

Wirkstudie zum Standortfaktor Endbericht 2015

Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)

Dr. Bernhard Nagel, Toni Mayr[†], Dr. Erik Danay, Susanne Reichl und Nesiré Schauland

und

Institut für Soziale und Kulturelle Arbeit Nürnberg (ISKA)

Günter Krauß und Julia Schimmer

April 2015

GEFÖRDERT VOM



**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**



EUROPÄISCHE UNION

Inhaltsverzeichnis

0 Zusammenfassung.....	10
1 Wirkstudie zum Standortfaktor der Münchner Förderformel - Hintergründe und Methodik.....	24
1.1 Hintergrund.....	24
1.2 Versuchsplan.....	25
1.2.1 Pädagogische Qualität.....	25
1.2.2 Wirkmodell.....	25
1.2.3 Zeitlicher Ablauf	28
1.3 Stichprobe.....	30
1.3.1 Allgemeines.....	30
1.3.2 Stichprobe t1.....	30
1.3.3 Stichprobe t2.....	31
1.3.4 Stichprobe t3.....	31
1.3.5 Heterogenität der Stichprobe.....	31
1.4 Die Erhebungsinstrumente des IFP.....	33
1.4.1 Entwicklung der Erhebungsinstrumente des IFP.....	34
1.4.2 Der Bogen für pädagogische Fachkräfte	34
1.4.3 Die Vernetzungskarte für die Einrichtungsleitung.....	35
1.4.4 Der Bogen für den Elternbeirat.....	36
1.4.5 Das Eingangs-Interview.....	36
1.4.6 Der Beobachtungs- und Einschätzbogen KOMPIK.....	37
1.4.7 Der Familienfragebogen.....	37
1.5 Die Erhebungsinstrumente des ISKA.....	38
1.5.1 Fragebogen für alle Einrichtungen mit (potentiellem) Standortfaktor (Monitoring)	39
1.5.2 Der ISKA-Bogen für Kita-Leitungen.....	39
1.5.3 Der ISKA-Bogen für pädagogische Mitarbeiter/innen.....	40
1.5.4 Fragebogen zur Ermittlung von Personalstunden neben dem Anstellungsschlüssel.....	41
1.5.5 Das vertiefende Interview	42
1.6 Durchführung der Erhebungen.....	43
1.6.1 Erhebungen zu t1.....	43
1.6.1.1 Vorbereitung und Durchführung.....	43

1.6.1.2 Rücklauf.....	44
1.6.2 Erhebungen zu t2.....	45
1.6.2.1 Vorbereitung und Durchführung.....	45
1.6.2.2 Rücklauf.....	47
1.6.3 Erhebungen zu t3.....	48
1.6.3.1 Vorbereitung und Durchführung.....	48
1.6.3.2 Rücklauf.....	49
1.6.4 Vertiefende Interviews.....	50
1.7 Projektkoordination.....	50
2 Strukturelle Merkmale und ihre Wahrnehmung in den Standorteinrichtungen im Kita-Jahr 2011/2012 (ISKA).....	52
2.1 Allgemeine Strukturdaten	52
2.2 Kinder und Familien.....	53
2.3 Personal.....	55
2.3.1 Personelle Ausstattung	55
2.3.2 Personalmangel und Fluktuation.....	57
2.3.3 Verwendung und Bewertung der pädagogischen Arbeitszeit.....	57
2.3.4 Fortbildungen und Qualifikation.....	59
2.4 Räumliche und materielle Ausstattung.....	60
2.4.1 Räume und Bereiche.....	60
2.4.2 Materialien.....	63
2.5 Beschreibung der Stadtteile.....	65
2.6 Zusammenfassung.....	66
3 Pädagogische Prozesse in den Standorteinrichtungen im Kita-Jahr 2011/12 (IFP).....	68
3.1 Die Dimensionalität des Bogens für Pädagogische Fachkräfte (Altersgruppe 3-6 Jahre).....	68
3.1.1 Stichprobe der Überprüfung der Dimensionalität.....	68
3.1.2 Skalen.....	69
3.1.2.1 Die Skalen im Bereich „Emotionales Klima in der Kita“.....	69
3.1.2.2 Unterstützung in Lern- und Bildungsprozessen.....	72
3.1.2.3 Individualisierung.....	73
3.1.2.4 Partizipation.....	74
3.1.2.5 Inklusion.....	75

3.1.2.6 Zusammenarbeit mit Eltern.....	76
3.1.2.7 Vernetzung.....	78
3.1.2.8 Arbeitssituation.....	79
3.2 Korrelationen zwischen den Skalen des Bogens für pädagogische Fachkräfte.....	81
3.2.1 Korrelationen zwischen den Skalen innerhalb der einzelnen Bereiche.....	81
3.2.2 Korrelationen zwischen den Skalen verschiedener Bereiche.....	85
3.3 Deskriptive Ergebnisdarstellung der pädagogischen Prozesse (im Kita-Jahr 2011/12)	89
3.3.1 Der Bogen für pädagogische Fachkräfte	89
3.3.1.1 Altersgruppe 3-6 Jahre.....	89
3.3.1.2 Altersgruppe 0-3 Jahre und Altersgruppe 6-10 Jahre.....	93
3.3.2 Die Vernetzungskarte.....	100
3.3.2.1 Analysen auf der Ebene der Vernetzungspartner.....	100
3.3.2.2 Analysen auf der Ebene der Einrichtungen.....	103
3.3.3 Der Bogen für den Elternbeirat.....	107
3.3.3.1 Angaben der Elternbeiräte zur Münchner Förderformel.....	107
3.3.3.2 Angaben der Elternbeiräte über die Themen in der Zusammenarbeit mit der Einrichtung.....	109
3.3.3.3 Angaben der Elternbeiräte über das Klima der Zusammenarbeit.....	110
3.3.3.4 Angaben über die Aktivitäten der Elternbeiräte.....	110
4 Zusammenhänge zwischen strukturellen Merkmalen und pädagogischen Prozessen.....	112
4.1 Zusammenhänge zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen auf Einrichtungsebene	112
4.1.1 Zusammenhang zwischen der Personalsituation einer Einrichtung und den Pro- zessmerkmalen.....	113
4.1.2 Zusammenhang zwischen den Familien und betreuten Kindern einer Einrichtung und den Prozessmerkmalen.....	114
4.1.3 Zusammenhang zwischen der Ausstattung mit Spielen und Materialien einer Ein- richtung und den Prozessmerkmalen.....	119
4.2 Zusammenhänge zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen auf Fachkräfteebene.	121
4.2.1 Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung der Fachkraft und den Prozess- merkmalen.....	121
4.2.2 Zusammenhang zwischen der Aufteilung der Arbeitszeit sowie Merkmalen der Gruppe und den Prozessmerkmalen.....	122
4.2.3 Zusammenhang zwischen den strukturellen Arbeitsbedingungen und den Pro-	

zessmerkmalen.....	126
4.2.4 Zusammenhang zwischen dem Gefühl der Qualifizierung der Fachkräfte und den Prozessmerkmalen.....	131
4.3 Zusammenfassung der Zusammenhänge zwischen strukturellen Merkmalen und päd- agogischen Prozessen.....	134
5 KOMPIK und Familienfragebogen (t2)	136
5.1 Die Einschätzung der Kompetenzen und Interessen der Kinder in den Standortein- richtungen zum Erhebungszeitpunkt t2	136
5.1.1 Vorgehen und teilnehmende Kinder.....	136
5.1.2 Die Ergebnisse der Einschätzung mit KOMPIK.....	138
5.2 Der Familienfragebogen.....	152
5.3 Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen mit KOMPIK und dem Familienfra- gebogen.....	163
6 Antragstellung und Finanzfluss (ISKA).....	168
6.1 Kita-Jahr 2011/12.....	168
6.2 Kita-Jahr 2012/13.....	169
6.3 Abrechnungsjahr 2013/14.....	171
6.4 Interpretationen, Schlussfolgerungen und Empfehlungen.....	172
7 Strukturelle Veränderungen seit Beginn der Standortförderung bis zum zweiten Jahr der Standortförderung (ISKA).....	176
7.1 Veränderungen der personellen Situation.....	177
7.1.1 Personalstunden und Professionen.....	177
7.1.2 Anstellungsschlüssel.....	181
7.1.3 Förderformel-Schlüssel.....	183
7.1.4 Personalmangel und Fluktuation.....	186
7.1.5 Verwendung und Bewertung der pädagogischen Arbeitszeit.....	186
7.1.6 Pädagogische Spezialkräfte.....	189
7.2 Veränderung der räumlichen und materiellen Ausstattung.....	189
7.2.1 Räume und Bereiche.....	189
7.2.2 Materialien.....	192
7.3 Veränderung der Kita-Klientel.....	194
7.4 Veränderung sonstiger Strukturdaten.....	196

7.4.1 Organisatorische Konzeption.....	196
7.4.2 Öffnungszeiten und Schließtage.....	196
7.4.3 Verwendung von Qualitätsmanagement- bzw. Qualitätssicherungsverfahren. .	196
7.4.4 Teilnahme an Programmen.....	196
7.4.5 Ausgewählte Aspekte der Arbeitsorganisation.....	197
7.5 Veränderung der Wahrnehmung der Einrichtungsqualität durch die Kita-Leitungen	197
7.6 Zusammenfassung.....	201

8 Veränderungen der pädagogischen Prozesse zwischen t1, t2 und t3 (IFP) 202

8.1 Auswertung für die Altersgruppe 3-6 Jahre.....	202
8.1.1 Veränderungen der pädagogischen Prozessen zu t2.....	202
8.1.1.1 Vorgehen beim Vergleich der pädagogischen Prozesse zwischen t1 und t2	202
8.1.1.2 Ergebnisse des Vergleichs der pädagogischen Prozesse zwischen t1 und t2	203
8.1.2 Veränderungen der pädagogischen Prozessen zu t3.....	205
8.1.2.1 Vorgehen beim Vergleich der pädagogischen Prozesse zwischen t1/t2 und t3.....	205
8.1.2.2 Ergebnisse des Vergleichs der pädagogischen Prozesse zwischen t2 und t3	206
8.1.2.3 Ergebnisse des Vergleichs der pädagogischen Prozesse zwischen t1 und t3	208
8.1.3 Zusammenfassende Darstellung des Vergleichs der pädagogischen Prozesse zwischen t1, t2 und t3.....	210
8.2 Auswertung für die Altersgruppen 0-3 Jahre und 6-10 Jahre (t1 bis t3).....	213
8.2.1 Altersgruppe 0-3 Jahre (t1 bis t3).....	214
8.2.2 Altersgruppe 6-10 Jahre (t1 bis t3).....	218
8.3 Angaben der Einrichtungsleitungen in den Eingangsinterviews zu Veränderungen durch die Münchner Förderformel	223
8.4 Veränderungen in den Kooperationen der Standorteinrichtungen (Vernetzungskarte)	224
8.4.1 Kooperation mit anderen Institutionen.....	224
8.4.1.1 Analysen auf der Ebene der Vernetzungspartner.....	225
8.4.1.2 Analysen auf der Ebene der Einrichtungen.....	228
8.4.2 Kooperation mit den Schulen und dem (krippen-) psychologischen Fachdienst zum Zeitpunkt t3.....	232

8.4.2.1 Kooperation mit Schulen	232
8.4.2.2 Kooperation mit dem (krippen-) psychologischen Fachdienst.....	239
8.5 Veränderungen in der Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat (Bogen für den Elternbeirat) zwischen t1, t2 und t3.....	240
8.5.1 Angaben der Elternbeiräte zur Münchner Förderformel.....	241
8.5.2 Angaben der Elternbeiräte über die Themen der Zusammenarbeit.....	242
8.5.3 Angaben der Elternbeiräte über das Klima der Zusammenarbeit.....	243
8.5.4 Angaben über die Aktivitäten der Elternbeiräte.....	244
9 Veränderungen der pädagogischen Prozesse in Abhängigkeit von Veränderungen der strukturellen Bedingungen zwischen t1, t2 und t3 (IFP).....	245
9.1 Vorgehen bei den Analysen.....	245
9.2 Ergebnisse der Analysen.....	247
10 Veränderungen der Kompetenzen und Interessen der Kinder in den Standorteinrichtungen zwischen den Erhebungszeitpunkten t2 und t3.....	252
10.1 Vorgehen und teilnehmende Kinder zu t3.....	252
10.2 Veränderungen der Einschätzungen mit KOMPIK in allen Standorteinrichtungen (t2 und t3).....	253
10.3 Veränderungen der Einschätzungen mit KOMPIK in den Standorteinrichtungen mit zusätzlichen finanziellen Mitteln (t2 und t3).....	254
11 Die Förderung von Bildungsgerechtigkeit in den Standorteinrichtungen (ISKA).....	261
11.1 Beschreibung von Familien und Kindern der Standorteinrichtungen.....	261
11.2 Haltungen zum Thema Bildung und Bildungsgerechtigkeit.....	267
11.3 Pädagogische Schwerpunkte der Standorteinrichtungen.....	270
11.3.1 Sprache, Gesundheit, personelle Kompetenzen und Kultur: Zentrale Bildungsbereiche in den Standorteinrichtungen.....	270
11.3.1.1 Sprachförderung.....	271
11.3.1.2 Gesundheitserziehung.....	272
11.3.1.3 Soziale und personelle Kompetenzen.....	272
11.3.1.4 Ästhetik, Kunst und Kultur	273
11.3.2 Basis-Wissen und Basis-Erfahrungen: Grundlagen für Alltag und Schule schaffen.....	274
11.3.3 Einzel- und Kleingruppenarbeit: Ausgleich von Defiziten durch spezielle Ange-	

bote.....	275
11.3.4 Klare Strukturen: Den Kindern Halt und Orientierung geben.....	276
11.3.5 Elternarbeit: Besonders wichtig, aber auch besonders schwierig	277
11.3.6 Vernetzung: Die Zusammenarbeit mit externen Stellen zur umfassenden Unter- stützung von Kindern und Familien.....	281
11.4 Sachberichte und pädagogische Konzeptionen zum Standortfaktor.....	283
11.5 Ressourcen und Bedarf zum Thema Bildungsgerechtigkeit.....	284
11.6 Zusammenfassung.....	288
11.7 Auf dem Weg zu einer Pädagogik der Bildungsgerechtigkeit – Das Papier der AG Bil- dungsgerechtigkeit.....	289
12 Wahrnehmung der Standortförderung (ISKA).....	298
12.1 Inhaltliche Bewertung.....	298
12.2 Organisatorische Bewertung.....	302
12.3 Bewertung des Informationsstandes.....	305
13 Bewertung und Ausblick.....	307
14 Anhang.....	309

Abkürzungen

Kap.	Kapitel
Abb.	Abbildung
Tab.	Tabelle
MFF	Münchner Förderformel
IFP	Staatsinstitut für Frühpädagogik
ISKA	Institut für Soziale und Kulturelle Arbeit Nürnberg
STRS	“Student Teacher Relationship Scale”
KOMPIK	“Kompetenzen und Interessen von Kindern”
ISCED	„International Standard Classification of Education“
CASMIN	„Comparative Analyses of Social Mobility in Industrial Nations“
PISA	“Programme for International Student Assessment”
SP	Stichprobe
N	Stichprobengröße
MW	Mittelwert
SD	Standardabweichung
Min.	Minimum
Max.	Maximum
r	Korrelationskoeffizient
p	Signifikanzwert, Irrtumswahrscheinlichkeit
β	Beta-Wert (standardisierter Regressionskoeffizient)
η^2	Partielles Eta-Quadrat (Effektstärke)
F	F-Wert (Verhältnis von systematischer Varianz und Fehlervarianz in der Varianzanalyse)
d	Cohens d (Effektstärke von Mittelwertsunterschieden)

0 Zusammenfassung

Die Einführung der Münchner Förderformel hat das Ziel, in den Münchner Kindertageseinrichtungen Bildungsgerechtigkeit „von Anfang an“ zu fördern, indem finanzielle Mittel bedarfsorientiert nach festgelegten kindbezogenen, einrichtungsbezogenen und soziodemographischen Faktoren eingesetzt werden. Insbesondere Kindertageseinrichtungen in einem belasteten sozialen Umfeld, sog. „Standorteinrichtungen“, sollen von dem neuen Finanzierungsmodell profitieren. Das Institut für Frühpädagogik (IFP) München und das Institut für Soziale und Kulturelle Arbeit (ISKA) Nürnberg führten im Auftrag der Stadt München begleitend eine Wirkstudie zum Standortfaktor durch, in die alle Standorteinrichtungen einbezogen wurden, die bis Ende Juli 2014 einen Antrag auf Standortförderung durch die Münchner Förderformel gestellt hatten und die vor 2014 eröffnet wurden. Zusätzlich wurden 16 städtische Standorteinrichtungen von der Stadt München für die Teilnahme an der Studie ausgewählt.

Die Wirkstudie war auf einen Längsschnitt von drei Jahren angelegt, innerhalb dessen die pädagogische Qualität in den Standorteinrichtungen insgesamt dreimal erfasst wurde (insbesondere die Kita-Jahre 2011/12, 2012/13 und 2013/14).

Mit der Wirkstudie wurde die Qualität der pädagogischen Ausstattung und Arbeit in den Standorteinrichtungen erfasst und die Einrichtungen durch ein konstantes Monitoring bei der Einführung der Standortförderung wissenschaftlich begleitet. Darüber hinaus wurde der Frage nachgegangen, wie sich der Einsatz der finanziellen Mittel in den Standorteinrichtungen auswirkt.

Folgende grundsätzliche Fragestellungen liegen der Wirkstudie zugrunde:

1. Wie gestalten sich die strukturellen Bedingungen in den Münchner Standorteinrichtungen?
2. Wie gestalten sich die pädagogischen Prozesse in den Münchner Standorteinrichtungen?
3. Hängt die Qualität der pädagogischen Prozesse einer Kindertageseinrichtung mit der Qualität ihrer strukturellen Bedingungen zusammen?
4. Wie viele Einrichtungen nutzen die Standortförderung und wie werden die vorhandenen Mittel ausgeschöpft?
5. Verändern sich die strukturellen Bedingungen in den Standorteinrichtungen nach Einführung der Standortförderung?
6. Verändern sich die pädagogischen Prozesse in den Standorteinrichtungen nach Einführung der Standortförderung?

7. Verändern sich die pädagogischen Prozesse in den Standorteinrichtungen in Abhängigkeit von Veränderungen der strukturellen Bedingungen? Gibt es Maßnahmen, die sich in den Münchner Standorteinrichtungen als besonders effektiv erweisen?
8. Wie verläuft die Entwicklung der Kinder, die in Einrichtungen betreut werden, in denen die Standortförderung eingeführt wird?
9. Welche pädagogischen Handlungsansätze und Best-Practice-Beispiele werden in den Standorteinrichtungen praktiziert, um Bildungsgerechtigkeit zu fördern?
10. Wie wird die Münchner Förderformel von den Leitungen und Mitarbeiter/innen der Münchner Standorteinrichtungen wahrgenommen?

Die Fragestellungen 1 bis 4 und 9 bis 10 lassen sich nur deskriptiv beantworten. Den verbleibenden Fragestellungen liegt dagegen die theoretische Annahme zugrunde, dass eine verbesserte finanzielle Ausstattung zu einer Verbesserung der strukturellen Bedingungen und pädagogischen Prozesse führt, was wiederum einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Kinder hat.

Daraus lassen sich vier Generalhypothesen ableiten:

- I. Die strukturellen Bedingungen in den Standorteinrichtungen verbessern sich nach Einführung der Standortförderung
- II. Die pädagogischen Prozesse in den Standorteinrichtungen verbessern sich nach Einführung der Standortförderung
- III. Die pädagogischen Prozesse in den Standorteinrichtungen verändern sich in Abhängigkeit von Veränderungen der strukturellen Bedingungen
- IV. Die Entwicklung der Kinder, die in den Standorteinrichtungen betreut werden, verbessert sich

Hypothese I bestätigt sich für die Entwicklung der Personalsituation. Hinsichtlich der räumlichen und materiellen Ausstattung sowie weiterer struktureller Aspekte können dagegen nur wenige Veränderungen festgestellt werden.

Hypothese II konnte bis zum Erhebungszeitpunkt t_2 nicht bestätigt werden. Zum Teil zeigten sich sogar gegenteilige Effekte (vgl. Kap. 8.1.1). Zum Erhebungszeitpunkt t_3 ging die Entwicklung jedoch in die erwartete positive Richtung.

Hypothese III konnte in einigen Teilen in den Grundtendenzen bestätigt werden, insbesondere in den „harten“ Faktoren wie „Anstellungsschlüssel“ oder „Anteil/Anzahl an Spezialkräften“.

Hypothese IV kann selbst unter Berücksichtigung der kleinen Stichprobengröße als bestätigt

angesehen werden.

Generell ist zu berücksichtigen, dass die Veränderungsanalysen auf einer sehr geringen Datenbasis beruhen.

(1) Die strukturellen Bedingungen in den Münchner Standorteinrichtungen

Die strukturellen Bedingungen der untersuchten Standorteinrichtungen wurden für das Kita-Jahr 2011/12 besonders intensiv analysiert und beschrieben. Es ist zu betonen, dass in die Darstellung Daten von 34 Kitas einfließen, die zum Zeitpunkt t_1 bereits über ein Jahr Gelder der Münchner Förderformel verwendet haben, von Kitas, die gerade begonnen haben, Mittel zu verwenden und von Einrichtungen, deren Mittelverwendung noch (weit) in der Zukunft liegt. Gemein ist den Einrichtungen lediglich, dass sie als Standorteinrichtungen definiert sind.

Die an der Wirkstudie teilnehmenden Einrichtungen arbeiteten im Kita-Jahr 2011/12 zum Teil in strukturell stark unterschiedlichen Bedingungen. Eingruppige Einrichtungen wurden ebenso untersucht wie Einrichtungen, in denen etwa 180 Kinder betreut werden. Von Kinderkrippen bis zu Kinderhorten sind alle Formen der Betreuung und alle Altersgruppen vertreten. Manche Einrichtungen arbeiteten im Kita-Jahr 2011/12 in festen Gruppen, andere in offenen Strukturen und viele in Mischformen. Auch bei Öffnungszeiten, Schließtagen, der Verwendung von Qualitätsmanagement- oder Qualitätssicherungsverfahren oder der Teilnahme an Programmen zeigen sich unterschiedliche Bedingungen. Sehr auffällig sind die Unterschiede der Personalausstattung. Es stehen sich Einrichtungen gegenüber, die im Kita-Jahr 2011/12 eine 1 zu 6 Betreuung in den Kindergartengruppen gewährleisten, während andere zu kämpfen hatten, den für die Landesförderung notwendigen Anstellungsschlüssel zu erfüllen. Der durchschnittliche Anstellungsschlüssel lag im Kita-Jahr 2011/12 bei 9,5.

Die Professionen der angestellten Mitarbeiter/innen unterschieden sich teilweise erheblich. Während die Mehrheit der Kitas ausschließlich oder hauptsächlich auf Erzieher/innen und Kinderpfleger/innen zurückgriffen, gab es auch wenige Einrichtungen, die fast nur besonderes pädagogisches Personal wie z.B. Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen beschäftigten. Die Standorteinrichtungen mussten, wie alle Kitas in München, mit Personalmangel und Personalfluktuations zu Recht kommen.

Etwa die Hälfte der rund 220 pädagogischen Mitarbeiter/innen war der Meinung, dass sie im Kita-Jahr 2011/12 zu viele Kinder betreut haben, etwa zwei Drittel gaben an, dass ihnen der Lärmpegel zu hoch war. Die große Mehrheit der Mitarbeiter/innen war zufrieden mit den Möglichkeiten, Fortbildungen zu besuchen. Allerdings variieren die in Anspruch genommenen Fortbildungstage deutlich und viele Mitarbeiter/innen haben im Kita-Jahr 2011/12 gar kei-

ne Arbeitstage auf Fortbildungen verbracht. Am häufigsten wurde sich in den Themenbereichen Zusammenarbeit mit den Eltern und Sprache fortgebildet.

Hinsichtlich der räumlichen und materiellen Ausstattung zeigte sich die überwiegende Mehrheit der Mitarbeiter/innen und Leitungen zufrieden, wobei auch in einigen Kitas bzw. bei der materiellen Ausstattung einzelner Themenbereiche Unzufriedenheit geäußert wurde. Über 70% der Mitarbeiter/innen haben beispielsweise angegeben, dass die Räumlichkeiten im Kita-Jahr 2011/12 hinsichtlich der pädagogischen Arbeit gute Voraussetzungen boten. Rund 80% meinten, dass sie ausreichend Material für ihre pädagogische Arbeit besaßen. Über die Hälfte der Mitarbeiter/innen äußerten sich dagegen unzufrieden mit ihren Möglichkeiten, Verwaltungs- und Schreibarbeiten ungestört zu erledigen. Über 40% der Leitungen beurteilten die Ausstattung mit Materialien in den Bereichen Naturwissenschaft und Technik, Materialien zum Ausleihen für Familien, interkulturelle Spiele und Material sowie Material zur Medienpädagogik im Kita-Jahr 2011/12 als „nicht ausreichend“.

Die Durchschnittsdaten der Analysen des Sozialmonitoring und des Bildungsberichts vom Jahr 2009 machen deutlich, dass die Standorteinrichtungen in überdurchschnittlich belasteten Stadtvierteln liegen. Sie zeigen aber auch, dass die Belastungen von Stadtbezirksviertel zu Stadtbezirksviertel deutlich variieren können.

(2) Die pädagogischen Prozesse in den Münchner Standorteinrichtungen

Pädagogische Arbeit in den Standorteinrichtungen

Zum Zeitpunkt der Einführung der Münchner Förderformel in den Standorteinrichtungen wurde die Qualität der pädagogischen Prozesse durch die pädagogischen Mitarbeiter/innen für das Kita-Jahr 2011/12 insgesamt sehr positiv bewertet, wobei alle Einrichtungen sich ähnlich positiv einschätzten.

- Für die Altersgruppe 3-6 Jahre wurden insbesondere die Bereiche „Nähe“ zwischen Kindern und Fachkraft, „Thema Kind im Kontext der Kita“ in den Elterngesprächen und „Positives Klima der Vernetzung“ mit einem Kooperationspartner besonders gut bewertet. Weniger positiv eingeschätzt wurden „Kulturell-inklusive Prozesse“ im pädagogischen Alltag, sowie das „Engagement“ der Eltern in den Standorteinrichtungen.
- Für die Altersgruppe 0-3 Jahre wurde insbesondere die „Nähe“ zwischen Kindern und Fachkraft sehr gut beurteilt, der „Kontakt mit einem Fachdienst“ hingegen eher moderat.
- Während in der Arbeit mit Kindern der Altersgruppe 6-10 Jahre einige Bereiche, wie beispielsweise „Individuell beobachten, dokumentieren und einschätzen“ als sehr po-

sitiv wahrgenommen wurden, wurde die „Kooperation mit Schulen“ im Vergleich als weniger positiv bewertet.

Kooperationen der Standorteinrichtungen

Bei den Angaben der Einrichtungsleitungen zur Kooperation ihrer Kita mit verschiedenen Vernetzungspartnern zeigte sich für das Kita-Jahr 2011/12, dass die Vernetzungsarbeit der Kitas insgesamt positiv beurteilt und das Wissen über die Vernetzungspartner als ausreichend angesehen wurde.

- Insbesondere zu anderen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, aber auch zu Frühförderstellen und Logopäden bestanden nach Angaben der Einrichtungsleitungen mehrheitlich enge Kontakte.
- Wenig vernetzt waren die Einrichtungen mit psychosozialen Beratungsstellen sowie Umweltstationen.
- Nur wenige Einrichtungen hatten Kontakte zu Kinderärzt(inn)en.
- Bezogen auf alle 29 in der Vernetzungskarte vorgegebenen Kooperationspartner, bestanden pro Kita durchschnittlich nur zu einigen Partnern Kontakte.
- Bestanden Kooperationen, so wurden diese in intensiven Kontakten und zum Großteil mit persönlichen Ansprechpartnern gepflegt.

Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat

Auch die Elternbeiratsvorsitzenden des jeweiligen Kita-Jahres wurden um Mitwirkung an der Studie gebeten.

- Die Ergebnisse zeigen, dass die MFF im Kita-Jahr 2011/12 für 7 von 20 Elternbeiräten noch kein Thema war.
- Die übrigen Elternbeiräte fühlten sich im Kita-Jahr 2011/12 im Durchschnitt „teilweise“ über die MFF informiert und „kaum“ in die Planung und Umsetzung der MFF einbezogen.
- Im Durchschnitt über alle Elternbeiräte wurde die MFF im Kita-Jahr 2011/12 nur „teilweise“ für sinnvoll gehalten.
- Die häufigsten Themen der Zusammenarbeit zwischen Elternbeirat und Kita waren im Kita-Jahr 2011/12 die „Zusammenarbeit zwischen Kita und Eltern“, die „Jahres- bzw. Projektplanung“ der Kita, sowie die „Arbeitssituation der pädagogischen Mitarbeiter(innen)“.

- Das Klima der Zusammenarbeit wurde von den Elternbeiräten insgesamt sehr positiv bewertet.

(3) Zusammenhang der Qualität der pädagogischen Prozesse einer Kindertageseinrichtung mit der Qualität ihrer strukturellen Bedingungen

Insgesamt konnten für verschiedene Aspekte der Struktur- und Prozessqualität sowohl auf Einrichtungs- als auch auf Personenebene signifikante Zusammenhänge gefunden werden.

Bei der Analyse des Einflusses der Personalsituation auf die pädagogische Prozessqualität einer Einrichtung zeigte sich:

- Die wöchentliche Stundenzahl unbesetzter Stellen geht zum einen mit einem weniger positiven Klima in den Standorteinrichtungen und zum anderen mit weniger Anregungen für Bildungsprozesse und Sprache, sowie weniger individualisierten Prozessen einher.
- In Einrichtungen, in die eine höhere Anzahl an externen Spezialkräften kommt, lässt sich verstärkt individualisierte und inklusive Arbeit im pädagogischen Alltag nachweisen.
- Starke Korrelationen wurden zwischen dem familiären Hintergrund der Kinder einer Einrichtung und wesentlichen Bereichen der pädagogischen Arbeit festgestellt.
- So scheinen die Fachkräfte in den Standorteinrichtungen mit einem umso negativeren Klima konfrontiert zu sein, je mehr Kinder aus einem belasteten familiären Kontext in den Einrichtungen betreut werden.
- In diesen Einrichtungen scheint insgesamt mehr Bildungsarbeit notwendig zu sein, indem mehr Anregungen für Bildungsprozesse und Sprache, mehr individualisierte Angebote und mehr allgemeine inklusive Prozesse durchgeführt werden.
- Sehr deutlich zeigte sich, dass das Engagement der Eltern umso niedriger beurteilt wird, je mehr Kinder mit einem belasteten familiären Hintergrund in den Einrichtungen betreut werden.

Bei den Analysen auf Personenebene zeigte sich:

- eine längere Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft geht insbesondere mit einem besseren Klima in der pädagogischen Arbeit (sowohl in der Arbeit mit den Kindern, als auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern) einher
- Die Qualität der pädagogischen Prozesse scheint damit zusammenzuhängen, wie sich die täglich anfallende Arbeit einer pädagogischen Fachkraft zeitlich verteilt.

- Fachkräfte, die einen hohen Anteil an Vernetzungstätigkeiten in ihrer Arbeitszeit angeben, schätzen ihre individualisierte und partizipative Arbeit, sowie ihre Zusammenarbeit mit den Eltern und die Inhalte in ihrem Team insgesamt positiver ein.
- Ein höherer Anteil an Überstunden scheint dagegen mit einem negativeren Klima im pädagogischen Alltag, einer weniger intensiven Zusammenarbeit mit den Eltern und weniger individualisierter Arbeit zusammenzuhängen.
- Es scheint einer Fachkraft umso weniger möglich zu sein, individuell auf die Kinder einzugehen, je mehr Kinder sie regelmäßig betreut.
- Pädagogische Fachkräfte schätzen das Klima in ihrem pädagogischen Alltag und ihre Arbeitssituation umso positiver ein, je besser sie auch Material und Ausstattung ihrer Kita beurteilen.
- Die Einschätzung der Fachkräfte darüber, ob ihre Aufgaben klar definiert sind und wie sie den Lärmpegel im pädagogischen Alltag empfinden, zeigen signifikante Zusammenhänge mit einem Großteil der pädagogischen Prozesse. Eine klare Aufgabendefinition korrespondiert beispielsweise mit einem positiveren Klima im pädagogischen Alltag und einer höheren Zufriedenheit der Fachkräfte. Ein höherer Lärmpegel scheint sich dagegen negativ auf das Klima, auf die pädagogische Arbeit mit den Kindern, sowie die Zufriedenheit und Belastung der Mitarbeiter(innen) auszuwirken.
- Die Möglichkeit fachliche Anregungen zu erhalten (z.B. durch Supervisionen oder Fortbildungen) geht mit einem positiveren Klima im pädagogischen Alltag, einer besseren pädagogischen Arbeit mit den Kindern und einer positiveren Beurteilung der Arbeitssituation einher und korrespondiert mit der Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte.

In Bezug auf Zusammenhänge zwischen der gefühlten eigenen Qualifikation in einzelnen Bereichen (Sprache, Bildungsbereiche, Beziehung/Konflikte, Interkulturalität, Inklusion, Beobachtung/Dokumentation) zeigten sich leichte Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der gefühlten Qualifikation und der Nähe zwischen Fachkraft und Kindern sowie der Sensitivität.

Je höher qualifiziert sich die Fachkräfte fühlten, desto positiver schätzten sie auch ihre pädagogische Arbeit mit den Kindern ein, bzw. umgekehrt.

Für die pädagogische Arbeit mit den Kindern lässt sich feststellen, dass Anregungen für Bildungsprozesse und Sprache insbesondere in den Einrichtungen häufiger gegeben wurden, in denen ein größerer Anteil an Kindern „aus einem eher bildungsfernen Milieu“ betreut wird.

Es zeichnet sich die Tendenz ab, dass Fachkräfte, die in Einrichtungen mit einem hohen An-

teil an Kindern mit einem belasteten familiären Hintergrund arbeiten, ihre Ressourcen in der Zusammenarbeit mit verschiedenen Elterngruppen durchwegs besser einschätzten.

(4) Beantragung der Standortförderung und Ausschöpfung der vorhandenen Mittel

Der Standortfaktor ist für etwa 300 Kitas der insgesamt ca. 1290 Kitas in München vorgesehen. Während der städtische Träger erst im Jahr 2016 in die Förderformel einsteigen wird, können seit dem Kita-Jahr 2011/12 etwa 180 Kitas in freier Trägerschaft die Münchner Förderformel inklusive des Standortfaktors beantragen.

Bis Ende 2014 haben 29 Kitas in freier Trägerschaft den Standortfaktor beantragt und genehmigt bekommen. Etwa jede sechste Kita nutzt damit die zusätzliche Förderung. Grundsätzlich können alle Kindertageseinrichtungen durch die Münchner Förderformel finanziell entlastet werden. Gut 100 Kitas in freier Trägerschaft würden vermutlich erheblich von der Standortförderung profitieren. Nur knapp ein Viertel dieser Kitas beantragen allerdings die Münchner Förderformel inklusive dem Standortfaktor. Wenn die Einrichtungen einen Antrag auf Standortförderung stellen, beantragen etwa die Hälfte nicht den Höchstsatz, sondern schöpfen nur einen Teil der Mittel aus.

Hauptsächlich dürfte der Personalmangel für die geringe Beanspruchung der Mittel verantwortlich sein. Aber auch mangelnde Information, hohe bürokratische Anforderungen und Unsicherheiten wurden von Kita-Leitungen als Begründungen in den Interviews herangezogen.

Es bleibt weiterhin wichtig, über die Möglichkeiten der Standortförderung zu informieren. Besonders die Chance, Personal fern ab des BayKiBiG zu finanzieren, ist dabei essentiell. (Potentielle) Standorteinrichtungen sollten mit Hilfe konkreter Beispiele informiert werden, welche enormen personellen Entwicklungen mit der Standortförderung möglich werden. Dies könnten wichtige Anreize für Träger sein, die Standortförderung trotz Personalmangel, bürokratischer Hindernisse und Unsicherheiten zu beantragen.

Persönliche Beratungstermine vor Ort oder ein gemeinsames Bearbeiten von Anträgen könnten für bestimmte Einrichtungen Erleichterungen bringen und vor allem für die Einrichtungen wichtig sein, die schon mehrere Jahre lang die Gelder nicht voll ausschöpfen.

(5) Veränderung der strukturellen Bedingungen in den Standorteinrichtungen nach Einführung der Standortförderung

In den 17 Standorteinrichtungen, deren Daten in die Analysen der Veränderung struktureller Bedingungen einbezogen werden können, weil sie u.a. die Standortförderung beantragt und mindestens zwei Jahre Gelder genutzt haben, lassen sich deutliche personelle Verbesserungen messen:

- Durchschnittlich wurden im zweiten Jahr der Standortförderung etwa 1,5 Vollzeitstellen mehr beschäftigt als noch vor der Standortförderung.
- Der durchschnittliche Anstellungsschlüssel verbesserte sich zwischen dem Kita-Jahr vor der Standortförderung und dem zweiten Jahr der Standortförderung von 9,9 auf 8,7. Die Entwicklungen des Mittelwertes vor der Standortförderung zum ersten Jahr bzw. zweiten Jahr der Standortförderung sind jeweils statistisch hochsignifikant.
- Der „Förderformel-Schlüssel“, ein Maß, welches auch pädagogische Personalstunden berücksichtigt, die nicht im Anstellungsschlüssel erscheinen, verbesserte sich von 9,6 auf 8,3 im zweiten Jahr der Standortförderung. Die Entwicklungen des Mittelwertes vor der Standortförderung zum ersten Jahr bzw. zweiten Jahr der Standortförderung sind statistisch hochsignifikant.
- Der Personalausbau erfolgte häufig sukzessiv und war in der Regel nicht im ersten Jahr der Standortförderung abgeschlossen.
- Die zusätzlichen Personalstunden werden von ausländischem Personal mit Anerkennung als Fachkraft oder Ergänzungskraft sowie von Professionen wie Sozialpädagogen, Heilpädagogen oder Psychologen geleistet. Die Standortförderung macht Kita-Teams bunter und führt insgesamt zu einem Anstieg des Qualifikationsniveaus der Teams. Die personelle Vielfalt wird sehr positiv bewertet.
- Die zeitliche Arbeitssituation der pädagogischen Mitarbeiter/innen entspannte sich messbar. Im Vergleich zur Zeit vor der Standortförderung nutzten die Mitarbeiter/innen ihre Arbeitszeit verstärkt für die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Darüber hinaus verbesserte sich die Bewertung von Räumen, Möbeln und Materialien durch die Kita-Leitungen:

- Räume werden öfters themenspezifisch gestaltet.
- Die Ausstattung mit Materialien nimmt in fast allen Bildungsbereichen zu.

Die Kita-Mitarbeiter/innen nahmen dagegen keine Veränderungen der räumlichen und materiellen Situation wahr.

Es gibt keine Anzeichen, dass sich die Klientel der Kitas nach Beantragung der Standortförderung ändert.

Auch weitere strukturelle Bedingungen, wie die organisatorische Konzeption, Öffnungszeiten, Schließtage oder die Teilnahme an Programmen veränderten sich bei den untersuchten Kitas durchschnittlich nicht oder kaum.

Die Kita-Leitungen nahmen eine deutliche positive Entwicklung der Einrichtungsqualität

wahr, was sich durch die Verbesserung der Benotung verschiedener Qualitätsdimensionen zeigt.

(6) Veränderungen der pädagogischen Prozesse in den Standorteinrichtungen nach Einführung der Standortförderung

Pädagogische Arbeit in den Standorteinrichtungen

Zusammenfassend lässt sich im Vergleich der pädagogischen Prozesse zwischen t_1 , t_2 und t_3 feststellen, dass in den Standorteinrichtungen zwei Jahre nach Einführung der Standortförderung (t_3) erste Tendenzen einer positiven Entwicklung in der Prozessqualität erkennbar sind. Deutliche Verbesserungen in den pädagogischen Prozessen sind für die Altersgruppe 3-6 Jahre dabei insbesondere in den Bereichen „Individualisierung“, „Vernetzung mit einem Fachdienst“ und „Zusammenarbeit mit den Eltern“ zu verzeichnen. Bei der Altersgruppe 0-3 Jahre zeigen sich Verbesserungen vor allem in den Bereichen „Nähe“ und Sprachliche Anregungen“, „Auf einzelne Kinder eingehen“ und „Persönliche Zufriedenheit“ und in der Altersgruppe 6-10 Jahre beim „Kontakt mit einem Fachdienst“.

Die Entwicklungen der pädagogischen Prozesse in den Standorteinrichtungen zeigten zu t_2 (ein Jahr nach Einführung der Standortförderung) zunächst noch keine eindeutige positive Tendenz. Im überwiegenden Teil der Bereiche ergaben sich zu t_2 noch keine Veränderungen, einige Bereiche pädagogischer Prozesse wurden durch die Fachkräfte zu t_2 sogar schlechter bewertet als zu t_1 (vor Beginn der Förderung). Dies ist vermutlich darauf zurück zu führen, dass die erste Messung noch ohne Sensibilisierung durch die Selbstreflexion der Fachkräfte und damit ohne Bezugsrahmen erfolgen musste, welcher erst im Laufe des ersten Jahres aufgebaut werden konnte. Zum dritten Messzeitpunkt wiesen die Bereiche schließlich überwiegend höhere (bzw. bei negativen Skalen wie z.B. „Konflikt“ niedrigere) Werte auf als zum ersten oder zweiten Messzeitpunkt, was Ausdruck einer positiven Tendenz der Entwicklung der pädagogischen Prozesse in den Standorteinrichtungen ist.

Kooperationen der Standorteinrichtungen

Durchschnittlich betrachtet ist der Kontakt zu den Kooperationspartnern über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg leicht angestiegen. Wie schon zum ersten Erhebungszeitpunkt haben die Standorteinrichtungen auch zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt zu Kitas und Grundschulen sowie Frühförderstellen den intensivsten Kontakt. Ein großer Wissenszuwachs hat laut Angaben der Einrichtungsleitung vor allem in Bezug auf Therapeuten bzw. Psychiater, Heilpädagogische Tagesstätten und REGSAM stattgefunden.

Zusätzlich zu den Veränderungen in den Kooperationen der Kitas zwischen den Messzeit-

punkten, wurde die Kooperation mit den Schulen einmalig zu t_3 noch detaillierter erfasst. Während für 37 Kooperationen von den Einrichtungsleitungen angegeben wurde, dass persönliche Treffen zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften in der Kita stattfinden, wurde für 43 Kooperationen ausgesagt, dass pädagogische Angebote oder Dokumentationen der Kita in der Schule nicht aufgegriffen werden und pädagogischen Konzepte von Kita und Schule beim überwiegenden Teil der Kooperationen nicht aufeinander abgestimmt sind. Ebenfalls für 43 Kooperationen wurde angegeben, dass keine schriftliche Kooperationsvereinbarung zwischen Kita und Schule vorliegt. Der Einblick in die pädagogische Arbeit der Schule wurde mit kaum bis teilweise angegeben.

Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat

Die Elternbeiräte fühlten sich zum zweiten und dritten Messzeitpunkt besser informiert als zum ersten Messzeitpunkt. Auch bezüglich der prinzipiellen Einstellung der Elternbeiräte gegenüber der Münchner Förderformel konnte eine positive Veränderung festgestellt werden. Einige der vorgegebenen Themen, wie beispielsweise die „Zusammenarbeit zwischen Kita und Eltern“ oder die „Konzeption“, wurden in der Zusammenarbeit zwischen Elternbeirat und Kita zu t_3 ausführlicher behandelt als zu t_1 . Während sich der Elternbeirat zu t_3 durchschnittlich weniger bei Angeboten für die Eltern einbrachte, bestand insgesamt mehr Kontakt zum Elternbeirat einer Grundschule. Das Klima der Zusammenarbeit wurde über die Zeit hinweg etwas negativer beurteilt.

Auch wenn man berücksichtigt, dass viele der teilnehmenden Einrichtungen aus den Analysen ausgeschlossen werden mussten, da sie die Kriterien für eine Veränderungsmessung nicht erfüllten und dass die meisten Unterschiede nicht das angestrebte Signifikanzniveau erreichen (was sich möglicherweise auf diese geringe Stichprobe und dem daraus relativ gesehen stärkeren Einfluss von Einzelbeobachtungen zurückführen lässt) weisen die Ergebnisse bezüglich der Veränderungen der pädagogischen Prozesse in den Standorteinrichtungen grundsätzlich in eine positive Richtung.

(7) Veränderung der pädagogischen Prozesse in den Standorteinrichtungen in Abhängigkeit von Veränderungen der strukturellen Bedingungen

Auch wenn die geringe Anzahl der Einrichtungen auswertungsbedingte Probleme aufwarf, zeigten sich in Bezug auf die pädagogischen Prozesse insgesamt fast durchgehend Verbesserungen und damit grundsätzlich eine positive Tendenz.

Alle Einrichtungen, für die eine Verbesserung des Anstellungsschlüssels von t_1 auf t_2 festgestellt werden konnte, berichteten auch durchweg über eine deutliche Verbesserung in der Arbeitssituation (nach einem Jahr).

Ein ähnlich positives Bild findet sich im Zusammenhang von Ressourcen und Zusammenarbeit mit den Eltern.

Im Bereich des Klimas zwischen der Fachkraft und den Kindern sprechen die Ergebnisse dafür, dass ein deutlicher Zuwachs an speziellen Fachkräften zu einer Verringerung von Konflikten führt. Ähnliches gilt für den Bereich der Individualisierung bei der pädagogischen Arbeit. Mehr externe Spezialkräfte stützen die Individualisierung und ermöglichen eine bessere Ableitung individueller pädagogischer Schritte

Im Bereich der Inklusion zeigt vor allem ein besserer Anstellungsschlüssel positive Wirkung.

Auch bei den „weicheeren“ Faktoren wie „Eltern“, „Förderung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf“, „Schulvorbereitung“ oder „Zusammenarbeit mit der Schule“ zeigen sich einige Zusammenhänge: So konnten positive Zusammenhänge zwischen „Inhalten im Team“ und „Bildungsangebote für Eltern“, „Allgemeine Inklusive Prozesse“ und „Zusammenarbeit mit der Schule“, „Arbeit mit Eltern mit bildungsfernem Hintergrund“ und inklusiven Prozessen sowie „Zusammenarbeit mit den Eltern“ und „Unterstützung der Familien bei nicht-pädagogischen Themen“ festgestellt werden. In allen Bereichen korrespondieren Verbesserungen auf struktureller Ebene mit entsprechenden Verbesserungen in den pädagogischen Prozessen bzw. Verschlechterungen auf struktureller Ebene mit Verschlechterungen in den pädagogischen Prozessen.

(8) Entwicklung der Kinder, die in Einrichtungen betreut werden, in denen die Standortförderung eingeführt wurde

In den meisten Entwicklungsbereichen, die durch die pädagogischen Fachkräfte mit Hilfe von KOMPIK eingeschätzt wurden, lag der mittlere Normwert der Kinder der Standorteinrichtungen zu t_2 nahe am Median der Normstichprobe. Da der Median die Beobachtungen in zwei gleich große Gruppen teilt (je 50% ober- und unterhalb des Medians), liegt er bei KOMPIK zwischen den Normgruppen 5 und 6. Die niedrigsten mittleren Normwerte der an der Wirkstudie teilnehmenden Kinder wiesen die Bereiche „Motorische Kompetenzen“ (3,9) und „Soziale Kompetenzen“ (4,5) auf. Dagegen schnitt der Bereich „Gestalterische Kompetenzen und Interessen“ mit einem mittleren Normwert von 6,5 insgesamt am besten ab. Es fällt auf, dass sich in den meisten Entwicklungs- und Bildungsbereichen in einzelnen Normgruppen starke Häufigkeitsspitzen ergaben. Insbesondere die unteren Randbereiche waren dabei oft häufiger besetzt als die Normgruppen im oberen Bereich. Besonders die Bereiche „Motorische Kompetenzen“, „Soziale Kompetenzen“, „Emotionale Kompetenzen“ und „Gesundheitsbezogene Kompetenzen“ fallen dadurch auf, dass Normgruppe 1 (Prozentrang 10) die stärkste Ausprägung hat und in diesen Bereichen somit besonders viele Kinder vertreten sind, die geringere Werte als 90% der Kinder der Normstichprobe aufweisen.

Vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt sind in ausnahmslos allen Entwicklungsbereichen Steigerungen in den mittleren Normwerten zu verzeichnen. In sieben Bereichen (motorische, soziale, emotionale, motivationale, sprachliche, naturwissenschaftliche und gestalterische Kompetenzen) ist der Zuwachs an Kompetenzen und Interessen der Kinder auch statistisch signifikant.

(9) Pädagogische Handlungsansätze und Best-Practice-Beispiele in den Standorteinrichtungen

Die Untersuchungen zeigen, dass zwar alle Standorteinrichtungen einen gewissen Anteil an Familien begleiten, die aus bildungsbenachteiligten Milieus stammen, die Dichte der Familien sich aber von Kita zu Kita stark unterscheiden kann. Etwa 20% bis 30% der Kitas betreuen (fast) ausschließlich Kinder aus Familien aus bildungsbenachteiligten Milieus. Etwa 50% bis 60% der Kitas betreuen eine durchmischte Klientel, in welcher zwar nicht ausschließlich, aber doch viele Familien aus bildungsbenachteiligten Milieus zu finden sind. Etwa ein Fünftel der Leitungen zeichnen aber auch ein Bild ihrer Klientel, welches zumindest auf den ersten Blick nicht überdurchschnittlich belastet wirkt. Milieubedingte familiäre Anforderungen können daher erheblich zwischen den Standorteinrichtungen variieren.

Die große Mehrheit der Kita-Leitungen findet, dass Kitas einen Einfluss auf den Bildungsweg der Kinder und auf die Förderung von Bildungsgerechtigkeit haben. Leitungen und Mitarbeiter/innen sind zudem meist davon überzeugt, dass beim Umgang mit Kindern und Eltern aus bildungsfernen Milieus ein besonderer pädagogischer Ansatz bzw. eine besondere Form der Zusammenarbeit benötigt wird.

Standorteinrichtungen konzentrieren sich in ihrer pädagogischen Arbeit insbesondere auf die Bildungsbereiche und Themenfelder Sprache, Gesundheit, soziale und personelle Kompetenzen, Kunst und Kultur sowie die Vermittlung von Alltagswissen und Alltagserfahrungen. Einzelförderung und Kleingruppenarbeit spielen dabei eine wichtige Rolle.

Für die Klientel scheinen besonders Tagesabläufe und Strukturen günstig zu sein, die Halt und Orientierung geben. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist sehr wichtig, aber nicht immer einfach. Kitas müssen andere Umgangsformen entwickeln und sich an den Bedürfnissen der Eltern orientieren. Hierfür bedarf es einer hohen Professionalität und Empathiefähigkeit der Teammitglieder.

Die Zusammenarbeit mit der Schule und mit weiteren Vernetzungspartnern ist auch für den Themenbereich Bildungsgerechtigkeit wichtig, wurde aber bereits in den Punkten (2) und (6) der Zusammenfassung aufgegriffen.

Im Kapitel 11 zur Bildungsgerechtigkeit werden eine ganze Reihe an praktischen Hinweisen

gegeben für die Zusammenarbeit mit Kindern und Eltern aus bildungsbenachteiligten Milieus. Einige Kitas entwickeln eigene Programme und außergewöhnliche Konzepte zur Unterstützung der Zielgruppe. Erwähnt seien hier stellvertretend z.B.:

- ein speziell für Krippenkinder mit Migrationshintergrund entwickeltes Sprachprogramm
- ein speziell für die Zielgruppe entwickelter niedrigschwelliger und mehrwöchiger Elternbildungskurs
- eine Kooperation mit der Erziehungsberatungsstelle im Rahmen des Elterncafés der Kita
- eine Mutter-Kind-Gruppe für bildungsfernes Klientel oder
- eine sehr intensive Zusammenarbeit mit der Grundschule, die sich durch mehrfache und vielfältige gemeinsame Projekte vor Ort auszeichnet.

Es wird an dieser Stelle empfohlen, die als besonders gewinnbringend eingestuften Ideen mit Einverständnis der Kitas z.B. im Rahmen einer Internetseite oder in regelmäßig stattfindenden Fachtagungen zum Standortfaktor der Münchner Förderformel zu veröffentlichen. Auch die vielen weiteren nützlichen Hinweise aus den Interviews und die Thesen der AG Bildungsgerechtigkeit sollten aufgegriffen, mit der Praxis diskutiert und weiterentwickelt werden, damit alle Kitas vor Ort eine gute fachliche Grundlage erhalten, ihre Kinder und Familien bestmöglich zu fördern. Dies würde auch den Wunsch einiger Kindertageseinrichtungen nach fachlicher Unterstützung und stärkeren Austausch mit anderen Standorteinrichtungen entgegen kommen.

(10) Wahrnehmung der Münchner Förderformel

Die Münchner Förderformel wird in Standorteinrichtungen in der Regel sehr positiv wahrgenommen. Kritisiert werden immer wieder der der Förderung vorausgehende bzw. sie begleitende bürokratische Aufwand, sowie Unklarheiten bzgl. der Anforderungen der Münchner Förderformel. Der Informationsstand verbesserte sich im Laufe der Wirkstudie.

1 Wirkstudie zum Standortfaktor der Münchner Förderformel - Hintergründe und Methodik

1.1 Hintergrund

Spätestens seit den PISA-Studien ist deutlich, dass im deutschen Bildungssystem Strukturen sozialer Ungleichheit bestehen (Baumert & Schümer, 2001; Berkemeyer, Bos & Maniti, 2012). Auch in vielen weiteren Studien zeigte sich, dass der Schulerfolg eines Kindes maßgeblich von seiner sozialen Herkunft abhängt. Demnach beeinflussen vor allem der Bildungshintergrund der Eltern und die finanzielle Situation der Familie die Schul- und Lernleistungen der Kinder (Bos et al., 2012; Bos & Wendt, 2012; OECD, 2010a; OECD, 2010b). Benachteiligungen beginnen dabei nicht erst in der Schule, sondern sind schon vor der Einschulung messbar (Kratzmann & Schneider, 2008).

Mit der Einführung eines neuen Finanzierungs- und Förderkonzepts für Kindertageseinrichtungen bemüht sich die Stadt München derzeit um mehr Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit innerhalb Münchens. Die sog. „Münchner Förderformel“ bietet einen Finanzierungsrahmen, der über die gesetzliche Förderung nach BayKiBiG hinaus Kindertageseinrichtungen in München zielgerichtet nach kindbezogenen, einrichtungsbezogenen und soziodemographischen Faktoren fördert. Durch diese finanzielle Unterstützung von Münchner Kindergärten, Kinderkrippen und Kinderhorten soll ein Rahmen geschaffen werden, in dem Kinder „von Anfang an“ bedarfsorientiert nach festgelegten Kriterien bezüglich Standort, Alter und besonderen Lebenslagen gefördert werden, um gleiche Chancen für die Zukunft aller Kinder unabhängig von ihrer Herkunft zu ermöglichen. Insbesondere Kindertageseinrichtungen in einem belasteten sozialen Umfeld Münchens erhalten durch den sogenannten Standortfaktor eine bedeutende finanzielle Unterstützung. Konzeptionell besteht die Möglichkeit, dass etwa 300 Münchner Kindertageseinrichtungen von der Standortförderung profitieren (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport, 2013).

Die Einführung der Münchner Förderformel wird von zwei Forschungsinstituten wissenschaftlich begleitet. Das Institut für Soziale und Kulturelle Arbeit (ISKA, Nürnberg) und das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP, München) arbeiten in enger Kooperation zusammen, um die pädagogische Qualität in den Standorteinrichtungen zu erfassen, spezifische Unterstützungsbedarfe zu analysieren und eventuelle Veränderungen in der pädagogischen Qualität der Einrichtungen durch die Einführung der Münchner Förderformel zu analysieren.

1.2 Versuchsplan

1.2.1 Pädagogische Qualität

In der aktuell geführten Diskussion um „pädagogische Qualität“ in Kindertageseinrichtungen ist es sehr wichtig, Qualität nicht als eindimensionales Konstrukt zu betrachten, sondern verschiedene Dimensionen pädagogischer Qualität zu berücksichtigen (Fthenakis, 2003; Tietze & Viernickel, 2002). Das Referat für Bildung und Sport der Stadt München legte den Schwerpunkt dieser Wirkstudie deshalb auf die Erhebung der nicht nur in der Pädagogik gängigen Dimensionen der „Struktur-“ und „Prozessqualität“. Die Strukturqualität einer Kindertageseinrichtung umfasst dabei alle für die Arbeit gegebenen Rahmenbedingungen, wie z.B. Gruppengröße, materielle Ausstattung, Raumgestaltung oder Personalschlüssel (Fthenakis, 2003). Die pädagogische Prozessqualität bezieht sich dagegen auf die täglichen Erfahrungen eines Kindes in der Kindertageseinrichtung, vor allem auf die Interaktionen mit dem Betreuungspersonal, mit den anderen Kindern oder mit der räumlich-materiellen Umwelt (Fthenakis, 2003; Tietze & Viernickel, 2002). Die Prozessqualität bildet somit die pädagogische Arbeit in einer Einrichtung ab (Tietze & Viernickel, 2002).

Da Qualität generell auch davon abhängt, wie eine Leistung den Erwartungen und Bedürfnissen aller Beteiligten gerecht wird (Fthenakis, 2003; Tietze & Viernickel, 2002), wurde darüber hinaus festgelegt, verschiedene Ebenen an Referenzgruppen für die Befragung heranzuziehen. Die Wirkstudie bezieht deshalb Maße auf Ebene der Einrichtungsleitungen, auf Ebene der pädagogischen Mitarbeiter(innen), auf Ebene der Elternschaft und auf Ebene der betreuten Kinder mit ein.

1.2.2 Wirkmodell

Durch die Münchner Förderformel werden für Einrichtungen in sozial belasteten Gebieten Münchens finanzielle Mittel bereitgestellt, um dem erhöhten Förderbedarf in diesen Einrichtungen gerecht zu werden. Die Auswahl dieser sog. „Standorteinrichtungen“ erfolgt anhand bestimmter Kriterien bzw. Belastungsfaktoren: Kaufkraft, Bildungsniveau, Migrationshintergrund, Sozialgeldbezug, Interventionsdichte der Bezirkssozialarbeit, Anzahl der Kinderschutzfälle und Anzahl der Kinder in den Haushalten.

Die Wirkstudie zur Einführung der Münchner Förderformel richtet sich ausschließlich an Kindertageseinrichtungen, die von der Stadt München anhand der oben genannten Kriterien als sogenannte „Standorteinrichtungen“ definiert wurden. Die Einrichtungen, die die Standortförderung beantragen, sind verpflichtet, nach Maßgabe des Hinweisblattes A der Münchner Förderformel das Thema „Förderung benachteiligter Kinder“ zu behandeln. Sie sollen in einem eigenständigen Kapitel beschreiben, welche Maßnahmen geplant sind (z.B. Kooperationsfor-

men, Vernetzung, Übergangsmanagement mit Schule, Elternarbeit, zusätzliches Personal). Am Ende des Bewilligungszeitraumes erfolgt ein Kurzbericht (max. eine Seite) zur erreichten Umsetzung der Inhalte.

Mindestens 90% der Mittel des Standortfaktors müssen in zusätzliches eigenes oder externes Personal investiert werden. Maximal 10% können für Sachkosten für die Umsetzung der Hauskonzeption verwendet werden. Zudem sind die Einrichtungen verpflichtet, an der Wirkstudie teilzunehmen. An weitere Vorgaben sind die Einrichtungen nicht gebunden, sie können daher die finanziellen Mittel relativ frei entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse einsetzen (Zuschussrichtlinie Münchner Förderformel, Neufassung vom 02.07.2013). Daraus ergibt sich, dass die Veränderungen, die in den Standorteinrichtungen durch die Einführung der Münchner Förderformel vorgenommen werden, ganz unterschiedlich ausfallen können. Dementsprechend kann sich auch die Entwicklung der pädagogischen Qualität unterschiedlich gestalten. Durch die wissenschaftliche Begleitstudie soll erfasst werden, welche Maßnahmen in den Einrichtungen vorgenommen werden und welche Veränderungen für eine Erhöhung der pädagogischen Qualität in den Einrichtungen besonders gut geeignet sind. Daraus können Leitlinien für das künftige Vorgehen abgeleitet werden.

Abbildung 1.1 zeigt eine Übersicht über das Wirkmodell der Standortförderung. Dargestellt sind alle in der Wirkstudie erhobenen Dimensionen und die inhaltliche Aufteilung durch die Institute ISKA (grün gestreift) und IFP (blau gepunktet).

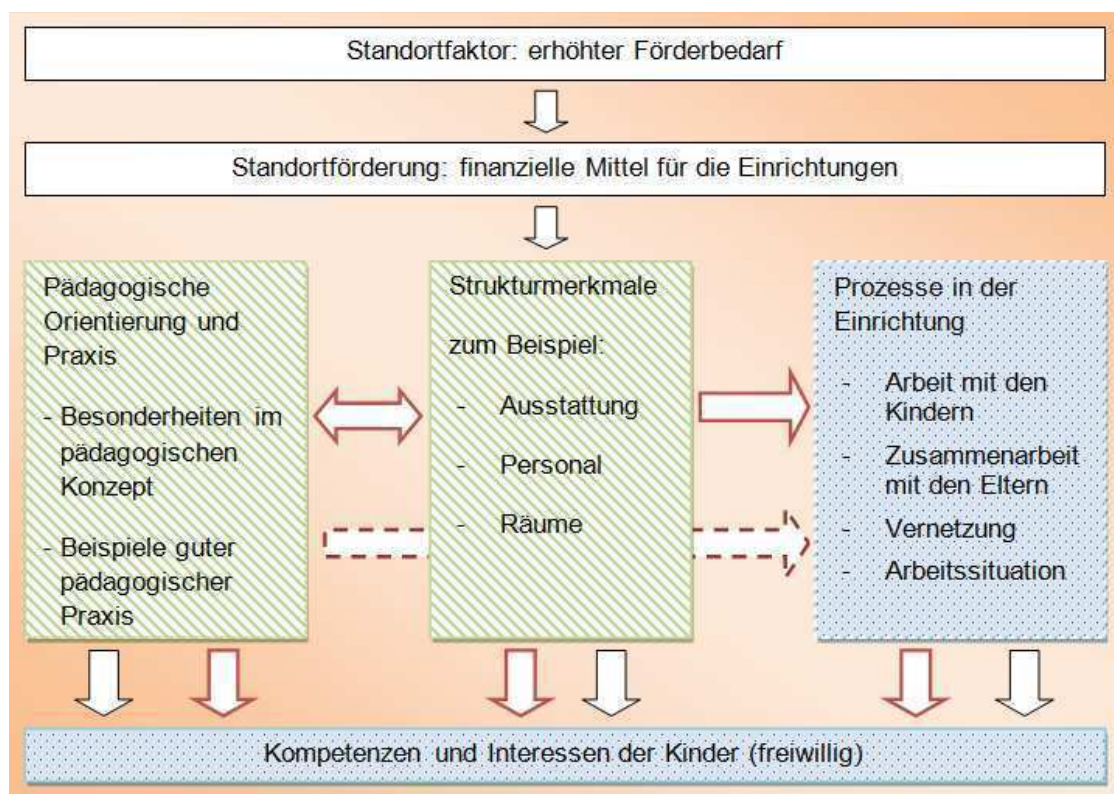


Abbildung 1.1

Durch das ISKA wurde zunächst erhoben, wie sich der Einsatz der zusätzlichen finanziellen Mittel auf die strukturellen Merkmale der jeweiligen Einrichtung auswirkt. Es wurden beispielsweise Merkmale und Veränderungen des pädagogischen Personals, der Räumlichkeiten, der materiellen Ausstattung oder der Familien dokumentiert. Zusätzlich erfasste das ISKA Besonderheiten in den untersuchten Einrichtungen im Sinne von Beispielen für „Best Practice“. Die pädagogische Arbeit mit Kindern und Familien aus bildungsbenachteiligten Milieus stand dabei im Vordergrund. Zudem übernahm das ISKA Erhebungen im Bereich Monitoring, durch welche Haltungen zur Münchner Förderformel (insbesondere Standortförderung), Kritik und Verbesserungsvorschläge erfasst wurden.

Das IFP hat seinen Schwerpunkt auf die pädagogischen Prozesse im Alltag der Kindertageseinrichtungen gelegt. Es wurde erhoben, wie sich bestimmte Aspekte pädagogischer Arbeit in den Standorteinrichtungen gestalten, wie sie mit der Strukturqualität in der jeweiligen Einrichtung zusammenhängen und ob sich durch die Einführung der Münchner Förderformel bestimmte Prozesse in ihrer Qualität verändern. Um die Situation in den Einrichtungen möglichst umfassend abbilden zu können, wurden Aspekte der pädagogischen Arbeit auf den Dimensionen „Arbeit mit den Kindern“, „Zusammenarbeit mit den Eltern“, „Vernetzung mit Kooperationspartnern“ und „Arbeitssituation“ ausgewählt. Darüber hinaus wurde der Beobachtungs- und Einschätzungsbogen KOMPIK (Kompetenzen und Interessen von Kindern; Mayr, Bauer & Krause, 2010) eingesetzt. Indem die pädagogischen Fachkräfte die Kompetenzen und Interessen der von ihnen betreuten Kinder einschätzen, kann ein breites Bild über den Entwicklungsstand, die Interessen und die Bedarfe der Kinder ermittelt werden, die in Münchner Standorteinrichtungen betreut werden. Ebenso wurde der Entwicklungsverlauf der Kinder nach Einführung der Münchner Förderformel untersucht. Ziel war es zudem, mögliche Zusammenhänge mit Veränderungen in der pädagogischen Qualität in den Einrichtungen zu analysieren.

Auf Basis der oben dargestellten allgemeinen Fragestellung sowie dem Wirkmodell, welches dieser Studie zugrunde liegt, ergeben sich für die Wirkstudie folgende konkrete Fragestellungen, denen im Rahmen der Datenauswertung nachgegangen wurde:

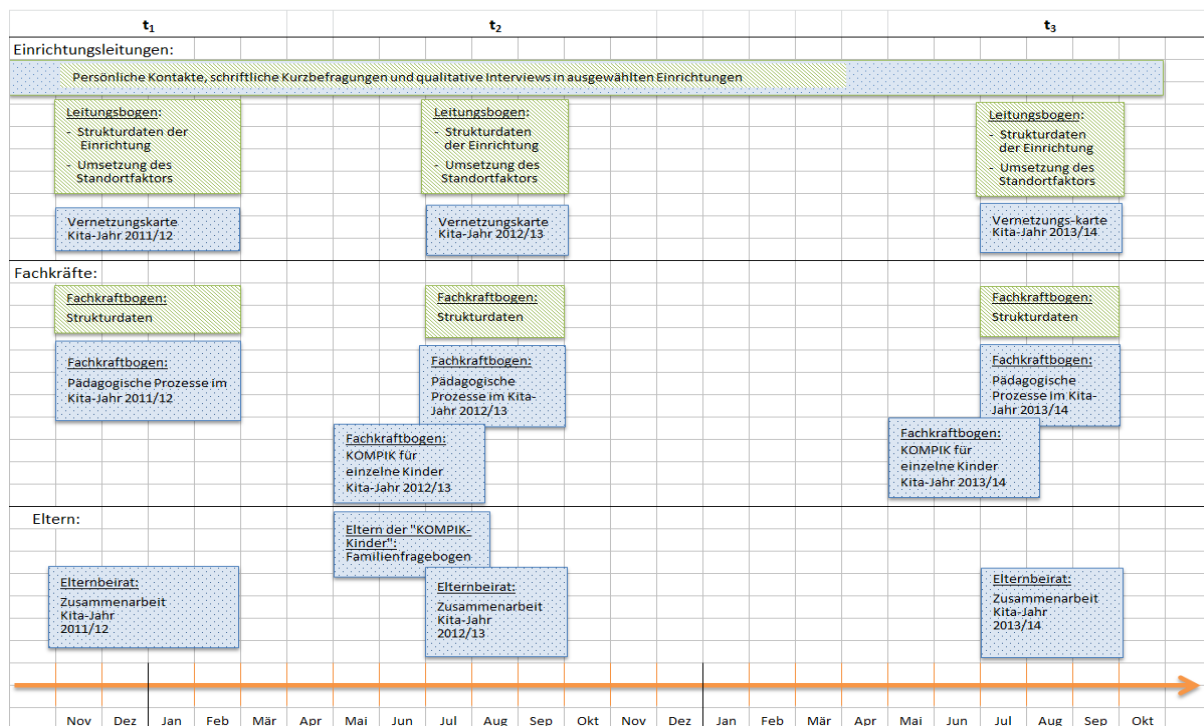
1. Wie gestalten sich die strukturellen Bedingungen in den Münchner Standorteinrichtungen?
2. Wie gestalten sich die pädagogischen Prozesse in den Münchner Standorteinrichtungen?
3. Hängt die Qualität der pädagogischen Prozesse einer Kindertageseinrichtung mit der Qualität ihrer strukturellen Bedingungen zusammen?
4. Wie viele Einrichtungen nutzen die Standortförderung und wie werden die vorhande-

nen Mittel ausgeschöpft?

5. Verändern sich die strukturellen Bedingungen in den Standorteinrichtungen nach Einführung der Standortförderung?
6. Verändern sich die pädagogischen Prozesse in den Standorteinrichtungen nach Einführung der Standortförderung?
7. Verändern sich die pädagogischen Prozesse in den Standorteinrichtungen in Abhängigkeit von Veränderungen der strukturellen Bedingungen? Gibt es Maßnahmen, die sich in den Münchner Standorteinrichtungen als besonders effektiv erweisen?
8. Wie verläuft die Entwicklung der Kinder, die in Einrichtungen betreut werden, in denen die Standortförderung eingeführt wird?
9. Welche pädagogischen Handlungsansätze und Best-Practice-Beispiele werden in den Standorteinrichtungen praktiziert, um Bildungsgerechtigkeit zu fördern?
10. Wie wird die Münchner Förderformel von den Leitungen und Mitarbeiter/innen der Münchner Standorteinrichtungen wahrgenommen?

1.2.3 Zeitlicher Ablauf

Um Veränderungen in den Standorteinrichtungen über die Zeit erkennen zu können, wurde die Wirkstudie zur Einführung der Münchner Förderformel als Längsschnittstudie über drei Erhebungszeitpunkte geplant. Abbildung 1.2 zeigt einen Überblick über den gesamten Verlauf der Erhebung. Die Erhebungsinstrumente des ISKA sind grün gestreift gekennzeichnet, die Instrumente des IFP blau gepunktet. Die drei Ebenen „Einrichtungsleitung“, „Fachkräfte“ und „Eltern“ beziehen sich hier auf die Personengruppen, die die jeweiligen Fragebögen bearbeitet haben. Da die Entwicklung der Kinder über eine Einschätzung der Fachkräfte mit KOMPIK (Mayr, Bauer & Krause, 2010) erhoben und ihr familiärer Hintergrund über eine Befragung der Eltern erfasst wurde, ist die Kind-Ebene in dieser Abbildung nicht explizit dargestellt.



Grün gestreift: Institut für Soziale und Kulturelle Arbeit (ISKA) gemeinnützige GmbH
Gostenhofer Hauptstr. 61 90443 Nürnberg
Blau gepunktet: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), Winzererstr. 9 80797 München

Abbildung 1.2

Um die Situation möglichst vieler Standorteinrichtungen zum Zeitpunkt vor Einführung ihrer Standortförderung erfassen zu können, wurden alle Befragten zum ersten Erhebungszeitraum t_1 (November 2012 bis Februar 2013) gebeten, die Strukturen und Prozesse in ihren Einrichtungen rückblickend für das Kita-Jahr 2011/2012 einzuschätzen. Daneben wurden die Mitarbeiter/innen bei bestimmten strukturellen Fragestellungen nach der Situation „vor der Standortförderung“ und nach ihrer derzeitigen Situation befragt.

Im Erhebungszeitraum t_2 (Juli bis September 2013) stand entsprechend die Einschätzung des Kita-Jahres 2012/2013 im Vordergrund. Da es sich um eine Längsschnittuntersuchung handelt, wurden weitgehend die gleichen Erhebungsinstrumente verwendet wie zu t_1 . Zusätzlich schätzten zu t_2 pädagogische Fachkräfte zwischen Mai und Juli 2013 die Stärken und Kompetenzen in verschiedenen Entwicklungsbereichen für einige Kinder in den Standorteinrichtungen anhand des Beobachtungsbogens KOMPIK (Mayr, Bauer & Krause, 2010) ein. Da die Einschätzung mit KOMPIK auf einer ausführlichen Beobachtung der Kinder beruht, war eine rückblickende Erhebung für das Kita-Jahr 2011/2012 hier nicht möglich.

Der dritte Erhebungszeitraum t_3 wurde mit einer wiederholten Einschätzung der Stärken und Kompetenzen von genau den Kindern, die bereits zu t_2 beobachtet worden waren, von Mai bis Juli 2014 eingeleitet. Die darauf folgende dritte Einschätzung der Situation in den Standorteinrichtungen mit den bereits genannten Instrumenten für die Einrichtungsleitung, die päd-

agogischen Fachkräfte und die/den Vorsitzende/n des Elternbeirats von Juli bis September 2014 (nun insbesondere rückblickend für das Kita-Jahr 2013/2014) hat t_3 und damit die gesamte Erhebung der Wirkstudie abgeschlossen.

Zusätzlich zu den quantitativen Erhebungen durch Fragebögen führt das ISKA seit Oktober 2012 fortlaufend qualitative Interviews mit den Leitungen der Standorteinrichtungen durch. Im Mittelpunkt der Interviews steht dabei zum einen die pädagogische Praxis im Umgang mit Kindern und Familien aus bildungsbenachteiligten Milieus und zum anderen Meinung, Kritik und Verbesserungsvorschläge zur Umsetzung der Münchner Förderformel. Bis Dezember 2014 wurden 25 Interviews geführt.

1.3 Stichprobe

1.3.1 Allgemeines

Um Veränderungen durch die Standortförderung möglichst umfassend erheben zu können, wurden im Verlauf der Wirkstudie alle Münchner Kindertageseinrichtungen, die bis einschließlich Juli 2014 einen Antrag auf Standortförderung gestellt hatten und deren Antrag anschließend genehmigt wurde, kontinuierlich in die Wirkstudie aufgenommen. Zudem wurden einige städtische Kitas in den Großteil der Erhebungen aufgenommen, obwohl sie im Zeitraum der Wirkstudie noch nicht die Münchner Förderformel beantragen konnten. Die Stichprobe unterlag laufend einigen Veränderungen und war zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten unterschiedlich groß.

1.3.2 Stichprobe t_1

Zu Beginn der Wirkstudie handelte es sich um insgesamt 22 Kindertageseinrichtungen freier Träger, die die Münchner Förderformel mit Geltung des Standortfaktors (e_{standort}) beantragt hatten und in die Stichprobe aufgenommen wurden. Da die Stadt München plant, im Jahr 2016 für alle städtischen Kindertageseinrichtungen einheitlich die Förderung durch die Münchner Förderformel einzuführen, gibt es keine entsprechenden formalen Anträge städtischer Kindertageseinrichtungen und vorerst keine einheitlichen Veränderungen der Finanzierung. Die Stadt München hat dennoch 17 städtische Einrichtungen ausgewählt, die in belasteten Standorten in München liegen, als „Standorteinrichtungen“ definiert wurden und ebenfalls an der Wirkstudie teilnehmen sollten. Im April 2013 wurden nach Entscheidung des Referats für Bildung und Sport drei dieser städtischen Einrichtungen wieder aus der Stichprobe herausgenommen, weil sie den benötigten Standortfaktor nicht aufwiesen. Auch von den Einrichtungen freier Träger mussten nachträglich zwei Einrichtungen von den Auswertungen zum ersten Erhebungszeitraum ausgeschlossen werden, da sie die Voraussetzungen für die

Teilnahme (Antragstellung Standortförderung) zu diesem Zeitpunkt nicht erfüllten. Für den ersten Erhebungszeitraum t_1 ergibt sich somit eine Stichprobengröße von insgesamt 34 Kindertageseinrichtungen, die sich aus 20 Einrichtungen freier und 14 Einrichtungen städtischer Trägerschaft zusammensetzen.

1.3.3 Stichprobe t_2

Bis zum Beginn des zweiten Erhebungszeitraums t_2 kamen vier weitere Einrichtungen freier Trägerschaft hinzu, die zum Kita-Jahr 2013/14 das erste Mal einen Antrag auf Standortförderung stellten. Zusätzlich wurde zum zweiten Erhebungszeitraum t_2 eine weitere Einrichtung berücksichtigt, die ihren Antrag zwar bereits zum ersten Erhebungszeitraum gestellt hatte, für die Erhebung t_1 jedoch zu spät gemeldet wurde. Einige Strukturdaten dieser Einrichtung wurden rückwirkend für t_1 und t_2 abgefragt. Die Stichprobe wurde darüber hinaus um zwei weitere städtische Kindertageseinrichtungen mit dem Standortfaktor erweitert, so dass im Erhebungszeitraum t_2 insgesamt 41 Kindertageseinrichtungen (25 Kindertageseinrichtungen freier Träger und 16 städtische Kindertageseinrichtungen) berücksichtigt wurden.

1.3.4 Stichprobe t_3

Zum dritten Erhebungszeitraum kam bis Ende Juli 2014 eine weitere Standorteinrichtung hinzu, die in die Erhebung t_3 unmittelbar aufgenommen wurde. Einige weitere Einrichtungen hatten zwar den Standortfaktor neu beantragt, aber erst kurz vor der Erhebung t_3 neu eröffnet. Da es sich bei den ersten Monaten nach Neueröffnung um eine Sondersituation handelt und die Mitarbeiter/innen sich in Ihren Einschätzungen in der Regel auf ein ganzes Kita-Jahr beziehen sollen, konnten diese Kitas nicht einbezogen werden. Eine andere Einrichtung schied zu t_3 aus der Stichprobe aus, da sie für das Kita-Jahr 2013/14 keine Standortförderung beantragt hatte.

Die Gesamtstichprobe des dritten Erhebungszeitpunkts setzt sich demnach aus insgesamt 41 Kindertageseinrichtungen (25 Kindertageseinrichtungen in freier Trägerschaft und 16 städtische Kindertageseinrichtungen) zusammen.

1.3.5 Heterogenität der Stichprobe

In die Wirkstudie wurden einerseits Kitas in freier Trägerschaft einbezogen, die Gelder der Standortförderung beantragt haben und andererseits Kitas in städtischer Trägerschaft, die planmäßig erst im Jahr 2016 die Standortförderung verwenden werden. Die Situation dieser beiden Gruppen stellt sich dementsprechend heterogen dar. Hinzu kommt, dass auch die überschaubare Anzahl an Kitas in freier Trägerschaft, die die Mittel der Standortförderung beantragt hat, nicht einheitlich mit den Mitteln umgegangen ist. In der folgenden Grafik ist die Situation für die Einrichtungen in freier Trägerschaft dargestellt:

Einrichtungen mit Standortfaktor in freier Trägerschaft	Antrag auf Standortförderung gestellt, genehmigt & an Wirkstudie beteiligt	Gelder der Standortförderung werden zur Refinanzierung verwendet	(Noch) keine konzeptionellen Änderungen
		Gelder der Standortförderung werden nicht bzw. nicht in voller Höhe beantragt	(Noch) keine konzeptionellen Änderungen
			Konzeptionelle Änderung
		Gelder der Standortförderung werden in voller Höhe beantragt	(Noch) keine konzeptionellen Änderungen
			Konzeptionelle Änderung

Abbildung 1.3¹

Einige setzten die Mittel umgehend zur Erweiterung des pädagogischen Ansatzes ein, andere beantragten bei weitem nicht den Höchstsatz, sondern nur einen Teil der Standortförderung und Dritte gaben an, dass sie die Mittel zur Refinanzierung einer bereits vollzogenen Praxis verwendeten und dementsprechend auch keine konzeptionellen Änderungen vorgesehen sind.

So gab es zu jedem Erhebungszeitpunkt Einrichtungen, die bereits Fördermittel erhalten hatten, Einrichtungen, die bereits Neuerungen aufgrund der Standortförderung eingeführt hatten, Einrichtungen, die sich gerade im Umstellungsprozess befanden und Einrichtungen, für die die Planungen noch in der Zukunft lagen. Sowohl bezüglich struktureller als auch bezüglich prozessualer Merkmale war der Stand der Einrichtungen damit auch zu jedem Erhebungszeitpunkt sehr unterschiedlich.

Diese unterschiedlichen Bedingungen führten dazu, dass für die meisten Analysen nur bestimmte Kitas, die entsprechende Kriterien erfüllen, einbezogen werden konnten. Die sowie so schon geringe Fallzahl wurde damit weiter reduziert und die Aussagekraft der Ergebnisse eingeschränkt. Die Auswahl der Einrichtungen für die statistischen Analysen werden im jeweiligen Kapitel erläutert.

¹Größenverhältnisse entsprechen nicht den realen Verhältnissen.

1.4 Die Erhebungsinstrumente des IFP

Die Erhebungsinstrumente des IFP wurden auf Basis von nationalen und internationalen Forschungsergebnissen entwickelt. Im Zentrum standen dabei aktuelle Studien zu Aspekten von pädagogischer Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen und Instrumente zur Beobachtung und Bewertung dieser Qualitätsdimension. Eine Übersicht über die verwendete Literatur befindet sich für jeden Fragebogen des IFP im Anhang (s. B 2. bis B 6.).

Bei der systematischen und fachlich begründeten Einschätzung der Qualität einer Arbeit unterscheidet man grundsätzlich zwei Formen der Evaluation: Die externe oder Fremdevaluation auf der einen, sowie die interne oder Selbstevaluation auf der anderen Seite (Riemann, 2000; Mayr, Hofbauer, Kofler & Simic, 2012). Während bei der externen Evaluation eine Bewertung der Situation durch unabhängige externe Fachleute erfolgt, schätzen bei der internen Evaluation die Betroffenen ihre Arbeitssituation selbst ein. Dies hat zum einen den Vorteil, dass die besondere Vertrautheit der Evaluierenden mit ihrer Tätigkeit und das spezifische Wissen über die Arbeitsabläufe berücksichtigt werden. Zum anderen stellt „die Durchführung einer Selbstevaluation immer auch eine Qualifizierungsmaßnahme für die Beteiligten“ (Mayr, Hofbauer et al., 2012) dar, indem durch sie qualitätsfördernde Prozesse in den Einrichtungen angestoßen werden (Riemann, 2000; Preissing, Heller, Philipp, Priebe, & Schallenberg-Diekmann, 2008). Aus diesem Grund fiel die Entscheidung bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente auf Fragebögen zur Selbstevaluation. Die pädagogischen Fachkräfte werden durch die Fragebögen angeleitet die Prozesse in ihrem Arbeitsalltag systematisch zu reflektieren und erhalten dabei gleichzeitig wissenschaftlich fundierte Anregungen für eine pädagogische Praxis hoher Qualität.

Um alle beteiligten Gruppen mit einzubeziehen, wurden ein „Bogen für pädagogische Fachkräfte“, eine „Vernetzungskarte“ für die Einrichtungsleitung und ein „Bogen für den Elternbeirat“ erstellt. Um die Entwicklung der Kinder zu erfassen, die in den Standorteinrichtungen betreut werden, wurde der Beobachtungs- und Einschätzungsbogen KOMPIK (Mayr, Bauer & Krause, 2010) herangezogen. Zusätzlich wurde ein Fragebogen zur familiären Situation entwickelt, der von den Eltern der Kinder ausgefüllt wurde, die mit KOMPIK (Mayr, Bauer & Krause, 2010) beobachtet wurden.

Weil an der Wirkstudie Einrichtungen mit unterschiedlichen Betreuungsformen (Kinderkrippen, Kindergärten, Kinderhorte, Häuser für Kinder) teilgenommen haben, wurde der „Bogen für pädagogische Fachkräfte“, sowie der „Bogen für den Elternbeirat“ für die entsprechenden Altersgruppen modifiziert. Für die genannten Bögen wurden daher drei Versionen für folgende Altersgruppen erstellt: 18 bis 36 Monate, 3 bis 6 Jahre und 6 bis 10 Jahre.

Im Folgenden soll auf die einzelnen Instrumente gesondert eingegangen werden.

1.4.1 Entwicklung der Erhebungsinstrumente des IFP

Die Erhebungsinstrumente für den Erhebungszeitraum t_1 (Bogen für pädagogische Fachkräfte, Vernetzungskarte für die Einrichtungsleitung, Bogen für den Elternbeirat, Interview-Leitfaden) wurden im Zeitraum von Juli bis November 2012 am IFP entwickelt. Die Modifikation des Bogens für pädagogische Fachkräfte und des Bogens für den Elternbeirat an die Altersgruppen 18 bis 36 Monate und 6 bis 10 Jahre erfolgte von Oktober bis Dezember 2012. Zusätzlich wurde ein Leitfaden für die Einrichtungsleitungen erstellt, der alle wichtigen Informationen über die erste Erhebung t_1 beinhaltete und die Vorgehensplanung für die Leitungen erleichtern sollte. Der Leitfaden ist dem Bericht im Anhang (D 3.) beigelegt. Da die Befragung der Fachkräfte anonym erfolgt und die Einrichtungsleitungen dazu jeder/m Mitarbeiter/in einen individuellen Fachkraft-Code zuteilen sollten, wurde für jede Einrichtung eine individuelle Codierliste erstellt. Diese enthielt neben dem offiziellen Code der Einrichtung eine Spalte mit vorgefertigten Fachkraft-Codes, neben die die Leitung die Namen ihrer Mitarbeiter/innen anonym eintragen konnte. Die Entwicklung des Familienfragebogens, der zu Beginn von t_2 an die Einrichtungen ausgeteilt wurde, fand in der Zeit von März bis Mai 2013 statt.

Während der Entwicklungsphase der Erhebungsbögen für t_1 (Juli bis November 2012) fand zudem mit acht Einrichtungsleitungen aus Münchner Einrichtungen in freier Trägerschaft ein Austausch über die Items und Skalierung der Bögen am IFP statt. So wurde gewährleistet, dass bereits zu einem frühen Zeitpunkt die Perspektive und Einschätzungen der Zielgruppe in die Entwicklung der Erhebungsbögen integriert werden konnte. Die Arbeitsgruppe wurde auch in die Weiterentwicklung der Bögen einbezogen. So erhielten die Einrichtungsleitungen per E-Mail Arbeitsversionen der IFP-Bögen und gaben dazu schriftlich bzw. telefonisch Rückmeldung.

1.4.2 Der Bogen für pädagogische Fachkräfte

Um die Qualität der pädagogischen Prozesse in den Kindertageseinrichtungen erfassen zu können, wurde ein Selbstevaluations- und Selbstreflexionsbogen für die pädagogischen Fachkräfte entwickelt. Nach intensiver Recherche nationaler und internationaler Literatur wurden verschiedene Aspekte pädagogischer Prozessqualität ausgewählt, für die in wissenschaftlichen Studien eine besondere Bedeutung für die Entwicklung und das Lernen von Kindern nachgewiesen werden konnte. Es handelt sich um die Aspekte „emotionales Klima in der Kita“, „Unterstützung in Lern- und Bildungsprozessen“, „Individualisierung“, „Partizipation“, „Interesse“, „Inklusion“, „Zusammenarbeit mit Eltern“, „Vernetzung“ und „Arbeitssituation“. Die Items der einzelnen Aspekte wurden so formuliert, dass sie sich nicht auf Interaktionen mit einem bestimmten Kind, sondern auf konkrete Situationen und Prozesse auf Gruppenebene beziehen und von den Fachkräften selbstevaluativ eingeschätzt wer-

den konnten. Auch die Items zur Zusammenarbeit mit Eltern oder die Arbeitssituation beziehen sich auf eine umfassende Einschätzung der Kooperation mit der gesamten Elternschaft, bzw. die Zusammenarbeit aller Kolleg(inn)en der Einrichtung. Die Literatur, die als Grundlage für die Entwicklung des Bogens für pädagogische Fachkräfte diente, ist im Anhang aufgeschlüsselt und für die einzelnen Bausteine des Bogens (Anhang B 2.), aufgeführt. Der Bogen für pädagogische Fachkräfte ist dem Bericht im Anhang (D 4. bis D 6.) für die Altersgruppe 3 bis 6 Jahre, für die Altersgruppe 6 bis 10 Jahre für die Altersgruppe 18 bis 36 Monate beige-fügt.

1.4.3 Die Vernetzungskarte für die Einrichtungsleitung

Für das Netzwerk einer Kindertageseinrichtung sind unterschiedlichste Formen von Kooperationen von Bedeutung. Dazu gehört etwa die Vernetzung mit Einrichtungen oder Personen, die die Kinder heilpädagogisch oder therapeutisch fördern. Weitere Beispiele sind Kooperationen mit Vernetzungspartnern, durch die sich den Kindern verschiedenste Lebensfelder (z.B. kulturelle Einrichtungen, Arbeitswelt, Natur) erschließen und ihnen so eine Ausweitung ihrer Lernumgebung und Bereicherung ihrer Bildungserfahrungen bieten (Reichert-Garschhammer, 2011).

Anhand einer Vernetzungskarte wurde das bestehende Netzwerk der Kindertageseinrichtung abgebildet. Darin sind 29 mögliche Vernetzungspartner aufgeführt, für die die Einrichtungsleitungen Folgendes einschätzten: (1) die Intensität des Kontaktes, (2) ob es feste persönliche Ansprechpartner beim Vernetzungspartner gibt, (3) das Wissen der Einrichtungsleitung über den Vernetzungspartner und (4) ob die Kooperation im Team reflektiert wird. Die Karte konnte von der Einrichtungsleitung ergänzt werden, wenn die Einrichtung weitere Vernetzungspartner hat. Eine Übersicht über die Literatur, die zur Entwicklung der Vernetzungskarte herangezogen wurde sowie die Vernetzungskarte befindet sich im Anhang (B 3. und D 10.1 bis D 10.3).

In den folgenden Erhebungen t_2 und t_3 wurden die Fragen zur Vernetzung der Einrichtungen erweitert. So war von Interesse, wie stark die Münchner Standorteinrichtungen über verschiedene Vernetzungsangebote der Stadt München (Bildungslokale, REGSAM, frühe Förderung) informiert sind und wie intensiv sie diese im Kita-Jahr 2012/13, bzw. 2013/14 (Erhebung t_2 und Erhebung t_3) genutzt hatten. Zum anderen steht die Kooperation mit Schulen im Mittelpunkt der Vernetzungskarte des Erhebungszeitraums t_3 . Die Einrichtungsleitungen wurden gebeten die Qualität ihrer Kooperation mit bis zu drei Schulen einzuschätzen. Dabei wurden Angaben darüber gemacht, wie häufig verschiedene (gemeinsame) Aktivitäten im Kita-Jahr 2013/14 stattfanden und wie das Klima der Zusammenarbeit eingeschätzt wird. Zuletzt wurde der Kontakt der Standorteinrichtungen zu einem (krippen-)psychologischen Fach-

dienst im Kita-Jahr 2013/14 abgefragt. Das Beiblatt der Vernetzungskarte t₃ ist im Anhang (D 10.3) dargestellt.

1.4.4 Der Bogen für den Elternbeirat

Die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde im Bogen für pädagogische Fachkräfte über die Einschätzungen der Fachkräfte erhoben. Mit dem Bogen für den Elternbeirat wurde auch die Perspektive der Eltern in die wissenschaftliche Begleitung einbezogen. Dabei ging es nicht um die Elternmitwirkung in Bezug auf das eigene Kind, sondern um die Elternmitwirkung auf Einrichtungsebene.

Der Erhebungsbogen enthält Items, die sich auf die Münchner Förderformel beziehen, Items zur Zusammenarbeit des Elternbeirates mit der Kindertageseinrichtung, sowie Items zu den Aktivitäten des Elternbeirates. Ausgefüllt wurde der Bogen von der/dem Vorsitzenden des Elternbeirates des jeweiligen Kita-Jahres. Im Anhang (B 4.) ist die Literaturliste, die bei der Entwicklung des Bogens für den Elternbeirat maßgeblich berücksichtigt wurde, zusammengefasst. Ebenfalls im Anhang (D 7. bis D 9.) ist der Bogen für den Elternbeirat für die Altersgruppe 3 bis 6 Jahre, für die Altersgruppe 6 bis 10 Jahre und für die Altersgruppe 18 bis 36 Monate zu finden.

1.4.5 Das Eingangs-Interview

Als Leitfaden für das persönliche Gespräch in jeder Standorteinrichtung wurde vom IFP ein halbstandardisiertes Interview mit offenen und geschlossenen Fragen entwickelt. Das Interview enthielt insgesamt 21 Fragen zu folgenden Themen: 1) Allgemeine Fragen zur Einrichtung, 2) Arbeit mit Kindern aus bildungsfernen Familien / Bildungsgerechtigkeit, 3) Münchner Förderformel und 4) Bereitschaft KOMPIK im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung einzusetzen.

Da das Interview den Leitfaden für das Gespräch vorgab, die Antwortmöglichkeiten bei einem Großteil der Fragen jedoch offen hielt, dauerte das Gespräch in den verschiedenen Einrichtungen unterschiedlich lange, mindestens jedoch ca. 45 Minuten. Zentrale Inhalte der offenen Fragen waren bereits bestehende Schwerpunkte bzw. Angebote in der Einrichtung für die Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern und ihren Familien, sowie der Entwicklungsbedarf, bzw. die Ziele, die die Einrichtungsleitungen in diesem Zusammenhang für ihre Einrichtung sehen. Bei den geschlossenen Fragen wurden die Einrichtungsleitungen gebeten eine Einschätzung auf einer 10-stufigen Likert-Skala vorzunehmen. Zudem wurden die Einrichtungsleitungen bei 8 Interviewfragen gebeten die genannten Antworten nach Priorität in eine Reihenfolge zu bringen. Der Interview-Leitfaden befindet sich im Anhang (D2.).

1.4.6 Der Beobachtungs- und Einschätzungsbogen KOMPIK

Für die Einschätzung des Entwicklungsstands und des Entwicklungsverlaufes der Kinder, die in den Standorteinrichtungen betreut werden, wurde der Beobachtungs- und Einschätzungsbogen KOMPIK (Kompetenzen und Interessen von Kindern; Mayr, Bauer & Krause, 2010) herangezogen. KOMPIK ist ein strukturiertes Beobachtungs- und Einschätzungsinstrument für Kindertageseinrichtungen. Der Bogen unterstützt pädagogische Fachkräfte, Kinder im Alter von 3,5 bis 6 Jahren auf individueller Ebene strukturiert zu beobachten und ihre Kompetenzen und Interessen wissenschaftlich fundiert einzuschätzen. Der Bogen umfasst dabei elf Entwicklungs- und Bildungsbereiche, die aus entwicklungspsychologischer und pädagogischer Sicht besonders relevant für die kindliche Entwicklung zwischen drei und sechs Jahren sind (Mayr, Bauer & Krause, 2013): 1) Motorische Kompetenzen, 2) Soziale Kompetenzen, 3) Emotionale Kompetenzen, 4) Motivationale Kompetenzen, 5) Sprache und frühe Literacy, 6) Mathematische Kompetenzen, 7) Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interessen, 8) Gestalterische Kompetenzen und Interessen, 9) Musikalische Kompetenzen und Interessen, 10) Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interessen und 11) Wohlbefinden und soziale Beziehungen. Nähere Informationen zum KOMPIK finden sich im KOMPIK-Handbuch (Mayr, Bauer & Krause, 2013) sowie bei Mayr (2012).

1.4.7 Der Familienfragebogen

Neben der Qualität der Tagesbetreuung hat in erster Linie die familiäre Umwelt eines Kindes den bedeutendsten Einfluss auf seine Entwicklung und sein Lernen (Lange & Xyländer, 2011). Gerade Kinder aus sozial benachteiligten Familien weisen in ihrer kognitiven, sozioemotionalen und gesundheitlichen Entwicklung häufig Nachteile gegenüber ihren Altersgenossen auf (Evans, 2004; Evans & Kim, 2010; Mayr, 2000), entwickeln geringere schulische Kompetenzen und erreichen seltener höherwertige Bildungsgänge (Berkemeyer, Bos & Manitz, 2012; Schneider, 2011). Aus diesem Grund war es sehr wichtig, die familiäre Situation der Kinder, die mit KOMPIK beobachtet wurde, zu erfassen und in der statistischen Analyse der KOMPIK-Daten zu berücksichtigen. Die in den Sozialwissenschaften gängige Erfassung des sozioökonomischen Status der Familien im Sinne ihrer Schichtzugehörigkeit nach den Indikatoren „Bildung“, „Berufsstatus“ und „Einkommen“ (Hradil, 2001; Lampert & Kroll, 2009) erschien für die Wirkstudie zur Einführung der Münchner Förderformel nicht ausreichend. Da soziale Ungleichheiten zwischen den befragten Familien nicht nur auf dieser vertikalen „Schicht“-Ebene zu erwarten sind, sondern auch auf horizontaler Ebene bestehen (z.B. zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund oder gemeinsam und allein erziehenden Eltern), entschied man sich bei der Entwicklung des Familienfragebogens für das Konzept der „Lebenslagen“ oder „sozialen Lagen“ (Hradil, 2001). Der Begriff der „Lebenslage“ um-

fasst alle vorteilhaften, bzw. unvorteilhaften Lebensbedingungen und Lebenschancen einer bestimmten sozialen Gruppe (Hradil, 2009). Im Familienfragebogen wurden dafür die Dimensionen „Bildung“, „Berufsstatus“ und „Migrationshintergrund“ für beide Elternteile, sowie „Einkommen / finanzielle Situation“, „Wohnsituation“, „Familiengröße und -zusammensetzung“, und „Freizeitgestaltung“ der Familie ausgewählt. Eine Übersicht über die Literatur, die der Entwicklung des Familienfragebogens zugrunde liegt, findet sich im Anhang (B 5.). Der Bogen befindet sich in Anhang D 11.

1.5 Die Erhebungsinstrumente des ISKA

Drei Forschungsfelder sollten durch die Erhebungen des ISKA untersucht werden:

- Die strukturelle Situation und strukturelle Veränderungen in den Standorteinrichtungen: Es war davon auszugehen, dass sich die Gelder der Standortförderung als erstes in den Strukturdaten der Einrichtungen bemerkbar machen. Besonders auf der Ebene des Personals waren große Veränderungen zu erwarten. Weitere strukturelle Merkmale wie die räumliche und materielle Ausstattung, die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen, die Klientel der Einrichtung, die Teilnahme an Programmen, die Öffnungszeiten, die Nutzung von Qualitätsmanagementverfahren etc. wurden darüber hinaus über drei Jahre hinweg beobachtet. Ausgewählte strukturelle Daten (z.B. Anstellungsschlüssel, Klientel, Material) wurden schließlich mit den erhobenen Daten der Prozessqualität in Zusammenhang gesetzt.
- Pädagogische Handlungsansätze und Best-Practice-Beispiele in den Standorteinrichtungen: Die pädagogischen Vorgehensweisen in den Standorteinrichtungen wurden dokumentiert und die fachliche Weiterentwicklung unterstützt. Im Mittelpunkt stand der pädagogische Umgang mit Kindern und Familien aus bildungsbenachteiligten Milieus. Es wurde erfasst, welche Angebote durch die Standortförderung initiiert oder ausgebaut werden, welche Schwerpunkte in Kindertageseinrichtungen mit Standortfaktor gesetzt werden und welche Haltungen zum Thema Bildungsgerechtigkeit bestehen.
- Einschätzung zu Inhalt und Organisation der Münchner Förderformel: Lob, Bedenken und Kritik bzgl. der Münchner Förderformel (insbesondere bzgl. der Standortförderung) wurden erfasst und zeitnah anonymisiert an die Auftraggeber weitergeleitet. Diese Erhebungen im Bereich Monitoring sollen einen Beitrag leisten für die Steuerung der Münchner Förderformel.

Das ISKA hat sich für einen Methodenmix aus quantitativen und qualitativen Erhebungen entschieden. Umfangreiche Fragebögen für Kita-Leitungen und kurze Fragebögen für Kita-

Mitarbeiter/innen wurden zu den Zeitpunkten t_1 , t_2 und t_3 eingesetzt. Um Veränderungen beobachten zu können und die Verbindung mit den Daten des IFP zu ermöglichen, erhielten alle Einrichtungen und Mitarbeiter/innen einen Code, der bei jeder Befragung abgefragt wurde. Zur Erfassung der Strukturdaten wurden zudem die besonders validen Daten des KiBiG.web (z.B. Anstellungsschlüssel) und des Referats für Bildung und Sport (z.B. zur Antragstellung) herangezogen. Pädagogische Handlungsansätze und Meinungen zur Standortförderung wurden zusätzlich durch vertiefende, offene Interviews in den Standorteinrichtungen erfasst. Als Ergänzung wurden außerdem Einrichtungskonzeptionen und Sachberichte der Standorteinrichtungen gesichtet und, falls sie einen Mehrwert zu den bereits durch schriftlich und mündlich gewonnen Daten bieten, einbezogen.

1.5.1 Fragebogen für alle Einrichtungen mit (potentiellem) Standortfaktor (Monitoring)

Eine erste Befragung aller Leitungen von Kindertageseinrichtungen, die grundsätzlich Anspruch auf Standortförderung besitzen, leitete im Juni 2012 die Wirkstudie für das ISKA ein. Der Fragebogen wurde zwischen Mai und Juni 2012 in enger Abstimmung mit dem Referat für Bildung und Sport und der Begleitkommission der Münchner Förderformel entwickelt. Dabei wurden Monitoring-Daten, wie z.B. die Wahrnehmung der Münchner Förderformel sowie der Informations- und Beratungsbedarf der Einrichtungen, abgefragt. Ergebnisse wurden im September 2012 dargestellt in dem Bericht „Münchner Förderformel: Erste Befragung von Kindertageseinrichtungen in Stadtbezirksvierteln mit besonderer Fördermöglichkeit ('Standortfaktor')“. Er findet sich im Anhang A 9. Der Fragebogen findet sich im Anhang D 1.

1.5.2 Der ISKA-Bogen für Kita-Leitungen

Die Entwicklung des Leitungsbogens für die Erhebung t_1 erfolgte von August 2012 bis November 2012. Die Erfassung struktureller Daten steht bei diesem Fragebogen im Vordergrund. Folgende Aspekte werden abgefragt: Antragstellung, allgemeine strukturelle Merkmale der Einrichtung (z.B. Öffnungszeiten, Teilnahme an Programmen), Räumlichkeiten, Mobiliar, Materialien, Außenanlage, Personalsituation, Professionen und Arbeitszeiten, Fort- u. Weiterbildungen, Personalfuktuation, Elternbefragung sowie Merkmale der Kinder und Familien. Auf pädagogische Handlungsansätze wird durch Fragen nach pädagogischen Schwerpunkten der Einrichtung, nach Ressourcen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit und nach Haltungsfragen zum Thema Bildung und Bildungsgerechtigkeit eingegangen. Abschluss des Bogens stellen Meinungsfragen zur Münchner Förderformel, zum Informationsstand und zur Organisation der Münchner Förderformel dar. Nach der Auftragserteilung im Mai 2012 wurde die erste Erhebung t_1 im November 2012 durchgeführt. Viele teilnehmende Einrichtungen hatten zu diesem Zeitpunkt bereits Gelder der Münchner Förderformel verwendet. Eine

Pre-Erhebung war für diese Einrichtungen somit nicht mehr möglich. Um diese Datenlücke zumindest teilweise zu schließen, wurden die Kita-Leitungen gebeten, die Fragen für unterschiedliche Zeitpunkte zu beantworten. Die Zeiträume „vor“ bzw. „seit der Standortförderung“, „letztes Kita-Jahr“ und „derzeit“ wurden, je nach genauer Fragestellung, abgefragt. Zudem wurde eine leicht gekürzte Version des Fragebogens für Kita-Leitungen in städtischer Trägerschaft erstellt. Auf Fragen, die nicht auf diese Leitungen zutreffen (z.B. zu veränderten Finanzströmen), wurde in dieser Version des Fragebogens verzichtet. Neben der Literaturrecherche spielte bei der Erstellung der Bögen der Austausch mit dem Referat für Bildung und Sport, der Begleitkommission und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des IFP eine wichtige Rolle. Durch vier mündliche Interviews, die vor t_1 geführt wurden, konnten Fragestellungen ergänzt und präzisiert werden. Zudem wurden die Fragebögen im November 2012 von zwei Kita-Leitungen getestet und weiter optimiert. Nach der Erhebung t_1 wurden wenige Fragen zu allgemeinen strukturellen Merkmalen (Altersmischung der gemeinsam betreuten Kinder), pädagogischen Schwerpunkten (Inklusion) und zur Meinung zur Münchner Förderformel (Informationsstand Kita-Eltern und Wohnort der Kinder als Fördervoraussetzung) ergänzt. Im Fragebogen t_2 wird sich, je nach Fragestellung, auf die Situation im Kita-Jahr 2012/13 oder auf aktuelle Einschätzungen bezogen. Im Fragebogen t_3 wurde dementsprechend in erster Linie die Situation im Kita-Jahr 2013/14 abgefragt. Die neuste Version des Leitungsbogens für Einrichtungen in freier Trägerschaft befindet sich im Anhang (D 12.), die Literaturquellen zum Bogen im Anhang (B 6.).

1.5.3 Der ISKA-Bogen für pädagogische Mitarbeiter/innen

Im Prozess der Konstruktion des Fragebogens für Kita-Leitungen wurde entschieden, auch für pädagogische Mitarbeiter/innen der Standorteinrichtungen einen Bogen zu entwickeln. Mit diesem sollten Wahrnehmungen der strukturellen Situation der Kitas auch auf individueller Ebene abgefragt und eine bessere Verbindung mit den vorwiegend auf Mitarbeiterebene erhobenen Daten des IFP hergestellt werden. Die Entwicklung des Bogens erfolgte im Zeitraum Oktober 2012 bis November 2012. Folgende Aspekte werden im Fragebogen thematisiert: Berufserfahrung, Ausbildung, Qualifikation, Verwendung der Arbeitszeit, betreute Familien und Kinder, strukturelle Merkmale der Arbeitssituation (z.B. Überstunden, Verfügungszeit, Lautstärke, Möglichkeiten zur Fortbildung und Supervision, Einarbeitung) sowie Hal- tungsfragen zum Thema Bildung und Bildungsgerechtigkeit. Wie beim Leitungsbogen wurden je nach genauer Fragestellung unterschiedliche Zeiträume abgefragt („vor“ bzw. „seit der Standortförderung“, „im letzten Kita-Jahr“, „derzeit“) und zwei unterschiedliche Fragebögen für Einrichtungen in freier Trägerschaft und in städtischer Trägerschaft erstellt. Einbeziehung der aktuellen Literatur, der Austausch mit dem Referat für Bildung und Sport, der Begleitkommission und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des IFP sowie die bereits geführten Inter-

views unterstützten die Entwicklung des Fragebogens. Er wurde im November 2012 von zwei Kita-Leitungen getestet.

Nach der Erhebung t_1 wurde der Mitarbeiterbogen überarbeitet. Auf Fragen zur Beschreibung der betreuten Kinder und Familien wurde zum großen Teil verzichtet, da viele pädagogische Mitarbeiter/innen sie nicht ohne großen Aufwand beantworten konnten (z.B. Fragen zu Gewichtungsfaktoren der Kinder, Befreiung von Besuchsgebühren, Schulabschluss der Eltern). Zudem wurde ab der Erhebung t_2 darauf verzichtet, Fortbildungstage unterteilt nach verschiedenen Qualifikationsbereichen abzufragen, da auch diese Fragen nur unzureichend bearbeitet wurden. Im Bogen für die Erhebung t_2 wurden daher allgemeinere Fragen zum Thema Fort- u Weiterbildung formuliert. Als dritte wesentliche Änderung ist eine Überarbeitung der Frage zur Aufteilung der eigenen Arbeitszeit zu nennen. In dieser anspruchsvollen Frage wurden die Kita-Mitarbeiter/innen gebeten, ihre Arbeitszeit auf verschiedene Posten, wie die unmittelbare pädagogische Arbeit mit dem Kind, die Zusammenarbeit mit den Eltern usw. aufzuteilen. Bei der Dateneingabe wurde deutlich, dass bei etwa zwei Drittel der Bögen Rechenfehler vorliegen. Die Frage wurde daher nochmal an verschiedenen Stellen präzisiert und eine zusätzliche Kontrollfrage eingebaut. Durch die Änderungen war es zum Teil nötig, in der Erhebung t_2 die Zeiträume „vor der Standortförderung“ bzw. „im Kita-Jahr 2011/12“ nochmal abzufragen. In den meisten Fällen beziehen sich die Fragen der Erhebung t_2 aber auf das Kita-Jahr 2012/13. In der Erhebung t_3 konnten die Fragebögen für Mitarbeiter/innen in freier und in städtischer Trägerschaft zusammengefasst werden. Der Fragebogen bezieht sich hauptsächlich auf die Situation im Kita-Jahr 2013/14. Er findet sich im Anhang D 13. Die Literaturhinweise decken sich mit denen des Leitungsbogens und finden sich ebenfalls im Anhang (B 6.).

1.5.4 Fragebogen zur Ermittlung von Personalstunden neben dem Anstellungsschlüssel

Da der Anstellungsschlüssel ein valides Maß darstellt, um die Personalsituation zu bewerten, wurde er in der Wirkstudie besonders beobachtet. Durch die Münchner Förderformel wird es den Einrichtungen nun aber möglich, Personal zu finanzieren, welches üblicherweise nicht in den Anstellungsschlüssel eingerechnet wird (z.B. Logopäden, Psychologen, Schreiner etc.). Dementsprechend reichte die ausschließliche Betrachtung des Anstellungsschlüssels nicht aus, um die Entwicklung im Personalbereich genau zu beschreiben. In Abstimmung mit dem Referat für Bildung und Sport wurde daher entschieden, eine weitere kurze Befragung von Leitungen bzw. Trägervertretern von Kindertageseinrichtungen in freier Trägerschaft durchzuführen. Durch den Fragebogen wurden die Personalstunden ermittelt, die in den Kita-Jahren 2010/11, 2011/12 und 2012/13 im pädagogischen Bereich geleistet, aber nicht in den An-

stellungsschlüssel der Einrichtungen eingerechnet wurden.²

Der Fragebogen wurde von März bis April 2014 in enger Abstimmung mit dem Referat für Bildung und Sport erstellt und im Mai 2014 erstmals eingesetzt. Die Version für das Kita-Jahr 2013/14 findet sich im Anhang (D 14).

1.5.5 Das vertiefende Interview

Bei den vertiefenden Interviews des ISKA handelte es sich um Experteninterviews mit den Kita-Leitungen, die mit Hilfe eines Leitfadens durchgeführt wurden. In Experteninterviews steht eine Person in ihrer Eigenschaft als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld im Fokus. Experteninterviews werden klassischer Weise verwendet, um ein neues Untersuchungsfeld zu explorieren, zu strukturieren, Hypothesen zu formulieren und Theorien zu einem neuen Gegenstandsbereich zu entwickeln (Flick 2011). In Abgrenzung zum Eingangsinterview des IFP waren die vom ISKA durchgeführten vertiefenden Interviews noch offener gestaltet und wurden von der Interviewerin nur wenig gesteuert. Die Kita-Leitungen bestimmen im vorgegeben Rahmen Schwerpunkte und Richtungen des Gesprächs. Der Leitfaden des Interviews wird nicht starr „abgearbeitet“ sondern flexibel und eher als Gedächtnisstütze verwendet. Der Leitfaden für die vertiefenden Erhebungen wurde im September 2012 entwickelt und seitdem immer wieder überprüft und an einzelnen Stellen verändert und ergänzt. Durch die Interviews mit den Leitungen der Standorteinrichtungen sollten die quantitativen Daten untermauert, erklärt und erweitert werden. In den Interviews wurden folgende Themen behandelt: Beschreibung der Einrichtung und der Klientel, Meinung zur Münchner Förderformel und zum Standortfaktor, Verbesserungsvorschläge zur Organisation der Münchner Förderformel, allgemeine pädagogische Arbeit der Einrichtung, Förderung von Kindern aus bildungsbenachteiligten Milieus, Zusammenarbeit mit Eltern aus bildungsbenachteiligten Milieus, Ideen für die Förderung von Bildungsgerechtigkeit, Probleme bei der Umsetzung dieser Ideen und Definition der Begrifflichkeit „Bildungsgerechtigkeit“. Die Interviews wurden mit Einwilligung des Gesprächspartners aufgezeichnet. Die anschließende Transkription bindet Zeit und Energie, so dass in der einschlägigen Literatur empfohlen wird, nur so viel und so genau zu transkribieren, wie es für die Fragestellung notwendig erscheint (Flick 2011). Die Interviews wurden daher in weiten Teilen transkribiert, für das Themengebiet nicht relevante Inhalte wurden aber aus Zeitgründen ausgeschlossen. Die Auswertung der Daten erfolgte mit Hilfe der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse. Bei dieser Methode wird ein Kategoriensystem erstellt, in welcher die von den Experten genannten Inhalte einsortiert und dadurch übersichtlich gestaltet werden (Mayring / Gahleitner 2010, S. 295). Durch das befüllte Kate-

² Welche Kita-Jahre erfasst wurden, hängt von dem Eintrittsdatum der Kindertageseinrichtungen in die Münchner Förderformel ab. Um einen Vergleich durchführen zu können, wurden neben den Jahren, in welchen die Kita die Standortförderung erhalten hat, auch das Kita-Jahr abgefragt, in welchem die Kita noch keine Mittel erhalten hat.

goriensystem wird es daraufhin möglich, Fälle zu vergleichen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen. Die Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen werden daraufhin im Bericht dargestellt und mit Zitaten belegt (Gläser / Laudel 2009, S. 272 ff.). Die ausgewählten, sprachlich geglätteten Zitate erscheinen anonymisiert in Berichten und Präsentationen. Der Leitfaden des Interviews findet sich im Anhang (D 15).

1.6 Durchführung der Erhebungen

1.6.1 Erhebungen zu t_1

1.6.1.1 Vorbereitung und Durchführung

In einem ersten Schritt informierte das IFP zunächst die Träger der teilnehmenden Einrichtungen in freier Trägerschaft, dann die Einrichtungsleitungen aller teilnehmenden Kindertageseinrichtungen und schließlich die pädagogischen Mitarbeiter(innen) über die Wirkstudie..

Anschließend wurde der Erhebungszeitraum t_1 (von November 2012 bis Februar 2013) vom IFP mit einem persönlichen Besuch in jeder der teilnehmenden Einrichtungen und einem halbstandardisierten Leitfaden-Interview mit der jeweiligen Einrichtungsleitung eingeleitet. Bei dieser Gelegenheit wurden die Einrichtungsleitungen über das gesamte organisatorische Vorgehen der Erhebung (u.a. die Vergabe der Codes) informiert und alle Erhebungsunterlagen des ersten Erhebungszeitraums (s. Kapitel 1.6.1) sowie ein Leitfaden und eine individuelle Codierliste an die Einrichtungen ausgegeben. Um die Koordination für die Einrichtungsleitungen zu vereinfachen, teilten die IFP-Mitarbeiterinnen die Erhebungsunterlagen beider Institute aus. Im Einzelnen handelte es sich dabei um folgende Bögen: Die Einrichtungsleitung erhielt einen Bogen mit Fragen zur strukturellen Situation der Kita, zum Thema Bildungsgerechtigkeit und diesbezüglicher pädagogischer Schwerpunktsetzung sowie zur Münchner Förderformel allgemein (ISKA) und eine Vernetzungskarte (IFP). Außerdem wurden ein Struktur- (ISKA) und ein Prozessfragebogen (IFP) für alle pädagogischen Mitarbeiter/innen und ein Fragebogen für die/den Vorsitzende/n des Elternbeirats (IFP) ausgegeben.

Die Einrichtungsbesuche und Informationsveranstaltungen am IFP hatten – neben den wissenschaftlich relevanten Aspekten – auch die Funktion, im Sinne des Monitoring in persönlichen Kontakt mit allen beteiligten Einrichtungen zu treten, um eine gute Basis für eine engagierte Zusammenarbeit zu schaffen und den fachlichen Austausch über die Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern und deren Familien anzuregen.

Die Einrichtungen hatten etwa zwei Monate Zeit, die Fragebögen an die Institute zurück zu senden. Um den Rücklauf zu erhöhen, wurde kurz vor Ablauf der zwei Monate das Rücksendedatum nochmal um einen weiteren Monat verlängert. Den Einrichtungsleitungen wurde zur

Information ihrer Mitarbeiter/innen Aushänge und Flyer zur Verfügung gestellt. Nach Ablauf der insgesamt drei Monate haben die Institute die Einrichtungen nochmal kontaktiert, deren Rücklauf bezüglich des Bogens für pädagogische Mitarbeiter/innen unter 75% lag oder bei denen der Leitungsbogen oder die Vernetzungskarte fehlten. Zahlreiche Bögen wurden in diesem Zusammenhang ein zweites oder sogar drittes Mal an Kindertageseinrichtungen versandt. Dieses Verfahren sollte sicherstellen, dass möglichst viele Beobachtungen einzelner pädagogischer Kräfte über alle drei Erhebungszeiträume vorliegen. Die Institute versuchten so, den Auswirkungen der geringen Stichprobe sowie der hohen Personalfuktuation in Kindertageseinrichtungen entgegen zu wirken. Die letzten Bögen für die Erhebung t_1 gingen im August 2013 ein.

1.6.1.2 Rücklauf

Am ersten Erhebungszeitraum t_1 nahmen insgesamt 36 Einrichtungen teil (22 Einrichtungen freier und 14 Einrichtungen städtischer Trägerschaft), von denen allerdings 2 Einrichtungen nachträglich ausgeschlossen wurden³.

An die verbleibenden 34 Einrichtungen, die in die deskriptive Auswertung zu t_1 einfließen, waren vom IFP insgesamt 299 Bögen an alle pädagogischen Mitarbeiter(innen) ausgegeben worden, die im Kita-Jahr 2011/2012 im pädagogischen Gruppenalltag tätig waren und die Prozesse der pädagogischen Arbeit einschätzen konnten. Das IFP erhielt 244 der Bögen für pädagogische Fachkräfte zurück. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 82%. Auf die verschiedenen Altersgruppen verteilen sich die Bögen für pädagogische Fachkräfte folgendermaßen: Von 242 Bögen für die Arbeit mit Kindern von 3 bis 6 Jahren erhielt das IFP 194 Bögen zurück. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 80%. Von diesen 194 Bögen mussten 7 Fragebögen ausgeschlossen werden, da sie unvollständig oder fehlerhaft ausgefüllt waren, bzw. ein fehlerhafter Code eingetragen war, so dass sie keiner Einrichtung zugeordnet werden konnten (verbleibende Bögen: 187). Von 23 ausgegebenen Bögen für die Arbeit mit Kindern im Alter von 18 bis 36 Monaten erhielt das IFP 20 Bögen zurück, dies entspricht einer Rücklaufquote von 87%. Der Rücklauf der Bögen für die Arbeit mit Kindern von 6 bis 10 Jahren liegt mit 30 von 34 Bögen bei 88%.

An die 34 Einrichtungen wurden insgesamt 32 Vernetzungskarten für die Einrichtungsleitung ausgegeben, da zwei Leitungen im Kita-Jahr 2011/2012 noch nicht in der jeweiligen Einrichtung tätig waren und demzufolge keine umfassende Einschätzung über die Kooperationsarbeit ihrer Kindertagesstätte abgeben konnten. Von den 32 Vernetzungskarten erhielt das IFP

³ Von diesen nachträglich ausgeschlossenen Einrichtungen liegen 17 bearbeitete Bögen vor. Diese wurden für eine möglichst breite Datengrundlage in die dimensionsanalytischen Untersuchungen des Bogens für pädagogische Fachkräfte einbezogen, für alle Analysen zur Wirkung der MFF und die Angaben zum Rücklauf jedoch ausgeschlossen.

29 zurück, die Rücklaufquote beträgt somit 91%.

In vier Einrichtungen konnte der Bogen für den Elternbeirat nicht ausgegeben werden, da von Seiten der Einrichtung kein Kontakt zum Elternbeirat des Kita-Jahres 2011/12 mehr hergestellt werden konnte oder es zu dieser Zeit keinen Elternbeirat in der Einrichtung gegeben hatte. Von insgesamt 30 Bögen für den Elternbeirat wurden 24 Bögen zurück erhalten, dies entspricht einer Rücklaufquote von 80 %. Davon konnten zwei Bögen aufgrund von fehlerhafter Codierung keiner Einrichtung zugeordnet werden und wurden daher aus den Analysen ausgeschlossen (verbleibende Bögen: 22).

Der ISKA-Leitungsbogen wurde von 33 der 34 Kita-Leitungen ausgefüllt, dies entspricht einer Rücklaufquote von 97%. Eine Kita-Leitung konnte den Bogen nicht bearbeiten, da sie zum Zeitpunkt t_1 erst kurze Zeit in der Kita beschäftigt war.

An 299 pädagogische Mitarbeiter/innen wurden Fragebögen vom IFP verteilt. Das ISKA erhielt von 240 dieser pädagogischen Mitarbeiter/innen Fragebögen ausgefüllt zurück, was einer Rücklaufquote von 80% entspricht. Zudem gingen beim ISKA 27 weitere Fragebögen von Mitarbeiter/innen ein, die vom IFP keine Fragebögen erhalten haben, weil sie kürzer als ein Jahr in der Einrichtung arbeiten oder von den Leitungen im Gespräch mit dem IFP nicht eingerechnet wurden, obwohl sie schon über ein Kita-Jahr in der Einrichtung arbeiteten. Diese 27 Fragebögen werden zwar nicht in die Rücklaufquote eingerechnet, wurden aber, je nach Fragestellung, in die Auswertungen des ISKA einbezogen.

