § 16 Abs. 2 ist die Gewährleistung einer „notwendigen Anzahl geeigneter pädagogischer Fachkräfte“ genauer bestimmt. So soll eine Fachkraft regelmäßig nicht mehr als die in der untenstehenden Übersicht dargestellte Anzahl Kinder pro Altersstufe betreuen.

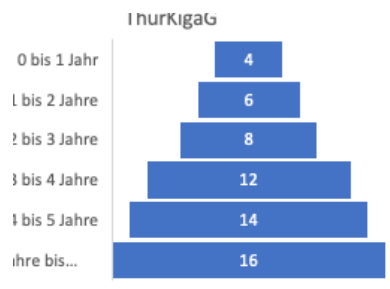


Abbildung 12: Fachkraft-Kind-Relation laut Thüringer Kindergartengesetz, eigene Darstellung.

Im Rahmen des Ländermonitorings Frühkindliche Bildungssysteme wurden verschiedene Szenarien der Fachkraft-Kind-Relation für Thüringen berechnet (Bock-Famulla et al., 2020). Im Krippenbereich, von einem Personalschlüssel von 1 zu 5,4 ausgehend, läge die Fachkraft-Kind-Relation bei der Zugrundelegung von 75 Prozent unmittelbarer Arbeit mit den Kindern demnach bei 1 zu 7,2, bei 67 Prozent unmittelbarer Arbeit bei 1 zu 8,1 und bei 60 Prozent unmittelbarer Arbeit 1 zu 9,1. In diesem Fall wäre also eine Fachkraft für neun Kinder im Alter von null bis drei Jahren zuständig. Im Ü3-Bereich sei, bei einem Personalschlüssel von 1 zu 11,6, bei 75 Prozent unmittelbarer Arbeit mit den Kindern von 1 zu 15,5 auszugehen, bei 67 Prozent unmittelbarer Arbeit von 1 zu 17,4 und bei 60 Prozent

²⁸ Siehe außerdem Kapitel 4.

unmittelbarer Arbeit von 1 zu 19,4. Eine pädagogische Fachkraft wäre in diesem Fall zuständig für gut 20 Kinder im Alter von etwa drei Jahren bis zum Schuleintritt.

3.1.5 Vor- und Nachbereitungszeit

Im Thüringer Personalschlüssel sind – laut § 16 Abs. 3 ThürKigaG – „die fachliche Arbeit außerhalb der Gruppen sowie die möglichen Ausfallzeiten durch Urlaub oder Krankheit“ berücksichtigt. Im Rahmen der Novellierung des Thüringer Kindergartengesetzes 2019 wurde die so genannte „Minderungszeit“ von 25 auf 28 Prozent erhöht.

Stimmen aus Thüringer Kindertageseinrichtungen berichten, dass die angesetzte Minderungszeit vor dem Hintergrund tatsächlich notwendiger Vor- und Nachbereitungszeiten nicht ausreicht (Kreikenbom et al., 2013; auch: Diskussionsforum des Thüringer Landtags, 2017).

3.1.6 Gruppengrößen und -zusammensetzung

§ 34 des ThüKigaG ermächtigt das Ministerium die Gruppengrößen und -zusammensetzung näher zu regeln. In § 3 der ThürKitaVO wird erklärt, dass Größe und Zusammensetzung der Gruppen an den spezifischen psychischen und physischen Voraussetzungen sowie den Bildungsbedürfnissen der Kinder auszurichten sind. Besonders betont werden darüber hinaus Stabilität und Kontinuität im Betreuungsverhältnis. Für Kinder bis zu drei Jahren sollen „altershomogene Kleinkindgruppen“ entsprechend der geltenden Personalschlüssel geschaffen werden, „um eine besondere und intensive Betreuung für die Kinder dieser Altersgruppe zu gewährleisten“. Erklärt wird dies mit dem besonderen Bindungsbedürfnis dieser Altersgruppe. Zwei bis Dreijährige können, sofern es der „psychische, physische und geistige Entwicklungsstand“ erlaubt, auch in altersgemischten Gruppen betreut werden.

Für Kinder mit Behinderung können personelle Mehraufwände durch Erhöhung des Personalschlüssels oder Reduzierung der Kinderzahl der Gruppe (um den Faktor des Personalschlüssels) berücksichtigt werden. Laut § 8 Abs. 1 sollen Kinder mit Behinderung „grundsätzlich gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung inklusiv gefördert“ werden.

Laut Ländermonitor betrug die durchschnittliche Anzahl der Kinder pro Gruppe in Thüringer Kitas im Krippenbereich elf Kinder, im Kindergartenbereich 17 Kinder (Bock-Famulla, 2020).

3.1.7 Personalqualifikation

Das Thüringer Kindergartengesetz §16 Abs. 1 bestimmt zuvörderst staatlich anerkannte Erzieher*innen, Kindheitspädagog*innen und Heilpädagog*innen bzw. Heilerziehungspfleger*innen als „geeignete pädagogische Fachkräfte“. Staatlich anerkannte Sozialpädagog*innen bzw. Sozialarbeiter*innen, Absolvent*innen interdisziplinärer Frühförderstudiengänge, Diplompädagog*innen, Diplomerziehungswissenschaftler*innen, Absolvent*innen einer sozialwissenschaftlichen Hochschulausbildung mit dem Schwerpunkt ‚Frühe Kindheit‘, Grundschullehrer*innen sowie Absolvent*innen fachlich entsprechender Bachelor-, Master- oder Magisterstudiengänge müssen ihre methodisch-didaktische Befähigung zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen vermittels entsprechender Ausbildungs- und Prüfungsnachweise unter Beweis stellen, um als frühpädagogisches Personal in Kindertagesstätten beschäftigt werden zu können.

Drüber hinaus können von Seiten des Ministeriums weitere Personen mit gleichwertigen staatlichen oder nichtstaatlichen Qualifikationen als geeignete pädagogische Fachkräfte anerkannt werden. Im Oktober 2020 wurde von der Möglichkeit der generellen Anerkennung weiterer Qualifikationen Gebrauch gemacht: Seither können – befristet bis 31. Juli 2023 – auch staatliche geprüfte Sozialassistent*innen und Kinderpfleger*innen in Kindertageseinrichtungen als Assistenzkräfte beschäftigt werden (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2020).²⁹

Am 1.3.2020 arbeiteten 14.578 pädagogische Fachkräfte in Thüringer Kindertageseinrichtungen bzw. 15.702 inklusive Leitung und Verwaltung, ohne Hauswirtschaft und Technik (Thüringer Landesamt für Statistik, 2020). Von den 15.702 Angestellten sind 14.804 Personen weiblich und 898 männlich.

Bezogen auf die Gesamtheit des pädagogischen Personals (inkl. Leitung, Verwaltung) findet sich folgende Verteilung der berufsqualifizierenden Abschlüsse (Stand 1.3.2020):

²⁹ Maximal bis zu zehn Prozent des Personalbestands dürfen Assistenzkräfte sein. Sie können als Zweitkraft eingesetzt werden, wobei erzieherische Tätigkeiten zeitlich überwiegen sollen. Gruppenleitungsfunktion dürfen Assistenzkräfte nicht übernehmen.

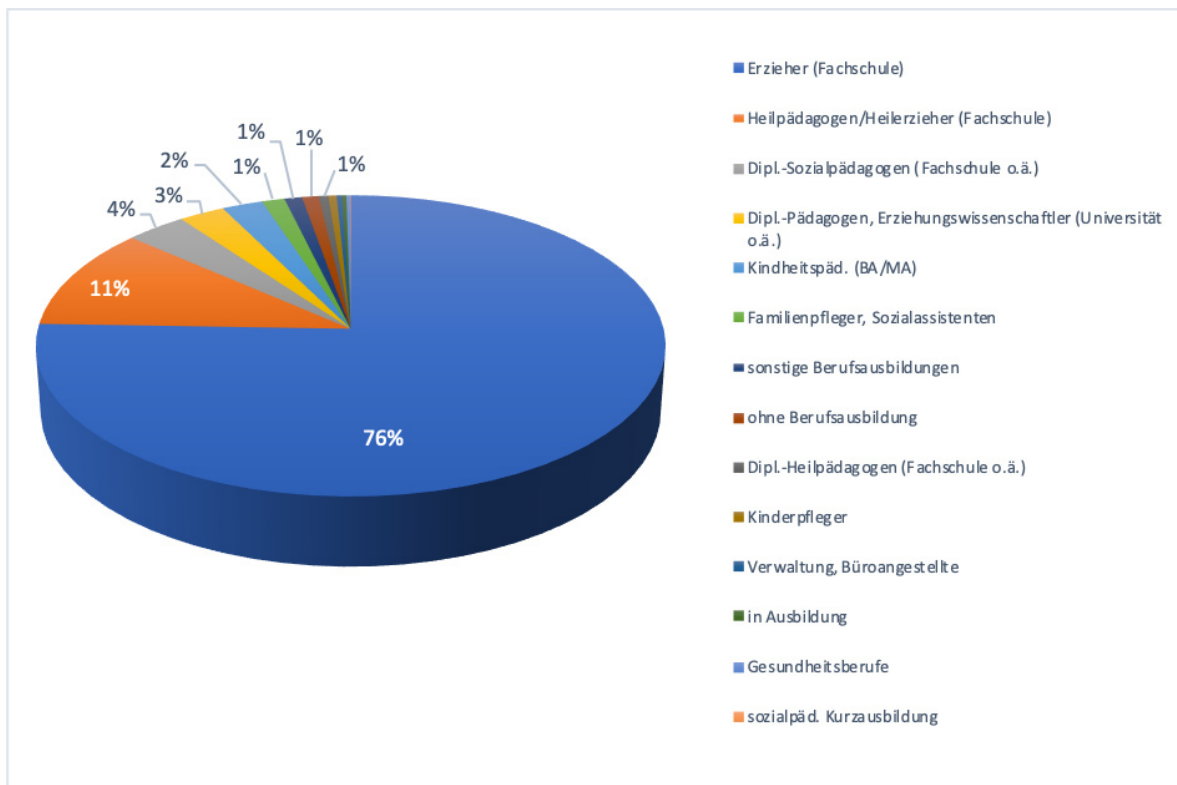


Abbildung 13: Verteilung der berufsqualifizierenden Abschlüsse des Thüringer Kita-Personals (Stand 1.3.2020), eigene Darstellung.

Die überwiegende Mehrheit des angestellten Fachpersonals verfügt über einen Berufsabschluss mindestens auf Fachschulniveau.

Im Rahmen der Befragung der Universität Jena (Ehrlich, 2020) äußerten die Branchenakteure ein (subjektiv empfundenes) Absinken der Ausbildungsniveaus. Vereinzelt berichten die Praxisvertreter*innen, dass Absolvierende aus bestimmten Fachschulen ungern eingestellt würden, weil das Niveau der Absolvent*innen nicht den Ansprüchen genüge. Die Befragten kritisieren, dass sich Lehrinhalte und Methoden an den Fachschulen nicht weiterentwickelt hätten und den Orientierungen des Thüringer Bildungsplans teilweise nicht entsprächen. So liege ein zu starker Fokus in der Ausbildung auf der Planung, Durchführung und Dokumentation von Angeboten mit einer kleinen Gruppe von Kindern. Zudem werden praxisferne Prüfungssituationen bemängelt, in deren Rahmen angehende Fachkräfte den Kindern minutiös vorschrieben, was zu sie zu tun hätten. Altersübergreifende Gruppenarbeit und auch andere Schwerpunkte der neuen Kindergartenpädagogik spielten hingegen kaum eine Rolle. Aufgrund der Rahmenbedingungen und den partizipativen, offenen Konzepten, die auch der Thüringer Bildungsplan fordert, seien diese Ansätze in der Praxis nicht mehr anwendbar. Die praxisintegrierte Ausbildung hingegen wird von den befragten Praxisvertreter*innen – und auch im

Kontext des für dieses Gutachten durchgeführten Fachgesprächs³⁰ – als positives Gegenmodell hervorgehoben.

3.1.8 Qualifikationsgefüge

In Thüringen gehört fast jedes zweite Team einer Kindertageseinrichtung zu den „akademisch erweiterten sozialpädagogischen Teams“ bzw. „akademisch erweiterten Erzieher*innenteams“³¹ (46,0 Prozent). Ein Viertel (25,2 Prozent) der Teams werden von staatlich anerkannten Erzieher*innen gebildet, ein weiteres knappes Viertel (22,7 Prozent) werden durch heilpädagogisch qualifiziertes Personal erweitert. Sehr selten sind „sozialpädagogische Teams“ in einer Zusammensetzung von Erzieher*innen und sozialpädagogischen Assistenzkräften (3,5 Prozent) und sonstige gemischte Teams (2,6 Prozent) (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2020a, S. 445). Es ist zu erwarten, dass durch die vorerst bis zum 31.7.2023 befristete Lockerung im Kindergartengesetz, durch die der personalschlüsselwirksame Einsatz von geringer qualifizierten Sozialassistent*innen und Kinderpfleger*innen regelmäßig möglich wird, die Anzahl der „sozialpädagogischen Teams“ ansteigen wird. Mit der Lockerung wird die Perspektive verbunden, die eintretenden Sozialassistent*innen und Kinderpfleger*innen zu staatlich anerkannten Erzieher*innen zu qualifizieren.

3.1.9 Personalsituation

In Bezug auf das in den Kitas tätige Fachpersonal im Verhältnis zu den zu betreuenden Kindern bemerken Bock-Famulla et al. (2020) im Rahmen des Ländermonitorings Frühkindliche Bildungssysteme, dass im Jahr 2019 für 95 Prozent der Kita-Gruppen für Kinder zwischen drei und sechs Jahren nicht genügend Fachpersonal, bezogen auf die Empfehlungen der Bertelsmann Stiftung, zur Verfügung steht. Ein ähnlich ungünstiges Bild zeigt sich bei den Gruppenformen, die noch jüngere Kinder umfassen. Hier sind es sogar jeweils 99 % dieser Gruppen, wo der Personalschlüssel ungünstiger ausfällt als empfohlen.

Diese Empfehlungen orientieren sich an wissenschaftlichen Expertisen zur Bemessung einer entwicklungsangemessenen Fachkraft-Kind-Relation (Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2015; Haug-Schnabel & Bensele, 2016) und liegen:

³⁰ Siehe auch Kapitel 4.1.

³¹ Zur Erläuterung siehe Kapitel 1.

- für Krippengruppen mit Kindern unter drei Jahren bei einer Fachkraft-Kind-Relation von 1:3;
- für Kindergartengruppen mit Kindern ab zwei Jahren bis Schuleintritt bei 1:4,9;
- für Kindergartengruppen mit Kindern ab drei Jahren bis Schuleintritt bei 1:7,5;
- für altersübergreifende Gruppen mit Kindern von null Jahren bis Schuleintritt bei 1:3,75;
- für altersübergreifende Gruppen mit Kindern von null bis vier Jahren bei 1:3,0

Der Anteil an Gruppen, die diese Empfehlungen nicht erreichen, läge in Thüringen damit deutlich über dem bundesweiten Wert von 74 Prozent und betreffe den Krippen- und Kindergartenbereich gleichermaßen (Bock-Famulla, 2020).

Auch die neue Regelung zum Einsatz von Sozialassistent*innen und Kinderpfleger*innen in den Kindertageseinrichtungen kann als Ausweis eines bereits bestehenden Fachkräftemangels interpretiert werden.

3.1.10 Lohnniveau des pädagogischen Personals

Frühpädagogische Fachkräfte, die in Kindergärten der öffentlichen Jugendhilfe arbeiten, werden tarifgebunden bezahlt (TVöD-SuE, Entgeltgruppe S8a). Freie Träger können ihre Mitarbeiter*innen tarifgebunden entlohnen, müssen dies aber nicht.

Laut Bundesfinanzbericht 2020 (Statistisches Bundesamt (Destatis), 2020) lag das durchschnittliche Monatsbruttogehalt 2019 im Bereich der öffentlichen Kindertagesbetreuung bei 3.700 Euro. Laut Ehrlich (2020) lag die durchschnittliche Brutto-Entgelthöhe frühpädagogischer Fachkräfte in Thüringen mit etwa 3.000 Euro bundesweit am niedrigsten, mit großem Abstand insbesondere zu den Lohnniveaus frühpädagogischer Fachkräfte in westdeutschen Bundesländern. Auch innerhalb eines Arbeitgebers wie etwa dem DRK seien Lohnunterschiede von bis zu 28 Prozent zwischen Thüringen und anderen Bundesländern möglich – bei einer höheren wöchentlichen Arbeitszeit. Praxisvertreter*innen erklären dies laut der Studie der Universität Jena (Ehrlich, 2020) unter anderem mit der zum Teil geringen Finanzkraft der Kommunen: Von öffentlicher Seite würden Träger favorisiert, deren Einrichtungen für die Kommunen günstiger sind, was vor allem über niedrigere Personalkosten erreicht würde. So würden Träger, die ihr Personal weniger gut bezahlen, häufiger Zuschläge für Einrichtungen erhalten.

Überblick Strukturqualität des Thüringer FBBE-System

Das Thüringer FBBE-System liegt Verantwortungsbereich des Thüringer Bildungsministeriums. Es zeichnet sich durch verschiedene Alleinstellungsmerkmale gegenüber anderen Bundesländern aus. Dazu zählt die kleinteilige Stufung des Personalschlüssels, die in der praktischen Umsetzung allerdings Probleme mit sich bringt. Wie in anderen östlichen Bundesländern fällt die Fachkraft-Kind-Relation für alle Altersstufen und Gruppenszusammensetzungen ungünstig aus. Im Kindergartengesetz sind Gruppengrößen, Minderungszeiten von 28 Prozent sowie eine gesetzliche Verankerung der Fachberatung geregelt, die vermutlich nicht den vor allem krankheitsbedingten hohen Ausfallzeiten entsprechen. Thüringen gewährt verschiedene Landeszuschüsse, wobei insbesondere die präventiven Zuschüsse für Kinder mit erhöhtem Betreuungsbedarf, aber ohne diagnostizierte Behinderung eine Thüringer Besonderheit darstellen. Die Ausgaben für den Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sind im Bundesvergleich in Thüringen dennoch eher niedrig, ebenso wie das Lohnniveau der Thüringer Kita-Fachkräfte. Die überwiegende Mehrheit des Kita-Personals verfügt über eine Ausbildung mindestens auf Fachschulniveau, wobei Praxisvertreter*innen die fehlende Qualität der Ausbildungen bemängeln.

3.2 Orientierungsqualität

3.2.1 Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre

Der Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre stellt den zentralen überregionalen pädagogischen Orientierungsrahmen für Einrichtungen der frühkindlichen Bildung in Thüringen dar und ist in § 6 ThürKigaG als Grundlage für die Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen gesetzlich verankert. Mit dem Plan wird das Ziel verfolgt, konkrete Anregungen und Hinweise für die Gestaltung von Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche zu bieten. Der altersübergreifende Bildungsplan bis 18 Jahre ist ein Alleinstellungsmerkmal im bundesweiten Vergleich: Die Bildungspläne anderer Bundesländer beziehen sich entweder ausschließlich auf den Elementarbereich oder schließen das Grundschulalter bis zehn Jahre mit ein. Der Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre hingegen will allen Kindern in ihren verschiedenen Lebensphasen und -lagen gerecht werden und soll konzeptneutral und institutionenübergreifend verstanden werden. Informelle, nonformale und formale Bildungsprozesse sollen gleichermaßen Berücksichtigung finden, denn der Bildungsplan erhebt den Anspruch, ein Bildungsverständnis für sämtliche Bildungsprozesse (Kita, Schule, Jugendtreff, Museum) zu bieten und

zur systematischen Vernetzung und Kooperation verschiedener Bildungsinstitutionen und Akteure beizutragen. Als Brücke zwischen Wissenschaft und Praxis soll der Thüringer Bildungsplan die praktisch-pädagogische Arbeit strukturieren. Praxisrelevanz und Verständlichkeit sind explizit formulierte Ziele.

Zur Entwicklungsgeschichte des Thüringer Bildungsplans

Der Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre wurden aus dem „Bildungsplan bis 10 Jahre“ entwickelt, der seit 2008 in Kraft ist und in einem mehrstufigen Prozess unter Einbeziehung von Praxisakteur*innen erarbeitet worden war. Zunächst verfasste ein Konsortium aus Vertreter*innen von Thüringer Universitäten, Fachhochschulen und dem Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung (ThILLM) Entwurfsfassungen, die dann von einem Fachbeirat aus 30 Praxisvertreter*innen kommentiert wurden. Zwischen September 2006 und April 2008 erfolgte eine Erprobungsphase durch 111 Praxispartner*innen. Im Rahmen der anschließenden Evaluation wurden 209 Vertreter*innen aus den Kooperationseinrichtungen befragt, darunter auch 70 Erzieher*innen. Bereits 2009 wurde vereinbart, den Bildungsplan zu überarbeiten und bis 18 Jahre fortzuschreiben, auch dies in einem mehrstufigen Prozess. Die Inhalte wurden zwischen 2011 und 2013 von einem neuen Konsortium erarbeitet. Federführend waren Vertreter*innen der pädagogischen (Entwicklungs-)Psychologie und schulischen Fachdidaktik, begleitet wiederum von einem Fachbeirat. Von Mai 2014 bis Februar 2015 wurde die Entwurfsfassung in sechs Treffen mit Praxisvertreter*innen diskutiert und Einschätzungen mittels Online-Fragebögen erhoben. Auch wurden verschiedene Formate ausprobiert, um Kinder und Jugendliche einzubeziehen. So steuerten Kinder etwa Bilder für den Bildungsplan bei. Darüber hinaus führten Studierende der Universität Jena evaluative Interviews mit Praxispartner*innen. Es folgte ein Implementierungs- und Transferkonzept mit zielgruppenspezifischen Fortbildungs- und Informationsveranstaltungen. Ende 2015 wurde der Bildungsplan finalisiert und übergeben.

Bildungsverständnis im Thüringer Bildungsplan

Im Bildungsplan wird die Grundposition vertreten, nicht ausschließlich die gesellschaftlichen (Anpassungs-)Anforderungen an Kinder und Jugendliche, sondern auch deren Bildungsansprüche gegenüber der Gesellschaft zu berücksichtigen. Ein angemessenes Verhältnis aus Anpassung an und Veränderung der bestehenden Verhältnisse sei das Ziel gesunder Erwachsener. Bildung – konzipiert als aktive Auseinandersetzung mit der Welt – wird im Thüringer Bildungsplan als Mittel verstanden, um dieses Ziel zu erreichen.

Trotz entwicklungspsychologischer Prägung wird auf strikte Altersangaben verzichtet. Ausgegangen wird von einem fünfstufigen Modell mit je aufeinander folgenden Modi der Weltaneignung (basal, elementar, primar, heteronom-expansiv, autonom-expansiv). Dazu werden Entwicklungs- und

Bildungsaufgaben für jede Lebensphase formuliert. Ausgeführt werden schließlich zehn Bildungsbereiche:

1. Sprachliche & schriftliche Bildung
2. Physische und psychische Gesundheitsbildung
3. Mathematische Bildung
4. Naturwissenschaftliche Bildung
5. Medienbildung
6. Musikalische Bildung
7. Künstlerisch-ästhetische Bildung
8. Religiöse Bildung
9. Philosophisch-weltanschauliche Bildung
10. Zivilgesellschaftliche Bildung

In den Bildungsbereichen finden sich jeweils eine Präambel mit Beschreibung des Bildungsbereichs entlang von Leitfragen sowie Tabellen mit einem Überblick über den Bildungsbereich und schließlich mit Anregungen zur Gestaltung von konkreten Lernarrangements, stets systematisch ausdifferenziert sowohl anhand der Weltaneignungsmodi als auch personaler, sozialer und sachlicher Bildungsdimensionen. Auch Bestimmungen zum Qualitätsmanagement finden sich.³²

Die Arbeit mit dem Bildungsplan in der Praxis

Im Rahmen der Studie zur Evaluierung der Novellierung des Thüringer Kindergartengesetzes 2010 der Friedrich-Ebert-Stiftung (Kreikenbom et al., 2013) wurden Fachkräfte unter anderem auch bezüglich der Arbeit mit dem Thüringer Bildungsplan bis 10 Jahre befragt. Hier zeigte sich, dass die (damals) neue ‚Pädagogik vom Kind aus‘ von Seiten jüngerer Fachkräfte deutlich besser akzeptiert wurde als von älteren Mitarbeiter*innen. Für letztere stellten Umstellungen, etwa von der geschlossenen Gruppen- zur offenen Arbeit, offenbar größere Probleme dar. Bei der Implementierung spielten nach Aussagen der befragten Praxisakteure vor allem Fachberater*innen und Weiterbildungen eine wichtige Rolle. Es wurde zudem angemerkt, dass der Text als zu abstrakt empfunden wird und zusätzliche Hilfsmaterialien nötig sind. In den Einrichtungen würden Kindzentrierung, Projektorientierung, offene Arbeit individuell unterschiedlich umgesetzt, wobei aber verschiedene Grundmuster herausgearbeitet werden konnten. So würde in vielen Einrichtungen versucht, die Ansätze des Bildungsplans in die bis dato bestehende pädagogische Arbeit in den Einrichtungen zu integrieren, um so eine gewisse Kontinuität für Fachkräfte,

³² Siehe Abschnitt Qualitätsmanagement.

Eltern und Kinder sicherstellen zu können. In Einrichtungen mit einem höheren Alter der Fachkräfte würden sich Umstellungen zudem langsamer vollziehen. Häufige Personalausfälle und damit einhergehender Fachkräftemangel wurden zudem als Hindernis bei der Umsetzung der im Bildungsplan formulierten hohen Ansprüche gesehen.

Auch im Rahmen der Personalbedarfsprognose der Universität Jena (Ehrlich, 2020) wurden Praxisvertreter*innen zur Arbeit mit dem Bildungsplan befragt. Hier wurde die Umsetzung von vielen Interviewpartner*innen als praktisch schwer zu bewältigende Herausforderung bezeichnet. Die hohen Ansprüche, vor allem bezüglich der individuellen Förderung von Kindern, könnten nur partiell umgesetzt werden. Die Qualitätsstandards würden zwar überwiegend begrüßt, jedoch wird die tatsächliche Praxis in den Thüringer Kindergärten als weit davon entfernt („Lichtjahre“) beurteilt. Als problematisch schätzen die von Ehrlich befragten Bildungsakteure vor allem den Bereich der Persönlichkeitsbildung und hier insbesondere die Aspekte Teilhabe und Mitbestimmung ein. Ursachen der Umsetzungsprobleme sehen die Praxisvertreter*innen in fehlenden fachlichen Qualifikationen des Personals aufgrund der mangelnden Qualität und Praxistauglichkeit der Ausbildung, fehlendem Wissen und Theorie-Praxis-Transfer, veralteten Ausbildungsinhalten, dem Fehlen von Ressourcen (Zeit, Geld), um neue Konzepte zu vermitteln und den strukturellen Rahmenbedingungen (Ausfallquoten, Fachkraft-Kind-Relation, zu große Gruppengrößen).

3.2.2 Pädagogische Konzeption

Nach § 7 Abs. 5 ThürKigaG hat jede Kindertageseinrichtung eine pädagogische Konzeption zu erstellen, in der die Umsetzung des Bildungsplans sowie die im ThürKigaG bestimmten Aufgaben und Ziele von Kindertagesstätten beschrieben sind. Ebenfalls sind die Konzeptionen kontinuierlich weiterzuentwickeln. Die Koordinierung der Konzeptionsentwicklung wird nach § 17 Abs. 1 ThürKigaG im Aufgabenbereich der Einrichtungsleitung verortet, wobei sie durch die zuständige Fachberatung unterstützt werden soll (§ 4 ThürKitaVO).

3.2.3 Fachliche Empfehlungen und Handreichungen des Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport

Verschiedene „fachliche Empfehlungen“, die - teilweise als gemeinsame Arbeitspapiere in Kooperation bspw. mit dem Thüringischen Landkreistag und dem Gemeinde- und Städtebund Thüringen - entwickelt und vom Landesjugendhilfeausschuss verabschiedet wurden, unterstützen zusätzlich zum Bildungsplan die Ausrichtung von Träger- sowie Einrichtungskonzeptionen im Sinne einer orientierungsrahmengeleiteten, strukturierten Qualitätsentwicklung in den Thüringer Kindergärten.

So geben etwa die „fachlichen Empfehlungen zu den Aufgaben und fachlichen Anforderungen an Träger und Leitungen“ einen Überblick über verschiedene Verantwortungsbereiche und Zuständigkeiten der Adressatinnen. Dabei werden unter anderem auch Anforderungen an die Qualität von Trägern und Leitungen zusammengetragen und konkrete Reflexionsfragen als praktische Hilfestellung angeführt.

Weitere Empfehlungen bzw. Handreichungen liegen vor zu den Themen Gestaltung und Sicherung der Verfahren zur Beteiligung und Beschwerde in Kindertageseinrichtungen (2016), Kinderschutz (2016), Integration (2016), Kinder aus Flüchtlingsfamilien (2016), Fort- und Weiterbildung (2015) sowie Erste Hilfen (2011). Darüber hinaus gibt es fachliche Empfehlungen zur Entwicklung von Kitas zu Thüringer Eltern-Kind-Zentren (2016)³³ und zur gemeinsamen Förderung von Kindern mit und ohne (drohender) Behinderung sowie von Kindern mit besonderem Förderbedarf in Kindertageseinrichtungen (2015).

3.2.4 Thüringer Entwicklungsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

Zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist in Thüringen ein Entwicklungsplan zur Realisierung eines inklusiven Bildungssystems erarbeitet worden (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2013). In diesem Entwicklungsplan sind auch Maßnahmen im Bereich der frühkindlichen Bildung formuliert.

Neben der inhaltlichen Umsetzung und Prüfung des Familien unterstützenden Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege gemäß des Thüringer Bildungsplans sollen auch die Rahmenbedingungen in den Einrichtungen hinsichtlich ihrer entwicklungsförderlichen Qualität geprüft und ggf. verbessert werden. In den Entwicklungsplan aufgenommen wurde außerdem die Erstellung einer fachlichen Empfehlung zur Gestaltung des gelingenden Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule sowie eines einheitlichen Handlungskonzeptes zur Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Frühförderstellen bei der Entwicklungsförderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Letzteres formuliert Anforderungen

³³ Siehe auch Kapitel 3.4.

an die Akteure im System und beschreibt kleinschrittig den Verfahrensablauf bei Aufnahme eines Kindes mit (drohender) Behinderung.

Überblick Orientierungsqualität des Thüringer FBBE-System

Zentrale pädagogische Orientierungsdokumente für die Arbeit in den Thüringer Kindergärten stellen der Bildungsplan sowie verschiedene fachliche Empfehlungen zu unterschiedlichen Themen des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport dar. Der institutionenübergreifende, in einem partizipativen Prozess mit Praxisvertreter*innen entwickelte Bildungsplan betont die Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen, ist pädagogisch anspruchsvoll und umfasst das komplette Vorschul- sowie schulpflichtige Alter - ein bundesweites Alleinstellungsmerkmal. Übergreifend wird ein inklusives Grundverständnis deutlich. Thüringer Bildungsakteure beschreiben die praktische Umsetzung der im Bildungsplan formulierten hohen Anforderungen jedoch aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen als schwer zu bewältigende Herausforderung. Ein weiteres Instrument mit dem Ziel der fachlichen Orientierung sind vielfältige Handreichungen des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport.

