



Aktuelle Forschungsergebnisse

E

- E 1 Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation von Modellprojekten zur frühkindlichen Bildung und Betreuung in Baden-Württemberg
 - E 1.1 Implementierung des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung
 - E 1.2 Evaluation des Projekts *Schulreifes Kind*
 - E 1.3 Evaluation des Sprachförderprogramms *Sag' mal was*
 - E 1.4 Wissenschaftliche Begleitung der *Bildungshäuser 3 – 10*

- E 2 Ergebnisse wissenschaftlicher Studien
 - E 2.1 Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)
 - E 2.2 Empirische Forschungsergebnisse zu den Wirkungen und zum Nutzen außerfamiliärer frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote
 - E 2.3 Prognostische Studien zum Personalbedarf an Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege

E Aktuelle Forschungsergebnisse

Der Bereich Elementarbildung erfährt in der empirischen pädagogischen Forschung zunehmende Aufmerksamkeit. Evaluation ist fester Bestandteil der Einführung neuer Projekte wie der Weiterentwicklung etablierter Konzepte. Neben einer Vielzahl singulärer

und projektbezogener wissenschaftlicher Evaluationen können einige nationale und internationale Langzeitstudien verallgemeinerbare Wirkungsanalysen der institutionalisierten frühkindlichen Bildung und Betreuung vorweisen.

E 1 Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation von Modellprojekten zur frühkindlichen Bildung und Betreuung in Baden-Württemberg

Wichtige in den letzten Jahren in Baden-Württemberg eingeführte Maßnahmen und Projekte im Bereich der frühkindlichen Bildung wurden von Hochschulen evaluiert. Aufträge an die wissenschaftliche Begleitung der Einführung des *Orientierungsplans für Bildung und Erziehung* an baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen wurden an die Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Ludwigsburg erteilt. Das Projekt *Schulreifes Kind* wurde durch das Deutsche Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF), die Universität Würzburg und die Pädagogische Hochschule Heidelberg evaluiert.

Vor der Übernahme und Finanzierung der vorschulischen Sprachförderung durch das Land unter dem Dach von SPATZ (*Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf*) mit den beiden Förderwegen ISK (*Intensive Sprachförderung im Kindergarten*) und SBS (*Singen-Bewegen-Sprechen*), wurde die Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen von der Baden-Württemberg Stiftung mit dem Programm *Sag' mal* was unterstützt. Die Wirksamkeit dieser Maßnahme wurde ebenfalls durch wissenschaftliche Begleitungen evaluiert.



Der Aufbau und die Arbeit der Bildungshäuser für 3- bis 10-Jährige erfahren durch das Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) der Universität Ulm eine wissenschaftliche Begleitung, die gegenwärtig noch nicht abgeschlossen ist.

E 1.1 Implementierung des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung

Mit der Erstellung des *Orientierungsplans für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder* wurden grundlegende pädagogische Ziele für den Kindergarten als Ort der frühkindlichen Bildung festgeschrieben (vgl. **Kapitel A 4.1**). In den Entstehungsprozess des Orientierungsplans war von Anfang an eine wissenschaftliche Begleitung durch die Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Ludwigsburg einbezogen. Regelmäßig wurden Zwischenergebnisse berichtet und Ende 2010 der Abschlussbericht vorgelegt.¹

Die Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung stellte den Rezeptionsprozess des Orientierungsplans in den beteiligten Kindergärten in den Mittelpunkt, wobei mehrere Untersuchungsperspektiven eingenommen wurden:

- In einer ersten Erhebung wurde die Ausgangslage der Implementierung des Jahres 2006 erfasst. 2008 folgte mit einer weiteren Erhebung die Beobachtung der mit der Einführung eingetretenen Veränderungen und Wirkungen. In diesem Zusammenhang wurde das pädagogische Personal an über 700 Kindertageseinrichtungen befragt; dies waren mehr als 3 000 Erzieherinnen und Erzieher. Die Rücklaufquote betrug bei der ersten Erhebungswelle 68 %, bei der zweiten 59 %.

¹ Röbe, E., Huppertz, N. & Füssenich, I. (2010).

- Eine qualitative Untersuchung lieferte mit der Auswertung von Videografien, Beobachtungssequenzen und Interviews vertiefende Erkenntnisse über die Handlungslogiken der Einrichtungen bei der Umsetzung des Orientierungsplans.
- Über die von der wissenschaftlichen Begleitung angebotenen Fortbildungen konnte ein Erfahrungsaustausch zwischen den beteiligten Kindergärten initiiert werden. Aus Zwischenergebnissen der Begleitung abgeleitete Inhalte flossen in die Fortbildungen ein.
- Letztlich brachte die wissenschaftliche Begleitung auch Überarbeitungsvorschläge in die beim Kultusministerium im Rahmen der Implementierung aufgebauten Arbeitsgruppen ein.

Die wissenschaftliche Begleitung beschränkte sich somit nicht auf eine summative Evaluation, sondern umfasste den aktiven Begleit- und Unterstützungsprozess bei der Entwicklung und Implementierung des Orientierungsplans. Dementsprechend referiert der Abschlussbericht nicht nur die Evaluationsergebnisse, sondern spricht dezidiert Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Umsetzungsprozesses aus.



Ergebnisse zur Aneignung und zur Umsetzung des Orientierungsplans

Die Begleitstudie zur Einführung des Orientierungsplans untersuchte insbesondere Fragestellungen zum Aneignungs- und Umsetzungsprozess, zu dessen Einschätzung, zu Fortbildungsaktivitäten und Qualitätssicherung in diesem Kontext, zur Kooperation mit Partnern und zu den strukturellen Rahmenbedingungen der Einrichtungen. Unter anderem werden folgende zentrale Ergebnisse berichtet:

Aneignungsprozess des Orientierungsplans und Stand der Umsetzung zu den Befragungszeitpunkten

- Bereits 2008 kannten über 80 % der befragten Erzieherinnen den Orientierungsplan „gut“, teilweise sogar „sehr gut“. Gleichzeitig gaben neun von zehn an, ihren Kenntnisstand für erweiterungswürdig zu halten. Die theoretische Aneignung vollzog sich zunächst über eine Selbstüberprüfung, in welchem Umfang Inhalte bereits umgesetzt wurden, einer daraus resultierenden Planung der nächsten Schritte und über die Teilnahme an Fortbildungen.
- Mehr als 90 % der befragten Fachkräfte gaben an, den Orientierungsplan in unterschiedlichen Graden umzusetzen. Dabei gingen über 80 % davon aus, dass die Konzeption ihrer Einrichtung bereits dem Plan entspricht. Zwei Drittel aus dieser Gruppe planten, ihre Konzeption gemäß den Leitgedanken des Orientierungsplans weiterzuentwickeln.
- Die einzelnen Bildungs- und Entwicklungsfelder des Orientierungsplans wurden unterschiedlich gut umgesetzt. Zu den Feldern „Körper“, „Sinne“ und „Denken“ gaben weniger als die Hälfte der Befragten an, diese „gut“ bis „optimal“ umzusetzen.
- 37 % des pädagogischen Personals gab an, ihre pädagogische Arbeit bislang noch nicht am Orientierungsplan auszurichten.
- Über 70 % der Einrichtungsleiterinnen beschäftigten sich „intensiv“ mit der „Beobachtung“ und 65 % mit der „Entwicklungsdokumentation“ der Kinder. Weniger häufig war die „intensive Beschäftigung“ mit einzelnen Bildungs- und Entwicklungsfeldern.

Fortbildungsaktivitäten und Qualitätssicherung

- An den im Rahmen der Implementierung des Orientierungsplans angebotenen ein- und mehrtägigen Fortbildungen nahmen über 90 % der Erzieherinnen teil.
- Bei zwei von drei Einrichtungen wurde zu den Befragungszeitpunkten noch keine systematische Qualitätsentwicklung praktiziert.

Einschätzung und Akzeptanz

- In den Kindergärten war die Einführung des Orientierungsplans in der Erprobungszeit stark von divergenten Emotionen geprägt. Der Plan vermittelte „Freude“ und ein „Gefühl der Sicherheit in der pädagogischen Arbeit“. Gleichzeitig erzeugte er das „Empfinden von Druck“, das sich über den Begleitzeitraum hinweg noch verstärkte.

- Zwei Drittel der Befragten sahen in ihrer Einrichtung den „Willen im Team“ zur Umsetzung des Orientierungsplans vorhanden.

Kooperation mit Partnern

- Für das Jahr 2008 wurden im Schnitt 7,45 Kooperationspartnerschaften von Kindergärten mit anderen Institutionen angegeben. An erster Stelle rangierten die Eltern und die Grundschulen, gefolgt von Einrichtungen der Frühförderung, Erziehungsberatungsstellen, Polizei, Kinderärzten, Bibliotheken, Museen und Vereinen. Die Zufriedenheit mit der Kooperation mit Eltern und Grundschulen – den am häufigsten genannten Partnern – rangierte auf unteren Plätzen.
- Rund ein Drittel der befragten Erzieherinnen gaben an, keine positiven Erfahrungen in der Kooperation mit der Grundschule zu machen.

Strukturdaten und Rahmenbedingungen

- Knapp die Hälfte des heterogen zusammengesetzten Personals an Kindergärten – 65 % sind Erzieherinnen, 10 % Kinderpflegerinnen, 8 % spezialisierte Fachkräfte und rund 15 % Auszubildende und Mitarbeiter ohne pädagogischen Abschluss – ist mit seiner Teamzusammensetzung zufrieden oder sehr zufrieden. Rund ein Drittel ist teilweise zufrieden, ein Viertel unzufrieden.
- An den befragten Kindergärten hatten 32 % der Kinder einen Migrationshintergrund. Bei 90 % dieser Gruppe lag nach Einschätzung der Erzieherinnen ein Sprachförderbedarf vor. Bei 17 % der deutschsprachigen Kinder wurde ebenfalls ein Sprachförderbedarf festgestellt.

Neben der Darstellung der Evaluationsergebnisse formuliert der Bericht daraus abgeleitete Empfehlungen in Bezug auf die untersuchten Gegenstandsbereiche. Betont wird, dass die Passung zwischen Einrichtungskonzeption und den Vorgaben des Orientierungsplans nicht selbstverständlich gegeben sei, sondern selbstkritischer Positionsbestimmungen und Weiterentwicklungen bedürfe. Da die Kooperation mit der Grundschule und den Eltern eine zentrale Aufgabe darstelle, solle der Orientierungsplan als Chance für eine Neubewertung und Neugestaltung der Zusammenarbeit begriffen werden. Wegen der relativ hohen Personalbewegungen im Bereich der Kindertageseinrichtungen sei die Rezeption des Orientierungsplans als Daueraufgabe anzulegen.

E 1.2 Evaluation des Projekts *Schulreifes Kind*

Das im September 2006 eingeführte Modellprojekt *Schulreifes Kind* richtet sich an Kinder mit besonderem

Förderbedarf in Tageseinrichtungen (vgl. **Kapitel D 1**). Es stellt die kompensatorische vorschulische Förderung in schulrelevanten Fertigkeiten in den Mittelpunkt. Durch das frühzeitige Erkennen von Entwicklungsverzögerungen bereits vor der Einschulung sollen Zurückstellungen und spätere Klassenwiederholungen vermieden werden. Zentral für die Diagnostik ist die im vorletzten Kindergartenjahr durchgeführte Einschulungsuntersuchung (ESU). Die Vorverlagerung der ESU ermöglicht es, Entwicklungsverzögerungen bei Vorschulkindern zu einem früheren Zeitpunkt zu erkennen und durch gezielt angebotene Förderangebote kompensieren zu können (vgl. **Kapitel A 4.2**).

Das Projekt *Schulreifes Kind* wurde inzwischen auf 245 Standorte (Stand: Schuljahr 2011/12) ausgebaut. Es beteiligen sich 265 Grundschulen und 592 Kindergärten.

Auswirkungen der Zusatzförderung auf die Schulbereitschaft untersucht

Eine mit der wissenschaftlichen Begleitung beauftragte Forschergruppe² evaluierte die Auswirkungen der Zusatzförderung auf die Schulbereitschaft und den schulischen Lernerfolg der Kinder, wobei drei Fragestellungen untersucht wurden:

- Ob sich schulrelevante Fertigkeiten bis zum Ende der Kindergartenzeit durch die Zusatzförderung verbessern,
- ob die Teilnahme an den kompensatorischen Förderangeboten zu einer höheren Einschulungswahrscheinlichkeit führt und
- ob Wirkungen auf den Erwerb schulischer Fertigkeiten in der Grundschule nachweisbar sind.

