Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen

dargestellt unter besonderer Berücksichtigung unterschiedlicher Freistellungsanteile der Leitungspersonen

Bachelorarbeit

vorgelegt von Stephanie Schwedhelm
Matrikelnummer: 751783
stmasp00@hs-esslingen.de
Hochschule Esslingen
Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege
Bildung und Erziehung in der Kindheit

Erstprüferin: Prof.'in Dr.'in Rita Grimm
Zweitprüfer: Prof. Dr. Axel Jansa
Esslingen, 17.12. 2018

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis ... 3
Einleitung ... 4
1 Vom Qualitätsbegriff zum Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen ... 7
1.1 Qualitätsbegriff im Bereich der Kindertagesbetreuung ... 7
1.1.1 Struktur-Prozess-Modell von Qualität in Kindertageseinrichtungen ... 9
1.2 Gesetzliche Rahmung und Verortung von Kindertageseinrichtungen im frühkindlichen Betreuungssystem ... 12
1.2.1 Kindertagesbetreuung als soziale Dienstleistung ... 13
1.2.2 Anforderungen an die Qualität in Kindertageseinrichtungen ... 15
1.3 Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen ... 17
1.3.1 Angewandte Qualitätsmanagementsysteme in der Kindertageseinrichtung ... 20
1.3.2 Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen ... 21
1.3.3 Verantwortlichkeiten für Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen ... 22
2 Leitung von Kindertageseinrichtungen ... 24
2.1 Bedeutung der Leitungsperson für die Qualität in Kindertageseinrichtungen ... 26
2.2 Qualitätsmanagementaufgaben der Leitungsperson in Kindertageseinrichtungen ... 29
2.2.1 Notwendige Ressourcen für Qualitätsmanagementaufgaben ... 30
2.3 Leitungshandeln ... 31
2.3.1 Leitungstypen nach Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler (2016) und deren Bedeutung für die Qualität in Kindertageseinrichtungen ... 33
3 Freistellung der Leitungsperson im Kombi-Leitungsprofil ... 37
3.1 Rahmenbedingungen zur Freistellungssituation der Leitungsperson in Kindertageseinrichtungen ... 37
3.1.1 Darstellung der hohen Variabilität der Freistellungsanteile anhand ausgewählter Bundesländer ... 39
3.1.2 Konsequenzen der anteiligen Freistellung der Leitungsperson ... 42
3.2 Theoretische Grundlagen zum Rollenverständnis ... 44
3.2.1 Doppelrolle der Leitungsperson mit anteiliger Freistellung ... 46
3.2.2 Positionssegmente der Leitungsrolle mit anteiliger Freistellung im Bereich des Qualitätsmanagements ... 49
Fazit und Ausblick ... 51
Literaturverzeichnis ... 57
Eidesstattliche Erklärung ... 62
Anhangverzeichnis ... 63

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Struktur-Prozess-Modell	9
Abb. 2	Managementkreis	17
Abb. 3	Grafische Darstellung Nutzung von Qualitätsmanagementsystemen	20
Abb. 4	Alter der Leitungspersonen zum 1.März 2018 (bundesweit)	25
Abb. 5	Struktur-Prozess-Modell mit Schwerpunkt auf Leitungsqualität	27
Abb. 6	Qualitätsmanagementaufgaben der Leitungsperson	29
Abb. 7	Spannungsfeld des Leitungshandelns	33
Abb. 8	Leitungen nach Freistellungsanteil (bundesweit)	37
Abb. 9	Ländervergleich - Kindertageseinrichtungen nach Trägerschaft	39
Abb. 10	Ländervergleich - Freistellungsanteile	40
Abb. 11	Ländervergleich - nach weiterem Tätigkeitsbereich der Leitung	41
Abb. 12	Intra-Rollenkonflikt	47
Abb. 13	Inter-Rollenkonflikt	47
Abb. 14	Positionssegmente der Leitungsperson in der Doppelrolle „Leitung und Pädagogische Fachkraft im Gruppendienst“	49

Einleitung

„Jedes Kind hat das Recht auf Bildung“ (UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 28). Zudem wird in Artikel 29 a betont, dass die Bildungsarbeit daraufhin ausgerichtet sein muss, „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“. Im Zuge der deutschen Wiedervereinigung 1990 wurde der hierdurch begründete Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag im Rahmen des SGB VIII gesetzlich fixiert. Er unterstrich die wachsende Bedeutung von Bildung und die damit verbundenen Anforderungen an die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Die PISA-Studie, die Anfang 2000 aufgezeigte, dass in Deutschland deutlicher Verbesserungsbedarf in der frühkindlichen Bildung besteht, hatte hier erheblichen Einfluss auf die bis heute immer weiter steigenden Anforderungen an die pädagogische Profession (Ebert 2012).

Diese Erkenntnisse führten unter anderem dazu, dass in der Kultusministerkonferenz im Jahr 2004, ein gemeinsamer Rahmenplan (KMK 2004) für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen erstellt wurde. Deren Empfehlungen formulierten die einzelnen Bundesländer anschließend in mehr oder weniger verbindlichen Bildungs- und Orientierungsplänen. Es wird betont, dass die Bildungspläne als Empfehlungen eingeführt werden können, wobei die Länder eine besondere Verantwortung tragen (KMK 2004,7).

Durch den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz und dem damit verbundenen massiven quantitativen Ausbau der Betreuungsplätze, wurde auch der Gedanke der Orientierung an den Bedarfen der Eltern im Hinblick auf das Betreuungssystem lauter (Altgeld, Krüger und Menke 2009, 62). So hat in Deutschland jedes Kind zwischen dem vollendeten ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt laut § 24 SGB VIII einen rechtlichen Anspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Kindertageseinrichtung. Laut einer Erhebung des statistischen Bundesamtes zum 01.März 2018, entspricht dies derzeit einer bundesweiten Gesamtbetreuungsquote im Altersbereich 3 Jahre bis zum Schuleintritt von 93,0% und im Altersbereich unter 3 Jahren von 33,6 %, wobei die tatsächlichen Betreuungsquoten im Ost-West-Vergleich sich doch deutlich unterscheiden (Statistisches Bundesamt 2018c).

Neben dem Professionalisierungsanspruch im Bereich der frühpädagogischen Bildung und Erziehung, sowie dem massiven quantitativen Ausbau der Betreuungsplätze in Kindertageseinrichtungen, rückte hier auch die Frage nach einer guten pädagogischen Qualität der institutionellen Betreuung in den vergangen Jahren immer mehr in den Fokus des öffentlichen Interesses. Dies zeigt unter anderem der rege Diskurs zum Qualitätsbegriff in der Frühpädagogik (u.a. BMFSFJ 2017; Prölß 2017; Kalicki und Wolff-Marting 2015; Merchel 2013; Stamm und Edelmann 2013).

Erst vor kurzem wurde in Bundesrat und Bundestag der Entwurf des Gesetzes zur „Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Kindertagereinrichtungen

und in der Kindertagespflege (kurz: KiQuTG)“ (BMFSFJ 2018) beschlossen, welches Anfang 2019 in Kraft treten soll.

Ein Schwerpunkt dieses neuen Gesetzes unterstreicht die Bedeutung der Leitung und fordert in §2 KiQuTG die Stärkung der Leitungen in Kindertageseinrichtungen, als eine Maßnahme zur Qualitätsentwicklung. Der Träger einer Kindertageseinrichtung ist laut §47 SGB VIII bisher grundsätzlich dazu verpflichtet, eine Einrichtungsleitung anzugeben, um eine Betriebserlaubnis nach §45 SBG VIII zu erhalten. Deutschlandweit gibt es aber keine einheitliche Regelung, wie die Stellenanteile für Leitungsaufgaben zu berechnen sind (Lange 2017). In der Literatur wird die Leitung im Qualitätskontext oft mit dem Begriff einer „Schlüsselrolle“ (Strehmel 2016, 134) oder „Schlüsselposition“ (Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler 2016) beschrieben. Dies zeigt, dass der Leitungsperson in Kindertageseinrichtungen eine maßgebliche Rolle im Zusammenhang mit der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen zugeschrieben wird und eine Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Erwartungen an die Leitungspersonen in diesem Bereich wichtig ist. Statistische Erhebungen zeigen, dass die Leitungspersonen häufig nicht nur als Leitung in Kindertageseinrichtungen eingesetzt werden, sondern, dass deren Stelle oft an andere Tätigkeitsbereiche in der Kindertageseinrichtung gekoppelt sind (Bertelsmann Stiftung 2017f, Lange 2017; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017). Hinzu kommt, dass Leitungspersonen im Durchschnitt meist zwischen 45 und 50 Jahre alt sind (Bertelsmann Stiftung 2017), was zur Konsequenz hat, dass in den kommenden Jahren einige der Leitungsstellen neu zu besetzen sein werden.

Aus diesem Grund beschäftigt sich die vorliegende Bachelorarbeit mit dem Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen und betrachtet dieses unter besonderer Berücksichtigung unterschiedlicher Freistellungsanteile der Leitungspersonen.

Hierbei soll die Frage beantwortet werden, inwiefern unterschiedliche Freistellungsanteile der Leitungsperson die Bewältigung der Aufgaben des Qualitätsmanagements in Kindertageseinrichtungen beeinflussen und wie die Leitungspersonen hierbei unterstützt werden können.

Ziel dieser Arbeit ist es, die durch die anteilige Freistellung entstehenden Herausforderungen der Doppelrolle der Leitungsperson im Aufgabenbereich des Qualitätsmanagements herauszuarbeiten und Unterstützungsansätze zur Bewältigung des Aufgabenspektrums exemplarisch darzulegen.

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit wird eine Annäherung an den Qualitätsbegriff in der Frühpädagogik stattfinden. Anschließend wird dieser, anhand einer eigenen Modelldarstellung zu verschiedenen Qualitätsebenen im Kontext der Kindertagesbetreuung, genauer erläutert. In diesem Kontext wird der Begriff der Kindertageseinrichtung definiert und eine

Beschreibung des Auftrags von Kindertageseinrichtungen im System der Kindertagesbetreuung nach SGB VIII vorgenommen. Zudem wird die Entwicklung der Kindertageseinrichtung zur Einrichtung sozialer Dienstleistung mit Orientierung an den Bedürfnissen und Wünschen der Bezugsgruppen genauer ausgeführt.

Anschließend wird beschrieben, was notwendig ist, um die Anforderungen nach „guter Qualität“ in der Kindertagesbetreuung zu erfüllen. In der Literatur wird hier die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems, als sinnvoll empfohlen (u.a. Amerein und Amerein 2011). Das Wesen eines solchen Systems wird definiert und dessen Bedeutung und Einsatz in Kindertageseinrichtungen beschrieben, wobei insbesondere die Teilbereiche Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung betrachtet werden.

Zum Abschluss dieses Kapitels werden die Verantwortlichkeiten für das Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen beschrieben, wobei der Fokus auf der Bedeutung der Leitungsperson liegt, welche die Umsetzung in den jeweiligen Einrichtungen direkt zu verantworten hat. Daran anschließend werden im zweiten Kapitel die Bedeutung der Leitungspersonen in Kindertageseinrichtungen, sowie deren Aufgaben, insbesondere im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement ausgeführt und die notwendigen Ressourcen hierfür aufgezeigt (Strehmel 2016).

Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler haben in diesem Zusammenhang in ihrer Schlüsselstudie (2016) unter anderem erarbeitet, dass die Bewältigung dieser Leitungsaufgaben unter anderem vom Leitungstypus beeinflusst wird. Der Schwerpunkt in der vorliegenden Arbeit liegt hier auf dem darin herausgearbeiteten soziogenetischen Leitungstypus des Kombi-Leitungsprofils, welcher sich dadurch auszeichnet, dass die Personen dieses Typs sowohl als Leitung agieren, als auch überwiegend „anteilig im Gruppendienst tätig sind“ (Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler 2016, 60). Diese, in Deutschland weit verbreitete Methode der anteiligen Freistellung für Leitungstätigkeiten, wird im darauffolgenden Kapitel dargestellt.

Hierfür werden die Rahmenbedingungen der Freistellung der Leitungsperson in Kindertageseinrichtungen in Deutschland erläutert wobei die hohe Variabilität der praktischen Umsetzung anhand ausgewählter Bundesländer und Trägertypen exemplarisch dargestellt wird. Anschließend werden die Konsequenzen der anteiligen Freistellung der Leitungsperson für die Bewältigung der Aufgaben des Qualitätsmanagements in Kindertageseinrichtungen (u.a. Möller 2015, Lange 2017) aufgezeigt. Hierbei liegt ein besonderer Fokus auf der sozialen Doppelrolle der Leitungsperson mit anteiliger Freistellung. Für dessen Verständnis werden die Grundlagen der sozialen Rolle dargestellt werden. Abschließend wird die Forschungsfrage beantwortet und es werden unterschiedliche Unterstützungsansätze der Leitungspersonen bei der Bewältigung der Aufgaben des Qualitätsmanagements in Kindertageseinrichtungen aufgezeigt.

1 Vom Qualitätsbegriff zum Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen

Der Qualitätsbegriff in der Frühpädagogik ist von einem ständigen Diskurs geprägt. Im ersten Schritt findet in dieser Arbeit eine Annäherung an den Qualitätsbegriff und dessen Komplexität statt. Anhand einer eigenen Darstellung eines Struktur-Prozessmodells, in Anlehnung an Darstellungen von Strehmel 2016, Kalicki 2015 und Sell 2012, welches verschiedene Ebenen von pädagogischer Qualität einbezieht, soll die Komplexität des Qualitätsbegriffs in Kindertageseinrichtungen, unter anderem anhand von Beispielen, verständlicher gemacht werden.

In Kapitel 1.2 liegt der Fokus auf den steigenden Qualitätsanforderungen in Kindertageseinrichtungen. Es werden die vorhandenen gesetzlichen Rahmenbedingungen der Betreuung in Kindertageseinrichtungen einbezogen, die Betreuung als soziale Dienstleistung betrachtet, sowie der Blick auf die Kindertageseinrichtung als soziale Organisation und die damit verbundenen Ansprüche unterschiedlicher Bezugsgruppen im Hinblick auf Qualität gerichtet. Um die verschiedenen Ansprüche zu pädagogischer Qualität angemessen erfüllen und koordinieren zu können, wird in der Literatur auf den Einsatz sogenannter Qualitätsmanagementsysteme verwiesen. Diese Thematik wird in Kapitel 1.3 vertieft. Hierzu werden die Ergebnisse der DLKL Studie 2018, durchgeführt von der Wolters Kluver Deutschland GmbH, unter wissenschaftlicher Begleitung von Haderlein, zum Themenbereich Qualitätsmanagement, einbezogen.

Zum Ende dieses Kapitels wird auf die gesetzlichen Forderungen hinsichtlich der Entwicklung und Sicherung der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen eingegangen und aufgezeigt, welche Vorstellung bezüglich der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen besteht.

1.1 Qualitätsbegriff im Bereich der Kindertagesbetreuung

Wie bereits erwähnt, wird der Qualitätsbegriff in der Frühpädagogik in Bezug auf die Betreuung in Kindertageseinrichtungen, auf vielen Ebenen diskutiert. Es werden unter anderem Fragen gestellt, wie: Was versteht man unter Qualität? Unter welchen Aspekten kann die pädagogische Qualität bewertet werden? Wer legt die Bewertungskriterien fest und wie werden diese bestimmt?

Der Wortursprung von Qualität liegt im Lateinischen Begriff „qualis = wie beschaffen?“ und bedeutet Beschaffenheit und Zustand (Brockhaus 2006). Grundsätzlich lässt sich demnach festhalten, dass der Begriff neutral zu verstehen ist und erst durch bestimmte Kriterien eine genauere Beschreibung dieser Beschaffenheit stattfinden kann.

Merchel (2013, 41). beschreibt Qualität als „ein Konstrukt, das außerhalb gesellschaftlicher und persönlicher Normen, Werte, Ziele und Erwartungen nicht denkbar ist“. Hier wird zum einen der konstruktivistische Gedanke des Qualitätsbegriffs deutlich, der impliziert, dass Qualität keineswegs starr sein kann, sondern immer von unterschiedlichen Rahmenbedingungen beeinflusst wird. Diese Sichtweise bekräftigt auch Schmidt in Anlehnung an Fthenakis (2013, 54), in dem er betont, dass Qualität einer ständigen Reflexion unterliegen sollte, die unterschiedliche, veränderte Ansprüche von Bezugsgruppen und die Möglichkeit zur Evaluation einbezieht.

In diesem Zusammenhang merken Stamm und Edelmann (2013, 327) an, dass der Qualitätsdiskurs möglichst breit geführt werden muss, sodass die Sichtweisen anderer Menschen einbezogen werden können. Des Weiteren zeigen sie auf, dass Qualität aus diesem Grund kein eindeutig definierbares und messbares Produkt sein kann, das für alle Gesellschaften und Kulturen die gleiche Bedeutung hat (Stamm und Edelmann 2013, 328).

Es wird deutlich, dass der Qualitätsbegriff ein komplexes Konstrukt an Erwartungskriterien zur Bewertung der Beschaffenheit umfasst und dass eine allgemeine Definition von guter und schlechter pädagogischer Qualität schwierig ist. Moss (2015, 39) betont, dass die Beschäftigung mit der Qualität eine bewusste Entscheidung darstellt, sich damit auseinanderzusetzen, was „wir wirklich schätzen und wollen - über das, was wir für >>gut<< halten“.

Die Definition der Qualität bedarf demnach einer kontinuierlichen Reflexion und Diskussion über dessen Bedeutung und Bewertungskriterien. Sowohl Merchel (2013, 33), als auch Stamm und Edelmann (2013, 338) betonen den hiermit verbundenen Stellenwert der Qualitätsdebatte im sozialen Bereich. Besonders im Zusammenhang mit den Investitionen von Bund und Ländern in den Bereich der frühkindlichen Bildung, nimmt die Bedeutung dieser Debatte, insbesondere aus bildungsökonomischer Perspektive, stetig zu (Spieß 2013, 129).

Neben der Qualitätsdebatte beschäftigt die Wissenschaft und Praxis auch die Frage nach der Notwendigkeit festgelegter Standards im Bereich der Kindertageseinrichtungen.

Prölß (2017, 49) betont, dass fachlich begründete Standards hier sehr nützlich sein können, wenn sie dazu genutzt werden, effizient und effektiv zu arbeiten und diese als Basis für eine nachvollziehbare und transparente finanzielle und fachliche Steuerung zu nutzen.

Um dies zu erreichen, kann vorausgesetzt werden, dass die Qualität in den Kindertageseinrichtungen kontinuierlich mit den aktuellen Anforderungen verglichen werden muss, um „der zunehmenden Bedeutung und den aktuellen Forderungen nach hochwertiger frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung gerecht zu werden“ (Pohl 2013, 50). Es erfordert demnach eine „Klärung von Erwartungen und die Verständigung darüber, damit der Begriff und die Debatte über Qualität nicht beliebig werden“ (Diskowski 2015, 23).

Um den sehr komplexen Begriff der Qualität greifbarer zu machen, kann man diesen in unterschiedliche Qualitätsebenen ausdifferenzieren. Hierfür wurden in der Wissenschaft

unterschiedliche Modelle zur Darstellung des Konstruktes Qualität entwickelt (u.a. Roux und Tietze 2007; BMFSFSJ 2010, Strehmel 2016). Im folgenden Kapitel werden unterschiedliche Qualitätsebenen anhand einer eigenen Darstellung eines Struktur-Prozess-Modells in Anlehnung an Strehmel (2016), Kalicki (2015) und Sell (2012) genauer erläutert.

1.1.1 Struktur-Prozess-Modell von Qualität in Kindertageseinrichtungen

Sogenannte Struktur-Prozess-Modelle zum Verständnis pädagogischer Qualität haben sich in den vergangenen Jahren im Bereich frühkindlicher Bildung durchgesetzt. Diese Modelle umfassen sowohl die Struktur unterschiedlicher Qualitätsebenen, als auch die darin stattfindenden Prozesse als Kernaspekt, sowie die „Input- und Output-Faktoren“ (Kalicki 2015, 14). Die folgende Darstellung (Abb.1) wurde in Anlehnung an Modelle von Strehmel (2016), Kalicki (2015) und Sell (2012) erstellt und umfasst die Input- und Output-Steuerung, sowie die Qualitätsebenen: Strukturqualität, Orientierungsqualität, Organisations- und Leitungsqualität, Prozessqualität in der Kindertageseinrichtung, Ergebnisqualität, sowie die Kontextqualität.

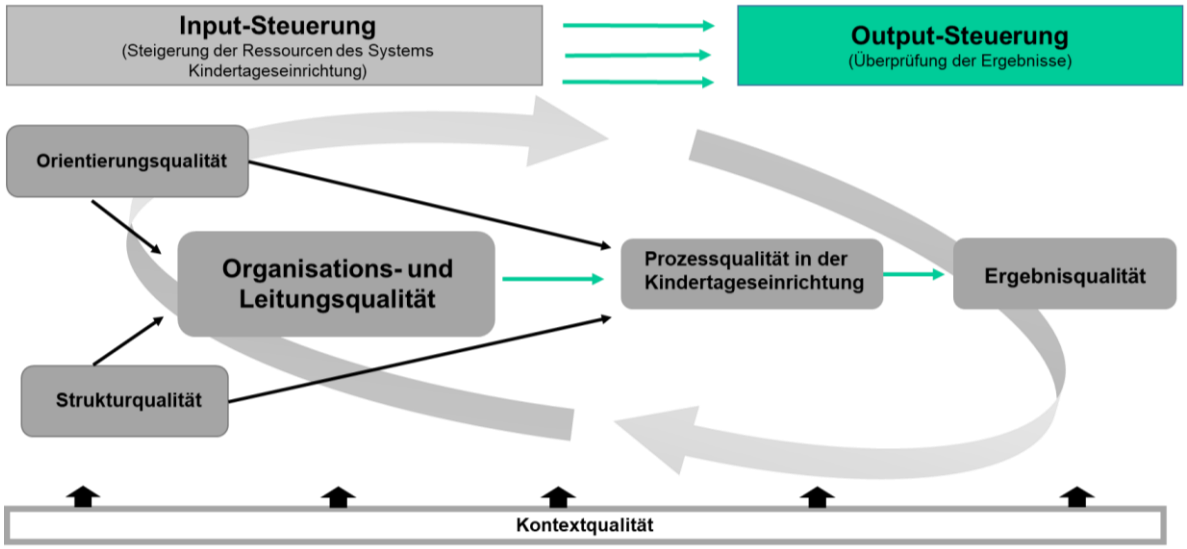

Abb. 1 Eigene Darstellung in Anlehnung Strehmel 2016, Kalicki 2015 und Sell 2012

Die Input-Steuerung umfasst in diesem Zusammenhang die Steigerung der Ressourcen des Systems Kindertageseinrichtung, beispielsweise durch gesetzliche Maßnahmen und Vorschriften, wie ein höherer Qualifikationsanspruch an die pädagogischen Fachkräfte und die damit verbundenen Weiterbildungsmaßnahmen (Kalicki 2015, 14). Der Betrachtungsbereich der Input-Steuerung beinhaltet die Qualitätsebenen Strukturqualität, Orientierungsqualität, Organisations- und Leitungsqualität, sowie die Prozessqualität in der Kindertageseinrichtung.

Unter Strukturqualität wird die Beschaffenheit der „räumlich-materiellen und sozialen Rahmenbedingungen, unter denen das pädagogische Handeln stattfindet“ (Tietze und Viernickel 2016, 16) verstanden. Dies sind beispielsweise der Personalschlüssel, die Qualifikation des

Personals, sowie die räumliche und materielle Ausstattung der Einrichtung. Die Strukturqualität wird unter anderem durch situationsabhängige, zeitlich stabile und politische Entscheidungen bestimmt (Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2000,7). Die Strukturbedingungen sind, durch die Zuständigkeiten der einzelnen Länder bedingt, sehr unterschiedlich (Diskowski 2015, 24). Dies zeigt sich beispielsweise sehr deutlich in der Bemessungsgrundlage der Leitungsfreistellung, welche in Kapitel 3 aufgegriffen wird.
Die Orientierungsqualität umfasst die pädagogische Haltung gegenüber dem Kind und die Vorstellungen und Werte der pädagogischen Fach- und Führungskräfte (Strehmel 2016, 151). Diese Ebene betrachtet beispielsweise Aspekte „der Erziehungsauffassungen und Erziehungsziele, implizite Verständnisse von kindlichem Lernen […] oder auch normative Geschlechterrollenorientierungen“ (Kalicki 2015, 14). Diese Vorstellungen sind unter anderem in der Konzeption der Kindertageseinrichtung niedergeschrieben und haben Einfluss auf das pädagogische Handeln und die Prozesse in der Kindertageseinrichtung.
Laut Sell stellt die Struktur- und Orientierungsqualität in Zusammenhang mit der Input-Steuerung ein „wichtiges Potential zur Verfügung“ (Sell 2012, 31). Es heißt aber keineswegs, dass die pädagogische Qualität nur von diesen Bedingungen beeinflusst wird.
Die Organisations- und Leitungsqualität „steht zwischen der Struktur- und Orientierungsqualität und behauptet eine moderierende Wirkung auf die Prozessqualität“ (Sell 2012, 31). Strehmel (2016, 151) betont, dass die Leitungskräfte in diesem Zusammenhang einen enormen Einfluss auf die „Arbeitsbedingungen und Arbeitsformen sowie [auf] Stil und Atmosphäre der pädagogischen und sozialen Prozesse“ haben. Der Aspekt des Leitungshandelns in Bezug auf die Qualität wird in Kapitel 2.3 vertieft.
Die Bedeutung der Prozessqualität in der Kindertageseinrichtung wird in der Fachliteratur als entscheidend für die kindlichen Entwicklungsfortschritte gesehen (u.a. Kalicki 2015, 17 und Sell 2012, 31). Bei der Prozessqualität geht es um die „Qualität der Interaktion und Kommunikation mit dem Kind“ (Kalicki 2015,14). Nach Amerein und Amerein (2011, 12) umfasst Prozessqualität zusätzlich hierzu alle relevanten Prozesse im Bereich der Planung von Bildungsinhalten, Auswahl von Material, aber auch ein professionelles Handeln der Fachkräfte auf pädagogische Situationen im Alltag. Dabei betonen sie, dass es nicht nur um die Interaktionsprozesse mit den Kindern geht, sondern auch die Interaktion mit Eltern und Kooperationspartner einbezieht und die Effektivität und Effizienz von Abläufen betrachtet. Somit kann die Prozessqualität als eine der bedeutsamsten Qualitätsebenen gesehen werden. Sie hat sowohl Einfluss bei der Input-Steuerung, als auch Auswirkungen auf die dargestellte Output-Steuerung (Abb.1), worunter Prozesse zur „Überprüfung der Ergebnisse, welche das Betreuungssystem hervorbringt“ (Kalicki 2015, 14) zusammengefasst werden. Diese Vorgänge werden in dieser Darstellung unter dem Begriff der Ergebnisqualität zusammenge-

fasst. Sell betont, dass es hierbei generell um die Auswirkungen geht, die mit den verfügbaren Strukturen und Prozessen erzielt werden (Sell 2012, 32). Sie zeichnet sich durch einen Ist-Soll-Vergleich aus, bei dem die erbrachte Leistung hinsichtlich eines zuvor festgelegten Ziels bewertet wird (Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2000,8). Kalicki (2015, 15) betont in Bezug auf die Betreuung in Kindertageseinrichtungen, dass zum einen die Wirkung der Betreuung auf die kindliche Entwicklung, aber auch der Einfluss auf das gesamte Familiensystem mit einbezogen werden sollte. Die Bewertung des Einflusses der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen auf die Entwicklung des Kindes sollte im Zusammenhang mit der Ergebnisqualität dennoch eher vorsichtig erörtert werden, da auf die Entwicklung des Kindes noch viele weitere Faktoren einwirken können, die diese beeinflussen (Sell 2012, 32).

Einen nicht unerheblichen Einfluss auf alle anderen Qualitätsebenen sowie die Input- und Output-Steuerung, hat die Ebene der Kontextqualität. Hierunter werden zum einen „träger- und politikseitige Unterstützungsstrukturen“ (Tietze und Viernickel 2016, 17) verstanden, auf der anderen Seite bezieht diese Qualitätsebene aber auch das direkte soziale Umfeld der Kindertageseinrichtung, die sozioökonomische Situation der Familien, sowie die bildungspolitischen Vorgaben ein (Strehmel 2016, 151).

Es wird deutlich, dass es keine einfache „gute Qualität“ geben kann. Es ist sinnvoll, die Qualität anhand mehrerer Ebenen zu betrachten und zu verstehen, dass die einzelnen Ebenen sich wechselseitig beeinflussen und kontinuierlich reflektiert werden sollten. Deutlich wird der Zusammenhang der Qualitätsebenen, wenn man die geplante Gesetzesänderung zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Kindertagereinrichtungen und in der Kindertagespflege, die Anfang 2019 in Kraft treten soll, betrachtet (BMFSFJ 2018).

Diese Gesetzesänderung hat Einfluss auf der Kontextebene und der Strukturebene von Qualität, denn durch die finanzielle Unterstützung des Bundes werden hier die Rahmenbedingungen verändert. Ein weiteres Ziel des Gesetzes ist es, die Bedeutung der Qualitätsentwicklung hervorzuheben und bundesweite Standards zu entwickeln, was sich wiederum im Bereich der Orientierungsqualität wiederspiegelt. Eine Aufgabe der Träger und Einrichtungsleitungen besteht darin, die neuen Anforderungen zu koordinieren und auf Ebene der Prozesse im pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen einzubetten. Hier wird der Einfluss auf die Ebenen der Organisations- und Leitungsqualität, sowie der Prozessebene deutlich. Für die Einschätzung der Ergebnisqualität müssen die neuen Anforderungen dementsprechend einbezogen werden, wodurch sich die Sichtweise hierauf verändert.

Zum besseren Verständnis der Qualität in Kindertageseinrichtungen, werden die Rahmenbedingungen dieser Betreuungsform in den folgenden Kapiteln genauer ausgeführt.

