

Kuger, Susanne; Becker, Birgit; Spieß, C. Katharina

Article — Published Version

Pädagogische Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen – Deskription eines pädagogischen Instruments

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft

Provided in Cooperation with:

German Institute for Economic Research (DIW Berlin)

Suggested Citation: Kuger, Susanne; Becker, Birgit; Spieß, C. Katharina (2020) : Pädagogische Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen – Deskription eines pädagogischen Instruments, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, ISSN 1434-663X, Springer, Berlin, Vol. 23, Iss. 3, pp. 509-537, <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00947-9>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/235611>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Pädagogische Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen – Deskription eines pädagogischen Instruments

Susanne Kuger  · Birgit Becker  · C. Katharina Spieß

Online publiziert: 15. Mai 2020
© Der/die Autor(en) 2020, korrigierte Publikation 2021

Zusammenfassung Sowohl die Praxisliteratur zum Einrichtungsmanagement als auch der Gesetzgeber sehen pädagogische Konzeptionen als ein probates Mittel zur Steuerung der Qualität von Kindertageseinrichtungen. Die vorliegende Studie untersuchte 583 Kita-Konzeptionen von Einrichtungen aus ganz Deutschland mithilfe eines neu entwickelten Codierschemas und quantitativen Analysemethoden. Im Zentrum stehen zwei Fragen: erstens inwiefern Qualitätsmerkmale in den Dokumenten zu finden sind und zweitens, ob Rahmenbedingungen der Einrichtungen, die zu besserer Qualität in diesen führen sollten, mit ausgewählten Konzeptionsmerkmalen zusammenhängen. Die ausgewerteten Dimensionen umfassen Aspekte der Qualitätssicherung und -entwicklung, der Elternkooperation sowie Kooperationen im sozialen Nahraum. Die Konzeptionen stammen von Einrichtungen, in die Kinder der SOEP- und der TwinLife-Studien gingen. Die Dokumente erweisen sich sowohl hinsichtlich formaler als auch inhaltlicher Merkmale als sehr heterogen und können nur teilweise die in der öffentlichen und fachlichen Debatte formulierten Erwartungen erfüllen. Weniger formalisierte und einfache Formen der Qualitätssicherung und -entwicklung (z. B. Teamsitzungen) sowie der Kooperationen mit Eltern (z. B. Tür-und-Angel-Gespräche) sind häufiger dokumentiert als stärker formalisierte oder

Zusatzmaterial online Zusätzliche Informationen sind in der Online-Version dieses Artikels (<https://doi.org/10.1007/s11618-020-00947-9>) enthalten.

PD Dr. S. Kuger (✉)
Deutsches Jugendinstitut (DJI), Nockherstraße 2, 81541 München, Deutschland
E-Mail: kuger@dji.de

Prof. Dr. B. Becker
Goethe-Universität Frankfurt am Main, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60629 Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: Bi.Becker@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. C. K. Spieß
DIW Berlin, Mohrenstr. 58, 10117 Berlin, Deutschland
E-Mail: kspiess@diw.de

aufwändiger zu gestaltende Formen (z. B. externe Evaluationen). Bivariate Analysen nach Bundesland-, Gemeinde- und Trägertypen zeigen, dass die Inhalte pädagogischer Konzeptionen sich nur teilweise systematisch nach diesen Kontextmerkmalen unterscheiden. Konzeptionen von Einrichtungen in kleineren Gemeinden sowie von freien und öffentlichen Trägern beschreiben eher Kooperationen mit Eltern und im sozialen Nahraum als die Konzeptionen von Einrichtungen in größeren Gemeinden und von anderen Trägern.

Schlüsselwörter Kindertageseinrichtung · Konzeptionen · Qualität · SOEP · TwinLife

Educational frameworks of early child education and care settings—describing a pedagogical tool

Abstract Both the literature on setting management and German legislation see educational frameworks as an appropriate means of quality control and development in early childcare settings. This study reports on the results of a quantitative text analyses that applies a newly developed coding scheme to 583 educational frameworks of settings in Germany. Coding results are used to study to what degree frameworks refer to quality development and improvement measures as well as the settings' cooperation with parents and other partners in their social environment. Furthermore, we study whether frameworks of settings working under conditions that are typically associated with better setting quality, actually refer to such practices and intentions more frequently. The frameworks were collected in settings that are attended by children whose families participate in the SOEP or the TwinLife studies. The documents prove to be very heterogeneous in terms of both formal and content-related features, only partially meeting the expectations raised in the public and scientific debate. Staff centred and more easily to implement formats of quality development and improvement (e.g., team meetings) as well as cooperation with parents (e.g., daily chat) are more often documented than more formalized or more complex formats (e.g., external evaluation). The content of educational frameworks is not systematically associated with state-level characteristics, municipality type, or setting provider. Interestingly, cooperation with parents and with partners in the local community are more frequently found in concepts of institutions in smaller municipalities as well as of free and public providers than in those of institutions in larger municipalities or from other for-profit providers.

Keywords Early child education and care · Educational frameworks · Quality · SOEP · TwinLife

Pädagogische Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen werden aus mindestens drei Perspektiven als zentrale Dokumente für die Steuerung von Qualität in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in Deutschland erachtet, ohne dass sie bislang in der Forschung eine starke Beachtung gefunden haben. Dies sind Perspektiven der Bildungspolitik, des wissenschaftlichen Qualitäts-

diskurses und des praxisnahen Qualitätsmanagements. Der folgende Beitrag untersucht, ob in pädagogischen Konzeptionen Hinweise auf die Qualitätssteuerung und -entwicklung von Einrichtungen gegeben sind und wie diese in Zusammenhang mit Kontextmerkmalen der Einrichtungen stehen.

Bis zur Verabschiedung des „Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege“ (vgl. KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG [2018], kurz auch „Gute-KiTa-Gesetz“ genannt) im Dezember 2018 wurde die Qualität in Kindertageseinrichtungen von staatlicher Seite vorrangig durch drei Maßnahmenbündel bundeslandspezifisch geregelt: Erstens gab und gibt es in den Ländern z. T. unterschiedliche gesetzliche Vorgaben oder Verordnungen für die Rahmenbedingungen der Betreuung (z. B. die Anzahl der gebuchten „Kinder-Stunden“, für die eine Fachkraft vorzusehen ist). Zweitens wurden vor gut einem Jahrzehnt bundeslandspezifisch unterschiedliche curriculare Bildungs- und Orientierungspläne entwickelt, die allerdings nicht immer einen verbindlichen Charakter haben. Und drittens gelten für alle Länder einheitlich die Bestimmungen des SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz – KJHG 2019). Vor allem Abschnitt 3 des KJHGs geht mit seinen §§ 22–26 auf die „Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege“ ein. Bundesweite Qualitätsregelungen, die darüber hinaus gehen, waren nicht vorhanden und sind auch mit dem neuen Gute-KiTa-Gesetz nicht implementiert.

Die §§ 22 a, 24 und 45 des KJHGs gehen dabei explizit auf Einrichtungskonzeptionen ein. Diese stellen laut § 22 a eine „Grundlage für die Erfüllung des Förderungsauftrags“ dar und sind zugleich Gegenstand der Information für Eltern. Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen Eltern die Konzeption zur Verfügung stellen. Der Gesetzgeber regelt darüber hinaus, dass die Eltern an Entscheidungen zu wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen sind, was sich somit auch in Konzeptionen widerspiegeln sollte. Konkret werden den Konzeptionen im KJHG drei Funktionen zugeschrieben: Sie haben zunächst den rein formalen Zweck der „Voraussetzungsprüfung“ und damit der Rechenschaftslegung bei der Beantragung einer Betriebserlaubnis. Zweitens haben sie einen Auftrag im Rahmen der Planung und Steuerung von Einrichtungen hinsichtlich der Qualitätssicherung und -entwicklung. Drittens haben sie die Funktion, die Kooperation mit Eltern bzw. deren Beratung zu fördern. Die beiden letztgenannten Aufgaben sind auch Gegenstand der frühpädagogischen Forschung (z. B. Tietze et al. 1998; Hachfeld et al. 2016; Betz et al. 2017). Allerdings beruht diese Forschung zumeist auf Beobachtungs- und Befragungsstudien; die von jeder Einrichtung verpflichtend zu verfassende pädagogische Konzeption spielt in der Forschung bisher eher eine untergeordnete Rolle.

Vor dem Hintergrund dieses Forschungsdesiderats wird in diesem Beitrag eine systematische Sammlung von pädagogischen Kita-Konzeptionen mittels quantitativer Inhaltsanalyse detaillierter untersucht. Die Sammlung der Konzeptionen erfolgte im Rahmen der „Kinder und Kitas in Deutschland“-Studien („K2ID-Studien“, vgl. Schober et al. 2017; Abschn. 4). 616 pädagogische Konzeptionen aus verschiedenen Teilen Deutschlands wurden gesammelt, digital aufbereitet und mittels eines eigens entwickelten Codierschemas untersucht. Dabei standen die Funktionen, welche der Gesetzgeber diesen Konzeptionen zuschreibt, im Mittelpunkt der Auswertung: Die

dort verankerte Qualitätssicherung und -entwicklung sowie die Kooperation mit den Eltern.

Im Folgenden geht der Beitrag zunächst auf die den Analysen zugrunde gelegten Modelle pädagogischer Qualität und ihrer Steuerung ein. Danach beschreibt er den Forschungsstand zur Bedeutung von Konzeptionen. Es werden Forschungslücken identifiziert, zusammengefasst und darauf aufbauend die Forschungsfragen dieses Beitrags entwickelt.

1 Steuerung pädagogischer Qualität in der FBBE

Eine in der Bildungsforschung häufig herangezogene Heuristik zur Erfassung pädagogischer Qualität differenziert Input-, Prozess- und Outputmerkmale (Purves 1987; Reynolds und Teddlie 2000), um zwischen verschiedenen Systemanalyse- oder -steuerungskomponenten zu unterscheiden. In der deutschen (früh-)pädagogischen Forschung operiert eine Vielzahl unterschiedlicher Modelle zur Strukturierung relevanter Systemkomponenten mit ähnlichen Kategorien und Begrifflichkeiten (vgl. z. B. Fend 1998; Ditton 2000; Gröhlich 2012). Alle Modellvarianten gehen davon aus, dass Merkmale des „Inputs“ die Prozesse bedingen, welche sich auf die Bildung von „Outputs“ niederschlagen.

In einem in der Frühpädagogik weit verbreiteten Modell wurden diese Facetten weiterentwickelt zu vier Dimensionen pädagogischer Qualität in der FBBE. Tietze et al. (1998) differenzierten zwischen Strukturmerkmalen (Rahmenbedingungen), Prozessmerkmalen (der Interaktionen in der Einrichtung) sowie Orientierungsmerkmalen des pädagogischen Personals. Nach Kluczniok und Roßbach (2014) sollte zudem als vierte Dimension die Elternarbeit berücksichtigt werden. Das Modell bezieht sich dabei auf Qualitätsaspekte, die explizit und direkt in der Arbeit mit dem Kind relevant sind, und geht davon aus, dass die kindliche Entwicklung direkt von guter Prozessqualität, d. h., von hochwertigen, anregenden und fürsorglichen Interaktionen zwischen den Kindern und ihrer pädagogischen Fachkraft, profitiert. Strukturmerkmale werden verstanden als zeitlich stabile, räumlich-materiale oder personale Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtungen als Ganzes und der Gruppe im Einzelnen. Sie ermöglichen oder behindern die Realisierung guter Prozessqualität (z. B. Slot et al. 2015). Die pädagogischen Orientierungen der Fachkräfte „stellen mentale Gegebenheiten dar“ (Tietze et al. 1998, S. 22) und „beziehen sich auf die pädagogischen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der [...] beteiligten Erwachsenen“ (Tietze et al. 1998, S. 22). Diese Vorstellungen zur pädagogischen Qualität, der Rollenverteilung zwischen den beteiligten Akteuren, den gesetzten Zielen und pädagogischen Normen rahmen oder moderieren die Umsetzung der intendierten Prozesse. Das aktuell gängige Bild einer guten Kooperation mit Eltern ist die Elternpartnerschaft „auf Augenhöhe“ (z. B. Betz et al. 2017). Das Modell mit diesen vier Dimensionen eignet sich nicht nur gut für die Analyse von Kontexten des Aufwachsens (vgl. z. B. Anders 2013), sondern dokumentiert auch, welche Bereiche pädagogischer Qualität (am und mit dem Kind) sich mehr oder weniger gut steuern lassen.