Die Fachzeitschrift *Frühe Bildung* veröffentlichte 2012 Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts.³

Eine Kohorte von Kindergartenkindern wurde eineinhalb Jahre vor der Einschulung zum ersten Mal untersucht, dann folgten in etwa halbjährigen Abständen zwei weitere Untersuchungen im Kindergarten und zwei weitere Messungen in der 1. Klasse der Grundschule. Somit wurde eine Längsschnittuntersuchung zu fünf verschiedenen Messzeitpunkten realisiert. Die Untersuchungsgruppe umfasste 745 Kinder des vorletzten Kindergartenjahres aus über 65 Kindertages-

2 Hasselhorn, M., Schneider, W. & Schöler, H.; vgl. dieselben (2012).

3 Hasselhorn, M., Schneider, W. & Schöler, H. (Hrsg.) (2012).

einrichtungen. Rund ein Viertel davon nahm an einer Zusatzförderung teil. Aus dieser Gruppe konnten 489 Kinder von Beginn an bis zum letzten Messzeitpunkt in der Grundschule untersucht werden.

Die Wirksamkeitsüberprüfung der Fördermaßnahmen im Kindergarten erfolgte über standardisierte Tests zu den allgemeinen sprachlichen Fertigkeiten, der spezifischen Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb und der mathematischen Kompetenzen. Mithilfe weiterer etablierter Testverfahren wurden der Lernzuwachs im Verlauf der 1. Klasse und der erreichte Leistungsstand am Ende der 1. Klasse untersucht.

Beschleunigte Entwicklung schulrelevanter Fertigkeiten

27 % der 625 Kinder, die während der Kindergartenzeit getestet wurden, erhielten im letzten Kindergartenjahr aufgrund festgestellter Entwicklungsverzögerungen eine zusätzliche Förderung. Um zu untersuchen, in welchem Maße die Zusatzförderung zu einer Verbesserung der schulrelevanten Fertigkeiten beigetragen hat, wurden zu drei Messzeitpunkten die sprachlichen Fertigkeiten, die Vorläuferfertigkeiten im Schriftspracherwerb und frühe mathematische Kompetenzen der Kinder mit Zusatzförderung mit denen verglichen, die keine Zusatzförderung benötigten.

In allen drei Bereichen wurden bei beiden Testgruppen deutliche Leistungsverbesserungen im Verlauf der Kindergartenzeit festgestellt. Dabei lagen die Testleistungen der Gruppe, die eine Zusatzförderung erhielt, zum ersten Messzeitpunkt erwartungsgemäß deutlich unterhalb derer der Kinder, ohne notwendige zusätzliche Förderung.

Im Bereich sprachliche Fertigkeiten, Indikator Wortschatzentwicklung, wurde bei den beiden folgenden Messungen eine deutlich stärkere Leistungssteigerung der Fördergruppe gegenüber der Vergleichsgruppe festgestellt. Diese beschleunigte Entwicklung schulrelevanter Fertigkeiten kann als positiver Effekt der zusätzlichen Förderung interpretiert werden. Somit war kein weiter anwachsender Leistungsabstand zwischen beiden Gruppen zum Ende der Kindergartenzeit feststellbar, sondern im Gegenteil eine Annäherung der Leistungsfähigkeit der geförderten Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten und der Kinder, bei denen eine Zusatzförderung nicht erforderlich war. Beim zweiten Indikator zu den sprachlichen Fertigkeiten, dem Nachsprechen von Sätzen, konnte allerdings kein Effekt der Zusatzförderung nachgewiesen werden.

Eine Reduzierung der Leistungsunterschiede durch die zusätzliche Förderung war jedoch bei den Vorläufer-

fertigkeiten für den Schriftspracherwerb erkennbar. Im Bereich mathematische Kompetenz wurde sogar eine Aufhebung der Leistungsunterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen festgestellt. Insgesamt entwickelten sich die Leistungsunterschiede zwischen den entwicklungs auffälligen und unauffälligen Kindern nicht – wie ansonsten oft beobachtbar – weiter auseinander.

Erhöhung der Einschulungswahrscheinlichkeit

Im Rahmen einer Befragung von Eltern sowie Erzieherinnen und Erziehern wurde erhoben, wie viele der geförderten bzw. nicht geförderten Kinder vom regulären Einschulungstermin zurückgestellt wurden. Beide Gruppen wiesen Rückstellungsquoten von rund 10 % auf. Da an der Zusatzförderung vorwiegend Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten und damit verbundenem höheren Rückstellungsrisiko teilnahmen, kann auf einen positiven Effekt der Förderung in Bezug auf die Einschulungswahrscheinlichkeit dieser Kinder geschlossen werden.

Ein Vergleich zwischen den Risiko-Kindern (Kinder mit schwächeren Leistungen in schulrelevanten Fertigkeiten und einem dadurch angenommenen höheren Rückstellungsrisiko) mit und ohne erhaltener Zusatzförderung verdeutlicht diese Vermutung. Von den geförderten Risikokindern wurden 13,5 % zurückge-



stellt, bei den nicht geförderten waren es fast 24 %. Dieser – statistisch signifikante – Unterschied bestätigt den Nutzen der Zusatzförderung im Hinblick auf die Einschulungswahrscheinlichkeit von Kindern mit diagnostizierten Entwicklungsverzögerungen.

Über 50 % der Kinder gelingt Einstieg in den Erwerb von Lesen und Mathematik problemlos

Die zusätzlich geförderten Kinder wiesen am Ende der Kindergartenzeit – trotz deutlicher Entwicklungsfortschritte – noch schwächere durchschnittliche Schulleistungen auf als die Gruppe der nicht geförderten. Somit war anzunehmen, dass auch die Schulleistungen zum Ende der 1. Klassenstufe schwächer ausfallen als die der Vergleichsgruppe. Ziel des Modellprojekts war es, mit der Zusatzförderung dazu beizutragen, dass diese Leistungsunterschiede möglichst minimiert werden.

Im Bereich Lesen wurde bei den geförderten Risikokindern schon zu Beginn ein Leistungsrückstand attestiert, der sich bis zum Ende der 1. Klasse weiter vergrößerte. In Mathematik zeigten sich allerdings – bei deutlichen Leistungsunterschieden zu Beginn des Schuljahrs – keinerlei Unterschiede im Lernzuwachs zwischen beiden Gruppen.

Durch den Einsatz eines sich an bundesweit gültigen Normdaten orientierenden Leistungstests wurde zum Ende der 1. Klasse überprüft, wie viele der Kinder die Mindeststandards für Mathematik, für Deutsch und für beide Fächer nicht erbringen. Von den Schülerinnen und Schülern der Vergleichsgruppe, bei denen keine Zusatzförderung als notwendig erachtet wurde, erzielten rund 20 % im Lesen oder Rechnen, sowie stark 5 % in beiden Bereichen, schwache Leistungen. Bei den Schülerinnen und Schülern, die aufgrund von Entwicklungsauffälligkeiten eine Zusatzförderung erhielten, wiesen hingegen fast 30 % schwache Leistungen im Lesen oder im Rechnen auf, sowie 14 % gleichzeitig in beiden Kompetenzbereichen. Umgekehrt heißt dieses Ergebnis auch, dass über die Hälfte (56 %) der Schülerinnen und Schüler, die während der Kindergartenzeit aufgrund bestehender Entwicklungsstörungen eine zusätzliche Förderung erhielten, der Einstieg in den Erwerb von Lesekompetenz und mathematischer Kompetenz erfolgreich gelang. Bei den Kindern, bei denen keine Zusatzförderung als notwendig erachtet wurde, betrug dieser Anteil 74 %.

E 1.3 Evaluation des Sprachförderprogramms *Sag' mal was*

In den Kindergartenjahren 2003/04 bis 2009/10 hat die Baden-Württemberg Stiftung für Kindergarten-

kinder insbesondere mit Deutsch als Zweitsprache intensive Sprachfördermaßnahmen im Rahmen ihres Programms *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder* angeboten. Mit diesem Programm erhielten fast 90 000 Kinder in fast 2 000 vorschulischen Einrichtungen eine Förderung. *Sag' mal was* war von Beginn an als lernendes Programm konzipiert und wurde wissenschaftlich begleitet. Aus den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung konnten wichtige Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Sprachförderung in Baden-Württemberg gewonnen werden. Inzwischen wurde die vorschulische Sprachförderung vom Land übernommen. Unter dem Dach von SPATZ (*Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf*) können die Kindergartenräger aus zwei Förderwegen auswählen: *Intensive Sprachförderung im Kindergarten (ISK)* oder *Singen-Bewegen-Sprechen (SBS)* (vgl. **Kapitel A 4.2**).

Die Effekte des Programms *Sag' mal was* auf den sprachlichen Kompetenzzuwachs förderbedürftiger Kinder wurden durch zwei Evaluationsstudien untersucht, welche die Pädagogischen Hochschulen Heidelberg⁴ und Weingarten⁵ im Auftrag der Baden-Württemberg Stiftung durchführten.

Die von der PH Weingarten verantwortete Längsschnittstudie verfolgte die Entwicklung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten von insgesamt 1 150 Kindern mit und ohne Förderbedarf über mehrere Messzeitpunkte hinweg. Drei Viertel der Kinder nahmen an der Sprachförderung teil, das andere Viertel hatte keinen Förderbedarf und bildete die Vergleichsgruppe für die Untersuchung. Zu jedem der vier Messzeitpunkte wurde der Sprachentwicklungsstand über entsprechende Testverfahren erhoben.

Bei der Vergleichsgruppe bestand zu Beginn der Messreihe erwartungsgemäß ein deutlich höheres Ausgangsniveau gegenüber der Fördergruppe. Beide Gruppen verbesserten ihre Fähigkeiten im Zeitverlauf deutlich, unabhängig davon, ob sie an der Sprachförderung teilnahmen oder nicht. Der Untertest zur Ermittlung des „phonologischen Gedächtnisses für Nichtwörter“ ergab keine Hinweise auf einen positiven Effekt der Sprachförderung. Für die Leistungszuwächse beim Untertest „Satzgedächtnis“ konnte ein schwacher Effekt der Förderung nachgewiesen werden. Kinder, die in einem sozialen Brennpunkt wohnen, sowie mehrsprachig aufwachsende Kinder erzielten insgesamt etwas stärkere Leistungszuwächse.

4 Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010).

5 Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2010).

Bei der Betrachtung über die Kindergartenzeit hinweg zeigten die Studien, dass förderbedürftige Kinder im Vergleich zur Gruppe der Kinder ohne Förderbedarf einen höheren Leistungszuwachs erreichten. Dieser vollzog sich allerdings unabhängig davon, ob sie an der Sprachförderung teilnahmen oder nicht.

Beim Vergleich der Leistungen im Lesen und in der Rechtschreibung zwischen geförderten und nicht geförderten Kindern konnten zum Ende der 1. Klasse Effekte der vorangegangenen Sprachförderung nachgewiesen werden.

Die Heidelberger Studie basierte auf einem Untersuchungsdesign, bei dem 490 Kinder zu Beginn und zum Ende des letzten Kindergartenjahres sowie jeweils zum Ende der 1. und 2. Klasse in Bezug auf ihre sprachlichen Fähigkeiten getestet wurden. Dabei wurden drei Gruppen differenziert betrachtet und deren Leistungen miteinander verglichen: Kinder ohne Sprachförderbedarf, Kinder mit Sprachförderbedarf, die eine Förderung im Rahmen des Programms erhielten sowie Kinder mit Sprachförderbedarf, die jedoch keine spezifische, über den im Rahmen des Üblichen hinausgehende Sprachförderung erfuhren.

Die Untersuchung kam zu ähnlichen Ergebnissen wie die Studie der PH Weingarten. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen näherte sich – trotz großer Entwicklungsschritte – das geringere sprachliche Leistungsniveau der Kinder mit Sprachförderbedarf dem der Kinder ohne Förderbedarf zum Ende des letzten Kindergartenjahres nicht an. Dabei zeigten sich zwischen der Gruppe, die keine über den üblichen Rahmen hinausgehenden Maßnahmen absolvierte und derjenigen, die am Sprachförderprogramm teilnahm, keine Unterschiede.

Das von den Lehrkräften zum Ende der 1. Klasse eingeschätzte schulische Leistungsniveau der geförderten Kinder entsprach demjenigen der leistungsschwächeren Schüler ohne Sprachförderbedarf. Insgesamt blieben die Leistungen der geförderten Kinder zu diesem Zeitpunkt jedoch hinter dem am Ende der 1. Klasse zu erwartenden Niveau zurück, das mit einer günstigen Prognose für den weiteren Schulbesuch verbunden wäre.⁶ Untersuchungen zum Ende der Klassenstufe 2 bestätigten die vorherigen Befunde.