1.2 Gesetzliche Rahmung und Verortung von Kindertageseinrichtungen im frühkindlichen Betreuungssystem

Im achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) werden Tageseinrichtungen definiert, als „Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden“ (§22 Abs.1 SGB VIII). Die Aufgabe von Kindertageseinrichtungen besteht laut § 22 Abs.2 SGB VIII darin, die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern, die Erziehung und Bildung in der Familie zu unterstützen und zu ergänzen, sowie den Eltern dabei zu helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können. Die Förderung in der Kindertageseinrichtung umfasst demnach Erziehung, Bildung und Betreuung und die Träger der Einrichtungen haben durch geeignete Maßnahmen die „Qualität der Förderung […] sicher[zu]stellen und weiter[zu]entwickeln“ (§ 22a SGB VIII).

Für den Betrieb einer Kindertageseinrichtung braucht der Träger eine Betriebserlaubnis nach § 45 SGB VIII, da hier Kinder ganztägig oder für einen Teil des Tages betreut werden. Sowohl die Umsetzung und nähere Bestimmung von Inhalt und Umfang der Betreuung in Kindertageseinrichtungen, als auch die Festlegung der Kriterien für die Erteilung der Betriebserlaubnis liegt im Verantwortungsbereich der einzelnen Bundesländer und ist dort auf Landesebene geregelt (§26 SGB VIII). Die hieraus entstehenden Unterschiede werden beispielsweise in den Regelungen zum Mindestpersonalschlüssel deutlich (Viernickel und Fuchs-Rechlin, 2016, 67).

Sowohl Merchel (2015,19), als auch Klug und Kratzmann (2018, 31) merken an, dass es wichtig ist, die Kindertageseinrichtung als eine Organisation zu sehen und sich mit den darin vorhandenen Abläufen und Zusammenhängen zu beschäftigen. Insbesondere die Sichtweise auf Kindertageseinrichtungen als offenes Organisationsmodell eröffnet nach Merchel (2015,19) eine breite Sichtweise auf die komplexen Strukturen in einer Kindertageseinrichtung. Zudem werden in diesem Modell die Zusammenhänge der inneren Organisationsstrukturen, mit der Notwendigkeit des Austauschs mit der Umwelt, insbesondere mit Betonung auf die darin vorhandenen Ressourcen, in Bezug gesetzt. Klug und Kratzmann (2018, 44) betonen diesen Umweltbezug in Hinblick auf eine „inhaltlich gut aufgestellte […] und funktional ausgerichtete Unternehmensstruktur“ einer Kindertageseinrichtung, die die Anforderungen unterschiedlicher Bezugsgruppen im System der Kindertagesbetreuung einbezieht.

Die Vorstellung der Kindertageseinrichtung als soziales System nach Preyer (2012, 48) umfasst in diesem Zusammenhang eine Innen- und Außendifferenzierung des Systems und bietet den Bezugsgruppen einen Interpretationsrahmen für die Definition der sozialen Rollen der Mitglieder des Systems. Somit werden die Verhaltenserwartungen der Bezugsgruppen von der Mitgliedschaft in einem sozialen System beeinflusst und können nicht für sich

allein stehen. In Kapitel 3 wird dieses Rollenverständnis im Bereich der Leitung von Kindertageseinrichtungen genauer ausgeführt.
Betrachtet man neben der personellen Situation auch die derzeitige Betreuungssituation von Kindern in Kindertageseinrichtungen im Alter zwischen 0 Jahren bis zum Schuleintritt in Deutschland, so lässt sich feststellen, dass dieser Bereich einen hohen Anteil im frühkindlichen Betreuungssystem einnimmt. Einer der Gründe ist der massive Ausbau der Betreuungsplätze aufgrund des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für Kinder im Alter von einem Jahr bis zum Schuleintritt (§24 SGB VIII). Wie bereits ausgeführt, wird vor allem im Altersbereich von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in Anspruch genommen. Mit der Inanspruchnahme der Betreuung der Kinder in Kindertageseinrichtungen sind teilweise enorme Kosten verbunden, die oft von den Eltern getragen werden müssen (BMFSFJ 2018,1) Diese Tatsache der steigenden Inanspruchnahme der Betreuung und die damit verbundenen hohen Erwartungen und Qualitätsansprüche, erfordern es, die Betreuung auch unter dem Aspekt der sozialen Dienstleistung zu betrachten.

1.2.1 Kindertagesbetreuung als soziale Dienstleistung

Eine Dienstleistung zeichnet sich dadurch aus, dass es „eine besondere Art wirtschaftlicher Güter [ist], bei der eine Leistung erbracht wird, die nicht lagerfähig ist und bei der Herstellung und Verbrauch gleichzeitig stattfinden“ (bpb 2016). Die Kindertagesbetreuung kann demnach als Dienstleistung betrachtet werden, da die Ausführung der Leistung, beispielsweise die Betreuung des Kindes durch pädagogische Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung, gleichzeitig mit der Inanspruchnahme der Betreuung durch die Kinder bzw. die Familien stattfindet.
Altgeld, Krüger und Menke (2009, 6) betonen, dass die Kinderbetreuung als soziale Investition zu betrachten ist, da sie soziale und wirtschaftliche Konsequenzen für die zukünftige gesellschaftliche Entwicklung mit sich bringt. In diesem Zusammenhang sprechen sie von „integrierte[r] und flexible[r] Dienstleistung“ (Altgeld, Krüger und Menke 2009, 6) und dem damit verbundenen Vernetzungsanspruch und der Bedarfsorientierung im Bereich der Kindertagesbetreuung.
Es wird deutlich, dass der betriebswirtschaftliche Aspekt einer Kindertageseinrichtung immer mehr in den Fokus der Öffentlichkeit gerät. Aufgrund der schwierigen Finanzierungslage durch den Bund und die finanzielle Lage in den Kommunen, sind die Einrichtungen, insbesondere die Einrichtungsleitungen, dazu gezwungen, die Ausrichtung und das Angebot ihrer Kindertageseinrichtung nach außen transparent zu machen, um beispielsweise Sponsoren oder andere Kooperationspartner zu gewinnen. Dieser Aspekt für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen wird unter anderem von Klug aufgegriffen (Klug 2013, 49). Er beschreibt des Weiteren, dass sich Kindertageseinrichtungen aus diesem Grund immer häufiger durch besondere Zusatzleistungen von anderen Einrichtungen abheben müssen, um

für bestimmte Zielgruppen interessanter zu werden und das Bestehen der Einrichtung zu sichern (Klug 2013, 47).

Eng mit dem Gedanken der Dienstleistung verknüpft, ist deren Bewertung durch die jeweilige Anspruchsgruppe. Klug spricht in diesem Zusammenhang von sogenannten Stakeholdern, die eben diese Ansprüche verkörpern, die eine Kindertageseinrichtung aufnehmen und verarbeiten muss (Klug 2013, 35). Die Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. (2016, 32). betont, dass es wichtig ist, die Leistungsempfänger und deren Interessen und Bedürfnisse in Bezug auf die Dienstleistung in den Blick zu nehmen. Häufig wird in der Literatur hierfür der Begriff der „Kundenorientierung“ (Klug 2013, 38) verwendet, worunter „die Ausrichtung […] der Dienstleistung auf die Anforderungen und Erwartungen des Kunden“ (Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. 2016, 33) verstanden wird.

Strehmel und Ulber (2014, 17) haben diese Bezugsgruppen im System der Kindertagesbetreuung in einer Grafik dargestellt. So können beispielsweise die Kinder und Familien, die Politik und die Gesellschaft, die Träger der Kindertageseinrichtung, aber auch verschiedene Zuwendungsgeber unterschiedliche Anforderungen an die Qualität der Betreuung stellen. Qualität kann in diesem Zusammenhang als „Ausmaß, in dem eine […] Dienstleistung so beschaffen ist, dass die Anforderungen und Erwartungen an sie erfüllt sind“ (Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. 2016,29) interpretiert werden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass es im Bereich der Kindertagesbetreuung als soziale Dienstleistung wichtig ist, sich kritisch mit dem Kundenbegriff und den damit verbundenen Erwartungen auseinanderzusetzen. Eine Grundlage ist das Verständnis darüber, dass Kundenorientierung nicht bedeutet, alles umzusetzen, was die unterschiedlichen Bezugsgruppen erwarten, sondern die Bedürfnisse und Wünsche, insbesondere die der Kinder und Familien wahrzunehmen und diese mit den pädagogischen Überzeugungen, sowie dem gesetzlichen Auftrag zu verbinden, um eine qualitativ hochwertige Betreuung zu gewährleisten. Es geht im Grunde also darum, sich mit den Erwartungen, Bedürfnissen und Interessen der unterschiedlichen Anspruchsgruppen, im Hinblick auf die Betreuung in der Kindertageseinrichtung auseinander zu setzen und diese bei der Planung und Umsetzung der Leistung zu berücksichtigen. Für die Güte der Dienstleistung ist auch der Einbezug der Mitarbeiter_innen bei der Planung und Erarbeitung von pädagogischen Konzepten, deren Fähigkeiten und Motivation, ausschlaggebende Voraussetzungen (Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. 2016, 35).

Die Auswirkungen auf die Anforderungen an die Qualität in Kindertageseinrichtungen, die sich unter anderem aus dieser Sichtweise erschließen, werden im nächsten Kapitel erläutert.

1.2.2 Anforderungen an die Qualität in Kindertageseinrichtungen

Die allgemeinen Anforderungen an die Qualität in Kindertageseinrichtungen sind in den vergangenen Jahren stark angestiegen. Vor allem in Zusammenhang mit der wissenschaftlich und gesellschaftlich anerkannten Bedeutung der frühkindlichen Bildung hat sich das Verständnis des Auftrages der Kindertageseinrichtungen gewandelt, insbesondere nach dem PISA-Schock (Ebert 2012, 32).

Dieser Wandel wird zum einen in den aktuellen gesetzlichen Vorgaben zur Qualität auf Bundesseite (u.a. in § 22a SGB VIII, §45 Abs. 3 SGB VIII) deutlich, aber auch in landesgesetzlichen Regelungen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung. Wie bereits erwähnt, sind die Regelungen zu Qualität auf Landesebene sehr unterschiedlich. So ist dies in Brandenburg beispielsweise in §3 Abs. 3 und Abs. 4 KiTaG Brandenburg geregelt, welches die Grundsätze der Überprüfung der pädagogischen Qualität in der Konzeption beschreibt und Kindertageseinrichtungen dazu verpflichtet, ihre Qualitätsfeststellungen überprüfen zu lassen. Hamburg hingegen legt in §17 im Rahmen der Qualitätsentwicklungsvereinbarungen (KiBeG) fest, dass die Träger dazu aufgefordert werden, Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung festzulegen und diese regelmäßig überprüfen und weiterentwickeln zu lassen. Andere Bundesländer haben bisher keine detaillierten Angaben zur Qualitätsentwicklung oder -sicherung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen festgeschrieben.

Ein Ziel des geplanten Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität ist es, diese in der frühen Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen nachhaltig und dauerhaft weiterzuentwickeln und die bestehenden Unterschiede zwischen den Ländern anzugleichen (BMFSFJ 2018,1). In diesem Zusammenhang betont das Gesetz, dass im Rahmen der Qualitätsentwicklung „bundesweit gleichwertige qualitative Standards angestrebt“ (§ 1 Abs. 3 KiQuTG) werden.

Im Kern geht es zum einen darum, eine gemeinsame, bundesweit gültige pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen, insbesondere im Bereich der Prozessqualität sicherzustellen. Zum anderen soll dieses Gesetz aber auch dazu beitragen, gleichwertige strukturelle Rahmenbedingungen, wie beispielsweise im Bereich der Personalsituation, zu schaffen.

Um diese Angleichung umsetzen zu können, ist es wichtig, den Blick auf die derzeitige Ausbildungslandschaft der pädagogischen Fachkräfte und Leitungspersonen zu legen. Ohne die Anpassung der Inhalte der Ausbildungsformen und Studieninhalte kann es bei der Umsetzung Schwierigkeiten geben. Hier kommt der Professionalisierungsanspruch im frühpädagogischen Bereich zum Tragen. Für pädagogische Fachkräfte in Ausbildung oder im Rahmen des Studiums im frühpädagogischen Bereich ist es wichtig, sich schon währenddessen mit dem Thema der Qualität zu beschäftigen. Für die anschließende Umset-

zung in der Praxis ist es wichtig, sich hier im Rahmen von Weiterbildungen mit den steigenden Anforderungen an die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen auseinanderzusetzen und diese kontinuierlich zu reflektieren. Eleonore Hartl-Grötsch, Leiterin des Amts für Kindertagesbetreuung in Regensburg betont, dass es wichtig ist, gemeinsame, vergleichbare Qualitätskriterien im Bereich der Kindertagesbetreuung zu haben, welche sich unter anderem „an den Bedürfnissen und Entwicklungsanforderungen der Kinder orientier[en]“ (BMFSFJ 2017, 4)

Ein wichtiger Aspekt ist es hierbei, sich damit zu beschäftigen, wie die Qualität überhaupt gemessen und überprüft werden kann. In diesem Zusammenhang hat sich beispielsweise die Nationale Qualitätsinitiative im System der Kindertageseinrichtungen (kurz: NQI) in den Jahren 1999 bis 2006 mit der Qualität in Kindertageseinrichtungen beschäftigt. Es entstanden erste Verfahren und Instrumente zur internen und externen Evaluation der pädagogischen Qualität (Tietze und Viernickel 2016, 272). Eines dieser Instrumente ist der nationale Kriterienkatalog für pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen (Tietze und Viernickel 2016). Dieses Instrument umfasst eine Vielzahl von Qualitätskriterien zu verschiedenen Teilbereichen des pädagogischen Alltags, wie beispielsweise Angaben zur Raumgestaltung, zu einzelnen Bildungsbereichen oder für die Zusammenarbeit mit Familien. Diese wurden in unterschiedlichen Projektgruppen, gemeinsam in enger Kooperation von Wissenschaft und Praxis diskutiert und zusammengefasst. Diese Kriterien können als Orientierung zur Einschätzung und der Weiterentwicklung der Qualität in Kindertageseinrichtungen genutzt werden.

Neben dem Nationalen Kriterienkatalog fasst Merchel (2013, 136ff.) noch weitere unterschiedliche Verfahren zur Einschätzung und Weiterentwicklung von Qualität in Kindertageseinrichtungen zusammen, wobei er unter anderem die Kindergarten-Skala (KES-R), das Verfahren des Kronberger Kreises und die Zertifizierung nach DIN ISO benennt, sowie auf trägerspezifische Verfahren verweist.

Wie schon erwähnt, können die Anforderungen der einzelnen Bezugsgruppen im Hinblick auf die Bewertung von Qualität in Kindertageseinrichtungen sehr unterschiedlich ausfallen. Es ist demnach erforderlich, mit den unterschiedlichen Bezugsgruppen, z. B. mit dem Elternbeirat, im Gespräch zu bleiben und diese an der Planung des Alltags und der Entwicklung der Konzeption der Kindertagesbetreuung zu beteiligen, um gemeinsam tragbare Lösungen und Kompromisse zu finden und deren Anforderungen gerecht zu werden. Amerein und Amerein (2011, 21) betonen, dass eine „auf die spezielle Einrichtung zugeschnittene Qualitätskonzeption [benötigt wird,] die zugleich fachliche, strukturelle, organisatorische sowie wirtschaftliche Aspekte berücksichtigt“.

In diesem Zusammenhang kommt die Frage auf, ob und wie eine „gute“ Qualität in Kindertageseinrichtungen überhaupt erreicht werden kann und welche Steuerungsinstrumente es hierfür bedarf.
In der Literatur wird auf den Nutzen sogenannter Qualitätsmanagementsysteme verwiesen. Dies soll in den folgenden Kapiteln erläutert und in Zusammenhang der Kindertagesbetreuung als soziale Dienstleistung gesetzt werden.

1.3 Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen

Unter dem Begriff des Managements versteht Merchel (2015, 12). „die Steuerung von finanziellen, sachlichen und personellen Ressourcen einer Organisation oder einer betrieblichen Organisationseinheit […], damit sie diejenigen Leistungen erbringen und diejenigen Ziele erreichen kann, die der Organisation eine weitere Ressourcenzufuhr und damit die weitere Existenz ermöglicht“. Es geht im Grund darum, die unterschiedlichen Ressourcen und Prozesse in der Kindertageseinrichtung zu koordinieren und zu planen sowie bestimmte Ziele zu setzen und die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dahingehend zu führen und zu leiten, um das Bestehen der Einrichtung sichern zu können. Management steht für die Deutsche Gesellschaft für Qualitätsentwicklung (2016, 29). für das „bewusste, systematische Steuern von Prozessen“.

Hermann und Fritz (2016, 11) betonen, dass diese Managementtätigkeiten bei jedem neuen Verfahren erneut durchlaufen werden müssen und dementsprechend in einem sogenannten Managementkreis (Abb.2) dargestellt werden können.

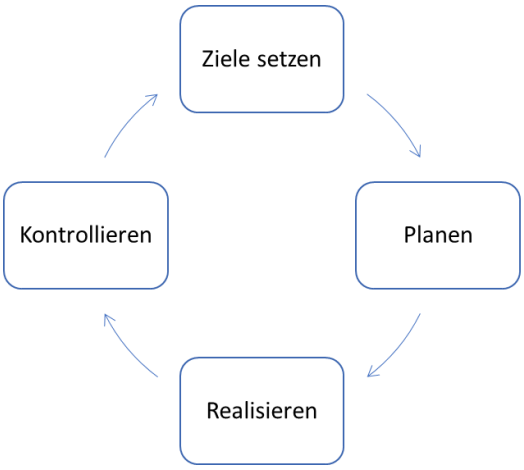

Abb. 2 Qualitätsmanagementkreis (Herrmann und Fritz 2016,11)

Qualitätsmanagement bedeutet dementsprechend, dass sich die Managementtätigkeit auf „qualitätsbezogene Ziele“ (Herrmann und Fritz 2016, 13) bezieht und diese durch die systematische Planung und Steuerung von Prozessen verfolgt werden. Amerein und Amerein (2011, 18) beschreiben, dass das Qualitätsmanagement als ein Arbeitskonzept einer Gesamtorganisation, zu welcher unter anderem der Träger, die Einrichtungsleitung und die Mitarbeiter_innen angehören, gesehen werden sollte, das unter anderem die Arbeitsweisen und Methoden im Rahmen von internen Prozessen und Strukturen verankert.
Man kann es auch als Art Sammelbegriff betrachten „für diejenigen strukturierten Vorgehensweisen in Einrichtungen und Diensten der Sozialen Arbeit, bei denen es um die gezielte und reflektorisch begleitete Weiterentwicklung der „Güte“ […] sozialpädagogischer Handlungsweisen geht“ (Merchel 2015, 195).

Der der Kern des Qualitätsmanagements besteht darin, eine gemeinsame Reflexionspraxis zu verankern, die darauf abzielt, die eigene Arbeit anhand bestimmter Qualitätskriterien bzw. gemeinsam festgelegten Qualitätszielen zu hinterfragen und zu bewerten, um die bisherige Arbeit zu verbessern.

Merchel betont, dass durch die Implementierung von Qualitätsmanagement, professionelle Maßstäbe transparenter werden, da man sich deutlicher über gemeinsame Ziele, Vorgehensweisen und Ergebnisse des Handelns verständigt, was dazu führt, die Bedeutung des individuellen und gesellschaftlichen Nutzens der Betreuung in Kindertageseinrichtungen zu betonen (Merchel 2010, 66). Hierbei ist es wichtig, im Blick zu behalten, dass das Qualitätsmanagement eng mit dem Diskurs um den Qualitätsbegriff und die Qualitätsmaßstäbe für die Betreuung in Kindertageseinrichtungen verknüpft ist (Merchel 2013, 44) und deshalb kontinuierlich reflektiert werden sollte, um eine Beliebigkeit zu vermeiden.

Grundsätzlich lassen sich nach Merchel (2010, 65) zwei typische Denkweisen beim Qualitätsmanagement unterscheiden. Zum einen liegt der Fokus auf der Qualitätssicherung, indem man versucht, die Qualität anhand festgelegter Standards zu bestimmen und deren Umsetzung zu überprüfen. Ein anderer Ansatz legt den Schwerpunkt auf die Qualitätsentwicklung, bei der es darum geht, die aktuellen Gegebenheiten anhand einer kriteriengeleiteten Evaluation zu reflektieren und Ansatzpunkte für die Verbesserung der Qualität zu entwickeln. Er betont auch, dass in der Praxis meist eine Kombination von Modellen beider Denkweisen angewandt wird (Merchel 2015,199).

Ein Qualitätsmanagement kann für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen einen gewissen Orientierungsrahmen bieten und dabei unterstützend wirken, die Handlungsweisen in der Organisation besser zu strukturieren und nach außen transparent zu machen (Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. 2016, 42). Es kann demnach den pädagogischen Mitarbeiter_innen in der Kindertageseinrichtung helfen, im Alltag sicherer Handeln zu können.

Wünsche (2015, 59) betont im Zusammenhang mit der Einführung eines Qualitätsmanagements die Bedeutung der Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung, die für die Entwicklung und Sicherung einer hochwertigen Pädagogik notwendig ist. Diese bezieht unter anderem Aspekte der Anforderungen an die Kindertagesbetreuung als soziale Dienstleistung ein und kann demnach den Anspruch nach Qualität erfüllen (Wünsche 2015, 59).

Unterschiedliche Aspekte des Qualitätsmanagements können im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems umgesetzt werden. Hier werden die gemeinsam formulierten Qualitätsziele festgelegt und die jeweiligen Verantwortungsbereiche beschrieben. Des Weiteren umfasst ein Qualitätsmanagementsystem verschiedene Maßnahmen, wie Qualitätsplanung, Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und diesbezügliche Dokumentationsverfahren (Amerein und Amerein 2011, 18). Pohl (2013, 52) betont, dass es für das Einführen eines

funktionierenden Qualitätsmanagementsystems in einer Kindertageseinrichtung notwendig ist, hierfür die verschiedenen Teilbereiche zu verknüpfen.
Laut Amerein und Amerein (2011, 18) sollte die Einbettung eines Qualitätsmanagementsystems darauf abzielen, zu helfen, die „Prozesse, die Unternehmenskultur, die Produkt- und Dienstleistungsqualität und letztlich auch die Ergebnisse zum Nutzen der Kunden zu verbessern“. Wünsche (2015, 60) betont an dieser Stelle, dass Qualitätsmanagementsysteme die Aufgabe haben, „zum einen Teilhabe der pädagogischen Fachkräfte an der Konzeptualisierung pädagogischen Handelns vorauszusehen und zum anderen systematische Optionen der Reflexion des eigenen Handelns zu bieten“.
Zusammenfassend lässt sich daraus schließen, dass die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems sinnvoll ist, da hierdurch die Prozesse in Hinblick auf die Verbesserung der pädagogischen Qualität in der Organisation der Kindertageseinrichtung übersichtlich zusammengefasst und sowohl nach innen, als auch nach außen transparent gemacht werden können. In diesem Zusammenhang wurde im Lauf der vergangenen Jahre eine Vielzahl von Qualitätsmanagementsystemen und Instrumentarien entwickelt, die nach und nach Einzug in den Bereich der Kindertageseinrichtungen gehalten haben. Dazu gehören unter anderem Modelle, wie DIN EN ISO 9000:2000, European Foundation for Quality Management (kurz: EFQM) und das Total-Quality-Management (kurz: TQM), auf deren Grundlagen trägerspezifische Qualitätsmanagementmodelle aufbauen (Amerein und Amerein 2011, 114).
Amerein und Amerein (2011, 26) betonen, dass für eine „erfolgreiche Einführung eines Qualitätsmanagementsystems eine oftmals kostenaufwändige Zertifizierung NICHT erforderlich ist“.
Um herauszufinden, wie die aktuelle Lage bezüglich der Einbindung und Anwendung von Qualitätsmanagementsystemen in Deutschland aussieht, hat die Wolters Kluver Deutschland GmbH (2018), unter wissenschaftlicher Begleitung von Haderlein, Kita-Leitungen bundesweit unter anderem zu diesem Themenfeld, im Rahmen der DKLK-Studie 2018, befragt. Zudem fand eine Befragung von Leitungskräften, pädagogischen Fachkräften und Trägern von Kindertageseinrichtungen im Rahmen von „Zoom auf: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 2017) statt. Die Ergebnisse beider Befragungen werden im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen in den folgenden Kapiteln einbezogen.

1.3.1 Angewandte Qualitätsmanagementsysteme in der Kindertageseinrichtung

Im Rahmen der DKLK-Studie 2018 wurden Leitungspersonen von Kindertageseinrichtungen im Zusammenhang mit Qualitätsmanagementsystemen befragt, ob sie in ihrer Einrichtung ein solches anwenden, wie hoch dessen Nutzen bewertet wird und ob sie glauben, ob die Anwendung hilfreich sein könnte, wenn bisher noch keines in der Einrichtung vorhanden ist. In folgender Abbildung (Abb. 3) wird ersichtlich, wie die Befragten auf die Nachfrage nach einem Qualitätsmanagementsystem geantwortet haben. Hierbei konnte festgestellt werden, dass über die Hälfte der befragten Leitungspersonen zwar über ein Qualitätsmanagementsystem in ihrer Einrichtung verfügen, es aber nur von 27,7% der Befragten regelmäßig genutzt wird. Bei 2,5% ist ein solches System zwar vorhanden, wird aber nicht genutzt und 17% der Leitungspersonen geben an, dass sie weder eines haben, noch eine Einführung in Planung ist. Die wachsende Bedeutung einer Einführung solcher systematischen Qualitätsmanagementsysteme wird durch die Antwort von 29,3 % der befragten Leitungspersonen deutlich, die angeben, zwar bisher noch nach keinem solchen System zu arbeiten, eine Einführung aber bereits in Planung ist (Wolters Kluwer Deutschland GmbH, 2018, 17). Zur Art des Qualitätsmanagementsystems gaben im Rahmen der Befragung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 91% der Befragten an, dass sie interne Verfahren für das Qualitätsmanagement in ihren Einrichtungen nutzen (BMFSFJ 2017, 5). Auch die Ergebnisse der Befragung der Wolters Kluwer GmbH lassen derartige Rückschlüsse zu, denn über 50% der befragten Leitungspersonen geben an dieser Stelle an, dass sie andere Verfahren nutzen würden (Wolters Kluwer Deutschland GmbH, 2018, 17).

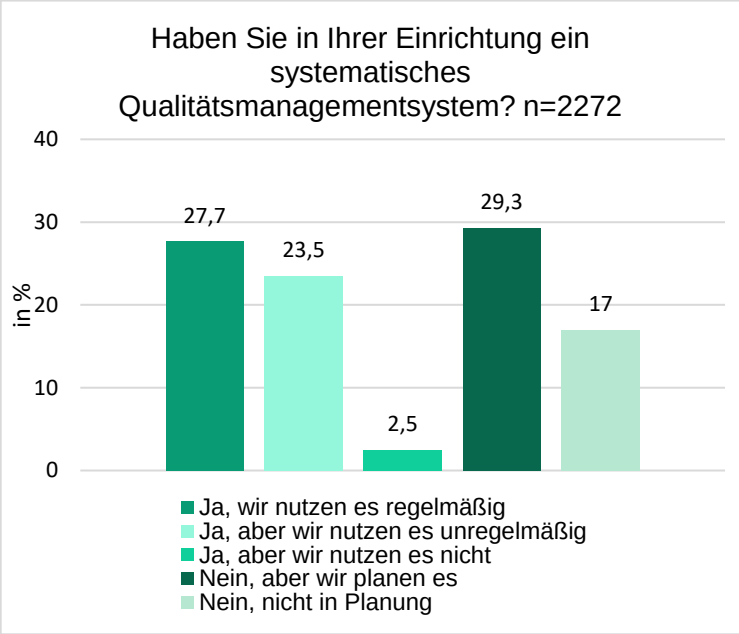

Abb. 3 Eigene Darstellung in Anlehnung an Wolters Kluwer Deutschland GmbH, 2018, 17

Des Weiteren wurde neben der Anwendung nach dem Nutzen solcher Qualitätsmanagementsysteme für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen gefragt. Insgesamt bewerteten die Teilnehmer_innen der Befragung den Nutzen eines solchen Systems als hoch. Dies gilt insbesondere für die Bereiche der Organisation und des Personals, was für einen positiven Blick auf die Gegebenheiten der Strukturqualität spricht. Aber auch der Nutzen für die Arbeit mit Kindern und Eltern wird als durchaus positiv eingeschätzt. (Wolters Kluwer Deutschland

GmbH, 2018, 19). Auch wenn es derzeit noch keine gesetzliche Verbindlichkeit zur Einführung eines Qualitätsmanagementsystems gibt, geben 93% der Kita-Leitungen, deren Einrichtungen noch kein QM-System nutzen, an, dass sie eine Einführung grundsätzlich begrüßen würden, wenn auch lediglich in Teilbereichen (Wolters Kluwer Deutschland GmbH, 2018, 20).

Diese Ergebnisse bestätigen die zuvor beschriebenen Erkenntnisse zur Sinnhaftigkeit der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems zur Sicherstellung und Weiterentwicklung der Qualität in Kindertageseinrichtungen. Im folgenden Kapitel sollen diese beiden Denkansätze Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, die gleichzeitig als Teilbereiche des Qualitätsmanagementsystems gelten, genauer beschrieben werden.

1.3.2 Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen

Becker-Stoll betont, dass ein Konzept zur Qualitätsentwicklung und -sicherung notwendig ist, um sich über die in der pädagogischen Arbeit angestrebte Qualität verständigen und diese weiterentwickeln und sichern zu können (BMFSFJ 2017, 2). Die gesetzliche Forderung nach Qualitätsentwicklung und -sicherung in Kindertageseinrichtungen kann den §22a, §74 Abs.1 und §79a SGB VIII entnommen werden. Pohl (2013, 51) betont, dass es beim Qualitätsmanagement um die „systematische und kontinuierliche Planung, Lenkung, Sicherung und Verbesserung des Leistungsangebotes“ geht. Auf der einen Seite hat sich das Qualitätsmanagement dementsprechend mit der Zielsetzung, Planung und Reflexion im Hinblick auf die Qualitätsentwicklungsmaßnahmen auseinanderzusetzten, auf der anderen Seite geht es aber auch um die Maßnahmen zur Qualitätssicherung.

