



© yanlev - Fotolia.com

Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung in der Freien und Hansestadt Hamburg

Die Arbeit nach den Hamburger Bildungsempfehlungen im
Kontext struktureller Rahmenbedingungen und zeitlicher
Ressourcen in Kindertageseinrichtungen

Prof. Dr. Susanne Viernickel
unter Mitarbeit von Luise Zenker und Dr. Holger Weißels
Berlin

Herausgeberin

Arbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (AGFW) Hamburg e. V.
Burchardstr. 19 · 20095 Hamburg · Tel. 040 231586
info@agfw-hamburg.de
www.agfw-hamburg.de



Autoren

Prof. Dr. Susanne Viernickel
unter Mitarbeit von Luise Zenker und Dr. Holger Weßels
Alice Salomon Hochschule Berlin
Alice-Salomon-Platz 5 · 12627 Berlin · Tel. 030 99245408
viernickel@ash-berlin.eu
www.ash-berlin.eu



Juni 2014

Inhalt

1. Einleitung	4
2. Fragestellungen, Forschungsdesign und Stichprobe	7
3. Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen: Das eiserne Dreieck der Strukturqualität	13
3.1 Öffnungszeiten und Profilmerkmale	15
3.2 Organisationsformen, Gruppenstrukturen, Gruppengrößen	17
3.3 Personalschlüssel, Personal-Kind- und Fachkraft-Kind-Relationen	21
3.3.1 Personalschlüssel	22
3.3.2 Fluktuation und Ausfallzeiten	27
3.3.3 Personal-Kind-Relation und Fachkraft-Kind-Relation	29
3.3.4 Personal-Kind-Relationen und Fachkraft-Kind-Relationen im Kontext gesetzlicher Regelungen und wissenschaftlicher Mindeststandards	31
3.4 Qualifikation des pädagogischen Personals und der Leitungskräfte	38
3.4.1 Bildungsabschluss und Ausbildungsabschluss	39
3.4.2 Zusatzqualifikationen	41
3.5 Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen	42
3.6 Zusammenfassung	44
4. Aspekte der Bildungsqualität in Hamburger Kindertageseinrichtungen	47
4.1 Einführung und allgemeine Nutzung der Hamburger Bildungsempfehlungen	48
4.2 Beobachtung und Dokumentation	55
4.3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern	64
4.4 Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule	69
4.5 Qualitätssicherung und -entwicklung	73
4.6 Zusammenfassung	79
5. Zeitliche Ressourcen in Hamburger Kindertageseinrichtungen: reale und notwendige Zeitkontingente für die mittelbare pädagogische Arbeit	83
5.1 Vertragliche Vereinbarung von Zeitkontingenten für mittelbare pädagogische Arbeit	84
5.2 Aufgewendete Arbeitszeiten für mittelbare pädagogische Fachaufgaben	85
5.3 Notwendige Arbeitszeiten für mittelbare pädagogische Fachaufgaben	92
5.4 Das Verhältnis von Gesamtarbeitszeit und mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit	97
5.5 Zusammenfassung	100
6. Ergebnisbewertung und 10 Empfehlungen für eine bessere Praxis	102
Tabellenverzeichnis	111
Abbildungsverzeichnis	112

1. Einleitung

Seit zehn Jahren ist mit der Einführung von Bildungsplänen, -programmen oder -empfehlungen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen eine bildungspolitische Wende in der Frühpädagogik zu verzeichnen. Die erste Auflage der Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen datiert auf das Jahr 2005. Im September 2012 wurde die zweite überarbeitete Auflage veröffentlicht, die – ebenso wie das Original – die deutliche Handschrift von Dr. Christa Preissing (INA gGmbH) und weiteren Expertinnen aus dem Umfeld des Situationsansatzes trägt.

Mit der Einführung der Bildungsprogramme sind konkrete bildungs- bzw. fachpolitische Zielsetzungen verbunden. Gemäß des von der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Jugendministerkonferenz (JMK) im Jahr 2004 verabschiedeten ‚Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen‘ sollen sie das ‚Bildungsverständnis‘, die ‚Bildungsarbeit in Kindertagesstätten‘ und deren ‚Aufgabendimensionen‘ in Bildungsprogrammen auf Landesebene konkretisieren, ausfüllen und erweitern. Der pädagogischen Arbeit und den Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen soll Transparenz verliehen und frühpädagogischen Fachkräften, Eltern sowie Grundschullehrkräften Orientierung geboten werden. Auch in Hamburg sind die Bildungsempfehlungen als „Orientierungsrahmen“ gedacht, „...der zur systematischen Weiterentwicklung der bereits erreichten Qualität beiträgt“ (Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration, 2012, S.6).

Somit konkretisieren die in den Bildungsprogrammen formulierten Ziele, pädagogischen Inhalte und Arbeitsweisen vor allem die aktuellen Ansprüche und Erwartungen, die an die Institution ‚Kita‘ und an die dort tätigen pädagogischen Fachkräfte gestellt werden. Dagegen blieben diese mit der Verantwortung, dafür geeignete Formen der ‚Umsetzung‘ zu finden, häufig ohne ausreichende und angemessene Unterstützung, und noch weniger gerieten die strukturellen Rahmenbedingungen in den Blick, unter denen die beschriebene Bildungsarbeit geleistet werden sollte. In der 2009 veröffentlichten Expertise „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel & Schwarz, 2009) konnte auf der Basis von Dokumentenanalysen gezeigt werden, dass wissenschaftlich begründete Mindeststandards in Bezug auf die Fachkraft-Kind-Relationen¹ rein rechnerisch selten erreicht werden, und dass notwendige Zeitkontingente für pädagogische Fachaufgaben, für die mittelbare pädagogische Arbeitszeit außerhalb der direkten Kontaktzeit mit den Kindern anfällt, gesetzlich nicht geregelt und nicht in die Berechnung von Personalschlüsseln einbezogen werden.

Die sich an die Expertise anschließende bundesweite Untersuchung (Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013) bestätigte diese Befunde und stellte erstmalig eine empirische Basis zur Verfügung, auf der beschrieben werden konnte, wie die Bildungsprogramme die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen beeinflussen/steuern, wie

¹ In der Fachliteratur wird zwischen Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relation unterschieden (vgl. u.a. Viernickel & Schwarz 2009, S. 6f.). Der Personalschlüssel ist eine rechnerische Größe und bildet das Verhältnis von vorhandenem Personal und betreuten Kindern in Form eines Vollzeitäquivalentes ab. Die Fachkraft-Kind-Relation beschreibt dagegen, für wie viele Kinder eine pädagogische Fachkraft in der direkten Arbeit verfügbar ist. Hier müssen also Fehlzeiten durch Krankheit, Urlaub oder externe Fortbildungen ebenso wie die Anteile mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit (z.B. Führen von Elterngesprächen; Teamsitzungen; Dokumentation und Aufbereitung von Beobachtungsergebnissen) herausgerechnet werden.

und in welchem Umfang pädagogische Fachkräfte die dort formulierten Bildungsaufgaben inhaltlich und methodisch umsetzen, welche Zeitkontingente sie hierfür einsetzen (können) und welche sie für notwendig halten, um gute Bildungsqualität zu realisieren. Gleichzeitig berichteten die knapp 2.000 befragten Fach- und Leitungskräfte über die Rahmenbedingungen, unter denen sie ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit leisten.

Deutlich wiesen die Ergebnisse darauf hin, dass frühpädagogische Fach- und Leitungskräfte derzeit unter einem Umsetzungsdilemma leiden. Um die Anforderungen der Bildungsprogramme einlösen zu können, bedarf es angemessener personeller wie zeitlicher Ressourcen, auch und gerade im Bereich der mittelbaren pädagogischen Arbeit, die nicht im direkten Kontakt mit den Kindern erledigt werden kann. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen, zu denen nicht nur die personellen und sachlichen Ressourcen, sondern beispielsweise auch die Ausbildung und Qualifikation der pädagogisch Tätigen gehören, stellt die tagtägliche Arbeit nach dem Bildungsprogramm des jeweiligen Landes eine große Herausforderung dar. In den zusätzlich durchgeführten insgesamt 21 Gruppendiskussionen mit Teams von Kindertageseinrichtungen, Leitungskräften und Trägervertreter_innen zeigten sich sehr unterschiedliche Umgangsformen mit dem beschriebenen Umsetzungsdilemma, die von der reflexiven Integration des Bildungsprogramms in die Konzeption und das pädagogische Profil der Einrichtung über das systematische „Abarbeiten“ der Anforderungen bis hin zur Distanzierung und deutlichen Ablehnung reichten.

Die Ergebnisse der „Schlüsselstudie“ lassen Rückschlüsse auf die bundesdeutsche Situation in Kindertageseinrichtungen und die Überprüfung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in ost- und westdeutschen Einrichtungen und in Einrichtungen in öffentlicher und freier Trägerschaft zu. Aussagen auf Länderebene sind jedoch aufgrund der teilweise niedrigen Fallzahlen nur für wenige Bundesländer möglich. Die nun vorliegende Untersuchung „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung in der Freien und Hansestadt Hamburg“ erlaubt es, zentrale Fragestellungen der bundesweiten Studie nunmehr an einer größeren Stichprobe Hamburger Kindertageseinrichtungen zu untersuchen und so aussagekräftige Daten zur Situation in Hamburger Kindertageseinrichtungen zu generieren. Dies ist auch deshalb von Bedeutung, weil der Landesrahmenvertrag zwischen der Hamburger Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz und den Trägern von Kindertageseinrichtungen in §8 Abs. 2 die Verbindlichkeit der Bildungsempfehlungen und der sich hieraus abzuleitenden Bildungsaufgaben festschreibt.

Auftraggeber_innen der Hamburger Schlüsselstudie sind das Diakonische Werk Hamburg, der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg e.V. mit seinen Mitgliedern, der AWO Landesverband Hamburg e.V., der Caritasverband für Hamburg sowie der Landesverband des Deutschen Roten Kreuzes e.V. Leider konnten trotz intensiver Bemühungen zwei weitere wichtige Akteure auf Verbandsebene, die Elbkinder Vereinigung Hamburger Kitas gGmbH sowie der Soziale und alternative Wohlfahrtsverband SOAL e.V. nicht als Unterstützer der Studie gewonnen werden – ein Umstand, der sich auch in den Rücklaufquoten und der Stichprobenzusammensetzung ausdrückt.

Dennoch konkretisieren die Ergebnisse die Personalsituation und die Rahmenbedingungen, mit denen es pädagogische Fach- und Leitungskräfte in Hamburger Kindertageseinrichtungen zu tun haben, und sie liefern einen bisher so nicht möglichen Einblick in die pädagogische Arbeit nach den Hamburger Bildungsempfehlungen in den untersuchten Bereichen. Die Ergebnisse mögen Trägern und politisch Verantwortlichen als Grundlage dienen, um Unterstützungs- und Veränderungsbedarfe zu erkennen und entsprechende Handlungsnotwendigkeiten abzuleiten.

2. Fragestellungen, Forschungsdesign und Stichprobe

Fragestellungen

Die vorliegende Untersuchung greift die Fragestellungen der bundesweiten Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel u.a., 2013) auf und beansprucht, aussagefähige und repräsentative Ergebnisse für die Hamburger Kita-Landschaft zu generieren. Im Einzelnen wird folgenden Fragen nachgegangen:

- Welche konkreten strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen (Gruppenorganisation und -größen, Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relationen, Qualifikation des pädagogischen Personals) liegen in Hamburger Kindertageseinrichtungen vor?
- Wie, von wem und in welchem Umfang werden die in den Hamburger Bildungsempfehlungen formulierten Anforderungen – insbesondere in Bezug auf die Handlungsfelder Beobachtung und Dokumentation, Zusammenarbeit mit Familien, Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule sowie Qualitätssicherung und -entwicklung – umgesetzt?
- Welche zeitlichen Ressourcen setzen pädagogische Fach- und Leitungskräfte ein, um die Anforderungen der Hamburger Bildungsempfehlungen umzusetzen, und welche halten sie für notwendig?

Forschungsdesign

Das Projekt umfasste eine Laufzeit vom 15.08.2013 bis zum 28.02.2014, insgesamt also sechseinhalb Monate. Die Fragestellungen wurden mit Hilfe quantitativer Forschungsmethodik auf der Basis einer standardisierten Befragung untersucht. Angesichts des für die Untersuchung zur Verfügung stehenden eingeschränkten finanziellen Budgets fiel nach Abwägung potenzieller Vor- und Nachteile die Entscheidung, die Befragung ausschließlich onlinebasiert durchzuführen. Zum Einsatz kam die Befragungssoftware QUAMP Survey der Firma Sociolutions GmbH.

Die Fragebögen

Inhaltlich lehnen sich die in Hamburg eingesetzten Fragebögen eng an die in der bundesdeutschen Studie verwendeten an, wobei aber Anpassungen an die spezifische Hamburger Situation und die Hamburger Bildungsempfehlungen in Abstimmung mit den Auftraggeber_innen vorgenommen wurden. Der Umfang wurde im Verhältnis zur bundesweiten Befragung reduziert. Pädagogische Fach- und Leitungskräfte erhielten leicht unterschiedliche Fragebogenvarianten mit mehreren Fragenkomplexen zu den personellen Ressourcen, den betreuten Kindern, den pädagogischen Tätigkeiten in den Bereichen Beobachtung und Dokumentation, Zusammenarbeit mit Familien, Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule und Qualitätssicherung bzw. -entwicklung sowie den hierfür eingesetzten und als notwendig erachteten Zeitkontingenten. Daneben wurden in den Fragebögen Daten zur Person, zu Ausbildung / Qualifikation, zur Zufriedenheit mit der Arbeitssituation sowie Fakten zur Einrichtung selbst erfasst.

Fragebogen Einrichtungsleitung (L)	Fragebogen pädagogische Fachkräfte (E)
A Fragen zur Einrichtung	A Fragen zu den Arbeitsbesprechungen
B Fragen zur Anzahl und Zusammensetzung der Kinder	B Fragen zur Fachkraft-Kind-Relation
C Fragen zur Personalausstattung	C Fragen zum Personalschlüssel
D Fragen zur persönlichen Zufriedenheit mit ausgewählten Rahmenbedingungen	D Fragen zur persönlichen Zufriedenheit mit ausgewählten Rahmenbedingungen
E Fragen zur Arbeit mit den Hamburger Bildungsempfehlungen	E Fragen zur Arbeit mit den Hamburger Bildungsempfehlungen
F Fragen zu den Anforderungen der Hamburger Bildungsempfehlungen Anforderungen für den Bereich ‚Beobachtung und Dokumentation‘ Anforderungen für den Bereich ‚Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern‘ Anforderungen für den Bereich ‚Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule‘ Anforderungen für den Bereich ‚Qualitätssicherung und -entwicklung‘	F Fragen zu den Anforderungen der Hamburger Bildungsempfehlungen Anforderungen für den Bereich ‚Beobachtung und Dokumentation‘ Anforderungen für den Bereich ‚Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern‘ Anforderungen für den Bereich ‚Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule‘ Anforderungen für den Bereich ‚Qualitätssicherung und -entwicklung‘
G Fragen zur Person	G Fragen zur Person
H Fragen zur aktuellen Arbeitssituation	H Fragen zur aktuellen Arbeitssituation
Tabelle 1: Inhaltsbereiche der Fragebogen für pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte	

Insgesamt umfasst der Leitungs-Fragebogen 75 Fragen, der Fachkräfte-Fragebogen 66 Fragen. Für das Ausfüllen des Fragebogens wurde eine Zeitspanne von 60 bis 90 Minuten veranschlagt.

Untersuchungsdurchführung

Für die Befragung wurde eine Vollerhebung angestrebt, das heißt, möglichst alle Kindertageseinrichtungen in Hamburg sollten eine Einladung zur Teilnahme erhalten. Die Kontaktinformationen (Name, Anschrift, Trägerorganisation, e-mail) zu den in die Befragung einzubeziehenden Kindertageseinrichtungen wurden vom Vertragspartner, dem Diakonischen Werk Hamburg e.V., zur Verfügung gestellt. Das Ziel einer Vollerhebung konnte nicht vollumfänglich erreicht werden, da weder eindeutige Informationen über die Gesamtanzahl Hamburger Kindertageseinrichtungen zum Stichtag 01.09.2014 vorlagen noch für alle Tageseinrichtungen vollständige Kontaktinformationen verfügbar waren.

Nach Angaben des Bertelsmann Länderreports Frühkindliche Bildungssysteme 2013 (Bock-Famulla & Lange, 2013) gab es am 01.03.2012 in Hamburg insgesamt 1.088 Kindertageseinrichtungen. Der vom Mittelgeber zur Verfügung gestellte Adressdatensatz umfasste insgesamt 1.067 Einrichtungen, davon lagen allerdings aus 22 Einrichtungen keine e-mail-Adressen vor. Von den 1.045 am 27.09.2013 versendeten e-mails kamen 83 als nicht zustellbar zurück; diese konnten auch durch stichprobenartige Überprüfung im Internet nicht korrekt rekonstruiert werden. Somit konnten Leitungs- und Fachkräfte aus insgesamt 962 Einrichtungen zur Teil-

nahme eingeladen werden. Die Kindertageseinrichtungen waren vorab von den teilnehmenden Verbänden über die Studie informiert und in der Regel um ihre Teilnahme gebeten worden.

Das Stichprobendesign sah vor, dass aus jeder teilnehmenden Einrichtung die Leitungskraft und zwei pädagogische Fachkräfte jeweils einen Fragebogen ausfüllen. Hierfür erhielten die Einrichtungen insgesamt drei individuelle Zugangslinks. Jeder der Links konnte nur einmalig verwendet werden.

Stichprobe

Die Erwartung, dass aus jeder Einrichtung drei Personen den Fragebogen bearbeiten, erwies sich im Rücklauf als nicht realistisch. Nur aus 70 Einrichtungen liegen neben dem Leitungsfragebogen auch zwei vollständig ausgefüllte Fachkraftfragebögen vor. In die Stichprobe aufgenommen wurden deshalb alle Leitungskräfte und alle Fachkräfte, die einen überwiegend vollständig ausgefüllten Fragebogen zurück sendeten.

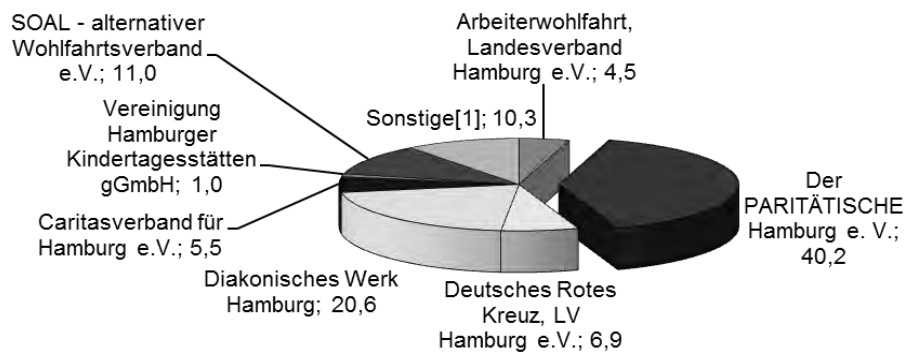


Abbildung 1: Stichprobe nach Trägerzugehörigkeit (n=318)

Bezogen auf die Gesamtheit der 962 eingeladenen Einrichtungen liegt aus 308 Häusern zumindest ein verwertbarer² Fragebogen vor, also zumindest eine Reaktion einer Fachkraft (E1 oder E2) oder einer Leiterin. Dies entspricht einer Ausschöpfung von 32,0%. Aus 217 Häusern nahm zumindest eine Fachkraft an der Untersuchung teil; Leitungskräfte beteiligten sich aus 218 Einrichtungen. In beiden Gruppen gingen zudem einige Fragebögen ein, die keiner Einrichtung zugeordnet werden konnten (Fachkräfte 9, Leitungskräfte 6). Aus 127 Häusern sind in der Untersuchung Informationen sowohl der Leiterin als auch zumindest einer Erzieherin vorhanden. Die folgende Tabelle umfasst alle Einrichtungen, aus denen mindestens ein Leitungsfragebogen oder ein Fachkraftfragebogen in die Auswertung einbezogen werden konnte und für die die Trägerschaft identifiziert werden konnte. In 17 Fällen konnte die Frage nach der Trägerschaft nicht geklärt werden.

² Ausschlusskriterien Leitungsfragebogen:

- Beantwortung nur bis Frage 13
- Keine Beantwortung der Fragen zu den Bildungsbereichen

Ausschlusskriterien Fachkräftefragebogen:

- Keine Beantwortung der Fragen zu den Bildungsbereichen

Träger	Eingeladen		Teilgenommen		Rücklauf v. Träger
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Prozent
Arbeiterwohlfahrt, Landesverband Hamburg e.V.	28	2,9	13	4,5	46,4
Der PARITÄTISCHE Hamburg e. V.	247	25,7	117	40,2	47,4
Deutsches Rotes Kreuz, LV Hamburg e.V.	31	3,2	20	6,9	64,5
Diakonisches Werk Hamburg	155	16,1	60	20,6	38,7
Caritasverband für Hamburg e.V.	38	4,0	16	5,5	42,1
Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH	149	15,5	3	1,0	2,0
SOAL - alternativer Wohlfahrtsverband e.V.	156	16,2	32	11,0	20,5
Sonstige ³	158	16,4	30	10,3	19,0
Gesamt	962	100,0	291	100,0	
Tabelle 2: Teilnahme- und Rücklaufquoten nach Trägern					

Für 17 Fragebögen fehlen Angaben zur Trägerschaft

Ein Blick auf die Verteilung der teilnehmenden Einrichtungen nach Trägern zeigt eine deutliche Ungleichverteilung. Die der Arbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege Hamburg (AGFW) angeschlossenen Verbände – die Arbeiterwohlfahrt, Landesverband Hamburg e.V., der Caritasverband für Hamburg e.V., der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg e.V., das Deutsche Rote Kreuz Landesverband Hamburg e.V. und das Diakonische Werk Hamburg, Landesverband der inneren Mission e.V. – weisen eine für eine online-basierte Befragung gute bis ausgezeichnete Rücklaufquote auf, die zwischen 38,7% und 64,5% liegt. Hier wirkte sich der verbandliche Einsatz für die Realisierung und Bekanntmachung dieser Untersuchung und die proaktive Bewerbung der Teilnahme deutlich positiv aus.

Deutlich niedriger fiel die Teilnahmebereitschaft bei den Fach- und Leitungskräften der Einrichtungen des Sozial- und alternativen Wohlfahrtsverbands SOAL sowie der anderswo nicht organisierten Einrichtungen auf, unter die private und privat-gewerbliche Kindertageseinrichtungen sowie sonstige Religionsgemeinschaften des öffentlichen Rechts subsumiert wurden. Sie erreichte ca. 20%. Besonders auffällig ist die außerordentlich geringe Beteiligung von Einrichtungen in Trägerschaft der Elbkinder Vereinigung Hamburger Kitas (ehemals Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH), in der die ehemals in kommunaler Trägerschaft stehenden Einrichtungen zusammengeschlossen sind. Nur drei von 149 eingeladenen Einrichtungen haben sich an der Studie beteiligt, dies entspricht einer Rücklaufquote von 2%. Die gegen Null tendierende Beteiligungsquote spricht für eine trägerseitig ablehnende Haltung gegenüber der Teilnahme ihrer Einrichtungen und Mitarbeiter_innen; inwiefern diese aktiv in Form einer arbeitgeberseitigen Weisung kommuniziert wurde oder aber durch die Nicht-Weitergabe von Informationen oder lediglich eine indifferente Haltung transportiert wurde, kann auf der Grundlage der verfügbaren Daten nicht nachvollzogen werden. Schließt man aus diesem Grunde die Einrichtungen der Elbkinder aus der Grundgesamtheit aus, erhöht sich die erreichte Ausschöpfung auf 37,5%.

³ Sonstige juristische Person, andere Vereinigungen, privat-gewerbliche Träger, sonstige Religionsgemeinschaften des öffentlichen Rechts

Mit der Befragung wurden Fach- und Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen unterschiedlicher Größe erreicht. Im Durchschnitt betreuen die befragten Einrichtungen 69 Kinder, dies allerdings mit einer großen Streuung: In der kleinsten Kita spielen und lernen gerade einmal acht Kinder gemeinsam, in der größten sind es 230 Kinder (SD=37 Kinder). Zwei Drittel der Einrichtungen haben bis zu 75 Kinder.

Der überwiegende Teil der befragten Fach- und Leitungskräfte ist weiblichen Geschlechts (92% bzw. 89%). Von den befragten Leitungskräften sind 26,7% unter 40 Jahren alt, 29,2% zwischen 40 und 49 Jahren und 44,1% sind 50 Jahre oder älter. Sie haben durchschnittlich 20 Jahre Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft (SD=10,5) und 11 Jahre Erfahrung als Leitung einer Einrichtung (SD=8,6).

Der deutlich überwiegende Teil der befragten Leitungskräfte (56,6%) ist Vollzeit beschäftigt, dabei überwiegen die Verträge zu 39 Wochenstunden. Jeweils knapp 20% der Leitungskräfte sind teilzeitbeschäftigt mit einer Wochenarbeitszeit von 21 bis 32 bzw. 32 bis unter 38,5 Wochenstunden. Teilzeitkontingente unter 21 Stunden spielen für die Leitungskräfte eine nur geringe Rolle (4,1%), weniger als 10 Stunden in der Woche arbeitet keine der Leitungskräfte

	absolut	%	kumuliert
unter 10 Stunden	0	0,0	0,0
10 bis unter 21	9	4,1	4,1
21 bis unter 32	45	20,5	24,7
32 bis unter 38,5	41	18,7	43,4
38,5 und mehr	124	56,6	100,0
Gesamt	219	100,0	
keine Angabe	8		
Tabelle 3: Wochenarbeitszeit der Leitungskräfte in Stunden			

Von den teilnehmenden Leitungskräften sind 170 (70,7%) zum Zeitpunkt der Befragung für ihre Leitungstätigkeit vollständig freigestellt, 11 (4,9%) davon für die Leitungsarbeit in zwei (8) oder drei (3) Einrichtungen. Dieser Anteil liegt noch höher als die im Bertelsmann Länderreport berichteten Zahlen (Bock-Famulla & Lange, 2013, S. 120). Die verbleibenden 55 Leitungskräfte (24,4%) haben für ihre Leitungsaufgaben zumindest stundenweise Freistellungen, deren Umfänge von zwei bis zu 31 Stunden pro Woche reichen (vgl. Tabelle 4).

	absolut	%
freigestellte Leitung für die eigene Einrichtung	159	70,7
freigestellte Leitung für mehrere Einrichtungen	11	4,9
teilweise freigestellte Leitung für eine bestimmte Stundenzahl	55	24,4
Gesamt	225	100,0
keine Angabe	2	
Tabelle 4: Freistellungsstatus der Leiterinnen		

	absolut	%
2-9	6	11,3
10-19	17	32,1
20-29	20	37,7
30-31	10	18,9
Gesamt	53	100,0
keine Angabe	2	
Tabelle 5: Stundenumfang der Freistellung bei nicht vollständig freigestellten Leitungskräften		

Von den Fachkräften ist dagegen nur ein gutes Drittel Vollzeit beschäftigt (35,6%), zu ähnlich hohen Anteilen arbeiten die Fachkräfte zwischen 32 und 38,5 (27,9%) oder zwischen 21 und 32 Wochenstunden. Halbtagsstätigkeiten unter 21 Wochenstunden sind dagegen sehr selten.

	absolut	%	% kum
unter 10 Stunden	0	0,0	0,0
10 bis unter 21	12	3,8	3,8
21 bis unter 32	102	32,7	36,5
32 bis unter 38,5	87	27,9	64,4
38,5 und mehr	111	35,6	100,0
Gesamt	312	100,0	
keine Angabe	3		
Tabelle 6: Wochenarbeitszeit der Fachkräfte in Stunden			

Ganz überwiegend sind die befragten Fachkräfte die Erst- (69,7%) oder Zweitkräfte (14,0%) in ihren Gruppen. Nur ein kleiner Teil arbeitet gruppenübergreifend (7,7%) oder als Integrationsserzieher_in (6%), andere Funktionen (Sprachförderkraft, Hilfskraft) sind kaum vertreten.

	absolut	%	% kum
Gruppenleitung / Erstkraft	209	69,7	69,7
Zweit- bzw. Ergänzungskraft	42	14,0	83,7
Gruppenübergreifende Tätigkeit	23	7,7	91,3
Integrationserzieher_in	18	6,0	97,3
Hilfskraft	1	,3	97,7
Sprachförderkraft	3	1,0	98,7
Sonstiges	4	1,3	100,0
Gesamt	300	100,0	
keine Angabe	15		
Tabelle 7: Funktion der Fachkräfte			

3. Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen: Das eiserne Dreieck der Strukturqualität

Die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen wird durch politisch regulierbare Rahmenbedingungen beeinflusst. In zahlreichen Untersuchungen, vorwiegend aus dem anglo-amerikanischen Raum, zuletzt aber auch im Kontext der NUBBEK-Studie (Tietze u.a., 2013) für Deutschland, wurden Zusammenhänge zwischen strukturellen Merkmalen von Kindertageseinrichtungen und der realisierten Qualität pädagogischer Prozesse gefunden. Gruppengrößen, Erzieher-Kind-Schlüssel resp. Fachkraft-Kind-Relationen, zur Verfügung stehende Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben, die berufliche Qualifikation und die personelle Stabilität bzw. zeitliche Kontinuität des pädagogischen Fachpersonals und andere strukturelle Variablen wie Raumgrößen und Raumangebot oder das Einkommen beeinflussen die Prozessqualität einer Einrichtung. In verschiedenen Studien konnten zwischen 20% und 55% der Varianz in der Qualität pädagogischer Prozesse durch Unterschiede in den Rahmenbedingungen aufgeklärt werden (vgl. u.a. Cryer et al. 1999). Einige der Strukturmerkmale weisen besonders stabile Zusammenhänge mit der Qualität pädagogischer Prozesse und kindlichen Entwicklungsergebnissen auf. Man spricht deshalb von ihnen als dem „Eisernen Dreieck der Strukturqualität“ (zuerst Phillips, 1987). Dazu gehören der Erzieher-Kind-Schlüssel (der Begriff wird in der Literatur meistens zur Beschreibung des tatsächlich beobachteten Verhältnisses von pädagogisch tätigen Erwachsenen zu anwesenden Kindern, also vergleichbar dem der Personal-Kind- oder Fachkraft-Kind-Relation verwendet), die Gruppengröße und die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals.

In bundesdeutschen Kindertageseinrichtungen sind, in Folge sehr unterschiedlicher gesetzlicher Vorgaben der Länder, diese Rahmenbedingungen nicht einheitlich gestaltet, sondern äußerst heterogen. So zeigt beispielsweise ein Blick in den Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme der Bertelsmann-Stiftung, dass in manchen Bundesländern bis doppelt so viel Personal in bestimmten Gruppentypen zur Verfügung steht als in anderen Ländern (Bock-Famulla & Lange 2013). Dennoch erreicht bisher kaum ein Bundesland die aus wissenschaft-

licher Sicht zu empfehlenden Mindeststandards. Ein zentrales Ergebnis der bundesweiten Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel & Nentwig-Gesemann, 2013) war, dass Fach- und Leitungskräfte die Diskrepanz zwischen den Anforderungen, wie sie in den Bildungsprogrammen formuliert sind, und den verfügbaren Rahmenbedingungen als dilemmatisch erleben: Sie leiden unter einem Umsetzungsdilemma und sehen sich kaum in der Lage, unter den gegebenen Rahmenbedingungen sowohl gemäß der eigenen pädagogischen Standards zu arbeiten als auch die in den Bildungsprogrammen formulierten Anforderungen in Gänze zu erfüllen – und zwar unabhängig davon, ob sie diese grundsätzlich bejahen oder kritisieren.

Die vorliegende Studie untersucht nunmehr spezifisch die Hamburger Situation in Bezug auf ausgewählte strukturelle Rahmenbedingungen⁴. Zusätzlich zu den in der bundesweiten Untersuchung erfassten Merkmalen wurde diesmal der Versuch unternommen, über ein so genanntes „Blitzlicht“ auch die reale Fachkraft-Kind-Relation zu erfassen. Folgende Strukturmerkmale wurden erfragt und ausgewertet:

- Merkmale der Einrichtung: Öffnungszeiten und Profilmerkmale
- Gruppenorganisationsformen: Unterschieden wurde die Organisation der pädagogischen Arbeit in geschlossenen Gruppen, in halboffener oder offener Arbeit
- Gruppengrößen: Anzahl der Kinder, die in den jeweiligen Organisationsformen betreut werden
- Gruppenstrukturen: Alterszusammensetzung der Kinder in den jeweiligen Gruppenorganisationsformen; die Kategorisierung erfolgt äquivalent zur Darstellung im Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme der Bertelsmann Stiftung (Bock-Famulla & Lange, 2013, S. 29).
- Personalschlüssel: rechnerisches Verhältnis von Vollzeitäquivalenten von Fachkräften und Kindern bezogen auf die Gruppe, in/mit der die befragte Fachkraft tätig ist
- Personal-Kind-Relationen: Verhältnis von anwesenden Kindern und Anzahl des für sie zuständigen pädagogisch tätigen Personals unabhängig vom Qualifikationsstatus zu drei ausgewählten Tageszeiten an einem ausgewählten Stichtag
- Fachkraft-Kind-Relationen: Verhältnis von anwesenden Kindern und Anzahl der für sie zuständigen pädagogischen Fachkräfte zu drei ausgewählten Tageszeiten an einem ausgewählten Stichtag
- Qualifikationsprofile der Fach- und Leitungskräfte

Außerdem wurde die Zufriedenheit mit ausgewählten Rahmenbedingungen erfragt.

Aufgrund der besonderen und gewachsenen Bedeutung von so genannten mittelbaren pädagogischen Arbeitsaufgaben, die nicht während der direkten Kontaktzeit mit den Kindern

⁴ Die Beschränkung auf bestimmte Aspekte der Strukturqualität erfolgt in erster Linie aus forschungsökonomischen Gründen. Die Bedeutung anderer Rahmenbedingungen für gute pädagogische Prozessqualität als auch für die Gesundheit und Arbeitsfähigkeit des Personals wird dadurch nicht in Frage gestellt. Entsprechende Einflüsse sind vor allem für die räumliche und materielle Ausstattung nachgewiesen worden (vgl. u.a. Viernickel, Voss, Mauz & Schumann 2013; Tietze u.a., 2013).

erbracht werden können oder sollten, sind zusätzlich zu den personellen Ressourcen und den Betreuungsumfängen der Kinder auch Fragen zu den Zeitkontingenten für die mittelbaren pädagogischen Arbeitsaufgaben in den vier untersuchten Bereichen Beobachtung und Dokumentation, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern, Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule und Qualitätssicherung und -entwicklung gestellt worden. Diese Ergebnisse werden in Kapitel 5 berichtet.

Bei der Ergebnisdarstellung wird, soweit möglich und sinnvoll, Bezug genommen auf die Analysen der bundesweiten Untersuchung, um Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zu verdeutlichen. Aufgrund der stärkeren Robustheit gegenüber Extremwerten werden im Folgenden in der Regel die Medianwerte berichtet und interpretiert; teilweise werden für die Darstellung von Streuungen zusätzlich Mittelwerte und Standardabweichungen genutzt.

3.1 Öffnungszeiten und Profilverkmale

Die meisten an der Befragung teilnehmenden Einrichtungen sind Ganztageseinrichtungen mit einer Öffnungszeiten von mindestens acht Stunden täglich (86,3%). Weitere 8,8% weisen eine Mischform mit Ganz- und Halbtagsgruppen auf, und nur 11 Einrichtungen (4,8%) sind 'echte' Halbtageseinrichtungen mit lediglich vormittäglichen Öffnungszeiten.

Mit vereinzelt Ausnahmen öffnen die Einrichtungen zwischen 6:00 und 8:00 Uhr früh. Circa jede fünfte Einrichtung ist bereits ab spätestens 6:00h geöffnet, zwei Drittel der Einrichtungen öffnen bis spätestens um 7:00h.

	absolut	%	% kum
vor 6:00	2	,9	,9
6:00-6:29	44	20,4	21,3
6:30-6:59	13	6,0	27,3
7:00-7:29	85	39,4	66,7
7:30-7:59	46	21,3	88,0
08:00	26	12,0	100,0
Gesamt	216	100,0	
keine Angabe	11		
Tabelle 8: Öffnungszeiten der teilnehmenden Einrichtungen			

Erheblich größer ist die Spanne der Schließzeiten, sie reicht von 13:00h bis 20:30h. Die breite Mehrheit der Einrichtungen (85,1%) schließt zwischen 16:00h und 18:00h, nur vereinzelt machen Häuser darüber hinausgehend noch ein Betreuungsangebot.

	absolut	%	% kum
vor 15:00	9	4,1	4,1
15:00-15:59	4	1,8	5,9
16:00-16:59	30	13,7	19,6
17:00-17:59	80	36,5	56,2
18:00-18:59	83	37,9	94,1
19:00-19:59	8	3,7	97,7
20:00-20:59	5	2,3	100,0
Gesamt	219	100,0	
keine Angabe	8		
Tabelle 9: Schließzeiten der teilnehmenden Einrichtungen			

Damit sind mindestens acht Stunden Öffnungszeit die Regel, in drei Viertel der Einrichtungen (75,3%) ergeben sich sogar Öffnungszeiten von zehn Stunden und mehr. Die Einrichtung mit der längsten Öffnungszeit hat täglich 14 Stunden und 45 Minuten geöffnet.

	absolut	%	% kum
unter 8 Stunden	11	5,1	5,1
8 - unter 10 Stunden	42	19,5	24,7
10 - unter 12 Stunden	106	49,3	74,0
12 Stunden und mehr	56	26,0	100,0
Gesamt	215	100,0	
keine Angabe	12		
Tabelle 10: Tägliche Öffnungsdauer der teilnehmenden Einrichtungen			

Knapp die Hälfte der Einrichtungen (111 bzw. 48,9%) der Häuser bieten zudem flexible Betreuungsarrangements an (z.B. nur zwei Vormittage oder drei ganze Tage) und geben den Eltern damit besondere Möglichkeiten, die Betreuungszeiten auf ihre Bedürfnisse zuzuschneiden (o.T.).

In Hamburg weisen zahlreiche Kindertageseinrichtungen ein spezielles Profil auf. Drei Viertel der Leitungskräfte (74,4%) gaben mindestens ein Profilmerkmal an, das auf ihre Einrichtung zutrifft (o.T.). Besonders häufig ist eine spezifische Sprachorientierung anzutreffen. So geben knapp 40% der Leiterinnen (87 bzw. 38,7%) an, eine intensivisierte Sprachförderung anzubieten, 41 Häuser (18,2%) sind als bilinguale Einrichtungen und ein knappes Drittel als SchwerpunktKita für Sprache und / oder Integration ausgewiesen. Ähnlich viele Einrichtungen (76 bzw. 33,8%) sind eine Kita-Plus-Einrichtung und ein knappes Fünftel (41 bzw. 18,2%) arbeiten bilingual. Ein kleiner Teil der teilnehmenden Einrichtungen ist an ein Eltern-Kind-Zentrum angeschlossen und weist damit eine besondere familienorientierte Verankerung im Wohngebiet auf.

	Gesamt	absolut	%
Die Kita ist eine Kita-Plus-Einrichtung	227	76	33,8
Die Kita ist eine intensivierende Sprachförder-Einrichtung	227	87	38,7
Die Kita ist eine Schwerpunktkita Sprache und / oder Integration	227	68	30,2
Die Kita ist an ein Eltern-Kind-Zentrum angeschlossen	227	14	6,2
Die Kita ist eine bilinguale Einrichtung	227	41	18,2
keine Angabe	227	1	
Tabelle 11: Merkmale der Einrichtung (nur LK) (Mehrfachnennungen möglich)			

3.2 Organisationsformen, Gruppenstrukturen, Gruppengrößen

Im Unterschied zur Praxis in vielen anderen europäischen Ländern und in Nordamerika ist in Deutschland neben der traditionellen Arbeit in festen Gruppen („geschlossene Gruppenarbeit“) zunehmend eine Öffnung hin zu so genannter halb- oder teiloffener Arbeit oder zur vollständigen „Offenen Arbeit“ zu beobachten, wo die Zuständigkeit für bestimmte Kinder häufig nicht durch die Zugehörigkeit zu festen Gruppen, sondern über größere „Einheiten“, z.B. abteilungs- oder etagenweise, festgelegt ist und die Räume themen- oder funktionsorientiert gestaltet und für alle Kinder zugänglich sind.

Weiterhin sind die Alterszusammensetzungen der Gruppen oder „Einheiten“ je nach landesrechtlichen Regelungen, Trägerentscheidungen oder konzeptionellen Überlegungen sehr unterschiedlich. Für die folgenden Berechnungen wurde eine Aufschlüsselung dieser Gruppenstrukturen gemäß des aktuellen Länderreports Frühkindliche Bildungssysteme der Bertelsmann Stiftung vorgenommen (vgl. Bock-Famulla & Lange 2013, S.27).

Die Größe der Gruppen, in denen Kinder gemeinsam betreut werden, ist in engem Zusammenhang mit diesen beiden Aspekten – der für die pädagogische Arbeit gewählten Organisationsform sowie der altersmäßigen Zusammensetzung der Kindergruppen – zu sehen. Aufgrund der engen Verknüpfung der Organisationsform, Organisationsstruktur und der Größe der Gruppen werden diese hier gemeinsam und in Verbindung miteinander berichtet. Die Gruppengröße gibt dabei lediglich Aufschluss in Bezug auf die Anzahl der Kinder in einer Gruppe. Sie ist daher nicht mit dem Personalschlüssel gleichzusetzen (vgl. hierzu Kapitel 3.3).