3.3 Organisations- und Managementqualität

3.3.1 Qualifikationsniveaus des Leitungspersonals

Die nötigen Qualifikationen frühpädagogischer Fachkräfte sind in § 17 Abs. 2 ThürKigaG geregelt. Demnach erfolgt die Leitung einer Kindertageseinrichtung in Thüringen durch besonders geeignete pädagogische Fachkräfte. Hierbei werden grundsätzlich die gleichen Abschlüsse wie bei pädagogischen Fachkräften im Gruppendienst vorausgesetzt.³⁴ Allerdings wird zusätzlich eine mindestens dreijährige einschlägige Berufstätigkeit verlangt.

Der Ländermonitor frühkindliche Bildungssysteme weist für Thüringen mit Stand 1.3.2019 für Leitungskräfte ohne Aufgaben im Gruppendienst einen Anteil von akademisch qualifiziertem Personal

³⁴ Siehe Kapitel 3.1.

von 34,0 Prozent aus (Bertelsmann Stiftung, 2019e), was dem vierthöchsten Wert bundesweit entspricht. 64,8 Prozent verfügen über den Abschluss als staatlich anerkannte Erzieher*in, lediglich 1,2 Prozent über einen anderen Abschluss. Von den Leitungskräften, die die Kita-Leitung als anteiligen Aufgabenbereich haben und bspw. noch im Gruppendienst tätig sind – dies sind 78 Prozent aller Leitungskräfte in Thüringen – , verfügen dagegen lediglich 19,2 Prozent über einen akademischen Abschluss (einschlägiger Fachschulabschluss: 80,3 Prozent, Sonstige: 0,6 Prozent).

3.3.2 Leitungsfreistellung

Für die Kita-Leitung sind nach ThürKigaG § 17 (3) 0,01 Vollzeitbeschäftigteneinheiten je betreutem Kind zu berücksichtigen. Dabei sind mindestens 0,2 und maximal 1,5 Vollzeitbeschäftigteneinheiten je Kindertageseinrichtung zu veranschlagen.

So gut wie alle Thüringer Kindertageseinrichtungen verfügten 2019 (Stand 1.3.) über vertraglich vereinbarte Zeiten für Leitungsaufgaben (Bock-Famulla et al., 2020). Mit weniger als einem Prozent, die über keine Leitungsfreistellung verfügen, ist dies nach Bock-Famulla et al. (2020) bundesweit der geringste Anteil. In 22 Prozent der Kitas, die über vertraglich vereinbarte Zeiten für Leitungsaufgaben verfügen, seien Leitungskräfte ausschließlich als Leiterin tätig. Von den Fachkräften, die neben ihrer Leitungstätigkeit auch mit den Kindern arbeiten, stünden in 29 Prozent der Einrichtungen Leitungskräfte weniger als 50 Prozent ihrer Arbeitszeit für Leitungsaufgaben zur Verfügung. In 31 Prozent der Kitas könnten Fachkräfte mindestens 50 Prozent ihrer Arbeitszeit hierfür nutzen und 17 Prozent der Kindergärten werden von Leitungsteams geführt, wobei mindestens zwei Fachkräfte einen Leitungsanteil besitzen.

In den Kindergärten mit Leitungskapazitäten stünden rechnerisch im Median 2,5 Stunden Leitungszeit pro Mitarbeiter*in und 21 Minuten pro ganztags betreutem Kind wöchentlich für Leitung und Verwaltung zur Verfügung (Bock-Famulla et al., 2020). Die Leitungszeit pro Mitarbeiter*in liegt damit 30 Minuten über, der Wert pro Kind vier Minuten unter dem bundesdeutschen Durchschnitt. Allerdings würden nur drei Prozent der Kindertagesstätten in Thüringen über die von der Bertelsmann Stiftung empfohlene Grundausstattung von 20 Wochenstunden plus 0,35 Wochenstunden pro Ganztagsbetreuungsäquivalent verfügen. Das sei bundesweit der geringste Anteil.

Laut Kreikenbom et al. (2020) kritisieren Praxisvertreter*innen die Deckelung der Stunden für die Führungskräfte. Insbesondere für größere Einrichtungen sei dies problematisch. Auch in der

Dokumentation des Diskussionsforums des Thüringer Landtags (2017) zur Neufassung des Thüringer Kindergartengesetzes finden sich entsprechende Schilderungen von Praxisvertreter*innen.³⁵

3.3.3 Qualitätsentwicklung und -management

Laut § 7 Abs. 7 ThürKigaG sollen Kindertagesstätten regelmäßige Selbstevaluationen durchführen und auf deren Basis Qualitätsentwicklung betreiben. Kinder und Elternbeirat sollen dabei einbezogen werden. Die Aufgabe der Konzeptions-, Qualitäts- und Organisationsentwicklung wird zuvörderst der Kita-Leitung übertragen (§ 17 ThürKigaG). Die Fachberatung soll gemäß § 11 ThürKigaG bei der Qualitätsentwicklung unterstützen, wobei insbesondere aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigt werden sollen.

§ 4 ThürKitaVO (Stand 26.01.2011) regelt die Sicherstellung der Qualität in Kindertageseinrichtungen genauer: So heißt es in § 4 Abs. 1: „Die Qualität in den Kindertageseinrichtungen wird durch die Fachberatung sichergestellt“. Im Hinblick auf die Umsetzung des Thüringer Bildungsplans – der Bezugspunkt ist hier noch der alte Bildungsplan bis zehn Jahre – sind konkrete Aufgabenfelder genauer bestimmt (§ 4 Abs. 4 ThürKitaVO). Betont wird übergreifend vor allem der Stellenwert der Partizipation aller Beteiligten im Qualitätsentwicklungsprozess.

Im Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Freistaat Thüringen zur Umsetzung des Gute-Kita-Gesetzes (KiQuTG) verpflichtet sich der Freistaat zudem, geeignete Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung zu unterstützen und in einem Fortschrittsbericht darzulegen.

Im aktuellen Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre ist dem pädagogischen Qualitätsmanagement ein Kapitel gewidmet. Hier werden Kriterien pädagogischer Qualität vorgestellt und Orientierungen zum Thema Qualitätsentwicklung und -sicherung gegeben.³⁶ Ebenfalls werden die klassischen vier Qualitätsdimensionen Organisations-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität angeführt. Zur Qualitätsentwicklung werden beispielhaft die Instrumente Konzeptionsentwicklung, Selbst- und Fremdevaluation sowie Fort- und Weiterbildung angeführt. Fremdevaluation könne durch „sogenannte ‚kritische Freunde‘“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2019c, S. 278) durchgeführt werden und schließe an die Selbstevaluation an, wobei die Verantwortung im Fall der Fremdevaluation

³⁵ Siehe auch Kapitel 4.1.

³⁶ Bezugspunkt ist die Tietz'sche Qualitätskonzeption: Unter guter pädagogischer Qualität werden Angebote und Aktivitäten verstanden, die „das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung aller Kinder und Jugendlichen sowie die Familien bzw. Erziehungsberechtigten in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2019c, S. 267)

bei den Vertreter*innen der Einrichtung liege. Als Beispiel für ‚kritische Freunde‘ werden „Kolleg*innen anderer Bildungsinstitutionen“ erwähnt. Von Fremdevaluationen unterschieden werden externe Evaluationen, die dem „Systemmonitoring“ dienen und anhand festgelegter Standards durch Dritte durchgeführt werden (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2019c, S. 279). Fachberatung wird lediglich in Bezug auf Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals erwähnt, als zusätzliche Unterstützung, was angesichts des gesetzlich bestimmten Stellenwerts der Fachberatung für die Qualitätsentwicklung und -sicherung in Kindertagesstätten verwundert.

Als Felder der Qualitätsentwicklung werden benannt:

- pädagogisch Tätige als Lernende,
- Beobachtung und Dokumentation,
- Teamleitung und Teamarbeit sowie
- Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.

Zudem werden konkrete Kompetenzen aufgeführt, die es im Hinblick auf die Qualitätsfelder zu erwerben gilt.

In den 17 qualitativen Interviews mit Fachkräften, Leitungskräften und einer Fachberatungskraft im Rahmen der Studie zur Novellierung des Kita-Gesetzes 2010 (Kreikenbom et. al, 2013) zeigte sich, dass Selbstevaluationen sich zum Zeitpunkt der Befragungen (Herbst 2012) in den Thüringer Kindertageseinrichtungen offenbar noch im Anfangsstadium befinden. Laut den Autor*innen bestehe diesbezüglich erheblicher Nachholbedarf. Zu Qualitätsentwicklung bzw. -management in den Einrichtungen liegen darüber hinaus auf der Prozessebene offenbar derzeit keine Daten vor.

Im Zuge des Länderreports Frühkindliche Bildungssysteme 2015 (Bock-Famulla et al., 2015) wurden Mitarbeiter*innen der für die Kindertagesbetreuung zuständigen Landesministerien zu den landesspezifischen Vorgaben für die Evaluation der pädagogischen Praxis per Fragebogen befragt. Die Vertreter*innen des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport hätten der Aussage zugestimmt, dass es eine landeseinheitlich geregelte Verpflichtung zur Evaluation der pädagogischen Qualität in KiTas gibt, die über die Anforderungen in § 22a SGB VIII hinausgehen. Zudem wurde offenbar von Seiten des Ministeriums erklärt, dass in Thüringer Einrichtungen sowohl interne als auch externe Evaluationen durchzuführen sind. Ferner gebe es in Thüringen landesseitige Regelungen für die einzusetzenden Verfahren.

Auch nach umfassender Recherche kann nicht nachvollzogen werden, inwiefern die Thüringer Landesregelungen über die Anforderungen nach § 22a SGB VIII hinausgehen.³⁷ Auch können die zustimmenden Aussagen, in Thüringer Kindertageseinrichtungen seien sowohl interne als auch externe Evaluationen durchzuführen, wobei die einzusetzenden Verfahren landesseitig fest geregelt seien, nicht nachvollzogen werden. Nach unserem Erkenntnisstand wird in Thüringen in Bezug auf Qualitätsentwicklung, -sicherung und -management in Kindertagesstätten vor allem auf das Instrument der Selbstevaluation gesetzt, wofür laut Gesetz zuvörderst die Kita-Leitungen zuständig sind, die dabei von den Fachberatungen unterstützt werden sollen. Diese Regelungen gehen aus unserer Sicht weder über die in § 22a SGB VIII formulierten Anforderungen hinaus, noch sind Kindertageseinrichtungen zur externen Evaluation verpflichtet, wie es etwa in Berlin tatsächlich der Fall ist.

Überblick Organisations- und Managementqualität des Thüringer FBBE-System

Thüringer Kindertagesstätten sollen laut ThürKigaG von besonders geeigneten pädagogischen Fachkräften geleitet werden, die eine mindestens dreijährige einschlägige Berufstätigkeit vorweisen können. Circa jede dritte Leitungskraft ohne Tätigkeit im Gruppendienst verfügt über einen akademischen Abschluss und jede fünfte Leitungskraft mit anteiligen Leitungsaufgaben. In so gut wie allen Kindertageseinrichtungen in Thüringen gibt es vertraglich vereinbarte Zeiten für Leitungsaufgaben, die im Bundesvergleich pro Mitarbeiter*in leicht überdurchschnittlich hoch sind, pro Kind jedoch leicht unter dem Durchschnitt liegen. Die gesetzliche Deckelung der Stundenkapazitäten für Leitungskräfte auf maximal 1,5 Vollbeschäftigteneinheiten ist in der Praxis für große Einrichtungen ein Problem. Thüringen setzt in Bezug auf Qualitätsentwicklung, -sicherung und -management vorrangig auf Selbstevaluation in Verantwortung der Kita-Leitungen und Fachberatungen. Zur Umsetzung von Prozessen der Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen liegen derzeit offenbar keine Daten vor.

³⁷ Laut § 22a SGB VIII sollen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe die Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln. Als geeignete Maßnahmen werden die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption und der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation angeführt.

3.4 Kontextqualität

3.4.1 Ausbildungsstrukturen und -formate

In Thüringen wird der Großteil des Personals aktuell an Fachschulen im Fachbereich Sozialwesen (Fachrichtung Sozialpädagogik) ausgebildet (Thüringer Landesamt für Statistik, 2020). Für den Besuch einer solchen Fachschule sind die Fachoberschulreife und der Abschluss einer mindestens zweijährigen einschlägigen Ausbildung an einer Berufsfachschule Mindestvoraussetzung. Dabei handelt es sich um Assistenten- und Helferausbildungen im sozialen oder gesundheitlichen Bereich.

Die Ausbildung zur Erzieher*in in Thüringen ist insofern – wie auch in anderen Bundesländern – formal eine Weiterbildung. Sie erfolgt in der Regel in Vollzeit und dauert drei Jahre. Sie gliedert sich in einen praktischen und einen theoretischen Teil. Der praktische Anteil der Ausbildung wird durch mehrere Praktika abgedeckt. Insgesamt werden 1.520 Stunden in der Praxis verbracht. Die überwiegende Mehrheit der Auszubildenden bekommen für ihre Praxiszeiten keinen Lohn. Zudem muss in der Regel Schulgeld bezahlt werden.

Die Ausbildung kann in drei Varianten absolviert werden: vollzeitschulische Ausbildung, berufsbegleitende teilzeitschulische Ausbildung sowie die vergütete praxisintegrierte Ausbildung.

Praxisintegrierte Ausbildung

Das gesetzlich verankerte praxisintegrierte Ausbildungsformat für Erzieher*innen in Thüringen soll durch das zweistufige Modellprojekt („PiA-TH“) beworben und für Auszubildende und Träger attraktiver gestaltet werden. Vorgesehen sind 60 Plätze 2020, insgesamt sollen 120 Plätze vergeben werden. Die Träger sollen Zuschüsse erhalten, um Auszubildende zu vergüten. Darüber hinaus werden die Auszubildenden in den Einrichtungen von Praxisanleiter*innen betreut, welche selbst als erfahrene pädagogische Fachkräfte tätig sind. Diese werden im Umfang von zehn Prozent der praktischen Ausbildungszeit und für die Besuche einschlägiger Fortbildungsveranstaltungen des Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien freigestellt. Der Bund förderte im Rahmen der Fachkräfteoffensive die Ausbildungsplätze im ersten Jahr zu 100 Prozent, im zweiten Jahr zu 70 und im dritten Jahr zu 30 Prozent. Die Förderung des Bundes im Rahmen der „Fachkräfteoffensive“ war zuvor für den zweiten Ausbildungsjahrgang überraschend ausgesetzt worden. Thüringen setzt 1,3 Prozent der Mittel aus dem „Gute-Kita-Gesetz“ ein, um die Förderung im zweiten und dritten Ausbildungsjahr jeweils auf wieder volle 100 Prozent aufzustocken.

Quereinstieg

Für Personen mit anderen – auch fachfremden – Ausbildungen gibt es Möglichkeiten des direkten Quereinstiegs in die Erzieher*innen-Ausbildung. Quereinsteiger*innen können offenbar häufig kein Aufstiegs-Bafög beantragen, da der Praxisanteil der Ausbildungsgänge im Vergleich zum Theorieanteil zu gering ist (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2020b).³⁸

3.4.2 Fort- und Weiterbildung

Für frühpädagogische Fachkräfte besteht laut § 19 ThürKigaG eine Fortbildungsverpflichtung. Der jeweilige Arbeitgeber hat die Fachkräfte für mindestens zwei Arbeitstage jährlich zur fachlich qualifizierten Fortbildung entsprechend den pädagogischen Konzepten der Einrichtung freizustellen. Der Träger hat den Fachkräften die Teilnahme an der Fortbildung zu ermöglichen und die Kosten zu tragen.

Gemäß ThürKitaG ist die Bereitstellung angemessener Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte Aufgabe des Landes und der Träger. Das Land kommt dieser Aufgabe dadurch nach, dass es die Qualifizierung des Unterstützungssystems nach Maßgabe des Landeshaushalts fördert und selbst über das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThLLM) in kleinerem Rahmen Fortbildungen anbietet. Außerdem gibt es ergänzende Weiterbildungen, die bspw. im Kontext des Thüringer Landesprogramms für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit und nach europäischen Programmen gefördert werden (insbesondere ESF). Zudem bieten viele verschiedene anerkannte Träger der Erwachsenenbildung Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Kindertageseinrichtungen an. In diesem Bereich kooperiert der Dachverband der anerkannten Weiterbildungsanbieter (LOFT) mit dem ThLLM. Die Angebote des ThLLM richten sich an eingeschränkte Zielgruppen; zum einen sind dies Hochschulabsolvent*innen, die für einen Zugang zum Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung einen Nachweis der methodisch-didaktischen Befähigung benötigen. Die hierfür aufgelegte Qualifizierungsmaßnahme umfasst zehn Seminare und schließt mit einem Zertifikat ab. Zum zweiten gibt es auch Qualifizierungsangebote für Fachberatungen.

Die fachlichen Empfehlungen für Fort- und Weiterbildungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (vom 15. Januar 2015) des Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und

³⁸ Als förderfähig geltende Vollzeitausbildungen gemäß Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) müssen an mindestens 70 Prozent der Wochen eines Ausbildungsjahres an jeweils vier Werktagen mindestens 25 Unterrichtsstunden vorsehen. Bei Erzieher*innenausbildungen liegt der Praxisanteil jedoch offenbar meist über den verbleibenden 30 Prozent.

Sport sind auf die Inhalte des Thüringer Bildungsplans abgestimmt, aber noch nicht an die novellierte Fassung des Kindergartengesetzes von 2018 angepasst. Die Publikation entstand im Rahmen einer Arbeitsgruppe, in deren Rahmen Vertreter*innen der Thüringer Spitzenverbände sowie der Erwachsenenbildung vertreten waren. Betont wird, dass der Fokus der Fort- und Weiterbildungen auf der „Stärkung der Persönlichkeit und der Fachkompetenzen“ der Fachkräfte liege, wohingegen die reine Wissensvermittlung in den Hintergrund treten solle. Zielgruppe sind Einrichtungsleitungen, Träger und Fachberater*innen. Die Empfehlungen sollen explizit einen Beitrag zur Professionalisierung und Qualitätsentwicklung leisten und Akteure der frühen Bildung bei der Erstellung eigener Fortbildungskonzeptionen unterstützen.

Inwiefern die empfohlenen Konzeptionen zur Organisation von Fort- und Weiterbildungen in den Einrichtungen vorliegen, welche Fort- und Weiterbildungen von den Fachkräften tatsächlich besucht werden, wie also die Prozesse rund um das Thema Fort- und Weiterbildung sich in der Praxis tatsächlich darstellen, ist bis dato offenbar nicht einrichtungs- bzw. trägerübergreifend erfasst.

3.4.3 Fachberatung

Laut § 11 ThürKigaG hat der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe das Angebot einer bedarfsgerechten Fachberatung zu gewährleisten. Aufgabe der Fachberatung ist es laut Kindergartengesetz, Träger, Fachkräfte und Tagespflegepersonen bei der Qualitätsentwicklung zu unterstützen und dabei aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zu berücksichtigen. Sie soll insbesondere Reflexions-, Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in der Praxis der Kindertagesbetreuung einleiten, Fachwissen mit dem pädagogischen Personal erarbeiten und den Theorie-Praxis-Transfer unterstützen. Träger von Fachberatung können sowohl örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe als auch anerkannte Träger der freien Jugendhilfe sein, wobei die freien Träger entsprechend des Subsidiaritätsprinzips Vorrang haben sollen. Die näheren Aufgaben der Fachberatung sind zudem in der § 4 ThürKitaVO geregelt.

Fachberatungen sollen über ähnliche Abschlüsse wie Kita-Leitungskräfte verfügen und außerdem über eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung, wovon mindestens drei Jahre in einer Kindertageseinrichtung verbracht worden sein sollen.

Von 1999 bis 2002 lief das Modellprojekt „Fachberatung in Thüringen“ (1999-2002). Mit der Novellierung des Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetzes 2010 wurde Fachberatung in Thüringen erstmals gesetzlich verankert. Mit der Neufassung des ThürKitaG (2017) wurden der rechtliche Rahmen für Fachberatung in Thüringen angepasst und die Finanzflüsse genauer geregelt (Schröter, 2019). Das

Land zahlt einen pauschalen Beitrag von 30 Euro für die Fachberatung pro Kind und Jahr. Der Finanzfluss erfolgt über die Jugendämter.

Die Fachberatung in Thüringen zeichnet sich in der Praxis aus durch einen hohen Diversifizierungsgrad. Je nach Region gibt es demnach verschiedene Herangehensweisen und somit Fachberatungsstrukturen. Laut Schröter (2019) wird Fachberatung in Thüringen häufig von den Spitzenverbänden der freien Wohlfahrt angeboten (AWO, Diakonie, Caritas, DRK, Paritätischer Wohlfahrtsverband), vereinzelt auch von einzelnen Trägern. Zum Teil übernehmen die örtlichen Träger der Jugendhilfe eine Koordinierungsfunktion. Die Landespauschale werde in verschiedenen Regionen unterschiedlich zwischen öffentlichen und freien Trägern verteilt.³⁹

Aufgrund verschiedener Regulierungsgrundlagen, Projektimpulse und Finanzierungsquellen kommt es zu strukturellen und personellen Überlagerungen im Bereich der Fachberatung:

Variante 1	die reguläre Fachberatung nach § 11 ThürKigaG, entsprechend der dargestellten Regularien.
Variante 2	die kindbezogene Fachberatung nach § 8 Abs. 3 ThürKigaG im Rahmen der Betreuung von Kindern mit besonderem Förderbedarf. Hier werden z.B. kollegiale Fallberatungen, Beratungen einzelner Fachkräfte und weitere Unterstützungsmaßnahmen des pädagogischen Personals finanziert.
Variante 3	Fachberatung im Rahmen des Bundesprogramm SprachKitas. Etwa jede 5. Kita in Thüringen nimmt am Bundesprogramm SprachKitas teil. Die Einrichtungen sind jeweils in Verbänden mit je 10-15 Kitas vernetzt. Ein solcher Verbund wird jeweils von einer Fachberatungskraft unterstützt, die etwa Verbundtreffen, Qualifizierung von Fachkräften und Beratung organisiert.
Variante 4	Prozessbegleitung im Rahmen des ThEKiz-Programms, die zwar nicht als ‚Fachberatung‘ bezeichnet werden, aber tlw. ähnliche Aufgaben in den Kindergärten übernehmen.
Variante 5	(ab 06/2021): Prozessbegleitung im Rahmen des Modellprojekts "Vielfalt vor Ort begegnen – Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen mit komplexen Bedarfen“. Es sollen zusätzliche Mittel für die Fachberatung bereitgestellt werden, die voraussichtlich ab Mitte 2021 für etwa 130 Kindergärten zur Verfügung stehen.

Tabelle 3: Parallelität von Fachberatungsstrukturen im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Thüringen

Zum Teil werden die verschiedenen Beratungsleistungen von Menschen in Personalunion übernommen. Es ist aber auch möglich, dass sie von verschiedenen Personen realisiert werden. Das heißt: Wenn ein Kindergarten in Thüringen die reguläre Fachberatung etwa beim Paritätischen Bund in

³⁹ Bezüglich des gesetzlich verankerten Subsidiaritätsgebotes kam es in den vergangenen Jahren offenbar zu verschiedenen Klagen freier Träger aufgrund des fehlenden Einbezugs derselben in Aufgaben der Fachberatung, wobei aktuell noch zwei Klagen laufen. Den klagenden Trägern wurde dabei nach Aussage Schröters (Referent für Kindertageseinrichtungen, Der Paritätische Thüringen) bis dato in jedem Fall Recht gegeben.

Anspruch nimmt, die Beratung für Kinder mit besonderem Förderbedarf bei einem freien Träger, zudem noch am Bundesprogramm SprachKita, am ThEKiz-Programm und ab 2021 an dem Modellprojekt „Vielfalt vor Ort“ teilnimmt, könnten fünf verschiedene Akteure die Kita beraten, was wiederum mit einem nicht unerheblichen Mehraufwand in Sachen Verwaltung und Koordination für die Fachkräfte vor Ort einhergehen kann.

Die im Jahr 2010 festgelegte und seitdem nicht veränderte Landespauschale von 30 Euro pro Kind und Jahr führt in der Praxis zu einer Unterdeckung der Personalkosten, die entsprechend der Tarifverhandlungen steigen und zudem auch individuell mit höheren Erfahrungsstufen zunehmen. Das heißt: Je länger eine Person in Thüringen als Fachberater*in tätig ist, desto mehr Einrichtungen müssen beraten, Stunden reduziert oder andere Finanzierungsquellen aufgetan werden, um die steigenden Personalkosten zu decken. Aufgrund der relativ hohen Zugangsbedingungen komme es laut Schröter (2019) bereits jetzt zu Problemen, qualifiziertes Personal für die Fachberatung zu finden.⁴⁰ Den hohen Anforderungen bezüglich des Qualifikationsniveaus stünden zudem nicht ausreichend Ausbildungs- und Fort- und Weiterbildungsstrukturen gegenüber.⁴¹

Statistische Erhebungen für den Fachberatungsbereich in Thüringen konnten im Rahmen der Recherche für das vorliegende Gutachten nicht vorgefunden werden.

3.4.4 Förderung innovativer Konzepte

Förderung von Modellprojekten

Das Ministerium kann laut § 32 ThürKigaG Modellprojekte in der Kindertagesbetreuung unterstützen und anregen, die der Erprobung besonderer pädagogischer Konzepte und Handlungsansätze sowie von Organisationsstrukturen dienen. Die Modellprojekte sollen auf die Übertragbarkeit ihrer Ergebnisse hin ausgewertet werden. Das Land gewährt den Trägern einen Zuschuss für Modellprojekte nach Maßgabe des Landeshaushalts.

⁴⁰ Praxisvertreter*innen berichten, dass für Absolvierende kindheits- oder sozialpädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Studiengänge das Berufsfeld Fachberatung interessant ist, jedoch der Zugang erschwert bzw. versperrt ist, da eine mehrjährige Berufstätigkeit in Kindertagesstätten als Erzieher*in vorausgesetzt wird, die für Absolvent*innen mit Masterabschluss aufgrund der Arbeitsbedingungen und schlechten Bezahlung wiederum nicht besonders attraktiv ist.

⁴¹ Weiterbildung für Fachberater*innen werden in Thüringen offenbar ausschließlich vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien angeboten. Dabei gäbe es kaum Auswahlmöglichkeiten, häufig würden die Weiterbildungen zudem auch abgesagt.

Thüringer Eltern-Kind-Zentren (ThEKiZ)

Im Rahmen des Projekts „Thüringer Eltern-Kind-Zentren“ wird seit 2015 die Entwicklung von Kindertagesstätten zu Eltern-Kind-Zentren gefördert. Thüringer Eltern-Kind-Zentren sollen sich durch eine besondere Familien- und Sozialraumorientierung auszeichnen. Als Modellprojekt 2010 bis 2014 in zehn Kitas gestartet, befinden sich aktuell 56 Kindertageseinrichtungen in der ThEKiZ-Landesförderung.

Das Modellprojekt ThEKiZ wurde unter Federführung von Frau Prof. Dr. Reißmann der FH Erfurt wissenschaftlich begleitet. Die Begleitung erfolgte im Wesentlichen im Rahmen von Fragebogenerhebungen zu verschiedenen Themenschwerpunkten (Fortbildungen, Prozesse, Strukturen, Angebote) und zweier Masterarbeiten (2014). Die wesentliche Erkenntnis ist, dass im Rahmen des Modellprojekts positive Erfahrungen vorherrschen, vielfältige neue Strukturen und Angebote geschaffen wurden, dabei unterschiedliche Wege gegangen werden und die Familienorientierung (aus Perspektive der Fachkräfte) insgesamt zugenommen hat.

Auf das Modellprojekt folgte die nachhaltige Verankerung als „Landesstrategie ThEKiZ“, in dessen Zuge die Förderung nicht nur verstetigt wurde, sondern 2015 auch die Servicestelle „Thüringer Eltern-Kind-Zentren“ eröffnete. Ihr Auftrag ist die überörtliche Koordinierung, Vernetzung und Beratung im Sinne der Landesstrategie sowie die fachlich inhaltliche Begleitung und Beratung der Einrichtungen auf dem Weg zum ThEKiZ. Seit 2018 wurden die ThEKiZ-Einrichtungen durch ein Sonderprogramm mit zusätzlichen 1,5 Mio. Euro jährlich gefördert. Seit Oktober 2018 befindet sich die Servicestelle in Trägerschaft des Felsenweg-Institutes der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie.

Ab 2019 erfolgte die Einbindung der ThEKiZ in das „Landesprogramm Solidarisches Zusammenleben der Generationen“ (LSZ), womit die Interessen der ganzen Familie in den Blick genommen und gefördert werden sollen. In dem Zusammenhang sollen vorhandene Angebote für Familien gestärkt und neue Impulse gesetzt werden. Die ThEKiZ-Einrichtungen, die bereits 2017 und 2018 im Rahmen der Richtlinie ThEKiZ gefördert wurden, werden ab dem Haushaltsjahr 2019 im Sinne eines Bestandsschutzes zur Richtlinie LSZ zugeordnet. Im Landeshaushalt 2019 standen über das Sonderprogramm ThEKiZ zusätzliche 1,5 Mio. Euro für die Entwicklung neuer Kitas zu Thüringer Eltern-Kind-Zentren zur Verfügung. Im Zuge der Entwicklung des Landesprogramms soll in den kommenden Jahren eine Aktualisierung des ThEKiZ-Konzepts erfolgen. Dabei sollen die konkreten Erfahrungen bei der Umsetzung des Programms berücksichtigt werden.

Die erklärten Ziele des Programms sind die Schaffung von bedarfsorientierten Angeboten für Familien, die kooperative Zusammenarbeit mit Akteuren im Sozialraum und die Professionalisierung der Haltung zu Eltern und Familien. Für die Einrichtungen, die sich auf dem Weg zum ThEKiZ machen stehen

umfangreiche Unterstützungsmaßnahmen bereit, von der Prozessbegleitung, die zielgerichtete Fachberatungsaufgaben in Bezug auf ThEKiZ übernehmen, über Fortbildungen, Inhouse-Schulungen, Leitungsfachtagungen sowie einer Weiterbildung zur Fachkraft „Thüringer Eltern-Kind-Zentrum“. Hierfür wurden sozifische Module und Curricula erarbeitet.

In den fachlichen Empfehlungen für ThEKiZ des Thüringer Ministerium für Bildung, Schule und Jugend sind zudem orientierende Begrifflichkeiten, Definitionen, Aufgaben und Ziele, Wirkungsziele, Handlungsziele, Schemata, Voraussetzungen, Arbeitsprinzipien und praktische Hinweise zur Angebotsentwicklung festgehalten. Darüber hinaus wird auch auf den Aspekt der Qualitätssicherung eingegangen. Dabei wird im Wesentlichen auf die kontinuierliche Selbstevaluation als Teil des Qualitätsentwicklungsprozesses in den Einrichtungen durch Dokumentation und Reflexion gesetzt.