1.6.2 Erhebungen zu t_2

1.6.2.1 Vorbereitung und Durchführung

Kompik (IFP)

Mit der Einschätzung der Kompetenzen und Interessen der Kinder von Mai bis Juli 2013 begann der Erhebungszeitraum t_2 . Auf freiwilliger Basis beobachteten die pädagogischen Fachkräfte ein Kind oder mehrere Kinder, für die sie zuständig waren, und schätzten deren Kompetenzen und Interessen anhand des Beobachtungsbogens KOMPIK (IFP; Mayr, Bauer & Krause, 2010) für elf verschiedene Entwicklungsbereiche ein. Der familiäre Hintergrund dieser Kinder wurde über einen Familienfragebogen (IFP) erhoben, den die Eltern des jeweiligen Kindes ausfüllten.

Bevor die zweite Erhebungsphase mit dem Einsatz des Beobachtungs- und Einschätzungsbogens KOMPIK eingeleitet wurde, wurde vom IFP auf Wunsch der teilnehmenden Einrichtungen Anfang Mai 2013 eine KOMPIK-Schulung durchgeführt. Die eintägige Veranstaltung wurde für bis zu zwei Personen pro Einrichtung angeboten und von insgesamt 33 Teilnehmer(inne)n besucht. In der Schulung wurden Hintergrund und Entwicklung von KOM-

PIK vorgestellt, die Bearbeitung und Auswertung von KOMPIK besprochen, in die EDV-Version von KOMPIK eingeführt und der Übergang von der Beobachtung zur pädagogischen Planung praktisch bearbeitet. Zusätzlich fand am 22.07.2013 die Fortbildung „Der Beobachtungsbogen KOMPIK. Einschätzen der Kompetenzen und Interessen von Kindern von 3,5 bis 6 Jahren“ für die Fachberatungen Interkulturelle Pädagogik und Sprache der Landeshauptstadt München am IFP statt. Es nahmen 18 Fachberatungen an der Fortbildung teil.

Der Einsatz von KOMPIK in der Wirkstudie zur Einführung der Münchner Förderformel erfolgte für die teilnehmenden Einrichtungen auf freiwilliger Basis. Von April bis Mai 2013 wurde telefonisch geklärt, welche Einrichtungen sich generell bereit erklärten KOMPIK im Rahmen der Begleitstudie einzusetzen und wie viele Kinder jeweils beobachtet werden sollten. Es erklärten sich zunächst alle Einrichtungen, die Kinder im Alter von 3,5 bis 6 Jahren betreuen, bereit eine Beobachtung mit KOMPIK für einige Kinder durchzuführen. Mitte Mai wurden die KOMPIK-Bögen zusammen mit den Familienfragebögen und Einverständniserklärungen für die Eltern an die Einrichtungen verschickt. Es wurde darüber hinaus ein Leitfaden für den Einsatz von KOMPIK im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Münchner Förderformel und eine Codier-Liste für die Zuweisung eines Codes an die beobachteten Kinder, beigelegt. Die Einrichtungsleitungen wurden instruiert, die Kinder, die in ihrer Einrichtung mit KOMPIK beobachtet werden, per Zufallsprinzip auszuwählen und anschließend die Einwilligung der jeweiligen Eltern einzuholen. Von Mitte Mai bis Ende Juli wurden in 24 der teilnehmenden Einrichtungen Beobachtungen durchgeführt. Es wurden insgesamt 147 ausgefüllte KOMPIK-Bögen und 125 Familienfragebögen an das IFP zurück gesandt.

Fragebögen für pädagogische Fachkräfte, Einrichtungsleitung und Elternbeirat (IFP und ISKA)

Bis zum Erhebungszeitraum t_2 wurden sieben weitere Einrichtungen in die Stichprobe aufgenommen. Insgesamt wurden somit 41 Kindertageseinrichtungen, 16 in städtischer, 25 in freier Trägerschaft befragt. Wie bereits zu t_1 führten die IFP-Mitarbeiterinnen die Leitungen dieser neuen Einrichtungen in einem persönlichen Gespräch in die Wirkstudie ein, teilten die Erhebungsunterlagen an sie aus und führten das Eingangsinterview. Weil die genannten sieben Einrichtungen nachträglich in die Stichprobe aufgenommen wurden, begann die Wirkstudie für sie erst zum Erhebungszeitraum t_2 .

Der Vernetzungskarte für die Einrichtungsleitungen (IFP) wurde zu t_2 ein Beiblatt mit Fragen zum Kontakt der Einrichtung mit speziellen Vernetzungsangeboten der Stadt München hinzugefügt.

Die Bögen für die Erhebung t_2 wurden im Juli 2013 von den Instituten separat an die Einrichtungen versandt. Die Kindertageseinrichtungen wurden durch einen neuen Leitfaden und

weitere Erläuterungen im Anschreiben nochmal über die Studie und das Vorgehen der Erhebung t_2 informiert. Der Bezugszeitraum der Erhebungsbögen für t_2 ist das Kita-Jahr 2012/13, bei einzelnen strukturellen Merkmalen wurde zudem das Kita-Jahr 2011/12 und der Zeitpunkt vor der Standortförderung nacherhoben.

1.6.2.2 Rücklauf

An die 41 Einrichtungen, die an der Erhebung zu t_2 teilnahmen, waren von den Instituten 397 Bögen für alle pädagogischen Mitarbeiter(innen) verschickt worden.

Die Einrichtungen waren aufgefordert die Fragebögen zu t_2 bis Ende September 2013 an die Institute zurück zu senden. Aufgrund der niedrigen Rücklaufquote wurden die Einrichtungen bis Ende November 2013 wiederholt kontaktiert und mit Flyern und Aushängen für die Mitarbeiter zur Bearbeitung aufgefordert. Für einzelne Einrichtungen, bei denen der Rücklauf nach wie vor niedrig blieb, wurden telefonische Anfragen, Mails und ein wiederholtes Zusen-den von Fragebögen bis Juni 2014 fortgesetzt.

Das IFP erhielt 327 „Bögen für pädagogische Fachkräfte“ bearbeitet zurück. Dies entspricht einer Rücklaufquote von insgesamt 82%. Auf die verschiedenen Altersgruppen verteilen sich die „Bögen für pädagogische Fachkräfte“ ähnlich wie zu t_1 : für die Arbeit mit Kindern im Alter von 18 bis 36 Monaten wurden insgesamt 25 Bögen, für die Arbeit mit Kindern im Alter von 6 bis 10 Jahren insgesamt 32 Bögen bearbeitet. Mit 270 Fachkraftbögen macht der Altersbereich von 3 bis 6 Jahren auch zu t_2 den mit Abstand größten Teil der Gesamterhebung aus.

Aufgrund eines Leitungswechsels zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung konnte die Vernetzungskarte von einer Einrichtung nicht bearbeitet werden. Von den verbleibenden 40 Vernetzungskarten erhielt das IFP mit einem Rücklauf von 83 % 33 Vernetzungskarten zurück. Von den 41 Bögen für den Elternbeirat erreichten das IFP zu t_2 insgesamt 19. Dies entspricht einem Rücklauf von 46 %.

Das ISKA erhielt 331 der insgesamt 397 Fragebögen für pädagogische Mitarbeiter/innen zurück, was einer Rücklaufquote von insgesamt 83% entspricht. Zudem wurden 40 der insgesamt 41 Leitungsbögen beantwortet. Somit konnten die Daten von 98% der Kindertageseinrichtungen erfasst werden. Eine Kita-Leitung konnte den Bogen nicht bearbeiten, da sie zum Zeitpunkt t_2 erst kurze Zeit in der Kita beschäftigt war.

An der Einschätzung der Kompetenzen und Interessen der Kinder der Standorteinrichtungen beteiligten sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt 25 Standorteinrichtungen. Insgesamt wurden dabei 153 KOMPIK-Bögen ausgefüllt an das IFP zurück geschickt. Für 11 der beobachteten Kinder wurden durch die pädagogischen Fachkräfte keine Angaben zu Alter oder Geschlecht gemacht. Weitere 6 Kinder erfüllten die Alterskriterien des KOMPIK (3,5 bis 6,0 Jah-

re) nicht, so dass für die Analysen der Kompetenzen und Interessen der Kinder zu t_2 insgesamt 136 Einschätzungen zur Verfügung standen.

1.6.3 Erhebungen zu t_3

1.6.3.1 Vorbereitung und Durchführung

KOMPIK (IFP)

Zu Beginn der dritten Erhebungsphase (Mai 2014) wurden an alle Einrichtungen, welche bereits zum zweiten Erhebungszeitpunkt Kinder mit KOMPIK beobachtet hatten, erneut KOMPIK-Bögen versendet. Um Veränderungen in den Kompetenzen und Interessen der Kinder in den Standorteinrichtungen erfassen zu können, wurden die Einrichtungen gebeten, für die Kinder eine Beobachtung mit KOMPIK durchzuführen, für die bereits zu t_2 ein KOMPIK ausgefüllt worden war. Den Kindern sollte dazu der gleiche Code wie zu t_2 zugeordnet werden. Den KOMPIK-Bögen wurde pro Einrichtung ein Leitfaden beigelegt, der einen Überblick über die Durchführung der Beobachtung zum dritten Erhebungszeitpunkt (Mai bis Juli 2014) enthielt.

Fragebögen für pädagogische Fachkräfte, Einrichtungsleitung und Elternbeirat (IFP und ISKA)

Zum Erhebungszeitraum t_3 kam eine weitere Einrichtung zur bisherigen Stichprobe hinzu. Wie zu den vorangegangenen Erhebungszeitpunkten informierten die IFP-Mitarbeiterinnen die Leitung dieser Einrichtung in einem persönlichen Gespräch über die Wirkstudie und führten mit ihr das Eingangsinterview.

Im Juli 2014 erfolgte der Versand der Fragebögen für t_3 , wie im Vorjahr, durch IFP (Bogen für pädagogischen Fachkräfte, Vernetzungskarte und Bogen für den Elternbeirat) und ISKA (Bogen für die Einrichtungsleitung sowie Bogen für die pädagogischen Fachkräfte) gesondert. Zum dritten Erhebungszeitpunkt nahmen insgesamt 41 Kindertageseinrichtungen an der Wirkstudie teil, 16 Kindertageseinrichtungen in städtischer und 25 in freier Trägerschaft.

Die Kindertageseinrichtungen wurden durch einen aktuellen Leitfaden noch einmal über die Studie und das Vorgehen der Erhebung t_3 informiert. Um die Zusammenarbeit der Standorteinrichtungen mit den Schulen detaillierter einschätzen zu können, wurde der IFP-Vernetzungskarte zu t_3 ein Beiblatt zur Kooperation der Einrichtung mit Schulen beigelegt. Zusätzlich enthielt das Beiblatt Fragen zur Kooperation der Einrichtungen mit dem (krippen-) psychologischen Fachdienst. Die Erhebungen zu t_3 beziehen sich analog zu den vorangegangenen Erhebungen hauptsächlich auf das Kita-Jahr 2013/14.

Bereits im April 2014 wurden die Kita-Leitungen gebeten, den Fragebogen zur Ermittlung von

Personalstunden neben dem Anstellungsschlüssel für die Kita-Jahre vor der Standortförderung und seit der Standortförderung zu beantworten. Gegebenenfalls sollten sich die Leitungen dabei vom Träger unterstützen lassen. Im September 2014 wurden die Leitungen per Mail vom ISKA aufgefordert, den Fragebogen zur Ermittlung von Personalstunden neben dem Anstellungsschlüssel für das Kita-Jahr 2013/14 zu beantworten. Die Befragung wurde online durchgeführt.

1.6.3.2 Rücklauf

An die teilnehmenden 41 Einrichtungen wurden jeweils von beiden Instituten 409 Bögen für alle pädagogischen Mitarbeiter(innen) verschickt.

Die Einrichtungen waren aufgefordert, die Fragebögen zu t_3 bis Ende September 2013 an die Institute zurück zu senden. Die Rücklauffrist wurde zunächst bis Mitte Oktober 2014 verlängert. Die Leitungen erhielten wieder Flyer und Aushänge für die Information der Mitarbeiter/innen. Bis Anfang November 2014 wurden Kitas mit niedriger Rücklaufquote wiederholt per Mail und telefonisch kontaktiert und Fragebögen nachgesendet.

Das IFP erhielt zu t_3 insgesamt 332 „Bögen für pädagogische Fachkräfte“ bearbeitet zurück. Dies entspricht einer Rücklaufquote von insgesamt 81%. Da 6 Bögen ohne Code an das IFP geschickt worden waren und somit keiner Einrichtung zugeordnet werden können, standen für die Analysen effektiv 326 Bögen zur Verfügung.

Auf die verschiedenen Altersgruppen verteilen sich die „Bögen für pädagogische Fachkräfte“ ähnlich wie zu den beiden vorherigen Erhebungszeitpunkten. So macht der Altersbereich von 3 bis 6 Jahren auch zu t_3 den mit Abstand größten Teil der Erhebung aus. Insgesamt liegen für die Arbeit mit Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren 262 gültige Bögen, für die Arbeit mit Kindern im Alter von 18 bis 36 Monaten 27 gültige Bögen und für die Arbeit mit Kindern im Alter von 6 bis 10 Jahren 37 gültige Bögen vor.

Mit einem Rücklauf von 93% erhielt das IFP zum dritten Erhebungszeitpunkt 37 von insgesamt 40 erwarteten Vernetzungskarten⁴ zurück. Da sich eine Vernetzungskarte auf den falschen Erhebungszeitraum bezog, standen für die Analysen 36 Einschätzungen zu den Kooperationen der Standorteinrichtungen zur Verfügung.

Von den ebenfalls 40 erwarteten Bögen für die Elternbeiräte wurden insgesamt 25 ausgefüllt an das IFP zurück geschickt. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 63%. Auf 4 der bearbeiteten Bögen war kein Einrichtungscode eingetragen, weshalb eine Zuordnung zur jeweiligen Einrichtung nur für 21 Elternbeiratsbögen möglich war.

Das ISKA erhielt 331 der insgesamt 409 Fragebögen für pädagogische Mitarbeiter/innen zu-

⁴ Aufgrund eines Leitungswechsels konnte in einer Einrichtung die Vernetzung nicht eingeschätzt werden.

rück, was einer Rücklaufquote von 81% entspricht. Zudem wurden 40 der insgesamt 41 Leitungsbögen beantwortet. Das entspricht einem Rücklauf von 98%. Leider mussten die Angaben einer Leitung ausgeschlossen werden, da sie erst sehr kurz vor der Befragung die Leitung übernommen hat. Es wurden große Anstrengungen unternommen, den Fragebogen zur Ermittlung der Personalstunden neben dem BayKiBiG für möglichst alle Einrichtungen, die Gelder der Standortförderung verwendet haben, zu erhalten. Tatsächlich liegt der Rücklauf für die Erhebung der verschiedenen Kita-Jahre jeweils bei 100%.

Von den 153 KOMPIK-Bögen des Vorjahres wurden zum dritten Erhebungszeitpunkt mit einer Rücklaufquote von 71% insgesamt 108 KOMPIK-Bögen ausgefüllt an das IFP zurück geschickt. Da für 13 der beobachteten Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte keine Angaben zu Alter oder Geschlecht gemacht wurden, sowie weitere 27 Kinder die Alterskriterien des KOMPIK (3,5 bis 6,0 Jahre) überschritten, standen zu t_3 insgesamt 68 Einschätzungen mit KOMPIK zur Verfügung.

1.6.4 Vertiefende Interviews

Ab Oktober 2012 bis Dezember 2014 wurden insgesamt 20 vertiefende Interviews mit Kita-Leitungen von Einrichtungen in freier Trägerschaft und fünf Interviews mit Leitungen von Einrichtungen in städtischer Trägerschaft geführt. Damit wurden fast alle Kitas in freier Trägerschaft, die seit t_1 an der Wirkstudie beteiligt sind, befragt. Zwei Leitungen konnten aufgrund von Leitungswechseln nicht einbezogen werden.⁵ Zu diesem Zweck informierte das ISKA die Kita-Leitungen telefonisch über diesen Teil der Wirkstudie und fragte anschließend nach einem Gesprächstermin. In der Regel wurde daraufhin ein Interviewtermin in den Räumen der Einrichtung vereinbart.⁶

Die 25 Gespräche mit den Leitungen dauerten zwischen 45 Minuten und dreieinhalb Stunden. Sie wurden mit dem Einverständnis der Kita-Leitung mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend wissenschaftlich ausgewertet. Wichtige Hinweise aus den Gesprächen hinsichtlich der Organisation der Münchner Förderformel wurden zeitnah und anonymisiert an das Referat für Bildung und Sport weitergegeben.

1.7 Projektkoordination

Die Projektplanung wurde in Abstimmung von ISKA Nürnberg, IFP München und dem Referat für Bildung und Sport der Stadt München vorgenommen. In regelmäßigen Abständen trafen sich die Projektleiter und Mitarbeiter des IFP und ISKA und Vertreter des Referats für Bil-

⁵ Die vertiefenden Interviews wurden nur mit Leitungen geführt, die mindestens ein halbes Jahr in der Kita als Leitung beschäftigt waren.

⁶ Einzelne Leitungen baten das ISKA aufgrund von zeitlichen Schwierigkeiten, zu einem späteren Zeitpunkt nochmal anzufragen.

dung und Sport. Bei diesen Terminen wurde sowohl Organisatorisches im Hinblick auf die Datenerhebung (z.B. Abstimmung der Zeitplanung, der Codierung, usw.) besprochen als auch inhaltliche Aspekte diskutiert. Auch zu methodischen Fragen, wie etwa dem Umgang mit der – im Hinblick auf den Zeitpunkt der finanziellen und personellen Veränderungen – heterogenen Stichprobe, fand eine intensive Auseinandersetzung statt. Ein Überblick über den bisherigen zeitlichen Ablauf der Wirkstudie befindet sich im Anhang (C 1.).

Die Begleitkommission der Münchner Förderformel wurde von den Instituten regelmäßig über den Projektverlauf informiert.

Vom ISKA Nürnberg wurde zudem eine Arbeitsgruppe zum Thema Bildungsgerechtigkeit in München initiiert. Die aus wissenschaftlichen Mitarbeitern (IFP und ISKA), Trägervertretern, Einrichtungsleitungen und Elternvertretungen bestehende Arbeitsgruppe möchte die Implementierung des Standortfaktors der Münchner Förderformel pädagogisch untermauern. Die Arbeitsgruppe wurde vom ISKA koordiniert und geleitet. Sie tagte zwischen November 2012 und Januar 2015 in regelmäßigen Abständen am IFP. Das aktuelle Thesenpapier der AG Bildungsgerechtigkeit findet sich im Kapitel 11.7.

2 Strukturelle Merkmale und ihre Wahrnehmung in den Standorteinrichtungen im Kita-Jahr 2011/2012 (ISKA)

In dem folgenden Kapitel wird die Frage beantwortet, wie sich die strukturelle Situation aller 34 Einrichtungen darstellt, die an der ersten Erhebung t_1 der Wirkstudie teilgenommen haben (siehe Fragestellung 1 im Kapitel 1.2.2). In die Darstellung fließen die Daten von Kitas ein, die zum Zeitpunkt t_1 bereits über ein Jahr Gelder der Münchner Förderformel verwendet haben, von Kitas, die gerade begonnen haben, Mittel zu verwenden und von Einrichtungen, deren Mittelverwendung noch (weit) in der Zukunft liegt. Gemein ist den Einrichtungen lediglich, dass sie als Standorteinrichtungen definiert sind. Die Daten beziehen sich in der Regel auf die Situation im Kita-Jahr 2011/12, die in der ersten Befragung t_1 im Winter 2012/13 rückwirkend ermittelt wurde. Bei einigen komplexen Fragestellungen konnte nicht die Situation im Kita-Jahr 2011/12 abgefragt werden, weil sie zum Zeitpunkt der Befragung zu weit in der Vergangenheit lag. In diesen Fällen werden die Angaben der Kita-Leitungen zum Zeitpunkt der Befragung t_1 dargestellt. Das Kapitel gilt als Grundlage für die gemeinsamen Analysen der Struktur- und Prozessdaten im Abschnitt 4.

2.1 Allgemeine Strukturdaten

Zum Zeitpunkt t_1 haben insgesamt 34 Kindertageseinrichtungen, 14 in städtischer, 20 in freier Trägerschaft, an der Wirkstudie teilgenommen. Sie teilen sich auf in zwei Kinderkrippen, 16 Kindergärten, zwei Horte und 14 Häuser für Kinder. In den Häusern für Kinder werden viermal Kinder im Krippen- und Kindergartenalter, achtmal Kinder im Kindergarten- und Hortalter und zweimal alle Altersgruppen betreut. Insgesamt wurden in den 34 Kitas im Mittelwert von KiBiG.web knapp 2.500 Kinder betreut.⁷ Laut Betriebserlaubnis haben die Kitas Kapazitäten von 2.750 Kindern (226 Krippenplätze, 2.098 Kindergartenplätze und 426 Hortplätze).

49% der Kitas arbeiteten im Kita-Jahr 2011/12 laut der Kita-Leitungen überwiegend in Stammgruppen, die sie zeitweise öffneten. 27% geben an, dass sie in Stammgruppen ohne Öffnung arbeiteten. 6% arbeiteten überwiegend offen mit zeitweiser Arbeit in Gruppen und vier Kitas (12%) arbeiteten offen ohne Stammgruppen. Zwei weitere Kitas (6%) waren ein-gruppig.

Fast die Hälfte der Kitas (49%) nahm im Kita-Jahr 2011/12 am Bundesprogramm Schwerpunkt Kitas: Sprache und Integration teil. Durch dieses Programm können Kitas eine halbe Personalstelle finanzieren, die die sprachliche Bildung nochmal besonders in den Fokus

⁷ Zum Zeitpunkt der Auswertung durch ISKA lagen für nur 31 Einrichtungen für das Jahr 2011/12 KiBiG.web-Daten vor. Sie betreuten im Jahresmittelwert insgesamt 2401 Kinder. Für die restlichen drei Einrichtungen lagen nur Daten für das Kita-Jahr 2012/13 vor. Im Kita-Jahr 2012/13 betreuten diese drei Kitas insgesamt 89 Kinder.

nimmt. Am Programm „Frühe Hilfen“ haben 30% der Kitas teilgenommen. Sechs der städtischen Kitas geben an, dass sie eine interkulturelle Erziehungskraft beschäftigt hatten.

Viele Kitas (84%) verwendeten im Kita-Jahr 2011/12 ein Qualitätsmanagement bzw. ein Qualitätssicherungsverfahren. Die Kitas öffneten von Montag bis Donnerstag durchschnittlich 9,5 Stunden am Tag (6 bis maximal 11 Stunden) und am Freitag knapp 9 Stunden (5,5 bis maximal 10,5 Stunden). Durchschnittlich hatten die Kitas 21 Schließtage (5 bis maximal 30).

2.2 Kinder und Familien

Im Jahresmittelwert von KiBiG.web betreuten die Kindertageseinrichtungen im Kita-Jahr 2011/12 16 bis 183 Kinder. Folgende Grafik (Abb. 2-1) zeigt die Größe der Einrichtungen.⁸

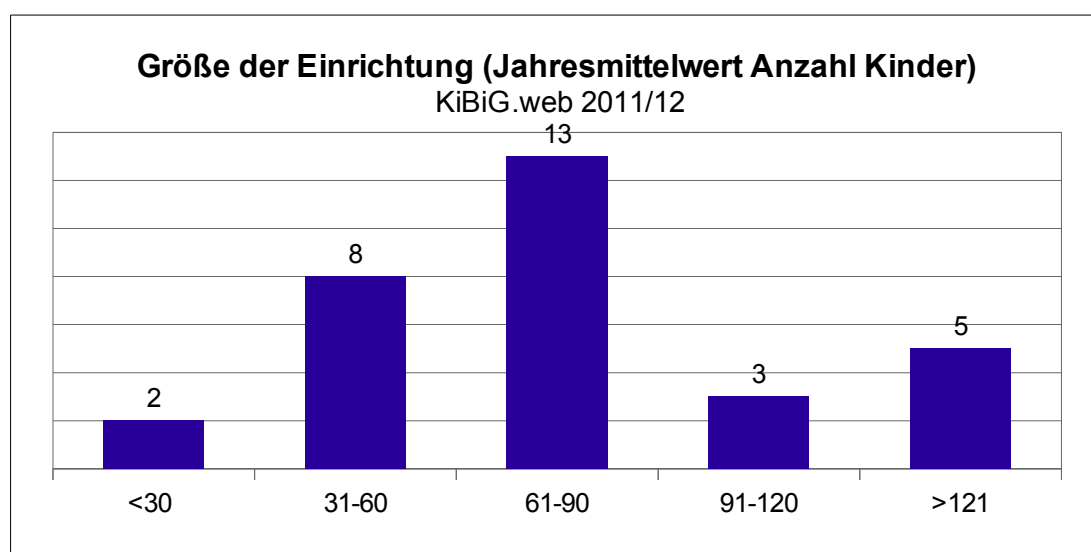


Abbildung 2.1

In acht der Kitas waren bis zu 10% der Kinder behindert oder von wesentlicher Behinderung bedroht und erhielten daher den Gewichtungsfaktor 4,5(+x), welcher einen besseren Finanzierung und einen höheren Personaleinsatz für diese Kinder sicherstellt. Bei weiteren drei Kindertageseinrichtungen lag der Anteil dieser Kinder bei über 10%. Insgesamt 20 Kitas betreuten keine Kinder mit dem Gewichtungsfaktor 4,5(+x).

Die Kita-Leitungen wurden zu den Lebens- und Familienverhältnissen der in ihrer Einrichtung betreuten Kinder befragt. Sie wurden dabei gebeten, die Situation zum Zeitpunkt der ersten Erhebung t_1 zu beschreiben (siehe Abbildung 2.2).⁹

⁸ Zum Zeitpunkt der Auswertung lagen nur die Daten von 31 Kitas vor, weil drei Kitas für das Kita-Jahr 2011/12 noch keine KiBiG.web-Einträge vorgenommen hatten.

⁹ Demnach handelt es sich nicht um Angaben zum Kita-Jahr 2011/12, sondern zum Kita-Jahr 2012/13. Es ist allerdings davon auszugehen, dass sich die Klientel von Jahr zu Jahr nicht allzu stark verändert. Zudem ist zu beachten, dass manche der gestellten Fragen von den Kita-Leitungen sehr valide beantwortet werden können (z.B. Anteil an Kindern die vollständig oder teilweise von Besuchsgebühren befreit sind), andere Werte in der Regel nur geschätzt werden können (z.B. bei der Frage nach dem höchsten Schulabschluss der Eltern) und wieder andere einen großen Spielraum bei der Interpretation der Frage zulassen (z.B. bei der Frage nach

Laut Schätzung der Kita-Leitungen leben durchschnittlich etwa 2/3 der in den Standorteinrichtungen betreuten Kinder in einem „sozialen Brennpunkt“. Neben dem prägenden Wohnumfeld wurden innerhalb der Studie die drei Aspekte Bildungshintergrund, Migrationshintergrund und finanzielle Verhältnisse der Familie genauer beleuchtet, da diese in bekannten Bildungsstudien (Pisa, IGLU etc.) mit Benachteiligungen korrelieren. Laut Schätzung der Kita-Leitungen haben durchschnittlich 2/3 der Kita-Eltern maximal einen Qualifizierenden Hauptschulabschluss als höchsten Schulabschluss.¹⁰ Zudem schätzen die Kita-Leitungen, dass im Durchschnitt 43% ihrer Kinder aus einem „eher bildungsfernem Milieu“ stammen. 17% der Kinder haben darüber hinaus mindestens ein Elternteil mit eingeschränkten Lese- und Schreibfähigkeiten. Lediglich 15% der Kinder haben mindestens ein Elternteil mit abgeschlossenem Hochschulstudium.

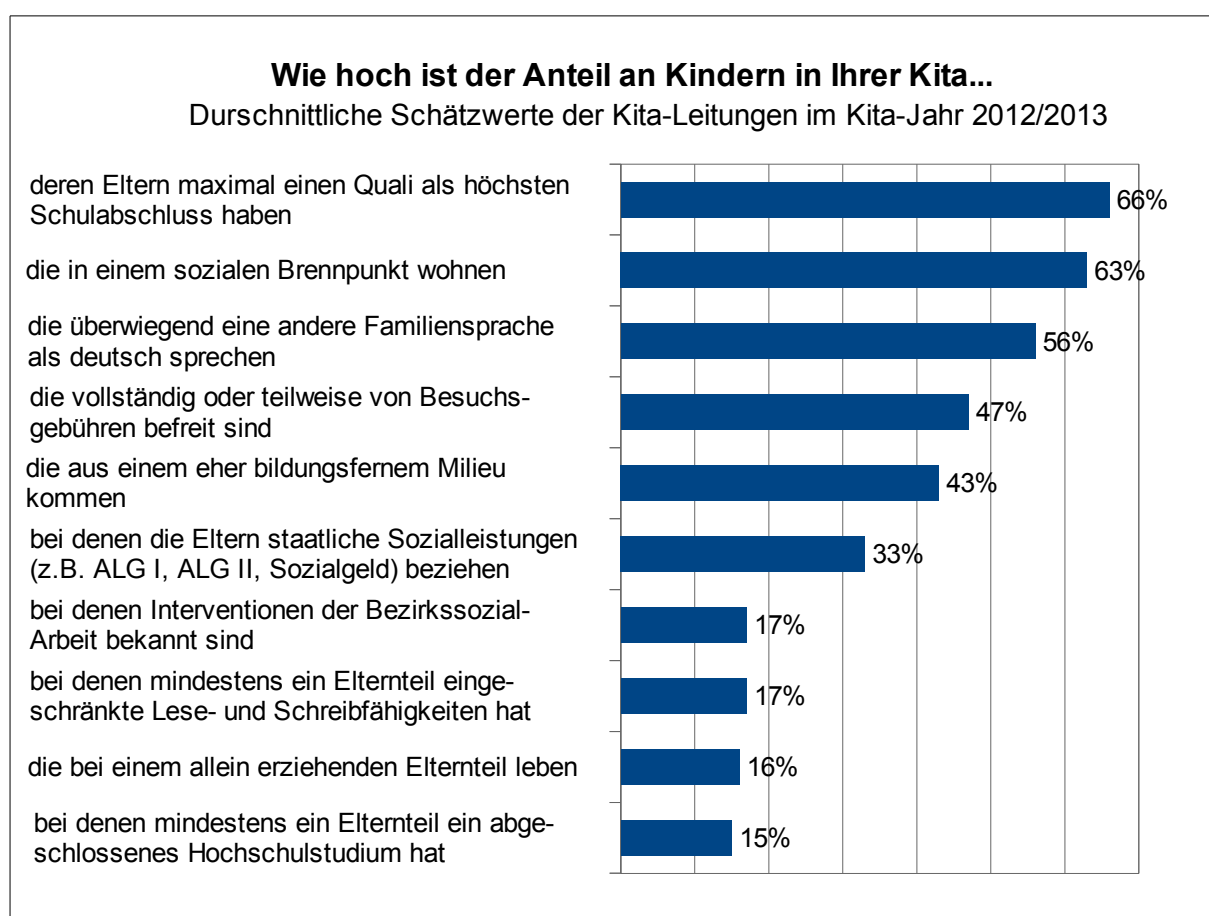


Abbildung 2.2

Ein Migrationshintergrund ist bei den Kindern wahrscheinlich, die daheim eine andere Familiensprache als deutsch sprechen. Dies ist laut der Kita-Leitungen bei 56% der Familien der

dem Anteil an Kindern, die in einem sozialen Brennpunkt wohnen). Dies ist bei der Analyse der Werte zu berücksichtigen. Einige der Fragen wurden auch nur von etwa 2/3 aller Kita-Leitungen beantwortet.

¹⁰ Gefragt wurde nach den Kindern „bei denen mindestens ein Elternteil die mittlere Reife oder einen höheren Schulabschluss hat“. Durchschnittlich trifft das auf 34% der Kinder in Standorteinrichtungen zu. Schlussfolgernd haben die Eltern von 66% der Kinder maximal einen qualifizierenden Hauptschulabschluss.

Fall. Zudem geben die KiBiG.web Daten Auskunft über die Anzahl an Kindern, deren Eltern nicht deutschsprachiger Herkunft sind. Im Kita-Jahr 2011/12 sind das durchschnittlich 53% der Kinder aller teilnehmenden Standorteinrichtungen. Den Vorkurs Deutsch besuchten laut KiBiG.web durchschnittlich 14% der 3-6-jährigen Kinder. Der Vorkurs soll die Sprachkompetenzen insbesondere von den Kindern verbessern, deren Elternteile beide nicht deutschsprachiger Herkunft sind.

Ein geringes Familieneinkommen lässt sich bei fast der Hälfte der Kinder vermuten, die vollständig oder teilweise von den Besuchsgebühren befreit sind. Sozialleistungen (z.B. ALG I, ALG II, Sozialgeld) erhalten laut der Schätzungen der Kita-Leitungen ein Drittel der Eltern.

Bei etwa jedem sechsten Kind sind darüber hinaus Interventionen der Bezirkssozialarbeit bekannt. 15% leben laut der Schätzungen der Kita-Leitungen bei einem allein erziehenden Elternteil.

Die Kita-Leitungen wurden zu t_2 gebeten anzugeben, wie viele Kinder Ende des Jahres 2011/12 vom Schulbesuch zurück gestellt wurden und wie viele direkt in die Förderschule gewechselt sind.¹¹ 19 Kita-Leitungen, deren Kita bereits zu t_1 an der Wirkstudie teilgenommen hat, geben durchschnittlich an, dass Ende des Kita-Jahres 2011/12 5% der Kinder, die zur Einschulung vorgesehen waren, vom Schulbesuch zurückgestellt wurden. Laut 18 Kita-Leitungen sind darüber hinaus 4% der Kinder, die eingeschult wurden, direkt in die Förderschule gewechselt.

Eine überraschende Heterogenität zeigt sich, wenn man die Familien der verschiedenen Standorteinrichtungen miteinander vergleicht. Auf der einen Seite gibt es Einrichtungen, die fast ausschließlich Familien betreuen, die von Armut bedroht oder betroffen sind, nicht deutsch sprechen und nur ein geringes Bildungsniveau besitzen. Auf der anderen Seite nehmen auch einige Kitas an der Wirkstudie teil, bei denen vergleichsweise nur wenige Familien erschwerende Lebens- und Bildungsbedingungen vorweisen. Im Kapitel 11.1 wird ausführlich auf die Heterogenität der Standort-Kitas eingegangen.

2.3 Personal

2.3.1 Personelle Ausstattung

Im Kita-Jahr 2011/12 betrug der durchschnittliche Anstellungsschlüssel der an der Wirkstudie teilnehmenden Kitas 9,5.¹² Eine Spanne von 5,0¹³ bis 11,2 macht große Unterschiede hin-

¹¹ Da es sich um eine Nacherhebung handelt, ist mit Ungenauigkeiten zu rechnen.

¹² Drei der insgesamt 34 Kitas konnten in die Darstellung nicht einbezogen werden, weil sie im Kita-Jahr 2011/12 noch keine KiBiG.web Einträge vorgenommen haben.

¹³ Ein Anstellungsschlüssel von 5,0 ist außergewöhnlich gut und lässt sich nur durch besondere finanzielle Unterstützung des Trägers oder sonstige Geldquellen (z.B. Spenden) erreichen.

sichtlich der personellen Ausstattung deutlich.

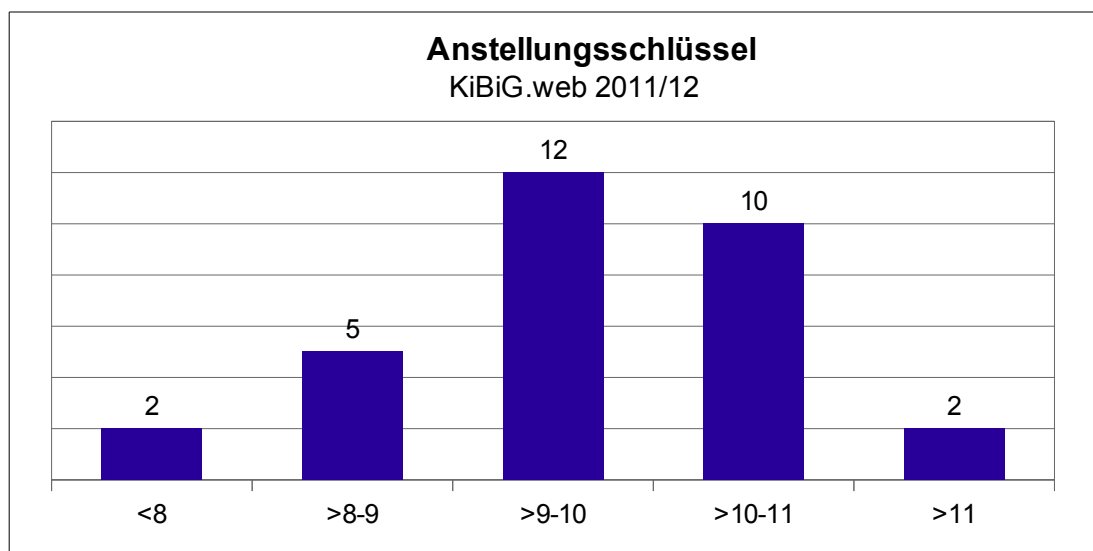


Abbildung 2.3

Die Daten des KiBiG.web besagen, dass die Kitas im Kita-Jahr 2011/12 durchschnittlich 58% Fachkräfte und 42% Ergänzungskräfte beschäftigten. Die Kita-Leitungen wurden in der Befragung zu t_1 außerdem gebeten, die derzeit geleisteten Personalstunden (Kita-Jahr 2012/13) differenziert nach Professionen anzugeben. Demnach waren durchschnittlich 36% der Mitarbeiter/innen Kinderpfleger/innen (0% bis maximal 67%), 44% Erzieher/innen (0 bis maximal 73%) und 13% lassen sich den Arbeitsfeldern Heilpädagogik, Kindheitspädagogik, Sonderpädagogik, Pädagogik, Sozialpädagogik und Psychologie zuordnen (0% bis maximal 100%).

Die Kita-Leitungen geben im Durchschnitt an, dass 23% der pädagogischen Mitarbeiter/innen im Kita-Jahr 2011/12 einen Migrationshintergrund hatten, wobei die Spanne von 0% bis maximal 80% reicht. 4% der Mitarbeiter/innen waren männlich (0% bis maximal 20%). Im Durchschnitt kommen zwei externe Spezialkräfte (Logopäden, Psychologen etc.) regelmäßig in die Einrichtung, um dort zu arbeiten.

56% der Kita-Leitungen geben an, dass es im Kita-Jahr 2011/12 eine Fördererzieherin gab. 39% der Kitas verfügten darüber hinaus über eine interkulturelle Erzieherin. Eine Spezialkraft für Bildungschancen gab es in 28% und eine Vernetzungskraft in 10% der Kitas.

Die pädagogischen Mitarbeiter/innen wurden gebeten, die Aussage „Die Anzahl der von mir betreuten Kinder ist zu hoch“ für ihre Situation im Kita-Jahr 2011/12 zu bewerten. Diese Aussage steht im unmittelbaren Zusammenhang mit der personellen Ausstattung. Sie wurde von 223 der insgesamt 267 Mitarbeiter/innen beantwortet.¹⁴ 27% der Mitarbeiter/innen stimmen

¹⁴ Ein Großteil der 41 Mitarbeiter/innen, die diese Aussage nicht bewertet haben, war im Kita-Jahr 2011/12 noch nicht in der Kita tätig und konnte daher die Frage nicht beantworten.

dieser Aussage „voll und ganz“, 28% „eher“, 31% „eher nicht“ und 14% „ganz und gar nicht“ zu. Über die Hälfte der Mitarbeiter/innen sind also der Meinung, dass sie zu viele Kinder betreuen müssen. Des Weiteren sollten die Mitarbeiter/innen die Aussage „Mir ist der Lärmpegel zu hoch“ bewerten. Dieser Aussage stimmten 39% der Mitarbeiter/innen „voll und ganz“, 30% „eher“, 28% „eher nicht“ und 4% „ganz und gar nicht“ zu. Über zwei Drittel der Kita-Mitarbeiter/innen empfinden somit die Lärmbelastung an ihrem Arbeitsplatz als zu hoch. Ursachen für eine starke Lärmbelastung können ebenfalls die hohe Zahl an betreuten Kindern, aber auch schlechte räumliche Bedingungen (z.B. sehr große Räume, fehlende Maßnahmen zur Schallisolierung) sein.

2.3.2 Personalmangel und Fluktuation

Personalmangel und Personalfuktuation stellt wie in ganz München auch in den untersuchten Kitas ein großes Problem dar: Durchschnittlich waren im Kita-Jahr 2011/12 18 Personalstunden nicht besetzt und 20% des Personals verließ die Kita im Laufe des Kita-Jahres (0% bis maximal 66%). Auf die Frage „Wie schwer fällt es Ihnen derzeit, geeignetes Personal zu finden?“ geben 58% der Leitungen zu t_1 „sehr schwer“ 13% „schwer“, 26% „geht so“ und 3% „leicht“ an. Auch die Leitungsfluktuation ist erheblich. Im Erhebungszeitraum wurden bis Anfang 2015 in fast der Hälfte der an der Wirkstudie teilnehmenden Einrichtungen Leitungswechsel registriert.

2.3.3 Verwendung und Bewertung der pädagogischen Arbeitszeit

Die pädagogischen Mitarbeiter/innen wurden gebeten, ihre Arbeitszeit im Jahr 2011/12 auf unterschiedliche Positionen aufzuteilen.¹⁵

Verwendung der pädagogischen Arbeitszeit (pädagogische Mitarbeiter/innen 2011/12)	
Anteil an Arbeitszeit	Tätigkeit
76%	Unmittelbare pädagogische Arbeit mit den Kindern
9%	Andere pädagogische Aufgaben
5%	Nicht pädagogische Aufgaben
5%	Zusammenarbeit mit den Eltern
4%	Organisation und Management
2%	Vernetzung

Tabelle 1

¹⁵ Zwei Aspekte sind bei dieser Auswertung anzumerken: Erstens wurde diese Frage in dieser Form erst zur Erhebung t_2 in den Fragebogen aufgenommen. Daher müssen die Fachkräfte eine Situation wiedergeben, die bereits ein Jahr in der Vergangenheit liegt. Hierdurch ist mit Ungenauigkeiten zu rechnen. Zweitens wurden in diese Auswertung nur insgesamt 148 pädagogische Mitarbeiter/innen einbezogen. Die restlichen Mitarbeiter/innen mussten ausgeschlossen werden, weil sie sich innerhalb der Aufteilung der Arbeitszeit um über zwei Stunden verrechnet haben.

Demnach verwendeten die pädagogischen Mitarbeiter/innen im Durchschnitt drei Viertel ihrer Arbeitszeit für die unmittelbare pädagogische Arbeit mit den Kindern, wie gemeinsame Aktivitäten, Spielen, Lernförderung, Essen und Pflege. 9% der Arbeitszeit wurde für andere pädagogische Aufgaben verwendet, dies umfasst beispielsweise Beobachtung und Dokumentation, Reflexion, Vor- und Nachbereitung, fachlicher Austausch, Fachberatung, Fort- und Weiterbildung sowie Supervision. Weitere 5% wurden im Durchschnitt für nicht pädagogische Aufgaben wie Sicherheitstechnik, Verwaltung, Aufräumen, Einkaufen oder Essensorganisation verwendet. Die Zusammenarbeit mit den Eltern beanspruchte ebenfalls 5% der Arbeitszeit. Auch Leitungen, die regelmäßig mit Kindern pädagogisch arbeiten, wurden gebeten, den Bogen für pädagogische Mitarbeiter/innen auszufüllen. Vermutlich finden sich vor allem Ihre Angaben in den durchschnittlich 4% für organisatorische und Management-Aufgaben wie Konzeptentwicklung, Personalführung, Belegungsplanung, Qualitätssicherung, Öffentlichkeitsarbeit und der Zusammenarbeit mit dem Träger. Für Vernetzungstätigkeiten wurde im Durchschnitt 2% der Arbeitszeit verwendet. Die Mitarbeiter/innen wurden gebeten, verschiedene Aussagen ihre Arbeitssituation betreffend zu bewerten.

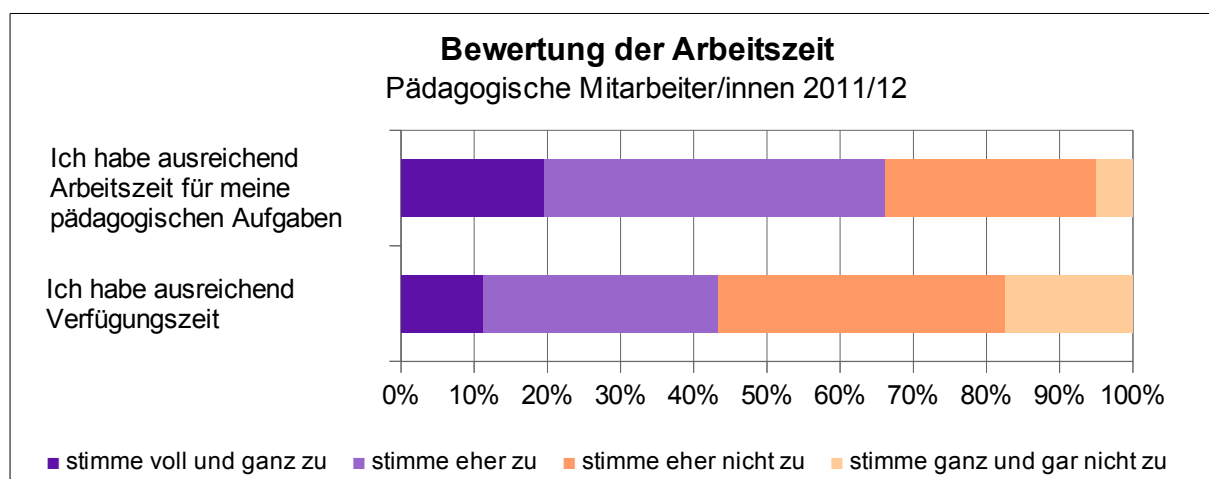


Abbildung 2.4

Zwei Drittel der Mitarbeiter/innen sind der Meinung, dass sie ausreichend Arbeitszeit für ihre pädagogischen Aufgaben haben. Ausreichende Verfügungszeit, welche sich stark mit der in der Tabelle 1 aufgeführten Arbeitszeit für „andere pädagogische Aufgaben“ deckt, hatten dagegen nur noch 43% der Mitarbeiter/innen.

Durchschnittlich leisteten die pädagogischen Mitarbeiter/innen laut eigener Angaben 0,8 Überstunden im Kita-Jahr 2011/12. Der Aussage „Ich mache regelmäßig unbezahlte Mehr-/Überstunden“ stimmten für das Kita-Jahr 2011/12 insgesamt 46% („voll und ganz“ oder „eher“) zu.

Um noch genauer zu erfahren, wie sich die Arbeitssituation der Mitarbeiter/innen darstellt, wurden noch einige Fragen zur Arbeitsorganisation in den Einrichtungen aufgenommen. Der

Aussage „In unserer Einrichtung werden pädagogische Kräfte gut eingearbeitet“ stimmten für das Kita-Jahr 2011/12 28% der Mitarbeiter/innen „voll und ganz“ 47% „eher“, 20% „eher nicht“ und 5% „ganz und gar nicht“ zu. Drei Viertel der Mitarbeiter/innen scheinen zufrieden zu sein mit den Einarbeitungsbedingungen ihrer Kita. Noch besser wird die Aussage „Meine Aufgaben sind klar definiert“ bewertet. Ihr stimmten für das Kita-Jahr 2011/12 41% der Mitarbeiter/innen „voll und ganz“, 46% „eher“, 11% „eher nicht“ und 2% „ganz und gar nicht“ zu. Ein regelmäßiger Austausch wird in den Einrichtungen durch Dienstbesprechungen sicher gestellt, auch hier zeigt sich die große Mehrheit der Mitarbeiter/innen zufrieden. Der Aussage „In unserer Einrichtung gibt es ausreichend häufig Dienstbesprechungen“ stimmten 47% „voll und ganz“, 39% „eher“, 10% „eher nicht“ und 3% „ganz und gar nicht“ zu.

2.3.4 Fortbildungen und Qualifikation

Im Kita-Jahr 2011/12 verbrachten die pädagogischen Mitarbeiter/innen laut eigener Aussage durchschnittlich 3,1 Tage auf Fortbildungen. Insgesamt 21% geben an, dass sie gar keine Fortbildungen besucht haben. Weitere 23% haben ein oder zwei Tage auf Fortbildungen verbracht. Zwischen 2,5 und vier Fortbildungstage haben 27% der Kita-Mitarbeiter/innen in Anspruch genommen. 29% haben schließlich fünf oder mehr Tage im Kita-Jahr 2011/12 auf Fortbildungen verbracht.¹⁶

Insgesamt 153 Mitarbeiter/innen haben Angaben dazu gemacht, zu welchen Themen sie sich im Kita-Jahr 2011/12 fortgebildet haben. Die elf häufigsten Nennungen sind:

- 27x das Arbeitsfeld Zusammenarbeit mit Eltern, dabei insbesondere die Themen Gesprächsführung mit Eltern und Entwicklungsgespräche
- 22x der Bildungsbereich Sprache
- 13x die Themengebiete Integration und Interkultur
- 13x die Themengebiete Inklusion und Behinderung
- 12x die Bildungsbereiche Bewegung, Entspannung und Psychomotorik
- 9x der Bildungsbereich Musik
- 9x das Themenfeld Teamarbeit
- 9x die Bildungsbereiche Naturwissenschaft, Umwelt und Technik
- 8x Themen im Bereich der Einrichtungskonzeption

¹⁶ Die Fortbildungstage und –themen für das Kita-Jahr 2011/12 wurden in der Untersuchung t₂ nacherhoben. In die dargestellte Auswertung gehen nur die Daten von den Einrichtungen ein, die bereits zu t₁ an der Wirkstudie teilgenommen haben.

- 7x die Bildungsbereiche Kunst und Kultur
- 7x die Themenfelder Qualifizierung der (stellvertretenden) Leitung

Zudem sollten die Mitarbeiter/innen die Aussage „Ich habe ausreichend Möglichkeiten zur Fortbildung“ für das Kita-Jahr 2011/12 bewerten. Die 228 Mitarbeiter/innen stimmten zu 43% „voll und ganz“, zu 42% „eher“, zu 13% „eher nicht“ und zu 3% „ganz und gar nicht“ zu. Somit kann man davon ausgehen, dass 85% der pädagogischen Mitarbeiter/innen zufrieden mit ihren Möglichkeiten zur Teilnahme an Fortbildungen waren. Der Aussage „Ich habe die Möglichkeit zur Supervision“ stimmten insgesamt 60% der Mitarbeiter/innen zu.

Im Abschnitt 2.3.1 wurde bereits dargestellt, welche Professionen in den Kitas vertreten sind. Die pädagogischen Mitarbeiter/innen wurden darüber hinaus gebeten zu bewerten, wie sie sich derzeit (zum Zeitpunkt t_1 , also Mitte des Kita-Jahres 2012/13) in unterschiedlichen Bildungsbereichen und Themenfeldern qualifiziert fühlen. Sie konnten dabei zwischen „besonders gut“, „teils/teils“ und „schlecht“ wählen. Am besten qualifiziert fühlen sich die Fachkräfte demnach in den Bereichen „Beobachtung der Kinder“ (59% besonders gut), „Bewegung, Rhythmik, Tanz, Sport“ (59% besonders gut), „Zusammenarbeit mit den Eltern“ (58% besonders gut), „Emotionalität, Beziehungen, Konflikte“ (57% besonders gut), „Gesundheit, Ernährung, Entspannung“ (55% besonders gut), „Reflexion pädagogischer Arbeit“ (52% besonders gut), „Sprache und Literacy“ (44% besonders gut) und „Teamarbeit und Teamentwicklung“ (41% besonders gut). Nur wenige Mitarbeiter/innen (maximal 3%) fühlen sich in diesen Bereichen schlecht qualifiziert. Es folgen die Themenfelder „Ästhetik, Kunst, Kultur“ (42% besonders gut), „Übergänge gestalten“ (37% besonders gut), „Musik“ (35% besonders gut), „Interkulturelle Pädagogik“ (34% besonders gut), „Werteorientierung und Religiosität“ (34% besonders gut), „Dokumentationsmethoden“ (32% besonders gut) und „Umwelt“ (31% besonders gut). Zwar geben in diesen Bereichen immer noch viele Mitarbeiter/innen an, dass sie sich besonders gut qualifiziert fühlen, 5% bis 10% fühlen sich allerdings auch schlecht qualifiziert. Am unsichersten fühlen sich die pädagogischen Mitarbeiter/innen bezüglich der Themengebiete „Mathematik“ (20% besonders gut), „Informationstechnik, Medien“ (20% besonders gut), „Naturwissenschaft und Technik“ (19% besonders gut), sowie „Bildungsangebote für die Eltern“ (14% besonders gut). 13% bis 22% fühlen sich in diesen Bereichen schlecht qualifiziert.

2.4 Räumliche und materielle Ausstattung

2.4.1 Räume und Bereiche

Die folgende Grafik (Abbildung 2.5) zeigt, welche Räume in wie vielen Kitas im Kita-Jahr 2011/12 vorhanden waren.

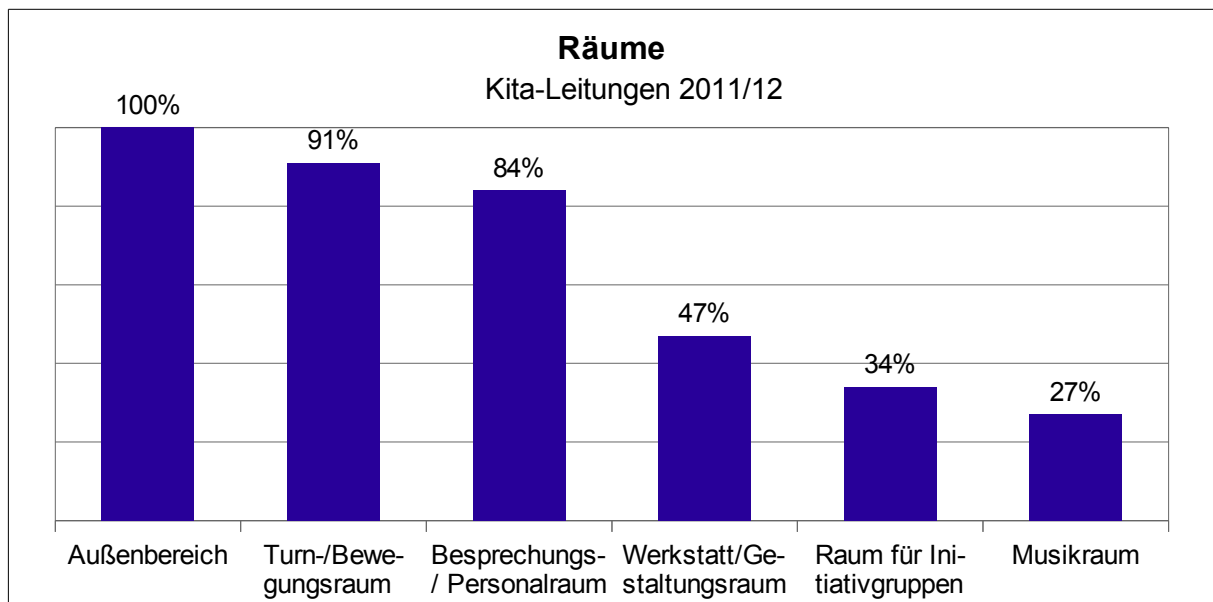


Abbildung 2.5

Nach den Aussagen der Kita-Leitungen hatten im Kita-Jahr 2011/12 somit alle Kitas einen Außenbereich und fast alle einen Turn-/ Bewegungsraum und Besprechungs-/Personalraum. Eine Werkstatt bzw. ein Gestaltungsraum war dagegen nur noch in knapp der Hälfte vorhanden. Etwa ein Drittel verfügte über einen Raum für Initiativgruppen (z.B. für Elterncafé, Kurse etc.). Ein Viertel der Kitas war mit einem eigenen Musikraum ausgestattet. 89% der Einrichtungen, die Kinder im Schulalter betreuen, hatten einen Hausaufgaben- / Lernraum. In ebenfalls 89% der Einrichtungen mit Kindern in Krippenalter, war ein Schlaf- bzw. Ruheraum vorhanden.¹⁷ Sogenannte „Lernwerkstätten“ wurden in 28% der Kitas eingerichtet. Während bei Lernwerkstätten ganze Räume zu bestimmten (Bildungs-)themen gestaltet werden, werden in manchen Einrichtungen auch Teilbereiche von Räumen themenspezifisch eingerichtet. Rückzugs- und Entspannungsbereiche für die Kinder waren im Kita-Jahr 2011/12 in genau zwei Drittel der Einrichtungen vorhanden. Extra Bereiche zum Thema Sprache wurden in knapp der Hälfte, zu den Themen Naturwissenschaft / Experimente / Technik und zu Zahlen in etwa einem Viertel der Kitas eingerichtet. Immerhin 41% der Kitas bieten den Eltern Sitzmöglichkeiten in einem gesonderten Bereich an.

¹⁷ In die Auswertungen wurden nur Kitas einbezogen, die laut KiBiG.web im Jahresdurchschnitt mehr als 5% Kinder in Krippenalter bzw. Kinder im Hortalter betreuten.

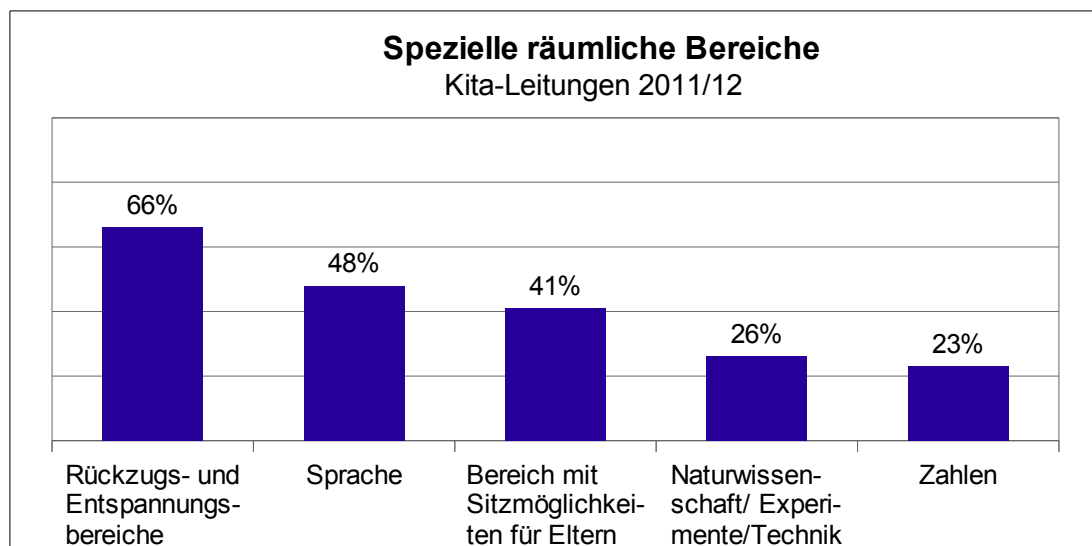


Abbildung 2.6

Fast drei von vier pädagogischen Mitarbeiter/innen stimmen der Aussage zu, dass ihre Räumlichkeiten im Kita-Jahr 2011/12 gute Voraussetzungen für die pädagogische Arbeit lieferten. Knapp zwei Drittel sind außerdem der Meinung, dass sie ihre Pausen in einer angenehmen Atmosphäre verbringen konnten. Am unzufriedensten scheinen die pädagogischen Mitarbeiter/innen mit den vorhandenen Räumlichkeiten für Verwaltungstätigkeiten zu sein: Mehr als die Hälfte findet, dass sie Verwaltungs- und Schreibarbeiten nicht ungestört erledigen konnte. Unter Umständen hat dieser Aspekt nicht nur etwas mit den vorhandenen Räumlichkeiten, sondern auch mit der allgemein gering eingestuften Zeit für Verwaltungstätigkeiten zu tun (siehe auch Abschnitt 2.3.3).

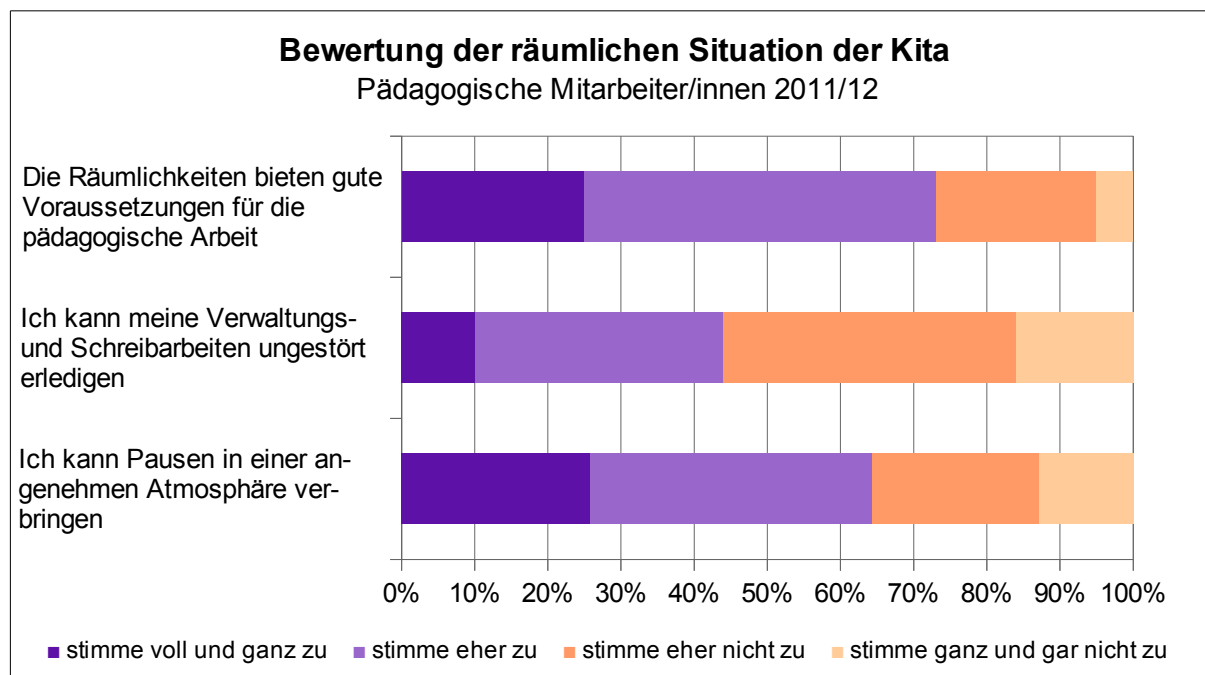


Abbildung 2.7

Von den Kita-Leitungen wurden die Räume zum Zeitpunkt der Befragung t_1 (Mitte des Kita-Jahres 2012/13) durchschnittlich mit der Schulnote 3 beurteilt. Die Antworten variieren zwischen den Notenstufen 2 und 4.

2.4.2 Materialien

Die Kita-Leitungen bewerteten ihre Ausstattung mit Materialien.

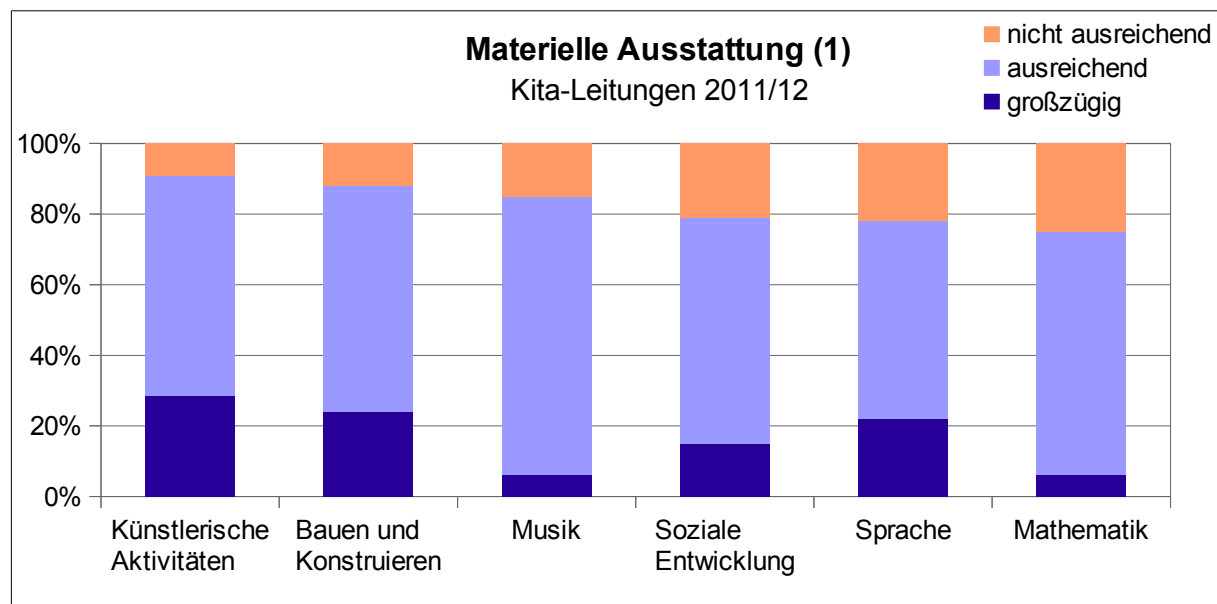


Abbildung 2.8

In der Abbildung 2.8 werden die Bereiche dargestellt, in denen noch von einer insgesamt großen Zufriedenheit mit der Ausstattung ausgegangen werden kann. Demnach waren die Kitas im Kita-Jahr 2011/12 besonders in den künstlerischen, handwerklichen und musikalischen Bildungsbereichen in der Regel gut mit Material ausgestattet. Mehr als 80% beschreiben hier ihre Ausstattung als „großzügig“ oder „ausreichend“. Die Ausstattung mit Spielen und Materialien „zur Förderung der sozialen Entwicklung“, „zum Bildungsbereich Sprache“ sowie zum „Bildungsbereich Mathematik“ empfinden etwas weniger als 80% als „ausreichend“ oder „großzügig“.

In der Abbildung 2.9 werden die Bereiche dargestellt, in welchen die Leitungen weniger Zufriedenheit äußern.

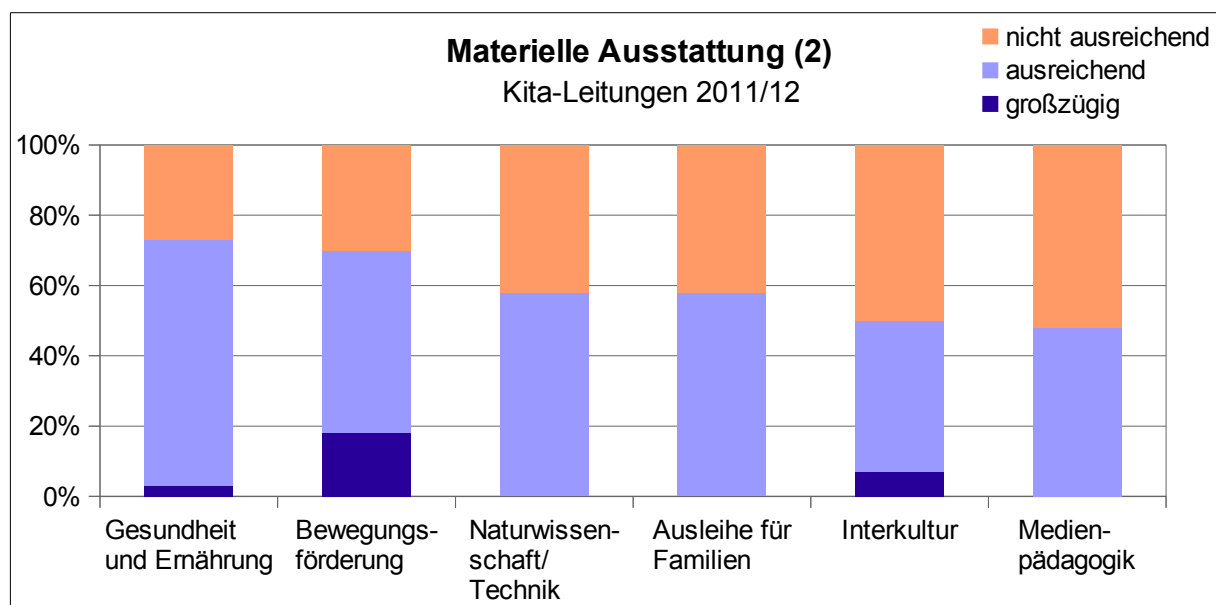


Abbildung 2.9

Die Ausstattung im Kita-Jahr 2011/12 mit „Spielen und Materialien zum Thema Gesundheit und Ernährung“ sowie „Spielen und Geräten zur Bewegungsförderung“ empfindet etwa ein Viertel der Kita-Leitungen als „nicht ausreichend“. Diese Zahl steigt auf über 40% an bei den Spielen und Materialien „zur Naturwissenschaft / Technik“ und „zum Ausleihen für Familien“. Am schlechtesten ausgestattet waren die Einrichtungen in den Bereichen „Interkulturelle Spiele / Material“ (z.B. Bücher in Fremdsprachen) sowie „Spiele, Material und Technik zur Medienpädagogik“. Die Kita-Leitungen konnten neben den Kategorien „großzügig“, „ausreichend“ und „nicht ausreichend“ auch die Antwort „nicht vorgesehen / nicht nötig“ wählen. Jeweils vier Kita-Leitungen wählen diese Kategorie bei den Bewertungen von „Spiele, Material und Technik zur Medienpädagogik“ sowie „Interkulturelle Spiele und Materialien“. „Spiele und Materialien zum Ausleihen für Familien“ ist laut der Kita-Leitungen in über der Hälfte der Kitas „nicht vorgesehen/ nicht nötig“. Eine Ausleihe für Familien bietet sich gerade bei Familien aus bildungsfernen und /oder armen Milieu an. Auf diesen Aspekt wird im Abschnitt 11.3.5 im Zusammenhang mit dem Thema der Förderung von Bildungsgerechtigkeit nochmal eingegangen.

Neben der Abfrage zur materiellen Ausstattung innerhalb der Bildungsbereiche wurden die Leitungen auch gefragt, wie sie die „Technische Ausstattung der Kita (PC, Telefon, etc.)“ bewerten. 21% wählen hier „großzügig“, 36% „ausreichend“ und die Mehrheit, nämlich 42%, empfinden die technische Ausstattung als „nicht ausreichend“.

Die Kindertageseinrichtungen, die auch Kinder im Schulalter betreuen, bewerten ihre Ausstattung mit Spielen und Materialien für Schulkinder im Kita-Jahr 2011/12 zu 22% mit „großzügig“ und zu 78% als „ausreichend“, keine dieser Kitas gibt an, zu wenig Materialien und Spiele für Schulkinder zu besitzen. Die Kitas wurden des Weiteren nach den Arbeitsplätzen

für Schulkinder gefragt. Über 80% bewerten diese als „großzügig“ (10%) oder „ausreichend“ (70%). Zwei Kita-Leitungen (20%) empfinden die Ausstattung ihrer Kita mit Arbeitsplätzen für Schulkinder als „nicht ausreichend“. Kindertageseinrichtungen, bei denen mindestens 5% der Kinder in KiBiG.web als U3-Kinder gelten, bewerten zu 22% ihre Spiele und Materialien für Krippenkinder als „großzügig“ 44% bewerten sie als „ausreichend“ und 33% als „nicht ausreichend“.

Durchschnittlich vergeben die Kita-Leitungen zum Zeitpunkt der Befragung t_1 (Mitte des Kita-Jahres 2012/13) die Schulnote 2,3 für ihre „Spiele und Materialien“ insgesamt. Die Bewertung schwankt zwischen 1 und 4. Für ihre Möbel vergeben sie die Durchschnittsnote 2,8 (2 bis 4).

Die Abbildung 2.10 belegt, dass über 70% der Kita-Mitarbeiterinnen mit der Ausstattung an Materialien insgesamt zufrieden sind.

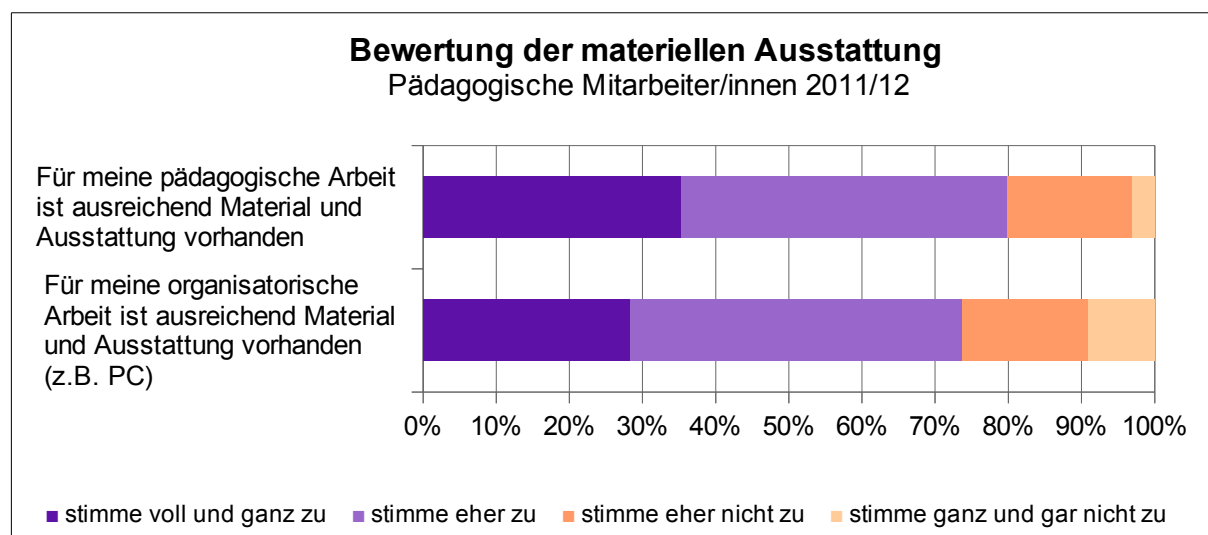


Abbildung 2.10

Die Sicherheit von Räumen und Spielgeräten wurde zu t_1 von den Kita-Leitungen mit der Durchschnittsnote 2 beurteilt. Die Bewertungen schwanken zwischen 1 und 3.

2.5 Beschreibung der Stadtteile

Die Standorteinrichtungen werden derzeit mit Hilfe der Daten des Sozialmonitorings und des Münchner Bildungsberichts vom Jahr 2009 ausgewählt. Folgende sieben Belastungsfaktoren werden herangezogen: Migrationshintergrund, Bildungsniveau, Kaufkraft, Sozialgeldbezug, Anzahl der Kinder in den Haushalten, Interventionsdichte der Bezirkssozialarbeit und Anzahl der Kinderschutzfälle. Die Daten wurden für die Wirkstudie ausgewertet, so dass dargestellt werden kann, wie sich die Situation in den 26 Stadtbezirksvierteln, in welchen sich die 34 Kitas, die zu t_1 an der Wirkstudie teilgenommen haben, befinden, durchschnittlich darstellt.¹⁸

¹⁸ Da sich die Einwohnerzahlen der Stadtbezirksviertel stark voneinander unterscheiden gingen in die Berech-

Beschreibung der Stadtbezirksviertel Daten vom Sozialmonitoring und vom Bildungsbericht (2009)				
	Stadtbezirksviertel der untersuchten Standorteinrichtungen			Stadt München Gesamt
	Mittelwert	Minimum	Maximum	Mittelwert
Anteil der ausländischen Bevölkerung an der Hauptwohnsitzbevölkerung	34%	22,0%	43,0%	22%
Anteil an Haushalten mit Fachabitur und Abitur	22%	13%	38%	37%
Kaufkraftindex ¹⁹	82	45	114	102
Anteil der EmpfängerInnen von Sozialgeld nach SGB II an der unter 15-jährigen Bevölkerung	24%	11%	39%	11%
Anteil der Haushalte mit drei und mehr Kindern an allen Haushalten mit Kindern ²⁰	15%	7%	24%	9%
Anteil der von der Bezirkssozialarbeit betreuten Haushalte mit Kindern an allen Haushalten mit Kindern	24%	13%	50%	13%
Anteil der Kinderschutzfälle der Bezirkssozialarbeit an allen Haushalten mit Kindern	6%	4%	11%	3%

Tabelle 2

Zunächst zeigt der Vergleich des Mittelwertes der Stadtbezirksviertel, in welchen die untersuchten Standorteinrichtungen liegen und des Mittelwertes der Stadt München²¹, dass die Kitas in überdurchschnittlich belasteten Stadtbezirksvierteln liegen. Der Vergleich der Werte „Minimum“ und „Maximum“ zeigt, dass sich die Situationen in den Stadtbezirksvierteln von Kita zu Kita recht unterschiedlich darstellen können. Beispielsweise gehen Stadtbezirksviertel in die Analyse ein, in welchen jedes zehnte Kind unter 15 Jahren Sozialgeld empfängt. Es gibt aber auch Viertel, in welchen mehr als jedes dritte Kind Sozialgeld erhält.

2.6 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die strukturelle Situation der 34 Kitas im Kita-

nung des Mittelwertes Daten ein, die nach der Zahl an Einwohnern unter 18 Jahren gewichtet wurden. Im bevölkerungsärmste Stadtbezirksviertel wohnen 282 Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren, im bevölkerungsreichsten Stadtbezirksviertel dagegen 2.528 Kinder und Jugendliche. Im Durchschnitt leben 1.460 Einwohner unter 18 Jahren in den untersuchten Stadtbezirksvierteln.

¹⁹ „Die Kaufkraft wird von der GfK jährlich berechnet, erstmals bereits 1937. Die Studie bezeichnet das verfügbare regionale Einkommen nach Steuern und Sozialabgaben inklusive staatlicher Leistungen. Sie wird pro Kopf und Jahr in Euro und in Form eines Index (deutscher Durchschnitt = 100) ausgewiesen. Basis der Berechnung sind, neben der Lohn- und Einkommenssteuerstatistik, einschlägige Statistiken zur Berechnung der staatlichen Leistungen sowie Prognosewerte der Wirtschaftsinstitute.“ (http://www.gfk-geomarketing.de/fileadmin/newsletter/pressemitteilung/kaufkraft_2009.html)

²⁰ Kinder in Haushalten sind unverheiratete Haushaltsangehörige unter 18 Jahren.

²¹ Die Daten von 437 Stadtbezirksviertel gingen gewichtet nach Einwohnerzahl in die Berechnung ein, 11 weitere Stadtbezirksviertel mussten ausgeschlossen werden, da Daten nicht vollständig vorlagen.

Jahr 2011/12 sehr unterschiedlich darstellt. Die Breite der Kita-Landschaft wird von den 34 Kitas gut repräsentiert, betrachtet man beispielsweise die Unterschiede der Anzahl an betreuten Kindern, der Öffnungszeiten, der Schließtage oder der umgesetzten organisatorischen Konzeption. Alle Kitas betreuten einen gewissen Prozentsatz an Kindern aus bildungsbenachteiligten Milieus (z.B. geringer Bildungsabschluss der Eltern, Armut, nicht deutsche Familiensprache), wobei in einigen Kitas ausschließlich benachteiligte Familien vertreten war, während wieder einige andere Kitas nur einen überschaubaren Teil dieser Kinder und Familien unterstützten (siehe auch Abschnitt 11.1). Der durchschnittliche Anstellungsschlüssel im Kita-Jahr 2011/12 betrug 9,5. Es standen dabei personell außergewöhnlich gut ausgestattete Kitas Einrichtungen gegenüber, die die gesetzlichen Anforderungen des Anstellungsschlüssels knapp erfüllten, wobei hier nochmal betont werden muss, dass nur ein kleiner Teil der Einrichtungen im Kita-Jahr 2011/12 bereits die Münchner Förderformel inklusive der Standortförderung nutzten. Zudem gab es Kitas, die in der personellen Besetzung ausschließlich das übliche Kita-Personal, nämlich Kinderpfleger/innen und Erzieher/innen angestellt hatten, während andere in erster Linie besonderes pädagogisches Personal, wie z.B. Heilpädagogen und Heilpädagoginnen oder Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen beschäftigten. Die Kitas hatten im Kita-Jahr 2011/12 mit den gravierenden Personalmangel und einer erheblichen Personalfluktuations zu kämpfen. Etwa die Hälfte der pädagogischen Mitarbeiter/innen sind der Meinung, dass sie zu viele Kinder betreuen mussten, etwa zwei Drittel gaben an, dass ihnen der Lärmpegel zu hoch war. Die große Mehrheit der Mitarbeiter/innen schienen zufrieden zu sein mit den Möglichkeiten, Fortbildungen zu besuchen, wobei sich auch hier erhebliche Unterschiede zeigen: Etwa ein Fünftel der Mitarbeiter/innen geben an, dass sie keine Fortbildungstage im Kita-Jahr 2011/12 in Anspruch genommen haben, während wiederum knapp ein Drittel der Mitarbeiter/innen angeben, dass sie an fünf oder mehr Tagen Fortbildungen besucht haben. Die häufigsten Fortbildungsthemen waren im Kita-Jahr 2011/12 die Zusammenarbeit mit den Eltern und der Bildungsbereich Sprache. Hinsichtlich der räumlichen und materiellen Ausstattung zeigt sich die überwiegende Mehrheit der Leitungen und Mitarbeiter/innen zufrieden, wobei auch hier in einigen Kitas bzw. bei der materiellen Ausstattung einzelner Themenbereiche Nachholbedarf herrschte.

Die Durchschnittsdaten der Analysen des Sozialmonitoring und des Bildungsberichts vom Jahr 2009 machen nochmal anschaulich, dass die Standorteinrichtungen in überdurchschnittlich belasteten Stadtvierteln liegen. Sie zeigen aber auch, dass die Belastungen von Stadtbezirksviertel zu Stadtbezirksviertel deutlich variieren können.

3 Pädagogische Prozesse in den Standorteinrichtungen im Kita-Jahr 2011/12 (IFP)

3.1 Die Dimensionalität des Bogens für Pädagogische Fachkräfte (Altersgruppe 3-6 Jahre)

Wie bereits erwähnt, wurde der Bogen für pädagogische Fachkräfte auf der Basis von umfangreichen theoretischen Vorüberlegungen entwickelt. Anhand der Daten von t_1 erfolgte im Herbst/Winter 2013 die empirische Überprüfung des Fragebogens mithilfe von Faktorenanalysen.

Mittels der Faktorenanalysen wurde zum einen die Qualität der Items überprüft und zum anderen die Dimensionalität des Fragebogens geklärt. Für jeden Bereich des Fragebogens (z.B. „Emotionales Klima“ oder „Arbeitssituation“) wurden Hauptachsenanalysen mit obliquer Rotation (Promax) berechnet. Lediglich für die Bereiche „Individuell beobachten, dokumentieren und einschätzen“ sowie „Individuelle Angebote planen“ wurde auf Hauptkomponentenanalysen mit Varimax-Rotation zurückgegriffen, da es sich bei diesen Bereichen nicht um psychologische Konstrukte im eigentlichen Sinne handelt, sondern um methodisches Vorgehen der Fachkräfte. Mithilfe des Map-Tests nach Velicer²² wurde die Anzahl der Faktoren, die durch die Fragen der einzelnen Bereiche abgebildet werden, festgestellt. Anhand von verschiedenen Kriterien wurde die Eignung der einzelnen Items überprüft. Dabei wurden zum einen Items ausgeschlossen, die aufgrund ihrer statistischen Kennwerte den Voraussetzungen nicht genügten²³. Zum anderen erfolgte die inhaltliche Interpretation der Mustermatrix sowie erneut ein Ausschluss von Items, die zum Faktor, dem sie statistisch zugeordnet wurden, inhaltlich nicht passten. Die sich daraus ergebenden Faktoren wurden schließlich zum Zweck der Skalenbildung Analysen nach der Klassischen Testtheorie unterzogen. Dabei wurden vor allem Cronbachs Alpha und die Trennschärfe als Gütekriterien herangezogen.

Aus den dimensionsanalytischen Berechnungen ergaben sich für den *„Bogen für pädagogische Fachkräfte“* die im Folgenden dargestellten empirisch begründeten Skalen für die einzelnen Bereiche pädagogischer Prozesse.

3.1.1 Stichprobe der Überprüfung der Dimensionalität

Da für die Altersgruppe der Kinder von 3 bis 6 Jahren mit Abstand die meisten Daten vorliegen, wurde der Schwerpunkt der Analysen des Bogens für pädagogische Fachkräfte auf den

²² O'Connor (2000)

²³ Measure of Sample Adequacy (MSA): Ausschluss von Items mit einem MSA $< .50$; Kommunalität: Ausschluss von Items mit einem Wert $< .20$; Auswertung der Mustermatrix: Ausschluss von Items mit einer Ladung $< .30$ bzw. ähnlich hoher Nebenladung auf einen anderen Faktor

Kindergartenbereich gelegt (insgesamt 30 Einrichtungen). Um sich auf eine möglichst breite Datengrundlage beziehen zu können, wurden in die dimensionsanalytische Untersuchung des Bogens für pädagogische Fachkräfte alle Bögen (Alter 3-6 Jahre) einbezogen, die zu t₁ vollständig ausgefüllt an das IFP zurück geschickt worden waren. Dabei wurden auch Bögen aus Einrichtungen berücksichtigt, die nachträglich aus der Wirkstudie herausgenommen wurden oder deren Code fehlerhaft eingetragen war, so dass sie keiner Einrichtung zugeordnet werden konnten. Insgesamt konnten damit die Einschätzungen von 204 pädagogischen Mitarbeiter(inne)n in die Faktorenanalysen einbezogen werden.

3.1.2 Skalen

3.1.2.1 Die Skalen im Bereich „Emotionales Klima in der Kita“

Das emotionale Klima einer Kindertageseinrichtung umfasst verschiedene Prozesse zwischen allen am pädagogischen Alltag beteiligten Personen. Zunächst wurden deshalb das „Klima unter den Kindern“ und das „Klima zwischen Kindern und Fachkraft“ erfasst. Weil auch die Sensitivität einer Fachkraft wichtig für ein positives emotionales Klima ist (Pianta, La Paro & Hamre, 2009; Arnett, 1989) wurde diese dritte Prozessebene in den Bereich des emotionalen Klimas mit aufgenommen. Auf Basis der dimensionsanalytischen Berechnungen wurden Skalen für jede dieser drei Prozessebenen des „emotionalen Klimas in der Kita“ gebildet.

In den folgenden Tabellen werden die einzelnen Skalen mit den dazugehörigen Items und den Werten für die Trennschärfe²⁴ und das Cronbachs Alpha²⁵ veranschaulicht.

Klima unter den Kindern

Das „Klima unter den Kindern“ stellt sich nach den statistischen Analysen zweidimensional dar. Demnach beschreiben „positive Interaktionen“ und „negative Interaktionen“ zwischen den Kindern zwei Konstrukte, die unterschiedliche Aspekte des Klimas unter Kindern erfassen. Die beiden Skalen weisen im Großen und Ganzen eine gute interne Konsistenz auf.

Skala	Item	Trennschärfe	Cronbachs Alpha
Positive Interaktionen zwischen den Kindern	A8. Die Kinder vereinbaren von sich aus untereinander Regeln für ihre Spiele	0,595	0,852
	A12. Die Kinder trauen sich Grenzen zu setzen (z.B. "Ich will das nicht", "Hör auf damit")	0,514	
	A5. Die Kinder teilen von sich aus bereitwillig Spielsachen oder Arbeitsmaterial	0,666	

²⁴ Beurteilungsrichtlinien für die Trennschärfe nach Bühner (2006): <.30: niedrig, .30 bis .50: mittel, >.50: hoch

²⁵ Beurteilungsrichtlinien für Cronbachs Alpha nach George & Mallery (2002): <.50: inakzeptabel, >.50: schlecht, >.60: fragwürdig, >.70: akzeptabel, >.80: gut, >.90: exzellent

Skala	Item	Trennschärfe	Cronbachs Alpha
	A7. Die Kinder sind offen für Vorschläge und Ideen anderer Kinder/ kooperieren beim Spielen	0,615	
	A1. Die Kinder helfen einander von sich aus (ohne dass ich etwas sagen muss)	0,585	
	A2. Unter den Kindern gibt es eine gute Stimmung, es wird viel gelacht.	0,621	
	A10. Die Kinder respektieren Grenzen und Wünsche der anderen	0,579	
	A13. Konflikte zwischen den Kindern sind schnell wieder vergessen	0,408	
	A4. Die Kinder loben sich gegenseitig/ zeigen anderen ihre Anerkennung, wenn etwas gelungen ist.	0,595	
Negative Interaktionen zwischen den Kindern	M8. Es kommt vor, dass die Kinder sich im Alltag der Kita (z.B. beim Spielen) gegenseitig ausgrenzen	0,585	0,779
	M7. Wenn ein Kind etwas nicht kann oder einen Fehler macht, wird es von den anderen Kindern ausgelacht	0,536	
	A6. Die Kinder geben sich Schimpfnamen	0,562	
	A3. Es gibt Streitigkeiten zwischen den Kindern.	0,527	
	A11. Die Kinder triezten sich gegenseitig (z.B. verstecken sich gegenseitig Spielsachen)	0,485	
	A9. Es wird "gepetzt"	0,490	

Tabelle 3

Klima zwischen Kindern und Fachkraft

Die Items für das „Klima zwischen Kindern und Fachkraft“ wurden auf Basis der von Pianta (2001) entwickelten „Student Teacher Relationship Scale“ (STRS) formuliert. Die STRS erfasst die Beziehung einer pädagogischen Fachkraft zu einem Kind auf den Dimensionen „Closeness“, „Conflict“ und „Dependency“ auf dyadischer Ebene. Um das Klima zwischen einer Fachkraft und allen Kindern einer Gruppe (bei offener Arbeit alle Kinder, für die die Fachkraft zuständig ist) erheben zu können, wurden die Items der STRS für die Gruppenebene modifiziert und erweitert. In den statistischen Analysen konnte die dreidimensionale Struktur des „Klimas zwischen Kindern und Fachkraft“ (Nähe, Konflikt, Autonomie) für die vorliegenden Daten bestätigt werden.

Skala	Item	Trennschärfe	Cronbachs Alpha
Nähe	B7. Die Kinder nehmen Rücksicht auf mich, wenn es mir nicht gut geht	0,586	0,834
	B1. Die Kinder gehen auf mich zu/ erzählen mir von sich aus	0,508	
	B5. Wenn die Kinder aufgeregt / durcheinander sind, suchen sie bei mir Trost	0,491	
	B9. Ich bin stolz auf die Kinder / freue mich über sie	0,556	

Skala	Item	Trennschärfe	Cronbachs Alpha
	B2. Die Kinder antworten mir auf Fragen unbefangen und selbstbewusst	0,604	
	B6. Die Kinder und ich haben einen liebevollen Umgang miteinander	0,548	
	B4. Wenn ich den Kindern so zuschaue / zuhöre, stimmt mich das positiv	0,658	
	B8. Die Lernerfolge / Entwicklungsfortschritte der Kinder stimmen mich zuversichtlich	0,573	
Konflikt	B12. Es gibt Situationen, in denen meine Geduld übermäßig strapaziert wird	0,712	0,845
	B13. Die Kinder nutzen bestimmte Situationen mir gegenüber aus (z.B. wenn ich sehr unter Stress stehe, wenn ich etwas vergessen habe)	0,668	
	B11. Ich muss mehr mahnen als ich möchte	0,660	
	B14. Wenn ich die Kinder ermahne, bleiben sie längere Zeit wütend und/oder in Opposition	0,602	
	B15. Ich muss Konsequenzen androhen	0,595	
	B17. Der Umgang mit den Kindern kostet mich Kraft	0,479	
	B16. Die Reaktionen der Kinder mir gegenüber ändern sich sehr plötzlich / sind schwer absehbar	0,577	
Autonomie	B19. Wenn Kinder bei einer Aufgabe/einem Spiel auf eine Schwierigkeit stoßen, versuchen sie ihr Problem erst einmal selbst zu lösen, bevor sie sich Hilfe von mir holen	0,686	0,770
	B20. Unstimmigkeiten/Meinungsverschiedenheiten regeln die Kinder untereinander	0,645	
	B18. Die Kinder orientieren sich in ihrem Spiel stark an eigenen Einfällen / benötigen wenig Impulse von mir	0,475	
	B24. Die Kinder spielen/arbeiten nur (weiter), wenn sie von mir bestärkt werden oder Zuwendung erhalten	0,495	
	B3. Die Kinder halten sich an Abmachungen (auch wenn ich gerade nicht dabei bin)	0,429	

Tabelle 4

Sensitivität

Der Bereich der „Sensitivität“ einer Fachkraft stellt sich wie im Bogen antizipiert mit einer guten internen Konsistenz ($\alpha = .838$) eindimensional dar.

Skala	Item	Trennschärfe	Cronbachs Alpha
Sensitivität	C2. Ich finde Zeit, Gefühlen der Kinder auf den Grund zu gehen (z.B. Aufregung, Ärger, Angst)	0,639	0,838
	C7. Es gelingt mir für ein Kind da zu sein, wenn es mich braucht / wenn es ihm nicht gut geht	0,628	
	C9. Es gelingt mir auch auf stark negative Gefühle der Kinder wohlwollend einzugehen	0,615	
	C6. Es gelingt mir den Kindern Lösungswege aufzuzeigen, bevor eine Situation entgleist	0,564	

	C11. Wenn unter den Kindern Schwierigkeiten auftreten (z.B. Verstimmungen, Streitigkeiten), gelingt es mir rechtzeitig einzugreifen	0,560	
	C8. Es gelingt mir Verstimmungen/Konflikte bereits in ihrer Entstehung zu erkennen	0,553	
	C5. Es fällt mir leicht mich auf die Gefühlslage der Kinder einzulassen	0,489	
	C12. Wenn ich bei einem Konflikt eingreife, sind die betroffenen Kinder anschließend zufrieden	0,458	
	C3. Ich merke sofort, wenn ein Kind mit einer Situation nicht zurechtkommt (z.B. beim Puzzle nicht weiterkommt, sich bei anderen nicht fragen traut)	0,423	

Tabelle 5

3.1.2.2 Unterstützung in Lern- und Bildungsprozessen

Die auf theoretischen Überlegungen basierende Aufteilung des Bereichs „Unterstützung in Lern- und Bildungsprozessen“ in „Sprachliche Anregungen“, „Selbststeuerung und Handlungsplanung“ und „Hilfestellung und Motivierung“ konnte empirisch nicht bestätigt werden. Auf Grundlage der Daten der pädagogischen Mitarbeiter(innen) der Stichprobe zu t_1 muss davon ausgegangen werden, dass es sich bei den Items im Bereich „Unterstützung in Lern- und Bildungsprozessen“ um ein eindimensionales Konstrukt handelt. Da alle Items dieses Bereichs auf Anregungen zu Bildungsprozessen abzielen, sowie überwiegend sprachlich vermittelt werden, stellen sie vermutlich ähnliche Prozesse im Kindergartenalltag dar. Auf Grundlage der Ergebnisse aus den Faktorenanalysen für diesen Bereich pädagogischer Prozesse wurde die im Folgenden dargestellte eindimensionale Skala „Anregungen für Bildungsprozesse und Sprache“ gebildet.

Skala	Item	Trennschärfe	Cronbachs Alpha
Anregungen für Bildungsprozesse und Sprache	F5. Wenn Kinder mich nach Erklärungen fragen, finde ich die Zeit, sie mit ihnen gemeinsam zu erarbeiten	0,615	0,883
	D1. Ich nehme mir Zeit, in Ruhe mit einzelnen Kindern zu sprechen	0,600	
	F9. Ich arbeite mit Geschichten, bei denen die Kinder sehen, wie man mit schwierigen Situationen umgehen kann (z.B. Angst, Ärger)	0,573	
	E7. Die Kinder haben ausreichend Zeit, sich Lösungswege für ein Problem selbst auszudenken und auszuprobieren	0,544	
	E9. Ich spreche mit den Kindern darüber, dass es wichtig ist durchzuhalten, auch wenn etwas anstrengend ist	0,514	
	D5. Ich lese den Kindern vor (Bücher, Geschichten usw.)	0,527	
	D3. In Gruppengesprächen gelingt es mir auch Kinder einzubeziehen, die sehr zurückhaltend sind (z.B. weil sie sich sprachlich noch nicht so gut ausdrücken können)	0,531	

Skala	Item	Trennschärfe	Cronbachs Alpha
	E4. Wenn es Meinungsverschiedenheiten unter den Kindern gibt, achte ich darauf, dass sich die Kinder ihren Standpunkt gegenseitig erklären	0,509	
	D2. Ich gebe den Kindern Gelegenheit, in einer Kleingruppe von bis zu 5 Kindern frei von ihren Gedanken und Erlebnissen zu erzählen	0,506	
	E8. Ich fordere die Kinder auf sich auch an Aufgaben/Spiele heranzuwagen, die eine Herausforderung für sie sind	0,489	
	D8. Ich stelle Kleingruppen so zusammen, dass sprachlich schwächere Kinder von sprachlich stärkeren Kindern profitieren können	0,500	
	F6. Ich mache Lernen für die Kinder sichtbar/anschaulich, indem ich z.B. ihre Schreibversuche oder Selbstportraits in eine zeitliche Reihenfolge bringe	0,473	
	D4. Es gelingt mir Kinder untereinander ins Gespräch (ohne Erwachsene) zu bringen	0,493	
	F2. Wenn ich ein Kind für etwas lobe, sage ich ihm genau, was mir gefallen hat	0,456	
	E6. Ich rege die Kinder an vorherzusagen, was vielleicht passieren wird / wie etwas ausgehen könnte (z.B. eine Geschichte)	0,463	
	E5. Ich führe „Brainstormings“ durch, bei denen die Kinder zusammen Ideen sammeln	0,458	
	F10. Ich mache mir bewusst / achte darauf, was sich die Kinder von mir anschauen	0,441	
	D9. Ich rege die Kinder an mit Sprache zu spielen (z.B. mit Zungenbrechern, Reimen)	0,468	
	D6. Es gelingt mir abzuwarten, wenn Kinder lange brauchen, um zu antworten / etwas zu formulieren	0,424	

Tabelle 6

3.1.2.3 Individualisierung

Für den Bereich „Individualisierung“ ergaben die Untersuchungen zwei Dimensionen, die auf eine individualisierte pädagogische Arbeit in der Kita abzielen. Dabei lassen sich zum einen Items der Dimension „Beobachten und Einschätzen“ und zum anderen Items der Dimension „Individuelle pädagogische Schritte ableiten“ zu jeweils einer Skala mit guten internen Konsistenzen zusammenfassen.

Skala	Item	Trennschärfe	Cronbachs Alpha
Beobachten und Einschätzen	H3. Ich kann für jedes Kind einschätzen, welche Herausforderungen es bereits meistern kann und wo es noch Unterstützung braucht	0,676	0,759
	H4. Ich weiß von jedem Kind, was es gerne macht und wofür es sich interessiert	0,555	

Skala	Item	Trennschärfe	Cronbachs Alpha
	H2. Ich habe für jedes Kind einen Überblick, wo es in letzter Zeit Fortschritte gemacht hat	0,633	
	H5. Ich kann von jedem Kind auf Anhieb mindestens drei Stärken/Kompetenzen benennen	0,443	
	H1. Es gelingt mir für jedes Kind zumindest einmal pro Jahr die Entwicklung systematisch zu beobachten und zu dokumentieren	0,443	
Individuelle pädagogische Schritte ableiten	I4. Ich überlege, welche Kinder von bestehenden Angeboten besonders profitieren können (z.B. Sprachförderprojekt, Schulvorbereitung)	0,595	0,831
	H9. Wenn bei einem Kind ein Verdacht auf eine Entwicklungsgefährdung besteht, gehe ich dem durch eine vertiefte Beobachtung auf den Grund	0,634	
	I5. Ich überlege mit Blick auf „unsere“ Kinder, welche Angebote fehlen / was wir noch machen könnten	0,530	
	I1. Ich leite für jedes Kind aus meinen Beobachtungen konkrete pädagogische Ziele und Schritte ab	0,613	
	I3. Ich denke darüber nach, was meine pädagogischen Aktivitäten/Angebote bei den einzelnen Kindern bewirken	0,560	
	H8. Ich bespreche meine Beobachtungen/ Dokumentationen mit den Eltern des jeweiligen Kindes	0,568	
	I2. Wenn ich bei Kindern ein Entwicklungsrisiko sehe, gelingt es mir spezielle Förderangebote für sie bereitzustellen	0,630	
	H7. Ich bespreche meine Beobachtungen/ Dokumentationen mit Kolleginnen/Kollegen	0,356	

Tabelle 7

3.1.2.4 Partizipation

Der Bereich „Partizipation“ des Bogens bestätigt sich in den empirischen Daten dieser Untersuchung als eindimensional mit einer guten internen Konsistenz.

Skala	Item	Trennschärfe	Cronbachs Alpha
Partizipation	J7. Bevor die Kinder über etwas abstimmen, organisiere ich, dass sie alle für die Entscheidung wichtigen Informationen bekommen und verstehen	0,616	0,823
	J3. Bei Entscheidungen, die die Kinder oder ihren Alltag betreffen, stimmen wir demokratisch ab (z.B. Raumgestaltung, Ausflugsziele, Anschaffung von Spielen)	0,608	
	J4. Ich spreche mit den Kindern darüber, wie es ist, Mehrheitsentscheidungen zu akzeptieren, wenn man selbst anderer Meinung ist	0,588	
	J6. In die Diskussionen vor Entscheidungen oder Abstimmungen bringen sich die betroffenen Kinder aktiv ein	0,582	
	J2. Ich/wir formuliere/n Regeln für die Kita mit den Kindern gemeinsam	0,538	

Skala	Item	Trennschärfe	Cronbachs Alpha
	J8. Ich gestalte Angebote/Situationen so, dass die Kinder Wahlmöglichkeiten haben	0,531	
	J1. Wir sprechen im Team darüber, welche Mitsprachemöglichkeiten und Entscheidungsspielräume die Kinder bei uns in der Einrichtung haben (sollen)	0,463	
	J5. Es gelingt mir Kompromisse zu finden, die von allen Kindern akzeptiert werden	0,427	

Tabelle 8

3.1.2.5 Inklusion

Bei der Entwicklung des Fragebogens war angedacht, die Items zum Thema „Inklusion“ hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Prozesse im pädagogischen Alltag zu strukturieren („Gestaltung von Angeboten“ und „Sprechen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede“) und nicht thematisch nach Zielgruppen (z.B. Kinder unterschiedlicher Altersgruppen, Kinder mit Behinderung) zu differenzieren. In den vorliegenden Daten ergab sich jedoch eine Aufteilung der Items in kulturell-inklusive Prozesse, welche speziell die Arbeit mit Kindern unterschiedlicher Herkunft in den Vordergrund stellen, und eine Dimension, die allgemeine inklusive Prozesse beinhaltet. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass in den Standorteinrichtungen die Inklusion von Kindern mit Migrationshintergrund eine besondere Rolle spielt. Die beiden Skalen „Kulturell-inklusive Prozesse“ und „Allgemeine inklusive Prozesse“ weisen gute interne Konsistenzen auf.

Skala	Item	Trennschärfe	Cronbach's Alpha
Kulturell-inklusive Prozesse	L5. In meinen Angeboten an Liedern, Reimen und Spielen greife ich neben Deutsch auch andere Familiensprachen der Kinder auf	0,646	0,834
	L6. Ich verwende mehrsprachige Materialien	0,627	
	L4. Ich gebe den Kindern Gelegenheit, die Bräuche und Traditionen ihrer Kultur in unseren Kindergarten einzubringen (z.B. Gebete, Spiele)	0,679	
	L3. Ich greife die verschiedenen Kulturen, Religionen und Herkunftsländer der Kinder in meinen Angeboten auf (z.B. in der Auswahl an Büchern, Bildern, Speisen)	0,566	
	M2. Ich informiere mich über die verschiedenen Herkunftskulturen „unserer“ Kinder	0,519	
	L12. Ich biete pädagogische Aktivitäten an, bei denen sich die Kinder in die Situation anderer hineinversetzen können (z.B. in die Situation eines blinden Kindes oder eines Kindes, das nicht Deutsch sprechen kann)	0,488	

Skala	Item	Trennschärfe	Cronbach's Alpha
	M1. Ich rege die Kinder an sich ihre unterschiedlichen Sichtweisen und Erfahrungen (z.B. über Religion, Lebensgewohnheiten, Herkunftsländer) zu erklären	0,558	
Allgemeine inklusive Prozesse	M5. Wir sprechen über die Lebensweisen und den Alltag von Menschen mit Einschränkungen/Beeinträchtigungen	0,667	0,767
	L1. Es gelingt mir meine Bildungsangebote im Bereich Sprache und Naturwissenschaften so zu gestalten, dass alle Kinder davon profitieren / lernen können (z.B. auch jüngere Kinder, behinderte Kinder, Kinder mit sprachlichen Problemen)	0,436	
	L2. Es gelingt mir den Tagesablauf so zu gestalten, dass er den unterschiedlichen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kinder entspricht (z.B. jüngeren Kindern, behinderten Kindern, Kindern mit sprachlichen Problemen)	0,396	
	M4. Wir sprechen darüber, wie es für Kinder und Eltern ist, wenn sie wenig Geld haben (z.B. Einladungen, Urlaub)	0,518	
	L8. Es gelingt mir Sonderveranstaltungen (z.B. Ausflüge oder Feste) so zu organisieren, dass alle Kinder daran teilnehmen (unabh. z.B. vom Einkommen der Eltern, Beeinträchtigungen)	0,412	
	M6. Die Kinder akzeptieren, dass man für manche Kinder manchmal Ausnahmen machen muss (z.B. für Kinder, die behindert oder krank sind)	0,396	
	M3. Ich hinterfrage gemeinsam mit den Kindern Erwartungen und Vorurteile (z.B. gegenüber Jungen und Mädchen, „arm“ und „reich“, „Ausländern“)	0,447	
	L10. Ich finde einen guten Zugang zu Kindern, die sich sprachlich nur wenig ausdrücken können (z.B. sehr junge Kinder oder Kinder, die nicht Deutsch sprechen)	0,421	
	L9. Ich gebe Kindern aus sozial benachteiligten Familien Spiele/Bücher/Lernmaterialien mit nach Hause	0,410	

Tabelle 9

3.1.2.6 Zusammenarbeit mit Eltern

Für die Zusammenarbeit mit den Eltern zeichneten sich in den Einschätzungen der pädagogischen Mitarbeiter(innen) der vorliegenden Stichprobe folgende bedeutende Themen ab: das Klima in der Zusammenarbeit mit den Eltern, das Ausmaß, in dem das Kind im Kontext Familie bzw. Kita in Gesprächen thematisiert wird, die selbst eingeschätzten Ressourcen der Fachkraft bezüglich spezieller Zielgruppen, die Unterstützung der Familien bei nicht-pädagogischen Themen und das Engagement der Eltern. Für die Skalen des Bereichs „Zusammenarbeit mit Eltern“ konnte im Großen und Ganzen eine gute interne Konsistenz erreicht werden.

Skala	Item	Trennschärfe	Cronbachs Alpha
Klima in der Zusammenarbeit mit den Eltern	P6. Ich kann mich gut in die Situation der Eltern hineinversetzen	0,557	0,877
	S3. Insgesamt gesehen kommt bei meiner Zusammenarbeit mit den Eltern das heraus, was ich mir vorstelle	0,711	
	P2. Ich habe das Gefühl: Meine/unsere Arbeit wird von den Eltern anerkannt	0,682	
	P5. Ich habe das Gefühl: mein/unser Wissen und meine/unsere Erfahrung werden von den Eltern geschätzt	0,649	
	P1. Der Kontakt mit den Eltern ist freundlich und locker	0,594	
	P3. Wir können auch über Dinge sprechen, die schwieriger sind	0,621	
	P4. Unterschiedliche Ansichten und Einschätzungen werden akzeptiert	0,625	
	S1. Insgesamt gesehen fühlen sich die Eltern in unserer Einrichtung willkommen	0,544	
	P7. Wir gehen respektvoll miteinander um	0,555	
	S2. Insgesamt gesehen werden unsere Angebote für Eltern der Elternschaft in unserer Einrichtung gerecht	0,486	
Thema Kind im Kontext Familie	Bei meinen Gesprächen mit den Eltern geht es darum, ...		
	O11.wie der Alltag in der Familie abläuft	0,780	0,871
	O12.welche wichtigen Themen es in der Familie gibt (z.B. berufliche Veränderungen, Todesfälle)	0,705	
	O10.worauf die Eltern bei der Erziehung ihres Kindes besonders Wert legen	0,679	
	O13.die Erziehungsvorstellungen aufeinander abzustimmen	0,604	
	O8.was bei ihrem Kind daheim nicht so gut läuft	0,654	
	O9.wie sich die Beziehungen ihres Kindes zu anderen Kindern außerhalb der Einrichtung gestalten	0,620	
	O14. Ich vermittele den Eltern Wissen über die Entwicklung von Kindern	0,491	
Ressourcen	Ich fühle mich gut vorbereitet für die Arbeit mit...		
	Q7. Familien, deren Leben sehr unstrukturiert ist	0,763	0,877
	Q5. bildungsfernen Familien	0,775	
	Q6. stark zerstrittenen Familien	0,720	
	Q8. Familien, die dem Kita-Alltag mit Desinteresse gegenüber stehen	0,607	
	Q3. psychisch kranken oder suchtkranken Eltern	0,601	
	Q2. Familien aus anderen Kulturkreisen	0,635	
	Q4. Eltern mit keinen/geringen Deutschkenntnissen	0,621	
	Q1. Familien mit akademischem Hintergrund	0,425	

Skala	Item	Trennschärfe	Cronbachs Alpha
Unterstützung der Familien bei nicht-pädagogischen Themen	Ich unterstütze Familien...		
	O22 beim Kontakt mit Behörden, Ämtern	0,722	0,851
	O21 beim Kontakt zur Schule	0,701	
	O19 in schwierigen Situationen/Krisensituationen	0,643	
	O20. beim Kontakt mit Erziehungsberatungsstellen, Frühförderstellen, Ärzten, ...	0,682	
	O18. Ich bin Ansprechpartner/in für Anliegen und Fragen der Eltern (bei denen nicht die Kinder im Vordergrund sind)	0,542	
	O23. Ich habe das Gefühl, dass die Eltern meine Anregungen/Hilfen/Tipps aufgreifen	0,554	
Thema Kind im Kontext Kita	Bei meinen Gesprächen mit den Eltern geht es darum, ...		
	O3.ob sich ihr Kind in der Kita wohl fühlt	0,716	0,843
	O4. wie sich die Beziehungen ihres Kindes zu anderen Kindern in der Kita gestalten	0,739	
	O1. wofür sich ihr Kind in der Kita interessiert bzw. nicht interessiert	0,621	
	O2.was und wie ihr Kind in der Kita lernt	0,670	
	O5.worauf ich/wir bei der Arbeit mit ihrem Kind besonders Wert lege/n	0,562	
Engagement der Eltern	Eltern...		
	R5.setzen sich nach außen für Belange der Einrichtung ein (z.B. in der Gemeinde/ Kirchengemeinde, in Vereinen, Gremien)	0,575	0,751
	R3.beteiligen sich an der Vorbereitung oder Durchführung von pädagogischen Angeboten (z.B. Vorlesepatenschaften, Ausflüge, Kochen mit Kindern)	0,571	
	R4.arbeiten mit / bringen sich ein bei Angeboten für Eltern (z.B. Elterncafés, Eltern-Arbeitskreise)	0,590	

Tabelle 10

3.1.2.7 Vernetzung

Die dimensionsanalytische Untersuchung zeigte im Bereich Vernetzung, dass sich der Kontakt einer pädagogischen Fachkraft mit einem Fachdienst durch zwei verschiedene Aspekte auszeichnet. Demnach teilen sich die Items dieses Bereichs auf die beiden Dimensionen „Positives Klima“ und „Information und Austausch“ in der Zusammenarbeit mit dem Fachdienst auf. Die internen Konsistenzen der beiden Skalen können als gut bis exzellent bezeichnet werden.

Skala	Item	Trennschärfe	Cronbachs Alpha
Positives Klima	In der Zusammenarbeit		
	U7. werden unterschiedliche Sichtweisen respektiert	0,748	0,901

Skala	Item	Trennschärfe	Cronbachs Alpha
Information/ Austausch	U9. werden Absprachen eingehalten	0,736	
	U10. ist klar, wer wofür verantwortlich ist	0,706	
	U17. finde ich gut, was / wie der Fachdienst arbeitet	0,748	
	U23. fühle ich mich vom Fachdienst verstanden	0,760	
	U5. haben wir einen guten persönlichen Draht zueinander	0,662	
	U6. sprechen wir darüber, wie wir unsere Kooperation gestalten	0,595	
	U18. erlebe ich den Fachdienst als Entlastung	0,596	
	In der Zusammenarbeit		
	U21. kennt der Fachdienst die Arbeit in der Kita	0,677	0,854
	U14. finden gemeinsame Fallgespräche statt	0,653	
	U13. wird besprochen, wie ich die Anregungen des Fachdienstes in meiner Arbeit aufgreifen kann	0,708	
	U16. wird das Vorgehen zwischen Kita und Fachdienst immer wieder abgestimmt	0,708	
	U12. weiß der Fachdienst Bescheid über Entwicklung und Verhalten des Kindes/der Kinder in der Kita	0,680	
	U19. bin ich bei der Förderung/Diagnostik/Beratung dabei	0,501	
	U22. werden die Eltern ausreichend einbezogen	0,506	
	U20. erledigt jeder seine Aufgaben	0,469	

Tabelle 11

3.1.2.8 Arbeitssituation

Die Struktur des Bereichs „Arbeitssituation“ konnte im Großen und Ganzen empirisch bestätigt werden. Auf Grundlage der Daten dieser Untersuchung zeigte sich aber für die Items, die im Bogen unter dem Begriff „Persönliche Zufriedenheit“ zusammengefasst waren, dass sie zwei voneinander verschiedene Konstrukte abbilden. Demnach muss zwischen „Zufriedenheit“ und „Belastung“ als zwei verschiedene Konstrukte, die auch unabhängig voneinander auftreten können, unterschieden werden. Der Bereich „Arbeitssituation“ umfasst damit die fünf Skalen „Kollegiales Klima“, „Innovation“, „Inhalte im Team“, „Zufriedenheit“ und „Belastung“ mit guten bis exzellenten internen Konsistenzen.

Skala	Item	Trennschärfe	Cronbach's Alpha
Kollegiales Klima	Die Kolleginnen und Kollegen		0,927
	V3.helfen und unterstützen sich gegenseitig	0,834	
	V7.gönnen sich gegenseitig Erfolge	0,841	
	V2.gehen bei Konflikten fair miteinander um	0,777	

Skala	Item	Trennschärfe	Cronbach's Alpha
Innovation			
	V4.sind tolerant	0,795	
	V1. halten in schwierigen Situationen zusammen	0,766	
	V6. geben sich gegenseitig anerkennende/ wertschätzende Rückmeldungen	0,730	
	V5.sprechen im Team offen darüber, wenn etwas nicht klappt/schief geht	0,675	
	W5. sind bereit Überholtes über Bord zu werfen	0,775	0,918
	W6. setzen Ideen um / probieren Neues aus	0,733	
	W4.hinterfragen eingefahrene Gewohnheiten und Routinen	0,756	
	W2. reagieren auf neue Ideen und Vorschläge interessiert und offen	0,774	
	W3.haben gemeinsame Zielvorstellungen/Visionen für die Kita	0,770	
	W8.tauschen sich über Erfahrungen aus	0,714	
	W1. haben Ideen und Verbesserungsvorschläge	0,686	
	W7.tauschen Arbeitsunterlagen/Materialien aus	0,636	
Inhalte im Team	In Teambesprechungen sprechen wir		
	W16. darüber, wie wir mit schwierigen Situationen umgehen (z. B. Regelverletzungen der Kinder)	0,793	0,855
	W17. über die Zusammenarbeit mit Eltern	0,726	
	W15. darüber, wie wir pädagogische Angebote gestalten	0,565	
	W14. über die Entwicklung einzelner Kinder	0,598	
	W18. über die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern	0,645	
	W20. über allgemeine pädagogische Themen (z.B. pädagogische Ansätze, Einrichtungskonzeption, Fachartikel)	0,586	0,813
Zufriedenheit	X5. Meine Meinung ist gefragt	0,687	
	X2. Ich erhalte von den Eltern Bestätigung für meine Arbeit	0,369	
	X3. Ich bin stolz auf meine Arbeit	0,547	
	X1. Mein Einsatz und meine Arbeit werden in der Einrichtung anerkannt	0,610	
	X4. Ich arbeite gerne in der Einrichtung	0,559	
	X6. Ich kann pädagogisch so arbeiten, wie es meinen Vorstellungen entspricht	0,542	
	X7. Ich erhalte persönliche Unterstützung/Rückhalt, wenn ich nicht mehr weiter weiß	0,600	
Belastung	X10. Wenn ich von der Kita nach Hause gehe, fühle ich mich total erledigt	0,729	0,843
	X9. Ich arbeite an meinem Limit	0,727	

Skala	Item	Trennschärfe	Cronbach's Alpha
	X8. Die Fülle der Anforderungen und Erwartungen belastet mich	0,640	
	X11. Ich überlege, wie lange ich diesen Job noch machen kann/möchte	0,651	

Tabelle 12

3.2 Korrelationen zwischen den Skalen des Bogens für pädagogische Fachkräfte

Mithilfe von Korrelationen nullter Ordnung²⁶ nach Pearson wurde untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen den verschiedenen Prozessen in den Kindertageseinrichtungen, welche durch die einzelnen Skalen abgebildet werden, besteht. Es wurden für die in Kapitel 3.1.1 genannten 204 Fachkraftbögen sowohl Korrelationen zwischen den Skalen innerhalb der einzelnen Bereiche als auch Korrelationen zwischen den Skalen verschiedener Bereiche berechnet. Die Ergebnisse werden in Tabelle 13 bis Tabelle 21 dargestellt. Werte, die mit einem oder mehreren Sternen versehen sind, deuten auf eine signifikante Korrelation zwischen den Skalen hin (* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$). Wichtig für die Interpretation der Ergebnisse ist jedoch vor allem die Stärke des Zusammenhangs, über die die Höhe des Korrelationskoeffizienten (r) Auskunft gibt. Nach Cohen (1992) gelten folgende Richtlinien für die Interpretation von Korrelationen: $r > .10$: schwacher Zusammenhang, $r > .30$: mittlerer Zusammenhang, $r > .50$: starker Zusammenhang. Um starke Zusammenhänge besonders hervorzuheben, wurden in den folgenden Tabellen alle Werte über .50 gekennzeichnet. Negative Korrelationen (höhere Werte der einen Variablen gehen mit niedrigeren Werten der anderen Variablen einher) werden durch ein negatives Vorzeichen angezeigt.

3.2.1 Korrelationen zwischen den Skalen innerhalb der einzelnen Bereiche

Die einzelnen Skalen eines Bereichs sind so konstruiert, dass sie jeweils verschiedene Aspekte einer inhaltlichen Dimension erfassen und deshalb Zusammenhänge zwischen ihnen zu erwarten sind. Im Folgenden soll deshalb untersucht werden, ob die Skalen innerhalb der einzelnen Bereiche miteinander korrelieren (nur Bereiche mit mehreren Skalen).

Bereich „Emotionales Klima in der Kita“

Betrachtet man im Bereich „Emotionales Klima in der Kita“ zunächst den Unterbereich „Klima unter den Kindern“ fällt auf, dass die Beobachtung von positiven Interaktionen zwischen Kin-

²⁶ Korrelationen Nullter Ordnung stellen den unbereinigten Zusammenhang zwischen zwei Variablen dar. Das bedeutet, dass der Einfluss von Drittvariablen, die im Grunde für den Zusammenhang verantwortlich sein könnten, nicht berücksichtigt werden. Eine Kausalinterpretation ist daher nur in Ausnahmefällen zulässig. (Bühner & Ziegler, 2009)

dern tendenziell mit der Beobachtung von weniger negativen Interaktionen zusammenhängt. Die mittlere Stärke des Zusammenhangs zwischen den beiden Skalen bestätigt jedoch auch, dass es sich um zwei verschiedene Konstrukte handelt, die sich nicht zwangsläufig gegenseitig ausschließen.

Für das „Klima zwischen Kindern und Fachkraft“ konnte ein mittlerer bis hoher Zusammenhang zwischen allen drei Skalen („Nähe“, „Konflikt“ und „Autonomie“) festgestellt werden. Besonders auffallend ist, dass eine intensive Nähe zwischen Kindern und Fachkraft deutlich mit weniger Konflikten zwischen ihnen einhergeht.

	Klima unter den Kindern		Klima zwischen Kindern und Fachkraft			Feinfühligkeit
	Positive Interaktionen	Negative Interaktionen	Nähe	Konflikt	Autonomie	
Positive Interaktionen						
Negative Interaktionen	-0,39***					
Nähe	0,65***	-0,37***				
Konflikt	-0,49***	0,55***	-0,59***			
Autonomie	0,59***	-0,41***	0,47***	-0,48***		
Feinfühligkeit	0,52***	-0,21**	0,56***	-0,43***	0,40***	

Tabelle 13

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Wie Tabelle 13 zeigt, gibt es auch einen signifikanten Zusammenhang zwischen den einzelnen Bereichen „Klima unter den Kindern“, „Klima zwischen Kindern und Fachkraft“ und „Sensitivität“ der Fachkraft. Insbesondere scheinen positive Interaktionen zwischen den Kindern stark mit der Sensitivität der Fachkraft sowie einem positiven Klima zwischen Kindern und Fachkraft („Nähe“, „Konflikt“ und „Autonomie“) zusammenzuhängen. Negative Interaktionen zwischen den Kindern korrelieren dagegen stark mit mehr Konflikten zwischen Kindern und Fachkraft. Die Sensitivität der Fachkraft hängt insbesondere auch mit der Nähe der Fachkraft zu den Kindern zusammen.

