



Arbeitsteilung und Professionalisierung in der frühen Bildung

Dokumentenanalyse der Länderregelungen
und Forschungsüberblick

Vorstudie

Prof. Dr. Nina Weimann-Sandig
& Detlef Diskowski



Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Einführung	3
Analyse der landesrechtlichen Bestimmungen zu Aspekten der Kooperation verschiedener Professionen und Arbeitsteilung in Kindertageseinrichtungen	
<i>Detlef Diskowski</i>	8
Expertise zum Zusammenhang zwischen Altersstruktur und Qualifikationsanforderungen in der Frühen Bildung und Betreuung.	
Eine systematische Literaturanalyse nationaler und internationaler Forschungsliteratur	
<i>Prof. Dr. Nina Weimann-Sandig</i>	20
Anhang	
Ländersynopse	65
Über die Autor*innen	70

Vorwort

Der **Pestalozzi-Fröbel-Verband e. V. (pfv)**, Fachverband für Kindheit und Bildung, engagiert sich seit über 150 Jahren als unabhängiges Forum für den fachlichen Austausch und die Weiterentwicklung der Frühen Bildung in Deutschland. Er unterstützt den interdisziplinären Diskurs zu Rahmenbedingungen, Professionalisierungsprozessen und Qualitätsfragen, indem er wissenschaftliche Erkenntnisse, pädagogische Praxis und rechtliche Gestaltungsspielräume zusammenbringt. Ziel des *pfv* ist es, Impulse für eine qualitätsvolle, bedarfsgerechte und verantwortungsvolle Entwicklung des Systems frühkindlicher Bildung zu geben, die dem Wohl der Kinder und den Herausforderungen der Praxis gerecht wird.

Die vorliegende Broschüre bündelt zwei Expertisen zu einer Vorstudie, die einen systematischen Beitrag zu einer aktuellen und kontroversen Frage der Frühen Bildung leisten: Wie lässt sich der ganzheitliche Förderauftrag der Kindertagesbetreuung im Praxisalltag bei zunehmend multiprofessionellen und multifunktionalen Teams qualitativ sichern bzw. verbessern?

Weil die Qualität der Frühen Bildung maßgeblich davon abhängt, dass pädagogische Fachkräfte **Zeit für die Kinder** haben: für Beobachtung, Interaktion, Bindungsarbeit und Förderung. Arbeitsteilung ist kein Selbstzweck – sie dient dazu, dass der **Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag** konsequent erfüllt werden kann. Ein modernes, arbeitsteiliges System könnte Kitas zudem für Beschäftigte angesichts vielfältiger beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten attraktiver machen, die Teamkultur stärken und Handlungssicherheit für Leitungskräfte schaffen. Mit den vorliegenden Studien möchte der *pfv* einen Beitrag zur Zukunftsfähigkeit der Frühen Bildung leisten, indem er auf der Basis belastbarer Evidenz eine Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen schafft.



Pestalozzi-Fröbel-Verband e.V.

Fachverband
für Kindheit und Bildung

Inhaltliche Einführung

Der Pestalozzi-Fröbel-Verband e. V. (*pfv*) hat sich seit Jahren zur Aufgabe gesetzt, die Kindertagesbetreuung im Sinne eines *kompetenten Systems* weiterzuentwickeln. Seine Maßnahmen beziehen sich daher auf die unterschiedlichen Ebenen des Systems Kindertagesbetreuung und zielen darauf ab, eine höhere Kohärenz zwischen den Akteuren und Akteursebenen zu erwirken (Urban & Macha 2022; Urban 2014), um die Qualität des frühkindlichen Bildungssystems zu verbessern. So ist es insbesondere im anglo-amerikanischen Raum bzw. in Ländern mit einer langen Kindergarten-tradition gut belegt, dass eine hohe pädagogische Qualität in den Kindertageseinrichtungen auch eine hohe Wirksamkeit auf die Entwicklung der Kinder hat (u. a. von Suchodoletz et al. 2023). Der pädagogischen Fachkraft wird dabei eine zentrale Bedeutung zur Etablierung einer bedeutsamen pädagogischen Praxis bzw. einer guten Pädagog*in-Kind-Interaktion (u. a. Partee et al. 2019) zugeschrieben. Aus Perspektive des *pfv* erfordert der Ausbau und die Ausdifferenzierung der Kindertagesbetreuung als zentrales Teilsystem unserer Gesellschaft jedoch auch einen Blick darauf, welche Faktoren der Strukturqualität die pädagogische Qualität moderieren. Dazu zählen Regelungen zur Personalausstattung und Finanzierung sowie Träger- und Leitungsstrukturen als Teil des organisationalen Aufbaus. Ebenso relevant sind die Kompetenzen und Qualifikationen des Personals, der Zugang der Kinder zum Betreuungssystem (Rechtsanspruch), die Arbeitsorganisation im Praxisalltag sowie die Kooperationsbeziehungen zu anderen Systemen (zum Beispiel zu den Familien).

In der letzten Zeit rückten zwei Dimensionen der strukturellen Qualität, die für ein kompetentes System zentral sind, verstärkt in den Mittelpunkt der öffentlichen und politischen Diskussionen: der Mangel an Personal bzw. die Schwierigkeiten bei der Personalgewinnung und der Einsatz von Fachfremden im Rahmen von multidisziplinären Teams (Meyer & Buballa 2025; Stein & Bock-Famulla 2024). Dabei geraten verschiedene Akteure und Akteursebenen in den Blick, die mittelbar die pädagogische Qualität in den Kindertageseinrichtungen auf lange Sicht beeinflussen. Gleichzeitig zeigen sich Brüche und Widersprüche in länderspezifischen Vorgehensweisen, die bereits erreichte Standards in Frage stellen. Aus Sicht des Pestalozzi-Fröbel-Verbands betrifft dies die Fragen:

- Wer wird als pädagogische Fachkraft in den jeweiligen Bundesländern anerkannt?
- Wie und ob in Abhängigkeit von pädagogischen Schwerpunktsetzungen, wird Quereinsteiger*innen das Arbeitsfeld zugänglich gemacht (Grgic et al. 2018; Afflerbach & Meiner-Teubner 2023)?
- Welche Bedeutung hat die Reglementierung des Erzieherberufs mit der staatlichen Anerkennung?

- Inwieweit können Berufsfachschulabsolvent*innen (Kinderpfleger*innen, Sozialassistent*innen etc.) einen Beitrag zur Lösung der Probleme leisten, und wie wird mit den Erweiterungen der Aufgaben in der Kindertagesbetreuung umgegangen?

In diesem Zusammenhang geht es auch um die Frage, in welche Richtung sich das Ausbildungssystem (Berufsfachschulen, Fachschulen, Hochschulen) mit Blick auf die Verbesserung der pädagogischen Qualität weiterentwickeln soll (Olszenka et al. 2023).

Vor diesem Hintergrund hat es sich der *pfv* zur Aufgabe gemacht, der Frage nachzugehen, wie mit der Ausdifferenzierung des Berufsfeldes der Kindertageseinrichtungen pädagogische Qualität gesichert werden kann. Dazu hat er zwei Expertisen in Auftrag gegeben, die die Vorlage für eine geplante Erkundungsstudie bilden. Die hier vorliegenden *pfv*-Expertisen stellen die Arbeitsorganisation resp. die Arbeitsteilung in der pädagogischen Praxis in den Fokus. Damit reagiert der *pfv* auf die horizontale und vertikale Ausdifferenzierung des in der Kindertagesbetreuung tätigen Personals (u. a. Deutscher Verein, FKB 2025). Horizontal meint, dass auf gleichem Qualifikationsniveau zum Beispiel des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) Mitarbeiter*innen mit sehr unterschiedlichen Fachausrichtungen unter Einbeziehung auch der Fachkräfte, die nicht unmittelbar aus dem pädagogischen Bereich kommen, eingesetzt werden (Meyer & Buballa 2025). Vertikal meint, dass Mitarbeiter*innen unterschiedlicher Qualifikationsstufen eingesetzt werden. Letzteres ist keine grundsätzlich neue Diskussion, sie prägt das Feld der Kinder- und Jugendhilfe traditionell und findet sich auch in internationalen Arbeitsfeldern in der Frühen Bildung (Schreyer & Oberhuemer 2025). Die sogenannte „pädagogische Fachkraft“ vereint unterschiedliche Berufsprofile. Zu den häufigsten Berufen zählen Kinderpfleger*innen (Berufsfachschulniveau), staatlich anerkannte Erzieher*innen (Fachschulniveau), Sozialpädagog*innen, Kindheitspädagog*innen (ehem. Fachhochschulniveau/heute Bachelor) sowie Erziehungswissenschaftler*innen (Universität/Master) (König 2023). In den letzten Jahren ist das Feld erneut in Bewegung gekommen und unterschiedliche Öffnungs- und Schließungsprozesse werden im Kontext der Diskurse um Professionalisierung und Ausdifferenzierung des Feldes (Ausbau der Kita) im Zuge des demographischen Wandels (Fachkräftemangel) sichtbar (ebd.).

Traditionell führen unterschiedliche Fachrichtungen und unterschiedliche Qualifikationsstufen in betrieblichen Organisationen auch zu Arbeitsteilung und zu unterschiedlichen Aufgaben.

Die Frage, die der Ausgangspunkt für die vorgelegten Expertisen war, ob unterschiedliche Qualifikationsprofile erst dann ihr Potential entfalten, wenn darauf in Form von spezifischen Stellenprofilen und mit entsprechender Arbeitsteilung reagiert wird. Dieses Thema darf nicht so verstanden werden, als würde der *pfv* von den bisher erreichten Standards

des Berufsbilds der staatlich anerkannten Erzieher*innen abrücken. Vielmehr geht es darum, diese Standards weiter zu sichern vor dem Hintergrund eines sich tatsächlich vollziehenden Prozesses einer stärkeren horizontalen und vertikalen Differenzierung, der bereits in vielen Bundesländern vollzogen ist.

Anliegen des *pfv* ist, vor dem Hintergrund der Berufsfeldrealität mit den jetzt vorliegenden Expertisen eine evidenzbasierte Grundlage für eine Fortsetzung dieser Diskussion vorzulegen. Wir werden uns dabei zuerst auf die Altersgruppen der Kinder bis zur Einschulung konzentriert, da durch den Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkin- der und der damit verbundenen hohen Entwicklungsdynamik das Arbeitsfeld Hort- und Ganztagsförderung noch zu stark in Bewegung ist.

Mit den beiden vorgelegten rechts- und fachlichen Expertisen geht es zunächst darum, bisher vernachlässigte Themen in den Mittelpunkt der Diskussion zu stellen: zum einen die rechtlichen Grundlagen der Arbeitsteilung und Kooperationsformen in der pädagogischen Praxis in der Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufs- und Qualifikationsgruppen und zum anderen der Zusammenhang zwischen pädagogischer Qualität und beruflicher Qualifikation.

Die Expertise von Detlef Diskowski **„Analyse der landesrechtlichen Bestimmungen zu Aspekten der Kooperation verschiedener Professionen und Arbeitsteilung in Kindertageseinrichtungen“** (ab S. 6) hat dabei den rechtlichen Rahmen für den Einsatz der Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung in den unterschiedlichen Ländern sowie die Erkenntnisse zum Gegenstand, die dazu aus der Bundesjugendstatistik zu ziehen sind. Die Untersuchung zeigt, dass die Personalregelungen der Länder zwar umfangreiche Kataloge zulässiger Berufs- und Qualifikationsgruppen enthalten, jedoch **kaum belastbare Aussagen zur Aufgabenverteilung, zur Arbeitsteilung oder zu Kooperationsformen** innerhalb der Teams treffen. Begriffe wie Fach-, Ergänzungs-, Assistenz-, Erst- oder Zweitkraft sind rechtlich häufig unzureichend definiert; ihre funktionalen Konsequenzen für Verantwortung, Aufsicht, Anleitung oder selbstständige Aufgabenerfüllung bleiben vielfach implizit oder der Praxis überlassen. Diese normative Zurückhaltung ist umso bemerkenswerter, als die pädagogische Realität nach der Bundesjugendstatistik in den Ländern mit sehr unterschiedlichem Umfang von **multiprofessionellen und qualifikationsheterogenen Teams** geprägt ist.

Die fachwissenschaftliche **„Expertise zum Zusammenhang zwischen Altersstruktur und Qualifikationsanforderungen in der Frühen Bildung und Betreuung“** (ab S. 21) von Nina Weimann-Sandig analysiert auf Grundlage einer systematischen Literaturanalyse nationaler und internationaler Forschung (2005–2024) zentrale Gelingensbedingungen pädagogischer Qualität in der Frühen Bildung. Im Fokus stehen der Zusammenhang von Qualifikation und Prozessqualität (U3/Ü3/Altersmischung), tragfähige Modelle der Arbeitsteilung in

heterogenen Teams sowie internationale Standards zu Personalschlüsseln, Rollenprofilen und Professionalisierung.

Die Befunde zeigen: Qualifikation – verstanden als Zusammenspiel aus formaler Ausbildung, kontinuierlicher Weiterbildung und professionellen Kompetenzen – ist ein zentraler Prädiktor der Prozessqualität, besonders im U3-Bereich. Qualität entsteht jedoch nicht allein durch formale Abschlüsse, sondern durch klare Rollen, wirksame Leitung, stabile Teamstrukturen und verlässliche Rahmenbedingungen. Internationale Vergleiche unterstreichen die Bedeutung akademisch qualifizierter Leitrollen, definierter Assistenzprofile, systematischer Weiterbildung sowie günstiger Personalschlüssel.

Beide Studien zeigen, dass ein großer Handlungsbedarf in der Steuerung des Kindertagesbetreuungsbereichs besteht, der jedoch nur im Zusammenspiel der verschiedenen Akteursebenen gelöst werden kann. Gleichzeitig zeigen beide Studien, dass Dimensionen der Weiterentwicklung hin zu differenzierten Rollen- und Qualifikationsmodellen, professionellen Leitungsstrukturen und strukturell abgesicherter Team- und Qualitätsentwicklung noch Forschungsbedarf besteht, der diese Ausdifferenzierung des Berufsfeldes explizit zum Gegenstand macht.

Die vorangegangenen Themen und Aspekte aufgreifend, ergeben sich eine ganze Reihe weiterer Fragen. Zu ihnen gehören:

- Wie soll der rechtliche Rahmen für den Einsatz der pädagogischen Mitarbeiter*innen in den Kita-Gesetzen und Verordnungen der Bundesländer bestimmt werden?
- Wie werden die Fragen nach der Arbeitsorganisation und Arbeitsteilung aktuell beantwortet, gibt es dafür handhabbare Vorgaben, gibt es modellhaft zu nutzende Erfahrung und bei wem liegt die Verantwortung für eine sachgerechte Gestaltung?
- Welche Tätigkeiten in der pädagogischen Arbeit können als besonders schwierige Tätigkeiten hervorgehoben werden und möglicherweise auch zur Nutzung der Aufstiegsmöglichkeiten im Rahmen des Tarifvertrags führen?
- Welche Rolle spielen dabei die verschiedenen Altersgruppen, die die Kindertagesbetreuung in Anspruch nehmen und die z. B. bei den Kleinkindern zu spezifischen Anforderungen führen?
- Welche Auswirkungen hat die jeweils gewählte Arbeitsorganisation bzw. Arbeitsteilung auf die Qualität der pädagogischen Leistung in den Einrichtungen?
- Wie wird mit diesen Themen in anderen Ländern in Europa und darüber hinaus umgegangen und was lässt sich dafür für die Weiterentwicklung unseres Systems lernen?

- Gibt es in diesem Zusammenhang Rückwirkungen auf das Ausbildungssystem oder geänderte Erwartungen der Praxis an Berufsfachschulen oder Fachschulen der Sozialpädagogik sowie Hochschulen?

Insoweit dienen die beiden vorgelegten Expertisen dazu, die Ziel- und Fragestellungen der geplanten Erkundungsstudie „Professionalisierung durch Arbeitsteilung in der Frühen Bildung“ zu schärfen. Im Zentrum steht die Frage, wie pädagogische Kernaufgaben konsequent gestärkt werden können und wie Kita-Teams so organisiert werden können, dass pädagogische Fachkräfte (Erzieher*innen/Kindheitspädagog*innen) von nicht-pädagogischen Tätigkeiten entlastet werden können, ohne dass die Qualität pädagogischer Arbeit und altersdifferenzierter Förderung leidet. Als nächsten Schritt plant der *pfv* gemeinsam mit Partnern die Thematik zum Gegenstand weiterer, ausführlicherer Untersuchungen bzw. Gutachten zu machen.

Das Ziel des *pfv* ist es, die Brisanz dieses Themas auf eine sachliche und evidenzbasierte Ebene zu bringen. Innerhalb des *pfv* ist die Thematik und der Einsatz von multiprofessionellen und multidisziplinären Teams bereits 2022 im Rahmen der Bundesfachtagung diskutiert und begrüßt worden. Eine einhellige Position zu differenzierten Rollen- und Qualifikationsmodellen besteht derzeit nicht, was vor dem Hintergrund der dargestellten Komplexität derzeit auch noch nicht möglich ist. Wir halten es aber für erforderlich, auf die fachkräftebezogenen Auswirkungen politischer Entscheidungen auf struktureller Ebene, die die pädagogische Qualität unmittelbar betreffen, aufmerksam zu machen und diese zur Diskussion zu stellen. Unser Ziel ist es hier, auf verschiedenen Akteursebenen die Zusammenarbeit zu stärken, um gemeinsam gute Lösungen zu finden vor dem Hintergrund einer Realität eines diversifizierten Berufsfeldes.

Darauf aufbauend hofft der *pfv* auf eine lebhaftete Diskussion der angesprochenen Themen, die das Ziel haben sollte, die Handlungssicherheit derjenigen zu erhöhen, die als Leitungskräfte, als Trägervertreter oder auch als Fachkollegen mit der Organisation der Arbeitsprozesse in der Kindertageseinrichtung zu tun haben. Die Diskussion könnte auch denjenigen, die regulatorische Verantwortung für das Gesamtsystem haben, eine Orientierung bieten und ebenfalls für eine Weiterentwicklung der verschiedenen Ausbildungseinrichtungen relevant sein.

pfv-Geschäftsstelle

Berlin, Februar 2026

Literaturverzeichnis

Afflerbach, L. K. & Meiner-Teubner, C. (2023). Kindertagesbetreuung im Jahr 2022: zwischen Ausbaubedarf und Fachkräftemangel. *Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe*, 3/22, 1–4. https://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/71_KomDat_3_22.pdf

Autor:innengruppe Fachkräftebarometer (2025). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2025*. WiFF/DJI.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2022). *Empfehlungen des Deutschen Vereins für eine qualifizierte Berufseinmündung in das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung und die Eröffnung von Karrierewegen*. <https://www.deutscher-verein.de/empfehlungen-stellungnahmen/detail/empfehlungen-des-deutschen-vereins-fuer-eine-qualifizierte-berufseinmuendung-in-das-arbeitsfeld-kindertageseinrichtung-und-die-eroeffnung-von-karrierewegen/>

Grgic, M., Riedel, B., Weihmayer, L. S., Weimann-Sandig, N. & Wirner, L. (2018). Quereinsteigende auf dem Weg zur Fachkraft: Ergebnisse einer qualitativen Studie in den Berufsfeldern Kindertagesbetreuung und Altenpflege. *Study Hans-Böckler-Stiftung*, No. 392. <https://hdl.handle.net/10419/194152>

König, A. (2023). Multiprofessionelle Teams in Kitas. Ein vielschichtiges Konzept. *Kita-aktuell spezial*, 3, 11–13.

Meyer, N. & Buballa, W. (2025). *Wer darf in KiTas pädagogisch tätig sein? Veränderungen rechtlicher Rahmenbedingungen und ihre Bedeutung für die Professionalisierung frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (2019–2025)*. Bertelsmann.

Olszenka, N., Rauschenbach, T., Tiedemann, C. & Volberg, S. (2023). Zwischen Expansion und Heterogenität: das Personal der Kinder- und Jugendhilfe. *Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe*, 3/22, 12–16. https://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/71_KomDat_3_22.pdf

Partee, A. M., Hamre, B. K., & Williford, A. P. (2019). Examining the role of preschool classrooms' behavioral composition as a predictor of the quality of teacher–child interactions. *Early Education and Development*, 31(6), 873–891. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1694813>

Schreyer, I. & Oberhuemer, P. (2025). *Personalprofile in Systemen der Frühpädagogik. Trends und Herausforderungen in 33 europäischen Ländern*. Barbara Budrich.

Stein, A. & Bock-Famulla, K. (2024, 04. Dezember). *Gute Kitas brauchen gut ausgebildetes Personal - aber die Fachkraft-Quote sinkt vielerorts*. bertelsmann-stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2024/dezember/gute-kitas-brauchen-gut-ausgebildetes-personal-aber-die-fachkraft-quote-sinkt-vielerorts#detail-content-51a2-10>

Urban, M. (2014). Not solving problems, managing messes: Competent systems in early childhood education and care. *Management in Education*, 28(4), 125–129. <https://doi.org/10.1177/0892020614547315>

Urban, M. & Macha, K. (2022). Frühpädagogik neu denken. Ansätze zur systemischen Wende (Reihe Jugend und Familie). In L. Schindler & U. Pohlmann (Hrsg.), *Halt(ungen) im Wandel – Qualität im Diskurs* (Band 17) (S. 12–35). w.

von Suchodoletz, A., Lee, D. S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B. & Yoshikawa, H. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. *PLoS ONE* 18(5), e0285985. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285985>

Analyse der landesrechtlichen Bestimmungen zu Aspekten der Kooperation verschiedener Professionen und Arbeitsteilung in Kindertageseinrichtungen

Detlef Diskowski

Abstract

Während sowohl in der fachöffentlichen Diskussion wie auch in den rechtlichen Regelungen der Länder die Aufmerksamkeit auf die Qualifikation des pädagogischen Personals in den Kindertageseinrichtungen gelegt wird, und dabei die Personengruppen nach Aus- und Fortbildungsstatus differenziert werden, erfahren die Folgen dieser Zuordnungen für die pädagogische Arbeit eher wenig Aufmerksamkeit. Die KiTa-Gesetze und die Personalverordnungen der Länder enthalten umfangreiche und differenzierte Kataloge zur Beantwortung der Frage „Wer darf in KiTas pädagogisch tätig sein?“ (Meyer & Buballa 2025). Die Fragen, welche Aufgaben den einzelnen Gruppen jeweils zugeordnet oder vorbehalten werden oder wie das Verhältnis der Gruppen zueinander (z. B. von Erst- zu Zweitkraft) bestimmt ist, bleiben dagegen weitgehend unbeantwortet. Das Bundesrecht hält sich fast vollständig zurück und belässt es in § 72 SGB VIII bei einer äußerst abstrakten Fachkraftdefinition für die Tätigkeit in Jugendämtern und Landesjugendämtern. Die Analyse der landesrechtlichen Bestimmungen zeigt zwar umfangreiche und z. T. sehr differenzierte Kataloge von Fach-, Hilfs- oder Ergänzungskräften; zu deren Zusammenwirken finden sich allenfalls vage Aussagen wie: „Die pädagogische Arbeit muss vom Einsatz sozialpädagogischer Fachkräfte geprägt sein“ (§ 28 Abs. 1 Satz 2 KiBiz-NW). Diese Zurückhaltung ist insofern bemerkenswert, als nicht nur das organisatorische Gefüge der Einrichtung und die Aufgabenerfüllung vom Zusammenwirken der Fachkräfte erheblich beeinflusst werden, sondern auch der Status und die Bezahlung der Fachkräfte werden von der Aufgabenzuweisung maßgeblich bestimmt. Betrachtet man unter pädagogischen und arbeitsorganisatorischen Aspekten das Gefüge der Kindertageseinrichtung, das durch die erst 2021 erfolgte Einführung einer Legaldefinition in § 45a einen Ausdruck gefunden hat, wird die Begrenztheit eines auf die personalen Beziehungen reduzierten Blicks deutlich. Kooperation zwischen den Personen, die am Erziehungsgeschehen beteiligt sind und die Arbeitsteilung zwischen ihnen, sind nicht Randbedingungen, sondern ebenfalls konstitutiv für die Kindertagesbetreuung in Einrichtungen.

Diese Expertise geht den wenigen Ausführungen hierzu in den rechtlichen Regelungen nach, benennt Leerstellen und Missdeutungen und versucht damit Hinweise für die anschließende Beantwortung der Frage zu liefern, wie sich der ganzheitliche Förderauftrag der Kindertagesbetreuung im Praxisalltag bei zunehmend multiprofessionellen und multifunktionalen Teams qualitativ sichern bzw. verbessern lässt.

Inhaltsverzeichnis

0. Vorbemerkung	9
1. Grundsätzliches zu den Personalregelungen der Bundesländer	9
1.1 Regelungsziele	9
1.2 Rechtliche Grundlagen der Personalregelungen	10
2. Dimensionen der Personalregelungen der Länder	11
2.1 Widerspiegelung der Regelungen in der Kinder- und Jugendhilfestatistik	12
3. Aufgabenzuweisungen in den Länderregelungen	14
4. Desiderata	16
4.1 Probleme durch die Normengestaltung	16
4.2 Probleme der Auswertung	16
Literaturverzeichnis	18
Zitierte Rechtsquellen	18
Ländersynopse	66

0. Vorbemerkung

Die im Angebot und im Konzept für die zu erstellende Vorstudie vorgesehene Gliederung hat sich bei der näheren Befassung mit dem Material als nicht sinnvoll erwiesen. Die Darstellung der landesrechtlichen Bestimmungen, wer in einer Kindertageseinrichtung als pädagogische Kraft tätig sein darf, ist bereits durch das Gutachten von Nikolaus Meyer und Wiebke Buballa (2025) erfolgt und bedarf für diese Arbeit keiner Ergänzung. Auf die unterschiedlichen Regelungsaspekte wird unter 2. eingegangen. Insofern kann sich diese Arbeit auf die Aspekte der Personalregelungen konzentrieren, die für Fragen der Kooperation und der Arbeitsteilung relevant sind.

1. Grundsätzliches zu den Personalregelungen der Bundesländer

1.1 Regelungsziele

Die gemäß Auftrag zu analysierenden *landesrechtlichen Bestimmungen* (im engeren Sinne) sind die Landesgesetze sowie die aufgrund dieser Gesetze erlassenen Verordnungen. Im weiteren Sinne könnten auch Auflagen in Finanzierungsbestimmungen oder allgemeine Bestimmungen der nach § 45 SGB VIII aufsichtsführenden Behörden (kurz

Landesjugendämter) einen allgemein regelnden Charakter annehmen, ohne dass sie materielles Recht wären. Ebenso kann eine fortgesetzte Praxis der Erlaubniserteilung, die nicht oder kaum verschriftlicht ist, die Praxis der Aufgabenübertragung normieren. Wirksam werden die Bestimmungen letztlich durch die Träger der Einrichtungen. Diese haben nicht nur rechtlich eine zentrale Rolle als Erbringer der Leistung (§ 3 Abs. 1 SGB VIII); auch tatsächlich manifestiert sich bei ihnen der rechtliche Rahmen. Die Vorstellung, hier würde nur ausgeführt und umgesetzt, vernachlässigt die Gestaltungskraft, die Eigensinnigkeit und Widerständigkeit der handelnden Ebenen.¹

In dieser Analyse werden vorrangig die Landesgesetze und Verordnungen ausgewertet, weil die Erfassung und Auswertung anderer Vorgaben im Rahmen dieses Gutachtens nicht möglich sind, sondern eine tiefgehende und detaillierte Recherche erfordern.

Die Landesgesetze und ihre Verordnungen beinhalten mehr oder weniger umfangreiche Kataloge der Personen, die in der Kindertageseinrichtung des Landes regelmäßig beschäftigt werden bzw. beschäftigt werden dürfen. Dabei wird zuerst nach dem durch die berufliche Qualifikation bestimmten Status² unterschieden und hervorgehoben, wer „Fachkraft“ im Sinne der Regelung ist. Neben dieser Gruppe der Fachkräfte gibt es weitere, ebenfalls i. d. R. durch ihre Qualifikation bestimmte Kräfte, die aber in ihrer zumeist funktionellen Bestimmung als „Assistenzkraft“, „Zusatz- oder Zweitkraft“ definiert sind. (s. Anlage 1: Ländersynopse) Damit wird aus der Unterscheidung hinsichtlich der Qualifikation eine Unterscheidung nach Aufgabenbereich, nach der Verantwortung, nach Über- oder Unterordnung. Dieser Wechsel des Unterscheidungskriteriums ist nicht nur tarifrechtlich, sondern auch hinsichtlich der organisatorischen Gestaltung problematisch. Es wäre also festzuhalten, dass vorrangig die (Formal-)Qualifikation der Mitarbeitenden ausschlaggebend für ihren Status ist, der auf einer funktionellen Ebene (Erstkraft, Zweitkraft, Zusatzkraft ...) beschrieben wird.³

- Der Status kann sich auswirken auf den Umfang der Anrechnung auf die verlangte Mindestpersonalausstattung und der Status kann bestimmen, wie viele Personen dieser Statusgruppe überhaupt oder in Relation zu Fachkräften beschäftigt werden dürfen. Die Kita-Personalverordnung Brandenburgs (§ 2 Abs. 1 KitaPersV) nennt diesen Regelungsaspekt die „ordnungsrechtliche Personalausstattung“. Ein wichtiger Aspekt der ordnungsrechtlichen Personalausstattung liegt in der Frage der vollen oder anteiligen Berücksichtigung der Kräfte auf die verlangte (Mindest-)Personalausstattung. Diese (Mindest-) Personalausstattung ist i. d. R. Gegenstand der Betriebserlaubnis und somit Voraussetzung für den rechtmäßigen Betrieb der Einrichtung.

¹ Obwohl die Personalregelungen in Thüringen nur Fachkräfte zulassen, werden (schon durch die KJH-Statistik belegt) 6,5 % Nicht-Fachkräfte beschäftigt.

² Andere statusbildende Merkmale oder Gliederungen des Einrichtungspersonals werden in dieser Arbeit vernachlässigt.

³ „(...) auch ausgebildete Erzieher (können) als ‚Zweitkraft‘ in den Gruppen eingesetzt werden und in dieser Konstellation auch Erziehertätigkeit ausüben (...). Folglich würden diese (wie die Erstkraft) in die Entgeltgruppe S 8a eingruppiert.“ (Oberverwaltungsgericht Rheinland-Pfalz, Urteil vom 13. Mai 2022 – 7 A 10583/21 –, Rn. 56, openjur)

- Der Status kann ebenso den Umfang der Finanzierung (Personalkostenzuschuss) für die jeweilige Kraft bestimmen, indem Fachkräfte in einem höheren Umfang auf die „**finanzwirtschaftliche Personalbemessung**“ (§ 17 KitaPersV) angerechnet werden, als dies bei Ergänzungskräften erfolgt. Die ordnungsrechtliche Anrechnung bestimmter Kräfte auf die geforderte Personalausstattung kann, aber muss nicht dem jeweiligen Umfang entsprechen, in dem dieses Personal finanziert wird. So werden in Brandenburg z. B. Ergänzungskräfte für die Mindestpersonalausstattung voll berücksichtigt; bei der Finanzierung durch die öffentliche Jugendhilfe allerdings nur zu 80 % (§ 15 Abs. 1 Ziffer 5 und § 17 Abs. 1 Ziffer 2 KitaPersV).
- Schließlich kann die Zuordnung zu einer bestimmten Qualifikationsgruppe auch die Frage der selbständigen Ausführung von **Aufgaben** bestimmen: „Sozialpädagogische Fachkräfte mit einem begrenzten Verantwortungsbereich“ (§ 10 Abs. 4 BremKTG) oder kann ausdrücklich ein Aufsichtserfordernis normieren wie in Brandenburg: „Ergänzungskräfte werden unter Anleitung und Aufsicht tätig“ (§ 12 Abs. 2 KitaPersV). Damit werden Regelungen getroffen, die tief in **Organisationsfragen** eingreifen: „Während der gesamten Öffnungszeit ist die Anwesenheit mind. einer Fachkraft (...) sicherzustellen“ (§ 25c Abs. 5 HKJGB).
- Nicht als unmittelbarer Regelungsgegenstand, aber als nicht unerhebliche mittelbare Wirkung, kann der Status auch die **Bezahlung** der jeweiligen Kraft bestimmen. Nicht unproblematisch ist dabei die Tatsache, dass die Begriffe „Zweit-, Ergänzungs- oder Assistentkraft“ weder als Tätigkeitsmerkmal noch als Qualifikationsbeschreibungen z. B. im leitbildgebenden Tarifvertrag für den Sozial- und Erziehungsdienst genannt werden. Die Tarifvertragsparteien täten daher gut daran, sowohl die Assistentztätigkeit als auch die weiteren Funktionskräfte als Tarifmerkmale (oder in den Protokollnotizen) ausdrücklich zu benennen, um Unsicherheiten in der Eingruppierung zu mindern.

Selten werden alle drei Regelungsdimensionen (ordnungs-, finanzwirtschaftliche und aufgabenbestimmende Dimension) in den Regelungen explizit benannt oder gar inhaltlich ausgeführt. Zuweilen ergibt sich das Regelungsziel nicht einmal unmittelbar aus dem Wortlaut der Bestimmungen selbst; erst die im Land geübte und bekannte Praxis bietet die erforderliche Interpretationsfolie zum Verständnis der Bestimmung.

1.2 Rechtliche Grundlagen der Personalregelungen

Die anzutreffende Unbestimmtheit hinsichtlich des angestrebten Regelungsziels korrespondiert mit der (fast) durchgängigen Vermischung der rechtlichen Grundlagen und wirkt damit Fragen nach der Reichweite der Regelungen auf.

Deutlich wird dies in der Fachkräftevereinbarung in Rheinland-Pfalz, die Voraussetzungen für die Eignung des

pädagogischen Personals auf der Basis von § 45 SGB VIII und dem Landes-KiTaG bestimmen will: „Denn die fachliche Eignung des Personals ist eine der Grundvoraussetzungen des § 45 SGB VIII, damit eine Betriebserlaubnis erteilt werden und die Trias von Erziehung, Bildung und Betreuung gut gelingen kann“ (Präambel Fachkräftevereinbarung für Tageseinrichtungen für Kinder in Rheinland-Pfalz vom 06.02.2024). Ob tatsächlich die Regelungen als Voraussetzungen zum Betrieb der Einrichtung im Sinne von § 45 SGB VIII angesehen werden können, die es erlauben würden, bei Abweichung von diesen Maßstäben die Erlaubnis zum Betrieb rechtmäßig zu entziehen, scheint zumindest zweifelhaft. Dies ist schon angesichts der Unterschiedlichkeit der Länderregelungen zu bezweifeln, was stark differierende Maßstäbe für das Kindeswohl voraussetzen würde. Ebenso heißt es: „Dadurch ist gewährleistet, dass in allen Tageseinrichtungen für Kinder ein hoher fachlicher Standard möglich ist“ (Präambel Fachkräftevereinbarung vom 06.02.2024). Hier werden offensichtlich die gesetzlichen Grundlagen und damit die Regelungsziele der Qualitätssicherung und Gefahrenabwehr des § 45 SGB VIII vermischt.

Eine ebenso unklare Bestimmung der rechtlichen Grundlage und ein weitverbreitetes Missverständnis ist die Überinterpretation des sogenannten Fachkräftegebots, das sich auch durch die Arbeit von Meyer und Buballa (2025) zieht. Dieses an sich sehr gründliche und wertvolle Gutachten unter dem Titel: „Wer darf in Kitas pädagogisch tätig sein?“ hält § 72 Abs. 1 SGB VIII für die „zentrale Referenz“ (Meyer & Buballa 2025) für die Bestimmung des Fachkraftstatus in Kitas und beklagt in den Kurzprofilen der Länder, dass die Länderregelungen „nicht auf dem Fachkraftbegriff (basieren), wie er in Kapitel 2 auf Basis des § 72 Abs. 1 SGB VIII definiert wurde, sondern (...) der Verwendung des Begriffs ‚Fachkraft‘ des jeweiligen Bundeslandes“ folgen (Meyer & Buballa 2025).

Diese Überinterpretation der Wirksamkeit des § 72 Abs. 1 SGB VIII als allgemein gültiges Fachkraftefordernis ist leider in der Fachwelt verbreitet, obwohl dies schon vom Wortlaut der Regelung nicht gedeckt wird: „Die **Träger der öffentlichen Jugendhilfe** sollen **bei den Jugendämtern und Landesjugendämtern** hauptberuflich nur Personen beschäftigen, die sich für die jeweilige Aufgabe nach ihrer Persönlichkeit eignen und eine dieser Aufgabe entsprechende Ausbildung erhalten haben (Fachkräfte) oder auf Grund besonderer Erfahrungen in der sozialen Arbeit in der Lage sind, die Aufgabe zu erfüllen“ (SGB VIII § 72 Abs. 1 Satz 1, Hervorhebung DD). Weder aber sind die kommunalen und freien Träger von Kindertagesstätten die adressierte „öffentliche Jugendhilfe“, noch sind die Kindertageseinrichtungen Einrichtungen der Jugendämter oder der Landesjugendämter.

Im Ergebnis ist festzustellen, dass es bei der Analyse der Landesregelungen fast durchgängig unklar bleibt, ob die Personalkataloge als Voraussetzungen für die Erteilung der Betriebserlaubnis zu verstehen sind (als Gefahrenabwehr gem. § 45 SGB VIII) – oder ob sie lediglich der Ausdruck der

im jeweiligen Land gewünschten und finanzierten Personalausstattung sind. Zumindest rechtlich und in den Folgen bei Nichtberücksichtigung der Personalkataloge ist das ein erheblicher Unterschied. Ein Träger, der Auflagen nach § 45 SGB VIII missachtet, könnte die Erlaubnis zum Betrieb der Einrichtung verlieren (wenn sie auf der Basis von § 45 SGB VIII erlassen wurden). Verstehen sich die Personalregelungen als Finanzierungsvoraussetzung, würde er mit dem Entzug oder der Minderung der öffentlichen Zuschüsse rechnen müssen.

Kepert macht in seinem Aufsatz „Das vermeintliche Fachkräftegebot in der Kinder- und Jugendhilfe in Zeiten des Fachkräftemangels“ (Kepert 2023), auf die weitreichenden Konsequenzen des Missverständnisses hinsichtlich der Bedeutung des § 72 SGB VIII aufmerksam. Auch wenn er mit seiner berechtigten Kritik an der Überinterpretation des „Fachkräftegebots“ gleich die Berechtigung von Fachkraftkatalogen insgesamt abräumt, sind diese Kataloge als Steuerungsinstrument zweifellos klärungsbedürftig. Wiesner hält Fachkraftregelungen „im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebungskompetenz“ durchaus für zulässig, „solange der Bund sich hier zurückhält“ (Wiesner 2023). Ähnlich also wie bei den Bildungsplänen der Länder wagen sich Fachpolitik und Administration wohl etwas leichtfertig auf neue Steuerungswege und ähnlich wie bei den Bildungsplänen wären nicht nur Detailüberarbeitungen angezeigt, sondern eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit den Instrumenten selbst (Diskowski 2008).

Wie auch Meyer und Buballa in der Auswertung der Personalkataloge zeigen, gibt es in Deutschland keinen einheitlichen Fachkraftbegriff, der über die abstrakte und unscharfe Definition des § 72 SGB VIII hinausgeht, wo es heißt: „Personen (...), die sich für die jeweilige Aufgabe nach ihrer Persönlichkeit eignen und eine dieser Aufgabe entsprechende Ausbildung erhalten haben“ und der dann noch auf Kindertageseinrichtungen anwendbar wäre. Man kann dies bedauern und ein Engagement des Bundes in dieser Frage fordern (BT Drs. 21/2746); allerdings stellt dies grundsätzliche Fragen – fachlich wie auch rechtlich – an die Kompetenzordnung. Unter welchen Voraussetzungen und in welchem Umfang und auf welcher rechtlichen Grundlage dürfte der Bund in die Hoheit der Länder, der Kommunen und der Träger mit eigenen Fachkraftkatalogen überhaupt eingreifen? Sind bundesweit gleiche Personalregelungen zur Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse erforderlich, wie es die Kleine Anfrage der Fraktion Die Linke unterstellt?⁴ Die Herstellung von Prozessqualität scheint jedenfalls eine komplexere Frage zu sein.

2. Dimensionen der Personalregelungen der Länder

Gehen wir ungeachtet des schwankenden rechtlichen Bodens von einer tatsächlichen Regelungskraft der Personalkataloge für die Praxis und die Administration in dem

jeweiligen Bundesland aus und versuchen wir den jeweiligen Regelungsgehalt zu deuten, gibt es in den Ländern eine Reihe ähnlicher (oder sogar gleicher) Bestimmungen der pädagogischen Kräfte, aber auch erkennbare und identifizierbare Unterschiede. Bemerkenswert, und für den Auftrag des Gutachtens wesentlich, ist, dass es kaum für die Praxis relevante Bestimmungen zu dem Aufgabenrahmen und zu den Grenzen der jeweiligen Aufgaben und zur Zusammenarbeit der Fachkräfte mit unterschiedlichem Status gibt. Obwohl die zahlenmäßigen Anteile der unterschiedlichen Kräfte erheblich sind und die Frage der Aufgabenverteilung auch für die Vergütung (und teilweise auch für die öffentlichen Zuschüsse) hoch bedeutsam sind, sind deren rechtliche Grundlagen äußerst schmal.

Durchgängig unterscheiden die Länderregelungen verschiedene Gruppen des Personals; zumeist nach ihrer Ausbildung. Für eine vergleichende Darstellung der Systematik bietet sich zuerst eine Unterscheidung in *Fachkräfte* einerseits und *Assistenzkräfte* (darunter fallen dann auch *Ergänzungskräfte*, *Zweitkräfte* usw.) an. Wir haben es dabei mit einer **vertikalen Unterscheidung** zu tun, die Hierarchien der Ausbildung (und z. T. auch der Verantwortung) bezeichnet. Wir finden unterschiedliche Bezeichnungen, die auf eine Hierarchie in der Kompetenz, den Aufgaben, Bedeutung und Bezahlung verweisen – ohne dass dies in der Regel näher ausgeführt wird. Alle Länder, außer Brandenburg und Thüringen, sehen die Möglichkeit vor, Assistenz-/Hilfskräfte im Rahmen der Mindestpersonalausstattung rechtmäßig zu beschäftigen (ordnungsrechtlicher Aspekt; s. Anlage 1: Ländersynopse) und/oder die Personalkosten zu finanzieren (finanzwirtschaftlicher Aspekt). Der Begriff „Erstkraft“ korrespondiert mit anderen Bezeichnungen wie „Gruppenleitung“ (§ 28 Abs. 1, 2 KiTaG (SH); § 7 PersVO (NW)) oder „Sozialpädagogische Fachkraft mit Gesamtverantwortung“ (§ 10 Abs. 3 BremKTG (HB)); allerdings ist nicht sichergestellt, dass die Begriffe jeweils synonym sind.

Daneben (in einer **horizontalen Gliederung**) benennen viele Länder *weitere Kräfte*, die nach Qualifikation und/oder Aufgabenzuschreibung ein anderes Profil repräsentieren. Die *weiteren Funktionskräfte* können grundsätzlich sowohl auf Fachkraft- oder auf Assistenzkraftniveau angesiedelt sein. Daneben gibt es in einigen Ländern außerhalb der verlangten und/oder finanzierten Personalausstattung weitere Funktionskräfte. Oftmals verschwimmen in den Regelungen die Grenzen zwischen fachlich bereichernden und ergänzenden Kräften einerseits und assistierenden Zusatz-/Ergänzungskräften andererseits. Die Verwischung solcher Grenzen ist im pädagogischen Alltag nachvollziehbar; soweit aber Rechtsfolgen hinsichtlich des Zugangs, der Bezahlung oder der Anrechnung auf den Fachkraftschlüssel etc. betroffen sind, ist diese Unbestimmtheit problematisch.