Modellprojekt „Vielfalt vor Ort begegnen“

Thüringen verwendet zwölf Prozent der Mittel aus dem Gute-Kita-Gesetz-Fördertopf für das Modellprojekt „Vielfalt vor Ort begegnen – Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen mit komplexen Bedarfen“. Im Zuge der Bund-Länder-Vereinbarung wurden hierfür 21 Mio. Euro veranschlagt, davon 17 Mio. Euro Bundesmittel (80 Prozent) und 4 Mio. Euro Landesmittel (19 Prozent). Geplant ist die Umsetzung als Landesförderprogramm; die entsprechende Förderrichtlinie ist gegenwärtig in der Erarbeitung.

Mit Hilfe der Projektmittel sollen Kindertageseinrichtungen mit komplexen Bedarfen dabei unterstützt werden, auf standortspezifische Herausforderungen reagieren zu können. Gemäß Handlungsfeld § 10 des KiQuTG sind insbesondere Kinder und Familien mit „soziokulturellen und sozioökonomischen Herausforderungen oder diversen pluralen Lebenslagen“ adressiert, die bedarfssensibel und multiprofessionell begleitet werden sollen. Ziel ist eine nachhaltige Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Förderung eines inklusiven Umgangs mit Heterogenität in den Thüringer Kindergärten. Dafür sollen in den Einrichtungen jeweils Handlungsanforderungen identifiziert und bedarfsentsprechend individuelle Maßnahmen entwickelt, umgesetzt und evaluiert werden – unterstützt durch sowohl fachberaterische als auch wissenschaftliche Prozessbegleiter*innen.

Gemäß der Fachförderrichtlinie werden die Projektmittel auf vier Bereiche verteilt:



Abbildung 14: Projektfördersäulen „Vielfalt vor Ort begegnen“, eigene Darstellung.

Zur Schaffung zusätzlicher personeller Ressourcen in den ausgewählten Fördereinrichtungen mit komplexen Bedarfslagen gewährt das Land zuwendungsempfangenden Trägern pro Einrichtung einen Personal- und damit einhergehenden Sachkostenzuschuss von insgesamt bis zu 86.200 Euro. Jeder Träger ist berechtigt, maximal für drei Einrichtungen pro Gebiet Fördermittel zu beantragen. Fördervoraussetzung ist, dass die Träger in mindestens zwei der folgenden Bereiche mit standortspezifischen Herausforderungen konfrontiert sind:

Bereich 1: sozialraumbezogene Herausforderungen	Bereich 2: lebenslagenspezifische Herausforderungen	Bereich 3: kindbezogene Herausforderungen
Dazu zählen: multikulturelle, soziokulturelle und interreligiöse Diversität; Betreuung von Kindern aus Familien mit Fluchthintergrund; Betreuung von Kindern aus Wohngebieten/Regionen mit infrastrukturellen Defiziten und/oder mit vielfältigen Familienkulturen	Dazu zählen: Betreuung von Kindern in familiären Belastungssituationen (z.B. Erkrankungen, Suchtverhalten von Eltern, u.a.); Betreuung von Kindern aus Familien in sozioökonomischen Risikolagen (z. B. Kinderarmut); Betreuung von Kindern in prekären Lebensphasen (Familien mit Erziehungsbeistand in der Familie, getrenntlebende Familien, alleinerziehende Eltern, Pflegefamilien, u. a.)	Dazu zählen: Betreuung von Kindern mit besonderen Bedarfen aufgrund körperlicher Fähigkeiten/ Beeinträchtigungen, emotional-sozialer und/oder kognitiver Lernausgangslagen, Betreuung von Kindern mit speziellen individuellen Bedürfnissen und/oder Entwicklungsschwernissen aufgrund bestimmter erlebter (z. B. biografischer) Erfahrungen und/oder traumatischer Erlebnisse

Tabelle 4: Bereichsdefinitionen standortspezifischer Herausforderungen im Programm „Vielfalt vor Ort begegnen“

Die Einrichtungen sollen in Einrichtungsverbänden organisiert sein, die jeweils von trägerübergreifend arbeitenden Fachberatungskräften im Umfang von 20 Wochenstunden begleitet werden.⁴² Die Fachberater*innen sollen zudem an mindestens sechs Vernetzungstreffen und am Qualifizierungsprogramm der wissenschaftlichen Begleitung teilnehmen.

Die Aufgaben der wissenschaftliche Begleitung (Säule 3), die von einer Thüringer Hochschule durchgeführt werden soll, sind a) die Entwicklung und Umsetzung eines Fortbildungscurriculums, b) die Begleitung der Steuerungsteams in den Einrichtungen und c) Evaluation der Prozess- und

⁴² Die Höhe der Projektmittel für zusätzliche Fachberatungsressourcen (Säule 2) richtet sich nach der Anzahl der Einrichtungen je Einrichtungsverbund; sie werden je betreuender Einrichtung als Zuschuss den Trägern der Fachberatung gewährt.

Wirkungsqualität des Projekts, wobei der Hauptfokus auf der Wirkung der (von der Hochschule selbst entwickelten) Fortbildung bzw. Qualifizierung von Fachkräften liegen soll.

Die Träger der Kindertagesstätten sowie Fachberatung und die Hochschule erhalten zudem weitere Zuschüsse für projektbezogene Sachkosten⁴³.

Der Start des Modellprojekts war ursprünglich für Januar 2020 und ist derzeit für Juni 2021 geplant. Bis zu 130 Thüringer Einrichtungen sollen die Projektmittel zu Gute kommen. Das Programm soll zu Ende Mai 2023 abgeschlossen sein.

Bundesprogramm Sprach-Kitas

Eine nicht unbeträchtliche Anzahl Kitas in Thüringen nimmt am Bundesprogramm Sprach-Kitas teil. Laut dem Zwischenbericht der Programmevaluation lag der Anteil in Thüringen 2017 bei 12 Prozent. Die Projektwebseite weist aktuell 220 Thüringer Einrichtungen aus (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend), was einem Anteil von 16,5 Prozent entspräche.

Im Rahmen des Programms können zusätzliche Fachkräfte in den teilnehmenden Einrichtungen eingestellt werden, es gibt zusätzliche Fachberatungsressourcen und ein Sprach-Fachberatungsnetzwerk der LIGA der freien Wohlfahrtspflege in Thüringen. In Thüringen wird laut Programmevaluation das Programm durch eine feste Ansprechpartnerin kontinuierlich begleitet. Zudem werden regelmäßig Fachtage veranstaltet. Die Evaluation der Wirkungen stützt sich auf Einschätzungen von Einrichtungsteams, Sprach-Fachkräften, Sprach-Fachberatungen und Eltern. Als positive Wirkungen werden u.a. die einrichtungs- und trägerübergreifende Multiplikation der Erfahrungen und Erkenntnisse, die professionelle Unterstützung der Einrichtungen und Fachkräfte. Insbesondere die zusätzliche Fachkraft werde als wertvoll eingeschätzt. Besonders wirksam habe sich das Programm „bei der Arbeit mit Familien nichtdeutscher Herkunft und bei der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichsten Bedarfen gezeigt“ (Bund-Länder-Steuerungsrunde, 2019, S. 48).

Die Absicherung der fachlichen Entwicklung, die im Bundesprogramm Sprach-Kitas angestoßen und erreicht wurde und der Erhalt der bisher aufgebauten Strukturen und Kompetenzen wird nach Einschätzung der zuständigen Vertreter*innen in der Bund-Länder-Steuerungsrunde angestrebt und

⁴³ z.B. Hilfsmitteln bzw. Materialien, technische Ausstattung, zielgerichtete Coachings oder Fachtagungen.

u.a. dadurch gesichert, dass die Inhalte in die Einrichtungskonzeptionen überführt wurden und das Bundesprogramm selber auf Nachhaltigkeit angelegt war, u.a. durch Publikationen.

3.4.5 Evaluation und Forschung in Thüringer Kindertagesstätten

Forschungs- bzw. Evaluationsvorhaben können Aufschluss über die tatsächlichen Prozesse in den Kindertageseinrichtungen geben, jenseits der präskriptiv-textualen Ebene von Gesetzen und Verordnungen. In Thüringen wurden und werden vereinzelt kleinere Evaluations- bzw. Forschungsprojekte realisiert, vor allem im Zusammenhang mit Modellprojekten bzw. -programmen. Auffällig ist, dass bis dato realisierte Projekte in Thüringen häufig auf strukturelle Aspekte (also die Ebene der Strukturqualität⁴⁴) fokussieren, während interaktiv-prozessuale Dimensionen kaum adressiert werden. Ebenso gibt es keine systematische Erfassung wichtiger kindlicher Entwicklungsparameter; so wird nach Angabe des deutschen Bildungsservers in Thüringen – als neben Sachsen-Anhalt einziges Bundesland – derzeit⁴⁵ offenbar keine landesweite Sprachstandserhebung durchgeführt (Völkerling, 2020).

Im Gute-Kita-Gesetz sind Monitoring und Evaluation fest verankert (§ 6 Abs. 1 KiQuTG). Demgemäß führt der Bund jährlich ein länderspezifisches sowie länderübergreifendes Monitoring durch und veröffentlicht einen Monitoringbericht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2020a). Zudem wird der Bund die Wirksamkeit des Gesetzes evaluieren, wobei die Länder zur kooperativen Mitwirkung verpflichtet sind. Im Rahmen des Vertrags zwischen Bund und Freistaats zur Umsetzung des Gute-Kita-Gesetzes wurde von Seiten des Landes die Situation zur Qualität und Teilhabe in der Kindertagesbetreuung sowie eine Analyse der Ausgangslage in ausgewählten Handlungsfeldern dargestellt. In dem Zusammenhang wurden im wesentlichen die oben bereits erläuterten vorhandenen Strukturen im Land Thüringen beschrieben und Handlungsbedarfe und Maßnahmen abgeleitet.

Auch das Modellprojekt „PiA-TH“ soll von Seiten der Bewilligungsbehörde evaluiert werden. Die Träger sind verpflichtet, sich an der Evaluation zu beteiligen und entsprechende Daten bereitzustellen. Die Evaluation soll entsprechend der mit dem Projekt anvisierten Ziele erfolgen und Grundlage für Überlegungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte im Rahmen der AG „Zukunft Kindertagesbetreuung“⁴⁶ bilden. Als Indikatoren gelten die Anzahl der Absolvierenden in der

⁴⁴ Siehe Kapitel 1.

⁴⁵ Stand 22.10.20.

⁴⁶ Die „AG Zukunft Kindertagesbetreuung“ hat sich im Sommer 2019 als Gremium von Vertreter*innen der Landesregierung und den wichtigen Akteure der frühkindlichen Bildung in Thüringen konstituiert (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2019a). Zu den Mitgliedern zählen der Gemeinde- und Städtebund, der Thüringische Landkreistag, die Liga der

Vollzeitausbildung, die Anzahl der an den beteiligten Fachschulen auf ihre Eignung getesteten Bewerber*innen, die Gewinnung zusätzlicher Zielgruppen für die Ausbildung, der Vergleich wesentlicher Merkmale der praxisintegrierten Ausbildung und der konsekutiven Ausbildung in Bezug auf Praxisbezug, Kompetenzerwerb und Anleitung sowie das Fortbestehen und die Ausgestaltung der Beschäftigungsverhältnisse nach Ausbildungsende. Ziel ist es, gemeinsam mit den Trägern Lösungen für die flächendeckende Etablierung einer vergüteten praxisintegrierten Ausbildungsform sowie deren Finanzierung zu erarbeiten. Genauere Informationen zum methodischen Vorgehen und Durchführung der Evaluation sind derzeit nicht verfügbar.

Zur Konzeption des Modellprojekts „Vielfalt vor Ort begegnen – professioneller Umgang mit Heterogenität in Kindertageseinrichtungen“ gehört zentral die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation, die von einer Hochschule mit früh- bzw. kindheitspädagogischem Schwerpunkt durchgeführt werden soll. Hierfür sollen im Zuge eines Forschungsprojekts Prozess- und Wirkungsqualität der Projektmaßnahmen untersucht werden. Fokussiert werden soll insbesondere die Wirkung der Fortbildung bzw. Qualifizierung der Fachkräfte, die von Seiten der Hochschule zu entwickeln ist.

Auch im Zuge der Erarbeitung des Bildungsplanes bis zehn und später bis 18 Jahre wurden Praxisvertreter*innen einbezogen. Im Rahmen einer Evaluation der Universität Jena erfolgte eine Praxiserprobung und Fragebogenbefragungen mit 111 Praxispartner*innen. Im Rahmen der Weiterentwicklung des Bildungsplans wurden im Rahmen von Seminaren und Abschlussarbeiten an der Universität Jena kleinere Forschungsprojekte mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, etwa zu Gelingensbedingungen für die Implementierung des Bildungsplans, durchgeführt.

Eine aktuelle Befragungsstudie von Karing & Beelmann (2019), an der sich 227 Thüringer Kindertageseinrichtungen beteiligten, gibt Aufschluss über Präventionsaktivitäten im Setting Kita und über die Implementationsbedingungen (Merkmale der Programmdurchführenden, Zielgruppe und Kontextbedingungen wie Trägerschaft, Einrichtungsgröße u.a.m.) und Herausforderungen, unter denen Präventionsarbeit stattfindet. Die Mehrzahl der genannten Programme fokussierte auf Sprachförderung und Gesundheitsförderung in den Bereichen Ernährung und Bewegung.

Freien Wohlfahrtspflege, der Landesverband für Kindertagespflege, die Landeselternvertretung, die Gewerkschaften GEW und ver.di sowie das bischöfliche Ordinariat und von Seiten der Landesregierung das Bildungsministerium, die Staatskanzlei, das Finanzministerium, das Ministerium für Inneres und Kommunales sowie das Ministerium für Migration, Justiz und Verbraucherschutz. Das erklärte Ziel des Gremiums ist es, die Qualitätsentwicklung in den Kindergärten kontinuierlich zu unterstützen und gemeinsam Zielstellungen zu erarbeiten.

Weitere Beispiele sind etwa die Evaluationsstudie der Wirkungen der ‚Thüringer Familienoffensive‘ (Opielka et al., 2009) unter Beteiligung der FH Jena und der Friedrich-Schiller-Universität Jena, die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des TransKiGs-Teilprojekts Thüringen mit dem Ziel der Optimierung der Übergänge zwischen Kindergarten und Schule, realisiert durch die HS Fulda (Lingenauber & Niebelschütz, 2010) oder auch regionale Projekte wie etwa die Evaluation von Bundes- sowie regionalen Sprachförderungsprogrammen in Jenaer Kitas (Fieber-Martin & Raudies, 2012), durchgeführt durch das Organisationsberatungsinstitut Thüringen.

Die bereits erwähnte Studie des Thüringer Landesbüros der Friedrich-Ebert-Stiftung soll Praxiseinblicke bezüglich der Auswirkungen der Novellierung des Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetzes im Jahr 2010 geben. Im Herbst 2012 wurden in dem Zusammenhang 16 qualitative Interviews in acht Kindertagesstätten sowie ein Interview mit einer Fachberaterin geführt und im Hinblick auf Aspekte wie unter anderem die Umsetzung des Rechtsanspruchs und der neuen Betreuungsschlüssel, die Arbeit mit dem Bildungsplan bis (damals noch) zehn Jahre, Qualitätsmanagement, Qualifikation und Fortbildung oder auch die Arbeit mit Kindern mit Behinderung ausgewertet.

Im Auftrag des Thüringer Landesfördervereins Kindertagesstätten e.V., GEW und Verdi wurden im Zusammenhang mit der bereits mehrfach zitierten Studie des Arbeitsbereichs Arbeit-, Industrie- und Wirtschaftssoziologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena zur Fachkräftesituation in Thüringer Kindertagesstätten bis zum Jahr 2030 (Ehrlich, 2020) ebenfalls qualitative Befragungen von 21 Branchenakteuren zur Fachkräftesituation und aktuellen und künftigen Herausforderungen durchgeführt.

Überblick Kontextqualität des Thüringer FBBE-System

Die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieher*in kann in Thüringen in drei Varianten absolviert werden. Der Großteil des Personals wird derzeit an Fachschulen im Fachbereich Sozialwesen ausgebildet. Fröhpädagogischen Fachkräften stehen gesetzlich zwei Arbeitstage jährlich für Fort- und Weiterbildung zu, welche im Verantwortungsbereich von Land und Trägern liegen. Beim Unterstützungssystem der Fachberatung, dem eine hohe Relevanz für Qualitätssicherung und -entwicklung zugeschrieben wird, handelt es sich um ein in Thüringen stark ausdifferenziertes System, an dem viele verschiedene Akteure beteiligt sind. Die feste Landespauschale für die Fachberatung führt in der Praxis zu einer Unterdeckung der Personalkosten. Statistische Erhebungen für den Fachberatungsbereich in Thüringen liegen nicht vor. Thüringen fördert im Rahmen von Modellprojekten vor allem Kitas mit besonders komplexen Herausforderungen. Externe Evaluationen und Forschungsprojekte werden in Thüringen meist im Zusammenhang mit Fördermittelprojekten und in eher kleinem Umfang durchgeführt.

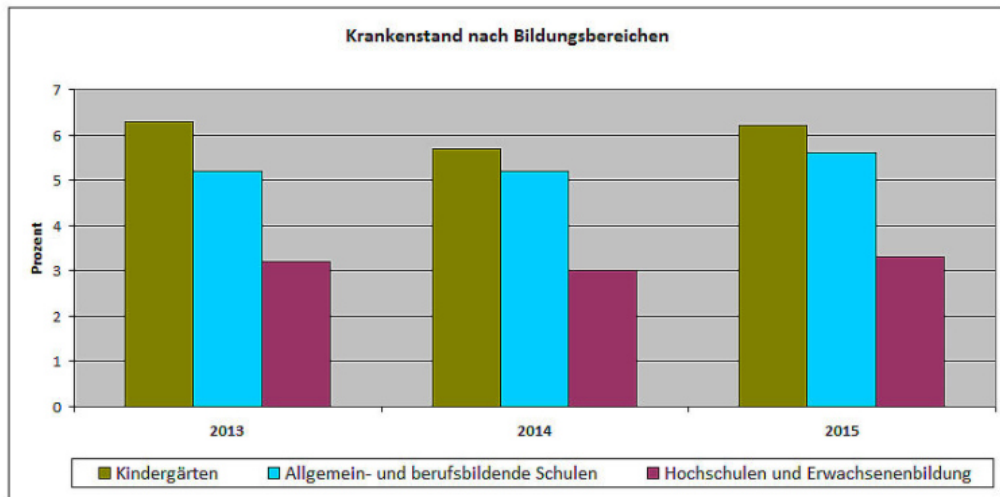
3.5 Gesundheit und Arbeitsfähigkeit der Fachkräfte

Laut § 6 Abs. 2 ThürKigaG und den fachlichen Empfehlungen zu den Aufgaben und Anforderungen an Träger und Leitungen von Kindertageseinrichtungen tragen die Träger die Verantwortung für die Gesundheitsfürsorge des frühpädagogischen Personals. So sollen u.a. Maßnahmen des Betrieblichen Gesundheitsmanagements in den Einrichtungen umgesetzt werden. Dabei können sie sowohl von Seiten der regionalen Krankenversicherungen als auch Unfallkassen Unterstützung erhalten, etwa in Form von Schulungen (etwa Rückenschule oder Stressbewältigung) bzw. Weiterbildungen.

In den fachlichen Empfehlungen zu den Aufgaben und fachlichen Anforderungen an Träger und Leitungen von Kindertageseinrichtungen (2018) des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport sind zum Thema Verantwortung für die Mitarbeiter*innengesundheit bestimmte Aufgaben eindeutig der Verantwortung des Trägers zugeordnet. Zunächst werden betriebliches Gesundheitsmanagement, eine kompetente und wertschätzende Begleitung der Leitung und der Fachkräfte und die Gewährleistung von Gesundheit und Sicherheit in der Einrichtung benannt, wobei insbesondere die Einhaltung gesetzlicher Auflagen (Gesundheits-, Hygiene- und Sicherheitsvorschriften) betont wird. Zudem finden die Meldepflichten entsprechend des Infektionsschutzgesetzes sowie Arbeitsschutz, Prävention und Mutterschutz Erwähnung. Darüber hinaus werden Folgemaßnahmen im Schadensfall aufgeführt.

Zum Gesundheitszustand und der Arbeitsfähigkeit – insbesondere krankheitsbedingten Ausfällen – des pädagogischen Personals in Thüringer Kindertagesstätten konnten im Rahmen der Recherche keine aktuellen umfassenden statistischen Erhebungen gefunden werden.

Eine Übersicht der GEW Thüringen aus dem Jahr 2016, basierend auf Daten der AOK PLUS, zeigt, dass der Krankenstand in Thüringer Kindergärten im Jahr 2015 im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen deutlich höher ausfällt (Kummer, 2016). Ferner lägen die Krankenstände im bundesweiten Vergleich aller Krankenkassen zum Bereich Erziehung und Unterricht bei der AOK PLUS in Thüringen deutlich höher.



Krankenstand nach Bildungsbereichen © GEW Thüringen

Abbildung 15: Krankenstände nach Bildungsbereichen (Kummer, 2016).

Laut Branchenatlas des BARMER Gesundheitsreports 2020 (Grobe & Frerk, 2020) waren die bundesweit im Bereich Kindertagesbetreuung beschäftigten im Jahr 2019 durchschnittlich 23,3 Tage arbeitsunfähig gemeldet. Der Wert liegt deutlich über dem Durchschnitt aller Berufstätigen (18,2 Tage). Auch im Vergleich zum Durchschnitt in der Branche Erziehung und Unterricht von 18,4 AU-Tagen liegen Erzieher*innen bundesweit über diesem Wert. Der Großteil der Fehlzeiten ist dabei auf psychische Erkrankungen zurückzuführen: Durchschnittlich 5,4 Tage waren Beschäftigte in diesem Segment 2019 aufgrund psychischer Leiden arbeitsunfähig gemeldet; der allgemeine Durchschnitt in der gesamten Bundesrepublik liegt mit 3,6 Tagen ebenfalls deutlich unter diesem Wert.

Diese Befunde decken sich mit Ergebnissen der Untersuchung der Universität Jena (Ehrlich, 2020), in der die befragten Branchenakteure auch zum Thema krankheitsbedingter Personalausfälle befragt wurden. Alle Befragten bezeichneten diese „als größte personalpolitische Herausforderung“ (Ehrlich 2020, S. 13). Die im Rahmen der gesetzlich angesetzten Minderungszeit zum Zeitpunkt der Studie veranschlagten 15 Prozent⁴⁷ für krankheitsbedingte Ausfälle werden von den Praxisvertreter*innen durchgehend als deutlich zu niedrig beurteilt. So wird von Ausfällen zwischen 30 und teilweise sogar 50 Prozent berichtet. Als Ursachen werden von den Praxisvertreter*innen steigende Arbeitsbelastungen und wachsende fachliche Anforderungen angeführt. Zudem wird auf das Fehlen von Altersmittelkohorten verwiesen, die nicht so stark von Langzeiterkrankungen betroffen seien wie älteres

⁴⁷ Inzwischen wurde der Anteil auf 18 Prozent erhöht, siehe Kapitel 3.1.

Personal und weniger häufig ausfielen als junge Fachkräfte. Die befragten Akteure berichten von teils starken Belastungszuständen.

Überblick Gesundheit & Arbeitsfähigkeit der frühpädagogischen Fachkräfte in Thüringen

Bundesweite Daten zur Gesundheit und Arbeitsfähigkeit von frühpädagogischen Fachkräften zeugen von einem überdurchschnittlich hohen Krankenstand im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Besonders häufig kommen Ausfälle aufgrund psychischer Leiden vor. Praxisvertreter*innen in Thüringen berichten von krankheitsbedingten Ausfallzeiten, die deutlich über den im Rahmen der gesetzlichen Minderungszeiten veranschlagten Prozentsatz liegen. Statistische Daten zu Gesundheit, Arbeitsfähigkeit bzw. krankheitsbedingten Ausfallzeiten liegen für das frühpädagogische Personal in den Thüringer Kindergärten derzeit nicht vor.

3.6 Pädagogische Prozessqualität und Ergebnisqualität

Zur tatsächlichen Prozessqualität in Thüringer Kindertageseinrichtungen liegen – sowohl auf der Ebene der globalen Prozessqualität als auch spezifischer der Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion – aktuell keine empirischen Daten vor. Ebenso fehlen Daten zu den Auswirkungen der Kindergartenarbeit auf die kindliche Entwicklung sowie einrichtungs- und trägerübergreifende Daten zur Elternzufriedenheit.

3.7 Prognostizierte Bevölkerungsentwicklung und Bedarfe in Thüringen

Prognosen über den zukünftigen Bedarf an Betreuungsplätzen im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung kommen für Thüringen je nach Autor*innengruppe zu unterschiedlichen Ergebnissen.

Laut der zweiten regionalisierten Bevölkerungsvorausberechnung bis zum Jahr 2040 des Thüringer Landesamts für Statistik (Stand der Daten: 1.1.2019) wird die Entwicklung der Bevölkerung in Thüringen in Städten und Landkreisen unterschiedlich verlaufen. Vermutet wird, dass nur in den größeren Städten Erfurt und Jena geringe Bevölkerungszuwächse zu erwarten sind, während in allen anderen Regionen Verluste prognostiziert werden. Insgesamt wird ein Bevölkerungsverlust von etwa 13 Prozent bis zum

Jahr 2040 erwartet, der im Wesentlichen mit der zunehmenden Alterung bei gleichzeitigem Geburtenrückgang erklärt wird.

Für die Kindertagesbetreuung 2040 wird im Rahmen der Bevölkerungsvorausrechnung ein Rückgang um 1/5 der betreuten Kinder prognostiziert. In den Städten Erfurt, Jena, Gera und Eisenach werden verhältnismäßig geringe Rückgänge der zu betreuenden Kinder zwischen 6 und 15 Prozent erwartet. In anderen Regionen könne die Zahl jedoch um mehr als 30 Prozent sinken. Wenn es in den kommenden Jahren bzw. Jahrzehnten also zu einer Unterdeckung der Kinderbetreuungsangebote im Vergleich zur Nachfrage kommen sollte, ist diese aufgrund des starken Stadt-Land-Gefälles eher in den Thüringer Großstädten zu erwarten als in ländlichen Regionen.

Ehrlich (2020) argumentiert, dass die Bevölkerungsprognosen der Bevölkerungsvorausberechnung hinsichtlich der Geburtenraten als zu niedrig beurteilt werden. Er schätzt sie deutlich weniger rückläufig ein als von Seiten des Landesamts für Statistik prognostiziert. Ehrlich begründet dies damit, dass sich die Bevölkerungsprognosen im Rahmen vergangener Vorhersagen als „signifikant zu niedrig erwiesen“ hätten, „auch und gerade was die Anzahl an Kindern betrifft“ (Ehrlich, 2020, S. 39). So habe etwa die 2008 prognostizierte Kinderzahl in Thüringen für das Jahr 2018 tatsächlich um 55 Prozent höher gelegen. Für 2030 geht Ehrlich für den Freistaat insgesamt von in etwa gleichbleibenden Betreuungszahlen aus und beurteilt den Einfluss der zukünftigen Betreuungsquote auf den Personalbedarf als wahrscheinlich gering.

Im Rahmen der Studie werden unterschiedlich modellierte Angebot-Nachfrage-Berechnungen in Bezug auf pädagogisches Personal für Kindertageseinrichtungen vorgestellt (Ehrlich, 2020). Dabei wird davon ausgegangen, dass bis 2030 in Thüringen etwa 6.000 zusätzliche Fachkräfte benötigt werden. Weiterhin wird angenommen, dass im selben Zeitraum gut 7.000 Erzieher*innen in Thüringen ausgebildet werden. Blicke also der Großteil der ausgebildeten Erzieher*innen im Bundesland, decke die Zahl der Absolvierenden (rechnerisch) den Fachkräftebedarf ab. Die Autoren der Studie halten dieses Szenario allerdings für nicht realistisch. Unter anderem gebe es bereits zum Zeitpunkt der Studie Fachkräfteengpässe. In einem weiteren Modell wird den Berechnungen zusätzlich ein verbesserter Personalschlüssel zugrunde gelegt und zudem von verbesserten Beschäftigungsbedingungen und höheren Absolvierendenzahlen ausgegangen. In toto würden in einem solchen Fall rund 19.000 zusätzliche Fachkräfte gebraucht. Damit gäbe es im Jahr 2030 in Thüringen eine Unterdeckung von rund 10.450 Fachkräften für den frühpädagogischen Bereich.

Rauschenbach et al. (2020) prognostizieren für Ostdeutschland im Rahmen ihrer jüngst veröffentlichten bedarfsorientierten Vorausberechnungen insgesamt Rückgänge der Kinderzahlen, sowohl im Bereich

der unter- als auch über dreijährigen Kinder: So wird für das Jahr 2030 mit einer Anzahl von noch 87 Prozent der altersgleichen Kinder unter drei Jahren im Vergleich zu Ende 2018 gerechnet. Für die über Dreijährigen wird zunächst ein moderater Anstieg bis 2021 angenommen. Bis 2030 wird dann mit einem Absinken auf 93 Prozent des Werts von 2018 gerechnet. In Ostdeutschland, so das Fazit der Autor*innengruppe, werde es also „kurzfristig höchstens noch zu geringen zusätzlichen Platzbedarfen kommen“ (Rauschenbach et al., 2020, S. 53). Zudem wird bemerkt, dass – sollten die Ausbildungszahlen stabil bleiben – die Personalbedarfe in Ostdeutschland vermutlich gedeckt werden können. Es wird allerdings auch darauf hingewiesen, dass sich die Zahlen regional unterschiedlich entwickeln können und insbesondere in Städten wie etwa Jena auch weiterhin mit steigenden Bevölkerungs- und Kinderzahlen gerechnet werden kann.

Überblick Bevölkerungsentwicklung und Betreuungsbedarf in Thüringen

Die Prognosen bzgl. der künftigen Bevölkerungsentwicklungen im Freistaat Thüringen bis 2030 bzw. 2040 sind widersprüchlich: Einerseits werden Rückgänge für Thüringen bzw. Ostdeutschland prognostiziert, andererseits wird insbesondere der erwartete Rückgang der Kinderzahlen angezweifelt. Der Einfluss der künftigen Bevölkerungsentwicklung auf Personal- sowie Platzmangel in Bezug auf das Thüringer System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung ist unsicher. Sehr wahrscheinlich sind regional unterschiedliche Entwicklungen: Im Gegensatz zu ländlichen Regionen ist in den Thüringer Großstädten nicht mit einem deutlichen Rückgang der Kinderzahlen und der damit einhergehenden Bedarfe an Betreuungsplätzen und Kita-Personal zu rechnen.

4.