Kritische Einschätzung der Evaluationsstudien

In Bezug auf das Zustandekommen der oben berichteten Evaluationsergebnisse zu *Sag' mal was gibt es*

auch kritische Einschätzungen.⁷ So wurde unter anderem bezweifelt, ob die eingesetzten Sprachtests der Zielgruppe gegenüber angemessen sind, da damals kein normierter Sprachtest für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache verfügbar war. In den Studien sei es nicht vollständig gelungen, Kinder mit vergleichbarem Förderbedarf in der Weise auf Interventionsgruppen mit Sprachförderung und Kontrollgruppen ohne Sprachförderung zu verteilen, wie es für einen Wirksamkeitsnachweis erforderlich gewesen wäre.⁸ Möglicherweise führte die Teilnahme zu vieler Kinder mit spezifischen Spracherwerbsstörungen – die mit sprachtherapeutischen Maßnahmen behandelt werden müssten – zu einer Verzerrung der Ergebnisse. Auch sei die empfohlene Förderzeit zum Großteil um ein Viertel, teilweise sogar um die Hälfte unterschritten worden.

Die mit dem erstmaligen Aufbau einer landesweiten systematischen intensiven Sprachförderung im Kindergarten verbundenen Erwartungen seien zu hoch gegriffen und hätten nicht eingelöst werden können. Für die Förderung habe faktisch nur ein Zeitraum von etwa 7 Monaten unmittelbar vor Schulbeginn zur Verfügung gestanden. Vor allem Kinder mit Deutsch als Zweitsprache hätten unter diesen Voraussetzungen nicht den sprachlichen Entwicklungsstand von muttersprachlichen Kindern erreichen können. Die Hoffnung, die Teilnahme an Angeboten der Sprachförderung könne Kindern mit intensivem Förderbedarf eine spätere problemlose Unterrichtsbeteiligung in der Grundschule ermöglichen, sei unter den damals gegebenen Bedingungen der Sprachförderung unrealistisch gewesen.⁹

Evaluationsstudien haben breiten Diskussionsprozess in Gang gesetzt

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Programms wurden in der Fachöffentlichkeit breit rezipiert. Sie haben einen intensiven Diskussionsprozess über die Gelingensfaktoren frühkindlicher Sprachförderung in Gang gesetzt¹⁰. Dabei wurde unter anderem darauf hingewiesen, dass die Evaluationsstudien im Wesentlichen Durchschnittswerte aus Stichproben berichten, und demgegenüber die in einzelnen Einrichtungen erzielten positiven Ergebnisse in der öffentlichen Rezeption weniger Beachtung fanden. Es sei jedoch lohnend, genauer zu betrachten, unter welchen Bedingungen die frühkindliche Sprachförderung positive Ergebnisse erzielen könnte.

6 Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010), S. 65.

7 Tracy, R. (2011).

8 Ebd., S. 83.

9 Ebd. S. 79f.

10 Vgl. Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.) (2011).

So fänden sich in der Studie der Forschergruppe aus Weingarten Anhaltspunkte dafür, dass neben der sprachlichen Ausgangslage der Kinder die vorhandene Erfahrung der Erzieherinnen mit Sprachförderung für den Erfolg der Förderung eine Rolle spielt. Bedeutsam für den Erfolg scheine zudem zu sein, in welchem Maße die Erstsprache der Kinder in die Förderung mit einbezogen wurde.¹¹

Forscherguppen empfehlen Weiterentwicklung der vorschulischen Sprachförderung

Die für die Evaluation des Programms *Sag' mal was* beauftragten Forschergruppen konnten keine Nachweise dafür erbringen, dass die Sprachförderung unter den damaligen Bedingungen hinreichend effektiv und effizient war. Sie sprachen Empfehlungen für substanzialisierte Weiterentwicklungen aus, die sich auf mehrere Aspekte des Programms bezogen:¹²

- Die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte solle hinsichtlich des sprachwissenschaftlichen, entwicklungspsychologischen und sprachdidaktischen Wissens verbessert werden. Insbesondere sollten Fortbildungsangebote zur Sprachförderung für Erzieherinnen und Sprachförderkräfte erweitert und intensiviert werden.
- Die im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluation durchgeführte Videostudie verdeutlichte, dass einige wichtige Elemente der Sprachförderung – grammatische Inhalte, das Erzählen und das Vorlesen – wenig Zeit erhielten.
- In den analysierten Sequenzen wurde wenig Variation in der Sozialform festgestellt. Unabhängig von der jeweiligen Aktivität erfolgte der überwiegende Teil der Aktivitäten in der Gesamtgruppe; eine weitere Differenzierung innerhalb der Gruppe wurde kaum beobachtet.

Darüber hinaus solle die pädagogische Arbeit im Kindergarten eine Akzentverschiebung erfahren:

- Der Ansatz einer Förderung des Kindes in spezifischen Inhalts- und Bildungsbereichen müsse gestärkt werden. Ausgehend von den Alltags- und Spielsituationen im Kindergarten müssten Anlässe geschaffen werden, die eine Förderung spezifischer Kompetenzbereiche – etwa der sprachlichen Kom-

petenz – ermöglichen. Dabei seien in der Interaktion zwischen Fachkraft und Kind kontextgebundene Sprachfördersituationen anzustreben.

- Eine Anregung der Kinder zu häufigem, umfangreichem und komplexem Sprechen müsse erfolgen, gestützt durch eine individuelle Förderplanung, die auf dem Spracherwerbsstand und den Förderbedürfnissen des Kindes basiert.
- Die Förderung müsse so früh wie möglich – am besten bereits im Krippenalter, spätestens aber im Alter von 3 Jahren – beginnen. Eine ausreichende Förderzeit sei zu bedenken, mindestens über die gesamte Kindergartenzeit hinweg, die – wenn erforderlich – auch in der Schule fortgesetzt werden müsse.
- Zudem müssten in einer intensivierten Kooperation mit den Eltern Informationen über die Bedeutung der Mehrsprachigkeit vermittelt werden.
- Um erfolgreiche Bedingungen für die Sprachförderung zu schaffen seien eine Verringerung der Gruppengrößen, eine Ausweitung des Förderzeitraums und die Bereitstellung ausreichender Verfügungs-, Vor- und Nachbereitungszeiten notwendig.



Differenzierte Diagnosemöglichkeiten für Sprachförderbedarf entwickelt

Planung und Durchführung effektiver Sprachfördermaßnahmen sollten auf der Grundlage einer fundierten Diagnostik erfolgen. Insbesondere für Kinder mit Zuwanderungshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, standen bislang keine geeigneten Diagnoseverfahren zur Verfügung. Vor diesem Hintergrund gab die Baden-Württemberg Stiftung 2003 die Entwicklung eines entsprechenden Instruments in Auftrag. Dieses steht seit Sommer 2011 zur Verfügung (vgl. **Kapitel C 2.3.2**).

11 Reich, H. (2011), S. 184.

12 Kucharz, D., Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., Roos, J., & Schöler, H. (2011) und Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2010).

Gemeinsame Initiative des Bundes und der Länder zur Sprachförderung

Am 18. Oktober 2012 haben das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und die Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder (JFMK) eine gemeinsame Initiative zur Verbesserung der Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung vereinbart. Mit der Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ wird ein 5-jähriges Forschungs- und Entwicklungsprogramm initiiert, das die sprachliche Bildung von Kindern fokussiert.¹³ Die in den Ländern eingeführten unterschiedlichen Angebote zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung werden im Hinblick auf ihre Wirksamkeit und Effizienz wissenschaftlich überprüft und weiterentwickelt.

Die Initiative startet im Herbst 2013 in den Kindertageseinrichtungen und Schulen. Darüber hinaus wird die erforderliche Fort- und Weiterqualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher sowie der Lehrkräfte unterstützt. Um Erfahrungen auszutauschen und Maßnahmen der Sprachbildung abgestimmt umzusetzen, sollen Verbände von Kindertageseinrichtungen bzw. Schulen eng zusammenarbeiten. Eine wissenschaftliche Begleitung unterstützt die Arbeit dieser Verbände.

Die Initiative basiert auf den Empfehlungen einer vom BMBF in Abstimmung mit dem BMFSFJ und den Ländern in Auftrag gegebenen wissenschaftlichen Expertise.¹⁴

E 1.4 Wissenschaftliche Begleitung der Bildungshäuser 3 – 10

Das Modellprojekt *Bildungshaus 3–10* (vgl. **Kapitel D 1**) wird durch das ZNL *TransferZentrum für Neurowissen-*

schaften und Lernen wissenschaftlich begleitet.¹⁵ Die Begleitung umfasste in der ersten Projektphase (2008 – 2012) das Coaching und die Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte an den Standorten (Prozessbegleitung), die Entwicklungsdokumentation der Modelleinrichtungen (Prozessdokumentation) und eine Wirkungsanalyse. In der zweiten Projektphase (2012 – 2015) liegt der Schwerpunkt auf den Aspekten Prozessdokumentation und Wirkungsanalyse.

Für die Wirkungsanalyse werden Modelleinrichtungen des Projekts *Bildungshaus 3–10* (32 Grundschulen und 51 Kindergärten) mit Vergleichseinrichtungen (37 Grundschulen und 67 Kindergärten) über mehrere Jahre hinweg verglichen. Dabei wird die Entwicklung der Kinder hinsichtlich ihrer mathematischen Fähigkeiten, der Sprachentwicklung und des Schriftspracherwerbs in den Blick genommen, aber auch die soziale und emotionale Entwicklung untersucht. Ein weiterer Bestandteil ist es, die Entwicklung der Einrichtungsqualität und Alltagsgestaltung zu analysieren. Hierbei werden unter anderem der Raumgestaltung, der Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern sowie dem Anfangsunterricht in der Grundschule Aufmerksamkeit geschenkt. Bezüglich der pädagogischen Fachkräfte an den Bildungshäusern werden weitere Bereiche wie zum Beispiel der professionelle Austausch oder die Arbeitszufriedenheit erforscht. Zudem wurde in der ersten Projektphase eine volkswirtschaftliche Kosten-Analyse durch das Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) erstellt. Abschließende Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung sind im Jahr 2015 zu erwarten.¹⁶

13 <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/bund-und-laender-starten-gemeinsame-initiative-zur-sprachfoerderung-sprachdiagnostik-und-lesefoerde.html> [Stand: 26.10.2012].

14 Schneider, W. u.a. (2012).

15 <http://www.znl-bildungshaus.de/Das-Modellprojekt/Wissenschaftliche-Begleitung/wissenschaftliche-begleitung.html> [Stand: 06.02.2013].

16 <http://www.znl-ulm.de/Newsletter/Archiv/2012/2012.html#NL13> [Stand 06.02.2013]. Erste Ergebnisse der Wirkungsforschung sind im Newsletter Nr. 13 „Wissenschaftliche Begleitung des *Bildungshauses 3 – 10*“ vom 13. Februar 2012 des ZNL unter voranstehendem Link abrufbar.

Forschungsprojekt zur interreligiösen und interkulturellen Bildung im Kindesalter

Vor dem Hintergrund, dass Kompetenzen zu interkultureller und interreligiöser Verständigung eine grundlegende Voraussetzung für die Bewältigung gegenwärtiger und künftiger gesellschaftlicher Herausforderungen darstellen, erarbeiteten Religionswissenschaftler der Universität Tübingen zusammen mit weiteren Forschern eine umfangreiche Studie zum interkulturellen und interreligiösen Lernen in Kindertagesstätten und zur religiösen Differenzwahrnehmung im Kindesalter.¹ Das Gesamtforschungsprojekt wurde von der Stiftung Ravensburger Verlag gefördert.

Kinder wachsen heute in einer pluralen, multireligiösen Gesellschaft auf, in der – so die Einschätzung der Autoren – die Auseinandersetzung mit Religion zu einem zunehmend wichtigeren Thema werde. Kinder, die heute einen Kindergarten besuchen, gestalten und prägen als Erwachsene das 21. Jahrhundert entscheidend mit. Da in den Tageseinrichtungen Kinder aus christlichen, muslimischen und jüdischen Familien sowie aus Familien mit anderer Konfession oder aus konfessionslosen Familien zusammenkommen, bieten die frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen viele Gelegenheiten, Verschiedenheiten wie Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Religionen zu erleben und interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln.

Eine dem Projekt vorausgehende Pilotstudie stellte fest, dass nur ein Teil der Kinder in den befragten Einrichtungen eine religiöse Bildung erhielt. Wissen über die Vielfalt der Religionen blieb ausgespart, eine biografisch früh angelegte Förderung von Respekt und Toleranz gegenüber anderen Religionen wurde dementsprechend nicht gefördert. Der Pilotstudie folgten in einer Hauptuntersuchung Befragungen von Kindern, Eltern, Erzieherinnen und Erziehern, die belastbare Aussagen über die religiöse Bildung an Kindertageseinrichtungen ermöglichten.