Dieses Modell wurde bisher noch nicht vollständig überprüft; empirische Befunde bestätigen es jedoch zumindest in Ausschnitten: So lassen sich allgemein Beziehungen der Prozessmerkmale mit Struktur- und Orientierungsmerkmalen nachweisen (z. B. Eckhardt und Egert 2018). Auch Belege für bedeutsame Zusammenhänge der kindlichen Entwicklung mit Merkmalen der Prozessqualität und Strukturmerkmalen (z. B. NICHD 2002; Melhuish et al. 2015) sowie mit Prozess- und Orientierungsmerkmalen (Kluczniok et al. 2011) sind gegeben. Ebenso lassen sich Zusammenhänge der gefundenen Struktur- und Prozessmerkmale mit regionalen Kontextmerkmalen wie der Bundeslandzugehörigkeit und der Größe der Gemeinde, in der die Einrichtung liegt, nachweisen (Kuger und Kluczniok 2008).

Im Gegensatz zur später anschließenden Schule, für die Bildungsstandards vorgegeben sind (Beschluss der Kultusministerkonferenz, KMK 2004), existiert für Kindertageseinrichtungen derzeit keine Outputsteuerung. Aufgrund praktischer Schwierigkeiten, die Prozesse und Interaktionen in den Einrichtungen direkt zu steuern, beschränkt sich die Steuerung im Bereich der frühen Bildung bisher mehrheitlich auf die Inputsteuerung (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016). Über die Lenkung der Strukturmerkmale, also der Rahmenbedingungen im System, sollen die Prozesse im pädagogischen Alltag positiv beeinflusst und die Systemergebnisse verbessert werden.

Diese Inputsteuerung hat mehrere Gründe: Mindeststandards für Strukturmerkmale, etwa für die Gruppengröße, die räumlichen Gegebenheiten der Einrichtung oder die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte, sind steuer- und überprüfbar. Schwieriger ist es dagegen, die Qualität der Interaktionsprozesse oder die Orientierungen, Einstellungen und Meinungen der pädagogischen Fachkräfte zu beeinflussen.

Allerdings bleibt selbst die derzeit geltende Inputsteuerung uneinheitlich und vage: Nach § 45 KJHG wird für die Erteilung der Betriebserlaubnis das Einreichen einer Konzeption vorausgesetzt, „die auch Auskunft über Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung gibt“ (§ 45, Absatz 3 KJHG). In § 22 KJHG wird die Aufgabe der Qualitätssicherung und -entwicklung aber eindeutig an die Träger von Einrichtungen der FBBE delegiert:

Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln. Dazu gehören die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderungsauftrags sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen.

Konzeptionen werden vom Gesetzgeber demnach als ein zentraler Baustein der Qualitätssicherung genannt – die Träger der Jugendhilfe haben aber dafür Sorge zu tragen, dass diese auch entsprechend verfasst werden. Eine Definition von Qualität wird vom Gesetzgeber nicht weiter vorgenommen. Neuere Befunde zeigen wie heterogen Träger mit dieser Verantwortung umgehen und weisen auf den hohen Stellenwert der Kommunikation zwischen dem Träger und den Fachkräften in der Einrichtung hin (Mader und Menz 2019).

Bei der Frage danach, welche Struktur- oder Orientierungsmerkmale besonders wichtig für die Steuerung, insbesondere die Verbesserung der Prozessqualität, sind, ist die Forschungsliteratur unterschiedlich gut besetzt. Sie legt allerdings schon seit vielen Jahren besondere Schwerpunkte auf die personelle Ausstattung, also die Anzahl der betreuten Kinder pro pädagogischer Fachkraft sowie die Qualifizierung des pädagogischen Personals (Bonetti und Brown 2018). Demnach geht ein günstigerer Schlüssel, d. h. weniger Kinder pro Fachkraft (oft diskutiert in Verbindung mit der Gruppengröße; z. B. Slot et al. 2015), und eine bessere Qualifikation der Fachkräfte (Egert et al. 2018) mit einer besseren (Prozess-)Qualität einher. Für den Bereich der Orientierungen liegen deutlich weniger empirische Belege vor. Allerdings konnte in drei deutschen Studien gezeigt werden, dass ausgeprägte Förderorientierungen und positive Einstellung der pädagogischen Fachkräfte gegenüber kindlichem Lernen positiv mit der von der Fachkraft realisierten Prozessqualität und der Entwicklung der Kinder zusammenhängen (Tietze et al. 1998; Kluczniok et al. 2011; Eckhardt und Egert 2018).

Entsprechend existieren konkrete Vorgaben hinsichtlich einzelner Strukturmerkmale derzeit im Sinne bundeslandspezifischer Mindeststandards v. a. für diese zentralen Merkmale, wie z. B. Gruppengröße, Fachkraft-Kind-Verhältnis, Raumgrößen und Mindestqualifikation der Fachkräfte (vgl. Zusammenstellung bei Viernickel et al. 2016). Einzelne Bildungs- und Orientierungspläne beziehen darüber hinaus Prozessmerkmale mit ein, indem z. B. bestimmte Aktivitäten hervorgehoben oder bestimmte pädagogische Maßnahmen empfohlen werden. Zudem werden durch die Thematisierung verschiedener Bildungsbereiche auch die pädagogischen Orientierungen der Fachkräfte angesprochen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2012). Durch die unterschiedliche Ausführlichkeit und die große Spannweite im Grad der Verbindlichkeit der verschiedenen Bildungs- und Orientierungspläne ist ihre Bedeutung für die Steuerung des pädagogischen Alltags in Deutschland jedoch sehr heterogen (vgl. Diskowski 2011).

Zusammenfassend beschränkt sich die bisherige Steuerung pädagogischer Qualität in Deutschland auf die bundeslandspezifische Setzung von Mindeststandards der Rahmenbedingungen für pädagogische Prozesse mit dem Kind – wobei hier deutliche Unterschiede erkennbar sind. Darüber hinaus werden mit den Handlungsfeldern des KiQuTG (mehrheitlich) Strukturmerkmale auf Ebene der Arbeit am und mit dem Kind sowie auf Einrichtungsebene identifiziert. Die weitere Definition von Qualität sowie seine Ausgestaltung und Steuerung im Alltag wird den Trägern und Einrichtungen überlassen.

2 Kita-Konzeptionen als Instrumente der Planung und Steuerung von Qualität

Die gesetzlichen Rahmungen im KJHG sprechen Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen eine Funktion im Kontext eines Qualitätsnachweises und der Qualitätssicherung zu. Ähnlich verweisen auch die verschiedenen bundeslandspezifischen Kita-Gesetze auf den Einsatz von Konzeptionen und deren Fortentwicklung als ein Baustein zur Qualitätssicherung und -entwicklung (vgl. z. B. Bayerisches Kinderbil-

dungs- und -betreuungsgesetz 2005; Kinderbildungsgesetz 2007; für einen Überblick siehe z. B. auch der Online-Anhang bei Schmitz und Spieß 2019). Die Schritte der Umsetzung dieser gesetzlichen Vorgaben obliegen den pädagogischen Fachkräften in den Einrichtungen: Sie müssen die gesellschaftlichen Anforderungen sowie die Bildungs- und Erziehungsziele des Trägerleitbilds zunächst in die Einrichtungskonzeption einarbeiten und diese dann im pädagogischen Alltag umsetzen. Inwiefern diese beiden Schritte in der Praxis tatsächlich erfolgen, ist bislang kaum erforscht.¹

Deutlich häufiger und konkreter finden sich Kita-Konzeptionen im Zusammenhang mit dem Thema Planung und Steuerung von Qualität in der Praxisliteratur. Dort werden Kita-Konzeptionen multiple Funktionen zugeschrieben. Graf und Spengler (2013) zum Beispiel nennen sechs Funktionsbereiche: die Integration der Einrichtungsmitarbeiter mit ihren Werten und Einstellungen, die Orientierung und Richtungsweisung, die Qualitätssicherung und -förderung, die Verhaltenssteuerung im Alltag, die Gleichgewichtsfunktion zur Abwägung zwischen Routine und Innovationshysterie sowie die Öffentlichkeitsarbeit. Steuerung und Planung sowie Qualitätssicherung und -entwicklung sind dabei explizit benannt. Darüber hinaus weisen die Autoren darauf hin, dass kollektive Orientierungen des Einrichtungsteams Eingang in Konzeptionen finden sowie die Konzeptionen in der Außenkommunikation und Kooperationen mit Eltern und Externen genutzt werden sollten. Damit empfiehlt auch die Kita-Managementpraxis Konzeptionen als zentrale Werkzeuge für die Dokumentation des Teamkonsenses hinsichtlich der in der Einrichtung zu vertretenden Orientierungen (Werte, Einstellungen) sowie für die Qualitätssicherung und -entwicklung.

Die Forschung widmet dem Themenbereich Einrichtungsleitung, Management und Steuerung erst in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit (vgl. Ballaschk und Anders 2015; Deibl und Hascher 2017; Strehmel und Ulber 2017) sowie die Projekte zum Handeln von Einrichtungsleitungen und Trägern in der Förderlinie „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019). Dementsprechend liegen bisher nur wenige wissenschaftliche Befunde zur Bedeutung von Konzeptionen für die Steuerung und Entwicklung von Qualität und zum Einrichtungsmanagement insgesamt vor.

Die wenigen empirischen Studien finden die in der Praxisliteratur benannten Ansprüche nur bedingt realisiert. Im Gegenteil stellen Bensel et al. (2015) deutliche Diskrepanzen fest zwischen dem Alltag in den Einrichtungen – beispielsweise hinsichtlich der Altersmischung der Gruppen – und der Thematisierung derselben in Konzeptionen. Neben Bensel et al. (2015) analysierten zwei weitere Studien eine substanzielle Anzahl von Konzeptionen. Ihre Blickrichtung in der Auswertung liegt jedoch eher auf Merkmalen der Qualität in der Arbeit am und mit dem Kind und weniger auf der Metaebene der Qualitätssicherung und -entwicklung oder dem Qualitätsbereich der Elternarbeit. Das Auswertungsinstrument von Deibl und Hascher (2017) konzentriert sich ausschließlich auf das Vorhandensein und die Ausprägung von Qualitätsmerkmalen der Arbeit mit dem Kind – dabei werden Konzeptionen österreichischer Einrichtungen untersucht. Allerdings enthält die Publikation laut

¹ Eine Zusammenschau über punktuelle Evaluationen der Implementation der Bildungs- und Orientierungspläne findet sich bei Smidt und Schmidt (2012).

Autorenauskunft aus Gründen des Datenschutzes keine empirischen Ergebnisse. Lediglich in der Diskussion des Beitrags wird auf „bedeutsame Varianz zwischen den Einrichtungen“ (S. 148) hingewiesen.

Busuleanu et al. (2015) untersuchen 92 Konzeptionen Berliner Einrichtungen vor dem Hintergrund der Ableitung von Praxisempfehlungen. Sie analysieren die Konzeptionen hinsichtlich der Nennung von Bildungszielen, wie sie im Berliner Bildungsplan festgehalten sind, der Erwähnung von Orientierungen, des Umgangs mit Heterogenitätsdimensionen und in Bezug auf Gestaltungsmöglichkeiten, welche den pädagogischen Alltag strukturieren können (z. B. räumlicher Art, Projektarbeit, Beobachtung und Dokumentation). In den untersuchten Konzeptionen ist ebenfalls große Heterogenität festzustellen. Zwischen 4 und 76 % der ausgewerteten Konzeptionen nahmen keinen Bezug auf eine der verschiedenen Auswertungskategorien (Median = 17 %).