Das Thüringer FBBE-System aus der Perspektive von Fachvertreter*innen

Am 13. Oktober 2020 fand auf Einladung der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Thüringer Landtag ein fachpolitischer Austausch zur Qualität und Qualitätsentwicklung der Kindertageseinrichtungen in Thüringen statt⁴⁸. Ziel der Veranstaltung war es, zentrale Herausforderungen und mögliche Lösungsansätze aus der Perspektive möglichst vieler Akteure im Feld frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung zu benennen und in einen ersten Austausch hierüber zu kommen. Prof. Dr. Viernickel hielt zu Beginn der Veranstaltung einen Impulsvortrag zum Thema „Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und ihre Effekte auf kindliche Entwicklung“⁴⁹.

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse des fachpolitischen Austauschs im Sinne von Positionierungen der Akteure überblicksartig zusammenfasst, zu denen diese in Form eines fünf- bis zehnminütigen Statements eingeladen wurden.

Der Einladung zum Fachgespräch folgten Vertreter*innen der Liga der Freien Wohlfahrtspflege in Thüringen (Astrid Exel vom DRK Landesverband Thüringen, Reimund Schröter vom Paritätischen Landesverband); Stephen Krumrey als Vertreter des Gemeinde- und Städtebunds Thüringen e.V.; Anke Mamat vom Thüringer Bündnis für Qualität in der Kindertagesbetreuung; Heike Leipold von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Thüringen, Referat Frühkindliche Bildung und Sozialpädagogik; Jens Daniel, Abteilungsleiter Soziales der Marie-Elise-Kayser Fachschule Erfurt; Patrick Ziegler für die Landeselternvertretung der Kindergärten in Thüringen; Kathrin Fleischer und Katrin Zwolinski vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien; Frau Dr. Margarita Stolarova vom Deutschen Jugendinstitut München/Landtagsfraktion Die Grünen Bayern sowie Thorsten Wolf, Fraktion Die Linke im Thüringer Landtag. Als Gastgeber*innen waren die Fraktionsvorsitzende von Bündnis 90/ Die Grünen, Astrid Rothe-Beinlich, und Tino Gaßmann, Referent für Bildung, Jugend, Asyl- und Migrationspolitik, anwesend.

⁴⁸ Einladung und Verteiler siehe Anhang.

⁴⁹ Präsentation im Anhang.

4.1 Stellungnahmen der eingeladenen Akteur*innen

4.1.1 Liga der Freien Wohlfahrtspflege in Thüringen

Die Vertreter*innen der Liga der Freien Wohlfahrtspflege in Thüringen zählten einen umfassenden Katalog an Maßnahmen auf, um die Qualität der Thüringer Kindertageseinrichtungen zu stärken:

- **Verbesserung des Personalschlüssels:** Verweis auf Unterscheidung Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relation; ggf. Anpassung von Ausfallzeiten und Zeiten mittelbarer pädagogischer Arbeit.
- **Zeitkontingente für Leitungstätigkeit** erweitern: Abschaffung des Sockels, Bereitstellung eines pauschalen „Minimums“.
- Rahmenbedingungen für die **Umsetzung von Inklusion** schaffen.
- Bewusste Steuerung von Maßnahmen der **Fachkräftegewinnung:** Optimierung der Verträge, z.B. verbindliches/verlässliches Stundenkontingent; Absicherung der praxisintegrierten Ausbildung (PIA) und Weiterführung des Modellprojekts; unbedingtes Festhalten am Fachkraft-Status; Richtlinien und nachhaltige sowie transparente Strukturen für multiprofessionelle Teams entwickeln.
- Personalkontinuität sichern: **kleinteilige Berechnungspraxis** optimieren.
- Die Rahmenbedingungen für und die Qualität von **Fachberatung** optimieren: trägerspezifisch gestalten, wie frei wählbare Fachberatung, fachliche Weiterentwicklung, Verbesserung der Finanzierung.
- **Digitalisierung:** Konzepte entwickeln, die alle Akteursgruppen berücksichtigen (Eltern, Kinder, Fachkräfte/Team, Fachberatung).

4.1.2 Gemeinde- und Städtebund Thüringen e.V.

Herr Stephen fokussierte im Beitrag für den Städte- und Gemeindebund folgende Aspekte:

- **Qualität des gesamten FBBE-Systems** in den Blick nehmen: Die von Prof. Dr. Viernickel vorgetragene Herangehensweise, die Ebenen des gesamten Kita-Systems bei der Weiterentwicklung der Qualität zu berücksichtigen, wurde bestärkt. Bei allen wünschenswerten Maßnahmen seien deren Kosten und die Finanzierungswege mit zu bedenken.
- **Vereinfachung der Personalschlüsselberechnungen:** aufgrund der im Gesetz festgeschriebenen differenzierten, kleinteiligen Personalschlüssel für mehrere Altersgruppen ist einerseits der administrative Aufwand für die kontinuierlich notwendig werdenden Neuberechnungen sehr hoch und andererseits die Absicherung eines verlässlichen Arbeitsumfangs für die Beschäftigten erschwert. Nachbesserungen sind dringend notwendig.
- Einführung der Kategorie der **Assistenzkräfte** in den Fachkräftecatalog: Hierzu wird angesichts des Fachkräftemangels eine Diskussion angeregt. In Thüringen sind Öffnungs- wie

Betreuungszeiten sehr hoch (Rechtsanspruch auf bis zu 10h Betreuung/Tag). Zu prüfen wäre, zu welchen Aufgaben Assistenzkräfte herangezogen werden können und in welchem Maße sie Anrechnung auf den Personalschlüssel finden können. Gleichzeitig wird vermutet, dass die Personalausstattung vor Ort besser sei als auf dem Papier, weil viele Eltern nicht die vollen ihnen bereitgestellten Betreuungszeiten ausnutzen.

- **Kinder mit besonderem Förderbedarf** unterhalb des Anspruchs auf Eingliederungshilfe: das geplante Thüringer Landesprogramm „Vielfalt vor Ort begegnen – Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen mit komplexen Bedarfen“ wird positiv bewertet; es sollte aber besser finanziert werden. Der Wunsch an das Gutachten wird formuliert, existierende Modelle auf ihre Effektivität und Effizienz hin zu prüfen, um eine Entscheidungsgrundlage zu erstellen, ob eine Investition lohnenswert ist.

4.1.3 Thüringer Bündnis für Qualität in der Kindertagesbetreuung

Das Thüringer Bündnis für Qualität in der Kindertagesbetreuung versteht sich als Knotenpunkt, der durch Austausch und Vernetzung die Qualität in der Kindertagesbetreuung gestaltet und weiterentwickelt. Dies spiegelt sich auch in dem Kurzstatement beim Fachgespräch:

- Einbezug der Bedarfe, Problemlagen und **Perspektiven der Fachpraxis**: Politische Entscheidungen lösen bei betroffenen Akteursgruppen unterschiedliche Reaktionen aus. Im Vorfeld sollte daher immer eine Perspektivenübernahme erfolgen, es sollte mitgedacht werden, welche Botschaften bei den Akteursgruppen ankommen, welche jeweiligen Vor- und Nachteile, Wirkungen und Nebenwirkungen mit den Entscheidungen oder Maßnahmen verbunden sind. Beispielsweise wird die Einführung von zeitlich verkürzten Quereinstiegs- und PIA-Modellen von denjenigen, die die klassische Laufbahn durchlaufen oder eingeschlagen haben, auch als unfair wahrgenommen, weil bei kürzerer und/oder vergüteter Ausbildung die spätere Position auf dem Arbeitsmarkt und die Höhe der Vergütung dieselbe ist.
- **Assistenzkräfte**: ein temporärer Einsatz von refinanzierten Assistenzkräften wird befürwortet, jedoch ohne Anrechnung auf den Personalschlüssel.
- Die Rahmenbedingungen für und die Qualität von **Fachberatung** weiterentwickeln, u.a. hinsichtlich des Berufsbildes, der Qualifizierung und Finanzierung.
- Anbindung an **Wissenschaft und Forschung**: Pädagogische Arbeit muss auf wissenschaftlichen Grundlagen aufbauen. Der Forschungs-Praxis-Transfer ist zu stärken: Impulse von Hochschulen sollten systematischer als bisher aufgenommen und neue Informationswege erschlossen werden.
- **Thüringer Zentrum für Kindheitspädagogik**: Die Einrichtung eines Thüringer Zentrums für Kindheitspädagogik wird vorgeschlagen. Ziele: Bündelung von Expertise aus Wissenschaft und Praxis; Unterstützung von Trägervielfalt und Qualitätsentwicklung.

4.1.4 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Die Vertreterin der GEW betonte, dass Kitas Bildungseinrichtungen seien und es daher darum gehe, die Themen Qualität und Bildung gemeinsam zu betrachten („Bildung fördern, Qualität steigern“). Sie stellte folgende Forderungen bzw. Ansatzpunkte zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität in den Raum:

- Mittelfristiges Ziel ist die Sicherstellung einer angemessenen **Fachkraft-Kind-Relation** unter Orientierung an den Empfehlungen der Bertelsmann Stiftung; übergeordnete Perspektive sind bundeseinheitliche Personalstandards. Zur Erreichung des Ziels müssen auch Regelungen für mittelbare pädagogische Arbeitszeiten überprüft und ggf. angepasst werden.
- **Fachkräftegebot/Fachkräftegewinnung:** Praxisintegrierende Ausbildungsformate werden als positiv bewertet, weil die kostenfreie und teilweise bezahlte Berufsausbildung die Attraktivität des Berufsfeldes erhöht. Dies ist angesichts des Fachkräftemangels extrem wichtig. Für die weitere Implementierung müssen in Abstimmung mit den Trägern gute Wege gefunden werden. Bei Beschäftigung von Assistenzkräften muss auf durchlässige Qualifizierungswege hin zu staatlich anerkannten Erzieher*innen geachtet werden.
- Leitungsebene: Es sollte auch in kleinen Einrichtungen **stellvertretende Leitungskräfte** geben.
- **Gesundheitsförderung:** Es gibt einen hohen Krankenstand in der Praxis. Das Thema Gesundheitsförderung muss stärkere Beachtung finden.
- Lohnniveau: Auf **tarifentsprechende Löhne** bei freien Trägern sollte eingewirkt werden (wobei hier die Tarifpartner und nicht die Politik adressiert ist).

4.1.5 Vertreter der Fachschulen

Jens Daniel von der Marie-Elise-Kayser Fachschule in Erfurt thematisierte primär die Qualität der Ausbildungsebene:

- Es wird eine hohe **Heterogenität in der Fachschullandschaft** konstatiert. Die Maria-Luise-Kaiser Fachschule ist im Kontakt und Austausch mit Wissenschaft; die Kompetenz des Lehrpersonals und die Eignung von Ausbildungsplatz-Bewerber*innen wird als hoch eingeschätzt und in einen Zusammenhang mit den Möglichkeiten privater Fachschulen zur besseren Bezahlung der Lehrkräfte und der Schulgeldfreiheit für Auszubildende gebracht.
- **Praxisintegrierte Ausbildung:** In den nächsten Jahren wird es an den Fachschulen parallele Ausbildungsformate geben. Dass die klassische konsekutive Ausbildung von PIA abgelöst wird, ist nicht zu erwarten, da die bisherigen PIA-Plätze einen sehr geringen Anteil darstellen. Es ist zu analysieren, unter welchen Bedingungen PIA möglich und sinnvoll ist; ein Roll-out in die Fläche ist unter Berücksichtigung der Analyseergebnisse vorzunehmen. Bisher erweisen sich die PIA-Schüler*innen als sehr engagiert; es werden so auch andere Zielgruppen erreicht. Träger müssen stärker u.a. in die Auswahl von Bewerber*innen einbezogen werden.

4.1.6 Landeselternvertretung der Kindergärten

Patrick Ziegler nahm eine deutliche Positionierung zur Priorität von hoher pädagogischer Qualität bzw. Bildungsqualität gegenüber der Schaffung von Betreuungsplätzen bzw. der elterlichen Beitragsbefreiung vor. Adressiert wurden außerdem folgende Themen:

- **Eskalationsmanagement:** In der Praxis belasten hohe Krankenstände, träge Verwaltungsprozesse und intransparente Kommunikation. Es fehlt das Bewusstsein für und die Implementierung eines systematischen Eskalationsmanagements.
- **Praxisintegrierte Ausbildung:** für die Finanzierung der PIA sollten alternative Finanzierungsformen/ Umverteilungen überprüft werden
- **Personalschlüssel:** Auf die notwendige **Unterscheidung zwischen Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relation** wird verwiesen. Es sollte geprüft werden, ob ein veränderter Personalschlüssel für bestimmte Aufgabengebiete und Tätigkeiten gelten kann und ob Ehrenamtliche in stärkerem Maß in die pädagogische Arbeit einbezogen werden können.
- **Prävention:** Mehr und gezieltere Investitionen in präventive Erkennung von potenziellen Entwicklungsrisiken; Einsatz von Sozialarbeiter*innen in Kitas (multiprofessionelle Teams)

4.1.7 Dr. Margarita Stolarova, DJI München

Frau Dr. Stolarova betonte, dass die Schaffung von Bedingungen für eine kompensatorische Förderung von Kindern in benachteiligten Lebenssituationen zentral für den Erfolg der Förderung ist.

- Kompensatorische Förderung sei individuell und sozialraumbezogen umzusetzen; darauf auszurichten, dass vor Ort **zielgruppenspezifische Lösungen** gefunden werden; dahingehend zu unterstützen und zu steuern, dass besonders belastete Sozialräume zusätzlich Ressourcen erhalten sowie durch die Etablierung multiprofessioneller Teams fachlich zu stärken.
- In diesem Zusammenhang ist die Erfahrung von pädagogischen Fachkräften aus der coronabedingten Notbetreuung ernst zu nehmen: **kleinere Gruppen, bessere Fachkraft-Kind-Relation** ermöglichen intensives, individuelles Arbeiten mit den Kindern und damit eine bessere Bildungsqualität.
- **Personalgewinnung und -qualifikation:** Praxisbezug in Ausbildung stärker verankern, persönliche Eignung bleibt ausschlaggebend; Karrierewege etablieren, über Diversifizierung von Qualifikationsniveaus nachdenken.

4.1.8 Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)

Die Zielgruppe des Instituts sind in erster Linie Fachberater*innen und Mentor*innen, die im Auftrag des Bildungsministeriums qualifiziert werden, um Teams und Fachkräfte in Regionen mit besonderen Herausforderungen („Brennpunktkitas“) zu stärken. Angeboten wird außerdem ein methodisch-didaktisches Qualifikationsangebot für Hochschulabsolvent*innen (in erster Linie Sozialpädagog*innen ohne direkten Bezug zum Setting Kita) und Quereinsteiger*innen.

Die Vertreterinnen des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien nahmen keine eigene Positionierung vor, bestärkten jedoch einzelne Forderungen bzw. Vorschläge aus der Runde.

4.2 Ableitung zentraler Ansatzpunkte für die Qualitätsentwicklung

Die Aussagen der Teilnehmer*innen im Fachgespräch ergänzen die aus einer Außenperspektive vorgenommenen Analysen zur wissenschaftlichen Befundlage der pädagogischen Qualitätsforschung (Kapitel 2) und zur Ist-Situation des Systems frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung im Freistaat Thüringen (Kapitel 3) um die Innen-Perspektive der direkt an der Herstellung von Qualität beteiligten Akteure. Naturgemäß sind beide Perspektiven miteinander verwoben. Die Erfahrungen von direkt Beteiligten und Betroffenen können jedoch in ergänzender, differenzierender oder abgrenzender Weise dazu beitragen, Auswirkungen von Rahmenbedingungen, politischen Weichenstellungen und der Implementierung von Konzepten und Maßnahmen zu identifizieren und hinsichtlich ihrer Tragweite einzuschätzen.

Im Folgenden sollen die Kernthemen aus den Statements der Thüringer Akteure zusammengefasst und in knapper Form erste Ansatzpunkte für die Qualitätsentwicklung dargestellt werden.

4.2.1 Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relationen

Von mehreren Akteuren wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, die derzeitigen im Bundeslandvergleich sehr ungünstigen Personalschlüssel zu verbessern, die weit jenseits wissenschaftlich abgeleiteter fachlicher Standards liegen. Dies wird als eine der zentralen Stellschrauben sowohl in Bezug auf die generelle Bildungs- und Entwicklungsförderung der Kinder als auch die gezielte Förderung von Kindern mit besonderen, in ihren sozio-ökonomischen Lebenslagen begründeten Bedarfen angesehen. Schlechte Personalschlüssel werden auch als ein Grund für das hohe Belastungserleben der pädagogischen Fachkräfte angeführt.

Im Zusammenhang mit der Verbesserung von Personalschlüsseln steht die Absicherung von angemessenen Fachkraft-Kind-Relationen in der direkten pädagogischen Arbeit mit den Kindern. Hierfür fordern die Akteure, die gesetzlich geregelten Zeitkontingente für Ausfallzeiten und mittelbare pädagogische Arbeitszeiten zu überprüfen und an die realen Bedingungen anzupassen.

Nachbesserungen werden bei der als viel zu kleinteilig kritisierten Personalbedarfsberechnung angemahnt, die mit hohem administrativen Aufwand und einer kaum zumutbaren einseitig flexiblen Vertragsgestaltung zuungunsten der pädagogischen Mitarbeiter*innen verbunden sei.

4.2.2 Qualifikationswege von pädagogischen Fachkräften

Die Forderung, die quantitative Personalsituation in Kindertageseinrichtungen zu verbessern, wirft unmittelbar die Frage nach der Verfügbarkeit von geeignetem Fachpersonal auf. Die in erster Linie zur Steigerung der Attraktivität der Erzieher*innenausbildung und schnelleren Einmündung von pädagogisch tätigem Personal konzipierte praxisintegrierte Ausbildung (PiA), die seit 2019 in Thüringen angeboten wird, findet bei den Akteuren insgesamt hohe Akzeptanz. Vorteile werden im verbesserten Praxisbezug, der Erschließung neuer Zielgruppen für die Ausbildung und der Abminderung des Fachkräftemangels vor Ort durch die sofortige Praxisintegration gesehen. Die Verstetigung und der Ausbau der praxisintegrierten Ausbildung wird gewünscht, allerdings in Verbindung mit der Stärkung der Trägerposition bei der Auswahl von Auszubildenden, einer Evaluation der Bedingungen ihrer sinnvollen Implementierung und der Absicherung der Finanzierung. Quereinsteigerprogramme werden insgesamt kritisch betrachtet. Auch die Qualität der fachschulischen Ausbildung bzw. die hohe Bandbreite von qualitativ sehr guten bis hin zu sehr schlechten Fachschulen wurde als Problem angeführt.

4.2.3 Multiprofessionelle Teams in Thüringer Kindergärten

Grundsätzlich stehen die Akteur*innen auch der Diversifizierung der Teamstrukturen in Thüringer Kindertageseinrichtungen positiv gegenüber. Unter dem Stichwort der „multiprofessionellen Teams“ werden hier einerseits Chancen und Risiken der Integration von Assistenzkräften angesprochen, wobei Vorschläge von deren Einstellung ohne Anrechnung auf den Personalschlüssel bis zur Zuweisung von Tätigkeiten, die keine besonders profilierte pädagogische Ausbildung erfordern, reichen. Andererseits wurden auch Überlegungen zum Einbezug von hoch qualifiziertem sozialpädagogischem Personal (Sozialarbeiter*innen, Sozialpädagog*innen, Kindheitspädagog*innen) angesprochen, insbesondere in Einrichtungen in besonders belasteten Sozialräumen, wobei hier die Notwendigkeit einer angemessenen finanziellen Ausgestaltung betont wurde.

Wichtige Qualitätsstandards, die in Bezug auf die Diversifizierung von Teamstrukturen genannt wurden, sind die Schaffung durchlässiger Karrierewege, die qualitativ hochwertige methodisch-didaktische Weiterbildung von Quereinsteiger*innen und von Personen mit akademischen Abschlüssen, aber ohne direkten Bezug zum Setting Kita, eine Sensibilisierung für ein potenzielles Frustrations- und Abwertungserleben der „klassisch“ ausgebildeten Erzieher*innen sowie die Entwicklung transparenter Richtlinien und Strukturen für mögliche Teamzusammensetzungen, auch um einer schleichenden De-Professionalisierung vorzubeugen.

4.2.4 Förderung von Kindern in besonders belasteten Lebenssituationen

Um das Ziel zu erreichen, die Entfaltung der individuellen Potenziale jedes Kindes möglichst gut zu unterstützen und die Bildungschancen aller Kinder zu erhöhen, wird eine strukturelle, finanzielle und konzeptionelle Fokussierung auf die Förderung von Kindern mit besonderen Bedarfen und in besonders schwierigen Lebenslagen für zielführend erachtet. Damit ist auch die inklusive Förderung von Kindern mit Behinderungen angesprochen, für die in Thüringen bessere Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen. Hier sind insgesamt gezielte Investitionen in die präventive Früherkennung von Entwicklungsrisiken und die Implementierung individueller und sozialraumbezogener Fördermaßnahmen notwendig; das mit Mitteln des Gute-Kita-Gesetz geplante Projekt „Vielfalt vor Ort begegnen“ wird in diesem Zusammenhang positiv bewertet.

4.2.5 Professionalisierung der Steuerung des Kita-Systems und der Qualitätsentwicklung

In Bezug auf die Steuerungsebene wird es für zielführend erachtet, bei der Allokation von Budgets und der Entwicklung und Implementation von Konzepten und Maßnahmen grundsätzlich stärker wissenschaftlich generierte Erkenntnisse zu Grunde zu legen bzw. Strukturen und Prozesse wissenschaftlich zu evaluieren. Als vernachlässigte Bereiche der fachpolitischen Steuerung im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung wurden die Gesundheitsförderung bzw. das Gesundheitsmanagement sowie ein systematisches Eskalationsmanagement benannt. Insgesamt wird betont, dass das Gesamtsystem mit seinen Bedingungen, Ressourcen, Prozessen und Ergebnissen in den Blick zu nehmen ist.

Als Ressourcen für die Qualitätssicherung und -entwicklung werden Leitungskräfte und die Fachberatung benannt; Augenmerk muss hier auf die Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit und die Qualifikation der Akteur*innen gelegt werden.

Als Idee einer strukturellen Verankerung der Steuerungs-, Transfer- und Entwicklungsaktivitäten wurde ein „Thüringer Zentrum Kindheitspädagogik“ angesprochen.

III

Empfehlungen für die systematische Weiterentwicklung des Thüringer FBBE-Systems

Nachdem der aktuelle Stand des Thüringer Systems der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und Perspektiven von Praxisvertreter*innen zusammengetragen wurden, erfolgt nun eine umfassende Analyse der Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken des Systems (Kapitel 5). Im 6. und letzten Kapitel werden schließlich Empfehlungen zur systematischen Weiterentwicklung der Qualität des Thüringer FBBE-Systems präsentiert.

5.

Stärken und Schwächen des Thüringer FBBE-Systems

Auf Basis a) der Zusammenschau des nationalen und internationalen wissenschaftlichen Erkenntnisstands zu Bedingungs- und Gelingensfaktoren einer hohen pädagogischen Interaktions- und Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen, b) der Bestandsaufnahme der Verfasstheit des Systems frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Thüringen und c) der Rekapitulation der Perspektiven fachpolitischer und fachlicher Akteur*innen soll in diesem Kapitel eine systematische Stärken-Schwächen-Analyse in Form einer SWOT-Analyse vorgenommen werden.⁵⁰

Die SWOT-Analyse (*Strenghts, Weaknesses, Opportunities, Threats*) ist eine anerkannte, fundierte Methode zur strategischen Planung. Dabei werden sowohl die Merkmale (Stärken und Schwächen) der jeweiligen Organisation bzw. des zu steuernden Systems als auch das Umfeld analysiert, um Chancen und Risiken zu identifizieren, die sich aus der aktuellen oder prognostizierten Gesamtsituation ergeben können. SWOT-Analysen können dazu beitragen, Strategien festzulegen, Handlungsfelder und steuerungsrelevante Ansatzpunkte zu identifizieren, Ressourcen und Budgets besser einzusetzen, Projekte zu initiieren und konkrete Maßnahmen zu ergreifen (Wollny & Paul, 2015).

⁵⁰ Auf Literaturverweise wird an dieser Stelle zugunsten einer besseren Lesbarkeit weitgehend verzichtet; Belege finden sich in den jeweiligen inhaltlichen Kapiteln.

5.1 SWOT-Analyse

Für das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Thüringen konnten folgende bundeslandspezifische Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken identifiziert werden:

Stärken	Schwächen
<ul style="list-style-type: none"> • Rechtsanspruch auf tägliche 10-stündige Betreuung ab dem vollendeten ersten Lebensjahr • Hohe Bildungsbeteiligung • Partielle Beitragsbefreiung für Familien • Hoher formaler Qualifikationsgrad des pädagogischen Personals • Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre • Gesetzliche Verankerung von 28% Zeitanteilen für Ausfall- und mittelbare pädagogische Arbeitszeiten • Überwiegend angemessene Gruppengrößen • Gesetzliche Verankerung von Fachberatung • Pauschale für Prävention und Intervention • Landesstrategie zum Ausbau von Thüringer Kindertageseinrichtungen zu Eltern-Kind-Zentren (ThEKiZ) 	<ul style="list-style-type: none"> • Unzureichender Personalschlüssel • Kleinteiliger Personalberechnungsmodus • Höhe und Berechnung der Zeitanteile für Leitungstätigkeit • Vorrangig Inputsteuerung des FBBE-Systems • Unzureichende Informationen über verschiedene Dimensionen pädagogischer Qualität • Fehlender Überblick über Fort- und Weiterbildungsangebote und -inanspruchnahme • Geringer Forschungs-Praxis-Transfer, unsystematische Kooperation mit Hochschulen • Strukturdefizite des Fachberatungssystems • Vernachlässigung der Gesundheit und Arbeitsfähigkeit des pädagogischen Personals
Chancen	Risiken
<ul style="list-style-type: none"> • Mittel aus dem KiQuTG • Modellprojekt/Landesprogramm „Praxisintegrierte Ausbildung in Thüringen (PiA-TH)“ • Thüringer Landesprogramm „Vielfalt vor Ort begegnen – Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen mit komplexen Bedarfen“ • Verfügbarkeit akademisch ausgebildeter Kindheitspädagog*innen (Thüringen und angrenzende Bundesländer) • (Demografische Entwicklung) • Hohe Kooperationsbereitschaft von Trägern, Verbänden und Verbänden 	<ul style="list-style-type: none"> • Gefährdung des nachhaltigen Erfolgs von Modellprojekten durch fehlende Ressourcen (ThEKiZ, PiA-TH) • Verstärkung des Fachkräftemangels • Überforderung der Fachkräfte durch sehr hohe Anforderungen des Bildungsplans • Absinken formaler Qualifikation und fachlicher Kompetenz • Verkürzte Ausbildungen/Quereinstiege ☒ Abwehr, Frustration der etablierten Fachkräfte • Hohe Heterogenität der Leistungsfähigkeit/Qualität der Fachschulen • Stabilisierung oder Verschärfung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten • Demokratiedefizite • Budgetkürzungen und Umverteilungen aufgrund der COVID-19-Pandemie

Abbildung 16: SWOT – Analyse des Systems frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Thüringen, eigene Darstellung.

Im Folgenden werden die einzelnen Felder und Aspekte erläutert.

5.1.1 Stärken des Thüringer FBBE-Systems

In einem ersten Schritt wurden Merkmale, Strukturen und Prozesse identifiziert, die das System charakterisieren und als Ressourcen zur Verfügung stehen und wirksam werden.

Für das Thüringer FBBE-System wurden folgende Stärken herausgearbeitet:

- Rechtsanspruch auf tägliche 10-stündige Betreuung ab dem vollendeten ersten Lebensjahr
- Hohe Bildungsbeteiligung
- Partielle Beitragsbefreiung für Familien
- Hoher formaler Qualifikationsgrad des pädagogischen Personals
- Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre
- Gesetzliche Verankerung von 28% Zeitanteilen für Ausfall- und mittelbare pädagogische Arbeitszeiten
- Überwiegend angemessene Gruppengrößen
- Gesetzliche Verankerung von Fachberatung
- Pauschale für Prävention und Intervention
- Landesstrategie zum Ausbau von Thüringer Kindertageseinrichtungen zu Eltern-Kind-Zentren (ThEKiZ)

Kindertageseinrichtungen sind in Thüringen seit vielen Jahren ein selbstverständlicher Bestandteil der öffentlichen Daseinsvorsorge. Selbst in ländlichen Räumen ist der nächste Kindergarten (noch) gut zu erreichen. Die Bildungsbeteiligung, also der Anteil von Kindern, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, ist ebenso wie der Anteil an Ganztagsbetreuung im Bundesvergleich sehr hoch; dies gilt auch und sogar besonders für die unter dreijährigen Kinder. Hierzu trägt die rechtliche Absicherung eines täglichen Betreuungsumfangs von bis zu 10 Stunden ab dem vollendeten ersten Lebensjahr bei. Eltern sind teilweise von den Beitragszahlungen befreit und werden im Zuge der Umsetzung von Maßnahmen aus dem KiQuTG weiter entlastet, was die Inanspruchnahmebereitschaft stabilisieren und weiter erhöhen dürfte.

Der formale Qualifikationsgrad ist eines der Merkmale der Strukturqualität, das relativ stabile Zusammenhänge mit der pädagogischen Interaktions- und Prozessqualität aufweist. Der formale Qualifikationsgrad des pädagogischen Fachpersonals ist in Thüringen bundesweit am höchsten. Fast alle pädagogischen Teams in Thüringer Kindertageseinrichtungen bestehen aus mindestens einschlägig fachschulisch ausgebildeten Personen. In fast jedem zweiten Team ist mindestens eine Person mit akademischer Qualifikation beschäftigt.

Der Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre ist die in einem partizipativen Prozess entwickelte, wissenschaftlich anschlussfähige und gesetzlich verankerte Grundlage für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Als erster Bildungsplan bundesweit umspannt er die bildungsbiografischen Stationen von Kindern im Alter von null bis 18 Jahren. Mit seiner umfassenden und ausdifferenzierten Darstellung von bildungswissenschaftlichen Grundlagen, Bildungsbereichen und Aspekten der Qualität, Professionalität und des Qualitätsmanagements ist er eine ausgezeichnete Grundlage für die Weiterentwicklung der Bildungs- und pädagogischen Qualität der Thüringer Kindertageseinrichtungen.

Hinreichende Ressourcen für die gemäß Anforderungsprofil zu erbringenden Leistungen und Tätigkeiten von pädagogischen Fachkräften - auch außerhalb der direkten pädagogischen Arbeit mit den Kindern - sind empirisch mehrfach in einen Zusammenhang mit einer pädagogischen Prozess- und Interaktionsqualität gebracht worden. Mit der Novellierung des Thüringer Kindergartengesetz sind nunmehr 28 Prozent des Arbeitszeitvolumens für die Kompensation von Ausfallzeiten und mittelbaren pädagogischen Arbeitszeiten festgeschrieben. Auch wenn dieser Wert vermutlich noch nicht den realen Bedarfen entspricht, insbesondere im Bereich der mittelbaren pädagogischen Arbeitsaufgaben, kann die gesetzliche Verankerung der Minderungszeiten als eine Stärke des Thüringer FBBE-Systems beurteilt werden.

