



INSTITUT
FUTUR

Freie Universität



Berlin



KiTa 2030

Eine Delphi-Befragung zur Zukunft von
Kindertageseinrichtungen in Deutschland

Dominique Gönder

iF SCHRIFTENREIHE | 04/14

Sozialwissenschaftliche Zukunftsforschung

Impressum

Institut Futur
Freie Universität Berlin
Fabeckstr. 9
14195 Berlin
© 2014

Herausgeber: Gerhard de Haan
Redaktion: Sascha Dannenberg
Bernd Stegmann

ISBN: 978-3-944843-04-9

„Eine Gesellschaft offenbart sich nirgendwo deutlicher als in der Art und Weise, wie sie mit ihren Kindern umgeht. [...] Unser Erfolg muss am Glück und Wohlergehen unserer Kinder gemessen werden, die in einer jeden Gesellschaft zugleich die verwundbarsten Bürger und deren größter Reichtum sind.“ (Nelson Mandela)

Abstract

Deutsche Kindertageseinrichtungen befinden sich seit einigen Jahren in einem tiefgreifenden Reformprozess. Trotz bisheriger Reformierungen sind sie zum jetzigen Zeitpunkt nicht fähig, die an sie gestellten komplexen Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Die Delphi-Studie „KiTa 2030“ ging daher der Frage nach, wie sich diese Situation in Zukunft darstellen könnte, um daraus Hinweise für die optimale Gestaltung des deutschen Früherziehungssystems abzuleiten. In mehreren Befragungsrunden wurden hierfür die gegenwärtigen Zukunftsvorstellungen von 218 Experten aus fünf relevanten Tätigkeitsfeldern zusammengetragen. Bilanzierend erzielten Kindertageseinrichtungen aus erwünschter Perspektive bis zum Jahr 2030 starke Fortschritte, jedoch nicht aus wahrscheinlicher Sicht. Es herrscht ein Bewusstsein über die Notwendigkeit der Neuordnung frühpädagogischer Einrichtungen, absolute Einigkeit über die konkrete Ausgestaltung besteht dabei nicht. Die praktische Umsetzung bereitet Schwierigkeiten und scheint daher unrealistisch. Insgesamt bekräftigen die Resultate den längst erkannten dringenden Handlungsbedarf. Die bestmögliche Gestaltung der Kindertageseinrichtungen ist als wesentliche Aufgabe für die Gegenwart zu betrachten. Aktuelle Reformansätze sind anzupassen und zu intensivieren.

Zur iF-Schriftenreihe

Das **Institut Futur** ist eine Einrichtung der Freien Universität Berlin. Das Institut konzentriert sich auf drei Kernbereiche: 1. die sozialwissenschaftliche Zukunftsforschung, 2. das Lern- und Handlungsfeld Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und 3. die Forschung zu Transfer von Wissen und Innovationen.

Darüberhinaus bietet das Institut Futur seit 2010 den ersten Studiengang zur Zukunftsforschung im deutschsprachigen Raum an. Der weiterbildende **Masterstudiengang Zukunftsforschung** vermittelt – anknüpfend an einen ersten Hochschulabschluss und die qualifizierten Berufserfahrungen der Studentinnen und Studenten – die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens in der Zukunftsforschung und stellt gleichzeitig einen starken Bezug zur Praxis her.

Mit dieser Schriftenreihe veröffentlicht das Institut Futur Arbeitsergebnisse und Analysen, die im Kontext des Instituts entstanden sind. Die Palette der Themen ist entsprechend breit gehalten. Vieles hat explorativen Charakter. Das hat zwei Gründe: Erstens basiert die Zukunftsforschung bisher kaum auf einem konsolidierten wissenschaftlichen Fundament. Ihre Qualitäts- und Gütekriterien sind ebenso in der Diskussion wie ihre wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Implikationen. Zweitens ist ihr Gegenstand so allumfassend, dass sich das Feld kaum sortieren, geschweige denn kategorisieren lässt. Technologische Vorausschau gehört ebenso dazu wie Forschungen zum sozialen Wandel, zur Veränderung von Wirtschaftsstrukturen, zur Veränderung der Umwelt, zur Geschichte der Zukunftsvorstellungen, zur Bedeutung von Design, zu Wünschen und Bedürfnissen, zu den Forschungsmethoden und zu Fragen der Kontingenz künftiger Entwicklungen wie deren Vorhersage – um nur einige prägnante aktuelle Themenfelder zu benennen. Entsprechend offen ist das Konzept dieser Schriftenreihe. Sie bietet Facetten der Reflexion zu speziellen Themen, Analysen und Impulse für weitere Forschungsfragen, aber auch Ergebnisse aus empirischen Studien – immer mit Blick auf mögliche künftige Entwicklungen, Gestaltungsoptionen und Erwartungen.

Bei aller Offenheit und Heterogenität existiert für die Publikationen dennoch eine Rahmung. Zunächst sind einige der üblichen Kriterien von Wissenschaftlichkeit selbstverständlich Grundlage für die Beiträge: Transparenz, Nachvollziehbarkeit von Argumentationen, Zitationsmodi etc. folgen den Gepflogenheiten. Darüber orientieren sich die Beiträge erstens erkenntnis- bzw. wissenschaftstheoretisch implizit oder explizit an konstruktivistischem Denken, ohne sich auf den radikalen Konstruktivismus, sozialen Konstruktivismus, kybernetische Ansätze, den methodischen Kulturalismus oder andere Konstruktivismen festzulegen. Es scheint der Auseinandersetzung mit Zukunft generell angemessen, sie als konstruiert zu betrachten, da über sie schwerlich als Tatsache oder gar als Wirklichkeit gesprochen werden kann. Mit konstruktivistischen Ansätzen wird erkennbar, dass Wirklichkeiten geschaffen werden – das gilt schon für jegliche Gegenwartsdiagnose und für den Entwurf von Zukünften allemal. Zweitens folgen die Beiträge sozialwissenschaftlich in der Regel einem Verständnis von Gesellschaft, wie es im Kontext der Theorien zur

zweiten oder reflexiven Moderne formuliert wird. Das bedeutet etwa, nicht mehr von eindeutigen Grenzen zwischen Natur und Gesellschaft auszugehen, sondern anzuerkennen, dass wir im Anthropozän leben. Wissen und Nichtwissen werden als eng mit einander verbunden angesehen. Auch sind eindeutige Trennungen zwischen sozialen Sphären immer weniger möglich. Vielmehr ist hier den Phänomenen der Pluralisierung Rechnung zu tragen. Das bedeutet auch, wissenschaftliche Begründungsmonopole – nicht aber Begründungspflichten – aufzugeben und vor allem Ungewissheiten und Widersprüchlichkeiten anzuerkennen. Ungewissheiten, Risiken und Wagnisse und das Unerwartete werden nicht als wegzuarbeitende Phänomene, sondern als Quellen für die Zukunftsforschung akzeptiert und genutzt, um Zukunft als gestaltbar darzustellen. Ob mit der erkenntnistheoretischen Orientierung am Konstruktivismus und gesellschaftstheoretischen Orientierung an der reflexiven Moderne ein haltbarer Rahmen gefunden wird, muss sich über die Beiträge und in anderen Kontexten erst erweisen.

Diese Schriftenreihe ist im größeren Kontext der Publikationen zu sehen, die vom Institut Futur mit herausgegeben werden. Das englischsprachige [European Journal of Futures Research](#) (EJFR) erscheint seit 2013 im Springer Verlag (Berlin, Heidelberg). Diese internationale Fachzeitschrift wurde auf Initiative vom Institut Futur an der Freien Universität Berlin und dem Zentrum für Zukunftsstudien an der Fachhochschule Salzburg in Zusammenarbeit mit renommierten Expertinnen der Technischen Universität Berlin, der RWTH Aachen University und der Stiftung für Zukunftsfragen, eine Initiative von British American Tobacco, gegründet. Mit speziellem Fokus auf Europa im globalen Kontext und dem Ziel, die europäischen Ausprägungsformen der Zukunftsforschung zu betonen, schließt diese wissenschaftliche Zeitschrift eine Lücke in der Forschungslandschaft. Das Journal ist interdisziplinär ausgerichtet und wird philosophische und wissenschaftstheoretische Fragestellungen, methodische Ansätze und empirische Ergebnisse aus der Zukunftsforschung publizieren. Daneben publizieren wir ein Supplement zu dem EJFR, in dem in allen europäischen Sprachen publiziert werden kann. Hier sind Beiträge versammelt, die primär einen sehr speziellen Adressatenkreis ansprechen.

Gerhard de Haan
- Herausgeber -

Inhalt

1.	Einleitung	9
2.	Die Zukunft als Forschungsgegenstand	11
3.	Kindertageseinrichtungen in Deutschland	12
3.1	Entstehung und Entwicklung von Kindertageseinrichtungen	13
3.2	Anlässe für die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen	16
3.3	Aktuelle Situation der Kindertageseinrichtungen	22
3.4	Die Zukunft von Kindertageseinrichtungen als Forschungsgegenstand	29
4.	Zielsetzung der Studie	31
5.	Methodisches Vorgehen	31
5.1	Die Delphi-Methode	31
5.2	Forschungsdesign	34
5.3	Expertenstichprobe	35
5.4	Datenerhebung	39
5.5	Die Erhebungsinstrumente	42
5.5.1	Der qualitative Fragebogen der Vorbefragung	42
5.5.2	Der quantitative Fragebogen der Hauptbefragung	43
5.6	Datenanalyse	46
6.	Ergebnisse der Delphi-Befragung	47
7.	Diskussion	59
7.1	Die Zukunft von Kindertageseinrichtungen in Deutschland	59
7.1.1	Wie könnten Kindertageseinrichtungen im Jahr 2030 aussehen?	59
7.1.2	Die Kita 2030 im Vergleich mit dem Zukunftskonzept Kita 2020	61
7.2	Die Zukunft von Kindertageseinrichtungen aus multiperspektiver Sicht	62
7.3	Die Zukunftsfähigkeit zukünftiger Kindertageseinrichtungen	65
7.4	Handlungsempfehlungen zur bestmöglichen Gestaltung der Zukunft	71
7.5	Grenzen der Untersuchung und der vorliegenden Arbeit	74
8.	Fazit	77
	<i>Literaturverzeichnis</i>	79
	<i>Anhang</i>	90

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Gesellschaftliche Gründe für die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen	16
Abbildung 2:	Klassischer Ablauf einer Delphi-Studie (vgl. Häder, 2009, S. 24)	33
Abbildung 3:	Forschungsdesign der Studie „KiTa 2030“	34
Abbildung 4:	Fachkenntnis der zweiten Befragungsrunde für alle Fragebogenschwerpunkte: Allg. Entwicklungen (AE), Gesundheit und Ernährung (GuE), Pädagogische Qualität (PQ), Bildung (B), Vernetzung & Kooperation (VuK), Finanzierung (F), Frühpädagogisches Personal (FP), Aus- und Fortbildung (AuF)	38
Abbildung 5:	Zeitlicher Ablauf der Delphi-Studie „KiTa 2030“	39
Abbildung 6:	Beispielitem Zukunftsthese des Fragebogens der ersten Befragungsrunde	43
Abbildung 7:	Beispielitem Expertise des Fragebogens der ersten Befragungsrunde	45
Abbildung 8:	Beispielitem Zukunftsthese des Fragebogens der 2. Befragungsrunde	45
Abbildung 9:	Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 existieren gesetzlich festgelegte, bundeseinheitliche Erzieher-Kind-Schlüssel.“	48
Abbildung 10:	Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 richten alle KiTa ihre Öffnungszeiten flexibel an den Bedürfnissen der Eltern aus.“	50
Abbildung 11:	Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 haben alle Großunternehmen (mehr als 250 Mitarbeiter) eine betriebseigene Kita oder gesicherte Plätze in Kooperationskitas.“	53
Abbildung 12:	Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 sind Eltern von der Zuzahlung zur Betreuung in Kindertageseinrichtungen befreit.“	54
Abbildung 13:	Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 sind deutlich mehr Kitas privat-gewerblich finanziert.“	55
Abbildung 14:	Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 ist das gesellschaftliche Ansehen des ErzieherInnenberufs gestiegen.“	55
Abbildung 15:	Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 wird fachfremdes Personal eingestellt, um den Fachkräftemangel auszugleichen.“	56
Abbildung 16:	Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 ist der Anteil des männlichen und weiblichen (früh-) pädagogischen Personals ausgeglichen.“	57
Abbildung 17:	Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit	

	und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 findet die ErzieherInnen- ausbildung regulär an Hochschulen statt, die Fachschulausbildung ist abgeschafft.“	58
<i>Abbildung 18:</i>	Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 sind die Ausbildungsinhalte bundesweit einheitlich geregelt.“	58
<i>Abbildung 19:</i>	Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 existieren aufgrund des Fachkräftemangels	59
<i>Abbildung 20:</i>	Erforderliche Weiterentwicklungen von Kindertageseinrichtungen zur Bewältigung der drei wesentlichen gegenwärtigen Herausforderungen	66

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	Bereiche notwendiger Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen	22
<i>Tabelle 2:</i>	Inhalte der vier Teilstudien der Untersuchung von Schneewind (2011)	30
<i>Tabelle 3:</i>	Expertengruppen mit zugeordneten Tätigkeitsfeldern	35
<i>Tabelle 4:</i>	Verteilung der Teilnehmenden auf die Expertengruppen für alle drei Erhebungen: Vorbefragung, erste Befragungsrunde (Runde 1) und zweiten Befragungsrunde (Runde 2)	36
<i>Tabelle 5:</i>	Geschlecht, Ausbildungsgrad und Ausbildungsbereich der Experten aller drei Expertenstichproben	37
<i>Tabelle 6:</i>	Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte und Standard- abweichungen für die zwei Items zur Höhe des bundesweiten Erzieher-Kind-Schlüssels	49
<i>Tabelle 7:</i>	Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte und Standard- abweichungen für das Item zum kostenlosen Mittagessen	51
<i>Tabelle 8:</i>	Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte und Standard- abweichungen für das Item zu gesetzlich festgeschriebenen, bundes- einheitlichen Qualitätsstandards für Kindertageseinrichtungen	51
<i>Tabelle 9:</i>	Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte und Standardab- weichungen für das Item zum Verzicht auf die Qualitätsmanagementsysteme aus dem Dienstleistungsbereich	52
<i>Tabelle 10:</i>	Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte und Standard- abweichungen für das Item zum bundeseinheitlichen Bildungs- und Erziehungsplan	52

1. Einleitung

Die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen als Ergänzung zur elterlichen Kinderbetreuung ist in Deutschland stark verbreitet. Diese Tatsache verwundert vor dem Hintergrund ihrer möglichen positiven Effekte nicht. Außerfamiliäre Kinderbetreuung bietet nicht nur Eltern die Gelegenheit, ihren beruflichen Verpflichtungen nachzukommen und leistet damit einen entscheidenden Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Der Besuch einer qualitativ hochwertigen Kindertageseinrichtung kann sich auch kurz- und langfristig positiv auf die kognitive (z.B. Belsky et al., 2007; Peisner-Feinberg et al., 1999; Schweinhart et al., 2005; Tietze et al., 1998) und sozio-emotionale (z.B. Barnett, 1998; Peisner-Feinberg et al., 2001) Entwicklung der Kinder auswirken und das insbesondere bei Kindern aus bildungsfernen Familien (z.B. Sammons et al., 2002; Schweinhart et al., 2005; Sylva et al., 2004). Denkbar sind diese positiven Erträge zweifellos. Ob und in welchem Ausmaß sie jedoch tatsächlich eintreffen, hängt von der Ausgestaltung jeder einzelnen Kindertageseinrichtung ab. Die Bundesrepublik Deutschland hat ihre gesellschaftliche Verantwortung für diese Situation erkannt und verfolgt seither das Interesse, die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Abwesenheit der Eltern bestmöglich und unter aktuellsten Gesichtspunkten fortzuführen. Diese Entwicklung im Zusammenhang mit einer Reihe von gesellschaftlichen Veränderungen sowie einer gewandelten Ansicht über die Bedeutung der frühen Kindheit gaben Anlass zur Weiterentwicklung des deutschen Früherziehungssystems (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2003). Seitdem erhalten Kindertageseinrichtungen eine deutlich gesteigerte öffentliche Aufmerksamkeit und Wertschätzung. Gleichzeitig werden aber auch neue Erwartungen an sie gestellt. Zur optimalen Bewältigung dieser neuen Anforderungen setzte vor einigen Jahren ein umfassender Reformprozess ein: gesetzlich geforderter Betreuungsausbau, Einführen von bundeslandspezifischen Bildungs- und Orientierungsplänen sowie Professionalisierungsbestrebungen in der Aus- und Weiterbildung der frühpädagogischen Fachkräfte. Diese und weitere Veränderungen der letzten Jahre zeigen, dass sich Kindertageseinrichtungen im Umbruch befinden. In welche Richtung sie sich entwickeln werden und ob die Einrichtungen die an sie gestellten Anforderungen zukünftig bewältigen können, ist zum jetzigen Zeitpunkt ungewiss. Da entsprechende Erkenntnisse jedoch nützliche Hinweise für die Gestaltung des gegenwärtigen Früherziehungssystems liefern können, versucht die Delphi-Studie „KiTa 2030“ Antworten auf diese Fragen zu finden.

Die Zukunftsstudie „KiTa 2030“ wurde als studentisches Projekt zwischen Oktober 2010 und Juni 2012 an der Freien Universität durchgeführt. Die Idee entstand im Rahmen eines vom *Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung* (Institut Futur) der Freien Universität Berlin angebotenen Lehrforschungsprojekts, das auf die Planung und Vorbereitung einer Delphi-Befragung zu einem selbstgewählten Bildungssegment abzielte. Die tatsächliche Durchführung der Studie wurde im Rahmen einer anschließenden Masterarbeit möglich. Zu diesem Zeitpunkt waren am Arbeitsbereich bereits Delphi-Studien zu den Bildungssegmenten Hochschule, Grundschule, Personalentwicklung und MINT-Bildung realisiert. Das Themenfeld Kindertageseinrichtungen stellte eine entsprechende Ergänzung dar.

Im Zentrum des Lehrforschungsprojekts stand die inhaltliche Vorstrukturierung der Delphi-Studie, wofür eine Vorbefragung mit einer kleinen Expertengruppe¹ realisiert wurde. Durchführung und Ergebnisse der Vorbefragung finden nachfolgend lediglich beiläufig Erwähnung. Die vorliegende Arbeit thematisiert hauptsächlich die Realisierung der Hauptbefragung sowie ausgewählte Resultate. Sie wurde im September 2012 als Masterarbeit an der Freien Universität Berlin eingereicht.

Die Delphi-Befragung „KiTa 2030“ wird in drei Schritten vorgestellt:

Zu Beginn wird in die **theoretischen Grundlagen** der Untersuchung eingeführt. Dafür wird im Kapitel 2 der Forschungsgegenstand *Zukunft* mit seinen Besonderheiten näher beschrieben. Im sich anschließenden Kapitel 3 rückt die Kernthematik der in dieser Arbeit beschriebenen Zukunftsstudie ins Zentrum: *Kindertageseinrichtungen in Deutschland*. Hierbei wird zunächst knapp auf die Entstehung und Entwicklung der institutionellen Kindertagesbetreuung eingegangen (Abschnitt 3.1), um anschließend Anlässe für deren Weiterentwicklung darzulegen (Abschnitt 3.2) und deren aktuelle Situation zu beschreiben (Abschnitt 3.3). Den Abschluss des Kapitels bilden erste aktuelle Forschungsergebnisse zur Zukunft deutscher Kindertageseinrichtungen (Abschnitt 3.4). Aufgrund der Begrenztheit dieser Arbeit finden jeweils nur die wesentlichsten und zielführendsten Aspekte Erwähnung. Ein Anspruch auf Vollständigkeit wird deshalb nicht erhoben.

Im Mittelpunkt des zweiten Schritts stehen die **methodischen Grundlagen und Ergebnisse** der Studie. Hierbei wird im Kapitel 4 zunächst die Zielstellung von „KiTa 2030“ beschrieben, um anschließend das methodische Vorgehen ausführlich zu schildern (Kapitel 5) und die Ergebnisse vorzustellen (Kapitel 6). Die Beschreibung des methodischen Vorgehens beginnt mit der Einführung der Delphi-Technik als leitende Methode der vorliegenden Studie (Abschnitt 5.1). Dieser Abschnitt dient als Grundlage für die weiteren methodischen Ausführungen zum Forschungsdesign (Abschnitt 5.2), zur Expertenstichprobe (Abschnitt 5.3) und zur Datenerhebung (Abschnitt 5.4). Daran schließen sich Beschreibungen der bei der Datenerhebung eingesetzten Instrumente an (Abschnitt 5.5). Hierbei werden sowohl der qualitative Fragebogen der Vorbefragung als auch der quantitative Fragebogen der Haupterhebungen vorgestellt. Das Kapitel schließt mit Erläuterungen zur Auswertung der gewonnenen Daten (Abschnitt 5.6). Im darauffolgenden Kapitel 6 werden ausgewählte Untersuchungsergebnisse präsentiert.

Den Kern des letzten Schrittes bilden die **Diskussion** der Ergebnisse sowie ein abschließendes **Fazit**. Im Kapitel 7 werden hierbei die zuvor dargestellten Resultate zusammengefasst und vor dem Hintergrund der theoretischen und methodischen Grundlagen diskutiert. Den Beginn bilden die zukünftigen Entwicklungen deutscher Kindertageseinrichtungen bis zum Jahr 2030 (Abschnitt 7.1), zunächst dargestellt als Szenarien und danach im Abgleich mit dem bisherigen Forschungsstand. Daraufhin rücken die Ergebnisse der multiperspektiven Sicht in den Fokus (Abschnitt 7.2). Im Anschluss dieser hauptsächlich zusammenfassenden Darstellungen steht eine inhaltliche Diskussion der Resultate in Bezug auf die potentielle Zukunftsfähigkeit künftiger Kindertageseinrich-

¹ Für eine bessere Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit das grammatikalische Maskulinum als geschlechtsneutrale Ausdrucksform für Personen verwendet. Es wird darauf hingewiesen, dass selbstverständlich stets auch weibliche Personen inbegriffen sind.

tungen (Abschnitt 7.3), wovon danach Handlungsempfehlungen für die bestmögliche Gestaltung zukünftiger Kindertageseinrichtungen abgeleitet werden (Abschnitt 7.4). Im letzten Abschnitt werden die Grenzen der Untersuchung aufgezeigt (Abschnitt 7.5). Die Arbeit schließt im Kapitel 8 mit einem Fazit.

2. Die Zukunft als Forschungsgegenstand

„Die von den Geographen des Mittelalters gezeichneten Weltkarten waren so ungenau, ja hoffnungslos falsch, daß heute, da fast die ganze Erdoberfläche präzise erfaßt ist, viele Menschen für die mittelalterlichen Karten nur ein geringschätziges Lächeln übrig haben. Und doch hätten die großen Entdeckungsreisenden ohne diese Karten niemals die neue Welt gefunden, und die genaueren Darstellungen unserer Zeit konnten erst erstellt werden, nachdem Menschen auf Grund der ihnen zur Verfügung stehenden begrenzten Kenntnisse ihre kühnen Vorstellungen von Welten zu Papier gebracht hatten, die sie niemals vorher sahen. Wir, die wir die Zukunft erkunden, gleichen jenen Kartographen früherer Zeiten.“ (Toffler, 1971, S. 13 f.)

Bei der Zukunft handelt es sich um einen besonderen Forschungsgegenstand (vgl. Steinmüller, 1997, S. 28), denn sie lässt sich im Gegensatz zu anderen zu untersuchenden Sachverhalten nur unpräzise, unvollständig und wenig verlässlich bestimmen (vgl. Kreibich, 2000, S. 9; Toffler, 1971, S. 13). Die Zukunft eines Sachverhaltes ist zum Forschungszeitpunkt nicht existent, weshalb sie nicht selbst im Zentrum der Forschungsbestrebungen steht (vgl. Tiberius, 2011, S. 66 ff.). Von zentraler Bedeutung sind vielmehr gedankliche Konstrukte im Sinne von Zukunftsvorstellungen und damit verbunden Vorhersagen zukünftiger Entwicklungen (vgl. ebd., S. 68). Zudem gibt es nicht die eine Zukunft, sondern mehrere Entwicklungsmöglichkeiten bzw. Zukunftsalternativen (vgl. Kreibich, 2000, S. 9; Tiberius, 2011, S. 66). Als Erkenntnisobjekte der Zukunftsforschung gelten nach Tiberius (2011) insbesondere wahrscheinliche, mögliche, wünschenswerte und vermeidenswerte Zukünfte (vgl., S. 67). Die Erforschung der Zukunft ist aufgrund dieser Aspekte zwar schwierig, hat aber dennoch ihre Berechtigung, wie Toffler mit seiner Metapher der mittelalterlichen Kartographie veranschaulicht (s.o.). Die darin beschriebene Bedeutung von Zukunftsforschung zeigt sich auch in einem seit Jahrzehnten bestehenden Interesse von Wissenschaft und Forschung an der Zukunft unterschiedlichster Sachverhalte (vgl. Steinmüller, 1997, S. 6 ff.).

Die moderne Zukunftsforschung versucht systematisch und unabhängig von der Fachdisziplin, für „komplexe Fragestellungen und Probleme [...] wissenschaftlich fundierte Informationen und Erkenntnisse über Zukünfte zu erarbeiten und diese unter Angabe der Voraussetzungen, Kriterien und Maßstäbe zu bewerten“ (Kreibich, 2000, S. 10). Das Ziel ist nach Tiberius (2011) dabei nicht nur die Beschreibung der Zukunftsalternativen (deskriptives Erkenntnisziel), sondern auch deren Erklärung (theoretisches Erkenntnisziel) sowie deren Bewertung und Gestaltung (pragmatisches Erkenntnisziel) (vgl. S. 75 ff.). Darunter kommt vor allem der Zukunftsgestaltung ein enormer Stellenwert zu, wie De Jouvenel beschreibt:

„Das Ziel von Zukunftsforschung [...] ist es nicht, die Zukunft vorauszusagen oder sie als etwas zu enthüllen, das bereits feststeht; stattdessen zielt die Zukunftsforschung darauf,

uns beim Aufbau der Zukunft zu unterstützen. Sie ermutigt uns, die Zukunft als etwas, was gestaltet werden muss, zu betrachten und nicht als etwas, das bereits entschieden ist, oder als Geheimnis, das nur einer Deutung bedarf.“ (De Jouvenel, 2000, S. 55)

Auf diese Weise kann Zukunftsforschung zur Erzeugung von Orientierungs- und Handlungswissen beitragen, das wesentlich für die Bewältigung künftiger politischer, wirtschaftlicher und sozialer Herausforderungen ist (vgl. Kreibich, 2000, S. 10; Steinmüller, 1997, S. 28).

Zum Zeitpunkt, an dem Aussagen über zukünftige Entwicklungen getroffen werden, lassen sie sich ihrer Definition nach nicht überprüfen (vgl. Steinmüller, 1997, S. 28). Um jedoch deren Qualität zu sichern, kommen neben Verfahren aus diversen wissenschaftlichen Disziplinen auch speziell für die Zukunftsforschung entwickelte Instrumentarien zum Einsatz (vgl. ebd., S. 29). Die aus einer Vielzahl von Methoden bekanntesten sind neben der in der vorliegenden Studie angewandten Delphi-Methode (siehe Kapitel 5.1): Szenario-Techniken, Trendextrapolationen, Zukunftswerkstätten und -konferenzen, Simulationsverfahren sowie Cross-Impact-Analysen (vgl. Kreibich, 2000, S. 10; Steinmüller, 1997, S. 30 ff.; Tiberius, 2011, S. 91 ff.).

3. Kindertageseinrichtungen in Deutschland

Nachdem zuvor ein kurzer Überblick über den generellen Forschungsgegenstand *Zukunft* geschaffen wurde, rückt nun die Kernthematik der Zukunftsstudie „KiTa 2030“ in den Mittelpunkt: Kindertageseinrichtungen² in Deutschland. Als Leistungsangebot der Kinder- und Jugendhilfe handelt es sich hierbei um „Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden“ (§ 22 Abs. 1 SGB VIII). Diese lassen sich in Kinderkrippen für Kinder unter drei Jahren und Kindergärten für Kinder zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt unterteilen. Zusätzlich existieren Einrichtungen mit altersgemischten Gruppen für die komplette Altersspanne (vgl. Deutsches Jugendinstitut [DJI], 2004, S. 13). Kindertageseinrichtungen zielen darauf ab,

„1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit [zu] fördern, 2. die Erziehung und Bildung in der Familie [zu] unterstützen und [zu] ergänzen, [sowie] 3. den Eltern dabei [zu] helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.“ (§ 22 Abs. 2 SGB VIII)

Nach dieser kurzen Begriffsbestimmung erfolgt nun eine theoretische Einführung in die bisherigen Entwicklungen der deutschen Kindertageseinrichtungen (Abschnitt 3.1), ihren gegenwärtigen Herausforderungen (Abschnitt 3.2) und ihrer aktuellen Situation (Abschnitt 3.3). Das Kapitel schließt mit einer ersten wissenschaftlichen Annäherung an die Zukunft von Kindertageseinrichtungen (Abschnitt 3.4). Aufgrund des begrenzten Rahmens der Arbeit finden in allen vier Abschnitten ausschließlich die wesentlichsten Aspekte Berücksichtigung.

2 Kindertagespflegeeinrichtungen und Kinderhorte bleiben in den Ausführungen unberücksichtigt.

3.1 Entstehung und Entwicklung von Kindertageseinrichtungen

Ausgangspunkt frühpädagogischer Einrichtungen in Deutschland bildet laut einschlägiger Literatur der Beginn des 19. Jahrhunderts, als aufgrund der umfangreichen mütterlichen Erwerbstätigkeit und der zahlreich auftretenden moralischen Notstände zur Zeit der Industrialisierung eine erste größere Anzahl nebenfamiliärer Betreuungseinrichtungen entstand (z.B. Erning, Neumann & Reyer, 1987; Reyer, 2006a; Wasmuth, 2010). Für diese Einrichtungen existierten zunächst diverse Bezeichnungen (siehe Reyer, 2006a, S. 28), welche im 20. Jahrhundert durch den Begriff *Kindergarten* abgelöst wurden (vgl. ebd., S. 51). Da diese Einrichtungen bald lediglich Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr aufnahmen, entstanden leicht zeitversetzt Kinderkrippen für die jüngeren Kinder (vgl. Reyer, 1982, S. 715). Entsprechend ihrer Entstehungsintentionen war der überwiegende Teil der vor allem konfessionellen Einrichtungen nebenfamiliär und familienunterstützend für eine Minderheit von Kindern ausgerichtet (vgl. Reyer, 2006a, S. 64 ff.) und galt nicht als dauerhaft notwendig (vgl. ebd., S. 98). Bei den wenigen konfessionslosen Fröbel-Kindergärten spielte hingegen die kindliche Förderung eine bedeutende Rolle. Sie verfolgten einen eigenständigen Bildungsauftrag für alle drei- bis sechsjährigen Kinder (vgl. Reyer, 2006a, S. 97; Wasmuth, 2010, S. 34).

Neben- und Folgewirkungen der Industrialisierungs- und Urbanisierungsprozesse führten gegen Ende des 19. Jahrhunderts zu der Annahme eines fortwährenden Bedarfs an außerfamiliärer Kinderbetreuung und zu einer daraus resultierenden Neugestaltung dieser (vgl. Reyer, 2006a, S. 115 f.). Trotz der mit der Reform einhergehenden administrativen Zuordnung frühpädagogischer Einrichtungen zum Jugendwohlfahrtsbereich und ihrer damit endgültigen Abgrenzung vom Bildungswesen ergaben sich einerseits konzeptionelle Annäherungen der konfessionellen Einrichtungen und der Fröbel-Kindergärten und andererseits Bestrebungen zu Verbesserungen der Qualität der Einrichtungen sowie der Ausbildung des Personals (vgl. Reyer, 2006a, S. 133 ff.; Reyer, 2006b, S. 272; Roßbach, 2008, S. 287)

Während sich in der Zeit der nationalsozialistischen Gleichschaltungspolitik zwischen 1933 und 1945 keine nennenswerten Fortschritte vollzogen (vgl. Reyer, 2006a, S. 168-175), entwickelte sich das deutsche Früherziehungssystem nach dem zweiten Weltkrieg stetig weiter. Aufgrund der Teilung Deutschlands in die Deutsche Demokratische Republik (DDR) und die Bundesrepublik Deutschland (BRD) mitsamt der unterschiedlichen politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten beider Staaten verlief die weitere Entwicklung der frühpädagogischen Einrichtungen bis zur Wiedervereinigung 1990 in verschiedene Richtungen (vgl. ebd., S. 181).

Der zentralistische Staatsaufbau der DDR bedingte ein zentral und einheitlich organisiertes DDR-Bildungssystem, dessen unterste Stufe Kinderkrippen und Kindergärten in rein staatlicher Trägerschaft bildeten (vgl. ebd., S. 181 ff.). Die Aufgabe der Krippen bestand primär in der Pflege und Erziehung von Kindern bis zum dritten Lebensjahr, wohingegen die Kindergärten zusätzlich darauf abzielten, den Kindern ab dem vollendeten dritten Lebensjahr eine allgemeine sozialistische Grundbildung zu vermitteln und sie auf die Schule vorzubereiten (vgl. Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem 1965, §§ 10-12). Ein „Bildungs- und Erziehungsplan“ schaffte bindende Richtlinien für die pädagogische Arbeit in allen DDR-Kindergärten (vgl. Reyer, 2006b, S. 277). Zudem fand ein zügiger quantitativer Ausbau statt (vgl. Reyer, 2006a, S. 185), sodass in

Krippen und Kindergärten relativ schnell ausreichend, kostenfreie (Ganztags-) Betreuungsplätze zur Verfügung standen (vgl. KMK, 2009, S. 78), um den Müttern die Beteiligung am Erwerbsleben sowie am kulturellen und politischen Leben zu ermöglichen (vgl. Reyer, 2006a, S. 182).

Im Gegensatz dazu führte der föderale und dezentrale BRD-Staatsaufbau – innerhalb eines weit gefassten allgemeinen Rahmens – zu bundeslandspezifischen Entwicklungen der frühpädagogischen Einrichtungen (vgl. Reyer, 2006b, S. 276). Allgemein blieben sie durch die strukturellen Gegebenheiten der Weimarer Zeit gekennzeichnet: Zuordnung zur Jugendwohlfahrt, Subsidiaritätsprinzip der Trägerschaft sowie konzeptionelle Vielfalt (vgl. Reyer, 2006a, S. 194). Nachdem Kindergärten noch eine Zeit lang als reine Fürsorgeeinrichtungen betrachtet wurden, erhielten sie ab Ende der 1950er Jahre eine primär pädagogische Funktion (vgl. ebd., S. 195 f.), was einerseits die Bildungsbestrebungen und andererseits den quantitativen Ausbau förderte (vgl. ebd.). Im Jahr 1970 wurde der Bildungsauftrag von Kindergärten durch deren Einordnung ins Bildungswesen anerkannt (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 98), eine tatsächliche Verknüpfung mit dem Bildungswesen wurde allerdings nicht erreicht (vgl. Reyer, 2006a, S. 200). Die außerfamiliale Betreuung unter Dreijähriger wurde in der BRD mehrheitlich als entwicklungsschädigend bemessen, weshalb für Krippen weder eine Zuordnung zum Bildungswesen noch eine weite Verbreitung erfolgte (vgl. Paterak, 1999, S. 228ff.).

Mit der deutschen Wiedervereinigung wurden die Strukturen und pädagogischen Orientierungen des einstigen DDR-Früherziehungssystems schrittweise durch die der BRD ersetzt (vgl. Roßbach, 2008, S. 290). Relativ schnell trat für alle Bundesländer ein neues Gesetz zur Regelung der Kinder- und Familienfürsorge³ in Kraft (vgl. Reyer, 2006a, S. 208), mit dem die frühpädagogischen Einrichtungen organisatorisch zwar der Jugendhilfe zugeordnet wurden, ihnen aber auch ein Bildungsauftrag zugeschrieben wurde (§ 22 SGB VIII). Einige Jahre später wurde mit § 24 SGB VIII der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt wirksam (vgl. Behr, 2006, S. 316). Ende der 1990er Jahre begann bundesweit eine bis heute andauernde Fachdiskussion über die pädagogische Qualität frühpädagogischer Einrichtungen sowie die Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse. Ausschlag dafür gaben insbesondere die Ergebnisse einer der ersten nationalen Untersuchungen zur Qualität von Kindertageseinrichtungen (Tietze et al., 1998). Demnach bedingen Unterschiede in der pädagogischen Qualität der Einrichtungen bei Kindergartenkindern Entwicklungsunterschiede in den Bereichen Sprache, Sozialkompetenz und Bewältigung von Lebenssituationen von bis zu einem Jahr (Tietze et al., 1998; Tietze, Roßbach & Grenner, 2005). Da nur eine Minderheit der damaligen Einrichtungen zumindest gute Qualität aufwies, wurden Qualitätsverbesserungen gefordert (Tietze et al., 1998). Die im Jahr 2000 durchgeführte PISA-Studie⁴ zeigte obendrein Disparitäten im deutschen Bildungssystem auf und nahm eine Schlüsselrolle bei der weiteren Entwicklung der Qualitäts- und Bildungsdiskussion ein (Baumert et al., 2001). Seither wurde nicht nur der Bildungsauftrag institutioneller Kindertagesbetreuung stärker hervorgehoben, sondern auch deren konkrete Umsetzung sowie die Neugestaltung der Aus- und

3 Kinder- und Jugendhilfegesetz, achtes Sozialgesetzbuch (SGB VIII).

4 Programme for International Student Assessment (PISA).

Weiterbildung des frühpädagogischen Personals diskutiert (z.B. Forum Bildung, 2002). Die fachliche Diskussion über Bildung in frühpädagogischen Einrichtungen verstärkte sich (z.B. Fthenakis, 2003; Laewen & Andres, 2002a, 2002b; Sachverständigenrat Bildung bei der Hans Böckler Stiftung, 2001; Schäfer, 2003). Im Jahr 2004 wurde schließlich ein *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* veröffentlicht, welcher bei der zu dem Zeitpunkt bereits begonnenen Erstellung der Bildungs- und Orientierungspläne der einzelnen Bundesländer verpflichtend zu berücksichtigen war (vgl. Diller et al., 2007, S. 6; KMK, 2004). Seit 2005 wurden mit dem *Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG)*⁵, dem weiterführenden *Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz (KICK)*⁶ und dem *Kinderförderungsgesetz (KiFöG)*⁷ unterschiedliche qualitative und quantitative Verbesserungsbestrebungen gesetzlich verankert: stufenweiser Ausbau der Betreuungsplätze in Tageseinrichtungen unter finanzieller Beteiligung des Bundes, Pflicht zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen sowie Rechtsanspruch für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr auf Förderung in Tageseinrichtungen oder in Kindertagespflege ab dem Jahr 2013.

Zusammenfassung

Bilanzierend lässt sich mit dem historischen Abriss zeigen, dass Kindertageseinrichtungen auf eine rund 200-jährige Geschichte zurückblicken und sich während dieser Zeit stetig weiterentwickelt haben. Aus den frühen überwiegend auf Bewahrung abzielenden Einrichtungen entfalteten sich speziell in den letzten Jahren Einrichtungen, bei denen die qualitativ hochwertige und individuelle Förderung der kindlichen Entwicklung und Bildung zunehmend an Bedeutung gewinnen.

5 Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) - Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung der Kinder, 2005.

6 Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz (KICK) - Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe, 2005.

7 Kinderförderungsgesetz (KiFöG) - Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege, 2008.

3.2 Anlässe für die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen

Der geschichtliche Rückblick (siehe Kapitel 3.1) zeigt, dass sich Kindertageseinrichtungen seit jeher aber insbesondere seit einigen Jahren in einem tiefgreifenden Wandel befinden. Als Anlässe dieses Wandlungsprozesses lassen sich unterschiedliche gesellschaftliche Entwicklungen (siehe Abbildung 1) und eine veränderte Ansicht über die Bedeutung der ersten Lebensjahre identifizieren (vgl. BMFSFJ, 2003, S. 19-28).



Abbildung 1: Gesellschaftliche Gründe für die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen

Nachfolgend werden die zentralsten Aspekte beleuchtet und die jeweiligen Herausforderungen für Kindertageseinrichtungen abgeleitet.

Strukturwandel von Arbeitswelt und Wirtschaft

Die deutsche Arbeitswelt und Wirtschaft entwickelten sich in den letzten Jahrzehnten zu einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 22). Dieser Strukturwandel in Verbindung mit technologischem Fortschritt führte zu veränderten Tätigkeitsbereichen und Anforderungen an die Erwerbstätigen (vgl. ebd.). Für die erfolgreiche Gestaltung von Leben und Arbeit sind verstärkt neue Qualifikationen und Kompetenzen notwendig, die über die bloße Aneignung von Wissen hinausgehen, wie beispielsweise analytisches Denken, Kompetenz zum lebenslangen Lernen, Kommunikations- und Problemlösekompetenzen, Eigeninitiative, Verantwortungsübernahme sowie Teamfähigkeit (vgl. BMFSFJ, 2003, S. 19). Da die Gestaltung der eigenen Biografie bereits bei der Geburt beginnt (vgl. ebd.), sind Kindertageseinrichtungen in diesem Zusammenhang herausgefordert, neben der Familie als erste Anlaufstelle beim Erwerb diverser Qualifikationen und Kompetenzen zu fungieren (vgl. Beyer, Micheel & Stöbe-Blossey, 2003, S. 165). Damit ist auch ein Anstieg der (Qualifikations-) Anforderungen an das frühpädagogische Personal verbunden (vgl. BMFSFJ, 2003, S. 129). Aufgrund der Bedeutung dieser Schlüsselqualifikationen müssen ausreichend Betreuungsplätze zur Verfügung stehen, um allen Kindern den Besuch von o.g. erster Anlaufstelle zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang besteht auch die Notwendigkeit von ausreichend qualifiziertem Personal. Zur Realisierung

dessen muss der Beruf attraktiver gestaltet werden. Darüber hinaus wird frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung zunehmend als Dienstleistung angesehen, weshalb ebenso Kundenorientierung, pädagogische Qualität sowie Aktualität und Exzellenz in Aus- und Fortbildung des Personals im Mittelpunkt des Entwicklungsprozesses stehen (vgl. Beyer et al., 2003, S. 167).