Organisationsformen

Die befragten pädagogischen Fachkräfte arbeiten eigenen Angaben zufolge vorwiegend in teiloffener (53,0%) oder offener Arbeit ohne feste Gruppen (25,2%). In festen Gruppen arbeiten lediglich 17,6% der Fachkräfte; 13 Fachkräfte (4,2%) sind in einer eingruppigen Einrichtung tätig. In Hamburg wird somit – im Vergleich mit bundesdeutschen Durchschnittswerten, die in der Referenzstudie ermittelt wurden - etwas häufiger teiloffen (53% vs. 43%) und sogar doppelt so häufig offen gearbeitet (25,2% vs. 13%).

	absolut	%
Arbeit in festen Gruppen – ohne Öffnung	55	17,6
Arbeit in festen Gruppen – mit zeitweiser Öffnung	166	53,0
Offene Arbeit – keine festen Gruppen	79	25,2
Eingruppige Einrichtung	13	4,2
Gesamt	313	100,0
keine Angabe	4	
Tabelle 12: Organisationsform der pädagogischen Arbeit		

Neben der Organisationsform der Gruppen ist von Interesse, wie viele Kinder in diesen Organisationsformen jeweils betreut werden. Betrachtet man dazu die Mediane, so bestätigt sich die plausible Annahme, dass in geschlossenen Gruppen weniger Kinder betreut werden (Md=16 Kinder) als in zeitweise geöffneten Gruppen (Md=20 Kinder) oder in der offenen Arbeit (Md=40 Kinder). In den eingruppigen Einrichtungen werden im Median 21 Kinder betreut (vgl. Tab. 13). Offene Arbeit scheint in Hamburger Kindertageseinrichtungen also tatsächlich die Öffnung der gesamten Etage eines Hauses oder sogar des gesamten Hauses zu bedeuten, denn die Fachkräfte geben an, dass die Kinder im Durchschnitt hier in mehr als doppelt so großen Einheiten gemeinsam betreut werden als in den festen Gruppen und in den nur zeitweise geöffneten Gruppen. Allerdings ist die Heterogenität der Gruppengrößen in der offenen Arbeit auch extrem hoch. Der Bereich, in dem sich zwei Drittel der Stichprobe befinden (plusminus eine Standardabweichung vom arithmetischen Mittelwert), liegt in den eingruppigen Einrichtungen zwischen 17 und 26 Kindern, in Gruppen ohne Öffnung zwischen 7 und 31 Kindern, in denen mit zeitweiser Öffnung zwischen 11 und 31 Kindern und in der offenen Arbeit zwischen 19 und 71 Kindern. Die Mittelwertunterschiede sind signifikant (Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2=97,6$, $df=3$, $p<.001$).

Organisationsform	abs. ⁵	%	Gruppengröße (Median)	Gruppengröße (Mittelwert)	Gruppengröße (SD ⁶)
Feste Gruppen – ohne Öffnung	55	17,6%	16	18,8	11,8
Feste Gruppe – zeitweise Öffnung	166	53,0%	20	21,0	9,6
Offene Gruppe / offene Arbeit	79	25,2%	40	45,0	25,6
Eingruppige Einrichtung	13	4,2%	21	21,1	4,5
Tabelle 13: Organisationsform der pädagogischen Arbeit auf Gruppenebene (n=313)					

Gruppenstrukturen

Die im Folgenden berichteten Verteilungen orientieren sich an der Unterscheidung verschiedener Gruppenstruktur“typen“, wie sie im Bertelsmann Länderreport frühkindliche Bildungssysteme (Bock-Famulla & Lange, 2013, S. 29) vorgenommen wurde. Diese ist im Vergleich

⁵ abs.= absolute Häufigkeiten

⁶ SD= Standardabweichung

zu älteren Länderreporten leicht verändert und ermöglicht somit zwar einen Abgleich mit dem aktuellen Länderreport, jedoch keinen passgenauen Vergleich mit den Daten der Referenzstudie, die seinerzeit analog zu den Angaben im Länderreport 2010 kategorisiert wurden.

Unterschieden werden folgende Gruppenstrukturtypen:

- Gruppentyp 1: Krippe (nur Kinder unter drei Jahren)
- Gruppentyp 2: für Zweijährige geöffnete Kindergartengruppe: Gruppen mit 15 oder mehr Kindern, in denen neben Kindern ab einem Alter von drei Jahren bis zum Schulbesuch auch bis zu fünf 2-jährige Kinder betreut werden.
- Gruppentyp 3a: altersübergreifend, nur mit Kindern unter vier Jahren
- Gruppentyp 3: altersübergreifend: Gruppen, die den vorangegangenen nicht zugeordnet wurden, aber in denen Kinder unter drei Jahren, Kinder ab drei Jahren bis zum Schuleintritt und u.U. auch Schulkinder sind.
- Gruppentyp 4: Kindergarten: Gruppen, in denen ausschließlich Kinder ab drei Jahren bis zum Schuleintritt sind.

Unterscheidet man die Organisationsformen nach der Struktur der Gruppen, so zeigt sich folgende Verteilung: In allen Gruppentypen überwiegt die Arbeit in festen Gruppen mit zeitweiser Öffnung deutlich (Anteile zwischen 48,1% und 73,7% in den einzelnen Gruppenstrukturtypen). Auch die offene Arbeit ist nicht selten vertreten; im Mittel gibt fast jede vierte Fachkraft an, offen zu arbeiten, am häufigsten findet sich die offene Arbeit in Bereichen mit Kindern zwischen drei und sechs Jahren, also im klassischen Kindergarten (35,1%). Die geschlossene Gruppenarbeit ist am häufigsten, wenn ausschließlich Kinder bis zu drei resp. vier Jahren betreut werden; auch in diesen Gruppenstrukturtypen werden allerdings nicht mehr als ein Viertel der Gruppen in dieser Organisationsform geführt.

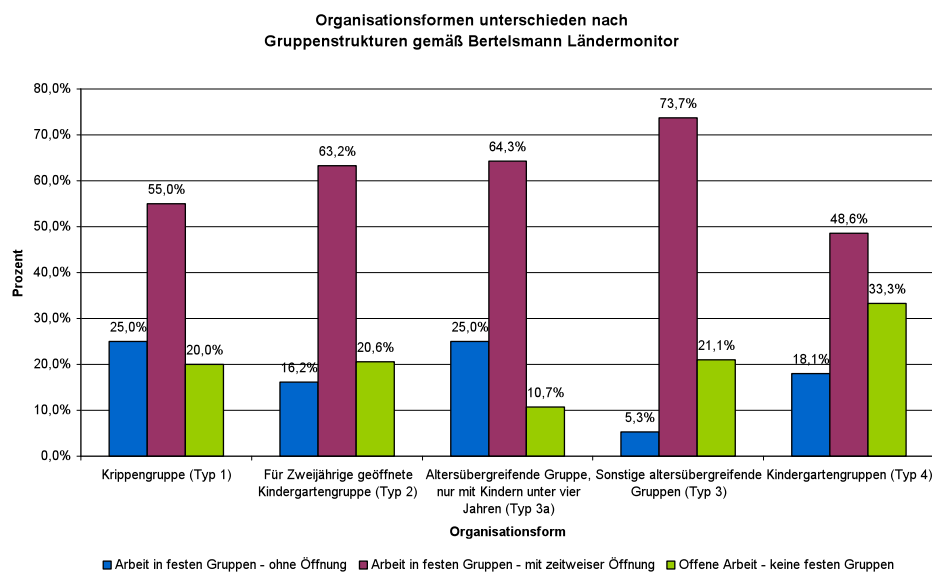


Abbildung 2: Organisationsformen unterschieden nach Gruppenstrukturen gemäß Bertelsmann Ländermonitor

In den Hamburger Kindertageseinrichtungen ist damit der Ansatz der offenen Arbeit bzw. die Praxis, die Gruppen für einen Teil des Tages zu öffnen, die Regel und wesentlich stärker vertreten als im bundesdeutschen Durchschnitt, wie er sich in der Referenzstudie von 2011 dargestellt hat.

Da die zeitweise geöffneten Gruppen immer noch im Grundsatz eine feste Gruppenstruktur aufweisen, dürften die vorfindbaren Gruppengrößen (Anzahl der Kinder, die gemeinsam betreut werden) sich in den geschlossenen und den Gruppen mit zeitweiser Öffnung nicht markant voneinander unterscheiden. Diese Annahme wird durch die Analysen bestätigt. Allerdings variieren die Gruppengrößen in Abhängigkeit vom Gruppenstrukturtyp (und damit der Altersstruktur der betreuten Kinder). In den reinen Krippengruppen (Typ 1) und den altersübergreifenden Gruppen mit Kindern nur unter vier Jahren (Typ 3a) liegt der Median bei 14 resp. 15 Kindern pro Gruppe. In den geschlossen arbeitenden Gruppen liegen die Mediane für die anderen Gruppentypen zwischen 17 und 22, in den zeitweise geöffneten Gruppen zwischen 19 und 23 Kindern. Wie bereits in der bundesweiten Referenzstudie festgestellt, finden sich nur geringe und wenn dann unsystematische Unterschiede in der Gruppengröße zwischen reinen Kindergartengruppen (Typ 4), für Zweijährige geöffneten Kindergartengruppen (Typ 2) und altersübergreifenden Gruppen (Typ 3).

Völlig anders stellt sich die Situation in der offenen Arbeit dar. Wenn Hamburger Fachkräfte von offener Arbeit sprechen, dann meinen sie tatsächlich offene Arbeit – eines ganzen Hauses oder zumindest einer Etage. Dies drückt sich in den enormen Gruppengrößen aus: Sie liegen mindestens doppelt so hoch wie in der Arbeit mit festen Gruppen. Im Alter unter drei Jahren (Typ 1) werden im Median 30 Kinder in der offenen Arbeit betreut. Sobald auch (oder, wie in Typ 4, ausschließlich) ältere Kinder mit betreut werden, sind es sogar um die 50 Kinder in einem Bereich oder einer „Einheit“.

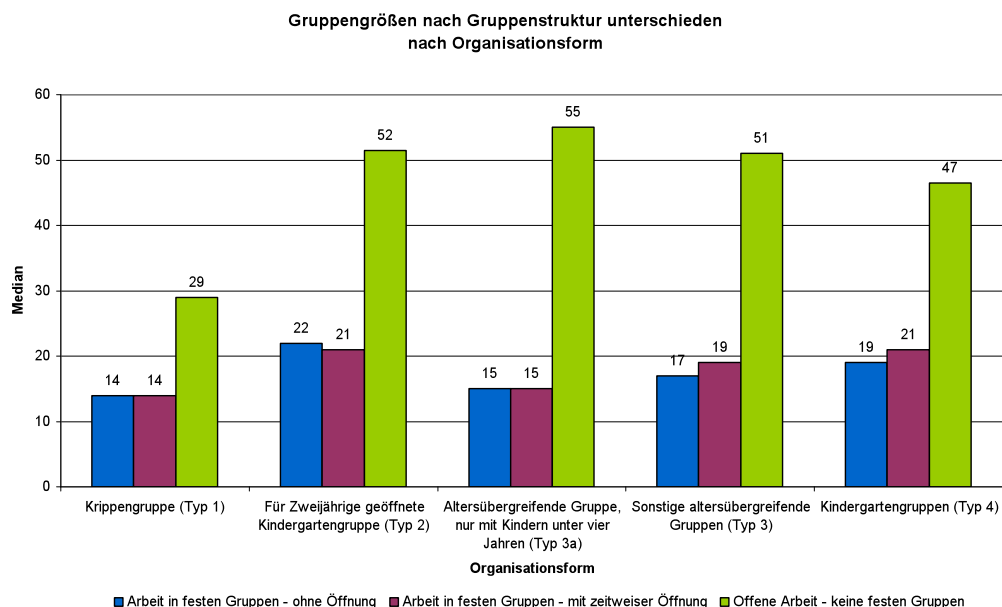


Abbildung 3: Gruppengrößen nach Gruppenstruktur unterschieden nach Organisationsform

3.3 Personalschlüssel, Personal-Kind- und Fachkraft-Kind-Relationen

Über die personelle Ausstattung von Kindertageseinrichtungen, den sich daraus und der Anzahl und dem Betreuungsumfang der Kinder ergebenden Personalschlüssel und der Angemessenheit der Relation zwischen pädagogischen Fachkräften und zu betreuenden Kindern wird nicht erst seit Einführung der Bildungsprogramme kontrovers diskutiert. Die Ergebnisse nationaler und internationaler Studien stärken insgesamt die Sichtweise, dass das zahlenmäßige Verhältnis von pädagogischen Fachkräften bzw. pädagogischem Personal und den anwesenden Kindern einen messbaren Effekt auf die realisierte Prozessqualität in frühkindlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungssettings hat, insbesondere auf die Interaktionshäufigkeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern und auf das zugewandte, warme, responsive und bildungsanregende Verhalten der Erwachsenen. Dabei sprechen einige Befunde dafür, dass für Kinder unter drei Jahren eine Relation von 3:1 und für Kinder von drei bis fünf Jahren eine Relation von höchstens 8:1 einen wichtigen Schwellenwert darstellen könnte (vgl. für einen Überblick Viernickel & Schwarz 2009).

Jedoch erweist sich die Erfassung der realen Personal- oder Fachkraft-Kind-Relation als problematisch. Diese beschreibt die Betreuungsrelation sozusagen ‘aus der Perspektive der Kinder’: Sie gibt an, für wie viele Kinder jeweils eine pädagogische Fachkraft in der konkreten pädagogischen Arbeit durchschnittlich zur Verfügung steht. Hierzu müssen anteilige Zeitkontingente für Fehlzeiten (Urlaub, Krankheit, Fortbildungstage) und für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben, die nicht im direkten Kontakt mit den Kindern erfolgen, von der Brutto-Arbeitszeit abgezogen werden (vgl. hierzu auch Kapitel 5). Wenn nicht direkte Beobachtungsdaten vorliegen, können Anteile für mittelbare pädagogische Arbeitszeiten und darauf folgend die Fachkraft-Kind-Relationen also lediglich geschätzt werden. Die Stiftung legt im Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008 einen Gesamtabzug von insgesamt 25% für die mittelbare pädagogische Arbeit, Urlaub, Krankheit und Fortbildung zu Grunde, um die Fachkraft-Kind-Relation zu bestimmen, verbunden mit dem Hinweis, dass dies als absolutes Minimum zu betrachten ist (vgl. Bock-Famulla 2008).

In der bundesweiten Referenzuntersuchung wurde angestrebt, auf der Basis der Angaben zu Betreuungsumfängen, den Arbeitszeitumfängen des Personals, zu Krankheits- und Urlaubstagen sowie zur Einschätzung der Anteile direkter und mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit in den erfragten Aufgabenbereichen eine rechnerische Annäherung an die realen Fachkraft-Kind-Relationen zu leisten. Dabei zeigte sich, dass die Zuverlässigkeit der Angaben aufgrund des Differenzierungsgrades und der Komplexität der erfragten Sachverhalte teilweise nicht gegeben war und eine sehr sorgfältige Datenbereinigung unter Ausschluss einer höheren Anzahl von Antworten notwendig wurde. Belastbare Aussagen zur realen Fachkraft-Kind-Relation waren nicht möglich.

In der vorliegenden Untersuchung wurde deshalb ein anderer Weg gegangen. Neben generellen Angaben zum Personal und den betreuten Kindern wurden die Fachkräfte gebeten, die reale Anzahl an pädagogisch tätigen Personen und betreuten Kindern an einem konkreten Arbeitstag in ihrem Zuständigkeitsbereich bzw. ihrer Gruppe zu benennen. Diese Angaben

dienten als Grundlage für die Berechnung einer Personal-Kind- bzw. Fachkraft-Kind-Relation. Von den Leitungskräften wurden Informationen zur Personalfluktuations- und zu den Ausfallzeiten des pädagogischen Personals erbeten. Damit stehen die folgenden Aufstellungen und Kennzahlen zur Verfügung:

- Der Personalschlüssel beschreibt das rechnerische Verhältnis von Vollzeitarbeitsäquivalenten des pädagogischen Personals und den Vollzeitbetreuungsäquivalenten der Kinder (vgl. hierfür genauer S. 21ff).
- Die Personalfluktuations- und Ausfallzeiten beschreiben die Relation von ausscheidenden und beständigem Personal innerhalb eines zu definierenden Zeitraums. Ausfallzeiten setzen sich zusammen aus den Tagen, an denen pädagogisch Tätige aufgrund von Urlaub, Krankheit, kurativen Maßnahmen oder Fortbildungsaktivitäten nicht für die Gruppenarbeit verfügbar sind.
- Die Personal-Kind-Relation beschreibt das tatsächliche Verhältnis von anwesendem Betreuungspersonal und anwesenden Kindern im konkreten Arbeitsalltag an einem ausgewählten Stichtag. Es werden sowohl pädagogische Fachkräfte als auch „sonstige Kräfte“ (Assistenz- und Hilfskräfte, Praktikant_innen, Quereinsteiger_innen, FSJ-ler oder Bundesfreiwilligendienstleistende ohne abgeschlossene pädagogische Berufsausbildung) in die Berechnung einbezogen.
- Die Fachkraft-Kind-Relation beschreibt das tatsächliche Verhältnis von anwesenden pädagogischen Fachkräften mit abgeschlossener Berufsausbildung und anwesenden Kindern im konkreten Arbeitsalltag an einem ausgewählten Stichtag. Personal, das keine abgeschlossene pädagogische Berufsausbildung hat, wird nicht in die Berechnung einbezogen.

3.3.1 Personalschlüssel

Die Ausführungen in diesem Abschnitt beziehen sich auf berechnete Personalschlüssel *auf Gruppenebene* als Relation von Vollzeitarbeits- und Vollzeitbetreuungsäquivalenten. Sie beruhen auf den Angaben der befragten Fachkräfte zu den pädagogisch tätigen Personen, die insgesamt in der Gruppe bzw. dem Bereich der befragten Fachkraft zusammen arbeiten, und ihren jeweiligen wöchentlichen Arbeitszeitumfängen. Einbezogen werden Personen, die tätig sind als: Gruppenleitungen/Erstkräfte, Zweit- bzw. Ergänzungskräfte, Integrationserzieher_innen, Sprachförderkräfte, gruppenübergreifend tätige Kräfte und Hilfskräfte.

Berechnung des Personalschlüssels⁷

Um grundsätzliche Aussagen über die Betreuungssituation treffen zu können, wurde die Berechnung des Personalschlüssels auf Gruppenebene in Anlehnung an die methodische Vorgehensweise des statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt 2011, S. 6ff) vorgenommen. Hierzu werden Vollzeitarbeitsäquivalente der Fachkräfte mit den Vollzeitbetreuungsäquivalenten der Kinder in Beziehung gesetzt.

Um das Vollzeitbetreuungsäquivalent zu ermitteln, wurden die vertraglich vereinbarten täglichen Betreuungszeiten eines jeden Kindes in vier Kategorien erfasst und einem Betreuungsmittelwert zugeordnet:

Kategorien der täglichen Betreuungszeit	Betreuungsmittelwert in Stunden
bis zu 5 Stunden	4,5
5 bis 7 Stunden	6,0
7 bis 10 Stunden	8,5
mehr als 10 Stunden	10,5
Tabelle 14: Bestimmung der Betreuungsmittelwerte	

Die Anzahl der Kinder in jeder Kategorie wurde mit dem entsprechenden Betreuungsmittelwert multipliziert. Die ermittelten Mittelwerte der Betreuungszeit eines jeden Kindes wurden im Anschluss für die gesamte Gruppe aufsummiert und mit 5 multipliziert, um die wöchentliche Betreuungszeit der Gruppenkinder zu ermitteln. Diese wurde abschließend durch 40 dividiert, um die Gesamtbetreuungszeit der Kinder auf eine wöchentliche Betreuungszeit von 40 Stunden zu beziehen (=Vollzeitbetreuungsäquivalent).

Beispiel (Statistisches Bundesamt, 2011, S. 7):

10 Kinder einer Gruppe werden unter fünf Stunden und 15 Kinder werden fünf bis unter sieben Stunden betreut. Die Summe der Betreuungsmittelwerte für alle Kinder in dieser Gruppe ergeben 135 Stunden täglich. Daraus errechnet sich ein wöchentlicher Betreuungsmittelwert von 675 Stunden. Das entsprechende Vollzeitbetreuungsäquivalent liegt dann bei 16,88.

Für die in der Gruppe tätigen Fachkräfte wurde ein Vollzeitarbeitsäquivalent ermittelt. Dazu wurden zunächst die vertraglich vereinbarten Wochenarbeitsstunden der pädagogischen Fachkräfte (inkl. Zweit- oder Ergänzungskräfte etc., jedoch ohne Hilfskräfte und sonstiges Personal) aufsummiert. Die so ermittelten Gesamtarbeitswochenstunden des Kleinteam wurden dann durch eine reguläre Wochenarbeitszeit von 39 Stunden dividiert, um das Vollzeitarbeitsäquivalent zu berechnen.

⁷ Im Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme wird vom Personalressourceneinsatzschlüssel gesprochen; hier wird die eingängigere Bezeichnung ‚Personalschlüssel‘ verwendet.

Beispiel:

2 Fachkräfte und eine Sprachförderkraft arbeiten in einer Gruppe. Die zwei Fachkräfte betreuen die Gruppe jeweils für 38,5 Stunden in der Woche. Die Sprachförderkraft arbeitet zusätzlich 5 Stunden in der Woche mit den Kindern. Daraus errechnen sich eine Gesamtwochenarbeitszeit von 82 und ein entsprechendes Vollzeitarbeitsäquivalent von 2,10.

Die so ermittelten Äquivalente werden miteinander in Beziehung gesetzt um den Personalschlüssel zu erhalten.

$$\frac{\text{Vollzeitbetreuungsäquivalent}}{\text{Vollzeitarbeitsäquivalent}} = \text{Personalschlüssel (1 : x)}$$

Beispiel: 16,875 : 2,10 = 8,0357; der Personalschlüssel liegt bei 1:8.

Bereinigung

Zur Bereinigung der Daten wurden zunächst Diskrepanzen zwischen der summarischen Angabe „Anzahl der Kinder in Ihrer Gruppe/ Ihrem Bereich“ und der Anzahl der tabellarischen Einträge für die einzelnen Kinder der Gruppe / des Bereichs gesichtet. Fälle, in denen diese Angaben nicht übereinstimmten (Toleranz: plusminus ein Kind), wurden weiteren Überprüfungen unterzogen. In Fällen, in denen die Gesamtanzahl der Kinder höher lag als die höchstmögliche Eintragungsgrenze für die einzelnen Kinder, wurde mit einem Ersatzalgorithmus auf Mittelwertsbasis gearbeitet. Abgeglichen wurde außerdem, ob die benannte Anzahl der pädagogisch tätigen Personen mindestens die Anzahl erreichte, die bei der vorangegangenen Frage nach der realen Personal-Kind-Relation genannt wurde. Überstieg die Anzahl der Personen, die in die Berechnung der Personal-Kind-Relation einging, die Anzahl der Personen, die in die Tabelle des generell verfügbaren Personals und seines Beschäftigungsumfangs eingetragen war, wurde die „fehlende“ Anzahl der pädagogisch tätigen Personen ebenfalls durch einen Ersatzalgorithmus ergänzt. Außerdem lagen Fälle vor, bei denen die Fachkräfte nur diejenigen Kinder in die Tabelle eintrugen, für die sie als Bezugserzieher_in fungieren, in die Fachkräfte-Tabelle jedoch alle Mitarbeiter_innen, die in der Gruppe/ im Bereich tätig sind. Hierdurch ergab sich eine starke Überschätzung des Personalschlüssels. In diesen Fällen wurde der Personalschlüssel auf Basis der eintragenden Fachkraft / Bezugserzieher_in berechnet. Extremwerte in den Personalschlüsseln von unter 2 und über 25 wurden aus den Analysen ausgeschlossen.

Personalschlüssel nach Gruppenstrukturen

Im Folgenden wird der Personalschlüssel mit Bezug auf die von der Bertelsmann Stiftung im Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme definierten Gruppenstrukturen berichtet. Dabei werden vier Datenquellen gegenübergestellt. In der ersten Ergebnisspalte befinden sich die Zahlen der aktuellen Untersuchung in Hamburger Kindertageseinrichtungen. Darunter sind die Werte verzeichnet, die im aktuellen Länderreport der Bertelsmann Stiftung mit Stichtag 1.3.2012 für Hamburg verzeichnet sind. In der dritten Ergebniszeile finden sich die Werte aus

den westlichen Bundesländern der bundesweiten Referenzstudie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel u.a., 2013, S. 27). Die letzte Ergebniszeile beinhaltet schließlich die Vergleichswerte für die westlichen Bundesländer des Bertelsmann Länderreports. Ausgewiesen sind jeweils die Mediane.

Der Personalschlüssel in Krippengruppen (Typ 1) liegt in den untersuchten Hamburger Kindertageseinrichtungen im Median bei 1:5,7 und damit günstiger als in den drei anderen Gruppenstrukturtypen. Zur Überprüfung der Unterschiede wurden Mann-Whitney-U-Tests berechnet. Die Ergebnisse zeigen, dass der Personalschlüssel in der Krippengruppen im Vergleich mit Typ 2 (n=135, U=1.063, p=.000) und Typ 4 (n=131, U=1.191, p=.000) niedriger ist. Im Vergleich zu Typ 3a und 3 ergeben sich keine signifikanten Unterschiede.

Der Personalschlüssel in Gruppen, in denen ausschließlich Kinder unter vier Jahren betreut werden (Typ 3a), liegt bei 1:6,3, in den altersübergreifend arbeitenden Gruppen (Typ 3) bei 1:7,3, in für Zweijährige geöffneten Kindergartengruppen (Typ 2) bei 1:8,3 und in reinen Kindergartengruppen bei 1:8,6. Signifikant sind auch hier die Vergleich zu Typ 2 (n=91, U=555, p=.007) und Typ 4 (n=87, U=577, p=.033).

	Typ 1: Krippen- gruppen	Typ 2: Für Zweijährige geöffnete Kindergar- tengruppen	Typ 3a: altersü- ber- greifende Gruppen, nur mit Kindern unter vier Jahren	Typ 3: sonstige altersü- ber- greifende Gruppen	Typ 4: Kindergar- tengrup- pen
Hansestadt Hamburg aktuelle Studie 10/2013 (n=238)	5,7	8,3	6,3	7,3	8,6
Hansestadt Hamburg im Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme Stichtag 01.03.2012	5,2	8,5	5,2	7,1	8,2
Bundesrepublik (West) in der Schlüsselstudie 2. Quartal 2011	4,9	8,3	k.A.	7,2	8,9
Bundesrepublik (West) im Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme Stichtag 01.03.2012	3,7	7,9	4,0	5,8	8,6
Tabelle 15: Vergleichende Darstellung der gruppenbezogenen Personalschlüssel nach Gruppenstrukturen (Medianwerte)					

Im bundesweiten Vergleich ist Hamburg, was die Personalausstattung anbelangt, eines der westlichen Bundesländer mit eher schlechten Ressourcen. Lediglich für reine Kindergartengruppen fällt der Personalschlüssel in Hamburg etwas besser aus als im Vergleich aller westlichen Bundesländer. Im Ländermonitor wird besonders die unzureichende Qualität für Kinder in den ersten Lebensjahren bemängelt: „In HH liegt der Personalschlüssel in Krippengruppen 2012 im Durchschnitt bei 1:5,2 – das ist der schlechteste Krippenpersonalschlüssel in den westlichen Bundesländern und auch schlechter als im Bundesdurchschnitt (1:4,5). In den altersübergreifenden Gruppen, in denen Kinder im Alter von 0 bis zum Schuleintritt

betreut werden (...) bestehen für Kinder unter drei Jahren noch schlechtere Voraussetzungen für eine gute KiTa-Qualität als in den Krippengruppen in HH. Auch für Zweijährige, die sogenannte geöffnete Kindergartengruppen besuchen, gelten mit durchschnittlich 1:8,5 deutlich schlechtere Personalschlüssel als in den Krippengruppen.“ (Bock-Famulla & Lange, 2013, S. 113).

Die vergleichsweise schlechte personelle Ausstattung im Krippenbereich findet sich auch in dieser Untersuchung. Selbst in den reinen Krippengruppen liegt der rechnerische Personalschlüssel in einem aus wissenschaftlicher Sicht nicht akzeptablen Bereich; in Gruppenstrukturtypen, in denen unter Dreijährige mit älteren Kindern gemeinsam betreut werden, ist er nochmal deutlich schlechter. Generell zeigen sich, wenn man die auf einzelne Gruppen bzw. Bereiche bezogenen Zahlen, die in der vorliegenden Untersuchung ermittelt wurden, mit den Referenzwerten aus dem Bertelsmann Ländermonitor bzw. Länderreport und der bundesweiten Studie im Jahr 2011 vergleicht, einige Diskrepanzen. So fallen die in der vorliegenden Untersuchung ermittelten Personalschlüssel für Hamburger Kindertageseinrichtungen in vier von fünf Gruppenstrukturtypen schlechter aus als die Personalressourceneinsatzschlüssel, die im aktuellen Länderreport frühkindliche Bildungssysteme für Hamburg ausgewiesen werden. Die rechnerischen Unterschiede sind zum Teil gering (0,2 Kinder pro Fachkraft in den Gruppentypen 2 und 3), zum Teil mäßig hoch (0,4 Kinder pro Fachkraft im Gruppentyp 4, 0,5 Kinder pro Fachkraft in Gruppentyp 1); nur im Gruppentyp 3a, also den Gruppen, die ausschließlich Kinder bis zu 4 Jahren betreuen, ist die Diskrepanz mit 1,1 Kinder pro Fachkraft erheblich.

Ein vergleichbares Phänomen zeigte sich auch in der bundesweiten Referenzstudie, deren Zahlen ebenfalls konsequent unter den im Länderreport berichteten Werten blieben. Seinerzeit wurden mehrere mögliche Gründe hierfür diskutiert (vgl. Viernickel u.a., 2013, S. 28). Nicht völlig ausgeschlossen kann auch für diese Untersuchung, dass Stichprobeneffekte durch die berichtete Ungleichverteilung der Teilnehmenden nach Trägerzugehörigkeit und durch Selbstselektionsmechanismen zum Tragen kommen. Allerdings steht dem entgegen, dass *alle* Hamburger Einrichtungen grundsätzlich unter denselben Finanzierungsbedingungen und rechtlichen Regularien arbeiten (müssen) und insofern markante Unterschiede in den Personalressourcen unwahrscheinlich sind. Was die Selbstselektionseffekte angeht, könnten diese in beide Richtungen wirksam werden. So könnten besonders belastete Einrichtungen besonders häufig geantwortet haben, um auf ihre Situation aufmerksam zu machen, als auch gerade nicht teilgenommen haben, weil sie zusätzlich zur bereits bestehenden Zeitknappheit eine so umfangreiche Befragung nicht bewältigen können. In beide Richtungen wären Einflüsse plausibel, sind jedoch nicht zu belegen.

Eine Rolle spielt sicherlich die unterschiedliche Datenbasis der Abfrage, die dem Länderreport zu Grunde liegt, und der hier vorliegenden Berechnungen. Während Leitungskräfte bei der jährlichen Abfrage der statistischen Daten alle Personen bzw. deren Arbeitszeitanteile angeben, die arbeitsvertraglich geführt werden und von der Definition her als pädagogisch tätiges Personal gelten, werden von den hier befragten Fachkräften nur diejenigen Personen berücksichtigt, mit denen sie im Alltag tatsächlich die Aufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung teilen. Darüber hinaus müssen Träger und Leitungskräfte darauf achten, ihre Angaben so zu gestalten, dass sie auf jeden Fall die gesetzlich geregelten Mindeststandards ein-

halten. Sie werden deshalb wirklich alle tätigen Personen vollumfänglich angeben, Diese Umstände führen bei der statistischen Abfrage über die Leitungen potenziell eher zu einer besseren Einschätzung der Personalschlüssel, als diese real in der pädagogischen Arbeit gegeben sind. Die im Vergleich zur bundesweiten Studie stärkere Annäherung beider Werte kann dadurch erklärt werden, dass zum einen die statistischen Abfragen und Berechnungen differenzierter geworden sind (vgl. Fuchs-Rechlin, 2013), und zum anderen in der vorliegenden Studie sorgfältig darauf geachtet wurde, die in die Berechnung einbezogenen Personen mit den Personalberechnungskategorien des Landes abzugleichen – was in der bundesweiten Studie aufgrund der Heterogenität der Länderregelungen so gar nicht möglich war.

Schließlich könnte auch der Zeitpunkt der Erhebung eine Rolle spielen. Die Abfragen des Statistischen Bundesamtes erfolgen immer zum Stichtag 30. März d.J.. Die in diese Studie eingegangenen Daten sind mehrheitlich im Oktober 2013 eingegangen.

3.3.2 Fluktuation und Ausfallzeiten

Teams und Leitungskräfte in Hamburger Kindertageseinrichtungen sind häufig von Personalfluktuation betroffen. Nur in 13,6% der Einrichtungen gab es innerhalb der letzten zwei Jahre keine Personalwechsel. In zwei Drittel der Einrichtungen kam es in diesem Zeitraum zu zwischen einem und vier Personalwechseln. Einige Einrichtungen mussten deutlich höhere Fluktuationsraten verkraften. Die Neubesetzungen entsprechen im Großen und Ganzen den ausscheidenden Fachkräften. Dennoch war zur Zeit der Befragung in ca. jeder sechsten Einrichtung eine Stelle unbesetzt, in Einzelfällen auch mehr als eine Stelle.

	absolut	%	kum %
0	30	13,6	13,6
1	38	17,3	30,9
2	56	25,5	56,4
3	26	11,8	68,2
4	24	10,9	79,1
5	13	5,9	85,0
6 und mehr	33	15,0	100,0
Gesamt	220	100	
keine Angabe	7		
Tabelle 16: Wie viele pädagogische Fachkräfte sind in den letzten 2 Jahren ausgeschieden?			

Der oben berichtete Personalschlüssel stellt, ein Vollzeitäquivalent von pädagogischen Fachkräften und betreuten Kindern dar. Nicht berücksichtigt werden dabei Ausfallzeiten, die in einer Einrichtung wegen Krankheit, Urlaub, Kur, Fortbildung oder anderer Gründe anfallen. Um sich empirisch den Ausfallzeiten in Hamburger Kindertageseinrichtungen anzunähern, wurden die Leitungskräfte gebeten, die aus den genannten Gründen angefallenen Abwesenheitstage aller pädagogischen Fachkräfte zusammengekommen für das Jahr 2012 anzugeben. Diese wurden in Relation zur Anzahl der pädagogischen Fachkräfte, hochgerechnet auf ein Jahresarbeitsvolumen von 254 Arbeitstagen (5-Tage-Woche; vgl. Statistisches Bundesamt,

2011) gesetzt. Die Werte repräsentieren demnach den prozentualen Anteil an Personalausfall bezogen auf beschäftigte Personen, nicht auf das Gesamtarbeitsvolumen.

Die durchschnittliche Ausfallquote aller pädagogischen Fachkräfte betrug im Jahr 2012 nach den Angaben der befragten Leitungskräfte 18,6%. Der höchste prozentuale Anteil entfällt hierbei auf Abwesenheitstage wegen Urlaubs (10,9%). Mit 5,6% folgen Ausfallzeiten durch Krankheit einzelner Mitarbeiter_innen. Alle weiteren Ausfallzeiten haben einen wesentlich geringeren Anteil. Die prozentual geringsten Ausfallzeiten fallen wegen Kurbesuchen an (vgl. Abb. 4).

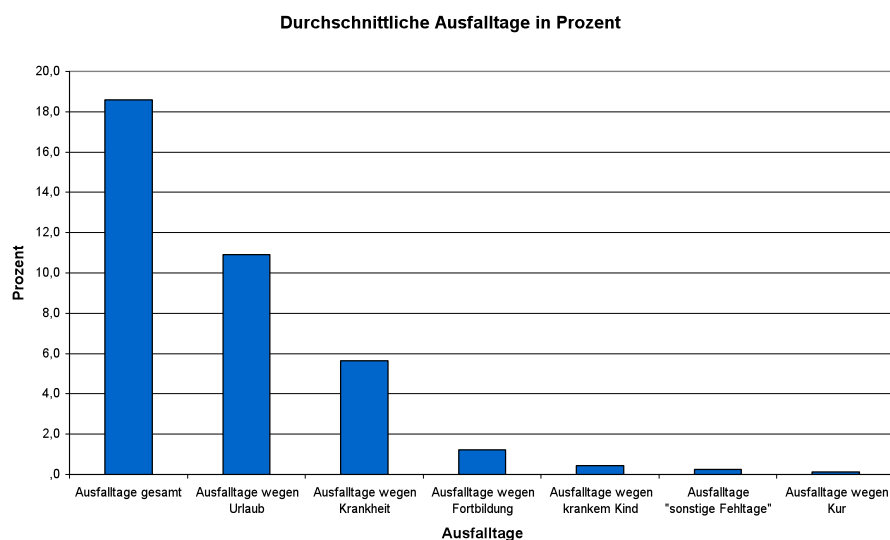


Abbildung 4: Durchschnittliche prozentuale Ausfalltage 2012

Auf dieser Grundlage kann davon ausgegangen werden, dass pädagogische Fachkräfte ein knappes Sechstel ihrer Arbeitstage aufgrund von Urlaub, Krankheit, Kur, Fortbildungsaktivitäten oder anderen Gründen nicht am Arbeitsplatz verbringen und deshalb weder für die direkte Arbeit mit den Kindern noch für Aufgaben der mittelbaren pädagogischen Arbeit verfügbar sind.

3.3.3 Personal-Kind-Relation und Fachkraft-Kind-Relation

Um sich an die reale Situation in den Hamburger Kindertageseinrichtungen anzunähern, wurden die Fachkräfte gebeten, sich anhand des Tags der Bearbeitung des Fragebogens oder des vorangegangenen Arbeitstages zu vergegenwärtigen, wie viele Kinder und wie viel Personal zu drei Zeitpunkten: um 8.00h früh, kurz vor dem Mittagessen um 11:00h und am Nachmittag um 15:00h in der Kindergruppe bzw. dem Betreuungsbereich anwesend waren. Beim Personal sollte außerdem nach pädagogischen Fachkräften mit abgeschlossener Ausbildung und sonstigen Kräften unterschieden werden.

Nachfolgend werden zunächst die berichteten Personal-Kind-Relationen dargelegt. Bei der Interpretation ist zu beachten, dass in diesen Schlüssel das gesamte anwesende Personal einbezogen ist – also Erst- und Zweitkräfte, gruppenübergreifend tätige Personen, Sprachförderkräfte, Integrationserzieher_innen als auch z.B. Praktikant_innen, Hilfskräfte, Bundesfreiwilligendienstleistende und in Ausbildung befindliches Personal.

		Morgens gegen 8	vor dem Mit- tagessen	Nach der Mittags- schlafzeit	Gesamt
Typ 1: Krippengruppen	Mittelwert	4,98	5,23	5,44	5,22
	Median	4,00	5,00	5,50	5,00
	Anzahl	79	79	77	235
Typ 2: Für Zweijährige geöffnete Kindergartengruppen	Mittelwert	5,73	8,01	8,07	7,23
	Median	5,00	7,07	7,00	6,58
	Anzahl	75	75	67	217
Typ 3a: altersübergreifende Grup- pen, nur mit Kindern unter vier Jahren	Mittelwert	4,14	5,49	5,72	5,15
	Median	4,00	5,12	6,00	4,90
	Anzahl	28	28	27	83
Typ 3: sonstige altersübergreifende Gruppen	Mittelwert	4,70	6,16	6,55	5,81
	Median	4,00	5,33	6,00	5,00
	Anzahl	18	19	18	55
Typ 4: Kindergartengruppen	Mittelwert	6,87	7,93	8,59	7,78
	Median	6,17	7,83	8,00	7,20
	Anzahl	78	77	71	226
Gesamt	Mittelwert	5,62	6,80	7,10	6,50
	Median	5,00	6,33	6,29	6,00
	Anzahl	278	278	260	816

Tabelle 17: Personal-Kind-Relation nach Gruppentyp

Wie erwartet liegen die Mittelwerte durchgängig höher als die Medianwerte, ein Hinweis darauf, dass es in einigen Gruppen zu „Ausreißern“ nach oben kommt, die Personalsituation also deutlich schlechter ist als in den meisten anderen Gruppen. Im Folgenden werden ausschließlich die Median-Werte herangezogen, die die Stichprobe genau hälftig aufteilen: 50% der Fälle liegen unter diesem Wert und weisen somit bessere, 50% der Fälle liegen darüber und weisen somit schlechtere Personal-Kind-Relationen auf.