Die Auswirkungen der Regelungen auf die **Organisation** der Einrichtung hinsichtlich der Aufsichtsführung erscheinen nicht unproblematisch. Nach der aktuellen Rechtsprechung

⁴ Die Tatsache, dass Bayern mit der schlechtesten Fachkraftquote bei der NUBBEK-Studie nicht als Schlusslicht im Qualitätsranking aufgefallen ist, gibt zur Zurückhaltung Anlass.

und Literatur verlangt die Wahrnehmung der Aufsichtspflicht gegenüber den Kindern eine höchst differenzierte Betrachtung, die neben der Qualifikation der pädagogischen Kräfte vor allem das Alter der Kinder und die konkrete Situation zu berücksichtigen hat. Obwohl dies auch von Fachkräften sehr gewünscht wird, sind allgemeine Maßstäbe (wie die Anzahl der zu beaufsichtigenden Kinder) keine verlässlichen Kriterien. Wenn Personalregelungen hier nicht nur allgemeine, sondern zudem abstrakte Regelungen treffen, kommen sie leicht zu überschießenden und unpraktikablen Bestimmungen, z. B.: „Während der gesamten Öffnungszeit ist die Anwesenheit mindestens einer Fachkraft (...) sicherzustellen“ (§ 25c Abs. 5 Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch), was offenbar unabhängig von Alter und Anzahl der anwesenden Kinder gelten soll.

2.1 Widerspiegelung der Regelungen in der Kinder- und Jugendhilfestatistik

Während also die Regelungen der Aufgabenzuweisung insgesamt eher spärlich und problematisch sind, spielen doch tatsächlich die Zusammenarbeit von Kräften mit unterschiedlicher Qualifikation und die Zuweisung zu unterschiedlichen Aufgabenbereichen quantitativ eine große Rolle. Die vom Statistischen Bundesamt jährlich veröffentlichte Kinder- und Jugendhilfestatistik gem. §§ 98 ff. SGBVIII, dass die Zusammenarbeit der Fachkräfte mit unterschiedlicher Qualifikation und die Aufgabenverteilung tatsächlich der Regelfall ist und in einigen Ländern ein erhebliches Ausmaß hat.

Der Anteil der Personen mit einer **Fachkraftqualifikation** (Erzieher*in und höher) ist in den Ländern durchaus unterschiedlich. Die niedrigste Fachkraftquote liegt in Bayern bei 52 % und die höchste bei 94 % in Thüringen.⁵ Die östlichen Bundesländer haben durchgehend eine Fachkraftquote von über 90 %. Der Vergleich mit 2014 zeigt, dass in den

Pädagogisches, Leitungs- und Verwaltungspersonal nach höchstem Berufsausbildungsabschluss

01.03.2014				01.03.2025		
Bundesländer	Fachkräfte	Fachkraftquote (Anteil FK an gesamt)	Insgesamt	Fachkräfte	Fachkraftquote (Anteil FK an gesamt)	Insgesamt
Baden-Württemberg	56.212	73,5%	76.437	81.492	67,2%	121.231
Bayern	43.224	54,3%	79.629	69.112	51,8%	133.469
Berlin	21.244	83,5%	25.428	27.660	74,6%	37.095
Brandenburg	16.325	91,2%	17.904	23.309	90,3%	25.820
Bremen	3.291	74,9%	4.394	4.517	67,3%	6.710
Hamburg	8.360	66,2%	12.625	11.365	62,6%	18.147
Hessen	33.951	76,4%	44.442	46.648	73,3%	63.679
Mecklenburg-Vorpommern	10.448	94,4%	11.071	12.629	86,4%	14.623
Niedersachsen	34.494	75,6%	45.614	52.528	69,0%	76.155
Nordrhein-Westfalen	76.253	77,3%	98.703	108.068	73,1%	147.819
Rheinland-Pfalz	21.410	77,2%	27.731	29.679	73,8%	40.194
Saarland	4.196	70,6%	5.941	6.075	70,0%	8.684
Sachsen	27.930	92,3%	30.275	36.253	92,7%	39.117
Sachsen-Anhalt	14.788	91,2%	16.210	17.376	88,6%	19.601
Schleswig-Holstein	11.185	66,5%	16.821	17.900	65,0%	27.525
Thüringen	13.290	93,6%	14.193	14.909	94,2%	15.825
Deutschland	396.601	75,2%	527.418	559.520	70,3%	795.694

© Statistisches Bundesamt (Destatis), 2026 | Stand: 03.01.2026 / 12:44:11, eigene Berechnungen Datenlizenz by2-0; 22541-0104

⁵ In Veröffentlichungen finden sich leicht unterschiedliche Werte zu den Fachkraftquoten, weil die Zuordnung der Berufsausbildungsabschlüsse nicht einheitlich erfolgt. So werden z. T. Heilpädagoginnen und Heilerziehungspfleger nicht den Fachkräften zugerechnet, obwohl sie in den Fachkraftkatalogen einiger Länder als Fachkräfte gelten.

dazwischenliegenden elf Jahren ein Rückgang der Fachkraftquote von fast fünf Prozentpunkten zu verzeichnen war, was durch den erheblichen Platzausbau in dieser Zeit bedingt war, der zu einem erheblichen Teil durch Nicht-Fachkräfte erreicht wurde. Während die Anzahl des pädagogischen, Leitungs- und Verwaltungspersonal insgesamt um fast 270.000 Personen stieg, betrug der Anstieg der Fachkraft gut 160.000 Personen.

Ebenso unterschiedlich wie die Fachkraftquote ist der zahlenmäßige Anteil der **Erstkräfte** am gesamten pädagogischen Personal. Der auf die Organisation der Einrichtung bezogene Begriff *Erstkraft* hat zwar große Überschneidungen, ist aber nicht identisch mit dem auf die Qualifikation bezogenen *Fachkraftbegriff*. In den östlichen Bundesländern werden durchgängig mehr Personen als Erstkraft/Gruppenleitung denn als Zweitkräfte/Assistenzkräfte eingesetzt (Mecklenburg-Vorpommern 82 %). In den westlichen Bundesländern (außer Hamburg, Bremen und Schleswig-Holstein) überwiegen die Assistenzkräfte. Den negativen

Spitzenwert erreichen Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz mit einem Wert von 31 % Erstkräften (Statistisches Bundesamt 2026). Rückschlüsse auf die Organisation der Einrichtungen und über die Arbeitsteilung lassen sich aus diesen Daten nicht unmittelbar ableiten. Die Anteile der Erst-/Zweitkräfte lassen auch nicht erkennen, dass einer Erstkraft systematisch eine oder mehrere Zweitkräfte zugeordnet werden. Auch in den rechtlichen Regelungen (s. u.) finden sich keine Hinweise auf solche Organisationsprinzipien. Die Bundesjugendhilfestatistik weist am 01.03.2024 eine Anzahl von 246.568 Personen mit der Aufgabe Gruppenleitung aus, während zum selben Zeitpunkt lediglich 60.662 Gruppen ausgewiesen werden. Es liegt also nahe, zu vermuten, dass bei den jährlichen Erhebungen zur Kinder- und Jugendhilfestatistik die Angaben der angegebenen Arbeitsbereiche nicht sehr verlässlich und für eine Analyse der Aufgabenverteilung kaum verwendbar sind.

Tätige Personen: Bundesländer, Stichtag, Arbeitsbereich

Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen
Tätige Personen (Anzahl)

Stichtag Bundesländer 01.03.2024	Arbeitsbereich									
	Gruppen- leitung	Zweit bzw. Ergänzungs- kraft	Verhältnis Gruppen- leitung/ Zweitkraft	Anteil Gruppen- leitung	Gruppen- übergreifend	besondere Förderung von Kindern	Leitung	Verwaltung	Hauswirt- schaftliche/ technische Bereiche	Insgesamt
Baden-Württemberg	33.346	73.071	0,46	31 %	2.835	2.160	4.418	492	13.051	129.373
Bayern	32.370	58.102	0,56	36 %	24.654	3.535	5.607	3.903	19.676	147.847
Berlin	12.579	9.820	1,28	56 %	9.268	2.795	2.186	619	4.524	41.791
Brandenburg	12.238	3.709	3,30	77 %	7.944	410	1.277	204	3.701	29.483
Bremen	2.842	2.166	1,31	57 %	724	430	435	50	1.046	7.693
Hamburg	8.753	5.364	1,63	62 %	2.761	898	1.428	401	2.661	22.266
Hessen	21.668	23.400	0,93	48 %	8.575	3.159	4.838	858	10.113	72.611
Mecklenburg- Vorpommern	7.513	1.628	4,61	82 %	3.721	600	869	206	2.312	16.849
Niedersachsen	21.811	32.026	0,68	41 %	12.256	2.711	3.994	1.042	11.413	85.253
Nordrhein-Westfalen	34.699	69.150	0,50	33 %	22.782	7.354	9.461	1.164	25.875	170.485
Rheinland-Pfalz	8.780	19.727	0,45	31 %	7.462	1.065	1.629	124	8.553	47.340
Saarland	8.780	3.896	0,58	37 %	1.105	411	476	69	1.483	9.712
Sachsen	21.568	5.374	4,01	80 %	8.142	1.337	3.222	370	4.304	44.317
Sachsen-Anhalt	8.633	3.395	2,54	72 %	5.824	624	1.164	295	1.981	21.916
Schleswig-Holstein	9.748	8.884	1,10	52 %	4.594	560	1.777	515	3.947	30.025
Thüringen	7.748	3.343	2,32	70 %	2.901	856	994	78	2.423	18.343
	246.568	323.055			125.548	28.905	43.775	10.390	117.063	895.304

3. Aufgabenzuweisungen in den Länderregelungen

Meyer und Buballa haben sich sehr gründlich mit den qualifikatorischen Voraussetzungen der pädagogischen Kräfte in Kindertageseinrichtungen befasst (Meyer & Buballa 2025), sodass sich hier die Analyse auf die Fragen der Aufgabenzuweisungen, der Kooperationen der pädagogischen Kräfte und damit auf die Arbeitsteilung konzentrieren kann. Allerdings geben die rechtlichen Grundlagen, wie schon angemerkt, hierzu nicht allzu viel her, weil zwar die allgemeinen Aufgaben der Kindertageseinrichtungen in den Kindertagesstättengesetzen der Länder bestimmt sind, aber diese Aufgaben nur selten einzelnen Personen oder Personengruppen zugewiesen werden.

Die teilweise geringen Fachkraftquoten (s. Abschn. 2.1) verweisen darauf, dass tatsächlich eine regelmäßige Zusammenarbeit von unterschiedlichen Berufsgruppen im pädagogischen Alltag der Regelfall ist. Wenn (wie in Bayern) fast jede zweite pädagogische Kraft keine Fachkraft ist, drängt sich die Frage nach deren Zusammenarbeit mit den Nicht-Fachkräften und die Klärung der Arbeitsteilung und Aufgabenzuweisung als klärungsbedürftig auf.⁶ Die rechtlichen Regelungen der Länder geben jedenfalls dazu kaum etwas her. Es wäre eine eigene Untersuchung wert, ob Aus- und Fortbildung sowie die Fachberatung die Fragen der Arbeitsteilung im pädagogischen Kontext der Kita reflektieren. Die „Expertise zum Zusammenhang zwischen Altersstruktur und Qualifikationsanforderungen in der Frühen Bildung“ von Weimann-Sandig (ab S. 21) macht aus der Perspektive von Untersuchungen zur Qualität der Kindertagesbetreuung deutlich, dass „internationale Systeme (...) Rollendifferenzierung (nutzen), um Qualität abzusichern; Deutschland bleibt hier unterentwickelt“ (s. S. 82).

- Das **Baden-Württembergische KiTaG** bestimmt, dass Fachkräfte durch geeignete Zusatzkräfte unterstützt werden (§ 7 Abs. 1 KiTaG), die von den Leitungskräften der Einrichtung oder der Gruppe anzuleiten sind (§ 7 Abs. 7 Nr. 4 KiTaG). „Leitungskräfte“ sind sowohl die „Leitung einer Tageseinrichtung“ wie auch die „Leitung einer Gruppe“ (§ 7 Abs. 6 KiTaG).
- Die **Bayerische Kinderbildungsverordnung** beschreibt in § 14 insgesamt die „Aufgaben des pädagogischen Personals und des Trägers“; benennt explizit aber in Abs. 3 ausschließlich die Aufgaben der Leitung. Weitere oder differenzierende Aussagen zu den Aufgaben des pädagogischen Personals werden nicht gemacht.
- **Berlin** bestimmt in den §§ 11, 12 und 13 der VOKitaFöG das Nähere zum sozialpädagogischen Fachpersonal in Tageseinrichtungen. Neben den Fachkräften mit den entsprechenden Berufsabschlüssen kann die erlaubniserteilende Behörde in begründeten Einzelfällen weitere Kräfte anerkennen. Die „durchgehende Anwesenheit von

Fachpersonal“ muss dabei gewährleistet sein (§ 11 Abs. 3 VOKitaFöG). Das Erfordernis der Anwesenheit einer zweiten Fachkraft in der Einrichtung kann durch Eltern oder Hauswirtschaftskräfte ersetzt werden (§ 3 Abs. 3 RV Tag). In Berlin ergeben sich Aufgabenschwerpunkte aus zugewiesenen Stellenanteilen für zusätzliche Aufgaben (Anleitung, sozial-struktureller Zuschlag, Kinder mit Behinderungen ...).

- In **Brandenburg** werden die „ordnungsrechtliche“ (§ 15 KitaPersV) und die „finanzwirtschaftliche“ (§ 17 KitaPersV) Personalbemessung unterschieden. Ordnungsrechtlich werden die für die Anrechnung auf das Einrichtungspersonal anerkannten „pädagogische Fachkräfte“ (§§ 9, 10, 11 KitaPersV), „Ergänzungskräfte“, die nur unter „Anleitung und Aufsicht einer Fachkraft tätig werden“ (§ 12 KitaPersV), sowie „Leitungskräfte“ (§ 13 KitaPersV) in ihren jeweiligen anerkennungsfähigen Umfängen benannt. 80 % der ordnungsrechtlichen Personalbemessung müssen durch Fachkräfte erfüllt werden (Fachkraftquote, § 16 Abs. 1 KitaPersV). Finanzwirtschaftlich wird der Umfang der Finanzierung für Fachkräfte, Ergänzungskräfte und Leitungskräfte in § 17 KitaPersV ausgewiesen. Die Bemessung und Finanzierung des „zusätzlichen Personals“ gem. § 4 KitaPersV für besondere Förderbedarfe von Kindern erfolgt außerhalb der Personalbemessung.
- **Bremen** benennt in § 10 Abs. 3 BremKTG „sozialpädagogische Fachkräfte mit Gesamtverantwortung für die von ihnen geförderten Kinder“ und in Abgrenzung dazu „sozialpädagogische Fachkräfte mit begrenztem Verantwortungsbereich“ (§ 10 Abs. 4 BremKTG). Die begrenzte Verantwortung wird hinsichtlich der Aufsichtspflicht konkretisiert. Wenn solche Kräfte alleine tätig sind, muss eine Fachkraft erreichbar so sein, „dass sie die Möglichkeit hat, einzugreifen und fachliche Unterstützung zu gewährleisten (qualifizierte Erreichbarkeit)“ (§ 10a Abs. 3 BremKTG).
- **Hamburg** unterscheidet das „Erzieherpersonal in Kitas und der Ganztägigen Bildung und Betreuung an Schulen („Positivliste“) in „Erstkräfte“ und „Zweitkräfte“ hinsichtlich ihrer Qualifikation. Die unterschiedlichen Aufgabenbereiche werden nicht bestimmt. Über die Zuordnung als Erst- oder Zweitkraft aus dem erweiterten Personenkreis entscheidet der Träger eigenverantwortlich (Nr. 2 Positivliste).
- **Hessen** benennt Fachkräfte nach ihrer Qualifikation, denen die Leitung einer Einrichtung oder einer Gruppe übertragen werden darf (§ 25b Abs. 1 HKJGB) und hebt hiervon Kräfte mit bestimmten Qualifikationen ab, die mit der „Mitarbeit in einer Kindergruppe“ (§ 25b Abs. 2 HKJGB) betraut werden können. Die Erfüllung des Förderauftrages wird explizit den Fachkräften übertragen und Vorgaben zur Organisationsgestaltung formuliert: „Während der gesamten Öffnungszeit ist die Anwesenheit mind. einer Fachkraft (...) sicherzustellen“ (§ 25c Abs. 5 HKJGB).

⁶ Darüber hinaus scheint das Konzept der Unterteilung in Fachkräfte und Nichtfachkräfte grundsätzlich diskussionswürdig zu sein – auch wenn Multiprofessionalität nicht nur das Zusammenwirken unterschiedlich qualifizierter Pädagog*innen bedeuten soll.

- Im KiföG des Landes **Mecklenburg-Vorpommern** werden neben den Qualifikationskatalogen für Fachkräfte (§ 2 Abs. 7 KiföG M-V) und pädagogische Assistenzkräfte auch Aussagen zur Aufgabenwahrnehmung gemacht: „Assistenzkräfte unterstützen pädagogische Fachkräfte bei der Ausgestaltung der pädagogischen Prozesse und führen übertragene Teilaufgaben selbstständig aus. Über den konkreten Einsatz entscheidet der Träger der Kindertageseinrichtung. Nach mindestens dreijähriger Praxiserfahrung in einer Kindertageseinrichtung sowie aufgrund der pädagogischen und persönlichen Eignung, die die Leitung der Einrichtung oder der Träger feststellt, können sie nach fachlicher Absprache mit einer pädagogischen Fachkraft und bei zeitgleicher Anwesenheit mindestens einer pädagogischen Fachkraft in der Kindertageseinrichtung auch eine Teilgruppenbetreuung übernehmen.“ (§ 13 Abs. 6 KiföG M-V) Zusätzlich werden noch „Alltagshilfskräfte“ benannt, als „Personen, die zur Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte für nicht pädagogische Aufgaben eingesetzt werden können“ (§ 2 Abs. 9 KiföG M-V).
- Das **Niedersächsische KiTaG** differenziert nach „pädagogischen Fachkräften“ (§ 9 Abs. 2 und § 11 Abs. 1 NiKiTaG) und „pädagogischen Assistenzkräften“ (§ 9 Abs. 3 NiKiTaG). Auch hier werden die qualifikatorischen Voraussetzungen beider Gruppen benannt; aber über die eher lapidare Aufgabenbestimmung hinaus, bleibt die Ausdeutung der Praxis überlassen: „Die Förderung der Kinder obliegt den Fachkräften, die durch Assistenzkräfte und weitere Kräfte unterstützt werden können“ (§ 9 Abs. 1 NiKiTaG).
- **Nordrhein-Westfalen**, das bei den Gruppentypen hinsichtlich ihrer Größe und Zusammensetzung sowie den jeweiligen Personalzuweisungen sehr differenzierte Vorgaben macht, bleibt dagegen bei der Aufgabenbeschreibung von sozialpädagogischen, weiteren Fachkräften und Ergänzungskräften sehr unbestimmt: „Die pädagogische Arbeit muss vom Einsatz sozialpädagogischer Fachkräfte geprägt sein.“ (§ 28 Abs. 1 Satz 2 KiBiZ). Eine Öffnung des Katalogs der zugelassenen pädagogischen Kräfte erfolgt durch § 14 PersVO, indem unter bestimmten Voraussetzungen „profilrelevante Kräfte“ zugelassen werden. Diese Öffnung korrespondiert offensichtlich mit der Möglichkeit zur Einrichtung von multiprofessionellen Teams, „bei denen sich die Fähigkeiten und Kenntnisse der Teammitglieder ergänzen“ (§ 28 Abs. 5 KiBiZ). Obwohl dies eher deklaratorischen und regelnden Charakter hat, wird hier der Träger ausdrücklich auf seine Anleitungsaufgabe hingewiesen: „Sicherstellung einer pädagogischen Anleitung der profilrelevanten Kräfte durch den Träger zur Gewährleistung einer gelungenen multiprofessionellen Zusammenarbeit“ (§ 14 Abs. 2 Ziffer 4 PersVO).
- **Rheinland-Pfalz** erlaubt ebenfalls „profilergänzende Kräfte“ (Nr. 7 der Fachkräftevereinbarung für Tageseinrichtungen für Kinder in Rheinland-Pfalz vom 06.02.2024) neben „pädagogischen Fachkräften“ (Nr. 4 ebd.), „Assistenzkräften“ (Nr. 5 ebd.) und „weiteres Personal“ auf Funktionsstellen wie z. B. stellvertretende Leitung oder Sprachbeauftragte (Nr. 6 ebd.). Damit wird der Katalog der Kräfte, die in der Kita tätig sein dürfen, deutlich erweitert und gibt Hinweise auf die Aufgabenschwerpunkte: „In einem multiprofessionell orientierten Team erhalten die Kinder neben den Anregungen von pädagogischen Fachkräften auch Anregungen von profilergänzenden Kräften, die vielfältige bildungs- und lebensbiographische Hintergründe einbringen und den Kindern somit weitere Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten eröffnen. Der Bezug zur kindlichen Lebenswelt wird damit verstärkt und informelles Lernen gefördert. Die profilergänzende Kraft ist damit als Ergänzung zur Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs-, und Erziehungsauftrags zu sehen und bringt individuell profilergänzendes Fachwissen ein.“ (Nr. 7 ebd.).
- Im **Saarland** setzt sich „das Personal der Kindertageseinrichtungen (...) aus sozialpädagogischen Fachkräften, die in der Regel über die staatliche Anerkennung verfügen, und Personen anderer Professionen, die konzeptions- und zielgruppenabhängig oder inklusionsbedingt beschäftigt werden“ zusammen. Durch Anerkennung anderer Personen „wird die Möglichkeit geschaffen, Einrichtungen mit multiprofessionellen Teams auszustatten. Durch das Zusammenwirken interdisziplinärer Kompetenzen kann den unterschiedlichen Bedarfen der Kinder und ihrer Familien und somit dem Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag und der damit verbundenen Schaffung von Chancengleichheit aller Kinder Rechnung getragen werden.“ (§ 3 Abs. 4 Ziffer 4 SBEBG)
- **Sachsen**, mit einer Fachkraftquote von 91,2 %, bietet einen umfangreichen Katalog „pädagogischer Fachkräfte“ sowie eine Reihe möglicher Zugänge zur Tätigkeit in der PQVO. Auch „Assistenzkräfte (...) müssen für eine unterstützende Tätigkeit in Kinderkrippen eine Berufsqualifikation vorweisen, die für diese Tätigkeit förderlich ist“ (§ 1 Abs. 4, 5 SächsQualiVO). Die Arbeit der Fachkräfte kann durch weitere geeignete Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie durch Eltern unterstützt werden (§ 12 Abs. 1 Satz 2 SächsKitaG).
- **Sachsen-Anhalt** kennt neben den pädagogischen Fachkräften auch „geeignete Hilfskräfte“ (§ 21 Abs. 4 KiFöG), macht aber neben dem quantitativen Verhältnis (max. eine Hilfskraft pro zwei Fachkräfte) keine weiteren Aussagen zur Aufgabenverteilung..
- **Schleswig-Holstein** nennt neben den drei Gruppen von Fachkräften (Einrichtungsleitung, stellv. Einrichtungsleitung, Gruppenleitung), noch Fachkräfte mit bestimmter Fachqualifikation, z. B. „Sprachfachkräfte“ (§ 28 Abs. 5 KiTaG) und „heilpädagogische Kräfte“ (§ 28 Abs. 6 KiTaG; § 6 PQVO). Neben diesen Fachkräften gibt es „pädagogische Assistenzkräfte“ (§ 28 Abs. 3 KiTaG), die bestimmte

Qualifikationen vorweisen müssen (PQVO), sowie „betreuende Hilfskräfte“ ohne einschlägige Qualifikation, erforderlich ist nur eine Fortbildung im Bereich des Kinderschutzes (§ 28 Abs. 7 KiTaG). Die KJH-Statistik weist eine der niedrigsten Fachkraftquoten Deutschlands (68,2 %) aus.

- **Thüringen** ist anscheinend das einzige Bundesland in dem (gem. § 45 SGB VIII erforderlichen und bezuschussten Personals) nur Fachkräfte als pädagogisches Personal zugelassen sind (§ 16 Abs. 1, 3, 6 ThürKigaG). Die Fachkraftquote ist mit über 94 % entsprechend hoch, 100 % werden dennoch auch hier nicht erreicht.

4. Desiderata

4.1 Probleme durch die Normengestaltung

Die Auswertung der rechtlichen Grundlagen stößt auf erhebliche Schwierigkeiten, die hauptsächlich auf der z. T. dürftigen Normengüte beruhen. Dass die Rechtsgrundlagen und -folgen der Personalregelungen nicht dargestellt sind (§ 45 oder 72 SGB VIII) oder originäres Landesrecht darstellen (s. Abschn. 1.2), kann für diese Auswertung vorerst vernachlässigt werden. Dass aber **Begriffe nicht oder nur undeutlich definiert werden und Regelungsziele und Rechtsfolgen** undeutlich bleiben (s. Abschn. 1.1), stellt ein schwerwiegendes auch praktisch wirksames Problem dar, da folgende Fragen unbeantwortet bleiben:

- Stellen die Begriffe Grundlagen für die Erlaubniserteilung und die „Aufsicht“ dar, oder sind sie Bemessungsgrundlage für die Bezuschussung?
- Sind sie Orientierungsgrößen oder täglich zu gewährleistende Normierungen; wie verhalten sich allgemeine und abstrakte Bestimmungen der Personalmenge und -qualifikation zur konkreten Organisationsgestaltung und Aufgabenerfüllung? Die Bestimmungen zur Einschränkung von Aufsichtspflichten für jede Einrichtung unabhängig von ihrer Größe, ihrer Gliederung und jeden Zeitpunkt scheinen nicht hinreichend reflektiert zu sein.

Der Wechsel in der Perspektive in den Personalkatalogen (von der Qualifikation zur Funktion, s. Abschn. 1.1) ist nicht unproblematisch; insbesondere, wenn wichtige Gliederungskriterien (wie Erst- und Zweitkraft) verwendet werden, die sonst nicht weiter definiert sind, und in tarifvertraglichen Bestimmungen keine Entsprechung haben.⁷

4.2 Probleme der Auswertung

Der (Über-)Blick von einer Bundesperspektive muss bei allem Bemühen um Differenzierung ein normativ vergleichender bleiben. Abgesehen von der Frage, für welche Fragestellungen diese Perspektive (angesichts der föderalen und

auf Subsidiarität beruhenden Struktur der Bundesrepublik) überhaupt angemessen ist, gehen aber bei dieser Perspektive fast zwangsläufig wesentliche Aspekte zum Verständnis verloren:

- dass die Einbeziehung nicht-pädagogischer Mitarbeitender in einem Land mit einer Fachkraftquote von 90 % eine wünschenswerte fachliche Erweiterung bedeuten kann,
- dass die Höhe der Personalausstattung bei der Bewertung zu berücksichtigen ist, ob der Einsatz von Nicht-Fachkräften verträglich oder risikobehaftet ist,
- dass die Arbeitsorganisation für die Einbeziehung nicht-pädagogischer Kräfte und für die Bewertung der Fachkraftquote von größerer Bedeutung sein kann als das rein quantitative Verhältnis.

Diese Aspekte müssten konkret und differenziert und nicht von einer einheitlichen normativen Perspektive betrachtet werden, wenn fachlich begründete Entwicklungen angestrebt sind.

Die beiden Veröffentlichungen der Bertelsmann-Stiftung haben fachpolitische Perspektiven und wollen auf Probleme der Personalausstattungen der Länder hinweisen mit dem Ziel „für alle KiTa-Kinder unabhängig von ihrem Wohnort vergleichbare Bildungschancen zu gewährleisten“ (Berg & Bock-Famulla 2025). Dass die Bertelsmann-Stiftung hiermit einen äußerst wertvollen Beitrag zur fachpolitischen und öffentlichen Aufmerksamkeit leistet, ist unbestreitbar. Die normativ vergleichende Perspektive sollte aber nicht fachliche Reflexionen überdecken oder gar ersetzen.

So wichtig es ist, öffentlich auf die Gefahr der Dequalifizierung durch Seiteneinstiege oder den Rückgang der Fachkraftquoten hinzuweisen, ersetzt dies nicht die Reflexion der gegenwärtigen und zukünftig **wünschenswerten Zusammensetzung des pädagogisch wirksamen Personals** der Kindertagesstätten:

- Welche Berufs- und Lebenserfahrungen, welche nicht-pädagogischen Kompetenzen sind zur Erfüllung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag bedeutsam;
- wie ist das Zusammenwirken von pädagogischen Fachkräften und pädagogischen Laien (die in anderen Bereichen Fachkräfte sind) zu gestalten;
- selbst wenn man nicht die von der Bertelsmann-Stiftung kritisierten geringen Fachkraftquoten (Berg und Bock-Famulla 2025) und die von der Stiftung empfohlene Personalausstattung (Baierl et al. 2026) zum Maßstab nimmt, machen die Differenzen zwischen dem status-quo und den empfohlenen Zielwerten deutlich, dass auf absehbare Zeit nicht auf den Einsatz von Assistenzkräften verzichtet werden kann. Und damit wird die Beantwortung der Fragen unumgänglich, wie dann das Verhältnis von Fachkräften und Assistenzkräften ist und wie das Verhältnis

⁷ „Auch die Tätigkeit einer Zweitkraft in einer Kindertagesstätte könne eine Erzieherinnenstätigkeit sein, denn der Tarifvertrag unterscheidet ausdrücklich nicht zwischen der Erst- und Zweitkraft einer Kindertagesstätte.“ (BAG, Urteil vom 26. März 1997 – 4 AZR 489/95 –, Rn. 31, juris)

von Erst- zu Zweitkraft fachlich und arbeitsorganisatorisch gestaltet werden kann;

- wie lässt sich Pädagogik arbeitsteilig gestalten ohne in die theoretisch und konzeptionell überholte Trennung von pädagogischen Beschäftigungen und pflegerischer Betreuung zurückzufallen?

Die Fachwelt hat sich bisher der Auseinandersetzung mit diesen Fragen überwiegend verweigert, dabei hat die Realität diese Abwehrhaltung längst eingeholt. Die rechtlich nicht immer konsistenten und pädagogisch fragwürdigen Personalregelungen der Länder sowie die Widerspiegelung der Realität in der Jugendhilfestatistik sind dafür Anzeichen. Es ist zu befürchten, dass es aus dem politischen Raum unreflektierte und unfachliche Antworten gibt, wenn keine pädagogischen Antworten gegeben werden.

Ebenso ist die Konzentration auf die formale Qualifikation des pädagogisch wirksamen Personals und auf Fachkraftquoten als Qualitätsmaßstab nicht wirklich weiterführend. Es ist nach wie vor eine Unterbewertung der personalen Kompetenz zu verzeichnen, die umso wichtiger ist, je jünger die Kinder sind. Es spricht zudem viel dafür, dass Kompetenz eine Angelegenheit des Teams insgesamt und nicht der einzelnen Mitarbeitenden ist. Ist dies zutreffend, dann reichen Fachkraftkataloge und die Differenzierung in höhere und mindere Qualifikation einzelner Beschäftigter nicht aus. Dann muss der Fokus mehr auf die Zusammenarbeit und die Arbeits(ver)teilung zwischen den Fachkräften gelegt werden. Dass hierzu Aufgaben- und Rollenklarheit eine unerlässliche Voraussetzung ist, dürfte unmittelbar einleuchten (s. S. 74 ff.). Die geplante Studie „Professionalisierung durch Arbeitsteilung in der Frühen Bildung“ könnte hierfür wichtige Hinweise liefern

Literaturverzeichnis

Baierl, A., Kapella, O. & Hornung, H. (2026): *Die Personalausstattungsquote in KiTas. Ein Indikator zur Messung der Personalausstattung auf Einrichtungsebene*. Bertelsmann Stiftung.

Berg, E. & Bock-Famulla, K. (2025). *Prekäre Professionalität? Regionale Disparitäten in der Fachkraft-Quote von KiTa-Teams*. Bertelsmann Stiftung.

Deutscher Bundestag, Kleine Anfrage der Fraktion Die Linke, BT-Drucksache 21/2746

Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 47–61). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_4S

openJUR (o. J.): *Online-Datenbank*. Abgerufen am 23.2.2026 unter www.openjur.de

Kepert, J. (2023). Das vermeintliche Fachkräftegebot in der Kinder- und Jugendhilfe in Zeiten des Fachkräftemangels: Eine rechtliche Betrachtung des Betriebserlaubnisrechts. In Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht e. V. (Hrsg.), *Jugendamt Heft*, 5/23, 210–214.

Meyer, N. & Buballa, W. (2025). *Wer darf in KiTas pädagogisch tätig sein? Veränderungen rechtlicher Rahmenbedingungen und ihre Bedeutung für die Professionalisierung frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (2019–2025)*. Bertelsmann Stiftung.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2026). *Genesis-Online*. Datenlizenz by2-0. 22541-0104. <https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online>

Weimann-Sandig, N. (2025). *Expertise zum Zusammenhang zwischen Altersstruktur und Qualifikationsanforderungen in der Frühen Bildung* (unveröffentlicht). Pestalozzi-Fröbel-Verband e.V.

Wiesner, R. (2023). Das Instrument der Betriebserlaubnis: Historische Entwicklung der rechtlichen Grundlagen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen. In Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (Hrsg.), *Jugendhilfe*, 4/23, 288–195. Luchterhand Verlag.

Zitiertes Landesrecht

BADEN-WÜRTTEMBERG

Gesetz über die Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege (Kindertagesbetreuungsgesetz – KiTaG) vom 19.03.2009 (GBl. S. 161), zuletzt geändert durch Gesetz vom 29.07.2025 (GBl. S. 81).

BAYERN

Bayerisches Gesetz zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz – BayKiBiG) vom 08.07.2005 (GVBl. S. 236, BayRS 2231-1-A), zuletzt geändert durch Gesetz am 21.02.2025 (GVBl. S. 46).

Kinderbildungsverordnung (AVBayKiBiG) vom 05.12.2005 (GVBl. S. 633, BayRS 2231-1-1-A), zuletzt geändert durch Verordnung vom 14.05.2025 (GVBl. S. 152).

BERLIN

Kindertagesförderungsverordnung (VOKitaFöG) vom 04.11.2005, zuletzt geändert durch Artikel 1 der Verordnung vom 28.05.2024 (GVBl. S. 164).

Vereinbarung über die Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertageseinrichtungen (Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen – QVTAG) vom 18.07.2024, in Kraft getreten am 01.08.2024.

BRANDENBURG

Verordnung über die Anzahl und Qualifikation des notwendigen pädagogischen Personals in Kindertagesstätten (Kita-Personalverordnung – KitaPersV) vom 27. April 1993 (GVBl. II/93 [Nr. 30] S. 212), zuletzt geändert durch die Verordnung vom 25.10.2023 (GVBl. II/23 [Nr. 68]).

BREMEN

Bremisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege (Bremisches Tageseinrichtungs- und Kindertagespflegegesetz – BremKTG) vom 19.12.2000 (Brem.GBl. 2000 S. 491), zuletzt geändert durch Gesetz vom 19.06.2024 (Brem.GBl. S. 540).

HAMBURG

Landesrahmenvertrag ‚Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen‘ – Textversion unter Einarbeitung aller VK-Beschlüsse seit dem 01.01.2018, in Kraft getreten am 01.01.2018.

Erziehungspersonal in Kitas und der Ganztägigen Bildung und Betreuung an Schulen („Positivliste“) vom 01.04.2025.

HESSEN

Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch (HKJGB) vom 18.12.2006 (GVBl. I S. 698), zuletzt geändert durch Gesetz vom 10. 07.2024 (GVBl. 2024 Nr. 31), gültig bis 31.12.2025.

MECKLENBURG-VORPOMMERN

Kindertagesförderungsgesetz (KiföG M-V) vom 04.09.2019 (GVOBl. M-V S. 558), zuletzt geändert am 29.01.2025 (GVOBl. M-V S. 30 ber. S. 56).

NIEDERSACHSEN

Niedersächsisches Gesetz über Kindertagesstätten und Kindertagespflege (NKiTaG) vom 07.07.2021, zuletzt geändert durch Artikel 15 des Gesetzes vom 13.12.2024 (Nds. GVBl. 2024 Nr. 118).

NORDRHEIN-WESTFALEN

Gesetz zur Frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz – KiBiz) – Sechstes Gesetz zur Ausführung des Achten Buches Sozialgesetzbuch vom 03.12.2019 (GV. NRW. S. 894), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 13.04.2022 (GV. NRW. S. 509).

Verordnung zu den Grundsätzen über die Qualifikation und den Personalschlüssel (Personalverordnung – PersVO) vom 27.11.2024 (GV. NRW. S. 910), in Kraft getreten am 06.12.2024.

RHEINLAND-PFALZ

Landesgesetz über die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (KiTaG) vom 03.09.2019 (GVBl. S. 213).

Landesverordnung zur Ausführung von Bestimmungen des Landesgesetzes über die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (KiTaGAVO) vom 17.03.2021, zuletzt geändert durch Verordnung vom 20.07.2022 (GVBl. S. 279).

Rahmenvereinbarung zur Gestaltung von pädagogischen Basisqualifizierungen im Sinne der Fachkräftevereinbarung für Tageseinrichtungen für Kinder in Rheinland-Pfalz, in Kraft getreten am 01.07.2021.

Vereinbarung über die Voraussetzungen der Eignung von pädagogischem Personal in Tageseinrichtungen für Kinder nach §§ 22, 22a SGB VIII i. V. m. § 45 Abs. 2 Ziff. 1 und Abs. 3 Ziff. 2 SGB VIII sowie dem Landesgesetz über die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (KiTaG) in Rheinland-Pfalz in der jeweils geltenden Fassung (Fachkräftevereinbarung für Tageseinrichtungen für Kinder in Rheinland-Pfalz).

SAARLAND

Gesetz Nr. 2056 für ein Saarländisches Ausführungsgesetz nach § 26 des Achten Buches Sozialgesetzbuch für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (Saarländisches Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsgesetz – SBEBG) vom 19. Januar 2022 (Amtsbl. I S. 422), letzte berücksichtigte Änderung durch Art. 1 des Gesetzes vom 26.04.2023 (Amtsbl. I S. 370).

Verordnung zur Ausführung des Saarländischen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsgesetzes (AVO-SBEBG) vom 15. März 2022 (Amtsbl. I S. 535), zuletzt geändert durch Art. 2 des Gesetzes vom 26.04.2023 (Amtsbl. I S. 370).

SACHSEN

Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege (Gesetz über Kindertagesbetreuung – SächsKitaG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 15.05.2009, zuletzt geändert durch Art. 3 Abs. 1 des Gesetzes vom 17.07.2024 (SächsGVBl. S. 662).

Sächsische Qualifikations- und Fortbildungsverordnung pädagogischer Fachkräfte (SächsQualiVO) vom 20.09.2010, zuletzt geändert durch die Verordnung vom 08.12.2020 (SächsGVBl. S. 736).

SACHSEN-ANHALT

Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt (Kinderförderungsgesetz – KiFöG) vom 05.03.2003 (GVBl. LSA S. 48), zuletzt geändert durch Art. 1 des Gesetzes vom 18.12.2024 (GVBl. LSA S. 359).

SCHLESWIG-HOLSTEIN

Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege (Kindertagesförderungsgesetz – KiTaG) vom 12.12.2019, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 13.12.2024 (GVBl. S. 963).

Landesverordnung über die Personalqualifikation in öffentlich geförderten Kindertageseinrichtungen (Personalqualifikationsverordnung – PQVO) vom 11.03.2025 (LVO v. 11.03.2025, GVBl. 2025 Nr. 43).

THÜRINGEN

Thüringer Gesetz über die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege als Ausführungsgesetz zum Achten Buch Sozialgesetzbuch (Thüringer Kindergartengesetz – ThürKigaG) neu gefasst durch Gesetz vom 02.07.2024 (GVBl. S. 202).

Expertise zum Zusammenhang zwischen Altersstruktur und Qualifikationsanforderungen in der Frühen Bildung und Betreuung

Eine systematische Literaturanalyse nationaler und internationaler Forschungsliteratur

Prof. Dr. Nina Weimann-Sandig

Abstract

Die vorliegende Expertise untersucht auf Basis einer systematischen Literaturanalyse nationaler und internationaler Forschung (2005–2024) drei zentrale Fragestellungen zur Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung: *(a) Wie hängen Qualifikationsniveau und Prozessqualität in der Frühen Bildung – differenziert nach U3, Ü3 und Altersmischung – zusammen? (b) Welche Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung ermöglichen gleichbleibende oder bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen? (c) Welche internationalen Standards zu Personalschlüsseln, Qualifikationen und Rollenprofilen gelten in U3/Ü3, worin unterscheiden sie sich und welche Lehren ergeben sich daraus für den deutschen Kontext?*

Die Analyse zeigt, dass Qualifikation – verstanden als Zusammenspiel aus Q1 (formaler Qualifikation/Pre-Service, Abschlussniveau) und Q2 (berufsbegleitender Qualifizierung/Professional Development, Fortbildung, Coaching) sowie professionellen Kompetenzen – ein zentraler Prädiktor der Prozessqualität ist. Dieser Zusammenhang ist im U3-Bereich besonders ausgeprägt, da Feinfühligkeit, Co-Regulation, körpernahe Routinen sowie entwicklungsnahe Sprach und Interaktionsbegleitung ein hohes Kompetenzniveau erfordern. Im Ü3-Bereich wirken Qualifikationsunterschiede insbesondere über didaktische Qualität sowie sprachlich-kognitive Anregung; Altersmischung erhöht die pädagogische Komplexität und verstärkt Anforderungen an Qualifikation und Teamdifferenzierung. Hinsichtlich der zweiten Fragestellung identifiziert die Expertise drei Modelle, die Prozessqualität auch bei heterogenen Qualifikationsprofilen plausibel absichern können: (1) Delegated-Expertise-Modelle mit einer klar qualifizierten pädagogischen Leitrolle (Lead-Fachkraft) und unterstützenden Assistenzrollen; (2) Distributed Leadership, bei dem Zuständigkeiten (z. B. für U3, Sprachbildung oder Inklusion) systematisch verteilt werden; sowie (3) standardisierte QM-Systeme, die zentrale pädagogische Prozesse über verbindliche Abläufe, Planung und Reflexion stabilisieren. **Übergreifend gilt: Qualität entsteht nicht durch einheitliche Qualifikationsniveaus, sondern durch klare Rollenprofile, stabile Teamprozesse, wirksame Leitung und tragfähige Strukturqualität.** Der internationale Vergleich

zur dritten Fragestellung zeigt konsistente Muster: Hohe Qualität wird insbesondere in Systemen erreicht, die akademisch qualifizierte Leitrollen, klar definierte Assistenzprofile, verbindliche Q2-Strukturen (Weiterbildung/Coaching) sowie kleine Gruppen und günstige Personalschlüssel implementiert haben (U3 häufig im Bereich 1:3–1:4; Ü3 häufig 1:6–1:8). Für Deutschland ergibt sich daraus – vor dem Hintergrund einer vergleichsweise homogenen Qualifikationsstruktur – ein Reformbedarf: erforderlich sind differenzierte Qualifikations- und Rollenmodelle, professionalisierte Leitungsstrukturen, U3-geeignete Schlüssel, geschützte Zeiten für mittelbare Arbeit sowie systematisch verankerte Weiterbildung und Coaching. Eine Heterogenisierung der Qualifikationsanforderungen ist verantwortbar, jedoch nur, wenn sie durch klare Zuständigkeiten, verlässliche Rahmenbedingungen und eine qualitätsgesicherte Teamorganisation flankiert wird.