Diese bisher vorliegenden Befunde geben bereits Hinweise darauf, dass Konzeptionen zwar in unterschiedlichem Ausmaß genutzt und immerhin grundsätzlich für die Dokumentation von Qualitätsmerkmalen verwandt werden. Allerdings zeigt die Forschungslage auch, dass viele Einrichtungen ihre Konzeption nicht zur Qualitätssicherung und -entwicklung zu nutzen scheinen. So gibt bei Bensel et al. (2015) ein relativ hoher Anteil an Einrichtungen (9,4 %) an, keine Konzeption zu besitzen – gleichwohl diese gesetzlich vorgeschrieben sind. Es ist zu vermuten, dass zumindest in diesen Einrichtungen Konzeptionen nicht zur Qualitätssicherung und -entwicklung genutzt werden. Zudem fanden Busuleanu et al. (2015) in nur 74 % der Konzeptionen einen knappen Hinweis auf Qualitätssicherung und -entwicklung, d. h., gut ein Viertel der Einrichtungen halten diesen Punkt nicht in ihrer Konzeption fest. Nur 58 % der Konzeptionen berichten ausführlich oder zumindest anschaulich von den Intentionen hinsichtlich der Qualitätssicherung und -entwicklung in den Einrichtungen. Auch die Weiterentwicklung der Konzeption als eine mögliche Maßnahme der Qualitätssicherung und -entwicklung auf Einrichtungsebene wurde untersucht: Immerhin 52 % der Konzeptionen der Studie von Busuleanu und Kollegen geht in irgendeiner Form auf diesen Aspekt ein.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Gesetzgeber zwar davon ausgeht, dass das Vorhandensein einer Konzeption ein Minimalindikator für die Qualität einer Einrichtung ist. Außerdem empfiehlt die Praxisliteratur zum Management, zur Leitung oder Steuerung von Kindertageseinrichtungen, Qualitätssicherung und -entwicklung in Konzeptionen zu thematisieren und diese Konzeptionen als Instrument dafür zu nutzen. Gleichzeitig zeigt die Literatur aber auch einen substanziellen Anteil an Einrichtungen, die angeben, keine schriftliche Konzeption zu haben. Etwas größer ist der Anteil von Einrichtungen, die verschiedene Aspekte der Qualitätsentwicklung und -steuerung in den Konzeptionen nennen.

Insgesamt ist allerdings noch relativ wenig erforscht, inwiefern sich die im KJHG und in der Praxisliteratur formulierten Erwartungen in Kita-Konzeptionen selbst niederschlagen. Zudem muss ganz allgemein festgehalten werden, dass Konzeptionen eher als *Orientierungen und Handlungsintentionen* zu werten sind und nicht mit den tatsächlich im Alltag implementierten Prozessen oder gegebenen Rahmenbedingungen übereinstimmen müssen (Graf und Spengler 2013). Aus der Forschung zur Qualitätssicherung und -entwicklung in Kindertageseinrichtungen ist zudem be-

kannt, dass verschiedene Qualitätsaspekte auch kontextabhängig sind und damit nach regionalen Merkmalen variieren (Kuger und Kluczniok 2008). Entsprechend kann vermutet werden, dass die Thematisierung von Qualitätsaspekten in den Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen auch von regionalen Merkmalen abhängt.²

3 Beitrag dieser Studie

Aus der Praxisliteratur ist ersichtlich, welchen Stellenwert die pädagogische Praxis einrichtungs- oder trägerspezifischen Konzeptionen einräumt. Auch der Gesetzgeber sieht in den Konzeptionen eine notwendige Grundlage für die Erteilung einer Betreiberlaubnis. Aus der Sicht eines wissenschaftlichen Qualitätsmodells lässt sich zusammenfassen, dass Konzeptionen Orientierungen, Werte und Ziele der Einrichtung sowie die von ihr intendierten Prozesse enthalten, nicht jedoch die tatsächlichen Gegebenheiten abbilden können. Aufgrund der anzunehmenden Relevanz von Orientierungen und Intentionen für das Handeln im pädagogischen Alltag (Ajzen 1991; Tietze et al. 1998; Kluczniok und Roßbach 2014) sollten Konzeptionen jedoch stärker in den Blickpunkt der Forschung rücken.

Der vorliegende Beitrag widmet sich dieser Aufgabe: Er untersucht formale Merkmale von Kita-Konzeptionen (allgemeine Textmerkmale) und analysiert, inwiefern Konzeptionen Aspekte der Qualitätssicherung und -entwicklung beinhalten und Elternarbeit berücksichtigen (vgl. Qualitätsmodell von Kluczniok und Roßbach 2014 sowie die Funktionen von Konzeptionen bei Graf und Spengler 2013). Darüber hinaus untersucht er in bivariaten Analysen, inwiefern diese Aspekte mit regionalen Kontextmerkmalen der Einrichtungen zusammenhängen. Dafür wird zunächst angenommen, dass eine hohe Variabilität an Merkmalsausprägungen über die Konzeptionen hinweg existiert (vgl. Befunde von Bensel et al. 2015; Busuleanu et al. 2015). Es wird analysiert, inwiefern sich diese Variabilität in Hinblick auf formale und inhaltliche Merkmale der Konzeptionen unterscheidet. Dabei fassen wir unter formale Merkmale solche, welche z. B. die Textlänge und Textgestaltung betreffen (siehe unten und Codierschema im Online-Anhang).

Außerdem wird geprüft, inwiefern Einrichtungen in Bundesländern mit günstigeren Rahmenbedingungen, z. B. in der Personalausstattung und der Fachkraftqualifikation, mehr in die Qualitätsentwicklung investieren können und folglich formal und inhaltlich elaboriertere Konzeptionen haben (Hypothese 1; vgl. Kuger und Kluczniok 2008; Ballaschk und Anders 2015). Dies könnte damit zusammenhängen, dass sie mehr personelle und zeitliche Ressourcen haben, um sich mit der Erstellung von pädagogischen Konzeptionen auseinanderzusetzen. Ferner wird empirisch untersucht, inwiefern solche Unterschiede auch nach Gemeindetypen vorhanden sind (Hypothese 2). Dabei wird nach der Größe der Gemeinde unterschieden, in der sich die Einrichtung befindet. Hinter diesem Zusammenhang könnte vermutet werden,

² Darüber hinaus ist sehr wenig bekannt, inwiefern Konzeptionen den Eltern als Information über pädagogische Konzepte und Qualitäten der Einrichtungen dienen, wie ursprünglich vom Gesetzgeber angedacht. Vielfach ist Eltern nicht bekannt, dass eine Konzeption vorliegt bzw. dass eine solche nicht existiert (vgl. dazu Camehl et al. 2018).

dass in größeren Gemeinden mit grundsätzlich mehr Einrichtungen diese z. B. aufgrund verstärkter „Wettbewerbsbedingungen“ eher über elaborierte pädagogische Konzeptionen verfügen. Allerdings könnte es auch sein, dass Einrichtungen bei größerer Nachfrage nach Kita-Plätzen einer elaborierten Konzeption einen geringeren Stellenwert einräumen, da sie ihre Plätze ohnehin belegen können (vgl. auch die den Konzeptionen zugeschriebene Bedeutung für die Elterninformation in § 24 Absatz (5) des KJHG). Schließlich wird aufgrund der zentralen Bedeutung der Träger für die Steuerung der Qualitätssicherung und -entwicklung (Mader und Menz 2019) sowie für die Konzeptionserstellung und -entwicklung in § 22 a, 24, 45 KJHG untersucht, ob sich Unterschiede nach Trägergruppen ergeben (Hypothese 3). Für diesen Zusammenhang könnten wiederum unterschiedliche Ressourcenausstattungen der Träger und damit auch Unterschiede in der Wettbewerbssituation verantwortlich sein.

4 Daten und Methode

4.1 Datengrundlage

Der vorliegende Beitrag untersucht 583 pädagogische Rahmenkonzeptionen von Kindertageseinrichtungen aus allen 16 Bundesländern Deutschlands. Ihre Inhalte wurden mittels einer quantitativen Inhaltsanalyse auf der Basis eines neu entwickelten Schemas codiert (siehe Abschn. 4.2). Die Konzeptionen wurden als Teil von Institutionenbefragungen der K2ID-Studien (Spieß et al. 2020; Schober et al. 2017; www.k2id.de) zwischen 2014 und 2016 gesammelt.

Die K2ID-Studien umfassen zwei Projekte, welche deutschlandweit repräsentative Panelbefragungen, nämlich das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) und die TwinLife Studie, mit institutionenbezogenen Daten von Kindertageseinrichtungen verbunden haben. Bei den Institutionen handelt es sich um Kindertageseinrichtungen, welche in ausgewählten Jahren von Kindern der SOEP- und TwinLife-Stichproben besucht wurden. Diese beiden Teilprojekte werden als SOEP-K2ID-Studie³ und TwinLife-K2ID-Studie bezeichnet. In den Jahren 2014 und 2015 wurden 854 Kindertageseinrichtungen befragt, die von Kindern aus Haushalten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP, Wagner et al. 2007) besucht wurden (Rücklaufquote: 56 %, vgl. Schober et al. 2017). Beim SOEP handelt es sich um eine seit 1984 laufende und für Deutschland repräsentative Haushalts- und Personenbefragung, die als Panel angelegt ist, d. h., jedes Jahr werden die gleichen Haushalte und Personen befragt. Die Adressen der Einrichtungen wurden in einer speziellen Elternbefragung zur Kinderbetreuung bei allen Eltern mit Kindern in Kindertageseinrichtungen abgefragt. Zu dieser Elternbefragung wurden alle Hauptbetreuungspersonen mit Kindern bis sechs Jahren im Haushalt eingeladen. Für 93 % der 2233 Kinder, deren Betreuungspersonen an der Befragung teilnahmen und die eine Einrichtung besuchten, lag eine gültige Einrichtungsadresse vor (Schober et al. 2017). Analog dazu wurden in

³ Die Daten der K2ID-SOEP Studie sind für die wissenschaftliche Öffentlichkeit beim Forschungsdatenzentrums des SOEP zugänglich.

den Jahren 2015 und 2016 485 Kindertageseinrichtungen befragt, die von Kindern der ersten Kohorte der TwinLife Studie (in Welle 1: fünf Jahre alte Zwillinge, siehe auch <http://www.twin-life.de/>) besucht wurden (Rücklaufquote: 63,8 %, siehe www.k2id.de). Bei der TwinLife-Studie handelt es sich um eine repräsentative verhaltensgenetische Längsschnittstudie zu Zwillingspaaren und deren Familien. Die erste Welle wurde 2014 durchgeführt.

In den K2ID-Institutionenbefragungen machten die Einrichtungsleitungen unter anderem Angaben zur Verfügbarkeit einer pädagogischen Konzeption. Demnach haben 718 Einrichtungen (93 %) eine Konzeption, 7 % der Einrichtungen dagegen gaben an, keine Konzeption zu haben. Die Einrichtungen wurden außerdem gebeten, sofern vorhanden, die pädagogische Konzeption mitzuschicken oder eine Online-Quelle dafür anzugeben. Das Erhebungsinstitut der K2ID-Befragungen sammelte alle Konzeptionen entweder in digitaler Form oder in Papierform, um sie mit der Identifikationsnummer der entsprechenden Einrichtung zu versehen und für die wissenschaftlichen Analysen zu anonymisieren. Die auf Papier vorliegenden Dokumente wurden von den Autorinnen dieses Beitrags digitalisiert und für die Weiterbearbeitung aufbereitet.