Die Wahrnehmungen der Kinder wurden in qualitativ orientierten Verfahren erhoben. Dazu wurden 140 Kinder aus christlichen, muslimischen und konfessionslosen Familien interviewt. Untersucht wurden die Aspekte Wissen über Religion, Erlebnisse, Einstellungen und Sprachfähigkeit zu religiösen Themen. Die Einschätzung, Kinder im Vorschulalter seien an religiösen Unterschieden nicht interessiert und seien (noch) nicht fähig, sich damit auseinanderzusetzen, wurde durch die Befragung widerlegt.

In den umfangreichen Interviews und schriftlichen Befragungen der Eltern zeigte sich, dass Religion in Elterngesprächen im Kindergarten nur selten zum Thema wurde und religiöse Erziehung in den Einrichtungen kaum wahrgenommen wurde. Dabei war die Meinung der Elternschaft gespalten: Rund ein Drittel der Eltern war der Auffassung, religiöse Erziehung solle an Kindertageseinrichtungen stattfinden, ebenfalls ein Drittel sprach sich jedoch dagegen aus.

In einem weiteren Studienteil wurden vorbildhafte Umsetzungsbeispiele der interkulturellen und interreligiösen Bildung in Kindergärten identifiziert. An diesen Einrichtungen gehörten etwa das Feiern von Festen verschiedener Kirchen und Religionsgemeinschaften oder Exkursionen zu christlichen Kirchen und zu Moscheen zum pädagogischen Ansatz. Die Besuche waren meist in weitere Aktivitäten zur Erschließung der kindlichen Lebenswelt eingebettet.

Die Ergebnisse der Gesamtstudie resultieren in ausführlichen Praxisberichten und Best-Practice-Beispielen, wie religiöse Bildung im Vorschulalter implementiert und umgesetzt werden kann.²

1 Biesinger, A., Edelbrock, A. & Schweitzer, F. (2010, 2011).

2 Edelbrock, A., Biesinger, A. & Schweitzer, F. (2012).

E 2 Ergebnisse wissenschaftlicher Studien

Kapitel E 2 berichtet zu exemplarischen Forschungsergebnissen, die sich mit zentralen Fragen aus dem Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung befassen. Eine empirische Analyse der Qualität frühkindlicher Bildungsangebote liefert die NUBBEK-Studie. Sie liefert Erkenntnisse zur Qualität institutionalisierter Betreuungsangebote und den Einflüssen der familiären wie der außerfamiliären Betreuung auf die Entwicklung des Kindes (**Kapitel E 2.1**).

Inzwischen liegt eine Vielzahl an Studien vor, die den Nutzen und die Wirkungen der frühkindlichen Betreuung in Tageseinrichtungen auf die Entwicklung des Kindes zum Gegenstand haben. Eine Auswahl wichtiger, in den letzten Jahren veröffentlichter Expertisen wird kursorisch dargestellt (**Kapitel E 2.2**): Die im Rahmen der IGLU-Studien festgestellten Korrelationen zwischen Lesekompetenz und der Teilnahme an institutioneller frühkindlicher Bildung, eine von der Bertelsmann-Stiftung in Auftrag gegebene Untersuchung zum Zusammenhang von Krippenbesuch und später gewählter Schulform sowie Längsschnittstudien über die längerfristigen Auswirkungen institutioneller frühkindlicher Betreuung aus den USA, Großbritannien und Norwegen.

Das Deutsche Jugendinstitut erstellte eine Vorausrechnung zum künftigen Personalbedarf in Kindertageseinrichtungen bzw. der Kindertagespflege. Deutlich wird dabei, wie stark die vorausgerechneten Personalbedarfszahlen in Abhängigkeit vom zugrunde gelegten Platzbedarfsszenario variieren (**Kapitel E 2.3**).

E 2.1 Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)

Die von Bund, Ländern und Stiftungen geförderte und vom Deutschen Jugendinstitut realisierte NUBBEK-Studie¹⁷ ist eine auf nationaler Ebene angelegte Untersuchung zur familiären und institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Der im Rahmen der Studie erhobene umfangreiche Datensatz ermöglicht es, valide und repräsentative Aussagen zur pädagogischen Qualität insbesondere außerfamiliärer Betreuungsangebote für Kinder im Alter von bis zu 6 Jahren zu machen. Der zentrale Untersuchungsfokus richtet sich auf die pädagogischen Prozesse in-

nerhalb der familiären Betreuung und der Betreuung in Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflege sowie deren Zusammenwirken. Außerdem werden die Effekte der unterschiedlichen Betreuungsangebote auf die frühkindliche Bildung und Entwicklung analysiert. Die Bildungsverläufe für Kinder mit russischem und türkischem Migrationshintergrund erfahren dabei eine gesonderte Betrachtung.

Die bundesweit angelegte Studie betrachtet die kindliche Bildung und Entwicklung aus verschiedenen Perspektiven. Bildungs- und Betreuungsqualität werden dabei als Größen aufgefasst, die von den Rahmenbedingungen der Betreuung (Input) und dem Betreuungsprozess mit seinen Angeboten (Output) abhängig sind.

Wichtige Inputfaktoren bilden die *Strukturqualität* der Angebote, bspw. die Gruppengröße in den Kindergärten und die Erzieherinnenausbildung. Einen weiteren Inputfaktor stellt die *Orientierungsqualität* der Einrichtungen und Familien dar; hierunter sind etwa die pädagogische Konzeption der Einrichtungen und die Auffassungen der Eltern über Bildung zu verstehen. Die realisierten Bildungsprozesse, der Familienbezug der Angebote sowie die Vernetzung mit anderen Stellen bilden als *pädagogische Prozessqualität* den *Output* familiärer und außerfamiliärer Betreuungsarrangements.

Auf einer weiteren Untersuchungsebene liegt der *Outcome* der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Dieser wird als Förderung der kindlichen Bildung und Entwicklung in den Bereichen Sprache, Kognition, Alltagsfertigkeiten sowie in der motorischen und sozial-emotionalen Entwicklung aufgefasst. Bezogen auf die Lebenssituation der Familie werden die Elternzufriedenheit, Möglichkeiten der Erwerbsarbeit und die sozio-ökonomische Situation betrachtet. Die vorgelagerten *Input- und Outputfaktoren* beeinflussen die Qualität des *Outcomes*.

Insgesamt liefert die Studie Daten, die auf den Untersuchungsergebnissen von knapp 2 000 Kindern im Alter von 2 und 4 Jahren basieren und die in repräsentativ ausgewählten Kindergartengruppen für 3- bis 6-Jährige, in Kinderkrippen für 0- bis 3-Jährige, in altersgemischten Gruppen, in der Kindertagespflege oder ausschließlich in der Familie betreut wurden. Als Erhebungsinstrumente wurden in den rein familieninternen Betreuungssettings Interviews und Fragebögen eingesetzt. Im institutionellen Kontext wurden diese Verfahren durch aufwendige kriteriengeleitete Beobachtungen ergänzt, die quantitative Qualitätseinstufungen ermöglichen.

¹⁷ Tietze, W. u.a. (Hrsg.) (2012).

Betreuung in der Einrichtung: In reinen Kinderkrippen sind Rahmenbedingungen für 2-Jährige günstiger

Die Studie stellt fest, dass die Rahmenbedingungen und die Betreuungsqualität innerhalb der verschiedenen Betreuungsformen stark variieren. Unterschiede lassen sich sowohl zwischen den Tagespflegestellen und den Tageseinrichtungen erkennen als auch zwischen altershomogenen und altersgemischten Gruppen. Die für jüngere Kinder erforderlichen günstigen Rahmenbedingungen sind in Kindergruppen für 0- bis 3-jährige Kinder deutlicher zu erkennen als in den altersgemischten Gruppen.

Erzieherinnen und Erzieher, die mit jüngeren Kindern arbeiten, äußern ein höheres Wohlbefinden im Vergleich zu den Kolleginnen und Kollegen mit älteren Kindern in der Gruppe.

Pädagogische Prozessqualität bei vier von fünf Einrichtungen im mittleren Bereich

Zur Messung der pädagogischen Prozessqualität wurden speziell für den Kleinkindbereich geeignete Erhebungsinstrumente eingesetzt: die *Revidierte Kinder-*

*gartenskala mit Zusatzmerkmalen (KES-RZ)*¹⁸ bzw. entsprechende Verfahren für Kinderkrippen und für die Kindertagespflege.¹⁹ Eine bei den Messungen erreichte niedrigere Punktezahl (1 bis unter 3 Punkte) weist auf eine unzureichende Prozessqualität in der Einrichtung hin, eine hohe Punktezahl (5 und mehr Punkte) auf gute bis ausgezeichnete Qualität (Grafik E 2 (G1)).

Bei über 80 % der außerfamiliären Betreuungsformen lieferten die Beobachtungen Ergebnisse, die auf eine mittlere Qualität der pädagogischen Prozesse hinweisen (Punktwerte von 3,0 bis unter 5,0). Eine gute Prozessqualität ist bei weniger als 10 % der institutionellen Betreuungsformen auffindbar. Eine unzureichende Qualität wird bei 10 % der Kindergärten, 12 % der Kinderkrippen und rund 7 % der Kindertagespflegestellen festgestellt.

Zur Einschätzung der pädagogischen Prozessqualität bezogen auf die Bildungsbereiche Literalität, Mathematik, Naturwissenschaften und interkulturelles Lernen wurde eine hierfür entwickelte Erweiterung der

¹⁸ Tietze u. a. (2007)

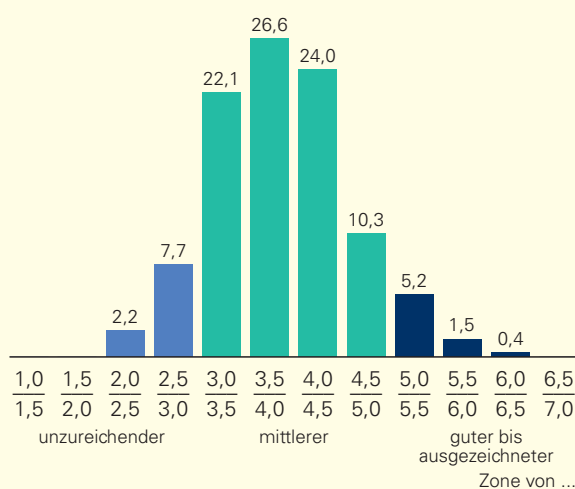
¹⁹ Die *Revidierte Krippenskala (KRIPS-R)* sowie die *Revidierte Tagespflegeskala (TAS-R)*.

E 2 (G1)

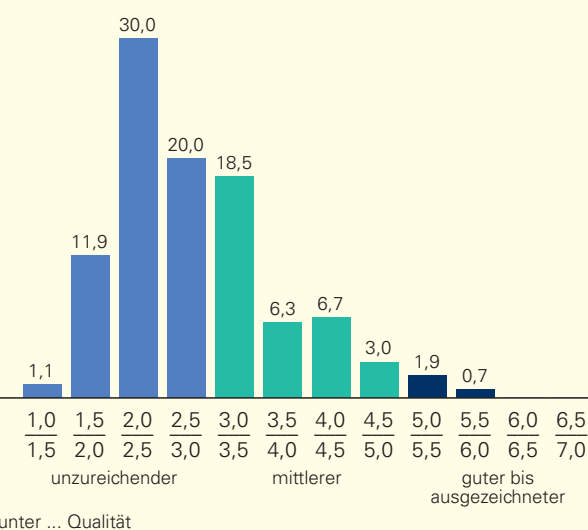
Pädagogische Prozessqualität in Kindergartengruppen allgemein und in Bezug auf spezifische Bildungsbereiche*) in Deutschland

Anteile nach Punktwerten in %

a) Pädagogische Prozessqualität allgemein



b) Pädagogische Prozessqualität in Bezug auf spezifische Bildungsbereiche



*) Allgemeine Prozessqualität gemessen mit KES-RZ. Prozessqualität in Bezug auf die Bildungsbereiche Literalität, Mathematik, Naturwissenschaften und interkulturelles Lernen gemessen mit KES-E.
Datenquelle: Tietze u. a. (2012).

oben erwähnten *Kindergartenskala* verwendet (KES-E). Die Ergebnisse der Erhebungen lassen auf eine unzureichende Qualität bei über der Hälfte der untersuchten Kindertageseinrichtungen schließen.