Die Personal-Kind-Relationen sind am Morgen günstiger als in der pädagogischen Kernzeit um 11:00h und nach der Mittagsruhe gegen 15:00h. Sie fallen durchgängig am günstigsten in den reinen Krippengruppen und am höchsten in den Kindergartengruppen aus und liegen um 8:00h je nach Gruppenstrukturtyp zwischen 1:4 (reine Krippengruppen) und 1:6,17 (reine Kindergartengruppen); vor dem Mittagessen, also in der Kernbetreuungszeit, zwischen 1:5 und 1:7,83, und am Nachmittag zwischen 1:5,5 und 1:8. In den Einrichtungen findet sich demnach im Mittel ein günstigeres Verhältnis von Personal und anwesenden Kindern, als es nach der Ausweisung der rechnerischen Personalschlüssel zu vermuten gewesen wäre. Das weist darauf hin, dass ein vergleichsweise hoher Anteil an Personal, das nicht als Erst- oder Zweitkraft mit entsprechendem Ausbildungshintergrund angestellt ist, herangezogen wird, um den pädagogischen Alltag in den Gruppen zu bewältigen. Dennoch ist es ein unerwartetes Ergebnis, dass die Personal-Kind-Relationen besser ausfallen als der rechnerische Personalschlüssel; aufgrund von Ausfallzeiten durch Urlaub, Krankheit oder Fortbildung sowie mittelbaren pädagogischen Arbeitszeitanteilen wäre eine umgekehrte Relation zu erwarten gewesen.

Um eine Abschätzung nicht nur der rein quantitativen Relation von Personal und Kindern zu erhalten, wurde die selbe Berechnung noch einmal durchgeführt, diesmal jedoch ausschließlich unter Berücksichtigung des Personals mit einem pädagogischen beruflichen Abschluss. Da diese Frage nicht eindeutig genug gestellt war, muss die folgende Berechnung vorsichtig interpretiert werden. Es ist aufgrund der Datenstruktur nicht nachzuvollziehen, ob die befragten Fachkräfte hier ausschließlich Personen mit einem pädagogischen Berufsabschluss als staatlich anerkannte Erzieher_innen aufgeführt haben oder ob sie teilweise auch Kinderpfleger_innen und Sozialassistent_innen in die Angaben eingeschlossen haben.

		Morgens gegen 8	vor dem Mittagessen	nach der Mittags- schlafzeit	Gesamt
Typ 1: Krippengruppen	Mittelwert	6,45	6,99	7,30	6,91
	Median	6,00	6,50	6,58	6,25
	Anzahl	79	79	77	235
Typ 2: Für Zweijährige geöffnete Kindergartengruppen	Mittelwert	7,43	10,11	10,35	9,24
	Median	7,00	10,00	10,00	9,00
	Anzahl	75	75	67	217
Typ 3a: altersübergreifende Gruppen, nur mit Kindern unter vier Jahren	Mittelwert	6,01	7,36	8,31	7,26
	Median	5,00	7,00	7,60	7,00
	Anzahl	28	28	27	83
Typ 3: sonstige altersübergreifende Gruppen	Mittelwert	7,66	8,78	9,49	8,65
	Median	8,00	8,00	8,00	8,00
	Anzahl	18	19	18	55
Typ 4: Kindergartengruppen	Mittelwert	9,00	10,34	11,13	10,14
	Median	8,00	10,00	11,00	10,00
	Anzahl	78	77	71	226
Gesamt	Mittelwert	7,47	8,90	9,40	8,59
	Median	7,00	8,00	8,50	8,00
	Anzahl	278	278	260	816
Tabelle 18: Fachkraft-Kind-Relation nach Gruppentyp					

Die vorliegenden Zahlen stärken die Hypothese, dass im pädagogischen Alltag in nicht unerheblichem Ausmaß Personal eingesetzt wird, dass über keinen einschlägigen pädagogischen Fachabschluss verfügt. Die Relationen zwischen pädagogischen Fachkräften mit einschlägigem Abschluss und anwesenden Kindern fallen für alle betrachteten Tageszeiten (deutlich) schlechter aus als die Personal-Kind-Relationen. Die Fachkraft-Kind-Relationen sind am Morgen günstiger als in der pädagogischen Kernzeit um 11:00h und nach der Mittagsruhe gegen 15:00h. Es findet sich ein ähnliches Muster wie bei der Personal-Kind-Relation. Am günstigsten ist die Relation in den reinen Krippengruppen, am höchsten in den Kindergarten- und leider auch in den für Zweijährige geöffneten Kindergartengruppen. Die Relationen liegen um 8:00h je nach Gruppenstrukturtyp zwischen 1:5 (Gruppen mit Kindern bis zu vier Jahren) und 1:8 (sonstige altersübergreifende Gruppen); vor dem Mittagessen, also in der pädagogischen Kernzeit, zwischen 1:6,5 und 1:10 und am Nachmittag zwischen 1:6,58 und 1:10.

Verglichen mit dem rechnerischen Personalschlüssel findet sich demnach im Mittel ein etwas schlechteres Verhältnis von pädagogisch ausgebildeten Fachkräften und anwesenden Kindern, wobei die Relation aufgrund der oben berichteten Unschärfen vermutlich eher schlechter eingeschätzt wird als das tatsächliche Verhältnis von anwesendem Personal mit Fachschul- und Berufsfachschulabschluss, aber eher besser als das Verhältnis von staatlich anerkannten Erzieher_innen und anwesenden Kindern.

3.3.4 Personal-Kind-Relationen und Fachkraft-Kind-Relationen im Kontext gesetzlicher Regelungen und wissenschaftlicher Mindeststandards

Die im vorangegangenen Abschnitt zusammengefasst dargelegten Personal-Kind- und Fachkraft-Kind-Relationen sollen im Folgenden noch einmal differenzierter untersucht werden. Grundlage hierfür bilden die Angaben der befragten Fachkräfte zum Verhältnis zwischen tatsächlich anwesenden Kindern und tatsächlich anwesendem Personal zu drei spezifizierten Zeitpunkten (8:00h; ca. 11:00h; ca. 15:00h) im Tagesablauf des aktuellen oder vorangegangenen Arbeitstages. Dabei ist zu beachten, dass bei der Ausweisung der Personal-Kind-Relationen hier jegliches Personal mit einberechnet wurde, egal ob es sich um Erst- oder Zweitkräfte, Integrationsfachkräfte, um temporär aushelfende „Springer“ bzw. gruppenübergreifendes Personal, stundenweise anwesende spezielle Sprachförderkräfte oder um Praktikant_innen, Aushilfen, Bundesfreiwilligendienstleistende, in Ausbildung befindliche Mitarbeiter_innen oder Personal ohne pädagogischen Abschluss handelt. Bei der Ausweisung der Fachkraft-Kind-Relationen sind dagegen nur diejenigen Personen einberechnet, die von den Befragten als pädagogische Fachkräfte mit abgeschlossener beruflicher Ausbildung so eingetragen wurden.

Die Darstellung ist so aufgebaut, dass die prozentualen Anteile an Gruppen identifiziert werden können, die bestimmte Grenzwerte unter- oder überschreiten. Folgende Grenzwerte werden ausgewiesen:

- Eine Personal-/Fachkraft-Kind-Relation von 1:4: Dieser Wert bezeichnet den aus wissenschaftlicher Perspektive anzustrebenden Mindeststandard für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren (vgl. u.a. Bock-Famulla & Große-Wöhrmann, 2010; Viernickel & Schwarz, 2009).
- Eine Personal-/Fachkraft-Kind-Relation von 1:7,6: Die Hamburger Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen gehen davon aus, dass eine ausreichende Betreuung (nicht Bildung!) in der Regel gewährleistet ist, wenn so viele Fachkräfte beschäftigt werden, dass eine Fachkraft - Kind- Relation im Krippenbereich von 1 : 7,6 erreicht wird.
- Eine Personal-/Fachkraft-Kind-Relation von 1:10: Dieser Wert bezeichnet den aus wissenschaftlicher Perspektive anzustrebenden Mindeststandard für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern von drei Jahren bis zum Schuleintritt (vgl. u.a. Bock-Famulla & Große-Wöhrmann, 2010; Viernickel & Schwarz, 2009).
- Eine Personal-/Fachkraft-Kind-Relation von 1:12,5: Die Hamburger Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen gehen davon aus, dass eine ausreichende Betreuung (nicht Bildung!) in der Regel gewährleistet ist, wenn so viele Fachkräfte beschäftigt werden, dass eine Fachkraft - Kind- Relation im Elementarbereich, also für Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt, von 1 : 12,5 erreicht wird.

Personal-Kind- und Fachkraft-Kind-Relationen werden einmal gesplittet nach den Gruppenstrukturtypen des Bertelsmann Länderreports betrachtet und im Anschluss daran unterteilt nach Gruppen, in denen ausschließlich Kinder bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres betreut werden, solchen, in denen nur Kinder ab drei Jahren betreut werden und solchen, in denen sowohl Kinder unter als auch über drei Jahren betreut werden.

Personal-Kind-Relationen

Personal-Kind-Relation												
		Typ 1: Krippengruppen		Typ 2: Für Zweijährige geöffnete Kindergartengruppen		Typ 3a: altersübergreifende Gruppen, nur mit Kindern unter vier Jahren		Typ 3: sonstige altersübergreifende Gruppen		Typ 4: Kindergartengruppen		Gesamt
Morgens gegen 8	1 bis 4.0	51,4	51,4	40,0	40,0	68,0	68,0	52,9	52,9	31,1	31,1	44,2
	4.01 bis 7.6	32,4	83,8	42,7	82,7	24,0	92,0	35,3	88,2	35,1	66,2	35,5
	7.61 bis 10.0	10,8	94,6	8,0	90,7	4,0	96,0	5,9	94,1	17,6	83,8	10,9
	10.01 bis 12.5	2,7	97,3	2,7	93,3	0,0	96,0	5,9	100,0	6,8	90,5	3,8
	größer 12.5	2,7	100,0	6,7	100,0	4,0	100,0	0,0	100,0	9,5	100,0	5,7
	Gesamt	100,0		100,0		100,0		100,0		100,0		100,0
Vor dem Mittagessen	1 bis 4.0	31,6	31,6	4,1	4,1	32,1	32,1	26,3	26,3	8,0	8,0	17,5
	4.01 bis 7.6	60,8	92,4	52,7	56,8	57,1	89,3	47,4	73,7	41,3	49,3	52,0
	7.61 bis 10.0	7,6	100,0	27,0	83,8	7,1	96,4	21,1	94,7	30,7	80,0	20,0
	10.01 bis 12.5	0,0	100,0	9,5	93,2	3,6	100,0	0,0	94,7	16,0	96,0	7,3
	größer 12.5	0,0	100,0	6,8	100,0	0,0	100,0	5,3	100,0	4,0	100,0	3,3
	Gesamt	100,0		100,0		100,0		100,0		100,0		100,0
Nach der Mittagsschlafzeit	1 bis 4.0	35,1	35,1	20,0	20,0	40,7	40,7	35,3	35,3	14,1	14,1	26,0
	4.01 bis 7.6	52,7	87,8	32,3	52,3	37,0	77,8	29,4	64,7	33,8	47,9	39,0
	7.61 bis 10.0	10,8	98,6	26,2	78,5	14,8	92,6	17,6	82,4	22,5	70,4	18,9
	10.01 bis 12.5	0,0	98,6	9,2	87,7	3,7	96,3	11,8	94,1	15,5	85,9	7,9
	größer 12.5	1,4	100,0	12,3	100,0	3,7	100,0	5,9	100,0	14,1	100,0	8,3
	Gesamt	100,0		100,0		100,0		100,0		100,0		100,0
Tabelle 19: Personal-Kind-Relationen nach Gruppenstrukturtypen: Prozentuale Anteile												

Personal-Kind-Relation									
		nur unter 3 Jahre		nur über 3 Jahre		unter und über 3 Jahre		Gesamt	
Morgens gegen 8	1 bis 4.0	56,9	56,9	39,3	39,3	38,9	38,9	43,2	43,2
	4.01 bis 7.6	30,8	87,7	33,3	72,6	39,7	78,6	35,7	78,9
	7.61 bis 10.0	6,2	93,8	10,7	83,3	15,3	93,9	11,8	90,7
	10.01 bis 12.5	4,6	98,5	7,1	90,5	0,8	94,7	3,6	94,3
	größer 12.5	1,5	100,0	9,5	100,0	5,3	100,0	5,7	100,0
	Gesamt	100,0		100,0		100,0		100,0	
Vor dem Mittagessen	1 bis 4.0	38,4	38,4	7,7	7,7	8,6	8,6	17,1	17,1
	4.01 bis 7.6	60,5	98,8	41,8	49,5	55,2	63,8	52,6	69,6
	7.61 bis 10.0	1,2	100,0	28,6	78,0	25,0	88,8	19,1	88,7
	10.01 bis 12.5	0,0	100,0	18,7	96,7	6,9	95,7	8,5	97,3
	größer 12.5	0,0	100,0	3,3	100,0	4,3	100,0	2,7	100,0
	Gesamt	100,0		100,0		100,0		100,0	
Nach der Mittags-schlafzeit	1 bis 4.0	43,1	43,1	18,2	18,2	21,0	21,0	26,0	26,0
	4.01 bis 7.6	50,0	93,1	28,4	46,6	41,9	62,9	39,6	65,7
	7.61 bis 10.0	6,9	100,0	22,7	69,3	24,8	87,6	19,2	84,9
	10.01 bis 12.5	0,0	100,0	13,6	83,0	6,7	94,3	7,2	92,1
	größer 12.5	0,0	100,0	17,0	100,0	5,7	100,0	7,9	100,0
	Gesamt	100,0		100,0		100,0		100,0	
Tabelle 20: Personal-Kind-Relationen nach Altersstruktur: Prozentuale Anteile									

Aus den Analysen lassen sich die folgenden zentralen Schlüsse ziehen:

- Die wissenschaftlich empfohlenen Mindeststandards werden – jedenfalls wenn man nur die qualitativ geringer einzuschätzenden Personal-Relationen und nicht die Fachkraft-Relationen heranzieht – für Kinder in den ersten drei Lebensjahren in der reinen Krippenbetreuung immerhin in jeder zweiten Gruppe, in der Altersmischung dagegen nur in geringem Ausmaß und eher in den Rand- als in den Kernzeiten erreicht.
- In den für zweijährige geöffneten Kindergartengruppen ist die Personal-Kind-Relation für jedes fünfte (nachmittags) bis sechste Kind (vormittags) unter drei Jahren als bedenklich einzustufen. Diese Kinder sind mit einer Relation von schlechter als 1:10 konfrontiert. Aus pädagogischer wie entwicklungspsychologischer Sicht ist diese Relation völlig unzureichend und macht sowohl einen positiven Beziehungsaufbau als auch Impulse für frühkindliche Bildungsprozesse in hohem Maße unwahrscheinlich.
- Keine vollständige Einhaltung der Hamburger Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen: Die Einrichtungen können anscheinend die durchgängige Einhaltung der Hamburger Richtlinien zu der Höchstanzahl der betreuten Kinder pro Fachkraft (hier: pro eingesetzter Mitarbeiter_in unabhängig von der Qualifikation) nicht gewährleisten. Während es in den Krippengruppen nur geringfügige Abweichungen oberhalb des Grenzwerts von 1:7,6 gibt, sieht dies in den altersgemischten Gruppen deutlich anders aus. Hier wird der Grenzwert morgens nur von 78,6% der Gruppen eingehalten, in der Kern- und Nachmittagszeit sogar nur von ca. zwei Dritteln der Gruppen.

- In der altersgemischten Betreuung profitieren die Drei- bis Sechsjährigen von der verbesserten Personal-Kind-Relation. Der wissenschaftlich empfohlene Mindeststandard (1:10; wieder ohne Ansehen der Qualifikation des Betreuungspersonals) wird in den Gruppenstrukturtypen, die sowohl unter Dreijährige als auch Kindergartenkinder umfassen, in den meisten Fällen (zwischen 78,5% und 94,7%) erreicht. Die Darstellung nach Alterszusammensetzung bestätigt dieses Bild. In den reinen Kindergartengruppen wird aber ebenfalls in vielen Fällen (zwischen 70% und 83%) dieser Standard erreicht.
- In immerhin 17% der reinen Kindergartengruppen konnte dagegen temporär (nachmittags) nicht einmal der Grenzwert der Hamburger Richtlinien für Kindertageseinrichtungen (1:12,6) erreicht werden. Es ist deutlich erkennbar, dass dies Ausnahmen sind, die vermutlich durch nicht vorhersehbare Umstände wie plötzliche Erkrankungen oder auch durch die Erledigung mittelbarer pädagogischer Arbeiten entstehen.

Fachkraft-Kind-Relationen

Da in die Ermittlung der Fachkraft-Kind-Relationen nur dasjenige Betreuungspersonal einbezogen wurde, das von den Befragten als „Fachkraft mit einem pädagogischen Abschluss“ benannt worden ist, müssen die hier berichteten Relationen negativ von den Personal-Kind-Relationen abweichen. Eine genaue und kritische Inspektion der Fachkraft-Kind-Relationen erscheint jedoch aus einer fachlichen Perspektive unverzichtbar. Die Bereitstellung einer angemessenen Relation nicht nur von „Köpfen“ und „Händen“, sondern von pädagogisch einschlägig ausgebildeten Fachkräften ist unter der Maßgabe der Einlösung der in den Hamburger Bildungsempfehlungen formulierten Qualitätsansprüche mit Bezug auf die direkte pädagogische Arbeit, u.a. in den Bereichen Kommunikation, Sprachen, Schriftkultur und Medien oder Mathematik sowie der durchgängigen Erwartung, in Projekten zu arbeiten, nicht nur vorteilhaft, sondern zwingend notwendig. Dies gilt auch vor dem Hintergrund der in Hamburger Kindertageseinrichtungen vielerorts alltäglich präsenten Herausforderung, in zum Teil sehr großen Gruppen bzw. in offener Arbeit mit altersheterogenen Konstellationen jedem Kind individuell „passende“ Bildungserfahrungen zu ermöglichen.

Aus den Analysen zu den Fachkraft-Kind-Relationen leiten sich folgende zentrale Erkenntnisse ab:

- Die wissenschaftlich empfohlenen Mindeststandards werden mit Bezug auf die Fachkraft-Kind-Relationen für unter Dreijährige nur selten erreicht, in der Kernbetreuungszeit so gut wie überhaupt nicht – und dies unabhängig vom Gruppenstrukturtyp und der Altersstruktur zum Zeitpunkt der Erhebung. Lediglich morgens sind entsprechende Relationen von 1:4 oder besser in jeder vierten bis fünften Einrichtung vorhanden.
- Für Kinder zwischen drei Jahren und Schuleintritt gilt dies nicht in gleicher Weise, dennoch kann nicht von einem flächendeckenden Erreichen der wissenschaftlichen Empfehlungen gesprochen werden. In der Kernzeit gegen 11:00 und nach der Mittagsruhe gegen 15:00 wird in den jeweiligen Gruppentypen die Relation von 1:10 in ca. 50% bis 70% der Gruppen erreicht, in den Gruppen mit bis zu vierjährigen Kindern sogar zu über 80%.

Fachkraft-Kind-Relation												
	Typ 1: Krippengruppen		Typ 2: Für Zweijährige geöffnete Kindergartengruppen		Typ 3a: altersübergreifende Gruppen, nur mit Kindern unter vier Jahren		Typ 3: sonstige altersübergreifende Gruppen		Typ 4: Kindergartengruppen		Gesamt	
Morgens gegen 8	1 bis 4.0	28,4	28,4	22,7	22,7	44,0	44,0	17,6	17,6	17,6	24,5	24,5
	4.01 bis 7.6	41,9	70,3	36,0	58,7	28,0	72,0	23,5	41,2	44,6	33,6	58,1
	7.61 bis 10.0	18,9	89,2	25,3	84,0	16,0	88,0	41,2	82,4	71,6	24,2	82,3
	10.01 bis 12.5	6,8	95,9	5,3	89,3	4,0	92,0	17,6	100,0	82,4	7,9	90,2
	größer 12.5	4,1	100,0	10,7	100,0	8,0	100,0	0,0	100,0	17,6	9,8	100,0
Vor dem Mittag- essen	Gesamt	100,0		100,0		100,0		100,0		100,0	100,0	
	1 bis 4.0	1,3	1,3	0,0	0,0	0,0	0,0	5,3	5,3	1,3	1,1	1,1
	4.01 bis 7.6	78,5	79,7	24,3	24,3	75,0	75,0	31,6	36,8	17,3	43,6	44,7
	7.61 bis 10.0	11,4	91,1	36,5	60,8	14,3	89,3	42,1	78,9	33,3	26,5	71,3
	10.01 bis 12.5	5,1	96,2	24,3	85,1	7,1	96,4	10,5	89,5	25,3	16,4	87,6
Nach der Mittags- schlafzeit	größer 12.5	3,8	100,0	14,9	100,0	3,6	100,0	10,5	100,0	22,7	12,4	100,0
	Gesamt	100,0		100,0		100,0		100,0		100,0	100,0	
	1 bis 4.0	14,9	14,9	9,2	9,2	11,1	11,1	5,9	5,9	4,2	9,4	9,4
	4.01 bis 7.6	50,0	64,9	21,5	30,8	40,7	51,9	35,3	41,2	22,5	33,1	42,5
	7.61 bis 10.0	21,6	86,5	26,2	56,9	33,3	85,2	29,4	70,6	18,3	23,6	66,1
Tabelle 21: Fachkraft-Kind-Relationen nach Gruppenstrukturtypen: Prozentuale Anteile	10.01 bis 12.5	6,8	93,2	16,9	73,8	3,7	88,9	11,8	82,4	26,8	15,0	81,1
	größer 12.5	6,8	100,0	26,2	100,0	11,1	100,0	17,6	100,0	28,2	18,9	100,0
	Gesamt	100,0		100,0		100,0		100,0		100,0	100,0	

Fachkraft-Kind-Relation									
		nur unter 3 Jahre		nur über 3 Jahre		unter und über 3 Jahre		Gesamt	
Morgens gegen 8	1 bis 4.0	32,3	32,3	19,0	19,0	21,4	21,4	23,2	23,2
	4.01 bis 7.6	46,2	78,5	33,3	52,4	27,5	48,9	33,6	56,8
	7.61 bis 10.0	12,3	90,8	23,8	76,2	32,8	81,7	25,4	82,1
	10.01 bis 12.5	7,7	98,5	10,7	86,9	6,1	87,8	7,9	90,0
	größer 12.5	1,5	100,0	13,1	100,0	12,2	100,0	10,0	100,0
	Gesamt	100,0		100,0		100,0		100,0	
Vor dem Mittagessen	1 bis 4.0	2,3	2,3	1,1	1,1	0,9	0,9	1,4	1,4
	4.01 bis 7.6	82,6	84,9	19,8	20,9	32,8	33,6	43,3	44,7
	7.61 bis 10.0	10,5	95,3	29,7	50,5	35,3	69,0	26,3	71,0
	10.01 bis 12.5	3,5	98,8	28,6	79,1	17,2	86,2	16,7	87,7
	größer 12.5	1,2	100,0	20,9	100,0	13,8	100,0	12,3	100,0
	Gesamt	100,0		100,0		100,0		100,0	
Nach der Mittagsschlafzeit	1 bis 4.0	15,3	15,3	10,2	10,2	4,8	4,8	9,4	9,4
	4.01 bis 7.6	55,6	70,8	18,2	28,4	29,5	34,3	32,8	42,3
	7.61 bis 10.0	20,8	91,7	18,2	46,6	30,5	64,8	23,8	66,0
	10.01 bis 12.5	5,6	97,2	25,0	71,6	12,4	77,1	14,7	80,8
	größer 12.5	2,8	100,0	28,4	100,0	22,9	100,0	19,2	100,0
	Gesamt	100,0		100,0		100,0		100,0	

Tabelle 22: Fachkraft-Kind-Relationen nach Altersstruktur: Prozentuale Anteile

- Die für Hamburger Kindertageseinrichtungen geltenden Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen werden, legt man die im Vergleich zur Personal-Kind-Relation „strengere“ Fachkraft-Kind-Relation an, wie sie von den Befragten berichtet wurde, häufig überschritten. Dies betrifft für den Grenzwert der Kinder in den ersten drei Lebensjahren ca. jede dritte altershomogene und zwei von drei altersgemischten Gruppen.
- Der Grenzwert für Kinder ab drei Jahren bis Schuleintritt wird dagegen auch für die Fachkraft-Kind-Relationen in vier von fünf Fällen berücksichtigt, wenn ausschließlich Kinder ab drei Jahren anwesend sind. Werden jüngere Kinder mitbetreut, übersteigt der Grenzwert für die Älteren nur in Ausnahmefällen die Hamburger Richtlinien.
- In der Kernzeit am Vormittag sind erfahrungsgemäß die meisten Kinder anwesend; gemessen an der pädagogischen Alltagsgestaltung und dem Aktivitätsniveau der Kinder kann hier gleichzeitig von einer eher bildungsintensiven Phase gesprochen werden. Deshalb sind gute Fachkraft-Kind-Relationen in dieser Zeit von besonderer Bedeutung. Diese liegen für die unter Dreijährigen Kinder auf einem nicht zufrieden stellenden Niveau. Die meisten dieser Kinder sind in altershomogenen Konstellationen mit Relationen zwischen 1:4 bis 1:7,6, in jedem fünften bis sechsen Fall sogar mit noch schlechteren Relationen konfrontiert. In altersgemischten Strukturen müssen sich die unter Dreijährigen in 30% bis 40% der untersuchten Gruppen eine Fachkraft mit

mehr als 9 anderen Kindern „teilen“. Die drei- bis sechsjährigen Kinder spielen und lernen am Vormittag unter deutlich entwicklungsangemesseneren Bedingungen (s.o.).

- Am Nachmittag werden die Hamburger Richtwerte dagegen häufiger überschritten. In Konstellationen mit Kindern unter drei Jahren finden diese in ca. 30% (altershomogen) bis fast 70% der Fälle (altersgemischt) eine Relation von schlechter als 1:7,6 vor, für die älteren Kinder überschreiten die Relationen in 20% bis 30% der Gruppen den Richtwert von 1:12,5. Aufgrund des nicht zuverlässig nachzuvollziehenden Antwortverhaltens der befragten Fachkräfte mit Bezug auf die Definition einer „Fachkraft mit abgeschlossener pädagogischer Ausbildung“ wird die tatsächliche Anwesenheit von Fachkräften definiert als Erst- und Zweitkräfte nach den Hamburger Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen (BASFI 2012, S. 11) vermutlich aber eher etwas unterschätzt.

3.4 Qualifikation des pädagogischen Personals und der Leitungskräfte

Im Rahmen der Qualitätsdiskussion und der damit verbundenen Professionalisierungsdebatte stehen auch das Ausbildungsniveau und Qualifikationsprofil von pädagogischen Fachkräften im Fokus des Interesses. Ein adäquates Ausbildungsniveau ist notwendig, um die anspruchsvollen fachlichen Aufgaben, wie sie in den Hamburger Bildungsempfehlungen formuliert sind, verstehen und bewältigen zu können und die pädagogische Qualität im Team kontinuierlich weiter zu entwickeln. Die hierfür benötigten Kompetenzen erwerben pädagogische Fachkräfte jedoch nicht allein im Rahmen ihrer Erstausbildung. Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungen spielen hier ebenso eine Rolle wie Erfahrungen und Handlungswissen, das in der Alltagspraxis im Kontakt mit Kindern, Eltern und den Teamkolleginnen und -kollegen ausgebildet wird.

Der wissenschaftliche Kenntnisstand zum Einfluss einer einschlägigen Fachausbildung und ihres Niveaus auf die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen ist nicht so eindeutig, als dass sich hieraus klare Schlussfolgerungen für die zukünftige Ausgestaltung von Aus- und Fortbildung ableiten ließen. Zwar finden sich in mehreren anglo-amerikanischen Studien Zusammenhänge zwischen dem Qualifikationsniveau der Fachkräfte, ihrem Interaktionsverhalten und der Gestaltung pädagogischer Prozesse (vgl. Cost Quality and Outcomes Study Team 1995; Blau 1999). Eine breite Meta-Analyse relativiert diese Befunde jedoch; es scheinen eher die fachlich einschlägigen Wissens- und Kompetenzmerkmale pädagogischer Akteure zu sein und mithin weniger das Ausbildungsniveau an sich als vielmehr die Inhalte und vielleicht auch didaktischen Formate in den Aus- und Weiterbildungssettings, die einen Einfluss auf die pädagogische Prozessqualität haben (Early et al. 2007).

Die Qualifikationssituation von Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen stellt sich in Deutschland völlig anders dar als in Nordamerika. Zwar wird hier zu Recht der geringe Anteil an akademisch qualifizierten Fachkräften bemängelt, dem seit einigen Jahren mit der bundes-

weiten Einrichtung kindheitspädagogischer Studiengänge begegnet wird. Doch sind die Ausbildungsgänge und Berufsabschlüsse der pädagogischen Fachkräfte in Deutschland weitaus homogener als anderswo; der Abschluss zur staatlich anerkannten Erzieherin / zum staatlich anerkannten Erzieher ist der Regelabschluss. Allerdings ist in Hamburg auch ein nicht zu vernachlässigender Anteil an Kinderpfleger_innen oder Sozialassistent_innen / (vgl. Bock-Famulla & Lange, 2013, S. 123) in Kindertageseinrichtungen tätig.

3.4.1 Bildungsabschluss und Ausbildungsabschluss

Trotz der Einrichtung frühpädagogischer Studiengänge und des Professionalisierungsschubs durch Bildungsprogramme und weitere fachpolitische Großprojekte wie z.B. die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) hat es in den vergangenen Jahren keine Veränderungen in der Struktur der Ausbildungsabschlüsse bei dem in Kindertageseinrichtungen beschäftigten Personal gegeben (Statistisches Bundesamt, 2012). Die größte Gruppe bilden nach wie vor Erzieher_innen mit einem Anteil von 69%; es folgen Kinderpfleger_innen/Sozialassistent_innen mit 12%. Nur 5% der pädagogisch Tätigen in Kindertageseinrichtungen verfügten 2012 über einen akademischen Ausbildungsabschluss, weitere 5% hatten keine abgeschlossene Berufsausbildung bzw. waren noch in der Ausbildung. In Hamburg ist das Qualifikationsniveau der pädagogisch Tätigen zwar insgesamt nicht höher als im Bundesdurchschnitt (vgl. Bock-Famulla & Lange, 2013, S. 123), es gibt aber einen deutlich höheren Anteil an Fachkräften mit Hochschulabschluss (8,4% vs. 4,6%)

Nahmen bereits in der bundesweiten Referenzstudie (Viernickel u.a, 2013, S. 42) ein hoher Anteil von Fach- und Leitungskräften mit eher hohem Bildungsniveau teil, so liegen die Hamburger Werte nochmals deutlich höher. Es findet sich ein überaus hohes Bildungsniveau: fast die Hälfte der Fachkräfte verfügt über die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife, weitere knapp 18% können sogar einen akademischen Abschluss vorweisen. Bei den Leitungskräften beträgt der Anteil der Kräfte mit einem akademischen Abschluss sogar 56,8%, also deutlich mehr als die Hälfte aller Teilnehmer_innen.

Höchster Bildungsabschluss	pädagogische Fachkräfte		Referenz ⁸ pädagogische Fachkräfte		Leitungskräfte		Referenz ⁸ Leitungskräfte	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Volks- / Hauptschulabschluss	6	1,9	28	2,5	2	,9	4	0,6
Abschluss der polytechn. Oberschule	3	1,0	204	17,9	1	,4	134	20,9
Mittlere Reife	85	27,2	441	38,8	26	11,7	192	30,0
(Fach-) Hochschulreife	156	49,8	344	30,2	65	29,3	177	27,6
Akademischer Abschluss	56	17,9	121	10,6	126	56,8	134	20,9
Sonstiges	7	2,2			2	0,9		
Gesamt (n)	313	100	1138	100,0	222	100	641	100,0
Tabelle 23: Höchster Bildungsabschluss								

⁸ Viernickel u.a. (2013), S 42

Diese Verteilung ist mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit auf Selbstselektionsmechanismen zurück zu führen, die in Richtung einer höheren Teilnahmebereitschaft von Personen mit höherer Bildung bekannt sind. Allerdings scheint in Hamburger Kindertageseinrichtungen eine Entwicklung hin zu höheren Bildungs- und Berufsabschlüssen im Gange zu sein. So gab es laut des Länderreports frühkindliche Bildungssysteme (Bock-Famulla & Lange, 2013, S. 124) zum Stichtag 1.3.2012 in Hamburg bereits in 54,6% der Kindertageseinrichtungen mindestens eine hochschulausgebildete pädagogisch tätige Person.

Was den pädagogischen Ausbildungsabschluss angeht, müssen in Hamburg gemäß der Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen (BASFI, 2012) die als Erstkräfte eingestellten Personen staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher, staatlich anerkannte Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen oder Personen mit vergleichbaren Abschlüssen sein. Als Zweitkräfte werden mindestens staatlich anerkannte Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger oder sozialpädagogische Assistentinnen und Assistenten eingesetzt. Leitungskräfte können entweder staatlich anerkannte Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Personen mit vergleichbaren Abschlüssen, sowie staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher sein, im Einzelfall können fachlich geeignete Personen mit anderen Hochschulabschlüssen eingestellt werden.

Diese Vorgaben spiegeln sich auch in den Zahlen der vorliegenden Untersuchung wider. Bei den pädagogischen Ausbildungsabschlüssen der Fachkräfte dominiert erwartungsgemäß die Ausbildung an einer Fachschule für Erzieher_innen⁹: 70,0% der befragten Fachkräfte haben eine solche Ausbildung abgeschlossen. Die Berufsgruppe der Ergänzungskräfte, zu der Kinderpfleger_innen, Sozialassistent_innen, Heilerzieher_innen, Krankenpfleger_innen und Familienpfleger_innen gezählt werden, ist mit 15,3% vertreten, deutlich über dem Anteil, der in der bundesweiten Referenzstudie im Jahr 2011 als Bundesdurchschnitt ermittelt wurde (Viernickel u.a. 2013, S. 44). Einen akademischen Abschluss¹⁰ besitzen 11,5% der befragten pädagogischen Fachkräfte, ebenfalls ein höherer Wert als in der Referenzstudie. Leitungskräfte haben zu 44,1% eine Ausbildung zur Erzieherin / zum Erzieher absolviert; allerdings verfügen über die Hälfte der Befragten (53,6%) über einen akademischen Abschluss, das sind deutlich mehr als bei den pädagogischen Fachkräften und fast dreimal so viel wie in der Referenzstudie (vgl. Tab. 21).

Höchster pädagogischer Ausbildungsabschluss	pädagogische Fachkräfte		Referenz ¹¹ pädagogische Fachkräfte		Leitungskräfte		Referenz Leitungskräfte	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Ohne pädagogische Ausbildung	3	1,0	5	0,4	2	0,6	2	0,3
Noch kein Abschluss, da in der Ausbildung	7	2,2	5	0,4	-	-	-	-
Ergänzungskräfte	48	15,3	75	6,1	3	1,4	2	0,3
Erzieher_in	219	70,0	1061	86,5	98	44,1	540	80,2
Akademischer Ausbildungsabschluss	36	11,5	80	6,5	119	53,6	129	19,2
Gesamt (n)	313	100,0	1226	100,0	222	100,0	673	100,0
keine Angabe	2				5			
Tabelle 24: Höchster pädagogischer Ausbildungsabschluss (Mehrfachnennung möglich)								

⁹ Hierunter werden auch die Abschlüsse zur/zum Kindergärtner_in (DDR) und Krippenerzieher_in (DDR) gezählt.

¹⁰ Hierunter werden der B.A.-Abschluss im Bereich Frühpädagogik, Dipl.-Sozialpädagog_innen, Dipl.-Heilpädagog_innen, Erziehungswissenschaftler_innen, Lehrer_innen und Dipl.-Psycholog_innen gezählt.

¹¹ Viernickel u.a. 2013, S 44

3.4.2 Zusatzqualifikationen

Ein knappes Fünftel der Fachkräfte (61, 19,4%) hat eine Zusatzausbildung abgeschlossen, wobei sich leichte Schwerpunkte im Bereich Psychomotorik (16, 5,1%) und Heilpädagogik (13, 4,2%) abzeichnen. 34 Fachkräfte (10,8%) geben an eine sonstige Zusatzausbildung abgeschlossen zu haben, wobei ein breites Spektrum ohne erkennbaren Schwerpunkt festzustellen ist: Von der Fachkraft für Kleinkind- oder Frühpädagogik über musikalische Früherziehung bis hin zu sonderpädagogischen oder therapeutischen Ausbildungen reicht hier die Bandbreite.

Auf insgesamt deutlich höherem Niveau ergibt sich für die Leitungskräfte ein ähnliches Bild. Hier verfügt gut die Hälfte der Teilnehmer_innen über eine abgeschlossene Zusatzausbildung, wobei es sich in vielen Fällen um die Fortbildung zur Leitungskraft handelt. Im Vergleich den Fachkräften auffällig ist zudem ein mit 11% vergleichsweise hoher Anteil von Leitungskräften, die über eine Zusatzausbildung im Bereich Beratung/Therapie verfügen.

	Fachkräfte		Leitungskräfte	
	absolut	%	absolut	%
Keine abgeschlossene Zusatzausbildung	250	79,9%	110	49,5%
Heilpädagogik	13	4,2%	12	5,4%
Spezielle Pädagogik (z.B. Montessori-Diplom)	3	1,0%	5	2,3%
Supervision	1	0,3%	10	4,5%
Fachkraft für Integration	2	0,6%	4	1,8%
Sozialmanagement / Organisationsentwicklung	3	1,0%	18	8,1%
Kindergartenfachwirt_in, Fachwirt_in Erziehungswesen	2	0,6%	11	5,0%
Beratung / Therapie	6	1,9%	25	11,3%
Theaterpädagogik / Musikpädagogik	1	0,3%	6	2,7%
Elterntraining (z.B. Triple P, Step, Starke Eltern, starke Kinder)	4	1,3%	13	5,9%
Facherzieher_in für den Situationsansatz	1	0,3%	0	0,0%
Psychomotorik	16	5,1%	11	5,0%
Leitungsweiterbildung			77	34,7%
Sonstiges	34	10,9%	58	26,1%
Tabelle 25: Haben Sie eine der folgenden Zusatzausbildungen abgeschlossen? (Mehrfachnennung möglich)				

Insgesamt ist der Anteil der Fach- und Leitungskräfte, die keine abgeschlossene Zusatzausbildung haben, deutlich höher als in der bundesweiten Referenzstudie. Dort gab die Hälfte der befragten Fachkräfte und lediglich 17% der Leitungskräfte an, über keine Zusatzausbildung zu verfügen. Diese Verschiebung kann mit dem generell sehr hohen Qualifikationsniveau der an der Hamburger Untersuchung Teilnehmenden zusammen hängen, was sich auf der vorhandenen Datenbasis jedoch nicht nachprüfen lässt.

3.5 Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen

Die pädagogischen Fachkräfte wurden auch nach dem Grad ihrer persönlichen Zufriedenheit mit ausgewählten Rahmenbedingungen befragt und gebeten, diese auf einer Viererskala anzugeben („Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Rahmenbedingungen Ihrer Arbeit?“ 1=gar nicht, 2=eher nicht, 3=überwiegend, 4=voll und ganz).

Am zufriedensten sind die Fachkräfte im Durchschnitt mit dem Führungsstil der Leitung sowie der Zusammenarbeit im Team und den Weiterbildungsmöglichkeiten mit einem Mittelwert von jeweils 3,2. Nur ein kleiner Teil, zwischen 12% und knapp 15% der Fachkräfte, sind mit diesen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit eher nicht oder gar nicht zufrieden. In der bundesweiten Referenzstudie wurden bei vergleichbaren Items für westdeutsche Fachkräfte vergleichbar hohe Werte erreicht (Teamzusammenhalt: 3,25; Weiterbildungsmöglichkeiten: 3,23).

Mit geringem Abstand folgt die technische Ausstattung (2,9; Referenzstudie: 2,76) und die Zufriedenheit mit den Teambesprechungen (2,8). Hier deutet sich allerdings schon bei immerhin fast jeder dritten Fachkraft eine gewisse Unzufriedenheit an; der Wert liegt auch deutlich unter dem in der Referenzstudie ermittelten Wert von 3,22, ein Hinweis darauf, dass die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Teamsitzungen in regelmäßigen Abständen auf den Prüfstand gestellt werden sollte.

	Gesamt	gar nicht	eher nicht	Überwiegend	voll und ganz
Gruppengröße	311	23,2%	33,4%	30,5%	12,9%
Arbeitsbesprechungen / Teamsitzungen	311	5,8%	25,4%	49,8%	19,0%
Anzahl der pädagogischen Fachkräfte pro Kind	312	31,1%	40,1%	20,8%	8,0%
Weiterbildungsmöglichkeiten	313	1,6%	12,8%	48,6%	37,1%
Technische Ausstattung	308	3,9%	25,0%	50,3%	20,8%
Mittelbare pädagogische Arbeitszeit	310	8,1%	36,5%	44,2%	11,3%
Zusammenarbeit im Team	311	1,6%	10,9%	52,7%	34,7%
Führungsstil der Leitung	312	3,2%	8,7%	48,7%	39,4%

Tabelle 26: Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Rahmenbedingungen Ihrer Arbeit?