Amerein und Amerein (2011, 52). betonen in diesem Zusammenhang, dass Verfahren zur Qualitätsentwicklung und -sicherung notwendig sind, damit eine Kindertageseinrichtung sich systematisch und nachhaltig entwickeln und sich neuen Anforderungen stellen kann. Die Auswirkungen der Maßnahmen können dann anhand von internen oder externen Evaluationsverfahren gemessen und bewertet werden, deren Ergebnisse als Reflexionsgrundlage dienen und dementsprechend die weitere Maßnahmenplanung im Bereich der Qualität in der Kindertageseinrichtung beeinflussen. Dabei umfasst Evaluation den Prozess des „systematischen Sammelns, Auswertens und Interpretierens von Daten anhand fachlich legitimierter bzw. standardisierter Maßstäbe“ (Amerein und Amerein 2011, 52). Bei internen Evaluationsverfahren handelt es sich um eine Selbstevaluation, bei der die Leitung und das pädagogische Team selbst die Einschätzung der Arbeit vornehmen. Externe Evaluationsverfahren zeichnen sich hingegen dadurch aus, dass sie von fachkundigen Personen durchgeführt werden, die kein Teil der Einrichtung sind und auch keinen direkten Bezug zur Einrichtung haben.

Alle Qualitätsentwicklungsmaßnahmen zielen darauf ab, dass die pädagogische Arbeit kontinuierlich verbessert wird. Der Anspruch auf die kontinuierliche Verbesserung zeigt, dass

die Qualitätsentwicklung nie abschlossen sein kann und dementsprechend als immer andauernder Prozess gesehen werden muss. Die Ansprüche der zuvor beschriebenen Bezugsgruppen im Bereich der Qualität in Kindertageseinrichtungen verändern sich stetig, so dass es einer ständigen Reflexion bedarf, um diesen Veränderungen gerecht zu werden.
Harvey und Green betonen, dass Qualitätssicherung in diesem Zusammenhang sicherstellen soll, dass es Mechanismen, Verfahren und Prozesse gibt, damit die gewünschte Qualität auch erreicht werden kann (Harvey und Green 2000, 27).
Nachdem in den vorherigen Kapiteln unter anderem die Bedeutung des Qualitätsdiskurses erläutert, auf die gesetzlichen Vorgaben verwiesen und die Sinnhaftigkeit der Einführung eines Qualitätsmanagements für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen betont wurde, bleibt nur noch die Frage offen, wer für dessen Umsetzung in der Praxis verantwortlich ist.

1.3.3 Verantwortlichkeiten für Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen

Die Deutsche Gesellschaft für Qualität betont, dass Qualitätsmanagement Leitungsaufgabe ist. Hierbei sind die Träger von Kindertageseinrichtungen als oberste Leitung zu sehen. Dementsprechend liegt die Gesamtverantwortung bei eben diesen (Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. 2016, 103).
Das bedeutet im Umkehrschluss, dass die Träger die Verantwortlichkeiten für die Umsetzung des Qualitätsmanagements in den einzelnen Einrichtungen an die jeweilige Leitungsposition koppeln können. Das macht Sinn, denn die Leitungspersonen haben die Strukturen und Prozesse der jeweiligen Kindertageseinrichtung besser im Blick und stehen in engem Kontakt mit den Mitarbeiter_innen, deren Bedeutung für die Umsetzung der Qualitätssicherung und -entwicklung im vorherigen Kapitel beschrieben wurde. Die Leitungsperson kann demnach als eine Schnittstelle zwischen der Kindertageseinrichtung und dem Träger der Einrichtung gesehen werden.
Im Rahmen der Befragung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zeigte sich sehr deutlich, wie weit die Vorstellungen für die Zuständigkeit für das Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen auseinanderliegen. So sahen 9% der befragten Träger die Zuständigkeit bei sich, 42% der Träger schreiben die Zuständigkeit den Leitungspersonen in den Kindertageseinrichtungen zu und knapp die Hälfte (49%) sehen die Zuständigkeit für Qualitätsmanagement zu gleichen Teilen bei sich und bei den Leitungspersonen (BMFSFJ 2017, 7). Dies zeigt ganz deutlich, dass sich die Träger von Kindertageseinrichtungen kaum in der Rolle als Verantwortliche sehen, obwohl sie gesetzlich zur kontinuierlichen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in ihren Kindertageseinrichtungen verpflichtet sind. Auch die Ergebnisse der DKLK Studie 2018 zeigen in diesem Zusammenhang, dass die Träger der Kindertageseinrichtungen deutlich auf ihre Verantwortung hingewiesen werden müssen, die Leitungskräfte bei der Einführung eines geeigneten

Qualitätsmanagementsystems zu unterstützen, sowie die Rahmenbedingungen zu schaffen, damit diese in den pädagogischen Alltag integriert werden können.
Hier betont auch Becker-Stoll, dass ein Konzept zur Qualitätsentwicklung und -sicherung die Grundlage für die Verhandlung der Zuständigkeiten, sowie den Bedarf der notwendigen Ressourcen für das Qualitätsmanagement, zwischen Träger und Einrichtungsleitung bildet (BMFSFJ 2017, 2). Es wird deutlich, dass die Umsetzung eines Qualitätsmanagements immer gemeinsam erarbeitet werden sollte. Demnach hat der Träger der Kindertageseinrichtung dafür zu sorgen, dass die grundlegenden Ressourcen und Strukturen für eben diese vorhanden sind. Strehmel (2016, 150) betont hier, dass die Leitungsperson „für die Qualität der Arbeit in ihrer Einrichtung verantwortlich“ ist. Auch Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler (2016,7) heben diese Schlüsselposition der Leitung im Zusammenhang der Entwicklung und Sicherung der pädagogischen Qualität in der Kindertageseinrichtung hervor. Somit wird deutlich, dass der Leitungsperson im Kontext des Qualitätsmanagements eine maßgebliche Rolle bei der Umsetzung in der Kindertageseinrichtung zugeschrieben werden kann.
Die Bedeutung der Leitungsperson wird in folgenden Kapiteln näher erläutert. Hierzu wird definiert, was eine Einrichtungsleitung auszeichnet und welche Qualifikationsanforderungen an eine Person in dieser Position gestellt werden. In diesem Zusammenhang wird auch die aktuelle Situation in Deutschland anhand statistischer Daten dargestellt. Dabei werden unter anderem Angaben zum Alter, der Qualifikation und den Freistellungsanteilen der Leitungsperson einbezogen. Des Weiteren werden die Bedeutung und die Einflussmöglichkeiten der Leitungspersonen auf die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen betrachtet. Hierzu wird das zuvor beschriebene Struktur-Prozess-Modell von Qualität aufgegriffen, wobei der Fokus auf der Organisations- und Leitungsqualität liegt. Zudem werden Herausforderungen im Umgang und der Bewältigung der Aufgaben des Qualitätsmanagements aufgezeigt, wobei hier das Leitungshandeln im Fokus steht.
Im Zusammenhang mit der Bewältigung der Leitungsaufgaben haben Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler (2016) in ihrer Schlüsselstudie zu Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtung unterschiedliche Leitungstypen beschrieben, die in dieser Arbeit berücksichtigt und ausgeführt werden. Dies trifft vor allem auf den soziogenetischen Typ der Leitung mit Kombi-Leitungsprofil aus, der sich aus dem Aspekt der Freistellung ergibt, welcher in Kapitel 3 vertieft dargestellt wird und dem in dieser Arbeit besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird.

2 Leitung von Kindertageseinrichtungen

In der Literatur werden die Begriffe Leitung und Führung oftmals synonym verwendet (u.a. Anders und Ballatschk 2015,879) . Insbesondere aufgrund des historischen Hintergrundes in Deutschland, wird der Begriff der Führung im Sprachgebrauch eher negativ konnotiert. Merchel beschreibt, bezugnehmend auf Rosenstiel, dass der Begriff Leitung den Blick auf die Gestaltung der Strukturen der Organisation richtet und der Führungsbegriff die „gruppen- und personenbezogene Dynamik innerhalb der Organisation und die darauf ausgerichteten direkt personenbezogenen Beeinflussungsbemühungen im Blick hat“ (Rosenstiel 1999,6 in Merchel 2015a, 12). In dieser Arbeit werden beide Begrifflichkeiten verwendet, wobei der Schwerpunkt in dieser Arbeit auf der Leitung liegt.

Wie schon in Kapitel 1.2 behandelt, kann man bei einer Kindertageseinrichtung von einer offenen Organisation sprechen. In diesem Zusammenhang betont Merchel (2015a, 10), dass die Position der Leitung innerhalb der Organisation mit „einer herausgehobenen Positionierung, somit auch mit Macht und mit personenbezogenen Führungsverhältnissen“ verknüpft ist, was eine gewisse Weisungsbefugnis mit sich bringt. In der Praxis sind die Leitungspersonen von Kindertageseinrichtungen meist mit der Dienst- und Fachaufsicht über ihre Mitarbeiter_innen beauftragt (Klug und Kratzmann 2018, 86).

Die Bedeutung der Leitung wird auch in §47 SGB VIII deutlich, denn es wird ausdrücklich nach der direkten Ausweisung der Leitung und deren Qualifikation verlangt, welche für die Erteilung der Betriebserlaubnis nach §45 SGB VIII ausschlaggebend ist. Klug und Kratzmann (2018, 85) betonen in diesem Zusammengang auch, dass die formale Festlegung der Leitungsfunktion sinnvoll und eine klare Definition der Verantwortlichkeiten und Kompetenzen notwendig sind, um die Kindertageseinrichtung erfolgreich leiten zu können.

Aktuell werden bundesweit 34 211 Personen mit dem Haupttätigkeitsbereich der Leitung beschäftigt. Dies sind über 2000 Leitungspersonen mehr als im Vorjahr (Statistisches Bundesamt 2018). Hieraus wird ersichtlich, dass die Besetzung von Leitungsstellen zunimmt.

Bezüglich der Qualifikation der Leitungspersonen zeigt sich, dass knapp dreiviertel der Leitungspersonen einen einschlägigen Fachschulabschluss, meist als staatlich anerkannte Erzieher bzw. als staatlich anerkannte Erzieherinnen haben. Nur knapp ein Viertel der beschäftigten Leitungspersonen besitzt einen Hochschulabschluss, wobei hier der Anteil von staatlich anerkannten Kindheitspädagog_innen mit knapp über 3% sehr gering ausfällt (Statistisches Bundesamt 2018b, 45). Dies macht deutlich, dass der Großteil der Leitungspersonen immer noch einen nicht-akademischen Ursprung hat und es hinsichtlich der Professionalisierung und Akademisierung im frühpädagogischen Bildungsbereich noch einiges zu tun gibt.

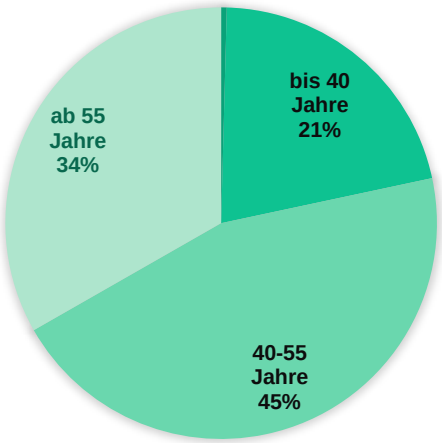

Abb. 4 Eigene Darstellung in Anlehnung an Daten des Statistischen Bundesamts 2018b, 38-39

In Abb. 4 ist die Altersstruktur der in Kindertageseinrichtung beschäftigten Personen mit dem Haupttätigkeitsbereich der Leitung, zum 01. März 2018, dargestellt. Betrachtet man die Leitungspersonen hinsichtlich der Altersstruktur, so lässt sich feststellen, dass über ein Drittel der beschäftigten Leitungspersonen in diesem Arbeitsbereich über 55 Jahre alt ist. Das bundesweite Durchschnittsalter von Leitungspersonen liegt demnach aktuell bei 49,0 Jahren (Statistisches Bundesamt 2018b, 38-39). Im Hinblick auf diese Altersstruktur ist davon auszugehen, dass in den kommenden Jahren einige Leitungsstellen neu zu besetzen sein werden. So ist, insbesondere im Zusammenhang mit der Bewältigung der Aufgaben des Qualitätsmanagements, davon auszugehen, dass hier noch erheblicher Weiterbildungs- und Unterstützungsbedarf besteht, da dieser Themenbereich erst seit wenigen Jahren in den Fokus der Ausbildung gerückt ist. In Bezug auf die Professionalisierung von Leitungskräften betont Franz (2014, 18), dass es sehr wichtig ist, die potentiellen Leitungskräfte auf die mit dieser Position verbundenen Aufgaben vorzubereiten.

Strehmel beschreibt die Aufgaben der Leitung von Kindertageseinrichtungen in Anlehnung an eine Darstellung des Deutschen Jugendinstitutes (2014, 126). Demnach bestehen die Aufgaben der Leitung darin, die pädagogische Leitung, sowie die Betriebsführung zu erfüllen. Zudem haben sie die Führung der Mitarbeiter_innen, die Gestaltung der Zusammenarbeit und der Organisationsentwicklung zu übernehmen. Sie sind auch dafür verantwortlich, sich selbst zu führen, sowie die Rahmenbedingungen und Trends zu beobachten und geeignete Strategien zur Umsetzung der Aufgaben zu entwickeln (Strehmel 2016, 194).

Strehmel und Ulber haben das Anforderungsprofil, welches auf den sieben Dimensionen von Führung nach Simsa und Patak (2008) basiert, mit Inhalten, bezogen auf die Leitung von Kindertageseinrichtungen, ausgeführt. Als zentrale Aufgaben der Leitung, die für das Verständnis der vorliegenden Arbeit wichtig sind, werden unter anderem die Gestaltung und Steuerung der pädagogischen Aufgaben, die Sicherstellung der Einhaltung aller rechtlichen und strukturellen Vorgaben, sowie das Qualitätsmanagement genannt. Des Weiteren haben sie die Aufgabe die Organisation zu entwickeln, wobei hier die Steuerungsfunktion der Leitungsperson in der Kindertageseinrichtung betont wird (Strehmel und Ulber 2014, 23).

Es wird deutlich, dass die Leitung einer Kindertageseinrichtung immer komplexer werdende Aufgabenbereiche übernehmen muss, die weit über die pädagogische Arbeit am Kind hin-

ausgehen. Weiss (2016, 18) bezeichnet die Leitung einer Kindertageseinrichtung im Zusammenhang mit der Bewältigung des Aufgabenspektrums als „zentrale Person in einer komplexen Bildungsunternehmung“. Es wird deutlich, dass sich die Anforderungen an die Kompetenzen der Leitungsperson, neben dem pädagogischen Bereich, beispielsweise auch im Bereich der Personalentwicklung, Organisationsentwicklung oder Kooperation und Vernetzung im gesamten System der Kindertagesbetreuung in den letzten Jahren stark verändert haben. Obwohl die Anforderungen sichtlich steigen, merken Klug und Kratzmann (2018, 82) an, dass eine zentrale Problematik von Leitung im sozialen Bereich darin besteht, dass den Leitungspersonen bislang immer noch keine oder zu wenig formale Kompetenzen zugeschrieben werden, um diese Position aufzuwerten und nach außen attraktiver zu machen. Im Bereich der Kindertageseinrichtung wir von der Leitungsperson immer noch häufig erwartet, dass sie die entstehenden Probleme hauptsächlich auf der Beziehungsebene löst und der Aspekt des Managements eher vernachlässigt wird.

Es ist an dieser Stelle wichtig, die Bedeutung der Leitungsperson für die Qualität in Kindertageseinrichtungen weiter zu betonen und herauszuheben. Sie rückt zwar immer mehr in den Fokus des gesellschaftlichen Interesses, ihr wird aber bei weitem noch nicht die angemessene Aufmerksamkeit zuteil, die sie verdient.

Im folgenden Kapitel wird die Bedeutung der Leitungsperson erläutert und dargestellt, wie sich deren Kompetenzen auf die Qualität in Kindertageseinrichtungen auswirken können

2.1 Bedeutung der Leitungsperson für die Qualität in Kindertageseinrichtungen

Die Stärkung der Leitung wird im neuen Qualitätsgesetz im Bereich der Maßnahmenplanung explizit aufgegriffen. So wird in §2 KiQuTG die Stärkung der Leitungen in Kindertageseinrichtungen, als eine Maßnahme zur Qualitätsentwicklung, gefordert. In der Literatur wird die Leitung im Qualitätskontext mit dem Begriff einer „Schlüsselrolle“ (Strehmel 2016, 13) oder „Schlüsselposition“ (Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler 2016) beschrieben. Dies zeigt, dass der Leitungsperson in Kindertageseinrichtungen eine maßgebliche Rolle im Zusammenhang mit der pädagogischen Qualität dort zugeschrieben werden kann.

Wie schon im Kapitel zuvor angemerkt, hat die Leitungsperson von Kindertageseinrichtung eine wichtige Steuerungsfunktion für die Organisation. Merchel (2015a, 25) betont, dass die Aufgabe der Leitung darin besteht, bewusst Reflexionsimpulse im Team zu setzen, um bisherige Arbeitsweisen zu hinterfragen und so eine prozesshafte Entwicklung für die Umsetzung der Weiterentwicklung in Gang zu setzen. Dies gilt auch für die Steigerung der pädagogischen Qualität in der Kindertageseinrichtung.

In Kapitel 1.1 wurde beschrieben, dass die Beschäftigung mit Qualität eine bewusste Entscheidung ist, sich mit den gestellten Anforderungen auseinanderzusetzen und dementsprechend Bewertungskriterien festzulegen. Die Leitung übernimmt hinsichtlich dieses An-

forderungsbereiches, als Führungskraft eine gewisse Vorbildrolle in der Kindertageseinrichtung ein. Die Haltung der Leitungsperson, bezüglich der Bedeutsamkeit von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung und ihr professionelles Selbstverständnis, hat beachtlichen Einfluss auf die Ausgestaltung des Qualitätsmanagements und auf die Motivation der Mitarbeiter_innen, die dafür vorgesehenen Instrumente anzuwenden und die Prozesse verantwortungsvoll zu planen und umzusetzen.

Anhand des in Kapitel 1.1.1 beschriebenen Struktur-Prozess-Modells, wird der Einfluss der Leitungsperson hinsichtlich der pädagogischen Qualität in der Kindertageseinrichtung nochmals deutlich. Wie bereits erwähnt, steht die Organisations- und Leitungsqualität zwischen der Struktur- und Orientierungsqualität, wirkt moderierend auf die Prozessqualität und hat schlussendlich einen erheblichen Einfluss auf die Ergebnisqualität (Abb.5).

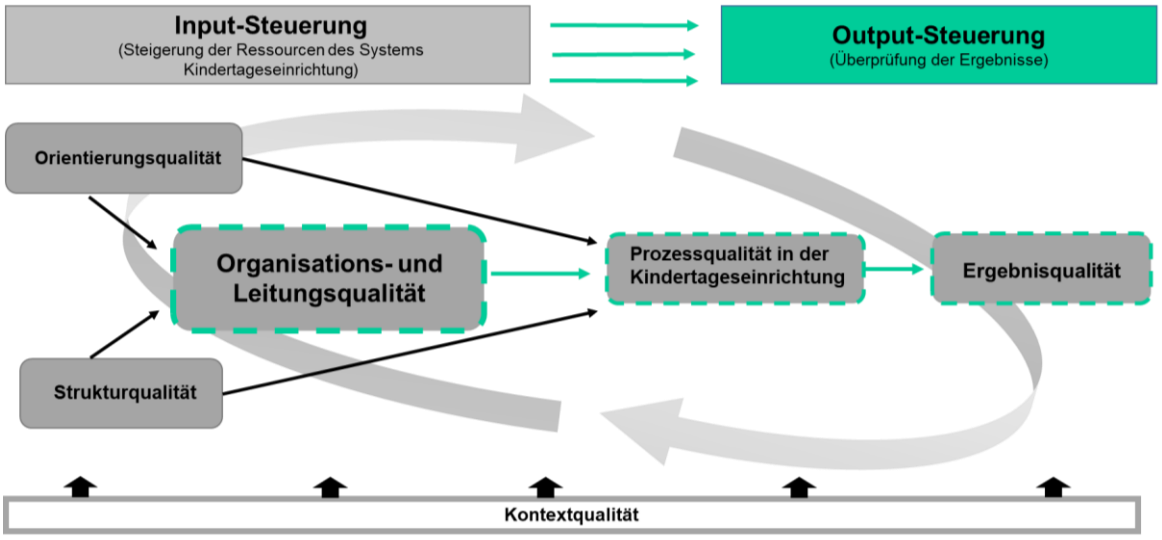

Abb.5 Eigene Darstellung in Anlehnung Strehmel 2016, Kalicki 2015 und Sell 2012

Es wird deutlich, dass die Leitung eine zentrale Funktion in der Koordination und Moderation der Ziele auf den einzelnen Qualitätsebenen einnimmt. Strehmel (2016, 151) betont, dass die Leitungspersonen in diesem Zusammenhang großen Einfluss auf die „Arbeitsbedingungen und Arbeitsformen sowie [auf] Stil und Atmosphäre der pädagogischen und sozialen Prozesse“ haben.

Im Bereich des Qualitätsmanagements bedeutet dies, auf die einzelnen Qualitätsebenen angepasste Ziele gemeinsam zu formulieren und diese im pädagogischen Team zu tragen und umzusetzen. Für Möller (2015, 94) bedeutet Leitung hier, dass die Leitungsperson die Koordination des Ganzen übernimmt und daraufhin wirkt, die Teams „eigenverantwortlicher und flexibler arbeiten zu lassen“.

Merchel (2015a, 41) betont im Aufgabenbereich der Leitung, dass diese hier vor allem in „Beratungs- und Unterstützungsfunktionen, aber auch mit fachlichen Kontrollfunktionen gefordert“ ist, um dennoch eine gewisse pädagogische Fachlichkeit gewährleisten zu können.

Die Leitungsperson übernimmt dementsprechend sowohl personenbezogene Leitungsaktivitäten, die sich direkt auf die Mitarbeiter_innen in der Kindertageseinrichtung auswirken, als auch strukturbezogene Leitungsaktivitäten, wie beispielsweise das Festlegen von Abläufen in der Einrichtung, wodurch die pädagogischen Fachkräfte eine Orientierung erhalten, die ihnen die Sicherheit vermittelt, um die von Möller beschriebene Selbstorganisation überhaupt entwickeln zu können (Merchel 2015a 32).

In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, dass Leitungspersonen verinnerlichen, dass sie die qualitätsbezogenen Veränderungsprozesse in der Kindertageseinrichtung nicht vollkommen steuern können, sondern dass sie „sich auf die prinzipielle Unkalkulierbarkeit solcher Prozesse einstellen“ (Wimmer 1999, 167 in Merchel 2015a, 39) müssen.

Nach Merchel (2015a, 20) kann man hier von einer sogenannten „Steuerungshoffnung“ seitens der Leitungsperson sprechen, welche die Hoffnung impliziert, dass der gesetzte Impuls die gewünschte Wirkung hat, es hierfür aber keine Sicherheit gibt.

Das heißt, dass eine gute pädagogische Qualität auch davon abhängt, wie offen die Leitungsperson gegenüber der Selbstorganisation der Mitarbeiter_innen ist, und welche Haltung sie selbst gegenüber den Anforderungen von Qualität und der Ausgestaltung von Qualitätsentwicklung und -sicherung hat. Sie muss dazu bereit sein, Impulse für Veränderungsprozesse in dieser Hinsicht anzustoßen, obwohl sie nicht genau weiß, welches Ergebnis erreicht werden wird.

Die Deutsche Gesellschaft für Qualität betont, dass es im Zusammenhang mit nachhaltigen Veränderungsprozessen wichtig ist, dass auch die nicht messbaren Mechanismen, insbesondere die individuellen menschlichen Eigenschaften, in das Verständnis von Qualitätsentwicklung einbezogen werden (Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. 2016, 39).

Greift man die systemische Sichtweise Preyers (2012) auf, dass die Kindertageseinrichtung ein soziales System mit Menschen ist, die unterschiedliche biografische, kulturelle und qualifikationsbezogene Hintergründe mitbringen, so wird deutlich, dass sich diese beispielsweise auf die Vorhersehbarkeit der Wirkung des Verhaltens der Leitungsperson auswirken und sich kontinuierliche Wechselwirkungen dazwischen abspielen.

Die Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. (2016, 19) betont, dass die Erfolge, in diesem Fall das Erreichen einer guten Qualität in den Kindertageseinrichtungen, mit dem Engagement und der Steuerungskompetenz der Leitung steht und fällt. Man kann dementsprechend davon ausgehen, dass die Leitung sozusagen das Fundament eines gelebten Qualitätsmanagements bildet, woran die gemeinsame Arbeit an der Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität anknüpft.

2.2 Qualitätsmanagementaufgaben der Leitungsperson in Kindertageseinrichtungen

Aufgrund der vorherigen Erkenntnisse, ist davon auszugehen, dass die Leitungsperson im Rahmen ihrer Position verschiedene Aufgaben im Bereich des Qualitätsmanagements übernehmen sollte.

Merchel (2013, 203) betont, dass eine Managementaufgabe der Leitung im Rahmen der fachlichen Steuerung, die Zuständigkeit umfasst, die Mitarbeiter_innen methodisch anzuleiten und diese im Umgang mit verschiedenen Qualitätsentwicklungsinstrumenten zu beraten. Zudem sollen Leitungspersonen die Prozesse der Auseinandersetzung mit dem Qualitätsthema in der Kindertageseinrichtung strukturieren und moderieren, sowie Unsicherheiten und Spannungen, die mit einer solchen Bewertung der Qualität zusammenhängen können sensibel wahrzunehmen und darauf angemessen zu reagieren, damit ein funktionierendes Qualitätsmanagement aufgebaut werden kann.

Qualitätsmanagement ist demnach kein Selbstläufer, sondern muss von der Leitung und dem Team aktiv gestaltet werden. Eine der Handlungsanforderungen an Leitungspersonen im Bereich des Qualitätsmanagements liegt demnach darin, Visionen für die Weiterentwicklung der Qualität und der Organisation zu entwickeln und darauf ausgerichtete Veränderungsprozesse zu initiieren und zu koordinieren. Wie bereits erwähnt geht es beim Qualitätsmanagement unter anderem um das Bemühen einer kontinuierlichen Verbesserung der Leistung. Diese Leistung umfasst zum einen die Steigerung der Qualität der pädagogischen Arbeit, aber auch das bedarfsgerechte Betreuungsangebot, beispielsweise im Hinblick auf die Betreuungszeiten. In Abb.6 werden die daraus entstehenden Konsequenzen auf das Qualitätsmanagement in Anlehnung an eine Darstellung von Klug und Kratzmann (2018, 84) verdeutlicht.

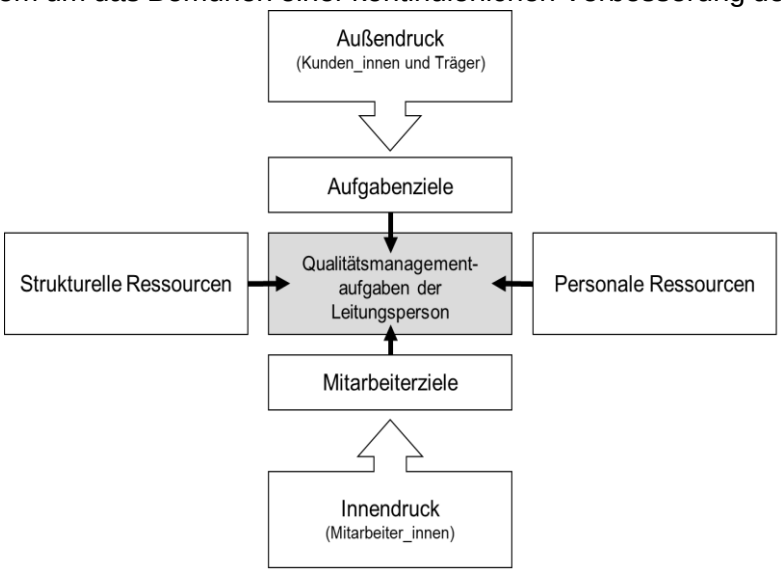

Abb. 6 Eigene Darstellung in Anlehnung an Klug und Kratzmann 2018, 84

Demnach hat die Leitungsperson die verschiedenen qualitätsbezogenen Aufgabenziele von außen, die zum einen durch gesetzliche Forderungen, aber auch durch die Anforderungen der Kinder und deren Familien beeinflusst werden, mit den internen Zielen der Mitarbeiter_innen in der Kindertageseinrichtung zu koordinieren und miteinander zu vereinbaren. Um dem daraus entstehenden Druck standhalten zu können, kann die Leitungsperson

beispielsweise auf strukturelle Ressourcen, wie finanzielle Mittel oder verfügbares Personal zurückgreifen. Andererseits spielen insbesondere personale Ressourcen, wie das eigene Selbstverständnis der Leitungsrolle und das Selbstmanagement für die Bewältigung dieser Aufgaben eine maßgebliche Rolle. Trotz der offensichtlichen Bedeutung der fachlichen Qualifikation und der Handlungskompetenz der Leitung im Bereich des Qualitätsmanagements, merken Beher und Lange (2014a, 16) an, dass sich Leitungskräfte insbesondere in diesem Bereich noch wenig kompetent fühlen. Hier besteht dementsprechend noch erheblicher Unterstützungsbedarf für die Stärkung der Leitung in diesem Bereich. Dies gilt auch für die Bemessung der zeitlichen und strukturellen Ressourcen im Bereich des Qualitätsmanagements und die damit verbundene Bewältigung dessen Aufgabenspektrums, welches zuvor beschrieben wurde.

Aus der Praxis berichtet Margit Knapp (2018, 101), Leiterin einer Einrichtung der BMW FIZ Strolche e.V., dass eine Hauptherausforderung der Leitungsposition derzeit immer noch darin besteht, die unterschiedlichen Anforderungen zu koordinieren, weil es kein einheitliches Leitungsprofil und keine ausreichenden Zeitressourcen für Leitungsaufgaben gibt, was mit viel Unklarheit und daraus resultierender Unsicherheit verbunden ist.