Von den insgesamt 616 vorhandenen Konzeptionen stammen 352 (57 %) von Kindertageseinrichtungen, die von Kindern eines SOEP-Haushalts besucht wurden, und 264 (43 %) von Einrichtungen, die von Kindern aus der TwinLife-Studie genutzt wurden. Insgesamt haben 41 % (K2ID-SOEP-Studie) bzw. 54 % (K2ID-TwinLife-Studie) aller Einrichtungen, die an der K2ID-Institutionenbefragungen teilnahmen, eine Konzeption eingereicht. Aufgrund des Designs der Institutionenbefragung und den Rücklaufquoten sowie der Verteilung der Einrichtungen auf die Bundesländer⁴ kann die Institutionen-Stichprobe für Deutschland nicht zwingend als repräsentativ angesehen werden. Weder die K2ID-SOEP-Studie noch die K2ID-TwinLife-Studie basieren auf Einrichtungsstichproben. Zudem konnten 93 Konzeptionen (15 %) nicht (vollständig) codiert werden, weil im Anonymisierungsprozess zentrale Informationen verloren gingen (durch die Entfernung von Seiten, die neben personenbezogenen auch inhaltliche Informationen enthielten) oder weil nur ein Flyer o. ä. eingereicht worden war. In 36 Fällen (6 %) wurde eine Konzeption eingereicht, die in mehreren Einrichtungen, z. B. allen Einrichtungen eines Trägers, genutzt wurde. Diese Konzeptionen wurden, da es sich nicht um einrichtungsspezifische Konzeptionen handelte, von der Analyse ausgeschlossen. Vielmehr wurden für die Analysen in diesem Beitrag diejenigen 583 Konzeptionen genutzt, die vollständig ($N=513$) oder zumindest weitgehend vollständig ($N=70$) vorhanden waren und keine allgemeinen Trägerkonzeptionen darstellten.

⁴ Verglichen mit der amtlichen Statistik zur regionalen Verteilung der Kindertageseinrichtungen sind einige Bundesländer tendenziell überproportional vertreten (Bayern, Berlin, Niedersachsen, Sachsen), während Baden-Württemberg und Hessen unterrepräsentiert sind.

4.2 Instrumente und Variablen

4.2.1 Codierschema

Vor Beginn der Analyse dieser Konzeptionen wurde ein umfangreiches Codiermanual mit 79 Items neu entwickelt, welches eine systematische Auswertung des oben skizzierten Qualitätsmodells (vgl. Tietze et al. 1998) ermöglicht (für das Codierschema siehe Online-Anhang). Es gibt Items, die Strukturmerkmale bewerten, solche, die nach Prozessbeschreibungen in den Konzeptionen suchen, und Items, die sich auf Orientierungen beziehen. Als inhaltliche Schwerpunkte wurden querliegend zu den drei Qualitätsdimensionen die Themen „Kooperation mit dem Elternhaus und dem sozialen Nahumfeld“ (vgl. Erweiterung von Kluczniok und Roßbach 2014) sowie „Qualitätssicherung und -entwicklung“ (vgl. Funktionen von Konzeptionen bei Graf und Spengler 2013) ausgewählt und entsprechende Items festgelegt. Die Items geben das Vorhandensein von einzelnen Merkmalen in den Konzeptionen dichotom wieder (Wert „1“ für vorhanden oder „0“ für nicht vorhanden) oder sie wurden mehrstufig codiert und indizierten die Abwesenheit eines Aspekts („0“), die bloße Anwesenheit („1“) oder mit einem Code „2“ die Anwesenheit in verschiedener Hinsicht (z. B. mit ausführlicher Erläuterung, mit Beispielen oder Theoriebezug). Das Codierschema wurde von zwei der Autorinnen des Beitrags entworfen und dann im Rahmen eines Expertenworkshops mit Kolleginnen und Kollegen der Fachpraxis diskutiert und weiterentwickelt.

Zur Beantwortung der Fragestellungen dieses Beitrags nach der Bedeutung von Orientierungen für Konzeptionen sowie der Rolle der Themen „Qualitätssicherung und -entwicklung“ sowie „Kooperationen“ werden ausgewählte Merkmale aus diesen beiden Bereichen auf der Ebene der Struktur- und Prozessqualität herangezogen; zusätzlich werden formale Merkmale beschrieben, die als Ausdruck der Professionalisierung einer Einrichtung interpretiert werden können. Die verwendeten Items werden im Folgenden beschrieben; die deskriptiven Statistiken der verwendeten Items sind der Tab. A1 im Online-Appendix zu entnehmen.

Formale Merkmale Zur Beschreibung der formalen Merkmale der pädagogischen Konzeptionen wird sowohl der Umfang der Konzeption, gemessen über die Gesamtzahl an Wörtern, als auch das Erstellungsdatum der Konzeption herangezogen. Fünf binäre Variablen geben jeweils an, ob die Konzeption ein Datum, Inhalts- sowie Literaturverzeichnis enthält und ob es explizite Bezüge zum Orientierungsplan beziehungsweise zu einer Träger-Konzeption oder dessen Leitbild gibt (vgl. Codierschema im Online-Anhang: I01–I06).

Des Weiteren werden zwei inhaltliche Themenschwerpunkte definiert:

Qualitätssicherung und -entwicklung Als strukturelles Merkmal wird die Erwähnung von Fortbildungen (I07) betrachtet. Dem Bereich der Prozessqualität zugeordnet wurden die Nennungen zu internen (I61) und externen Evaluationen (I62) und zur regelmäßigen Weiterentwicklung der Konzeption (I64) sowie Angaben zu Supervisionen (I63) und Teambesprechungen (I59). Aufgrund von geringer Zellbe-

setzung wurden beim Item Teambesprechungen (I59) die letzten beiden Kategorien zusammengefasst.

Kooperationen Der zweite inhaltliche Schwerpunkt beschäftigt sich mit der Öffnung nach außen und wird in die Komponenten „Elternbezug“ und „externe Kooperationen“ untergliedert. Im Hinblick auf den *Elternbezug* werden sechs Merkmale betrachtet: Als strukturelle Merkmale werden Angaben zu Zertifikaten im Bereich der Elternarbeit (I10) sowie zum Vorhandensein eines Raums für Eltern (I11) betrachtet. Auf der Ebene der Prozessqualität wird die Mitwirkung der Eltern bei Aktivitäten (I55), niederschwellige Gesprächsangebote für Eltern (I56), eine spezifische Version der Konzeption für Eltern (I58) sowie die Nennung der Einrichtung als Familienzentrum (I49) betrachtet. Bei diesen Variablen wird jeweils zwischen der Ausprägung „nicht genannt“ und „genannt“ unterschieden. Hinsichtlich der Existenz *externer Kooperationen* wird untersucht, wie viele Kooperationen mit Lokalraumbezug (z. B. örtliche Geschäfte, Vereine, städtische Einrichtungen) in der Konzeption genannt werden (I48), wobei zwischen der Anzahl der Kooperationen unterschieden wird. Zudem wird zwischen Kooperationen mit Kindbezug (z. B. Kinderarzt, Logopädie, Ergotherapie) (I50) und solchen mit Elternbezug (z. B. Familienberatungsstellen, Erziehungsberatung, andere kommunale Einrichtungen) (I51) differenziert. Bei diesen beiden Items wurde im Codierschema berücksichtigt, ob entsprechende Verträge vorliegen oder es sich eher um eine informelle Kooperation handelt (vgl. Tab. A1 im Online-Anhang).

4.2.2 Kontextmerkmale

Dem entsprechend codierten Datensatz konnten weitere Informationen als Kontextmerkmale zugespielt werden.

Anhand amtlicher Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik zum Personalschlüssel und zum Anteil von pädagogischen Fachkräften mit akademischem Abschluss (vgl. Textor 2016) wurden *Bundeslandgruppen* gebildet. Die Gruppenbildung erfasst Gruppen in Abhängigkeit davon, ob eine über- oder unterdurchschnittliche Ausprägung vorliegt. Bundesländer mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil an akademischem Personal und einer unterdurchschnittlichen Anzahl von Kindern pro Fachkraft sind Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen und Schleswig-Holstein. Bundesländer mit hohem Anteil an akademisch ausgebildeten Personal und einer gleichzeitig hohen Anzahl von Kindern pro Fachkraft sind Sachsen und Thüringen. Eine niedrige Akademisierungsquote und wenige Kinder pro Fachkraft finden sich in Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und im Saarland. Schließlich betreuen in Brandenburg, in Mecklenburg-Vorpommern und in Sachsen-Anhalt relativ wenige Fachkräfte eher viele Kinder bei gleichzeitig vergleichsweise niedriger Akademisierungsquote. Von den 583 Konzeptionen konnten 558 einem Bundesland zugeordnet werden, bei den anderen ist das Bundesland, in dem sich die Einrichtung befindet, nicht bekannt.

Außerdem konnten den Einrichtungen bzw. Konzeptionen, welche über SOEP-Befragte rekrutiert wurden, Informationen über die Gemeindegröße zugespielt werden (verfügbar für $N = 334$ Konzeptionen). Eine Zuordnung zu Trägertypen konnte

über Informationen des K2ID-Institutionensurveys bei den Einrichtungen von SOEP-Befragten erfolgen – allerdings nur dann, wenn die Einrichtung eine Langversion des Fragebogens erhalten hat (vgl. Schober et al. 2017; verfügbar für $N=291$ Konzeptionen). Die *Größe der Gemeinde*, in welcher sich die Einrichtung befindet, unterscheidet kleine Gemeinden mit weniger als 20.000 Einwohnern, mittlere Gemeinden zwischen 20.000 und 100.000 Einwohnern sowie große Gemeinden mit mehr als 100.000 Einwohnern. Die *Trägerschaft* wird gruppiert in öffentliche, freie (kirchliche oder sonstige gemeinnützige Träger) oder in „sonstige Träger“. Zu letzterer Kategorie zählen neben privat-gewerblichen Einrichtungen beispielsweise auch betriebliche Einrichtungen und Elterninitiativen.

4.3 Auswertungsstrategie

In einem ersten, univariaten Analyseteil werden ausgewählte Merkmale der Konzeptionen deskriptiv dargestellt (Tab. 1 und 2, Abb. 1 und 2, sowie Tab. A1 im Online-Anhang). Der zweite Teil präsentiert Ergebnisse zu bivariaten Zusammenhängen entsprechend der eingangs diskutierten möglichen Zusammenhänge (Hypothesen 1–3): In Tab. 3 wird Hypothese 1 überprüft, ob in Bundesländern mit einem geringeren Personalschlüssel für Kita-Gruppen sowie einem höheren Anteil an Personal mit Hochschulabschluss in Kitas ein höherer Grad an Professionalisierung (gemessen über formale Merkmale der Konzeptionen), eine häufigere Nennung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen sowie Kooperationen vorhanden sind. In Tab. 4 wird Hypothese 2 untersucht, ob sich diese Merkmale nach Gemeindegröße unterscheiden. In Tab. 5 werden analoge Unterschiede nach Trägertypen dargestellt (Hypothese 3). Um zu testen, ob zwischen dem jeweiligen Kontextmerkmal und Merkmalen der Kita-Konzeption ein statistisch signifikanter Zusammenhang besteht, werden Pearson-Chi²-Unabhängigkeitstests durchgeführt. Einzig bei der metrischen Variable „Wortanzahl“ wird stattdessen eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt.⁵ Als bivariate Zusammenhangsmaße werden in den Tab. 3, 4 und 5 Cramérs V bzw. Eta² (bei der Variable Wortanzahl) berichtet.

5 Ergebnisse

Zunächst werden die *formalen Merkmale* der pädagogischen Konzeptionen beschrieben, bevor auf inhaltliche Merkmale eingegangen wird. Bereits die Ausprägungen der formalen Merkmale zeigen die große Heterogenität der Konzeptionen (vgl. Tab. 1). Im Durchschnitt sind die Konzeptionen 4647 Wörter lang (inklusive aller Textbestandteile), die Wortanzahl variiert allerdings stark von unter 100 bis über 22.000 Wörter. Etwas mehr als die Hälfte der Konzeptionen hat ein Inhaltsverzeichnis, etwas mehr als ein Drittel gibt das Erstellungsdatum an und nicht einmal jede

⁵ Fälle mit fehlenden Werten wurden bei den Darstellungen nicht berücksichtigt. Bei den Merkmalen der Kindergartenkonzepte gab es nur bei der Wortanzahl zwei fehlende Werte. Zwei der analysierten Konzepte konnten nicht in ein Textformat konvertiert werden. Entsprechend war bei diesen eine Zählung der Wörter nicht möglich. Die Variable „Umfang Wortanzahl“ basiert daher auf $N=581$ Konzepten.