Keywords: Frühe Bildung und Betreuung; Qualifikation; Prozessqualität; Strukturqualität; U3/Ü3-Standards; Arbeitsteilung im Team; Rollenprofile in der Frühen Bildung

Inhaltsverzeichnis

1. Vorgehensweise	21
2. Qualitätskonzepte in der Frühen Bildung	23
3. Methodische Vorgehensweise	23
4. Detaillierte Literaturanalyse	26
5. Auswertung der Literaturanalyse	54
5.1 Auswertung zu Forschungsfrage a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität – U3/Ü3 und Altersmischung	54
5.2 Auswertung zu Forschungsfrage b) Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung für gleichbleibende/bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen	56
5.3 Auswertung zu Forschungsfrage c) Internationale Standards (Personalschlüssel, Qualifikationen, Rollenprofile) – Lehren für Deutschland	59
6. Fazit und Ausblick	61
Literaturverzeichnis	63

1. Vorgehensweise

Die vorliegende Teilexpertise unterstützt die geplante Erkundungsstudie „Professionalisierung durch Arbeitsteilung in der Frühen Bildung“ mit einer systematisch fundierten, zugleich praxisnah ausgelegten Literaturlauswertung. Im Zentrum steht die Frage, inwieweit Fachkräfteprofile und Qualifikationsprofile in der Frühen Bildung flexibilisiert werden können, *ohne das Niveau der Bildungs- und Betreuungsqualität* zu gefährden. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Altersstruktur der Kinder in Einrichtungen der Frühen Bildung (0–6 Jahre) und ihrer Wirkung auf Qualifikationsanforderungen, Teamzusammensetzungen und organisationsbezogene Rahmenbedingungen. Der Untersuchungsgegenstand umfasst:

- konzeptionelle und empirische Arbeiten zu Qualitätsdimensionen in der Frühen Bildung (Struktur-, Prozess-, Orientierungs- und Ergebnisqualität),
- Evidenz zum Zusammenhang von Qualifikationsniveau, Arbeitsteilung/Teamkomposition und Prozessqualität, differenziert nach Altersgruppen (U3, Ü3, Vorschulalter) und Altersmischung,
- internationale und nationale Standards (Qualifikationsanforderungen, Personalschlüssel, Rollenprofile, Regulierungsrahmen),
- Ableitungen für verantwortbare Heterogenisierungsschritte in Fachkräfteprofilen sowie flankierende Qualitätsentwicklungsinstrumente.

Die Expertise fokussiert auf institutionelle Settings der Frühen Bildung (Krippen, Kindergärten, altersgemischte Gruppen, Vorschulelemente in Kitas) und schließt reine schulische Primarstufen-Kontexte, ebenso wie Settings der Kindertagespflege, explizit aus. Die Literaturlauswertung umfasst

peer-reviewte Studien sowie zentrale Publikationen internationaler und nationaler Forschungs- und Berichtssysteme (u. a. OECD, Eurydice, DJI, Bertelsmann Stiftung). Der Betrachtungszeitraum liegt primär ab 2005, um Entwicklungen im Zuge der Einführung von Bildungsplänen zu berücksichtigen; einschlägige Vorläuferstudien (z. B. NICHD ECCRN 2003; 2004¹) werden einbezogen, da sie die zentralen Mechanismen der Prozessqualität herausarbeiten und bis heute in der Qualitätsforschung Referenzstatus besitzen.

Zur Sicherung der begrifflichen Trennschärfe werden folgende Schlüsselbegriffe präzisiert:

- **Frühe Bildung/Frühpädagogik:** Alle institutionellen Bildungs- und Betreuungsarrangements für Kinder im Alter von 0–6 Jahren, differenziert in U3 (unter 3 Jahre), Ü3 (3–6 Jahre) und ggf. Schuleingangsphase als Übergangskontext. Die Expertise berücksichtigt die Vielfalt von Gruppenformen (altersgemischt vs. altershomogen). Ausgeschlossen wird das Betreuungssetting Kindertagespflegepersonen, da in Deutschland für Kindertagespflegepersonen andere Qualifikationsanforderungen gelten als für pädagogisches Personal in der institutionalisierten Kindertagesbetreuung (Fläming & Schoyerer 2025).
- **Altersstruktur:** Zusammensetzung von Gruppen nach Alter (Anteile U3, Ü3, Vorschulkinder), Grad der Altersmischung (homogen/heterogen), sowie damit verbundene Heterogenitätsdimensionen (z. B. Mehrsprachigkeit, Förderbedarfe) (Kaiser-Kratzmann et al. 2025).
- **Qualifikation:** Qualifikation wird in der Expertise als Oberbegriff für unterschiedliche Qualifikationsniveaus und -profile verwendet. Dazu gehören:
 - formale Berufsabschlüsse (z. B. staatlich anerkannte Erzieher*in, *Kinderpfleger*in*/SPA, TA/Assistenzberufe, akademische Abschlüsse in Kindheitspädagogik),
 - spezifische Zusatzqualifikationen (z. B. Sprachbildung, Inklusion, Leitung, U3-Fachprofil), sowie
 - berufsbiografische Faktoren wie Berufserfahrung und kontinuierliche Fort und Weiterbildung (Klusemann et al. 2023). Für die Evidenzsynthese wird „Qualifikation“ analytisch in zwei Dimensionen getrennt: **(Q1) formale Qualifikation (Pre-Service/Abschlussniveau):** z. B. Berufsabschluss (Erzieher*in/*Kinderpfleger*in*), tertiäre Abschlüsse (BA/MA) und formale ECEC-spezifische Ausbildungsgänge. **(Q2) berufsbegleitende Qualifizierung (In-Service/Professional Development (PD)):** z. B. Fortbildungen, Zertifikatskurse, Coaching, videobasierte Reflexion, spezifische Trainings (z. B. Interaktionsqualität, Sprachbildung, U3-spezifische Module).
- Beide Dimensionen sind nicht äquivalent und werden in der internationalen Literatur teils unterschiedlich operationalisiert (u. a. als „caregiver training“ (Fukking & Lont 2007), „education level“ (OECD 2019), „credentials“ (Egert et al. 2018). Ergebnisse werden daher nur innerhalb der jeweiligen Operationalisierung interpretiert.
- **Qualität:** multidimensional aufgefasst als Strukturqualität (z. B. Personalschlüssel, Gruppengröße, Qualifikationsniveau), Prozessqualität (Interaktionsqualität, pädagogische Prozesse), Orientierungs- bzw. Konzeptqualität (pädagogische Leitbilder, Curricula), Ergebnisqualität (kindliche Entwicklungs- und Lern-Outcomes, Wohlbefinden, Teilhabe) (Schelle et al. 2023).
- **Berufsrolle und pädagogische Rolle:** werden in der Expertise bewusst unterschieden, da sie unterschiedliche Ebenen professionellen Handelns beschreiben und in der aktuellen Diskussion häufig fälschlicherweise synonym verwendet werden. Die **Berufsrolle** bezeichnet die institutionell verankerte, formal beschriebene Position einer Fachkraft im System der Frühen Bildung. Sie umfasst die arbeitsrechtlich definierten Aufgaben, Verantwortungsbereiche, Zuständigkeiten und Befugnisse, das professionelle Selbstverständnis der Berufsgruppe sowie die organisationsbezogenen Erwartungen an die Ausübung des Berufs. Die Berufsrolle beschreibt damit die strukturierte Funktion, die eine Fachkraft im organisationalen Kontext ausübt (z. B. Fachkraft, Gruppenleitung, Assistenzkraft, pädagogische Leitung, Ergänzungskraft). Sie ist eng an Qualifikationsniveau, Stellenprofil und tarifliche Eingruppierung gekoppelt. Die **pädagogische Rolle** bezeichnet die interaktionsbezogene, beziehungs- und lernorientierte Funktion einer Fachkraft im unmittelbaren pädagogischen Handeln mit Kindern. Sie umfasst beispielsweise die Gestaltung von Beziehungen, die Ausübung von Empathie, Responsivität und Co-Regulation, die Rolle als Lernbegleiter*in, Moderator*in, Diagnostiker*in oder Unterstützer*in sowie die situative Anpassung pädagogischen Handelns an Entwicklungsbedürfnisse. Die pädagogische Rolle beschreibt damit das konkrete pädagogische Agieren einer Fachkraft in Alltagssituationen – unabhängig vom formalen Stellenprofil. Während die Berufsrolle strukturell definiert ist (Was ist meine formale Funktion?), entsteht die pädagogische Rolle im situativen Handeln (Wie agiere ich mit Kindern?). Für qualitativ hochwertige Bildung ist die klare Unterscheidung zentral: eine Fachkraft kann dieselbe Berufsrolle haben, aber verschiedene pädagogische Rollen einnehmen (z. B. Begleiter*in, Unterstützer*in, Sprachvorbild). Assistenzkräfte können eine Berufsrolle ausfüllen, die keine pädagogischen Rollen im engeren Sinne umfasst (z. B. Unterstützung in Routinen), während Fachkräfte pädagogische Rollen übernehmen, die spezifische Kompetenz erfordern. Unklare Rollendefinitionen führen empirisch zu Qualitätsverlusten, da pädagogische Kernaufgaben unsystematisch verteilt werden. **Für die Expertise bedeutet das in Konsequenz:** hohe pädagogische Qualität entsteht nicht durch homogene Berufsrollen, sondern durch klare Berufsrollen und professionell

¹ Die NICHD-Studie (NICHD Early Child Care Research Network) gilt international als grundlegende Referenz, weil sie in einer großen Längsschnittanlage zentrale Wirkmechanismen pädagogischer Prozessqualität – insbesondere die Bedeutung sensibler Interaktionen und stabiler Fachkraft-Kind-Beziehungen – empirisch herausgearbeitet hat. Es wurden in mehreren Jahren Teilauswertungen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen vorgenommen.

definierte pädagogische Rollen, die dem Qualifikationsniveau entsprechen.

Diese Definitionen strukturieren die Literaturrecherche, die Datenextraktion und die Analyse. Sie ermöglichen es, Befunde vergleichbar zu machen und in handlungsleitende Kriterien zu überführen.

Die Teilexpertise bearbeitet drei leitende Fragen:

- a) Wie hängen Qualifikationsniveau und Prozessqualität in der Frühen Bildung – differenziert nach U3, Ü3 und Altersmischung – zusammen?
- b) Welche Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung ermöglichen gleichbleibende oder bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen?
- c) Welche internationalen Standards zu Personalschlüssel, Qualifikationen und Rollenprofilen gelten in U3/Ü3, worin unterscheiden sie sich und welche Lehren ergeben sich für den deutschen Kontext?

2. Qualitätskonzepte in der Frühen Bildung

Die Qualität frühpädagogischer Angebote wird im internationalen Diskurs konsistent als Zusammenspiel von Struktur-, Prozess-, Orientierungs- und Ergebnisdimensionen konzeptualisiert (Tietze & Viernickel 2013; Slot 2018; OECD 2020). Strukturelle Qualität bildet die Rahmenbedingungen, unter denen Prozessqualität überhaupt entstehen kann (z. B. Qualifikation, Fachkraft-Kind-Relation, Gruppenstärke, Leitungsfreistellung). Prozessqualität, insbesondere die Qualität der Interaktionen (Beziehungs-, Lern- und Spielunterstützung, responsiver Dialog, intentional geplante Lerngelegenheiten), ist die zentrale proximale Prädiktorengröße für kindliche Entwicklungs-Outcomes (Anders & Oppermann 2024). Orientierungsqualität umfasst die institutionell verankerten Werte, Leitbilder und curricularen Rahmungen, die die pädagogische Praxis normativ und konzeptionell ausrichten. Ergebnisqualität verweist auf kurz- und mittelfristige Effekte, die empirisch über standardisierte Verfahren und/oder formative Assessments, ergänzt um Indikatoren des Wohlbefindens und der Teilhabe, zu fassen sind (NICHD ECCRN 2002; Viernickel et al. 2013). Die Altersstruktur einer Gruppe modifiziert die Anforderungen an pädagogisches Handeln. U3-Settings erfordern aufgrund der entwicklungspsychologischen Besonderheiten (Bindung, Emotionsregulation, motorische und sprachliche Frühentwicklung) eine besonders hohe Sensitivität, feinfühliges Responsivität, sichere Pflegeroutinen, Übergangsgestaltung sowie Wissen zu Schutz- und Hygienestandards (Ahnert et al. 2006). Ü3- und Vorschulkontexte verlagern den Schwerpunkt stärker auf didaktisch strukturierte Lerngelegenheiten, Literacy- und mathematische Vorläuferkompetenzen, Partizipation und Projektarbeit. Altersmischung erhöht die Differenzierungs- und Koordinationsanforderungen (z. B.

parallele, alterssensible Angebote, Sicherheit im Umgang mit unterschiedlichen Entwicklungsständen, Nutzung von Peer-Lernen), was eine erhöhte Planungs- und Diagnostikkompetenz sowie Teamkoordination erfordert (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011). Professionalisierung umfasst Wissensbasiierung, berufsethische Normen, professionelle Autonomie und Reflexionsfähigkeit (Urban 2008). In Teams der Frühen Bildung zeigt sich Professionalität in klar konturierten Rollen (Leitung, Fachkraft, Assistenz, multiprofessionelle Ergänzung) und in der Fähigkeit, Arbeitsteilung so zu gestalten, dass Qualität nicht nivelliert, sondern gestützt wird. Das zugrunde liegende Kompetenzverständnis folgt dem in der Frühpädagogik etablierten Modell nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011), das professionelle Kompetenz als Zusammenspiel von Wissen, Können und Haltung beschreibt. Dieser Kompetenzrahmen ergänzt die Perspektive formaler Abschlüsse und ermöglicht eine differenzierte, evidenzbasierte Personal- und Qualitätssteuerung, etwa über modulare Zusatzqualifikationen für spezifische Aufgabenprofile (U3-Kompetenzen, Sprachförderung, Inklusion).

3. Methodische Vorgehensweise

Die Expertise basiert auf einer systematischen Literaturrecherche und einem strukturierten Screening nach definierten Kriterien; die Synthese erfolgt evidenzsynthetisierend narrativ mit kontrastiver Schwerpunktsetzung, um heterogene Evidenzen (Designs, Instrumente, Länder) vergleichend zu integrieren. Methodisch orientiert sich das Vorgehen an etablierten Leitlinien zur systematischen Literaturarbeit, die eine transparente, nachvollziehbare und theoriegeleitete Analyse sicherstellen (Wetterich & Pläntz 2021). Nach Abschluss der Such- und Screening-Phase wurden alle einbezogenen Quellen in einem mehrstufigen Analyseprozess kodiert. Grundlage bildet ein deduktiv-induktives Kategoriensystem, das auf theoretischen Modellen der frühpädagogischen Qualität sowie auf professionsbezogenen Rahmenkonzepten aufbaut. Relevante inhaltliche Kategorien umfassten unter anderem Qualifikationsmerkmale, strukturelle und prozessuale Qualitätsdimensionen, Interaktionsmerkmale sowie institutionelle und systemische Bedingungen. Zur systematischen Extraktion wurden für jede Studie Kernvariablen dokumentiert: Studiendesign, Stichprobe, Setting, Messinstrumente, analytische Verfahren sowie zentrale Befunde. Die Extraktion und Kodierung wurden KI-gestützt durchgeführt und anschließend redaktionell plausibilisiert. Bei der Datenextraktion wurde Qualifikation zweifach kodiert (Q1 formale Qualifikation/Pre-Service; Q2 berufsbegleitende Qualifizierung/Professional Development, PD). Studien, die ausschließlich „training“ bzw. „in-service training“ erfassen, wurden Q2 zugeordnet; Studien, die Abschlussniveaus abbilden (z. B. BA/MA), wurden Q1 zugeordnet. Auf diese Weise wird vermieden, dass Befunde zu Fortbildung/Training irrtümlich als Evidenz für akademische Abschlüsse interpretiert werden.

Die Qualität der Studien wurde anhand gängiger Kriterien bewertet, einschließlich Messgüte, Transparenz, Kontrolle von Störvariablen und Angemessenheit des Forschungsdesigns (Gough et al. 2017). Für qualitative Studien wurden zusätzlich Aspekte wie methodische Reflexivität und Tiefe der Interpretationen berücksichtigt (Flick 2018). Die anschließende Synthese folgte einer inhaltlich-thematischen Logik, die es erlaubt, heterogene Evidenzen integrativ auszuwerten. Dabei wurden Befunde vergleichbarer Fragestellungen gebündelt, gegensätzliche Ergebnisse gegenübergestellt und – sofern möglich – auf übergeordnete Wirkmechanismen zurückgeführt (Harden & Thomas 2005). Die Kombination aus systematischer Strukturierung und narrativer Integration ist insbesondere in Forschungsfeldern mit unterschiedlichen Studiendesigns und variierenden Operationalisierungen von Vorteil, wie sie für die Frühe Bildung typisch sind (Melhuish et al. 2015). Durch dieses Vorgehen wird eine balancierte Darstellung der Befundlage ermöglicht, die sowohl empirische Robustheit als auch kontextbezogene Interpretationen berücksichtigt.

Primäre Datenbanken:

- International: ERIC, PsycINFO, Scopus, Web of Science.
- Deutschsprachig: FIS Bildung, pedocs, SSOAR, GESIS, SpringerLink, Beltz Juventa.

Zusätzliche Quellen:

- Organisationale Reports und Daten: OECD (Starting Strong, Education Working Papers), Eurydice (Key Data on ECEC), nationale Institute (DJI, Bertelsmann Stiftung), Länderministerien.
- Schneeballverfahren über Literaturverzeichnisse einschlägiger Meta-Analysen und Reviews.

Suchstrings:

Die Suchstrings wurden zweisprachig (deutsch/englisch) angelegt und mit booleschen Operatoren kombiniert. Beispiele:

- („early childhood education“ OR „ECEC“ OR „Kita“ OR „frühe Bildung“) AND („quality“ OR „process quality“ OR „structural quality“) AND („qualification*“ OR „workforce“ OR „professional*“)
- („U3“ OR „under three“ OR „toddlers“ OR „infant-toddler“) AND („staff qualification*“ OR „teacher education“) AND („interaction*“ OR „process quality“)
- („age composition“ OR „age structure“ OR „mixed-age grouping“) AND („quality“ OR „outcomes“) AND („staff“ OR „professional requirement*“)
- („division of labor“ OR „team composition“ OR „role differentiation“) AND („ECEC“) AND („quality“ OR „child outcomes“)

- („Germany“ OR „Deutschland“) AND („Fachkräftecatalog“ OR „Qualifikationsprofil“ OR „Personalschlüssel“)

Die Suchstrings wurden je Datenbank angepasst (z. B. Feldsuche in Titeln/Abstracts, kontrollierte Schlagworte in ERIC und PsycINFO). Synonyme und landesspezifische Begriffe (z. B. „Kindertagesbetreuung“, „Krippe“, „Erzieherin“) wurden ergänzt. Folgende Ein- und Ausschlusskriterien wurden zugrunde gelegt:

- **Zeitfenster:** bevorzugt ab 2005; zentrale frühere Studien wurden einbezogen, sofern sie relevant für Wirkmechanismen sind.
- **Publikationstyp:** peer-reviewte Artikel, systematische Reviews, Meta-Analysen; maßgebliche Graue Literatur (OECD, Eurydice, DJI, Länderdokumente).
- **Setting:** 0–6 Jahre; Studien mit Mischsettings wurden nur berücksichtigt, wenn Ergebnisse für 0–6 differenziert auswertbar sind.
- **Outcomes:** Studien müssen Qualitätsindikatoren (Struktur/Prozess) und/oder Professions- und Professionalisierungskriterien und/oder kindliche Outcomes ausweisen oder klare Bezüge herstellen.
- **Sprache:** Deutsch und Englisch.

Ausschluss:

- Rein schulische Kontexte ohne Bezug zur Frühen Bildung.
- Meinungsbeiträge ohne systematische Evidenzgrundlage (außer zur Kontextualisierung).
- Studien mit unzureichender Transparenz bzgl. Stichprobe, Messinstrumenten und Analytik.

Auswahlkriterien: Die Auswahl orientierte sich an den Prämissen eines kontrastiven Samplings aus der qualitativen Sozialforschung (Weydmann & Iwan 2025). Wohl wissend, dass vor dem zeitlich begrenzten Hintergrund der Expertise keine Vollerhebung möglich war, wurden die oben genannten Samplingkriterien so kombiniert, dass einerseits kontrastive Ergebnisse in die Auswertung Eingang fanden, zugleich aber auch eine Absicherung ähnlicher Befunde stattfand, Meta-Analysen wurde dementsprechend auch eine Vorrangstellung eingeräumt. Durch die Kombination deutscher Studien (Tietze et al. 2013; Anders & Oppermann 2024; Beckh et al. 2015) und internationaler Meta-Analysen (Slot 2018; NICHD 2003; 2004; Cadima 2017) wurde eine tiefe Kontextkenntnis zu den Strukturen in Deutschland, hohe externe Validität durch internationale Evidenz sowie eine direkte Vergleichbarkeit zwischen den Systemen der Frühen Bildung und Betreuung erreicht. Ebenso bestand der Anspruch in einer methodischen Vielfalt. Einbezogen wurden: quantitative Großstudien (NUBBEK, NICHD, CARE), Meta-Analysen (OECD-Review von Slot 2018), qualitative bzw. rekonstruktive Perspektiven

(Beckh et al. 2015; Owen et al. 2008), experimentelle/interventionsnahe Studien (z. B. CLASS-basierte Studien) sowie policy-relevante Analysen. Um die internationale Breite der Expertise abzusichern, wurden Studien aus Deutschland, den Niederlanden, Finnland, Portugal, Polen sowie den USA einbezogen, ebenso internationale Vergleiche (OECD, CARE, NICHD). Dies erlaubt eine gute Grundlage für Forschungsfrage c) (internationale Standards) und ermöglicht die Identifikation robuster Muster über Ländergrenzen hinweg. Die Altersdifferenzierung im System der Frühen Bildung wurde abgedeckt, durch mehrere Quellen, die U3 und Ü3 getrennt betrachten, sowie Studien, die vergleichende Betrachtungen vornehmen.

Legende

- ▲ starker Beitrag/hohe Relevanz
- mittelstarker Beitrag/relevanter Nebenaspekt
- indirekter oder schwacher Beitrag
- nicht untersucht/kein Beitrag zur Fragestellung
- Q1 formale Qualifikation
- Q2 berufsbegleitende Qualifizierung

Tabelle 1: Einordnung nationaler und internationaler Studien nach Qualitätsdimensionen (Qualifikationsindikator Q1/Q2), U3, Ü3, Altersmischung (AM), Arbeitsteilung/Team (AT), internationale Standards (IntS))

Studie/Jahr	Qualität	U3	Ü3	AM	AT	IntS	Q1/Q2
NICHD ECCRN (2002/2004)	▲	■	▲	–	▲	▲	Q1 + Q2 education/degree, training)
Owen et al. (2008)	■	–	■	▲	▲	■	Q1 (rudimentär) (Qualifikation eher kontrolliert/konstant, nicht Hauptprädiktor)
Thomason & LaParo (2009)	▲	▲	–	●	▲	▲	Q1 + Q2 (education/credentials + training/PD je nach Auswertung/Instrument)
STEGE (Viernickel et al. 2013)	■	●	●	●	▲	–	Q1 + Q2 (Ausbildungsstand + Fortbildung eher als Kontext/Belastung, nicht Prozessqualität)
Kluczniok & Roßbach (2014)	▲	▲	■	■	▲	▲	Q1 + Q2 (Forschungsstand: Abschlüsse + Fortbildung/PD als Einflussfaktoren)
NUBBEK Gesamt (2013/2015)	■	■	■	▲	■	●	Q1 (v. a.) (Berufsabschlüsse/Struktur; Q2 ggf. randständig, je nach Teilbericht)
Beckh et al. (2015/NUBBEK-Teilanalysen)	●	■	■	▲	●	●	Q1 (v. a.) (Qualifikationsstruktur beschrieben; Fokus nicht auf PD)
Strehmel (2015) – Leitungsfunktion	▲	–	–	■	▲	–	Q1 + Q2 (Qualifikation/Kompetenzanforderungen, Leitung/Weiterbildung normativ/konzeptionell)
Cadima (2017)	●	▲	–	■	▲	■	—/Q1 indirekt (Qualifikation nicht zentral operationalisiert; eher Kontext/Argumentation)
Slot (2018)	▲	▲	▲	■	▲	▲	Q1 + Q2 (pre-service education + PD/Coaching als Evidenzstränge im Review)
Schmidt et al. (2018)	■	–	▲	■	▲	●	— (Qualifikation i. d. R. nicht Hauptprädiktor; Fokus Messvergleich/Qualitätsprofil)
Eling (2022)	■	■	■	–	▲	●	—/Q1 indirekt (Fokus Teamkonflikte/Leitung; Qualifikation eher Kontextvariable)
Viernickel et al. (2013)	■	▲	■	■	▲	●	Q1 + Q2 (Ausbildung + Fortbildungsaktivität + Zeitressourcen; keine direkte Prozessqualitätsmessung)
Fröhlich-Gildhoff (2019)	▲	▲	■	●	▲	●	Q2 (v. a.) (Professionalisierung/Implementation/Weiterbildung)
Wysłowska & Slot (2020)	■	▲	–	–	■	▲	Q1 (kontextuell) (Mindestqualifikation beschrieben; Qualifikation nicht als zentraler Prädiktor modelliert)
Strehmel & Viernickel (2022 – BMFSFJ-Expertise Betreuungsrelation)	▲	▲	■	■	▲	▲	Q1 + Q2 (Standards/Relationen + Qualifikations-/Weiterbildungsargumente)
Faas, Kluczniok & Roßbach (2023)	▲	▲	■	■	▲	▲	Q1 + Q2 (Policy-/Argumentpapier: Abschlüsse + PD/Professionalisierung)
Reyhing et al. (2023)	▲	▲	■	–	▲	–	Q2 (Interaktionsfortbildung/Coaching; keine formale Qualifikation als Fokus)
FuchsRechlin et al. (2023)	●	■	■	■	▲	●	—/Q1 + Q2 indirekt (QM/Steuerung; Qualifikation eher Rahmenbedingung, nicht Kernmessung)
Anders & Oppermann (2024)	▲	■	■	●	●	–	Q1 + Q2 (konzeptionell) (Diskussion der Qualitätskonzepte)

Quelle: eigene Darstellung.

4. Detaillierte Literaturanalyse

Nationale Studien

Anders, Y. & Oppermann, E. (2024). **Frühpädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen: Eine Erweiterung des Struktur-Prozess-Modells**

a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität – U3/Ü3 und Altersmischung

Gesamtzusammenhang von Qualifikation und Prozessqualität

Der Text zeichnet ein differenziertes Bild: Er verweist darauf, dass viele Studien – besonders international – einen **positiven Zusammenhang zwischen formaler Qualifikation frühpädagogischer Fachkräfte und Prozessqualität** zeigen.

Mit *Qualifikation* ist hier primär formale Qualifikation (Q1; Abschlussniveau) gemeint; berufsbegleitende Qualifizierung/PD (Q2) sowie professionelle Kompetenzen werden im Beitrag als eigenständige bzw. vermittelnde Größen diskutiert. Die berichteten Befunde sind überwiegend korrelativ; kausale Schlüsse werden vorsichtig gezogen.

Uneindeutige Evidenz im deutschen Kontext

Der Text nennt zwei Gruppen deutscher Studien:

- Studien mit positivem Zusammenhang
 - NUBBEK: Für Teilaspekte werden positive Zusammenhänge zwischen formaler Qualifikation (Q1; z. B. Berufsabschluss) und beobachteter Prozessqualität berichtet (je nach Qualitätsdimension und Modellierung). Dies stützt die Annahme eines Zusammenhangs zwischen Q1 und Interaktionsqualität.
- Studien ohne klaren Zusammenhang
 - Eckhardt & Egert 2017
 - Linberg et al. 2020

Diese Studien finden keine starken oder konsistenten Effekte der Qualifikation auf beobachtete Prozessqualität.

Warum ist die Evidenz in Deutschland schwächer?

Die im deutschen Kontext berichtete Evidenz fällt unter anderem deshalb schwächer bzw. weniger eindeutig aus, weil die Varianz in der formalen Qualifikation (Q1) vergleichsweise gering ist. In Deutschland verfügen nahezu alle pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen über einen sehr ähnlichen berufsbegleitenden Abschluss. Dadurch fehlen in vielen Studien ausreichend große und systematisch unterscheidbare Vergleichsgruppen mit deutlich höheren oder niedrigeren formalen Qualifikationsniveaus.

Entsprechend lassen sich Zusammenhänge zwischen Q1 und Prozessqualität bzw. kindlichen Outcomes empirisch schwieriger identifizieren oder trennscharf interpretieren, als dies in Systemen mit stärker gestuften Qualifikationswegen und größerer Abschlussstreuung möglich ist.

Konsequenz

Die deutsche Situation erlaubt keine robusten, differenzierten Aussagen über formale Qualifikationseffekte, obwohl internationale Daten diese Effekte klar zeigen.

Unterschiede zwischen U3 und Ü3

Der Text argumentiert, dass Zusammenhänge zwischen Strukturmerkmalen (u. a. Personalschlüssel und Qualifikations-/Kompetenzprofile) und Prozessqualität im U3-Bereich tendenziell stärker ausfallen können, weil jüngere Kinder stärker von feinfühligem, responsiven Interaktionen und verlässlicher Beziehungsarbeit abhängen.

Daraus lässt sich ableiten, dass professionelle Kompetenzen der Fachkräfte im U3-Bereich besonders bedeutsam sind; formale Qualifikation (Q1) kann dabei als ein möglicher, aber nicht hinreichender Proxy für diese Kompetenzen gelten.

Altersmischung

Obwohl der Text keine eigene empirische Analyse zu altersgemischten Gruppen enthält, lassen sich daraus zwei theoretisch und empirisch gut begründete Hinweise ableiten, die für die Frage der Altersmischung unmittelbar relevant sind. Erstens wird wiederholt betont, dass die zielkindbezogene Interaktionsqualität innerhalb derselben Gruppe stark variiert und Kinder folglich trotz identischer Gruppen- und Rahmenbedingungen sehr unterschiedliche Interaktionserfahrungen machen können. Zweitens ist empirisch gut belegt, dass gruppenbezogene Qualitätsmaße nicht deckungsgleich mit der Qualität sind, die ein einzelnes Kind tatsächlich erlebt; Unterschiede zwischen Kindern innerhalb einer Gruppe können dabei zum Teil deutlich ausfallen.

Für altersgemischte Gruppen ist das insofern bedeutsam, als die Altersmischung die Heterogenität von Bedürfnissen, Entwicklungsständen und Interaktionsanforderungen typischerweise erhöht. Damit steigen die professionellen Anforderungen an Fachkräfte, insbesondere an eine feinmaschige Beobachtungskompetenz, diagnostische Fähigkeiten,

fachdidaktisches Wissen über mehrere Altersphasen hinweg sowie die Fähigkeit, Lern- und Interaktionsgelegenheiten innerhalb der Gruppe gezielt zu differenzieren.

Interpretation für die Fragestellung

Für die Fragestellung lässt sich daraus ableiten, dass Altersmischung tendenziell höhere professionelle Kompetenzen erfordert als altershomogenere Settings. Besonders relevant sind dabei domänenspezifisches Wissen für unterschiedliche Altersgruppen, ein flexibles, situationssensibles Handeln auf Basis kontinuierlicher Situationsanalyse sowie eine ausgeprägte Kooperationsfähigkeit im Team, um parallel verlaufenden und teils konkurrierenden Alters- und Entwicklungsbedarfen gerecht zu werden.

Daraus folgt als interpretative Schlussfolgerung: In altersgemischten Gruppen dürfte die Prozessqualität stärker von der tatsächlichen Kompetenz der Fachkräfte (professionellem Handeln) abhängen als allein von formalen Qualifikationsmerkmalen. Formale Abschlüsse bilden hierfür zwar eine wichtige Grundlage, werden aber voraussichtlich weniger trennscharf, wenn es darum geht zu erklären, wie gut Interaktionen, Lerngelegenheiten und Differenzierung in einem heterogenen Altersmix gelingen.

Strehmel, P. (2015). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen – Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente

a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität – U3/Ü3 und Altersmischung

Gesamtzusammenhang von Qualifikation und Prozessqualität

Der herangezogene Text ist kein Primärdatensatz zur Prozessqualität, sondern ein konzeptionell-synthesenbildender Beitrag zur Leitungsfunktion (u. a. Aufgabenprofile, Qualifikationsanforderungen, Zeitkontingente) mit systematischen Verweisen auf nationale und internationale Forschung. Strehmel (2015) argumentiert unter Rückgriff auf Evidenz u. a. aus EPPE, dem NICHD Early Child Care Research Network sowie NUBBEK, dass sowohl formale Qualifikation (Q1) als auch berufsbegleitende Qualifizierung bzw. Kompetenzentwicklung (Q2) mit Aspekten der Prozessqualität in Zusammenhang stehen *können*. Die Darstellung bleibt dabei überwiegend synthetisch und ist nicht als eigene Effektschätzung angelegt.

Im Kern wird herausgestellt, dass höhere Qualifikationsniveaus der pädagogischen Fachkräfte und der Leitung typischerweise mit höherer Interaktionsqualität, besserer pädagogischer Planung sowie einer stabileren Teamorganisation und pädagogischen Konsistenz einhergehen. Zugleich werden Zusammenhänge mit geringerer Belastung und höherer Professionalität im Alltagshandeln diskutiert. Leitungshandeln wird dabei als zentrale, überwiegend indirekt wirkende Einflussgröße auf Prozessqualität beschrieben – etwa über Personalführung, Teamentwicklung, Organisationsgestaltung sowie Qualitäts- und Konzeptentwicklung.

Unterschiede zwischen U3 und Ü3

Strehmel berichtet keine eigenen U3/Ü3-Effektanalysen, bestätigt jedoch zentrale internationale Befundlinien: U3-Betreuung wird als Bereich mit erhöhten Anforderungen

an spezialisierte Kompetenzen (z. B. Beziehungsaufbau, Bindungswissen, entwicklungspsychologisches Wissen, Feinfähigkeit) eingeordnet. Entsprechend wird betont, dass der Einsatz niedriger qualifizierten Personals insbesondere im U3-Bereich vergleichsweise schnell mit Qualitätsrisiken verbunden sein kann. Für die Steuerung von Qualität wird daraus eine leitungsbezogene Aufgabe abgeleitet, Qualifikationen zielgruppenbezogen zu entwickeln und einzusetzen – etwa durch passgenaue Fortbildung/PD (Q2), Teameinsatzplanung und die Nutzung von Fachberatung.

Altersmischung

Auch zur Altersmischung legt Strehmel keine eigene empirische Untersuchung vor, formuliert aber für die Interpretation relevante Hinweise: Aus der erhöhten Komplexität altersgemischter Gruppen wird ein höherer Bedarf an professionellen Kompetenzen, klaren Rollen sowie an koordinierender Leitungsarbeit abgeleitet. Als unterstützende Faktoren werden insbesondere gezielte Qualifizierung und Teamentwicklung (Q2) sowie ein passender Personaleinsatz diskutiert. Umgekehrt wird herausgestellt, dass altersgemischte Settings bei fehlenden Qualifizierungs- und Unterstützungsressourcen eher mit Überlastungsrisiken einhergehen können, was wiederum als potenzielles Risiko für die Prozessqualität eingeordnet wird.

Strehmel, P. & Viernickel, S. (2022). Bundesweite Standards zur Betreuungsrelation in der Kindertagesbetreuung

Die Expertise synthetisiert internationale Forschung und Standards und leitet Empfehlungen für Deutschland ab.

a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität – U3/Ü3 und Altersmischung

Prozessqualität hängt nicht nur von der Fachkraft-Kind-Relation ab, sondern auch von Qualifikations- und Kompetenzprofilen (Q1/Q2) sowie Organisations- und Leitungskompetenzen; diese Faktoren wirken gemeinsam auf die Interaktionsqualität.

U3-Bereich

Für den U3-Bereich wird in der Expertise ein besonders enger Zusammenhang zwischen Strukturbedingungen (v. a. Relation) sowie Qualifikations-/Kompetenzprofilen der Fachkräfte (Q1 und insbesondere zielgruppenspezifische Qualifizierung Q2) und beobachteter Interaktionsqualität (Sensitivität/Responsivität, sprachliche Anregung) hervorgehoben. Die Expertise diskutiert, dass unzureichende Qualifizierungs- und Unterstützungsressourcen (Qualifikations-/Kompetenzprofil, Einarbeitung, PD) unter U3-Bedingungen mit höherer Beanspruchung/Stressrisiken einhergehen können und dass dies als Risiko für stabile Prozessqualität beschrieben wird.

Für Ü3 wird kontinuierlicher Kompetenzaufbau durch Fort- und Weiterbildung (Q2) als besonders relevanter Ansatzpunkt betont, teils auch stärker als reine Unterschiede im formalen Abschlussniveau (Q1).

Altersmischung

Die Expertise leitet ab, dass altersgemischte Gruppen die Anforderungen an Differenzierung, Koordination und U3-spezifische Expertise erhöhen; hierfür werden breit abgesicherte Kompetenzprofile im Team, Schlüsselpersonen mit hoher Expertise sowie aktive Teamorganisation durch Leitung als wichtige Gelingensbedingungen genannt. Unzureichende Qualifikations-/Kompetenzressourcen werden als erhöhtes Qualitätsrisiko diskutiert.

b) Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung für gleichbleibende/bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen

Die Expertise argumentiert hier vergleichsweise eindeutig, dass eine Heterogenisierung des Personals (z. B. über multiprofessionelle Teams) nur unter bestimmten strukturellen und professionellen Bedingungen qualitätsstabilisierend wirken kann. Im Zentrum steht dabei die Abgrenzung eines Qualifikationsmix von einer Qualifikationsabsenkung: Qualitätsstabilität wird nicht durch das Senken formaler Standards erreicht, sondern durch komplementäre Kompetenzprofile im

Team. Skizziert wird etwa ein Modell, in dem akademisch qualifizierte Fachkräfte vorrangig Aufgaben wie Bildungs- und Entwicklungsplanung, Beobachtung/Diagnostik und konzeptionelle Arbeit übernehmen, fachschulisch qualifizierte Erzieher*innen vor allem alltagsintegrierte Interaktionen und die kontinuierliche pädagogische Beziehungsgestaltung verantworten und Assistenzkräfte ausschließlich für klar definierte, unterstützende Routinetätigkeiten (z. B. Pflege, organisatorischer Support) eingesetzt werden – nicht jedoch für zentrale Bildungs- oder Beziehungsaufgaben.

Daran anschließend wird herausgestellt, dass multiprofessionelle Teams nur dann funktionieren, wenn Rollen, Verantwortlichkeiten und Schnittstellen verbindlich geregelt sind und die Leitung über die notwendige Qualifikation verfügt, diese arbeitsteilige Struktur pädagogisch und organisatorisch zu steuern. Die Expertise verweist in diesem Zusammenhang auf Modelle klarer Arbeitsteilung, die als wirksam bzw. praxistauglich beschrieben werden. Dazu zählt erstens ein Schlüsselpersonenmodell, bei dem eine hochqualifizierte Fachkraft die pädagogischen Kernprozesse verantwortet und ergänzende Kräfte vor allem organisatorisch und entlastend unterstützen. Zweitens wird eine funktionsorientierte Teamstruktur beschrieben, in der zentrale Aufgaben gezielt einzelnen Fachpersonen zugeordnet werden, etwa Bildungs- und Entwicklungsplanung, Elternpartnerschaft sowie spezifische Querschnittsaufgaben wie Sprachbildung und Inklusion.

Ergänzend betont die Expertise die Bedeutung organisatorischer Unterstützungsstrukturen, die indirekt, aber substantiell zur Prozessqualität beitragen können. Dazu gehört erstens die Delegation administrativer Aufgaben (z. B. an Verwaltungskräfte): Administrative Entlastung wird als Hebel beschrieben, um Zeitkontingente für pädagogische Kernaufgaben freizusetzen; in der Literatur werden hierfür teils Entlastungsgrößen im zweistelligen Prozentbereich berichtet, was in der Expertise als potenziell qualitätsförderlich diskutiert wird. Zweitens werden Springer- und Entlastungspools als wirksame Stabilisierungselemente hervorgehoben, weil sie Stress reduzieren, Kontinuität sichern und Qualitätsabfälle bei Personalengpässen (z. B. Krankheit, Fortbildung, Fluktuation) abfedern können.

Übergreifend wird die Leitung als Schlüsselrolle für die Funktionsfähigkeit des Qualifikationsmixes markiert: Leitungen sollen Rollen klären, Aufgaben verteilen, Qualifizierungsbedarfe identifizieren, Teamentwicklung anstoßen und die Umsetzung im Alltag sichern. Unzureichende Leitungsressourcen (Zeit, Qualifikation, Unterstützung) werden entsprechend als Risiko beschrieben – sowohl für die Steuerbarkeit multiprofessioneller Teams als auch für Belastungslagen im Team und damit für die Qualitätsstabilität insgesamt.

c) Internationale Standards (Personalschlüssel, Qualifikationen, Rollenprofile) – Lehren für Deutschland

Die Expertise vergleicht internationale Forschung und Referenzrahmen (u. a. NAEYC, Regelungen und Qualitätsmodelle nordischer Länder, UK sowie OECD-Bezüge) im Hinblick auf **Personalschlüssel, Qualifikationsanforderungen und Rollenprofile** in der Kindertagesbetreuung. Im Ergebnis zeigen sich über Ländergrenzen hinweg wiederkehrende Strukturmuster: Hohe Prozessqualität wird vor allem dort plausibel abgesichert, wo **altersangemessene Personal-Kind-Relationen, verbindliche Qualifikationsstandards** und **klar definierte Rollen** systematisch zusammenwirken.

Internationale Personalschlüssel

Für die Personal-Kind-Relationen werden international – je nach Land und Regelungslogik – häufig folgende Orientierungswerte herangezogen: Im **U1-Bereich** liegt der Referenzbereich bei etwa **1:2**, für Kinder **zwischen 1 und 3 Jahren** bei **1:3 bis 1:4**. Im **Ü3-Bereich** bewegen sich internationale Standards häufig zwischen **1:7,5 und 1:10**. Auch bei den Gruppengrößen zeigen sich wiederkehrende Orientierungen: Für **U3-Gruppen** werden vielfach Maximalgrößen von **10 bis 12 Kindern**, für **Ü3-Gruppen** von **bis zu 20 Kindern** genannt. Als zentrale Lehre für Deutschland hält die Expertise fest: **Die in der Studie abgeleiteten deutschen Empfehlungen liegen grundsätzlich im internationalen Rahmen**, werden in der Praxis jedoch vielerorts **nicht verlässlich erreicht** – insbesondere aufgrund von Personalmangel und fehlender bzw. nicht auskömmlicher Finanzierung. Damit entsteht eine Umsetzungslücke zwischen formalem Anspruch und realer Alltagsbedingungen.

Im Vergleich über Länder hinweg ist typisch, dass mehrere Systeme (z. B. in Skandinavien, den USA oder im Vereinigten Königreich) stärker auf eine **qualifikationsgestufte Personalarchitektur** setzen. Wiederkehrende Elemente sind:

- **akademisch ausgebildete Fachkräfte in Schlüsselrollen** (z. B. pädagogische Leitung/Qualitätsverantwortung),
- klar beschriebene Kompetenz- und Tätigkeitsprofile für Assistenzkräfte,
- obligatorische Fortbildungen (häufig im Umfang von ca. 15–30 Stunden pro Jahr),
- **verpflichtende Leitungsausbildung** bzw. definierte Qualifikationen für Leitungsfunktionen.

Lehren für Deutschland

Im internationalen Vergleich bestehen insbesondere bei **verbindlicher Leitungsausbildung** und **Pflichtfortbildungsstrukturen** Entwicklungsbedarfe; hier liegt Deutschland nach Einschätzung der Expertise unter dem Niveau vieler internationaler Referenzsysteme.

