

# Aktuelle Herausforderungen

7



## 7.1 Ausreichend Nachwuchskräfte für Ausbildung und Beruf

In den Diskussionen um eine verbesserte Fachkräftegewinnung wird stets eine ganze Reihe von Ansatzpunkten genannt (z.B. AG Fachkräftegewinnung 2014). Sie reichen von der Einrichtung der praxisintegrierten, bezahlten Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher über die Erleichterung des Quereinstiegs anderer Berufsgruppen bis hin zu Bemühungen, Männer sowie weitere Zielgruppen, etwa Menschen mit Migrationshintergrund oder Ältere, stärker für die entsprechenden Ausbildungen und Studiengänge bzw. die Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen zu interessieren. Hinzu gerechnet werden müssen auch Bestrebungen, voll- und teilausgebildete Fachkräfte aus dem Ausland zu gewinnen.

Im Folgenden werden – gestützt auf empirische Befunde aus den Themenfeldern Schule, Ausbildung und Studium – ausgewählte Rahmenbedingungen für die Fachkräftegewinnung und -sicherung in der Frühen Bildung beschrieben. Fokussiert werden dabei die Herausforderungen an den Übergängen in Ausbildung und Studium sowie in den Beruf.

Wie viele junge Menschen für die Aufnahme einer Ausbildung oder eines Studiums im Bereich der Frühen Bildung gewonnen werden können, hängt einerseits davon ab, wie sich die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im allgemeinbildenden Schulwesen insgesamt entwickelt und welche Schulabschlüsse sie erreichen. Andererseits spielen die Zugangsvoraussetzungen und die Attraktivität der Bildungsgänge im Berufsbildungs- und Hochschulsystem eine bedeutende Rolle.

Auch an der Schwelle der Berufseinmündung gilt es Stellschrauben zu identifizieren, an denen anzusetzen ist, um den Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit einschlägiger beruflicher Ausbildung oder einschlägigem Studium, der tatsächlich eine Beschäftigung in einer Kindertageseinrichtung aufnimmt, zu erhöhen. Denn die Ausbildungen und Studiengänge in der Frühen Bildung qualifizieren nicht nur für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen, sondern auch für Tätigkeiten in anderen Arbeitsfeldern innerhalb und außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe. Schließlich können sich aus der Betrachtung der Berufsverläufe, vor allem der Abwanderung bzw. des längerfristigen Verbleibs der neu gewonnenen Beschäftigten in den Kindertageseinrichtungen, Erkenntnisse zur Fachkräftesicherung ergeben.

Exemplarisch für die Gewinnung weiterer, bisher unterrepräsentierter, Personen wird die Situation der Männer in den Ausbildungen bzw. Studiengängen der Frühen Bildung beleuchtet.

### Entwicklungen von Schulabschlüssen und der Übergang in Hochschule und Ausbildung

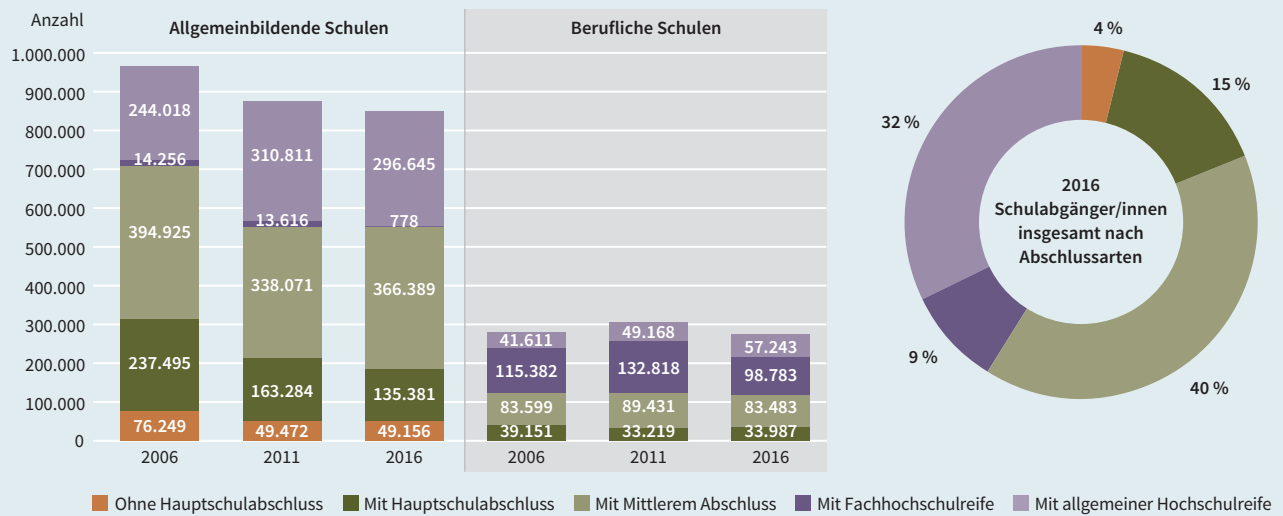
**Das Ausbildungssystem der Frühen Bildung hat trotz einer zurückgehenden Zahl von Schulabgängerinnen und -abgängern weiterhin hohen Zulauf.**

Aufgrund der demografischen Entwicklung ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die eine allgemeinbildende Schule beenden, insgesamt im letzten Jahrzehnt zurückgegangen (vgl. Abb. 7.1; Tab. D7.1): von 967.000 im Jahr 2006 auf 848.000 im Jahr 2016 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Ein deutlicher Rückgang zeigt sich vor allem zwischen den Jahren 2006 und 2011, dagegen verringerte sich die Zahl der Absolventinnen und Absolventen sowie Abgängerinnen und Abgänger zwischen den Jahren 2011 und 2016 weniger stark.

Gleichzeitig hat sich die Zusammensetzung der Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Schulen verändert: Im Vergleich zu 2006 haben im Jahr 2016 mehr junge Menschen das allgemeinbildende Schulwesen mit einer Hochschulzugangsberechtigung verlassen. Demgegenüber ist die Zahl der Absolventinnen und Absolventen sowie Abgängerinnen und Abgänger allgemeinbildender Schulen ohne Hochschulzugangsberechtigung von etwa 709.000 auf rund 551.000 gesunken (vgl. Abb. 7.1; Tab. D7.1). Sowohl die Zahl der Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen, die einen Hauptschulabschluss erwerben, als auch die derjenigen mit einem Mittleren Schulabschluss, ist in diesem Zeitraum zurückgegangen. Dennoch ist die Gesamtsumme der Schulabsolventinnen und -absolventen eines Jahrgangs mit Hauptschul- und Mittleren Abschlüssen nach wie vor höher als die Summe der Hochschulzugangsberechtigten. Nicht eingerechnet ist jedoch hierbei, wie viele Personen im Laufe ihrer Bildungsbiografie noch höhere Abschlüsse erwerben werden.

Im Jahr 2016 hat bundesweit fast ein Fünftel der jungen Menschen, die einen Mittleren Abschluss erworben haben, dies in einer beruflichen Schule getan. Dazu zählen neben dem Berufsvorbereitungsjahr und der Fachoberschule sowie weiteren beruflichen Schularten auch Fachschulen und Berufsfachschulen. Ein beträchtlicher Anteil der jungen Menschen hat so nachträglich den Haupt-

Abb. 7.1 **Abgängerinnen und Abgänger aus allgemeinbildenden Schulen und beruflichen Schulen 2006, 2011 und 2016 nach Abschlussarten (Anzahl; in %)<sup>1,2</sup>**



1 Ab 2012: ohne Absolventinnen und Absolventen, die nur den schulischen Teil der Fachhochschulreife erworben haben.

2 Es kommt zu zeitversetzten Doppelzählungen, wenn z.B. Personen Schulabschlüsse nachholen oder um einen höheren Schulabschluss ergänzen.

Quelle: Sekretariat der KMK (2018a), Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2007 bis 2016 (vorläufige Ergebnisse); eigene Berechnungen auf der Grundlage von Tab. D9-1A (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, web-Tabellen)

schulabschluss erlangt. Die Fachhochschulreife wird fast ausschließlich und die allgemeine Hochschulreife zu immerhin 16% an einer beruflichen Schule erworben. Ein Teil der Personen, die an einer beruflichen Schule einen (höheren) Schulabschluss erworben haben, mündet danach in einen Beruf ein. Bei einem weiteren Teil verschiebt sich die Berufseinmündung durch die Aufnahme einer Ausbildung oder eines Studiums.

Anhand des beschriebenen Rückgangs der Schülerinnen- und Schülerzahlen sowie der Verschiebungen bei den Schulabschlüssen lassen sich mögliche Folgen für die Wahl beruflicher Ausbildungen und Studiengänge im Bereich der Frühen Bildung absehen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die beruflichen Ausbildungen, die klassischerweise für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen qualifizieren, größtenteils einen Mittleren Schulabschluss voraussetzen. Sowohl die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher als auch die Sozialassistentenausbildung erfordern in der Regel die Mittlere Reife. Die Kinderpflegeausbildung – sowie in einigen Ländern auch die Sozialassistentenausbildung – setzen demgegenüber einen Hauptschulabschluss voraus (vgl. Kap. 6.1). Für eine Abschätzung der Zahl der Personen, die für eine Ausbildung oder ein Studium in der Frühen Bildung interessiert werden können, ist zu bedenken, dass zum einen über berufsfachschulische und fachschulische Ausbildungen auch höhere Schulabschlüsse erworben werden. Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass sich zum Teil Schulabgängerinnen und -abgänger mit Abitur

oder Fachhochschulreife für eine Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher entscheiden. Und schließlich bringen nicht wenige Personen, die eine Kinderpflegeausbildung beginnen, bereits einen Mittleren Schulabschluss mit (vgl. dazu Otremba/Walcher 2018).

Entsprechend der Entwicklung der Schulabschlüsse ist die Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger anhaltend hoch. Mehr als eine halbe Million Menschen haben im Jahr 2017 ein Studium begonnen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Im Vergleich zu allen Studiengängen fallen hierbei die Früh- bzw. Kindheitspädagogik und die Soziale Arbeit (FH) durch einen überproportionalen Zuwachs auf (Statistisches Bundesamt 2010–2018b; vgl. Kap. 6.3).

In das duale Berufsausbildungssystem sind im Jahr 2017 insgesamt 490.000 Personen eingemündet, weitere knapp 292.000 Menschen verbleiben vorerst im Übergangssystem. Rund 214.000 Menschen haben eine (vollzeit-)schulische Berufsausbildung begonnen. Die Zahl der Neuzugänge in schulische Berufsausbildungen ist – bei einem Rückgang der Zahl der Schulabgängerinnen und -abgänger insgesamt – in den letzten zehn Jahren relativ konstant geblieben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).

Obwohl es einen Rückgang der Schulabgängerinnen und -abgänger insgesamt gab, die Zahl von Studienanfängerinnen und -anfängern anhaltend hoch ist und auch die

Zahl der Neuzugänge in schulische Berufsausbildungen insgesamt konstant blieb, haben sich in den vergangenen Jahren mehr Personen für eine Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher oder eine Sozialassistentenausbildung entschieden (vgl. Kap. 6.1 und 6.2). Im Schulberufssystem waren beträchtliche Zuwächse bei den Pflegeberufen, aber auch bei den Sozial- und Erziehungsberufen (Bundesinstitut für Berufsbildung 2018) für die relativ konstante Zahl der Neuzugänge verantwortlich. Dies verweist auf eine offensichtlich anhaltend hohe Attraktivität der beruflichen Ausbildungen und Studiengänge im Bereich der Frühen Bildung bei der Berufswahlentscheidung junger Menschen, insbesondere junger Frauen. Bedeutsame Gründe sind hierbei vor allem das Image des Berufs sowie seine Akzeptanz durch Freunde und Familie, die vermuteten Verdienstmöglichkeiten und schließlich die Annahme, dass der Beruf zukunftssicher ist und zum eigenen Geschlecht passt (ebd.).

Um in Zukunft ausreichend junge Menschen zu motivieren, eine Ausbildung im Bereich der Frühen Bildung aufzunehmen, liegt es nahe, Gestaltungsspielräume in allen einschlägigen Ausbildungen und Studiengängen zu nutzen und sowohl auf berufsfachschulische und fachschulische Ausbildungen als auch auf einschlägige Studiengänge zu setzen. Berufsfachschulische Ausbildungen stellen ein Reservoir für das Arbeitsfeld dar: Sie sind ein Zwischenschritt zur Erzieherinnen- und Erzieherausbildung und sie eröffnen die Möglichkeit, höhere Schulabschlüsse zu erreichen. Die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung an den Fachschulen hat weiterhin am meisten Schubkraft für die Fachkräftegewinnung. Angesichts der gestiegenen Zahl junger Menschen mit einer Hochschulzugangsberechtigung liegen in den hochschulischen Studiengängen für die Frühe Bildung auch weiterhin Potenziale, zukünftige Fachkräfte auszubilden und für berufliche Tätigkeiten in der Frühen Bildung zu gewinnen.

### **Berufseinmündung und Bildungswege**

Weitere bedeutende Ansatzpunkte der Fachkräftegewinnung und -sicherung stellen die Möglichkeiten der Berufseinmündung der neu qualifizierten Fachkräfte ins Arbeitsfeld sowie die Anschlussfähigkeit von Bildungswegen dar. Wie viele Absolventinnen und Absolventen der einschlägigen Ausbildungs- und Studiengänge jährlich tatsächlich zu Beschäftigten in der Kindertagesbetreuung werden – und nicht in andere Arbeitsfelder einmünden oder sich im Anschluss weiterqualifizieren – und ob sie dies auch längerfristig oder sogar dauerhaft bleiben, ist empirisch nicht ausreichend erfasst und daher weiterhin unklar.

### **Die länderspezifischen Strukturen des Bildungssystems und Möglichkeiten der Einmündung in das Arbeitsfeld prägen maßgeblich den Berufsstart der Absolventinnen und Absolventen.**

Aufgrund des anhaltend hohen Fachkräftebedarfs in der Frühen Bildung, aber auch in angrenzenden Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, stellt sich die Arbeitsmarktsituation für Absolventinnen und Absolventen der betrachteten Qualifikationsprofile in der Gesamtheit ausgesprochen positiv dar. Daher ist vorerst weiterhin von einem Nachfragemarkt mit raschen Übergängen in eine erste Erwerbstätigkeit, guten Wechselmöglichkeiten und niedrigen Arbeitslosenquoten auszugehen. Besonderheiten des Teilarbeitsmarkts der Frühen Bildung liegen in dem Tarifsystem und den gesetzlichen Vorgaben, die diesen Bereich im Vergleich zu anderen Teilarbeitsmärkten außerhalb der Sozialen Berufe relativ stark regulieren (vgl. Kap. 5). So werden auch die Einstellungskriterien in Kindertageseinrichtungen durch die rechtlichen Anerkennungsregelungen für einzelne Berufs- und Personengruppen in den länderspezifischen Kita-Gesetzen bzw. Personalverordnungen klar abgesteckt.

Die betrachteten Bildungsgänge schaffen in unterschiedlichem Maße die Voraussetzung für einen unmittelbaren Übergang ins Arbeitsfeld. Im Gegensatz zur Erzieherinnen- und Erzieherausbildung und den einschlägigen Studiengängen qualifizieren die berufsfachschulischen Bildungsgänge nicht unbedingt für eine Berufstätigkeit in der Frühen Bildung, sondern stellen in einigen Ländern eher Vorqualifizierungen für eine anschließende Erzieherinnen- und Erzieherausbildung an den Fachschulen für Sozialpädagogik dar (vgl. Kap. 6.1). Darüber hinaus besteht im Rahmen der betrachteten Ausbildungen an den Berufsfachschulen und Fachschulen in fast allen Ländern die Möglichkeit, einen höheren Schulabschluss zu erwerben (Gessler u.a. 2018). Das schafft nicht nur Durchlässigkeit in eine einschlägige Weiterqualifizierung, z.B. eine Fachschulausbildung oder ein Studium der Früh- bzw. Kindheitspädagogik, sondern eröffnet auch zusätzliche Bildungswege in andere Berufe und Arbeitsbereiche. Einige Absolventinnen und Absolventen werden demnach erst zeitlich verzögert ins Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen einmünden, andere werden dort aufgrund einer beruflichen Umorientierung nie als pädagogisches Personal zur Verfügung stehen.

Ergebnisse bisheriger Studien bestätigen die Komplexität und regionale Spezifität von Berufseinstiegsprozessen.

sen. Laut einer aktuellen Studie gehen fast zwei Drittel der Kinderpflegerinnen und -pfleger in Nordrhein-Westfalen nach Abschluss ihrer Ausbildung direkt in eine Fachschulausbildung und nur 15% in eine einschlägige Berufstätigkeit über. In Bayern ist es dagegen nur ein Drittel der befragten Absolventinnen und Absolventen der Kinderpflegeausbildung, das sich unmittelbar weiterqualifiziert. Fast die Hälfte der Kinderpflegerinnen und -pfleger mündet zunächst ins Arbeitsfeld ein (Otremba/Walcher 2018).<sup>1</sup>

Für die Absolventinnen und Absolventen einer Fachschulausbildung oder eines früh- bzw. kindheitspädagogischen Studiengangs stellt die direkte Einmündung in eine Erwerbstätigkeit den Normalfall dar. Obwohl die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung als „Breitbandausbildung“ prinzipiell auch für viele andere Arbeitsbereiche qualifiziert, beginnen immerhin 68% der Ausgebildeten nach ihrem Abschluss eine Berufstätigkeit in Kindertageseinrichtungen. Bei den BA-Kindheitspädagoginnen und -pädagogen liegt die Übergangsquote vergleichbar hoch (Fuchs-Rechlin/Züchner 2018).

Einige der neu ausgebildeten Fachkräfte qualifizieren sich auch weiter. Innerhalb von fünf Jahren nach Berufsabschluss beginnen derzeit etwa 11% der Erzieherinnen und Erzieher ein Studium beispielsweise der Früh- bzw. Kindheitspädagogik oder der Sozialen Arbeit. Von den betrachteten BA-Kindheitspädagoginnen und -pädagogen schließen im selben Zeitraum 20% ein Master-Studium an, wobei dies häufiger für diejenigen ohne vorherige Erzieherinnen- und Erzieherausbildung gilt (ebd.). Auch wenn diese Fachkräfte dem Arbeitsfeld vorerst nicht oder nur teilweise zur Verfügung stehen, sind sie weiterhin zum Arbeitskräftepotenzial zu zählen.

Die Herausforderung besteht somit einerseits darin, das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung für die Absolventinnen und Absolventen *aller* Qualifizierungsebenen attraktiv zu halten und zu gestalten, indem gute Arbeitsbedingungen und Karriereperspektiven bei unterschiedlichen Berufsabschlüssen geboten werden. Andererseits sollte Weiterbildung und formale Höherqualifizierung – auch neben der Berufstätigkeit – nicht nur ermöglicht, sondern auch gefördert werden, um engagierte pädagogische Fachkräfte, die sich weiterqualifizieren möchten, nicht zu verlieren und sie umfassend für die vielfältigen und komplexen Aufgaben in der Arbeit mit Kindern zu qualifizieren.

<sup>1</sup> Dabei ist zu berücksichtigen, dass es in Nordrhein-Westfalen inzwischen neben der Kinderpflegeausbildung auch die Sozialassistentenausbildung gibt und in Bayern mit dem Sozialpädagogischen Seminar für Personen, die mindestens einen Mittleren Schulabschluss haben, ein gesonderter Weg in die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung besteht.

## Karrieren und Verbleib im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen

**Die Attraktivität und die Rahmenbedingungen des Arbeitsfeldes entscheiden nicht nur über die Berufseinmündung der neu ausgebildeten Personen, sondern vor allem über deren langfristigen Verbleib.**

Ebenso bedeutsam wie die Berufseinmündung ist die Positionierung und der längerfristige Verbleib der neu gewonnenen Fachkräfte im Arbeitsfeld. Insgesamt präsentiert sich die Kindertagesbetreuung als ein stabiler Arbeitsmarkt mit recht langer durchschnittlicher Betriebszugehörigkeit und geringer Berufswechselquote (vgl. Kap. 5.5). Werden jedoch die ersten vier bis fünf Jahre nach Berufseinstieg betrachtet, so zeigt sich beispielsweise, dass ein Drittel der Erzieherinnen und Erzieher sowie der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen die Arbeitsstelle bereits mindestens einmal gewechselt hat. Während der Anteil von Erzieherinnen und Erziehern, der in Kindertageseinrichtungen tätig ist, dabei auch nach bis zu fünf Jahren noch etwa 70% beträgt, sinkt der Anteil bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit bzw. ohne Fachschulausbildung auf 61% bzw. auf 54%, vor allem zugunsten von Berufsbereichen außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe (Fuchs-Rechlin/Züchner 2018).

Die Abwanderung der spezifisch ausgebildeten Akademikerinnen und Akademiker deutet unter anderem auf eine ungenügende Passung sowie einen Mangel an Karriereperspektiven hin. Erste Studienergebnisse zeigen zwar, dass derzeit insgesamt unabhängig vom Berufsfeld eine schnelle Einmündung der berufstätigen Erzieherinnen und Erzieher sowie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen auf Positionen mit Leitungsaufgaben im weiteren Sinne gelingt (18% im ersten Berufsjahr). Darüber hinaus übernehmen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, darunter vor allem doppelt qualifizierte mit Fachschulausbildung, besonders oft Leitungspositionen (ebd.; vgl. auch Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017). Allerdings leiten vor allem zu Beginn des Berufslebens die meisten lediglich eine Gruppe bzw. ein Team (14%) und nur wenige übernehmen die Verantwortung für eine gesamte Einrichtung (4%) (ebd.).

Offen bleibt zudem, inwiefern Karriereperspektiven über die Gruppen- oder Einrichtungsleitung hinaus im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung oder auch den umgebenden Stützsystemen bestehen und ob sie mit finan-

zieller Besserstellung einhergehen. Der Teilarbeitsmarkt der Frühen Bildung ist bisher kaum hierarchisch gegliedert und die starke Regulierung durch das Tarifsystem begrenzt Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten (Ebert u.a. 2018; Fuchs-Rechlin/Züchner 2018).

Ansatzpunkte für die Steigerung der Attraktivität des Arbeitsfeldes liegen daher zum einen sicherlich in der stetigen Verbesserung der Arbeitsbedingungen, vor allem was die Entlohnung und die Arbeitsbelastung betrifft. Zum anderen besteht aber auch die Herausforderung, das Arbeitsfeld stärker zu strukturieren und den jungen Fachkräften horizontale wie vertikale Karriereperspektiven zu bieten, um die Arbeit in der Kindertagesbetreuung auch längerfristig attraktiv zu gestalten. Mögliche Differenzierungslinien der Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen können etwa Spezialisierungen auf Aufgabengebiete wie Mentoring für angehende Erzieherinnen und Erzieher, Sprachförderung, Inklusion etc. sein. Solche Funktionsstellen, die auch höher vergütet werden könnten, tragen, so die Hoffnung, auch zur Entlastung der Einrichtungsleitung und zur Qualitätssteigerung bei (vgl. hierzu AG Fachkräftegewinnung 2014; Kalicki u.a. 2019). Darüber hinaus werden qualifizierte Fachkräfte auch in den Diensten benötigt, welche die Kindertagesbetreuung steuernd und beratend umgeben, wie etwa die Fachberatung, die Fachabteilungen der Jugendämter und der Freien Träger sowie die innerbetriebliche und berufliche Weiterbildung.

## Mehr Männer in den Ausbildungen für die Frühe Bildung und im Arbeitsfeld

**In den berufsfachschulischen, fachschulischen und akademischen Ausbildungen für die Frühe Bildung ist der Anteil der Männer jeweils höher als im Arbeitsfeld.**

Sowohl das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen als auch die Ausbildungen und Studiengänge im Bereich der Frühen Bildung sind – wie nur ganz wenige andere Studiengänge und berufliche Ausbildungen – in hohem Maß von Frauen dominiert. So zeigen Analysen des Mikrozensus, dass das Arbeitsfeld der Frühen Bildung auch im Vergleich zu anderen weiblich dominierten Berufsfeldern, wie den übrigen sozialen Berufen oder der Altenpflege, durch einen besonders geringen Männeranteil heraussticht (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017). Es bleibt deshalb eine Herausforderung, den Anteil der Männer in den Ausbildungen und in der Folge im Arbeitsfeld zu erhöhen. Angesichts der Größe des Arbeits-

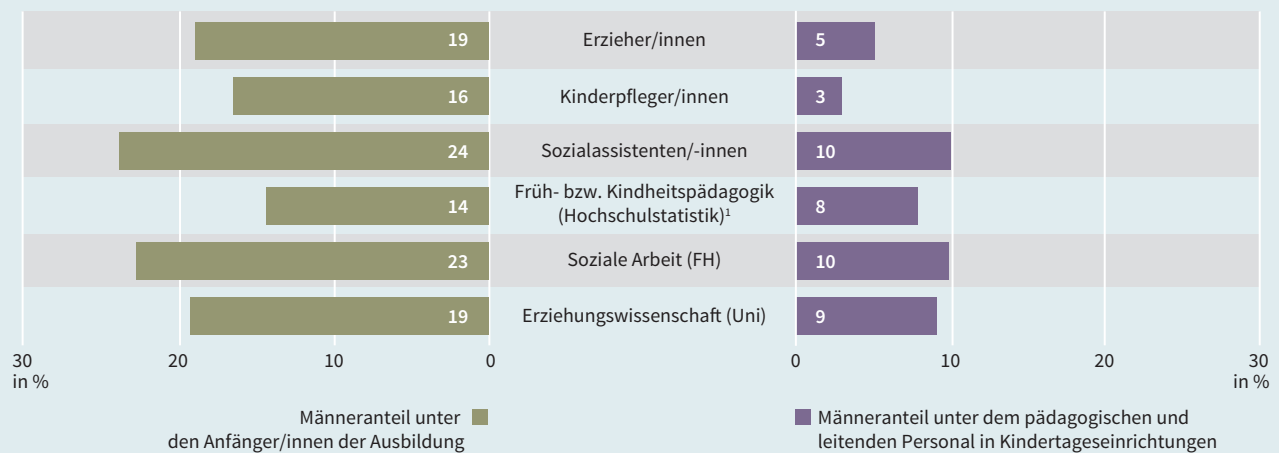
feldes ändert auch ein aktuell gestiegener Männeranteil am Ausbildungsbeginn oder unter den Neueinstellungen nur langsam etwas am Anteil der Männer in den Kindertageseinrichtungen selbst.

Dennoch gibt es Entwicklungen in diese Richtung. So hat sich zuletzt eine leichte Zunahme des Männeranteils in Kindertageseinrichtungen abgezeichnet, der allerdings im Jahr 2018 nach wie vor nur bei 6% des pädagogischen und leitenden Personals liegt. Deutlicher gestiegen ist der Anteil der Einrichtungen, die mindestens einen Mann im pädagogischen Team haben, und zwar auf 39% der Einrichtungen im Jahr 2018. In 16% der Kindertageseinrichtungen gehört mehr als ein Mann zum pädagogischen Team (vgl. Kap. 3; Abb. 3.11).

Auch wenn der Anteil der Frauen in den Ausbildungen für die Frühe Bildung deutlich überwiegt, ist der Anteil der Männer, die eine einschlägige Ausbildung bzw. ein Studium beginnen, größer als der Männeranteil unter den Beschäftigten in den Kindertageseinrichtungen selbst. Dies zeigt sich für alle Ausbildungen und einschlägigen Studiengänge (vgl. Abb. 7.2). In den berufsfachschulischen Ausbildungen sind im Schuljahr 2017/18 16% der Anfängerinnen und Anfänger in der Kinderpflegeausbildung und immerhin fast ein Viertel (23%) derjenigen in der Sozialassistentenausbildung Männer. Möglicherweise wählen Männer gerade die Sozialassistentenausbildung deshalb häufiger, weil sie weniger stark auf das Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung bezogen ist und Wege in andere Arbeitsfelder eröffnet. In der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung beträgt der Anteil der Männer im ersten Jahr 19% (vgl. Abb. 7.2; Tab. D7.2).

Auffallend sind auch die Befunde für die einschlägigen Studiengänge. Im Bachelor-Studium der Sozialen Arbeit liegt der Männeranteil bei Studienbeginn im Studienjahr 2017 bei 23%, in der Erziehungswissenschaft bei 19% und in der Früh- bzw. Kindheitspädagogik (Hochschulstatistik) bei 14% (vgl. Tab. D6.24). Legt man die Angaben aus dem WiFF-Studiengangsmonitoring zugrunde, so sind 11% der Anfängerinnen und Anfänger früh- bzw. kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge Männer (vgl. Tab. D7.3). Der Männeranteil in den früh- bzw. kindheitspädagogischen Studiengängen ist also niedriger als in der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung. Die Hoffnung, die mit der Einführung der Studiengänge der Früh- bzw. Kindheitspädagogik verbunden wurde, nämlich vermehrt auch männlichen Nachwuchs für das Arbeitsfeld der Frühen Bildung interessieren zu können (Pasternack 2015), hat sich somit bisher nicht erfüllt.

Abb. 7.2 Männeranteil unter den Anfängerinnen und Anfängern einschlägiger Ausbildungen und Studiengänge für die Frühe Bildung im Schuljahr 2017/18 bzw. im Studienjahr 2017 und unter dem pädagogischen und leitenden Personal in Kindertageseinrichtungen 2018 (Deutschland; in %)



<sup>1</sup> Die Angaben beziehen sich auf die Anfänger/innen eines Bachelor-Studiums; Früh- bzw. Kindheitspädagogik (Hochschulstatistik): Studienfach „Pädagogik der frühen Kindheit“ (ab 2015) und Studienfach „Erziehungswissenschaft (Pädagogik) (FH)“

Quelle: Statistisches Bundesamt (2011–2018b): Sonderauswertung der Fachserie 11, Reihe 4.2, 2010–2017, Statistisches Bundesamt: Kinder- und Jugendhilfestatistik; Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, verschiedene Jahrgänge, sowie ergänzende Tabellen zur Fachserie; Statistische Landesämter: WIFF-Länderabfrage, verschiedene Jahrgänge

Im Schulberufssystem insgesamt liegt die Quote der Männer, die die Ausbildung erfolgreich abschließen, niedriger als die der Frauen (Seeber u.a. 2018). Auch für die Bachelor-Studiengänge der Früh- bzw. Kindheitspädagogik, der Sozialen Arbeit (FH) und der Erziehungswissenschaft (Uni) lässt sich zeigen, dass die Schwundquoten der Männer deutlich über den Schwundquoten der Frauen liegen (vgl. Kap. 6 ► M6). Die höhere Schwundquote bei Männern zeigt sich zwar auch für Bachelor-Studiengänge insgesamt, aber der Unterschied zwischen Männern und Frauen ist vor allem in den einschlägigen Studiengängen der Sozialen Arbeit, der Erziehungswissenschaft und der Früh- bzw. Kindheitspädagogik vergleichsweise groß (vgl. Tab. D7.4). Dies verweist darauf, dass männliche Studierende dieser Studiengänge häufiger als weibliche Studierende ihr Studium abbrechen oder in andere Studiengänge oder Fachrichtungen wechseln.

Die guten Chancen, einen Arbeitsplatz zu finden, die bildungspolitische und mediale Aufmerksamkeit für das Thema Kindertagesbetreuung, die damit einhergehende Aufwertung des Images der Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen und nicht zuletzt politische Bemühungen, den Anteil der männlichen Fachkräfte im Arbeitsfeld zu erhöhen, dürften dazu beigetragen haben, dass die Attraktivität von Berufen der Frühen Bildung in der Tendenz auch für Männer gestiegen ist. Dennoch ist es noch nicht gelungen, deutlich mehr Männer für das Arbeitsfeld zu gewinnen. Dabei spielen verschiedene Faktoren eine Rolle: Zu

nennen ist hier der Generalverdacht des sexuellen Missbrauchs, mit dem männliche Kita-Fachkräfte in Verbindung gebracht werden (AGJ 2018). Dieser Umstand kann zumindest verunsichernd auf Leitungen, Kolleginnen und Eltern wirken. Nicht zuletzt handelt es sich um ein Problem geschlechtsspezifischer Zuschreibungen: Care-Tätigkeiten werden immer noch überwiegend Frauen zugeschrieben (ebd.). Auch dies mag Männer zur Wahl eines anderen Berufs- und Tätigkeitsfelds motivieren.

## Resümee

Insgesamt steht das Qualifizierungssystem für die Frühe Bildung in Zukunft weiterhin vor der Herausforderung, junge Menschen für die einschlägigen Ausbildungs- und Studiengänge zu interessieren und sie zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen. Dies gilt insbesondere in Anbetracht der demografischen Entwicklung und des veränderten Bildungsverhaltens der jungen Generation. Dabei sollten alle Ebenen des Ausbildungssystems in den Blick genommen und durchlässige Bildungswege geschaffen werden. Aber auch am Übergang vom Ausbildungssystem in den Arbeitsmarkt liegen Ansatzpunkte, um neu ausgebildete Fachkräfte für die anspruchsvolle Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen und in den umliegenden Stützsystemen zu gewinnen und sie langfristig zu binden. Neben verbesserten Arbeitsbedingungen und höherer Entlohnung sollte die Etablierung strukturierter Karrierewege im Arbeitsfeld besondere Aufmerksamkeit erhalten.

## 7.2 Ganztagsbetreuung für Grundschul Kinder

### Ausgangsbedingungen

Der 1996 in Kraft getretene Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab drei Jahren bis zum Schuleintritt und dessen Ausweitung auf ein- und zweijährige Kinder im Jahr 2013 hatten einen enormen Ausbau der Kindertagesbetreuung zur Folge, der mit einem starken Personalwachstum einherging. Im Anschluss an diese Entwicklungen stehen gegenwärtig die ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter weit oben auf der politisch-rechtlichen Agenda: Die Regierungsparteien der 19. Legislaturperiode haben sich in ihrem Koalitionsvertrag darauf geeinigt, einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter einzuführen, um die Vereinbarkeit von Familien- und Berufsleben zu erleichtern und zu gerechteren Bildungschancen beizutragen. Der Anspruch soll im SGB VIII verankert werden und bis 2025 verwirklicht sein. Zur Unterstützung eines bedarfsgerechten Ausbaus der Ganztags- und Betreuungsangebote in den Ländern ist ein Bundesinvestitionsprogramm im Umfang von zwei Milliarden Euro in Planung, das an die bestehenden, vielfältigen Modelle in den Ländern und Kommunen anknüpfen soll (CDU/CSU/SPD 2018).

Das geplante Bundesprogramm schließt an die bisherigen Förderprogramme zum Auf- und Ausbau von Ganztags- und Betreuungsangeboten an, die als Reaktion auf das schlechte Abschneiden und die herkunftsbedingten Bildungsbenachteiligungen deutscher Schülerinnen und Schüler in vergleichenden, internationalen Schulleistungsstudien (wie die PISA-Studie 2000 oder die IGLU-Studie 2001<sup>2</sup>) im letzten Jahrzehnt aufgelegt wurden.<sup>3</sup> Wesentliche Ziele der bundespolitischen Aktivitäten bestanden zum einen darin, den Wünschen der Eltern nach flexiblen, ganztägigen Betreuungsangeboten zur Vereinbarung von Familie und Beruf entgegenzukommen. Zum anderen sollten durch mehr Zeit für Bildung und durch zusätzliche sportliche, kreative und andere alltagsbezogene Bildungsangebote in Kooperation mit gemeinwohlori-

entierten Akteuren die Bedingungen für unterrichtliches und außerunterrichtliches Lernen weiterentwickelt und eine neue Lernkultur geschaffen werden, um Kinder und Jugendliche stärker individuell zu fördern und die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft zu reduzieren (BMBF 2019).

Im Ergebnis haben die Bundesinvestitionsprogramme zu einer ersten Ausbauphase ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote, insbesondere im Schulbereich, geführt. Die Umsetzung des im Koalitionsvertrag geplanten Rechtsanspruchs auf eine Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter dürfte aller Voraussicht nach einen erneuten Wachstumsschub auslösen und eine Ausweitung der bestehenden Kapazitäten zur Folge haben, sofern das hierzu erforderliche Personal gewonnen werden kann. Aus diesem Grund greift das aktuelle *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019* erstmals das Thema Schulkinderbetreuung auf. Es präsentiert Eckdaten zu Schülerinnen und Schülern sowie zum Personal in ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten für Grundschul Kinder im außerunterrichtlichen Bereich der Schulen und in Kindertageseinrichtungen. Die Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand geht jedoch gleich in mehrfacher Hinsicht mit großen inhaltlichen und statistischen Herausforderungen einher. Erschwert wird die Analyse vor allem durch drei Punkte:

(1) **Rechtliche Zersplitterung:** Bisher sind ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschul Kinder in zwei nebeneinander stehenden Rechtskreisen verortet: Zum einen werden sie im Kinder- und Jugendhilferecht des SGB VIII in den Bestimmungen zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege bundesgesetzlich normiert, die durch die Ausführungs- bzw. Kita-Gesetze sowie die hiermit korrespondierenden Rechtsverordnungen der Länder ergänzt werden (wie die Bestimmungen zum Personaleinsatz in Kindertageseinrichtungen). Zum anderen gelten die Schulgesetze und Erlasse der Länder, denen – im Unterschied zur Kinder- und Jugendhilfe – aufgrund der Kulturhoheit im Bildungswesen die primäre Gesetzgebungszuständigkeit obliegt. Diese Konstruktion birgt von vornherein eine größere bildungsföderalistische Vielfalt, zumal die Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK) lediglich Empfehlungscharakter haben. In der Folge haben sich in der Länderpraxis aufgrund unterschiedlicher Traditionen und divergierender bildungspolitischer Prioritäten 16 Schulsysteme herausgebildet, deren Durchdringung ein erhebliches Expertenwissen erfordert. Diese Differenzen spiegeln sich in potenziert Form in den Definitionen, Modellen und Or-

2 Vgl. dazu Deutsches Pisa-Konsortium (2002) und Bos u.a. (2003).

3 Mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) förderte die Bundesregierung in Kooperation mit den Ländern zwischen 2003 und 2009 den Ausbau und die Erweiterung von Ganztags- und Betreuungsangeboten im Volumen von vier Milliarden Euro. Um einen nachhaltigeren Einsatz der Fördermittel zu erzielen, unterstützte das Bundesministerium für Bildung und Forschung darüber hinaus zwischen 2004 und 2015 die inhaltliche Ausgestaltung der Ganztagsangebote durch das Begleitprogramm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ (BMBF 2019).



ganisationsformen der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote im außerunterrichtlichen Bereich der Grundschulen wider.

(2) Heterogenität der Angebots- und Organisationsstrukturen: Während sich die Schulkinderbetreuung im System der Kindertageseinrichtungen – mit den Horten allein für Schulkinder und den übrigen Formen von Tageseinrichtungen für schulpflichtige und nichtschulpflichtige Kinder zusammen – noch vergleichsweise übersichtlich darstellt, zeichnet sie sich im Schulbereich durch eine große Vielfalt aus, die nicht allein auf die Unterschiede zwischen den Ländern zurückzuführen ist, sondern auch auf die Koexistenz unterschiedlicher Modelle in den Ländern. In diesem Zusammenhang lassen sich zunächst die Ganztagschulen in ihren unterschiedlichen Formen benennen, wobei sich hinter dem vereinheitlichenden Etikett „Ganztagschule“ in den Ländern höchst unterschiedliche Angebote und Betreuungsumfänge verbergen. Daneben gibt es jene Betreuungsangebote, die teilweise bereits vor dem Ausbau der Ganztagschulen entwickelt wurden: Hierzu zählen etwa die „Schule von acht bis eins“ mit einer verlässlichen Betreuung vor und nach Unterrichtsbeginn oder „Dreizehn Plus“ mit Mittagessen und offenen Angeboten für Familien in Nordrhein-Westfalen. Solche Modelle bestehen unter anderen Bezeichnungen und teils abweichender Ausgestaltung auch in anderen Ländern – etwa als Mittags- oder Übermittagsbetreuung – und richten sich an Familien mit geringerem Betreuungsbedarf als ihn die Ganztagschulen oder Horten anbieten.

(3) Unzureichende Qualität der statistischen Grundlagen: Im Unterschied zum familien- und bildungspolitischen Bedeutungszuwachs ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote stellt sich ihre statistische Erfassung weiterhin höchst rudimentär dar. Eine scharfe Trennung all dieser Bereiche ist auf Länder- und auf Einrichtungsebene nur begrenzt möglich. Besonders schwerwiegend auf die nachfolgenden Auswertungen wirkt sich aus, dass die statistische Erfassung es nicht in allen Ländern erlaubt, die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe von den schulischen Angeboten klar abzugrenzen. Zwar erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik alle Einrichtungen, die in den Kinder- und Jugendhilfebereich fallen, jedoch überschneidet sich diese in einigen Ländern (Brandenburg, Sachsen und Sachsen-Anhalt) mit den schulischen Ganztagsangeboten, die zugleich in der Ganztagschulstatistik der Kultusministerkonferenz abgebildet werden. Da nicht bekannt ist, in welchem Umfang sich die Angebote aus der Kinder- und Jugendhilfe und dem Schulwesen überschneiden, ist es nicht möglich, die beiden

Bereiche trennscharf einander gegenüberzustellen. Darüber hinaus sind auch die folgenden Daten zum Personal in den Bildungs- und Betreuungsangeboten an Grundschulen aus dem Mikrozensus nicht eindeutig der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule zuzurechnen, so dass auch hier Zuordnungsprobleme und Doppelzählungen möglich sind.

### **Grundschul Kinder in ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten**

Die Kinder- und Jugendhilfestatistik gibt regelmäßig und umfassend über die Schülerinnen und Schüler Auskunft, die eine Kindertageseinrichtung besuchen. Die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe können dabei systematisiert werden in erstens Horten, die ausschließlich Schulkindern offenstehen, und zweitens Kindertageseinrichtungen, in denen Schulkinder zusammen mit noch nicht-schulpflichtigen Kindern betreut werden, entweder in gemeinsamen („gemischten“) oder in getrennten Gruppen. Zugleich gibt es Angebote in Horten, die verbindlich in das Ganztagschulskonzept integriert sind, und solche, die völlig eigenständig angeboten werden – wobei diese letzte Differenzierung in der Statistik nicht abgebildet wird. Beleuchtet werden aus dieser Perspektive die im Jahr 2018 existierenden rund 3.850 Horten (rund 7% aller Kindertageseinrichtungen) und die 6.100 Tageseinrichtungen mit Schulkindern und weiteren Kindern (11%), denen knapp 46.000 Einrichtungen gegenüberstanden (82%), die allein von Kindern bis zum Schuleintritt besucht wurden (vgl. Tab. D7.5). Die Schulkinderbetreuung bildet somit ein relativ kleines institutionelles Segment im System der Kindertageseinrichtungen. Dies wird auch bei der Betrachtung der Kinderzahlen ersichtlich: Während im Jahr 2018 rund 3.069.700 Nichtschulkinder eine Tageseinrichtung besuchten, nutzten lediglich 502.200 Schulkinder eine Tageseinrichtung, davon rund 484.500 unter elf Jahren und weitere 17.700 zwischen elf bis unter 14 Jahren. Von den 502.200 Schulkindern wurden 64% im Hort und 36% zusammen mit nicht-schulpflichtigen Kindern in kombinierten Tageseinrichtungen betreut (vgl. Tab. D7.6).

Bezogen auf den Schulbereich veröffentlicht die Ganztagschulstatistik der Kultusministerkonferenz Rahmendaten zu Schülerinnen und Schülern, die Ganztagsangebote nutzen, und zwar insoweit das Ganztagschulskonzept der Schule unter die KMK-Definition fällt. Als Ganztagschulen werden von der KMK demnach jene Schulen bezeichnet, – die an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges, mindestens sieben Zeitstunden umfassendes Angebot bereitstellen,

- die ein Mittagessen anbieten,
- die entweder „unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt [wird] werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht steh[t]en“ oder
- bei denen „die Schulleitung auf der Basis eines gemeinsamen pädagogischen Konzeptes mit einem außerschulischen Träger kooperiert und eine Mitverantwortung der Schulleitung für das Angebot besteht“ (KMK 2019a, S. 4–6).

Die zuletzt genannte Vorgabe wurde von der KMK erst 2015 als Definitionsbestandteil eingeführt und gilt statistisch seit dem Schuljahr 2016/17. Die konzeptionelle Erweiterung der Ganztagsschuldefinition hat in einigen Ländern zu einem deutlichen Anstieg der Fallzahlen geführt.

Darüber hinaus unterscheidet die KMK zwischen drei Formen von Ganztagssschulen: (1) Ganztagssschulen in vollgebundener Form, bei denen die Teilnahme am unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend ist. (2) Ganztagssschulen in teilgebundener Form, in denen nur ein Teil der Schulkinder (einzelne Klassen oder Klassenstufen), die außerunterrichtlichen Angebote verpflichtend wahrnimmt. (3) Ganztagssschulen in offener Form, in denen einzelne Schülerinnen und Schüler auf Wunsch der Eltern die ganztägigen Angebote besuchen (ebd., S. 5).

Für tiefergestaffelte Unterscheidungen der Bildungs- und Betreuungsangebote etwa nach dem Ort der Durchführung (innerhalb oder außerhalb der Schule), der Einbindung von Lehrkräften oder der inhaltlichen Gestaltung – beispielsweise hinsichtlich der Verzahnung zwischen dem Unterricht oder den zusätzlichen Förder- und Bildungsangeboten – fehlt eine flächendeckende Datenbasis. Bei der Bewertung der dargestellten Ergebnisse sollte daher grundsätzlich bedacht werden, dass unter dem scheinbar einheitlichen Label sehr unterschiedliche Angebote firmieren. Diese können von schwach strukturierten erweiterten Mittagsbetreuungen bis zu inhaltlich sehr ausdifferenzierten, stark strukturierten Angeboten reichen.

Wird vor diesem methodisch-statistischen Hintergrund ein kurzer Blick auf die Schullandschaft geworfen, dann wurden im Jahr 2017 rund 10.800 Ganztagssschulen betrieben, davon allein 86% in offener Form. Weitere 10% waren teilgebundene und knapp 4% vollgebundene Ganztagssschulen (vgl. Tab. D7.5). Im Vergleich zu 2007 ist die Zahl der Ganztagssschulen bei allen drei Formen expandiert, am stärksten fiel der Anstieg jedoch beim offenen

Ganztags aus (mit einem Plus von knapp 4.000 Schulen zwischen 2007 und 2017). Insgesamt hat sich der Anteil der Ganztagssschulen an allen Grundschulen kontinuierlich von 10% im Jahr 2002, d.h. zu einem Zeitpunkt noch vor Beginn der Ganztagsschuldebatte, auf 68% im derzeit aktuellsten Erhebungsjahr 2017 kontinuierlich erhöht.

Wesentlich aussagekräftiger als die Anzahl und Entwicklung der Kindertageseinrichtungen und Ganztagssschulen ist ihre Inanspruchnahme seitens der Schülerinnen und Schüler, die im Folgenden näher betrachtet wird.

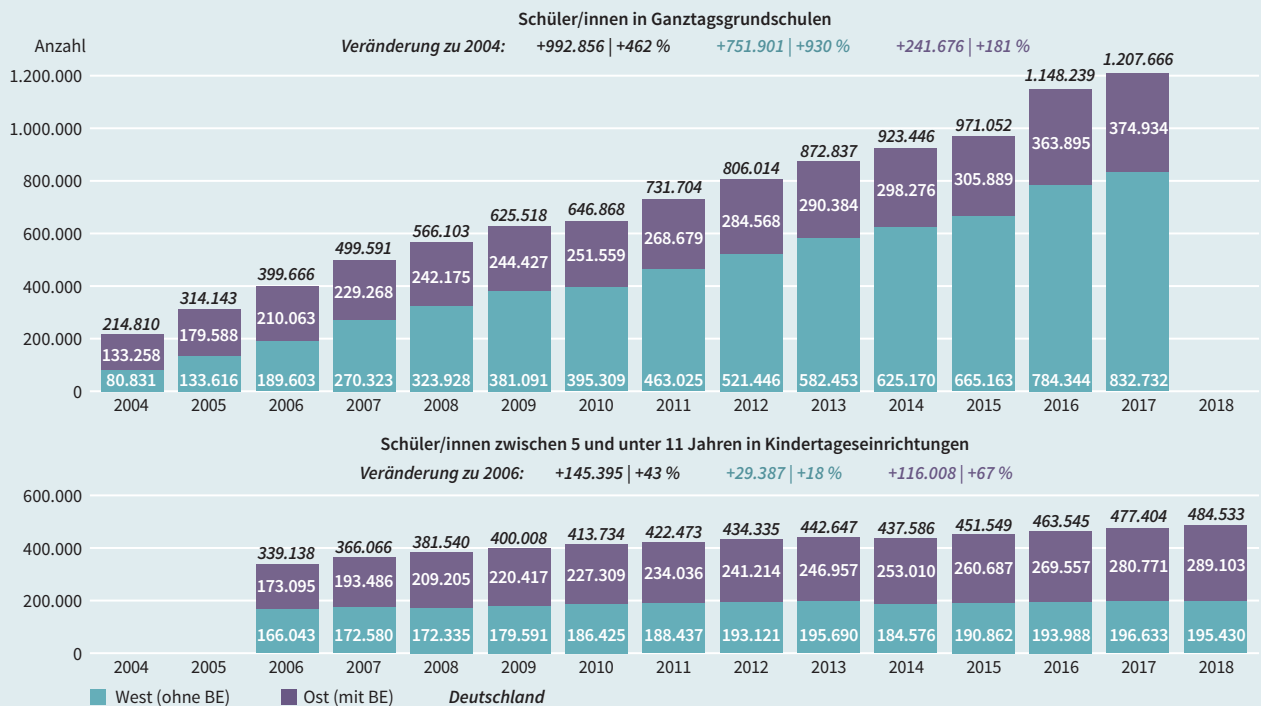
**Im Schuljahr 2017/18 nutzten fast 1,5 Millionen Grundschulkindern Bildungs- und Betreuungsangebote an Ganztagssschulen und in Kindertageseinrichtungen. Diese Größenordnung entspricht einer bundesweiten Beteiligungsquote von 51%.**

Wird unter den vorgestellten Prämissen der Blick auf die Nutzung der Angebote durch die Familien gelenkt, dann nahm die Mehrzahl der Grundschulkindern an einem ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebot im Bereich der Schule teil (vgl. Abb. 7.3; Tab. D7.5). So wurden im Spiegel der KMK-Ganztagsschulstatistik im Jahr 2017 bundesweit rund 1.208.000 Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb der Grundschulen betreut. Diese Größenordnung entspricht einem Anteil der Ganztags-schülerinnen und -schüler an allen Grundschulkindern in Höhe von 42%. Daneben besuchte im Jahr 2018 laut Kinder- und Jugendhilfestatistik mit 484.500 eine deutlich kleinere Gruppe an Schülerinnen und Schülern im Alter von fünf bis unter elf Jahren eine Kindertageseinrichtung. Gemessen an der altersentsprechenden Bevölkerung lag die Beteiligungsquote in diesem Betreuungssegment bei knapp 17%.

Bei der gemeinsamen Betrachtung der Bildungs- und Betreuungsangebote in Ganztagssschulen und Kindertageseinrichtungen können Zahl und Quote der betreuten Grundschulkindern nicht umstandslos aufaddiert werden, da Doppelzählungen in drei Ländern beide Parameter künstlich aufblähen (vgl. Abb. 7.4). Nach Bereinigung der Daten besuchten 2017/18 fast 1,5 Millionen Schülerinnen und Schüler ein Ganztagsangebot in Grundschulen und Kindertageseinrichtungen. Dementsprechend lag die Quote der Inanspruchnahme bundesweit bei knapp 51% (vgl. Tab. D7.7).

Sowohl in den Schulen als auch in den Kindertageseinrichtungen ist die Anzahl der betreuten Grundschulkindern

Abb. 7.3 Schülerinnen und Schüler in Ganztagsgrundschulen und Kindertageseinrichtungen 2004 bis 2018 (Anzahl; Veränderung absolut und in %)<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Ganztagsgrundschulen: Grundschulen mit einem offenen, gebundenen oder teilgebundenen Ganztagsangebot nach den Kriterien der KMK. 2016 wurden die Kriterien für Ganztagsangebote erweitert, so dass in einigen Ländern aufgrund des veränderten Kriterienkatalogs die Fallzahlen gestiegen sind. Laut Bildungsbericht 2018 werden in einigen Ländern auch (längere) Übermittagsbetreuungen gemeldet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, S. 99). Grundschulen ohne Förderschulen sowie bis 2011 ohne und ab 2012 inklusive integrierte Gesamtschulen und Waldorfschulen.

Hessen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Bremen (bis 2008), Schleswig-Holstein (2008): ohne private Ganztagsangebote. Mecklenburg-Vorpommern (2016, 2017): ohne Angabe zu Ganztagsangeboten.

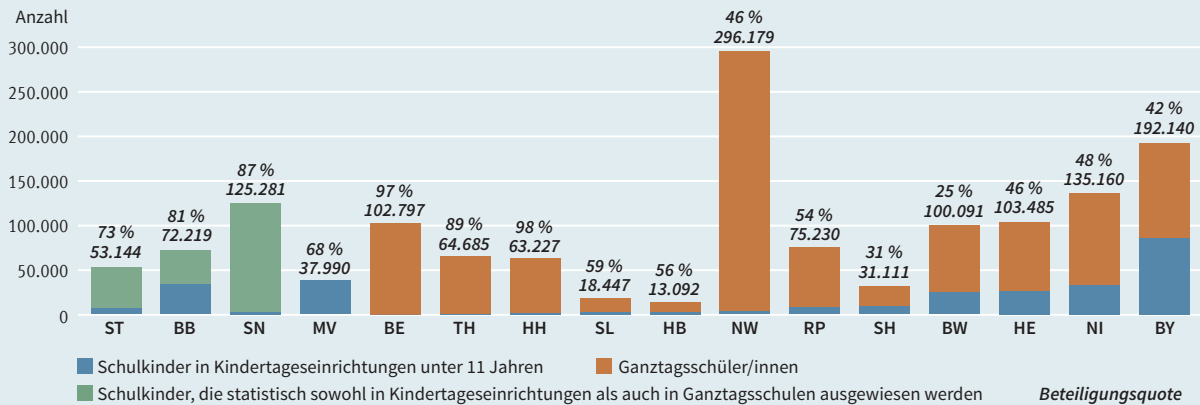
In den Ländern Brandenburg, Sachsen und Sachsen-Anhalt sind Doppelzählungen von Einrichtungen als Kindertageseinrichtungen als auch als Ganztagsgrundschule möglich, da die Ganztagsangebote sowohl dem Schulwesen wie auch der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet werden.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder- und Jugendhilfestatistik, verschiedene Jahrgänge; KMK: Ganztagsgrundschulstatistik, verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

expandiert. Allerdings erfolgte der Ausbau der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote im Schulbereich wesentlich stärker als in der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Abb. 7.3; Tab. D7.6). So hat die Anzahl der Schulkinder in Ganztagsgrundschulen zwischen 2004 und 2017 von 214.900 um fast eine Million (+992.900 bzw. +462%) auf rund 1.207.700 zugenommen. In Kindertageseinrichtungen erhöhte sie sich seit 2006 mit rund 339.100 hingegen nur um 145.400 (+43%). Dass sich Ganztagsgrundschulen durch eine höhere Entwicklungsdynamik auszeichnen, wird auch dann ersichtlich, wenn ein vergleichbarer Zeitraum zugrunde gelegt wird. So stieg die Anzahl der betreuten Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb zwischen 2006 und 2017 bundesweit um 808.000 (+202%), in Kindertageseinrichtungen waren es zeitgleich lediglich 138.300 (+41%). Dabei bildet sich die Neufassung der Ganztagsgrundschuldefinition seitens der KMK auch in den Daten ab. So hat sich aufgrund der Statistikmodifikation die Zahl der Schülerinnen und Schüler in Ganztagsgrundschulen zwischen 2015 und 2016 sprunghaft um 177.200 erhöht (vgl. Tab. D7.6).

Dass mehr Plätze in Ganztagsgrundschulen geschaffen wurden, vermitteln die Daten sowohl für West- als auch für Ostdeutschland (vgl. Abb. 7.3). Allerdings ist in den westdeutschen Ländern zwischen 2004 und 2017 die Zahl der Grundschülerinnen und Grundschüler im Ganztagsbetrieb um 752.000 nach oben geklettert und damit bei einem Zuwachs von 930% wesentlich stärker angestiegen als in den ostdeutschen Ländern mit einem Schülerplus von 241.700 bzw. 181%. In Kindertageseinrichtungen/Horten stellt sich die Entwicklungsdynamik zwischen 2006 und 2018 genau umgekehrt dar: Während die Zahl der Schulkinder in Ostdeutschland um 116.000 bei einem Zuwachs von 67% expandiert ist, besuchten in Westdeutschland lediglich 29.400 Kinder mehr eine Kindertageseinrichtung (+18%) als dies noch 2006 der Fall war. Zusammengefasst ist das Bildungs- und Betreuungsangebot in Ostdeutschland flächendeckender ausgebaut worden als in Westdeutschland. Während die (bereinigte) Beteiligungsquote von Schulkindern 2017/18 in Ganztagsgrundschulen und Kindertageseinrichtungen im Osten bei 81% lag, waren es im Westen „nur“ 44% (vgl. Tab. D7.7).

Abb. 7.4 Schülerinnen und Schüler in Ganztagschulen 2017 und in Kindertageseinrichtungen 2018 nach Ländern (Anzahl; Beteiligungsquote in %)<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Beteiligungsquote: Anteil an der 6,5- bis 10,5-jährigen Bevölkerung. 6,5- bis 10,5-jährige Bevölkerung: 7-, 8-, 9-Jährige und jeweils die Hälfte der 6- und 10-Jährigen zum 31.12.2017.  
 Ganztagschulen: Grundschulen mit einem offenen, gebundenen oder teilgebundenen Ganztagsangebot nach den Kriterien der KMK. 2016 wurden die Kriterien für Ganztagsangebote erweitert, so dass in einigen Ländern aufgrund des veränderten Kriterienkatalogs die Fallzahlen gestiegen sind. Laut Bildungsbericht 2018 werden in einigen Ländern auch (längere) Übermittagsbetreuungen gemeldet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 99). Grundschulen ohne Förderschulen und inklusive Waldorfschulen sowie integrierte Gesamtschulen.  
 HE, NI, SN: ohne private Ganztagsangebote. MV (2017): ohne Angabe zu Ganztagsangeboten.  
 In BB, SN und ST sind Doppelzählungen zwischen Schüler/innen in Kindertageseinrichtungen und Schüler/innen in Ganztagschulen möglich, da die Ganztagsangebote sowohl dem Schulwesen als auch der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet werden.  
 Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2018; KMK: Ganztagschulstatistik, 2017: Statistisches Bundesamt (2019a): Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

Ein genaueres Bild als die Gegenüberstellung von West- und Ostdeutschland veranschaulicht der Ländervergleich, der zugleich einen Blick auf den Angebotsmix zwischen Kindertageseinrichtungen und Ganztagschulen sowie die landesbezogenen Beteiligungsquoten erlaubt.

**Die Beteiligungsquoten der Schülerinnen und Schüler an den ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten der Länder schwankte im Schuljahr 2017/18 zwischen 25% in Baden-Württemberg und annähernd 100% in Berlin und Hamburg.**

Werden die Angebotsstrukturen in den Ländern fokussiert, dann lassen sich auf Grundlage der Abbildung 7.6 statistisch drei Modelle der Schulkinderbetreuung voneinander unterscheiden:

(1) Die erste Gruppe bilden die Länder, in denen die Betreuung der Schülerinnen und Schüler (fast) ausschließlich bzw. zu großen Teilen an Ganztagschulen erfolgt. Dazu zählen vor allem die Stadtstaaten Berlin und Hamburg sowie Thüringen und Nordrhein-Westfalen. Hier wurden in den letzten Jahren die Horte in die Schulen verlagert (bzw. umdefiniert), diese als Teil der Grundschule im Schulgesetz verankert und/oder die bildungspolitischen Prioritäten im Vergleich zur Schulkinderbe-

treuung in Kindertageseinrichtungen bevorzugt auf den Ausbau der Ganztagschulen gelegt.

(2) Zur zweiten Gruppe gehören die Länder, in denen die Kinder zusätzlich zur Ganztagschule in nennenswertem Umfang in Kindertageseinrichtungen betreut werden, wie dies in Bayern, Niedersachsen, Hessen und Baden-Württemberg der Fall ist.

(3) Und schließlich gibt es neben dem Land Mecklenburg-Vorpommern, zu dem keine Angaben zur Ganztagschulbetreuung vorliegen, mit Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Sachsen weitere drei Länder, in denen sich der Angebotsmix zwischen Ganztagschule und Kindertageseinrichtungen statistisch nicht eindeutig beschreiben lässt. Auch aus dieser Perspektive werden erneut die gravierenden Erfassungsmängel und Ungereimtheiten der vorliegenden, einschlägigen Statistiken ersichtlich. Unbeantwortet bleibt bei den vorgestellten Daten auch, welche der unterschiedlichen Betreuungssettings insbesondere an den Schulen die Familien tatsächlich in Anspruch genommen haben, zumal Angebotsformen, die nicht unter die KMK-Ganztagschuldefinition fallen, statistisch unberücksichtigt bleiben (Alt u.a. 2018).

Ungeachtet der Art des ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebotes variiert die Teilhabe der Schülerinnen und Schüler auf Länderebene 2017/18 beträchtlich.

Den oberen Bereich der Skala besetzen Hamburg und Berlin bei Beteiligungsquoten von 98 und 97%, gefolgt von Thüringen (89%), Sachsen und Brandenburg (mit jeweils 81%). Am unteren Ende der Rangliste positionieren sich Baden-Württemberg (25%) und Schleswig-Holstein (31%). Offen bleibt bei den vorgestellten Daten, inwieweit die erzielten Beteiligungsquoten den Wünschen und Betreuungsbedarfen der Eltern entsprechen.

Zur Frage der Bedarfsgerechtigkeit der Angebotsstrukturen gibt der DJI-Kinderbetreuungsreport (KiBS) 2018 auf der Basis einer 2017 durchgeführten Elternbefragung Auskunft (Alt u.a. 2018). Hiernach artikulierten bundesweit 73% der Befragten einen Betreuungsbedarf für ihre Kinder im Grundschulalter, bei deutlichen Unterschieden zwischen West- und Ostdeutschland. Während der formulierte Betreuungsbedarf im Westen 68% betrug, waren es im Osten sogar 93% der Eltern, wobei die Elternwünsche nach Art, Ort und Zeitumfang der Betreuung erheblich differierten. Im Vergleich zur erfassten Nutzung der Angebote für Grundschul Kinder weist die Studie zeitgleich eine Lücke von sieben Prozentpunkten zum ermittelten familialen Betreuungsbedarf auf. Auf dieser Grundlage, so die Kalkulation der Autorinnen und Autoren, müssten zur Deckung des Elternbedarfs für rund 200.000 Grundschul Kinder zusätzliche Betreuungsplätze geschaffen werden (ebd.).

In Relation zu den statistisch ermittelten Beteiligungsquoten ergibt sich – insbesondere mit Blick auf Westdeutschland – ein weit höherer Ausbaubedarf, sofern der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder im Grundschulalter realisiert werden soll. Die Berücksichtigung der Elternwünsche und die Gestaltung eines bedarfs- und qualitätsorientierten Betreuungssystems sind wiederum nur möglich, wenn es gelingt, qualifiziertes Personal in ausreichender Zahl zu gewinnen.

### Entwicklung des Personals in der Grundschul-kinderbetreuung

Die organisatorische Vielfalt und die regionale Heterogenität der Angebotsformen in der Schulkinderbetreuung schlagen sich auch in der Zusammensetzung des Personals nieder. So handelt es sich im Hinblick auf Qualifikation, Anstellungsträger und Beschäftigungsformen um eine ausgesprochen uneinheitliche Gruppe. Nach der institutionellen Zuordnung des Angebots lassen sich grob vier Beschäftigtengruppen voneinander abgrenzen: Beschäftigte in Horten, Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen, in denen auch Schulkinder betreut werden, Beschäftigte in Ganztagsangeboten sowie in Über-

mittagsbetreuungen.<sup>4</sup> Über die Beschäftigten in Horten und Kindertageseinrichtungen gibt die Kinder- und Jugendhilfestatistik verhältnismäßig umfassend Auskunft. Allerdings lassen sich in Einrichtungen, in denen neben den Schulkindern auch weitere (jüngere) Kinder betreut werden, die Mitarbeiter, die für Schulkinder zuständig sind, nicht trennscharf von denen abgrenzen, die die noch nicht eingeschulten Kinder betreuen. Diese Personalgruppe ist somit nicht im strengen Sinne das Personal in der Schulkinderbetreuung, sondern nur Personal, das zum Teil *auch* Schulkinder betreut.

Erheblich schlechter ist die Datenlage hinsichtlich des Personals im Ganztags oder in Übermittagsbetreuungen. Im Gegensatz zum Hort- und Kitabereich gibt es keine einschlägige Statistik, die diese Personalgruppen regelmäßig erfasst, so dass weder über die schlichte Anzahl noch über persönliche Merkmale oder Beschäftigungsmerkmale zuverlässige Daten vorliegen. Einige wenige Anhaltspunkte zu diesen Personalgruppen liefern lediglich einige kleinere Studien.<sup>5</sup> Zudem ermöglicht es der Mikrozensus, Informationen über eine Teilgruppe dieses Personals im Ganztags und in der Übermittagsbetreuung zu gewinnen – und zwar über jene Personen, die zusätzlich zu Lehrkräften, Sonderpädagogen oder Schulsozialarbeitern in diesen Bereichen beschäftigt sind.

Dieses Personal lässt sich über die Berufsuntergruppe „Kinderbetreuung und Erziehung“ (KldB 2010: 8311) im Wirtschaftszweig „Grundschulen“ (WZ 2008: 852) abgrenzen. Unklar bleibt dabei jedoch, ob es sich nun um eine Tätigkeit im Ganztags, in der Mittagsbetreuung oder beispielsweise eine andere außerunterrichtliche Tätigkeit im Rahmen einer verlässlichen Halbtagsgrundschule handelt. Im Folgenden werden Mikrozensusdaten über dieses „weitere Personal in der Schulkinderbetreuung“ den Auswertungen aus der KJH-Statistik über das Personal in Horten und Kindertageseinrichtungen gegenübergestellt.

Eine Leerstelle bleibt bei dieser Darstellung des Personals im Ganztags oder in Übermittagsbetreuungen der Einsatz von Lehrkräften oder anderen Beschäftigten in der Schule wie Schulsozialarbeitern oder Sonderpädagogen, die häufig neben anderen Tätigkeiten auch in den Ganz-

4 Wobei Horten und Ganztagsangebote nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind, da in einigen Ländern Ganztagsangebote häufig in Kooperation mit Horten durchgeführt werden.

5 Beispielsweise legt die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ zuletzt 2019 Daten aus einer bundesweiten Schulleitungsbefragung vor (StEG 2019), und die „Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW“ hat 2018 Ergebnisse aus verschiedenen Erhebungen bei Schulen, Trägern, Fachkräften, Eltern und Schülern für das Land Nordrhein-Westfalen veröffentlicht (Altermann u.a. 2018).

tag einbezogen sind.<sup>6</sup> So sind nach Auskunft von Schulleitungen vier von zehn Lehrkräften in Ganztagsgrundschulen im Bundesgebiet regelmäßig im Ganztag tätig (StEG 2019, S. 63), allerdings nur mit einem relativ niedrigen Stundenkontingent von durchschnittlich 1,8 Wochenstunden – wie Daten für Nordrhein-Westfalen zeigen (Altermann u.a. 2018, S. 15). Das „weitere Personal in der Schulkinderbetreuung“ ist daher die mit Abstand größte Personalgruppe im Ganztag, die den Personaleinsatz von Lehrkräften (und Schulsozialarbeitern oder Sonderpädagogen) um ein Vielfaches übersteigt. So sind beispielsweise in jeweils rund 88% der Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen durchschnittlich 3,5 Fachkräfte mit Fachschulabschluss (z.B. Erzieherinnen und Erzieher) mit einem durchschnittlichen Beschäftigungsumfang von 20 Stunden und 6,6 weitere Kräfte ohne einschlägige Ausbildung mit einem durchschnittlichen Umfang von 14 Stunden beschäftigt (Altermann u.a. 2018, S. 16). Mit den hier dargestellten Mikrozensusdaten, die eben dieses nur außerunterrichtlich in der Betreuung tätige Personal erfasst, wird damit aller Wahrscheinlichkeit nach ein Großteil der Beschäftigten im Ganztag abgebildet.

**Etwa 90.000 Beschäftigte (ohne Lehrkräfte) sind in der Schulkinderbetreuung in Horten und weiteren Kindertageseinrichtungen oder in schulischen Angeboten tätig.**

Die zentrale Herausforderung hinsichtlich des Personals in der Schulkinderbetreuung ist es, überhaupt ausreichend Personal mit angemessener Qualifikation für diese Tätigkeit zu gewinnen. Der im vorherigen Abschnitt dargestellte Ausbau des Betreuungssystems für Schulkinder und dessen geplante Fortsetzung war und wird nur mit einem entsprechenden Wachstum des Personalvolumens leistbar sein. Dabei wird nicht nur in Kindertageseinrichtungen über große Schwierigkeiten geklagt, ausreichend Personal zu finden – beispielsweise in einer aktuellen Umfrage von Einrichtungsleitungen (Geiger 2019, im Erscheinen). Vielmehr wird auch in Ganztagschulen über erhebliche Probleme bei der Personalgewinnung berichtet (StEG 2019, S. 43; Altermann u.a. 2018, S. 40). Dabei spielen nach Auskunft der Träger des Ganztagschulangebots sowohl der quantitative Mangel an Bewerberinnen und Bewerbern und unzureichende Qualifikationen als auch deren Unzufriedenheit mit den Beschäftigungsbedingungen u.a. hinsichtlich des Beschäftigungsumfangs, der Befristung oder der Entlohnung eine Rolle (ebd.).

<sup>6</sup> Eine weitere Datenlücke besteht hinsichtlich der Beschäftigung von Ehrenamtlichen im Ganztag. 2018 wurden in rund jeder zweiten Grundschule auch Ehrenamtliche im Ganztag eingesetzt (StEG 2019, S. 68).

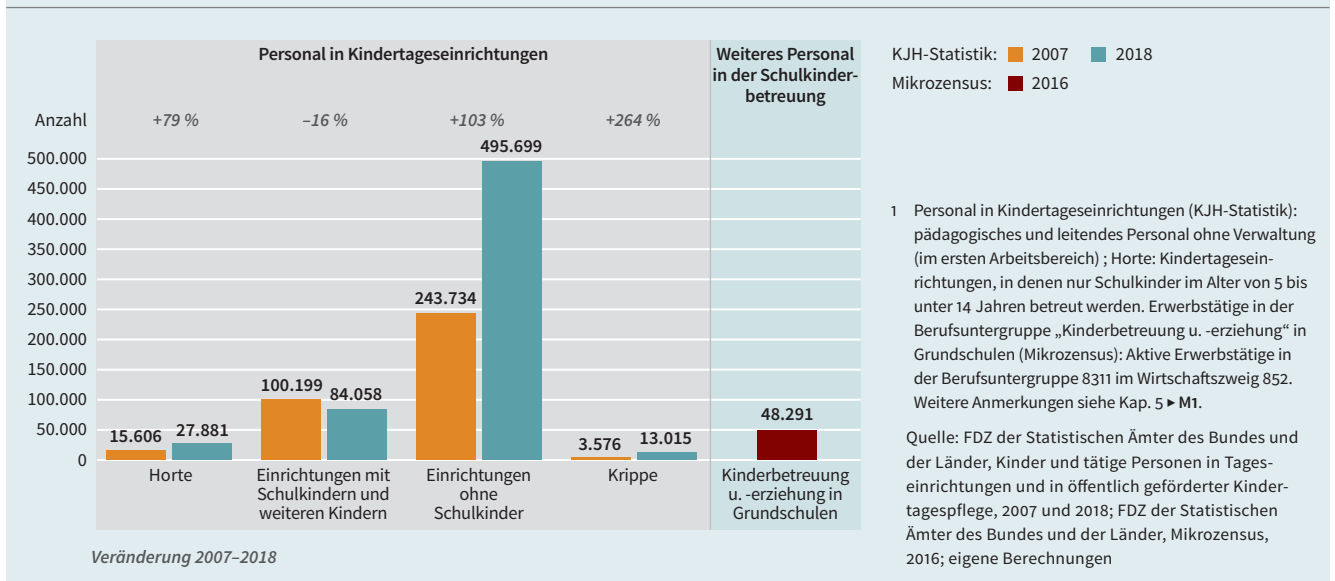
Trotz dieser Klagen wurde vor allem das Ganztagsangebot und in geringerem Umfang das Hortangebot seit Beginn des Jahrtausends erheblich ausgebaut, so dass zurzeit in Deutschland rund die Hälfte der Grundschul Kinder ein Betreuungsangebot wahrnimmt (vgl. Tab. D7.7). Eine exakte Angabe über die Anzahl der Personen, die in diesen Angeboten die Betreuungs-, Bildungs-, und Erziehungsarbeit leisten, liegt, wie bereits gesagt, nicht vor. Vielmehr lassen sich für verschiedene Personalgruppen nur unterschiedlich zuverlässige Schätzungen abgeben:

- Relativ genau wird das Personal in Horten, in denen ausschließlich Schulkinder betreut werden, durch die Kinder- und Jugendhilfestatistik erfasst: Hiernach waren dort 2018 27.900 pädagogisch und leitend Tätige beschäftigt (vgl. Abb. 7.5; Tab. D7.8).
- Weiterhin weist diese Statistik 84.100 pädagogisch und leitend Tätige in Kindertageseinrichtungen aus, in denen neben Schulkindern auch weitere Kinder betreut werden. Wenn für die 180.000 Schülerinnen und Schüler, die in diesen Einrichtungen betreut werden, dieselbe Betreuungsrelation wie in Horten angenommen wird, sind von den 84.100 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern rechnerisch 15.600 für die Betreuung von Schulkindern zuständig.<sup>7</sup>
- Einen Anhaltspunkt für die Größenordnung des „weiteren Personals in der Schulkinderbetreuung“ liefert der Mikrozensus. Im aktuellsten verfügbaren Jahr 2016 beträgt die Anzahl dieser Beschäftigtengruppe dort rund 48.300 Personen.
- Über die Anzahl der Lehrkräfte, Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter oder Sonderpädagoginnen und -pädagogen im Ganztag liegen keine Zahlen für Deutschland insgesamt vor.

Betrachtet man diese Daten zusammen und sieht über die jeweiligen, nicht unerheblichen Unschärfen hinweg, so bewegt sich das Personal in der Schulkinderbetreuung (ohne Lehrkräfte) zurzeit etwa in einer Größenordnung von 90.000 Personen. Dies ist eine Größenordnung, die selbst im Vergleich zum Personal in Kindertageseinrichtungen insgesamt (620.000 pädagogisch und leitend Tätige) (vgl. Tab D2.5) oder den 226.000 Lehrkräften in der Primarstufe (Statistisches Bundesamt 2019b), schon allein aus quantitativen Gründen über erhebliche arbeitsmarktbezogene Relevanz verfügt und eine eigene sozial- und bildungspolitische Würdigung verdient.

<sup>7</sup> Diese grobe Schätzung der „Köpfe“ berücksichtigt nicht die Beschäftigungsumfänge, Betreuungszeiten oder strukturelle Unterschiede zwischen den beiden Einrichtungstypen.

Abb. 7.5 Pädagogisches und leitendes Personal in Kindertageseinrichtungen nach Einrichtungsart 2007 und 2018 sowie weiteres Personal in der Schulkinderbetreuung 2016 (Deutschland; Anzahl; Veränderung in %)¹



Die quantitative Entwicklung des Personals lässt sich mit den verfügbaren Daten nur sehr eingeschränkt nachzeichnen. Wie es die unterschiedliche Entwicklung der Einrichtungstypen Horten und „Einrichtungen mit weiteren Kindern“ erwarten lässt (vgl. Tab. D7.5), ist parallel zum Zuwachs der Grundschul Kinder in Horten zwischen 2007 und 2018 um 78% auch die Anzahl des pädagogisch und leitend tätigen Personals in diesen Einrichtungen um 79% gestiegen, während sich der Rückgang der Schulkinder in „Einrichtungen mit weiteren Kindern“ um 11% zugleich in einer Personalabnahme um 16% in diesen Einrichtungen niederschlägt. Bei diesen Entwicklungen ist aufgrund unterschiedlicher Ausbaustrategien der Länder der Personalzuwachs in den Horten mit 101% in den ostdeutschen Ländern erheblich stärker ausgeprägt als in Westdeutschland mit durchschnittlich 63% (vgl. Tab. D7.8).

Über die sicherlich erhebliche Zunahme des „weiteren Personals in der Schulkinderbetreuung“ lassen sich aufgrund fehlender Vergleichsdaten keine weiteren Angaben machen.

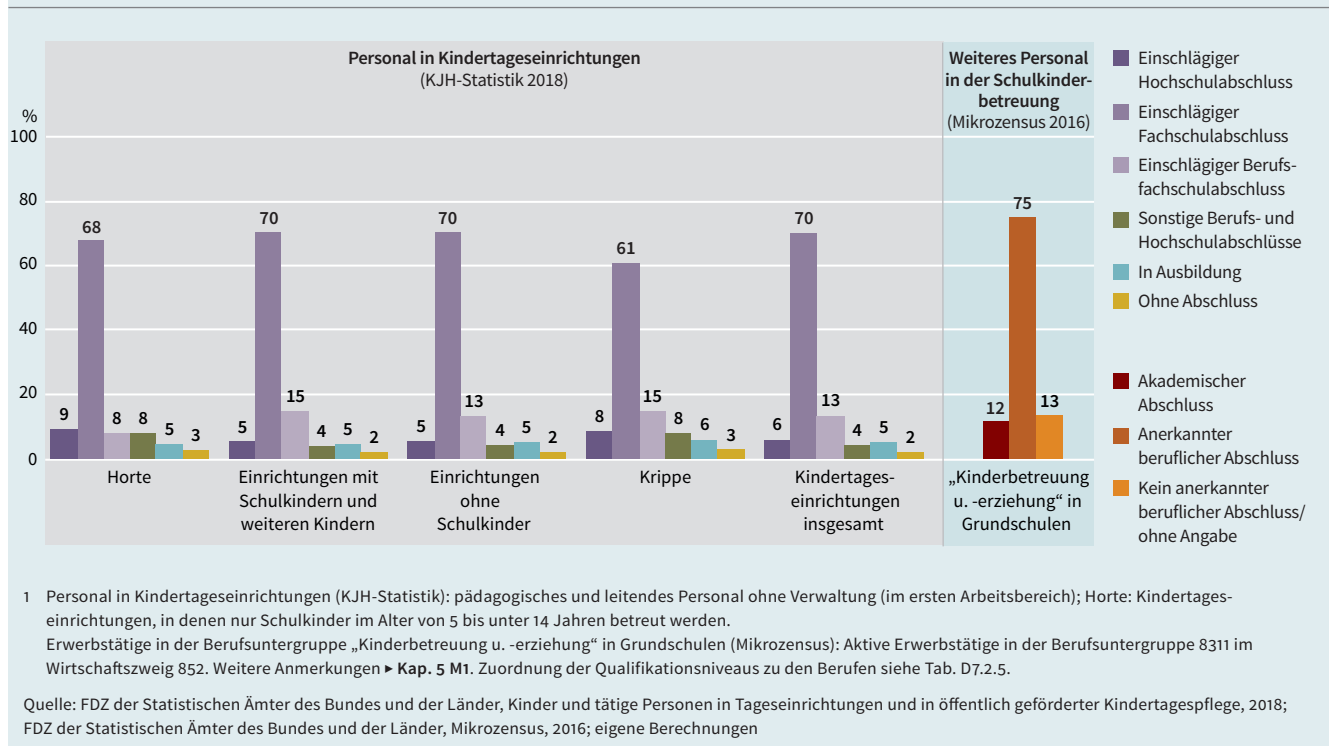
## Qualifikation

Wie bereits erwähnt, ist das Personal in der Schulkinderbetreuung keinesfalls eine homogene Gruppe. Vielmehr bestehen hinsichtlich persönlicher Merkmale und der Beschäftigungsbedingungen vor allem zwischen der Schulkinderbetreuung in Horten und Kindertageseinrichtungen, in denen weitere Kinder betreut werden, gegenüber der Ganztagsbetreuung oder einer Übermittagsbetreuung erhebliche Unterschiede.

Relativ einheitlich ist das Qualifikationsprofil in Horten und weiteren Kindertageseinrichtungen mit Schulkindern. Ebenso wie auch das Personal in Kindertageseinrichtungen insgesamt wird ihr Qualifikationsprofil durch die Berufsgruppe der Erzieherinnen und Erzieher beherrscht, die über einen Fachschulabschluss verfügen (vgl. Abb. 7.6; Tab.D7.9). Bemerkenswerte Unterschiede zeigen sich lediglich in Bezug auf das Personal mit einem einschlägigen Berufsfachschulabschluss. Dieses Qualifikationsniveau ist in Horten etwas seltener vertreten als in anderen Kindertageseinrichtungstypen. Dies ist allerdings weniger darauf zurückzuführen, dass Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger bzw. Sozialassistentinnen und Sozialassistenten häufiger in Gruppen mit jüngeren Kindern beschäftigt sind, sondern vielmehr darauf, dass in Ostdeutschland der Anteil dieser Berufsgruppen generell erheblich niedriger ist als in Westdeutschland und somit in Horten, die wiederum in Ostdeutschland überrepräsentiert sind, zwangsläufig diese Berufsgruppe einen kleineren Anteil hat. Ansonsten sind Fachkräfte mit einem einschlägigen Hochschulabschluss sowie Beschäftigte mit einem nicht einschlägigen Abschluss in Kindertageseinrichtungen mit Anteilen unter der Zehnprozentmarke relativ selten zu finden, wobei beide Gruppen in Horten etwas häufiger anzutreffen sind. Personal ohne Abschluss spielt aufgrund des Fachkräftegebots in Kindertageseinrichtungen durchweg nur eine marginale Rolle.

In sich erheblich uneinheitlicher und stark vom beschriebenen Qualifikationsprofil in Kindertageseinrichtungen abweichend ist das Qualifikationstableau des Personals im Ganztags. Hier treffen Lehrkräfte, Erzieherinnen und Er-

Abb. 7.6 Pädagogisches und leitendes Personal in Kindertageseinrichtungen sowie weiteres Personal in der Schulkinderbetreuung nach Qualifikationsniveau 2016 und 2018 (Deutschland; in %)<sup>1</sup>



zieher, Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger sowie weitere Kräfte mit einschlägigen oder nicht einschlägigen Berufsabschlüssen und Beschäftigte ohne einen beruflichen Abschluss aufeinander. Zuverlässige Daten über die jeweilige Größe dieser Gruppen liegen für Deutschland nicht vor. Einige Hinweise liefert jedoch für das „weitere Personal in der Schulkinderbetreuung“ (für den Ganztags oder die Übermittagsbetreuung) wiederum der Mikrozensus.

Hiernach verfügen 12% über einen akademischen Abschluss, 75% über einen anerkannten beruflichen Abschluss und 13% haben überhaupt keinen beruflichen Abschluss vorzuweisen. Insbesondere der hohe Anteil an Beschäftigten ohne einen beruflichen Abschluss<sup>8</sup> erscheint bedenklich und steht in starkem Kontrast zu den Qualifikationsanforderungen in Kindertageseinrichtungen. Die übrigen Qualifikationsgruppen ohne weitere Angaben darüber, ob es sich um fachlich einschlägige oder nicht einschlägige Abschlüsse handelt, sind schwer zu interpretieren.

Über die Qualifikation des weiteren Personals (ohne Lehrkräfte) in den Ganztagschulen Nordrhein-Westfalens liegen aus der bereits zitierten Studie etwas differenzierte

Daten vor. Hiernach verfügt die größte Personalgruppe über keine einschlägige Ausbildung und die zweitgrößte Gruppe über einen einschlägigen Fachschulabschluss (z.B. zur Erzieherin oder zum Erzieher). Kleinere Anteile fallen auf Fachkräfte mit einem einschlägigen Hochschulabschluss sowie auf solche mit einem einschlägigen Berufsfachschulabschluss (Altermann u.a. 2018, S. 16).

### Geschlecht

Im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen insgesamt sind fast ausschließlich Frauen tätig (vgl. Kap. 2.3 und 5.3). Diese weibliche Dominanz schwächt sich etwas ab, je älter die jeweils betreuten Kinder sind. In Horteinrichtungen betrug der Frauenanteil 2018 „nur“ 84% gegenüber 94% in Kindertageseinrichtungen insgesamt oder gegenüber 97% in Krippen, in denen ausschließlich sehr junge Kinder unter drei Jahren betreut werden (vgl. Tab. D7.10). Dieser Alterslogik folgend, liegt die Frauenquote in Einrichtungen, in denen Schulkinder und weitere Kinder betreut werden, mit 93% zwischen diesen Werten.

Der Frauenanteil des „weiteren Personals in der Schulkinderbetreuung“ befindet sich gemäß Mikrozensus 2016 mit 87% auf einem vergleichbaren Niveau wie in Horteinrichtungen.

<sup>8</sup> Hierbei handelt es sich nicht um (unbezahlte) Ehrenamtliche, da diese im Mikrozensus nicht als erwerbstätig gelten.



## Alter

Wie bei der Geschlechtsverteilung folgt auch die Altersverteilung des Personals dem Alter der jeweils betreuten Kinder: Je älter die Kinder sind, umso älter ist auch das Personal. Während in Krippen nur 22% des Personals 50 Jahre und älter sind, trifft dies in Kindertageseinrichtungen für Schulkinder und weitere Kinder auf 31% des Personals zu und in Horteinrichtungen auf 34%. Umgekehrt fällt dementsprechend der Anteil des Personals unter 30 Jahren von 33% (Krippen) über 25% (Einrichtungen für Schulkinder und weitere) auf 23% (Horte) (vgl. Tab. D7.11).

Deutlich extremer fällt die Altersverteilung beim „weiteren Personal in der Schulkinderbetreuung“ laut Mikrozensus aus: 2016 waren 24% der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zwischen 40 bis unter 50 Jahre alt und weitere 44% über 50 Jahre. Mit insgesamt 67% über 40 Jahren handelt es sich hier demnach um eine überdurchschnittlich alte Beschäftigtengruppe.

## Beschäftigungsumfang

Aufgrund der unterschiedlichen Betreuungszeiten von Grundschulkindern und jüngeren Kindern unterscheidet sich der Beschäftigungsumfang des Personals in Horteinrichtungen erheblich von dem in anderen Kindertageseinrichtungen. Während Vollzeitstellen in Horten mit einem Anteil von 19% gegenüber einem Anteil von 41% in

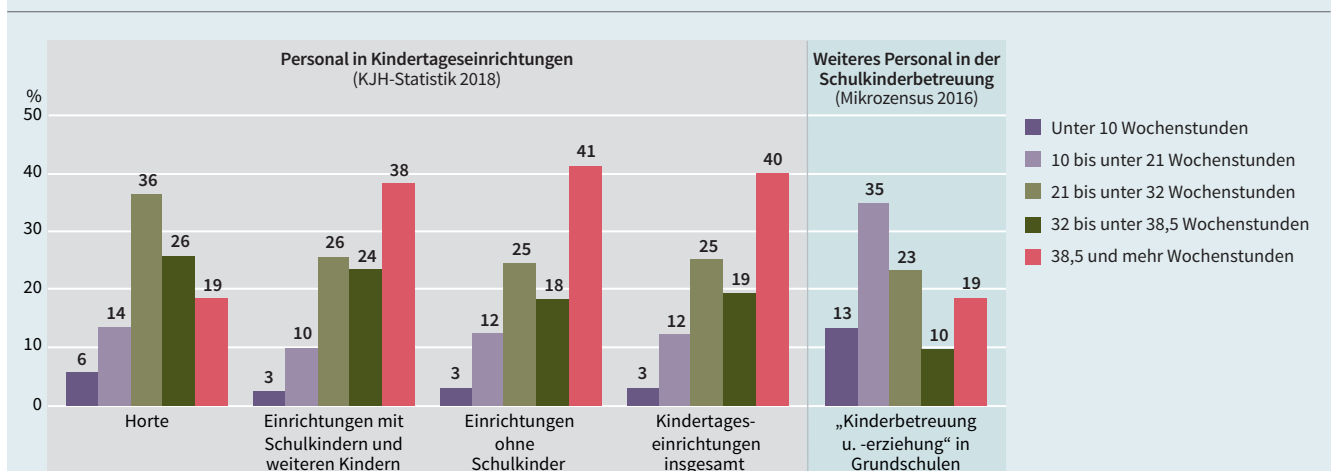
Einrichtungen, in denen keine Schulkinder betreut werden, nur relativ selten anzutreffen sind, haben dagegen Beschäftigungsverhältnisse mit weniger als 32 Stunden in Horten einen überdurchschnittlich hohen Anteil von 56% gegenüber 40% in Einrichtungen ohne Schulkinder (vgl. Abb. D7.7; Tab. D7.12).

Dieses auffällige Übergewicht kurzer Beschäftigungsumfänge ist beim „weiteren Personal in der Schulkinderbetreuung“ nochmals erheblich stärker ausgeprägt. Hier sind insgesamt 71% des Personals in einem Umfang von weniger als 32 Stunden beschäftigt und 13% der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind nur in einem besonders niedrigen Stundenumfang von weniger als 10 Wochenstunden tätig. Wie bereits berichtet, sind diese niedrigen Beschäftigungsumfänge ein Grund für die Schwierigkeiten, ausreichend Personal für den Ganztags zu gewinnen (Altermann u.a. 2018, S. 40). In Kindertageseinrichtungen ist dagegen der im Vergleich mit anderen Berufsfeldern ebenfalls verhältnismäßig hohe Teilzeitanteil jedoch in der Regel erwünscht und dient häufig der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (vgl. Kap. 5).

## Befristung

Ein weiteres Beschäftigungshindernis im Ganztags ist nach Auskunft der Ganztagsträger in Nordrhein-Westfalen die Befristung von Stellen (Altermann u.a. 2018, S. 40). Wie die vorliegenden Mikrozensusauswertungen belegen, ist

Abb. 7.7 Pädagogisches und leitendes Personal in Kindertageseinrichtungen sowie weiteres Personal in der Schulkinderbetreuung nach Beschäftigungsumfang 2016 und 2018 (Deutschland; in %)<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Personal in Kindertageseinrichtungen (KJH-Statistik): pädagogisches und leitendes Personal ohne Verwaltung (im ersten Arbeitsbereich); Beschäftigungsumfänge nach vertraglicher vereinbarter Arbeitszeit; Horte: Kindertageseinrichtungen, in denen nur Schulkinder im Alter von 5 bis unter 14 Jahren betreut werden. Erwerbstätige in der Berufsuntergruppe „Kinderbetreuung u. -erziehung“ in Grundschulen (Mikrozensus): Aktive Erwerbstätige in der Berufsuntergruppe 8311 im Wirtschaftszweig 852. Weitere Anmerkungen ► Kap. 5 M1. Beschäftigungsumfang: Normalerweise geleistete Arbeitszeit je Woche (einschließlich regelmäßig geleisteter Überstunden). Aufgrund eines anderen, nur stundengenauen zeitlichen Rasters in der Mikrozensus-Erhebung, liegt die Grenze zur Vollzeitbeschäftigung dort bei 38 und nicht bei 38,5 Stunden.

Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2018; FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus, 2016; eigene Berechnungen

der Anteil befristeter Stellen beim „weiteren Personal in der Schulkinderbetreuung“ mit einem Anteil von 20% überdurchschnittlich hoch (vgl. Tab. D7.13; Kap. 3.). Eine Verbesserung der Beschäftigungsbedingungen in diesem Punkt könnte die Personalsituation daher merklich positiv beeinflussen.

In Horten kommen befristete Stellen mit einem Anteil von 11% etwas seltener vor als in Einrichtungen, in denen keine Schulkinder betreut werden (14%) (vgl. Tab. D7.13).

## Resümee

Als Forschungsgegenstand präsentiert sich das Feld der Grundschulkinderbetreuung äußerst heterogen. So unterscheiden sich die Betreuungsangebote für Grundschulkinder nicht nur im Hinblick auf ihre rechtliche Verortung – im Kinder- und Jugendhilferecht und in den Schulgesetzen – voneinander, sondern auch durch verschiedenartige Angebots- und Organisationsformen sowohl zwischen den als auch innerhalb der Länder. Die empirische Aufarbeitung dieser Divergenzen und deren Bedeutung für die gegenwärtige Betreuungsrealität und die bildungspolitischen Erwartungen – die insbesondere mit dem Ausbau des Ganztagsangebots für Schulkinder verknüpft sind – ist auf der Grundlage des vorhandenen Datenmaterials nur bedingt möglich.

Festhalten lässt sich jedoch, dass das Betreuungsangebot für Schulkinder sowohl in Horten und Kindertageseinrichtungen als auch in ganztagsschulischen Angeboten in den letzten Jahren im Zuge verschiedener bundes- und länderpolitischer Aktivitäten enorm ausgeweitet wurde. Heutzutage nutzen bereits rund 1,5 Millionen Kinder im Grundschulalter ganztägige Betreuungsangebote in Schulen und Kindertageseinrichtungen. Und die angekündigten weiteren politischen Maßnahmen lassen auch zukünftig einen umfangreichen Ausbau erwarten. Dabei ist eine – im Sinne der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit – durchaus wünschenswerte Reduzierung der Vielfalt der Angebotsformen oder aber vergleichbare Qualitätsstandards nicht in Sicht.

Die empirischen Befunde zum Personal zeigen, dass der Arbeitsmarkt für Beschäftigte in der Grundschulkinderbetreuung keinesfalls homogen strukturiert ist. Vielmehr zerfällt der Arbeitsmarkt aufgrund der institutionellen Teilung der Schulkinderbetreuung in Angebote, die zum Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zählen, und solche, die von Schulen selber oder von diesen in Kooperation mit weiteren Trägern durchgeführt werden. Diese durchgängig in den Personal- und Beschäftigungsmerkmalen bemerkbare Segmentierung<sup>9</sup> ist insbesondere hinsichtlich der Qualifikation und des Beschäftigungsumfangs von besonderer Relevanz: So beschäftigen Horte und weitere Kindertageseinrichtungen fast ausschließlich einschlägig qualifizierte Fachkräfte, während der Ganztags- und erst recht die Übermittagsbetreuungen in größerem Ausmaß auch Kräften ohne einschlägige Berufsausbildung Beschäftigungsmöglichkeiten bieten. Weiterhin sind die Möglichkeiten, einer Vollzeittätigkeit oder einer vollzeitnahen Tätigkeit nachzugehen, in einer Horteinrichtung oder einer Einrichtung, in der neben Schulkindern auch jüngere Kinder betreut werden, aufgrund der längeren Öffnungszeiten dieser Einrichtungen erheblich günstiger als in „schulischen“ Betreuungsangeboten. In letzteren hingegen ist vor allem das Angebot an Arbeitsstellen mit sehr kurzen Wochenarbeitszeiten unter zehn Wochenstunden relativ groß.

Mit Blick auf den geplanten weiteren Ausbau der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschulkinder lassen diese Ergebnisse eine Verstärkung der ohnehin schon vielfach berichteten Probleme bei der Personalgewinnung befürchten. Insbesondere im schulischen Bereich erscheint eine Steigerung der Attraktivität der Beschäftigungsbedingungen hinsichtlich des Beschäftigungsumfangs und der Befristung dringend geboten.

9 Wobei es zusätzlich noch weitere Personalgruppen gibt wie Lehrkräfte, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter oder Sonderpädagoginnen und -pädagogen, die nur mit einem (kleinen) Teil ihrer Arbeitszeit in den Ganztagsangeboten einbezogen sind.