2.2.1 Notwendige Ressourcen für Qualitätsmanagementaufgaben

Strehmel (2017, 63) bemängelt hier eine angemessene Ausstattung mit Zeit und Geld im Bereich der Kita-Leitung, sowie fehlende Anerkennung und Unterstützung der Leitungsperson durch Träger, Politik und Gesellschaft. Demnach wäre eine wichtige Ressource die Leitung von Kindertageseinrichtung als eigenen Aufgabenbereich zu verstehen und ihr die notwenige Anerkennung zukommen zu lassen. Die derzeit sehr heterogenen Rahmenbedingungen, beispielsweise bei den zeitlichen Ressourcen und Anforderungen im Bereich der Leitungsaufgaben, sollten laut der Autorin diesbezüglich genauer bestimmt und einheitlich verankert werden, um den Leitungspersonen eine gewisse Sicherheit vermitteln zu können (Strehmel 2016, 234).

Damit die Leitungsperson die komplexen Aufgaben, beispielsweise im Bereich des Qualitätsmanagements, bewältigen kann, empfiehlt Strehmel (2017, 71) neben einer diesbezüglichen thematischen Qualifizierung und Weiterbildung, auch die Einführung eines Unterstützungssystems für Leitungspersonen, unter anderem im Hinblick auf eine professionelle Weiterentwicklung der Qualität in Kindertageseinrichtungen. Der Ausbau dieser Unterstützungssysteme würde sich infolgedessen auf die Kontextqualität in der Kindertageseinrichtung auswirken. Für den Bereich der zeitlichen Ressourcen hat Strehmel (2016, 209) ein Berechnungsmodell für notwendige Zeitkontingente im Bereich der Kita-Leitung entwickelt, welche unterschiedliche Aufgabenbereiche der Leitung, sowie die Lage und die Größe der Kindertageseinrichtung in die Berechnung einbezieht.

Die Autorin empfiehlt die Zeitkontingente für Leitungsaufgaben für die pädagogische Leitung, wozu unter anderem auch die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zählen, und Zeitkontingente für Verwaltungsaufgabe, wie beispielsweise für die Organisationsentwicklung der Kindertageseinrichtung, getrennt zu berechnen und „in erster Linie an der Zahl der Mitarbeiter_innen zu orientieren“ (Strehmel 2016, 236).

Das geplante Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität in Kindertageseinrichtung sieht unter anderem die Angleichung von Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung der Qualität vor. Hierzu zählt auch die in §4 KiQuTG festgeschriebene finanzielle Unterstützung der einzelnen Bundesländer und die damit verbundene Verpflichtung „geeignete Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, insbesondere Qualitätsmanagementsysteme zu unterstützen“(BMFSFJ 2018). Hier wurde der zusätzliche Finanzierungsbedarf der einzelnen Länder, hinsichtlich des Qualitätsausbaus im Rahmen dieses Qualitätsentwicklungsgesetzes, von der Bertelsmann Stiftung im Ländermonitoring der frühkindlichen Bildungssysteme für den Bereich der Leitungsausstattung dargestellt, wobei sie sich auf ihre Empfehlung einer Grundausstattung von 20 Wochenstunden plus 0,35 Wochenstunden pro rechnerisch betreutem Kind in Ganztagesbetreuung beziehen (Bertelsmann Stiftung 2018a).

Die Bewältigung der Aufgaben des Qualitätsmanagements ist demnach unter anderem davon abhängig, unter welchen Rahmenbedingungen Leitungspersonen arbeiten, ihren Qualifikationswegen und der Haltung, die sie demgegenüber haben.

Im folgenden Kapitel wird nun beschrieben, mit welchen Herausforderungen das Leitungshandeln verbunden ist und welcher Zusammenhang zu den Aufgaben des Qualitätsmanagements diesbezüglich besteht.

2.3 Leitungshandeln

Unter Leitungshandeln werden die Handlungen, die von der Leitungsperson ausgeführt werden, zusammengefasst. Möller betont hier, dass der Träger der Kindertageseinrichtung die Leitungsperson mit entsprechenden Entscheidungs- und Leitungskompetenzen, beispielsweise für die Bewältigung der Aufgaben des Qualitätsmanagements, ausstatten muss (Möller 2015, 93).

Nentwig-Gesemann (2016, 49) beschreibt insgesamt vier unterschiedliche Ebenen des Leitungshandelns. Zum einen handelt die Leitungsperson in Bereichen der Verwaltung, wie beispielsweise in der Betriebsführung der Kindertageseinrichtung. Hierzu gehören Aufgaben, wie die Verwaltung des Budgets oder auch die Dienstplanung. Ein weiterer Handlungsbereich umfasst den Bereich des pädagogischen Vorbildes als Leitung. Dies trifft insbesondere auf Leitungspersonen zu, die zusätzlich im Gruppendienst arbeiten und somit die gleichen Aufgaben übernehmen, wie die pädagogischen Fachkräfte. Zum anderen ist hier auch die Haltung der Leitungsperson hinsichtlich der Bedeutsamkeit von Qualitätsentwicklung

und Qualitätssicherung eine Rolle ausschlaggebend für die Ausgestaltung des Qualitätsmanagements. Leitungspersonen stehen hier vor der Herausforderung, ein professionelles Selbstverständnis und qualitätsbezogene Visionen zu entwickeln. Diese werden unter der Handlungsebene des sozialen und visionären Leaderships zusammengefasst, welches auch die Leitungspersönlichkeit einschließt. Eng hiermit verknüpft ist die Ebene des Personal- und Qualitätsmanagements, die „alle betriebswirtschaftlichen, strukturellen und organisationsbezogenen Maßnahmen zur Verbesserung von Qualität“ (Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler 2016, 49) umfasst.

Es wird deutlich, dass die Handlungsbereiche einer Leitungsperson von Kindertageseinrichtungen sehr umfangreich sind. Merchel (2015a 72) betont, dass die zuvor beschriebenen Ebenen des Leitungshandelns nicht losgelöst von situativen Faktoren und der Persönlichkeit der Leitungsperson ausgeführt werden können. Hierbei bezieht er sich auf Persönlichkeitsmerkmale nach Rosenstiel, die zum Erfolg des Leitungshandelns beitragen. Dazu gehören beispielsweise die Qualifikation und die eigene Leistung der Leitungsperson, aber auch deren Zuverlässigkeit, Kooperationsfähigkeit und das Ansehen in der Kindertageseinrichtung (Rosenstiel 1999, 7 in Merchel 2015a, 51).

Zudem sollte die Leitungsperson bei ihren Handlungen sowohl den Blick nach innen, also auf die Organisation der Kindertageseinrichtung bezogen, als auch nach außen, auf die „Beobachtung und Gestaltung der Bezüge der Organisation zu ihrer Umwelt“ (Merchel 2015a, 31) im Blick behalten.

Dementsprechend ist mit dem Leitungshandeln auch immer eine reflexive Haltung der Leitungsperson verbunden, damit sie sich ihrer Steuerungsfunktion im Kontext der Kindertageseinrichtung und beim Qualitätsmanagement, wie sie zuvor schon beschrieben wurde, bewusst werden kann.

Möller (2015, 100) betont, dass Leitungspersonen im „Spannungsfeld von Auftrag […], Kooperation mit anderen Akteuren im Sozialraum und Konkurrenz zu anderen Einrichtungen in der Lage sein [sollten], Perspektiven für die eigene Kindertageseinrichtung zu entwickeln“ Somit wird ersichtlich, dass das Leitungshandeln von situativen Faktoren, wie beispielsweise diesen Anforderungen abhängt. So ist das Qualitätsmanagement unter anderem vom hierfür vorgesehenen Zeitkontingent abhängig, was einen erheblichen Einfluss auf die Ausgestaltung der Leitungsrolle haben kann und mit bestimmten Herausforderungen verbunden ist. Wie Leitungspersonen mit eben diesen umgehen, haben Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler (2016) untersucht und in anhand bestimmter Leitungstypen zusammengefasst. Diese werden in Bezug zur Bewältigung der Aufgaben im Bereich des Qualitätsmanagements im nächsten Kapitel dargestellt.

2.3.1 Leitungstypen nach Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler (2016) und deren Bedeutung für die Qualität in Kindertageseinrichtungen

Im Rahmen der Schlüsselstudie zu Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen führten Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler (2016, 11) bundesweit Gruppendiskussionen mit insgesamt 140 Leitungskräften. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Zusammensetzung der einzelnen Diskussionsgruppen eine möglichst hohe Vielfalt an Qualifikationshintergründen und Erfahrungswissen haben.

Im Grunde ging es den Studienleiterinnen darum, herauszufinden, welche Aufgaben Leitungskräfte haben und wie sich diese in den letzten Jahren verändert haben. Anhand der subjektiven Sichtweisen zu den daraus entstehenden Dilemmata und den Angaben zum Umgang mit den Anforderungen aus den Gruppendiskussionen wurden in der Studie unterschiedliche Handlungs- und Orientierungsmuster herausgefiltert, auf deren Grundlage unterschiedliche Leitungstypen herausgearbeitet wurden.

In der folgenden Abbildung (Abb. 7), in Anlehnung an eine Darstellung von Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler (2016, 16), werden die Spannungsfelder in denen sich Leitungen in ihrem alltäglichen Leitungshandeln bewegen zusammengefasst und es zeigt, welchen Diskrepanzen und daraus entstehenden Dilemmata diese hierdurch ausgesetzt sind.

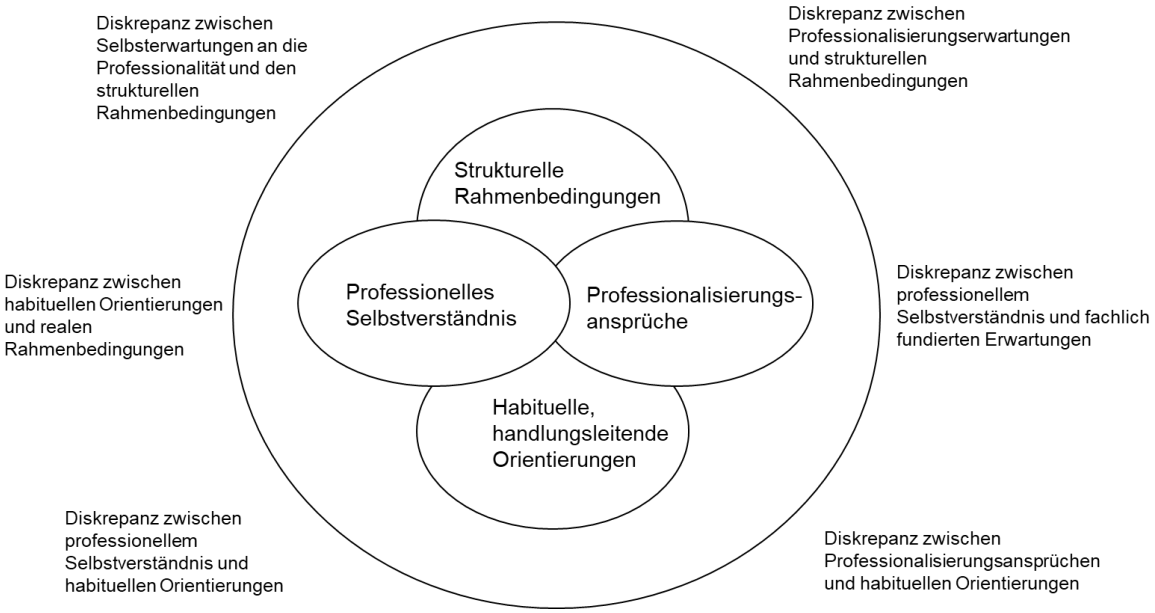

Abb. 7 Eigene Darstellung in Anlehnung an (Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler 2016, 16)

Den Begriff der Dilemmata, die im Zusammenhang mit diesen leitungsspezifischen Spannungsfeldern entstehen können, verwendet auch Merchel (2015a, 109) und weist darauf hin, dass es normal ist, dass solche Konflikte in diesem Bereich entstehen können, was die Leitungspersonen vor die Herausforderung stellt, die belastende Wirkung dieser Konflikte zu reflektieren und die Anforderungen ausbalancieren zu können.

Solche Konflikte können beispielsweise in der Bewältigung der Aufgaben des Qualitätsmanagements entstehen, wenn die strukturellen Rahmenbedingungen und die unterschiedlichen Anforderungen die jeweiligen Bezugsgruppen im System der Kindertagesbetreuung an die Betreuung, wie sie zuvor in den vorherigen Kapiteln beschrieben wurden, schwer miteinander vereinbar sind. Anhand dieses Modells wird nun zusätzlich deutlich, dass unter anderem auch die inneren Ansprüche, wie beispielsweise das professionelle Selbstverständnis der Leitungsperson, neben den Anforderungen von außen, insbesondere die Rahmenbedingungen, unter denen Leitungspersonen arbeiten, einen erheblichen Einfluss darauf haben, welchen inneren Konflikten die Leitungspersonen ausgesetzt sind, welche Ressourcen ihnen zur Verfügung stehen und wie sie diese Diskrepanzen bewältigen können.
Mit Blick auf diese Spannungsfelder und Diskrepanzen haben Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler (2016, 32) unterschiedliche Leitungstypen herausgearbeitet. Hierbei „handelt es sich um ‚typische' Muster des Denkens, Deutens und Handelns von KiTa-Leitungen".
Zum einen beschreiben sie den fürsorglichen Leitungstyp, der sich durch eine harmonische und personenbezogene Beziehungsgestaltung auszeichnet. Der Fokus von Leitungspersonen dieses Typus liegt auf den sozial-emotionalen Beziehungen und ist gekennzeichnet von einem intensiven persönlichen Kontant zu Mitarbeiter_innen, Kindern und Eltern. Typisch ist hier, dass diese Leitungsperson immer für alle zu erreichen sein möchte, aber dadurch Gefahr läuft, sich zu verausgaben. Des Weiteren fühlen sich diese Leitungspersonen oft nicht qualifiziert genug für Managementaufgaben, wie beispielsweise Aufgaben des Qualitätsmanagements. Sie sehen diese Aufgaben eher als lästig, sodass sie im Alltag eher in den Hintergrund gerückt werden (Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler 2016, 32).
Im Gegensatz hierzu steht der Leitungstypus des Managements. Leitungspersonen dieses Typus handeln sehr stark organisationsbezogen und orientieren sich vor allem an den Verwaltungs- und Managementaufgaben. Er zeichnet sich dadurch aus, dass eine hohe Identifikation mit der Verwaltungsstruktur der Organisation und dementsprechend ein eher wirtschaftlicher Blick auf die Kindertagesbetreuung herrscht. Leitungen, die im Managementtypus handeln, sind in der Lage eine klare Trennlinie zwischen pädagogischer Arbeit und Verwaltungsaufgaben zu ziehen, wobei sie oft eine fehlende Wertschätzung für die Managementaufgaben bemängeln (Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler 2016, 38).
Deutlich komplexer ist der Leitungstypus des Leadership. Hier wird die Kindertageseinrichtung deutlich als „pädagogische Organisation verstanden" (Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler 2016, 42). Die Leitungsperson in diesem Typus beschäftigt sich unter anderem mit der Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen und richtet ihr Leitungshandeln diesbezüglich aus. Die Ausprägung des Untertypus des teambezogenen bzw. strukturbezogenen Leaderships, der auf dieses Grundverständnis aufbaut, hängt den Autorinnen nach eng

mit Rahmenbedingungen der Freistellung der Leitungsperson der Größe der Kindertageseinrichtung zusammen (Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler 2016, 42).

Hier sprechen die Autorinnen von Leitungspersonen mit Solo- bzw. mit Kombi-Profil. Diese Profilbildung stützt sich vor allem auf die strukturelle Ausstattung der Leitungspersonen im Hinblick auf die Freistellungsanteile für Leitungsaufgaben und der Beschäftigung in weiteren Tätigkeitsbereichen in der Kindertageseinrichtung. Leitungspersonen mit Soloprofil haben demnach nur den Aufgabenbereich der Leitung zu bewältigen und sind komplett von der pädagogischen Arbeit in den Gruppen freigestellt.

Leitungspersonen mit dieser vollständigen Freistellung lassen sich überwiegend dem Leitungstypus des strukturbezogenen Leaderships zuordnen, da sie es als Hauptaufgabe sehen, auf „der strukturellen und konzeptionellen Ebene die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die pädagogische Qualität auch unabhängig von der Person der Leitung gesichert ist“ (Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler 2016, 46).

Im Hinblick auf den Schwerpunkt dieser Arbeit auf Leitungspersonen mit anteiliger Freistellung rückt das Kombi-Leitungsprofil in den Vordergrund. Im Gegensatz zum Sololeitungsprofil, werden unter dieser Profiltypik Leitungspersonen zusammengefasst, die neben der Tätigkeit als Leitung zusätzlich in anderen Bereichen, wie beispielsweise im Gruppendienst, eingesetzt sind (Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler 2016, 59).

Leitungspersonen mit dieser Doppelbelastung sind hierdurch besonderen Herausforderungen in der Bewältigung der zuvor beschriebenen Dilemmata ausgesetzt, die sie aushalten müssen und in ihrem Leitungshandeln zu bewältigen haben.

Gerade Leitungen, die noch zusätzlich im pädagogischen Team mitarbeiten, haben laut den Autorinnen einen positiven Blick auf ihre Rolle der pädagogischen Fachkraft und sehen sich selbst als „pädagogische Expert[en], die mit ihrer Arbeit mit den Kindern, den Eltern und dem Team ein Vorbild für [die] Mitarbeiter_innen“ (Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler 2016, 42) sind. Sie lassen sich dem Untertypus des teambezogenen Leaderships zuordnen. Für Leitungspersonen, die diesem Typus entsprechen, ist es wichtig, zum einen die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung im Hinblick auf die Qualität gemeinsam mit dem Team weiterzuentwickeln, auf der anderen Seite nehmen sie aber auch die Verwaltungs- und Managementaufgaben ernst und sehen deren wachsende Bedeutung.

Es wird deutlich, dass der Leitungstypus die individuelle Wahrnehmung der Leitungsperson hinsichtlich ihres Selbstbildes, ihrer Haltung gegenüber den Managementaufgaben und insbesondere in Bezug auf die Bewältigung der Aufgaben des Qualitätsmanagements beeinflusst. Dies betrifft besonders Leitungspersonen im Kombi-Leitungsprofil, die sowohl als Leitungskraft, als auch als pädagogische Fachkraft in der direkten Betreuung der Kinder im Gruppendienst eingesetzt sind.

Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler (2016, 20) betonen, dass diese Leitungskräfte, die „sowohl in der Leitungsrolle als auch in der Rolle der pädagogischen Fachkraft tätig sind, […] ihre eigene Rolle immer wieder neu zwischen verschiedenen Fremd- und Selbstbildern der Erzieherin bzw. des Erziehers und der Leitung austarieren [müssen]“, vor eine besondere Herausforderung gestellt werden. Leitungspersonen mit einer solchen anteiligen Freistellung haben demnach die verschiedenen Anforderungen der Bezugsgruppen an die jeweilige soziale Rolle mit ihren eigenen Vorstellungen bezüglich ihres Handelns auszuhandeln.

Die Autorinnen betonen, dass Leitungspersonen im Typ des Leaderships die zuvor beschriebenen Dilemmata auch wahrnehmen, hier aber in der Lage sind, aktiv Strategien zum Umgang und zur Bewältigung dieser zu entwickeln. Diese Leitungspersonen haben demnach eine „vergleichsweise gefestigte[…] Kompetenzüberzeugung“ (Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler 2016, 48) in diesem Bereich.

Wie zuvor schon beschrieben, ist die anteilige Freistellung ein oft angewandtes Modell der Stellenbesetzung von Leitungspositionen. Hier ist beispielsweise zu bedenken, dass „die beste pädagogische Fachkraft […] noch lange nicht die beste Führungskraft“ (Rehwitz-Wehrle 2014, 30) ist und es deshalb wichtig ist, sich mit den Rahmenbedingungen und Herausforderungen, die durch diese Freistellung entstehen kann, zu beschäftigen. Obwohl deutlich wurde, welche Anforderungen und zeitlichen Ressourcen für die Bewältigung dieses komplexen und vielfältigen Aufgabenpensums der Leitungsperson benötigt wird, gibt es bundesweit keine einheitliche Regelung zu dieser Praxis der sogenannten anteiligen Freistellung der Leitungsperson für explizite Leitungsaufgaben. Im folgenden Kapitel soll die hohe Variabilität der Freistellungsanteile der Leitungsperson in Kindertageseinrichtung anhand eines Vergleiches zwischen mehreren Bundesländern exemplarisch dargestellt werden. Hierbei wird die jeweilige gesetzliche Grundlage zur Bemessung der Leitungsfreistellung einbezogen. Zudem werden die Auswirkungen auf die Bewältigung der Aufgaben des Qualitätsmanagements in der Kindertageseinrichtung besonders berücksichtigt und dargestellt, welche Folgen eine solche anteilige Freistellung auf die soziale Rolle der Leitung und auf die damit verbundenen Erwartungen unterschiedlicher Bezugsgruppen, welche zuvor beschrieben wurden, haben kann.

3 Freistellung der Leitungsperson im Kombi-Leitungsprofil

Wie zuvor beschrieben, besteht für den Einrichtungsträger die Pflicht, eine Leitungsperson zu bestimmen, um eine Betriebserlaubnis für die Kindertageseinrichtung zu erhalten.
Im vorherigen Kapitel wurde aufgegriffen, dass Leitungspersonen im Kombi-Leitungsprofil zusätzlich zur Leitungsfunktion meist noch einen oder mehrere weitere Tätigkeitsbereiche in der Kindertageseinrichtung bedienen.
Allerdings sind die Bestimmungskriterien für die dafür angedachten zeitlichen Ressourcen, also dem Anteil der Freistellung für den Aufgabenbereich der Leitung von Kindertageseinrichtungen, nicht einheitlich festgelegt.

3.1 Rahmenbedingungen zur Freistellungssituation der Leitungsperson in Kindertageseinrichtungen

Im Allgemeinen spricht man immer dann von Freistellung, wenn der Arbeitgeber den Arbeitnehmer von der Pflicht zur Arbeitsleistung befreit wird (Sachse 2018).
Im Bereich der Leitung von Kindertageseinrichtungen kann man dementsprechend davon ausgehen, dass die Leitungsperson von der Erbringung ihrer eigentlichen Arbeitsleistung, der Betreuung der Kinder, dauerhaft oder zeitweise entbunden wird.
Möller (2015, 96) betont, dass dieses Begriffsverständnis impliziert, dass die Leitungsperson der Kindetageseinrichtung demnach „neben ihrer eigentlichen Aufgabe der Erziehungstätigkeit noch ein paar organisatorische Aufgaben […] nebenbei übernommen hat und dafür einen zeitlichen Ausgleich erhält“.
Diese Sichtweise hängt nach Beher und Lange (2014, 95) insbesondere damit zusammen, dass die meisten Leitungspersonen, die derzeit in Kindertageseinrichtungen beschäftigt werden, eine Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher absolviert haben (Statistisches Bundesamt 2018, 45). Diese fand gemeinsam mit den anderen pädagogischen Fachkräften an einer Fachschule statt und legt nahe, dass der Fokus lange auf dem pädagogischen Ausbildungsteil lag und der immer wichtiger werdende Aspekt des Managements bisher vernachlässigt wurde (Beher und Lange 2014, 95).
In Abb.8 ist dargestellt, wie die Verteilung dieser Freistellungsanteile in Deutschland derzeit umgesetzt wird. So sind 36,6 % der Leitungspersonen vollständig für Leitungsaufgaben freigestellt und nicht zusätzlich in anderen Tätigkeitsbereichen eingesetzt. Etwa der

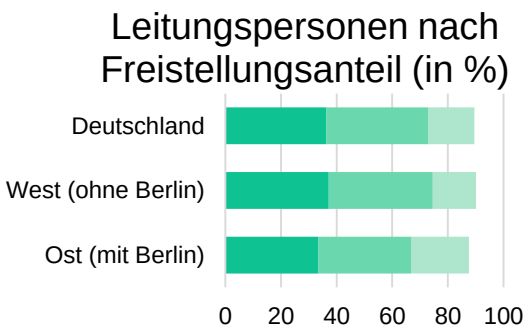

Abb.8 Eigene Darstellung in Anlehnung an Daten der Bertelsmann Stiftung 2017e (siehe Tabelle 2 im Anhang, S. 65)

gleiche Anteil an Leitungspersonen verfügt über nachrangige zeitliche Ressourcen für Leitungsaufgaben. Das bedeutet hier, dass diese Personen überwiegend in anderen Tätigkeitsbereichen, wie beispielsweise als pädagogische Fachkraft im Gruppendienst, eingesetzt werden. Knapp 17 % der Leitungspersonen haben zwar auch einen weiteren Tätigkeitsbereich, dennoch überwiegen die zeitlichen Stellenanteile für die Leitungsfunktion (Bertelsmann Stiftung 2017e). Die Berechnung der jeweiligen Freistellungsanteile für die Leitungstätigkeiten ist sehr vielfältig. So gibt es Länder, die diese in Abhängigkeit der zu betreuenden Kinder berechnen, wie beispielsweise Berlin, Hamburg und Thüringen. Zur Berechnung dieser Zeitkontingente können aber auch die Anzahl der Mitarbeiter_innen, wie in Brandenburg, oder die Gruppenanzahl in der Einrichtung, wie es beispielsweise in Niedersachsen und im Saarland angewandt wird, herangezogen werden. Es gibt aber auch Bundesländer die den Trägern der Kindertageseinrichtungen die Bemessung selbst überlassen oder lediglich angeben, dass das Zeitkontingent angemessen sein sollte (Strehmel 2016, 227).

Die sehr unterschiedliche Freistellungsbemessung haben laut Lange (2017, 43) vielfältige Ursachen. Er beschreibt, dass ein Grund hierfür die Größe der Kindertageseinrichtung ist. So zeigt er auf, dass „je kleiner eine Einrichtung, desto eher werden einer Leitungskraft entweder gar keine oder nur für einen kleineren Anteil ihrer Gesamtarbeitszeit Zeitressourcen für die Leitungsaufgaben zugestanden“ (Lange 2017, 43). Das lässt sich beispielsweise dadurch erklären, dass in kleineren Einrichtungen weniger Mitarbeiter_innen zu führen sind und Träger deshalb davon ausgehen, dass die Leitungsperson weniger Zeit für Verwaltungsaufgaben benötigt. Weitere Ursachen dieser Unterschiede können aber beispielsweise auch in der Trägerschaft der Kindertageseinrichtung liegen (Lange 2017, 44). Wie zuvor schon beschrieben ist sowohl die Definition der Qualifikation der Leitungsperson, als auch die Bedeutung der Qualitätsentwicklung von den jeweiligen Länderregelungen abhängig, was sich ebenfalls auf unterschiedliche Bemessung der verfügbaren Zeitressourcen auswirken kann.

Des Weiteren haben auch die Größe des Bundeslandes, sowie die jeweiligen Kommunalstrukturen und die damit verbundene finanzielle Lage einen Einfluss auf die Ausgestaltung der Freistellungssituation.

Aus den zuvor ausgeführten Aspekten lässt sich erahnen, dass die Landschaft der Freistellungssituation der Leitungspersonen von Kindertageseinrichtungen innerhalb Deutschlands sehr stark voneinander abweicht. Im folgenden Kapitel sollen diese Unterschiede anhand eines Vergleiches der Rahmenbedingungen der Freistellung für Leitungstätigkeiten mehrerer Bundesländer dargestellt werden. Für den Vergleich wurden Hamburg, als Stadtstaat, Baden-Württemberg, als Vertreter aus dem Süden Deutschlands, Brandenburg als neues Bundesland und Nordrhein-Westfalen, als bevölkerungsstärkstes Bundesland, ausgewählt.

3.1.1 Darstellung der hohen Variabilität der Freistellungsanteile anhand ausgewählter Bundesländer

Derzeit besuchen knapp über 2,72 Millionen Kinder im Alter zwischen 0 und 6 Jahren in Deutschland eine Kindertageseinrichtung. Davon werden in Baden-Württemberg ca. 363 000 Kinder in insgesamt 8792 Einrichtungen betreut. In Brandenburg werden ca. 97 000 Kinder in 1862 Kitas versorgt. 72 000 Kinder besuchen insgesamt 1062 Einrichtungen in Hamburg und ungefähr 534 000 Kinder werden in 9943 nordrhein-westfälischen Kindertageseinrichtungen betreut (Statistisches Bundesamt 2018). Betrachtet man die Trägerlandschaft der Kindertageseinrichtungen in den gerade genannten Bundesländern, wird ersichtlich, dass es erhebliche Unterschiede gibt (Abb.9).

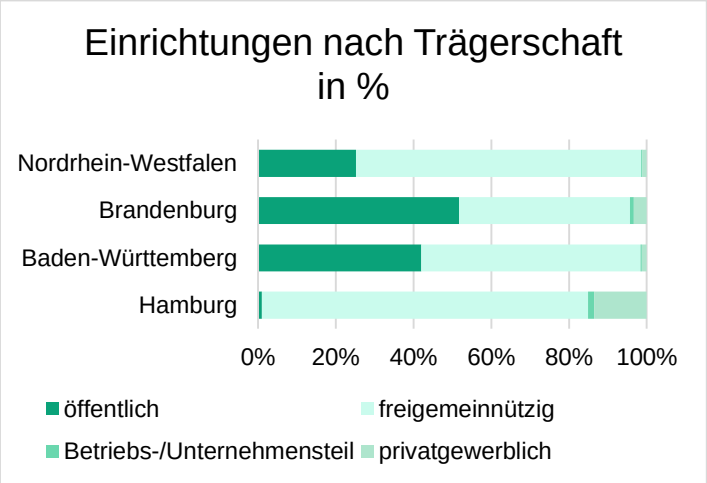

Abb. 9 Eigene Darstellung in Anlehnung an Daten der Bertelsmann Stiftung 2017 (siehe Tabelle 5-8 im Anhang, S. 68-71)

Es lässt sich erkennen, dass es in Hamburg kaum Kindertageseinrichtungen gibt, die in öffentlicher Trägerschaft geführt werden. Der Großteil befindet sich hier in freigemeinnütziger Trägerschaft und wird somit von freien Wohlfahrtsverbänden oder kirchlichen Trägern getragen. Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass 13,5 % der Kindertageseinrichtungen in privatgewerblichen Trägerschaft sind. Das sind erheblich mehr, als in den anderen Bundesländern im Vergleich. Hier sind die Anteile der Kindertageseinrichtungen in öffentlicher und freigemeinnütziger Trägerschaft ähnlich aufgestellt, wobei in Nordrhein-Westfalen der Anteil der Einrichtungen in freigemeinnütziger Trägerschaft noch etwas stärker überwiegt, als in Baden-Württemberg.