Bereich „Individualisierung“

Für die individualisierte Arbeit in den Kitas zeigte sich, dass zwischen Prozessen, die das Beobachten und Einschätzen von Kindern betreffen, und Prozessen, die individuelle pädagogische Schritte für Kinder ableiten, ein starker Zusammenhang besteht.

Demnach scheint es Fachkräften, die die Kinder gut beobachten und einschätzen können, tendenziell auch besser zu gelingen, individualisierte Schritte für einzelne Kinder abzuleiten und umgekehrt.

	Individuelle pädagogische Schritte ableiten
Beobachten und Einschätzen	0,56***

Tabelle 14

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Bereich „Inklusion“

Die Ergebnisse im Bereich „Inklusion“ konnten belegen, dass die Berücksichtigung von kultureller Diversität im Rahmen der pädagogischen Arbeit stark einhergeht mit dem Umsetzen allgemeiner inklusiver Prozesse.

	Nichtkulturelle Diversität
Interkulturelle Diversität	0,50***

Tabelle 15

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Bereich „Zusammenarbeit mit Eltern“

Die Beurteilung des Klimas der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern hängt einerseits mit der Einschätzung der Ressourcen von Seiten der Fachkraft und andererseits mit der Bewertung des Engagements der Eltern zusammen. Während diese beiden Komponenten also scheinbar wesentlich mit dem Klima der Zusammenarbeit verknüpft sind, scheinen sie miteinander nicht in Verbindung zu stehen ($r = .09$).

Zudem zeigte sich, dass ein starker Zusammenhang darin besteht, wie intensiv Fachkräfte und Eltern in ihren gemeinsamen Gesprächen zum einen das Verhalten und Befinden des Kindes im Kontext der Kita thematisieren und wie intensiv zum anderen über das Kind im Kontext seiner Familie gesprochen wird.

Darüber hinaus scheinen Fachkräfte, die in ihren Gesprächen mit den Eltern das Kind im Kontext der Familie stark zum Thema machen, tendenziell auch mehr Unterstützung für Familien in nicht-pädagogischen Themen anzubieten. Die Unterstützung der Familien in nicht-pädagogischen Themen hängt außerdem damit zusammen, wie gut sich die Fachkraft für die Zusammenarbeit mit Eltern verschiedener Hintergründe gerüstet fühlt (Ressourcen der Fachkraft).

	Klima bei Zusammenarbeit mit Eltern	Thema Kind im Kontext Familie	Ressourcen	Unterstützung der Familien in nicht-pädagogischen Themen	Thema Kind im Kontakt Kita	Engagement der Eltern
Klima bei Zusammenarbeit mit Eltern						
Thema Kind im Kontext Familie	0,28***					
Ressourcen	0,41***	0,27***				
Unterstützung der Familien in nicht-pädagogischen Themen	0,29***	0,39***	0,42***			
Thema Kind im Kontakt Kita	0,33***	0,51***	0,25***	0,27***		
Engagement der Eltern	0,39***	0,13**	0,09	0,21**	0,12	

Tabelle 16

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Bereich „Vernetzung“

Aufgrund des sehr hohen Korrelationskoeffizienten von $r = 0.72$ kann davon ausgegangen werden, dass die Intensität im Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften und einer anderen Institution stark mit dem Klima dieser Kooperation zusammenhängt.

	Information/Austausch
Positives Klima	0,72***

Tabelle 17

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Bereich „Arbeitssituation“

Die Skalen im Bereich Arbeitssituation korrelieren insgesamt mittel bis stark untereinander. Dabei besteht besonders zwischen dem innovativen Verhalten der Mitarbeiter(innen) und den anderen Aspekten der Arbeitssituation, wie z.B. dem Klima oder der Zufriedenheit, ein hoher Zusammenhang. Besonders auffällig ist zudem, dass die empfundene Belastung der Mitarbeiter(innen) scheinbar weder mit der Zufriedenheit noch mit den restlichen Dimensionen dieses Bereiches zusammenhängt. Dies bestätigt die Ergebnisse der Skalenbildung, nach denen die Belastung ein Aspekt der Arbeitssituation ist, der gesondert von den anderen Dimensionen zu betrachten ist. So geht eine hohe Belastung nicht unbedingt mit einer geringen Zufriedenheit bzw. ein positives kollegiales Klima nicht zwangsweise mit einer niedrigen Belastung einher.

	Kollegiales Klima	Innovation	Inhalte im Team	Zufriedenheit	Belastung
Kollegiales Klima					
Innovation	0,69***				
Inhalte im Team	0,34***	0,50***			
Zufriedenheit	0,48***	0,51***	0,43***		
Belastung	0,19	0,18*	0,19**	0,21	

Tabelle 18

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.2.2 Korrelationen zwischen den Skalen verschiedener Bereiche

Im Folgenden wurde untersucht, wie pädagogische Prozesse verschiedener Bereiche miteinander zusammenhängen.

Zusammenhänge zwischen Prozessen der pädagogischen Arbeit mit den Kindern

Zunächst wurde die Einschätzung von Prozessen in den Standorteinrichtungen betrachtet, die die pädagogische Arbeit mit dem Kind im engeren Sinne abbilden. Dies betrifft im Bogen für pädagogische Fachkräfte insbesondere Prozesse der Bereiche „Anregungen für Bildungsprozesse und Sprache“, „Individualisierung“, „Partizipation“ und „Inklusion“.

Inklusive Prozesse in Kindertageseinrichtungen sind darauf ausgerichtet, individuelle Stärken und Bedürfnisse des einzelnen Kindes zu berücksichtigen. Sie beinhalten das Ziel, die Teilhabe aller Kinder am pädagogischen Alltag zu ermöglichen (Booth, Ainscow, & Kingston, 2012). Aus diesem Grund kann ein Zusammenhang zwischen der Umsetzung von inklusiven Prozessen und individualisierter pädagogischer Arbeit einerseits, sowie der Realisierung von Partizipation im pädagogischen Alltag andererseits erwartet werden. Zusätzlich wurde untersucht, ob Prozesse der „Individualisierung“, „Partizipation“ und „Inklusion“ auch damit korrelieren, wie „Anregungen für Bildungsprozesse und Sprache“ in den Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden.

		Anregungen für Bildungs- prozesse u. Sprache	Individualisierung		Partizipation
			Beobachten u. Einschätzen	Indiv. päd. Schritte ableiten	
Individualisierung	Beobachten u. Einschätzen	0,46***			
	indiv. päd. Schritte ableiten	0,58***			
Partizipation		0,52***	0,39***	0,48***	
Inklusion	Kulturell-inklusive Prozesse	0,56***	0,30***	0,43***	0,39***
	Allgemeine inklusive Prozesse	0,56***	0,33***	0,45***	0,34***

Tabelle 19

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Die in Tabelle 19 dargestellten Korrelationen zeigen, dass die genannten Prozesse pädagogischer Arbeit mit den Kindern in den untersuchten Standorteinrichtungen deutlich zusammenhängen. Die Korrelationen zwischen den Bereichen „Individualisierung“, „Partizipation“ und „Inklusion“ gestalten sich moderat, so dass man davon ausgehen kann, dass es sich, wie im Bogen vorgesehen, um drei voneinander verschiedene Konstrukte handelt, die im pädagogischen Alltag aber miteinander zu tun haben.

Interessant sind in diesem Zusammenhang vor allem die Korrelationen im Bereich „Individualisierung“. Fachkräfte, die ihre Arbeit als stärker individualisiert einschätzten, gaben auch eine höhere Intensität von partizipativen und inklusiven Prozessen in ihrer Arbeit an. Dieser Zusammenhang zeigt sich stärker für die Umsetzungsebene, bei der konkrete pädagogische Schritte für das einzelne Kind abgeleitet werden, im Vergleich zur eher theoretischen Ebene des Beobachtens und Einschätzens.

Besonders auffallend ist darüber hinaus, dass die genannten drei Bereiche Individualisierung, Partizipation und Inklusion stark mit „Anregungen für Bildungsprozesse und Sprache“ korrelieren. Offenbar gelingt es Fachkräften, deren Arbeit in den Bereichen „Individualisierung“, „Partizipation“ und „Inklusion“ eine hohe Qualität aufweist, tendenziell auch besser, die Kinder im Hinblick auf verschiedene Bildungsprozesse anzuregen.

Zusammenhänge zwischen den Prozessen pädagogischer Arbeit mit den Kindern und dem emotionalen Klima in der Kita

Im nächsten Schritt wurde überprüft, ob die Qualität in den eben beschriebenen Prozessen der pädagogischen Arbeit mit dem emotionalen Klima im pädagogischen Alltag zusammenhängt.

		Klima unter den Kindern		Klima zw. Kindern und Fachkraft			Sensitivität
		Pos. Interaktionen	Neg. Interaktionen	Nähe	Konflikt	Autonomie	
Anregungen für Bildungsprozesse u. Sprache		0,40***	-0,04	0,47***	-0,27***	0,37***	0,65***
Individualisierung	Beobachten u. Einschätzen	0,41***	-0,17*	0,39***	-0,32***	0,35***	0,45***
	indiv. päd. Schritte ableiten	0,24***	-0,04	0,29***	-0,23***	0,18*	0,49***
Partizipation		0,22**	-0,01	0,33***	-0,21**	0,25***	0,41***
Inklusion	Kulturell-inklusive Prozesse	0,17*	-0,00	0,25***	-0,10	0,09	0,34***
	Allgemeine inklusive Prozesse	0,25***	-0,11	0,31***	-0,16*	0,11	0,41***

Tabelle 20

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Für das Klima unter den Kindern konnte festgestellt werden, dass „positive Interaktionen“ zwischen den Kindern mit „Anregungen für Bildungsprozesse und Sprache“ einerseits, sowie einem guten „Beobachten und Einschätzen“ durch die Fachkraft andererseits einhergehen. Die übrigen Bereiche pädagogischer Prozesse korrelieren nur leicht mit positiven Interaktionen zwischen den Kindern. Die negativen Interaktionen zwischen den Kindern werden in den Standorteinrichtungen dagegen als weitgehend unabhängig vom pädagogischen Angebot beobachtet.

Für das Klima, das sich zwischen den Kindern und der pädagogischen Fachkraft abzeichnet, wurden moderate Zusammenhänge mit „Anregungen für Bildungsprozesse und Sprache“, „Individualisierung“ und „Partizipation“ gefunden.

Die Sensitivität einer Fachkraft scheint mit der Qualität aller Prozesse ihrer pädagogischen Arbeit zusammenzuhängen, insbesondere damit, wie gut es ihr gelingt Kinder zu Bildungsprozessen anzuregen.

Zusammenhänge zwischen Aspekten des Klimas innerhalb einer Einrichtung

Im Bogen für pädagogische Fachkräfte schätzten die Mitarbeiter(innen) auch das Klima in ihrem Arbeitsalltag für verschiedene Bereiche der (Zusammen-)Arbeit ein. Dies betrifft neben dem emotionalen Klima im pädagogischen (Gruppen-)Alltag auch die „Zusammenarbeit mit

den Eltern“ und die Einschätzung der allgemeinen „Arbeitssituation“. Weil sich bei der Einzelbetrachtung des Bereichs „Zusammenarbeit mit Eltern“ gezeigt hat, dass insbesondere die Aspekte „Engagement der Eltern“ und „Ressourcen“ der Fachkraft stark mit dem Klima der Zusammenarbeit korrelieren, erscheint es sinnvoll im Bereich „Zusammenarbeit mit Eltern“ in den Analysen auf diese drei Aspekte einzugehen. Im Folgenden wird dargestellt wie die Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte über die verschiedenen Aspekte des Klimas innerhalb einer Einrichtung miteinander zusammenhängen.

		Klima unter den Kindern		Klima zw. Kindern und Fachkraft			Sensitivität der Fachkraft	Zusammenarbeit mit Eltern		
		Pos. Interaktionen	Neg. Interaktionen	Nähe	Konflikt	Autonomie		Ressourcen	Engagement der Eltern	Klima
ElternZusammenarbeit mit	Ressourcen	0,30***	-0,14*	0,27***	-0,20**	0,21**	0,39***			
	Engagement der Eltern	0,32***	-0,23**	0,34***	-0,24***	0,41***	0,24***			
	Klima	0,48***	-0,26***	0,56***	-0,45***	0,36***	0,49***			
Arbeitssituation	kollegiales Klima	0,37***	-0,19**	0,34***	-0,34***	0,25***	0,21**	0,05	0,17*	0,32***
	Innovation	0,32***	-0,14*	0,29***	-0,26***	0,25***	0,25***	0,03	0,21**	0,35***
	Zufriedenheit	0,50***	-0,19**	0,55***	-0,40***	0,39***	0,45***	0,33***	0,34***	0,64***
	Belastung	-0,20**	0,14	-0,17*	0,40***	-0,18**	-0,20**	-0,15*	-0,05	-0,14*

Tabelle 21

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Insgesamt zeigte sich, dass die Einschätzungen der Fachkräfte in Bezug auf die verschiedenen Aspekte des Klimas innerhalb einer Einrichtung in Verbindung zueinander stehen.

So geht eine positive Einschätzung des kollegialen Klimas einer Einrichtung mit einer positiven Einschätzung des Klimas zwischen Kindern und Fachkraft einerseits und des Klimas in der Zusammenarbeit mit den Eltern andererseits einher.

Zudem besteht ein Zusammenhang zwischen dem Klima in der Zusammenarbeit mit den Eltern einer Einrichtung und dem emotionalen Klima im pädagogischen Alltag. Vor allem scheinen Fachkräfte, die das Klima in der Zusammenarbeit mit den Eltern positiver bewerten, ten-

denziell auch ihre Nähe zu den betreuten Kindern höher einzuschätzen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Klima in der Zusammenarbeit mit den Eltern darüber hinaus auch wesentlich mit der Sensitivität der jeweiligen Fachkraft im pädagogischen Alltag zusammenhängt.

Die Zufriedenheit einer Fachkraft in ihrer Arbeit scheint maßgeblich mit dem Klima innerhalb der Kita in Verbindung zu stehen. In Kapitel 3.2.1 wurde bereits dargestellt, dass eine starke Korrelation zwischen der Zufriedenheit einer Fachkraft und ihrer Einschätzung des kollegialen Klimas und der Innovation im Team besteht. Tabelle 21 zeigt, dass auch das Klima im pädagogischen Alltag, insbesondere die wahrgenommene Nähe zu den Kindern und die Einschätzung der positiven Interaktionen zwischen den Kindern, wesentlich mit der Zufriedenheit einer Fachkraft zusammenhängen. Ebenso lässt sich zwischen der Zufriedenheit einer Fachkraft in ihrer Arbeit und der Beurteilung des Klimas in der Zusammenarbeit mit den Eltern eine hohe positive Korrelation nachweisen.

Die Belastung einer Fachkraft scheint im Wesentlichen mit einer hohen Konflikthaftigkeit zwischen Fachkraft und Kindern im pädagogischen Alltag zusammenzuhängen. Die restlichen Aspekte des Klimas innerhalb einer Einrichtung korrelieren dagegen nur gering oder gar nicht mit der empfundenen Belastung der Fachkräfte.

3.3 Deskriptive Ergebnisdarstellung der pädagogischen Prozesse (im Kita-Jahr 2011/12)

3.3.1 Der Bogen für pädagogische Fachkräfte

Im Folgenden soll auf die Fragestellung eingegangen werden, wie sich die Bereiche der pädagogischen Prozessqualität in den untersuchten Standorteinrichtungen zum ersten Erhebungszeitraum (im Kita Jahr 2011/12) darstellen (siehe Fragestellung (2) in Kapitel 1.2).

3.3.1.1 Altersgruppe 3-6 Jahre

Zunächst wird auf die Bögen für die Altersgruppe von 3 bis 6 Jahren der zu t_1 teilnehmenden Einrichtungen (30 Einrichtungen mit Kindern im Alter von 3-6 Jahren) eingegangen. Wie bereits erwähnt, wurden aus den Analysen 7 Fachkraftbögen ausgeschlossen, weil sie anhand ihres Codes nicht eindeutig einer Einrichtung zuzuordnen oder unvollständig ausgefüllt waren (verbleibend: 187 Fachkraftbögen). Da neben den Einschätzungen auf Personenebene insbesondere die Auswertung auf Einrichtungsebene relevant war, wurde für jede Einrichtung ein gemittelter Skalenwert berechnet. Aufgrund der Mittelwertsbildung wurden dabei alle Einrichtungen aus den Analysen ausgeschlossen, für die weniger als zwei Fachkraftbögen zu t_1 vorlagen. In die deskriptiven Analysen zu t_1 gingen somit 27 Kitas mit insgesamt 184

Fachkraftbögen ein.

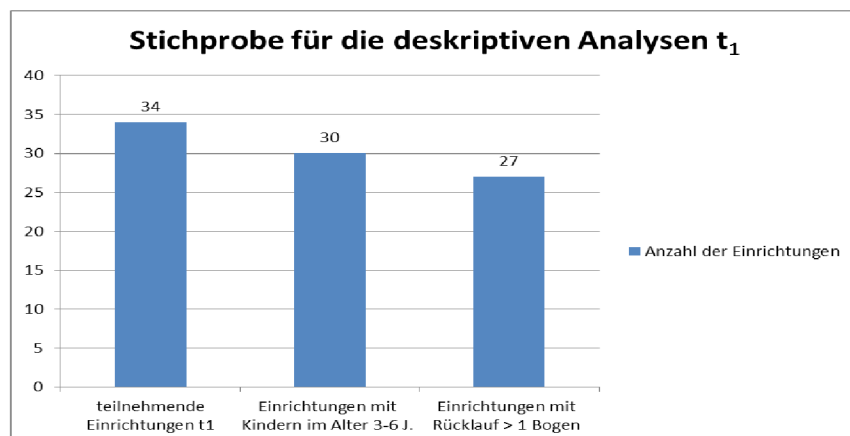


Abbildung 3.1

Im Folgenden ist das Vorgehen der Berechnungen dargestellt:

Personenebene:

Die einzelnen Werte (Antworten einer Person) der Items einer Skala wurden für jede pädagogische Fachkraft gemittelt. Dieser Wert stellt den Skalenwert auf Personenebene dar. Die Skala ist eine verbalisierte Likert-Skala mit den Stufen 1 (sehr selten/nie) bis 5 (sehr oft/immer).

Einrichtungsebene:

Für jede Einrichtung wurden die Werte eines jeden Items über alle pädagogischen Fachkräfte dieser Einrichtung hinweg gemittelt. Anschließend wurde für jede Skala pro Einrichtung ein Mittelwert aus diesen Werten berechnet, welcher den jeweiligen Skalenwert auf Einrichtungsebene darstellt.

Im Folgenden soll die Verteilung der Skalenwerte auf Einrichtungsebene betrachtet werden (durchschnittliche Bewertung der Skalen in der Gesamtstichprobe). Dazu wurde für jede Skala ein Mittelwert über alle Einrichtungen gebildet. In Tabelle 22 sind für jede Skala der Mittelwert über alle Einrichtungen, die Standardabweichung sowie der minimal und maximal erzielte Skalenwert in den untersuchten Standorteinrichtungen dargestellt.

Skala	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Positive Interaktionen	3,61	0,36	2,98	4,19
Negative Interaktionen	3,18	0,38	2,50	3,89
Nähe	4,23	0,30	3,71	4,75
Konflikt	3,50	0,37	2,67	4,10
Autonomie	3,38	0,40	2,20	4,18
Feinfühligkeit	3,93	0,21	3,19	4,24
Anregungen zu Bildungsprozessen	3,68	0,22	3,07	4,09

Skala	Mittelwert	Standard- abweichung	Minimum	Maximum
sen und Sprache				
Beobachten und Einschätzen	3,78	0,24	3,25	4,20
Individuelle pädagogische Schritte ableiten	3,91	0,21	3,33	4,28
Partizipation	3,44	0,33	2,63	3,98
Interkulturelle Diversität	2,94	0,37	2,05	3,57
Nicht-kulturelle Diversität	3,36	0,26	2,78	3,83
Klima in der Zusammenarbeit mit den Eltern	3,97	0,23	3,48	4,50
Thema Kind im Kontext Familie	3,74	0,45	2,10	4,26
Ressourcen	3,54	0,36	2,66	4,44
Unterstützung der Familien bei nicht-pädagogischen Themen	3,09	0,36	2,46	3,75
Thema Kind im Kontext Kita	4,25	0,43	2,33	4,73
Engagement der Eltern	2,56	0,43	1,00	3,67
Positives Klima der Vernetzung	4,16	0,42	3,00	4,88
Information/Austausch	3,74	0,34	3,21	4,43
Kollegiales Klima	3,79	0,34	2,73	4,73
Innovation	3,69	0,33	3,23	4,30
Inhalte im Team	3,52	0,30	2,92	4,11
Zufriedenheit	3,97	0,25	3,48	4,50
Arbeitsbelastung	3,11	0,42	2,00	3,88

Tabelle 22

Die Skalenwerte der einzelnen Einrichtungen werden beispielhaft für einzelne Skalen in Relation zu den in Tabelle 22 zusammengefassten Werten der Gesamtstichprobe dargestellt. Um einen Rückschluss auf die einzelnen Einrichtungen unmöglich zu machen, sind die Skalenwerte der Einrichtungen in den Grafiken nach der Größe des Skalenwerts sortiert. Dies gilt für jeden Bereich, das heißt die Reihenfolge der Einrichtungen in den Darstellungen ist für jede Skala unterschiedlich. Eine vollständige Darstellung aller Skalenwerte auf Einrichtungsebene befindet sich in Anhang A 1.

Die Mitarbeiter bewerteten die Qualität der pädagogischen Prozesse in ihrer Einrichtung im Kita-Jahr 2011/12 insgesamt positiv. Zudem zeigte sich, dass die Streuung der Einschätzungen für die meisten Bereiche relativ gering ist und sich alle Einrichtungen somit ähnlich positiv einschätzten.

Nähe

Besonders auffällig ist beispielsweise die positive Bewertung der Nähe zwischen Fachkraft und Kindern. Dabei erzielten durchweg alle Einrichtungen sehr hohe Werte. Der Mittelwert über alle Einrichtungen liegt bei 4,23.

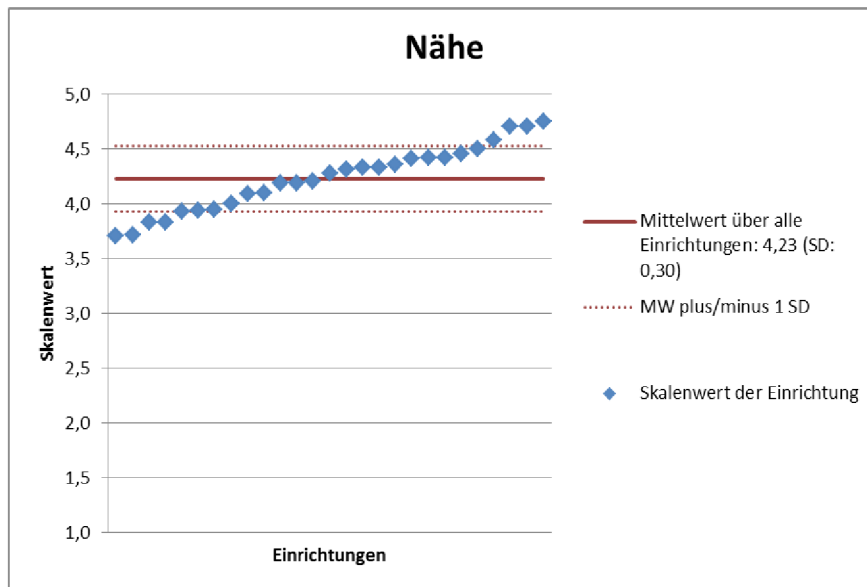


Abbildung 3.2

Autonomie

Im Gegensatz zu den meisten Bereichen unterscheiden sich die Einschätzungen zur Autonomie der Kinder im pädagogischen Alltag relativ stark zwischen den einzelnen Einrichtungen. Der kleinste Autonomie-Wert liegt bei 2,2, während die höchste Bewertung der Autonomie einen Wert von 4,18 aufweist.

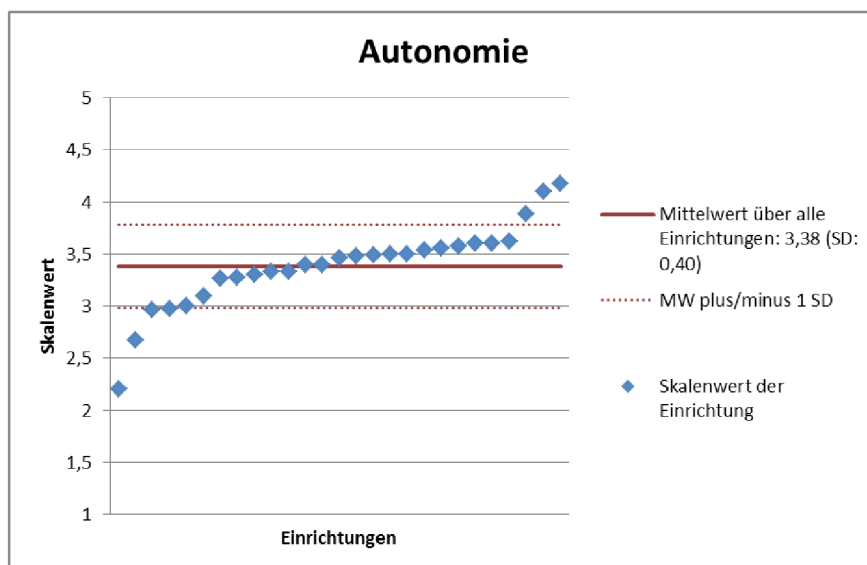


Abbildung 3.3

Engagement der Eltern

Auffallend niedrig fiel die Bewertung des Engagements der Eltern durch die Fachkräfte aus. Mit einem Mittelwert von 2,56 hat diese Skala den niedrigsten Durchschnittswert über alle Einrichtungen hinweg. Hierbei ist anzumerken, dass auch bei dieser Skala relativ große Unterschiede zwischen den Einrichtungen bestehen. Dabei vergab eine Einrichtung den nied-

rigstmöglichen Wert von 1 im Durchschnitt über alle Mitarbeiter(innen), in einer anderen Einrichtung hingegen wurde das Engagement der Eltern mit einem Mittelwert von 3,67 recht positiv bewertet.

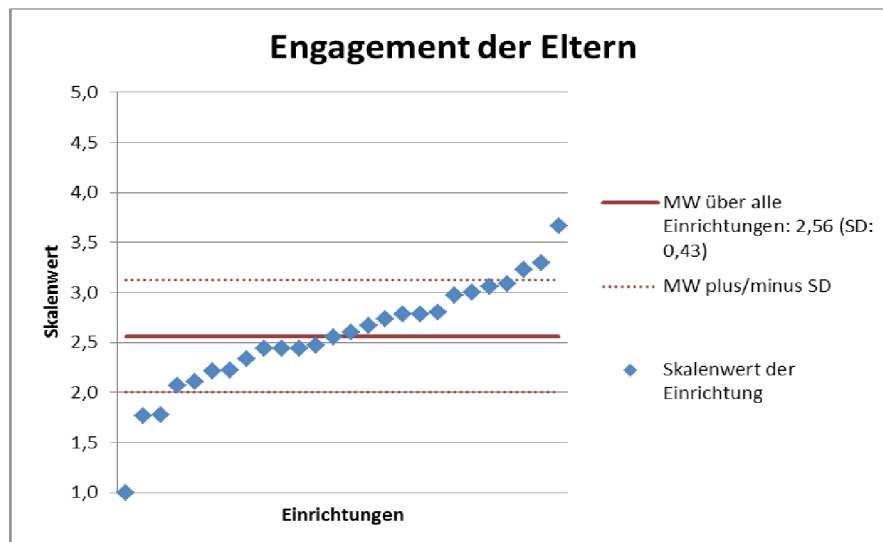


Abbildung 3.4

3.3.1.2 Altersgruppe 0-3 Jahre und Altersgruppe 6-10 Jahre

Die Skalenbildung für die Fachkraftbögen für die Altersgruppe von 0-3 und von 6-10 Jahren konnte nicht, wie bei der Altersgruppe von 3-6 Jahren, mittels Faktorenanalysen erfolgen, da die Stichprobe für vollständig unabhängige statistische Analysen zu gering war ($N_{\max} = 19$ Fachkraftbögen für die Einrichtungen mit Kindern von 0-3 Jahren, $N_{\max} = 29$ Fachkraftbögen für die Einrichtungen mit Kindern von 6-10 Jahren). Dementsprechend war es nicht möglich, die Struktur der Fachkraftfragebögen für diese Altersgruppen unabhängig zu untersuchen. Stattdessen wurde die angenommene, theoretische Einteilung der Abschnitte in den Fragebögen als Grundlage für die Skalenbildung verwendet.

Im Folgenden wird die Verteilung der einzelnen Skalenwerte für beide Altersgruppen zusammenfassend dargestellt.

Altersgruppe 0-3 Jahre

Für die Altersgruppe von 0-3 Jahren liegen Ergebnisse von insgesamt 19 Fachkräften vor, wobei für die Bereiche „Themen in den Gesprächen mit Eltern mit Migrationshintergrund“ und „Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund“ nur 16, für „Kontakt mit einem Fachdienst“ und „Zusammenarbeit mit dem Fachdienst“ nur 7 Personen Angaben machten.

Eine deskriptive Darstellung der Ergebnisse für die einzelnen Skalen findet sich in Tabelle 23.

	N	MW	SD	Median	Min	Max	Standard- fehler MW
Klima unter den Kindern	19	3,80	0,31	3,82	3,36	4,36	0,07
Nähe	19	4,42	0,41	4,40	3,80	5,00	0,09
Konflikt	19	3,78	0,51	3,80	2,80	4,60	0,12
Autonomie	19	3,87	0,60	3,86	2,43	4,71	0,14
Das Verhalten der Kinder erkennen ver- stehen und darauf reagieren	19	4,01	0,43	4,07	3,33	4,87	0,10
Sprachliche Anregungen	19	4,24	0,55	4,38	3,00	5,00	0,13
Selbststeuerung und Handlungsplanung	19	3,96	0,62	4,00	3,00	5,00	0,14
Hilfestellung und Motivierung	19	4,04	0,51	4,00	3,25	5,00	0,12
Auf einzelne Kinder eingehen	19	4,02	0,48	4,00	3,29	5,00	0,11
Individuell beobachten dokumentieren und einschätzen	19	3,95	0,55	4,00	2,89	5,00	0,13
Individuelle Angebote planen	19	3,74	0,60	3,80	2,80	5,00	0,14
Beteiligung der Kinder an Entschei- dungsprozessen	19	4,05	0,49	4,00	3,22	5,00	0,11
Inklusion Gestaltung von Angeboten	19	3,57	0,60	3,60	2,60	4,70	0,14
Inklusion Sprechen über Gemeinsam- keiten und Unterschiede	19	3,23	0,48	3,00	2,67	4,40	0,11
Themen Inhalte im Austausch mit den Eltern	19	3,92	0,62	4,00	2,38	5,00	0,14
Unterstützung der Familien	19	3,18	0,71	3,10	1,90	4,60	0,16
Klima der Zusammenarbeit mit den El- tern	19	4,06	0,52	4,00	3,14	5,00	0,12
Ressourcen für die Zusammenarbeit	19	3,41	0,80	3,25	1,75	4,88	0,18
Engagement der Eltern	19	3,20	0,73	3,20	2,00	4,75	0,17
Zusammenfassende Einschätzung der Zusammenarbeit	19	3,95	0,57	4,00	3,00	5,00	0,13
Themen in den Gesprächen mit Eltern mit Migrationshintergrund	16	3,52	0,60	3,57	2,43	4,57	0,15
Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrati- onshintergrund	16	3,27	1,43	3,08	2,17	8,43	0,36
Kontakt mit einem Fachdienst	7	2,81	0,84	3,00	1,33	3,67	0,32
Zusammenarbeit mit dem Fachdienst	7	3,80	0,22	3,79	3,53	4,21	0,08
Zusammenhalt Kollegiales Klima	19	3,91	0,67	3,86	2,43	5,00	0,15
Lernen am Arbeitsplatz	19	3,71	0,56	3,88	2,75	4,88	0,13
Inhalte im Team	19	3,24	0,59	3,06	2,23	4,38	0,14
Persönliche Zufriedenheit	19	3,77	0,35	3,73	3,18	4,45	0,08

Tabelle 23

In der Abbildung 3.5 findet sich eine Gegenüberstellung der Bereiche für t_1 in der Krippe. Dargestellt sind die jeweiligen Mittelwerte, versehen mit einem 95% Konfidenzintervall (schwarze Linien mit Whiskers): wenn sich diese Linien nicht überlappen, liegt ein signifikanter Unterschied zwischen der Einschätzung in den jeweiligen Bereichen vor.

Man erkennt, dass alle Bereiche durchweg im oberen Skalenbereich angesiedelt sind. Ledig-

lich die Einschätzungen für „Engagement der Eltern“, „Inklusion – Sprechen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede“, „Klima der Zusammenarbeit mit den Eltern“, „Kontakt mit einem Fachdienst“, „Unterstützung der Familien“, „Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund“ und „Inhalte im Team“ fallen etwas niedriger aus ($MW < 3.30$). Man erkennt, dass alle Bereiche durchweg im oberen Skalenbereich angesiedelt sind. Besonders auffällig ist hierbei die positive Bewertung der „Nähe“ zwischen Kindern und Fachkraft ($M = 4.42$). Lediglich die Einschätzungen für „Engagement der Eltern“, „Inklusion – Sprechen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede“, „Klima der Zusammenarbeit mit den Eltern“, „Kontakt mit einem Fachdienst“, „Unterstützung der Familien“, „Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund“ und „Inhalte im Team“ fallen etwas niedriger aus ($MW < 3.30$). Mit einem Mittelwert von $M = 2.81$ wird der „Kontakt mit einem Fachdienst“ am niedrigsten bewertet.

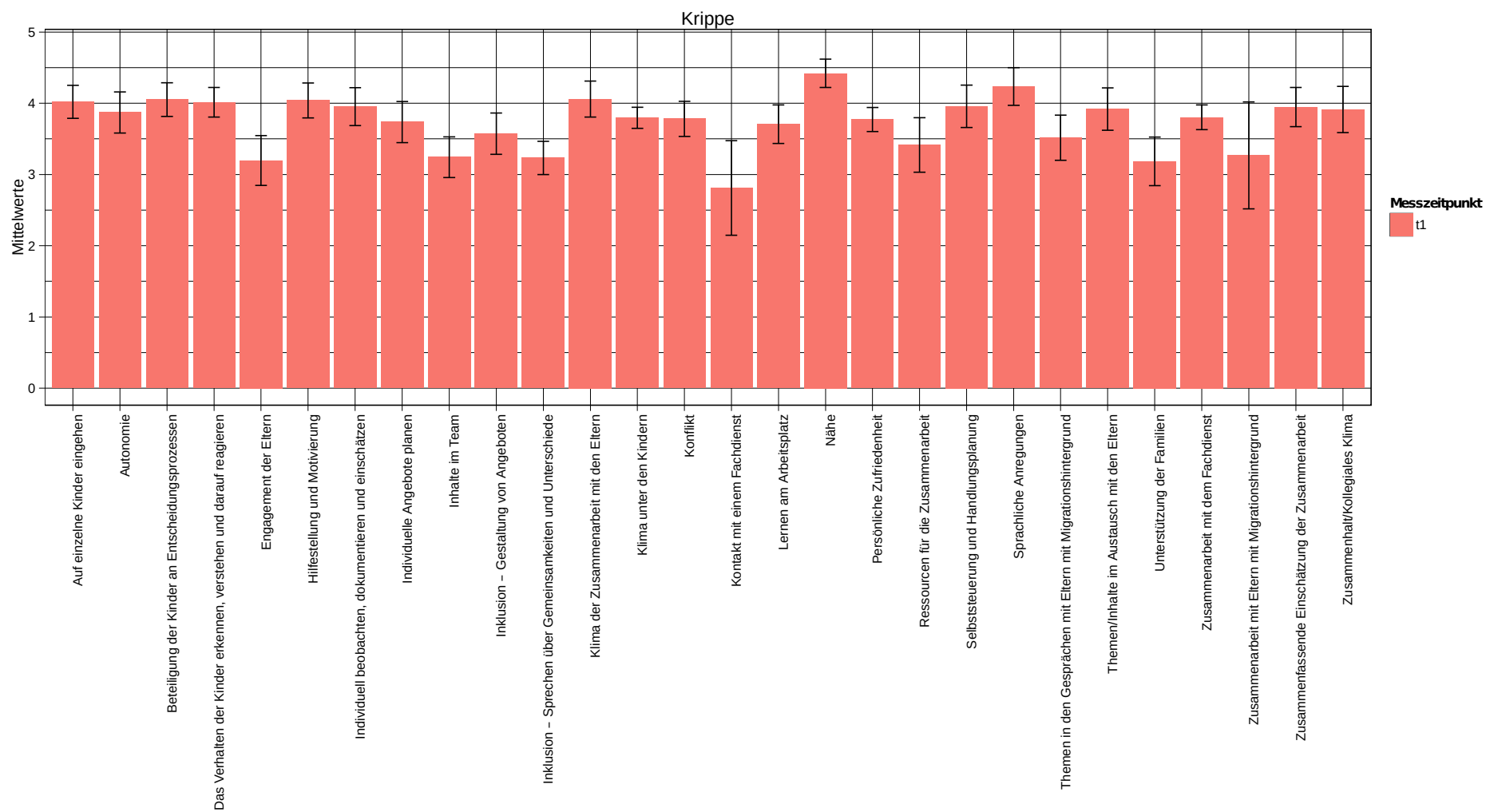


Abbildung 3.5

Altersgruppe 6-10 Jahre

Für die Altersgruppe von 6-10 Jahren („Hort“) liegen Ergebnisse von insgesamt 29 Fachkräften vor. Für die Bereiche „Kontakt mit einem Fachdienst“ und „Zusammenarbeit mit dem Fachdienst“ gibt es allerdings nur Angaben von 24 Personen.

In Tabelle 24 findet sich die deskriptive Statistik der einzelnen Bereiche.

	N	MW	SD	Median	Min	Max	Standard- fehler MW
Klima unter den Kindern	29	3,27	0,39	3,31	2,46	4,00	0,07
Nähe	29	3,86	0,52	3,89	2,89	4,67	0,10
Konflikt	29	3,45	0,71	3,67	2,00	4,33	0,13
Autonomie	29	3,22	0,44	3,14	2,25	4,25	0,08
Das Verhalten der Kinder erkennen verste- hen und darauf reagieren	29	3,79	0,32	3,79	2,93	4,43	0,06
Sprachliche Anregungen	29	3,27	0,38	3,27	2,53	4,00	0,07
Selbststeuerung und Handlungsplanung	29	3,57	0,41	3,58	2,74	4,42	0,08
Hilfestellung und Motivierung	29	3,77	0,31	3,69	3,31	4,46	0,06
Auf einzelne Kinder eingehen	29	3,54	0,42	3,57	2,86	4,71	0,08
Individuell beobachten dokumentieren und einschätzen	29	4,03	0,56	4,13	2,75	4,75	0,10
Individuelle Angebote planen	29	3,86	0,51	3,83	2,83	5,00	0,09
Beteiligung der Kinder an Entscheidungs- prozessen	29	3,52	0,54	3,50	2,50	4,42	0,10
Inklusion Gestaltung von Angeboten	28	3,26	0,41	3,25	2,50	4,25	0,08
Inklusion Sprechen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede	28	3,56	0,36	3,60	2,80	4,40	0,07
Themen Inhalte im Austausch mit den Eltern	28	3,90	0,42	3,83	3,25	4,85	0,08
Unterstützung der Familien	28	3,49	0,67	3,61	2,11	4,89	0,13
Klima der Zusammenarbeit mit den Eltern	28	3,94	0,47	4,00	3,29	5,00	0,09
Ressourcen für die Zusammenarbeit	28	3,58	0,54	3,75	2,25	5,00	0,10
Engagement der Eltern	27	2,45	0,67	2,25	1,20	3,80	0,13
Zusammenfassende Einschätzung der Zu- sammenarbeit	27	3,96	0,40	4,00	3,33	4,67	0,08
Themen in den Gesprächen mit Eltern mit Migrationshintergrund	27	3,52	0,52	3,50	2,25	4,50	0,10
Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrations- hintergrund	27	2,93	0,35	2,83	2,17	3,67	0,07
Kooperation mit Schulen	28	2,71	0,64	2,56	1,78	4,22	0,12
Kontakt mit einem Fachdienst	24	3,22	0,84	3,67	1,67	4,33	0,17
Zusammenarbeit mit dem Fachdienst	24	3,86	0,44	3,85	3,25	4,75	0,09
Zusammenhalt Kollegiales Klima	27	3,73	0,80	3,71	2,14	5,00	0,15
Lernen am Arbeitsplatz	28	3,75	0,78	3,75	2,00	5,00	0,15
Inhalte im Team	28	3,56	0,73	3,50	2,19	4,88	0,14
Persönliche Zufriedenheit	28	3,57	0,55	3,50	2,45	4,45	0,10

Tabelle 24

In Abbildung 3.6 findet sich eine Gegenüberstellung der Bereiche für den ersten Messzeitpunkt in den Horten. Dargestellt sind die jeweiligen Mittelwerte, versehen mit einem 95% Konfidenzintervall (schwarze Linien mit Whiskers). Bis auf drei Bereiche liegen alle Bereiche in ihrer Bewertung über der Skalenmitte. Lediglich das „Engagement der Eltern“, die „Kooperation mit Schulen“ und die „Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund“ wurden moderat eingeschätzt. Besonders interessant erscheint hierbei, dass das Klima in „Zusammenarbeit mit den Eltern“ deutlich positiver beurteilt wird als die „Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund“.

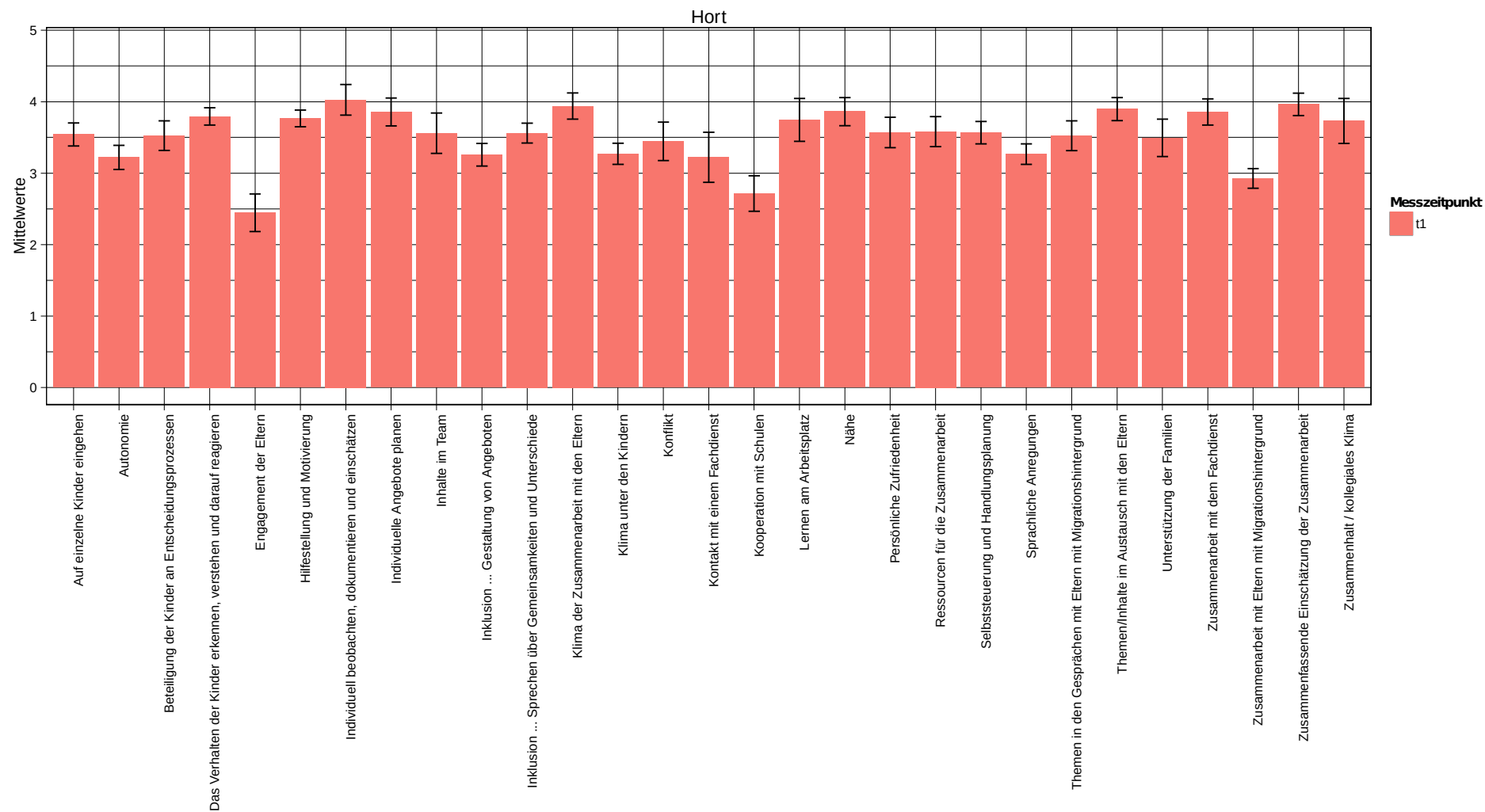


Abbildung 3.6

3.3.2 Die Vernetzungskarte

In der Vernetzungskarte schätzten die Leitungen der teilnehmenden Einrichtungen ihren Kontakt zu 29 potenziellen Vernetzungspartnern ein in Hinsicht auf

- a) die Intensität des Kontaktes,
- b) die Frage, ob es einen persönlichen Ansprechpartner gibt,
- c) das Wissen über den Vernetzungspartner und
- d) die Reflexion der Kooperation im Team.

Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick über die Ergebnisse der deskriptiven Auswertung dieser Fragestellungen zum ersten Erhebungszeitpunkt. Es wurden alle 29 zu t_1 vorliegenden Vernetzungskarten in die Analysen einbezogen. Dies schließt auch die Vernetzungskarten der Krippen und Horte ein, was bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden muss. Zunächst werden die Angaben der Fachkräfte bezüglich ihrer Kooperationen für die einzelnen Vernetzungspartner im Kita-Jahr 2011/12 dargestellt. Anschließend erfolgt ein Vergleich der Einschätzungen zur Kooperation auf Einrichtungsebene.

Auf die Veränderungen in den Kooperationen zu den Erhebungszeitpunkten t_2 und t_3 und die Ergebnisse des Beiblatts zur Vernetzungskarte der Erhebungen t_2 und t_3 und die darin erfassten Kontakte mit Vernetzungsangeboten der Stadt München, einem (krippen-) psychologischen Fachdienst, sowie der Qualität in der Kooperation mit Schulen für die Kita-Jahre 2012/13, bzw. 2013/14 wird in Kapitel 8.4 eingegangen.

3.3.2.1 Analysen auf der Ebene der Vernetzungspartner

Intensität des Kontaktes

Zum ersten Erhebungszeitpunkt haben 29 von 32 befragten Einrichtungen Angaben zur Vernetzung gemacht. Laut Selbsteinschätzung haben diese 29 Einrichtungen den intensivsten Kontakt zu anderen Kitas, Grundschulen, Frühförderstellen, Logopäden, der Bezirkssozialarbeit sowie Büchereien und anderen Medienstellen (vgl. Abbildung 3.7). Ihren Kontakt zu diesen Vernetzungspartnern bewerteten sie im Durchschnitt als ausreichend. Keinen bzw. wenig Kontakt haben die teilnehmenden Einrichtungen durchschnittlich unter anderem zu Umweltstationen, Familienbildungsstätten, Psychosozialen Beratungsstellen und Psychotherapeuten bzw. Psychiatern. Auch zu Kinderärzten besteht nur wenig Kontakt. Auffallend ist jedoch, dass es in der Vernetzungskarte keinen Kooperationspartner gibt, der überhaupt nicht in Kontakt mit Standorteinrichtungen steht.

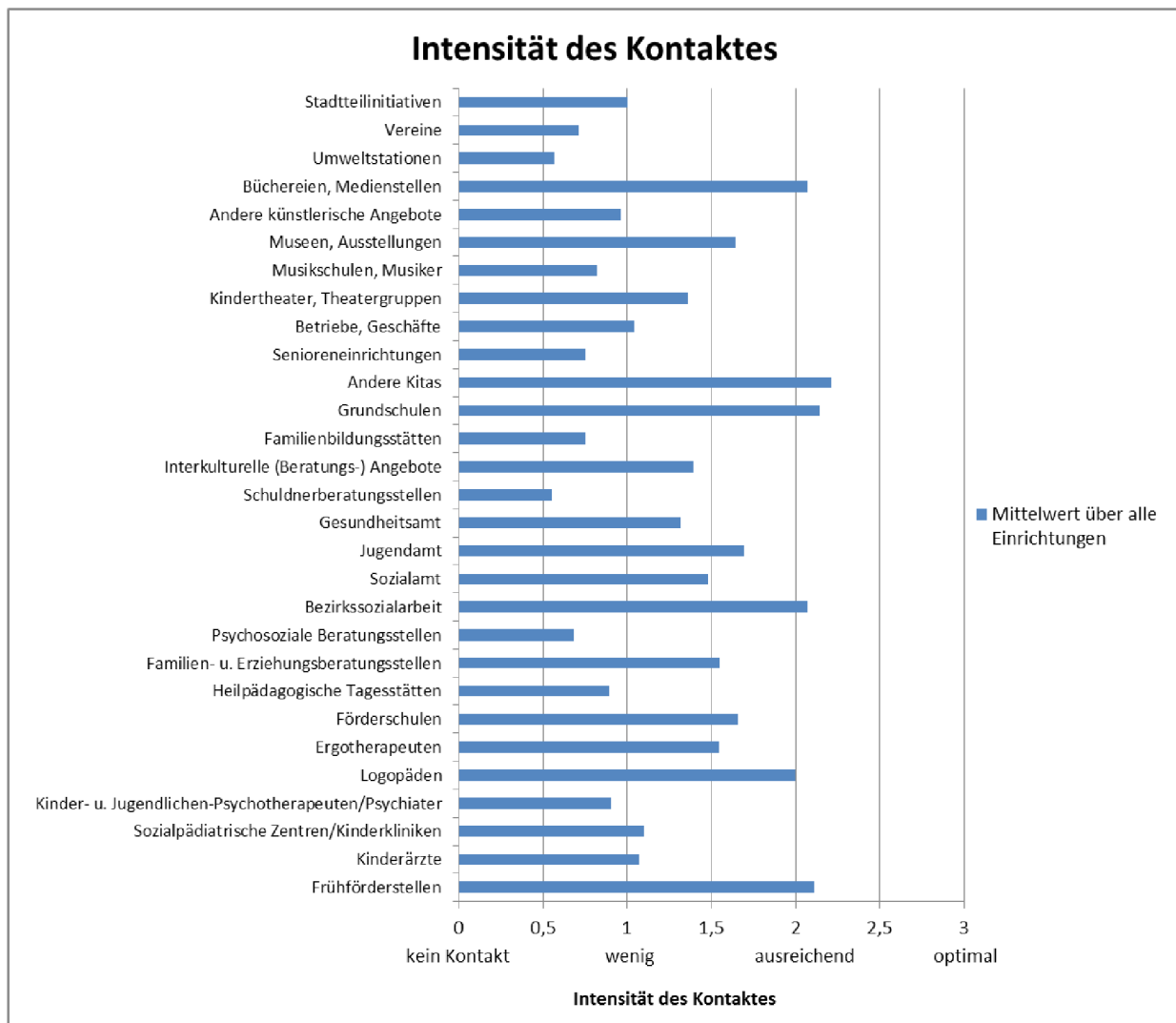


Abbildung 3.7

Persönlicher Ansprechpartner

Wie in Abbildung 8.3 dargestellt, scheint es nicht für alle Einrichtungen einen persönlichen Ansprechpartner bei den Vernetzungspartnern zu geben. Besonders positiv ist aber die Bewertung für den Kontakt mit Grundschulen, anderen Kitas, Logopäden und Frühförderstellen, bei denen der Großteil der Einrichtungen angab einen persönlichen Ansprechpartner zu haben. Auffallend ist insbesondere die Vernetzung mit anderen Kitas und Grundschulen. Hier wurde die Frage nach einem persönlichen Ansprechpartner von keiner einzigen Einrichtungsleitung verneint.

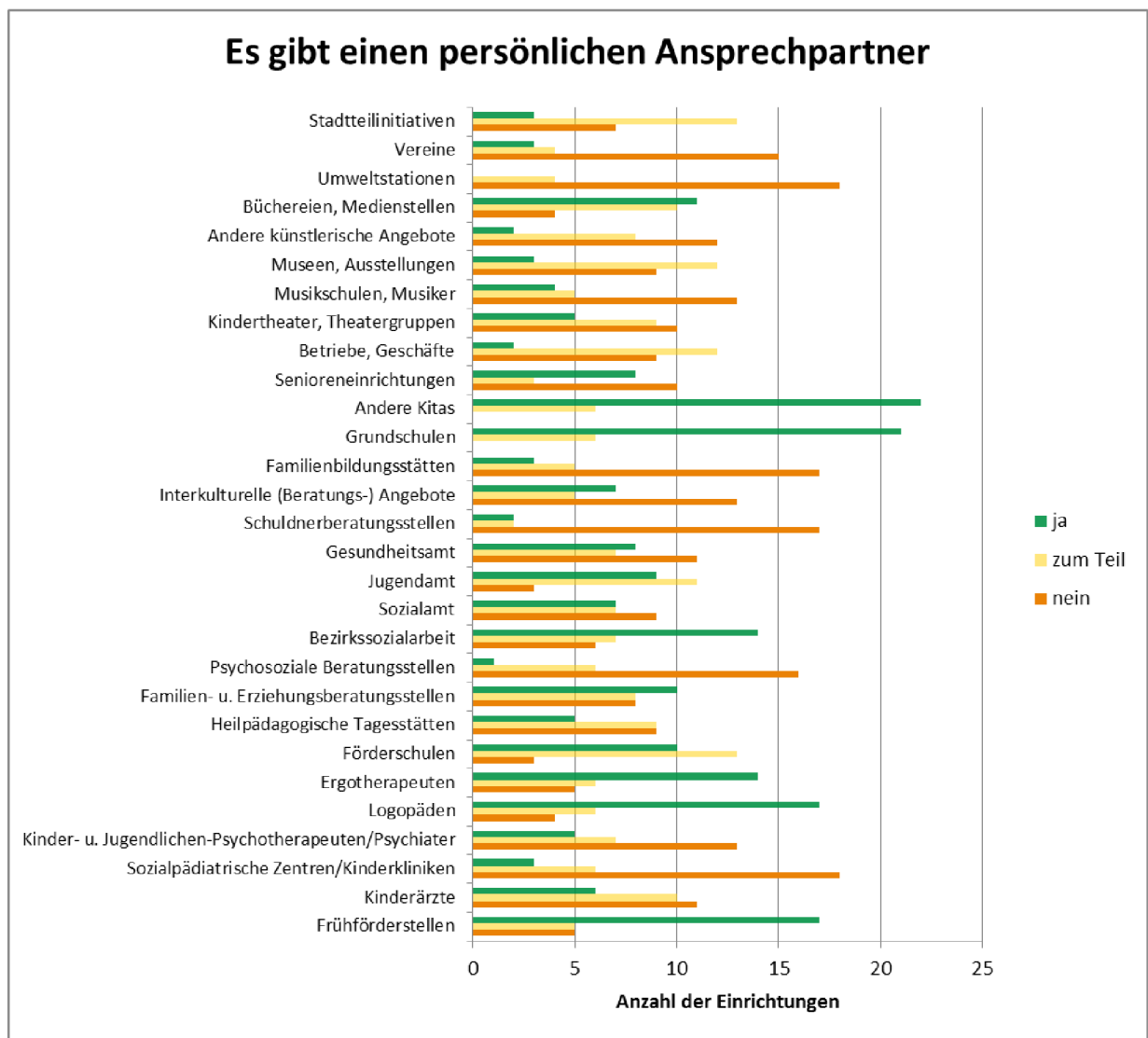


Abbildung 3.8

Wissen über den Vernetzungspartner

Im Durchschnitt beurteilten die Einrichtungsleitungen ihr Wissen über den Vernetzungspartner als ausreichend. Auch hier stehen andere Kitas und Grundschulen an oberster Stelle. Das Wissen über sie wird von den Einrichtungsleitungen als gut empfunden. Eher wenig Wissen scheinen die Einrichtungen über Psychosoziale Beratungsstellen, Musikschulen/Musiker, Umweltstationen und Sozialpädiatrische Zentren zu haben (vgl. Abbildung 3.9)

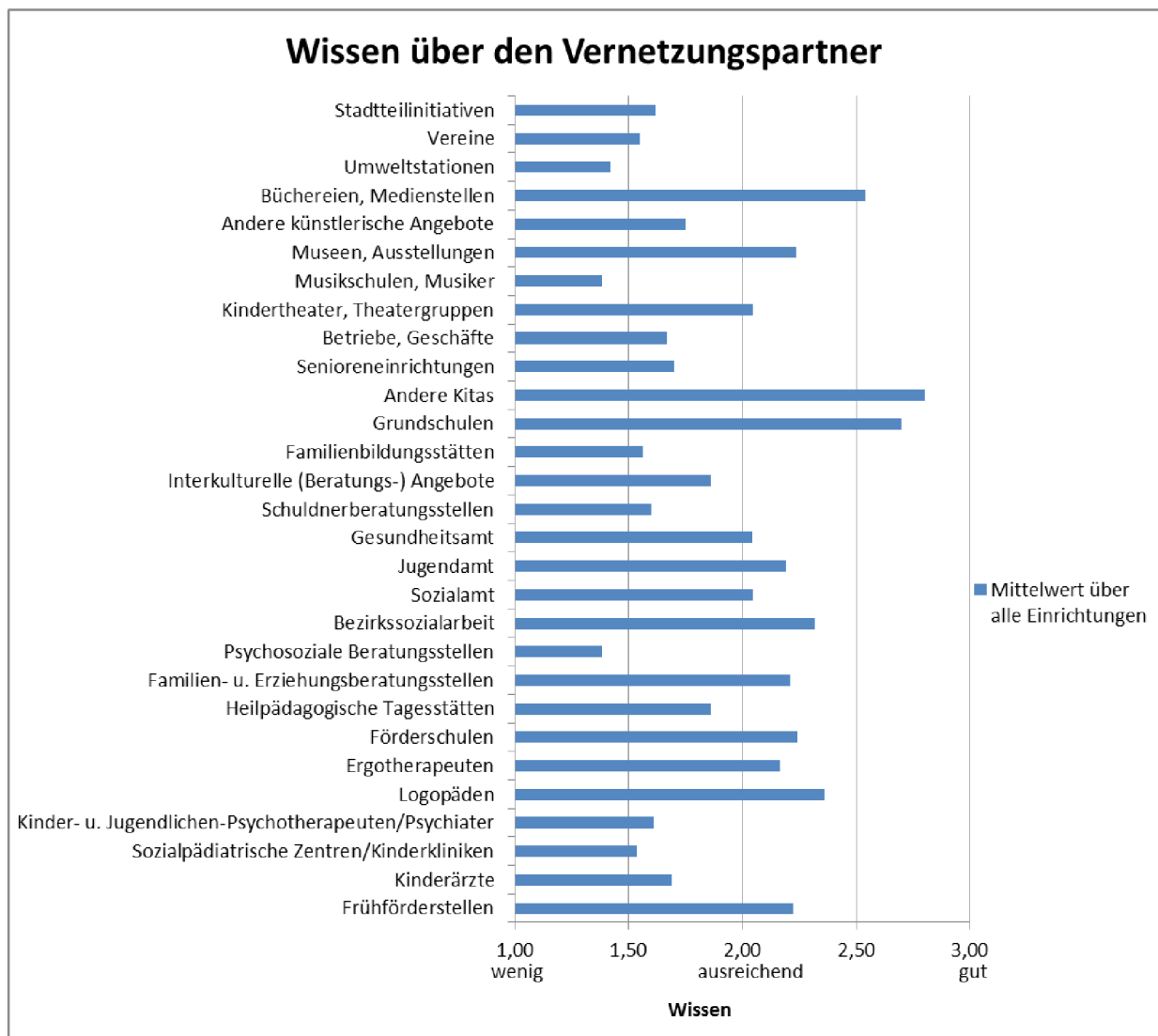


Abbildung 3.9

3.3.2.2 Analysen auf der Ebene der Einrichtungen

Zusätzlich zur Ebene der Vernetzungspartner wurden die vier Fragen zur Kooperation auch auf Einrichtungsebene ausgewertet. Die folgenden Diagramme stellen jeweils für jede Einrichtung die Mittelwerte bzw. Antworthäufigkeiten über alle Vernetzungspartner hinweg dar.

Intensität des Kontaktes

Das dargestellte Diagramm (Abbildung 3.10) zeigt, wie die Einrichtungen die Intensität ihres Kontaktes zu allen in der Karte abgefragten Vernetzungspartnern durchschnittlich einschätzen. Die Balken für die einzelnen Einrichtungen sind nach Größe sortiert, wobei der oberste Balken für die Einrichtung steht, welche die Intensität ihrer Kontakte insgesamt am positivsten beurteilte. Diese Reihenfolge der Einrichtungen wird für die Auswertung der anderen drei Fragen beibehalten, sodass die verschiedenen Antworten einer Einrichtung verglichen werden können. Im Durchschnitt gaben die Einrichtungsleitungen an, eher wenig intensiven Kontakt zu den möglichen Vernetzungspartnern zu haben. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass der Kontakt zu einer Vielzahl von möglichen Vernetzungspartnern eingeschätzt

wurde und dabei auch einige sehr spezifische Kontakte abgefragt wurden. Des Weiteren sind unter den Einrichtungen, wie oben beschrieben, auch 2 Krippen, die zu einigen Vernetzungspartnern (wie z.B. Förderschule) gewöhnlicher Weise keinen Kontakt haben.

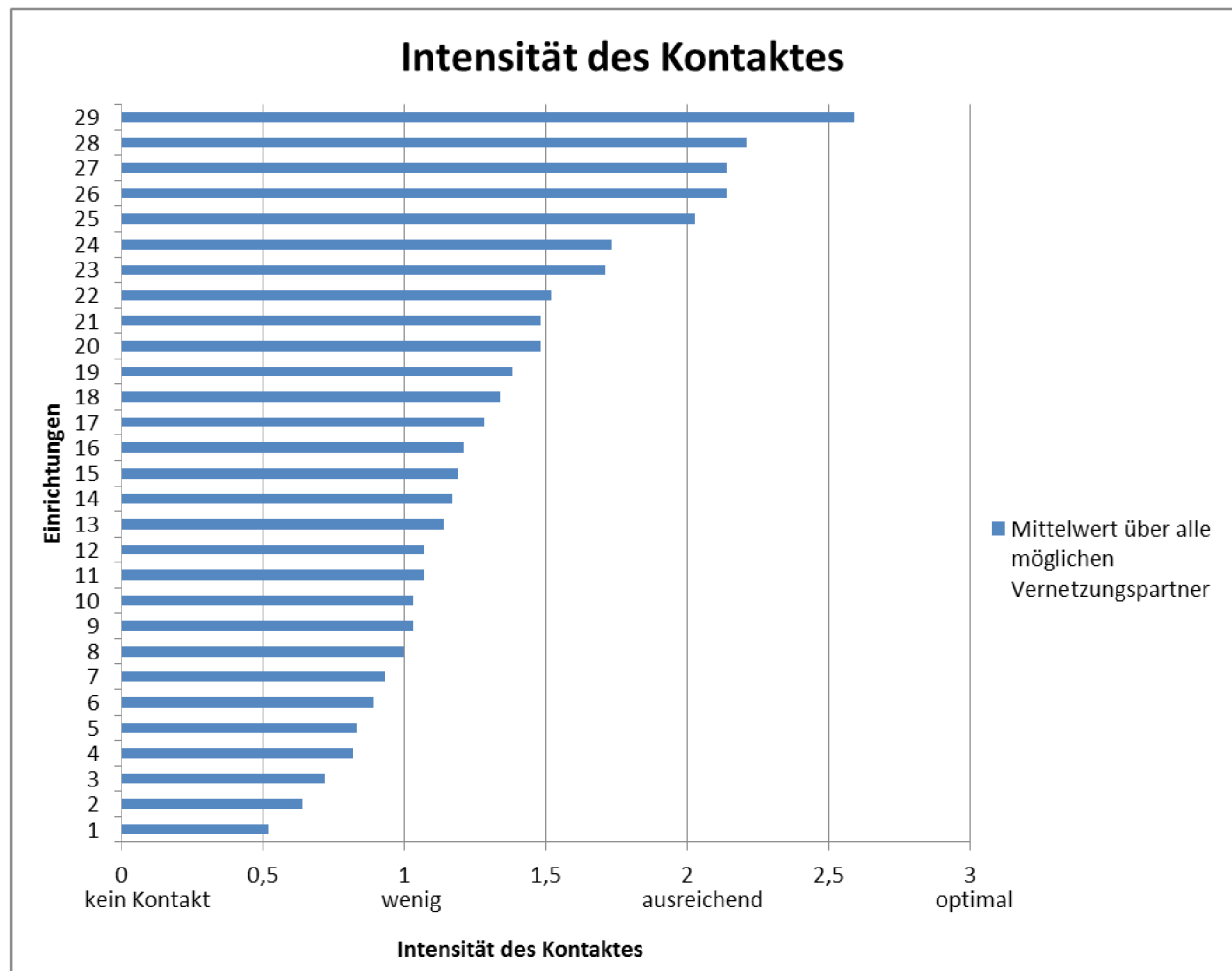


Abbildung 3.10

Persönlicher Ansprechpartner

Die folgende Grafik (Abbildung 3.11) verdeutlicht, wie unterschiedlich die Einrichtungsleitungen die Frage nach dem persönlichen Ansprechpartner beantwortet haben. Bezieht man die Auswertung der Intensität des Kontaktes mit ein, ist zu erkennen, dass die Einrichtungen, die eher wenig Kontakt zu den Vernetzungspartnern hatten, auch dementsprechend häufiger angaben, keine persönlichen Ansprechpartner zu haben.

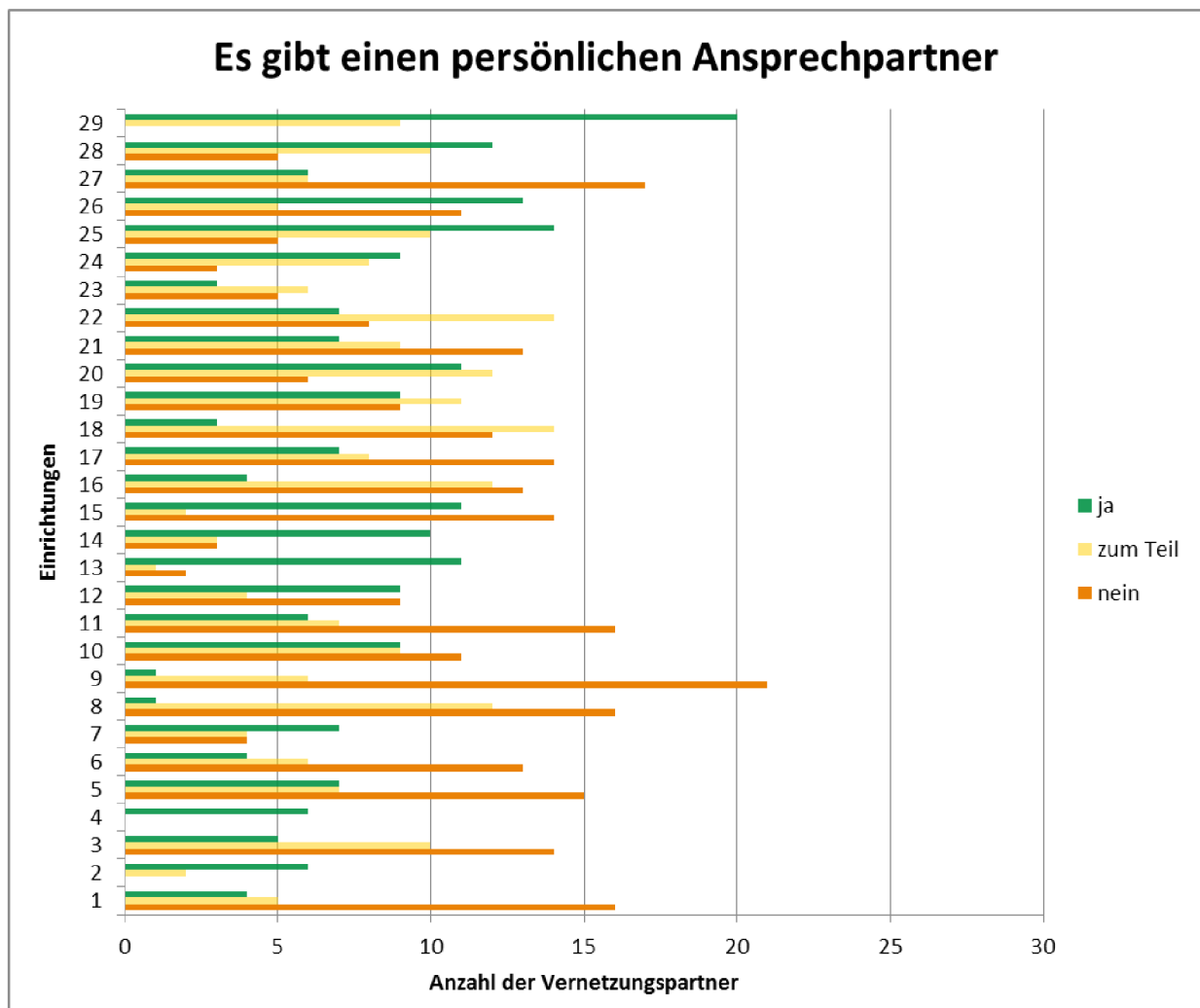


Abbildung 3.11

Wissen über den Vernetzungspartner

Es wurde zudem ausgewertet, wie die Einrichtungsleitungen ihr Wissen über die Vernetzungspartner einschätzen. Durchschnittlich beurteilten sie ihr Wissen über alle Vernetzungspartner hinweg als ausreichend (vgl. Abbildung 3.12).

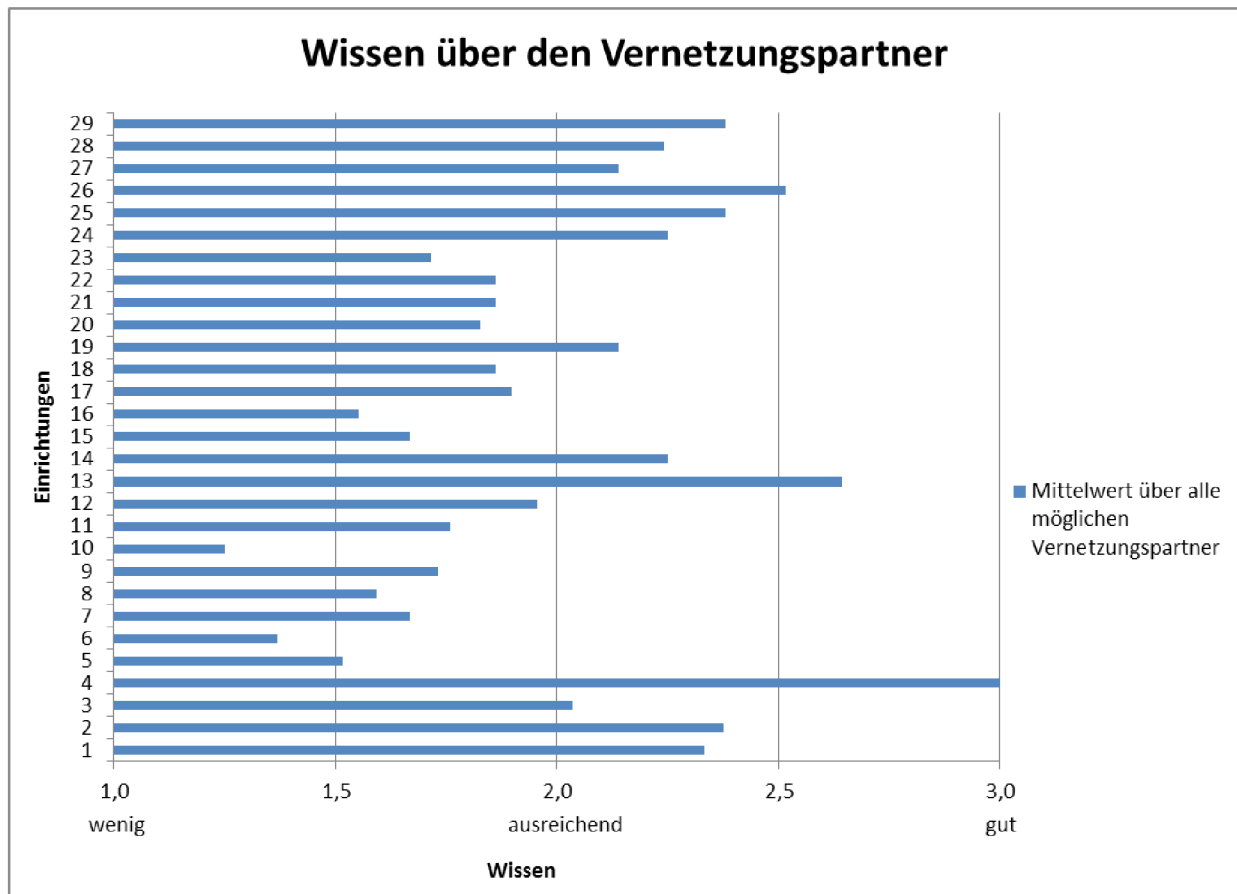


Abbildung 3.12

Reflexion der Kooperation im Team

Die folgende Grafik (Abbildung 3.13) zeigt die Angaben der Einrichtungsleitungen zur Reflexion der Kooperation im Team. Die Leitungen beantworteten die Frage nach der Reflexion deutlich häufiger mit „ja“ als mit „nein“. Es gibt sogar einige Einrichtungen, die angaben, jede Kooperation zu reflektieren. Insgesamt ist die Tendenz zu erkennen, dass Einrichtungen mit intensiveren Kontakten und durchschnittlich mehr persönlichen Ansprechpartnern ihre Kooperationen häufiger reflektieren.

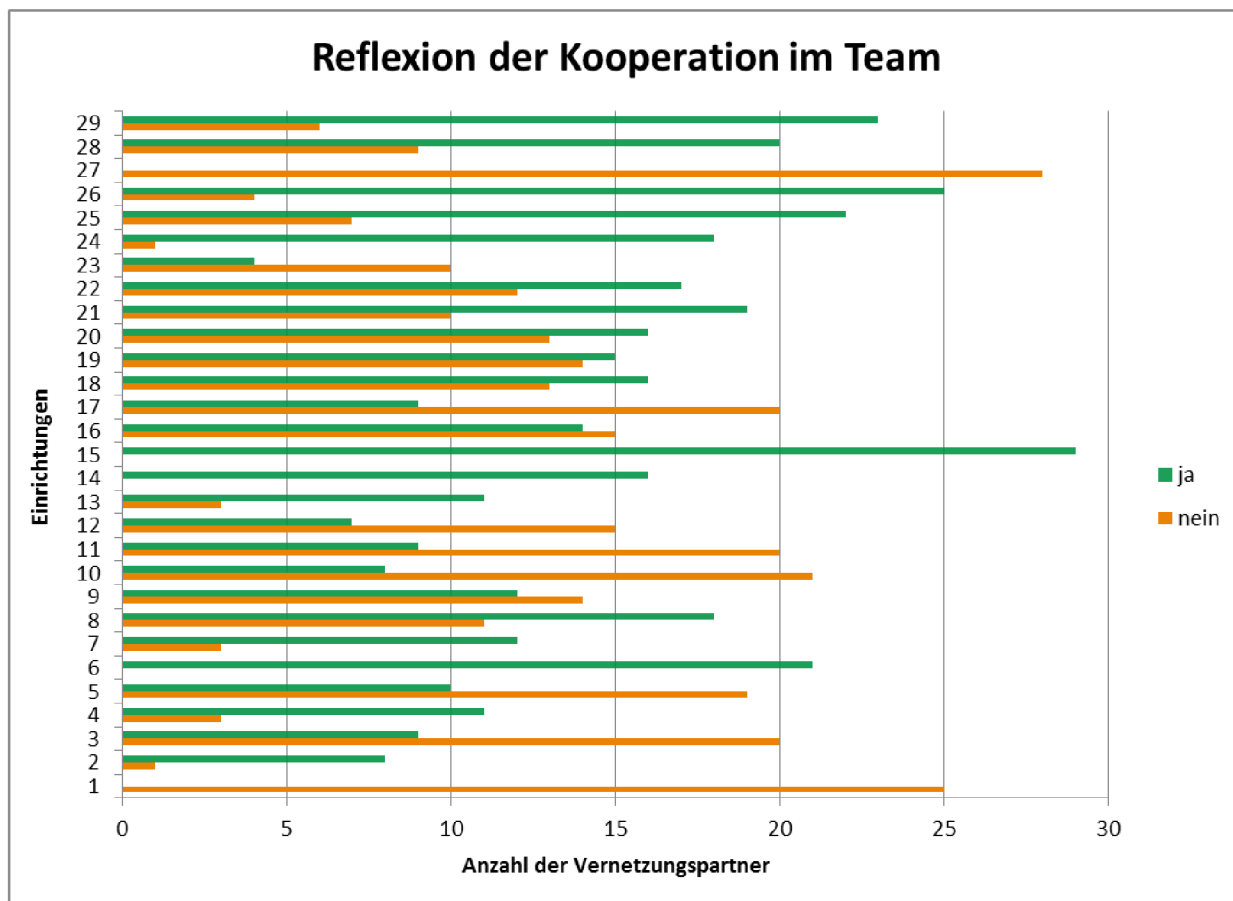


Abbildung 3.13

3.3.3 Der Bogen für den Elternbeirat

3.3.3.1 Angaben der Elternbeiräte zur Münchner Förderformel

Information über die Münchner Förderformel

Von den insgesamt 22 Elternbeiräten, die einen Bogen an das IFP zurück geschickt haben, mussten 2 Fragebögen aufgrund fehlerhafter Codierung ausgeschlossen werden. In die Auswertung des Bogens für den Elternbeirat wurden daher insgesamt die Daten von 20 Bögen einbezogen.

Bei 7 dieser 20 Elternbeiräte war die Münchner Förderformel im Kita-Jahr 2011/12 noch kein Thema. Die übrigen 13 Elternbeiräte fühlten sich auf einer Skala von 1 (gar nicht) bis 5 (sehr ausführlich) mit einem Mittelwert von $MW=3,0$ „teilweise“ über die Münchner Förderformel informiert. Eine genaue Darstellung zur Häufigkeit der einzelnen Antwortkategorien findet sich in Abbildung 3.14.



Abbildung 3.14

Eingebundenheit

Um die Eingebundenheit des Elternbeirats in die Planung und Umsetzung der Münchner Förderformel zu erfassen, wurde aus den beiden Items „Der Elternbeirat wurde bei der Planung von Maßnahmen der MFF einbezogen“ und „Der Elternbeirat arbeitete aktiv bei der Umsetzung mit / unterstützte die Umsetzung“ für jeden Elternbeirat ein Mittelwert berechnet. In Abbildung 3.15 wird deutlich, dass sich 7 von 13 Elternbeiräten „gar nicht“ oder „kaum“ eingebunden fühlten.

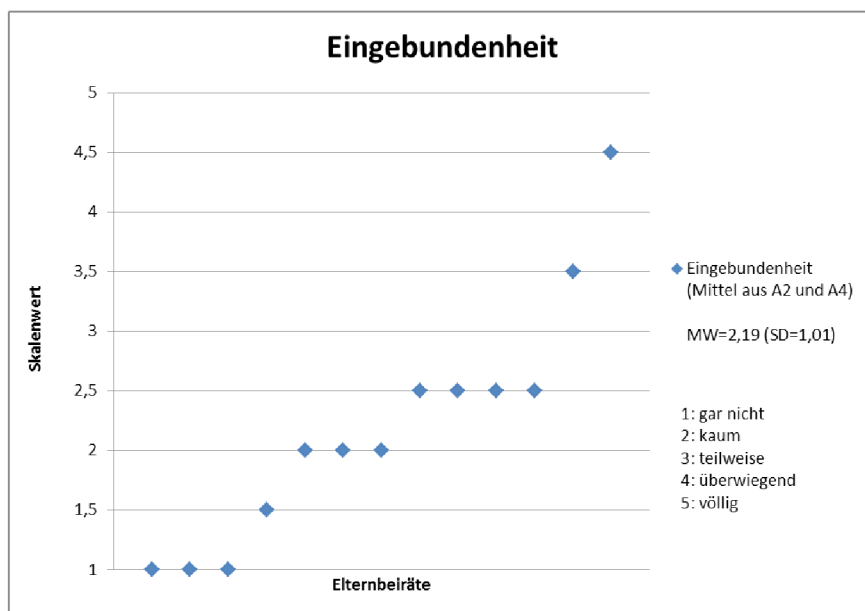


Abbildung 3.15

Wurde die MFF grundsätzlich vom Elternbeirat mitgetragen / für sinnvoll erachtet?

Die Frage, ob die Münchner Förderformel grundsätzlich vom Elternbeirat mitgetragen bzw. für sinnvoll erachtet wird, wurde sehr unterschiedlich bewertet. Demnach wurde die Münchner Förderformel zum ersten Erhebungszeitpunkt von fast ebenso vielen

Elternbeiräten für „gar nicht“ sinnvoll wie für „völlig“ sinnvoll gehalten. Die Ergebnisse sind in Abbildung 3.16 zusammengefasst.

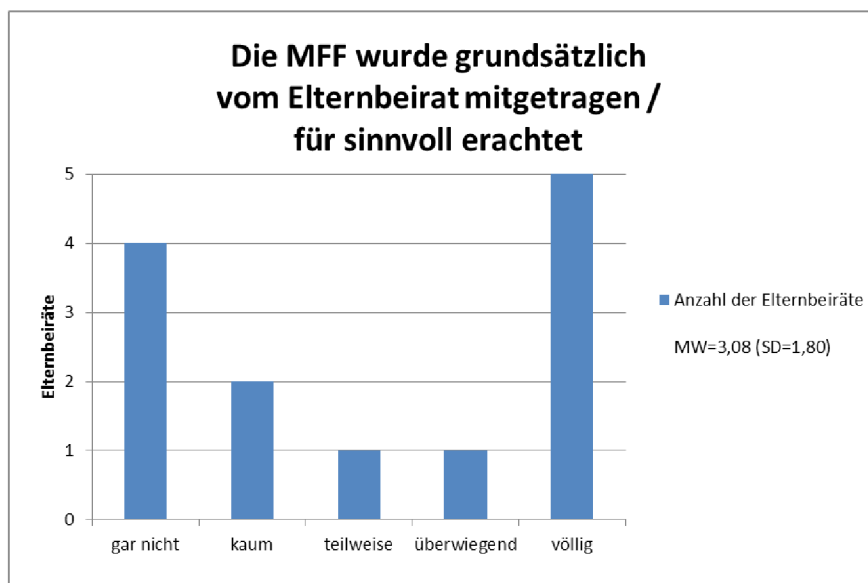


Abbildung 3.16

Die Einschätzung der Elternbeiräte, ob sie die Münchner Förderformel als sinnvoll erachten, korreliert stark mit den Angaben darüber, wie gut sie sich darüber informiert ($r=.60$, $p<.05$) und wie stark sie sich in die Planung und Umsetzung der Münchner Förderformel in ihrer Kita eingebunden ($r=.79$, $p<.01$) fühlten.

3.3.3.2 Angaben der Elternbeiräte über die Themen in der Zusammenarbeit mit der Einrichtung

Abbildung 3.17 gibt Aufschluss darüber, wie ausführlich bestimmte Themen in der Zusammenarbeit zwischen Elternbeirat und der Einrichtung aus Sicht der Elternbeiräte behandelt wurden. Im Durchschnitt wurden die vorgegebenen Themen „teilweise“ besprochen. Während die „Zusammenarbeit zwischen Kita und Eltern“ relativ ausführlich thematisiert wurde, war die „Situation von sozial benachteiligten Kinder/Eltern“ nur wenig bis teilweise Thema in der Zusammenarbeit.

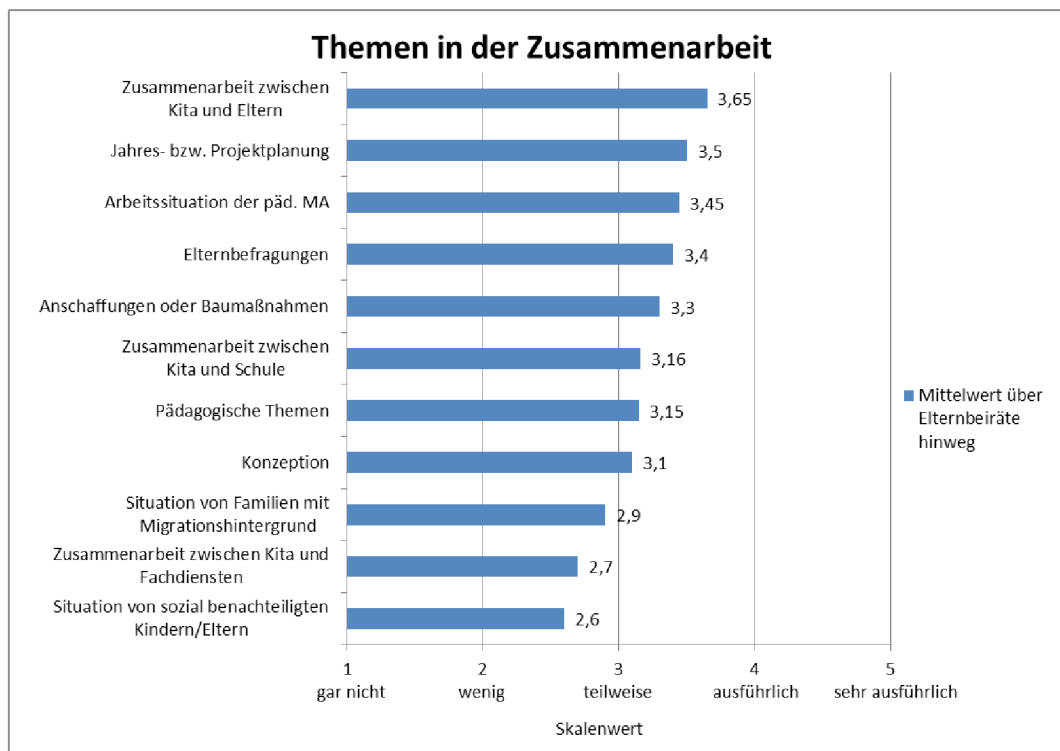


Abbildung 3.17

3.3.3.3 Angaben der Elternbeiräte über das Klima der Zusammenarbeit

Das Klima in der Zusammenarbeit wurde von den Elternbeiräten im Durchschnitt als sehr positiv bewertet (MW=4,27, SD=0,6). Abbildung 3.18 enthält die Beurteilung jedes Elternbeirats in Relation zum durchschnittlichen Wert aller Elternbeiräte.

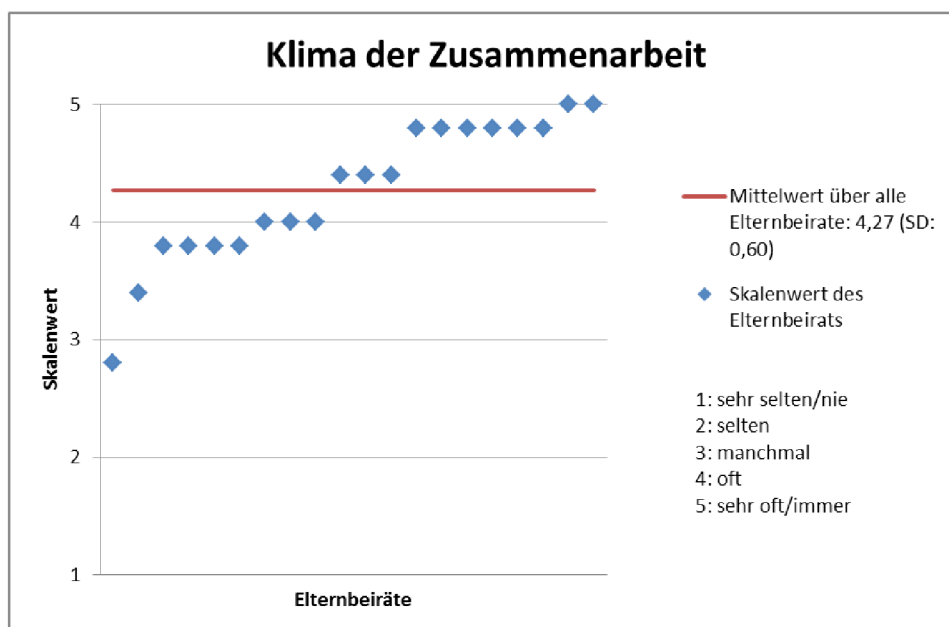


Abbildung 3.18

3.3.3.4 Angaben über die Aktivitäten der Elternbeiräte

Abschließend wurden die Elternbeiräte dazu befragt, wie häufig sie verschiedenen Aktivitä-

ten im Kita-Kontext nachgegangen sind. Abbildung 3.19 zeigt die durchschnittliche Bewertung aller Elternbeiräte zu den einzelnen Aktivitäten. Sehr häufig brachten sich die Elternbeiräte demnach bei Angeboten für die Eltern ein. Bei der Kooperation mit der Grundschule spielte der Elternbeirat im Kita-Jahr 2011/12 eine eher untergeordnete Rolle. Im Durchschnitt wurde eine Mitarbeit an der Kooperation mit Schulen als selten bis sehr selten angegeben.

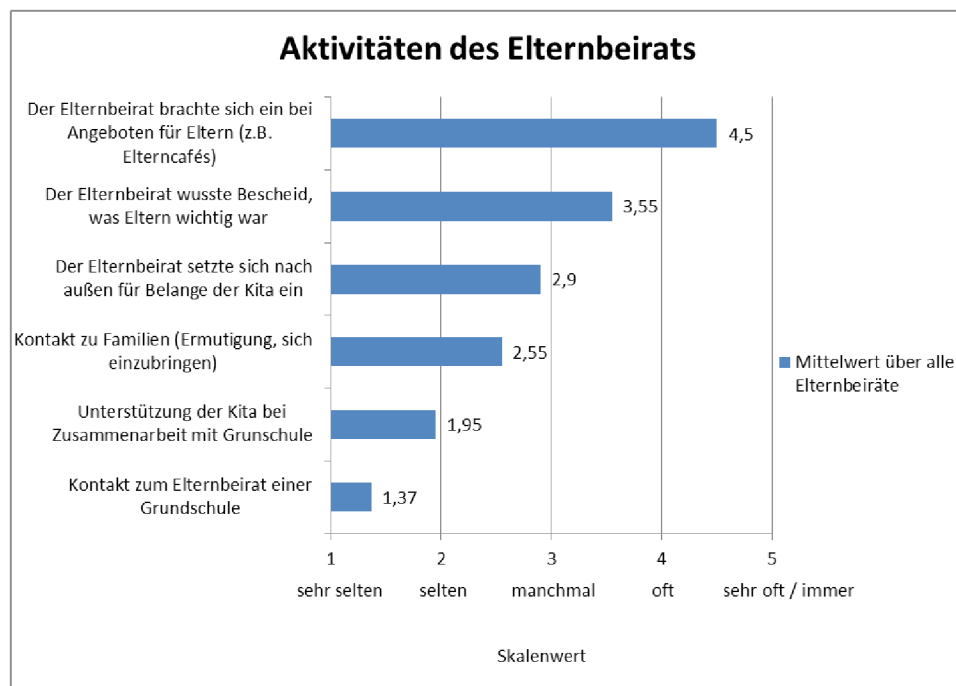


Abbildung 3.19

4 Zusammenhänge zwischen strukturellen Merkmalen und pädagogischen Prozessen

Im nächsten Schritt wurde untersucht, wie Struktur- und Prozessmerkmale in den untersuchten Standorteinrichtungen zusammenhängen (siehe Fragestellung 3 in Kapitel 1.2) Merkmale der Strukturqualität können die Qualität pädagogischer Prozesse wesentlich beeinflussen (Tietze & Viernickel, 2002). So geben die strukturellen Bedingungen einer Kita zu einem großen Teil den Rahmen der pädagogischen Arbeit vor und wirken unterstützend auf die Umsetzung von pädagogischen Prozessen (Tietze & Viernieckel, 2002; Fthenakis, 2003). Die Richtung der Zusammenhänge darf allerdings keinesfalls nur einseitig interpretiert werden. So gibt es empirische Belege für die Wechselwirkung struktureller und prozessualer Aspekte der Kinderbetreuung (Fthenakis, 2003). Darüber hinaus können Zusammenhänge immer auch von einer mediierenden Variable vermittelt werden, die sich im Hintergrund auf beide untersuchten Aspekte der Qualität auswirkt, ohne dass diese direkt miteinander in Verbindung stehen. Außerdem muss beachtet werden, dass alle Prozessdaten, sowie ein Großteil der Strukturdaten auf Angaben der Leitungen und Fachkräfte beruhen und somit subjektive Einschätzungen darstellen.

Im Folgenden werden Zusammenhänge zwischen Aspekten der Struktur- und Prozessqualität in den Münchner Standorteinrichtungen zum ersten Erhebungszeitpunkt t_1 vorgestellt²⁷, die anhand von Korrelationen für verschiedene Bereiche berechnet wurden. Für eine übersichtliche Darstellung sind in den Tabellen nur Korrelationen aufgenommen, die eine statistische Signifikanz von $p < .05$ erreichen konnten. Alle übrigen Korrelationen sind im Anhang A 3. vollständig dargestellt.

4.1 Zusammenhänge zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen auf Einrichtungsebene

Zunächst wurden die Zusammenhänge zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen auf Einrichtungsebene untersucht. Dabei wurde auf die über KiBiG.web sowie über die Leitungsbefragung erhobenen Strukturmerkmale einerseits, sowie auf die in Kapitel 3.3.1 dargestellten Skalenwerte der Prozessmerkmale auf Einrichtungsebene andererseits zurückgegriffen. Auch aus diesen Analysen wurden alle Einrichtungen, von denen weniger als zwei Fachkraftbögen bearbeitet worden waren, ausgeschlossen. Von den verbleibenden 27 Einrichtungen gingen nach dem Prinzip des paarweisen Fallausschlusses nur die Kitas in die jeweilige Korrelationsberechnung ein, für die sowohl ein Struktur- als auch ein Prozesswert vorlagen. Da es sich bei den Analysen auf Einrichtungsebene um eine relativ kleine Stichprobe handelt,

²⁷ Für einen kleinen Teil der Variablen wurden die Angaben des zweiten Erhebungszeitraumes t_2 für die Korrelationen herangezogen, da die Bezugszeiträume für die Erhebung der Struktur-, bzw. Prozessmerkmale zu t_1 für diese Variablen nicht einheitlich waren. Die Korrelationen sind im Text entsprechend gekennzeichnet.

können Extremwerte in den Daten die Ergebnisse stärker beeinflussen. Daneben können bei einem Signifikanzniveau von 5 % kleinere Effekte schwerer festgestellt werden. Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

4.1.1 Zusammenhang zwischen der Personalsituation einer Einrichtung und den Prozessmerkmalen

In den Analysen zeigte sich, dass die Personalsituation der Einrichtungen zum einen mit Aspekten des emotionalen Klimas und zum anderen mit Aspekten der pädagogischen Arbeit mit den Kindern Zusammenhänge aufweist. In Tabelle 25 und Tabelle 26 sind die signifikanten Zusammenhänge in diesem Bereich dargestellt. Es stellte sich heraus, dass das emotionale Klima in den Kitas, insbesondere die positiven Interaktionen zwischen den Kindern, die Nähe zwischen Kindern und Fachkraft und die Sensitivität der Fachkraft, deutlich niedriger beurteilt wurden, je mehr Stunden unbesetzter Stellen die Kitas pro Woche aufwiesen.

	Emotionales Klima					
	Klima unter den Kindern		Klima zwischen Kindern und Fachkraft			Sensitivität
	Pos. Interaktionen	Neg. Interaktionen	Nähe	Konflikt	Autonomie	
Anstellungsschlüssel Jahresmittelwert (KiBiG.web)						
Summe der Personalstunden Jahresmittelwert (KiBiG.web)						
Wöchentliche Stundenzahl unbesetzter Stellen	-0,65		-0,50			-0,53
Prozentualer Anteil an Fachkraftstunden (KiBiG.web)						
Regelmäßig kommende externe Spezialkräfte (z.B. Logopäden, Psychologen)						
Prozentualer Anteil an pädagogischen Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund						
Anzahl an Fortbildungstagen pro Mitarbeiter/in						

Tabelle 25

Anmerkung: Es sind nur signifikante Korrelationen ($p < .05$) dargestellt

Die wöchentliche Stundenzahl unbesetzter Stellen scheint darüber hinaus auch mit weniger „Anregungen in Bildungsprozessen und Sprache“ und weniger individualisierter Arbeit in den

Einrichtungen einherzugehen. Dagegen werden in Kitas umso mehr individuelle pädagogische Schritte geplant, je mehr Personalstunden in den Kitas geleistet wurden und je mehr externe Spezialkräfte (z.B. Logopäden oder Psychologen) regelmäßig in die Einrichtung kommen. Externe Spezialkräfte scheinen darüber hinaus auch einen positiven Einfluss auf die inklusive Arbeit in den Kitas zu haben.

	Prozesse pädagogischer Arbeit					
	Anregungen für Bildungsprozesse und Sprache	Individualisierung		Partizipation	Inklusion	
		Beobachten und Einschätzen	Individuelle päd. Schritte ableiten		Kulturell-inklusive Prozesse	Allgemeine inklusive Prozesse
Anstellungsschlüssel Jahresmittelwert (KiBiG.web)						
Summe der Personalstunden Jahresmittelwert (KiBiG.web)			0,47			
Wöchentliche Stundenzahl unbesetzter Stellen	-0,42	-0,43				
Prozentualer Anteil an Fachkraftstunden (KiBiG.web)						
Regelmäßig kommende externe Spezialkräfte (z.B. Logopäden, Psychologen)			0,43			0,58
Prozentualer Anteil an pädagogischen Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund						
Anzahl an Fortbildungstagen pro Mitarbeiter/in						

Tabelle 26

Anmerkung: Es sind nur signifikante Korrelationen ($p < .05$) dargestellt

4.1.2 Zusammenhang zwischen den Familien und betreuten Kindern einer Einrichtung und den Prozessmerkmalen

Im nächsten Schritt wurde untersucht, ob die Arbeitsprozesse einer Kindertageseinrichtung damit zusammenhängen, wie sich die Zusammensetzung der betreuten Kinder in dieser Einrichtung hinsichtlich ihres familiären Hintergrunds gestaltet. Da für die Strukturvariablen in diesem Bereich keine Daten für das Kita-Jahr 2011/12 vorlagen, wurden diese Korrelationen für die Daten des Kita-Jahres 2012/13 (t_2) berechnet, damit von einem einheitlichen Bezugs-

zeitraum zwischen Struktur- und Prozessdaten ausgegangen werden kann. Bei der Interpretation der Korrelationen muss also berücksichtigt werden, dass es sich hierbei um Zusammenhänge im Erhebungszeitraum t_2 handelt.

Von den Kita-Leitungen zu t_2 (Kita-Jahr 2012/13) geschätzter relativer Anteil an Kindern....	Klima unter den Kindern		Klima zwischen Kindern und Fachkraft			Sensitivität
	Pos. Interaktionen	Neg. Interaktionen	Nähe	Konflikt	Autonomie	
... die vollständig o. teilweise von den Besuchergebühren befreit sind	-0,46		-0,52		-0,48	
... bei denen Interventionen der Bezirkssozialarbeit bekannt sind	-0,45	0,56		0,50	-0,61	
... die in einem sozialen Brennpunkt wohnen			-0,48		-0,39	
... die aus einem eher bildungsfernen Milieu stammen	-0,43	0,56	-0,43		-0,56	
... die überwiegend eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen	-0,51	0,36	-0,54		-0,58	
... die bei einem allein erziehenden Elternteil leben					-0,59	
... bei denen mind. ein Elternteil ein abgeschl. Hochschulstudium hat					0,38	-0,38
... bei denen mind. ein Elternteil die mittlere Reife oder einen höheren Schulabschluss hat				-0,41	0,50	
... bei denen mind. ein Elternteil eingeschränkte Lese- und Schreibfähigkeiten hat	-0,49	0,45			-0,64	
... bei denen die Eltern staatliche Sozialleistungen (z.B ALGI, ALGII, Sozialgeld) beziehen	-0,71	0,56	-0,69	0,50	-0,77	
... die im Kita-Jahr 12/13 vom Schulbesuch zurückgestellt wurden					-0,36	
... die im Kita-Jahr 12/13 direkt in die Förderschule gewechselt sind	-0,56	0,61	-0,42		-0,51	

Tabelle 27

Anmerkung: Es sind nur signifikante Korrelationen ($p < .05$) dargestellt

Es zeigte sich, dass mittlere bis starke Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund der Kinder einer Einrichtung und dem emotionalen Klima im pädagogischen Alltag be-

stehen (Tabelle 27). Demnach beobachten pädagogische Fachkräfte einerseits umso weniger „positive Interaktionen“ und andererseits umso mehr „negative Interaktionen“ zwischen den Kindern, je mehr Kinder in der Einrichtung betreut werden, „bei denen Interventionen der Bezirkssozialarbeit bekannt sind“, „die aus einem eher bildungsfernen Milieu stammen“, „die überwiegend eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen“, „bei denen mindestens ein Elternteil eingeschränkte Lese- und Schreibfähigkeiten hat“, „bei denen die Eltern staatliche Sozialleistungen (z.B. ALGI, ALGII, Sozialgeld) beziehen“ oder „die im Kita-Jahr 12/13 direkt in die Förderschule gewechselt sind“. Darüber hinaus bewerteten Fachkräfte die Autonomie der Kinder im pädagogischen Alltag, sowie ihre Nähe zu den Kindern ihrer Gruppe umso geringer, je mehr Kinder mit einem belasteten familiären Hintergrund die Kindertagesstätte besuchten. Vermehrte Konflikte zwischen Kindern und Fachkraft scheinen mit dem Anteil an Kindern, „bei denen Interventionen durch die Bezirkssozialarbeit bekannt sind“ und dem Anteil an Kindern, „bei denen die Eltern staatliche Sozialleistungen beziehen“ zusammenzuhängen. Lediglich in Kindertagesstätten, in denen ein großer Anteil an Kindern betreut wird, deren Eltern einen Schulabschluss von mindestens der mittleren Reife und/oder ein abgeschlossenes Hochschulstudium vorweisen können, werden die Konflikte zwischen Kindern und Fachkraft geringer und die Autonomie der Kinder höher eingeschätzt.

Für die pädagogische Arbeit mit den Kindern lässt sich feststellen, dass Anregungen für Bildungsprozesse und Sprache insbesondere in den Einrichtungen häufiger gegeben werden, in denen ein größerer Anteil an Kindern „aus einem eher bildungsfernen Milieu“ betreut wird. Ebenso wurde in diesen Kitas, sowie in Kitas, in denen ein hoher Anteil an Kindern, „bei denen Interventionen der Bezirkssozialarbeit bekannt sind“ oder „die im Kita-Jahr 12/13 direkt in die Förderschule gewechselt sind“ über eine verstärkt individualisierte Arbeit berichtet. Die Intensität, bzw. Häufigkeit allgemeiner inklusiver Prozesse scheint mit der Anzahl an Kindern der genannten familiären Hintergründe einherzugehen, während sie negativ mit dem Anteil an Kindern aus bildungsnahen Familien zusammenhängt (Tabelle 28).

Von den Kita-Leitungen zu t ₂ (Kita-Jahr 2012/13) geschätzter relativer Anteil an Kindern....	Anregungen für Bildungsprozesse und Sprache	Individualisierung		Partizipation	Inklusion	
		Beobachten und Einschätzen	Individuelle päd. Schritte ableiten		Kulturell-inklusive Prozesse	Allgemeine inklusive Prozesse
... die vollständig o. teilweise von den Besuchergebühren befreit sind						
... bei denen Interventionen der Bezirkssozialarbeit bekannt sind			0,39			0,51
... die in einem sozialen Brennpunkt wohnen				-0,46		
... die aus einem eher bildungsfernen Milieu	0,51		0,41			0,45

Von den Kita-Leitungen zu t ₂ (Kita-Jahr 2012/13) geschätzter relativer Anteil an Kindern....	Anregungen für Bildungsprozesse und Sprache	Individualisierung		Partizipation	Inklusion	
		Beobachten und Einschätzen	Individuelle päd. Schritte ableiten		Kulturell-inklusive Prozesse	Allgemeine inklusive Prozesse
stammen						
... die überwiegend eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen						
... die bei einem allein erziehenden Elternteil leben						
... bei denen mind. ein Elternteil ein abgeschlossenes Hochschulstudium hat	-0,38					-0,38
... bei denen mind. ein Elternteil die mittlere Reife oder einen höheren Schulabschluss hat						-0,50
... bei denen mind. ein Elternteil eingeschränkte Lese- und Schreibfähigkeiten hat						0,47
... bei denen die Eltern staatliche Sozialleistungen (z.B ALGI, ALGII, Sozialgeld) beziehen						
... die im Kita-Jahr 12/13 vom Schulbesuch zurückgestellt wurden						
... die im Kita-Jahr 12/13 direkt in die Förderschule gewechselt sind	0,59		0,46			0,53

Tabelle 28

Anmerkung: Es sind nur signifikante Korrelationen ($p < .05$) dargestellt

Auch für den Bereich der Zusammenarbeit mit den Eltern konnten signifikante Korrelationen gefunden werden (Tabelle 29).

Von den Kita-Leitungen zu t ₂ (Kita-Jahr 2012/13) geschätzter relativer Anteil an Kindern....	Klima der Zusammenarbeit	Thema Kind im Kontext Familie	Thema Kind im Kontext Kita	Unterstützung der Familien in nicht-päd. Themen	Engagement der Eltern	Ressourcen der Fachkraft
... die vollständig o. teilweise von den Besuchsgeldern befreit sind				-0,44	-0,47	

Von den Kita-Leitungen zu t ₂ (Kita-Jahr 2012/13) geschätzter relativer Anteil an Kindern....	Klima der Zusammenarbeit	Thema Kind im Kontext Familie	Thema Kind im Kontext Kita	Unterstützung der Familien in nicht-päd. Themen	Engagement der Eltern	Ressourcen der Fachkraft
... bei denen Interventionen der Bezirkssozialarbeit bekannt sind			0,48		-0,75	0,57
... die in einem sozialen Brennpunkt wohnen					-0,45	0,49
... die aus einem eher bildungsfernem Milieu stammen					-0,64	0,48
... die überwiegend eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen	-0,36				-0,43	
... die bei einem allein erziehenden Elternteil leben						
... bei denen mind. ein Elternteil ein abgeschlossenes Hochschulstudium hat					0,47	-0,41
... bei denen mind. ein Elternteil die mittlere Reife oder einen höheren Schulabschluss hat					0,39	-0,57
... bei denen mind. ein Elternteil eingeschränkte Lese- und Schreibfähigkeiten hat			0,48	-0,46	-0,63	0,61
... bei denen die Eltern staatliche Sozialleistungen (z.B ALGI, ALGII, Sozialgeld) beziehen	-0,38				-0,57	0,49
... die im Kita-Jahr 12/13 vom Schulbesuch zurückgestellt wurden					-0,37	
... die im Kita-Jahr 12/13 direkt in die Förderschule gewechselt sind			0,49		-0,53	0,65

Tabelle 29

Anmerkung: Es sind nur signifikante Korrelationen ($p < .05$) dargestellt

Demnach scheint das Klima in der Zusammenarbeit mit den Eltern tendenziell umso weniger gut zu sein, je mehr Kinder aus Familien mit einer „anderen Sprache als Deutsch“ und je mehr Kinder aus Familien, „die staatliche Sozialleistungen beziehen“, in der Einrichtung betreut werden. Das Engagement der Eltern wurde durchgehend umso geringer eingeschätzt, je höher der Anteil an Kindern sämtlicher abgefragter Hintergründe, außer bildungsnaher oder alleinerziehender Eltern, in der Einrichtung ist. Während zwischen dem Engagement

der Elternschaft und dem Anteil alleinerziehender Eltern kein Zusammenhang besteht, wurde das Engagement dagegen umso besser bewertet, je mehr Eltern der Einrichtung einen Schulabschluss von mindestens der mittleren Reife und/oder ein abgeschlossenes Hochschulstudium haben. Fachkräfte, die in Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern mit einem belasteten familiären Hintergrund arbeiten, schätzten ihre Ressourcen in der Zusammenarbeit mit verschiedenen Elterngruppen durchwegs besser ein.

Die Zusammenhänge in diesem Bereich entsprechen dem Grundsatz der Standortförderung von Einrichtungen in einem belasteten sozialen Umfeld. Je höher der Anteil an Kindern mit einem belasteten familiären Hintergrund in den Einrichtungen ist, desto mehr scheinen die Fachkräfte mit einem negativeren Klima in ihrem pädagogischen Alltag konfrontiert zu sein. Ebenso scheinen in diesen Einrichtungen insgesamt mehr Beziehungsarbeit, sowie mehr Bildungsarbeit notwendig zu sein.

4.1.3 Zusammenhang zwischen der Ausstattung mit Spielen und Materialien einer Einrichtung und den Prozessmerkmalen

Wie Tabelle 30 und Tabelle 31 zeigen, gibt es Zusammenhänge zwischen der Bewertung der Ausstattung mit Spielen und Materialien durch die Einrichtungsleitungen und den Angaben der Fachkräfte zum emotionalen Klima in der Standorteinrichtung sowie der Zusammenarbeit mit den Eltern. Je besser eine Leitung die Ausstattung ihrer Einrichtung mit Spielen und Materialien für Kinder von 3-6 Jahren beurteilte, desto positiver waren auch die Einschätzungen des Klimas in der Kita. Insbesondere scheint eine gute Ausstattung mit Spielen und Materialien zur Förderung der sozialen Entwicklung von Kindern und Materialien zu verschiedenen Bildungsbereichen negative Interaktionen zwischen den Kindern, ebenso wie Konflikte zwischen den Kindern und Fachkräften zu verringern.

Spiele und Materialien zum Ausleihen für Familien gibt es umso mehr in Einrichtungen, in denen im pädagogischen Alltag stark kulturell-inklusiv gearbeitet wird (Korrelation von $r = 0,77$; nicht in den Tabellen dargestellt).

Die Korrelationen zwischen der materiellen Ausstattung einer Kita und der Zusammenarbeit mit den Eltern könnte möglicherweise über eine dritte Variable „Kinder und Familien“ der Einrichtungen vermittelt sein. So wurde das Engagement der Eltern in Kitas niedriger bewertet, in denen viele interkulturelle Materialien vorhanden sind und Spiele an die Familien ausgeliehen werden. Wie in Kap. 4.1.2 dargestellt, wurde das Engagement der Eltern vor allem in den Einrichtungen besonders niedrig bewertet, in denen ein hoher Anteil an Kindern mit einem belasteten familiären Hintergrund betreut wird. Vermutlich sind es ebendiese Einrichtungen, die besonders viele der genannten Spiele und Materialien anbieten.

	Klima unter den Kindern		Klima zwischen Kindern und Fachkraft			Sensitivität
	Pos. Interaktionen	Neg. Interaktionen	Nähe	Konflikt	Autonomie	
Spiele und Materialien für Kinder ab 3 bis zum Schuleintritt	0,52	-0,52		-0,44		
Spiele und Materialien zum Bildungsbereich Sprache						
Spiele und Materialien zur Förderung der sozialen Entwicklung		-0,52		-0,54		
Interkulturelle Spiele und Materialien (z.B. Bücher in verschiedenen Sprachen)						
Spiele und Materialien zum Ausleihen für Familien						
Spiele und Materialien zu verschiedenen Bildungsbereichen		-0,48		-0,61		

Tabelle 30

Anmerkung: Es sind nur signifikante Korrelationen ($p < .05$) dargestellt

	Klima der Zusammenarbeit	Thema Kind im Kontext Familie	Thema Kind im Kontext Kita	Unterstützung in nicht-päd. Themen	Engagement der Eltern	Ressourcen der Fachkraft
Spiele und Materialien für Kinder ab 3 bis zum Schuleintritt	0,46					
Spiele und Materialien zum Bildungsbereich Sprache						
Spiele und Materialien zur Förderung der sozialen Entwicklung						
Interkulturelle Spiele und Materialien (z.B. Bücher in verschiedenen Sprachen)					-0,42	
Spiele und Materialien zum Ausleihen für Familien					-0,68	
Spiele und Materialien zu verschiedenen Bildungsbereichen						

Tabelle 31

Anmerkung: Es sind nur signifikante Korrelationen ($p < .05$) dargestellt

4.2 Zusammenhänge zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen auf Fachkräftebene

Zusätzlich zu den Auswertungen auf Einrichtungsebene erfolgten auch Analysen zum Zusammenhang zwischen strukturellen Merkmalen und pädagogischen Prozessen der Kita auf Fachkräftebene. Hierfür wurde einrichtungsunabhängig auf die Angaben der pädagogischen Fachkräfte zu Strukturmerkmalen sowie zu den pädagogischen Prozessen in der Kita zurückgegriffen. In die Analysen gingen alle 187 Fachkraftbögen von t_1 ein. Da auch hier anhand des paarweisen Fallausschlusses nur die Angaben der Mitarbeiter(innen) in die Analysen eingeschlossen wurden, von denen sowohl eine Einschätzung des betreffenden Struktur- als auch des jeweiligen Prozessmerkmals vorlag, kann die Stichprobe pro Analyse leicht variieren.

4.2.1 Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung der Fachkraft und den Prozessmerkmalen

In Tabelle 32 sind die Ergebnisse der Korrelationen zwischen der Berufserfahrung der Fachkraft und dem Emotionalen Klima in der Kita sowie der Umsetzung inklusiver Prozesse zusammengefasst. Während die Anzahl der Berufsjahre in der Kita scheinbar in keinem Zusammenhang zu den pädagogischen Prozessen in der Kita steht, gibt es signifikante Korrelationen von geringer bis mittlerer Stärke zwischen der allgemeinen Anzahl an Berufsjahren als pädagogische Fachkraft und dem Klima und der inklusiven Arbeit. Fachkräfte mit mehr Berufserfahrung beschreiben ein weniger negatives Klima in der Gruppe sowie ein positiveres Klima in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Für die restlichen Bereiche der Prozessqualität wurden keinerlei signifikante Korrelationen gefunden.

	Klima							Inklusion	
	Klima unter den Kindern		Klima zwischen Kindern und Fachkraft			Sensitivität	Klima der Zusammenarbeit mit Eltern	Kulturell-inklusive Prozesse	Allgemeine inklusive Prozesse
	Pos. Interaktionen	Neg. Interaktionen	Nähe	Konflikt	Autonomie				
Arbeitsjahre in der Kindertageseinrichtung									
Arbeitsjahre als pädagogische Kraft insgesamt		-0,19		-0,17			0,16		0,21

Tabelle 32

Anmerkung: Es sind nur signifikante Korrelationen ($p < .05$) dargestellt

4.2.2 Zusammenhang zwischen der Aufteilung der Arbeitszeit sowie Merkmalen der Gruppe und den Prozessmerkmalen

In Tabelle 33 ist der Zusammenhang zwischen der Aufteilung der Arbeitszeit einerseits sowie Merkmalen der Gruppe andererseits und dem emotionalen Klima in der Gruppe veranschaulicht. Wie groß der Anteil an der Arbeitszeit ist, den eine Fachkraft für bestimmte Aspekte ihrer Arbeit aufwendet, scheint vor allem mit der Autonomie der Kinder zusammenzuhängen. Während ein größerer zeitlicher Anteil für unmittelbare pädagogische Arbeit mit einer stärkeren Autonomie der Kinder einhergeht, scheint es einen negativen Zusammenhang zwischen dem Anteil von Überstunden bzw. für die Zusammenarbeit mit den Eltern und Vernetzungstätigkeiten zu geben.

Bezüglich der Merkmale der Gruppe zeigte sich, dass die Gruppengröße und die durchschnittliche Betreuungszeit der Kinder nicht in Verbindung mit dem Klima stehen. Bedeutend scheint jedoch zu sein, wie viele Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch in der Gruppe sind. Je größer der Anteil dieser Kinder in der Gruppe ist, desto negativer bewerteten die Fachkräfte das Klima zwischen sich und den Kindern. Sie gaben weniger Nähe und Autonomie und mehr Konflikt im pädagogischen Alltag an. Die Stärke der Korrelationen ist für alle Zusammenhänge zwischen den beiden Bereichen im mittleren Bereich.

	Klima					
	Klima zwischen den Kindern		Klima zwischen Kindern und Fachkraft			Sensitivität
	Positive Interaktionen	Negative Interaktionen	Nähe	Konflikt	Autonomie	
Zeitlicher Anteil von Überstunden an Gesamtstunden	-0,30				-0,27	
Zeitlicher Anteil für die unmittelbare pädagogische Arbeit mit den Kindern					0,28	
Zeitlicher Anteil für die Zusammenarbeit mit Eltern					-0,33	
Zeitlicher Anteil für andere pädagogische Aufgaben						
Zeitlicher Anteil für Vernetzungstätigkeiten					-0,27	
Zeitlicher Anteil für organisatorische Aufgaben						
Zeitlicher Anteil für sonstige nicht-pädagogische Arbeit	0,22					0,23

	Klima					
	Klima zwischen den Kindern		Klima zwischen Kindern und Fachkraft			Sensitivität
	Positive Interaktionen	Negative Interaktionen	Nähe	Konflikt	Autonomie	
Anzahl der regelmäßig betreuten Kinder						
Geschätzte durchschnittliche Betreuungszeit der Kinder						
Anteil an Kindern, die überwiegend eine andere Familiensprache als deutsch sprechen			-0,24	0,25	-0,33	

Tabelle 33

Anmerkung: Es sind nur signifikante Korrelationen ($p < .05$) dargestellt

In Tabelle 34 ist zu erkennen, dass eine stärker partizipative und individualisierte pädagogische Arbeit einhergeht mit einem größeren Anteil an Vernetzungstätigkeiten während der Arbeitszeit.

Signifikante Korrelationen sind auch zwischen den Gruppenmerkmalen und der pädagogischen Arbeit zu finden. Je mehr Kinder eine Fachkraft regelmäßig betreut (Gruppengröße), desto weniger scheint es ihr möglich zu sein, individualisiert zu arbeiten. Eine längere Betreuungszeit der Kinder hängt jedoch positiv mit partizipativen Prozessen in der Kita zusammen. Insgesamt handelt es sich um mittelstarke Korrelationen.

	Pädagogische Arbeit mit den Kindern					
	Anregungen zu Bildungsprozessen und Sprache	Individualisierung		Partizipation	Inklusion	
		Beobachten und Einschätzen	Individuelle pädagogische Schritte ableiten		Kulturell-inklusive Prozesse	Allgemeine inklusive Prozesse
Zeitlicher Anteil von Überstunden an Gesamtstunden		-0,22				
Zeitlicher Anteil für die unmittelbare pädagogische Arbeit mit den Kindern						
Zeitlicher Anteil für die Zusammenarbeit mit Eltern						
Zeitlicher Anteil für andere pädagogische Aufgaben						
Zeitlicher Anteil für Vernetzungstätigkeiten			0,24	0,27		

	Pädagogische Arbeit mit den Kindern					
	Anre- gungen zu Bil- dungs- prozes- sen und Sprache	Individualisierung		Partizi- pation	Inklusion	
		Beob- achten und Ein- schätzen	Individu- elle päd- agogi- sche Schritte ableiten		Kulturell- inklusive Prozesse	Allge- meine inklusive Prozesse
Zeitlicher Anteil für orga- nisatorische Aufgaben						
Zeitlicher Anteil für sons- tige nicht-pädagogische Arbeit	0,27		0,26			
Anzahl der regelmäßig be- treuten Kinder		-0,32	-0,21			
Geschätzte durchschnittli- che Betreuungszeit der Kinder				0,24		
Anteil an Kindern, die überwiegend eine andere Familiensprache als deutsch sprechen						

Tabelle 34

Anmerkung: Es sind nur signifikante Korrelationen ($p < .05$) dargestellt

Zwischen der Verteilung der Arbeitszeit auf die verschiedenen thematischen Aspekte und der Zusammenarbeit mit den Eltern besteht überwiegend ein positiver Zusammenhang (Tabelle 35). Dies gilt vor allem für die „Unterstützung der Familien bei nicht-pädagogischen Themen“ und die selbst eingeschätzten „Ressourcen“ der Fachkraft für die Zusammenarbeit mit den Eltern. Vor allem Fachkräfte, die mehr Zeit in die Zusammenarbeit mit Eltern oder in Vernetzungstätigkeiten investieren, unterstützen die Familien offenbar auch häufiger bei nicht-pädagogischen Angelegenheiten und schätzen ihre Ressourcen positiver ein. Es handelt sich dabei um mittlere bis große Korrelationen.

Interessant ist auch, dass Fachkräfte, in deren Einrichtung ein größerer Anteil an Kindern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch betreut wird, das Engagement der Eltern als signifikant geringer beurteilten. Dieser Zusammenhang spiegelt sich, wie oben beschrieben, auch auf Einrichtungsebene wider.

	Zusammenarbeit mit Eltern					
	Klima der Zusammenarbeit mit Eltern	Thema Kind im Kontext Familie	Thema Kind im Kontext Kita	Unterstützung der Familien bei nicht-pädagogischen Themen	Engagement der Eltern	Ressourcen
Zeitlicher Anteil von Überstunden an Gesamtstunden		-0,32	-0,24			
Zeitlicher Anteil für die unmittelbare pädagogische Arbeit mit den Kindern				-0,34		-0,40
Zeitlicher Anteil für die Zusammenarbeit mit Eltern				0,39		0,39
Zeitlicher Anteil für andere pädagogische Aufgaben						0,24
Zeitlicher Anteil für Vernetzungstätigkeiten	0,25			0,35		0,41
Zeitlicher Anteil für organisatorische Aufgaben				0,31		
Zeitlicher Anteil für sonstige nicht-pädagogische Arbeit				0,26		0,24
Anzahl der regelmäßig betreuten Kinder						
Geschätzte durchschnittliche Betreuungszeit der Kinder						
Anteil an Kindern, die überwiegend eine andere Familiensprache als deutsch sprechen					-0,39	

Tabelle 35

Anmerkung: Es sind nur signifikante Korrelationen ($p < .05$) dargestellt

Die signifikant negative Korrelation zwischen dem zeitlichen Anteil an unmittelbar pädagogischer Arbeit und der Einschätzung der Ressourcen scheint zunächst nicht den Erwartungen zu entsprechen. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass Mitarbeiter, bei denen die unmittelbar pädagogische Arbeit mit den Kindern im Vordergrund steht (wie beispielsweise Ergänzungskräfte), weniger Kontakt zu den Eltern haben und somit auch ihre Ressourcen in der Zusammenarbeit mit Eltern geringer beurteilen.

Tabelle 36 zeigt die Korrelationen zwischen der Verteilung der Arbeitszeit sowie Gruppenmerkmalen und der Arbeitssituation der Fachkräfte. Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen weisen unter anderem darauf hin, dass Fachkräfte, welche mit einer höheren Anzahl an Kin-

dern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch arbeiten, ihre Belastung höher einschätzen.

Signifikant positive Korrelationen bestehen zudem zwischen dem zeitlichen Anteil an Vernetzungstätigkeiten und der Arbeitssituation. Ein stärkerer Fokus auf Vernetzung bzw. interdisziplinäres Arbeiten scheint ein besseres kollegiales Klima sowie einen regeren Austausch zwischen den Kollegen zu bedingen.

	Arbeitssituation				
	Kollegiales Klima	Innovation	Inhalte im Team	Zufriedenheit	Belastung
Zeitlicher Anteil von Überstunden an Gesamtstunden					
Zeitlicher Anteil für die unmittelbare pädagogische Arbeit mit den Kindern					
Zeitlicher Anteil für die Zusammenarbeit mit Eltern					
Zeitlicher Anteil für andere pädagogische Aufgaben					
Zeitlicher Anteil für Vernetzungstätigkeiten	0,25		0,22		
Zeitlicher Anteil für organisatorische Aufgaben					
Zeitlicher Anteil für sonstige nicht-pädagogische Arbeit	0,48	0,28		0,23	
Anzahl der regelmäßig betreuten Kinder					
Geschätzte durchschnittliche Betreuungszeit der Kinder					
Anteil an Kindern, die überwiegend eine andere Familiensprache als deutsch sprechen					0,23

Tabelle 36

Anmerkung: Es sind nur signifikante Korrelationen ($p < .05$) dargestellt

4.2.3 Zusammenhang zwischen den strukturellen Arbeitsbedingungen und den Prozessmerkmalen

Sowohl in Bezug auf die Arbeitssituation als auch auf andere Bereiche zeigte sich häufig entgegen unserer Erwartungen ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem Anteil an nicht-pädagogischen Tätigkeiten und den pädagogischen Prozessen in der Kita. Dies könnte vielleicht auf den Einfluss einer Drittvariable zurückzuführen sein. So sind Fachkräfte, die einen höheren Anteil an nicht-pädagogischen Aktivitäten angeben, möglicherweise prinzipiell engagierter und schätzen deshalb auch ihre pädagogische Arbeit positiver ein.

		Klima					
		Klima zwischen den Kindern		Klima zwischen Kindern und Fachkraft			Sensitivität
		Pos. Interaktionen	Neg. Interaktionen	Nähe	Konflikt	Autonomie	
Arbeitszeit	Ausreichend Arbeitszeit für pädagogische Aufgaben		-0,16	0,20	-0,16		0,18
	Ausreichend Verfügungszeit						
	Regelmäßige unbezahlte Mehr-/Überstunden						
Material und Räumlichkeiten	Ausreichend Material und Ausstattung für pädagogische Arbeit	0,22	-0,23	0,18		0,23	0,23
	Ausreichend Material und Ausstattung für organisatorische Arbeit						
	Räumlichkeiten bieten gute Voraussetzungen für pädagogische Arbeit						
Rahmenbedingungen	Aufgaben klar definiert	0,20		0,27	-0,17	0,20	0,22
	Ungestörtes Erledigen von Verwaltungs- und Schreibarbeiten					0,19	
	angenehme Pausenatmosphäre						
	Lärmpegel zu hoch	-0,16		-0,20	0,28		-0,21
	Anzahl der betreuten Kinder zu hoch						-0,17
fachliche Anregungen / Weiterentwicklung	Möglichkeit zur Supervision	0,18		0,22	-0,18		
	Ausreichende Möglichkeit zur Fortbildung						
	Gute Einarbeitung pädagogischer Kräfte			0,18	-0,21		
	Ausreichend häufig Dienstbesprechungen			0,22		0,16	0,21

Tabelle 37

Anmerkung: Es sind nur signifikante Korrelationen ($p < .05$) dargestellt

Weiterhin zeigte sich, dass die Einschätzungen der Fachkräfte aller Prozessebenen mit den strukturellen Arbeitsbedingungen in der jeweiligen Kita zusammenhängen (Tabelle 37, Tabelle 38, Tabelle 39).

So steht eine positive Bewertung des emotionalen Klimas einer Einrichtung in Verbindung damit, dass auch „ausreichend Arbeitszeit für pädagogische Aufgaben“ und „ausreichend Material und Ausstattung für pädagogische Arbeit“ zur Verfügung steht. Fachkräfte, die ihre

Aufgaben in der Einrichtung klar definiert sahen, bewerteten nahezu alle Dimensionen des emotionalen Klimas im pädagogischen Alltag positiver.

Ein zu hoher Lärmpegel geht dagegen mit weniger positiven Interaktionen zwischen den Kindern, weniger Nähe und mehr Konflikten zwischen Kindern und Fachkraft einher. Zudem schätzten Fachkräfte, die den Lärmpegel in ihrer Einrichtung als zu hoch einstufen auch ihre Sensitivität gegenüber den Kindern im pädagogischen Alltag als niedriger ein. Die Möglichkeit der pädagogischen Fachkräfte zur fachlichen Anregung und Weiterentwicklung, wie z.B. durch eine gute Einarbeitung, Supervisionen oder Dienstbesprechungen, scheint ebenfalls einen positiven Einfluss auf das emotionale Klima einer Kita zu haben.

Tabelle 38 stellt die signifikanten Zusammenhänge zwischen den strukturellen Arbeitsbedingungen einer Kita und der Umsetzung der pädagogischen Arbeit mit den Kindern dar. Die Bewertung der Fachkräfte, gute strukturelle Arbeitsbedingungen in ihrer Kita vorzufinden, geht grundsätzlich mit einer besseren Einschätzung ihrer pädagogischen Arbeit einher. So gelingt es Fachkräften, die ihre Arbeitszeit für pädagogische Aufgaben als ausreichend einschätzen, tendenziell besser den Kindern anregende Impulse für Bildungsprozesse und Sprache zu geben. Auch eine positive Bewertung des zur Verfügung stehenden Materials für pädagogische Arbeit wirkt sich positiv auf die individualisierte Arbeit der Fachkräfte aus. Fachkräfte, die die Ausstattung für organisatorische Aufgaben, die Räumlichkeiten für die pädagogische Arbeit oder die Pausenatmosphäre positiv bewerteten, schätzten sich dagegen tendenziell weniger gut darin ein, individuelle Schritte für einzelne Kinder abzuleiten oder allgemeine inklusive Prozesse in ihrem Arbeitsalltag umzusetzen. Ein zu hoher Lärmpegel in der Kita scheint sich negativ auf sämtliche pädagogischen Prozesse zwischen den Fachkräften und den Kindern auszuwirken. So gaben Fachkräfte, die den Lärmpegel in ihrer Arbeit als zu hoch einschätzten, tendenziell an, dass ihnen in ihrem Arbeitsalltag weniger Anregungen für die Kinder zu Bildungsprozessen und Sprache gelingen, weniger individualisierte Arbeit möglich ist und weniger partizipative Prozesse umgesetzt werden. Gute fachliche Anregungen scheinen die Qualität der pädagogischen Prozesse dagegen deutlich verbessern zu können. Insbesondere scheinen Fachkräfte daraus besonders in Bezug auf ihre Bildungsarbeit, sowie ihre individualisierten und partizipativen Arbeitsprozesse profitieren zu können.

		Pädagogische Arbeit mit den Kindern					
		Anregungen zu Bildungsprozessen und Sprache	Individualisierung		Partizipation	Inklusion	
			Beobachten und Einschätzen	Individuelle pädagogische Schritte ableiten		Kulturell-inklusive Prozesse	Allgemeine inklusive Prozesse
Arbeitszeit	Ausreichend Arbeitszeit für pädagogische Aufgaben	0,20					

		Pädagogische Arbeit mit den Kindern					
		Anregungen zu Bildungsprozessen und Sprache	Individualisierung		Partizipation	Inklusion	
			Beobachten und Einschätzen	Individuelle pädagogische Schritte ableiten		Kulturell-inklusive Prozesse	Allgemeine inklusive Prozesse
	Ausreichend Verfügungszeit						
	Regelmäßige unbezahlte Mehr-/Überstunden						
Material und Räumlichkeiten	Ausreichend Material und Ausstattung für pädagogische Arbeit		0,19				
	Ausreichend Material und Ausstattung für organisatorische Arbeit			-0,16			-0,20
	Räumlichkeiten bieten gute Voraussetzungen für pädagogische Arbeit						-0,20
Rahmenbedingungen	Aufgaben klar definiert	0,18	0,21				
	Ungestörtes Erledigen von Verwaltungs- und Schreibarbeiten		0,17				
	angenehme Pausenatmosphäre						-0,22
	Lärmpegel zu hoch	-0,25	-0,24	-0,18	-0,23		
	Anzahl der betreuten Kinder zu hoch				-0,21		
fachliche Anregungen / Weiterentwicklung	Möglichkeit zur Supervision	0,19					
	Ausreichende Möglichkeit zur Fortbildung						
	Gute Einarbeitung pädagogischer Kräfte		0,21		0,33		
	Ausreichend häufig Dienstbesprechungen	0,21	0,29				

Tabelle 38

Anmerkung: Es sind nur signifikante Korrelationen ($p < .05$) dargestellt

In Tabelle 39 ist deutlich zu erkennen, dass ein teilweise starker signifikanter Zusammen-

hang zwischen den strukturellen Arbeitsbedingungen und der Einschätzung der Fachkräfte bezüglich ihrer Arbeitssituation besteht.

		Arbeitssituation				
		Kollegiales Klima	Innovation	Inhalte im Team	Zufriedenheit	Belastung
Arbeitszeit	Ausreichend Arbeitszeit für pädagogische Aufgaben			0,22		-0,24
	Ausreichend Verfügungszeit	0,21	0,25	0,25		
	Regelmäßige unbezahlte Mehr-/Überstunden	-0,19				
Material und Räumlichkeiten	Ausreichend Material und Ausstattung für pädagogische Arbeit	0,30	0,37	0,28	0,33	
	Ausreichend Material und Ausstattung für organisatorische Arbeit	0,16	0,27	0,29	0,17	-0,19
	Räumlichkeiten bieten gute Voraussetzungen für pädagogische Arbeit					-0,22
Rahmenbedingungen	Aufgaben klar definiert	0,26	0,21	0,23	0,42	
	Ungestörtes Erledigen von Verwaltungs- und Schreibarbeiten	0,27	0,30	0,25		-0,21
	Angenehme Pausenatmosphäre		0,25	0,24		
	Lärmpegel zu hoch				-0,19	0,34
	Anzahl der betreuten Kinder zu hoch					0,29
fachliche Anregungen / Weiterentwicklung	Möglichkeit zur Supervision	0,19	0,31	0,26	0,34	
	Ausreichende Möglichkeit zur Fortbildung		0,21		0,16	
	Gute Einarbeitung pädagogischer Kräfte	0,31	0,42	0,40	0,40	
	Ausreichend häufig Dienstbesprechungen	0,24	0,37	0,45	0,37	

Tabelle 39

Anmerkung: Es sind nur signifikante Korrelationen ($p < .05$) dargestellt

Je besser die strukturellen Bedingungen, wie beispielsweise Material, Arbeitszeit oder Fortbildungsmöglichkeiten sind, desto positiver beurteilt die Fachkraft ihre Arbeitssituation. Besonders bedeutend für die Fachkräfte scheint eine gute Einarbeitung zu sein. Hier bestehen mittlere bis starke Korrelationen zum kollegialen Klima und den Inhalten, die im Team besprochen werden sowie zur Innovation und Zufriedenheit der Fachkräfte. Eine wichtige Rolle für die Zufriedenheit der Fachkräfte spielt auch das Ausmaß, in dem ihre Aufgaben klar defi-

niert sind und die Häufigkeit von Dienstbesprechungen. Für die Belastung der Fachkräfte scheint in diesem Kontext vor allem der Lärmpegel, aber auch eine zu hohe Anzahl an zu betreuenden Kindern verantwortlich zu sein. Wenn ausreichend Arbeitszeit für pädagogische Aufgaben und gute materielle und räumliche Voraussetzungen vorhanden sind sowie ein ungestörtes Erledigen von organisatorischen Aufgaben möglich ist, wurde die Belastung von den Fachkräften niedriger eingeschätzt.

4.2.4 Zusammenhang zwischen dem Gefühl der Qualifizierung der Fachkräfte und den Prozessmerkmalen

Die folgende Tabelle 40 gibt einen Überblick über die Korrelationen zwischen der gefühlten Qualifizierung der Fachkräfte in verschiedenen Bereichen und dem Klima in der Kita.

	Emotionales Klima					
	Klima zwischen den Kindern		Klima zwischen Kindern und Fachkraft			Sensitivität
	Positive Interaktionen	Negative Interaktionen	Nähe	Konflikt	Autonomie	
Gefühl der Qualifikation in den Bildungsbereichen Sprache und Literacy, Naturwissenschaft sowie Technik und Mathematik	0,16	-0,18	0,22	-0,19	0,19	0,21
Gefühl der Qualifikation im Bildungsbereich Sprache und Literacy						
Gefühl der Qualifikation im Bereich Emotionalität, Beziehungen, Konflikte			0,20	-0,15		0,23
Gefühl der Qualifikation im Bereich Interkulturelle Pädagogik			0,17			0,16
Gefühl der Qualifikation im Bereich Inklusion						
Gefühl der Qualifikation in der Zusammenarbeit mit Eltern			0,14			0,13
Gefühl der Qualifikation für Dokumentationsmethoden			0,13			0,15
Gefühl der Qualifikation bei der Beobachtung der Kinder						0,14
Gefühl der Qualifikation im Bereich Teamarbeit und Teamentwicklung			0,22			0,25
Gefühl der Qualifikation in der Reflexion der pädagogischen Arbeit			0,14			0,24

Tabelle 40

Anmerkung: Es sind nur signifikante Korrelationen ($p < .05$) dargestellt

Die Korrelationen wurden aus den in Kapitel 4.1.2 genannten Gründen für die Daten des

Kita-Jahres 12/13 (t_2) berechnet. Inhaltlich betrachtet ist hier vor allem das Gefühl der Qualifikation im Bereich Emotionalität, Beziehungen und Konflikte interessant, da gerade für diesen Bereich signifikante Korrelationen zu erwarten sind. In den vorliegenden Daten haben Fachkräfte mit einer höheren gefühlten Qualifikation bezüglich Emotionalität, Beziehungen und Konflikte mehr Nähe und weniger Konflikt in der Beziehung zu den Kindern angegeben sowie ihre eigene Sensitivität gegenüber den Kindern höher eingeschätzt. Insgesamt ließen sich kleine bis mittelgroße positive Korrelationen zwischen dem Gefühl der Qualifikation in allen aufgelisteten Bereichen und der Nähe zwischen Kindern und Fachkraft sowie der Sensitivität der Fachkraft feststellen.

In Tabelle 41 ist ersichtlich, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der gefühlten Qualifikation der Fachkräfte und der pädagogischen Arbeit mit den Kindern besteht. Je höher qualifiziert sich die Fachkräfte fühlten, desto positiver schätzten sie auch ihre pädagogische Arbeit mit den Kindern ein, bzw. umgekehrt. Dies gilt vor allem für die Anregungen zu Bildungsprozessen und Sprache sowie die Skalen zur Individualisierung. Hierbei ist anzumerken, dass es immer eine signifikante Korrelation zwischen der gefühlten Qualifikation und dem jeweils inhaltlich passenden Bereich der pädagogischen Arbeit gibt. So korreliert beispielsweise das Gefühl der Qualifikation im Bereich Sprache und Literacy signifikant mit der Einschätzung der Anregungen zu Bildungsprozessen und Sprache. Das Gefühl der Qualifikation in der Zusammenarbeit mit den Eltern hängt zudem mit den in der Tabelle nicht aufgeführten Skalen „Klima der Zusammenarbeit mit den Eltern“ ($r = .21$), „Thema Kind im Kontext Familie“ ($r = .30$), „Thema Kind im Kontext Kita“ ($r = .18$), „Unterstützung der Familien bei nicht-pädagogischen Themen“ ($r = .21$) und „Ressourcen“ ($r = .33$) im Bereich Zusammenarbeit mit Eltern zusammen.

	Pädagogische Arbeit mit den Kindern					
	Anregungen zu Bildungsprozessen und Sprache	Individualisierung		Partizipation	Inklusion	
		Beobachten und Einschätzen	Individuelle pädagogische Schritte ableiten		Kulturell-inklusive Prozesse	Allgemeine inklusive Prozesse
Gefühl der Qualifikation in den Bildungsbereichen Sprache und Literacy, Naturwissenschaft sowie Technik und Mathematik	0,23	0,25	0,21		0,17	0,24
Gefühl der Qualifikation im Bildungsbereich Sprache und Literacy	0,18		0,16			
Gefühl der Qualifikation im Bereich Emotionalität, Beziehungen, Konflikte	0,36	0,24	0,38	0,24	0,13	0,25

	Pädagogische Arbeit mit den Kindern					
	Anregungen zu Bildungsprozessen und Sprache	Individualisierung		Partizipation	Inklusion	
		Beobachten und Einschätzen	Individuelle pädagogische Schritte ableiten		Kulturell-inklusive Prozesse	Allgemeine inklusive Prozesse
Gefühl der Qualifikation im Bereich Interkulturelle Pädagogik	0,32	0,16	0,14		0,34	0,22
Gefühl der Qualifikation im Bereich Inklusion	0,22		0,16			0,24
Gefühl der Qualifikation in der Zusammenarbeit mit Eltern	0,30	0,17	0,27			0,21
Gefühl der Qualifikation für Dokumentationsmethoden	0,18	0,21	0,27			
Gefühl der Qualifikation bei der Beobachtung der Kinder	0,30	0,32	0,28		0,14	0,17
Gefühl der Qualifikation im Bereich Teamarbeit und Teamentwicklung	0,32	0,21	0,19	0,18	0,17	
Gefühl der Qualifikation in der Reflexion der pädagogischen Arbeit	0,28	0,14	0,28	0,15	0,15	0,17

Tabelle 41

Anmerkung: Es sind nur signifikante Korrelationen ($p < .05$) dargestellt

Zwischen dem Bereich Arbeitssituation und dem Gefühl der Qualifikation gibt es insgesamt wenige signifikante Korrelationen (vgl. Tabelle 42). Nur die gefühlte Qualifikation im Bereich Teamarbeit und Teamentwicklung hängt signifikant positiv mit allen Skalen der Arbeitssituation zusammen. Die Korrelationen sind dabei von geringer bis mittlerer Stärke. Zudem gibt es eine signifikante Verbindung zwischen dem Gefühl der Qualifikation im Bereich Emotionalität, Beziehungen und Konflikte und der Arbeitssituation. Je höher das Gefühl der Qualifikation ausgeprägt ist, desto zufriedener und weniger belastet scheinen die Fachkräfte zu sein und desto mehr Inhalte besprechen sie im Team.

	Arbeitssituation				
	Kollegiales Klima	Innovation	Inhalte im Team	Zufriedenheit	Belastung
Gefühl der Qualifikation in den Bildungsbereichen Sprache und Literacy, Naturwissenschaft sowie Technik und Mathematik				0,21	

	Arbeitssituation				
	Kollegiales Klima	Innovation	Inhalte im Team	Zufriedenheit	Belastung
Gefühl der Qualifikation im Bildungsbereich Sprache und Literacy					
Gefühl der Qualifikation im Bereich Emotionalität, Beziehungen, Konflikte			0,15	0,16	-0,14
Gefühl der Qualifikation im Bereich Interkulturelle Pädagogik			0,13		
Gefühl der Qualifikation im Bereich Inklusion					
Gefühl der Qualifikation in der Zusammenarbeit mit Eltern					
Gefühl der Qualifikation für Dokumentationsmethoden					
Gefühl der Qualifikation bei der Beobachtung der Kinder					
Gefühl der Qualifikation im Bereich Teamarbeit und Teamentwicklung	0,17	0,16	0,20	0,28	-0,16
Gefühl der Qualifikation in der Reflexion der pädagogischen Arbeit					

Tabelle 42

Anmerkung: Es sind nur signifikante Korrelationen ($p < .05$) dargestellt

4.3 Zusammenfassung der Zusammenhänge zwischen strukturellen Merkmalen und pädagogischen Prozessen

Insgesamt konnten für verschiedene Aspekte der Struktur- und Prozessqualität sowohl auf Einrichtungs- als auch auf Personenebene signifikante Zusammenhänge gefunden werden.

Auf Einrichtungsebene zeigten sich im Großen und Ganzen folgende Ergebnisse:

- Die wöchentliche Stundenzahl unbesetzter Stellen geht zum einen mit einem weniger positiven Klima in den Standorteinrichtungen und zum anderen mit weniger Anregungen für Bildungsprozesse und Sprache, sowie weniger individualisierten Prozessen einher.
- In Einrichtungen mit einer höheren Anzahl an externen Spezialkräften lässt sich verstärkt individualisierte und inklusive Arbeit im pädagogischen Alltag nachweisen.
- Es gibt starke Korrelationen zwischen dem familiären Hintergrund der Kinder einer Einrichtung und wesentlichen Bereichen der pädagogischen Arbeit (Je mehr Kinder mit einem belasteten familiären Hintergrund, desto negativer wurde das Klima in der

Einrichtung und das Engagement der Eltern eingeschätzt und desto mehr Beziehungs- und Bildungsarbeit wurde durchgeführt).

Für die Analysen auf Personenebene lassen sich die Ergebnisse wie folgt zusammenfassen:

- Eine längere Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft geht insbesondere mit einem besseren Klima in der pädagogischen Arbeit einher.
- Die Qualität der pädagogischen Prozesse scheint damit zusammenzuhängen, wie sich die täglich anfallende Arbeit einer pädagogischen Fachkraft zeitlich verteilt (Je höher der Anteil an Vernetzungstätigkeiten, desto positiver wurde beispielsweise die individualisierte und partizipative Arbeit und je größer der Anteil an Überstunden, desto negativer wurde das Klima eingeschätzt).
- Einer Fachkraft ist es umso weniger möglich, individuell auf die Kinder einzugehen, je mehr Kinder sie regelmäßig betreut.
- Pädagogische Fachkräfte schätzten das Klima in ihrem pädagogischen Alltag und ihre Arbeitssituation umso positiver ein, je besser sie auch Material und Ausstattung ihrer Kita beurteilten.
- Es besteht ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Fachkräfte darüber, ob ihre Aufgaben klar definiert sind und einem Großteil der pädagogischen Prozesse
- Es besteht ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen dem Lärmpegel im pädagogischen Alltag und einem Großteil der pädagogischen Prozesse
- Die Möglichkeit fachliche Anregungen zu erhalten (z.B. durch Supervisionen oder Fortbildungen) geht mit einem positiveren Klima im pädagogischen Alltag, einer besseren pädagogischen Arbeit mit den Kindern und einer positiveren Beurteilung der Arbeitssituation einher

5 KOMPIK und Familienfragebogen (t₂)

5.1 Die Einschätzung der Kompetenzen und Interessen der Kinder in den Standorteinrichtungen zum Erhebungszeitpunkt t₂

5.1.1 Vorgehen und teilnehmende Kinder

Die Einschätzung der Kompetenzen und Interessen der Kinder, die in den Münchner Standorteinrichtungen betreut werden, erfolgte durch die pädagogischen Mitarbeiter(innen) mithilfe des Beobachtungs- und Einschätzungsbogens KOMPIK (Kompetenzen und Interessen von Kindern; Mayr, Bauer & Krause, 2010). Wie in Kapitel 1.4.6 beschrieben, wurde für jedes Kind eine Einschätzung in folgenden 11 Entwicklungs- und Bildungsbereichen gegeben: 1) Motorische Kompetenzen 2) Soziale Kompetenzen 3) Emotionale Kompetenzen 4) Motivationale Kompetenzen 5) Sprache und frühe Literacy 6) Mathematische Kompetenzen 7) Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interessen 8) Gestalterische Kompetenzen und Interessen 9) Musikalische Kompetenzen und Interessen 10) Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interessen 11) Wohlbefinden und soziale Beziehungen. Da der Einschätzung mit KOMPIK eine ausführliche Beobachtung der Kinder vorausgeht, konnte eine rückblickende Einschätzung für t₁ hier nicht vorgenommen werden. Die Einschätzung der Kompetenzen und Interessen der in den Standorteinrichtungen betreuten Kinder erfolgte deshalb erstmalig zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t₂).

Die Bearbeitung des Bogens erfolgte für die Einrichtungen auf freiwilliger Basis und unter Voraussetzung der Einwilligung der Eltern. Obwohl die Einrichtungen gebeten wurden, die Kinder für die Beobachtung mit KOMPIK in ihrer Einrichtung zufällig auszuwählen, hatte das IFP aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme keinen Einfluss darauf, welche Kinder mit dem KOMPIK beobachtet wurden bzw. welche Eltern einen Familienfragebogen ausfüllten. Dies kann eine Verzerrung der Stichprobe zur Folge haben. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist unbedingt zu berücksichtigen, dass es sich aufgrund der freiwilligen Teilnahme, sowohl von Seiten der Fachkräfte als auch von Seiten der Eltern, um keine repräsentative Stichprobe handelt. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beziehen sich nur auf diese ausgewählte Stichprobe und können nicht direkt auf die Gesamtheit der Standorteinrichtungen mit insgesamt ca. 2.324 betreuten Kindern (im Jahresmittel des Kita-Jahres 2012/13) übertragen werden.

Insgesamt beteiligten sich 25 Einrichtungen an der Beobachtung mit KOMPIK im Rahmen der Wirkstudie zur Einführung der Münchner Förderformel. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurde dabei für 153 Kinder, deren Eltern mit einer Beobachtung mit KOMPIK im Rahmen der Wirkstudie einverstanden waren, ein KOMPIK ausgefüllt an das IFP zurück geschickt. Für 11 dieser Kinder wurden durch die pädagogischen Fachkräfte keine Angaben zu Alter oder Ge-

schlecht gemacht, weshalb für diese Einschätzungen keine Normwerte berechnet werden konnten. Darüber hinaus mussten 6 weitere KOMPIK-Bögen aus den Analysen ausgeschlossen werden, da die Alterskriterien (3,5 bis 6,0 Jahre) nicht erfüllt waren. In die Analysen des KOMPIK zu t_2 gingen deshalb 136 Einschätzungen ein, davon 81 Einschätzungen von Jungen und 55 Einschätzungen von Mädchen. Die Kinder waren zum Beobachtungszeitpunkt zwischen 3 Jahren 10 Monaten und 5 Jahren 9 Monaten alt.

Die Kinder der Standorteinrichtungen, für die ein KOMPIK ausgefüllt wurde, verteilen sich nach Altersgruppe und Geschlecht wie in Tabelle 43 dargestellt:

			Geschlecht		Gesamt
			männlich	weiblich	
Altersgruppe	Gruppe der Drei-Jährigen	Anzahl	12	7	19
		% innerhalb der Altersgruppe	63,2%	36,8%	100,0%
	Gruppe der Vier-Jährigen	Anzahl	44	26	70
		% innerhalb der Altersgruppe	62,9%	37,1%	100,0%
	Gruppe der Fünf-Jährigen	Anzahl	25	22	47
		% innerhalb der Altersgruppe	53,2%	46,8%	100,0%
Gesamt		Anzahl	81	55	136
		% innerhalb der Altersgruppe	59,6%	40,4%	100,0%

Tabelle 43

Weil die Entwicklung der Kompetenzen und Interessen von Kindern stark altersabhängig ist und sich für Jungen und Mädchen zum Teil unterscheidet, muss zur Interpretation einer jeden Einschätzung der Vergleich zur jeweiligen Altersnorm von Jungen, bzw. Mädchen herangezogen werden. Zu diesem Zweck wurden für alle Einschätzungen zunächst die Normwerte berechnet, indem die Summenwerte eines jeden Kindes für alle Entwicklungs- und Teilbereiche ins Verhältnis gesetzt wurden zu den etwa 1.500 Beobachtungen von Kindern in der Erprobungsphase von KOMPIK. Die KOMPIK-Normwerte können Ausprägungen im Bereich 1 bis 10 erreichen und zeigen an, wie die Kompetenzen und Interessen eines Kindes im Vergleich zu anderen Kindern seines Alters und Geschlechts ausgeprägt sind. Sie lassen dadurch einen alters- und geschlechtsunabhängigen Vergleich der Daten untereinander zu. Die KOMPIK-Normgruppen basieren auf den Prozenträngen der Normstichprobe (1.500 Kinder aus der Erprobungsphase) und beinhalten dementsprechend jeweils 10% der Kinder der Normstichprobe. Der Normwert 8 (Prozentrang 80%) zeigt beispielsweise an, dass ein Kind im entsprechenden Entwicklungsbereich einen gleich hohen oder höheren Wert aufweist als 70% seiner Alters- und Geschlechtsgenossen, dagegen einen niedrigeren Wert als 20% der vergleichbaren Kinder. Die 50-Prozent-Marke gibt den Median der Normstichprobe an (Mayr, Bauer & Krause, 2013, KOMPIK Handbuch).

In Tabelle 44 sind die mittleren Ausprägungen der Normwerte der genannten 136 Kinder für alle 11 beobachteten Entwicklungsbereiche dargestellt.

Entwicklungsbereich	N	Mittlerer Normwert	Standardabweichung
Motorische Kompetenzen	134	3,896	2,499
soziale Kompetenzen	130	4,538	2,708
emotionale Kompetenzen	130	4,992	3,026
Motivationale Kompetenzen	133	5,278	2,869
Sprache und frühe Literacy	134	5,030	2,769
Mathematische Kompetenzen	129	5,388	2,900
Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interessen	129	5,938	2,828
Gestalterische Kompetenzen und Interessen	131	6,466	2,962
Musikalische Kompetenzen und Interessen	136	5,324	2,658
Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interessen	109	5,083	2,890
Wohlbefinden und soziale Beziehungen	136	5,434	2,941

Tabelle 44

Weil die Kompetenzen und Interessen eines Kindes innerhalb eines Entwicklungsbereichs verschiedene Aspekte umfassen können, setzt sich jeder der 11 Hauptbereiche der kindlichen Entwicklung in KOMPIK aus mehreren Subbereichen zusammen. Zum Beispiel ergibt sich für die Kompetenzen im motorischen Bereich eine Unterteilung in die Subskalen „grobmotorische Kompetenzen“ und „feinmotorische Kompetenzen“. Für die Subskalen existieren derzeit keine Normtabellen, so dass eine Umrechnung der Ergebnisse in Normwerte hier nicht möglich ist. Um die Ergebnisse in der Einschätzung der Kompetenzen und Interessen der Kinder der Standorteinrichtungen für die Subbereiche dennoch alters- und geschlechtsunabhängig interpretieren zu können, wurden die Daten der 136 Kinder anhand der Mittelwerte und Standardabweichungen der Normstichprobe (1.500 Kinder aus der Erprobungsphase) in drei Gruppen eingeteilt:

- Kinder mit Werten im durchschnittlichen Bereich (MW der Normstichprobe $\pm$ 1 SD)
- Kinder mit Werten im überdurchschnittlichen Bereich (Werte > MW der Normstichprobe + 1 SD) und
- Kinder mit Werten im unterdurchschnittlichen Bereich (Werte < MW der Normstichprobe - 1 SD)

5.1.2 Die Ergebnisse der Einschätzung mit KOMPIK

Im Folgenden sind die Ergebnisse der Einschätzungen der Kinder in den 11 Entwicklungsbereichen durch die pädagogischen Fachkräfte dargestellt. Für jeden Hauptbereich wird zunächst eine Abbildung mit den relativen Häufigkeiten der erreichten Normwerte der Kinder

dargestellt. Die 50%-Marke ist in den Abbildungen jeweils farbig gekennzeichnet. Ebenso sind die mittleren Normwerte der Stichprobe eingezeichnet.

Für die entsprechenden Subbereiche jedes Entwicklungsbereichs ist in den folgenden Tabellen angegeben, wie viele der beobachteten Kinder Werte im über-, unter- und durchschnittlichen Bereich erzielten.

Motorische Kompetenzen

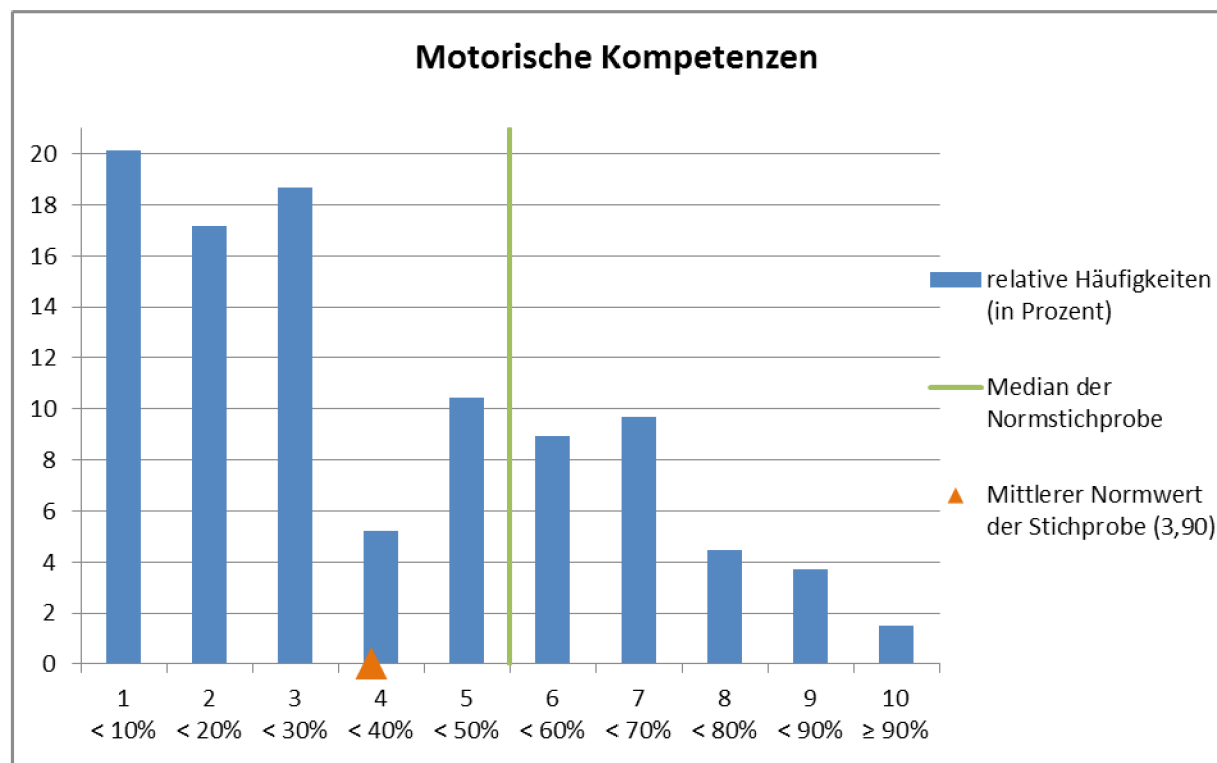


Abbildung 5.1

Abbildung 5.1 zeigt die relativen Häufigkeiten der Normwerte für die Stichprobe aus den Standorteinrichtungen. Es zeigte sich, dass die einzelnen Normgruppen nicht annähernd gleich häufig vertreten sind, sondern einen hohen Anteil an Kindern im unteren Normbereich aufweisen. Besonders auffallend ist, dass den niedrigsten Normgruppen (Prozentränge 10%, 20% und 30%) nach Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte mit Abstand die meisten Kinder zugeordnet werden. Insgesamt liegen 56% aller Kinder in den drei untersten Normgruppen. 20,1% der Kinder erreichen sogar den niedrigsten Prozentrang und haben somit einen niedrigeren Wert in ihren motorischen Kompetenzen als 90% der Kinder der Normstichprobe. Auch der mittlere Normwert der motorischen Kompetenzen von 3,90 gibt die Tendenz der relativ niedrigen Einschätzungen in diesem Bereich wieder.

		Häufigkeit			
		unterdurchschnittlich im vgl. zur Norm SP	durchschnittlich im vgl. zur Norm SP	überdurchschnittlich im vgl. zur Norm SP	Gesamt
grobmotorische Kompetenzen	Anzahl	47,0	88,0	1,0	136,0
	Prozent	34,6	64,7	0,7	100,0
feinmotorische Kompetenzen	Anzahl	36,0	87,0	13,0	136,0
	Prozent	26,5	64,0	9,6	100,0

Tabelle 45

Betrachtet man die Subbereiche der motorischen Entwicklung, so fällt auf, dass die Einschätzungen sowohl der grob- als auch feinmotorischen Kompetenzen der Kinder enorm schief verteilt sind und ein relativ großer Teil der Kinder mehr als eine Standardabweichung unter dem Normdurchschnitt liegt. Während man bei einer Normalverteilung von ca. 68% durchschnittlichen Ergebnissen ausgeht und jeweils ca. 16% der Beobachtungen im über-, bzw. unterdurchschnittlichen Bereich erwarten würde, erreichen hier rund 35% der Kinder der Standorteinrichtungen in ihren grobmotorischen Kompetenzen Werte im unterdurchschnittlichen, dagegen nur ca. 1% der Kinder Werte im überdurchschnittlichen Bereich. Auch die Bewertung der feinmotorischen Kompetenzen fällt mit fast 27% der Werte im unterdurchschnittlichen Bereich recht niedrig aus.

Soziale Kompetenzen

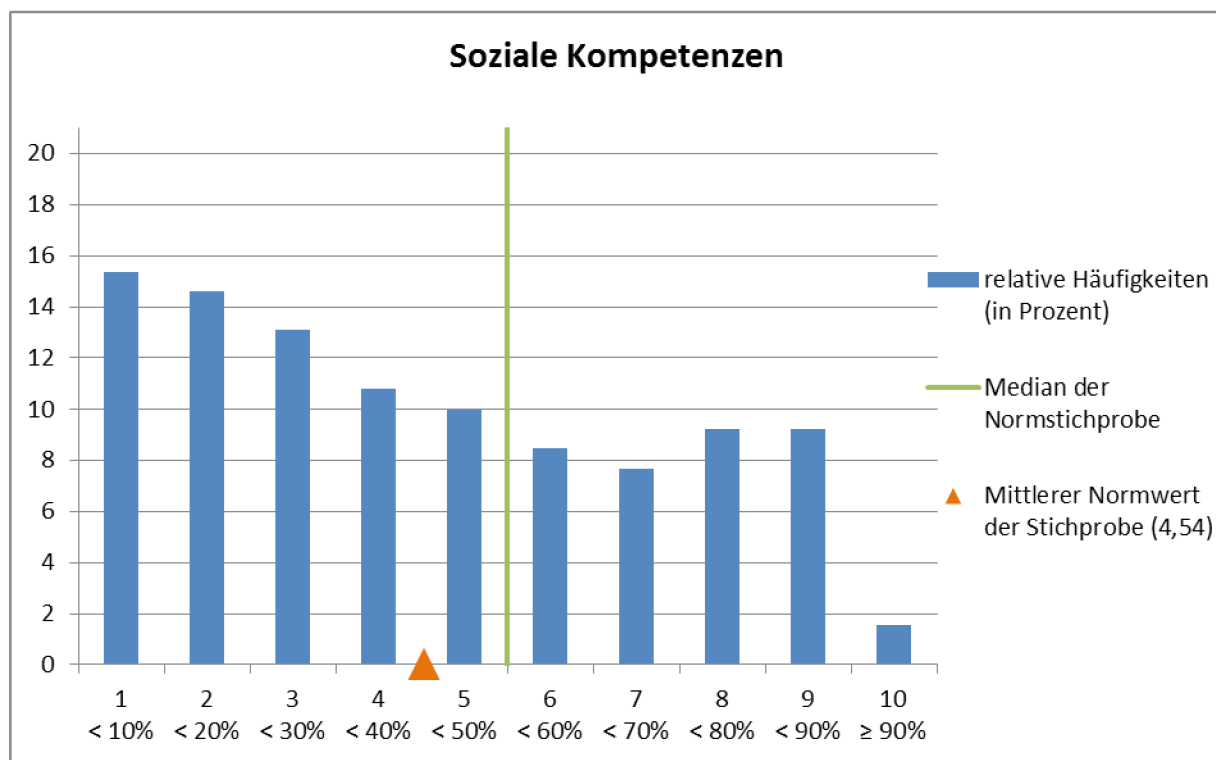


Abbildung 5.2

Auch in der Einschätzung der sozialen Kompetenzen der Kinder sind die niedrigsten Normgruppen am häufigsten vertreten. 15,4% der beobachteten Kinder erreichen die niedrigste Normgruppe (Prozentrang 10%) und weist damit einen niedrigeren Wert in den sozialen

Kompetenzen auf als 90% der Kinder der Normstichprobe. Der mittlere Normwert liegt in diesem Bereich bei 4,54.

		Häufigkeit			
		unterdurchschnittlich im vgl. zur Norm SP	durchschnittlich im vgl. zur Norm SP	überdurchschnittlich im vgl. zur Norm SP	Gesamt
Kooperation	Anzahl	29	90	17	136
	Prozent	21,3	66,2	12,5	100,0
Selbstbehauptung	Anzahl	29	103	4	136
	Prozent	21,3	75,7	2,9	100,0

Tabelle 46

Die Darstellung der Subbereiche zeigt, dass sowohl im Bereich der Kooperation als auch im Bereich der Selbstbehauptung mit jeweils 21,3% im Vergleich zur Normalverteilung relativ viele Kinder unterdurchschnittlich abschneiden. Der Bereich Kooperation wurde mit einer Häufigkeit von 12,5% der Kinder im überdurchschnittlichen Bereich insgesamt deutlich besser bewertet als der Bereich Selbstbehauptung (2,9% der Kinder im überdurchschnittlichen Bereich).

Emotionale Kompetenzen

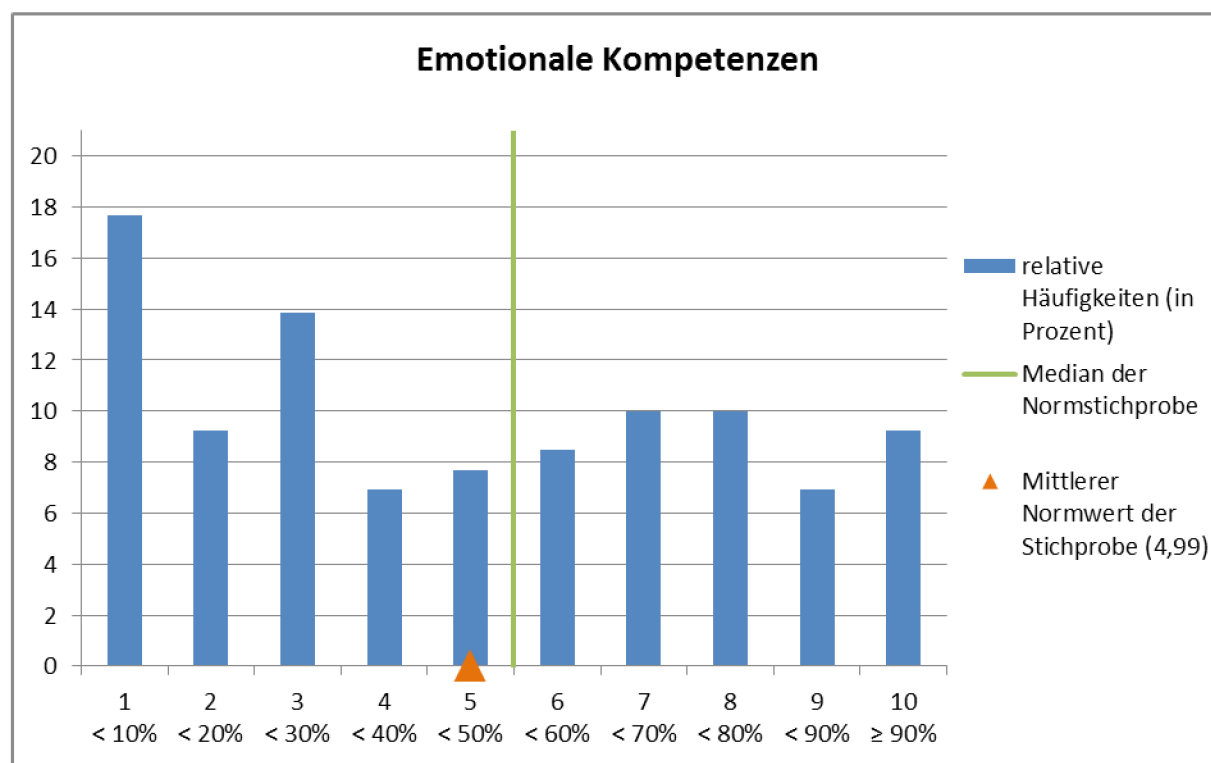


Abbildung 5.3

Im Bereich der emotionalen Kompetenzen der Kinder ergab sich im Mittel ein Normwert von 4,99. Zu beachten sind auch in diesem Bereich die besonders starken Ausprägungen der unteren Normgruppen 1 (17,7 %) und 3 (13,8% der Kinder).

		Häufigkeit			
		unterdurchschnittlich im vgl. zur Norm SP	durchschnittlich im vgl. zur Norm SP	überdurchschnittlich im vgl. zur Norm SP	Gesamt
sprachlicher Emotionsausdruck	Anzahl	34	91	11	136
	Prozent	25,0	66,9	8,1	100,0
Emotionsregulation	Anzahl	31	95	10	136
	Prozent	22,8	69,9	7,4	100,0
Empathie	Anzahl	7	36	93	136
	Prozent	5,1	26,5	68,4	100,0

Tabelle 47

Betrachtet man die Ergebnisse der einzelnen Subbereiche, fällt auf, dass es erhebliche Unterschiede in der Einschätzung der Kinder zwischen den Teilaspekten emotionaler Kompetenz gibt. So wurden der „sprachliche Emotionsausdruck“ und die „Emotionsregulation“ der Kinder von den pädagogischen Fachkräften deutlich schlechter bewertet als ihre „Empathie“. 25% der Kinder erreichten demnach im „sprachlichen Emotionsausdruck“ einen unterdurchschnittlichen Wert, während nur 8,1% als überdurchschnittlich eingestuft wurden. Ähnliches gilt für die Einschätzung der „Emotionsregulation“. Auch hier ist die Verteilung der Einschätzungen sehr rechtsschief, mit 22,8% der Kinder im unter-, dagegen nur 7,4% der Kinder im überdurchschnittlichen Bereich. Bei der Fähigkeit zur „Empathie“ kehren sich die Ergebnisse um: Nur 5,1% der Kinder wurden in diesem Subbereich als unterdurchschnittlich eingeschätzt, während die überdurchschnittliche Gruppe mit 68,4% der Kinder sogar den größten Teil der Stichprobe fasst.

Motivationale Kompetenzen

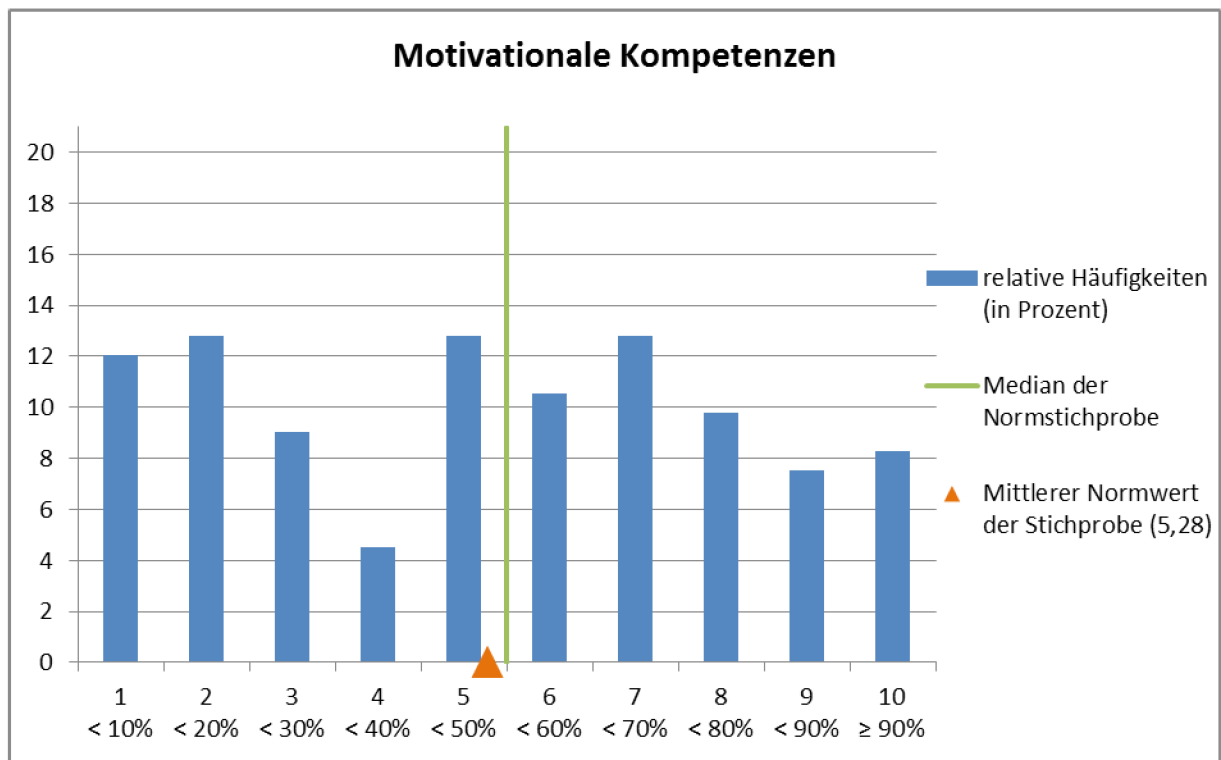


Abbildung 5.4

Bei der Verteilung der motivationalen Kompetenzen der Kinder in den Standorteinrichtungen zeigen sich unregelmäßige leichte Häufigkeitsspitzen in den Normgruppen 2, 5 und 7 (jeweils 12,8 % der Kinder in diesen Gruppen). Im Durchschnitt wurde ein Normwert von 5,28 erreicht.

		Häufigkeit			
		unterdurchschnittlich im vgl. zur Norm SP	durchschnittlich im vgl. zur Norm SP	überdurchschnittlich im vgl. zur Norm SP	Gesamt
Exploration	Anzahl	25	100	11	136
	Prozent	18,4	73,5	8,1	100,0
Aufgaben-orientierung	Anzahl	31	96	9	136
	Prozent	22,8	70,6	6,6	100,0

Tabelle 48

Im Einzelnen zeigte sich für die Subbereiche „Exploration“ und „Aufgabenorientierung“ eine leicht rechtsschiefe Verteilung mit jeweils über 70% der Kinder im durchschnittlichen Bereich. Im Bereich „Exploration“ wurden 18,4% der Kinder der unter-, dagegen 8,1% der Kinder der überdurchschnittlichen Gruppe zugeordnet. Der Bereich „Aufgabenorientierung“ schneidet mit 22,8% der Kinder im unter- und 6,6% der Kinder im überdurchschnittlichen Bereich noch etwas schlechter ab.

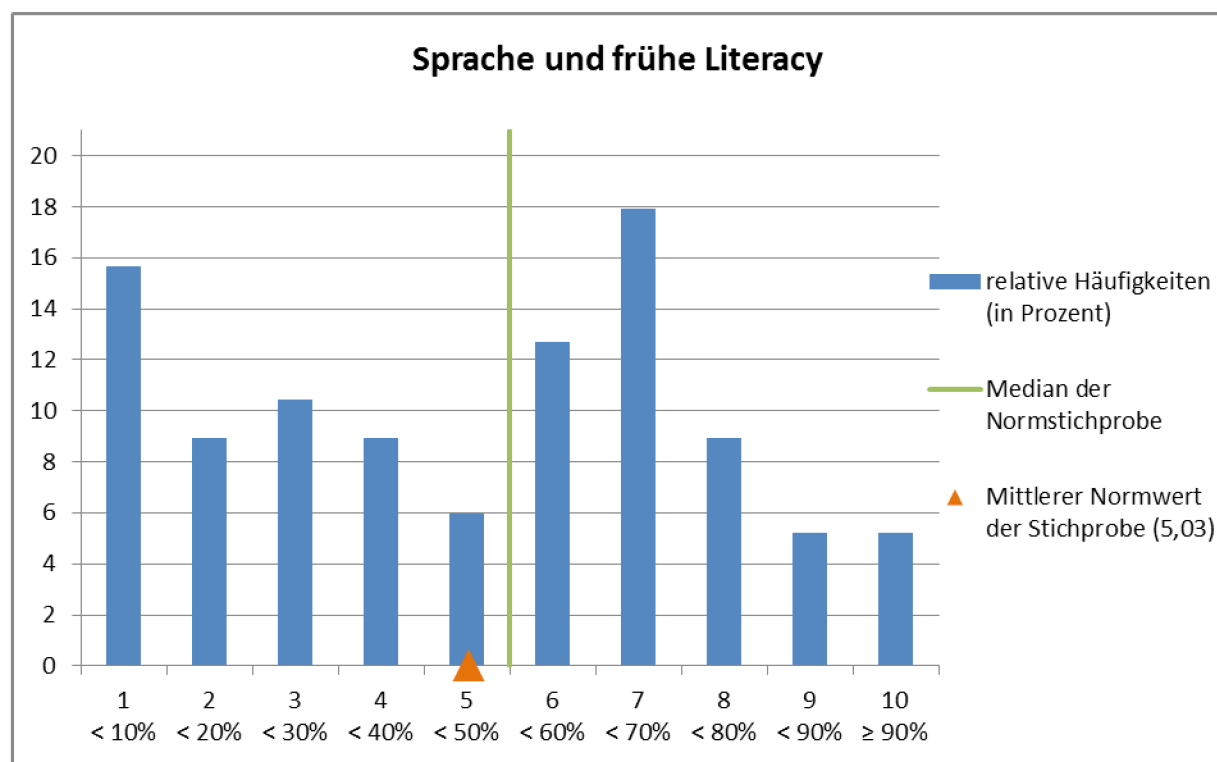


Abbildung 5.5

Betrachtet man im Bereich „Sprache und frühe Literacy“ die Häufigkeitsangaben der einzelnen Normgruppen, fällt auf, dass die Grafik bimodal verteilt ist. Demnach wurden den Normgruppen 6 und 7 jeweils relativ viele Kinder zugeordnet (12,7%, bzw. 17,9% der beobachteten Kinder). Eine weitere Spitze ergibt sich zudem bei der niedrigsten Normgruppe 1. 15,7% der Kinder wiesen in ihren sprachlichen Kompetenzen demnach niedrigere Werte auf als 90% der Kinder der Normstichprobe.

		Häufigkeit			
		unterdurchschnittlich im vgl. zur Norm SP	durchschnittlich im vgl. zur Norm SP	überdurchschnittlich im vgl. zur Norm SP	Gesamt
Grammatik	Anzahl	26	86	24	136
	Prozent	19,1	63,2	17,6	100,0
Sprechen und Verstehen	Anzahl	26	92	18	136
	Prozent	19,1	67,6	13,2	100,0
Frühe Literacy	Anzahl	27	105	4	136
	Prozent	19,9	77,2	2,9	100,0

Tabelle 49

Es fällt auf, dass in allen Subbereichen der Sprache und frühen Literacy die Kompetenzen von jeweils über 19% der Kinder als unterdurchschnittlich eingeschätzt wurden. Während der Bereich „Grammatik“ dabei mit ca. 17% an Kindern im überdurchschnittlichen Bereich relativ ausgewogene Randbereiche aufweist, zeigt der Subbereich „Frühe Literacy“ mit nur 2,9% an Kindern im überdurchschnittlichen Bereich eine stark rechtsschiefe Verteilung, wobei mit

77,2 % verhältnismäßig viele Kinder im durchschnittlichen Bereich liegen.

Mathematische Kompetenzen

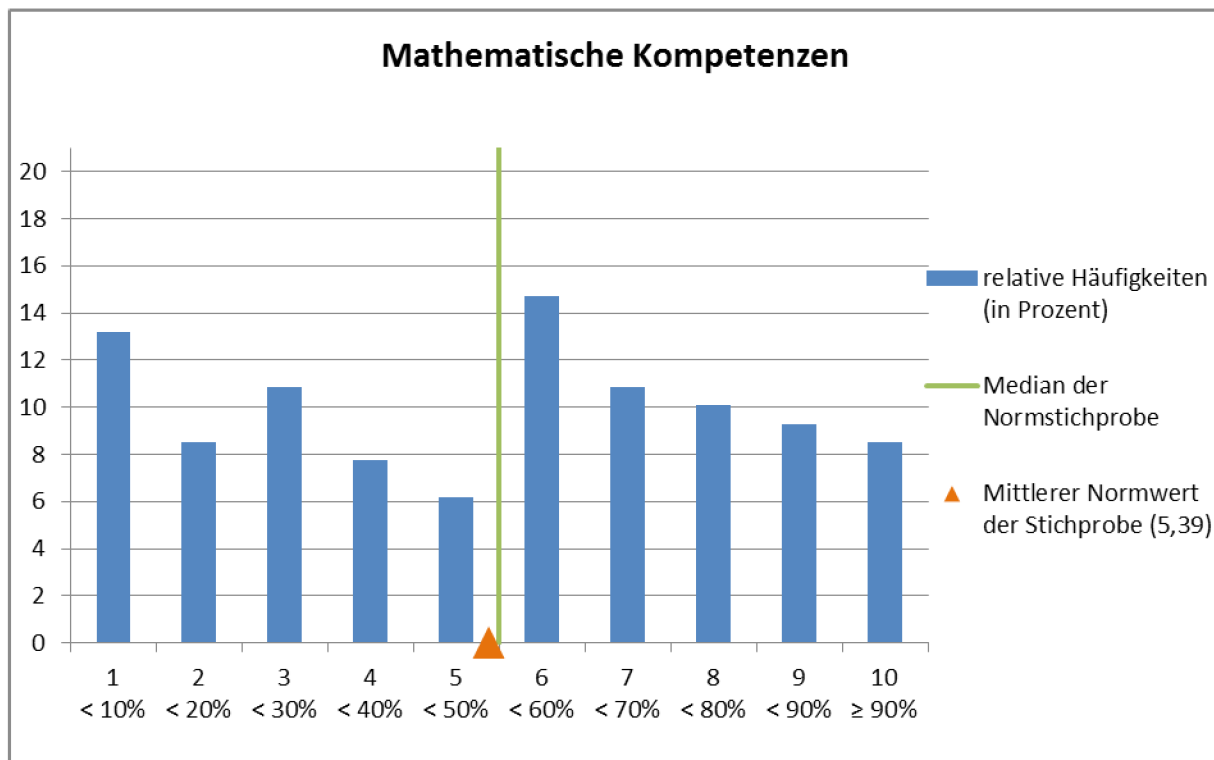


Abbildung 5.6

Der mittlere Normwert im Bereich der „mathematische Kompetenzen“ liegt bei 5,39. Die Verteilung zeigt insgesamt zwei leichte Häufigkeitsspitzen bei den Gruppen 1 (13,2%) und 6 (14,7%).

		Häufigkeit			
		unterdurchschnittlich im vgl. zur Norm SP	durchschnittlich im vgl. zur Norm SP	überdurchschnittlich im vgl. zur Norm SP	Gesamt
Sortieren und Klassifizieren	Anzahl	29	95	12	136
	Prozent	21,3	69,9	8,8	100,0
Ordnen und Formenkenntnis	Anzahl	23	92	21	136
	Prozent	16,9	67,6	15,4	100,0
Zählen und Zahlenwissen	Anzahl	18	89	29	136
	Prozent	13,2	65,4	21,3	100,0
Rechnen	Anzahl	11	102	23	136
	Prozent	8,1	75,0	16,9	100,0

Tabelle 50

Betrachtet man die Ergebnisse der einzelnen Subbereiche, fällt auf, dass es erhebliche Unterschiede in den Teilaspekten der mathematischen Kompetenzen der Kinder gibt. Während der Subbereich „Sortieren und Klassifizieren“ mit einem relativ hohen Anteil an Kindern im unterdurchschnittlichen Bereich (21,3%) deutlich rechtsschief verteilt ist, weist der Subbereich „Ordnen und Formenkenntnis“ mit 67,6% an Kindern im durchschnittlichen Bereich und

16,9%, bzw. 15,4% im über- und unterdurchschnittlichen Bereich annähernd eine Normalverteilung auf. Die Bereiche „Zählen und Zahlenwissen“ und „Rechnen“ sind dagegen links-schief verteilt mit einem deutlich höheren Anteil an Kindern im über- als im unterdurchschnittlichen Bereich.

Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interessen

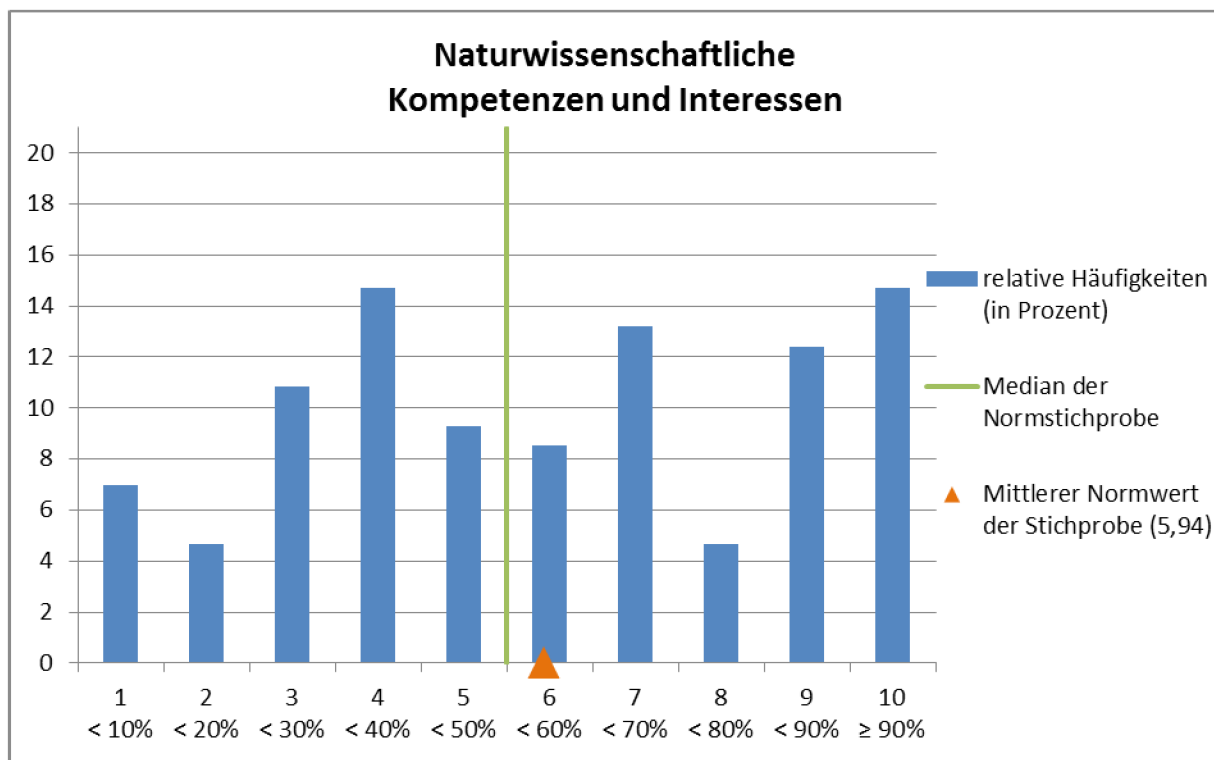


Abbildung 5.7

Im Bereich der naturwissenschaftlichen Kompetenzen und Interessen finden sich Normgruppen, die einen besonders hohen Anteil an Kindern aufweisen, überwiegend im oberen Bereich. Insgesamt wurden den Gruppen 4 (14,7%), 7, (13,2%), 9 (12,4%) und 10 (14,7%) besonders viele Kinder zugeordnet. Im Durchschnitt erreichten die Kinder, die mit KOMPIK beobachtet wurden, hier einen Normwert von 5,9.

		Häufigkeit			
		unterdurchschnittlich im vgl. zur Norm SP	durchschnittlich im vgl. zur Norm SP	überdurchschnittlich im vgl. zur Norm SP	Gesamt
Naturwissenschaftliches Grundverständnis u. Denken	Anzahl	15	91	30	136
	Prozent	11,0	66,9	22,1	100,0
Forschen und Experimentieren	Anzahl	13	95	28	136
	Prozent	9,6	69,9	20,6	100,0
Bauen und Konstruieren	Anzahl	14	97	25	136
	Prozent	10,3	71,3	18,4	100,0

Tabelle 51

Die Subbereiche der naturwissenschaftlichen Kompetenzen und Interessen sind durchwegs linksschief verteilt und weisen damit einen relativ hohen Anteil positiver Einschätzungen auf. Besonders gut schneiden die Subbereiche „naturwissenschaftliches Grundverständnis und Denken“, sowie „Forschen und Experimentieren“ mit mehr als 20% an Kindern im überdurchschnittlichen Bereich ab.

Gestalterische Kompetenzen und Interessen

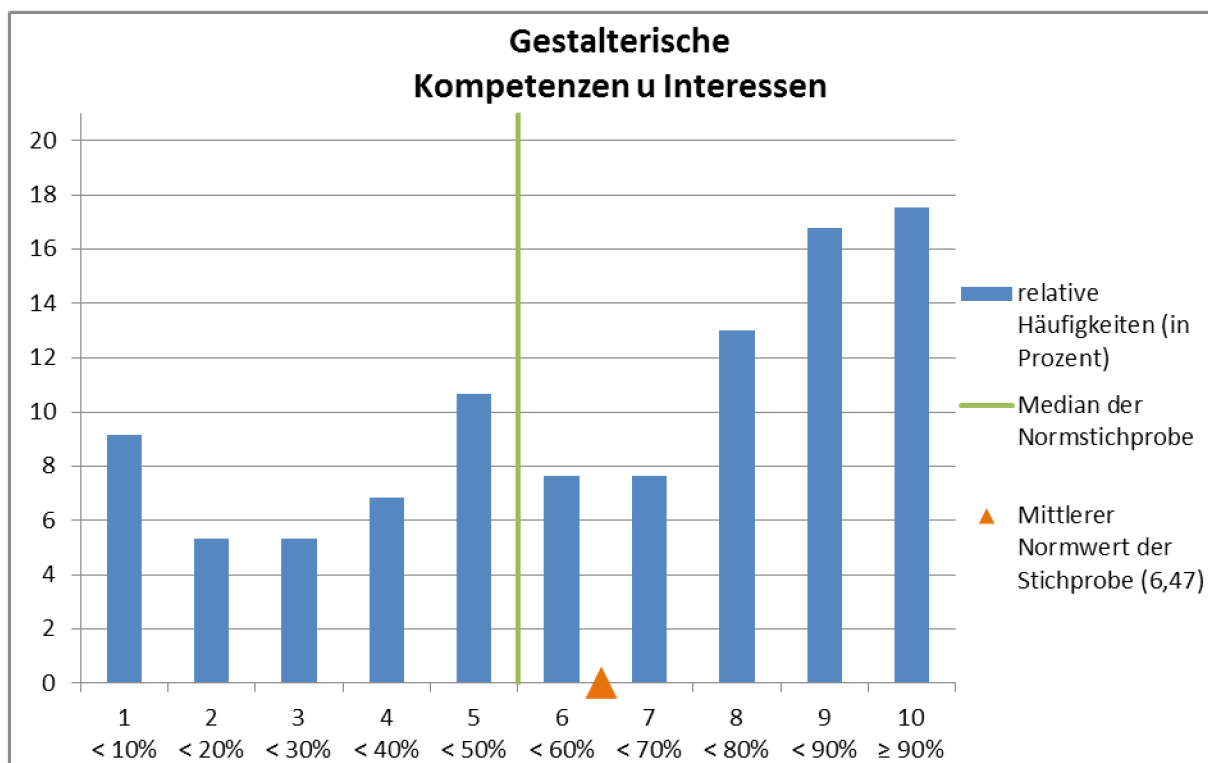


Abbildung 5.8

Die „gestalterischen Kompetenzen und Interessen“ der Kinder bilden den Entwicklungsbe- reich, der in dieser Untersuchung den höchsten mittleren Normwert (6,47) aufweist. Die obersten Prozentränge (80%, 90% und über 90%) weisen die stärksten Häufigkeiten auf. 17,6% der Kinder wiesen sogar einen gleich hohen oder höheren Wert in ihren gestalteri- schen Kompetenzen und Interessen auf als 90% der Kinder der Normstichprobe.

		Häufigkeit			
		unterdurchschnitt- lich im vgl. zur Norm SP	durchschnittlich im vgl. zur Norm SP	überdurchschnitt- lich im vgl. zur Norm SP	Gesamt
Freude am Ge- stalten	Anzahl	20	107	9	136
	Prozent	14,7	78,7	6,6	100,0
Interesse an Kunstwerken	Anzahl	18	94	24	136
	Prozent	13,2	69,1	17,6	100,0
gestalterische Kompetenzen	Anzahl	20	98	18	136
	Prozent	14,7	72,1	13,2	100,0

Tabelle 52

Die „Freude am Gestalten“ wurde von den pädagogischen Fachkräften für insgesamt 78,7% der Kinder als durchschnittlich eingeschätzt. Damit hat dieser Subbereich einen vergleichsweise sehr hohen Anteil an Kindern im durchschnittlichen Bereich. Dennoch ergibt sich für diesen Subbereich eine rechtsschiefe Verteilung mit deutlich mehr Einschätzungen im unter- (14,7%) als im überdurchschnittlichen Bereich (6,6%). Das „Interesse an Kunstwerken“ wurde dagegen für einen deutlich höheren Anteil an Kindern überdurchschnittlich (17,6%) eingeschätzt. Der Subbereich der „gestalterischen Kompetenzen“ weist mit 72,1% ebenfalls relativ viele Kinder im durchschnittlichen Bereich auf. Die Randbereiche halten sich dabei mit 14,7%, bzw. 13,2% beinahe die Waage.

Musikalische Kompetenzen und Interessen

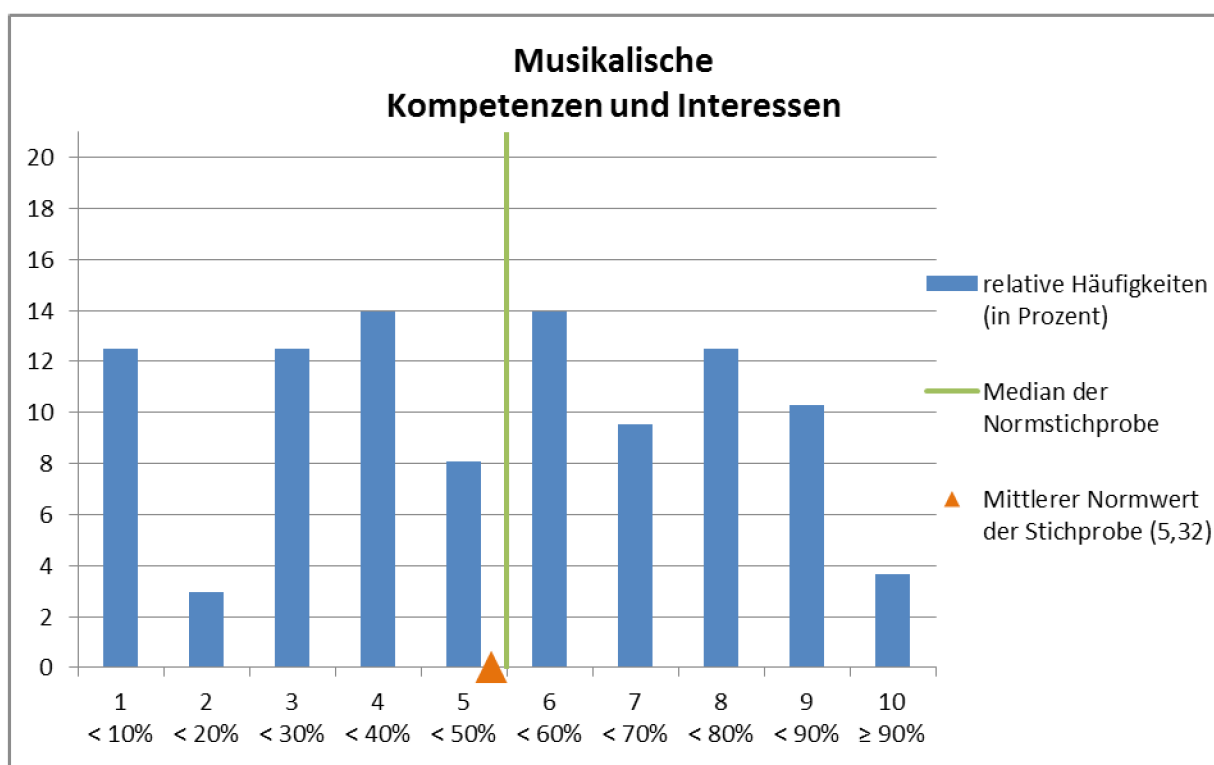


Abbildung 5.9

Die musikalischen Kompetenzen und Interessen der Kinder, die mit KOMPIK beobachtet wurden, weisen eine recht unregelmäßige Verteilung auf. Leichte Häufigkeitsspitzen zeigen sich in den Normgruppen 1 (12,5%), 3 (12,5%), 4 (14,0%), 6 (14,0%), und 8 (12,5%). Der mittlere Normwert der Einschätzungen in diesem Bereich liegt bei 5,32.

		Häufigkeit			
		unterdurchschnittlich im vgl. zur Norm SP	durchschnittlich im vgl. zur Norm SP	überdurchschnittlich im vgl. zur Norm SP	Gesamt
musikalische Interessen	Anzahl	20	100	16	136
	Prozent	14,7	73,5	11,8	100,0
musikalische Kompetenzen	Anzahl	21	100	15	136
	Prozent	15,4	73,5	11,0	100,0

Tabelle 53

Die Bewertungen der beobachteten Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte in den einzelnen Subbereichen der musikalischen Kompetenzen und Interessen sind sehr ähnlich verteilt. Beide Verteilungen sind leicht rechtsschief mit sehr vielen Einschätzungen im durchschnittlichen Bereich (jeweils 73,5%). Jeweils rund 15% der Kinder wurden als unter-, dagegen rund 11% als überdurchschnittlich in ihren musikalischen Kompetenzen und Interessen eingestuft.

Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interessen

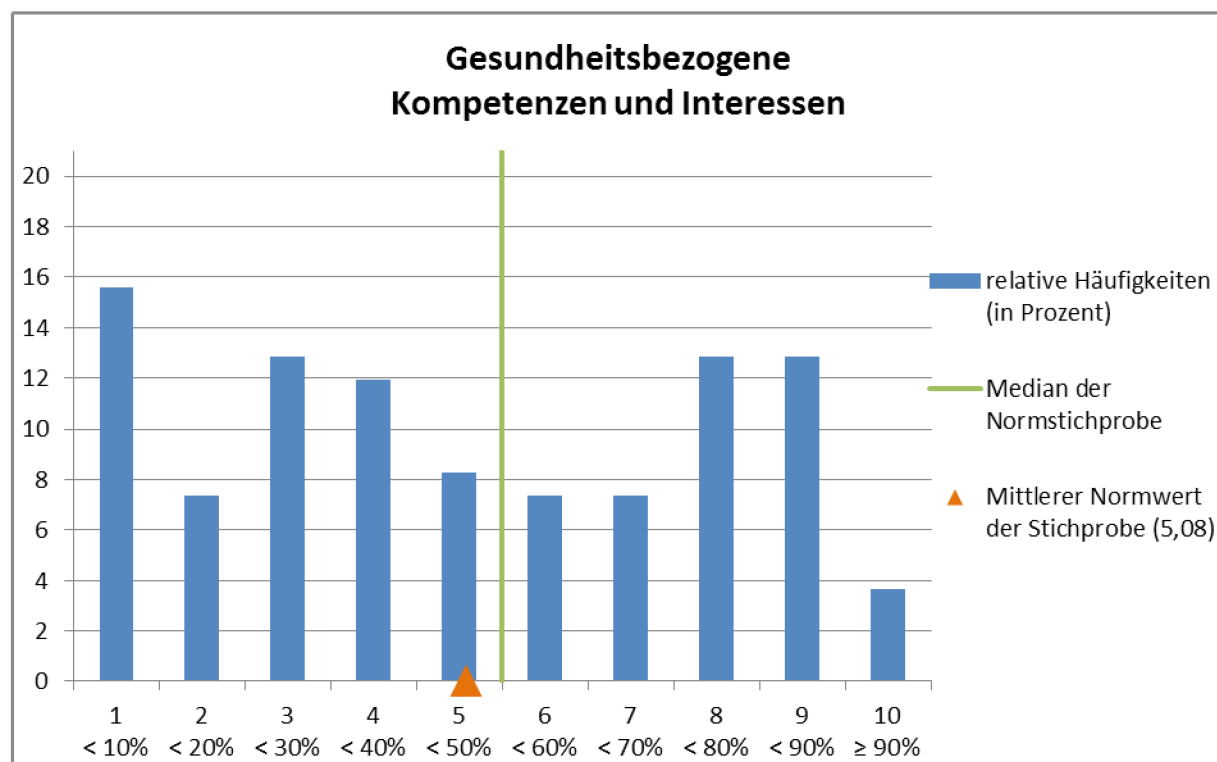


Abbildung 5.10

In den gesundheitsbezogenen Kompetenzen und Interessen weisen die beobachteten Kinder einen mittleren Normwert von 5,08 auf. Auffallend in diesem Bereich ist, dass die Gruppe 1 die am häufigsten vertretene Normgruppe darstellt. 15,6% der beobachteten Kinder erreichen diese niedrigste Normgruppe (Prozentrang 10%) und weist damit einen niedrigeren Wert in den gesundheitsbezogenen Kompetenzen und Interessen auf als 90% der Kinder der Normstichprobe. Weitere leichte Häufigkeitsspitzen ergeben sich für die Normgruppen 3 (12,8%), 4 (11,9%), 8 (12,8%) und 9 (12,8%).

		Häufigkeit			
		unterdurchschnittlich im vgl. zur Norm SP	durchschnittlich im vgl. zur Norm SP	überdurchschnittlich im vgl. zur Norm SP	Gesamt
Gesundheits- wissen und -Verhalten	Anzahl	21	101	14	136
	Prozent	15,4	74,3	10,3	100,0
selbstständi- ge Hygiene	Anzahl	22	107	7	136
	Prozent	16,2	78,7	5,1	100,0

Tabelle 54

Die Subbereiche der „gesundheitsbezogenen Kompetenzen und Interessen“ weisen jeweils eine leicht rechtsschiefe Verteilung mit einem vergleichsweise hohen Anteil an Einschätzungen im durchschnittlichen Bereich auf. Anhand der Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte werden nur 5,1% an Kindern in die Gruppe eingestuft, deren „selbstständige Hygiene“ als überdurchschnittlich im Vergleich zur Normstichprobe gilt.

Wohlbefinden und soziale Beziehungen

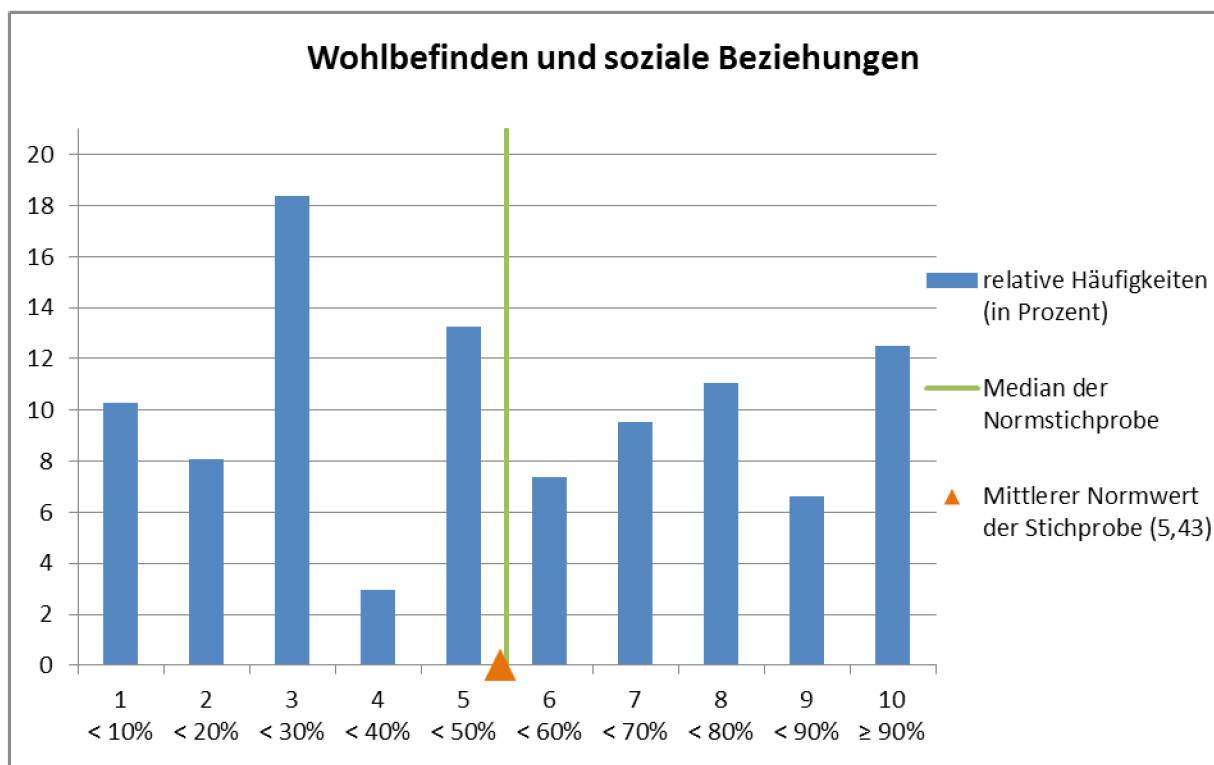


Abbildung 5.11

Bezogen auf den Bereich „Wohlbefinden und soziale Beziehungen“ ergibt sich mit einem mittleren Normwert von 5,43 ebenfalls ein durchschnittliches Ergebnis. Ein Blick auf die Häufigkeiten der einzelnen Normgruppen macht deutlich, dass die Ergebnisse der einzelnen Kinder dabei sehr ungleich verteilt sind. Eine starke Häufigkeitsspitze ergibt sich für die Normgruppe 3 (Prozentrang 30%). Demnach weisen 18,4% der beobachteten Kinder einen gleich hohen oder höheren Wert auf als 20% und einen niedrigeren Wert als 70% der Kinder der Normstichprobe. Daneben werden auch den Normgruppen 1 (10,3%), 5 (13,2%), 8 (11,0%) und 10 (12,5%) relativ viele Kinder zugeordnet.

		Häufigkeit			
		unterdurchschnittlich im vgl. zur Norm SP	durchschnittlich im vgl. zur Norm SP	überdurchschnittlich im vgl. zur Norm SP	Gesamt
psychisches Wohlbefinden	Anzahl	28	82	26	136
	Prozent	20,6	60,3	19,1	100,0
soziale Beziehungen	Anzahl	18	99	19	136
	Prozent	13,2	72,8	14,0	100,0

Tabelle 55

Sowohl im Subbereich „psychisches Wohlbefinden“ als auch im Subbereich „soziale Beziehungen“ sind die beiden Randbereiche relativ ausgewogen ausgeprägt. Allerdings fällt auf, dass im Bereich „soziale Beziehungen“ im Vergleich zur Normalverteilung relativ viele Einschätzungen im mittleren, dagegen vergleichsweise wenig Einschätzungen in den beiden Randbereichen liegen, während im Bereich „Wohlbefinden“ tendenziell wenige Kinder durchschnittlich, dagegen relativ viele Kinder über- und unterdurchschnittlich eingeschätzt wurden. Mit über 72% wurden demnach im Bereich „soziale Beziehungen“ deutlich mehr Kinder als durchschnittlich und demzufolge weniger Kinder als über- oder unterdurchschnittlich eingestuft (10,6% und 19,1%) als im Bereich „psychisches Wohlbefinden“, bei dem ca. 60% der Kinder im Durchschnittsbereich und entsprechend 13,2%, bzw. 14% im unter-, bzw. überdurchschnittlichen Bereich liegen.

Zusammenfassung

In den meisten Entwicklungsbereichen liegt der mittlere Normwert der Kinder der Standorteinrichtungen nahe am Median der Normstichprobe. Die niedrigsten mittleren Normwerte weisen die Bereiche „Motorische Kompetenzen“ (3,9) und „Soziale Kompetenzen“ (4,5) auf. Dagegen schneidet der Bereich „Gestalterische Kompetenzen und Interessen“ mit einem mittleren Normwert von 6,5 insgesamt am besten ab.

Es fällt auf, dass die Verteilung in den meisten Entwicklungs- und Bildungsbereichen nicht annähernd gleichverteilt ist, sondern in einzelnen Normgruppen starke Häufigkeitsspitzen bestehen. Insbesondere die unteren Randbereiche sind dabei oft häufiger besetzt als die Normgruppen im oberen Bereich. Besonders die Bereiche „Motorische Kompetenzen“, „Soziale Kompetenzen“, „Emotionale Kompetenzen“ und „Gesundheitsbezogene Kompetenzen“ fallen dadurch auf, dass Normgruppe 1 (Prozentrang 10) die stärkste Ausprägung hat und in diesen Bereichen somit besonders viele Kinder vertreten sind, die geringere Werte als 90% der Kinder der Normstichprobe aufweisen.

Die Einzelbetrachtung der Subbereiche bestätigt die Ergebnisse der Hauptskalen. Der Großteil der Kinder erreichte zwar Skalenwerte im durchschnittlichen Bereich, jedoch sind die Ergebnisse der Subbereiche weitgehend schiefverteilt, mit einem deutlich höheren Anteil an Kindern im unter- als im überdurchschnittlichen Bereich. Insbesondere die Subbereiche grobmotorische Kompetenzen (34,6%), feinmotorische Kompetenzen (26,5%), „Kooperation“ (21,3%), „Selbstbehauptung“ (21,3%), „sprachlicher Emotionsausdruck“ (25,0%), „Emotionsregulation“ (22,8%), „Aufgabenorientierung“ (22,8%) und „Sortieren und Klassifizieren“ (21,3%) weisen mit mehr als 20% jeweils besonders viele Einschätzungen auf, die im Vergleich zur Normstichprobe mehr als eine Standardabweichung unterhalb des Durchschnitts liegen. Eine linksschiefe Verteilung mit einem relativ hohen Anteil sehr positiver Einschätzungen weisen dagegen die Bereiche „Zählen und Zahlenwissen“ (21,3%), „naturwissenschaftliches Grundverständnis und Denken“ (22,1%) und „Forschen und Experimentieren“ (20,6%)

mit jeweils mehr als 20% an Kindern im überdurchschnittlichen Bereich auf. Am auffälligsten ist die Einschätzung der Empathiefähigkeit der Kinder in den Standorteinrichtungen, die für 68,4% der Kinder im überdurchschnittlichen Bereich liegt.

5.2 Der Familienfragebogen

Zusätzlich zu den Kompetenzen und Interessen der Kinder wurden Daten über die soziodemografischen Merkmale der Familien in den Standorteinrichtungen erhoben. Dazu wurden alle Eltern, deren Kind im Rahmen unserer Erhebung mit dem KOMPIK beobachtet wurde, darum gebeten, im Rahmen eines *Familienfragebogens* verschiedene Fragen zu Wohnsituation, Herkunft, Beruf, Bildung, Einkommen und Freizeit zu beantworten. Ebenso wie die Beobachtung mit KOMPIK durch die pädagogischen Fachkräfte erfolgte auch die Bearbeitung des Familienfragebogens durch die Eltern auf freiwilliger Basis. Wie bereits erwähnt, kann aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme nicht von einer für die Standorteinrichtungen repräsentativen Stichprobe ausgegangen werden. Der Familienfragebogen wurde zum zweiten Erhebungszeitpunkt (Mai bis Juli 2013) an die Eltern ausgegeben.

Wie in Kapitel 5.1.1 beschrieben, wurden insgesamt 153 Kinder mit KOMPIK beobachtet. Nicht alle Eltern dieser Kinder beteiligten sich auch an der Befragung zu den soziodemografischen Merkmalen. Insgesamt wurden 131 Familienfragebögen ausgefüllt an das IFP zurück geschickt. Davon enthielten 10 Fragebögen keinen Code, weshalb eine Zuordnung zur Einrichtung bzw. zum jeweiligen KOMPIK nicht möglich war. Um einen allgemeinen Eindruck von den soziodemografischen Merkmalen der Familien zu bekommen, erfolgte zunächst eine rein deskriptive Auswertung der verschiedenen Fragen, deren Ergebnisse im Folgenden dargestellt werden. Da für diese Analysen keine Zuordnung zum einzelnen Kind notwendig ist, konnten alle 131 Familienfragebögen verwendet werden. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf diese Stichprobe und sind aus den oben genannten Gründen nicht unmittelbar auf die Gesamtheit der Standorteinrichtungen übertragbar.

Herkunft

Bereits die Auswertungen der pädagogischen Fachkraftbögen zum ersten Erhebungszeitpunkt haben darauf hingewiesen, dass der Migrationshintergrund der Kinder eine wichtige Rolle in den Standorteinrichtungen spielt (siehe Kapitel 4.1.2). Auch im Familienfragebogen wurde auf die Herkunft der Kinder eingegangen. Die Eltern wurden nach ihrem eigenen sowie nach dem Geburtsland ihrer Eltern (Großeltern des Kindes) gefragt. Aus diesen Angaben wurde eine neue Variable berechnet, welche den Migrationshintergrund des Kindes auf der Ebene der Eltern und der Großeltern operationalisiert. Es wird unterschieden zwischen „kein Migrationshintergrund“ (Eltern und Großeltern sind in Deutschland geboren), „mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren“ und „Eltern in Deutschland, aber mindestens einer der Großeltern nicht in Deutschland geboren“. In Abbildung 5.12 wird ersichtlich, dass nur

ca. ein Drittel der Kinder in der Stichprobe keinen Migrationshintergrund (auf Ebene der Eltern und Großeltern) hat. Bei zwei Drittel der Kinder wurden entweder Großeltern oder Eltern nicht in Deutschland geboren. Von 57,3% der Kinder ist mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren. Bei 10,5% der Kinder stammen die Großeltern ursprünglich nicht aus Deutschland.

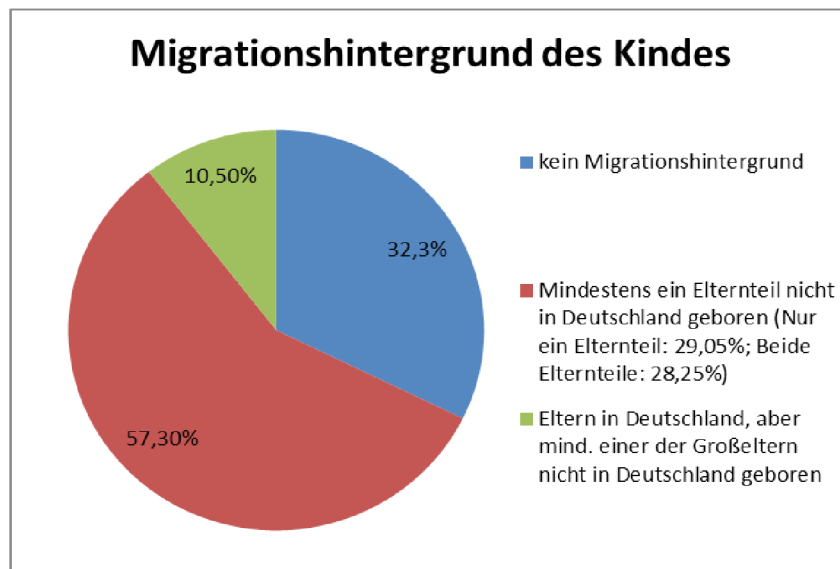


Abbildung 5.12

Familiensprache

In Bezug auf den Aspekt Herkunft ist nicht nur die Herkunft im eigentlichen Sinn interessant, sondern auch welche Sprachen in den Familien gesprochen werden. Dies wurde gesondert im Fragebogen erfasst. In Bezug auf die Sprache ist für die Untersuchung hauptsächlich von Interesse, ob in den Familien deutsch bzw. in welchem Verhältnis eine andere Sprache gesprochen wird. Auf die Frage, welche Sprache zu Hause mit den Kindern gesprochen wird, sollten die Eltern deshalb zunächst zwischen folgenden Antwortkategorien wählen: „nur Deutsch“, „überwiegend Deutsch“, „zu gleichen Teilen Deutsch und eine andere Sprache“, „überwiegend eine andere Sprache“ und „nur eine andere Sprache“. In Abbildung 5.13 wird aufgezeigt, wie viel Prozent der Eltern die jeweilige Kategorie angekreuzt haben. In knapp der Hälfte der Familien wird nur Deutsch gesprochen. Die zweithäufigste Konstellation ist, dass in der Familie zu gleichen Teilen Deutsch und eine andere Sprache gesprochen wird. In Verbindung mit den Ergebnissen zur Herkunft fällt auf, dass zwar nur ein Drittel der Kinder keinen Migrationshintergrund hat, jedoch in mehr als der Hälfte der Familien zumindest überwiegend Deutsch gesprochen wird.

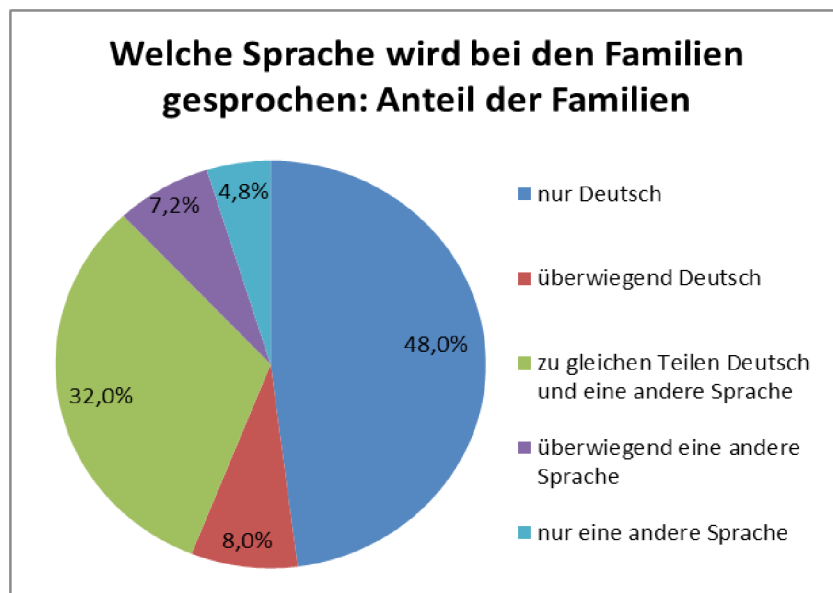


Abbildung 5.13

Wenn in den Familien neben Deutsch noch eine andere Sprache gesprochen wird, wurden die Eltern zusätzlich gebeten, diese im Fragebogen anzugeben. Abbildung 5.14 zeigt, dass in den Familien neben Deutsch mit Abstand am häufigsten Türkisch gesprochen wird. Neben Türkisch zählen Spanisch, Polnisch, Russisch und Albanisch zu den fünf am häufigsten gesprochenen Sprachen in den Familien.

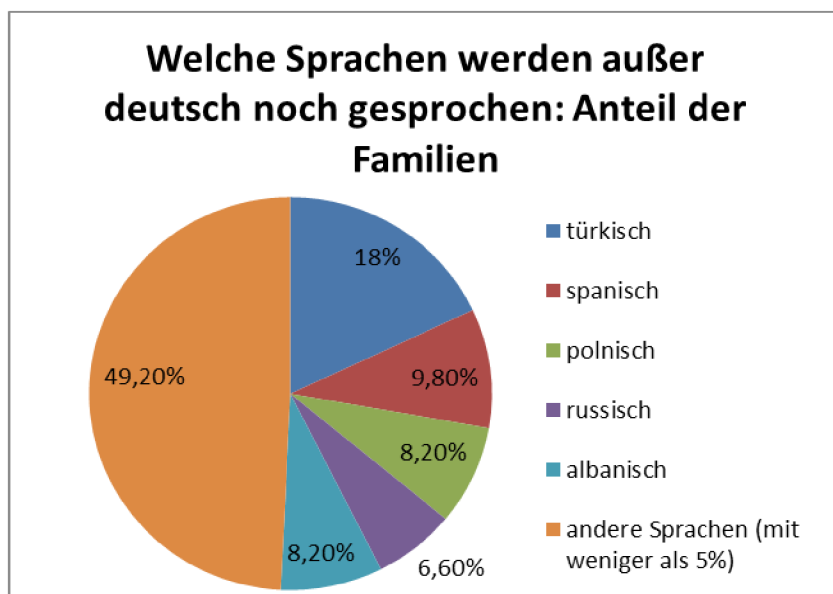


Abbildung 5.14

Berufliche und schulische Bildung

Da zahlreiche Studien darauf hinweisen, dass der Bildungsstand der Eltern eine bedeutende Rolle für die kindliche Entwicklung spielt (z.B. Müller & Ehmke, 2013), wurde im Familienfragebogen auch die schulische und berufliche Bildung der Eltern abgefragt. Die „International Standard Classification of Education“ (ISCED) und die „Comparative Analyses of Social Mo-

bility in Industrial Nations“ (CASMIN) sind zwei international anerkannte Klassifikationssysteme, welche qualitative Unterschiede in der schulischen und beruflichen Ausbildung berücksichtigen (Lampert & Kroll, 2006). Da sich bei CASMIN aufgrund der fehlenden Rangordnung der Zwischenstufen Probleme für die statistische Auswertung und Interpretation ergeben, wurde in der vorliegenden Untersuchung die ISCED-Klassifikation als Grundlage für die Analysen herangezogen. ISCED unterscheidet sieben hierarchisch geordnete Stufen, die von 0 (Vorschule) bis 6 (Promotion) reichen. Da für unsere Untersuchung die Stufen 0 (Vorschule), 1 (Grundschule) und 6 (Promotion) nicht relevant sind bzw. nicht in dieser Form abgefragt wurden, blieben diese Stufen bei den Analysen unberücksichtigt. Die beiden ersten Stufen (Vorschule und Grundschule) wurden durch die Kategorien „kein Abschluss“ (0) und „noch in Ausbildung“ (1) ersetzt. Die übrigen Stufen wurden in ihrer ursprünglichen Operationalisierung belassen. In Tabelle 56 sind die ISCED-Klassifikation und die für diese Untersuchung verwendete, daran angelehnte, Klassifikation vergleichend dargestellt.

ISCED-Klassifikation	Klassifikation in dieser Untersuchung
0 Vorschule	0 kein Abschluss
1 Grundschule	1 noch in Ausbildung
2 Hauptschule, Realschule	2 Hauptschule, Realschule
3 Hauptschule, Realschule und Beruflich-betriebliche Ausbildung (Lehre) Beruflich-schulische Ausbildung Gymnasium	3 Hauptschule, Realschule und Beruflich-betriebliche Ausbildung (Lehre) Beruflich-schulische Ausbildung Gymnasium
4 Fachhochschulreife/Abitur/EOS und beruflicher Abschluss	4 Fachhochschulreife/Abitur/EOS und beruflicher Abschluss
5 Ausbildung an einer Fachschule, Meister- oder Technikerschule, Berufs- oder Fachakademie Hochschul- oder Fachhochschulabschluss	5 Ausbildung an einer Fachschule, Meister- oder Technikerschule, Berufs- oder Fachakademie Hochschul- oder Fachhochschulabschluss
6 Promotion	

Tabelle 56

Vergleicht man die Angaben zur schulischen und beruflichen Bildung, fällt auf, dass sich ein ähnliches Bild für Mütter und Väter zeigt. Sowohl bei den Müttern (48%) als auch bei den Vätern (47,8%) wurde fast die Hälfte der höchsten Stufe (5) zugordnet. Ein Großteil der Eltern in dieser Stichprobe besitzt demnach einen akademischen Abschluss o.ä.²⁸. Circa ein Drittel der Eltern (Mütter: 33,6% und Väter: 29,6%) gehört Stufe 3 an und verfügt somit über einen

²⁸ Hinweis: Die Darstellung der Bildungsabschlüsse orientiert sich am deutschen Bildungssystem. Da die Bildungsabschlüsse in zahlreichen Herkunftsländern der Migranten nicht ohne weiteres mit den entsprechenden deutschen Abschlüssen verglichen werden können, ist die Varianz des tatsächlichen Bildungsniveaus vermutlich größer als sie sich in den erhobenen Daten widerspiegelt. Studien mit Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund berichten über ähnliche Probleme. Siehe z. B. Nagel, B.; Griebel, W.; Wildgruber, A.; Niesel, R.; Held, J. & Schuster, A. (2013)

Haupt- oder Realschulabschluss mit beruflicher Ausbildung oder ein Abitur. Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern mit geringer schulischer und beruflicher Bildung in dieser Teilstichprobe kaum vertreten sind. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist, wie oben bereits erwähnt, zu berücksichtigen, dass die Teilnahme an der Erhebung mit KOMPIK und dem Familienfragebogen freiwillig war. Dies könnte zu einer Art Selektionseffekt geführt haben. So wäre es durchaus denkbar, dass sich bei freiwilliger Teilnahme vor allem Personen mit höherer Bildung bereit erklären und es daher zu einer Überrepräsentation dieser Personengruppe kommt.

Betrachtet man den Bildungsstand der Eltern in unserer Stichprobe in Abhängigkeit von ihrer Herkunft zeigt sich, dass in Deutschland geborene Mütter und Väter durchschnittlich einen höheren Bildungsstand erreicht haben als die Eltern, die in einem anderen Land geboren wurden. Eine inferenzstatistische Überprüfung ergab für den durchschnittlichen Unterschied im Bildungsstand zwischen den zwei Gruppen (in Deutschland bzw. in einem anderen Land geboren) für Mütter und Väter tendenziell signifikante Effekte ($p < .10$). Korreliert man den Bildungsstand zudem mit dem Anteil, zu dem Deutsch zu Hause gesprochen wird erhält man zumindest bei den Vätern eine signifikante Korrelation zwischen Bildungsstand und Sprache ($r = .259$). Je niedriger der Bildungsstand des Vaters ist, desto weniger wird in der Familie deutsch gesprochen.

Erwerbstätigkeit

Im Hinblick auf die berufliche Situation wurden die Eltern nach ihrer derzeit ausgeübten Tätigkeit gefragt. Als Antwortalternativen waren „momentan nicht erwerbstätig“ oder „momentan arbeitslos“ gegeben. Die Antwortkategorie „momentan nicht erwerbstätig“ sollte vor allem dem Umstand Rechnung tragen, wenn ein Elternteil prinzipiell berufstätig ist, sich aber derzeit in Elternzeit o.ä. befindet. Wenn ein Beruf angegeben wurde, wurde dies als „erwerbstätig“ gewertet. Abbildung 5.15 und Abbildung 5.16 geben einen Überblick über den Status der Erwerbstätigkeit jeweils für die Mütter und die Väter.

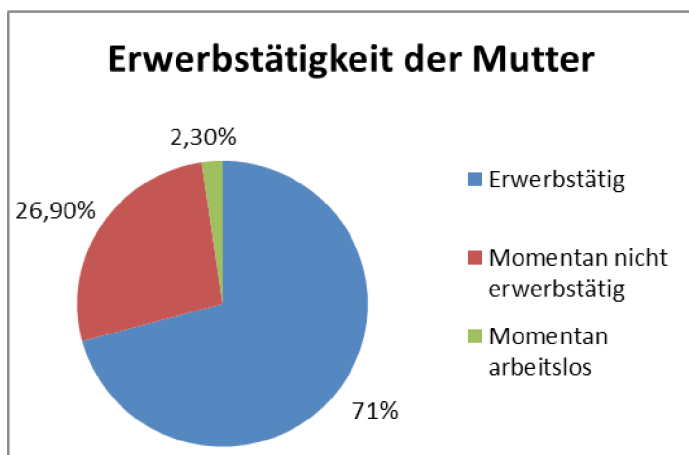


Abbildung 5.15

Der Großteil der Eltern war zum Zeitpunkt der Erhebung erwerbstätig. Die Tatsache, dass Mütter weniger oft erwerbstätig, aber dafür öfter „momentan nicht erwerbstätig“ sind, lässt sich dadurch erklären, dass Mütter in der Regel häufiger Elternzeit o.ä. in Anspruch nehmen. Eine Auswertung der genauen Beschreibung der Tätigkeit der Eltern wurde nicht vorgenommen, da diese Angabe sehr häufig fehlte bzw. nicht ausreichend präzise war.

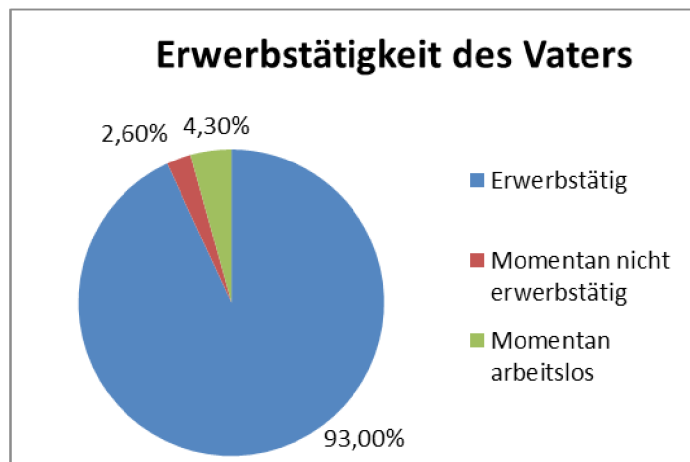


Abbildung 5.16

Finanzielle Situation

Neben Bildung und Berufsstatus ist auch das Einkommen der Familie von Bedeutung für den sozioökonomischen Status der Familie (Lampert & Kroll, 2006). Im Familienfragebogen wurden die Eltern daher gebeten, das Gesamteinkommen der Familie pro Monat anzugeben. Dabei wurden 21 Kategorien vorgegeben, von „unter 400 €“ bis „6000 € und mehr“. Um gemeinsames ‚Wirtschaften‘ in Mehr-Personen-Haushalten und unterschiedliche Einkommensbedarfe der Haushaltsmitglieder berücksichtigen zu können, wurde eine Äquivalenzbilanzierung des Haushaltsnettoeinkommens vorgenommen. Dazu wird in der Regel das Einkommen aller im Haushalt lebenden Personen addiert und mittels einer Bedarfsskala an die Struktur des jeweiligen Haushalts angepasst. Da das Einkommen nur in Kategorien abgefragt wurde, für die Äquivalenzbilanzierung jedoch ein genauer Wert nötig ist, wurde jeweils der Mittelwert der entsprechenden Einkommensgruppe für jeden Haushalt verwendet. Wenn die Eltern die Kategorie „2500 bis unter 2750 €“ angekreuzt haben, wurde ihnen somit ein Haushaltsnettoeinkommen von 2625 € zugeschrieben. Für die Berechnung des Nettoäquivalenzeinkommens ist es notwendig, für jedes Haushaltsmitglied ein Bedarfsgewicht anzusetzen. Die modifizierte OECD-Skala zur Bedarfsgewichtung (Hagenaars et al., 1994) gibt folgende Kriterien vor: Dem Haushaltsvorstand ist ein Bedarfsgewicht von 1, jeder weiteren Person ab 14 Jahren ein Bedarfsgewicht von 0,5 sowie Kindern unter 14 Jahren ein Bedarfsgewicht von 0,3 zuzuweisen. Die einzelnen Bedarfsgewichte der Haushaltsmitglieder wurden anschließend für jeden Haushalt aufsummiert, so dass beispielsweise eine Familie mit zwei Erwachsenen und zwei Kindern unter 14 Jahren einen Wert von 2,1 erhält. In einem letzten

Schritt wurde schließlich das Haushaltsnettoeinkommen durch die Summe der Bedarfsge-
wichte geteilt. Bei einem Nettoeinkommen von 2625 € im Monat und einer aufsummierten
Bedarfsge-
wichtung von 2,1 ergibt sich somit ein monatliches Nettoäquivalenzeinkommen
von 1250 € pro Haushaltsmitglied. Abbildung 5.17 veranschaulicht, wie die Höhe des Nettoä-
quivalenzeinkommens in den befragten Haushalten verteilt ist. Das durchschnittliche Ein-
kommen liegt in dieser Untersuchung bei 1633,29 € pro Person.

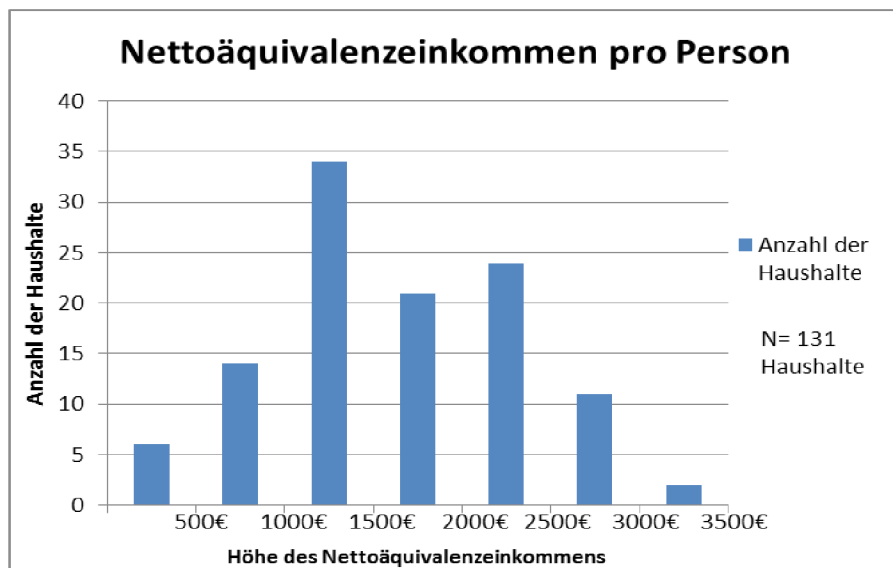


Abbildung 5.17

Für eine weitergehende Interpretation des Nettoäquivalenzeinkommens stehen verschiedene
Indikatoren zur Auswahl. Ein weit verbreitetes Beispiel ist das sogenannte „relative Armutsri-
siko“. Ein „relatives Armutsrisiko“ besteht in der europäischen Sozialberichterstattung immer
dann, wenn das Nettoäquivalenzeinkommen unterhalb von 60% des gesellschaftlichen Medi-
ans liegt. Laut Statistischem Bundesamt (2015a) liegt das Medianeinkommen für das Jahr
2013 bei 19582 € pro Jahr, also umgerechnet 1631,83 € monatlich. In unserer Stichprobe
liegt der Median bei 1602,18 € und ist somit nahezu identisch zum gesellschaftlichen Medi-
an. Die Armutsrisikogrenze liegt, wie erwähnt, bei 60% des Medianeinkommens und beträgt
daher für das Jahr 2013 979,08 €. Abbildung 5.18 gibt an, bei wie viel Prozent der Familien
in der Stichprobe das Einkommen unter bzw. über der Armutsrisikogrenze liegt. Im Jahr 2013
waren in Deutschland ca. 16,1% der Bevölkerung armutsgefährdet. Mit einem Wert von 17%
liegt auch hier unsere Stichprobe sehr nah an den Maßen der Gesamtbevölkerung.

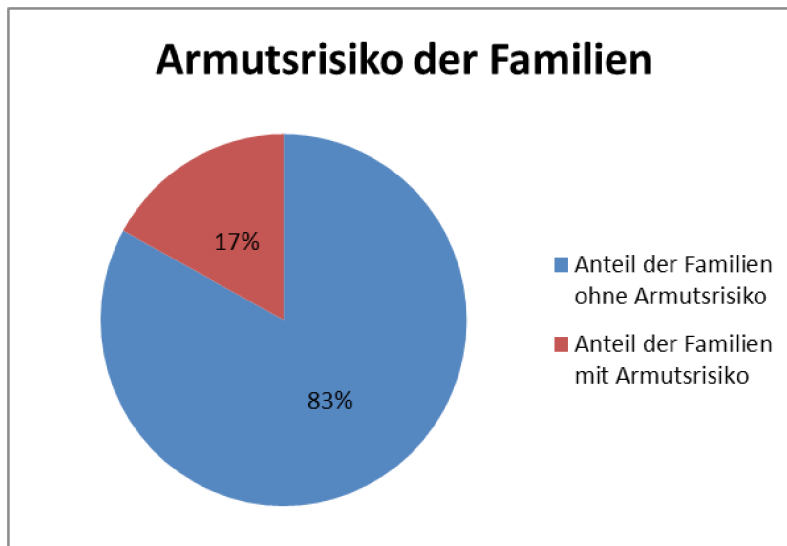


Abbildung 5.18

Ein weiterer Indikator ist die „relative Armut“. Von relativer Armut einer Familie kann ausgegangen werden, wenn das Nettoäquivalenzeinkommen geringer als 50% des Medianeinkommens ist. Der Grenzwert für „relative Armut“ wird für das Jahr 2013 rechnerisch bei 815,92 € angesetzt. Aus Abbildung 5.19 wird ersichtlich, dass 14,3% der Familien in unserer Stichprobe von Armut betroffen sind.

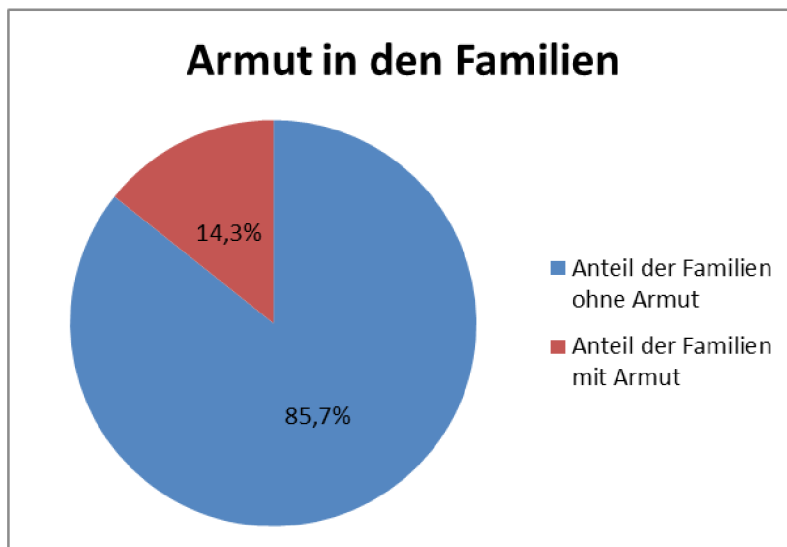


Abbildung 5.19

Zusätzlich zur objektiven Erfassung der Einkommenssituation, sollten die Eltern im Familienfragebogen schätzen, in wie vielen Monaten es für die Familie schwierig war, finanziell „über die Runden zu kommen“. In Abbildung 5.20 ist deutlich zu erkennen, dass die Mehrheit der Familien keine finanziell schwierigen Monate zu haben scheint. Auffällig ist, dass die Angaben „7“ bis „11“ Monate fast gar nicht vertreten sind, jedoch knapp über 10% der Familien im gesamten Jahr finanzielle Probleme hatten.

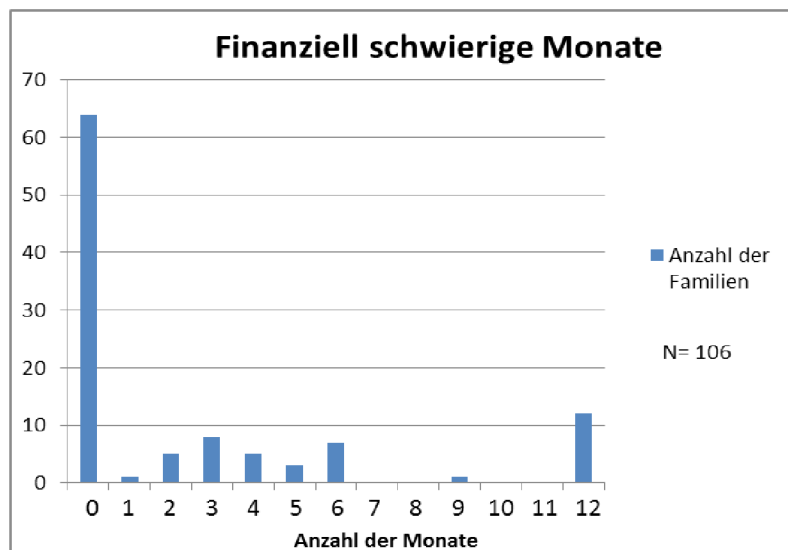


Abbildung 5.20

Da es sich bei den verschiedenen Variablen einerseits um objektive Maße (z.B. Armutsrisiko) und andererseits um eine subjektive Einschätzung der finanziellen Situation handelt, wurde berechnet inwiefern die unterschiedlichen Indikatoren übereinstimmen bzw. zusammenhängen. Mithilfe eines t-Tests für unabhängige Stichproben wurde untersucht, ob sich die Angaben zu den finanziell schwierigen Monaten zwischen den Familien mit Armutsrisiko bzw. ohne Armutsrisiko unterscheiden. Familien, denen aufgrund des Nettoäquivalenzeinkommens ein Armutsrisiko zugeschrieben wurde, gaben durchschnittlich deutlich mehr finanziell schwierige Monate (MW= 5,93 Monate) an als Familien ohne Armutsrisiko (MW= 1,83 Monate). Dieser Mittelwertunterschied ist hochsignifikant ($p < .01$). Der objektive Indikator für Armutsrisiko spiegelt somit die subjektive Einschätzung der Familien wider.

Wohnsituation der Familien

Ein Aspekt der Wohnsituation der Familien ist die Größe der Wohnung. Hierfür wurden die Eltern nach der Quadratmeterzahl der Wohnung sowie der Anzahl der Zimmer gefragt. In Kombination mit der Anzahl der Haushaltsmitglieder ergeben sich daraus die Variablen „Wohnfläche pro Person in qm^2 “ und „Anzahl der Zimmer pro Person“. Abbildung 5.21 gibt einen Überblick über die Größe der Wohnfläche pro Familienmitglied.

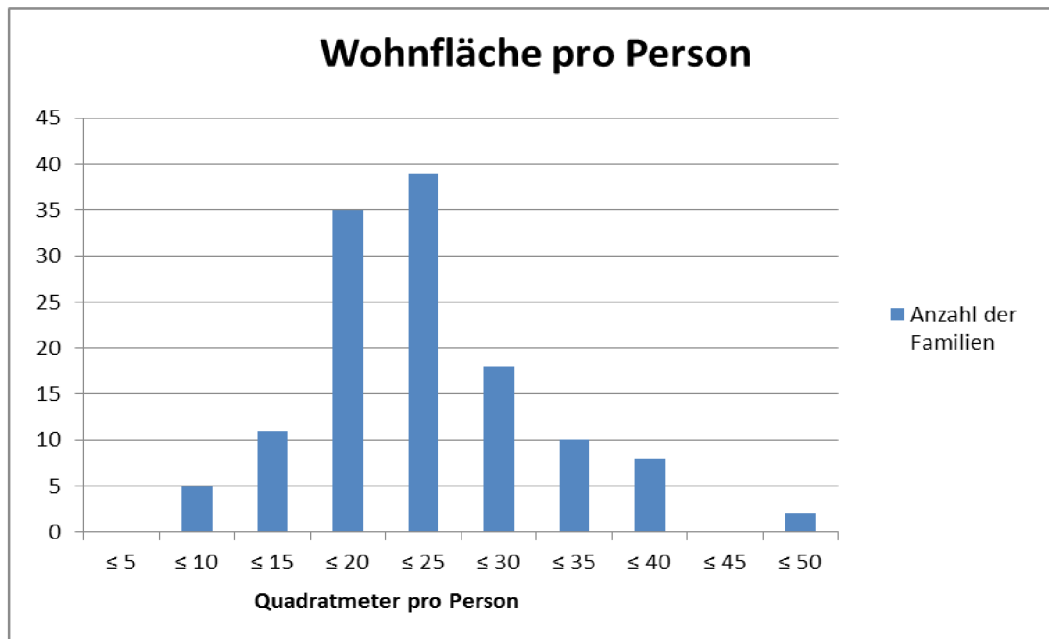


Abbildung 5.21

Für die Darstellung in Abbildung 5.21 wurden zehn Kategorien gebildet, welche sich von der Kategorie „0 bis 5 qm²“ bis hin zur Kategorie „mehr als 45 qm² bis 50 qm²“ erstrecken. An der Höhe der Balken ist deutlich zu erkennen, dass in einem Großteil der Familien auf jede Person in einer Familie ca. 15 bis 25 qm² entfallen. Laut Statistischem Bundesamt (2015b) liegt die durchschnittliche Wohnfläche pro Person bei 42,7 qm². Hierbei muss mitbedacht werden, dass in diese Rechnung alle Haushalte einbezogen wurden, also z.B. auch Einpersonenhaushalte ohne Kinder. Da in der vorliegenden Stichprobe in den meisten Fällen beide Elternteile im Haushalt leben (ca. 79%) kann man am ehesten die Daten für „Paare mit mindestens einem minderjährigen Kind“ zum Vergleich heranziehen. Für diese Bevölkerungsgruppe ergaben die Analysen des Statistischen Bundesamts (2015b) zum Stichtag 09.11.2011 eine durchschnittliche Wohnfläche von 30,2 qm². Mit einem Mittelwert von 23,05 qm² Wohnfläche pro Person liegt der Wert in dieser Stichprobe deutlich unter dem bundesdeutschen Durchschnitt für „Paare mit mindestens einem minderjährigen Kind“. Bei der Interpretation sollte berücksichtigt werden, dass die Erhebung ausschließlich in der Stadt München stattfand. Andere Städte und ländliche Gebiete, die in den bundesdeutschen Durchschnitt eingehen, wurden in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt.

Die Analysen ergaben zudem, dass jedes Haushaltsmitglied in der vorliegenden Stichprobe durchschnittlich 0,95 Zimmer zur Verfügung hat (Minimum: 0,25 Zimmer/Person; Maximum: 2 Zimmer/Person). Die Anzahl der Zimmer, welche von den Familien angegeben wurden, schließt nur Wohn- und Schlafzimmer ein.

Des Weiteren wurde erhoben, was die Eltern an der derzeitigen Wohnlage stört. Die Eltern wurden gebeten von acht vorgegebenen Aspekten alle anzukreuzen, die sie als störend empfinden. Abbildung 5.22 gibt Aufschluss darüber, wie viel Prozent der Eltern sich von dem

jeweiligen Aspekt der Wohnlage gestört fühlen. 26% der Eltern gaben an, dass sie an ihrer Wohnlage viel Straßenverkehr bzw. die Gefahr auf den Straßen stört. Die Verkehrssituation scheint demnach mit Abstand das störendste Merkmal zu sein. Über 10% der Eltern kritisierten, dass es wenig Grünflächen und wenig Freizeitangebote für die Kinder gibt. Immerhin 13% der Eltern gaben zudem Straftaten im Wohnumfeld als störenden Aspekt der Wohnlage an. Eine schlechte öffentliche Verkehrsanbindung scheint hingegen nur selten ein Problem darzustellen.

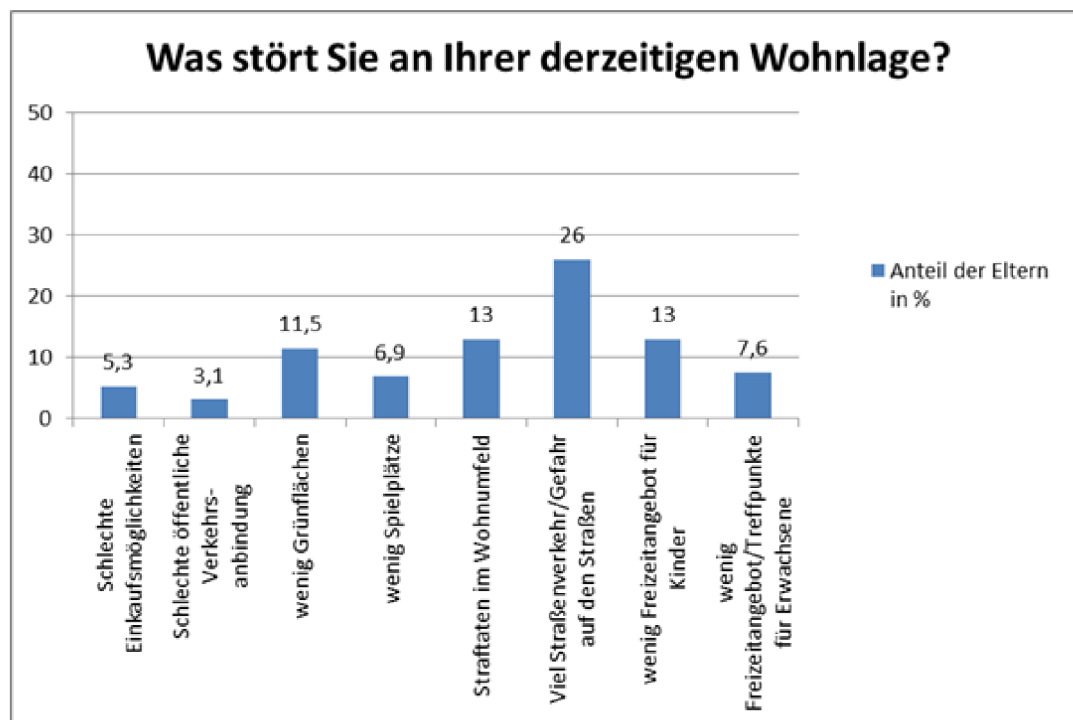


Abbildung 5.22

Aktivitäten am Wochenende

Abschließend wurden die Eltern nach ihren gemeinsamen Aktivitäten mit den Kindern am Wochenende gefragt. Für jede vorgegebene Aktivität sollte die Häufigkeit mithilfe der folgenden Antwortkategorien eingeschätzt werden: „seltener“ (1), „ca. 1 x im Monat“ (2), „ca. jedes zweite Wochenende“ (3) oder „jedes Wochenende“ (4). Für diese Untersuchung sind dabei in erster Linie nicht die einzelnen Aktivitäten interessant, sondern vor allem wie bildungsrelevant diese sind. Deshalb wurden die einzelnen Aktivitäten in drei Kategorien zusammengefasst, welche in der folgenden Tabelle dargestellt werden.

Bildungsaktivitäten	Bewegung und Ausflüge	Sonstiges
Besuche im Kino, Theater, Museum, der Bücherei usw.	Spielplatz- oder Parkbesuche	Gemeinsam fernsehen/ Videospiele spielen
Vorlesen, gemeinsam Bücher anschauen	Ausflüge außerhalb von München	Einkaufen und andere Erledigungen machen
Gemeinsame Spiele zu Hause	Sportliche Aktivitäten	Ausruhen, entspannen

Bildungsaktivitäten	Bewegung und Ausflüge	Sonstiges
		Besuche bei Freunden oder Verwandten
MW= 2,97	MW= 3,04	MW= 3,17

Tabelle 57

In der letzten Zeile der Tabelle sind die Mittelwerte für die einzelnen Kategorien ersichtlich. Durchschnittlich betrachtet kommen alle drei Arten von Aktivitäten ca. jedes zweite Wochenende in den Familien vor. Es scheint demnach keinen Unterschied zwischen eher bildungsnahen Aktivitäten und sonstigen Tätigkeiten, wie beispielsweise Einkaufen, in der Stichprobe dieser Erhebung zu geben.

Da, wie oben erwähnt, für diese Untersuchung hauptsächlich die bildungsnahen Aktivitäten von Interesse sind, wurde analysiert, inwiefern sich die Häufigkeit dieser Aktivitäten von den sozioökonomischen Merkmalen der Familie vorhersagen lässt. Hierfür wurde auf eine multiple lineare Regression mit dem Kriterium „Bildungsaktivitäten“ und dem Nettoäquivalenzeinkommen sowie der Erwerbstätigkeit und dem Bildungsstand jeweils von Mutter und Vater als Prädiktoren zurückgegriffen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass lediglich der Bildungsstand der Mutter eine signifikante Rolle für die Häufigkeit von Bildungsaktivitäten am Wochenende spielt ($\beta = .365$, $p < .05$).

Zusätzlich zu den Häufigkeitsangaben sollten die Eltern auf einer Skala von 1= „trifft völlig zu“ bis 5= „trifft gar nicht zu“ einschätzen, ob ihnen am Wochenende insgesamt wenig Zeit für gemeinsame Aktivitäten bleibt. Auf diese Frage antworteten die Eltern im Durchschnitt mit „trifft kaum zu“ (MW= 3,86).

5.3 Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen mit KOMPIK und dem Familienfragebogen

In einem weiteren Schritt wurde untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen den erhobenen soziodemografischen Merkmalen der Familien im Familienfragebogen und den Kompetenzen und Interessen der Kinder (KOMPIK) besteht. Wie in Kapitel 5.1.1 beschrieben, lagen für die kindbezogenen Analysen zu KOMPIK zum zweiten Erhebungszeitpunkt insgesamt 136 Bögen vor. Unter den 131 erhaltenen Familienfragebögen waren 10 Bögen ohne Code, die für die Berechnungen ausgeschlossen werden mussten. So blieben 121 codierte Familienfragebögen übrig. In die Analysen des Zusammenhangs zwischen KOMPIK und Familienfragebogen konnten allerdings nur die Fälle aufgenommen werden, bei denen sowohl ein ausgefüllter KOMPIK als auch ein Familienfragebogen vorlag. So blieben schließlich insgesamt 101 Fälle übrig, bei denen beide Datensätze vorlagen und die somit in die Analysen aufgenommen werden konnten.

Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und den Hauptskalen des KOMPIK

In einem ersten Schritt wurde untersucht, ob die Hauptskalen der 11 Entwicklungs- und Bildungsbereiche des KOMPIK mit dem Bildungsniveau von Mutter und Vater zusammenhängen (vgl. Kap. 5.2). Dies wurde mithilfe von Korrelationen berechnet.

Sowohl die Bildung der Mutter ($r=0.353^{**}$, $p<0.01$) als auch die Bildung des Vaters ($r=0.301^{**}$, $p<0.01$) korrelieren auf einem mittleren Niveau mit dem Normwert „Sprache“. Kinder von Eltern mit einem höheren Bildungsniveau wurden demnach in ihren Sprachfähigkeiten positiver eingeschätzt. Hierbei ist jedoch zu bedenken, dass in diesem Zusammenhang auch der Migrationshintergrund eine wichtige Rolle spielen kann. So hat die Auswertung der Familienfragebögen ergeben, dass der Migrationshintergrund tendenziell auch mit der Bildung der Eltern zusammenhängt (vgl. Kap. 5.2). Eine signifikante Korrelation mit der Bildung der Mutter ($r=0.349^{**}$, $p<0.01$) und der Bildung des Vaters ($r=0.245^{*}$, $p<0.05$) liegt auch in Bezug auf den Normwert „Gesundheitliche Kompetenzen“ vor. Zusätzlich bestehen für die Bildung der Mutter noch zwei weitere signifikante Zusammenhänge mit den Hauptskalen: zum einen die Korrelation mit dem Normwert „gestalterische Kompetenzen und Interessen“ ($r=0.232^{*}$, $p<0.05$) und zum anderen die Korrelation mit dem Normwert „mathematische Kompetenzen“ ($r=0.262^{*}$, $p<0.05$). Dies deutet darauf hin, dass das Bildungsniveau der Mütter tendenziell eine etwas größere Rolle für die Kompetenzen und Interessen des Kindes zu haben scheint als das Bildungsniveau des Vaters.

Insgesamt gesehen fällt auf, dass relativ wenige Korrelationen statistische Bedeutsamkeit haben und die wenigen signifikanten Korrelationen auch einen eher schwachen Zusammenhang aufzeigen. Dies kann daran liegen, dass die Varianz des Bildungshintergrunds der Eltern dieser Stichprobe relativ gering ist, da ca. die Hälfte der Eltern einen Hochschulabschluss oder einen äquivalenten Abschluss hat.

Korrelationen zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und den Subskalen des KOMPIK

In den Korrelationen des Bildungsabschlusses mit den Subskalen des KOMPIK (vgl. Kap. 5.1.2) zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Bildung der Mutter und den „feinmotorischen Kompetenzen“ ($r=0.229^{*}$, $p<0.05$). Zusätzlich gibt es einen signifikanten aber schwachen Zusammenhang zwischen der Subskala „naturwissenschaftliches Grundverständnis“ und dem Bildungsabschluss der Mutter ($r=0.209^{*}$, $p<0.05$) sowie dem Bildungsabschluss des Vaters ($r=0.214^{*}$, $p<0.05$). Zudem korreliert sowohl der Bildungsabschluss der Mutter ($r=0.377^{**}$, $p<0.01$) als auch der Bildungsabschluss des Vaters ($r=0.380^{**}$, $p<0.01$) mit der Subskala „Grammatik“ im Bereich Sprache. Etwas schwächere Zusammenhänge ließen sich auch für die Subskala „gestalterische Kompetenzen“ und „Gesundheitswissen und -verhalten“ finden. So korreliert sowohl die Bildung der Mutter ($r=0.231^{*}$, $p<0.05$) als auch die Bildung des Vaters ($r=0.260^{*}$, $p<0.05$) mit den „gestalterischen Kompetenzen“ der Kinder.

Ähnlich korreliert auch das „Gesundheitswissen und -verhalten“ mit der Bildung der Mutter ($r=0.216^*$, $p<0.05$) und mit der Bildung des Vaters ($r=0.227^*$, $p<0.05$). Insgesamt bestätigt sich das Bild, das sich bei den Hauptskalen gezeigt hat.

Zusammenhang zwischen der Familiensprache und den Hauptskalen des KOMPIK

In einem weiteren Schritt wurde analysiert, ob der Anteil, zu dem zu Hause mit den Kindern deutsch gesprochen wird, mit den Kompetenzen und Interessen der Kinder zusammenhängt. Hier zeigen sich zunächst insgesamt vier signifikante Zusammenhänge zwischen der Familiensprache und den Hauptskalen des KOMPIK. Besonders interessant ist hierbei die Korrelation zwischen der Familiensprache und den „sprachlichen Kompetenzen der Kinder“ ($r=-0.454^{**}$, $p<0.01$). Die mittlere negative Korrelation bedeutet hier, dass die sprachlichen Kompetenzen der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte umso höher eingeschätzt wurden, je mehr deutsch zu Hause gesprochen wird. Außerdem scheint sich der Anteil der deutschen Sprache in der Familie auch positiv auf die Bereiche „Musik“ ($r=-0.237^*$, $p<0.05$) und „Mathematik“ ($r=-0.293^{**}$, $p<0.01$) auszuwirken. Dies könnte damit zusammenhängen, dass für diese Bildungsbereiche Sprachkenntnisse besonders relevant sind. Schließlich gibt es noch einen schwachen signifikanten Zusammenhang zwischen der Familiensprache und den „sozialen Kompetenzen“ der Kinder ($r=-0.265^*$, $p<0.05$), d.h. je mehr deutsch zu Hause gesprochen wird, desto besser wurden die „sozialen Kompetenzen“ der Kinder durch die Fachkräfte eingeschätzt. Dieser Effekt könnte möglicherweise wiederum über die sprachlichen Kompetenzen der Kinder vermittelt werden, da bessere Sprachkenntnisse eine leichtere Kommunikation und Verständigung ermöglichen, was sich auf die Einschätzung der sozialen Kompetenzen durch die Fachkräfte auswirken kann.

Varianzanalysen mit Migrationshintergrund als unabhängiger Variable und den Hauptskalen des KOMPIK als abhängige Variable

Schließlich wurde mittels Varianzanalysen berechnet, ob sich die Kinder abhängig von ihrem Migrationshintergrund signifikant in Bezug auf die Hauptskalen des KOMPIK unterscheiden. Dazu wurden drei Gruppen unterschieden: Zum einen Kinder, bei denen kein Migrationshintergrund besteht, zum anderen Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist und schließlich Kinder, bei denen die Eltern in Deutschland, aber die Großeltern nicht in Deutschland geboren sind.

Es zeigte sich ein signifikanter Unterschied mit mittlerer Effektstärke²⁹ ($\eta^2=0.073$) zwischen den Gruppen in Bezug auf die „sozialen Kompetenzen“ ($F(2,88)=3.488$, $p<0.05$) (vgl. Tabelle 58). Hier unterscheiden sich die Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist von den Kindern, bei denen die Eltern in Deutschland geboren sind, aber die Großeltern nicht in Deutschland geboren sind. Wie zu erwarten war, gibt es außerdem

²⁹ η^2 als standardisierte Effektgröße; Beurteilungsrichtlinien zur Einschätzung der Größe eines Effekts nach Cohen (1988): .01 bis .06: kleiner Effekt, .06 bis .14: mittlerer Effekt, >.14: großer Effekt

einen signifikanten Gruppenunterschied mit mittlerer Effektstärke ($\eta^2 = 0.124$) im Hinblick auf die „sprachlichen Kompetenzen“ ($F(2,92)=6.507$, $p<0.01$) (vgl. Tabelle 58). So wurden die Kinder, bei denen kein Migrationshintergrund besteht, von den pädagogischen Fachkräften in ihren sprachlichen Kompetenzen durchschnittlich besser eingeschätzt als die Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist.

	Normwert soziale Kompetenzen				Normwert Sprache			
Gruppen	MW	F	p	η^2	MW	F	p	η^2
kein Migrationshintergrund	5,444	3,488	0,035	0,073	6,552	6,507	0,002	0,124
Mind. ein Elternteil nicht in Dtld. geboren	4,278				4,346			
Eltern in Dtld., aber Großeltern nicht in Dtld. geboren	6,200				5,727			

Tabelle 58

Zudem gibt es auch einen signifikanten Gruppenunterschied mit kleiner bis mittlerer Effektstärke ($\eta^2=0.069$) hinsichtlich der „mathematischen Kompetenzen“ ($F(2,87)=3.249$, $p<0.05$) (vgl. Tabelle 59). Auch hier wurden Kinder ohne Migrationshintergrund oder Kinder, bei denen lediglich die Großeltern nicht in Deutschland geboren wurden, in ihren Kompetenzen besser eingeschätzt als Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist. Dies mag wiederum damit zusammenhängen, dass für die Vermittlung von mathematischen Kompetenzen sprachliche Fähigkeiten relevant sind. Letztlich ließ sich noch ein signifikanter Gruppenunterschied mit mittlerer Effektstärke ($\eta^2=0.103$) bezüglich dem Normwert „Wohlbefinden und soziale Beziehungen“ feststellen ($F(2,94)=5.406$, $p<0.01$) (vgl. Tabelle 59). Kinder mit Migrationshintergrund wurden schlechter eingeschätzt als Kinder ohne Migrationshintergrund.

	Normwert Mathematik				Normwert Wohlbefinden			
Gruppen	MW	F	p	η^2	MW	F	p	η^2
kein Migrationshintergrund	6,482	3,249	0,044	0,069	6,600	5,406	0,006	0,103
Mind. ein Elternteil nicht in Dtld. geboren	5,113				4,875			
Eltern in Dtld., aber Großeltern nicht in Dtld. geboren	7,000				7,091			

Tabelle 59

Insgesamt gesehen sind die Einschätzungen für Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil

nicht in Deutschland geboren ist, durchweg am niedrigsten. Die Unterschiede werden zwar nicht immer signifikant, aber in allen Bereichen besteht diese Tendenz.

Zusammenhang zwischen den Aktivitäten am Wochenende und den Hauptskalen des KOM-PIK

In zusätzlichen Analysen wurde berechnet, ob Zusammenhänge zwischen den Hauptskalen des KOMPIK und den Aktivitäten am Wochenende, die über den Familienfragebogen abgefragt wurden, bestehen. Zu diesem Zweck wurden die Aktivitäten am Wochenende in die drei Kategorien Bildungsaktivitäten, Aktivitäten mit Bewegung oder Ausflüge und sonstige Aktivitäten zusammengefasst (vgl. Kap. 5.2). Die Korrelationsberechnungen deuten darauf hin, dass es keinen Zusammenhang zwischen den Aktivitäten am Wochenende und der Einschätzung der Kompetenzen und Interessen der Kinder gibt.

6 Antragstellung und Finanzfluss (ISKA)

Kindertageseinrichtungen, in denen mindestens 50% der betreuten Kinder in geförderten Stadtbezirksvierteln wohnen, können eine Erhöhung der BayKiBiG-Förderung um 20% erhalten, bei einem Anteil von mindestens 70% eine Erhöhung um 30%.

Im Folgenden wird dargestellt, wie viele Kindertageseinrichtungen seit dem Kita-Jahr 2011/12 die Standortförderung beantragt haben und in welcher Höhe sie die vorhandenen Mittel beantragen bzw. verwenden (siehe Fragestellung 4 im Kapitel 1.2.2). Dabei handelt es sich bei den dargestellten Beträgen für die Kita-Jahre 2011/12 und 2012/13 um die tatsächlich verwendeten Mittel laut Endabrechnung. Für das Abrechnungsjahr 2013/14 liegen diese Daten noch nicht vor, weshalb auf die Daten der Beantragung der Mittel zurück gegriffen werden muss. Für das Jahr 2013/14 handelt es sich dementsprechend nicht um tatsächlich verwendete, sondern um beantragte Mittel. Alle dargestellten Geldbeträge wurden gerundet.

6.1 Kita-Jahr 2011/12

Im Kita-Jahr 2011/12 haben insgesamt 13 Kindertageseinrichtungen die Münchner Förderformel beantragt, die grundsätzlich auch einen Antrag auf Standortförderung stellen konnten. Allerdings haben nicht alle 13 Kindertageseinrichtungen die Standortförderung bzw. Gelder der Standortförderung beantragt, sondern nur acht. Die fünf restlichen Kitas nutzten zwar Gelder der Münchner Förderformel, beantragten aber nicht die Standortförderung (vier Kitas) oder beantragten zwar die Standortförderung, nutzen aber nicht die Gelder (eine Kita). Eine der acht verbleibenden Kitas muss aus der Folgebetrachtung ausgeschlossen werden, da noch keine Daten zur Endabrechnung vorliegen.

Von den sieben Kitas betreuten zwei 50% bis 69% Kinder, die in geförderten Stadtbezirksvierteln wohnen. Diese Kitas konnten eine Erhöhung der BayKiBiG-Förderung um 20% beantragen. Die restlichen fünf Kitas hatten einen Anteil von mindestens 70% der Kinder aus den ausgewiesenen Stadtbezirksvierteln und konnten dementsprechend eine Erhöhung um 30% der BayKiBiG-Förderung beantragen.

Der Höchstsatz der Standortförderung lag laut Endabrechnung im Kita-Jahr 2011/12 bei den sieben Kitas zwischen 11T Euro und 176T Euro. Die Kitas schöpften diese Mittel aber bei weitem nicht aus, wie folgende Darstellung zeigt:

■ Standortförderung voll ausgeschöpft:	2 x
■ zwischen 75% und 99%:	1 x
■ zwischen 50% und 74%:	3x
■ zwischen 25% und 49%	0x

■ bis zu 24%

1x

Nur zwei Kitas haben alle Mittel, die ihnen laut dem Höchstsatz zustehen, auch ausgegeben. Die restlichen Kitas verwendeten nur einen Teil der Mittel. Im Kita-Jahr 2011/12 werden knapp zwei Drittel der Standortförderung von den sieben Kitas ausgegeben.

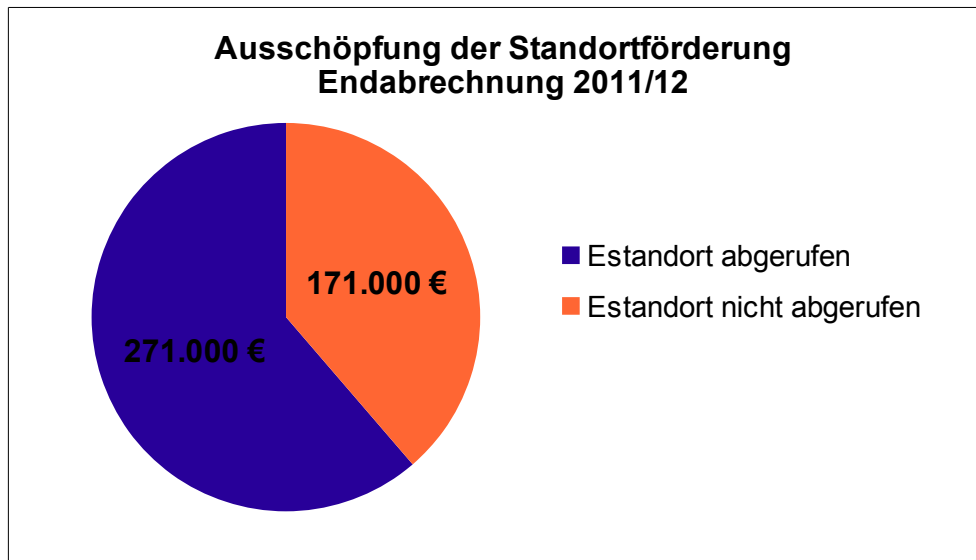


Abbildung 6.1

Die Mittel der Faktoren Eausfall (Faktor zur Kompensation von Personalausfall und damit zur Qualitätssicherung), Eöff (Faktor für zusätzliche Öffnungstage), Kf_{U3} (Förderung für unter 3-jährige Kinder) und der Faktor für Kontingentplätze (Kf_{kont}) wurden ebenfalls nicht in vollem Umfang verwendet:

■ e _{standort} :	61%
■ e _{ausfall} :	82%
■ e _{öff} :	54%
■ Kf _{U3} :	94%
■ Kf _{kont} :	14%

Die Ausschöpfung der aufgezählten Faktoren liegt bei den sieben betrachteten Kitas insgesamt bei 58%. 356T Euro der insgesamt 848T Euro wurden nicht abgerufen.

6.2 Kita-Jahr 2012/13

Im Kita-Jahr 2012/13 haben insgesamt 33 Kindertageseinrichtungen die Münchner Förderformel beantragt, die grundsätzlich auch einen Antrag auf Standortförderung stellen konnten. Nur zwei Drittel von ihnen, nämlich 21, haben aber tatsächlich auch die Standortförderung beantragt. Eine Einrichtung muss wieder aus der Folgebetrachtung ausgeschlossen werden, da noch keine Daten zur Endabrechnung vorliegen. Im Folgenden werden also die Daten

von 20 Einrichtungen analysiert.

Die Erhöhung der BayKiBIG-Förderung um bis zu 20% konnten sieben Kitas, eine Erhöhung um bis zu 30% 13 Kitas beantragen.

Höchstens konnten die Kitas laut Endabrechnung 27T bis 179T Euro Standortförderung beantragen. Die folgende Aufstellung zeigt, wie die Mittel von den 20 Kitas ausgeschöpft wurden

■ Standortförderung voll ausgeschöpft:	8 x
■ zwischen 75% und 99%:	8 x
■ zwischen 50% und 74%:	2 x
■ zwischen 25% und 49%	2 x
■ zwischen 1% und 24%	0 x

Insgesamt werden die Mittel deutlich besser ausgeschöpft als im Jahr 2011/12, in welchem die Standortförderung das erste Mal beantragt werden konnte.

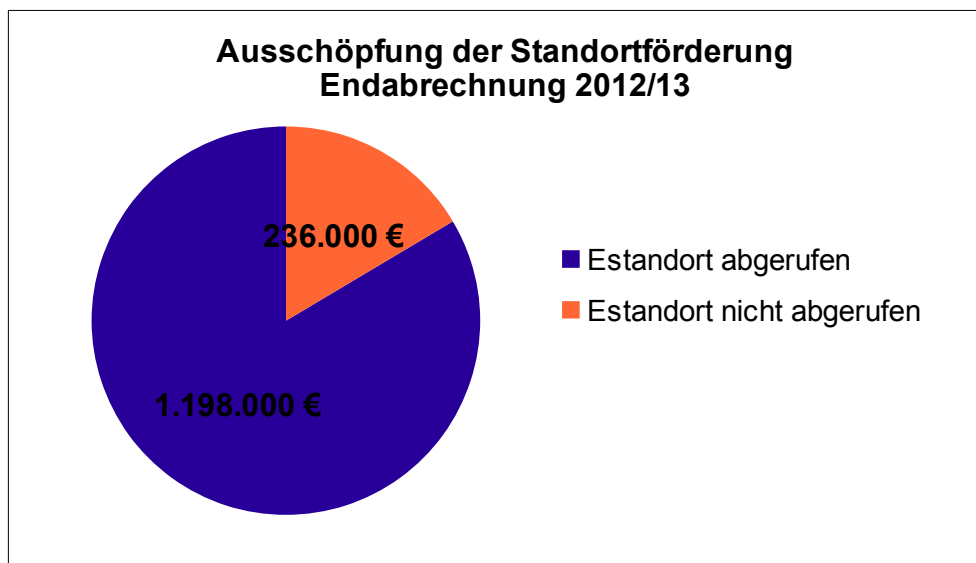


Abbildung 6.2

Wie die Mittel anderer Faktoren³⁰ der Münchner Förderformel ausgeschöpft wurden, zeigt folgende Aufzählung:

■ e _{standort} :	84%
■ e _{ausfall} :	77%
■ e _{öff} :	35%

³⁰ Während für alle 20 Einrichtungen die Daten des Faktors e_{standort} vorliegen, fehlen noch bei einzelnen Einrichtungen die Daten von einzelnen weiteren Faktoren. Diese Einrichtungen wurden bei den jeweiligen Berechnungen zur Ausschöpfung ausgeschlossen.

- Kf_{U3}: 41%
- Kf_{kont}: 11%

Die Ausschöpfung der aufgezählten Faktoren liegt insgesamt bei 64%. 1,03 Mio. Euro der insgesamt 2,88 Mio. Euro wurden nicht beantragt.

6.3 Abrechnungsjahr 2013/14

Wie bereits im Einleitungsteil zu diesem Kapitel erwähnt, liegen für das Jahr 2013/14 noch keine Zahlen der Endabrechnung vor. Dementsprechend wird auf die Daten der Antragstellung zurück gegriffen. Sowohl der Höchstsatz als auch die tatsächlich verwendeten Mittel der noch ausstehenden Endabrechnung 2013/14 können von diesen Daten abweichen.

Durch die Umstellung des Abrechnungsjahres des BayKiBiG vom Kita-Jahr zum Kalenderjahr liegt für die Jahre 2013/2014 die zusätzliche Besonderheit vor, dass sich das Abrechnungsjahr 2013/14 von August 2013 bis Dezember 2014 erstreckt. Dementsprechend sind die Zahlungen der Münchner Förderformel für die Kitas höher als in den Jahren davor, weil nicht mehr nur ein Kita-Jahr (September bis August) sondern vier weitere Monate eingerechnet werden. Im Folgenden wird daher vom „Abrechnungsjahr 2013/14“ gesprochen.

Bis Ende 2014 wurde von 29 Kitas ein Antrag auf Standortförderung gestellt. Weitere zehn Einrichtungen sind zwar potentielle Standorteinrichtungen, beantragen aber nicht den Faktor e_{standort} .

Zehn der 29 Kitas können die Erhöhung der BayKiBiG-Förderung um 20%, die restlichen 19 Kitas können die Erhöhung um 30% nutzen.

Der Höchstbetrag der Standortförderung lag im Abrechnungsjahr 2013/14 laut der Statistik zur Antragstellung zwischen 20T Euro und 231T Euro. Wie bereits erwähnt muss hier beachtet werden, dass es sich beim Abrechnungszeitraum um 16 Monate handelt und nicht um 12 Monate. Die folgende Aufstellung zeigt, wie viele Mittel von den insgesamt 29 Kitas beantragt wurden:

- Standortförderung voll ausgeschöpft: 15 x
- zwischen 75% und 99%: 6 x
- zwischen 50% und 74%: 2 x
- zwischen 25% und 49%: 3 x
- zwischen 1% und 24%: 3 x

Die Hälfte der Kitas beantragen den Höchstsatz der Standortförderung und schöpfen die Mittel vollständig aus. Allerdings beantragen auch ein Fünftel der Kitas nicht mal die Hälfte der

Mittel.

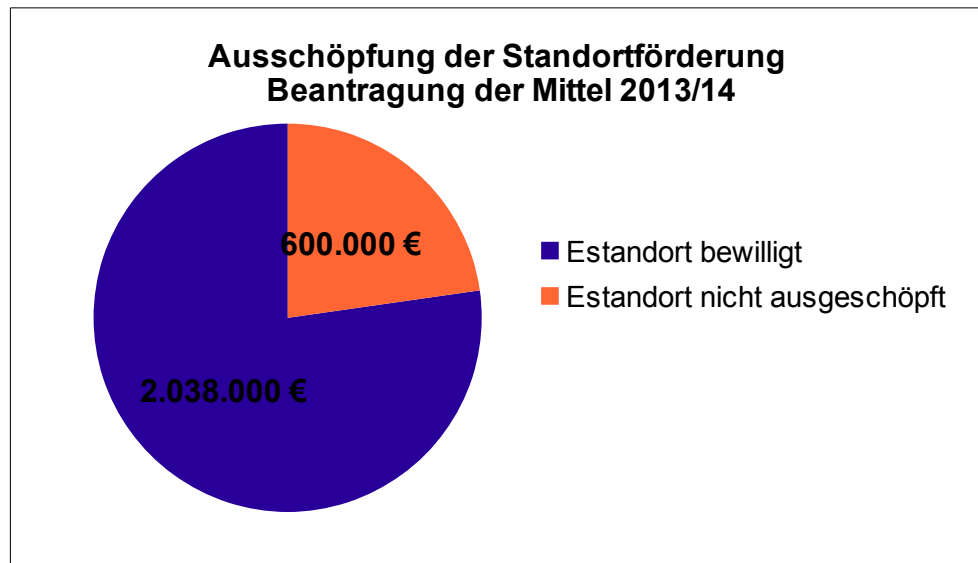


Abbildung 6.3

Gut drei Viertel der Mittel der Standortförderung wurden beantragt. Weitere Mittel der Münchner Förderformel wurden von den 29 betrachteten Kitas im folgenden Umfang beantragt:

■ Estandort:	77%
■ Eausfall:	83%
■ Eöff:	53%
■ Kf _{U3} :	58%
■ Kf _{kont} :	12%

Insgesamt werden 67% der Mittel aller aufgezählter Faktoren beantragt. 1,73 Mio. Euro der insgesamt 5,17 Mio. Euro wurden nicht beantragt.

6.4 Interpretationen, Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Ende 2014 gab es 319 potentielle Standorteinrichtungen in München. Die Standortförderung beantragt haben 29 Einrichtungen. Die Gesamtzahl der potentiellen 319 Standorteinrichtungen muss durch folgende Punkte eingeschränkt werden:

- 134 der potentiellen Standorteinrichtungen befinden sich in städtischer Trägerschaft. Der städtische Träger wird erst 2016 in die Münchner Förderformel einsteigen.
- 76 der 185 potentiellen Standorteinrichtungen in freier Trägerschaft haben bis 2015 Bestandsschutz. Besondere Verträge, die z.B. die Übernahme entstehender Defizite sicherstellen, machen es weniger wahrscheinlich, dass die Förderformel beantragt wird.

- Es ist davon auszugehen, dass bei den verbleibenden 109 Einrichtungen in freier Trägerschaft einige zwar grundsätzlich zur Antragstellung berechtigt sind, sie im Rahmen der Überprüfung der Wohnorte der Kinder die Förderung aber nicht genehmigt bekommen, weil mindestens 50% der Kinder nicht in den geförderten Straßenzügen wohnen. Andererseits gibt es auch Kitas, die nicht in den geförderten Stadtvierteln liegen, denen der Standortfaktor aber trotzdem genehmigt werden kann, weil genügend ihrer betreuten Kinder in den geförderten Straßenzügen wohnen (im Abrechnungsjahr 2013/14 haben insgesamt fünf Kitas die Wohnorte ihrer Kinder prüfen lassen. Zwei dieser Kitas erhielten daraufhin die Standortförderung). Wie genau die Gesamtzahl an Standorteinrichtungen durch die Prüfung der Wohnorte der Kinder beeinflusst wird, kann bisher nicht fundiert analysiert werden.

Folgende Tabelle schlüsselt die Antragstellungen für Kitas in freier Trägerschaft für das Abrechnungsjahr 2013/14 auf:

Beantragung Münchner Förderformel inkl. Standortfaktor, Abrechnungsjahr 2013/14 Einrichtungen in freier Trägerschaft			
	Anzahl an potentiellen Standorteinrichtungen	Münchner Förderformel inkl. Standortfaktor beantragt ³¹	in Prozent
Kitas in freier Trägerschaft ohne Bestandsschutz	109	25	23%
Kitas mit Betriebsträgerschaftsvertrag mit Bestandsschutz	47	2	4%
Elternkindinitiativen mit Bestandsschutz	29	0	0%

Tabelle 60

Nur knapp ein Viertel der 109 Kindertageseinrichtungen ohne Bestandsschutz beantragen die Münchner Förderformel inklusive der Standortförderung, obwohl davon auszugehen ist, dass sie finanziell erheblich von der Standortförderung profitieren würden.

Eine bemerkenswerte Zahl an Kitas (z.B. zehn Kitas im Kita-Jahr 2013/14) beantragen zwar die Münchner Förderformel, verzichten aber auf die Standortförderung, obwohl sie grundsätzlich zur Antragstellung berechtigt wären.

Ein wesentlicher Grund, den Standortfaktor nicht zu beantragen, dürfte der derzeit herrschende Fachkraftmangel sein. Auch in der ersten durch ISKA durchgeführten Befragung al-

³¹ Insgesamt haben 29 Kitas im Abrechnungsjahr 2013/14 die Münchner Förderformel inkl. Standortförderung beantragt. Da aber zwei dieser Kitas keine potentiellen Standorteinrichtungen sind, sondern erst nach Prüfung der Wohnorte der Kinder die Standortförderung erhalten haben, werden sie aus dieser Betrachtung ausgeschlossen.

ler Einrichtungen in Stadtbezirken mit besonderer Fördermöglichkeit (siehe Anhang A 9), die im Juli 2012 durchgeführt wurde, wird die Personalgewinnung als häufigster Grund genannt, die Standortförderung nicht zu beantragen. Weitere Hinweise liefern die vertiefenden Interviews:

„Das ist ja auch, das muss man leider sagen, etwas Zusätzliches zur eigenen Arbeit (...) da fällt leider dieser finanzielle Vorteil ab, weil man sagt, ich kriege das jetzt gar nicht geregelt mit den Anforderungen und den zeitlichen Rahmen.“ (Kita-Leitung, Mai 2014)

„Es wissen manche noch gar nicht, dass es diese Förderung gibt, also das ist wirklich erschreckend (...) ich glaube, dass es da ein wenig an der Information fehlt.“ (Kita-Leitung, November 2013)

Gründe könnten somit auch der zusätzliche Aufwand und die Bedingungen der Antragstellung (siehe dazu auch Abschnitt 12.2) sowie mangelnde Information über die Möglichkeiten der Münchner Förderformel sein.

Schlussfolgernd bleibt es weiterhin wichtig, die Träger und Kitas über die Möglichkeiten der Münchner Förderformel und der Standortförderung zu informieren. Aufgrund des Personalmangels ist die Kommunikation der Information besonders wichtig, dass mit der Münchner Förderformel auch Personal finanziert werden kann, welches nicht dem §16 der AVBayKiBiG entspricht. Zusätzlich könnte es Sinn machen, eine intensivere Begleitung bei der Antragstellung anzubieten, so dass die Kitas nicht von der Komplexität und dem Aufwand zurückschrecken.

Wenn es zur Beantragung der Standortförderung kommt, werden die Mittel in vielen Fällen nicht vollständig ausgeschöpft. In jedem Kita-Jahr wurden viele Arbeitsstellen von pädagogischen Kräften „verschenkt“. Der Fachkräftemangel ist auch in diesem Kontext ein wichtiger Grund:

„Da ist eben auch immer das Problem, kriegt man das Personal? Wenn man das Personal nicht findet, dann kann man die Gelder nicht komplett ausschöpfen.“ (Kita-Leitung, November 2014)

Bestimmte Kitas brauchen auch Zeit, um ihr Konzept zu verändern und alle Möglichkeiten der Münchner Förderformel auszuschöpfen:

„Man sagt ja auch bei einer Kita, wenn die neu gemacht wird, dass dauert fünf Jahre bis sich ein Kernteam gebildet hat und die Kita ein Konzept entwickelt hat und ich glaube, dass es auch bei der Förderformel seine Zeit dauert, bis auch die Einrichtungsleitungen und auch die Mitarbeiter und so eine Idee davon haben, was alles möglich ist. (...) also das ist halt sehr umfangreich (...) Wenn man ein Angebot macht, ein spezielles Angebot (...) wie setzt man das ein? Der Tagesablauf ist eh schon sehr voll, man weiß nicht, wo man die Angebote unterbringt (...) wir haben auch wenige Räume dafür (...).“ (Kita-Leitung, November 2014)

Zudem liefern zwei Kita-Leitungen in den vertiefenden Interviews den Hinweis, dass die Gelder nicht voll ausgeschöpft werden, weil die Angst besteht, dass Mittel zurück gezahlt wer-

den müssen:

„Es ist schon eine gewisse Angst da, ob ich die Mittel richtig ausbebe. Ich glaube, es gibt auch immer noch keine Abrechnung für das erste Jahr (...) ich hätte schon gerne gewusst, ob alles korrekt ist. Wir haben uns auch nicht getraut, das Geld voll auszugeben, ich habe da ziemlich auf die Bremse gedrückt.“ (Kita-Leitung, Dezember 2013)

„Die Aussage von meiner Chefetage war: ‘Gib nicht zu viel aus, weil wir wissen noch gar nicht, was dabei herum kommt, weil die Abrechnungen noch nicht gemacht sind.’ Es ist ja noch keine einzige Rückmeldung gekommen und das ist schwierig.“ (Kita-Leitung, Februar 2014)

Es könnte Sicherheit und Klarheit schaffen, Kindertageseinrichtungen mit Standortfaktor eine Aufstellung zur Verfügung zu stellen, welches Personal und welche Sachausgaben bisher von der Münchner Förderformel finanziert wurden. Die Einrichtungen sollten diese Liste aber nur als Anregung betrachten, damit ihre Kreativität nicht eingeschränkt wird. Zusätzlich könnten die Kitas, die bereits mehrere Jahre nicht den vollen Betrag der Standortförderung ausschöpfen, nochmal zusätzlich vom Referat für Bildung und Sport beraten werden.

7 Strukturelle Veränderungen seit Beginn der Standortförderung bis zum zweiten Jahr der Standortförderung (ISKA)

Die Standorteinrichtungen erhalten seitens der Landeshauptstadt München eine weit über das gesetzlich festgelegte Maß hinaus gehende finanzielle Unterstützung. Kindertageseinrichtungen, in denen mindestens 50% der betreuten Kinder in geförderten Stadtbezirksvierteln wohnen, können eine Erhöhung der BayKiBiG-Förderung um 20% erhalten, bei einem Anteil von mindestens 70% eine Erhöhung um 30%.

Im folgenden Abschnitt wird der Frage nachgegangen, ob und in welchem Ausmaß strukturelle Veränderungen seit Beginn der Standortförderung in den Einrichtungen festgestellt werden können (siehe Fragestellung 5 im Kapitel 1.2.2). Die Entwicklungen wurden wenn möglich mit dem t-Test für abhängige Stichproben geprüft. Bei den meisten Analysen werden 17 Kitas in freier Trägerschaft³² betrachtet, die im Kita-Jahr 2013/14 Gelder der Standortförderung beantragt haben, die schon vor der Standortförderung existiert haben, bei denen keine Refinanzierung einer bereits existierenden Praxis vorliegt³³ und die an allen Erhebungen der Wirkstudie teilgenommen haben.

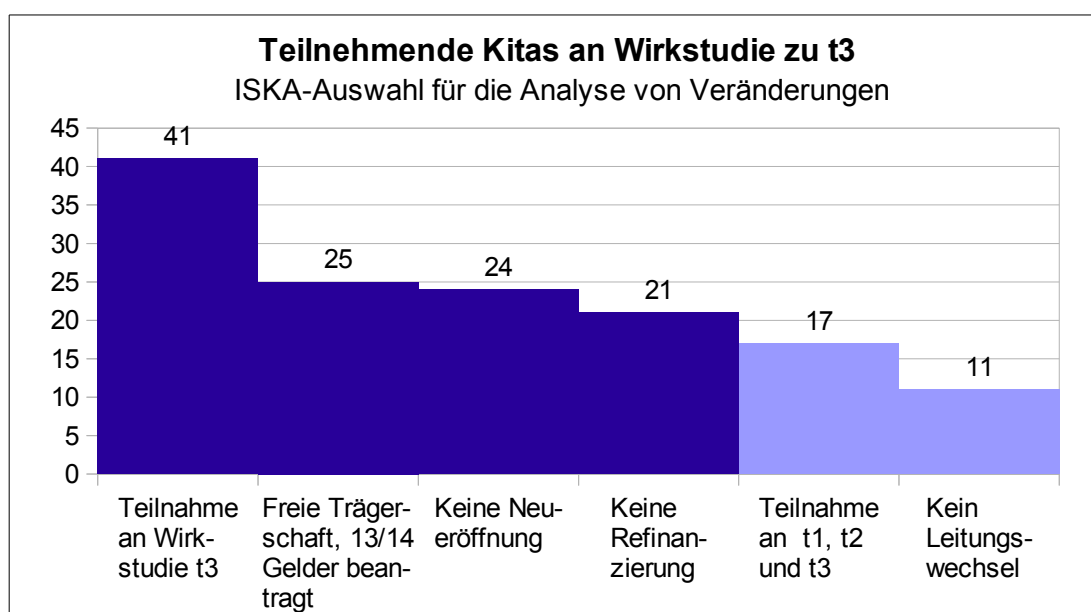


Abbildung 7.1

Bei bestimmten Analysen werden insgesamt elf Einrichtungen betrachtet, bei denen zusätzlich zwischen den Erhebungen t₁, t₂ und t₃ kein Leitungswechsel stattgefunden hat.

Da die Wirkstudie zu einem Zeitpunkt begann, an dem einige Kitas bereits Gelder der Münchner Förderformel verwendet hatten, wurden diese Mitarbeiter/innen bzgl. der Struktur-

³² Einrichtungen in städtischer Trägerschaft erhalten voraussichtlich erst 2016 Mittel der Standortförderung.

³³ Drei Leitungen haben bei der Befragung t₃ angegeben, dass sie „die Münchner Förderformel zur Finanzierung einer bereits existierenden Praxis nutzen“ und es bei ihnen „in diesem Sinne keine zusätzlichen Mittel gibt“. In der Regel nutzten diese Kitas vor der Standortförderung zusätzliche Finanzierungsmöglichkeiten wie z.B. Spenden. Diese Kitas müssen aus den Analysen zur Veränderung ausgeschlossen werden, da es für diese Kitas keine Änderung der finanziellen Situation gibt.

daten nach dem Zeitpunkt „vor der Standortförderung“ befragt. Für Kitas, die bereits im Kita-Jahr 2011/12 Gelder der Standortförderung verwendet haben, werden die Angaben „vor Beginn der Standortförderung“ mit den Angaben für die Kita-Jahre 2011/12 und 2012/13 verglichen. Für die Kitas, die erst im Kita-Jahr 2012/13 begonnen haben, Gelder der Standortförderung zu verwenden, werden die Angaben für das Kita-Jahr 2011/12 (oder bei bestimmten Fragestellungen die Angaben „vor der Standortförderung“) mit den Angaben für die Kita-Jahre 2012/13 und 2013/14 verglichen.

Die insgesamt 17 Kitas teilen sich auf in zwei Kinderkrippen, sechs Kindergärten und neun Häuser für Kinder. In vier Häusern für Kinder werden Kinder im Krippen- und Kindergartenalter betreut. In den fünf restlichen Häusern werden Kinder im Kindergarten- und Hortalter betreut.

7.1 Veränderungen der personellen Situation

Die Standorteinrichtungen müssen mindestens 90% der Mittel der Standortförderung in zusätzliches pädagogisches Personal investieren. Durch die Beantragung der Standortförderung verbessern Kindertageseinrichtungen ihre Personalausstattung deutlich. Im folgenden Kapitel wird dargestellt, welche Veränderungen bei den 17 Kitas seit der Verwendung der Mittel der Standortförderung eingetreten sind.³⁴

7.1.1 Personalstunden und Professionen

Laut der Daten von KiBiG.web erhöhen sich die Jahresmittelwerte der Personalstunden von 333 pro Woche auf 370 im ersten Jahr der Standortförderung und auf 386 im zweiten Jahr der Standortförderung.³⁵ Durchschnittlich werden also 53 Personalstunden seit Beginn der Standortförderung zusätzlich geleistet. Die Fachkraftstunden³⁶ nehmen dabei weniger stark zu als die Ergänzungskraftstunden³⁷. In der Konsequenz fällt der Anteil von Fachkraftstunden im Vergleich zu den Gesamtstunden nach Einführung der Standortförderung leicht.

Personalstunden Jahresmittelwerte KiBiG.web			
	vor Standort- förderung	1. Jahr Stand- ortförderung	2. Jahr Stand- ortförderung
Personalstunden insgesamt	333	370	386
Fachkraftstunden	185	200	202

³⁴ Wobei bei weitem nicht alle Kitas den Höchstsatz der Standortförderung beantragen (siehe Abschnitt 6).

³⁵ In die Analyse gehen 16 Kitas ein. Zwei der 17 Kitas können nicht betrachtet werden, weil keine KiBiG.web Daten „vor der Standortförderung“ vorliegen. Eine Kita kann dagegen zusätzlich aufgenommen werden, da sie zwar aufgrund von Personalwechsel an der Erhebung t₃ nicht teilgenommen hat, aber trotzdem KiBiG.web Daten vorliegen.

³⁶ Fachkräfte sind Personen, die einen Abschluss mindestens auf dem Niveau einer Fachakademie nachgewiesen haben. Nähere Informationen finden sich im §16 AVBayKiBiG.

³⁷ Ergänzungskräfte sind Personen, mit einer mindestens zweijährigen, überwiegend pädagogisch ausgerichteten Ausbildung. Nähere Information finden sich im §16 AVBayKiBiG.

Personalstunden Jahresmittelwerte KiBiG.web			
	vor Standort- förderung	1. Jahr Stand- ortförderung	2. Jahr Stand- ortförderung
Ergänzungskraftstunden	149	169	185
Anteil Fachkraftstunden an Gesamtstunden	55%	54%	53%

Tabelle 61

Da unter den Begriffen Fachkraft und Ergänzungskraft eine Reihe von verschiedenen Professionen subsumiert werden und zudem nicht alle Personalstunden, die in Kitas geleistet werden, in KiBiG.web erfasst werden, wurden auch die Kita-Leitungen zur Personalsituation befragt. Für alle 17 Kitas liegen die Daten für den Zeitpunkt vor der Standortförderung und für das zweite Kita-Jahr Standortförderung vor.

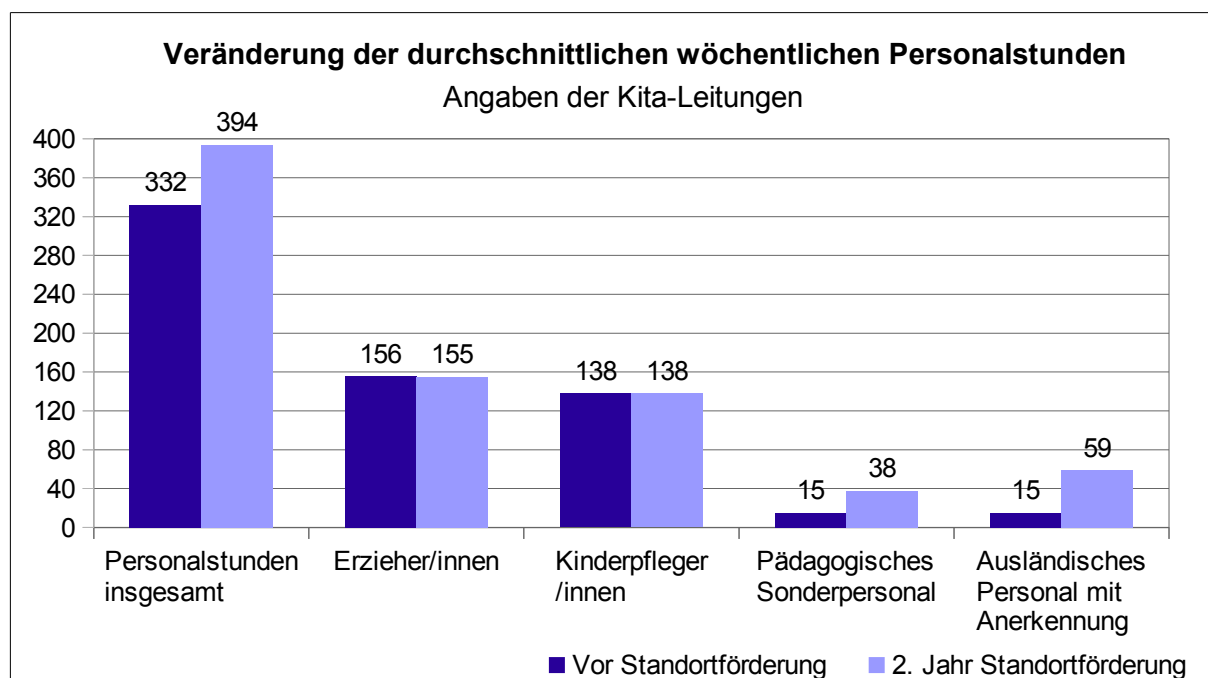


Abbildung 7.2

Zu beachten ist, dass es sich im Vergleich zu den KiBiG.web Daten nicht um durchschnittliche Werte eines Kita-Jahres, sondern um den Vergleich zweier Zeitpunkte (nämlich vor der Standortförderung und zum Ende des Kita-Jahres 2012/13 oder 2013/14) handelt.

Insgesamt erhöhen sich die Personalstunden um durchschnittlich 62 Stunden von 332 auf 394 Stunden pro Woche. Dies entspricht einer Erhöhung um 19%. Ein Teil der Stundenerhöhung lässt sich höchstwahrscheinlich auf die Verringerung der Zahl an unbesetzten Stellen zurückführen (siehe Abschnitt 7.1.4).

Betrachtet man die einzelnen Professionen, ist bemerkenswert, dass die Stunden, die von Erziehern und Erzieherinnen bzw. Kinderpflegern und Kinderpflegerinnen geleistet werden, stagnieren. Dies ist vermutlich dem Personalmangel geschuldet.

Dadurch sinkt der Anteil von Erzieherstunden am Gesamtpersonal seit Beginn der Standortförderung durchschnittlich von 48% auf 38%. Der Anteil an Kinderpflegestunden ist ebenfalls deutlich zurück gegangen von 42% auf 36%.

Der Rückgang des Anteils vom klassischen Kita-Personal geht einher mit einer deutlichen Zunahme von in diesem Zusammenhang bezeichneten „Pädagogischen Sonderpersonal“. Hinter dieser Begrifflichkeit verbirgt sich eine Reihe von gut ausgebildeten, häufig auf pädagogische Spezialgebiete fokussierte Professionen, die im üblichen Kita-Alltag eher selten anzutreffen sind. Den Großteil der Stunden bringen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen ein. Ihre Stundenzahl erhöht sich von durchschnittlich 10 Stunden vor der Standortförderung auf 23 Stunden im zweiten Jahr der Standortförderung. Dabei werden in neun der 17 Kitas Sozialpädagogen beschäftigt. Zudem sind in fünf Kitas Heilpädagogen (2,4 auf 5,2 Stunden) und ebenfalls in fünf Kitas Psychologen (0 auf 2,7 Stunden) angestellt. In drei Kitas finden sich Spezialkräfte für Sprache (z.B. Sprachheilpädagogen) (0 auf 2,7 Stunden). In einzelnen Kitas sind darüber hinaus Kindheitspädagogen, Sonderpädagogen, Pädagogen, Ergotherapeuten, Tanzlehrer, Psychomotoriker und Musikpädagogen angestellt, die ebenfalls in das „Pädagogische Sonderpersonal“ eingerechnet wurden. Durchschnittlich erhöht der Anteil des Pädagogischen Sonderpersonals in den Kitas von 4% vor der Standortförderung auf 10% im zweiten Kita-Jahr der Standortförderung. Der Mittelwertvergleich liefert signifikante Unterschiede ($p \leq 0,05$). In den vertiefenden Interviews wird die Personalvielfalt, die durch die Münchner Förderformel möglich wird, häufig gelobt:

„Andere Professionen haben manchmal einfach Wissen, dass ich nicht habe und das ist gut, wenn dieses Wissen ins Team eingebracht wird.“ (Kita-Leitung, November 2013)

„Die Logopädin, die Heilpädagogin und die Psychomotorikerin, die sind seit September hier und das läuft sehr gut, es ist ein sehr guter Austausch und was natürlich auch sehr viel wert ist ist, dass man wieder den Blick von jemanden anderen, also von einem ganz anderen Berufsfeld hat (...) eine Logopädin schaut auf andere Sachen und eine Heilpädagogin auch auf andere Sachen und das ist schon sehr viel wert, das ist schon sehr gut.“ (Kita-Leitung, März 2013)

Am meisten Bewegung gibt es bei den Personalstunden von anerkanntem ausländischen Personal. Die Stundenzahl von ausländischen Mitarbeiter/innen mit Anerkennung als Fachkraft verdreifacht sich von neun auf 30 Stunden. Die Stundenzahl von ausländischen Mitarbeiter/innen mit Anerkennung als Ergänzungskraft verfünffacht sich sogar von sechs auf 29 Stunden. Der Zuwachs von durchschnittlich etwa 1,5 pädagogischen Vollzeitstellen pro Einrichtung seit Beginn der Standortförderung wird somit zu zwei Drittel durch ausländisches Personal erreicht.

Bisher nicht beachtet wurden die Stunden von Praktikanten. Sie erhöhen sich von 19 Std. pro Woche vor der Standortförderung auf 28 Std. pro Woche im zweiten Jahr der Standortförderung.

Aber auch beim nicht pädagogischen Personal scheinen sich im Zuge der Standortförderung Veränderungen zu ergeben. Die Wochenstunden von Küchen- und Putzkräften steigt durchschnittlich von 19 auf 25 Stunden. Die Stundenzahl für Verwaltungskräfte von 2,6 auf 6,2 Stunden pro Woche.

Für insgesamt 13 Kitas lässt sich die Entwicklung von vor der Standortförderung zum ersten bzw. zweiten Jahr Standortförderung einsehen. Dabei zeigt sich, wie oben schon durch die KiBiG.web Daten belegt, dass die Entwicklung der Personalstunden keinesfalls im ersten Jahr abgeschlossen ist. Auch im zweiten Jahr der Standortförderung gibt es noch erhebliche Zuwächse an Personalstunden. Vor der Standortförderung gaben die 13 Leitungen eine durchschnittliche Personalstundenzahl von 363 Stunden an, im ersten Jahr der Standortförderung waren es 396 Stunden und im zweiten Jahr der Standortförderung 423 Stunden. Die Kitas benötigen also Zeit, die vorhandenen finanziellen Mittel in Personal umzusetzen.

Die Leitungen wurden auch nach Anzahl, Geschlecht und Migrationshintergrund ihrer Mitarbeiter/innen gefragt und ob regelmäßig externe Spezialkräfte (z.B. Logopäden, Psychologen) in die Einrichtung kommen.³⁸

Personalsituation Angaben der Kita-Leitungen			
	vor Standort- förderung	1. Jahr Stand- ortförderung	2. Jahr Stand- ortförderung
Anzahl pädagogische Mitarbeiter/innen	9,3	10,5	11,6
Anteil Mitarbeiter mit Migrationshintergrund	23%	31%	30%
Anteil männliche Mitarbeiter	2%	5%	5%
Regelmäßig tätige externe Spezialkräfte	1,4	1,8	1,8

Tabelle 62

Insgesamt werden in den Kitas im zweiten Jahr der Standortförderung etwa zwei zusätzliche Mitarbeiter eingestellt. Wie oben schon geschildert, sind dies häufig Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund. Der Anteil von ihnen steigt deutlich an. Ebenfalls verdoppelt sich der Anteil von Männern in den Kitas, diese Entwicklung ist signifikant. Einrichtungen nutzen zudem häufiger die Möglichkeit, externe Spezialkräfte wie Psychologen oder Logopäden zu beschäftigen.

Die Entwicklung von strukturellen Merkmalen der Einrichtung über die Zeitpunkte vor der Standortförderung, erstes Jahr der Standortförderung und zweites Jahr der Standortförderung kann für insgesamt 60 Mitarbeiter/innen der 17 Kitas beobachtet werden.

³⁸ In die Auswertung gehen jeweils die Aussagen von 15 oder 16 Leitungen ein, bei denen für alle Zeitpunkte Aussagen vorliegen.

Bewertung der Personalsituation Angaben der pädagogischen Mitarbeiter/innen			
Geäußerte Zustimmung	vor Standort- förderung	1. Jahr Stand- ortförderung	2. Jahr Stand- ortförderung
Ich habe ausreichend Arbeitszeit für meine pädagogischen Aufgaben	70%	80%	83%
Ich habe ausreichend Verfügungszeit	56%	62%	72%
Die Anzahl der von mir betreuten Kinder ist zu hoch	54%	48%	40%
Mir ist der Lärmpegel zu hoch	71%	72%	71%

Tabelle 63

Die Entlastung durch das zusätzliche Personal wird auch von den pädagogischen Mitarbeiter/innen wahrgenommen. Mehr Mitarbeiter/innen bewerten Arbeitszeit für pädagogische Aufgaben und Verfügungszeit als ausreichend. Die Veränderungen des Mittelwertes zwischen vor der Standortförderung und dem zweiten Jahr der Standortförderung sind statistisch hochsignifikant ($p \leq 0,01$). Weniger Mitarbeiter/innen empfinden zudem die Anzahl der betreuten Kinder als zu hoch ($p \leq 0,05$). Die Lärmbelastung der Mitarbeiter/innen ändert sich dagegen nicht.

7.1.2 Anstellungsschlüssel

Der Anstellungsschlüssel stellt das wichtigste Maß in Bayern da, um die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen zu beschreiben.³⁹ Im zweiten Jahr der Standortförderung wird für 16 Kitas ein durchschnittlicher Anstellungsschlüssel von 8,7 erreicht.⁴⁰

³⁹ Der Anstellungsschlüssel errechnet sich aus der Division von gewichteten Buchungszeiten der Kinder und den Personalstunden, die von anerkannten Fachkräften oder Ergänzungskräften geleistet werden. Die Gewichtung von Kindern unter drei Jahren ist 2,0, die Gewichtung von Kindern zwischen drei Jahren bis zum Schuleintritt 1,0 und die Gewichtung von Kindern im Schulalter 1,2. Zudem erhalten Kinder, die von Behinderung betroffen oder bedroht sind, den Gewichtungsfaktor 4,5(+x) und Kinder, deren Elternteile beide nicht deutschsprachiger Herkunft sind, den Gewichtungsfaktor 1,3.

⁴⁰ Zwei der 17 Kitas können nicht betrachtet werden, weil keine KiBiG.web Daten vor der Standortförderung vorliegen. Eine Kita kann dagegen zusätzlich aufgenommen werden, da sie zwar aufgrund von Personalwechsel an der Erhebung t₃ nicht teilgenommen hat, aber trotzdem KiBiG.web Daten vorliegen.

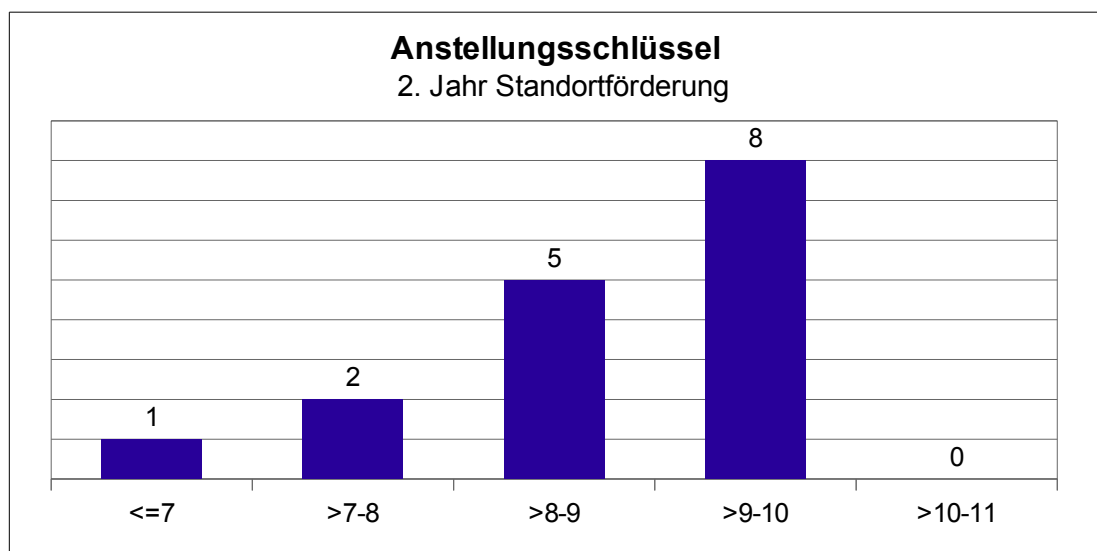


Abbildung 7.3

Der durchschnittliche Anstellungsschlüssel verbessert sich von 9,9 im Jahr vor der Standortförderung auf 9,0 im 1. Jahr der Standortförderung und schließlich auf die bereits genannten 8,7. Die Entwicklungen des Mittelwertes vor der Standortförderung zum ersten Jahr bzw. zweiten Jahr der Standortförderung sind jeweils statistisch hochsignifikant.

In der folgenden Tabelle wird die Entwicklung des Anstellungsschlüssels für 18 Kitas zwischen dem Kita-Jahr vor der Standortförderung, dem ersten, dem zweiten und ggf. dem dritten Kita-Jahr dargestellt. Die Kitas a bis c erhalten bereits seit 2011/12 Gelder der Standortförderung, die Kitas d-p seit 2012/13 und die Kitas q und r erst seit dem Kita-Jahr 2013/14.

Anstellungsschlüssel				
	Kita-Jahr vor der Standortförderung	1. Kita-Jahr Standortförderung	2. Kita-Jahr Standortförderung	3. Kita-Jahr Standortförderung
Kita a	10,9	9,0	9,5	8,8
Kita b	9,5	8,6	9,6	9,8
Kita c	10,6	10,8	9,1	8,5
Kita d	9,6	9,1	8,4	
Kita e	9,6	8,9	9,4	
Kita f	11,2	10,3	9,7	
Kita g	10,0	9,6	9,4	
Kita h	10,8	9,8	9,9	
Kita i	10,8	9,6	8,5	
Kita j	9,6	9,2	8,7	
Kita k	8,0	9,0	8,4	
Kita l	9,1	7,6	9,1	

Anstellungsschlüssel				
	Kita-Jahr vor der Standortförderung	1. Kita-Jahr Standortförderung	2. Kita-Jahr Standortförderung	3. Kita-Jahr Standortförderung
Kita m	10,4	9,0	8,7	
Kita n	9,8	8,4	6,4	
Kita o	8,4	8,1	7,0	
Kita p	9,9	7,3	7,6	
Kita q	11,0	10,5		
Kita r	9,5	9,0		

Tabelle 64

Betrachtet man die Verläufe der Entwicklung des Anstellungsschlüssels fällt auf, dass die meisten Kitas von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt ihren Anstellungsschlüssel verbessern (Kitas d, f, g, i, j, m, n, o, q, r). Einige Kitas erleben zwar keine gradlinig positive Entwicklung, ihr Anstellungsschlüssel verbessert sich aber trotzdem im Vergleich zum Zeitpunkt „vor der Standortförderung“ (Kitas a, c, e, h, p). Drei Kitas verbessern ihren Anstellungsschlüssel im Vergleich zum Zeitpunkt vor der Standortförderung nicht. Kita b gibt das dritte Mal in Folge nur einen kleinen Teil der Mittel der Standortförderung aus, die finanzielle Förderung kann somit nicht die volle Wirkung entfalten. Kita k schöpft zwar alle Mittel aus, hatte aber schon vor Beginn der Standortförderung eine sehr gute personelle Situation. Die Kita l schöpft ebenfalls alle Mittel aus, verwendet diese aber im zweiten Jahr der Standortförderung vor allem für Personal, welches nicht in den Anstellungsschlüssel eingerechnet wird. Für diese Fälle wurde innerhalb der Wirkstudie der „Förderformel-Schlüssel“ berechnet, der auch Personalstunden fernab des BayKiBiG beachtet.

7.1.3 Förderformel-Schlüssel

Durch die Münchner Förderformel ist es möglich, Personal zu finanzieren, welches nicht den §16 der AVBayKiBiG entspricht, also nicht als Fach- oder Ergänzungskraft anerkannt ist. Dieses Personal wird nicht in den Anstellungsschlüssel eingerechnet und findet sich daher in der Darstellung im Abschnitt 7.1.2 nicht wieder. Das ISKA hat eine weitere Befragung von Kita-Leitungen bzw. Trägern vorgenommen, durch welche diese Datenlücke geschlossen wird. Die Kitas wurden gebeten, die Personen anzugeben, die in dem Kita-Jahr vor der Standortförderung und den Kita-Jahr(en) seit Beginn der Standortförderung „im pädagogischen Bereich gearbeitet haben, aber nicht in den Anstellungsschlüssel eingerechnet wurden“. 15 Kitas können in die Analyse einbezogen werden.⁴¹ Acht der 15 Kitas haben im zweiten Jahr der Standortförderung Personen angestellt, deren Arbeitsstunden nicht in den Anstellungsschlüssel

⁴¹ Im Vergleich zur Anzahl an Kitas, die in die Berechnungen zum Anstellungsschlüssel eingehen, muss eine weitere Kita ausgeschlossen werden, da diese an der Befragung zum Förderformel-Schlüssel für das zweite Jahr der Standortförderung nicht teilgenommen hat.

sel eingerechnet wurden. In welchem Umfang die Kitas das Personal nutzen ist sehr unterschiedlich, die Spanne reicht von 2,3 Std. pro Woche bis zu 80,7 Std. pro Woche.

Im Folgenden werden die Professionen aufgezählt:

- Sozialpädagogen / Sozialpädagoginnen (4 Kitas, insgesamt 54,7 Std.)
- Sprachtherapeut / Sprachpädagoge / Sprachheilpädagoge (3 Kitas, 29,5 Std.)
- Psychologen / Psychologinnen (3 Kitas, 15,7 Std.)
- Musiklehrer / Musikgartenlehrer / Musikpädagoge (3 Kitas, 13,75 Std.)
- Logopäden / Logopädinnen (2 Kitas, insgesamt 16,3 Std.)
- Heilpädagogen / Heilpädagoginnen (2 Kitas, insgesamt 10,9 Std.)
- Sozialhelfer/in (39 Std.)
- Qualifizierte Betreuungskraft (27,6 Std.)
- Montessoripädagoge / Montessoripädagogin (20 Std.)
- Ergotherapeut/in (20 Std.)
- Lese-Oma (6,5 Std.)
- Ballettlehrer/in (3,3 Std.)
- Hausmeister/in (1,5 Std.)
- Sportlehrer/in (1 Std.)
- Schreiner/in (1 Std.)

Neben Sprachpädagogen, Psychologen, Musikpädagogen oder Logopäden, die man bei einer derartigen Aufzählung erwarten durfte, finden sich auch besondere Nennungen wie Hausmeister oder Schreiner. Bemerkenswert sind zudem die Nennungen von Heilpädagogen oder Sozialpädagogen. Bei diesem Personal handelt es sich dem ersten Anschein nach eigentlich um Professionen, die in den Anstellungsschlüssel eingerechnet werden dürfen. Es stellt sich die Frage, warum die Kitas diese Stunden nicht in KiBiG.web angeben.

Nach der Abfrage der zusätzlichen Personalstunden ist es möglich, einen neuen Personalschlüssel zu berechnen. Dieser wird im Folgenden mit „Förderformel-Schlüssel“ bezeichnet. Er errechnet sich aus der Division der gewichteten Buchungszeiten mit der Summe aus den von BayKiBiG anerkannten Personalstunden und den oben aufgezählten zusätzlichen Personalstunden.

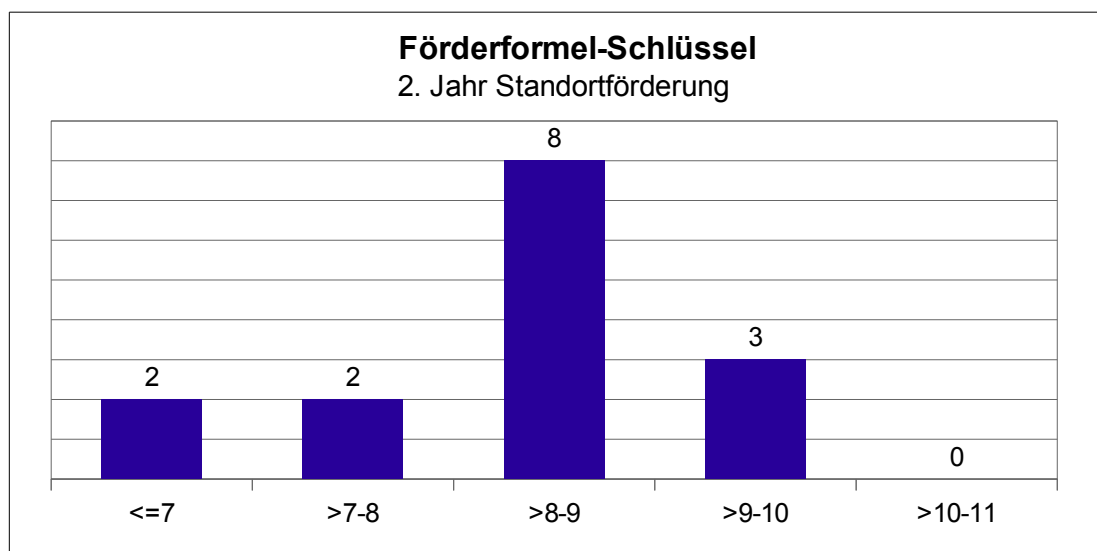


Abbildung 7.4

Der Förderformel-Schlüssel verbessert sich von durchschnittlich 9,6 vor der Standortförderung auf 8,6 im ersten Jahr der Standortförderung und schließlich auf 8,3 im zweiten Jahr der Standortförderung. Die Entwicklungen des Mittelwertes vor der Standortförderung zum ersten Jahr bzw. zweiten Jahr der Standortförderung sind statistisch hochsignifikant. Wie im Abschnitt 6 dargestellt, wurden nicht alle Mittel der Standortförderung von den Einrichtungen ausgeschöpft. Bei einer vollständigen Ausschöpfung der Mittel sind noch bessere Förderformel-Schlüssel und Anstellungsschlüssel zu erwarten.

Die acht Einrichtungen, die im zweiten Jahr der Standortförderung Personal finanzieren, welches nicht in den Anstellungsschlüssel eingerechnet wird, sind in der folgenden Tabelle farblich unterlegt.

Förderformel-Schlüssel				
	Kita-Jahr vor der Standortförderung	1. Kita-Jahr Standortförderung	2. Kita-Jahr Standortförderung	3. Kita-Jahr Standortförderung
Kita a	10,9	8,5	7,5	6,8
Kita b	9,5	8,6	9,6	9,8
Kita c	10,4	10,5	8,9	8,4
Kita d	9,4	8,0	8,4	
Kita e	9,2	8,5	8,5	
Kita f	11,2	10,3	9,7	
Kita g	10,0	9,1	8,9	
Kita h	10,8	9,6	9,9	
Kita i	10,8	9,2	8,2	
Kita j	9,6	8,3	8,7	
Kita k	8,0	9,0	8,4	
Kita l	9,1	7,4	7,9	
Kita m	10,4	8,7	8,7	
Kita n	9,8	8,3	6,2	
Kita o	5,3	4,9	5,8	

Förderformel-Schlüssel				
	Kita-Jahr vor der Standortförderung	1. Kita-Jahr Standortförderung	2. Kita-Jahr Standortförderung	3. Kita-Jahr Standortförderung
Kita p	9,9	7,3	-	
Kita q	11,0	10,5		
Kita r	9,4	8,4		

Tabelle 65

Drei der acht Einrichtungen (c, e, o) nutzen bereits vor der Beantragung der Münchner Förderformel Personal, welches nicht in den Anstellungsschlüssel eingerechnet wurde. Die Kitas c und e nutzen nur wenige Stunden (Differenzen zwischen dem Anstellungsschlüssel und dem Förderformel-Schlüssel liegen bei 0,2 und 0,4). Die Kita o nutzte allerdings auch schon vor der Standortförderung im erheblichen Maße Personal fernab des BayKiBiG (Anstellungsschlüssel: 8,4, Förderformel-Schlüssel: 5,3). Seit Beginn der Standortförderung wird nun in fünf weiteren Kitas die Möglichkeit genutzt, Personal, welches im BayKiBiG nicht anerkannt ist, anzustellen. Bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Anstellungsschlüssel und dem Förderformelschlüssel ergeben sich im zweiten Jahr der Standortförderung bei den Kitas a, e, l und o. Die anderen Kitas nutzen die Möglichkeit der Finanzierung von Personal fern ab des BayKiBiG noch eher verhalten oder gar nicht.

7.1.4 Personalmangel und Fluktuation

Der Wochenstundenumfang der nicht besetzten Stellen hat sich bei 15 Kitas, die in die Analyse eingehen können, von durchschnittlich 19 Stunden pro Woche auf zehn Stunden im ersten Jahr der Standortförderung und schließlich auf fünf Stunden im zweiten Jahr reduziert. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass die Besetzung von offenen Stellen auch unabhängig von den Geldern der Münchner Förderformel sicher gestellt sein sollte. Unter Umständen verbinden die Träger die Einstellung von neuem Personal für die Münchner Förderformel auch mit der Schließung sonstiger personeller Lücken. Zudem kann nicht unbedingt davon ausgegangen werden, dass alle Leitungen zwischen den Personalstunden der Münchner Förderformel einerseits und den restlichen Finanzierungsquellen andererseits unterscheiden können. Vielleicht wird Personal, welches eigentlich mit den Mitteln der Münchner Förderformel eingestellt wird, bei den Kita-Leitungen als Personal wahrgenommen, welches die Lücken des Stellenplanes schließt.

Leider kann nur für sieben Kitas überprüft werden, wie sich die Personalfuktuation über alle drei Erhebungszeiträume verändert. Während im Kita-Jahr vor der Standortförderung noch 22% der Mitarbeiter die Kita verlassen haben, sind es im ersten Jahr der Standortförderung 17% und im zweiten Jahr der Standortförderung 19%.

7.1.5 Verwendung und Bewertung der pädagogischen Arbeitszeit

Die pädagogischen Mitarbeiter/innen wurden gebeten, ihre Arbeitszeit auf unterschiedliche

Positionen aufzuteilen. Die Aussagen von 33 Mitarbeiter/innen können einbezogen werden.⁴²

Verwendung der pädagogischen Arbeitszeit Angaben der pädagogischen Mitarbeiter/innen			
	vor Standort- förderung	1. Jahr Stand- ortförderung	2. Jahr Stand- ortförderung
Unmittelbare pädagogische Arbeit mit den Kindern	74%	72%	70%
Andere pädagogische Aufgaben ⁴³	8%	8%	9%
Nicht pädagogische Aufgaben ⁴⁴	8%	8%	8%
Zusammenarbeit mit den Eltern	5%	5%	7%
Organisation und Management ⁴⁵	3%	4%	3%
Vernetzung ⁴⁶	2%	2%	2%

Tabelle 66

Die Auswertung zeigt leichte, zum Teil statistisch signifikante Unterschiede. So verwenden die Mitarbeiter/innen seit Beginn der Standortförderung weniger Zeit für die unmittelbare pädagogische Arbeit mit dem Kind (gemeinsame Aktivitäten, Spielen, Lernförderung, Essen und Pflege). Die Unterschiede zwischen vor und dem zweiten Jahr der Standortförderung sind statistisch signifikant. Anscheinend führen die zusätzlichen personellen Ressourcen auch dazu, dass sich das ursprüngliche Personal stärker auf andere pädagogische Bereiche konzentrieren kann. Statistisch signifikant ist zudem die Erhöhung der Arbeitszeit für die Zusammenarbeit mit Eltern zwischen dem ersten und dem zweiten Jahr der Standortförderung. Darüber hinaus haben die Mitarbeiter/innen angegeben, wie viele Stunden sie wöchentlich arbeiten und für wie viele Stunden sie wöchentlich angestellt sind. Aus der Differenz der beiden Werte lässt sich berechnen, wie viele Überstunden durchschnittlich geleistet werden. Im Jahr vor der Standortförderung geben die 33 Mitarbeiter/innen an, dass durchschnittlich 2% ihrer Arbeitszeit Überstunden sind. Im ersten Kita-Jahr der Standortförderung steigt dieser Anteil auf 4% an, um dann im zweiten Kita-Jahr der Standortförderung auf 1% abzufallen.

Die Mitarbeiter/innen wurden gebeten, verschiedene Aussagen ihre Arbeitssituation betreffend zu bewerten. Im Abschnitt 7.1.1 wurden die ersten zwei Variablen bereits dargestellt.

⁴² Zwei Aspekte sind bei dieser Auswertung anzumerken: Erstens wurde diese Frage in dieser Form erst zur Erhebung t_2 in den Fragebogen aufgenommen. Daher müssen einige pädagogischen Kräfte für die Bewertung „vor der Standortförderung“ eine Situation wiedergeben, die bereits mindestens ein Jahr in der Vergangenheit lag. Hierdurch ist mit Ungenauigkeiten zu rechnen. Zweitens wurden bei dieser Auswertung Mitarbeiter/innen ausgeschlossen, die sich innerhalb der Aufteilung der Arbeitszeit um über zwei Stunden verrechnet haben.

⁴³ z.B. Beobachtung und Dokumentation, Reflexion, Vor- und Nachbereitung, fachlicher Austausch, Fachberatung, Fort- und Weiterbildung, Supervision.

⁴⁴ z.B. Sicherheitstechnik, Verwaltung, Aufräumen, Einkaufen, Essensorganisation / -zubereitung.

⁴⁵ z.B. Konzeptionsentwicklung, Personalführung, Belegungsplanung, Qualitätssicherung, Öffentlichkeitsarbeit, Zusammenarbeit mit Träger.

⁴⁶ z.B. mit Kitas, Schule, Frühe Hilfen, Frühe Förderung, Bezirkssozialarbeit.

Bewertung der Arbeitszeit Angaben der pädagogischen Mitarbeiter/innen			
Geäußerte Zustimmung	vor Standort- förderung	1. Jahr Stand- ortförderung	2. Jahr Stand- ortförderung
Ich habe ausreichend Arbeitszeit für meine pädagogischen Aufgaben	70%	80%	83%
Ich habe ausreichend Verfügungszeit	56%	62%	72%
Ich mache regelmäßig unbezahlte Mehr- und Überstunden	36%	28%	28%
Ich habe ausreichend häufig Pausen	-	85%	82%

Tabelle 67

Die Zufriedenheit mit der Arbeitszeit ist seit Beginn der Standortförderung messbar gestiegen. Die 60 Mitarbeiter/innen gaben auch an, weniger unbezahlte Überstunden zu machen. Die Aussage „Ich habe ausreichend häufig Pausen“ wurde erst zu t_2 aufgenommen, wodurch ein Vergleich mit dem Zeitpunkt „vor der Standortförderung“ für die Mehrheit der Kitas nicht möglich ist.

Die Fortbildungstage lassen sich über die drei Erhebungszeiträume hinweg für 49 Mitarbeiter/innen beobachten.⁴⁷ Vor der Standortförderung hatten diese Mitarbeiter/innen durchschnittlich 2,9, im ersten Jahr der Standortförderung 3,0 und im zweiten Jahr der Standortförderung 3,3 Fortbildungstage. Die Leitungen von insgesamt zehn Kitas geben an, dass ihre Mitarbeiter/innen im Kita-Jahr vor der Standortförderung 3,3 Tage, im ersten Kita-Jahr der Standortförderung 3,2 Tage und im zweiten Jahr 3,9 Tage auf Fortbildungen verbracht haben. Folgende Tabelle zeigt weitere Einschätzungen von 60 Kita-Mitarbeiter/innen zum Bereich Fortbildung und Supervision.

Bewertung der Personalsituation Angaben der pädagogischen Mitarbeiter/innen			
Geäußerte Zustimmung	vor Standort- förderung	1. Jahr Stand- ortförderung	2. Jahr Stand- ortförderung
Ich habe ausreichend Möglichkeit, Fortbildung zu besuchen	88%	87%	87%
Ich habe ausreichend Zeit, Fortbildungen zu besuchen	-	88%	85%
Ich habe die Möglichkeit zu Supervision	51%	55%	55%

Tabelle 68

Die Bewertungen der Möglichkeit zu Supervision und zur Teilnahme an Fortbildungen ändern sich nicht signifikant.

⁴⁷ Die Frage nach den Fortbildungstagen im Kita-Jahr 2011/12 wurde den pädagogischen Mitarbeiter/innen in dieser Form erst zu t_2 gestellt. Dadurch ist mit Ungenauigkeiten zu rechnen.

7.1.6 Pädagogische Spezialkräfte

Kleine Änderungen ergeben sich bei der Anzahl von Spezialkräften, die besonders für die Förderung von Bildungsgerechtigkeit als bedeutsam eingeschätzt werden. Während interkulturelle Erzieher/innen deutlich seltener beschäftigt werden, geben deutlich mehr Leitungen an, dass eine Vernetzungskraft angestellt ist.⁴⁸

Pädagogische Spezialkräfte Angaben der Kita-Leitungen			
Spezialkraft vorhanden	vor Standort-förderung	1. Jahr Standort-förderung	2. Jahr Standort-förderung
Interkulturelle Erzieher/in	6	3	3
Spezielle Vernetzungskraft	3	4	7
Fördererzieherin	6	10	6
Spezialkraft für Bildungschancen	3	5	4

Tabelle 69

7.2 Veränderung der räumlichen und materiellen Ausstattung

Maximal 10% der Standortförderung dürfen in Sachkosten investiert werden. Daneben ist es denkbar, dass die Träger durch eine finanzielle Entlastung bei Personalausgaben nun mehr Geld für Sachausgaben verwenden. Im folgenden Abschnitt wird analysiert, wie sich Räumlichkeiten und Materialien der 17 Kitas aus Sicht der Kita-Leitungen und Kita-Mitarbeiter/innen im Laufe der zwei Jahre Standortförderung verändert haben.

7.2.1 Räume und Bereiche

Zwischen dem Zeitraum vor der Standortförderung und dem zweiten Jahr der Standortförderung haben sich die Ausstattung mit bestimmten Räumen in den Kitas nur wenig verändert. Veränderungen beziehen sich höchstens auf drei Kitas (Besprechungs-/Personalraum).

⁴⁸ Die Angaben von 17 Leitungen gehen in die Auswertung ein.

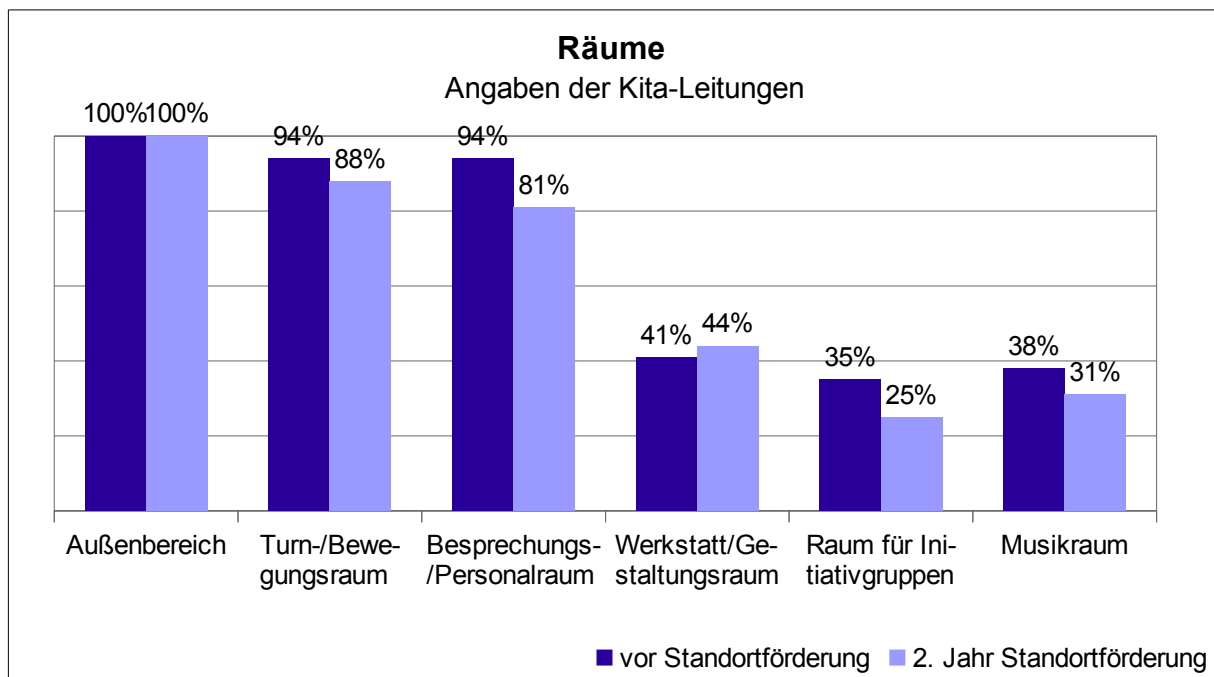


Abbildung 7.5

Drei der fünf Kitas, die im zweiten Jahr der Standortförderung Kinder im Schulalter betreuten⁴⁹, haben einen Hausaufgaben- bzw. Lernraum eingerichtet. Vor der Standortförderung waren es ebenfalls drei Einrichtungen. Einen Schlaf- bzw. Ruheraum besaßen im zweiten Jahr der Standortförderung fünf der sieben Kitas, die Kinder im Krippenalter betreuten⁵⁰. Vor der Standortförderung waren es drei Kitas. Für das Kita-Jahr vor der Standortförderung geben 24% der Leitungen an, dass sie Lernwerkstätten, also Themenräume z.B. zur Sprache, Zahlen etc. eingerichtet haben. Im zweiten Jahr der Standortförderung ist es eine Kita zusätzlich (31%).

Insgesamt hat die Einführung der Standortförderung die Ausstattung von Räumlichkeiten nicht wesentlich verändert. Dafür mussten die Einrichtungen bauliche Maßnahmen ergreifen, was mit großem Kosten- und Zeitaufwand verbunden ist. Die Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich der Anzahl an Räumlichkeiten sind also begrenzt.

Während sich die Anzahl an Räumlichkeiten in der Regel nur durch aufwändige Umbaumaßnahmen ändern lässt, kann sich die Gestaltung der Räumlichkeiten flexibler ändern.

⁴⁹ Es wurden Kitas ausgewählt, deren Anteil an Schulkindern laut KiBiG.web im Jahresmittelwert des zweiten Jahres der Standortförderung mindestens 5% betrug.

⁵⁰ Es wurden Kitas ausgewählt, deren Anteil an U3 Kindern laut KiBiG.web im Jahresmittelwert zweiten Jahres der Standortförderung mindestens 5% betrug.

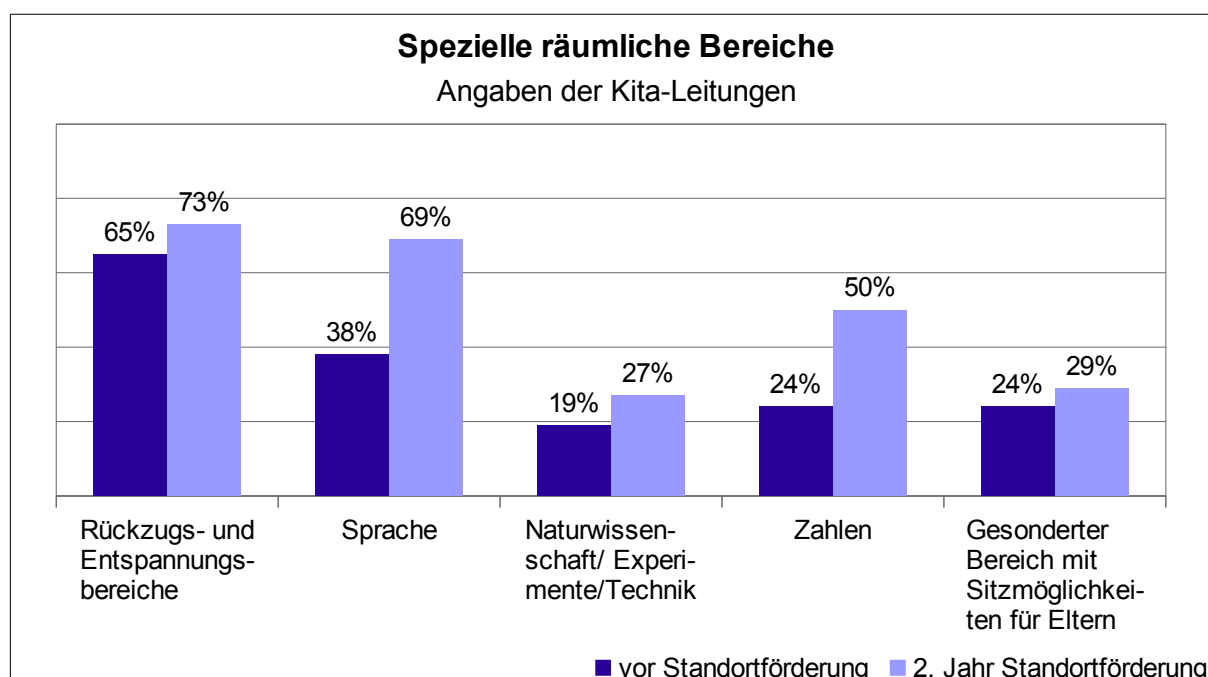


Abbildung 7.6

Deutliche Entwicklungen gibt es laut Aussage der Kita-Leitungen in der Gestaltung von extra Bereichen für die Themen Sprache und Zahlen – im zweiten Jahr gibt es etwa doppelt so viele Kitas, die extra Bereiche für diese Bildungsthemen eingerichtet haben im Vergleich zur Zeit vor der Standortförderung.

Die Benotung der Räume durch die Kita-Leitungen⁵¹ verbessert sich von der Durchschnittsnote 3,0 vor der Standortförderung auf die Note 2,6 Ende des zweiten Kita-Jahres der Standortförderung. Die Durchschnittsnote für Möbel bleibt annähernd gleich mit 2,9 vor und 2,8 im zweiten Kita-Jahr der Standortförderung.

Die durchschnittliche Notenvergabe der Leitungen verbessert sich also leicht. Bei den Bewertungen der 60 Mitarbeiter/innen gibt es dagegen keine nennenswerten Veränderungen.

Bewertung der räumlichen Situation Angaben der pädagogischen Mitarbeiter/innen			
Geäußerte Zustimmung	vor Standortförderung	1. Jahr Standortförderung	2. Jahr Standortförderung
Mir ist der Lärmpegel zu hoch	67%	70%	69%
Unsere Räumlichkeiten bieten gute Voraussetzungen für die pädagogische Arbeit	78%	70%	78%
Ich kann meine Verwaltungs- und Schreibarbeiten ungestört erledigen	54%	50%	52%
Ich kann Pausen in einer angenehmen Atmosphäre verbringen	82%	78%	82%

Tabelle 70

⁵¹ Die Angaben von elf Kita-Leitungen gehen in die Berechnung der Durchschnittsnoten ein.

7.2.2 Materialien

Die folgende Tabelle zeigt die Entwicklung der Bewertung der materiellen Ausstattung durch die 17 Kita-Leitungen. Die Leitungen konnten dabei zwischen den drei Kategorien „großzügig“, „ausreichend“ und „nicht ausreichend“ wählen. In der Darstellung werden die Kategorien „großzügig“ und „ausreichend“ zusammengefasst dargestellt.

Bewertung der materiellen Ausstattung Angaben der Kita-Leitungen			
Bewertung von Spielen / Materialien / Instrumenten / Geräten / Technik als „großzügig“ oder „ausreichend“	vor Standortförderung	1. Jahr Standortförderung	2. Jahr Standortförderung
Sprache	81%	77%	94%
Mathematik	69%	81%	93%
Naturwissenschaft/ Technik	47%	63%	87%
Musik	88%	71%	100%
Künstlerische Aktivitäten	94%	94%	100%
Bauen und Konstruieren	88%	94%	87%
Bewegungsförderung	59%	71%	80%
Gesundheit und Ernährung	65%	87%	87%
Medienpädagogik	46%	38%	63%
Soziale Entwicklung	75%	94%	100%
Interkultur	39%	60%	60%
Ausleihen für Familien	40%	43%	67%
Technische Ausstattung (PC, Telefon)	65%	82%	56%

Tabelle 71

In elf der insgesamt 13 Themenbereiche verbesserte sich seit Beginn der Standortförderung die Bewertung der materiellen Ausstattung.

Der Mittelwertvergleich liefert signifikante Verbesserung der Ausstattung zwischen dem Zeitpunkt vor der Standortförderung und dem zweiten Jahr Standortförderung für die Bereiche Sprache, Mathematik, Naturwissenschaft und Bewegungsförderung. Aber auch die Verbesserung mit der Ausstattung von Spielen, Materialien, Instrumenten und Technik in den Bereichen Musik, Gesundheit und Ernährung, Förderung der sozialen Entwicklung, Medienpädagogik sowie interkulturelle Spiele und Material (z.B. Bücher in Fremdsprachen) und Spielen und Materialien zum Ausleihen für Familien sind deutlich.

Kaum verändert hat sich die Ausstattung mit Spielen und Materialien für künstlerische Aktivitäten und dem Bauen und Konstruieren, wobei diese Bereiche schon vor der Standortförderung am besten ausgestattet waren.

Die Leitungen hatten jeweils auch die Möglichkeit, die Ausstattung mit „nicht vorgesehen/

nicht nötig“ zu bewerten. Diese Antwortkategorie wird in erster Linie für etwas außergewöhnliche Ausstattungsbereiche gewählt. So gaben vor der Standortförderung noch zwölf Leitungen an, dass „Spiele und Materialien zum Ausleihen für Familien“ „nicht vorgesehen/ nicht nötig“ seien. Im zweiten Jahr der Standortförderung wählen nur noch sieben Leitungen diese Antwortvorgabe. Jeweils vier Leitungen bewerteten vor der Standortförderung „Interkulturelle Spiele / Material (z.B. Bücher in Fremdsprachen)“ und „Spiele Material und Technik zur Medienpädagogik“ als „nicht vorgesehen / nicht nötig“. Im zweiten Jahr der Standortförderung findet nur noch eine Leitung, dass interkulturelle Spiele und Material nicht vorgesehen bzw. nicht nötig sind. Materialien für Medienpädagogik sind nun in allen Kitas vorgesehen.

Materialien zur Interkultur, Medienpädagogik, zum Ausleihen für Familien und die technische Ausstattung werden auch im zweiten Jahr der Standortförderung von mindestens einem Drittel der Kita-Leitungen als „nicht ausreichend“ bewertet. Insgesamt zeigt sich aber im Vergleich zur Zeit vor der Standortförderung eine deutlich positive Tendenz.

Alle Leitungen von Kitas, die Kinder im Schulalter betreuen⁵², bewerten ihre Spiele und Materialien für Schulkinder vor der Standortförderung und im zweiten Jahr der Standortförderung als „großzügig“ oder „ausreichend“.

Während für den Zeitpunkt vor der Standortförderung noch alle fünf Leitungen angeben, dass ihre Arbeitsplätze für Schulkinder „ausreichend“ sind, bewerten zwei sie im zweiten Jahr der Standortförderung als „großzügig“, zwei als „ausreichend“ und eine als „nicht ausreichend“.

Die sechs Leitungen von Kitas, die Kinder im Krippenalter betreuen⁵³, verändern ihre Bewertung der Spiele und Materialien für Krippenkinder kaum: Alle Leitungen geben für beide Zeiträume an, dass die Ausstattung „großzügig“ oder „ausreichend“ ist.

Die durchschnittliche Notenvergabe der Kita-Leitungen für Ausstattung verbessert sich ebenfalls. Für den Zeitraum „vor der Standortförderung“ bewerteten sie ihre Spiele und Materialien noch mit der Durchschnittsnote 2,4. Für Ende des zweiten Kita-Jahres mit Standortförderung vergeben sie die Note 1,9. Die Sicherheit von Räumen und Spielgeräten wurde für den Zeitpunkt vor der Standortförderung und dem zweiten Jahr mit Standortförderung jeweils mit der Durchschnittsnote 1,9 bewertet.

Wie bei der Bewertung der Räumlichkeiten bewerten die 60 Mitarbeiter/innen auch die materielle Ausstattung ähnlich wie vor der Standortförderung.

⁵² Es wurden Kitas ausgewählt, deren Anteil an Schulkindern laut KiBiG.web im Jahresmittelwert 2012/13 mindestens 5% betrug.

⁵³ Es wurden Kitas ausgewählt, deren Anteil an U3 Kindern laut KiBiG.web im Jahresmittelwert 2012/13 mindestens 5% betrug.

Bewertung der materiellen Ausstattung Angaben der pädagogischen Mitarbeiter/innen			
Geäußerte Zustimmung	vor Standort- förderung	1. Jahr Stand- ortförderung	2. Jahr Stand- ortförderung
Für meine pädagogische Arbeit ist ausreichend Material und Ausstattung vorhanden	86%	87%	86%
Für meine organisatorische Arbeit ist ausreichend Material und Ausstattung vorhanden (z.B. PC)	75%	72%	75%

Tabelle 72

7.3 Veränderung der Kita-Klientel

In der Wirkstudie wird ebenfalls beobachtet, ob und wie sich Anzahl der Kinder und Zusammensetzung der Klientel der Kitas verändern. Da die Kindertageseinrichtungen die Standortförderung nur erhalten, wenn mindestens 50% der Kinder aus geförderten Straßenzügen kommen, ist es beispielsweise denkbar, dass Kitas verstärkt Kinder aus diesen Straßenzügen bzw. Kinder, die aus belasteten Familienverhältnissen kommen, aufnehmen. Dies würde zu einer Homogenisierung der Klientel führen.

Im Jahresmittelwert (KiBiG.web) betreuten die 16 Kindertageseinrichtungen⁵⁴ im Kita-Jahr vor der Standortförderung 71 Kinder und im zweiten Jahr der Standortförderung 73 Kinder. Die Anzahl an Kindern nimmt somit durchschnittlich leicht zu.

Die Jahresmittelwerte der KiBiG.web Daten lassen keine Schlüsse zu, dass es zu Veränderungen der Klientel zwischen dem Zeitpunkt vor der Standortförderung und dem zweiten Jahr der Standortförderung kommt. Die Mittelwertvergleiche liefern keine signifikanten Ergebnisse.

Jahresmittelwerte Kinder KiBiG.web			
	vor Standort- förderung	1. Jahr Stand- ortförderung	2. Jahr Stand- ortförderung
Anzahl Kinder	71	72	73
Behinderte oder von wesentlicher Behinderung bedrohte Kinder	4%	4%	4%
Kinder, deren Elternteile beide nicht deutschsprachiger Herkunft sind	44%	43%	45%

Tabelle 73

Die Angaben von Mitarbeiter/innen geben ebenfalls keine Hinweise, dass sich die Klientel systematisch verändert. Die Kita-Mitarbeiter/innen geben für das Kita-Jahr vor der Standortförderung an, dass 46% ihrer Kinder, die sie regelmäßig betreuen, überwiegend eine andere

⁵⁴ Zwei der 17 Kitas können nicht betrachtet werden, weil keine KiBiG.web Daten „vor der Standortförderung“ vorliegen. Eine Kita kann dagegen zusätzlich aufgenommen werden, da sie zwar aufgrund von Personalwechsel an der Erhebung t₃ nicht teilgenommen hat, aber trotzdem KiBiG.web Daten vorliegen.

Familiensprache als deutsch sprechen. Im ersten Jahr der Standortförderung sind es 47%, im zweiten Jahr 44%. Leider können nur die Angaben von 22 Mitarbeiter/innen in die Auswertung einbezogen werden.

Den Kita-Leitungen wurde eine Reihe von Fragen zu ihrer Klientel gestellt (siehe auch Abschnitt 2.2). Da die Abfrage der Daten zu den Familienverhältnissen sehr anspruchsvoll ist, wurde darauf verzichtet, sie für die Vergangenheit (bzw. für den Zeitpunkt „vor der Standortförderung“) abzufragen. Dementsprechend liegen uns Daten zum Ende des Kita-Jahres 2012/13 und des Kita-Jahres 2013/14 vor, für die geprüft werden kann, ob Veränderungen der Klientel zwischen den Kita-Jahren eintreten. Für diese Auswertung wurden alle 25 Leitungen der Kitas einbezogen, die im Kita-Jahr 2013/14 Gelder der Standortförderung verwendet haben. Für manche Kitas war dieses Jahr das erste, für andere das zweite und wieder für andere das dritte Kita-Jahr der Standortförderung. Aufgrund vieler fehlender Werte bei diesem anspruchsvollem Frageblock wurden die Fallzahlen mit angegeben.

Die Mittelwertveränderungen sind gering und in keinem Fall signifikant.

Anteil an Kindern... Durchschnittliche Schätzwerte der Kita-Leitungen			
	Ende Kita-Jahr 12/13	Ende Kita-Jahr 13/14	N
... deren Eltern maximal einen Quali als höchsten Schulabschluss haben	70%	68%	15
... die in einem sozialen Brennpunkt wohnen	65%	59%	19
...die überwiegend eine andere Familiensprache als deutsch sprechen	54%	51%	21
... die vollständig oder teilweise von Besuchsgeldern befreit sind	41%	38%	19
... die aus einem eher bildungsfernen Milieu kommen	42%	40%	21
... bei denen die Eltern staatliche Sozialleistungen (z.B. ALG I, ALG II, Sozialgeld) beziehen	33%	32%	17
... bei denen mindestens ein Elternteil ein abgeschlossenes Hochschulstudium hat	17%	18%	17
... bei denen mindestens ein Elternteil eingeschränkte Lese- und Schreibfähigkeiten hat	20%	20%	12
... bei denen Interventionen der Bezirkssozialarbeit bekannt sind	12%	16%	18

Tabelle 74

Die bisher gewonnenen Daten geben keinen Hinweis dafür, dass sich die Klientel der Kitas im Zuge der Standortförderung verändert. Anders ausgedrückt: Die Befürchtung, dass die Standortförderung zu einer Homogenisierung führt, weil Einrichtungen verstärkt belastete Familien aufnehmen, um die Standortförderung zu sichern, kann nicht bestätigt werden.

7.4 Veränderung sonstiger Strukturdaten

7.4.1 Organisatorische Konzeption

Vier Kitas (25%) arbeiteten im zweiten Jahr der Standortförderung in „Stammgruppen ohne Öffnung“, acht (50%) arbeiteten überwiegend in Stammgruppen, die sie zeitweise öffneten, zwei (13%) arbeitete überwiegend offen mit zeitweiser Arbeit in Stammgruppen, eine weitere arbeitete komplett offen und eine Kita war eingruppig. Vergleicht man die Angaben mit dem Zeitpunkt „vor der Standortförderung“ geben drei Kitas, die vorher in reinen Stammgruppen gearbeitet haben an, nun überwiegend in Stammgruppen arbeiten, die sie zeitweise öffnen. Zwei Kitas, die vor der Standortförderung überwiegend in Stammgruppen gearbeitet haben, die sie zeitweise öffneten, arbeiten im zweiten Jahr der Standortförderung überwiegend offen mit zeitweiser Arbeit in Stammgruppen. Es gibt also einen leichten Trend zur teiloffenen Arbeit.

7.4.2 Öffnungszeiten und Schließtage

Die Öffnungszeiten der 17 Einrichtungen ändern sich nach der Einführung der Standortförderung nicht. Vor der Standortförderung und im zweiten Jahr der Standortförderung hatten die Kitas durchschnittlich 9,8 Stunden zwischen Montag und Donnerstag geöffnet. Am Freitag waren es durchschnittlich 9,2 Stunden vor und 9,1 Stunden im zweiten Jahr der Standortförderung. Die Schließtage erhöhen sich leicht von durchschnittlich 23,2 Tage auf 24,5 Tage.

7.4.3 Verwendung von Qualitätsmanagement- bzw. Qualitätssicherungsverfahren

Bei der Verwendung von Qualitätsmanagement- bzw. Qualitätssicherungsverfahren gibt es ebenfalls keine bedeutsamen Unterschiede. Für die Zeit „vor der Standortförderung“ haben zehn der 17 Leitungen angegeben, dass sie ein derartiges Verfahren verwendeten. Im ersten Jahr der Standortförderung sind es neun Leitungen und im zweiten Jahr elf Leitungen.

7.4.4 Teilnahme an Programmen

Die Teilnahme an Programmen veränderte sich seit Beginn der Standortförderung leicht.

Teilnahme an speziellen Programmen Angaben der Kita-Leitungen			
	vor Standort- förderung	1. Jahr Stand- ortförderung	2. Jahr Stand- ortförderung
Teilnahme am Bundesprogramm Schwer- punkt Kitas	5	6	6
Teilnahme am Programm Frühe Hilfen	3	4	2

Tabelle 75

7.4.5 Ausgewählte Aspekte der Arbeitsorganisation

Um noch genauer zu erfahren, wie sich die Arbeitssituation der Mitarbeiter/innen darstellt, wurden in den Fragebogen für pädagogische Mitarbeiter/innen einige Fragen zur Arbeitsorganisation in der Einrichtung aufgenommen.

Bewertung ausgewählter Aspekte der Arbeitssituation Angaben der pädagogischen Mitarbeiter/innen			
Geäußerte Zustimmung	vor Standort- förderung	1. Jahr Stand- ortförderung	2. Jahr Stand- ortförderung
Meine Aufgaben sind klar definiert	93%	93%	90%
In unserer Einrichtung werden pädagogische Mitarbeiter/innen gut eingearbeitet	78%	79%	81%
In unserer Einrichtung gibt es ausreichend häufig Dienstbesprechungen	90%	85%	90%

Tabelle 76

Nach Beginn der Standortförderung gibt es keine nennenswerten Veränderungen bei der Bewertung durch die 60 Mitarbeiter/innen.

7.5 Veränderung der Wahrnehmung der Einrichtungsqualität durch die Kita-Leitungen

Wie die Kita-Leitungen der Standorteinrichtungen ihre Qualität im zweiten Jahr der Standortförderung wahrnehmen und wie sich diese Wahrnehmung im Vergleich zur Abfrage des Zeitpunktes vor der Standortförderung ändert, wird im folgenden Abschnitt beantwortet. Aus der Auswertung müssen sechs der insgesamt 17 Kitas ausgeschlossen werden, weil es in diesen Einrichtungen einen Leitungswechsel zwischen den drei Erhebungen t_1 , t_2 und t_3 gab. Da es sich bei der Qualitätsbewertung um stark subjektive Einschätzungen handelt, wurde sich entschieden, nur die Entwicklung der Benotung gleicher Kita-Leitungen zu betrachten.

Die Kita-Leitungen wurden zu t_1 gebeten, Dimensionen der Einrichtungsqualität ihrer Kita „vor der Standortförderung“ mit Schulnoten einzuschätzen. In manchen Fällen mussten sich die Kita-Leitungen somit an einen Zustand erinnern, der bis zu 1,5 Jahre in der Vergangenheit lag. Andere Kitas schätzten die Situation zum Zeitpunkt der Befragung ein, da sie noch keine Gelder der Standortförderung verwendet hatten. Die dunkle Linie der folgenden Grafiken bezieht sich auf den Zeitpunkt „vor der Standortförderung“. Diese Angaben werden verglichen mit der Benotung für Ende des zweiten Jahres der Standortförderung, welches mit der hellen Linie dargestellt wird.

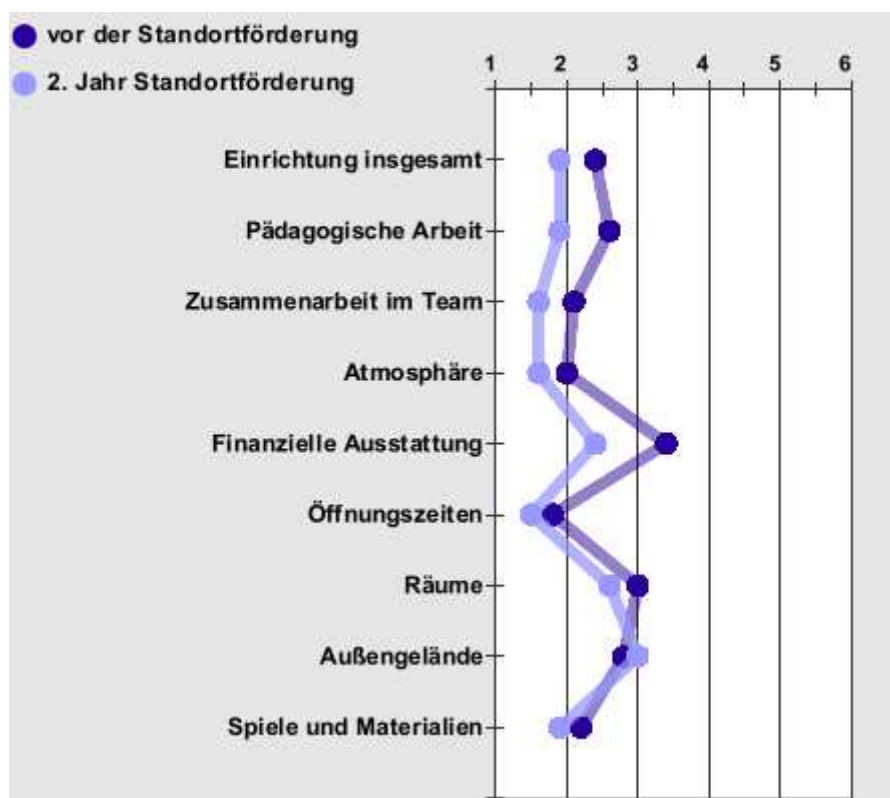


Abbildung 7.7

Insgesamt bewerten die elf Kita-Leitungen die Kita-Qualität Ende des zweiten Jahres der Standortförderung positiv. Vor allem mit den „Öffnungszeiten“ (1,5), der „Zusammenarbeit im Team“ (1,6), der „Atmosphäre“ (1,6), der „Einrichtung insgesamt“ (1,9) und der „Pädagogischen Arbeit“ (1,9) sind sie im Durchschnitt zufrieden. Im Vergleich dazu äußern sie bezüglich der „finanziellen Ausstattung“ (2,4), der „Räume“ (2,6), und dem „Außengelände“ (3,0) weniger Zufriedenheit. Gerade in diesen Bereichen findet sich aber auch eine besonders hohe Standardabweichung. Die Notenvergabe schwankt zwischen 1 und 5, im Fall vom Außengelände sogar zwischen 1 und 6.

Betrachtet man die Entwicklungen zwischen den Zeitpunkten vor der Standortförderung und dem zweiten Jahr der Standortförderung zeigen sich in allen Dimensionen außer dem Außengelände Verbesserungen. Besonders deutlich sind die Verbesserungen bei den Dimensionen „Finanzielle Ausstattung“ (3,4 zu 2,4), Pädagogische Arbeit (2,6 zu 1,9), Zusammenarbeit im Team (2,1 zu 1,6) und Einrichtung insgesamt (2,4 zu 1,9).

Im Hinblick auf Bildungsbereiche sehen die elf Kita-Leitungen durchschnittlich fast überall eine gute bis sehr gute Qualität. Die „Wertevermittlung“ (1,3), die „Förderung sozialer Kompetenzen“ (1,5), die „Interkulturelle Offenheit und Toleranz“ (1,5), die „Förderung von Ästhetik, Kunst und Kultur“ (1,6) sowie die „Förderung von Sprache und Literacy“ (1,7) schneiden zwei Jahre nach Beginn der Standortförderung am besten ab. Relativ zufrieden scheinen sie auch mit der „Förderung von musikalischen Fähigkeiten“ (1,9), der „Gesundheitserziehung (Ernährung, Sport)“ (2,1) und „der Förderung der mathematischen Bildung“ (2,1) zu sein.

Weit abgeschlagen ist die „Förderung naturwissenschaftlicher und technischer Bildung“, welche die Leitungen durchschnittlich mit 3,1 bewerten.

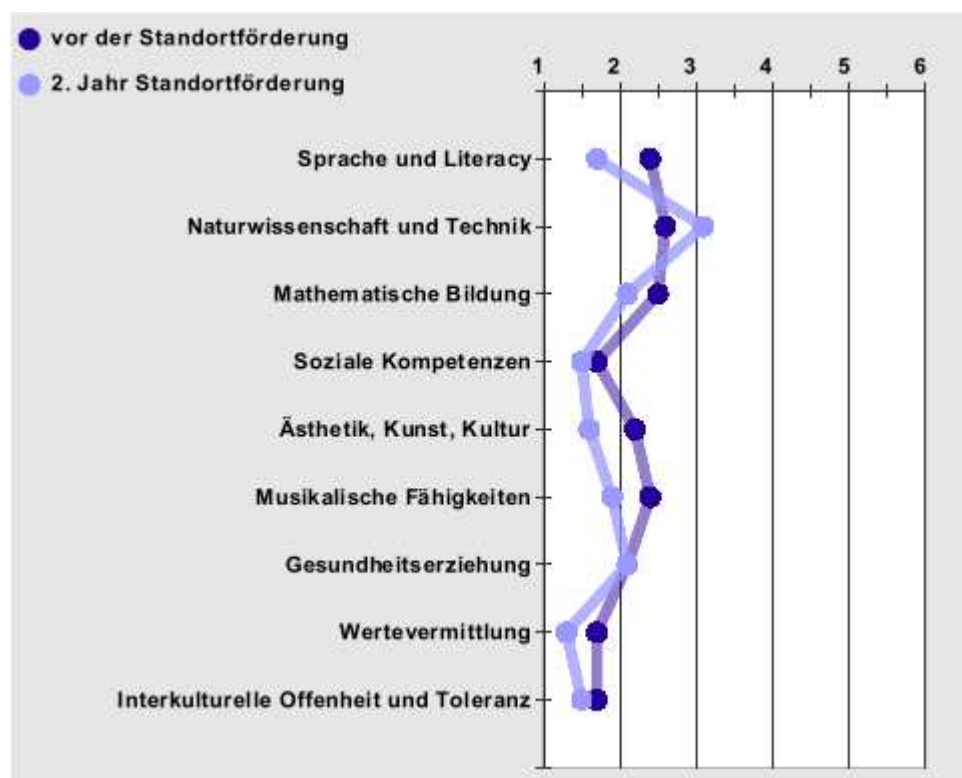


Abbildung 7.8

Während sich die Bewertung der „Förderung naturwissenschaftlicher und technischer Bildung“ im Vergleich zur Zeit vor der Standortförderung verschlechtert (2,6 zu 3,1) zeigen sich bei der „Förderung von Sprache und Literacy“ (2,4 zu 1,7), der „Förderung von Ästhetik, Kunst und Kultur“ (2,2 zu 1,6), der „Förderung von musikalischen Fähigkeiten“ (2,4 zu 1,9) und der „Förderung mathematischen Bildung“ (2,5 zu 2,1) deutliche Verbesserungen.

Im Hinblick auf Dimensionen, die für eine Förderung von Chancengleichheit besonders wichtig oder interessant sind, geben die elf Kita-Leitungen ihrer Einrichtung besonders gute Noten bei der „Vorbereitung der Kinder auf die Schule“ (1,4), der „Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund“ (1,6), der „Förderung aller Kinder“ (1,7), der „Förderung von Kindern mit bildungsfernem Hintergrund“ (2,0) und der „Elternarbeit“ (2,0).

Deutlich schlechter beurteilen sie die „Bildungsangebote für Eltern“ (2,9), wobei diese gleichzeitig die größte Verbesserung im Vergleich zur Zeit vor der Standortförderung aufweisen.

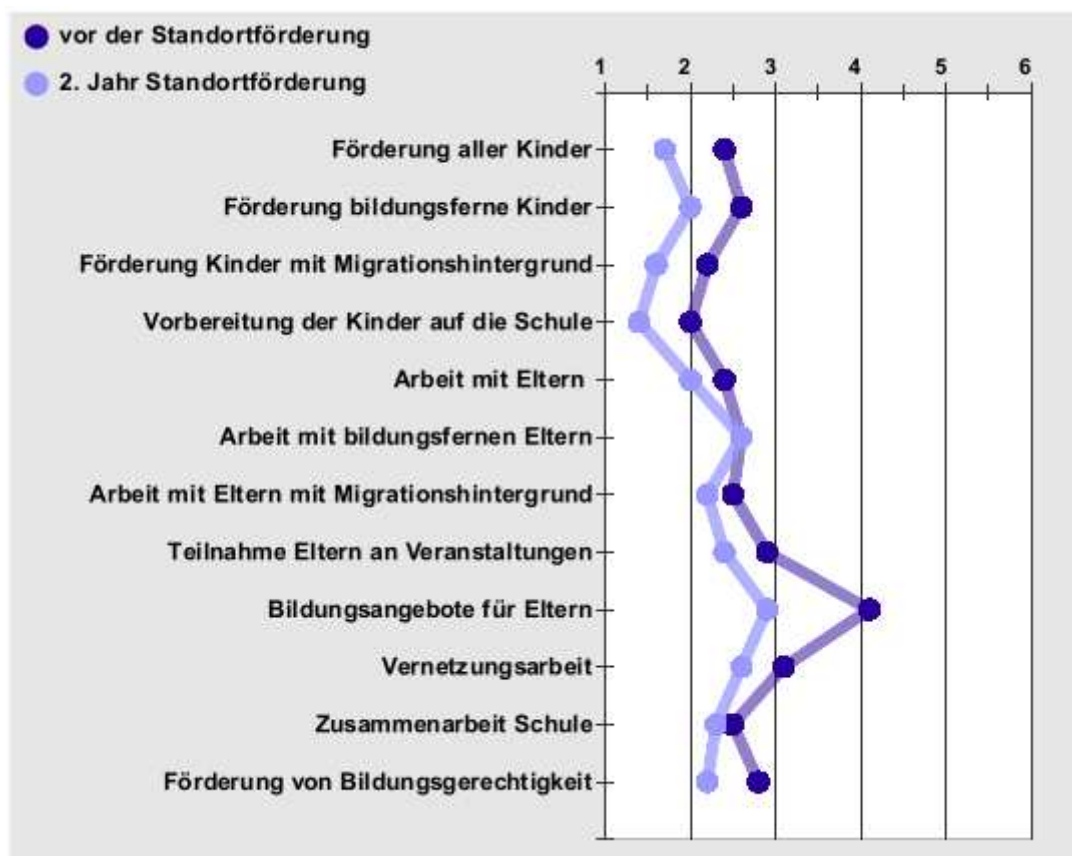


Abbildung 7.9

Bei dieser Auswahl an Items zeigt sich immer wieder eine sehr hohe Standardabweichung. Bei der Benotung von „Teilnahme der Eltern an Veranstaltungen der Kita“, „Bildungsangebote für Eltern“, „Vernetzungsarbeit“ sowie „Zusammenarbeit mit der Schule“ werden jeweils sowohl die Note 1 als auch die Note 6 von den Leitungen genutzt.

Die Notenvergabe verbessert sich in fast allen Bereichen. Besonders deutliche Entwicklungen gibt es neben den bereits erwähnten Veränderung der Bewertung der „Bildungsangebote für Eltern“ (4,1 auf 2,9) bei der „Förderung aller Kinder“ (2,4 auf 1,7), der „Förderung von Kindern mit bildungsfernem Hintergrund“ (2,6 auf 2,0), der „Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund“ (2,2 auf 1,6), der „Vorbereitung der Kinder auf die Schule“ (2,0 auf 1,4) sowie der „Förderung von Bildungsgerechtigkeit“ (2,8 auf 2,2). Keine Veränderung ergibt sich bei der Bewertung der „Arbeit mit Eltern mit bildungsfernem Hintergrund“.

Kita-Leitungen drücken auch in Interviews aus, wie sich die pädagogische Arbeit der Einrichtung durch die Standortförderung zum Positiven verändert:

„Ich finde, das ist ein wahnsinniges Geschenk mit der Münchner Förderformel (...) was unsere Kinder jetzt für Möglichkeiten hier haben (...) das wäre vor zehn Jahren eine Traumvorstellung gewesen. Den Kindern geht es heute besser, da hat man etwas geschafft.“ (Kita-Leitung, Juni 2013)

7.6 Zusammenfassung

Es kann festgehalten werden, dass sich in den Standorteinrichtungen seit Beginn der Standortförderung deutliche personelle Verbesserungen messen lassen. Durchschnittlich werden in den Kitas etwa 1,5 Vollzeitstellen zusätzlich beschäftigt. Der durchschnittliche Anstellungsschlüssel verbessert sich von 9,9 (vor der Standortförderung) auf 9,0 (im ersten Jahr der Standortförderung) und schließlich auf 8,7 (im zweiten Jahr der Standortförderung). Der „Förderformel-Schlüssel“, ein Maß, welches auch pädagogische Personalstunden berücksichtigt, die nicht im Anstellungsschlüssel erscheinen, verbessert sich von 9,6 auf 8,6 und schließlich auf 8,3. Es wird selten auf Erzieher/innen oder Kinderpfleger/innen zurück gegriffen, sondern auf ausländisches Personal mit Anerkennung als Fachkraft oder Ergänzungskraft sowie auf spezialisierte Professionen wie Sozialpädagogen, Heilpädagogen oder Psychologen. Die Standortförderung macht Kita-Teams bunter und führt insgesamt zu einem Anstieg des Qualifikationsniveaus. Die personelle Vielfalt wird von den Leitungen sehr positiv bewertet und auch die zeitliche Arbeitssituation der pädagogischen Mitarbeiter/innen entspannt sich.

Darüber hinaus nehmen die Kita-Leitungen eine Verbesserung der räumlichen und materiellen Situation wahr. Räume werden öfters themenspezifisch gestaltet. Die Ausstattung mit Materialien nimmt in fast allen Bildungsbereichen zu. Die Bewertungen von Räumen und Material durch die Kita-Mitarbeiter/innen verbessern sich dagegen nicht.

Es gibt keine Anzeichen, dass sich die Klientel der Kitas nach Beantragung der Standortförderung ändert. Auch weitere strukturelle Bedingungen, wie die organisatorische Konzeption, Öffnungszeiten, Schließtage oder die Teilnahme an Programmen verändern sich nicht oder nur wenig.

Die Kita-Leitungen nehmen eine deutliche positive Entwicklung der Einrichtungsqualität wahr, was sich durch die besser Benotung verschiedener Qualitätsdimensionen zeigt (insbesondere finanzielle Ausstattung, pädagogische Arbeit, Förderung von Sprache und Literacy, Förderung von Ästhetik, Kunst und Kultur, Bildungsangebote für die Eltern, Förderung aller Kinder, Förderung von Kindern mit bildungsfernem Hintergrund und mit Migrationshintergrund, Vorbereitung der Kinder auf die Schule und Förderung von Bildungsgerechtigkeit).

8 Veränderungen der pädagogischen Prozesse zwischen t_1 , t_2 und t_3 (IFP)

8.1 Auswertung für die Altersgruppe 3-6 Jahre

Ein zentrales Ziel der Wirkstudie zur Einführung der Münchner Förderformel war es zu untersuchen, ob sich die pädagogischen Prozesse in den Standorteinrichtungen nach Einführung der Standortförderung verändert haben (vgl. Fragestellung 5, Kap. 1.2). Um Veränderungen in den Einrichtungen über die Zeit erkennen zu können, wurden insgesamt drei Erhebungen in einem Zeitraum von drei Jahren angesetzt. In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Veränderungsanalysen für die verschiedenen Zeitintervalle dargestellt.

8.1.1 Veränderungen der pädagogischen Prozessen zu t_2

8.1.1.1 Vorgehen beim Vergleich der pädagogischen Prozesse zwischen t_1 und t_2

Bereits nach Abschluss des zweiten Erhebungszeitpunktes (t_2) wurde statistisch untersucht, ob es erste Tendenzen möglicher Veränderungen in den Einschätzungen der Fachkräfte hinsichtlich ihrer pädagogischen Arbeit *vor* und ein Jahr *nach* Einführung der Standortförderung gab. Es wurde für jede Skala des Bogens für pädagogische Fachkräfte ein t-Test für abhängige Stichproben zwischen den Einschätzungen t_1 und den Einschätzungen t_2 gerechnet.

In die Analysen gingen nur Fachkraftbögen der Einrichtungen ein, für die Veränderungen zwischen den Kita-Jahren 2011/12 (t_1) und 2012/13 (t_2) durch zusätzliche finanzielle Mittel grundsätzlich erwartet werden konnten. Es mussten deshalb zunächst alle städtischen Kindertageseinrichtungen, für die die Umstellung auf Standortförderung erst im Jahr 2016 erfolgen wird, aus den Analysen ausgeschlossen werden. Von den 25 Einrichtungen freier Träger konnten darüber hinaus nur die 20 Einrichtungen in die Berechnungen aufgenommen werden, die sowohl zu t_1 als auch zu t_2 an der Studie teilgenommen hatten. Obwohl für t_1 , wie dargestellt, eine rückblickende Einschätzung für das Kita-Jahr 2011/2012 vorgenommen worden war, um möglichst den Zeitpunkt *vor* Einführung der Standortförderung zu erfassen, hatten bereits 7 der 20 Kitas zu diesem Zeitpunkt finanzielle Mittel erhalten. Aufgrund dieser Tatsache kann bei diesen 7 Kitas zu t_1 nicht von der Situation *vor* der Standortförderung ausgegangen werden, weshalb sie ebenfalls aus den Analysen ausgeschlossen wurden. Des Weiteren mussten alle Kitas ausgeschlossen werden, für die im Kita-Jahr 2012/13 (t_2) keine Veränderungen zu erwarten waren, da sie sich über die Förderung durch den Standortfaktor refinanzierten. Da sich die Analysen auf Arbeitsprozesse mit der gleichen Altersgruppe beziehen müssen, wurde eine weitere Einrichtung ausgeschlossen, die keine Kinder im Alter zwischen 3 und 6 Jahren betreute. Die resultierende Stichprobe von 11 Einrichtungen ist in Abbildung 8.1 dargestellt und beinhaltet insgesamt 41 Fachkraftbögen, für die Veränderungen zwischen

t_1 (vor Einführung der Standortförderung) und t_2 (1. Jahr nach Einführung der Standortförderung) überprüft wurden. Da bei einigen Fachkräften Angaben zu einzelnen Skalen fehlten, kann die Stichprobengröße für die Analysen der Einzelskalen zwischen 25 und 41 Personen schwanken, liegt aber in den meisten Fällen zwischen 38 und 41 Personen.

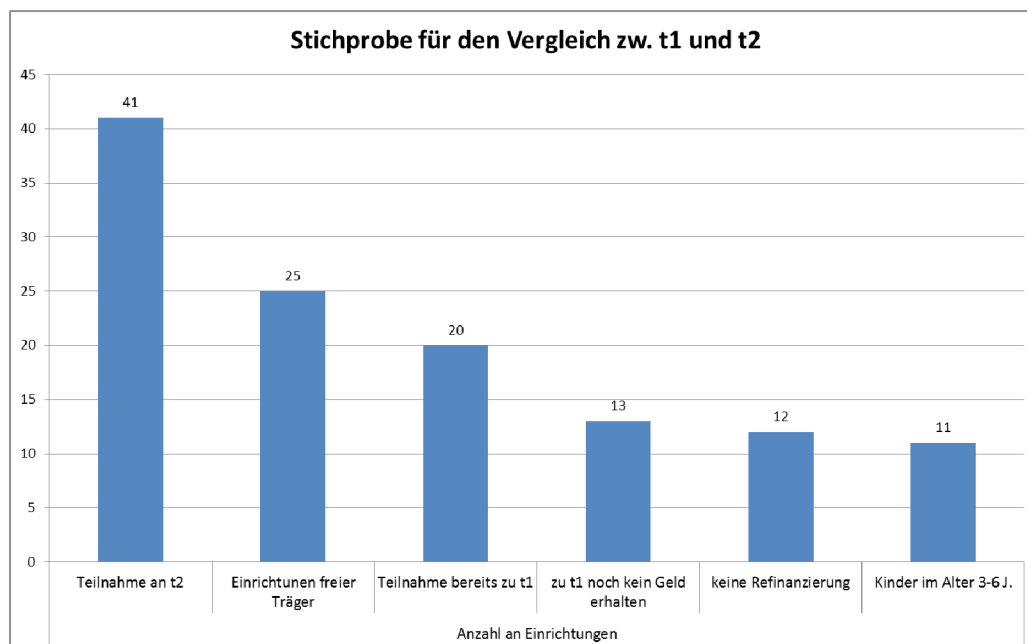


Abbildung 8.1

8.1.1.2 Ergebnisse des Vergleichs der pädagogischen Prozesse zwischen t_1 und t_2

In Tabelle 77 sind die Mittelwerte jeder Skala der pädagogischen Prozesse über die maximal 41 Fachkräfte für das Kita-Jahr 2011/12 (t_1 , vor Einführung der Standortförderung) und das Kita-Jahr 2012/13 (t_2 , 1. Jahr nach Einführung der Standortförderung) dargestellt. Des Weiteren gibt die Tabelle Auskunft über die t -Werte, Signifikanzen (p -Werte), die Effektstärken (d -Werte) sowie die Stichprobengröße (N , Anzahl der Fachkräfte) des jeweiligen Mittelwertvergleichs. Dabei zeigen positive Effektstärken eine positive Richtung und negative Effektstärken eine negative Richtung der Veränderung an. Signifikante Ergebnisse ($p < .05$) und Effektstärken $> |.20|$ wurden gekennzeichnet.

Skalen	MW t_1	MW t_2	N	t	p	d
Positive Interaktionen	3,48	3,56	41	-1,63	0,11	0,15
Negative Interaktionen	2,89	2,81	41	0,74	0,46	-0,12
Nähe	4,16	4,10	41	-0,18	0,86	-0,10
Konflikt	2,62	2,53	41	1,01	0,32	-0,14
Autonomie	3,19	3,24	41	-0,98	0,33	0,07
Sensitivität	3,86	3,88	41	-0,49	0,62	0,03
Anregungen zu Bildungsprozessen und Sprache	3,64	3,64	41	-0,90	0,37	<0,001
Beobachten und Einschätzen	3,81	3,81	41	-0,49	0,63	-0,01
Individuelle pädagogische Schritte ableiten	3,94	3,88	41	0,36	0,72	-0,11
Partizipation	3,60	3,59	41	-0,52	0,60	-0,02

Skalen	MW t_1	MW t_2	N	t	p	d
Kulturell-inklusive Prozesse	3,04	3,07	41	-0,71	0,48	0,05
Allgemeine inklusive Prozesse	3,29	3,34	41	-0,61	0,55	0,08
Klima der Zusammenarbeit mit den Eltern	3,99	3,89	39	1,04	0,31	-0,21
Thema Kind im Kontext Familie	3,65	3,58	38	-0,15	0,88	-0,11
Ressourcen	3,52	3,47	38	0,36	0,72	-0,07
Unterstützung der Familien bei nicht-pädagogischen Themen	2,97	2,89	38	-0,11	0,91	-0,10
Thema Kind im Kontext Kita	4,21	4,23	38	-0,73	0,47	0,02
Engagement der Eltern	2,57	2,33	39	1,11	0,27	-0,27
Positives Klima der Vernetzung	4,35	4,32	25	0,75	0,46	-0,06
Information/Austausch	3,94	3,88	25	0,62	0,54	-0,12
Kollegiales Klima	3,73	3,62	41	1,98	0,05	-0,13
Innovation	3,70	3,53	41	2,05	0,05	-0,24
Inhalte im Team	3,51	3,25	41	2,08	0,04	-0,35
Zufriedenheit	3,95	3,85	41	1,08	0,29	-0,16
Belastung	2,67	2,71	41	-0,59	0,56	0,04

Tabelle 77

Anmerkung: Teilweise gibt es geringfügige Unterschiede zwischen den Mittelwerten in dieser Tabelle und den deskriptiven Darstellungen zu t_1 . Dies ist einerseits darauf zurückzuführen, dass in die Auswertungen zu den Veränderungen von t_1 zu t_2 , wie oben beschrieben, nur die Angaben von 11 Einrichtungen einbezogen werden konnten, während die Stichprobe der deskriptiven Auswertung zu t_1 27 Einrichtungen umfasst. Außerdem wurden die deskriptiven Analysen t_1 auf Einrichtungsebene und die Veränderungsmessungen in erster Linie auf Fachkratebene durchgeführt.

Die Veränderungsanalysen bezüglich der Skalen der pädagogischen Prozesse in den Standorteinrichtungen zeigen nach einem Jahr (t_2) kaum Tendenzen der Veränderung: Die Veränderungen⁵⁵ sind insgesamt sehr gering und erreichen im Durchschnitt nur einen d -Wert von 0,1, was einen zu vernachlässigenden Effekt nach Cohen (1992) darstellt. Insgesamt gibt es fünf nennenswerte Tendenzen in den Veränderungen der Skalen „Klima in der Zusammenarbeit mit Eltern“ ($p = 0,31$; $d = -0,21$), „Engagement der Eltern“ ($p = 0,27$; $d = -0,27$), „Kollegiales Klima“ ($p = 0,05$; $d = -0,13$), „Innovation“ ($p = 0,05$; $d = -0,24$) und „Inhalte im Team“ ($p = 0,04$; $d = -0,35$). Der größte dieser Effekte ist mit $d = 0,35$ nach Cohen (1992) zumindest als „gering“ einzustufen. Die Power dieses Effekts ist mit $\beta-1 = 0,32$ aber dennoch sehr klein und weit von den angestrebten 0,80 entfernt, so dass auch dieser Effekt bei einer erneuten Untersuchung wenig wahrscheinlich auftreten würde.

Zu beachten ist, dass ein Großteil der Effekte, darunter insbesondere die fünf nennenswerten Effekte, eine Verschlechterung in den pädagogischen Prozessen anzeigen. Dies erscheint auf den ersten Blick paradox. Allerdings ist so ein Effekt in der Psychologie nicht unbekannt: der „above/better than average effect“ (Sedikides & Gregg, 2003; Taylor & Brown, 1988) ist gut dokumentiert und basiert auf der Dissonanz-Theorie von Festinger (1954): Urteile erfolgen immer auf dem aktuellen Wissenshorizont und müssen sich an diesem mes-

⁵⁵ Effektstärke d : MW = 0.11, SD = 0.08, Median = 0.1, Min = 0, Max = 0.35

sen. Daher kommt es zu einer Über- bzw. Unterbewertung von Sachverhalten, je nachdem, wie groß die Kenntnisse in diesem Bereich sind. In den vorliegenden Bereichen der Kitas lag vor dem Beginn der Studie der Fokus der Mitarbeiter vermutlich nicht so stark auf der Reflexion der Prozesse ihrer pädagogischen Arbeit wie nach Einführung der Fragebögen. Da man zudem aus Studien zum „above/better than average effect“ weiß, dass ca. 80% der Bevölkerung sich als besser als der Durchschnitt einschätzt in Bereichen, die sie selbst angehen, fiel die erste Einschätzung (t_1) vermutlich tendenziell zu hoch aus. Nach einem Jahr der genaueren Auseinandersetzung mit dem Thema (t_2) lagen dann viel bessere Einschätzungsgrundlagen vor, so dass eine Bewertung des Zustandes viel vorsichtiger, vielleicht sogar übervorsichtig erfolgte – und somit beinahe ein „below than average effect“ zu finden sein könnte (Kruger, 1999; Wilson, Lisle, Schooler, Hodges, Klaaren, & LaFleur, 1993). Dafür spricht auch die Tatsache, dass die Bereiche, in denen die größte Reduktion eintrat, gerade jene sind, welche am weitesten „weg“ von rein innerpsychologischen Konstrukten liegen. Diese Tendenz entspricht dem ursprünglichen Ziel der Studie, die Reflexion der pädagogischen Arbeit in den Standorteinrichtungen durch den Einsatz von Selbstevaluationsbögen anzuregen. Bei den übrigen Skalen finden sich eher Nulleffekte. Hier lässt sich auch davon ausgehen, dass eine Adjustierung zu t_2 erfolgte, welche aber nicht mehr so groß ausfiel, da die Einschätzung zu t_1 weniger spekulativ und mehr faktenbasiert war.

Insgesamt betrachtet war der Zeitraum zwischen der ersten und zweiten Erhebung für messbare Veränderungen in den Arbeitsprozessen sehr kurzfristig angelegt. Bei den in dieser Studie erfassten Prozessen der pädagogischen Arbeit handelt es sich oft um routinierte Tätigkeiten des Arbeitsalltags pädagogischer Fachkräfte und möglicherweise fest eingespielte Abläufe im pädagogischen Team. Für messbare Veränderungen in diesen Prozessen bedarf es Zeit.

8.1.2 Veränderungen der pädagogischen Prozessen zu t_3

8.1.2.1 Vorgehen beim Vergleich der pädagogischen Prozesse zwischen t_1/t_2 und t_3

Nach Abschluss des dritten Erhebungszeitpunktes (t_3 , 2. Jahr nach Einführung der Standortförderung) wurden erneut Veränderungen in den pädagogischen Prozessen der Fachkräfte in den Standorteinrichtungen analysiert. Es wurden sowohl Veränderungen zwischen dem ersten und dritten Erhebungszeitpunkt (t_1-t_3 , vor der Standortförderung und 2. Jahr nach Einführung der Standortförderung), als auch Veränderungen zwischen dem zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt (t_2-t_3 , 1. und 2. Jahr nach Einführung der Standortförderung) untersucht.

In alle Veränderungsanalysen zu t_3 wurden ebenfalls nur Fachkraftbögen der Einrichtungen einbezogen, für die Veränderungen zwischen den Kita-Jahren 2011/12 (t_1), 2012/13 (t_2) und 2013/14 (t_3) durch zusätzliche finanzielle Mittel grundsätzlich erwartet werden konnten. Die Stichprobe für die Analysen zu t_3 basiert daher auf der in Kapitel 8.1.1.1 beschriebenen

Stichprobe der Analysen nach dem zweiten Erhebungszeitpunkt. Eine weitere Einrichtung, die sich nach eigenen Angaben durch die Standortförderung zu t_3 nicht mehr rein refinanzierte, wurde zusätzlich aufgenommen. Für die Veränderungsanalysen (t_1 - t_3) konnten dabei nur die Einrichtungen in die Berechnungen aufgenommen werden, die sowohl zu t_1 als auch zu t_3 an der Studie teilgenommen hatten. Analog beziehen sich die Veränderungsanalysen (t_2 - t_3) nur auf die Einrichtungen, für die Daten sowohl zum zweiten Erhebungszeitpunkt als auch zum dritten Erhebungszeitpunkt vorlagen. Die Veränderungsanalysen zum dritten Erhebungszeitpunkt beziehen sich deshalb jeweils auf eine Stichprobe von 8 Einrichtungen und insgesamt 29 Fachkraftbögen.

8.1.2.2 Ergebnisse des Vergleichs der pädagogischen Prozesse zwischen t_2 und t_3

Wie in Kapitel 8.1.1.2 dargestellt, ist insbesondere der Vergleich zwischen dem zweiten Messzeitpunkt (1. Jahr nach Einführung der Standortförderung) und dem dritten Messzeitpunkt (2. Jahr nach Einführung der Standortförderung) von Interesse, da erst nach einer Sensibilisierung innerhalb des ersten Jahres eine korrekte Einschätzung der Gegebenheiten von Seiten der Fachkräfte zu erwarten war. Dementsprechend ist ein Vergleich zwischen t_1 und t_3 weniger aussagekräftig.

In der folgenden Tabelle 78 finden sich die Skalen der pädagogischen Prozesse in den Kitas (Altersgruppe 3-6 Jahre) mit den jeweiligen Mittelwerten und Standardabweichungen zu t_2 und zu t_3 . Zudem gibt die Tabelle Auskunft über die t -Werte, Signifikanzen (p -Werte), die Effektstärken (d -Werte) sowie die Stichprobengröße (N , Anzahl der Fachkräfte) des jeweiligen Mittelwertvergleichs. Dabei zeigen, wie oben beschrieben, positive Effektstärken eine positive Richtung und negative Effektstärken eine negative Richtung der Veränderung an. Signifikante Ergebnisse ($p < .05$) und Effektstärken $> |.20|$ wurden gekennzeichnet.

	MW t_2	SD t_2	MW t_3	SD t_3	N	t	p	d
Klima unter den Kindern								
Positive Interaktionen zwischen den Kindern	3,78	0,45	3,81	0,43	27	0,28	0,390	0,07
Negative Interaktionen zwischen den Kindern	2,61	0,62	2,62	0,38	25	0,05	0,482	0,01
Klima zwischen Kindern und Fachkraft								
Nähe	4,24	0,44	4,29	0,41	27	0,48	0,318	0,13
Konflikt	2,30	0,55	2,35	0,54	27	0,39	0,350	0,10
Autonomie	3,51	0,50	3,32	0,36	27	-1,61	0,943	-0,43
Sensitivität	4,01	0,46	4,05	0,42	27	0,36	0,361	0,09
Anregungen für Bildungsprozesse und Sprache	3,75	0,44	3,69	0,57	27	-0,41	0,660	-0,11
Individualisierung								
Beobachten und Einschätzen	3,84	0,54	4,21	0,49	25	2,73	0,004	0,72

	MW t_2	SD t_2	MW t_3	SD t_3	N	t	p	d
Individuelle pädagogische Schritte ableiten	3,98	0,48	4,21	0,45	27	1,91	0,031	0,50
Partizipation	3,65	0,36	3,74	0,44	27	0,80	0,213	0,21
Inklusion								
kulturell-inklusive Prozesse	3,15	0,63	3,26	0,79	25	0,59	0,278	0,16
Allgemeine inklusive Prozesse	3,33	0,53	3,51	0,48	26	1,33	0,095	0,35
Zusammenarbeit mit Eltern								
Klima in der Zusammenarbeit mit den Eltern	3,98	0,42	4,13	0,44	25	1,29	0,102	0,34
Thema Kind im Kontext Familie	3,71	0,44	3,87	0,76	25	0,99	0,163	0,27
Ressourcen	2,59	0,83	2,69	0,90	23	0,44	0,330	0,12
Unterstützung der Familien bei nicht-päd, Themen	3,39	0,72	3,70	0,75	25	1,65	0,052	0,43
Thema Kind im Kontext Kita	2,79	0,74	3,12	0,76	25	1,67	0,050	0,44
Engagement der Eltern	4,44	0,49	4,41	0,51	25	-0,28	0,610	-0,07
Vernetzung								
positives Klima	4,30	0,56	4,51	0,54	19	1,43	0,079	0,38
Information/Austausch	3,94	0,49	4,24	0,52	19	2,28	0,013	0,60
Arbeitssituation								
Kollegiales Klima	3,65	0,70	3,69	0,74	26	0,23	0,409	0,06
Innovation	3,59	0,64	3,64	0,79	26	0,29	0,386	0,08
Inhalte im Team	3,14	0,73	3,46	0,87	26	1,52	0,067	0,40
Zufriedenheit	3,92	0,59	3,93	0,67	26	0,08	0,469	0,02
Belastung	2,44	0,95	2,57	0,90	26	0,56	0,290	0,15

Tabelle 78

Anmerkungen: MW=Mittelwert; SD=Standardabweichung; t = t -Wert; p =Signifikanz des Mittelwertunterschieds; d =Effektstärke des Mittelwertunterschieds Cohens d .

Die Ergebnisse zeigen überwiegend eine positive Tendenz der Entwicklung. Bei einem Großteil der Skalen wurden zum dritten Erhebungszeitpunkt im Mittel höhere Werte angegeben als zum zweiten Erhebungszeitpunkt, was auf eine Verbesserung der pädagogischen Prozesse in den Standorteinrichtungen hinweist.

In vier der untersuchten Bereiche konnten statistisch signifikante Veränderungen festgestellt werden. Insbesondere im Bereich der Individualisierung zeigt sich eine deutliche Steigerung der Prozessqualität von t_2 auf t_3 . Demnach gelang es den Fachkräften zwei Jahre nach Einführung der Standortförderung signifikant besser, Kinder gezielt zu beobachten und einzuschätzen, sowie aus ihren Beobachtungen individuelle pädagogische Schritte für die Kinder abzuleiten. Die Effektstärken nach Cohen (1992) weisen dabei auf mittlere bis große Effekte ($d = 0,72$ und $d = 0,50$) hin.

Auch in der Zusammenarbeit mit einem Fachdienst zeigen sich deutliche Steigerungen vom zweiten auf den dritten Erhebungszeitpunkt. So wurden „Information und Austausch mit einem Fachdienst“ von den pädagogischen Fachkräften zu t_3 signifikant besser bewertet als zu

t₂. Auch hier wird mit d= 0.60 ein mittlerer Effekt nach Cohen (1992) erzielt. Auch das Klima in der Zusammenarbeit mit dem Fachdienst wurde zu t₃ besser bewertet als zu t₂. Auch wenn die Veränderung das Signifikanzniveau von $\alpha=5\%$ knapp verfehlt, weist die Effektstärke nach Cohen (1992) doch auf einen kleinen bis mittleren Effekt der Verbesserung in diesem Bereich hin.

Eine weitere deutliche Verbesserung ließ sich im Bereich der Zusammenarbeit mit den Eltern feststellen. So wurde in den Gesprächen mit den Eltern zu t₃ signifikant stärker darauf eingegangen, wie die pädagogischen Fachkräfte das jeweilige Kind im Kontext der Kita erleben („Thema Kind im Kontext der Kita“, d= 0.44). Auch die Bereiche „Klima in der Zusammenarbeit mit den Eltern“ und „Unterstützung der Familien bei nicht-pädagogischen Themen“ weisen zu t₃ einen Zuwachs mit mittelgroßen Effekten auf (d= 0.34 und d= 0.43).

Des Weiteren erzielte auch der Bereich der pädagogischen Inhalte in den Teambesprechungen eine mittelgroße Verbesserung (d= 0.40), während im Bereich der Autonomie der Kinder ein Rückgang zu t₃ zu verzeichnen ist (d= - 0.43). Veränderungen mit akzeptablen Effektstärken nach Cohen (1992) verfehlen das Signifikanzniveau von $\alpha=5\%$ möglicherweise aufgrund der kleinen Stichprobe.

8.1.2.3 Ergebnisse des Vergleichs der pädagogischen Prozesse zwischen t₁ und t₃

Im Folgenden werden die Veränderungen dargestellt, die zwischen den Erhebungszeitpunkten t₁ (vor Einführung der Standortförderung) und t₃ (2. Jahr nach Einführung der Standortförderung) untersucht wurden. In Tabelle 79 finden sich die Skalen der pädagogischen Prozesse in den Kitas (Altersgruppe 3-6 Jahre) mit den jeweiligen Mittelwerten und Standardabweichungen zu t₁ und zu t₃. Des Weiteren gibt die Tabelle Auskunft über die t-Werte, Signifikanzen (p-Werte), die Effektstärken (d-Werte) sowie die Stichprobengröße (N, Anzahl der Fachkräfte) des jeweiligen Mittelwertvergleichs.

	MW t ₁	SD t ₁	MW t ₃	SD t ₃	N	t	p	d
Klima unter den Kindern								
Positive Interaktionen zwischen den Kindern	3,63	0,48	3,81	0,43	29	1,54	0,06	0,40
Negative Interaktionen zwischen den Kindern	2,72	0,64	2,62	0,38	27	-0,72	0,76	-0,19
Klima zwischen Kindern und Fachkraft								
Nähe	4,23	0,51	4,29	0,41	29	0,50	0,31	0,13
Konflikt	2,52	0,64	2,35	0,54	29	-1,09	0,86	-0,29
Autonomie	3,39	0,71	3,32	0,36	29	-0,42	0,66	-0,12
Sensitivität	3,97	0,44	4,05	0,42	29	0,71	0,24	0,19
Anregungen für Bildungsprozesse und Sprache	3,73	0,51	3,69	0,57	29	-0,27	0,61	-0,07
Individualisierung								

	MW t ₁	SD t ₁	MW t ₃	SD t ₃	N	t	p	d
Beobachten und Einschätzen	3,94	0,58	4,21	0,49	27	1,97	0,03	0,52
Individuelle pädagogische Schritte ableiten	4,10	0,48	4,21	0,45	29	0,93	0,18	0,24
Partizipation	3,71	0,48	3,74	0,44	29	0,25	0,40	0,07
Inklusion								
kulturell-inklusive Prozesse	3,20	0,72	3,26	0,79	29	0,33	0,37	0,09
Allgemeine inklusive Prozesse	3,48	0,59	3,51	0,48	28	0,20	0,42	0,05
Zusammenarbeit mit Eltern								
Klima in der Zusammenarbeit mit den Eltern	4,02	0,41	4,13	0,44	27	0,95	0,17	0,25
Thema Kind im Kontext Familie	3,89	0,51	3,87	0,76	27	-0,10	0,54	-0,03
Ressourcen	3,54	0,78	2,69	0,90	27	-3,84	1,00	-1,01
Unterstützung der Familien bei nicht-päd. Themen	2,97	0,93	3,70	0,75	27	3,32	0,00	0,88
Thema Kind im Kontext Kita	4,39	0,51	3,12	0,76	27	-7,51	1,00	-2,01
Engagement der Eltern	2,69	0,85	4,41	0,51	25	9,28	0,00	2,51
Vernetzung								
positives Klima	4,30	0,58	4,51	0,54	17	1,38	0,09	0,36
Information/Austausch	4,02	0,55	4,24	0,52	17	1,57	0,06	0,41
Arbeitssituation								
Kollegiales Klima	3,79	0,92	3,69	0,74	28	-0,45	0,67	-0,12
Innovation	3,69	0,84	3,64	0,79	28	-0,20	0,58	-0,05
Inhalte im Team	3,37	0,95	3,46	0,87	28	0,38	0,35	0,10
Zufriedenheit	4,00	0,56	3,93	0,67	28	-0,44	0,67	-0,12
Belastung	2,58	0,93	2,57	0,90	28	-0,03	0,51	-0,01

Tabelle 79

Anmerkungen: MW=Mittelwert; SD=Standardabweichung; t=t Wert; p=Signifikanz des Mittelwertunterschieds; d=Effektstärke des Mittelwertunterschieds Cohens d.

Der Vergleich der Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte zwischen t₁ und t₃ bestätigt insgesamt das Bild des Vergleichs zwischen t₂ und t₃. Auch wenn, wie vermutet, die Veränderungen insgesamt kleiner und die Effekte etwas schwächer ausfallen, so zeigt sich auch hier eine positive Entwicklung in den Bereichen „Individualisierung“, „Vernetzung mit einem Fachdienst“ und „Zusammenarbeit mit den Eltern“.

Signifikante Ergebnisse konnten dabei für die Skalen „Beobachten und Einschätzen“, „Unterstützung der Familien bei nicht-pädagogischen Themen“ und das „Engagement der Eltern“ festgestellt werden. Beim Engagement der Eltern ist darüber hinaus ein extrem großer Effekt (d= 2.51) zu erkennen. Im Bereich der Vernetzung mit einem Fachdienst kam es vom ersten zum dritten Erhebungszeitpunkt zu kleineren bis mittleren Verbesserungen (d= 0.36 und d= 0.41), die vermutlich aufgrund der kleinen Stichprobe das meist verwendete Signifikanzniveau von α=5% knapp verfehlten. Zusätzlich lässt sich beim Vergleich von t₁ und t₃ eine Steigerung der positiven Interaktionen zwischen den Kindern mit einem mittleren Effekt feststel-

len ($d = 0.40$).

8.1.3 Zusammenfassende Darstellung des Vergleichs der pädagogischen Prozesse zwischen t_1 , t_2 und t_3

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den Standorteinrichtungen zwei Jahre nach Einführung der Standortförderung (t_3) erste Tendenzen einer positiven Entwicklung in der Prozessqualität erkennbar sind. Deutliche Verbesserungen in den pädagogischen Prozessen sind dabei insbesondere in den Bereichen „Individualisierung“, „Vernetzung mit einem Fachdienst“ und „Zusammenarbeit mit den Eltern“ zu verzeichnen.

Die folgende Darstellung (Abbildung 8.2 und Abbildung 8.3) beinhaltet eine Gegenüberstellung der Ausprägungen der untersuchten pädagogischen Prozesse über die drei Messzeitpunkte. Die Mittelwerte sind mit einem 95%-Konfidenzintervall versehen (schwarze Linien mit Whiskers): wenn sich diese Linien nicht überlappen, liegt ein signifikanter Unterschied zwischen den Messzeitpunkten vor.

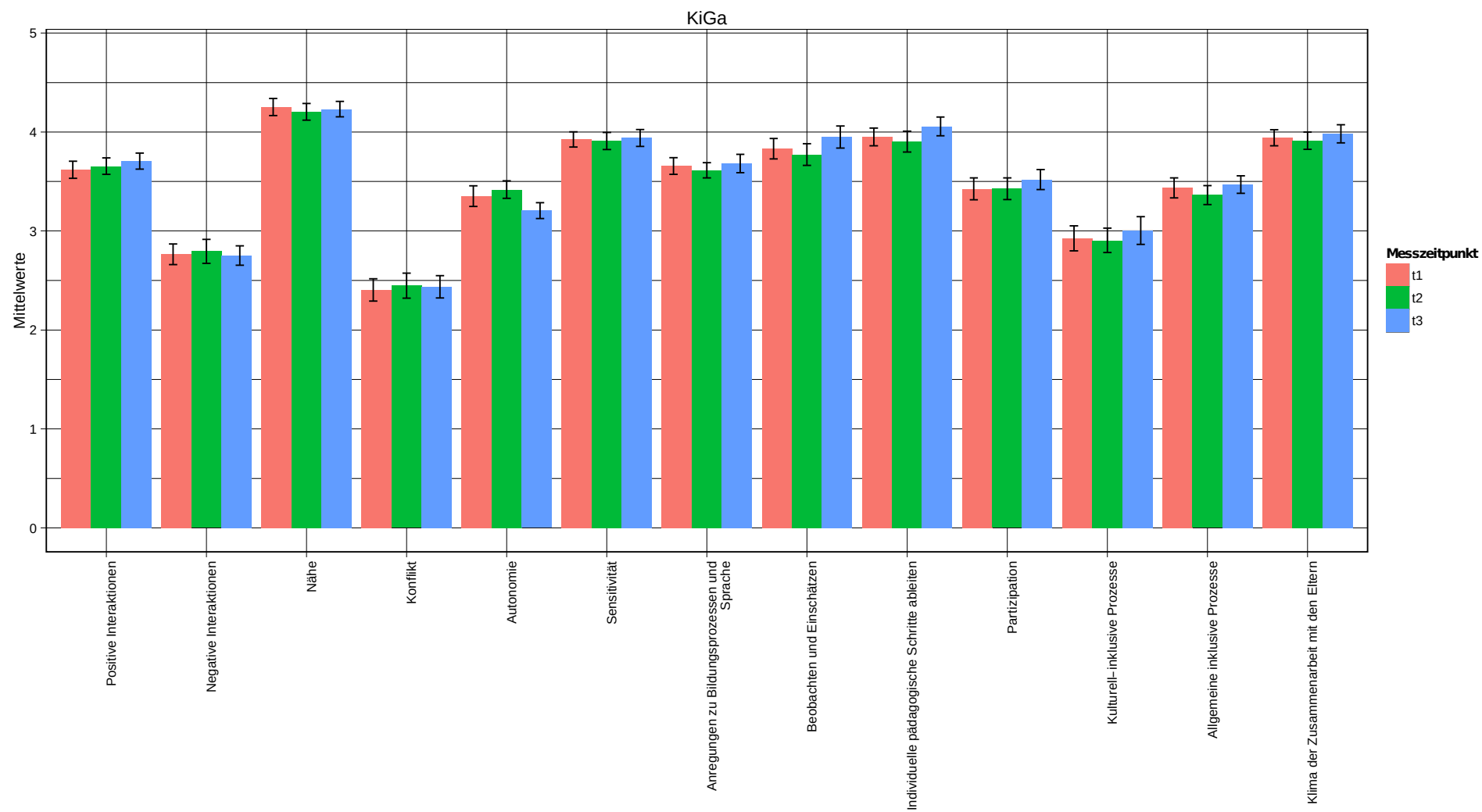


Abbildung 8.2

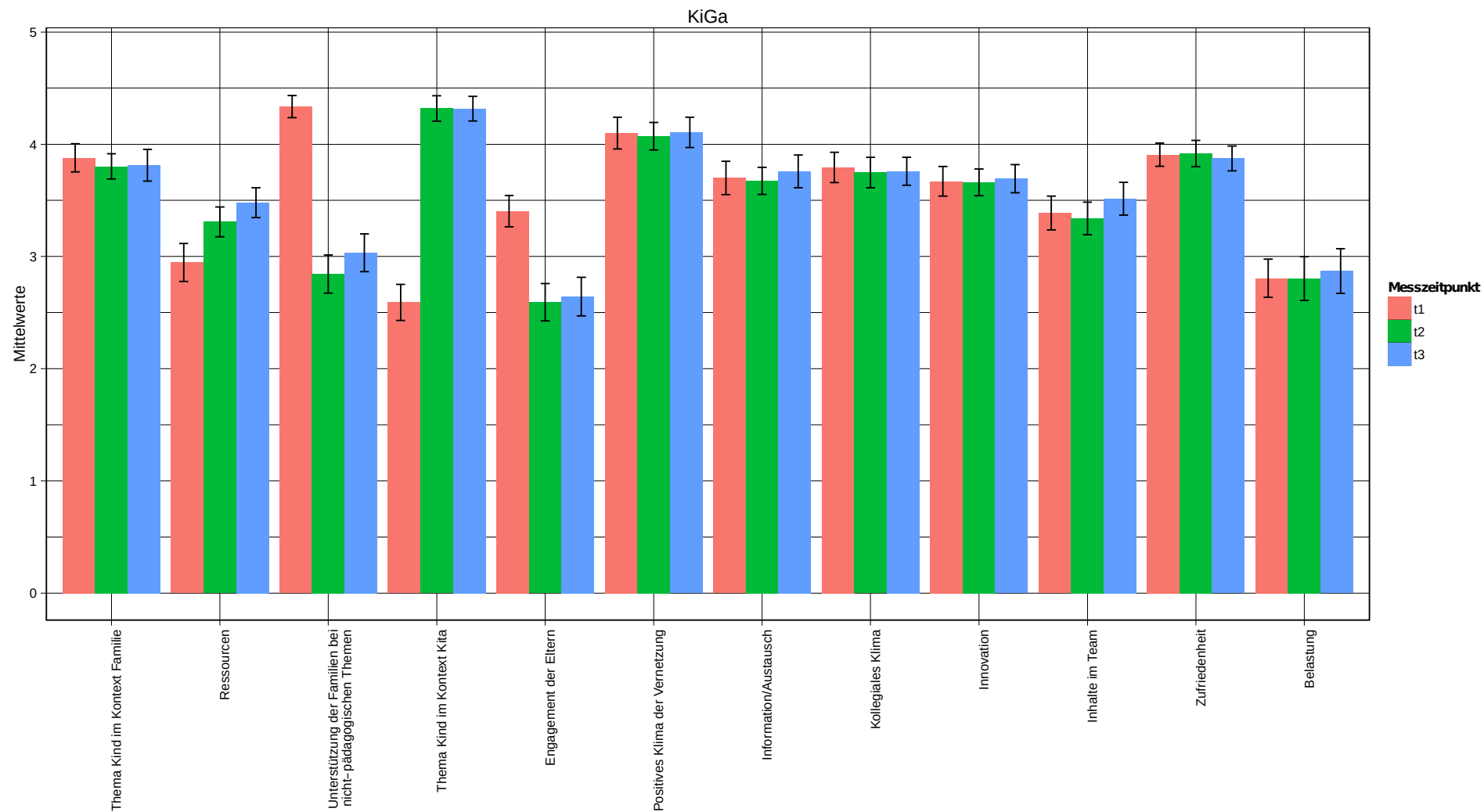


Abbildung 8.3

Wie auch in der Grafik noch einmal deutlich wird, zeigt die Entwicklung der pädagogischen Prozesse in den Standorteinrichtungen zu t_2 (ein Jahr nach Einführung der Standortförderung) zunächst noch keine eindeutige positive Tendenz. Im überwiegenden Teil der Bereiche ergaben sich zu t_2 noch keine Veränderungen, einige Bereiche pädagogischer Prozesse wurden durch die Fachkräfte zu t_2 sogar schlechter bewertet als zu t_1 (vor Beginn der Förderung). Wie bereits beschrieben, ist dies vermutlich darauf zurück zu führen, dass die erste Messung noch ohne Sensibilisierung durch die Selbstreflexion der Fachkräfte und damit ohne Bezugsrahmen erfolgen musste, welcher erst im Laufe des ersten Jahres aufgebaut werden konnte. Zum dritten Messzeitpunkt (2. Jahr nach Einführung der Standortförderung) weisen die Bereiche schließlich überwiegend höhere (bzw. bei negativen Skalen wie z.B. „Konflikt“ niedrigere) Werte auf als zum ersten oder zweiten Messzeitpunkt, was Ausdruck einer positiven Tendenz der Entwicklung der pädagogischen Prozesse in den Standorteinrichtungen ist.

Bei der Interpretation der Ergebnisse muss beachtet werden, dass aufgrund der Heterogenität der Stichprobe, wie bereits dargestellt zu t_2 , insgesamt 41 Fachkraftbögen aus 11 Einrichtungen und zu t_3 29 Fachkraftbögen aus insgesamt 8 Einrichtungen in die Analysen einbezogen werden konnten. Viele der teilnehmenden Einrichtungen mussten aus den Analysen ausgeschlossen werden, da sie die Kriterien für eine Veränderungsmessung nicht erfüllten. Dass die meisten Unterschiede nicht das angestrebte Signifikanzniveau erreichen, lässt sich möglicherweise auf diese geringe Stichprobe und dem daraus relativ gesehen stärkeren Einfluss von Einzelbeobachtungen zurückführen. Für stabilere statistische Analysen wäre eine größere Datenbasis notwendig.

8.2 Auswertung für die Altersgruppen 0-3 Jahre und 6-10 Jahre (t_1 bis t_3)

Nachdem bisher ausschließlich die Veränderungen in den pädagogischen Prozessen für die Altersgruppe 3 bis 6 Jahre betrachtet wurden, soll nun ein Blick darauf geworden, wie sich die pädagogische Arbeit mit Kindern zwischen 0 bis 3 Jahren und 6 bis 10 Jahren über die Messzeitpunkte hinweg verändert hat.

Analog zu den Veränderungsanalysen hinsichtlich der pädagogischen Prozesse für die Altersgruppe 3-6 Jahre, kamen auch für die Auswertung dieser Altersgruppen nur Einrichtungen in Frage, bei denen Veränderungen durch finanzielle Mittel erwartet werden konnten (vgl. Kap. 8.1.1.1). Für die Altersgruppe von 0-3 Jahren trifft dies insgesamt auf nur zwei Einrichtungen zu, für die Altersgruppe von 6-10 Jahren wurden die Kriterien von drei Einrichtungen erfüllt.⁵⁶ Aufgrund dieser geringen Stichprobe liegt für die Veränderungsanalysen eine äußerst geringe Datengrundlage vor, was bei der Interpretation der Ergebnisse unbedingt

⁵⁶ Gleichwohl würden nachfolgende Erhebungszeitpunkte den Stichprobenumfang so weit anheben, dass die bisher erhobenen, aber für die Analysen noch nicht verwendbaren Daten verwendet und integriert werden könnten.

berücksichtigt werden muss.

Im Folgenden werden zusammenfassend die Ergebnisse für die beiden Altersgruppen dargestellt.

8.2.1 Altersgruppe 0-3 Jahre (t_1 bis t_3)

In den Abbildungen 8.4 und 8.5 findet sich eine Gegenüberstellung der Bereiche über die drei Messzeitpunkte hinweg. Dargestellt sind die jeweiligen Mittelwerte, versehen mit einem 95%-Konfidenzintervall (schwarze Linien mit Whiskers). Wenn sich diese Linien nicht überlappen, kann von einem signifikanten Unterschied zwischen den Messzeitpunkten ausgegangen werden.

Zwischen t_2 (1. Jahr nach Einführung der Standortförderung) und t_3 (2. Jahr nach Einführung der Standortförderung) ließen sich insgesamt kaum Veränderungen für die Altersgruppe 0-3 Jahre feststellen. Gleichwohl gibt es positive Tendenzen für die Skalen „Nähe“ und „Sprachliche Anregungen“, „Auf einzelne Kinder eingehen“ und „Persönliche Zufriedenheit“. Zieht man t_1 (vor Einführung der Standortförderung) mit den oben genannten Einschränkungen der Aussagekräftigkeit zum Vergleich heran, sind signifikante Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten für die beiden Skalen „Konflikt“ und „Autonomie“ erkennbar. Bei der Skala „Konflikt“ ist zu berücksichtigen, dass in den Analysen für die Altersgruppen 0-3 Jahre und 6-10 Jahre hohe Werte wenig Konflikt bedeuten und ein Rückgang in den Werten somit als mehr Konflikt zu interpretieren ist. Die Fachkräfte scheinen demnach zu t_3 ihre Beziehung zu den Kindern als konflikthaltiger und die Kinder als weniger autonom wahrgenommen zu haben als zu t_1 und t_2 . Die geringere Einschätzung der Autonomie zu t_3 zeigte sich bereits bei den 3-6-jährigen Kindern. Zu beachten ist dabei, dass bei beiden Skalen der Mittelwert zwischen t_2 und t_3 gleich bleibt bzw. sich sogar geringfügig verbessert.

Insgesamt ließen sich leichte Veränderungen konstatieren, jedoch verhindert die extrem kleine Stichprobe, Aussagen auszuweiten. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass durch die Variabilität, die durch Einzelpersonen beim Ausfüllen der Fragebögen entsteht, bestimmte Effekte verdeckt werden und somit erst bei einer weiteren Erhebung zu Tage treten können.

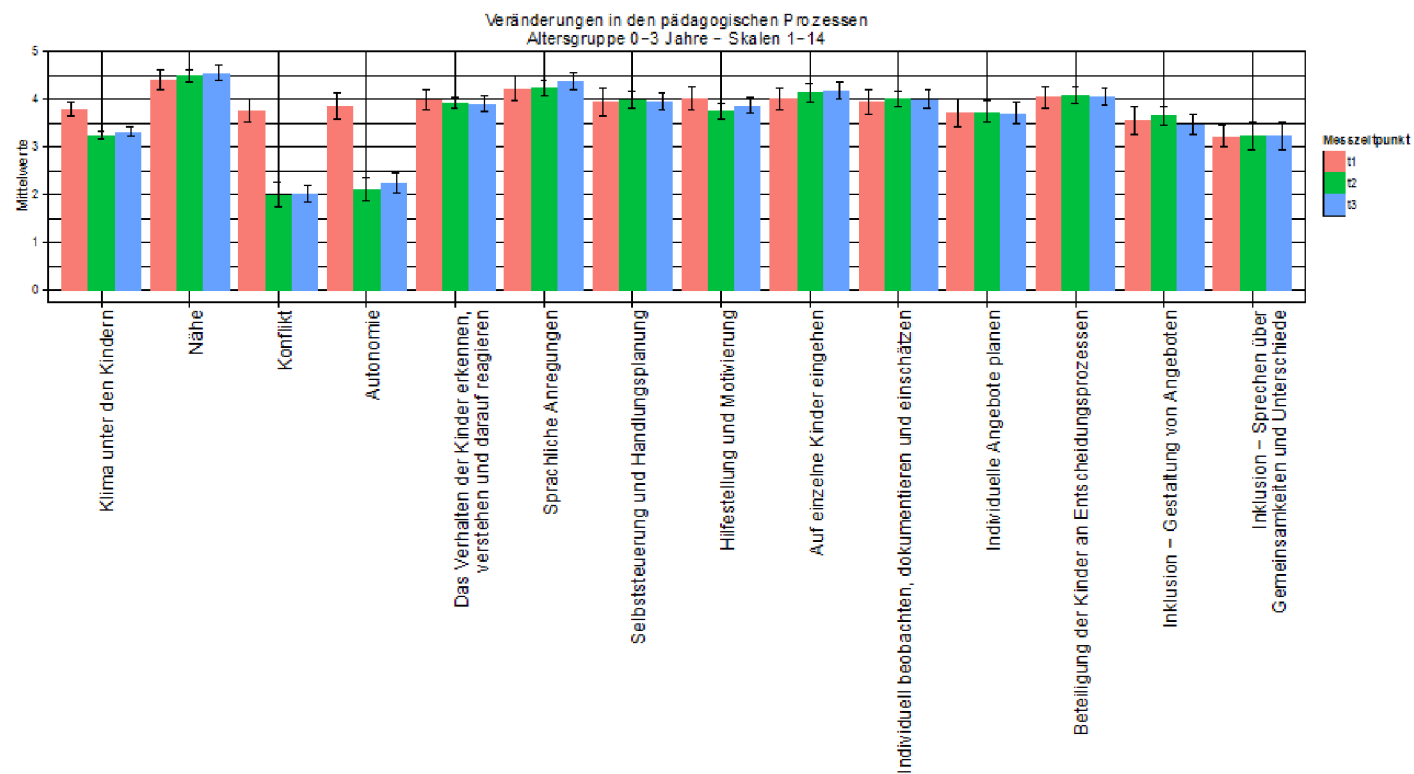


Abbildung 8.4

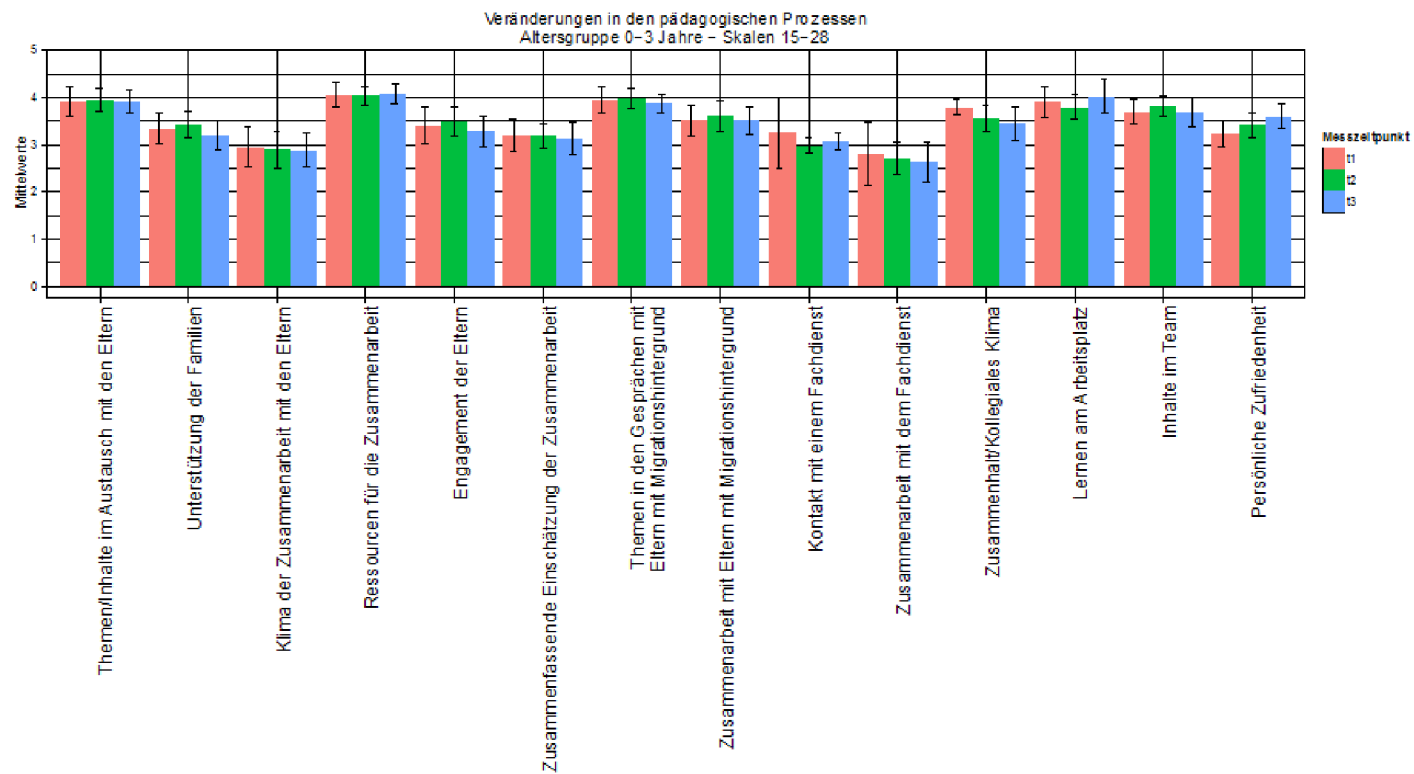


Abbildung 8.5

In Tabelle 80 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die jeweilige Stichproben-
größe (N) für die Altersgruppe 0-3 Jahre für alle Messzeitpunkte dargestellt.

	t ₁			t ₂			t ₃		
	MW	SD	N	MW	SD	N	MW	SD	N
Klima unter den Kindern	3,79	0,37	5	3,28	0,29	8	3,30	0,26	6
Klima zwischen Kindern und Fachkraft									
Nähe	4,76	0,43	5	4,51	0,38	8	4,73	0,27	6
Konflikt	3,57	0,65	5	2,13	0,72	8	2,00	0,47	6
Autonomie	3,88	0,61	5	2,14	0,55	8	1,90	0,40	6
Das Verhalten der Kinder erkennen, verstehen und darauf reagieren	3,99	0,43	5	3,93	0,36	8	3,97	0,36	6
Unterstützung in Lern- und Bildungsprozessen									
Sprachliche Anregungen	4,13	0,50	5	4,27	0,45	8	4,48	0,41	6
Selbststeuerung und Handlungsplanung	4,00	0,65	5	4,18	0,43	8	4,20	0,24	5
Hilfestellung und Motivierung	4,08	0,54	5	3,94	0,32	8	4,08	0,23	5
Individualisierung									
Auf einzelne Kinder eingehen	3,77	0,42	5	4,07	0,56	8	4,29	0,39	5
Individuell beobachten, dokumentieren und einschätzen	3,82	0,60	5	4,00	0,43	8	3,98	0,62	6
Individuelle Angebote planen	3,76	0,78	5	3,75	0,71	8	3,60	0,66	6
Beteiligung der Kinder an Entscheidungsprozessen	3,69	0,45	5	4,01	0,60	8	4,26	0,34	6
Inklusion									
Gestaltung von Angeboten	3,40	0,56	5	3,98	0,55	8	3,45	0,27	6
Sprechen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede	3,17	0,24	5	3,55	0,60	8	3,06	1,14	6
Zusammenarbeit mit Eltern									
Themen/Inhalte im Austausch mit den Eltern	3,86	0,80	5	4,17	0,73	8	3,87	0,49	6
Unterstützung der Familien	3,40	0,48	5	3,68	1,02	8	3,00	0,94	6
Klima der Zusammenarbeit mit den Eltern	3,25	0,77	5	3,22	1,39	8	4,29	0,48	6
Ressourcen für die Zusammenarbeit	3,91	0,59	5	4,01	0,48	8	3,07	0,86	6
Engagement der Eltern	3,85	0,95	5	3,62	0,76	8	3,30	1,03	6
Zusammenfassende Einschätzung der Zusammenarbeit	3,36	0,71	5	3,53	0,76	8	3,89	0,58	6
Themen in den Gesprächen mit Eltern mit Migrationshintergrund	4,00	0,53	5	4,13	0,43	8	4,04	0,54	3
Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund	3,48	0,64	5	3,51	1,51	5	3,17	0,29	3
Vernetzung									
Kontakt mit einem Fachdienst	2,97	0,51	5	3,10	0,35	5	2,78	0,19	3
Zusammenarbeit mit einem Fachdienst	1,33	NA	1	3,50	0,71	2	3,86	0,29	3
Arbeitssituation									

	t ₁			t ₂			t ₃		
	MW	SD	N	MW	SD	N	MW	SD	N
Zusammenhalt/Kollegiales Klima	3,53	NA	1	3,72	0,86	4	4,29	0,78	6
Lernen am Arbeitsplatz	4,26	0,65	5	3,83	0,60	8	3,75	0,67	6
Inhalte im Team	3,68	0,52	5	3,84	0,73	8	3,20	0,72	6
Persönliche Zufriedenheit	3,11	0,39	5	3,57	0,96	7	3,59	0,31	6

Tabelle 80

8.2.2 Altersgruppe 6-10 Jahre (t₁ bis t₃)

In den Abbildungen 8.6 und 8.7 ist die Verteilung der einzelnen Bereiche in der Altersgruppe 6-10 Jahre vergleichend für die drei Messzeitpunkte dargestellt. Wie bereits für die Altersgruppe 0-3 Jahre, sind auch hier die jeweiligen Mittelwerte der Skalen mit einem 95%-Konfidenzintervall (schwarze Linien mit Whiskers) abgebildet.

Betrachtet man die Veränderungen zwischen t₁ und t₂, zeigt sich ein sehr heterogenes Bild. Für den „Kontakt mit einem Fachdienst“ konnte eine signifikante Verbesserung zwischen t₁ und t₂ festgestellt werden. Daneben gibt es andere Bereiche, die zwar keine signifikanten Veränderungen, dennoch aber positive Tendenzen aufweisen. Wie schon bei der Altersgruppe 3-6 Jahre, gibt es jedoch auch hier einige Bereiche, bei denen Tendenzen hinsichtlich einer Verschlechterung der pädagogischen Prozesse zwischen t₁ und t₂ zu erkennen sind. Besonders auffällig ist dabei der Bereich „Konflikt“, bei dem zwischen dem ersten und dem zweiten (bzw. dritten) Erhebungszeitpunkt eine signifikante Veränderung im Sinne von mehr Konflikten zwischen Kindern und Fachkräften zu verzeichnen ist. Niedrigere Werte bedeuten hier, wie bereits erwähnt, mehr Konflikt. Wie in Kap. 8.1.1.2 beschrieben, könnte der Umstand, dass die Fachkräfte zunächst sensibilisiert wurden und dann zu t₂ reflektierter antworteten, eine Erklärung für diese Entwicklung sein. Interessant erscheinen daher vor allem die Veränderungen zum dritten Erhebungszeitpunkt. Hier zeigt sich ein deutlich klareres Bild. Für die Mehrheit der Bereiche wurden von den Fachkräften zu t₃ positive Veränderungen angegeben. Wie bei den 3-6 jährigen Kindern, ergeben sich auch für diese Altersgruppe positive Tendenzen für die Skalen „Individuell beobachten, dokumentieren und einschätzen“, „Individuelle Angebote planen“, „Unterstützung der Familien“ und „Zusammenarbeit mit einem Fachdienst“. Es handelt sich zwar nicht immer um genau die gleichen Items, die Skalen sind aber dennoch vergleichbar. Deutliche Zuwächse ließen sich unter anderem auch für die Bereiche „Selbststeuerung und Handlungsplanung“, „Auf einzelne Kinder eingehen“, „Engagement der Eltern“ sowie „Inklusion- Sprechen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ beobachten. Auffällig sind zudem die Verbesserungen in der Arbeitssituation. Die Skalen „Zusammenhalt/kollegiales Klima“, „Lernen am Arbeitsplatz“ und „Inhalte im Team“ wurden von den Fachkräften zu t₃ deutlich besser bewertet als zu den vorhergehenden Messzeitpunkten. Lediglich die Einschätzung zur „Persönlichen Zufriedenheit“ scheint diesem Trend nicht zu folgen und wurde tendenziell über die Zeitpunkte hinweg minimal

schlechter beurteilt.

Zusammenfassend lässt sich für die Bereiche der Altersgruppen 0-3 und 6-10 Jahre festhalten, dass die Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten aufgrund der kleinen Stichprobe meist nicht statistisches Signifikanzniveau erreichen, dennoch wird die positive Tendenz der Entwicklung aus den Daten sichtbar. Der Zuwachs scheint hier bei den 6-10 Jährigen noch deutlicher auszufallen, was durch die etwas größere Datengrundlage bedingt sein könnte.

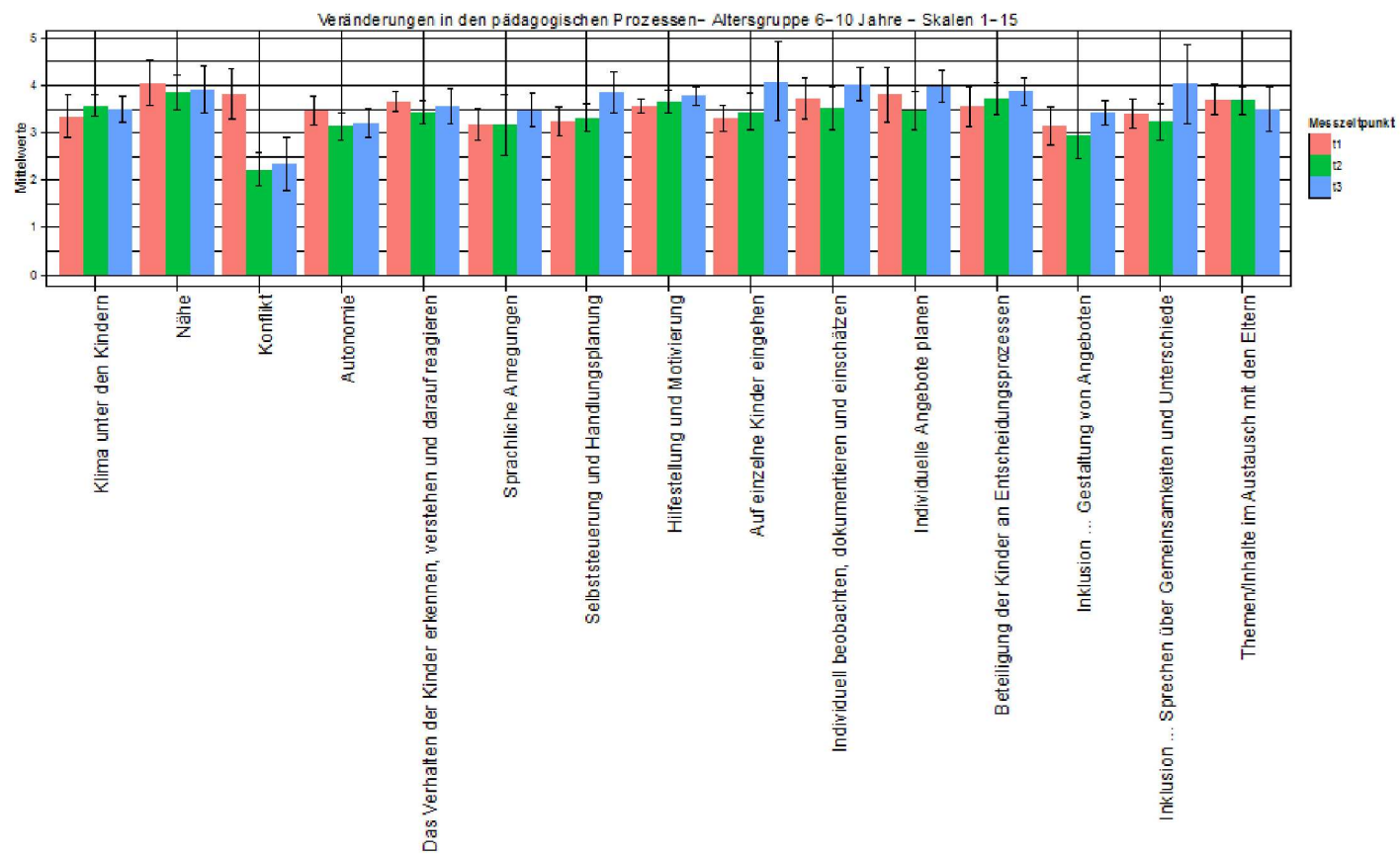


Abbildung 8.6

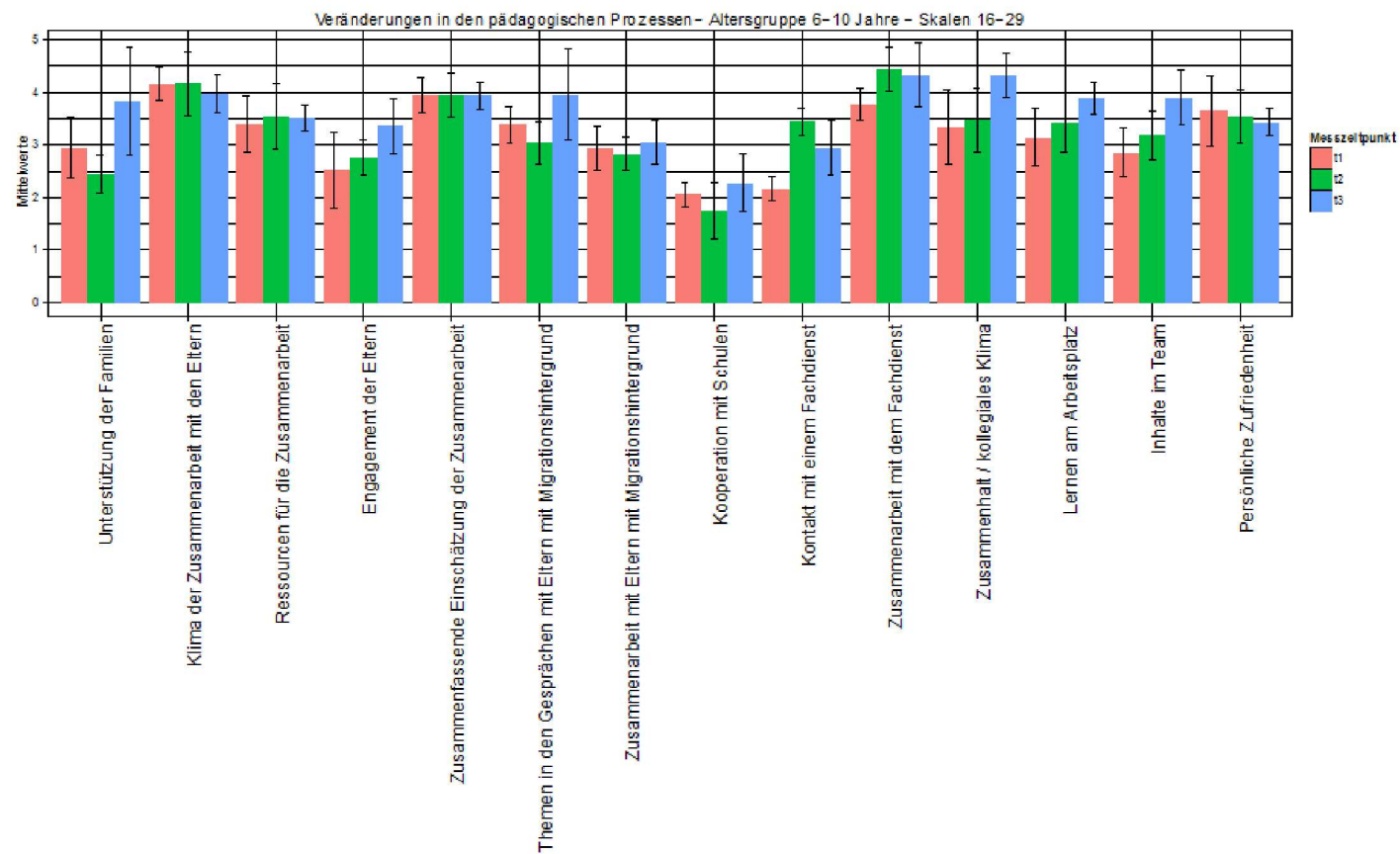


Abbildung 8.7

In Tabelle 81 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen und die Stichprobengröße für alle drei Messzeitpunkte für die Altersgruppe 6-10 Jahre abgebildet.

	t ₁			t ₂			t ₃		
	MW	SD	N	MW	SD	N	MW	SD	N
Klima unter den Kindern	3,4	0,5	7	3,6	0,2	6	3,5	0,3	6
Klima zwischen Kindern und Fachkraft									
Nähe	4,1	0,5	7	3,9	0,4	6	3,9	0,5	6
Konflikt	3,8	0,6	7	2,2	0,4	6	2,3	0,5	6
Autonomie	3,5	0,3	7	3,1	0,3	6	3,2	0,3	6
Das Verhalten der Kinder erkennen, verstehen und darauf reagieren	3,7	0,2	7	3,4	0,3	6	3,6	0,3	6
Unterstützung in Lern- und Bildungsprozessen									
Sprachliche Anregungen	3,2	0,4	7	3,2	0,7	6	3,5	0,3	6
Selbststeuerung und Handlungsplanung	3,3	0,3	7	3,3	0,3	6	3,9	0,4	6
Hilfestellung und Motivierung	3,6	0,2	7	3,7	0,3	6	3,8	0,2	6
Individualisierung									
Auf einzelne Kinder eingehen	3,3	0,3	7	3,5	0,4	6	4,1	0,8	6
Individuell beobachten, dokumentieren und einschätzen	3,7	0,5	7	3,5	0,5	6	4,0	0,3	6
Individuelle Angebote planen	3,8	0,6	7	3,5	0,4	6	4,0	0,3	6
Beteiligung der Kinder an Entscheidungsprozessen	3,6	0,4	7	3,7	0,3	5	3,9	0,3	6
Inklusion									
Gestaltung von Angeboten	3,2	0,4	7	3,0	0,6	6	3,4	0,2	6
Sprechen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede	3,4	0,3	7	3,2	0,4	6	4,0	0,8	6
Zusammenarbeit mit Eltern									
Themen/Inhalte im Austausch mit den Eltern	3,7	0,3	7	3,7	0,3	6	3,5	0,4	6
Unterstützung der Familien	2,9	0,6	7	2,5	0,4	6	3,8	1,0	6
Klima der Zusammenarbeit mit den Eltern	4,2	0,4	7	4,2	0,6	6	4,0	0,3	6
Ressourcen für die Zusammenarbeit	3,4	0,6	7	3,5	0,7	6	3,5	0,2	6
Engagement der Eltern	2,5	0,8	7	2,8	0,3	6	3,4	0,5	6
Zusammenfassende Einschätzung der Zusammenarbeit	4,0	0,4	7	3,9	0,4	6	3,9	0,3	6
Themen in den Gesprächen mit Eltern mit Migrationshintergrund	3,4	0,4	7	3,0	0,4	6	4,0	0,8	6
Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund	2,9	0,4	7	2,8	0,3	6	3,1	0,4	6
Vernetzung									
Kooperation mit Schulen	2,1	0,2	7	1,8	0,6	6	2,3	0,4	4
Kontakt mit einem Fachdienst	2,2	0,2	4	3,4	0,2	3	2,9	0,5	6

	t₁			t₂			t₃		
	MW	SD	N	MW	SD	N	MW	SD	N
Zusammenarbeit mit einem Fachdienst	3,8	0,2	4	4,4	0,3	3	4,3	0,6	6
Arbeitssituation									
Zusammenhalt/Kollegiales Klima	3,3	0,8	7	3,5	0,6	6	4,3	0,3	4
Lernen am Arbeitsplatz	3,1	0,6	7	3,4	0,6	6	3,9	0,3	6
Inhalte im Team	2,9	0,5	7	3,2	0,5	6	3,9	0,5	6
Persönliche Zufriedenheit	3,6	0,7	7	3,6	0,5	6	3,4	0,3	6

Tabelle 81

8.3 Angaben der Einrichtungsleitungen in den Eingangsinterviews zu Veränderungen durch die Münchner Förderformel

Wie bereits beschrieben, wurden aus den Veränderungsanalysen t_1 - t_2 - t_3 alle Standorteinrichtungen ausgeschlossen, die zum ersten Erhebungszeitpunkt bereits Gelder erhalten hatten, da für diese Einrichtungen die pädagogischen Prozesse vor Einführung der Standortförderung durch die Fragebögen nicht erfasst werden konnten. Hingegen wurden in den IFP-Eingangsinterviews zu Beginn der Wirkstudie alle Einrichtungsleitungen danach gefragt, ob zum Zeitpunkt des Interviews (jeweiliger Einstieg der Einrichtung in die Wirkstudie) bereits Veränderungen durch die Münchner Förderformel stattgefunden haben. Die Angaben der Einrichtungsleitungen werden im Folgenden beschrieben.

Von den Einrichtungen, für die die Münchner Förderformel zum Zeitpunkt der Interviews bereits galt, gab die Mehrheit (12 Nennungen) an, dass bereits mehr pädagogisches Personal in der Einrichtung zur Verfügung steht (vgl. Abbildung 8.8). So berichtete eine Einrichtungsleitung: „Die Arbeitsbelastung hat sich bereits verringert, die Mitarbeiter sind weniger gestresst und haben weniger Fehltag.“ 8 Leitungen nannten zudem spezielle Fachkräfte und Angebote als erste Veränderung durch die MFF. Zusätzliche pädagogische Angebote konnten 5 Einrichtungen nach Einführung der MFF anbieten. Mit jeweils 3 Nennungen zählten stärker individualisierte Arbeit, veränderte Rahmenbedingungen (z.B. andere Öffnungszeiten, Elternbeiträge) und finanzielle Entlastung zu Veränderungen durch die MFF. So äußerte eine Einrichtungsleitung: „Durch die MFF werden zusätzliche Öffnungstage, z.B. in den Ferien möglich.“ Nur 3 Einrichtungsleitungen äußerten noch keine Veränderungen durch die MFF. Insgesamt gesehen scheinen bereits viele Veränderungen stattgefunden zu haben, v.a. in Bezug auf zusätzliches Personal oder zusätzliche pädagogische Angebote.

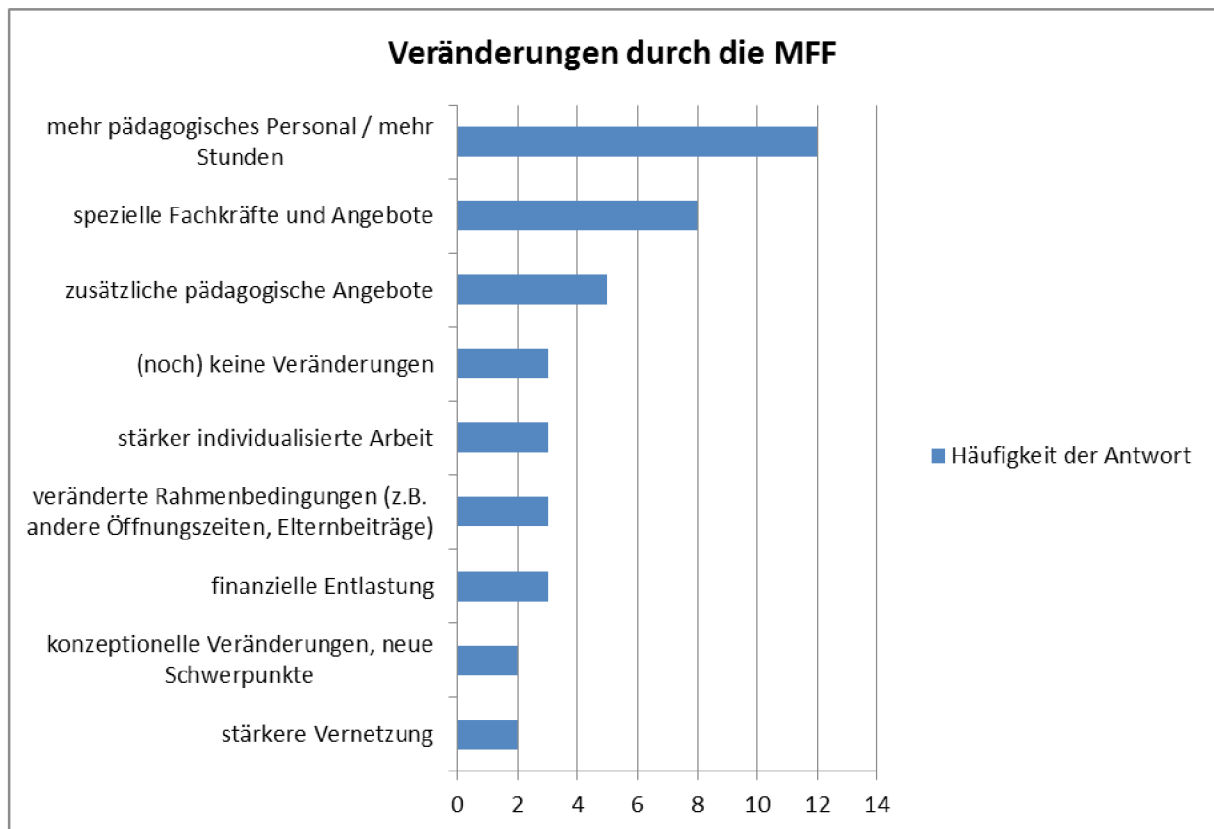


Abbildung 8.8

8.4 Veränderungen in den Kooperationen der Standorteinrichtungen (Vernetzungskarte)

8.4.1 Kooperation mit anderen Institutionen

Bezüglich der Veränderungen der pädagogischen Prozesse muss nicht nur die eigentliche pädagogische Arbeit (Einschätzung in den Fachkraftbögen) berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 8.1 und 8.2), sondern auch die Kooperation der Standorteinrichtungen mit anderen Institutionen. Hierzu wurden die Informationen, welche die Einrichtungsleitungen in der Vernetzungskarte angegeben haben, vergleichend für die drei Messzeitpunkte ausgewertet. Als Stichprobe kamen nur die Einrichtungen in Frage, bei denen Veränderungen in den pädagogischen Prozessen aufgrund von zusätzlichen finanziellen Mitteln durch die Standortförderung prinzipiell erwartet werden können (vgl. Kapitel 8.1.1.1). Aus Gründen der Vergleichbarkeit und des Datenschutzes wurden zudem nur die Einrichtungen in die Analysen aufgenommen, von denen zu allen drei Erhebungszeitpunkten eine Vernetzungskarte ausgefüllt an das IFP zurück geschickt wurde. Auf dieser Basis ergibt sich eine Stichprobe von $N=8$ Einrichtungen, für die Veränderungen in der Kooperation mit anderen Institutionen zwischen t_1 (vor Einführung der Standortförderung), t_2 (1. Jahr nach Einführung der Standortförderung) und t_3 (2. Jahr nach Einführung der Standortförderung) berechnet werden konnten.

Wie bereits in Kapitel 3.3.2 erwähnt, wurden zu t_2 zusätzlich drei spezielle Angebote der

Stadt München als Kooperationsmöglichkeiten in Form eines Beiblattes in die Vernetzungskarte aufgenommen (Bildungslokale, REGSAM, Frühe Förderung). Für die Veränderungsanalysen dieser Vernetzungsangebote liegen daher nur Informationen zu zwei Erhebungszeitpunkten vor. Zum dritten Messzeitpunkt wurde das Beiblatt um verschiedene Fragen zur Kooperation mit Schulen sowie zur Vernetzung mit (krippen-) psychologischen Fachdiensten erweitert. Da diese Kooperationen nur einmalig zu t_3 abgefragt werden konnten, können diesbezüglich keine Veränderungen analysiert werden. Eine deskriptive Auswertung zur Zusammenarbeit mit diesen Kooperationspartnern folgt in Kapitel 8.4.2.

Im Folgenden werden die Veränderungen in der Kooperation mit anderen Institutionen sowohl auf Ebene der Vernetzungspartner als auch auf Einrichtungsebene dargestellt.

8.4.1.1 Analysen auf der Ebene der Vernetzungspartner

Intensität des Kontaktes

Wie schon zum ersten Erhebungszeitpunkt (vgl. Kapitel 3.3.2) haben die Standorteinrichtungen auch zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt zu Kitas und Grundschulen sowie Frühförderstellen den intensivsten Kontakt. Als ebenfalls ausreichend bis optimal wird der Kontakt zu Büchereien und Medienstellen eingeschätzt, welcher zu t_1 und t_2 noch deutlich geringer beurteilt wurde. Auffällig ist, dass es vor allem unter den Vernetzungspartnern, zu denen zu t_1 kein bzw. wenig Kontakt bestand, einige Institutionen gibt, die dann zu t_2 und t_3 einen deutlich intensiveren Kontakt zu den Einrichtungen hatten. So wurde beispielsweise die Kooperation mit Heilpädagogischen Tagesstätten, Therapeuten bzw. Psychiatern und Kinderärzten über die Zeit hinweg ausgebaut. Der Kontakt zu den drei städtischen Angeboten wurde sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt als eher gering eingestuft. Auffallend ist zudem, dass das Angebot REGSAM zu t_3 im Durchschnitt deutlich intensiver in Anspruch genommen wurde als noch zu t_2 . Durchschnittlich betrachtet ist der Kontakt zu den Kooperationspartnern über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg leicht angestiegen.

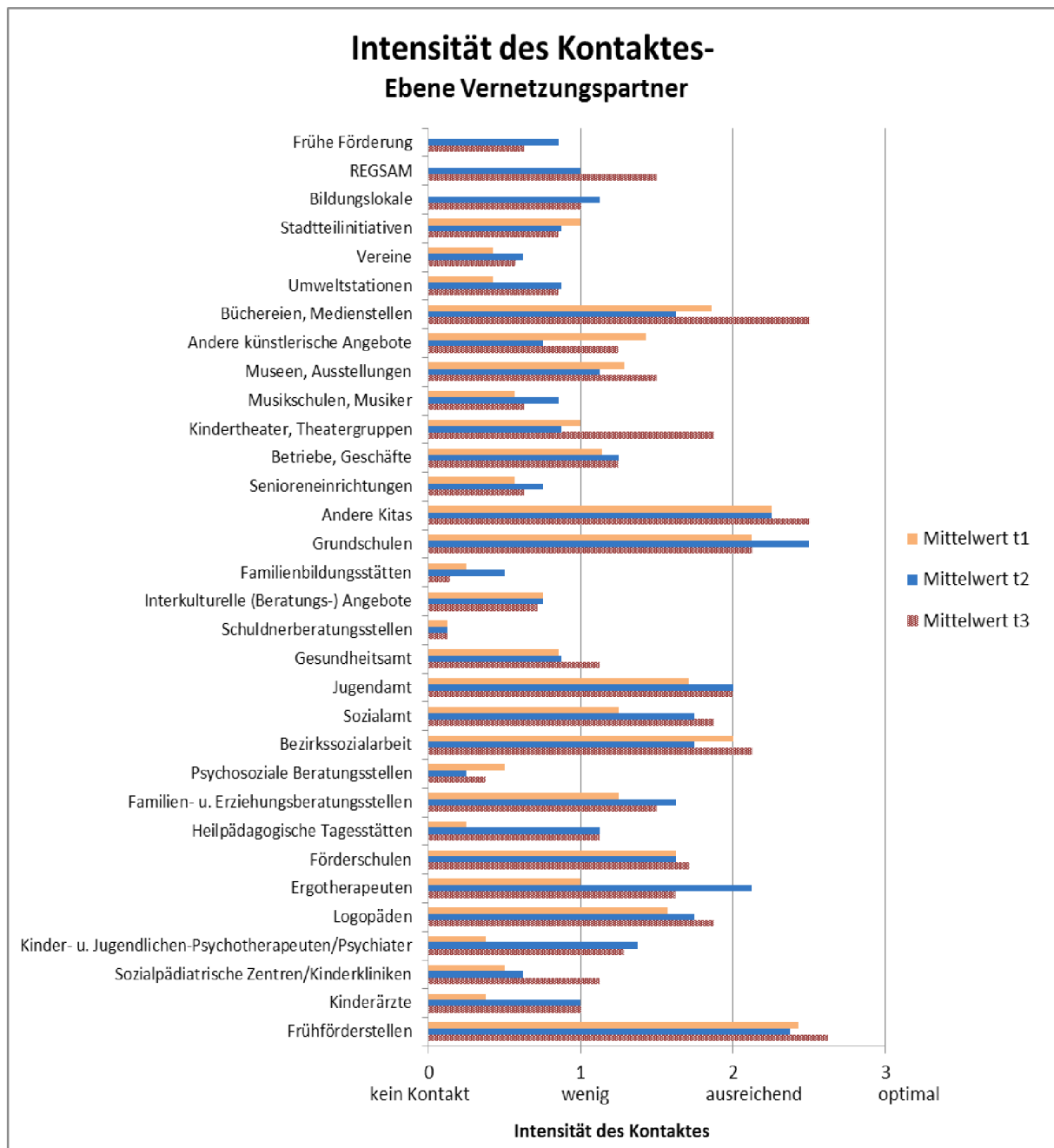


Abbildung 8.9

Persönlicher Ansprechpartner

Wie bereits zu t_1 scheint es auch zu t_2 und t_3 für viele Einrichtungen keinen persönlichen Ansprechpartner bei den Vernetzungspartnern zu geben. Insgesamt spiegeln die Ergebnisse die Angaben zur Intensität des Kontaktes wider. Die Vernetzungspartner, zu denen die Einrichtungen einen intensiven Kontakt pflegen, haben auch deutlich öfter einen persönlichen Ansprechpartner für die Einrichtungen. So gibt es in Kitas und Grundschulen sowie Frühförderstellen für fast alle Einrichtungen einen Ansprechpartner. Bezüglich der Frage, wie sich das Vorhandensein eines persönlichen Ansprechpartners über die Zeit verändert, zeigt sich kein einheitliches Bild für die Vernetzungspartner (vgl. Abbildung 8.10). Während beispielsweise Stadtteilinitiativen und Museen zu t_3 insgesamt seltener einen Ansprechpartner bieten als zu t_1 , geben für REGSAM, Förderschulen und Therapeuten bzw. Psychiater deutlich mehr

Einrichtungen an, einen persönlichen Ansprechpartner zu haben.

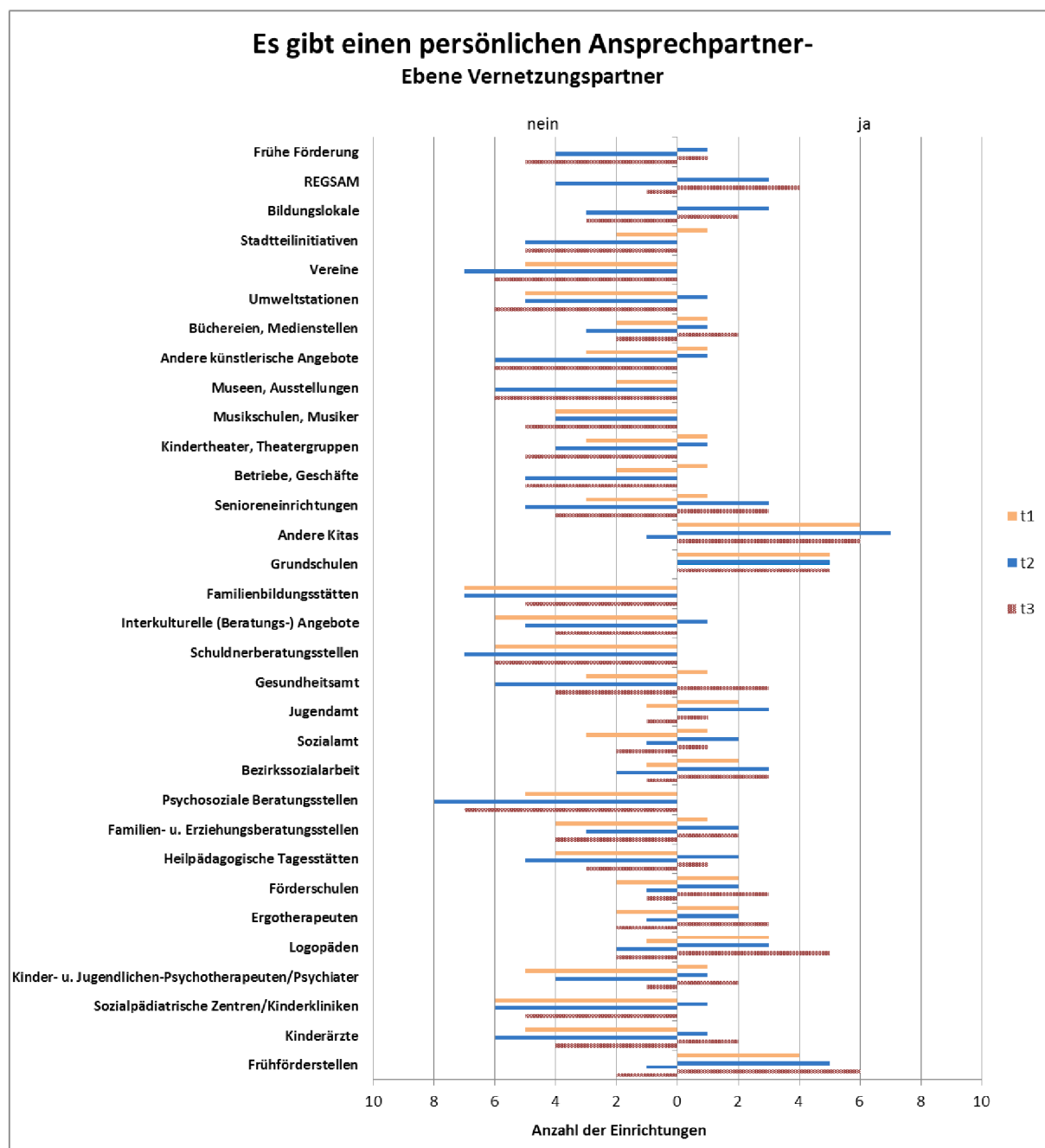


Abbildung 8.10

Wissen über den Vernetzungspartner

Das größte Wissen scheinen die Standorteinrichtungen unverändert über andere Kitas und Grundschulen zu haben, dicht gefolgt unter anderem von REGSAM, Büchereien und Frühförderstellen. Ein großer Wissenszuwachs hat laut Angaben der Einrichtungsleitung vor allem in Bezug auf Therapeuten bzw. Psychiater, Heilpädagogische Tagesstätten und REGSAM stattgefunden.

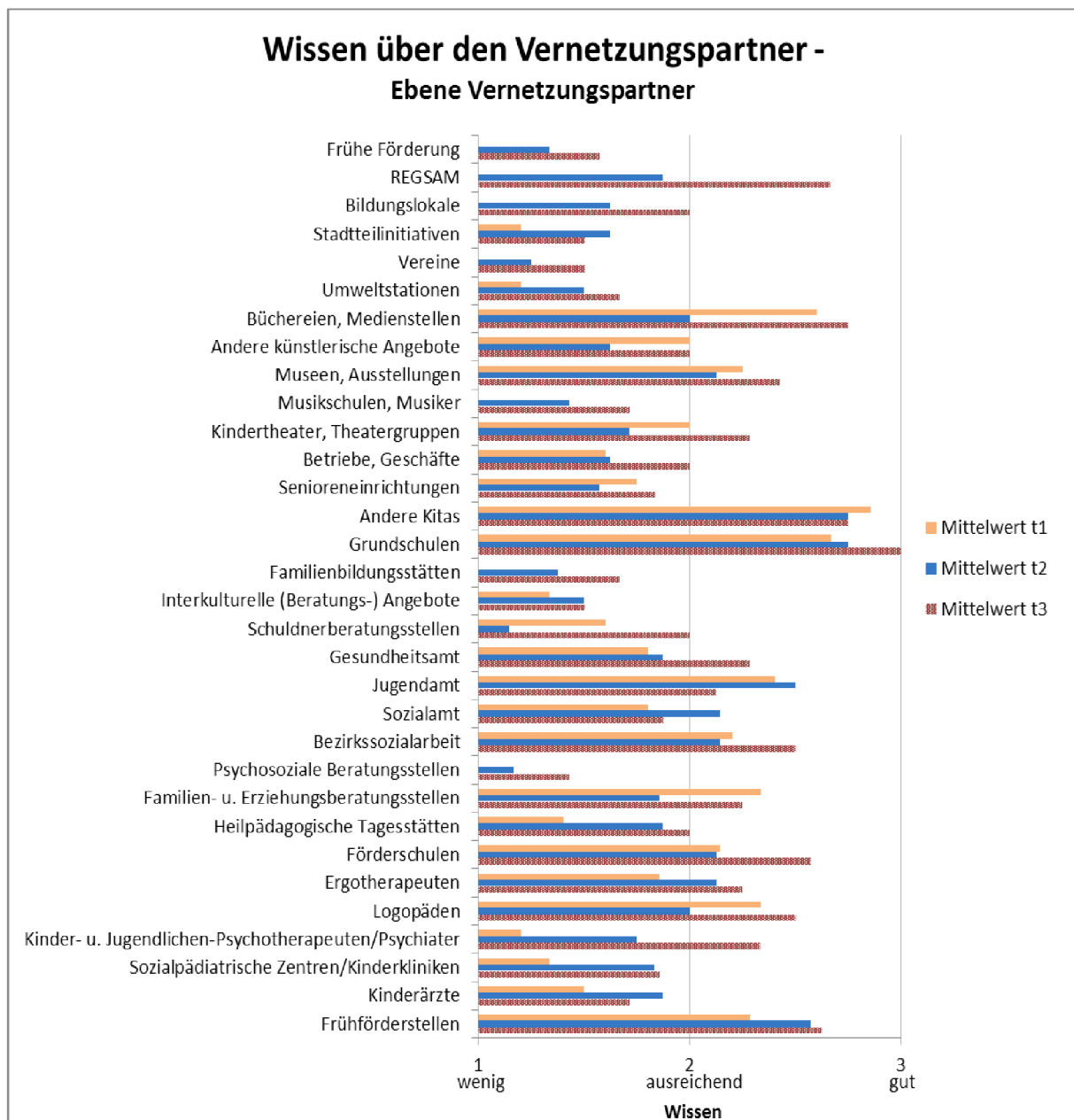


Abbildung 8.11

8.4.1.2 Analysen auf der Ebene der Einrichtungen

Die folgenden Abbildungen veranschaulichen jeweils für jede der 8 Einrichtungen die Angaben der Einrichtungsleitung über alle Vernetzungspartner hinweg. Dabei wird die Reihenfolge der Einrichtungen, wie bereits bei den deskriptiven Auswertungen in Kapitel 3.3.2, für jede Fragestellung beibehalten, sodass die verschiedenen Angaben einer Einrichtung verglichen werden können.

Intensität des Kontaktes

Betrachtet man Abbildung 8.12, fällt auf, dass bei den 2 Einrichtungen, die zu t_1 den geringsten Kontakt mit den Vernetzungspartnern gepflegt haben, die Intensität des Kontaktes zu t_2 und t_3 am stärksten zugenommen hat. Insgesamt hat sich die durchschnittliche Intensität des Kontaktes leicht erhöht (MW $t_1 = 1,10$; MW $t_2 = 1,22$; MW $t_3 = 1,33$), wird aber auch zu t_3 von

den Einrichtungsleitungen noch nicht als ausreichend empfunden.

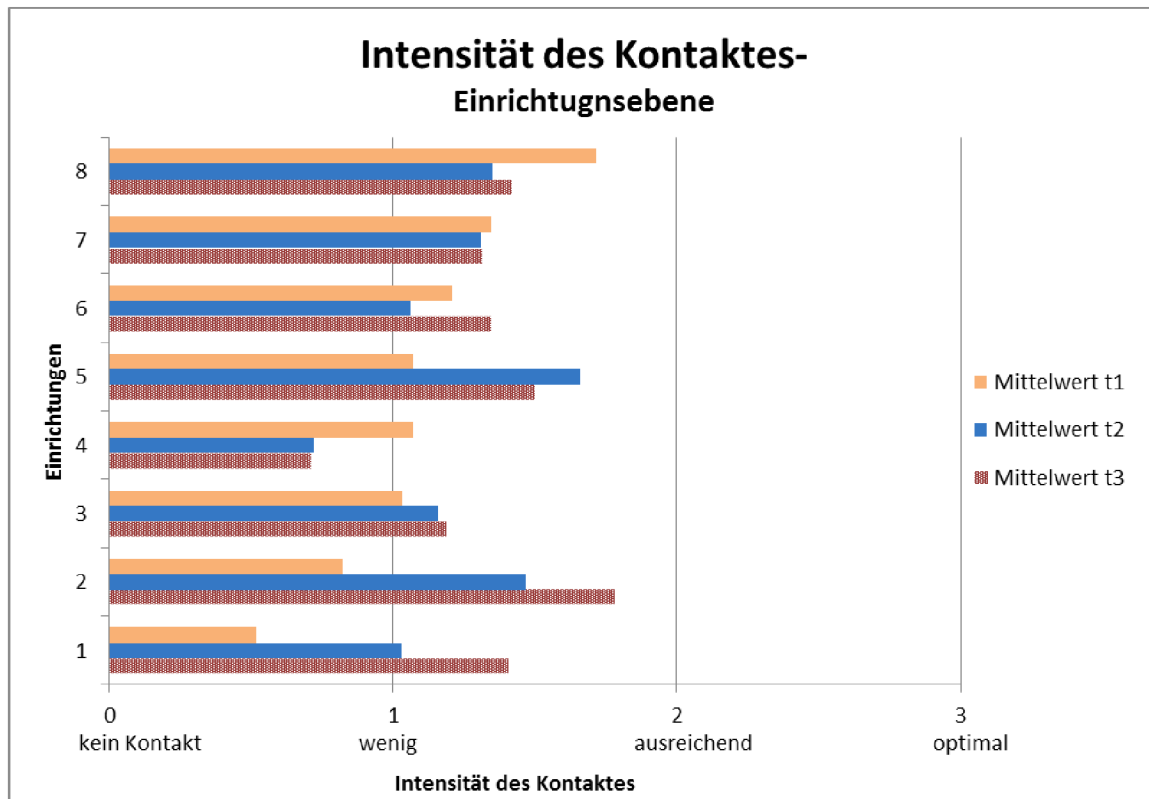


Abbildung 8.12

Persönlicher Ansprechpartner

Das uneinheitliche Bild bezüglich des Vorhandenseins von persönlichen Ansprechpartnern, welches sich auf der Ebene der Vernetzungspartner gezeigt hat, besteht auch auf Einrichtungsebene. Es gibt Einrichtungen, welche zu t_3 bei deutlich mehr Vernetzungspartnern einen Ansprechpartner haben, andere dagegen geben an, bei weniger Kooperationspartnern einen Ansprechpartner zu haben.

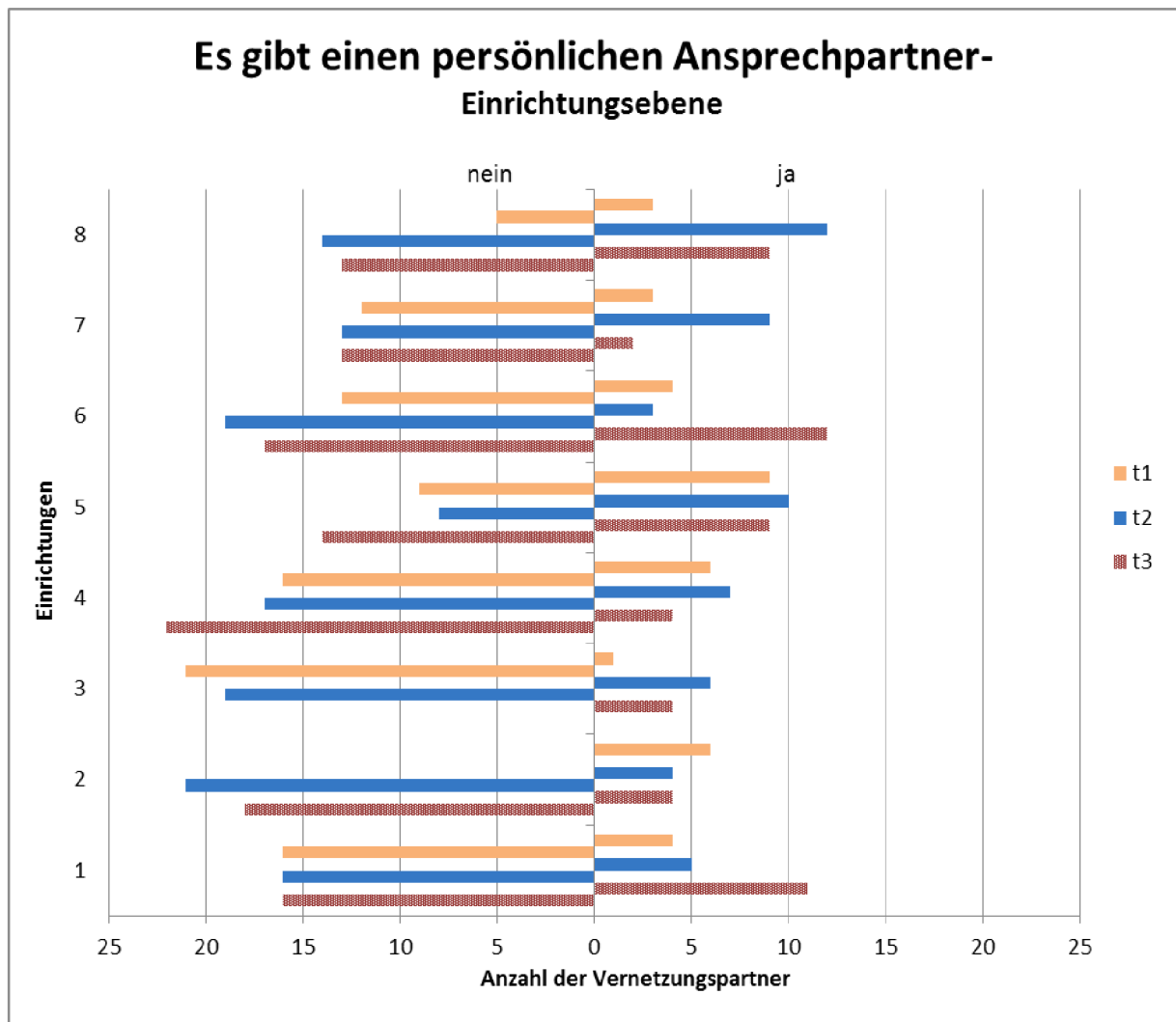


Abbildung 8.13

Wissen über den Vernetzungspartner

In Abbildung 8.14 ist das durchschnittliche Wissen der Einrichtungen über die Vernetzungspartner dargestellt. Für Einrichtung 1 und 2 gibt es keinen Balken für t_1 , da für diese in den Angaben zu viele fehlende Werte vorhanden waren und deshalb die Berechnung eines Mittelwerts nicht sinnvoll gewesen wäre. In der Abbildung ist deutlich zu erkennen, dass alle Einrichtungen ihr Wissen zu t_3 höher einschätzen als zu t_1 und t_2 ($MW\ t_3 = 2,2 > MW\ t_2 = 2,07 > MW\ t_1 = 1,99$).

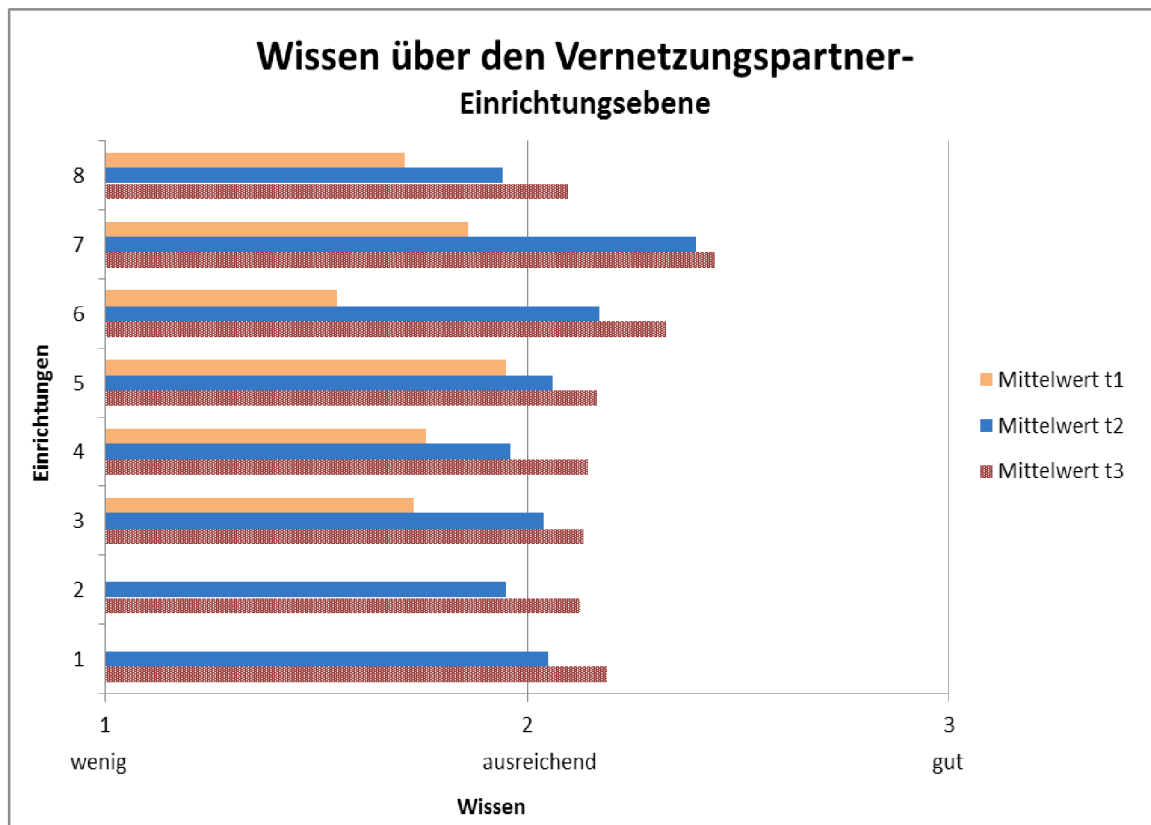


Abbildung 8.14

Reflexion der Kooperation im Team

Auch für die Reflexion der Kooperation im Team zeigte sich zwischen den Einrichtungen kein einheitliches Bild. Es gibt sowohl Einrichtungen, die angegeben haben, zu t_3 mehr zu reflektieren als auch welche, bei denen weniger Reflexion im Team stattgefunden hat. Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass die Einrichtungen zu t_3 durchschnittlich die Kooperation zu mehr Vernetzungspartnern reflektierten als zu t_1 . Die mittlere Anzahl der Vernetzungspartner, bei denen die Einrichtungen die Kooperation nicht reflektierten, ist zwischen t_1 (MW=14,38) und t_3 (MW=12,5) gesunken. Hingegen gaben die Einrichtungen durchschnittlich bei mehr Vernetzungspartnern eine Reflexion der Kooperation im Team an (MW t_1 = 9,13; MW t_3 = 15,75).

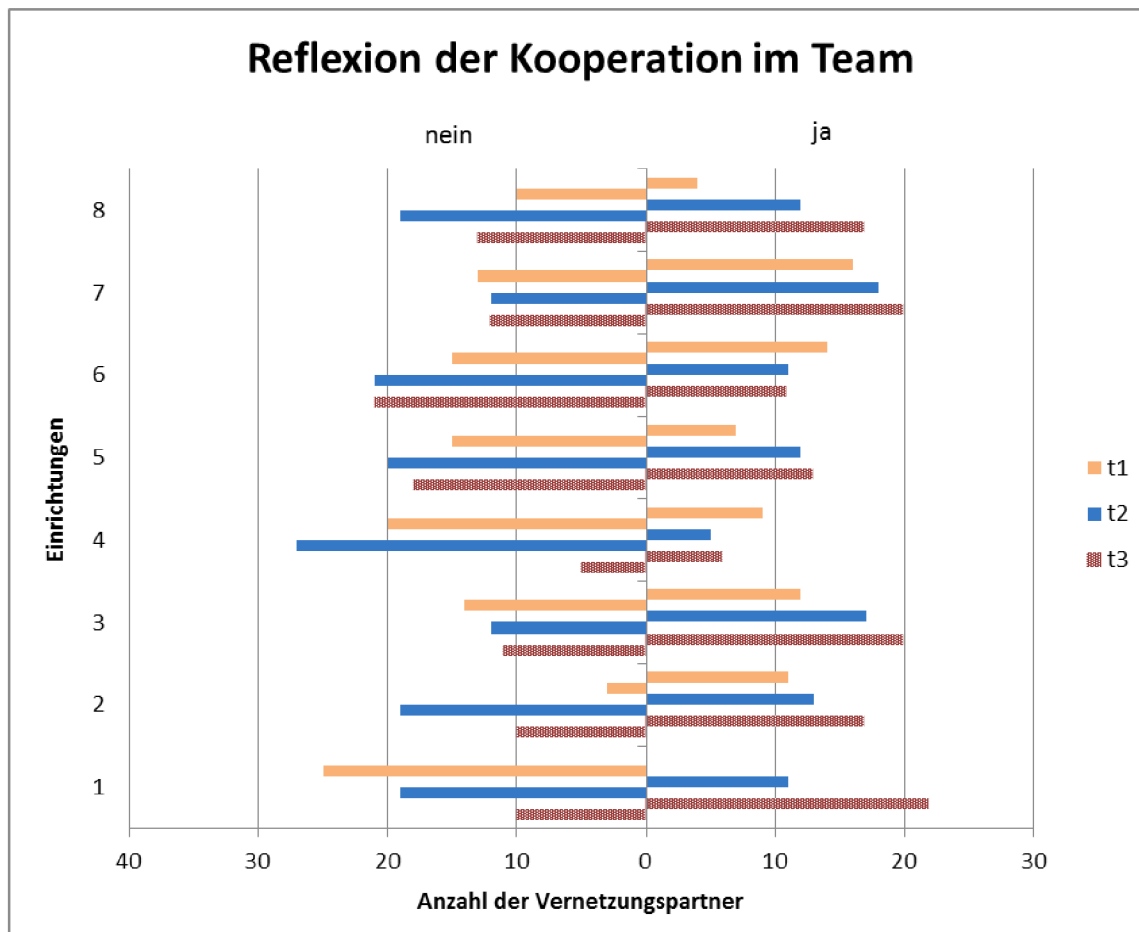


Abbildung 8.15

8.4.2 Kooperation mit den Schulen und dem (krippen-) psychologischen Fachdienst zum Zeitpunkt t_3

Zum dritten Erhebungszeitpunkt wurden die Leitungen der teilnehmenden Einrichtungen zusätzlich gebeten, ihre Kooperation mit Schulen und das Klima in dieser Zusammenarbeit für das Kita-Jahr 2013/14 einzuschätzen. Außerdem wurde der Kontakt zu einem psychologischen und krippenpsychologischen Fachdienst hinsichtlich der Intensität des Kontaktes, der möglichen Ansprechpartner, des Wissens über den Fachdienst und der Reflexion der Kooperation im Team abgefragt.

Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick über die Ergebnisse der deskriptiven Auswertung dieser Fragestellungen zum dritten Erhebungszeitpunkt. Dabei lagen zu t_3 37 Vernetzungskarten vor. Darunter sind jedoch zwei reine Krippen, bei denen keine Kooperation zu Schulen besteht und die aus diesem Grund aus den Analysen ausgeschlossen wurden. Folglich konnten 35 Vernetzungskarten in die Analysen einbezogen werden. Unter diesen Einrichtungen sind auch ein Hort sowie Kindertageseinrichtungen mit gemischten Betreuungsformen. Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

8.4.2.1 Kooperation mit Schulen

Bezüglich der Kooperation mit Schulen konnten die Leitungen bis zu drei verschiedene

Schulen angeben, mit denen ihre Kita kooperiert. Für jede dieser Schulen wurde der Schultyp abgefragt (Grundschule, Mittelschule, Realschule oder Gymnasium) und erfasst, wie sich diese Kooperation genau gestaltet. So wurde beispielsweise erfragt, ob es offizielle Ansprechpartner in der Kita oder Schule für diese Zusammenarbeit gibt, ob ein Austausch über die Kinder stattfindet oder die pädagogischen Konzepte von Kita und Schule aufeinander abgestimmt sind. Außerdem wurde nach konkreten Aktivitäten wie persönliche Treffen zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften, Besuche der Kinder in der Schule oder der Lehrkraft in der Kita und gemeinsame Veranstaltungen oder Fortbildungen gefragt. Hierbei wurde zusätzlich abgefragt, wie häufig diese Aktivitäten zustande kommen. Da jedoch die Fragen zur Häufigkeit nur selten und oft unvollständig beantwortet wurden, konnten diese Angaben nicht ausgewertet werden.

Von den 35 in die Analyse einbezogenen Einrichtungen gaben 35 Kitas die Kooperation mit einer Grundschule an, neun dieser Kitas hatten zusätzlich eine Kooperation mit einer weiteren Grundschule und von diesen hatten zwei Kitas noch eine Kooperation mit einer dritten Grundschule. Zwei weitere Einrichtungen beschrieben den Kontakt zu einer Mittelschule sowie zu einer Realschule. Zwei Einrichtungen gaben außerdem den Kontakt zu einer Förderschule an.

Kooperation mit Grundschulen

Für die deskriptive Auswertung der Kooperation mit Schulen wurden zunächst alle Angaben zur Kooperation mit einer Grundschule zusammengefasst, d.h. die Auswertung enthält Angaben zur Kooperation mit insgesamt 46 Grundschulen. Dabei ist zu beachten, dass sieben Einrichtungen zweimal mit aufgenommen sind, da sie die Kooperation zu zwei Grundschulen angegeben haben. Zwei andere Einrichtungen sind in die Analyse dreimal mit eingegangen, da sie den Kontakt zu drei Grundschulen beschrieben haben. In Abbildung 8.16 findet sich die deskriptive Auswertung der Häufigkeiten zu den einzelnen Fragen über die Kooperation.

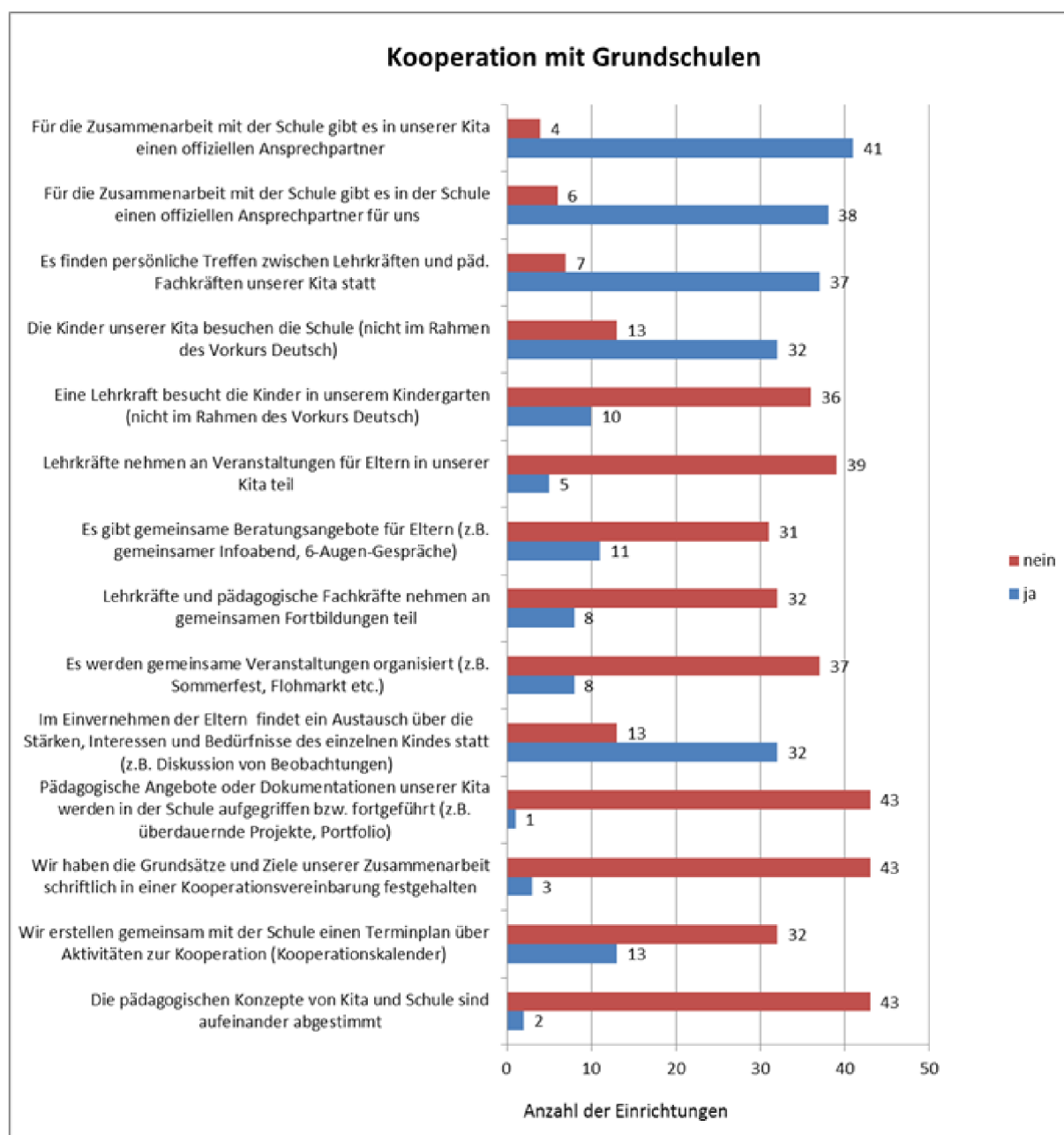


Abbildung 8.16

Die Ergebnisse zeigen, dass es fast immer offizielle Ansprechpartner für die Zusammenarbeit sowohl in der Kita als auch in der Schule gibt (41 bzw. 38 Nennungen). Sehr viele Einrichtungen gaben zudem an, dass persönliche Treffen zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften in der Kita stattfinden. Ca. zwei Drittel der Einrichtungen gaben außerdem an, dass die Kinder der Kita die Schule besuchen. Besuche der Lehrkräfte oder Teilnahmen der Lehrkräfte an Veranstaltungen für Eltern in der Kita werden relativ selten bestätigt (nur 10 bzw. 4 Nennungen). Ebenso fanden gemeinsame Beratungsangebote (11 Nennungen), gemeinsame Fortbildungen (8 Nennungen) oder gemeinsame Veranstaltungen (8 Nennungen) nur in wenigen Einrichtungen statt. Wiederum ca. zwei Drittel der Einrichtungen gaben jedoch an, dass im Einvernehmen der Eltern ein Austausch über die Stärken, Interessen und Bedürfnisse des einzelnen Kindes stattfindet.

Auffällig ist die eher negative Bewertung im unteren Bereich von Abbildung 8.16. Pädagogische Angebote oder Dokumentationen der Kita scheinen in der Schule nicht aufgegriffen zu werden. Auch eine schriftliche Kooperationsvereinbarung gab es nur sehr selten. Ca. ein Drittel der Einrichtungen gab jedoch an, dass sie mit der Schule einen Terminplan über Aktivitäten zur Kooperation erstellen (Kooperationskalender). Laut der befragten Einrichtungsleitungen sind die pädagogischen Konzepte von Kita und Schule beim überwiegenden Teil der Kooperationen nicht aufeinander abgestimmt.

Kooperation mit anderen Schulen

Da zwei Einrichtungen zusätzlich zur Kooperation mit einer Grundschule den Kontakt zu einer Förderschule und zwei weitere Einrichtungen den Kontakt zu einer Mittelschule und einer Realschule angaben, wurden die Fragen zu diesen Kooperationen getrennt ausgewertet. Da es sich jedoch nur um insgesamt sechs Angaben handelt, wurden diese in einer Häufigkeitstabelle zusammengefasst (vgl. Tabelle 82).

	Förder- schule		Mittel- schule		Real- schule	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Für die Zusammenarbeit mit der Schule gibt es in unserer Kita einen offiziellen Ansprechpartner	2	0	2	0	2	0
Für die Zusammenarbeit mit der Schule gibt es in der Schule einen offiziellen Ansprechpartner für uns	2	0	2	0	2	0
Es finden persönliche Treffen zwischen Lehrkräften und päd. Fachkräften unserer Kita statt	1	1	2	0	2	0
Die Kinder unserer Kita besuchen die Schule (nicht im Rahmen des Vorkurs Deutsch)	1	1	2	0	2	0
Eine Lehrkraft besucht die Kinder in unserem Kindergarten (nicht im Rahmen des Vorkurs Deutsch)	2	0	1	1	1	1
Lehrkräfte nehmen an Veranstaltungen für Eltern in unserer Kita teil	0	1	0	2	0	2
Es gibt gemeinsame Beratungsangebote für Eltern	1	1	2	0	2	0
Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte nehmen an gemeinsamen Fortbildungen teil	0	1	0	2	0	2
Es werden gemeinsame Veranstaltungen organisiert	1	1	0	2	0	2
Im Einvernehmen der Eltern findet ein Austausch über die Stärken, Interessen und Bedürfnisse des einzelnen Kindes statt	2	0	2	0	2	0
Pädagogische Angebote oder Dokumentationen unserer Kita werden in der Schule aufgegriffen bzw. fortgeführt	0	1	0	2	0	2
Wir haben die Grundsätze und Ziele unserer Zusammenarbeit schriftlich in einer Kooperationsvereinbarung festgehalten	0	2	0	2	0	2
Wir erstellen gemeinsam mit der Schule einen Terminplan über Aktivitäten zur Kooperation (Kooperationskalender)	1	1	0	2	0	2

	Förder- schule		Mittel- schule		Real- schule	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Die pädagogischen Konzepte von Kita und Schule sind aufeinander abgestimmt	0	1	0	2	0	2

Tabelle 82

Insgesamt gesehen zeigen sich hier ähnliche Ergebnisse wie bei der Kooperation mit Grundschulen, d.h. alle Einrichtungen gaben offizielle Ansprechpartner für die Zusammenarbeit mit der Schule sowohl in der Kita als auch in der Schule an. Größtenteils fanden persönliche Treffen zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften, sowie Besuche der Kinder in der Schule oder Besuche der Lehrkraft in der Kita statt. Gemeinsame Fortbildungen oder Veranstaltungen wurden fast nie angegeben. Ebenso wurden pädagogische Angebote oder Dokumentationen der Kita in der Schule nicht aufgegriffen und es gab keine schriftliche Kooperationsvereinbarung. Letztlich waren die Leitungen auch nicht der Meinung, dass pädagogische Konzepte von Kita und Schule aufeinander abgestimmt sind. Dagegen gaben alle Leitungen an, dass im Einvernehmen der Eltern ein Austausch über die Stärken, Interessen und Bedürfnissen der Kinder stattfindet.

Klima der Zusammenarbeit

Bei der Einschätzung des Klimas der Zusammenarbeit interessierte zum einen, wie zufrieden die Kitaleitungen insgesamt mit der Zusammenarbeit sind und zum anderen, ob die Kita einen Einblick in die pädagogische Arbeit der Schule hat. Außerdem wurde erfragt, ob sich die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte in der Zusammenarbeit als gleichberechtigte Partner auf Augenhöhe begegnen und ob die Zusammenarbeit von Offenheit und Transparenz geprägt ist. Die Leitungen der Kitas sollten diese Punkte auf einer verbalisierten Likert-Skala mit den Stufen 1 (gar nicht) bis 5 (völlig) einschätzen.

In die Auswertung des Klimas bei der Zusammenarbeit wurden, wie oben beschrieben, die Daten von 35 Einrichtungen einbezogen. In Abbildung 8.17 finden sich die Mittelwerte über alle 35 Einrichtungen für die Einschätzung des Klimas. Die Ergebnisse zeigen, dass die Zusammenarbeit im Durchschnitt als teilweise bis überwiegend offen und transparent charakterisiert wurde ($MW= 3.51$, $SD= 0.81$). Ähnlich wurde die allgemeine Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit ($MW= 3.4$, $SD= 1.02$) sowie die Begegnung auf Augenhöhe von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften eingeschätzt ($MW= 3.4$, $SD= 0.69$). Etwas schlechter wurde der Einblick der Kita in die pädagogische Arbeit der Schule bewertet. Die Leitungen gaben durchschnittlich an, dass sie nur kaum bis teilweise einen Einblick in die pädagogische Arbeit der Schule haben ($MW= 2.74$, $SD= 0.81$).

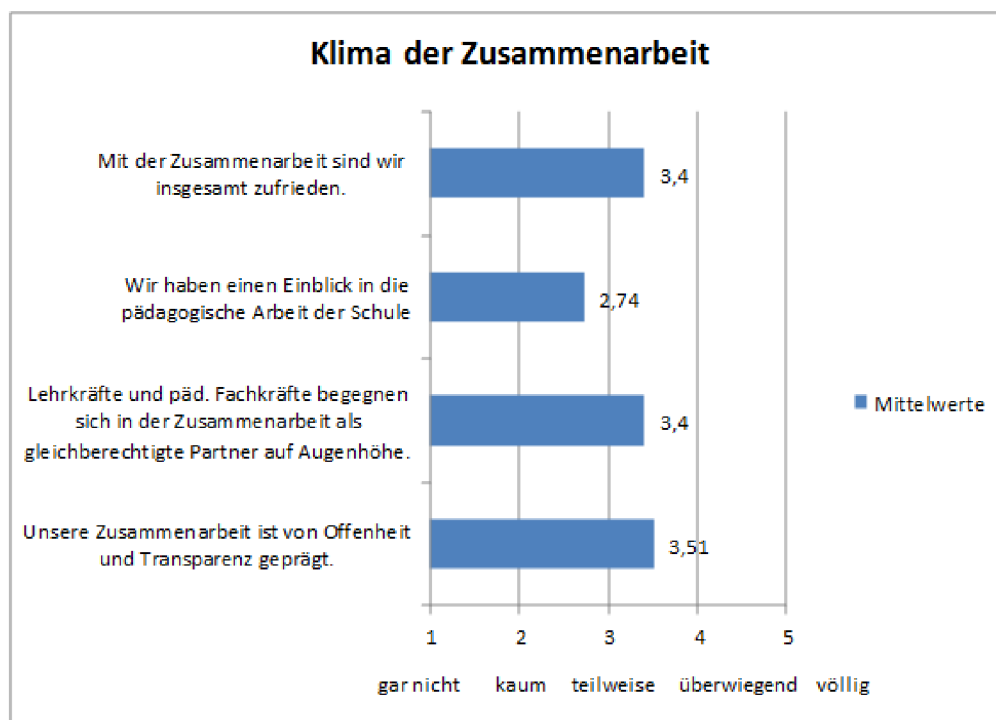


Abbildung 8.17

Angaben der Einrichtungsleitungen in den Eingangsinterviews zur Kooperation mit Schulen

Im Rahmen der IFP-Eingangsinterviews (jeweiliger Einstieg der Einrichtung in die Wirkstudie) wurde jede Einrichtungsleitung darüber hinaus zur Kooperation ihrer Einrichtung mit Schulen im Hinblick auf das Thema „Bildungsgerechtigkeit“ befragt. Die Einschätzungen der Leitungen werden im Folgenden dargestellt.

Besonderheiten in der Kooperation mit Schulen in Bezug auf bildungsferne Familien

Die Einrichtungsleitungen sollten Besonderheiten in der Kooperation mit Schulen in Bezug auf bildungsferne Familien angeben. Hierbei nannten 23 Leitungen eine intensive Zusammenarbeit im Rahmen des Vorkurs Deutsch (vgl. Abbildung 8.18). 20 Leitungen sprachen zusätzlich von einem allgemeinen intensiven Austausch. Gemeinsame Elternarbeit (15 Nennungen) oder gemeinsame Veranstaltungen (9 Nennungen) sind zudem Besonderheiten hinsichtlich der Kooperation für einige Einrichtungen. Lediglich 4 Einrichtungen gaben keinerlei Besonderheiten in der Ko-operation mit Schulen in Bezug auf bildungsferne Familien an, bei 3 Einrichtungen besteht gar keine Kooperation in dieser Hinsicht.

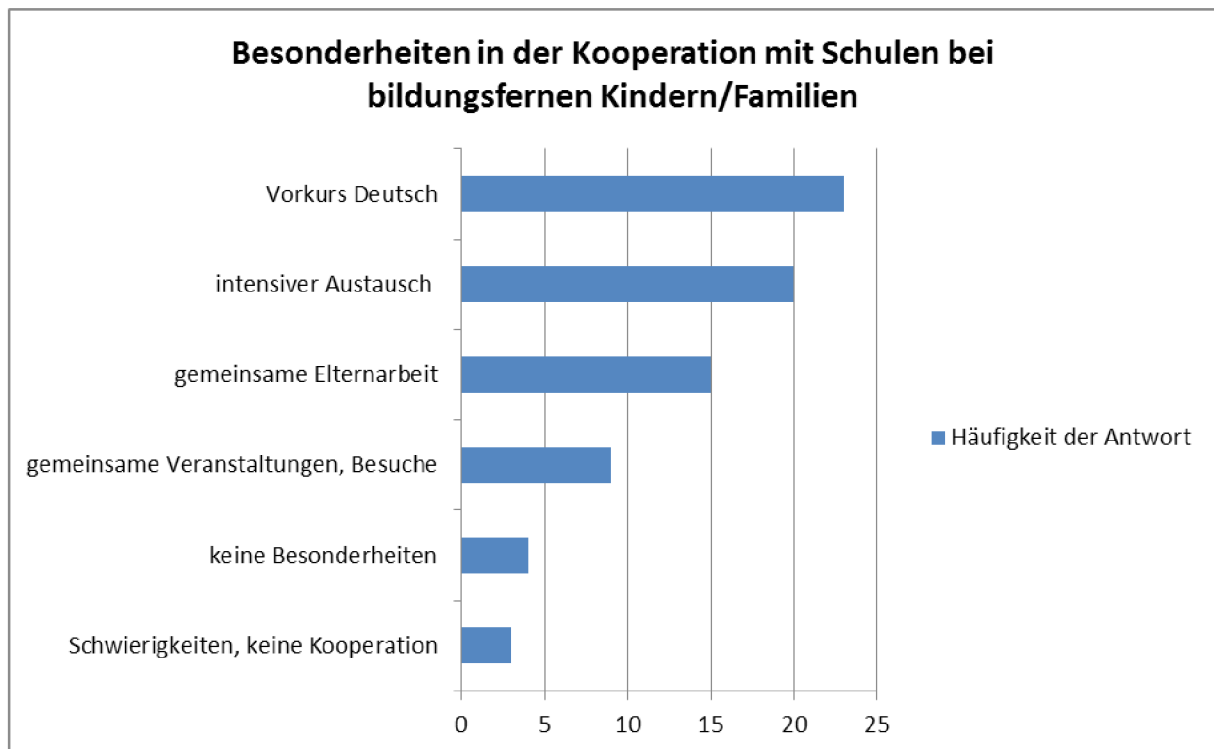


Abbildung 8.18

Entwicklungsbedarf und Ziele zum Thema „Bildungsgerechtigkeit“ in der Kooperation mit Schulen

Letztlich wurde auch die Einschätzung der Leitungen bezüglich des Entwicklungsbedarfs und der Ziele zum Thema „Bildungsgerechtigkeit“ für die Kooperation mit Schulen erfasst. Für einen Teil (14 Nennungen) der Leitungen besteht kein Entwicklungsbedarf mehr.¹³ Einrichtungen hingegen wünschten sich mehr Austausch mit den Schulen (vgl. Abbildung 8.19). Mit jeweils 6 Nennungen bestand der Wunsch nach mehr Engagement und Anerkennung von Seiten der Schulen, sowie der Wunsch nach mehr gemeinsamen Angeboten für Kinder und Eltern. 4 Einrichtungen sahen zudem noch Entwicklungsbedarf bezüglich der Umsetzung des Vorkurs Deutsch.

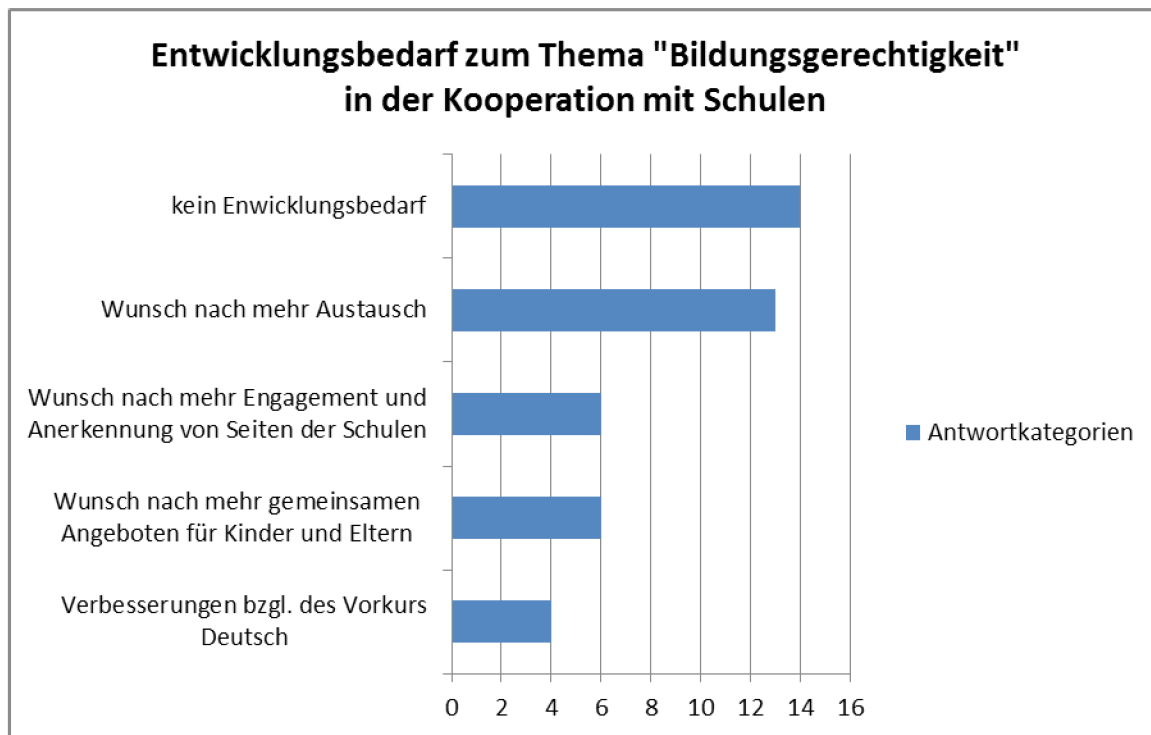


Abbildung 8.19

8.4.2.2 Kooperation mit dem (krippen-) psychologischen Fachdienst

Im letzten Punkt sollten die Leitungen den Kontakt zum psychologischen und krippenpsychologischen Fachdienst anhand von vorgegebenen Kategorien bewerten (vgl. Tabelle 83). So sollten sie zunächst die Intensität des Kontaktes auf einer 4-stufigen Likert-Skala mit den Stufen 0 (kein Kontakt) bis 3 (optimal) einordnen. Bezüglich des psychologischen Fachdienstes ergab sich dabei durchschnittlich wenig bis ausreichender Kontakt ($MW= 1.40$, $SD= 1.02$) und auch bezüglich des krippenpsychologischen Fachdienstes fällt der Mittelwert in diesen Bereich ($MW= 1.71$, $SD= 1.28$). Die Frage, ob es feste Ansprechpartner gibt, sollte mit „ja“, „nein“ oder „zum Teil“ beantwortet werden. Dabei zeigen die Häufigkeiten, dass dies zum größten Teil der Fall ist. Das Wissen über den Fachdienst sollte auf einer 3-stufigen Likert-Skala mit den Stufen 1 (wenig) bis 3 (gut) eingeordnet werden. Dabei weisen die Mittelwerte für den psychologischen ($MW= 1.91$, $SD= 0.86$) und krippenpsychologischen Fachdienst ($MW= 2.08$, $SD= 0.86$) auf durchschnittlich ausreichendes Wissen hin. Schließlich wurde noch erfragt, ob eine Reflexion dieser Kooperation im Team stattfindet. Dabei zeigen die Häufigkeiten in beiden Fällen, dass dies auf etwas mehr als die Hälfte der Kitas zutrifft.

	Intensität des Kontaktes		Feste Ansprechpartner			Wissen über Fachdienst		Reflexion der Kooperation	
	MW	SD	Häufigkeiten			MW	SD	Häufigkeiten	
			nein	zum Teil	ja			nein	ja
Psychologischer Fachdienst	1,40	1,02	9	8	15	1,91	0,86	13	18
Krippenpsychologischer Fachdienst	1,71	1,28	4	1	8	2,08	0,86	6	6

Tabelle 83

Letztlich wurde noch erfragt, aus welchem Anlass die Einrichtungen den (krippen) psychologischen Fachdienst in Anspruch genommen haben. Diese Frage wurde von 11 Leitungen beantwortet. Dabei wurde sechsmal die Möglichkeit benannt, über Auffälligkeiten oder Entwicklungsverzögerungen von Kindern sprechen zu können. Außerdem wurden die Themen Elternberatung oder Elterngespräche (3 Nennungen) sowie allgemeine Entwicklungsdiagnostik und Beratung (2 Nennungen) genannt. In einem weiteren Fall ging es um die Rückstellung bei der Einschulung. Schließlich gab eine Leitung an, dass eine Krippenpsychologin regelmäßig einmal pro Woche ins Haus kommt.

Wenn der (krippen)psychologische Fachdienst nicht in Anspruch genommen wurde, wurde noch erfragt, ob sich die Leitungen den Kontakt prinzipiell wünschen würden. Von 16 Antworten war dies bei 13 Leitungen der Fall.

8.5 Veränderungen in der Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat (Bogen für den Elternbeirat) zwischen t_1 , t_2 und t_3

Auch bezüglich der Angaben der Elternbeiräte war es sinnvoll, nur die Einrichtungen in die Auswertung der Veränderungen einzubeziehen, bei denen Veränderungen aufgrund von zusätzlichen finanziellen Mitteln durch die Standortförderung erwartet werden konnten ($N=13$). Würde man, analog zum Vorgehen bei der Auswertung der Vernetzungskarte, nur die Einrichtungen berücksichtigen, bei denen zu allen drei Messzeitpunkten ein Elternbeiratsbogen vorlag, blieben nur drei Einrichtungen für die Analysen übrig. Die vergleichende Darstellung der Messzeitpunkte basiert daher auf den Angaben aller Elternbeiräte der 13 genannten Einrichtungen, die zum jeweiligen Messzeitpunkt einen ausgefüllten und codierten Bogen an das IFP geschickt haben (t_1 : $N=7$, t_2 : $N=8$, t_3 : $N=6$). Insgesamt waren es 12 Elternbeiräte die zu mindestens einem der Zeitpunkte einen Bogen ausgefüllt haben. Durch fehlende Werte kann es zu Abweichungen in der Stichprobe bei einzelnen Berechnungen kommen.

8.5.1 Angaben der Elternbeiräte zur Münchner Förderformel

Information über die Münchner Förderformel

In Abbildung 8.20 ist gut zu erkennen, dass sich zum zweiten und dritten Messzeitpunkt die Elternbeiräte informierter fühlten als zum ersten Messzeitpunkt. Während zu t_1 (vor Einführung der Standortförderung) die Elternbeiräte angaben, höchstens teilweise informiert zu sein, fühlte sich ein großer Teil zu t_2 (1. Jahr nach Einführung der Standortförderung) und t_3 (2. Jahr nach Einführung der Standortförderung) ausführlich oder sehr ausführlich informiert.

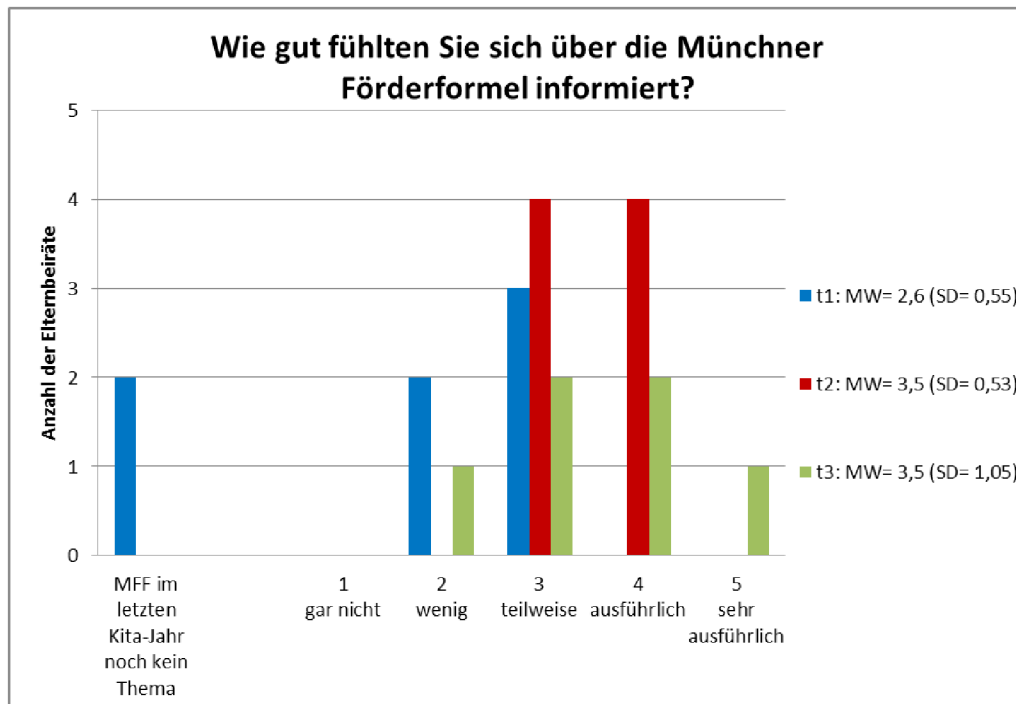


Abbildung 8.20

Eingebundenheit

In Abbildung 8.21 ist für alle 12 Elternbeiräte die Bewertung der Eingebundenheit zum jeweiligen Messzeitpunkt (sofern angegeben) dargestellt. Zu allen drei Zeitpunkten wurde die Eingebundenheit insgesamt nicht besser als „teilweise“ bewertet, wobei im Durchschnitt ein Anstieg über die Messzeitpunkte hinweg zu erkennen ist.

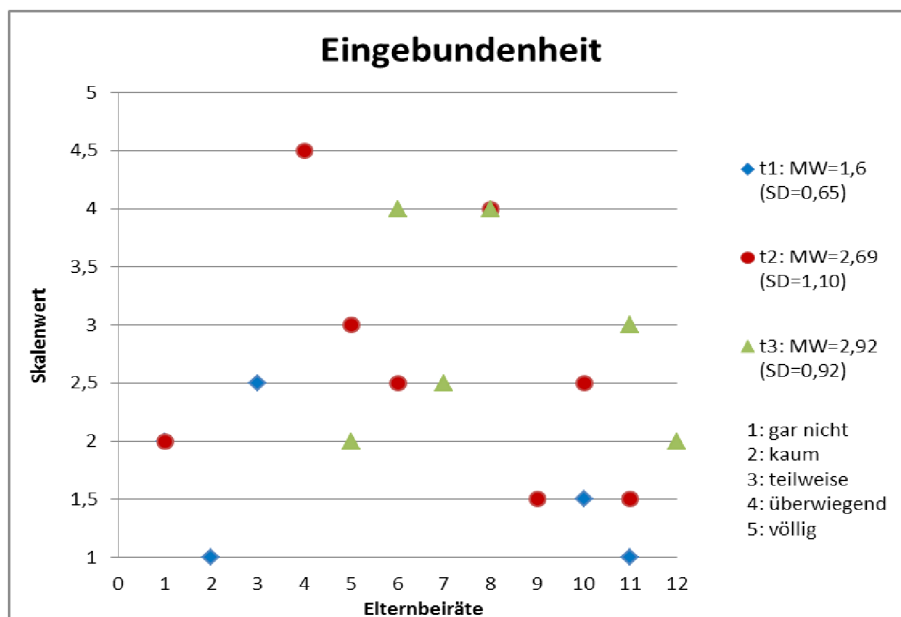


Abbildung 8.21

Wurde die MFF grundsätzlich vom Elternbeirat mitgetragen / für sinnvoll erachtet?

Auch bezüglich der prinzipiellen Einstellung der Elternbeiräte gegenüber der Münchner Förderformel konnte eine positive Veränderung festgestellt werden. Während zu t1 die MFF durchschnittlich nur „kaum“ von den Elternbeiräten mitgetragen wurde, erachteten sie die MFF zu t3 im Durchschnitt als „überwiegend“ sinnvoll.

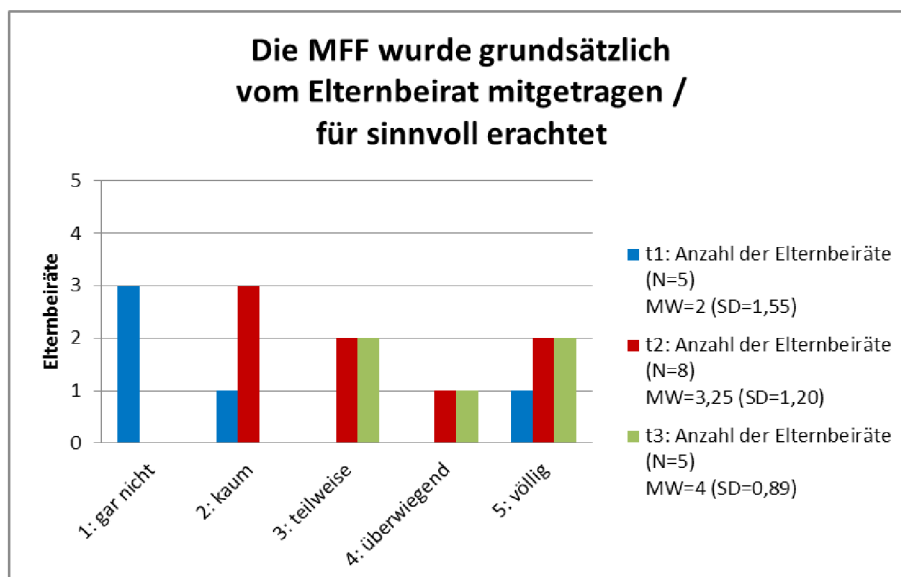


Abbildung 8.22

8.5.2 Angaben der Elternbeiräte über die Themen der Zusammenarbeit

In der Zusammenarbeit zwischen Elternbeirat und Kita wurden viele Themen zu t₃ etwas ausführlicher behandelt als zu t₁. Dazu zählen v.a. die „Zusammenarbeit zwischen Kita und Eltern“, die „Konzeption“, „Pädagogische Themen“ und die „Jahres- bzw. Projektplanung“.

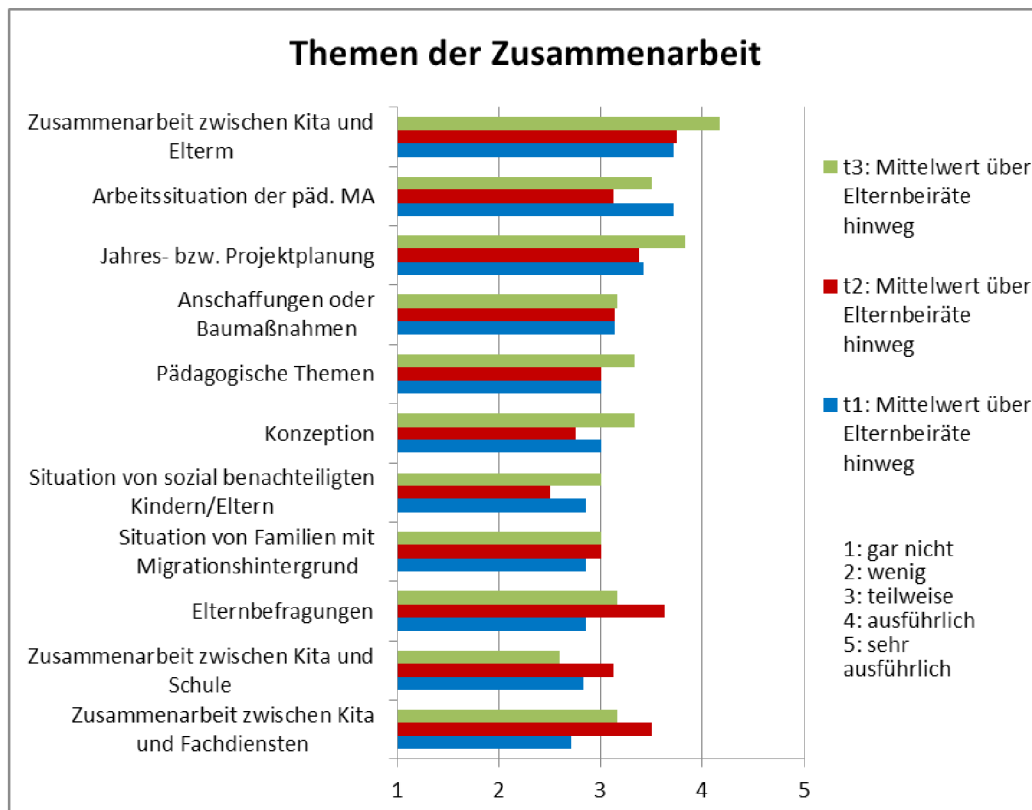


Abbildung 8.23

8.5.3 Angaben der Elternbeiräte über das Klima der Zusammenarbeit

Die Positionierung der Datenpunkte in Abbildung 8.24 weist daraufhin, dass das Klima der Zusammenarbeit über die Zeit hinweg negativer beurteilt wurde. Bei Betrachtung der Mittelwerte wird dies noch deutlicher- zum ersten Messzeitpunkt (MW= 4,26) wurde das Klima fast einen Skalenpunkt besser eingeschätzt als zum dritten Erhebungszeitpunkt (MW= 3,53).

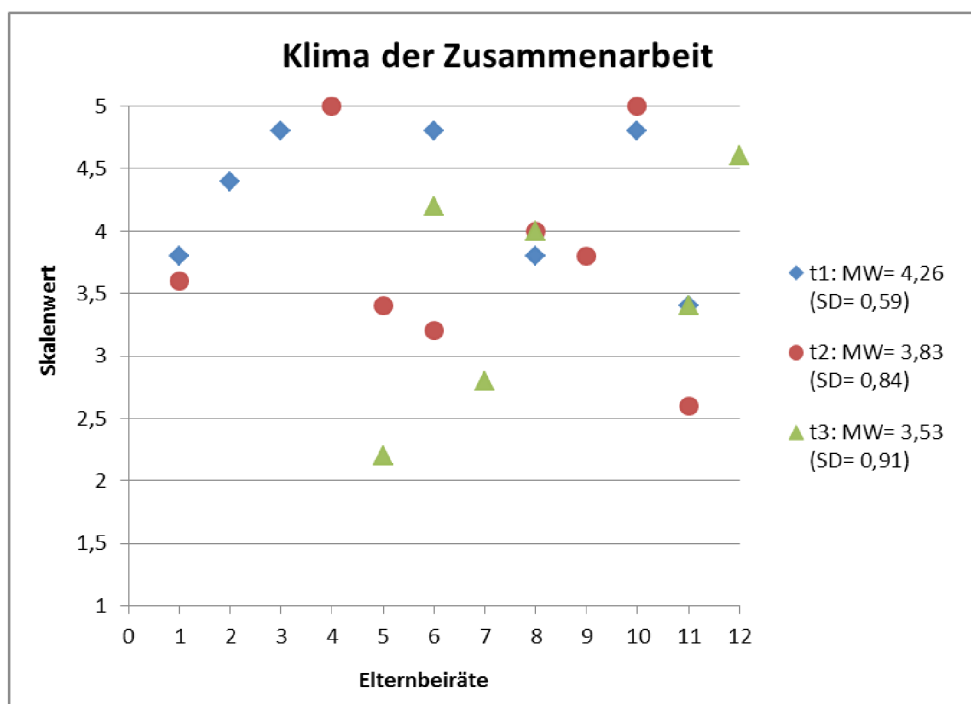


Abbildung 8.24

8.5.4 Angaben über die Aktivitäten der Elternbeiräte

Die Veränderungen bezüglich der Aktivitäten des Elternbeirates fallen sehr heterogen aus. Während sich die Elternbeiräte über die Zeitpunkte hinweg durchschnittlich nach außen mehr für die Belange der Kita einsetzen und häufiger Kontakt zum Elternbeirat einer Grundschule hatten, brachten sie sich laut eigenen Angaben weniger bei Angeboten für Eltern ein.

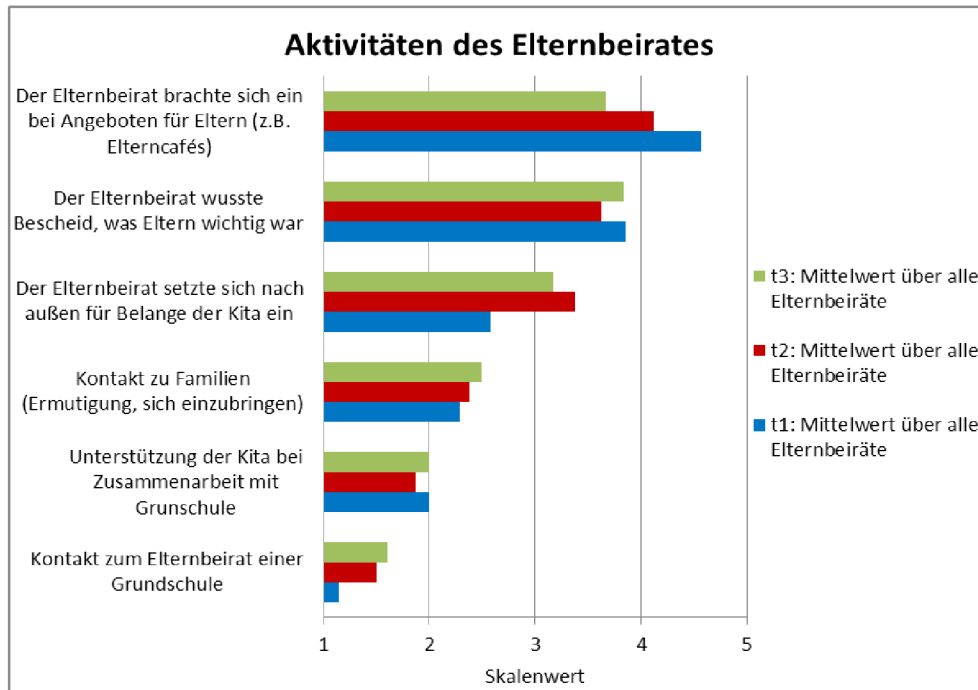


Abbildung 8.25

9 Veränderungen der pädagogischen Prozesse in Abhängigkeit von Veränderungen der strukturellen Bedingungen zwischen t_1 , t_2 und t_3 (IFP)

9.1 Vorgehen bei den Analysen

Neben der Untersuchung der Veränderungen in den pädagogischen Prozessen, die in den vorangegangenen Abschnitten sowohl für t_1 (vor Einführung der Standortförderung) zu t_2 (1. Jahr nach Einführung der Standortförderung) als auch für den relevanteren Zeitraum von t_2 zu t_3 (2. Jahr nach Einführung der Standortförderung) beschrieben worden sind, stellt sich auch die Frage der Veränderung auf der pädagogischen Seite in Abhängigkeit von Veränderungen auf der strukturellen Seite. Zu diesem Zweck ist es sinnvoll, eine Veränderung in der Struktur, die sich nach dem ersten Jahr etablieren konnte, in Hinblick auf *darauffolgende* Veränderungen in den pädagogischen Prozessen zu untersuchen. Dementsprechend wird im folgenden Abschnitt die Höhe der strukturellen Veränderungen zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitraum (Differenz t_2 zu t_1) mit Veränderungen in den pädagogischen Prozessen zwischen dem zweiten und dritten Erhebungszeitraum (Differenz t_3 zu t_2) dargestellt.

Vor der eigentlichen Darstellung dieser Zusammenhänge, sind noch zwei Punkte zu der Datenlage in diesem Abschnitt vorwegzuschicken. Für den Vergleich der Veränderungen können nur die Einrichtungen betrachtet werden, die einerseits die zur Verfügung gestellten Mittel zur Umsetzung struktureller Veränderungen im Zeitraum von t_1 zu t_2 genutzt haben und in denen andererseits auch von den Fachkräften jeweils eine Einschätzung der pädagogischen Qualität für den Messzeitpunkt t_2 und t_3 vorliegt. Dies trifft insgesamt **nur auf acht Einrichtungen** zu, auf die sich die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beziehen.

Die strukturellen Veränderungen sind einerseits "harte, einfach nachprüfbare Fakten" (hard facts) wie z.B. der Anstellungsschlüssel, andererseits Fakten, die von der jeweiligen Leitung der Einrichtung notiert bzw. eingeschätzt wurden (soft facts), z.B. Bewertung der Räume oder der technischen Ausstattung. Die pädagogischen Veränderungen hingegen basieren auf den Einschätzungen der Fachkräfte zu t_2 und t_3 . Für den Normalfall bedeutet dies, dass man auf struktureller Ebene *einen* Datenpunkt bzw. eine Einschätzung pro Einrichtung hat, auf pädagogischer Ebene liegen dagegen meist *mehrere* Datenpunkte *innerhalb einer Einrichtung* vor (in den betrachteten Einrichtungen schwankt die Zahl der Fachkräfte, die eine Angabe gemacht haben zwischen einer – bei zwei Einrichtungen – und acht – bei einer Einrichtung). Die Fachkräfte sind also in Einrichtungen geschachtelt, was aus methodischer Sicht bei der Auswertung in Betracht gezogen werden müsste (vgl. Abbildung 9.1).

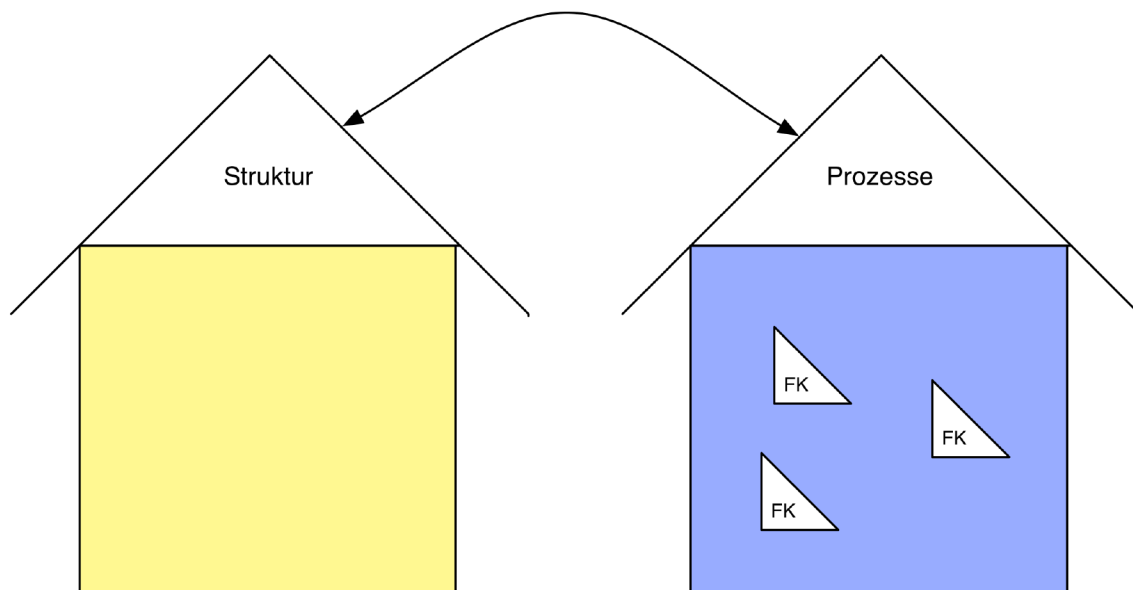


Abbildung 9.1

In Anbetracht der geringen Stichprobe von acht Einrichtungen ist eine Mehrebenenanalyse allerdings nicht möglich.

Ebenso ist eine Berechnung von Korrelationen im Falle von acht Fällen, auch bei einer sehr liberalen Betrachtung⁵⁷ (Schönbrodt & Perugini, 2013), nur unter Vorbehalt sinnvoll, da ein einzelner Ausreißer durch die Veränderung der Varianz die Richtung und Höhe der Korrelation unverhältnismäßig verzerren würde. Darüber hinaus sind die strukturellen Skalen, da sie meist auf einzelnen Items und nicht Skalen beruhen, die teilweise ein dichotomes Antwortformat aufweisen („ja“/„nein“), von Beginn an eher varianzschwach. Zudem handelt es sich um Differenzwerte, bei denen gerade bei dichotomem Antwortformat Veränderungen nicht festzustellen sind, wenn z.B. bei der Frage nach Spezialkräften für Bildungschancen sowohl beim Vorhandensein von nur einer Person mit „ja“ als auch beim Vorhandensein von mehreren solcher Personen mit „ja“ geantwortet wird. Gerade bei diesen Skalen, bei denen es ohnehin maximal drei Ausprägungen in der Differenz geben könnte (-1, 0, 1), wird das Problem der kleinen Stichprobe noch virulenter. In den Fällen, in denen keine Ausreißer entdeckt werden konnten und es sich nicht um ein dichotomes Antwortformat handelt, werden Korrelationskoeffizienten zur Verdeutlichung berichtet mit dem Hinweis, dass erst Koeffizienten jenseits von $r > .70$ signifikant wären.

Insgesamt wurde aufgrund der gerade genannten Einschränkungen für diesen Abschnitt eine Betrachtungsweise auf Einzelebene gewählt mit allenfalls einer Angabe der Häufigkeiten, in der eine Veränderung eingetreten ist.

Im Folgenden werden nun zuerst die Veränderungen in Abhängigkeit von den schon erwähnten „harten Fakten“ berichtet, bevor auf die stärker auf Einschätzung beruhenden Veränderungen Bezug genommen wird.

⁵⁷ Nach der zitierten Simulationsstudie sind Korrelationen mit $n \sim 20$ möglich.

9.2 Ergebnisse der Analysen

Wie schon in Kapitel 8.1 beschrieben, gab es in den Veränderungen der pädagogischen Prozesse insgesamt fast durchgehend Verbesserungen, jedoch fielen diese sehr oft gering aus, was sich in den wenigen signifikanten Veränderungen zeigte. Zusätzlich gab es innerhalb der acht erwähnten Einrichtungen, die Kern der Betrachtung hier sind, eine einzelne Einrichtung, deren strukturelle Daten sich fast insgesamt verschlechterten. Diese Verschlechterung ging aber, relativ betrachtet, mit einer massiven Verschlechterung der pädagogischen Bereiche einher (z.B. gab es beim kollegialen Klima zwar einige Verbesserungen bis maximal 0,76 Skalenpunkten, jedoch in der besagten Einrichtung eine Verschlechterung um 1,86 Skalenpunkte – während es sonst allenfalls einen Stillstand zu berichten gab mit einer zu vernachlässigenden maximalen Verschlechterung von 0,16 Skalenpunkten), die die Einordnung der sonstigen Veränderungen stark verzerrt. Wenngleich die Ursache für die Verschlechterung dieser Einrichtung (24 von 28 Bereichen haben sich verschlechtert) nicht erklärt werden kann, so sollte dies bei der Interpretation der folgenden Ergebnisse berücksichtigt werden.

Hard facts

Unter die harten Fakten sind die folgenden fünf Bereiche zu zählen:

1. Anstellungsschlüssel (Anstellungsschlüssel KiBiG.web, ungewichteter Anstellungsschlüssel und Förderformel-Schlüssel)
2. Anzahl der regelmäßigen, externen Spezialkräfte (z.B. Logopäden, Psychologen)
3. Prozentualer Anteil Kinderpflegestunden
4. Prozentualer Anteil an pädagogischem Sonderpersonal (z.B. Sozialpädagogen, Heilpädagogen, Psychologen, Spezialkräfte für Sprache)
5. Fluktuation der Fachkräfte in Prozent

Hier ließen sich leider keine Aussagen machen, da nur drei Einrichtungen überhaupt eine Veränderung aufwiesen.

Bezüglich der Verbesserungen in den pädagogischen Bereichen fällt auf, dass von den sieben Einrichtungen, die eine Verbesserung des Anstellungsschlüssels von t_1 auf t_2 berichteten, diese durchweg eine deutliche Verbesserung in der **Arbeitssituation** nach einem Jahr vorfinden. So wurden in den drei Bereichen „Kollegiales Klima“, „Inhalte im Team“ und „Innovation“ insgesamt von maximal 3×7 möglichen Veränderungen 14 Verbesserungen gemeldet bei nur 4 geringfügigen Verschlechterungen (Verhältnis 3,5 zu 1) und 3 unveränderten Werten. Speziell die „Inhalte im Team“ verbesserten sich in 6 von 7 Einrichtungen (Verhältnis 6 zu 1). Auch die Zufriedenheit verbesserte sich in 4 von 7 Einrichtungen bei nur einer Verschlechterung (Verhältnis 4 zu 1).

Bei der **Zusammenarbeit mit den Eltern** findet sich ein ähnlich positives Bild, wenn es spe-

ziell um die ressourcenabhängigen Bereiche geht: So entspricht die Verbesserung in der „Unterstützung der Familien bei nicht-pädagogischen Themen“, die bei 6 von 7 Einrichtungen vorzufinden war (bei einer gleichbleibenden Einrichtung) der Verbesserung im Anstellungsschlüssel (Verhältnis 6:0). Eine beinahe ebenso große Entsprechung findet sich im „Klima in der Zusammenarbeit mit den Eltern“ bei 5 Verbesserungen zu einer Verschlechterung (Verhältnis 5:1). Die anderen Bereiche in der Zusammenarbeit mit den Eltern zeigen kein deckungsgleiches Muster, so dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass in den betrachteten Einrichtungen ein enger Zusammenhang mit dem Anstellungsschlüssel besteht. Beispielsweise zeigt sich bei den „Ressourcen der Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit den Eltern“ ein eher ambivalentes Bild: Zwar gab es absolut betrachtet größere Verbesserungen als Verschlechterungen, aber auf Einrichtungsebene betrachtet stehen vier kleinere Verschlechterungen drei deutlich größeren Verbesserungen gegenüber (Verhältnis 1:1,33). Dementsprechend gibt es hier auch kein einheitliches Bild des Zusammenhangs mit den strukturellen Veränderungen.

Im Bereich des **Klimas zwischen der Fachkraft und den Kindern** waren die Veränderungen bei „Konflikt“ insgesamt sehr gering (im Durchschnitt 0,07 Punkte) und zeigen keinen Zusammenhang mit dem Schlüssel (Verhältnis 4:3), während „Nähe“ stärker mit dem Schlüssel zusammenzuhängen scheint (Verhältnis 6:1). Dagegen wurde die „Autonomie“ durchweg schlechter bewertet (Verhältnis 1:6), wobei die Verschlechterung doch von der Verbesserung des Schlüssels abgefedert zu werden scheint. Freilich ist bei diesen Skalen zu berücksichtigen, dass sie auch stärker von der Zusammensetzung der Gruppe abhängen und daher einzelne Veränderungen nach oben oder unten gut möglich sind.

Die Veränderungen im „Konflikt“ hingen offenbar auch noch deutlich mit der Veränderung im prozentualen Anteil an pädagogischem Sonderpersonal (z.B. Sozialpädagogen, Heilpädagogen, Psychologen, Spezialkräfte für Sprache) zusammen. Bei zwei Einrichtungen, bei denen es einen deutlichen Zuwachs an speziellen Fachkräften gab, verringerte sich der Konflikt am meisten.

Im Bereich des **Klimas unter den Kindern** ist v.a. der Bereich der „negativen Interaktionen“ zwischen den Kindern wichtig, da dieser stärker external zu regulieren ist als die positive Interaktionen. Zwar verbesserten sich nur zwei Einrichtungen, während sich ebenso zwei verschlechterten (Verhältnis 1:1) – der Rest blieb gleich –, aber die Höhe der Veränderung hängt mit der Höhe der Änderung im Schlüssel zusammen. Die „negativen Interaktionen“ hängen außerdem noch mit der Veränderung im prozentualen Anteil an pädagogischem Sonderpersonal zusammen. Allerdings geht dieser auf die Veränderung in nur 2 Einrichtungen zurück. Der Rest änderte sich nicht.

Im Bereich der **Individualisierung** findet man einen deutlichen Zusammenhang mit einer Veränderung in der Anzahl externer Spezialkräfte. Gerade beim „Beobachten und Einschät-

zen“ aber beinahe ebenso beim „Ableiten individueller pädagogischer Schritte“ finden sich in den Einrichtungen die größten Verbesserungen, die den größten Zuwachs an Spezialkräften vermeldeten ($r=.82$ bzw. $r=.80$). Die restlichen strukturellen Einflussfaktoren greifen hier nicht konsistent.

Im Bereich der **Inklusion** stellt sich wiederum heraus, dass v.a. der Anstellungsschlüssel positive Wirkung zeigte, sowohl in Bezug auf „kulturell-inklusive Prozesse“ als auch auf „allgemeine inklusive Prozesse“. Die Korrelationskoeffizienten von $r=.72$ und $r=.32$ sind in diesem Falle in ihrer Höhe nicht sinnvoll zu interpretieren, was an der deutlichen Verschlechterung der oben genannten Einrichtung liegt, die den Schlüssel am wenigsten verbessern konnte.

Dagegen liegt im Bereich der **Partizipation** wieder ein einheitliches Bild vor: 6 Einrichtungen konnten sich verbessern, nur eine verschlechterte sich (Verhältnis 6:1), und die Höhe der Verbesserung geht fast durchgehend mit der Höhe der Verbesserung im Schlüssel einher, wobei auch ein $r=.74$ diesem Zusammenhang Ausdruck verleiht.

Soft facts

1. „Arbeit mit Eltern mit bildungsfernem Hintergrund“
2. „Bildungsangebote für Eltern“
3. „Elternarbeit“
4. „Förderung von Bildungsgerechtigkeit“
5. „Förderung von Kindern mit bildungsfernem Hintergrund“
6. „Schulvorbereitung der Kinder mit bildungsfernem Hintergrund“
7. „Schulvorbereitung der Kinder mit Migrationshintergrund“
8. „Vorbereitung der Kinder auf die Schule“
9. „Zusammenarbeit mit der Schule“

Wie bereits beschrieben, handelt es sich bei den dargestellten „soft facts“ um Bewertungen der strukturellen Bedingungen durch die Leitung. Im Bereich der **Arbeitssituation** gibt es wiederum Zusammenhänge mit strukturellen Veränderungen. Speziell Veränderungen im Bereich der „Innovation“ hängen mit der Einschätzung der Leitung hinsichtlich der „Förderung von Kindern mit bildungsfernem Hintergrund“, der „Vorbereitung der Kinder auf die Schule“, der „Schulvorbereitung der Kinder mit bildungsfernem Hintergrund“ und der „Schulvorbereitung der Kinder mit Migrationshintergrund“ zusammen, darüber hinaus aber auch mit der Beurteilung der „Förderung von Bildungsgerechtigkeit“ in der Kita. In diesen Bereichen entspricht das Muster, dass es entweder eine Verbesserung gibt (3-5 Einrichtungen) oder einen Gleichstand (1-4 Einrichtungen) weitgehend dem Muster innerhalb der „Innovation“ (5 Verbesserungen zu einer Verschlechterung), mit der einen Ausnahme, dass die eine Ver-

schlechterung einer Verbesserung in den genannten strukturellen Bedingungen entspricht.

Bei den „Inhalten im Team“, welche sich insgesamt deutlich positiv entwickelten (Verhältnis 6 Verbesserungen zu 1 Verschlechterung), zeigt sich ein ebenso deutlicher Zusammenhang zur Veränderung in der Bewertung der „Bildungsangebote für Eltern“ (Verhältnis 5 Verbesserungen zu 1 Verschlechterung). Dabei gehen die höchsten Veränderungen in den „Bildungsangeboten für Eltern“ um 2 Punkte in zwei Einrichtungen auch mit zwei der drei höchsten Verbesserungen bei den „Inhalten im Team“ einher.

Im Bereich der „Allgemeinen inklusiven Prozesse“ (Verhältnis 4 Verbesserungen, 3 Verschlechterungen) wird dieses Verhältnis beinahe 1:1 vorhergesagt mit Veränderungen in der „Zusammenarbeit mit der Schule“, wobei nur in einem Fall keine Übereinstimmung besteht. Beinahe genauso gut werden die „allgemeinen inklusiven Prozesse“ von der Veränderung in der „Arbeit mit Eltern mit bildungsfernem Hintergrund“ vorhergesagt (Verhältnis 3 Verbesserungen, 3 Verschlechterungen), wobei eine Verbesserung hier immer auch zu einer Verbesserung in den **inkluisiven Prozessen** führt.

Im Bereich der **Zusammenarbeit mit den Eltern** fällt die deutliche Verbesserung bei der „Unterstützung der Familien bei nicht-pädagogischen Themen“ auf (Verhältnis 6 Verbesserung, 0 Verschlechterungen), die sich direkt aus der Verbesserung in der „Elternarbeit“ vorhersagen lässt (Verhältnis 4 Verbesserung, 0 Verschlechterungen). Wiederum geht hier die stärkste Verbesserung (um 2 Punkte) mit der höchsten Verbesserung in der pädagogischen Qualität einher.

Abschließend sei gesagt, dass die hier gebotene Darstellung aufgrund der allzu geringen Stichprobe als eine vorläufige betrachtet werden muss. Gleichwohl zeigen sich in vielen Bereichen interessante Effekte, die meist ein ähnliches Muster aufweisen: Kommt es zu Veränderungen, dann gehen diese meist in eine positive Richtung. Verschlechterungen sind meist sehr gering, entsprechen aber einer geringeren Verbesserung bzw. einer Verschlechterung in den strukturellen Bedingungen. Für einige Bereiche lassen sich fast keine Veränderungen feststellen. Aber auch hier wird Vieles an der geringen Stichprobe und der subjektiven, auf einer unterschiedlichen Anzahl von Ratern und deren Wahrnehmungsschwellen beruhenden Einschätzung liegen.

Insgesamt sind alle Befunde nur auf bivariater Ebene gemacht worden. Letztlich versperrt das den Blick darauf, welche jeweils die entscheidende Maßnahme bzw. Intervention ist, auf die man Einfluss nehmen sollte, um eine Verbesserung zu erlangen. Dazu müsste eine (hierarchische) lineare Regression berechnet werden, die aber auch bei liberaler Auslegung einer Mindeststichprobe von 50 Fällen + Anzahl der Prädiktoren verlangt (Harris, 1985). Dies könnte die Aufgabe für eine spätere Erhebung sein.

Für einen leichteren Überblick findet der Leser im Anhang eine Korrelationstabelle mit allen

Koeffizienten, die einen signifikanten Zusammenhang darstellen. Von einer Interpretation ohne Betrachtung der Einzelveränderungen wird aber abgeraten, da mehr, jedoch minimale Verschlechterungen (die ökologisch nicht als Verschlechterungen wahrzunehmen sind) im Vergleich zu weniger, jedoch größeren Verbesserungen (und umgekehrt) hinter einer anscheinenden Verschlechterung stehen könnten. Dasselbe gilt natürlich auch für den positiven Fall.

10 Veränderungen der Kompetenzen und Interessen der Kinder in den Standorteinrichtungen zwischen den Erhebungszeitpunkten t_2 und t_3

10.1 Vorgehen und teilnehmende Kinder zu t_3

Um mögliche Veränderungen in den Kompetenzen und Interessen der Kinder in den Münchner Standorteinrichtungen über den Zeitraum der Wirkstudie hinweg erkennen zu können, wurden die pädagogischen Fachkräfte gebeten, alle Kinder, für die sie zu t_2 (Mai bis Juli 2013) eine Beobachtung mit KOMPIK durchgeführt hatten, ein Jahr später (t_3 , Mai bis Juli 2014) erneut mit Hilfe von KOMPIK einzuschätzen. Es wurden zum dritten Erhebungszeitpunkt 108 KOMPIK-Bögen ausgefüllt an das IFP zurück geschickt. Davon überschritten 27 Kinder zu t_3 die Altersgrenze der KOMPIK-Normen, für weitere 13 Kinder wurden durch die pädagogische Fachkräfte keine Angaben zu Alter oder Geschlecht der Kinder gemacht, weshalb für diese Kinder keine Normwerte berechnet werden können. Für die Analysen der Stärken und Kompetenzen der Kinder der Standorteinrichtungen zu t_3 stehen deshalb insgesamt 68 Einschätzungen zur Verfügung.

Um die Kompetenzen und Interessen der Kinder zwischen den Kita-Jahren 2012/13 und 2013/14 vergleichen zu können, wurden die Einschätzungen zu t_3 dem entsprechenden Bogen von t_2 anhand des Zahlencodes zugeordnet. In 14 Fällen zeigten sich zwischen den beiden Einschätzungen (t_2 und t_3) Inkonsistenzen in den Angaben der Fachkräfte zu Alter und Geschlecht des Kindes, so dass davon auszugehen war, dass zwei verschiedene Kinder beobachtet worden waren. Für weitere 9 KOMPIK-Bögen gab es keine entsprechende Einschätzung von t_2 . Insgesamt liegen für 45 Kinder gültige Einschätzungen sowohl von t_2 als auch von t_3 vor.

In die Analyse der Veränderungen in den Kompetenzen und Interessen der Kinder zwischen dem zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt gingen deshalb zunächst 45 Einschätzungen ein, davon 28 Einschätzungen von Jungen und 17 Einschätzungen von Mädchen. Die Altersspanne liegt zwischen 4 Jahren 6 Monaten und 5 Jahren 6 Monaten. Aufgrund der Folgeerhebung war keines der Kinder zum Beobachtungszeitpunkt t_3 drei Jahre alt.

Die Kinder der Standorteinrichtungen, für die zu t_3 erneut ein KOMPIK ausgefüllt wurde, verteilen sich nach Altersgruppe und Geschlecht wie in Tabelle 84 dargestellt:

			Geschlecht		Gesamt
			männlich	weiblich	
Altersgruppe	Gruppe der Drei-Jährigen	Anzahl	0	0	0
		% innerhalb der Altersgruppe	0	0	0
	Gruppe der Vier-Jährigen	Anzahl	8	3	11
		% innerhalb der Altersgruppe	72,70%	27,30%	100%
	Gruppe der Fünf-Jährigen	Anzahl	20	14	34
		% innerhalb der Altersgruppe	58,80%	41,20%	100%
Gesamt		Anzahl	28	17	45
			62,20%	37,80%	100%

Tabelle 84

10.2 Veränderungen der Einschätzungen mit KOMPIK in allen Standorteinrichtungen (t₂ und t₃)

Zur Überprüfung von Veränderungen in den Kompetenzen und Interessen der Kinder zwischen t₂ und t₃ wurde für jeden der 11 Entwicklungsbereiche ein t-Test für abhängige Stichproben gerechnet. Das Signifikanzniveau wurde auf 95% festgelegt. Tabelle 85 gibt einen Überblick über die mittleren Normwerte und Standardabweichungen der verschiedenen Entwicklungsbereiche zu t₂ und zu t₃, sowie über die t-Werte, Signifikanzen (p-Werte) und Effektstärken (d-Werte) des jeweiligen Mittelwertvergleichs. Signifikante Ergebnisse ($p < .05$) wurden fett markiert. Kleine Effektstärken $> |.20|$ wurden kursiv, mittlere Effektstärken $> |.50|$ fett gekennzeichnet.

Entwicklungsbereich	N	Mittlerer Normwert t ₂	Mittlerer Normwert t ₃	SD t ₂	SD t ₃	t	p (einseitig)	d
Motorische Kompetenzen	40	3,85	5,05	2,32	3,20	-2,35	0,01	0,43
Soziale Kompetenzen	41	4,80	6,22	2,79	3,12	-3,38	0,00	0,48
Emotionale Kompetenzen	39	4,82	5,97	3,26	3,21	-2,53	0,01	0,36
Motivationale Kompetenzen	42	4,88	6,45	2,83	2,99	-3,21	0,00	0,54
Sprache und frühe Literacy	42	5,55	6,21	2,85	3,19	-1,88	0,04	0,22
Mathematische Kompetenzen	39	5,36	6,21	3,06	2,96	-1,75	0,05	0,28
Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interessen	39	5,87	6,87	2,98	3,18	-1,92	0,03	0,32
Gestalterische Kompetenzen und Interessen	41	6,17	7,71	3,33	2,76	-3,18	0,00	0,51
Musikalische Kompetenzen und Interessen	44	5,23	5,98	2,96	2,72	-1,55	0,07	0,26
Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interessen	38	5,05	5,68	3,16	2,98	-1,26	0,11	0,21

Entwicklungsbereich	N	Mittlerer Normwert t_2	Mittlerer Normwert t_3	SD t_2	SD t_3	t	p (einseitig)	d
Wohlbefinden und soziale Beziehungen	43	5,95	6,09	3,00	3,13	-0,34	0,37	0,05

Tabelle 85

Es zeigt sich, dass in ausnahmslos allen Entwicklungsbereichen Steigerungen in den mittleren Normwerten zu verzeichnen sind. In sieben Bereichen ist der Zuwachs an Kompetenzen und Interessen der Kinder auch statistisch signifikant. Die Effektstärken zeigen für die signifikanten Ergebnisse kleine ($d \geq .20$) bis mittlere Effekte ($d \geq .50$) nach Cohen (1992). Demnach verbesserten sich die Kinder der Standorteinrichtungen in Relation zur Altersnorm zwischen t_2 und t_3 in ihren motorischen, sozialen, emotionalen, motivationalen, sprachlichen, naturwissenschaftlichen und gestalterischen Kompetenzen signifikant. Zu beachten ist, dass in die dargestellten Analysen die Beobachtungen aller teilnehmenden Standorteinrichtungen eingingen, darunter auch Einrichtungen, die sowohl zu t_2 als auch zu t_3 noch keine finanziellen Mittel abgerufen hatten, sowie Einrichtungen, die die Münchner Förderformel zur Refinanzierung nutzten. Nachweisliche Verbesserungen der Kompetenzen und Interessen auf Kindebene sind aufgrund des Hawthorne-Effektes jedoch auch in diesen Einrichtungen denkbar. Demnach kann bereits das Wissen einer Person, an einer Studie teilzunehmen, zu messbaren Verhaltensänderungen führen (Franke & Kaul, 1978). Zudem konnten mögliche strukturelle Verbesserungen in den städtischen Standorteinrichtungen in den Analysen nicht kontrolliert werden, da die Förderung durch die Münchner Förderformel, wie bereits beschrieben, für die städtischen Kindertageseinrichtungen erst im Jahr 2016 einheitlich eingeführt wird. Weil im Rahmen der Wirkstudie zudem eine selbstevaluative Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkräfte mit ihrer pädagogischen Arbeit stattfand, können qualitätsfördernde Prozesse in allen Einrichtungen angenommen werden, die sich positiv auf die Entwicklung der Kompetenzen und Interessen der Kinder auswirken. Darüber hinaus muss bedacht werden, dass auch allein der Einsatz von KOMPIK auf die Optimierung der pädagogischen Angebote für die beobachteten Kinder abzielt.

10.3 Veränderungen der Einschätzungen mit KOMPIK in den Standorteinrichtungen mit zusätzlichen finanziellen Mitteln (t_2 und t_3)

Um die Veränderungen der Kompetenzen und Interessen der Kinder für die Einrichtungen zu überprüfen, für die aufgrund des zusätzlichen Mittelflusses durch die Münchner Förderformel Veränderungen in den strukturellen Bedingungen zu erwarten waren, wurden in die weiteren Analysen nur die KOMPIK-Einschätzungen der entsprechenden 11 in Kapitel 8.1.1.1 beschriebenen Einrichtungen einbezogen. Für den Vergleich zwischen t_2 und t_3 sind dies 19 Einschätzungen aus insgesamt 8 verschiedenen Einrichtungen. Diese Stichprobe ist für sta-

bile statistische Analysen äußerst gering, was bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden muss.

Die beschriebenen 19 Kinder verteilen sich nach Altersgruppe und Geschlecht wie in Tabelle 86 dargestellt.

			Geschlecht		Gesamt
			männlich	weiblich	
Alters- gruppe	Gruppe der Drei-Jährigen	Anzahl	0	0	0
		% innerhalb der Altersgruppe	0	0	0
	Gruppe der Vier-Jährigen	Anzahl	1	0	1
		% innerhalb der Altersgruppe	100,00%	0,00%	100%
	Gruppe der Fünf-Jährigen	Anzahl	12	6	18
		% innerhalb der Altersgruppe	66,70%	33,30%	100%
Gesamt		Anzahl	13	6	19
			68,40%	31,60%	100%

Tabelle 86

Es wurde auch für diese Stichprobe für jeden der 11 Entwicklungsbereiche ein t-Test für abhängige Stichproben gerechnet. Das Signifikanzniveau wurde auf 95% festgelegt. Tabelle 87 gibt einen Überblick über die mittleren Normwerte und Standardabweichungen der verschiedenen Entwicklungsbereiche zu t_2 und zu t_3 , sowie über die t -Werte, Signifikanzen (p -Werte) und Effektstärken (d -Werte) des jeweiligen Mittelwertvergleichs. Auch in dieser Darstellung sind signifikante Ergebnisse ($p < .05$) fett, kleine Effektstärken $> |.20|$ kursiv und mittlere Effektstärken $> |.50|$ fett gekennzeichnet. Positive Effektstärken zeigen dabei eine positive und negative Effektstärken eine negative Richtung der Veränderung an.

Entwicklungsbereich	N	Mittlerer Normwert T_2	Mittlerer Normwert T_3	SD T_2	SD T_3	t	p (einseitig)	d
Motorische Kompetenzen	18	3,89	5,50	2,22	3,28	-2,53	0,01	0,59
Soziale Kompetenzen	18	5,06	6,72	2,69	3,27	-3,22	0,01	0,56
Emotionale Kompetenzen	17	4,47	6,47	3,30	3,24	-3,20	0,01	0,61
Motivationale Kompetenzen	18	5,11	7,06	2,87	2,71	-2,60	0,01	0,70
Sprache und frühe Literacy	18	4,89	6,06	2,81	3,15	-2,87	0,01	0,39
Mathematische Kompetenzen	18	4,67	5,61	2,66	2,79	-1,39	0,09	0,34
Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interessen	18	5,39	7,17	2,70	3,15	-2,36	0,02	0,61
Gestalterische Kompetenzen und Interessen	18	6,61	7,94	3,29	2,46	-1,55	0,07	0,46

Musikalische Kompetenzen und Interessen	18	4,78	6,44	2,98	3,01	-2,43	0,02	0,55
Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interessen	17	5,24	5,88	2,97	3,04	-1,30	0,11	0,21
Wohlbefinden und soziale Beziehungen	17	6,35	6,24	2,89	3,29	0,15	0,44	-0,04

Tabelle 87

Es zeigt sich deutlich, dass trotz der geringen Stichprobe für die Mehrheit der Entwicklungs- und Bildungsbereiche signifikante Verbesserungen der Kompetenzen und Interessen der Kinder nachgewiesen werden konnten. Die Effektstärken zeigen für diese Stichprobe sogar überwiegend mittlere Effekte ($d \geq .50$) nach Cohen (1992) an. Demnach verbesserten sich die „motorischen Kompetenzen“, „sozialen Kompetenzen“, „emotionalen Kompetenzen“, „motivationalen Kompetenzen“, „Sprache und frühe Literacy“, „naturwissenschaftlichen Kompetenzen und Interessen“ und „musikalischen Kompetenzen und Interessen“ der Kinder vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt in Relation zur jeweiligen Altersnorm signifikant. Darüber hinaus zeigt sich auch in den Bereichen „mathematische Kompetenzen“, „gestalterische Kompetenzen und Interessen“ und „gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interessen“ mit kleinen Effekten ($d \geq .20$) eine positive Tendenz der Entwicklung.

Im Folgenden wird für jeden Entwicklungsbereich, für den eine signifikante Steigerung zwischen den beiden Messzeitpunkten zu verzeichnen ist, ein Streudiagramm dargestellt. Für jedes Kind werden jeweils der zu t_2 erreichte Normwert auf der x-Achse, sowie der zu t_3 erreichte Normwert auf der y-Achse dargestellt. Datenpunkte auf der Diagonalen zeigen an, dass ein Kind zu t_2 und t_3 der gleichen Normgruppe zugeordnet wurde, das Kind sich in seinen Stärken und Interessen im entsprechenden Bereich zwar entwickelt hat, das Verhältnis zur entsprechenden Alters- und Geschlechtsnorm aber unverändert bleibt. Datenpunkte oberhalb der Diagonalen weisen auf einen Aufstieg, Datenpunkte unterhalb der Diagonalen auf einen Abstieg in der Normgruppe von t_2 zu t_3 hin. Da es vorkommen kann, dass mehrere Kinder zu t_2 und t_3 jeweils der gleichen Normgruppe zugeordnet wurden, kann ein Datenpunkt die Werte eines oder mehrerer Kinder angeben. Die Anzahl der Datenpunkte kann zwischen den Bereichen zudem auch deshalb variieren, weil für einzelne Kinder zum Teil Einschätzungen fehlen (vgl. Tabelle 87).

Motorische Kompetenzen

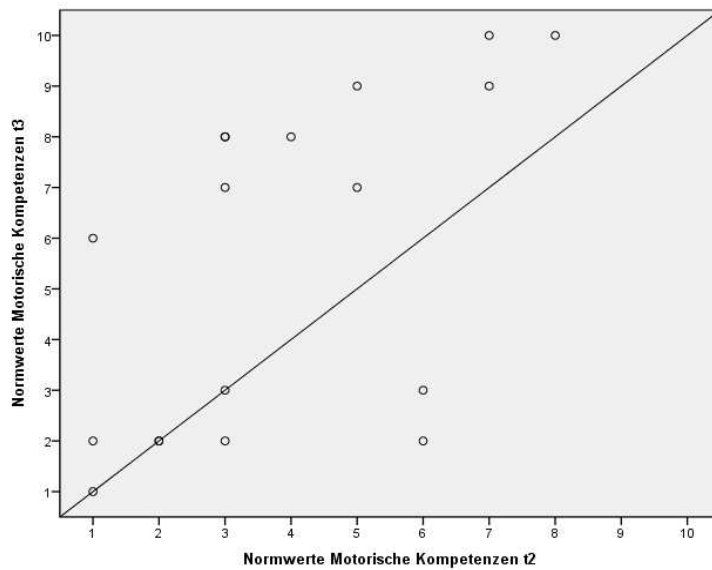


Abbildung 10.1

Das Streudiagramm zur Entwicklung der motorischen Kompetenzen (Abbildung 10.1) zeigt, dass ein Großteil der beobachteten Kinder zu t_3 einen deutlich höheren Normwert erreichen konnte als zu t_2 . Die Koordinaten (2;2) und (3;8) sind dabei jeweils doppelt besetzt. Für vier Kinder bleibt die Zuordnung zur Normgruppe also unverändert, während elf Kinder zu t_3 einen höheren und drei Kinder einen niedrigeren Normwert erreichten als zu t_2 .

Soziale Kompetenzen

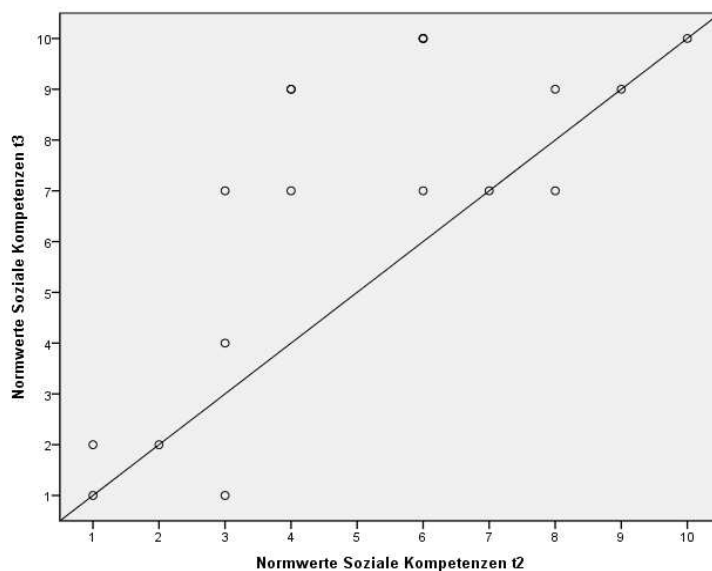


Abbildung 10.2

Auch bei den sozialen Kompetenzen liegen die meisten Datenpunkte oberhalb der Diagonalen, was eine Steigerung der Normwerte für den Großteil der Kinder bedeutet. Lediglich zwei Kinder wurden zu t_3 einer niedrigeren Normgruppe zugeordnet als zu t_2 . Die Koordinaten (4;9) und (6;10) sind dabei zwei-, bzw. dreifach besetzt.

Emotionale Kompetenzen

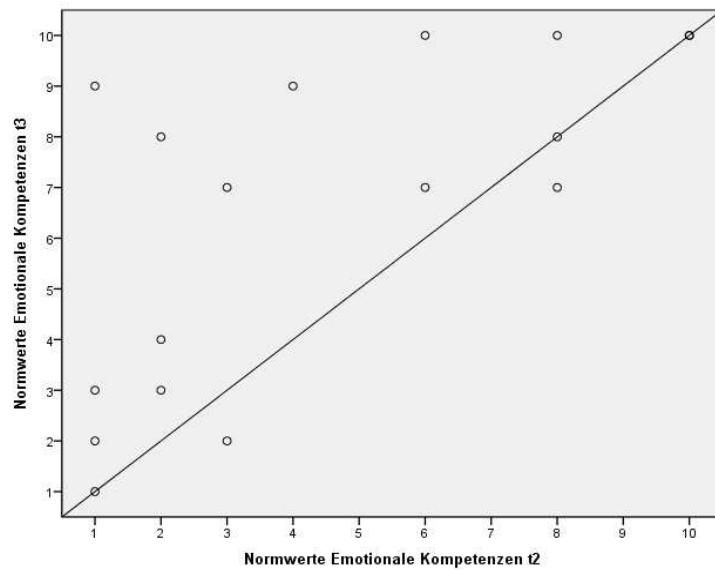


Abbildung 10.3

Ähnliches gilt für den Bereich der emotionalen Kompetenzen. Während zwei Kinder zu t_3 einer niedrigeren Normgruppe zugeordnet wurden, kann für elf Kinder der Stichprobe eine Steigerung in der Normzuordnung verzeichnet werden. Eine Doppelbesetzung gibt es in diesem Bereich für die Koordinate (10;10).

Motivationale Kompetenzen

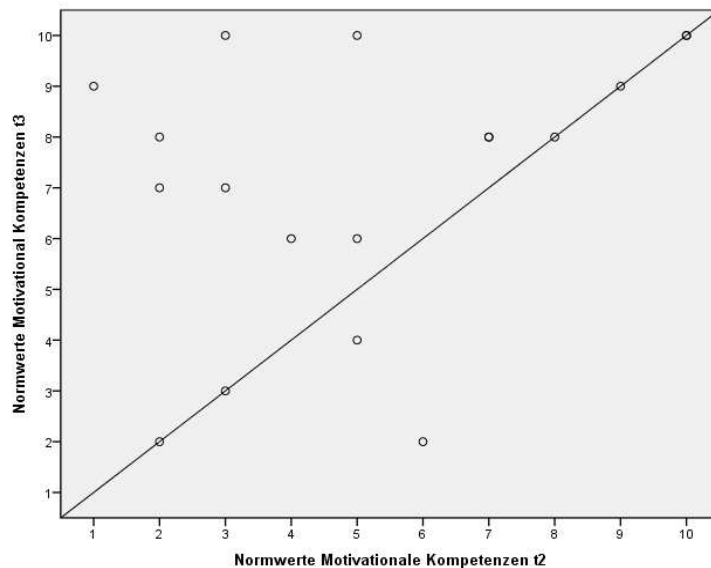


Abbildung 10.4

Im Bereich der „motivationalen Kompetenzen“ sind die Koordinaten (7;8) und (10;10) doppelt besetzt. Demnach sind es in diesem Bereich insgesamt sechs Kinder, die zu t_2 und t_3 der gleichen Normgruppe zugeordnet wurden. Während zwei Kinder in der Zuordnung abstiegen, konnten sich zehn Kinder in der Gruppenzuordnung steigern.

Sprache und frühe Literacy

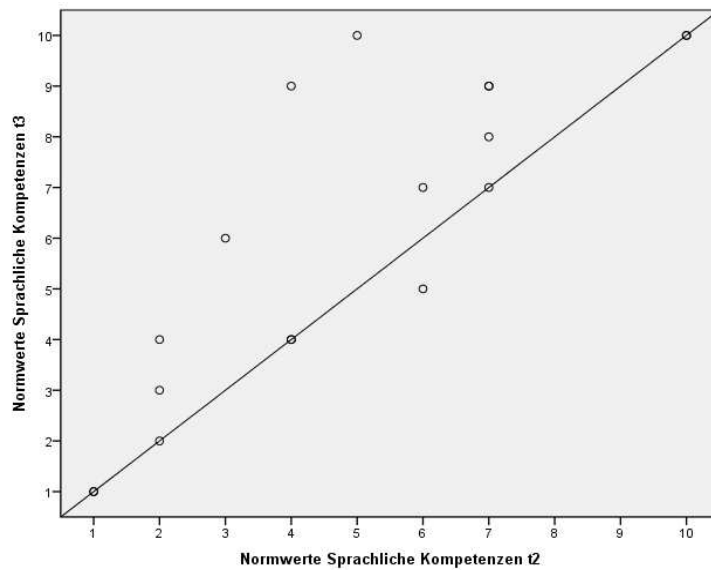


Abbildung 10.5

Während im Bereich „Sprache und frühe Literacy“ neun Kinder zu t_3 einen höheren Normwert aufwiesen als zu t_2 , wurde für nur ein Kind eine niedrigere Normgruppe zu t_3 verzeichnet. Die Koordinaten (1;1), (4;4), (7;9) und (10;10) sind in diesem Bereich doppelt besetzt.

Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interessen

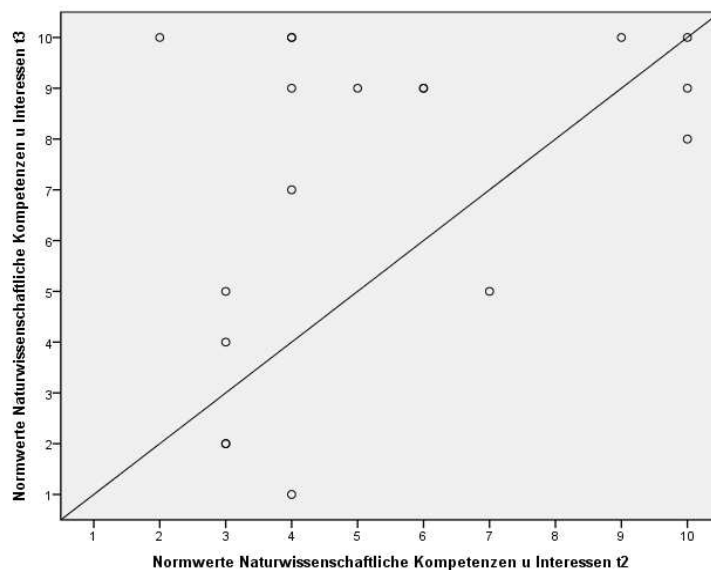


Abbildung 10.6

Im Bereich der „Naturwissenschaftlichen Kompetenzen und Interessen“ sind die Koordinaten (3;2), (4;10) und (6;9) jeweils doppelt besetzt. Demnach konnten sich in diesem Bereich insgesamt elf Kinder vom Zeitpunkt t_2 auf Zeitpunkt t_3 steigern, während sechs Kinder zu t_3 einer niedrigeren Normgruppe zugeordnet wurden als zu t_2 .

Musikalische Kompetenzen und Interessen

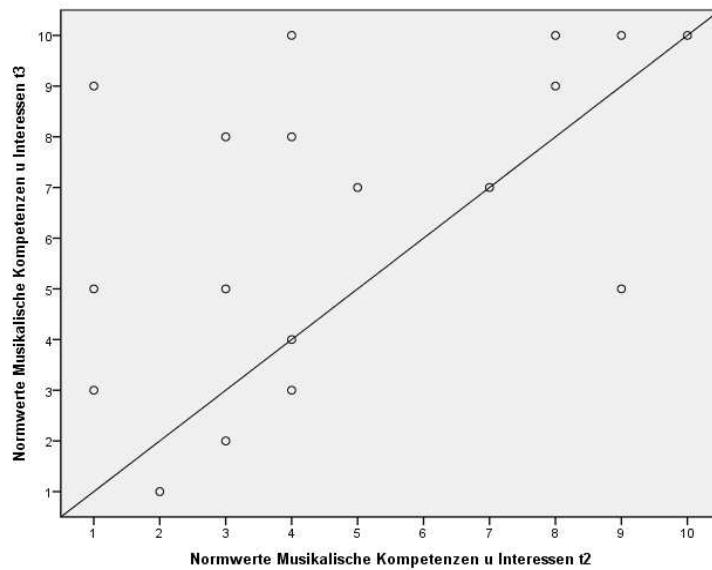


Abbildung 10.7

Auch im Bereich der „musikalischen Kompetenzen und Interessen“ lässt sich für einen Großteil der Kinder eine Steigerung vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt erkennen. Während vier Kinder zu t_3 einer niedrigeren Normgruppe zugeordnet wurden, konnten insgesamt elf Kinder eine Steigerung in der Gruppenzuordnung aufweisen.

Aufgrund der kleinen Stichprobe wird in der Darstellung von Veränderungen in den Kompetenzen und Interessen der Kinder in den Standorteinrichtungen auf die weitere Differenzierung in Subbereiche verzichtet.

11 Die Förderung von Bildungsgerechtigkeit in den Standorteinrichtungen (ISKA)

„Herzstück der Münchner Förderformel ist der Standortfaktor, der Kindertageseinrichtungen in ausgewiesenen Stadtgebieten zusätzliche finanzielle Mittel zubilligt, mit dem Ziel, Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit zu erhöhen.“ (Referat für Bildung und Sport (2011): Flyer „Münchner Förderformel“).

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, mit welchen pädagogischen Mitteln die Standorteinrichtungen vor Ort das Ziel verfolgen, „Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit zu erhöhen“ (siehe Fragestellung 9 im Kapitel 1.2.2). Die Klientelen der Kitas, persönliche Haltungen zum Thema Bildungsgerechtigkeit, pädagogische Schwerpunkte der Standorteinrichtungen sowie weiterer Unterstützungsbedarf werden erörtert. Es werden hauptsächlich die Ergebnisse aus den vertiefenden Interviews sowie von der Erhebung t₃ dargestellt. Die Leitungen und Mitarbeiter/innen wurden je nach Fragestellung nach der Situation Ende des Kita-Jahres 2013/14 (Kapitel 11.1) oder nach ihrer aktuellen Einschätzung (Kapitel 11.2 und 11.3) befragt. An einigen Stellen werden die Ergebnisse des ISKA durch die Ergebnisse der Eingangsinterviews⁵⁸ des IFP ergänzt (die vollständigen Ergebnisse der IFP-Eingangsinterviews sind im Anhang A 2. dargestellt).

Darüber hinaus wird das Thesenpapier der Arbeitsgruppe Bildungsgerechtigkeit vorgestellt. Diese Arbeitsgruppe besteht aus Trägervertretern, Kita-Leitungen sowie wissenschaftlichen Mitarbeitern und traf sich zwischen November 2012 und Januar 2015 unter Leitung des ISKA regelmäßig, um den Standortfaktor pädagogisch zu untermauern.

11.1 Beschreibung von Familien und Kindern der Standorteinrichtungen

Mit der Standortförderung kommt den Einrichtungen besondere finanzielle Unterstützung zu Gute, die in Stadtteilen mit geringer Bildungsbeteiligung und hohen sozialen Belastungen liegen (siehe auch Abschnitt 2.5). Das ISKA ging in der Wirkstudie daher auch der Frage nach, wie sich die Sozialstruktur der betreuten Familien in den Einrichtungen tatsächlich darstellt und ob die Klientel, welche die besondere finanzielle Unterstützung erhalten soll, dort auch wirklich erreicht wird. Folgende Grafik wurde bereits im Abschnitt 2.2 für das Kita-Jahr 2012/2013 dargestellt und genauer erläutert. Sie beruht auf den durchschnittlichen Schätzungen der Kita-Leitungen zum Zeitpunkt Ende des Kita-Jahrs 2013/14.⁵⁹

⁵⁸ Das IFP hat mit allen 42 Einrichtungen, die mindestens an einem Erhebungszeitpunkt der Wirkstudie beteiligt waren, zu Beginn der Teilnahme ein halbstandardisiertes Interview geführt (siehe auch Abschnitt 1.4.5).

⁵⁹ Hier ist zu beachten, dass manche Fragen von den Kita-Leitungen sehr valide beantwortet werden können (z.B. Anteil an Kindern mit anderer Familiensprache als deutsch), andere Werte in der Regel nur geschätzt werden können (z.B. bei der Frage nach dem höchsten Schulabschluss der Eltern) und wieder andere einen großen Spielraum bei der Interpretation der Frage zulassen (z.B. bei der Frage nach dem Anteil an Kindern, die in einem sozialen Brennpunkt wohnen). Dies ist bei der Analyse der Werte zu berücksichtigen. Einige der Fragen wurden auch nur von etwa 2/3 aller Kita-Leitungen beantwortet.

Wie hoch ist der Anteil an Kindern in Ihrer Kita...

Durchschnittliche Schätzwerte der Kita-Leitungen Ende des Kita-Jahres 2013/14

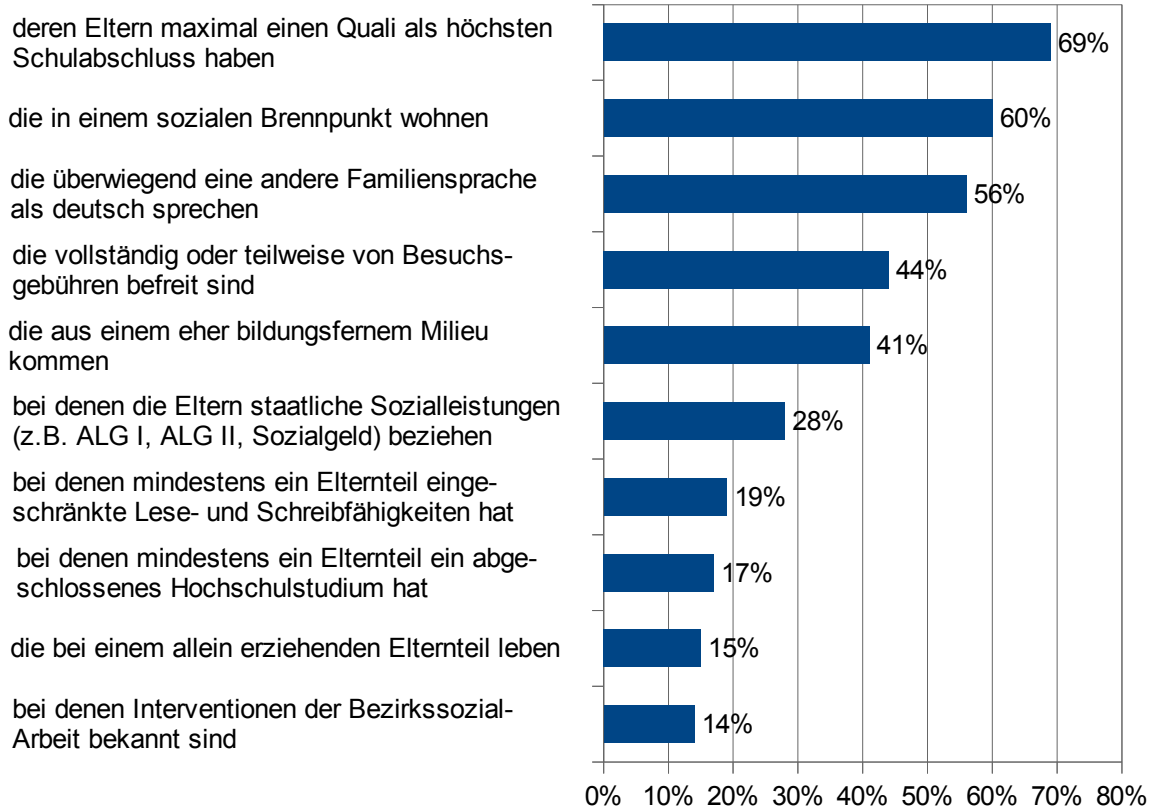


Abbildung 11.1

In den mündlichen Interviews wurden die Kita-Leitungen ebenfalls gebeten, ihre Klientel zu beschreiben. Eine Kita-Leitung, die bereits in Kitas in verschiedenen Stadtregionen gearbeitet hat, gibt einen Eindruck von den Unterschieden:

„Ein Unterschied ist natürlich das Grundwissen, die Förderung von zu Hause, da merkt man in anderen Kitas, dass die Eltern mit den Kindern am Wochenende etwas unternehmen. Die fahren in die Flugwerft oder gehen ins Deutsche Museum, machen Ausflüge nach Nürnberg (...) Wenn wir unsere Kinder vom Wochenende erzählen lassen, dann sagen sie: „Ich habe mir am Wochenende Sponge Bob angeschaut“ oder „Wir waren bei McDonald's“ und das ist dann schon ein großer Ausflug (...) da wird nicht mal zum Spielplatz gegangen (...) Vom motorischen her, von grob- und feinmotorischen (...) da sind Auffälligkeiten zu sehen. In der anderen Kita habe ich Kinder, die im Turnverein sind, die machen einen Handstand und bei mir bin ich froh, wenn die Kinder am Anfang auf einen Bein stehen können (...) Diese Faktoren, die von außen auf das Kind einwirken (...) wenn da mit dem Kind nichts oder nicht viel gemacht wird, das merkt man einfach (...) Wenn die Kinder am Anfang kommen, können die oft kein Wort deutsch, die können Roma (...) oder irgendeine Muttersprache, aber selbst das können sie nicht gut. Sie können einfach gar nicht sprechen. (...) Man muss hier mit den Kindern auf einem ganz anderen Niveau anfangen. Ich kann die Kinder nicht fragen, „welchen Wochentag haben wir heute?“ In einer anderen Kita können die Kinder das runter beten (...) da muss ich hier erstmal fragen: „Ist jetzt Tag oder ist jetzt Nacht?“ Das ist schon schwer genug, man muss da ganz anders anfangen.“ (Kita-Leitung, März 2013)

Im Hinblick auf die Problemdichte innerhalb der Einrichtungen gibt es interessante Unterschiede. Kitas mit starker Durchmischung der Milieus stehen anderen gegenüber mit einer Massierung von Problemlagen. In welcher Dichte kommen drei wesentlichen Determinanten der Bildungsbenachteiligung – niedriger Bildungsabschluss der Eltern, finanzielle Armut und eine nicht deutsche Familiensprache – in den Kitas vor?

Auf die Frage „Wie hoch ist Ende des Kita-Jahres 2013/14 in Ihrer Einrichtung der Anteil an Kindern, bei denen mindestens ein Elternteil die mittlere Reife oder einen höheren Schulabschluss hat?“ haben 27 Kita-Leitungen Schätzwerte abgegeben. In der folgenden Darstellung werden die Ergebnisse „umgedreht“, so dass nun präsentiert wird, wie viele Eltern nicht die Mittlere Reife haben und somit maximal einen Quali als höchsten Schulabschluss besitzen.

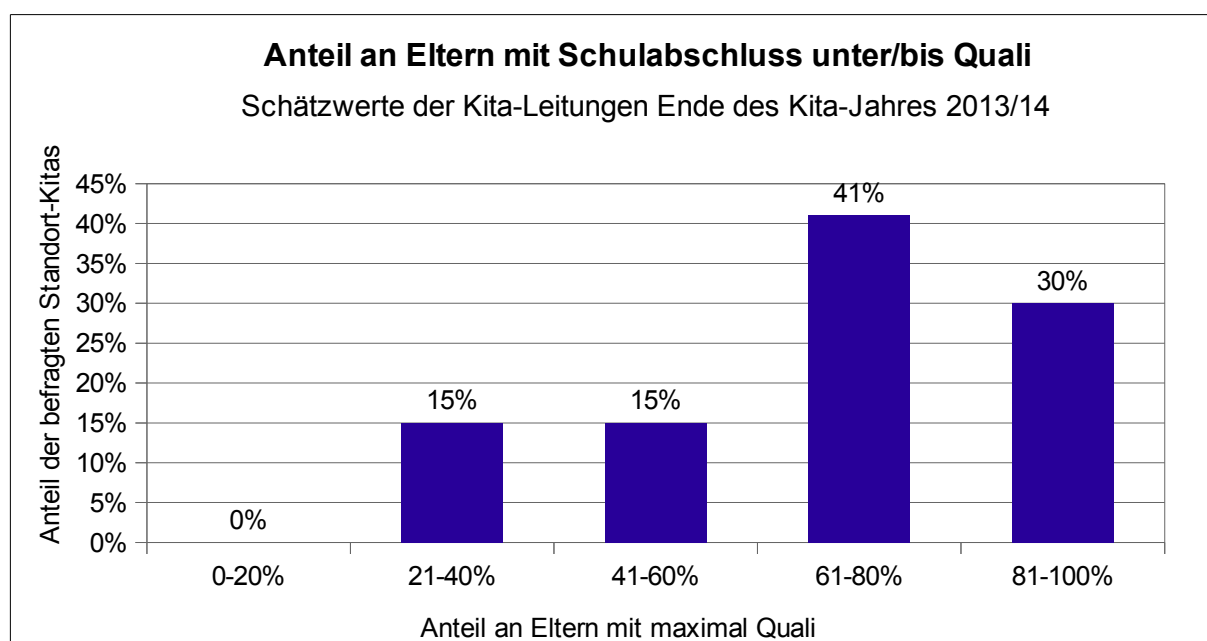


Abbildung 11.2

Vier Kita-Leitungen (15%) schätzten den Anteil an Kindern, deren Elternteile beide einen Schulabschluss unterhalb oder nur bis zum Quali besitzen, auf 20% bis 40%. D. h. sie gehen davon aus, dass mindestens 60% der Kinder mindestens ein Elternteil hat, welches die Mittlere Reife oder einen höheren Schulabschluss besitzt. Auf der anderen Seite schätzt knapp ein Drittel der Kita-Leitungen, dass zwischen 81% und 100% der Kita-Eltern maximal einen Quali als höchsten Schulabschluss vorweisen können. In diesen Kitas haben also nach den Schätzungen der Leitungen keine oder nur wenige Elternteile einen Schulabschluss ab der Mittleren Reife.

Die vollständige oder teilweise Befreiung von Besuchsgebühren (Übernahme durch die wirtschaftliche Jugendhilfe), ist ein Indiz für eine angespannte finanzielle Situation. Auch hier zeigen sich in den Einrichtungen große Unterschiede.

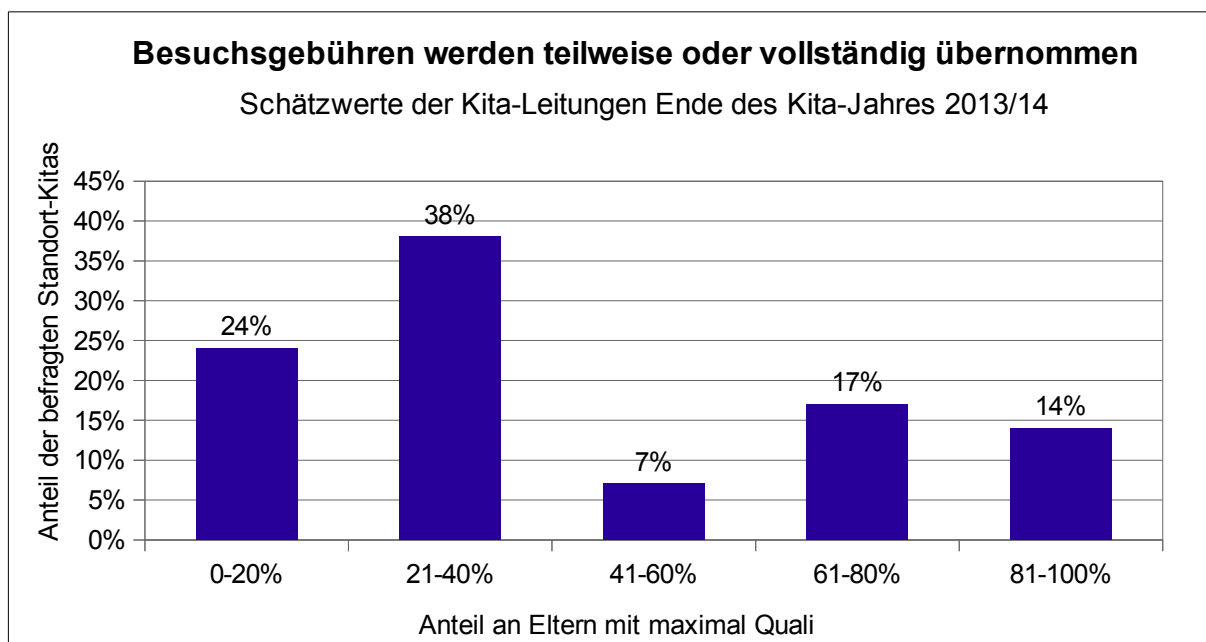


Abbildung 11.3

Etwa jede Vierte der insgesamt 29 Kita-Leitungen gibt an, dass bei maximal 20% der Kinder der Elternbeitrag nicht (vollständig) von den Eltern gezahlt wird. Auf der anderen Seite stehen 14%, also vier Standort-Kitas, in welchen alle oder fast alle Eltern die Beiträge nicht (vollständig) zahlen müssen.

Eine nicht deutsche Familiensprache wird ebenfalls als Faktor für Benachteiligung im Bildungssystem diskutiert.

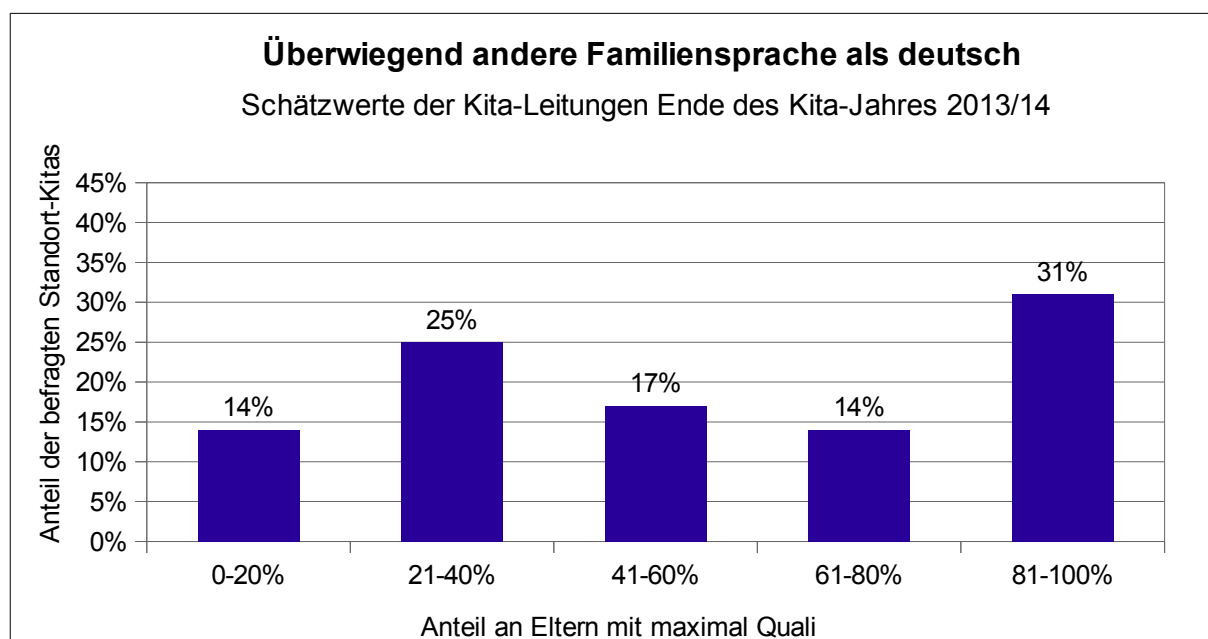


Abbildung 11.4

Auf der einen Seite sagen fünf Leitungen (14%), dass in ihrer Einrichtung maximal 20% der Kinder daheim nicht deutsch sprechen. Demnach sprechen in diesen Kitas fast alle Kinder in ihrer Familie deutsch. Auf der anderen Seite gibt jede dritte Kita-Leitung an, dass mindestens

81% ihrer Kinder daheim vorwiegend eine andere Familiensprache als deutsch sprechen. Beantwortet haben diese Frage insgesamt 36 Kita-Leitungen. Zudem geben die KiBiG.web Daten Auskunft über die Anzahl an Kinder, deren Eltern nicht deutschsprachiger Herkunft sind. Für das Jahr 2012/13⁶⁰ liegen die Daten von 38 der in diesem Kapitel bisher betrachteten 39 Kitas vor. Zwei dieser Kitas betreuten im Jahr 2012/13 weniger als 20% der Kinder, deren Eltern nicht deutschsprachiger Herkunft sind, zehn Kitas betreuten 21 bis 40%, elf Kitas zwischen 41 und 60%, acht zwischen 61 und 80% und schließlich sieben Kitas zwischen 81 und 100%.

Die Standorteinrichtungen müssen also mit recht unterschiedlichen, milieubedingten Anforderungen umgehen. Erkennbar wird das auch durch eine hohe Standardabweichung der Antworten. Beispielsweise hat die Bewertung „Anteil an Kindern, die überwiegend eine andere Familiensprache als deutsch sprechen“ eine fast dreimal so hohe Standardabweichung wie die Angaben bei der Frage „Anteil an Kindern, die bei einem alleinerziehenden Elternteil leben“. Etwa 20% der Leitungen geben an, dass mindestens 70% der betreuten Kinder von Besuchsgebühren befreit sind, mindestens 80% der Kinder eine andere Familiensprache als deutsch sprechen und mindestens 80% der Eltern maximal einen Quali als höchsten Schulabschluss besitzen. Diese Kitas beschreiben also, dass sie ausschließlich oder fast ausschließlich Familien betreuen, deren Kinder im Bildungssystem besonderen Benachteiligungen ausgesetzt sind. Auf der anderen Seite geben ebenfalls etwa 20% der Leitungen an, dass rund 30% ihrer Eltern einen Hochschulabschluss besitzen und nur maximal 30% der Kinder (teilweise) von den Besuchsgebühren befreit sind. Auf den ersten Blick erscheint das Klientel dieser 20% nicht überdurchschnittlich belastet. Die meisten Kitas beschreiben ein recht heterogen gemischtes Klientel mit einem deutlichen Anteil von belasteten Familien.

Diese Unterschiede der Standorteinrichtungen werden auch in den Interviews deutlich. Etwa ein Drittel der interviewten Leitungen beschreiben in den Interviews eine homogen bildungsferne Zielgruppe ihrer Kita:

„Grundsätzlich würde ich sagen, dass 90% bildungsfern sind, ich würde auch sagen, dass ca. 90% arm sind. Sie sind entweder durch Hartz 4 in die Armut gekommen oder es sind Arbeiterfamilien, deren Einkommen relativ gering ist.“ (Kita-Leitung, Dezember 2013)

„Das, was man mit Unterschicht oder Prekariat bezeichnet, bildet den überwiegenden Teil in unserer Einrichtung. Ich schätze, das sind 85% der Familien, die in irgendeiner Form irgendwie Unterstützung brauchen und 15% Familien, die in der Mittelschicht sind, Oberschicht gar nicht.“ (Kita-Leitung, Oktober 2012)

Die Mehrheit der Leitungen beschreiben aber eine heterogene Klientel ihrer Einrichtungen:

„Also bei uns sitzt der Mathematikprofessor von der LMU neben dem arbeitslosen Vater

⁶⁰ Es muss in diesem Fall auf Daten des Kita-Jahres 2012/13 zurückgegriffen werden, da dieser Aspekt erst kurz vor Berichtsabgabe aufgenommen wurde. Für das Kita-Jahr 2013/14 liegen die Daten zum Migrationshintergrund nur für Kitas vor, die die Standortförderung beantragt haben.

mit Migrationshintergrund. Ja, bei uns ist es tatsächlich sehr gemischt.“ (Kita-Leitung, Februar 2013)

„In diesem Viertel wohnen in dem einen Haus gut gestellte Familien, mit einem guten Einkommen, mit einem sehr hohen Bildungsniveau, in einer Eigentumswohnung und im nächsten Haus wohnt die Familie, die aus dem Ausland kommt, sieben Kinder hat, die nicht wissen, wo hinten und vorne ist, wenn sie hier ankommen. Die ihr Kind mit irgendwas in den Kindergarten schicken, völlig egal, wie das Wetter ist, völlig egal, was es in seiner Brotzeitdose hat.“ (Kita-Leitung, März 2013)

„Also bei uns ist ein bunter Mix vorhanden, es gibt einige Familien die Akademiker sind (...) Ingenieure, Techniker usw. und die auf den Arbeitsweg ihre Kinder hier her bringen (...) dann gibt es einige wenige Familien, die der Mittelschicht angehören, Arbeiter (...) und dann gibt es einige Familien, die bildungsferner sind, wo die Eltern zum Großteil nicht Lesen und Schreiben können, die migriert sind aus dem Ausland, die hier in den Sozialwohnungen leben (...) wir haben sehr viele unterschiedliche Nationen (...) über 20 Nationen in der Kita.“ (Kita-Leitung, November 2014)

Die Homogenität bzw. Heterogenität im Hinblick auf das Bildungsmilieu der Familien wird von den Einrichtungen unterschiedlich wahrgenommen. Während die meisten die Durchmischung als Chance sehen und sie in einer homogenen Situation anzustreben versuchen, spezialisieren sich zwei der interviewten Kitas bewusst auf ein homogenes, sozial benachteiligtes Milieu:

„Wir sind eine Einrichtung, die sich definiert, die Kinder aufzunehmen, die woanders nicht unter kommen (...). Wir haben ein soziales Netz in Deutschland (...), aber es gibt immer Menschen, die durch die Maschen durchfallen und wir sind einfach mit der Idee entstanden, sich in diese Lücke reinzusetzen.“ (Kita-Leitung, November 2012)

„Wenn ein großer schulischer, sozialer, emotionaler Förderbedarf besteht und die Eltern überfordert sind, das ist eigentlich das Klientel, dass wir haben möchten.“ (Kita-Leitung, Juni 2013)

Die Leitung einer Einrichtung mit sehr homogen belasteten Familien erläutert die Vorzüge:

„Wir kennen die Diskussion mit Mischung gut. Unser Eindruck ist mittlerweile, dass die Mehrzahl unsere Kinder und Jugendlichen so ein extremes Potential hat, dass sie in der Mischung einfach rausfallen. Sei es der PC-Kurs, alle sitzen vor dem PC. Wer hat die Hände auf der Tastatur? Der, der selbstsicherer ist. Der, der mehr Kenntnisse hat. Wer traut sich Fragen stellen? Der, der selbstsicher ist, der gelernt hat, Fragen zu stellen usw. Bei uns kommen dagegen auch die anderen Kinder mit (...). Ich brauche Personal, das geschult ist und ich brauche ein Konzept, dass so kleinschrittig ist, dass ich die Bildungsinhalte alle vermitteln kann, die notwendig sind, um von der Schule profitieren zu können (...). Wir haben enorme Entwicklungen in der Einrichtung und ich glaube nicht, dass das mit einer Durchmischung gelingen würde.“ (Kita-Leitung, November 2012)

In den folgenden Zitaten gehen Kita-Leitungen darauf ein, welche Vorteile eine heterogene Zielgruppe hat:

„Ich denke, dass die Kinder ganz viel voneinander lernen (...) auch gute Vorbilder sind wichtig (...) es werden dann auch andere Sachen angeboten, wenn man z.B. die Eltern in ihren Berufen besuchen will. Hier ist das nur sehr eingeschränkt möglich.“ (Kita-Leitung, Dezember 2013)

„Damit die Kinder, die Schwierigkeiten haben in der deutschen Sprache, schneller deutsch lernen. Also es hat viel mit der Sprache zu tun, dass einfach auch deutsch gesprochen wird und gutes deutsch gesprochen wird, damit das ein leichteres Lernfeld für die Kinder ist.“ (Kita-Leitung, Juni 2013)

Die Klientelen von Standorteinrichtungen können sich von Kita zu Kita recht unterschiedlich darstellen. Etwa 20% bis 30% der Leitungen beschreiben, dass alle oder die große Mehrheit ihrer Kinder in Familienverhältnissen leben, die nachgewiesener Weise zu Benachteiligungen im Bildungssystem führen. Etwa ein Fünftel der Leitungen zeichnen aber auch ein Bild ihrer Klientel, welches zumindest auf den ersten Blick nicht außergewöhnlich belastet wirkt. Die restlichen Kitas beschreiben durchmischte Kitas, in dem viele, aber nicht ausschließlich Familien aus bildungsbenachteiligten Milieus zu finden sind.

Außergewöhnlich viele fehlenden Werte legen insgesamt den Schluss nahe, dass viele Kita-Leitungen nur eingeschränkt Auskunft geben können zu den Hintergründen der Familie.

11.2 Haltungen zum Thema Bildung und Bildungsgerechtigkeit

Leitungen und Mitarbeiter/innen sollten die Aussage „Die Förderung von Bildungsgerechtigkeit sollte in Kindertageseinrichtungen einen hohen Stellenwert einnehmen“ bewerten. 97% der Leitungen und 99% der Mitarbeiter/innen stimmen der Aussage in der Befragung zu t_3 zu. Auch durch die Eingangsinterviews des IFP kann festgestellt werden, dass für viele Leitungen das Thema „Bildungsferne“ eine wichtige Rolle spielt. Die Kita-Leitungen sollten bewerten, welches Gewicht das Thema „Bildungsferne“ in den Kitas auf einer Skala von 1 bis 10 hat. Für die Arbeit mit den Kindern hat das Thema laut der Leitungen ein durchschnittliches Gewicht von 6,9. Für die Arbeit mit den Eltern hat das Thema „Bildungsferne“ ein durchschnittliches Gewicht von 7,2. Weitere Informationen zu den Eingangsinterviews finden sich im Anhang A 2.

In den Interviews wird aber auch vereinzelt Kritik an der starken Bildungsorientierung der Kitas geäußert. Eine Leitung berichtet von der Haltung einer langjährigen Mitarbeiterin:

„Sie sagt, was will man denn mit den besten Chancen? Möchte man den Kindern wirklich vermitteln, dass Bildung das Allerwichtigste ist? Ist es wirklich sinnvoll, dass alle die größtmöglichen Chancen haben, eine weiterführenden Schule oder das Gymnasium zu besuchen? Also die stellt das immer sehr in Frage, weil das Glück der Kinder ja meistens nicht davon abhängt. Da kommt man schon ins nachdenken.“ (Kita-Leitung, November 2014)

Der Aussage „Kindertageseinrichtungen können nur wenig zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit beitragen“ stimmen 8% der Kita-Leitungen und 18% der Mitarbeiter/innen zu. Die Aussage „Kindertageseinrichtungen haben nur wenig Einfluss auf den gesamten Bildungsweg der Kinder“ bejahen 14% der Kita-Leitungen und 21% der Mitarbeiter/innen. Somit schätzen rund 90% der Kita-Leitungen und 80% der Mitarbeiter/innen den Einfluss der Kita auf Bildungsgerechtigkeit und den Bildungsweg der Kinder als bedeutend ein.

In den Interviews weisen die Leitungen aber auch immer wieder auf die Grenzen der Kitas und die hohe Bedeutung der Unterstützung der Familie für den Bildungsweg hin. Drei Leitungen beschreiben im Folgenden die Wichtigkeit der familiären Förderung:

„Ich glaube, wenn wir diese Kinder drei Jahre haben, kriegen wir das hin, diese Kinder fast bildungsgleich in die Schule zu bringen.“ (Kita-Leitung, Juni 2013)

„Wenn die Kinder rechtzeitig in die Kita kommen und deutsch lernen, dann haben sie die gleichen Voraussetzungen. Deswegen finde ich es auch wichtig, dass die Kinder relativ früh zu uns kommen.“ (Kita-Leitung, Februar 2014)

„Die Kinder haben zweimal in der Woche den Vorkurs Deutsch (...) und wir bieten KI-KUS für die Kinder zwischen vier und fünf an. Aber wenn von zu Hause keine Mitarbeit da ist, wenn die Kinder um 14 Uhr nach Hause gehen und dann nur noch türkisch sprechen, dann ist das aussichtslos.“ (Kita-Leitung, Juni 2013)

Für die Förderung von Bildungsgerechtigkeit ist es nicht nur wichtig, dass die Kitas finanziell besser ausgestattet sind. Es kommt entscheidend darauf an, wie das Geld in den Kitas ausgegeben wird und wie die Förderung von Kindern aus bildungsfernen Milieus am besten umgesetzt werden kann. Ganz grundsätzlich stellt sich dabei die Frage, ob mit Kindern und Familien aus bildungsbenachteiligten Milieus anders umgegangen werden muss, um eine optimale Unterstützung zu garantieren. Folgende Grafik stellt die Meinung der Kita-Leitungen zu t₃ dar.

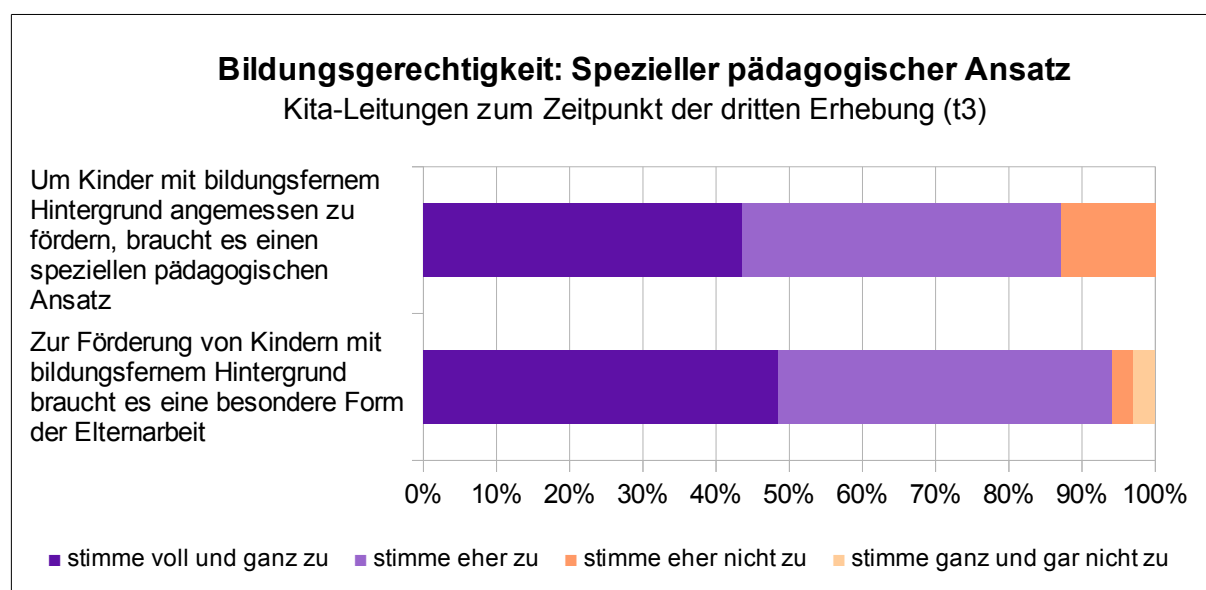


Abbildung 11.5

87% der Kita-Leitungen finden, dass es für die Förderung von Kindern mit bildungsfernem Hintergrund einen besonderen pädagogischen Ansatz braucht. 95% finden, dass es für die Elternarbeit einer besonderen Form bedarf.

Die Zustimmung der Mitarbeiter/innen zu den Aussagen ist ähnlich hoch.

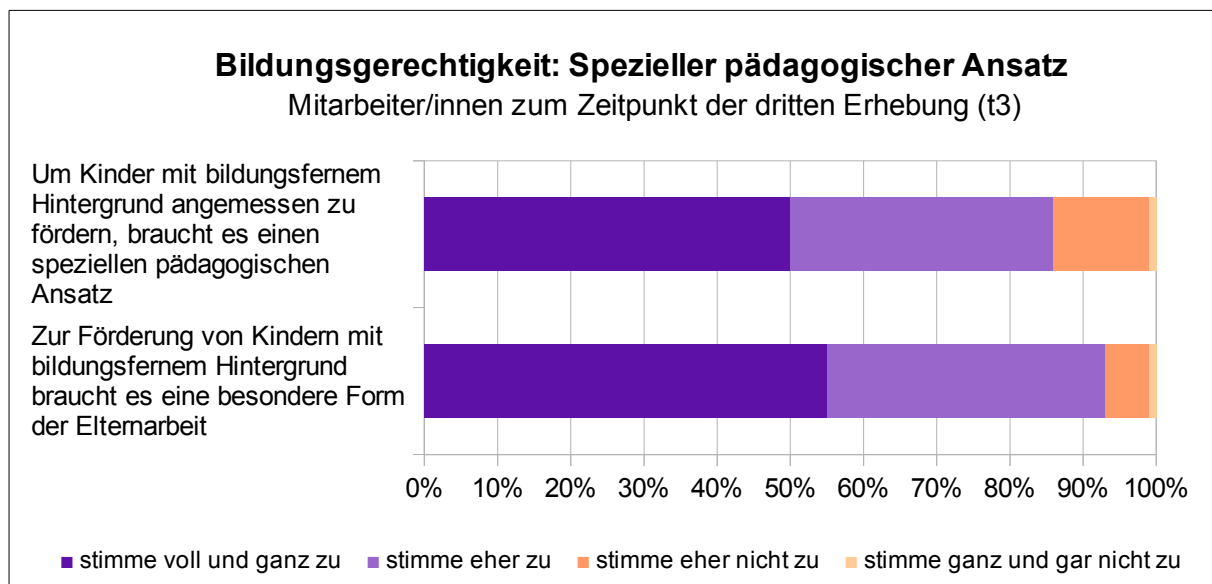


Abbildung 11.6

Was hier erstmal als ein recht eindeutiges Statement für einen besonderen Umgang mit der Zielgruppe wirkt, wird in den vertiefenden Interviews nicht immer so eindeutig formuliert. Die Kita-Leitungen sind sich beispielsweise uneinig bei der Frage, ob und wie sich Kinder, deren Eltern nur ein geringes Bildungsniveau besitzen und die in ärmeren Verhältnissen leben von den Kindern mit Eltern mit hohem Bildungsniveau und finanziell sicherer Situation unterscheiden. Eine Kita-Leitung gibt folgende Antwort:

„In der sprachlichen Entwicklung merkt man schon, ob die Eltern daheim viel mit dem Kind reden oder ob sie viel Wert auf Bildungsangebote und Ausflüge legen. Man merkt es an der Farberkennung oder am Wissen über Tiere, ob die Kinder oft in den Zoo gehen oder ob sie nur daheim vor dem Fernseher sitzen. Man merkt das bzgl. des Wissenshintergrundes, der Ausdrucksfähigkeit oder bei Nacherzählungen.“ (Kita-Leitung, Februar 2014)

Etwa ein Viertel der Kita-Leitungen zeigen in den Gesprächen aber deutliche Unsicherheiten, Unterschiede zwischen Familien und Kindern unterschiedlicher Milieus auszumachen. Schlussfolgernd hält z.B. die folgende Leitung es nicht unbedingt für gerechtfertigt, diese Familien und Kinder besonders zu unterstützen:

„Bedarf haben eigentlich alle Kinder. Das, was wir hier anbieten, wird von jedem einzelnen Kind gebraucht und nicht nur von einem vielleicht „Standortkind“, was auch immer das sein könnte, was jetzt nur in meiner Fantasie existiert oder vielleicht sogar in der Fantasie der Stadt (...) es muss nicht eine klassische arme Familie, es kann auch eine gut situierte Familie sein, die Beratungsbedarf in höchster Form hat, das erleben wir hier durchaus in der Einrichtung (...) das steht denke ich nicht auf dem Gehaltszettel, wer das braucht.“ (Kita-Leitung, Dezember 2013)

Drei Kita-Leitungen weisen in den Gesprächen explizit auf Benachteiligungen von Akademikerkindern hin. Man hat den Eindruck, sie möchten damit auch die Familien mit niedrigem Bildungsniveau verteidigen:

„Die Kinder aus Akademikerfamilien sind vorwiegend gefördert im klassischen Sinne:

Kannst du schon Buchstaben? Kannst du schon Zählen? Kannst du schon sagen, in welchem Land wir wohnen? Welche Adresse, welche Telefonnummer wir haben? (...) Die Kinder aus bildungsfernen Familien haben öfter einen Zugang zu kreativen, musischen Dingen. Ich glaube, das liegt daran, dass an ihnen nicht so sehr rumgefördert wird von jüngsten Kindesbeinen an, sondern, dass sie sich viel alleine beschäftigen müssen und etwas Kreatives machen, Ausprobieren und viel mehr explorieren dürfen, weil das Kind nicht so stark im Fokus steht, sondern die Kinder eher mitlaufen und die Kinder sich dann so entwickeln, wie es im Spiel der Natur gemäß ist. Weil es ist keinem Kind gemäß, dass es mit drei Jahren schon Wortbilder erkennt (...) und die stehen sich in der Intelligenz dann in nichts nach, wenn sie zu Hause nicht echt vernachlässigt werden (...) diese große kognitive Förderung schafft also nicht den großen Vorteil gegenüber den anderen Kindern.“ (Kita-Leitung, November 2014)

Was die Kita-Leitungen dagegen einheitlich anerkennen ist ein erhöhter Förderaufwand durch mangelnde Sprachkenntnisse bei vielen Kindern oder Eltern mit Migrationshintergrund:

„Diesen höheren Aufwand haben wir durch die vielen Migranten, die vielen Sprachen. Das ist schon manchmal ein großes Hindernis, dass die Eltern uns verstehen.“ (Kita-Leitung, Februar 2014)

Etwa ein Viertel der Kita-Leitungen zeigen sich in den Interviews überfordert oder unsicher bei der Frage nach Unterschieden zwischen den Milieus oder nehmen keine Unterschiede wahr, während wieder andere spontan und ausführlich auf Differenzen eingehen können.

Manche Kita-Leitungen widerlegen in ihren Äußerungen implizit die Logik einer Standortförderung, indem sie auf Benachteiligungen von Akademikerkindern hinweisen.

Um die durch zahlreiche Studien belegten Ungerechtigkeiten ausgleichen zu können, müssen die unterschiedlichen Meinungen und Wahrnehmungen der Kitas im Sinne der Orientierungsqualität offen gelegt und diskutiert werden. Es wird daher dringend empfohlen, auch nach der Wirkstudie gemeinsam mit den Kitas den Fragen nachzugehen, wie milieubedingte Unterschiede schon im frühen Kindesalter entstehen, wie sie sich zeigen und wie sie ausgeglichen werden können.