Tab. 1 Formalbeschreibung der Kita-Konzeptionen (deskriptive Statistiken). (Quelle: K2ID-Konzeptionen – codiert, 2018; eigene Berechnungen)

	<i>N</i>	<i>M</i> oder %	<i>Md</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<i>Formale Eigenschaften</i>						
Umfang Wortanzahl ^a	581	4647	3716	4092,2	96	22.816
Datum vorhanden	583	35,2 %	–	–	0	1
Datum (falls vorhanden)	205	2013	2014	3,8	1972	2016
Inhaltsverzeichnis vorhanden	583	55,0 %	–	–	0	1
Literaturverzeichnis vorhanden	583	8,8 %	–	–	0	1
<i>Konzeption nimmt Bezug auf</i>						
Bildungs- bzw. Orientierungsplan	583	62,1 %	–	–	0	1
Trägerkonzept/-leitbild	583	66,9 %	–	–	0	1

N = 583

N Fallzahl, *M* arithmetisches Mittel, % prozentualer Anteil, *Md* Median, *SD* Standardabweichung, *Min* Minimalwert, *Max* Maximalwert

^aBei der Wortanzahl beträgt die Fallzahl nur *N* = 581

zehnte Konzeption führt ein Literaturverzeichnis auf. Auf den ersten Blick scheint die Spanne der angegebenen Erstellungszeitpunkte der Konzeptionen sehr groß. Die mit Abstand älteste Konzeption (von 1972) ist jedoch ein deutlicher Ausreißer. Die Konzeptionen wurden zwischen 2014 und 2015 eingesammelt, sechs Konzeptionen wurden erst Anfang 2016 nachrecherchiert und von den Einrichtungshomepages heruntergeladen. Demnach ist die Mehrheit der Konzeptionen recht aktuell (Median 2014). Allerdings muss bedacht werden, dass nur bei 65 % der Konzeptionen ersichtlich war, wann sie erstellt wurden. Etwa zwei Drittel der Konzeptionen nennt den jeweils geltenden Bildungs- oder Orientierungsplan und/oder die Trägerkonzeption als Bezugspunkt für die Erstellung.

5.1 Qualitätssicherung und -entwicklung

Von den Konzeptionen gingen 37,6 % auf interne Evaluationen ein, jedoch nur 13,7 % auf externe Evaluationen (vgl. Tab. 2). Wie Tab. 2 weiter zeigt, geben nur 65 Konzeptionen (11,2 %) interne Evaluationen als regelmäßige Praxis an, bei externen Evaluationen sind es sogar nur 21 Konzeptionen, d. h. 3,6 %. Insgesamt nennen nur 57 Konzeptionen (9,7 %) beide Evaluationsformen (intern und extern). Mehr als die Hälfte (58,5 %) der Konzeptionen geht nicht auf Evaluationen ein. Eine Weiterentwicklung der Konzeptionen wird in immerhin gut einem Drittel (39,4 %) der Konzeptionen thematisiert, wobei nur 5,3 % der Konzeptionen (*n* = 31) von einer regelmäßigen Weiterentwicklung derselben berichten (vgl. Tab. A1 im Online-Anhang).

Qualitätssicherung kann nicht nur durch einrichtungsweite Evaluationen oder Weiterentwicklung der Konzeption erfolgen, sondern auch teambezogen. Besonders bedeutsam sind diesbezüglich Fortbildungen der Fachkräfte. Als niederschwellige Formen der Qualitätssicherung werden in der Praxisliteratur zudem Supervisionen und Teambesprechungen diskutiert. Fast zwei Drittel (64,0 %) der Konzeptionen ma-

Tab. 2 Häufigkeit der Nennungen interner und externer Evaluation (absolut und Anteile an Gesamtanzahl in %). (Quelle: K2ID-Konzeptionen – codiert, 2018; eigene Berechnungen)

Interne Evaluationen	Externe Evaluationen/Zertifizierungen			Gesamt
	Nicht genannt	Genannt, ohne Häufigkeitsangabe	Regelmäßig	
Nicht genannt	341 (58,5 %)	17 (2,9 %)	6 (1,0 %)	364 (62,4 %)
Genannt, ohne Häufigkeitsangabe	113 (19,4 %)	35 (6,0 %)	6 (1,0 %)	154 (26,4 %)
Regelmäßig	49 (8,4 %)	7 (1,2 %)	9 (1,5 %)	65 (11,2 %)
Gesamt	503 (86,3 %)	59 (10,1 %)	21 (3,6 %)	583 (100,0 %)

N = 583

chen Angaben zu Fortbildungen der Fachkräfte (vgl. Tab. A1). Angaben zu Supervisionen finden sich nur in 16,8 % der Konzeptionen (vgl. Tab. A1). Zu Teambesprechungen sind bei mehr Konzeptionen Angaben zu finden (vgl. Tab. A1): Allerdings geht knapp die Hälfte der Konzeptionen (46,1 %) nicht darauf ein. Etwa ein Viertel (26,2 %) der Konzeptionen erwähnen Teambesprechungen ohne Häufigkeitsnennungen, etwa ein weiteres Viertel (27,6 %) nennt Teambesprechungen mit einer Angabe von Häufigkeiten.

5.2 Kooperationen

Betrachtet man die in den Konzeptionen genannten Formate der Kooperation mit den Eltern (vgl. Abb. 1), so erkennt man deutliche Unterschiede zwischen altbewährten und niederschweligen Formaten und eher neueren Kooperationsformen, die z. T. mit deutlich mehr Aufwand verbunden sind. Die in den Konzeptionen am häufigsten erwähnten Formate sind die Mitarbeit der Eltern bei bestimmten Aktivitäten (wie z. B. dem Sommerfest; 71,9 %) sowie niederschwellige Gesprächsangebote (wie z. B. Tür-und-Angel-Gespräche; 57,8 %). In nur sehr wenigen Konzeptionen findet sich ein Hinweis darauf, dass sich Einrichtungen in Hinblick auf ihre Elternarbeit von Dritten zertifizieren lassen (8,9 %). Ebenso erstellen sehr wenige Einrichtungen eine spezielle Version der eigenen Konzeptionen für Eltern (3,8 %).

Externe Kooperationen mit Elternbezug (z. B. Kooperationen mit Familienberatungsstellen) oder Kindbezug (z. B. Kooperationen mit Kinderärzten) werden in mehr als der Hälfte der Konzeptionen genannt (vgl. Abb. 2), allerdings haben diese einen eher geringen Verbindlichkeitsgrad: Nur 9,8 % bzw. 14,6 % der Konzeptionen weisen schriftlich fixierte oder vertraglich geregelte Kooperationen mit Elternbezug bzw. mit Kinderbezug auf. Bezüglich der Kooperationen mit dem Nahumfeld (z. B. Feuerwehr, Vereine) zeigt sich, dass mit 73,7 % relativ viele Einrichtungen eine oder mehrere Kooperationen mit Lokalraumbezug pflegen (vgl. Tab. A1). Etwas mehr als ein Viertel (26,4 %) der Konzeptionen enthalten eine generelle Nennung oder die Nennung von ein bis zwei solcher Kooperationen. Fast die Hälfte (47,3 %) der Einrichtungen führt sogar drei oder mehr Kooperationen auf.

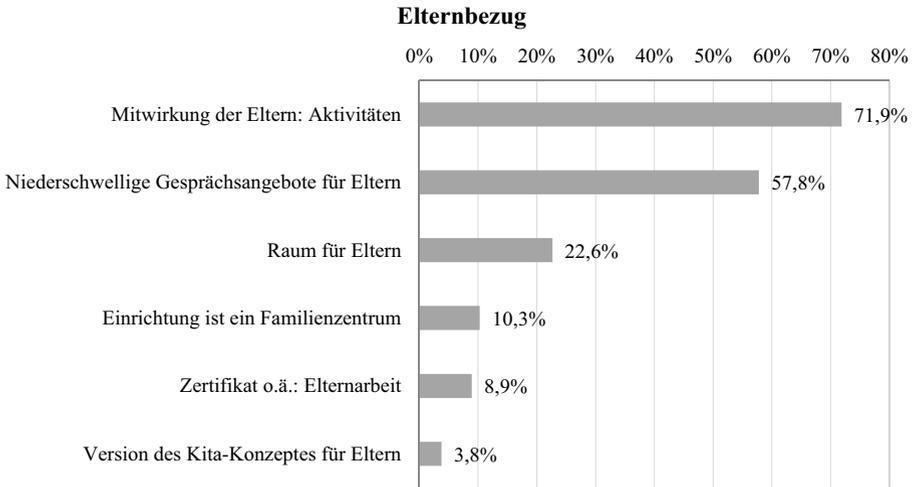


Abb. 1 Häufigkeit der Nennung verschiedener Kooperationsformen mit Eltern (in %, N= 583). (Quelle: K2ID-Konzeptionen – codiert, 2018, eigene Berechnungen)

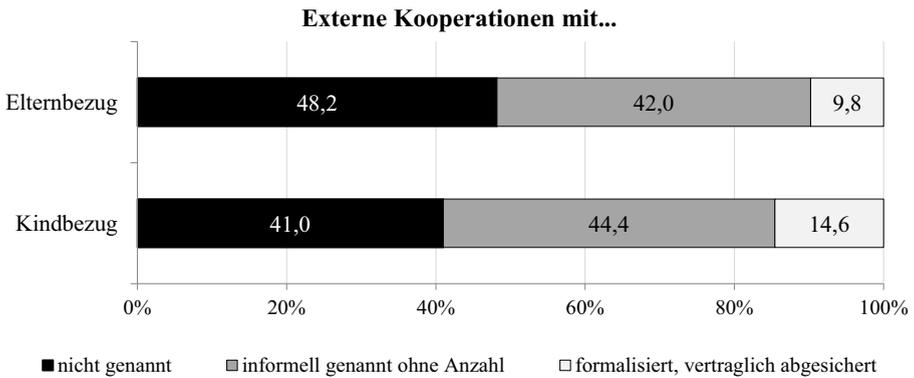


Abb. 2 Anteil der Konzeptionen mit Nennung von Kooperationen im sozialen Nahumfeld mit Eltern- bzw. mit Kindbezug (in %, N= 583). (Quelle: K2ID-Konzeptionen – codiert, 2018, eigene Berechnungen)

Sowohl die formalen Merkmale der Konzeptionen, die Nennungen von Qualitätssicherungs- und Entwicklungsmaßnahmen als auch die Nennungen zu Kooperationen bestätigen die große Heterogenität über die Konzeptionen hinweg.