Betrachtet man nun den Bereich der Leitung von Kindertageseinrichtungen, so lässt sich feststellen, dass die jeweiligen Landesregelungen mehr oder weniger klar definiert sind. In Hamburg gibt es beispielsweise keine einheitliche Regelung zu den Voraussetzungen für eine Leitungstätigkeit. In Brandenburg hat der Gesetzgeber hingegen sehr genaue Vorstellungen über die Qualifikation und die Aufgaben der Leitungsperson. So heißt es hier, dass die Leitungsfunktion „nur besonders geeigneten pädagogischen Fachkräften übertragen werden“ (§ 10 KiTaG Brandenburg) darf. Die Ausübung der Leitungstätigkeit „erfordert im Regelfall eine mindestens zweijährige einschlägige Berufstätigkeit, so wie Kenntnisse der pädagogischen Arbeit mit Kindern der Altersstufen, die in der Einrichtung betreut werden“ (VVKitaPersV zu §11). Dabei hat die Leitungsperson nach §5 KitaPersV die Dienst- und Fachaufsicht und übernimmt die Sicherstellung der ihr übertragenen Verwaltungsaufgaben. Die

Übertragung der Verwaltungsaufgaben übernimmt in diesem Fall der Träger (VVKitaPersV zu §5 Abs. 2). Auch in Nordrhein-Westfahlen wird eine „mindestens zweijährige einschlägige pädagogische Berufserfahrung“ (§5 KiBiz) gefordert.

In Baden-Württemberg erfordert eine Leitungstätigkeit einen Abschluss als staatlich anerkannte/r Erzieher_in, Kindheitspädagog_in oder einem anderen Studiengang mit sozialpädagogischem Schwerpunkt (KitaG BW §7 Abs.6).

Ebenso wie die Voraussetzungen für die Ausübung einer Leitungstätigkeit in den einzelnen Bundesländern festgelegt sind, sind auch die Angaben zur Freistellung mehr oder weniger verbindlich niedergeschrieben. Es wurde bereits erwähnt, dass diese sehr unterschiedlich ausfallen. In Baden-Württemberg besteht beispielsweise keine Verpflichtung der Träger, die Leitung eine Einrichtung ganz oder teilweise freizustellen. In Brandenburg hingegen wird der Freistellungsanteil in Abhängigkeit der Mitarbeiter_innen berechnet (§5 Abs. 2 KitaPersV) und in Nordrhein-Westfalen wurde vereinbart, dass die Leitung einer Kindertageseinrichtung anteilig oder von der Leitung einer eigenen Gruppe freigestellt sein soll. Da die Regelungen für die Freistellung offensichtlich sehr unterschiedlich ausfallen, hat die Bertelsmann Stiftung im Ländermonitoring der Frühkindlichen Bildungssysteme die aktuellen Leitungszeiten in Abhängigkeit der pädagogischen Mitarbeiter_innen dargestellt. Demnach haben Leitungspersonen, die vollständig oder teilweise freigestellt sind deutschlandweit ein Zeitkontingent von 2 Stunden in der Woche pro pädagogischer Fachkraft in der Einrichtung (Bertelsmann Stiftung 2018a). Geht man davon aus, dass eine Leitungsperson, die Vollzeit beschäftigt ist, 39h pro Woche arbeitet, so ist sie nach diesen Berechnungen erst ab 20 zu leitenden pädagogischen Mitarbeiter_innen vollständig freigestellt.

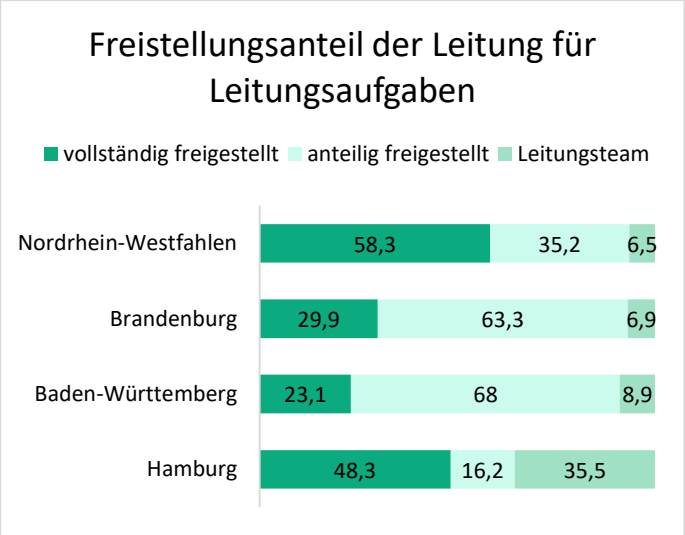

Abb. 10 Eigene Darstellung in Anlehnung an Daten Bertelsmann Stiftung 2017e (siehe Tabelle 2 im Anhang, S. 65)

Betrachtet man nun die ausgewählten Bundesländer im Vergleich (Abb.10), so fällt auf, dass die Leitungspersonen in Nordrhein-Westfalen überwiegend vollständig freigestellt sind. In Hamburg sind die Leitungen von Kindertageseinrichtungen entweder auch vollständig freigestellt oder sie arbeiten zu knapp über einem Drittel in Leitungsteams. In den Berechnungen der Bertelsmann Stiftung deckt sich dies mit den Ergebnissen der Leitungszeit. So haben Leitungspersonen in Nordrhein-Westfalen 2,5 Stunden Leitungszeit in der Woche pro

pädagogischer Fachkraft. Leitungspersonen in Kindertageseinrichtungen in Hamburg liegen mit 3,2 Stunden weit über dem Bundesdurchschnitt Die Leitungszeit in Baden-Württemberg und in Brandenburg liegt hingegen mit 1,4 Stunden beziehungsweise mit 1,6 Stunden unter dem Bundesdurchschnitt (Bertelsmann Stiftung 2018a). Das hängt beispielsweise damit zusammen, dass Baden-Württemberg und Brandenburg meist eine anteilige Freistellung praktizieren. Während dieser Zeit haben die Leitungspersonen, unter anderem, die zuvor beschriebenen Aufgaben der Leitung von Strehmel und Ulber (2014, 23), zu erfüllen. Dabei tragen Leitungspersonen laut Knapp (2018, 101) die Verantwortung in verschiedenen Bereichen. Zum einen haben sie sich gegenüber dem Träger als deren Vertreter in der Einrichtung, gegenüber dem Team als Führungskraft, gegenüber den Kindern als pädagogische Fachkraft, sowie gegenüber den Eltern und der Gesellschaft als Vertreter_in der Bildungseinrichtung zu verantworten. Wie zuvor erwähnt, übernehmen die Leitungspersonen zusätzlich zu diesem Aufgabenbereich entweder überwiegend oder nachrangig weitere Tätigkeitsbereiche in der Kindertageseinrichtung. In der Praxis werden die Stellenanteile für die Leitungsposition häufig an die Tätigkeit einer pädagogischen Gruppenleitung gekoppelt. In der folgenden Abbildung (Abb. 11) ist zusammengefasst, wie diese weiteren Tätigkeitsbereiche der Leitungsperson in den Bundesländern kombiniert werden.

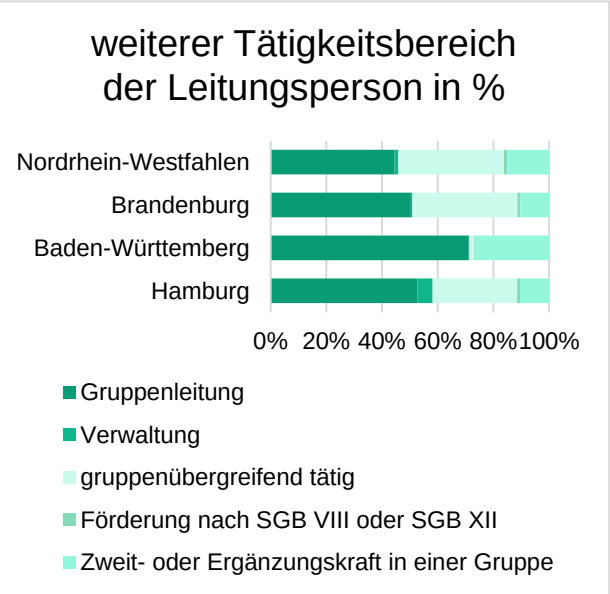

Abb. 11 Eigene Darstellung in Anlehnung an Daten der Bertelsmann Stiftung 2017f (siehe Tabelle 3+4 im Anhang, S. 66-67)

Vor allem in Baden-Württemberg werden Leitungspersonen schwerpunktmäßig zusätzlich als Gruppenleitung eingesetzt oder arbeiten als Zweit- oder Zusatzfachkraft in einer Gruppe. Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Hamburg hingegen setzen die Leitungspersonen neben der Gruppenleitungstätigkeit häufig auch gruppenübergreifend ein.

Pädagogische Fachkräfte, die beispielsweise als Gruppenleitung, also Zweit-oder Ergänzungsfachkraft oder auch gruppenübergreifend tätig sind, haben hier unter anderem die Aufgabe zur Erfüllung des Auftrages nach §22 SGB VIII, die Umsetzung der pädagogischen Konzeption und die Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Familien im Rahmen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Sie gestalten quasi die Prozesse, welche zuvor im Rahmen der Kriterien zur Beurteilung der Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen beschrieben wurden.

Ebenso wie die Regelungen zur Freistellung, variieren auch die Angaben zu Aufgaben des Qualitätsmanagements zwischen den Bundesländern, was sich wiederum auf das Aufgabenspektrum und die Verantwortungsbereiche der Leitungsperson auswirkt. So verankert Brandenburg in §3 Abs. 3 und Abs. 4 KiTaG beispielsweise, dass die Grundsätze der Überprüfung der pädagogischen Qualität in der Konzeption festgeschrieben sind und Kindertageseinrichtungen dazu verpflichtet werden, ihre Qualitätsfeststellungen überprüfen zu lassen.

Hamburg hingegen legt in §17 im Rahmen der Qualitätsentwicklungsvereinbarungen fest, dass die Träger dazu aufgefordert werden, Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung festzulegen und diese regelmäßig überprüfen und weiterentwickeln zu lassen.

Es wird deutlich, dass es bundesweit sehr unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich der Leitungstätigkeit und der zeitlichen Freistellungsanteile gibt.

Strehmel (2017, 55) betont in diesem Zusammenhang, unter Berufung auf Auswertungen von Beher und Lange (2014), dass „die sehr heterogenen Rahmenbedingungen signalisieren, dass es bislang an Orientierungswissen fehlt, um eine adäquate Ausstattung der Leitungsfunktion zu begründen“.

Im Rahmen der Gesetzesänderung des KiQuTG sollen, unter anderem diese Rahmenbedingungen bundesweit aneinander angeglichen werden. In diesem Zusammenhang untersuchte die Bertelsmann Stiftung, welche finanziellen Mittel die Bundesländer zur Finanzierung dieser Angleichung, unter anderem in Hinblick auf die Leitungsausstattung brauchen (Bertelsmann Stiftung 2018a).

Da zum jetzigen Zeitpunkt die meisten Leitungspersonen immer noch anteilig, für die zuvor beschriebenen Aufgaben, von ihren anderen Tätigkeitsbereichen in der Kindertageseinrichtung freigestellt sind, stehen sie an dieser Stelle vor der Herausforderung, dass immer mehr Aufgabenbereiche, unter anderem die Bewältigung der Aufgaben des Qualitätsmanagements, dazu kommen. Im folgenden Kapitel werden nun die Konsequenzen einer solchen anteiligen Freistellung, insbesondere für die Bewältigung dieses Aufgabenbereiches ausgeführt.

3.1.2 Konsequenzen der anteiligen Freistellung der Leitungsperson

Leitungspersonen, die anteilig freigestellt sind, handeln laut Möller (2015, 97) in einem komplexen Spannungsfeld zwischen der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und deren Familien, sowie den Aufgaben, die mit der Betriebsleitung verbunden sind.

Sie haben quasi „einen Spagat zwischen der pädagogischen Arbeit auf der einen Seite und Organisation und Management auf der anderen Seite“ (Strehmel 2017, 53) zu bewältigen.

So können die Konsequenzen einer anteiligen Freistellung auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlicher Ausprägung auftreten.

Auf der einen Seite können sich Leitungspersonen, die selbst im Gruppendienst bzw. in direktem Kontakt zu den Kindern und deren Familien arbeiten, besser in die Lage der pädagogischen Fachkräfte versetzen, da sie selbst von den Herausforderungen im Alltag betroffen sind und innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen handeln müssen. Sie kennen die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte im Alltag, setzten das Konzept der Einrichtung direkt um und können daher selbst erleben, welche Stärken in der Konzeption liegen und wo es eventuell auch Umsetzungsschwierigkeiten gibt. Diese Praxisnähe kann laut Merchel (2010, 57) in diesem Zusammenhang eine Chance darstellen, dass die Mitarbeiter_innen die Leitungsperson in ihrer „Fachautorität" ernst nehmen.
Vor allem im Leitungstypus Leadership haben Leitungspersonen einen positiven Blick auf ihre Rolle als pädagogische Fachkraft und sehen sich als Vorbild.
Betrachtet man auf der anderen Seite die Herausforderungen, die mit einer solchen Stellenbesetzung der Leitungsfunktion zusammenhängen, so ist einer der offensichtlichsten Faktoren die sehr unterschiedliche Bemessung der Zeitressourcen für die Leitungsaufgaben. Dies und die sehr unterschiedlichen Angaben und Verbindlichkeiten zu den Leitungsanforderungen seitens der Träger wirken sich im ersten Schritt auf die strukturellen Rahmenbedingungen aus. Es erschwert den Leitungspersonen, ihre Aufgaben während ihrer Arbeitszeit angemessen auszuführen. Reichen die zeitlichen Ressourcen während der Arbeitszeit nicht, beispielsweise aufgrund von Personalmangel oder zu geringer Freistellung, hat das für Leitungspersonen, die in einem solchen Kombi-Profil arbeiten, zur Folge, dass sie einen Teil ihrer Aufgaben außerhalb ihrer regulären Arbeitszeit ausführen, um die Erwartungen und Anforderungen erfüllen zu können.
Viernickel betont in diesem Zusammenhang, dass sich solch schlechte Rahmenbedingungen auch auf die Gesundheit und Arbeitsfähigkeit der Leitungskräfte auswirkt (Viernickel 2016, 10). Nagel-Prinz und Paulus (2012) haben hier die gesundheitlichen Belastungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen untersucht. Dabei nahmen die befragten Fachkräfte die schlechten Rahmenbedingungen, wie die schlechte Freistellungssituation und die immer weiter steigenden Erwartungen, insbesondere im Hinblick auf die Anforderungen an die Qualität in Kindertageseinrichtungen, als besonders belastend wahr. Bei einer anteiligen Freistellung kommt noch die Herausforderung der Doppelrolle von Leitung und pädagogischer Fachkraft im Gruppendienst hinzu. Hier hat sie zum einen die herausragende Stellung der Leitungsposition und deren Verantwortung für das Qualitätsmanagement, mit der praktischen Arbeit im pädagogischen Alltag auf der anderen Seite miteinander zu vereinbaren (Nagel-Prinz und Paulus 2012, 130).
Umso näher Leitungspersonen mit pädagogischen Fachkräften zusammenarbeiten, vor allem, wenn sie selbst auch als ebensolche im Gruppendienst oder anderen Tätigkeitsberei-

chen in der Kindertageseinrichtung eingesetzt sind, desto komplexer werden die Auswirkungen auf die Leitungsrolle. Merchel (2015a, 113) betont hier, dass die Leitungsperson vor der Herausforderung steht, die mit dieser Position zusammenhängende „Macht von Leitung und die damit verbundene Verantwortung nicht nur in ihrer organisationsstrukturellen Dimension, sondern auch in ihren sozialethischen Bezugspunkten“ zu reflektieren und in ihre Rolle zu integrieren.

Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler (2016, 20) betonen, dass sehr ausgeprägte Diskrepanzen zwischen den, in dieser anteiligen Freistellung begründeten, Fremd- und Selbstbildern der pädagogischen Fachkraft und der Leitung der Kindertageseinrichtung, verschiedene Rollenkonflikte auslösen. Des Weiteren können die unterschiedlichen Rahmenbedingungen hinsichtlich der anteilig Freistellung von Leitungspersonen im Kombi-Profil laut Möller (2015, 96) dazu führen, dass es vermehrt zu Rollenunsicherheiten und Rollenunklarheiten kommen kann.

Hier stehen Leitungspersonen vor der großen Herausforderung, „ein sicheres Selbstverständnis als Leitung zu entwickeln, wenn man von außen nicht zweifelsfrei als Führungskraft erkannt und damit anerkannt wird“ (Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler 2016, 60).

Entscheidet sich ein Einrichtungsträger nun dafür, der Leitungsposition keine vollständige Freistellung für deren Aufgaben zu gewähren, liegt es auch in dessen Verantwortung, die Mitarbeiter_innen, die mit dieser Doppelrolle konfrontiert werden, zu unterstützen. Wie schon zuvor ausgeführt, stehen Leitungskräfte mit diesem Kombiprofil - Leitung und Tätigkeit im pädagogischen Alltag - immer wieder vor der Herausforderung, die Rollenerwartungen an die Position als Führungskraft bzw. Vorgesetzte_r und als pädagogische Mitarbeiter_in bzw. Kolleg_in zu bewerten und gegebenenfalls einen Bereich mehr zu gewichten und den anderen zurückzustellen.

Im folgenden Kapitel werden nun die theoretischen Grundlagen zu sozialen Rollen, welche zum Verständnis der Entstehung eben dieser Rollenkonflikte, -unklarheiten und -unsicherheiten notwendig sind, erläutert.

3.2 Theoretische Grundlagen zum Rollenverständnis

Wie bereits dargestellt wurde, werden die Anforderungen der unterschiedlichen Bezugsgruppen an die Qualität in Kindertageseinrichtungen und die damit verbundenen Erwartungen an die Tätigkeit von Leitungspersonen und pädagogischen Fachkräften stetig anspruchsvoller. Das Berufsbild der Leitung einer Kindertageseinrichtung und die Vorstellungen der Aufgaben einer pädagogischen Fachkraft als Teammitglied beinhalten verschiedenste gesellschaftliche und rechtliche Verhaltenserwartungen an eine Person in dieser Position. Die Gesamtheit dieser Verhaltenserwartungen, die von der Gesellschaft an einen Träger bzw. eine Trägerin, in einer bestimmten Position, gestellt werden, beschreibt Dahrendorf als „soziale Rolle“ (Dahrendorf 2006, 37). Nach Lothar Krappmann (2010, 98) sind

Rollen als „sozial definierte und institutionell abgesicherte Verhaltenserwartungen zu verstehen. Ein Mensch ist also nie Träger_in von nur einer sozialen Rolle, da er viele verschiedene Positionen, wie z. B. die des Geschlechtes, Alters, Berufes, der sozialen Schicht oder auch der ethnischen Herkunft einnimmt, an die bestimmte Verhaltenserwartungen und Eigenschaften geknüpft sind (Dahrendorf 2006,31). Die soziale Rolle der Leitung hat man im Gegensatz zu der Rolle der Tochter oder des Sohnes nicht schon von Geburt an, sondern erwirbt diese im Laufe der Ausbildung beziehungsweise im Verlauf des Studiums durch die bewusste Entscheidung dafür (Mogge-Grotjahn 2011, 104).

Eine soziale Rolle besteht laut Preyer (2012, 57) „aus einem Bündel von Verhaltenserwartungen, die ein Mitglied eines sozialen Systems zu erfüllen hat“. Dementsprechend steht sie „nicht für sich allein, sondern sie ist durch eine Art Mitgliedschaft in einem sozialen System bestimmt“ (Preyer 2012, 59). Dies gilt dann beispielsweise auch für die Rolle der Leitungsperson im System der Kindertageseinrichtung. Die Wahrnehmung der Leitungsrolle wird durch die unterschiedlichen Verhaltenserwartungen der verschiedenen Bezugsgruppen beeinflusst. Die Leitungsperson hat diese Erwartungen in ihrer Rolle zu verarbeiten und ihr professionelles Selbstverständnis diesbezüglich zu reflektieren.

Hier wird ersichtlich, was Preyer (2012, 55) damit meint, dass die sozialen Rollen nicht angeboren sind, sondern dass wir in sie sozialisiert werden. Diese Kulturabhängigkeit betonen Stamm und Edelmann (2013, 328) beispielsweise auch im Qualitätsdiskurs. Je nachdem, in welchem sozialen System man sich gerade befindet, wird man früher oder später in die jeweilige soziale Rolle, die man in diesem System einnimmt, sozialisiert.

Preyer (2012, 79) merkt an, dass sich die sozialen Rollen und die Verhaltenserwartungen nicht voneinander trennen lassen, sondern dass sie auf unterschiedlicher Weise zueinander in Beziehung stehen. Zum einen werden die Rollen, wie beschrieben von den Mitgliedern eines Systems festgelegt. Der Interpretationsrahmen für die Handlungen und die Kommunikation der Trägerin bzw. des Trägers der bestimmten sozialen Rolle in diesem System, werden durch die Erwartungen der Mitglieder bestimmt.

Auch wenn man nun, aufgrund der anteiligen Freistellung im System der Kindertageseinrichtung mehrere soziale Rollen und die damit verbundenen Verhaltenserwartungen zu erfüllen hat, betont Krappmann (2010, 105), dass man dennoch immer nur in einer Rolle handeln kann. Somit muss ein/e Träger_in verschiedener sozialer Rollen immer abwägen, in welcher Position er bzw. sie gerade handelt und welche Konsequenzen das Handeln nach sich zieht. Dieses Handeln in einer bestimmten sozialen Rolle bezeichnet er als „Rollenhandeln“ (Krappmann 2010, 98). Dahrendorf (2006, 34) merkt hier an, dass eine soziale Position „jeden Ort im Feld sozialer Beziehungen“ bezeichnet. Eine Position wird nach Dahrendorf (2006, 35) wiederum durch verschiedenste „Positionssegmente“ differenziert, die sich durch die Verhaltenserwartungen unterschiedlicher Bezugsgruppen auszeichnen.

Diese Erwartungen setzen an dieser Stelle die Grenzen des individuellen Spielraums des Rollenträgers bzw. der Rollenträgerin in einem System und tragen zu dessen Stabilität bei, da jedes Mitglied weiß, in welchem Rahmen gehandelt werden kann (Preyer 2012, 81).
Blickt man nun auf das Aufgabenspektrum und die Verhaltenserwartungen, die mit diesem Kombi-Leitungsprofil verbunden sind, kann man erahnen, wie komplex diese sind. Je nachdem, wie die einzelnen Bezugsgruppen den Begriff der Leitung und die damit verbundenen Verhaltenserwartungen im System der Kindertageseinrichtung definieren, können die Vorstellungen der Umsetzung dieser Anforderungen übereinstimmen oder sich widersprechen. Preyer (2012, 60) spricht in diesem Zusammenhang auch von Rollenstress, der daraus resultiert, dass sich ein Mitglied eines sozialen Systems, beispielsweise durch die Anzahl unterschiedlicher Rollen und der damit verbundenen unterschiedlichen Anforderungen, überfordert fühlt. Aus diesen Erkenntnissen, lässt sich schließen, dass Leitungspersonen mit Kombi-Profil, als Träger_in dieser Position, eine Doppelrolle zu erfüllen haben, bei der sich einige Anforderungen überschneiden, aber auch im Konflikt zueinander stehen können und die Leitungsperson unter Stress setzen kann.
Hier betont Strehmel (2017, 69), dass „die Effekte der sehr unterschiedlichen Anforderungsprofile auf Stellenzuschnitte, strukturell angelegte Konflikte, Arbeitsbelastungen und Befindlichkeiten der Leitungskräfte […] weitgehend unerforscht“ sind.

3.2.1 Doppelrolle der Leitungsperson mit anteiliger Freistellung

Dennoch ist es wichtig, dass sich die Leitungspersonen mit anteiliger Freistellung, die diese soziale Doppelrolle tragen, mit den gesellschaftlichen Anforderungen und Verhaltenserwartungen der verschiedenen Bezugsgruppen an ihre Tätigkeit in der Leitungsfunktion bzw. der pädagogischen Fachkraft im Gruppendienst intensiv auseinandersetzen.
Wie schon erwähnt, besteht hier die Gefahr verschiedenster Rollenkonflikte. Die potentiell konfliktauslösenden Verhaltenserwartungen an die jeweilige Rolle sollten kontinuierlich reflektiert werden. Für die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses von Leitung ist es wichtig, dass die Leitungsperson ihre Handlungen reflektiert und einzelne Aspekte aus unterschiedlichen Positionen betrachtet, um eine Entscheidung bezüglich der Gewichtung der Rolle, aus der sie handeln möchte, treffen zu können.
So stehen Leitungspersonen mit anteiliger Freistellung vor der Herausforderung, ihre Handlungen auf eine ihrer sozialen Rollen im System der Kindertageseinrichtung zu beziehen.
Wie bereits im vorherigen Kapitel ausgeführt, kann man immer nur in einer Rolle handeln. Es lässt sich aber kaum beeinflussen, aus welcher Sichtweise die ausgeführte Handlung beurteilt und von anderen Bezugsgruppen zugeordnet wird. Gelingt es der Leitungsperson nicht, die Anforderungen und Erwartungen der Bezugsgruppen auf eine bestimmte Rolle zu beziehen, so können nach Krappmann (2010, 106) verschiedene Rollenkonflikte entstehen.

Ein Konflikt aus widersprüchlichen Verhaltenserwartungen der unterschiedlichen Bezugsgruppen innerhalb einer sozialen Rolle, wird als Intra-Rollenkonflikt (Abb. 12) bezeichnet (Mogge-Grotjahn 2011, 106). Bekommt eine Leitungsperson vom Träger beispielsweise den Auftrag, eine neue pädagogische Fachkraft einzustellen, so hat sie diese Handlung in der Rolle der Leitung, als Verantwortliche für die Sicherstellung der Betreuung in der Kindertageseinrichtung, auszuführen. Die Erwartungen des Trägers kann sich aber hier nun von denen, der Mitarbeiter_innen unterscheiden. Der Träger könnte erwarten, dass die Stelle der pädagogischen Fachkraft so schnell, wie möglich besetzt wird, wohingegen die Mitarbeiter_innen erwarten könnten, dass es wichtiger sei, dass der bzw. die neue Mitarbeiter bzw. die Mitarbeiterin gut ins Team passen solle. Wenn die „mit verschiedenen gleichzeitig gelebten Rollen verbundenen Anforderungen und Erwartungen zueinander in Widerspruch geraten“ (Mogge-Grotjahn 2011, 106), wird dies als Inter-Rollenkonflikt bezeichnet. So kann ein Inter-Rollenkonflikt beispielsweise entstehen, wenn es um die Gestaltung des pädagogischen Angebotes in der Kindertageseinrichtung geht. Die Leitungsperson kann hier entweder als Vorgesetzte_r handeln, in dem er bzw. sie die Umsetzung des pädagogischen Konzeptes anordnet oder als Kolleg_in, in dem er bzw. sie direkt im Gruppengeschehen mitarbeitet. Ihre Handlung wird dann durch die jeweilige Bezugsgruppe bewertet (Abb. 13).

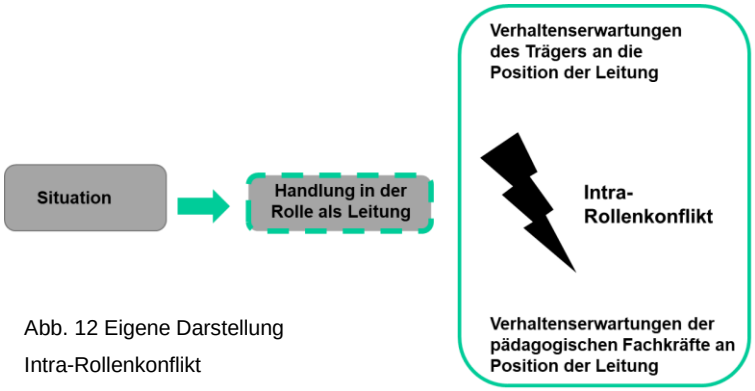

Abb. 12 Eigene Darstellung Intra-Rollenkonflikt

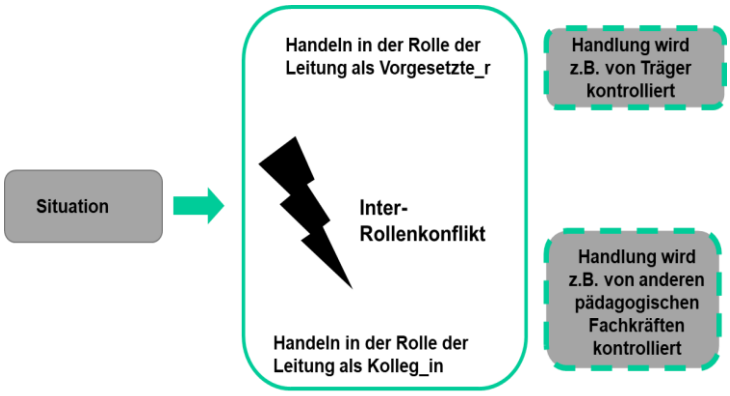

Abb. 13 Eigene Darstellung Inter-Rollenkonflikt

Wie bereits zuvor erwähnt, hat die Leitungsperson hier aber wenig Einfluss darauf, wie ihre Handlung, beispielsweise die Einstellung einer weiteren Fachkraft, wahrgenommen wird. Es wird deutlich, welche Konsequenzen es für Träger_innen dieser Doppelrolle hat, wenn man bedenkt, dass eine Person immer nur aus einer Rolle heraus handeln kann. Im Fall der auferlegten Doppelrolle eines Kombi-Leitungsprofils bedeutet dies, dass hier aus den unterschiedlichen Anforderungen an eine Leitungsfunktion bzw. an die Tätigkeit einer pädagogischen Fachkraft sehr komplexe Rollenkonflikte entstehen können.