11.3 Pädagogische Schwerpunkte der Standorteinrichtungen

Durch die schriftlichen Erhebung, aber vor allem durch die insgesamt 25 vertiefenden Interviews wird es möglich darzustellen, welche konzeptionellen Ansätze und inhaltlichen Themenbereiche in den Standorteinrichtungen laut der Kita-Leitungen eine besondere Bedeutung haben. Im Folgenden wird auf diese Aspekte näher eingegangen.

11.3.1 Sprache, Gesundheit, personelle Kompetenzen und Kultur: Zentrale Bildungsbereiche in den Standorteinrichtungen

In der schriftlichen Befragung zu t_3 wurden die Kita-Leitungen gebeten anzugeben, wie stark sie unterschiedliche Bildungsbereiche in ihrer Einrichtung gewichten. Die Kita-Leitungen konnten dabei zwischen „gar nicht“, „wenig“, „mittel“, „stark“ und „sehr stark“ wählen.

Die Kita-Leitungen empfinden die pädagogischen Bereiche „Förderung sozialer Kompetenzen“ (100% „stark“ bzw. „sehr stark“), „Förderung von Sprache und Literacy“ (92% „stark“ bzw. „sehr stark“), „Bewegung und Sport“ (90% „stark“ bzw. „sehr stark“) am wichtigsten.

Es folgen die Bereiche „Gesundheitserziehung (Ernährung)“ (76% „stark“ bzw. „sehr stark“), „Förderung von Kunst, Ästhetik und Kultur“ (76% „stark“ bzw. „sehr stark“), sowie „Förderung von musikalischen Fähigkeiten“ (72% „stark“ bzw. „sehr stark“).

Am wenigstens gewichten die Einrichtungen die Bereiche „Förderung der mathematischen Bildung“ (56% „stark“ bzw. „sehr stark“) und „Förderung von naturwissenschaftlicher und technischer Bildung“ (31% „stark“ bzw. „sehr stark“).

Es zeigt sich ein besonderer Fokus auf die Bildungsbereiche Sprache, Gesundheit (Bewegung und Ernährung), sozialen Kompetenzen sowie Kunst, Kultur und Ästhetik. Durch die vertiefenden Interviews wird dieser Eindruck nochmal verstärkt.

11.3.1.1 Sprachförderung

Sprachförderung ist für alle Kindertageseinrichtungen ein zentrales Thema. Standorteinrichtungen betreuen aber überdurchschnittlich viele Kinder, die mit keinen oder sehr schlechten Deutschkenntnissen in die Kitas kommen. Daher ist die Sprachförderung in Standorteinrichtungen besonders wichtig. Ihre Umsetzung kostet aber gleichzeitig viel Zeit:

„Wenn ich 20 Kindern eine Geschichte vorlese, kann ich davon ausgehen, dass 18 kein Wort verstanden habe. Also muss ich eine Geschichte, die ich mit allen Kindern bearbeiten möchte, in unterschiedlichen Settings anbieten, bei den einen muss ich vielleicht noch Puppen dazu holen, mit den anderen sollte ich noch malen (...) also es ist ein ganz anderer Arbeitsaufwand, man kann den nicht vergleichen.“ (Kita-Leitung, Dezember 2013)

„Meine Gruppe hat neun neue Kinder bekommen. Die ersten sechs sind gekommen und konnten kein Deutsch. Das ist schon ein Wahnsinn.“ (Kita-Leitung, April 2013)

Die fehlenden Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder führen nicht selten zu Rückzug oder Aggression. Auch für eine Steigerung des Selbstwertgefühls ist es besonders wichtig, dass die Kinder möglichst schnell die deutsche Sprache erlernen:

„Die meisten der Kinder können kein Wort Deutsch (...) Dadurch sind sie schüchtern, sie ziehen sich eher zurück, das ist die große Aufgabe der Pädagogen da hin zu schauen und mit den Kindern zu arbeiten (...) Dann können sie bald schon 'Toilette' oder 'Durst' sagen (...). Das sind die ersten großen Meilensteine, die die Kinder erreichen und dadurch werden sie natürlich mutiger, aufgeschlossener. Die Basiskompetenz, die wir schaffen müssen, ist erstmal die Sprache.“ (Kita-Leitung, Februar 2013)

Häufig bieten die Einrichtungen spezielle Sprachförderprogramme an und entwickeln vereinzelt sogar eigene Sprachförderkonzepte.

„Wir haben einen Sprachschwerpunkt, die Linguino Sprachförderung, die findet einmal in der Woche statt und den Deutschkurs 240, der jetzt gerade stattfindet (...) und das

Würzburger Sprachprogramm, das machen wir jeden Tag.“ (Kita-Leitung, März 2013)

Durch die Eingangsinterviews des IFP wird die Wichtigkeit der Sprachförderung abermals bestätigt. Auf die Frage, welche Besonderheiten in der Arbeit mit Kindern aus bildungsfernen Familien bestehen, wird am häufigsten die Kategorie „Sprache“ angegeben (18 von insgesamt 42 Kita-Leitungen). Weitere Antworten auf diese Frage des Eingangsinterviews finden sich im Anhang A 2.

11.3.1.2 Gesundheitserziehung

Neben der Sprache ist die Gesundheitsförderung der Kinder ein wichtiger Baustein der Arbeit in Standorteinrichtungen:

„Fein- und Grobmotorik ist natürlich auch ganz wichtig. Viele Kinder hier aus der Umgebung, die kommen einfach wenig raus, wo wir dann viel Bewegung für die Kinder anbieten.“ (Kita-Leitung, November 2014)

Eine Kita-Leitung beschreibt, warum ihre Kita sich auf Bewegungsförderung spezialisiert hat:

„Wir haben festgestellt, dass die Kinder wirklich bewegungsgehemmt sind (...) wir haben mehr und mehr Kinder, die mit sechs Jahren nicht auf einem Bein hüpfen können, nicht rückwärts laufen können. Ganz normale Sachen. Da haben wir jetzt die Chance gesehen, dass wir uns zur spezialisierten Kita weiterentwickeln.“ (Kita-Leitung, Oktober 2012)

Auch spezielle Ernährungsangebote oder das gemeinsame Kochen mit den Kindern wird in Standorteinrichtungen in den Fokus gerückt. Die Eltern werden dabei immer wieder einbezogen:

„Es fängt beim Essen an, was die Kinder mitbringen. Da versuchen wir den Eltern auch mitzuteilen, ein bisschen auf gesunde Ernährung zu achten, den Zucker wegzulassen bei Getränken (...) wir sagen da auch rigoros: „Das nimmst du wieder mit nach Hause“. Also Schokolade oder Hamburger am frühen Morgen, dass muss nicht sein. Also wir erklären das immer wieder, zeigen auch an Bildern: Was ist gut für das Kind?“ (Kita-Leitung, November 2012)

Eine Leitung berichtet, dass in ihrer Kita die Lebensmittel für drei Mahlzeiten zur Verfügung gestellt werden, damit die gesunde Grundversorgung der Kinder sichergestellt ist:

„Das hat den Hintergrund, dass man so auf jeden Fall die Versorgung des Grundbedürfnisses Nahrung sicherstellt. Wir haben einige Jugendhilfefälle (...) wir pflegen Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, da kümmern wir uns, dass wir die Versorgung mit Nahrung gut gewährleisten, dann können mehr Kinder mit SPFH in der Familie verbleiben. Das ist hier in einen Brennpunkt-Viertel ganz gut und hat viele Vorteile (...) Eine gleitende Brotzeit (...) das wäre schwierig für die Kinder (...) weil dann wieder der große Unterschied deutlich wird, was die Kinder zur Brotzeit dabei haben und auch die Art und Weise der Lebensmittel und der gegenseitige Neid. Diese ganzen Dinge wollten wir ausschließen.“ (Kita-Leitung, November 2014).

11.3.1.3 Soziale und personelle Kompetenzen

Das Erlernen von sozialen Kompetenzen spielt ebenfalls eine wichtige Rolle. Es gibt spezielle Sozialtrainings sowie Angebote von Psychologen oder Theaterpädagogen:

„Intensives soziale Training beginnt bei uns im Kindergarten (...) Wie füge ich mich in eine Gruppe ein? (...) Viele Kinder kommen zu uns und können nicht spielen. Viele Kinder wissen nicht, dass es in einer sozialen Gemeinschaft Regeln gibt.“ (Kita-Leitung, November 2012)

„Unsere Theaterpädagogin macht kindgerechte Theaterpädagogik. Die schauen, was ist gerade mit den Kindern los? Was haben die gerade für Sorgen? Für Freuden? Wo kann man das theaterpädagogisch aufarbeiten? (...) sie macht auch Konfliktbewältigung mit den Kindern. Gerade im Hortbereich hatten wir jetzt mal große Sorgen und dann hat sie sich für zwei Wochen eine Kleingruppe und mit denen den Konflikt aufgearbeitet und der hat sich wirklich aufgelöst.“ (Kita-Leitung, Juni 2013)

„Wir haben jetzt auch überlegt (...), dass wir Gewaltprävention noch viel stärker einbeziehen müssen (...) denn es ist schon ein großes Thema bei uns: Gewalt zu Hause in der Familie und dadurch auch bei den Kindern untereinander.“ (Kita-Leitung, Dezember 2013)

Immer wieder wird auch die Wichtigkeit der Förderung des Selbstvertrauens der Kinder und der Resilienzfähigkeit angesprochen. Kitas versuchen, Kinder widerstandsfähiger zu machen:

„Beim Schwimmen (...) da haben wir auch Kinder gesucht, die vom Selbstwertgefühl ein bisschen niedrig sind, also dass wir ein Stück Selbstbewusstsein stärken (...).“ (Kita-Leitung, Juni 2013)

Bei der Vermittlung von sozialen und personellen Kompetenzen ist es wichtig, interkulturelle Aspekte zu beachten. „Interkulturelle Erziehung“ wird von 74% der Kitas „stark“ oder „sehr stark“ fokussiert.

11.3.1.4 Ästhetik, Kunst und Kultur

Die Standorteinrichtungen versuchen Kindern auch im Bereich Kultur Erfahrungen zu ermöglichen, die sie daheim nicht machen können. Damit wird auch die Hoffnung verknüpft, Interesse zu wecken und Talente zu entdecken. Durch die Münchner Förderformel werden beispielsweise Musikpädagogen in den Einrichtungen angestellt oder Musikinstrumente angeschafft. Eine Kita-Leitung beschreibt den großen Erfolg ihres Kunstprojekts:

„Es hat mich von Anfang an immer ein bisschen gestört, dass die Kinder im Hasenberg/ abgestempelt werden, dass sie nichts können, dass sie nichts bringen (...) da haben wir mit den Kindern angefangen, ganz tolle Kunstsachen zu machen (...) und dann haben wir eine ganz tolle Ausstellung auf die Beine gestellt (...) der Stolz der Eltern und der Kinder, das vergesse ich nicht.“ (Kita-Leitung, Februar 2013)

Um Kinder in Kontakt mit der Hochkultur zu bringen, werden Museen, Theater etc. besucht:

„Von unseren Kindern kennt keiner das Deutsche Museum oder die Philharmonie. Sie sollen auch Angebote kennenlernen, die sich auf Begabungen beziehen.“ (Kita-Leitung, Dezember 2013)

11.3.2 Basis-Wissen und Basis-Erfahrungen: Grundlagen für Alltag und Schule schaffen

Neben der Förderung der klassischen Bildungsbereiche müssen Standorteinrichtungen Kinder häufiger in Bereichen unterstützen, die originär den Familien zugeordnet werden. Dabei geht es z.B. um die Vermittlung von Allgemeinbildung oder das Erlernen bestimmter Fertigkeiten (z.B. Schwimmen). 92% der Kita-Leitungen geben an, dass sie die „Förderung ganz grundlegender Alltagskompetenzen“ „stark“ oder „sehr stark“ in ihrer Einrichtung gewichten. Die „Schulvorbereitung bzw. Schulunterstützung“ fokussieren 97% der Einrichtungen, die nicht ausschließlich mit Kindern im Krippenalter arbeiten, „stark“ bzw. „sehr stark“.

„Im Grunde vermitteln wir die basalen Fähigkeiten, die eigentlich von der Familie vermittelt oder geleistet werden. Weil das in diesen Familien nicht angelegt ist und deswegen auch nicht leistbar ist, müssen wir das einfach kompensieren (...). Wir machen eben nicht nur das, was klassisch die Aufgabe sozialer Einrichtungen ist, sondern wir übernehmen aus unserem Selbstverständnis heraus Tätigkeiten, die man eigentlich den Eltern zuschreibt.“ (Kita-Leitung, November 2012)

„Wir möchten die Kinder auf so ein gewisses Allgemeinbildungsniveau bringen, weil wir kriegen Kinder, die auf die Frage woher die Milch kommt antworten: „Aus dem Kühlregal.““ (Kita-Leitung, Oktober 2013)

„Viele Kinder waren noch nie mit ihren Eltern im Schwimmbad. Ich denke, das sind alles so lebensnahe, lebenspraktische Sachen, die einfach wichtig sind für unsere Kinder.“ (Kita-Leitung, Dezember 2013)

Zur Vermittlung einer allgemeinen Bildung machen viele der Standorteinrichtungen Exkursionen in Museen oder zu Angeboten des Stadtteils. 60% der Kita-Leitungen geben an, dass sie „Exkursionen, Besuch kultureller Veranstaltungen, Museumsbesuche etc.“ „stark“ oder „sehr stark“ gewichten. Dabei sind nicht nur die Angebote an sich wichtig für die Kinder, auch die Orientierung im Stadtteil oder die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel wird erlernt. Für die Erweiterung des Erfahrungsspektrums der Kinder sind diese Ausflüge besonders wertvoll:

„Theater, Museen, auch Waldtage, den Stadtteil kennenlernen – diese Ausflüge sind absolut notwendig und wichtig (...) Oft werden die Kinder abgeholt und bleiben dann praktisch in ihren eigenen vier Wänden sitzen, gerade unsere Kinder mit Migrationshintergrund. Gerade in diesen Fällen immer wieder mit den Kindern auf die umliegenden Spielplätze gehen, um ihnen zu sagen: Da kannst du mit deinen Eltern hingehen oder mit deinen Geschwistern (...). Vieles von außerhalb sehen, die Neugierde praktisch immer wieder wecken. Das ist ein ganz wichtiger Punkt.“ (Kita-Leitung, Februar 2013)

„Ich finde es wichtig, dass die Kinder ihre Umgebung kennenlernen: Was ist hier geboten? Was kann ich hier selbst machen, wenn ich älter bin? (...) Wie verhält man sich in Bus oder Bahn? Wie lese ich einen Stadtplan oder den Plan, wann der nächste Bus kommt?“ (Kita-Leitung, Dezember 2013)

„Gezielte Ausflüge zu Zielen, die die Kinder mit ihren Familien gewöhnlich nicht ansteuern, wie Theater, kleine Konzerte, Wildpark etc.“ (Kita-Leitung, schriftliche Befragung t₃)

11.3.3 Einzel- und Kleingruppenarbeit: Ausgleich von Defiziten durch spezielle Angebote

Durch die Standortförderung wird es zunehmend möglich, Kinder in Kleingruppen oder sogar einzeln zu fördern. Die Standorteinrichtungen gehen dabei sehr unterschiedlich vor. 32% der Kita-Leitungen geben an, dass sie die Einzelförderung für Kinder mit bildungsfernem Hintergrund „wenig „oder „gar nicht“ fokussieren, während 30% der Kita-Leitungen angeben, diese Förderung „stark“ oder sogar „sehr stark“ in der Einrichtung zu verfolgen. Nicht mehr ganz so starke, aber doch bemerkenswerte Unterschiede zeigen sich bei der Kleingruppenförderung von Kindern mit bildungsfernem Hintergrund: 13% gewichten diesen Schwerpunkt „wenig“ bis „gar nicht“ und 50% der Kitas „stark“ oder „sehr stark“. Folgende Grafik belegt ähnliche Ergebnisse für die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, wobei für diese Kinder häufiger Einzel- bzw. Kleingruppenförderung stattfindet als für Kinder mit bildungsfernem Hintergrund.

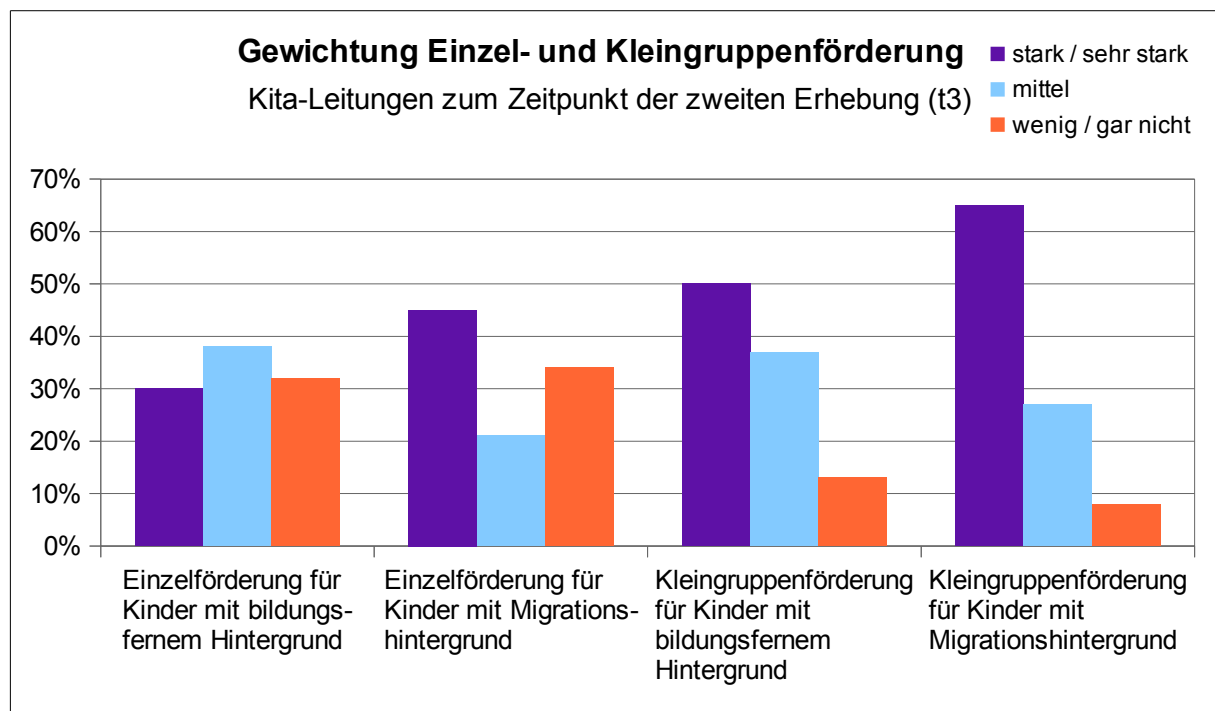


Abbildung 11.7

Drei Kita-Leitungen beschreiben die Notwendigkeit von Einzelarbeit und Kleingruppenarbeit folgendermaßen:

„Wir haben ein sehr hohes Maß an Einzelarbeit im Kindergarten (...) das brauchen die Kinder, weil im Einzelkontakt gezielte Inhalte einfach wesentlich besser zu vermitteln sind.“ (Kita-Leitung, November 2012)

„Gerade auch mal ein Kind raus nehmen können aus der großen Gemeinschaft und sagen: „Komm, ich habe jetzt mal eine halbe Stunde nur Zeit für dich“ das ist glaube ich etwas, was ganz ganz wertvoll ist.“ (Kita-Leitung, Juni 2013)

„Mit drei, vier oder fünf Kindern kann man intensiver arbeiten, als wenn man 15 Kinder

gleichzeitig am Tisch hat. So kann ich auf die Scherenhaltung achten, auf die Stifthaltung und kann es einfach üben, in Ruhe üben.“ (Kita-Leitung, Februar 2014)

Einzel- oder Kleingruppenförderung spezieller Kinder wird aber auch kritisch betrachtet. Diese Kita-Leitung schildert ihre Befürchtung der Diskriminierung der Kinder:

„Für mich war das immer schwierig: Wie will man es den anderen Kindern vermitteln, dass sie nicht diskriminiert sind, sondern dass sie eigentlich nochmal eine Förderung bekommen? Ich finde jetzt unsere Lösung, dass alle Kinder nochmal einen Vorkurs bekommen, sehr gut (...) aber dass sie dann durch die Sonderförderung nicht nochmal ausgegrenzt werden, das ist gar nicht so einfach.“ (Kita-Leitung, April 2013)

Auf die Frage, welchen Entwicklungsbedarf die Einrichtungsleitungen zum Thema Bildungsgerechtigkeit in der Arbeit mit Kindern noch sehen und welche konkreten Ziele sie haben, ist die häufigste Antwort der Leitungen in den IFP-Eingangsgesprächen, dass sie mehr individualisierte Förderung oder Einzelförderung leisten möchten. Alle Ergebnisse zu dieser Frage des Eingangsgesprächs finden sich im Anhang A 2.

Insgesamt ist zu betonen, dass Kleingruppenförderung und vor allem Einzelförderung eine besondere personelle Ausstattung voraussetzen. Die Entscheidung für oder gegen diese speziellen Angebote hat also nicht nur etwas mit einer pädagogischen Vorgehensweise, sondern vor allem auch mit dem Vorhandensein der dafür notwendigen Ressourcen zu tun.

11.3.4 Klare Strukturen: Den Kindern Halt und Orientierung geben

In den Interviews wird auch die Wichtigkeit eines klar strukturierten Tagesablaufs erwähnt. Zwei Kita-Leitungen beschreiben das folgendermaßen:

„Dann habe ich eine feste Struktur aufgebaut. Zu der Uhrzeit ist das, zu der Uhrzeit ist das. Das brauchen die Kinder, gerade unsere, weil sie sonst wie ein Fahnenstange im Wind sind (...). Bei mir ist es so, dass die Kinder immer wissen, was kommt (...). Da ist immer eine Struktur da, da bin ich ganz streng, da halten wir uns dran (...). In einer anderen Kita können sich die Kinder bereits selbst strukturieren, das können meine eben nicht, darum braucht man das hier.“ (Kita-Leitung, März 2013)

„Ganz klar Struktur, das ist glaube ich das, was vielen zu Hause fehlt, eben dieser strukturierter Ablauf.“ (Kita-Leitung, November 2014)

Es gibt Kita-Leitungen, die eine feste Kindergruppe für ihre Klientel als besonders wichtig erachten während andere Kitas offen, also ohne feste Kindergruppen arbeiten. 18% der Kitas arbeiteten im Kita-Jahr 2013/14 nach Angaben der Kita-Leitung in Stammgruppen ohne Öffnung, eine dieser Kitas (3%) ist eingruppig. 55% arbeiteten überwiegend in Stammgruppen, öffneten diese aber zeitweise. „Überwiegend offene Arbeit mit zeitweiser Arbeit in Stammgruppen“ praktizierten 21% der Kitas. 5% der Kitas arbeiten komplett offen. Eine Kita-Leitung erläutert ihre Bedenken bzgl. der offenen Arbeit mit der Zielgruppe:

„Als ich hier angefangen habe, war das ganze Haus offen, aber hier mit dem Klientel geht das nicht. Die Kinder, die brauchen mehr klare Richtlinien, damit sie wissen, wo sie hingehören. Die Eltern haben manchmal dem oder dem Bescheid gesagt und die

Kinder, die sind wenn es ihnen nicht so gefallen hat zum nächsten und jetzt ist ganz klar: Wer hat welche Kinder eingewöhnt? Wer ist die Bezugsperson? Das hat sich hier bewährt.“ (Kita-Leitung, Dezember 2013)

Vereinzelt berichten die Kita-Leitungen auch von speziellen Vorschulgruppen, in denen die Kinder gezielt auf die Schule vorbereitet werden. Im Kita-Jahr 2013/14 existieren in zwei Einrichtungen Vorschulgruppen.

11.3.5 Elternarbeit: Besonders wichtig, aber auch besonders schwierig

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist ein wesentlicher Teil der Arbeit von Kindertageseinrichtungen. Durch sie wird es möglich, gemeinsam für das Kind an einem Strang zu ziehen und die Vorstellungen der Eltern in die Kita einzubringen:

„Wir müssen diese Eltern mitnehmen, sonst arbeiten sie entweder dagegen oder sie unterlassen die zentrale Unterstützung.“ (Kita-Leitung, November 2012)

64% der Kitas fokussieren laut der Kita-Leitung „besonders intensive Elternarbeit“ „stark“ oder „sehr stark“, 8% gewichten sie dagegen „wenig“. Eine „besonders intensive Elternarbeit mit Eltern mit bildungsfernem Hintergrund“ gewichten 47% „stark“ oder „sehr stark“ und 13% „wenig“. Die „Besonders intensive Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund“ wird schließlich von insgesamt 51% „stark“ oder „sehr stark“ und von 11% „wenig“ gewichtet.

Zusammenarbeit mit den Eltern ist in allen Kitas wichtig, in den Standorteinrichtungen müssen allerdings häufig andere Inhalte und Formen der Zusammenarbeit gepflegt werden. Nirgends fallen die Unterschiede zwischen Standort- und Nicht-Standort-Einrichtungen so stark auf, wie bei der Zusammenarbeit mit den Eltern. Der Aussage: „Zur Förderung mit Kindern mit bildungsfernem Hintergrund braucht es eine besondere Form der Elternarbeit“ stimmen die große Mehrheit der Kita-Leitungen und Kita-Mitarbeiter/innen in der Erhebung t₃ zu, wie schon im Abschnitt 11.2 dargestellt wurde.

Die Problemlagen der Familien, der Bildungshintergrund der Eltern oder die finanzielle Situation beeinflussen die Bedürfnisse der Familien erheblich. Standorteinrichtungen sind zum Teil mit völlig anderen Anforderungen der Eltern konfrontiert als Kitas, die nicht in Brennpunkten liegen:

„Was unterscheidet hier die Familien? Sie unterscheidet dieses mangelnde Selbstvertrauen (...). Die Eltern haben selber teilweise eine große Bedürftigkeit (...). Sie wollen wirklich das beste für ihre Kinder, wissen aber oft ja gar nicht, was das ist (...). Es ist oft diese Unwissenheit und tatsächlich auch dieses nicht selber erfahren haben. Die Bedürfnisse dieser Eltern wurden als Kind auch nicht wahrgenommen.“ (Kita-Leitung, Juni 2013)

„Ich muss manchmal sogar die Eltern motivieren (...) „Machen Sie das und das für Ihr Kind“ (...) Sie sagen: „Mein Kind kann doch gut Deutsch“. Dann sage ich: „Ja, aber es fehlt manchmal an Grammatik“ (...) Da die Eltern aufzuklären und zu sensibilisieren, da muss man in unserer Kita mehr Arbeit rein stecken. Die deutschen Familien würden ganz automatisch sagen: Ja, wir machen bei Kikus mit, Hauptsache ein Förderbereich

mehr. Das ist so ein Stück der Unterschied.“ (Kita-Leitung, Juni 2013)

Wie die Zusammenarbeit mit den Eltern praktiziert wird, ist sehr unterschiedlich. Die typische Zusammenarbeit mit den Eltern wird durch jährliche Entwicklungsgespräche, einige Elternabende im Kita-Jahr, einen gemeinsamen Sommerfest und den ebenfalls wichtigen Tür- und Angelgesprächen realisiert. In den Standorteinrichtungen werden häufig darüber hinaus Angebote geleistet. Auf die Frage „Was tun Sie, um Eltern mit bildungsfernem Hintergrund in Ihrer Einrichtung besonders zu beteiligen?“ wurden in der Erhebung t₃ neben den üblichen Methoden der Elternarbeit (Entwicklungsgespräche, Tür- und Angelgespräche) Aktivitäten aufgezählt wie Elterncafés, Eltern-Kind-Frühstück, Hospitationsmöglichkeiten, Einbeziehung bei Exkursionen und in den Kita-Alltag, Bildungskurse (z.B. Deutschkurse), Elternberatung, Begleitung von Behördengängen oder die Hilfestellung beim Ausfüllen von Anträgen und Formulare. Eine Einrichtung hat eine besonders enge Vernetzung mit der Erziehungsberatungsstelle aufgebaut. Eine Mitarbeiterin nimmt nun regelmäßig an Elterncafés der Einrichtung teil und berät die Eltern vor Ort:

„Elterncafé ist einmal im Monat und da werden nochmal so Themen wie Grenzen setzen bei Kindern besprochen (...) und die Frau von der Erziehungsberatungsstelle hat nach dem Elterncafé, auch noch Sprechstunde hier mit unseren Eltern.“ (Kita-Leitung, Dezember 2013)

Insgesamt gewichten 18% der Kitas „vielfältige Beratungsangebote für Eltern“ „gar nicht“ oder „wenig“, 28% „mittel“, 54% „stark“ oder „sehr stark“. „Bildungsangebote für Eltern (z.B. Sprachkurse)“ werden seltener in den Einrichtungen angeboten. Genau die Hälfte der Kita-Leitungen gibt an, dass in ihrer Kita dieser Bereich „gar nicht“ gewichtet wird, bei 26% ist die Gewichtung „wenig“, bei 8% „mittel“, bei 5% „stark“ und bei weiteren 11% „sehr stark“. Als ein besonders Bildungsangebot für Eltern hat eine Kita eine Elternschule eingerichtet, in welcher Eltern niedrigschwellig vermittelt bekommen, wie sie zu Hause ihre Kinder fördern können:

„Wir haben damals in Entwicklungsgesprächen angefangen, den Eltern Material vorzustellen, dass sie zu Hause mit den Kindern spielen können (...) wenn man die Kinder dann gefragt hat: „Hat die Mama das gekauft, hat sie das mit dir gespielt?“ Dann war die Antwort „Nein“ (...) Dann hieß es natürlich zuerst: „Die wollen nicht“ (...) bis die Eltern dann zu mir gesagt haben: „Wir würden ja, aber wir wissen nicht wie.“ (...) und dann hat sich dieses Projekt entwickelt (...) dass man das den Eltern in einen Kurs vermittelt. Ein Kurs, in dem sie selbst die Erfahrung machen können: Das macht Spaß, das ist lustig und da kann ich selbst noch ganz viel lernen und dann haben wir dieses Projekt mit den verschiedenen Einheiten entwickelt, in dem es praktische Einheiten gibt und die achte Einheit ist dann gekoppelt mit der Schule.“ (Kita-Leitung, Dezember 2013)

Eine andere Leitung berichtet, dass die Entwicklungsgespräche um ein Coaching der Eltern erweitert wurden. Auch hier erfahren die Eltern wichtige Informationen über das deutsche Bildungssystem oder Fördermöglichkeiten:

„Da geben wir den Eltern mit: Was braucht eigentlich mein Kind und wie kann ich es zu Hause fördern? Kleinere Spiele vielleicht, die wir den Eltern erklären, die sie dann mal beim Autofahren mit den Kindern machen können oder auch in der U-Bahn oder beim

Spazieren gehen. Vielleicht auch zu Hause kurz vorm Schlafen gehen irgendwelche kleinen Dinge. Gerne geben wir die Materialien auch mit nach Hause (...) Was fehlt den Kindern vielleicht noch auf dem Weg zur Schule und was können sie zu Hause vielleicht auch noch dafür tun. Die Eltern dabei aber nicht überfordern, das ist ganz wichtig.“ (Kita-Leitung, November 2014)

In den Eingangsinterviews des IFP wurde die Frage gestellt, welchen Entwicklungsbedarf und welche Ziele zum Thema Bildungsgerechtigkeit in der Zusammenarbeit mit den Eltern in den Kitas bestehen. Die häufigste Nennung (16 von 42) ist die Etablierung weiterer Angebote für Eltern wie Elternkurse oder Beratung. Weitere Ergebnisse zu der Frage des Eingangsinterviews finden sich im Anhang A 2.

Damit die Eltern mit ihren Kindern zu Hause förderliche Spiele und Bücher verwenden, kann es sinnvoll sein, in der Kita Materialien zum Ausleihen anzubieten. 39% der Kita-Leitungen gibt allerdings in der Befragung t₃ an, dass „Spiele und Materialien zum Ausleihen für Familien“ „nicht vorgesehen / nicht nötig“ sind.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet sich nicht immer leicht. Gerade die Teams müssen Kompetenzen mitbringen, um empathisch, aber auch professionell auf die Eltern einzugehen:

„Ich habe auch Erzieher, die dann über Eltern schimpfen, wo ich immer sage: Ihr dürft nicht vergessen, 50% eurer Arbeit ist Elternarbeit, nur über die Eltern kommt ihr an die Kinder ran und umgekehrt. Nur wenn ihr mit den Eltern arbeitet, könnt ihr eure Erfahrungen mit dem Kind an sie weitergeben und sie können daran weiterarbeiten. Das ist mir ganz ganz wichtig und da haben wir noch ein bisschen etwas zu tun.“ (Kita-Leitung, Juni 2013)

Um Frustration zu vermeiden, ist es wichtig, realistische Ansprüche an die Eltern zu haben:

„Man muss die Ansprüche ganz weit runter schrauben. Die Sachen, die für uns selbstverständlich sind, die funktionieren nicht. Wir mussten dann auch lernen, dass das, was wir uns eigentlich vorstellen, nicht geht.“ (Kita-Leitung, November 2012)

Viele Eltern der Standorteinrichtungen besuchen die klassisch organisierten Eltern-Angebote nicht. Immer wieder wird betont, dass ein niederschwelliges Vorgehen und der Aufbau eines vertrauensvollen Verhältnisses zu den Eltern besonders wichtig ist:

„Es gibt da kein Rezept, aber je mehr man Druck macht, je mehr man wirklich fachkompetent auftritt, desto eher ziehen sie sich zurück. Man muss das ganz niederschwellig machen (...) Dann fassen die Vertrauen (...). Wirklich niederschwellig, dass sie sich persönlich angenommen fühlen.“ (Kita-Leitung, Oktober 2012)

Die Angebote sollten in einer angenehmen Atmosphäre stattfinden. Kitas kümmern sich um Bewirtung und um einen spielerischen Umgang mit Inhalten:

„Es gibt immer einen schön dekorierten Tisch, es gibt immer Kaffee und Kuchen und dann machen wir das ganze spannend, mit möglichst wenig Sprache, sondern wir spielen ihnen vor (...). Wir machen z.B. Rollenspiele (...) es wird einfach in Form des Spiels erlebbar für sie und sie merken: Okay, das Verhalten von meinem Kind ist ein Problem, das zu spät kommen von meinem Kind ist ein Problem.“ (Kita-Leitung, November 2012)

Die Mitarbeiter/innen müssen häufig die Eltern wiederholt ansprechen, bis diese die Angebote der Kita nutzen. Auch die Sprachbarriere kann ein wichtiger Grund sein, warum Eltern Angebote nicht in Anspruch nehmen:

„Wir machen Elterncafés und da ist mir aufgefallen, dass sehr wenig Eltern kamen und wenn dann waren es deutschsprachige Eltern. Daraufhin haben wir uns auch überlegt: Was können wir denn machen, damit wir auch die anderen erreichen? Wir haben dann viel Werbung gemacht und häufig nachgefragt: „Kommen Sie heute?“ Auffällig war, dass die Eltern die Informationen selbst oft nicht lesen konnten und dass deswegen Mundpropaganda einfach besonders wichtig ist. Zudem haben wir es dann so umgestaltet, dass die Eltern bei ihren Kindern in der Gruppe sein können (...) das heißt, sie kommen manchmal auch eher, weil sie diese Scheu nicht haben, dann sprechen zu müssen (...).“ (Kita-Leitung, November 2013)

Kitas müssen interkulturelle Aspekte beachten und diese ggf. mit den Eltern bearbeiten:

„Es gibt Kulturkreise, die geben ihr Kind in die Kita und dann gehen sie und das Kind kann kein Deutsch, war noch nie weg von der Familie und ist erst zwei Jahre alt. Und da muss man z.B. den Leuten klar machen, wie wichtig eine Eingewöhnung ist. Die sind ganz anders sozialisiert (...) das nimmt schon viel Zeit in Anspruch. Oder warum das Kind mit Rüschen und geschminkt in die Kindertageseinrichtung kommen muss und nicht in den Matsch und den Sandkasten darf. Das ist nicht nur das Übliche, dass das Kind schlecht angezogen ist. Da steckt noch viel mehr dahinter.“ (Kita-Leitung, November 2014)

Es kann sinnvoll sein, die Eltern so einzubinden, dass sie sich gebraucht und wichtig fühlen:

„Dass sie sich identifizieren mit dem Haus, sich nicht nur als Bittsteller vorkommen, das halte ich für wichtig. Man sollte sie anerkennen in dem, was sie können, z.B. indem sie bei Veranstaltungen kochen.“ (Kita-Leitung, Juni 2013)

Um Eltern für die Zusammenarbeit zu motivieren, agieren Kitas flexibel und fantasievoll:

„Keine Unterschichtsfrau, die wir natürlich in den Mutter-Kind-Gruppen haben möchten, kommt auf die Idee, in eine Mutter-Kind-Gruppe zu gehen: Wozu? Da muss man sich und das Kind anziehen, da muss man eine Brotzeit mitbringen und womöglich sagen die dann auch noch: Das passt nicht (...) warum sollen die da hingehen? Das ist eigentlich wirklich eine Mittelschichts-Gedankengut. Wenn man unsere Mütter haben möchte, muss man z.B. festlegen: Jede darf eine Freundin mitbringen. Die Freundin hat jetzt zwar kein Kind bei uns, aber damit sie sich her trauen, damit sie zu zweit stärker sind, darf jede ihre beste Freundin mitbringen, dann kommen sie und das sind eben diese Entscheidungen, die man schnell treffen muss.“ (Kita-Leitung, November 2012)

Folgende Leitung berichtet, dass sie für die Zusammenarbeit mit den Eltern klare Regeln aufstellt:

„Wir laden schriftlich zum Elterngespräch ein, die Eltern unterzeichnen, dass sie die Einladung bekommen haben. Wir wissen, welche Eltern Analphabeten sind, denen lesen wir das vor. Wir fragen sie: „Geht dieser Termin bei Ihnen? Falls nicht, welcher Termin geht bei Ihnen?“ Einmal nicht erscheinen: Ansprechen. Das zweite Mal: Schreiben. Das dritte Mal: Androhung der Kündigung.“ (Kita-Leitung, Oktober 2012)

Eine Kita-Leitung stellt fest, dass die Eltern nicht für die Bildung sondern für die Beziehung zu den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen Angebote der Einrichtung nutzen:

„Die Regel ist, dass die Arbeit auf Beziehungsbasis funktioniert. Das heißt, wenn Eltern uns irgendwas schuldig sind, in Anführungsstrichen, wenn wir ihnen geholfen haben, dann kommen sie auch, wenn wir sie zum Elternnachmittag einladen. So funktioniert das. Die komme nicht für die Erkenntnis: Da lerne ich jetzt etwas ganz wichtiges, sondern, und das sagen sie auch: Wenn die ... mich einlädt, dann komme ich. So funktioniert das.“ (Kita-Leitung, November 2012)

Durch die Eingangsinterviews des IFP wird dieser Aspekt nochmal besonders bestätigt: Auf die Frage, ob auf bestimmte Punkte der Zusammenarbeit mit Eltern aus bildungsfernen Familien besonders geachtet werden muss, wurde am häufigsten von den Kita-Leitungen angegeben, dass sie auf eine verstärkte Einbindung bzw. verstärkte Beziehungsarbeit achten. Weitere Ergebnisse zu dieser Frage der Eingangsinterviews decken sich mit den Erhebungen des ISKA und finden sich im Anhang A 2.

Die Eltern der Standorteinrichtungen brauchen häufig über die Erziehung ihrer Kinder hinaus Unterstützung bei der Bewältigung ihres Alltags. Dieses Vorgehen kostet zwar besonders viel Zeit, zur Verbesserung der familiären Gesamtsituation und für den Aufbau eines vertrauten Verhältnisses ist es aber besonders wichtig:

„Dass man nicht sagt: Oh Gott, ein Hartz-IV-ler, sondern: „Wo brauchen Sie Unterstützung?“ (...) Wenn die Eltern nicht lesen können, dann helfe ich ihnen beim Ausfüllen vom Antrag. Oder auch mal das Telefonieren, wenn sie des Deutschen nicht so mächtig sind (...) Aber das ist ein Zeitaufwand, der in der normalen Kita-Arbeit eigentlich gar nicht vorgesehen ist..“ (Kita-Leitung, Oktober 2012)

„Es gibt viele Dinge, bei denen die Eltern hilflos sind, weil sie einfach wenig deutsch sprechen. Da übernehmen wir bestimmte Aufgaben für die Eltern, allein was mich der Kontakt mit der Gebührenstelle im Monat Zeit kostet. (...) oder wenn wir die Eltern an eine andere Einrichtung vermitteln (...) dann gehen wir mit den Eltern gemeinsam zum hospitieren, weil die Eltern, wenn sie dort sind und hospitieren, auch nichts verstehen (...) unsere Eltern muss man wirklich an der Hand nehmen und dort hingehen und das ist dann der erhöhte Aufwand, den wir hier haben.“ (Kita-Leitung, Dezember 2013)

„Also wir gehen unheimlich viel ins Gespräch. Wir zeigen den Eltern: Wir hören ihnen zu, wir verstehen sie, die Schwierigkeiten, die es gibt, die lösen wir gemeinsam. Wir entlasten sie und dann unterstützen die Eltern auch wieder, dass das Kind in die Einrichtung kommt.“ (Kita-Leitung, November 2012)

Kindertageseinrichtungen haben durch ihren engen und vertrauensvollen Kontakt mit den Eltern eine gute Basis, sie auch in anderen Belangen zu unterstützen. Standorteinrichtungen leisten somit über die Betreuung und Bildung der Kinder hinaus nicht selten einen wichtigen unterstützenden und stabilisierenden Beitrag für das gesamte Familiensystem.

11.3.6 Vernetzung: Die Zusammenarbeit mit externen Stellen zur umfassenden Unterstützung von Kindern und Familien

Besonders für Kindertageseinrichtungen in sozialen Brennpunkten ist die Vernetzung mit weiteren Stellen, die die Familien und Kinder unterstützen können, sehr wichtig. 40% der Kitas fokussieren laut der Kita-Leitung „besonders intensive Vernetzungsarbeit“ „stark“ oder

„sehr stark“, 26% gewichten sie dagegen „wenig“ oder „gar nicht“. In den vertiefenden Interviews wird deutlich, dass manche Kitas bereits ein sehr großes Netz der Kooperation aufgebaut haben, andere wollen ihre Anstrengungen diesbezüglich noch intensivieren. Wie häufig die Kitas mit verschiedenen Stellen kooperieren, wird in den Abschnitt 3.3.2 des IFP genauer erläutert.

Die Qualität der Zusammenarbeit mit den Schulen ist ebenfalls unterschiedlich. Manche Einrichtungsleitungen äußern sich sehr zufrieden:

„Mit der Grundschule läuft eine intensive Kooperation. Die Schule ist da offen und hat gute Ideen (...) die Kinder waren jetzt schon für ein Kunstprojekt in der Schule, demnächst kommt die Lehrerin und studiert mit den Kindergarten ein Lied ein und dann gehen sie gemeinsam in den Chor der Schule. Das sind nette Sachen, durch die die Kinder den Kontakt zur Schule herstellen. Geplant ist auch ein Leseprojekt, für das die Erst- oder Zweitklässler zu uns kommen und mit den Kindern lesen und ein Schnuppertag in der Schule ist auch geplant.“ (Kita-Leitung, Februar 2014)

„Durch den Vorkurs Deutsch sind wir auch mit der Schule im engen Kontakt, das finde ich auch sehr interessant, was die Lehrer uns so rückblickend sagen, was wichtig ist für die Schule, was sie eigentlich können müssen (...) das ist sehr interessant, die sind alle sehr engagiert.“ (Kita-Leitung, November 2014)

Etwa 20% der Leitungen äußern sich in den Interviews explizit kritisch zur Zusammenarbeit mit der Schule oder erwähnen den Wunsch, dass die Kooperation intensiviert werden sollte:

„Wir haben direkten Kontakt über die Vorschulgruppe Deutsch (...) ich hoffe, das wird noch mehr.“ (Kita-Leitung, November 2013)

Als Gründe für eine wenig intensive Kooperation werden Zeitmangel der Kita oder Desinteresse der Schule genannt:

„Ja und die Grundschule, das ist auch ein sehr wichtiger Kooperationspartner (...) Manchmal ist Personalmangel und dann hat man mehr andere Dinge zu tun wie jetzt Kooperationspartner auf dem Laufenden zu halten. Es ist manchmal einfach schwierig, weil die Zeit nicht ausreicht. Aber ich muss sagen, es läuft immer besser.“ (Kita-Leitung, November 2014)

Eine „besonders intensive Zusammenarbeit mit der Schule“ fokussieren 58% „stark“ oder „sehr stark“. Zwei Kitas (6%) fokussieren sie „wenig“ oder „gar nicht“. Reine Krippen wurden bei der Auswertung ausgeschlossen.

Im Abschnitt 8.4.2 des IFP wird nochmal intensiver auf die Zusammenarbeit mit der Schule eingegangen.

Zu t₃ geben sechs Kitas (16%) an, die „Einbindung von Ehrenamtlichen in den Kita-Alltag“ „stark“ oder „sehr stark“ zu fokussieren. Gleichzeitig geben fast die Hälfte der Leitungen (47%) an, dass sie die Einbindung von Ehrenamtlichen gar nicht fokussieren.

11.4 Sachberichte und pädagogische Konzeptionen zum Standortfaktor

Kitas, die Gelder der Münchner Förderformel beantragen, müssen ihre pädagogische Konzeption anpassen und jährlich einen Sachbericht zum Standortfaktor abgeben. Dabei sollen sie auf folgende Inhalte eingehen:

- Beschreibung von Maßnahmen und deren Umsetzung zur Förderung benachteiligter Kinder sowie Beschreibung der sozialen Hintergründe und regionalen Besonderheiten
- Intensivierte Bereiche der Elternarbeit
- Kooperationen und regionale Vernetzung der Kita
- Übergang Kindertageseinrichtung und Schule, Übergangsmanagement
- Darstellung des zusätzlichen Personals

Die 20 Sachberichte für das Kita-Jahr 2012/13, die dem Institut vorliegen, fallen von Umfang und Detailliertheit sehr unterschiedlich aus. Die Darstellungen reichen von einem Satz bis zu vier Seiten.

Insgesamt bestätigen die Sachberichte zum Standortfaktor oben stehende Schwerpunkte der Standorteinrichtungen. Beispielsweise wird in fast allen Sachberichten die Sprachförderung angesprochen. In etwa der Hälfte der Sachberichte werden die Themen und Bildungsbereiche Bewegung / Entspannung, personale / soziale Kompetenzen und Kunst / Kultur behandelt. Etwa ein Viertel der Kitas erwähnt die Themen Schulvorbereitung und Schulunterstützung, Ernährung, Musik, Alltagswissen und Alltagserfahrungen. Weiterhin erwähnen etwa die Hälfte der Kitas pädagogische Themen wie Beobachtung, Kleingruppenarbeit und Einzelförderung gesondert.

Auf die Klientel der Einrichtung gehen gut ein Drittel der Einrichtungen innerhalb der Sachberichte überhaupt nicht ein, etwa 20% beschreiben das Klientel dagegen recht ausführlich. Einer Kita-Leitungen ist es z.B. möglich, den Anteil an Eltern ohne Schulabschluss oder die Anzahl an Familien mit Flüchtlingshintergrund genau zu benennen.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern beschreiben gut drei Viertel der Kitas innerhalb der Sachberichte. Zwei nennen nur die klassischen Elternangebote wie Entwicklungsgespräche oder Elternabende. Vier zeigen dagegen z.B. auf, dass sie die Eltern bei Ämtergängen begleiten, eine beschreibt, eine Elternschule eingerichtet zu haben, eine andere, dass Hausbesuche durchgeführt werden.

Auf Kooperationen und regionale Vernetzung gehen innerhalb der Sachberichte knapp drei Viertel der Kita-Leitungen ein. Die Zusammenarbeit mit der Schule thematisieren gut die Hälfte der Kitas. Es gibt große Unterschiede, wie ausführlich auf die Zusammenarbeit mit

Vernetzungspartnern eingegangen wird. Einige Kitas nennen nur die Vernetzungsstellen, andere beschreiben z.B. wie häufig man sich trifft und welche Inhalte bearbeitet werden. Nur wenige Kitas gehen intensiver auf ein Übergangsmanagement zwischen Kindergarten und Schule ein.

Das zusätzliche Personal wird ebenfalls von etwa drei Viertel der Kitas dargestellt.

Die Standorteinrichtungen gehen innerhalb der Sachberichte unterschiedlich stark auf die oben genannten Aspekte ein. Manche Themen (siehe oben) werden in einem Teil der Sachberichten gar nicht fokussiert. Hinsichtlich des Themas Bildungsgerechtigkeit scheint gerade der Aspekt einer engen Vernetzung mit anderen Fachstellen und der Schule bedeutsam zu sein. Darüber hinaus sollten Kindertageseinrichtungen in sozialen Brennpunkten ein grundlegendes Wissen über die familiären Hintergründe der Kinder besitzen, damit sie Kinder bedarfsgerecht und familienergänzend fördern können. Im Falle einer Förderung von Bildungsgerechtigkeit scheint hier der Bildungshintergrund besonders wichtig zu sein. Es wäre wünschenswert, wenn alle Kindertageseinrichtungen ihre Familien in Sachberichten näher beschreiben könnten. Zudem könnte man die Kindertageseinrichtungen anhalten, dass sie Wege innerhalb der Elternarbeit ausprobieren, die über die normalen Formen der Zusammenarbeit hinaus gehen.

11.5 Ressourcen und Bedarf zum Thema Bildungsgerechtigkeit

Alle 39 Leitungen der Standorteinrichtungen wurden in der dritten Befragung (t_3) gebeten anzugeben, wie sie ihre Ressourcen für die Förderung von Kindern mit bildungsfernem Hintergrund bewerten.

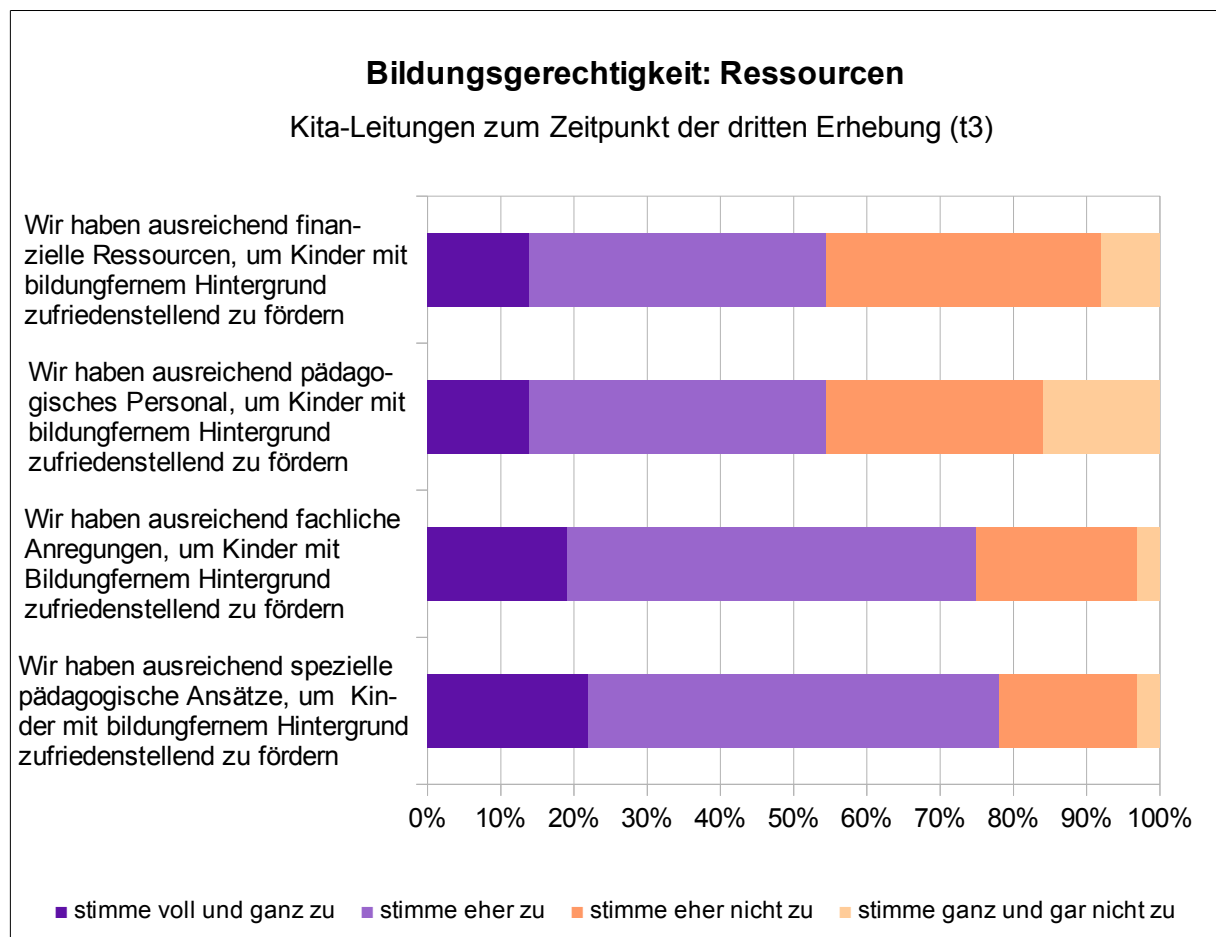


Abbildung 11.8

Gut die Hälfte der Kita-Leitungen (54%) findet, dass die Kita ausreichende finanzielle und personelle Ressourcen besitzt. Ausreichende fachliche Anregungen besitzen insgesamt 75% der Kitas und ausreichend spezielle pädagogische Ansätze 78% der Standorteinrichtungen.

Betrachtet man lediglich die Aussagen der 24 Leitungen, deren Kitas im Kita-Jahr 2013/14 bereits Gelder der Standortförderung ausgegeben haben, zeigen sich deutliche Unterschiede bei der Bewertung von finanziellen und personellen Ressourcen. Die Leitungen zeigen sich deutlich zufriedener als der Gesamtdurchschnitt. Die Bewertung der fachlichen Anregungen und der speziellen pädagogischen Ansätze fällt bei der Auswahl ebenfalls etwas besser aus.

Bildungsgerechtigkeit: Ressourcen

Leitungen von Kitas, die Mittel der Standortförderung verwendet haben, dritte Erhebung (t3)

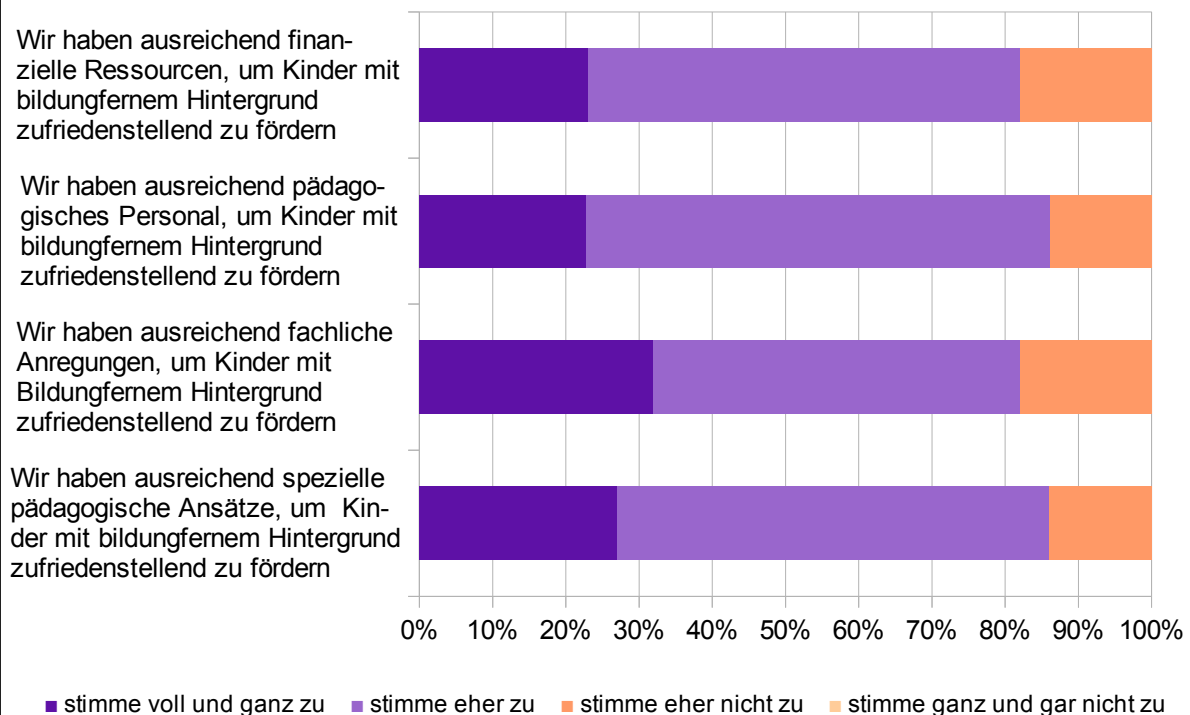


Abbildung 11.9

In den IFP-Eingangsgesprächen wurden die Kita-Leitungen gebeten, die Frage „Gibt es beim Thema Bildungsgerechtigkeit Bereiche, in denen Sie sich noch mehr Unterstützung wünschen? Welche?“ zu beantworten (siehe Abbildung 11.10). Neben den Wünschen nach mehr Personal und höheren finanziellen Ressourcen spielte auch die Unterstützung bei der pädagogischen Arbeit eine wichtige Rolle. So wünschten sich 13 Kita-Leitungen eine verbesserte Vernetzung und neun Kita-Leitungen inhaltliche Unterstützung z.B. in Form von Fort- und Weiterbildungen (siehe Abbildung 11.10). Alle Ergebnisse der Eingangsgespräche des IFP finden sich im Anhang A2.

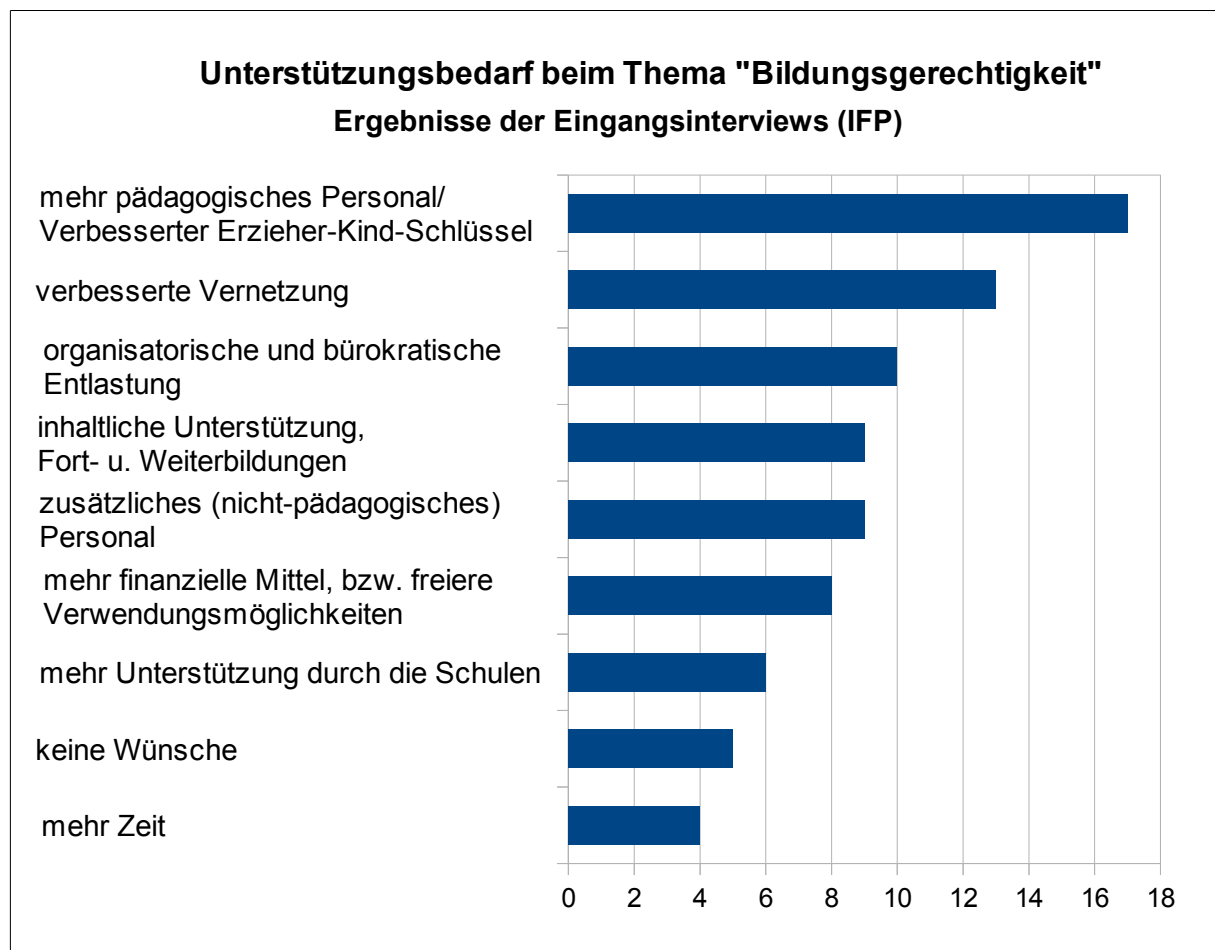


Abbildung 11.10

Die folgenden zwei Kita-Leitungen zeigen sich in den vertiefenden Interviews verunsichert, was pädagogisch von ihnen erwartet wird und wünschen sich verstärkten Austausch mit anderen Standorteinrichtungen:

„Man muss es natürlich irgendwie eingrenzen und ungefähr vorgeben, was die Arbeit überhaupt beinhalten soll und was das Personal dann machen soll, wenn sie hier sind.“
(Leitung, November 2013)

„Ich habe mir häufiger Vernetzungstreffen erwartet, z.B. vierteljährlich, (...) einfach mehr Austausch: Da könnte ich auch noch was machen, das wäre noch eine Idee, das würde unseren Kindern auch gut tun. Ich denke, unsere Arbeit lebt sehr stark vom Austausch.“
(Leitung Dezember 2013)

Auf die offene Frage „Was fehlt Ihnen noch, um Kinder mit bildungsfernem Hintergrund besonders zu fördern?“ werden vor allem die Wünsche nach mehr Personal und nach Fortbildungen geäußert:

„Zuerst einmal eine fundierte Fortbildung durch Fachpersonal, die uns das Thema "bildungsferne Familien" in allen Bereichen darlegt. Allgemeines Wissen ist nicht ausreichend genug, um pädagogisch sinnvoll zu arbeiten.“ (Kita-Leitung, schriftliche Befragung t₃)

Um die Auseinandersetzung mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit in den Kindertageseinrichtungen zu intensivieren und die Vernetzung zwischen den Einrichtungen zu unterstützen,

hat das ISKA im Mai 2014 einen Workshop für Kita-Leitungen zum Thema Bildungsgerechtigkeit durchgeführt. Insgesamt zehn pädagogische Kräfte haben an dem Workshop teilgenommen. Das ISKA empfiehlt, den Standorteinrichtungen auch nach der Wirkstudie Fortbildungen für Leitungen und Kita-Teams zum Thema Bildungsgerechtigkeit anzubieten. Denkbar wäre zudem, auf einer Internetplattform den Austausch zwischen Standorteinrichtungen weiter zu intensivieren. Einrichtungen mit besonders interessanten Konzepten könnten sich und ihre Ideen dort vorstellen.

11.6 Zusammenfassung

Die Untersuchungen zeigen, dass zwar alle Standorteinrichtungen einen gewissen Anteil an Familien begleiten, die aus bildungsbenachteiligten Milieus stammen, die Dichte der Familien sich aber von Kita zu Kita stark unterscheiden kann. Etwa 20% bis 30% der Kitas betreuen (fast) ausschließlich Kinder aus Familien aus bildungsbenachteiligten Milieus. Etwa 50% bis 60% der Kitas betreuen eine durchmischte Klientel, in welcher zwar nicht ausschließlich aber doch viele Familien aus bildungsbenachteiligten Milieus zu finden sind. Etwa ein Fünftel der Leitungen zeichnen aber auch ein Bild ihrer Klientel, welches zumindest auf den ersten Blick nicht überdurchschnittlich belastet wirkt. Milieubedingte familiäre Anforderungen können daher erheblich zwischen den Standorteinrichtungen variieren.

Die große Mehrheit der Kita-Leitungen findet, dass Kitas einen Einfluss auf den Bildungsweg der Kinder und auf die Förderung von Bildungsgerechtigkeit haben. Leitungen und Mitarbeiter/innen sind zudem meist davon überzeugt, dass beim Umgang mit Kindern und Eltern aus bildungsfernen Milieus ein besonderer pädagogischer Ansatz bzw. eine besondere Form der Zusammenarbeit benötigt wird. Standorteinrichtungen konzentrieren sich in ihrer pädagogischen Arbeit insbesondere auf die Bildungsbereiche und Themenfelder Sprache, Gesundheit, sozialen und personellen Kompetenzen, Kunst und Kultur sowie die Vermittlung von Alltagswissen und Alltagserfahrungen. Einzelförderung und Kleingruppenarbeit spielen dabei eine wichtige Rolle. Für die Klientel scheinen besonders Tagesabläufe und Strukturen günstig zu sein, die Halt und Orientierung geben. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist sehr wichtig, aber nicht immer einfach. Kitas müssen andere Umgangsformen entwickeln und sich an den Bedürfnissen der Eltern orientieren. Hierfür bedarf es einer hohen Professionalität und Empathiefähigkeit der Teammitglieder. Die Zusammenarbeit mit der Schule und mit weiteren Vernetzungspartnern, die ihre Hilfen z.B. direkt in den Kitas anbieten, wird für die Zielgruppe als sehr wichtig eingestuft. Aber auch hier laufen die bisherigen Kooperationen unterschiedlich intensiv. Neben der zusätzlichen finanziellen und personellen Unterstützung wünschen sich einige Kindertageseinrichtungen auch Unterstützung in fachlicher Hinsicht und einen stärkeren Austausch mit anderen Standorteinrichtungen.

Um den Standortfaktor pädagogisch weiter zu untermauern, wurde die AG Bildungsgerech-

tigkeit initiiert, die ein Papier für die Förderung von Bildungsgerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen ausgearbeitet hat. Das Papier wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

11.7 Auf dem Weg zu einer Pädagogik der Bildungsgerechtigkeit – Das Papier der AG Bildungsgerechtigkeit

Dieser Text wurde von Günter Krauß und Julia Schimmer (ISKA Nürnberg) in Kooperation mit der „Arbeitsgruppe Bildungsgerechtigkeit“ in München verfasst. Die aus wissenschaftlichen Mitarbeitern (IFP und ISKA), Trägervertretern, Einrichtungsleitungen und Elternvertretungen bestehende Arbeitsgruppe, tagte unter Leitung des ISKA zwischen November 2012 und Januar 2015 regelmäßig und wird nach der Wirkstudie unter Leitung des Referats für Bildung und Sport fortgesetzt. Dementsprechend stellt das präsentierte Papier einen Zwischenstand dar. Die AG Bildungsgerechtigkeit möchte die Implementierung des Standortfaktors der Münchner Förderformel pädagogisch untermauern.

Begrifflichkeiten und Eingrenzung des Themas

- Das Thema Bildungsgerechtigkeit spielt in der gesamten Bildungsbiographie eine wichtige Rolle. In diesem Papier wird auf die Benachteiligungen von Kindern in Krippen-, Kindergarten- und Hortalter eingegangen. Die professionelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen steht dabei im Fokus.
- Von „Bildungsgerechtigkeit“ soll gesprochen werden, wenn alle Kinder und Jugendlichen die gleichen Chancen haben, im Bildungssystem erfolgreich zu sein. Bildungsungerechtigkeit liegt dann vor, wenn familiäre, soziale und kulturelle Herkunft die Leistungen der Kinder so beeinflussen, dass sie zu Benachteiligungen führen.
- Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsabschluss der Eltern („Bildungsferne“) und/oder niedrigem Einkommen („Armut“) werden im Bildungsgeschehen häufig benachteiligt.
- Wir konzentrieren uns in diesem Text auf Bildungsbenachteiligungen, die sich aus dem Bildungs- und dem ökonomischen Status der Eltern ergeben. Daneben gibt es viele andere Formen der Bildungsbenachteiligung und -ungerechtigkeit.
- Bildungsferne und/oder arme Familien stellen in sich keine homogene Gruppe dar. Zwar müssen die Familien mit ähnlichen Problemen umgehen, die Problemkonstellationen sind aber vielfältig und einige Familien leben in Extremsituation (Gewalt, Sucht, psychische Erkrankung). Die Familien weisen daher unterschiedliche Bedarfslagen auf, mit denen sie zudem unterschiedlich umgehen. Auf diese heterogenen Situationen muss differenziert reagiert werden.

- Es kommt nicht darauf an, allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen einen hohen Bildungsabschluss zu verschaffen. Aber sie sollen in die Lage versetzt werden, freie Entscheidungen für ihr weiteres Leben treffen zu können. Die Ungerechtigkeit besteht darin, dass ihnen Entscheidungsmöglichkeiten vorenthalten werden, lange bevor sie erwachsen sind.
- Die Begriffe „Bildungsferne“ und „Armut“ können einerseits präzise definiert werden durch Festlegung von Grenzen bezüglich Bildungsabschluss bzw. Einkommensniveau. In der Regel werden sie aber in einem weiteren Sinne gebraucht, um ein Syndrom von Belastungsfaktoren oder bestimmte Milieus zu beschreiben.
- Eine Pädagogik der Bildungsgerechtigkeit sollte darauf hinarbeiten, dass die Benachteiligung von bildungsfernen und/oder armen Familien verringert oder aufgehoben wird. Kinder aus bildungsfernen Milieus und/oder armen Verhältnissen sollen im Bildungsgeschehen die gleichen Startchancen haben und ihr Potential entwickeln können wie andere.
- Stigmatisieren die Begriffe „Bildungsferne“ oder „Armut“? - In gewisser Hinsicht ja, aber Bildungsferne und geringes Einkommen sind eben gerade die Faktoren, die in der Bildungsforschung als Belastung für das Fortkommen der Kinder herausgearbeitet wurden. Um den Zusammenhang verändern zu können, muss er klar benannt werden.
- In jedem Fall handelt es sich um keinen deterministischen Zusammenhang: Auch wenn es statistisch weniger wahrscheinlich ist, können Kinder aus bildungsfernen und/oder armen Verhältnissen sehr wohl einen anderen Bildungsweg einschlagen.
- Modelle der multiplen Belastungs- und Schutzfaktoren beschreiben das Zusammenspiel bildungsförderlicher und -hinderlicher Faktoren. Einzelne Belastungsfaktoren haben für sich genommen eventuell noch keine negativen Auswirkungen, vor allem wenn ihnen Schutzfaktoren gegenüber stehen. Bildungsferne der Eltern und Armut der Familie stellen demnach Belastungsfaktoren dar, die durch Schutzfaktoren kompensiert werden können.
- Eine Pädagogik der Bildungsgerechtigkeit sollte auch solche Schutzfaktoren identifizieren und stärken.

Es braucht einen breiten Bildungsbegriff

- Bei der Arbeit in bildungsfernen Milieus ist die Breite des Bildungsbegriffs besonders wichtig.
- Es kommt vor allem auch auf Basiskompetenzen an: Alltagspraktische Fähigkeiten

können nicht unbedingt vorausgesetzt werden, sondern werden zum Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit.

- Die Grundversorgung – Essen, Ernährung, Kleidung und Hygiene – hat einen zentralen Stellenwert der Arbeit mit Kindern aus bildungsfernen Milieus und ist kein selbstverständlicher Ausgangspunkt für eine darauf aufbauende Gesundheitsförderung.
- Die Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen spielt eine wichtige Rolle. Die Kinder müssen lernen, mit ihren schwierigen Lebensumständen zurecht zu kommen. Die Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder ist zentral, da sie vermutlich im Laufe ihres Lebens- und Bildungswegs besonders häufig mit Hindernissen konfrontiert sein werden. Sie müssen lernen, mit Rückschlägen umzugehen und sich nicht unterkriegen zu lassen.
- Das Neugierverhalten von Kindern aus bildungsfernen Milieus kann eingeschränkt sein, weil es in der Familie von Geburt an womöglich nicht angemessen beantwortet wird. In diesem Fall entsteht oberflächlich eine fatale Ähnlichkeit mit einer „etwas langsameren, aber normalen“ Entwicklung.
- In diesem Kontext kann das Bild vom Kind, das „seine Bildung und Entwicklung von Geburt an aktiv mitgestaltet“, Pädagog/inn/en zum Abwarten verleiten. Dabei wäre gerade in diesem Fall eine verstärkte pädagogische Aktivität angemessen. Ein interessegeleitetes Vorgehen reicht nicht.
- Damit Menschen ihre Potentiale ausschöpfen können, benötigen sie Geduld, Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft. Studien belegen, dass diese Eigenschaften große Auswirkungen auf die spätere Lebensgestaltung haben.
- Gerade bei Eltern aus bildungsfernen Milieus kann man davon ausgehen, dass diese Eigenschaften nicht immer ausgeprägt sind. Kinder haben in diesen Fällen weniger Möglichkeiten, diese wichtigen Eigenschaften durch Lernen am Modell zu übernehmen.
- Zum Erwerb von Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer ist es entscheidend, Vertrauen in sich selbst und in eigene Fähigkeiten zu haben (Selbstwirksamkeit). Erzieher müssen Situationen schaffen, in welchen dieses Vertrauen aufgebaut wird. Zudem ist von großer Bedeutung, dass den Kindern und Jugendlichen das Gefühl vermittelt wird, dass man an sie glaubt.
- Der Beobachtungsbogen KOMPIK behandelt die Thematik im Bildungsbereich „Motivation“ und kann bei der Fokussierung auf das Thema helfen.
- Je älter die Kinder sind, desto schwieriger wird es, Anstrengungsbereitschaft zu erwerben. Pädagogen müssen daher möglichst früh Situationen schaffen, in welchen

Kinder Geduld und Ausdauer erlernen können.

- Spezielle Trainingsprogramme könnten Eltern das notwendige pädagogische Handwerkszeug für die Förderung der Anstrengungsbereitschaft ihrer Kinder vermitteln.

Auf die Kontinuität kommt es an

- Der Bildungsprozess in bildungsfernen Milieus ist langfristig (von der Geburt bis ins junge Erwachsenenalter) anzulegen und zu organisieren.
- Dabei ist ein hohes Maß an institutioneller Kontinuität erforderlich oder hilfreich. „Durch Kontinuität entsteht ein Stück Heimat.“
- Um Kinder aus bildungsbenachteiligten Milieus bereits im Krippenalter zu erreichen, bietet es sich beispielsweise an, Mutter-Kind-Gruppen zu installieren. In diesen Gruppen wird es möglich, den Eltern niedrigschwellig pädagogisches Wissen zu vermitteln.
- „Auf den Anfang kommt es an“ reicht nicht. „Auf die Kontinuität kommt es an“ bei der Arbeit mit Kindern und Familien aus bildungsfernem Kontext.
- Der Wechsel zwischen den Bildungsinstitutionen Familie, Krippe, Kindergarten und Schule / Hort unterbricht diese Kontinuität und muss in bildungsfernen Milieus deshalb besonders sorgfältig ausgestaltet werden.
- Was können die Einrichtungen mit eingegrenztem zeitlichen Radius (z. B. Krippen) tun, um bei der Übergabe der Kinder / Familien den Bruch abzufedern?
- Was können aufnehmende Einrichtungen tun, um an die Kontinuität der abgebenden Einrichtung anzuknüpfen?
- Wie können „Abbrüche“ vermieden werden?

Die Eltern sind noch wichtiger

- Der Einbezug der Eltern ist grundlegend für die pädagogische Arbeit in bildungsfernem Kontext. Die ganze Familie ist in den Blick zu nehmen, nicht nur die Kinder.
- Die aus der Unterlassung resultierenden Folgen sind gravierender als bei der Arbeit mit Kindern aus bildungsnahen Milieus.
- Die Institutionen müssen sich mit der Frage beschäftigen, was Eltern leisten und was sie nicht leisten können. Ggf. müssen die Institution die Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Verantwortung unterstützen. Eltern sind – im Einzelfall durchaus mit Nachdruck – an ihre Verantwortung zu erinnern.

- Wenn das im Einzelfall nicht greift, hat die Kita, gerade im Hinblick auf grundlegende alltagspraktische Fähigkeiten, Funktionen zu übernehmen, die sonst als Aufgabe der Eltern vorausgesetzt werden.
- Kinder, die sich auf andere Lebens- und Bildungswege als ihre Eltern begeben, entfremden sich von ihren Herkunftsfamilien. Dies erschwert den formalen Bildungsaufstieg. Bis zum Alter von etwa 10 Jahren spielt dies noch eine geringere Rolle. Später kann es vorkommen, dass sich Eltern gemeinsam mit ihren Kindern gegen Schule und Bildungsaufstieg verbünden.
- Auf der anderen Seite hegen bildungsferne Eltern oft auch unrealistisch hohe Bildungswünsche für ihre Kinder. Es kann sein, dass sie ihren Kindern keine oder zu wenig Entscheidungsfreiheit einräumen und nur ihre Vorstellungen realisiert sehen wollen.

Hinweise für die gelingende Zusammenarbeit mit Eltern

- Das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gilt prinzipiell auch für die Arbeit mit Familien aus bildungsfernem Hintergrund.
- Partnerschaft ist auch möglich bei großen Bildungs- und/oder Kompetenzunterschieden zwischen pädagogischem Personal und Eltern. Die Partnerschaft beruht auf dem gemeinsamen Interesse an der Förderung des jeweiligen Kindes. Ihr Dreh- und Angelpunkt ist die gemeinsame Wertschätzung des Kindes.
- Für die erfolgreiche Zusammenarbeit und Förderung sollten Fachkräfte über gewisse familiäre Hintergründe der Kinder Bescheid wissen. Für eine bedarfsgerechte (vor-)schulische Förderung der Kinder ist es beispielsweise wichtig zu wissen, welche Bildungsabschlüsse die Eltern besitzen.
- Bei der Zusammenarbeit mit den Eltern geht es um eine realistische Zieldefinition. In vielen Fällen ist es schon ein Erfolg, wenn zu Hause eine klare Tagesstruktur aufgebaut oder die Grundversorgung der Kinder gewährleistet wird. Erst darauf aufbauend können Themen wie die Bildungsförderung der Kinder bearbeitet werden.
- Es reicht nicht, Eltern Angebote zu machen (und darüber zu klagen, dass sie nicht wahrgenommen werden). In bildungsfernem Kontext ist eine wesentlich aktivere, aufsuchende und nachgehende pädagogische Vorgehensweise gefragt.
- Pädagogische Fachkräfte benötigen bei dem Aufbau einer guten Zusammenarbeit mit den Eltern Ausdauer und Durchhaltevermögen. Sie müssen immer wieder Unterstützung anbieten und persönlich auf Angebote aufmerksam machen. Informationen über Aushänge, Elternbriefe etc. werden häufig nicht von den Eltern wahrgenommen.

- Unangemessenes Verhalten von Eltern darf nicht deren Ausschluss bzw. einen Rückzug der Pädagog/inn/en zur Folge haben.
- Eltern aus bildungsfernem Kontext sind stärker beziehungs- und weniger beratungsorientiert. „Eltern kommen anfangs für Beziehung, nicht für Beratung“ (Lichtblick). Kita-Pädagog/inn/en müssen in der Lage sein, solche Beziehungen aufzubauen.
- Angebote für Eltern müssen niedrigschwellig, alltagsnah und praktisch gestaltet werden. Eltern sollten sich gebraucht fühlen. Die Sprache darf bei Angeboten nicht im Vordergrund stehen. Eher frontale Angebote wie Elternabende werden in der Regel schlecht angenommen.
- Eltern aus bildungsfernem und armen Verhältnissen sind häufig mit existentiellen Problemen konfrontiert. Es kann sein, dass sie, parallel zur Arbeit mit den Kindern, unterstützt werden müssen, z.B. bei Ämtergängen, beim Ausfüllen von Anträgen etc. Dadurch wird auch der Aufbau eines vertrauten Verhältnisses befördert.
- Eltern aus bildungsfernem Kontext sind häufig stärker an materiellen Dingen orientiert.
- Kinder aus Familien mit bildungsfernem Hintergrund würden von der Krippenpädagogik besonders profitieren, suchen Krippen aber unterdurchschnittlich auf. Wie können Krippen für diesen Personenkreis attraktiver gemacht werden?
- Analog zur Feststellung der Kompetenzen der Kinder mit strukturierten Beobachtungsverfahren macht es Sinn, Anamnese- und Beobachtungsbögen für elterliches Bildungs- und Erziehungshandeln zu entwickeln.

Kulturelle Unterschiede

- Migrationshintergrund wird häufig als Belastungsfaktor im Bildungsgeschehen angeführt. Dabei hat dieser Faktor weit geringere Auswirkungen als z. B. Bildungsferne und Einkommensarmut.
- Studien belegen, dass bildungsferne Eltern mit Migrationshintergrund höhere Bildungsaspirationen für ihre Kinder haben als bildungsferne Eltern ohne Migrationshintergrund.
- Eltern mit Migrationshintergrund sind häufig unerfahren im Umgang mit dem deutschen Bildungswesen bzw. Bildungsinstitutionen. Verständnis, Aufklärung und Information sind hier besonders wichtig.
- Bei der Arbeit mit Familien mit einem anderen kulturellen Hintergrund als dem des Kita-Personals empfehlen sich Hausbesuche, um die häusliche Situation besser ken-

nen zu lernen. Rahmenbedingungen und Gesprächsinhalte müssen gut vorbereitet werden.

- Wenn möglich, sollten Kita-Teams, die mit Familien aus verschiedenen Kulturen arbeiten, die kulturelle Vielfalt auch in der Team-Zusammensetzung repräsentieren.
- Fortbildungen zur interkulturellen Kompetenz sind von entscheidender Bedeutung für Teams ohne Mitarbeiter/innen aus anderen Kulturen.

Kinder mit Behinderung

- Die Benachteiligung einer Behinderung und ein bildungsferner Hintergrund potenzieren sich. Die Unterstützung von Kindern mit Behinderung erfordert ein gutes Wissen über Fördermöglichkeiten, rechtliche Informationen usw., das bei bildungsfernen Eltern u. U. nicht genügend vorhanden ist.

Bedeutung der Schule

- Die Einflussnahme auf den Übergang in die Schule ist bei Kindern aus Familien mit bildungsfernem Hintergrund besonders wichtig. Die Schule ist auf Stärken und Schwächen der Kinder wie der Eltern besonders sorgfältig vorzubereiten.
- Wenn es in der Kita (Haus für Kinder, Hort) gelungen ist, einen guten Kontakt zur Familie aufzubauen, bietet es sich an, zeitweise eine Brückenrolle zwischen Eltern und Schule zu übernehmen.
- Lehrer haben häufig nicht die Zeit, sich intensiv mit den familiären Hintergründen der Kinder zu beschäftigen. Kitas sollten sie ggf. unterstützen, schicht-sensibel zu agieren.
- Die Kontinuität einer begleitenden Betreuung ist beim Übergang in die Schule von großem Vorteil. Der/die langjährige Betreuer/in bemerkt schneller, ob Übergangsschwierigkeiten an Schwächen des Kindes liegen oder eher situativ bedingt sind und kann entsprechend intervenieren.
- Dies spricht für den Ansatz, gerade in bildungsfernen Milieus von vornherein stärker Häuser für Kinder mit der Öffnung ins Schulkindalter zu fördern.

Ausbildung und Professionalität des Personals

- Es macht großen Sinn, bei der Arbeit mit bildungsfernen Familien multiprofessionell vorzugehen.
- In den Kita-Teams sind meist unterschiedliche Bildungsmilieus und gelegentlich auch

unterschiedliche Herkunftskulturen vertreten. Kinder und Eltern kommen auf diese Weise in der Kita mit Bildungshintergründen in Kontakt, denen sie im Alltag u.U. eher selten begegnen. Es ist wichtig, diese Vielfalt in den Kita-Teams als etwas Natürliches zu präsentieren und einen guten Umgang mit Bildungsunterschieden vorzuleben. Damit wird der Tendenz zur Entmischung der Bildungskulturen entgegengewirkt.

- Auch wenn ein multikulturelles Team Potentiale für die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund birgt, muss darauf geachtet werden, dass das Sprachniveau des Teams eine gute Förderung der Sprachkompetenzen der Kinder zulässt.
- Kitas sind nicht selten bei der Arbeit mit bildungsfernen Familien überfordert. Der Begleitung und Unterstützung von Einrichtungen mit Standortförderung kommt daher besondere Bedeutung zu.
- Die Mitarbeiter/innen brauchen besondere Kompetenzen z.B. für die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Beobachtung, die Entwicklung von passgenauen Angeboten oder die Einbindung von externen Ressourcen. Systemisches und verhaltenstherapeutisches Wissen ist vorteilhaft.
- Ausbildung (Akademien), aber auch Fortbildungsinstitution bereiten noch nicht gut genug auf die Arbeit in bildungsfernem und interkulturellen Kontext vor.
- Fortbildungen, die diese Lücke füllen, sind aufzubauen.
- Die geringe Bezahlung von pädagogischen Kräften in Kindertageseinrichtungen wirkt sich hinderlich aus. Gerade in diesen Brennpunkt-Kitas sind besonders engagierte und kompetente Mitarbeiter/innen wichtig.
- Bei der Vorbereitung und Begleitung der Pädagog/inn/en im Umgang mit bildungsfernen Familien sind vor allem auch die eigenen Toleranzgrenzen zu thematisieren.

Unterschiedliche institutionelle Arbeitsansätze

- Die Klientel von Kitas kann sich eher bildungshomogen oder eher -heterogen zusammensetzen. Daraus resultieren unterschiedliche Arbeitsansätze.
- Homogener arbeitende Kitas bieten einer höheren Anzahl von Kindern aus bildungsfernen Milieus eine Chance als andere. Zudem können Konzepte zielgruppenspezifisch zugeschnitten und Mitarbeiter/innen passgenau geschult werden. Kinder und Eltern fühlen sich durch Familien in ähnlichen Lebenssituationen u.U. besser verstanden und reagieren nicht mit Scham und Rückzug. Homogen arbeitende Kitas haben so gesehen wohl eine quantitativ breitere und spezifischere Wirksamkeit. Allerdings gibt es hier weniger Potential an gegenseitigem Lernen und es besteht die Gefahr der Separierung. Wenn die Zielgruppe homogen ist, muss der Kontakt zu anderen Le-

bensentwürfen und Bildungsschichten durch Angebote (Exkursionen, Zusammenarbeit mit anderen Kitas etc.) geschaffen werden.

- Der Vorteil einer heterogenen Zusammensetzung besteht im gegenseitigen Unterstützungspotential zwischen den Familien unterschiedlicher Herkunft. Zudem sind Kitas einer der wenigen Orte, in denen es zu natürlichem Kontakt unterschiedlicher Schichten kommt. Kitas tragen so dazu bei, der Absonderung dieser Familien bzw. der Entmischung der Schichten, die in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen stattfindet, entgegen zu wirken.
- Kinder mit bildungsfernem Hintergrund können mit einer festen Gruppenstruktur besser umgehen als mit einer offenen oder teiloffenen Organisation. Kinder, die keine festen Bezugspersonen, keine Tagesstruktur und keine rudimentären soziale Umgangsweisen kennen, brauchen Struktur und Orientierung in der Einrichtung.
- Wichtig sind feste Bezugspersonen, die den Kindern Orientierung und Halt geben. Aus dieser Bindung entwickelt sich durch individuelles pädagogisches Vorgehen die Fähigkeit zur Selbststeuerung.
- Personalfuktuation sollte entgegengewirkt werden. Supervision, Weiter- und Fortbildungen und weitere Maßnahmen, die die Arbeitszufriedenheit und Professionalität steigern, sind deshalb besonders wichtig für das Personal in Einrichtungen mit bildungsfernen Familien.

Aufgaben der AG Bildungsgerechtigkeit

- Fortbildungsangebote anregen
- Öffentliches Interesse anregen
- Pädagogische Leitlinien entwickeln

12 Wahrnehmung der Standortförderung (ISKA)

In dem folgenden Abschnitt wird der Frage nachgegangen, wie die Münchner Förderformel und insbesondere die Standortförderung von den an der Wirkstudie teilnehmenden Einrichtungen wahrgenommen wird (siehe Fragestellung 10 im Kapitel 1.2.2). Die Einschätzungen beziehen sich auf die inhaltliche und organisatorische Bewertung sowie auf den Informationsstand der Einrichtungen. An einigen Stellen werden die Ergebnisse des ISKA durch die Ergebnisse der Eingangsinterviews⁶¹ des IFP ergänzt (siehe auch Anhang A2).

12.1 Inhaltliche Bewertung

Welches Image hat die Münchner Förderformel? Folgende Tabelle zeigt die Bewertungen der Kita-Leitungen zu t_3 (Mitte 2014):

positiv ----- 65%	teils / teils 32%	----- negativ 3%
Innovativ ----- 47%	teils / teils 50%	----- nicht innovativ 3%
bürokratisch ----- 68%	teils / teils 29%	----- unbürokratisch 3%
notwendig ----- 67%	teils / teils 30%	----- nicht notwendig 3%
fachlich ----- 53%	teils / teils 47%	----- unfachlich 0%
gerecht ----- 49%	teils / teils 52%	----- ungerecht 0%

Tabelle 88

Etwa zwei Drittel der Kita-Leitungen bewerten die Münchner Förderformel als „positiv“ und „notwendig“, etwa die Hälfte hält sie für „innovativ“, „fachlich“ und „gerecht“. Gleichzeitig erlebt zwei Drittel der Kita-Leitungen die Münchner Förderformel als „bürokratisch“.

Innerhalb der vertiefenden Interviews wurden alle Kita-Leitungen gefragt, wie Sie die Münchner Förderformel und die Standortförderung finden. In der Regel wurden sehr positive Rückmeldungen gegeben. Die Kita-Leitungen freuen sich über die zusätzlichen Gelder für Personal und Sachausgaben:

„Generell ist es sehr positiv, was das Finanzielle angeht, weil sie uns unterstützt, z.B. der Mietfaktor oder unser guter Anstellungsschlüssel, das muss ja finanziert werden (...) weil wir mit den Kindern in Kleinstgruppen, in Einzelarbeit arbeiten können, das wäre nicht möglich ohne die finanzielle Unterstützung.“ (Kita-Leitung, November 2014)

Um zu prüfen, ob sich die Haltungen zwischen t_1 , t_2 und t_3 verändert haben, werden im Folgenden nur die Antworten der Leitungen einbezogen, die an allen drei Erhebungen teilge-

⁶¹ Das IFP hat mit allen 42 Einrichtungen, die mindestens an einem Erhebungszeitpunkt der Wirkstudie beteiligt waren, zu Beginn der Teilnahme ein halbstandardisiertes Interview geführt (siehe auch Abschnitt 1.4.5).

nommen haben. Insgesamt können die Angaben von 21 Leitungen in diese Analysen eingehen:

Bewertung als...	t ₁	t ₂	t ₃
„positiv“	78%	56%	59%
„innovativ“	56%	47%	53%
„bürokratisch“	58%	61%	63%
„notwendig“	59%	75%	69%
„fachlich“	56%	60%	63%
„gerecht“	61%	72%	50%

Tabelle 89

Einerseits zeigt sich ein leicht negativer Trend. Weniger Leitungen bewerten zu t₃ die Münchner Förderformel als „positiv“ und als „gerecht“ als noch zu Beginn der Wirkstudie. Zudem geben etwas mehr Kita-Leitungen an, dass die Münchner Förderformel „bürokratisch“ ist. Andererseits bewerten jetzt mehr Kita-Leitungen die Förderformel als „fachlich“ und als „notwendig“.

Die Kita-Leitungen der insgesamt 24 Einrichtungen in freier Trägerschaft, die für das Abrechnungsjahr 2013/14 einen Antrag auf Standortförderung gestellt und an der Befragung zu t₃ teilgenommen haben, wurden gebeten, verschiedene Aussagen zur Förderformel zu bewerten. Die Kita-Leitungen konnten dabei zwischen den Antwortkategorien „stimme voll und ganz zu“, „stimme eher zu“, „stimme eher nicht zu“ und „stimme ganz und gar nicht zu“ wählen.

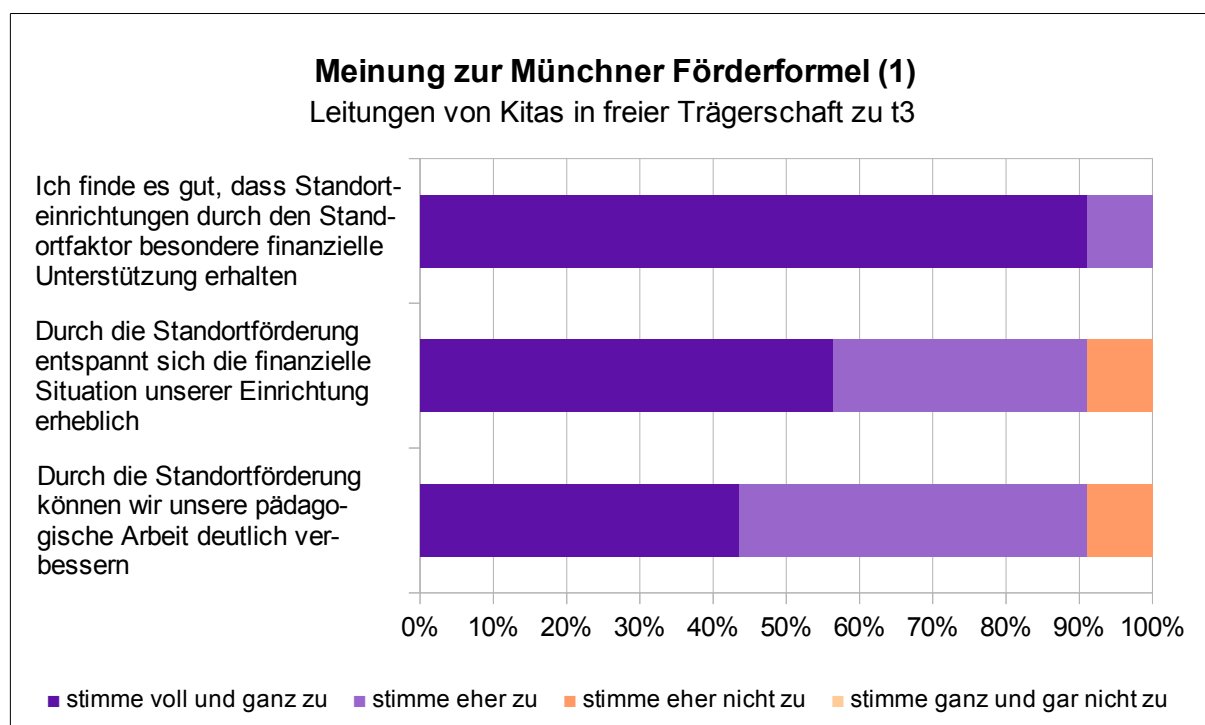


Abbildung 12.1

Der Aussage „Ich finde es gut, dass Standorteinrichtungen durch den Standortfaktor besondere finanzielle Unterstützung erhalten“ stimmen alle Leitungen zu. 91% der Kita-Leitungen bestätigen die Sätze „Durch die Standortförderung entspannt sich die finanzielle Situation unserer Einrichtung erheblich“ und „Durch die Standortförderung können wir unsere pädagogische Arbeit deutlich verbessern“.

Vergleicht man die Aussagen der 12 Leitungen von Einrichtungen in freier Trägerschaft, die t₁ und t₂ und t₃ beantwortet haben, zeigen sich nur wenige Unterschiede. Veränderungen beziehen auf die Aussagen von maximal einer Leitung.

Zustimmung	t ₁	t ₂	t ₃
Ich finde es gut, dass Standorteinrichtungen durch den Standortfaktor besondere finanzielle Unterstützung erhalten	100%	92%	100%
Durch die Standortförderung entspannt sich die finanzielle Situation unsere Einrichtung erheblich	92%	92%	92%
Durch die Standortförderung können wir unsere pädagogische Arbeit deutlich verbessern	92%	83%	83%

Tabelle 90

In den Eingangsinterviews des IFP zeigte sich, dass sich die Kita-Leitungen von der Münchner Förderformel vor allem zusätzliches pädagogisches Personal erhofften (22 von 42 Leitungen). Zwölf Leitungen äußerten ihre Erwartungen, dass sie in die Qualität der pädagogischen Arbeit investieren können und neun hofften auf finanzielle Entlastung. Neben diesen

drei häufigsten Wünschen und Erwartungen wurde viele weitere Aspekte geäußert. Sie werden im Anhang A 2 detailliert beschrieben.

In einer offenen Frage wurden die Kita-Leitungen in freier Trägerschaft auch in den schriftlichen Befragungen von ISKA gebeten, anzugeben, was sie besonders gut an der Standortförderung finden. Elf Kita-Leitungen haben auf diese Frage zu t₃ geantwortet. Sie loben, dass zusätzliche finanzielle Mittel in die Einrichtungen fließen, die für Personal und Material verwendet werden können. Eine Kita-Leitung lobt den Umstand, dass es nun „Experten“ im Haus gibt, eine andere erwähnt die Möglichkeit der Einstellung einer Psychologin. Die zusätzlichen Gelder können genutzt werden, um Familien aus den Umfeld zu unterstützen und zu vernetzen und eine „ganzheitliche Fördersituation“ bereitzustellen. Zwei Kita-Leitungen erwähnen die Ermöglichung von „Chancengleichheit“ bzw. „Gerechtigkeit“. Auch in den Interviews wird die Förderung von Bildungsgerechtigkeit aufgegriffen:

„Also ich finde grundsätzlich die Idee und was dahinter steckt, nämlich Bildungsgerechtigkeit zu schaffen, super gut, weil ich hier im Haus einen riesengroßen Spalt bemerke zwischen wirklich bildungsfernen Familien und wirklich gut gebildeten Familien.“ (Kita-Leitung, Juni 2013)

Folgende Kita-Leitung zeigt sich überzeugt, dass eine finanzielle Mehrförderung ihrer Kita gerechtfertigt ist:

„Es ist einfach nicht vergleichbar mit anderen Einrichtungen (...) im Schnitt können 90% meiner Eingewöhnungskinder kein Wort deutsch sprechen (...) ich habe einen anderen Aufwand, weil ich muss mit jedem Kind mitgehen zur Brotzeittasche, ich muss mit jedem Kind mit zur Toilette gehen usw. (...) Die Eltern verstehen kein Deutsch, den muss ich auch irgendwie klar machen, wie die Eingewöhnung läuft, was sie mitbringen müssen, worauf sie achten sollen (...) ich muss verstärkt in die Kleingruppenarbeit gehen, damit überhaupt was ankommt bei den Kindern. Wenn ich bei 20 Kindern eine Geschichte vorlese, kann ich davon ausgehen, dass 18 kein Wort verstanden habe (...) Also muss ich unterschiedliche Settings anbieten, bei den einen muss ich vielleicht noch Püppchen dazu holen, mit den anderen sollte ich noch malen (...) Dann gibt es viele Dinge, die wir für die Eltern übernehmen z.B. bzgl. der Gebührenstelle oder anderen Vernetzungsstellen, da sind die Eltern hilflos, weil sie einfach wenig deutsch sprechen (...) wenn wir Eltern an andere Einrichtungen vermitteln (...) HPT oder SVE (...) dann gehen wir mit den Eltern gemeinsam zum hospitieren, weil Eltern ja, selbst wenn die da sitzen und hospitieren, es nicht verstehen (...). Unsere Eltern muss man an die Hand nehmen und dort hingehen. Das ist der erhöhte Aufwand, den wir haben.“ (Kita-Leitung, Dezember 2013)

Eine andere Kita-Leitung zeigt sich dagegen verunsichert bzgl. der finanziellen Besserstellung:

„Wir haben die Kinder jetzt besser im Fokus als früher, das ist gut und wichtig, ich glaube, das könnten viele Kindertageseinrichtungen brauchen. Entwicklung ist nicht ausschließlich vom Geldbeutel abhängig, sicherlich oft, es gibt sicherlich bildungsferne Familien, das erleben wir schon auch, aber das ist es nicht alleine.“ (Kita-Leitung, Dezember 2013)

Im Abschnitt 11.2 zur Bildungsgerechtigkeit wird dieser Aspekt nochmal aufgegriffen.

12.2 Organisatorische Bewertung

Jede Einrichtung wurde zu Beginn der Wirkstudie vom IFP mit Hilfe eines Eingangsinterviews einbezogen. Befragt nach den größten Befürchtungen hinsichtlich der Münchner Förderformel, wurden verschiedene organisatorische Aspekte geäußert. So gaben 15 von den insgesamt 42 interviewten Kita-Leitungen an, dass sie bürokratischen Aufwand oder zusätzliche Arbeit fürchten. Acht Leitungen fürchteten sich vor Instabilität oder Unsicherheiten in den zukünftigen Planungen. Zehn Kita-Leitungen gaben an, keinerlei Befürchtungen zu haben. Neben diesen drei am häufigsten genannten Antworten wurden einige weitere Befürchtungen geäußert. Sie finden sich im Anhang A 2.

Durch die Interviews und schriftlichen Erhebungen zeigt sich, dass die genannten Befürchtungen auch im Laufe der Wirkstudie eine wichtige Rolle spielen.

Es ist zunächst festzuhalten, dass die Münchner Förderformel komplex ist. Einen Überblick zu erhalten, fällt der folgenden Kita-Leitung schwer:

„Die ganzen Faktoren, da muss man sich erst mal klar werden, was die bedeuten (...) Die Nachweise sind ja auch oft schwer zu erbringen. Der Verarbeitungsaufwand, der da dahinter steckt, ist schon immens.“ (Kita-Leitung, Mai 2014)

Zwei Drittel der Kita-Leitungen erlebt die Münchner Förderformel als „bürokratisch“ (siehe Tabelle 88). Der Aussage „Der Verwaltungsaufwand bei der Antragsstellung ist zu hoch“ stimmen zu t_2 87% der Leitungen von Kitas in freier Trägerschaft zu.

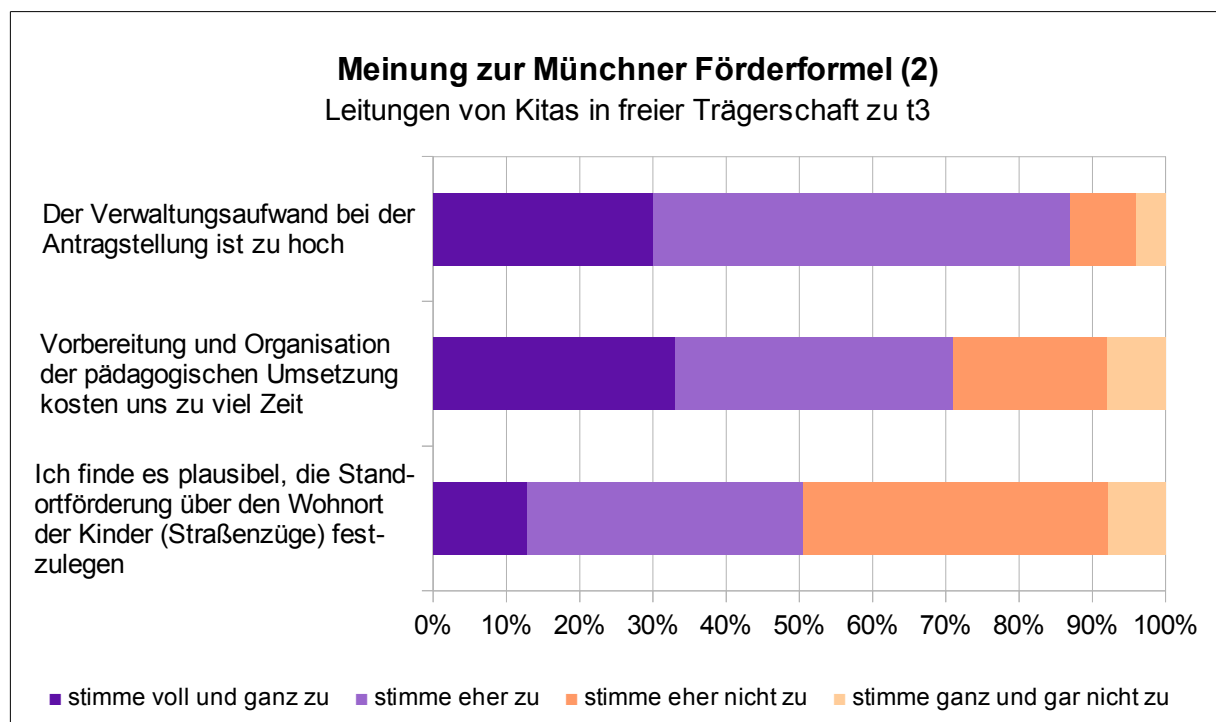


Abbildung 12.2

In den Interviews wird dieser Umstand ebenfalls thematisiert:

„Die Antragstellung ist schon sehr sehr umständlich und sehr viel Bürokratie und es gab und gibt, glaube ich, recht viel Unklarheit.“ (Kita-Leitung, März 2013)

„Ich habe fast zwei Wochen gebraucht, bis ich alles zusammen hatte (...) Wenn der Verwaltungsaufwand dezimiert werden würde, wäre das eine gute Sache.“ (Kita-Leitung, April 2013)

Eine Leitung glaubt, dass eine persönlicher Unterstützung durch die Sacharbeiter des Referates für Bildung und Sport viele Probleme lösen könnte. Bei gemeinsamen Gesprächsterminen von Leitung oder Träger und dem Sachbearbeiter könnten Schwierigkeiten bei der Antragstellung oder beim Verwendungsnachweis besser geklärt werden:

„Der direkte, persönliche Kontakt, glaube ich, würde einfach vieles für alle vereinfachen.“ (Kita-Leitung, November 2014)

Der Aussage „Vorbereitung und Organisation der pädagogischen Umsetzung der Standortförderung (z.B. Weiterentwicklung der Konzeption, Einstellungen, Teamdiskussionen usw.) kosten uns zu viel Zeit“ stimmen 71% der Kita-Leitungen zu. Eine Leitung schildert ihre Erfahrung auch im Interview:

„Wir haben zwar Ideen, wir haben Konzepte, wir strecken die Fühler aus, um unsere Vorstellung, unser Konzept auch mit Leben zu füllen, mit externen Mitarbeitern (...). Da fehlen mir einfach Ressourcen, neben dieser allgemeinen Kita-Verwaltungsarbeit brauche ich auch Zeit, die ich für Stellenbeschreibung verwenden kann und um mit den Mitarbeitern und den zusätzlichen Kräften noch etwas zu erarbeiten. Das ist etwas, was mir so ein bisschen aufstößt, was so ein bisschen die Produktivität hemmt. Da wäre es wünschenswert, wenn man z.B. im Zuge der Etablierung der Förderformel eine 400 Euro Bürokratie anstellen könnte.“ (Kita-Leitung, Oktober 2012)

In den Interviews wird Kritik geäußert bzgl. der Nutzung der Wohnadressen der Kinder zur Ermittlung der Standortförderung. Genannt werden Veränderungen in der Bevölkerungsstruktur, die sich in der Standortliste vermeintlich noch nicht widerspiegeln und die Validität der Auswahl:

„Ich kriege ganz oft mit, dass ich sehr gut betuchte Eltern aus einem Haus habe, die diesen Standortfaktor haben und andere, die ihn dringend bräuchten, bekommen ihn wiederum nicht.“ (Kita-Leitung, Juni 2013)

Um diesen Aspekt zu quantifizieren, wurde zu t_2 die Aussage aufgenommen: „Ich finde es plausibel, die Standortförderung über den Wohnort der Kinder (Straßenzüge) festzulegen.“ Die Leitungen sind sich uneinig: 50% der Kita-Leitungen stimmen der Aussage zu t_3 zu, 50% lehnen sie ab.

Vergleicht man die Angaben der 12 Kita-Leitungen von Einrichtungen in freier Trägerschaft, die an allen Erhebung teilgenommen haben, zeigen sich nur kleine Veränderungen. Die Zuschussabteilung im Referat für Bildung und Sport der Stadt München arbeitet laufend an Optimierungen der Antragstellungen. Trotz dieser Veränderungen bewertet zu t_3 eine Leitung zusätzlich den Verwaltungsaufwand bei Antragstellung als zu hoch. Mit Hilfe der Daten der

Wirkstudie lässt sich nicht feststellen, warum die Leitungen keine Verbesserungen innerhalb der Antragstellungen wahrnehmen. Eine Leitung gibt allerdings in den vertiefenden Interviews den Hinweis, dass sie es als belastend erlebt, dass sie sich jedes Jahr auf neue Bedingungen innerhalb der Antragstellung einstellen muss.

Zustimmung	t ₁	t ₂	t ₃
Der Verwaltungsaufwand bei der Antragstellung ist zu hoch	70%	82%	83%
Vorbereitung und Organisation der pädagogischen Umsetzung der Standortförderung (z.B. Weiterentwicklung der Konzeption, Einstellungen, Teamdiskussionen usw.) kosten uns zu viel Zeit	67%	50%	50%
Ich finde es plausibel, die Standortförderung über den Wohnort der Kinder (Straßenzüge) festzulegen	-	64%	67%

Tabelle 91

Die Zahl der Leitungen die angeben, dass die Vorbereitung und Organisation der pädagogischen Umsetzung zu viel Zeit kosten, reduziert sich dagegen leicht. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Organisation der pädagogische Umsetzung zum Zeitpunkt t₂ und t₃ bei bestimmten Einrichtungen nun weitgehend abgeschlossen war.

Eine Kita-Leitung erläutert im Gespräch, dass es schwierig ist, Mitarbeiter/innen nur für einen befristeten Zeitraum finanzieren zu können:

„Was passiert denn, wenn es die Münchner Förderformel nicht mehr gibt? Stelle ich dann die Mitarbeiter aus? Das ist das Problem. Wir haben nur noch unbefristete Verträge und da es einen Erziehermangel in München gibt, wird sich höchstwahrscheinlich keiner auf einen befristeten Vertrag einlassen.“ (Kita-Leitung, November 2014)

Weiterhin werden immer wieder die Sachausgaben thematisiert. Es werden Unsicherheiten bzgl. der Höhe und der Wunsch nach mehr Geld für Sachausgaben geäußert:

„Für Material ist einfach zu wenig Geld da (...) und ich würde gerne wissen, wie hoch das Budget genau ist, damit ich da mehr einkaufen kann. Es fehlen einfach Materialien, eine Tafel, wo man toll symbolisch darstellen kann und Sprache üben kann.(..) Es gibt tolle Medien, CDs, wo die Kinder hören und lernen können und das fehlt einfach.“ (Kita-Leitung, Juni 2013)

„Z.B. Theaterbesuche, weil wir wissen, viele Kinder waren da noch nie (...) und werden auch mit ihren Eltern niemals dort hin gehen (...) das wäre schön, wenn wir da mehr Geld verwenden könnten (...) oder für einen Museumsbesuch oder Ausflug auf den Bauernhof.“ (Kita-Leitung, März 2013)

12.3 Bewertung des Informationsstandes

Den eigenen Informationsstand zur Förderformel bewerten die Kita-Leitungen, die an der Wirkstudie zu t_3 teilgenommen haben, mit der Durchschnittsnote 2,2. Der Informationsstand des Kita-Teams zur Förderformel wird von den Leitungen mit der Durchschnittsnote 2,8 bewertet, der Informationsstand der Kita-Eltern mit 3,4, die Homepage der Förderformel mit 3,1. Sechs Kita-Leitungen haben zu t_3 angegeben, dass sie die Homepage noch nicht besucht haben.

Betrachtet man die Entwicklung der Benotung der Kita-Leitungen, die an allen drei Erhebungen teilgenommen haben, zeigen sich Verbesserungen beim Informationsstand vor allem von Leitungen und Mitarbeiter/innen.

Durchschnittsnote	t_1	t_2	t_3
Informationsstand der Leitung zur Förderformel	2,8	2,3	2,1
Informationsstand des Kita-Teams zur Förderformel	3,3	2,8	2,7
Informationsstand der Kita-Eltern zur Förderformel	-	3,6	3,4
Homepage der Förderformel	3,3	3,1	3,1

Tabelle 92

Kita-Leitungen thematisieren in den vertiefenden Interviews auch Unsicherheiten, die bei Antragstellung und Erstellung des Verwendungsnachweises auftreten. Dabei wird z.B. auch das späte Freischalten von Anträgen erwähnt:

„Diese Nachweise, da bewegt man sich oft auf rohen Eiern (...) Wir würden gerne etwas finanzieren, wissen aber gar nicht, ob es zuschussfähig ist (...) Also da besteht eine große Unklarheit und dann muss man wieder zurückfragen.“ (Kita-Leitung, Mai 2014)

„Es ist noch nicht ein Jahr so wie das letzte gewesen. Es ist jedes Jahr wieder eine Neuerung und das ist relativ schwierig für mich: Was erwartet das Amt jetzt eigentlich? Passt das Konzept? (...) also ganz oft passiert es im Nachgang: Man denkt, man hat alles gemacht und dann kommt plötzlich wieder was (...) Wir können noch keine Anträge stellen für das nächste Jahr, die sind noch nicht freigeschaltet (...) wir sind auf die Gelder angewiesen (...) wenn ich nicht weiß, dass da was kommt, dann muss ich mir anderweitig das Geld organisieren.“ (Kita-Leitung, November 2014)

Die Standortförderung lässt den Kitas große Freiräume bzgl. der Investition der Mittel und der pädagogischen Vorgehensweise. Diese Freiheit führt vereinzelt zur Irritation:

„Man muss es natürlich irgendwie eingrenzen und ungefähr vorgeben, was die Arbeit überhaupt beinhalten soll und was das Personal dann machen soll, wenn sie hier sind.“ (Kita-Leitung, November 2014)

„Also ich hätte da schon gerne klare Linien (...) Wenn man nicht weiß, ob man es darf, dann ist da eine Hemmschwelle, das Geld auszugeben (...) klar, Ziel ist Bildungseinrichtung und das so gut wie möglich, aber ich hätte gerne einfach konkrete Umsetzungshinweise.“ (Kita-Leitung, Februar 2014)

Bei der offenen Frage „Haben Sie Beratungsbedarf? Wenn ja, in welcher Hinsicht?“ äußern zwei Leitungen zu t_3 ihre Unsicherheiten bzgl. der pädagogischen Umsetzung:

„Die Münchner Förderformel ist zwar gut erklärt, aber der Inhalt ist sehr schwammig, dieser könnte noch viel genauer erklärt werden.“ (Kita-Leitung, schriftliche Erhebung t_3)

„Wie kann man Gelder tatsächlich sinnvoll nutzen?“ (Kita-Leitung, schriftliche Erhebung t_3)

Die Unsicherheit hat auch Auswirkungen auf die Mittelverwendung. Im Abschnitt 6 wird dieser Aspekt vertieft.

Zum Abschluss des Kapitels kann zusammengefasst werden, dass die Münchner Förderformel und die Standortförderung in der Regel sehr positiv von den Standorteinrichtungen wahrgenommen wird. Kritisiert wird immer wieder der der Förderung vorausgehende bzw. sie begleitende bürokratische Aufwand, sowie Unklarheiten bzgl. der Anforderungen der Münchner Förderformel. Der Informationsstand verbessert sich im Laufe der Wirkstudie.

13 Bewertung und Ausblick

Die vorliegende Wirkstudie ist die erste Studie, in der untersucht werden soll, wie sich der zusätzliche Einsatz von finanziellen Mitteln in Kindertageseinrichtungen, die in Stadtteilen mit geringer Bildungsbeteiligung liegen, über die Veränderungen struktureller Bedingungen und deren Wirkung auf pädagogische Prozesse auf die Entwicklung von Kindern auswirken. Sowohl der Untersuchungsansatz als auch das eingesetzte Instrumentarium haben sich als geeignet erwiesen, die Wirkung von zusätzlichen Mitteln bzw. Ressourcen zu untersuchen. Allerdings musste innerhalb der Wirkstudie mit einigen Unwägbarkeiten umgegangen werden, weshalb die Ergebnisse teilweise eingeschränkt aussagekräftig sind.

Die Studie wurde unter der Annahme, dass über den gesamten Erhebungszeitraum mindestens 50 Einrichtungen teilnehmen und dass für alle Einrichtungen über alle Messzeitpunkte vollständige Datensätze für die Einrichtungen, das pädagogische Personal sowie die Kinder vorliegen, begonnen. Diese Bedingungen konnten leider zu keinem Zeitpunkt der Studie erfüllt werden, weshalb insbesondere für die Veränderungsanalysen nur eingeschränkt aussagekräftige Ergebnisse formuliert werden können.

Die ursprünglich eingeplante Berücksichtigung von städtischen Kindertageseinrichtungen in den Analysen zu Veränderungen der strukturellen und prozessualen Qualität war nicht möglich, da die Umstellung auf eine Förderung durch die Münchner Förderformel für die städtischen Kindertageseinrichtungen bis Studienende nicht erfolgt war. Die nötige haushalterische Vergleichbarkeit mit den Einrichtungen der freien Träger war für die Wirkstudie deshalb nicht gegeben.

Auch der Datenrücklauf war zum Teil sehr verzögert, obwohl sich die Einrichtungen gegenüber der Stadt München hierzu verpflichtet hatten. Erschwert hat die Datenlage auch, dass bezüglich der Erhebung des Entwicklungsstandes der Kinder, deren Freiwilligkeit ausdrücklich betont wurde.

Die ohnehin geringe Anzahl an Kitas, die bereits Gelder der Münchner Förderformel beantragt haben und somit bzgl. struktureller und pädagogischer Effekte beobachtet werden konnten, musste für Teilauswertungen weiter reduziert werden, weil der Erhebungszeitpunkt „vor der Standortförderung“ aufgrund des späten Beginns der Wirkstudie bei einigen Kitas nicht erfasst werden konnte. So betrug die Zahl der Einrichtungen, die z.B. für die Erhebungen der Veränderungen der pädagogischen Prozesse tatsächlich berücksichtigt werden konnten elf. Für den mit KOMPIK beobachteten Entwicklungsverlauf der Kinder zwischen t_2 und t_3 waren lediglich Daten von 19 Kindern verwertbar.

Neben der insgesamt noch überschaubaren Fallzahl an untersuchten Kitas, stellte die sich ständig verändernde Population zusätzliche Herausforderungen bezüglich Logistik und Methodik. Die Erweiterung der Kitas durch neue Antragstellungen ist grundsätzlich positiv einzuschätzen, weil sich die Zahl der untersuchten Fälle erhöht und Ergebnisse aussagekräftiger werden. Andererseits stellt es eine besondere Schwierigkeit dar, die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kitas angemessen in den Auswertungen zu beachten. Hinzu kommt, dass die Mittel der Standortförderung von etwa der Hälfte der Kitas nicht im vollen Umfang beantragt wurden und daher eine Verringerung der Effekte zu erwarten ist. Weiterhin ist anzumer-

ken, dass die Kitas mit den neuen Anforderungen der Standortförderung sehr unterschiedlich umgegangen sind: Einige hatten schon vor der Beantragung ein pädagogisches Konzept, welches stark auf Bildungsgerechtigkeit ausgerichtet war und setzten dieses mit Hilfe der Münchner Förderformel fort. Andere hatten neue Ideen, welche sie durch die Standortförderung verwirklichen konnten und wieder andere wurden mit der Thematik neu konfrontiert. Personelle, konzeptionelle und pädagogische Veränderungen mussten erarbeitet, eingeführt und stabilisiert werden. Das erfordert Zeit. Es ist davon auszugehen, dass sich Effekte der finanziellen Unterstützung im vollen Umfang erst verzögert im pädagogischen Alltag widerspiegeln.

Die Folgen der oben angeführten Problembereiche auf Veränderungen der pädagogischen Prozesse und in der Konsequenz auf Einflüsse bezüglich der Entwicklung der Kinder können nur vermutet werden. Berücksichtigt man diese schwierige Stichprobensituation, zeigen die Ergebnisse dennoch, auch bei aller gebotenen Vorsicht, dass der Ansatz, zusätzliche Mittel und Ressourcen zur Förderung von Kindern aus sozial belasteten Gebieten bereitzustellen, ein geeignetes Mittel sein kann, diesen Kindern bessere Entwicklungschancen zu geben.

Aufgrund der zu geringen Zahl von Standorteinrichtungen war es leider nicht möglich, noch differenziertere Aussagen zur Auswirkung spezieller struktureller Maßnahmen zu machen. Letztes gilt generell hinsichtlich differenzierterer inferenzstatistischer Auswertungen. Erste Tendenzen lassen jedoch bei einer hinreichend großen Anzahl von Einrichtungen auch hier aussagekräftigere Ergebnisse erwarten, insbesondere zu Faktoren, die eine bedeutsame Wirkung bezüglich struktureller Veränderungen und einer positiven Entwicklung der Kinder haben. Ein Vorhaben wie die Einführung der Münchner Förderformel benötigt erfahrungsgemäß einige Zeit, bis sich die Population der beteiligten Einrichtungen bildet und stabilisiert. Eine Fortführung der Untersuchung würde Umfang, Solidität und Aussagekraft der Ergebnisse erhöhen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich das Design der Wirkstudie bewährt hat, worauf bereits die vorliegenden Ergebnisse hinweisen. Bei entsprechend großen Fallzahlen sind bedeutsame Ergebnisse hinsichtlich des Einsatzes zusätzlicher Mittel für Kinder zu erwarten. Bei entsprechender Anzahl von Einrichtungen sind auch belastbarere Aussagen zu Zusammenhängen zwischen besonderen strukturellen Maßnahmen und pädagogischen Variablen und in der Folge zu deren Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder möglich.

14 Anhang

Der Anhang ist in einem separaten Dokument dargestellt.