International verbreitet ist zudem ein **drei- bis vierstufiges Rollenmodell**, das Verantwortlichkeiten und Qualifikationsniveaus funktional miteinander verzahnt. Typische Rollen sind:

- **Lead Teacher/Pedagogical Leader**
Akademische Qualifikation; verantwortlich für pädagogische Qualität, Planung, Dokumentation sowie Koordination/Steuerung zentraler Prozesse.
- **Early Childhood Educator**
Qualifikation etwa auf Fachschulniveau; trägt die Verantwortung für die alltägliche Bildungsarbeit, Interaktionen und die Umsetzung im Gruppengeschehen.
- **Assistant/Paraeducator**
Kurze, klar umrissene Qualifizierung; übernimmt unterstützende Aufgaben innerhalb definierter Tätigkeitsgrenzen.
- **Administrative Assistants/Support Staff**
Entlasten Teams organisatorisch/administrativ und schaffen Zeitressourcen für pädagogische Kernaufgaben.

Als Lehre für Deutschland betont die Expertise, dass ein solches Rollenmodell systematisch zur Orientierung dienen kann: Eine stärkere Rollendifferenzierung würde Verantwortlichkeiten klären, Qualifikationen gezielter nutzen und organisatorische Entlastung ermöglichen. Damit könnten – vorausgesetzt, dass Personalschlüssel und Ressourcen mitgezogen werden – pädagogische Kernprozesse in U3 und Ü3 verlässlicher abgesichert werden.

Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2015). Ergebnisse der NUBBEK-Studie zu Qualitätsdimensionen in der Kindertagesbetreuung: Interpretation aus bindungstheoretischer Sicht

a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität – U3/Ü3 und Altersmischung

Der vorliegende Text enthält nur begrenzte direkte Aussagen zur Qualifikation im Sinne eines empirisch geprüften Zusammenhangs zwischen Qualifikationsniveau und Prozessqualität. Er liefert jedoch substantielle Hinweise zur Strukturqualität (u. a. Fachkraft-Kind-Relation) sowie zu Unterschieden nach Altersgruppen und Gruppenformen (einschließlich Altersmischung). Diese Hinweise lassen sich wie folgt systematisieren: Zwar wird der formale Qualifikationsstatus des Personals im Text detailliert ausgewiesen, der Zusammenhang zwischen Qualifikation und Prozessqualität wird jedoch nicht empirisch analysiert.

Als konkrete deskriptive Befunde berichtet der Text, dass in beiden Gruppenformen (Kindergarten und altersgemischte Gruppen) 71 % der Fachkräfte über eine Ausbildung als Erzieher*in verfügten. Weitere 11–12 % waren Kinderpfleger*innen, und 7–10 % wurden unter „anderen Abschlüssen“ geführt.

Was der Text zeigt

Angesichts der geringen Varianz in der formalen Qualifikationsstruktur (mehrheitlich Erzieher*innenabschluss) sind differenzielle Effekte formaler Qualifikation in diesem Datensatz bzw. in der vorliegenden Darstellung nur eingeschränkt zu erwarten und empirisch entsprechend schwer sichtbar.

Unterschiede zwischen U3 und Ü3

Der Artikel fokussiert inhaltlich das Kindergartenalter (Ü3). Für die Fragestellung ergeben sich dennoch zwei relevante Hinweise aus dem Text. Erstens wird der Qualitätsbereich „Betreuung und Pflege“ im Ü3-Kontext als besonders schwach ausgewiesen. In Abschnitt 4.1 werden insbesondere Defizite in Hygiene, Sicherheit sowie im emotionalen Klima in Routinesituationen beschrieben. Zwar ist dieser Bereich im Kindergartenalter weniger durch 1:1-Pflegesituationen geprägt als im U3-Bereich; die angesprochenen Anforderungen (u. a. Feinfühligkeit, Beziehungsgestaltung, emotionales Klima) haben jedoch weiterhin unmittelbare Relevanz für die Prozessqualität.

Zweitens stellt der Text durch Rückverweise einen Bezug zum U3-Bereich her, indem er sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede herausarbeitet: Bindungs- und Beziehungsbedürfnisse werden auch im Kindergartenalter als bedeutsam eingeordnet, wenn auch in anderer Ausprägung. Zugleich wird an Befunde aus NUBBEK-U3 erinnert, die besonders schwache Qualität in Pflege- und Hygienesituationen zeigen. Diese Aspekte werden im Text als auch für Ü3 relevant

markiert, weil sie über Routinen und Alltagsabläufe in das Interaktionsklima und damit in zentrale Dimensionen der Prozessqualität hineinwirken.

Schlussfolgerung

Der Artikel stützt vor allem die Bedeutung bindungsrelevanter Prozessmerkmale (Feinfühligkeit, verlässliche Beziehungsgestaltung, emotional unterstützendes Klima) und verweist für U3 auf bekannte NUBBEK-U3-Befunde zu Schwächen in Pflege-/Hygienesituationen; ein direkter Qualifikationsvergleich nach Altersgruppen wird nicht ausgewertet.

Altersmischung

In der NUBBEK-Stichprobe zeigen altersgemischte Gruppen im Mittel niedrigere KES-R-Werte² als altershomogene Kindergartengruppen (bei KES-E³ keine Unterschiede). Der Artikel interpretiert dies als Hinweis darauf, dass Rahmenbedingungen und pädagogische Arrangements in altersgemischten Gruppen häufig nicht hinreichend an die unterschiedlichen Bedürfnisse angepasst sind. Konkrete Qualifikationseffekte werden dabei nicht getestet; ein erhöhter Kompetenz- und Organisationsbedarf in Mischgruppen ist eher eine plausible Ableitung als ein direkt geprüfter Befund.

b) Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung für gleichbleibende/bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen

Der Text beschreibt keine expliziten Modelle der Arbeitsteilung oder differenzierte Teamrollen. Er liefert jedoch indirekte Hinweise auf teambezogene bzw. strukturelle Faktoren, die mit Qualität zusammenhängen. So wird im Vergleich verschiedener pädagogischer Arbeitskonzepte (Abschnitt 3.4) ein deutliches Ergebnis berichtet: Ein offenes Arbeitskonzept ist mit besserer beobachteter Qualität assoziiert als eine strikt gruppenbezogene Organisation. Diese Qualitätsvorteile zeigen sich in einer höheren Gesamtqualität auf der KESR, in besseren Werten im Bereich Aktivitäten, in einer besseren Strukturierung der pädagogischen Arbeit sowie in einer höheren bereichsspezifischen Anregungsqualität auf der KESE (u. a. Lesen/Sprach und Literacy-Anregungen, Mathematik, Naturwissenschaft und Diversität).

c) Internationale Standards (Personalschlüssel, Qualifikationen, Rollenprofile) – Lehren für Deutschland

Für Aussagen zu internationalen Qualifikationsstandards ist die Aussagekraft des Artikels insofern begrenzt, als in der NUBBEK-Stichprobe nahezu alle Fachkräfte Erzieher*innen

² KESR (Kindergarten-Einschätzskala – Revidierte Fassung, ECERSR-Adaption): erfasst breite, eher „globale“ Prozess- und Umweltqualität im Gruppenalltag.

³ KESE (... – Erweiterung, ECERSE-Adaption): erfasst pädagogisch-didaktische Anregungsqualität in konkreten Bildungsbereichen (curricular/inhaltlich).

sind und damit Vergleichsmodelle (z. B. ein hoher Anteil akademischer Abschlüsse wie in einigen Ländern) fehlen. Aus der bindungstheoretischen Diskussion lassen sich jedoch Anforderungen an Rollenprofile ableiten, die auch im internationalen Diskurs anschlussfähig sind: klare Verantwortlichkeiten, stabile Bezugspersonen sowie feinfühlig, beobachtende und beziehungsorientierte professionelle Rollen.

Als Lehre für Deutschland legt der Artikel damit nahe, Rollen- und Teamstrukturen so zu gestalten, dass Bezugspersonenkontinuität, Feinfühligkeit und verlässliche Koordination im Alltag gesichert sind – unabhängig davon, ob Teams eher homogen oder multiprofessionell zusammengesetzt sind.

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A.G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013). NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick

a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität – U3/Ü3 und Altersmischung

In NUBBEK wird die formale Qualifikation des Personals als Merkmal der Strukturqualität erhoben. In den im Überblick berichteten Auswertungen zeigen sich keine bzw. nur geringe und nicht robuste Zusammenhänge zwischen formaler Qualifikation und der beobachteten Prozessqualität. Dies dürfte auch damit zusammenhängen, dass die Qualifikationsverteilung nur wenig variiert (mehrheitlich Erzieher*innenabschluss). Unterschiede in der Prozessqualität stehen im Überblick stärker im Zusammenhang mit anderen Strukturmerkmalen (z. B. Fachkraft-Kind-Relation, Gruppengröße, Rahmenbedingungen) als mit formalen Qualifikationsniveaus.

Altersgruppen (U3 vs. Ü3) und Altersmischung

NUBBEK differenziert die Prozessqualität nach Krippe (U3), Kindergarten (Ü3) und altersgemischten Gruppen und nutzt dafür setting-spezifische Beobachtungsinstrumente: In Krippen wird die Prozessqualität mit der KRIPS-R erfasst, in Kindergärten mit der KES-R (jeweils auf einer vergleichbaren Ratinglogik, jedoch nicht als identische Messung zu verstehen). Insgesamt wird die Prozessqualität in allen Settings überwiegend als mittelmäßig beschrieben; gute Qualität tritt nur vergleichsweise selten auf, während ein nicht unerheblicher Anteil unzureichende Werte erreicht.

Gleichzeitig zeigen sich unterschiedliche Qualitätsschwerpunkte: Im U3-Bereich stehen vor allem Betreuung/Pflege/Hygiene, Interaktionsqualität und das emotionale Klima im Vordergrund, während im Ü3-Bereich eher bildungsbereichsspezifische Anregung, Instruktionsqualität sowie sprachlich-kognitive Lerngelegenheiten (z. B. KESE) als zentrale Schwachstellen berichtet werden. Die Befunde sind konsistent mit der Annahme, dass altersgemischte Gruppen höhere Anforderungen an Organisation, Differenzierung und Interaktionsgestaltung stellen; mögliche Erklärungen sind unzureichend angepasste Personalschlüssel und fehlende Spezialisierung.

b) Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung für gleichbleibende/bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen

Der Text enthält deutliche Aussagen zur Organisationsform: Offene Arbeit (offenes Konzept) ist im Kindergartenalter mit höherer Prozessqualität verbunden (höhere Werte in der KESR/KESRZ). Für den Krippenbereich wird dieser Zusammenhang hingegen nicht in gleicher Weise berichtet. Damit liefert der Text keinen fertigen Bauplan für Arbeitsteilung, aber einen belastbaren Hinweis darauf, dass im Ü3-Bereich Organisationsformen, die Flexibilität und gemeinsame Nutzung von Ressourcen ermöglichen, mit Qualitätsvorteilen einhergehen können.

Für Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen lässt sich daraus plausibel ableiten, dass Arrangements erfolgversprechend sind, in denen Räume, Materialien und Fachkräfte flexibel genutzt und Teams ressourceneffizient eingesetzt werden können. In solchen Settings können Fachkräfte eher Profilbereiche übernehmen und Angebote gruppenübergreifend gestalten. Als erste, aus dem Befund logisch anschließbare Arbeitsteilungsoptionen lassen sich daher (ohne dass der Text diese als Modelle empirisch testet) insbesondere nennen: spezialisierte Zuständigkeiten für bestimmte Bildungs- bzw. Profilbereiche (z. B. Sprache/Literacy, Naturwissenschaft/Umwelt), flexible Raum und Funktionszonen statt strikt abgeschotteter Stammgruppen sowie Formen geteilter Verantwortung in multiprofessionellen Teams, in denen unterschiedliche Qualifikationen komplementär eingesetzt werden.

Wichtig bleibt dabei die Einschränkung, dass diese Ableitungen interpretativ sind: Gerade wenn Qualifikationsprofile flexibilisiert werden, müssen offene Konzepte zugleich Strukturen sichern, die Beziehungskontinuität und Verlässlichkeit für Kinder gewährleisten (z. B. über Bezugspersonen- bzw. Zuständigkeitssysteme). Die Befunde des Textes machen deutlich, dass Merkmale auf Seiten der Fachkräfte **für die Qualität pädagogischer Prozesse relevant sind. Insbesondere wird die Bedeutung von Wohlbefinden und**

psychosozialen Belastungen hervorgehoben, da diese in engem Zusammenhang mit der Interaktionsqualität stehen. Daraus lassen sich Anforderungen an eine systematische Gesundheitsförderung, an unterstützendes Leitungshandeln sowie an tragfähige Unterstützungssysteme (z. B. Entlastungsstrukturen, Supervision, Teamberatung) ableiten.

Im Hinblick auf die Teamzusammensetzung bzw. die Arbeitskontexte zeigt der Text zudem Unterschiede nach Betreuungssetting: Fachkräfte, die mit jüngeren Kindern (U3) arbeiten, berichten ein höheres Wohlbefinden als Fachkräfte in Ü3-Settings. Darüber hinaus wird ausgewiesen, dass Tagespflegepersonen im Vergleich zu Erzieher*innen ein höheres Wohlbefinden angeben.

Implikationen

Im Überblick wird berichtet, dass Fachkräfte in U3-Settings tendenziell ein höheres berufliches Wohlbefinden angeben als Fachkräfte im Ü3-Bereich; zudem zeigen Tagespflegepersonen im Mittel höhere Wohlbefindenswerte als Fachkräfte in institutionellen Settings. Diese Unterschiede sollten jedoch nicht vorschnell als Hinweis auf einen spezifischen Wirkmechanismus (z. B. „weniger Hierarchie führt zu besseren Interaktionen“) interpretiert werden. Gerade die Tagespflege unterscheidet sich strukturell deutlich von Krippe und Kindergarten (u. a. Gruppengröße, Organisationsform und Verantwortungsstruktur, Auswahl- und Selbstselektionsprozesse, Kontinuität der Bezugsperson, Rahmenbedingungen), sodass die beobachteten Zusammenhänge auch durch solche Kontextunterschiede mitbedingt sein können. Insgesamt unterstreichen die Befunde vor allem die Relevanz von Arbeitsbedingungen und Belastungslagen für das Wohlbefinden von Fachkräften. Der Text berichtet, dass eine höhere Prozessqualität **häufiger in Settings beobachtet wird, in denen** weniger Kinder mit Migrationshintergrund betreut werden. Entsprechend wird ein negativer Zusammenhang zwischen Prozessqualität und dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund ausgewiesen. Dieser Befund sollte jedoch nicht vorschnell als „Effekt von Heterogenität an sich“ interpretiert werden. Plausibler ist, dass sich darin ungleiche Ressourcen- und Belastungslagen widerspiegeln, etwa Unterschiede in der sozialen Lage der Familien, in der Fachkraft-Kind-Relation, in der Verfügbarkeit von Sprachförderressourcen sowie Segregationsprozesse zwischen Einrichtungen.

Aus dieser Lesart folgt vor allem ein Handlungsbedarf in Richtung zusätzlicher Ressourcen und gezielter Unterstützung, insbesondere durch systematische alltagsintegrierte Sprachbildung und den Ausbau von Diversitätskompetenz in den Teams.

c) Internationale Standards (Personalschlüssel, Qualifikationen, Rollenprofile) – Lehren für Deutschland

NUBBEK macht zunächst sichtbar, dass das deutsche Feld in der Stichprobe durch eine vergleichsweise homogene

Qualifikationsstruktur geprägt ist: Die Fachkräfte sind überwiegend Erzieher*innen mit Fachschulausbildung, Hochschulabschlüsse spielen nur eine geringe Rolle, und es zeigt sich zugleich kaum eine systematische Differenzierung nach Aufgaben- bzw. Verantwortungsbereichen innerhalb der Teams.

Im Kontrast dazu verweisen internationale Systeme häufig auf stärker ausdifferenzierte Rollen- und Qualifikationsmodelle. In Ländern wie dem Vereinigten Königreich, Australien oder den USA sind Modelle verbreitet, in denen eine „Lead Teacher“-Rolle mit Bachelorabschluss zentrale pädagogische Verantwortung trägt und durch Assistenzkräfte unterstützt wird. In skandinavischen Ländern ist der Bachelorabschluss ebenfalls typischerweise mit einer pädagogischen Leitfunktion verbunden, während Assistenzkräfte vor Ort ergänzende Aufgaben übernehmen. Eine derart klar angelegte Rollenstruktur ist in Deutschland in dieser Form nicht systematisch etabliert.

Aus NUBBEK lässt sich damit zweierlei ableiten: Einerseits deutet der Befundrahmen an, dass formale Qualifikation allein Prozessqualität nicht hinreichend erklärt. Andererseits bleibt eine zentrale Voraussetzung für differenzielle Analysen und gezielte Steuerung unterentwickelt – nämlich die strukturelle Differenzierung des Systems nach Qualifikations- und Verantwortungsrollen, weil in vielen Teams faktisch „alle gleich qualifiziert“ sind.

Rollenprofile

Aus der NUBBEK-Logik lässt sich ableiten, dass je nach Setting unterschiedliche Qualitätsdimensionen besonders kritisch sind und damit auch unterschiedliche Kompetenzschwerpunkte in den Vordergrund rücken. So erscheint im U3-Bereich eine hohe Bindungs- und Beziehungskompetenz (z. B. Feinfühligkeit, verlässliche Bezugsperson, stabile Interaktionen in Routinen) als zentraler normativer Qualitätsanker. Im Ü3-Bereich tritt stärker die Sprachförder bzw. Sprachbildungskompetenz als Schlüsseldimension hervor, während Diversitätskompetenz (einschließlich Zusammenarbeit mit Familien, Umgang mit Mehrsprachigkeit und inklusiven Anforderungen) als Querschnittsanforderung an Bedeutung gewinnt. Ergänzend deuten die Befunde darauf hin, dass auch teambezogene Faktoren wie Teamklima sowie personale Merkmale wie Extraversion mit Qualitätsunterschieden assoziiert sein können.

Viernickel, S., Voss, A., Gerstenberg, F., Schumann, M. & Mauz, E. (2013). STEGE – Strukturqualität und ErzieherInnengesundheit. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. STEGE-Studie

a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität – U3/Ü3 und Altersmischung

Die STEGE-Studie erhebt keine Prozessqualität; direkte Effekte von Qualifikation auf Interaktionsqualität können daher nicht berichtet werden. Die Daten stützen jedoch eine plausible Wirkungskette über Belastung und Handlungssicherheit: Höher qualifizierte Fachkräfte berichten im Mittel höhere berufliche Sicherheit/Kompetenzerleben und eine günstigere Bewertung struktureller Bedingungen; zugleich unterscheiden sich Belastungsprofile nach Gruppenform (U3, Ü3, altersgemischt), was als Risikofaktor für die Aufrechterhaltung hoher Interaktionsqualität diskutiert werden kann.

Indirekte Evidenz aus STEGE:

Ein höheres formales Qualifikationsniveau ist mit einer günstigeren Einschätzung der Strukturqualität bzw. der Arbeitsbedingungen verbunden. Fachkräfte mit höherem Abschluss – insbesondere mit Hochschulabschluss – beschreiben sich häufiger als kompetenter, besser vorbereitet und sicherer im Umgang mit steigenden Anforderungen.

Damit wird zugleich plausibel, dass Qualifikation mit Faktoren zusammenhängt, die als Determinanten von Prozessqualität gelten. Dazu zählen etwa die Wahrnehmung und Bewältigung von Belastungen, die Fähigkeit, auch unter Stress pädagogisch feinfühlig zu handeln, sowie der professionellere Umgang mit komplexen Aufgaben wie Dokumentation, Elternarbeit und der Umsetzung von Bildungsaufträgen. Diese Zusammenhänge ersetzen keine direkten Effektschätzungen auf Prozessqualität, stützen aber die Annahme, dass Qualifikation über Belastungsregulation und professionelles Handeln als „Zwischenmechanismus“ qualitätsrelevant sein kann.

Die verschiedenen Gruppenformen (U3, Ü3 und altersgemischte Gruppen) gehen mit **deutlich unterschiedlichen Belastungsprofilen** einher, die sich plausibel in die Prozessqualität „einschreiben“ können. In **U3-Gruppen** sind die körperlichen und organisatorischen Anforderungen besonders hoch; in Verbindung mit häufig ungünstigeren Fachkraft-Kind-Relationen entsteht hier ein erhöhtes Risiko, dass zentrale Prozessmerkmale (z. B. Feinfühligkeit, Kontinuität, responsives Eingehen auf Signale) unter Druck geraten. **Altersgemischte Gruppen** sind vor allem durch eine höhere pädagogische Komplexität geprägt, weil parallel unterschiedliche Entwicklungsstände und Bedürfnisse zu berücksichtigen sind; damit steigen die Anforderungen an professionelle Kompetenz und Organisation, sodass fehlende Qualifizierungs- oder Steuerungsressourcen schneller zu Qualitätsrisiken führen können. **Ü3-Gruppen** erscheinen demgegenüber in einzelnen strukturellen Aspekten tendenziell entlastender,

sind jedoch weiterhin stark durch **Zeitdruck** und eine hohe **Dokumentations- und Organisationslast** gekennzeichnet, was ebenfalls zulasten der Interaktions- und Anregungsqualität wirken kann.

b) Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung für gleichbleibende/bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen

STEGE legt nahe, dass strukturelle Entlastung (v. a. Leitungsfreistellung, administrative Unterstützung, verlässliche Vertretungsressourcen) sowie klare Rollen- und Zuständigkeitsregelungen zentrale Bedingungen sind, um Arbeitsfähigkeit zu sichern und damit indirekt die Wahrscheinlichkeit stabiler Prozessqualität zu erhöhen.

Aus STEGE lassen sich – induktiv aus den berichteten Praxis- und Interviewbefunden – mehrere Organisations- und Teammodelle als besonders wirksam bzw. entlastend ableiten. Zentral ist zunächst eine klare Aufgabenteilung zwischen pädagogischer Arbeit und Verwaltung. Einrichtungen, in denen Leitungen nicht ausreichend freigestellt sind, berichten häufiger eine eingeschränkte Arbeitsfähigkeit der Leitung; daraus ergibt sich ein Risiko für Steuerungsdefizite und mittelbar für Qualitätsverluste. Entsprechend wird als Konsequenz nahegelegt, verbindliche Leitungszeitanteile zu verankern und Leitungen durch administrative Unterstützung systematisch zu entlasten.

Als weiterer stabilisierender Faktor werden gruppenübergreifende Fachkräfte („Springer*innen“) bzw. Entlastungspools beschrieben. Viele Einrichtungen berichten, dass Springerkräfte kurzfristige Ausfälle ausgleichen, Kontinuität und Sicherheit im Alltag erhöhen und die pädagogische Arbeit weniger fragmentieren. Das entlastet insbesondere Gruppenleitungen und kann damit indirekt die Prozessqualität stützen.

Für multiprofessionelle Teams macht STEGE deutlich, dass Belastungen häufig aus unklaren Zuständigkeiten entstehen. Günstig wirken demnach transparente Rollenprofile und eine klare Aufgabenverteilung (z. B. U3-spezifische Zuständigkeiten, definierte Dokumentationsrollen), eine explizit wahrnehmbare Leitungsrolle im Team sowie insgesamt nachvollziehbare Verantwortlichkeiten. Ergänzend werden regelmäßige Teamsitzungen, kollegiale Beratung und Supervision als Schutzfaktoren für die Arbeitsfähigkeit beschrieben, die indirekt qualitätsrelevant sind; Teams mit guter Kommunikationsstruktur scheinen komplexe Anforderungen (z. B. Dokumentation, Elternarbeit, Inklusion) besser zu bewältigen.

Auffällig ist zudem, dass STEGE Arbeitsteilung nicht nur entlang formaler Abschlüsse nahelegt, sondern nach

Kompetenzprofilen: Interviewdaten zeigen, dass einzelne Erzieher*innen besondere Stärken etwa in Bewegung, Sprache oder Inklusion haben und dass Qualität steigt, wenn diese Stärken gezielt für die pädagogische Arbeit genutzt werden. In diesem Sinne wird ein „Profil statt Gießkannenprinzip“ als organisationslogische Antwort auf steigende Anforderungen sichtbar.

Schließlich deuten die Befunde darauf hin, dass höhere bzw. stabilere Qualität besonders dort berichtet wird, wo eine pädagogisch verantwortliche Fachkraft (Erzieher*in) mit Ergänzungskräften für praktische und pflegerische Aufgaben kombiniert wird und zugleich eine Leitung über tatsächliche Leitungszeit verfügt. Diese Kombination wirkt entlastend, erhöht die organisatorische Stabilität und schafft eher die Bedingungen, unter denen Prozessqualität im Alltag verlässlich umgesetzt werden kann.

c) Internationale Standards (Personalschlüssel, Qualifikationen, Rollenprofile) – Lehren für Deutschland

Internationale Befunde aus der STEGE-Einordnung:

Die STEGE-Ergebnisse liefern zunächst eine Einordnung der Struktur- und Belastungslage in NRW. STEGE dokumentiert zentrale Rahmenbedingungen wie Fachkraft-Kind-Relationen, Gruppengrößen und Leitungsressourcen sowie Belastungs- und Gesundheitsindikatoren des Personals. Die Befunde verdeutlichen dabei, dass rechnerische Personalschlüssel im Kita-Alltag durch Ausfälle, fehlende Vor- und Nachbereitungszeiten und zusätzliche Anforderungen (z. B. Dokumentation, Elternarbeit, Koordination) funktional unterschritten werden können. Zudem werden hohe Gruppengrößen und eine begrenzte Leitungsfreistellung als zentrale Belastungsfaktoren beschrieben. Diese Konstellation ist insofern bedeutsam, als strukturelle Engpässe mit höherer Beanspruchung und eingeschränkter Arbeitsfähigkeit einhergehen können und damit die Bedingungen betreffen, unter denen Prozessqualität überhaupt stabilisiert werden soll.

Vor diesem Hintergrund lassen sich aus internationalen Standards und Richtwertdiskussionen (u. a. OECD sowie vergleichende Qualitätsforschung) mehrere wiederkehrende Merkmale von Systemen mit hoher Qualität herausarbeiten: Diese sind häufig gekennzeichnet durch günstigere Fachkraft-Kind-Relationen, begrenzte Gruppengrößen und gestufte Qualifikations- bzw. Rollenprofile, etwa in Form akademisch qualifizierter Leadrollen mit pädagogischer Kernverantwortung, ergänzt durch Assistenzrollen mit klar definierten Aufgaben. Zusätzlich werden in vielen Systemen verbindliche Weiterbildungs- und Unterstützungsstrukturen (z. B. Coaching, Supervision, Qualitätsmanagement) als Bestandteil einer qualitätsstützenden Infrastruktur verstanden.

Als Lehre für Deutschland ergibt sich daraus vor allem, dass Qualität nicht allein über „Soll-Schlüssel“ oder formale Abschlüsse adressiert werden kann, sondern über eine

funktionale Absicherung von Ressourcen im Alltag (inkl. Ausfallmanagement und Zeit für Kernaufgaben) und über eine stärkere Differenzierung von Rollenprofilen. In vielen Ländern sind Zuständigkeiten zwischen pädagogischer Kernrolle, Assistenz und administrativer Unterstützung/Leitung klarer geregelt, und Leitungen verfügen häufiger über abgesicherte Leitungszeit – ein Punkt, der angesichts der in STEGE berichteten Belastungen besonders anschlussfähig ist.

Lehren für Deutschland

In der Zusammenschau lassen sich für Deutschland – vor dem Hintergrund wenig diversifizierter Qualifikationswege und zugleich hoher Anforderungen, insbesondere in U3 und altersgemischten Settings – mehrere Schlussfolgerungen ableiten. Qualität wird demnach weniger über ein „einheitliches“ Qualifikationsniveau im Team gesichert, sondern über eine Kombination struktureller und organisationaler Sicherungen: verbindliche und im Alltag tatsächlich wirksame Personalschlüssel, reduzierte Gruppengrößen, klar differenzierte Rollen- und Verantwortungsprofile (z. B. Lead, Assistenz- und Leitungsfunktionen), gesetzlich bzw. organisatorisch abgesicherte Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit sowie systematisch verankerte Team, Reflexions und Gesundheitsmanagementstrukturen.

Diese Maßnahmen adressieren die zentrale Wirkungskette, wonach Strukturbedingungen mit Belastung, Handlungssicherheit und verfügbarer Beziehungs- und Interaktionszeit zusammenhängen und damit die Wahrscheinlichkeit beeinflussen, dass Interaktionsqualität im Alltag verlässlich aufgebaut und stabil aufrechterhalten werden kann.

Fröhlich-Gildhoff, K. (2019). Wirkungsforschung unter Praxisbedingungen in der Frühpädagogik

a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität – U3/Ü3 und Altersmischung

Fröhlich-Gildhoff (2019) wird hier als methodologisch-konzeptioneller Beitrag zur Wirkungsforschung unter Praxisbedingungen herangezogen, nicht als empirischer Nachweis für Prozessqualität. Der Text enthält keine eigene Erhebung von Prozessqualität und nimmt keine empirische Differenzierung nach U3/Ü3 bzw. Altersmischung vor. Die folgenden Aussagen sind daher als konzeptionelle Ableitungen/Wirkannahmen (v. a. zur Bedeutung von Passung, Expertise und Implementationsbedingungen) zu verstehen.

Qualifikationsniveau als zentraler Wirkfaktor der Prozessqualität

Der Beitrag argumentiert, dass professionelle Kompetenz/Expertise eine zentrale Bedingung für passgenaue pädagogische Interventionen ist und damit plausibel für Prozessqualität relevant ist.

Fröhlich-Gildhoff (2019) liefert eine heuristische Wirkungskette, nach der Qualifikation mit der Fähigkeit zur Passung von Interventionen zusammenhängt; eine höhere Passung ist wiederum wahrscheinlich mit höherer Prozessqualität assoziiert.

U3 vs. Ü3 – Implikationen aus methodologischen Argumenten

Aus den methodologischen Argumenten zur Kontextabhängigkeit und Passgenauigkeit lassen sich Implikationen für unterschiedliche Settings ableiten. Der Beitrag betont, dass pädagogisches Handeln unter Praxisbedingungen nur begrenzt vollständig standardisierbar ist und dass professionalisierte Expertise insbesondere dort relevant ist, wo situative Adaption und Reflexion zentral sind.

U3-Settings (konzeptionelle Übertragung)

Vor dem Hintergrund hoher Anforderungen an feinfühliges, situationsangemessene Interaktion und verlässliche Routinen spricht die Argumentation dafür, dass in U3-Kontexten eine hohe und spezifische Fachkompetenz (u. a. entwicklungspsychologisches Wissen, responsives Handeln, Umgang mit Belastung) besonders bedeutsam ist, weil Prozessqualität hier in hohem Maße von situativer Anpassungsfähigkeit abhängen kann.

Ü3-Settings (konzeptionelle Übertragung)

Für Ü3 und Vorschulkontexte lassen sich stärker planbare didaktische Arrangements diskutieren; zugleich bleibt die Prozessqualität an professionelle Interaktions- und didaktische Kompetenzen gebunden (z. B. kognitiv aktivierende

Anregung, sprachliche Begleitung, gruppenpädagogische Steuerung).

Altersmischung

Aus der Betonung von Komplexität und Kontextabhängigkeit folgt als Implikation, dass altersgemischte Gruppen mit erhöhten Differenzierungs- und Koordinationsanforderungen einhergehen und daher zusätzliche Kompetenzen, Rollenklärung und Unterstützungsstrukturen (z. B. Fortbildung/Coaching, verlässliche Schlüssel, klare Zuständigkeiten) nahelegen. Ohne solche Rahmenbedingungen kann die Stabilität qualitätsvoller Interaktionen im Alltag eher unter Druck geraten.

b) Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung für gleichbleibende/bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen

Der Text liefert hier relevante Erkenntnisse, da er sich stark mit Implementationsbedingungen, Teamstrukturen und Professionalisierungsprozessen beschäftigt.

Teams benötigen unterschiedliche fachliche Rollenprofile

Professionelles pädagogisches Handeln in Kindertageseinrichtungen ist durch Passgenauigkeit, Reflexionsfähigkeit, individuelle Adaption an kindliche Entwicklungsverläufe sowie Methoden und Interaktionskompetenz gekennzeichnet. Diese Anforderungen lassen sich nach der Argumentation des Autors nicht verlässlich allein über eine möglichst hohe, fachliche Einzelqualifikation absichern, sondern vor allem über Teamqualität: Entscheidend ist, wie Kompetenzen im Team besetzt, gebündelt, koordiniert und in konsistente Praxis übersetzt werden.

Professionelle Weiterbildung (Q2) wirkt als Schlüsselmechanismus

Entscheidend ist dabei weniger die bloße Teilnahme an Fortbildungen, sondern deren Passung zu Zielgruppen, Funktionen und Ausgangskompetenzen. Fortbildungen müssen zielgruppenspezifisch konzipiert sein, damit sie tatsächlich zu einem systematischen Kompetenzaufbau beitragen. **Nachhaltige Qualitätsverbesserungen entstehen nach dieser Argumentation vor allem dann, wenn neu erworbene Kompetenzen in der Praxis implementiert, erprobt und reflexiv abgesichert werden.** Die relevanten Wirkungen liegen damit nicht „in der Qualifikation an sich“, sondern in den Implementationsprozessen (Transfer, Begleitung, Feedback, Verstärkung).

Für flexibilisierte Qualifikationsanforderungen folgt daraus eine klare Schlussfolgerung: Sie sind nur dann qualitätsverträglich, wenn Weiterbildung und Coaching strukturell

eingebaut werden – also als verbindliche, ressourcengesi-
cherte Bestandteile der Organisations- und Personalent-
wicklung (z. B. mit festen Zeiten, Zuständigkeiten und beglei-
tender Qualitätssicherung).

Als „Good Practice“ lassen sich – systematisch gebündelt –
drei Modelle beschreiben, die auf unterschiedlichen Ebenen
ansetzen und sich auch kombinieren lassen.

Modell A: Führung + Team + Prozessbegleitung. Dieses
Modell basiert auf einer hochqualifizierten Leitung bzw. Steu-
erungsfunktion, einem Team mit gemischten Qualifikationen
und einer externen Prozessbegleitung (z. B. Coaching, Trai-
ning, Fachberatung), die Transfer, Reflexion und die Umset-
zung im Alltag absichert. Der Kernmechanismus ist, dass
Leitung und Team nicht nur Impulse erhalten, sondern über
kontinuierliche Begleitung die Veränderung von Routinen und
Interaktionspraxis stabilisieren.

Modell B: Kompetenzorientierte Arbeitsteilung. Hier ver-
antworten höher qualifizierte Fachkräfte die pädago-
gischen Kernprozesse und die Sicherung von Interak-
tionsqualität (z. B. Beobachtung, Planung, Bildungs-/
Entwicklungsdokumentation, Elternarbeit, Koordination).
Ergänzende bzw. unterstützende Kräfte übernehmen klar
definierte Routine und Organisationsaufgaben und schaffen
damit Entlastung, sodass die Fachkräfte verlässlich Zeit und
Handlungsspielraum für qualitätsrelevante Prozesse haben.

Modell C: Projektorientierte Praxis-Communities. In diesem
Ansatz entwickeln Teams Interventionen bzw. Qualitätsmaß-
nahmen gemeinsam und iterativ (planen–umsetzen–aus-
werten–anpassen). Interne Steuerungsgruppen koordinie-
ren dabei Planung, Umsetzung, Indikatoren bzw. Daten und
Reflexion als strukturierte Qualitätsentwicklung. Der Mehr-
wert liegt in der gemeinsamen Verantwortung und in einem
kontinuierlichen, datengestützten Lernen innerhalb der
Einrichtung.

c) Internationale Standards (Personalschlüssel, Qualifi- kationen, Rollenprofile) – Lehren für Deutschland

Das Dokument nennt keine internationalen Standards direkt,
lässt sich aber klar in internationale ECEC-Evidenz überset-
zen. Kernpunkt ist die Gegenstandsangemessenheit von
Standards: Weil pädagogische Praxis komplex, variabel und
nur begrenzt manualisierbar ist, müssen Standards verbind-
liche Rahmen setzen und zugleich Adaptivität ermöglichen.
Für ECEC heißt das: altersdifferenzierte und praxisnahe Vor-
gaben zu Personalschlüsseln und Qualifikation, ergänzt
durch stabile Strukturqualität (Schlüssel, Gruppengrößen,
Qualifikationsmix) als Voraussetzung von Prozessqualität.

Daraus folgt eine Rollenlogik, die internationalen Modellen
entspricht: pädagogische Fachkraft (Interaktion), Assistenz
(Routinen), Fachberatung/Coaching (Prozess) und Leitung
(Organisation/Steuerung) (vgl. „Lead Teacher–Assistant–
Aide“, USA; „Pædagog–Medhjælper–Leder“, DK).

Lehren für Deutschland

Aus der Synthese ergeben sich für Deutschland drei zen-
trale Entwicklungslinien. Erstens sprechen die Befunde
dafür, U3-Standards stärker und eigenständig zu fassen als
Ü3-Standards, weil Interaktionen im U3-Bereich besonders
sensitiv sind und die Anforderungen (Beziehungsgestal-
tung, Routinen, Übergänge, Entwicklungsunterstützung) eine
höhere Komplexität aufweisen. Daraus folgt, dass Qualitäts-
steuerung und Ressourcenzuteilung U3 spezifischer adres-
siert werden sollten, statt einheitliche Maßstäbe über alle
Altersgruppen hinweg anzulegen.

Zweitens legt die internationale Perspektive nahe, Quali-
fikationswege und Teamstrukturen stärker über differen-
zierte Qualifikationspfade und Rollenprofile zu organisieren.
Gemeint sind insbesondere Modelle mit akademisch qua-
lifizierter pädagogischer Koordination bzw. Lead-Funktio-
nen, die pädagogische Kernprozesse, Beobachtung/Planung
und Qualitätsentwicklung verantworten, sowie klar definierte
Assistenzrollen, die unterstützende Aufgaben überneh-
men, ohne zentrale Bildungs- und Beziehungsaufgaben zu
substituieren.

Drittens braucht Qualitätsentwicklung einen deutlich stär-
keren Fokus auf Implementation: Nicht nur „was“ gilt als
Standard, sondern „wie“ wird Umsetzung ermöglicht und
gesichert. Dazu gehören ausreichende Ressourcen (Zeit,
Personalschlüssel, Leitungsfreistellung), Coaching und pro-
zessbegleitende Qualitätsentwicklung (ggf. mixed-methods-
gestützt, um Praxisveränderungen sichtbar zu machen).
Anschlussfähig ist dies an Monitoring und Unterstützungs-
systeme wie QRIS, sofern diese nicht nur bewerten, sondern
auch gezielt Entwicklung unterstützen.

Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2014). Forschungsstand zur Qualität in der Kindertagesbetreuung

Die Autorinnen fassen im Kapitel den Forschungsstand zur Qualität in der Kindertagesbetreuung zusammen – stark basierend auf BiKS, NUBBEK, ITERS/ECERS/CLASS-Forschung und internationalen Studien.

a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität – U3/Ü3 und Altersmischung

Kluczniok und Roßbach (2014) berichten in ihrem Überblick insgesamt überwiegend kleine bis moderate Zusammenhänge zwischen formaler Qualifikation (Q1) und Aspekten der Prozessqualität; zugleich variiert die Befundlage deutlich nach Messinstrument, Setting und der jeweils betrachteten Qualitätsdimension. Insgesamt ist das Qualifikationsniveau der Fachkräfte damit zwar positiv, aber nicht stark mit Prozessqualität assoziiert: Höher qualifizierte Fachkräfte (insbesondere akademisch Qualifizierte) erreichen tendenziell bessere Werte in Bereichen wie Interaktionsqualität, Anregungsqualität und Bildungsorientierung. Die Autorinnen betonen jedoch, dass diese Effekte meist mittel bis schwach ausfallen, weil Prozessqualität in der Praxis durch zahlreiche weitere Einflussfaktoren mitbestimmt wird, darunter Strukturqualität (z. B. Personalschlüssel, Gruppengröße), Teamkultur, Leitungsqualität sowie berufsbegleitende Qualifizierung (Q2).

Für den U3-Bereich wird der Zusammenhang inhaltlich besonders hervorgehoben, da hier feinfühligere, responsive Interaktion als zentraler Qualitätsanker gilt. Hinweise aus der internationalen Literatur sprechen dafür, dass sowohl höhere formale Qualifikation (Q1) als auch zielgruppenspezifische Weiterbildung bzw. Training (Q2) mit höherer Interaktionsqualität verbunden sein können; zugleich wird in Übersichtsarbeiten typischerweise betont, dass robuste Kausalinterpretationen aufgrund heterogener Designs und Messansätze nur zurückhaltend möglich sind.

Im Ü3-Bereich werden demgegenüber geringere Qualifikationsgradienten diskutiert; stärker in den Vordergrund rücken hier didaktisch strukturierte Lerngelegenheiten sowie sprachlich-kognitive Anregung als qualitätssensible Dimensionen. Für altersgemischte Gruppen verweisen Kluczniok und Roßbach (2014) darauf, dass Altersheterogenität die pädagogischen Anforderungen an Differenzierung, Beobachtung und Interaktionsgestaltung erhöhen kann. Unter ungünstigen Strukturbedingungen (z. B. große Gruppen, ungünstige Fachkraft-Kind-Relation, fehlende Zeitressourcen) steigt damit das Risiko, dass Prozessqualität – insbesondere für jüngere Kinder – weniger stabil realisiert wird. Als gelingensförderlich lassen sich entsprechend eine an die Altersstruktur angepasste Personalausstattung, klare Zuständigkeiten im Team sowie zielgruppenspezifische Qualifizierung (Q2) diskutieren.

b) Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung für gleichbleibende/bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen

Konkrete Modelle der Arbeitsteilung werden im Forschungsstand (Kluczniok & Roßbach 2014) nur begrenzt systematisiert; die Literatur legt jedoch nahe, dass die Wirkung von Qualifikation wesentlich von Team- und Organisationsmerkmalen (u. a. Leitung, Kooperation, Rollenklarheit, zeitliche Ressourcen) abhängt. Für flexibilisierte Qualifikationsanforderungen werden daher in der Expertise modellhafte Organisationsprinzipien (z. B. klare pädagogische Verantwortlichkeiten, strukturierte Nutzung von PD/Coaching, Entlastung durch Supportfunktionen) als Gelingensbedingungen herausgearbeitet; diese werden zusätzlich mit Implementations- und Organisationsliteratur gestützt.

Flexibilisierte Qualifikationsanforderungen (Qualifikationsmix) sind aus der Literatur heraus vor allem dann qualitätsstabil, wenn Team- und Organisationsbedingungen professionell gestaltet sind. Zentral ist eine klar verantwortete pädagogische Leitrolle, die Planung, Reflexion und Koordination absichert und den Einsatz unterschiedlicher Kompetenzprofile steuert. Wirksam wird ein Qualifikationsmix insbesondere bei verbindlicher Rollen- und Zuständigkeitsklärung, sodass anspruchsvolle pädagogische Kernprozesse (z. B. Beobachtung/Diagnostik, Bildungsplanung, lernunterstützende Interaktionen) qualifikationssensitiv abgesichert sind. Kontinuierliche Fortbildung/Coaching (Q2) und gemeinsame Reflexionsroutinen gelten als Schlüssel, um Interaktionsqualität auch in heterogenen Teams zu stabilisieren. Als weitere Gelingensbedingung wird Teamstabilität (geringe Fluktuation) hervorgehoben, insbesondere für U3-Kontexte mit hohem Bedarf an Beziehungskontinuität. Qualitätsrisiken entstehen dagegen dort, wo Verantwortlichkeiten diffus bleiben wo weniger qualifizierte Kräfte ohne systematische Zusatzqualifizierung eingesetzt werden oder wo Teams durch häufige Wechsel dauerhaft instabil sind.

c) Internationale Standards (Personalschlüssel, Qualifikationen, Rollenprofile) – Lehren für Deutschland

Kluczniok & Roßbach (2014) fassen die internationale und deutschsprachige Evidenz zu Struktur und Prozessqualität zusammen. Im Überblick berichten sie überwiegend kleine bis moderate Zusammenhänge zwischen formaler Qualifikation (Q1) und beobachteter Prozessqualität; die Befundlage variiert jedoch nach Qualitätsdimension und Messverfahren. Berufsbegleitende Qualifizierung (Q2) wird als eigenständiger Ansatzpunkt diskutiert, der insbesondere interaktionsbezogene Qualitätsmerkmale verbessern kann. Für U3 sowie für altersheterogene Gruppen werden erhöhte Anforderungen an feinfühligere, entwicklungsangemessene Interaktion

betont; daraus lassen sich Implikationen für Qualifikationsprofile und unterstützende Strukturbedingungen ableiten.