5.3 Unterschiede nach Bundeslandgruppen

In Tab. 3 wird überprüft, ob Konzeptionen von Einrichtungen in Bundesländern, die einen kleineren Personalschlüssel für Kindergartengruppen („Ratio“) sowie eine höhere Akademikerquote („AQ“) beim Personal aufweisen, sich in formalen und inhaltlichen Merkmalen unterscheiden. Tatsächlich zeigen sich zwischen den vier Bundeslandgruppen teilweise signifikante Unterschiede, die jedoch im Hinblick auf die bivariaten Zusammenhangsmaße als schwach einzustufen sind. Im Bereich der

Tab. 3 Merkmale der Kita-Konzeptionen nach Bundeslandgruppen. (Quelle: K2ID-Konzeptionen – codiert, 2018; eigene Berechnungen)

		Bundeslandgruppen nach Personalschlüssel für Kindergartengruppen (Ratio) und Anteil Personal mit Hochschulabschluss (AQ) in Kitas (in 2014)								Cramérs V bzw. Eta ²	p-Wert
Konzeptinhalt	Mittelwert	Ratio hoch, AQ niedrig		Ratio niedrig, AQ niedrig		Ratio hoch, AQ hoch		Ratio niedrig, AQ hoch		Cramérs V bzw. Eta ²	p-Wert
		N	%/M	N	%/M	N	%/M	N	%/M		
<i>Formalstruktur</i>											
Umfang Wortanzahl	37	4233,5	363	4931,3	44	3944,0	112	4186,2	0,01	0,178	
Datum	25	67,6%	233	63,8%	27	61,4%	77	68,8%	0,05	0,737	
Inhaltsverzeichnis	Vorhanden	12	32,4%	132	36,2%	17	38,6%	35	31,3%		
	Nicht vorhanden	24	64,9%	154	42,2%	17	38,6%	54	48,2%	0,12	0,041*
Vorhanden	13	35,4%	211	57,8%	27	61,4%	58	51,8%			
	27	73,0%	232	63,6%	23	52,3%	66	58,9%	0,09	0,215	
<i>Qualitätssicherung und -entwicklung</i>											
Interne Evaluation	Nicht genannt	10	27,0%	133	36,4%	21	47,7%	46	41,1%		
Externe Evaluation	Nicht genannt	33	89,2%	327	89,6%	39	88,6%	81	72,3%	0,20	<0,001*
	Genannt	4	10,8%	38	10,4%	5	11,4%	31	27,7%		
Supervision	Nicht genannt	33	89,2%	313	85,8%	36	81,8%	79	70,5%	0,16	0,002*
	Genannt	4	10,8%	52	14,3%	8	18,2%	33	29,5%		
Fortbildung	Nicht genannt	19	51,4%	125	34,3%	15	34,1%	39	34,8%	0,09	0,224
	Genannt	18	48,7%	240	65,8%	29	65,9%	73	65,2%		

Tab. 3 (Fortsetzung)

Bundeslandgruppen nach Personalschlüssel für Kindergartengruppen (Ratio) und Anteil Personal mit Hochschulabschluss (AQ) in Kitas (in 2014)										
Konzeptinhalt	Ratio hoch, AQ niedrig		Ratio niedrig, AQ niedrig		Ratio hoch, AQ hoch		Ratio niedrig, AQ hoch		Cramérs V bzw. Eta ²	p-Wert
	N	%/M	N	%/M	N	%/M	N	%/M		
Konzeptionsentwicklung	29	78,4%	227	62,2%	18	40,9%	61	54,5%	0,16	0,003*
Teambesprechungen	Nicht genannt	8	21,6%	138	37,8%	26	59,1%	51	45,5%	0,107
	Genannt	24	64,9%	160	43,8%	19	43,2%	51	45,5%	
<i>Kooperationen mit Eltern und im sozialen Nahraum</i>										
Mit Lokalraumbezug	Nicht genannt	9	24,3%	93	25,5%	10	22,7%	35	31,3%	0,593
	Genannt	28	75,7%	272	74,5%	34	77,3%	77	68,8%	
Mit Kindbezug	Nicht genannt	19	51,4%	136	37,3%	14	31,8%	60	53,6%	0,006*
	Genannt	18	48,7%	229	62,7%	30	68,2%	52	46,4%	
Mit Elternbezug	Nicht genannt	25	67,6%	160	43,8%	22	50,0%	63	56,3%	0,010*
	Genannt	12	32,4%	205	56,2%	22	50,0%	49	43,8%	
Anzahl Kitas pro Bundeslandgruppe	–	37	365	44	112	–	–	–	–	–

N = 558

Bundeslandgruppen: Die Einteilung in „niedrig“ vs. „hoch“ bezieht sich jeweils auf das arithmetische Mittel auf Bundeslandebene (über- vs. unterdurchschnittlich) Als Zusammenhangsmaß wird Cramérs V bzw. Eta² (bei der Variable Wortanzahl) angegeben
 Der angegebene p-Wert basiert auf dem Pearson-Chi²-Unabhängigkeitstest bzw. einer einfaktoriellen Varianzanalyse (bei der Variable Wortanzahl)
 N Fallzahl, M Mittelwert, % prozentualer Anteil

Tab. 4 Merkmale der Kita-Konzeptionen nach Gemeindegröße. (Quelle: K2ID-Konzeptionen – codiert, 2018; eigene Berechnungen)

Konzeptinhalt		Gemeindegröße						Cramérs V bzw. Eta ²	p-Wert
		Klein		Mittel		Groß			
		N	%/M	N	%/M	N	%/M		
<i>Formalstruktur</i>									
Umfang Wort-	Mittelwert	132	4.852,1	92	4.110,1	109	4.372,1	0,01	0,332
anzahl									
Datum	Nicht vorhanden	81	61,4%	64	69,6%	71	64,5%	0,07	0,450
	Vorhanden	51	38,6%	28	30,4%	39	35,5%		
Inhalts-	Nicht vorhanden	50	37,9%	40	43,5%	53	48,2%	0,09	0,269
verzeichnis	Vorhanden	82	62,1%	52	56,5%	57	51,8%		
<i>Qualitätssicherung und -entwicklung</i>									
Interne	Nicht genannt	78	59,1%	64	69,6%	71	64,5%	0,09	0,270
Evaluation	Genannt	54	40,9%	28	30,4%	39	35,5%		
Externe	Nicht genannt	112	84,8%	80	87%	92	83,6%	0,04	0,803
Evaluation	Genannt	20	15,2%	12	13%	18	16,4%		
Supervision	Nicht genannt	112	84,8%	79	85,9%	82	74,5%	0,13	0,057
	Genannt	20	15,2%	13	14,1%	28	25,5%		
Fortbildung	Nicht genannt	47	35,6%	36	39,1%	40	36,4%	0,03	0,859
	Genannt	85	64,4%	56	60,9%	70	63,6%		
Konzeptions-	Nicht genannt	69	52,3%	55	59,8%	68	61,8%	0,09	0,285
entwicklung	Genannt	63	47,7%	37	40,2%	42	38,2%		
Teambesprech-	Nicht genannt	54	40,9%	41	44,6%	48	43,6%	0,04	0,871
ungen	Genannt ohne Häufigkeit	36	27,3%	27	29,3%	33	30%		
	Genannt mit Häufigkeit	42	31,8%	24	26,1%	29	26,4%		
<i>Kooperationen mit Eltern und dem sozialen Nahraum</i>									
Mit Lokal-	Nicht genannt	28	21,2%	27	29,3%	40	36,3%	0,18	<0,001*
raumbezug	Nur genannt oder 1–2	34	25,8%	19	20,7%	41	37,3%		
	3 und mehr	70	53,0%	46	50,0%	29	26,4%		
Mit Kindbezug	Nicht genannt	45	34,1%	29	31,5%	58	52,7%	0,19	0,002*
	Genannt	87	65,9%	63	68,5%	52	47,3%		
Mit Elternbezug	Nicht genannt	62	47,0%	38	41,3%	59	53,6%	0,10	0,213
	Genannt	70	53,0%	54	58,7%	51	46,4%		
Anzahl Kitas pro Gemeinde-	–	132		92		110		–	–
typ									

N= 334

Als Zusammenhangsmaß wird Cramérs V bzw. Eta² (bei der Variable Wortanzahl) angegeben
 Der angegebene p-Wert basiert auf dem Pearson-Chi²-Unabhängigkeitstest bzw. einer einfaktoriellen Varianzanalyse (bei der Variable Wortanzahl)

N Fallzahl, M Mittelwert, % prozentualer Anteil

formalen Merkmale besteht eine signifikante Abhängigkeit zwischen den Bundeslandgruppen und dem Vorhandensein eines Inhaltsverzeichnisses – in Bundesländern mit einer hohen Ratio und einer niedrigen AQ ist es besonders selten zu finden (35,4 % vs. >50 % in den anderen Gruppen).

Drei der sechs untersuchten Merkmale zur Qualitätssicherung und -entwicklung zeigen signifikante Unterschiede zwischen den Bundeslandgruppen: In den Konzeptionen von Einrichtungen in Bundesländern mit besonders günstigen Rahmenbedingungen (niedrige Ratio und hohe AQ) werden besonders häufig externe Evaluationen und Supervisionen thematisiert. Eine systematische und regelmäßige Weiterentwicklung der Konzeption als Qualitätsmerkmal der Einrichtung wird vor allem in den Konzeptionen von Einrichtungen in Bundesländern mit hoher AQ beobachtet. Dabei findet sich dieses Merkmal am häufigsten in den Einrichtungskonzeptionen der Bundesländer, die zudem eine eher ungünstige Ratio aufweisen. Kooperationen mit Eltern- und mit Kindbezug hingegen sind am häufigsten in Bundesländern mit niedriger Ratio und niedriger AQ bzw. mit hoher Ratio und hoher AQ zu finden. Seltener sind diese Kooperationen in Konzeptionen aus Einrichtungen in Bundesländern mit besonders günstigen und besonders ungünstigen Rahmenbedingungen beschrieben.

5.4 Unterschiede nach Gemeindetypen

Tab. 4 stellt die bivariaten Zusammenhänge zwischen der Gemeindegröße und den Konzeptionsmerkmalen dar. In Hinblick auf die Formalstruktur und die Items zur Qualitätssicherung und -entwicklung zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge.⁶ Deutlich weniger Kooperationen haben Einrichtungen in größeren Gemeinden (Großstädten). In den kleinsten Gemeinden tauchen Kooperationen mit Lokalraumbezug am häufigsten auf (78,8 %): Mehr als die Hälfte der Konzeptionen dort erwähnen sogar drei oder mehr Kooperationen (53,0 %). Etwas niedriger sind die Nennungen in Gemeinden mittlerer Größe (70,7 % nennen mindestens eine Kooperation). Jedoch werden in mehr als einem Drittel der Einrichtungskonzeptionen aus großen Gemeinden (36,3 %) keine Kooperationen dieser Art berichtet. Noch deutlicher ist die Richtung dieses Befundes für Kooperationen mit Kindbezug: Nicht ganz die Hälfte der Einrichtungen in Großstädten (47,3 %) erwähnen diese Form der Kooperationen in ihren Konzeptionen, dagegen jedoch ca. zwei Drittel der Einrichtungen in kleinen und mittleren Gemeinden. Allerdings weisen die bivariaten Zusammenhangsmaße (Cramérs V) jeweils nur auf schwache Zusammenhänge hin (Lokalraumbezug: $V = 0,18$; Kindbezug: $V = 0,19$).

5.5 Unterschiede nach Trägertypen

Tab. 5 untersucht den Zusammenhang zwischen Trägertypen und den Konzeptionsmerkmalen. Bei den formalen Merkmalen zeigen sich lediglich in Bezug auf das

⁶ Allerdings zeigt sich beim Item Supervision zumindest ein (wenn auch nur marginal signifikanter) Trend: In großen Kommunen, also z. B. in Großstädten und Metropolregionen, werden Supervisionen tendenziell häufiger in den Konzeptionen thematisiert (25,5 %) als in mittleren oder kleinen Gemeinden (14,1 bzw. 15,2 %).