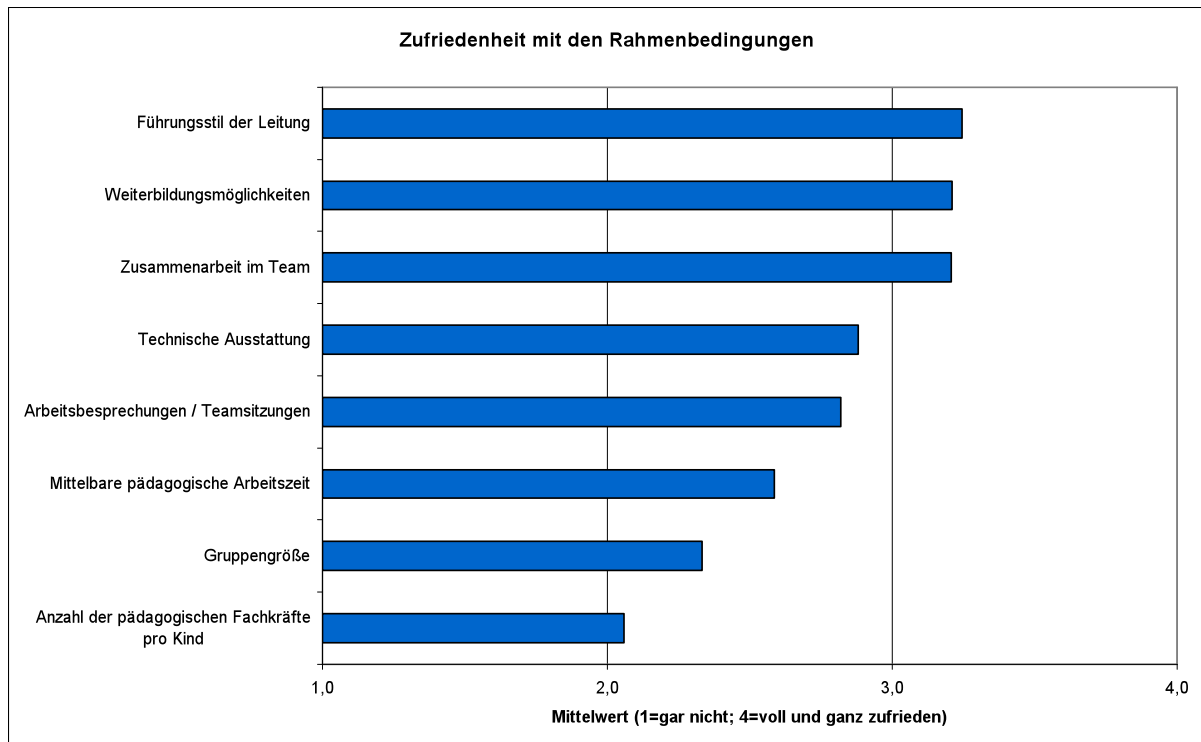


Abbildung 5: Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen

Die geringsten Werte ergeben sich für die Zufriedenheit mit der Gruppengröße (2,3) und dem Personalschlüssel bzw. der Fachkraft-Kind Relation, die mit einem Wert von 2,1 das Schlusslicht in der Verteilung bildet (vgl. Abb. 4). Mehr als jede zweite Fachkraft äußert sich eher oder sehr unzufrieden mit der Anzahl der Kinder in ihrer Gruppe bzw. in ihrem Bereich, und mehr als 70% der Fachkräfte sind eher nicht oder überhaupt nicht zufrieden mit der Anzahl der pädagogischen Fachkräfte pro Kind. Auch in der Referenzstudie erhielten diese Merkmale mit die niedrigsten Zufriedenheitswerte (Gruppengröße: 2,71; Anzahl Fachkräfte/Kind: 2,57), die Hamburger Werte liegen allerdings noch einmal deutlich niedriger.

Die Zufriedenheit mit der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit rangiert auf dem drittletzten Platz (vgl. hierzu ausführlich Kap. 5). Auch hierzu äußern sich ein Drittel der Fachkräfte eher nicht zufrieden; der Anteil derjenigen, die überhaupt nicht zufrieden sind, ist allerdings deutlich geringer als bei der Frage nach den Gruppengrößen und der Anzahl der pädagogischen Fachkräfte pro Kind. In der Referenzstudie wurde dieses Merkmal nicht abgefragt.

Diese Ergebnisse erhärten die in den vorangegangenen Teilkapiteln heraus gearbeiteten Erkenntnisse zu den Bedingungen, die vor Ort in den Hamburger Kindertageseinrichtungen vorfindbar sind. Es kann davon ausgegangen werden, dass in einem Teil der Einrichtungen mit Gruppengrößen und Personal- bzw. Fachkraft-Kind-Relationen gearbeitet wird, die in den Augen der Fachkräfte professionelles Arbeiten nach den Hamburger Bildungsempfehlungen erschweren.

3.6 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt wurden Merkmale struktureller Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen analysiert, die häufig als das „eiserne Dreieck der Strukturqualität“ bezeichnet werden (vgl. Phillips, 1987; Viernickel & Schwarz, 2009). Die Antworten der befragten Fach- und Leitungskräfte können zu den folgenden zentralen Ergebnissen zusammengefasst werden:

Öffnungszeiten und Profilverkmale

- Drei Viertel der Einrichtungen sind täglich mindestens zehn Stunden geöffnet; ca. die Hälfte bietet flexible Betreuungszeiten an. Beides stellt besondere Herausforderungen an die Personaleinsatzplanung.
- Ebenso viele Einrichtungen zeichnen sich durch ein besonderes Profil wie z.B. intensivierte Sprachförderung, SchwerpunktKita Sprache und Integration, Kita-Plus-Einrichtung aus.

Gruppenformen und Gruppengrößen

- Die pädagogische Arbeit wird überwiegend in festen Gruppen mit zeitweiser Öffnung realisiert. Ein Viertel der Fachkräfte gibt an, offen zu arbeiten; nur ein geringer Teil arbeitet in festen Gruppen ohne Öffnung. Diese Verteilung liegt unabhängig vom Alter der betreuten Kinder vor.
- Die Gruppengrößen sind erstaunlich hoch. Selbst Fachkräfte, die in festen Gruppen und nur mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren arbeiten, berichten in 50% der Fälle von Gruppengrößen, die 14 Kinder überschreiten. Fachkräfte, die in der offenen Arbeit tätig sind, haben es in der Regel mit sehr großen Gruppenkonstellationen zu tun, die in den reinen Krippengruppen im Median bei 30 Kindern, ansonsten sogar bei ca. 50 Kindern liegen – auch wenn unter Dreijährige mitbetreut werden.

Personalschlüssel, Personal-Kind- und Fachkraft-Kind-Relationen

- Die festgestellten Personalschlüssel fallen in der Regel leicht ungünstiger aus als die über eine Vollerhebung ermittelten Personalressourceneinsatzschlüssel, die z.B. im Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme berichtet werden. Die Diskrepanzen sind jedoch geringer als in der bundesweiten Referenzstudie von 2011; sie sind vermutlich auf die unterschiedliche Datenbasis und Auskunftspersonen-Perspektive zurück zu führen.
- In den reinen Krippengruppen ist der Personalschlüssel mit 1:5,7 günstiger als in den anderen Gruppenstrukturtypen, jedoch im bundesweiten Vergleich immer noch (zu) hoch. Die Schlüssel fallen für Kinder in den ersten drei Jahren damit schlecht, für Kinder ab dem dritten Lebensjahr jedoch zufriedenstellend aus.

- Für die nach Tageszeiten, Gruppenstrukturtypen und Altersstruktur der anwesenden Kinder berechneten Personal-Kind- und Fachkraft-Kind-Relationen zeigten sich komplexe Zusammenhänge und Wechselbeziehungen. Diese sollten genauer analysiert werden, um informierte Entscheidungen treffen zu können und Ressourcen gezielt einzusetzen.
- Während die Personal-Kind-Relation, die alle anwesenden Betreuungspersonen ungeachtet ihrer Qualifikation einbezieht, sowohl morgens als auch in der Kernbetreuungszeit und am Nachmittag in manchen Konstellationen ziemlich positiv ausfällt, ist sie in bestimmten Fällen – insbesondere in den für zweijährige geöffneten Kindergartengruppen – für die unter Dreijährigen Kinder als völlig unzureichend einzustufen. In der altersgemischten Betreuung profitieren die Drei- bis Sechsjährigen von der verbesserten Personal-Kind-Relation durch die höhere Personalzuweisung für unter dreijährige Kinder.
- In den Einrichtungen findet sich im Mittel ein günstigeres Verhältnis von Personal und anwesenden Kindern, als es nach der Ausweisung der rechnerischen Personalschlüssel zu vermuten gewesen wäre. Das weist darauf hin, dass ein vergleichsweise hoher Anteil an Personal, das nicht als Erst- oder Zweitkraft mit entsprechendem Ausbildungshintergrund angestellt ist, herangezogen wird, um den pädagogischen Alltag in den Gruppen zu bewältigen.
- Aufgrund des nicht zuverlässig nachzuvollziehenden Antwortverhaltens der befragten Fachkräfte mit Bezug auf die Definition einer „Fachkraft mit abgeschlossener pädagogischer Ausbildung“ wird die tatsächliche Anwesenheit von Fachkräften definiert als Erst- und Zweitkräfte nach den Hamburger Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen (BASFI 2012, S. 11) in den vorliegenden Analysen vermutlich etwas unterschätzt. Die Ergebnisse zur Fachkraft-Kind-Relation sind entsprechend zurückhaltend zu interpretieren.
- Aus den Analysen zu den Fachkraft-Kind-Relationen wird ersichtlich, dass die wissenschaftlich empfohlenen Mindeststandards für unter dreijährige Kinder nur selten und in der Kernbetreuungszeit so gut wie überhaupt nicht erreicht werden, unabhängig vom Gruppenstrukturtyp und der Altersstruktur zum Zeitpunkt der Erhebung. Für Kinder zwischen drei Jahren und Schuleintritt gilt dies nicht in gleicher Weise, dennoch kann nicht von einem flächendeckenden Erreichen der wissenschaftlichen Empfehlungen gesprochen werden.
- Auch die in den Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen beschriebenen Schwellenwerte werden bei Betrachtung der Fachkraft-Kind-Relation für die jüngeren Kinder häufig überschritten. Dies betrifft für den Grenzwert der Kinder in den ersten drei Lebensjahren ca. jede dritte altershomogene und zwei von drei altersgemischten Gruppen. Der Grenzwert für Kinder ab drei Jahren bis Schuleintritt wird dagegen auch für die Fachkraft-Kind-Relationen in aller Regel eingehalten.
- In der Kernzeit am Vormittag sind gute Fachkraft-Kind-Relationen von besonderer Bedeutung für die Anregung und Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse. Sie liegen für die unter Dreijährigen Kinder auf einem nicht zufrieden stellenden Niveau. Die drei- bis sechsjährigen Kinder spielen und lernen am Vormittag unter deutlich entwicklungsangemesseneren Bedingungen. Nachmittags fallen die Relationen insgesamt ungünstiger aus.

Qualifikation des pädagogischen Personals und der Leitungskräfte

- Die Daten zur schulischen und beruflichen Bildung und zur Inanspruchnahme von Fort- und Weiterbildungen zeigen ein überdurchschnittliches hohes Qualifikationsniveau der teilnehmenden Fach- und Leitungskräfte auf. Dies ist sowohl vor dem Hintergrund des im bundesweiten Vergleich generell hohen Qualifikationsniveaus in Hamburger Kindertageseinrichtungen als auch im Sinne eines in standardisierten Befragungen bekannten Selbstselektionsmusters zu interpretieren.
- Zwei Drittel der befragten Fach- und sogar über 85% der Leitungskräfte verfügen über die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife oder sogar über einen akademischen Ausbildungsabschluss. Bei den Fachkräften überwiegt der Berufsabschluss als Erzieher_in, bei den Leitungskräften eine akademische pädagogische Qualifikation.
- Darüber hinaus hat fast die Hälfte der Leitungskräfte eine spezielle Zusatzausbildung absolviert.

Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen

- Die Hamburger Fachkräfte sind mit dem Führungsstil der Kita-Leitung, den Weiterbildungsmöglichkeiten und der Zusammenarbeit im Team im Durchschnitt äußerst zufrieden. Die Qualität der Teambesprechungen wird im Vergleich zur bundesdeutschen Situation als weniger zufrieden stellend eingeschätzt.
- Unzufriedenheit herrscht im Hinblick auf zwei Aspekte des „eisernen Dreiecks der Strukturqualität“, den Gruppengrößen und der Anzahl der pädagogischen Fachkräfte pro Kind. Auch die Gewährleistung mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit ist für knapp die Hälfte der befragten Fachkräfte eher oder überhaupt nicht zufrieden stellend geregelt.

4. Aspekte der Bildungsqualität in Hamburger Kindertageseinrichtungen

Die Hamburger Bildungsempfehlungen wurden im Jahr 2005 erstmalig veröffentlicht und im Jahr 2012 intensiv überarbeitet. Dies geschah in enger Kooperation zwischen der für die erste Fassung verantwortlichen Wissenschaftlerin, Fr. Dr. Christa Preissing vom Institut für den Situationsansatz Berlin, der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI) und den Trägern und Verbänden Hamburger Kindertageseinrichtungen. Die Überarbeitung beruht auf einer in einem partizipativen Prozess eingelagerten Analyse der Erfahrungen von pädagogischen Fach- und Leitungskräften mit der Umsetzung der Hamburger Bildungsempfehlungen und den aktuellen bildungs- und gesellschaftspolitischen Weiterentwicklungen.

Die Herausgeber und Autor_innen verstehen die Hamburger Bildungsempfehlungen als einen Orientierungsrahmen für eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen und als Impulsgeber für die stetige Weiterentwicklung und den Dialog über Qualitätsentwicklung in Hamburger Kindertageseinrichtungen. Der Wortlaut des Landesrahmenvertrags zwischen der Hamburger Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz und den Trägern von Kindertageseinrichtungen legt jedoch eine über die freiwillige Orientierung hinaus gehende, deutlich stärkere Verpflichtung und Verbindlichkeit nahe.

Die Hamburger Bildungsempfehlungen umfassen acht Hauptkapitel. In diesen werden zunächst das den Empfehlungen zu Grunde liegende Bildungsverständnis sowie die Ziele der Bildung in Kindertageseinrichtungen formuliert. Die Kapitel drei bis fünf beinhalten die Beschreibung pädagogisch-methodischer Aufgaben, der Gestaltung von Übergängen und der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern. Hierzu sind jeweils konkrete Qualitätsansprüche und Indikatoren der Realisierung bzw. Umsetzung formuliert, die sich als Anforderungen an Form und Inhalt der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen verstehen lassen.

Das sechste Kapitel widmet sich sieben Bildungsbereichen (Körper, Bewegung, Gesundheit; Soziale und kulturelle Umwelt; Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien; Bildnerisches Gestalten; Musik; Mathematik sowie Natur-Umwelt-Technik). Diese werden jeweils kurz theoriegeleitet eingeführt. Anschließend werden Erkundungsfragen, Kompetenzziele für die Kinder in den Bereichen Ich-Kompetenzen, Soziale Kompetenzen und Sachkompetenzen sowie Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher formuliert (vgl. BASFI 2012, S. 52). Danach folgt ein Kapitel zur Frühförderung in der Kita und ein weiteres zum Thema „demokratische Teilhabe – Anforderungen an die Zusammenarbeit in der Kita“.

In der vorliegenden Untersuchung wurden Aspekte der Bildungsqualität in Hamburger Kindertageseinrichtungen untersucht, die sich nicht einzelnen Bildungsbereichen, sondern eher den übergeordneten Aufgabenbereichen zuordnen lassen, wie sie in den Kapiteln drei bis fünf beschrieben sind. In Analogie zur bundesweiten Referenzstudie wurden die Einführung und

der generelle Umgang mit den Hamburger Bildungsempfehlungen (Kap. 4.1) und im Anschluss Inhalt und Form der pädagogischen Arbeit in folgenden Bereichen erfragt:

- Beobachtung und Dokumentation (Kap. 4.2)
- Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern (Kap. 4.3)
- Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule (Kap. 4.4) sowie
- Qualitätssicherung und -entwicklung (Kap. 4.5).

Damit wird deutlich, dass nicht die Gesamtheit der Aufgaben und Handlungsanforderungen in Hamburger Kindertageseinrichtungen mit der vorliegenden Erhebung erfasst wurde, sondern lediglich ein ausgewählter Teil. Die Erfassung *aller* in den Bildungsempfehlungen formulierten Anforderungen hätte den Rahmen einer schriftlichen Befragung bei Weitem gesprengt. Die Entscheidung für die Auswahl der o.g. Bereiche folgte einer mehrfachen Logik. Es handelt sich um Aufgabenbereiche, die *bereits in der bundesweiten Studie erhoben* und analysiert wurden; damals wie heute war dabei ausschlaggebend, dass dies relativ „neue“ oder jedenfalls *mit neuer Bedeutung versehene* Aufgabenbereiche sind. Sie stellen Erzieher_innen und Leitungskräfte vor spezifische fachliche Herausforderungen, und sie machen es erforderlich, dass hierfür *Anteile so genannter mittelbarer Arbeitszeit* eingesetzt werden – Arbeitszeit, die nicht im direkten Kontakt mit den Kindern abgeleistet werden kann. Schließlich sind diese Aufgabenbereiche (mit Ausnahme der Qualitätsentwicklung und -sicherung) auch in den Hamburger Bildungsempfehlungen explizit ausgewiesen und mit konkreten Qualitätsansprüchen versehen worden, was ein deutlicher Indikator für die hohe Bedeutung dieser Aufgaben auch in Hamburger Kindertageseinrichtungen ist.

4.1 Einführung und allgemeine Nutzung der Hamburger Bildungsempfehlungen

Die Hamburger Bildungsempfehlungen gibt es seit fast zehn Jahren. Im Bertelsmann Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009 (Bock-Famulla & Große Wöhrmann 2010, S. 76) ist Hamburg als eines der Bundesländer ausgewiesen, die sich in vielfältiger Weise um die Verbreitung und Implementation der Bildungsempfehlungen verdient gemacht haben. Sie sind als Publikation sowie als Download verfügbar, es gibt mehrsprachiges Informationsmaterial für Eltern und es erfolgte ein kostenfreier Versand der Bildungsempfehlungen an alle Kindertageseinrichtungen. Das Land sorgte unter Einsatz öffentlicher Mittel dafür, dass für alle Kita-Mitarbeiter_innen Informationsveranstaltungen und mindestens zweitägige Fortbildungen angeboten wurden; diese waren/sind jedoch nicht verpflichtend.

Von daher ist anzunehmen, dass sich die Arbeit mit den Bildungsempfehlungen gut eingespielt hat und Leitungs- und pädagogische Fachkräfte mit ihren Inhalten vertraut und in der Handhabung sicher sind. Die vorliegenden Zahlen bestätigen dieses Bild, geben aber auch einen differenzierteren Einblick, wie pädagogische Fach- und Leitungskräfte in die Arbeit mit

den Bildungsempfehlungen eingeführt wurden und wie sie diese aktuell wahrnehmen und gestalten.

Der Zugang zu den Bildungsempfehlungen gestaltet sich auf Basis der oben genannten Maßnahmen erwartungsgemäß unproblematisch. In faktisch allen Einrichtungen ist zumindest ein Exemplar der Bildungsempfehlungen vorhanden, in der Regel sind aber mehrere Exemplare vorrätig.

	Fachkräfte		Leitungskräfte	
	absolut	%	absolut	%
ja, ein Exemplar	39	12,5	6	2,7
ja, mehrere Exemplare	270	86,5	218	96,9
Nein	3	1,0	1	,4
Gesamt	312	100,0	225	100,0
keine Angabe	3		2	

Tabelle 27: Ist eine schriftliche Fassung der Hamburger Bildungsempfehlungen in Ihrer Einrichtung vorhanden?

Leitungs- und Fachkräfte verfügen in der Regel über gute Kenntnisse der Hamburger Bildungsempfehlungen. Von den befragten Leitungskräften sagen fast 90%, die Empfehlungen ganz oder zum größten Teil gelesen zu haben. Keine einzige Leitungskraft gibt zudem an, noch gar nicht in den Bildungsempfehlungen gelesen zu haben. Das positive Bild gilt auf etwas niedrigerem Niveau auch für die Fachkräfte, allerdings ist hier mit knapp einem Viertel der der Antworten der Anteil derjenigen, die nur einige Teile der Bildungsempfehlungen gelesen haben deutlich höher. Diese Zahlen decken sich mit den Ergebnissen der bundesweiten Studie, in der 92% der Leitungskräfte und 78% der pädagogischen Fachkräfte angaben, alles oder den größten Teil ihres jeweiligen Bildungsprogrammes gelesen zu haben.

	Fachkräfte		Leitungskräfte	
	absolut	%	absolut	%
Alles	102	32,8	131	58,0
den größten Teil	133	42,8	70	31,0
einige Teile	74	23,8	25	11,1
noch nichts	2	,6	0	0,0
Gesamt	311	100,0	226	100,0
keine Angabe	4		1	

Tabelle 28: Wie viel von den Hamburger Bildungsempfehlungen haben Sie gelesen?

Trotz eines anscheinend breiten und kostenfreien bzw. -günstigen Angebots haben in Hamburg jedoch längst nicht alle Fach- und Leitungskräfte eine systematische Einführung in die Bildungsempfehlungen genossen. Lediglich jeweils nur etwa 50% der Befragten bejahen, eine entsprechende Einführung erhalten zu haben. Hier ist möglicherweise noch Potential, den Kenntnis von und Umgang mit den Bildungsempfehlungen tiefer in den Einrichtungen zu

verankern. Dieser Anteil ist etwas niedriger als der in der Referenzstudie ermittelte bundesweite Anteil mit 58% (Fachkräfte) resp. 56% (Leitungskräfte).

	Fachkräfte		Leitungskräfte	
	absolut	%	absolut	%
ja	164	53,8	107	48,0
nein	141	46,2	116	52,0
Gesamt	305	100,0	223	100,0
keine Angabe	10		3	
Tabelle 29: Sind Sie in die Hamburger Bildungsempfehlungen systematisch eingeführt worden?				

Fach- und Leitungskräfte wurden auch dazu befragt, von wem sie die Einführung in die Bildungsempfehlungen erhalten haben. Die Leitungskräfte erweisen sich dabei für die Fachkräfte als wichtige 'Transmissionsriemen': fast 70% der Fachkräfte geben an, von dieser Seite in das Thema eingeführt worden zu sein; dies ist im Vergleich zum bundesweiten Durchschnitt (44%) ein wesentlich höherer Anteil. Danach, jedoch mit deutlich geringeren prozentualen Anteilen, folgt die Einführung durch Kolleg_innen der eigenen Einrichtung (20,1%) oder im Ausbildungskontext (25,0%). Noch seltener erfolgte eine Einführung durch die Fachberatungen der Träger. Auch externe Fortbildungen spielen in Hamburg im Vergleich mit anderen Bundesländern bzw. dem Bundesdurchschnitt (55%) nur eine geringe Rolle.

Für die Leitungskräfte stellt sich das Bild erwartungsgemäß etwas anders dar. Hier spielen externe Fortbildungen und Vorträge eine wesentlich größere Rolle, als die bei den Fachkräften der Fall ist; auch die Fachberatungen der Träger und Verbände sind hier erheblich stärker eingebunden. Nahezu jede fünfte Leiterin gibt zudem an, noch sonstige Informationsmöglichkeiten genutzt zu haben, was möglicherweise als Hinweis auf ein hohes persönliches Engagement der Leiterinnen gewertet werden kann.

	Fachkräfte		Leitungskräfte	
	absolut	%	absolut	%
Fachberatung des Trägers	25	15,2	44	41,1
Fachberatung des Verbandes	12	7,3	35	32,7
Leiter_in meiner Einrichtung	113	68,9		
Kolleg_innen aus der eigenen Einrichtung	33	20,1	21	19,6
Kolleg_innen aus anderen Einrichtungen	4	2,4	5	4,7
Externe Fortbildung	25	15,2	25	23,4
Externer Vortrag	11	6,7	43	40,2
Im Rahmen der Ausbildung / Studium	41	25,0	7	6,5
Sonstiges	15	9,1	20	18,7
Tabelle 30: Einführung in das Bildungssystem durch wen? (Mehrfachnennungen möglich)				

Wurden die Befragten in die Arbeit mit den Bildungsempfehlungen eingeführt, betrug der zeitliche Umfang hierfür in der Regel nicht mehr als 15 Stunden; ein erheblicher Teil der Fach- und

Leitungskräfte (28,7% resp. 23,6%) wurde nur cursorisch in einem zeitlichen Umfang von weniger als fünf Stunden in die Bildungsempfehlungen eingeführt. Nur ca. ein knappes Viertel der Befragten konnte eine Einführung mit 16 oder mehr Stunden in Anspruch nehmen.

	Fachkräfte		Leitungskräfte	
	absolut	%	absolut	%
weniger als 5 Stunden	47	28,7	25	23,6
5-15 Stunden	82	50,0	55	51,9
16-40 Stunden	28	17,1	21	19,8
mehr als 40 Stunden	7	4,3	5	4,7
Gesamt	164	100,0	106	100,0
keine Angabe	0		1	
Tabelle 31: Zeitlicher Umfang der Einführung in die Bildungsempfehlungen				

Angesichts der mittlerweile fast zehnjährigen Existenz der Hamburger Bildungsempfehlungen überrascht die Antwortverteilung auf die Frage, inwiefern Vorschläge aus den Bildungsempfehlungen in den Einrichtungen umgesetzt werden. Die Erfahrungen sind hier geteilt: Eine Hälfte der Befragten setzt Vorschläge und die Arbeit gemäß der Qualitätskriterien in hohem Ausmaß um, die andere Hälfte ist zurückhaltender und gibt an, zumindest damit angefangen zu haben. Nur in einem kleinen Teil der Häuser wurden noch gar keine Empfehlungen umgesetzt (5,5% bzw. 2,7%).

	Fachkräfte		Leitungskräfte	
	absolut	%	absolut	%
ja, in hohem Ausmaß	154	49,5	118	52,4
ja, wir haben damit angefangen	140	45,0	101	44,9
nein	17	5,5	6	2,7
Gesamt	311	100,0	225	100,0
keine Angabe	4		2	
Tabelle 32: Wurden Vorschläge der Hamburger Bildungsempfehlungen in Ihrer Einrichtung bereits umgesetzt?				

Woran liegt es, dass Anforderungen bzw. Vorschläge nicht oder noch nicht angegangen wurden? Die Antwort fällt deutlich aus. Aus der Perspektive der Befragten sind es nur selten fachlich-inhaltliche Gründe, sondern fast ausschließlich strukturelle Bedingungen, die gegen eine erfolgreiche Umsetzung stehen. Der Mangel an Personal und an Vorbereitungszeit sind die mit Abstand am häufigsten genannten Hindernisse für die Umsetzung der Bildungsempfehlungen (zwei Drittel bis drei Viertel der Befragten nennen diese Faktoren), aber auch ein wahrgenommener Mangel an Fachwissen und an passenden Fortbildungen sowie fehlende materielle Ausstattung, die vor allem von den Leitungskräften angeführt wird. Durch die klare Ausschöpfung der Mehrfachantwort-Option wird außerdem deutlich, dass oft nicht nur ein einzelner Aspekt die Arbeit mit den Bildungsempfehlungen erschwert, sondern mehrere Faktoren zusammen spielen.

	Fachkräfte		Leitungskräfte	
	absolut	%	absolut	%
Keine Vorbereitungszeit	201	63,8	174	76,7
Nicht genügend Personal	213	67,6	161	70,9
Inhalte passen nicht zu unserer Einrichtungs-konzeption	18	5,7	14	6,2
In einigen Bereichen fehlt das Fachwissen	86	27,3	79	34,8
Zu wenige Fortbildungen zu den Inhalten der Hamburger Bildungsempfehlungen	95	30,2	78	34,4
Fehlende materielle Ausstattung	59	18,7	82	36,1
Sonstiges, und zwar	32	10,2	45	19,8
Tabelle 33: Faktoren, die die Umsetzung der Bildungsempfehlungen behindern. (Mehrfachantworten möglich)				

Die Fach- und Leitungskräfte wurden gefragt, ob sie sich über die Hamburger Bildungsempfehlungen hinaus an weiteren fachlichen Leitlinien orientieren. Die weitaus meisten Befragten bejahten dies und benannten mindestens eine weitere fachliche Quelle. Am häufigsten konsultieren die Befragten ausgewählte Fachbücher (69,2% Fachkräfte, 68,3% Leitungskräfte). Im Vergleich zu den Referenzdaten der Mittelwerte aus allen westlichen Bundesländern (Viernickel u.a. 2013, S. 78) orientieren sich in Hamburg deutlich mehr Fach- und Leitungskräfte am Qualitätshandbuch des Trägers (HH: 49,2% resp. 49,8%, westliche Bundesländer: 22% resp. 26%), die Leitungskräfte darüber hinaus auch wesentlich am Qualitätsentwicklungsverfahren ihres Dachverbands (HH: 63,0%; Frage wurde in der Referenzstudie nicht gestellt). Die sonstige Verteilung entspricht in etwa dem bundesweiten Durchschnitt. Am Qualitätshandbuch der Einrichtung orientieren sich 45,7% der Fach- und 35,7% der Leitungskräfte. Andere Dokumente werden deutlich seltener als fachliche Grundlagen zu Rate gezogen.

	Fachkräfte		Leitungskräfte	
	absolut	%	absolut	%
Nein, ich orientiere mich nicht an anderen Leitlinien / fachlichen Grundlagen	18	5,7	9	4,0
Bildungsprogramme anderer Bundesländer	33	10,5	30	13,2
Bildungsprogramme anderer Staaten	4	1,3	10	4,4
Qualitätskriterienkataloge	44	14,0	41	18,1
Qualitätshandbuch des Trägers	155	49,2	113	49,8
Qualitätshandbuch der Einrichtung	144	45,7	81	35,7
Ausgewählte Fachbücher	218	69,2	155	68,3
Qualitätsentwicklungsverfahren unseres Dachverbandes			143	63,0
Sonstige	44	14,0	28	12,3
Gesamt	315		227	
Tabelle 34: Orientierung an anderen Leitlinien/fachl. Grundlagen / Mehrfachantworten möglich				

Fach- und Leitungskräfte wurden darüber hinaus gebeten, differenziert Auskunft über ihre Erfahrungen und ihren Umgang mit dem Bildungsprogramm sowie eine Einschätzung zu dessen Einfluss auf die pädagogische Arbeit zu geben. Um die Wirkung einer systematischen

Einführung in das Bildungsprogramm auf dessen Umsetzung zu überprüfen, wurden statistische Tests auf Mittelwertunterschiede (Mann-Whitney-U-Test) zwischen Fach- bzw. Leitungskräften, die angaben, in das Bildungsprogramm eingeführt worden zu sein, und solchen, die nicht in das Bildungsprogramm eingeführt wurden, berechnet. Signifikante Unterschiede im Antwortverhalten sind in der folgenden Tabelle mit einem ($p < .05$) bzw. zwei Sternen ($p < .01$) gekennzeichnet. Die Antwortverteilungen der Fachkräfte sind jeweils in der oberen, die der Leitungskräfte in der unteren Zeile der jeweiligen Frage dargestellt.

	FK/ LK	n	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft überwiegend zu	trifft voll und ganz zu
Ich fühlte mich nach der Einführung auf die Arbeit mit den Hamburger Bildungsempfehlungen gut vorbereitet.	FK**	305	6,6	22,0	63,0	8,5
	LK**	211	5,7	28,4	57,8	8,1
Bei der pädagogischen Arbeit orientiere ich mich an den Hamburger Bildungsempfehlungen.	FK ^{n.s.}	307	2,3	16,6	70,0	11,1
	LK**	217	1,4	11,5	71,0	16,1
Ich fühle mich in der Arbeit mit den Hamburger Bildungsempfehlungen sicher.	FK**	301	3,0	23,3	62,5	11,3
	LK**	219	2,7	19,2	65,3	12,8
Die Hamburger Bildungsempfehlungen beschreiben das, was ich schon immer getan habe.	FK**	302	1,0	11,3	72,5	15,2
	LK ^{n.s.}	222	0,9	5,9	74,8	18,5
... wurden in unserem Team von allen gelesen.	FK**	308	5,8	28,6	44,5	21,1
	LK**	224	2,2	28,6	54,9	14,3
... sind in einer klaren und allgemein verständlichen Sprache geschrieben.	FK*	308	0,0	5,2	53,2	41,6
	LK**	225	0,9	3,1	64,0	32,0
... bilden eine wichtige Orientierungsgrundlage für die Arbeit in unserer Einrichtung.	FK*	308	1,9	13,3	59,4	25,3
	LK**	225	2,2	12,0	60,9	24,9
... und ihre Grundrichtung wird von dem Team unserer Einrichtung mitgetragen.	FK**	306	1,3	12,1	67,6	19,0
	LK**	224	0,4	7,6	67,4	24,6
... werden in Arbeitsbesprechungen besprochen und diskutiert.	FK**	310	9,7	43,5	36,5	10,3
	LK**	225	4,4	40,0	45,3	10,2
... haben uns angeregt, unsere pädagogische Konzeption weiter zu entwickeln.	FK**	306	6,9	31,0	43,1	19,0
	LK**	225	5,8	37,3	44,0	12,9
... bieten Anregungen für unsere pädagogische Arbeit.	FK ^{n.s.}	309	1,9	15,5	58,9	23,6
	LK**	223	2,2	14,3	66,4	17,0
... können in unserer Kindertageseinrichtung leicht in die Praxis umgesetzt werden.	FK**	306	1,6	25,2	63,1	10,1
	LK**	224	1,3	31,3	58,9	8,5
... tragen die pädagogische Arbeit in unserer Kindertageseinrichtung.	FK**	304	2,3	28,6	57,2	11,8
	LK**	220	4,5	25,5	64,1	5,9
Tabelle 35: Erfahrungen und Umgang mit den Hamburger Bildungsempfehlungen für Fachkräfte (FK) und Leitungskräfte (LK), *=0.05, **=0.01, n.s.=nicht signifikant						

Die überwiegende Mehrheit der Fach- und Leitungskräfte orientiert sich bei ihrer Arbeit an den Hamburger Bildungsempfehlungen (trifft überwiegend zu: 70% resp. 71%; trifft voll und ganz zu: 11,1% resp. 16,1%). Sehr hoch ist auch die Zustimmung zu den Aussagen, dass die Hamburger Bildungsempfehlungen von allen im Team mitgetragen werden („trifft überwiegend zu“: 67,6% resp. 67,4%; „trifft voll und ganz zu“: 19,0% resp. 24,6%) und dass sie das beschreiben, „was sie schon immer getan haben“; 87,7% der Fachkräfte und über 90% der

Leitungskräfte bejahen dies überwiegend oder vollständig. Dies kann damit zusammenhängen, dass durch den partizipativen Prozess der Einführung die Identifikation mit den Bildungsempfehlungen besonders hoch ist und in der Rückschau möglicherweise vorhanden gewesene Differenzen ausgeblendet werden. Es scheint jedenfalls nicht zu bedeuten, dass die Bildungsempfehlungen keine Orientierung bieten und keine Impulse zu setzen vermögen, denn für eine hohe Zahl an Fach- und Leitungskräften sind die Bildungsempfehlungen eine wichtige Orientierungsgrundlage („trifft überwiegend zu“: 59,4% resp. 60,9%; „trifft voll und ganz zu“: 25,3% resp. 24,9%), die konkrete fachpraktische Anregungen bietet („trifft überwiegend zu“: 58,9% resp. 66,4%, „trifft voll und ganz zu“: 23,6% resp. 17,0%). Immerhin ca. 70% der Fach- und Leitungskräfte meinen, dass die Bildungsempfehlungen die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung tragen.

Dieses zunächst sehr positiv erscheinende Bild wird dadurch etwas relativiert, dass nur ca. zwei Drittel der Befragten angeben, sich nach der Einführung gut auf die Arbeit mit dem Bildungsprogramm vorbereitet zu fühlen („trifft überwiegend zu“: 63,0% resp. 57,8%; „trifft voll und ganz zu“: 8,5% resp. 8,1%)¹²; entsprechend sind nicht wenige Fach- und Leitungskräfte diesbezüglich unsicher („Ich fühle mich mit der Arbeit mit dem Bildungsprogramm sicher“: „trifft eher nicht zu“: 23,3% resp. 19,2%; „trifft gar nicht zu“: 3,0% resp. 2,7%). Noch nachdenklicher stimmt, dass ca. 30% der Befragten aussagen, dass die Bildungsempfehlungen nicht von allen im Team zur Kenntnis genommen werden, um die 40% meinen, dass diese „eher nicht“ oder „gar nicht“ die Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption angeregt hätten, und ca. die Hälfte der Fach- und Leitungskräfte angeben, dass die Bildungsempfehlungen „eher nicht“ oder „gar nicht“ in Arbeitsbesprechungen diskutiert werden. Diese Werte sind höher als der in der Referenzstudie ermittelte bundesdeutsche Durchschnitt (vgl. Viernickel u.a. 2013, S. 80).

Sowohl für die Fachkräfte als auch die Leitungskräfte ist ein relevanter und statistisch signifikanter Zusammenhang mit der systematischen Einführung in die Hamburger Bildungsempfehlungen festzustellen. Fach- und Leitungskräfte, die eine systematische Einführung erhalten haben, geben – soweit statistisch absicherbar – durchgängig positivere Einschätzungen zum Umgang mit den Bildungsempfehlungen als Kräfte, die keine Einführung in die Bildungsempfehlungen in Anspruch genommen haben. Dies gilt nicht nur für die nahe liegende Einschätzung, sich generell besser vorbereitet und in der Arbeit mit den Bildungsempfehlungen sicherer zu fühlen als nicht eingeführte Fach- und Leitungskräfte. Auch die Identifikation mit den Aussagen der Bildungsempfehlungen ist höher (z.B. „die Grundrichtung der Bildungsempfehlungen wird von unserem Team mitgetragen“; „die Bildungsempfehlungen bilden eine wichtige Orientierungsgrundlage“), und ihre Präsenz bzw. ihr Einfluss auf die konkrete Praxis und die konzeptionelle Arbeit wird als höher eingestuft (z.B. „die Bildungsempfehlungen bieten Anregungen für unsere pädagogische Arbeit“; die Bildungsempfehlungen haben uns angeregt, unsere pädagogische Konzeption weiter zu entwickeln“; „die Bildungsempfehlungen werden in Arbeitsbesprechungen besprochen und diskutiert“). Es wird deutlich, dass eine systematische Einführung in die Bildungsempfehlungen das Vertrauen und die Sicherheit im Umgang mit den Zielen der Empfehlungen deutlich stärkt und einen bedeutsamen Beitrag zur Umsetzung leisten kann. Untermauert wird dies noch dadurch, dass bei

¹² 4-stufige Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“

Fach- wie Leitungskräften eine längere (und damit unterstellt: intensivere) Einführung ebenfalls einen systematischen und positiven Effekt auf fast alle Aspekte des Umgangs mit den Bildungsempfehlungen aufweist (o.T.). Mit Blick darauf, dass bei einigen Aspekten, wie oben bereits erwähnt, durchaus noch Raum für Verbesserungen ist liegt es nahe, mit Hilfe weiterer oder vertiefender Qualifikationsangebote zur Arbeit mit den Bildungsempfehlungen die Sicherheit im Umgang und damit deren Effektivität und Nachhaltigkeit zu fördern.

4.2 Beobachtung und Dokumentation

Das Beobachten und Dokumentieren der einzelnen Kinder, ihres Entwicklungsstandes und der Entwicklungsfortschritte sowie ihrer Interessen und Bildungsthemen gehören mittlerweile zum Grundkanon systematischer pädagogischer Arbeit. Auch in den Hamburger Bildungsempfehlungen genießen die Beobachtung und Dokumentation von Bildungs- und Entwicklungsprozessen einen hohen Stellenwert. Sie seien „unerlässlich, um erkennen zu können, wo genau sich die Kinder in ihren aktuellen Bildungs- und Lernprozessen befinden und wie sie darin wirksam begleitet und unterstützt werden können“ (BASFI 2012, S. 36). Beobachtet werden soll, um die aktuelle Interessen- und Bedürfnislage jeden Kindes und der gesamten Kindergemeinschaft in regelmäßigen Abständen zu vergegenwärtigen, Stärken, Fragen und Probleme, den aktuellen Entwicklungs- und Lernprozess und das aktuelle „Lebensthema“ (ebd., S. 33) sowie das emotionale Befinden jedes Kindes zu erkennen, pädagogische Ziele zu formulieren, die an den Entwicklungsthemen des Kindes orientiert sind, diese durch pädagogische Projekte, geeignete Raumkonzepte und Materialbereitstellung zu verfolgen und dies schließlich im Austausch und in Entwicklungsgesprächen mit den Eltern zu thematisieren. Bei Bedarf sollen in Kooperation mit den Eltern weitere Expertinnen und Experten wie z.B. Kinderpsycholog_innen oder Beratungsstellen herangezogen werden (BASFI 2012, S. 36f.).

Dabei sollen Alltagsbeobachtungen durch regelmäßige systematische Beobachtungen aller Kinder ergänzt werden, für die spezifische Zeiten einzuplanen sind. Empfohlen wird, dass ein Kind von mindestens zwei Kolleg_innen unabhängig voneinander beobachtet wird, und sich die Kolleg_innen über ihre Beobachtungen austauschen. Dokumentiert werden sollen – gemäß der formulierten Qualitätsansprüche und Indikatoren – die Entwicklungswege und -fortschritte eines jeden Kindes, so dass eine individuelle Bildungs- und Entwicklungsdokumentation entsteht. Hierfür soll jede Einrichtung ein Dokumentationssystem entwickeln. Die Dokumentation der Entwicklungswege jedes Kindes im so genannten Brückenjahr in Form eines speziellen Portfolios ist ebenfalls vorgesehen (ebd., S. 47), und auch Projektverläufe sollen unter Nutzung unterschiedlicher Medien dokumentiert werden (ebd., S. 33).