Demografischer Wandel

Die seit Jahren rückläufige Geburtenrate bei gleichzeitig steigender Lebenserwartung hat einerseits zu einer sinkenden Bevölkerungszahl und andererseits zu einer veränderten Altersstruktur der deutschen Bevölkerung geführt. Während der Anteil von Kindern und Jugendlichen unter 20 Jahren an der Gesamtbevölkerung seit 1950 um rund 11% gesunken ist und im Jahr 2009 bei rund 19% lag, stieg der Anteil über 60-Jähriger in diesem Zeitraum von rund 14% auf rund 21% (vgl. Statistisches Bundesamt, 2011a).

Dieser demografische Wandel spielt bei der Weiterentwicklung des deutschen Kinderbetreuungssystems in zweierlei Hinsicht eine entscheidende Rolle. Zum einen ist ein gut ausgebautes, bedarfsgerechtes Kinderbetreuungssystem nötig, das die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtert. Da das Geburtenverhalten der Frauen stark durch die ökonomische Haushaltssituation bestimmt wird, kann deren Eingliederung in die Arbeitswelt und die damit verbundene Verbesserung der finanziellen Haushaltslage einen Beitrag dazu leisten, dem Geburtenrückgang entgegenzuwirken (vgl. Rürup & Gruescu, 2003). Zum anderen macht der zu erwartende Fachkräftemangel Veränderungen in zwei Bereichen notwendig. Erstens sollten die künftigen Arbeitskräfte frühzeitig und umfassend gefördert werden (vgl. ebd.), weshalb das deutsche Früherziehungssystem zu einer wissenschaftlich fundierten, qualitativen und curricularen Weiterentwicklung veranlasst ist. Zweitens besteht die Notwendigkeit, den Erzieherberuf attraktiver zu gestalten, damit ausreichend qualifiziertes Personal gewonnen und gehalten werden kann (vgl. BMFSFJ, 2012a, S. 37 f.).

Veränderte Familienstrukturen

Die demografischen Veränderungen in Verbindung mit einem gewandelten Heiratsverhalten (z.B. verringerte Anzahl an Eheschließungen, Anstieg des Heiratsalters) und veränderten Familiengründungsprozessen (z.B. Anstieg des Alters bei der Geburt des ersten Kindes) führten zu einem Wandel der Familienstrukturen (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2011, S. 29 f.). Die Größe deutscher Haushalte verringert sich tendenziell: Während sich die Anzahl an Ehepaaren mit mindestens einem minderjährigen Kind in dem letzten Jahrzehnt reduziert hat, stieg der Anteil an Ein-Eltern-Familien (vgl. Statistisches Bundesamt, 2011c). Zwar wohnen in Deutschland die meisten minderjährigen Kinder gegenwärtig mit zwei Elternteilen zusammen, dennoch lebt bundesweit bereits knapp jedes sechste Kind bei nur einem Elternteil (ebd.). Auch zukünftig wird von einer fortschreitenden Verschiebung der Familienstrukturen in diese Richtung ausgegangen (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2011, S. 30).

Aufgrund der Zunahme Alleinerziehender und ihrer teilweise schwierigen sozioökonomischen Lage (vgl. z.B. Bundesagentur für Arbeit, 2011a; BMFSFJ, 2008a, 2008b) sind Kindertageseinrichtungen dazu veranlasst, ihre Angebote mehr als zuvor auf die Bedürfnisse und Schwierigkeiten dieser Gruppe auszurichten (vgl. BMFSFJ, 2003, S. 25). Sie sind deshalb so weiterzuentwickeln,

dass sie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch bedarfsgerechte, finanzierbare und flexible (Ganztags-) Kinderbetreuung vereinfachen und damit die finanzielle Lage insbesondere Alleinerziehender entlasten (vgl. z.B. BMFSFJ, 2008a, 2008b, 2012b).

Zunahme von Frauenerwerbstätigkeit und von flexiblen Arbeitszeitformen

Während die allgemeine Frauenerwerbsquote in den letzten Jahren eindeutig gestiegen ist (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2011b), ergibt sich für die Untergruppe der erwerbstätigen Mütter mit Kindern im Alter von null bis unter sechs Jahren ein differenzierteres Bild. Ein Anstieg der Erwerbsbeteiligung ist primär für Mütter mit dem jüngsten Kind im Alter von drei bis unter sechs Jahren zu verzeichnen. Für diese Mütter wuchs der Anteil aktiver Erwerbsbeschäftigung innerhalb von zehn Jahren um etwa 4,5% auf insgesamt 60,5%. Im Gegensatz dazu veränderte sich die Erwerbsquote von Müttern mit Kindern unter drei Jahren über diesen Zeitraum kaum und liegt aktuell bei 31,5% (vgl. Statistisches Bundesamt, 2012). Die Anzahl erwerbstätiger Mütter steigt mit zunehmendem Alter der Kinder zwar an, allerdings handelt es sich hierbei überwiegend um Teilzeitbeschäftigungen (vgl. ebd.).

Erwerbsarbeit findet darüber hinaus zunehmend flexibler und außerhalb der Normalarbeitszeiten statt. Seit etwa Mitte der 1990er Jahre hat die regelmäßige Abend-, Nacht- oder Wochenendarbeit stetig zugenommen (vgl. Hanglberger, 2011). Rund 40% der Beschäftigten in Deutschland arbeiten regelmäßig am Samstag und etwa 22% mindestens einen Sonntag pro Monat. Ferner arbeiten etwa 29% der Erwerbstätigen regelmäßig zwischen 19 und 22 Uhr sowie rund 13% regelmäßig zwischen 22 und 6 Uhr (vgl. ebd.).

Um die Herausforderungen der erhöhten Frauenerwerbsbeteiligung und der Zunahme flexibler Arbeitszeitformen erfolgreich zu bewältigen, sind Kindertageseinrichtungen im Sinne einer vereinfachten Vereinbarung von Familie und Beruf weiterzuentwickeln. Neben dem Ausbau von (Ganztags-) Betreuungsplätzen insbesondere für Kinder unter drei Jahren machen diese gesellschaftlichen Entwicklungen auch ein am Bedarf orientiertes Kinderbetreuungssystem mit längeren Öffnungszeiten und flexibleren Betreuungsmöglichkeiten notwendig (vgl. Stöbe-Blossey, 2010a, S. 10).

Steigende Anzahl an Kindern in prekären Lebenslagen

In den letzten Jahren ist eine Ausweitung von prekären Lebenslagen zu verzeichnen, die in Deutschland eine Vielzahl von Kindern und Jugendlichen betrifft (vgl. BMFSFJ, 2003, S. 20).

Prekäre Lebenslagen sind dadurch gekennzeichnet, dass in zentralen Lebensbereichen eine materielle oder immaterielle Unterversorgung besteht und sich dadurch die Spielräume zur Gestaltung des eigenen Lebens in mehr als einer Hinsicht verengen. (Walper & Riedel, 2011, S. 13)

Je nach Berechnungsgrundlage⁸ liegt der Anteil von Kindern in prekären Lebenslagen etwa zwi-

8 Dient die Inanspruchnahme sozialer Grundsicherungsleistungen (Arbeitslosengeld II) als Referenz, ist der Anteil von Kindern in prekären Lebenslagen deutlich geringer (16,3% der Kinder unter 15 Jahren) als bei der Betrachtung der relativen Einkommensarmut (26,3% der Kinder unter 15 Jahren) oder der Kombination aus der finanziellen Situation, der Erwerbssituation und dem Bildungsstand der Eltern (29% der Kinder unter 18 Jahren) (vgl. Hübenthal, 2009, S. 10-17;

schen 16% und 29% (vgl. Hübenthal, 2009, S. 10 ff.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 27). Kinderarmut wird dabei durch Einkommensarmut, Erwerbslosigkeit und niedrigem Bildungsniveau der Eltern sowie durch einen familiären Migrationshintergrund und das Aufwachsen in einem Ein-Eltern-Haushalt begünstigt (vgl. Hübenthal, 2009, S. 13).

Prekäre Lebenslagen beeinflussen nicht nur die Bedingungen (z.B. Wohnsituation, Freizeitgestaltung, Anregungsgehalt der Umwelt, Zugang zu Freizeitsport), in denen Kinder aufwachsen (z.B. DJI, 2007; Hock, Holz & Wüstendörfer, 2000), sie können auch die kindlichen Entwicklungschancen auf mehreren Ebenen reduzieren. Zum einen kann Armut bereits im Vorschulalter die körperliche, kognitive, sprachliche und sozioemotionale Entwicklung der Kinder (z.B. Bolger, Patterson, Thompson & Kupersmidt, 1995; Holz, Richter, Wüstendörfer & Giering, 2006) sowie ihren körperlichen und psychischen Gesundheitszustand (z.B. Robert Koch-Institut, 2006) beeinträchtigen. Zum anderen erreichen in Armut aufwachsende Kinder signifikant häufiger niedrigere Bildungsabschlüsse als Kinder der Mittelschicht (z.B. Baumert et al., 2001). Je früher die Armutssituation dabei beginnt und je länger sie andauert, desto gravierender können die Folgen für die Betroffenen sein (z.B. Holz et al., 2005; DJI, 2007).

Qualitativ hochwertige Kindertageseinrichtungen haben vor allem für Kinder in prekären Lebenslagen eine Kompensationsfunktion, da sie ihnen gesellschaftliche Teilhabe, Lernanregungen und positive außerhäusliche Erfahrungen ermöglichen (vgl. BMFSFJ, 2003, S. 22). Sie können nicht nur die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung der Kinder positiv beeinflussen (z.B. Barnett, 1998; Belsky et al., 2007; Peisner-Feinberg et al., 1999, 2001; Schweinhart et al., 2005). Das frühe Erlernen von gesundheitsförderlichem Verhalten in Kindertageseinrichtungen kann auch die Lebensweise der Kinder positiv prägen und damit nachhaltig Einfluss auf ihren Gesundheitszustand nehmen (z.B. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA], 2002; Robert Koch-Institut, 2006), wodurch wiederum bessere Voraussetzungen für effektive Lern- und Entwicklungsprozesse geschaffen werden (vgl. Plattform Ernährung und Bewegung, 2007, S. 8). Angesichts der Kompensationschancen, die frühpädagogische Einrichtungen Kindern aus sozial schwächeren Familien bieten, erscheint deren mäßige Besuchsquote bedenklich (z.B. Becker & Lauterbach, 2008).

Um insbesondere den Bedürfnissen von Kindern in prekären Lebenslagen gerecht zu werden, sind Kindertageseinrichtungen auf unterschiedlichen Ebenen weiterzuentwickeln. Als eine wesentliche Entwicklungsaufgabe gilt die Förderung der Chancengleichheit für alle Kinder (vgl. BMFSFJ, 2003 S. 185 f.). Im Zentrum steht hierbei die spezifische Förderung des individuellen Entwicklungs- und Bildungsbedarfs (vgl. ebd.). Gesteigerte Aufmerksamkeit sollte dabei die umfassende Unterstützung der kindlichen Gesundheitskompetenzen (z.B. Ernährungsaufklärung oder Bewegungsförderung) erfahren (vgl. BZgA, 2002). Des Weiteren sind strukturelle und finanzielle Veränderungen des Früherziehungssystems vorzunehmen, wie der Ausbau von (Ganztags-)Betreuungsplätzen und die Senkung elterlicher Kostenbeteiligung, um dadurch allen Kindern unabhängig vom sozioökonomischen Status und Wohnort ihrer Eltern einen Zugang zur außerfamilialen Kinderbetreuung zu ermöglichen und zugleich den mütterlichen Erwerbseinstieg zu erleichtern (vgl. BMFSFJ, 2003, S. 185 f.; BMFSFJ, 2012b). Als weitere Entwicklungsaufgabe frühpädagogischer

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 27).

Einrichtungen ist die Ausdehnung ihres Adressatenkreises anzusehen. Aufgrund der Annahme einer (indirekt) positiven Auswirkung verbesserter Familienbedingungen auf die Bildungs- und Entwicklungschancen der Kinder ist in Kitas neben der kindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung auch die sozialpädagogische Arbeit (z.B. Beratung, Unterstützung und Bildung) mit Eltern und Familien wesentlich (vgl. Lorenz, 2008, S. 93; Stöbe-Blossey, Mierau & Tietze, 2008, S. 106). Damit entstehen für Kindertageseinrichtungen neue, komplexere Aufgaben, deren Bewältigung für einzelne Institutionen kaum möglich ist. Deshalb sind sie zur Vernetzung mit beispielsweise anderen sozialpädagogischen und psychologischen Einrichtungen veranlasst (vgl. z.B. Rietmann & Hensen, 2008; Stöbe-Blossey, 2010b; Stöbe-Blossey et al., 2008).

Migration und kulturelle Diversität

Die Bundesrepublik Deutschland hat sich in den letzten Jahren zu einer multiethnischen Gesellschaft entwickelt (vgl. BMFSFJ, 2003, S. 26). Zwischen 1991 und 2010 wurden rund 18 Millionen Zuzüge aus dem Ausland erfasst (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF], 2011, S. 12). Der Anteil der in Deutschland lebenden Personen mit Migrationshintergrund⁹ beträgt gegenwärtig 19,3% (vgl. ebd., S. 213).

Als positive Konsequenz bringt die resultierende kulturelle Diversität in Deutschland neue Chancen für die Heranwachsenden mit sich: Beispielsweise können sowohl Kinder deutscher Herkunft als auch Kinder nichtdeutscher Herkunft von einer mehrsprachigen Förderung sowie von interkultureller Erziehung profitieren (vgl. BMFSFJ, 2003, S. 26). Allerdings haben Kinder mit Migrationshintergrund häufig schlechtere Entwicklungs- und Bildungschancen als deutsche Kinder, was sich überwiegend auf ihre mangelnden Deutschkenntnisse zurückführen lässt (z.B. Bensen, Kummer & Bos, 2008; Schwippert et al., 2003; Schwippert et al., 2007; Stanat, 2006). Eltern mit Migrationshintergrund leben zudem häufiger in prekären Lebenslagen (z.B. schlechtere finanzielle Situation, niedrigerer Bildungsstand) als deutsche Eltern (vgl. z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 220; Klieme et al., 2010). Der (frühzeitige) Besuch von Kindertageseinrichtungen kann deshalb vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund positive Effekte haben, wie beispielsweise einen erleichterten Spracherwerb für sie und ihre Familien (vgl. BMFSFJ, 2003, S. 26). Dennoch ist die Besuchsquote dieser Kinder deutlich geringer als die von Kindern ohne Migrationshintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 52).

Zur Verbesserung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund muss ihre Integration in das institutionelle Kinderbetreuungssystem erreicht werden. Kindertageseinrichtungen sind daher so weiterzuentwickeln, dass ihre Angebotsstruktur und ihre konzeptionelle Ausrichtung den spezifischen Bedürfnissen und Problemen von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund entsprechen (vgl. ebd., S. 53). Zusätzlich sollten Mehrsprachigkeit und interkulturelle Erziehung zu festen Bestandteilen im Alltag frühpädagogischer Einrichtungen werden und deshalb auch in die Aus- und Fortbildung des frühpädagogischen Personals integriert werden (vgl. BMFSFJ, 2003, S. 26).

9 Hierunter fallen sowohl Personen mit Migrationshintergrund, die selbst zugewandert sind als auch solche, die zwar in Deutschland geboren sind, aber mindestens ein ausländisches Elternteil haben.

Gewandelte Ansicht über die Bedeutung der frühen Kindheit

Lange Zeit wurden die ersten Lebensjahre des Kindes als zentraler Entwicklungsabschnitt für die Ausbildung neuer Beziehungen zu Gleichaltrigen und anderen Erwachsenen als der primären Bezugsperson sowie für die spielerische Erkundung der Umwelt angesehen (vgl. BMFSFJ, 2003, S. 27). Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie sowie aus der Bildungs- und Hirnforschung verweisen allerdings zusätzlich auf die große Bedeutung von Lernprozessen während dieser frühen Lebensphase (vgl. z.B. Fthenakis, 2003; OECD, 2001, 2006; Singer, 2003; Spitzer, 2003). „Junge Gehirne sind wahre Lernmaschinen, Informationsaufsauer, Regelgeneratoren und zudem Motivationskünstler“ (Spitzer, 2003, S. 229). Kinder zeigen insbesondere in der ersten Lebensphase eine hohe Aufnahmebereitschaft und einen starken Erkundungsdrang. Zudem werden in dieser Phase grundlegende Dispositionen für das spätere Lernverhalten gelegt (vgl. BMFSFJ, 2003, S. 27). Fehlende oder unangemessene Lernprozesse in den ersten Lebensjahren können zu Versäumnissen in der kindlichen Bildung und Erziehung führen, die später nur begrenzt kompensiert werden können (vgl. Singer, 2003, S. 67).

Da die ersten Lebensjahre zunehmend als wichtigstes Bildungsalter gelten, allerdings nicht alle Familien den Anforderungen für eine erfolgreiche kindliche Entwicklung und Bildung gerecht werden können (z.B. Tietze et al., 2012), kommt den Kindertageseinrichtungen hierbei eine unterstützende Funktion zu. In diesem Sinne sind die Einrichtungen dazu angehalten, eng mit Eltern und Familien in Form von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zusammenzuarbeiten (vgl. BMFSFJ, 2003, S. 139 f.) und gegebenenfalls als Türöffner für andere sozialpädagogische Unterstützungseinrichtungen zu fungieren (vgl. Lorenz, 2008, S. 93). Darüber hinaus sind frühpädagogische Einrichtungen nicht länger als bloße Betreuungseinrichtungen anzusehen, sondern so weiterzuentwickeln, dass qualitativ hochwertige Bildungsprozesse zu einem festen Bestandteil im alltäglichen Geschehen werden (vgl. BMFSFJ, 2003, S. 27). Beides ist mit höheren Anforderungen an das frühpädagogische Personal verbunden, weshalb deren Höherqualifizierung durch exzellente Aus- und Fortbildung erfolgen muss (vgl. ebd., S. 129). Gleichzeitig sind das gesellschaftliche Ansehen und die Berufssituation frühpädagogischer Fachkräfte aufzuwerten, um den Beruf für hochqualifiziertes Personal attraktiv zu machen und dieses langfristig zu binden (vgl. Wahle, 2009, S. 87). In Bezug auf die Umsetzung des Bildungsauftrags sind zudem die Rahmenbedingungen der pädagogischen Prozesse lern- und entwicklungsförderlicher zu gestalten. Hierbei kann insbesondere die Verbesserung der Erzieher-Kind-Schlüssel als wesentliche Aufgabe angesehen werden, weil kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse enge und kontinuierliche Beziehungen benötigen, für die eine angemessene Personalausstattung notwendig ist (vgl. BMFSFJ, 2012a, S. 52). Ferner sind die öffentlichen Investitionen in frühkindliche Bildung so zu gestalten, dass sie eine wirksame Bildungspraxis in Kindertageseinrichtungen ermöglichen (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2010).

Zusammenfassung

Die Ausführungen zeigen, dass Kindertageseinrichtungen anlässlich unterschiedlicher Veränderungen vor neuen Aufgaben stehen. Hierunter fallen insbesondere die Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Verbesserung der Chancengleichheit aller Kinder sowie ihre gezielte und individuelle Entwicklungs- und Bildungsförderung auf einem qualitativ hochwertigen

Niveau. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Herausforderungen macht verschiedene Weiterentwicklungen in folgenden acht Bereichen notwendig (siehe Tabelle 1):

Tabelle 1: Bereiche notwendiger Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen

Entwicklungsbereich	Beispiele für die Weiterentwicklung
1 Allgemeine Entwicklungen	Quantitativer Ausbau der (Ganztags-) Betreuungsplätze Flexibilisierung/Verlängerung der Öffnungszeiten Verbesserungen des Erzieher-Kind-Schlüssels
2 Gesundheit und Ernährung	Förderung der Gesundheitskompetenzen: Ernährungsaufklärung, Bewegungsförderung
3 Pädagogische Qualität	Wissenschaftlich fundierte Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung
4 Bildung	Umsetzung des Bildungsauftrags: Bildung als fester Bestandteil der alltäglichen Arbeit in KiTas Mehrsprachigkeit und interkulturelle Aspekte
5 Vernetzung und Kooperation	Kooperation mit Eltern und Familien Vernetzung mit sozialpädagogischen Einrichtungen
6 Finanzierung	Unabhängigkeit der Förderung vom elterlichen Einkommen Wirksamkeit öffentlicher Investitionen
7 Frühpädagogisches Personal und seine Berufssituation	Verbesserung der Berufssituation Steigerung der Attraktivität und des gesellschaftlichen Ansehens des Berufs
8 Aus- und Fortbildung	Exzellenz in Aus- und Fortbildung (z.B. Akademisierung) Aktualität der Inhalte

3.3 Aktuelle Situation der Kindertageseinrichtungen

Wie aus dem vorangegangenen Kapitel ersichtlich wird, besteht für das deutsche Früherziehungssystem insbesondere in acht Bereichen Veränderungsbedarf. Die Notwendigkeit zur Weiterentwicklung wurde erkannt, weshalb in den letzten Jahren diverse Bestrebungen zur Neuordnung und Verbesserung der institutionellen Kinderbetreuung in Deutschland begonnen haben. Der folgende Abschnitt gibt für die acht identifizierten Entwicklungsbereiche einen kurzen Einblick in die aktuelle Situation der Kindertageseinrichtungen.

1. Allgemeine Entwicklungen

In Deutschland werden rund 22% der unter Dreijährigen und rund 92% der Drei- bis Sechsjährigen in einer Kindertageseinrichtung betreut (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2012, Tabellen 6b, 7b). Für die Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr existiert ein elternunabhängiger Rechts-

anspruch auf einen Betreuungsplatz. Dieser wird allerdings von vielen Bundesländern lediglich als Halbtagsbetreuung gewährt (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2011, Tabelle 37). Ab 2013 wird dieser Rechtsanspruch auch für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr bestehen (§24 Abs. 2 SGB VIII¹⁰). Bis dahin werden die Betreuungsplätze für unter Dreijährige in Tageseinrichtungen und Tagespflege stufenweise mit dem Ziel einer Bedarfsdeckung von 35% (entspricht rund 750.000 Betreuungsplätzen) ausgebaut (vgl. § 24a SGB VIII; BMFSFJ, 2007). Gemäß Evaluationsergebnissen aus dem Jahr 2011 ist bisher ein Bedarf von etwa 25% gedeckt (BMFSFJ, 2012a). Zum jetzigen Zeitpunkt erscheint die Einhaltung des Ausbauziels jedoch nur als realistisch, wenn die Ausbaugeschwindigkeit deutlich steigt. Dafür ist allerdings eine Intensivierung der Ausbaustrebungen notwendig (vgl. ebd., S. 1).

Im Zuge dieses Betreuungsplatzausbaus weiten sich die Öffnungszeiten von Kindertageseinrichtungen insbesondere in den westlichen Bundesländern aus (vgl. Peucker, Gragert, Pluto & Seckinger, 2010, S. 46). Dennoch öffnen die westlichen Einrichtungen noch immer später und schließen früher als die östlichen. Zudem lassen sich – vermehrt in den westlichen Bundesländern – noch immer Einrichtungen mit Mittagsschließzeit finden (vgl. ebd., S. 44-49). Die Öffnungszeiten entsprechen folglich insbesondere dort noch nicht vollständig dem Bedarf der Eltern (vgl. z.B. Peucker et al., 2010). Darüber hinaus sind Schließzeiten aufgrund von Ferien oder Fortbildungen anhaltend weit verbreitet. Abend- oder Wochenendbetreuung findet bisher kaum bis gar nicht statt (vgl. z.B. Deutscher Industrie- und Handelskammertag [DIHK], 2008; Peucker et al., 2010). Es lassen sich allerdings – vorrangig in den östlichen Bundesländern – auch Einrichtungen finden, die sich mit einer 24 h-Betreuung auf die speziellen Bedürfnisse von Eltern mit individuellen Arbeitszeitmodellen oder Schichtarbeit spezialisiert haben.¹¹ Flexibilität und Bedarfsgerechtigkeit werden hier nicht nur durch Abend- und Nachtbetreuung gewährleistet, sondern teilweise auch durch Wochenend- und Feiertagsbetreuung.

Der Personalschlüssel deutscher Kindertageseinrichtungen ist bundeslandspezifisch und teilweise sogar kommunen- oder trägerspezifisch geregelt (vgl. Statistisches Bundesamt, 2011b, S. 4). Im bundesweiten Durchschnitt liegt er gegenwärtig für Kinder unter drei Jahren bei 1:4,7 und für die drei- bis sechsjährigen Kinder bei 1:8,8. Die Personalausstattung ist hierbei in den östlichen Bundesländern deutlich ungünstiger¹² als in den westlichen¹³ (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2012, Tabelle 43a). Damit liegen die Personalschlüssel insbesondere in den östlichen Bundesländern deutlich über den von der Bertelsmann Stiftung (2008) empfohlenen, auf internationalen Forschungsergebnissen beruhenden Erzieher-Kind-Schlüsseln von 1:3 für Kinder unter drei Jahren und von 1:7,5 für Kinder zwischen drei und sechs Jahren. Das ist deshalb kritisch zu betrachten,

10 Kinderförderungsgesetz (KiföG) - Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege

11 Beispiele für Kindertageseinrichtungen mit 24 h-Betreuung (<http://www.uebernachtungskita.de/>)
Brandenburg: Kita Schnatterenten Schwedt, Kita Uckersternchen Prenzlau, Mecklenburg-Vorpommern: Kita nidulus Schwerin, Kita Glühwürmchen Neubrandenburg

12 Der Personalressourceneinsatzschlüssel liegt in den östlichen Bundesländern für Kinder unter drei Jahren bei 1:5,7 und für Kinder zwischen drei und sechs Jahren bei 1:11,5.

13 Der Personalressourceneinsatzschlüssel liegt in den westlichen Bundesländern für Kinder unter drei Jahren bei 1:3,8 und für Kinder zwischen drei und sechs Jahren bei 1:8,3.

weil strukturelle Rahmenbedingungen wie der Erzieher-Kind-Schlüssel sich auf die Qualität der pädagogischen Prozesse auswirken und damit auch auf die sozio-emotionale und sprachlich-kognitive Entwicklung der Kinder (z.B. De Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006; Howes, 1997; NICHD ECCRN, 2002a; Tietze et al., 1998).

2. Gesundheit und Ernährung

Laut dem 13. Kinder- und Jugendbericht können frühpädagogische Einrichtungen enorm zur Förderung der kindlichen Gesundheitskompetenzen beitragen, da sie die Mehrheit aller Kinder und Familien erreichen (vgl. BMFSFJ, 2009, S. 195). Damit auch sozial benachteiligte Kinder von den gesundheitsfördernden Angeboten der Einrichtungen profitieren, wird ein niedrighschwelliger Zugang zu diesen empfohlen. Zusätzlich werden diesbezüglich Kostenerstattungen diskutiert, die beispielsweise das Mittagessen in Ganztageeinrichtungen betreffen (vgl. ebd., S. 253). Ein kostenloses Mittagessen in Kindertageseinrichtungen für Kinder aus sozial schwachen Familien existiert in Deutschland bisher nur vereinzelt¹⁴. Trotz der enormen Bedeutung der Gesundheit der Kinder für ihre Entwicklung ist die Gesundheitsförderung in Tageseinrichtungen nicht im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankert (vgl. ebd., S. 158). In den Einrichtungen lassen sich dennoch diverse gesundheitsfördernde Aktivitäten finden¹⁵. Zudem sind Gesundheit, Bewegung und Ernährung – wenn auch konzeptionell verschieden – in den Bildungsplänen der meisten Bundesländer enthalten. Ob und inwiefern die formulierten Leitlinien zur Gesundheitsförderung gegenwärtig umgesetzt werden, ist aufgrund fehlender wissenschaftlicher Erkenntnisse bisher jedoch nicht abschätzbar (vgl. ebd., S. 196 f.).

3. Pädagogische Qualität

Im Zusammenhang mit dem Betreuungsplatzausbau verstärkten sich auch die Forderungen nach qualitativ hochwertiger Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen (vgl. BMFSFJ, 2012a, S. 40). Seit 2005 sind Kindertageseinrichtungen zur kontinuierlichen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, zur Entwicklung und zum Einsatz einer pädagogischen Konzeption sowie zum Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der pädagogischen Arbeit verpflichtet (§ 22a Abs. I SGB VIII). Die Umsetzung dieser Vorgaben erfolgt bundesweit uneinheitlich, da der Qualitätsbegriff nicht eindeutig definiert ist (vgl. Tietze, 2012, S. 155) und folglich unterschiedlichste Verfahren zur Qualitätsfeststellung, Qualitätsentwicklung, zum Qualitätsmanagement oder zur Qualitätszertifizierung eingesetzt werden (einen Einblick geben z.B. ArtSet Qualitätstestierung GmbH, 2010; Esch, Klaudy, Micheel & Stöbe-Blossey, 2006). Es existieren zudem keine bundeseinheitlichen Qualitätsmindeststandards und das obwohl diese bereits seit einigen Jahren von

14 Ein aktuelles Beispiel für kostenloses Mittagessen in Kitas lässt sich in Zwickau finden: <http://www.zwickau.de/de/aktuelles/pressemitteilungen/2012/05/161.php?lastpage=zur%20Ergebnisliste&PHPSESSID=pl797figmej9ui00nf7u5ue348io3so>

15 Die einzelnen Projekte werden an dieser Stelle nicht betrachtet. Nähere Informationen liefern unter anderem folgende Datenbanken: ProKiTa vom DJI (<http://www.dji.de/prokita>), Plattform Ernährung und Bewegung (<http://peb.he-hosting.de/>), BzGA (<http://www.kindergesundheit-info.de/>).

Vertretern aus dem frühpädagogischen Forschungsbereich gefordert werden (z.B. Kreyenfeld, Spieß & Wagner, 2001; Tietze et al., 1998; Wehrmann, 2010). In den Bildungsplänen der meisten Bundesländer ist das Vorhandensein eines Qualitätssicherungssystems gefordert und die Durchführung einer internen Qualitätsevaluation angeordnet (vgl. Viernickel & Schwarz, 2009, S. 44). Ein spezifisches Verfahren zur Qualitätsüberprüfung ist jedoch in fast keinem Bundesland vorgeschrieben (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2008). Erste Ergebnisse der im Jahr 2010 durchgeführten „Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“ (NUB-BEK) zeigen, dass deutsche Kindergärten nur eine mittelmäßige Qualität aufweisen und dass dieses Qualitätsniveau in den letzten 15 Jahren unverändert blieb (Tietze et al., 2012).

4. Bildung

Die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen umfasst gemäß § 22 Abs. 3 SGB VIII nicht nur deren Betreuung und Erziehung, sondern auch deren Bildung. Dieser gesetzlich festgelegte Bildungsauftrag bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung der Kinder. Zur Konkretisierung des Bildungsauftrags der frühpädagogischen Einrichtungen besitzt jedes Bundesland seit etwa 2006 einen eigenen Bildungsplan¹⁶ (vgl. Diller et al., 2007, S. 6), in dem Bildungsziele und Bildungsbereiche festgehalten sind (vgl. KMK, 2011, S. 96). Die 16 Bildungspläne unterscheiden sich teilweise stark in Umfang, Tiefe, Themenwahl und Altersspanne der Zielgruppe (vgl. z.B. Diskowski, 2007). Ein länderübergreifender Rahmenbildungsplan existiert nicht, obwohl dieser vor allem im Hinblick auf die Sicherung der pädagogischen Qualität als wichtig erscheint (z.B. Wehrmann, 2010). Verbindlich für alle Bundesländer ist allerdings der Einbezug folgender Bildungsbereiche: A) Sprache, Schrift, Kommunikation, B) Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/ religiöse Bildung, C) Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-) Technik, D) Musische Bildung/Umgang mit Medien, E) Körper, Bewegung, Gesundheit sowie F) Natur und kulturelle Umwelten (vgl. KMK, 2004). Zudem herrscht Einigkeit darüber, dass die Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen nicht dem schulischen Unterricht gleichen soll: Unterrichtsfächer, festgelegte Wochenstundenzahlen und Leistungsbeurteilungen existieren nicht (vgl. KMK, 2011, S. 96 f.). Es geht vielmehr um ganzheitliche und individuelle Förderung im Rahmen von Projektarbeit (vgl. ebd.). Die Umsetzung der Bildungspläne ist nicht in allen Bundesländern verpflichtend festgeschrieben (vgl. Viernickel & Schwarz, 2009, S. 31). Zudem wurde bisher in keinem Bundesland eine tiefgreifende Umsetzungskontrolle etabliert (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2008).

5. Vernetzung und Kooperation

Seit 2005 sind die Fachkräfte in deutschen Kindertageseinrichtungen zur Zusammenarbeit nicht nur mit Erziehungsberechtigten, sondern auch mit Tagespflegepersonen, anderen kind- und familienbezogenen Einrichtungen im Sozialraum sowie Schulen verpflichtet (§ 22a Abs. 2 SGB VIII). Die Umsetzung dieser Vorgabe wird überwiegend erfolgreich bewältigt, wenn auch nicht überall gleichermaßen intensiv (vgl. z.B. Peucker et al., 2010). Zu den bedeutendsten Kooperationspart-

¹⁶ Zur Vereinfachung wird hier der Terminus Bildungsplan verwendet, obwohl die einzelnen Bundesländer unterschiedliche Bezeichnung für diese Pläne haben.

nen zählen Schulen, medizinische Einrichtungen sowie Familien- und Erziehungsberatungsstellen (vgl. ebd.). Kooperationen mit Unternehmen, beispielsweise in Form von Beleg- oder Notfallbetreuungsplätzen, lassen sich hingegen nur sehr selten finden (vgl. z.B. DIHK, 2008). Ungenügende Kooperationen wie diese resultieren oft aus dem Fehlen notwendiger Ressourcen (vgl. z.B. DIHK, 2008; Peucker et al., 2010).

Ferner werden Kindertageseinrichtungen zunehmend mehr zu Zentren für Kinder und Familien, wie sich mit den Beispielen der Early Excellence Centers sowie der Familienzentren NRW verdeutlichen lässt (vgl. Stöbe-Blossey et al., 2008, S. 108 f.).

6. Finanzierung

Die Finanzierung frühpädagogischer Einrichtungen erfolgt in Deutschland bundesweit uneinheitlich, da für jedes Bundesland eigene Finanzierungsvereinbarungen existieren, die sich inhaltlich teilweise stark voneinander unterscheiden (vgl. OECD, 2004, S. 35). Der Bund übernimmt anders als in den meisten europäischen Ländern keine direkte Funktion bei der Grundfinanzierung. Er stellt allerdings des Öfteren Sondervermögen zur Verfügung, beispielsweise beteiligt er sich gegenwärtig am stufenweisen Ausbau der Betreuung von Kindern unter drei Jahren gemäß § 24a SGB VIII (vgl. Kinderbetreuungsfinanzierungsgesetz¹⁷) und unterstützt ab 2013 die laufenden Betriebskosten der Bundesländer und Kommunen mit einem jährlich Festbetrag (vgl. BMFSFJ, 2011, S. 9). Die laufenden Kosten verteilen sich bisher demnach zu 75-80% auf Bundesländer und Kommunen, zu etwa 14% auf Eltern sowie zu rund 5% auf freie Träger (vgl. OECD, 2004, S. 35; Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/ Universität Dortmund, 2008). Die öffentlichen Ausgaben im Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung beliefen sich im Haushaltsjahr 2010 auf 17.836 Mrd. Euro. Die Zunahme von 1,6 Mrd. Euro im Vergleich zum Vorjahr steht mit dem Ausbau der Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren in Verbindung (vgl. Schilling, 2012). Die Elternbeiträge richten sich nach dem Einkommen und der Kinderanzahl in der Familie (vgl. OECD, 2004, S. 35; Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Universität Dortmund, 2008) und können gemäß § 90 Abs. 3 SGB VIII bei unzumutbaren Belastungen entfallen. Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Höhe der finanziellen Beiträge von Eltern für die Betreuung ihrer Kinder in Tageseinrichtungen in Deutschland stark variiert (vgl. z.B. Institut der deutschen Wirtschaft Köln Consult GmbH, 2010; DJI, 2008). Unter Konstanthalten des Betreuungsumfangs fallen diese in den westlichen Bundesländern höher aus als in den östlichen (vgl. Lang, 2007). Zudem sind Kindertageseinrichtungen in privater und freier Trägerschaft teurer als die in öffentlicher Trägerschaft (vgl. DJI, 2008). Aktuell wird ein Sinken der Elternbeiträge festgestellt, was unter anderem auf die Beitragsfreiheit für mindestens das letzte Kindergartenjahr in sieben überwiegend westlichen Bundesländern¹⁸ zurückzuführen ist (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2011, Tabelle 37; Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 2010). Der kostenfreie Betreuungsumfang divergiert hierbei allerdings zwischen den Bundesländern (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2011, Tabelle 37).

17 Kinderbetreuungsfinanzierungsgesetz (KBFG) – Gesetz zur Errichtung eines Sondervermögens „Kinderbetreuungsbaus“.

18 Zu den sieben Bundesländern mit Beitragsfreiheit für mindestens das letzte Kindergartenjahr zählen: Berlin, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen.

7. Frühpädagogisches Personal und seine Berufssituation

In deutschen Kindertageseinrichtungen sind gegenwärtig mehr als 439.300 frühpädagogische Fachkräfte angestellt (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2012, Tabelle 27). Darunter finden sich lediglich etwa 3% männliche Beschäftigte (vgl. BMFSFJ, 2011) und das obwohl Männer insbesondere im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jungen und im Hinblick auf eine geschlechtergerechte Erziehung von Jungen und Mädchen bedeutend sind (vgl. Rohrman, 2009, S. 57 f.). Darüber hinaus sind mehr als die Hälfte der Fachkräfte über 40 Jahre alt (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2012, Tabelle 42A). Fast drei Viertel der Beschäftigten haben einen Fachschulabschluss und etwa 4% einen einschlägigen Hochschulabschluss (vgl. ebd., Tabelle 27), wobei die Nachfrage an Hochschulabsolventen steigt (vgl. BMFSFJ, 2012a, S. 32). Frühpädagogisches Personal ohne oder mit fachunspezifischem Abschluss macht knapp 6% aller Beschäftigten aus (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2012, Tabelle 27). Insgesamt lässt sich in den östlichen Bundesländern höherqualifiziertes Personal finden als in den westlichen (vgl. ebd.).

Die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen beurteilen ihre Arbeits- und Einkommenssituation überwiegend als mittelmäßig bis schlecht (z.B. Fuchs & Trischler, 2008; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft [GEW], 2007b). Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass über die Hälfte der Beschäftigten nicht in Vollzeit und nur befristet tätig ist (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2012, Tabelle 29; DJI, 2008, S. 8; GEW, 2007b). Zudem wird das monatliche Brutto-Einkommen überwiegend als schlecht bewertet (z.B. Fuchs & Trischler, 2008): Es liegt durchschnittlich bei etwa 2.100 EUR (vgl. GEW, 2007b). Damit ist das Einkommen frühpädagogischer Fachkräfte nicht unbedingt geringer als das von anderen Fachschulberufen. Da der Erzieherberuf aber vergleichsweise höhere Anforderungen an die Beschäftigten stellt, ist ihr Einkommen eher höher als geringer oder gleich einzugruppieren (vgl. GEW, 2007a). Im Vergleich zu anderen pädagogischen Fachkräften aus dem Bildungssystem erhalten frühpädagogische Fachkräfte die geringste Vergütung (vgl. Schöler, 2012, S. 103). Überwiegend unzufrieden sind die Beschäftigten zudem mit dem gesellschaftlichen Ansehen ihres Berufs sowie mit ihren Aufstiegsmöglichkeiten (z.B. Fuchs & Trischler, 2008; GEW, 2007b).