Eine nach Betreuungsform differenzierte Betrachtung macht deutlich, dass sowohl bei den jüngeren, als auch bei den älteren Kindern in den altershomogenen Gruppen eine höhere Prozessqualität gegenüber den altersgemischten Gruppen vorliegt. Bei Gruppen mit einem höheren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ist eine niedrigere pädagogische Prozessqualität erkennbar.



Prozessqualität wird von Struktur- und Orientierungsqualität mitbestimmt

Weitergehende statistische Analysen der NUBBEK-Studie kommen zu dem Ergebnis, dass zwischen 11 % und 32 % der Unterschiede in der Prozessqualität einzelner Einrichtungen allein durch die Inputfaktoren Struktur- und Orientierungsqualität erklärt werden können. So werden bei der Einstufung der pädagogischen Prozessqualität höhere Werte erzielt, wenn die Erzieherinnen und Erzieher über bestimmte günstige Persönlichkeitsmerkmale verfügen, wenn weniger Kinder mit Migrationshintergrund in der Gruppe vertreten sind, wenn keine Altersmischung vorliegt und wenn offene Gruppenarbeit praktiziert wird.

Kindergartengruppen im westlichen Bundesgebiet erreichen eine höhere Prozessqualität als Gruppen in östlichen Bundesländern²⁰. Dieser Unterschied ist bei der Kindertagespflege nicht feststellbar.

Über den Vergleich mit Untersuchungen aus den 1990er-Jahren ermöglicht die NUBBEK-Studie zudem

²⁰ Bundeslandspezifische Analysen sind mit der NUBBEK-Studie nicht möglich.

eine langzeitliche Betrachtung der Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen auf der Prozessebene. Die Analyse ließ insgesamt keine positiven Veränderungen der Prozessqualität im Verlauf der vergangenen rund 15 Jahre erkennen. Abweichungen in Richtung höherer Qualität zeigen sich allerdings bei Einrichtungen, die eine Phase der Qualitätsentwicklung durchlaufen haben.

In den familiären Betreuungssettings: Bildungsstand der Mutter wirkt sich auf Prozessqualität aus

Auch innerhalb rein familiärer Betreuungsarrangements stellt die NUBBEK-Studie Qualitätsunterschiede fest. Wie bei der Untersuchung der institutionellen Betreuung wird die pädagogische Prozessqualität in der Familie als Größe begriffen, die durch deren Struktur- und Orientierungsqualität bestimmt wird. Die Merkmale der familiären Strukturqualität – Familienzusammensetzung, Bildungsstatus und Persönlichkeitsmerkmale der Mutter, sozioökonomischer Status, Erwerbstätigkeit – wurden über Fragebögen und Interviews erfasst. Bei der Erhebung der Orientierungsqualität – damit sind die Rolleneinstellungen der Mütter und die Betonung bestimmter Erziehungsstile gemeint – wurde ebenso verfahren. Die letztlich interessierende pädagogische Prozessqualität – die Mutter-Kind-Beziehung, erfolgreiche Aktivitäten mit dem Kind und der vom Kind erfahrene Anregungsgehalt in der Familie – wurde durch Beobachtungen und Fragebögen erfasst.

Bei den 2-jährigen Kindern konnten 11 % der gemessenen Unterschiede bei der pädagogischen Prozessqualität auf die unterschiedlich vorliegenden Bedingungen der Struktur- bzw. Orientierungsqualität zurückgeführt werden. Bei den 4-Jährigen war dies sogar bei 34 % der Fall. Ungünstige Ausgangsvoraussetzungen innerhalb der Familie – etwa ein geringerer sozio-ökonomischer Status oder ein formal niedrigerer Bildungsstand der Mutter – erklären somit einen beträchtlichen Teil der vorgefundenen pädagogischen Qualitätsunterschiede. Familien mit Migrationshintergrund verfügen im Vergleich zu Familien ohne Migrationsgeschichte im Mittel über ungünstigere Voraussetzungen der Struktur- und Orientierungsqualität.

Verfügt die Mutter über einen höheren Bildungsstand und günstigere Persönlichkeitsmerkmale, wird eine bessere pädagogische Prozessqualität festgestellt. Ebenfalls wirkt es sich förderlich auf die Prozessqualität in familiären Betreuungssettings aus, wenn ein Partner im Haushalt lebt, die Anzahl der Kinder in der Familie jedoch gering ist.

Familienmerkmale sind für kindliche Entwicklung prägender als Merkmale außerfamiliärer Betreuung

Die NUBBEK-Studie untersuchte neben den oben erwähnten Qualitätsaspekten auch den Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder. Dafür wurden geeignete Verfahren zur Messung der sprachlich-kognitiven Kompetenz, der sozial-emotionalen Kompetenz und des Problemverhaltens eingesetzt. Ebenfalls wurde der Entwicklungsstand kommunikativer, motorischer und alltagsbezogener Fertigkeiten erfasst. Dabei konnten Zusammenhänge aufgezeigt werden, die zwischen der Qualität außerfamiliärer bzw. familiärer Betreuung einerseits und dem Bildungs-/ Entwicklungsstand des Kindes andererseits bestehen.

Zwischen 15 % und über 50 % der festgestellten Unterschiede des kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstands können mit der Qualität der familiären bzw. der institutionellen Betreuung erklärt werden. Dabei zeigte sich ein deutlich – teilweise um ein Vielfaches – stärkerer Zusammenhang mit der Qualität der Familienmerkmale als mit den Qualitätsmerkmalen der außerfamiliären Betreuung. Der familiäre Kontext, in dem ein Kind aufwächst, hat somit einen stärkeren Einfluss auf die kindliche Bildung und Entwicklung als die Qualität der Tagesbetreuung.

Der statistische Zusammenhang zwischen Bildungsstand einerseits und Qualität der außerfamiliären Betreuungsform andererseits ist bei den untersuchten 4-jährigen Kindern deutlich stärker ausgeprägt als bei den 2-jährigen. Für die Gruppe der 2-Jährigen können allerdings nur zum Teil gesicherte Zusammenhänge festgestellt werden. Dies ist durch die – lebensaltersbedingt – noch sehr kurze Betreuungsdauer in außerfamiliärer Betreuung zum Zeitpunkt der Messung erklärbar.

E.2.2 Empirische Forschungsergebnisse zu den Wirkungen und zum Nutzen außerfamiliärer frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote

Eine Vielzahl empirischer Studien untersucht den Nutzen und die Wirkungen außerfamiliärer frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote auf die kindliche Entwicklung. Im Folgenden werden die Ergebnisse einer Auswahl wichtiger und repräsentativer Forschungsarbeiten skizziert.

NUBBEK-Studie: Positive Effekte durch frühen Eintritt in außerfamiliäre Betreuung

Die bundesweit angelegte NUBBEK-Studie (vgl. **Kapitel E 2.1**) kommt hinsichtlich der 2-jährigen Kinder zu

dem Befund, dass eine frühe Teilnahme an außerfamiliärer Betreuung mit höheren Entwicklungskennwerten in den Bereichen Kommunikationsverhalten und Alltagsfertigkeiten einhergeht. Erstaunlicherweise gilt dies sogar unabhängig von der pädagogischen Qualität der Betreuungsform, in der sich das Kind befindet. Früh in außerfamiliäre Betreuung eingetretene 4-jährige Kinder erzielen gegenüber den später eingetretenen bessere Werte in den Entwicklungsbereichen „Sprachlich-kognitive Kompetenz“ sowie „Kommunikationsverhalten“ und zeigen – aus Sicht ihrer Mütter – ein geringeres Problemverhalten.

Über alle Bereiche hinweg wird festgestellt, dass der Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder stärker mit sozialen Merkmalen der Herkunftsfamilie (Bildungsstand der Eltern u.a.) zusammenhängt, als mit Qualitätsmerkmalen der außerfamiliären Betreuung. Dabei gewinnt der Einfluss institutioneller Betreuungsmerkmale mit der Verweildauer: Für die 4-jährigen Kinder bestehen stärkere Zusammenhänge zwischen der Einrichtungsqualität und dem Entwicklungsstand als für die 2-jährigen.

Kinder mit russischem und insbesondere mit türkischem Migrationshintergrund zeigen – bei Dominanz der Herkunftssprachen in der Familie – eine deutlich geringere deutschsprachliche Kompetenz. Bei den 2-Jährigen sind die Rückstände im Vergleich zu den gleichaltrigen deutschsprachigen Kindern in den Entwicklungsbereichen „Sprachlich-kognitive Kompetenz“ und „Kommunikationsfertigkeiten“ stärker ausgeprägt als zwischen den 4-Jährigen. Bei den jüngeren Kindern, die noch wesentlich weniger Zeit in außerfamiliärer Betreuung verbracht hatten, ist somit der positive Effekt auf die sprachliche Entwicklung geringer. Die älteren Kinder konnten sprachliche Rückstände durch den förderlichen Rahmen der außerfamiliären Betreuung aufholen. Allerdings bestehen auch bei den älteren Kindern mit nicht deutscher Familiensprache trotz wesentlich mehr in institutioneller Betreuung verbrachter Zeit gegenüber den deutschsprachigen Kindern deutliche Leistungsunterschiede.

Internationale Schulleistungsstudien: höhere Leseleistung durch langjährige Nutzung von Kindertagesbetreuung

Der Bericht „Bildung in Deutschland 2012“²¹ diskutiert die im Kontext der IGLU-Studie 2006 festgestellten Zusammenhänge zwischen der gemessenen Lesekompetenz von Viertklässlern einerseits und den Bil-

²¹ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012), S. 50f.

dungsaktivitäten in der Familie, dem Migrationshintergrund und der Besuchsdauer von Kindertageseinrichtungen andererseits.

Frühe, in den ersten Lebensjahren durchgeführte innerfamiliäre leseförderliche Aktivitäten wie Bücher vorlesen, Geschichten erzählen und Wortspiele spielen, unterstützen die Entwicklung der Lesekompetenz und erhöhen die spätere Motivation zum Lesen. Der Umfang, in dem lesefördernde Aktivitäten in Familien erfolgen, steht in Zusammenhang mit dem Bildungsstand der Eltern. Kinder mit Migrationshintergrund erfahren seltener leseförderliche Aktivitäten. Bei diesen Kindern besteht ein zusätzlicher Unterschied dahingehend, ob in ihren Familien vorrangig Deutsch gesprochen wird. Während im Fall deutscher Sprachdominanz nur 8 % der Kinder selten gefördert werden, beträgt der Anteil der selten geförderten Kinder bei nicht deutscher Familiensprache 20 %. Diese Kinder sind demnach mehrfach benachteiligt: Sie erhalten insgesamt weniger Leseförderung und zugleich weniger Unterstützung beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache.

Die Unterschiede in der Lesekompetenz von Viertklässlern variieren mit dem Maß der familiären Leseförderung sowie mit der Besuchsdauer einer Kinder-

tageseinrichtung und der damit verbundenen institutionellen Förderung. Kinder, die in Familien eine häufige Leseförderung erfahren, erreichen zum Ende der Grundschulzeit eine signifikant höhere Lesekompetenz als Kinder aus Familien mit mittlerer Häufigkeit der Leseförderung. Deren Leseleistung ist wiederum signifikant höher als die der selten geförderten Kinder (Tabelle E 2.2 (T1)).

Innerhalb der nach Förderintensität differenzierten Gruppen erzielen Kinder höhere Kompetenzwerte im Lesen, wenn sie mehr als 2 bzw. mehr als 3 Jahre eine Kindertageseinrichtung besuchten. Kinder in Familien mit lediglich mittleren leseförderlichen Aktivitäten und langem Besuch einer Kindertageseinrichtung erreichen im Durchschnitt sogar eine etwas höhere Lesekompetenz als Kinder, die zwar in einem leseförderlichen familiären Umfeld aufwachsen, jedoch nur wenige Jahre eine Tageseinrichtung besuchen.

Besonders ausgeprägte Leistungsunterschiede von über 50 Kompetenzpunkten bestehen zwischen der Gruppe mit langjährigem Besuch einer Kindertageseinrichtung bei gleichzeitig häufiger innerfamiliärer Leseförderung und den Kindern mit nur kurzzeitigem KiTa-Besuch und anregungsarmen familiären Aktivitäten. Diese Diskrepanz entspricht dem Lernfortschritt eines Schuljahres. In der Gruppe mit seltener innerfamiliärer Förderung erreichen jedoch Kinder signifikant höhere Kompetenzwerte, wenn sie 3 Jahre und mehr an den Bildungsangeboten einer Kindertageseinrichtung teilgenommen haben. Dies ist ein starker Hinweis für den Nutzen der institutionellen frühkindlichen Bildung für den Erwerb kognitiver Kompetenzen, insbesondere für Kinder, die weniger innerfamiliäre Förderung erfahren.