In welchem Ausmaß und mit welchen Schwerpunktsetzungen gelingt es nun den pädagogischen Fachkräften in Hamburger Kindertageseinrichtungen, diesen Qualitätsansprüchen zu entsprechen? Nachfolgend wird die Praxis des Beobachtens und Dokumentierens in Hamburger Kindertageseinrichtungen quantifizierend dargestellt, wobei wenn möglich und sinnvoll Bezug auf die bundesweite Referenzstudie genommen wird. In die Auswertung gehen nur die

Angaben der pädagogischen Fachkräfte ein, da bei ihnen die Hauptverantwortung für diese Fachaufgaben liegt, und die Leitungskräfte, die auch im Gruppendienst tätig sind, unter nicht vergleichbaren Voraussetzungen arbeiten. Dass das Beobachten sehr weitgehend im Arbeitsalltag der Fachkräfte verankert ist, zeigt der folgende Tabellenaufbruch. Lediglich 3% der Befragten beobachten überhaupt nicht, knapp 60% kommen mindestens 1x wöchentlich zum Beobachten. Immerhin knapp 18% beobachten so selten (höchstens alle 2-3 Monate), dass eine pädagogische Wirksamkeit bezweifelt werden darf.

	absolut	%	% kum
Das Beobachten gehört nicht zu meinen Aufgaben	3	1,0	1,0
Ich komme nicht dazu, ein Kind zu beobachten	6	1,9	2,9
täglich	85	27,1	29,9
2-3 mal in der Woche	60	19,1	49,0
1 mal in der Woche	41	13,1	62,1
2-3 mal im Monat	36	11,5	73,6
1 mal im Monat	28	8,9	82,5
alle 2-3 Monate	22	7,0	89,5
2-3 mal im Jahr oder seltener	33	10,5	100,0
Gesamt	314	100,0	
keine Angabe	1		
Tabelle 36: Wie häufig wenden Sie persönlich in Ihrem Arbeitsalltag ein Beobachtungsverfahren an?			

Einsatz unterschiedlicher Beobachtungsverfahren

Die Fachkräfte wurden dazu befragt, welche Beobachtungsverfahren sie nutzen und mit welcher Regelmäßigkeit (im Sinne von wiederkehrender Anwendung und Nutzung für ausgewählte vs. für alle Kinder) sie diese anwenden. Dabei werden Verfahren in der Regel häufiger für einige, nach bestimmten Kriterien ausgewählte Kinder (z.B. bei vermuteten Entwicklungsproblemen) genutzt, als dass sie systematisch für alle Kinder einer Gruppe oder Einheit angewendet werden. In 92,7% der Gruppen bzw. Einheiten (n=315; o.T.) wird mindestens ein systematisches Beobachtungsverfahren für wenigstens einige Kinder angewendet (ausgeschlossen: freie Beobachtungen mit / ohne schriftliche Notizen, kita-eigene Verfahren und wahrnehmendes Beobachten). Am häufigsten nutzen die Fachkräfte Beobachtungsbögen aus Portfolios (52,4%), gefolgt von dem Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten (Leu u. a., 2007) (48,2%) und dem SISMIK (Ulich & Mayr, 2003; 33,5%) (vgl. Tab. 36). Die befragten Fachkräfte verwenden zwischen einem und bis zu dreizehn verschiedene Verfahren für mindestens einige wenige Kinder (n=315). Im Median nutzen die Befragten drei unterschiedliche Beobachtungsverfahren.

Betrachtet man zunächst die Frage, welche Beobachtungsansätze in den Einrichtungen überhaupt zum Tragen kommen, so fällt auf, dass Freie Beobachtungen bzw. Kurzzeitbeobachtungen, sei es mit oder ohne Dokumentation, nach wie vor am häufigsten eingesetzt werden. 90% bzw. 85% der Fachkräfte geben an, in dieser Form zu beobachten. Etwa 60% der Fachkräfte nutzen ein selbst entwickeltes Verfahren. Neben diesen eher informellen Verfahren, für die der Grad der Strukturierung und Dokumentation unbekannt ist, gibt es eine ganze Reihe ver-

schiedener, in der Regel gut bis sehr gut dokumentierter Beobachtungsverfahren deren Einsatz aus fachlicher Sicht empfehlenswert ist.

Mit Blick auf die Frage, welche dieser Verfahren überhaupt (zumindest für 'einige wenige Kinder') eingesetzt werden lässt sich festhalten, dass am häufigsten 'Beobachtungsbögen aus Portfolios' (ca. 52%) und die 'Bildungs- und Lerngeschichten' des Deutschen Jugendinstituts (Leu u.a., 2007, ca. 48%) eingesetzt werden, gefolgt von einer Reihe von Instrumenten, die von einem Fünftel bis zu einem Drittel der Fachkräfte angegeben werden. Hierzu zählen die Verfahren aus dem Staatsinstitut für Frühpädagogik, die zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund eingesetzt werden können (SISMIK, Ulich & Mayr 2003 und SELDAK, Ulich & Mayr, 2006), die Entwicklungstabelle (Beller & Beller, 2004), das Screeningverfahren „Grenzsteine der Entwicklung“ (Laewen, o.Jg.) sowie das Hauptverfahren des Infans-Konzepts, die „Themen der Kinder“ (Andres & Laewen, 2011). Einen Sonderfall stellt das „wahrnehmende Beobachten“ dar, das von einer unerwartet hohen Anzahl von Fachkräften (54,3%) als genutztes Verfahren angegeben wird. Erfragt werden sollte hier die Anwendung des Konzepts des „Wahrnehmenden Beobachtens“ nach Gerd Schäfer (Arbeitsgruppe Professionalisierung frühkindlicher Bildung, 2005), ein vergleichsweise anspruchsvolles und zeitaufwendiges Verfahren, das mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht in einem solchen Umfang in den Einrichtungen verwendet wird. Vermutlich handelt es sich hier um ein Missverständnis: so könnten viele Fachkräfte ihre üblichen Beobachtungen der Kinder als „wahrnehmende Beobachtung“ eingeordnet haben, ohne sich der Existenz einer festen Verfahren unter dieser Bezeichnung bewusst zu sein.

	n	Verfahren wird genutzt		Verfahren wird für alle Kinder genutzt	
		absolut	%	absolut	%
Freie Beobachtungen / Kurzzeitbeobachtungen mit schriftlichen Notizen	313	281	89,8	129	41,2
Freie Beobachtungen / Kurzzeitbeobachtungen ohne schriftliche Notizen	313	266	85,0	178	56,9
Unser eigenes Verfahren	313	188	60,1	128	40,9
Grenzsteine der Entwicklung (Infans)	313	75	24,0	39	12,5
Baum der Erkenntnis	313	24	7,7	5	1,6
Bildungs- und Lerngeschichten (DJI)	313	151	48,2	92	29,4
Leuener Engagiertheitsskala	313	15	4,8	10	3,2
SISMIK (IFP)	313	105	33,5	22	7,0
SELDAK (IFP)	313	60	19,2	13	4,2
PERIK (IFP)	313	19	6,1	6	1,9
Themen der Kinder (Infans)	313	65	20,8	33	10,5
Die Sieben Intelligenzen nach Gardner	313	18	5,8	7	2,2
Beobachtungsbogen aus dem Bundesrahmenhandbuch Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder	313	23	7,3	14	4,5
Beobachtungsbogen zur Erstellung eines Entwicklungsprofils zum Übergang von der Kita in die Grundschule (Schleswig-Holstein)	313	43	13,7	20	6,4
Diagnostische Einschätzskalen DES zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit (Barth)	313	19	6,1	7	2,2

	n	Verfahren wird genutzt		Verfahren wird für alle Kinder genutzt	
		absolut	%	absolut	%
Entwicklungstabelle von Beller	313	62	19,8	22	7,0
Bielefelder Screening	313	6	1,9	1	0,3
Sensomotorisches Entwicklungsgitter (Kiphard)	313	28	8,9	3	1,0
Beobachtungsbögen aus Portfolios	313	164	52,4	107	34,2
Videographie	313	59	18,8	12	3,8
Soziogramm	313	41	13,1	9	2,9
Beobachtungsbogen des Qualitätsmanagement-handbuches "Garantiert qualifiziert"	313	37	11,8	27	8,6
Wahrnehmendes Beobachten	313	170	54,3	120	38,3
Sonstige	313	41	13,1	35	11,2
Tabelle 37: Nutzung (mind. für einige wenige Kinder) von Beobachtungsverfahren					

Anspruchsvoller und zeitaufwändiger ist es, systematisch alle Kinder mit einem oder mehreren Verfahren zu beobachten. Betrachtet man die Angaben der Befragten, mit wie vielen Verfahren alle Kinder ihres Arbeitsbereichs beobachtet werden, so geben 73,7% an, sämtliche Kinder mit mindestens einem Verfahren zu beobachten (ausgeschlossen: freie Beobachtungen mit / ohne schriftliche Notizen, eigenes Verfahren, wahrnehmendes Beobachten; o.T.; n=315). Zur Beobachtung aller Kinder nutzen die Fachkräfte ebenfalls v. a. Beobachtungsbögen aus Portfolios (34,2%), die Bildungs- und Lerngeschichten (29,4%) und die Grenzsteine der Entwicklung (12,5%) sowie die „Themen der Kinder“ aus dem infans-Bildungskonzept (10,5%) (vgl. Tab. 33). Im Median beobachten die befragten pädagogischen Fachkräfte jedes Kind mit einem systematischen Verfahren. Immerhin ein Viertel der Fachkräfte gibt allerdings auch an, jenseits der weniger strukturierten und formalisierten Verfahren kein ausgewiesenes Beobachtungsverfahren für alle Kinder zu nutzen und kann somit dem Anspruch bzw. der Forderungen der Hamburger Bildungsempfehlungen nicht voll gerecht werden.

Ziele der Beobachtung

In den Hamburger Bildungsempfehlungen sind, wie einleitend ausgeführt, verschiedene Beobachtungsziele formuliert. Diese spiegeln sich zu einem großen Teil in den Antworten der pädagogischen Fachkräfte wider. Mindestens vier von fünf Fachkräften achten bei ihren Beobachtungen auf den Entwicklungsfortschritt und Entwicklungsbesonderheiten eines Kindes (93,3% resp. 82,5%). Hier zeigt sich, dass Fachkräfte es sehr stark als ihre Aufgabe und Kompetenz betrachten, ein Auge auf den ‚normalen‘ Entwicklungsverlauf von Kindern zu haben und Entwicklungsdefizite bzw. Fördernotwendigkeiten rechtzeitig zu erkennen. Dies scheint jedoch nicht immer systematisch und unter Einsatz geeigneter Instrumente zu erfolgen, denn die hierfür einschlägigen ‚merkmalsorientierten‘ Verfahren mit – zumindest teilweise – abgesicherter diagnostischer Qualität erreichen jeweils nur relativ geringe Benennungshäufigkeiten (mit Ausnahme des SISMIK 12% oder weniger) bei der Frage nach den mindestens einmal jährlich bei jedem Kind eingesetzten Verfahren. Dieses Ergebnis ent-

spricht den Befunden der bundesweiten Referenzstudie. Die Vermutung liegt auch für die Praxis in Hamburger Kindertageseinrichtungen nahe, dass kindliche Entwicklung in der Praxis insbesondere durch ‚freie‘ Beobachtungen oder durch Beobachtungen mit selbst entwickelten Verfahren beurteilt wird und dass dies entweder als hinreichend für die ‚Diagnose‘ von Entwicklungsdefiziten betrachtet bzw. nur bei Verdacht auf Entwicklungsverzögerungen oder -besonderheiten ein eingeführtes systematisches Verfahren herangezogen wird. Damit stellt sich allerdings die Frage nach der Validität und Reliabilität der Beobachtungsergebnisse und der Anschlussfähigkeit der Förderstrategien.

	absolut	%
Auf den Entwicklungsfortschritt eines Kindes	294	93,3
Auf die Themen und Interessen eines Kindes	261	82,9
Auf einzelne Bildungsbereiche	188	59,7
Auf Entwicklungsbesonderheiten eines Kindes	260	82,5
Auf das emotionale Befinden eines Kindes	242	76,8
Auf die Kindergruppe	148	47,0
Auf die Raumgestaltung	77	24,4
Auf unsere Angebote	139	44,1
Auf die Interaktion zwischen den Kindern / zwischen Kindern und Erwachsenen	217	68,9
Auf die Bildungsprozesse der Kinder	241	76,5

Tabelle 38: Ausrichtung der Beobachtungen im Arbeitsbereich (n=315, Mehrfachnennungen möglich)

Was den Fokus der Beobachtungen angeht, zeigt sich jedoch auch deutlich ein Perspektivenwechsel: Mehr als 80% der befragten Fachkräfte geben an, dass sie bei ihren Beobachtungen versuchen, die Themen und Interessen der Kinder zu ergründen, drei Viertel der Befragten versuchen explizit, kindliche Bildungsprozesse beobachtend einzufangen und das emotionale Befinden des Kindes in ihren Beobachtungen zu berücksichtigen. Zwei Drittel achten auf die Interaktionsgestaltung zwischen Erwachsenen und Kindern oder zwischen den Kindern. Diese Zahlen liegen jeweils um ungefähr 5 bis zehn Prozentpunkte über den Zahlen aus der bundesweiten Referenzstudie; aufgrund der Ungleichzeitigkeit der Studien kann jedoch nicht gesagt werden, ob dies der besonderen Sensibilität der Hamburger Fachkräfte für diese Fragen geschuldet ist oder einer generellen Entwicklung im Feld innerhalb der letzten zwei Jahre. Gruppen- bzw. interaktionsbezogene Beobachtungsfoki werden schließlich zwar auch häufig genannt, bleiben allerdings der Entwicklungsbeobachtung und -einschätzung einzelner Kinder deutlich nachgeordnet.

Der Befund, dass sich das Erkenntnisinteresse beim Beobachten zunehmend auf Bildungsprozesse und Bildungsthemen der Kinder sowie ihre Interessen, Gefühle und Interaktionen richtet, korrespondiert mit der hohen Zustimmung, das „wahrnehmende Beobachten“ zu praktizieren und dem vergleichsweise hohen Bekanntheits- und Einsatzgrad so genannter ressourcenorientierter Verfahren, die individuelle Entwicklungsverläufe in den Blick nehmen und das einzelne Kind nicht an einem ‚Normkind‘ bzw. einer Entwicklungsnorm messen – allen voran die Bildungs- und Lerngeschichten. Genannt werden aber auch das aus dem IN-

FANS-Projekt hervorgegangene Verfahren „Themen der Kinder“, der Einsatz von Videografie, die „Leuvenner Engagiertheitsskala“, „PERIK“ (Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag) oder die „Sieben Intelligenzen/ Weltzugänge“ nach Howard Gardner (vgl. für eine Übersicht zu den Verfahren Viernickel & Völkel 2009). Auch der intensive Einsatz von Beobachtungsbögen aus Portfolios weist darauf hin, dass die Fachkräfte in der Praxis eine hohe Affinität zu offenen und an individuellen Entwicklungsverläufen orientierten Beobachtungsverfahren mitbringen. Eine sichere und fachlich begründete Kombination dieser individuums- und ressourcenorientierten Verfahren mit standardisierten, diagnostischen Verfahren im Bedarfsfall lässt sich aus den vorliegenden quantitativen Daten nicht ablesen. Und auch bei diesen Verfahren zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der Häufigkeit ihrer unregelmäßigen Anwendung für einige wenige Kinder, die teilweise relativ hoch ausfällt, und der systematischen, wiederholten Anwendung für alle Kinder, welche wesentlich seltener erfolgt. Hierfür könnten sowohl fehlende zeitliche und personelle Ressourcen als auch ein noch nicht hinreichend ausgeprägtes professionelles Beobachtungsverständnis als Gründe in Frage kommen.

Auswertung und Austausch über die Beobachtungen

In den Hamburger Bildungsempfehlungen werden folgende Qualitätsansprüche im Hinblick auf die Auswertung von Beobachtungen formuliert: Erzieherinnen und Erzieher sollen sich im Team über ihre Wahrnehmungen und Interpretationen der Entwicklungswege einzelner Kinder austauschen und darüber mit den Kindern und mit den Eltern ins Gespräch kommen. Gegebenenfalls sollten mit den Eltern gemeinsame Überlegungen für die zukünftige Förderung des Kindes entwickelt werden. Ebenso sollen Bildungsdokumentationen und Ergebnisse von Beobachtungen im Dialog und in der Kooperation mit externen Partnern wie Fachdiensten oder Grundschulen genutzt werden (BASFI, 2012, S. 38).

Die Befragung zeigt, dass es gängige Praxis ist, die Ergebnisse der Beobachtungen mit dem / der unmittelbaren Kollegen/Kollegin zu diskutieren („meistens“: 28,3%; „immer“: 66,8%). Auch mit Kolleg_innen, die das Kind im gleichen Zeitraum beobachtet haben, findet nach Angabe der Fachkräfte häufig ein Austausch statt („meistens“: 39,1%; „immer“: 38,4%). Etwas unregelmäßiger werden die Beobachtungen mit den Eltern besprochen („meistens“: 43,1%; „immer“: 36,1%). Der / die Leiter_in und das gesamte Team werden seltener routinemäßig zur Besprechung von Beobachtungen genutzt. Mit dem Kind selbst besprechen nur rund 6,5% des Fachpersonals die Beobachtungen immer, rund ein Viertel (27,8%) der Befragten gibt an, dies nie zu tun. Eher unüblich ist es, die Ergebnisse von Beobachtungen mit der ganzen Kindergruppe, mit Lehrkräften aus der Schule, Angehörigen externer Fachdienste oder der Fachberatung zu diskutieren (vgl. Tab. 38). Die Ergebnisse unterscheiden sich nur marginal von denen der bundesweiten Referenzstudie (vgl. Viernickel u.a. 2013, S. 94).

	Gesamt	nie	manch-mal	mei-stens	immer
Mit meiner / meinem unmittelbaren Kollegen / -in	307	0,7%	4,2%	28,3%	66,8%
Mit Kolleg_innen, die das Kind ebenfalls in dem Zeitraum beobachtet haben	284	1,1%	21,5%	39,1%	38,4%
Mit dem Team	295	4,1%	43,1%	30,5%	22,4%
Mit der Leiterin / dem Leiter	291	5,5%	56,4%	24,1%	14,1%
Mit der Fachberatung	237	63,7%	32,5%	2,5%	1,3%
Mit externen Fachdiensten (z.B. Psycholog_in, sozialpädagogischer Dienst)	247	48,6%	45,3%	4,9%	1,2%
Mit den Eltern	299	1,0%	19,7%	43,1%	36,1%
Mit dem beobachteten Kind	263	27,8%	53,2%	12,5%	6,5%
Mit der Kindergruppe (z.B. im Morgenkreis)	249	37,3%	53,0%	7,6%	2,0%
Mit Lehrkräften aus der Schule	233	72,1%	27,0%	0,9%	0,0%
Weitere	42	73,8%	16,7%	4,8%	4,8%
Tabelle 39: Mit wem besprechen Sie selbst die Ergebnisse der Beobachtungen?					

Im Hinblick auf die Verwendung der Ergebnisse der Beobachtungen zeigt sich folgendes Bild: Fast alle Befragten nutzen die Erkenntnisse zur Vorbereitung auf Entwicklungsgespräche („meistens“: 15,2%; „immer“: 81,0%), viele darüber hinaus auch regelmäßig im Kontext sonstiger Kontakte mit den Eltern („meistens“: 36,2%; „immer“: 50,8%) und um pädagogische Ziele für das jeweilige Kind abzuleiten („meistens“: 42,2%; „immer“: 45,9%). Auch die Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit („meistens“: 40,5%; „immer“: 36,1%) und die Planung pädagogischer Angebote („meistens“: 50,8%; „immer“: 22,7%) erfolgt lt. Angaben der Mehrzahl der Fachkräfte meistens oder immer auf der Basis von Beobachtungsergebnissen. Unregelmäßiger, aber nicht selten werden Beobachtungen auch zur Überprüfung der Material- und Raumgestaltung, zum Austausch mit den Kindern und zur Dokumentation von Gruppenprozessen genutzt. Eher sporadisch oder gar nicht sind Beobachtungen dagegen Gegenstand des Austauschs mit externen Fach- oder Lehrkräften (vgl. Tab. 39).

	Gesamt	nie	manch-mal	meistens	immer
Zur Vorbereitung von Entwicklungsgesprächen	310	0,0%	3,9%	15,2%	81,0%
Zur Ableitung von pädagogischen Zielen für das individuelle Kind	296	2,4%	9,5%	42,2%	45,9%
Zur Reflexion meiner eigenen pädagogischen Arbeit	296	1,7%	21,6%	40,5%	36,1%
Zur Überprüfung der Raum- und Materialgestaltung	280	13,2%	42,9%	30,0%	13,9%
Zur Planung von pädagogischen Angeboten	295	3,4%	23,1%	50,8%	22,7%
Zum Austausch mit den Eltern	309	0,0%	12,9%	36,2%	50,8%
Zum Austausch mit den Kindern	285	15,4%	45,6%	25,6%	13,3%
Zum Austausch mit Grundschullehrkräften	261	68,6%	25,3%	3,4%	2,7%

	Gesamt	nie	manch- mal	meistens	immer
Zum Austausch mit externen Fachdiensten (z.B. Psycholog_in, sozialpädiatrischer Dienst)	262	42,7%	48,9%	6,5%	1,9%
Zur Dokumentation von Gruppenprozessen	271	17,7%	47,2%	24,0%	11,1%
Sonstiges	31	87,1%	0,0%	9,7%	3,2%
Tabelle 40: Wofür nutzen Sie selbst die Ergebnisse der Beobachtungen?					

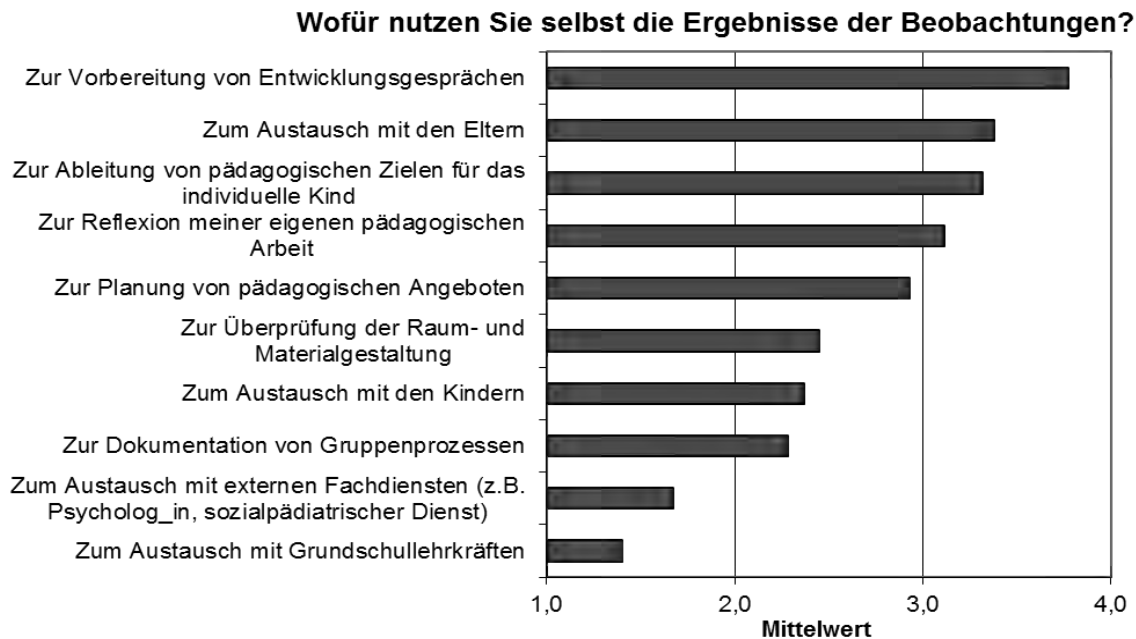


Abbildung 6: Nutzung der Beobachtungen (1=nie, 2=manchmal, 3=meistens, 4=immer)

Dokumentationspraxis

Die Hamburger Bildungsempfehlungen sehen vor, dass für jedes Kind eine individuelle Bildungs- und Entwicklungsdokumentation vorgenommen wird. Fast alle befragten Fachkräfte sehen sich hierfür in der Verantwortung („meistens“: 25,8%; „immer“: 69,6%), häufig gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen, mit denen sie direkt zusammenarbeiten („meistens“: 31,2%; „immer“: 53,4%). Gelegentlich wirken auch nicht ausgebildete Mitarbeiter_innen wie Praktikant_innen bei den Dokumentationen mit. Die Kinder werden von jeder zweiten pädagogischen Fachkraft regelmäßig in die Erstellung der Dokumentation, wahrscheinlich dann in Form eines Portfolios, einbezogen. Nur 9,2% der Fachkräfte geben an, die Kinder „nie“ an der Dokumentation zu beteiligen. Dagegen wird den Eltern noch nicht regelmäßig Gelegenheit gegeben, sich an den Dokumentationen zu beteiligen. Die Vorstellung, dass aus Beobachtungen, Fotografien und Selbstzeugnissen der Kinder aus dem familiären Umfeld sowie aus der Kindertageseinrichtung eine integrierte Form der Bildungs- und Entwicklungsdokumentation erwachsen kann, die auch die Verbindung zwischen beiden kindlichen Lebenswelten verdeutlicht und stärkt, ist in Hamburger Kindertageseinrichtungen also noch keine gängige Praxis.

	Gesamt	nie	manch- mal	meistens	immer
Ich selbst	306	0,0%	4,6%	25,8%	69,6%
Weitere pädagogische Fachkräfte	292	1,4%	14,0%	31,2%	53,4%
Die Kinder	251	9,2%	42,2%	25,1%	23,5%
Die Eltern	217	47,5%	40,6%	6,9%	5,1%
Die Leitung	239	33,5%	43,9%	12,1%	10,5%
Praktikant_innen	241	20,7%	62,2%	11,6%	5,4%
Weitere, und zwar Wert	30	76,7%	23,3%	0,0%	0,0%
Tabelle 41: Wer ist an der Erstellung von Dokumentationen in Ihrem Arbeitsbereich beteiligt?					

Während bei merkmalsorientierten Beobachtungsverfahren die Dokumentationsform festliegt und Beobachtungsergebnisse in standardisierte Formulare übertragen werden, ist die Art und Weise der Dokumentation freier Beobachtungen nicht unbedingt festgelegt. Stark genutzt wird die Dokumentation in Portfolios oder in so genannten „Bildungsbüchern“, die unterschiedlich stark gegliedert und standardisiert sein können und sowohl Beobachtungen als auch Fotografien, Projektbeschreibungen sowie Produkte kindlichen Tuns enthalten können. Fast 90% der Fachkräfte haben Portfolios für die meisten oder alle Kinder angelegt; Bildungsbücher führen gut 30% der Fachkräfte für die meisten oder alle Kinder. Völlig normal ist auch der Einbezug von Fotos, während Ton- oder Videoaufnahmen deutlich seltener angefertigt werden. Immerhin knapp 30% der Fachkräfte geben jedoch an, dass Ton- oder Videoaufnahmen zur regelmäßigen Dokumentationspraxis für viele oder sogar alle Kinder gehören, was als Beleg für einen besonders hohen professionellen Anspruch interpretiert werden kann. Weniger verbreitet sind so genannte „Schatzkisten“, in denen die Kinder eigene Werke und ihnen wichtige Objekte sammeln können.

	Gesamt	nutzen wir nicht	für einige wenige Kinder	für die meisten Kinder	für alle Kinder
Bildungsbücher	219	60,7%	7,3%	7,3%	24,7%
Portfolio	289	8,7%	3,5%	4,5%	83,4%
Fotos	296	1,4%	1,7%	4,4%	92,6%
Ton- oder Videoaufnahmen	226	42,5%	28,3%	8,8%	20,4%
Schatzkisten der Kinder	212	72,2%	4,2%	0,9%	22,6%
Sonstiges	26		1,4%	0,3%	7,3%
Tabelle 42: Welche sonstigen Formen der Dokumentation von Beobachtungen der Kinder nutzen Sie in Ihrem Arbeitsbereich?					

4.3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Dem Aufbau und der Gestaltung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern der in den Tageseinrichtungen betreuten Kinder wird in den Hamburger Bildungsempfehlungen ein eigenständiges Kapitel gewidmet. Hier wird klar formuliert: „Erzieherinnen und Erzieher sind verantwortlich für die Suche nach geeigneten Mitteln und Wegen der partnerschaftlichen Kooperation mit den Eltern“ (BASFI 2012, S. 49). Hierzu gehören die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Einzelgesprächen mit den Eltern in Form von Entwicklungsgesprächen, dem Austausch über konkrete Erziehungsfragen und Unterstützungsbedarfe und -möglichkeiten im Zuge der Vorbereitung des Übergangs in die Grundschule, der Einbezug der Familien in die konzeptionelle Weiterentwicklung und in Entscheidungen zu wesentlichen Angelegenheiten und die etwaige Vermittlung an Beratungsstellen, Ärzte oder Therapeuten. Einrichtungen, die sich zu Eltern-Kind-Zentren erweitert haben oder erweitern möchten, kommt eine noch stärker beratende und begleitende Funktion zu (ebd., S. 50).

In der vorliegenden Studie wurde erhoben, wie pädagogische Fach- und Leitungskräfte die in den Hamburger Bildungsempfehlungen beschriebenen Aufgaben und Qualitätsansprüche für die Zusammenarbeit mit Eltern in ihrer Einrichtung und in ihrem konkreten Berufsalltag einschätzen. Es wurden zwei thematische Bereiche erfragt:

- Praxen und Qualitätsansprüche im Kontext der *Aufnahme neuer Kinder* und ihrer Familien: Aufnahmegespräche, Angebote vor Beginn der regulären Betreuung
- Praxen und Qualitätsansprüche mit Bezug auf *die Information und den Austausch mit den Eltern*: Regelmäßiger Informationsaustausch und Abstimmung von Zielen und Inhalten der pädagogischen Arbeit, regelmäßige Entwicklungsgespräche

Aufnahme neuer Kinder und Familien

Mit Blick auf die Einrichtungen in Hamburg ist es Standard, dass Aufnahmegespräche mit allen Eltern geführt werden, in 222 (99,1%, ohne Tabelle) der teilnehmenden Häuser ist dies der Fall. Nur zwei Einrichtungen geben an, nur mit einem Teil der Eltern Aufnahmegespräche zu führen. In den allermeisten Fällen (196 bzw. 86,3%) der Fälle ist dabei die Leiterin der Einrichtung beteiligt, z.T. ergänzt bzw. unterstützt durch eine Fachkraft. Von den Fachkräften gibt nur etwa die Hälfte an (156, 49,5%) an den Aufnahmegesprächen beteiligt zu sein, in aller Regel sind sie dann – folgt man den Angaben der Leitungskräfte – die designierte Bezugserzieherin.

	Gesamt	absolut	%
Ich als Leitung	227	196	86,3%
Gruppenleitung	227	53	23,3%
Bezugserzieher_in	227	107	47,1%
Leitung und Bezugserzieher_in gemeinsam	227	39	17,2%
Tabelle 43: Wer führt die Aufnahmegespräche mit den Eltern? (Mehrfachantworten, Nur LK)			

	Gesamt	absolut
Ja	156	49,7
Nein	158	50,3
Gesamt	314	100,0
Tabelle 44: Führen Sie persönlich mit den Eltern Aufnahmegespräche? (FK)		

Bereits vor der regulären Aufnahme eines Kindes bieten die Kindertageseinrichtungen in Hamburg umfangreiche Informationsgelegenheiten an. Selbstverständlich sind Rundgänge durch das Haus (96,5%), die Bereitstellung von mündlichen und/oder schriftlichen Informationen zur Eingewöhnungszeit (91,2%) und Gespräche mit der Bezugserzieher_in vor Beginn der Eingewöhnung (81,1%). Viele Einrichtungen bieten auch Informationsmaterial für neue/interessierte Eltern an (allerdings nur relativ selten in mehreren Sprachen) und/oder organisieren Informationsveranstaltungen. In jeder zweiten Einrichtung können Eltern mehrstündig hospitieren.

	Gesamt	absolut	%
Mehrstündige Hospitationen	227	109	48,0
Rundgänge durch das Haus	227	219	96,5
Informationsveranstaltungen für neue / interessierte Familien	227	126	55,5
Informationsmaterial für neue / interessierte Familien	227	179	78,9
Schriftliche und mündliche Informationen zur Eingewöhnung	227	207	91,2
Gespräche mit der / dem Bezugserzieher_in vor der Eingewöhnung	227	184	81,1
Informationsmaterial in mehreren Sprachen	227	49	21,6
Teilnahme am Elternstammtisch / Elterncafé	227	40	17,6
Sonstiges	227	37	16,3
Ohne gültige Antwort	227	1	0,4
Tabelle 45: Welche Regelangebote für Familien vor der Aufnahme des Kindes bieten Sie in Ihrer Einrichtung an?			

Information und Austausch mit den Eltern

In den Hamburger Bildungsempfehlungen heißt es: „Erzieherinnen und Erzieher sorgen dafür, dass allen Eltern wichtige Informationen als Grundlage für ihre Beteiligung zugänglich gemacht werden“ (BASFI, 2012, S. 51). Dafür sollen sie „einen täglichen Austausch initiieren“, bei dem die Informationsbedürfnisse der Eltern im Zentrum stehen (ebd., S. 51). Dies scheint – jedenfalls mit Bezug auf Eltern, die zumindest Grundkenntnisse in der deutschen Sprache haben – in den Einrichtungen sehr gut zu gelingen. Die Information der Eltern über den Alltag, pädagogische Aktivitäten und die Erlebnisse des Kindes in der Einrichtung erfolgt weitgehend über traditionelle und eingespielte persönliche Kommunikationsformen. In fast allen Einrichtungen sind tägliche Tür- und Angelgespräche (98,2%), aktuelle Aushänge (97,4%), Elternabende (96,5%) und Feste (97,4%) etablierte Formen der Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften. Diese hohen Werte entsprechen im Großen und Ganzen der bundesweiten Praxis (vgl. Viernickel u.a. 2013, S. 128).

Auch Entwicklungsgespräche bzw. individuelle Elterngespräche, wie sie in den Hamburger Bildungsempfehlungen vorgesehen sind, zählen zum festen Bestandteil der fachlichen Arbeit (97,8%). Fast alle Fachkräfte (301 bzw. 95,6%) führen Entwicklungsgespräche mit den Eltern; jedoch nicht unbedingt mit allen Eltern der jeweiligen Gruppe. Ungefähr die Hälfte der befragten Fachkräfte führt nur mit einem Teil der Eltern entsprechende Gespräche. Diese teilen sich die Gespräche vermutlich mit den Kolleg_innen auf, obwohl auch nicht ausgeschlossen werden kann, dass hier nicht mit allen Eltern solche Gespräche stattfinden.

	absolut	%
Ja	301	95,6
Nein	14	4,4
Gesamt	315	100,0
Tabelle 46: Führen Sie persönlich mit den Eltern Entwicklungsgespräche? (FK)		

	absolut	%
mit allen Eltern	139	46,5
mit einem Teil der Eltern	160	53,5
Gesamt	299	100
keine Angabe	16	
Tabelle 47: Mit welchen Eltern führen Sie Entwicklungsgespräche?		

Üblich ist es dabei, dass die Eltern- bzw. Entwicklungsgespräche zumindest einmal im Jahr stattfinden (61,8%). Ein knappes Drittel der Fachkräfte führt diese sogar zweimal jährlich oder sogar noch häufiger; das sind etwas mehr als in der Referenzstudie von 2011 für den westdeutschen Durchschnitt ausgewiesen worden waren.

	absolut	%	kum %
seltener als einmal im Jahr	12	3,8	3,8
mindestens einmal im Jahr	194	61,8	65,6
mindestens zweimal im Jahr	84	26,8	92,4
mehr als zweimal im Jahr	14	4,5	96,8
ich führe keine Entwicklungsgespräche oder andere individuelle Elterngespräche	10	3,2	100,0
Gesamt	314	100,0	
keine Angabe	1		
Tabelle 48: In welchem Turnus führen Sie mit den Eltern der Kinder Ihrer Gruppe / Ihrem Bereich Entwicklungsgespräche oder andere individuelle Elterngespräche? (FK)			

Weitaus häufiger als in den westdeutschen Einrichtungen der bundesweiten Referenzstudie werden in Hamburg nach Auskunft der befragten Leitungskräfte auch zusätzliche Formate der Kommunikation und Information genutzt. In ungefähr jeder zweiten Einrichtung existieren e-mail-Verteiler, über die z.B. Rundmails und aktuelle Informationen an die Eltern versendet werden können (westdeutscher Durchschnitt: 11,5%) und systematische Formen des Beschwerdemanagements (westdeutscher Durchschnitt: 25%); in vier von zehn Einrichtungen finden auch Elternstammtische statt (HH: 40,1%; Westdeutschland: 34%). Mit einer Kita-Zeitung „punktet“ jede sechste Einrichtung.

	Gesamt	absolut	%
Tägliche Tür- und Angelgespräche	227	223	98,2
Aktuelle Aushänge	227	221	97,4
Regelmäßige Elternabende (mindestens zweimal im Jahr)	227	219	96,5
E-Mail-Verteiler / Rundmails	227	117	51,5
Elternstammtisch / Elterncafé	227	91	40,1
Feste	227	221	97,4
Individuelle Elterngespräche oder Entwicklungsgespräche	227	222	97,8
Informationsaustausch in mehreren Sprachen	227	54	23,8
Kita-Zeitung	227	39	17,2
Systematisches Beschwerdemanagement (z.B. Kummerkasten)	227	110	48,5
Sonstiges	227	46	20,3
ohne gültigen Wert	227	1	0,4
Tabelle 49: In welcher Form findet in Ihrer Einrichtung ein regelmäßiger Informationsaustausch mit Eltern statt?			

Informationen über die konkrete pädagogische Arbeit in der Einrichtung erhalten die Eltern in fast allen Einrichtungen im Rahmen der Elternabende (93,4%). Auch Fotodokumentationen werden in fast allen Einrichtungen angefertigt. Wochen- oder Projektpläne sind hier ebenfalls häufig genutzte Möglichkeiten, in der Hälfte der Einrichtungen sind zudem Hospitationen möglich.

	Gesamt	absolut	%
Wochenpläne	227	168	74,0
Projektpläne	227	145	63,9
Fotodokumentationen	227	221	97,4
Videodokumentationen	227	75	33,0
Bei den Elternabenden	227	213	93,8
Gruppenbücher	227	48	21,1
Hospitation	227	119	52,4
Das Konzept unserer Einrichtung ist für alle Eltern zugänglich	227	177	78,0
Wir bieten das Konzept in mindestens zwei verschiedenen Sprachen an	227	13	5,7
Sonstiges	227	53	22,3
ohne gültigen Wert	227	1	0,4
Tabelle 50: Wie machen Sie die Inhalte Ihrer pädagogischen Arbeit für die Eltern Ihrer Einrichtung bekannt?			

Eine Reihe von Angeboten für Familien sind in den Einrichtungen fest verankert, am prominentesten dabei die allgemeine Elternberatung (62,8%) und die Vermittlung von Fachdiensten (76,5%). Daneben gibt es in nicht wenigen Einrichtungen allgemeine Elternbildungsangebote (39,8%) und Angebote für die Unterstützung von Eltern behinderter Kinder (36,3%), sowie in jeder fünften bis zehnten Einrichtung verschiedene spezifische Angebote z.B. für Väter, die Vernetzung mit Tagesmüttern und Sprachkurse.

	Gesamt	absolut	%
Elternbildungsangebote (auch von Externen angeboten)	226	90	39,8
Vermittlung von Fachdiensten (z.B. Frühförderstellen, Familienberatung)	226	173	76,5
Vermittlung von Deutschkursen	226	22	9,7
Angebote, die sich gezielt an Väter richten	226	27	11,9
Unterstützung / Angebote für Eltern bei einer Behinderung des Kindes	226	82	36,3
Fördern der Begegnungen zwischen den Generationen	226	53	23,5
Elternberatung	226	142	62,8
Zusammenarbeit / Vernetzung mit Tagesmüttern	226	37	16,4
Sonstiges	226	26	11,5
ohne gültigen Wert	226	16	7,1
Tabelle 51: Welche Angebote für Familien sind in Ihrer Einrichtung fest verankert? (16 LK ohne gültige Antwort)			

4.4 Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule

Der Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule wird in den Hamburger Bildungsempfehlungen besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Dabei sollen die Erzieherinnen und Erzieher

- ... die Kinder in ihrer Vorbereitung auf den Schulstart unterstützen
- ... mit den Eltern die Fragen des Übergangs besprechen
- ... mit den Grundschulen im Umfeld der Kita kooperieren
- ... sich bewusst sein, welche Qualität ihre Arbeit hat und welche Rolle sie in der Bildungsbiographie des Kindes spielt (BASFI 2012, S. 48)

Ziel ist es dabei, die Kompetenzen und das Selbstvertrauen der Kinder aber auch der Eltern zu unterstützen, eventuelle Ängste abzubauen und den Kindern einen erfolgreichen Start in den neuen Lebensabschnitt zu ermöglichen.

Auch im Landesrahmenvertrag Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen zwischen der zuständigen Landesbehörde und den Trägern sind eine Reihe zu leistender Aufgaben im Kontext der Übergangsgestaltung verbindlich festgeschrieben. Explizit benannt wird die Notwendigkeit einer frühzeitigen Abstimmung und Kooperation zwischen Tageseinrichtungen und Schulen, die Verpflichtung, einen ausführlichen Entwicklungsbericht über jedes Kind im 5. Lebensjahr zu erstellen und den Eltern ein vorbereitendes Entwicklungs- und Beratungsgespräch anzubieten sowie die künftigen Klassenlehrer_innen der einzuschulenden Kinder einzuladen, die Schule mit den zukünftigen Schulkindern zu besuchen und schließlich auch einen Elternabend zum Thema Übergang in die Grundschule abzuhalten.