Preyer (2012, 69) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die Übernahme solcher Doppelrollen dazu führt, dass die sozialen Rollen zu „Rollenkollagen und Rollenmitgliedschaftsbündel[n] umgewandelt“ werden, was einen Rollenwechsel erfordert. Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler (2016, 61) merken hier an, dass sich Leitungspersonen mit dieser Doppelrolle, durch dieses Umschalten-Müssen, belastet fühlen und oft das Gefühl haben, zwischen den Stühlen zu sitzen und „nichts ganz richtig machen zu können“. Erschwert wird die Bewältigung dieser Rollenwechsel laut Knapp (2014, 28) vor allem dann, wenn die Anforderungen an diese unterschiedlichen sozialen Rollen nicht klar definiert sind. Krappmann (2010, 106) merkt in diesem Zusammenhang an, dass jede Person grundsätzlich nach Vermeidung bzw. Lösung dieser Konflikte strebt.

Deshalb ist es sehr wichtig, die entstehenden Inter- und Intra-Rollenkonflikte zu reflektieren und aufzuarbeiten. Dies kann den Leitungspersonen helfen, ein professionelles Rollenverständnis zu entwickeln, welches sie dazu befähigt, angemessen handeln zu können.

In diesem Zusammenhang sollte der Träger der Kindertageseinrichtung, auch hinsichtlich der Einschätzung der Kontextqualität, die Rahmenbedingungen schaffen, um den Leitungspersonen mit Kombi-Profil verschiedene Austauschmöglichkeiten zu bieten und mit ihnen über die Herausforderungen, mit denen Sie im Alltag in dieser Doppelrolle konfrontiert werden, ins Gespräch zu kommen.

Aber auch schon im Vorfeld können sogenannte Rollenbilder durch den Träger festgelegt werden, welche der Stelle der Leitung „Ziele, Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Kompetenzen, aber auch Pflichten und Rechte“ (Ulmer 2014, 19) zuordnet und diese entsprechend transparent und nachvollziehbar macht. Diese Rollenbilder ist laut Ulmer (2014, 29) vor allem für „Schlüsselfunktionen und Prozess-Schaltstellen […oder] wo die Stellensituation unklar ist“ sinnvoll. Wie bereits ausgeführt nimmt die Leitungsperson im Qualitätsentwicklungsprozess in der Kindertageseinrichtung eine solche Schlüsselfunktion ein und ist für die Koordination der Prozesse zuständig.

Ein weiterer Ansatzpunkt für die Begleitung und Unterstützung der Leitungspersonen mit dieser Doppelrolle, könnte die Förderung zur Rollendistanz sein. Hierunter versteht man die Fähigkeit, einzelne Rollen voneinander abzugrenzen und kritisch zu reflektieren, um ihre „Gestaltungsmöglichkeiten zu erkennen und zu nutzen“ (Mogge-Grotjahn 2011, 107). Die fachliche Begleitung der Beschäftigten mit Kombi-Leitungsprofil sollte durch den Träger der Einrichtungen, auch im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung und -sicherung, im Konzept verankert sein. Dies stellt sicher, dass die Anforderungen und Verhaltenserwartungen an die Leitungen mit Kombi-Profil transparent sind und den Mitarbeiter_innen eine gewisse Sicherheit gegeben werden kann.

Um den Einfluss der anteiligen Freistellung auf die Bewältigung der Aufgaben des Qualitätsmanagements herauszuarbeiten, werden im folgenden Kapitel die Konsequenzen auf

die soziale Rolle der Leitung mit anteiliger Freistellung und den damit verbundenen Positionssegmenten, exemplarisch im Bereich des Qualitätsmanagements, dargestellt.

3.2.2 Positionssegmente der Leitungsrolle mit anteiliger Freistellung im Bereich des Qualitätsmanagements

Die soziale Rolle wird hier als Gesamtheit der Verhaltenserwartungen an eine Person in einer bestimmten Position definiert. Dahrendorf (2006, 35) betont, dass diese „Positionen selbst sehr komplex sein können“. Wie zuvor beschrieben, werden an die Leitungspersonen, wenn sie zusätzlich als pädagogische Fachkraft eingesetzt werden, andere Erwartungen gestellt, als an eine reine Leitungskraft. Pohl (2014, 29) merkt an, dass schon der vollständige Rollenwechsel von pädagogischer Fachkraft zur Leitungskraft eine Herausforderung darstellt und Personen, die diesen Rollenwechsel vollziehen, durch den Träger unterstützt werden müssen. Wenn die Stellenkonstellation von Leitungsfunktion und pädagogischer Fachkraft für eine Person vorgesehen ist, kann die Leitungsperson diesen Rollenwechsel nie vollständig vollziehen, denn sie hat immer beide Rollen inne.

Für Leitungspersonen im Kombi-Leitungsprofil sind dies die Rollen der Leitung und der pädagogischen Fachkraft im Gruppendienst. In folgender Abbildung (Abb.14) ist ein Teil der Positionssegmente der Leitung und der pädagogischen Fachkraft im Gruppendienst exemplarisch dargestellt.

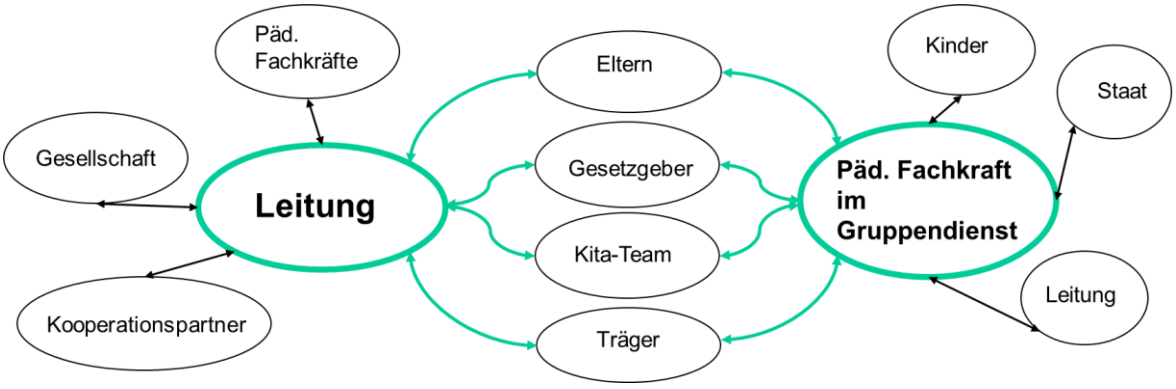

Abb. 14 Eigene Darstellung der Positionssegmente der Leitungsperson in der Doppelrolle „Leitung und Pädagogische Fachkraft im Gruppendienst“

Die Positionssegmente umfassen an dieser Stelle die Verhaltenserwartungen der jeweiligen Bezugsgruppe an die Position der Leitung bzw. der pädagogischen Fachkraft im Gruppendienst. Hier entstehen z. B. die Positionssegmente Leitung-Gesellschaft, Träger-Leitung, Leitung-Gesetzgeber; pädagogische Fachkraft-Träger; sowie Leitung-pädagogische Fachkraft, aber auch Gesetzgeber-pädagogische Fachkraft. Die Bezugsgruppen überschneiden sich zwar, allerdings impliziert die Doppelrolle der Leitung im Kombi-Leitungsprofil an dieser Stelle unterschiedliche Verhaltenserwartungen. In der Position der Leitung nimmt die Leitungsperson im Bereich des Kita-Teams auf der einen Seite die Rolle der

Vorgesetzten bzw. des Vorgesetzten ein, da die Leitungsfunktion die Dienst- und Fachaufsicht beinhaltet. Andererseits ist sie, durch ihre Tätigkeit im Gruppendienst, zeitgleich auch Mitglied im pädagogischen Team und somit Kolleg_in.

Es wird deutlich, dass sich einige der Positionssegmente in der entstandenen Doppelrolle überschneiden. So wird durch das trägerinterne Stellenprofil der Leitungsperson mit anteiliger Freistellung impliziert, beide Rollenpositionen erfüllen zu müssen, wobei unterschiedliche innere Konflikte begünstigt werden.

Betrachtet man diese Gegebenheit nun im Kontext des Qualitätsmanagements in Kindertageseinrichtungen, so kann der Einrichtungsträger von der Leitungsperson beispielsweise erwarten, dass diese ein bestimmtes Qualitätsmanagementsystem einführt bzw. dass ein bestimmtes Qualitätsentwicklungsinstrument angewandt wird.

Als Vorgesetzte_r hat die Leitungsperson demzufolge die Anweisungen des Trägers, in dessen Vertretung, in der Kindertageseinrichtung umzusetzen und die dazugehörenden Prozesse zu initiieren. Problematisch wird es dann, wenn sie, bedingt durch ihre Tätigkeit gleichzeitig auch Kollegin bzw. Kollege ist.

Dieser Auftrag zur Einführung eines Qualitätsmanagementsystems kann bei der Leitungsperson beispielsweise einen Interrollenkonflikt auslösen, weil die Anforderungen des Trägers sich hinsichtlich der Aufgaben für die Leitungsperson bzw. der pädagogischen Fachkräfte im Gruppendienst unterscheiden. So trägt die Leitungsperson als Vertreter_in des Trägers die Verantwortung dafür, dass das Qualitätsmanagementsystem zu einem bestimmten Zeitpunkt implementiert ist. Diese Handlung wird vom Träger kontrolliert, der an dieser Stelle die Gesamtkosten für die Einführung so gering wie möglich halten möchte und die Leitungsperson dadurch unter Umständen unter Druck gerät.

Auf der anderen Seite betrifft die Einführung des Qualitätsmanagementsystems die Leitungsperson in ihrer Rolle als pädagogische Fachkraft im Gruppendienst, als Kollege bzw. Kollegin. Hierdurch hat sie den Auftrag der praktischen Ausführung der zu verwendenden Instrumente im pädagogischen Alltag und ist zum Beispiel von dort entstehenden Umsetzungsschwierigkeiten direkt betroffen.

Leitungspersonen mit anteiliger Freistellung stehen hier vor der Herausforderung, ihre Handlungen auf eine der beiden sozialen Rollen im System der Kindertageseinrichtung zu beziehen. Dabei stehen sie im Spannungsfeld der Verhaltenserwartungen des Trägers und des Teams. Diese Rollenkonflikte, die hier entstehen können, sind unter anderem dadurch bedingt, dass die Leitungspersonen nicht unabhängig von organisationalen Strukturen agieren können, sondern durch die trägerspezifischen Rahmenbedingungen, Werte und Normen eingebunden sind. Die Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. (2016, 105) merkt an dieser Stelle an, dass die Leitungspersonen unterschiedliche Rollen einnehmen müssen. Zum einen handeln sie in Vertretung des Trägers als Verlängerung der Hierarchieebene

und haben die Anforderungen als Vorgesetzte in der Kindertageseinrichtung durchzusetzen. Auf der anderen Seite haben sie die Aufgabe, diese Anforderungen im Team zu kommunizieren, wobei es hierbei wichtig ist, dass sie das Team einbeziehen und mit den gruppendynamischen Prozessen sicher umgehen können (Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. 2016, 106).

Berger (2018, 81) betont in diesem Zusammenhang, dass Leitungspersonen auf „Programme und Ressourcen angewiesen sind, die es ihnen ermöglichen, über ihre (Führungs-)Rolle zu reflektieren und sich den Sichtweisen von Menschen außerhalb ihrer angestammten Netzwerke zu stellen“.

Leitungspersonen in diesem Kombi-Leitungsprofil stehen, bei der Bewältigung der Aufgaben des Qualitätsmanagements, immer wieder vor der Herausforderung, abzuwägen, in welcher der beiden Rollen sie handeln möchte. Hierzu hat sie die Doppelrolle kontinuierlich zu reflektieren und zu entscheiden, welche der beiden Rollen sie mehr gewichtet. Die ist demnach einem ständigen Aushandlungsprozess ausgesetzt.

Deshalb wäre es besonders sinnvoll, dass die Erwartungen hinsichtlich der Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Leitungsperson, durch den Träger klar definiert werden, um eine Bewältigung dieses Aufgabenspektrums zu erleichtern.

In diesem Zusammenhang merkt die Bertelsmann Stiftung (2017g, 12) an, dass es hier sinnvoll wäre, diese Tätigkeitsprofile, Anforderungen und Verantwortungsbereiche der Leitung, insbesondere im Bereich des Qualitätsmanagements, in sogenannten Leitungskonzepten zu verankern. Hier hätten die Einrichtungsträger zudem die Möglichkeit die Freistellungsanteile für die Leitungsfunktion transparent zu verankern und im Hinblick auf gesetzliche Forderungen für alle Bezugsgruppen nachvollziehbar zu machen. Dies wäre ein Ansatzpunkt, um die Rahmenbedingungen für eine „gute Qualität“ in Kindertageseinrichtungen zu verbessern.

Fazit und Ausblick

Gute Qualität in der frühen Bildung, so auch in der Betreuung in einer Kindertageseinrichtung, soll jedem Kind ermöglichen, sein Recht auf Bildung wahrnehmen zu können. Um diese Bedeutung zu verdeutlichen ist der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz im SGB VIII festgeschrieben und auch das erst kürzlich verabschiedete Qualitätsentwicklungs- und Teilhabeverbesserungsgesetz soll dazu beitragen, die Rahmenbedingungen hierfür zu verbessern. Eng hiermit verbunden ist der Professionalisierungsanspruch im Bereich der frühpädagogischen Bildung und Erziehung, sowie der massive quantitative Ausbau der Betreuungsplätze in Kindertageseinrichtungen in den vergangenen Jahren, der die pädagogische Qualität und die Bedeutung der Leitungspersonen immer mehr in den Fokus des öffentlichen Interesses brachte.

Betrachtet man hier die Altersstruktur, Leitungspersonen sind durchschnittlich 49 Jahre alt, liegt die Vermutung nahe, dass es an dieser Stelle thematische Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen, als auch die Einführung eines Unterstützungssystems für Leitungspersonen, unter anderem im Hinblick auf eine professionelle Weiterentwicklung der Qualität in Kindertageseinrichtungen, braucht, da dieser Themenbereich erst seit wenigen Jahren in den Fokus der Ausbildung gerückt ist.

Die Leitungspersonen von Kindertageseinrichtungen rückten zwar in den vergangenen Jahren immer mehr in den Fokus des gesellschaftlichen Interesses, ihnen wird aber bei weitem noch nicht die angemessene Aufmerksamkeit und Anerkennung zuteil, die sie verdienen. Sie übernehmen als Vorgesetze eine gewisse Vorbildrolle, sowohl in ihrer professionellen Haltung, als auch bei der Entwicklung von Visionen für die Weiterentwicklung der Qualität und der Organisation und die darauf ausgerichtete Initiierung und Koordination von Veränderungsprozessen.

Der Träger koppelt die Verantwortlichkeiten für die Umsetzung des Qualitätsmanagements in den einzelnen Einrichtungen meist an die Leitungsposition. Das ist sinnvoll, denn die Leitungspersonen haben die Strukturen und Prozesse der jeweiligen Kindertageseinrichtung besser im Blick und stehen in engem Kontakt mit den Mitarbeiter_innen.

Das heißt, dass eine gute pädagogische Qualität auch davon abhängt, wie offen die Leitungsperson gegenüber der Selbstorganisation der Mitarbeiter_innen ist, und welche Haltung sie selbst gegenüber den Anforderungen von Qualität und der Ausgestaltung von Qualitätsentwicklung und -sicherung hat und welches professionelle Selbstverständnis von Leitung sie hat. Sie muss dazu bereit sein, Impulse für Veränderungsprozesse in dieser Hinsicht anzustoßen, obwohl sie nicht genau weiß, welches Ergebnis erreicht werden wird.

Hier ist zu bedenken, dass die beste pädagogische Fachkraft noch lange nicht die beste Führungskraft ist und es deshalb wichtig ist, sich mit den Rahmenbedingungen und Herausforderungen, die durch diesen steigenden Qualitätsanspruch in Kindertageseinrichtungen entstehen, auseinanderzusetzen.

Um die geforderte „gute Qualität“ zu erreichen, kann vorausgesetzt werden, dass die Qualität in der Kindertageseinrichtung kontinuierlich mit den aktuellen Anforderungen verglichen werden muss, um der zunehmenden Bedeutung und den aktuellen Forderungen nach hochwertiger frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung gerecht zu werden.

Dabei ist der Qualitätsbegriff als ein komplexes Konstrukt an Erwartungskriterien zur Bewertung der Beschaffenheit der pädagogischen Betreuung in Kindertageseinrichtungen zu sehen. In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, die Qualität anhand verschiedener Ebenen, zu betrachten und zu verstehen, dass die einzelnen Ebenen sich wechselseitig beeinflussen und kontinuierlich reflektiert werden sollten. Die Definition der Qualität bedarf dem-

nach einer kontinuierlichen Reflexion und Diskussion über dessen Bedeutung und Bewertungskriterien. Die steigende Inanspruchnahme der Betreuung, sowie die damit verbundenen hohen Erwartungen und Qualitätsansprüche, erfordert es, die Betreuung auch unter dem Aspekt der sozialen Dienstleistung zu betrachten. Auch hier ist es wichtig, sich kritisch mit dem Kundenbegriff und den damit verbundenen Erwartungen auseinanderzusetzen. Kundenorientierung bedeutet nicht, alles umzusetzen, was die unterschiedlichen Bezugsgruppen erwarten, sondern die Bedürfnisse und Wünsche, insbesondere die der Kinder und Familien wahrzunehmen und diese mit den pädagogischen Überzeugungen, sowie dem gesetzlichen Auftrag und wissenschaftlichen Erkenntnissen zu verbinden, um eine qualitativ hochwertige Betreuung zu gewährleisten. Es erfordert demnach, mit den unterschiedlichen Bezugsgruppen im Gespräch zu bleiben und diese an der Planung und Konzeption der Kindertagesbetreuung, beispielsweise durch Befragungen oder im Rahmen des Elternbeirates zu beteiligen, um gemeinsam tragbare Lösungen und Kompromisse zu finden, die den Anforderungen gerecht werden. Im Bereich des Qualitätsmanagements bedeutet dies für die Leitungsperson, auf die einzelnen Qualitätsebenen angepasste Ziele gemeinsam mit dem Team und unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Ansprüche der Bezugsgruppen zu formulieren und diese im pädagogischen Team zu tragen und umzusetzen. Es wird deutlich, dass die Leitung eine zentrale Funktion in der Koordination und Moderation der Ziele auf den einzelnen Qualitätsebenen einnimmt. Es geht also im Grunde darum, die unterschiedlichen Ressourcen und Prozesse in der Kindertageseinrichtung zu koordinieren und zu planen, sowie bestimmte Ziele zu setzen und die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dahingehend zu führen und zu leiten, damit das Bestehen der Einrichtung gesichert werden kann.

Die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems ist hier sinnvoll, da hierdurch die Prozesse in Hinblick auf die Verbesserung der pädagogischen Qualität in der Organisation der Kindertageseinrichtung übersichtlich zusammengefasst und sowohl nach innen, als auch nach außen transparent gemacht werden können.

Man kann dementsprechend davon ausgehen, dass die Leitung sozusagen das Fundament eines gelebten Qualitätsmanagements bildet, woran die gemeinsame Arbeit an der Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität anknüpft. Qualitätsmanagement ist demnach kein Selbstläufer ist, sondern muss von der Leitung und dem Team aktiv gestaltet werden.

Der Kern des Qualitätsmanagements besteht also darin, eine gemeinsame Reflexionspraxis zu verankern, die darauf abzielt, die eigene Arbeit anhand bestimmter Qualitätskriterien bzw. gemeinsam festgelegten Qualitätszielen zu hinterfragen und zu bewerten, um die bisherige Arbeit zu verbessern. Es wird deutlich, dass die Umsetzung eines Qualitätsmanagements immer gemeinsam erarbeitet werden sollte. Demnach hat der Träger der Kindertageseinrichtung dafür zu sorgen, dass die grundlegenden Ressourcen und Strukturen für

eben diese vorhanden sind. Somit kann der Leitungsperson im Kontext des Qualitätsmanagements eine maßgebliche Rolle bei der Umsetzung in der Kindertageseinrichtung zugeschrieben werden.
Unterschiedliche Freistellungsanteile der Leitungsperson für Leitungsaufgaben beeinflussen unter anderem auch die Bewältigung der Aufgaben des Qualitätsmanagements.
Betrachtet man die sehr unterschiedliche Handhabung der anteiligen Freistellung für Leitungstätigkeiten in diesem Kontext, so kann man sagen, dass diese die Bewältigung der Aufgaben des Qualitätsmanagements auf mehreren Ebenen betrifft.
Zum einen haben die Freistellungsanteile Auswirkungen auf die zeitlichen Ressourcen für Leitungsaufgaben. So fallen zuerst die bundesweit unterschiedlichen Bemessungsgrundlagen hierfür auf. Es gibt Bundesländer, die die Leitungszeit an der Kinderzahl, an der Anzahl der pädagogischen Mitarbeiter_innen oder der Anzahl der Gruppen berechnen. Teilweise gibt es keine Bemessungsgrundlage und die Zuständigkeit liegt direkt beim Träger der Kindertageseinrichtung.
Das hat zur Folge, dass zum jetzigen Zeitpunkt die meisten Leitungspersonen immer noch anteilig, für die zuvor beschriebenen Aufgaben, von ihren anderen Tätigkeitsbereichen in der Kindertageseinrichtung freigestellt sind. Hier stehen sie vor der Herausforderung, dass immer mehr Aufgabenbereiche, unter anderem die Bewältigung der Aufgaben des Qualitätsmanagements, dazu kommen. So haben Leitungspersonen immer komplexer werdende Aufgabenbereiche zu übernehmen, die weit über die pädagogische Arbeit am Kind hinausgehen. Im Rahmen der Gesetzesänderung des KiQuTG sollen, unter anderem diese Rahmenbedingungen bundesweit angeglichen werden.
Die Bewältigung der Aufgaben des Qualitätsmanagements ist demnach zum Teil davon abhängig, unter welchen Rahmenbedingungen Leitungspersonen arbeiten.
So hat das hierfür vorgesehene Zeitkontingent auch Auswirkungen auf die Ausgestaltung der Leitungsrolle und ist mit bestimmten Herausforderungen verbunden.
Obwohl die Anforderungen sichtlich steigen, zeigt sich eine zentrale Problematik von Leitung im sozialen Bereich darin, dass den Leitungspersonen bislang immer noch keine oder zu wenige formale Kompetenzen zugeschrieben werden, um diese Position aufzuwerten und nach außen attraktiver zu machen. Die finanzielle Unterstützung der Länder durch den Bund und die damit möglichen Ausweitungen der zeitlichen Ressourcen für eine höhere Leitungsausstattung sind ein Schritt zur Stärkung der Leitungspersonen, wie sie im neuen Qualitätsgesetzt eingebettet ist.
Insbesondere bei Leitungspersonen, die im Kombi-Leitungsprofil arbeiten, können die Anforderungen des Qualitätsmanagements zu enormen inneren Konflikten führen. Dies haben auf der einen Seite als Vorgesetzte zu handeln, auf der anderen Seite haben sie die Rolle

der pädagogischen Fachkraft und dementsprechend als Mitarbeiter_in inne und sind meist selbst dafür verantwortlich, ihre Leitungsrolle zu definieren.
Entscheidet sich ein Einrichtungsträger nun dafür, der Leitungsposition keine vollständige Freistellung für deren Aufgaben zu gewähren, liegt es auch in dessen Verantwortung, die Mitarbeiter_innen, die mit dieser Doppelrolle konfrontiert werden, zu unterstützen.
Die Wahrnehmung der Konflikte, die hier beispielsweise im Zusammenhang mit der Bewältigung der Aufgaben des Qualitätsmanagements entstehen, wenn hier die strukturellen Rahmenbedingungen und die unterschiedlichen Anforderungen der jeweiligen Bezugsgruppen im System der Kindertagesbetreuung an die Rolle der Leitung zueinander im Widerspruch stehen, wird unter anderem vom eigenen Leitungsverständnis und vom Leitungstyp beeinflusst. So nehmen Leitungspersonen im Typ des Leaderships die zuvor beschriebenen Dilemmata auch wahr, sind hier aber in der Lage, aktiv Strategien zum Umgang und der Bewältigung dieser zu entwickeln. Deshalb sollte ein Ziel des Trägers von Kindertageseinrichtungen sein, die Leitungspersonen hinsichtlich der Eigenschaften des Typus Leadership zu fördern. Hierbei ist vor allem die Klärung der Verantwortlichkeiten und Spielräume der Leitungsperson beim Qualitätsmanagement notwendig. Der Träger der Einrichtungen muss zudem sicherstellen, dass genügend zeitliche Ressourcen für Leitungsaufgaben zur Verfügung stehen, um Träger_innen dieser Doppelrolle zu entlasten und in der Bewältigung ihrer Aufgaben zu unterstützen.
Neben einer Erweiterung der zeitlichen Ressourcen für die Leitungsaufgaben, sollte die fachliche Begleitung der Beschäftigten mit Kombi-Leitungsprofil durch den Träger der Einrichtungen, auch im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung und -sicherung, im Konzept verankert sein. Dies stellt sicher, dass die Anforderungen und Verhaltenserwartungen an die Leitungen mit Kombi-Profil transparent sind und den Mitarbeiter_innen eine gewisse Sicherheit gegeben werden kann. Der Träger hat auch dafür zu sorgen, dass die kontinuierliche Reflexion der Rollen und den damit verbundenen Anforderungen und Verhaltenserwartungen verschiedener Bezugsgruppen möglich ist, um sich mit den entstehenden Rollenkonflikten auseinander zu setzen. Hierzu braucht es unter anderem thematische Fortbildungen zum Qualitätsmanagement, Austauschmöglichkeiten, insbesondere zwischen den Leitungspersonen mit anteiliger Freistellung und trägerinterne, aber auch trägerübergreifende, verankerte Unterstützungssysteme.
Diese können dazu beitragen, dass die Leitungspersonen ein professionelles Selbstverständnis entwickeln können, welches ihnen ermöglicht, die Aufgaben des Qualitätsmanagements zu bewältigen und diese mit den Aufgaben im pädagogischen Alltag zu koordinieren. Zudem wäre eine weitere Überlegung potentielle Führungskräfte aus den eigenen Reihen schon frühzeitig auf eine Leitungsposition vorzubereiten. Ein daran anknüpfender Gedanke besteht darin, vermehrt Leitungskräfte mit akademischem Abschluss einzusetzen,

welche sich bereits im Rahmen des Studiums mit dieser Thematik auseinandergesetzt haben.

Viele Unternehmen aus der freien Wirtschaft bilden in sogenannten Trainee-Programmen (u.a. Nesemann 2012) ihre zukünftigen Leitungs- und Führungskräfte für ihr Unternehmen aus. Betrachtet man nun die steigenden Anforderungen an die Qualität in Kindertageseinrichtungen, so könnte ein erster Schritt zur Professionalisierung der Leitungspersonen sein, sich mit solchen Trainee-Programmen auseinander zu setzen und zu untersuchen, ob und wie diese im Zusammenhang mit der Ausbildung von zukünftigen Leitungskräften in Kindertageseinrichtung angewandt werden könnten. Insbesondere auch auf die Leitungsrolle mit anteiliger Freistellung, da diese Beschäftigungsform, in Hinblick auf den bestehenden Personalmangel in Kindertageseinrichtungen, wohl auch in den nächsten Jahren noch vorherrschend sein wird.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass der erste Schritt in die richtige Richtung gemacht ist, dennoch ist vor allem bezogen auf die fachliche Unterstützung der Leitungspersonen und auf die Anerkennung, sowohl finanziell, als auch sozial noch viel Spielraum nach oben besteht.

Literaturverzeichnis

Altgeld, Karin, Tim Krüger und André Menke. 2009. *Von der Kindertageseinrichtung zum Dienstleistungszentrum: Ein internationaler Länderreport.* 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Amerein, Bärbel und Kurt Amerein. 2011. *Qualitätsmanagement in Arbeitsfeldern der Frühen Bildung.* Ausbildung und Studium. Köln: Bildungsverlag EINS.

Anders, Yvonne und Itala Ballatschk. 2015. „Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen." *Zeitschrift für Pädagogik* (6): 876–96.

Autorengruppe Fachkräftebarometer. 2017. „Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017." Zuletzt geprüft am 4. Oktober 2018. https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2017_web.pdf.

Balluseck, Hilde v., Hrsg. 2017. *Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen.* 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Beher, Karin und Jens Lange. 2014. „Empirische Befunde zu den Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen." In *Leitung von Kindertageseinrichtungen: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*, hrsg. v. Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 95–108 10. München.

Beher, Karin und Jens Lange. 2014a. „Kita-Leitung unter der Lupe: Forschungsergebnisse zu einem unklaren Berufsprofil." *TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (2): 14–17.

Berger, Peter. 2018. *Praxiswissen Führung: Grundlagen, Reflexion, Haltung.* Wiesbaden: Springer Gabler.

Bertelsmann Stiftung. 2017. „Alter des Leitungspersonals: zum 01.03.2017." Zuletzt geprüft am 14. Dezember 2018. https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/leitung/alter-des-leitungspersonals/?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=98a77b51824af01243f0c75823dc43c8.

Bertelsmann Stiftung. 2017a. „Basisdaten Baden-Württemberg." Zuletzt geprüft am 24. Oktober 2018. https://www.laendermonitor.de/fileadmin/files/laendermonitor/basisdaten/basisdaten_bw.pdf.

Bertelsmann Stiftung. 2017b. „Basisdaten Brandenburg." Zuletzt geprüft am 24. Oktober 2018. https://www.laendermonitor.de/fileadmin/files/laendermonitor/basisdaten/basisdaten_bb.pdf.