Dies gilt auch für die Gruppengrößen in Thüringer Kindertageseinrichtungen. Sie liegen im Median für den Krippenbereich bei 11 und den Kindergartenbereich bei 17 Kindern und somit im Rahmen der von den in Kapitel 1 referierten Studien vorgeschlagenen Schwellenbereichen für gute pädagogische Prozessqualität. Gemäß dem Bertelsmann Ländermonitor werden zwei Drittel der in Kindertageseinrichtungen betreuten Kinder in Gruppen mit kindgerechten Gruppengrößen⁵¹ betreut.

Die Fachberatung gilt in Thüringen als eine zentrale Säule der Qualität von Kindertageseinrichtungen. Ihr obliegt gemäß ThürKitaVO die Sicherstellung der Qualität. Zu ihrem Aufgabenprofil gehören die Unterstützung von Qualitätsentwicklung und Theorie-Praxis-Transfer und die Initiierung und Begleitung von Reflexions-, Entwicklungs- und Veränderungsprozessen in der Praxis. Mit der gesetzlichen Verankerung von Fachberatung im Thüringer Kindergartengesetz sichert die Politik hierfür den notwendigen strukturellen Rahmen für Finanzierung und Qualitätssicherung dieses Bereichs.

⁵¹ Die Bewertung „kindgerecht“ stützt sich hier zwar auf empirische Befunde, die jedoch wiederum nicht immer eindeutig ausfallen, siehe auch Kapitel 2.1.1.

Eine Besonderheit in Thüringen ist die landesseitig gewährte Pauschale für die bedarfsorientierte Förderung von Kindern, ohne dass eine (drohende) Behinderung nachgewiesen werden muss. Das ist ein wichtiger und innovativer, auch bundesweit bisher einmaliger, Ansatz, um das so genannte Etikettierungs-Finanzierungs-Dilemma zu umgehen und Trägern wie Einrichtungen Handlungsspielräume zu eröffnen, Kindern ohne aufwändige Antrags- und Feststellungsverfahren individuell Förderung zukommen zu lassen.

Der Einfluss der familiären Umwelt auf kindliche Entwicklung hat sich in vielen empirischen Studien als deutlich höher als der Einfluss außerfamiliärer Bildung, Betreuung und Erziehung erwiesen. Die enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien und die systematische und niedrigschwellige Unterstützung von Familien bei der Bewältigung ihrer Erziehungsaufgaben sind daher als zentrale Qualitätsmerkmale zu betrachten. In Thüringen wird seit über zehn Jahren an einer Landesstrategie zum Ausbau von Thüringer Kindertageseinrichtungen zu Eltern-Kind-Zentren (ThEKiZ) gearbeitet, welche sich durch eine besondere Familien- und Sozialraumorientierung auszeichnen. Hier sind mittlerweile professionelle Strukturen und Prozesse entwickelt worden, die eine besondere Ressource im Thüringer System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung darstellen.

5.1.2 Schwächen des Thüringer FBBE-Systems

Als Schwächen werden in einer SWOT-Analyse Merkmale, Strukturen und Prozesse innerhalb des zu analysierenden Systems verstanden, die dessen Leistungsfähigkeit und Innovationskraft negativ beeinflussen und verhindern, dass eine Organisation bzw. ein System seine Ziele erreicht und intendierte Wirkungen erzielt werden können.

Für das Thüringer FBBE-System wurden folgende Schwächen identifiziert:

- Unzureichender Personalschlüssel
- Kleinteiliger Personalberechnungsmodus
- Höhe und Berechnung der Zeitanteile für Leitungstätigkeit
- Vorrangig Inputsteuerung des FBBE-Systems
- Unzureichende Informationen über verschiedene Dimensionen pädagogischer Qualität
- Fehlender Überblick über Fort- und Weiterbildungsangebote und -inanspruchnahme
- Geringer Forschungs-Praxis-Transfer, unsystematische Kooperation mit Hochschulen
- Strukturdefizite des Fachberatungssystems
- Vernachlässigung der Gesundheit und Arbeitsfähigkeit des pädagogischen Personals

Die Bedeutung der Personalressourcen als eine wichtige Voraussetzung für hohe Interaktions- und Prozessqualität in der direkten Arbeit mit Kindern ist empirisch außerordentlich gut belegt. Der Personalschlüssel in Thüringen liegt deutlich über den aus wissenschaftlicher Sicht empfohlenen Standards und ist im bundesweiten Vergleich einer der ungünstigsten - und zwar für alle Altersklassen und Gruppenorganisationsformen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit limitiert die schlechte Personalausstattung die pädagogische Qualität, die in der Praxis erreicht werden kann.

Dies gilt auch für die effektive Bewältigung von Leitungsaufgaben. In Thüringen stehen hierfür zu geringe Zeitkontingente zur Verfügung. Die von der Bertelsmann Stiftung empfohlene Sockelausstattung von 20 Stunden pro Woche plus eines Anteils von 0,35 Stunden pro Ganztagsbetreuungsäquivalent wird in kaum einer Einrichtung erreicht. Zusätzlich werden Leitungszeiten in großen Einrichtungen gedeckelt, so dass eine angemessene Erfüllung der vielfältigen Leitungsaufgaben gefährdet ist. Da die Zusammenhänge zwischen u.a. zeitlichen Kontingenten für Leitungsaufgaben, einer hohen Management- und Organisationsqualität und pädagogischer Prozessqualität empirisch gut belegt sind, ist davon auszugehen, dass sich die mangelnden zeitlichen Ressourcen auf Leitungsebene auch auf die pädagogische Arbeit mit den Kindern „durchdrücken“ werden.

Als einen weiteren optimierungsbedürftigen Aspekt beurteilen wir die kleinteilige Berechnung der Personalbemessungen. Diese ist zwar orientiert an der inhaltlich durchaus sinnvollen Überlegung, die Kinderanzahl, für die eine pädagogische Fachkraft zuständig ist, entsprechend des Alter bzw. Entwicklungsstand der Kinder zu bestimmen, führt aber in der Praxis zu einem unverhältnismäßig hohen administrativen Aufwand, zwingt Träger zur Ausfertigung von einseitig flexibilisierten Arbeitsverträgen und stellt daher eine Hürde bei der Gewinnung von pädagogischem Fachpersonal dar.

Als eine der gravierenderen Schwächen des Thüringer FBBE-Systems zeigt sich in unserer Analyse die vorherrschende Input-Steuerung. Im Vertrauen auf die Qualitätswirksamkeit struktureller Anpassungen und die handlungsleitende Wirkung von programmatischen Dokumenten wie dem Bildungsplan und diversen Orientierungspapieren („Empfehlungen“) finden bisher keine empirischen Erfassungen bzw. systematisches Monitoring der tatsächlich erreichten Prozessqualität in den Kindertageseinrichtungen statt. Ebenfalls sind kaum Ansätze erkennbar, die Zielerreichung und somit Wirksamkeit von teilweise mit erheblichen Mitteln ausgestatteten Landesprogrammen, Projekten und Einzelmaßnahmen zu evaluieren. Wenn evaluiert wird, liegen Programm- und Evaluationsverantwortung nicht selten in einer Hand, was in sich einen Zielkonflikt birgt.

Informationen scheinen auch über die Zahl, Inhalte und Ausgestaltung von Fort- und Weiterbildungsangeboten sowie über das Inanspruchnahmeverhalten pädagogischer Fach- und Leitungskräfte zu fehlen. Dies hängt damit zusammen, dass es keine leistungsfähige landeseigene Fort- und Weiterbildungsstruktur gibt und daher auf Angebote der anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung in freier Trägerschaft zurückgegriffen wird. Diese vom Grundsatz her nicht nachvollziehbare Aufgabenteilung wäre aus der Perspektive der Systemsteuerung um den Aufbau einer entsprechenden Datenbasis zu ergänzen.

Anlassbezogen findet in Thüringen eine Zusammenarbeit zwischen dem für Kindertageseinrichtungen zuständigen Ministerium und Akteur*innen des Hochschulsystems statt, bspw. zur wissenschaftlichen Begleitung der Thüringer Eltern-Kind-Zentren. Der Transfer wissenschaftlicher Studienergebnisse in die pädagogische Praxis bzw. die generelle Zusammenarbeit zwischen Fachpolitik, Wissenschaft bzw. Hochschulen und Praxis im Bundesland und darüber hinaus erscheint jedoch unsystematisch und wenig nachhaltig.

Obgleich Fachberatung in Thüringen eine herausgehobene Funktion für die Qualitätsentwicklung und -sicherstellung zugeschrieben wird, hat das System der Fachberatung mehrere strukturelle Probleme zu bewältigen. Als gravierendes Hindernis für eine wirksame Steuerung und effiziente Allokation von Ressourcen ist der hohe Diversifikationsgrad innerhalb des Fachberatungssystems zu benennen, der durch unterschiedliche Regulierungs- und Finanzierungspraktiken entsteht und zu strukturellen und personellen Überlagerungen führt. Zudem ist die Landespauschale von 30 Euro pro Kind und Jahr nicht mehr auskömmlich, was das Risiko von Erreichbarkeits- und Qualitätsverlusten erhöht. Schließlich stehen den relativ streng geregelten qualifikatorischen Anforderungen an Fachberatungen eine verhältnismäßig geringe Bezahlung, befristete Verträge und zu wenig und teils qualitativ nicht zufrieden stellende Fort- und Weiterbildungsangebote gegenüber. Insgesamt erscheint das Verhältnis zwischen Verantwortungszuweisung und Ressourcenausstattung unausgewogen.

Ein blinder Fleck ist die gesundheitliche Situation pädagogischer Fach- und Leitungskräfte. Wissenschaftliche Erkenntnisse hierzu belegen, dass generell ein hohes Belastungserleben des frühpädagogischen Personals vorherrscht und dieses wiederum negative Beanspruchungsfolgen wie gesundheitliche Beschwerden und eine Minderung der Arbeitsfähigkeit nach sich ziehen kann. Für den Freistaat Thüringen existiert keine systematische Datengrundlage über Belastungen und Ressourcen am Arbeitsplatz Kindertageseinrichtung und über die Gesundheit und Arbeitsfähigkeit der Mitarbeiter*innen. Auch sind von politischer Seite kaum Bemühungen erkennbar, Kommunen und Trägern gezielte Unterstützung bei der Aufgabe der Prävention und Gesundheitsförderung im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu gewähren.

5.1.3 Chancen des Thüringer FBBE-Systems

In einem dritten Schritt der SWOT-Analyse werden Faktoren versammelt, die entweder zu erwartende Projekte oder Finanzierungsmöglichkeiten und vorhandene, aber noch nicht ausgeschöpfte Ressourcen beschreiben, oder Entwicklungen außerhalb des Kita-Systems, die als potenziell unterstützende Trends gewertet werden können.

Für das Thüringer FBBE-System wurden folgende Faktoren als Chancen herausgearbeitet:

- Mittel aus dem KiQuTG
- Modellprojekt/Landesprogramm „Praxisintegrierte Ausbildung in Thüringen (PiA-TH)“
- Thüringer Landesprogramm „Vielfalt vor Ort begegnen – Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen mit komplexen Bedarfen“
- Verfügbarkeit akademisch ausgebildeter Kindheitspädagog*innen (Thüringen und angrenzende Bundesländer)
- (Demografische Entwicklung)
- Hohe Kooperationsbereitschaft von Trägern, Verbänden und Verbänden

Thüringen erhält bis zum Ende des Jahres 2022 ca. 142 Mio. Euro aus dem Finanzierungstopf des KiQuTG. Die Mittel fließen in vier der zehn Handlungsfelder und sind bereits festgelegt. Es fließen ca. 61 Mio. in die Erweiterung der Beitragsbefreiung für das vorletzte Kita-Jahr und ca. 62 Mio. in die Verbesserung des Betreuungsschlüssels für Kinder zwischen vollendetem viertem und vor Vollendung des fünften Lebensjahres von 1:16 auf 1:14 und in die Anhebung der Anrechnungszeiten für Ausfallzeiten und mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben von 25 auf 28 Prozent. Beides sind Maßnahmen, die einen hohen Finanzierungsaufwand erfordern, um relativ gesehen kleinschrittige Verbesserungen zu erreichen. Es ist zu hinterfragen, ob die Investition in die Beitragsbefreiung effektiv im Sinne der Zielerreichung ist, denn zum einen sind die Inanspruchnahmequoten in Thüringen bereits jetzt im bundesweiten Vergleich sehr hoch, sodass weitere finanzielle Anreize nicht unbedingt notwendig erscheinen; zum zweiten liegt die Zufriedenheit von Eltern mit der Beitragshöhe im bundesweiten Durchschnitt, was ebenfalls nicht für einen hohen Handlungsdruck spricht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2020). Eine gezielte gestaffelte Entlastung von Familien mit geringem bis mittlerem Einkommen hätte wahrscheinlich bei gleichem Mitteleinsatz stärkere Wirkung erzielen können.

Die kontinuierliche Annäherung an einen angemessenen Personalschlüssel kann, zieht man empirische Evidenz heran, eine hochwirksame Maßnahme sein, und sie ist gerade in Bundesländern mit sehr ungünstigen Personalschlüsseln - wie auch Thüringen - als prioritär zu betrachten. Hier schlägt Thüringen den richtigen Weg ein. Dieser muss allerdings, um nachhaltige Effekte auf die pädagogische Qualität und die Interaktionsqualität zu erreichen, von weiteren qualitätssichernden Faktoren begleitet werden. Die gesetzliche Verankerung der Maßnahmen ist konsequent und erhöht deren Nachhaltigkeit.

Die restlichen ca. 13 Prozent der Mittel aus dem KiQuTG investiert Thüringen in zwei Landesprogramme. Das Modellprojekt „Praxisintegrierte Ausbildung in Thüringen (PiA-TH)“ greift den bundesweiten Trend zur Reformierung der Erzieher*innenausbildung auf und ist konzeptionell an die Fachkräfteoffensive des Bundes angedockt. Die Zielstellungen, neue Bewerber*innengruppen für die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieher*in zu akquirieren und theoretische und praktische Ausbildungsanteile besser zu verzahnen sind realistisch über die Installation des neuen Ausbildungsformats zu erreichen. Ein wichtiges Element ist dabei die Vergütung während der Ausbildungsphase. Das jetzt konzipierte Landesprogramm, das den Trägeranteil daran im Rahmen eines Modellprojekts mit drei staatlichen Fachschulen kofinanziert, wird insgesamt 120 Plätze in zwei Ausbildungsjahrgängen schaffen. Die flankierende Weiterbildung von Praxisanleiter*innen über 80 Unterrichtseinheiten ist eine weitere die Programmqualität stärkende Maßnahme. Kritisch ist zu hinterfragen, ob die mit 1,3 Mio. Euro knapp bemessene finanzielle Unterfütterung und der damit zu fördernde sehr geringe Anteil an der Gesamtanzahl von Ausbildungsplätzen tatsächlich zu den intendierten Wirkungen führen kann, oder ob der Effekt angesichts der geringen Wahrnehmbarkeit in der Praxis Gefahr läuft zu „verpuffen“.

Eine Chance, die pädagogische Arbeit besonders in solchen Kindertageseinrichtungen zu stärken, die z.B. aufgrund ihrer Lage in Wohngebieten mit besonderem Entwicklungsbedarf, des Vorhandenseins soziokultureller und sozioökonomischer Herausforderungen oder diverser pluraler Lebenslagen der Familien besonderen Unterstützungsbedarf haben, bildet das avisierte Landesförderprogramm „Vielfalt vor Ort begegnen – Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen mit komplexen Bedarfen“. In das Landesprogramm können mit den Mitteln des KiQuTG bis zu 130 Kindertageseinrichtungen aufgenommen werden, also ca. 10 Prozent aller Kindertageseinrichtungen in Thüringen. Es ist so konzipiert, dass parallel mehrere Dimensionen der Qualität von Kindertageseinrichtungen adressiert werden, damit jede Einrichtung in die Lage versetzt werden kann, ihre konkreten und spezifischen inklusiven Handlungsanforderungen zu identifizieren und eine abgestimmte Handlungsplanung zu entwickeln und umzusetzen. Ein solchermaßen integriertes Konzept erhöht die Wahrscheinlichkeit, Wirkungen zu erzielen und sichert deren Nachhaltigkeit ab.

Thüringen hat sich außerdem zum Ziel gesetzt, den Anteil an akademisch ausgebildeten Fach- und Führungskräften im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung zu steigern (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend & Freistaat Thüringen, 2019, S. 5). Formal besser qualifiziertes Personal auf Leitungs- und Gruppenleitungsebene ist mehrfach empirisch in einen Zusammenhang mit höherer Qualität gebracht worden. In Thüringen und den angrenzenden Bundesländern gibt es neben diversen erziehungswissenschaftlichen und sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Studiengängen auch eine Reihe von kindheitspädagogischen Studiengängen⁵². Potenzial ist somit vorhanden. Eine Informations- und Anwerbungskampagne in Verbindung mit dem Setzen gezielter Anreize könnte als Teil einer Fachkräfteoffensive zu dem gewünschten Aufwuchs an akademisch qualifiziertem pädagogischen Fachpersonal beitragen.

Die Prognosen und Szenarien zur Entwicklung der Nachfrage von Betreuungsplätzen sind widersprüchlich. Sollte es zu einem Absinken der Kinderzahlen über die nächsten zehn Jahre kommen und damit einhergehend die Nachfrage an Betreuungsplätzen stagnieren oder sinken, kann diese „demografische Rendite“ auch eine Chance darstellen, zu verbesserten Personalschlüsseln zu gelangen. Um dieses Potenzial nutzen zu können, sind bereits jetzt Weichenstellungen notwendig, indem Personal auch dann weiter beschäftigt und refinanziert wird, wenn es über den gesetzlichen Personalschlüssel hinausgeht, und indem in Regionen, in denen kein Nachfragerückgang zu verzeichnen ist, zusätzliche Investitionen in günstigere Personalschlüssel prioritär vorgenommen werden, um in Richtung landesweit einheitlicher Schlüssel zu steuern. Entsprechende Regelungen könnten bei einer Weiterführung der Maßnahmen im Rahmen des KiQuTG geplant und umgesetzt werden.

Ein komplexes System kann nur dann wirkungsorientiert gesteuert werden, wenn es gelingt, die zentralen Akteure zur konstruktiven und kontinuierlichen Mitwirkung an der Identifikation von Kontextbedingungen, der Aufklärung von Wirkmechanismen, der Entwicklung von Konzepten und der Priorisierung von Aktivitäten und Maßnahmen zu gewinnen (Jungermann, 2018). Die aus unserer Sicht hohe Kooperationsbereitschaft von Trägern, Verbänden und Verbänden, wie sie sich bereits bei der Entwicklung und Überarbeitung des Thüringer Bildungsplans und exemplarisch im Fachgespräch vom 13. Oktober 2020 gezeigt hat, können zu einer wichtigen Ressource für die Gestaltung eines solchen partizipativen Prozesses und die erfolgreiche und nachhaltige Verankerung wirkungsorientierter Steuerung werden.

⁵² Beispiele sind die Hochschule Erfurt, die SRH Hochschule für Gesundheit Gera, die DIPLOMA-Hochschule Nordhessen, die Universität und die HTWK Leipzig, die Evangelischen Fachhochschulen Darmstadt und Nürnberg und die Fachhochschulen Gießen-Friedberg, Bielefeld und Hildesheim-Holzminde-Göttingen.

5.1.4 Risiken des Thüringer FBBE-Systems

Im vierten und letzte Schritt der SWOT-Analyse werden diejenigen Faktoren beschrieben, die die Leistungsfähigkeit und Qualität des Thüringer Systems frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung bedrohen oder potenziell negativ beeinflussen könnten, wahlweise in Form von Nebenwirkungen politischer Weichenstellungen oder über außerhalb des Kita-Systems sich vollziehende, bundesweite und gesamtgesellschaftliche Entwicklungen.

Für das Thüringer FBBE-System wurden folgende Aspekte als Risiken identifiziert:

- Gefährdung des nachhaltigen Erfolgs von Modellprojekten durch fehlende Ressourcen (ThEKiZ, PiA-TH)
- Verstärkung des Fachkräftemangels
- Überforderung der Fachkräfte durch sehr hohe Anforderungen des Bildungsplans
- Absinken formaler Qualifikation und fachlicher Kompetenz
- Verkürzte Ausbildungen/Quereinstiege → Abwehr, Frustration der etablierten Fachkräfte
- Hohe Heterogenität der Leistungsfähigkeit/Qualität der Fachschulen
- Stabilisierung oder Verschärfung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten
- Demokratiedefizite
- Budgetkürzungen und Umverteilungen aufgrund der COVID-19-Pandemie

Ein offensichtliches Bedrohungsszenario ist der Fachkräftemangel im Feld frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Um hier gegenzusteuern wurden in Thüringen bereits politische Maßnahmen umgesetzt. Zu nennen sind dabei in erster Linie die Einführung des neuen praxisintegrierten Ausbildungsformats (PiA-TH), das die Attraktivität der Erzieher*innenausbildung steigern und durch die starke Erhöhung praktischer Ausbildungsanteile dem Personalmangel vor Ort unmittelbar abhelfen soll, und die Verfügung des Ministeriums, die es Kita-Trägern – zunächst befristet - in begrenztem Umfang ermöglicht, berufsfachschulisch qualifizierte, staatlich geprüfte Sozialassistent*innen mit Betriebspraktikum und staatlich geprüfte Kinderpfleger*innen auf Fachkraft-Stellen zu beschäftigen.

Aus dieser Situation lassen sich verschiedene Risiken ableiten. Grundsätzlich bergen zu geringe Budgets für die nachfolgende Implementierung erfolgreich evaluierter Modellprojekte die Gefahr, dass eine „kritische Masse“ von teilnehmenden Einrichtungen nicht erreicht wird, die Konzepte nicht genügend Sichtbarkeit erlangen und daher auch keine sich selbst verstärkende Kraft entfalten. So lassen 56 Thüringer Eltern-Kind-Zentren bei insgesamt über 1.300 Kindertageseinrichtungen und einer

zehnjährigen Projektlaufzeit eine nicht hinreichende mittelfristige Finanzplanung ebenso vermuten wie die insgesamt 120 Plätze für die praxisintegrierte vergütete Ausbildung an drei Fachschulen.⁵³

Der angesprochene Fachkräftemangel könnte sich weiter verstärken, entweder weil die bisherigen Anstrengungen nicht genügend zusätzliche Fachkräfte generieren, sich der durch das Erreichen von Altersgrenzen oder aus anderen Gründen ausscheidende Personal entstehende Ersatzbedarf als höher erweist als prognostiziert, oder der Fachkräftebedarf aufgrund demografischer Entwicklungen, eines verstärkten Nachfrageverhaltens von Eltern oder von Verbesserungen der Personalschlüssel stärker ansteigt als bisher angenommen. Hier spielt auch die weltweit singuläre Zuspitzung besonderer Merkmale der Thüringer Bevölkerungsstruktur eine Rolle: ein sehr geringer Anteil Jugendlicher, ein hoher Anteil an Senior*innen, dauerhafte Abwanderungsbewegungen und in Folge ein verzerrter Geschlechterquotient zu Ungunsten von Frauen bei den 18- bis unter 40-jährigen Erwachsenen (Helbig et al., 2020) erschweren die Gewinnung von Fachkräften in sozialen Dienstleistungsberufen. Würde einer solche Entwicklung mit einem weiteren Absenken von Qualifikationsvoraussetzungen begegnet, entstehen vermehrt so genannte „sozialpädagogische Teams“ oder „sonstige gemischte Teams“ mit höheren Anteilen an eher gering oder nicht einschlägig qualifiziertem Personal. Dies birgt das Risiko, dass mit der formalen Qualifikation auch die Handlungs- und Reflexionskompetenz in den Teams und in Folge die pädagogische Prozess- und Interaktionsqualität absinken.

Zudem sehen wir bereits jetzt eine Diskrepanz zwischen den hohen Anforderungen des ambitionierten Thüringer Bildungsplans und den Ressourcen, die pädagogischen Fachkräften zur Verfügung stehen, um entsprechend pädagogisch zu arbeiten. Dies bezieht sich sowohl auf die nicht hinreichenden Rahmenbedingungen als auch darauf, dass an den Fachschulen die innovativen Konzepte des Bildungsplans nur teilweise aufgegriffen und vermittelt werden. Dieses Spannungsverhältnis birgt nicht nur das Risiko hohen Belastungserlebens der Fachkräfte, sondern mündet im ungünstigen Fall in einen Doppel- oder Scheindiskurs: Hohe Ansprüche werden zwar auf der kommunikativen Ebene, auch im Rahmen von Selbstdarstellungen und Konzeptionen, aufrechterhalten; die Ebene der praktischen Umsetzung bleibt aber (wie eine Fachkraft es ausdrückte) davon „Lichtjahre entfernt“ (Ehrlich, 2020, S. 24). Dies trägt dazu bei, die Mängel in der Praxis zu verschleiern und erschwert die proaktive Suche nach und Nutzung von Veränderungspotenzial.

Nicht unterschätzt werden sollte auch, dass heterogene Teamstrukturen ein erhöhtes Maß an Aufmerksamkeit für die Diversität von berufsbiografisch verankerten Orientierungen, professionellen

⁵³ Insbesondere in Relation zu den insgesamt im Jahr 2018 gut 1.850 Schüler*innen im ersten und zweiten Ausbildungsjahr an 33 Thüringer Fachschulen, die den Fachbereich Sozialpädagogik anbieten (Ehrlich, 2020, S. 47).

Haltungen und Kompetenzen im Team und ihr inhärentes Konfliktpotenzial erfordern. Es darf angenommen werden, dass die verstärkte Aufnahme von Personal mit verkürzten Ausbildungswegen und geringerer formaler Qualifikation nicht nur Aushandlungsprozesse auf der fachlichen Ebene erfordert, sondern auch emotionale, teilweise unbewusste Reaktionen von Seiten der traditionell ausgebildeten pädagogischen Fachkräfte hervorruft. Diese können sich als gefühlte Geringschätzung der eigenen Qualifikation und Fachlichkeit und als Frustration über den eigenen „anstrengenderen“ Weg äußern und zu Neid- und Konkurrenzgefühlen bis hin zu Abwertungsreaktionen führen und Teams nachhaltig destabilisieren. Leitung und Teams von Kindertageseinrichtungen sollten daher bei der Personal- und Teamentwicklung heterogener Teams begleitet werden.

Die fachschulische Ausbildung in Thüringen ist nach Erkenntnissen der qualitativen Studie von Ehrlich (2020) durch ein starkes Qualitätsgefälle charakterisiert, das sogar dazu führe, dass vor der Einstellung von Absolvent*innen bestimmter Fachschulen gewarnt werde. Abgesehen von diesen subjektiven Einschätzungen fehlen empirische Informationen zur Qualität der fachschulischen Ausbildung. Sollten sich die Mängel bestätigen, könnten die Absicherung landesweiter Mindeststandards der pädagogischen Prozess- und Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen gefährdet und Qualitätsverbesserungen in der Breite deutlich erschwert sein; zu befürchten wäre auch ein weiteres Auseinanderdriften der Qualität von Kindertageseinrichtungen durch sich selbst verstärkende Selektionsmechanismen: Sehr gute Absolvent*innen gehen verstärkt in Kindertageseinrichtungen, die innovativ sind bzw. einen „guten Ruf“ haben; Absolvent*innen aus weniger guten Fachschulen weichen auf Einrichtungen mit geringerer Innovationskraft und Qualitätsbewusstsein aus.

Drei weitere Risiken stehen in Zusammenhang mit aktuellen, teils globalen gesellschaftlichen Entwicklungen. Als erstes zu nennen ist die Gefahr der Stabilisierung oder sogar Zunahme herkunftsbedingter Ungleichheiten. Im internationalen Vergleich ist in Deutschland der Zusammenhang zwischen familialen Lebensverhältnissen, Bildungsbeteiligung sowie dem Erwerb von Kompetenzen und formalen Zertifikaten besonders stark. Nach wie vor sind bei uns niedrige oder fehlende Bildungsabschlüsse oder auch der unterdurchschnittliche Erwerb von Kompetenzen assoziiert mit sozialen und regionalen Ungleichheiten; Schulabgänge ohne Abschluss nehmen tendenziell sogar zu (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 20). Auch in Thüringen gibt es Landkreise und kreisfreie Städte, in denen mehr als jedes zehnte Kind ohne Abschluss die Schule verlässt (Helbig et al., 2020, S. 234). Das System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung ist in diesem Zusammenhang mit einer dreifachen Herausforderung konfrontiert: 1. gilt es, genügend ausbildungsfähige Schulabgänger*innen als pädagogische Nachwuchskräfte zu rekrutieren; 2. müssen Kinder und Familien, die sozialen, bildungsbezogenen und/oder finanziellen Risikolagen ausgesetzt sind, frühzeitig und flächendeckend erreicht werden; und 3. ist ein Ausgleich herkunftsbedingter Disparitäten durch

frühe Bildungsangebote nur dann zu erwarten, wenn eine ausgezeichnete Qualität der pädagogischen Arbeit gegeben ist.

Mit Sorge sind die antidemokratischen Tendenzen und Bewegungen in Thüringen zu betrachten, die sich u.a. im Landtagswahlergebnis 2019 in einem Stimmenanteil von 23,4 Prozent für die AfD Thüringen manifestiert haben. Zwar gibt es mit dem Landes-Demokratiezentrum im Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) eine Koordinierungsstelle zur Vernetzung von Akteuren der Demokratieförderung und Extremismusprävention, landesweite Partnerschaften für Demokratie und vielfältige Demokratieprojekte, auch bereits für und mit Kindern im vorschulischen Alter. Dennoch herrschen bei einem hohen Anteil der Thüringer Bürger demokratie- und zuwanderungskritische bis fremdenfeindliche Einstellungen vor (Reiser et al., 2019). Risiken liegen vor allem in einer potenziellen Infiltrierung des Systems mit antidemokratischen, rassistischem und rechtsextremen Gedankengut durch Eltern und/oder pädagogische Fachkräfte mit rechter bzw. rechtsextremer Gesinnung und darin, dass bei einer möglichen zukünftigen Regierungsbeteiligung der AfD die humanistischen und inklusiven Grundwerte frühkindlicher Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen und deren Funktion als Orte der Partizipation und Demokratiebildung infrage gestellt werden könnten. Indirekt führt die abwehrende Haltung gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund dazu, dass ein zuwanderungsbasierter Ausgleich des Bevölkerungsrückgangs in den strukturschwachen ländlichen Gebieten Thüringens erschwert ist und zu einem generellen Verlust an Erwerbspersonenpotenzial. Beides kann auch für den Arbeitsmarkt frühpädagogischer Fachkräfte negative Konsequenzen nach sich ziehen.

Schließlich wird die Covid-19-Pandemie in den nächsten Jahren zu heute in der Größenordnung noch nicht absehbaren finanziellen Belastungen der öffentlichen Haushalte führen. Es steht zu befürchten, dass auch im frühkindlichen Bildungsbereich Ausgaben auf den Prüfstand gestellt werden, Modellprojekte nicht verstetigt werden können und Verbesserungen zurückgenommen werden. Zentral ist in diesem Zusammenhang, bewusste und informierte Priorisierungen vorzunehmen, um ggf. fachlich basierte und nicht krisengetriebene Entscheidungen treffen zu können.