E 2.2 (T1) Kompetenzen der Viertklässler im Lesen in Deutschland 2006*

Häufigkeit der Aktivitäten KiTa-Besuchsdauer	Kompetenzpunkte
Häufige leseförderliche Aktivitäten in der Familie	558
darunter mit KiTa-Besuchsdauer ...	
3 Jahre und länger	561
2 Jahre und darunter	550
Mittlere leseförderliche Aktivitäten in der Familie	551
darunter mit KiTa-Besuchsdauer ...	
3 Jahre und länger	554
2 Jahre und darunter	546
Seltene leseförderliche Aktivitäten in der Familie	531
darunter mit KiTa-Besuchsdauer ...	
3 Jahre und länger	536
2 Jahre und darunter	507

*) Nach familialen leseförderlichen Aktivitäten vor der Grundschulzeit und nach Dauer des Besuchs von Kindertageseinrichtungen (in IGLU-Kompetenzpunkten).
Datenquelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012), S. 50.

Förderung der Sprachkompetenz von Migrantenkindern durch Kindergartenbesuch

Eine im Rahmen des DFG-Projekts „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit“ entstandene empirische Studie von Becker²² untersuchte, in wie weit sich die Kindergartenbesuchsdauer und die Qualität der Einrichtungs-ausstattung förderlich auf die Wortschatzentwicklung 3-bis5-jähriger Kinderauswirken. Insbesondere wurden dabei die Effekte auf Kinder mit türkischem Migrationshintergrund analysiert. Dem Untersuchungsplan lag die Annahme zugrunde, dass Kinder, die Einrichtungen mit hoher Ausstattungsqualität besuchen, größere Entwicklungsfortschritte vollziehen als Kinder in durchschnittlichen Einrichtungen. Insgesamt wurde bei über

22 Becker, B. (2010).

600 deutschen und 600 türkischstämmigen Kindern zu Beginn der Untersuchung der Sprachentwicklungsstand getestet sowie deren Eltern interviewt. Nach einem Jahr – in dem die Kinder einen Kindergarten besuchten – wurde die Untersuchung wiederholt und die sprachlichen Entwicklungsfortschritte gemessen.

Die allgemeinen kognitiven Leistungen der türkischen und der deutschen Kinder unterschieden sich kaum, allerdings gab es deutliche Unterschiede im Hinblick auf den Bildungshintergrund und die kommunikativen Aktivitäten innerhalb der Familie. Die eingesetzten statistischen Verfahren ermöglichen es jedoch, die unterschiedlichen individuellen und sozialen Merkmale der Kinder mathematisch auszuschließen und damit eine Verzerrung der Ergebnisse zu vermeiden. Damit konnte die alleinige Abhängigkeit der sprachlichen Entwicklungsfortschritte von den Rahmenbedingungen des Kindergartens betrachtet werden.

Die sprachlichen Fähigkeiten der türkischstämmigen Kinder – getestet wurde der Wortschatz – lagen zu Beginn des Untersuchungszeitraums deutlich unterhalb denen der deutschen Kinder. Innerhalb eines Jahres konnte bei allen Kindern eine signifikante Verbesserung des Wortschatzes festgestellt werden. Dabei profitierten die türkischen Kinder deutlich stärker als ihre deutschen Altersgenossen, konnten deren Niveau allerdings mit Abstand nicht erreichen.

Zusammenfassend werden folgende Effekte berichtet:

- Die Wortschatzentwicklung ist abhängig von den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten des Kindes. Positiv wirken sich die Bildungsnähe des Elternhauses (gemessen am Indikator Bücher in der Familie) ebenso wie häufigere kommunikative Aktivitäten in der Familie aus.
- Beim Vergleich des sprachlichen Entwicklungsstands von deutschen und türkischen Kindern zeigte sich für erstgenannte Gruppe kein signifikanter Effekt eines längeren Kindergartenbesuchs, während hingegen die türkischen Kinder deutlich profitierten.
- Positive Effekte auf die Wortschatzentwicklung bewirkte die Ausstattungsqualität der untersuchten Kindergärten. Kinder, die eine gut ausgestattete Einrichtung besuchten, profitierten stärker als ihre Altersgenossen in weniger gut ausgestatteten. Wiederum zeigten sich Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen. Die türkischen Kinder profitierten von der höheren Ausstattungsqualität deutlich stärker.
- Untersucht wurde zudem, inwieweit sich eine stärkere ethnische Segregation auf den Zuwachs sprach-

licher Fähigkeiten auswirkt. Dabei wurde festgestellt, dass der Besuch eines Kindergartens mit hohem Migrantenanteil vor allem für die türkischen Kinder mit einem deutlich ungünstigeren Effekt auf den Wortschatzerwerb verbunden war, als dies bei den deutschen Kindern der Fall war.

Resümierend kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass Kinder mit türkischem Migrationshintergrund hinsichtlich des Erwerbs der deutschen Sprache vom Kindergartenbesuch generell stärker profitieren als Kinder ohne Migrationshintergrund. Während für die Unterschiede in der Sprachentwicklung bei den deutschen Kindern hauptsächlich (die in dieser Studie nicht erhobenen) Familienmerkmale angenommen werden müssen, konnten für die türkischen die positiven Effekte des Kindergartenbesuchs und dem damit einhergehenden stärkeren Kontakt mit der deutschen Sprache nachgewiesen werden.



Einfluss der Zusammensetzung der Kindergartengruppe auf die Sprachkompetenz

In einer Untersuchung von knapp 800 Vorschulkindern im Rahmen des Projekts *Schulreifes Kind* konstatieren Niklas u. a.²³ einen Einfluss des Migrantenanteils in der besuchten Kindergartengruppe auf die Entwicklung der Sprachkompetenz. Kinder mit Migrationshintergrund erreichen in Kindergärten mit relativ hohem Migrantenanteil einen niedrigeren Entwicklungsstand als in Gruppen mit einem geringeren Anteil an Migranten. Hingegen kann bei Kindern ohne Migrationshintergrund ein derartiger Zusammenhang nicht beobachtet werden – ihre sprachlichen Kompetenzen variieren relativ unabhängig von der Migrationsquote.

Kinder mit Migrationshintergrund, die Gruppen mit einem geringen Migrantenanteil besuchen, weisen

²³ Niklas, F., Schmiedeler, S. & Pröstler, N. (2011).

insgesamt durchschnittliche Sprachleistungen auf. Die Autoren der Studie folgern daraus, dass hinsichtlich des Anteils der Kinder mit Migrationshintergrund stärker auf eine ausgeglichene Zusammensetzung der Kindergartengruppen geachtet werden sollte.

Effekte der frühen institutionellen Betreuung auf die schulische Karriere

Die Studie „Volkswirtschaftlicher Nutzen frühkindlicher Bildung in Deutschland“²⁴ hat die Daten des sozio-oekonomischen Panels (SOEP)²⁵ unter der Fragestellung ausgewertet, ob Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an institutioneller frühkindlicher Betreuung und den späteren Übergangsquoten auf das Gymnasium bestehen. Die Untersuchung nimmt dabei nur den Anteil der Kinder in den Blick, der vor dem Eintritt in den Kindergarten bereits eine Kinderkrippe besuchte bzw. – zu einem geringeren Anteil – in Kindertagespflege betreut wurde.

Eine Reihe sozialer Kontextfaktoren beeinflusst die Wahrscheinlichkeit, beim Übergang in die Sekundarstufe auf ein Gymnasium zu wechseln. Den stärksten Effekt auf die Übergänge übt die soziale Herkunft des Kindes aus. Den zweitstärksten Einfluss hat die Teilnahme an institutioneller frühkindlicher Bildung, wenn sie bereits vor dem Kindergartenalter erfolgte. Kinder, die schon im Alter von unter 3 Jahren in einer Kinderkrippe waren, besuchen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit später das Gymnasium.

Weniger stark wirkende Einflussfaktoren sind der Migrationsstatus, das Einkommen der Eltern und die Anzahl der Geschwister. Die Auswerteverfahren wurden so gewählt, dass der Einfluss dieser Größen statistisch weitgehend getrennt und der reine Effekt des Faktors Krippenbesuch dargestellt werden kann. Für den Teil der Untersuchungsgruppe, der vor dem Kindergarten keine Kinderkrippe besuchte, liegt die Wahrscheinlichkeit, nach der Grundschule auf ein Gymnasium zu

gehen, bei rund 36 %. Bei Kindern, die im frühen Alter in einer Krippe betreut wurden, steigt diese Wahrscheinlichkeit hingegen auf etwas über 50 %.

Noch deutlichere relative Veränderungen werden bei einer nach sozialen Merkmalen der Herkunftsfamilie differenzierenden Betrachtung erkennbar. Bei Kindern von Eltern mit höchstens Hauptschulabschluss steigt die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs von 11 % auf 20 %, wenn eine Kinderkrippe besucht wurde, bei Kindern mit Migrationshintergrund von 17 % auf fast 27 %. Die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, erhöht sich für benachteiligte Kinder (Kinder deren Eltern höchstens über einen Hauptschulabschluss verfügen oder einen Migrationshintergrund haben) insgesamt um rund zwei Drittel, wenn sie eine Kinderkrippe besuchten. Insgesamt kann die frühe Teilnahme an institutioneller Bildung und Betreuung jedoch die durch die soziale Herkunft bedingten Effekte nicht vollständig ausgleichen.

Aus den Auswertungen können allerdings keine direkten Ursache-Wirkungs-Beziehungen zwischen Krippenbesuch und höherer Gymnasialbesuchsquote abgeleitet werden. Möglicherweise steht ein Krippenbesuch mit weiteren, nicht erfassten Faktoren in Verbindung, die jedoch für die positiven Effekte (mit-)verantwortlich sind. So könnten etwa die Eltern der Kinder mit frühem Besuch einer Betreuungseinrichtung ihre Kinder zuhause überdurchschnittlich stark fördern, was wiederum Einfluss auf die gymnasiale Besuchsquote hätte.



Zusammenhang zwischen der Qualität frühkindlicher Bildung und der kindlichen Entwicklung: Ergebnisse internationaler Langzeitstudien

Die groß angelegte US-amerikanische NICHD-Längsschnittstudie²⁶ untersucht die langfristigen Auswir-

24 Fritschi, T. & Oesch, T. (o.J.).

25 Das sozio-oekonomische Panel (SOEP) ist eine repräsentative Wiederholungsbefragung, die bereits seit 25 Jahren läuft. Im Auftrag des DIW Berlin (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung) werden jedes Jahr in Deutschland über 20 000 Personen aus rund 11 000 Haushalten von TNS Infratest Sozialforschung befragt. Die Daten geben Auskunft zu Fragen über Einkommen, Erwerbstätigkeit, Bildung oder Gesundheit. Weil jedes Jahr die gleichen Personen befragt werden, können langfristige soziale und gesellschaftliche Trends besonders gut verfolgt werden http://www.diw.de/de/diw_02.c.299771.de/ueber_uns.html [Stand: 17.01.2013].

26 National Institute for Child Health and Development – Early Child Care Research Network.

kungen institutioneller frühkindlicher Betreuung auf Kinder im Vorschulalter, Grundschulalter und Jugendliche. Eine Hauptfragestellung befasst sich mit dem Zusammenhang zwischen Qualität, Quantität und Art der frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangebote einerseits und der kognitiven Leistungsfähigkeit sowie Verhaltensauffälligkeiten im Schulalter andererseits. Die Studie beobachtet seit Beginn der 1990er-Jahre die Entwicklung von über 1 300 Kindern in verschiedenen Teilen der USA.

In der Grundschule erzielen Kinder, deren Betreuung in Kindertageseinrichtungen von hoher Qualität erfolgte, bei kognitiven Leistungstests signifikant bessere Ergebnisse als Kinder deren Betreuungsqualität weniger hoch eingestuft wurde. Wie nachfolgende Untersuchungen verdeutlichen, kann dieser positive Effekt auf die kognitive Leistungsfähigkeit auch in den folgenden Lebensjahren nachgewiesen werden. Bei schulleistungsorientierten Tests erreichen 15-jährige Jugendliche, die im Vorschulalter in Betreuungssettings höherer Qualität eingebunden waren, bessere Leistungen.

Zu den Auswirkungen der wahrgenommenen frühkindlichen Betreuung auf spätere Verhaltensdispositionen ergab die Studie, dass diejenigen Kinder, die in größerem zeitlichem Umfang in einer öffentlichen Einrichtung betreut wurden, in ihrem Verhalten mehr Impulsivität und eine stärkere Risikobereitschaft zeigten. Diese für die untersuchten Grundschüler auf der Verhaltensebene geltenden Befunde waren unabhängig von der Betreuungsqualität der zuvor besuchten Kindertageseinrichtung. Der Zusammenhang von außerfamiliärer Betreuung und problematischen Verhaltensdispositionen setzte sich bei den älteren Kindern und Jugendlichen fort. Verhaltensauffälligkeiten wurden häufiger festgestellt, wenn der Umfang der frühkindlichen Betreuung größer war. Bei der Gruppe der 15-Jährigen wurden allerdings weniger problematische Verhaltensweisen festgestellt, wenn die Qualität der frühkindlichen Betreuung hoch war. Bei den Kindern im Grundschulalter konnte dieser Einfluss der Betreuungsqualität nicht festgestellt werden.