8. Aus- und Fortbildung des frühpädagogischen Personals

Die Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte findet in Deutschland im Gegensatz zu den meisten anderen europäischen Ländern hauptsächlich an Fachschulen bzw. Fachakademien statt (vgl. Janssen, 2010, S. 198). Unter Berücksichtigung einheitlicher Vorgaben (vgl. KMK, 2002) sind Zugangsvoraussetzungen, Gesamtausbildungszeit, Umfang der Theorie- und Praxisanteile, Aufbau und Inhalte der Ausbildung sowie Abschlussprüfungen bundeslandspezifisch geregelt, woraus sich jeweils unterschiedliche Berufsprofile ergeben (vgl. Janssen, 2010). Seit geraumer Zeit geraten diverse Kernaspekte der Fachschulausbildung immer wieder in die Kritik, wie beispielsweise ihre Zugangsvoraussetzungen, ihre Verschulungstendenz, die mangelnde Aktualität ihrer Inhalte, ihr oft zu geringer Praxisbezug oder auch ihre fehlende wissenschaftliche Anbindung (vgl. z.B. Ebert, 2006; Fthenkis, 2000; Wahle, 2009). Es resultieren diverse Reformbestrebungen, die auf inhaltliche und organisatorische Verbesserung der Fachschulausbildung abzielen (vgl. Wahle, 2009). Zusätzlich lassen sich seit einigen Jahren auch Bestrebungen zur Akademisierung der Ausbildung finden,

die sich unter anderem mit internationalen Forschungsergebnissen erklären lassen, welche zeigen, dass eine Höherqualifizierung der frühpädagogischen Fachkräfte zu qualitativ hochwertigeren Erziehungs- und Bildungsprozessen führt (einen Überblick geben Oberhuemer & Schreyer, 2010, S. 487 f.). Bisher wurden bereits mindestens 67 Bachelor- und 17 Masterstudiengänge zur Frühpädagogik eingeführt¹⁹. Die frühpädagogisch ausgerichtete Hochschulausbildung hat jedoch nicht nur teilweise andere Inhalte und Schwerpunkte als die fachschulische Breitbandausbildung, auch die einzelnen Studiengänge unterscheiden sich (vgl. Vogelfänger, 2010). Qualität und Erfolg der akademischen Ausbildung sind gegenwärtig nicht abschätzbar, da das Studienangebot noch nicht vollständig erprobt ist (vgl. Cloos, 2010, S. 60). Aktuell bestehen aber deutliche Schwierigkeiten beispielsweise bei der Vergleichbarkeit der einzelnen Studiengänge (vgl. Vogelfänger 2010), bei ihrer Durchlässigkeit (vgl. Rudolph, 2010) sowie beim Berufseinstieg der Absolventen (vgl. Cloos, 2010, S. 60). Dennoch wird ein Nutzen akademischer Ausbildungsangebote zumindest für Studierende mit einschlägiger Berufsausbildung angenommen (vgl. Helm, 2010).

Vor dem Hintergrund der gestiegenen Anforderungen an das frühpädagogische Personal wird die regelmäßige sich an die Grundqualifizierung anschließende Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte als zwingend erforderlich erachtet (vgl. z.B. Rudolph, 2012). Frühpädagogische Fachkräfte verfügen über eine enorme Fortbildungsbereitschaft (z.B. Beher & Gragert, 2004; GEW, 2007b; Peucker et al., 2010). Die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen wird allerdings häufig durch berufliche Belastungen, unzureichende Freistellungsmöglichkeiten, zu geringem Weiterbildungskontingent oder hoher Kostenbeteiligung beeinträchtigt (z.B. Beher & Walter, 2010; Peucker et al. 2010). Die Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung in Deutschland sind vielfältig, aber durch ihre uneinheitliche Regelung unübersichtlich und unkoordiniert (vgl. BMFSFJ, 2003, S. 132; KMK, 2011, S. 192). Seit 2009 verfolgt deshalb die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ das Schaffen von mehr Transparenz, die Sicherung der Angebotsqualität und die Förderung anschlussfähiger Bildungswege (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2011).

Zusammenfassung

Resümierend verdeutlichen die Beschreibungen der aktuellen Situation frühpädagogischer Einrichtungen einen enormen Entwicklungsfortschritt des deutschen Früherziehungssystems im Vergleich zur Betreuungssituation der vergangenen Jahrhunderte. Sie zeigen aber auch nach wie vor bestehende Handlungsnotwendigkeiten auf. Zu nennen sind die sozialen und wohnortbezogenen Ungerechtigkeiten im Früherziehungssystem bedingt durch die elterliche Beitragspflicht sowie die bundesweit teilweise stark uneinheitlichen Regelungen. Ebenso die anhaltend mäßige Qualität der Bildungs- und Sozialisationsprozesse ist hierunter zu fassen, welche unter anderem aus einer unzureichenden Personalausstattung vieler Einrichtungen und dem Fehlen wissenschaftlich fundierter Qualitätsstandards resultiert. Zudem sind trotz diverser Entwicklungsbestrebungen auch die Voraussetzungen für eine erleichterte Vereinbarkeit von Familie und Beruf noch nicht vollständig erfüllt. Dementsprechend sind Kindertageseinrichtungen bis zum jetzigen Zeitpunkt nicht fähig, die im Kapitel 3.2 identifizierten Herausforderungen optimal zu meistern. Wie sich

¹⁹ Siehe hierfür: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/studium/studiengaenge.html>

diese Situation zukünftig darstellt, ist aus heutiger Sicht unklar. Da sich allerdings in allen acht beschriebenen Entwicklungsbereichen noch diverse Veränderungen im Prozess befinden, ist davon auszugehen, dass sich Kindertageseinrichtungen auch in den nächsten Jahren noch weiterentwickeln werden.

3.4 Die Zukunft von Kindertageseinrichtungen als Forschungsgegenstand

Wie aus den vorangegangenen Abschnitten ersichtlich wird, befinden sich deutsche Kindertageseinrichtungen in einem Entwicklungsprozess. Zum jetzigen Zeitpunkt ist ungewiss, in welche Richtungen die Entwicklungen zukünftig gehen werden und ob die Einrichtungen die an sie gestellten Anforderungen bewältigen können. Deshalb ist es sinnvoll, gegenwärtig existierende Annahmen darüber zusammenzutragen, um im Sinne der Zukunftsforschung Orientierungs- und Handlungswissen (vgl. Kreibich, 2000, S. 10; Steinmüller, 1997, S. 28) für die bestmögliche Gestaltung zukünftiger Kindertageseinrichtungen zu erzeugen und damit gezielt Einfluss auf ihre Entwicklung zu nehmen.

Vor diesem Hintergrund wurde mit etwas zeitlichem Vorlauf zur Zukunftsstudie „KiTa 2030“ an der Hochschule Osnabrück ebenfalls eine Untersuchung zum Forschungsgegenstand durchgeführt: „Zukunftskonzept Kita 2020 – mit Praktikerinnen im Gespräch“ (Schneewind, 2011). Diese ähnelt inhaltlich und teilweise auch methodisch der im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Studie und soll deshalb an dieser Stelle Erwähnung finden.

Schneewind und Mitarbeiter zielten mit ihrer Untersuchung darauf ab, ein Zukunftskonzept der Kita 2020 aus Perspektive der Praxis abzubilden. Zudem wollten sie in Bezug auf die vielseitige Debatte zur Verbesserung der Kindertageseinrichtungen und zur Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte Antworten darauf finden, was genau mit Verbesserung gemeint ist und welche Ziele die gegenwärtigen Initiativen verfolgen (vgl. Schneewind, 2011, S. 5). Dafür wurden zwischen September 2010 und Mai 2011 Workshops, Diskussionsrunden sowie eine standardisierte schriftliche Befragung mit Praktikerinnen (Erzieherinnen, Kitaleitungen und Fachberaterinnen) und teilweise fachfremden Studierenden im Rahmen von insgesamt vier Teilstudien durchgeführt. Die jeweiligen Inhalte der Teilstudien können Tabelle 2 entnommen werden.

Tabelle 2: Inhalte der vier Teilstudien der Untersuchung von Schneewind (2011)

Studie	Inhalte
1	Vorstellungen und Visionen von der Kita 2020 Kernfrage: Welche Anforderungen stellt die Kita der Zukunft an die Professionalisierung des Personals?
2	Vertiefung aus Studie 1: Ganzheitliche Bildung oder Projektitis Kernfrage: Ist ganzheitliche Bildung die Antwort auf die Frage der um sich greifenden Projektitis?
3	Vertiefung aus Studie 1: Sprachförderung in der Krippe Kernfrage: Wie sieht die optimale Sprachförderung für Kinder in der Krippe aus?
4	Ableitung aus den Visionen der Studie 1: Thesen zur Kita 2020 Kernfragen: Wie Schätzen Erzieherinnen und Studierende die Zukunft der Kita ein? Was halten sie für realistisch, was halten sie für wünschenswert?

Von den vier durchgeführten Studien ist im Rahmen dieser Arbeit vor allem die vierte interessant, da diese methodologisch ähnlich mit der vorliegenden Studie ist. Es handelt sich hierbei um eine schriftliche standardisierte Befragung, bestehend aus 31 Thesen zur Kita 2020, welche aus den Visionen der ersten Studie abgeleitet wurden. Inhaltlich befassten sich die Thesen mit demografischen, politischen, finanziellen, strukturellen, technischen und pädagogischen Aspekten der künftigen Kindertageseinrichtungen. Eingeschätzt wurden die Aspekte von insgesamt 104 (teilweise fachfremden) Studierenden sowie Praktikerinnen hinsichtlich ihrer Wünschbarkeit und Realisierbarkeit. Als Ergebnis dieser Teilstudie wurden zwei entsprechende Szenarien erstellt, welche die Kita 2020 einerseits aus realistischer und andererseits aus wünschenswerter Perspektive darstellen (nachzulesen bei Schneewind, 2011, S. 128 f.). In Erweiterung mit den Ergebnissen der anderen drei Studien lassen sich als wesentliches Resultat der gesamten Untersuchung mit den Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtungen und der Qualifizierung des frühpädagogischen Personals zwei zentrale Schwerpunkte identifizieren, ohne deren Verbesserung Kindertageseinrichtungen nicht den zukünftigen Anforderungen gerecht werden können.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Zusammentragen gegenwärtig existierender Zukunftsannahmen von Kindertageseinrichtungen relevant für die optimale Bewältigung anstehender Herausforderungen im Bereich der institutionellen Kindertagesbetreuung sein kann. Mit der vorgestellten Studie von Schneewind (2011) lässt sich jedoch dazu bisher lediglich eine einzige aktuelle Untersuchung finden. Der Schwerpunkt dieser Studie lag dabei ausschließlich darauf, die Sichtweise von Personen aus der direkten Kita-Praxis abzubilden. Die Ansichten weiterer Akteure aus dem Bereich der institutionellen Kindertagesbetreuung (z.B. Personen aus Politik und Wissenschaft) blieben unberücksichtigt.

4. Zielsetzung der Studie

Wie aus dem theoretischen und wissenschaftlichen Hintergrund ersichtlich wird, handelt es sich bei der Zukunft von Kindertageseinrichtungen um einen wichtigen Forschungsgegenstand, der trotz seiner Relevanz bisher kaum untersucht wurde.

In der Planungsphase der Delphi-Befragung „KiTa 2030“ ließen sich keinerlei Befunde zum Forschungsgegenstand finden, weshalb ihr Ausgangspunkt ein unerforschtes Themenfeld bildete. „KiTa 2030“ verfolgte demnach die Absicht, erste Erkenntnisse über die Zukunft von Kindertageseinrichtungen zu gewinnen. Dabei war nicht die präzise und vollständige Vorhersage der zukünftigen Entwicklungen das Ziel. Es ging vielmehr darum, die gegenwärtigen Zukunftsvorstellungen unterschiedlichster Akteure des Handlungsfeldes mit themenspezifischer Expertise zusammenzufassen, um in einem weiteren Schritt Impulse für qualitative und quantitative Verbesserungen des gegenwärtigen Früherziehungssystems in Deutschland herauszuarbeiten und somit Orientierungen für die bestmögliche Gestaltung zukünftiger Kindertageseinrichtungen zu geben. Den Mittelpunkt der Studie bilden wahrscheinliche und wünschenswerte zukünftige Entwicklungen von Kindertageseinrichtungen bis zum Jahr 2030. Das Augenmerk liegt dabei auf zukünftigen Entwicklungen von Krippen und Kindergärten. Kindertagespflegeeinrichtungen und Kinderhorte werden in der Studie nicht berücksichtigt.

Mittlerweile wurden erste Befunde zum Forschungsgegenstand veröffentlicht (Schneewind, 2011), weshalb sich aktuell nicht mehr von einem unerforschten Themenfeld sprechen lässt.

Trotz relativ ähnlicher Zielstellung kann sich „KiTa 2030“ durch ihre multiperspektive Sichtweise dennoch von dieser Untersuchung abgrenzen. Während der Fokus bei Schneewind auf dem Erfassen der Praxissichtweise lag, bildet die vorliegende Studie die Zukunftsvorstellungen unterschiedlichster Akteure im Bereich der institutionellen Kindertagesbetreuung ab.

5. Methodisches Vorgehen

Die bisherigen Ausführungen haben den Forschungsgegenstand theoretisch und wissenschaftlich fundiert, die Forschungsrelevanz aufgezeigt sowie das daraus resultierende Projektziel der Delphi-Befragung „KiTa 2030“ vorgestellt.

Im Folgenden wird nun das methodische Vorgehen geschildert. Dafür wird zunächst kurz die – das Vorgehen bestimmende – Delphi-Methode vorgestellt (Abschnitt 5.1). Im Anschluss werden das Design der Befragung (Abschnitt 5.2), die Expertenstichprobe (Abschnitt 5.3) und die Datenerhebung (Abschnitt 5.4) näher beschrieben. Daraufhin werden die eingesetzten Fragebögen dargestellt (Abschnitt 5.5) und schließlich die Vorgehensweise bei der Auswertung der quantitativen Daten erläutert (Abschnitt 5.6).

5.1 Die Delphi-Methode

Wie Kapitel 2 zu entnehmen ist, handelt es sich bei der Delphi-Methode um eines der bekanntesten Verfahren der Zukunftsforschung. Da es das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung bestimmt, soll es nachfolgend überblicksartig beschrieben werden.

Für die Delphi-Methode findet sich keine einheitliche Begriffsbestimmung (vgl. Cuhls 2009, S. 209; Häder, 2009, S. 19). Nach Häder (2009) lassen sich die diversen Definitionsansätze allerdings in zwei grundsätzliche Richtungen unterscheiden. Demnach wird die Methode einerseits als „ein Instrument zur verbesserten Erfassung von Gruppenmeinungen beziehungsweise für eine gezieltere Steuerung der Gruppenkommunikation“ (S. 19) betrachtet und andererseits als Instrument zur inhaltlichen Bearbeitung spezifischer Sachverhalte (vgl. ebd., S. 19 ff.). Eine Definition, die versucht beide Aspekte miteinander in Einklang zu bringen, geben beispielsweise Häder und Häder (1995):

„Die Delphi-Methode ist ein vergleichsweise stark strukturierter Gruppenkommunikationsprozess, in dessen Verlauf Sachverhalte, über die naturgemäß unsicheres und unvollständiges Wissen existiert, von Experten beurteilt werden.“ (S. 12)

Das hier beschriebene kombinierte Ziel von Delphi-Befragungen entspricht am ehesten dem Selbstverständnis der Methode, welches als Grundlage für die vorliegende Studie dient. Obwohl vielfältige Definitionsansätze existieren (vgl. Häder, 2009, S. 19), findet sich dennoch Einigkeit über das grobe Verständnis der Technik. Übereinstimmung besteht laut Häder und Häder (1995) unter anderem darin, dass die

„[...]Delphi-Methode eine Expertenbefragung in zwei oder mehr Runden ist, bei der in der zweiten oder späteren Runde der Befragung die Ergebnisse der vorangegangenen Runde vorgestellt werden. Somit urteilen die Experten ab der zweiten Befragungswelle jeweils unter dem Einfluß der Meinungen ihrer Fachkollegen.“ (S. 12)

Als charakteristisch für die Methode gilt den Autoren zufolge zudem, dass die Urteilsprozesse stets unter Unsicherheit geschehen, weil die Inhalte selbst unsicher oder auch unvollständig sind. Bei den Beurteilungen handelt es sich dementsprechend nicht um überprüfbare Fakten, sondern um Schätzungen (vgl. ebd.).

Darüber hinaus lässt sich ein allgemeines Ablaufmodell der klassischen Delphi-Methode finden (siehe Abbildung 2), welches den Ausgangspunkt für unterschiedlichste Varianten der Technik liefert (vgl. Häder & Häder, 1998, S. 10 f.; Häder, 2009, S. 24 f.; Schulz & Renn, 2009, S. 12 f.).

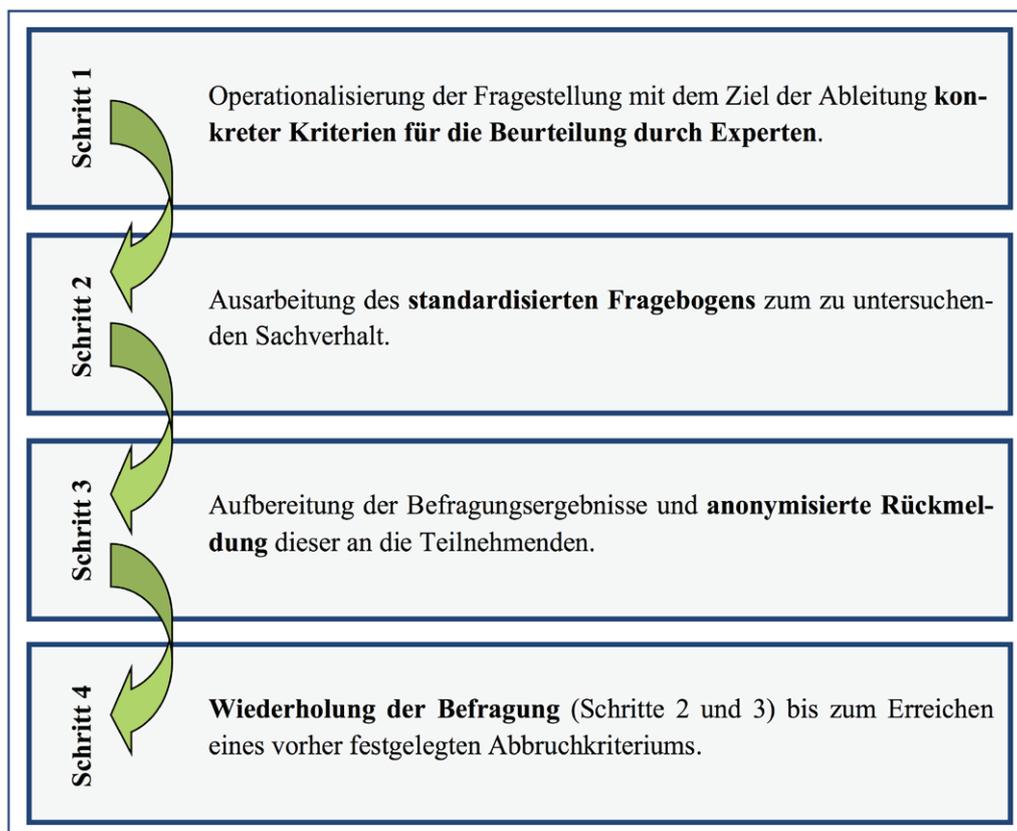


Abbildung 2: Klassischer Ablauf einer Delphi-Studie (vgl. Häder, 2009, S. 24)

Die wesentlichsten Design-Merkmale von Delphi-Befragungen sind demnach:

- Die Befragung der Experten erfolgt mithilfe eines formalisierten Fragebogens.
- Zur Erreichung einer Konsensfindung wird eine statistische Gruppenantwort ermittelt und an die Experten rückgemeldet. Dabei bleibt die Anonymität²⁰ der Experten und ihrer jeweiligen Urteile gewahrt.
- Die Befragung wird (mehrfach) wiederholt.

Mittlerweile gilt die Delphi-Methode als ein etabliertes Prognoseverfahren, dem grundsätzliche Zweifel nicht mehr anhaften (vgl. Häder 2009, S. 22). Delphi-Befragungen kommen bei den unterschiedlichsten Fragestellungen aus fast allen gesellschaftlichen und technischen Bereichen zum Einsatz (vgl. ebd., S. 74). Am häufigsten werden sie zum Abschätzen langfristiger Entwicklungen mit einem Zeithorizont von bis zu 30 Jahren sowie zur Abfrage von Ansichten vieler Personen verwendet (vgl. Cuhls, 2009, S. 214). Zudem wird das Verfahren stetig weiterentwickelt und modifiziert (vgl. Schulz & Renn, 2009, S. 13). Ein Beispiel hierfür ist die Einführung elektronischer Be-

20 Anonyme Rückmeldungen haben den Vorteil, dass Meinungen frei von Gruppendruck oder einzelnen Meinungsmachern geäußert werden können, was im Allgemeinen zu ehrlicheren Antworten (vgl. Goodman 1987, S. 730) und einer verbesserten Urteilsfindung (vgl. Häder und Häder 1998, S. 21) führt.

fragungen und die damit verbundene Zeit- und Kostenersparnis (vgl. Cuhls, 2009, S. 218). Darüber hinaus etabliert sich seit Neustem die Variante des Realtime-Delphis, bei dem das Feedback relativ zeitnah nach Beantwortung der Frage erfolgt und dadurch das Konzept der Befragungsrunden abgelöst wird (vgl. ebd., S. 219).

5.2 Forschungsdesign

Wie in Kapitel 4 geschildert, zielt die vorliegende Studie darauf ab, zukünftige Entwicklungen von Kindertageseinrichtungen mithilfe von Expertenbefragungen zu identifizieren. Das Vorgehen war folglich vielmehr explorativ als hypothesenprüfend. Darüber hinaus lässt sich das Design der Studie keinem der in der Wissenschaft üblichen Forschungsdesigns zuordnen. Stattdessen richtet sich dieses nach den Grundlagen der Delphi-Methode, wie sie zuvor beschrieben wurden. Wie bereits herausgestellt, gilt dabei die (mehrfache) Wiederholung der Befragung als besonderes Design-Element. Die Anzahl der Wiederholungen hängt maßgeblich vom Ziel der Untersuchung ab (für detailliertere Informationen siehe Häder, 2009, S. 119 ff.). Bisher lassen sich keine grundsätzlichen Standards dafür finden, wie viele Befragungsrunden notwendig oder sinnvoll sind (vgl. ebd., S. 121). Da allerdings wissenschaftliche Hinweise dafür existieren, dass die größten Änderungen der Expertenurteile von der ersten zur zweiten Runde stattfinden und die Antworten danach relativ konstant ausfallen (z.B. Häder & Häder, 1994; Häder, Häder & Ziegler, 1995; Kaynak, Bloom & Leibold, 1994), wurde in bisherigen Untersuchungen oftmals eine Anzahl von zwei Befragungsrunden präferiert (vgl. Cuhls, 2009, S. 213). In Anlehnung an diese Präferenzen wurde auch für die vorliegende Studie eine Anzahl von zwei Hauptbefragungsrunden ausgewählt. Zusätzlich wurde der Hauptbefragung eine qualitative Vorbefragung mit einigen wenigen Teilnehmern vorangestellt. Dieses Vorgehen wird insbesondere bei Delphi-Studien mit dem Ziel der Vorhersage bestimmter Sachverhalte empfohlen, um das Problemfeld zu strukturieren und Items für die quantitative Befragung zu formulieren (vgl. Häder, 2009, S. 116).

Wie in Abbildung 3 dargestellt, besteht das Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung dementsprechend aus drei Erhebungsphasen. Unberücksichtigt bleiben bei dieser Darstellung die drei Pretestungen der Erhebungsinstrumente, welche vor den jeweiligen Erhebungen durchgeführt wurden. Genauere Beschreibungen hierzu sind in Abschnitt 5.4 zu finden.



Abbildung 3: Forschungsdesign der Studie „KiTa 2030“

5.3 Expertenstichprobe

Gemäß dem Ziel von „KiTa 2030“, die gegenwärtigen Zukunftsvorstellungen unterschiedlichster Akteure des Handlungsfeldes mit themenspezifischer Expertise zusammenzufassen, bilden ihre Stichprobe Experten aus mehreren Bereichen. Die Bestimmung und Eingrenzung dieser Bereiche und der dazugehörigen Experten erfolgte mithilfe von Internetrecherchen und fachlichen Diskussionen im Projektteam²¹. Voraussetzung für die Aufnahme in die Expertenstichprobe war dabei stets ein konkreter Bezug zur institutionellen Kindertagesbetreuung im gegenwärtigen Arbeitsalltag. Als Resultat ergaben sich in Orientierung an mögliche Tätigkeitsfelder der Experten fünf verschiedene Expertengruppen: (1) Wissenschaft, Forschung und Lehre, (2) Politik und Verwaltung, (3) Träger, Vereine und Verbände, (4) Aus- und Fortbildung sowie (5) Praxis. Welche Tätigkeitsfelder den jeweiligen Expertengruppen zugeordnet wurden, wird in Tabelle 3 ersichtlich.

Tabelle 3: Expertengruppen mit zugeordneten Tätigkeitsfeldern

Expertengruppe	Tätigkeitsfelder
(1) Wissenschaft, Forschung und Lehre	universitäre Forschung und Lehre Lehre und Forschung an Hochschulen außeruniversitäre Forschung
(2) Politik und Verwaltung	Ministerien Parteien Jugendämter
(3) Träger, Vereine, Verbände	freie, öffentliche und private Träger
(4) Aus- und Fortbildung	Ausbildung an Fach- und Hochschulen Schulleitung an Fachschulen Weiterbildung, Multiplikatoren
(5) Praxis	Kitaleitung Erzieher Fachberatung Kindertagesbetreuung

In die Expertenstichprobe wurden keine Eltern einbezogen, was vor allem in der schweren Erreichbarkeit dieser Gruppe und in diesem Zusammenhang in der zeitlichen sowie finanziellen Begrenztheit der vorliegenden Delphi-Studie begründet liegt.

Zudem sollten sich in der Expertenstichprobe Vertreter aus allen Bundesländern befinden. Damit wurde die Stichprobe nicht zufällig, sondern gezielt bestimmt²².

Die Empfehlungen zum optimalen Stichprobenumfang bei Delphi-Befragungen sind uneindeutig: Sie reichen von zehn bis über 1000 Teilnehmende (vgl. Häder, 2009, S. 95 f.). Da Zukunftspro-

21 Zur Absicherung der korrekten Zuordnung der Teilnehmenden zur jeweiligen Expertengruppe wurde die aktuelle Tätigkeit der Befragten erfasst (nähere Informationen zum Fragebogen gibt Kapitel 5.5.2).

22 Die Recherche geeigneter Experten erfolgte u.a. über die jeweiligen Internetpräsenzen der Arbeitsbereiche an Universitäten und Hochschulen, der Forschungseinrichtungen, der Referate und der Praxiseinrichtungen.

gnosen unsicher und ungenau sind und die Befragten nicht zufällig ausgewählt werden können, wird allerdings generell eine möglichst große Stichprobe vorgeschlagen, um einerseits individuelle Schätzfehler auszumitteln und damit die Treffsicherheit der Prognosen zu erhöhen und andererseits das Ergebnis aussagekräftiger zu gestalten (vgl. Cuhls, Breiner & Grupp, 1995, S. 13; Häder, 2009, S. 107). In der vorliegenden Studie wurde mit 200 Experten nach der zweiten Befragungsrunde eine relativ große Stichprobe angestrebt. Die tatsächliche Stichprobengröße nach Runde zwei beläuft sich auf 218 Teilnehmende. Darunter gehören die meisten Befragten den drei Expertengruppen Wissenschaft, Forschung und Lehre (27,1%), Träger, Vereine und Verbände (24,3%) sowie Praxis (23,4%) an. Diese drei Gruppen waren bereits bei den 392 Teilnehmenden der ersten Befragungsrunde am häufigsten vertreten. Eine Gleichverteilung der Experten auf die jeweiligen Gruppen war insbesondere für die zwei Haupterhebungen zwar angestrebt, konnte allerdings bereits bei deren Auswahl nicht realisiert werden. Bei der qualitativen Vorbefragung war es sogar so, dass die 15 Teilnehmenden nicht alle Expertengruppen abdeckten. Eine detaillierte Aufschlüsselung zur Verteilung der Teilnehmenden auf die Expertengruppen aller drei Erhebungen gibt Tabelle 4.

Tabelle 4: Verteilung der Teilnehmenden auf die Expertengruppen für alle drei Erhebungen: Vorbefragung, erste Befragungsrunde (Runde 1) und zweite Befragungsrunde (Runde 2)

Expertengruppe	Vorbefragung		Runde 1		Runde 2	
	N	%	N	%	N	%
(A) Wissenschaft, Forschung und Lehre	7	46.7	96	24.5	59	27.1
(B) Politik und Verwaltung	2	13.3	58	14.8	29	13.3
(C) Träger, Vereine, Verbände	1	6.7	97	24.7	53	24.3
(D) Aus- und Fortbildung	0	0.0	47	12.0	26	11.9
(E) Praxis	5	33.3	94	24.0	51	23.4
Gesamt	15	100.0	392	100.0	218	100.0

Entsprechend dem Design der Studie lassen sich insgesamt drei Stichproben ausmachen, deren Charakteristika nachfolgend näher beschrieben werden²³. Das Augenmerk der Beschreibungen liegt auf der Stichprobe der zweiten Befragungsrunde, da diese als Grundlage für die Ergebnisdarstellung (Kapitel 6) dient. Auf die Stichprobe der qualitativen Vorbefragung und der ersten Befragungsrunde wird zur Vollständigkeit beiläufig eingegangen.

Die Teilnehmenden der zweiten Befragungsrunde waren, gleichermaßen wie bei der ersten Runde, durchschnittlich 47.5 Jahre alt, wobei das Alter zwischen 23 und 69 Jahren streute. In der qualitativen Vorbefragung waren die Teilnehmenden durchschnittlich jünger (M=39.1). Zudem wurden die Experten gebeten, das Bundesland ihrer hauptsächlichen beruflichen Tätigkeit

23 Hierbei gilt zu beachten, dass nicht von allen Teilnehmenden Angaben zu ihrer Person vorlagen.

anzugeben. Die Teilnehmenden mit diesbezüglichen Angaben verteilten sich zur zweiten Runde auf alle deutschen Bundesländer, darunter am häufigsten auf Bayern (17,5%), Berlin (15,2%) und Nordrhein-Westfalen (9,0%). Besonders unterrepräsentiert waren hingegen die Bundesländer Sachsen-Anhalt (0,9%), Saarland (1,4%) und Sachsen (1,9%). Ein ähnliches Bild ergibt sich auch für die erste Befragungsrunde. In der Vorbefragung übten die Befragten ihre hauptsächliche berufliche Tätigkeit nur in sechs Bundesländern aus, darunter knapp zur Hälfte in Berlin. Eine detaillierte Aufschlüsselung zur Verteilung der Teilnehmenden auf die einzelnen Bundesländer für alle drei Erhebungen ist Anhang A.1 zu entnehmen. Einen Überblick über weitere Charakteristika aller drei Expertenstichproben gibt Tabelle 5.

Tabelle 5: Geschlecht, Ausbildungsgrad und Ausbildungsbereich der Experten aller drei Expertenstichproben²⁴

Charakteristikum	Vorbefragung		Runde I		Runde 2	
	N	%	N	%	N	%
Geschlecht						
Männlich	3	20.0	95	24.3	59	27.1
Weiblich	12	80.0	296	75.7	159	72.9
Insgesamt	15	100.0	391	100.0	218	100.0
Ausbildungsgrad						
Berufsausbildung	0	0.0	39	10.7	17	8.0
Studium	13	86.7	278	76.0	167	78.4
Sonstiges	2	13.3	49	13.4	29	13.6
Insgesamt	15	100.0	366	100.0	213	100.0
Ausbildungsbereich						
Ausbildung zur ErzieherIn	0	0.0				
Früh- und Elementar- pädagogik	4	26.7				
ErzieherIn (Fachschulausbildung)			49	13.4	27	12.7
ErzieherIn (Hochschulausbildung)			9	2.5	5	2.4
Pädagogik/Erziehungswissen- schaft	3	20.0	147	40.3	89	42.0
Psychologie	4	26.7	32	8.8	20	9.4
Wirtschaftswissenschaft	0	0.0				
BWL/VWL			8	2.2	4	1.9
Politikwissenschaft	0	0.0	9	2.5	7	3.3
Soziologie	0	0.0	18	4.9	8	3.8
Sonstiges	4	26.7	93	25.5	52	24.5
Insgesamt	15	100.0	365	100.0	212	100.0

24 Zur besseren Verständlichkeit wurden folgende Kategorien von der Vorbefragung zur Hauptbefragung ausgetauscht: Ausbildung zur ErzieherIn ->ErzieherIn (Fachschulausbildung), Früh- und Elementarpädagogik ->ErzieherIn (Hochschulausbildung) und Wirtschaftswissenschaft -> BWL/VWL (Betriebswirtschaftslehre/Volkswirtschaftslehre).

Wie Tabelle 5 zeigt, waren die Teilnehmenden der zweiten Befragungsrunde zu rund 73% weiblich. In den zwei vorangegangenen Runden lag die Anzahl weiblicher Teilnehmer leicht höher und spiegelt damit ein ähnliches Verhältnis wider. Als Ausbildungsgrad gab der überwiegende Teil der Befragten aus Runde 2 an, einen Hochschulabschluss zu besitzen (78,4%). Ähnlich verhielt sich dies auch in den vorangegangenen Erhebungen. Als häufigste Ausbildungsbereiche lassen sich zur zweiten Runde Pädagogik/Erziehungswissenschaft (42,0%), Erzieher als Fachschulausbildung (12,7%) und Sonstiges (24,5%) ausmachen. In letzterer Kategorie wurden überwiegend Sozialpädagogik und Sozialarbeit genannt. In der ersten Befragungsrunde waren diese Ausbildungsbereiche ebenfalls am häufigsten vertreten. An der Vorbefragung nahmen hingegen überwiegend Personen teil, die eine Ausbildung im Bereich Früh- und Elementarpädagogik oder Psychologie absolviert haben.

Neben diesen persönlichen Angaben wurden zur ersten Hauptbefragung auch Angaben über die Fachkenntnis der Teilnehmenden in den acht Fragebogenbereichen eingeholt (Näheres zum Fragebogen siehe Abschnitt 5.5.2). Die Ergebnisse für die Teilnehmenden der zweiten Befragungsrunde sind Abbildung 4 zu entnehmen.

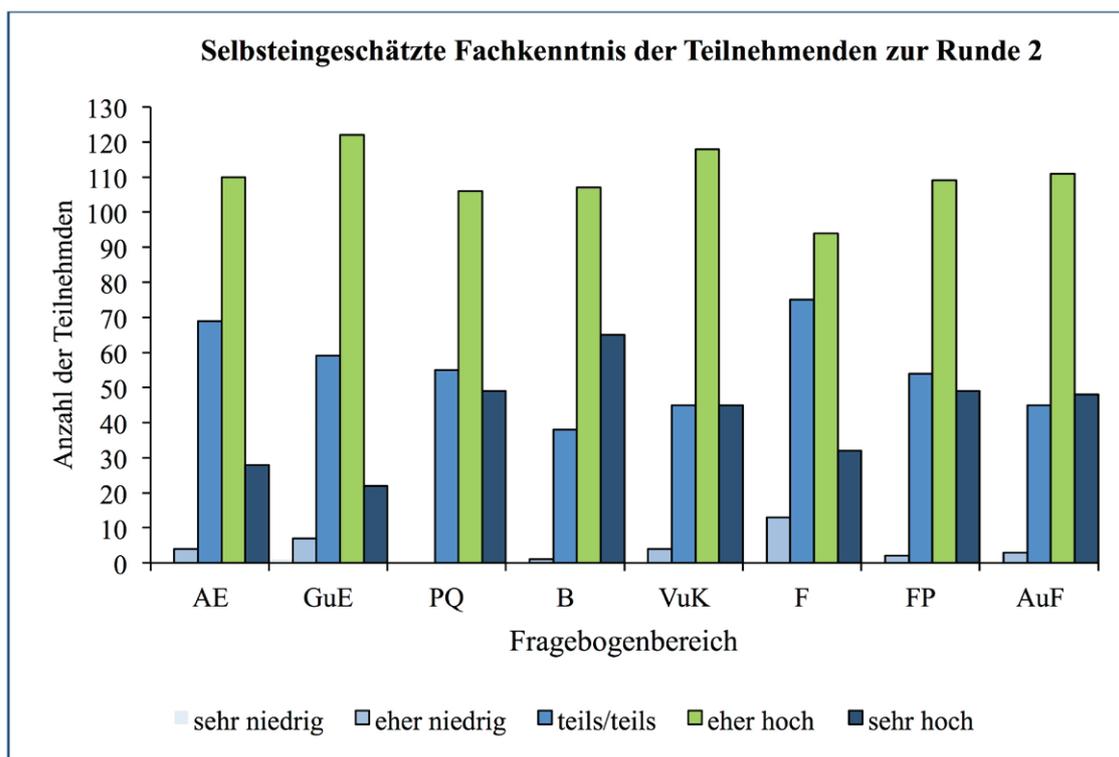


Abbildung 4: Fachkenntnis der zweiten Befragungsrunde für alle Fragebogenschwerpunkte: Allgemeine Entwicklungen (AE), Gesundheit und Ernährung (GuE), Pädagogische Qualität (PQ), Bildung (B), Vernetzung und Kooperation (VuK), Finanzierung (F), Frühpädagogisches Personal (FP) sowie Aus- und Fortbildung (AuF)

Hierbei wurde auf eine Selbsteinschätzung zurückgegriffen, da sich dieses Vorgehen in bisherigen Untersuchungen bewährt hat (z.B. Blind et al., 2001; Cuhls, Blind & Grupp, 1998; Grupp, 1995). Wie Abbildung 4 zeigt, liegt die selbsteingeschätzte Fachkenntnis für die Teilnehmenden der zwei-

ten Befragungsrunde bezüglich aller Befragungsschwerpunkte mehrheitlich bei eher hoch. Sowohl für diese zweite Runde als auch für die erste Befragungsrunde ist die Expertise für alle Fragebogenbereiche auch im Durchschnitt als eher hoch anzusehen (siehe Anhang A.2). Es gab zu beiden Runden allerdings auch wenige Teilnehmende, die ihre Fachkenntnis als sehr niedrig einschätzten. Da sich das Antwortverhalten dieser Personen allerdings nicht von dem der Teilnehmenden mit höher eingeschätzter Expertise unterschied²⁵, wurden sie in der Stichprobe belassen. Eine detaillierte Aufschlüsselung der Expertise-Einschätzungen für die beiden Hauptbefragungsrunden ist Anhang A.3 zu entnehmen (Näheres zum Fragebogen siehe Abschnitt 5.5.1). Hierbei gaben über 90% der Befragten an, sich häufig bis sehr häufig mit der Zukunft von Kindertageseinrichtungen zu beschäftigen. Außerdem schätzten die Teilnehmenden ihre eigene Fachkenntnis im Bereich der institutionellen Kindertagesbetreuung durchschnittlich als eher hoch ein ($M=4.07, SD=0.88$).

5.4 Datenerhebung

Die Delphi-Studie „KiTa 2030“ wurde zwischen Oktober 2010 und Juni 2012 als studentisches Projekt unter Mitarbeit einer Kommilitonin durchgeführt. Der zeitliche Ablauf lässt sich in vier Phasen unterteilen: Phase 1 Vorbereitung, Phase 2 Fragebogenentwicklung, Phase 3 Datenerhebung und Phase 4 Projektabschluss (siehe Abbildung 5).

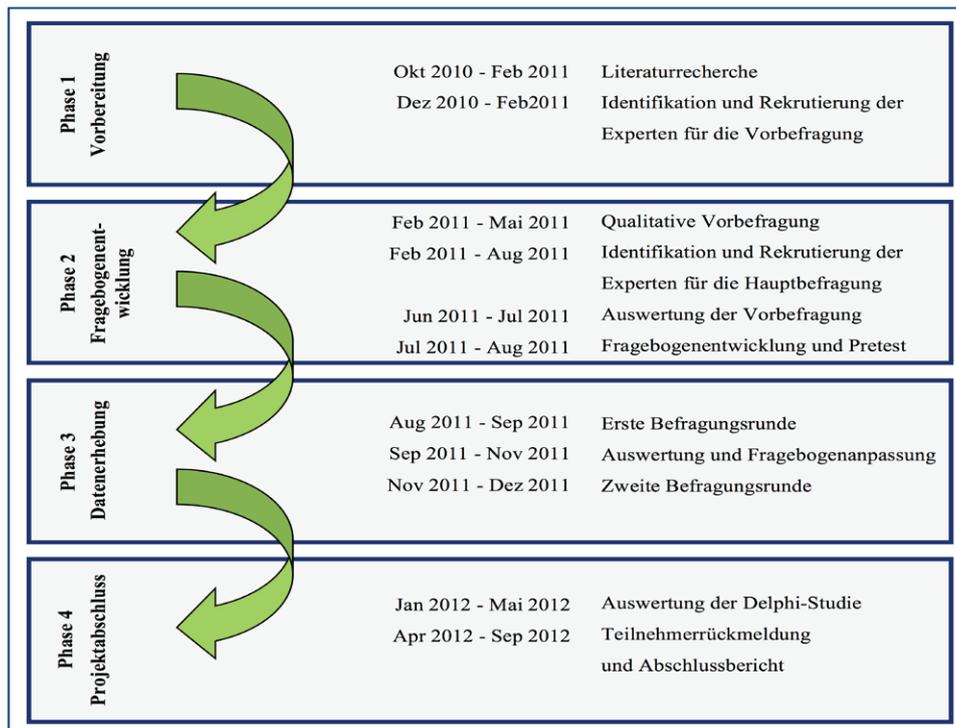


Abbildung 5: Zeitlicher Ablauf der Delphi-Studie „KiTa 2030“

25 Augenscheinliche Prüfung: Eine Gegenüberstellung der Mittelwerte und Streuungen ohne die Teilnehmenden mit sehr geringer Fachkenntnis und denen mit diesen Personen zeigte keine auffälligen Abweichungen.