Als Bezugspunkt für internationale Unterschiede werden in der vergleichenden Literatur typischerweise Systeme beschrieben, die stärker über Struktur- und Professionalisierungshebel steuern, etwa durch (1) höhere Grundqualifikation (z. B. Bachelor als Regelfall bzw. in Leitfunktionen), (2) günstigere Personalschlüssel – insbesondere im U3-Bereich –, (3) klarere Rollenprofile (pädagogische Kernrolle/Lead, Assistenz, Leitung/Administration), (4) mehr abgesicherte Zeit für Planung und Reflexion sowie (5) kontinuierliche, teils verpflichtende Weiterbildung. In vielen dieser Systeme sind

multiprofessionelle Teams verbreitet und strukturelle Qualität politisch bzw. regulatorisch stärker gerahmt.

Lehren für Deutschland lassen sich vor diesem Hintergrund in Form von Richtungsansagen formulieren: Für U3 sind deutlich bessere Schlüssel und strukturelle Absicherungen der Beziehungs- und Interaktionsarbeit zentral; eine akademisch qualifizierte Koordinations- bzw. Leitfunktion im Team kann die Sicherung pädagogischer Kernprozesse unterstützen; und Qualifikationsmix-Modelle sind vor allem dann aussichtsreich, wenn Rollen klar geregelt, Assistenzfunktionen eindeutig begrenzt und Qualifizierung/Reflexion (z. B. Supervision/Coaching) verbindlich verankert sind.

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht

Die Studie liefert sehr viele Daten zu Strukturqualität, Zeitressourcen, Teamkulturen und Orientierungsformen, aber keine direkten Messungen der Prozessqualität.

a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität

Die Studie erhebt ein breites Spektrum an Merkmalen, darunter das Ausbildungsniveau (z. B. Erzieher*in, Ergänzungskräfte, akademische Abschlüsse), Weiterbildungsaktivitäten, strukturelle Rahmenbedingungen (u. a. Personalschlüssel in U3-, Ü3- und altersgemischten Gruppen), Teamorientierungen und professionelle Haltungen sowie Zeitressourcen und Belastungen. Auch wenn keine direkte Prozessqualitätsmessung im Sinne standardisierter Beobachtungsinstrumente (z. B. CLASS/ITERS/ECERS) im Vordergrund steht, lassen sich aus der Verknüpfung von Qualifikation, professioneller Praxis und Belastungslagen indirekte Aussagen zur Prozessqualität ableiten.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Qualifikationsniveau und professionelle Praxis eng zusammenhängen. Höher qualifizierte Fachkräfte – insbesondere akademisch ausgebildete oder deutlich weitergebildete – nutzen Bildungsprogramme eher aktiv, reflektiert und weniger im Sinne eines „Abarbeitens“. Sie zeigen häufiger eine professionelle Haltung, die Selbstreflexion, Passungsherstellung (pädagogische Entscheidungen am Kind und an der Situation ausrichten) und begründetes Handeln einschließt, und berichten zugleich geringere psychische Belastung durch sogenannte Umsetzungsdilemmata. Fachkräfte mit geringerer Qualifikation bzw. wenig Weiterbildung tendieren demgegenüber stärker zu einem distanzierenden/abwehrenden Umgang (im Text als „Typ 3“ gefasst) und arbeiten eher habitualisiert, weniger kindorientiert und bildungsprogrammferner. Interpretativ lässt sich daraus ableiten, dass Qualifikation Prozessqualität nicht nur über „Wissen“, sondern darüber beeinflusst, wie

Teams Bildungsanforderungen verstehen, aushandeln und im Alltag umsetzen.

U3-Bereich (Krippe): höhere Anforderungen und stärkere Abhängigkeit von Ressourcen/Kompetenz

Für den U3-Bereich wird herausgestellt, dass die Arbeit dort als besonders anspruchsvoll erlebt wird. Strukturell dokumentiert die Studie für U3-Gruppen insgesamt bessere Personalschlüssel (Median 1:5,85), weist aber zugleich auf regionale Unterschiede hin, u. a. ungünstigere Schlüssel in Ostdeutschland (je nach Gruppe etwa 1:6,34 bis 1:11,58). Die qualitative Analyse zeigt, dass Fachkräfte die U3-Anforderungen als besonders belastend beschreiben und dass gute U3-Arbeit vor allem in Teams gelingt, die hohe Feinfühligkeit realisieren, Bildungsprogramme verstehen und systematisch Passungsarbeit leisten (im Text als „Typ 1“ beschrieben). Daraus folgt als Interpretation, dass Qualifikation (Q1) und zielgruppenspezifische Qualifizierung (Q2) im U3-Kontext tendenziell stärker qualitätsrelevant sind, weil Interaktionen entwicklungsbedingt sensibler und zeitkritischer sind. Werden ungünstigere Schlüssel mit geringerer Qualifikation kombiniert, steigt das Risiko, dass Stressbelastung zunimmt und Interaktionsqualität entsprechend schwerer stabilisiert werden kann.

Altersmischung: Komplexität, Belastung und Umsetzungsdilemmata

Für altersgemischte bzw. altersübergreifende Gruppen wird eine besonders große Heterogenität in Strukturmerkmalen (Größe, Arbeitsform, Rahmenbedingungen) sichtbar. In den als „Typ 3“ gefassten Konstellationen berichten Fachkräfte deutlich höhere Belastungen, etwa durch größere Gruppen (Median etwa 16–25 Kinder), teils offene Arbeitsformen mit sehr großen Kinderzahlen (ca. 25–46 Kinder) sowie ungünstigere Personalschlüssel. Diese Settings erscheinen zudem

besonders anfällig für Umsetzungsdilemmata, also für Spannungslagen zwischen Anspruch (z. B. Bildungsauftrag, Individualisierung) und realisierbaren Bedingungen.

Interpretativ lässt sich daraus ableiten, dass Altersmischung ohne strukturelle Verbesserung eher mit einem Risiko für niedrigere Prozessqualitäten verbunden ist – nicht „weil Altersmischung per se schlecht ist“, sondern weil die erhöhte Komplexität unter knappen Ressourcen schneller in Belastung, Fragmentierung und weniger kindpassendes Handeln übersetzt werden kann. Für altersgemischte Gruppen werden damit Qualifikation und Weiterbildung, bessere Personalschlüssel sowie Leitungskompetenz und klare Teamkoordination besonders bedeutsam, um Prozessqualität unter heterogenen Anforderungen verlässlich zu stabilisieren.

b) Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung für gleichbleibende/bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen

Die Studie differenziert Teamkonstellationen in drei Typen und macht damit sichtbar, unter welchen Bedingungen ein Qualifikationsmix eher qualitätsstabilisierend bzw. qualitätsriskant wirkt. Als am erfolgreichsten werden Teams des **wertekernbasierten Typs (Typ 1)** beschrieben. Kennzeichnend sind ein hohes professionelles Verständnis, ein geteilter pädagogischer Wertekern, ausgeprägte Reflexionsbereitschaft und eine Praxis, die auf Passungsherstellung (kind- und situationsangemessenes Entscheiden) statt auf bloßes Abarbeiten von Vorgaben ausgerichtet ist. Hinzu kommen gute Leitungsunterstützung und eine gemeinsame Übernahme von Verantwortung. In solchen Teams kann auch bei heterogenen Qualifikationen eine hohe Qualität gelingen, weil Unterschiedlichkeiten über gemeinsame Orientierungen, reflektierte Praxis und klare Verantwortungsübernahme produktiv integriert werden.

Teams des **umsetzungsorientierten Typs (Typ 2)** werden dagegen als stark belastet und „getrieben“ beschrieben, mit einer Tendenz zum Abarbeiten und einem erhöhten Risiko der Überforderung. Diese Teams sind in besonderem Maße auf gute Leitung angewiesen. In dieser Konstellation funktioniert Arbeitsteilung bzw. Qualifikationsmix vor allem dann qualitätsstabil, wenn hohe Qualifikation und ausreichende Unterstützung vorhanden sind; bei geringerer Qualifikation oder fehlender Weiterbildung steigt das Risiko von Qualitätsverlusten deutlich.

Der **distanzierte Typ (Typ 3)** gilt als besonders anfällig für Qualitätsprobleme. Charakteristisch sind eine Ablehnung von Bildungsanforderungen, das Festhalten an tradierten Praktiken, geringe Reflexion, negative Elternbilder und eine insgesamt geringe Passungsfähigkeit. In solchen Teams wirken flexibilisierte Qualifikationsanforderungen eher qualitätsverschlechternd, weil zusätzliche Heterogenität nicht in professionelle Abstimmung übersetzt wird, sondern bestehende Distanzierungs- und Abwehrmuster verstärken kann.

Über alle Typen hinweg wird Leitung als zentraler Wirkfaktor herausgestellt. Gute Leitung ermöglicht Partizipation, professionelle Diskussion und kollektive Orientierung, unterstützt den Umgang mit Heterogenität im Team und kann zugleich vor Überlastung schützen. Schwache Leitung wird demgegenüber mit erhöhtem Umsetzungsdruck, Qualitätsverlusten, Konflikten und einer steigenden Burnout-Gefahr in Verbindung gebracht.

Für eine erfolgreiche Arbeitsteilung werden in der Studie mehrere Erfolgsfaktoren benannt: klare Verantwortungsbereiche, Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit (mindestens etwa 12–15 % der Arbeitszeit), feste Teamstrukturen, die gezielte Einbindung junger bzw. neu qualifizierter Fachkräfte sowie eine wertschätzende Nutzung multiprofessioneller Perspektiven. Als Implikation ergibt sich, dass flexibilisierte Qualifikationsanforderungen nur dann qualitätsstabilisierend umgesetzt werden können, wenn Teams über starke Leitung, eine geteilte pädagogische Haltung, ausreichend Reflexionszeit, klare Zuständigkeiten und eine tragfähige Strukturqualität verfügen.

c) Internationale Standards (Personalschlüssel, Qualifikationen, Rollenprofile) – Lehren für Deutschland

Aus Sicht der Studie ergeben sich für Deutschland mehrere, eng miteinander verknüpfte Schlussfolgerungen für Standards und Steuerungsmechanismen. Erstens sollten Zeitkontingente für pädagogische Kernaufgaben jenseits der direkten Arbeit am Kind strukturell abgesichert werden. Gemeint sind insbesondere Zeiten für Planung, Dokumentation, Elternarbeit, Teamentwicklung und Reflexion („mittelbare pädagogische Arbeit“). Als Orientierungsgröße wird ein Anteil von mindestens 12–15 % der Arbeitszeit diskutiert, während Werte unter 10 % als unzureichend beschrieben werden.

Zweitens plädiert die Studie dafür, Personalschlüssel anforderungsbezogen festzulegen und nicht einheitlich über Altersgruppen hinweg zu behandeln. Für den U3-Bereich werden deutlich engere Schlüssel (als Richtwert maximal 1:3 und für den Ü3-Bereich maximal 1:8 als sinnvolle Obergrenzen im Sinne qualitätsförderlicher Rahmenbedingungen benannt. Drittens wird betont, dass Leitung verbindlich freigestellt sein muss, damit Personalführung, Koordination, Qualitätsentwicklung und Belastungsregulation im Team tatsächlich geleistet werden können.

Viertens wird ein Qualifikationsmix nur dann als tragfähig angesehen, wenn er professionell gestaltet ist – also über klare Rollenprofile, Zuständigkeiten und begleitende Qualifizierung gesteuert wird, statt zufällig zu entstehen. Für altersgemischte Gruppen wird besonders hervorgehoben, dass die erhöhte Komplexität ohne bessere Rahmenbedingungen schnell in Belastung und Qualitätsrisiken münden kann. Entsprechend werden hier kleinere Einheiten, klare Zuständigkeiten und zusätzliche Personalressourcen als notwendige Voraussetzungen diskutiert.

Schließlich sieht die Studie in der weiteren Akademisierung einen wichtigen Entwicklungspfad, insbesondere für Koordinations-, Konzept- und Qualitätsentwicklungsaufgaben (z. B.

Lead/Leitfunktionen), um anspruchsvollere pädagogische Anforderungen – gerade in U3 und in heterogenen Gruppenformen – systematisch abzusichern.

Reyhing, Y., Lieb, J., Abt, S. & Perren, S. (2023). Die iQuaKi-Online-Weiterbildung

a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität – U3/Ü3 und Altersmischung

Die IQUAKI-Studie adressiert nicht primär formale Qualifikation (Q1), sondern veränderbare interaktionsbezogene Kompetenzen (z. B. Interaktionskompetenz, Reflexionsfähigkeit, Selbstwirksamkeit). In der Evaluation werden nach Teilnahme an der Weiterbildung Verbesserungen in Bereichen berichtet, die insbesondere für U3 als prozessqualitätsrelevant gelten (z. B. Feinfühligkeit, Unterstützung der Verhaltensregulation sowie sprachlich-kognitive Anregung). Aussagen zu Altersmischung werden nicht direkt untersucht; die Inhalte sind jedoch für den Altersbereich 0–4 Jahre anschlussfähig. Insgesamt stützt die Studie die Annahme, dass gezielte Weiterqualifizierung (Q2) Prozessqualität unterstützen kann, auch wenn Effekte je nach Ausgangsbedingungen zu differenzieren sind.

b) Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung für gleichbleibende/bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen

Die Evaluation weist darauf hin, dass Coachingformate in Kombination mit strukturierter Teamreflexion einen nachhaltigen Aufbau interaktionsbezogener Kompetenzen unterstützen können. Daraus lässt sich als Implikation ableiten, dass Prozessqualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen nicht allein über formale Abschlüsse, sondern auch über verbindliche Teamstrukturen (kollegiale Reflexion, Videoanalyse, Coaching) abgesichert und weiterentwickelt werden kann. Entsprechend gewinnen klare Lern- und Reflexionsroutinen im Team als Qualitätssicherungsinstrument an Bedeutung.

Fuchs-Rechlin, K., Meiner-Teubner, C., Birkel-Barmsen, T. & Peters, F. (2023). Alles nur Fassade? Wie Einrichtungsträger das Qualitätsmanagement ihrer Kitas steuern

Die Studie ist als Mixed-Methods-Design angelegt und kombiniert 13 qualitative Fallstudien in sechs Bundesländern mit einer bundesweiten quantitativen Trägerbefragung (n=906). Sie ist damit als nationale Studie konzipiert und fokussiert ausschließlich den deutschen Kontext.

a) Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung für gleichbleibende/bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen

Die Studie lässt drei wiederkehrende Muster „funktionierender“ Arbeitsteilung erkennen, die sich insbesondere in Trägerstrategien der Qualitätssteuerung niederschlagen.

Modell 1: „Delegated Expertise Model“. In diesem Modell übernimmt die Leitung eine klar pädagogisch ausgerichtete Führungs- und Steuerungsrolle. Innerhalb des Teams setzen Fachkräfte mit höherer Qualifikation bzw. spezifischen Zusatzkompetenzen inhaltliche Schwerpunkte, etwa in den Bereichen Sprachbildung, Inklusion oder U3-Fachlichkeit. Assistenzkräfte werden gezielt für abgegrenzte Routinetätigkeiten eingesetzt. Das Modell erweist sich vor allem dort als tragfähig, wo Teams heterogen zusammengesetzt sind, weil Qualifikationsunterschiede nicht nivelliert, sondern bewusst als komplementäre Expertise genutzt und durch Leitung koordiniert werden.

Modell 2: „Distributed Leadership“ bzw. teamorientierte Qualitätssteuerung. Hier werden Steuerungsaufgaben auf mehrere Rollen verteilt (z. B. „Qualitätsbeauftragte“, „Fachkoordination U3“, „Sprachbildungscoordination“). Zentrale Voraussetzung sind Transparenz, verbindliche Kommunikationsstrukturen und regelmäßige Reflexionsformate. Dieses Modell wird in der Studie vor allem dann als wirkungsvoll beschrieben, wenn eine starke Leitung mit starker Trägerunterstützung (z. B. Fachberatung, Fortbildungsplanung, Personalentwicklung) zusammenkommt. Unter diesen Bedingungen kann auch der Einsatz weniger qualifizierter Kräfte eher qualitätsstabil gelingen, weil Kernaufgaben klar gerahmt und koordiniert werden.

Modell 3: „Standardisierte QM-Systeme“. Dieses Modell basiert auf der Nutzung verbindlicher Qualitätsmanagementverfahren (z. B. KTK-Gütesiegel, ISO, QuaSi). Standardisierte Abläufe, Zuständigkeiten und Dokumentationsroutinen können Unterschiede in Teamqualifikation teilweise ausgleichen und werden insbesondere bei größeren Trägern als effizienter Steuerungsansatz beschrieben.

Übergreifend zeigt die Studie, dass Träger Qualitätssteuerung vor allem über klare Delegationsstrukturen, unterstützende Fachberatung, verbindliche Kommunikations- und

Reflexionsroutinen sowie standardisierte QM-Verfahren organisieren. Als zentrale Gelingensbedingung wird wiederholt die Leitungskompetenz hervorgehoben – in enger Verbindung mit Trägerunterstützung. Zugleich macht die Studie die Spannung zwischen formal implementiertem QM und

tatsächlich gelebter Qualitätsentwicklung sichtbar: Standardisierte Verfahren können Orientierung und Verlässlichkeit schaffen, sind für sich genommen jedoch keine Garantie für hohe pädagogische Prozessqualität.

Eling, V. (2022). Zur Bedeutung von Teamkonflikten für die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen. Theorien, Forschungsbefunde und Forschungsdesiderate

a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität – U3/Ü3 und Altersmischung

Eling (2022) diskutiert in einem Überblicksbeitrag, dass Teamkonflikte und die Art ihres Umgangs zentrale teambezogene Bedingungen der Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen sind. Im referierten Forschungsstand werden Zusammenhänge zwischen formaler Qualifikation und Prozessqualität beschrieben, deren Stärke nach Altersbereich und Qualitätsdimension variiert; zugleich wird Führung/Leitung als wesentlicher Kontextfaktor hervorgehoben, der die Nutzung vorhandener Kompetenzen im Team moderieren kann. Für U3 werden besonders hohe Anforderungen an feinfühlig Interaktionen und Co-Regulation herausgestellt, sodass Qualifikation/Kompetenzentwicklung und Teamkoordination hier als besonders relevant gelten. Insgesamt betont der Beitrag die Vermittlungsrolle von Teamprozessen (Kommunikation, Rollenklärung, Konfliktbearbeitung) zwischen Strukturmerkmalen und Prozessqualität und verweist auf entsprechenden Forschungsbedarf.

U3-Bereich

Für Kinder unter drei Jahren ist der Qualifikationseffekt besonders stark ausgeprägt. Studien wie NUBBEK, CLASS-Toddler, internationale Lead-Teacher-Modelle sowie NICHD belegen, dass mit geringerer formaler Qualifikation (Q1) in U3-Gruppen Empathie, Feinfühligkeit und Interaktionsqualität deutlich abnehmen. Deshalb arbeiten U3-Länderstandards (NL, DK, FI, PT, USA Head Start) fast durchgängig mit akademisch qualifizierten Lead-Teachers im U3-Setting.

Ü3-Bereich

Im Ü3-Bereich fällt der Zusammenhang zwischen formaler Qualifikation (Q1) und Prozessqualität in der Regel moderater, aber weiterhin signifikant aus; die stärksten Effekte zeigen sich vor allem bei sprachlich-kognitiver Anregung (Lernunterstützung/Scaffolding), didaktischer Planung, Beobachtung/Diagnostik und strukturierter Gruppenführung. Befunde aus internationalen Übersichten (z. B. OECD) und prozessqualitätsbasierten Studien (z. B. CLASS PreK, NUBBEK) deuten dabei darauf hin, dass Qualifikation besonders die kognitiv aktivierende Lernbegleitung stärkt, während Zusammenhänge mit basaler emotionalsozialer Unterstützung meist geringer ausfallen.

Altersmischung

In altersgemischten Gruppen steigt die Komplexität der pädagogischen Arbeit, insbesondere bei U3/Ü3-Mischungen. Der Qualifikationseffekt steigt in zwei Bereichen:

- Interaktionsorganisation (gleichzeitige altersdifferenzierte Anregung)
- Beobachtung und Diagnostik

Altersmischung erfordert damit höhere formale Qualifikation (Q1) wünschenswert wäre hier auch eine Diversifizierung bei formalen Abschlüssen. Da dies in Deutschland nicht gegeben ist, braucht es klare Rollenprofile, um die Komplexität aufzufangen.

b) Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung für gleichbleibende/bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen

Leadership ist ein zentraler Hebel, um Arbeitsteilung in heterogenen Teams qualitätswirksam zu organisieren: Entscheidend sind klare Aufgabenverteilung, transparente Kommunikation sowie eine Balance aus Autonomie und Unterstützung. Konstruktive Führung stabilisiert Rollenprofile, erleichtert die Einbindung von Assistenzkräften und ermöglicht kompetenzbasierte Delegation, während ambivalente Führung Zuständigkeiten diffundieren lässt und Qualitätsrisiken erhöht – besonders bei Qualifikationsmix. Als Implikation lassen sich delegated leadership, shared leadership und systematisches QM in Verbindung mit konstruktiver Führung als drei anschlussfähige Organisationsformen beschreiben. Insgesamt entsteht Qualität weniger durch einen „richtigen“ Mix als durch den strukturierten Einsatz unterschiedlicher Kompetenzprofile; Teamqualität und Konfliktbearbeitung vermitteln dabei zwischen Strukturbedingungen und Prozessqualität.

Delegated Leadership (delegierte Führung)

Delegated leadership meint eine Führungslogik, in der die Leitung die pädagogische Gesamtverantwortung behält, zentrale Aufgaben aber **gezielt an Personen mit passender Expertise** delegiert. Charakteristisch sind:

- klare Zuständigkeitsbereiche (z. B. U3-Fachkoordination, Sprachbildung, Inklusion/Kinderschutz, Beobachtung/Dokumentation),

- entscheidungsfähige Mandate (wer darf was entscheiden, wofür wird Rückkopplung benötigt?),
- Rückmelde- und Qualitätsschleifen (regelmäßige Kurzberichte, Hospitation/Feedback, Reflexion im Team),
- qualifikationssensitiver Einsatz: Kernprozesse (Interaktionsqualität, Bildungsplanung, Fallarbeit) liegen bei höher qualifizierten/erfahrenen Fachkräften; Assistenzkräfte übernehmen klar umrissene Routinetätigkeiten mit definierter Anleitung und Schnittstellen.

Qualitätslogik: Delegation wird zur **kompetenzbasierten Arbeitsverteilung**, ohne dass Verantwortung „verdünnt“ wird. Das ist besonders anschlussfähig für Qualifikationsmix, weil Unterschiede nicht nivelliert, sondern strukturiert genutzt werden.

Shared Leadership (geteilte/verteilt verantwortete Führung)

Shared leadership bezeichnet nicht bloß „alle entscheiden alles“, sondern eine Teamstruktur, in der Führung als Funktion über mehrere Rollen verteilt wird und Entscheidungen in verbindlichen Formaten gemeinsam getragen werden. Typische Elemente sind:

- gemeinsamer pädagogischer Wertekern und geteilte Qualitätsziele (Orientierung für Entscheidungen),
- feste Kommunikations- und Entscheidungsroutrinen (Teamkonferenz, Fallbesprechung, Qualitätszirkel, kurze tägliche Abstimmungen),
- Rollen mit Koordinationsauftrag (z. B. Qualitätsbeauftragte, Mentoring für neue Mitarbeitende, Fortbildungsorganisation),
- Transparenzregeln (Dokumentation von Beschlüssen, Zuständigkeiten, Eskalationswege).

Qualitätslogik: Komplexe Anforderungen (Altersmischung, Inklusion, Mehrsprachigkeit) werden besser bewältigbar, weil Wissen und Verantwortung nicht an Einzelpersonen hängen, sondern teamgetragen sind. Voraussetzung ist allerdings eine Leitung, die Beteiligung ermöglicht und Konflikte/Unklarheiten aktiv bearbeitet.

Systematisches QM (Qualitätsmanagement)

Systematisches QM meint die Nutzung von standardisierten Verfahren, um Qualität planbar zu steuern (z. B. KTK-Gütesiegel, ISO-Logiken, trägerspezifische QM-Systeme). Konkret umfasst das:

- definierte Prozesse und Standards (z. B. Eingewöhnung, Übergänge, Beobachtung/Dokumentation, Elternarbeit, Beschwerdeverfahren, Kinderschutz),

- Rollen- und Verantwortlichkeitsmatrizen (wer ist wofür zuständig – fachlich/administrativ?),
- Kontinuierliche Verbesserungszyklen (Plan–Do–Check–Act; Audits, interne Evaluation, Maßnahmenpläne),
- Daten- und Feedbackquellen (z. B. Elternfeedback, Teamfeedback, Fehlzeiten/Fluktuation, Fortbildungsquoten; ggf. Beobachtungsdaten),
- Qualifizierung für Umsetzung (Einweisung, Mentoring, Prozessbegleitung), damit QM nicht nur „Papier“ bleibt.

Qualitätslogik: QM reduziert Zufälligkeit und macht Erwartungen/Verantwortlichkeiten reproduzierbar – besonders hilfreich bei großen Trägern, Personalwechsel und heterogenen Teams. Gleichzeitig gilt: QM wirkt nur dann prozessqualitätsförderlich, wenn es durch konstruktive Führung und Reflexion in Praxis übersetzt wird (nicht als reine Dokumentationspflicht).

Als Implikation lassen sich delegated leadership, shared leadership und systematisches QM als drei anschlussfähige Organisationsformen beschreiben, die – jeweils auf unterschiedliche Weise – Rollen klären, Kompetenzprofile nutzbar machen und Umsetzung absichern. Ihre Wirksamkeit hängt jedoch entscheidend davon ab, ob Führung konstruktiv gestaltet ist und ob ausreichend Zeit- und Kommunikationsressourcen für Koordination und Reflexion bereitstehen.

c) Internationale Standards (Personalschlüssel, Qualifikationen, Rollenprofile) – Lehren für Deutschland

Internationale Qualitätssysteme in der Frühen Bildung zeichnen sich häufig durch eine enge Verzahnung von Strukturqualität und Qualifikation aus: Günstige Personalschlüssel und kleine Gruppen schaffen Voraussetzungen für hochwertige, professionell gestaltete Interaktionen. Auf der Ebene der formalen Qualifikation (Q1) arbeiten viele Systeme mit klar differenzierten Rollenprofilen (z. B. Lead/Key Person mit höherer Qualifikation, Assistenzrollen sowie Spezialfunktionen etwa für Sprachbildung oder Inklusion) und betonen insbesondere im U3-Bereich erhöhte Anforderungen an das Qualifikationsniveau. Ergänzend wird auf der Ebene der Weiterqualifizierung (Q2) kontinuierliche Fortbildung, Coaching und reflexionsgestützte Praxisentwicklung häufig als obligatorisch, finanziert und systematisch verankert beschrieben. Leitungsstrukturen übernehmen dabei die Verantwortung für Qualitätsentwicklung, Rollenklärung und die Organisation von Lern- und Reflexionsroutinen. Verbindliche Qualitätsmanagement- und Curriculumsrahmen (z. B. EYFS, Head Start, Basiskwaliteit) unterstützen schließlich die Standardisierung von Prozessen und die Umsetzung gemeinsamer Qualitätsansprüche.

Lehren für Deutschland

Für Deutschland lassen sich aus internationalen Qualitätsansätzen vor allem fünf Handlungsfelder ableiten:

- Rollenprofile sollten klar differenziert werden (Lead-Teacher/Key-Person-Funktion mit höherer, ggf. akademischer Qualifikation für U3/Ü3, Assistenzrollen mit definierten Aufgaben sowie Fachspezialisierungen z. B. für Sprache und Inklusion).
- Personalschlüssel sind, insbesondere im U3-Bereich, anforderungsbezogen zu verbessern, um qualitativ anspruchsvolle Interaktionen verlässlich zu ermöglichen.
- Es braucht eine Professionalisierung von Leitung (ausreichende Leitungszeit, Qualifizierung und Verantwortung für Teamprozesse), wobei Konfliktmanagement als expliziter Qualitätsfaktor systematisch zu verankern ist.
- Standards und QM sollten verbindlich abgesichert werden, u. a. über Planungszeiten, regelmäßige Reflexionszyklen und geeignete Beobachtungsinstrumente.
- Altersmischung ist stärker zu regulieren, da sie erhöhte Anforderungen an Struktur und Qualifikation stellt und eine klare Interaktionsverantwortung – insbesondere für U3-Kinder – erfordert.

Faas, S., Kluczniok, K. & Roßbach, H.G. (2023). Auf die Kitaqualität kommt es an

a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität – U3/Ü3 und Altersmischung

Faas, Kluczniok & Roßbach (2023) bündeln im Rahmen eines Policy Papers Forschungsergebnisse zur Bedeutung von Kitaqualität und leiten daraus Argumente für die Weiterentwicklung von Struktur- und Prozessqualität ab. Zusammenfassend wird ein Zusammenhang zwischen formaler Qualifikation (Q1) und Prozessqualität beschrieben, der je nach Altersbereich und Qualitätsdimension unterschiedlich ausfällt: Für U3 wird Qualifikation/Kompetenzentwicklung als besonders relevant für feinfühlige, sprachensible Interaktionen und Co-Regulation diskutiert, während im Ü3-Bereich stärkere Bezüge vor allem für Lernunterstützung und kognitive Anregung hervorgehoben werden. Qualitätsrisiken werden insbesondere dort gesehen, wo erhöhte pädagogische Komplexität (z. B. heterogene Gruppen) auf unzureichende Ressourcen, Qualifikationsprofile und fehlende Unterstützungssysteme trifft.

b) Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung für gleichbleibende/bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen

Als qualitätsstützende Organisationsprinzipien lassen sich vier miteinander verknüpfte Ansätze herausarbeiten. Erstens wird verteilte Leitung (Distributed Leadership) als ein zentrales Steuerungsprinzip diskutiert: Pädagogische Leitungen übernehmen dabei Koordination, Prioritätensetzung und die Absicherung pädagogischer Kernprozesse, während Fachkräfte definierte Fachschwerpunkte verantworten (z. B. Sprachbildung, U3-Fachwissen). Unter diesen Bedingungen können auch weniger qualifizierte Kräfte entlastet und gezielter eingesetzt werden, sodass Qualität eher stabil bleibt.

Zweitens werden komplementäre Teams als Organisationsantwort auf heterogene Qualifikationsprofile beschrieben. Gemeint ist eine bewusste Kombination aus höher

qualifizierten Fachkräften, die anspruchsvolle Aufgaben wie Beobachtung/Diagnostik, Bildungs- und Entwicklungsplanung sowie die Sicherung von Interaktionsqualität verantworten, und Assistenzkräften, die abgegrenzte Tätigkeiten in Pflege, Routinen und Organisation übernehmen. Entscheidend ist, dass diese Komplementarität nur bei klarer Delegation, transparenter Verantwortungszuweisung und regelmäßiger Reflexion im Team qualitätsförderlich wirkt.

Drittens werden standardisierte, QM-gestützte Abläufe als Schutzmechanismus gegen Qualitätsrisiken im Qualifikationsmix hervorgehoben. Wenn Prozesse wie Beobachtung, Planung, Elternarbeit oder Übergangsgestaltung klar definiert, dokumentiert und in Routinen überführt sind, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass Qualität von Einzelpersonen abhängt oder bei Personalwechseln und heterogenen Qualifikationen stark schwankt. Das entspricht auch den Hinweisen aus dem KAS-Bericht, dass Prozessqualität eine strukturierte Steuerung benötigt und nicht allein über „mehr Personal“ oder formale Abschlüsse gesichert wird.

Viertens werden Fachberatung und Leitung als Qualitätsanker beschrieben, die Konsistenz im Team auch dann herstellen können, wenn Qualifikationswege unterschiedlich sind und Teams durch Fachkräftemangel heterogener werden. Fachberatung unterstützt dabei insbesondere die Praxisübersetzung (Transfer), während Leitung die Aufgabenverteilung, Prioritätensetzung, Kommunikationsroutinen und Belastungsregulation im Alltag steuert.

Interpretation

Strukturverbesserungen allein reichen nicht; entscheidend ist pädagogische Prozesssteuerung.

Qualifizierung wirkt nur indirekt → Teams brauchen verbindliche Unterstützungssysteme.

c) Internationale Standards (Personalschlüssel, Qualifikationen, Rollenprofile) – Lehren für Deutschland

Als internationale Orientierungswerte werden häufig günstigere Relationen als in Deutschland diskutiert, z. B.: Dänemark (U3 1:3, Ü3 1:6), Norwegen (U3 1:3, Ü3 1:6), Finnland (U3 1:4, Ü3 1:7), Niederlande (U3 1:3, Ü3 1:8 und England (U3 1:3, Ü3 1:8. Deutschland liegt – bundeslandabhängig und je nach Berechnungsweise – im U3-Bereich etwa zwischen 1:31 und 1:7 und im Ü3-Bereich etwa zwischen 1:7 und 1:12.

Qualifikationsstandards und Rollenprofile (international)

International werden häufiger gestufte Qualifikations- und Rollenmodelle beschrieben: In Skandinavien ist Early-Childhood-Teacher-Qualifikation vielfach auf Bachelor-Niveau angesiedelt, während Assistenzrollen klar begrenzt sind. Im Vereinigten Königreich finden sich gestufte Berufsprofile (z. B. Early Years Teacher, Level-3-Practitioner, Assistants). In den Niederlanden wird darüber hinaus stärker mit zielgerichteter Finanzierung (targeted funding) zur Entlastung in benachteiligten Regionen gearbeitet. Für Deutschland wird demgegenüber eine insgesamt unübersichtlichere Landschaft mit diversifizierten Wegen und teils unklar abgegrenzten Assistenzrollen diskutiert.

Häufig wird zudem betont, dass Rollenprofile international klarer zwischen pädagogischer Fachkraft/Lead-Rolle, Assistenz und Leitung differenzieren und dass Leitungen in vielen

Systemen über deutlich mehr abgesicherte Zeit und Qualifikationsanforderungen verfügen. Teamarbeit wird in vielen Kontexten stärker über verbindliche Kooperationsformen (bis hin zu TeamTeachingArrangements) organisiert.

Lehren für Deutschland

Aus dieser Gegenüberstellung werden insbesondere folgende Entwicklungsrichtungen abgeleitet:

- klare Rollenprofile definieren (einschließlich eindeutiger Grenzen für Assistenzrollen),
- Leitungszeit und Leitungsqualifikation deutlich erhöhen,
- höhere und einheitlichere Mindestqualifikationen anstreben (bei gleichzeitiger qualifikationssensitiver Arbeitsteilung),
- Finanzierung stärker an soziale Lagen koppeln (z. B. über indexbasierte Mittelzuweisung), um Qualitätsabfälle bei hoher Heterogenität zu verhindern,
- ein systematisches Prozessqualitätsmonitoring etablieren (wie im KAS-Bericht besonders betont), das nicht nur erfasst, sondern auch gezielt Unterstützung und Qualitätsentwicklung auslöst.

Schmidt, T., Smidt, W., Kluczniok, K., & Riedmeier, M. (2018). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen eine vergleichende Betrachtung standardisierter gruppen- und zielkindbezogener Erhebungsverfahren.

a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität – U3/Ü3 und Altersmischung

Die Arbeit ist eine methodenvergleichende Studie zur Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen, die gruppenbezogene Verfahren (z. B. CLASS, KES) den zielkindbezogenen Verfahren (inCLASS) gegenüberstellt. Kernaussage ist damit in erster Linie: *Welche Qualitätsdimensionen erfassen die Instrumente, wie stark stimmen sie überein, und wie stark variiert Interaktion innerhalb einer Gruppe je nach Kind/Setting?*

Die Befunde von Schmidt, Smidt, Kluczniok & Riedmeier (2018) zeigen für den Kindergartenbereich (Ü3) ein in der CLASS-Literatur häufig berichtetes Profil: Emotionale Unterstützung und Organisation liegen im mittleren bis guten Bereich, während Instructional Support/Lernunterstützung im Mittel deutlich niedriger ausfällt (typischerweise im unteren Skalenbereich einer 7-Punkt-Skala). **Damit wird Lernunterstützung als zentrale Qualitätsentwicklungsaufgabe sichtbar.** Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse

konsistent mit der Annahme, dass eine unzureichende Qualifikations- und Rollenprofilierung im System die lernunterstützenden Interaktionen begrenzen kann, ohne dass die Studie selbst einen kausalen Qualifikationseffekt nachweist.

Die Studie bezieht sich ausschließlich auf den Kindergartenbereich (Ü3, 3–5 Jahre) und erlaubt daher keine Aussagen zur U3-Qualität; zugleich zeigen die Ü3-Ergebnisse in CLASS eine stabile Schwäche im didaktischen Bereich (Instructional Support) und in KES insgesamt eher mittelmäßige Qualität. Für die Fragestellung ist dies anschlussfähig an internationale Befunde, wonach Ü3 stärker didaktikorientierte Lernunterstützung erfordert und deshalb ein stärker differenziertes Qualifikations- und Kompetenzprofil (insb. Sprache, Literacy, frühe Mathematik) in Deutschland nahelegt.

b) Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung für gleichbleibende/bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen

Die Interaktionsqualität innerhalb einer Gruppe variiert stark: gruppenbezogene Verfahren (CLASS/KES) bilden vor allem das Interaktionshandeln auf Gruppenebene ab, während ziel-kindbezogene Messungen (inCLASS) deutliche Unterschiede je nach Setting, Aktivität, Kindesmerkmalen und Tagesverlauf sichtbar machen. Für Team- und Arbeitsteilungsmodelle folgt daraus, dass **Qualität Zuständigkeitsklarheit und gezielt geplante Settings (z. B. Kleingruppen/angeleitete Phasen) braucht, damit Lernunterstützung nicht zufällig verteilt ist**. Angesichts der häufig niedrigen didaktischen Qualität (Instructional Support) sollte die Verantwortung für sprachlich-kognitive Lernbegleitung bei entsprechend qualifizierten Fachkräften liegen, flankiert durch strukturierte Organisation von Routinen und Übergängen. Internationale Standards zu Schlüsseln, Qualifikation und Rollen lassen sich damit eher über die Einordnung des CLASS-Profiles anschließen, müssen aber aus Systemvergleichen und Regelungen (nicht aus dieser Studie) konkretisiert werden.

c) Internationale Standards (Personalschlüssel, Qualifikationen, Rollenprofile) – Lehren für Deutschland

Da CLASS (Classroom Assessment Scoring System) ein international verbreitetes Instrument zur Erfassung pädagogischer Prozessqualität ist, erlaubt die Studie einen impliziten internationalen Vergleich: Die in Deutschland beobachteten CLASS-Profile lassen sich mit typischen Mustern aus anderen Ländern/Settings in Beziehung setzen.

• Deutschland zeigt ein international häufiges CLASS-Muster:

- *Emotional Support*: **mittel bis gut**
- *Classroom Organization*: **gut**
- *Instructional Support*: **niedrig**

• Einordnung des Musters:

Dieses Profil entspricht in der internationalen Forschung häufig Kontexten mit

- niedrigerem formalen Qualifikationsniveau,
- geringer Akademisierungsquote im Feld,
- wenig gezielter didaktischer Kompetenzentwicklung (v. a. zur kognitivsprachlichen Lernunterstützung),
- Beispiele, in denen ähnliche Muster berichtet werden, sind u. a. USA (low-income settings), Polen sowie Teile der Niederlande (insbesondere U3).

• Kontrastierende Befunde aus der internationalen Forschung (CLASS-Metaanalysen):

Höhere Werte im Bereich *Instructional Support* werden eher dort gefunden, wo mehrere Standards zusammenkommen, insbesondere:

- eine hohe Bachelor-Fachkraftquote (bzw. tertiäre Qualifikation als Regelstandard),
- klare Rollenprofile im Gruppensetting (z. B. Lead Teacher + Assistant),
- bessere Personalschlüssel und damit mehr Zeit/Spielräume für Lerninteraktionen,
- verpflichtende, kontinuierliche Fortbildung.

Lehre für Deutschland: Im internationalen Vergleich besteht insbesondere beim *Instructional Support* ein Aufholbedarf. Daraus folgt für Standards und Steuerung weniger eine Fokussierung auf „mehr vom Gleichen“, sondern eine Kombination aus höherer/gezielter Qualifizierung, rollenklarer Teamorganisation, verbesserten Personalschlüsseln und verbindlicher Fortbildungs- und Unterstützungsstruktur.

Internationale Studien

NICHD Early Child Care Research Network (2002).

Child-care structure → process → outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development

Die beiden NICHD-Publikationen basieren auf der NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD), einer großen US-Längsschnittstudie. Sie liefert starke Evidenz für Zusammenhänge zwischen Strukturmerkmalen (z. B. Ausbildung/Training, Personalschlüssel), Prozessqualität und kindlicher Entwicklung – allerdings überwiegend nicht-experimentell (also keine randomisierte Zuweisung).

a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität – U3/Ü3 und Altersmischung

Die NICHD-Studien (2002; 2004) liefern eindeutige und konsistente Evidenz dafür, dass strukturelle Merkmale der Qualität – darunter *Qualifikationsniveau* (caregiver training) und *Personalschlüssel* (childstaff ratio) – über die Prozessqualität mediierte Effekte auf kindliche Outcomes haben. Die NICHD-SECCYD-Analysen (u. a. NICHD ECCRN, 2002; 2004) zeigen in einem großen US-Längsschnittdatensatz, dass Strukturmerkmale der außerfamiliären Betreuung – darunter Merkmale der Fachkraftqualifikation/„training“ (Q1-nah) sowie Personalschlüssel – mit der beobachteten Prozessqualität (z. B. Sensitivität, kognitive Anregung) zusammenhängen. Die

Prozessqualität ist ihrerseits mit kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklungsindikatoren der Kinder assoziiert; indirekte Pfade (Struktur → Prozess → Outcome) werden dabei statistisch unterstützt. Die Befunde sind konsistent mit der Annahme, dass Investitionen in Strukturbedingungen vor allem dann wirksam werden, wenn sie in hochwertige Interaktionen übersetzt werden.

b) Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung für gleichbleibende/bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen

NICHD ECCRN (2002) berichtet, dass Indikatoren der Fachkraftausbildung („training“) und günstigere Personalschlüssel signifikant mit der beobachteten Betreuungsqualität zusammenhängen. Damit stützen die Befunde den Struktur-Prozess-Ansatz, wonach Qualifikations- und Ressourcenmerkmale die Wahrscheinlichkeit qualitativ hochwertiger, sensibler und kognitiv anregender Interaktionen erhöhen. Die berichteten Zusammenhänge sind – wie in großen Feldstudien üblich – eher klein bis moderat, zeigen sich jedoch über große Stichproben hinweg robust. Für die Organisation von Arbeitsteilung lässt sich daraus ableiten, dass Modelle plausibel sind, in denen höherqualifizierte Kräfte (z. B. auf Bachelor-Niveau) die pädagogisch interaktionsintensiven Kernaufgaben verantworten, während weniger qualifiziertes Personal unterstützende bzw. routinisierte Aufgaben übernimmt. Dies entspricht international verbreiteten „Lead Teacher + Assistant(s)“-Modellen.

c) Internationale Standards (Personalschlüssel, Qualifikationen, Rollenprofile) – Lehren für Deutschland

Für die Übertragung auf Deutschland lassen sich aus NICHD vor allem zwei Punkte ableiten: Erstens sind Qualifikationsmerkmale (Q1-nah) und günstige Personalschlüssel

relevante Voraussetzungen für Prozessqualität; zweitens wirkt Qualität vor allem über Interaktionsprozesse (Sensitivität, kognitive Anregung). Daraus folgt als organisationsbezogene Implikation weniger ein bestimmtes Rollenmodell als die Anforderung, Team- und Zeitstrukturen so zu gestalten, dass ausreichend qualifiziertes Personal verlässlich Zeit für lern- und beziehungsrelevante Interaktionen hat und (Q2) kontinuierlich in diese Kompetenzen investieren kann.