Nachfolgend werden die Antworten der Leitungskräfte herangezogen, um die Praxis der Übergangsgestaltung für die gesamte Einrichtung zu beschreiben und zu interpretieren.

Für die Umsetzung dieser Ziele – insbesondere während des Kita-Brückenjahres bzw. letzten Kita-Jahres – bieten fast alle Einrichtungen (93,6%) individuelle Gespräche mit den Eltern an, in zwei Dritteln (69,9%) der Einrichtungen gibt es darüber hinaus zumindest einen Elternabend speziell für den Übergang zur Schule und 62,6% der Einrichtungen bieten zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Nur selten gelingt es, gemeinsame Gespräche mit Kita-Fachkräften, Lehrer_innen und Eltern zu organisieren. Die Frage danach bejaht nur etwa jede siebte Leitungskraft.

	Gesamt	absolut	%
Wir bieten mindestens einen Elternabend speziell zum Übergang in die Schule an.	219	153	69,9
Wir bieten für alle Eltern, deren Kinder vor dem Übergang in die Schule stehen, individuelle Elterngespräche an.	219	205	93,6

	Gesamt	absolut	%
Wir bieten gemeinsame Gespräche mit den Eltern und Lehrer_innen an.	219	32	14,6
Kinder mit besonderen Bedürfnissen und deren Eltern werden beim Übergang in die Grundschule zusätzlich unterstützt.	219	137	62,6
Sonstiges	219	38	17,4
Tabelle 52: Welche Angebote in Bezug auf den Übergang der Kinder in die Grundschule gibt es in Ihrer Einrichtung für die Familien? (LK, 11 (4,8%) ohne gültige Antwort)			

Bei der Frage nach den Aktivitäten im Zusammenhang mit der Zusammenarbeit mit den Grundschulen im Umfeld der Einrichtung, wie dies in den Hamburger Bildungsempfehlungen ausdrücklich eingefordert wird, lässt sich ein klares Muster im Sinne einer Dreiteilung erkennen. *Zwei Drittel* der Einrichtungen bewältigen die Zusammenarbeit mit den Grundschulen hauptsächlich mit der Durchführung von 'Schnupperstunden' im Unterricht der Schulen (64,8%) und der Verfügbarmachung der Entwicklungsdokumentationen der Kinder für die Grundschullehrkräfte (69,4%). Dabei holt etwa die Hälfte der Einrichtungen aktiv Informationen über die aufnehmenden Grundschulen in ihrem Umfeld ein (51,6%). Deutlich geringer ist der Anteil der Einrichtungen, in denen kommunikationsintensive Formen der Planung und Zusammenarbeit vorfindbar sind: nur jeweils *ein Drittel* (35,2%) pflegt einen regelmäßigen Austausch mit den Grundschullehrkräften über pädagogische Ziele und Inhalte und bespricht die Planung und Gestaltung des Übergangs mit den Kolleginnen in der eigenen Einrichtung.

Keine gängige Praxis sind alle Aktivitäten und Maßnahmen, die über die konkrete und anlassbezogene Information und Kommunikation hinausgehen. Dies gilt sowohl für gemeinsame Aktivitäten für Eltern und Kinder (14,6%), Auswertungsgespräche (12,3%) oder Fortbildungen (7,8%) als auch für Maßnahmen, die die Kontinuität und Nachhaltigkeit der Zusammenarbeit absichern können, wie die Benennung einer speziellen Kooperationsbeauftragte_n (16,9%), das Aufsetzen einer Kooperationsvereinbarung oder eines Kooperationskalenders (je 4,1%), die inhaltliche Arbeit an einer gemeinsamen Bildungsphilosophie (8,2%) oder die Mitwirkung in den Gremien der jeweils anderen Institution.

	Gesamt	absolut	%
Wir holen aktiv Informationen über die aufnehmende(n) Grundschulen ein.	219	113	51,6
Wir tauschen uns regelmäßig (mind. 1x im Jahr) mit den Grundschullehrkräften über pädagogische Ziele und Inhalte aus.	219	77	35,2
Wir besprechen und planen die Gestaltung des Übergangs mit den zuständigen Kolleg_innen.	219	77	35,2
Dokumentationen über die Entwicklung der Kinder werden den Grundschullehrkräften zugänglich gemacht.	219	152	69,4
Wir werten die Übergangsphase regelmäßig (1x im Jahr) gemeinsam mit den Grundschulen aus.	219	27	12,3
Wir bieten gemeinsam mit der Grundschule Angebote für die Kinder und / oder Eltern an.	219	32	14,6
Es finden Besuche / Hospitationen („Schnupperstunden“) der Kita-Kinder in der Schule statt.	219	142	64,8
Die Lehrer_innen und / oder Grundschulkinder besuchen die Kita-Kinder in der Kindertageseinrichtung.	219	29	13,2

	Gesamt	absolut	%
Es finden gemeinsame Fortbildungen mit Grundschullehrkräften statt.	219	17	7,8
Es gibt eine schriftliche Kooperationsvereinbarung mit den abnehmenden Grundschulen.	219	9	4,1
Es gibt in unserer Einrichtung eine spezielle Kooperationsbeauftragte / einen Verantwortlichen für die Zusammenarbeit mit den Grundschulen.	219	37	16,9
Wir haben einen gemeinsam mit den abnehmenden Grundschulen erstellten Kooperationskalender.	219	9	4,1
Kita-Erzieher_innen wirken in Gremien der Grundschule mit.	219	9	4,1
Grundschullehrkräfte wirken in Kita-Gremien mit.	219	4	1,8
Wir arbeiten an einer gemeinsamen Bildungsphilosophie.	219	18	8,2
Sonstiges	219	36	16,4
Tabelle 53: Welche der folgenden Aussagen treffen auf die Kooperation mit Grundschulen in Ihrer Einrichtung zu? (LK, 21 (9,3%) ohne gültige Antwort)			

Neben den Leitungskräften wurden auch die pädagogischen Fachkräfte, die mit Kindern im entsprechenden Alter arbeiten, zu ihren persönlichen Aufgaben im Kontext der Übergangsgestaltung befragt. Die Zustimmungswerte zu den einzelnen Aspekten fallen hier generell geringer aus, da nicht die Praxis der gesamten Einrichtung, sondern nur die der individuellen Fachkraft in den Blick genommen ist. Dennoch können sehr starke Diskrepanzen in den Angaben von Fach- und Leitungskräften auch auf eine systematisch verzerrte im Sinner einer zu positiven Einschätzung der Leitungskräfte hinweisen.

Gut die Hälfte der befragten Fachkräfte (161, 51,6%, ohne Tabelle) gibt an, persönlich zum Zeitpunkt der Befragung mit Kindern zu arbeiten, die demnächst in die Schule wechseln werden. Als häufigste regelmäßige Aktivität im Zuge des Übergangs thematisieren die Fachkräfte in speziellen Teamsitzungen die betroffenen Kinder (48,1%), ein knappes Viertel gibt zudem an, regelmäßig aktiv Informationen über die aufnehmenden Grundschulen einzuholen (23,1%). Andere Aktivitäten, insbesondere direkte Gespräche mit den Grundschullehrkräften sind hingegen eher selten. Ein Viertel der Fachkräfte führt keine der genannten Aktivitäten für Kinder im Übergang zur Grundschule regelmäßig durch (24,2%, o.T.).

	Gesamt	absolut	%
Ich hole aktiv Informationen über die aufnehmende(n) Grundschulen ein.	160	37	23,1
Ich tausche mich mit den Grundschullehrkräften über pädagogische Ziele und Inhalte aus.	160	25	15,6
Ich bespreche und plane die Gestaltung des Übergangs mit den zuständigen Grundschullehrkräften.	160	18	11,3
Ich werte die Übergangsphase gemeinsam mit den Grundschullehrkräften aus.	160	4	2,5
Ich hospitiere in den aufnehmenden Grundschulen.	160	15	9,4

	Gesamt	absolut	%
Ich empfangen die Kolleg_innen / Schüler_innen der Grundschule für Hospitationen in der Kita.	160	18	11,3
Ich nehme an gemeinsamen Fortbildungen mit Grundschullehrkräften teil.	160	8	5,0
Ich wirke in Gremien der Grundschule mit.	160	5	3,1
Ich tausche mich mit den Grundschullehrkräften über die Bildungsbiographie der einzelnen Kinder aus.	160	20	12,5
Kinder, die demnächst in die Schule kommen, werden von uns in einer speziellen Teamsitzung thematisiert.	160	77	48,1
Auch nach der Einschulung der Kinder arbeite ich mit den jeweiligen Grundschullehrkräften zusammen.	160	7	4,4
Sonstiges	160	29	18,1
Tabelle 54: Welche der folgenden Aufgaben übernehmen Sie regelmäßig? (FK, Mehrfachantworten, gefiltert(?), 39 (24,2%) ohne gültige Antwort)			

Die Antworten der pädagogischen Fachkräfte zu den konkreten Unterstützungsangeboten an die Eltern differenzieren die Aussagen der Leitungskräfte dahingehend, dass nicht jede der von den Leitungskräften angegebene Maßnahme von allen pädagogischen Fachkräften und für alle Eltern gewährleistet werden kann. Dennoch zeigt sich auch hier ein hohes fachliches Bewusstsein und Engagement. Sehr verbreitet sind vor allem individuelle Gesprächsangebote die von fast 80% der Fachkräfte (77,5%) 'meistens' oder 'immer' gemacht werden. Spezielle Elternabende oder individuelle Unterstützung der Kinder mit besonderen Bedürfnissen und ihrer Familien werden von ca. 40% der Fachkräfte meistens oder immer gewährleistet. Gemeinsame Gespräche mit Eltern und Lehrern sind hingegen selten.

	Gesamt	nie	manchmal	meistens	immer
Ich biete mindestens einen Elternabend speziell zum Übergang in die Schule an.	160	44,4%	11,3%	10,6%	33,8%
Ich biete für Eltern, deren Kinder vor dem Übergang in die Schule stehen, individuelle Elterngespräche an.	160	11,3%	11,3%	18,1%	59,4%
Ich biete gemeinsame Gespräche mit den Eltern und Lehrer_innen an.	160	86,3%	10,0%	0,6%	3,1%
Ich unterstütze Kinder mit besonderen Bedürfnissen und deren Eltern beim Übergang in die Grundschule zusätzlich.	160	26,3%	30,0%	15,0%	28,8%
Sonstiges	160	99,4%	0,0%	0,0%	1,2%
Tabelle 55: Welche Angebote in Bezug auf den Übergang der Kinder in die Grundschule gestalten Sie selbst für die Familien?					

Die beschriebenen Ergebnismuster sprechen dafür, dass die Bedeutung des Übergangs für die Kinder und Eltern in Hamburger Kindertageseinrichtungen deutlich erkannt und nach Kräften unterstützt wird. Trotzdem werden Kita und Grundschule immer noch eher als getrennte Organisationen wahrgenommen und eher nicht als zwei eng zusammenarbeitende Einrichtungen im Bildungsleben der Kinder. Die Gründe hierfür liegen vermutlich auf mehreren Ebenen und können hier nur angerissen werden. Es sei lediglich darauf hingewiesen, dass die Einrichtungen dem Professionalisierungsanspruch, der sich auch in diesem Teil der Hamburger Bildungsempfehlungen ausdrückt, zur Zeit in der angestrebten Qualität noch nicht gerecht werden können. Dies dürfte zum einen maßgeblich an dem in Hamburg bundesweit einzigartigen Konkurrenzverhältnis zwischen Elementarbereich und Grundschule in der Zeit des Übergangs liegen. Eltern müssen sich für ihre fünfjährigen Kinder zwischen dem Verbleib in der Kindertageseinrichtung („Kita-Brückenjahr“) und dem Wechsel in die Vorklasse der Grundschule entscheiden, was eher zu Profilierungsversuchen in Abgrenzung zur anderen Institution denn zu Offenheit und Kooperation führt. Ein weiterer Grund könnte sein, dass den pädagogischen Fachkräften die für diese Aufgaben erforderlichen Arbeitszeitanteile nicht zur Verfügung stehen. Kooperation ist zeitintensiv, und wenn mittelbare pädagogische Arbeitszeit nicht oder nur unzureichend zuerkannt wird, können bestimmte Aufgaben nicht realisiert werden – es sei denn, man nimmt eine deutliche Verschlechterung der Fachkraft-Kind-Relation in Kauf (vgl. Kap. 5).

Vielleicht dokumentiert sich hier aber zusätzlich ein Qualifikationsdefizit, auf das Fach- und Leitungskräfte ja selbst in der vorliegenden Studie hinweisen (vgl. Kap. 4.1). Und schließlich befinden sich die in Kindertageseinrichtungen tätigen pädagogischen Fachkräfte und die Grundschullehrkräfte sowohl vom Qualifikationsniveau als auch von der Bezahlung her bei weitem nicht auf Augenhöhe; entsprechend dürften die Fachkräfte häufig auch noch mit der fehlenden oder nur geringen Anerkennung ihrer Professionalität im Kontext des Kontakts mit Grundschullehrkräften oder -leitungen zu kämpfen haben, was durch die oben beschriebene Wettbewerbssituation verschärft werden und weitere Zugangsbarrieren von Seiten der Grundschulen als auch Verunsicherung und Motivationsverlust auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte nach sich ziehen könnte.

4.5 Qualitätssicherung und -entwicklung

Gemäß §22a des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (Sozialgesetzbuch Achtes Buch - Kinder- und Jugendhilfe - (SGB VIII)) sollen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe die Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln. Dazu gehören die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderungsauftrags sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der pädagogischen Arbeit.

In den §§ 15 und 16 des Landesrahmenvertrags Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen zwischen der Hamburger Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz und den Trägern von Kindertageseinrichtungen (2009) werden ebenfalls klare Anforderungen an Qualitätssicherung und -entwicklung formuliert. Die Träger verpflichten sich, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern interne und externe Fortbildungsmaßnahmen und den Zugang zur Fachberatung zu ermöglichen. Hierfür werden von der zuständigen Behörde zusätzliche Haushaltsmittel zur Verfügung gestellt. Außerdem sind die Träger gefordert, die Qualität in ihren Einrichtungen in mindestens zweijährigem Rhythmus nach einem von ihnen ausgewählten, fachlich anerkannten Verfahren zu überprüfen und bei Bedarf ihre Konzepte an veränderte Anforderungen anzupassen.

Pädagogische Konzeption

Eine schriftlich vorliegende pädagogische Konzeption der Einrichtungen ist inzwischen eine Selbstverständlichkeit geworden, nur 2 Leitungskräfte geben ausdrücklich an, dass es in ihrer Einrichtung keine schriftliche Konzeption gäbe. Damit liegt der Wert noch über dem der bundesweiten Referenzstudie, in der im Jahr 2011 96% der befragten Leitungskräfte die Existenz einer schriftlichen Konzeption bejahten.

	absolut	%
Weiß nicht	17	7,6
In unserer Einrichtung gibt es keine schriftliche Konzeption	2	,9
Letzte Bearbeitung (Jahr bitte eintragen)	204	91,5
Gesamt	223	100,0
keine Angabe	4	
Tabelle 56: Wann wurde die schriftliche Konzeption Ihrer Einrichtung das letzte Mal überarbeitet/weiterentwickelt (nur LK)		

In den allermeisten Einrichtungen ist die Konzeption sehr aktuell. Auf die Frage, wann die Konzeption das letzte Mal überarbeitet wurde, gaben mehr als die Hälfte der Befragten (52,0%) das laufende Jahr 2013 an, ein weiteres Viertel (26,7%) das Jahr 2012. Nur 10 Leitungskräfte (5,0%) berichten, dass ihre Konzeption vor 2009 erstellt wurde.

Die Notwendigkeit der konzeptionellen Anpassung an fachliche Weiterentwicklungen scheint der Mehrzahl der Einrichtungsleitungen bewusst zu sein. Dies drückt sich auch darin aus, dass die Überarbeitungszyklen der Konzeptionen vergleichsweise kurz sind. In einem Drittel der Häuser (33,8%) wird die Konzeption zumindest jährlich auf ihre Aktualität und eventuellen Anpassungsbedarf hin überprüft, in knapp der Hälfte der Häuser (48,4%) ist dies alle zwei bis drei Jahre der Fall.

	absolut	%	kum. %
vor 2009	10	5,0	5,0
2009	10	5,0	9,9
2010	6	3,0	12,9
2011	17	8,4	21,3
2012	54	26,7	48,0
2013	105	52,0	100,0
Gesamt	202	100,0	
keine Angabe	2		

Tabelle 57: Jahr der letzte Überarbeitung (nur LK)

	absolut	%
Einmal pro Jahr oder öfter	77	34,8
Alle zwei bis drei Jahre	107	48,4
Seltener als alle zwei bis drei Jahre	37	16,7
Gesamt	221	100,0
keine Angabe	6	

Tabelle 58: Wie häufig wird die Konzeption auf ihre Aktualität hin überprüft und gegebenenfalls verändert? (nur LK)

An der Entwicklung und Überarbeitung der Konzeptionen ist in aller Regel neben Leitungskräften (89,8%) auch das gesamte Team der Einrichtung (83,6%) beteiligt, und auch die Träger der Einrichtung sind in nennenswerten Umfang (57,5%) involviert. Elternvertreter sind hingegen in einem Viertel der Einrichtungen, also deutlich seltener, aktiv eingebunden (24,3%). Dies lässt sich wohl durchaus auch als Hinweis darauf nehmen, dass die Einrichtungen sich als eine pädagogisch kompetente Fachinstanz begreifen, die ihre fachliche Weiterentwicklung eher intern vorantreibt; im Sinne der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Eltern wäre eine stärkere Beteiligung an konzeptionellen Arbeitsprozessen jedoch durchaus wünschenswert. Im Vergleich zur bundesweiten Referenzstudie sind in Hamburg die Träger und die Leitungspersonen häufiger beteiligt (Träger bundesweit: 40%; Leitung bundesweit: 80%), das gesamte Team dagegen seltener (Team bundesweit: 94%).

	Gesamt	absolut	%	Referenzstudie, %
Das gesamte Team	226	189	83,6	94,0
Der Träger / Trägervertretung	226	130	57,5	40,0
Die Leitung	226	203	89,8	80,0
Eine ausgewählte Gruppe von Erzieher_innen	226	27	11,9	7,0
Eine / ein Erzieher_in	226	5	2,2	2,0
Elternvertreter	226	55	24,3	28,0
Sonstige	226	16	7,1	

Tabelle 59: Wer ist an der Entwicklung / Überarbeitung der Konzeption beteiligt? (nur LK)

Qualitätsentwicklung

Verantwortlich für die Qualitätssicherung und -entwicklung sehen sich in erster Linie die Leitungskräfte, knapp 80% der Teilnehmenden rechnen sich diese Aufgabe zu. Daneben gibt es in fast 40% der Häuser eine/n eigene(n) Qualitätsbeauftragte(n) oder ein Qualitätsteam; nur jede zehnte Leitungskraft gibt an, dass in ihrer Einrichtung niemand spezifisches für die Qualitätssicherung und -entwicklung zuständig ist. Dies ist im Vergleich zur bundesweiten Referenzstudie eine wesentlich eindeutiger Positionierung und klarere Verantwortungszuschreibung, denn damals äußerte mehr als ein Drittel der befragten Leitungskräfte (38%), dass niemand Spezifisches für die Qualitätsentwicklung zuständig sei; eine/n Qualitätsbeauftragte/n gab es nur in jeder sechsten Einrichtung (vgl. Viernickel u.a. 2013, S. 57).

Als Beteiligte an der Qualitätsentwicklung identifizieren die Leitungskräfte zu sehr hohen Anteilen sich selber (86,7%) und das Team (82,2%), ca. die Hälfte benennt auch hier den Träger (51,1%) – dies sind wiederum deutlich höhere Werte als in der bundesweiten Studie. Nur von jeder fünften Leitungskraft werden auch Eltern als Beteiligte benannt. Insgesamt spiegelt sich in diesen Ergebnissen, dass in vier von fünf Einrichtungen Qualitätsentwicklung als gemeinsame Aufgabe von Team und Leitung verstanden wird. Es deutet sich ein im bundesweiten Vergleich hoher Professionalisierungsgrad an bei einer relativ schwachen Beteiligungskultur mit Bezug auf die Partizipation von Eltern.

	Gesamt	absolut	%
Ja, ein Qualitätsbeauftragter / eine Qualitätsbeauftragte	225	70	31,1%
Ja, ein Qualitätsteam	225	14	6,2%
Ja, die Leitung	225	178	79,1%
Ja, der Träger	225	80	35,6%
Niemand Spezifisches	225	22	9,8%
Tabelle 60: Ist in Ihrer Einrichtung jemand für die Qualitätssicherung und -entwicklung ausdrücklich verantwortlich? (Nur LK)			

	Gesamt	absolut	%
Das gesamte Team	225	185	82,2%
Die Leitung	225	195	86,7%
Der Träger / Trägervertretung	225	115	51,1%
Eine ausgewählte Gruppe von Erzieher_innen	225	21	9,3%
Eine / ein Erzieherin	225	13	5,8%
Elternvertreter	225	42	18,7%
Niemand Spezifisches	225	9	4,0%
Sonstiges	225	12	5,3%
Tabelle 61: Wer ist in Ihrer Einrichtung an der Qualitätssicherung und -entwicklung regelmäßig beteiligt? (Nur LK)			

Der relativ hohe professionelle Anspruch wird auch durch die folgenden Ergebnisse unterstrichen. In Hamburger Kindertageseinrichtungen werden Ergebnisse der Qualitätsentwicklungsprozesse in aller Regel dokumentiert, lediglich 14,6% der Leitungskräfte geben an,

Qualitätsentwicklungsprozesse und -ergebnisse (noch) nicht zu dokumentieren. Vor allem das Setzen von bzw. die Einigung auf bestimmte Qualitätsstandards (59,7%) spielt hier eine prominente Rolle. Weitere Dokumentationsschritte bzw.-maßnahmen werden vermutlich eher themen- oder aufgabenbezogen genutzt, Checklisten (36,3%), Protokoll-/Analysebögen (29,6%) und Maßnahmenpläne (32,3%) sind hierbei mit Anteilen von jeweils etwas einem Drittel als in vielen Häusern genutzte Werkzeuge zu betrachten.

	Gesamt	absolut	%
Nein, wir dokumentieren in unserer Einrichtung keine Qualitätsentwicklungsprozesse.	226	33	14,6%
Ja, mit Checklisten	226	82	36,3%
Ja, mit Qualitätsstandards	226	135	59,7%
Ja, mit Protokoll- / Analysebogen	226	67	29,6%
Ja, mit Maßnahmenplänen	226	73	32,3%
Ja, mit Ergebnispostern (z.B. auf Flipcharts)	226	45	19,9%
Sonstiges	226	26	11,5%
Tabelle 62: Dokumentieren Sie in Ihrer Einrichtung Qualitätsentwicklungsprozesse? (nur LK)			

Personalentwicklung

In Hamburger Kindertageseinrichtungen werden eine Vielfalt an Personalentwicklungsmaßnahmen eingesetzt und eine Reihe von Angeboten zur Unterstützung der fachlichen Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vorgehalten.

Regelmäßige, zumindest jährlich stattfindende Mitarbeiter- oder Zielvereinbarungsgespräche finden in 80% der Einrichtungen statt. Von den 33 Leitungskräften, die angeben dass Mitarbeitergespräche bei Bedarf stattfinden geben 23 (10,2% der Leitungskräfte) dies als einzige Nennung an, weitere 14 (6,2%) führen überhaupt keine Mitarbeiter- oder Zielvereinbarungsgespräche.

	Gesamt	absolut	%
Ja, mit allen Mitarbeiter_innen	225	180	80,0%
Ja, mit bestimmten Mitarbeiter_innen	225	5	2,2%
Ja, bei Bedarf	225	33	14,7%
Nein	225	14	6,2%
Tabelle 63: Führen Sie regelmäßig (mindestens einmal im Jahr) Zielvereinbarungsgespräche/Mitarbeitergespräche durch? (Nur LK)			

Für Fach- und Leitungskräfte aus dem allergrößten Teil der Einrichtungen besteht die Möglichkeit, pädagogische Fachberatung wahrzunehmen; gut jede zehnte Einrichtung verfügt jedoch nicht über diese Ressource. Diejenigen, die Fachberatung in Anspruch nehmen können, tun dies bedarfsorientiert und ohne Begrenzung, allerdings auch ohne Anspruch auf eine feste Stundenzahl.

	absolut	%
Nein	27	12,2
Ja	194	87,8
Gesamt	221	100,0
keine Angabe	6	
Tabelle 64: Steht Ihnen eine (auch verbandliche) Fachberatung zur Verfügung?		

	absolut	%
Nach Bedarf	187	96,9
Bestimmte Stundenzahl pro Jahr	6	3,1
Gesamt	194	100,0
keine Angabe	1	
Tabelle 65: Wie häufig steht Ihnen eine (auch verbandliche) Fachberatung zur Verfügung?		

Supervision steht gut der Hälfte der Einrichtungen zur Verfügung, und zwar sowohl als Teamsupervision (47,6%), in deutlich weniger Häusern auch als Einzelsupervision (30,7%). Die Werte sind als hoch zu bezeichnen, auch wenn es keine bundesweiten Referenzwerte gibt, sondern nur Einzelbefunde aus verschiedenen Studien gibt. Fast zwei Drittel der Häuser nutzen zudem die Methode der kollegialen Beratung (138 bzw. 62,4%).

	Gesamt	absolut	%
Ja, als Teamsupervision	225	107	47,6%
Ja, als Einzelsupervision	225	69	30,7%
Nein	225	103	45,8%
Tabelle 66: Steht dem Team in Ihrer Einrichtung Supervision zur Verfügung? (Nur LK)			

	absolut	%
Ja	138	62,4
Nein	83	37,6
Gesamt	221	100,0
Tabelle 67: Wird in Ihrer Einrichtung die Methode der kollegialen Beratung genutzt? (Nur LK)		

In vier von fünf Häusern sind regelmäßige Fortbildungen für alle Mitarbeiter_innen verpflichtend.

	absolut	%
Ja	180	81,4
Nein	41	18,6
Gesamt	221	100,0
Tabelle 68: Sind in Ihrer Einrichtung regelmäßige Fortbildungen für alle Mitarbeiter_innen verpflichtend? (Nur LK)		

4.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde die Praxis in Hamburger Kindertageseinrichtungen mit Bezug auf die Bildungs- und Erziehungsaufgaben in den vier untersuchten Aufgabenfeldern Beobachtung und Dokumentation, Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern, Übergang Kindergarten-Grundschule sowie Qualitätssicherung und -entwicklung analysiert und beschrieben. Die Antworten der befragten Fach- und Leitungskräfte können zu den folgenden zentralen Ergebnissen zusammengefasst werden:

Einführung und Nutzung der Bildungsempfehlungen

- Die Bildungsempfehlungen sind in praktisch allen Einrichtungen vorhanden und den Fach- und Leitungskräften bekannt. Viele haben die Bildungsempfehlungen oder den größten Teil davon gelesen. Auch geben die meisten Befragten an, dass in ihren Einrichtungen Vorschläge oder Empfehlungen aus den Bildungsempfehlungen bereits in die Praxis Eingang gefunden hätten. Hindernisse für die Umsetzung liegen nur selten im inhaltlich-fachlichen, sondern fast ausschließlich im Bereich der strukturellen Bedingungen: Mangel an Personal, an Vorbereitungszeit und Material sowie mangelnde Fachkenntnisse und fehlende Fortbildungsmöglichkeiten werden hier benannt.
- Eine systematische Einführung in die Bildungsempfehlungen hat nur ca. die Hälfte der Befragten erhalten. In den Einrichtungen sind die Leitungskräfte hierfür die zentralen Multiplikator_innen, zu einem gewissen Teil erfolgte die Einführung auch durch Kolleg_innen oder in der Ausbildung. Die Leitungskräfte wurden v.a. durch externe Fortbildungen, Fachberatung und/oder den Träger eingeführt.
- In den Analysen zeigen sich stabile Zusammenhänge zwischen der systematischen Einführung und ihrer zeitlichen Ausgestaltung und der wahrgenommenen Steuerungswirkung der Bildungsempfehlungen. Leitungs- und Fachkräfte, die eine systematische Einführung in die Bildungsempfehlungen erlebt haben, fühlen sich signifikant besser vorbereitet und sicherer im Umgang mit diesem als jene, die nicht eingeführt wurden. Sie orientieren sich stärker an dieser Arbeitsgrundlage und berichten über einen stärkeren Bezug darauf in Arbeitsbesprechungen, bei Veränderungen der pädagogischen Arbeit und bei konzeptionellen Weiterentwicklungen. Sie äußern deutlich häufiger, dass die Grundrichtung des Bildungsprogramms von allen Kolleg_innen bejaht wird und das Bildungsprogramm die Arbeit in ihren Einrichtungen ‚trägt‘.

Beobachtung und Dokumentation

- Die von den Fachkräften berichtete Beobachtungs- und Dokumentationspraxis lässt sich dahingehend interpretieren, dass diese sich durchaus an den Qualitätsansprüchen der Hamburger Bildungsempfehlungen orientieren, die dort beschriebene Qualität jedoch auf der alltagspraktischen Handlungsebene (noch) nicht realisieren können. Die meisten befragten Fachkräfte sind sich der pädagogischen Bedeutung des Blicks auf den altersgemäßen Entwicklungsstand und Fortschritte der Kinder (im Gruppenvergleich), aber auch der Ausrichtung auf die Interessen und das Befinden des einzelnen individuellen Kindes bewusst und sie richten ihre Beobachtungen entsprechend aus. Angemessene systematische – offene und standardisierte – Beobachtungsverfahren sind vielen Fachkräften bekannt; diese werden jedoch nicht flächendeckend und mit der fachlich wünschenswerten und pädagogisch zielführenden Kontinuität eingesetzt.
- Beobachtungen werden regelmäßig im Team und mit den Eltern besprochen, jedoch nur von einem Teil der Fachkräfte mit den Kindern. Im Kontext der Vernetzung mit Fachdiensten oder Grundschulen werden Beobachtungen und Dokumentationen nur selten eingesetzt.
- Die Dokumentationspraxis ist durch den fast flächendeckenden Einsatz von Portfolio-Dokumentationen unter Einbezug von Schrift und Bild charakterisiert; in immerhin 30% der Einrichtungen kommen auch videografische Aufzeichnungen zum Einsatz, ein Hinweis auf einen hohen professionellen Anspruch, gleichzeitig aber auch auf ein hohes zeitliches Investment.

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

- Im Kontext der Aufnahme neuer Kinder bieten Hamburger Kindertageseinrichtungen umfassende Information und Beratung an. Aufnahmegespräche werden zuverlässig mit allen Eltern geführt werden, meist von der Leitungskraft, ggf. ergänzt bzw. unterstützt durch die Fachkräfte. Selbstverständlich sind auch Rundgänge durch das Haus, die Bereitstellung von mündlichen und/oder schriftlichen Informationen zur Eingewöhnungszeit und Gespräche mit der Bezugserzieher_in vor Beginn der Eingewöhnung. In jeder zweiten Einrichtung können Eltern mehrstündig hospitieren.
- Die Information der Eltern und die Kommunikation über den Alltag, pädagogische Aktivitäten und die Erlebnisse des Kindes in der Einrichtung erfolgt weitgehend über traditionelle und eingespielte persönliche Kommunikationsformen. Häufig werden auch weitere Formate genutzt, wie e-mail-Verteiler, Elternstammtische oder systematische Formen des Beschwerdemanagements. Informationen über die konkrete pädagogische Arbeit in der Einrichtung erhalten die Eltern in fast allen Einrichtungen im Rahmen von Elternabenden, durch Fotodokumentationen, Wochen- und Projektpläne sowie bei Hospitationen.
- Die Fachkräfte betrachten auch das Führen regelmäßiger individueller Eltern- bzw. Entwicklungsgespräche als selbstverständlichen Teil ihres Aufgabenspektrums und lösen dies in aller Regel auch ein.

- Darüber hinaus sind weitere Angebote, die in Bereich der Elternbildung, -unterstützung und -beratung hineinreichen, in unterschiedlichem Ausmaß in den Einrichtungen verankert.

Übergang Kita-Grundschule

- Die beschriebenen Ergebnismuster sprechen dafür, dass die Bedeutung des Übergangs für die Kinder und Eltern in Hamburger Kindertageseinrichtungen deutlich erkannt und nach Kräften unterstützt wird. Fast alle Einrichtungen bieten den Eltern individuelle Gespräche vor dem Übergang an, viele darüber hinaus mindestens einen speziellen Elternabend und Unterstützungsmaßnahmen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen.
- Im Kontakt bzw. der Zusammenarbeit mit den Grundschulen zeigt sich eine Dreiteilung. Zwei Drittel der Einrichtungen bewältigen die Zusammenarbeit mit den Grundschulen hauptsächlich in Form von gegenseitigen einmaligen Besuchen und der Bereitstellung und Einholung von Informationen. Deutlich geringer ist der Anteil der Einrichtungen, in denen kommunikationsintensive Formen der Planung und Zusammenarbeit vorfindbar sind. Noch keine gängige Praxis sind alle Aktivitäten und Maßnahmen, die über die konkrete und anlassbezogene Information und Kommunikation hinausgehen als auch Maßnahmen, die die Kontinuität und Nachhaltigkeit der Zusammenarbeit absichern.
- So werden Kita und Grundschule immer noch eher als getrennte Organisationen wahrgenommen und eher nicht als zwei eng zusammenarbeitende Einrichtungen im Bildungsleben der Kinder. Die Gründe hierfür liegen vermutlich sowohl in der problematischen Konkurrenz zwischen dem Kita-Brückenjahr der Kindertageseinrichtung und der Vorschulklasse der Grundschule, den strukturellen Rahmenbedingungen als auch in der noch mangelhaften Anerkennung der Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte. Zum anderen dokumentiert sich hier teilweise auch ein Qualifikationsdefizit.

Qualitätssicherung und -entwicklung

- In praktisch allen Hamburger Kindertageseinrichtungen liegen schriftliche Konzeptionen vor. Sie sind überwiegend auf einem aktuellen Stand. Bei der Weiterentwicklung der Konzeptionen sind sowohl die Leitungskräfte und Teammitglieder als auch in vielen Einrichtungen die Träger involviert.
- In den Hamburger Kindertageseinrichtungen existiert ein hohes Bewusstsein der Bedeutung qualitätssichernder Maßnahmen und systematischer Qualitätsentwicklungsprozesse. In den meisten Einrichtungen sind die Verantwortlichkeiten für Qualitätssicherung und -entwicklung klar verteilt und Qualitätsentwicklungsprozesse und -ergebnisse werden mit unterschiedlichen Methoden unterstützt resp. dokumentiert. Der Träger spielt hierbei in jeder zweiten Einrichtung eine wichtige Rolle.

- Auch im Bereich der Personalentwicklung sind die Hamburger Kindertageseinrichtungen nach den Ergebnissen dieser Studie gut aufgestellt. Die Einrichtungen bzw. die dort tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter können weitestgehend auf Fachberatung zurückgreifen, Supervision und kollegiale Beratungen werden in mehr als jeder zweiten Einrichtung genutzt. Regelmäßige Personalentwicklungs- bzw. Zielvereinbarungsgespräche finden in vier von fünf Einrichtungen statt, entsprechend verbreitet ist auch die verpflichtende Fortbildung für die pädagogischen Fach- und Leitungskräfte.

5. Zeitliche Ressourcen in Hamburger Kindertageseinrichtungen: reale und notwendige Zeitkontingente für die mittelbare pädagogische Arbeit

Die Ansprüche an die Arbeit von pädagogischen Fachkräften sind in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen. Neben Anforderungen, die die direkte Arbeit mit den Kindern betreffen, stehen pädagogische Fachkräfte auch vielen anspruchsvollen Aufgaben im Bereich der mittelbaren pädagogischen Arbeit gegenüber. Solche Aufgaben sind auch in den Hamburger Bildungsempfehlungen an vielen Stellen, insbesondere in den Qualitätsansprüchen und Indikatoren, formuliert. Das Kinderbetreuungsnetzwerk der EU hat bereits in den 1996 veröffentlichten ‚40 Qualitätszielen für Kindertageseinrichtungen‘ die Berücksichtigung von wöchentlicher Arbeitszeit ohne Kontakt zu Kindern empfohlen (vgl. Netzwerk Kinderbetreuung und andere Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie 1996).

Der Begriff der mittelbaren pädagogischen Arbeit umschreibt all jene Tätigkeiten einer pädagogischen Fachkraft, die zur umfassenden Erfüllung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags von Kindertageseinrichtungen notwendig sind, ohne dass sie im direkten Kontakt mit den Kindern ausgeübt werden (können). Diese Zeiten werden üblicherweise auch ungenauer als ‚Vor- und Nachbereitungszeiten‘ oder generell als ‚Verfügungszeiten‘ bezeichnet. Zu ihnen gehören u.a. Zeiten für Teamsitzungen und pädagogische Planung, für Beobachtung und Dokumentation, Tätigkeiten im Kontext der Zusammenarbeit mit Familien und Grundschulen, Zeiten für konzeptionelle Arbeiten und Arbeiten im Zusammenhang mit Qualitätssicherung und -entwicklung wie für die interne und externe Evaluation (vgl. Viernickel & Schwarz 2009, S.6).

Wie hoch der Anteil der mittelbaren pädagogischen Arbeit an der gesamten Arbeitszeit einer pädagogischen Fachkraft ist, lässt sich nicht ohne weiteres feststellen. Erhebungen eines Trägerzusammenschlusses im Land Berlin kommen zu dem Schluss, dass ca. 23% der Arbeitszeit für die mittelbare pädagogische Arbeit zur Verfügung stehen müssen, um die fachlichen Anforderungen des Berliner Bildungsprogramms einlösen zu können (AG 3.13 QVTAG 2008). Berechnungen des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes ergeben einen Anteil an der Gesamtjahresarbeitszeit von 20%, die zusätzlich zu den Zeiten für Urlaub, Krankheit und Fortbildung von der Jahresarbeitszeit abgezogen werden müssen (Paritätischer Anforderungskatalog 2008). Die vom Sächsischen Staatsministerium in Auftrag gegebene Studie zur Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen (Dabrowski u.a. 2008, S. 164) kommt zu der Empfehlung, mindestens 10% „kinderdienstfreie Zeiten für Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit, die Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungsprozessen sowie Teamsitzungen mit pädagogischen Inhalten“ für pädagogische Fachkräfte bereit zu stellen. Im Positionspapier der Liga der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege im Freistaat Sachsen (2012) wird ein Zeitkontingent für mittelbare pädagogische Arbeit in Höhe von 20% der jährlichen Arbeitszeit gefordert.

In Hamburg gibt es vom Gesetzgeber zu den mittelbaren pädagogischen Arbeitszeiten keine Regelungen. Das bedeutet, dass die personellen Ressourcen, die gemäß des Landesrahmenvertrags Betreuung in Kindertageseinrichtungen finanziell kompensiert werden, sowohl für

die direkten als auch für die mittelbaren pädagogischen Arbeitsaufgaben verwendet werden müssen. Träger und Einrichtungsleitungen müssen also entscheiden, ob sie darauf bestehen, dass die umfänglichen Aufgaben im Bereich der mittelbaren pädagogischen Arbeit angegangen werden und dafür eine Verschlechterung der Fachkraft-Kind-Relation in Kauf nehmen, oder ob sie bewusst oder stillschweigend davon ausgehen, dass diese Aufgaben nicht im beschriebenen Umfang und in der gewünschten Qualität angegangen werden.

In der vorliegenden Studie wurden die pädagogischen Fachkräfte um eine Einschätzung des zeitlichen Aufwands gebeten, den sie *durchschnittlich in einer Arbeitswoche* für mittelbare pädagogische Tätigkeiten in den Aufgabenfeldern Beobachtung und Dokumentation, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Familien, Gestaltung der Übergangs von der Kita in die Grundschule sowie Qualitätssicherung und -entwicklung aufwenden. Darüber hinaus gaben die Fachkräfte an, welche zeitlichen Ressourcen sie für eine angemessene Erfüllung ihrer Aufgaben in diesen Bereichen bezogen auf eine Arbeitswoche für *notwendig* erachten. Die folgenden Aussagen beziehen sich somit ausschließlich auf die Zeitkontingente für *mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben* und sie beruhen auf den subjektiven Angaben der pädagogischen Fachkräfte und nicht z.B. auf Beobachtungen oder zeitlichen Aufzeichnungen durch externe unabhängige Beobachter_innen.

5.1 Vertragliche Vereinbarung von Zeitkontingenten für mittelbare pädagogische Arbeit

Obwohl unstrittig ist, dass pädagogische Fachkräfte neben der direkten pädagogischen Arbeit mit den Kindern vielfältige weitere Aufgaben übernehmen, die nicht im direkten Kontakt mit den Kindern und im Kontext von Bildungsaktivitäten, Projekten und Alltagsroutinen zu leisten sind, ist die vertragliche Vereinbarung entsprechender Zeitkontingente nicht üblich. Auf die Frage, ob ihnen für Aufgaben mittelbarer pädagogischer Arbeit im Arbeitsvertrag verankerte oder zumindest mit dem Träger verbindlich vereinbarte Zeitanteile zustehen, antworten die Fachkräfte zu 60,3% mit ‚nein‘. Nur vier von zehn Fachkräften geben an, hierfür überhaupt entsprechende zeitliche Anteile verbindlich zur Verfügung zu haben. Bei den Leitungskräften ist der Anteil sogar noch geringer.