Tab. 5 Merkmale der Kita-Konzeptionen nach Trägergruppen. (Quelle: K2ID-Konzeptionen – codiert, 2018; eigene Berechnungen)

Konzeptinhalt		Trägertyp						Cramérs V bzw. Eta ²	p-Wert
		Öffentlich		Frei		Sonstige			
		N	%/M	N	%/M	N	%/M		
<i>Formalstruktur</i>									
Umfang Wort-	Mittelwert	94	5093,2	154	4644,6	42	3794,5	0,01	0,187
Datum	Nicht vorhanden	59	62,8%	93	60,0%	33	78,6%	0,13	0,084
	Vorhanden	35	37,2%	62	40,0%	9	21,4%		
Inhalts-	Nicht vorhanden	33	35,1%	57	36,8%	24	57,1%	0,15	0,035*
verzeichnis	Vorhanden	61	64,9%	98	63,2%	18	42,9%		
<i>Qualitätssicherung und -entwicklung</i>									
Interne	Nicht genannt	55	58,5%	94	60,6%	31	73,8%	0,10	0,214
Evaluation	Genannt	39	41,5%	61	39,4%	11	26,2%		
Externe	Nicht genannt	79	84,0%	130	83,9%	37	88,1%	0,04	0,788
Evaluation	Genannt	15	16,0%	25	16,1%	5	11,9%		
Supervision	Nicht genannt	79	84,0%	121	78,1%	33	78,6%	0,07	0,502
	Genannt	15	16,0%	34	21,9%	9	21,4%		
Fortbildung	Nicht genannt	33	35,1%	49	31,6%	19	45,2%	0,10	0,257
	Genannt	61	64,9%	106	68,4%	23	54,8%		
Konzeptions-	Nicht genannt	51	54,3%	83	53,5%	30	71,4%	0,13	0,103
entwicklung	Genannt	43	45,7%	72	46,5%	12	28,6%		
Teambesprech-	Nicht genannt	36	38,2%	53	34,2%	27	64,3%	0,16	0,006*
ungen	Genannt ohne Häufigkeit	29	30,9%	57	36,8%	5	11,9%		
	Genannt mit Häufigkeit	29	30,9%	45	29,0%	10	23,8%		
<i>Kooperationen mit Eltern und dem sozialen Nahraum</i>									
Mit Lokal-	Nicht genannt	21	22,3%	40	25,8%	22	52,4%	0,19	<0,001*
raumbezug	Nur genannt oder 1–2	20	21,3%	48	31,0%	12	28,6%		
	3 und mehr	53	56,4%	67	43,2%	8	19,0%		
Mit Kindbezug	Nicht genannt	32	34,0%	51	32,9%	27	64,3%	0,22	0,001*
	Genannt	62	66,0%	104	67,1%	15	35,7%		
Mit Elternbezug	Nicht genannt	38	40,4%	64	41,3%	30	71,4%	0,22	0,001*
	Genannt	56	59,6%	91	58,7%	12	28,6%		
Anzahl Kitas pro Trägertyp	–	94		155		42		–	–

N = 291

N Fallzahl, M Mittelwert, % prozentualer Anteil

Als Zusammenhangsmaß wird Cramérs V bzw. Eta² (bei der Variable Wortanzahl) angegebenDer angegebene p-Wert basiert auf dem Pearson-Chi²-Unabhängigkeitstest bzw. einer einfaktoriellen Varianzanalyse (bei der Variable Wortanzahl)

Vorhandensein eines Inhaltsverzeichnisses signifikante Unterschiede: Vergleichsweise selten ist dies bei „sonstigen“ Trägern enthalten (42,9 % vs. >60 % bei den anderen Trägertypen).

Hinsichtlich der Merkmale zur Qualitätssicherung und -entwicklung finden sich kaum Unterschiede zwischen den Trägern. Einzig das Merkmal „Teambesprechungen“ fällt hier auf: In knapp zwei Drittel der Konzeptionen von Einrichtungen in öffentlicher oder freier Trägerschaft sind sie verankert, dagegen tauchen sie nur in gut einem Drittel (35,7 %) der Konzeptionen von Einrichtungen in sonstiger Trägerschaft auf. Am deutlichsten fallen die Unterschiede in allen drei Merkmalen zu Kooperationen aus: Die Konzeptionen von Einrichtungen in öffentlicher oder freier Trägerschaft führen diese deutlich häufiger auf. Mehr als drei Kooperationen mit Lokalraumbezug werden dabei von etwa der Hälfte der Einrichtungen in öffentlicher oder freier Trägerschaft in ihren Konzeptionen genannt, jedoch von nur knapp 19,0 % der Einrichtungen in sonstiger Trägerschaft. Kooperationen mit Kind- oder Elternbezug werden von etwa zwei Drittel der Konzeptionen von Einrichtungen in öffentlicher oder freier Trägerschaft beschrieben, jedoch nur in etwa einem Drittel der Konzeptionen von sonstigen Trägern.

6 Diskussion

Der vorliegende Beitrag untersuchte explorativ 583 pädagogische Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen, die im Rahmen der SOEP-K2ID- und TwinLife-K2ID-Studie gesammelt wurden. Sie stammen von Einrichtungen, die von Kindern der Befragten der SOEP- und TwinLife-Studie besucht wurden. Die Logik des Beitrags fußt darauf, dass Konzeptionen die Ziele, Orientierungen und Handlungsintentionen einer Einrichtung beschreiben und sie die gesetzlichen Vorgaben zur Qualität in der FBBE einrichtungsspezifisch ausdeklिनieren. Ein solcher Ansatz der systematischen Untersuchung eines in der Praxis genutzten Steuerungsinstruments wurde bislang kaum genutzt.

Die dem Beitrag zugrundeliegenden konzeptionellen Vorüberlegungen können durch die empirischen Analysen nur zum Teil bestätigt werden. In den aus ganz Deutschland stammenden Konzeptionen lässt sich – was formale wie auch inhaltliche Merkmale betrifft – eine große Heterogenität feststellen.

Aus inhaltlicher Sicht ist es unter anderem interessant, inwiefern Konzeptionen auf die Themen der Qualitätssicherung und -entwicklung sowie Elternarbeit eingehen. In den analysierten Konzeptionen finden sich nur wenige, in denen explizit eine Evaluation festgehalten wird. Sowohl interne als auch externe Evaluationen werden relativ selten benannt, beide Formen zusammen sind nur in einem sehr geringen Anteil von Konzeptionen zu finden. Ebenfalls eher selten wird das Thema „Fortbildungen des Fachpersonals“ thematisiert. Dagegen gehen viele Konzeptionen auf Supervisionen als fachkräftebasierte, eher weniger standardisierte Form der Qualitätsentwicklung ein. Das regelmäßige Fortschreiben der Konzeptionen als Maßnahme der Qualitätsentwicklung findet sich nur in etwas mehr als einem Drittel der Konzeptionen verankert. Damit liegen die hier untersuchten Konzeptionen noch unter den Befunden von Busuleanu et al. (2015), die in 52 % der Konzeptionen einen

solchen Hinweis fanden. Insgesamt werden die analysierten Konzeptionen nur in sehr wenigen Fällen zur Beschreibung von qualitätssichernden Maßnahmen genutzt. Sie erfüllen damit nicht die an sie gerichteten Hoffnungen, auf der einen Seite ein Werbe- und Kommunikationsmittel in der Arbeit mit Eltern und auf der anderen Seite ein Werkzeug für die systematische Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit zu sein (Strehmel und Ulber 2017).

Die Analysen von Inhalten zur Elternarbeit zeigen die aus Alltagsevidenz und den wenigen existierenden surveybasierten Studien (z. B. Hachfeld et al. 2016) bekannten Muster: Niederschwellige Formen der Elternarbeit werden deutlich häufiger genannt als komplexere und umfangreichere Formen. Ein niederschwelliger Kontakt zu den Eltern sowie die traditionelle Mitarbeit der Eltern bei ausgewählten Aktivitäten im Jahresverlauf sind in vielen Einrichtungskonzeptionen noch immer die am häufigsten (und überhaupt) thematisierten Formen der Elternarbeit. Von einer Zusammenarbeit mit den Eltern „auf Augenhöhe“, wie sie seit längerem gefordert wird, sind diese Einrichtungen – was ihre Konzeptionen betrifft – noch weit entfernt (vgl. auch die Befunde und Kritik an dieser Forderung von Betz et al. 2017). Auch die international deutlich stärker vertretenen Ansätze von Familienzentren, die Kindertageseinrichtungen nicht nur als Kinder-, sondern auch als Familienförderstätte verstehen, sind in den untersuchten Konzeptionen noch nicht vertreten. Zwar gibt es durchaus seit einigen Jahren gelungene Modellstandorte und regionale Initiativen (z. B. Schmitz und Spieß 2019), diese haben – so unsere Befunde – mehrheitlich jedoch noch nicht Eingang in Kita-Konzeptionen gefunden.

Unterschiede in den Konzeptionen nach Kontextbedingungen (Merkmale der Bundesländer, Gemeindegröße, Träger), wie sie in den Hypothesen 1–3 dieses Beitrags formuliert wurden, konnten nicht systematisch nachgewiesen werden. Entsprechend konnte keine der Hypothesen in vollem Umfang verifiziert, aber auch nicht komplett falsifiziert werden. Vielmehr zeigen sich nur für bestimmte Kita-Merkmale Unterschiede nach Bundeslandtyp, Region und Trägertyp. Hinzu kommt, dass die gefundenen Zusammenhänge im statistischen Sinne als schwach einzustufen sind. In Hinblick auf Hypothese 1 zeigt sich beispielsweise, dass die Konzeptionen von Einrichtungen in Ländern mit besonders günstigen Rahmenbedingungen häufig externe Evaluationen und Supervisionen thematisieren, was eine Bestätigung der Hypothese ist. Allerdings finden sich entsprechende Zusammenhänge nicht für alle untersuchten Merkmale.

Auch in Hinblick auf Hypothese 2, also mögliche Unterschiede nach Gemeindegröße, zeigen sich nur statistisch schwache Zusammenhänge und zwar hinsichtlich der Kooperationen: Insbesondere in den Konzeptionen von Einrichtungen in kleineren Gemeinden finden sich zahlreiche Hinweise auf Kooperationen mit Eltern und im sozialen Nahraum. Damit schöpfen Einrichtungen die vielfältigen Kooperationsmöglichkeiten in größeren Gemeinden (v. a. im Hinblick auf Kooperationen mit einem direkten Bezug zum Kind) noch nicht aus, zumindest sind diese nicht in ihren pädagogischen Konzeptionen erkennbar. Zugleich können die geringen Zusammenhangsergebnisse dahingehend interpretiert werden, dass reichhaltige und ambitionierte Konzeptionen vor sehr unterschiedlichen räumlichen Kontextbedingungen entwickelt werden. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch für die Entwicklung von Qualität in Feldbeobachtungen über mehrere Jahre hinweg, die eine Verbesserung

der Prozessqualität in Einrichtungen unabhängig von ihrer räumlichen Lage (Stand-Land) dokumentieren (Kuger et al. 2016).

Die Ergebnisse zu Hypothese 3, welche Unterschiede nach Trägertypen darstellen, zeigen ebenfalls primär relevante Unterschiede hinsichtlich der Anzahl der Kooperationen. Diese finden ihre Verankerung häufiger in Konzeptionen von Einrichtungen freier und öffentlicher Träger und weniger bei betrieblichen oder privat-gewerblichen Trägern. Die Ergebnisse von Mader und Menz (2019) belegen, wie sehr sich verschiedene Träger darin unterscheiden, den Fachkräften vor Ort Gestaltungsfreiräume zu lassen. Kooperationen im sozialen Nahraum sowie mit Akteuren mit Eltern- oder Kindbezug beruhen jedoch auf solch lokalen Initiativen und Handlungsspielräumen.

Insgesamt sind damit die aus der frühpädagogischen Forschung abgeleiteten Kriterien für qualitativvolles Arbeiten in den ausgewählten Themenbereichen nur bedingt in Kita-Konzeptionen wiederzufinden. Dies kann verschiedene Gründe haben, die methodisch oder inhaltlich bedingt sein können. Aus methodischer Sicht muss mit Blick auf die vorliegenden Analysen einschränkend festgehalten werden, dass sie keine repräsentative Auswertung aller in Deutschland existierenden Kita-Konzeptionen darstellen. Wenn Einrichtungen, welche keine Konzeption eingereicht haben, und solche, welche eine Konzeption abgegeben haben, sich systematisch unterscheiden, wären weitere Analysen mit noch größeren Stichproben notwendig, die dies berücksichtigen können. In Hinblick auf inhaltliche Überlegungen lässt sich limitierend festhalten, dass in diesem Beitrag insbesondere drei Hypothesen getestet wurden, welche sich nur begrenzt bestätigen bzw. verwerfen lassen. Entsprechend sollten weitere Studien diese Hypothesen weiter ausdifferenzieren und gegebenenfalls anpassen.

Außerdem lässt sich abschließend festhalten: Obwohl eine pädagogische Konzeption in Deutschland Voraussetzung für die Erteilung der Betriebserlaubnis ist, gibt es auf Bundesebene keine inhaltlichen Anforderungen, was die Form und deren Inhalte angeht. So kann konstatiert werden, dass einige Einrichtungen keine einrichtungsspezifischen Konzeptionen entwickeln, sondern die der Träger übernehmen, und wieder andere große Teile der Konzeption aus Trägerkonzeptionen übernehmen. Dies sind Hinweise darauf, dass die Praxis Konzeptionen nicht als Instrument zum Festhalten der für eine Einrichtung spezifischen Strategien, Orientierungen und Prozesse versteht (vgl. Graf und Spengler 2013), sondern eher als Instrument der Verortung in einem größeren Rahmen pädagogischen Handelns, zu dem auch die Bildungs- und Orientierungspläne gehören.