In diesem Zusammenhang ist allerdings auf den weitaus stärkeren Einfluss des elterlichen Erziehungsstils auf die Verhaltensdispositionen der Kinder und Jugendlichen hinzuweisen. Das Elternhaus übt weitaus stärkere Effekte aus als die Qualität und Quantität der institutionellen frühkindlichen Betreuung. Ein hoher Zusammenhang zwischen Betreuungsquantität und Verhaltensauffälligkeiten ergab sich bei Kindern, deren Eltern wenig kindbezogen und wenig anregend erziehen. Bei Kindern aus Familien mit anregungsstarkem und auf das Kind bezogenem Erziehungsstil waren diese Zusammenhänge gering.

Eine zusammenfassende Meta-Analyse von 59 „Child Care Research“ Studien aus Europa, den USA und Israel untersuchte den Einfluss unterschiedlicher frühkindlicher Betreuungserfahrungen auf die intellektuelle und sprachliche Entwicklung.²⁷ Insgesamt wurden keine Unterschiede zwischen Kindern festgestellt, die rein familiäre Betreuung erfuhren, und Kindern, die in institutionelle Betreuungssettings eingebunden waren. Allerdings fanden sich in einzelnen Betrachtungen sehr unterschiedliche Ergebnisse. Die Unterschiede in der kognitiven Entwicklung der Kinder konnten über Unterschiede in der Qualität der institutionellen Betreuung aufgeklärt werden: Die intellektuelle Entwicklung von Kindern in qualitativ schlechterer Tagesbetreuung verlief im Vergleich zu Kindern in ausschließlich familiärer Betreuung ungünstiger. Eine qualitativ hochwertige Tagesbetreuung führte jedoch zu einer günstigeren Entwicklung als die rein familiäre Betreuung.

Positive Wirkung institutioneller frühkindlicher Betreuung auf die allgemeine Lernkompetenz

Die vorgestellten Studien sowie eine Reihe weiterer Untersuchungen liefern deutliche Hinweise dafür, dass der Besuch von Kindertageseinrichtungen hoher Qualität etwa zu einer Stärkung der Vorläuferfähigkeiten für schulisches Lernen führt. Dieser Effekt konnte – bspw. bei der NICHD-Studie – beim Übergang in die Grundschule, während der Grundschulzeit und in der Sekundarstufe beobachtet werden. Da die Wirkung der frühkindlichen institutionellen Betreuung auf die kognitive Entwicklung meist über schulleistungsbezogene Tests festgestellt wird, bleibt ungeklärt, ob sich bei den institutionell geförderten Kindern lediglich schulische Vorläuferfähigkeiten und schulische Leistungen verbesserten oder ob sie in ihrer grundlegenden Lernkompetenz – der allgemeinen Fähigkeit zu lernen – unterstützt wurden. Die britische EPPE-Studie, in der 3 000 Kinder untersucht wurden, die repräsentativ für die Altersgruppe der 7- bis 11-Jährigen sind, widmet sich dieser Frage.²⁸

Die Studienergebnisse decken einen Zusammenhang zwischen erzielter höherer schulischer Leistung und dem vorangegangenen Besuch einer vorschulischen Einrichtung auf – unabhängig von der Qualität der Einrichtung. Allerdings war der Erwerb einer fächerunabhängigen Lernkompetenz, die die Kinder dabei unterstützt, effektivere Lerner zu werden, an eine hohe Qualität der besuchten Kindertageseinrichtung geknüpft. Die Teilnahme an qualitativ hochwertiger

27 Vgl. Ahnert, L. (2010).

28 Sylva, K. u.a. (Hrsg.) (2010).

frühkindlicher Bildung geht einher mit besseren fachspezifischen Leistungen in den getesteten Fächern Englisch und Mathematik. Darüber hinaus gelingt es Einrichtungen hoher Qualität, bei Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern ausgleichend zu wirken und diese erfolgreich in ihrer Entwicklung zu fördern.

Kindern, die Betreuungsangebote hoher Qualität besuchten, gelingt es über die Grundschulzeit hinweg, nicht nur ihren bestehenden Leistungsvorsprung aufrechtzuerhalten, sondern auch größere Lernfortschritte gegenüber Kindern aus den Vergleichsgruppen zu erzielen. Qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung wirkt somit nachhaltig und eröffnet darüber hinaus zusätzliche Vorteile in Bezug auf die Lernmotivation und das generelle Lernvermögen.

Günstige Langzeiteffekte institutioneller frühkindlicher Betreuung auf die Bildungs- und Erwerbsbiografie im Erwachsenenalter

Die skizzierten Längsschnittstudien sowie eine Vielzahl von Evaluationsstudien neu implementierter Programme können positive Effekte frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote auf den schulischen Werdegang und die kognitive Leistungsfähigkeit nachweisen. Die Aussagekraft der Ergebnisse bleibt jedoch mehr oder weniger auf den Kontext Schule bzw. den engeren Programmkontext beschränkt. Als bislang einzigartige Untersuchung analysiert hingegen die norwegische Studie „Subsidized Childcare and Children’s Long-Run Outcomes“²⁹ die Langzeiteffekte der Teilnahme an staatlich geförderter frühkindlicher Bildung auf die Bildungs- und Erwerbsbiografie im Erwachsenenalter. Die Studie konnte sich den in den 1970er-Jahren erfolgten forcierten Ausbau der Kindertagesbetreuung zunutze machen, der innerhalb weniger Jahre zu einer Verdoppelung des Betreuungsangebots führte. Analysiert wurden die Lebenswege von 175 000 zwischen 1973 und 1976 geborenen Norwegern, die in den neu geschaffenen Angeboten betreut wurden. Die Vergleichsgruppe bildete eine Gruppe von 400 000 Personen früherer Geburtsjahrgänge, die aufgrund des damals fehlenden Angebots nicht an institutioneller Tagesbetreuung teilnahmen.

Um die beobachteten Effekte der Kindertagesbetreuung zu erfassen und den Einfluss anderer Faktoren möglichst ausschließen zu können, wurden Biografien von Personen untersucht, die aus Regionen stammten, in denen vor der Reform sehr wenige Betreuungsplätze vorhanden waren, nach der Reform aber eine Expansion stattgefunden

hatte. Die biografischen Verläufe der Personen, die in Regionen mit neu geschaffenen Kindergartenplätzen betreut wurden und aufwuchsen, wurden mit einer Kontrollgruppe von Personen verglichen, in deren Lebensregion bereits vor der Reform ein großes Angebot an Kindergartenplätzen vorhanden war. Die beobachteten Effekte konnten so mit großer Sicherheit der Kindertagesbetreuung zugeordnet werden. Die Studie analysierte die Auswirkungen der Teilnahme an staatlich geförderter frühkindlicher Betreuung auf die Bildungsbeteiligung, das später erzielte Einkommen, die Abhängigkeit von staatlicher Fürsorge sowie den Verlauf der Familiengründung im Erwachsenenalter.

Die statistischen Analysen zeigen, dass die Einrichtung neuer Kindertagesbetreuungsplätze zu einer signifikant längeren Teilnahme an schulischer Bildung in den Untersuchungsregionen führte. Rechnerisch führte der Aufbau eines neuen Betreuungsplatzes zu einer im Mittel um 0,35 Jahre längeren Bildungsbeteiligung. Die Chance für die Teilnahme an Hochschulbildung erhöhte sich für die Untersuchungsgruppe um 7 Prozentpunkte in Bezug auf eine Hochschulteilnahmequote von 37 % vor der Reform. Hingegen sank die Wahrscheinlichkeit eines Hochschulabbruchs um 6 Prozentpunkte – vor der Reform lag die Abbrecherquote bei 26 %.

Die Einrichtung der zusätzlichen Kinderbetreuungsplätze verringerte die Wahrscheinlichkeit, nur ein geringes Einkommen zu erzielen um 3,6 Prozentpunkte, wohingegen die Wahrscheinlichkeit, mindestens ein mittleres Einkommen zu erzielen um 5,1 Prozentpunkte anstieg. Die Chance, zu den Topverdienern zu gehören, sank dagegen um 2,2 Prozentpunkte – die Teilnahme an Kindertagesbetreuung zeigte somit einen nivellierenden Effekt in Bezug auf das später erzielte Einkommen. Die Wahrscheinlichkeit, von staatlichen Wohlfahrtsleistungen abhängig zu sein, verringerte sich um fast 5 Prozentpunkte – ein sehr starker Effekt in Relation zur mittleren Bezugsquote staatlicher Hilfen in Höhe von 16 %.

Personen, die aufgrund der Reform frühkindliche Betreuungsangebote besuchen konnten, hatten als Erwachsene mit einer um 8 Prozentpunkte geringeren Wahrscheinlichkeit selbst Kinder. Die Wahrscheinlichkeit, in einem Einpersonenhaushalt ohne Kinder zu leben, stieg dagegen um 3,5 Prozentpunkte. Diese festgestellten Auswirkungen auf die Lebens- und Familienform konnten auf Effekte der höheren Bildung und des höheren Einkommens zurückgeführt werden: Junge Erwachsene mit höherem Bildungsabschluss bekommen im Vergleich zur selben Altersgruppe mit formal niedrigerem Abschluss erst in späterem Alter Kinder.

Offen bleibt, in wie weit diese für Norwegen festgestellten Effekte der frühkindlichen Betreuung auf andere Länder übertragen werden können.

²⁹ Havnes, T. & Mogstad, M. (2011).

Synoptische Analyse belegt positive Effekte des Kindergartenbesuchs

In einer zusammenfassenden Betrachtung bedeutender Studien aus dem englischen Sprachraum (NICHD-Study, ECCE-Study, EPPE-Project, CQO-Study u.a.) erkennen Roßbach u.a.³⁰ zwei grundsätzliche Forschungsstränge: einerseits projektbegleitende Evaluationsstudien, die die Wirksamkeit neu eingeführter, sich an Kinder aus benachteiligten Herkunftsfamilien wendende Interventionsprogramme analysieren, andererseits die wissenschaftliche Untersuchung der Wirkungen des Besuchs von Regeleinrichtungen der Kindertagesbetreuung. Die Ergebnisse der erstgenannten Forschungsstränge lassen sich nur bedingt auf die Verhältnisse in Deutschland übertragen; die Analysen der regulären Betreuungsverhältnisse basieren jedoch auf Stichprobenerhebungen, die eine Vergleichbarkeit mit deutschen Verhältnissen ermöglichen, etwa im Hinblick auf die soziale Zusammensetzung der Kindergruppen oder die Qualitätsaspekte der pädagogischen Arbeit.

Letztere Studien liefern Erkenntnisse in Bezug auf die eigenständigen Auswirkungen des Kindergartenbesuchs auf die kindliche Entwicklung sowie auf Kombinationseffekte mit familiären Merkmalen, der pädagogischen Qualität und der nachfolgenden schulischen Qualität. Roßbach und andere identifizieren drei zentrale Ergebnisse, die in den ausgewerteten Studien übereinstimmend berichtet werden:

- Die Dauer des Kindergartenbesuchs ebenso wie die Qualität der Einrichtung zeigten positive Effekte auf die kognitive Entwicklung von Kindern. Besonders förderlich scheint sich der Besuch institutioneller frühkindlicher Betreuungsangebote auszuwirken, wenn er bereits ab dem 2. Lebensjahr beginnt. Ein noch früherer Beginn hingegen übt keinen weiteren positiven Effekt aus.

Ebenfalls günstig auf die kindliche Entwicklung wirkt sich die Qualität der besuchten Einrichtung aus. Allerdings kommen die einzelnen Studien hinsichtlich der Dauer der positiven Effekte zu unterschiedlichen Ergebnissen. Einige Untersuchungen können einen längerfristigen, mehrere Schuljahre bestehenden Effekt nachweisen, andere Studien konstatieren ein Abschwächen der Befunde während der ersten Schuljahre.

- Offen bleibt die Frage, in welchem Maße der frühe Besuch einer Kindertageseinrichtung kompensatorische Effekte für Kinder aus sozial benachteiligten Familien entfaltet. Für aufwendige, auf diese Zielgruppe konzipierte Interventionsprogramme konnten positive Wirkungen auf die kognitiven Leistungen

nachgewiesen werden. Allerdings gelang dies bei der Untersuchung von Regeleinrichtungen nicht durchgängig. Eine gute Qualität der Einrichtung und der pädagogischen Arbeit erwies sich gleichermaßen für alle Kinder förderlich. Um kompensatorische Effekte erzielen zu können, sind – so legt die Zusammenschau zahlreicher Studienergebnisse nahe – aufwendige Interventionsstrategien bzw. zumindest ein hohe Qualität der besuchten Einrichtung erforderlich.

- Hinsichtlich möglicher Wechselwirkungen zwischen der Qualität des Kindergartens und der Qualität der nachfolgenden Schule auf die kindliche Entwicklung werden widersprüchliche Ergebnisse berichtet. Einige Studien kommen zum Ergebnis, dass positive Effekte des Besuchs einer qualitativ hochwertigen Kindertageseinrichtung durch eine spätere schlechtere Grundschulqualität relativiert werden. Andere hingegen können einen protektiven Effekt der hohen Kindergartenqualität gegen eine nachfolgende schlechte Qualität der Grundschule aufzeigen.

Insgesamt bestätigen die von Roßbach et al. vorgestellten Forschungsergebnisse den Sinn von Bemühungen, die auf eine Qualitätsverbesserung der institutionellen Angebote frühkindlicher Bildung und Betreuung abzielen.



E 2.3 Prognostische Studien zum Personalbedarf an Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege

Im Kontext der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* entstand am Deutschen Jugendinstitut (DJI) eine auf empirischen Analysen beruhende Modellrechnung zu den personellen Auswirkungen des Ausbaus von U3-Plätzen.³¹ Die Studie berücksichtigt

30 Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Kuger, S. (2008).

31 Rauschenbach, Th. & Schilling, M. (2010) sowie die Aktualisierung der Studie bei Schilling, M. (2012).

eine Vielzahl von Faktoren, die in Zusammenhang mit der Entwicklung des Personalbestands und des Personalbedarfs stehen. Sie erlangte wegen ihres differenzierten methodischen Vorgehens Modellcharakter für weitere Vorausrechnungen in diesem Bereich. Die sich für die einzelnen Bundesländer unterschiedlich darstellenden Bedarfe werden auf Länderebene analysiert. Allerdings konnten spezifische, für Baden-Württemberg geltende Rahmenbedingungen – etwa der landesspezifische Betreuungsschlüssel – aus Gründen der bundesweiten Vergleichbarkeit nicht präzise genug aufgenommen werden. Zudem bildet die 12. koordinierte Bevölkerungsvorausrechnung des Statistischen Bundesamts die Basisannahme für die Bedarfsentwicklung und nicht die landesspezifische Vorausrechnung des Statistischen Landesamts Baden-Württemberg.

Aufgrund der insbesondere in den westlichen Bundesländern nicht eindeutig prognostizierbaren Nachfrage nach Betreuungsplätzen für 1- bis unter 3-Jährige wurden für die Vorausrechnungen drei mögliche Bedarfsszenarien entwickelt. Dabei entspricht das Szenario 1 mit einer Betreuungsquote von 32 % im Groben der in Baden-Württemberg angestrebten Ziellinie, ab August 2013 für 34 % der 1- bis unter 3-Jährigen ein Betreuungsangebot bereitzustellen, wobei 80 % der Betreuungsplätze als Kleinkindgruppen und altersgemischte Gruppen an Kindertageseinrichtungen eingerichtet werden sollen, die restlichen 20 % in der Kindertagespflege. Die WiFF-Studie geht demgegenüber von einer Verteilung von 70:30 aus sowie von einem Alternativszenario, welches das anteilige Verhältnis aus dem Jahr 2011 zugrunde legt, bei dem lediglich 14 % der betreuten Kleinkinder in einer Kindertagespflegestelle aufgenommen waren.

Bei der Berechnung des erforderlichen pädagogischen Personals für den zusätzlichen Betreuungsbedarf der unter 3-Jährigen berücksichtigt die Studie die folgenden Faktoren: (1) den erforderlichen Ersatzbedarf für vorzeitig und altersbedingt ausscheidende Fachkräfte, (2) die durch den Geburtenrückgang bedingte demografische Personalrendite, (3) die zu erwartenden Übergänge der Absolventinnen und Absolventen frühpädagogischer Ausbildungsgänge in Kindertageseinrichtungen sowie (4) den durch das ausgeweitete Betreuungsangebot entstehenden Mehrbedarf.

Künftiger Personalbedarf an Tageseinrichtungen wird von mehreren Faktoren beeinflusst

(1) Im Zeitraum von März 2011 bis August 2013 werden voraussichtlich über 2 400 pädagogische Fachkräfte aus ihrem Beruf ausscheiden; davon gehen rund 1 050 Personen in Rente, zusätzlich rund 1 350 beenden aus sonstigen Gründen ihre Tätigkeit vorzeitig. Für die Folgejahre bis 2015 ist mit weiteren rund 2 400 Fach-

kräften zu kalkulieren, die ihre Arbeit an Kindertageseinrichtungen beenden werden.

(2) Dem notwendigen Ersatz für ausscheidende Kräfte und der angestrebten Erhöhung der Platzzahlen für die U3-Betreuung steht der demografiebedingte Rückgang der Zahl der Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt gegenüber. Während im Jahr 2009 noch 316 560 Kinder dieser Altersgruppe Kindertageseinrichtungen besuchten, wird sich diese Zahl im Jahr 2013 um rund 19 600 auf 296 800 verringern, was einem Minus von 6 % entspricht. Aufgrund der angenommenen zunehmenden Nutzungsquote der 3-Jährigen wird der Rückgang bis zu den Jahren 2015 und 2017 mit insgesamt mehr als – 7 % gegenüber 2009 zu Buche schlagen. Das damit freiwerdende Personal kann – zumindest theoretisch – in den U3-Betreuungsbereich transferiert werden.

(3) Im Jahr 2009 absolvierten 2 569 Erzieherinnen und Erzieher sowie 462 Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger erfolgreich ihre Ausbildung. Für die Folgejahre bis 2013 ist mit jährlich zwischen 2 200 und 2 500 Absolventinnen und Absolventen zu kalkulieren. Eine Modellrechnung, die den Trend zur steigenden Nachfrage des Berufs in den vergangenen Jahren berücksichtigt, prognostiziert für die Jahre 2013 bis 2017 jeweils über 2 600 neu ausgebildete Erzieherinnen und Erzieher. Allerdings münden nicht alle erfolgreich absolvierten Ausbildungen in den Arbeitsbereich Kindertageseinrichtung. Bei den Erzieherinnen und Erziehern und Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern kann eine Übergangsquote von 80 % angenommen werden. Vor diesem Hintergrund ist im Zeitraum von März 2011 bis August 2013 mit rund 4 600 neu zugehenden Erzieherinnen und Erziehern in Kindertageseinrichtungen zu rechnen. Bis zum Jahr 2015 addieren sich die Neuzugänge auf rund 12 400, bis 2017 auf rund 16 600 Erzieherinnen und Erzieher. Zusätzlich sind bei den Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern in den Zeiträumen März 2011 bis August 2013 stark 1 000, bis 2015 rund 1 900 und bis 2017 rund 2 500 Neueintritte zu erwarten.

(4) Die WiFF-Studie errechnet aufgrund der ausgeweiteten U3-Betreuung für das Jahr 2013 einen um mehr als 5 800 Personen erhöhten Personalbedarf gegenüber 2009 (Szenario mit einer angenommenen Nachfrage für 32 % der unter 3-Jährigen). Für das Jahr 2015 mit einem Mehrbedarf von 5 600 und für 2017 mit 5 800 Fachkräften gegenüber dem Referenzjahr 2009.

Auf Basis des Szenarios 1 – einer angenommenen Betreuungsquote im U3-Bereich von 32 % und einem Anteil der Kindertagespflege an der Betreuung von 30 % – ergibt sich nach Berechnungen der WiFF-Studie für das Jahr 2013 kein Fehlbedarf, sondern ein geringer Überschuss von etwa 300 Fachkräften. Auch in den Folgejahren ist mit Absolventenzahlen zu rechnen, die

den Ersatz- und Zusatzbedarf an Fachkräften übersteigen. Sollte sich allerdings der Anteil der Kindertagespflege an der U3-Betreuung nicht steigern lassen, sondern bei dem Stand von 14 % (2011) stagnieren, ist zwischen März 2011 und August 2013 von einem Fehlbedarf von 1 200 Fachkräften auszugehen.

Befragungsergebnisse, die im Rahmen der Studie AID:A 2009 des Deutschen Jugendinstituts und einer Ergänzungsbefragung im Zusammenhang der Evaluation des KiFöG im Jahr 2010 gewonnen wurden, legen nahe, dass der Betreuungsbedarf für unter 3-Jährige für die westlichen Bundesländer bei 37 % liegen wird.³² Unter dieser Voraussetzung und bei einem gleichzeitigen Betreuungsanteil der Kindertagespflege von 30 %, fehlen, ausgehend vom Stand März 2011, bis August 2013 in Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg mehr als 1 500 Fachkräfte. Stagniert der Anteil der Kindertagespflege an der U3-Betreuung bei 14 %, erhöht sich der Fehlbedarf auf über 3 500 Fachkräfte.

Großer Bedarf an Tagespflegepersonen

Während in den Kindertageseinrichtungen der Personalmangel – bei Annahme der geringeren Inanspruchnahmequote und bei einem hohen Anteil der in Kindertagespflege betreuten Kinder – keine unbewältigbaren Probleme erwarten lässt, ist für die Kindertagespflege eine deutlich schwierigere Situation absehbar. Um den angestrebten Betreuungsanteil der Kindertagespflege von 30 % zu erreichen, müssen, von März 2011 aus betrachtet, bis August 2013 insgesamt knapp 3 800 zusätzliche Tagespflegepersonen gewonnen werden. Bei einem auf dem Stand von 2011 stagnierenden Betreuungsanteil von 14 % reduziert sich die Zahl der notwendigen neuen Kräfte auf rund 1 300 Personen.

Sollte sich die Nachfrage an U3-Betreuungsplätzen auf den in den oben erwähnten Studien prognostizierten Wert von 37 % erhöhen, ist mit einem Mehrbedarf von über 5 000 (Szenario 30 %-Anteil der Kindertagespflege) bzw. knapp 2 000 Tagespflegepersonen (Szenario 14 %-Anteil) zu rechnen. Die Berechnungen beziehen sich dabei auf einen Betreuungsschlüssel von drei Kindern pro Tagespflegeperson.

³² Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2012), S. 18.

Anwerbung und Qualifizierung von Tagespflegekräften erforderlich

Der am 1. August 2013 in Kraft tretende Rechtsanspruch auf Betreuungsmöglichkeiten für Kinder im Alter von einem bis unter 3 Jahren führt zu einem deutlich höheren Bedarf an pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Aufgrund der zu erwartenden Zahl an Absolventen entsprechender Ausbildungsgänge kann dieser Mehrbedarf – bei einer angenommenen landesdurchschnittlichen Betreuungsquote von 34 % – jedoch kompensiert werden. Allerdings ist mit einer regional deutlich höheren Platznachfrage zu rechnen, insbesondere in den größeren Städten, sowie mit einem regional unterdurchschnittlichen Angebot zur Verfügung stehender Fachkräfte, was zu Personalunterdeckungen in den betreffenden Kommunen führen dürfte.

Sofern sich aufgrund einer stärkeren Betreuungsplatznachfrage ein zusätzlicher Personalbedarf abzeichnet, könnte dieser – nach Ansicht der Verfasser der Studie – durch eine moderate Erhöhung der Ausbildungskapazitäten um 15 % bis 20 % an den beruflichen Schulen mittelfristig gedeckt werden.

Um eine ausreichende Anzahl von Tagespflegestellen bereitstellen zu können, sind nach den Empfehlungen der WiFF-Studie die Anstrengungen zur Gewinnung und Qualifizierung zusätzlicher Personen zu intensivieren. Die Anzahl der 2011 gemeldeten 6 716 Tagespflegepersonen müsste deutlich erhöht werden.

Das Statistische Landesamt Baden-Württemberg unternahm eine differenzierte Berechnung, in der auch angenommene Verschiebungen bei den in Anspruch genommenen Betreuungszeiten und weitere für Baden-Württemberg spezifische Rahmenbedingungen eingingen.³³ Die aktuelle Vorausrechnung des Platz- und Personalbedarfs in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege auf Basis der Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik vom 1. März 2012 findet sich in den **Kapiteln F 1 und F 2**.

³³ Pflugmann-Hohlstein, B. (2011b).