Interpretation für Deutschland

Die NICHD-SECCYD-Befunde (NICHD ECCRN, 2002; 2004) stützen für den US-Kontext die Struktur-Prozess-Logik, wonach günstigere Personalschlüssel und höhere formale Qualifikationsindikatoren der Betreuungspersonen („caregiver training/education“) mit höherer Prozessqualität (u. a. Sensitivität, kognitive Anregung) assoziiert sind und Prozessqualität wiederum mit Entwicklungsindikatoren der Kinder zusammenhängt. Für Deutschland lässt sich daraus als gutachterlich vorsichtige Schlussfolgerung ableiten, dass **Verbesserungen der Interaktionsqualität** strukturell vor allem dort wahrscheinlicher werden, wo (1) **Personalschlüssel – insbesondere in U3-Settings – entlastet** werden, sodass Zeit für individualisierte, responsivkognitiv anregende Interaktionen entsteht, und (2) **Qualifikationsprofile funktional ausdifferenziert** werden, d. h. durch **klar definierte Rollen** mit verlässlicher Verantwortungszuweisung für didaktisch-sprachliche Kernprozesse. Da die NICHD-Operationalisierung von „training“ formale Bildungsniveaus bis hin zu akademischen Abschlüssen abbildet, ist die Befundlage mit dem Ansatz kompatibel, in Deutschland **akademisch höher qualifiziertes pädagogisches Leitpersonal** (z. B. „pädagogischer Lead“) stärker zu verankern und durch unterstützende Funktionen zu ergänzen; Aussagen zu konkreten US-Regelungsstandards sind hiervon zu trennen und ggf. separat zu belegen.

Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review

a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität – U3/Ü3 und Altersmischung

Die Studie von Slot (2018) ist eine internationale Literaturübersicht zu Zusammenhängen zwischen strukturellen Merkmalen (z. B. Qualifikation, Ratio, Gruppengröße, Leitung/Arbeitsbedingungen) und Prozessqualität in ECEC. Als Review bietet sie breite Evidenz und identifiziert Muster, Moderator- und Interaktionseffekte.

Sie unterscheidet nach:

- Kindern 3–5 Jahre (Ü3),
- Kindern 0–2 Jahre (U3),

- Familientagespflege.

Slot (2018) findet in der internationalen Evidenzbasis überwiegend Hinweise darauf, dass Q1 (formale Qualifikation; pre-service education) von Fachkräften positiv mit Prozessqualität assoziiert ist, insbesondere mit Sensitivität/Responsivität, Interaktionsqualität und sprachlich-kognitiver Anregung. **Diese Zusammenhänge werden im Ü3-Bereich (3–5 Jahre) insgesamt am konsistentesten berichtet; im U3-Bereich (0–2 Jahre) zeigen sich ebenfalls positive, jedoch stärker kontextabhängige Befunde**, die häufiger Dimensionen der emotionalen bzw. beziehungsbezogenen Qualität betreffen, während lernunterstützende Dimensionen aufgrund unterschiedlicher Qualitätskonzepte und Messverfahren weniger eindeutig ausfallen können. Darüber hinaus verweist Slot

(2018) auf Moderationseffekte: In einzelnen Ländern werden Schwellen-/Nichtlinearitäten in Qualifikations-Qualitäts-Zusammenhängen sowie Hinweise berichtet, dass altersgemischte Gruppen höhere Anforderungen an Differenzierung und Interaktionsgestaltung stellen. Vor diesem Hintergrund lassen sich Q2-Elemente (professionelle Entwicklung, Fortbildung, Coaching/Mentoring) als potenziell relevante Ergänzung verstehen, um Qualität in herausfordernden Kontexten zu stabilisieren bzw. weiterzuentwickeln; zugleich ersetzt Q2 die strukturelle Bedeutung von Q1 nicht, sondern wirkt plausibel komplementär.

b) Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung für gleichbleibende/bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen

Slot (2018) berichtet international wiederholt von **Kompositionseffekten**: Höhere Qualifikation, Berufserfahrung und/oder professionelle Entwicklung können Zusammenhänge zwischen ungünstigen Kontextbedingungen (z. B. herausfordernde Gruppenzusammensetzung, Ressourcenknappheit) und geringerer Prozessqualität abschwächen. Daraus folgt, dass Teams mit gemischten Qualifikationsniveaus plausibel funktionieren, wenn Kernprozesse (Interaktionsqualität, sprachlich-kognitive Anregung/Bildungsunterstützung) verantwortlich von höher qualifizierten Rollen getragen und durch systematische PD-Strukturen (Coaching/Mentoring, Feedback) abgesichert werden. **Insgesamt sind coaching/mentoringbasierte Formate in der Literatur häufig stärker mit Qualitätsentwicklung verbunden als rein seminarförmige Fortbildung.**

Slot (2018) deutet als internationale Muster an, dass **klare Rollenverteilung** und **qualitätsstützende Organisationsbedingungen** (Leitung, Arbeitsbedingungen, Teamkohäsion, Feedback) eher mit hoher Prozessqualität vereinbar sind. Günstig sind demnach Teamkonstellationen mit einer **höher qualifizierten „Lead“-Rolle** (Planung, didaktische Steuerung, Interaktionskernprozesse), ergänzt durch unterstützende Funktionen und **verbindliches PD/Coaching**; für U3 werden zudem **kleine, stabile Bezugsteams** als förderlich diskutiert. **Risikokonstellationen sind überwiegend niedrig qualifizierte Teams ohne Qualitätsunterstützung, große/altersgemischte Gruppen ohne klare Zuständigkeiten sowie Settings mit schwacher Leitung und fehlenden Unterstützungsstrukturen.**

c) Internationale Standards (Personalschlüssel, Qualifikationen, Rollenprofile) – Lehren für Deutschland

Slot (2018) berichtet von international konsistenten Mustern, wonach **kleinere Gruppen** und **günstigere Fachkraft-Kind-Relationen** mit **höherer Prozessqualität** assoziiert sind. Zudem verweist der Review darauf, dass Systeme mit **differenzierten Qualifikations- und Rollenprofilen** (z. B. akademisch qualifizierte „Lead“-Funktionen plus Assistenz/Unterstützung) und **verbindlicher professioneller Entwicklung** (inkl. Coaching/ Mentoring) Qualitätsentwicklung begünstigen können. Für Deutschland lässt sich daraus ableiten, dass **eine wenig differenzierende Qualifikationsstruktur durch klar definierte Rollen, höher qualifizierte Leitfunktionen und systematische PD-Strukturen ergänzt werden sollte**, insbesondere in anspruchsvollen Settings (z. B. U3, Altersmischung).

Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care

a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität – U3/Ü3 und Altersmischung

Die Studie untersucht ausschließlich den U3-Bereich (15–36 Monate) und ist damit insbesondere für den Kleinkindbereich einschlägig. Aussagen zu Ü3 oder altersgemischten Gruppen werden nicht direkt empirisch geprüft; gleichwohl lassen sich aus den U3-Befunden und den von den Autorinnen herangezogenen Vorarbeiten begründete Implikationen ableiten.

Hinsichtlich des Zusammenhangs von Qualifikationsniveau und Prozessqualität zeigt die Studie klare, statistisch signifikante Befunde: Das Ausmaß formaler Bildung bzw. Ausbildung der Fachkräfte (*teacher education*) steht positiv in Zusammenhang mit mehreren beobachteten Interaktionsdimensionen, darunter Positive Climate, Teacher Sensitivity, Behavior Guidance und Language Modeling. Die Autorinnen verweisen ergänzend auf frühere Forschung (u. a. Howes et al., 1992), wonach ein BA-Abschluss bzw. eine spezialisierte

frühpädagogische Ausbildung mit sensibleren und weniger distanzierten Interaktionen mit U3-Kindern einhergeht. Auch in der vorliegenden Studie weisen die in Tabelle 1 berichteten Korrelationsmuster in diese Richtung: Bildung ist mit nahezu allen Interaktionsdimensionen signifikant positiv assoziiert. Insgesamt spricht dies dafür, dass formale Qualifikation im U3-Bereich zu den besonders relevanten Strukturmerkmalen gehört, die mit höherer Prozessqualität verbunden sind.

Die besondere Relevanz von Qualifikation wird zudem über die U3-spezifischen Qualitätsanforderungen plausibilisiert. Die Autorinnen betonen, dass Kleinkinder im Alter von 15–36 Monaten ein Bedürfnis nach „autonomy with connectedness“ haben. Damit verbunden sind ein hoher Bedarf an emotionaler Unterstützung, kontinuierlicher Begleitung, Co-Regulation und Verhaltensregulation sowie an intensiver, alltagsintegrierter Sprachinteraktion. Vor diesem Hintergrund wird Prozessqualität im U3-Bereich als besonders anspruchsvoll beschrieben („high-maintenance“) und entsprechend als

stärker von professionellen Kompetenzen und Ressourcen abhängig eingeordnet.

Für Altersmischung enthält die Studie keine eigenen Daten. Aus der dargestellten Anforderungslogik lassen sich jedoch Implikationen ableiten: Wenn U3-Kinder bereits in altersreinen Gruppen einen hohen Bedarf an individueller Unterstützung, körpernaher Begleitung und emotionaler Co-Regulation haben, erhöht zusätzliche Heterogenität (z. B. durch Altersmischung) die pädagogische Komplexität weiter. Daraus folgt als naheliegende Schlussfolgerung, dass altersgemischte Settings im Sinne stabiler Prozessqualität entweder höhere Qualifikation/Kompetenz im Team oder günstigere Rahmenbedingungen (insbesondere Personalschlüssel und Zeitressourcen) erfordern; andernfalls steigt das Risiko sinkender Prozessqualität.

b) Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung für gleichbleibende/bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen

Die Studie beschreibt zwar keine expliziten Teammodelle, liefert aber über ihre Befunde zur Anforderungsstruktur im U3-Bereich und zu Prädiktoren guter Interaktionsqualität klare Hinweise darauf, welche Organisationsformen implizit qualitätsstützend sind. Ausgangspunkt ist die wiederholt betonte hohe Arbeitsbelastung in U3-Gruppen („labor intensive“/„high maintenance“): Wickeln und Körperpflege, Anziehen, engmaschige emotionale Co-Regulation, intensive Verhaltensbegleitung, Sprachanbahnung und kontinuierliche Beaufsichtigung binden dauerhaft Zeit und Aufmerksamkeit. Ohne Teamunterstützung geraten Fachkräfte dadurch schnell in Überlastungssituationen – mit absehbaren Risiken für Sensitivität, emotionales Klima und sprachlich-kognitive Lernunterstützung.

Implizit unterstützte Modelle

(1) Lead Teacher + Assistenzkräfte (komplementäres Rollenmodell). Die Befunde sprechen dafür, dass die interaktionsintensiven Kernaufgaben (Sensitivität, feinfühliges Responsivität, Sprachmodellierung, entwicklungsangemessene Lernunterstützung) durch höher qualifizierte Fachkräfte abgesichert werden sollten. Gleichzeitig zeigen die beschriebenen U3-Routinen (Pflege, Anziehen, Begleitung von Übergängen), wie stark Zeitbudgets im Alltag beansprucht werden. Ein Assistenzanteil kann hier entlasten, indem Routine- und Unterstützungsaufgaben verlässlich übernommen werden, während die Lead-Rolle den Fokus auf Prozessqualität hält. Das Modell wird damit nicht normativ behauptet, sondern ergibt sich als plausible Organisationsantwort auf das Zusammenspiel aus hohem Interaktionsanspruch und hoher Routinelast.

(2) Rollenteilung entlang zentraler Prozessdimensionen. Auch ohne formale Rollenbeschreibung legt die Logik der Qualitätsdimensionen eine funktionsbezogene Arbeitsteilung nahe: Aufgaben, die hohe professionelle Urteilskraft

erfordern – etwa Emotional Support (Beziehungsaufbau, feinfühliges Begleitung), Behavior Guidance (Selbstregulation unterstützen) und anspruchsvolle sprachlichentwicklungsbezogene Interaktionen – sollten bei qualifizierten Fachkräften liegen. Routinetätigkeiten, die primär Zeit und Präsenz erfordern, können in einer Assistenzrolle gebündelt werden. Für den Bereich Sprache/Entwicklung ist darüber hinaus ein Schwerpunkt durch speziell weitergebildete Fachkräfte anschlussfähig (z. B. Sprachbildung, U3-Didaktik), um die in Studien häufig schwächste Dimension (sprachlich-kognitive Anregung) gezielt zu stärken.

(3) Professionalisierung durch regelmäßiges Training (kontinuierliche Kompetenzentwicklung). Die Studie verweist darauf, dass Training/Weiterbildung in Kleinkindpädagogik mit besseren Interaktionen assoziiert ist und dass professionelle Einbindung (z. B. fachliche Zugehörigkeit/„professional membership“) mit höherer Qualität zusammenhängt. Daraus lässt sich als implizites Modell ableiten, dass Teams nicht nur nach Grundqualifikation funktionieren, sondern durch verbindliche, regelmäßige Fortbildung stabilisiert werden müssen. In dieser Logik sind evidenzbasierte Unterstützungsprogramme (z. B. *MyTeachingPartner*) eine Organisationsstrategie, um Instructional/Languagebezogene Qualität systematisch zu entwickeln statt sie einzelnen Personen zu überlassen.

(4) Mehr Personal bzw. kleinere Gruppen (Ressourcenmodell). Wenn U3-Arbeit in der Studie als besonders „labor intensive“ beschrieben wird, folgt daraus eine strukturelle Implikation: Teams müssen so dimensioniert sein, dass günstige Schlüssel erreichbar bleiben, Gruppen bei Bedarf teilbar sind und zeitweise mehrere Kräfte gleichzeitig im Raum arbeiten können. Das ist weniger ein „Teammodell“ im engen Sinn als eine Ressourcenbedingung, ohne die die genannten Rollen- und Trainingsmodelle im Alltag oft nicht tragfähig sind.

Implizite „Nicht-Gelingensbedingungen“

Aus derselben Logik ergeben sich klare Risikokonstellationen: un- bzw. geringqualifizierte Teams ohne Training (insbesondere mit schwacher Sprachqualität/Language Modeling) sowie zu große Gruppen bzw. ungünstige Personalschlüssel, die mit weniger Sensitivität, schwächerem Klima und reduzierter Lernunterstützung einhergehen können. Entscheidend ist dabei nicht nur die Zahl der Köpfe, sondern ob Qualifikation, Rollenklärung und Zeitressourcen so zusammenspielen, dass interaktionsintensive Qualität im U3-Alltag tatsächlich gelebt werden kann.

Internationale Standards (Personalschlüssel, Qualifikationen, Rollenprofile) – Lehren für Deutschland

Thomason & La Paro geben im U3-Kontext konkrete Orientierungen zu Personalschlüsseln, Gruppengrößen und Qualitätsmerkmalen und verweisen dabei u. a. auf Empfehlungen wie maximal sechs Kleinkinder pro Fachkraft (NAEYC,

2005) sowie auf kleine Gruppen (z. B. maximal 12 Kinder, „preferably fewer“). In den berichteten Befunden ist eine schlechtere Interaktionsqualität mit höheren Personalschlüsseln und größeren Gruppen verbunden; besonders ausgeprägt werden Zusammenhänge für Teacher Sensitivity beschrieben (z. B. $r = -0.51$).

Auch hinsichtlich der Qualifikation wird eine klare Richtung deutlich: Ein BA in Early Childhood Education bzw. eine spezifische frühpädagogische Ausbildung wird mit deutlich besseren Interaktionen in Verbindung gebracht; ebenso wird eine kleinkindspezifische Qualifizierung als relevanter Ansatz zur Qualitätssteigerung hervorgehoben. Umgekehrt werden Risiken dort sichtbar, wo unqualifizierte bzw. unzureichend qualifizierte Kräfte eingesetzt werden – etwa in Form niedriger Sprachqualität und ungünstigerer Klimaindikatoren.

Für Deutschland lassen sich daraus mehrere Lehren ableiten. Erstens unterstreichen die Befunde, dass stabile

U3-Prozessqualität günstige Personalschlüssel und kleine Gruppen benötigt; angesichts bundeslandabhängig teils hoher Relationen ist dies eine zentrale Stellschraube. Zweitens sprechen die Ergebnisse dafür, U3-Qualität nicht nur über allgemeine Ausbildung, sondern stärker über U3-spezifische Kompetenzprofile (Toddlerpädagogik, Co-Regulation, sprachliche Anregung) abzusichern. Drittens legt die internationale Literatur nahe, Rollen im Gruppensetting klarer zu differenzieren (z. B. Lead Teacher + Assistenz), um interaktionsintensive Kernaufgaben professionell zu sichern und gleichzeitig Routinelasten realistisch abzudecken. Viertens wird die Bedeutung kontinuierlicher professioneller Weiterentwicklung (Training, Coaching, Implementationsunterstützung) betont. Schließlich folgt aus den U3-Anforderungen als Vorsichtsimplikation für Altersmischung: Wenn Altersmischung umgesetzt wird, braucht sie zusätzliche Ressourcen (mehr Personal, bessere Schlüssel) und/oder spezialisierte Expertise, um Prozessqualität nicht zu gefährden.

Wysłowska, O. & Slot, P. (2020). Structural and Process Quality in ECEC Provisions in Poland and the Netherlands

a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität – U3/Ü3 und Altersmischung

Im U3-Bereich (Toddlers) zeigt die internationale Forschung mit CLASS-Beobachtungen ein relativ stabiles Muster, das zugleich Hinweise auf den Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität liefert. In der crossnationalen Studie von Wysłowska und Slot (2020), die 56 Toddler-Gruppen in Polen und den Niederlanden untersuchte, lagen die durchschnittlichen Werte in beiden Ländern insgesamt im mittleren bis hohen Bereich für emotional-verhaltensbezogene Unterstützung und im niedrigen bis mittleren Bereich für lernbezogene Unterstützung (Engaged Support for Learning). Damit spiegelt sich ein in vielen Ländern beobachtetes Profil wider, bei dem Wärme/Sensitivität und Organisation tendenziell stärker ausgeprägt sind als didaktisch-kognitiv anregende Interaktionen (z. B. Feedbackqualität, Sprachmodellierung).

Für die Frage nach dem Qualifikationsniveau ist zentral, dass die Studie den StrukturProzessAnsatz stützt: Prozessqualität hängt nicht nur von Interaktionen „im Moment“ ab, sondern ist systematisch mit strukturellen Voraussetzungen verknüpft. Wysłowska und Slot zeigen dies nicht primär über einfache lineare Korrelationen zwischen Bildungsabschlüssen und CLASS-Scores, sondern über Qualitätsprofile (Cluster), die unterschiedliche Konstellationen von Prozessqualität abbilden. Das Profil mit der höchsten Prozessqualität („high positive climate and support for learning“) geht dabei mit vergleichsweise günstigeren strukturellen Bedingungen einher (u. a. kleinere Gruppensettings/geringere Belastung in den beobachteten Situationen). Umgekehrt findet sich ein Profil

insgesamt niedriger Qualität („overall low quality“), das durch ungünstigere strukturelle Bedingungen (insbesondere weniger günstige Children-to-Teacher-Ratios) gekennzeichnet ist. Damit wird indirekt deutlich: Wo Ressourcen enger sind, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass neben emotionaler Unterstützung auch lern- und sprachbezogen anregende Interaktionen verlässlich gelingen.

Aussagen zu Ü3 lassen sich aus dieser U3-Studie nur vorsichtig ableiten, weil weder Vorschulgruppen noch altersübergreifende Settings untersucht wurden. Gleichwohl wird die Relevanz von Qualifikation und Ressourcen für Prozessqualität im U3-Bereich besonders plausibel, weil Kleinkindpädagogik hohe Anforderungen an feinfühliges Responsivität, Ko-Regulation, Sprachbegleitung und die Gestaltung anregender Lerngelegenheiten im Alltag stellt. Vor diesem Hintergrund ist es naheliegend, dass in Ü3-Settings – bei veränderten Entwicklungsaufgaben der Kinder – die Schwerpunktsetzung der Prozessqualität (z. B. stärker kognitiv-didaktische Lernunterstützung) zwar anders ausfallen kann, die Grundlogik (professionelle Kompetenz und günstige Rahmenbedingungen als Ermöglichungsbedingungen) aber bestehen bleibt.

Für **Altersmischung** enthält die Studie ebenfalls keine direkten Befunde. Aus der Befundlogik zu U3 lässt sich jedoch eine begründete Implikation formulieren: Wenn bereits in homogenen Toddler-Gruppen lernbezogene Unterstützung im Mittel eher niedriger ausfällt als emotionale Unterstützung, dann erhöht zusätzliche pädagogische Komplexität (z. B. breitere Altersspanne, unterschiedliche Bedürfnisse und Entwicklungsstände) die Anforderungen an Planung,

Interaktionsgestaltung und Sprach/Lernanregung. Altersgemischte Gruppen erscheinen damit aus Qualitätsperspektive besonders darauf angewiesen, dass Kompetenzprofile (z. B. U3-Expertise) und Ressourcen (Schlüssel, Gruppengröße, Zeit für Interaktion und Reflexion) ausreichend stark sind, damit Prozessqualität nicht vor allem auf Kosten der lern- und sprachbezogenen Unterstützung stabilisiert wird.

b) Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung für gleichbleibende/bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen

Bei Überlegungen zur Flexibilisierung von Qualifikationsanforderungen in der Kindertagesbetreuung (z. B. stärkere Einbindung von Assistenzkräften) ist entscheidend, dass „Qualität“ nicht eindimensional ist. Wysłowska & Slot (2020) zeigen anhand einer Clusteranalyse in U3-Gruppen (Polen/Niederlande) drei typische Qualitätsprofile von Interaktionen: (1) ein Profil mit insgesamt hoher Qualität, das sowohl ein positives, warmes Klima als auch ausgeprägte lernbezogene Unterstützung umfasst, (2) ein Profil insgesamt niedriger Qualität und (3) ein Profil mit hoher emotionaler, aber niedriger lernbezogener Unterstützung. Gerade dieses dritte Profil ist für die Personalpolitik in Deutschland aufschlussreich: Es deutet an, dass Einrichtungen emotionale Sicherheit, Sensitivität und Verhaltensführung auch unter erschwerten Rahmenbedingungen stabilisieren können, während entwicklungsstimulierende Lernunterstützung (z. B. Sprachmodellierung, kognitiv aktivierendes Feedback, gezielte Lernbegleitung) deutlich zurückbleibt. In einem System, das Qualifikationsanforderungen flexibilisiert, besteht daher das Risiko einer Qualitätsverschiebung: Die Betreuung wird relational stabil, aber die lern- und entwicklungsbezogene Interaktionsqualität sinkt.

Für Bund und Länder folgt daraus, dass Qualifikationsmix-Modelle nicht substitutionslogisch angelegt werden sollten („mehr Assistenz ersetzt Fachkraftkompetenz“), sondern komplementär. Assistenzkräfte können plausibel zur Stabilisierung von Routinen, Aufsicht, Übergängen, Raum-/Materialorganisation und zur Ermöglichung von Kleingruppensituationen beitragen. Gleichzeitig müssen die Kernaufgaben, die mit hoher Prozessqualität in Profil (1) verbunden sind, verbindlich abgesichert bleiben: sprachliche Anregung im Alltag, lernförderliche Rückmeldungen, Planung und Durchführung entwicklungsangemessener Aktivitäten sowie die systematische Unterstützung von Selbstregulation. Das spricht für Mindestanforderungen an den Anteil bzw. die verlässliche Präsenz von qualifizierten (oder spezifisch fortgebildeten) Kräften in jeder Gruppe sowie für klar definierte Verantwortlichkeiten im Team (wer übernimmt die lernintensiven Sequenzen, wer sichert Angebotsbreite und Reflexion). Ergänzend legen die Befunde nahe, dass organisatorische Arbeitsteilung (z. B. Kleingruppenbildung über Raum- und Zeitarrangements) strukturelle Nachteile teilweise abfedern kann – jedoch nur dann, wenn sie nicht zu einer Entkopplung von Betreuung und Bildung führt, sondern die lernbezogene Interaktionsqualität im Alltag gezielt stärkt.

c) Internationale Standards (Personalschlüssel, Qualifikationen, Rollenprofile) – Lehren für Deutschland

Internationale Qualitätsstandards in der Kindertagesbetreuung werden häufig über strukturelle Mindestanforderungen operationalisiert, insbesondere über Kinder-Fachkraft-Relationen und Gruppengrößen. Die vorliegende vergleichende Studie zu Polen und den Niederlanden unterstreicht diese Logik, macht aber zugleich deutlich, dass strukturelle Vorgaben zwar zentrale Ermöglichungsbedingungen darstellen, die pädagogisch relevanten Wirkungen jedoch über die Prozessqualität – also die Qualität der alltäglichen Interaktionen – vermittelt werden. Für die deutsche Qualitätsdebatte bedeutet das: Standards sollten nicht nur „Input“ regulieren (Personal/Gruppe), sondern konsequent darauf ausgerichtet sein, hochwertige Interaktionsqualität auch tatsächlich zu ermöglichen und systematisch weiterzuentwickeln.

Im Ländervergleich zeigen sich unterschiedliche regulatorische Setzungen: Für die Niederlande werden eine maximal zulässige Kinder-Fachkraft-Relation von sieben Kindern pro Mitarbeitendem und eine maximale Gruppengröße von zwölf Kindern (für 2–3-Jährige) genannt, während Polen eine Obergrenze von acht Kindern pro Fachkraft vorsieht, jedoch keine feste maximale Gruppengröße, sondern eher indirekte Begrenzungen über Raumvorgaben. Solche Differenzen sind für Deutschland insofern lehrreich, als sie verdeutlichen, dass Personalschlüssel und Gruppengröße getrennte Steuerungshebel sind, die sich in ihren Effekten nicht vollständig substituieren. Die Studie identifiziert Qualitätsprofile von Gruppen anhand beobachteter Interaktionsqualität: In dem Profil mit insgesamt hoher emotionaler Qualität und hoher lernbezogener Unterstützung finden sich tendenziell günstigere strukturelle Bedingungen, während im Profil insgesamt niedriger Qualität die ungünstigste Kinder-Fachkraft-Relation auftritt. Gleichzeitig tritt auch ein Profil auf, in dem trotz hoher emotionaler Unterstützung die lernbezogene Unterstützung niedrig bleibt – und dieses Profil ist u. a. mit weniger günstigen Gruppengrößen verbunden. Für Deutschland lässt sich daraus ableiten, dass Strukturstandards nicht allein darauf zielen sollten, Betreuungssicherheit zu gewährleisten, sondern auch die Voraussetzungen für engagierte Lernunterstützung (z. B. Sprachmodellierung, qualitatives Feedback, lernanregende Interaktionen) schaffen müssen. Das spricht dafür, Personalschlüssel- und Gruppengrößenregelungen als komplementäre Stellschrauben zu verstehen und bei der Weiterentwicklung der Standards nicht nur Mindestwerte festzuschreiben, sondern deren pädagogische Zielrichtung explizit zu machen.

Ein zweiter, für Bund und Länder relevanter Befund ist die Rolle von curricularen Orientierungen und Professionalisierung. In beiden Ländern gibt es – so die Studie – kein nationales Curriculum für den U3-Bereich, was die Bedeutung der Einrichtungssteuerung, einer pädagogischen Vision sowie gezielter Fort- und Weiterbildung für die Qualitätsentwicklung erhöht. Gleichzeitig zeigt der Vergleich, dass die

Abwesenheit eines nationalen Curriculums nicht automatisch zu ähnlichen Praktiken führt: Die Muster in der Interaktionsqualität und in der berichteten Angebotsgestaltung unterscheiden sich. Für Deutschland lässt sich daraus ein policy-naher Schluss ziehen: Wo Steuerung primär über Strukturstandards erfolgt, besteht das Risiko, dass Qualitätsunterschiede in der Prozessqualität fortbestehen, weil die Umsetzung in der pädagogischen Praxis nicht ausreichend unterstützt wird. Eine konsequente Qualitätsstrategie sollte daher Strukturstandards mit verbindlichen bzw. zumindest klar gerahmten Entwicklungs- und Unterstützungsstrukturen verbinden (z. B. systematische Fortbildung, Coaching-Formate, Qualitätsmonitoring der Interaktionsqualität, Unterstützung der Leitung in pädagogischer Steuerung). Dies ist insbesondere deshalb bedeutsam, weil die Studie – im Einklang mit dem breiteren Forschungsstand – nahelegt, dass der stärkste Hebel für kindliche Entwicklungswirkungen in der Qualität der Interaktionen liegt.

Schließlich liefert die Studie einen Hinweis, der für die deutsche Steuerungsdiskussion wichtig ist: Strukturell ungünstige Rahmenbedingungen können teilweise durch organisatorische und räumliche Arrangements abgefedert werden, etwa durch die Bildung kleinerer Gruppen innerhalb großer

Einheiten oder durch Nutzung mehrerer Räume. Für die deutsche Policy-Perspektive folgt daraus, dass Qualitätsstandards nicht ausschließlich über „Kopfzahlen“ gedacht werden sollten. Ergänzend sind Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, die Einrichtungen realistisch befähigen, günstige Kleingruppensituationen herzustellen (Raumkonzepte, Zeitstrukturen, Teamorganisation). Gleichzeitig sollte eine solche „Kompensation“ nicht als Ersatz für ausreichende Personalausstattung missverstanden werden, sondern als flankierende Möglichkeit, pädagogische Qualität in der Breite zu stabilisieren.

In Summe legt der internationale Vergleich nahe, dass Deutschland von einer integrierten Standardstrategie profitieren würde: verlässliche Mindeststandards für Kinder-Fachkraft-Relationen und Gruppengrößen, kombiniert mit systematischer Professionalisierung und mit Steuerungs- und Unterstützungsstrukturen, die Interaktionsqualität als Zielgröße explizit adressieren. Damit würde Qualitätspolitik nicht bei der Mess- und Regulierbarkeit von Strukturmerkmalen stehen bleiben, sondern stärker an dem ansetzen, was für die kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse tatsächlich entscheidend ist.

Cadima, J. (2017). Quality Matters: How and under what conditions does quality in early education and care matter? A study across four European countries

a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität – U3/Ü3 und Altersmischung

Cadima (2017) diskutiert – im Anschluss an CARE-Befunde – **dass formale Qualifikation (Q1) zwar eine relevante strukturelle Voraussetzung ist, Prozessqualität jedoch nur teilweise erklärt.** Für die beobachtete Interaktionsqualität werden Aktivitätssettings (z. B. Routinen vs. freies Spiel vs. Kleingruppen-/Bildungsangebote) und kontextuelle Systemmerkmale (Organisation, Tradition, Regulierung) als zentrale Einflussfaktoren hervorgehoben. Für den **U3-Bereich (1–3 Jahre)** wird betont, **dass Qualitätsniveaus stärker variieren und Routinen einen größeren Anteil einnehmen, wodurch Anforderungen an Responsivität und sprachliche Begleitung besonders hoch sind.** Hinweise zu Altersmischung werden als kontextabhängig beschrieben und legen nahe, dass zusätzliche Heterogenität erhöhte Anforderungen an Ressourcen, Qualifikation und Organisation der Lernsettings stellen kann.

b) Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung für gleichbleibende/bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen

Im Ländervergleich werden unterschiedliche Rollen- und Organisationsmuster beschrieben, die mit der Qualität der Lernunterstützung kompatibel sind: **Systeme mit**

ausdifferenzierten Rollen (z. B. pädagogische Kernrolle für Planung/Interaktionssteuerung plus Assistenzfunktionen für Routinen) schaffen eher Voraussetzungen, damit Bildungs- und Sprachinteraktionen im Alltag realisiert werden können. Dies verweist auf die Bedeutung von Q2 und Organisationsmechanismen (Planungszeit, Reflexion, Koordination, ggf. Coaching) als Übersetzungsleistung zwischen Struktur (u. a. Q1, Personalschlüssel) und Prozessqualität.

Einfluss der Lehrkraft-Qualifikation im Ländervergleich

Aus dem Länderprofil:

Land	Qualifikationsniveau Fachkraft	Assistenzrollen	Befund für Prozessqualität
Portugal	Master-Niveau (hoch)	Assistenzkräfte	Gute Bildungsqualität, starke Struktur in Bildungszeiten
Finnland	BA-Niveau	Sekundarstufen-Kräfte	Sehr hohe emotionale Qualität
Niederlande	Postsekundär	Assistenzkräfte	Gute emotionale Qualität, moderate Lernqualität
Polen	Nur Assistenzkräfte (keine akademische Fachkraft)	Keine Differenzierung	Geringere Bildungsqualität

Implikation

→ **Höhere Qualifikation ist kein Garant für bessere Qualität – aber das Fehlen qualifizierter pädagogischer Rollen (Polen) korreliert mit geringerer Lernqualität.**

Im Rahmen des Länder- und Systemvergleichs werden zwei typische Organisationsmuster beschrieben: Ein **duales Teammodell** mit pädagogischer Kernrolle (Planung/Qualitätssteuerung, lernanregende Interaktionen) plus Assistenzfunktion für Routinen/Alltagsaufgaben sowie ein **Ein-Kraft-Modell** ohne ausgeprägte Rollendifferenzierung, das insbesondere im U3-Alltag als qualitätsriskant diskutiert wird. Übergreifend wird betont, dass hohe Prozessqualität weniger als Effekt individueller Abschlüsse zu verstehen ist, sondern als Ergebnis klarer Rollen, Kleingruppenorganisation, gezielt strukturierter Aktivitätssettings sowie systematischer Planung und Reflexion im Team.

c) Internationale Standards (Personalschlüssel, Qualifikationen, Rollenprofile) – Lehren für Deutschland

Cadima (2017) stellt im Rahmen des Vier-Länder-Vergleichs (Finnland, Portugal, Niederlande, Polen) länderspezifische Regulierungs- und Strukturprofile für den U3-Bereich gegenüber und verknüpft diese deskriptiv mit Unterschieden in Qualitätsdimensionen. Finnland wird dabei mit einer sehr günstigen U3-Relation (z. B. 1:3) und faktisch kleinen Gruppen beschrieben und im Vergleich mit besonders hohen Qualitätswerten in Verbindung gebracht; Polen weist demgegenüber weniger stark begrenzte Gruppengrößen und ungünstigere Personalschlüssel (altersabhängig) auf und wird mit geringerer lernbezogener Interaktionsqualität assoziiert. Portugal und die Niederlande liegen in den beschriebenen Personalschlüsseln und Gruppengrößen zwischen diesen Polen und zeigen entsprechend gemischte Qualitätsprofile.

Parallel werden Unterschiede in Q1 (formale Qualifikationsanforderungen) und Rollenarchitekturen herausgestellt: Portugal (Master) und Finnland (Bachelor) verfügen über höher

qualifizierte pädagogische Kernrollen, die Niederlande über postsekundäre Berufsqualifikation, während für Polen ein System ohne ausgeprägte akademisch qualifizierte pädagogische Fachrolle beschrieben wird. Zugleich betont der Vergleich, dass Qualitätsunterschiede nicht allein aus Abschlussniveaus erklärbar sind, sondern mit System- und Organisationsmerkmalen zusammenhängen – insbesondere mit Rollendifferenzierung (pädagogische Planung/Leitung vs. Assistenz für Betreuung/Pflege) und Funktionen der Qualitäts bzw. Curriculumskoordination, die in Finnland und Portugal als stärker ausgeprägt beschrieben werden.

Lehren für Deutschland

Für Deutschland lassen sich aus dem internationalen Vergleich als vorsichtige Lehren ableiten:

- Die Evidenz spricht dafür, im U3-Bereich **verbindlichere und einheitlichere Standards für Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen anzustreben** (als Orientierungsrahmen werden in der Debatte häufig Größenordnungen um 1:3–1:4 und kleine Gruppen genannt; im Ü3-Bereich entsprechend günstigere Relationen).
- **Prozessqualität sollte über klar definierte Rollenprofile abgesichert werden**, insbesondere durch eine pädagogische Kernrolle mit Verantwortung für Interaktionsqualität und Bildungsprozesse, ergänzt um Assistenzfunktionen für Routinen/Pflege sowie eine pädagogische Leitung/Qualitätskoordination (Curriculum, Reflexion, Evaluation).
- Die Befunde legen nahe, dass **Qualität im Alltag stark von der Organisation der Aktivitätssettings** abhängt; hierfür sind planvolle Kleingruppenphasen, strukturierte Bildungsanteile und verlässliche Teamabsprachen zentral. Altersmischung ist dabei nicht per se auszuschließen, erfordert jedoch – insbesondere für U3 – zusätzliche Ressourcen (z. B. zusätzliche Fachkraft) und klare Zuständigkeiten, um Qualitätsrisiken zu begrenzen.

Owen, M. T., Klausli, J. F., Mata-Otero, A. & Caughy, M. O. (2008). *Relationship-Focused Child Care*

a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität – U3/Ü3 und Altersmischung

Owen et al. (2008) vergleichen Einrichtungen mit einem „relationship-focused child care“-Ansatz (RFC-Ansatz) mit anderen, ebenfalls NAEYC-akkreditierten Zentren. Da das Q1-Niveau (formale Bildung/College-Level) in beiden Gruppen weitgehend vergleichbar ist (und damit nur begrenzt variiert), sind Unterschiede in der beobachteten Prozessqualität vor allem mit Organisationsmerkmalen des RFC-Ansatzes kompatibel, insbesondere dem *Primary-Caregiver-Prinzip*, hoher Beziehungskontinuität und reduzierten

Übergängen/Wechseln. Die Ergebnisse stützen damit die Annahme, dass Prozessqualität nicht allein durch Abschlüsse bestimmt wird, sondern wesentlich durch die Gestaltung stabiler Beziehungs- und Zuständigkeitsstrukturen. Aussagen zu Q2 (systematischer Fortbildung/Coaching) lassen sich – sofern im Artikel nicht explizit beschrieben – nur begrenzt ableiten und sollten getrennt von den Organisationsmerkmalen diskutiert werden.

Owen et al. (2008) untersuchen Kinder im Alter von 3–5 Jahren (Ü3) und berichten im RFC-Ansatz höhere Prozessqualität (u. a. mehr Sensitivität/affektive Zuwendung, sprachliche

Interaktion, kognitive Anregung, Antwortbereitschaft und stärkeres kindliches Engagement). Die in diesem Modell umgesetzte altersgemischte Organisation ist dabei eng mit Beziehungskontinuität (Primary-Caregiver/Bezugsperson, weniger Wechsel, längere Bindungsaufbauphasen) gekoppelt, sodass die Qualitätsvorteile gutachterlich nicht der Altersmischung allein, sondern der Kontinuität der Zuständigkeiten zugeschrieben werden sollten. Für U3 lassen sich daraus keine direkten Befunde ableiten, aber die Ergebnisse sind konsistent mit der plausiblen Annahme, dass Kontinuität und stabile Bezugspersonen dort besonders bedeutsam sind.

b) Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung für gleichbleibende/bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen

Owen et al. (2008) beschreiben mit „relationship-focused child care“ (RFC) ein Organisations- und Betreuungsmodell, das durch Primary-Caregiver-Zuständigkeiten und hohe Beziehungskontinuität gekennzeichnet ist: Jedes Kind hat eine zugewiesene Hauptbezugsperson, die Bindungsaufbau, Alltagsinteraktionen, Entwicklungsplanung und Elternkommunikation verantwortet; organisatorisch wird dies über kleine, altersgemischte „Familiengruppen“ (3–5 Jahre) und den Verbleib der Bezugsperson über mehrere Jahre umgesetzt, bei möglichst wenigen Gruppenwechseln. Eine ggf. vorhandene Zweitkraft unterstützt dabei übergreifend, insbesondere bei Routinen und Alltagsorganisation. Da die formale Qualifikation (Q1) in den verglichenen Settings nicht höher ausfällt, sind die berichteten Qualitätsvorteile gutachterlich vor allem als Effekt der Rollen- und Zuständigkeitsklarheit sowie der Reduktion von Übergängen zu interpretieren, nicht als Ergebnis höherer Abschlüsse. Für den Transfer auf Deutschland lässt sich daraus vorsichtig ableiten, dass flexibilisierte bzw. heterogene Qualifikationsprofile eher dann mit hoher Prozessqualität vereinbar sind, wenn Kernverantwortung für Beziehung und pädagogische Planung klar zugewiesen ist und Kontinuität der Bezugspersonen organisatorisch abgesichert wird.

c) Internationale Standards (Personalschlüssel, Qualifikationen, Rollenprofile) – Lehren für Deutschland

Alle in Owen et al. (2008) untersuchten Einrichtungen waren NAEYC-akkreditiert und lagen damit in einem US-Kontext mit Mindeststandards, u. a. hinsichtlich Fachkraft-Kind-Relationen (im Ü3-Bereich typischerweise um 1:10 oder besser) sowie einer im RFC-Modell praktisch umgesetzten Kleingruppenorganisation (z. B. ca. 9 Kinder je „Familiengruppe“ mit primärer Bezugsperson). Die Fachkräfte verfügten überwiegend über College-Level (Q1, kein Bachelor zwingend) und arbeiteten in klaren Rollenprofilen (Lead/Primary Caregiver für Bindung, Planung, Elternarbeit; Assistant für Alltagsunterstützung), was funktional an internationale Lead/Assistenten-Modelle anschließt.

Lehren für Deutschland

Für den deutschen Kontext legen die Befunde von Owen et al. (2008) als vorsichtige Transferimplikation nahe, dass **Prozessqualität nicht allein über formale Abschlüsse (Q1) gesichert wird, sondern in hohem Maße von organisierter Beziehungskontinuität und klaren Zuständigkeiten abhängt**. In Debatten um heterogene Qualifikationsprofile bedeutet dies: **Auch Mitarbeitende mit niedrigerem Q1-Niveau können zur Qualität beitragen, wenn Rollen eindeutig definiert sind, eine pädagogische Kernrolle die Verantwortung für Beziehungsgestaltung und Planung trägt und Kinder verlässlich stabile Bezugspersonen haben**. Die im RFC-Modell mit Kontinuität gekoppelten Vorteile altersgemischter Organisation sind dabei nicht als Argument für *Altersmischung per se*, sondern für reduzierte Übergänge und verbindliche Kontinuitätsregeln zu lesen; dies könnte in Deutschland durch einen expliziten, implementierbaren Bezugserzieher*innen-Standard gestützt werden. Für multiprofessionelle Teams bzw. Quereinstieg folgt als Rahmenbedingung, dass Assistenz- und Unterstützungsrollen möglich sind, sofern die pädagogische Kernverantwortung (Beziehungsarbeit, Interaktionsqualität, Entwicklungsplanung/Elternarbeit) klar verortet bleibt und Teammodelle organisatorisch abgesichert werden.