	Leitungskräfte		Fachkräfte	
	absolut	%	absolut	%
Ja	70	32,1	123	39,0
Nein	148	67,9	190	60,3
Gesamt	218	100,0	313	99,4
Tabelle 69: Sind in Ihrem Arbeitsvertrag oder in Absprache mit Ihrem Träger feste Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit (z.B. Vor- und Nachbereitung, Elternarbeit, Beobachtung und Dokumentation usw.) vereinbart?				

Von den 123 Fachkräften, die angeben, verbindlich vereinbarte Zeitkontingente zur Verfügung zu haben, können die Mehrzahl zwischen einer und drei Stunden wöchentlich hierfür nutzen¹³. In der Gesamtschau wird deutlich, dass von denjenigen, die hier Angaben gemacht haben, zwei Drittel auf überhaupt keine verbindlich vereinbarten Zeitkontingente zurückgreifen können. Etwa 5% der Fachkräfte steht höchstens eine Stunde pro Woche zur Verfügung, weitere knapp 10% können zwischen einer und zwei Stunden nutzen, 7,4% zwischen zwei und drei Stunden. Lediglich einem Bruchteil der befragten Fachkräfte (je ca. 3%) stehen auskömmliche vier, fünf oder sogar mehr als fünf Stunden wöchentlich für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben zur Verfügung.

	absolut	%
keine Zeit vereinb.	190	66,9
bis zu 60	15	5,3
61-120	28	9,9
121-180	21	7,4
181-240	11	3,9
241-300	10	3,5
mehr als 300	9	3,2
Gesamt	284	100,0
keine oder ungültige Angabe	31	
Tabelle 70: Zeiten (in Minuten) für mittelbare päd. Arbeit für Fachkräfte, bei denen Zeiten für die mittelbare päd. Arbeit fest vereinbart sind		

Unterscheidet man nach Vollzeit- (38,5h und mehr) und Teilzeitkräften, so zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Sowohl rund 40% der Teilzeit- als auch der Vollzeitkräfte verfügen über keine vertraglich geregelte Verfügungszeit (o. T.).

5.2 Aufgewendete Arbeitszeiten für mittelbare pädagogische Fachaufgaben

Um einschätzen, welche Zeitkontingente für Aufgaben außerhalb der direkten pädagogischen Arbeit mit den Kindern in Hamburger Kindertageseinrichtungen tatsächlich und unabhängig davon, ob mittelbare pädagogische Zeitkontingente verbindlich vereinbart sind oder nicht, anfallen, wurden die Fachkräfte gebeten, Angaben zu spezifisch abgrenzbaren Tätigkeiten zu machen als auch generell einzuschätzen, wie viel Zeit sie für die mittelbare und direkte pädagogische Arbeit in den erfragten Bereichen aufwenden. Diese Frage wurde im Fragebogen direkt im Anschluss an die jeweiligen inhaltlichen Fragen zu den Bereichen gestellt. Dabei sollten die Fachkräfte sowohl einschätzen, wie viel Zeit sie „in einer durchschnittlichen Ar-

¹³ Aufgrund zu vieler fehlender Werte können die Angaben der Leitungskräfte hierzu nicht ausgewertet werden.

beitswoche“ als auch „in der vergangenen Woche“ ungefähr mit den zuvor abgefragten Tätigkeiten verbracht haben. In die Berechnungen gehen nur Daten von Befragten ein, die die o.g. Bereiche als Aufgabengebiete genannt haben; die Anzahl der berücksichtigten Antworten (n) schwankt deshalb. Für die Interpretation werden als statistische Lagewerte die Mediane herangezogen und gegenüber den Mittelwerten aufgrund ihrer Robustheit beim Vorliegen von Extremwerten bevorzugt; die Mittelwerte liegen durchgängig höher. Es handelt sich deshalb bei den berichteten Ergebnissen um eher konservative, nivellierende Angaben, die außergewöhnlich hohe berichtete Arbeitszeitanteile unberücksichtigt lassen.

Zeiten für Teambesprechungen und Aufnahmegespräche

Die tatsächlich aufgewendete Arbeitszeit für Teamsitzungen beträgt in der Regel ein bis zwei Stunden in der Woche; der Median liegt bei 90 Minuten. Nur wenige Fachkräfte (jeweils gut 10%) geben Zeitkontingente an, die unter einer Stunde oder über zwei Stunden liegen.

	Häufigkeit	Prozent
bis zu 30	34	11,3
31 - 60	93	30,8
61 - 90	71	23,5
91 - 120	67	22,2
121 - 150	21	7,0
151 - 180	12	4,0
mehr als 180	4	1,3
Gesamt	302	100,0
keine Angabe	13	
Tabelle 71: Aufgewendete Arbeitszeit für Teamsitzungen pro Woche (Median = 90 Minuten; Mean = 86,9 Minuten, SD=43,6)		

Immerhin die Hälfte der Fachkräfte (156, 49,5%) führt selbst Aufnahmegespräche mit den Eltern. Diese dauern in der Regel zwischen zwanzig und sechzig Minuten, nur in Ausnahmefällen sind sie kürzer (9,6%) oder länger (2,7%). Der Median liegt ebenso wie der Mittelwert (SD=18,8 Minuten) bei 45 Minuten.

	absolut	%
bis zu 20	14	9,6
21 - 40	48	32,9
41 - 60	80	54,8
mehr als 60	4	2,7
Gesamt	146	100,0
keine Angabe	10	
Tabelle 72: Wie viel Zeit steht Ihnen im Durchschnitt für ein Aufnahmegespräch zur Verfügung? (FK, gefiltert)		

Beobachtung und Dokumentation

Für das Beobachten der Kinder sowie die Auswertung und Dokumentation der Beobachtungen wenden die Fachkräfte – in einer durchschnittlichen Arbeitswoche – etwa 90 Minuten auf (Median). Die Streuung ist dabei allerdings sehr erheblich wobei die Spanne in beiden Teilbereichen (durchschnittliche Arbeitswoche und letzte Arbeitswoche) von 10 bzw. 5 Minuten bis hin zu nahezu 10 Arbeitsstunden reicht.

	mittelbare päd. Arbeit/ durchschnittliche Woche		mittelbare päd. Arbeit/ letzte Woche	
	absolut	%	absolut	%
0	52	17,4	75	27,1
1 - 30	90	30,1	67	24,2
31 - 60	65	21,7	58	20,9
61 - 90	23	7,7	14	5,1
91 - 120	35	11,7	30	10,8
121 - 150	12	4,0	8	2,9
151 - 180	9	3,0	5	1,8
180 und mehr	13	4,3	20	7,2
Gesamt	299	100,0	277	100,0
Statistiken	Median 45, Mittelwert 60 Minuten (SD=61,1)		Median 30, Mittelwert 62 Minuten (SD=82,3)	
Tabelle 73: Für Beobachtung und Dokumentation aufgewendete tatsächliche Arbeitszeit in einer durchschnittlichen und der letzten Arbeitswoche				

Im Bereich Beobachtung und Dokumentation liegen die für mittelbare pädagogische Aufgaben in Anspruch genommenen Arbeitszeiten – sowohl bei der Betrachtung einer durchschnittlichen Woche als auch der letzten Arbeitswoche – mehrheitlich unter einer Stunde. Knapp 30% der Befragten wenden mehr als eine Stunde pro Woche hierfür auf, bei nur ca. jeder zehnten Fachkraft erreicht dieser Wert jedoch mehr als zweieinhalb Stunden.

Der Medianwert für den Zeitaufwand in einer durchschnittlichen Arbeitswoche liegt bei 30 Minuten, in der letzten Arbeitswoche bei 20 Minuten; die Mittelwerte liegen deutlich höher, was – im Einklang mit den extrem hohen Standardabweichungen – darauf schließen lässt, dass es einzelne Fachkräfte und Einrichtungen gibt, in denen deutlich mehr Zeit für mittelbare pädagogische Arbeiten mit Bezug auf Beobachtung und Dokumentation angegeben wird.

Ein nicht geringer Teil der Fachkräfte gibt an, überhaupt keine Zeit hierfür in der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit aufzuwenden. Dies erscheint vor dem Hintergrund, dass bei den konkreten Fragen zu diesem Bereich fast alle Fachkräfte bestätigen, hier mit Auswertungs- und Dokumentationsaufgaben befasst zu sein sowie Gespräche über die Beobachtungen zu führen, nur dadurch erklärbar, dass die Fachkräfte entsprechende Aufgaben zwar regelmäßig wahrnehmen, dies jedoch nicht in der ihnen zugestandenen mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit erledigen können.

Diese Vermutung wird durch den folgenden Befund erhärtet. Danach befragt, wann sie die Beobachtungen auswerten, berichtet lediglich ca. die Hälfte der Fachkräfte, dass sie dies mei-

stens oder immer in der Vor- oder Nachbereitungszeit tun können. Mehr als 30% werten die Beobachtungen in der Regel während der direkten Arbeit mit den Kindern aus, weitere 40% tun dies zumindest gelegentlich. Noch deutlicher zeichnet sich ab, dass pädagogische Fachkräfte zwar mittelbare pädagogische Aufgaben im Bereich Beobachtung und Dokumentation übernehmen, hierfür aber keine mittelbare pädagogische Arbeitszeit einsetzen, wenn man berechnet, wie häufig diese Arbeiten in die Pausen oder in die Freizeit verlagert werden (müssen). Nur die Hälfte und sogar nur jede sechste Fachkraft sagt, dass sie Beobachtungen „nie“ in den Pausen und/oder in der Freizeit auswertet. Für ein Drittel der Fachkräfte ist es der Normalfall, dass sie diese Arbeiten in ihre private Zeit verlagern.

	Gesamt	nie	manchmal	meistens	immer
Während meiner Vor- oder Nachbereitungszeit	260	19,6%	28,5%	36,5%	15,4%
Während der Teamsitzung	274	23,7%	45,6%	21,2%	9,5%
Während Besprechungen mit externen Fachleuten	245	57,1%	35,5%	5,3%	2,0%
Während der Arbeit mit den Kindern	277	25,6%	41,9%	23,5%	9,0%
In meiner Pause	253	53,4%	32,8%	10,7%	3,2%
Außerhalb meiner Arbeitszeit	284	18,0%	46,8%	23,9%	11,3%
Sonstiges, und zwar Wert	31	74,2%	3,2%	9,7%	12,9%
Tabelle 74: Wann werten Sie die Beobachtungen aus?					

Ein vergleichbares Bild zeigt sich in den Antwortverteilungen auf die Frage nach den Zeiten für die Anfertigung von Dokumentationen. Auch hier geben fünf von sechs Fachkräften an, manchmal oder sogar üblicherweise außerhalb der Arbeitszeit an Dokumentationen zu arbeiten, und 40% nutzen hierfür (auch) ihre Pausenzeiten.

	Gesamt	nie	manchmal	meistens	immer
Während meiner Vor- oder Nachbereitungszeit	250	18,0%	24,4%	40,8%	16,8%
Während der Teamsitzung	239	53,1%	29,3%	13,8%	3,8%
Während Besprechungen mit externen Fachleuten	218	82,6%	14,2%	1,8%	1,4%
Während der Arbeit mit den Kindern	262	26,0%	41,6%	24,4%	8,0%
In meiner Pause	231	58,4%	30,3%	8,7%	2,6%
Außerhalb meiner Arbeitszeit	275	16,0%	48,7%	24,4%	10,9%
Sonstiges, und zwar Wert	24	87,5%	0,0%	4,2%	8,3%
Tabelle 75: Wann erstellen Sie die Dokumentation?					

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Für die mittelbaren pädagogischen Arbeitsaufgaben im Zusammenhang der Zusammenarbeit mit den Eltern zeigt sich ein vergleichbares Bild. Die Angaben für eine durchschnittliche Woche liegen etwas über denen der letzten Arbeitswoche; und die Mehrheit der befragten Fachkräfte wendet für diese Tätigkeiten bis zu einer Stunde auf. Wieder meint jede fünfte

Fachkraft, hierfür überhaupt keine mittelbare pädagogische Arbeitszeit aufzuwenden; da jedoch individuelle Entwicklungsgespräche und Elternabende von 97% aller Befragten und darüber hinausgehend zusätzliche Beratung u.a. vor Schuleintritt oder bei besonderen Bedürfnislagen von ca. zwei Dritteln der Einrichtungen angeboten werden, lassen sich diese Angaben nicht ganz plausibel erklären. Insgesamt wird somit das zeitliche Engagement in diesem Bereich wohl eher unter- als überschätzt.

	mittelbare päd. Arbeit/ durchschnittl. Woche		mittelbare päd. Arbeit/ letzte Woche	
	absolut	%	absolut	%
0	63	21,6	83	30,1
1 - 30	112	38,4	89	32,2
31 - 60	79	27,1	55	19,9
61 - 90	9	3,1	10	3,6
91 - 120	17	5,8	24	8,7
121 - 150	5	1,7	4	1,4
151 - 180	3	1,0	5	1,8
180 und mehr	4	1,4	6	2,2
Gesamt	292	100,0	276	100,0
Statistiken	Median 30, Mittelwert 40,9 Minuten (SD=43,6)		Median 30, Mittelwert 52,4 Minuten (SD=53,6)	
Tabelle 76: Für Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aufgewendete tatsächliche Arbeitszeit in einer durchschnittlichen und der letzten Arbeitswoche				

Der Medianwert für den Zeitaufwand in einer durchschnittlichen Arbeitswoche und auch in der letzten Arbeitswoche liegt bei 30 Minuten. Wieder finden sich deutlich höhere Mittelwerte bei relativ hohen Standardabweichungen. Mehr als eineinhalb Stunden mittelbare pädagogische Arbeitszeit pro Woche wenden nur wenige der befragten Fachkräfte auf.

Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule

In die folgenden Analysen wurden nur die Antworten jener Fachkräfte einbezogen, die angaben, persönlich mit Kindern zu arbeiten, die demnächst in die Schule wechseln oder Angebote für den Übergang (mit)zugestalten. Dies traf ungefähr auf die Hälfte der Befragten zu (n=161, 51,6%; o.T.).

Auch für diesen Aufgabenbereich gilt: die Mehrzahl der Befragten wendet in der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit nicht mehr als eine Stunde pro Woche für die anstehenden Aufgaben auf. Wieder liegen die Zahlen für die letzte Arbeitswoche eher niedriger als diejenigen für eine durchschnittliche Arbeitswoche, die Abweichungen sind jedoch nicht besonders hoch. Nur knapp jede zehnte Fachkraft wendete mehr als eineinhalb Stunden in der Woche auf.

	mittelbare päd. Arbeit / durchschnittl. Woche		mittelbare päd. Arbeit/ letzte Woche	
	absolut	%	absolut	%
0	32	23,4	33	29,7
1 - 30	65	47,4	48	43,2
31 - 60	24	17,5	17	15,3
61 - 90	3	2,2	3	2,7
91 - 120	8	5,8	6	5,4
121 - 150	2	1,5	1	,9
151 - 180	1	,7	2	1,8
180 und mehr	2	1,5	1	,9
Gesamt	137	100,0	111	100,0
Statistiken	Median 20, Mittelwert 35,4 Minuten (SD=46,6)		Median 15, Mittelwert 31,9 Minuten (SD=42,2)	
Tabelle 77: Für die Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule aufgewen- dete tatsächliche Arbeitszeit aufgewendete tatsächliche Arbeitszeit in einer durchschnittlichen und der letzten Arbeitswoche				

Der Medianwert für den Zeitaufwand in einer durchschnittlichen Arbeitswoche liegt bei 20 Minuten, in der letzten Arbeitswoche bei lediglich 15 Minuten. Dies lässt sich eventuell vor dem Hintergrund verstehen, dass zum Befragungszeitpunkt Oktober 2013 die Einschulungszeit gerade vorbei und noch fast ein ganzes Jahr Zeit bis zur Einschulung der nächsten Gruppe war. Erneut fallen die relativ gesehen deutlich höheren Mittelwerte und die hohen Standardabweichungen auf.

Qualitätssicherung und -entwicklung

Auch in diese Auswertung gingen nur die Antworten derjenigen Fachkräfte ein, die sich eigenen Angaben zu Folge in irgendeiner Form an Aufgaben der Qualitätssicherung und -entwicklung beteiligen, dies waren etwa drei Viertel (75,7%) der Fachkräfte.

In die Qualitätssicherung und -entwicklung gehen vergleichbar hohe mittelbare Arbeitszeitkontingente ein wie in den anderen untersuchten Bereichen – mit Ausnahme des Aufgabenbereichs Beobachtung und Dokumentation. Auch hier liegt der Schwerpunkt bei bis zu einstündigen Arbeitszeitanteilen, jedoch gibt es auch einige Fachkräfte, die deutlich höhere Anteile – sowohl in einer durchschnittlichen Woche als auch in der letzten Arbeitswoche – berichten.

	mittelbare päd. Arbeit/ durchschnittliche Wo- che		mittelbare päd. Arbeit/ letzte Woche	
	absolut	%	absolut	%
0	34	17,4	35	23,3
1 - 30	92	47,2	56	37,3
31 - 60	36	18,5	23	15,3
61 - 90	9	4,6	7	4,7
91 - 120	13	6,7	17	11,3
121 - 150	,0	,0	0	,0
151 - 180	8	4,1	5	3,3
180 und mehr	3	1,5	7	4,7
Gesamt	195	100,0	150	100,0
Statistiken	Median 30, Mittelwert 45,5 Minuten (SD 62,6)		Median 30, Mittelwert 56,4 Minuten (SD 86,3)	
Tabelle 78: Für Qualitätssicherung und -entwicklung aufgewendete tatsächliche Arbeitszeit aufgewendete tatsächliche Arbeitszeit in einer durchschnittlichen und der letzten Arbeitswoche.				

Im Bereich Qualitätssicherung und -entwicklung ist die Antwortstreuung wieder auffällig hoch. Während der Median für den Zeitaufwand in einer durchschnittlichen Arbeitswoche und auch in der letzten Arbeitswoche bei 30 Minuten liegt, sind die Mittelwert erneut erhöht und die Standardabweichungen substantiell.

Zusammenfassung

Insgesamt gesehen summieren sich die wöchentlichen Arbeitszeitanteile mittelbarer pädagogischer Arbeit in einer durchschnittlichen Woche – unter Berücksichtigung der vier hier untersuchten Bereiche bei gleichzeitigem Aussparen weiterer Arbeitsbereiche, in denen mittelbare pädagogische Arbeit anfällt – auf zwei Stunden und fünf Minuten in einer durchschnittlichen Woche. Die meiste Zeit wird für Aufgaben im Zusammenhang mit Beobachtung und Dokumentation genutzt (45 Minuten), etwas weniger (je 30 Minuten) entfällt auf die Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sowie auf Qualitätssicherung und -entwicklung. Im Median 20 Minuten pro Woche nutzen die Fachkräfte für mittelbare Arbeitsaufgaben im Bereich der Übergangsgestaltung. Gefragt nach der Situation in der vergangenen Woche kommen die pädagogischen Fachkräfte auf etwas weniger Zeit, die sie für diese Aufgaben genutzt haben, nämlich auf eine Stunde und 45 Minuten. Nicht trennscharf analysiert werden kann, ob die von den Fachkräften angegeben Zeiten für Teamsitzungen in die angegebenen mittelbaren pädagogischen Arbeitszeiten einbezogen wurden oder nicht. Unter der Annahme, dass in Teamsitzungen ca. die Hälfte der Zeit für organisatorische Absprachen und ca. 50% für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben, z.B. der Entwicklung von Qualitätsstandards oder der Auswertung von Beobachtungen genutzt wird, ergibt sich ein zusätzlicher zeitlicher Aufwand von 45 Minuten pro Woche.

Vergleicht man die in Hamburg ermittelten Werte mit denen der bundesweiten Referenzstudie¹⁴, so zeigen sich gewisse, aber keine besonders augenfälligen Unterschiede. Insgesamt liegen die Angaben der Fachkräfte im Bundesdurchschnitt etwas höher als in Hamburg, was vor allem auf erhöhte Angaben im Bereich der Beobachtung und Dokumentation zurückführbar ist (60 vs. 45 Minuten). Im Median 10 Minuten mehr geben die Hamburger Fachkräfte für Aufgaben der Qualitätssicherung und -entwicklung an, 10 Minuten geringer fällt der zeitliche Aufwand für die Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule aus. Der zeitliche Einsatz für Aufgaben im Zusammenhang mit der Zusammenarbeit mit den Eltern ist bundesweit genauso hoch wie in den Hamburger Einrichtungen.

Weder in der bundesweiten Studie noch in der vorliegenden Untersuchung kann jedoch davon ausgegangen werden, dass innerhalb dieser Zeitkontingente die mittelbaren pädagogischen Arbeitsaufgaben umfassend in zufriedenstellender Qualität bewältigt werden können. Vielmehr scheint es üblich zu sein, Aufgaben der mittelbaren Pädagogik in die Pausen, die direkte Kontaktzeit mit den Kindern oder in die Freizeit zu verlagern. Die hohen Fremd- wie Selbstansprüche, die mit den Bildungsempfehlungen einhergehen, können von den Fachkräften in der ihnen zugestanden bzw. in der von ihnen in Anspruch genommenen mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit nur teilweise eingelöst werden.

5.3 Notwendige Arbeitszeiten für mittelbare pädagogische Fachaufgaben

Während im vorherigen Teilkapitel die tatsächlichen Zeitkontingente für die verschiedenen Facetten der vier fokussierten Arbeitsfelder im Zentrum standen, sollen nun die aus Sicht der Fachkräfte eigentlich notwendigen Zeitkontingente für eine qualitativ gute pädagogische Arbeit dargestellt werden. Hierzu wurden die Fachkräfte gebeten, im Anschluss an ihre differenzierte Berichterstattung über die Inhalte und Vorgehensweisen in den erfragten Tätigkeitsbereichen und nach der Frage nach der tatsächlich aufgewendeten Zeit folgende Frage zu beantworten: „Wie viel Zeit halten Sie insgesamt in einer Arbeitswoche für (Bereich) für notwendig?“.

Zeiten für Teambesprechungen und Aufnahmegespräche

Auf die Frage, wieviel Zeit sie für Teambesprechungen für notwendig halten geben die Fachkräfte im Median zwei Stunden (120 Minuten) an, der Mittelwert liegt mit 118 Minuten faktisch auf dem gleichen Niveau. Ein gutes Viertel der Fachkräfte hält allerdings auch noch mehr Zeit für erforderlich, fast 10% nennen hier sogar 5 Stunden oder mehr als notwendiges Zeitkontingent.

¹⁴ Dies ist nur für die Zeiteile in „einer durchschnittlichen Arbeitswoche“ möglich, da keine Angaben für „die letzte Woche“ vorliegen.

	notwendige mittelbare pädagogische Arbeitszeit		
	absolut	%	% kum.
0-30	8	2,6	2,6
31 - 60	73	23,7	26,3
61 - 90	56	18,2	44,5
91 - 120	89	28,9	73,4
121 - 150	16	5,2	78,6
151 - 180	37	12,0	90,6
180 und mehr	29	9,4	100,0
Gesamt	308	100,0	
keine Angabe	7		
Tabelle 79: Für Teamgespräche notwendige mittelbare pädagogische Arbeitszeit (Median=120,0, Mean=117,8, SD=60,0)			

Auf die Frage, wieviel Zeit sie für Aufnahmegespräche als sinnvolles Maß erachten, geben die Fachkräfte im Median 60 Minuten an, als Mittelwert mit 55 Minuten (SD=18,2 Minuten) ebenfalls fast eine Stunde.

	notwendige mittelbare pädagogische Arbeitszeit		
	absolut	%	% kum.
1 bis 20	3	2,1	2,1
21 bis 40	24	17,0	19,1
41 bis 60	99	70,2	89,4
61 und mehr	15	10,6	100,0
Gesamt	141	100,0	
keine Angabe	15		
Tabelle 80: Für Aufnahmegespräche notwendige mittelbare pädagogische Arbeitszeit (Median=60, Mean=55,0 SD=18,2)			

Beobachtung und Dokumentation

Ein Drittel der befragten Fachkräfte ist der Ansicht, dass die mittelbare pädagogische Arbeitszeit im Bereich Beobachtung und Dokumentation bis zu einer Stunde wöchentlich betragen sollte (32,9%). Ein weiteres gutes Drittel wünscht sich hier zwischen einer und zwei Stunden mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit, und wiederum ein (knappes) Drittel meint, damit nicht auszukommen, um die vielfältigen und anspruchsvollen Aufgaben im Bereich Beobachtung und Dokumentation zu erfüllen. Von ihnen halten ein Teil (14,8%) zwei bis drei Stunden, ein weiterer etwa gleich hoher Anteil (15,1%) über drei bis zu neun Stunden wöchentlich für notwendig. Der Median liegt bei 120 Minuten bzw. zwei Stunden und damit praktisch genauso hoch wie der Mittelwert.

	notwendige mittelbare pädagogische Arbeitszeit		
	absolut	%	% kum.
0-30	32	10,7	10,7
31 - 60	66	22,1	32,9
61 - 90	28	9,4	42,3
91 - 120	83	27,9	70,1
121 - 150	11	3,7	73,8
151 - 180	33	11,1	84,9
180 und mehr	45	15,1	100,0
Gesamt	298	100,0	
keine Angabe	17		
Tabelle 81: Für Beobachtung und Dokumentation notwendige mittelbare pädagogische Arbeitszeit (Median=120,0, Mean=121,6, SD=82,3)			

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Für den Aufbau und die Gestaltung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern der betreuten Kinder halten die pädagogischen Fachkräfte insgesamt weniger mittelbare pädagogische Arbeitszeit für notwendig als für das Beobachten und Dokumentieren. Gut 60% der Befragten kämen mit bis zu einer Stunde hierfür aus. Knapp jede vierte Fachkraft verortet die notwendige mittelbare Arbeitszeit im Bereich von einer bis zwei Stunden pro Woche (22,9%), und ca. 15% geben an, mindestens zwei Stunden zu benötigen – bis hin zu einem Maximum von 6 Stunden und 40 Minuten. Im Median ergeben sich 60 Minuten, der Mittelwert liegt bei einer Stunde und 23 Minuten.

	notwendige mittelbare pädagogische Arbeitszeit		
	absolut	%	% kum.
0-30	82	28,4	28,4
31 - 60	98	33,9	62,3
61 - 90	19	6,6	68,9
91 - 120	47	16,3	85,1
121 - 150	10	3,5	88,6
151 - 180	12	4,2	92,7
180 und mehr	21	7,3	100,0
Gesamt	289	100,0	
Tabelle 82: Für Bildungs- und Erziehungspartnerschaft notwendige mittelbare pädagogische Arbeitszeit (Median=60,0, Mean=82,9, SD=74,1)			

Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule

Fachkräfte, die persönlich mit Kindern arbeiten, die demnächst in die Schule wechseln oder die Angebote für den Übergang (mit)gestalten, sind überwiegend der Ansicht, hierfür mit einer durchschnittlichen mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit von bis zu einer Stunde gut auszukommen. Lediglich ein Viertel der Antwortenden liegt hier höher, davon die Mehrzahl im Bereich von eineinhalb bis zwei Stunden. Jede zehnte Fachkraft gibt an, (deutlich) mehr als zwei Stunden pro Woche im Durchschnitt zu benötigen. Median und Mittelwert liegen jeweils bei rund einer Stunde wöchentlich.

	notwendige mittelbare pädagogische Arbeitszeit		
	absolut	%	% kum.
0-30	58	42,0	42,0
31 - 60	44	31,9	73,9
61 - 90	6	4,3	78,3
91 - 120	18	13,0	91,3
121 - 150	2	1,4	92,8
151 - 180	4	2,9	95,7
180 und mehr	6	4,3	100,0
Gesamt	138	100,0	
Tabelle 83: Für die Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule notwendige mittelbare pädagogische Arbeitszeit (Median=60,0, Mean=63,9, SD=58,8)			

Qualitätssicherung und -entwicklung

Einen ähnlich hohen Bedarf wie für die Gestaltung des Übergangs formulieren die Fachkräfte im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung. 70% der Antwortenden – die alle eine aktive Rolle in der Qualitätssicherung und -entwicklung in ihrer Einrichtung übernehmen – sind der Meinung, mit bis zu einer Stunde wöchentlich auszukommen, weitere 20% benötigen hierfür bis zu zwei Stunden. Auch hier wünschen sich Fachkräfte in Einzelfällen besonders viel Zeit.

	notwendige mittelbare pädagogische Arbeitszeit		
	absolut	%	% kum.
0-30	97	39,3	39,3
31 - 60	76	30,8	70,0
61 - 90	15	6,1	76,1
91 - 120	35	14,2	90,3
121 - 150	2	,8	91,1
151 - 180	9	3,6	94,7
180 und mehr	13	5,3	100,0
Gesamt	247	100,0	
Tabelle 84: Für die Qualitätssicherung und -entwicklung notwendige mittelbare pädagogische Arbeitszeit (Median=60,0, Mean=74,0, SD=85,2)			

Zusammenfassung

Die befragten Fachkräfte sehen also den höchsten zeitlichen Aufwand für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben im Bereich Beobachtung und Dokumentation (120 Minuten); jeweils die Hälfte der Zeit, nämlich im Median 60 Minuten, halten sie für Aufgaben im Zusammenhang mit der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern, dem Übergang in die Grundschule sowie der Qualitätssicherung und -entwicklung für notwendig. Summiert man diese Zahlen auf, so ergibt sich ein notwendiges mittelbares Arbeitszeitkontingent von fünf Stunden wöchentlich. Bei hälftiger Berücksichtigung der von den Fachkräften angegebenen notwendigen Zeit für Teamsitzungen erhöht sich das notwendige Arbeitszeitkontingent auf insgesamt sechs Stunden pro Woche.

Beim Vergleich mit der bundesweiten Referenzstudie (Viernickel u.a., 2013) zeigen sich mit Ausnahme des Bereichs der Qualitätssicherung und -entwicklung, für den die Befragten in der bundesweiten Studie 50 und nicht 60 Minuten im Median als notwendig angaben, keine Unterschiede.

Die nachfolgende Tabelle setzt die für die Hamburger Kita-Fachkräfte ermittelten Werte miteinander und mit denen der bundesweiten Referenzstudie noch einmal überblicksartig in Relation.

		Fachkräfte			Referenzstudie ¹⁵		
		n	Median	Mittelwert	n	Median	Mittelwert
Beobachtung	durchschn. Woche	299	45	62,0	1034	60	75,7
	letzte Woche	277	30	62,0	1034		
	notwendig pro Woche	298	120	121,6	1028	120	121,1
Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	durchschn. Woche	292	30	40,9	994	30	43,2
	letzte Woche	276	30	42,4	994		
	notwendig pro Woche	290	60	82,6	992	60	70,1
Gestaltung des Übergangs	durchschn. Woche	137	20	35,4	608	30	40,2
	letzte Woche	111	15	31,9	608		
	notwendig pro Woche	138	60	63,9	601	60	62,8
Qualitätssicherung und -entwicklung	durchschn. Woche	195	30	45,5	473	20	32,9
	letzte Woche	150	30	56,4	473		
	notwendig pro Woche	247	60	74,0	461	50	59,8
Tabelle 85: Aufgewendete und notwendige mittelbare pädagogische Arbeitszeit nach Angaben der Fachkräfte im Vergleich zur Referenzstudie							

Die Aussagen der Hamburger Fachkräfte zu den benötigten Zeitkontingenten mittelbarer pädagogischer Arbeit ähneln also weitgehend denen der Kolleginnen und Kollegen bundesweit. Ebenso ist die Rangfolge der zeitlichen Intensität der real eingesetzten Zeitkontingente mehr oder weniger derjenigen der als notwendig erachteten Zeiten vergleichbar. Die notwendigen zeitlichen Ressourcen werden in beiden Studien allerdings weitaus höher angesetzt als die

¹⁵ Viernickel u.a., 2013, S. 36 und 36. In dieser Studie wurden nur die Werte für die aufgewendeten Arbeitszeiten in einer durchschnittlichen Woche berichtet.

tatsächlich investierten Zeitanteile. Während in der Hamburger Befragung in einer durchschnittlichen Woche im Median gut zwei Stunden und in der vergangenen Arbeitswoche eine Stunde und 45 Minuten für mittelbare pädagogische Arbeiten in den erfragten Bereichen genutzt wurde, sehen die Fachkräfte einen deutlich höheren Bedarf, der insgesamt zweieinhalb mal so hoch liegt – nämlich bei fünf Stunden wöchentlich. Dies spricht für ein massives Diskrepanzerleben zwischen dem, was die Fachkräfte tun (können), um die Anforderungen der Hamburger Bildungsempfehlungen in den untersuchten Bereichen zu erfüllen, und dem, was sie selbst für eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit hierbei für notwendig erachten.

Das Diskrepanzerleben tritt bei den Hamburger Fachkräften noch ausgeprägter zu Tage als in der bundesweiten Referenzstudie, bei der das Verhältnis von „IST“ und „SOLL“ bei 1:2 lag (vgl. Viernickel u.a., 2013, S. 38). Dies lässt sich vor allem auf die besonders prekäre Wahrnehmung von zwei der vier Bereiche zurückführen: Beobachtung und Dokumentation sowie der Gestaltung des Übergangs in die Grundschule. Für beide Bereiche gilt, dass sie in den Hamburger Bildungsempfehlungen besonders ausführlich beschrieben (vgl. BASFI 2012, S. 36ff. sowie S. 43ff.) und mit besonders vielen und arbeitsintensiven ebenso wie fachlich anspruchsvollen Qualitätsansprüchen belegt sind. Aufgaben im Zusammenhang mit dem Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule sind außerdem im Landesrahmenvertrag Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen (§9) umfänglich verbindlich festgeschrieben (vgl. Kap. 4.4).

5.4 Das Verhältnis von Gesamtarbeitszeit und mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit

In einem weiteren Analyseschritt wurde für jede Fachkraft der individuell berichtete prozentuale Anteil an tatsächlich geleisteter und an notwendiger mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit an ihrer Gesamtarbeitszeit berechnet. Hierfür wurde für diejenigen Fachkräfte, die von vornherein angaben, dass der erfragte Tätigkeitsbereich nicht zu ihrem Aufgabenspektrum gehört, der Wert ,0' (null Minuten) angesetzt. In der Darstellung wird nach Fachkräften, die bis unter 32 Wochenstunden arbeiten, Fachkräften, die zwischen 32 und unter 38,5 Wochenstunden arbeiten und Vollzeit tätigen Fachkräften mit 38,5 Wochenstunden und mehr unterschieden.

		N	Mittelwert	Median	SD
bis unter 32	durchschnittliche Woche	114	7,7	4,8	9,2
	letzte Woche	113	7,1	2,8	11,7
	notwendig pro Woche	114	16,5	12,8	13,3
32 bis unter 38,5	durchschnittliche Woche	87	7,0	5,4	6,2
	letzte Woche	86	6,8	4,6	8,2
	notwendig pro Woche	87	12,8	11,4	8,6
38,5 und mehr	durchschnittliche Woche	111	7,0	6,4	5,1
	letzte Woche	111	6,2	5,2	5,9
	notwendig pro Woche	111	13,0	11,9	8,3
Gesamt	durchschnittliche Woche	315	7,2	5,6	7,1
	letzte Woche	313	6,6	3,8	8,9
	notwendig pro Woche	314	14,1	12,1	10,6
Tabelle 86: Zeitanteile für mittelbare pädagogische Arbeit ausgedrückt als Prozentwerte der vertraglich vereinbarten Gesamtarbeitszeit					

Die realisierten Arbeitszeitanteile für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben steigen mit steigender Wochenarbeitszeit kontinuierlich an. Befragt nach den mittelbaren pädagogischen Arbeitszeitanteilen in einer durchschnittlichen Woche geben die Teilzeitkräfte (bis unter 32 h/Woche) im Median 4,8% an, Fachkräfte, die zwischen 32 und unter 38,5 h/Woche tätig sind, kommen auf 5,4% und Vollzeit tätige Fachkräfte auf 6,4%. Die Zahlen für die vergangene Woche liegen interessanterweise jeweils etwas niedriger, aber auch hier zeigt sich der Zusammenhang zwischen Arbeitswochenstunden und prozentuaalem Anteil. Die Streuung der Antworten ist in allen drei Gruppen hoch, am höchsten bei den Teilzeitkräften (bis unter 32 h/Woche). Dies hängt auch damit zusammen, dass die Antworten aller Fachkräfte einbezogen wurden, also auch derjenigen, die in einem oder in mehreren der Bereiche keine Aufgaben übernehmen.

Für die Vollzeit tätigen Fachkräfte ergeben sich somit real eingesetzte Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben von zweieinhalb Stunden in einer durchschnittlichen Arbeitswoche und von gut zwei Stunden in der vergangenen Arbeitswoche (bei einer angenommenen Wochenarbeitszeit von 39 h/Woche).

Die von den Fachkräften als notwendig erachteten Zeitanteile liegen allerdings durchgängig wesentlich höher. Die Angaben der drei Gruppen liegen hier dichter beieinander als die Angaben zu den realisierten zeitlichen Anteilen. Vollzeit beschäftigte Fachkräfte erachten 11,9% ihrer Arbeitszeit, Teilzeitkräfte mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von 32 bis unter 38,5 Stunden 11,4% und Teilzeitkräfte mit bis unter 32 Wochenstunden sogar 12,8% als erforderlich. Für Vollzeitkräfte (39 Wochenstunden) bedeutet dies eine notwendige wöchentliche zeitliche Investition von gut viereinhalb Stunden. Damit wären nach Auffassung der befragten Fachkräfte die anstehenden fachlichen Aufgaben im Bereich mittelbarer pädagogischer Arbeit in den vier erfragten Feldern abgedeckt.

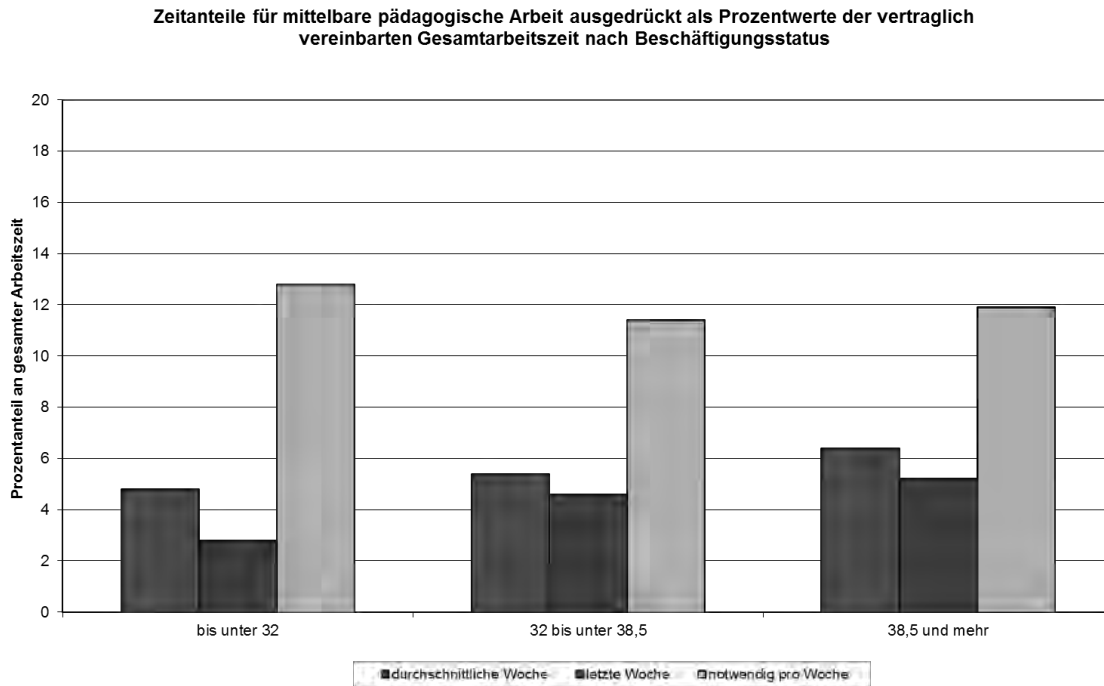


Abbildung 7: Zeitanteile für mittelbare pädagogische Arbeit in %

Das sich in Kapitel 5.3 abzeichnende starke Diskrepanzerleben zwischen dem, was pädagogische Fachkräfte zeitlich in die anstehenden mittelbaren pädagogischen Arbeitsaufgaben investieren (können), und dem, was sie im Sinne guter Arbeit und guter Qualität eigentlich als notwendig empfinden, wird durch diese Analysen weiter differenziert. Während die Vollzeit tätigen Fachkräfte knapp die doppelte Zeit für mittelbare pädagogische Tätigkeiten als notwendig erachten, als sie in einer durchschnittlichen Woche nutzen, ist der Unterschied zwischen „Ist“ und „Soll“ bei den Teilzeitkräften (bis unter 32 h/Woche) mit dem Faktor 2,6 deutlich größer. Dies spricht für ein erhöhtes Diskrepanzerleben der Teilzeitbeschäftigten Fachkräfte, wie es auch in der bundesweiten Referenzstudie rekonstruiert werden konnte (vgl. Viernickel et al. 2013, S. 52).

Mit diesen Daten lässt sich empirisch bestätigen und für Hamburg quantifizieren, was von verschiedener Seite über Dokumentenanalysen erarbeitet worden ist (Viernickel & Schwarz 2009; AG 3-13 QVTAG 2008) und sich auch in der bundesweiten Referenzstudie zeigte: Die mit Einführung der Hamburger Bildungsempfehlungen anspruchsvoller als bisher ausgestalteten Fachaufgaben in den Bereichen Beobachtung und Dokumentation, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern, Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule und Qualitätssicherung und -entwicklung haben zu einer veränderten Alltagspraxis und Organisation der pädagogischen Arbeit geführt. Dies gilt für die pädagogische Alltagsgestaltung bei der direkten Arbeit mit den Kindern, vor allem aber auch dafür, dass die pädagogischen Fachkräfte regelmäßig und in erheblichem Umfang ihre Arbeitszeit für Aufgaben der mittelbaren pädagogischen Arbeit einsetzen, um z.B. Entwicklungsgespräche vorzubereiten und zu führen, Beobachtungen zu dokumentieren oder im Team an Qualitätsstandards zu arbeiten. Die ermittelten realisierten Zeitanteile für mittelbare pädagogische Tätigkeiten betragen für die vier untersuchten Bereiche zusammengekommen im Median wöchentlich gut zwei Stunden. Diese reichen aus der Perspektive der befragten

Fachkräfte jedoch nicht aus. Sie erachten zweieinhalb mal so viel Zeit, nämlich fünf Stunden wöchentlich, für notwendig, um die anstehenden Arbeiten ohne Dauerstress und in professioneller Art und Weise ausführen zu können.

Eine Zuspitzung erfährt dieser ohnehin schon problematische Befund noch dadurch, dass für die Hälfte der pädagogischen Fachkräfte weder im Arbeitsvertrag noch in Absprache mit dem Träger Arbeitszeitkontingente für diese mittelbaren pädagogischen Aufgaben verankert sind. Sie befinden sich also permanent in dem Dilemma, als volle Arbeitskraft in die personelle Ausstattung für die Arbeit mit den Kindern eingerechnet zu sein, für bestimmte Aufgaben jedoch die Gruppenarbeit zeitweilig verlassen zu müssen – und damit eine Verschlechterung der Fachkraft-Kind-Relation zu verursachen. Auch diejenigen Fachkräfte, die Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit verbindlich vereinbart haben, kennen diese Situation, denn auch sie benötigen mehr Zeit für die entsprechenden Aufgaben, als ihnen zugestanden wird. Viele Fachkräfte ‚lösen‘ dieses Dilemma dadurch, dass sie Arbeiten in ihre Pausenzeiten verlegen oder zu Hause, in ihrer Freizeit, erledigen. Besonders Teilzeitkräfte scheinen hier mit einer besonders starken Diskrepanz zwischen Ansprüchen – den eigenen wie den externen – und Rahmenbedingungen zu kämpfen. Bei ihnen liegen die für mittelbare pädagogische Arbeit aufgewendeten Zeitkontingente niedriger als bei Vollzeitkräften. Sie erleben deshalb die Schere zwischen ‚IST‘ und ‚SOLL‘ noch deutlich ausgeprägter als diese.

5.5 Zusammenfassung

- Pädagogische Fachkräfte nehmen in den vier untersuchten Bereichen Beobachtung und Dokumentation, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern, Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule und Qualitätssicherung und -entwicklung vielfältige, in den Hamburger Bildungsempfehlungen formulierte Aufgaben wahr, die nicht im direkten Kontakt mit den Kindern zu leisten sind, sondern im Kontext mittelbarer pädagogischer Arbeit.
- Zeitkontingente für die mittelbare pädagogische Arbeit sind jedoch nur für ca. 40% der Fachkräfte vertraglich verankert oder zumindest verbindlich vereinbart. Wenn Vereinbarungen existieren, reichen diese von unter einer bis zu über fünf Stunden.
- Ungeachtet dessen, ob und wieviel Zeit für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben vereinbart bzw. arbeitsvertraglich verankert ist, verbringen die befragten Fachkräfte in einer durchschnittlichen Arbeitswoche gut zwei Stunden mit entsprechenden Tätigkeiten – ausschließlich bezogen auf die vier erfragten Bereiche. Teamsitzungen schlagen wöchentlich mit durchschnittlich 90 Minuten zu Buche, wobei zu vermuten ist, dass die Fachkräfte diese Zeit teilweise bereits in die Angaben zu den Aufgabenbereichen einberechnet haben.
- Um die Anforderungen der Hamburger Bildungsempfehlungen angemessen erfüllen zu können, ist nach übereinstimmender Einschätzung der Fachkräfte deutlich mehr mittelbare pädagogische Arbeitszeit notwendig. Die Fachkräfte berichten, dass hierfür

im Median fünf Stunden wöchentlich – bei Zuständigkeit für alle vier erfragten Bereiche – notwendig wären, um die Arbeiten umfassend und in guter Qualität zu erledigen. Rechnet man die Zeit für Teamsitzungen hälftig dazu, kommt man auf sechs Stunden pro Woche.

- Die meiste Zeit wenden die Fachkräfte für die Anforderungen im Bereich Beobachtung und Dokumentation auf. Gleichzeitig sehen sie hier auch den höchsten Zeitbedarf. Es folgen die Aufgabenbereiche Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sowie Qualitätssicherung und -entwicklung. Für die Gestaltung des Übergangs bringen die Fachkräfte relativ gesehen am wenigsten Zeit auf, halten hier aber ebenso viel Zeit für notwendig wie für die anderen beiden letztgenannten Bereiche.
- Die realisierten Arbeitszeitanteile für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben steigen mit steigender Wochenarbeitszeit kontinuierlich an und reichen von 4,8% bis 6,4% in einer durchschnittlichen und 2,8% bis 5,2% in der letzten Arbeitswoche.
- Die von den Fachkräften als notwendig erachteten prozentualen Zeitanteile liegen durchgängig wesentlich höher, wobei das Muster sich hier umkehrt. Die Teilzeitkräfte mit bis unter 32 h/Woche geben an, 12,8% zu benötigen im Vergleich zu 11,4% resp. 11,9%. Nach Auffassung der befragten Vollzeitkräfte (39 Wochenstunden) müssen wöchentlich gut viereinhalb Stunden investiert werden, um die anstehenden fachlichen Aufgaben im Bereich mittelbarer pädagogischer Arbeit in den vier erfragten Feldern abzudecken.
- Weitere Aufgaben – wie die Auseinandersetzung mit der Realisierung inklusiver Bildung, organisatorische Absprachen im Rahmen von Teamsitzungen, die Vor- und Nachbereitung von Bildungsaktivitäten und Projekten z.B. im Bereich mathematisch-naturwissenschaftlicher oder ästhetischer Bildung – erfordern zusätzliche Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeit. Diese sind in den vorliegenden Berechnungen nicht enthalten und somit zusätzlich zu kalkulieren.

6. Ergebnisbewertung und 10 Empfehlungen für eine bessere Praxis

Die vorliegende Studie untersucht die strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen, den aktuellen Grad der Berücksichtigung der Hamburger Bildungsempfehlungen in ausgewählten Aufgabenbereichen sowie die den pädagogischen Fachkräften hierfür zur Verfügung stehenden und von ihnen als notwendig erachteten zeitlichen Ressourcen in Hamburger Kindertageseinrichtungen. Die Datenbasis bilden Angaben von 308 pädagogischen Fach- und Leitungskräften im Rahmen einer Hamburg weiten Online-Befragung unter Einsatz standardisierter Fragebögen.

Mit Ausnahme der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH – Elbkinder sind alle Träger bzw. Trägerverbände hinreichend gut in der Stichprobe vertreten. Trotz der faktischen Nichtbeteiligung dieses Trägers gibt es plausible Gründe, die eine Übertragbarkeit der Ergebnisse auch auf dessen Einrichtungen nahe legen. Alle Hamburger Kindertageseinrichtungen arbeiten auf der Basis derselben rechtlichen Grundlagen und somit unter vergleichbaren strukturellen Rahmenbedingungen, auch, was die Personalsituation angeht. Diese könnte sogar – angesichts der langen Öffnungszeiten der Elbkinder-Einrichtungen von 6.00h morgens bis 18.00h abends, die als Profilmerkmal des Trägers beworben werden – als im Vergleich zu Einrichtungen mit kürzeren Öffnungszeiten angespannter charakterisiert werden, da bei gleicher Finanzierung und Ausstattung potenziell längere Betreuungszeiträume abzudecken sind. Fachlich stehen die Hamburger Kindertageseinrichtungen ebenfalls alle vor denselben Herausforderungen, denn sie sind gleichermaßen gehalten, sich an den Hamburger Bildungsempfehlungen zu orientieren und den dort erhobenen Qualitätsansprüchen gerecht zu werden. Insofern ist davon auszugehen, dass die nachfolgend dargelegten Analysen und Empfehlungen für das *Hamburger Kita-System insgesamt Gültigkeit beanspruchen* können.

Nach einer zusammenfassenden Charakterisierung der Situation in Hamburger Kindertageseinrichtungen vor dem Hintergrund der Ergebnisse der bundesweiten Referenzstudie (vgl. Viernickel u.a., 2013) werden Stärken und Schwächen des Hamburger Systems der Kindertageseinrichtungen benannt und darauf bezogene Empfehlungen ausgesprochen.

Gemeinsamkeiten mit und Unterschiede zur bundesweiten Situation

Durch die von vornherein angestrebte hohe Ähnlichkeit der Befragungsinhalte und -formate mit denen der im Jahr 2011 durchgeführten bundesweiten repräsentativen Befragung ist eine Einordnung der Hamburger Ergebnisse in den bundesweiten Kontext möglich. Folgende Erkenntnisse aus der bundesweiten Referenzstudie lassen sich auch für Hamburger Kindertageseinrichtungen bestätigen:

- Kenntnis der Bildungsempfehlungen und Einführung in die Bildungsempfehlungen ist nicht flächendeckend gewährleistet
- Deutliche Zusammenhänge zwischen der systematischen Einführung in die Bildungsempfehlungen und dem Grad der Akzeptanz, entsprechenden Handlungsorientierung und Umsetzung

- Insgesamt hohe Gruppenstärken und keine Anpassung der Gruppengrößen, wenn (auch) Zweijährige betreut werden
- Bei der Personal(ressourceneinsatz)schlüsselberechnung bleiben die durch die Fachkräfte-Befragung ermittelten Werte unter denen, die jährlich an das Statistische Bundesamt gemeldet werden und Grundlage des Bertelsmann Länderreports sind
- Unzureichende Personalschlüssel für Kinder unter drei Jahren in altersgemischten Betreuungskonstellationen
- Vergleichbares Muster bei der Zufriedenheit mit strukturellen Rahmenbedingungen: hohe Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Team und mit der Leitung, hohe Unzufriedenheit mit dem Personalschlüssel und den Gruppengrößen.
- Vergleichbare Beobachtungs- und Dokumentationspraxis, was die Ziele der Beobachtung, die Auswertung und den Austausch hierüber sowie den nach wie vor hohen Stellenwert von freien Beobachtungen, selbst entwickelten Verfahren und Portfoliodokumentationen angeht.
- Traditionelle Kommunikationsformen mit Eltern (Tür-Angel-Gespräche, Elternabende, Feste) sind fest etabliert
- Nur geringe Abweichungen in der Inanspruchnahme mittelbarer pädagogischer Arbeitszeitkontingente; in Hamburg sind die Werte etwas niedriger als im Bundesdurchschnitt.
- Hohe Diskrepanz zwischen den realisierten/realisierbaren und den als notwendig erachteten Zeitkontingenten für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben
- Keine Unterschiede in den als notwendig erachteten Zeitkontingenten für mittelbare pädagogische Arbeit mit Ausnahme des Bereichs der Qualitätssicherung und -entwicklung (HH: +10 Minuten/Woche) sowie in dem relativen Anteil von real eingesetzten Zeitkontingenten für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben an der Gesamtarbeitszeit.

Demgegenüber finden sich auch einige Unterschiede zwischen der Hamburger Situation und den Aussagen der bundesweiten Referenzstudie. Sie liegen in folgenden Aspekten:

- Sehr viel stärkere Praxis der zeitweisen Öffnung von Gruppen und der offenen Arbeit als im bundesweiten Vergleich
- Weitaus höhere Gruppenstärken in der Offenen Arbeit
- Nochmals erhöhtes durchschnittliches Bildungs- und Qualifikationsniveau der pädagogischen Fach- und Leitungskräfte bei bereits hohem Niveau in der bundesweiten Referenzstudie
- Höhere Unzufriedenheit mit Teambesprechungen
- Relativ hoher Anteil an Einrichtungen, in denen die Bildungsempfehlungen in Teambesprechungen und bei der konzeptionellen Weiterentwicklung nur eine eingeschränkte Rolle spielen

- Anhaltspunkte für eine im Vergleich zur bundesweiten Studie von 2011 stärkere Professionalisierung von Beobachtung (z.B. häufiger Einsatz von Videografie, Dokumentation gemeinsam mit den Kindern) und Formen der Kommunikation und Zusammenarbeit mit Familien (e-mail-Verteiler, zweimal jährliche Entwicklungsgespräche, Beschwerdemanagement)
- Stärkere Orientierung an Qualitätshandbüchern und Qualitätsentwicklungsverfahren der Träger bzw. Dachverbände
- Deutlich stärker etablierte Strukturen und Elemente systematischer Qualitätsentwicklung und -sicherung, u.a. klar geregelte Zuständigkeiten, Verantwortungsübernahme von Träger und Leitung, Dokumentation von Prozessen und Ergebnissen
- Häufigere Verlagerung von mittelbaren pädagogischen Arbeitsaufgaben im Zusammenhang mit Beobachtung und Dokumentation in Freizeit und Pausen
- Ausgeprägteres Diskrepanzerleben zwischen real eingesetzten/einsetzbaren und notwendigen Zeitkontingenten für mittelbare pädagogische Arbeit, insbesondere in den Bereichen Beobachtung und Dokumentation und der Gestaltung des Übergangs in die Grundschule.

Offenbar wurden darüber hinaus einige weitere Aspekte, die charakteristisch sind für die Situation in Hamburger Kindertageseinrichtungen:

- Schlechte, aus wissenschaftlicher Sicht nicht hinreichende Personal(ressourceneinsatz)schlüssel, Personal- und Fachkraft-Kind-Relationen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren
- Häufiger Einsatz von zusätzlichem Personal (hierzu zählen vermutlich sowohl BuFdis, FSJ-ler und Praktikant_innen als auch Personal, das stundenweise spezielle Bildungsangebote macht) v.a. in der Kernzeit am Vormittag
- Widersprüchlichkeiten Im Kontext der Zusammenarbeit mit der Grundschule: Der Erwartung und verbindlichen Festschreibung einer Vielzahl von Kooperationsaktivitäten stehen das Konkurrenzverhältnis der beiden Institutionen um die Bildung und Übergangsvorbereitung/-begleitung der Fünfjährigen sowie zu geringe mittelbare pädagogische Arbeitszeitkontingente entgegen.

Auf Grundlage dieser Ergebnisse lassen sich nachfolgende Empfehlungen für die Steuerung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in der Freien und Hansestadt Hamburg ableiten. Die für ihre Umsetzung notwendigen Entscheidungen und Maßnahmen liegen teilweise in der Verantwortung der zuständigen Behörde, teilweise auch/oder in Verantwortung von Trägern und Leitungen.

Stärken im System festigen und ausbauen:

Fünf Empfehlungen

1. Akademisierung weiter befördern, Chancen multiprofessioneller Zusammenarbeit nutzen

In Hamburger Kindertageseinrichtungen arbeiten sowohl Fachkräfte mit sehr hohem Bildungsabschluss und Qualifikationsniveau als auch viel temporär eingesetztes nicht oder wenig qualifiziertes Personal sowie Personal, das stundenweise für besondere pädagogische Angebote in die Gruppen kommt. Der Anteil an Fach- und Leitungskräften mit akademischer Qualifikation trägt wahrscheinlich stark zur sich in den Ergebnissen dokumentierenden professionellen Herangehensweise an neue und komplexe Aufgaben z.B. der Qualitätsentwicklung oder der Zusammenarbeit mit Familien bei und sollte kontinuierlich ausgebaut werden. Eine wichtige Steuerungsaufgabe auf Einrichtungsebene liegt darin, in multiprofessionellen Teams einerseits eine klare Verantwortungs- und Zuständigkeitsstruktur zu entwickeln, andererseits alle pädagogisch tätigen Personen auf ein gemeinsames Profil / einen gemeinsamen pädagogischen Wertekern hin zu orientieren und zu verpflichten.

2. Qualitätsmanagement absichern, Elternbeteiligung stärken

Systematisches Qualitätsmanagement ist in vielen Hamburger Kindertageseinrichtungen bereits auf einem guten Niveau. Soweit dies bei einzelnen Trägern oder in einzelnen Einrichtungen noch nicht etabliert ist, sollten trägerseitig geeignete Verfahren sowie Ressourcen und Qualifikationsangebote bereitgestellt werden. Bei Bedarf sind einzelne Einrichtungen/Teams gezielt zu unterstützen. Mit Blick auf die angestrebte Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern sollte die Beteiligungskultur verbessert werden, indem Gelegenheiten und geeignete Formen der Mitwirkung von Eltern bei der Konzeptions- und Qualitätsentwicklung identifiziert und aktiv beworben werden.

3. Maßnahmen und Ressourcen für Personal- und Teamentwicklung nachhaltig zur Verfügung stellen

Maßnahmen und Ressourcen für Personal- und Teamentwicklung, wie Fachberatung, Supervision oder kollegiale Beratung, stehen in Hamburger Kindertageseinrichtungen zwar häufiger als in anderen Bundesländern zur Verfügung, sind jedoch noch keinesfalls flächendeckend implementiert. Das Angebot sollte kontinuierlich ausgebaut und auf hohem Niveau verstetigt werden.

4. Leitungsausstattung beibehalten und weiter optimieren

Ebenso ist Hamburg bundesweit führend, was die Regelungen zur Leitungsfreistellung angeht (vgl. Bock-Famulla & Lange, 2013, S. 120). Auch dies ist eine wichtige Basis für den angestrebten und teilweise bereits erreichten hohen Professionalisierungsgrad in den Kindertageseinrichtungen, die unbedingt gehalten bzw. weiter ausgebaut werden sollte. Perspektivisch wird eine Überarbeitung der gesetzlichen Regelungen dahingehend empfohlen, dass die Ressourcen für Leitungstätigkeit nicht ausschließlich nach der Anzahl der betreuten Kinder berechnet werden, sondern ein Sockelstundenumfang für Leitungsaufgaben gewährt wird, die unabhängig von der Größe der Einrichtung anfallen (u.a. Konzeptionsentwicklung, Qualitätsmanagement, Teilnahme an einrichtungsübergreifenden AGs oder Besprechungen, Öffentlichkeitsarbeit, Vernetzung).

5. Auskömmliche Grundausrüstung mit pädagogischem Fachpersonal gewährleisten und durch bedarfsbezogene Zusatzausrüstung ergänzen

Um die pädagogische Arbeit mit behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern und in Gebieten zu unterstützen, in denen besonders viele Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf wohnen, stellt Hamburg über den regulären Personalschlüssel hinaus gehend Ressourcen zur Verfügung (vgl. §§ 7 und 8 Landesrahmenvertrag Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen). Die verbesserte Personalausstattung sollte beibehalten werden; prioritär ist allerdings die Gewährleistung einer auskömmlichen Grundausrüstung an qualifiziertem Fachpersonal, die insbesondere für Kinder in den ersten drei Lebensjahren nicht gegeben ist.

Schwächen im System gezielt adressieren:

Fünf Empfehlungen

1. Systematische Einführung und fachliche Auseinandersetzung mit den Hamburger Bildungsempfehlungen strukturell verankern

Die Hamburger Bildungsempfehlungen sind die Grundlage der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen. Dennoch hat nur ca. jede zweite Fach- und Leitungskraft eine systematische Einführung hierzu erhalten. Dabei zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen der systematischen Einführung in die Bildungsempfehlungen und dem Grad der Akzeptanz, entsprechenden Handlungsorientierung und Umsetzung. Es sollten verlässliche Strukturen für die flächendeckende Einführung und nachhaltige teaminterne Auseinandersetzung mit den Bildungsempfehlungen geschaffen werden. Die verbindliche Gewährung von drei teaminternen Studientagen/Jahr wird empfohlen, bei hoher Personalfuktuation stellt dies eine untere Grenze dar.

2. Personalschlüssel, Personal- und Fachkraft-Kind-Relation für Kinder in den ersten drei Lebensjahren verbessern

Die Personalressourcen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren sind deutlich zu niedrig. Der in den Hamburger Richtlinien ausgewiesene Richtwert von 1:7,6 ist aus wissenschaftlicher Sicht unakzeptabel und kann allerhöchstens die Betreuung und Grundversorgung, nicht jedoch eine angemessene bildungs- und entwicklungsförderliche pädagogische Arbeit mit Kindern im Krippenalter gewährleisten. Der Richtwert sollte dringend überdacht und korrigiert werden; entsprechend ist die personelle Grundausstattung soweit zu verbessern, dass sie in einem ersten Schritt den bundesdeutschen Durchschnitt erreicht und sich in weiteren Schritten den wissenschaftlichen Empfehlungen annähert. Die Ergänzungsprogramme für den Elementarbereich (Kita plus, intensivierte Sprachförderung) sollten auf Kinder im Krippenalter ausgeweitet werden.

3. Ausfallzeiten bei Zuweisung personeller Ressourcen berücksichtigen

Insgesamt muss in Hamburger Kindertageseinrichtungen mit krankheits-, urlaubs- und fortbildungsbedingten Ausfallzeiten in Höhe von ca. 18% gerechnet werden. Diese Ausfallzeiten sind bei der Zuweisung von Personalressourcen grundsätzlich mit zu berücksichtigen, denn das Personal steht in diesem Umfang nicht für die direkte pädagogische Arbeit mit den Kindern und auch nicht für die Erledigung mittelbarer pädagogischer Arbeitsaufgaben zur Verfügung.

4. Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeit verbindlich zur Verfügung stellen

Nur ein Teil der Fachkräfte kann mit verbindlichen Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben, wie sie in den Hamburger Bildungsempfehlungen ausgewiesen sind, planen; deren Erledigung wird nicht selten in die Freizeit oder in die Pausenzeiten verlagert. Die Diskrepanz zwischen den real eingesetzten und denen, die für eine gute pädagogische Qualität für erforderlich gehalten werden, ist in Hamburg höher als im westdeutschen Durchschnitt. Die Fachkräfte berichten, dass für mittelbare pädagogische Arbeit im Median fünf Stunden wöchentlich – bei Zuständigkeit für alle vier erfragten Bereiche – notwendig wären, um die Arbeiten umfassend und in guter Qualität zu erledigen, bei Berücksichtigung der Zeit für Teamsitzungen sind es sechs Stunden. Auf allen Ebenen sollten Wege gefunden werden, um angemessene Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeiten bereitzustellen. Darunter darf die Personal- bzw. Fachkraft-Kind-Relation in der direkten pädagogischen Arbeit nicht leiden.

5. Probleme bei der Gestaltung des Übergangs Kindergarten-Grundschule angehen

Die Gestaltung des Übergangs von der Tageseinrichtung in die Grundschule scheint ein problematisches Aufgabenfeld zu sein; nur wenige Einrichtungen arbeiten über die konkrete anlassbezogene Information und Kommunikation hinaus eng mit Grundschulen zusammen.

Neben der als zu gering empfundenen einsetzbaren mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit liegt dies u.U. auch an der bundesweit einmaligen Konkurrenzsituation mit Blick auf die fünfjährigen Kinder. Zwischen den Verantwortlichen sollte ein Diskussionsprozess in Gang gesetzt werden mit dem erklärten Ziel, diese Konkurrenzsituation zugunsten einer eindeutigen, pädagogisch sinnvollen Regelung aufzulösen. Parallel dazu sollten strukturelle Grundlagen geschaffen werden, die die Einlösung der in den Hamburger Bildungsempfehlungen und im Landesrahmenvertrag Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen nieder gelegten Aktivitäten ermöglicht und die Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ zwischen beiden Institutionen befördert.

Literaturverzeichnis

AG 3.13 QVTAG (2008): Arbeitszeitbedarf für die mittelbare pädagogische Arbeit einer Erzieherin in der Kita. Zugriff am 06.03.2014. Verfügbar unter <http://s475533673.online.de/images/beki/downloads/ag3.13endfassung080820.pdf>

Andres, Beate & Laewen, Hans-Joachim (2011): Das infans Konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten. Berlin Weimar: das netz.

Arbeitsgruppe Professionalisierung frühkindlicher Bildung (Hrsg.) (2005): Beobachtung und Dokumentation in der Praxis. Arbeitshilfen zur professionellen Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen nach der Bildungsvereinbarung NRW. München, Kronach: Carl Link.

Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI) (2012): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg

Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (2009): Landesrahmenvertrag Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg.

Beller, E. Kuno & Beller, Simone (2004): Entwicklungstabelle: modifizierte Fassung Juli 2000. 4. Aufl. Berlin.

Blau, David M. (1999): The effect of childcare characteristics on child development. *Journal of Human Resources*, 34, 786-822.

Bock-Famulla, Kathrin (2008): Länderreport frühkindlicher Bildungssysteme 2008. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bock-Famulla, Kathrin & Große-Wöhrmann, Kerstin (2010): Länderreport frühkindliche Bildungssysteme 2009. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bock-Famulla, Kathrin & Lange, Jens (2013): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2013. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Cost, Quality and Outcomes Study Team (1995): Cost quality and child outcomes in child care centers. Denver: Department of Economics, Center for Research in Economic and Social Policy.

Cryer, Debby/ Tietze, Wolfgang/ Burchinal, Margaret/ Leal, Teresa & Palacios, Jesús (1999): Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 339-361.

Dabrowski, Maciej / Tietze, Wolfgang / Grenner, Katja & Gralla-Hoffmann, Katrin (2008): Ergebnisse der Evaluation der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie der Struktur und Angebote der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Zugriff am 03.03.2014. Verfügbar unter <http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=441>

Early, Diane/ Maxwell, Kelly/ Burchinal, Margaret/ Alva, Soumya/ Bender, Randall/ Bryant, Donna/ Cai, Karen/ Clifford, Richard/ Ebanks, Caroline/ Griffin, James/ Henry, Gary/ Howes, Carollee/ Iriondo-Perez, Jeniffer/ Jeon, Hyun-Joo/ Mashburn, Andrew/ Peisner-Feinberg, Ellen/ Pianta, Robert/ Vandergrift, Nathan & Zill, Nicholas (2007): Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs. *Child Development*, 78, 558–580.

Fuchs-Rechlin, Kirsten (2013): Personalausstattung in KiTas – genauer hingeschaut. *KomDat Jugendhilfe*, 1, 12-15.

Kultusministerkonferenz und Jugendministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. Zugriff am 03.03.2014. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Gemeinsamer_Rahmen_Kindertageseinrich_BSJMK_KMK.pdf.

Laewen, Hans-Joachim (o.J.): Grenzsteine der Entwicklung. Ein Frühwarnsystem für Risikolagen. Zugriff am 06.03.2014. Verfügbar unter http://www.mbj.s.brandenburg.de/media_fast/4113/Sonderdruck_Grenzsteine.pdf

Leu, Hans-Rudolf/ Fläming, Katja/ Frankenstein, Yvonne/ Koch, Sandra/ Pack, Irene/ Schneider, Kornelia & Schweiger, Martina (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar: das netz.

LIGA der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege im Freistaat Sachsen (2012): Weil Kinder Zeit brauchen – für einen besseren Personalschlüssel in Sachsens Kitas. Ein Positionspapier der Liga der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege im Freistaat Sachsen. Zugriff am 06.03.2014. Verfügbar unter <http://liga-sachsen.de/nc/aktivitaeten/kampagnen.html?cid=11910&did=1504&sechash=77616de5>

Netzwerk Kinderbetreuung und andere Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie (1996): Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder. Vorschläge für ein zehnjähriges Aktionsprogramm. Brüssel: Europäische Kommission, Generaldirektion Beschäftigung, Arbeitsbeziehungen und Soziale Angelegenheiten, Referat für Chancengleichheit.

Der Paritätische Gesamtverband (2008): Paritätischer Anforderungskatalog für die Strukturqualität in Kindertageseinrichtungen. Zugriff am 06.03.2014. Verfügbar unter http://www.der-paritaetische.de/uploads/media/strukturqualitaet_anforderungskatalog.pdf

Phillips, Deborah (1987): *Quality in child care: What does research tell us?* Washington, D.C: National Association for the Education of Young children.

Statistisches Bundesamt (2011): *Der Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen. Methodische Grundlagen und aktuelle Ergebnisse.* Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt (2012): *Kindertagesbetreuung in Deutschland 2012.* Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Tietze, Wolfgang/ Becker-Stoll, Fabienne/ Bense, Joachim/ Eckhardt, Andrea G./ Haug-Schnabel, Gabriele/ Kalicki, Bernhard/ Keller, Heid & Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2013). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit.* Weimar Berlin: das netz.

Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2003): *SISMIK - Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen.* Freiburg: Herder.

Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2006): *Seldak - Sprachentwicklung + Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern.* Freiburg: Herder.

Viernickel, Susanne & Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Von engagiert bis distanziert. So setzen Teams die Bildungspläne um. *Kindergarten Heute Das Leitungsheft*, 4, S. 4-7.

Viernickel, Susanne/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nicolai, Katharina/ Schwarz, Stefanie & Zenker, Luise (2013): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen.* Berlin: Paritätischer Gesamtverband.

Viernickel, Susanne & Schwarz, Stefanie (2009): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation.* Berlin: GEW. Zugriff am 06.03.2014. Verfügbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary47887/expertise_gute_betreuung_web2.pdf

Viernickel, Susanne & Völkel, Petra (2009): *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. 3. Vollständig überarbeitete Auflage.* Freiburg: Herder.

Viernickel, Susanne/ Voss, Anja/ Mauz, Elvira & Schumann, Maria (2013): *Gesundheit am Arbeitsplatz Kita. Ressourcen stärken, Belastungen mindern.* Düsseldorf: Unfallkasse Nordrhein-Westfalen.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Inhaltsbereiche der Fragebogen für pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte	8
Tabelle 2: Teilnahme- und Rücklaufquoten nach Trägern	10
Tabelle 3: Wochenarbeitszeit der Leitungskräfte in Stunden	11
Tabelle 4: Freistellungsstatus der Leiterinnen	12
Tabelle 5: Stundenumfang der Freistellung bei nicht vollständig freigestellten Leitungskräften	12
Tabelle 6: Wochenarbeitszeit der Fachkräfte in Stunden	12
Tabelle 7: Funktion der Fachkräfte	13
Tabelle 8: Öffnungszeiten der teilnehmenden Einrichtungen	15
Tabelle 9: Schließzeiten der teilnehmenden Einrichtungen	16
Tabelle 10: Tägliche Öffnungsdauer der teilnehmenden Einrichtungen	16
Tabelle 11: Merkmale der Einrichtung (nur LK) (Mehrfachnennungen möglich)	17
Tabelle 12: Organisationsform der pädagogischen Arbeit	18
Tabelle 13: Organisationsform der pädagogischen Arbeit auf Gruppenebene (n=313)	18
Tabelle 14: Bestimmung der Betreuungsmittelwerte	23
Tabelle 15: Vergleichende Darstellung der gruppenbezogenen Personalschlüssel nach Gruppenstrukturen (Medianwerte)	25
Tabelle 16: Wie viele pädagogische Fachkräfte sind in den letzten 2 Jahren ausgeschieden?	27
Tabelle 17: Personal-Kind-Relation nach Gruppentyp	29
Tabelle 18: Fachkraft-Kind-Relation nach Gruppentyp	30
Tabelle 19: Personal-Kind-Relationen nach Gruppenstrukturtypen: Prozentuale Anteile	33
Tabelle 20: Personal-Kind-Relationen nach Altersstruktur: Prozentuale Anteile	34
Tabelle 21: Fachkraft-Kind-Relationen nach Gruppenstrukturtypen: Prozentuale Anteile	36
Tabelle 22: Fachkraft-Kind-Relationen nach Altersstruktur: Prozentuale Anteile	37
Tabelle 23: Höchster Bildungsabschluss	39
Tabelle 24: Höchster pädagogischer Ausbildungsabschluss (Mehrfachnennung möglich)	40
Tabelle 25: Haben Sie eine der folgenden Zusatzausbildungen abgeschlossen? (Mehrfachnennung möglich)	41
Tabelle 26: Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Rahmenbedingungen Ihrer Arbeit?	42
Tabelle 27: Ist eine schriftliche Fassung der Hamburger Bildungsempfehlungen in Ihrer Einrichtung vorhanden?	49
Tabelle 28: Wie viel von den Hamburger Bildungsempfehlungen haben Sie gelesen?	49
Tabelle 29: Sind Sie in die Hamburger Bildungsempfehlungen systematisch eingeführt worden?	50
Tabelle 30: Einführung in das Bildungssystem durch wen? (Mehrfachnennungen möglich)	50
Tabelle 31: Zeitlicher Umfang der Einführung in die Bildungsempfehlungen	51
Tabelle 32: Wurden Vorschläge der Hamburger Bildungsempfehlungen in Ihrer Einrichtung bereits umgesetzt?	51
Tabelle 33: Faktoren, die die Umsetzung der Bildungsempfehlungen behindern. (Mehrfachantworten möglich)	52
Tabelle 34: Orientierung an anderen Leitlinien/fachl. Grundlagen / Mehrfachantworten möglich	52
Tabelle 35: Erfahrungen und Umgang mit den Hamburger Bildungsempfehlungen für Fachkräfte (FK) und Leitungskräfte (LK), *=0,05, **=0,01, n.s.=nicht signifikant	53
Tabelle 36: Wie häufig wenden Sie persönlich in Ihrem Arbeitsalltag ein Beobachtungsverfahren an?	56
Tabelle 37: Nutzung (mind. für einige wenige Kinder) von Beobachtungsverfahren	58
Tabelle 38: Ausrichtung der Beobachtungen im Arbeitsbereich (n=315, Mehrfachnennungen möglich)	59
Tabelle 39: Mit wem besprechen Sie selbst die Ergebnisse der Beobachtungen?	61
Tabelle 40: Wofür nutzen Sie selbst die Ergebnisse der Beobachtungen?	62
Tabelle 41: Wer ist an der Erstellung von Dokumentationen in Ihrem Arbeitsbereich beteiligt?	63
Tabelle 42: Welche sonstigen Formen der Dokumentation von Beobachtungen der Kinder nutzen Sie in ihrem Arbeitsbereich?	63
Tabelle 43: Wer führt die Aufnahmegespräche mit den Eltern? (Mehrfachantworten, Nur LK)	65
Tabelle 44: Führen Sie persönlich mit den Eltern Aufnahmegespräche? (FK)	65
Tabelle 45: Welche Regelangebote für Familien vor der Aufnahme des Kindes bieten Sie in Ihrer Einrichtung an?	65
Tabelle 46: Führen Sie persönlich mit den Eltern Entwicklungsgespräche? (FK)	66
Tabelle 47: Mit welchen Eltern führen Sie Entwicklungsgespräche?	66
Tabelle 48: In welchem Turnus führen Sie mit den Eltern der Kinder Ihrer Gruppe / Ihrem Bereich Entwicklungsgespräche oder andere individuelle Elterngespräche? (FK)	67
Tabelle 49: In welcher Form findet in Ihrer Einrichtung ein regelmäßiger Informationsaustausch mit Eltern statt?	67
Tabelle 50: Wie machen Sie die Inhalte Ihrer pädagogischen Arbeit für die Eltern Ihrer Einrichtung bekannt?	68
Tabelle 51: Welche Angebote für Familien sind in Ihrer Einrichtung fest verankert? (16 LK ohne gültige Antwort)	68
Tabelle 52: Welche Angebote in Bezug auf den Übergang der Kinder in die Grundschule gibt es in Ihrer Einrichtung für die Familien? (LK, 11 (4,8%) ohne gültige Antwort)	70
Tabelle 53: Welche der folgenden Aussagen treffen auf die Kooperation mit Grundschulen in Ihrer Einrichtung zu? (LK, 21 (9,3%) ohne gültige Antwort)	71
Tabelle 54: Welche der folgenden Aufgaben übernehmen Sie regelmäßig? (FK, Mehrfachantworten, gefiltert(?), 39 (24,2%) ohne gültige Antwort)	72
Tabelle 55: Welche Angebote in Bezug auf den Übergang der Kinder in die Grundschule gestalten Sie selbst für die Familien?	72

Tabelle 56: Wann wurde die schriftliche Konzeption Ihrer Einrichtung das letzte Mal überarbeitet/weiterentwickelt (nur LK).....	74
Tabelle 57: Jahr der letzte Überarbeitung (nur LK).....	75
Tabelle 58: Wie häufig wird die Konzeption auf ihre Aktualität hin überprüft und gegebenenfalls verändert? (nur LK).....	75
Tabelle 59: Wer ist an der Entwicklung / Überarbeitung der Konzeption beteiligt? (nur LK).....	75
Tabelle 60: Ist in Ihrer Einrichtung jemand für die Qualitätssicherung und -entwicklung ausdrücklich verantwortlich? (Nur LK).....	76
Tabelle 61: Wer ist in Ihrer Einrichtung an der Qualitätssicherung und -entwicklung regelmäßig beteiligt? (Nur LK).....	76
Tabelle 62: Dokumentieren Sie in Ihrer Einrichtung Qualitätsentwicklungsprozesse? (nur LK).....	77
Tabelle 63: Führen Sie regelmäßig (mindestens einmal im Jahr) Zielvereinbarungsgespräche/Mitarbeitergespräche durch? (Nur LK).....	77
Tabelle 64: Steht Ihnen eine (auch verbandliche) Fachberatung zur Verfügung?	78
Tabelle 65: Wie häufig steht Ihnen eine (auch verbandliche) Fachberatung zur Verfügung?	78
Tabelle 66: Steht dem Team in Ihrer Einrichtung Supervision zur Verfügung? (Nur LK)	78
Tabelle 67: Wird in Ihrer Einrichtung die Methode der kollegialen Beratung genutzt? (Nur LK).....	78
Tabelle 68: Sind in Ihrer Einrichtung regelmäßige Fortbildungen für alle Mitarbeiter_innen verpflichtend? (Nur LK).....	79
Tabelle 69: Sind in Ihrem Arbeitsvertrag oder in Absprache mit Ihrem Träger feste Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit (z.B. Vor- und Nachbereitung, Elternarbeit, Beobachtung und Dokumentation usw.) vereinbart?	84
Tabelle 70: Zeiten (in Minuten) für mittelbare päd. Arbeit für Fachkräfte, bei denen Zeiten für die mittelbare päd. Arbeit fest vereinbart sind	85
Tabelle 71: Aufgewendete Arbeitszeit für Teamsitzungen pro Woche (Median = 90 Minuten; Mean = 86,9 Minuten, SD=43,6)	86
Tabelle 72: Wie viel Zeit steht Ihnen im Durchschnitt für ein Aufnahmegespräch zur Verfügung? (FK, gefiltert).....	86
Tabelle 73: Für Beobachtung und Dokumentation aufgewendete tatsächliche Arbeitszeit in einer durchschnittlichen und der letzten Arbeitswoche	87
Tabelle 74: Wann werten Sie die Beobachtungen aus?.....	88
Tabelle 75: Wann erstellen Sie die Dokumentation?	88
Tabelle 76: Für Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aufgewendete tatsächliche Arbeitszeit in einer durchschnittlichen und der letzten Arbeitswoche	89
Tabelle 77: Für die Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule aufgewendete tatsächliche Arbeitszeit aufgewendete tatsächliche Arbeitszeit in einer durchschnittlichen und der letzten Arbeitswoche	90
Tabelle 78: Für Qualitätssicherung und -entwicklung aufgewendete tatsächliche Arbeitszeit aufgewendete tatsächliche Arbeitszeit in einer durchschnittlichen und der letzten Arbeitswoche	91
Tabelle 79: Für Teamgespräche notwendige mittelbare pädagogische Arbeitszeit (Median=120,0, Mean=117,8, SD=60,0) ..	93
Tabelle 80: Für Aufnahmegespräche notwendige mittelbare pädagogische Arbeitszeit (Median=60, Mean=55,0 SD=18,2) ..	93
Tabelle 81: Für Beobachtung und Dokumentation notwendige mittelbare pädagogische Arbeitszeit (Median=120,0, Mean=121,6, SD=82,3)	94
Tabelle 82: Für Bildungs- und Erziehungspartnerschaft notwendige mittelbare pädagogische Arbeitszeit.....	94
Tabelle 83: Für die Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule notwendige mittelbare pädagogische Arbeitszeit (Median=60,0, Mean=63,9, SD=58,8)	95
Tabelle 84: Für die Qualitätssicherung und -entwicklung notwendige mittelbare pädagogische Arbeitszeit (Median=60,0, Mean=74,0, SD=85,2)	95
Tabelle 85: Aufgewendete und notwendige mittelbare pädagogische Arbeitszeit nach Angaben der Fachkräfte im Vergleich zur Referenzstudie	96
Tabelle 86: Zeitannteile für mittelbare pädagogische Arbeit ausgedrückt als Prozentwerte der vertraglich vereinbarten Gesamtarbeitszeit	98

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stichprobe nach Trägerzugehörigkeit (n=318)	9
Abbildung 2: Organisationsformen unterschieden nach Gruppenstrukturen gemäß Bertelsmann Ländermonitor	19
Abbildung 3: Gruppengrößen nach Gruppenstruktur unterschieden nach Organisationsform.....	20
Abbildung 4: Durchschnittliche prozentuale Ausfalltage 2012	28
Abbildung 5: Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen	43
Abbildung 6: Nutzung der Beobachtungen	62
Abbildung 7: Zeitannteile für mittelbare pädagogische Arbeit in %	99