Die für diesen Abschnitt relevante Datenerhebung erfolgte in der zweiten und dritten Projektphase, also zwischen Februar und Dezember 2011. Wie im Forschungsdesign (Abschnitt 5.2) bereits geschildert, wurden insgesamt drei Erhebungen durchgeführt, darunter eine qualitative Vorbefragung (Projektphase 2) und zwei Hauptbefragungsrunden (Projektphase 3). Bei allen drei Erhebungen handelte es sich um elektronische schriftliche Befragungen, die mit der webbasierten Befragungssoftware EFS Survey der Firma Globalpark realisiert wurden. Die Wahl fiel auf ein webbasiertes, computerunterstütztes Befragungsverfahren, weil mit diesem für das Untersuchungsteam geringere finanzielle und zeitliche Ressourcen aufzubringen waren als bei einer postalischen Befragung.

Die Realisierung der einzelnen Erhebungen gestaltete sich folgendermaßen:

Zwischen Ende Februar und Mitte Mai 2011 wurde die qualitative Vorbefragung zur Fragebogenkonstruktion durchgeführt, welche sich etwa 10 Wochen in der Feldphase befand. Hierbei wurden 55 ausgewählte Experten gebeten, einen eigens konstruierten qualitativen Fragebogen (siehe Abschnitt 5.5.1) zu bearbeiten, der überwiegend offene Antworten vorsah. Die Einladung zur Befragung erfolgte zumeist nach telefonischer Absprache über E-Mails, in denen das Vorhaben näher beschrieben war und die jeweils einen persönlichen Link zur personalisierten Befragung²⁶ enthielten. Insgesamt haben 15 der eingeladenen Experten vollständig an der qualitativen Vorbefragung teilgenommen, was einer Rücklaufquote von rund 27% entspricht. Die Auswertung der erhobenen ausschließlich offenen Antworten erfolgte zwischen Juni und Juli 2011 und führte zum standardisierten Hauptfragebogen. Dieser wurde im Juli 2011 einem Pretest mit fünf Personen unterzogen, welche nur teilweise aus einem für den Forschungsgegenstand relevanten Bereich stammten. Ziel der Pretestung war es, den Fragebogen auf Verständlichkeit und Logik hin zu überprüfen sowie die Thesen gegebenenfalls entsprechend anzupassen.

Zwischen Mitte August und Ende Dezember 2011 wurden die zwei Hauptbefragungsrunden durchgeführt, bei denen der eigens konstruierte quantitative Fragebogen (siehe Abschnitt 5.5.2) zum Einsatz kam. Ab dem 8. August 2011 wurden – wieder per E-Mail – insgesamt 1189 Experten gebeten, sich an der ersten Befragungsrunde zu beteiligen. Die Höhe dieser Ausgangsstichprobe richtete sich nach dem Ziel einer Endstichprobe (nach Runde 2) von rund 200 Experten unter Annahme einer Rücklaufquote von rund 30% zu Runde 1 und rund 50% zu Runde 2. Diese erste Runde befand sich bis zum 9. September 2011 und somit vier Wochen in der Feldphase. Hierbei kamen insgesamt drei mit EFS Survey erstellte Befragungen zum Einsatz:

1. eine personalisierte Befragung für 893 Experten aus allen fünf Bereichen
2. eine personalisierte Befragung speziell für 296 Kitaleitungen, die einen zusätzlichen Link

26 Bei einer personalisierten Befragung wird für jeden Teilnehmenden, dessen Kontaktdaten in der Befragungssoftware eingepflegt wurden, ein persönlicher Link zur Befragung erzeugt. Dieser Link ist personengebunden und nicht zur Weitergabe geeignet. Durch die Personalisierung ist nicht nur eine persönliche Anrede der Teilnehmenden möglich, sondern auch die Kontrolle des Rücklaufs und das gezielte Versenden von Erinnerungsmails.

zu einer unpersonalisierten Befragung²⁷ enthielt, mit der Bitte um Weitergabe an interessierte Mitarbeiter und

3. eine unpersonalisierte Befragung für frühpädagogische Fachkräfte, bei der um die Angabe einer E-Mail-Adresse für die zweite Befragungsrunde gebeten wurde.

Diese Dreiteilung der ersten Befragungsrunde kam durch die Schwierigkeit bei der Online-Recherche notwendiger E-Mail-Adressen der frühpädagogischen Fachkräfte zustande. Das frühpädagogische Personal wurde deshalb über die Kitaleitungen angesprochen.

Insgesamt haben sich 392 Personen an der ersten Befragungsrunde beteiligt, wobei 327 Personen an der personalisierten Befragung (A), 56 Personen an der personalisierten Befragung für Kitaleitungen (B) und 9 Personen an der unpersonalisierten Befragung (C) teilnahmen. Das entspricht für die 1189 eingeladenen Experten einer Rücklaufquote von 32,2%. Dabei fiel die Rücklaufquote bei der personalisierten Befragung höher aus (36,6%) als die bei der personalisierten Befragung für die Kitaleitungen (18,9%). Verglichen mit den bisherigen Erfahrungen zum Rücklauf von elektronischen Delphi-Befragungen ist die Gesamtrücklaufquote für diese erste Runde als gut einzuschätzen (vgl. Cuhls, 2009, S. 213). Nach Beendigung der ersten Befragungsrunde wurden die drei aus EFS Survey erzeugten SPSS-Datensätze bereinigt und zu einem Gesamtdatensatz zusammengeführt, sodass im Anschluss die Mediane und Quartile für die Ergebnisrückmeldung in der zweiten Befragungsrunde ermittelt werden konnten. Die Auswertung der ersten Runde, die grafische Aufbereitung der Ergebnisse und die Überarbeitung des Fragebogens für die zweite Runde inklusive Pretest fanden zwischen September und November 2011 statt.

Am 13. November 2011 wurden insgesamt 389²⁸ Teilnehmende der ersten Runde per E-Mail eingeladen, sich an der zweiten Befragungsrunde zu beteiligen. Diese befand sich bis 31. Dezember 2011 und damit etwa sechs Wochen in der Feldphase. Dabei konnte diesmal auf die Erstellung mehrerer Befragungen mit EFS Survey verzichtet werden, da ausschließlich Teilnehmende aus der vorherigen Runde angeschrieben wurden. Von den eingeladenen Experten haben sich 218 beteiligt, was einem Rücklauf von 56,0% entspricht. Verglichen mit den bisherigen Erfahrungen zum Rücklauf von elektronischen Delphi-Befragungen ist diese Quote als mittelmäßig bis hoch einzuschätzen (vgl. Cuhls, 2009, S. 213).

Die Teilnahme an den Befragungen war freiwillig und ethisch unbedenklich. Die erhobenen Daten wurden streng vertraulich behandelt und anonymisiert. Aus der Ergebnisdarstellung lassen sich keine Rückschlüsse auf einzelne Teilnehmende ziehen. Als Dankeschön für ihre Teilnahme erhielten die Experten mit gültigen E-Mail-Adressen im Mai 2012 eine kurze Rückmeldung über die endgültigen Ergebnisse der Befragung. Diese hatte eine Kurzbeschreibung des Projekts und der Expertenstichprobe zum Inhalt sowie die Mittelwerte und Standardabweichungen aller Items in Form von Grafiken.

27 Eine unpersonalisierte Befragung ist nicht personengebunden. Der Zugang zur Befragung erfolgt über einen unpersönlichen Link und ist für eine beliebige Anzahl von Personen möglich. Deshalb ist der Link zur Weitergabe geeignet.

28 Drei Teilnehmende der unpersonalisierten Befragung der ersten Runde haben keine E-Mail-Adresse angegeben, weshalb diese nicht in die Folgebefragung einbezogen werden konnten.

5.5 Die Erhebungsinstrumente

Wie im vorherigen Abschnitt geschildert, kamen bei der Delphi-Studie „KiTa 2030“ mit einem qualitativen und einem quantitativen Fragebogen zwei Erhebungsinstrumente zum Einsatz, die nachfolgend einzeln beschrieben werden. Das Augenmerk der Darstellungen liegt hierbei auf dem Fragebogen der Hauptbefragungen.

5.5.1 Der qualitative Fragebogen der Vorbefragung

Das Erhebungsinstrument der Vorbefragung war inhaltlich und methodisch auf das Ziel ausgerichtet, das weitreichende Themenfeld der Zukunftsstudie zu strukturieren, um daraus den quantitativen Fragebogen der Hauptbefragung zu entwickeln. Folglich handelt es sich hier bei um einen standardisierten²⁹ eigens konstruierten Fragebogen mit überwiegend offen formulierten Fragen. Diese offenen Fragen erwarten Antworten in den eigenen Worten der Befragten, weshalb keine Antwortalternativen vorgegeben sind. Zur Abfrage der Fachkenntnis und persönlicher Angaben sind allerdings auch geschlossene Fragen enthalten, die eine Auswahl aus vorgegebenen Antwortmöglichkeiten fordern. Insgesamt umfasst der qualitative Fragebogen 18 Fragen und gliedert sich neben Begrüßung und Dank inhaltlich in drei Teile:

Teil I: Expertise

Die ersten drei Fragen erfassen die Fachkenntnis der Teilnehmenden. Die erste Frage zielt auf die Abschätzung der allgemeinen Expertise zum Themenfeld Kindertageseinrichtungen auf einer fünfstufigen Ratingskala³⁰ mit Rangordnung. Es schließt sich eine offene Frage zur bereichsspezifischen Fachkenntnis an, die eine Nennung von Bereichen erwartet, in denen sich die Teilnehmenden als besonders kompetent empfinden. Die dritte Frage ermittelt ebenfalls auf einer fünfstufigen Ratingskala³¹ mit Rangordnung die Häufigkeit, mit der sich die Teilnehmenden bisher mit der Zukunft von Kindertageseinrichtungen beschäftigt haben.

Teil 2: Herausforderungen und Entwicklungen von Kindertageseinrichtungen

Die nächsten acht offenen Fragen erfassen die Vermutungen der Teilnehmenden über Herausforderungen und zukünftige Entwicklungen von Kindertageseinrichtungen in Deutschland bis zum Jahr 2030. Der inhaltliche Fokus liegt dabei auf allgemeinen Herausforderungen, Wünschen und Befürchtungen bezüglich der Entwicklungen von Kindertageseinrichtungen sowie auf konkreten Vorstellungen über zukünftige Entwicklungen in den drei derzeit besonders relevanten Bereichen: Aus- und Weiterbildung des frühpädagogischen Personals, Finanzierung von Kindertageseinrichtungen und Bildung.

29 Ein standardisierter Fragebogen ist dadurch gekennzeichnet, dass allen Befragten die gleichen Fragen in exakt identischer Formulierung und Reihenfolge vorliegen.

30 Skala Expertise-Einschätzung zum Themenfeld Kindertageseinrichtungen: sehr niedrig - eher niedrig - teils/teils - eher hoch - sehr hoch.

31 Skala Beschäftigung mit der Zukunft von Kindertageseinrichtungen: noch nie - selten - hin und wieder - häufig - sehr häufig.

Teil 3: Soziodemographische Angaben und Anregungen

Der letzte Teil des Fragebogens umfasst sechs Fragen zu persönlichen Eigenschaften der Befragten: Geschlecht, Alter, Ausbildungsgrad, Ausbildungsbereich, aktueller Tätigkeitsbereich und Bundesland der hauptsächlich beruflichen Tätigkeit. Das Ende des Fragebogens bildet ein offenes Feld, das als Möglichkeit für Anregungen und Kritik dient.

5.5.2 Der quantitative Fragebogen der Hauptbefragung

Das mit dem qualitativen Fragebogen erhobene Textmaterial führte nach dessen Auswertung mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (in Anlehnung an Mayring, 2000) und anschließender Ergänzung aus Literaturrecherchen zum standardisierten Hauptfragebogen. Er umfasst größtenteils Fragen mit gebundenem Antwortformat und gliedert sich neben Begrüßung und Dank in acht verschiedene inhaltliche Bereiche mit insgesamt 67 Zukunftsthesen und acht Fragen zur Einschätzung der bereichsspezifischen Expertise (Teil 1) sowie in die Abfrage persönlicher Angaben (Teil 2).

Teil 1: Zukunftsthesen und bereichsspezifische Expertise

Der erste Teil des Fragebogens beinhaltet Thesen zur Zukunft von Kindertageseinrichtungen, deren Eintreten auf einer vierstufigen verbalen Ratingskala hinsichtlich ihrer Wahrscheinlichkeit und ihrer Erwünschtheit zu bewertet waren. Die Skala reicht von (1) „sehr wahrscheinlich“ bzw. „sehr erwünscht“ bis (4) „sehr unwahrscheinlich“ bzw. „sehr unerwünscht“. Der Fragebogen zielt auf die Abfrage von unsicherem Wissen. Um bei Unwissenheit oder Unsicherheit der Teilnehmenden eine etwaige Antworttendenz dieser hin zu einer neutralen Kategorie (der sogenannten „Tendenz zur Mitte“) zu vermeiden, wurde auf eine mittlere Kategorie verzichtet. Ein Beispiel für eine im Fragebogen verwendete Zukunftsthese inklusive der Skalen zur Erfassung der Wahrscheinlichkeit und Erwünschtheit zeigt Abbildung 6.

Im Jahr 2030		Wahrscheinlichkeit				Erwünschtheit			
		Sehr wahr- scheinlich	Eher wahr- scheinlich	Eher unwahr- scheinlich	Sehr unwahr- scheinlich	Sehr erwünscht	Eher erwünscht	Eher un- erwünscht	Sehr unerwünscht
1) ... sind Kindertageseinrichtungen gesellschaftlich anerkannte Bildungseinrichtungen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 6: Beispielitem Zukunftsthese des Fragebogens der ersten Befragungsrunde

Die Zukunftsthesen lassen sich acht Bereichen zuordnen, in denen sich Kindertageseinrichtungen bis zum Jahr 2030 sehr wahrscheinlich weiterentwickeln werden. Diese Aufteilung ist das Ergebnis der qualitativen Vorbefragung und entspricht zugleich den notwendigen Entwicklungsbereichen, die auch theoretisch herausgearbeitet wurden (siehe Abschnitt 3.2).

1. Allgemeine Entwicklungen im Bereich Elementarpädagogik

Dieser Fragebogenbereich beinhaltet 12 Zukunftsthesen zu allgemeinen Entwicklungen von

Kindertageseinrichtungen, z.B. zur Betreuungsquote, zum Erzieher-Kind-Schlüssel oder zu Öffnungszeiten.

2. Gesundheit und Ernährung in Kindertageseinrichtungen

Diesem Bereich werden 4 Thesen zu körperlichen Aktivitäten sowie zur Ernährung in Kindertageseinrichtungen zugeordnet.

3. Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen

Dieser Fragebogenbereich beinhaltet 7 Zukunftsthese, die sich auf allgemeine Aspekte des Qualitätsmanagements und der Qualitätssicherung beziehen. Spezifische strukturelle oder prozessbezogene Qualitätsaspekte sind nicht Bestandteil dieses Themenbereichs.

4. Bildung in Kindertageseinrichtungen

Dieser Themenkomplex umfasst 12 Zukunftsthese, beispielsweise zum Ansehen von Kindertageseinrichtungen als Bildungsinstanz, zur bundesweiten Einheitlichkeit der Bildungs- und Erziehungspläne sowie zu Inhalten der Bildungsprozesse in Kitas.

5. Vernetzung und Kooperation

Dieser Bereich enthält 5 Thesen, unter anderem zur Kooperation frühpädagogischer Einrichtungen mit Familien- und Erziehungsberatungsstellen oder mit anderen Ressourcen des Sozialraums sowie zur Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.

6. Finanzierung

Diesem Themenbereich werden 5 Zukunftsthese zugeordnet, z.B. zu Elternbeiträgen und zur Finanzierung auf Grundlage bundesweit festgelegter Platzpauschalen.

7. Frühpädagogisches Personal

Dieser Bereich beinhaltet 11 Items, welche sich hauptsächlich mit der Zukunft der Berufssituation des frühpädagogischen Personals befassen. Hierunter fallen beispielsweise Thesen zum gesellschaftlichen Ansehen des Berufs, zur Bezahlung sowie zur Zusammenarbeit von Fachkräften mit Fachschulabschluss und denen mit Hochschulabschluss.

8. Aus- und Fortbildung des frühpädagogischen Personals

Der überwiegende Teil dieses Fragebogenschwerpunkts mit insgesamt 12 Items umfasst Zukunftsthese zur Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte, wie unter anderem zum Zugang zur Ausbildung, zu Ausbildungsinhalten und zur Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen. Auch enthalten sind drei Items zur Zukunft von Fort- und Weiterbildung, beispielsweise zur bundesweiten Einheitlichkeit sowie zur Finanzierung.

Überdies umfasst dieser erste Fragebogenteil acht Fragen zur Fachkompetenz der Teilnehmenden, welche sich jeweils auf einen der zuvor beschriebenen Themenbereiche beziehen. Hierbei erfolgt eine bereichsspezifische Selbsteinschätzung der Fachkenntnis auf einer fünfstufigen verbalen Ratingskala mit Rangordnung von „sehr niedrig“ bis „sehr hoch“. Ein Beispiel für die Erfassung der Expertise zeigt Abbildung 7.



Abbildung 7: Beispielitem Expertise des Fragebogens der ersten Befragungsrunde

Zusätzlich dazu enthält der Fragebogen für jeden Themenbereich ein offenes Antwortfeld, um den Teilnehmenden Platz für Ergänzungen, Anmerkungen und Hinweise zu geben.

Teil 2: Soziodemographische Angaben

Der zweite Teil des Fragebogens erfasst die soziodemographischen Daten der Befragten, die auch beim qualitativen Fragebogen enthalten sind: Geschlecht, Alter, Ausbildungsgrad, Ausbildungsbereich, aktueller Tätigkeitsbereich und Bundesland der hauptsächlichen beruflichen Tätigkeit. Der Fragebogen der zweiten Befragungsrunde ist bis auf einige Änderungen vollkommen identisch mit dem der ersten Runde. Es lassen sich folgende Abweichungen feststellen: Bei der zweiten Befragungsrunde wurde auf die Erfassung der Fachkenntnis und der persönlichen Eigenschaften der Teilnehmenden verzichtet, um deren Aufwand zu minimieren. Zudem wurden die Ergebnisse aus der ersten Runde grafisch in den Fragebogen integriert, um den Teilnehmenden eine Rückmeldung über die vorangegangenen Einschätzungen zu geben. Bei rein numerischen Schätzungen wird die Rückmeldung von Mittelwerten und Streuungsmaßen empfohlen (vgl. Häder, 2009, S. 151 f.). In Anlehnung daran veranschaulichen die Grafiken³² den mittleren Wert der Verteilung (Median) als zusammengefasstes Maß der Gruppenmeinung und die Quartile als Streuungsmaße. Die Rückinformationen sind unter der jeweiligen Zukunftsthese zu finden. Ein Beispiel hierfür zeigt Abbildung 8.

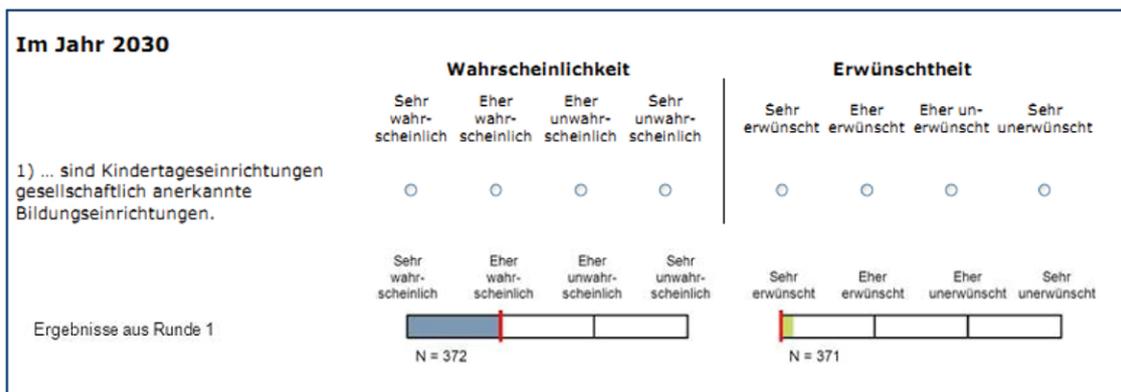


Abbildung 8: Beispielitem Zukunftsthese des Fragebogens der zweiten Befragungsrunde

Um die Verständlichkeit der Rückmeldegrafiken für alle Teilnehmenden zu sichern, enthält der Fragebogen der zweiten Runde zu Beginn eine kurze Erklärung dieser. Darin wird beschrieben, welche Kennwerte in den Darstellungen enthalten sind und wie diese zu interpretieren sind.

32 Die Grafiken wurden mit Microsoft PowerPoint 2010 erstellt.

Zusätzlich zu den bereits genannten Anpassungen wurden einige Items zur zweiten Befragungsrunde leicht verändert. Hierdurch sollten Verständnisschwierigkeiten bereinigt werden, auf die einige Teilnehmende bei der ersten Runde hingewiesen hatten. Beispielsweise wurde ein Item von der ersten zur zweiten Runde in zwei Items zerlegt, weil es zuvor zwei unabhängige Sachverhalte in einem Schritt behandelte. Der Fragebogen der zweiten Befragungsrunde umfasst entsprechend 68 Zukunftsthese. Ansonsten wurden lediglich einzelne Worte ergänzt, ausgetauscht oder entfernt, wovon sieben Items betroffen waren. Über diese Änderungen wurden die Befragten nicht informiert. Die genauen Veränderungen dieser acht Items können Anhang A.4 entnommen werden.

5.6 Datenanalyse

Die Analyse der gewonnenen Daten erfolgte mit der Statistik- und Analysesoftware SPSS 17.0. Da die verwendete Online-Befragungssoftware die Möglichkeit bietet, SPSS-Datensätze mit den Rohdaten zu exportieren, konnte auf die der Analyse vorangehende Eingabe der Daten in die Statistiksoftware verzichtet werden.

Vor der Datenanalyse wurden alle Items umgepolt, um Irritationen bei der Ergebnisinterpretation zu vermeiden. Bei der Ratingskala im Fragebogen entsprach die geringste Kategorie (1) der Wahrscheinlichkeit bzw. Erwünschtheit eines Items und die höchste Kategorie (4) seiner Unwahrscheinlichkeit bzw. Unerwünschtheit. Bei der Rekodierung der Items wurde die Skalenumkehrung umgedreht, sodass die Bewertungen der Thesen nun mit zunehmender Kategorie wahrscheinlicher bzw. erwünschter werden.³³

Wie im Forschungsdesign (Abschnitt 5.2) beschrieben, verfolgte die Studie „KiTa2030“ ein exploratives Ziel. Folglich stand nicht die Prüfung von Hypothesen im Mittelpunkt der Datenanalyse, sondern die Beschreibung der gewonnenen Daten.

Die Datenanalyse erfolgte in zwei Schritten. Zunächst wurden deskriptive Analysen genutzt, um die Urteile der Expertenstichprobe für alle Items beider Hauptbefragungen darzustellen. Hierfür wurden der Modus als häufigster Wert der Verteilung und das arithmetische Mittel als zusammengefasstes Maß der Gruppenmeinung ermittelt sowie die Standardabweichung als Streuungsmaß. Es wurden alle Fälle einbezogen, auch wenn nicht jeder Teilnehmende alle Thesen beantwortet hatte. Ein Auffüllen fehlender Werte durch Ersetzen mit dem Variablenmittelwert oder durch multiple Imputation fand nicht statt. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Zukunftsthese streng genommen kein Intervallskalenniveau aufweisen. Sie wurden bei den Berechnungen dennoch als intervallskaliert behandelt, um zu vermeiden, dass die Größe der Differenzen zwischen den Werten verloren geht.

Im zweiten Schritt wurden ausgewählte Zukunftsthese der zweiten Befragungsrunde (für Infor-

33 Umgepolte Itemskalierung: 1= sehr unwahrscheinlich/sehr erwünscht, 2= eher wahrscheinlich/eher unerwünscht, 3= eher wahrscheinlich/eher erwünscht, 4= sehr wahrscheinlich/sehr erwünscht.

mationen zur Auswahl der Items siehe Kap. 6) dahingehend analysiert, inwieweit sich die einzelnen Expertengruppen in ihren Bewertungen unterscheiden. Hierfür erfolgte zunächst eine augenscheinliche Betrachtung der Mittelwerte und Streuungen. Im Anschluss wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit ergänzenden Post-hoc-Vergleichen nach Tukey-HSD (vgl. Field, 2009, S. 374; Janssen & Laatz, 2010, S. 359) durchgeführt, um statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Expertengruppen zu identifizieren. Das zugrunde liegende zweiseitige Signifikanzniveau beträgt $\alpha=.05$. Fehlende Werte wurden hierbei Test für Test ausgeschlossen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die notwendigen Voraussetzungen der Normalverteilung nie und die der Varianzhomogenität nicht immer erfüllt wurden. Dennoch fand die einfaktorielle ANOVA Anwendung, da sie für unabhängige Variablen mit mehr als zwei Ausprägungen die Möglichkeit von Mehrfachvergleichen bietet, was im vorliegenden Fall von fünf zu vergleichenden Expertengruppen notwendig war. Die Varianzanalyse ist außerdem relativ robust gegenüber Annahmenverletzungen, wenn die zu vergleichenden Gruppen annähernd gleich groß sind (vgl. Field, 2009, S. 359 f.). In der vorliegenden Stichprobe sind lediglich drei der fünf Gruppen ähnlich groß. Die anderen zwei Gruppen weisen jeweils weniger Teilnehmende auf. Beim Vorliegen von Varianzheterogenität wurden die Ergebnisse der einfaktoriellen ANOVA deshalb stets mit den Ergebnissen des Welch-F-Test verglichen, wie es in statistischen Handbüchern empfohlen wird (z.B. Field, 2009, S. 380). Berichtet werden in diesen Fällen allerdings trotzdem die Ergebnisse der eigentlichen Varianzanalyse. Zudem wurde im Falle von Varianzheterogenität bei den Post-hoc-Vergleichen auf das Verfahren nach Games-Howell zurückgegriffen, da dieser nicht nur relativ robust gegenüber Homogenitätsverletzungen ist, sondern auch bei Non-Normalität und bei ungleich großen Gruppen angewandt werden kann (vgl. Field, 2009, S. 374; Janssen & Laatz, 2010, S. 359).

6. Ergebnisse der Delphi-Befragung

Nachdem die vorangegangenen Kapitel die theoretischen und methodischen Grundlagen der Zukunftsstudie „KiTa 2030“ erläutert haben, werden nun die Ergebnisse dieser vorgestellt. Dabei gilt zu beachten, dass nur ausgewählte Ergebnisse der zweiten Befragungsrunde im Mittelpunkt der nachfolgenden Darstellungen stehen. Aufgrund des großen Umfangs der erhobenen Daten im Vergleich zum begrenzten Rahmen dieser Arbeit werden deshalb 20 der 68 Items vorgestellt, die theoretisch fundierte Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen darstellen und solche, die aus analytischer Sicht besonders interessant sind. Als analytisch interessant werden Items betrachtet, bei denen eine starke Diskrepanz zwischen den Einschätzungen der Wahrscheinlichkeit und denen der Erwünschtheit besteht oder solche, bei denen die Antworten besonders stark streuen. Eine Auflistung aller Ergebnisse beider Haupterhebungen ist Anhang A.5 zu entnehmen. Die Ergebnisdarstellung erfolgt für die acht Fragebogenkomplexe einzeln, wobei je nach Auswahl der Items aus einigen Bereichen mehr Resultate berichtet werden als aus anderen.

Allgemeine Entwicklungen

Die befragten Experten erachten es im Durchschnitt als eher unwahrscheinlich ($M_w=2.02$, $SD_w=0.53$), dass im Jahr 2030 gesetzlich festgelegte, bundeseinheitliche Erzieher-Kind-Schlüssel existieren, obwohl dieses Ereignis von ihnen als sehr erwünscht ($M_e=3.75$, $SD_e=0.49$) eingeschätzt wird. Die mittleren Wahrscheinlichkeits-Einschätzungen weisen für alle Expertengruppen in eine Richtung. Hingegen befindet sich bei den mittleren Erwünschtheits-Einschätzungen insbesondere eine Gruppe (Politik und Verwaltung), die die These tendenziell weniger erwünscht ($M_e= 3.59$, $SD_e=0.63$) bewertet als die anderen Gruppen (siehe Abbildung 9). Die Antworten dieser Gruppe weisen zudem im Vergleich zu den Antworten der anderen Gruppen mit Abstand die größte Streuung auf. Die maximale Streuung der anderen Gruppen liegt bei 0.49. Die Überprüfung des augenscheinlichen Unterschieds zwischen den Expertengruppen mithilfe einer einfaktoriellen ANOVA führte zu keinem statistisch bedeutsamen Ergebnis.

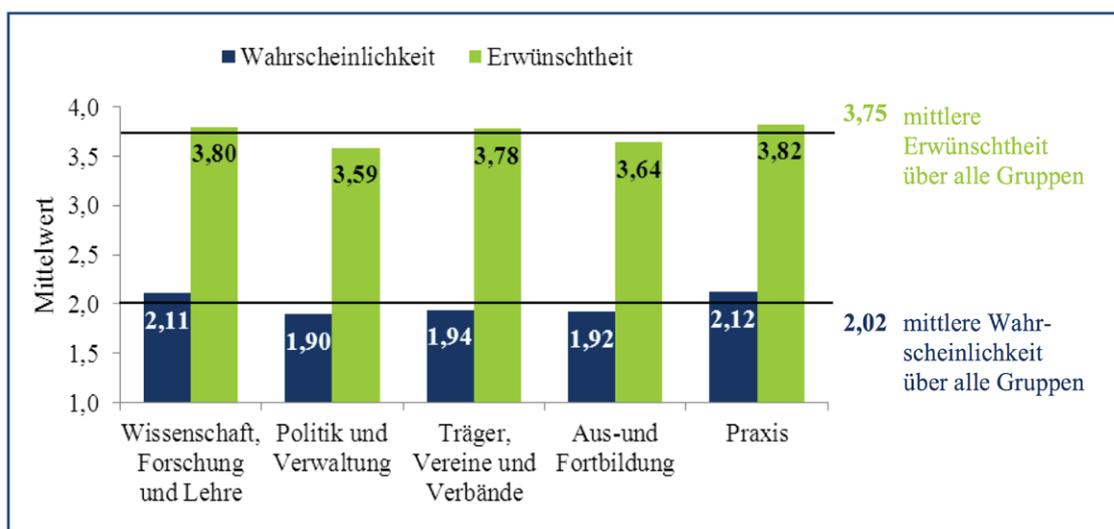


Abbildung 9: Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 existieren gesetzlich festgelegte, bundeseinheitliche Erzieher-Kind-Schlüssel.“

Ebenso unwahrscheinlich werden auch die Entwicklungsthesen zur Höhe der Personalschlüssel für das gesamte Bundesgebiet eingeschätzt. Es gilt sowohl ein bundesweiter Erzieher-Kind-Schlüssel von 1:3 für Kinder unter drei Jahren ($M_w=1.54$, $SD_w=0.62$) als eher unwahrscheinlich als auch einer von 1:5 für die älteren Kinder bis zum Schuleintritt ($M_w=1.57$, $SD_w=0.58$). Bei beiden Items zeigt sich sogar eine Tendenz hin zur Bewertung als sehr unwahrscheinlich, was insbesondere an den Mittelwerten einiger Expertengruppen ersichtlich wird (siehe Tabelle 6). Augenscheinlich unterscheiden sich einige Gruppen in ihren mittleren Wahrscheinlichkeits-Einschätzungen zwar, allerdings handelt es sich hierbei nicht um statistisch signifikante Unterschiede.

Tabelle 6: Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte und Standardabweichungen für die zwei Items zur Höhe des bundesweiten Erzieher-Kind-Schlüssels

Expertengruppe	Wahrscheinlichkeit			Erwünschtheit		
	M	SD	N	M	SD	N
... liegt der Erzieher-Kind-Schlüssel für Kinder unter drei Jahren bei 1:3						
(1) Wissenschaft, Forschung und Lehre	1.49	0.60	57	3.89	0.36	57
(2) Politik und Verwaltung	1.69	0.66	29	3.59	0.63	29
(3) Träger, Vereine und Verbände	1.48	0.58	50	3.98	0.14	50
(4) Aus- und Fortbildung	1.46	0.51	26	3.72	0.46	25
(5) Praxis	1.63	0.69	51	3.88	0.33	51
Gesamt	1.54	0.62	213	3.85	0.40	212
Expertengruppe	Wahrscheinlichkeit			Erwünschtheit		
	M	SD	N	M	SD	N
... liegt der Erzieher-Kind-Schlüssel für Kinder zwischen drei und sechs Jahren bei 1:5						
(1) Wissenschaft, Forschung und Lehre	1.60	0.53	57	3.82	0.43	57
(2) Politik und Verwaltung	1.62	0.62	29	3.48	0.57	29
(3) Träger, Vereine und Verbände	1.61	0.64	51	3.80	0.53	51
(4) Aus- und Fortbildung	1.50	0.51	26	3.68	0.48	25
(5) Praxis	1.51	0.61	51	3.76	0.51	51
Gesamt	1.57	0.58	214	3.74	0.51	213

Demgegenüber gelten die vorgeschlagenen Erzieher-Kind-Schlüssel unter den Befragten durchschnittlich als sehr erwünscht (1:3 für Kinder unter drei Jahren: $M_e=3.85$, $SD_e=0.40$; 1:5 für Kinder zwischen drei und sechs Jahren: $M_e=3.74$, $SD_e=0.51$). Gemäß den Ergebnissen der Varianzanalyse unterscheiden sich die mittleren Erwünschtheits-Einschätzungen einzelner Expertengruppen statistisch bedeutsam voneinander (1:3 für Kinder unter drei Jahren: $F[4, 207]=6.01$, $p < .001$, $\eta^2 = .10$; 1:5 für Kinder zwischen drei und sechs Jahren: $F[4, 208] = 2.65$, $p < .05$, $\eta^2 = .05$). Für den Erzieher-Kind-Schlüssel von 1:3 für Kinder unter drei Jahren zeigen Post-hoc-Analysen nach Games-Howell eine geringere Erwünschtheit auf Seiten der Gruppe (2) Politik und Verwaltung ($M_e=3.59$, $SD_e=0.63$) im Vergleich zur Gruppe (3) Träger, Vereine und Verbände ($M_e=3.98$, $SD_e=0.14$). Diese zwei Expertengruppen unterscheiden sich in ihrer Antwortstreuung am meisten: Gruppe (2) weist die größte Uneinigkeit auf und Gruppe (3) die geringste (siehe Tabelle 6). Für den Erzieher-Kind-Schlüssel von 1:5 für Kinder zwischen drei und sechs Jahren weisen knapp nicht signifikante Post-hoc-Analysen ($p=.052$) nur tendenziell auf eine verhaltenere Erwünschtheits-Einschätzung der Gruppe (2) Politik und Verwaltung ($M_e=3.48$, $SD_e=0.57$) insbesondere gegenüber der Gruppe (1) Wissenschaft, Forschung und Lehre ($M_e=3.82$, $SD_e=0.43$) hin.

Des Weiteren wird es über alle Gruppen hinweg als eher wahrscheinlich ($M_w=2.62$, $SD_w=0.61$) bewertet, dass alle Kindertageseinrichtungen ihre Öffnungszeiten flexibel an den Bedürfnissen der Eltern ausrichten. Es lässt sich hierbei allerdings eine Tendenz hin zu eher unwahrschein-

lich finden, was auch die nach Expertengruppen differenzierte Aufschlüsselung der Mittelwerte (Abbildung 10) zeigt. Darüber hinaus wird diese Entwicklungsthe- se im Durchschnitt als sehr erwünscht ($M_e=3.56, SD_e=0.59$) beurteilt. Lediglich die Praxisgruppe ($M_e=3.37, SD_e=0.63$) wünscht diese Zukunftsthe- se tendenziell weniger als die anderen Gruppen, insbesondere als die Gruppe (4) Aus- und Fortbildung ($M_e=3.76, SD_e=0.52$). Dieser augenscheinliche Unterschied ist jedoch knapp nicht statistisch signifikant ($F[4, 208] = 2.19, p=.07, \eta^2=.04$), weshalb er nur tendenziell bedeutsam ist.

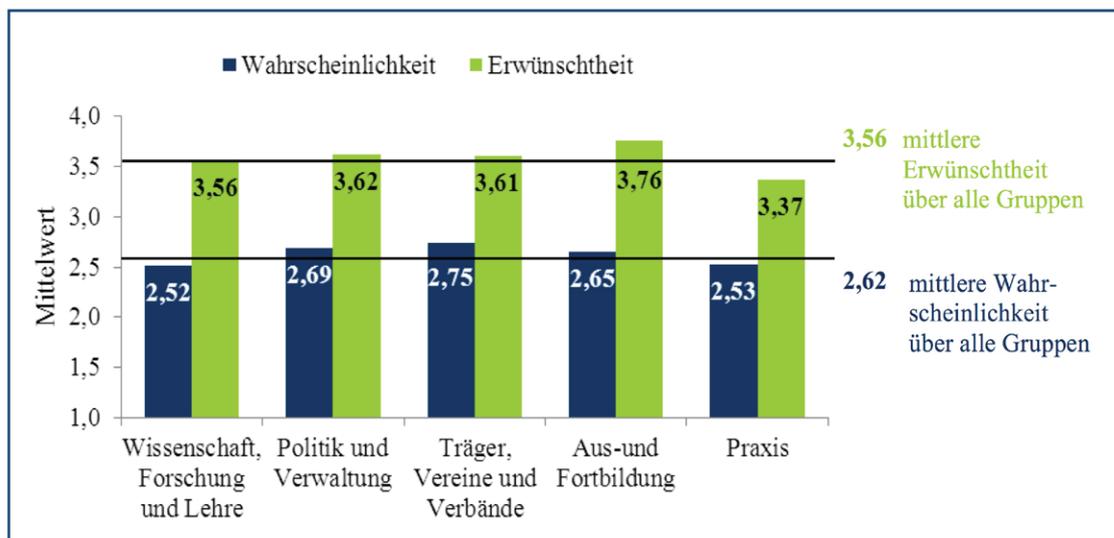


Abbildung 10: Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 richten alle Kindertageseinrichtungen ihre Öffnungszeiten flexibel an den Bedürfnissen der Eltern aus.“

Gesundheit und Ernährung

Die Vermittlung eines bewussten Umgangs mit Nahrungsmitteln ($M_w=3.40, SD_w=0.57$) sowie körperliche Aktivitäten als fester Bestandteil im Alltag der Kindertageseinrichtungen ($M_w=3.54, SD_w=0.55$) werden für das Jahr 2030 vom Durchschnitt der Befragten als eher wahrscheinlich bis sehr wahrscheinlich angesehen. Darüber hinaus werden beide Entwicklungsthesen als sehr erwünscht betrachtet (bewusster Umgang mit Nahrungsmitteln: $M_e=3.88, SD_e=0.38$; körperliche Aktivitäten: $M_e=3.97, SD_e=0.18$).

Im Durchschnitt sehen die Befragten es allerdings als eher unwahrscheinlich an ($M_w=2.25, SD_w=0.76$), dass im Jahr 2030 alle Kindertageseinrichtungen ein kostenloses Mittagessen anbieten, obwohl sie sich diese Entwicklung gleichzeitig sehr wünschen ($M_e=3.66, SD_e=0.57$). Insbesondere die Antworten hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit dieser Entwicklungsthe- se streuen bei allen Expertengruppen stark, wobei die größte Uneinigkeit bei den Gruppen (3) Träger, Vereine und Verbände sowie (2) Politik und Verwaltung existiert (siehe Tabelle 7). Die Überprüfung auf Grup- penunterschiede in den mittleren Einschätzungen der einzelnen Expertengruppen zeigt weder für die Wahrscheinlichkeit noch für die Erwünschtheit ein statistisch signifikantes Ergebnis.

Tabelle 7: Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte und Standardabweichungen für das Item zum kostenlosen Mittagessen

Expertengruppe	Wahrscheinlichkeit			Erwünschtheit		
	M	SD	N	M	SD	N
(1) Wissenschaft, Forschung und Lehre	2.23	0.63	57	3.63	0.59	56
(2) Politik und Verwaltung	2.45	0.83	29	3.59	0.50	29
(3) Träger, Vereine und Verbände	2.29	0.87	52	3.77	0.51	52
(4) Aus- und Fortbildung	2.23	0.77	26	3.68	0.56	25
(5) Praxis	2.10	0.72	48	3.62	0.64	47
Gesamt	2.25	0.76	212	3.66	0.57	209

Pädagogische Qualität

Gesetzlich festgeschriebene, bundeseinheitliche Qualitätsstandards für Kindertageseinrichtungen werden für das Jahr 2030 durchschnittlich als eher unwahrscheinlich ($M_w=2.38$, $SD_w=0.71$) angesehen, obwohl sie zugleich als sehr erwünscht ($M_e=3.65$, $SD_e=0.60$) gelten. Die einzelnen Expertengruppen unterscheiden sich nicht statistisch signifikant in ihren mittleren Einschätzungen. Allerdings streuen speziell die Antworten hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit dieser Entwicklungstheorie bei allen Expertengruppen stark (siehe Tabelle 8). Die stärkste Uneinigkeit findet sich bei den Gruppen (3) und (5).