Eine solche Weiterentwicklung der Konzeptionen hinsichtlich eines stärkeren Einrichtungsbezugs könnte als Nebenprodukt einhergehen mit den aktuellen Bestrebungen nach einer weiteren Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte. Im Rahmen eines modernen Professionsverständnisses wird unter anderem auch das konzeptionell planende Handeln für die eigene Arbeit in der Einrichtung betont (Leu und Kalicki 2014). Allerdings wiesen zum Zeitpunkt der Datenerhebung dieser Studie lediglich 6% der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen einen akademischen Abschluss auf (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Außerdem werden in der internationalen Starting Strong TALIS Befragung der OECD den Einrichtungsleitungen in Deutschland eine vergleichsweise niedrige Management- und Leitungsqualifikationen sowie relativ schlechte Arbeitsbedingungen für die Er-

füllung von Leitungsaufgaben attestiert (OECD 2019). Inwiefern sich dies mit einer weiteren Qualifikation des Leitungspersonals ändern wird, bleibt abzuwarten: Mittlerweile haben immerhin knapp ein Viertel der Einrichtungsleitungen (23%) eine akademische Berufsausbildung abgeschlossen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Ferner muss berücksichtigt werden, dass die Analyse von pädagogischen Konzeptionen nur eine von vielen Zugängen ist, um die pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen zu beschreiben. Sie können als Handlungsintentionen von Einrichtung interpretiert werden, die üblicherweise in einschlägigen Kita-Surveys deutlich weniger ausführlich erfasst werden. Letztere bilden vorrangig Strukturmerkmale und teilweise Prozesse ab und damit vielmehr den pädagogischen Alltag. Für die Erfassung von Prozessmerkmalen stehen zudem verschiedene Beobachtungsinstrumente zur Verfügung (Kluczniok und Roßbach 2014). Die systematische Erschließung von Konzeptionen kann diese Survey- und Beobachtungsstudien im Sinne eines Methodenmix vielversprechend ergänzen. Ein solcher Methodenmix würde es auch ermöglichen zu prüfen, inwiefern die Inhalte pädagogischer Konzeptionen tatsächlich umgesetzt werden. Dies war nicht der Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Beitrags.⁷

Schließlich stellt die Analyse von pädagogischen Konzeptionen auch eine Ergänzung der bisherigen Forschung zu Qualität, Qualitätssicherung und -entwicklung in der FBBE dar, die Qualitätsmodellen bisher vorrangig im Gruppenalltag mit Kindern betrachtet (z. B. Kluczniok und Roßbach 2014) – die Untersuchungsebene ist dabei vorrangig die der Arbeit mit dem Kind. Erst seit einigen Jahren werden in der Forschung auch Themen des Einrichtungsmanagements und damit der Qualitätsentwicklung in der Einrichtung als Ganzes intensiver betrachtet, wobei die Untersuchungsebene dann die Einrichtung ist (vgl. Ballaschk und Anders 2015; Mader und Menz 2019). Die Berücksichtigung von pädagogischen Konzeptionen leistet vor allem dabei einen wichtigen Beitrag, indem die schriftlich festgehaltenen Orientierungen, Intentionen, Planungen und Ziele der Einrichtungen in den Blick genommen werden. In den aktuellen Darstellungen pädagogischer Qualität sowie in den vorrangig genutzten Erhebungsinstrumenten wird diese Ebene häufig mit der Ebene des Kindes vermischt (vgl. z. B. Darstellung in Kluczniok und Roßbach 2014). Insofern dient eine Analyse von Konzeptionen auch der technisch-konzeptionellen Klärung und Erweiterung von Qualitätsmodellen, wenn zukünftig Strukturen, Prozesse und Orientierungen danach unterschieden werden, ob sie die unmittelbare Arbeit am und mit dem Kind oder die Arbeit auf Ebene der Einrichtung betreffen.

Danksagung Wir danken Juliane Stahl für ihre wertvolle Unterstützung bei der Datenaufbereitung und Auswertung in diesem Projekt sowie Martin Diewald vom TwinLife Projekt, der eine Analyse der Rahmenkonzeptionen der Einrichtungen der TwinLife Teilnehmerinnen und Teilnehmer ermöglicht hat. Schließlich bedanken wir uns zudem bei Wolfgang Tietze, dessen Rat maßgeblich war für die systematische Sammlung der Rahmenkonzeptionen.

⁷ Eine Verknüpfung dieser Inhaltsanalyse von pädagogischen Einrichtungen mit den einrichtungsbezogenen Surveydaten der K2ID-Studien würde dies ermöglichen. Letztere sind der wissenschaftlichen Community über das Forschungsdatenzentrum des SOEP oder im Falle der TwinLife-Daten mittelfristig über GESIS verfügbar. Außerdem können die aufbereiteten Daten zur Erfassung der Inhalte der pädagogischen Konzepte über die Autorinnen dieses Beitrags nach Rücksprache bereitgestellt werden.

Förderung Die Arbeiten wurden teilweise finanziert durch eine DIPF-Anschubfinanzierung sowie Mittel des Leibniz Forschungsverbundes „Bildungspotenziale“ (LERN).

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. München: DJI.
- Ballaschk, I., & Anders, Y. (2015). Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen. Welchen Beitrag können organisationspsychologische Theorien zur Konzeptentwicklung leisten? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), 876–896.
- BayKiBiG (2005) = Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz. (2005). Bayerisches Gesetz zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege i. d. F. vom 8. Juli 2005 (GVBl. S. 236, BayRS 2231-1-A) zuletzt geändert durch § 1 Abs. 218 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98).
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.). (2012). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Bensel, J., Haug-Schnabel, G., & Aselmeier, M. (2015). *Prozessqualität in verschiedenen Formen der Altersmischung in der Kindertagesbetreuung – Macht's die Mischung?* Studie im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. Stuttgart: GEW.
- Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B., & Zink, K. (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bonetti, S., & Brown, K. (2018). *Structural elements of early years provision. A review of the evidence*. London: Education Policy Institute.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *BMBF-Förderrichtlinie Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/metaqeb/Foerderrichtlinie_Broschuere_final_Webversion.pdf. Zugegriffen: 7. Apr. 2020.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2016). *Frühe Bildung weiterentwickeln. und finanziell sichern Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz*. Berlin: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend.
- Busuleanu, Ș., Hiller, M., Preissing, C., & Sturm, B. (2015). *Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Kita-Konzeptionen auf der Grundlage des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege*. Berlin: Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi).
- Camehl, G. F., Schober, P., & Spieß, C. K. (2018). Information asymmetries between parents and educators in German childcare institutions. *Education Economics*, 26(6), 624–646.

- Deibl, I., & Hascher, T. (2017). Pädagogische Konzeption. Instrument und Grundlage zur Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 6(3), 141–150.
- Diskowski, D. (2011). Ist Akademisierung selbstverständlich Professionalisierung? Kopf und Bauch – ein unbegriffener Zusammenhang in der Handlungskompetenz von Erzieherinnen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 4/2011, 48–52.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein und E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 41, S. 73–92). Weinheim: Beltz.
- Eckhardt, A. G., & Egert, F. (2018). Process quality for children under three years in early child care and family child care in Germany. *Early Years*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1438373>.
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Graf, P., & Spengler, M. (2013). *Leitbild- und Konzeptentwicklung* (Bd. 6). Regensburg: Walhalla.
- Gröhlisch, C. (2012). *Bildungsqualität: Strukturen und Prozesse in Schule und Unterricht und ihre Bedeutung für den Kompetenzerwerb*. Münster: Waxmann.
- Hachfeld, A., Anders, Y., Kuger, S., & Smidt, W. (2016). Triggering parental involvement for parents of different language backgrounds: the role of types of partnership activities and preschool characteristics. *Early Child Development and Care*, 186(1), 190–211.
- Kinderbildungsgesetz (KiBiz) Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern – Viertes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes – SGB VIII – Landesrecht Nordrhein-Westfalen i.d.F vom 30. Oktober 2007 (GV. NRW. S. 462) zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 21. November 2017 (GV. NRW. S. 834).
- KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz (KiQuTG). Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege i.d.F vom 19. Dezember 2018 (BGBl I, 2696).
- KJHG – Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe i.d.F vom 11. Sept. 2012 (BGBl. I, 2022) zuletzt geändert durch Art. 6G des Gesetzes vom 4. Aug. 2019 (BGBl. I, 1131).
- Kluczniok, K., & Roßbach, H.-G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. Qualität im Bildungs- und Wissenschaftssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(6), 145–158.
- Kluczniok, K., Anders, Y., & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002>.
- KMK (2004i). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. Zugegriffen: 7. Apr. 2020.
- Kuger, S., & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 159–178). Wiesbaden: VS.
- Kuger, S., Kluczniok, K., Roßbach, H.-G., & Kaplan, D. (2016). Stability and patterns of classroom quality in German early childhood education and care. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 418–440.
- Leu, H. R., & Kalicki, B. (2014). Zur Professionalisierung und Kompetenzorientierung in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfelds* (S. 191–205). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mader, M., & Menz, M. (2019). Steuerung im Elementarbereich. Qualitätssicherung und -entwicklung aus Sicht von Trägern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 14(2), 213–226.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Leseman, P., & Broekhuisen, M. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development*. Utrecht. https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4__1_review_of_effects_of_ecec.pdf. Zugegriffen: 7. Apr. 2020.
- NICHD (2002) = Early Child Care Research Network. (2002). Child-care structure → process → outcome: direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13(3), 199–206.

- OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Providing quality early childhood education and care: results from the starting strong survey 2018*. Paris: OECD Publishing.
- Purves, A. C. (1987). The evolution of the IEA: A memoir. *Comparative Education Review*, 31(1), 10–28.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. In C. Teddlie & D. Reynolds (Hrsg.), *The international handbook of school effectiveness research* (S. 134–159). London: Routledge Falmer.
- Schmitz, S., & Spieß, C. K. (2019). *Familien im Zentrum. Unterschiedliche Perspektiven auf neue Ansatzpunkte der Kinder-, Eltern- und Familienförderung*. Berlin: Heinz und Heide Dürr Stiftung.
- Schober, P. S., Spieß, C. K., Stahl, J. F., Zoch, G., & Camehl, G. F. (2017). *The early childhood education and care quality in the socio-economic panel (SOEP-ECEC quality) study—K2ID-SOEP data*. Data Documentation 91. Berlin: DIW Berlin.
- Slot, P., Lerkkanen, M.-K., & Leseman, P. (2015). *The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large scale studies in five countries*. Utrecht University. http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2_2_Secondary_data_analyses.pdf. Zugegriffen: 7. Apr. 2020.
- Smidt, W., & Schmidt, T. (2012). Die Umsetzung frühpädagogischer Bildungspläne: eine Übersicht über empirische Studien. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 10(3), 244–256.
- Spieß, C. K., Schober, P. S., & Stahl, J. S. (2020). The Early childhood education and care quality in the Socio-Economic Panel (SOEP-ECEC Quality) study—K2ID-SOEP. *Journal of Economics and Statistics*, 240(1), 111–120.
- Strehmel, P., & Ulber, D. (Hrsg.). (2017). *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Textor, M. R. (2016). Pro-Kopf-Ausgaben für Kindertagesbetreuung, Betreuungsquoten und Rahmenbedingungen. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2339.pdf>. Zugegriffen: 27. Okt. 2017.
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P., & Roßbach, H.-G. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine empirische Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J., & Haug-Schnabel, G. (2016). *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (3. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Wagner, G., Frick, J., & Schupp, J. (2007). The German socio-economic panel study (SOEP)—scope, evolution and enhancements. *Schmollers Jahrbuch*, 127(1), 139–169.