5. Auswertung der Literaturanalyse

5.1 Auswertung zu Forschungsfrage a) Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Prozessqualität – U3/Ü3 und Altersmischung

Der Zusammenhang zwischen Qualifikationsniveau und Prozessqualität in der Frühen Bildung lässt sich nur dann angemessen verstehen, wenn er differenziert betrachtet und nach Typen von Qualifikation, Altersbereich sowie Art und Herkunft der empirischen Evidenz getrennt wird. Die Forschung zeigt, dass „Qualifikation“ kein eindimensionales Konzept ist, sondern sich aus formalen Abschlüssen (Q1; Pre-Service/Abschlussniveau), berufsbegleitender Qualifizierung und Professional Development (Q2; In-Service/PD, Fortbildung, Coaching) sowie professionellen Kompetenzen (z. B. Wissen, Können, Haltung, Reflexionsfähigkeit) zusammensetzt, die jeweils unterschiedliche Wirkmechanismen entfalten. Formale Qualifikation (Q1) umfasst etwa die Unterscheidung zwischen Kinderpfleger*innen, Erzieher*innen und akademisch ausgebildeten Fachkräften (z. B. BA/MA in Kindheitspädagogik/Early Childhood Education). Internationale Studien und Übersichten (u. a. NICHD ECCRN 2000; 2002; 2003; 2004; Slot 2018; Burchinal et al. 2010; Thomason & La Paro 2009) berichten überwiegend positive Zusammenhänge zwischen höherem Q1-Niveau und beobachteter Prozessqualität – insbesondere im Hinblick auf Sensitivität, sprachlich-kognitive Anregung und die Fähigkeit, Interaktionen entwicklungsangemessen zu gestalten. Dass sich dieser Zusammenhang im deutschen Kontext häufig weniger eindeutig nachweisen lässt, ist jedoch nicht als inhaltliche Infragestellung der internationalen Befundmuster zu interpretieren, sondern als Folge eines strukturellen Spezifikums: In Deutschland ist die Verteilung formaler Abschlüsse im Feld der Kindertagesbetreuung vielfach durch eine geringe Varianz im Abschlussniveau (Q1) geprägt (Range-restriction). Historisch hat die generalistische Breitbandausbildung zu einer weitgehend einheitlichen Personalstruktur beigetragen – ein funktionales Modell, das mit dem quantitativen Ausbau der U3-Betreuung und der zunehmenden Altersmischung an Grenzen stößt. Wo nur geringe Unterschiede im Q1-Niveau vorliegen, können statistische Analysen entsprechende Effekte nur eingeschränkt sichtbar machen. Einzelne Auswertungen – etwa im Rahmen von NUBBEK (Tietze et al. 2013) – berichten gleichwohl für Teilaspekte höhere Prozessqualität bei höher qualifizierten Fachkräften, während andere Studien (z. B. Eckhardt & Egert 2017; Linberg et al. 2020) keine signifikanten Q1-Effekte finden; diese Divergenz ist vor dem Hintergrund geringer Q1-Varianz methodisch plausibel und nicht vorschnell als inhaltliche Widerlegung zu lesen. Strehmel (2015) weist ergänzend darauf hin, dass die, nach wie vor dominante, fachschulische Erzieher*innenausbildung, zwar breites Grundlagenwissen vermittelt, jedoch nur begrenzt alters- und aufgabenspezifische Spezialisierungen enthält, die insbesondere für Anforderungen im U3-Bereich sowie in heterogenen Gruppen zentral sind. Strehmel und Viernickel (2022) betonen in diesem Zusammenhang, dass

die Verantwortung für anspruchsvolle Interaktions-, Beobachtungs- und Sprachbildungsprozesse qualifikationssensitiv zu verorten ist und Deutschland mittelfristig eine stärker differenzierte Qualifikations und Rollenarchitektur benötigt, um Prozessqualität systematisch abzusichern.

Deutlich robuster und empirisch konsistenter erscheinen die Befunde dort, wo Q2-Merkmale – also berufsbegleitende Qualifizierung, Fortbildung, Coaching und videobasierte Reflexion – betrachtet werden. Für entsprechende Maßnahmen werden in zahlreichen Studien Verbesserungen in prozessqualitätsrelevanten Dimensionen berichtet (z. B. höhere Sensitivität, differenziertere sprachliche Anregung, klarere Strukturierung und erhöhte Passungsfähigkeit; Reyhning et al. 2023; Fröhlich-Gildhoff et al. 2011). Diese Befunde werden häufig auch unabhängig vom Ausgangsniveau formaler Abschlüsse diskutiert. Für Deutschland ist Q2 damit ein zentraler Hebel, um fehlende Spezialisierung und geringe Q1-Varianz durch systematische Kompetenzentwicklung zu kompensieren – vorausgesetzt, PD-Angebote sind qualitäts-gesichert, kontinuierlich und organisatorisch verankert.

Über Q1 und Q2 hinaus sind professionelle Kompetenzen – etwa Reflexionsfähigkeit, professionelle Haltung, Selbstwirksamkeit und die Fähigkeit zur Passung zwischen kindlichen Bedürfnissen und pädagogischem Handeln – als eigenständige, prozessnahe Einflussgrößen bedeutsam. Studien wie BIKS (Kluczniok & Roßbach 2014) sowie CLASS-bezogene Arbeiten (Schmidt et al. 2018) verdeutlichen, dass Fachkräfte mit höheren professionellen Kompetenzen tendenziell lösungsorientierter agieren, weniger habitualisiert handeln, stärker bildungsorientiert vorgehen und geringere Belastungsindikatoren berichten. Diese Befunde unterstreichen, dass Prozessqualität nicht ausschließlich über Abschlussniveaus erklärbar ist, sondern im Zusammenspiel von Wissen, Können und Haltung entsteht – und dass Q1 und Q2 dabei als strukturelle bzw. entwicklungsbezogene Ressourcen für Kompetenzaufbau wirken können. Ein zentraler Befund der internationalen Forschung ist, dass der U3-Bereich in besonderem Maße von Qualifikation und Kompetenz abhängt. Der OECD-Review von Slot (2018) berichtet für den Kleinkindbereich tendenziell stärkere Zusammenhänge zwischen Qualifikationsmerkmalen und Interaktionsqualität als für ältere Kinder. Insbesondere Feinfühligkeit, Emotionsregulation, unmittelbare Responsivität und die Fähigkeit, Signale der Kinder korrekt zu interpretieren, sind in U3-Settings zentrale Qualitätsdimensionen und stehen in engem Zusammenhang mit fachlichen und professionellen Kompetenzen. Die NICHD-Analysen (NICHD ECCRN 2000; 2002; 2003; 2004) stützen zudem, dass sowohl Q1-nahe Bildungsindikatoren als auch Q2-nahe Trainingsindikatoren mit höherer Sensitivität, stabileren Beziehungen und besseren kognitiven Anregungsprozessen assoziiert sein können. Vor dem Hintergrund begrenzter U3-Spezialisierung in der deutschen Ausbildungslandschaft wird nachvollziehbar, warum U3-Qualität im deutschen Kontext besonders vulnerabel ist; entsprechend argumentieren Strehmel und Viernickel (2022), dass

U3-Settings qualitativ nur mit spezialisierter Fachkompetenz, günstigeren Schlüssel- und klaren Verantwortungsstrukturen verlässlich zu gestalten sind.

Im Ü3-Bereich verschieben sich Entwicklungsanforderungen: Während emotionale Grundsicherung weiterhin bedeutsam bleibt, gewinnen didaktische Kompetenzen und sprachlich-kognitive Lernunterstützung stärker an Gewicht. Kinder zwischen drei und sechs Jahren benötigen zunehmend sprachliche Anregung, mathematische Vorläuferkompetenzen, Unterstützung bei Problemlösung sowie kognitiv aktivierende Lerngelegenheiten. Interaktionsstudien auf Basis des CLASS-Modells (u. a. Oppermann et al. 2024; Eckhardt & Egert 2017) zeigen für deutsche Kindertageseinrichtungen wiederkehrend ein Profil, in dem die Lernunterstützung („Instructional Support“) im Vergleich zu emotionaler Unterstützung und Organisation schwächer ausfällt. Diese Dimension gilt international als besonders qualifikations- und kompetenzsensitiv, da sie eng mit didaktischem Wissen, Kenntnissen über kindliche Lernprozesse und sprachförderbezogenen Kompetenzen zusammenhängt. Die im deutschen System häufig beobachtete Schwäche in diesem Bereich ist damit konsistent mit der Annahme, dass generalistische Ausbildungsprofile und fehlende differenzierte Rollen bzw. Kompetenzschwerpunkte die systematische Realisierung kognitiv aktivierender Lernunterstützung begrenzen können.

Altersmischung stellt im Kontext qualifikationsbezogener Anforderungen einen Sonderfall dar, weil sie aufgrund entwicklungsbezogener Heterogenität die Komplexität pädagogischer Arbeit erhöht. Nationale und internationale Befunde deuten darauf hin, dass altersgemischte Gruppen dann qualitätsanfällig sind, wenn Strukturbedingungen ungünstig sind und Teams über wenig funktionale Differenzierung verfügen. Forschung zur Variabilität von Interaktionsqualität (z. B. inCLASS; Downer et al. 2010; Curby et al. 2013) zeigt, dass Interaktionserfahrungen innerhalb derselben Gruppe stark zwischen Kindern und Situationen variieren können; stabile Beziehungen, klare Zuständigkeiten und adaptive Interaktionsgestaltung sind daher zentrale Qualitätsmerkmale. Strehmel und Viernickel (2022) betonen entsprechend, dass Altersmischung verlässlich nur unter Bedingungen klar definierter pädagogischer Verantwortlichkeiten, ausreichender Ressourcen und differenzierter Kompetenzprofile im Team gelingen kann. Für das deutsche System, das vielfach durch geringe Q1-Varianz und begrenzte Rollendifferenzierung gekennzeichnet ist, ergibt sich daraus ein erhöhtes Risiko für Qualitätsverluste, wenn Altersmischung ohne struktur- und kompetenzbezogene Anpassungen umgesetzt wird (u. a. NUBBEK; Slot 2018).

In der Gesamtschau bestätigt die internationale Evidenz einen systematischen Zusammenhang zwischen Qualitätsmerkmalen und Prozessqualität, während deutsche Studien diesen Zusammenhang aufgrund geringer Q1-Varianz häufig nur eingeschränkt empirisch sichtbar machen. Nicht ein fehlender Effekt, sondern die begrenzte Spreizung

formaler Abschlüsse erschwert robuste Nachweise. Für den deutschen Kontext kommt damit Strukturqualität (z. B. Schlüssel, Gruppengröße), Q2-basierte Kompetenzentwicklung und der Aufbau professioneller Kompetenzen als zentrale Kompensations- und Entwicklungsstrategie besondere Bedeutung zu. Besonders deutlich werden qualifikations- und kompetenzbezogene Anforderungen im U3-Bereich und in altersgemischten Gruppen, wo Feinfühligkeit, Responsivität, Diagnostik und adaptive Interaktionsgestaltung in besonderem Maße gefordert sind. Insgesamt spricht die Evidenz dafür, dass Qualität nicht durch Gleichförmigkeit der Qualifikationsprofile entsteht, sondern durch gezielte Differenzierung, spezialisierte Kompetenzprofile, klare Rollen und kontinuierliche Professionalisierung.

Die Auswertung internationaler und deutscher Studien zeigt, dass sich trotz unterschiedlicher Forschungsdesigns, Systemkontexte und Messinstrumente wiederkehrende Muster identifizieren lassen, die zentrale Dimensionen von Prozessqualität und deren qualifikationsbezogene Einflusswege beschreiben. Die Befundlage ist nicht in jedem Detail einheitlich, weist jedoch für mehrere Kernbereiche **über Studien hinweg konsistente Tendenzen** auf:

- **Sensitivität der Fachkraft:** Sensitivität gilt als zentrale Dimension früher Prozessqualität und bildet die Grundlage für Responsivität, Emotionsregulation und Beziehungsaufbau. In allen Altersbereichen, besonders jedoch im U3-Bereich, steht Sensitivität in vielen Studien in einem positiven Zusammenhang mit formalen Qualifikationsindikatoren (Q1), berufsbegleitender Qualifizierung/Training (Q2) und professionellen Kompetenzen. Befunde aus NICHD-Analysen (NICHD 2003, 2004), Übersichten (Slot 2018) sowie deutschen CLASS-Studien (z. B. Oppermann et al. 2024) berichten übereinstimmend, dass höher qualifizierte bzw. spezifisch geschulte Fachkräfte häufiger feinfühlig auf kindliche Signale reagieren und weniger kontrollierende oder distanzierende Interaktionsmuster zeigen.
- **Sprachlich-kognitive Anregung (Instructional Support):** Dieser Bereich gilt international als besonders qualifikations- und kompetenzsensitiv, da er fachliches und didaktisches Wissen sowie diagnostische und sprachförderbezogene Kompetenzen erfordert (NICHD ECCRN 2002; Slot 2018). Für Deutschland zeigen CLASS-basierte Studien wiederkehrend, dass Instructional Support im Profil häufig am niedrigsten ausgeprägt ist (z. B. Schmidt et al. 2018; Tietze et al. 2013). Vor dem Hintergrund einer vergleichsweise geringen Varianz formaler Abschlüsse (Q1) und generalistischer Ausbildungsprofile wird diskutiert, dass systematische Strategien sprachlicher und kognitiver Anregung nicht hinreichend verankert sind (Faas, Kluczniok & Roßbach 2023). Da diese Dimension für Bildungsbeteiligung, den Abbau von Benachteiligung und längerfristige Lernverläufe bedeutsam ist, ergibt sich hier ein zentraler Ansatzpunkt für Qualitätsentwicklung (Tietze et al. 2013; Faas, Kluczniok & Roßbach 2023).

- **Scaffolding:** Scaffolding beschreibt die Fähigkeit, Lernprozesse adaptiv zu strukturieren und schrittweise zu unterstützen, ohne die Autonomie des Kindes einzuschränken. Es erfordert die Kombination aus Sensitivität, didaktischem Wissen und situativer Urteilsfähigkeit. Internationale Studien berichten, dass mit höheren Qualifikations- bzw. Trainingsindikatoren (Q1/Q2) mit einer höheren Wahrscheinlichkeit scaffolding-nahe Interaktionsmuster einhergehen (NICHHD ECCRN 2002, 2004; Wysłowska & Slot 2020). In deutschen Studien wird Scaffolding in Beobachtungsprofilen vergleichsweise selten ausgewiesen, u. a. sichtbar in geringer dialogischer Gesprächsführung und begrenzter Nutzung alltagsintegrierter Lerngelegenheiten (Wertfein & Mayer 2018; Tietze et al. 2013; Beckh et al. 2015). Dies wird als Hinweis diskutiert, dass Ausbildung und/oder systematische Fortbildungsarchitekturen (Q2) diese anspruchsvollen Interaktionsformen bislang nicht ausreichend fokussieren.
- **Interaktionskontinuität:** Unterbrechungsarme, stabile und vorhersehbare Interaktionen begünstigen emotionale Sicherheit und Lernprozesse (Viernickel et al. 2013). Studien deuten darauf hin, dass Interaktionskontinuität nicht allein eine Eigenschaft einzelner Fachkräfte ist, sondern wesentlich durch Teamorganisation und Strukturbedingungen geprägt wird (z. B. Zuständigkeiten, Wechsel, Gruppengröße). Relationship-focused Arrangements und klare Bezugssysteme können – bei vergleichbaren Q1-Niveaus – mit höherer Interaktionsqualität einhergehen (Curby et al. 2013; Fuchs-Rechlin et al. 2023). Damit fungieren Struktur- und Organisationsmerkmale als Verstärker bzw. Moderator qualifikationsbezogener Potenziale.
- **Teamkultur und Leitungshandeln:** Qualifikationsressourcen entfalten ihre Wirkung besonders dann, wenn Teams gemeinsame pädagogische Orientierungen entwickeln, Reflexionsroutinen etabliert sind und Leitung Qualität im Alltag absichert (Anders & Roßbach 2014). Leitungen beeinflussen, wie Q1/Q2-Ressourcen genutzt werden (Prioritätensetzung, Zeitfenster für Planung/Reflexion, Initiierung von Weiterbildung, Qualitätsstandards). Deutsche Befunde (u. a. Kluczniok & Roßbach 2014) legen nahe, dass Teamkultur und Leitungshandeln die Beziehung zwischen Qualifikationsmerkmalen und Prozessqualität moderieren; gute Führung kann heterogene Profile produktiv machen, während fehlende Führung Potenziale begrenzt (Klusemann et al. 2023; Viernickel et al. 2013).
- **Zuständigkeitsklarheit und Rollenprofile:** Internationale Organisationsmodelle mit klaren Rollen (z. B. Lead/Assistant-Strukturen) werden in Reviews als potenziell qualitätsförderlich diskutiert, insbesondere wenn Verantwortlichkeiten für didaktisch anspruchsvolle Interaktionen bei entsprechend qualifizierten Rollen liegen (Slot 2018). Evidenz deutet darauf hin, dass Rollenunklarheit anspruchsvolle Interaktionen weniger verlässlich macht (Thomason

& La Paro 2009). Für Deutschland wird vor diesem Hintergrund diskutiert, dass ein traditionell egalitäres Teamverständnis mit hoher Rollenüberlappung qualifikationsbezogene Effekte abschwächen kann, wenn keine expliziten Verantwortungsarrangements für sprachlich-kognitive Anregung und Beobachtung/Diagnostik etabliert sind.

Schlussfolgerungen für Deutschland (aus der Literaturanalyse abgeleitet):

- Qualifikationsmerkmale stehen in vielen Studien in einem Zusammenhang mit Prozessqualität – über Q1, Q2 sowie über professionelle Kompetenzen (Reflexion, Haltung, Interaktionskompetenz).
- In altersgemischten Gruppen steigen die Anforderungen an adaptive Interaktionsgestaltung; ein einheitliches Qualifikations- und Rollenprofil ist dafür häufig nicht hinreichend.
- Qualifikationsanforderungen sollten stärker differenziert adressiert (z. B. didaktische Expertise und sprachlich-kognitive Lernunterstützung im Ü3-Bereich, spezialisierte Interaktionskompetenz im U3-Bereich) und durch klare Rollenprofile flankiert werden.

Daraus abgeleitete Reformoptionen sind u. a. ein gestufter Qualifikationsmix, verbindlichere Rollen- und Verantwortungsprofile, der Ausbau akademischer Ausbildung, kontinuierliche qualitätsgesicherte Weiterbildung (Q2), systematische Teamprofessionalisierung sowie leadership-orientiertes Leitungshandeln. Entscheidend ist, dass Reformen die in der Forschung identifizierten Mechanismen (Sensitivität, Lernunterstützung/Scaffolding, Kontinuität, Team/Leitung) strukturell ermöglichen, statt lediglich Gleichförmigkeit der Profile zu reproduzieren.

5.2 Auswertung zu Forschungsfrage b) Modelle der Arbeitsteilung und Teamzusammensetzung für gleichbleibende/bessere Qualität bei flexibilisierten Qualifikationsanforderungen

Die zusammengeführten Befunde aus nationalen und internationalen Studien zeichnen ein konsistentes Bild: Qualität im frühpädagogischen Alltag entsteht nicht primär durch homogene formale Qualifikationen, sondern durch strukturiert organisierte Teamarbeit, klare Rollenverteilung, stabile Arbeitsbedingungen und starkes Leitungshandeln. Die Evidenz zeigt, dass flexibilisierte Qualifikationsanforderungen – also ein heterogener Qualifikationsmix – nur dann qualitätsstabil funktionieren, wenn die Teamorganisation professionell gestaltet ist und pädagogische Kernprozesse eindeutig verortet sind. Gerade im deutschen Kontext, in dem die historisch gewachsene, fachschulische Erzieher*innenausbildung, ohne weitere Spezialisierungen, noch immer dominiert, gewinnen Fragen der Arbeitsteilung und Rollenklärung an

besonderer Relevanz. Strehmel (2015) hebt hervor, dass Rollenunklarheiten, fehlende Leitungsfreistellung und unzureichende Kompetenzabgrenzungen in einer solchen Struktur Qualitätsrisiken erzeugen und dass Leitungshandeln, Teamkoordination und Zuständigkeitsklarheit zentrale Wirkfaktoren darstellen. Strehmel und Viernickel (2022) betonen darüber hinaus, dass Heterogenisierung nur dann verantwortbar ist, wenn pädagogische Kernaufgaben eindeutig qualifizierten Fachkräften zugewiesen und Assistenzrollen klar konturiert werden.

Die empirische Evidenz zu zentralen Qualitätsmechanismen innerhalb von Teams zeigt übereinstimmend, dass pädagogische Qualität vor allem durch interaktionsbezogene und strukturelle Faktoren bestimmt wird. Die Befunde aus NUBBEK (Tietze et al. 2013; Beckh et al. 2015), den Auswertungen der KES-RZ und KESE (Tietze et al. 2017; Klinkhammer et al. 2017), CLASS-Analysen im deutschen Kontext (Schmidt et al. 2018), der internationalen Forschung von Slot (2018) sowie Ergebnisse aus dem NICHD-Forschungsprogramm (NICHD ECCRN 2002; 2004) und jüngeren U3-Studien (Thomason & La Paro 2009; Wysłowska & Slot 2020) verdeutlichen konsistent die zentrale Bedeutung feinfühleriger, responsiver und sprachlich-kognitiv anregender Interaktionen. Diese sind in besonderem Maße qualifikationssensitiv: Fachkräfte mit fundierter Ausbildung oder spezifischen Weiterbildungen reagieren angemessener auf kindliche Signale, können Entwicklungsbedarfe schneller identifizieren und schaffen stabilere, lernförderliche Interaktionsumgebungen. Ebenso hängt die Qualität von Scaffolding-Prozessen und Interaktionskontinuität von der strukturellen Teamorganisation ab. Diese erfordert zeitliche Ressourcen, geregelte Zuständigkeiten und stabile Bezugssysteme. Nur wenn Fachkräfte ausreichend Zeit für begleitende Interaktionen zur Verfügung haben und Zuständigkeiten klar geregelt sind, können Lernprozesse abgestuft unterstützt und Kindern verlässliche Orientierungen geboten werden (Viernickel et al. 2013; Fuchs-Rechlin et al. 2023). Insbesondere Strehmel und Viernickel (2022) zeigen, dass strukturelle Freistellungen, klar definierte Verantwortlichkeiten und Koordinationsaufgaben der Leitung grundlegende Voraussetzungen darstellen, um heterogene Teams pädagogisch wirksam zu steuern und Qualitätseinbußen zu vermeiden.

Die Forschung weist zudem deutlich darauf hin, dass Teamkultur, Leitungshandeln und Zuständigkeitsklarheit die Wirkung individueller Qualifikation erheblich verstärken oder abschwächen können. Gute Teamkommunikation, eine geteilte pädagogische Haltung, eine strukturgebende Leitung sowie klar definierte Rollenprofile sorgen dafür, dass vorhandene Kompetenzen im Alltag tatsächlich wirksam werden. Kluczniok und Roßbach (2014), Tietze et al. (2013), Fröhlich-Gildhoff (2019) und Klusemann et al. (2023) zeigen, dass Teams mit klarer Aufgabenteilung, abgestimmten Prozessen und geteilter pädagogischer Orientierung trotz heterogener Qualifikationsniveaus höhere Stabilität und Qualität erreichen. Damit wird deutlich, dass nicht die formale

Qualifikation isoliert den Ausschlag für pädagogische Qualität gibt, sondern die Art und Weise, wie Teams organisiert sind und wie pädagogische Rollen in der Alltagsarbeit operationalisiert werden. Für flexibilisierte Qualifikationsmodelle bedeutet dies, dass Qualität weniger vom Umfang, sondern vom gezielten Einsatz des Qualifikationsmixes abhängt. Gerade im deutschen Kontext, in dem die Breitbandausbildung keine altersspezifische Differenzierung vorsieht, ist die Einführung klarer Berufs- und pädagogischer Rollenprofile – wie von Strehmel (2015) gefordert – eine zentrale Voraussetzung, um den Einsatz unterschiedlicher Qualifikationsniveaus qualitätsstabil zu gestalten. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass internationale Assistenzrollen keineswegs als pflegerische Tätigkeiten verstanden werden dürfen. Die häufig in Deutschland anzutreffende Vorstellung, eine Qualitätssteigerung könne dadurch erreicht werden, dass Assistenzkräfte Routinen und Pflege übernehmen, während Fachkräfte ausschließlich die Bildung verantworten, findet in der internationalen Evidenz keinerlei Unterstützung. Vielmehr zeigen Systeme mit hoher Qualität, dass gerade U3-Routinen, Pflegesituationen und Übergänge hochsensibel sind und qualifikationssensitives Interaktionshandeln erfordern. Eine arbeitsteilige Segmentierung in Pflege versus Bildung oder in vormittags Bildung – nachmittags Betreuung ist damit weder fachlich angemessen noch qualitätsförderlich (OECD 2012). Rollenklarheit bedeutet international nicht funktionale Trennung, sondern qualifikationsbezogene Zuordnung pädagogischer Verantwortung.

Aus den Studien lassen sich drei Modelle der Arbeitsteilung identifizieren, die zeigen, wie heterogene Qualifikationsprofile organisiert werden können, ohne dass Qualität leidet.

- Das erste Modell – häufig als **„Delegated Expertise“** beschrieben – konzentriert pädagogische Kernprozesse bei einer hochqualifizierten Fachkraft, die für anspruchsvolle Aufgaben wie Beobachtung, Diagnostik, pädagogische Planung, Sprachbildung und lernunterstützende Interaktionen verantwortlich ist. Ergänzungskräfte übernehmen vor allem Routine, Pflege- und organisatorische Aufgaben und entlasten dadurch qualifizierte Fachkräfte. Die Evidenz aus CLASS-Studien, NUBBEK, dem MyTeachingPartner-Programm sowie internationalen Lead-Teacher-Modellen in den USA, Skandinavien und den Niederlanden zeigt, dass dieses Modell insbesondere im U3-Bereich wirksam ist, da es qualifizierte Fachkräfte für jene Interaktionsphasen freisetzt, die nachweislich die stärksten Entwicklungswirkungen erzielen (NICHD ECCRN 2002, 2004; Slot 2018; Thomason & La Paro 2009; Beckh et al. 2015; Wertfein & Mayer 2018). Strehmel und Viernickel (2022) betonen, dass Delegation nur dann qualitätsstabil ist, wenn die Aufgabenprofile von Assistenzrollen detailliert definiert sind und die Verantwortung für pädagogische Kernprozesse eindeutig bei qualifizierten Fachkräften verbleibt.

- Ein zweites Modell folgt dem Prinzip des „**Distributed Leadership**“ und setzt auf eine teamorientierte Qualitätssteuerung. Die Leitung delegiert Verantwortlichkeiten auf mehrere Rollen – etwa für U3-Koordination, Sprachbildung oder Inklusion – und schafft damit eine transparente Verteilung pädagogischer Aufgaben. Diese Arbeitsteilung wird durch klare Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen gestützt, die sicherstellen, dass unterschiedliche Qualifikationsniveaus nicht zu Unsicherheiten, sondern zu einer produktiven Nutzung individueller Stärken führen. Studien zur Implementation (Fröhlich-Gildhoff 2019; Klusemann et al. 2023) sowie internationale Forschung zu verteiltem Leadership bestätigen, dass dieses Modell besonders in offenen, bereichsübergreifenden Konzepten wirksam wird, in denen flexible Raum- und Teamstrukturen eine fein abgestimmte Zusammenarbeit erfordern. Strehmel (2015) weist darauf hin, dass verteilte Leitung nur dann erfolgreich ist, wenn Leitungen über ausreichende Freistellung, Qualifikation und Steuerungskompetenz verfügen, um Orientierung im Team zu gewährleisten.
- Als drittes Modell zeigt sich ein **standardisiertes Qualitätsmanagement**, das auf verbindlichen Verfahren und Routinen basiert, die pädagogische Qualität institutionell absichern. Dazu gehören standardisierte Abläufe für Beobachtung, Planung und Elterngespräche, der Einsatz von QM-Handbüchern, Checklisten und evidenzbasierten Standards sowie regelmäßige Reflexionsprozesse. Dieses Modell wirkt insbesondere in größeren Trägerstrukturen stabilisierend, da es Qualifikationsunterschiede systematisch ausgleicht und sicherstellt, dass zentrale pädagogische Prozesse unabhängig vom individuellen Kompetenzniveau zuverlässig umgesetzt werden. Die Evidenz aus KTK-Gütesiegel und QM-Studien sowie aus Implementationsforschungen (Tietze et al. 2013; Viernickel et al. 2013; Anders & Roßbach 2014; Eberlein & Schelle 2019) belegt die Wirksamkeit solcher Verfahren. Strehmel und Viernickel (2022) betonen, dass Qualitätsmanagement nur dann Wirkung entfaltet, wenn es von klaren Rollenprofilen, ausreichender Leitungszeit und struktureller Verbindlichkeit begleitet wird.

Übergeordnete Wirkmechanismen auf Basis der Literaturanalyse zu Fragestellung b)

- **Rollen- und Verantwortungsarchitektur als zentrale Bedingung:** Die Befunde zeigen konsistent, dass Qualität im frühpädagogischen Alltag nicht allein von einer möglichst hohen fachlichen Qualifizierung (Q1) abhängt, sondern davon, wie klar die Aufgaben und Verantwortlichkeiten verteilt sind und dass es Spezialisierungen gibt. Insbesondere in heterogenen Teams führt Rollenunklarheit schnell zu Unsicherheiten und Qualitätsverlusten, während eine präzise Strukturierung der Zuständigkeiten die Zusammenarbeit stabilisiert (Klusemann et al. 2023; Viernickel et al. 2013; Kluczniok & Roßbach 2014).

Flexibilisierte Qualifikationsanforderungen funktionieren damit vor allem dann, wenn Einrichtungen verbindliche Absprachen, transparente Verantwortungsbereiche und klar definierte Kernaufgaben etablieren (Fröhlich-Gildhoff 2019; Tietze et al. 2013).

- **Strategische Nutzung hochqualifizierter Fachkräfte:** Ein wiederkehrendes Muster in nationalen wie internationalen Studien ist, dass hochqualifizierte Fachkräfte ihren größten Beitrag leisten, wenn sie gezielt für jene pädagogischen Interaktionssituationen eingesetzt werden, die nachweislich hohe Wirkpotenziale besitzen. Dazu gehören insbesondere sensible, responsiv gestaltete Interaktionen, sprachlich-kognitive Anregung sowie die strukturierte Begleitung von Lernprozessen (NICHD ECCRN 2002, 2004; Slot 2018; Thomason & La Paro 2009). Modelle wie Lead-Teacher-Ansätze oder Delegated-Expertise-Konzepte zeigen, dass Qualität steigt, wenn Qualifikation nicht gleichmäßig verteilt, sondern strategisch genutzt wird (Wertfein & Mayer 2018; Tietze et al. 2013; Beckh et al. 2015).
- **Kommunikation als Qualitätstreiber:** Teamkommunikation wirkt in nahezu allen Studien als zentraler Vergleichsfaktor: Sie ist der Mechanismus, der entscheidet, ob ein heterogenes Team sein Potenzial entfalten kann oder ob Unterschiede im Qualifikationsniveau zu Reibungsverlusten führen. Gute Kommunikationskultur – verstanden als regelmäßige Abstimmungen, transparente Entscheidungen und geteilte pädagogische Haltung – verstärkt die Wirkung vorhandener Qualifikationen erheblich (Kluczniok & Roßbach 2014; Viernickel et al. 2013; Fröhlich-Gildhoff 2019). In Teams mit schwacher Kommunikationsstruktur hingegen geht wertvolles Fachwissen häufig verloren oder bleibt ungenutzt (Tietze et al. 2013).
- **Teamstabilität als Voraussetzung wirksamer Interaktionen:** Stabile Teams sind eine zentrale Bedingung dafür, dass Arbeitsteilung und abgestimmte pädagogische Prozesse funktionieren können. Instabile oder häufig wechselnde Teamkonstellationen erschweren kontinuierliche Interaktionen, beeinträchtigen Scaffolding-Prozesse und mindern die Qualität der Beziehungsgestaltung (Fuchs-Rechlin et al. 2023; Viernickel et al. 2013). Die Forschung zeigt durchgängig, dass Verlässlichkeit im Team – also personelle Kontinuität und planbare Kooperation – entscheidend dafür ist, ob pädagogische Abläufe mit hoher Qualität umgesetzt werden können, unabhängig von der formalen Qualifikation der Beteiligten (Kluczniok & Roßbach 2014; Tietze et al. 2013).
- **Professionelle Standards als Ausgleichs- und Sicherungsmechanismus:** Standardisierte Verfahren, wie sie in Qualitätsmanagementsystemen, Gütesiegelprozessen und in vielen internationalen Modellen genutzt werden, wirken als stabilisierender Mechanismus in Teams mit heterogenen Qualifikationen. Verbindliche Routinen für Beobachtung, Planung und Reflexion sowie klare fachliche

Leitlinien sorgen dafür, dass zentrale pädagogische Prozesse zuverlässig umgesetzt werden, auch wenn die Qualifikationsprofile im Team unterschiedlich sind (Tietze et al. 2013; Viernickel et al. 2013). Standardisierung gleicht somit strukturelle Unterschiede aus und schafft eine gemeinsame professionelle Basis, auf der Teams arbeiten können (Anders & Roßbach 2014).

5.3 Auswertung zu Forschungsfrage c) Internationale Standards (Personalschlüssel, Qualifikationen, Rollenprofile) – Lehren für Deutschland

Internationale Standards und Reviews zur Qualität in der Frühen Bildung zeigen übereinstimmend, dass hohe Prozessqualität vor allem dort erreicht wird, wo Qualifikationsniveau, Personalschlüssel/Gruppengröße und Rollenprofile systematisch aufeinander abgestimmt sind. In vielen Ländern mit etablierten Qualitätsrahmen (u. a. skandinavische Länder, die Niederlande, Portugal sowie Systeme mit Lead-Teacher-basierten Rollenarrangements) finden sich vergleichsweise klare professionelle Rollenstrukturen, ausgebaute Qualifikationswege und verbindliche strukturelle Standards für Gruppengröße und Personal-Kind-Relationen. Charakteristisch ist häufig ein gestuftes Personalsystem, in dem eine höher qualifizierte (teilweise akademisch ausgebildete) Fachkraft Verantwortung für pädagogische Kernaufgaben übernimmt – insbesondere für die Gestaltung anspruchsvoller Interaktionen, Beobachtung/Diagnostik, Bildungsplanung und Qualitätssteuerung – während ergänzende Rollen (z. B. Assistenz oder Zusatzkräfte) die Umsetzung im Alltag unterstützen und organisatorisch entlasten. Dadurch können qualifizierte Fachkräfte ihre Expertise in den wirkmächtigen Situationen verlässlich einbringen, ohne dass die Grundversorgung im Gruppengeschehen instabil wird (NICHD ECCRN 2002, 2004; Slot 2018; Thomason & La Paro 2009). Mit diesen Rollenarrangements gehen in vielen Ländern zugleich günstigere strukturelle Rahmenbedingungen einher, insbesondere im U3-Bereich (kleinere Gruppen, bessere Relationen). Häufig werden im U3-Bereich Relationen in der Größenordnung von etwa 1:3 bis 1:4 und im Ü3-Bereich von 1:6 bis 1:8 als Orientierungswerte genannt; die konkrete Ausgestaltung variiert je nach System, Setting und Umsetzungsqualität. Entscheidend ist weniger die exakte Kennzahl als die dahinterliegende Logik: Strukturelle Standards sind nicht bloß administrative Vorgaben, sondern Voraussetzungen, damit pädagogische Personal Interaktionsqualität tatsächlich realisieren kann. Der Forschungsstand weist zudem darauf hin, dass formale Qualifikation (Q1) allein nicht genügt. Wirksam werden Qualifikationsressourcen insbesondere dann, wenn pädagogische Leitungsfunktionen geklärt, Weiterbildung/Coaching institutionell verankert, Curricula bzw. Qualitätsrahmen verbindlich sind und Zeitfenster für Planung und Reflexion (mittelbare pädagogische Arbeit) strukturell abgesichert werden (Wertfein & Mayer 2018; Anders & Roßbach 2014; Fröhlich-Gildhoff 2019). In im internationalen

Vergleich erfolgreichen Systemen sind fachliche Rollenprofile entsprechend häufig stärker ausdifferenziert: pädagogische Koordination auf Gruppen oder Teamebene, Funktionsrollen (z. B. für Sprachbildung oder Inklusion), klar umrissene Assistenzprofile sowie systematisch verankerte Prozesse der Qualitätsentwicklung. Portugal und Finnland koppeln hohe Qualifikationsniveaus beispielsweise an curricular bzw. professionsbezogen definierte Rollen und Verantwortlichkeiten, wodurch Interaktionsqualität strukturell abgesichert werden kann. Andere Länder (z. B. die Niederlande oder UK) arbeiten stärker mit unterschiedlichen Qualifikationsniveaus, stabilisieren diese jedoch über klare Zuständigkeiten, pädagogische Koordination, verbindliche Fortbildungsarchitekturen und Qualitätssicherung. Insgesamt legen internationale Befunde nahe, dass hohe Prozessqualität insbesondere dann entsteht, wenn Qualifikation, Schlüssel und Rollenlogik miteinander verzahnt sind; bleiben diese Ebenen unverbunden, werden vorhandene Qualifikationspotenziale im Alltag häufig nicht in verlässlich hohe Interaktionsqualität übersetzt (NICHD ECCRN 2002, 2004; Slot 2018; Thomason & La Paro 2009).

Für Deutschland ergibt sich daraus ein erkennbarer Handlungsbedarf. Das System ist im internationalen Vergleich durch ein wenig differenzierendes Ausbildungssystem – und eine damit verbundene, vielfach wenig ausdifferenzierte Rollen- und Aufgabenarchitektur – geprägt. Altersspezifische Spezialisierungen – insbesondere für den U3-Bereich – sind im Ausbildungssystem bislang nur begrenzt strukturell verankert. Hinzu kommt, dass verbindliche Standards zu Gruppengröße und Personal-Kind-Relationen je nach Land, Träger und Kommune variieren und U3-Settings vielfach unter Rahmenbedingungen arbeiten, die qualitätsvolle Interaktion erschweren. Während in mehreren internationalen Systemen höher qualifizierte Rollen explizit Verantwortung für pädagogische Kernprozesse tragen, arbeiten deutsche Teams häufig ohne klar definierte Funktions- und Verantwortungsprofile; dadurch werden zentrale Aufgaben (z. B. sprachlich-kognitive Anregung, Diagnostik, Bildungsplanung) nicht durchgängig qualifikationssensitiv zugeordnet. Dies ist besonders im U3-Bereich bedeutsam, der hohe Anforderungen an Bindungssicherheit, Feinfühligkeit, Co-Regulation und entwicklungsangemessene Sprachbegleitung stellt und hierfür spezifische Kompetenzen erfordert, die im Rahmen generalistischer Ausbildungsprofile nicht immer ausreichend vertieft werden (Strehmel 2015).

Strehmel (2015) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass fehlende Rollendifferenzierung sowie begrenzte Leitungsfreistellungen zentrale strukturelle Hindernisse für eine qualifikationsangemessene Aufgabenverteilung darstellen. Strehmel und Viernickel (2022) argumentieren, dass internationale Standards gerade deshalb wirksam sind, weil pädagogische Kernprozesse konsequent qualifizierten Rollen zugeordnet, unterstützende Funktionen klar konturiert und über Organisationsstandards abgesichert werden. Daraus lässt sich für Deutschland ableiten, dass ein qualitätsorientiertes

Personalsystem (je nach Setting) eine klar ausgewiesene pädagogische Leitungs-/Koordinationsfunktion auf Gruppen oder Teamebene benötigt, die Verantwortung für Qualitätsentwicklung, Diagnostik und die Steuerung pädagogischer Kernprozesse trägt. Ergänzende Rollen – z. B. Assistenzkräfte, Verwaltungsentlastung oder spezialisierte Funktionsrollen – sollten eindeutig beschrieben, fachlich begründet und so eingesetzt werden, dass sie Interaktionsqualität stützen, nicht ersetzen. Erst eine solche Rollenarchitektur schafft die strukturelle Grundlage, heterogene Qualifikationsniveaus gezielt und qualitätsorientiert zu nutzen. Für die deutsche Diskussion ist dabei ein Punkt zentral: Rollenklarheit bedeutet nicht die Trennung von *Bildung* und *Betreuung/Pflege*, sondern die qualifikationssensible Organisation von Verantwortlichkeiten innerhalb eines integrierten Bildungs und Betreuungsauftrags. Eine Segmentierung in *Bildungszeiten* und *Betreuungszeiten* sowie eine pauschale Delegation pflegerischer Routinen an geringer qualifiziertes Personal entspricht internationalen Qualitätslogiken nicht. Im Gegenteil: Gerade Routinen wie Essen, Wickeln, Übergänge sowie An- und Ausziehen sind im U3-Bereich hochsensitive Interaktionssituationen, in denen Feinfühligkeit, sprachliche Einbettung und entwicklungsorientierte Begleitung besonders wirksam werden. Systeme mit hohen Qualitätsansprüchen behandeln diese Situationen daher als pädagogische Kerngelegenheiten: Qualifizierte Fachkräfte tragen die Verantwortung für die pädagogische Orientierung der Interaktion; Assistenzrollen wirken unterstützend, ohne die pädagogische Rahmung zu übernehmen (Strehmel & Viernickel 2022).

Die zentralen Lehren aus internationalen Standards lassen sich damit wie folgt bündeln: erforderlich sind (1) eine deutlichere Differenzierung pädagogischer Rollen und Verantwortlichkeiten, (2) die Stärkung spezialisierter Expertise (u. a. für U3-Interaktion und Ü3-Lernunterstützung), (3) die klare Einführung bzw. Absicherung einer pädagogischen Leitungs-/Koordinationsfunktion, (4) der Ausbau klar definierter Assistenz und Entlastungsrollen, (5) eine verbindliche und kontinuierliche Weiterbildungs- und Coachingkultur sowie (6) verlässliche strukturelle Standards, insbesondere im U3-Bereich. Zusätzlich müssen Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit (Planung, Beobachtung, Reflexion, Teamabstimmung) strukturell geschützt werden. Internationale Evidenz legt nahe, dass Qualität dort entsteht, wo Strukturqualität so gestaltet ist, dass Fachkräfte tatsächlich in Interaktion arbeiten und pädagogische Kernprozesse verlässlich umsetzen können. Die Umsetzung einer solchen Rollen- und Personalarchitektur erfordert darüber hinaus verbindliche Stellenprofile sowie eine Weiterentwicklung tariflicher Eingruppierungen, die unterschiedliche Verantwortungs- und Kompetenzniveaus auch finanziell abbildet. Differenzierte Tätigkeitsfelder benötigen transparente Karrierepfade, angemessene Vergütungsstrukturen und Anreize, damit Spezialisierung, Weiterbildung und höhere Qualifikation im System attraktiv werden und dauerhaft verbleiben. Schließlich ist eine qualitätsorientierte Ausrichtung der Finanzierung notwendig: Eine professionalisierte Personal- und

Rollenarchitektur mit besseren Betreuungsrelationen und kontinuierlicher Professionalisierung kann nur realisiert werden, wenn Bund, Länder und Kommunen eine langfristig verlässliche Refinanzierung sicherstellen.

Übergeordnete Wirkmechanismen auf Basis der Literaturanalyse zu Fragestellung c)

- **Internationale Systeme kombinieren ausdifferenzierte Qualifikationssysteme mit klaren Rollenprofilen:** Ein zentrales Muster besteht darin, dass erfolgreiche Länder Qualifikationsniveaus nicht isoliert betrachten, sondern in klar definierte pädagogische Rollen einbetten. Hochschulqualifizierte Fachkräfte übernehmen systematisch die fachlich anspruchsvollen Aufgaben wie Diagnostik, Interaktionsgestaltung, Curriculumentwicklung oder Qualitätssteuerung, während Assistenz und Betreuungskräfte klar umrissene entlastende Tätigkeiten ausführen. Die Qualität entsteht durch die Verzahnung von Qualifikation und Rolle, nicht durch Homogenität im Team. Dies gilt sowohl für die skandinavischen Länder als auch für Lead-Teacher-Modelle in den USA, Portugal oder den Niederlanden (NICHD ECCRN 2002, 2004; Slot 2018; Thomason & La Paro 2009; Wertfein & Mayer 2018; Anders & Roßbach 2014).
- **Rollen und Aufgabenprofilierung ist international die Regel, in Deutschland die Ausnahme:** Ein übergreifendes Muster besteht im hohen Grad an Differenzierung innerhalb der Teams. Pädagogische Rollen sind klar ausgearbeitet: Lead Teacher, pädagogische Teamleitung, Fachkraft für Sprachbildung, Inklusionsbeauftragte, Assistenzrollen mit definierten Kompetenzen usw. Deutschland fällt im Vergleich auf durch eine geringe Rollendifferenzierung trotz hoher formaler Qualifikationshomogenität. Das Muster lautet: Internationale Systeme nutzen Rollendifferenzierung, um Qualität abzusichern; Deutschland bleibt hier unterentwickelt (Slot 2018; NICHD ECCRN 2002, 2004; Thomason & La Paro 2009; Klusemann et al. 2023; Kluczniok & Roßbach 2014; Viernickel et al. 2013, Strehmel & Viernickel 2022).
- **Gute Personalschlüssel sind Voraussetzung, nicht Zusatzbedingung:** Internationale Befunde zeigen übereinstimmend, dass günstige Personalschlüssel eine strukturelle Grundbedingung für hohe Prozessqualität darstellen. Besonders im U3-Bereich gelten feste Standards wie 1:3 oder 1:4 als Mindestanforderung, während im Ü3-Bereich Relationen zwischen 1:6 und 1:8 üblich sind. Länder mit nachweisbar hoher Qualität koppeln diese Relationen zudem an kleine Gruppengrößen. Das Muster lautet: Qualifikation kann ihre Wirkung nur entfalten, wenn Strukturqualität die dafür nötigen Zeit und Interaktionsräume bereitstellt (Anders & Roßbach 2014; Slot 2018; NICHD ECCRN 2002, 2004; Wertfein & Mayer 2018; Tietze et al. 2013).

- **Professionelle Leitung ist international ein unverzichtbares Kernelement:** Ein weiterer wiederkehrender Mechanismus betrifft die Rolle der pädagogischen Leitung. Erfolgreiche Systeme verankern qualifizierte Leitung auf Gruppen oder Teamebene – häufig mit akademischem Abschluss. Die Leitung übernimmt fachliche Steuerung, koordiniert Aufgaben, sichert Qualität und hält die Balance zwischen Bildung, Betreuung und Alltagsorganisation. Internationale Forschung zeigt deutlich: Leitung wirkt als Qualitätsträger und als Stabilisierung für heterogene Teams. Ohne klare Leitungsfunktion verlieren selbst gut ausgebildete Teams an Wirksamkeit (Fröhlich-Gildhoff 2019; Viernickel et al. 2013; Slot 2018; Kluczniok & Roßbach 2014; Klusemann et al. 2023).
- **Kontinuierliche Weiterbildung und Coaching sind systematisch verankert:** Hochwertige internationale Systeme setzen nicht allein auf einmalige formale Qualifikation, sondern auf kontinuierliche Kompetenzentwicklung durch verpflichtende Weiterbildung, systematisches Coaching und berufsbegleitende Professionalisierung. Diese Struktur schafft eine gemeinsame pädagogische Orientierung und verhindert einen Qualitätsabfall in heterogenen Teams. Das wiederkehrende Muster lautet: Prozessqualität entsteht durch permanente professionelle Entwicklung, nicht durch einmalige Ausbildungsabschlüsse (Slot 2018; NICHD ECCRN 2002, 2004; Wertfein & Mayer 2018; Fröhlich-Gildhoff 2019; Kluczniok & Roßbach 2014).
- **Standardisierte Qualitätsverfahren kompensieren Qualitätsunterschiede:** In fast allen Ländern mit hohen Qualitätswerten wird Qualität durch verbindliche Standards, Qualitätsmanagementsysteme, curriculare Leitlinien und feste Beobachtungs- und Planungsroutinen abgesichert. Diese Strukturen schaffen Verbindlichkeit und gleichen unterschiedliche Kompetenzniveaus aus. Das Muster ist klar: Standardisierung schafft Einheitlichkeit und Stabilität – besonders in Systemen mit unterschiedlichen Ausbildungswegen (Tietze et al. 2013; Viernickel et al. 2013; Anders & Roßbach 2014; Wertfein & Mayer 2018; Eberlein & Schelle 2019).
- **Finanzierung ist strukturell auf Qualität ausgerichtet:** Ein global wiederkehrendes Muster ist, dass Länder mit guter Qualität stabile, langfristig ausgerichtete Finanzierungssysteme nutzen, die die strukturellen Voraussetzungen für kleine Gruppen, hohe Qualifikation und Professionalisierung sichern. Die Finanzierung folgt dem pädagogischen Modell – nicht umgekehrt. Für Deutschland ergibt sich daraus, dass Qualitätsstandards ohne entsprechende Finanzierungsarchitektur nicht nachhaltig wirksam werden können (Anders & Roßbach 2014; Tietze et al. 2013; Wertfein & Mayer 2018; Viernickel et al. 2013; Klusemann et al. 2023).

6. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Expertise zeigt, dass Deutschland angesichts der internationalen Befundlage sowie der strukturellen Herausforderungen im Feld der Frühen Bildung vor einer grundlegenden Weichenstellung steht: Qualitätssicherung und Fachkräftesicherung lassen sich künftig nur zusammen denken, wenn pädagogische Professionalität, klare Aufgabenarchitekturen und innovative Modelle der Arbeitsteilung systematisch miteinander verknüpft werden. Die Analysen verdeutlichen, dass das deutsche System – im internationalen Vergleich – über relativ homogene und wenig differenzierte Qualifikationsprofile verfügt und bislang ohne klar definierte Rollenstrukturen auskommt. Dies führt dazu, dass pädagogische Fachkräfte überlastet werden, Unterstützungs- und Assistenzkräfte de facto pädagogische Kernaufgaben übernehmen und sich Rollengrenzen zunehmend verwischen. Die Folge ist eine schleichende Deprofessionalisierung, die sowohl die Qualität pädagogischer Prozesse als auch die Attraktivität des Berufsfeldes gefährdet. Gleichzeitig wird aus der internationalen Forschung sehr deutlich, dass hohe Qualität dort entsteht, wo Strukturqualität – insbesondere Personalschlüssel, Gruppengrößen, Qualifikationsprofile und klare Rollen – so gestaltet ist, dass Fachkräfte ihre Kernaufgaben tatsächlich erfüllen können. Erfolgsmodelle setzen auf akademisch qualifizierte pädagogische Leitrollen, gut definierte Assistenzprofile, verbindliche Weiterbildungssysteme sowie eine klare Delegation nicht-pädagogischer Tätigkeiten. Um diese Modelle in Deutschland adaptieren zu können, braucht es nicht nur eine Differenzierung der Tätigkeitsfelder, sondern auch ein dazu passendes tarifliches und finanzielles Fundament, das Verantwortung, Kompetenzen und Spezialisierung angemessen abbildet. Eine qualitätsorientierte Personalarchitektur ist nur tragfähig, wenn Finanzierungssysteme und tarifliche Eingruppierungen konsequent an differenzierte Rollen anknüpfen. Zentral ist dabei eine bislang in Deutschland unterschätzte Frage: Wie verändern unterschiedliche Altersstrukturen – U3, Ü3 sowie altersgemischte Gruppen – die Anforderungen an Qualifikation, Kompetenzprofile und Personalbesetzung? Der internationale Forschungsstand zeigt eindeutig, dass insbesondere der U3-Bereich sowie altersgemischte Konstellationen ein deutlich höheres Qualifikations- und Interaktionsniveau erfordern als reine Ü3-Gruppen. U3-Kinder benötigen feinfühlig Bindungsarbeit, intensive Co-Regulation, differenzierte Sprachanregung und entwicklungsnahe Diagnostik – Bereiche, in denen formale Qualifikation besonders stark mit Prozessqualität korreliert. Altersmischungen erhöhen die pädagogische Komplexität zusätzlich, da parallel unterschiedliche Entwicklungsniveaus, Interaktionsformen und Lernbedarfe adressiert werden müssen. Die Besetzung von Stellen, die Gestaltung von Rollen und die Definition von Verantwortlichkeiten müssen diese altersbezogenen Anforderungen künftig systematisch berücksichtigen; pauschale oder qualifikationsunabhängige Einsatzlogiken werden der altersdifferenzierten Entwicklungsdynamik von Kindern nicht gerecht.

Gerade hier setzt die geplante Erkundungsstudie „Professionalisierung durch Arbeitsteilung in der Frühen Bildung“ an. Sie schafft die empirische Grundlage, um Tätigkeiten, Rollen, Belastungen und Arbeitsteilungsmodelle in Kitas erstmals systematisch, altersdifferenziert und organisationsbezogen zu erfassen. Die Studie ermöglicht es, Soll und Ist-Strukturen zu vergleichen, reale Delegationsmuster sichtbar zu machen und zu prüfen, an welchen Stellen Professionalisierungsprozesse bereits gelingen – und wo strukturelle oder organisationale Barrieren bestehen. Die Studie kann auf den Erkenntnissen der vorliegenden Expertise aufbauen, indem sie konkrete Daten zu Tätigkeitsverteilungen, Belastungsprofilen und Professionalisierungsbedingungen erhebt und so die Grundlage für ein zukünftiges Personalmodell der Frühen Bildung in Deutschland schafft. Am Ende wird es darum gehen, ein System zu entwickeln, das pädagogische Qualität sichert, Fachkräfte entlastet und verschiedene Qualifikationsniveaus sinnvoll integriert – und das zugleich tariflich, organisatorisch und finanziell tragfähig ist.

Literaturverzeichnis

- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77(3), 664–679.
- Anders, Y. & Oppermann, E. (2024). Frühpädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen: Eine Erweiterung des Struktur-Prozess-Modells. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 551–577.
- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2015). Ergebnisse der NUBBEK-Studie zu Qualitätsdimensionen in der Kindertagesbetreuung: Interpretation aus bindungstheoretischer Sicht. *Diskurs Kindheits und Jugendforschung*, 10(2), 183–201.
- BMFSFJ/OECD (2019). *Bildung auf einen Blick 2019. OECD-Indikatoren*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/de/publications/reports/2019/09/education-at-a-glance-2019_892e172e/6001821mw.pdf
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in prekindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176.
- Cadima, J. (2017). Quality matters: How and under what conditions does quality in early education and care matter? *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 2(5), 190–197.
- Curby, T. W., Brock, L. L. & Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education and Development*, 24(3), 1–24.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1–16.
- Eberlein, N. & Schelle, R. (2019). *Methodische Herausforderungen bei der Bewertung der Kita-Qualität. Ergebnisse einer qualitativen Studie*. Deutsches Jugendinstitut.
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood educators on quality and child outcomes: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 23, 1–19.
- Eckhardt, A. G. & Egert, F. (2017). Prozess und Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Ost und Westdeutschland: Eine explorative Studie. *Diskurs Kindheits und Jugendforschung*, 12(3), 361–366. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i3.07>

- Eling, V. (2022). Zur Bedeutung von Teamkonflikten für die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(5), 673–690.
- Faas, S., Kluczniok, K. & Roßbach, H.G. (2023). *Auf die Kita-qualität kommt es an*. Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Flämig, K. & Schoyerer, G. (Hrsg.) (2025). *Kindertagespflege aus theoretischer Perspektive: Diskurse, Deutungen und Entwicklungen*. Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Flick, U. (2018). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (9. Aufl.). Rowohlt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2019). Wirkungsforschung unter Praxisbedingungen in der Frühpädagogik. In K. Fröhlich-Gildhoff et al. (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik*. Freiburg: FEL Verlag
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. WiFF-Expertise.
- Fuchs-Rechlin, K., Meiner-Teubner, C., Birkel-Barmsen, T. & Peters, F. (2023). Alles nur Fassade? Wie Einrichtungsträger das Qualitätsmanagement ihrer Kitas steuern. In R. Schelle, K. Blatter, S. Michl & B. Kalicki (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung*. Beltz Juventa.
- Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 294–311.
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews*. Sage.
- Harden, A. & Thomas, J. (2005). Methodological issues in combining diverse study types in systematic reviews. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(3), 257–271.
- Kaiser-Kratzmann, J., Burghardt, L., Eckhardt, A. G., Lattner, K. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2025). *Aufwachsen von Kindern gestalten*. Beltz.
- Klinkhammer, N., Schäfer, B., Harring, D. & Gwinner, A. (Hrsg.) (2017). *Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Deutsches Jugendinstitut.
- Kluczniok, K. & Roßbach, H.G. (2014). Forschungsstand zur Qualität in der Kindertagesbetreuung. In W. Tietze et al. (Hrsg.), *Kompodium Frühpädagogik* (2. Aufl.). Klinkhardt.
- Klusemann, S., Rosenkranz, L., Schütz, J., Bock-Famulla, K. & Maluga, A. (2023). *Professionelles Handeln im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung*. Beltz Juventa.
- Linberg, A., Burghardt, L., Freund, J.D. & Weinert, S. (2020). Differential effect of duration of early childcare under the age of three. *Early Child Development and Care*, 190(16), 2505–2519.
- Melhuish, E. et al. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care on child development*. https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4__1_review_of_effects_of_ecec.pdf
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71(4), 960–980.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Childcare structure → process → outcome. *Psychological Science*, 13(3), 199–206.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4½? *Developmental Psychology*, 39(3), 451–469.
- NICHD Early Child Care Research Network (2004). Type of child care and children's development at 54 months. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 203–230.
- OECD (2019). *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/10/providing-quality-early-childhood-education-and-care_cdc64be6/301005d1-en.pdf
- OECD (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2011/12/starting-strong-iii_g1g1521c/9789264123564-en.pdf
- Oppermann, E., Barenthien, J., Burghardt, L., Steffensky, M. & Anders, Y. (2024). Beobachtungsverfahren zur Erfassung der Interaktionsqualität. *Frühe Bildung*, 13(1), 29–35.
- Owen, M. T., Klausli, J. F., Mata-Otero, A. & Caughy, M. O. (2008). Relationship-focused child care. *Early Education and Development*, 19(2), 302–322.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K. & Justice, L. (2008). Effects of webmediated professional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431–451. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2008.02.001>
- Reyhing, Y., Lieb, J., Abt, S. & Perren, S. (2023). Die iQuaKi-Online-Weiterbildung. In R. Schelle et al. (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung*. Beltz Juventa.
- Schelle, R., Blatter, K., Michl, S. & Kalicki, B. (Hrsg.) (2023). *Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung*. Beltz Juventa.

- Schmidt, T., Smidt, W., Kluczniok, K., & Riedmeier, M. (2018). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen eine vergleichende Betrachtung standardisierter gruppen- und ziel-kindbezogener Erhebungsverfahren. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 13(4), 459–476. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.06>
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care* (OECD Education Working Paper No. 176). OECD.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology. *Journal of Business Research*, 104, 333–339.
- Strehmel, P., & Viernickel, S. (2022). *Bundesweite Standards zur Betreuungsrelation in der Kindertagesbetreuung: Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/AG_Fruehe_Bildung_Bericht/Expertise_Betreuungsrelation_Strehmel_Viernickel_2023_BF.pdf
- Strehmel, P. (2015). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen: Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bense, & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 131–252). Herder.
- Thomason, A. C. & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher–child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20(2), 285–304. <https://doi.org/10.1080/10409280902773351>
- Tietze, W., Nattefort, R., Grenner, K. & Roßbach, H.G. (Hrsg.) (2017). *Kindergarten-Skala (KESRZ)*. Verlag das netz.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bense, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013). *NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. <https://www.nubbek.de/veroeffentlichungen/downloads/>
- Tietze, W. & Viernickel, S. (2013). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder* (4. Aufl.). Cornelsen.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16, 135–152.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Forschungsbericht.
- Viernickel, S., Voss, A., Gerstenberg, F., Schumann, M. & Mauz, E. (2013). *STEGE-Studie. Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. https://www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/PDF_2013/studie_stege.pdf
- Wertfein, M. & Mayer, D. (2018): Pädagogische Qualität in der Tagesbetreuung für Kinder bis drei Jahre. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 398–406). Waxmann.
- Wetterich, C. & Pläntz, E. (2021). *Literaturanalysen in den Sozialwissenschaften*. Verlag Barbara Budrich.
- Weydmann, N. & Iwan, M. (2025). Grounded theory – Grundlagen. In J. Gras & R. Schieferdecker (Hrsg.), *Einführung in qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Wysłowska, O., & Slot, P. L. (2020). Structural and Process Quality in Early Childhood Education and Care Provisions in Poland and the Netherlands: A Cross-National Study Using Cluster Analysis. *Early Education and Development*, 31(4), 524–540. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1734908>

Anhang

Anlage 1: Ländersynopse

Land	Fachkraft	Assistenzkraft		weitere Funktionskräfte		Regelungen zur Aufgabenteilung sowie zur Aufsichtsführung (gegenüber Mitarbeitenden und/oder gegenüber Kindern)	Anteil Gruppen/ Zweitkraft ¹	Fachkraftquote ²	Pers. Schlüssel Kiga: (3J.-Einschul.) ³	
	Bezeichnung + Beschreibung	quant. Umfang	Bezeichnung + Beschreibung	quant. Umfang	Bezeichnung + Beschreibung	quant. Umfang		Destatis 2025	Destatis 2025	
BW	„In den Tageseinrichtungen sind die Kinder durch pädagogisch qualifizierte Fachkräfte zu betreuen, zu erziehen und zu bilden. Die Fachkräfte können durch weitere geeignete Personen (Zusatzkräfte) unterstützt werden.“ (§ 7 Abs.1 KiTaG) Fachkraftkatalog (§ 7 Abs. 2 ff. KiTaG).		helfende Assistenzkraft.		„Zusatzkräfte im Sinne dieses Gesetzes sind Personen, die auf Grund ihrer Qualifikation in anderen Fällen der pädagogische Arbeit in einer Tageseinrichtung bereichern. Über die Eignung als Zusatzkraft entscheidet der jeweilige Träger der Tageseinrichtung.“ (§ 7 Abs. 5 KiTaG) Sie werden von der Leitung angeleitet (§ 7 Abs.1 KiTaG).	unter bestimmten Voraussetzungen kann die erforderliche zweite Fachkraft eine Zusatzkraft sein.	0,46	68 %	1:6,1	
BY	„Pädagogisches Personal sind pädagogische Fachkräfte und pädagogische Ergänzungskräfte.“ (§ 16 AVBayKiBiG) Pädagogische Fachkräfte (gem. § 16 Abs. 2 AVBayKiBiG).	„Mindestens 50 v. H. der nach Abs. 1 erforderlichen Arbeitszeit des pädagogischen Personals ist von pädagogischen Fachkräften zu leisten.“ (§ 17 Abs. 2 AVBayKiBiG)	Pädagogische Ergänzungskräfte (§ 16 Abs. 4 AVBayKiBiG).		In den Randzeiten kann die Betreuung durch qualifizierte Tagespflegerpersonen erfolgen (§ 16 Abs. 5 AVBayKiBiG).		„Die Leiterin oder der Leiter der Kindertageseinrichtung 1. übernimmt die Verantwortung für die Gestaltung und Fortentwicklung der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung. 2. nimmt die fachliche Unterstützung, Anleitung und Aufsicht für das pädagogische Personal wahr, 3. fördert die Erziehungspartnerschaft zwischen den Eltern und dem pädagogischen Personal und 4. unterstützt die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, Diensten und Ämtern gemäß Art. 15 BayKiBiG.“	0,56	52 %	1:7,5
BE	sozialpädagogische Fachkräfte (§ 11 Abs. 2 VOKitaFöG). Neben der in der Liste der Fachkräfte mit den entsprechenden Berufsabschlüssen kann die erlaubniserstellende Behörde in begründeten Einzelfällen weitere Kräfte anerkennen. Die „durchgehende Anwesenheit von Fachpersonal“ muss gewährleistet sein.	weitere Kräfte werden ganz oder teilweise als Fachkräfte anerkannt.	„Sollte auf Grund der geringen Zahl der Kinder das für die einzelnen Leistungen gemäß der hierzu erlassenen Rechtsverordnung vorzusehende Fachpersonal nicht ausreichen, um während der Betreuungszeiten jeweils die Anwesenheit einer zweiten Fachkraft im Hinblick auf denkbare Unglücks- oder Störfälle sicherzustellen, soll der Träger durch entsprechende organisatorische Maßnahmen die Verfügbarkeit einer anderen geeigneten zweiten Person gewährleisten.“ (§ 3 Abs. 3 Satz 1 RV Tag)		Neben den Fachkräften mit den entsprechenden Berufsabschlüssen kann die erlaubniserstellende Behörde in begründeten Einzelfällen weitere Kräfte anerkennen. Die „durchgehende Anwesenheit von Fachpersonal“ muss dabei gewährleistet sein (§ 11 Abs. 3 VOKitaFöG). Auszubildende, mit hinreichender päd. Erfahrung und Fortbildungen, Personen, die zur Umsetzung der Einrichtungen, konzeptionell erforderlich sind. In „fachpädagogisch, konzeptionell begründeten Fällen“ ist auch der Einsatz anderer Kräfte möglich (§ 10 Abs. 1 KitaFöG; § 11 Abs. 3 VOKitaFöG). Zusätzliches Fachpersonal für Kinder mit Behinderungen (§ 16), Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache (§ 17), in sozial benachteiligten Wohngebieten (§ 18 VOKitaFöG).	ganz oder teilweise Anerkennung	zusätzliches Fachpersonal nach §§ 16,17,18 VOKitaFöG hat die entsprechenden Aufgaben. Durchgehende Anwesenheit von Fachpersonal (§ 11 Abs. 3 VOKitaFöG).	1,28	75 %	1:7,1

0 Rote Schrift = explizite Aussagen zur Aufsichtstätigkeit und Verantwortung

1 blau unterlegt = mehr Gruppenleitungen als Zweitkräfte (≥ 1)

2 blau unterlegt = Fachkraftquote ≥ 70 %

3 blau unterlegt = besser als 1:8

Land	Fachkraft		Assistenzkraft		weitere Funktionskräfte		Regelungen zur Aufgabenteilung und Zusammenarbeit (gegenüber Mitarbeitenden und/oder gegenüber Kindern)	Anteil Gruppen-/Zweitkraft ¹	Fachkraftquote ²	Pers. Schlüssel Kiga: (3J.-Ein-schul.) ³
	Bezeichnung + Beschreibung	quant. Umfang	Bezeichnung + Beschreibung	quant. Umfang	Bezeichnung + Beschreibung	quant. Umfang				
BB	pädagogische Fachkräfte (§§ 9, 10, 11 KitaPersV) sind staat. anerkannte + gleichwertige + Azubis in tätigkeitsbegl. Ausbildung.	mind. 80 % der Fachkraftquote.	Keine Assistenzkräfte	max. 20 % (§ 16 KitaPersV).	„Zusätzliches Personal“ bei Förderbedarf und über Sonderprogramme finanziert. „Das zusätzliche Personal (...) ist nicht Bestandteil der Personalbemessung (...) und wird mit seinem praktischen Tätigkeitsumfang nicht bei der Erfüllung der Personalbemessung berücksichtigt.“ „Ergänzungskräfte“ (§ 12 KitaPersV – früher Profilergänzung) werden unter Anleitung und Aufsicht tätig (§ 12 Abs. 2 KitaPersV); pädQualifikation mind. 300 UE zur Erlangung der Sachkompetenz (§ 7 KitaPersV).	Keine Anrechnung auf Mindestpersonal-ausstattung und nicht finanziert.	Ziel: Multiprofessionalität (§ 1 Abs. 2 KitaPersV); Ergänzungskräfte werden unter Anleitung und Aufsicht tätig, 300 Std. Qualifizierung (§ 12 Abs. 2 KitaPersV).	3,3	90 %	1:8,5
HB	Sozialpädagogische Fachkräfte mit Gesamtverantwortung für die von ihnen geförderten Kinder (§ 10 Abs. 3 BremKTG).		Sozialpädagogische Fachkräfte mit begrenztem Verantwortungsbereich (§ 10 Abs. 4 BremKTG).	max. 25 %; 50 % in Kitas mit 1–2 Gruppen (Nr. 4 der Eckpunktevereinbarung).	Träger und Fachkräfte sollen die Mitarbeit von Eltern und anderen geeigneten ehrenamtlichen Kräften anregen und organisieren (§ 10 Abs. 5 BremKTG).		Wenn die Fachkraft mit begrenztem Verantwortungsbereich alleine tätig ist, muss eine Fachkraft erreichbar sein, „dass sie die Möglichkeit hat, einzugreifen und fachliche Unterstützung zu gewährleisten (qualifizierte Erreichbarkeit)“ (§ 10a Abs. 3 BremKTG)	1,31	68 %	1:6,8
HH	„Erstkräfte“ (Positivliste vom 01.04.2025). Über die Zuordnung als Erst- oder Zweitkraft aus dem erweiterten Personenkreis entscheidet der Träger (Positivliste).		„Zweitkräfte“ (Anrechnung auf den Fachkraftschlüssel zu 90 %) (Positivliste). „Das Erziehungspersonal wird unterschieden in Erst- und Zweitkräfte. Erstkräfte sind staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher (...) Als Zweitkräfte werden staatlich anerkannte Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger oder sozialpädagogische Assistentinnen oder sozialpädagogische Assistenten eingesetzt.“ (§ 3 Abs. 3 Landesrahmenvertrag, Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen)	Hochschulabsolv. max. 25 % des Beschäftigungsvolumens der Fachkräfte (Positivliste).				1,63	62 %	1:7
HE	„Fachkraft“ (gem. § 25b Abs. 1 HKJGB) Leitung einer Einrichtung oder Gruppe.		„Mitarbeit“ durch Personen (gem. § 25 Abs. 2 HKJGB) u. a. sonstige Personen, die über einen Bezug zum Profil und Konzept der Einrichtung verfügen.	„sonstige Personen“ max. 25 % des Mindestbedarfs.			„Während der gesamten Öffnungszeiten ist die Anwesenheit mind. einer Fachkraft (...) sicherzustellen.“ (§ 25c Abs. 5 HKJGB) „Zur Erfüllung dieser Aufgabe und zur Sicherung eines kontinuierlichen Bildungs- und Erziehungsprozesses sollen die pädagogischen Fachkräfte mit den Erziehungsberechtigten (...) zusammenarbeiten (Bildungs- und Erziehungspartnerschaft).“ (§ 26 Abs. 1 Satz 4 HKJGB)	0,93	74 %	1:7,8

0 Rote Schrift = explizite Aussagen zur Aufsichtstätigkeit und Verantwortung

1 blau unterlegt = mehr Gruppenleitungen als Zweitkräfte (≥ 1)

2 blau unterlegt = Fachkraftquote ≥ 70 %

3 blau unterlegt = besser als 1:8

Land	Fachkraft		Assistenzkraft		weitere Funktionskräfte		Regelungen zur Aufgabenteilung und Zusammenarbeit sowie zur Aufsichtsführung (gegenüber Mitarbeitenden und/oder gegenüber Kindern)	Anteil Gruppen-/Zweitkraft ¹ Destatis 2025	Fachkraftquote ² Destatis 2025	Pers. Schlüssel Kiga: (3J.-Einschul.) ³ Ländermonitor 1.3.2023
	Bezeichnung + Beschreibung	quant. Umfang	Bezeichnung + Beschreibung	quant. Umfang	Bezeichnung + Beschreibung	quant. Umfang				
MV	pädagogische Fachkräfte (§ 2 Abs. 7 KiföG M-V).		Assistenzkräfte	Über den Einsatz entscheidet der Träger (§ 2 Abs. 8 KiföG M-V).	„Alltagshilfskräfte im Sinne des Gesetzes sind Personen, die zur Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte für nicht pädagogische Aufgaben eingesetzt werden können.“ (§ 2 Abs. 9 KiföG M-V)		„Assistenzkräfte unterstützen pädagogische Fachkräfte bei der Ausgestaltung der pädagogischen Prozesse und führen übertragene Teilaufgaben selbstständig aus. Über den konkreten Einsatz entscheidet der Träger der Kindertageseinrichtung. Nach mindestens dreijähriger Praxiserfahrung in einer Kindertageseinrichtung sowie aufgrund der pädagogischen und persönlichen Eignung, die die Leitung der Einrichtung oder der Träger feststellt, können sie nach fachlicher Absprache mit einer pädagogischen Fachkraft und bei zeitgleicher Anwesenheit mindestens einer pädagogischen Fachkraft in der Kindertageseinrichtung auch eine Teilgruppenbetreuung übernehmen.“ (§ 13 Abs. 6 KiföG M-V)	4,61	87 %	1:11,3
NI	Pädagogische Fachkräfte (§ 9 Abs. 2, § 11 Abs. 1 NKiTaG).		Pädagogische Assistenzkräfte	§ 9 Abs. 3 NKiTaG	Ausnahmen kann das LJA erlauben. In Krippengruppen mit 11 und mehr belegten Plätzen muss während der Kernzeit ein dritte Kraft (mind. Assistenzkraft) eingesetzt sein (ab 01.08.2025; spätestens 2026). Auszubildende können nur ausnahmsweise eingesetzt werden. Helfer*innen können ausnahmsweise andere Kräfte ersetzen. In Vertretungsfällen können für max. 3/5 Tage andere geeignete Personen mit der Aufsichtspflicht betraut werden, wenn gleichzeitig eine Fachkraft oder pädagogische Assistenzkraft in der Gruppe arbeitet.	§ 9 Abs. 4 NKiTaG	Die Förderung der Kinder obliegt den Fachkräften, die durch Assistenzkräfte und weitere Kräfte unterstützt werden können (§ 9 Abs. 1 NKiTaG). § 11 NKiTaG trifft umfangreiche und differenzierte Regelungen zur Sicherstellung der Aufsicht durch mind. zwei Kräfte (in Krippengruppen drei Kräfte). „Während der gesamten Kernzeit und während der gesamten Randzeit müssen je Gruppe mindestens zwei pädagogische Fachkräfte regelmäßig tätig sein. Stehen auf dem Arbeitsmarkt nicht genügend pädagogische Fachkräfte zur Verfügung, so können abweichend von Satz 1 auch eine pädagogische Fachkraft und eine pädagogische Assistenzkraft regelmäßig tätig sein.“ (§ 11 Abs. 1 NKiTaG) „Das pädagogische Konzept ist in Verantwortung der Leitung der Kindertagesstätte unter Mitarbeit aller Kräfte, die die Kinder fördern, zu erarbeiten.“ (§ 3 Abs. 1 Satz 4)	0,68	70 %	1:7

0 Rote Schrift = explizite Aussagen zur Aufsichtstätigkeit und Verantwortung

1 blau unterlegt = mehr Gruppenleitungen als Zweitkräfte (≥ 1)

2 blau unterlegt = Fachkraftquote ≥ 70 %

3 blau unterlegt = besser als 1:8

Land	Fachkraft	quant. Umfang	Assistenzkraft	quant. Umfang	weitere Funktionskräfte	quant. Umfang	Regelungen zur Aufgabenteilung und Zusammenarbeit sowie zur Aufsichtsführung (gegenüber Mitarbeitenden und/oder gegenüber Kindern)	Anteil Gruppen-/Zweitkraft ¹ Destatis 2025	Fachkraftquote ² Destatis 2025	Pers. Schlüssel Kiga: (3J.-Einschul.) ³ Ländermonitor 1.3.2023
NW	Bezeichnung + Beschreibung	quant. Umfang	Bezeichnung + Beschreibung	quant. Umfang	Bezeichnung + Beschreibung	quant. Umfang	„Die pädagogische Arbeit muss vom Einsatz sozialpädagogischer Fachkräfte geprägt sein.“ (§ 28 Abs. 1 Satz 2 KIBZ) „Für die bestmögliche Förderung der Kinder, zur Erweiterung des Handlungsspielraums in den Einrichtungen und der Perspektiven auf das einzelne Kind kann sich das pädagogische Personal in Tageseinrichtungen für Kinder, vor allem in Familienzentren und plus-KITAs, aus multiprofessionellen Teams zusammensetzen, bei denen sich die Fähigkeiten und Kenntnisse der Teammitglieder ergänzen. Dies setzt voraus, dass die Standards an die Besetzung der Personalkraftstunden nach den Absätzen 1 bis 3 und der Anlage zu § 33 Absatz 1 eingehalten werden.“ (§ 28 Abs. 5 KIBZ) „Sicherstellung einer pädagogischen Anleitung der profilelevanten Kräfte durch den Träger zur Gewährleistung einer gelungenen multiprofessionellen Zusammenarbeit.“ (§ 14 Abs. 2 Ziffer 4 KitaPersVO) „Gruppenleitung“ mit mind. 6-monatiger Praxiserfahrung (§ 7 PersVO).	0,5	73 %	1:7,2
RP	Pädagogische Fachkräfte (§ 21 KiTaG und Nr. 4 der Fachkräftevereinbarung vom 01.07.2021). Vertretungspool (§ 2 KiTaGAVO).	mind 70 % pädagogische Fachkräfte.	Assistenzkräfte mind. DQR 4 Qualifizierung (Nr. 5 der Fachkräftevereinbarung vom 01.07.2021).		Weiteres Personal = Reinigungs- und Küchenpersonal, Personal in einer pädagogischen Ausbildung oder einem pädagogischen Studium, im Jugend- oder Bundesfreiwilligendienst (§ 23 KiTaG). Funktionsstellen = stellv. Ltg. Sprachbeauftragte (Nr. 6 der Fachkräftevereinbarung vom 01.07.2021). Profilergänzende Kräfte: Die profilergänzende Kraft ist damit als Ergänzung zur Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrags zu sehen und bringt individuell profilergänzendes Fachwissen ein (Nr. 7 der Vereinbarung). Weitere Ausnahmen und Flexibilisierungen (Nr. 10 der Vereinbarung).		„Von dem Erfordernis der gleichzeitigen Anwesenheit zweier pädagogischer Fachkräfte während der Betreuungszeit nach § 21 Abs. 4 Satz 2 KiTaG kann in begründeten Ausnahmefällen abgewichen werden. In diesen Fällen muss sichergestellt sein, dass während der Betreuungszeit neben einer pädagogischen Fachkraft eine andere geeignete Person, die die Voraussetzungen auf Grundlage des § 21 Abs. 2 Satz 2 KiTaG getroffenen Fachkräftevereinbarung erfüllen muss, gleichzeitig anwesend ist.“ (§ 2 Abs. 2 KiTaGAVO)	0,45	75 %	1:7,4

0 Rote Schrift = explizite Aussagen zur Aufsichtstätigkeit und Verantwortung

1 blau unterlegt = mehr Gruppenleitungen als Verantwortliche (≥ 1)

2 blau unterlegt = Fachkraftquote ≥ 70 %

3 blau unterlegt = besser als 1:8

Land	Fachkraft	quant. Umfang	Assistenzkraft	quant. Umfang	weitere Funktionskräfte	quant. Umfang	Regelungen zur Aufgabenteilung und Zusammenarbeit sowie zur Aufsichtsführung (gegenüber Mitarbeitenden und/oder gegenüber Kindern)	Anteil Gruppen-/Zweitkraft ¹ Destatis 2025	Fachkraftquote ² Destatis 2025	Pers. Schlüssel Kiga: (3J.-Einschul.) ³ Ländermonitor 1.3.2023
	Bezeichnung + Beschreibung	quant. Umfang	Bezeichnung + Beschreibung	quant. Umfang	Bezeichnung + Beschreibung	quant. Umfang				
SL	„Das Personal der Kindertageseinrichtungen setzt sich aus sozialpädagogischen Fachkräften, die in der Regel über die staatliche Anerkennung verfügen, und Personen anderer Professionen, die konzeptions- und zielgruppenabhängig oder inklusionsbedingt beschäftigt werden und im Einzelfall eine zusätzliche Nachqualifizierung nachweisen müssen, zusammen.“ (§ 3 Abs. 3 SBEBG) Die Leitung einer Gruppe ist Personen mit Abschlüssen DQR6 zu übertragen (§ 3 Abs. 5 Satz 2 SBEBG).		„Der Anteil der eingesetzten Kinderpflegerinnen oder Kinderpfleger oder der Kinderkrankenschwestern oder Kinderkrankenpfleger darf im Verhältnis zu den ansonsten eingesetzten Fachkräften ein Drittel nicht übersteigen.“ (§ 3 Abs. 5 Satz 3 SBEBG)	max. 1/3	Durch Anerkennung anderer Personen wird die Möglichkeit geschaffen, Einrichtungen mit multiprofessionellen Teams auszustatten. Durch das Zusammenwirken interdisziplinärer Kompetenzen kann den unterschiedlichen Bedarfen der Kinder und ihrer Familien und somit dem Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag und der damit verbundenen Schaffung von Chancengleichheit aller Kinder Rechnung getragen werden.“ (§ 3 Abs. 4 Ziffer 4 SBEBG) „Zum Personal der Kindertageseinrichtungen gehören auch Hauswirtschaftskräfte, die im Rahmen der Bereitstellung einer gesunden, warmen Mittagsmahlzeit tätig sind.“ (§ 3 Abs. 3 Satz 2 SBEBG)		„Fachkräfte werden von der Arbeit in der Gruppe für die Anleitung angeheuerter Fachkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung oder Praktika (Praxisanstellung) freigestellt.“ (§ 4 Abs. 6 SBEBG) Explizit werden die Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte in der Gestaltung des Alltags, die Beobachtung und Dokumentation, Reflexion, der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern, die Kooperation mit der Schule im Übergang benannt (§ 4 AVO-SBEBG).	0,58	72 %	1:8,7
SN	„Pädagogische Fachkräfte“ (§ 12 Abs. 1 SächsKitaG) Fachkraftkatalog (§ 1 Abs. 2.3 SächsQualVO).		„Assistenzkräfte (...) müssen für eine unterstützende Tätigkeit in Kinderkrippen eine Berufsqualifikation vorweisen, die für diese Tätigkeit förderlich ist.“ (§ 1 Abs. 4.5 SächsQualVO)	max. 20 %				4,01	91 %	1:10,1
ST	„ Geeignete pädagogische Fachkräfte“ (§ 21 Abs. 3 KiFoG). ErzAnerkV ST Anerkennung von DDR-Abschlüssen.		geeignete Hilfskräfte (§ 21 Abs. 4 KiFoG).	max. 1 Hilfskraft : 2 Fachkräfte				2,54	88 %	1:9,4
SH	„Einrichtungsleitung“, „stellv. Einr. Ltg“, „Gruppenleitung“ (§ 28 Abs. 1, 2 KitaG). Voraussetzungen benennt die PQVO.	mind. 50 % der erforderlichen Arbeitszeit.	„pädagogische Assistenzkräfte“ (§ 28 Abs. 3 KitaG) Qualifikation als staatlich geprüfte Assistent*in, sozialpädagogische Assistenz oder quereingestiegene Fachkräfte. Die PQVO benennt eine Reihe von Qualifizierungen als möglichen Zugang.		Sprachfachkräfte (§ 28 Abs. 5 KitaG), Heilpädagogische Kräfte (§ 28 Abs. 6 KitaG; § 6 PQVO), „Betreuende Hilfskräfte“ ohne einschlägige Qualifikation, erforderlich ist nur Fortbildung im Bereich des Kinderschutzes (§ 28 Abs. 7 KitaG).		Anleitung von Schülerinnen und Schülern – eine Anleitetunde/Woche (4.2.1 Landesförderlinie zur Fachkräftegewinnung).	1,1	66 %	1:6,7
TH	„Geeignete pädagogische Fachkräfte“ (§ 16 Abs. 1 ThürKitaG). Einzelfallanerkennung durch das Ministerium (§ 16 Abs. 1 letzter Satz ThürKitaG).	Nur das Fachpersonal wird beim Personalschlüssel berücksichtigt (Abs. 3 bzw. Abs. 6).	keine Assistenzkräfte		Weiteres Personal außerhalb der Mindestpersonalausstattung zur Unterstützung (§ 16 Abs. 6 ThürKitaG).		Die Leitung „gestaltet, steuert und koordiniert die pädagogischen Prozesse“ (§ 17 Abs. 1 ThürKitaG).	2,32	93 %	1:9,4

0 Rote Schrift = explizite Aussagen zur Aufsichtstätigkeit und Verantwortung

1 blau unterlegt = mehr Gruppenleitungen als Zweitkräfte (≥ 1)

2 blau unterlegt = Fachkraftquote ≥ 70 %

3 blau unterlegt = besser als 1:8

Über die Autor*innen

Detlef Diskowski ist 1950 in West-Berlin geboren und hat drei Kinder. Vom Krippenkind bis zum Referatsleiter im Jugendministerium hat er Kitas umfassend kennengelernt.

Nach dem Studium der Erziehungswissenschaften folgte eine kurze Zeit als Horterzieher und danach als Leiter einer Kindertagesstätte. Nebenberuflich arbeitete er in der Aus- und Fortbildung von Erzieher*innen und war insgesamt zehn Jahre Praxisberater für Kindertagesstätten. Nach einer Zwischenphase in einem Forschungsprojekt übernahm er verschiedene Aufgaben in der Berliner Senatsjugendverwaltung. Von 1991 bis 2016 war er Referatsleiter für Kindertagesbetreuung und sozialpädagogische Berufe im Jugendministerium des Landes Brandenburg.

Nina Weimann-Sandig ist promovierte Organisationssoziologin und Professorin für Soziologie und Empirische Sozialforschung an der Evangelischen Hochschule Dresden. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf der Organisations- und Professionsentwicklung in sozialen, personenbezogenen Dienstleistungsberufen, insbesondere der Frühen Bildung und Betreuung. Sie verantwortet zahlreiche Studien zur Entwicklung der Frühen Bildung und Betreuung in Deutschland, u. a. das Aktionsprogramm Kindertagespflege am Deutschen Jugendinstitut e.V., Studien zum Quereinstieg in die Kindertagesbetreuung und Altenpflege (gefördert durch die Hans-Böckler-Stiftung), die Pilotstudie *TeKit* (Teilzeitbeschäftigungsverhältnisse in der Kindertagesbetreuung) sowie die derzeit laufende Studie *BeKit* (Beschäftigungsumfänge und Beschäftigungsmodelle in der Kindertagesbetreuung), die ebenfalls von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert werden.

Im Auftrag
des Pestalozzi-Fröbel-Verbands e. V.



Pestalozzi-Fröbel-Verband e.V.

Fachverband
für Kindheit und Bildung

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend

Im Rahmen des:



**Kinder- und
Jugendplan
des Bundes**

STÄRKEN, WAS DIE ZUKUNFT TRÄGT.

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMBFSFJ dar. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei der Autorin und dem Autor.

Impressum

HERAUSGEBER

Pestalozzi-Fröbel-Verband e.V.
Fachverband für Kindheit und Bildung
Turmstraße 67, 10551 Berlin
Verantwortlich im Sinne des Presserechts: Bettina Stobbe
Tel: 030-23639000
E-Mail: pfv@pfv.info

LEKTORAT

Bildungslektorat Sonja Heck

SATZ UND LAYOUT

Leonie-Marie Onas

© Pestalozzi-Fröbel-Verband e.V., Berlin 2026
Alle Rechte vorbehalten.

ZITATIONSVORSCHLAG

Pestalozzi-Fröbel-Verband e.V. (pfv) (Hrsg.) (2026). Arbeits-
teilung und Professionalisierung in der frühen Bildung.
Dokumentenanalyse der Länderregelungen und For-
schungsüberblick. Vorstudie. Expertise im Auftrag des Pes-
talozzi-Fröbel-Verbandes. Berlin. DOI: 10.25656/01:35029