Tabelle 8: Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte und Standardabweichungen für das Item zu gesetzlich festgeschriebenen, bundeseinheitlichen Qualitätsstandards für Kindertageseinrichtungen

Expertengruppe	Wahrscheinlichkeit			Erwünschtheit		
	M	SD	N	M	SD	N
(1) Wissenschaft, Forschung und Lehre	2.27	0.67	56	3.70	0.57	56
(2) Politik und Verwaltung	2.41	0.68	29	3.66	0.61	29
(3) Träger, Vereine und Verbände	2.40	0.75	52	3.69	0.54	52
(4) Aus- und Fortbildung	2.38	0.64	26	3.56	0.65	25
(5) Praxis	2.46	0.77	48	3.59	0.67	49
Gesamt	2.38	0.71	211	3.65	0.60	211

Weiterhin erachten die Befragten den Verzicht auf Qualitätsmanagementsysteme aus dem Dienstleistungsbereich im Durchschnitt als eher unwahrscheinlich ($M_w=2.24$, $SD_w=0.61$) wenn auch als eher erwünscht ($M_e=2.91$, $SD_e=0.72$). Hierbei lassen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den einzelnen Expertengruppen ausmachen. Bei dieser Entwicklungstheorie lassen sich allerdings insbesondere für die Einschätzung der Erwünschtheit hohe Streuungen finden (siehe Tabelle 9). Die zwei Gruppen mit der größten Uneinigkeit in ihren Antworten sind (3) sowie (4). Deutlich weniger streuen die Antworten lediglich bei der Gruppe (2).

Tabelle 9: Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte und Standardabweichungen für das Item zum Verzicht auf die Qualitätsmanagementsysteme aus dem Dienstleistungsbereich

Expertengruppe	Wahrscheinlichkeit			Erwünschtheit		
	M	SD	N	M	SD	N
(1) Wissenschaft, Forschung und Lehre	2.22	0.54	54	2.93	0.72	55
(2) Politik und Verwaltung	2.36	0.49	28	3.04	0.51	28
(3) Träger, Vereine und Verbände	2.29	0.64	52	2.90	0.80	52
(4) Aus- und Fortbildung	2.04	0.60	26	3.04	0.79	25
(5) Praxis	2.27	0.70	49	2.78	0.72	49
Gesamt	2.24	0.61	209	2.91	0.72	209

Bildung

Die befragten Experten erachten es als eher wahrscheinlich und zugleich als sehr erwünscht, dass Kindertageseinrichtungen im Jahr 2030 gesellschaftlich anerkannte Bildungseinrichtungen sind und ein eigenständiges, von Schulen unabhängiges Bildungsprofil entwickelt haben (siehe Anhang A.5). Hingegen halten sie es für eher unwahrscheinlich ($M_w=1.98$, $SD_w=0.65$) allerdings zugleich für eher erwünscht ($M_e=3.29$, $SD_e=0.72$), dass bis zu diesem Zeitpunkt ein bundeseinheitlicher Bildungs- und Erziehungsplan für alle Kindertageseinrichtungen existiert. Insbesondere in Bezug auf die Erwünschtheit waren sich die Befragten relativ uneinig (siehe Tabelle 10). Die einzelnen Expertengruppen unterscheiden sich hierbei zwar nicht statistisch signifikant, allerdings fallen die Streuungen der Antworten zwischen den Gruppen augenscheinlich unterschiedlich aus (siehe Tabelle 10). Heraussticht speziell die Expertengruppe (4) Aus- und Fortbildung, da sie im Vergleich zu den anderen Gruppen die geringste Streuung bei der Bewertung der Wahrscheinlichkeit aufweist und zugleich die größte Streuung bei der Erwünschtheits-Einschätzung.

Tabelle 10: Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte und Standardabweichungen für das Item zum bundeseinheitlichen Bildungs- und Erziehungsplan

Expertengruppe	Wahrscheinlichkeit			Erwünschtheit		
	M	SD	N	M	SD	N
(1) Wissenschaft, Forschung und Lehre	1.86	0.70	56	3.29	0.76	56
(2) Politik und Verwaltung	2.10	0.62	29	3.24	0.58	29
(3) Träger, Vereine und Verbände	1.94	0.70	52	3.29	0.68	52
(4) Aus- und Fortbildung	1.92	0.39	26	3.28	0.84	25
(5) Praxis	2.12	0.67	49	3.33	0.75	49
Gesamt	1.98	0.65	212	3.29	0.72	211

Vernetzung und Kooperation

Die Expertenurteile in diesem Fragebogenbereich weisen fast alle in eine Richtung: Im Durchschnitt und mit relativ hoher Übereinstimmung erachten die Befragten es als eher wahrscheinlich und sehr erwünscht, dass frühpädagogische Einrichtungen im Jahr 2030 mit Erziehungs- und

Familienberatungsstellen kooperieren, mit Grundschulen des Stadtteils vernetzt sind und die Ressourcen des Sozialraums nutzen (siehe Anhang A.5).

Lediglich die These zur Kooperation von Großunternehmen mit Kindertageseinrichtungen im Sinne von betriebseigenen Kitas oder gesicherten Plätzen in Kooperationskitas wird von fast allen Expertengruppen als eher unwahrscheinlich ($M_w=2.43$, $SD_w=0.67$) und als eher erwünscht ($M_e=3.22$, $SD_e=0.67$) eingestuft. Sowohl bei der Bewertung der Wahrscheinlichkeit als auch bei den Erwünschtheits-Einschätzungen lassen sich augenscheinliche Unterschiede zwischen einzelnen Expertengruppen finden (siehe Abbildung 11). Bei den mittleren Wahrscheinlichkeits-Einschätzungen sticht die Praxisgruppe hervor, welche die genannte Entwicklung als weniger unwahrscheinlich ($M_w=2.57$; $SD_w=0.71$) erachtet als die anderen Gruppen. Bei der Erwünschtheit ist die Gruppe (4) Aus- und Fortbildung ($M_e=3.42$ $SD_e=0.76$) hervorzuheben, welche sich die Kooperation von Großunternehmen mit Kindertageseinrichtungen mehr wünscht als die anderen Gruppen. Die genannten Unterschiede sind jedoch nicht statistisch bedeutsam. Bei dieser Entwicklungsthese lassen sich allerdings sowohl für die Einschätzungen der Wahrscheinlichkeit als auch für die der Erwünschtheit bei einzelnen Expertengruppen teilweise hohe Streuungen finden. Die Urteile zur Wahrscheinlichkeit streuen bei den Gruppen (2) Politik und Verwaltung ($SD_w=0.78$) sowie (5) Praxis ($SD_w=0.71$) am stärksten. Bei der Erwünschtheit findet sich die stärkste Streuung hingegen bei den Gruppen (4) Aus- und Fortbildung ($SD_w=0.76$) sowie (1) Wissenschaft, Forschung und Lehre ($SD_w=0.70$).

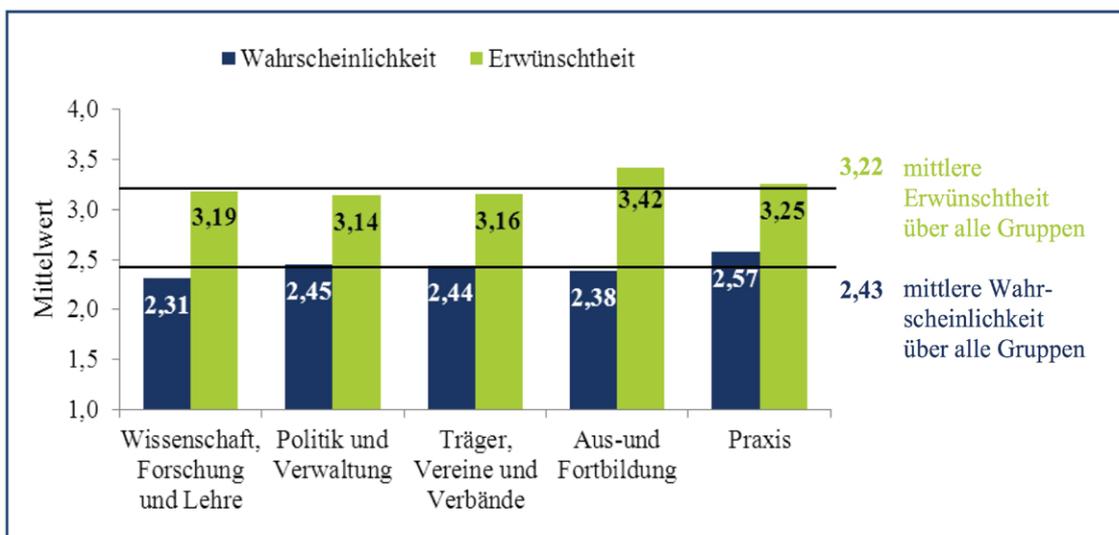


Abbildung 11: Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 haben alle Großunternehmen (mehr als 250 Mitarbeiter) eine betriebseigene Kita oder gesicherte Plätze in Kooperationskitas.“

Finanzierung

Nach Einschätzung der Teilnehmenden ist eine Befreiung der Eltern von der Zuzahlung zur Betreuung in Kindertageseinrichtungen im Jahr 2030 eher unwahrscheinlich ($M_w=2.29$, $SD_w=0.71$) obwohl zugleich sehr erwünscht ($M_e=3.67$, $SD_e=0.53$). Bei differenzierter Betrachtung der mitt-

leren Einschätzungen aller Expertengruppen lassen sich sowohl bei der Wahrscheinlichkeit als auch bei der Erwünschtheit einzelne Gruppen ausmachen, die sich augenscheinlich, jedoch nicht statistisch bedeutsam, von den anderen unterscheiden (siehe Abbildung 12). Bei der Einschätzung der Wahrscheinlichkeit sticht die Gruppe (2) Politik und Verwaltung ($M_w=2.48, SD_w=0.79$) hervor, die eine Zuzahlungsbefreiung für Eltern tendenziell für wahrscheinlicher hält als die anderen Gruppen. Die Streuung der Antworten fällt bei dieser Gruppe am höchsten aus. In Bezug auf die Erwünschtheit sind die Gruppen (3) Träger, Vereine und Verbände ($M_e=3.55, SD_e=0.57$) sowie (5) Praxis ($M_e=3.61, SD_e=0.64$) hervorzuheben, da diese sich eine Zuzahlungsbefreiung etwas weniger wünschen als die anderen drei Gruppen. Auch bei diesen beiden Gruppen ist die Streuung der Antworten am ausgeprägtesten.

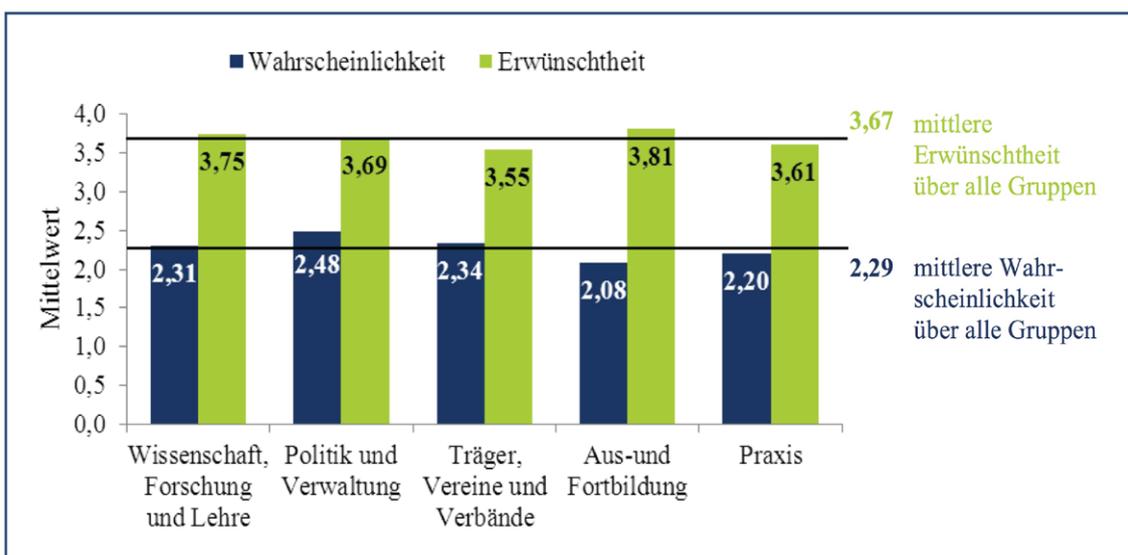


Abbildung 12: Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 sind Eltern von der Zuzahlung zur Betreuung in Kindertageseinrichtungen befreit.“

Hingegen fassen die Teilnehmenden es als eher wahrscheinlich ($M_w=2.90, SD_w=0.60$) auf, dass im Jahr 2030 deutlich mehr Kitas privat-gewerblich finanziert sind, obwohl sie diese Entwicklung gleichzeitig als eher unerwünscht ($M_e=1.99, SD_e=0.57$) bewerten. Während die Wunschvorstellungen der einzelnen Expertengruppen in eine Richtung weisen, besteht zwischen den Wahrscheinlichkeits-Einschätzungen der Gruppen (1) Wissenschaft, Forschung und Lehre ($M_w=3.11, SD_w=0.57$) sowie (2) Politik und Verwaltung ($M_w=2.71, SD_w=0.76$) augenscheinlich eine Differenz (siehe Abbildung 13).

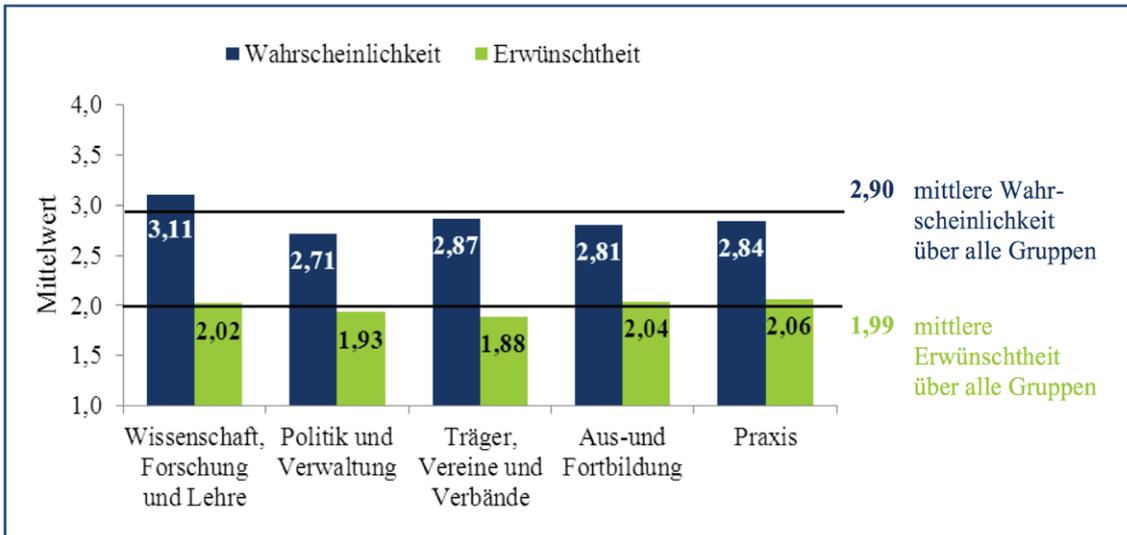


Abbildung 13: Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 sind deutlich mehr Kitas privat-gewerblich finanziert.“

Gruppe (1) erachtet die These hierbei signifikant wahrscheinlicher als Gruppe (2) ($F[4,206] = 2.75, p < .05, \eta^2 = .05$).

Frühpädagogisches Personal und seine Berufssituation

Die teilnehmenden Experten betrachten einen Anstieg des gesellschaftlichen Ansehens des Erzieherberufs im Durchschnitt als eher wahrscheinlich ($M_w = 2.84; SD_w = 0.51$) und mit hoher Übereinstimmung als sehr erwünscht ($M_e = 3.97, SD_e = 0.17$). Während die Wunschvorstellungen der einzelnen Expertengruppen deutlich in eine Richtung weisen, weichen die Wahrscheinlichkeits-Einschätzungen einiger Gruppen augenscheinlich voneinander ab (siehe Abbildung 14).

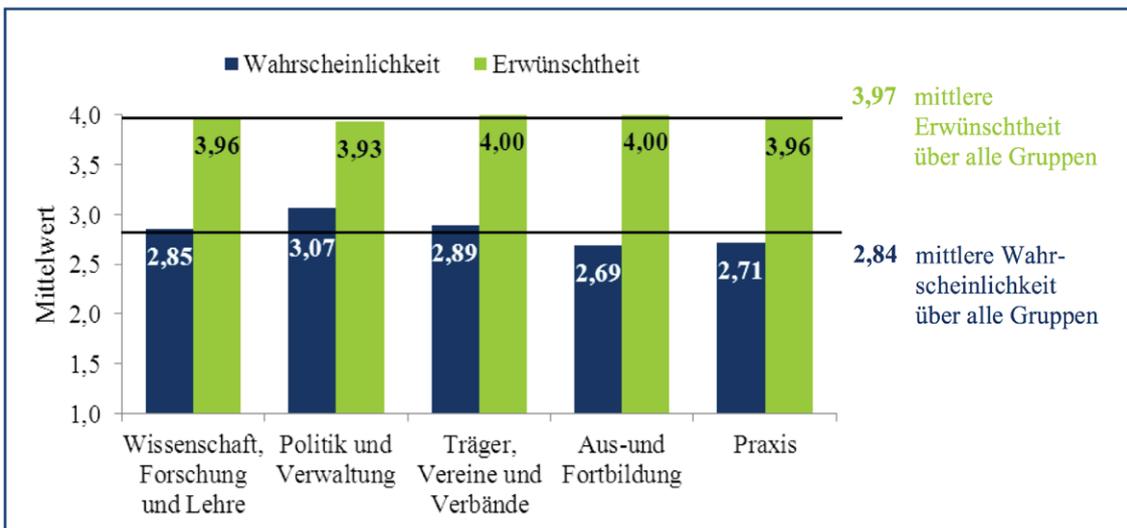


Abbildung 14: Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 ist das gesellschaftliche Ansehen des ErzieherInnenberufs gestiegen.“

Die Gruppen (4) Aus- und Fortbildung ($M_w=2.69, SD_w=0.55$) sowie (5) Praxis ($M_w=2.71, SD_w=0.50$) erachten einen Anstieg des Berufssehens demnach signifikant unwahrscheinlicher ($F[4,206] = 2.98, p < .05, \eta^2 = .06$) als die Gruppe (2) Politik und Verwaltung ($M_w=3.07, SD_w=0.46$).

Außerdem schätzen die Befragten es als eher unwahrscheinlich ($M_w=2.00, SD_w=0.54$) ein, dass Erzieher im Jahr 2030 angemessen und gerecht bezahlt werden, obgleich sie sich diese Entwicklung mit hoher Übereinstimmung sehr wünschen ($M_e=3.97, SD_e=0.17$). Die Bewertungen der einzelnen Expertengruppen unterscheiden sich dabei nicht signifikant.

Weiterhin betrachten die Teilnehmende es durchschnittlich als eher wahrscheinlich ($M_w=3.07, SD_w=0.52$) und zugleich als sehr unerwünscht ($M_e=1.42, SD_e=0.65$), dass im Jahr 2030 fachfremdes Personal eingestellt wird, um den Fachkräftemangel auszugleichen. Bei den mittleren Wahrscheinlichkeits-Einschätzungen lässt sich eine statistisch signifikante Differenz zwischen den Expertengruppen ausmachen ($F[4,204] = 2.55, p < .05, \eta^2 = .05$). Gruppe (1) Wissenschaft, Forschung und Lehre ($M_w=3.23, SD_w=0.51$) hält diese These für wahrscheinlicher als Gruppe (5) Praxis ($M_w=2.94, SD_w=0.56$). In den mittleren Erwünschtheits-Einschätzungen lassen sich hingegen keine statistisch überzufälligen Gruppenunterschiede finden, auch wenn sich die Teilnehmenden aus (2) Politik und Verwaltung ($M_e=1.59, SD_e=0.78$) diese These augenscheinlich weniger wünschen als die Teilnehmenden der anderen Expertengruppen (siehe Abbildung 15).

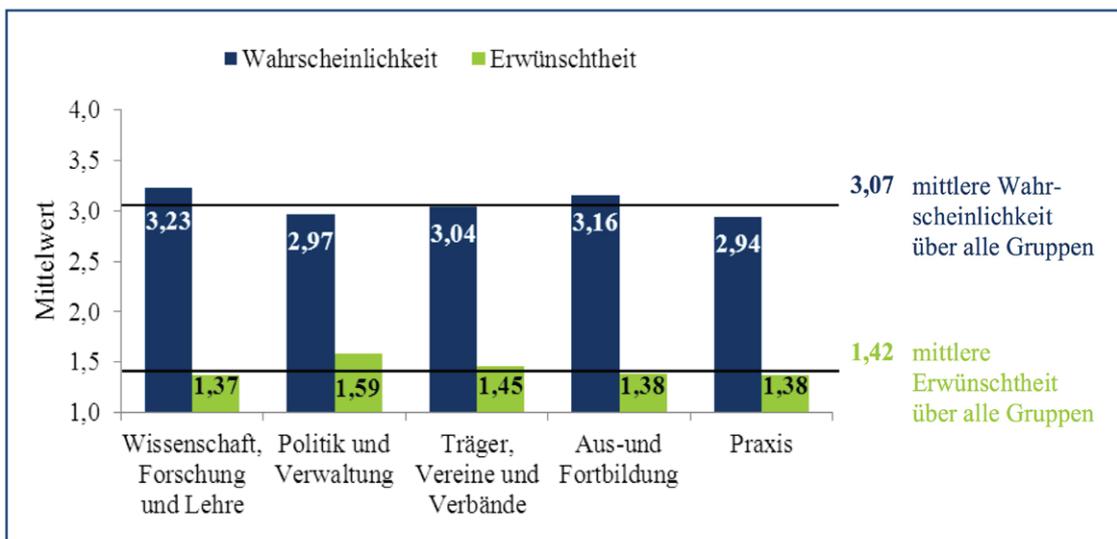


Abbildung 15: Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 wird fachfremdes Personal eingestellt, um den Fachkräftemangel auszugleichen.“

Darüber hinaus wird ein ausgeglichener Anteil männlichen und weiblichen frühpädagogischen Personals im Jahr 2030 von den Teilnehmenden im Mittel zwar als sehr erwünscht ($M_e=3.57, SD_e=0.54$) bewertet aber zugleich als sehr unwahrscheinlich ($M_w=1.35, SD_w=0.54$). Während alle Expertengruppen in ihren Wahrscheinlichkeits-Einschätzungen in eine Richtung weisen, lässt sich bei den Wunschvorstellungen eine Gruppe identifizieren, deren mittleres Urteil von denen der anderen Expertengruppen leicht abweicht (siehe Abbildung 18). Die Gruppe (2) Politik und Verwaltung ($M_e=3.45, SD_e=0.51$) erachtet eine ausgeglichene Geschlechterverteilung unter den früh-

pädagogischen Fachkräften demnach als weniger erwünscht als die anderen Gruppen, wenn auch nicht statistisch signifikant.

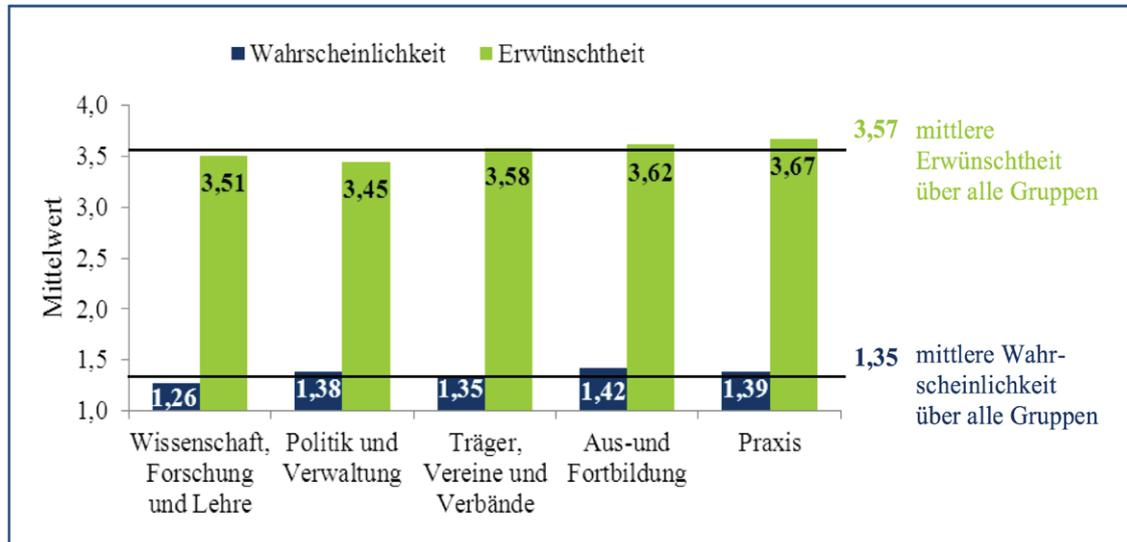


Abbildung 16: Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 ist der Anteil des männlichen und weiblichen (früh-) pädagogischen Personals ausgeglichen.“

Aus- und Fortbildung des frühpädagogischen Personals

Bezüglich der Ausbildung des frühpädagogischen Personals bewerten die befragten Experten es durchschnittlich als eher unwahrscheinlich ($M_w = 2.11$, $SD_w = 0.65$), dass diese im Jahr 2030 regulär an Hochschulen stattfindet und die Ausbildung an Fachschulen abgeschafft ist. Hierbei unterscheiden sich die einzelnen Expertengruppen (siehe Abbildung 17) überzufällig voneinander ($F[4,204] = 7.17$, $p < .001$, $\eta^2 = .12$). Wie die Post-hoc-Analysen nach Games-Howell zeigen, erachtet die Gruppe (5) Praxis ($M_w = 2.42$, $SD_w = 0.68$) diese These als wahrscheinlicher als die Gruppen (1) Wissenschaft, Forschung und Lehre ($M_w = 2.02$, $SD_w = 0.66$), (3) Träger, Vereine und Verbände ($M_w = 2.04$, $SD_w = 0.55$) sowie (4) Aus- und Fortbildung ($M_w = 1.68$, $SD_w = 0.56$). Ein ähnlicher Unterschied lässt sich auch zwischen den Gruppen (2) Politik und Verwaltung ($M_w = 2.28$, $SD_w = 0.53$) sowie (4) finden. Im Gegensatz dazu gilt die These unter den Befragten durchschnittlich als eher erwünscht ($M_e = 2.97$, $SD_e = 0.81$). Hierbei findet sich unter allen Teilnehmenden allerdings eine geringe Einigkeit, da die Streuungen der Antworten zwischen 0.72 und 0.86 liegen. Darüber hinaus lassen sich auch hier statistisch signifikante Unterschiede zwischen einzelnen Expertengruppen ausmachen ($F[4,203] = 5.33$, $p < .001$, $\eta^2 = .10$). Demnach wünscht sich die Gruppe (4) Aus- und Fortbildung ($M_e = 2.36$, $SD_e = 0.81$) diese Entwicklung deutlich weniger als die anderen Expertengruppen. Die stärkste Differenz besteht zur Gruppe (5) Praxis ($M_e = 3.23$, $SD_e = 0.72$).

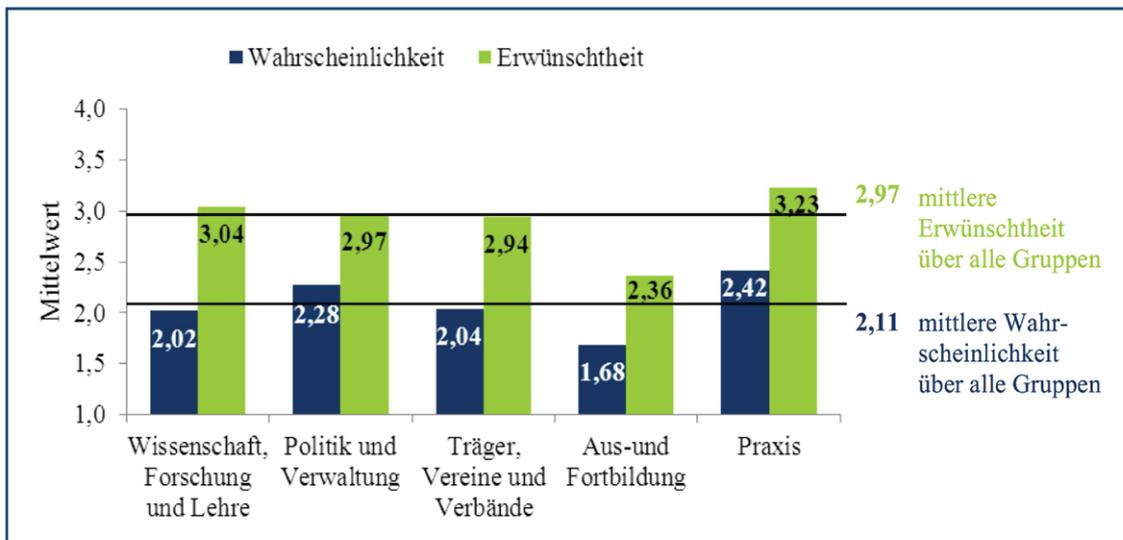


Abbildung 17: Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 findet die ErzieherInnenausbildung regulär an Hochschulen statt, die Fachschulausbildung ist abgeschafft.“

Überdies erachten die Teilnehmenden es im Mittel als eher unwahrscheinlich ($M_w=2.16, SD_w=0.64$) dennoch als sehr erwünscht ($M_e=3.64, SD_e=0.52$), dass im Jahr 2030 die Ausbildungsinhalte bundesweit einheitlich festgelegt sind. Während sich die Wahrscheinlichkeits-Einschätzungen aller Expertengruppen ähneln, findet sich bei den Wunschvorstellungen ein signifikanter Gruppenunterschied ($F[4,205] = 3.92, p < .05, \eta^2 = .07$). Augenscheinlich schätzt die Gruppe (4) Aus- und Fortbildung ($M_e=3.31, SD_e=0.68$) die These deutlich unerwünschter ein als die anderen Gruppen (siehe Abbildung 18). Die Diskrepanz ist jedoch lediglich mit der Gruppe (3) Träger, Vereine und Verbände ($M_e=3.75, SD_e=0.43$) bedeutsam.

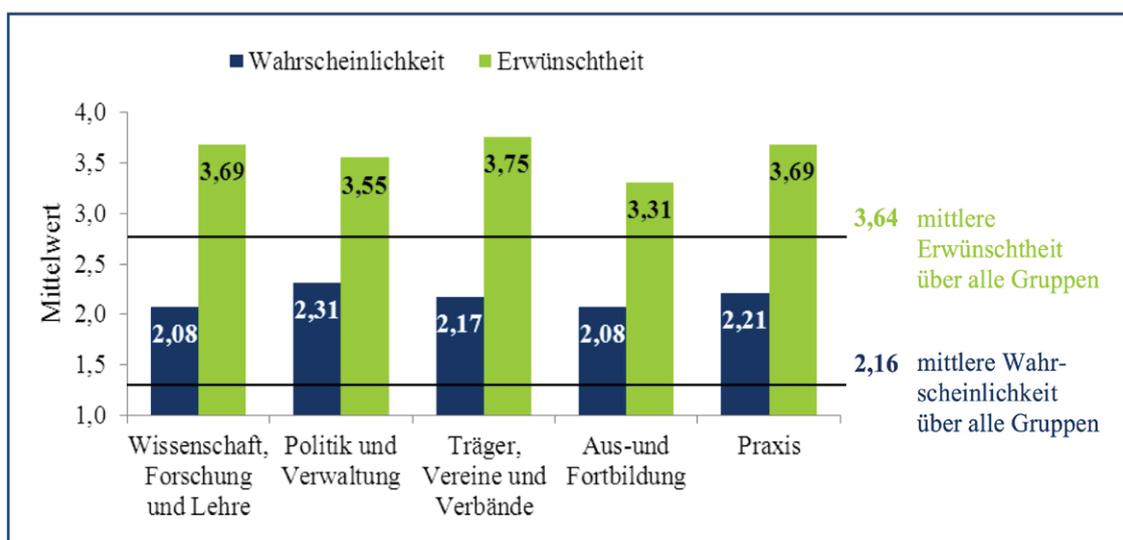


Abbildung 18: Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 sind die Ausbildungsinhalte bundesweit einheitlich geregelt.“

Ferner betrachten die befragten Experten es als eher wahrscheinlich ($M_w=2.83, SD_w=0.63$) und gleichzeitig als sehr unerwünscht ($M_e=1.24, SD_e=0.52$), dass im Jahr 2030 aufgrund des Fachkräf-

temangels geminderte Zugangsvoraussetzungen für die Erzieherausbildung existieren. Die mittleren Erwünschtheits-Einschätzungen aller Expertengruppen weisen annähernd in eine Richtung. Bei den mittleren Wahrscheinlichkeits-Einschätzungen tendiert die Gruppe (4) Aus- und Fortbildung ($M_w=2.58$, $SD_w=0.81$) dazu, diese These unwahrscheinlicher einzuschätzen als die anderen Gruppen (siehe Abbildung 19). Die Antworten dieser Gruppe weisen zudem im Vergleich zu den Antworten der anderen Gruppen mit Abstand die stärkste Streuung auf. Die maximale Streuung der anderen Gruppen liegt bei 0.66. Ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Expertengruppen besteht bei den Wahrscheinlichkeits-Einschätzungen nicht.

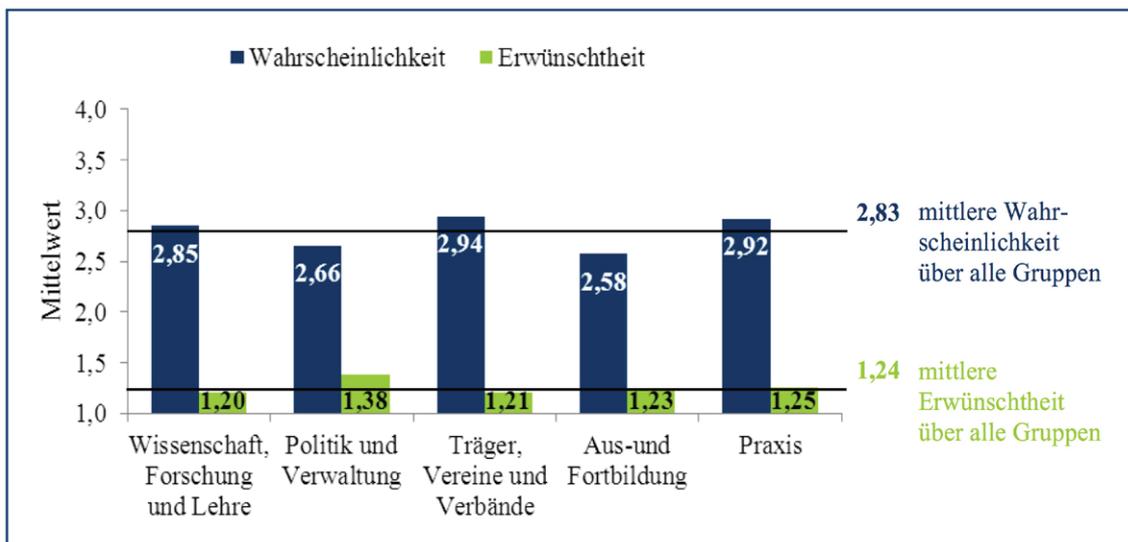


Abbildung 19: Nach Expertengruppen differenzierte Mittelwerte für die Wahrscheinlichkeit und die Erwünschtheit des Items: „Im Jahr 2030 existieren aufgrund des Fachkräftemangels geminderte Zugangsvoraussetzungen für die ErzieherInnenausbildung.“

7. Diskussion

Die bisherigen Ausführungen haben die theoretischen und methodischen Grundlagen der Zukunftsstudie „KiTa 2030“ erläutert und ausgewählte Ergebnisse vorgestellt. Im Folgenden werden die Resultate der Untersuchung nun mit Blick auf die geschaffenen Grundlagen interpretiert und diskutiert, bevor die Arbeit mit bilanzierenden Worten (Kapitel 8) schließt. Die Diskussion erfolgt in fünf Schritten. In den ersten beiden Abschnitten werden die Ergebnisse der Delphi-Studie hauptsächlich zusammenfassend dargestellt und in den gegenwärtigen Forschungsstand eingebettet. Im ersten Diskussionsschritt rückt hierbei die aus den deskriptiven Ergebnissen resultierende generelle Beschreibung zukünftiger Kindertageseinrichtungen in den Mittelpunkt (Abschnitt 7.1). Anschließend gerät die multiperspektive Sicht auf den Forschungsgegenstand ins Zentrum (Abschnitt 7.2). Im dritten Diskussionsschritt wird die Zukunftsfähigkeit der zuvor dargestellten zukünftigen Kindertageseinrichtungen analysiert (Abschnitt 7.3), um daraus ableitend im vierten Schritt Orientierungen für die bestmögliche Gestaltung der Zukunft frühpädagogischer Einrichtungen zu geben (Abschnitt 7.4). Das Kapitel schließt mit einer Erläuterung der wesentlichsten Grenzen vorliegender Untersuchung (Abschnitt 7.5).

7.1 Die Zukunft von Kindertageseinrichtungen in Deutschland

Die Delphi-Studie „KiTa 2030“ beabsichtigte, gegenwärtige Vorstellungen über zukünftige Entwicklungen deutscher Kindertageseinrichtungen bis zum Jahr 2030 zusammenzutragen, um anhand dieser erste Erkenntnisse über ihre Zukunft zu gewinnen. Dementsprechend gibt dieser erste Diskussionsschritt einen Einblick in die Zukunft frühpädagogischer Einrichtungen. Dafür werden zunächst die in Kapitel 6 berichteten Zukunftsvorstellungen zusammenfassend veranschaulicht (Abschnitt 7.1.1) und anschließend mit den Ergebnissen einer weiteren aktuellen Untersuchung zum Forschungsgegenstand verglichen (Abschnitt 7.1.2).

7.1.1 Wie könnten Kindertageseinrichtungen im Jahr 2030 aussehen?

Die Vorstellungen der Befragten hinsichtlich der Zukunft deutscher Kindertageseinrichtungen werden nachfolgend anhand von zwei Zukunftsszenarien veranschaulicht. Das erste Szenario beschreibt die künftigen Kindertageseinrichtungen, wie die Experten sie im Jahr 2030 als realistisch erachten. Das zweite Szenario bildet ihre diesbezüglichen Wunschvorstellungen ab. Die Szenarien verweisen zusätzlich darauf, ob die angenommenen zukünftigen Entwicklungen einen Fortschritt, einen Fortbestand oder einer Rückschritt im Vergleich zur aktuellen Situation darstellen.

Szenario I: Die wahrscheinliche KiTa 2030

Die Qualität der Kindertageseinrichtungen hat sich bis zum Jahr 2030 kaum verbessert. Qualitätsmanagement wird weiterhin häufig mit Systemen aus dem Dienstleistungsbereich betrieben und auch bei der Personalsituation lassen sich keine nennenswerten Fortschritte ausmachen. Die Personalausstattung von Kindertageseinrichtungen kann – wenn überhaupt – nur sehr selten einen Erzieher-Kind-Schlüssel von 1:3 für Kinder unter drei Jahren und einen von 1:5 für Kinder

zwischen drei und sechs Jahren gewährleisten. Zudem bleibt der weitaus größte Anteil der in den Einrichtungen tätigen frühpädagogischen Fachkräfte weiblich. Außerdem arbeitet aufgrund eines Mangels an Fachkräften deutlich mehr fachfremdes Personal in den Einrichtungen. Die Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte bleibt im Jahr 2030 überwiegend an den Fachschulen angesiedelt und findet nur sehr selten an Hochschulen statt. Zudem sind die Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung aufgrund des Fachkräftemangels herabgesetzt. Der Beruf frühpädagogischer Fachkräfte ist im Jahr 2030 zwar gesellschaftlich angesehen, eine angemessene und gerechte Bezahlung erfolgt jedoch nur selten.

Die Gesundheitsförderung in Kitas nimmt im Jahr 2030 einen großen Stellenwert ein. Das zeigt sich insbesondere in der Integration körperlicher Aktivitäten in den Kita-Alltag aber auch in der Vermittlung eines bewussten Umgangs mit Nahrungsmitteln.

Im deutschen Früherziehungssystem besteht auch im Jahr 2030 die föderale Struktur fort, die sich in bundesweit uneinheitlichen Regelungen zu Erzieher-Kind-Schlüsseln, zur Qualität von Kitas sowie zu Inhalten der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte zeigt. Ebenfalls ein bundeseinheitlicher Bildungs- und Erziehungsplan lässt sich nicht finden. Darüber hinaus existieren auch im Jahr 2030 kaum finanzielle Entlastungen für Eltern. Stattdessen sind sie weiterhin zur Beteiligung an den Kosten für die Betreuung ihrer Kinder in Tageseinrichtungen verpflichtet und auch zur Übernahme der Kosten für das Mittagessen. Außerdem ist ein Zuwachs an gewerblich finanzierten Kindertageseinrichtungen feststellbar.

Die meisten Kitas richten ihre Öffnungszeiten flexibel an den Bedürfnissen der Eltern aus. Eine betrieblich unterstützte Kinderbetreuung in Form von betriebseigenen Kitas oder gesicherten Plätzen in Kooperationskitas ist weiterhin nur selten zu finden.