5.2 Bilanzierung: Ableitung von Handlungsfeldern

Auf Grundlage der Analyse der Stärken und Schwächen des Systems frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Thüringen und der aktuell zu beobachtenden Umfeldentwicklungen und Trends sowie ihrer Bewertung als entweder Chancen oder Risiken ist eine Ableitung von wichtigen Themenfeldern und darauf bezogenen Steuerungsanforderungen möglich. Dies erfolgt in Form einer SWOT-Matrix, die

Zusammenhänge zwischen Stärken und Schwächen auf der einen und Chancen und Risiken auf der anderen Seite sichtbar machen kann.

In der Verbindung ergeben sich vier Stoßrichtungen: Ausbauen (Stärken werden eingesetzt, um Chancen zu nutzen; positive Entwicklungen werden verstärkt); Aufholen (Schwächen werden durch proaktive Veränderungsansätze zu Chancen oder zu Stärken); Absichern (Stärken werden eingesetzt, um Risiken zu begegnen; Maßnahmen werden ergriffen, um Stärken dauerhaft zu festigen) und Vermeiden (Gegenmaßnahmen ergreifen, wenn Schwächen auf Risiken treffen; Verzicht auf Aktivitäten, die starke Risiken bei ungenügenden Stärken bergen). In der nachfolgenden Matrix werden exemplarisch Themenfelder benannt, die sich aus dieser Kombinatorik ableiten lassen. Diese werden in Kapitel 6 konkretisiert. Allerdings sollte die SWOT-Analyse wie jedes Managementwerkzeug nicht als einziger Weg der strategischen Analyse betrachtet werden. Die Matrix kann nur potenzielle Ansatzpunkte identifizieren, und dies auch nicht erschöpfend. Erst im Rahmen weiterer strategischer Planungen werden daraus unter Berücksichtigung weiterer Rahmenbedingungen einzelne Konzepte, Projekte und Maßnahmen abgeleitet, entwickelt und umgesetzt. Besondere Bedeutung kommt hierbei aus der Perspektive der Educational Governance dem Einbezug von Akteuren auf den verschiedenen Ebenen des frühkindlichen Bildung-, Betreuungs- und Erziehungssystems (ggf. auch darüber hinaus) zu. Daher stellen die folgenden Themenfelder lediglich eine Teilmenge der in Kapitel 6 ausgesprochenen Empfehlungen dar.

Merkmale des Systems Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung			
		Stärken	Schwächen
Entwicklungen im Umfeld, externe Faktoren	Chancen	Ausbauen <ul style="list-style-type: none"> • mit den Mitteln aus dem KiQuTG mehr Einrichtungen zu Thüringer Eltern-Kind-Zentren entwickeln • Akademisch ausgebildete Kindheitspädagog*innen zur nachhaltigen Stärkung der Fachlichkeit von Kita-Teams nutzen • Landesprogramm „Vielfalt vor Ort begegnen“ durch Mitwirkung von Fachberatung professionalisieren 	Aufholen <ul style="list-style-type: none"> • mit den Mitteln aus dem KiQuTG den Personalschlüssel und die Anteile für mittelbare pädagogische Arbeit / Ausfallzeiten verbessern • Zusammenwirken mit Trägern, Verbänden und Verbänden zur Konzipierung und Implementierung wirkungsorientierter Steuerung und notwendiger empirischer Qualitätsforschung nutzen • Durch Ausbau der praxisintegrierten Ausbildungsform neue Zielgruppen erschließen
	Risiken	Absichern <ul style="list-style-type: none"> • Durch hohe Bildungsbeteiligung und lange Anwesenheitszeiten werden fast alle Kinder in Risikolagen erreicht; so kann in Kindertageseinrichtungen präventiv und interventiv zum Abbau herkunftsbedingter Ungleichheiten gearbeitet werden. • Den hohen formalen Qualifikationsgrad des Personals nicht durch schleichende Absenkung von Personalstandards schwächen. • Umsetzung der Ansprüche des Thüringer Bildungsplans in der Praxis durch Sicherung der Qualität der Fachschulen und Konzepte der Entwicklung heterogener Teams vor Ort gewährleisten 	Vermeiden <ul style="list-style-type: none"> • Risiko der Verstärkung des Fachkräftemangels vor Ort durch Verbesserung der Gesundheit und Arbeitsfähigkeit des Personals verringern • Auf Investitionen in Forschung und Transfer trotz temporär eingeschränkter Budgets hinwirken

Abbildung 17: SWOT-Matrix des FBBE-Systems in Thüringen, eigene Darstellung.

6.

Empfehlungen für eine wirkungsorientierte Weiterentwicklung des Thüringer FBBE-Systems

Vor dem Hintergrund der vorangestellten Analysen wird eine wirkungsorientierte Qualitätssicherungs- und -entwicklungsstrategie empfohlen, die einem systemischen Qualitätsverständnis entspricht. Nachhaltige Effekte finanzieller Investitionen in das System frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung sind von punktuellen und unverbundenen Maßnahmen, die für kurze Zeithorizonte geplant werden, ebenso wenig zu erwarten wie von Maßnahmen, für die die vorliegenden empirischen Studienergebnisse keine Wirkungen auf die Qualität pädagogischer Prozesse in der Praxis vor Ort ausweisen können.

Bevor wir unsere Empfehlungen für die Weiterentwicklung des FBBE-Systems in Thüringen in der Übersicht sowie einzeln vorstellen, werden zunächst die Ansätze der Educational Governance und wirkungsorientierten Steuerung kurz beschrieben, die neben dem mehrdimensionalen Qualitätskonzept eine weitere grundsätzliche Rahmung der Empfehlungen darstellen.

6.1 Wirkungsorientierung und Educational Governance

Die wirkungsorientierte Steuerung und das Governance-Konzept sind jüngere Ansätze in der sozialwissenschaftlichen Forschung und politischen Praxis zur Modernisierung und Steuerung sozialer Systeme mit dem Ziel der Etablierung nachhaltiger Wirksamkeit und Qualität.

Wirkungsorientierte Steuerung impliziert „eine grundlegende Haltung (...), sich nicht nur an kurzfristigen, sondern auch an langfristigen, quantitativen wie qualitativen (Wirkungs-)zielen zu orientieren, die Ziel- bzw. Wirkungserreichung kontinuierlich zu überprüfen und transparent nachzuweisen, aus der Wirkungsüberprüfung zu lernen sowie die gesetzten Wirkungsziele nachhaltig (...) zu verankern“ (Winkler, 2015, S. 16; zitiert nach Jungermann, 2018, S. 24). Daten und Analysen über die Umsetzung und Wirkung von Aktivitäten werden genutzt, um aus der eigenen Arbeit zu lernen, kurz- und längerfristige Anpassungen vorzunehmen und die gesetzten Ziele zuverlässig und nachhaltig verwirklichen zu können (Niedlich, 2019). Dabei stehen weniger unmittelbare Effekte und

einzelnen abrechen- und messbare Zielgrößen im Zentrum des Handelns, sondern dessen intendierte langfristige mittelbare und unmittelbare Wirkungen.

Wirkungen können dabei auf mehreren Ebenen sichtbar und als „Veränderungen bei den Leistungsadressaten, deren Lebensumfeld und der Gesamtgesellschaft, die infolge der Leistungen erzielt werden bzw. auf diese zurückgeführt werden können“ definiert werden (Albrecht et al. 2013, S. 8). In dem diesem Gutachten zu Grunde liegenden Qualitätsmodell⁵⁴ werden Wirkungen theoretisch auf der Ebene der Kinder (bspw. deren soziale, emotionale und kognitive Entwicklung, Wohlbefinden, Schulerfolg) und Familien (Erziehungskompetenz, Vereinbarkeit von Familie und Beruf) verortet. Sie können aber durchaus noch breiter definiert werden und sich auf grundlegende gesellschaftliche Zieldimensionen, etwa die Ermöglichung sozialer Teilhabe, eine verbesserte Chancengerechtigkeit oder die Stärkung demokratischer Orientierungen beziehen.

Interventionen in Bildungssystemen sind komplex und die zuverlässige Prognose von Wirkungen spezifischer Maßnahmen ist oft nicht möglich. Obwohl die Erkenntnisse frühkindlicher Bildungs- und kindheitswissenschaftlicher Sozialforschung dank des empirisch gesicherten Wissens über Effekte bestimmter Merkmale oder Maßnahmen eine wichtige Basis für die informierte Steuerung komplexer Systeme darstellen, können einfache Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge in der Regel nicht hergestellt werden. Unter vergleichbaren Bedingungen können sich in Kindertageseinrichtungen unterschiedlichste Prozesse etablieren. Ein und dieselbe Intervention kann, je nach Standortbedingungen, auf verschiedenste Weise rezipiert werden und zu vielfältigen Entwicklungen führen. Werden Programme oder Maßnahmen aufgesetzt, sind Strukturen und Akteure vor Ort sowie deren kommunikative und kooperative Verflechtungen zudem häufig nicht umfassend bekannt. Im Prozess selbst können sich wiederum Bedingungen verändern, es können unvorhergesehene Krisensituationen eintreten oder sich verschärfen, was wiederum die flexible Anpassung von Interventionen erforderlich macht.

Ein wirkungsorientierter Steuerungsansatz begegnet dieser Komplexität, indem er sie nicht reduziert, sondern versucht, sie zu beschreiben und ihr durch eine grundsätzlich partizipatorische Ausrichtung sowohl bei der Strategie- und Zielentwicklung als auch der praktischen Umsetzung von Programmen, Aktivitäten und Maßnahmen gerecht zu werden. Basis wirkungsorientierter Steuerung ist daher ein Verständigungsprozess zwischen allen Beteiligten. Dieser bezieht sich zunächst darauf, ein gemeinsames Verständnis über Wirkungspfade und -logiken herzustellen: Die sogenannte **Theory of**

⁵⁴ Siehe Kapitel 1.

Change. Hierdurch werden implizite Annahmen über Wirkungszusammenhänge und die Schritte, über die Maßnahmen zu mittelfristigen Veränderungen bei den Zielgruppen und zu den avisierten langfristigen gesellschaftlichen Wirkungen führen sollen, formuliert und transparent gemacht.

Die Erkenntnis, dass an (bildungs-)politischen Entscheidungs- und Umsetzungsprozessen eine Vielzahl von Akteuren beteiligt sind, die intentional handeln und miteinander in Interaktion und wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnissen stehen, ist auch eine der zentralen Prämissen des Governance-Konzepts (Maag-Merki & Altrichter, 2015). Es stellt die grundsätzlich anzunehmende Selbsttätigkeit verschiedener Akteure und Akteursebenen und die jeweilige Sinnhaftigkeit ihres Handelns in den Fokus und nimmt die Prozesse der Ko-Produktion von Leistungen und die damit einhergehenden Probleme der Handlungsabstimmung in den Blick. Eine solche Perspektive der Systemsteuerung wirkt der Gefahr entgegen, relevante Stakeholder zu übersehen und Koordinationsdefizite auszublenden. Im besten Fall kann so verhindert werden, dass gegenläufige Motive und Handlungsweisen die Wirkung von Aktivitäten und Maßnahmen mindern oder sogar ins Gegenteil verkehren.

Auch im Feld frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung treffen unterschiedliche Akteure, Interessen und Handlungslogiken auf komplexe soziale Herausforderungen. Daher ist erfolgreiche Steuerung im Sinne von Educational Governance darauf angewiesen, Stakeholder auf den verschiedenen Ebenen einzubeziehen und sie trotz vielfältiger und teilweise konkurrierender Perspektiven, Ziele und Interessen zu einem gemeinsamen und koordinierten Handeln zu bewegen. Entscheidend ist, dass die Wirkungslogik und Maßnahmen nicht durch die Steuerungsebene allein vorgegeben werden sollen und können.

Die nachfolgenden Empfehlungen können ihre Wirkung vor allem dann nachhaltig entfalten, wenn sich 1. die vorgeschlagenen strategischen Ziele in einem partizipativen Abstimmungs- und Aushandlungsprozess als konsensfähig erweisen, sie 2. in breit getragene, in unterschiedlichen Akteurskonstellationen und -verantwortungen durchzuführende Maßnahmen münden und 3. in rekursiv-dialogischen Formaten immer wieder auf ihre Akzeptanz und Passfähigkeit überprüft werden.

6.2 Strategische Ziele und empfohlene Maßnahmen

Mit dem Ziel der Optimierung bzw. qualitativen Weiterentwicklung des Thüringer Systems der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung werden im Folgenden drei übergeordnete Ziele definiert, die für die Konkretisierung einer übergreifenden Strategie stehen, welche Qualitätsentwicklung als einen längerfristigen, kontinuierlichen Prozess versteht und auf mehreren Dimensionen des zugrundeliegenden Qualitätsmodells ansetzt. Unter den drei Zielbereichen sind jeweils drei

Maßnahmenpakete mit insgesamt zehn Einzelmaßnahmen beschrieben. Wir gehen angesichts der Verwobenheit der verschiedenen Qualitätsdimensionen davon aus, dass sich die individuellen Wirkungen der Maßnahmenpakete bzw. Einzelmaßnahmen wechselseitig deutlich verstärken können; umgekehrt besteht das Risiko, dass Wirkungen eines Maßnahmenpakets minimiert oder negiert werden, wenn die anderen Pakete nicht oder unzureichend anvisiert werden.

Die Empfehlungen zur Optimierung des Thüringer Systems frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung im Überblick:

Strategisches Ziel 1	Strategisches Ziel 2	Strategisches Ziel 3
Das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Thüringen wirkungsorientiert steuern	Die Personalsituation in den Thüringer Kindergärten verbessern	Professionalisierung und Gesundheit von Kita-Teams und Fachkräften (weiter) fördern
Maßnahmenpaket 1a: Informationslücken schließen	Maßnahmenpaket 2a: Die Thüringer Personalschlüssel optimieren	Maßnahmenpaket 3a: Die Thüringer Fachberatung stärken
Maßnahmenpaket 1b: Den Thüringer Qualitätsdiskurs professionalisieren	Maßnahmenpaket 2b: Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte modernisieren	Maßnahmenpaket 3b: Kita-Leitungen empowern
Maßnahmenpaket 1c: Gesamtstrategie zur Stärkung von Kindern und Familien mit besonderen Bedarfen entwickeln	Maßnahmenpaket 2c: Heterogene Teams als Herausforderung und Chance begreifen	Maßnahmenpaket 3c: Die Gesundheit der frühpädagogischen Fach- und Leitungskräfte in den Blick nehmen

Abbildung 18: Überblick der Ziele und Maßnahmen zur Weiterentwicklung des FBBE-Systems in Thüringen.

Der Qualitätssicherungs- und -entwicklungsprozess muss von der zuständigen fachpolitischen Ebene initiiert und gesteuert, jedoch unter Beteiligung aller relevanten Akteursgruppen fachlich immer wieder diskutiert, bewertet und ggf. angepasst werden. Insofern ist es zentral, dass die unter den drei Paketen vorgeschlagenen Einzelmaßnahmen in einem partizipativ-diskursiven Prozess überprüft und ggf. dahingehend adaptiert werden, dass sie die für eine nachhaltige Implementation notwendige Passung

an die Thüringer Gesamtsituation aufweisen und von möglichst vielen Beteiligten befürwortet und mitgetragen werden.

Im Folgenden werden die einzelnen Ziele und Maßnahmen erläutert.

Strategisches Ziel 1

Das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Thüringen wirkungsorientiert steuern

In Thüringen herrscht bisher eine klassische Input-Steuerung vor. Sie setzt auf die Verbreitung und teilweise partizipative Entwicklung von orientierenden Dokumenten, die langsame Verbesserung von Personalschlüsseln und teils punktuelle, teils verstetigte Investitionen in Angebote auf der Dimension der Kontextqualität wie bspw. die Unterstützung der Entwicklung von Familienzentren oder die Beteiligung am Bundesprogramm „Sprach-Kitas“. Wirkungsorientierte Analysen und Evaluationen sind kaum vorhanden.

Es wird eine Abkehr von der reinen Input-Steuerung und die Umstellung auf eine stärkere Orientierung an einem mehrperspektivischen und multidimensionalen Monitoring bzw. einem wirkungsorientierten Steuerungsmodell empfohlen.

Maßnahmenpaket 1a: Informationslücken schließen

Für eine effektive wirkungsorientierte Steuerung fehlen aktuell eine Reihe von Informationen. Insbesondere das pädagogische Geschehen vor Ort war bisher nicht Gegenstand von Studien bzw. Evaluationen. Es sollten Konzepte entwickelt und angewendet werden, die es erlauben, einen empirisch basierten Überblick über die tatsächliche pädagogische Prozess- bzw. Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen zu gewinnen. Die hierfür notwendigen Forschungs- und Evaluationsaufgaben könnten in Verantwortung des vorgeschlagenen neu zu gründenden „Thüringer Zentrums für Frühe Bildung“ (Arbeitstitel, → Maßnahme 1b) und in Kooperation mit Thüringer Hochschulen oder Hochschulen aus anderen Bundesländern durchgeführt werden.

- **Die Umsetzung des Thüringer Bildungsplans evaluieren:** Ein zentraler Ansatzpunkt könnte die breite, prozessorientierte Evaluation der Umsetzung des Thüringer Bildungsplans sein, in die eine Erfassung der pädagogischen Prozess- und Interaktionsqualität in den Einrichtungen

integriert wird. Dabei sollten wichtige Merkmale auf allen Qualitätsdimensionen adressiert werden, u.a. die tatsächlichen Verteilungen zwischen mittelbaren und unmittelbaren pädagogischen Tätigkeiten der Fachkräfte, die reale Fachkraft-Kind-Relation vor Ort u.a.m.. Ziel einer solchen Evaluation ist es nicht, Träger und pädagogische Fachkräfte zu kontrollieren oder zu bewerten, sondern Informationen zu generieren, um Investitionen in die Verbesserung pädagogischer Qualität vor Ort gezielter steuern zu können.

- **Basisinformationen über die Thüringer Fachberatungslandschaft generieren:** Da Fachberatung in Thüringen als ein zentrales Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung verstanden wird (siehe ThürKitaVO § 4), sollte ein Überblick über die Arbeitsbedingungen und die tatsächliche Arbeit der Fachberatungen in Thüringen, über deren Qualifikationsniveau, über die primär in den Einrichtungen bearbeiteten Themen und die Zufriedenheit der Fachkräfte mit den Unterstützungsleistungen der Fachberatung gewonnen werden. Ebenso werden Informationen zur Organisations-, Führungs- und Managementqualität in den Thüringer Kindergärten benötigt.
- **Die Arbeits- und Gesundheitssituation pädagogischer Fach- und Leitungskräfte analysieren:** Die Gesundheit und Arbeitsfähigkeit pädagogischer Fach- und Leitungskräfte zu erhalten und zu verbessern ist nicht nur eine Fürsorgepflicht des Arbeitgebers, sondern wirkt dem aktuellen Fachkräftemangel direkt und unmittelbar entgegen. Dass in Thüringen keine Informationen über Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Kindergarten und keine Daten zu Gesundheit und Arbeitsfähigkeit der Fachkräfte vorliegen, erschwert die Entwicklung von effektiven Konzepten der Prävention und Gesundheitsförderung erheblich. Eine Bestandsaufnahme zu Krankenständen, dem körperlichen und psychischen Belastungserleben pädagogischer Fach- und Leitungskräfte, Maßnahmen der Prävention und Gesundheitsförderung sowie vorhandenen Gesundheitsressourcen sollte erfolgen. Dabei sollte die Kooperation mit Krankenkassen oder der Unfallkasse Thüringen sowie mit Trägern und Verbänden gesucht werden.
- **Weitere Informationslücken identifizieren und zielgerichtet schließen:** Weitere Themen, die je nach Priorisierung von Zielen für eine wirkungsorientierte Steuerung von Bedeutung sein könnten, sind die tatsächlichen Inanspruchnahmen von Fort- und Weiterbildungen durch frühpädagogische Fachkräfte und auch die Ergebnisqualität, etwa das Wohlbefinden der betreuten Kinder oder die Elternzufriedenheit mit den Betreuungsangeboten.

Maßnahmenpaket 1b: Den Thüringer Qualitätsdiskurs professionalisieren

Ein zentrales Ziel für die qualitative Weiterentwicklung des Thüringer Systems frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung sollte in der Etablierung von Strukturen und Prozessen für einen kontinuierlichen landesweiten Qualitätsdiskurs gesehen werden. Praxisvertreter*innen einerseits und Expert*innen der Fachdisziplinen andererseits sollten daran zentral mitwirken.

- **Konzipierung und Einrichtung eines „Thüringer Zentrums für Frühe Bildung“ (Arbeitstitel):** Wenn der Freistaat Thüringen das Ziel der nachhaltigen Qualitätssicherung und -entwicklung

langfristig verfolgen möchte, reichen die bisherigen meist temporären und anlassbezogenen Aktivitäten wie projektgebundene Arbeitskreise oder Beiräte nicht aus. Die Konzipierung, Implementierung und operative Steuerung und Umsetzung der landesweiten Qualitätsstrategie an ein „Thüringer Zentrum für Frühe Bildung“ zu delegieren hieße Strukturen und Prozesse zu schaffen, um Qualitätsentwicklung integriert und systematisch voran zu bringen. Eine solche Einrichtung sollte geschaffen und gesetzlich verankert werden. Ähnliche Institutionen bestehen bereits in Berlin mit dem Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (Beki) und dem Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit (IBEB) in Rheinland-Pfalz; auch in Niedersachsen wurde mit dem NifBe - Niedersächsische Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung eine Dachstruktur in diesem Bereich geschaffen. Aktuell baut auch Baden-Württemberg mit dem Forum Frühe Bildung eine entsprechende Infrastruktur auf. Die unterschiedlichen Konzepte und die hiermit gesammelten Erfahrungen sollten systematisch ausgewertet und auf ihre Verwertbarkeit für die Konzipierung eines entsprechenden Instituts in Thüringen geprüft werden. Vorhandene Kompetenzen am Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) sollten genutzt und integriert werden.

Das Zentrum könnte folgende Aufgaben integrieren:



Abbildung 19: Mögliche Aufgabenfelder eines Thüringer Zentrum Frühe Bildung

- Im Aufgabenbereich des **Transfers zwischen Wissenschaft und Praxis** kann Praxisforschung in enger Kooperation mit den Thüringer Hochschulen realisiert werden. Denkbar wären zudem die Organisation von Fachtagen sowie die niedrigschwellige Aufbereitung von wissenschaftlichen Erkenntnissen.
- Im Bereich **Qualitätsentwicklung** kann die Unterstützung der internen Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung auf den Ebenen Team, Fachberatung und Träger verortet sein. Auch entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote für Fachberater*innen können hier verortet sein.
- Im Rahmen des übergreifenden **Qualitätsmonitorings** kann die Entwicklung eines Konzepts zur externen Evaluation in enger Zusammenarbeit mit Trägern, Verbänden, Jugendhilfe und Fachpolitik erfolgen und anschließend implementiert und koordiniert werden. Auch die Berichtlegung und Analyse der Monitoring-Ergebnisse können hier verortet werden.
- Der Aufgabenbereich **Vernetzung & Politikberatung** des Zentrums umfasst die Organisation von Dialogveranstaltungen zur Förderung eines beständigen Austauschs zwischen verschiedenen Akteursgruppen sowie das Eruiieren von Bedarfen der Praxis und

Erarbeiten von Maßnahmenvorschlägen für die Politik. Die Förderung der Vermittlung zwischen Politik und Praxis sollte ein Hauptziel sein.

- **Bereichsübergreifende Aufgaben** könnten die Entwicklung verschiedener Unterstützungsangebote, etwa in Form von attraktiven, multimedialen Materialien für die Praxis sein. Vorhandene Materialien wie die mannigfaltigen Empfehlungen und Verordnungen zu unterschiedlichen Themen sollten in dem Zusammenhang gebündelt werden. Auch die Erfahrungen aus unterschiedlichen Programmen, Modellprojekten und Maßnahmen sollten erfasst, gebündelt und strukturiert anwendungsfreundlich zusammengeführt werden.

- **Wirkungsorientiert evaluieren:** Wie bei der Steuerung fällt auch bei den bisherigen und in Planung befindlichen Programmen und Maßnahmen eine Fokussierung auf die Überprüfung / Evaluation von Input- und ggf. Output-Faktoren auf. Exemplarisch umfassen die Zielerreichungsindikatoren des Landesförderprogramms „Vielfalt vor Ort entwickeln“ laut dem Entwurf der Förderrichtlinie ausschließlich die erfolgte Umsetzung von Maßnahmen und die Erfüllung von Dokumentationspflichten. Die im Programm avisierte Evaluation der Prozess- und Wirkungsqualität sollte so weit wie möglich auch Wirkungen auf der Ebene der Kinder und Familien adressieren. Generell sollte im Zuge der Umstellung auf wirkungsorientierte Steuerung die Evaluationspraxis angepasst werden.

Maßnahmenpaket 1c: Eine Gesamtstrategie zur Stärkung von Kindern und Familien mit besonderen Bedarfen entwickeln

In Thüringen werden aktuell mehrere Maßnahmen und Programme durchgeführt, die auf die Unterstützung von Kindertageseinrichtungen abzielen, deren Adressatenkreis Kinder und Familien mit besonderen („komplexen“) Bedarfen bzw. in besonderen Lebenslagen umfasst. Dies und bspw. die differenzierte Analyse der in Thüringer Kindertageseinrichtungen betreuten Kinder entlang von Heterogenitätsdimensionen und der Kumulation von Risikofaktoren im Vertrag zum Gute-Kita-Gesetz lassen darauf schließen, dass Kindertageseinrichtungen als eines der zentralen Settings verstanden werden, um den Inklusionsgedanken und -anspruch zu realisieren, herkunfts- oder anderweitig bedingten Risiken wirksam zu begegnen und Bildungs- und Teilhabebarrieren abzubauen. In mehreren offiziellen Dokumenten – wie dem Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre und dem Entwurf der Förderrichtlinie im Rahmen des Modellprojekts „Vielfalt vor Ort begegnen“ – wird übereinstimmend ein inklusives Grundverständnis deutlich. Es gilt, diese Ansätze zu bündeln und in eine übergeordnete Zielperspektive für die mittel- bis langfristige Ausrichtung der Bildungspolitik in Thüringen zu integrieren.

- **Gesamtstrategie entwickeln und kommunizieren:** Diese Ausrichtung sollte in eine nach innen zu klärende und zu formulierende und nach außen klar zu kommunizierende Gesamtstrategie

münden. Hierfür sollten die Zielstellungen, Strukturen, Prozesse und intendierten Wirkungen der sich bisher aus einer Außenperspektive relativ unverbunden darstellenden Einzelmaßnahmen systematisiert und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Eine Kampagne könnte die zentralen Ziele, Botschaften und Maßnahmen öffentlichkeitswirksam kommunizieren und hierfür in der Bevölkerung werben.

- **Inklusion stärken:** Es sollten Konzepte entwickelt und Strukturen etabliert werden, die die Überführung des inklusiven Grundverständnisses im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in die Entwicklung inklusiver Kulturen und Praktiken vor Ort unterstützen. Der Index für Inklusion ist hierfür eine exzellente Arbeitshilfe (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2017). Strukturen und Prozesse der Frühförderung sollten auf ihre Passfähigkeit zum inklusiven Grundverständnis geprüft und ggf. weiterentwickelt werden. Vorhandene Aktivitäten und Maßnahmen wie bspw. die Fachkräfteweiterbildung für inklusive Pädagogik (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2019) sollten systematisiert und nach positiver Evaluation breiter verankert werden.
- **Niedrigschwellige pauschale Förderung beibehalten:** Die Pauschale für Prävention und Intervention bei „erhöhtem Förderbedarf“ ohne (drohende) Behinderung gemäß § 26 Abs. 1 ThürKitaG sollte beibehalten werden. Unter der Maßgabe eines gering zu haltenden Dokumentationsaufwands und von Datensparsamkeit sollte ein Überblick über Verteilungskriterien und den konkreten Einsatz der Gelder gewonnen werden.
- **Thüringer Eltern-Kind-Zentren gesetzlich verankern und quantitativ ausbauen:** Das ThEKiz-Programm hat sich in Thüringen etabliert und bietet gute Strukturen für eine professionelle Organisations- und Qualitätsentwicklung. Eine gesetzliche Verankerung wird empfohlen. Außerdem sollten kontinuierlich mehr Kindertageseinrichtungen in das Programm aufgenommen werden, um sie begleitet und planvoll zu Thüringer Eltern-Kind-Zentren zu entwickeln und zu einem flächendeckenden Angebot in allen Landkreisen und kreisfreien Städten auszubauen. Gerade im ländlichen Raum können Eltern-Kind-Zentren zukünftig eine wichtige Rolle im Kontext kommunaler Bildungslandschaften spielen.
- **Landesprogramme miteinander vernetzen und Synergien nutzen:** das neu aufzusetzende Landesförderprogramm „Vielfalt vor Ort begegnen – professioneller Umgang mit Heterogenität in Kindertageseinrichtungen“ überzeugt mit seinem systemischen konzeptionellen Ansatz. Seine Zielstellungen und Zielgruppen überschneiden sich deutlich mit denen der Thüringer Eltern-Kind-Zentren. Hier können und sollten Analysen erfolgen, ob und wie beide Programme miteinander vernetzt und ggf. mittelfristig integriert werden können. Doppel- und Parallelstrukturen sollten identifiziert und abgebaut werden, um administrativen Aufwand und Fehlallokationen zu reduzieren.

Die Personalsituation in den Thüringer Kindergärten verbessern

Unumgänglich für eine Verbesserung der Qualität in den Thüringer Kindergärten sind Investitionen zur Verbesserung der Personalsituation in den Einrichtungen.

Maßnahmenpaket 2a: Den Thüringer Personalschlüssel optimieren

Der Personalschlüssel ist eines der Merkmale der Strukturqualität, denen der stärkste Einfluss auf die pädagogischen Prozesse zugeschrieben wird. Die aktuellen Personalschlüssel in Thüringen liegen weit unterhalb der wissenschaftlich empfohlenen Mindeststandards. Um die hohen Belastungen des Personals zu reduzieren und die Basis für eine Verbesserung der Prozess- und Interaktionsqualität zu schaffen, sollten weitere stetige Verbesserungen des Personalschlüssels und der Fachkraft-Kind-Relation angestrebt werden.