Bertelsmann Stiftung. 2017c. „Basisdaten Hamburg." Zuletzt geprüft am 24. Oktober 2018. https://www.laendermonitor.de/fileadmin/files/laendermonitor/basisdaten/basisdaten_hh.pdf.

Bertelsmann Stiftung. 2017d. „Basisdaten Nordrhein-Westfalen." Zuletzt geprüft am 24. Oktober 2018. https://www.laendermonitor.de/fileadmin/files/laendermonitor/basisdaten/basisdaten_nw.pdf.

Bertelsmann Stiftung. 2017e. „Ländervergleich nach Tätigkeitsprofil der Leitungsperson." Zuletzt geprüft am 24. Oktober 2018. https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/leitung/kitas-nach-leitungsprofil/?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=b208d158c49b0fc2d8459cbc65ebd87f.

Bertelsmann Stiftung. 2017f. „Leitungspersonen nach weiterem Arbeitsbereich: 01.03.2017." Zuletzt geprüft am 24. Oktober 2018. https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/leitung/leitungskraefte-nach-weiterem-arbeitsbereich/?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=d1c2e53a9c358f1fbc7d7ce78bee3476.

Bertelsmann Stiftung. 2017g. „Qualitätsausbau in KiTas 2017: 7 Fragen zur Personalausstattung für Führung und Leitung in deutschen KiTas 7 Antworten der Bertelsmann Stiftung." Zuletzt geprüft am 18. Januar 2018. https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/qualitaetsausbau-in-kitas-2017/.

Bertelsmann Stiftung. 2018. „Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme." Zuletzt geprüft am 24. Oktober 2018. https://www.laendermonitor.de.

Bertelsmann Stiftung. 2018a. „Ländermonitoring Frühkindliche Bildungssysteme 2018: Key facts Ländermonitor 2018.“ Zuletzt geprüft am 4. Oktober 2018. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/alle_Keyfacts_Laendermonitor_2018.pdf.

Verordnung über die Anzahl und Qualifikation des notwendigen pädagogischen Personals in Kindertagesstätten (Kita-Personalverordnung - KitaPersV. KitaPersV. Brandenburg. Zuletzt geprüft am 2. Februar 2018. https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/kitapersv.

bpb. 2016. „Duden, Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag.“ Zuletzt geprüft am 14. Dezember 2018. http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/19048/dienstleistung.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. 2000. Zuletzt geprüft am 14. Dezember 2018. http://www.bagljae.de/downloads/078_qualitaet-kindertageseinrichtungen_2000.pdf.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.2010. „12. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.“

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2017. „Kindertagesbetreuung: Zoom: Zoom auf: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung.“ 3. Zuletzt geprüft am 4. Oktober 2018. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Kita-Zoom/Kita_Zoom_3_17_07_07.pdf.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2018. „Entwurf eines Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung: (KiTaG).“ Zuletzt geprüft am 10. Oktober 2018. https://www.bmfsfj.de/blob/jump/128370/gesetzentwurf-der-bundesregierung-data.pdf.

Brockhaus - *Die Enzyklopädie. 21. Aufl: Bd 1 - 30*. 2006. 21. Aufl. Leipzig, Mannheim: Brockhaus.

Dahrendorf, Ralf. 2006. *Homo Sociologicus: Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle.* 16. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V., Hrsg. 2016. *Qualitätsmanagement in der sozialen Dienstleistung: Nützlich, lebendig, unterstützend.* Grundlagentexte Soziale Berufe 31-02. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Deutsches Jugendinstitut. 2012. „DJI Impulse: Bulletin des Deutschen Jugendinstituts.“ 98.

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, Hrsg. 2014. *Leitung von Kindertageseinrichtungen: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* 10. München. Wiff Wegweiser Weiterbildung.

Diskowski, Detlef. 2015. „20 Jahre Qualitätsdebatte in der Kindheitspädagogik: Anmerkungen zu Erfolgen und Defiziten.“ In *Qualität in aller Munde: Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte*, hrsg. v. Bernhard Kalicki und Catrin Wolff-Marting, 23–30. Freiburg: Verlag Herder.

Ebert, Sigrid. 2012. „Von der Kindergärtnerin zur Kindheitspädagogin: Die Geschichte eines Frauenberufes in vier Etappen.“ In *DJI Impulse: Bulletin des Deutschen Jugendinstituts*. Bd. 2, hrsg. v. Deutsches Jugendinstitut, 30–32 98. Zuletzt geprüft am 13. Juni 2016. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull98_d/DJIB_98.pdf.

Edelmann, Doris und Margrit Stamm. 2013. „Zur pädagogischen Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme: Eine Kritik an ihrer ethnozentrischen Perspektive.“ In *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, hrsg. v. Margrit Stamm und Doris Edelmann, 325–41. Wiesbaden: Springer VS.

Franz, Margit. 2014. „Leitungsqualität hat ihren Preis: Ein Curriculum zur Nachwuchsförderung.“ *TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (2): 18–20.

Harvey, Lee und Diana Green. 2000. „Qualität definieren: Fünf unterschiedliche Ansätze.“ *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft 41): 17–39. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8483/pdf/Harvey_Green_2000_Qualitaet_definieren.pdf. Zuletzt geprüft am 13. November 2018.

Hauschild, Saskia. 2017. „Qualitätsmanagement erfordert ein neues Führungsverständnis: Ein QM-Prozess aus drei Persepktiven.“ *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (4): 48–51.

Herrmann, Joachim und Holger Fritz. 2016. *Qualitätsmanagement: Lehrbuch für Studium und Praxis.* 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: Hanser. http://www.hanser-elibrary.com/isbn/9783446440227.

Jens Lange. 2017. „Leitung von Kindertageseinrichtungen: Eine Bestandsaufnahme von Leitungskräften und Leitungsstrukturen in Deutschland.“ Zuletzt geprüft am 1.

Kalicki, Bernhard. 2015. „Pädagogische Qualität und Qualitätssteuerung: Konzepte und Strategien.“ In *Qualität in aller Munde: Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte*, hrsg. v. Bernhard Kalicki und Catrin Wolff-Marting, 12–22. Freiburg: Verlag Herder.

Kalicki, Bernhard und Catrin Wolff-Marting, Hrsg. 2015. *Qualität in aller Munde: Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte.* Freiburg: Verlag Herder.

Klug, Wolfgang. 2013. *Erfolgreiches Kita-Management: Unternehmens-Handbuch für LeiterInnen und Träger von Kitas ; mit 9 Tabellen.* 2. Aufl. München: Reinhardt.

Klug, Wolfgang und Jens Kratzmann. 2018. *Erfolgreiches Kita-Management: Unternehmens-Handbuch für LeiterInnen und Träger von Kitas.* 4., aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Knapp, Margit. 2018. „Kita-Leitung als Beruf? Ein Kompetenzprofil unter der persönlichen Lupe.“ *TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (5): 100–103.

Krappmann, Lothar. 2010. *Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen.* 11. Auflage. Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Stuttgart: Klett-Cotta. Zugl. Berlin, Freie Univ., Diss., 1969.

Kultusministerkonferenz. 2004. „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.“ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf.

Lange, Jens. 2017. „Leitung von Kindertageseinrichtungen: Eine Bestandsaufnahme von Leitungskräften und Leitungsstrukturen in Deutschland.“ Zuletzt geprüft am 14. Dezember 2018. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Leitung_von_Kindertageseinrichtungen.pdf.

Merchel, Joachim. 2015a. *Leitung in der Sozialen Arbeit: Grundlagen der Gestaltung und Steuerung von Organisationen.* 3. Auflage. Weinheim, Beltz: Beltz Juventa.

Merchel, Joachim. 2010. *Leiten in Einrichtungen der Sozialen Arbeit.* Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit Band 5. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Merchel, Joachim. 2013. *Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung.* 4. aktualisierte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Merchel, Joachim. 2015. *Management in Organisationen der Sozialen Arbeit: Eine Einführung.* 1. Aufl. Studienmodule Soziale Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Mogge-Grotjahn, Hildegard. 2011. *Soziologie: Eine Einführung für soziale Berufe.* 4., überarb. und aktualisierte Aufl. Studienbuch soziale Arbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Möller, Jens C. 2015. „Kita-Leitung im Spannungsfeld von Betriebswirtschaft und Pädagogik.“ In *Qualität in aller Munde: Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte*, hrsg. v. Bernhard Kalicki und Catrin Wolff-Marting, 92–100. Freiburg: Verlag Herder.

Moss, Peter. 2015. „Über die Qualität hinaus zu einer ethischen und politischen Frügpädagogik.“ In *Qualität in aller Munde: Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte*, hrsg. v. Bernhard Kalicki und Catrin Wolff-Marting, 31–40. Freiburg: Verlag Herder.

Nagel-Prinz, Susanne M. und Peter Paulus. 2012. „Wie geht es Kita-Leitungen? Gesundheitliche Belastungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen.“ *Prävention und Gesundheitsförderung* (2): 27–34.

Nentwig-Gesemann, Iris. 2016. „Kita-Leitung als diversifiziertes Arbeitsfeld - Leitungskräfte mit und ohne anteiliger Arbeitszeit im Gruppendienst.“ In *Forschung in der Frühpädagogik*, hrsg. v. Iris Nentwig-Gesemann, Klaus Fröhlich-Gildhoff, Tanja Betz und Susanne Viernickel, 285–317. Materialien zur Frühpädagogik Band 19. Freiburg: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.

Nentwig-Gesemann, Iris, Luisa Köhler und Katharina Nicolai. 2016. „KiTa-Leitung als Schlüsselposition: Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen.“ Zuletzt geprüft am 4. Oktober 2018. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_kitaleitung_als_schluesselposition_2016.pdf.

Nesemann, Kerstin. 2012. *Talentmanagement durch Trainee-Programme: Auswirkungen der Gestaltungsmerkmale auf den Programmerfolg.* Research. Wiesbaden: Gabler Verlag. Zugl. Bern, Univ., Diss., 2011. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-8349-3612-7.

Pohl, Ingeborg. 2014. „Heiteres (?) Beruferaten: Was bin ich? Zum Rollenwechsel in Leitungspositionen.“ *TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (2): 28-29.

Pohl, Miriam. 2013. „Qualität und Qualitätsmanagement - Definitionen.“ In *Qualitätsmanagement in Kindertagesstätten: Von der Norm zur Haltung; ein konstruktiv-kritischer Diskurs*, hrsg. v. Michael Schmidt, 49–60. Kitapraxis 5. Wiesbaden: Kommunal- und Schul-Verl.

Preyer, Gerhard. 2012. *Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe: Mitgliedschaftstheoretische Reinterpretationen.* Wiesbaden: Springer VS. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94121-9.

Prölß, Reiner. 2017. „Immer mehr Qualität, Effizienz, Effektivität…?“. *Sozial extra* (2): 46–50.

Rewitz-Wehrle, Ckaudia. 2014. „Führen ist kein Nebenjob!“. *Welt des Kindes* (3): 29–31.

Rosenstiel, Lutz v. 1999. „Grundlagen von Führung.“ In *Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement*, hrsg. v. Lutz v. Rosenstiel, Erika Regnet und Michel E. Domsch. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, 3–24. USW-Schriften für Führungskräfte 20. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Roux, Susanna und Wolfgang Tietze. 2007. „Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen.“ *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (4): 367–84. Zuletzt geprüft am 14. Dezember 2018.

Sachse, Fabian. 2018. „Freistellung.“ Zuletzt geprüft am 27. November 2018. https://kanzlei-sachse.de/freistellung.

Schmidt, Michael, Hrsg. 2013. *Qualitätsmanagement in Kindertagesstätten: Von der Norm zur Haltung ; ein konstruktiv-kritischer Diskurs.* Kitapraxis 5. Wiesbaden: Kommunal- und Schul-Verl.

Sell, Stefan. 2012. „Klasse und/oder Masse. Die Qualität von Kindertageseinrichtungen zwischen Theorie und Praxis.“ *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62 (22-24): 27–33. http://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2012-22-24_online.pdf. Zuletzt geprüft am 13. Oktober 2018.

Simsa, Ruth und Michael Patak. 2008. *Leadership in Nonprofit-Organisationen: Die Kunst der Führung ohne Profitdenken.* Linde international Fachbuch Wirtschaft. Wien: Linde.

Spieß, Christa K. 2013. „Bildungsökonomische Perspektiven frühkindlicher Bildungsforschung.“ In *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, hrsg. v. Margrit Stamm und Doris Edelmann, 121–29. Wiesbaden: Springer VS.

Stamm, Margrit und Doris Edelmann, Hrsg. 2013. *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung.* Wiesbaden: Springer VS. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2.

Statistisches Bundesamt. 2017. „Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen.“ Zuletzt geprüft am 4. Oktober 2018. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_Beschaeftigte.html.

Statistisches Bundesamt. 2018. „Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen 2017 und 2018 nach ausgewählten Merkmalen.“ Zuletzt geprüft am 18. November 2018. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_Beschaeftigte.html

Statistisches Bundesamt. 2018a. „Kinder in Kindertageseinrichtungen.“ Zuletzt geprüft am 4. Oktober 2018. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_KinderKindertageseinrichtungenBL.html

Statistisches Bundesamt. 2018b. „Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege: Kinder- und Jugendhilfestatistiken - Tagesbetreuung für Kinder am 01.03.2018.“ Zuletzt geprüft am 14. Dezember 2018. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402187004.pdf?__blob=publicationFile.

Statistisches Bundesamt. 2018. „Betreuungsquote.“ Zuletzt geprüft am 14. Dezember 2018. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_Betreuungsquote.html.

Strehmel, Petra. 2016. „Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen: Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente.“ In *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*, hrsg. v. Susanne Viernickel, 131–252. Freiburg: Verlag Herder.

Strehmel, Petra. 2017. „Professionalisierung der Kita-Leitung zwischen Pädagogik und Management.“ In *Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*, hrsg. v.

Hilde v. Balluseck. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, 53–74. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Strehmel, Petra und Daniela Ulber. 2014. *Leitung von Kindertageseinrichtungen: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).* Leitung 39. München: Dt. Jugendinst.

Tietze, Wolfgang, Susanne Viernickel, Hrsg. 2016. *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein Nationaler Kriterienkatalog.* Vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, 5. Auflage. Weimar: verlag das netz.

Ulber, Daniela. 2017. „Qualitätsmanagement." In *Kitas leiten und entwickeln: Ein Lehrbuch zum Kita-Management*, hrsg. v. Petra Strehmel und Daniela Ulber. 1st ed., 41–54. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Ulmer, Gerd. 2014. *Führen mit Rollenbildern: Neue Stellenbeschreibungen für die Führungspraxis.* 2., überarb. u. erw. Aufl. 2014. SpringerLink : Bücher. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.

UN-Kinderrechtskonvention. 1992. „Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes." Zuletzt geprüft am 14. Dezember 2018. http://www.kinderrechte.de/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention-im-wortlaut/.

Viernickel, Susanne. 2016. „Rahmenbedingungen und pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen: Viele Faktoren wirken zusammen." *TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (7): 6–10.

Viernickel, Susanne und Kirsten Fuchs-Rechlin. 2016. „Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen: Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell." In *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*, hrsg. v. Susanne Viernickel, 11–130. Freiburg: Verlag Herder.

Weiss, Kersti. 2016. „Rahmen halten und Entwicklungsräume gestalten: Die Kita-Leitung als zentrale Person in einem komplexen Bildungsunternehmung." *TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (7): 18–21.

Wolters Kluwer Deutschland GmbH, Hrsg. 2018. *DLKL-Studie 2018-Befragung zur Wertschätzung und Anerkennung von Kita-Leitung: Die Kita-Leitung im Zentrum der Qualitätsdebatte*. Unter Mitarbeit von Prof.Dr. Ralf Haderlein. Köln,Koblenz. Zuletzt geprüft am 4. Oktober 2018. http://www.deutscher-kitaleitungskongress.de/assets/documents/placeholder/DKLK-Studie_2018.pdf.

Wünsche, Michael. 2015. „Konzeptualisierung von Qualität im Feld der Kindheitspädagogik." In *Qualität in aller Munde: Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte*, hrsg. v. Bernhard Kalicki und Catrin Wolff-Marting, 54–61. Freiburg: Verlag Herder.

Eidesstattliche Erklärung

„Hiermit versichere ich gemäß §28 der Studien- und Prüfungsordnung der Hochschule Esslingen für die Bachelorstudiengänge, dass ich diese Bachelorarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.“

Esslingen, den _____ _____

(Datum) (Unterschrift)

Anhangverzeichnis

Tabelle 1	Alter der Leitungspersonen	64
Tabelle 2	Leitungsressourcen nach Leitungsprofil	65
Tabelle 3	Weitere Tätigkeitsbereiche der Leitung (Anzahl)	66
Tabelle 4	Weitere Tätigkeitsbereiche der Leitung (in%)	67
Tabelle 5	Basisdaten Baden-Württemberg	68
Tabelle 6	Basisdaten Brandenburg	69
Tabelle 7	Basisdaten Hamburg	70
Tabelle 8	Basisdaten Nordrhein-Westfalen	71

Tabelle 1 Alter der Leitungspersonen Bertelsmann Stiftung 2017

KiTa-Fachkräfte* in Kindertageseinrichtungen nach Leitungsprofil und Alter in den Bundesländern am 01.03.2017 (Anzahl und Mittelwert)

	Fachkräfte mit vollständigen zeitlichen Leitungsressourcen		Fachkräfte mit überwiegenden zeitlichen Leitungsressourcen		Fachkräfte mit nachrangigen zeitlichen Leitungsressourcen	
Bundesland	*Anzahl*	*Mittelwert*	*Anzahl*	*Mittelwert*	*Anzahl*	*Mittelwert*
Baden-Württemberg	2.239	46,5	1.359	46,4	4.869	45,6
Bayern	1.674	45,8	1.753	46,3	5.981	46,1
Berlin	1.255	49,3	394	48,1	616	44,9
Brandenburg	570	50,4	248	50,3	1.009	48,9
Bremen	285	49,9	55	46,1	49	45,5
Hamburg	1.043	47,4	131	45,1	156	44,8
Hessen	2.072	49,1	768	48,2	1.148	47,4
Mecklenburg-Vorpommern	419	49,5	315	47,7	507	47,9
Niedersachsen	2.282	49,6	766	49,9	2.165	46,4
Nordrhein-Westfalen	5.948	50,0	1.701	49,4	1.975	48,2
Rheinland-Pfalz	1.226	49,1	354	49,2	781	47,8
Saarland	336	48,2	49	48,5	83	47,6
Sachsen	1.905	47,0	808	46,9	741	46,1
Sachsen-Anhalt	385	49,5	374	49,9	1.047	49,8
Schleswig-Holstein	1.041	49,7	256	47,9	512	47,4
Thüringen	441	49,3	486	48,7	502	47,9
Deutschland	23.121	48,7	9.817	47,9	22.141	46,7

* Ohne Tätige in den Arbeitsbereichen Hauswirtschaft und Technik.

Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2017; Berechnungen der Bertelsmann Stiftung, 2018

Kindertageseinrichtungen mit Fachkräften, die über zeitliche Leitungsressourcen verfügen, nach Leitungsprofil in der Kindertageseinrichtung in den Bundesländern am 01.03.2017 (Anteil in %)

	Insgesamt	Eine Person verfügt über … zeitliche Leitungsressourcen			Leitungsteam*	Eine Person verfügt über … zeitliche Leitungsressourcen			Leitungsteam*
		überwiegende	nachrangige	vollständige		überwiegende	nachrangige	vollständige	
Bundesland	*Anzahl*					*In %*			
Baden-Württemberg	7.700	1.171	4.067	1.778	684	15,2	52,8	23,1	8,9
Bayern	8.862	1.511	5.401	1.423	527	17,1	60,9	16,1	5,9
Berlin	1.908	304	445	831	328	15,9	23,3	43,6	17,2
Brandenburg	1.704	209	869	509	117	12,3	51,0	29,9	6,9
Bremen	297	41	18	153	85	13,8	6,1	51,5	28,6
Hamburg	934	78	73	451	332	8,4	7,8	48,3	35,5
Hessen	3.424	574	750	1.582	518	16,8	21,9	46,2	15,1
Mecklenburg-Vorpommern	1.059	252	409	236	162	23,8	38,6	22,3	15,3
Niedersachsen	4.378	605	1.299	1.737	737	13,8	29,7	39,7	16,8
Nordrhein-Westfalen	9.025	1.504	1.669	5.263	589	16,7	18,5	58,3	6,5
Rheinland-Pfalz	2.260	317	702	1.144	97	14,0	31,1	50,6	4,3
Saarland	449	48	77	305	19	10,7	17,1	67,9	4,2
Sachsen	2.857	647	456	1.235	519	22,6	16,0	43,2	18,2
Sachsen-Anhalt	1.723	349	956	337	81	20,3	55,5	19,6	4,7
Schleswig-Holstein	1.540	191	370	737	242	12,4	24,0	47,9	15,7
Thüringen	1.316	443	406	358	109	33,7	30,9	27,2	8,3
Ostdeutschland (mit Berlin)	10.567	2.204	3.541	3.506	1.235	20,9	33,5	33,2	11,7
Westdeutschland (ohne Berlin)	38.869	6.040	14.426	14.573	3.167	15,5	37,1	37,5	8,1
Deutschland	49.436	8.244	17.967	18.079	4.402	16,7	36,3	36,6	8,9

* In diesen KiTas arbeiten mindestens zwei Personen, die über anteilige und/oder vollständige zeitliche Leitungsressourcen verfügen.

Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2017; Berechnungen der Bertelsmann Stiftung, 2018

Tabelle 3 Weitere Tätigkeitsbereiche der Leitung (Anzahl) Bertelsmann Stiftung 2017f

KiTa-Fachkräfte mit anteiligen zeitlichen Leitungsressourcen nach anderem Arbeitsbereich in den Bundesländern am 01.03.2017 (Anzahl)

	KiTa-Fachkräfte mit anteiligen zeitlichen Leitungsressourcen:					
	Zusammen	weiterer Arbeitsbereich				
		Gruppenleitung	Zweit- oder Ergänzungskraft in einer Gruppe	gruppenübergreifend tätig	Förderung von Kindern nach SGB VIII/XII	Verwaltung
Bundesland	*Anzahl*					
Baden-Württemberg	6.239	4.444	1.658	106	20	11
Bayern	7.734	5.744	271	1.619	100	0
Berlin	1.034	385	85	387	153	24
Brandenburg	1.265	636	132	476	13	8
Bremen	105	34	11	54	5	1
Hamburg	304	160	32	92	3	17
Hessen	1.936	839	310	710	57	20
Mecklenburg-Vorpommern	834	338	70	407	7	12
Niedersachsen	2.957	1.727	538	590	76	26
Nordrhein-Westfalen	3.730	1.657	558	1.415	46	54
Rheinland-Pfalz	1.146	666	193	266	10	10
Saarland	134	63	26	43	0	2
Sachsen	1.565	580	156	684	129	16
Sachsen-Anhalt	1.435	585	206	588	42	14
Schleswig-Holstein	785	443	97	209	19	17
Thüringen	991	243	177	543	25	3
Ostdeutschland (mit Berlin)	7.124	2.767	826	3.085	369	77
Westdeutschland (ohne Berlin)	25.070	15.777	3.694	5.104	336	158
Deutschland	32.194	18.544	4.520	8.189	705	235

Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2017; zusammengestellt und berechnet vom Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, 2017

Tabelle 4 Weitere Tätigkeitsbereiche der Leitung (in%) Bertelsmann Stiftung 2017f

KiTa-Fachkräfte mit anteiligen zeitlichen Leitungsressourcen nach anderem Arbeitsbereich in den Bundesländern am 01.03.2017 (Anteil in %)

	KiTa-Fachkräfte mit anteiligen zeitlichen Leitungsressourcen:					
		weiterer Arbeitsbereich				
	Zusammen	Gruppenleitung	Zweit- oder Ergänzungskraft in einer Gruppe	gruppenübergreifend tätig	Förderung von Kindern nach SGB VIII/XII	Verwaltung
Bundesland		*In %*				
Baden-Württemberg	6.239	71,2	26,6	1,7	0,3	0,2
Bayern	7.734	74,3	3,5	20,9	1,3	0,0
Berlin	1.034	37,2	8,2	37,4	14,8	2,3
Brandenburg	1.265	50,3	10,4	37,6	1,0	0,6
Bremen	105	32,4	10,5	51,4	4,8	1,0
Hamburg	304	52,6	10,5	30,3	1,0	5,6
Hessen	1.936	43,3	16,0	36,7	2,9	1,0
Mecklenburg-Vorpommern	834	40,5	8,4	48,8	0,8	1,4
Niedersachsen	2.957	58,4	18,2	20,0	2,6	0,9
Nordrhein-Westfalen	3.730	44,4	15,0	37,9	1,2	1,4
Rheinland-Pfalz	1.146	58,1	16,8	23,2	0,9	0,9
Saarland	134	47,0	19,4	32,1	0,0	1,5
Sachsen	1.565	37,1	10,0	43,7	8,2	1,0
Sachsen-Anhalt	1.435	40,8	14,4	41,0	2,9	1,0
Schleswig-Holstein	785	56,4	12,4	26,6	2,4	2,2
Thüringen	991	24,5	17,9	54,8	2,5	0,3
Ostdeutschland (mit Berlin)	7.124	38,8	11,6	43,3	5,2	1,1
Westdeutschland (ohne Berlin)	25.070	62,9	14,7	20,4	1,3	0,6
Deutschland	32.194	57,6	14,0	25,4	2,2	0,7

Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2017; zusammengestellt und berechnet vom Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, 2017

Tabelle 5 (Basisdaten Baden-Württemberg) Bertelsmann Stiftung 2017a

Basisdaten

Baden-Württemberg

	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007
Allgemeine Basisdaten											
Fläche in km²	1)	35.748	35.751	35.751	35.677	35.751	35.751	35.751	35.751	35.751	35.751
Einwohner (31.12.)	1)	10.951.893	10.879.618	10.716.644	10.900.629	10.569.100	10.786.227	10.753.880	10.744.921	10.749.506	10.749.755
Geborene Kinder	1)	107.479	100.269	95.632	91.505	89.477	88.823	90.695	89.678	91.909	92.823
Geburten pro Frau im Alter von 15 bis unter 50 Jahren	1)	1)	1,5	1,5	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4
Anzahl der Kinder < 10 Jahren (31.12.)	1)	999.487	977.283	951.521	943.534	942.822	946.699	957.469	973.576	993.097	1.013.430
Davon Kinder < 3 Jahren	1)	312.397	298.300	283.481	274.768	273.013	271.902	274.527	276.619	279.119	281.101
Davon Kinder 3 bis < 6 Jahre	1)	291.328	287.239	280.647	281.654	281.484	281.538	282.759	286.249	291.353	296.977
Davon Kinder 6 bis < 10 Jahre	1)	395.762	391.744	387.393	387.112	388.325	393.259	400.183	410.708	422.625	435.352
Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund (in der Bevölkerung)											
< 3 Jahre	1)	44,9 %	44,3 %	2)							
3 bis < 6 Jahre		47,2 %	42,4 %								
Erwerbstätigenquote von Müttern mit											
... mindestens einem Kind < 3 Jahren	1)	54,7 %	53,5 %	53,9 %	50,5 %	49,9 %	49,2 %	45,0 %	45,0 %	43,5 %	46,3 %
... mindestens einem Kind von 3 bis < 6 Jahren		66,1 %	64,9 %	65,9 %	66,3 %	66,0 %	61,1 %	57,8 %	58,7 %	59,1 %	57,9 %
Empfänger v. Leistungen nach dem SGB II (ALG II und Sozialgeld)	486.092	462.530	438.568	431.396	429.387	427.164	449.953	490.199	474.248	484.842	3)
Darunter Kinder < 6 Jahren	56.085	50.613	52.308	51.218	51.306	50.968	53.840	66.151	59.418	63.118	
Entspricht Anteil der altersgleichen Bevölkerung	9,3 %	8,6 %	9,3 %	9,2 %	9,3 %	9,2 %	9,7 %	11,8 %	10,4 %	10,9 %	
FBBE auf einen Blick											
Anteil der Kinder in FBBE											
Kinder < 3 Jahren	28,6 %	27,7 %	27,8 %	27,8 %	24,9 %	23,1 %	20,9 %	18,4 %	15,9 %	13,7 %	3)
Kinder 3 bis < 6 Jahre inkl. Vorschule	96,4 %	96,0 %	96,8 %	96,2 %	96,5 %	96,6 %	98,0 %	97,2 %	97,3 %	96,2 %	
Anteil in Vorschule	1,3 %	1,3 %	1,4 %	1,4 %	1,4 %	1,5 %	1,5 %	1,5 %	1,5 %	1,4 %	
Schulkinder von 6 bis < 11 Jahren	6,6 %	6,4 %	4)								
KiTas insgesamt	8.792	8.740	8.710	8.625	8.401	8.289	8.244	8.153	8.004	7.833	7.703
Anteil der KiTas											
...in öffentlicher Trägerschaft	42,0 %	41,9 %	41,9 %	41,4 %	41,1 %	41,2 %	41,2 %	41,5 %	41,6 %	41,9 %	42,6 %
...in freigemeinnütziger Trägerschaft	56,4 %	56,5 %	56,5 %	57,1 %	57,3 %	57,6 %	57,6 %	57,4 %	57,4 %	57,1 %	56,5 %
...als Betriebs-/Unternehmensteil	0,3 %	0,3 %	0,3 %	0,3 %	0,4 %	0,2 %	0,3 %	0,3 %	0,3 %	0,3 %	0,3 %
...in privatgewerblicher Trägerschaft	1,3 %	1,4 %	1,3 %	1,2 %	1,2 %	1,0 %	1,0 %	0,8 %	0,6 %	0,7 %	0,6 %
Anteil der KiTas ohne feste Gruppenstruktur	18,3 %	18,0 %	17,2 %	16,7 %	15,9 %	14,8 %	12,4 %	11,0 %	10,6 %	9,5 %	7,8 %
Anteil der KiTas											
... mit weniger als 45 Kindern	51,2 %	52,6 %	4)								
... mit 45 bis 75 Kindern	32,6 %	32,4 %									
...mit 76 und mehr Kindern	16,2 %	15,1 %									
Pädagogisches Personal in KiTas insgesamt	88.004	85.012	81.411	76.181	68.886	62.433	58.272	55.420	52.000	48.910	46.201
Kinder in KiTas insgesamt	424.463	413.609	406.430	404.282	396.117	390.657	389.657	383.769	382.235	377.922	379.734
Darunter Kinder < 3 Jahren	76.748	71.936	68.909	66.465	58.805	54.272	49.392	43.711	37.538	32.289	26.978
Darunter Nichtschulkinder 3 bis < 6 Jahre	275.795	271.069	266.628	265.689	266.432	266.268	268.458	270.192	275.525	278.005	281.415
Darunter Schulkinder < 11 Jahre	26.104	25.386	26.945	26.579	27.799	26.550	26.522	25.653	24.310	19.354	20.195
Kindertagespflegepersonen insgesamt	6.683	6.620	6.762	6.934	6.717	6.727	6.716	6.416	6.624	6.484	6.692
Kinder unter 6 Jahren in Kindertagespflege	16.889	15.301	14.814	14.827	14.045	13.354	12.368	10.900	10.530	9.185	8.735
Davon Kinder < 3 Jahren	12.980	11.124	10.267	10.330	9.562	8.884	8.067	7.246	6.934	6.293	5.704
Davon Kinder 3 bis < 6 Jahre	3.909	4.177	4.547	4.497	4.483	4.470	4.301	3.654	3.596	2.892	3.031

Anmerkungen

1) Die Daten stehen noch nicht zur Verfügung.
2) Die Daten stehen erst für das Jahr 2015 zur Verfügung.
3) Die Daten für 2007 stehen nicht zur Verfügung.
4) Die Daten stehen erst für das Jahr 2016 zur Verfügung.