Szenario 2: Die erwünschte KiTa 2030

Kindertageseinrichtungen weisen im Jahr 2030 eine höhere Qualität auf als bisher. Einerseits wird Qualitätsmanagement nun kaum mehr mit Systemen aus dem Dienstleistungsbereich betrieben. Andererseits ist eine deutlich verbesserte Personalsituation vorzufinden. Die Personalausstattung gewährleistet im Jahr 2030 bundesweit einen Erzieher-Kind-Schlüssel von 1:3 für Kinder unter drei Jahren und einen von 1:5 für Kinder zwischen drei und sechs Jahren. Zudem lässt sich in den Einrichtungen ein ausgeglichener Anteil männlicher und weiblicher frühpädagogischer Fachkräfte finden. Fachfremdes Personal arbeitet selten bis gar nicht in den Kitas. Die Ausbildung der Fachkräfte findet im Jahr 2030 überwiegend an Hochschulen statt. Zudem haben die Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung keine Minderung erfahren. Der frühpädagogische Beruf ist gesellschaftlich hoch angesehen, was sich auch in einer angemessenen und gerechten Bezahlung zeigt.

Gesundheitsförderung in Kitas nimmt 2030 einen enormen Stellenwert ein. Sichtbar ist dies daran, dass Kindern nicht nur der bewusste Umgang mit Nahrungsmitteln vermittelt wird, sondern dass auch körperliche Aktivitäten fest in den Kita-Alltag integriert sind.

Das deutsche Früherziehungssystem ist im Jahr 2030 deutlich mehr durch bundeseinheitliche Regelungen geprägt. Nicht nur Erzieher-Kind-Schlüssel und Qualitätsstandards sind bundesweit einheitlich festgelegt. Es lässt sich auch ein bundeseinheitlicher Bildungs- und Erziehungsplan fin-

den. Mehr Einheitlichkeit zwischen den Bundesländern herrscht zudem auch in den Inhalten der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Darüber hinaus sind Eltern im Jahr 2030 finanziell entlastet, da nicht nur alle Kitas ein kostenloses Mittagessen anbieten, sondern zusätzlich auch alle Eltern von der Zuzahlung zur Betreuung ihrer Kinder in Tageseinrichtungen befreit sind. Zudem ist kein bedeutsamer Zuwachs an gewerblich finanzierten Kindertageseinrichtungen feststellbar. Alle Kitas richten ihre Öffnungszeiten flexibel an den Bedürfnissen der Eltern aus. Außerdem hat die betrieblich unterstützte Kinderbetreuung einen Zuwachs erfahren: Viele Großunternehmen verfügen über betriebseigene Kitas oder über gesicherte Plätze in Kooperationskitas.

Zusammenfassung

Ein Vergleich beider Szenarien zeigt deutliche Differenzen zwischen der erwünschten und der wahrscheinlichen Zukunft von Kindertageseinrichtungen auf. Diese Tatsache war zu erwarten, weil große Diskrepanzen zwischen den beiden Zukunftsperspektiven ein Kriterium bei der Auswahl vorgestellter Thesen bildete. In beiden Szenarien lassen sich Aspekte finden, die auf eine positive Zukunft der deutschen Kindertageseinrichtungen verweisen. Insgesamt gestaltet sich deren Zukunft aus erwünschter Perspektive jedoch weitaus positiver als aus realistischer Sicht.

7.1.2 Die Kita 2030 im Vergleich mit dem Zukunftskonzept Kita 2020

Wie die Beschreibungen im Kapitel 3.4 zeigen, wurde mit etwas zeitlichem Vorlauf zur vorliegenden Zukunftsstudie eine weitere Untersuchung zum Forschungsgegenstand durchgeführt (Schneewind, 2011). Dessen Ziel war es, ein Zukunftskonzept der Kita 2020 aus Sicht der Praxis zu entwerfen. Nachfolgend werden die Ergebnisse dieser Studie mit den Resultaten von „KiTa 2030“ verglichen.

Die Inhalte der standardisierten Befragung (Teilstudie 4) Schneewinds sind sehr ähnlich mit denen der vorliegenden Studie. In beiden Untersuchungen finden sich sogar Thesen zu vergleichbaren Sachverhalten, wie beispielsweise zur Flexibilisierung der Öffnungszeiten, zur Bezahlung frühpädagogischer Fachkräfte, zum Anteil männlicher Beschäftigter und zur Aufhebung der föderalen Strukturen für die Fragen der Bildung. Bei Schneewind existieren allerdings auch Aspekte, die in der vorliegenden Studie nicht angesprochen wurden, wie unter anderem der zukünftige Stellenwert von Kindern oder die Rolle der Eltern in Bezug auf die Betreuung ihrer Kinder, die Gruppengröße oder technische Neuerungen wie Videoüberwachungen. Aufgrund der Begrenztheit der vorliegenden Arbeit kann an dieser Stelle nicht auf die einzelnen Ergebnisse eingegangen werden.

Grob zusammengefasst ist festzuhalten, dass die Befunde Schneewinds in Bezug auf die inhaltlich vergleichbaren Thesen relativ ähnlich mit denen der Delphi-Studie „KiTa 2030“ sind. Insbesondere in Bezug auf die eingeschätzte Wahrscheinlichkeit lassen sich viele Gemeinsamkeiten finden. Die Wunschvorstellungen unterscheiden sich teilweise gering, was jedoch keine Auswirkung auf die eigentliche Richtung der Bewertung hat. Sowohl bei den inhaltlich vergleichbaren Thesen als auch bei den zusätzlichen Items findet Schneewind überwiegend Diskrepanzen zwischen den rea-

listischen und wünschenswerten Einschätzungen. Dabei gelten die erwünschten Aspekte vorwiegend als nicht realisierbar. Auch die bei „KiTa 2030“ gefundenen Diskrepanzen finden in dieser Studie Bestätigung. Einschränkend ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass die Itemskalierungen der beiden Befragungen nicht übereinstimmen. Bei Schneewind wurde eine mittlere Kategorie (weder/noch) verwendet, die bei der vorliegenden Studie nicht zum Einsatz kam. Die Vergleichbarkeit der Ergebnisse ist deshalb leicht eingeschränkt.

Die Gemeinsamkeiten beider Untersuchungen in den eingeschätzten Wahrscheinlichkeiten inhaltlich vergleichbarer Thesen sind kritisch zu betrachten und zugleich ernst zu nehmen. Die ähnlichen Ergebnisse ließen vermuten, dass eine Realisierung dieser Aspekte auch im Jahr 2030 nicht wahrscheinlicher sein wird als im Jahr 2020. Dieser Umstand gibt Anlass dazu, die Verbesserungen des deutschen Früherziehungssystems intensiver als bisher zu verfolgen, damit relativ zeitnahe Erfolge möglich sind. Hierbei ist allerdings darauf Acht zu geben, eine Überforderung der Fachkräfte und damit auch negative Auswirkungen auf die direkte Arbeit mit den Kindern zu vermeiden. In diesem Sinne könnte deshalb eine genaue Planung der Reformbestrebungen sinnvoll sein. Einschränkend muss bei dieser Interpretation berücksichtigt werden, dass die Vorhersage zukünftiger Entwicklungen bis zu einem definierten Zeitpunkt (im vorliegenden Fall das Jahr 2020 bzw. 2030) mit Schwierigkeiten verbunden ist. Entsprechend könnten die Befragten bei ihren Einschätzungen nicht das konkrete Jahr fokussiert haben, sondern lediglich die Zukunft im Allgemeinen. Damit ist die Gegenüberstellung der Urteile beider Zeitpunkte nur begrenzt interpretierbar.

7.2 Die Zukunft von Kindertageseinrichtungen aus multiperspektiver Sicht

Die vorliegende Studie beabsichtigte, die Zukunftsvorstellungen unterschiedlichster Akteure des Handlungsfeldes mit themenspezifischer Expertise abzubilden. Die zuvor beschriebenen Szenarien sind folglich das Resultat einer multiperspektiven Sichtweise. In die Analysen sind die Urteile von Experten fünf unterschiedlicher Tätigkeitsfelder mit konkretem Bezug zur institutionellen Kindertagesbetreuung eingegangen. Das stellt eine Erweiterung der Untersuchung Schneewinds dar, deren Anliegen es war, die Praxissichtweise aufzuzeigen. Die bisherigen Befunde werden nicht nur um weitere Expertenurteile aus (1) Wissenschaft, Forschung und Lehre, (2) Politik und Verwaltung, (3) Träger- Vereins- und Verbandsarbeit, (4) Aus- und Fortbildung sowie (5) Praxis ergänzt. Aufgrund dieser Unterteilung sind auch Aussagen über die Unterschiedlichkeit der Einschätzungen einzelner Expertengruppen möglich. Die in dieser Studie identifizierten Differenzen zwischen den Gruppen werden in diesem zweiten Diskussionsschritt zusammenfassend beschrieben und diskutiert.

Bei den meisten, der in Kapitel 6 vorgestellten, Zukunftsthese lassen sich augenscheinliche *Unterschiede zwischen einzelnen Expertengruppen* ausmachen. Diese verteilen sich annähernd gleich häufig auf die Wahrscheinlichkeits- und die Erwünschtheits-Einschätzungen. Eine statistische Bedeutsamkeit dieser Differenzen findet sich nur bei rund einem Drittel der Unterschiede. Die Wunschvorstellungen differieren darunter häufiger als die Wahrscheinlichkeits-Einschätzungen.

Demgemäß divergieren die Experten hauptsächlich in ihren Wünschen überzufällig, was ein Anzeichen dafür sein könnte, dass Uneinigkeit über die bestmögliche Ausgestaltung zukünftiger Kindertageseinrichtungen besteht. Die häufigsten Unterschiede zu den Einschätzungen der anderen Expertengruppen finden sich bei der Gruppe Politik und Verwaltung. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass der Austausch und die Zusammenarbeit dieser Experten mit anderen Akteuren des Handlungsfeldes nicht ausreichend sind.

Einschränkend ist hierbei zu erwähnen, dass es sich bei den aufgeführten Unterschieden nicht um wirklich starke Differenzen handelt. Die Richtung der Beurteilung (also ob erwünscht bzw. wahrscheinlich oder ob unerwünscht bzw. unwahrscheinlich) bleibt trotz der Unterschiede über alle Gruppen hinweg ähnlich. Wenn überhaupt unterscheiden sich die Einschätzungen einzelner Expertengruppen in dem Ausmaß ihrer Erwünschtheit bzw. Wahrscheinlichkeit oder ihrer Unerwünschtheit bzw. Unwahrscheinlichkeit. Das heißt zugleich, dass die Abweichungen sich maximal auf eine Antwortkategorie der Ratingskala belaufen.

Viele der größeren Unterschiede ließen sich nicht statistisch absichern. Die statistisch bedeutsamen Differenzen sind folglich relativ gering. Die stärksten Diskrepanzen finden sich hinsichtlich der Erwünschtheit und der Wahrscheinlichkeit einer regulären Hochschulausbildung bei gleichzeitiger Abschaffung der Fachschulausbildung. Die Gruppe Aus- und Fortbildung schätzt diese Entwicklung unwahrscheinlicher und unerwünschter ein als insbesondere die Gruppe Praxis. Beide Gruppen zeigen im Vergleich zu den anderen drei Expertengruppen extreme Einschätzungen. Die vergleichsweise positivere Beurteilung der Gruppe Praxis könnte auf eine Unzufriedenheit mit der bisherigen Ausbildung, den gegenwärtigen Abschlüssen und Aufstiegschancen oder mit dem aktuellen gesellschaftlichen Ansehen der frühpädagogischen Fachkräfte zusammenhängen. Eine Erklärung dafür könnte auch die Hoffnung sein, die gestiegenen Anforderungen mithilfe einer Ausbildung auf Hochschulniveau besser bewältigen zu können. Die im Vergleich dazu deutlich verhaltenere Einschätzung der Gruppe Aus- und Fortbildung könnte aus einer Fokussierung möglicher Konsequenzen resultieren. Wie eine Befragung von Fachschulleitungen zu möglichen Zukunftsperspektiven der Ausbildung ergab, besteht unter ihnen eine enorme Unsicherheit über die Angemessenheit einer Verlagerung der Ausbildung (Rudolph, 2012). Fraglich erscheint ihnen, ob für die Verlagerung genügend finanzielle und personelle Ressourcen geschaffen werden können. Zudem wird eine Theoretisierung der Ausbildung befürchtet, bei der die eigentliche Arbeit mit dem Kind in den Hintergrund tritt.

Die Gründe für diese und weitere Unterschiede zwischen einzelnen Expertengruppen können vielfältig sein und lassen sich nur vermuten. Ihre konkrete und wissenschaftlich abgesicherte Identifikation wäre durch eine sich anschließende qualitative Befragung oder durch Diskussionsrunden möglich.

An dieser Stelle gilt ergänzend anzumerken, dass nicht nur Unterschiede zwischen einzelnen Expertengruppen bestehen, sondern auch zwischen den Befragten insgesamt. Bei rund einem Drittel der in Kapitel 6 dargestellten Zukunftsthesen lassen sich vergleichsweise starke *Uneinigkeiten zwischen allen Befragten* finden und das gleichermaßen für die Bewertungen der Wahrscheinlichkeit und der Erwünschtheit. Die mit Abstand stärkste Uneinigkeit lässt sich in Bezug auf die Erwünschtheit der regulären Hochschulausbildung finden.

Für die teilweise starken Unstimmigkeiten zwischen allen Experten könnte es unterschiedliche Gründe geben. Eine Erklärung insbesondere für Uneinigkeiten in den Wahrscheinlichkeits-Einschätzungen ist die generell zu erwartende Unsicherheit der Befragten im Zusammenhang mit der Beurteilung zukünftiger Entwicklungen. Als weiteren Grund lässt sich eine eventuell mehrdeutige Formulierung der Items anführen. Ein Beispiel hierfür ist die These zur Kooperation von Großunternehmen mit Kindertageseinrichtungen, welche missverständlich sein könnte, weil sie zwei unabhängige Aspekte enthält (betriebseigene Kita und gesicherte Plätze in Kooperationskitas), die unterschiedlich eingeschätzt werden können. Neben diesen eher methodisch orientierten Gründen, könnte die Erklärung für eine geringe Übereinstimmung der Befragten auch inhaltlicher Natur sein. Als Beispiel ist die oben genannte These zur generellen Hochschulausbildung bei gleichzeitiger Abschaffung der Fachschulausbildung zu nennen. Das Akademisierungsthema führt auch in fachöffentlichen Diskussionen zu Polarisierungen (vgl. Rauschenbach, 2010). Die in der Studie vorzufindende Uneinigkeit spiegelt diesen Zustand entsprechend wider. Zwar zeigt sich im fachöffentlichen Diskurs das Bewusstsein über die Notwendigkeit einer Neugestaltung der Ausbildung, allerdings differieren die Expertenmeinungen zu dessen Gestaltung enorm (z.B. Rudolph, 2012). Befürworter der Akademisierung argumentieren mit den gestiegenen Anforderungen an die frühpädagogischen Fachkräfte sowie mit der fehlenden Wissenschaftlichkeit und internationalen Konkurrenzfähigkeit der bisherigen Ausbildung. Die Gegner bezweifeln hingegen die tatsächlichen Vorteile einer akademischen Ausbildung und favorisieren eine Reform der bestehenden Fachschulausbildung. Die gegenwärtige Neuordnung der Ausbildung gestaltet sich entsprechend zweigleisig. Fraglich ist allerdings, wie diese Zweigleisigkeit mehr Qualität und Übersichtlichkeit im Ausbildungssystem schaffen soll.

Zur Vollständigkeit ist zusätzlich darauf hinzuweisen, dass unter den im Kapitel 6 dargestellten Zukunftsthesen auch solche Thesen existieren, bei deren Beurteilung die Experten sich stark einig waren. Diese sind allerdings deutlich in der Unterzahl. Die größte Übereinstimmung kann bei der Erwünschtheit eines gestiegenen gesellschaftlichen Ansehens frühpädagogischer Fachkräfte und ihrer verbesserten Bezahlung festgestellt werden. Die hohe Einigkeit weist darauf hin, dass die Befragten diesbezüglich dringenden Handlungsbedarf sehen.

Zusammenfassend zeigen die Beschreibungen, dass unter den Experten im Hinblick auf die förderliche Gestaltung des deutschen Früherziehungssystems nicht vollständig Einigkeit herrscht. Neben allgemeinen Unsicherheiten, die alle Teilnehmenden gleichermaßen betreffen, finden sich hierunter auch Differenzen zwischen einzelnen Expertengruppen. Besonders starke Uneinigkeit besteht bezüglich einer Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte auf Hochschulniveau bei gleichzeitiger Abschaffung der Fachschulausbildung.

In Hinsicht auf die bestmögliche Entwicklung der institutionellen Kindertagesbetreuung veranlassen insbesondere die Gruppenunterschiede, aber auch die allgemeinen Uneinigkeiten, zu einem intensiveren Austausch und einer umfassenderen Zusammenarbeit aller Akteure des Handlungsfeldes.

7.3 Die Zukunftsfähigkeit zukünftiger Kindertageseinrichtungen

Das übergeordnete Ziel von „KiTa 2030“ bestand darin, Anregungen für qualitative und quantitative Verbesserungen des gegenwärtigen Früherziehungssystems in Deutschland herauszuarbeiten und somit Orientierungen für die bestmögliche Gestaltung zukünftiger Kindertageseinrichtungen zu geben. Dafür werden die im Abschnitt 7.1.1 als Szenarien dargestellten Zukunftsvorstellungen in diesem dritten Diskussionsschritt zunächst auf ihre potentielle Zukunftsfähigkeit überprüft, um davon dann im nächsten Schritt Empfehlungen für die Gestaltung der tatsächlichen Zukunft abzuleiten (Abschnitt 7.4).

Wie theoretisch gezeigt wurde, stehen Kindertageseinrichtungen aufgrund unterschiedlicher gesellschaftlicher Veränderungen sowie einer gewandelten Ansicht über die Bedeutung der ersten Lebensjahre gegenwärtig hauptsächlich vor drei wesentlichen Anforderungen: die qualitative Verbesserung der kindlichen Bildungs- und Sozialisationsprozesse, die chancengerechtere Gestaltung der institutionellen Kindertagesbetreuung sowie die erleichterte Vereinbarung von Familie und Beruf. Wie die aktuelle Situation frühpädagogischer Einrichtungen zeigt, gestaltet sich die Bewältigung dieser Herausforderungen für das gegenwärtige Früherziehungssystem Deutschlands jedoch teilweise mehr als schwierig. Ob und inwieweit sich diese Situation in Zukunft verbessert, hängt von dem Eintreten unter anderem der in Abbildung 20 aufgelisteten Entwicklungen ab.

Qualitative Verbesserung kindlicher Bildungs- und Sozialisationsprozesse	Chancengerechtere Gestaltung des Früherziehungssystems	Erleichterte Vereinbarung von Familie und Beruf
<ul style="list-style-type: none"> • Wissenschaftlich fundiertes Qualitätsmanagement • Verbesserung der Personalausstattung in den Einrichtungen sowie der Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte • Stärkung der Zufriedenheit frühpädagogischer Fachkräfte durch die Attraktivitätssteigerung ihres Berufs • Förderung der kindlichen Gesundheitskompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Unabhängigkeit der Angebote kindlicher Förderung in Tageseinrichtungen sowie deren Qualität und Inhalte vom Wohnort der Familie und vom Einkommen der Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitativer Ausbau der Betreuungsplätze • Flexibilisierung und Bedarfsgerechtigkeit der Öffnungszeiten

Abbildung 20: Erforderliche Weiterentwicklungen von Kindertageseinrichtungen zur Bewältigung der drei wesentlichen gegenwärtigen Herausforderungen

Zur Überprüfung der Zukunftsfähigkeit deutscher Kindertageseinrichtungen werden deshalb nachfolgend die in der Studie zusammengetragenen Zukunftsvorstellungen dahingehend analysiert, inwieweit sich das Eintreten der erforderlichen Weiterentwicklungen als erwünscht und realisierbar darstellt.

Die Bewältigung der Herausforderungen aus Sicht der erwünschten Kita 2030

Qualitative Verbesserung kindlicher Bildungs- und Sozialisationsprozesse?

Die *Höherqualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte* durch eine Ausbildung überwiegend auf Hochschulniveau, die *verbesserte Personalausstattung* der Einrichtungen in Form von weitaus entwicklungsförderlicheren Erzieher-Kind-Schlüsseln, ausschließlich fachspezifisch ausgebildeten Fachkräften und einem deutlichen Zuwachs an männlichem Personal sowie die *Steigerung der Berufsattraktivität* durch ein erhöhtes gesellschaftliches Ansehen und einer angemesseneren Bezahlung schaffen qualitativ hochwertigere Bildungs- und Sozialisationsprozesse in Kindertageseinrichtungen. Auch ein wissenschaftlich *fundierteres Qualitätsmanagement* im Zuge eines deutlich geringeren Einsatzes von Qualitätsmanagementsystemen aus dem Dienstleistungsbereich leistet hierbei einen entscheidenden Beitrag. Darüber hinaus schaffen sportliche Aktivitäten und ein bewusster Umgang mit Nahrungsmitteln wichtige Voraussetzungen für die *Gesundheit* der Kinder und damit auch für ihre Lernprozesse.

► Die erwünschte Ausbildung überwiegend auf Hochschulniveau geht hierbei nicht mit der völligen Abschaffung der Fachschulausbildung einher. Demgemäß bestünden zukünftig weiterhin beide Möglichkeiten, eine Ausbildung zur frühpädagogischen Fachkraft zu absolvieren, wobei der Fokus allerdings auf der Hochschulausbildung liegt. Fraglich ist, ob ein zweigleisiges Ausbildungssystem tatsächlich sinnvoll ist. Nicht nur die Vergleichbarkeit beider Ausbildungen könnte beispielsweise Schwierigkeiten mit sich bringen. Ein Fortbestehen der Fachschulausbildung bei gleichzeitiger Einführung neuer Hochschulstudiengänge könnte auch die gegenwärtige Unübersichtlichkeit des Ausbildungssystems noch verstärken.

Chancengerechtere Gestaltung des Früherziehungssystems?

Mehr Bundeseinheitlichkeit in Bezug auf die Höhe der Erzieher-Kind-Schlüssel, die Qualität in Kindertageseinrichtungen, die Inhalte der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte und des Bildungs- und Erziehungsplans sowie die damit einhergehende steigende *Unabhängigkeit der kindlichen Förderung in Tageseinrichtungen vom Wohnort der Familie* erhöht die Chancengerechtigkeit im Früherziehungssystem. Die finanzielle Entlastung der Eltern in Folge der Kostenfreiheit von Kitaplätzen und Mittagsversorgung sowie der lediglich geringe Zuwachs an teureren privat-gewerblich finanzierten Kindertageseinrichtungen und die damit einhergehende steigende *Unabhängigkeit der kindlichen Förderung vom Einkommen der Eltern* kann diesbezüglich ebenfalls einen entscheidenden Beitrag leisten.

► Als bedenklich im Zusammenhang mit einer Kostenfreiheit kann jedoch die mögliche Gefahr angesehen werden, dass diese mit einer Qualitätsminderung der Bildungsprozesse und des Mittagessens einhergeht, wenn nicht genügend finanzielle Ressourcen dafür zur Verfügung

stehen. Aus diesem Grund scheint diese Entwicklung nur sinnvoll, wenn eine den Qualitätsansprüchen angepasste Finanzierung sichergestellt werden kann.

Erleichterte Vereinbarung von Familie und Beruf?

Die flächendeckend umgesetzte *Flexibilität und Bedarfsgerechtigkeit der Öffnungszeiten* erleichtert – unter der Voraussetzung einer angemessenen Personalausstattung – die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Auch der Zuwachs betrieblich unterstützter Kinderbetreuung kann in diesem Zusammenhang als förderlich angesehen werden.

► Ein Zuwachs betrieblich unterstützter Kinderbetreuung trägt nicht nur zur Verbesserung der quantitativen Versorgungslage bei, sondern ermöglicht speziell durch betriebseigene Kindertageseinrichtungen zudem die optimale Berücksichtigung der elterlichen Bedürfnisse, beispielsweise durch die auf ihre Arbeitszeiten abgestimmten Öffnungszeiten. Auch die Nähe zum Arbeitsort ist vorteilhaft für Eltern, weil dadurch zeitaufwendige Wege zwischen dem Arbeitsplatz und der Betreuungseinrichtung entfallen (vgl. Kaindl, 2011, S. 7). Die Arbeitsortnähe bzw. die daraus häufig resultierende Entfernung zum Wohnumfeld der Familie wird allerdings zugleich kritisch diskutiert, weil hierdurch das Finden von Freunden im Wohnort und damit auch der Übergang zur Grundschule für die Kinder deutlich erschwert werden (vgl. Schulte, 2007, S. 16).

Zukunftsfähigkeit der erwünschten KiTa 2030

Grundsätzlich zeigen diese Ausführungen, dass die Kita 2030 aus erwünschter Sicht für die erfolgreiche Bewältigung aller drei – theoretisch aufgezeigten – Herausforderungen gewappnet ist, da sie sich in Bezug auf die berichteten Aspekte bis in rund 20 Jahren deutlich weiterentwickelt hat.

Die Bewältigung der Herausforderungen aus Sicht der wahrscheinlichen Kita 2030

Qualitative Verbesserung kindlicher Bildungs- und Sozialisationsprozesse?

Der *Fortbestand der Ausbildung überwiegend auf Fachschulniveau*, eine – wenn überhaupt – nur gering verbesserte Personalausstattung der Einrichtungen hinsichtlich der Höhe ihrer Erzieher-Kind-Schlüssel und ihrem Anteil männlicher Beschäftigter sowie der weiterhin erfolgende *Ein-satz von Qualitätsmanagementverfahren aus dem Dienstleistungsbereich* führen nicht zu einem offensichtlichen Anstieg der Qualität der Bildungs- und Sozialisationsprozesse in Kitas. Stattdessen droht durch die Einstellung fachfremden Personals und durch geminderte Zugangsvoraussetzungen der Ausbildung eher eine Qualitätsminderung. Auch der durchaus erfreuliche *Anstieg des gesellschaftlichen Ansehens* der frühpädagogischen Fachkräfte kann hierbei als einzelne Verbesserung der Personalsituation womöglich keinen entscheidenden Beitrag leisten, vor allem weil in diesem Zusammenhang die Bezahlung des Personals keinen Aufschwung erfahren hat. Als positiv kann allerdings der große Stellenwert der *kindlichen Gesundheitsförderung* in Kitas insbesondere im Sinne von sportlichen Aktivitäten erachtet werden, denn dadurch werden wichtige Voraussetzungen für die Gesundheit der Kinder und damit auch für ihre Lernprozesse geschaffen.

► Der relativ wahrscheinliche Fortbestand der Fachschulausbildung und die gleichzeitige

Minderung ihrer Zugangsvoraussetzungen erscheinen insbesondere vor dem Hintergrund internationaler Forschungsergebnisse bedenklich, die das Qualifikationsniveau frühpädagogischer Fachkräfte (Höhe des Bildungsabschlusses und die fachbezogene Spezialisierung der Ausbildung) als eine wesentliche Einflussgröße der Qualität pädagogischer Prozesse in Tageseinrichtungen ausmachen (z.B. Goelman et al., 2006; NICHD ECCRN, 2002b; Pianta et al., 2005). Fraglich ist in diesem Zusammenhang auch, wie geringer qualifiziertes Personal die gestiegenen Anforderungen bewältigen soll. Das Fortbestehen der Fachschulausbildung ist außerdem im Hinblick auf die internationale Konkurrenzfähigkeit deutscher Kita-Fachkräfte als kritisch zu betrachten, da Deutschland eines der wenigen europäischen Länder ist, bei dem diese nicht akademisch ausgebildet werden (vgl. z.B. Förster, 2010). Eine Höherqualifizierung könnte folglich ihre Chancen auf dem internationalen Arbeitsmarkt erhöhen. Auf nationaler Ebene wird die Akademisierung zudem als Möglichkeit zur gesellschaftlichen Aufwertung des Berufsansehens und zur Verbesserung der Bezahlung frühpädagogischer Fachkräfte betrachtet (vgl. z.B. Rudolph, 2012; Schöler, 2012), wobei eine höhere Bezahlung stets von den verfügbaren finanziellen Ressourcen abhängig ist. Einschränkend sollte an dieser Stelle Erwähnung finden, dass eine Akademisierung nicht mit einem geminderten Praxisbezug einhergehen darf, denn die Arbeit mit dem Kind steht im Mittelpunkt der Tätigkeit frühpädagogischer Fachkräfte (vgl. z.B. Rudolph, 2012).

► Im Hinblick auf die notwendige Verbesserung der Bildungsqualität erscheint darüber hinaus der fortwährende Einsatz von Qualitätsmanagementsystemen aus dem Dienstleistungsbereich (z.B. DIN EN ISO 9000) als bedenklich. Im Mittelpunkt dieser Systeme stehen nicht fachlich begründete Standards pädagogischer Qualität, sondern, wie gut die Organisationsstruktur und die Ablauforganisation der Einrichtungen selbst definierte Kriterien erfüllen (vgl. Tietze et al., 1998, S. 380). Ihnen wird folglich nicht ausreichend Steuerungsmöglichkeit zugeschrieben, um ein Mindestmaß an fachlich begründeter pädagogischer Qualität sicherzustellen. Deshalb werden sie aus wissenschaftlicher Perspektive nicht als Alternative für fachlich begründete Qualitätsstandards aufgefasst (z.B. Tietze, 1998).

► Mit Blick auf die Sicherung der Bildungsqualität ist auch die zu erwartende Zunahme fachfremden Personals in Kindertageseinrichtungen mit großer Skepsis zu betrachten. Zwar können Quereinsteiger mit ausreichend pädagogischen Kompetenzen durchaus eine Bereicherung für Kitas darstellen, da durch Multiprofessionalität zusätzliche Angebote beispielsweise im künstlerischen oder handwerklichen Bereich geschaffen werden können (vgl. Rudolph, 2012). Allerdings gilt die Einstellung fachfremden Personals ohne pädagogische Kompetenzen zum Ausgleich des Fachkräftemangels als bedenklich, wie eine Befragung von Fachschulleitern ergab (vgl. ebd.). Befürchtet werden eine Deprofessionalisierung und Qualitätsminderung, welche wiederum zur Abwertung des Berufs führen könnten (vgl. ebd.). Vielmehr sollte die Attraktivitätssteigerung des Berufs frühpädagogischer Fachkräfte intensiver verfolgt werden, um dadurch hochqualifiziertes Personal zu gewinnen und den Fachkräftemangel damit auszugleichen.

Chancengerechtere Gestaltung des Früherziehungssystems?

Die fortwährende föderale Struktur des Früherziehungssystems mit ihrer Uneinheitlichkeit zwischen den Bundesländern in Bezug auf die Höhe der Erzieher-Kind-Schlüssel, die Qualität in

Kindertageseinrichtungen, die Inhalte der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte und die kindlichen Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen schafft es nicht, die *Abhängigkeit der kindlichen Förderung in Tageseinrichtungen vom Wohnort der Familie* aufzulösen oder zu reduzieren. Das Beibehalten der elterlichen Beitragspflicht bezüglich der kindlichen Betreuung in Tageseinrichtungen sowie die fortbestehende elterliche Übernahme der Mittagskosten schaffen keine finanzielle Entlastung für Eltern, wodurch ein *Abbau sozialer Ungerechtigkeiten im Früherziehungssystem* fragwürdig erscheint. Stattdessen könnte die Zunahme teurer privat-gewerblicher Kinderbetreuung diese Situation noch verschärfen. Eine chancengerechtere Gestaltung des Früherziehungssystems scheint demnach kaum möglich.

► Der relativ wahrscheinliche Fortbestand der teilweise starken Uneinheitlichkeit zwischen den einzelnen deutschen Bundesländern ist im Hinblick auf die Sicherung der Qualität kindlicher Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen als bedenklich zu bewerten. Insbesondere deshalb, weil sich bereits seit einigen Jahren immer wieder Forderungen nach mehr Einheitlichkeit zwischen den Bundesländern bezüglich der genannten Aspekte finden lassen (z.B. Diskowski, 2012; Kreyenfeld, Spieß & Wagner, 2001; Tietze et al., 1998; Wehrmann, 2010). Zum Beispiel geben bundeseinheitliche Qualitätsstandards und die zertifizierte Überprüfung ihrer Einhaltung, in Form von Gütesiegeln wie das von Tietze (2012) entwickelte Deutsche Kindergarten Gütesiegel oder wie der von Wehrmann (2010) vorgeschlagene Kita-TÜV, nicht nur fachliche Orientierungen für die Kita-Praxis und zeigen Entwicklungspotentiale der einzelnen Einrichtungen auf, sondern schaffen insbesondere auch mehr Transparenz und Vergleichbarkeit für Eltern. Einschränkend gilt allerdings anzumerken, dass eine Bundeseinheitlichkeit bezüglich der vier genannten Aspekte zwar wohnortabhängige Ungerechtigkeiten im deutschen Früherziehungssystem minimieren könnte, ihre Auswirkungen sollten allerdings nicht zu positiv überschätzt werden. Fraglich ist, wie absolut einheitliche Vorgaben zwischen sich stark unterscheidenden Wohngebieten (z.B. starke Unterschiede in Bezug auf den Anteil von Kindern in prekären Lebenslagen oder mit Migrationshintergrund) ähnliche Chancen schaffen sollen. Als Lösung könnten einheitliche Mindestvorgaben (Mindeststandards und länderübergreifende Rahmenpläne) fungieren, die – unter Einhaltung dieser – je nach Situation oder Bundesland angepasst oder ausgestaltet werden können (z.B. BMFSFJ, 2012; Wehrmann, 2010).

► Die weiterhin unwahrscheinliche Beitragsfreiheit der kindlichen Betreuung in Tageseinrichtungen ist kritisch zu betrachten, da sie sich positiv auf die Angebotsnutzung speziell von Kindern aus benachteiligten Familien auswirken und damit ihre frühen Bildungschancen erhöhen könnte (einen Überblick über aktuelle Diskussionen geben Baader et al., 2011). Die in einigen Bundesländern eingeführte Beitragsfreiheit für mindestens das letzte Kindergartenjahr vor Schuleintritt wird hierbei nicht als ausreichend erachtet. Unklar ist in diesem Zusammenhang, wie durch ein kostenfreies letztes Kindergartenjahr Kompetenzunterschiede bei benachteiligten Kindern ausgeglichen werden sollen, wenn diese Kinder hauptsächlich von einem frühzeitigen Beginn institutioneller Betreuung profitieren (z.B. Kratzmann & Schneider, 2009). Des Weiteren erscheint der Fortbestand der Beitragspflicht vor dem Hintergrund der gestiegenen Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse nicht unbedingt einleuchtend (vgl. Bundesjugendkuratorium, 2008, S. 38). Positive Bildungserfahrungen in den ersten Lebensjahren gelten als Voraussetzung für

den Erfolg aller anschließenden Bildungsprozesse. Bildung beginnt folglich nicht erst mit dem Schuleintritt. Warum setzt also die Beitragsfreiheit erst zu diesem Zeitpunkt ein?

Erleichterte Vereinbarung von Familie und Beruf?

Die weit verbreitete *flexible und bedarfsgerechte Gestaltung der Öffnungszeiten* schafft eine Erleichterung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Die weiterhin selten vorzufindende betrieblich unterstützte Kinderbetreuung kann hierbei hingegen keinen Beitrag leisten. Dabei könnte diese den Betreuungsausbau unterstützen.

Zukunftsfähigkeit der wahrscheinlichen KiTa 2030

Grundsätzlich zeigen die Ausführungen, dass die Kita 2030 aus realistischer Perspektive die drei genannten Herausforderungen – im Gegensatz zur erwünschten Kita – nur schwer bewältigen kann. Aus wahrscheinlicher Sicht sind bis zum Jahr 2030 weitaus weniger Weiterentwicklungen möglich, als für die erfolgreiche Zukunftsfähigkeit deutscher Kindertageseinrichtungen notwendig wären. Als unrealistisch gelten insbesondere solche Entwicklungen, die mit starken Veränderungen gegenüber der aktuellen Situation verbunden sind.

Zusammenfassung

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass sich die Realisierung notwendiger Neuerungen bis zum Jahr 2030 weitaus wünschenswerter als wahrscheinlich darstellt. Aus erwünschter Perspektive würden sich Kindertageseinrichtungen bis zum Jahr 2030 in den dargelegten Aspekten stark weiterentwickeln und könnten deshalb eine verbesserte Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen sowie chancengerechtere und qualitativ hochwertigere Bildungs- und Sozialisationsprozesse gewährleisten. Die Wunschvorstellungen zeigen, dass unter den Akteuren des Handlungsfeldes ein Bewusstsein über die Notwendigkeit einer Neuordnung des deutschen Früherziehungssystems besteht. Nur die konkrete Realisierbarkeit wirft Zweifel auf, denn aus wahrscheinlicher Perspektive werden Kindertageseinrichtungen bis zum Jahr 2030 in den genannten Aspekten kaum Fortschritte erzielen und teilweise sogar Rückschritte machen. Folglich könnten sie aus heutiger Sicht zwar eine vereinfachte Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen, ihre Qualität und Chancengerechtigkeit würde jedoch keine bedeutende Verbesserung erfahren. Stattdessen wäre sogar eine Qualitätsminderung denkbar. Die Zukunftsfähigkeit künftiger Kindertageseinrichtungen erscheint aus realistischer Perspektive entsprechend fragwürdig.

7.4 Handlungsempfehlungen zur bestmöglichen Gestaltung der Zukunft

Wie die vorangegangenen Darstellungen zeigen, wird sich das zukünftige Früherziehungssystem Deutschlands aus heutiger Sicht deutlich weniger positiv gestalten, als es erwünscht ist und für eine erfolgreiche Bewältigung der anstehenden Herausforderungen notwendig wäre. In diesem vierten Diskussionsschritt werden daher – unter Rückbezug der vorangegangenen drei Abschnitte – Empfehlungen für die Gestaltung zukünftiger Kindertageseinrichtungen formuliert. Im Mittelpunkt stehen hierbei nicht nur Anregungen für konkrete Verbesserungen der gegenwärtigen Kindertageseinrichtungen, sondern auch generelle Hinweise zur Organisation der erforderlichen Reformierungen. Die nachfolgenden Empfehlungen beziehen sich lediglich auf die in dieser Arbeit dargestellten und diskutierten Ergebnisse. Zur Vollständigkeit ist darauf aufmerksam zu machen, dass weitaus mehr Anregungen für die bestmögliche Gestaltung zukünftiger Kindertageseinrichtungen denkbar sind, auf die in dieser Arbeit jedoch nicht eingegangen werden kann.

Anregungen für qualitative und quantitative Verbesserungen der Einrichtungen

Damit Kindertageseinrichtungen zukünftig jedem Kind gleichermaßen gerechte und qualitativ hochwertige Möglichkeiten bieten sowie die Eltern besser darin unterstützen, Beruf und Familie miteinander in Einklang zu bringen, sind nachfolgende Verbesserungsvorschläge in die vorhandenen Reformansätze zu integrieren:

- Die Personalausstattung der Kindertageseinrichtungen sollte so gestaltet werden, dass sie eine erfolgreiche Förderung der kindlichen Entwicklungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse ermöglicht.

Eine förderlichere Personalausstattung kann durch die Aufstockung der Personalressourcen und die Höherqualifizierung der frühpädagogischen Fachkräfte erreicht werden. Beide Aspekte sind nur möglich, wenn dafür ausreichend finanzielle Ressourcen bereitgestellt werden.

- Für die erfolgreiche Höherqualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte sollte ein wissenschaftlich fundiertes Ausbildungskonzept erstellt werden, das die Vorteile beider gegenwärtig existierender Ausbildungsvarianten miteinander vereinbart.

Durch die aktuell herrschende Uneinigkeit über die bestmögliche Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte verlaufen diesbezügliche Reformbestrebungen in zwei unterschiedliche Richtungen. Einerseits lassen sich Bemühungen zur Neuordnung der Fachschulausbildung finden und andererseits wird versucht, die Ausbildung auf Hochschulniveau anzusiedeln. Durch diese Zweigleisigkeit besteht die Gefahr, dass sich zwei parallele Ausbildungssysteme etablieren und dadurch zu mehr Uneinheitlichkeit und zu weniger Qualität in der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft führen. Diese Situation erfordert eine umfassende Kommunikation der beteiligten Akteure über die Vor- und Nachteile beider Ausbildungsvarianten mit dem Ziel, ein konkretes Ausbildungskonzept zu entwickeln, das die frühpädagogischen Fachkräfte bestmöglich auf die Anforderungen ihres Berufs vorbereitet.

- Die Attraktivitätssteigerung des Berufs frühpädagogischer Fachkräfte sollte intensiver verfolgt werden, um dadurch qualifiziertes Personal zu gewinnen und langfristig zu halten.

Die Steigerung der Berufsattraktivität sollte vor allem mit einer angemesseneren und gerechteren Bezahlung der Fachkräfte einhergehen. Diese Entwicklung ist allerdings nur möglich, wenn dafür deutlich mehr finanzielle Mittel zur Verfügung stehen.

- Die Qualitätssteuerung in Kindertageseinrichtungen sollte auf Grundlage fachlich fundierter Qualitätsstandards erfolgen.

Der Einsatz fachlich begründeter Qualitätsstandards ist nur dann sinnvoll, wenn unter allen Beteiligten ein eindeutiges Verständnis des Qualitätsbegriffs existiert. Wie die aktuelle Situation zeigt, ist diese Voraussetzung gegenwärtig nicht erfüllt. Deshalb sollten sich die Akteure des Handlungsfeldes zunächst in einem umfassenden Kommunikationsprozess auf die wesentlichsten Aspekte pädagogischer Qualität verständigen, um anschließend – aufbauend auf dem gemeinschaftlich entwickelten Qualitätsbegriff – fachlich begründete Standards herauszuarbeiten und zu implementieren.

- Im deutschen Früherziehungssystem sollte mehr Einheitlichkeit zwischen den einzelnen Bundesländern geschaffen werden, damit die Chancen der Kinder bezüglich ihrer Förderung in Kindertageseinrichtungen nicht länger von ihrem Wohnort abhängen.

Bundeseinheitlichkeit sollte hierbei nicht als vollständige Einheitlichkeit verstanden werden, da diese zu neuen Ungerechtigkeiten führen könnte. Stattdessen sollte sie in Form von Mindestvorgaben umgesetzt werden, die unter deren Einhaltung je nach Situation ausgestaltet und angepasst werden können. Da bundeseinheitliche Regelungen vor dem Hintergrund des in Deutschland vorherrschenden Föderalismus allerdings sehr unrealistisch sind und wenn überhaupt, nur in einem langwierigen Reformprozess zu erreichen sind, sollte zumindest fortan eine deutlich bessere Zusammenarbeit der Bundesländer gewährleistet werden.

- Eltern sollten von der Zuzahlung aller täglich anfallenden Betreuungs- und Mittagskosten befreit werden, damit die kindlichen Bildungschancen in Kindertageseinrichtungen nicht länger von den finanziellen Ressourcen der Familie abhängen.

Die finanzielle Entlastung der Eltern darf allerdings nicht Vorrang vor der pädagogischen Qualität der Einrichtungen haben. Deshalb ist die Realisierung nur sinnvoll, wenn eine den Qualitätsansprüchen angepasste Finanzierung sichergestellt werden kann. Insofern die finanziellen Ressourcen für die Kostenbefreiung aller Eltern fehlen, wäre beispielsweise auch eine Entlastung lediglich einkommensschwächerer Familien oder Alleinerziehender denkbar.

- Die Öffnungszeiten der Kindertageseinrichtungen sollten flexibler und bedarfsgerechter gestaltet werden, damit Eltern ihren Beruf leichter mit ihrer Familie vereinbaren können.

Wie die aktuelle Situation zeigt, haben sich die Öffnungszeiten im Zuge des Betreuungsplatzaus-

baus nicht nur ausgedehnt, sondern vereinzelt auch stark flexibilisiert. Das deutsche Früherziehungssystem ist folglich auf einem guten Weg zu mehr Bedarfsgerechtigkeit und Flexibilität. Diese Situation sollte als Grundstein für die weitere Verbesserung genutzt werden. In diesem Zuge sind allerdings unbedingt die Personalressourcen aufzustocken, damit die Qualität der Bildung, Betreuung und Erziehung nicht darunter leidet.

Generelle Hinweise zur Organisation der notwendigen Reformierungen

Die – für die Bewältigung der anstehenden Herausforderungen erforderliche – umfassende Reform der institutionellen Kindertagesbetreuung kann nur erfolgreich und nachhaltig realisiert werden, wenn dabei folgende Empfehlungen berücksichtigt werden:

- Die Akteure aller Tätigkeitsfelder im Bereich der institutionellen Kindertagesbetreuung sollten intensiver zusammenarbeiten, damit die bestmögliche Ausgestaltung des künftigen Früherziehungssystems gewährleistet werden kann.

Durch eine intensive Zusammenarbeit der unterschiedlichsten Akteure und die daraus resultierende multiperspektive Sicht können politische Diskussions- und Entscheidungsprozesse angereichert werden. Vor allem die jeweils direkt betroffenen Akteure (z.B. Erzieher oder Ausbilder) mit ihren Erfahrungen und Kenntnissen sollten stärker einbezogen werden.

- Die notwendigen Verbesserungen des deutschen Früherziehungssystems müssen eindringlich verfolgt und sorgfältig geplant werden, damit tatsächlich Fortschritte möglich sind und Rückschritte vermieden werden.

Die erforderliche Intensivierung der Reformbestrebungen darf nicht mit einer Überforderung der Fachkräfte einhergehen, da sich diese negativ auf die direkte Arbeit mit den Kindern auswirken könnte. Deshalb sollten realistische Reformziele formuliert und deren Umsetzung sorgfältig geplant werden. Hierfür wäre ein spezielles Reform-Konzept denkbar, das sowohl die notwendigen Umgestaltungen als auch die dafür erforderlichen Ressourcen realistisch kalkuliert. In diesem Zusammenhang wäre auch der Einsatz eines speziellen Kontrollgremiums vorstellbar, welches die Fortschritte regelmäßig evaluiert und zugleich die Einhaltung der Reformziele überprüft.

- Die Reform der institutionellen Kindertagesbetreuung sollte mit Ausdauer und Engagement verfolgt werden.

Aufgrund der Komplexität der anstehenden Veränderungen und des Umfangs der dafür aufzubringenden finanziellen Ressourcen ist von einem langwierigen Reformprozess auszugehen. Alle Akteure des Handlungsfeldes sind deshalb dazu veranlasst, die Reformierungen engagiert und ausdauernd zu unterstützen.

7.5 Grenzen der Untersuchung und der vorliegenden Arbeit

So relevant die Ergebnisse der Zukunftsstudie „KiTa 2030“ und vor allem die herausgearbeiteten Handlungsempfehlungen für die Gestaltung des deutschen Früherziehungssystems sind, so existieren auch einige Einschränkungen, die es bei ihrer Bewertung zu beachten gilt. Dieser letzte Diskussionsschritt zeigt deshalb wesentliche Grenzen der im Rahmen dieser Arbeit dargestellten Delphi-Studie auf.

Vorhersage der tatsächlichen Zukunft von Kindertageseinrichtungen nicht möglich

Die Zukunft eines Sachverhalts ist zum Forschungszeitpunkt nicht existent und kann daher auch nicht eindeutig und exakt bestimmt werden. Die als Ergebnis dieser Delphi-Studie beschriebene Zukunft frühpädagogischer Einrichtungen darf aus diesem Grund auch nicht als Tatsache interpretiert werden. „KiTa 2030“ bildet lediglich Annahmen über zukünftige Entwicklungen ab und nicht die tatsächliche Zukunft. Ob und inwieweit die gegenwärtigen Vorstellungen im Jahr 2030 der Realität entsprechen, lässt sich erst mit Erreichen des Vorhersagezeitpunkts überprüfen.

Verkürzte Darstellung des Forschungsgegenstands

Die als Resultat der vorliegenden Studie beschriebene Zukunft von Kindertageseinrichtungen kann aus mehreren Gründen nicht als vollständig angesehen werden. Neben generellen Unvollständigkeitsen, die in dem besonderen Forschungsgegenstand begründet liegen, wurden während der Fragebogenkonstruktion und der Ergebnisdarstellung bewusst inhaltliche Einschränkungen vorgenommen. Insbesondere die zwei absichtlich erzeugten Unvollständigkeitsen könnten zu einem verzerrten Abbild zukünftiger Kindertageseinrichtungen geführt haben. Erstens konnten die zahlreichen Anregungen aus der zur Konstruktion des Fragebogens durchgeführten qualitativen Vorbefragung aufgrund ihres Umfangs nicht vollständig in die Hauptbefragung integriert werden. Die endgültige Auswahl der Einzelaspekte erfolgte in Abhängigkeit persönlicher Präferenzen und Literaturrecherchen. Aus diesem Grund besteht die Möglichkeit, dass in dieser Studie wesentliche Aspekte unberücksichtigt blieben, deren Betrachtung durchaus interessant gewesen wäre, wie beispielsweise die Förderung der psychischen Gesundheit von Kindern in Tageseinrichtungen oder der Umgang mit Heterogenität. Zweitens konnte aufgrund der Begrenztheit dieser Arbeit nur ein Auszug der zusammengetragenen Zukunftsvorstellungen wiedergegeben und diskutiert werden. Das Hauptaugenmerk lag hierbei auf Zukunftsthese, die von den Befragten als unwahrscheinlich aber zugleich als erwünscht bewertet wurden. Daneben blieben viele Thesen unberücksichtigt, deren Wahrscheinlichkeit ähnlich positiv wie deren Erwünschtheit eingeschätzt wurde. Die daraus resultierte relativ einseitige und verkürzte Darstellung zukünftiger Kindertageseinrichtungen könnte zu der Fehlinterpretation führen, dass die meisten Weiterentwicklungen im Früherziehungssystem unrealistisch erscheinen. Zur Vervollständigung sollten deshalb weitere Zukunftsthese analysiert und diskutiert werden.

Starker Gegenwartsbezug der Zukunftsthese

Der Hauptfragebogen wurde maßgeblich aus den Antworten der Vorbefragung konstruiert. Da die Experten hierbei generell dazu tendierten, ihre Einschätzungen relativ gegenwartsnah vorzu-

nehmen, weist der entstandene Hauptfragebogen einen recht hohen Gegenwartsbezug auf. Innovative Ideen, die beispielsweise aktuell wenig vorstellbar sind, waren in den Expertenaussagen kaum bis gar nicht vertreten. Der Versuch, diese durch Literaturrecherchen und eigene Überlegungen zu ergänzen, war in Anbetracht der zeitlichen Ressourcen nur schwer zu bewältigen und deshalb nur in geringem Maße erfolgreich. Aus diesem Grund erscheint es fraglich, inwieweit die Zukunftsthemen tatsächlich den Zeithorizont bis zum Jahr 2030 widerspiegeln. Trotz dieser Einschränkungen kann die Durchführung einer qualitativen Vorbefragung insbesondere bei der Strukturierung unbekannter und weitreichender Themenfelder in Vorbereitung einer Haupterhebung förderlich und zielführend sein. Allerdings sollte zur Verhinderung eines übermäßigen Gegenwartsbezugs dabei eine zu starke Lenkung durch diese vermieden werden.

Einschränkungen der Expertenstichprobe

Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung umfasst fünf Expertengruppen. Die Bestimmung dieser Gruppen und der jeweiligen Experten erfolgte mithilfe von Internetrecherchen und Fachdiskussionen im Projektteam. Aus diesem relativ subjektiven Vorgehen resultieren unterschiedliche Einschränkungen der Expertenstichprobe. So besteht unter anderem die Möglichkeit, dass in der Studie nicht alle wesentlichen Expertengruppen Berücksichtigung fanden. Eltern wurden beispielsweise aufgrund ihrer schweren Erreichbarkeit bewusst nicht in die Stichprobe einbezogen, obwohl deren Zukunftsvorstellungen vor allem im Vergleich zu den Annahmen der Befragten interessant gewesen wären. Zukünftige Forschungsvorhaben zum Gegenstand sollten deshalb versuchen, insbesondere solche Gruppen zu integrieren, die nicht Bestandteil der vorliegenden Untersuchung waren. Besonders informativ könnte hierbei die Befragung von Eltern sein, da deren Urteile aus der Nutzerperspektive erfolgen. Des Weiteren könnten subjektive Fehleinschätzungen die Zuordnung der einzelnen Teilnehmenden zur jeweiligen Expertengruppe beeinflusst haben, weshalb Fehlzuordnungen nicht auszuschließen sind. Zwar wurde versucht, die Zuordnung zur Expertengruppe durch die im Fragebogen abgefragte aktuelle berufliche Tätigkeit der Teilnehmenden abzusichern. Da die vorgegebenen Antwortalternativen allerdings nicht absolut identisch mit den fünf Expertengruppen waren, war auch hiermit keine eindeutige Zuordnung möglich. Optimaler wäre die Selbstzuordnung der Teilnehmenden zur jeweiligen Gruppe verlaufen, wenn die vorgegebenen Kategorien den Expertengruppen entsprechen hätten.

Eine weitere Einschränkung der Expertenstichprobe ergibt sich daraus, dass aufgrund der enormen Anzahl potentieller Teilnehmer mit der vorliegenden Studie keine Vollerhebung realisiert werden konnte. Die Ergebnisse hängen dementsprechend maßgeblich von den ausgewählten Experten ab. Da die Auswahl der Teilnehmenden nicht zufällig, sondern gezielt erfolgte, repräsentieren ihre Vorstellungen nicht zwingend die aller Experten des Handlungsfeldes. Zur Sicherung der Stichproben-Repräsentativität wurde zwar zumindest angestrebt, die Größe der einzelnen Expertengruppen insbesondere bei den zwei Haupterhebungen annähernd gleich zu gestalten, allerdings konnte dieses Kriterium bereits bei der Auswahl der potentiellen Teilnehmenden nicht gewährleistet werden. Auch ein gleichwertiger Einbezug von Experten aus allen deutschen Bundesländern konnte nicht realisiert werden.

Einschränkungen des quantitativen Fragebogens

Während der Datenerhebung haben sich einige inhaltliche Schwierigkeiten des Fragebogens herauskristallisiert, die auf eine ungenaue Formulierung der Items zurückzuführen sind. So sind einzelne Zukunftsthemen mehrdeutig formuliert, weshalb deren Aussagen nur eingeschränkt interpretierbar sind. Einige Items enthalten zum Beispiel zwei unabhängige Sachverhalte gleichzeitig. Da die Expertenbeurteilungen sich dadurch nicht eindeutig auf einen Aspekt festmachen lassen, muss eine mögliche Verzerrung bei ihrer Interpretation berücksichtigt werden. Andere Thesen weisen unklare Begriffe auf, die für ein einheitliches Verständnis genauer hätten definiert werden müssen. Auch hierbei besteht die Möglichkeit einer inhaltlichen Verzerrung. Durch eine intensivere Pretestung des Fragebogens hätten diese Missverständlichkeiten höchstwahrscheinlich vermieden werden können.

Des Weiteren enthält der Fragebogen zwei demographische Fragen, die nicht die beabsichtigten Aussagen über die Stichprobe ermöglichen. So wurde – wie bereits bei den Einschränkungen zur Expertenstichprobe erwähnt – die aktuelle berufliche Tätigkeit der Experten erfasst, um mit dieser die Zuordnung der Experten zur jeweiligen Expertengruppen abzusichern. Da die Antwortkategorien allerdings nicht vollständig den fünf Expertengruppen entsprechen, konnte dieses Ziel nur eingeschränkt erreicht werden. Darüber hinaus enthält der Fragebogen eine Frage zum Bundesland der aktuellen beruflichen Tätigkeit der Befragten. Das Ziel war, anhand dieser Variablen Aussagen über Ost-West-Unterschiede in den Experteneinschätzungen zu machen. Da die Urteile der Teilnehmenden allerdings vermutlich vielmehr von ihrem Herkunftsbundesland beeinflusst sind als von dem Bundesland ihrer aktuellen Tätigkeit, wäre die Erfassung ihrer Herkunft sinnvoller gewesen. Eine Überprüfung der Einschätzungen auf bundeslandspezifische Unterschiede erfolgte aufgrund dieser Einschränkung nicht.

Neben diesen eher inhaltlichen Schwächen des Fragebogens, hat sich zudem die verwendete Ratingskala zur Erfassung der Wahrscheinlichkeit und der Erwünschtheit im Verlauf der Datenauswertung aus zweierlei Sicht als problematisch erwiesen. Erstens bewirkt der gewählte Differenzierungsgrad der Skala nicht nur Einschränkungen der Skalengüte, sondern auch eine begrenzte Vergleichbarkeit mit ähnlichen Zukunftsstudien. Mit zunehmender Antwortkategorie erhöhen sich die Validität und die Reliabilität einer Skala, wobei eine siebenstufige Ratingskala als besonders vorteilhaft gilt (vgl. Bühner, 2011, S. 111). In der vorliegenden Studie kam allerdings eine Ratingskala mit lediglich vier Antwortkategorien zum Einsatz. Die damit verbundenen Einschränkungen der Skalengüte wurden bewusst akzeptiert, um den Befragten die Einschätzung der unsicheren Sachverhalte nicht durch zu viele Abstufungen unnötig zu erschweren. Zudem wurde auf eine Zwischenkategorie verzichtet, um bei Unwissenheit oder Unsicherheit der Teilnehmenden eine etwaige Antworttendenz dieser hin zu einer neutralen Kategorie (der sogenannten „Tendenz zur Mitte“) zu vermeiden. Damit ist ein Vergleich zu anderen Zukunftsstudien nur begrenzt möglich, da in der Zukunftsforschung häufig bipolare Skalierungen mit einer neutralen Kategorie zum Einsatz kommen (z.B. Gregersen, 2011; Schneewind, 2011; Schröder, Huck & de Haan, 2012). Zweitens stellte sich die Sortierung der Antwortkategorien – beginnend mit dem höchsten Grad der Zustimmung (sehr wahrscheinlich/sehr erwünscht) – als wenig sinnvoll heraus. Demgemäß entsprachen höhere Skalenwerte einer geringeren Zustimmung zur Wahrscheinlichkeit und Er-

wünschtheit, was bei der Interpretation der Ergebnisse womöglich zu Irritationen geführt hätte. Deshalb wurde eine Umpolung der erhobenen Daten vorgenommen. Der damit verbundene zeitliche Aufwand hätte durch eine intensive Abwägung der Skalierungen im Vorfeld der Datenerhebung vermieden werden können.

Voraussetzungsverletzungen bei der Datenanalyse

Die bei der Delphi-Befragung „KiTa 2030“ vorgegebenen Zukunftsthese weisen streng genommen kein Intervallskalenniveau auf. Die mit den ungleichen Abständen zwischen den einzelnen Antwortkategorien (Ordinalskalenniveau) verbundene eingeschränkte Interpretierbarkeit ist sowohl bei der Bewertung der deskriptiven Ergebnisse als auch bei der Bewertung der Unterschiedstestungen zu berücksichtigen. Darüber hinaus wurden bei den durchgeführten Varianzanalysen weitere Modellannahmen verletzt. Die notwendige Voraussetzung der Normalverteilung war nie und die der Varianzhomogenität nicht immer erfüllt. Zwar wirkt sich Non-Normalität bei größeren Stichproben kaum negativ aus. Bei ungleich großen Gruppen kann sie allerdings zu verzerrten Ergebnissen führen. Auch Varianzheterogenität ist im vorliegenden Fall kritisch zu betrachten, weil bei ungleichen Gruppengrößen dadurch die Wahrscheinlichkeit eines statistisch signifikanten Ergebnisses leicht unter- oder überschätzt wird (vgl. Field, 2009, S. 360). Sind die zu vergleichenden Gruppen ähnlich groß, ist die Varianzanalyse relativ robust gegenüber Voraussetzungsverletzungen, weshalb die Größen der zu vergleichenden Gruppen bereits bei der Vorbereitung und Durchführung einer Untersuchung kontrolliert werden sollte.

8. Fazit

Wie wird sich das deutsche Früherziehungssystem in den nächsten 20 Jahren entwickeln und werden Kindertageseinrichtungen die an sie gestellten Anforderungen in Zukunft bewältigen können? Da diese eingangs aufgeworfenen Fragen sich mit zukünftigen – und deshalb gegenwärtig nicht existenten – Sachverhalten befassen, können sie im Rahmen der vorgestellten Untersuchung nicht mit Sicherheit beantwortet werden. Die Studie gibt allerdings einen Einblick in derzeit vollstehbare Antworten. So wurde aufgezeigt, dass deutliche Fortschritte frühpädagogischer Einrichtungen in den dargelegten Aspekten bis zum Jahr 2030 absolut erwünscht sind. Zugleich stellte die Untersuchung heraus, dass viele dieser Weiterentwicklungen aus heutiger Sicht jedoch sehr unrealistisch erscheinen und das insbesondere dann, wenn dafür drastische Veränderungen notwendig sind. Die Wunschvorstellungen der Teilnehmenden bestätigen, was sich auch in fachöffentlichen Diskussionen und gegenwärtigen Reformbestrebungen zeigt: Die Akteure des Handlungsfeldes haben die Notwendigkeit einer Neuordnung des deutschen Früherziehungssystems erkannt, auch wenn keine absolute Einigkeit über die konkrete Ausgestaltung besteht. Die Unwahrscheinlichkeit der erforderlichen Entwicklungen ist dementsprechend nicht auf ein Erkenntnisdefizit zurückzuführen, sondern liegt vielmehr in der praktischen Umsetzung und der zur Realisierung notwendigen Rahmenbedingungen begründet. Auch Schneewind kam bei der Darstellung des Zukunftskonzepts Kita 2020 zu diesem Schluss. Mögliche Gründe für die Unwahrscheinlichkeit der erwünschten Entwicklungen wurden im Rahmen der vorliegenden

Delphi-Studie nicht betrachtet. Interessant wäre daher eine sich anschließende Untersuchung, in der die Beweggründe der Expertenurteile in den Mittelpunkt rücken, um dadurch mögliche Hindernisse erforderlicher Weiterentwicklungen zu identifizieren sowie Vorschläge zum Abbau dieser zusammenzutragen.

Insgesamt zeigt die vorgestellte Studie überwiegend Erfordernisse auf, die seit Jahren immer wieder thematisiert, aber trotzdem nicht realisiert werden. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass Kindertageseinrichtungen die komplexen Anforderungen auch zukünftig nur eingeschränkt meistern werden, wenn die gegenwärtigen Reformansätze nicht angepasst und intensiviert werden. Damit unterstreichen die Resultate den längst erkannten dringenden Handlungsbedarf: Kindertageseinrichtungen können die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Abwesenheit der Eltern nur bestmöglich und unter aktuellsten Gesichtspunkten fortführen, wenn sie die anstehenden Herausforderungen erfolgreich bewältigen. Die Studie weist deutlich darauf hin, dass die Bundesrepublik Deutschland ihre gesellschaftliche Verantwortung für diese Situation erkennt. Das allein genügt jedoch nicht. Es ist an der Zeit zu handeln, denn um es in den Worten Nelson Mandelas auszudrücken:

„Unser Erfolg muss am Glück und Wohlergehen unserer Kinder gemessen werden, die in einer jeden Gesellschaft zugleich die verwundbarsten Bürger und deren größter Reichtum sind.“ (Mandela, 1997)

In diesem Sinne sind alle Akteure des Handlungsfeldes und darunter insbesondere die politischen Entscheidungsträger nachdrücklich dazu aufgefordert, die bestmögliche Gestaltung der zukünftigen Kindertageseinrichtungen nicht allein als eine Aufgabe für die Zukunft zu betrachten, sondern sie bereits heute intensiv in Angriff zu nehmen.

Literaturverzeichnis

- ArtSet Qualitätstestierung GmbH (Hrsg.). (2010). Qualitätsmanagementkonzepte für Kindertagesstätten, Hannover. Zugriff am 15.04.2012. Verfügbar unter http://www.artset-lqk.de/cms/fileadmin/user_upload/Service/Synopse_QM-Konzepte_in_Kitas__2010_08_.pdf
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2010). Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Zugriff am 10.01.2012. Verfügbar unter http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf
- Baader, M. S., Cloos, P., Hundertmark, M. & Volk, S. (2011). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung. Zugriff am 08.08.2012. Verfügbar unter http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_197.pdf
- Barnett, W. S. (1998). Long-term effects on cognitive development and school success. In W. S. Barnett & S. S. Boocock (Eds.), *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results* (S. 11-44). Albany: State University of New York.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (Hrsg.). (2001). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2008). Vom Nutzen vorschulischer Erziehung und Elementarbildung - Bessere Bildungschancen für Arbeiterkinder? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 129–159). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behr, K. (2006). Kindergarten. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk*. Weinheim: Beltz.
- Behr, K. & Gragert, N. (2004). Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe: Tageseinrichtungen für Kinder, Hilfen zur Erziehung, Kinder- und Jugendarbeit, Jugendamt. Abschlussbericht Band I und II, Dortmund und München.
- Behr, K. & Walter, M. (2010). Zehn Fragen - Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte: Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern, München. Zugriff am 13.4.2012. Verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studie_6_Walter_Behr_Internet.pdf.
- Belsky, J., Vandell, D., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K., McCartney, L., Owen, M. & The NICHD Early Child Care Research Network (2007). Are there long-term effects of early childcare? *Child Development*, 78 (2), 681-701.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2008). Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008, Gütersloh. Zugriff am 15.04.2012. Verfügbar unter <http://www.mittelstand-und-familie.de/assets/Uploads/Lnderreport.pdf>
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2010). Wirksame Bildungsinvestitionen: Grundpositionen des Programms, Gütersloh. Zugriff am 23.03.2012. Verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30550_30551_2.pdf
- Bertelsmann Stiftung (2011). Tabellen zum Ländermonitor - Stand 2011. Zugriff am 3.1.2012. Verfügbar unter http://www.laendermonitor.de/fileadmin/contents/downloads/2011/tabellen-pressegrafiken-pressemitteilungen/tabellen_lm2011.pdf
- Bertelsmann Stiftung (2012). Tabellen zum Ländermonitor - Stand 2012. Zugriff

- am 19.7.2012. Verfügbar unter http://www.laendermonitor.de/typo3conf/ext/jp_downloads/m/pi1/download.php?datei=fileadmin/contents/downloads/2012_1/tabellen_2012_1.pdf&ftype=pdf
- Beyer, L., Micheel, B. & Stöbe-Blossey, S. (2003). Bildung und Erziehung im Strukturwandel: Jede Menge Hausaufgaben... Institut Arbeit und Technik, Jahrbuch 2002/2003, 163-171. Zugriff am 21.06.2011. Verfügbar unter <http://www.iaq.uni-due.de/aktuell/veroeff/jahrbuch/jahrb0203/14-beyer-micheel-stoebe.pdf>
- Blind, K., Cuhls, K. & Grupp, H. (2001). Personal attitudes in the assessment of the future of science and technology: A factor analysis approach. *Technological Forecasting and Social Change*, 68 (2), 131-149.
- Bolger, K. E., Patterson, C. J., Thompson, W. & Kupersmidt, J. B. (1995). Psychosocial adjustment among children experiencing persistent and intermittent family economic hardship. *Child Development*, 66, 1107-1129.
- Bonsen, M., Kummer, N. & Bos, W. (2008). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In W. Bos, M. Bonsen, J. Baumert, M. Prenzel, C. Selter & G. Walther (Hrsg.), *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 157-175). Münster: Waxmann.
- Bühner, M. (2011). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion (3. Aufl.). München, Boston [u.a.]: Pearson Studium.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). (2011a). Analytikreport der Statistik: Analyse des Arbeitsmarktes für Alleinerziehende in Deutschland 2010, Nürnberg. Zugriff am 02.04.2012. Verfügbar unter <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-Analysen/Analytikreports/Zentrale-Analytikreports/Jaehrliche-Analytikreports/Generische-Publikationen/Analyse-Arbeitsmarkt-Alleinerziehende/Analyse-Arbeitsmarkt-Alleinerziehende-2010.pdf>
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). (2011b). Der Arbeitsmarkt in Deutschland: Frauen und Männer am Arbeitsmarkt im Jahr 2010, Nürnberg. Zugriff am 04.03.2014. Verfügbar unter <http://www.adwi.de/media/agentur-der-wirtschaft/downloads/frauen-maenner-arbeitsmarkt-2011-07.pdf>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.). (2011). Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung: Migrationsbericht 2010, Nürnberg. Zugriff am 17.01.2012. Verfügbar unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2010.pdf;jsessionid=DDE6F59F28A58AB239DF9A0727B66C84.1_cid244?__blob=publicationFile
- Bundesjugendkuratorium (2008). Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen. Zugriff am 17.8.2012. Verfügbar unter http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2008_2_stellungnahme_zukunftsfahigeKitas.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2011). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Verfügbar unter <http://www.bmbf.de/de/13537.php>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2003). Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Berlin: Beltz.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2007). Verwaltungsvereinbarung: Investitionsprogramm „Kinderbetreuungsfinanzierung“ 2008 - 2013. Verfügbar unter <http://www.dasfams.de/Downloads/Verwaltungsvereinbarung.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2008a). Alleinerziehende in Deutschland: Potenziale, Lebenssituationen und Unterstützungsbedarfe, Berlin. Zugriff am 02.04.2012. Verfügbar unter www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Newsletter/Monitor-Familienforschung/2008-04/medien/monitor-2008-04,property=pdf,bereich=,rwb=true.pdf

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2008b). *Alleinerziehende: Lebens- und Arbeitssituation sowie Lebenspläne*, Berlin. Zugriff am 02.04.2012. Verfügbar unter http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/7373_Alleinerziehende.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2009). 13. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin. Zugriff am 14.04.2012. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/13-kinder-jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2011). *Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten: Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertageseinrichtungen und in der Ausbildung zum Erzieher*. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/maennliche-fachkraefte-kitas,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2012a). *Dritter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes: Bericht der Bundesregierung 2012 nach §24a Abs.5 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2011*, Berlin. Zugriff am 17.07.2012. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/dritter-zwischenbericht-kifoeg,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2012b). *Gutachten: Gesamtwirtschaftliche Effekte einer Ganztagsbetreuung von Kindern von Alleinerziehenden*, Berlin. Zugriff am 02.04.2012. Verfügbar unter www.etracker.de/Inkcnt.php?et=IKbSM9&url=http%3A%2F%2Fwww.iwkoeln.de%2F_storage%2Fasset%2F82584%2Fstorage%2Fmaster%2Ffile%2F525178%2Fdownload%2F29032012_Alleinerziehende_Gutachten.pdf&lnkname=29032012_Alleinerziehende_Gutachten.pdf
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). (2002). „Früh übt sich...“ *Gesundheitsförderung im Kindergarten: Impulse, Aspekte und Praxismodelle*, Köln. Zugriff am 28.02.2012. Verfügbar unter www.bzga.de/pdf.php?id=4d91093af765f767227a4630a1195fb6
- Cloos, P. (2011) *Frühpädagogische Hochschulausbildung*. In *Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. Ergebnisse - Positionen - Perspektiven*. Fachtagung am 8. Dezember 2010 in Berlin (S. 59–63). München. Zugriff am 16.04.2012. Verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Dokumentation_WiFF_Fachtagung_Qualifizierung_fruehp._Fachkraefte_an_Fach-_und_Hochschulen.pdf
- Cuhls, K. (2009). *Delphi-Befragungen in der Zukunftsforschung*. In R. Popp & E. Schüll (Hrsg.), *Zukunftsforschung und Zukunftsgestaltung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 207–221). Berlin: Springer.
- Cuhls, K., Blind, K. & Grupp, H. (1998). *Delphi '98-Umfrage - Zukunft nachgefragt: Studie zur globalen Entwicklung von Wissenschaft und Technik*. Karlsruhe: Fraunhofer Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung.
- Cuhls, K., Breiner, S., & Grupp, H. (1995). *Delphi-Bericht 1995 zur Entwicklung von Wissenschaft und Technik – Mini-Delphi*. Karlsruhe: Fraunhofer Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung.
- De Jouvenel, H. (2000). *Futuribles – Ein Gesamtkonzept der Zukunftsforschung*. In K. Steinmüller, R. Kreibich & C. Zöpel (Hrsg.), *Zukunftsforschung in Europa. Ergebnisse und Perspektiven* (S. 55–67). Baden-Baden: Nomos.
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M. & Geurts, S. A. (2006). *Effects of child-caregiver-ratio on the inter-actions between caregivers and children in child care centers: An experimental study*. *Child Development*, 77, 861-874.

- Deutscher Bildungsrat. (1970). Strukturplan für das Bildungswesen: Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970, Bonn
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.). (2008). Der Kita-Check: Kinderbetreuung in Deutschland 2008, Berlin. Zugriff am 28.03.2012. Verfügbar unter http://www.beruf-und-familie.de/system/cms/data/dl_data/a72b865a-1112da2628b0c6fa67d4251d/DIHK_Kitabefragung.pdf
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). (2004). OECD Early Childhood Policy Review 2002 - 2004: Hintergrundbericht Deutschland. Zugriff am 27.03.2012. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/dataoecd/38/44/34484643.pdf>
- Deutsches Jugendinstitut. (2007). Thema 2007/11: Kinderarmut: einmal arm – immer arm?, Deutsches Jugendinstitut. Zugriff am 20.01.2012. Verfügbar unter <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=790&Jump1=LINKS&Jump2=15>
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). (2008). Zahlenspiegel 2007: Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik, München. Zugriff am 25.03.2012. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/zahlenspiegel2007/01-Redaktion/PDF-Anlagen/Gesamtdokument,property=pdf,bereich=zahlenspiegel2007,sprache=de,rwb=true.pdf>
- Diller, A., Heitkötter, M., Klinkhammer, N., Leu, H. R., Schelle, R. & Schneider, K. (2007). Kinderbetreuung in Deutschland: Entwicklung und Begriffe. DJI Bulletin, 80 Plus (3/4), 1-8.
- Diskowski, D. (2007). Synopse zu den Bildungsplänen der Länder. Verfügbar unter http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1234.de/synopse_bildungsplaene.pdf
- Diskowski, D. (2012). Bildung im Elementarbereich - Entwicklungslinien in der Steuerung und Koordinierung. In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung (S. 121–143). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ebert, S. (2006). Erzieherin - ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik. Freiburg: Herder.
- Erning, G., Neumann, K. & Reyer, J. (1987). Geschichte des Kindergartens. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Esch, K., Klaudy, E. K., Micheel, B. & Stöbe-Blossey, S. (2006). Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung: Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Field, A. (2009). Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Förster, Charis (2010): Europäische Studienabschlüsse im Bereich Frühe Kindheit. TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 5, 20 – 22.
- Forum Bildung (Hrsg.). (2002). Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung, Bonn. Zugriff am 05.03.2014. Verfügbar unter <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/ergebnisse-fb-band02.pdf>
- Fritschi, T. & Oesch, T. (2008). Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland: Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. Zugriff am 16.04.2012. Verfügbar unter: http://www.berstelmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_23966_23968_2.pdf
- Fthenakis, W. E. (2000). Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität. Zugriff am 04.08.2012. Verfügbar unter http://www.fthenakis.de/cms/Vortrag_Fachtagung_2000-10-17.pdf
- Fthenakis, W. E. (2003). Zur Neukonzeptionalisierung von Bildung in der frühen

- Kindheit. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 18–37). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Fuchs, T. & Trischler, F. (2008). *Arbeitsqualität aus Sicht von Erzieherinnen und Erziehern: Ergebnisse aus der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit*. Zugriff am 15.04.2012. Verfügbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary40336/Brosch%C3%BCre_DGB-index_Arbeitspapier_Erzieherinnen-kurz%20%C3%BCbera.pdf
- Fuchs-Rechlin, K. (2010). *Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen: Sonderauswertung des Mikrozensus (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hrsg.)*. Verfügbar unter <http://www.gew.de/Binaries/Binary71323/WEB%20Mikrozensus.pdf>
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). (2007a). *Erzieherinnen verdienen mehr: Expertise und Portraits zur Gleichwertigkeit der Tätigkeit von Erzieherinnen und Erziehern mit anderen Fachschulberufen*. Zugriff am 02.04.2012. Verfügbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary44888/GEW-Expertise-Erzieherinnen_verdienen-mehr_A4.pdf
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). (2007b). *Wie gehts im Job?: KiTa-Studie der GEW*. Zugriff am 02.04.2012. Verfügbar unter <http://www.gew.de/Binaries/Binary35437/GEW-Kitastudie.pdf>
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D. & LaGrange, A. (2006). *Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers*. *Early Childhood Research Quarterly*, 21 (3), 280-295.
- Goodman, C. M. (1987). *The delphi technique: A critique*. *Journal of Advanced Nursing*, 12, 729-734.
- Gregersen, J. (2011). *hochschule@zukunft 2030: Ergebnisse und Diskussionen des Hochschuldelphis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grupp, H. (1995). *Der Delphi-Report: Innovationen für unsere Zukunft*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Häder, M. (2009). *Delphi-Befragungen: Ein Arbeitsbuch* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häder, M. & Häder, S. (1994). *Ergebnisse einer experimentellen Studie zur Delphi-Methode*. ZUMA-Arbeitsberichte 94/05. Mannheim: ZUMA. Zugriff am 05.03.2014. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-70149>
- Häder, M. & Häder, S. (1995). *Delphi und Kognitionspsychologie: Ein Zugang zur theoretischen Fundierung der Delphi-Methode*, ZUMA-Nachrichten 37 (19), 8-34.
- Häder, M. & Häder, S. (1998). *Neuere Entwicklungen bei der Delphi-Methode: Literaturbericht II*. ZUMA-Arbeitsbericht 98/05. Mannheim: ZUMA. Zugriff am 05.03.2014. Verfügbar unter <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/20051>
- Häder, M. & Häder, S. (2000). *Die Delphi-Methode als Gegenstand methodischer Forschungen*. In M. Häder & S. Häder (Hrsg.), *Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften. Methodische Forschungen und innovative Anwendungen* (S. 11–31). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Häder, M., Häder, S. & Ziegler, A. (1995). *Punkt- vs. Verteilungsschätzungen: Ergebnisse eines Tests zur Validierung der Delphi-Methode*. ZUMA-Arbeitsbericht 95/05. Mannheim: ZUMA. Zugriff am 09.05.2012. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-70247>
- Hanglberger, D. (2011). *Arbeitszeiten außerhalb der Normalarbeitszeit nehmen weiter zu: Eine Analyse der Arbeitszeitarrangements und Arbeitszufriedenheit*. *Informationsdienst Soziale Indikatoren (ISI)*, 46, 12-16.

- Helm, J. (2010). Das Bachelorstudium Frühpädagogik: Zukunftswege - Studienzufriedenheit - Berufserwartungen, München. Verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studie_5_Helm_Internet.pdf
- Hock, B., Holz, G. & Wüstendörfer, W. (2000). Frühe Folgen - langfristige Konsequenzen?: Armut und Benachteiligung im Vorschulalter; vierter Zwischenbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt: ISS-Eigenverlag.
- Holz, G., Richter, A., Wüstendörfer, W. & Giering, D. (2005). Zukunftschancen für Kinder?! - Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit: Zusammenfassung des Endberichts der 3. Phase der AWO-ISS-Studie. Bonn: AWO Bundesverband e.V. Zugriff am 16.01.2012. Verfügbar unter http://www.sozialpolitik-aktuell.de/tl_files/sozialpolitik-aktuell/_Politikfelder/Einkommen-Armut/Dokumente/awokinderarmut12-2005.pdf
- Howes, C. (1997). children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult:child ratio. *Merill-Palmer Quarterly*, 43(3), 404-425.
- Hübenthal, M. (2009). Kinderarmut in Deutschland: Empirische Befunde, kinderpolitische Akteure und gesellschaftspolitische Handlungsstrategien: Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Deutsches Jugendinstitut. Zugriff am 20.01.2012. Verfügbar unter http://www.dji.de/bibs/21_expertise_huebenthal_kinderarmut_2009.pdf
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln Consult GmbH (Hrsg.). (2010). Kindergarten-Monitor 2009/2010: Ein Vergleich der 100 größten Städte Deutschlands, Köln. Zugriff am 23.03.2012. Verfügbar unter http://www.insm-kindergartenmonitor.de/files/Endbericht_Kindergartenmonitor.pdf
- Janssen, R. (2010). Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsschulen und Fachschulen: Eine Analyse im Ländervergleich, München. Verfügbar unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Janssen.pdf>
- Janssen, J. & Laatz, W. (2010). Statistische Datenanalyse mit SPSS: Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests (7. Aufl.). Berlin: Springer.
- Kaindl, M. (2011). Betriebliche Kinderbetreuung in Österreich: Angebotsstruktur sowie Motive und Erfahrungen der Unternehmen im Bereich der betrieblichen Kinderbetreuung. Universität Wien. Zugriff am 07.08.2012. Verfügbar unter: http://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/Working_Paper/wp_75-Betriebliche-KB.pdf
- Kaynak, E., Bloom, J. & Leibold, M. (1994). Using the Delphi Technique to predict future tourism potential. *Marketing Intelligence & Planning*, 12 (7), 18-29.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. et al. (Hrsg.). (2010). PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.
- Kratzmann, J. & Schneider, T. (2009). Soziale Ungleichheit beim Schulstart: Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61 (1), 1-24
- Kreibich, R. (2000). Herausforderungen und Aufgaben der Zukunftsforschung in Europa. In K. Steinmüller, R. Kreibich & C. Zöpel (Hrsg.), *Zukunftsforschung in Europa. Ergebnisse und Perspektiven* (S. 9-35). Baden-Baden: Nomos.
- Kreyenfeld, M., Spieß, C. K. & Wagner, G. G. (2001). Finanzierungs- und Organisationsmodelle institutioneller Kinderbetreuung: Analysen zum Status quo und Vorschläge zur Reform. Neuwied: Luchterhand.
- Laewen, H.-J. & Andres, B. (2002a). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit: Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied: Luchterhand.
- Laewen, H.-J. & Andres, B. (2002b). Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstatt-

- buch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz.
- Lang, C. (2007). Institutionelle Kinderbetreuung: Erschwinglich für alle? In W. Bien, T. Rauschenbach & B. Riedel (Hrsg.), *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie* (2. Aufl., S. 105–121). Berlin: Scriptor.
- Lorenz, W. (2008). Aufwachsen in Benachteiligung: Kinder und Jugendliche in Armutslagen. In S. Rietmann & G. Hensen (Hrsg.), *Tagesbetreuung im Wandel: Das Familienzentrum als Zukunftsmodell* (S. 89–98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mandela, N. (1997). Address by the President Nelson Mandela at the Nelson Mandela Children's Fund second Annual General Meeting, Pretoria. Zugriff 05.09.2014. Verfügbar unter http://mandela.gov.za/mandela_speeches/1997/970725_nmcf.htm.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2).
- NICHD Early Child Care Research Network (2002a). Child-care-structure process outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13, 199-206.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002b). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 39, 133-164.
- Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (2010). *Kita-Fachpersonal in Europa: Ausbildungen und Professionsprofile*. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2001). *Starting Strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2004). *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland: Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD). Zugriff am 16.04.2012. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/oecd-studie-kinderbetreuung,property=pdf.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Paterak, H. (1999). *Institutionelle Früherziehung im Spannungsfeld normativer Familienmodelle und gesellschaftlicher Realität*. Münster: Waxmann.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Yazejian, N., Culkin, M. L., Zelazo, J., Howes, C., Byler, P., Kagan, S. L., & Rustici, J. (1999). *The children of the cost, quality, and outcome study go to school: Executive Summary*. Retrieved 05.03.2014 from http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/NCEDL_CQO_executive_summary.pdf
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72 (5), 1534-1553.
- Peucker, C., Gragert, N., Pluto, L. & Seckinger, M. (2010). *Kindertagesbetreuung unter der Lupe: Befunde zu Ansprüchen an eine Förderung von Kindern*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et al. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9 (3), 144-159.
- Plattform Ernährung und Bewegung e.V. (2007). *Gesunde Kitas starke Kinder - Ganzheitliche Gesundheits- und Bildungsförderung in Kitas: Einführung und Ar-*

- beitshilfe für pädagogische Fachkräfte, Berlin. Zugriff am 05.03.2014. Verfügbar unter: http://peb.he-hosting.de/uploads/tx_ernaehrungundbewegung/peb_KiTa_Arbeitshilfe_Screenversion.pdf
- Reyer, J. (1982). Entstehung, Entwicklung und Aufgaben der Krippen im 19. Jahrhundert in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 28 (5), 715-736.
- Reyer, J. (2006a). Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reyer, J. (2006b). Geschichte frühpädagogischer Institutionen. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit: Handbuch und Nachschlagewerk* (1. Aufl., S. 268–280). Weinheim: Beltz.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L. & Mann, E. A. (2002). Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centres. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (4), 267-303.
- Rietmann, S. & Hensen, G. (Hrsg.). (2008). *Tagesbetreuung im Wandel: Das Familienzentrum als Zukunftsmodell*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Robert Koch-Institut (Hrsg.). (2006). *Erste Ergebnisse der KIGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*, Berlin. Zugriff am 05.03.2014. Verfügbar unter http://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Kiggs/Basiserhebung/Ergebnisbrosch%C3%BCre.pdf?__blob=publicationFile
- Rohrmann, T. (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen: Ein Überblick über den Forschungsstand*. München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter http://www.dji.de/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf
- Roßbach, H.-G. (2008). Vorschulische Erziehung. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Meyer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (vollst. überarb. Neuausg., S. 283–323). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Rudolph, B. (2010). Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen und Berufsfachschulen. München: Deutsches Jugendinstitut. Zugriff am 14.04.2012. Verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WIFF_Studie_2_Rudolph_Internet.pdf
- Rudolph, B. (2012). *Das Berufsbild der Erzieherinnen und Erzieher im Wandel - Zukunftsperspektiven zur Ausbildung aus Sicht der Fachschulleitungen*. München: Deutsches Jugendinstitut. Zugriff am 10.08.2012. Verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Studie_Rudolph.pdf
- Rürup, B. & Gruescu, S. (2003). *Nachhaltige Familienpolitik im Interesse einer aktiven Bevölkerungsentwicklung: Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*, Berlin. Zugriff am 14.03.2012. Verfügbar unter http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/broschuere-nachhaltige-familienpolitik-r_C3_BCrup,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans Böckler Stiftung (Hrsg.). (2001). *Bildung in der frühen Kindheit* (Diskussionspapiere der Hans Böckler Stiftung Nr. 4/2001). Düsseldorf
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2002). *Measuring the impact of the pre-school on children's cognitive progress over the pre-school period: The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project*. Technical Paper 8a. University of London.
- Schäfer, G. E. (2003). *Bildung beginnt mit der Geburt: Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren*. Weinheim: Beltz.

- Schilling, M. (2012). Jugendhilfeausgaben nehmen 2010 weiter zu. KOMDat Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 15 (1), 5-7.
- Schneewind, J. (2011). Gesamtbericht Zukunftskonzept Kita 2020 – mit Praktikerrinnen im Gespräch. Im Auftrag des BMFSFJ im Rahmen des nifbe-Projektes „Professionalisierung, Transfer und Transparenz im elementarpädagogischen Ausbildungs- und Praxisfeld“. Hochschule Osnabrück. Zugriff am 02.06.2012. Verfügbar unter: http://www.fruehe-chancen.de/files/allgemein/application/pdf/studie_kita_2020.pdf
- Schöler, H. (2012). Zur Professionalisierung der Frühen Bildung. Frühe Bildung, 1 (2), 103-110.
- Schröder, T., Huck, J. & Haan, G. de. (2011). Transfer sozialer Innovationen: Eine zukunftsorientierte Fallstudie zur nachhaltigen Siedlungsentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulte, E. (2007). Kurze Beine – Kurze Wege? Kinderbetreuung außerhalb der Wohngemeinde. Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg, 10, 16-19.
- Schulz, M. & Renn, O. (2009). Das Gruppendelphi: Konzept und Vorgehensweise. In M. Schulz & O. Renn (Hrsg.), Das Gruppendelphi. Konzept und Fragebogenkonzeption (S. 11–22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweinhart, L., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Nores, M. (2005). Lifetime effects: The High/Scope Perry Pre-School Study through age 40. Ypsilanti, MI: High/Scope.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich (S. 265–302). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T. C. (2007). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 249–269). Münster: Waxmann.
- Singer, W. (2003). Was kann ein Mensch wann lernen?: Ein Beitrag aus Sicht der Hirnforschung. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können (S. 67–75). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Spitzer, M. (2003). Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit (S. 189–219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2002). Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 97.11.2002 i. d. F. vom 03.03.2010). Zugriff am 16.04.2012. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertagesstätten (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004). Zugriff am 15.04.2012. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf

- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.). (2009). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2009: Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Zugriff am 21.06.2011. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/aufbau_und_verwaltung.pdf
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2011). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2010/2011: Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Bonn. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_de_ebook.pdf
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.). (2011). Demografischer Wandel in Deutschland, Heft 1: Bevölkerungs- und Haushaltsentwicklung im Bund und in den Ländern, Wiesbaden. Zugriff am 05.03.2014. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/BevoelkerungsHaushaltsentwicklung5871101119004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt. (2011a). Bevölkerung nach Altersgruppen: Deutschland. Zugriff am 09.01.2012. Verfügbar unter www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Zeitreihen/LangeReihen/Bevoelkerung/Content100/lrbev01ga,templateId=renderPrint.psml
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2011b). Der Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen: Methodische Grundlagen und aktuelle Ergebnisse, Wiesbaden. Zugriff am 02.04.2012. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/KindertageseinrichtungenPersonalschlüssel5225409109004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2011c). Wie leben Kinder in Deutschland?: Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 3. August 2011 in Berlin, Wiesbaden. Zugriff am 05.03.2014. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2011/Mikro_Kinder/pressebroschuere_kinder.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2012). Erwerbstätigenquoten der 15- bis unter 65-Jährigen mit Kindern unter 18 Jahren: Früheres Bundesgebiet/Neue Länder, Jahre, Alter des jüngsten Kindes, Geschlecht. Zugriff am 14.01.2012. Verfügbar unter <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/logon?sequenz=tabelleErgbnis&selectionname=12211-0606>
- Steinmüller, K. (Hrsg.). (1997). Grundlagen und Methoden der Zukunftsforschung: Szenarien, Delphi, Technikvorausschau, Gelsenkirchen. Zugriff am 04.05.2012. Verfügbar unter <http://steinmuller.de/media/pdf/WB%2021%20Grundlagen.pdf>
- Stöbe-Blossey, S. (2010a). Einleitung: Kindertagesbetreuung im Wandel - Perspektiven für die Organisationsentwicklung. In S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung (S. 9–15). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stöbe-Blossey, S. (2010b). Zum Funktionswandel von Kindertageseinrichtungen - Das Beispiel „Familienzentrum“. In S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung (S. 95–119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stöbe-Blossey, S., Mierau, S. & Tietze, W. (2008). Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum – Konzeption, Entwicklungen und Erprobung des Gütesiegels „Familienzentrum NRW“. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 (Sonderheft 11), 105-122.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker

- & H.-G. Roßbach (Hrsg.), Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich (S. 154-167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tiberius, V. A. (2011). Hochschuldidaktik der Zukunftsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, W. (2012). Das Deutsche Kindergarten Gütesiegel als Instrument der Qualitätssteuerung. In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), Governance von Schul- und Elementarbildung: Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung (S. 155-164). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bense, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. et al. (Hrsg.). (2012). NUBBEK Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit: Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick, Berlin. Zugriff am 27.04.2012. Verfügbar unter <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf>
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M. & Völkel, P. Roßbach, H.-G. (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten?: Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). Kinder von 4 bis 8 Jahren: Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz.
- Toffler, A. (1971). Der Zukunftsschock (3. Aufl.). Bern [u.a.]: Scherz.
- Vogelfänger, S. (2010). Frühpädagogische Bachelorstudiengänge in Deutschland aus Sicht von Studiengangsleitungen: Ergebnisse einer Interviewstudie, München. Zugriff am 14.04.2012. Verfügbar unter http://www.rheinahr-campus.de/fileadmin/institute/ibus/abgeschlossene_Projekte/WiFF_Studie_4_Vogelfaenger_Internet.pdf
- Wahle, M. (2009). Berufsausbildung im Umbruch: Das Beispiel der beruflichen Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. In T. Blech & M. Wahle (Hrsg.), Erzieher-in-Ausbildung auf dem Prüfstand: Beiträge zur aktuellen Reformdebatte (S. 78-94). Freiburg, Br.: Projektverlag. Zugriff am 25.7.2012. Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3073/pdf/Wahle_2009_Berufsausbildung_im_Umbruch_D_A.pdf
- Walper, S. & Riedel, B. (2011). Was Armut ausmacht. DJI Impulse, 1, 13-15.
- Wasmuth, H. (2010). Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen: Zur Bedeutung von Bildung und Erziehung in der Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland bis 1945, Eberhard-Karls-Universität, Tübingen. Zugriff am 05.10.2011. Verfügbar unter http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2011/5387/pdf/Kindertageseinrichtungen_als_Bildungseinrichtungen.pdf
- Wehrmann, I. (2010). Die Zukunft beginnt heute: Zentrale Forderungen für die frühkindliche Bildung und die Umsetzung der Bildungspläne. Zugriff am 05.08.2012. Verfügbar unter: http://www.ilse-wehrmann.de/cms/Nifbe_Stärke_Kitas_web.pdf

Anhang

A.1: Verteilung der Teilnehmenden auf die einzelnen Bundesländer für alle drei Erhebungen

Bundesland	Vorbefragung		Runde 1		Runde 2	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Baden-Württemberg	0	0.0	27	7.5	15	7.1
Bayern	2	13.3	61	16.9	37	17.5
Berlin	7	46.7	50	13.8	32	15.2
Brandenburg	2	13.3	36	9.9	18	8.5
Bremen	0	0.0	11	3.0	8	3.8
Hamburg	0	0.0	25	6.9	10	4.7
Hessen	0	0.0	19	5.2	12	5.7
Mecklenburg-Vorpommern	2	13.3	19	5.2	10	4.7
Niedersachsen	1	6.7	17	4.7	9	4.3
Nordrhein-Westfalen	0	0.0	32	8.8	19	9.0
Saarland	0	0.0	4	1.1	3	1.4
Sachsen	0	0.0	12	3.3	4	1.9
Sachsen-Anhalt	0	0.0	4	1.1	2	0.9
Schleswig-Holstein	1	6.7	15	4.1	11	5.2
Thüringen	0	0.0	9	2.5	6	2.8
Rheinland-Pfalz	0	0.0	21	5.8	15	7.1
Insgesamt	15	100.0	362	100.0	211	100.0

A.2: Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) der acht Expertise-Fragen für beide Haupterhebungen

Fragebogenbereich	Runde 1		Runde 2	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Allgemeine Entwicklungen	3.65	0.75	3.77	0.70
Gesundheit u. Ernährung	3.70	0.70	3.74	0.70
Pädagogische Qualität	3.89	0.75	3.97	0.71
Bildung	4.03	0.74	4.12	0.70
Vernetzung u. Kooperation	3.87	0.72	3.96	0.71
Finanzierung	3.63	0.82	3.68	0.80
Frühpädagogisches Personal	3.83	0.76	3.96	0.72
Aus- und Fortbildung	3.87	0.75	3.99	0.71

Anmerkung. Die Selbsteinschätzung der Expertise erfolgte in Befragungsrunde 1.

A.3: Verteilung der Teilnehmerantworten bei den acht Expertise-Fragen für beide Haupterhebungen

Fragebogenbereich	sehr niedrig		eher niedrig		teils/teils		eher hoch		sehr hoch	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Allgemeine Entwicklungen										
Runde 1 (N=380)	1	0.3	16	4.2	143	37.6	176	46.3	44	11.6
Runde 2 (N=211)	0	0.0	4	1.9	69	32.7	110	52.1	28	13.3
Gesundheit u. Ernährung										
Runde 1 (N=376)	2	0.5	13	3.5	115	30.6	212	56.4	34	9.0
Runde 2 (N=211)	1	0.5	7	3.3	59	28.0	122	57.8	22	10.4
Pädagogische Qualität										
Runde 1 (N=369)	1	0.3	4	1.1	107	29.0	178	48.2	79	21.4
Runde 2 (N=210)	0	0.0	0	0.0	55	26.2	106	50.5	49	23.3
Bildung										
Runde 1 (N=366)	1	0.3	5	1.4	73	19.9	191	52.2	96	26.2
Runde 2 (N=211)	0	0.0	1	0.5	38	18.0	107	50.7	65	30.8
Vernetzung u. Kooperation										
Runde 1 (N=364)	0	0.0	8	2.2	96	26.4	195	53.6	65	17.9
Runde 2 (N=212)	0	0.0	4	1.9	45	21.2	118	55.7	45	21.2
Finanzierung										
Runde 1 (N=367)	2	0.5	23	6.3	132	36.0	160	43.6	50	13.6
Runde 2 (N=211)	0	0.0	13	6.1	75	35.0	94	43.9	32	15.0
Frühpädagogisches Personal										
Runde 1 (N=365)	2	0.5	8	2.2	104	28.5	186	51.0	65	17.8
Runde 2 (N=214)	0	0.0	2	0.9	54	25.2	109	50.9	49	22.9
Aus- u. Fortbildung										
Runde 1 (N=357)	1	0.3	7	2.0	100	28.0	178	49.9	71	19.9
Runde 2 (N=207)	0	0.0	3	1.4	45	21.7	111	53.6	48	23.2

Anmerkung: Die Selbsteinschätzung der Expertise erfolgte in Befragungsrunde 1.

A.4: Gegenüberstellung der von Befragungsrunde 1 zu Befragungsrunde 2 veränderten Items

Item Befragungsrunde 1	Item Befragungsrunde 2
Fragebogenbereich: Allgemeine Entwicklungen	
3)... ist für alle Kinder ab drei Jahren der Besuch einer Kindertageseinrichtung gesetzlich vorgeschrieben.	3)... ist für alle Kinder ab drei Jahren der Besuch einer Kindertageseinrichtung gesetzlich vorgeschrieben (KiTapflicht).
11) ... besuchen Kinder von einkommensstärkeren Eltern zunehmend mehr private Kindertageseinrichtungen.	11) ... besuchen Kinder von einkommensstärkeren Eltern zunehmend mehr privat-gewerbliche Kindertageseinrichtungen.
Fragebogenbereich: Gesundheit und Ernährung	
2) ... bieten alle Kindertageseinrichtungen ein kostenloses, hochwertiges Mittagessen an.	2a) ... bieten alle Kindertageseinrichtungen ein hochwertiges Mittagessen an. 2b) ... bieten alle Kindertageseinrichtungen ein kostenloses Mittagessen an.
Fragebogenbereich: Pädagogische Qualität	
1) ... existiert ein System zur Qualitätssicherung, das spezifisch für Kindertageseinrichtungen entwickelt wurde.	1) ... existiert 1 System zur Qualitätssicherung, das spezifisch für Kindertageseinrichtungen entwickelt wurde.
2) ... wird auf die Qualitätsmanagementsysteme aus dem Dienstleistungsbereich verzichtet.	2) ... wird auf die Qualitätsmanagementsysteme aus dem Dienstleistungsbereich (z.B. DIN EN ISO 9000) verzichtet.
Fragebogenbereich: Bildung	
3) ... haben Kindertageseinrichtungen ein eigenständiges, von Schule unabhängiges Bildungsprofil entwickelt.	3) ... haben Kindertageseinrichtungen ein eigenständiges, von Schule unabhängiges Bildungsprofil.
10) ... spielen Medien in Lernprozessen eine größere Rolle als bisher.	10) ... spielen neue Medien in Lernprozessen eine größere Rolle als bisher.
Fragebogenbereich: Finanzierung	
3) ... sind deutlich mehr Kitas privat finanziert.	3) ... sind deutlich mehr Kitas privat-gewerblich finanziert.

A.5: Anzahl der Antworten (N), Modus (Mod), Mittelwert (M) und Standardabweichung (SD) aller Items der ersten und zweiten Befragungsrunde. (Hinweis: Die Mittelwerte beruhen nicht auf den ursprünglichen, sondern auf umgepolten Itemwerten.)

Allgemeine Entwicklungen	Befragungsrunde 1				Befragungsrunde 2			
	<i>N</i>	<i>Mod</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>Mod</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Im Jahr 2030 sind die Kapazitäten an Kindergartenplätzen ausreichend, um ausnahmslos allen Kindern zwischen drei und sechs Jahren den Besuch einer Tageseinrichtung zu gewähren.								
Wahrscheinlichkeit	384	4	3.18	0.84	214	4	3.29	0.73
Erwünschtheit	380	4	3.92	0.28	212	4	3.95	0.23
2) Im Jahr 2030 sind Ganztagsbetreuungsplätze für alle Kinder unabhängig von der Erwerbssituation der Eltern bundesweit gesetzlich vorgeschrieben.								
Wahrscheinlichkeit	385	2	2.16	0.79	215	2	2.27	0.64
Erwünschtheit	380	4	3.17	0.91	214	3	3.24	0.73
3) Im Jahr 2030 ist für alle Kinder ab drei Jahren der Besuch einer Kindertageseinrichtung gesetzlich vorgeschrieben (Kitapflicht).*								
Wahrscheinlichkeit	384	2	2.21	0.90	211	2	2.27	0.75
Erwünschtheit	377	3	2.80	0.93	210	3	2.78	0.86
4) Im Jahr 2030 werden Kinder unter drei Jahren ausschließlich in altershomogenen Gruppen untergebracht, um eine altersgerechte Betreuung zu gewährleisten.								
Wahrscheinlichkeit	383	2	2.15	0.76	209	2	2.11	0.66
Erwünschtheit	380	2	2.22	0.94	209	2	2.10	0.80
5) Im Jahr 2030 existieren gesetzlich festgelegte, bundeseinheitliche Erzieher-Kind-Schlüssel.								
Wahrscheinlichkeit	385	2	2.03	0.78	212	2	2.02	0.53
Erwünschtheit	380	4	3.54	0.66	211	4	3.75	0.49

	Befragungsrunde 1				Befragungsrunde 2			
	<i>N</i>	Mod	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Mod	<i>M</i>	<i>SD</i>
6) Im Jahr 2030 richten alle Kindertageseinrichtungen ihre Öffnungszeiten flexibel an den Bedürfnissen der Eltern aus.								
Wahrscheinlichkeit	382	3	2.57	0.76	213	3	2.62	0.61
Erwünschtheit	380	4	3.44	0.65	213	4	3.56	0.59
7) Im Jahr 2030 liegt der Erzieher-Kind-Schlüssel für Kinder zwischen drei und sechs Jahren bundesweit bei 1:5.								
Wahrscheinlichkeit	386	2	1.77	0.76	214	1	1.57	0.58
Erwünschtheit	382	4	3.54	0.65	213	4	3.74	0.51
8) Im Jahr 2030 liegt der Erzieher-Kind-Schlüssel für Kinder unter drei Jahren bundesweit bei 1:3.								
Wahrscheinlichkeit	385	2	1.78	0.76	213	1	1.54	0.62
Erwünschtheit	380	4	3.68	0.58	212	4	3.85	0.40
9) Im Jahr 2030 hat sich das Prinzip der 24h-Kita etabliert. (Hinweis: Die Betreuung erfolgt 24 Stunden pro Tag an 365 Tagen im Jahr.)								
Wahrscheinlichkeit	384	1	1.65	0.75	213	1	1.54	0.60
Erwünschtheit	379	2	2.06	0.79	212	2	2.08	0.71
10) Im Jahr 2030 ist die Betreuungsquote von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen in den alten Bundesländern an die in den neuen Bundesländern angepasst.								
Wahrscheinlichkeit	380	3	2.72	0.77	213	3	2.64	0.63
Erwünschtheit	373	4	3.53	0.58	212	4	3.62	0.54
11) Im Jahr 2030 besuchen Kinder von einkommensstärkeren Eltern zunehmend mehr privat-gewerbliche Kindertageseinrichtungen.*								
Wahrscheinlichkeit	383	3	3.08	0.71	214	3	3.20	0.63
Erwünschtheit	377	2	1.82	0.72	212	1	1.54	0.58

	Befragungsrunde 1				Befragungsrunde 2			
	<i>N</i>	Mod	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Mod	<i>M</i>	<i>SD</i>
12) Im Jahr 2030 wird die bundesweit durchschnittliche Betreuungsquote für Kinder unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen wahrscheinlich bei ... Prozent liegen.	378		42.8	14.3	218		46.7	16.4
13) Im Jahr 2030 soll die bundesweit durchschnittliche Betreuungsquote für Kinder unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen wünschenswerter Weise bei ... Prozent liegen.	370		60.8	18.7	218		65.4	16.0

Gesundheit und Ernährung

1) Im Jahr 2030 vermitteln ErzieherInnen den bewussten Umgang mit Nahrungsmitteln.

Wahrscheinlichkeit	379	3	3.36	0.61	212	3	3.40	0.57
Erwünschtheit	376	4	3.84	0.46	212	4	3.88	0.38

2) Im Jahr 2030 bieten alle Kindertageseinrichtungen ein kostenloses, hochwertiges Mittagessen an.

Wahrscheinlichkeit	379	2	2.37	0.77				
Erwünschtheit	380	4	3.76	0.54				

2a) Im Jahr 2030 bieten alle Kindertageseinrichtungen ein hochwertiges Mittagessen an.*

Wahrscheinlichkeit					213	3	2.77	0.65
Erwünschtheit					211	4	3.91	0.29

2b) Im Jahr 2030 bieten alle Kindertageseinrichtungen ein kostenloses Mittagessen an.*

Wahrscheinlichkeit					212	2	2.25	0.76
Erwünschtheit					209	4	3.66	0.57

3) Im Jahr 2030 sind körperliche Aktivitäten fester Bestandteil im alltäglichen Kitabetrieb.

Wahrscheinlichkeit	379	4	3.48	0.59	210	4	3.54	0.55
Erwünschtheit	377	4	3.94	0.31	209	4	3.97	0.18

	Befragungsrunde 1				Befragungsrunde 2			
	<i>N</i>	Mod	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Mod	<i>M</i>	<i>SD</i>
4) Im Jahr 2030 leitet im Bereich Sportpädagogik qualifiziertes Personal die Kinder bei sportlichen Aktivitäten an.								
Wahrscheinlichkeit	377	2	2.30	0.70	211	2	2.21	0.55
Erwünschtheit	377	4	3.17	0.83	210	3	3.23	0.70

Pädagogische Qualität

1) Im Jahr 2030 existiert 1 System zur Qualitätssicherung, das spezifisch für Kindertageseinrichtungen entwickelt wurde.*								
Wahrscheinlichkeit	375	4	3.38	0.67	212	3	2.92	0.80
Erwünschtheit	371	4	3.70	0.57	209	4	3.55	0.65
2) Im Jahr 2030 wird auf die Qualitätsmanagementsysteme aus dem Dienstleistungsbereich (z.B. DIN EN ISO 9000) verzichtet.*								
Wahrscheinlichkeit	364	2	2.13	0.75	209	2	2.24	0.61
Erwünschtheit	353	3	2.61	1.01	209	3	2.91	0.72
3) Im Jahr 2030 werden jährlich Evaluationen zur Qualitätsfeststellung durchgeführt.								
Wahrscheinlichkeit	373	3	2.97	0.76	212	3	2.99	0.70
Erwünschtheit	368	4	3.40	0.69	210	4	3.58	0.56
4) Im Jahr 2030 ist die Höhe der staatlichen finanziellen Förderung geknüpft an die Qualitätsentwicklungsbestrebungen einer Kita.								
Wahrscheinlichkeit	376	3	2.73	0.85	211	3	2.80	0.66
Erwünschtheit	370	3	3.03	0.88	209	3	3.22	0.71
5) Im Jahr 2030 unterscheidet sich die pädagogische Qualität zwischen privaten und staatlichen Einrichtungen stark.								
Wahrscheinlichkeit	370	3	2.66	0.78	209	3	2.76	0.62
Erwünschtheit	364	1	1.47	0.67	208	1	1.18	0.40
6) Im Jahr 2030 haben städtische KiTas eine bessere pädagogische Qualität als die in ländlichen Regionen.								
Wahrscheinlichkeit	367	2	2.35	0.70	209	2	2.34	0.64
Erwünschtheit	366	1	1.38	0.62	209	1	1.12	0.33

	Befragungsrunde 1				Befragungsrunde 2			
	<i>N</i>	Mod	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Mod	<i>M</i>	<i>SD</i>
7) Im Jahr 2030 existieren gesetzlich festgeschriebene, bundeseinheitliche Qualitätsstandards für Kindertageseinrichtungen.								
Wahrscheinlichkeit	376	2	2.52	0.90	211	2	2.38	0.71
Erwünschtheit	370	4	3.39	0.79	211	4	3.65	0.60

Bildung

1) Im Jahr 2030 sind Kindertageseinrichtungen gesellschaftlich anerkannte Bildungseinrichtungen.								
Wahrscheinlichkeit	372	4	3.35	0.71	210	3	3.34	0.60
Erwünschtheit	371	4	3.92	0.35	210	4	3.98	0.15
2) Im Jahr 2030 bilden Kindertageseinrichtungen und Schulen eine gemeinsame Bildungseinheit.								
Wahrscheinlichkeit	371	2	2.51	0.75	212	2	2.44	0.66
Erwünschtheit	369	4	3.37	0.86	211	4	3.47	0.77
3) Im Jahr 2030 haben Kindertageseinrichtungen ein eigenständiges, von Schule unabhängiges Bildungsprofil.*								
Wahrscheinlichkeit	370	3	3.01	0.74	211	3	3.11	0.60
Erwünschtheit	362	4	3.26	0.92	210	4	3.63	0.63
4) Im Jahr 2030 existiert ein bundeseinheitlicher Bildungs- und Erziehungsplan für alle Kindertageseinrichtungen.								
Wahrscheinlichkeit	370	2	2.12	0.84	212	2	1.98	0.65
Erwünschtheit	369	4	3.25	0.83	211	3	3.29	0.72
5) Im Jahr 2030 gleichen die Lernprozesse in Kitas dem schulischen, fächerorientierten Lernen.								
Wahrscheinlichkeit	367	2	2.01	0.70	210	2	1.93	0.52
Erwünschtheit	367	1	1.48	0.75	210	1	1.23	0.52
6) Im Jahr 2030 bieten alle Kindertageseinrichtungen Fremdsprachenunterricht an, welcher von qualifizierten Muttersprachlern.								
Wahrscheinlichkeit	369	2	2.09	0.69	212	2	1.93	0.51
Erwünschtheit	366	2	2.45	0.91	211	2	2.28	0.73

	Befragungsrunde 1				Befragungsrunde 2			
	<i>N</i>	Mod	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Mod	<i>M</i>	<i>SD</i>
7) Im Jahr 2030 sind rund ein Viertel aller Kindertageseinrichtungen bilingual ausgerichtet.								
Wahrscheinlichkeit	371	2	2.13	0.70	209	2	1.99	0.51
Erwünschtheit	368	3	2.94	0.75	211	3	2.78	0.66
8) Im Jahr 2030 ist Bildung für nachhaltige Entwicklung fester Bestandteil im Kitaleben.								
Wahrscheinlichkeit	368	3	3.06	0.72	210	3	3.14	0.65
Erwünschtheit	364	4	3.77	0.47	209	4	3.86	0.37
9) Im Jahr 2030 wird jedes Kind konsequent auf Grundlage eines individuellen Entwicklungsprofils gefördert.								
Wahrscheinlichkeit	370	3	2.78	0.76	211	3	2.73	0.61
Erwünschtheit	368	4	3.81	0.46	210	4	3.90	0.32
10) Im Jahr 2030 spielen neue Medien in Lernprozessen eine größere Rolle als bisher.*								
Wahrscheinlichkeit	368	3	3.28	0.60	211	3	3.29	0.51
Erwünschtheit	367	3	3.02	0.74	211	3	3.12	0.63
11) Im Jahr 2030 fördern Kitas hauptsächlich mathematische, naturwissenschaftliche und sprachliche Fähigkeiten, während soziale Fähigkeiten nicht im Vordergrund stehen.								
Wahrscheinlichkeit	368	2	2.07	0.69	209	2	1.99	0.55
Erwünschtheit	364	1	1.47	0.69	209	1	1.26	0.57
12) Im Jahr 2030 sind Moral- und Werteerziehung feste Bestandteile der Lernprozesse in Kindertageseinrichtungen.								
Wahrscheinlichkeit	371	3	3.01	0.64	211	3	3.06	0.46
Erwünschtheit	369	4	3.62	0.62	210	4	3.80	0.46

Vernetzung und Kooperation	Befragungsrunde 1				Befragungsrunde 2			
	<i>N</i>	<i>Mod</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>Mod</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Im Jahr 2030 sind Kindertageseinrichtungen Orte der Zusammenkunft und des Austausches für Kinder, ihren Eltern und anderen Erwachsenen.								
Wahrscheinlichkeit	369	3	3.20	0.63	211	3	3.25	0.52
Erwünschtheit	367	4	3.85	0.38	210	4	3.95	0.21
2) Im Jahr 2030 kooperieren alle Kindertageseinrichtungen mit Erziehungs- und Familienberatungsstellen.								
Wahrscheinlichkeit	368	3	2.96	0.72	209	3	3.05	0.52
Erwünschtheit	367	4	3.81	0.41	208	4	3.93	0.28
3) Im Jahr 2030 nutzen Kindertageseinrichtungen die Ressourcen des Sozialraums (z. B. Kooperation mit Altenheimen oder Sportvereinen).								
Wahrscheinlichkeit	368	3	3.04	0.62	211	3	3.07	0.45
Erwünschtheit	366	4	3.77	0.44	209	4	3.91	0.29
4) Im Jahr 2030 sind Kindertageseinrichtungen und Grundschulen eines Stadtteils miteinander vernetzt, um den Übergang zu erleichtern.								
Wahrscheinlichkeit	370	3	3.28	0.64	208	3	3.30	0.52
Erwünschtheit	368	4	3.93	0.26	208	4	3.97	0.18
5) Im Jahr 2030 haben alle Großunternehmen (mehr als 250 Mitarbeiter) eine betriebseigene Kita oder gesicherte Plätze in Kooperationskitas.								
Wahrscheinlichkeit	370	2	2.51	0.80	210	2	2.43	0.67
Erwünschtheit	365	4	3.34	0.68	208	3	3.22	0.67

Finanzierung

1) Im Jahr 2030 hängt es nicht mehr vom Einkommen der Eltern ab, ob ein Kind eine Kita besucht.								
Wahrscheinlichkeit	369	3	2.94	0.85	212	3	3.02	0.75
Erwünschtheit	367	4	3.80	0.65	212	4	3.94	0.30
2) Im Jahr 2030 sind Eltern von der Zahlung zur Betreuung in Kindertageseinrichtungen befreit.								
Wahrscheinlichkeit	368	2	2.23	0.79	212	2	2.29	0.71
Erwünschtheit	367	4	3.56	0.69	212	4	3.67	0.53

	Befragungsrunde 1				Befragungsrunde 2			
	<i>N</i>	Mod	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Mod	<i>M</i>	<i>SD</i>
3) Im Jahr 2030 sind deutlich mehr Kitas privat-gewerblich finanziert.*								
Wahrscheinlichkeit	366	3	2.85	0.77	211	3	2.90	0.60
Erwünschtheit	359	2	1.95	0.67	210	2	1.99	0.57
4) Im Jahr 2030 erfolgt die Finanzierung auf Grundlage bundesweit festgelegter Platzpauschalen.								
Wahrscheinlichkeit	365	2	2.18	0.83	209	2	2.19	0.67
Erwünschtheit	354	3	2.72	0.87	207	3	2.68	0.69
5) Im Jahr 2030 geben Bund, Länder und Kommunen mehr Geld für die Finanzierung von Kitas aus.								
Wahrscheinlichkeit	368	3	2.72	0.84	210	3	2.81	0.70
Erwünschtheit	365	4	3.89	0.37	212	4	3.96	0.20

Frühpädagogisches Personal

1) Im Jahr 2030 ist das gesellschaftliche Ansehen des ErzieherInnenberufs gestiegen.								
Wahrscheinlichkeit	370	3	2.82	0.68	211	3	2.84	0.51
Erwünschtheit	369	4	3.93	0.28	210	4	3.97	0.17
2) Im Jahr 2030 werden ErzieherInnen bundesweit angemessen und gerecht bezahlt.								
Wahrscheinlichkeit	366	2	2.10	0.70	207	2	2.00	0.54
Erwünschtheit	365	4	3.93	0.28	206	4	3.97	0.17
3) Im Jahr 2030 können ErzieherInnen zwischen einer Teil- und Vollzeiterwerbstätigkeit wählen.								
Wahrscheinlichkeit	369	3	3.07	0.76	208	3	3.22	0.66
Erwünschtheit	364	4	3.73	0.52	207	4	3.84	0.39
4) Im Jahr 2030 halten sich alle Kitas verbindlich und unabhängig von der Trägerschaft an bundesweit festgelegte, tarifliche Verträge bei der Bezahlung der ErzieherInnen.								
Wahrscheinlichkeit	365	2	2.11	0.78	210	2	2.18	0.67
Erwünschtheit	362	4	3.69	0.60	209	4	3.85	0.45

	Befragungsrunde 1				Befragungsrunde 2			
	<i>N</i>	Mod	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Mod	<i>M</i>	<i>SD</i>
5) Im Jahr 2030 liegt das durchschnittliche Alter des (früh-) pädagogischen Personals bei 35 Jahren. (Hinweis: Das aktuelle Durchschnittsalter liegt bei 47 Jahren.)								
Wahrscheinlichkeit	361	2	2.25	0.68	207	2	2.23	0.62
Erwünschtheit	354	3	3.09	0.71	206	3	3.17	0.57
6) Im Jahr 2030 wird fachfremdes Personal eingestellt, um den Fachkräftemangel auszugleichen.								
Wahrscheinlichkeit	367	3	2.97	0.75	209	3	3.07	0.52
Erwünschtheit	362	1	1.64	0.78	208	1	1.42	0.65
7) Im Jahr 2030 beinhaltet die bezahlte Arbeitszeit auch die Zeit für Vor- und Nachbereitung, Dokumentation und Elternarbeit.								
Wahrscheinlichkeit	366	3	2.67	0.82	209	3	2.61	0.68
Erwünschtheit	366	4	3.91	0.39	210	4	3.96	0.26
8) Im Jahr 2030 sind KitaleiterInnen von den Betreuungsaufgaben befreit, um ihre Managementaufgaben bestmöglich wahrnehmen zu können.								
Wahrscheinlichkeit	366	2	2.52	0.75	209	3	2.57	0.67
Erwünschtheit	366	4	3.63	0.68	208	4	3.68	0.57
9) Im Jahr 2030 ist der Anteil des männlichen und weiblichen (früh-) pädagogischen Personals ausgeglichen.								
Wahrscheinlichkeit	366	1	1.52	0.59	209	1	1.35	0.54
Erwünschtheit	366	4	3.50	0.62	209	4	3.57	0.54
10) Im Jahr 2030 scheitert eine Zusammenarbeit der Fachkräfte mit bisherigen Fachschulabschlüssen und neuen Hochschulabschlüssen aufgrund starker Unterschiede in den Ausbildungsinhalten.								
Wahrscheinlichkeit	369	2	2.14	0.68	209	2	2.09	0.49
Erwünschtheit	357	1	1.36	0.64	207	1	1.19	0.47

	Befragungsrunde 1				Befragungsrunde 2			
	<i>N</i>	Mod	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Mod	<i>M</i>	<i>SD</i>
11) Im Jahr 2030 scheitert die Zusammenarbeit von Fachkräften mit Hochschulabschluss und denen mit Hochschulabschluss aufgrund eines besseren gesellschaftlichen Ansehens der Hochschulausbildung gegenüber der Fachschulausbildung.								
Wahrscheinlichkeit	367	2	2.25	0.70	207	2	2.18	0.56
Erwünschtheit	354	1	1.36	0.61	205	1	1.17	0.40

Aus- und Fortbildung

1) Im Jahr 2030 findet die ErzieherInnen-ausbildung regulär an Hochschulen statt, die Fachschulausbildung ist abgeschafft.

Wahrscheinlichkeit	369	2	2.19	0.79	209	2	2.11	0.65
Erwünschtheit	362	3	2.92	0.91	208	3	2.97	0.81

2) Im Jahr 2030 können ErzieherInnen zwischen unterschiedl. Schwerpunkten wählen und sich dadurch spezialisieren.

Wahrscheinlichkeit	368	3	2.89	0.69	210	3	2.95	0.47
Erwünschtheit	365	4	3.32	0.74	209	3	3.38	0.60

3) Im Jahr 2030 sind die Ausbildungsinhalte bundesweit einheitlich festgelegt.

Wahrscheinlichkeit	369	2	2.20	0.77	209	2	2.16	0.64
Erwünschtheit	365	4	3.50	0.66	210	4	3.64	0.52

4) Im Jahr 2030 sind interkulturelle Aspekte bundesweit vorgeschriebene Bestandteile der ErzieherInnenausbildung.

Wahrscheinlichkeit	365	3	2.91	0.81	209	3	2.92	0.61
Erwünschtheit	362	4	3.78	0.46	210	4	3.88	0.34

5) Im Jahr 2030 bilden Theorie und Praxis gleichrangige Bestandteile in der ErzieherInnenausbildung.

Wahrscheinlichkeit	360	3	2.62	0.75	208	3	2.75	0.57
Erwünschtheit	360	4	3.71	0.54	209	4	3.79	0.44

6) Im Jahr 2030 existieren aufgrund des Fachkräftemangels geminderte Zugangsvoraussetzungen für die ErzieherInnen-ausbildung.

Wahrscheinlichkeit	362	3	2.77	0.76	209	3	2.83	0.63
--------------------	-----	---	------	------	-----	---	------	------

	361	1	1.49	0.69	209	1	1.24	0.52
	Befragungsrunde 1				Befragungsrunde 2			
	<i>N</i>	Mod	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Mod	<i>M</i>	<i>SD</i>
Erwünschtheit								
7) Im Jahr 2030 spielen persönliche Merkmale wie Motivation und Engagement bei Zugang zur ErzieherInnenausbildung eine größere Rolle als der Schulabschluss.								
Wahrscheinlichkeit	368	2	2.22	0.63	208	2	2.24	0.57
Erwünschtheit	363	3	2.94	0.81	205	3	2.99	0.69
8) Im Jahr 2030 sind bundesweit einheitliche Eignungsgespräche vor Ausbildungsbeginn verpflichtend.								
Wahrscheinlichkeit	365	2	1.98	0.71	209	2	1.98	0.61
Erwünschtheit	361	4	3.19	0.82	210	3	3.25	0.68
9) Im Jahr 2030 sind die erworbenen Abschlüsse bundesweit anerkannt.								
Wahrscheinlichkeit	367	3	2.99	0.80	209	3	2.99	0.64
Erwünschtheit	362	4	3.85	0.38	210	4	3.92	0.36
10) Im Jahr 2030 ist die Fort- und Weiterbildung von ErzieherInnen bundesweit einheitlich geregelt.								
Wahrscheinlichkeit	366	2	2.00	0.75	209	2	1.93	0.56
Erwünschtheit	362	4	3.30	0.78	209	3	3.26	0.73
11) Im Jahr 2030 sind regelmäßige Fortbildungen verpflichtend.								
Wahrscheinlichkeit	365	3	2.80	0.84	207	3	2.81	0.68
Erwünschtheit	361	4	3.82	0.42	207	4	3.90	0.40
12) Im Jahr 2030 werden alle berufsrelevanten Fortbildungen vom Träger finanziert.								
Wahrscheinlichkeit	365	2	2.13	0.74	210	2	2.21	0.67
Erwünschtheit	366	4	3.63	0.67	209	4	3.78	0.42

Anmerkungen. Bei den mit * gekennzeichneten Items wurden von der ersten zur zweiten Runde Veränderungen vorgenommen.