- **Weitere Verbesserung der Personalschlüssel:** Der in den letzten Jahren erkennbare Stufenplan zur Verbesserung der Personalschlüssel sollte kontinuierlich fortgeschrieben werden. Dabei sind der hohe bürokratische Aufwand und die nicht vorhersehbaren Beschäftigungsumfangs- und Gehaltsvarianzen, die mit der jetzigen kleinteiligen Berechnung der Personalschlüssel einhergehen, kritisch vor dem Hintergrund ihres Kosten-Nutzen-Verhältnisses zu sehen. Eine Vereinfachung wird empfohlen.
- **Orientierung an empirisch belegten wissenschaftlichen Standards:** Die Zielgrößen der Personalschlüsselberechnung sollten sich aus den wissenschaftlich empfohlenen Standards zur Fachkraft-Kind-Relation ableiten. Diese liegen bei 1:2 für Kinder im ersten Lebensjahr und Kinder mit Behinderungen, bei 1:4 für Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr und bei 1:9 für Kinder zwischen drei Jahren und Schuleintritt.
- **Angemessene Berücksichtigung von Ausfallzeiten und mittelbarer pädagogischer Arbeit:** Um entsprechende Fachkraft-Kind-Relationen zu erreichen, ist die Berücksichtigung von Ausfallzeiten (Krankheit, Urlaub) und mittelbaren pädagogischen Arbeitszeiten (Vor- und Nachbereitung, Teamsitzungen, Elterngespräche, Entwicklungsdokumentationen etc.) erforderlich. Die aktuelle Erhöhung auf insgesamt 28 Prozent wird begrüßt. Es sollte empirisch überprüft werden, wie hoch die Ausfallzeiten tatsächlich sind und welche Zeitkontingente notwendig wären, um diese zu kompensieren. Ebenso sollten an den Anforderungen des Bildungsplans orientierte Schätzwerte für verschiedene mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben ermittelt werden – bestenfalls im Rahmen eines partizipativen Forschungsauftrags an das neue Thüringer Zentrum für Frühe Bildung (→ Maßnahme 1b) - und als Zielgrößen für die sukzessive Erhöhung der gesetzlich verankerten Werte dienen.

- **Angemessene Berücksichtigung von besonderen Herausforderungen/ Entwicklung eines Sozialindex:** Weitere sinnvolle Kriterien der quantitativen Personalzuweisung (besonders belastete Einzugsgebiete, Familienzentren) sind zu prüfen und ggf. anzulegen. Eine Orientierung bietet der auf empirischen Erkenntnissen basierende Berechnungsvorschlag von Viernickel & Fuchs-Rechlin (2015, S. 78ff). Er empfiehlt die Berücksichtigung besonderer Teilhabevoraussetzungen, Förderbedarfe und Lebenslagen, indem die Fachkraft-Kind-Relation um den Faktor 1,4 für Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache bzw. für Kinder in Armutslagen und um den Faktor 4,5 für Kinder mit (drohender) Behinderung reduziert wird (siehe Anhang). Die administrative Zuständigkeit sollte, wie bspw. auch im Projekt Sprach-Kitas oder den Investitionen in Bau und Sanierung, bei den örtlichen Trägern der Jugendhilfe liegen.
- **Demografische Entwicklung proaktiv für Optimierung nutzen:** Die gemäß mancher vorliegender Prognosen stagnierende oder sogar sinkende Nachfrage nach Betreuungsplätzen sollte nicht zu einem Stellenabbau führen, sondern gezielt zur kostenneutralen Verbesserung des Personalschlüssels genutzt werden. Hierfür sind in Zusammenarbeit mit Trägern und Verbänden und ggf. unter Federführung des neuen Zentrums für Frühe Bildung (→ Maßnahme 1b) - intelligente Modelle der Refinanzierung zu entwickeln.

Maßnahmenpaket 2b: Die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte modernisieren

- **Qualität der praxisintegrierten Ausbildung sichern:** Das Modell der praxisintegrierten Ausbildung sollte weiter ausgebaut und verstetigt werden, bspw. mit der Maßgabe, pro Thüringer Schulbezirk eine piA-Klasse aufzubauen. Dabei ist jedoch unbedingt die Qualität der Kindertageseinrichtungen zu berücksichtigen, in denen die Fachkräfte ihre praktische Ausbildung absolvieren. Ansonsten droht die Gefahr, dass Auszubildende in Praktiken mit minimaler oder unzureichender pädagogischer Qualität quasi „einsozialisiert“ werden. Zu überlegen ist – auch im Sinne der Schaffung von Synergieeffekten – eine Kombination von ThEKiz und PiA. Da ThEKiz-Kitas sich durch eine professionelle Prozessbegleitung und strukturierte Qualitätsentwicklung auszeichnen, könnten die praktischen Anteile der Ausbildung bevorzugt in diesen Einrichtungen erfolgen. Für die Mentor*innen sind landesweite Qualifizierungsstandards zu entwickeln und umzusetzen und feste Zeitkontingente für das Mentoring/ die Anleitung vorzusehen. Die vorgesehene Evaluation sollte um Aspekte der Ausbildungsqualität ergänzt werden.
- **Finanzielle Entlastungen und Anreize schaffen:** Die Ausbildung von Erzieher*innen wird mittelfristig nach wie vor in größerem Umfang im klassischen Format an Fachschulen für Sozialpädagogik erfolgen. Um die Attraktivität der Ausbildung zu erhöhen, sollten die Fachschulkosten für angehende Erzieher*innen abgeschafft und ein alternatives Finanzierungsmodell entwickelt werden. Für Quereinsteiger*innen sollte ein Bafög-Bezug ermöglicht werden.
- **Qualität der fachschulischen Ausbildung steigern:** Unsere Recherche hat mehrfach Hinweise auf die sehr heterogene und teilweise nicht zufriedenstellende Qualität der fachschulischen Ausbildung erbracht (u.a. Ehrlich, 2020). Dringend sollten die Lehrinhalte der fachschulischen Ausbildungen evaluiert und gegebenenfalls an den Thüringer

Bildungsplan und die pädagogische Praxis angepasst werden. Ein besonderer Fokus sollte auf der praktischen Realisierung von Mitbestimmung und Teilhabe der Kinder in den Thüringer Kindertageseinrichtungen liegen. Um die fachschulische Ausbildung besser an die aktuellen fachlichen und fachwissenschaftlichen Entwicklungen in Kindheitspädagogik und Kindheitswissenschaften anzubinden, sollte der Zugang von akademisch ausgebildeten Kindheitspädagog*innen zur Tätigkeit als Fachschullehrkraft niedrigschwellig – ggf. flankiert von einer kompakten berufsbegleitenden Aufbauqualifizierung – ermöglicht werden.

Maßnahmenpaket 2c: Heterogene Teams als Herausforderung und Chance begreifen

- **Anteil akademisch ausgebildeter Fach- und Leitungskräfte erhöhen:** Eine hohe und einschlägige fachliche Qualifikation hat sich in vielen Studien als wichtige Rahmenbedingung für eine hohe pädagogische Prozess- und Interaktionsqualität erwiesen. Thüringen hat im bundesweiten Vergleich eine Personalstruktur im Kindertageseinrichtungen, die durch einen eher geringen Anteil an jungen und einen erhöhten Anteil an älteren Fachkräften charakterisiert ist (Autorengruppe Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019, S. 33). Mit Ausscheiden der höheren Alterskohorten ist die Chance verbunden, den Anteil akademisch ausgebildeter Fach- und Leitungskräfte weiterhin sukzessive zu erhöhen. Gemeinsam mit Kita-Trägern, Verbänden und Gewerkschaften sollte nach Wegen gesucht werden, Tarifstrukturen und Aufstiegsoptionen attraktiv zu gestalten, um den Verbleib dieser Zielgruppe im Beruf bzw. Berufsfeld zu stabilisieren.
- **Die Potenziale multiprofessioneller Teams nutzen:** Die historisch gewachsene weitgehend homogene Qualifikationsstruktur des Personals in Thüringer Kindertageseinrichtungen wird nach und nach zugunsten der parallelen Beschäftigung von Erzieher*innen, Assistenzkräften, Quereinsteiger*innen und Hochschulabsolvent*innen sozial- bzw. kindheitspädagogischer Studiengänge aufgelöst. Um hiermit verbundene Chancen zu nutzen und Risiken zu minimieren sollte die Einführung heterogener Teamstrukturen durch ein Modellprojekt, welches die Entwicklung gemeinsamer Orientierungen und Verhaltensstandards fokussiert und gezielt unterstützt, begleitet und untersucht werden. Schwerpunkte sollten in den Bereichen Fachkraft-Kind-Interaktion, Partizipation von Kindern, Beobachtung und Dokumentation und Zusammenarbeit mit Familien gesetzt werden. Einrichtungen, die am geplanten Landesprogramm „Vielfalt vor Ort begegnen – professioneller Umgang mit Heterogenität in Kindertageseinrichtungen“ teilnehmen, sollten Bestandteil der Projektstichprobe sein. Die Anbindung an die bestehenden Strukturen der Fachberatung in Thüringen wird empfohlen.

Maßnahmenpaket 3a: Die Thüringer Fachberatung stärken

Die Fachberatung ist in Thüringen ein zentrales Instrument zur Qualitätsentwicklung und -sicherung. Um diese wichtige Aufgabe entsprechend bewältigen zu können, sind entsprechende Rahmenbedingungen unabdingbar. Hier bestehen Nachsteuerungsbedarfe. Aufgrund der beschriebenen, unterschiedlichen Varianten fachberaterischer Tätigkeiten in Thüringen kann es zu Fachkräfte-Engpässen kommen. Werden die Bedingungen nicht verbessert, sind Abwanderungsbewegungen hochqualifizierter Fachkräfte und ein entsprechender Fachkräftemangel im Bereich Fachberatung und damit Probleme bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung in Thüringer Kindertageseinrichtungen zu befürchten.

- **Finanzierung an Tarifbedingungen anpassen:** Die Landespauschale von 30 Euro pro Kind und Jahr, die derzeit für Fachberatung gesetzlich vorgesehen ist, sollte dynamisiert und so an die realen Tarifbedingungen angepasst werden. Der feste Satz führt in der Praxis potenziell zu Verlusten der Kontextqualität, da die Personalkosten im Zuge der tariforientierten Erfahrungsstufenregelung schrittweise ansteigen, dieser Anstieg von in der pauschalen Bezuschussung jedoch nicht abgebildet ist. Langjährig beschäftigte Fachberater*innen müssen zum Ausgleich stetig mehr Einrichtungen betreuen oder die Stunden reduzieren, um die Kosten decken zu können, was zu einer Verminderung der Beratungskapazität führt.
- **Zugangsbedingungen für Fachberater*innen überdenken:** Es sollte eine Anpassung bzw. Flexibilisierung der Zugangsbedingungen für Fachberater*innen in Erwägung gezogen werden. Insbesondere für sehr gut qualifizierte Hochschul-Absolvent*innen ist die Voraussetzung einer mindestens fünfjährigen Berufstätigkeit, wovon mindestens drei Jahre im Bereich Kindertagesstätten verbracht worden sein sollen, eine nicht zu unterschätzende Hürde. Diese bringen jedoch oftmals weitgehende fachliche und beraterische Kompetenzen mit und haben durch die im Studium in der Regel zu absolvierenden begleiteteten und reflektierten Praktika auch Feldkenntnisse und -erfahrungen. Ein Konzept für transparente, durchlässige und je nach beruflicher Biografie abgestufte Karrierewege in die Tätigkeit einer Fachberater*in sollte entwickelt und implementiert werden.
- **Berufsbegleitende Qualifikationsangebote und Coaching verankern:** Den schwierigen Zugangsbedingungen stehen auf der anderen Seite nicht ausreichend attraktive und vielfältige Fort- und Weiterbildungsangebote und praktisch keine Coaching-Konzepte für Fachberater*innen zur Verfügung. Entsprechende Angebote sollten daher bedarfsorientiert ausgebaut und inhaltlich konzipiert werden. Als Grundlage hierfür ist die Schaffung einer aktuellen Datenbasis notwendig (siehe auch Maßnahmenpaket 1:

Wirkungsorientierte Steuerung). Auch sollte eruiert werden, inwiefern Weiterbildungen für den Bereich Fachberatung von weiteren Bildungsträgern angeboten werden können.

- **Fachberatungsstrukturen integrieren:** Das System der Fachberatung in Thüringen und die Finanzierung von Fachberatung ist vielschichtig, unflexibel und teilweise ineffektiv. Das Ziel einer Restrukturierung wäre es, Ressourcen aus unterschiedlichen Finanzierungsquellen zu bündeln, um es Trägern zu ermöglichen, Fachberatungsleistungen aus einer Hand und ohne mehrfache individuelle Antragsverfahren zu erhalten bzw. zu refinanzieren. Unbedingt sollte bei zukünftigen Modellprojekten bzw. Programmen an die bereits bestehenden Strukturen der Fachberatung angeknüpft werden, anstatt neue Strukturen zu schaffen.

Maßnahmenpaket 3b: Kita-Leitungen empowern

Die Schlüsselposition von Kita-Leitungen für die pädagogische Qualität einer Einrichtung ist empirisch gut belegt (vgl. Kap. 2.4). Sie sind Basis und Motor für Teamqualität und Organisationsentwicklung und wirken als Vermittler*innen zwischen den Erwartungen und Aufgabenzuweisungen von außen und den pädagogischen Orientierungen und Praktiken in den Einrichtungen; sie arbeiten mit dem Träger zusammen und wirken auf der kommunalen Ebene in vielfältiger Kooperation mit Akteuren im Sozialraum. Kita-Leitungen agieren in von mehreren Spannungsfeldern geprägten Arbeitsstrukturen (vgl. Nentwig-Gesemann, Nicolai & Köhler, 2016, S. 16). Den Berufsalltag prägend sind für viele Kita-Leitungen eine hohe Verausgabungsneigung, verbunden mit einem wahrgenommenen Anerkennungsdefizit und hohem Belastungserleben. Um erfolgreich wirken zu können und gesund und leistungsfähig zu bleiben, benötigen Fachkräfte, die diese gleichzeitig bedeutsame wie herausfordernde Funktion innehaben, adäquate Strukturen und Ressourcen.

- **Bedarfsdeckende zeitliche Kapazitäten für Leitungsaufgaben gesetzlich verankern:** Die Leitung einer Kindertageseinrichtung kann heutzutage nicht mehr „nebenbei“ erfolgen. Zeitliche Kapazitäten, die der Erfüllung der an Kita-Leitungen herangetragenen Leitungsaufgaben und -verantwortlichkeiten angemessen sind, müssen kalkuliert und zur Verfügung gestellt werden. Um eine gute Organisations- und Managementqualität zu gewährleisten, sind pro Mitarbeiter*in und betreutem Kind Zeitkontingente für Leitungstätigkeiten festzusetzen und gesetzlich zu verankern. Eine Sockelzuweisung sollte unabhängig von der Einrichtungsgröße erfolgen. Die aktuelle Regelung nach ThürKigaG § 17 Abs. 3 benachteiligt Einrichtungen mit hohen Kinderzahlen. Die im Thüringer Kindergartengesetz verankerte Deckelung der Leitungskapazitäten sollte aufgehoben werden. Eine empirisch abgeleitete Empfehlung zur Ermittlung bedarfsdeckender Zeitkontingente bietet Strehmel (2015).
- **Einstellung von administrativem Personal prüfen:** Wiederkehrende Aufgaben in der Betriebsführung und Verwaltung können potenziell an Verwaltungspersonal delegiert werden. Hiermit würden Kita-Leitungen entlastet werden und sich stärker auf die

pädagogische Leitung, Mitarbeiterführung und Maßnahmen der Qualitäts- und Organisationsentwicklung fokussieren können. Es sollte eine Machbarkeits- und Kostenanalyse in Auftrag gegeben werden, welche entsprechende Tätigkeiten identifiziert, vom Umfang her beziffert, Rahmenbedingungen für die Einstellung und Auslastung von Verwaltungskräften prüft und eine vergleichende Kostenkalkulation anhand verschiedener Szenarien vornimmt.

- **Zielgruppenspezifische Qualifikationsangebote vorhalten:** Um Leitungskompetenzen zu festigen, das Leitungshandeln zu professionalisieren und das Selbstwirksamkeitserleben von Leitungskräften zu stärken sollten die gesetzlichen Regelungen zur Qualifikation von Leitungskräften gemäß ThürKigaG § 17 Abs. 1 und 2 durch den Anspruch auf bedarfsgerechte und zielgruppenspezifische Aus- und Weiterbildungsangebote ergänzt werden. In diesem Zusammenhang wird die Entwicklung und Bereitstellung eines Coaching-Konzepts empfohlen, das sich an empirisch basierten Wirksamkeitskriterien für Weiterbildungsangebote und bundesweiten best-practise-Erfahrungen orientiert. Kollegiale Vernetzung und Beratung sind weitere wirksame Unterstützungsansätze, die befördert werden sollten.
- **Erleichterung der Personalzuweisungsberechnung:** Der kleinteilige Berechnungsmodus zur Zuweisung bzw. Refinanzierung von pädagogischem Fachpersonal in Abhängigkeit von den individuellen Betreuungsumfängen in den Einrichtungen ist bürokratisch und zu zeitaufwändig. Er zieht teilweise prekär gestaltete Arbeitsverträge nach sich und führt zu Unzufriedenheit bei allen Beteiligten. Dennoch ist eine zukunftsorientierte Personalzuweisung anzustreben, die nicht nur Anzahl und Alter der Kinder einbezieht, sondern die erhöhten Personalbedarfe zur Umsetzung einer inklusiven, differenzsensiblen Pädagogik berücksichtigt (→ Maßnahme 2a). Es sollte ein jährlicher Stichtag für die Berechnung der Personalzuweisung festgelegt werden; dabei sollten Träger die Möglichkeit zur Nachsteuerung haben, wenn sich Bedarfe über das Jahr deutlich verändern. Im Rahmen eines Projekts könnten über die Dokumentation und Auswertung von Mehr- und Minderbedarfen Erfahrungswerte generiert werden, um ggf. Nachjustierungen in den Mittelzuweisungen vorzunehmen. Die Entwicklung einer digitalen App für die Berechnung von Personalzuweisungen bzw. erweiternd für das gesamte Personalmanagement in Kindertageseinrichtungen wird empfohlen; hier könnte Thüringen eine bundesweite Vorreiterfunktion einnehmen.

Maßnahmenpaket 3c: Die Gesundheit der frühpädagogischen Fach- und Leitungskräfte in den Blick nehmen & fördern

Das pädagogische Fach- und Leitungspersonal ist die bedeutsamste Ressource für die Aufrechterhaltung und qualitätsvolle Gestaltung von Angeboten frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Während vor allem deren Qualifikation und Kompetenz im Bewusstsein und Fokus fachpolitischen Handelns sind, erscheint der Erhalt der Gesundheit und Arbeitsfähigkeit des frühpädagogischen Personals als bisher wenig beachtetes Thema im Rahmen des Thüringer Systems der frühkindlichen

Bildung, Betreuung und Erziehung. Aus einer systemischen Perspektive stellen gesundheitlich belastete und in ihrer Arbeitsfähigkeit eingeschränkte pädagogische Fachkräfte jedoch eine erhebliche Schwachstelle für die Gewährleistung hoher pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen dar.

- **Maßnahmen der Prävention und Gesundheitsförderung auf Träger-, Einrichtung-, Leitungs- und Fachkrfebene unterstützen:** Aus der unter → Maßnahme 1a vorgeschlagenen IST-Analyse zum Gesundheitsmanagement in Thüringer Kindertageseinrichtungen und zur Arbeits- und Gesundheitssituation des Fachpersonals sollte zusätzlich zu den bereits empfohlenen verhältnisorientierten Maßnahmen (vgl. u.a. → Maßnahme 2a; 3b) zeitnah ein Katalog förderungsfähiger Maßnahmen und zielgruppenspezifischer Angebote der Prävention und Gesundheitsförderung abgeleitet werden, die schnell und niedrigschwellig von Kita-Trägern implementiert werden können. Eine Orientierung bieten die 12 Eckpunkte betrieblichen Gesundheitsmanagements, die empirisch basiert von Viernickel, Voss & Mauz (2017, S. 159ff.) beschrieben wurden. Eine entsprechende Förderrichtlinie könnte aus zukünftigen Mitteln des Gute-Kita-Gesetzes finanziell unterlegt werden.
- **Integrierte Gesundheits- und Qualitätsentwicklung implementieren:** Bildung und Gesundheit bedingen sich wechselseitig. Die Qualität einer Kindertageseinrichtung wird durch die Gesundheit und Arbeitsfähigkeit pädagogischer Fachkräfte maßgeblich mitbestimmt. Wir empfehlen, vorhandene wissenschaftlich basierte und erprobte Konzepte der integrierten Gesundheits- und Qualitätsentwicklung auch in Thüringen zu befördern und ggf. infrastrukturell zu unterstützen. Beispielhaft kann auf das partizipativ mit verschiedenen Akteuren des Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesens und der Fachwissenschaften entwickelte Konzept der Guten gesunden Kita der Bertelsmann Stiftung verwiesen werden, das neben der Bildung und Gesundheit der Kinder auch die Gesundheit der pädagogischen Fachkräfte adressiert. Es stellt diverse unterstützende Praxismaterialien zur Weiterentwicklung der Bildungs- und Gesundheitsqualität und ein professionelles digitales Tool für die Selbstevaluation von Kitas zur Verfügung. Nach dem Vorbild der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, die das Konzept der guten gesunden Kita berlinspezifisch - auf den Berliner Bildungsplan abgestimmt – zum Landesprogramm weiterentwickelt und so für alle Berliner Kindertageseinrichtungen niedrigschwellig verfügbar gemacht sowie als internes Evaluationsverfahren anerkannt und somit in die landesweite Evaluationsstrategie integriert hat, könnten auch die Akteure der Thüringer Kitas von einem ähnlichen Vorgehen profitieren.

Referenzen

- Albrecht, K., Beck, S., Hoelscher, P., Plazek, M. & von der Ahe, B. (2013). *Wirkungsorientierte Steuerung in Non-Profit Organisationen*. https://publicgovernance.de/media/Studie_Wirkungsorientierte_Steuerung_in_NPOs.pdf
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. Aktionsrat Bildung.
- Anders, Y., Grosse, C., Rossbach, H.-G., Ebert, S. & Weinert, S. (2013). Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 195–211. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749794>
- Anders, Y., Rossbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S. & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231–244. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>
- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Backhaus, O., Hampel, P. & Dadaczynski, K. (2018). Depressionen bei Kita-Fachpersonal. *Frühe Bildung*, 7(4), 223–230. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000397>
- Barnett, W., Schulman, K. & Shore, R. (2004). *Class size: What's the best fit?* (Nr. 9). National Institute for Early Education Research. <http://nieer.org/wp-content/uploads/2016/08/9.pdf>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Belsky, J. (2008). *Quality, Quantity and Type of Child Care: Effects on Child Development in the USA* (Occasional Paper 37). Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit.
- Bensel, J., Martinet, F. & Haug-Schnabel, G. (2015). Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In G. Haug-Schnabel, J. Bensel, C. Preissing, P. Strehmel, K. Fuchs-Rechlin & S. Viernickel (Hrsg.), *Qualität für alle* (S. 317–402). Herder.
- Bertelsmann Stiftung. (2019a). *Betreuungsquote und Betreuungswunsch 2019*. Ländermonitor Frühkindliche Bildungssystemw. <https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/kinder-und-eltern/fokus-u3/betreuungsquote-und-betreuungswunsch>
- Bertelsmann Stiftung. (2019b). *Bildungsbeteiligung in Horten und Ganztagschulen 2019 / Schuljahr 18/19*. Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme. <https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/kinder-und-eltern/schulkindbetreuung/bildungsbeteiligung-in-horten-und-ganztagschulen>
- Bertelsmann Stiftung. (2019c). *Bildungsbeteiligung in Kindertagespflege 01.03.2009- 2019. Kinder von 3 bis < 6 Jahren bis Schulbesuch*. Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme. <https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/kinder-und-eltern/bildungsbeteiligung/bildungsbeteiligung-in-kindertagespflege>
- Bertelsmann Stiftung. (2019d). *Kitas, die Kinder mit Eingliederungshilfen betreuen - 01.03.2019*. Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme. <https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/kinder-und-eltern/inklusion/kitas-die-kinder-mit-eingliederungshilfen-betreuen>
- Bertelsmann Stiftung. (2019e). *Personal und Einrichtungen: Bildung fördern — Qualität sichern Daten zum Thema Leitung*. Ländermonitor frühkindliche Bildungssysteme. <https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/leitung>

- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C. & Charron, A. (2010). A Comparative Study of Structural and Process Quality in Center-Based and Family-Based Child Care Services. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129–150. <https://doi.org/10.1007/s10566-009-9088-4>
- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. & Lemire, J. (2019). *Quality of Structure and Teacher–Child Relationship: A Kindergarten–Childcare Services Comparison in Two Countries*. 2019 Society for Research in Child Development (SRCD) Biennial Meeting Baltimore. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01963838/document>
- Bock-Famulla, K., Lange, J. & Strunz, E. (2015). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2015*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bock-Famulla, K., MÜchow, A. & Berg, E. (2020). *Ländermonitoring Frühkindliche Bildungssysteme 2020. Profile der Bundesländer. Thüringen*. Bertelsmann Stiftung.
- Bock-Famulla, K., Münchow, A., Frings, J., Kempf, F. & Schütz, J. (2020). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2019*. Bertelsmann Stiftung.
- Brähler, E., Mühlhan, H., Albani, C. & Schmidt, S. (2007). Teststatistische Prüfung und Normierung der deutschen Versionen des EUROHIS-QOL Lebensqualität-Index und des WHO-5 Wohlbefindens-Index. *Diagnostica*, 53(2), 83–96. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.53.2.83>
- Bromer, J., Van Haitsma, M., Daley, K. & Modigliani, K. (2008). *Staffed Support Networks and Quality in Family Child Care: Findings from The Family Child Care Network Impact Study Executive Summary*. Herr Research Center for Children and Social Policy at Erikson Institute Chicago.
- Eurofund (Hrsg.). (2015). *Early childhood care: working conditions, training and quality of services – A systematic review*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4018f461-d0e5-4517-8178-05a04570b15d/language-en>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (o. D.). *Standortkarte*. Bundesprogramm Sprach-Kitas. <https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/programm/standortkarte/>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2020a). *Gute-KiTa-Bericht 2020 Monitoringbericht 2020 nach §6 Absatz 2 des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG) für das Berichtsjahr 2019*. <https://www.bmfsfj.de/blob/163400/024d65d8ce38e3211964509db7d61d03/gute-kita-bericht-2020-data.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2020b). *Wege in den Beruf der Erzieherinnen und Erzieher in Thüringen (Fachkräfteoffensive frühe Chancen)*. https://fachkraefteoffensive.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fachkraefteoffensive/Thueringen_September_2020.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend & Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. (2019). *Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, und dem Land Brandenburg zur Umsetzung des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG)*. GUTE KITA PORTAL. <https://www.bmfsfj.de/blob/141618/0393e4c8bdc2d583b2703ec8d404981c/gute-kita-vertrag-bund-thueringen-data.pdf>
- Bund-Länder-Steuerungsrunde. (2019). *Zwischenbericht der Bund-Länder-Steuerungsrunde im Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Bundesprogramm Sprach-Kitas. Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist. <https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/programm/zwischenbericht/>
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, Jr., R., Zeisel, S. A., Neebe, E. & Bryant, D. (2000). Relating Quality of Center-Based Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339–357. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00149>
- Burghardt, L. (2015). Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL) Eine deutsch-schweizerische Videostudie. *Frühe Bildung*, 4(3), 175–176. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000224>
- Cassidy, D. J., King, E. K., Wang, Y. C., Lower, J. K. & Kintner-Duffy, V. L. (2016). Teacher work environments are toddler learning environments: teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1666–1678. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1180516>

- Castle, S., Williamson, A. C., Young, E., Stubblefield, J., Laurin, D. & Pearce, N. (2016). Teacher–Child Interactions in Early Head Start Classrooms: Associations With Teacher Characteristics. *Early Education and Development*, 27(2), 259–274. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1102017>
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of evaluation* (3. Aufl.). Routledge.
- de Schipper, E. J., Marianne Riksen-Walraven, J. & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of Child:Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861–874. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x>
- Dearing, E., McCartney, K. & Taylor, B. A. (2009). Does Higher Quality Early Child Care Promote Low-Income Children’s Math and Reading Achievement in Middle Childhood? *Child Development*, 80(5), 1329–1349. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01336.x>
- Dennis, S. E. & O’Connor, E. (2013). Reexamining Quality in Early Childhood Education: Exploring the Relationship Between the Organizational Climate and the Classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 74–92. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.739589>
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband e.V. (Hrsg.). (2020). *Der Gute-Kita-Bericht 2020. Bedarfe der Träger und Maßnahmen der Länder*. [http://infothek.paritaet.org/pid/fachinfos.nsf/0/b8c00b7b8567172cc125857400270a2f/\\$FILE/Gute_Kita_Bericht_2020.pdf](http://infothek.paritaet.org/pid/fachinfos.nsf/0/b8c00b7b8567172cc125857400270a2f/$FILE/Gute_Kita_Bericht_2020.pdf)
- Diskussionsforum des Thüringer Landtags (2017). *Welche Auffassung vertreten Sie zu der im Gesetzentwurf der Landesregierung vorgeschlagenen konstitutiven Neufassung des Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetzes und welche grundsätzlichen Hinweise* [Foren-Eintrag]. <http://forum-landtag.thueringen.de/node/17610>
- Doherty, G., Ferguson, T. M., Ressler, G. & Lomotey, J. (2015). Enhancing Child Care Quality by Director Training and Collegial Mentoring. *Early Childhood Research & Practice*, 17(1), o.A. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1072348.pdf>
- Donabedian, A. (1966). Evaluating the Quality of Medical Care. *The Milbank Memorial Fund Quarterly*, 44(3), 166. <https://doi.org/10.2307/3348969>
- Dowsett, C. J., Huston, A. C., Imes, A. E. & Gennetian, L. (2008). Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 69–93. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.003>
- Dreyer, R., Stammer, K., Wiens, E. & Viernickel, S. (2021). Wohlbefinden junger Kinder in Kindertageseinrichtungen gegenstandsangemessen operationalisieren und erfassen. In N. Weimann-Sandig (Hrsg.), *Forschungsfeld Kita* (Grundlagen der Frühpädagogik Aufl., Bd. 5). Carl Link Verlag (im Erscheinen).
- Dunlop, A.-W. (2008). *A Literature Review on Leadership in the Early Years*. https://www.academia.edu/30192102/A_Literature_Review_on_Leadership_in_the_Early_Years
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Ebanks, C., Griffin, J. A., Henry, G. T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H.-J., Mashburn, A. J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., Vandergrift, N. & Zill, N. (2007). Teachers’ Education, Classroom Quality, and Young Children’s Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs. *Child Development*, 78(2), 558–580. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x>
- Ebener, M. & Hasselhorn, H. M. (2016). Arbeitsfähigkeit in Organisationen messen und erhalten – ein Konzept und ein Instrument aus der Arbeitsmedizin. *Wirtschaftspsychologie*, 3, 48–58. https://www.arbwiss.uni-wuppertal.de/fileadmin/site/wahe2016/Downloads/WiPsy2016-3_S048_Ebener.pdf
- Eckhardt, A. G. & Egert, F. (2018). Differences in childcare quality – a matter of personality traits, socialization goals and pre-service curriculum? *Early Child Development and Care*, 188(12), 1726–1737. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1278372>
- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes* (Dissertation, Otto-Friedrich-Universität Bamberg). https://www.researchgate.net/publication/292192129_Meta-analysis_on_the_impact_of_in-service_professional_development_programs_for_preschool_teachers_on_quality_ratings_and_child_outcomes

- Egert, F. & Dederer, V. (2018). *Metaanalyse zur Wirkung von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte zur Steigerung der Interaktionsqualität*. Staatsinstitut für Frühpädagogik.
https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/metaanalyse_interaktionsqualitat_egert_dederer_2018_final.pdf
- Egert, F., Eckhardt, A. G. & Fukkink, R. G. (2017). Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 6(2), 58–66. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000309>
- Egert, F., Fukkink, R. G. & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433.
<https://doi.org/10.3102/0034654317751918>
- Ehrlich, M. (2020). *Die Fachkräftesituation in Thüringer Kindertageseinrichtungen. Berechnungen der Nachfrage und des Angebotes an pädagogischem Personal in Perspektive 2030: Bd. ZeTT-Bericht Nr. 1/2020*. Zentrum Digitale Transformation Thüringen (ZeTT) und Arbeitsbereich Arbeits-, Industrie- und Wirtschaftssoziologie, Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Eichen, L. & Bruns, J. (2017). Interventionsstudie zur Entwicklung mathematikbezogener Einstellungen frühpädagogischer Fachpersonen. *Frühe Bildung*, 6(2), 67–73. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000310>
- Falenchuk, O., Perlman, M., McMullen, E., Fletcher, B. & Shah, P. S. (2017). Education of staff in preschool aged classrooms in child care centers and child outcomes: A meta-analysis and systematic review. *PLOS ONE*, 12(8), e0183673.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183673>
- Faltermaier, T. (2020). *Salutogenese*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung - Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention.
<https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/salutogenese/>
- Fieber-Martin, K. & Raudies, B. (2012). *Evaluation der Sprachförderung an Jenaer Kitas*. Orbit Organisationsberatungsinstitut Thüringen.
https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00022929
- Fröhlich-Gildhoff, K., Braner, K., Strohmmer, J., Rönna-Böse, M. & Tinius, C. (2018). Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen – Evaluation eines Qualifizierungsprogramms für Fachkräfte-Teams. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 4(2), 26–52. https://fel-verlag.de/files/u757/Perspektiven%208_2018_Jahrgang%204%20%28%29.pdf
- Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). (2017). *Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen*. (5. Aufl.). Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Grobe, T. G. & Frerk, T. (2020). *BARMER Gesundheitsreport 2020. Branchenatlas.: Bd. Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse-Band 24*.
<https://www.barmer.de/blob/272266/db64043f45e849f359c0f3c3d4954625/data/dl-barmer-gesundheitsreport-2020-branchenatlas.pdf>
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 297–318. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.04.006>
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (2014). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3)* (3. Aufl.). Teachers College Press.
- Harrist, A. W., Thompson, S. D. & Norris, D. J. (2007). Defining Quality Child Care: Multiple Stakeholder Perspectives. *Early Education and Development*, 18(2), 305–336. <https://doi.org/10.1080/10409280701283106>
- Hartung, S. & Rosenbrock, R. (2015). *Settingansatz / Lebensweltansatz*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung - Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. <https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/settingansatz-lebensweltansatz/>
- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2016). *Kinder unter 3 - Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern* (12. Aufl.). Herder.

- Helbig, M., Frank, L., Huber, S., Rompczyk, K. & Salomo, K. (2020). *Zweiter Thüringer Sozialstrukturatlas mit der Fokussierung auf Armut und Armutsprävention*. Thüringer Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie. https://www.tmasgff.de/fileadmin/user_upload/Allgemein/Publikationen/soziales_zweiter_thueringer_sozialstrukturatlas_2020.pdf
- Helburn, S. W. (Hrsg.). (1995). *Cost, quality, and child outcomes in child care centers: Public report*. University of Colorado at Denver, Department of Economics. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386297.pdf>
- Hewett, B. S. & La Paro, K. M. (2019). Organizational Climate: Collegiality and Supervisor Support in Early Childhood Education Programs. *Early Childhood Education Journal*, 48(4), 415–427. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01003-w>
- Howes, C. (1997). Children's Experiences in Center-Based Child Care as a Function of Teacher Background and Adult: Child Ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 404–425. <https://www.jstor.org/stable/23093331>
- Howes, C., James, J. & Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 104–120. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(03\)00008-5](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(03)00008-5)
- Howes, C., Phillips, D. A. & Whitebook, M. (1992). Thresholds of Quality: Implications for the Social Development of Children in Center-Based Child Care. *Child Development*, 63(2), 449. <https://doi.org/10.2307/1131491>
- Howes, C., Smith, E. & Galinsky, E. (1995). *The Florida Child Care Quality Improvement Study. Interim Report*. Families and Work Institute (New York).
- Hu, B. Y., Mak, M. C. K., Neitzel, J., Li, K. & Fan, X. (2016). Predictors of Chinese early childhood program quality: Implications for policies. *Children and Youth Services Review*, 70, 152–162. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.013>
- Jeon, L., Buettner, C. K. & Snyder, A. R. (2014). Pathways from teacher depression and child-care quality to child behavioral problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(2), 225–235. <https://doi.org/10.1037/a0035720>
- Jorde-Bloom, P. (1988). Closing the gap: An analysis of teacher and administrator perceptions of organizational climate in the early childhood setting. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 111–120. [https://doi.org/10.1016/0742-051x\(88\)90012-1](https://doi.org/10.1016/0742-051x(88)90012-1)
- Jorde-Bloom, P. & Abel, M. B. (2015). Expanding the Lens—Leadership as an Organizational Asset. *Young Children*, 70(2), 8–13. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/may2015/expanding-the-lens>
- Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf
- Jungbauer, J. & Ehlen, S. (2013). *Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. Abschlussbericht*. Institut für Gesundheitsforschung und Soziale Psychiatrie (igsp), Kath. Hochschule Nordrhein-Westfalen / Aachen. https://www.katho-nrw.de/fileadmin/primaryMnt/Aachen/Dateien/Forschung/igsp/Abschlussbericht_Erzieherinnenstudie.pdf
- Jungermann, A.-K. (2018). *Bildungslandschaften wirksam steuern – eine heuristische Wirkungslogik unter Berücksichtigung des sozio-ökologischen Kontexts*. (Dissertation). Technische Universität Dortmund.
- Kammermeyer, G., Metz, A., Leber, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B. & Fondel, E. (2019). Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien von pädagogischen Fachkräften in Kitas aus? *Frühe Bildung*, 8(4), 212–222. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000451>
- Karing, C. & Beelmann, A. (2019). Präventionsarbeit in Kitas. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14(4), 319–326. <https://doi.org/10.1007/s11553-019-00711-w>
- Klein, A. & Landhäuser, S. (2018). Measuring Children's Experiences of Participation in the Kindergarten: Empirical Results, Methodological Questions, and Further Perspectives From Germany. In W. B. James & C. Cobanoglu (Hrsg.), *Proceedings of the Global Conference on Education and Research: Volume 2* (S. 222–223). Scholar Commons.
- Kluczniok, K., Anders, Y. & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen. *Frühe Bildung*, 13–21. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002>

- Klug, W. & Kratzmann, J. (2016). *Erfolgreiches Kita-Management* (3. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Klusemann, S., Rosenkranz, L. & Schütz, J. (2020). *Professionelles Handeln im System. Perspektiven pädagogischer Akteur*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HiSKiTa)* (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). <https://doi.org/10.11586/2020040>
- Koch, P., Kersten, J. F., Stranzinger, J. & Nienhaus, A. (2017). The effect of effort-reward imbalance on the health of childcare workers in Hamburg: a longitudinal study. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 12(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s12995-017-0163-8>
- Kratzmann, J. & Sachse, S. (2018). Entwicklung von Dispositionen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen durch eine In-House-Weiterbildung. *Qualität in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe*, 13(4), 403–416. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.02>
- Kratzmann, J., Sawatzky, A. & Sachse, S. (2020). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Über das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Handeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(3), 539–564. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00946-w>
- Kreikenbom, H., Lesser, W. & Lakemann, U. (2013). *Ein Blick in die Praxis nach der Novellierung des Thüringer Kita-Gesetzes 2010. Eine Zwischenbilanz*. Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/erfurt/09820.pdf>
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten - Konzept, Umsetzung und Befunde. In H. P. Blossfeld & H. G. Roßbach (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11 | 2008)* (S. 159–178). Beltz Verlag.
- Kummer, M. (2016). *Einleitung zum tz-Schwerpunkt Pädagog*innengesundheit*. GEW Thüringen. <https://www.gew-thueringen.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/einleitung-zum-tz-schwerpunkt-paedagoginnengesundheit/>
- Leonhardt, A. (2018). *Das Modell des trägerübergreifenden Fachberatungsnetzwerkes für Kindertageseinrichtungen in Erfurt*. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2018/didacta_22-02-2018_FB_Erfurt.pdf
- Lingenauber, S., & Niebelschütz, J. L. von. (2010). *Übergangskonzeptionen. Abschlussbericht des Forschungsprojektes TransKiGs-Thüringen*. <https://www.hs-fulda.de/sozialwesen/forschung/bildung-und-erziehung/transkigs>
- Lochner, B. (2017). *Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen*. Springer VS.
- Lower, J. K. & Cassidy, D. J. (2007). Child Care Work Environments: The Relationship With Learning Environments. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 189–204. <https://doi.org/10.1080/02568540709594621>
- Maag Merki, K. & Altrichter, H. (2015). Educational Governance. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107(4), 396–410. https://www.researchgate.net/publication/284186105_Educational_Governance
- Mackowiak, K., Dieck, M., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E., Ziroli, S. & Kucharz, D. (Hrsg.). (2014). *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL)*. Beltz Verlag.
- Manning, M., Wong, G. T. W., Fleming, C. M. & Garvis, S. (2019). Is Teacher Qualification Associated With the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment? A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370–415. <https://doi.org/10.3102/0034654319837540>
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A. & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. & Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- McMullen, M. B., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H.-H., Lee, S.-M., Mathers, C., Wen, X. & Yang, H. (2006). Using Collaborative Assessment to Examine the Relationship between Self-Reported Beliefs and the Documentable Practices of Preschool Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 81–91. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0081-3>

- Melhuish, E. (2010). Why children, parents and home learnings are important. In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (Hrsg.), *Early Childhood Matters Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project* (S. 44–69). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203862063>
- Melhuish, E., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2001). *Social/behavioural and Cognitive Development at 3/4 Years in Relation to Family Background: Technical Paper 7 (EPPE)*. Institute of Education Publications.
- Mims, S. U., Scott-Little, C., Lower, J. K., Cassidy, D. J. & Hestenes, L. L. (2008). Education Level and Stability As It Relates to Early Childhood Classroom Quality: A Survey of Early Childhood Program Directors and Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(2), 227–237. <https://doi.org/10.1080/02568540809594657>
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J., Maack, M., Strohmer, J. & Wolf, C. (2016). *Schlussbericht des Projekts Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)*. Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Freiburg. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/psychologie/Uploads/Mischo/AVE_Abschlussbericht.pdf
- Muijs, D., Aubrey, C., Harris, A. & Briggs, M. (2004). How Do they Manage? *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 157–169. <https://doi.org/10.1177/1476718x04042974>
- Munton, T., Mooney, A., Moss, P., Petrie, P., Clark, A. & Woolner, J. (2002). A Review of International Research on the Relationship Between Ratios, Staff Qualifications and Training, Group Size and the Quality of Provision in Early Years and Childcare Settings. In Thomas Coram Research Unit (Hrsg.), *Research on Ratios, Group Size and Staff Qualifications and Training in Early Years and Childcare Settings (Research Report 320)* (S. 20–65). Institute of Education, University of London. <https://dera.ioe.ac.uk/4642/1/RR320.pdf>
- Nagel-Prinz, S. M. & Paulus, P. (2010). Gesundheit und Gesundheitsförderung nach dem „KIGG“-Konzept. *KiTa Spezial*, 03(10), 6–9. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=184&catid=85&showall=1&start=0>
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. & Köhler, L. (2016). *Kita-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_KiTa-Leitung_als_Schlusselposition_2016.pdf
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Neumeier, S. (2019). *Erreichbarkeit von Kindergärten in Deutschland. Kennzahlen und Daten*. Thünen-Institut für Ländliche Räume. https://literatur.thuenen.de/digbib_extern/dn060693.pdf
- NICHD Early Child Care Research Network. (1999). Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. NICHD Early Child Care Research Network. *American Journal of Public Health*, 89(7), 1072–1077. <https://doi.org/10.2105/ajph.89.7.1072>
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000). Characteristics and Quality of Child Care for Toddlers and Preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4(3), 116–135. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0403_2
- NICHD Early Childcare Research Network. (2002). Child-Care Structure → Process → Outcome: Direct and Indirect Effects of Child-Care Quality on Young Children’s Development. *Psychological Science*, 13(3), 199–206. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00438>
- NICHD Early Childcare Research Network. (2006). Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, 61(2), 99–116. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.61.2.99>
- Niedlich, S. (2019). *Potenziale und Grenzen wirkungsorientierter Steuerung im datenbasierten kommunalen Bildungsmanagement*. Großstadtnetzwerktreffen der Transferagentur für Großstädte. https://www.transferagentur-grossstaedte.de/sites/default/files/presentation_niedlich_grossstadtnetzwerk_dkbm_muenchen_09.05.2019.pdf
- Norres, M. & Barnett, W. (2013). Early Child Development Programs and Research in the United States. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (2013. Aufl., S. 223–237). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_16
- OECD. (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/25216031>
- OECD. (2020). *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce Further Results from the Starting Strong Survey 2018*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/23129638>

- Ofner, D. (2014). Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? Eine explorative Untersuchung der Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Empirische Pädagogik*, 38(4), 302–318. <https://www.vep-landau.de/produkt/empirische-paedagogik-2014-28-4/>
- Opielka, M., Winkler, M., Grosskopf, S., Müller, A. & Müller, M. (2009). *Evaluation der Wirkungen der „Thüringer Familienoffensive“*. Abschlussbericht. https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00018909/xOpielka_Winkler_ua_Evaluation_der_Wirkungen_der_Thueringer_Familienoffensive-Abschlussbericht_Buchveroeffentlichung_Juli_2009.pdf
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Palmérus, K. (1996). Child-Caregiver Ratios in Day Care Center Groups: Impact on Verbal Interactions. *Early Child Development and Care*, 118(1), 45–57. <https://doi.org/10.1080/0300443961180105>
- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A. & Lerkkanen, M.-K. (2020). Relations between Kindergarten Teachers' Occupational Well-being and the Quality of Teacher-child Interactions. *Early Education and Development*, 31(7), 994–1010. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>
- Perlman, M., Howe, N., Gulyas, C. & Falenchuk, O. (2020). Associations between Directors' Characteristics, Supervision Practices and Quality of Early Childhood Education and Care Classrooms. *Early Education and Development*, 31(4), 507–523. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1679006>
- Peters, S., Wolstein, K., Mischo, C. & Ehm, J.-H. (2020). Wissen, Wissensorientierung und die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen: Eine Analyse ihrer Zusammenhänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(6), 1227–1250. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00979-1>
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K. & Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475–496. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(01\)00077-1](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(01)00077-1)
- 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(3), 281–303. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(97\)90004-1](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(97)90004-1)
- Pianta, R. C., Paro, K. M. L. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Pre-K*. Brookes Publishing.
- Plantenga, J. & Remery, C. (2009). *The Provision of Childcare Services - A comparative review of 30 European countries*. Office for Official Publications of the European Communities. <https://doi.org/10.2767/10651>
- Preissing, C., Berry, G. & Gerszonowicz, E. (2015). Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. (3. Aufl., S. 253–316). Herder.
- Ramey, S. L., Ramey, C. T., Phillips, M. M., Lanzi, R. G., Brezaussek, C., Katholi, C. R. & Snyder, S. (2000). *Head Start Children's Entry into Public School: A Report on the National Head Start/Public School Early Childhood Transition Demonstration Study*. Civitan International Research Center Birmingham. https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/transition_study.pdf
- Rank, A. (2008). *Subjektive Theorien von Erzieherinnen zu vorschulischem Lernen und Schriftspracherwerb*. wvb Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Rauschenbach, T., Meiner-Teubner, C., Böwing-Schmalenbrock, M. & Olszenka, N. (2020). *Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 1: Kinder vor dem Schuleintritt*. Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/presseinformationen/2020/Pl%C3%A4tzePersonalFinanzen2020_Teil1.pdf
- Reiser, M., Best, H., Salheiser, A., Fürnberg, O., Hebenstreit, J. & Vogel, L. (2019). *Politische Kultur im Freistaat Thüringen. Gesundheit und Pflege in Thüringen. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2019*. KomRex – Zentrum für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration (Friedrich-Schiller-Universität Jena). https://www.landesregierung-thueringen.de/fileadmin/user_upload/Landesregierung/Landesregierung/Thueringenmonitor/Thueringen-Monitor-2019-Zusammenfassung.pdf

- Rodd, J. (2013). *Leadership in Early Childhood* (4. überarb. Auflage). Open University Press.
- Roßbach, H. G., Anders, Y. & Tietze, W. (Hrsg.). (2016). *Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“*. Otto Friedrich Universität Bamberg & Freie Universität Berlin.
- Roßbach, H. G., Sechtig, J. & Freund, U. (2010). *Empirische Evaluation des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern - KiDZ“*. University of Bamberg Press.
- Rudolphi, N. & Preissing, C. (2018). *Expertise: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Finanzierung inklusiv, Länderspezifische Finanzierungssysteme als eine Grundlage von Inklusion in der Kindertagesbetreuung*. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e.V.
https://www.diakonie.de/fileadmin/user_upload/Diakonie/PDFs/Stellungnahmen_PDF/expertise_inklusion_2018_web.pdf
- 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. <https://doi.org/10.1080/02568549009594789>
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E. C., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2002). *The Effective Provision of Pre-school Education Project, Technical Paper 8a: Measuring the impact on children’s cognitive development over the pre-school years*. London Institute of Education/DfES.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E. C., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2003). *The Effective Provision of Preschool Education Project, Technical Paper 8b: Measuring the impact on children’s social behavioural development over the preschool years*. London Institute of Education/DfES.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E. C., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S. & Jellic, H. (2008). *Effective Preschool and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11). Influences on children’s cognitive and social development in year 6*. UK Department for Children, Schools and Families.
- Satow, L. (2013). *Burnout-Mobbing-Inventar (BMI): Test- und Skalendokumentation*. Dr. Satow. <https://www.dr.satow.de/tests/burnout-mobbing-inventar/BMI-Testdokumentation.pdf>
- Schmidt, T., Smidt, W., Kluczniok, K. & Riedmeier, M. (2018). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen – Eine vergleichende Betrachtung standardisierter gruppen- und zielkindbezogener Erhebungsverfahren. *Qualität in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe*, 13(4), 459–476. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.06>
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014). *AQUA - Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. Staatsinstitut für Frühpädagogik München.
- Schröter, R. (2019). *Netzwerk Fachberatung Mitteldeutschland Fachberatung Kita in Thüringen*. https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user_upload/Forschung-Transfer/KFB/Tagungen_2019/Netzwerktreffen_29_11_2019/Thuringen.pdf
- Sehm-Schurig, S. (2019). *Der kommunale Aktionsplan Kita² - „Laborraum“ lebenslagensensible Kita*. Evangelische Hochschule Dresden.
https://www.ehs-dresden.de/fileadmin/FORSCHUNG/apfe-Forschung/Aktionsplan_Kita_2/Sehm-Schurig_Sylvi_Der_kommunale_Aktionsplan_Kita2_ehs_Jahrbuch_2019.pdf
- Siraj-Blatchford, I. & Hallet, E. (2013). *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. SAGE Publications Ltd.
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2007). *Effective Leadership in the Early Years Sector*. Institut of Education, University of London.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report No 356*. Queen’s Printer.
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. OECD Education Working Paper No. 176*. OECD.
- Slot, P., Lerkkanen, M.-K. & Leseman, P. (2015). *The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary data analyses of large scale studies in five countries*. CARE - Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care.

- Smith, W. (1995). Child Care in the 21st Century: Why Educators Should Consider Implementing It in Their Schools. *Educational Technology*, 35(2), 47–52. <http://www.jstor.org/stable/44428965>
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2019). *Bildungsfinanzbericht 2019*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/bildungsfinanzbericht-1023206197004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2020). *Bildungsfinanzbericht 2020*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/bildungsfinanzbericht-1023206207004.pdf;jsessionid=F6F6573E97F087679D7BCDB0050D6783.internet8711>
- Stipek, D. & Byler, P. (1997). Early Childhood Education Teachers: Do They Practice What They Preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305–325. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90005-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90005-3)
- Strehmel, P. (2015). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensele & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 131–252). Herder.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte: Bd. WiFF Expertisen Band 39*. Deutsches Jugendinstitut e.V. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Expertise_39_Leitung_in_Kitas_01.pdf
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. A longitudinal study funded by the DfES 1997-2004*. London Institute of Education.
- Thüringer Landesamt für Statistik. (2019). *STATISTISCHER BERICHT KV-j/19 Tageseinrichtungen für Kinder und öffentlich geförderte Kindertagespflege in Thüringen am 1.3.2019*. https://statistik.thueringen.de/webshop/pdf/2019/10502_2019_00.pdf
- Thüringer Landesamt für Statistik. (2020a). 2. regionalisierte Bevölkerungsvorausberechnung [Datensatz]. <https://statistik.thueringen.de/datenbank/tauswahl.asp?auswahl=12020&BEvas5=start>
- Thüringer Landesamt für Statistik. (2020b). *In Tageseinrichtungen für Kinder tätiges Personal und Tagespflegepersonen nach Kreisen in Thüringen* [Datensatz]. <https://statistik.thueringen.de/datenbank/TabAnzeige.asp?tabelle=KR001526%7C%7C>
- Thüringer Landesamt für Statistik. (2020c). *In Tageseinrichtungen für Kinder und in öffentlich geförderter Kindertagespflege betreute Kinder sowie Besuchsquoten nach Altersgruppen und Kreisen in Thüringen* [Datensatz]. <https://statistik.thueringen.de/datenbank/TabAnzeige.asp?tabelle=KT001505%7C%7C>
- Thüringer Landesamt für Statistik. (2020d). *Statistischer Bericht K V - j / 20 Tageseinrichtungen für Kinder und öffentlich geförderte Kindertagespflege in Thüringen am 1.3.2020*. https://statistik.thueringen.de/webshop/pdf/2020/10502_2020_00.pdf
- Thüringer Landesamt für Statistik. (2020e). *Tageseinrichtungen für Kinder nach Trägern und Art der Einrichtung ab 2014 in Thüringen* [Datensatz]. <https://statistik.thueringen.de/datenbank/TabAnzeige.asp?tabelle=LD001541%7C%7C>
- Thüringer Landesamt für Statistik. (2020f). *Tagespflegepersonen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege betreute Kinder nach Kreisen in Thüringen* [Datensatz]. <https://statistik.thueringen.de/datenbank/TabAnzeige.asp?tabelle=KR001545%7C%7C>
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. (2015). *Fachliche Empfehlung für Fort- und Weiterbildungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen*. https://bildung.thueringen.de/fileadmin/ministerium/publikationen/Kita_Fort_und_Weiterbildung.pdf
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. (2019a). „AG Zukunft Kindertagesbetreuung“ hat sich konstituiert. <https://bildung.thueringen.de/ministerium/medienservice/nachrichtenarchiv/listenseite-archiv/news/ag-zukunft-kindertagesbetreuung-hat-sich-konstituiert/>
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.). (2019b). *Fachkräfteweiterbildung für inklusive Pädagogik im Bereich Kindertagesbetreuung*. https://bildung.thueringen.de/fileadmin/ministerium/publikationen/Fachkraeftweiterbildung_inklusive_Paedagogik_Kita.pdf

- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.). (2019c). *Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre*. verlag das netz. https://bildung.thueringen.de/fileadmin/bildung/bildungsplan/thueringer_bildungsplan_18_dasnetz.pdf
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. (2020). *Vollzug des Thüringer Kindertagesbetreuungsgesetzes. Rundschreiben 02/2020*. https://bildung.thueringen.de/fileadmin/bildung/kindergarten/rundschreiben/Rundschreiben_2_2020_Assistenzkraefte_in_Thueringer_Kindergaerten.pdf
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.). (2013). *Thüringer Entwicklungsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Artikel 7 und 24) bis 2020*. https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/inklusion/entwicklungsplan_inklusion_web.pdf
- Tietze, W. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten?* Luchterhand.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. & Keller, H. (Hrsg.). (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Das Netz.
- Tietze, W., Hundertmark-Mayser, J. & Rossbach, H.-G. (1999). *EUROPEAN CHILD CARE AND EDUCATION STUDY School-age Assessment of Child Development: Long-term impact of Pre-school Experiences on School Success, and Family-School Relationships* (Final Report for Work Package # 2). https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/elementarpaedagogik/Team/Rossbach/Ecce_Study_Group.pdf
- Tietze, W., Roßbach, H. G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren*. Beltz.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein Nationaler Kriterienkatalog* das netz.
- Tout, K., Zaslow, M. & Berry, D. (2006). Quality and qualifications: Links between professional development and quality in early care and education settings. In I. Martinez-Beck & M. J. Zaslow (Hrsg.), *Critical Issues in Early Childhood Professional Development* (S. 77–100). Brookes.
- Tran, H. & Winsler, A. (2011). Teacher and center stability and school readiness among low-income, ethnically diverse children in subsidized, center-based child care. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2241–2252. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.07.008>
- Vandell, D. L. (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269–306. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(96\)90009-5](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(96)90009-5)
- Vermeer, H. J., van IJzendoorn, M. H., Cárcamo, R. A. & Harrison, L. J. (2016). Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A Meta-Analysis of International Studies. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 33–60. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0154-9>
- Viernickel, S. (2008). *Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung*. (2. Aufl.). Beltz Verlag.
- Viernickel, S. (2015). Identifikation struktureller Qualitätsmerkmale in der Kindertagespflege. Theoretische und empirische Analyse, steuerungsrelevante Konsequenzen. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 403–484). Herder.
- Viernickel, S. & Fuchs-Rechlin, K. (2015). Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 11–130). Herder.
- Viernickel, S. & I., N.-G. (2014). Professionalisierung im Feld der Frühpädagogik – Zur Rolle von strukturellen Rahmenbedingungen und Organisationsmilieus. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, N. Neuß & H. Weßels (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII - Schwerpunkt Profession und Professionalisierung* (S. 135–171). FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- Viernickel, S. & Nentwig-Gesemann, I. (2013). Von engagiert bis distanziert. So setzen Teams die Bildungspläne um. *kindergarten heute. Das Leitungsheft*, 6(4), 4–7.
- Viernickel, S. & Nentwig-Gesemann, I. (2014). Bildungsprogramme als Orientierung, Korsett oder Zumutung? Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“. *TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 9/2014, 4–8.

- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Der Paritätische Gesamtverband. <http://docplayer.org/17635320-Forschungsbericht-schlüssel-zu-guter-bildung-erziehung-und-betreuung.html>
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation*. GEW. <https://www.gew.de/index.php%3FfelD=dumpFile&t=f&f=26405&token=d4c11a627e9b10904f97f9166f06a2593ef47c94&sdownload=>
- Viernickel, S., Voss, A. & Mauz, E. (2017). *Arbeitsplatz Kita*. Beltz.
- Viernickel, S. & Weßels, H. (2020). Ressourcen und Belastungen frühpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung*, 9(2), 81–90. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000472>
- Völkerling, A. (2020). *Sprachdiagnostik / Sprachförderung im Elementarbereich in Thüringen*. Deutscher Bildungsserver. <https://www.bildungsserver.de/Thueringen-2352-de.html>
- Voss, A. & Viernickel, S. (2016). *Gute gesunde Kita: Bildung und Gesundheit in Kindertageseinrichtungen*. das netz.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmmer, J., Reutter, A. & Tinius, C. (2016). *Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg*. Beltz Juventa.
- Wen, X., Elicker, J. G. & McMullen, M. B. (2011). Early Childhood Teachers' Curriculum Beliefs: Are They Consistent With Observed Classroom Practices? *Early Education & Development*, 22(6), 945–969. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.507495>
- Werner, C. D., Linting, M., Vermeer, H. J. & Van IJzendoorn, M. H. (2015). Do Intervention Programs in Child Care Promote the Quality of Caregiver-Child Interactions? A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Prevention Science*, 17(2), 259–273. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0602-7>
- Wertfein, M., Müller, K. & Danay, E. (2013). Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. *Frühe Bildung*, 2(1), 20–27. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000073>
- Wertfein, M., Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015). *Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie (IFP-Projektbericht 27/2015)*. Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP). https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf
- Whitebook, M. (1996). NAEYC accreditation as an indicator of program quality: What research tells us. In S. Bredekamp & B. A. Willer (Hrsg.), *NAEYC accreditation: A decade of learning and the years ahead* (S. 31–46). NAEYC.
- Whitebook, M., Sakai, L. & Howes, C. (1997). *NAEYC Accreditation as a Strategy for Improving Child Care Quality: An Assessment by the National Center for the Early Childhood Work Force. Final Report*. National Center for the Early Childhood Work Force.
- Wirts, C., Cordes, A.-K., Egert, F., Fischer, S., Kappauf, N., Radan, J., Quehenberger, J., Danay, E., Dederer, V. & Becker-Stoll, F. (2019). *Abschlussbericht der Evaluationsprojekte BiSS-E1 und BiSS-E2. Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift*. Staatsinstitut für Frühpädagogik. https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/biss-e_abschlussbericht_final_barrierefrei.pdf
- Wollny, V., Paul, H. & Wassermann, S. (2014). Die SWOT-Analyse: Herausforderungen der Nutzung in den Sozialwissenschaften. In M. Niederberger (Hrsg.), *Methoden der Experten- und Stakeholdereinbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 189–213). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01687-6_10.
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V. & Lavelle, B. (2010). *Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators Literature Review*. U.S. Department of Education. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/professional-development/literature-review.pdf>
- Zerssen, D. & Petermann, F. (2011). *Beschwerden-Liste – Revidierte Fassung* (2., revidierte Aufl.). Hogrefe.
- Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A. & Curby, T. W. (2014). A Mixed-Method Examination of Preschool Teacher Beliefs About Social-Emotional Learning and Relations to Observed Emotional Support. *Infant and Child Development*, 23(5), 471–493. <https://doi.org/10.1002/icd.1843>

WEITERFÜHRENDE INFORMATIONEN



Astrid Rothe-Beinlich

Fraktionsvorsitzende und Sprecherin für
Bildung, Kinder und Jugend

Tel. 0361 3772663

E-Mail: Astrid@Rothe-Beinlich.de



Tino Gassmann

Referent für Bildung, Kinder und Jugend

Tel. 0361/3772683

E-Mail: tino.gassmann@gruene-thl.de

IMPRESSUM

Eine Publikation von
BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN Landtagsfraktion Thüringen
Jürgen-Fuchs-Straße 1, 99096 Erfurt

Telefon 0361 3772670

E-Mail: info@gruene-thl.de
Internet: www.gruene-thl.de

Stand: Januar 2021
Dieses Material darf nicht zu Wahlkampfzwecken
verwendet werden.

Foto: Pixabay