Quellen Allgemeine Basisdaten
Zusammengestellt und berechnet von der Bertelsmann Stiftung und vom Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, 2017/2018

Fläche
Quelle: Statistisches Bundesamt: Datenreport. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, verschiedene Jahrgänge, Wiesbaden, verschiedene Jahre

Einwohner
Quelle: Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsfortschreibung, verschiedene Jahrgänge, Wiesbaden, versch. Jahre

Geborene Kinder
Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der Geburten, verschiedene Jahrgänge, Wiesbaden, verschiedene Jahre

Geburten pro Frau
Quelle: Statistisches Bundesamt: Zusammengefasste Geburtenziffer von Frauen im Alter von 15 bis unter 50 Jahren, verschiedene Jahrgänge, Wiesbaden, verschiedene Jahre

Anzahl der Kinder unter 10 Jahren
Quelle: Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsfortschreibung, verschiedene Jahrgänge, Wiesbaden, versch. Jahre

Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund (in der Bevölkerung)
Quelle: Statistisches Bundesamt: Mikrozensus, Bevölkerung und Migrationsstatus, verschiedene Jahrgänge, Sonderauswertung, Wiesbaden, verschiedene Jahre

Erwerbstätigenquote von Müttern
Quelle: Ergebnisse des Mikrozensus verschiedener Jahre (Jahresdurchschnitt), Bevölkerung in Familien/Lebensformen am Hauptwohnsitz. Statistisches Bundesamt: Mikrozensus, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, verschiedene Jahrgänge, Sonderauswertung, Wiesbaden, verschiedene Jahre

Leistungsempfänger nach SGB II
Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit: Statistik der Grundsicherung für Arbeitsuchende nach dem SGB II, Zeitreihe zu Eckwerte SGB II sowie nicht erwerbsfähige Hilfebedürftige unter 6 Jahren (Sonderauswertung), Jahresdurchschnittswerte, Nürnberg, verschiedene Jahrgänge

Quellen FBBE auf einen Blick
Zusammengestellt und berechnet von der Bertelsmann Stiftung und vom Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, 2017/2018

Anteil der Kinder in FBBE nach Altersgruppen
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

KiTas insgesamt
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

KiTas nach Trägerschaft
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

KiTas ohne feste Gruppenstruktur
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

KiTas nach Anzahl betreuter Kinder
Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

Pädagogisches Personal in KiTas
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

Kinder in KiTas insgesamt und nach Altersgruppen
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

Kindertagespflegepersonen
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

Kinder in Kindertagespflege insgesamt und nach Altersgruppen
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

Basisdaten Brandenburg

	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007
Allgemeine Basisdaten											
Fläche in km²	1)	29.654	29.654	29.654	29.654	29.486	29.483	29.483	29.482	29.481	29.480
Einwohner (31.12.)	1)	2.494.648	2.484.826	2.457.872	2.490.857	2.449.500	2.495.635	2.503.273	2.511.525	2.522.493	2.535.737
Geborene Kinder	1)	20.934	19.112	19.339	18.355	18.482	18.279	18.954	18.537	18.808	18.589
Geburten pro Frau im Alter von 15 bis unter 50 Jahren	1)	1)	1,5	1,6	1,5	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4
Anzahl der Kinder < 10 Jahren (31.12.)	1)	215.282	208.644	201.900	199.029	197.101	195.345	194.081	193.082	192.385	191.224
Davon Kinder < 3 Jahren	1)	63.358	60.442	58.780	57.393	57.730	57.489	57.985	57.404	56.522	55.537
Davon Kinder 3 bis < 6 Jahre	1)	63.607	63.043	61.210	61.488	60.393	59.272	57.880	57.138	57.343	57.393
Davon Kinder 6 bis < 10 Jahre	1)	88.317	85.159	81.910	80.148	78.978	78.584	78.216	78.540	78.520	78.294
Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund (in der Bevölkerung)											
< 3 Jahre	1)	14,5 %	10,7 %	2)							
3 bis < 6 Jahre		12,3 %	9,5 %								
Erwerbstätigenquote von Müttern mit											
... mindestens einem Kind < 3 Jahren	1)	74,8 %	69,5 %	69,8 %	66,6 %	66,2 %	67,4 %	58,2 %	60,5 %	58,8 %	57,7 %
... mindestens einem Kind von 3 bis < 6 Jahren		79,4 %	77,3 %	76,0 %	78,2 %	75,1 %	74,6 %	75,5 %	72,7 %	67,3 %	71,7 %
Empfänger v. Leistungen nach dem SGB II (ALG II und Sozialgeld)	211.481	224.251	229.180	242.871	252.819	258.199	269.366	287.125	301.371	332.788	3)
Darunter Kinder < 6 Jahren	19.870	20.580	23.474	24.736	25.722	26.376	27.233	34.515	30.727	34.463	
Entspricht Anteil der altersgleichen Bevölkerung	15,7 %	16,7 %	19,6 %	20,8 %	21,8 %	22,6 %	23,5 %	30,1 %	27,0 %	30,5 %	
FBBE auf einen Blick											
Anteil der Kinder in FBBE											
Kinder < 3 Jahren	55,8 %	57,2 %	56,8 %	57,8 %	53,6 %	53,4 %	51,6 %	51,0 %	48,3 %	44,8 %	3)
Kinder 3 bis < 6 Jahre inkl. Vorschule	94,9 %	95,5 %	97,2 %	95,8 %	96,3 %	96,3 %	95,9 %	95,5 %	95,1 %	94,7 %	
Anteil in Vorschule	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,1 %	0,1 %	0,1 %	0,1 %	0,1 %	0,2 %	0,1 %	
Schulkinder von 6 bis < 11 Jahren	80,1 %	79,8 %	4)								
KiTas insgesamt	1.862	1.856	1.842	1.830	1.810	1.792	1.768	1.749	1.729	1.704	1.700
Anteil der KiTas											
...in öffentlicher Trägerschaft	51,7 %	52,1 %	52,3 %	52,4 %	52,8 %	53,6 %	54,6 %	55,1 %	57,0 %	57,9 %	61,6 %
...in freigemeinnütziger Trägerschaft	44,0 %	43,9 %	43,7 %	43,8 %	43,6 %	42,9 %	42,1 %	41,5 %	40,2 %	39,5 %	36,0 %
...als Betriebs-/Unternehmensteil	1,0 %	0,9 %	0,9 %	0,8 %	0,6 %	0,5 %	0,3 %	0,3 %	0,2 %	0,2 %	0,5 %
...in privatgewerblicher Trägerschaft	3,3 %	3,1 %	3,1 %	3,1 %	3,0 %	3,0 %	3,0 %	3,1 %	2,6 %	2,4 %	1,9 %
Anteil der KiTas ohne feste Gruppenstruktur	27,8 %	28,3 %	28,0 %	27,6 %	27,3 %	28,1 %	27,2 %	28,1 %	28,4 %	27,1 %	27,3 %
Anteil der KiTas											
... mit weniger als 45 Kindern	28,6 %	29,4 %	4)								
... mit 45 bis 75 Kindern	22,1 %	22,0 %									
...mit 76 und mehr Kindern	49,3 %	48,6 %									
Pädagogisches Personal in KiTas insgesamt	19.922	18.969	18.234	17.754	17.036	16.397	15.703	14.590	13.986	13.351	12.809
Kinder in KiTas insgesamt	176.761	172.592	167.572	164.203	158.903	155.621	151.502	147.978	144.504	139.986	135.495
Darunter Kinder < 3 Jahren	31.395	30.524	29.462	29.078	26.777	26.410	25.673	25.171	23.530	21.623	21.013
Darunter Nichtschulkinder 3 bis < 6 Jahre	59.941	59.729	58.994	58.418	57.652	56.518	54.897	53.911	53.925	53.706	53.002
Darunter Schulkinder < 11 Jahre	70.180	67.508	65.343	62.986	61.898	60.494	58.953	57.327	55.814	47.252	50.793
Kindertagespflegepersonen insgesamt	1.101	1.141	1.158	1.201	1.206	1.265	1.283	1.286	1.219	1.104	1.042
Kinder unter 6 Jahren in Kindertagespflege	4.390	4.467	4.446	4.576	4.693	4.821	4.781	4.667	4.286	3.444	3.466
Davon Kinder < 3 Jahren	3.959	4.030	3.951	4.092	4.189	4.301	4.232	4.115	3.775	3.280	2.971
Davon Kinder 3 bis < 6 Jahre	431	437	495	484	504	520	549	552	511	164	495

Anmerkungen

1) Die Daten stehen noch nicht zur Verfügung.
2) Die Daten stehen erst für das Jahr 2015 zur Verfügung.
3) Die Daten für 2007 stehen nicht zur Verfügung.
4) Die Daten stehen erst für das Jahr 2016 zur Verfügung.

Quellen Allgemeine Basisdaten
Zusammengestellt und berechnet von der Bertelsmann Stiftung und vom Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, 2017/2018

Fläche
Quelle: Statistisches Bundesamt: Datenreport. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, verschiedene Jahrgänge, Wiesbaden, verschiedene Jahre

Einwohner
Quelle: Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsfortschreibung, verschiedene Jahrgänge, Wiesbaden, versch. Jahre

Geborene Kinder
Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der Geburten, verschiedene Jahrgänge, Wiesbaden, verschiedene Jahre

Geburten pro Frau
Quelle: Statistisches Bundesamt: Zusammengefasste Geburtenziffer von Frauen im Alter von 15 bis unter 50 Jahren, verschiedene Jahrgänge, Wiesbaden, verschiedene Jahre

Anzahl der Kinder unter 10 Jahren
Quelle: Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsfortschreibung, verschiedene Jahrgänge, Wiesbaden, versch. Jahre

Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund (in der Bevölkerung)
Quelle: Statistisches Bundesamt: Mikrozensus, Bevölkerung und Migrationsstatus, verschiedene Jahrgänge, Sonderauswertung, Wiesbaden, verschiedene Jahre

Erwerbstätigenquote von Müttern
Quelle: Ergebnisse des Mikrozensus verschiedener Jahre (Jahresdurchschnitt), Bevölkerung in Familien/Lebensformen am Hauptwohnsitz. Statistisches Bundesamt: Mikrozensus, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, verschiedene Jahrgänge, Sonderauswertung, Wiesbaden, verschiedene Jahre

Leistungsempfänger nach SGB II
Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit: Statistik der Grundsicherung für Arbeitsuchende nach dem SGB II, Zeitreihe zu Eckwerte SGB II sowie nicht erwerbsfähige Hilfebedürftige unter 6 Jahren (Sonderauswertung), Jahresdurchschnittswerte, Nürnberg, verschiedene Jahrgänge

Quellen FBBE auf einen Blick
Zusammengestellt und berechnet von der Bertelsmann Stiftung und vom Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, 2017/2018

Anteil der Kinder in FBBE nach Altersgruppen
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

KiTas insgesamt
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

KiTas nach Trägerschaft
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

KiTas ohne feste Gruppenstruktur
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

KiTas nach Anzahl betreuter Kinder
Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

Pädagogisches Personal in KiTas
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

Kinder in KiTas insgesamt und nach Altersgruppen
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

Kindertagespflegepersonen
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

Kinder in Kindertagespflege insgesamt und nach Altersgruppen
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

Tabelle 7 (Basisdaten Hamburg) Bertelsmann Stiftung 2017c

Basisdaten

Hamburg

	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007
Allgemeine Basisdaten											
Fläche in km²	1)	755	755	755	755	755	755	755	755	755	755
Einwohner (31.12.)	1)	1.810.438	1.787.408	1.762.791	1.827.522	1.734.300	1.798.836	1.786.448	1.774.224	1.772.100	1.770.629
Geborene Kinder	1)	21.480	19.768	19.039	18.137	17.706	17.125	17.377	16.779	16.751	16.727
Geburten pro Frau im Alter von 15 bis unter 50 Jahren	1)	1)	1,4	1,4	1,4	1,3	1,3	1,3	1,2	1,2	1,3
Anzahl der Kinder < 10 Jahren (31.12.)	1)	174.214	167.502	161.973	160.244	157.928	156.168	154.962	153.497	152.410	151.706
Davon Kinder < 3 Jahren	1)	59.306	55.942	53.205	50.999	50.335	49.537	49.566	49.295	48.838	48.071
Davon Kinder 3 bis < 6 Jahre	1)	50.873	49.124	47.572	48.032	47.649	47.397	46.852	46.052	45.476	45.049
Davon Kinder 6 bis < 10 Jahre	1)	64.035	62.436	61.196	61.213	59.944	59.234	58.544	58.150	58.096	58.586
Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund (in der Bevölkerung)											
< 3 Jahre	1)	42,1 %	42,0 %	2)							
3 bis < 6 Jahre		45,8 %	42,0 %								
Erwerbstätigenquote von Müttern mit											
... mindestens einem Kind < 3 Jahren	1)	59,4 %	60,8 %	58,6 %	59,0 %	53,9 %	52,5 %	47,0 %	50,6 %	46,5 %	43,7 %
... mindestens einem Kind von 3 bis < 6 Jahren		61,4 %	65,9 %	63,2 %	62,6 %	59,6 %	59,4 %	54,4 %	58,3 %	51,3 %	53,3 %
Empfänger v. Leistungen nach dem SGB II (ALG II und Sozialgeld)	195.073	190.580	183.592	180.762	181.285	182.466	187.748	197.343	196.866	204.246	3)
Darunter Kinder < 6 Jahren	21.692	20.269	20.803	20.329	20.423	20.907	21.919	24.567	23.678	25.068	
Entspricht Anteil der altersgleichen Bevölkerung	19,7 %	19,3 %	20,6 %	20,5 %	20,8 %	21,6 %	22,7 %	25,8 %	25,1 %	26,9 %	
FBBE auf einen Blick											
Anteil der Kinder in FBBE											
Kinder < 3 Jahren	44,7 %	42,9 %	43,3 %	43,0 %	38,4 %	35,8 %	32,4 %	28,7 %	25,7 %	22,9 %	3)
Kinder 3 bis < 6 Jahre inkl. Vorschule	95,8 %	95,5 %	98,1 %	96,2 %	93,7 %	94,9 %	93,3 %	91,3 %	89,2 %	87,4 %	
Anteil in Vorschule	5,5 %	5,9 %	5,8 %	6,3 %	5,9 %	8,7 %	8,6 %	8,6 %	8,1 %	8,6 %	
Schulkinder von 6 bis < 11 Jahren	2,4 %	8,0 %	4)								
KiTas insgesamt	1.062	1.051	1.048	1.034	1.093	1.088	1.054	1.029	990	968	944
Anteil der KiTas											
...in öffentlicher Trägerschaft	1,0 %	1,1 %	1,0 %	0,9 %	0,7 %	0,6 %	0,7 %	1,0 %	2,5 %	3,0 %	5,2 %
...in freigemeinnütziger Trägerschaft	83,9 %	85,4 %	85,5 %	85,6 %	86,6 %	87,3 %	88,7 %	88,3 %	89,1 %	89,6 %	88,1 %
...als Betriebs-/Unternehmensteil	1,6 %	1,4 %	1,5 %	2,2 %	1,3 %	1,5 %	1,4 %	1,7 %	1,0 %	0,9 %	1,1 %
...in privatgewerblicher Trägerschaft	13,5 %	12,0 %	11,9 %	11,3 %	11,3 %	10,6 %	9,2 %	9,0 %	7,4 %	6,5 %	5,6 %
Anteil der KiTas ohne feste Gruppenstruktur	15,2 %	16,3 %	16,3 %	16,6 %	15,7 %	17,5 %	16,2 %	16,8 %	16,1 %	17,3 %	17,3 %
Anteil der KiTas											
... mit weniger als 45 Kindern	35,1 %	37,2 %	4)								
... mit 45 bis 75 Kindern	27,2 %	25,8 %									
...mit 76 und mehr Kindern	37,7 %	37,0 %									
Pädagogisches Personal in KiTas insgesamt	14.023	13.445	12.854	12.363	12.497	11.704	11.024	10.622	9.871	9.064	8.005
Kinder in KiTas insgesamt	75.992	75.575	74.077	71.876	80.800	79.444	75.946	73.919	70.030	67.229	64.502
Darunter Kinder < 3 Jahren	24.153	21.803	20.945	19.857	17.266	15.480	13.753	11.673	10.017	8.723	8.286
Darunter Nichtschulkinder 3 bis < 6 Jahre	45.304	43.397	43.270	42.575	41.098	40.074	38.648	36.908	35.666	34.856	34.918
Darunter Schulkinder < 11 Jahre	1.514	4.983	4.773	4.785	16.394	17.919	17.206	18.558	16.902	13.160	14.570
Kindertagespflegepersonen insgesamt	954	1.004	1.051	1.117	1.287	1.528	1.628	1.768	1.905	1.956	2.031
Kinder unter 6 Jahren in Kindertagespflege	3.153	3.015	2.974	2.967	3.081	3.330	3.386	3.651	3.728	3.281	3.349
Davon Kinder < 3 Jahren	2.365	2.219	2.168	2.138	2.117	2.327	2.328	2.460	2.521	2.304	2.096
Davon Kinder 3 bis < 6 Jahre	788	796	806	829	964	1.003	1.058	1.191	1.207	977	1.253

Anmerkungen

1) Die Daten stehen noch nicht zur Verfügung.
2) Die Daten stehen erst für das Jahr 2015 zur Verfügung.
3) Die Daten für 2007 stehen nicht zur Verfügung.
4) Die Daten stehen erst für das Jahr 2016 zur Verfügung.

Quellen Allgemeine Basisdaten
Zusammengestellt und berechnet von der Bertelsmann Stiftung und vom Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, 2017/2018

Fläche
Quelle: Statistisches Bundesamt: Datenreport. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, verschiedene Jahrgänge, Wiesbaden, verschiedene Jahre

Einwohner
Quelle: Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsfortschreibung, verschiedene Jahrgänge. Wiesbaden, versch. Jahre

Geborene Kinder
Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der Geburten, verschiedene Jahrgänge, Wiesbaden, verschiedene Jahre

Geburten pro Frau
Quelle: Statistisches Bundesamt: Zusammengefasste Geburtenziffer von Frauen im Alter von 15 bis unter 50 Jahren, verschiedene Jahrgänge, Wiesbaden, verschiedene Jahre

Anzahl der Kinder unter 10 Jahren
Quelle: Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsfortschreibung, verschiedene Jahrgänge, Wiesbaden, versch. Jahre

Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund (in der Bevölkerung)
Quelle: Statistisches Bundesamt: Mikrozensus, Bevölkerung und Migrationsstatus, verschiedene Jahrgänge, Sonderauswertung, Wiesbaden, verschiedene Jahre

Erwerbstätigenquote von Müttern
Quelle: Ergebnisse des Mikrozensus verschiedener Jahre (Jahresdurchschnitt), Bevölkerung in Familien/Lebensformen am Hauptwohnsitz. Statistisches Bundesamt: Mikrozensus, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, verschiedene Jahrgänge, Sonderauswertung, Wiesbaden, verschiedene Jahre

Leistungsempfänger nach SGB II
Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit: Statistik der Grundsicherung für Arbeitsuchende nach dem SGB II, Zeitreihe zu Eckwerte SGB II sowie nicht erwerbsfähige Hilfebedürftige unter 6 Jahren (Sonderauswertung), Jahresdurchschnittswerte, Nürnberg, verschiedene Jahrgänge

Quellen FBBE auf einen Blick
Zusammengestellt und berechnet von der Bertelsmann Stiftung und vom Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, 2017/2018

Anteil der Kinder in FBBE nach Altersgruppen
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

KiTas insgesamt
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

KiTas nach Trägerschaft
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

KiTas ohne feste Gruppenstruktur
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

KiTas nach Anzahl betreuter Kinder
Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

Pädagogisches Personal in KiTas
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

Kinder in KiTas insgesamt und nach Altersgruppen
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

Kindertagespflegepersonen
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

Kinder in Kindertagespflege insgesamt und nach Altersgruppen
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

Basisdaten Nordrhein-Westfalen

	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007
Allgemeine Basisdaten											
Fläche in km²	1)	34.113	34.113	34.110	34.110	34.110	34.092	34.092	34.088	34.088	34.086
Einwohner (31.12.)	1)	17.890.100	17.865.516	17.638.098	17.861.658	17.554.300	17.841.956	17.845.154	17.872.763	17.933.064	17.996.621
Geborene Kinder	1)	173.274	160.468	155.102	146.417	145.755	143.097	147.333	145.029	150.007	151.168
Geburten pro Frau im Alter von 15 bis unter 50 Jahren	1)	1)	1,5	1,5	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4
Anzahl der Kinder < 10 Jahren (31.12.)	1)	1.605.982	1.569.596	1.518.895	1.515.695	1.518.632	1.530.235	1.551.335	1.577.456	1.608.883	1.644.013
Davon Kinder < 3 Jahren	1)	502.635	478.141	454.254	439.732	439.086	437.376	444.091	446.736	451.101	454.513
Davon Kinder 3 bis < 6 Jahre	1)	467.864	462.582	446.471	453.033	452.888	455.250	456.123	461.967	471.327	482.116
Davon Kinder 6 bis < 10 Jahre	1)	635.483	628.873	618.170	622.930	626.658	637.609	651.121	668.753	686.455	707.384
Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund (in der Bevölkerung)											
< 3 Jahre	1)	46,1 %	43,0 %	2)							
3 bis < 6 Jahre		45,6 %	43,6 %								
Erwerbstätigenquote von Müttern mit											
... mindestens einem Kind < 3 Jahren	1)	48,5 %	49,8 %	47,4 %	45,6 %	44,2 %	44,7 %	39,8 %	38,0 %	35,9 %	39,0 %
... mindestens einem Kind von 3 bis < 6 Jahren		58,7 %	59,3 %	56,7 %	56,4 %	54,6 %	54,4 %	53,4 %	53,1 %	50,0 %	50,0 %
Empfänger v. Leistungen nach dem SGB II (ALG II und Sozialgeld)	1.751.001	1.702.903	1.645.761	1.617.894	1.599.214	1.580.262	1.607.420	1.659.560	1.619.669	1.674.965	3)
Darunter Kinder < 6 Jahren	196.561	183.587	188.393	183.934	182.836	181.577	186.200	202.573	193.298	203.740	
Entspricht Anteil der altersgleichen Bevölkerung	20,3 %	19,5 %	20,9 %	20,6 %	20,5 %	20,3 %	20,7 %	22,3 %	21,0 %	21,8 %	
FBBE auf einen Blick											
Anteil der Kinder in FBBE											
Kinder < 3 Jahren	26,3 %	25,7 %	25,9 %	23,8 %	19,9 %	18,1 %	15,9 %	14,0 %	11,6 %	9,4 %	3)
Kinder 3 bis < 6 Jahre inkl. Vorschule	92,4 %	92,7 %	94,8 %	92,8 %	93,3 %	93,4 %	93,2 %	92,7 %	91,7 %	90,9 %	
Anteil in Vorschule	0,4 %	0,4 %	0,4 %	0,5 %	0,5 %	0,5 %	0,6 %	0,5 %	0,4 %	0,4 %	
Schulkinder von 6 bis < 11 Jahren	0,5 %	0,5 %	4)								
KiTas insgesamt	9.943	9.894	9.876	9.470	9.384	9.381	9.486	9.505	9.583	9.746	9.264
Anteil der KiTas											
...in öffentlicher Trägerschaft	25,2 %	25,0 %	25,0 %	24,8 %	24,6 %	24,9 %	24,6 %	25,0 %	25,0 %	24,2 %	26,2 %
...in freigemeinnütziger Trägerschaft	73,4 %	73,5 %	73,2 %	73,5 %	73,6 %	73,2 %	73,5 %	72,9 %	72,8 %	73,6 %	72,8 %
...als Betriebs-/Unternehmensteil	0,3 %	0,3 %	0,3 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,1 %	0,1 %
...in privatgewerblicher Trägerschaft	1,1 %	1,3 %	1,5 %	1,5 %	1,6 %	1,8 %	1,7 %	1,9 %	2,1 %	2,1 %	0,9 %
Anteil der KiTas ohne feste Gruppenstruktur	5,8 %	5,1 %	4,4 %	4,1 %	2,6 %	2,5 %	2,2 %	2,1 %	2,3 %	2,4 %	2,0 %
Anteil der KiTas											
... mit weniger als 45 Kindern	30,9 %	32,0 %	4)								
... mit 45 bis 75 Kindern	44,3 %	44,1 %									
...mit 76 und mehr Kindern	24,8 %	23,8 %									
Pädagogisches Personal in KiTas insgesamt	110.440	106.845	104.113	98.148	93.446	89.958	85.318	83.061	79.907	77.105	69.068
Kinder in KiTas insgesamt	584.838	574.147	565.461	554.264	541.189	540.101	545.772	548.182	559.784	568.809	569.565
Darunter Kinder < 3 Jahren	90.918	86.925	84.831	73.999	60.624	55.697	50.724	46.140	39.376	32.203	23.834
Darunter Nichtschulkinder 3 bis < 6 Jahre	426.988	423.556	418.395	415.615	417.777	420.557	418.260	422.061	426.554	433.090	421.648
Darunter Schulkinder < 11 Jahre	3.169	2.955	3.365	3.124	3.367	4.243	5.596	7.068	10.486	15.536	28.265
Kindertagespflegepersonen insgesamt	14.271	13.524	13.148	13.235	12.569	12.192	11.486	10.423	9.501	8.830	7.373
Kinder unter 6 Jahren in Kindertagespflege	46.853	41.673	38.446	36.429	31.865	28.597	24.337	20.400	16.687	12.767	10.742
Davon Kinder < 3 Jahren	41.518	36.152	32.977	31.137	26.986	23.822	20.035	16.559	13.132	10.429	7.962
Davon Kinder 3 bis < 6 Jahre	5.335	5.521	5.469	5.292	4.879	4.775	4.302	3.841	3.555	2.338	2.780

Anmerkungen

1) Die Daten stehen noch nicht zur Verfügung.
2) Die Daten stehen erst für das Jahr 2015 zur Verfügung.
3) Die Daten für 2007 stehen nicht zur Verfügung.
4) Die Daten stehen erst für das Jahr 2016 zur Verfügung.

Quellen Allgemeine Basisdaten
Zusammengestellt und berechnet von der Bertelsmann Stiftung und vom Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, 2017/2018

Fläche
Quelle: Statistisches Bundesamt: Datenreport. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, verschiedene Jahrgänge, Wiesbaden, verschiedene Jahre

Einwohner
Quelle: Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsfortschreibung, verschiedene Jahrgänge, Wiesbaden, versch. Jahre

Geborene Kinder
Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der Geburten, verschiedene Jahrgänge, Wiesbaden, verschiedene Jahre

Geburten pro Frau
Quelle: Statistisches Bundesamt: Zusammengefasste Geburtenziffer von Frauen im Alter von 15 bis unter 50 Jahren, verschiedene Jahrgänge, Wiesbaden, verschiedene Jahre

Anzahl der Kinder unter 10 Jahren
Quelle: Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsfortschreibung, verschiedene Jahrgänge, Wiesbaden, versch. Jahre

Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund (in der Bevölkerung)
Quelle: Statistisches Bundesamt: Mikrozensus, Bevölkerung und Migrationsstatus, verschiedene Jahrgänge, Sonderauswertung, Wiesbaden, verschiedene Jahre

Erwerbstätigenquote von Müttern
Quelle: Ergebnisse des Mikrozensus verschiedener Jahre (Jahresdurchschnitt), Bevölkerung in Familien/Lebensformen am Hauptwohnsitz. Statistisches Bundesamt: Mikrozensus, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, verschiedene Jahrgänge, Sonderauswertung, Wiesbaden, verschiedene Jahre

Leistungsempfänger nach SGB II
Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit: Statistik der Grundsicherung für Arbeitsuchende nach dem SGB II, Zeitreihe zu Eckwerte SGB II sowie nicht erwerbsfähige Hilfebedürftige unter 6 Jahren (Sonderauswertung), Jahresdurchschnittswerte, Nürnberg, verschiedene Jahrgänge

Quellen FBBE auf einen Blick
Zusammengestellt und berechnet von der Bertelsmann Stiftung und vom Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, 2017/2018

Anteil der Kinder in FBBE nach Altersgruppen
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

KiTas insgesamt
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

KiTas nach Trägerschaft
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

KiTas ohne feste Gruppenstruktur
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

KiTas nach Anzahl betreuter Kinder
Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

Pädagogisches Personal in KiTas
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

Kinder in KiTas insgesamt und nach Altersgruppen
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

Kindertagespflegepersonen
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge

Kinder in Kindertagespflege insgesamt und nach Altersgruppen
Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge