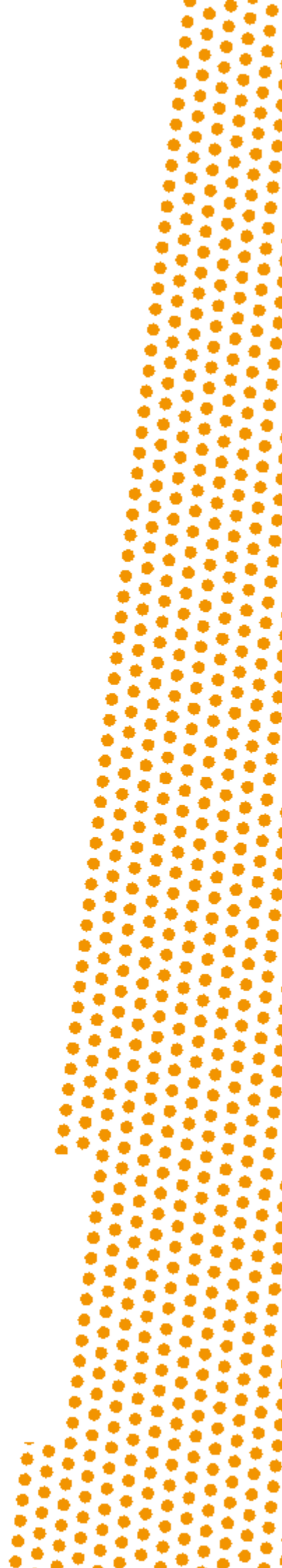


*päd.*  
**quis**

*Expertise „Auswirkungen von  
Kindertagesbetreuung auf die kindliche  
Entwicklung“*

Dezember 2024

Katharina Kluczniok, Tabea Grad, Marisa Schneider, Stefan Faas



## IMPRESSUM

DEZEMBER 2024

pädquis Stiftung b. R.  
Kooperationsinstitut der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd  
Ordensmeisterstr. 15–16 · 12099 Berlin  
Tel.: (030) 720061-11  
E-Mail: [info@paedquis.de](mailto:info@paedquis.de)

Die Expertise „Auswirkungen von Kindertagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung“ wurde gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Vorstand:

Prof. Dr. K. Kluczniok (Vorsitzende),  
K. von Hülsen, Prof. Dr. S. Faas

Vorsitzender des Kuratoriums:

Dr. P. Rösner

[www.paedquis.de](http://www.paedquis.de)

## Inhalt

1	Einleitung .....	1
2	Ausgangslage .....	2
2.1	Gesellschaftliche Bedeutung von Kindertagesbetreuung und aktuelle Herausforderungen.....	2
2.2	Aktueller bildungspolitischer Diskurs zum Qualitätsentwicklungsprozess.....	3
2.3	Ausblick: Notwendigkeit von evidenzbasiertem Wissen.....	4
3	Überblick: Bisherige Hauptkenntnisse zu Effekten der Kindertagesbetreuung (bis 2013) ....	5
4	Fragestellungen der Expertise.....	7
5	Konzeptuelles und methodisches Design .....	8
5.1	Rahmenmodell pädagogischer Qualität.....	9
5.2	Einbezogene Indikatoren der Kindertagesbetreuung und ihre potenziellen Wirkungsbereiche.....	11
5.3	Umsetzung des Systematic Reviews .....	12
6	Ergebnisse: Auswirkungen der Quantität der Inanspruchnahme der Kindertagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren.....	16
6.1	Quantitätsbezogene Effekte auf die sozial-emotionale Entwicklung (U3) .....	16
	Besuch einer Kindertagesbetreuung (ja/nein) .....	16
	Betreuungsintensität (Alter bei Eintritt, Betreuungsumfang).....	17
6.2	Quantitätsbezogene Effekte auf die sprachliche Entwicklung (U3).....	19
	Besuch einer Kindertagesbetreuung (ja/nein) .....	19
	Betreuungsintensität (Alter bei Eintritt, Betreuungsumfang).....	20
6.3	Quantitätsbezogene Effekte auf die kognitive Entwicklung (U3).....	21
	Besuch einer Kindertagesbetreuung (ja/nein) .....	21
	Betreuungsintensität (Alter bei Eintritt, Betreuungsumfang).....	22
6.4	Quantitätsbezogene Effekte auf die Bildungslaufbahn (U3) .....	23
	Besuch einer Kindertagesbetreuung (ja/nein) .....	23
	Betreuungsintensität (Alter bei Eintritt, Betreuungsumfang).....	23
6.5	Meta-Analysen zu Effekten der Quantität der Kindertagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren .....	24
7	Ergebnisse: Auswirkungen der Quantität der Inanspruchnahme der Kindertagesbetreuung ab drei Jahren .....	24
7.1	Quantitätsbezogene Effekte auf die sozial-emotionale Entwicklung (Ü3) .....	24
	Besuch einer Kindertagesbetreuung (ja/nein) .....	24
	Betreuungsintensität (Alter bei Eintritt, Betreuungsumfang).....	25
7.2	Quantitätsbezogene Effekte auf die sprachliche Entwicklung (Ü3).....	26
	Besuch einer Kindertagesbetreuung (ja/nein) .....	26
	Betreuungsintensität (Alter bei Eintritt, Betreuungsumfang).....	26
7.3	Quantitätsbezogene Effekte auf die kognitive Entwicklung (Ü3).....	27
	Besuch einer Kindertagesbetreuung (ja/nein) .....	27
	Betreuungsintensität (Alter bei Eintritt, Betreuungsumfang) .....	27
7.4	Quantitätsbezogene Effekte auf die Bildungslaufbahn (Ü3) .....	28
	Besuch einer Kindertagesbetreuung (ja/nein) .....	28

Betreuungsintensität (Alter bei Eintritt, Betreuungsumfang).....	28
7.5 Meta-Analysen zu Effekten der Quantität der Kindertagesbetreuung ab drei Jahren ...	29
8 Ergebnisse: Auswirkungen der Qualität der Kindertagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren .....	29
8.1 Qualitätsbezogene Effekte auf die sozial-emotionale Entwicklung (U3).....	29
Strukturqualität.....	30
Prozessqualität.....	30
Qualität des Familienbezugs.....	31
8.2 Qualitätsbezogene Effekte auf die sprachliche Entwicklung (U3) .....	31
Strukturqualität.....	31
Prozessqualität.....	32
Qualität des Familienbezugs.....	32
8.3 Qualitätsbezogene Effekte auf die kognitive Entwicklung (U3) .....	32
Prozessqualität.....	32
8.4 Qualitätsbezogene Effekte auf die Bildungslaufbahn (U3).....	33
Prozessqualität.....	33
8.5 Meta-Analysen zu Effekten der Qualität der Kindertagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren .....	34
9 Ergebnisse: Auswirkungen der Qualität der Kindertagesbetreuung ab drei Jahren.....	34
9.1 Qualitätsbezogene Effekte auf die sozial-emotionale Entwicklung (Ü3).....	34
Strukturqualität.....	34
Prozessqualität.....	35
9.2 Qualitätsbezogene Effekte auf die sprachliche Entwicklung (Ü3) .....	36
Strukturqualität.....	36
Prozessqualität.....	36
Qualität des Familienbezugs.....	37
9.3 Qualitätsbezogene Effekte auf die kognitive Entwicklung (Ü3) .....	38
Strukturqualität.....	38
Prozessqualität.....	38
9.4 Qualitätsbezogene Effekte auf die Bildungslaufbahn (Ü3).....	39
9.5 Meta-Analysen zu Effekten der Qualität der Kindertagesbetreuung ab drei Jahren.....	40
10 Ergebnisse: Weitere Effekte der Kindertagesbetreuung auf Ebene der Familien .....	42
11 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse .....	42
12 Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen für künftige Reformen .....	46
Literaturverzeichnis.....	50
Anhang zur Expertise .....	59

## Abbildungen

Abbildung 1: Dimensionen und Effekte pädagogischer Qualität .....	9
Abbildung 2: Bestandteile/Phasen des Systematic Reviews .....	12

## Tabellen

Tabelle 1: Einschlusskriterien der Studien .....	13
Tabelle 2: Übersicht zu den verwendeten Suchbegriffen .....	13
Tabelle 3: Treffer der systematischen Literaturrecherche .....	14

## Abkürzungen

**AQuaFam.** Ansätze zur Erhöhung der familialen Anregungsqualität. Evaluationsstudie zum Chancenreich-Programm.

**BePro.** Better Provision für Norway's children.

**BiKS.** Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter.

**BMFSFJ.** Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

**BONDS.** Behavioral Outlook Norwegian Developmental Study.

**CFPS.** China Family Panel Studies.

**CHDS.** Christchurch Health and Development Study.

**CIS.** Caregiver Interaction Scale.

**CLASS.** Classroom Assessment Scoring System.

**DFG.** Deutsche Forschungsgemeinschaft.

**ECCE.** European Child Care and Education Study.

**ECERS.** Early Childhood Environment Rating Scale.

**ECLS.** Early Childhood Longitudinal Study.

**Elfe.** Étude Longitudinale Française depuis l'Enfance.

**EIPi.** Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia'. Chilean Panel surveys.

**EPPSE.** Effective Pre-school, Primary and Secondary Education.

**EYC.** Early Years Census.

**E4Kids.** Effective Early Educational Experiences Study.

**FiD.** Familien in Deutschland.

**IELS.** International Early Learning and Child Well-being Study.

**ITERS.** Infant/Toddler Environment Rating Scale.

**JFMK.** Jugend- und Familienministerkonferenz.

**KES.** Kindergarten-Skala.

**KiDZ.** Kindergarten der Zukunft in Bayern.

**KiTa.** Kindertagesbetreuung (Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege).

**KiQuTG.** Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und - Teilhabeverbesserungsgesetz).

**MoBa.** Norwegian Mother, Father and Child Cohort.

**Mrd.** Milliarden.

**NAPLAN.** National Assessment Program – Literacy and Numeracy.

**NEPS.** National Educational Panel Study/Nationales Bildungspanel.

**NICHD.** National Institute of Child Health and Human Development.

**NSCAW II.** National Survey of Child and Adolescent Well-being II.

**NUBBEK.** Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit.

**OECD.** Organisation for Economic Co-operation and Development.

**ORCE.** Observational Ratings of the Caregiving Environment.

**PISA.** Program for International Student Assessment.

**Pre-COOL.** Kohortenstudie im frühkindlichen und vorschulischen Bereich (im Alter von 2 bis 5 Jahren). Ergänzungserhebung zu COOL5-18 (eigene Übersetzung; im Original: Cohort Onderzoek Onderwijsloopbanen onder leerlingen van 5 tot 18 jaar)

**QLSD.** Quebec Longitudinal Study on Child Development.

s. Siehe.

**SCSWIS.** Social Care and Social Work Improvement. Scotland scale Quality of Environment.

**SECCYD.** Study of Early Child Care and Youth Development.

**SEED.** Study of Early Education and Development.

**SOEP.** Sozioökonomisches Panel.

**SSTEW.** Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being Scale.

**STRS.** Student-Teacher Relationship Scale.

**U3.** Kinder in den ersten drei Lebensjahren.

**Ü3.** Kinder ab drei Jahren.

z. B. Zum Beispiel.

**z-proso.** Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von der Kindheit ins Erwachsenenalter.

## Glossar<sup>1</sup>

**Adaptives Verhalten.** Eine Form der Anpassung oder Angleichung eines Kindes/Jugendlichen an seine Umwelt. Bezieht sich auf die Fähigkeiten, die Kinder/Jugendliche benötigen, um zu Hause, in der Kita oder in der Gemeinschaft unabhängig zurechtzukommen.

**Antisoziales Verhalten.** Tendenz zur Missachtung der Rechte anderer. Zählt zu externalisierenden Verhaltensproblemen im Kindes- und Jugendalter und ist oft gepaart mit Impulsivität, Reizbarkeit und Aggressivität sowie dem Fehlen von Scham und Reue.

**Disruptives Verhalten.** Ist das provokative Verhalten und geht einher mit dem Nicht-Einhalten von sozialen Normen, Regeln und Gesetzen.

**Emotionsregulation.** Beschreibt den Prozess, durch den Individuen das Erleben, die Intensität, die Dauer, den Zeitpunkt und den Ausdruck von Emotionen beeinflussen/regulieren.

**Expressives Sprachverständnis.** Beinhaltet verschiedene Aspekte der Sprache wie zum Beispiel Wortschatz (Lexikon), Satzbau (Syntax) oder Aussprache (Phonetik und Phonologie).

**Externalisierendes Verhalten.** Verhaltensmuster, das sich durch Aggression, Impulsivität oder Aufmerksamkeitsprobleme zeigt.

**Fade Out-Effekt.** Phänomen, bei dem positive Effekte frühkindlicher Bildung im späteren Verlauf nachlassen oder verschwinden.

**Häusliche Lernumgebung.** Die Bildung und Unterstützung, die ein Kind zu Hause durch Interaktionen, Materialien und elterliches Engagement erhält.

**Internalisierendes Verhalten.** Verhaltensmuster, welches sich durch Zurückgezogenheit, Ängstlichkeit oder Depression äußert.

**Meta-Analyse.** Statistische Methode zur Zusammenfassung und Auswertung von Ergebnissen mehrerer Studien, um allgemeine Aussagen (hier) über frühpädagogische Inputs und deren Wirkungen zu treffen.

**Peers.** Im Kita-Alter sind Peers Kinder in ähnlichem Alter oder mit ähnlichem Hintergrund, die in wechselseitiger Beziehung stehen. Ihre Interaktionen sind Spiel- und Übungsfeld zur Entwicklung sozialer, kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten.

**Prosoziales Verhalten.** Freiwillige Handlungen, die anderen helfen oder diese unterstützen, z. B. Peer-Empathie, Zusammenarbeit.

**Rezeptives Sprachverständnis.** Die Fähigkeit, gehörte oder gelesene Sprache zu verstehen und zu verarbeiten.

**Spillover-Effekt.** Übertragung von Effekten aus einem Bereich auf einen anderen, z. B. von Kinderbetreuung auf familiäre Interaktionen.

---

<sup>1</sup> Die im Glossar definierten Begriffe sind vor dem Hintergrund der in dieser Expertise thematisierten frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung (Kindertagesbetreuung) zu verstehen. Begriffe, die in anderen Fachkontexten ebenfalls verwendet werden, wie z. B. der Fadeout-Effekt, beziehen sich hier spezifisch auf deren Bedeutung im Bereich der frühkindlichen Entwicklung und Outcomes.

# 1 Einleitung

In den ersten Lebensjahren werden die Grundlagen für erfolgreiche Bildungsbiografien gelegt. Dies unterstreicht die große Bedeutung der Familie als Lernort sowie der Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege als familienergänzende und -unterstützende Institutionen der Erziehung, Bildung und Betreuung (z. B. Arbeitsgruppe Frühe Bildung, 2024). Aktuell befindet sich das System der institutionellen Kindertagesbetreuung in Deutschland einmal mehr in einem komplexen und kontinuierlichen Transformationsprozess, wie auch der aktuelle Bildungsbericht aufzeigt (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Dieser ist geprägt durch sozialen und kulturellen Wandel, umfassende bildungs- und sozialpolitische Reformen und damit einhergehende Herausforderungen wie dem vor allem in den westlichen Bundesländern erhöhten Fachkräftebedarf und Fachkräftemangel. Gerahmt werden diese Entwicklungen von (fach-)öffentlich und bildungspolitisch geführten Diskursen um notwendige Qualitätsentwicklungsprozesse in der Kindertagesbetreuung (KiTa) sowie einer Reihe von Qualitätsinitiativen.

Um künftige politische Entscheidungen im komplexen Feld der Kindertagesbetreuung evidenzbasiert treffen zu können, ist ein entsprechend aktuelles Forschungswissen zu möglichen kurz- und langfristigen Auswirkungen von Kindertagesbetreuung auf Kinder und ihre Familien notwendig. Die Frage nach den Auswirkungen von Kindertagesbetreuung ist dabei keine neue. Sie erhält aber im aktuellen bildungspolitischen Diskurs sowie auch in der (Fach-)Öffentlichkeit gegenwärtig wieder eine erhöhte Aufmerksamkeit und Resonanz – nicht zuletzt durch das im Oktober 2024 vom Bundesrat beschlossene Dritte Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung, mit dem das KiTa-Qualitätsgesetz weiterentwickelt werden soll. Auch die Diskussionen um die Festlegung bundesweiter Qualitätsstandards im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsgesetzes sind hier zu nennen.

Bisherige Forschungsüberblicke zu Auswirkungen von Kindertagesbetreuung sind teils älteren Datums oder fokussieren auf spezifische Teilaspekte der Kindertagesbetreuung (z. B. Anders, 2013; Burger, 2010; Kluczniok, 2017, 2018; Roßbach, 2005; Roßbach, Kluczniok & Kuger, 2009; von Suchodoletz et al., 2023). Sie spiegeln somit nicht den aktuellen und umfassenden Kenntnisstand wider.

Die vorliegende, vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) in Auftrag gegebene Expertise zu den Auswirkungen von Kindertagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung knüpft an bereits existierende Übersichtsarbeiten zur Wirkungsfrage an und erweitert diese um aktuelle Erkenntnisse des letzten Jahrzehnts auf nationaler und internationaler Ebene. Auf Basis eines durchgeführten Systematic Reviews (nach Newman & Gough, 2020) wird ein umfassender und vertiefter Überblick über kurz- und langfristige Auswirkungen der Kindertagesbetreuung auf die Kompetenzentwicklung und die Bildungslaufbahn der betreuten Kinder möglich. Dabei werden sowohl quantitative als auch qualitative Indikatoren der Kindertagesbetreuung berücksichtigt. Aus den Ergebnissen lassen sich Handlungsempfehlungen für die Ausgestaltung politischer Vorhaben zur Qualitätsentwicklung im Feld der Kindertagesbetreuung ableiten, die sowohl strukturelle als auch prozessuale Qualitätsaspekte berücksichtigen und somit belastbare Hinweise für eine evidenzbasierte Input- und Outputsteuerung ermöglichen.

Im Folgenden werden zur Rahmung der Expertise die gesellschaftliche Bedeutung von Kindertagesbetreuung und aktuelle Herausforderungen des KiTa-Systems sowie die Entwicklungslinien im aktuellen bildungspolitischen Qualitätsentwicklungsdiskurs in Deutschland skizziert (s. Kapitel 2). Anschließend wird im Kapitel 3 der bisherige Erkenntnisstand zu den Effekten der Kindertagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung bis zum Jahr 2012



anhand des Überblickbeitrages von Anders (2013) zusammengefasst. Die vorliegende Expertise knüpft dann unmittelbar daran an. Kapitel 4 widmet sich den Fragestellungen und Kapitel 5 dem konzeptionellen sowie methodischen Design der Expertise. Dabei werden die einbezogenen Indikatoren und Wirkungsbereiche institutioneller Kindertagesbetreuung zunächst erläutert. In den sich anschließenden Ergebniskapiteln zu Auswirkungen des Umfangs der Inanspruchnahme von institutioneller Kindertagesbetreuung (s. Kapitel 6 und 7), zu deren Qualität (s. Kapitel 8 und 9) und weiteren Effekten auf Ebene der Familie (s. Kapitel 10) erfolgt dann in spezifischer Perspektive eine vertiefende Darstellung. Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert (s. Kapitel 11) sowie Schlussfolgerungen für politische Diskussionen und Handlungsempfehlungen für künftige Reformen abgeleitet (s. Kap. 12). Eine tabellarische Zusammenfassung der Ergebnisse findet sich im Anhang (s. Anhang zur Expertise).

## 2 Ausgangslage

### 2.1 Gesellschaftliche Bedeutung von Kindertagesbetreuung und aktuelle Herausforderungen

Die Bedeutung der Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege als erste außerfamiliale Bildungsinstitutionen ist mittlerweile unbestritten. Der Besuch einer Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege kann in Deutschland heute als Teil der Normalbiografie angesehen werden (Betreuungsquoten 2023: ca. 36 % bei Kindern unter 3 Jahren, ca. 91 % bei 3-bis unter 6-Jährigen; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Der aktuelle Bericht der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024) betont darüber hinaus die hohe gesellschaftliche Bedeutung von Kindertagesbetreuung, die entscheidend zu einer langfristigen Wohlstandssteigerung und der Stärkung des sozialen Zusammenhalts beiträgt. Zudem ermöglicht die institutionelle Betreuung von Kindern den Eltern die Rückkehr in die Erwerbstätigkeit, was nicht zuletzt mit Blick auf den Fachkräftebedarf auf dem Arbeitsmarkt von großer Relevanz ist (Arbeitsgruppe Frühe Bildung, 2024). Aus volkswirtschaftlicher Sicht lohnen sich Bildungsinvestitionen in der frühen Kindheit mehr als in späteren Lebensphasen (Cunha, Heckman, Lochner & Masterov, 2006; Rosholm et al., 2021; Spieß, 2022).

Nach einer langen und weiter anhaltenden Phase des enormen Aus- und Umbaus des Kindertagesbetreuungssystems in den letzten zwei Jahrzehnten befindet sich dieses in Deutschland aktuell (wieder) in einem Transformationsprozess und steht vor zentralen Herausforderungen. Dazu gehören insbesondere die ungleiche Teilhabe an früher Bildung, eine steigende Heterogenität der Kinder und Familien (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024) sowie der hohe Fachkräftebedarf und vielfältige personelle Anforderungen und Belastungen, z. B. durch hohe Personalausfälle und langfristig unbesetzte Stellen (Buchmann & Balaban-Feldens, 2023; Meiner-Teubner et al., 2023). Aufgrund der erheblichen Lücke zwischen Angebot und Nachfrage sowie leicht steigenden Kinderzahlen besteht in Westdeutschland weiterhin ein großer Bedarf, Plätze in der Kindertagesbetreuung auszubauen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Bisher ist keine kurzfristige Besserung der Personalsituation in den nächsten Jahren zu erwarten, da der Personalbedarf weiter steigt und vor allem in Westdeutschland nicht durch die Anzahl der neu hinzukommenden Fachkräfte gedeckt werden kann (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Für Ostdeutschland zeigt die Gegenrechnung der potenziellen Zugänge mit den Personalgesamtbedarfen allerdings, dass aufgrund sinkender Kinderzahlen die vorausberechneten Personalbedarfe durch die Neuzugänge aus Ausbildung gedeckt werden können und ein darüber hinausgehendes Fachkraftpotenzial anwachsen wird, was für Qualitätsverbesserungen genutzt werden könnte (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024).

## 2.2 Aktueller bildungspolitischer Diskurs zum Qualitätsentwicklungsprozess

Aufgabe der Familien- und Bildungspolitik und der Verantwortungsträger ist es, auf diese Herausforderungen zu reagieren und das sich im kontinuierlichen Wandel befindende Kindertagesbetreuungssystem zu steuern. Neben der Frage nach kurz- und längerfristigen Strategien zum Umgang mit den Anforderungen und insbesondere dem akuten Fachkräftebedarf steht aktuell der Diskurs um bundesweite Qualitätsstandards im Fokus der bildungspolitischen und fachöffentlichen Auseinandersetzung – nicht zuletzt im Kontext der Vorbereitung eines Qualitätsentwicklungsgesetzes mit bundesweiten Standards. Dieser Diskurs reiht sich in Debatten und Initiativen der letzten Dekade ein, die das Ziel verfolgten, neben den quantitativen Entwicklungen des Systems auch dessen Qualität verstärkt in den Blick zu nehmen und zu verbessern. Dazu gehören als Meilensteine die Veröffentlichung des Communiqués „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“ von 2014 (Anhang 1 in BMFSFJ & Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK), 2016) und der Zwischenbericht „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“ mit gemeinsamen Handlungszielen und Finanzierungsvorschlägen der einberufenen Arbeitsgruppe Frühe Bildung (BMFSFJ & JFMK, 2016). Ebenso zu nennen sind die Vereinbarung der Bund-Länder-Konferenz von 2016 mit der Intention, die Qualität in der Kindertagesbetreuung durch gemeinsame Qualitätsentwicklungsziele und eine solide Finanzierungsgrundlage dauerhaft zu sichern, sowie die 2017 von der Jugend- und Familienministerkonferenz gemeinsam beschlossenen Eckpunkte für bessere Qualität in der Kindertagesbetreuung.

Mit dem Inkrafttreten des „Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege“ (KiQuTG; als Teil des „Gute-KiTa-Gesetzes“) wurde ein weiterer Meilenstein für den bundesweiten Qualitätsentwicklungsprozess gesetzt. Im Rahmen der Umsetzung des KiQuTG investierte der Bund innerhalb von vier Jahren (2019 bis 2022) rund fünfeinhalb Milliarden (Mrd.) Euro in Maßnahmen der Länder zur Qualitätsentwicklung in verschiedenen Handlungsfeldern und in Maßnahmen zur Entlastung der Eltern bei den KiTa-Gebühren. Mit dem „Zweiten Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung“ (KiTa-Qualitätsgesetz) wurde die Finanzierung für das KiQuTG über das Jahr 2022 hinaus bis Ende 2024 fortgesetzt und das Gesetz inhaltlich weiterentwickelt. Die Weiterentwicklung griff auf Ergebnisse und Empfehlungen des zum KiQuTG durchgeführten Monitorings (z. B. BMFSFJ, 2023) und der Evaluationen (IAQ, pädquis & ZQM, 2021, 2023; Rönnau-Böse et al., 2021, 2023) zurück und setzte zur Steigerung des Qualitätsfokus einen Schwerpunkt auf vorrangige Handlungsfelder. In diese sollten die weiteren vom Bund bereitgestellten rund vier Mrd. Euro für die Jahre 2023 und 2024 überwiegend von den Ländern investiert werden: Bedarfsgerechtes Angebot, Fachkraft-Kind-Schlüssel, Gewinnung und Sicherung von qualifizierten Fachkräften, Starke Leitung, Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung, Sprachliche Bildung und Stärkung der Kindertagespflege. Mit dem beschlossenen „Dritten Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung“ erfolgt die Fortführung und Weiterentwicklung für die Jahre 2025 und 2026. Die Länder können die weiteren vom Bund zur Verfügung gestellten rund vier Mrd. Euro nach Ablauf einer Übergangsfrist dann nur noch für Maßnahmen in den durch das KiQuTG bereits als vorrangig definierten Handlungsfeldern verwenden, wobei Investitionen in die Gewinnung und Sicherung von Fachkräften sowie die sprachliche Bildung künftig für jedes Land verpflichtend sind.

Parallel hierzu wurde die Arbeitsgruppe (AG) Frühe Bildung, bestehend aus BMFSFJ und Ländern unter Beteiligung der Kommunalen Spitzenverbände, auf Basis des Koalitionsvertrags der 20. Legislaturperiode und eines Beschlusses der JFMK aus dem Jahr 2022 beauftragt, Vorschläge für ein Qualitätsentwicklungsgesetz mit bundesweiten Qualitätsstandards in der Kindertagesbetreuung zu erarbeiten. Begleitet wurde die AG Frühe Bildung durch einen Expertendialog mit Vertreterinnen und Vertretern aus der Fachpraxis und Wissenschaft. Zudem wurden durch das BMFSFJ wissenschaftliche Expertisen eingeholt. Die Ergebnisse des Prozesses wurden in dem Bericht „Gutes Aufwachsen und Chancengerechtigkeit für alle Kinder in Deutschland. Kompendium für hohe Qualität in der frühen Bildung“ im März 2024 veröffentlicht. In einer begleitenden politischen Erklärung haben BMFSFJ und Länder ihr gemeinsames Commitment für die Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung bekräftigt sowie das langfristige Ziel, die Qualität im Sinne einer Konvergenz nach oben bundesweit anzugleichen.

Die im Koalitionsvertrag vorgesehene Überführung des KiQuTG in ein Qualitätsentwicklungsgesetz mit bundesweiten Standards ist mit der beschlossenen Fortsetzung und Weiterentwicklung des KiTa-Qualitätsgesetzes noch nicht erfolgt, wird aber vom Bund als langfristiges Ziel weiterverfolgt. So heißt es in der Beschlussempfehlung zum Gesetz: „Die Qualitätsentwicklung in den Ländern soll mit dem Ziel der Angleichung der Qualitätsniveaus und der Herstellung bundesweit gleichwertiger Lebensverhältnisse für das Aufwachsen von Kindern weiter vorangetrieben werden, um so bundesweite Standards vorzubereiten und das langfristige Ziel, diese Standards in einem Qualitätsentwicklungsgesetz bundesgesetzlich festzuschreiben, weiter zu verfolgen“ (Drucksachen 20/12771, 20/13165, S. 3).

### **2.3 Ausblick: Notwendigkeit von evidenzbasiertem Wissen**

Mit dem Bericht der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024) liegt eine in einem partizipativen Prozess erarbeitete Grundlage für den weiteren Diskurs und künftige Vorhaben zur Qualitätsentwicklung vor (Arbeitsgruppe Frühe Bildung, 2024). Grundlegend argumentiert der Bericht evidenzbasiert und verweist im Hinblick auf Wirkungen von Kindertagesbetreuung auf die hohe Bedeutung eines qualitativ hochwertigen Angebots für die Förderung von Kindern in ihrer kognitiven, sozialen wie auch gesundheitlichen Entwicklung. Mit beispielhaftem Rückgriff auf wissenschaftliche Expertise und Forschung von Anders (2013), Melhuish et al. (2015) und Ulferts, Wolf & Anders (2019) betont der Bericht der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024, S. 3) den durch Studien belegten Befund, „(...) dass gute Kindertagesbetreuung einen wichtigen Beitrag zur Herstellung von gleichen Bildungschancen und zur Armutsprävention leisten kann und dass insbesondere Kinder, die in herausfordernden Lagen aufwachsen von einer frühen Teilhabe an Bildung und Förderung profitieren können, wenn die Qualität der Kindertagesbetreuung stimmt“. Für die weiteren familien- und bildungspolitischen, fachöffentlichen und durch Praxis- und wissenschaftliche Expertise begleiteten Diskurse, die nötig sind, um das ausdrückliche Ziel der Aushandlung und gesetzlichen Verankerung von konkreten bundesweiten Qualitätsstandards in einem Qualitätsentwicklungsgesetz umzusetzen, braucht es notwendigerweise solchen evidenzbasierten Rückgriff auf aktuelles Wissen zu den Auswirkungen von Kindertagebetreuung auf die kindliche Entwicklung sowie die dabei zum Tragen kommenden Wirkindikatoren. Entsprechendes Wissen liegt aus internationalen Studien und Meta-Analysen umfassend vor und auch aus dem nationalen Kontext steht eine – wenn auch weniger umfangreiche – evidenzbasierte Datenbasis für den weiteren Qualitätsentwicklungsdiskurs zur Verfügung. Hier setzt die vorliegende Expertise an.

### 3 Überblick: Bisherige Haupterkenntnisse zu Effekten der Kindertagesbetreuung (bis 2013)

Die Studienlage zu bisherigen Erkenntnissen zu Effekten der Kindertagesbetreuung auf Kinder und ihre Familien ist umfassend. Es mangelt jedoch an aktuellen systematischen Überblicken, da bisherige Forschungsüberblicke zu Auswirkungen älteren Datums sind oder sich auf spezifische Teilaspekte fokussieren (z. B. Anders, 2013; Burger, 2010; Kluczniok, 2017, 2018; Roßbach, 2005; Roßbach et al., 2009). Die vorliegende Expertise knüpft an existierende Überblicksarbeiten an und stellt Befunde aus den Jahren 2013 bis 2024 zu Effekten quantitäts- und qualitätsbezogener Indikatoren auf verschiedene zentrale Wirkungsbereiche bei Kindern sowie ihren Familien dar.

Für die Anschlussfähigkeit werden im Folgenden zunächst Befunde des vorausgehenden Erkenntnisstandes (bis zum Jahr 2012) anhand des Überblickbeitrages von Anders (2013) zusammengefasst. Dieser nimmt den Umfang der Inanspruchnahme (die Quantität, also ob jemals eine Kindertageseinrichtung besucht wurde, die Besuchsdauer und das Alter bei Eintritt, sowie die Intensität der Betreuung; auch bezeichnet als die „Dosis“) und die Qualität (Strukturqualität, Orientierungsqualität und Prozessqualität) der institutionellen Kindertagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren (U3-Bereich) und ab drei Jahren (Ü3-Bereich) in Hinblick auf deren kurz- und langfristige Zusammenhänge mit kognitiv-leistungsbezogenen und sozial-emotionalen Fähigkeiten der Kinder und deren Lebensbewältigung (Wirkungsbereiche) in den Blick.

In Bezug auf die Quantität bei unter Dreijährigen berichtet der Überblicksartikel von einer Mehrzahl von Studien, die Nulleffekte einer Inanspruchnahme in den ersten drei Lebensjahren für die sozial-emotionale Entwicklung und positive Effekte für die kognitiv-sprachliche Entwicklung abbilden – wobei instabile Betreuungssettings (im Sinne von häufigem Wechsel der Betreuungssettings) negative Effekte auf beide Entwicklungsbereiche haben können. Darüber hinaus wird eine frühe Inanspruchnahme mit höheren Wahrscheinlichkeiten in Verbindung gebracht, später hohe Bildungsabschlüsse zu erzielen. In Bezug auf den Betreuungsumfang in den ersten drei Lebensjahren skizziert Anders (2013), dass zu hohe Betreuungsumfänge in regulären Einrichtungen zu vermeiden und die optimalsten Resultate mit moderaten Betreuungsumfängen erzielt werden können. Anders (2013) verweist darauf, dass die bisherige Forschungslage somit keine eindeutigen Belege für die These liefert, dass eine institutionelle Betreuung in den ersten drei Lebensjahren grundsätzlich schädlich für die kindliche Entwicklung ist. Bezüglich möglicher kompensatorischer Wirkungen fasst sie zusammen, dass sich ein früher Eintritt in die institutionelle Betreuung vor allem für Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien als förderlich darstellt.

Zur Inanspruchnahme bei Kindern ab drei Jahren erklärt Anders (2013), dass sich mögliche positive Effekte durch den Besuch institutioneller Kindertagesbetreuung hinsichtlich der kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklung deutlicher zeigen, während diesbezügliche Befunde für den sozio-emotionalen Bereich weniger eindeutig ausfallen.

Zudem zeichnet sich ab, dass die Gesamtdauer der Nutzung von frühkindlicher Bildung und Betreuung entscheidender für merklich positive Effekte ist als die Intensität der Nutzung (Halbtags-/Ganztagsnutzung).

Als entscheidender Wirkfaktor stellt sich die Qualität des pädagogischen Angebotes dar. So fasst Anders (2013) zusammen, dass sich die Höhe und Beständigkeit der Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Bildung und Betreuung im hohen Maße als abhängig von der Prozessqualität der Betreuungs- und Bildungsangebote erweisen. Qualitätseffekte stellt Anders (2013) insbesondere für den kognitiv-sprachlichen Wirkungsbereich als nachgewiesen dar. Positive Auswirkungen einer hohen Qualität finden sich für die kognitiv-sprachliche sowie für die sozio-emotionale

Entwicklung und den Bereich der Lebensbewältigung auch längerfristig – wenngleich Effekthöhen über die Zeit hinweg abnehmen (Anders, 2013). Aus der Befundlage zur Qualitätsfrage wird subsumiert: „Trotz aller Heterogenität in den Befunden scheint eine hohe Prozessqualität die Voraussetzung für langfristig positive Effekte zu sein“ (Anders, 2013, S. 266). Die Hypothese der kompensatorischen Wirkung, dass Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien in besonderer Weise von einer hohen Qualität des Angebotes profitieren, stellt Anders (2013) aufgrund der Heterogenität der diesbezüglichen Studienlage als nicht abschließend belegbar dar. Allerdings lassen sich hierzu in Ergänzung zu den Aussagen bei Anders (2013) Erkenntnisse aus Evaluationsstudien zu Modell-/Interventionsprogrammen aus den USA anführen. Diese richten sich einerseits speziell an Kinder aus sozial benachteiligten Familien (z. B. Perry Preschool Project, Schweinhart, 2005; Abecedarian Project, Campbell, Pan & Burchinal, 2019), sind zum Teil sehr umfangreich angelegt, enthalten neben einer außerfamilialen Betreuung weitere Unterstützungsangebote für die Familien und zeichnen sich durch eine gute (Struktur-)Qualität aus (z. B. günstiger Fachkraft-Kind-Schlüssel, sehr gut ausgebildetes Personal). Andererseits existieren breiter angelegte Interventionen im (öffentlichen) Bildungswesen, die zum Teil ganze Schulbezirke oder sehr große Gruppen von benachteiligten Kindern umfassen (z. B. Chicago Child-Parents Center Program, Reynolds & Hayakawa, 2011; Head Start Program, U. S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, 2010; Tennessee Voluntary Prekindergarten Program, Tennessee Comptroller of the Treasury, 2009). Ihre Qualität wird als niedriger als bei den Modellprogrammen gesehen, da sie weniger ausgeprägte positive Rahmenbedingungen aufweisen. Zu berücksichtigen ist in diesem Kontext, dass die Betreuungsqualität in den Modellprogrammen nicht direkt erhoben, sondern nur indirekt über das Kontrollgruppendesign abgebildet wird (Teilnahme am Modellprogramm versus keine Teilnahme). Die Hauptergebnisse der bekanntesten Modellprogramme mit Blick auf ihre Auswirkungen auf die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung der Kinder können wie folgt zusammengefasst werden: Kinder, die an solchen Interventionsprogrammen für benachteiligte Kinder teilnehmen, profitieren teilweise auch langfristig im kognitiven (z. B. hinsichtlich sprachlicher Fähigkeiten, Intelligenz, Schulleistungen) wie sozial-emotionalen Bereich (z. B. hinsichtlich Peerbeziehungen, Verhaltensprobleme) von der Teilnahme (Campbell et al., 2019; Lipsey, Farran & Durkin, 2018; Miller, Farkas & Duncan, 2016; Schweinhart, 2005; Temple, Ou & Reynolds, 2022; U. S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, 2010). Heckman und Karapakula (2019) berichten darüber hinaus sogenannte Spillover-Effekte für die Kinder der ehemaligen Perry Preschool Project-Teilnehmenden und ihre (männlichen) Geschwister – beispielsweise hinsichtlich einer geringeren Zahl an Schulverweisen, besserer Schulabschlüsse und einer geringeren Kriminalität –, was darauf hindeutet, dass das Modellprogramm über Generationen hinweg armutslagenbezogen wirkt.

Insgesamt identifiziert Anders (2013) einen umfassenden Forschungslücken für Deutschland und schließt ihre Zusammenfassung mit der Aussage, dass bei allem Optimismus im Hinblick auf die Potenziale frühkindlicher Bildung und Betreuung für die Entwicklung der Kinder berücksichtigt werden sollte, „(...) dass der Forschungsstand auch eindeutig belegt, dass der Einfluss familialer Faktoren auf die kindliche Entwicklung sehr viel größer ist als der Einfluss (vor-)schulischer Erfahrung“ (Anders, 2013, S. 264). Der Überblicksartikel schließt mit einer Betonung der Forschungsbedarfe und der Forderung nach Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen im System frühkindlicher Bildung und Betreuung, um langfristig positive Effekte auf die kindliche Entwicklung zu ermöglichen und zu sichern.

## 4 Fragestellungen der Expertise

Mit der vorliegenden Expertise soll der bisherige Erkenntnisstand zu den Auswirkungen von Kindertagesbetreuung auf die Entwicklung der Kinder für den Zeitraum 2013 bis 2024 erweitert werden. Neben Effekten für die Kinder einschließlich ihrer späteren Bildungslaufbahn soll auch die Ebene der Familie beleuchtet werden. Volkswirtschaftliche Effekte der Kindertagesbetreuung stehen dagegen nicht im Fokus der vorliegenden Expertise. Hier wird auf die Expertise von Prognos verwiesen (s. Weßler-Poßberg, Ambros, Schönmöller & Willer, 2024). Folgende Fragestellungen werden mit dem Systematic Review zu den Auswirkungen quantitäts- und qualitätsbezogener Indikatoren institutioneller Kindertagesbetreuung auf verschiedene zentrale Wirkungsbereiche bei Kindern sowie ihren Familien untersucht:

- **Auswirkungen der Quantität der Inanspruchnahme („Dosis“):** Welche kurz- und langfristigen Auswirkungen hat die Quantität der Inanspruchnahme („Dosis“) der Kindertagesbetreuung auf die Kompetenzentwicklung (insbesondere sozial-emotional, sprachlich, kognitiv) und Bildungslaufbahn der betreuten Kinder? Im Fokus stehen hier quantitative Indikatoren wie Besuch einer Kindertagesbetreuung (ja/nein), Alter bei Eintritt in die Kindertagesbetreuung, Betreuungsdauer und -umfang bzw. Intensität (Halbtags-/ Ganztagsbesuch).
- **Auswirkungen der Qualität:** Welche kurz- und langfristigen Auswirkungen hat die „Qualität“ der Kindertagesbetreuung auf die Kompetenzentwicklung (insbesondere sozial-emotional, sprachlich, kognitiv) und Bildungslaufbahn der betreuten Kinder? Im Fokus stehen hier qualitative Indikatoren wie Strukturqualität (z. B. Fachkraft-Kind-Schlüssel, Gruppengröße, Gruppenkomposition), Prozessqualität (z. B. Interaktionsqualität), ergänzt um Aspekte der Orientierungsqualität (z. B. Einstellungen der Fachkräfte zu Förderbereichen), Leitungsqualität (z. B. Leadership), Kontextqualität (z. B. Unterstützungssystem wie Fachberatung) und der Qualität des Familienbezugs (z. B. Zusammenarbeit mit Familien).
- **Weitere Auswirkungen auf Ebene der Familien:** Welche Effekte hat Kindertagesbetreuung, z. B. auf die Elternzufriedenheit/die Zufriedenheit der Erziehungsberechtigten, die häusliche Lernumgebung oder die Erziehungskompetenzen der Eltern?
- **Schlussfolgerungen/Handlungsempfehlungen:** Welche Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen können aus den Ergebnissen für die Ausgestaltung künftiger politischer (Reform-)Vorhaben zur Weiterentwicklung der Qualität in der Kindertagesbetreuung in Deutschland gezogen werden?

## 5 Konzeptuelles und methodisches Design

Die vorliegende Expertise wurde auf Basis eines Systematic Reviews nach Newman und Gough (2020) erstellt und gibt den aktuellen nationalen und internationalen Forschungsstand zu kurz- und langfristigen Auswirkungen von Kindertagesbetreuung (Regelangebote in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege) auf die kindliche Entwicklung und spätere Bildungslaufbahn (Outcomes) der betreuten Kinder wieder. Darüber hinaus werden Effekte auf die Familien/Eltern (häusliche Lernanregungen, elterliche Zufriedenheit und Erziehungskompetenz) in den Blick genommen. Dabei werden – anschlussfähig an Übersichtsarbeiten von Anders (2013) und Kluczniok (2017) – quantitative Quer- und Längsschnittstudien des letzten Jahrzehnts (ab 2013) einbezogen und ausgewertet sowie Reviews und Meta-Analysen zu den Auswirkungen von Kindertagesbetreuung auf die beschriebenen Outcomes zusammengefasst. Nationale und internationale Studienergebnisse werden getrennt voneinander dargestellt. Befunde aus nationalen Interventionen, sofern vorhanden, werden dabei berücksichtigt, wohingegen spezifische internationale Interventionsprogramme ausgeschlossen sind, da diese sich zumeist auf konkrete Umsetzungsaspekte des jeweiligen Programmes fokussieren (beispielsweise auf strukturelle Merkmale wie zusätzliches Personal, günstigerer Fachkraft-Kind-Schlüssel, inhaltliche Fokussierungen bzw. Schwerpunktsetzungen oder spezifische Curricula sowie Unterstützungssysteme) und die Studienergebnisse damit nicht unmittelbar vergleichbar mit Regelangeboten frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung sind (zur Frage der Übertragbarkeit entsprechender internationaler Ergebnisse auf die bundesdeutschen Verhältnisse s. z. B. Kuger, Sechtig & Anders, 2012; für einen Überblick über große, längsschnittlich und langfristig angelegte Interventionsprogramme – überwiegend aus dem US-amerikanischen Raum – und deren Ergebnisse s. beispielsweise Kluczniok, 2017 und auch in Kapitel 3).

Die Expertise wird konzeptuell vom effektorientierten bzw. fachlich-normativen Ansatz pädagogischer Qualität gerahmt (Klinkhammer & Schäfer, 2017). Effektorientierte Ansätze verstehen Qualität als fachlich bestimmbare und empirisch messbare Größe. Qualität wird in diesem Verständnis auf der Grundlage von generalisierten Kriterien und definierten Indikatoren bestimmt. Als Rahmenmodell (s. Abbildung 1) wird auf das international und national etablierte und bewährte Struktur-Prozess-Modell frühpädagogischer Qualität (Faas & Tietze, 2022; Kluczniok & Roßbach, 2014; Tietze et al., 2013) bzw. auf seine Weiterentwicklungen (Anders & Oppermann, 2024; Strehmel & Ulber, 2014) zurückgegriffen, das zentrale Qualitätsbereiche differenziert.

## 5.1 Rahmenmodell pädagogischer Qualität

Das Struktur-Prozess-Modell frühpädagogischer Qualität (s. Abbildung 1) nimmt insgesamt an, dass die verschiedenen Qualitätsbereiche messbar sind, miteinander zusammenhängen und die Qualitätsdimensionen (Struktur- und Orientierungsqualität, Leitungsqualität und Kontextqualität) nicht direkt, sondern über die Prozessqualität sowie die Qualität des Familienbezugs auf die Kinder bzw. Familien wirken. Demnach kommt der Prozessqualität eine zentrale Rolle in ihrer Bedeutung für Entwicklungsprozesse der Kinder zu.

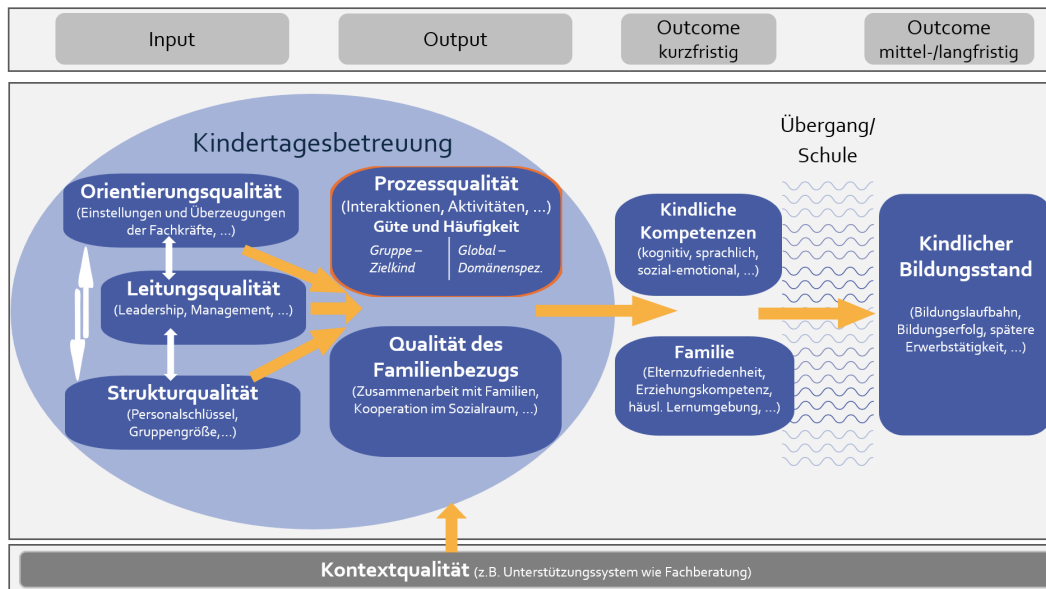


Abbildung 1: Dimensionen und Effekte pädagogischer Qualität; eigene Darstellung in Anlehnung an Faas und Tietze (2022) und Kluczniok und Roßbach (2014)

Das Qualitätsmodell eignet sich, um detaillierte Wirkungsanalysen zum Zusammenhang der verschiedenen Qualitätsdimensionen mit der kindlichen Entwicklung durchzuführen sowie systematische Qualitätsentwicklungsmaßnahmen in den Kitas abzuleiten. Dieser Zugang wird z. B. in nationalen wie internationalen (Längsschnitt-)Studien wie ECCE (European Child Care and Education Study; (European Child Care and Education (ECCE)-Study Group, 1997; 1999)), BiKS (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter; (Roßbach et al., 2024)), NUBBEK (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit; (Tietze et al., 2013)) oder der National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Study of Early Child Care (NICHD Early Child Care Research Network, 2002) verfolgt. Als anerkanntes und bewährtes Modell eignet es sich von daher, die vorliegende Expertise konzeptionell zu rahmen.



## Exkurs: Erläuterungen der Qualitätsdimensionen im Struktur-Prozess-Modell

**Prozessqualität:** Unter Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege werden sämtliche Interaktionen und Erfahrungen verstanden, die das Kind mit seiner sozialen und räumlich-materialen Umwelt macht. In der Prozessqualität spiegeln sich die dynamischen Aspekte des KiTa-Alltags wider. Zu einer angemessenen pädagogischen Prozessqualität gehören Interaktionen, die entwicklungsangemessene Aktivitäten des Kindes, seine emotionale Sicherheit, sein Wohlbefinden und sein Lernen unterstützen sowie ein räumlich-materiales Arrangement mit einem entsprechenden Anregungspotenzial. Die pädagogische Fachkraft nimmt bei der Realisierung einer hohen Prozessqualität eine zentrale Rolle ein. Vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit bereichsspezifischer Kompetenzen für die Schullaufbahn, den Schulerfolg und die Bildungskarriere kann zwischen globalen und bereichsspezifischen Prozessmerkmalen unterschieden werden (Kluczniok & Roßbach, 2014). Globale Prozessmerkmale beziehen sich auf bereichsübergreifende Aspekte wie z. B. Pflege- und Betreuungsaspekte, räumlich-materiale Umgebung, Wärme und Responsivität sowie allgemeine Förderaspekte (Harms, Clifford & Cryer, 2015). Bereichsspezifische Prozessmerkmale fokussieren auf die Qualität der Bildung und Förderung in spezifischen Inhaltsbereichen, wie z. B. Sprache/frühe Literacy oder frühe Mathematik, wie sie auch im gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen formuliert sind (JFMK & KFMK, 2022).

**Strukturqualität:** Der Bereich der Strukturqualität erstreckt sich auf situationsunabhängige, zeitlich relativ stabile Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege. Aspekte von Strukturqualität sind z. B. die Fachkraft-Kind-Schlüssel, die Gruppengröße in den Einrichtungen, die Ausbildung und berufliche Erfahrung des pädagogischen Personals, der den Kindern in der Einrichtung zur Verfügung stehende Raum wie auch andere Ausstattungsmerkmale der Einrichtung. Im Regelfall handelt es sich um Aspekte, die auf der Ebene von Politik und Verwaltung sowie auf Trägerebene regulierbar sind.

**Orientierungsqualität:** Der Bereich der Orientierungsqualität bezieht sich auf die pädagogischen Einstellungen, Werte und Überzeugungen der an den pädagogischen Prozessen unmittelbar beteiligten Erwachsenen. Hier geht es u. a. um die Auffassung der pädagogischen Fachkräfte von pädagogischer Qualität, z. B. hinsichtlich sprachlicher Bildung oder Multikulturalität/Diversität.

**Qualität des Familienbezugs:** Der Qualitätsbereich Familienbezug/Vernetzung bezieht sich auf die Angebote und Qualität der pädagogischen Interaktionen zwischen der Kindertageseinrichtung/ Kindertagespflege und den Familien sowie anderen externen Partnern (z. B. Grundschulen) – und somit auf die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit ihnen.

**Leistungsqualität:** Die Leistungsqualität bezieht sich als weitere, das Prozess-Struktur-Modell ergänzende Qualitätsdimension auf die Entwicklung und Sicherstellung der Qualität in den Einrichtungen durch angemessene Managementstrategien und Organisationsentwicklung (Strehmel & Ulber, 2014). Im Fokus stehen die Einrichtungsleitungen, die die Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit mit ihren personellen, zeitlichen, räumlich-materiellen Strukturen und Abläufen gestalten. Sie sind für die Umsetzung der pädagogischen Vorstellungen und Leitbilder (Orientierungsqualität) verantwortlich und steuern den Einsatz der Ressourcen (Strukturqualität). Somit beeinflussen die Leitungen direkt und indirekt über die Struktur- und Orientierungsqualität die pädagogischen Prozesse in den Einrichtungen.

**Kontextqualität:** Darunter fallen z. B. die Fachberatung sowie weitere fachliche Unterstützungsangebote durch den Träger (Fortbildungen, Supervision etc.), aber auch Angebote im Sozialraum der jeweiligen Einrichtung (z. B. Bibliotheken, Beratungsstellen).

## 5.2 Einbezogene Indikatoren der Kindertagesbetreuung und ihre potenziellen Wirkungsbereiche

### Quantitätsbezogene Indikatoren der institutionellen Kindertagesbetreuung

Die vorliegende Expertise untersucht in Hinblick auf quantitätsbezogene Aspekte der Inanspruchnahme einer institutionellen Kindertagesbetreuung Indikatoren, die die Rahmenbedingungen und den Umfang der Inanspruchnahme abbilden:

- *Besuch einer Kindertagesbetreuung*: Der Indikator bezieht sich auf die Frage, ob überhaupt eine institutionelle Kindertagesbetreuung besucht wurde (ja/nein).
- *Betreuungsintensität (Alter bei Eintritt oder Betreuungsumfang)*: Der Indikator betrachtet das Eintrittsalter bei erstmaliger Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung, die Inanspruchnahme in der Anzahl der "Besuchsmonate oder Besuchsjahre" oder fokussiert die Intensität der Inanspruchnahme hinsichtlich der Faktoren eines Halbtags- oder Ganztagsbesuchs oder des Umfangs der durchschnittlichen Betreuungsstunden/-tage pro Woche.

### Qualitätsbezogene Indikatoren der institutionellen Kindertagesbetreuung

Hinsichtlich *qualitätsbezogener Aspekte* werden Indikatoren untersucht, die diejenigen Qualitätsdimensionen umfassen, die im Kapitel 5.1 für die Input- und Output-Ebene beziehungsweise die Ebene des fachlichen Unterstützungssystems oder des Sozialraums veranschaulicht und erläutert wurden (s. auch Abbildung 1).

Die Expertise untersucht ausgewählte Indikatoren der

- *Strukturqualität* und
- *Prozessqualität*,
- ergänzt um *Aspekte der Orientierungsqualität, der Leitungsqualität, der Kontextqualität und der Qualität des Familienbezugs*.

### Potenzielle Wirkungsbereiche und Entwicklungsergebnisse

Die herangezogenen Indikatoren werden entsprechend dem Verständnis des effektorientierten Ansatzes dahingehend in den Blick genommen, welche Auswirkungen ihre Ausprägungen auf verschiedene kindliche Kompetenzbereiche haben (*Outcome kurzfristig*) und inwiefern sie in länger-/langfristiger Perspektive die kindliche Bildungskarriere beeinflussen (*Outcome langfristig*).

Der Fokus der Expertise liegt dabei auf folgenden kindbezogenen Entwicklungs-Outcomes:

- *sozial-emotionale Entwicklung* (z. B. *prosoziales Verhalten, Empathie*),
- *sprachliche Entwicklung* (z. B. *Wortschatz, Grammatik*),
- *kognitive Entwicklung* (z. B. *Mengen- und Zahlenverständnis*)
- sowie auf die spätere *Bildungslaufbahn*<sup>2</sup> (z. B. *erreichter Schulabschluss*).

Ergänzend werden Effekte der Qualität der Kindertagesbetreuung auf familienbezogene Aspekte (z. B. häusliche Lernumgebung<sup>3</sup>) berichtet, sofern diese vorliegen.

---

<sup>2</sup> Der Outcome der Bildungslaufbahn wird in der vorliegenden Expertise operationalisiert über Schullaufbahnentscheidungen oder das Erreichen von Schulabschlüssen. Befunde zu Schulleistungen im Kindes- und Jugendalter werden hingegen dem *langfristigen* Outcome der kognitiven Entwicklung zugewiesen.

<sup>3</sup> Begriffserläuterungen finden sich im Glossar am Ende des Dokuments.

### 5.3 Umsetzung des Systematic Reviews

Das Systematic Review nach Newman und Gough (2020) beinhaltet verschiedene Phasen, mit denen die zur Beantwortung der Fragestellungen relevanten wissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Themengebiet „Auswirkungen von Kindertagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung“ identifiziert und ausgewertet werden. Die Abbildung 2 gibt einen Überblick über die Phasen und Arbeitsschritte des Reviews (in Anlehnung an Newman & Gough, 2020; mit eigener Darstellung und eigenen Schwerpunktsetzungen).

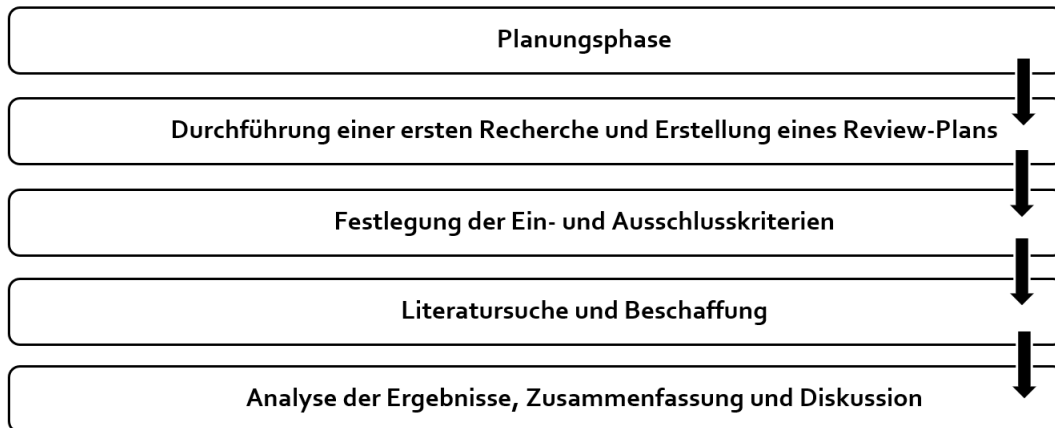


Abbildung 2: Bestandteile/Phasen des Systematic Reviews; eigene Darstellung

Im Folgenden werden die Einschlusskriterien der systematischen Literaturrecherche der vorliegenden Expertise sowie die verwendeten Suchbegriffe und Suchoperatoren dargestellt. Ferner werden die Trefferanzahlen nach den einbezogenen Datenbanken, der ergänzenden händischen Suche, der Schneeballrecherche und der Recherche unter Einbezug des eigenen Forschenden-Netzwerkes sowie grauer Literatur dargestellt.

#### Einschlusskriterien der systematischen Literaturrecherche:

- Eingeschlossen werden Quer- und Längsschnittstudien, bei denen die untersuchte Stichprobe dem Säuglings-, Kleinkind- und/oder Kindalter (zwischen 0-7 Jahren) angehört (zum 1. Messzeitpunkt bei Längsschnittstudien) oder bei denen die Kinder zum Untersuchungszeitpunkt bereits älter sind, aber retrospektiv miterhoben wurde, ob eine Kindertagesbetreuung (ggf. ab welchem Alter und/oder in welchem Umfang) in Anspruch genommen wurde.
- Untersuchungsschwerpunkt sind die Effekte beziehungsweise die Auswirkungen der Kindertagesbetreuung (Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege) auf die im Kapitel 5.2 beschriebenen kindbezogenen Entwicklungsergebnisse und familienbezogenen Outcomes.
- Zur Rahmung des Systematic Reviews werden Meta-Analysen und Meta-Analysen kombiniert mit Systematic Reviews mit den genannten Untersuchungsschwerpunkten miteinbezogen.
- Eingeschlossen werden zudem nationale Interventionen<sup>4</sup> im System der Kindertagesbetreuung in Deutschland bzw. deren Evaluationen wie z. B. die beiden Bundesprogramme "Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration" und "Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist", um Effekte solcher Programme abschätzen zu können.

<sup>4</sup> Internationale Interventionen sind in die vorliegende Expertise nicht einbezogen (s. zur Begründung Kapitel 5).

Die Tabelle 1 fasst die Einschlusskriterien zusammen.

Tabelle 1: Einschlusskriterien der Studien

Merkmale der Studien	
Stichprobe	Kinder im Säuglings- und Kleinkindalter bis zum Alter von 7 Jahren oder älter bei Längsschnittstudien mit retrospektiver Betrachtung
Inanspruchnahme	Kindertagesbetreuung (Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege)
Vergleich	Ergebnisse werden mit Kontrollgruppen, Norm- oder Verlaufswerten verglichen
Outcome	Auswirkungen der Kindertagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung, die Bildungslaufbahn sowie die häusliche Lernumgebung, die Zufriedenheit der Eltern/Erziehungsberechtigten, die elterliche Erziehungskompetenz
Methode/Design	Quer- und Längsschnittstudien sowie ausgelagert Reviews und Meta-Analysen zum Merkmal Inanspruchnahme und Merkmal Outcome dieser Tabelle

### Suchoperatoren und Datenbanken

Die Suchoperatoren wurden entsprechend dem Fokus der Expertise zusammengestellt und sind in Tabelle 2 gelistet. Mit ihnen wurde die systematische Recherche im Zeitraum vom 08.09.2024 bis zum 02.10.2024 in folgenden Datenbanken vorgenommen: ERIC, Pubmed, Google Scholar, Fachportal Frühpädagogik.

Tabelle 2: Übersicht zu den verwendeten Suchbegriffen

Suchoperatoren für Datenbanken	
Prozessqualität	Process quality
Instruktionsqualität	Instructional quality
Emotionale Unterstützung	Emotional support
Anregungsqualität	Cognitive activation
Strukturqualität	Structural quality
Betreuungsschlüssel	Child:staff ratio
Gruppengröße	Class size
Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund	Percentage of migration background
Qualifikation der Fachkräfte	Teacher qualification or professional development
Leitungsqualität	
Qualität des Familienbezugs	
Kontextqualität	
Alter bei Eintritt	Age of entry
Betreuungsintensität	Hours per week
Halbtags-/Ganztagsbetreuung	Half-day/full-day/fulltime
Effekt	Effect
Auswirkung	
Kindliche Entwicklung	Child outcome/development
Kognitive	Cognitive
Sprachliche	Language or Literacy
Sozial-emotionale	Social(-emotional)
Bildungslaufbahn	Educational
Erwerbsbeteiligung	Labour market participation
Häusliche Lernumgebung	Home Learning Environment
Zufriedenheit der Eltern-/Erziehungsberechtigten	Parental satisfaction
Erziehungskompetenzen	

Jeder der in der Tabelle 2 beschriebenen Suchoperatoren wurde auch mit Synonymen in die Suchoperatoren-String, also die Suchabfrage bzw. -formel mit aufgenommen, um auszuschließen, durch sprachliche Differenzen Artikel auszuschließen, die die Einschlusskriterien inhaltlich erfüllen. Dazu wurden die Operatoren mit booleschen Operatoren wie „UND“, „AND“, „ODER“ oder „OR“ verknüpft, um die Anforderungen der Einschlusskriterien zu erfüllen (UND; AND) und gleichzeitig Synonyme zu verknüpfen (ODER; OR). Mehrwortsuchbegriffe wurden mit Anführungszeichen versehen, um eine Phrasensuche zu ermöglichen. Weiter wurde mit Trunkierungszeichen (\*) gearbeitet, die den Operator mit beliebig vielen Zeichen an Stelle der Trunkierung sucht, um auch hier sprachliche Nuancen und Wortendungen umfassend zu ermöglichen und nicht durch Deklination an Begriffen „vorbeizusuchen“. Die Trunkierungszeichen sind vor allem bei der deutschsprachigen Suche durch die komplexe Deklination von Relevanz.

Die verwendeten Suchoperatoren und die entsprechenden Treffer der systematischen Literaturrecherche der Datenbanken, der händischen Suche, der Schneeballrecherche und des Einbezugs des eigenen Forschenden-Netzwerks beziehungsweise grauer Literatur werden in Tabelle 3 dargestellt. Sie beschreibt die Anzahl der Treffer in den durchsuchten Datenbanken, die Anzahl der relevanten Treffer und die der letztlich eingeschlossenen Artikel.

Die Anzahl der Treffer gibt die Anzahl der gefundenen Artikel pro Datenbank bei Suche mit der erstellten Suchoperatoren-String wieder. Die Anzahl relevanter Treffer ergibt sich nach erstem Screening des Titels und des Abstracts der Treffer. Die eingeschlossenen Treffer sind diejenigen, die die festgelegten Einschlusskriterien erfüllen.

Tabelle 3: Treffer der systematischen Literaturrecherche

Datenbank	Anzahl Treffer	Anzahl Treffer relevant	Anzahl Treffer Einschluss
ERIC Institute of Education Science	395	32	16
Pubmed	42	5	4
Google Scholar	48 500	31	21
Fachportal Pädagogik	289	4	2
Händische Suche/Einbezug des eigenen Netzwerks/grau Literatur			39
<b>Summe eingeschlossener Artikel</b>			<b>82</b>

Insgesamt wurden 82 Artikel eingeschlossen, darunter 66 Studien (davon 19 nationale Studien), 7 Studien, die Meta-Analyse und Systematic Review kombinieren, 6 Meta-Analysen und 3 nationale Interventionsstudien.

Um die eingeschlossenen Studien systematisch nach quantitäts- und qualitätsbezogenen Indikatoren und deren Effekte für Kinder im Alter von unter drei Jahren und ab drei Jahren zu analysieren, wurde zunächst jede Studie anhand der betrachteten Indikatoren, des Alters der Kinder (U3, Ü3) und der betrachteten Outcomes kategorisiert. Folgende Zuordnungen liegen vor:

Von den 66 eingeschlossenen Studien fokussieren/fokussiert...

- *Quantität oder Qualität:* ... 30 Studien Quantitätseffekte, 27 Studien Qualitätseffekte und 9 Studien sowohl Quantitäts- als auch Qualitätseffekte auf kindliche Outcomes.
- *Qualitätsindikatoren:* ... 19 Studien die Strukturqualität, 31 Studien die Prozessqualität, keine Studie die Orientierungsqualität, keine Studie die Leitungsqualität, keine Studie die Kontextqualität und 2 Studien die Qualität des Familienbezugs.
- *Quantitätsindikatoren:* ... 23 Studien den Besuch einer Kita, 36 Studien die Betreuungsintensität (und damit das Alter bei Eintritt oder den Betreuungsumfang)
- *U3 oder Ü3:* ... 16 Studie die Indikatoren in den ersten drei Lebensjahren der Kinder, 27 Studien die Indikatoren ab dem dritten Geburtstag und 22 Studien sowohl die Indikatoren in den ersten drei Lebensjahren als auch nach dem dritten Geburtstag.
- *Outcomes auf Ebene des Kindes:* ... 36 Studien die sozial-emotionale Entwicklung, 27 Studien die sprachliche Entwicklung, 34 Studien die kognitive Entwicklung und 6 Studien die Bildungslaufbahn.
- *Outcomes auf Ebene der Familie:* ... 1 Studie die Erziehungskompetenzen und eine Studie die häusliche Lernumgebung.
- *Einbezogene Länder:* ... 19 Studien auf Daten aus Deutschland, 47 Studien auf internationale Daten aus Australien (2), Chile (1), China (2), England (6), Finnland (4), Frankreich (1), Indonesien (1), Irland (1), Kanada (1), Neuseeland (2), den Niederlanden (1), Norwegen (7), Portugal (2), Schweiz (2), Türkei (1) und den USA (11). Eine Studie kombiniert Daten aus Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden und eine Studie kombiniert Daten aus England, Estland und den USA.
- *Kurzfristige oder langfristige Perspektive:* ... 44 Studien kurzfristige Auswirkungen und 17 Studien langfristige Auswirkungen. Fünf dieser Studien betrachten dabei sowohl kurzfristige als auch langfristige Auswirkungen.

In die Recherche wurden keine expliziten Suchoperatoren zu differentiellen Effekten zum sozioökonomischen Hintergrund, zum Migrationshintergrund, zu Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache oder zum Geschlecht berücksichtigt. Sofern in den Studienergebnissen entsprechende Befunde als relevant erschienen, werden sie berichtet. Die Expertise erhebt hierzu jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

In den folgenden Kapiteln werden die zentralen Ergebnisse der Analyse der eingeschlossenen Studien zu den kindlichen Entwicklungsbereichen für die ausgewählten Indikatoren dargestellt. Diese Kapitel folgen dabei der Logik einer Unterteilung in die Betrachtung quantitäts- und qualitätsbezogener Effekte in den ersten drei Lebensjahren (U3-Bereich) und ab drei Jahren (Ü3-Bereich). Nationale Befunde werden, sofern vorhanden, gesondert ausgewiesen. Das Kapitel 10 beleuchtet ergänzend familiäre Outcomes. Die folgenden Ergebniskapitel werden jeweils eingeleitet mit einer ersten kurzen Einordnung des jeweiligen Befundmusters und schließen mit der Zusammenfassung eingeschlossener Meta-Analysen, um eine übergeordnete Ergänzung der Ergebnisse vorzunehmen. Durch dieses detaillierte Vorgehen ergibt sich ein umfassendes Bild der aktuellen Befundlage, welches die empirische Evidenz auch aus unterschiedlichen methodischen Perspektiven beleuchtet.

## 6 Ergebnisse: Auswirkungen der Quantität der Inanspruchnahme der Kindertagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren

Im Folgenden werden die Befunde zu den Auswirkungen der quantitätsbezogenen Indikatoren der Kindertagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren detailliert berichtet. Insgesamt finden sich mehrheitlich positive Effekte, aber auch Nulleffekte eines Besuchs einer Kindertageseinrichtung, eines frühen Eintritts und des Betreuungsumfangs in den ersten drei Lebensjahren auf die sprachliche und kognitive Entwicklung von Kindern. Hingegen ist das Befundmuster auf die sozial-emotionale Entwicklung weniger eindeutig: Neben positiven Effekten und Nulleffekten werden auch negative Effekte insbesondere bei hohen Betreuungsumfängen berichtet. Positive Effekte hinsichtlich der sozial-emotionalen Entwicklung bestehen auf nationaler Ebene insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund und langfristig für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien oder von Alleinerziehenden. Bei den Befunden ist allgemein darauf hinzuweisen, dass in den Studien entweder keine qualitativen Aspekte der Betreuung berücksichtigt wurden oder, wenn diese berücksichtigt wurden, an dieser Stelle nur die Effekte der quantitativen Aspekte betrachtet wurden.

### 6.1 Quantitätsbezogene Effekte auf die sozial-emotionale Entwicklung (U3)

#### Besuch einer Kindertagesbetreuung (ja/nein)

**Nationale Befunde** weisen auf *langfristige* Auswirkungen eines Besuchs von Kindertagesbetreuung im Alter von unter 3 Jahren auf die sozial-emotionale Entwicklung hin. So zeigen die Ergebnisse aus den Projekten „Zukunft Familie I“ und „Zukunft Familie III“, dass der Besuch einer Kindertagesbetreuung im Alter von unter 3 Jahren mit signifikant positiven kleinen Effektstärken hinsichtlich psychischer Auffälligkeiten im Jugendalter (13 bis 16 Jahre) einhergeht. Signifikant erhöhte Werte hinsichtlich psychischer Auffälligkeiten mit kleinen Effektstärken ergeben sich hinsichtlich Verhaltensproblemen, Verhaltensproblemen mit Gleichaltrigen und auch hinsichtlich weniger prosozialen Verhaltens (Schulz, Bothe & Hahlweg, 2020). Demzufolge weisen Kinder, die eine Kindertagesbetreuung im Alter von unter 3 Jahren besucht haben, im Vergleich zu Kindern, die keine besucht haben, in ihrem späteren Lebensweg häufiger psychische Auffälligkeiten auf, insbesondere externalisierende. Gegensätzliche Effekte zeigen sich bei differentieller Betrachtung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund und Kindern aus Familien ohne Migrationshintergrund: Während ein Besuch einer Kindertagesbetreuung für Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund zu ungünstigen Effekten führt, führt der Besuch bei Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund zu positiven Effekten (weniger Verhaltensprobleme, weniger Hyperaktivität, weniger Probleme mit Gleichaltrigen und mehr prosoziales Verhalten) (Schulz et al., 2020).

**Internationale Befunde** weisen auf heterogene Effekte von quantitativen Indikatoren der Kindertagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren auf *kurz- und langfristige* sozial-emotionale Entwicklungsaspekte hin. Eine Neuseeländische Querschnittsanalyse mit Daten der Growing Up in New Zealand Studie zeigt, dass der Besuch einer institutionellen Kindertageseinrichtung (im Vergleich zu keinem Besuch oder einer anderen häuslichen Betreuungsform) mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit emotionaler oder peer-bezogener Schwierigkeiten im Alter von 24 und 54 Monaten verbunden ist (im Vergleich zu keinem Besuch einer Kita) (D'Souza, Stewart, Gerritsen, Gibbons & Duncan, 2023). Kindertagesbetreuung im Alter von 24 Monaten erweist sich hier als besonders schützend gegenüber späteren Schwierigkeiten im Umgang mit Peers im Alter von 54 Monaten (D'Souza et al., 2023). Von

ähnlichen Effekten berichtet eine Analyse von Study of Early Education and Development (SEED)-Daten aus England: Der Besuch einer Kindertageseinrichtung im Alter von 2 bis 3 Jahren ist mit höherem prosozialem Verhalten und weniger emotionalen Herausforderungen und Schwierigkeiten im Umgang mit Peers im Alter von 3 Jahren assoziiert (Melhuish, Gardiner & Morris, 2017).

Eine US-Studie mit Daten des National Survey of Child and Adolescent Well-being II (NSCAW II) findet dagegen keine Zusammenhänge zwischen der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern ab 3 Jahren, die eine Kindertagesbetreuung ab dem Alter von 1,5 Jahren in Anspruch nahmen, im Vergleich zu denen, die keine Kindertagesbetreuung besuchten. Jedoch zeigen sich etwas später im Verlauf der Längsschnitterhebungen signifikant höhere soziale Fähigkeiten (z. B. Kooperation oder Selbstkontrolle) bei Inanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung im Vergleich zu Kindern, die keine Kindertageseinrichtung besuchten (Sattler, 2023).

Von uneindeutigen beziehungsweise heterogenen Effekten hinsichtlich der sozial-emotionalen Entwicklung mit Tendenz zu negativen Effekten berichten die folgenden drei Studien aus Chile, Frankreich und der Schweiz: Eine Studie mit Daten des Chilean panel surveys (Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia' (ELPI)) beschreibt, dass Kinder, die im Alter von 2 Jahren eine Kindertageseinrichtung besucht haben, mehr externalisierendes, aber auch weniger internalisierendes Verhalten im Vergleich zu den Kindern zeigten, die zuhause betreut wurden. Die Autorin berichtet keine bis marginale Zusammenhänge zwischen der Inanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung im Alter von 2 Jahren und der sozial-emotionalen Entwicklung, operationalisiert über externalisierendes und internalisierendes Verhalten, im Alter von 3 oder 4 Jahren (Narea, 2014). Ähnliche Ergebnisse gibt es aus Finnland im Rahmen einer Studie anhand von Daten der FinnBrain Birth Cohort Study, welche die soziale Kompetenz und die sozial-emotionalen Probleme von Zweijährigen, die institutionell betreut werden, im Vergleich zu denen untersucht, die familial betreut werden. Die Studie berichtet, dass das internalisierende Verhalten (Einschätzung der Mütter) bei außerhäuslicher Betreuung größer ist und dass sich keine Unterschiede zwischen externalisierendem Verhalten und den sozialen Fähigkeiten zwischen beiden Gruppen finden (Tervahartiala et al., 2024). Ergebnisse aus der Étude Longitudinale Française depuis l'Enfance (Elfe) Studie aus Frankreich deuten darauf hin, dass im Rahmen des französischen Kita-Systems insbesondere die frühe Inanspruchnahme von Bildung und Betreuung ab einem Jahr einen negativen Einfluss auf das Verhalten im Alter von 2 Jahren zu haben scheint (Berger, Panico & Solaz, 2021). Sie stellen insgesamt fest, dass der Besuch einer Krippe im Alter von einem Jahr im Vergleich zu anderen Formen der frühkindlichen Betreuung (z. B. elterliche Betreuung oder Betreuung durch eine Kindertagespflegeperson) mit vermehrten Verhaltensproblemen verbunden ist (Berger et al., 2021). Die Schweizer-Studie von Averdijk, Ribeaud und Eisner (2019) berichtet von einer *langfristigen* Zunahme von externalisierendem Verhalten (unter 11 Jahren und bis ins Jugendalter) im Zusammenhang mit dem Besuch einer Kinderkrippe und reiht sich damit in die Forschungsbefunde zu tendenziell negativen Auswirkungen ein (Averdijk et al., 2019; Berger et al., 2021). Sie berichten von negativen Effekten auf sozial-emotionale Fähigkeiten (z. B. mehr externalisierende und internalisierende Symptome), insbesondere bei Kindern aus nicht-prekären Verhältnissen, wobei Kinder aus prekären Verhältnissen teilweise von der strukturierten Umgebung der Krippen profitieren, was das externalisierende Verhalten reduziert (Averdijk et al., 2019).

### **Betreuungsintensität (Alter bei Eintritt, Betreuungsumfang)**

**Nationale Befunde** zu den Auswirkungen des Eintrittsalters in eine Kindertagesbetreuung auf Indikatoren der sozial-emotionalen Entwicklung berichten positive wie negative Effekte, je nachdem, ob kurz- bzw. langfristige Effekte betrachtet werden. Eine Analyse der Daten des



Sozioökonomischen Panels (SOEP) und der damit verbundenen Studie Familien in Deutschland (FiD) zeigt, dass die sozialen und adaptiven Fertigkeiten von Kindern stärker damit zusammenhängen, wie früh ein Kind die Kita besucht als mit dessen Alter. Je früher eine Kita besucht wurde, desto weiterentwickelt sind die sozialen Fähigkeiten im Grundschulalter. Kinder, die ein Jahr länger in einer Kindertageseinrichtung betreut wurden, sind im Mittel in ihrem adaptiven Verhalten weiter entwickelt als Kinder, die einen Monat älter sind (Müller, Spieß & Wrohlich, 2013). Eine Inanspruchnahme in den ersten drei Lebensjahren geht mit stabilerem sozio-emotionalen Verhalten einher als ein Eintritt ab dem vierten Lebensjahr. Besonders von einem frühen Kita-Besuch profitieren hinsichtlich der sozio-emotionalen Fähigkeiten dabei Kinder im Grundschulalter aus Familien mit niedrigem Einkommen, aus Familien mit vielen Kindern oder von Alleinerziehenden (*langfristige* Zusammenhänge) (Müller et al., 2013). Die Studie von Knollmann und Thyen (2019) mit Daten der Schuleingangsuntersuchungen in Schleswig-Holstein findet einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Kitabesuchsjahren und dem kindlichen Verhalten im Alter von 5 bis 6 Jahren: Mehr Kitabesuchsjahre waren mit weniger Verhaltensauffälligkeiten assoziiert (ab einer Besuchsdauer von 2 Jahren im Vergleich zu einer kürzeren Besuchsdauer unter 2 Jahren). Eine Analyse anhand der NEPS-Daten, welche die Dauer der Inanspruchnahme (Monate, die ein Kind unter einem Alter von 36 Monaten in Kindertagesbetreuung verbracht hat) betrachtet, kommt zu dem Ergebnis, dass eine höhere Dauer der Inanspruchnahme (mindestens ein Jahr oder länger) vor dem Alter von 36 Monaten mit weniger Peer-Problemen einhergeht im Vergleich zu Kindern, die keine Kindertagesbetreuung in Anspruch nahmen. Die Unterschiede werden numerisch größer mit längerer Inanspruchnahme (Linberg, Burghardt, Freund & Weinert, 2020). Zwischen dem prosozialem Verhalten der Kinder und der Dauer der Inanspruchnahme findet die Analyse hingegen keine signifikanten Assoziationen (Linberg et al., 2020). Daten aus den Projekten „Zukunft Familie I“ und „Zukunft Familie III“ zeigen hingegen, dass ein früher Eintritt in Zusammenhang mit höheren Werten für psychische Auffälligkeiten und Verhaltensproblemen in einer langfristigen Perspektive, bis zum Alter von 13 bis 16 Jahren, sowie einer geringeren prosozialem Kompetenz stand (Schulz et al., 2020).

*Internationale Befunde* liefern positive und Null-Effekte hinsichtlich des Eintrittsalters auf die sozial-emotionale Entwicklung. Die Längsschnittstudie pre-COOL aus den Niederlanden belegt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Betreuung in einer Kindertagesstätte vor dem ersten Geburtstag mit weniger internalisierendem Verhalten und mit einer höheren sozialen Kompetenz (im Alter der Kinder zwischen 20 und 37 Monaten (Broekhuizen, Van Aken, Dubas & Leseman, 2018) und verweist somit auf kurzfristige Effekte eines frühen Kita-Besuchs. Averdijk et al. (2019) finden hingegen kaum Hinweise dahingehend, dass das Eintrittsalter (und damit der Besuch von institutioneller Kindertagesbetreuung ab dem 2. Lebensjahr) in der Schweiz einen spezifischen Zusammenhang mit dem Sozialverhalten aufweist.

Die Befunde zum Betreuungsumfang und zu Indikatoren der sozial-emotionalen Entwicklung sind heterogen. Eine neuseeländische Querschnittsanalyse mit Daten der Growing Up in New Zealand Studie zeigt, dass der Umfang der Inanspruchnahme institutioneller Kindertagesbetreuung im Alter von 24 Monaten mit sozial-emotionalen Outcomes (emotionale Probleme und Peer-Beziehungen) im Alter von 54 Monaten positiv assoziiert ist. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder, die eine Kita in Anspruch nehmen, eine geringere Wahrscheinlichkeit für sozial-emotionale Schwierigkeiten haben als Kinder, die keine Kita in Anspruch nehmen (geltend nur für Kinder, die 20 bis weniger als 30 Stunden pro Woche betreut wurden) (D'Souza et al., 2023). Eine moderat umfangreiche Inanspruchnahme (im Umfang von 20 bis 30 Stunden pro Woche) institutioneller Kindertagesbetreuung im Alter von 24 Monaten wirkt sich ebenfalls protektiv auf spätere sozial-emotionale Herausforderungen aus: Kinder, die 20 bis weniger als 30 Stunden betreut wurden (im Vergleich zu Kindern, die weniger als 20 oder mehr als 30 Stunden betreut wurden), haben eine

geringere Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von sozial-emotionalen Schwierigkeiten (D'Souza et al., 2023).

Eine norwegische Studie auf Basis von Daten der Norwegian Mother, Father, and Child Cohort Study (MoBa) berichtet von ausbleibenden Zusammenhängen zwischen dem Umfang der Inanspruchnahme (Betreuungsstunden pro Woche) im Alter von 18 und 36 Monaten und dem externalisierenden Verhalten der Kinder (Zachrisson, Dearing, Lekhal & Toppelberg, 2013). In diese Richtung weisen auch die Befunde aus der NICHD-Studie, die ebenfalls keine Zusammenhänge zwischen der Quantität der Inanspruchnahme frühkindlicher Betreuung (bis zum Alter von 4,5 Jahren) und der späteren Verhaltensanpassungsfähigkeit (gemessen über externalisierendes Verhalten, Risikoverhalten, Reaktion auf äußere Zwänge) von Jugendlichen am Ende der High School feststellen (Vandell, Burchinal & Pierce, 2016).

Hinweise auf eine "Dosis-Wirkungs-Beziehung" hinsichtlich des Auftretens von mehr Problemverhalten bei umfangreicherer Betreuung zeigen sich anhand von französischen Daten bei Kindern, die drei oder fünf Tage in der Krippe verbringen, im Vergleich zu denjenigen in anderen Betreuungsformen (z. B. nicht formale Betreuung oder der Betreuung bei einer „assistante maternelle“; ähnlich einer Kindertagespflegeperson), wohingegen die Wirkung einer Betreuung an vier Tagen pro Woche nicht signifikant ist (Berger et al., 2021). Eine niederländische Studie von pre-COOL Daten verdeutlicht, dass ein größerer Umfang der Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung mit mehr externalisierendem Verhalten der Kinder im Alter von 20 bis 37 Monaten in Zusammenhang steht, wobei der Effekt bis zum zweiten Messzeitpunkt (34-49 Monate alt) verblasst (Broekhuizen et al., 2018). Eine Studie mit Daten aus Chile des Chilean panel surveys (ELPI) beschreibt, dass Kinder, die im Alter von 2 Jahren ganztags eine Kindertageseinrichtung besuchten, mehr sozial-emotionale Probleme (insbesondere geltend für Kinder aus Familien mit niedrigem Einkommen) aufweisen als Kinder, die zuhause betreut wurden. Ein Vergleich von Kindern, die ganztags eine Kita besuchen und Kindern, die halbtags eine Kita besuchen, finden sich keine signifikanten Assoziationen, die auf mehr sozial-emotionale Probleme bei einer ganztägigen Betreuung hinweisen. Der Besuch einer Kindertagesstätte im Alter von zwei Jahren scheint sich chilenischen Daten zufolge nachteiliger auf Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien auszuwirken (Narea, 2014). Die Schweizer Studie von z-proso-Daten (Averdijk et al., 2019) des Zürcher Projekts zur sozialen Entwicklung von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter zeigt: Je mehr Tage pro Woche in einer Krippe verbracht werden, desto höher fällt die Einschätzung von Eltern hinsichtlich des Auftretens von externalisierendem Verhalten der Kinder (mehr Aggressivität im Alter von 9 bis 11 Jahren, mehr Problemverhalten von 7 bis 9 Jahren, mehr ADHS-Symptome von 7 bis 11 Jahren und mehr Ängstlichkeit von 7 bis 11 Jahren) aus. Des Weiteren findet diese Studie mehr externalisierendes Verhalten im Alter von 9 bis 13 Jahren im Zusammenhang mit einer Betreuung durch eine Kindertagespflegeperson von durchschnittlich mehr als 3 Tagen pro Woche sowie mehr selbstberichtete Aggressivität im Alter von 15-17 Jahren (Averdijk et al., 2019). Eine Analyse von SEED-Daten berichtet von geringeren sozial-emotionalen Fähigkeiten (mehr Problemverhalten) im Alter von 4 Jahren bei einem höheren Umfang der Betreuungsstunden (über 20 Stunden) im Alter von 2 bis 4 Jahren (Melhuish & Gardiner, 2021a).

## 6.2 Quantitätsbezogene Effekte auf die sprachliche Entwicklung (U3)

### Besuch einer Kindertagesbetreuung (ja/nein)

Für die *nationale Forschungslage* zu den Auswirkungen eines Besuchs einer Kindertageseinrichtung in den ersten drei Jahren auf die sprachliche Entwicklung offenbart sich für den hier fokussierten Zeitraum eine Forschungslücke.

**Internationale Befunde** zu den Effekten eines Kitabesuchs im Alter von unter 3 Jahren auf sprachliche Entwicklungsaspekte deuten auf positive Auswirkungen hin. So zeigen Ergebnisse aus der Étude Longitudinale Française depuis l'Enfance (Elfe) Studie aus Frankreich, dass im Rahmen des französischen Kita-Systems insbesondere die frühe Inanspruchnahme von Bildung und Betreuung ab einem Jahr einen positiven Einfluss auf die Sprachfähigkeiten im Alter von 2 Jahren hat. Die positiven Effekte auf die Sprachfähigkeiten konzentrieren sich dabei insbesondere auf Kinder mit niedrigem sozioökonomischen Status (Berger et al., 2021). Die Autoren stellen insgesamt fest, dass der Besuch einer Krippe im Alter von einem Jahr im Vergleich zu anderen Formen der frühkindlichen Betreuung (z. B. elterliche Betreuung oder Betreuung durch Kindertagespflegeperson) mit größeren Fortschritten in der sprachlichen Entwicklung verbunden ist (Berger et al., 2021).

Ähnliche Befunde liefert eine Analyse von SEED-Daten aus England: Der Besuch einer Kindertageseinrichtung im Alter von 2 bis 4 Jahren ist mit besseren verbalen und nonverbalen sprachlichen Fähigkeiten im Alter von 3 und 4 Jahren assoziiert (Melhuish et al., 2017; Melhuish & Gardiner, 2021). Auch die australische Studie mit Daten der right@home trial Kohorte berichtet, dass der Besuch einer Long Day Care (Kindertageseinrichtung) im Alter von 2 Jahren mit besseren sprachlichen Kompetenzen im Alter von 5 Jahren zusammenhängt, im Vergleich zu Kindern, die keine Kindertageseinrichtung besuchten. Die sprachlichen Kompetenzen von Kindern, die Family Day Care (ähnlich einer Kindertagespflegestelle) besuchten, unterscheiden sich dagegen hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen nicht signifikant von Kindern ohne Besuch (Lim, Levickis & Eadie, 2022).

Eine Analyse von Daten der Norwegian Mother, Father, and Child Cohort Study (MoBa) berichtet dagegen keinen signifikanten Zusammenhang eines Besuchs einer Kindertageseinrichtung ab dem 2. Lebensjahr und den späteren Lesekompetenzen im Alter von 10 Jahren; auf dem 10%-Signifikanzniveau wäre der Befund bedeutsam und weist auf positive Effekte hin (Zachrisson, Dearing, Borgen, Sandsør & Karoly, 2024).

### **Betreuungsintensität (Alter bei Eintritt, Betreuungsumfang)**

**Nationale Befunde** lassen auf weitgehend positive Effekte eines frühen Eintritts (in den ersten drei Lebensjahren) in die Kindertagesbetreuung auf die sprachliche Entwicklung schließen. Eine Analyse auf Basis der Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) und der damit verbundenen Studie Familien in Deutschland (FiD) zeigt, dass die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern stärker damit zusammenhängen, wie früh ein Kind eine Kita besucht, und weniger mit dem Alter: Je früher eine Kita besucht wurde, desto weiter entwickelt sind die sprachlichen Fähigkeiten (Müller et al., 2013). Die Studie von Klein und Sonntag (2017) mit Daten aus einem DFG-Projekt (Deutsche Forschungsgemeinschaft) zum Erwerb von Kompetenzen in der Vorschulzeit kommt zum Ergebnis, dass die U3-Betreuungsdauer (Anzahl der Monate, die ein Kind vor dem dritten Geburtstag in institutioneller Betreuung verbracht hat) in einem positiven Zusammenhang mit dem kindlichen Spracherwerb steht, was allerdings fast ausschließlich für Kinder mit Migrationshintergrund gilt. Bei Kindern ohne Migrationshintergrund zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge des Wortschatzes und der U3-Betreuungsdauer (Klein & Sonntag, 2017).

**Internationale Studien** kommen ebenfalls zu positiven Befunden eines früheren Eintrittsalters für die sprachlichen Kompetenzen. Eine Analyse anhand von Daten der Behavioral Outlook Norwegian Developmental Study (BONDS) findet Zusammenhänge zwischen sprachlichen Kompetenzen (Wortschatz) im Alter von 4 Jahren und dem Alter bei Eintritt in die Kindertageseinrichtung. Kinder, die nach dem Alter von 3 Jahren in die Kindertageseinrichtung eintraten, haben signifikant niedrigere sprachliche Fähigkeiten als Kinder, die bereits vor dem

Alter von einem Jahr in die Betreuung eintraten (Zachrisson et al., 2024; Zambrana, Dearing, Nærde & Zachrisson, 2016). Eine Analyse auf Basis der Program for International Student Assessment (PISA)-Daten (2015 und 2018) zeigen in fünf nordischen Ländern (Dänemark, Finnland, Island, Norwegen, Schweden), dass es einen variierenden Zusammenhang zwischen dem Eintrittsalter in die Kindertagesbetreuung und den Leseleistungen im Alter von 15 Jahren gibt, wobei ein früherer Start (im Alter von 2 oder 3 Jahren) mit besseren Leseleistungen assoziiert wird. Diese positiven Zusammenhänge sind in Schweden am stärksten ausgeprägt. Es zeigt sich jedoch kein kompensatorischer Effekt für Kinder aus benachteiligten Lebenslagen durch ein jüngeres Eintrittsalter. Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen von Kindern mit hohem und niedrigem sozioökonomischem Status bleiben bestehen (Laaninen, Kulic & Erola, 2024).

Befunde zu den Auswirkungen des Betreuungsumfangs (hinsichtlich der Betreuungsstunden/-tage pro Woche) aus der französischen Studie von Berger et al. (2021) der Elfe-Kohorte reihen sich in die positiven Befunde zum Eintrittsalter und der sprachlichen Entwicklung ein: Die Autor:innen finden eine deutliche Intensitäts-Wirkungs-Beziehung, wonach zusätzliche Stunden oder Tage (Inanspruchnahme an drei bis fünf Tagen) in der Krippe mit verbesserten kindlichen Sprachfähigkeiten (im Vergleich zu anderen Betreuungsformen) einhergehen.

Australische Daten der right@home trial Kohorte berichten hingegen von ausbleibenden Zusammenhängen zwischen dem Umfang der Inanspruchnahme (wöchentliche Stundenanzahl) im Alter von 2 Jahren und der Sprachkompetenz im Alter von 5 Jahren, sowohl in Long Day Care (Kindertageseinrichtung) als auch in Family Day Care (ähnlich einer Kindertagespflegestelle) (Lim et al., 2022).

### 6.3 Quantitätsbezogene Effekte auf die kognitive Entwicklung (U3)

#### Besuch einer Kindertagesbetreuung (ja/nein)

Die *nationale Befundlage* ist dünn, berichtet aber von positiven Effekten in der kurzfristigen Perspektive und von Null-Effekten in der langfristigen Perspektive: Analysen auf Basis des Nationalen Bildungspanels (NEPS) weisen darauf hin, dass Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status besonders stark von einem Kita-Besuch im Alter von 2 Jahren profitieren, insbesondere bezüglich ihrer kognitiven Entwicklung (im Alter von 3 Jahren) und Mathematik (im Alter von 4 Jahren) (Ghirardi, Baier, Kleinert & Triventi, 2023). Daten aus den Projekten „Zukunft Familie I“ und „Zukunft Familie III“ berichten von keinen signifikanten Zusammenhängen einer Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren und den Schulleistungen von Kindern im Alter von 13 bis 16 Jahren (Deutsch-, Englisch- und Mathematiknoten) (Schulz et al., 2020).

*Internationale Studien* belegen ebenfalls weitgehend den positiven Zusammenhang zwischen Kita-Besuch und kognitiver Entwicklung, zwei Studien berichten von ausbleibenden Zusammenhängen. Eine Studie mit Daten aus Chile des Chilean panel surveys (Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia' (ELPI)) beschreibt, dass Kinder, die im Alter von 2 Jahren eine Kindertageseinrichtung besuchten, höhere kognitive Fähigkeiten (z. B. hinsichtlich des Gedächtnisses oder des logischen Denkens und der Konzeptentwicklung) im Alter von 3 und 4 Jahren aufweisen als Kinder, die zuhause betreut wurden. Der Besuch einer Kita im Alter von 2 Jahren ist stark positiv mit der kognitiven Entwicklung assoziiert (Narea, 2014). Eine Analyse von Daten der Norwegian Mother, Father, and Child Cohort Study berichtet von einem signifikanten positiven Zusammenhang eines Besuchs einer Kindertageseinrichtung ab dem 2. Lebensjahr und den mathematischen Kompetenzen der Kinder in der fünften Klasse im Alter von 10 Jahren und weist somit auf *längerfristige* Effekte hin (Zachrisson et al., 2024).

Averdijk et al. (2019) finden keine Hinweise darauf, dass Kinder aus prekären Verhältnissen in der Schweiz im Hinblick auf Schulleistungen (in Deutsch und Mathematik) mehr von einem Besuch einer Krippe profitieren als Kinder aus nicht-prekären Verhältnissen. In einer US-Studie anhand von Daten der National Survey of Child and Adolescent Well-being II (NSCAW II) finden sich keine Zusammenhänge zwischen der Inanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung ab 1,5 Jahren und der kognitiven Entwicklung von Kindern im Alter von 4 Jahren (Sattler, 2023). Daten der Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B) aus den USA weisen in eine ähnliche Richtung. Demnach finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen dem Besuch einer Kindertageseinrichtung in den ersten drei Lebensjahren (im Vergleich zu keinem Besuch) und den mathematischen oder Leseleistungen der Kinder im Alter von 5 Jahren (Votruba-Drzal, Coley, Koury & Miller, 2013).

### **Betreuungsintensität (Alter bei Eintritt, Betreuungsumfang)**

**Nationale Befunde** legen keinen oder nur einen geringen Zusammenhang zwischen Alter bei Kita-Eintritt und kognitiver Entwicklung der Kinder nahe. Daten aus den Projekten „Zukunft Familie I“ und „Zukunft Familie III“ berichten von besseren Schulleistungen im Alter von 13 bis 16 Jahren (Deutsch-, Englisch- und Mathematiknote) bei früherem Eintrittsalter (Schulz et al., 2020). Eine Studie anhand der ersten Welle des DFG-Projekts "Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit" resümiert Nulleffekte: Der Umfang der Inanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung unter 3 Jahren (Monate, die ein Kind vor dem dritten Geburtstag in Betreuung verbracht hat) steht in keinem Zusammenhang mit der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, was sowohl für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund als auch ohne Migrationshintergrund gilt (Klein & Sonntag, 2017).

**Internationale Befunde** kommen zu heterogenen Befunden hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Eintrittsalter in eine Kindertagesbetreuung und kognitiven Kompetenzen der Kinder. So belegen Daten aus Finnland einen positiven Zusammenhang zwischen der Quantität der Inanspruchnahme der Kindertagesbetreuung (gemessen an der Anzahl an Monaten, die ein Kind vor der Einschulung in einer Einrichtung verbracht hat) und deren mathematischen Vorläuferfähigkeiten. Mehr Zeit in der Kindertageseinrichtung trägt zu besseren numerischen Leistungen bei. Eine längere Inanspruchnahme in den ersten drei Lebensjahren war mit besseren numerischen Fähigkeiten im Alter von 3 Jahren verbunden und im Alter von 4 Jahren indirekt über die numerischen Fähigkeiten im Alter von 3 Jahren (Sorariutta & Silvén, 2018). Die Schweizer Studie zur Externen Kinderbetreuung und Entwicklung bis ins Erwachsenenalter von Averdijk et al. (2019) belegt einen wesentlichen Einfluss der Dauer der Betreuung auf die Schulleistung: Kinder, die bereits in Krippen betreut wurden und entsprechend in früherem Alter in die Kindertagesbetreuung eingetreten sind, zeigen im *längerfristigen* Verlauf signifikant bessere schulische Leistungen in Mathematik und in Deutsch, insbesondere ab dem 10. Lebensjahr.

Eine Analyse auf Basis von PISA-Ergebnissen aus Finnland stellt dagegen fest, dass eine Teilnahme an frühkindlicher Bildung und Betreuung unabhängig des Eintrittsalters nicht mit kognitiven Lernkompetenzen im Alter von 15 Jahren verknüpft ist. Die Analyse berichtet von keinen signifikanten Unterschieden hinsichtlich mathematischer Kompetenzen zwischen Schülerinnen und Schülern, die in den ersten drei Lebensjahren bereits eine Betreuung in einer Kindertageseinrichtung in Anspruch nahmen (mehr „Betreuungsjahre“) im Vergleich zu denen, die erst ab 6 Jahren (in Finnland dann nur ein „Betreuungsjahr“ vor Schuleintritt) betreut wurden (Saarinen, Lipsanen, Huotilainen, Hintsanen & Keltikangas-Järvinen, 2019).

Es lassen sich Zusammenhänge zwischen dem Betreuungsumfang und der kognitiven Entwicklung feststellen. So beschreibt eine Studie des Chilean panel surveys (Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia' (ELPI)) mit Daten aus Chile, dass Kinder, die im Alter von 2

Jahren ganztags eine Kindertageseinrichtung besuchten, höhere kognitive Fähigkeiten aufweisen als Kinder, die zuhause betreut wurden oder nur halbtags eine Kindertageseinrichtung besuchten (Narea, 2014). Analysen von SEED-Daten aus England belegen einen positiven Zusammenhang zwischen der Betreuungsintensität im Alter von 2 Jahren für benachteiligte Kinder: Besuchten Kinder aus benachteiligten Lebenslagen vor dem Alter von 2 Jahren an mindestens 10 Stunden pro Woche eine Kindertageseinrichtung und wurden nach dem Alter von 2 Jahren weiterhin an mindestens 20 Stunden pro Woche betreut, so weisen sie im Alter von 5 bis 7 Jahren bessere Kompetenzen im Lesen, Schreiben und in den Naturwissenschaften auf als Kinder ohne Betreuung oder in anderen Betreuungsformaten (Melhuish & Gardiner, 2021a).

## 6.4 Quantitätsbezogene Effekte auf die Bildungslaufbahn (U3)

### Besuch einer Kindertagesbetreuung (ja/nein)

Für die *ationale* und *internationale Forschungslage* zu den Auswirkungen eines Besuchs einer Kindertageseinrichtung in den ersten drei Jahren auf die Bildungslaufbahn muss für den hier fokussierten Zeitraum eine Forschungslücke attestiert werden.

### Betreuungsintensität (Alter bei Eintritt, Betreuungsumfang)

Für die *ationale Forschungslage* zu den Auswirkungen der Betreuungsintensität in den ersten drei Jahren auf die sozial-emotionale Entwicklung offenbart sich für den hier fokussierten Zeitraum eine Forschungslücke.

*Internationale Befunde* auf Basis einer Analyse anhand von kanadischen Daten der Quebec Longitudinal Study on Child Development (QLSCD) berichten von einer höheren Wahrscheinlichkeit eines High School Abschlusses bis zum Alter von 20 Jahren bei einem frühen Eintrittsalter (5 Monate bis 1,5 Jahre) in die Kindertageseinrichtung im Vergleich zu Kindern ohne Besuch einer Kindertageseinrichtung (Losier et al., 2022).

Weitere Studien stellen heterogene Befunde bezüglich des Zusammenhangs zwischen dem Betreuungsumfang und der späteren Bildungslaufbahn der Kinder fest. Dabei fällt der langfristige Effekt für Kinder, die im Mittel mehr als 2 Tage pro Woche in einer Krippe betreut wurden, am positivsten aus, verbunden mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit später ein Gymnasium zu besuchen. Sowohl eine geringere als auch umfangreichere Inanspruchnahme einer Kinderkrippe (als zwischen 1,5 und 2 Tagen pro Woche) hängt laut der Studie von Averdijk et al. (2019) mit einem niedrigeren Bildungsgrad, gemessen an der höchsten abgeschlossenen Ausbildung und der aktuell besuchten Ausbildung im Alter von 20 Jahren, zusammen. Die NICHD-Studie aus den USA berichtet hingegen von Zusammenhängen zwischen einem weniger umfangreichen Besuch (in Stunden) einer frühkindlichen Betreuung (bis 4,5 Jahre) und den von Jugendlichen am Ende der High School ins Auge gefassten Plänen, selektivere Hochschulen mit strengeren und anspruchsvolleren Aufnahmekriterien zu besuchen (Vandell et al., 2016).

Eine Analyse anhand von kanadischen Daten der Quebec Longitudinal Study on Child Development (QLSCD) berichtet hingegen von ausbleibenden Zusammenhängen zwischen der Wahrscheinlichkeit des Erreichens eines High School Abschlusses bis zum Alter von 20 Jahren und der Betreuungsintensität (Betreuungsstunden pro Woche) im Alter von 5 Monaten bis 4,5 Jahren im Vergleich zu Kindern ohne Besuch einer Kindertageseinrichtung (Losier et al., 2022).

## 6.5 Meta-Analysen zu Effekten der Quantität der Kindertagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren

Eine Untersuchung in Form eines Systematic Reviews und einer Meta-Analyse von 29 Studien aus Argentinien, Kanada, Kambodscha, Dänemark, Deutschland, England, Italien, Norwegen, Spanien, Uruguay und den USA, die den Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Kindertageseinrichtung im Alter von 0 bis 6 Jahren und kindlichen Outcomes bei gleichzeitiger Betrachtung des sozioökonomischen Status der Kinder analysiert, berichtet, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung wirksam Ungleichheiten vermindern kann. Insbesondere Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status profitieren in ihren sozial-emotionalen Fähigkeiten von einem Besuch. Ein Eintrittsalter vor dem dritten Geburtstag erhöht dabei die Wahrscheinlichkeit für bessere Outcomes für die Kinder aus benachteiligten Lebenslagen. Die Befunde deuten auf keinen Fade Out-Effekt und damit *längerfristige* Zusammenhänge hin (Schmutz, 2023).

## 7 Ergebnisse: Auswirkungen der Quantität der Inanspruchnahme der Kindertagesbetreuung ab drei Jahren

Im Folgenden werden die Erkenntnisse zu den Auswirkungen der quantitätsbezogenen Indikatoren der Kindertagesbetreuung ab drei Jahren detailliert dargestellt. Insgesamt lassen sich mehrheitlich positive Effekte des Besuchs einer Kindertageseinrichtung sowie der Betreuungsumfänge ab drei Jahren hinsichtlich der sprachlichen und kognitiven Entwicklung sowie der späteren Bildungslaufbahn finden. Hingegen ist das Befundmuster zum Eintrittsalter ab drei Jahren weniger eindeutig: Neben positiven Befunden werden mehrheitlich Nulleffekte für den sprachlichen und kognitiven Bereich berichtet. Die Auswirkungen des Besuches ab drei Jahren auf die sozial-emotionale Entwicklung sind weitgehend positiv, manchmal finden sich Nulleffekte und selten negative Effekte. Für die Intensität der Inanspruchnahme finden sich in Bezug auf die sozial-emotionale Entwicklung bei hohen Betreuungsumfängen eher negative Effekte, vereinzelt aber auch positive Effekte und Nulleffekte. Bei den Befunden ist allgemein darauf hinzuweisen, dass in den Studien entweder keine qualitativen Aspekte der Betreuung berücksichtigt wurden oder, wenn diese berücksichtigt wurden, an dieser Stelle nur Effekte der quantitativen Aspekte betrachtet wurden.

### 7.1 Quantitätsbezogene Effekte auf die sozial-emotionale Entwicklung (Ü3)

#### Besuch einer Kindertagesbetreuung (ja/nein)

**Nationale Befunde** verweisen eher auf positive Auswirkungen des Besuches einer Kindertagesbetreuung auf die sozial-emotionale Entwicklung. So zeigen Analysen auf Basis des NEPS, dass – unabhängig von der sozialen Herkunft der Kinder – ein Kita-Besuch Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen leicht verringert. Die sozial-emotionalen Kompetenzen hinsichtlich des Umgangs mit Peers verbessern sich demnach kurzfristig während des Besuchs einer Kindertagesbetreuung oder kurz danach (Ghirardi et al., 2023). Die Studie von Knollmann und Thyen (2019) mit Daten der Schuleingangsuntersuchungen in Schleswig-Holstein kann dagegen keinen signifikanten Unterschied im Verhalten von Kindern, die eine Kita besucht haben, und Kindern, die keine Einrichtung besucht haben, ermitteln.

**Internationale Studien** kommen zu heterogenen Erkenntnissen zum Zusammenhang von Kitabesuch und sozial-emotionalen Kompetenzen. So berichtet eine türkische Studie von langfristigen Effekten und zeigt dass Schülerinnen und Schüler, die eine Kindertagesbetreuung in Anspruch nahmen, signifikant höhere durchschnittliche Gesamtwerte hinsichtlich der sozial-emotionalen Entwicklung in der 4. Klasse erzielen (Bozgün & Akin-Kösterelioğlu, 2020). In

diese Richtung gehen auch die Ergebnisse einer Analyse von chinesischen Daten der China Family Panel Studies. Diese belegt einen positiven Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Kindertageseinrichtung und besseren sozialen Fähigkeiten (hinsichtlich sozialer Interaktionen) im Alter von 18 Jahren und weist demnach auf *langfristige* Effekte hin (Yang, 2021).

Dagegen steht der Besuch einer Kindertageseinrichtung auf Basis der Effective Pre-school, Primary and Secondary Education (EPPSE) 3-16-Studie in keinem Zusammenhang mit sozialen Entwicklungsergebnissen (Emotionsregulation, prosoziales Verhalten, Hyperaktivität und antisoziales Verhalten) von Jugendlichen im Alter von 16 Jahren (Sylva et al., 2014). Heterogene Befunde zeigen sich in der Studie Growing Up in Ireland, einer irischen repräsentativen Datenbasis, die negative Effekte einer Betreuung in einer Kindertageseinrichtung auf die sozial-emotionale Entwicklung im Vergleich zu Kindern findet, die nicht in formaler Betreuung sind, gleichzeitig aber auch von mehr prosozialem Verhalten der Kinder zu Beginn der Schulzeit im Alter von 5 Jahren berichtet (Morando & Platt, 2022). Darüber hinaus berichtet eine Analyse von SEED-Daten (The Study of Early Education and Development) aus England heterogene Effekte eines Besuchs einer Kindertageseinrichtung im Alter von 3 bis 5 Jahren für die sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern im Alter von 5 Jahren. So steht der Besuch einer Kindertageseinrichtung in Zusammenhang mit mehr externalisierendem Verhalten, wobei Kinder aus weniger benachteiligten Lebenslagen einen stärkeren Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Kindertageseinrichtung und externalisierendem Verhalten aufweisen. Dagegen ergibt sich für Kinder aus benachteiligten Lebenslagen ein stärkerer positiver Zusammenhang zwischen der Inanspruchnahme und internalisierendem Verhalten (Melhuish & Gardiner, 2023).

### **Betreuungsintensität (Alter bei Eintritt, Betreuungsumfang)**

Für die *nationale Forschungslage* zu den Auswirkungen der Betreuungsintensität ab drei Jahren auf die sozial-emotionale Entwicklung offenbart sich für den hier fokussierten Zeitraum eine Forschungslücke.

*Internationale Befunde* deuten auf negative Auswirkungen von hohen Betreuungsumfängen für die kindliche soziale Entwicklung hin. So berichtet die Schweizer Studie von Averdijk et al. (2019), dass der Besuch einer Spielgruppe<sup>5</sup> in der Schweiz an durchschnittlich mehr als drei Tagen pro Woche im Alter von zwei bis fünf Jahren mit mehr Aggressivität im Alter von 7 und 8 Jahren sowie mehr Ängstlichkeit im Alter von 7 bis 11 Jahren zusammenhängt. Eine Analyse von SEED-Daten aus England berichtet von negativen Effekten einer Inanspruchnahme bereits ab 15 Stunden pro Woche in einer Kindertageseinrichtung im Alter von 3-5 Jahren in Form von externalisierendem Verhalten von Kindern im Alter von 5 Jahren. Sie berichten demnach von niedrigen Betreuungsumfängen, die bereits zu externalisierendem Verhalten führen können. Eine Erhöhung der wöchentlichen Betreuungsstunden (mehr als 15 bis 20 Stunden) bringt dabei keine weitere Verstärkung des Zusammenhangs mit sich – außer bei Kindern aus nicht benachteiligten Lebenslagen und das nur bei einer sehr hohen Inanspruchnahme von 35 Stunden Betreuungszeit pro Woche und mehr. Es finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern aus benachteiligten Lebenslagen, die 15 bis 20 Stunden pro Woche betreut werden, im Vergleich zu Kindern aus benachteiligten Lebenslagen, die höhere Betreuungsstunden in Anspruch nehmen (Melhuish & Gardiner, 2023).

---

<sup>5</sup> Spielgruppen in der Schweiz sind familienergänzende Lern- und Bildungsorte für Kinder ab ca. 2,5 Jahren, angeboten durch Träger, einen Verein oder Gesellschaften. Eine Betreuung und Förderung in einer Spielgruppe kann dabei mehrmals wöchentlich stattfinden, meist in einem geringem Stundenumfang pro Tag (maximal halbtags).



## 7.2 Quantitätsbezogene Effekte auf die sprachliche Entwicklung (Ü3)

### Besuch einer Kindertagesbetreuung (ja/nein)

**Nationale Befunde** zum Zusammenhang eines Kita-Besuchs ab drei Jahren und der sprachlichen Entwicklung der Kinder kommen zu positiven Effekten, beschränken sich allerdings auf eine Analyse mit Daten der Schuleingangsuntersuchungen in Schleswig-Holstein (Knollmann & Thyen, 2019). Diese Analyse berichtet, dass Kinder, die eine Kita besucht haben, signifikant seltener Probleme in der Unterrichtssprache Deutsch aufweisen (ab einer Besuchsdauer von einem Jahr) als Kinder, die keine Kita besucht haben.

**International** lassen sich diese Erkenntnisse erweitern. Daten aus den China Family Panel Studies (CFPS) lassen erkennen, dass Kinder in Grund- und weiterführender Schule, die im Alter von 3 bis 5 Jahren eine Kindertagesbetreuung in Anspruch nahmen, höhere Lese- und Schreibkompetenzen aufweisen als Kinder, die keine Kindertagesbetreuung erfahren haben. Dies gilt insbesondere für Kinder aus benachteiligten Familien (Ma, Xu, Zhang & Dai, 2024). Ähnlich positive Effekte zeigen US-Daten der Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B), wonach Kinder, die im Vorschulalter eine Kindertageseinrichtung besuchten, ihren Peers, die sich in Home Care (ähnlich einer Kindertagespflegestelle) oder familialer Betreuung befanden, im Bereich des Lesens im Alter von 5 Jahren überlegen sind (Votruba-Drzal et al., 2013). Auch eine Analyse von SEED-Daten aus England stellt positive Effekte eines Besuchs einer Kindertageseinrichtung im Alter von 3 bis 5 Jahren für die sprachliche Entwicklung von Kindern aus benachteiligten Lebenslagen im Alter von 5 Jahren fest. Die positiven Effekte fallen für Kinder aus nicht-benachteiligten Lebenslagen im Vergleich zu Kindern aus benachteiligten Lebenslagen geringer aus (Melhuish & Gardiner, 2023). *Langfristige* Effekte finden sich in einer weiteren Analyse von chinesischen Daten der China Family Panel Studies, die einen positiven Zusammenhang des Besuchs einer Kindertageseinrichtung und besseren sprachlichen Kompetenzen im Alter von 18 Jahren nachweist (Yang, 2021).

### Betreuungsintensität (Alter bei Eintritt, Betreuungsumfang)

**Nationale Befunde** zum Eintrittsalter in die Kindertagesbetreuung und den Auswirkungen auf sprachliche Entwicklungsaspekte deuten auf positive Effekte hin, liegen allerdings eingeschränkt vor. Im DFG-Projekt „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit“ steht der Umfang der Inanspruchnahme (also die Anzahl der Monate, die ein Kind vor dem dritten Geburtstag in Betreuung verbracht hat) in einem signifikanten positiven Zusammenhang mit der deutschen Sprachfähigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund (also Kinder, die selbst nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren sind oder mindestens ein Elternteil mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit haben) (Klein & Sonntag, 2017).

**International** fallen die Befunde zum Eintrittsalter heterogen aus. Die International Early Learning and Child Well-being Study (IELS) mit OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)-Daten aus England, Estland und den USA findet nur für England einen Zusammenhang zwischen einem früherem Eintrittsalter in die Kindertagesbetreuung und besseren frühen Lesefähigkeiten im Alter von 5 Jahren. Es finden sich keine signifikanten Zusammenhänge in Estland und den USA (Chan & Rao, 2024). Eine Studie aus England auf Basis der National Pupils Database und des Early Years Census (EYC) liefert Erkenntnisse über marginale Änderungen in der Dauer der Inanspruchnahme (also eine 3,5 Monate längere Inanspruchnahme als die Vergleichsgruppe) und berichtet von kleinen, aber positiven Zusammenhängen mit dieser längeren Inanspruchnahme und der kindlichen sprachlichen Entwicklung im Alter von 5 Jahren. Die Effekte verblassen jedoch bis zum Alter von 7 Jahren (Blanden, Del Bono, Hansen & Rabe, 2022).

Weiter zeigen sich positive Effekte hinsichtlich des Betreuungsumfangs beziehungsweise einer Ganztagsbetreuung. So berichtet die ECSL-K-Studie aus den USA von signifikanten Unterschieden zwischen den Lesekompetenzen (z. B. Erkennen der Buchstaben) am Ende der Kita-Zeit, am Ende der dritten Klasse und am Ende der 5. Klasse – abhängig davon, ob die Kinder (ab ca. 4 Jahren) halbtags oder ganztags betreut wurden: Kinder, die ganztags eine Kindertageseinrichtung besuchten, weisen signifikant bessere Lesekompetenzen am Ende ihrer Kita-Zeit, am Ende der dritten Klasse und am Ende der 5. Klasse auf im Vergleich zu Kindern, die nur halbtags betreut wurden (Gullo & Mathew, 2023).

### 7.3 Quantitätsbezogene Effekte auf die kognitive Entwicklung (Ü3)

#### Besuch einer Kindertagesbetreuung (ja/nein)

**Nationale Befunde** zum Effekt des Kitabesuchs auf kognitive Entwicklungsaspekte liegen aus der Studie von Knollmann und Thyen (2019) unter Verwendung von Daten der Schuleingangsuntersuchungen in Schleswig-Holstein vor. Sie berichten von signifikant häufigeren Auffälligkeiten hinsichtlich der kognitiven Entwicklung (selektive Aufmerksamkeit, Zahlen- oder Mengenvorwissen, Visuomotorik oder visuelle Motorik; in dieser Studie als auffällig eingestuft, wenn das Kind in einem der vier Bereiche auffällig war) bei Kindern, die eine Kita besucht haben, im Vergleich zu Kindern, die keine Kita besucht haben, wobei sich diese Auffälligkeiten mit jedem Kitabesuchsjahr reduzieren.

**Internationale Studien** berichten von positiven Effekten eines Kitabesuchs ab drei Jahren auf die kognitive Entwicklung von Kindern. Analysen mit den China Family Panel Studies (CFPS) stellen fest, dass Kinder, die im Alter von 3 bis 5 Jahren eine Kindertagesbetreuung in Anspruch nahmen, in Grund- und weiterführender Schule höhere kognitive Werte (hinsichtlich mathematischer Fähigkeiten) aufweisen als Kinder, die keine Kindertagesbetreuung besuchten. Dies ließ sich insbesondere für Kinder aus benachteiligten Verhältnissen nachweisen (Ma et al., 2024). Auch eine weitere Analyse von chinesischen Daten der China Family Panel Studies belegt einen positiven Zusammenhang des Besuchs einer Kindertageseinrichtung und besseren kognitiven Fähigkeiten (hinsichtlich mathematischer Kompetenz) im Alter von 18 Jahren und weist somit auf *langfristige* Effekte des Kita-Besuchs hin (Yang, 2021). Analysen auf Basis der Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B) aus den USA finden signifikant positive Zusammenhänge zwischen dem Besuch einer Kindertageseinrichtung im Vorschulalter und den Mathematikfähigkeiten der Kinder im Alter von 5 Jahren, im Vergleich zu Kindern ohne Besuch einer Kindertageseinrichtung im Vorschulalter (Votruba-Drzal et al., 2013). In die positiven Effekte reißen sich auch Daten der englischen EPPSE 3-16 Studie ein und berichten von konsistenten, positiven Effekten eines Besuchs einer Kita am Ende der Grundschule und bis zum Alter von 16 Jahren: Der Besuch einer Kita gilt als signifikanter Prädiktor für bessere generelle Abschlussnoten der 9. Klasse (ähnlich der Mittleren Reife) im Alter von ungefähr 16 Jahren. Der Kitabesuch kann der Analyse zufolge damit den Weg zu A-Levels (vergleichbar mit dem Abitur) und langfristig zu Plätzen in guten Universitäten im Alter von 18 Jahren ebnet (Sylva et al., 2014).

#### Betreuungsintensität (Alter bei Eintritt, Betreuungsumfang)

**Nationale Befunde** zum Alter bei Eintritt in die Kita oder zum Betreuungsumfang und deren Zusammenhänge mit kindlichen kognitiven Kompetenzen fallen gemischt aus. So wird auf Basis von Daten des DFG-Projektes „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit“ berichtet, dass der Umfang der Inanspruchnahme der Kindertagesbetreuung ab 3 Jahren in einem signifikanten positiven Zusammenhang mit der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund steht (Klein & Sonntag, 2017). Auswertungen aus BiKS-3-10 deuten auf signifikant positive Zusammenhänge

zwischen einem früheren Eintrittsalter in die Kindertagesbetreuung und der Anstrengungsbereitschaft zu Beginn der Grundschule hin (Richter, Lehl & Weinert, 2018). Eine Analyse mit den NEPS-Daten findet keine signifikanten Effekte des Eintrittsalters in die Kindertagesbetreuung auf kognitive Fähigkeiten im Alter von 15 Jahren und damit in der *langfristigen* Perspektive (Kuehnle & Oberfichtner, 2020).

*Internationale Studien* zum Eintrittsalter und der kognitiven Entwicklung der Kinder unterstreichen diese heterogene Befundlage. Es lässt sich ein Zusammenhang von früherem Eintrittsalter und besseren frühen Rechenfähigkeiten im Alter von 5 Jahren in England auf Basis der International Early Learning and Child Wellbeing Study (IELS) mit OECD-Daten aus England, Estland und den USA festhalten. Es finden sich aber keine Zusammenhänge in Estland und den USA (Chan & Rao, 2024).

Zu den Auswirkungen des Betreuungsumfangs ist eine Befundlage vorhanden, jedoch ist diese schmal. Die Analyse von ECSL-K Daten aus den USA berichtet von signifikanten Unterschieden zwischen den mathematischen Fähigkeiten der Kinder am Ende der Kita-Zeit, am Ende der dritten Klasse und am Ende der 5. Klasse abhängig davon, ob die Kinder (ab ca. 4 Jahren) halbtags oder ganztags betreut wurden: Kinder, die ganztags eine Kindertageseinrichtung besuchten, haben signifikant bessere mathematische Fähigkeiten (z. B. Mengen- und Zahlenverständnis) am Ende ihrer Kita-Zeit, am Ende der dritten Klasse und am Ende der 5. Klasse, im Vergleich zu Kindern, die nur halbtags betreut wurden (Gullo & Mathew, 2023).

## 7.4 Quantitätsbezogene Effekte auf die Bildungslaufbahn (Ü3)

### Besuch einer Kindertagesbetreuung (ja/nein)

Für die *nationale Forschungslage* zu den Auswirkungen des Besuchs einer Kindertagesbetreuung auf die spätere Bildungslaufbahn offenbart sich für den hier fokussierten Zeitraum eine Forschungslücke.

*Internationale Studien* heben die Bedeutung des Kitabesuchs für die spätere Bildungslaufbahn der Kinder hervor. Averdijk et al. (2019) zufolge hängt der Besuch einer Spielgruppe in der Schweiz mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zusammen, ein Gymnasium zu besuchen und ein höheres Bildungsniveau zu erreichen, gemessen an der höchsten abgeschlossenen Ausbildung und der aktuell besuchten Ausbildung im Alter von 20 Jahren. Allerdings vermuten die Autor:innen, dass diese Zusammenhänge nicht direkt auf die kognitive Anregung in der Einrichtung zurückzuführen sind, sondern, dass die beobachteten Zusammenhänge ab der Sekundarstufe mit einem höheren elterlichen sozioökonomischen Status zusammenhängen. Averdijk et al. (2019) finden keine Hinweise darauf, dass Kinder aus prekären Verhältnissen in der Schweiz mit Blick auf die Schulleistungen mehr von der Inanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung profitieren als Kinder aus nicht-prekären Verhältnissen. Ergebnisse der NICHD-Studie aus den USA finden positive Zusammenhänge zwischen dem Besuch einer institutionellen frühkindlichen Betreuung (bis 4,5 Jahre) („more center-type“) und höheren Klassenranglisten sowie häufigeren Plänen der Schülerinnen und Schüler, selektivere Hochschulen mit strengeren und anspruchsvolleren Auswahlkriterien für die Aufnahme zu besuchen (Vandell et al., 2016).

### Betreuungsintensität (Alter bei Eintritt, Betreuungsumfang)

*Nationale Befunde* zu Effekten des Eintrittsalters auf kognitive Entwicklungsmaße finden sich im NEPS. Hier lassen sich allerdings keine signifikanten Effekte des Eintrittsalters in die Kindertagesbetreuung auf die Wahrscheinlichkeit, später ein Gymnasium oder eine Hauptschule zu besuchen, und damit auf die Bildungslaufbahn nachweisen (Kuehnle & Oberfichtner, 2020).

*Internationale Befunde* zu Effekten des Eintrittsalters oder des Betreuungsumfangs auf die spätere Bildungslaufbahn liegen für den betrachteten Zeitraum nur auf Basis einer einzelnen Studie vor. So berichten die neuseeländischen Daten der Christchurch Health and Development Study (CHDS) von positiven Zusammenhängen zwischen der Dauer des Besuchs einer Kindertageseinrichtung und dem Erreichen höherer Schulabschlüsse, dem häufigeren Einschreiben in einer Universität und einem häufigeren Erlangen eines Hochschulabschlusses bis zum Alter von 30 Jahren (McLeod, Horwood, Boden & Fergusson, 2018).

## 7.5 Meta-Analysen zu Effekten der Quantität der Kindertagesbetreuung ab drei Jahren

Eine Meta-Analyse mit 22 Studien aus den USA der Jahre 1969 bis 2016 berichtet von *langfristigen* positiven Auswirkungen der Inanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung für bestimmte Bildungsergebnisse von Jugendlichen: Eine Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung unter einem Alter von 5 Jahren hängt mit einer signifikanten Verringerung der Wahrscheinlichkeit für sonderpädagogischen Förderbedarf oder Klassenwiederholungen und einer höheren Wahrscheinlichkeit für einen High School-Abschluss zusammen (McCoy et al., 2017).

Eine weitere Meta-Analyse mit 30 Studien (zwischen 2005 und 2017) untersucht die Auswirkungen der Kindertagesbetreuung (Alter bei Eintritt und Intensität der Inanspruchnahme) unter einem Alter von 5 Jahren auf die kindliche Entwicklung (kognitive, wie z. B. mathematische Kompetenzen und nicht-kognitive Entwicklungsmaße, wie z. B. soziale Fähigkeiten) und Schulleistungen (z. B. Klassenwiederholungen) mit Studien aus den USA, Kanada, Australien, Deutschland, Norwegen, Frankreich und Spanien. Die Meta-Analyse berichtet von heterogenen Befunden hinsichtlich der Quantität und deren Auswirkung: Das Alter bei Eintritt in die Kindertageseinrichtung ist kein zentraler Indikator, der Effekte auf die kindliche Entwicklung erklärt; ein Eintritt vor dem Alter von 3 Jahren (im Vergleich zum Eintritt ab 4 Jahren) hängt nicht mit den kindlichen Outcomes zusammen. Einige Befunde deuten jedoch darauf hin, dass eine intensivere Inanspruchnahme (ganztags versus halbtags) zu positiveren Outcomes führen (van Huizen & Plantenga, 2018).

## 8 Ergebnisse: Auswirkungen der Qualität der Kindertagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren

Im Folgenden werden die Befunde zu den Auswirkungen der qualitätsbezogenen Indikatoren der Kindertagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren detailliert berichtet. Insgesamt lassen sich insbesondere bezüglich der Prozessqualität deutlich positive Effekte für die sozial-emotionale und die kognitive Entwicklung feststellen, jedoch auch einige Nulleffekte. Für die anderen Qualitätsdimensionen (z. B. Strukturqualität, Qualität des Familienbezugs) ist die Befundlage heterogener, tendenziell finden sich aber auch hier positive Effekte einer günstigeren Strukturqualität bzw. einer engeren Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie für die kindliche Entwicklung.

### 8.1 Qualitätsbezogene Effekte auf die sozial-emotionale Entwicklung (U3)

Die Forschungslage zu den Auswirkungen der verschiedenen Qualitätsdimensionen auf die kindliche sozial-emotionale Entwicklung muss für den hier fokussierten Zeitraum als eingeschränkt betrachtet werden, da wenige Befunde zur Struktur- und Prozessqualität sowie zur Qualität des Familienbezugs vorliegen. Die meisten Erkenntnisse liegen hier aus Meta-Analysen vor. Dagegen sind die Qualitätsbereiche Orientierungsqualität, Leitungsqualität und

Kontextqualität in ihren Auswirkungen auf sozial-emotionale Entwicklungsaspekte der Kinder nicht untersucht. Hier zeigt sich eine Forschungslücke.

### Strukturqualität

**Nationale** und **internationale Befunde** zum direkten Zusammenhang von strukturellen Qualitätsaspekten und sozial-emotionalen Entwicklungsaspekten in den ersten drei Lebensjahren liegen in geringem Umfang vor. Die Analyse von Felfe und Lalive (2018) auf Basis von Schuleingangsdaten aus Deutschland (Schleswig-Holstein) berichtet von positiven Zusammenhängen zwischen einer hochwertigen frühkindlichen Betreuung, die eine anregende und unterstützende Umgebung im Alter von 0 bis 2 Jahren bietet, und der sozialen Entwicklung von Kindern bei Schuleintritt. So entwickeln Kinder, die an qualitativ hochwertiger Betreuung (mit Fokus auf Strukturqualität, also dem Fachkraft-Kind-Schlüssel oder der Qualifikation der Fachkräfte) im Alter von 0 bis 2 Jahren teilnahmen, höhere soziale Kompetenzen im Umgang mit Peers – insbesondere Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status (im Vergleich zu Kindern mit vergleichbarem sozioökonomischen Status, die keine oder eine weniger qualitativ hochwertige Betreuung erhielten). Die Evaluationsstudie AQuaFam zum Chancenreich-Programm in Herford (Nordrhein-Westfalen) mit Kindern zwischen 23 und 53 Monaten stellt dagegen keine signifikanten Zusammenhänge von strukturellen Merkmalen der Einrichtung (z. B. Anzahl der Kinder in der Einrichtung und Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache) und den sozial-emotionalen Fähigkeiten der Kinder (Einschätzung der Eltern/ Erziehungsberechtigten und der Fachkräfte) fest (Cohen & Anders, 2020).

### Prozessqualität

**Nationale Befunde** zum Zusammenhang der in den ersten drei Lebensjahren erfahrenen Prozessqualität und der sozial-emotionalen Entwicklung liegen für den betrachteten Zeitraum nicht vor.

**Internationale Befunde** deuten auf positive Beziehungen, die im *kurz-* und *mittelfristigen* Zeithorizont liegen. Keine Auswirkungen finden sich dagegen in *langfristiger* Perspektive. So stellt die niederländische Studie pre-COOL fest, dass eine höhere Anregungsqualität im Alter von zwei Jahren (gemessen mit der CLASS Toddler (Classroom Assessment Scoring System)) mit einer höheren sozialen Kompetenz (z. B. externalisierendes oder internalisierendes Verhalten) im Alter von drei Jahren zusammenhängt (Broekhuizen et al., 2018).

Die norwegische Längsschnittstudie mit Daten des Better Provision für Norway's children in ECEC (BePro) berichtet von kleinen, signifikanten positiven Beziehungen zwischen der Prozessqualität (gemessen mit der Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R)) und der kindlichen Empathiefähigkeit im Alter von 3 Jahren. Jedoch werden keine signifikanten Zusammenhänge mit der Prozessqualität im Alter von 5 Jahren gefunden (gemessen mit der ITERS-R) (Midteide Løkken, Broekhuizen, Barnes, Moser & Bjørnstad, 2018). Eine Analyse anhand von SEED-Daten in England zeigt weniger Störungen des Sozialverhaltens im Alter von 4 Jahren, wenn die Prozessqualität (gemessen mit der ITERS-R) im Alter von 2 und 3 Jahren hoch ist (Melhuish & Gardiner, 2021a).

Eine Analyse von Daten einer Schweizer Längsschnittstudie berichtet von einem signifikant positiven Zusammenhang zwischen dem Indikator für Prozessqualität „aktive Lernunterstützung“ (gemessen mit der CLASS Toddler) im Alter von knapp 3 Jahren und der Entwicklung des Lernverhaltens (Lernmotivation) über etwa acht Monate. Keine statistisch signifikanten Zusammenhänge ergeben sich zwischen diesem Indikator und den positiven Beziehungen zu Peers oder aggressivem Verhalten. Keine signifikanten Zusammenhänge ergeben sich außerdem zwischen dem Indikator „Emotions- und Verhaltensunterstützung“

(gemessen mit der CLASS Toddler) und der Entwicklung des Lernverhaltens, den positiven Beziehungen zu Peers oder aggressivem Verhalten der Kinder im selben Zeitraum (Lieb, Reyhing & Perren, 2022).

Eine Studie aus Portugal berichtet von einem signifikant positiven Zusammenhang der Prozessqualität (gemessen mit der ITERS-R, der CLASS-Infant und der Caregiver Interaction Scale (CIS)) und kindlichem Anpassungsverhalten (6 Monate nach Eintritt in die Kindertageseinrichtung), aktiver Engagiertheit und geringer Zeit in nicht-aktiver Engagiertheit (1 Monat nach Eintritt in die Kindertageseinrichtung) bei Kindern im Alter zwischen 3 und 10 Monaten (Pinto, Pessanha & Aguiar, 2013).

Eine Analyse mit NICHD-Daten aus den USA berichtet dagegen von keinen längerfristigen Effekten zwischen höherer Qualität (Erfahrungen der Kinder in Interaktion mit Fachkräften, den Kindern, dem Material und der Lernumgebung, beobachtet mit der positive caregiving checklist) und der Verhaltensanpassung von Jugendlichen am Ende der High School (Vandell et al., 2016).

### Qualität des Familienbezugs

**Nationale und internationale Befunde** zu den Effekten der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie sind begrenzt. Aus der nationalen Evaluationsstudie AQuaFam des Chancenreich-Programms lassen sich positive Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Elternabende in der Kita und dem prosozialem Verhalten sowie Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit der Tür- und-Angel-Gespräche und häufiger berichtetem problematischem Verhalten der Kinder zwischen 23 und 53 Monaten feststellen<sup>6</sup> (Cohen & Anders, 2020).

## 8.2 Qualitätsbezogene Effekte auf die sprachliche Entwicklung (U3)

Forschungsbefunde zu den Effekten der verschiedenen Qualitätsdimensionen und der sprachlichen Entwicklung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren liegen für den betrachteten Zeitraum nur eingeschränkt vor. Es fehlen Ergebnisse zur Bedeutung der Qualitätsbereiche Orientierungsqualität, Leitungsqualität und Kontextqualität. Auch die Befundlage zur Bedeutung der Struktur- und Prozessqualität unter drei Jahren für die sprachliche Entwicklung der Kinder ist schmal. Die meisten Erkenntnisse liegen hier aus Meta-Analysen vor. Entsprechend muss hier an dieser Stelle ein Forschungsdefizit festgehalten werden.

### Strukturqualität

**Nationale Befunde** zum Zusammenhang von strukturellen Qualitätsaspekten und der kindlichen sprachlichen Entwicklung liegen aus einer Interventionsstudie vor, die bei günstigeren Rahmenbedingungen bessere sprachliche Fähigkeiten bei den Kindern nachweisen können. So berichtet die Evaluationsstudie zum Chancenreich-Programm in Herford (Nordrhein-Westfalen) positive Zusammenhänge zwischen der Größe der Einrichtung (gemessen an der Kinderanzahl) und dem objektiv gemessenen Wortschatz der Kinder, ebenso zu deren expressiven und rezeptiven Sprachverständnis (Elterneinschätzung) (Cohen & Anders, 2020).

Die Studie von Felfe und Lalive (2018) von Schuleingangsdaten aus Deutschland (Schleswig-Holstein) berichtet von positiven Beziehungen einer hochwertigen frühkindlichen Betreuung im Alter von 0 bis 2 Jahren und der sprachlichen Entwicklung von Kindern bei Schuleintritt. Kinder, die an qualitativ hochwertiger Betreuung (Fokus auf Strukturqualität: Fachkraft-Kind-Schlüssel

---

<sup>6</sup> Der Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Tür- und-Angelgesprächen und Auftreten von problematischem Verhalten könnte laut den Autorinnen darauf zurückzuführen sein, dass Gespräche häufiger initiiert werden, wenn Entwicklungsbedenken bestehen. Es gibt die Annahme, dass solche Interaktionen reaktiv statt präventiv eingesetzt werden.

und Qualifikation der Fachkräfte) im Alter von 0 bis 2 Jahren teilnahmen, zeigen tendenziell bessere sprachliche Kompetenzen im Vergleich zu Kindern, die keine oder eine weniger hochwertige Betreuung erhielten.

Dies war insbesondere der Fall, wenn sie aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status stammen (im Vergleich zu Kindern mit vergleichbarem sozioökonomischem Status, die keine oder eine weniger qualitativ hochwertige Betreuung erhielten).

### Prozessqualität

**Nationale Befunde** auf Basis bislang unveröffentlichter Ergebnisse der NUBBEK-II-Fokusstudie Brandenburg deuten darauf hin, dass die erfahrene Prozessqualität in der Krippe (gemessen mit der KRIPS-RZ) nicht mit dem kindlichen Wortschatz im Alter von ca. 2 Jahren in Verbindung steht (Kluczniok, Baužytė, Werner & Faas, 2023).

**Internationale Befunde** deuten darauf hin, dass die in den ersten drei Lebensjahren erfahrene Prozessqualität für die mittelfristige sprachliche Entwicklung der Kinder keine statistisch nachweisbaren Effekte aufzeigt. So finden sich in der Analyse der right@home trial Kohorte in Australien keine Hinweise darauf, dass die Qualität der Kindertageseinrichtung im Alter von 2 Jahren (Qualitätsbewertung nach National Quality Standard entlang von sieben Dimensionen) mit den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Alter von 5 Jahren in Zusammenhang steht (Lim et al., 2022). Portugiesische Daten zeigen ebenfalls keine signifikanten Beziehungen zwischen der pädagogischen Qualität im Alter von unter 3 Jahren (gemessen mit der ITERS-R) und der späteren sprachlichen Entwicklung der Kinder im Alter von ca. 5 Jahren (Pinto et al., 2013).

### Qualität des Familienbezugs

**Nationale und internationale Befunde** zur Bedeutung der Qualität der Zusammenarbeit mit Familien für die sprachlichen Kompetenzen der Kinder sind nur begrenzt vorhanden. Häufigere Tür- und Angel-Gespräche mit den Eltern korrelieren negativ mit den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zwischen 23 und 53 Monaten<sup>7</sup> (Elterneinschätzung) in der Evaluation zum Programm Chancenreich in Herford (Nordrhein-Westfalen), wohingegen Fachkräfte von höheren sprachlichen Fähigkeiten bei Kindern aus Einrichtungen berichten, die mehr Elternabende anbieten (Cohen & Anders, 2020).

## 8.3 Qualitätsbezogene Effekte auf die kognitive Entwicklung (U3)

Die Bedeutung der verschiedenen Qualitätsdimensionen für die kognitive Entwicklung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren ist mit Blick auf den fokussierten Analysezeitraum weitgehend unerforscht. Vereinzelt liegen Erkenntnisse aus Meta-Analysen vor sowie Studienerkenntnisse zum Qualitätsbereich der Prozessqualität. Entsprechend muss hier insgesamt ein Forschungsdefizit festgehalten werden – auch zu den Qualitätsbereichen Strukturqualität, Orientierungsqualität, Leitungsqualität und Kontextqualität.

### Prozessqualität

Für den **nationalen Kontext** liegen Befunde aus dem Interventionsprojekt „EarlyMath“ vor, welches die mathematischen Fähigkeiten von Kindern im Alter von 2 und 4 Jahren im Zusammenhang mit der Prozessqualität untersucht. Dazu wurden Trainings für die

---

<sup>7</sup> Der negative Zusammenhang zwischen Tür-und-Angelgesprächen und den rezeptiven Sprachfähigkeiten könnte laut den Autorinnen darauf zurückzuführen sein, dass Gespräche häufiger initiiert werden, wenn Entwicklungsbedenken bestehen. Es gibt die Annahme, dass solche Interaktionen reaktiv statt präventiv eingesetzt werden.

pädagogischen Fachkräfte implementiert, um insbesondere die kognitiv-leistungsbezogene Prozessqualität zu verbessern.

Dabei finden sich für die Prozessqualität im Bereich der emotionalen Unterstützung (gemessen mit CLASS Toddler) positive Effekte für die mathematischen Fähigkeiten der Kinder. Keine Auswirkungen zeigen sich für andere Indikatoren der Prozessqualität (Lernunterstützung, mathematikspezifische Anregungsqualität) (Baron, Linberg, Dornheim & Lehl, 2025).

**Internationale Befunde** zum Zusammenhang von Prozessqualität und der kindlichen kognitiven Entwicklung liegen auf Basis der ECLS-Daten aus den USA vor. Dort finden sich Hinweise, dass die Prozessqualität (gemessen mit der ITERS) bedeutsam für die kognitiven Fähigkeiten ist. So hängt eine schlechtere Prozessqualität mit niedrigeren kognitiven Fähigkeiten im Vergleich zu einer mittleren Qualität zusammen und eine höhere Qualität mit signifikant höheren kognitiven Werten. Der Effekt einer höheren Qualität zeigt sich dabei unabhängig vom sozioökonomischen Status der Familien (Ruzek, Burchinal, Farkas & Duncan, 2014). Weitere Hinweise liefern Analysen von SEED-Daten aus England: Der Besuch einer Kindertageseinrichtung mit höherer Qualität im Alter zwischen 2 und 3 Jahren (gemessen mit der Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being Scale (SSTEW) und der ITERS-R) hängt mit besseren schulischen Leistungen im Alter von 5-7 Jahren im Fach Mathematik und Naturwissenschaften zusammen (Melhuish & Gardiner, 2021b).

Eine Studie mit norwegischen Daten der Better Provision for Norway's Children in Early Childhood Education (BePro/GoBan) berichtet hingegen von keiner Varianz der kognitiven Leistung in Abhängigkeit von der Qualität der Einrichtung (gemessen mit der ITERS-R), weder für die verbale noch die nonverbale Leistung als kognitive Entwicklung, operationalisiert über den Wortschatz der Kinder im Alter von 3 Jahren, unabhängig des sozioökonomischen Status. Die kognitive Entwicklung (des Wortschatzes) im Alter von 3 Jahren ist laut den Daten aus Norwegen somit nicht mit der Qualität der Kindertageseinrichtung assoziiert (Eliassen, Zachrisson & Melhuish, 2018).

#### 8.4 Qualitätsbezogene Effekte auf die Bildungslaufbahn (U3)

Die Effekte der verschiedenen Qualitätsdimensionen für die spätere Bildungslaufbahn der Kinder sind mit Blick auf den fokussierten Analysezeitraum weitgehend unerforscht. Eine Studie liegt zum Bereich der Prozessqualität vor. Entsprechend offenbart sich hier eine Forschungslücke für alle Qualitätsbereiche – Prozessqualität, Strukturqualität, Orientierungsqualität, Leitungsqualität und Kontextqualität.

##### Prozessqualität

**Nationale Befunde** zum Zusammenhang der in den ersten drei Lebensjahren erfahrenen Prozessqualität und späteren Bildungslaufbahn liegen für den betrachteten Zeitraum nicht vor.

**Internationale Befunde** zur Bedeutung der Prozessqualität für die spätere Bildungslaufbahn der Kinder liegen aus der NICHD-Studie aus den USA vor. Hier finden sich langfristige Zusammenhänge des Besuchs einer frühkindlichen Betreuung (bis 4,5 Jahre) mit höherer Qualität (Erfahrungen der Kinder in Interaktionen mit Fachkräften, den Kindern, dem Material und der Lernumgebung) und den von Jugendlichen am Ende der High School berichteten besseren Schulnoten sowie deren Planungen, selektivere Hochschulen mit strengeren und anspruchsvolleren Auswahlkriterien für die Aufnahme zu besuchen, im Vergleich zu Jugendlichen, deren frühkindliche Betreuung von niedrigerer Qualität war (Vandell et al., 2016).



## 8.5 Meta-Analysen zu Effekten der Qualität der Kindertagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren

Eine kombinierte Meta-Analyse mit Systematic Review von 28 Studien (Fokus: USA) von Holl, Vidalón Blachowiak, Wiehmann und Taubner (2020) zu den Effekten institutioneller U3-Betreuung (im Alter von 0 bis 3 Jahren) auf die kognitive, sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern berichtet einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen der Stabilität der Betreuungskonstellationen, einem guten Fachkraft-Kind-Schlüssel sowie einer hohen Prozessqualität und den kindlichen sprachlichen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten. Es wird eine frühe Betreuung (vor dem 3. Geburtstag) empfohlen, wenn sie den genannten Qualitätsmerkmalen entspricht (Holl et al., 2020).

## 9 Ergebnisse: Auswirkungen der Qualität der Kindertagesbetreuung ab drei Jahren

Im Folgenden werden die Erkenntnisse zu den Auswirkungen der qualitätsbezogenen Indikatoren der Kindertagesbetreuung ab drei Jahren detailliert beschrieben. Insgesamt deuten sich positive Effekte der Struktur- und Prozessqualität für die sprachliche und sozial-emotionale sowie für die kognitive Entwicklung an. Vereinzelt finden sich Nulleffekte.

### 9.1 Qualitätsbezogene Effekte auf die sozial-emotionale Entwicklung (Ü3)

Der analysierte Forschungsstand zu den Auswirkungen der verschiedenen Qualitätsdimensionen für die kindliche sozial-emotionale Entwicklung beschränkt sich auf die Qualitätsbereiche der Struktur- und Prozessqualität, die auch Gegenstand von vorliegenden Meta-Analysen sind. Dagegen sind die Qualitätsbereiche Orientierungsqualität, Leitungsqualität und Kontextqualität in ihren Auswirkungen auf sozial-emotionale Entwicklungsaspekte der Kinder nicht untersucht. Hier offenbart sich eine Forschungslücke.

#### Strukturqualität

**Nationale Befunde** weisen eindrücklich auf die Bedeutung von strukturellen Rahmenbedingungen (Ü3-Bereich) für die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern hin. So kann auf Basis der NEPS-Daten gezeigt werden, dass Kinder, die eine qualitativ hochwertige Kita (gemessen anhand eines Gesamtwerts für Qualität in der Gruppe, eingeschlossen sind dabei Aspekte der Struktur- und Prozessqualität) besuchen, vermehrt empathisches und soziales Verhalten im Alter von vier bis fünf Jahren zeigen, wobei insbesondere Kinder, deren Mütter/Erziehungsberechtigte einen niedrigeren Bildungsabschluss haben, von einem qualitativ hochwertigen Kita-Besuch profitieren (Camehl & Peter, 2017). Kinder, die eine Gruppe mit niedrigerer Qualität besuchen, zeigen weniger prosoziales Verhalten als diejenigen, die eine Gruppe mit höherer Qualität besuchen. Auch die Gruppengröße scheint einen Effekt zu haben: Kinder, die in Gruppen mit weniger Kindern betreut werden, verhalten sich prosozialer als Kinder in größeren Gruppen. Noch größer ist der Effekt hinsichtlich der Verfügbarkeit an Materialien. Je mehr Materialien verfügbar sind, umso prosozialer verhalten sich die Kinder aus Familien mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status (Camehl & Peter, 2017).

Eine Analyse im Kontext der Evaluation zum Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ berichtet keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Aspekten der Strukturqualität (Fachkraft-Kind-Schlüssel, Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, Qualifizierung der Fachkräfte) und der Entwicklung kindlicher sozial-emotionaler Fähigkeiten und Peer-Problemen, weist aber auf die Bedeutung des Indikators der Altersmischung in der Gruppe (Anteil an Kindern unter 3 Jahren) hin: Kinder zwischen 5 und 9 Jahren, die im Alter von 3 bis 5 Jahren Kita-Gruppen mit einem

höheren Anteil an Kindern unter drei Jahren besuchten, zeigen einen größeren Anstieg an emotionalen und Peer-Problemen über die Zeit (Oppermann, Blaurock, Zander & Anders, 2024).

**Internationale Befunde** berichten teilweise von positiven Effekten einer hohen Strukturqualität, aber auch von Nulleffekten. Eine Analyse von Daten der ECLS-K:2011 Studie aus den USA belegt einen signifikanten negativen Zusammenhang zwischen den Berufsjahren von pädagogischen Fachkräften und externalisierendem Problemverhalten von Kindern im Alter von ca. 5 bis 9 Jahren und berichtet damit von weniger externalisierendem Problemverhalten bei mehr Berufsjahren. Für internalisierendes Problemverhalten der Kinder finden sich Nulleffekte. Keine Zusammenhänge lassen sich zwischen internalisierendem oder externalisierendem Problemverhalten von Kindern und der Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte oder der Gruppengröße abbilden (Konstantopoulos & Shen, 2023).

### Prozessqualität

**Nationale Befunde** weisen weitgehend einheitlich auf positive Effekte der Prozessqualität im Ü3-Bereich für die kindliche sozial-emotionale Entwicklung hin. So zeigen die NEPS-Daten positive Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Aktivitäten in der Gruppe (Indikator der Prozessqualität) und dem prosozialem Verhalten von Kindern, insbesondere für Kinder aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status (Camehl & Peter, 2017). Eine Analyse im Kontext der Evaluation zum Bundesprogramm „Sprach Kitas“ berichtet von signifikant negativen, also protektiven, Zusammenhängen zwischen der Prozessqualität (gemessen mit der SSTEW) und der Entwicklung von Peer-Problemen im Alter zwischen 3 und 9 Jahren, jedoch keine signifikanten Zusammenhänge mit emotionalen Problemen (internalisierendes Verhalten). Die Prozessqualität wirkt protektiv dahingehend, dass weniger problematische Peer-Beziehungen auftreten, je höher die Prozessqualität ist (Oppermann, Blaurock, et al., 2024). Befunde aus BiKS-3-10 zeigen hingegen keine (geschlechtsunabhängigen) signifikanten längerfristigen Effekte der globalen oder bereichsspezifischen Prozessqualität in der Kita (gemessen mit der Kindertageskita-Erweiterung (KES-E) und der Kindergarten-Skala (KES-R)) und den kindlichen sozial-emotionalen Fähigkeiten in der zweiten Klasse. Jedoch finden sich signifikante negative Beziehungen zwischen der Prozessqualität (gemessen mit der KES-R) und dem aggressiven Verhalten von Jungen in der 2. Klasse. Hinsichtlich des prosozialem Verhaltens zeigen sich keine signifikanten Effekte der bereichsspezifischen Qualität (gemessen mit der KES-E) für Jungen, aber es zeigt sich ein signifikant negativer Effekt auf das prosoziale Verhalten der Mädchen. Insgesamt können geschlechtsspezifische Unterschiede in den sozial-emotionalen Fähigkeiten in der 2. Klasse durch eine höhere bereichsspezifische Prozessqualität (gemessen mit der KES-E) aufgeholt werden (Oppermann, Lehl & Burghardt, 2023).

**Internationale Studien** bestätigen dieses Befundmuster. So weisen Kinder, die zwei Jahre lang eine höhere Prozessqualität (gemessen mit der CLASS, bezogen auf die emotionale und organisatorische Qualität) in einer US-Kita erfahren haben, vor der Einschulung bessere soziale Fähigkeiten und weniger Verhaltensprobleme auf (Broekhuizen et al., 2016). Die Ergebnisse bleiben bis zum Ende der 1. Klasse bestehen. In ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse aus den Niederlanden. Analysen mit den pre-COOL Daten verdeutlichen, dass eine hohe erlebte Prozessqualität im Alter von 34 bis 49 Monaten in der Kita (gemessen mit der CLASS Toddler) mit einer größeren sozialen Kompetenz verbunden ist (Broekhuizen et al., 2018). Forschungsergebnisse aus Finnland belegen ebenfalls die Bedeutung der Prozessqualität für soziale Kompetenzen von Kindern. So findet sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Prozessqualität (gemessen mit der CLASS Pre-K) und der Empathiefähigkeit von Kindern im Alter von durchschnittlich 6 Jahren, das heißt, dass je höher die beobachtete

Prozessqualität, desto häufiger zeigen die Kinder empathisches Verhalten. Zudem zeigt sich mehr disruptives Verhalten, umso niedriger die beobachtete Qualität war (Siekkinen et al., 2013).

Längerfristige positive Effekte einer hohen Prozessqualität in den Einrichtungen (gemessen mit ECERS-R und ECERS-E) für die sozialen Kompetenzen von Jugendlichen bis zum Alter von 16 Jahren finden sich in der EPPSE-3-16-Studie aus England (Sylva et al., 2014). Allerdings finden sich auch Befunde aus den USA, wonach die Prozessqualität (gemessen mit der CLASS) keine signifikante Bedeutung für die späteren sozial-emotionalen Kompetenzen in der Grundschule (1. Klasse) hat (Nguyen et al., 2020).

In dieser Studie ist jedoch ein enges und gutes Beziehungsverhältnis zwischen der Fachkraft und den Kindern (gemessen mit der Student-Teacher Relationship Scale - STRS) positiv mit sozial-emotionalen kindlichen Outcomes assoziiert (Nguyen et al., 2020).

Eine Studie auf Basis von US-Daten findet keine signifikanten Unterschiede in kindlichen sozial-emotionalen Outcomes zwischen einer höheren didaktischen pädagogischen Qualität (gemessen mit der CLASS) im Vergleich zu einer niedrigeren didaktischen Qualität in der Gruppe (Broekhuizen et al., 2016).

## 9.2 Qualitätsbezogene Effekte auf die sprachliche Entwicklung (Ü3)

Forschungsbefunde zu den Effekten der verschiedenen Qualitätsdimensionen und der sprachlichen Entwicklung der Kinder im Ü3-Bereich liegen für den betrachteten Zeitraum insbesondere für die Bereiche der Struktur- und Prozessqualität vor, die ebenfalls in Meta-Analysen untersucht werden. Es fehlen Ergebnisse zur Bedeutung der Qualitätsbereiche Orientierungsqualität, Leitungsqualität und Kontextqualität. Entsprechend muss hier ein Forschungsdefizit festgehalten werden.

### Strukturqualität

**Nationale wie internationale Befunde** zum direkten Zusammenhang von Aspekten der Strukturqualität und der kindlichen sprachlichen Entwicklung sind rar. Aus den Ergebnissen einer Analyse deutscher Daten auf Basis der Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ lässt sich ein signifikant negativer Effekt des Fachkraft-Kind-Schlüssels auf die grammatikalische Entwicklung der Kinder im Alter von 48 Monaten ablesen, aber kein signifikanter Effekt hinsichtlich der Gruppenzusammensetzung (Durchschnittsalter in der Gruppe oder Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache) (Schmerse et al., 2018). In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse der Evaluation zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“, wonach insbesondere kleinere Gruppen, ein günstigerer Fachkraft-Kind-Schlüssel und jedoch ein höheres Durchschnittsalter in der Gruppe mit besseren sprachlichen Fähigkeiten (Entwicklung des Satzverständnisses) verbunden sind (Roßbach et al., 2016).

Eine Studie anhand von australischen Daten des National Assessment Program - Literacy and Numeracy (NAPLAN) und E4Kids berichtet von positiven Effekten der Gruppenzusammensetzung (höhere Durchschnittsintelligenz der Kinder in der Gruppe) als Indikator der Strukturqualität auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Alter von 3 bis 4 Jahren (Tayler, Thorpe, Nguyen, Adams & Ishimine, 2016).

### Prozessqualität

**Nationale Befunde** stützen sich auf die BiKS-Studie sowie die Evaluation zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“, die Effekte einer guten Prozessqualität für die kindliche Entwicklung nachweisen.

In der BiKS-Studie lässt sich ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen einer guten bereichsspezifischen Prozessqualität (gemessen mit der KES-E zu Literacy) und dem Hörverstehen der Kinder in der ersten Klasse finden (Volodina, Lehl & Weinert, 2024). Kein signifikanter Zusammenhang kann dagegen mit dem gleichen Datensatz für die Wortschatzentwicklung bis zum Alter von 5 Jahren nachgewiesen werden (Ebert et al., 2013). Analysen auf Basis der Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ zeigen wiederum positive Effekte der bereichsspezifischen Prozessqualität (gemessen mit der KES-R) für die Wortschatzentwicklung der Kinder im Alter von 48 Monaten (Schmerse et al., 2018).

**Internationale Studien** unterstreichen die Bedeutung einer guten Prozessqualität für die sprachlichen Kompetenzen der Kinder. In einer portugiesischen Studie zeigen sich signifikant positive Beziehungen zwischen der pädagogischen Prozessqualität (gemessen mit der ECERS-R) und der sprachlichen Entwicklung der Kinder im Alter von 5-6 Jahren (Pinto et al., 2013). Auch US-amerikanische Befunde der Multi-State Study of Pre-K deuten auf die zentrale Bedeutung der Prozessqualität (CLASS Pre-Kindergarten und Kindergarten) für sprachliche Fähigkeiten im Alter von 4 bis 5 Jahren hin (Carr, Mokrova, Vernon-Feagans & Burchinal, 2019): Kindliche sprachliche Fähigkeiten im Kindergarten korrelieren positiv mit der Prozessqualität hinsichtlich der Instruktion (Carr et al., 2019). Zudem finden sich ähnliche Ergebnisse für die Lese- und Schreibfähigkeiten (Carr et al., 2019).

Eine Analyse der SEED-Daten zeigt einen positiven Zusammenhang zwischen der Prozessqualität im Alter von 3 Jahren (gemessen mit SSTEWS, ECERS-R und ECERS-E) und non-verbale sprachliche Fähigkeiten, nicht aber hinsichtlich verbaler sprachlicher Fähigkeiten im Alter von 4 Jahren (Melhuish & Gardiner, 2021a). Ergänzend berichten Melhuish und Gardiner (2023) positive Effekte einer qualitativ hochwertigen Kita im Alter von 3 bis 5 Jahren für die sprachliche Entwicklung bei Kindern aus benachteiligten Lebenslagen im Alter von 5 Jahren. Für Kinder aus nicht-benachteiligten Lebenslagen finden sich geringere und heterogene Effekte, wobei negative Zusammenhänge kleiner sind, wenn eine hohe pädagogische Qualität gegeben ist (Melhuish & Gardiner, 2023). Auf positive Zusammenhänge weisen die australischen Daten des National Assessment Program - Literacy and Numeracy (NAPLAN) und E4Kids, die positive Effekte der Prozessqualität (gemessen mit der CLASS) im Alter von 3 bis 4 Jahren und sprachlichen Fähigkeiten im selben Alter feststellen (Tayler et al., 2016).

Im Gegensatz dazu berichtet eine indonesische Studie einen negativen Effekt der Prozessqualität (gemessen über Literacy-Aktivitäten in der Kita) für den Wortschatz der Kinder im Alter von durchschnittlich 5 Jahren: Je mehr Literacy-Aktivitäten die Kinder erleben, desto weniger umfangreich ist ihr Wortschatz ausgeprägt (Novita et al., 2024). Die Autor:innen führen diesen eher überraschenden Befund darauf zurück, dass die Fachkräfte einen Sprach-Mix aus indonesisch und sudanesisch im Umgang mit den Kindern praktizieren und sich dieser möglicherweise negativ auf den indonesischen Wortschatz auswirkt.

### **Qualität des Familienbezugs**

**Nationale Befunde** finden sich in der Evaluation zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“. Dort wird berichtet, dass die Qualität des Familienbezugs im Sinne der Zusammenarbeit der Kita mit der Familie (erhoben über den Fortbildungsgrad im Team zur Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten oder die Unterstützung der Zusammenarbeit mit der Leitung) die kindliche Sprachentwicklung positiv beeinflusst (Roßbach et al., 2016).

Für die **internationale Forschungslage** offenbart sich an dieser Stelle für den hier fokussierten Zeitraum eine Forschungslücke.

### 9.3 Qualitätsbezogene Effekte auf die kognitive Entwicklung (Ü3)

Zu den Effekten der verschiedenen Qualitätsdimensionen für die kognitive Entwicklung der Kinder im Ü3-Bereich liegen für den fokussierten Zeitraum insbesondere für die Bereiche der Struktur- und Prozessqualität entsprechende Befunde (auch aus Meta-Analysen) vor. Dagegen fehlen Ergebnisse zur Bedeutung der Qualitätsbereiche Orientierungsqualität, Leitungsqualität und Kontextqualität. Entsprechend offenbart sich auch hier ein Forschungsdefizit für diese Qualitätsdimensionen.

#### Strukturqualität

**Nationale Befunde** zur Bedeutung der Strukturqualität für die kognitive Entwicklung der Kinder liegen ausschließlich aus der BiKS-Studie vor. Dabei zeigen sich als relevante Strukturaspekte das Durchschnittsalter der Kinder in der Gruppe, die Gruppengröße, die Raumgröße und der Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache. Kleinere Gruppen, ein höheres Durchschnittsalter in der Gruppe und ein niedrigerer Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache sind mit besseren mathematischen Fähigkeiten im Alter von drei Jahren assoziiert (Anders, Große, et al., 2012). Mit Blick auf die Entwicklung der mathematischen Fähigkeiten bis zum Alter von sieben Jahren bleiben diese Effekte für Gruppen- und Raumgröße bestehen und machen deutlich, dass eine bessere Strukturqualität das Potenzial hat, die Förderung kognitiver Fähigkeiten bis zum Ende der ersten Klasse positiv zu beeinflussen (Anders, Große, et al., 2012; ähnlich auch Anders, Roßbach, et al., 2012).

**Internationale Befunde** zur Bedeutung der Strukturqualität für kognitive Fähigkeiten der Kinder liegen – mit Ausnahme einzelner Befunde in Metanalysen – im betrachteten Zeitraum nicht vor.

#### Prozessqualität

**Nationale Befunde** zu den Auswirkungen der Prozessqualität auf kognitive Fähigkeiten der Kinder liefert ebenfalls die BiKS-Studie sowie das Modellprojekt „Kindergarten der Zukunft Bayern – KiDZ“. In BiKS finden sich positive Zusammenhänge zwischen der bereichsspezifischen Prozessqualität (gemessen mit der KES-E Mathematik) und der Entwicklung numerischer Kompetenzen der Kinder bis zum Ende der Kindergartenphase (Anders, Roßbach, et al., 2012) sowie bis zur ersten Klasse (Anders, Große, et al., 2012). Ergänzend lassen sich Befunde zur späteren Lernfreude der BiKS-Kinder anführen: Eine höhere Prozessqualität im Kindergarten (gemessen mit der KES-R) steht hier in positivem Zusammenhang mit der späteren Lernfreude in der 2. Klasse (Richter et al., 2018). Eine weitere Studie auf Basis von BiKS-Daten von Lehrl et al. (2016), die die längerfristigen Auswirkungen der Prozessqualität (gemessen mit der KES-E) in der Kita auf die mathematischen Fähigkeiten in der Grundschule untersucht, berichtet vom Zusammenhang, dass eine höhere Prozessqualität im mathematischen Bereich in der Kita mit größeren Fortschritten in den Additions- und Subtraktionsfähigkeiten in der 1. bis 3. Klasse einhergeht. Eine weitere Analyse von BiKS 3-10 Daten berichtet hingegen von fehlenden direkten Effekten der allgemeinen Prozessqualität ab 3 Jahren (gemessen mit der KES-R Interaktionsskala) auf die mathematischen Fähigkeiten oder die Lesefähigkeiten der Kinder in der zweiten Klasse (Schmerse, 2020). Die Analyse berichtet jedoch von indirekten Effekten der Prozessqualität über kindliches Lernverhalten auf die mathematischen Fähigkeiten und die Leseleistung in der zweiten Klasse.

Das Modellprojekt KiDZ kann nachweisen, dass die Prozessqualität der Kindertageseinrichtung (gemessen mit der KES-E Mathematik) signifikant positiv mit besseren mathematischen Kompetenzen im Alter von 12 Jahren zusammenhängt und belegt damit *längerfristige* Effekte der domänenspezifischen Prozessqualität (Lehrl, Kluczniok, Roßbach & Anders, 2017).

*International* ist die Befundlage zum Zusammenhang zwischen Prozessqualität und kognitiven Fähigkeiten umfassender und meist mit positiven Effekten verbunden. So berichtet eine indonesische Studie von positiven Zusammenhängen zwischen der Prozessqualität (gemessen über Aktivitäten in der Kita) und numerischen Kompetenzen der Kinder zwischen 4 und 7 Jahren (Novita et al., 2024). Auf Basis von CLASS-Messungen als Indikator für Prozessqualität zeigt eine Studie aus den USA, dass eine höher ausgeprägte kognitive Aktivierung der Kinder (als Teilaspekt der Prozessqualität) mit besseren mathematischen Fähigkeiten der Kinder im Alter von 5 Jahren (US-kindergarten) assoziiert ist, nicht jedoch früher (pre-kindergarten).

Die US Study of Early Childhood Care and Youth Development (SECCYD) mit Fokus auf Auswirkungen der sensitiven Responsivität der Fachkräfte auf die Leistungen im MINT-Bereich findet einen signifikanten Effekt der sensitiven Responsivität der Fachkräfte im Umgang mit Kindern im Alter zwischen 6 und 54 Monaten auf die MINT-Schulleistung im Alter von 15 Jahren (Bustamante, Bermudez, Ochoa, Belgrave & Vandell, 2023).

In eine ähnliche Richtung weisen die Befunde aus zwei Studien aus England. Der Besuch einer Kita mit höherer Prozessqualität (gemessen mit ECERS-R und ECERS-E), im Vergleich zu keinem Besuch oder dem Besuch einer Kita mit niedrigerer Qualität, zeigt in der EPPSE-3-16-Studie die positivsten Effekte hinsichtlich der Noten der Kinder in der 9. Klasse und der Schulabschlussergebnisse. Die Effekte sind jedoch schwächer als am Ende der Grundschule (Sylva et al., 2014). In der SEED-Studie steht der Besuch einer Kindertageseinrichtung mit höherer Prozessqualität (gemessen mit SSTEWS, ECERS-R und ECERS-E) im Alter zwischen 3 und 4 Jahren mit besseren schulischen Leistungen im Alter von 5 bis 7 Jahren im Fach Mathematik und Naturwissenschaften in Zusammenhang (Melhuish & Gardiner, 2021b). Ergänzend berichtet eine australische Studie mit Daten des National Assessment Program Literacy and Numeracy (NAPLAN) und E4Kids positive Effekte der Prozessqualität (gemessen mit der CLASS) im Alter von 3 bis 4 Jahren für die kindlichen kognitiven Fähigkeiten im selben Alter (operationalisiert über die Begriffsbildung und visuelles Zuordnen) (Tayler et al., 2016). US-amerikanische Befunde der Multi-State Study of Pre-K berichten von positiven Zusammenhängen der Instruktionsqualität im Alter von 3 bis 5 Jahren (gemessen mit der CLASS) und den mathematischen Fähigkeiten der Kinder im Alter ab 5 Jahren, jedoch nicht davor. Jedoch weisen sie auf ausbleibende signifikante Zusammenhänge der emotionalen Unterstützung als Teilaspekt der Prozessqualität und den mathematischen Fähigkeiten der Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren hin (Carr et al., 2019).

Dagegen findet die Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B) in den USA keine signifikanten Unterschiede in der kognitiven Leistung zwischen den Kindern im Alter von 5 Jahren, die im Alter von 2 und 4 Jahren eine Einrichtung mit niedriger, mittlerer oder hoher Qualität (gemessen mit der Arnett Scale of Provider Sensitivity, der ITERS und der ECERS-R) besuchten (Votruba-Drzal et al., 2013).

#### **9.4 Qualitätsbezogene Effekte auf die Bildungslaufbahn (Ü3)**

Die Effekte der verschiedenen Qualitätsdimensionen (Prozessqualität, Strukturqualität, Orientierungsqualität, Leitungsqualität und Kontextqualität) für die spätere Bildungslaufbahn der Kinder sind mit Blick auf den fokussierten Analysezeitraum *national* und *international* weitgehend unerforscht. Entsprechend offenbart sich hier eine Forschungslücke.

## 9.5 Meta-Analysen zu Effekten der Qualität der Kindertagesbetreuung ab drei Jahren

Eine Meta-Analyse von 38 US-Studien aus den Jahren 1960 bis 2007 von Bowne, Magnuson, Schindler, Duncan und Yoshikawa (2017), die die Effekte der Gruppengröße und des Fachkraft-Kind-Schlüssels im Alter von 3 bis 5 Jahren auf die kognitiven, leistungsbezogenen und sozial-emotionalen Outcomes untersucht, berichtet von heterogenen Zusammenhängen zwischen der Gruppengröße und dem Fachkraft-Kind-Schlüssel sowie den kindlichen kognitiven und leistungsbezogenen Kompetenzen: Nur Fachkraft-Kind-Schlüssel von 7,5:1 und darunter oder kleine Gruppengrößen (von unter 15 Kindern) gehen mit signifikanten Zusammenhängen einher. Eine Verbesserung des Fachkraft-Kind-Schlüssels um ein Kind weniger pro Fachkraft oder eine Gruppengröße von unter 15 Kindern trägt zu besseren kognitiven und leistungsbezogenen Entwicklungswerten bei. Die Meta-Analyse berichtet von uneindeutigen Ergebnissen hinsichtlich sozial-emotionaler Fähigkeiten mit Hinweisen darauf, dass eine kleine Gruppengröße, aber nicht der Fachkraft-Kind-Schlüssel von Bedeutung ist. Die Ergebnisse hinsichtlich sozial-emotionaler Fähigkeiten sind jedoch nur eingeschränkt interpretierbar aufgrund einer geringen Anzahl an eingeschlossenen Studien mit diesem Outcome.

Eine Studie (Meta-Analyse und Systematic Review von 39 Studien aus den Jahren 1972 bis 2014, hauptsächlich aus den USA, aber auch eine Studie aus Kanada und eine Studie, die Daten aus mehreren Ländern nutzt, z. B. Finnland, Irland, Polen) mit Fokus auf den Auswirkungen der Qualifikation von pädagogischen Fachkräften auf kindliche Outcomes berichtet im systematischen Review von ausbleibenden Zusammenhängen. Die Autor:innen stellen meta-analytisch schwache, aber positive Zusammenhänge zwischen der Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte und kindlichen sprachlichen Fähigkeiten fest und keine Zusammenhänge mit kindlichen mathematischen Kompetenzen (Falenchuk, Perlman, McMullen, Fletcher & Shah, 2017).

Ein Systematic Review (von 29 Studien zwischen 1980 und 2013) mit anschließender Meta-Analyse zu den Zusammenhängen zwischen Fachkraft-Kind-Schlüssel und kindlicher Entwicklung im Hinblick auf kognitiv-sprachliche, soziale und emotionale Aspekte von Kindern im Alter von 30 bis 72 Monaten berichtet von einer heterogenen Datenlage, die keine stabile Evidenz für einen direkten Einfluss der Fachkraft-Kind-Schlüssel auf kindliche Entwicklungsergebnisse belegt. Die große Mehrheit der einbezogenen Studien findet kleine bis ausbleibende Zusammenhänge (Perlman et al., 2017).

Eine Meta-Analyse von 30 Studien (zwischen 2005 und 2017) aus den USA, Kanada, Australien, Frankreich, Deutschland, Norwegen, Spanien und Großbritannien, die die Auswirkungen der Kindertagesbetreuung im Alter unter 5 Jahren auf die kindliche Entwicklung (kognitive, z. B. mathematische Kompetenzen und nicht-kognitive Entwicklungsmaße, wie z. B. soziale Fähigkeiten) und Schulleistungen (z. B. Klassenwiederholungen) betrachtet, berichtet von konsistenten Befunden hinsichtlich der Qualität und deren Auswirkung: „[...] quality matters [...]“ (van Huizen & Plantenga, 2018, S. 219). Eine hohe pädagogische Qualität führt durchgängig zu positiveren Entwicklungsergebnissen. Es gibt keine Hinweise auf einen Fade-Out Effekt der positiven Outcomes, jedoch Hinweise darauf, dass positive Auswirkungen insbesondere für den kognitiven Entwicklungsbereich gelten, nicht aber für den nicht-kognitiven (Van Huizen & Plantenga, 2018).

Eine Meta-Analyse auf Basis von 17 Längsschnittstudien (aus 9 europäischen Ländern, Start der Projektzeiträume variierend zwischen 1998 und 2012, manche davon noch laufend im Jahr 2019), die die Effekte der Prozessqualität auf die kindliche Entwicklung im Bereich Sprache und Literacy und weitere schulbezogene Bereiche (Mathematik) untersucht, stellt positive Zusammenhänge

der globalen (Gruppenklima, responsives Verhalten der Fachkräfte) und der bereichsspezifischen Prozessqualität (Fachkraft-Kind-Interaktion), jeweils gemessen mit der ECERS-E, ECERS-R, ITERS, CLASS, CIS oder zwei der SCSWIS-Skalen, und der kindlichen Entwicklung in den Bereichen Sprache, Literacy und Mathematik fest (Ulferts et al., 2019). Die globale Prozessqualität hängt dabei stärker mit Sprache und Literacy zusammen, die bereichsspezifische Prozessqualität stärker mit Mathematik. Die Effekte der Prozessqualität auf die kindlichen Kompetenzen sind dabei stabil und zeigen sich über die untersuchte Altersspanne (3 bis 16 Jahre) hinweg auch nach dem Übergang in die Grundschule und belegen damit *längerfristige* Effekte (Ulferts et al., 2019).

Eine Studie (Meta-Analyse von 20 Studien und Systematic Review von 64 Studien aus den USA, Kanada, Australien, Belgien, Chile, Dänemark, England, Jamaica und Neuseeland), die die Auswirkungen der Strukturqualität im Alter von 30 bis 72 Monaten auf kindliche Outcomes untersucht, berichtet auf der Ebene der Meta-Analyse von 10 Studien (zwischen 2009 und 2018), die signifikant positive Zusammenhänge zwischen der Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte und kindlichen Outcomes finden (Brunsek et al., 2020). Die Meta-Analyse und das Systematic Review von Brunsek et al. (2020) operationalisieren die Strukturqualität dabei über die domänenspezifische Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich absolvierter Weiterbildungen zu kindlichen Entwicklungsbereichen und betrachten die kindlichen Outcomes wie die kognitiven Fähigkeiten (z. B. Lernbereitschaft) und die sozial-emotionalen Fähigkeiten (z. B. internalisierendes Verhalten oder soziale Fähigkeiten).

Eine Studie (Systematic Review und eine Meta-Analyse von 32 Studien, hauptsächlich aus den USA, aber auch jeweils eine Studie aus den Niederlanden und Griechenland aus den Jahren 1972 bis 2015), überprüft die Zusammenhänge zwischen der Berufserfahrung der pädagogischen Fachkräfte (in Jahren) und kindlichen Outcomes (z. B. sozial-emotionale, mathematische oder sprachliche Kompetenzen) im Alter zwischen 36 und 53 Monaten und wertet diese metaanalytisch aus. Die Autor:innen berichten von fehlenden signifikanten Zusammenhängen zwischen der Berufserfahrung der pädagogischen Fachkräfte und den betrachteten kindlichen Outcomes (McMullen et al., 2020).

Die Meta-Analyse von von Suchodoletz et al. (2023), die die Auswirkungen der Qualität von Kindertagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung anhand von 185 Studien (mehrheitlich aus den USA sowie weiterer Regionen wie Deutschland, Finnland, den Niederlanden oder Großbritannien aus den Jahren 2010 bis 2020) untersucht, belegt, dass Indikatoren der Prozessqualität mit positiven *kurz- und langfristigen* Effekten für kognitive und sozial-emotionale Entwicklungsbereiche assoziiert sind. Eine höhere Prozessqualität steht in einem signifikant positiven Zusammenhang mit sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten, verhaltensbezogenen Fähigkeiten, sozialer Kompetenz und in einem signifikant negativen Zusammenhang mit (sozialem) Problemverhalten. Die Strukturqualität (Gruppengröße, Fachkraft-Kind-Schlüssel) zeigt dagegen keine signifikanten Zusammenhänge mit kindlichen Outcomes (von Suchodoletz et al., 2023).

Eine Meta-Analyse von 24 Studien (aus den Jahren 2004-2023), die den Zusammenhang zwischen der Prozessqualität (gemessen mit der CLASS) und kindlichen Outcomes im Alter von 3-6 Jahren in den Bereichen Sprache, Mathematik, Lesen und Schreiben, soziale Entwicklung sowie Selbstregulation untersucht, berichtet von mäßigen positiven, aber auch inkonsistenten Zusammenhängen zwischen der Prozessqualität und der kindlichen Entwicklung hinsichtlich der sprachlichen, mathematischen und selbstregulatorischen Fähigkeiten. Es finden sich nur schwache positive Zusammenhänge zwischen der Prozessqualität und kindlichen Literacy-Fähigkeiten sowie der sozialen Entwicklung (Zheng, Zheng, Liu, Wang & Zhao, 2023).



## 10 Ergebnisse: Weitere Effekte der Kindertagesbetreuung auf Ebene der Familien

Eine weitere Fragestellung der vorliegenden Expertise untersucht Effekte der Kindertagesbetreuung auf familienbezogene Aspekte wie Elternzufriedenheit, häusliche Lernumgebung und Erziehungskompetenzen. Die Literaturrecherche zeigt allerdings, dass es hierzu kaum Forschungsbefunde gibt, so dass die Aussagekraft zu dieser Fragestellung als eingeschränkt zu bewerten ist. Es gibt keine Befunde zur elterlichen Zufriedenheit.

Eine Analyse auf Basis der NICHD-Studie zeigt, dass die Kita-Qualität (gemessen mit dem Instrument Observational Ratings of the Caregiving Environment (ORCE)) positiv mit der Qualität der häuslichen Lernumgebung von Kindern verschiedener Altersstufen, d. h. kurz- und langfristig, assoziiert ist. Betrachtet man die Zusammenhänge kurzfristig (im Zeitfenster des Alters der Kinder von 6 bis 36 Monaten), ist die Effektstärke einer hohen Qualität in der Kindertageseinrichtung größer bei „nicht-Weißen“ Kindern. Betrachtet man einen längeren Zeitraum (6 bis 54 Monate oder 6 Monate bis 9 Jahre), gibt es für „Weiße“ Kinder größere positive signifikante Zusammenhänge zwischen der Qualität der Einrichtung und der häuslichen Lernumgebung (Kuger, Marcus & Spiess, 2019).<sup>8</sup>

Für den Indikator Erziehungskompetenzen weist eine norwegische Studie auf Basis von Daten der Behaviour Outlook Norwegian Developmental Study (BONDS) keinen Zusammenhang der Erziehungskompetenzen der Eltern/Erziehungsberechtigten im Alter der Kinder von 2 oder 3 Jahren und dem vorhergehenden Alter bei Eintritt in die Kindertageseinrichtung auf (Zachrisson, Owen, Nordahl, Ribeiro & Dearing, 2021).

## 11 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Expertise hat auf Basis eines Systematic Reviews (Newman & Gough, 2020) den nationalen und internationalen Forschungsstand zu den kurz- und langfristigen Auswirkungen von quantitäts- und qualitätsbezogenen Indikatoren der Kindertagesbetreuung auf die Entwicklung und spätere Bildungslaufbahn der Kinder zusammengetragen. Sie schließt an vorliegenden Übersichtsarbeiten, z. B. von Anders (2013) und Kluczniok (2017), an. Damit liegt ein aktueller Überblick zu den Effekten von Kindertagesbetreuung vor, aus dem sich auch Schlussfolgerungen für künftige familien- und bildungspolitische Entscheidungen zur Qualitätsentwicklung im Feld der Kindertagesbetreuung in Deutschland ableiten lassen. Die systematische Recherche bringt vornehmlich Erkenntnisse zur Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen hervor. Obwohl die Kindertagespflege ein gleichwertiges Angebot für Kinder unter drei Jahren in Deutschland ist, offenbart sich hinsichtlich der Effekte der Kindertagespflege auf die kindliche Entwicklung vor allem in Bezug auf nationale Befunde im fokussierten Zeitraum eine deutliche Forschungslücke.

Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse der Expertise zusammengefasst und eingeordnet. Ergänzend dazu steht im Anhang eine Tabelle mit einem Überblick über alle im Systematic Review gefundenen Ergebnisse zur Verfügung. Anschließend werden Handlungsempfehlungen für den fortzuführenden Qualitätsentwicklungsdiskurs und künftige Reformen gegeben.

---

<sup>8</sup> „Nicht-Weiß“ und „Weiß“ wird nicht im Sinne einer Farbzuschreibung einer Hautfarbe verstanden, sondern Letzteres im Sinne vom Innehaben einer gesellschaftlichen Machtposition und von Privilegien (deshalb die Großschrift). Es handelt sich bei der Begrifflichkeit um eine Übersetzung der in der Studie genannten Kategorisierung der Kovariaten.

### **Auswirkungen der Quantität der Inanspruchnahme**

Die Mehrheit der einbezogenen Studien (Erscheinungszeitraum 2013-2024) findet für den Bereich der unter Dreijährigen (U3) weitgehend positive Effekte eines Besuchs institutioneller Angebote der Kindertagesbetreuung, eines frühen Eintritts in die Kindertagesbetreuung sowie der Intensität der Inanspruchnahme auf die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder. Vereinzelt werden jedoch auch Nulleffekte berichtet. Für die sozial-emotionale Entwicklung fällt das Befundmuster im U3-Bereich weniger eindeutig aus. So stellen die Studien sowohl positive als auch negative Effekte eines Besuchs an sich sowie eines frühen Eintrittsalters für sozial-emotionale Entwicklungsaspekte fest. Für die Intensität der Inanspruchnahme finden sich in Bezug auf die sozial-emotionale Entwicklung bei hohen Betreuungsumfängen eher negative Effekte, vereinzelt aber auch positive Effekte und Nulleffekte. Zu den Auswirkungen auf die spätere Bildungslaufbahn der Kinder fehlen im nationalen Kontext weitgehend belastbare Befunde. International finden sich eher uneindeutige Hinweise.

Für den Bereich der Kinder über drei Jahren (Ü3) lassen sich mehrheitlich eindeutig positive Effekte eines Besuchs, im Vergleich zu Kindern ohne institutionelle Betreuungserfahrung, und der Intensität der Inanspruchnahme auf die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder sowie die spätere Bildungslaufbahn nachweisen. Für das Eintrittsalter zeigen sich diesbezüglich gemischte Befunde: Neben positiven Zusammenhängen werden mehrheitlich Nulleffekte berichtet, allerdings kaum negative Zusammenhänge. Die Auswirkungen eines Kita-Besuchs für Kinder über drei Jahren auf die sozial-emotionale Entwicklung sind weitgehend positiv oder neutral, vereinzelt negativ. Aussagen zu den Effekten der Intensität der Inanspruchnahme von institutioneller Kindertagesbetreuung im Ü3-Bereich liegen in Bezug auf die sozial-emotionale Entwicklung nur auf Basis einzelner Studien vor (negative Effekte) und sind insofern eingeschränkt interpretierbar. Insgesamt ähneln die aktuellen Befunde zu quantitätsbezogenen Indikatoren im U3- und Ü3-Bereich bereits berichteten Ergebnissen in (älteren) Überblicksarbeiten wie z. B. Anders (2013).

### **Auswirkungen der Qualität der Inanspruchnahme – Strukturqualität**

Zum Einfluss der Strukturqualität auf die kindliche Entwicklung liegen eingeschränkt Befunde vor, die sich auf wenige Studien konzentrieren. Ergänzt wird die Befundlage von einigen Metaanalysen.

Für den U3-Bereich lassen sich auf Basis einzelner Studien positive Zusammenhänge zwischen strukturellen Qualitätsaspekten (z. B. Kinderanzahl, Fachkraft-Kind-Schlüssel) und der kindlichen sprachlichen Entwicklung feststellen. Eine Studie berichtet einen Nulleffekt für sozial-emotionale Aspekte.

Im Ü3-Bereich finden sich positive Effekte von verschiedenen strukturellen Qualitätsaspekten (z. B. Raumgröße, Gruppengröße, Gruppenkomposition) für die kognitive Entwicklung. Dieses Muster trifft weitgehend auch für die sprachliche Entwicklung zu. Hinsichtlich der Auswirkungen von strukturellen Qualitätsaspekten auf die sozial-emotionale Entwicklung zeigen sich positive Effekte (z. B. Materialauswahl, Berufsjahre der pädagogischen Fachkräfte) und Nulleffekte (z. B. Qualifikation der Fachkräfte, Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, Fachkraft-Kind-Schlüssel), wobei diese Befunde auf je einer Studie basieren und insofern zurückhaltend zu interpretieren sind. Die Metaanalysen identifizieren ergänzend Strukturmerkmale, die sich auf die kindlichen Entwicklungsmaße positiv auswirken (z. B. Qualifikation der Fachkräfte, günstiger Fachkraft-Kind-Schlüssel).

Insgesamt machen die Befunde deutlich, dass neben prozessualen Qualitätsmerkmalen auch strukturelle Rahmenbedingungen die kindliche Entwicklung direkt beeinflussen können.

### **Auswirkungen der Qualität der Inanspruchnahme – Prozessqualität**

Für die von Kindern erfahrene Prozessqualität im U3-Bereich lassen sich in vielen Studien deutlich positive Effekte für die sozial-emotionale und kognitive Entwicklung sowie die spätere Bildungslaufbahn der Kinder nachweisen. Auffallend sind dabei aber auch Nulleffekte für den sozial-emotionalen Bereich wie auch für die sprachliche und kognitive Entwicklung. Diese Befunde entstammen weitgehend einer Studie und sind daher eingeschränkt zu interpretieren. Für die sprachliche Entwicklung berichten die wenigen Studien (im Zeitraum 2013-2024) kaum neue Erkenntnisse zu Zusammenhängen zur Prozessqualität im U3-Bereich. Die bisherige Studienlage weist weitgehend einheitlich positive Effekte der Prozessqualität für die sprachlichen Kompetenzen der Kinder nach (Anders, 2013).

Für den Ü3-Bereich sind die Effekte der Prozessqualität eindeutig positiv belegt. So profitieren Kinder in ihrer sozial-emotionalen, sprachlichen und kognitiven Entwicklung von einer hohen Prozessqualität. Teilweise finden sich Nulleffekte, es lassen sich aber keine negativen Zusammenhänge feststellen. Vergleicht man diese aktuellen Befundmuster mit früheren Überblicksarbeiten (z. B. Anders, 2013), so setzen sich die positiven Effekte einer hohen Prozessqualität in den Einrichtungen für die Entwicklung der Kinder auch in neueren Studien fort. Aus den Metaanalysen lassen sich ergänzend fast durchweg positive Effekte zwischen der Prozessqualität und den verschiedenen kindlichen Entwicklungsmaßen ausmachen.

Für die spätere Bildungslaufbahn liegen keine Befunde aus dem Bezugszeitraum der Expertise (2013-2024) vor. Die bisherige Studienlage weist weitgehend positive Effekte der Prozessqualität für den späteren Bildungserfolg der Kinder nach (Anders, 2013).

### **Auswirkungen der Qualität der Inanspruchnahme – Familienbezug und weitere familienbezogene Outcomes**

Zum Qualitätsbereich Familienbezug sowie den weiteren familienbezogenen Maßen ist der Forschungsstand stark eingeschränkt. Für die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder deuten sich auf Basis je einer Studie im U3-Bereich und im Ü3-Bereich positive Auswirkungen einer engen Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie an. Des Weiteren berichtet eine Studie von einer höheren Qualität der häuslichen Lernumgebung bei besserer Kita-Qualität. Kein Zusammenhang lässt sich für das Alter bei Eintritt in eine Kindertagesbetreuung und die Erziehungskompetenzen nachweisen.

Bisherige Forschungsüberblicke haben diese Maße weitgehend unberücksichtigt gelassen, so dass hier keine Vergleiche möglich sind. Insgesamt kann an dieser Stelle eine Forschungslücke identifiziert werden.

### **Auswirkungen der Quantität und Qualität in differenzieller Betrachtung<sup>9</sup>**

Die Studien weisen insgesamt auf die positiven Effekte des Besuchs einer Kindertageseinrichtung auf die sozial-emotionale, sprachliche und kognitive Entwicklung hin, die insbesondere auch für Kinder mit niedrigem sozioökonomischen Status bestehen. Dabei ist die hohe Bedeutung der Qualität hervorzuheben: Qualitativ hochwertige Erziehung, Bildung und Betreuung im frühen Alter wirkt sich positiv vor allem auf die sozial-emotionale und die sprachliche Entwicklung von Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status aus. Auch wenn manche Studien keine Unterschiede zwischen den Kindern aus benachteiligten oder nicht-benachteiligten

---

<sup>9</sup> Die hier zusammengefassten Befunde zu den differentiellen Effekten (in Bezug auf den sozioökonomischen Hintergrund oder den Migrationshintergrund der Kinder) basieren ausschließlich auf eingeschlossene Studien dieses Systematic Reviews, die in ihrer Betrachtung auch auf diese Aspekte eingegangen sind. Da im Systematic Review keine gezielte Suche erfolgte, wie in Kapitel 5.3 beschrieben, erheben die Ergebnisse keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Aussagekraft der Befunde und Annahmen muss daher an dieser Stelle als eingeschränkt betrachtet werden.

Lebenslagen feststellen, sind insgesamt betrachtet die positiven Effekte für Kinder aus benachteiligten Lebenslagen hervorzuheben. Auch für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund ergeben sich positive Effekte durch den Besuch einer Kindertageseinrichtung auf die Kognition sowie durch höhere Betreuungsumfänge auf die sprachliche Entwicklung. Hier kann angenommen werden, dass im Speziellen auch Kinder mit Migrationshintergrund von der (umfangreichen) Betreuung in einer Kindertageseinrichtung profitieren.

#### Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der vorliegende Überblick sowohl Effekte der Quantität (Umfang der Inanspruchnahme; „Dosis“) als auch der Qualität frühkindlicher Bildung auf die kindliche Entwicklung aufzeigt. Insgesamt finden sich in Bezug auf die Quantität mehrheitlich positive Effekte eines Besuchs einer Kindertageseinrichtung, eines frühen Eintritts und des Betreuungsumfangs (sowohl im U3-Bereich als auch Ü3-Bereich) auf die sprachliche und kognitive Entwicklung von Kindern. Hingegen ist das Befundmuster auf die sozial-emotionale Entwicklung weniger eindeutig. In Bezug auf die Qualität wird in den Ergebnissen die Bedeutung einer hohen Qualität in den Einrichtungen für die kindliche Entwicklung hervorgehoben – trotz der teilweise gemischten Befundlage. Dies bezieht sich insbesondere auf die Prozessqualität, aber auch auf strukturbezogene Qualitätsaspekte. Dagegen ist die Forschungslage zu den Auswirkungen der weiteren Qualitätsdimensionen wie Orientierungs-, Kontext- und Leitungsqualität lückenhaft. Insofern ist hier ein klarer Forschungsbedarf festzustellen, der sich z. B. auf die Effekte von professionellen Kompetenzen und Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte, von Fachberatung und von Leadership auf Seiten der Leitungen bezieht. Insbesondere für Kinder mit niedrigem sozioökonomischen Status weisen die Studien insgesamt auf die positiven Effekte des Besuchs einer Kindertageseinrichtung sowie einer hohen Qualität auf die kindliche Entwicklung hin. Die positiven Effekte des Besuches – wie zudem des Betreuungsumfangs – gelten ebenfalls für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund.

Bei der Interpretation der Befunde muss berücksichtigt werden, dass die kindlichen Entwicklungsmaße in den Studien z. T. sehr unterschiedlich erfasst wurden (verschiedene standardisierte Testverfahren, Reportverfahren) und auf verschiedene Entwicklungsaspekte (z. B. Wortschatz, Lesen, Problemverhalten, prosoziales Verhalten) fokussieren. Auch die Qualitätsmerkmale sind über die Studien hinweg zum Teil unterschiedlich operationalisiert (z. B. standardisierte Beobachtungsverfahren wie ECERS/KES bzw. ITERS/KRIPS und CLASS, Aktivitätenlisten) und erfassen somit verschiedene Nuancen der Prozessqualität. Beides erschwert die direkte Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Darüber hinaus muss bei den internationalen Studien der jeweilige Kontext berücksichtigt werden, der unter anderem in den verschiedenen Traditionen der Länder bezüglich der Kindertagesbetreuung sowie den damit zusammenhängenden Reformen begründet ist. Hier stellt sich die Frage der direkten Übertragbarkeit der Befunde auf die deutsche Situation (z. B. Kuger et al., 2012). An dieser Stelle ist auch auf die weiterhin lückenhafte bundesdeutsche Datenbasis zu den Effekten der Kindertagesbetreuung für die Kinder und ihre Familien hinzuweisen. So bräuhete es insbesondere längsschnittlich angelegte Studien, die den Einfluss der verschiedenen Qualitätsdimensionen im U3- und Ü3-Bereich (einschließlich der Kindertagespflege) auf die unterschiedlichen Entwicklungsmaße untersuchen und so kurz- und längerfristige Effekte aufdecken könnten. Weitere und konkretere Ausführungen zu nötiger zukünftiger Forschung im nationalen Kontext werden im folgenden Kapitel zu Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen gegeben.

## 12 Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen für künftige Reformen

Aus den in der Expertise zusammengestellten Befunden zum aktuellen Forschungsstand zu den Auswirkungen von Kindertagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung lassen sich Schlussfolgerungen und Empfehlungen für familien- und bildungspolitische Diskussionen und Handlungsempfehlungen für künftige Reformen im Feld der Kindertagesbetreuung ableiten. Diese werden im Folgenden betrachtet.

### Das Verhältnis von Quantität und Qualität institutioneller Kindertagesbetreuung

Das vorliegende Systematic Review hat gezeigt, dass es sowohl Effekte der Quantität (Umfang der Inanspruchnahme; „Dosis“) als auch der Qualität frühkindlicher Bildung auf die kindliche Entwicklung gibt. Investitionen in Quantität und Qualität sollten sich daher ergänzen.

Dass eine erhöhte Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung im Sinne eines hohen Umfangs an Betreuungsstunden (statt eines moderaten oder niedrigeren Umfangs) pro Woche auch negative Effekte mit sich bringen kann, sollte im Diskurs darüber, welche Betreuungsumfänge unter welchen Voraussetzungen für Kinder in welchem Alter optimal sind und ob längere Betreuungsumfänge ggf. Belastungen mit sich bringen, mitdiskutiert werden. An dieser Stelle ist vertiefte empirische Evidenz von Nöten, die das Zusammenwirken von Qualität und Quantität untersucht, um für Kinder eine bestmögliche Entwicklungsgrundlage zu bieten. Dieser kindorientierte und bildungsbezogene Blick ist wiederum in Einklang zu bringen mit der familienergänzenden und familienunterstützenden Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege, die zentral für die Erwerbstätigkeitsmöglichkeiten von Eltern ist. Für diesen Aspekt wird auf die Expertise zu ökonomischen und volkswirtschaftlichen Effekten von Kindertagesbetreuung von Prognos (s. Weißler-Poßberg et al., 2024) verwiesen.

### Die Relevanz einer hohen Qualität und die besondere Bedeutung der Prozessqualität

Anschlussfähig an bisherige Studienergebnisse und Überblicksarbeiten verdeutlicht die vorliegende Expertise die Relevanz einer hohen Qualität institutioneller Kindertagesbetreuung für die kindliche Entwicklung. Das durchgeführte Systematic Review, das verschiedene Qualitätsdimensionen in den Blick nimmt, zeigt, dass insbesondere die Prozessqualität als zentrale Dimension pädagogischer Qualität (neben der Strukturqualität) nachweislich eine hohe Bedeutung für die sozial-emotionale, sprachliche und kognitive Entwicklung sowie die spätere Bildungslaufbahn der Kinder haben kann. Damit unterstützt die Expertise bisherige Befunde zur Bedeutung der Prozessqualität für die kindliche Entwicklung. Ausschlaggebend hierfür ist die Qualität, welche die Fachkräfte u. a. in den Interaktionen mit den Kindern und Eltern realisieren. Dazu zählen eine sensitive Responsivität und emotionale Unterstützung durch die Fachkräfte gleichermaßen wie kognitive und sprachliche Anregungsprozesse. Aus aktuellen nationalen Studien zum Qualitätsniveau (z. B. Anders et al., 2021; Faas & Kluczniok, 2023; Kluczniok et al., 2023; Oppermann, Barentien, Burghardt, Steffensky & Anders, 2024) lässt sich ablesen, dass das sozial-emotionale Unterstützungsverhalten der Fachkräfte in Deutschland im Durchschnitt ein gutes Qualitätsniveau aufweist, wohingegen kognitiv bzw. sprachlich anregende bereichsspezifische Interaktionen nur ein mittelmäßiges Niveau erreichen. Ausgehend von Befunden, wonach eine hohe Prozessqualität ausschlaggebend für das Erzielen von positiven Effekten ist, sollte perspektivisch in die Verbesserung bzw. Stärkung der bereichsspezifischen Prozessqualität investiert werden. Die Bundesprogramme „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ sowie „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ waren hier wichtige Initiativen, die ins Feld gewirkt und dort Qualitätsentwicklungsprozesse angeregt haben (Roßbach et al., 2016; Anders et al., 2021). Inwieweit die Wirkung durch die Überführung in die jeweiligen Landesprogramme/ Landesstrukturen nachhaltig gelingt, bleibt abzuwarten.

## **Wirkung von Strukturmerkmalen und das Zusammenspiel mit verschiedenen Qualitätsdimensionen**

Neben der Bedeutung der prozessorientierten Qualitätsmerkmale hat das Systematic Review ergänzend herausgestellt, dass auch strukturelle Rahmenbedingungen die kindliche Entwicklung direkt (oder auch indirekt) beeinflussen können. Hier sind beispielhaft die Qualifikation der Fachkräfte, die Gruppengröße und der Fachkraft-Kind-Schlüssel (bzw. weiter gefasst die Betreuungsrelation) zu nennen. Solche zentralen Strukturmerkmale liegen bekannterweise im bundesdeutschen Raum weiterhin deutlich unter wissenschaftlichen Empfehlungen (SWK, 2022, S. 32). Hier erscheint es als wichtig, zukünftig verstärkt in die Verbesserung derjenigen Strukturmerkmale zu investieren, welche sich als (besonders) wirksam darstellen. Auch für die Förderung der Prozessqualität stellt sich dieses Anliegen als zentral dar. So liegt dem etablierten Rahmenmodell pädagogischer Qualität die Annahme zugrunde, dass die verschiedenen Qualitätsdimensionen sich gegenseitig beeinflussen. Dabei wird insbesondere angenommen, dass die Strukturqualität (wie auch die Orientierungsqualität) über die Prozessqualität auf die Kinder bzw. ihre Familien wirkt, was durch Studien entsprechend belegt ist (Anders et al., 2011; Tietze et al., 2013). Um die Vielschichtigkeit pädagogischer Qualität und ihre Wirkungszusammenhänge – insbesondere zwischen strukturellen und prozesshaften Aspekten – weiter aufzuklären, wird eine Vertiefung der diesbezüglichen Forschung empfohlen.

## **Qualitätsentwicklung auf Basis von nachweislich wirksamen Qualitätskriterien und Umsetzung bundesweiter Qualitätsstandards**

Vor dem Hintergrund der skizzierten Relevanz einer hohen pädagogischen Qualität besteht die Notwendigkeit, die Einführung bundesweiter Qualitätsstandards gezielt weiterzuverfolgen – und damit bestmögliche Bedingungen für das Feld der Kindertagesbetreuung und ihre Akteure zu fördern. Hierbei sollte unter Einbezug wissenschaftlicher Expertise auf nachweislich wirksame Qualitätskriterien gesetzt werden. Mit dem Bericht der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024) wurden bereits Vorschläge für (vor allem strukturbezogene) Standards in den drei Qualitätsbereichen „Verbesserung der Betreuungsrelation“, „Sprachliche Bildung und Sprachförderung“, „Bedarfsgerechte (Ganztags-)Angebote“ sowie im Bereich „Steuerung im System und Monitoring“ auf Grundlage wissenschaftlicher Empfehlungen erarbeitet und vorgelegt. So wird beispielsweise im weit gefassten Bereich „Verbesserung der Betreuungsrelation“ auf strukturbezogene Empfehlungen aus der wissenschaftlichen Expertise von Strehmel und Viernickel (2022) zurückgegriffen und im Bereich „Bedarfsgerechte (Ganztags-)Angebote“ auf die Empfehlungen zu bundesweiten Standards von Schmitz, Spieß, Jessen und Diabaté (2023). Im Bereich „Sprachliche Bildung und Sprachförderung“ erfolgt der Rückgriff auf Empfehlungen aus der Expertise von Anders, Wolf und Enß (2022) und somit auch auf prozessbezogene Qualitätsaspekte.

Im weiteren Verlauf des Qualitätsdiskurses gilt es, die Diskussionen zu bundesweiten Qualitätsstandards und deren Umsetzung in einem Qualitätsentwicklungsgesetz gezielt weiterzuverfolgen. Neben den Vorschlägen der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024) für die oben genannten Bereiche empfiehlt es sich dabei in einem nächsten Schritt, neben der sprachlichen Bildung und Sprachförderung weitere Prozessmerkmale (z. B. mathematische Anregung, sozial-emotionale Unterstützung) mit Rückgriff auf wissenschaftliche Expertise in den Blick zu nehmen und Vorschläge für hierzu förderliche verbindliche Rahmenbedingungen auszuformulieren, die ebenfalls in einem Qualitätsentwicklungsgesetz geregelt werden könnten. Hierfür bieten der Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (JFMK & KMK, 2022) sowie die einzelnen Bildungspläne der Länder Orientierungspunkte. Diese können auch in einen bundesweiten Diskurs einfließen, welchen Beitrag Kindertagesbetreuung leisten kann, um allen Kindern ein chancengerechtes Aufwachsen zu ermöglichen. Bis entsprechende

Qualitätsstandards umgesetzt sind, erscheinen weitere Programme/Initiativen notwendig, die bei der Stärkung der pädagogischen Fachkräfte ansetzen und sie in ihrem pädagogischen Handeln professionell unterstützen. Für die nachhaltige Verankerung und die Umsetzbarkeit von Qualitätsstandards in der Praxis sind Unterstützungsmaßnahmen (wie z. B. kontinuierliche Fort- und Weiterbildungen, Beratungs- und Supervisionsangebote durch Fachberatung) notwendig. Das weiterentwickelte KiTa-Qualitätsgesetz verfolgt das Ziel, dass die Länder in den Jahren 2025 und 2026 Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Qualität einführen bzw. fortsetzen können.

### **Stärkung der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Familie**

Die, wenn auch schmale, Befundlage zur Qualität des Familienbezugs deutet darauf hin, dass Kinder in ihrer Entwicklung von einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle und Familie profitieren können. Zur Umsetzung einer entsprechenden hochwertigen Zusammenarbeit, die den Eltern auch Impulse für die Gestaltung der häuslichen Lernumgebung geben könnte, werden einerseits zeitliche Ressourcen auf Seiten der Fachkräfte benötigt, die bei Berechnungen von Verfügungszeiten bzw. Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit entsprechend berücksichtigt werden müssen.

Andererseits setzt eine hochwertige Zusammenarbeit entsprechende professionelle Kompetenzen bei den Fachkräften voraus, die es systematisch, z. B. über Fortbildungsprogramme, weiterzuentwickeln gilt und die kontinuierlich begleitet werden könnten, z. B. durch Fachberatung. Auch die von der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024) als Qualitätsstandard vorgeschlagene Implementierung einer Funktionsstelle „Kita-Sozialarbeit“, die durch zusätzliche Fachkräfte insbesondere zielgruppenspezifische und präventiv ausgerichtete Angebote für Eltern und Familien bereitstellt, um Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken frühzeitig zu begegnen und bei der Bewältigung sozialer Herausforderungen zu unterstützen, wäre für Kita-Teams in der Zusammenarbeit mit Familien hilfreich. Darüber hinaus sollten auch für den Qualitätsbereich „Familienbezug“ bundesweite Qualitätsstandards (z. B. regelmäßige und verpflichtende Entwicklungsgespräche) diskutiert werden, um Familien im Aufwachen ihrer Kinder zu unterstützen und die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Familien und pädagogischen Fachkräften zu stärken. Die Empfehlungen der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024) gehen bislang nur indirekt auf diesen Aspekt ein (beispielsweise im Qualitätsbereich „Verbesserung der Betreuungsrelation“, wo in Bezug auf die mittelbare pädagogische Arbeit auch Zeitanteile für Elterngespräche aufgeführt werden, oder auch durch den Vorschlag der Einführung einer Funktionsstelle „Kita-Sozialarbeit“).

### **Teilhabechancen an qualitativ hochwertiger früher Bildung**

Die Ergebnisse der internationalen Studien lassen erkennen, dass ein früher Besuch einer Kindertagesbetreuung soziale Benachteiligungen abmildern kann, sofern die Qualität hoch ausgeprägt ist (z. B. Berger et al., 2021). Insofern gilt es, gerade denjenigen Familien, die von einem (frühen) Kitabesuch besonders profitieren, den Zugang zu qualitativ hochwertigen Einrichtungen zu ermöglichen und demnach die Teilhabechancen für Kinder aus Familien in herausfordernden Lebenslagen zu erhöhen. Dieses Ziel sollte im familien- und bildungspolitischen Qualitätsdiskurs weiter berücksichtigt und vorangebracht werden. Mit Bildungsinvestitionen, in denen die finanziellen Ressourcen zielgerichtet (bedarfsorientiert) auf Einrichtungen gelenkt und damit beispielsweise personelle Aufstockungen ermöglicht werden, könnten soziale Ungleichheiten minimiert werden. Dies verweist auf das Potential frühkindlicher Bildung als zentraler Hebel zur Förderung von Chancengerechtigkeit. Insbesondere für Kindertageseinrichtungen mit einem erhöhten Anteil an Familien in herausfordernden Lebenslagen wäre die oben angesprochene, von der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024) als Qualitätsstandard vorgeschlagene Einrichtung einer Funktionsstelle „Kita-Sozialarbeit“ eine Unterstützung. Ergänzend schlägt die Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024) für diese

Kindertageseinrichtungen eine Funktionsstelle für die sprachliche Bildung und Sprachförderung vor.

Um die Frage fundiert zu klären, inwieweit konkret Kinder mit Migrationshintergrund von speziellen (Förder-)Programmen in ihrer (insbesondere sprachlichen) Entwicklung profitieren, könnten die Befunde aus internationalen Interventionsstudien hilfreich sein. Diese verweisen auf positive, teilweise langfristige Effekte der Teilnahme an qualitativ hochwertigen spezifischen Programmen für die Zielgruppe der benachteiligten Kinder (Anders, 2013; Kluczniok, 2017). Die Hypothese der kompensatorischen Wirkung, dass Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien in besonderer Weise von einer hohen Qualität des Angebotes profitieren, sollte konkreter in den Blick genommen werden.

### **Verstärkte Evidenzbasierung in den politischen Diskussionen zur Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung**

Die im Systematic Review dargelegte nationale und internationale Studienlage belegt, dass eine hohe pädagogische Qualität die kindliche Entwicklung in verschiedenen Bereichen positiv beeinflusst bzw. das größte Potential von positiven Effekten mit sich bringt. Gleichzeitig zeigen sich für die aktuelle Datenlage in Deutschland gewisse blinde Flecken. Um eine datenbasierte Diskussion, die im Kontext des Gute-KiTa-Gesetzes/des KiTa-Qualitätsgesetzes und der Erarbeitung von Empfehlungen für bundesweite Qualitätsstandards durch die Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024) erneut seitens des Bundes angestoßen wurde, weiter zu fördern, sollte auch langfristig eine Zusammenarbeit zwischen Forschung, Politik und Praxis stattfinden. Nicht zuletzt dafür sind regelmäßige, systematische Erhebungen von Qualitätsdaten von Nöten. Das seit 2019 durchgeführte Monitoring zum Gute-KiTa-Gesetz/KiTa-Qualitätsgesetz) auf Basis unterschiedlicher Datenquellen mit regelmäßiger Ergebnisveröffentlichung in Monitoringberichten (z.B. BMFSFJ, 2023, 2024) liefert hierfür einen wichtigen, weiterzuführenden Beitrag. Auch die Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024) empfiehlt in ihren Vorschlägen zu für bundesweiten Qualitätsstandards die Fortsetzung des Monitorings als begleitende Maßnahme. Allerdings sollte das Monitoring, das bislang auf Strukturqualität fokussiert, zukünftig über strukturelle Aspekte hinausgehen und mit weiteren Qualitätsdimensionen – insbesondere der Prozessqualität – verbunden werden. Ein solches umfassendes Monitoring bietet die Möglichkeit, einen Überblick über das aktuelle Qualitätsniveau von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege im bundesdeutschen Raum zu erhalten, der derzeit noch nicht vorliegt, aber künftig wichtige Erkenntnisse zur Qualitätsentwicklung liefern könnte. Insbesondere der Wissensstand zur Kindertagespflege muss bislang als unbefriedigend eingestuft werden. Auf einer solchen Datenbasis können familien- und bildungspolitische Maßnahmen nach ihrer Effektivität bewertet und gezielte Nachsteuerungen zeitnah vorgenommen werden, um die positiven Effekte von Kindertagesbetreuung weiter zu verstärken. Erste Ideen zur Implementierung eines solchen Monitorings mit Schwerpunkt auf der Prozessqualität liefert die „Machbarkeitsstudie für ein bundesweites Monitoring der Prozessqualität“ (Kluczniok et al., 2024). Für eine Weiterführung entsprechender Überlegungen empfiehlt sich die Durchführung einer bundesweiten Studie (s. auch die diesbezügliche Forderung der Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024)), um als möglichen Ausgangspunkt die nationale Datenlage zur Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege zu aktualisieren und zu erweitern.



## Literaturverzeichnis

- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 237–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Anders, Y., Große, C., Roßbach, H.-G., Ebert, S. & Weinert, S. (2012). Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 195–211. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749794>
- Anders, Y., Kluczniok, K., Ballaschk, I., Bartels, K. C., Blaurock, S., Grimmer, J. et al. (2021). *Policy Brief zum fünften Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. Ergebnisse der Beobachtungsstudie zur pädagogischen Qualität in ausgewählten Sprach-Kitas*. Otto-Friedrich-Universität Bamberg. <https://doi.org/10.20378/irb-53128>
- Anders, Y. & Oppermann, E. (2024). Frühpädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen: Eine Erweiterung des Struktur-Prozess-Modells. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(2), 551–577. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01218-7>
- Anders, Y., Roßbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S. et al. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231–244. <https://doi.org/10.1016/j.ecreq.2011.08.003>
- Anders, Y., Sammons, P., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E. & Siraj-Blatchford, I. (2011). The influence of child, family, home factors and pre-school education on the identification of special educational needs at age 10. *British Educational Research Journal*, 37(3), 421–441. <https://doi.org/10.1080/01411921003725338>
- Anders, Y., Wolf, K. & Enß, C. (2022). *Expertise „Bundesweite Standards in der sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung*. Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Verfügbar unter: [https://www.fruehechancen.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/AG\\_Fr%C3%BCher Bildung\\_Bericht/Expertise\\_Sprachliche\\_Bildung\\_Anders\\_et\\_al.\\_2022\\_BF.pdf](https://www.fruehechancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/AG_Fr%C3%BChe_Bildung_Bericht/Expertise_Sprachliche_Bildung_Anders_et_al._2022_BF.pdf)
- Arbeitsgruppe Frühe Bildung. (2024). *Gutes Aufwachsen und Chancengerechtigkeit für alle Kinder in Deutschland. Kompendium für hohe Qualität in der frühen Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/237788/e182aa3862076e7415dafc21a483d172/240327-bericht-ag-fruehe-bildung-kompendium-fuer-hohe-qualitaet-in-der-fruehen-bildung-data.pdf>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf>
- Averdijk, M., Ribeaud, D. & Eisner, M. (2019). *Externe Kinderbetreuung und Entwicklung bis ins Erwachsenenalter in der Schweiz*. Zürich. Verfügbar unter: [https://jacobsfoundation.org/wp-content/uploads/2020/01/z-proso\\_laengsschnittstudie-stadt-zuerich\\_UZH.pdf](https://jacobsfoundation.org/wp-content/uploads/2020/01/z-proso_laengsschnittstudie-stadt-zuerich_UZH.pdf)
- Baron, F., Linberg, A., Dornheim, D. & Lehl, S. (2025). Improving global and math-specific teacher–toddler interactions through an intervention for early childcare teachers: The role of activity settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 70, 79–90.
- Berger, L. M., Panico, L. & Solaz, A. (2021). The impact of center-based childcare attendance on early child development: Evidence from the French Elfe cohort. *Demography*, 58(2), 419–450. <https://doi.org/10.1215/00703370-8977274>
- Blanden, J., Del Bono, E., Hansen, K. & Rabe, B. (2022). Quantity and quality of childcare and children's educational outcomes. *Journal of Population Economics*, 35(2), 785–828. <https://doi.org/10.1007/s00148-021-00835-4>
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2023). *Monitoringbericht zum KiQuTG 2022. Monitoringbericht 2022 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend nach § 6 Absatz 2 des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG) für das Berichtsjahr 2021*. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/208536/e09e054e185731d16a93f15d94783dbd/monitoringbericht-zum-kiqutg-2022-data.pdf>

- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2024). *Monitoringbericht zum KiQuTG 2023. Monitoringbericht 2023 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend nach § 6 Absatz 2 des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG) für das Berichtsjahr 2022*. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/235362/383e58705e64fb2df3321e7a54ee3c22/monitoringbericht-zum-kiqutg-2023-data.pdf>
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend & JFMK - Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder. (2016). *Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz*. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112482/637f7d53e66a62363305df51ace10dba/zwischenbericht-bund-laender-konferenz-fruehe-bildung-data.pdf>
- Bowne, J. B., Magnuson, K. A., Schindler, H. S., Duncan, G. J. & Yoshikawa, H. (2017). A meta-analysis of class sizes and ratios in early childhood education programs: Are thresholds of quality associated with greater impacts on cognitive, achievement, and socioemotional outcomes? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 407–428. <https://doi.org/10.3102/0162373716689489>
- Bozgün, K. & Akin-Kösterelioğlu, M. (2020). Variables affecting social-emotional development, academic grit and subjective well-being of fourth-grade primary school students. *Educational Research and Reviews*, 15(7), 417–425. <https://doi.org/10.5897/ERR2020.4025>
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., Garrett-Peters, P. T. & Investigators, F. L. P. K. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 212–222. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.005>
- Broekhuizen, M. L., Van Aken, M. A., Dubas, J. S. & Leseman, P. P. (2018). Child care quality and Dutch 2- and 3-year-olds' socio-emotional outcomes: Does the amount of care matter? *Infant and Child Development*, 27(1), e2043. <https://doi.org/10.1002/icd.2043>
- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G. et al. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 217–248.
- Buchmann, J. & Balaban-Feldens, E. (2023). Stärkung der Leitung. Fortschreibung zu Leitungsprofilen und der Leitungstätigkeit sowie Vertiefungsanalyse zu Bedingungen der Überschreitung von Leitungszeit. In C. Meiner-Teubner, D.D. Schacht, N. Klinkhammer, S. Kuger, B. Kalicki & S. Fackler (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht III. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG* (S. 137–154). Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/erik/Berichte/FB%20III/ERiK-Forschungsbericht\\_III.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/erik/Berichte/FB%20III/ERiK-Forschungsbericht_III.pdf)
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>
- Bustamante, A. S., Bermudez, V. N., Ochoa, K. D., Belgrave, A. B. & Vandell, D. L. (2023). Quality of early childcare and education predicts high school STEM achievement for students from low-income backgrounds. *Developmental Psychology*, 59(8), 1440–1451. <https://doi.org/10.1037/dev0001546>
- Camehl, G. & Peter, F. H. (2017). Je höher die Kita-Qualität, desto prosozialer das Verhalten von Kindern. *DIW Wochenbericht*, 84(51/52), 1197–1204.
- Campbell, F. A., Pan, Y. & Burchinal, M. (2019). Sustaining Gains from Early Childhood Intervention: The Abecedarian Program. In A.J. Reynolds & J.A. Temple (Hrsg.), *Sustaining early childhood learning gains: Program, school, and family influences* (S. 268–286). New York: Cambridge University Press.
- Carr, R. C., Mokrova, I. L., Vernon-Feagans, L. & Burchinal, M. R. (2019). Cumulative classroom quality during pre-kindergarten and kindergarten and children's language, literacy, and mathematics skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 218–228. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.010>
- Chan, Y. Y. & Rao, N. (2024). Home and preschool influences on early literacy and numeracy development in England, Estonia, and the United States. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(3), 399–415. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2257913>

- Cohen, F. & Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 125–142. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293>
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L. & Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. In E. Hanushek & F. Welch (Hrsg.), *Handbook of the Economics of Education* (Band 1, S. 697–812). Amsterdam: North-Holland.
- D'Souza, S., Stewart, T., Gerritsen, S., Gibbons, A. & Duncan, S. (2023). Preschool behavioural and emotional outcomes associated with participation in early childhood education and care. *Early Education and Development*, 34(1), 228–242. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1995687>
- Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 138–154. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749791>
- Eliassen, E., Brandlistuen, R. E. & Wang, M. V. (2024). The effect of ECEC process quality on school performance and the mediating role of early social skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(2), 325–338. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2254531>
- Eliassen, E., Zachrisson, H. D. & Melhuish, E. (2018). Is cognitive development at three years of age associated with ECEC quality in Norway? *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 97–110. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412050>
- European Child Care and Education (ECCE)-Study Group. (1997). *European Child Care and Education Study: Cross national analyses of the quality and effects of early childhood programmes on children's development*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- European Child Care and Education (ECCE)-Study Group. (1999). *School-age assessment of child development: Long-term impact of pre-school experiences on school success, and family-school relationships*. Brüssel: EU. Verfügbar unter: [https://www.unibamberg.de/fileadmin/efp/Team/Rosbach/Ecce\\_Study\\_Group.pdf](https://www.unibamberg.de/fileadmin/efp/Team/Rosbach/Ecce_Study_Group.pdf).
- Faas, S. & Kluczniok, K. (2023). Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Bildungspläne im Elementarbereich und die Frage nach der Qualität pädagogischer Praxis. *Frühe Bildung*, 12(1), 30–38. <https://doi.org/https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000604>
- Faas, S. & Tietze, W. (2022). Bildungspsychologie des Vorschulalters. In C. Spiel, T. Götz, P. Wagner, M. Lüftenegger & B. Schober (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 63–94). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Falenchuk, O., Perlman, M., McMullen, E., Fletcher, B. & Shah, P. S. (2017). Education of staff in preschool aged classrooms in child care centers and child outcomes: A meta-analysis and systematic review. *PLOS ONE*, 12(8), e0183673. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183673>
- Felfe, C. & Lalive, R. (2018). Does early child care affect children's development? *Journal of Public Economics*, 159, 33–53. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2018.01.014>
- Ghirardi, G., Baier, T., Kleinert, C. & Triventi, M. (2023). Is early formal childcare an equalizer? How attending childcare and education centres affects children's cognitive and socio-emotional skills in Germany. *European Sociological Review*, 39(5), 692–707. <https://doi.org/10.1093/esr/jcac048>
- Gullo, D. F. & Mathew, K. (2023). Comparing Full-Day and Half-Day Kindergarten Then and Now: What Data from Two ECLS-K Cohorts Reveal About Changes in Demographics and Child Outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 1–11.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Heckman, J. J. & Karapakula, G. (2019). Intergenerational and intragenerational externalities of the Perry Preschool Project. *IZA Discussion Papers*, 12363.
- Holl, J., Vidalón Blachowiak, T., Wiehmann, J. & Taubner, S. (2020). Die Folgen institutioneller Krippenbetreuung auf die kindliche Entwicklung – ein systematisches Review. *Forum der Psychoanalyse: Zeitschrift für Psychodynamische Theorie und Praxis*, 36(4), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s00451-020-00416-3>
- IAQ - Institut Arbeit und Qualifikation, pädqis & ZQM - Zentrum für Qualitätsforschung und Monitoring in der Kinder- und Jugendhilfe. (2021). Zwischenbericht der Evaluationsstudie zur Umsetzung des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG). In BMFSFJ - Bundesministerium für

- Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Bericht der Bundesregierung zur Evaluation des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG)*. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/185910/39abf1c6fdb62f323d60444713633e4d/erster-evaluationsbericht-der-bundesregierung-zum-gute-kita-gesetz-data.pdf>
- IAQ - Institut Arbeit und Qualifikation, pädquis & ZQM - Zentrum für Qualitätsforschung und Monitoring in der Kinder- und Jugendhilfe. (2023). Abschlussbericht der Evaluationsstudie zur Umsetzung des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG). In BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Zweiter Bericht der Bundesregierung zur Evaluation des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG)*. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/228532/e277c994e4e58be8c31031f045eb58ef/zweiter-bericht-der-bundesregierung-zur-evaluation-des-kiqutg-data.pdf>
- JFMK - Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder & KMK - Kultusministerkonferenz. (2022). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf)
- Klein, O. & Sonntag, N. (2017). Ethnische Unterschiede der Wirkung institutioneller U3-Kinderbetreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), 41–60. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0683-5>
- Klinkhammer, N. & Schäfer, B. (2017). Qualitätsentwicklung und -sicherung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung: internationale Perspektiven. In N. Klinkhammer, B. Schäfer, D. Harring & A. Gwinner (Hrsg.), *Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Ansätze und Erfahrungen aus ausgewählten Ländern* (S. 11–32). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Kluczniok, K. (2017). Längsschnittliche Analysen der Auswirkungen frühkindlicher Lernumwelten. *Pädagogische Rundschau*, 71(3–4), 247–260. [https://doi.org/10.3726/PR2017-3/4\\_247](https://doi.org/10.3726/PR2017-3/4_247)
- Kluczniok, K. (2018). Pädagogische Qualität in Kindergärten. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 407–426). Münster: Waxmann.
- Kluczniok, K., Baužytė, K., Werner, N. & Faas, S. (2023). *NUBBEK II – Fokusstudie Brandenburg – Abschlussbericht*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. pädquis, Berlin.
- Kluczniok, K., Faas, S., von Hülsen, K., Schneider, M., Fitzner, J., Koch, C. et al. (2024). *Machbarkeitsstudie zur Ansprache und Umsetzung eines bundesweiten Monitorings zur Prozessqualität – Abschlussbericht*. Berlin: pädquis Stiftung. Verfügbar unter: [https://kitaqualitaetsmonitor.de/wp-content/uploads/2024/07/Abschlussbericht\\_Machbarkeitsstudie\\_final\\_5.7.24.pdf](https://kitaqualitaetsmonitor.de/wp-content/uploads/2024/07/Abschlussbericht_Machbarkeitsstudie_final_5.7.24.pdf)
- Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(17), 145–158. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>
- Knollmann, C. & Thyen, U. (2019). Einfluss des Besuchs einer Kindertagesstätte (Kita) auf den Entwicklungsstand bei Vorschulkindern. *Das Gesundheitswesen*, 81(3), 196–203. <https://doi.org/10.1055/a-0652-5377>
- Konstantopoulos, S. & Shen, T. (2023). Class size and teacher effects on non-cognitive outcomes in grades K-3: a fixed effects analysis of ECLS-K: 2011 data. *Large-scale Assessments in Education*, 11(1).
- Kuehnle, D. & Oberfichtner, M. (2020). Does starting universal childcare earlier influence children's skill development? *Demography*, 57(1), 61–98. <https://doi.org/10.1007/s13524-019-00836-9>
- Kuger, S., Marcus, J. & Spiess, C. K. (2019). Day care quality and changes in the home learning environment of children. *Education Economics*, 27(3), 265–286. <https://doi.org/10.1080/09645292.2019.1565401>
- Kuger, S., Sechtig, J. & Anders, Y. (2012). Kompensatorische (Sprach-) Förderung. Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen? *Frühe Bildung*, 1(4). <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000061>
- Laaninen, M., Kulic, N. & Erola, J. (2024). Age of entry into early childhood education and care, literacy and reduction of educational inequality in Nordic countries. *European Societies*, 1–30. <https://doi.org/10.1080/14616696.2024.2310694>
- Lehrl, S., Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2016). Longer-term associations of preschool education: The predictive role of preschool quality for the development of mathematical skills through elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 475–488. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.013>

- Lehrl, S., Kluczniok, K., Roßbach, H.-G. & Anders, Y. (2017). Long Term Persistence of Preschool Intervention on Children's Mathematical Development: Results from the German Model Project „Kindergarten of the Future in Bavaria“. *Global Education Review*, 4(3), 70–87.
- Lieb, J., Reyhing, Y. & Perren, S. (2022). Der Zusammenhang von Interaktionsqualität mit dem Lern- und Sozialverhalten in der Kita. *Lernen und Lernstörungen*, 11(2).
- Lim, S., Levickis, P. & Eadie, P. (2022). Associations between early childhood education and care (ECEC) attendance, adversity and language outcomes of 2-year-olds. *Journal of Early Childhood Research*, 20(4), 565–579. <https://doi.org/10.1177/1476718X221087078>
- Linberg, A., Burghardt, L., Freund, J.-D. & Weinert, S. (2020). Differential effect of duration of early childcare under the age of three on socio-emotional outcomes. *Early Child Development and Care*, 190(16), 2505–2519. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1588891>
- Lipsey, M. W., Farran, D. C. & Durkin, K. (2018). Effects of the Tennessee Prekindergarten Program on children's achievement and behavior through third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 155–176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.005>
- Losier, T., Orri, M., Boivin, M., Larose, S., Japel, C., Tremblay, R. E. et al. (2022). The associations between child-care services during the preschool years and high school graduation: A 20-year longitudinal population-based study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 43(4), 206–215.
- Ma, G., Xu, C., Zhang, J. & Dai, H. (2024). Preschool advantage: economic disparities in the long-term effects of early childhood education on cognitive development in China. *Chinese Sociological Review*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/21620555.2024.2389239>
- McCoy, D. C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K. M., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Magnuson, K. et al. (2017). Impacts of early childhood education on medium- and long-term educational outcomes. *Educational researcher*, 46(8), 474–487. <https://doi.org/10.3102/0013189X17737739>
- McLeod, G. F. H., Horwood, L. J., Boden, J. M. & Fergusson, D. M. (2018). Early childhood education and later educational attainment and socioeconomic wellbeing outcomes to age 30. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 53, 257–273. <https://doi.org/10.1007/s40841-018-0106-7>
- McMullen, E., Perlman, M., Falenchuk, O., Kamkar, N., Fletcher, B., Brunsek, A. et al. (2020). Is educators' years of experience in early childhood education and care settings associated with child outcomes? A systematic review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 171–184. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.004>
- Meiner-Teubner, C., Schacht, D. D., Klinkhammer, N., Kuger, S., Kalicki, B. & Fackler, S. (Hrsg.). (2023). *ERiK-Forschungsbericht III. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG*. Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/erik/Berichte/FB%20III/ERiK-Forschungsbericht\\_III.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/erik/Berichte/FB%20III/ERiK-Forschungsbericht_III.pdf)
- Melhuish, E. C., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K. et al. (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development*. Oxford. Verfügbar unter: [https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new\\_version\\_CARE\\_WP4\\_D4\\_1\\_Review\\_on\\_the\\_effects\\_of\\_ECEC.pdf](https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf)
- Melhuish, E. & Gardiner, J. (2021a). *Study of early education and development (SEED): Impact study on early education use and child outcomes up to age four years*. Department for Education.
- Melhuish, E. & Gardiner, J. (2021b). *Study of early education and development (SEED): Impact study on early education use and child outcomes up to age seven years*. Department for Education.
- Melhuish, E. & Gardiner, J. (2023). *Equal Hours? The Impact of Hours Spent in Early Years Provision on Children's Outcomes at Age Five, by Socio-Economic Background*. London: The Sutton Trust.
- Melhuish, E., Gardiner, J. & Morris, S. (2017). *Study of Early Education and Development (SEED): Impact Study on Early Education Use and Child Outcomes up to Age Three. Research brief*. Department for Education.
- Midteide Løkken, I., Broekhuizen, M. L., Barnes, J., Moser, T. & Bjørnstad, E. (2018). Interaction quality and children's social-emotional competence in norwegian ECEC. *Journal of Early Childhood Education*, 7(2), 338–361.
- Miller, E. B., Farkas, G. & Duncan, G. J. (2016). Does Head Start differentially benefit children with risks targeted by the program's service model? *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.001>

- Morando, G. & Platt, L. (2022). The impact of centre-based childcare on non-cognitive skills of young children. *Economica*, 89(356), 908–946. <https://doi.org/10.1111/ecca.12440>
- Müller, K.-U., Spieß, C. K. & Wrohlich, K. (2013). Rechtsanspruch auf Kitaplatz ab zweitem Lebensjahr: Erwerbsbeteiligung von Müttern wird steigen und Kinder können in ihrer Entwicklung profitieren. *DIW Wochenbericht*, 80(32), 3–12.
- Narea, M. (2014). *Does early centre-based care have an impact on child cognitive and socio-emotional development? Evidence from Chile* (CASEpapers). London: Centre for Analysis of Social Exclusion.
- Newman, M. & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. In Zawacki-Richter, O. (Hrsg.), *Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application* (S. 3–22). Oldenburg: Springer VS.
- Nguyen, T., Hofkens, T., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E. & Ruzek, E. A. (2020). Cumulative Experience of Educational Assets from Preschool through First Grade and the Social-Emotional Well-Being of English-and Spanish-Speaking Children. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 5(1), 103–138. <https://doi.org/doi.org/10.58948/2834-8257.1045>
- 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. *Psychological science*, 13(3), 199–206. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00438>
- Novita, S., Anindhita, V., Wijayanti, P. A. K., Santoso, L. A. B., La Batavee, H., Tampubolon, A. F. J. et al. (2024). Relationship Between Numeracy and Vocabulary Skills in Indonesian Preschool Children and the Impacts of Learning Environments. *International Journal of Early Childhood*, 56, 297–314. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00356-z>
- Oppermann, E., Barenthien, J., Burghardt, L., Steffensky, M. & Anders, Y. (2024). Beobachtungsverfahren zur Erfassung der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 13(1). <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000647>
- Oppermann, E., Blaurock, S., Zander, L. & Anders, Y. (2024). Children’s Social-Emotional Development During the COVID-19 Pandemic: Protective Effects of the Quality of Children’s Home and Preschool Learning Environments. *Early Education and Development*, 35(7), 1432–1460. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2360877>
- Oppermann, E., Lehl, S. & Burghardt, L. (2023). Associations between preschool quality and children’s social-emotional development until 2nd grade of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 133–144. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.12.002>
- Perlman, M., Fletcher, B., Falenchuk, O., Brunsek, A., McMullen, E. & Shah, P. S. (2017). Child-staff ratios in early childhood education and care settings and child outcomes: A systematic review and meta-analysis. *PLOS ONE*, 12(1), e0170256. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0170256.t001>
- Pinto, A. I., Pessanha, M. & Aguiar, C. (2013). Effects of home environment and center-based child care quality on children’s language, communication, and literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 94–101. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.001>
- Reynolds, A. J. & Hayakawa, C. M. (2011). Why the Child-Parent Center Education Program promotes life-course development. In E.E. Zigler, W.S. Gilliam & W. Barnett (Hrsg.), *The pre-K debates: Current controversies and issues*. (S. 144–152). New York: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Richter, D., Lehl, S. & Weinert, S. (2018). Enjoyment of learning and learning effort in primary school: The significance of child individual characteristics and stimulation at home and at preschool. *Early Child Development and Care*, 186(1), 96–116. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1013950>
- Rönnau-Böse, M., Anders, Y., Fröhlich-Gildhoff, K., Blaurock, S., Burghardt, L., Große, C. et al. (2021). Zwischenbericht der Evaluationsstudie zur Wirksamkeit des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG). In BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Bericht der Bundesregierung zur Evaluation des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG)*. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/185910/39abf1c6fdb62f323d60444713633e4d/erster-evaluationsbericht-der-bundesregierung-zum-gute-kita-gesetz-data.pdf>
- Rönnau-Böse, M., Anders, Y., Fröhlich-Gildhoff, K., Blaurock, S., Burghardt, L., Hausladen, K. et al. (2023). Abschlussbericht der Evaluationsstudie zur Wirksamkeit des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege

- (KiQuTG). In BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Zweiter Bericht der Bundesregierung zur Evaluation des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG)*. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/228532/e277c994e4e58be8c31031f045eb58ef/zweiter-bericht-der-bundesregierung-zur-evaluation-des-kiqutg-data.pdf>
- Rosholm, M., Paul, A., Bleses, D., Højen, A., S. Dale, P., Jensen, P. et al. (2021). Are impacts of early interventions in the scandinavian welfare state consistent with a Heckman curve? A meta-analysis. *Journal of Economic Surveys*, 35(1), 106–140. <https://doi.org/10.1111/joes.12400>
- Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien (Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht). In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (S. 55–174). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Roßbach, H.-G., Anders, Y. & Tietze, W. (2016). *Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“*. Bamberg. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/profile/Yvonne-Anders-3/publication/318495112\\_Implementation\\_und\\_Auswirkungen\\_des\\_Bundesprogramms\\_Schwerpunkt-Kitas\\_Sprache\\_Integration\\_Studie\\_und\\_Ergebnisse\\_im\\_Detail/links/596df4834585152dd4ab5411/Implementation-und-Auswirkungen-des-Bundesprogramms-Schwerpunkt-Kitas-Sprache-Integration-Studie-und-Ergebnisse-im-Detail.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Yvonne-Anders-3/publication/318495112_Implementation_und_Auswirkungen_des_Bundesprogramms_Schwerpunkt-Kitas_Sprache_Integration_Studie_und_Ergebnisse_im_Detail/links/596df4834585152dd4ab5411/Implementation-und-Auswirkungen-des-Bundesprogramms-Schwerpunkt-Kitas-Sprache-Integration-Studie-und-Ergebnisse-im-Detail.pdf)
- Roßbach, H.-G., Blaurock, S., Große, C., Kluczniok, K., Kuger, S., Lehl, S. et al. (2024). Quality of learning environments in early childhood. In S. Weinert, H.-G. Roßbach, J. von Maurice, H.-P. Blossfeld, & C. Artelt (Hrsg.), *Educational Processes, Decisions, and the Development of Competencies from Early Preschool Age to Adolescence: Findings from the BIKS Cohort Panel Studies* (S. 55–90). Wiesbaden: Springer VS.
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Kuger, S. (2009). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). In H.G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 139–158). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ruzek, E., Burchinal, M., Farkas, G. & Duncan, G. J. (2014). The quality of toddler child care and cognitive skills at 24 months: Propensity score analysis results from the ECLS-B. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.09.002>
- Saarinen, A., Lipsanen, J., Huutilainen, M., Hintsanen, M. & Keltikangas-Järvinen, L. (2019). The association of early childhood education and care with cognitive learning outcomes at 15 years of age in finland. *Psychology*, 10(4), 500–520. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.104033>
- Sattler, K. M. P. (2023). Can early childhood education be compensatory? Examining the benefits of child care among children who experience neglect. *Early Education and Development*, 34(6), 1398–1413. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2139547>
- Schmerse, D. (2020). Preschool Quality Effects on Learning Behavior and Later Achievement in Germany: Moderation by Socioeconomic Status. *Child Development*, 91(6), 2237–2254. <https://doi.org/10.1111/cdev.13357>
- Schmerse, D., Anders, Y., Flöter, M., Wieduwilt, N., Roßbach, H.-G. & Tietze, W. (2018). Differential effects of home and preschool learning environments on early language development. *British Educational Research Journal*, 44(2), 338–357. <https://doi.org/10.1002/berj.3332>
- Schmitz, S., Spieß, C. K., Jessen, J. & Diabaté, S. (2023). *Bundesweite Standards für bedarfsgerechte Angebote, insbesondere Ganztagsangebote, in der Kindertagesbetreuung für Kinder bis zum Schuleintritt*. Verfügbar unter: [https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/AG\\_Fr%C3%BCher\\_Bildung\\_Bericht/Expertise\\_Bedarfsgerechte\\_Ganztagsangebote\\_Schmitz\\_et\\_al.\\_2023.pdf](https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/AG_Fr%C3%BCher_Bildung_Bericht/Expertise_Bedarfsgerechte_Ganztagsangebote_Schmitz_et_al._2023.pdf)
- Schmutz, R. (2023). Is universal early childhood education and care an equalizer? a systematic review and meta-analysis of evidence. *Research in Social Stratification and Mobility*, 100859.
- Schulz, W., Bothe, T. & Hahlweg, K. (2020). Auswirkungen außerfamiliärer frühkindlicher Betreuung auf die Entwicklung psychischer Auffälligkeiten, Risikoverhaltens und schulischer Leistung im

- Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 29(2), 101–112. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000288>
- Schweinhart, L. J. (2005). *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40. Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Poskiparta, E. et al. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education and Development*, 24(6), 877–897.
- Sorariutta, A. & Silvén, M. (2018). Quality of both parents' cognitive guidance and quantity of early childhood education: Influences on pre-mathematical development. *British Journal of Educational Psychology*, 88(2), 192–215. <https://doi.org/10.1111/bjep.12217>
- Spieß, C. K. (2022). Kita-Ökonomik – eine Perspektive für Deutschland. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 23(1), 25–37. <https://doi.org/10.1515/pwp-2021-0034>
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte (WiFF Expertisen) (Band 39)*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI).
- Strehmel, P. & Viernickel, S. (2022). Bundesweite Standards zur Betreuungsrelation in der Kindertagesbetreuung. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Hamburg.
- SWK - Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. Bonn. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2022/25542/pdf/SWK-2022-Gutachten\\_Grundschule\\_final\\_konv.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2022/25542/pdf/SWK-2022-Gutachten_Grundschule_final_konv.pdf)
- Sylva, K., Edward, M., Pam, S., Iram, S., Brenda, T., Rebecca, S. et al. (2014). *Students' educational and developmental outcomes at age 16 Effective Pre-school, Primary and Secondary Education (EPPSE 3-16) Project*. London. Verfügbar unter: [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7d653fe5274a02dcdf4416/RB354\\_-\\_Students\\_\\_educational\\_and\\_developmental\\_outcomes\\_at\\_age\\_16\\_Brief.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7d653fe5274a02dcdf4416/RB354_-_Students__educational_and_developmental_outcomes_at_age_16_Brief.pdf)
- Taubner, S., Wolter, S. & Rabung, S. (2015). Effectiveness of early-intervention programs in German-speaking countries – a meta-analysis. *Mental Health & Prevention*, 3(3), 69–78. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2015.07.001>
- Taylor, C., Thorpe, K., Nguyen, C., Adams, R. & Ishimine, K. (2016). *The E4Kids study: Assessing the effectiveness of Australian early childhood education and care programs: Overview of findings at 2016*. Melbourne, Australia: The University of Melbourne: Melbourne School of Graduate Education.
- Temple, J. A., Ou, S.-R. & Reynolds, A. J. (2022). Closing achievement gaps through preschool-to-third-grade programs. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/doi: 10.3389/feduc.2022.871973>
- Tennessee Comptroller of the Treasury. (2009). *Policy history: Tennessee's pre-kindergarten program*. Offices of Research and Education Accountability. Verfügbar unter: [https://comptroller.tn.gov/content/dam/cot/orea/advanced-search/orea-reports-2009/2009\\_OREA\\_TNPreKHistory.pdf](https://comptroller.tn.gov/content/dam/cot/orea/advanced-search/orea-reports-2009/2009_OREA_TNPreKHistory.pdf)
- Tervahartiala, K., Nolvi, S., Kataja, E.-L., Seppälä, M., Autere, T.-A., Hakanen, H. et al. (2024). Childcare context and socio-emotional development in toddlers—a quantitative report from the FinnBrain Birth Cohort Study, Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(1), 71–85.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensch, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. et al. (Hrsg.). (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Berlin: verlag das netz.
- U. S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. (2010). *Head Start Impact Study. Final Report*. Washington, DC.
- Ulferts, H., Wolf, K. M. & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development*, 90(5), 1474–1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>



- Van Huizen, T. & Plantenga, J. (2018). Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments. *Economics of Education Review*, 66, 206–222. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001>
- Vandell, D. L., Burchinal, M. & Pierce, K. M. (2016). Early child care and adolescent functioning at the end of high school: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Developmental Psychology*, 52(10), 1634–1645. <https://doi.org/10.1037/dev0000169>
- Volodina, A., Lehl, S. & Weinert, S. (2024). The Impact of Early Home Learning Environment and Preschool Quality on School-Relevant Language Proficiency in Primary School. *Journal of Research in Childhood Education*, 38(3), 502–525. <https://doi.org/10.1080/02568543.2023.2301102>
- 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(10), e0285985. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0293056>
- Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., Koury, A. S. & Miller, P. (2013). Center-Based Child Care and Cognitive Skills Development: Importance of Timing and Household Resources. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 821–838. <https://doi.org/10.1037/a0032951>
- Weißler-Poßberg, D., Ambros, J., Schönmöller, C. & Willer, E. (2024). *Ökonomische und volkswirtschaftliche Effekte von Kindertagesbetreuung*. Prognos.
- Yang, S. (2021). The Long-Run Effects of Early Childhood Education and Care—An Empirical Analysis Based on the China Family Panel Studies Survey. *Child Indicators Research*, 14(5), 2021–2044. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09839-8>
- Zachrisson, H. D., Dearing, E., Borgen, N. T., Sandsør, A. M. J. & Karoly, L. A. (2024). Universal Early Childhood Education and Care for Toddlers and Achievement Outcomes in Middle Childhood. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 17(2), 259–287. <https://doi.org/10.1080/19345747.2023.2187325>
- Zachrisson, H. D., Dearing, E., Lekhal, R. & Toppelberg, C. O. (2013). Little Evidence That Time in Child Care Causes Externalizing Problems During Early Childhood in Norway. *Child Development*, 84(4), 1152–1170. <https://doi.org/10.1111/cdev.12040>
- Zachrisson, H. D., Owen, M. T., Nordahl, K. B., Ribeiro, L. & Dearing, E. (2021). Too Early for Early Education? Effects on Parenting for Mothers and Fathers. *Journal of Marriage and Family*, 83(3), 683–698. <https://doi.org/10.1111/jomf.12701>
- Zambrana, I. M., Dearing, E., Nærde, A. & Zachrisson, H. D. (2016). Time in Early Childhood Education and Care and language competence in Norwegian four-year-old girls and boys. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 793–806. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1035538>
- Zheng, Q., Zheng, X., Liu, N., Wang, F. & Zhao, Y. (2023). A meta-analysis of teacher–child interaction and early child outcomes from the perspective of CLASS. *Early Child Development and Care*, 193(15–16), 1620–1651. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2273788>

## Anhang zur Expertise – Überblick über die Ergebnisse des Systematic Review\*

Forschungslage zur Quantität frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Besuch einer Kindertagesbetreuung)

Forschungslage zur Quantität frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Besuch einer Kindertagesbetreuung); Zeitraum: 2013–2024				
	Sozial-emotionale Entwicklung	Sprachliche Entwicklung	Kognitive Entwicklung	Bildungslaufbahn
Unter 3 Jahren	<b>Positive Effekte</b>			
	+ weniger emotionale Schwierigkeiten (D'Souza et al., 2023; Melhuish et al., 2017) + weniger Peer-bezogene Schwierigkeiten (D'Souza et al., 2023; Melhuish et al., 2017) + höheres prosoziales Verhalten (Melhuish et al., 2017) + längerfristig höhere soziale Fähigkeiten (z. B. Kooperation oder Selbstkontrolle) (Sattler, 2023) + weniger internalisierendes Verhalten (Narea, 2024)	+ bessere sprachliche Fähigkeiten (Berger et al., 2021; Melhuish et al., 2017; Melhuish & Gardiner, 2021) + größere Fortschritte in sprachlicher Entwicklung (Berger et al., 2021) + bessere sprachliche Kompetenzen (Lim et al., 2022)	+ bessere kognitive Entwicklung (Ghirardi et al., 2023; Narea, 2014) + höhere mathematische Kompetenzen (Ghirardi et al., 2023; Zachrisson et al., 2024)	/
	<b>Null-Effekte</b>			
	0 sozial-emotionale Entwicklung im Alter ab 3 Jahren (Sattler, 2023) 0 externalisierendes Verhalten (Tervahartiala et al., 2024) 0 soziale Fähigkeiten (Tervahartiala et al., 2024)	0 Lesekompetenzen (Votruba-Drzal et al., 2013; Zachrisson et al., 2024) 0 sprachliche Kompetenzen bei Besuch einer Kindertagespflegestelle (Lim et al., 2022)	0 kognitive Entwicklung (Sattler, 2023) 0 Schulleistungen (Deutsch-, Englisch-, Mathenote; Schulz et al., 2020) 0 mathematische Leistungen (Votruba-Drzal et al., 2013)	/
<b>Negative Effekte</b>				
- mehr externalisierendes Verhalten (Averdijk et al., 2019; Narea, 2014; Schulz et al., 2020) - mehr internalisierendes Verhalten (Averdijk et al., 2019; Tervahartiala et al., 2024) - mehr Verhaltensprobleme (Berger et al., 2021; Schulz et al., 2020) - mehr Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen (Schulz et al., 2020) - weniger prosoziales Verhalten (Schulz et al., 2020)	/	/	/	

**Forschungslage zur Quantität frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Besuch einer Kindertagesbetreuung); Zeitraum: 2013–2024**

	<b>Sozial-emotionale Entwicklung</b>	<b>Sprachliche Entwicklung</b>	<b>Kognitive Entwicklung</b>	<b>Bildungslaufbahn</b>
<b>Über 3 Jahren (und 3-Jährige)</b>	<b>Positive Effekte</b>			
	+ weniger Probleme im Umgang mit Peers (Ghirardi et al., 202) + sozial-emotionale Entwicklung (Bozgün & Akin-Kösterelioğlu, 2020) + bessere soziale Fähigkeiten (Yang, 2021)	+ weniger Probleme in der Unterrichtssprache Deutsch (Knollmann & Thyen, 2019) + höhere Lesekompetenzen (Ma et al., 2024; Votruba-Drzal et al., 2013) + höhere Schreibkompetenzen (Ma et al., 2024) + bessere sprachliche Kompetenzen (Yang, 2021)	+ höhere mathematische Fähigkeiten/Kompetenzen (Ma et al., 2024; Votruba-Drzal et al., 2013; Yang, 2021) + bessere Schulabschlussnoten/-prüfungen (Sylva et al., 2014)	+ höhere Wahrscheinlichkeit eines Gymnasiumsbesuches und Besuchs einer Spielgruppe (Averdijk et al., 2019) + höheres Bildungsniveau (Averdijk et al., 2019) + höhere Klassenranglisten (Vandell et al., 2016) + häufigere Pläne eines Besuchs einer Hochschule mit anspruchsvollen Auswahlkriterien (Vandell et al., 2016)
	<b>Null-Effekte</b>			
	0 Verhalten in Schuleingangsuntersuchung (Knollmann & Thyen, 2019) 0 soziale Entwicklungsergebnisse (Emotionsregulation, prosoziales Verhalten, Hyperaktivität und antisoziales Verhalten) (Sylva et al., 2014)	/	0 mathematische Fähigkeiten (Votruba-Drzal et al., 2013)	/
<b>Negative Effekte</b>				
- sozial-emotionale Entwicklung (Morando & Platt, 2022) - mehr externalisierendes Verhalten (Melhuish & Gardiner, 2023)	/	- häufigere kognitive Auffälligkeiten (Knollmann & Thyen, 2019)	/	
<b>Metaanalyse</b>	<b>Positive Effekte</b>			
	+ bessere sozial-emotionale Kompetenzen (Schmutz, 2023) + bessere soziale Fähigkeiten (Holl et al., 2020)	+ bessere sprachliche Fähigkeiten (Holl et al., 2020)	+ weniger sonderpädagogischer Förderbedarf (McCoy et al., 2017) + weniger Klassenwiederholungen (McCoy et al., 2017) + bessere kognitive Fähigkeiten (Holl et al., 2020)	+ höhere Wahrscheinlichkeit, eines High School-Abschlusses (McCoy et al., 2017).
	<b>Null-Effekte</b>			
	/	/	/	/
<b>Negative Effekte</b>				
/	/	/	/	

Forschungslage zur Quantität frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Betreuungsintensität: Alter bei Eintritt, Betreuungsumfang)

Forschungslage zur Quantität frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Betreuungsintensität: Alter bei Eintritt, Umfang); Zeitraum: 2013–2024				
	Sozial-emotionale Entwicklung	Sprachliche Entwicklung	Kognitive Entwicklung	Bildungslaufbahn
Unter 3 Jahren	<b>Positive Effekte</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ bessere sozial-emotionale Fähigkeiten bei frühem Eintrittsalter (Müller et al., 2013)</li> <li>+ adaptives Verhalten bei frühem Eintrittsalter (Müller et al., 2013)</li> <li>+ stabileres sozial-emotionales Verhalten bei Eintrittsalter unter 3 Jahren (Müller et al., 2013)</li> <li>+ weniger Verhaltensauffälligkeiten bei mehr Kitabesuchsjahren (Knollmann &amp; Thyen, 2019)</li> <li>+ weniger internalisierendes Verhalten bei einem Eintrittsalter unter 1 Jahr (Broekhuizen et al., 2018)</li> <li>+ höhere soziale Kompetenz bei einem Eintrittsalter unter 1 Jahr (Broekhuizen et al., 2018)</li> <li>+ geringere Wahrscheinlichkeit für sozial-emotionale Schwierigkeiten (z. B. hinsichtlich emotionaler Probleme und Peer-Beziehungen) bei moderatem statt niedrigem Umfang der Inanspruchnahme (D'Souza et al., 2023)</li> <li>+ weniger Peer-Probleme bei höherer Inanspruchnahme (Linberg et al., 2020)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ sprachliche Kompetenzen bei frühem Eintritt (Zachrisson et al., 2024; Zambrana et al., 2016;</li> <li>+ sprachliche Fähigkeiten bei frühem Eintritt (Müller et al., 2013) und bei höherem Umfang der Inanspruchnahme (Berger et al. 2021)</li> <li>+ Leseleistungen bei frühem Eintritt (Laaninen et al., 2024)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ mathematische Vorläuferkompetenzen und Eintrittsalter (Sorariutta &amp; Silvé, 2018)</li> <li>+ Schulleistung und Eintrittsalter (Deutsch-, Englisch- und Mathematiknote; Schulz et al., 2020; Deutsch- und Mathematiknote; Averdijk et al., 2019)</li> <li>+ höhere kognitive Fähigkeiten bei Ganztags- statt Halbtagsbetreuung (Narea, 2014)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ höhere Wahrscheinlichkeit eines High School Abschlusses bei frühem Eintrittsalter (Losier et al., 2022)</li> <li>+ höhere Wahrscheinlichkeit eines Gymnasiumsbesuches/höheren Ausbildungsgrads bei moderater statt niedrigerer Inanspruchnahme (Averdijk et al., 2019)</li> </ul>
	<b>Null-Effekte</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>0 prosoziales Verhalten und Dauer der Inanspruchnahme (Linberg et al., 2020)</li> <li>0 Sozialverhalten, bezogen auf das Eintrittsalter (Averdijk et al., 2019)</li> <li>0 sozial-emotionale Probleme bezogen auf Ganztags- statt Halbtagsbetreuung (Narea, 2014)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>0 sprachliche Kompetenzen bezogen auf Zusammenhang mit wöchentlichem Stundenumfang in Kita und Kindertagespflegestelle (Lim et al., 2022)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>0 kognitive Fähigkeiten und Anzahl der Betreuungsmonate unter 3 Jahren (Klein &amp; Sonntag, 2017)</li> <li>0 kognitive Lernkompetenz und Betreuungsjahre vor Schuleintritt (Saarinen et al., 2019)</li> <li>0 mathematische Kompetenz und Betreuungsjahre vor Schuleintritt (Saarinen et al., 2019)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>0 Wahrscheinlichkeit des Erreichens eines High School Abschlusses und Betreuungsintensität (Losier et al., 2022)</li> </ul>	

**Forschungslage zur Quantität frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Betreuungsintensität: Alter bei Eintritt, Umfang); Zeitraum: 2013–2024**

	<b>Sozial-emotionale Entwicklung</b>	<b>Sprachliche Entwicklung</b>	<b>Kognitive Entwicklung</b>	<b>Bildungslaufbahn</b>
	<p>0 externalisierendes Verhalten bezogen auf Betreuungsumfang (Vandell et al., 2016; Zachrisson et al., 2013)</p> <p>0 0 Verhaltensanpassungsfähigkeit (Risikoverhalten, Reaktion auf äußere Zwänge) bezogen auf Betreuungsumfang (Vandell et al., 2016)</p>			
	<b>Negative Effekte</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mehr psychische Auffälligkeiten bei frühem Eintrittsalter (Schulz et al., 2020)</li> <li>- mehr Verhaltensprobleme bei frühem Eintrittsalter (Schulz et al., 2020) und bei Betreuung an drei oder fünf Tagen die Woche (Berger et al., 2021)</li> <li>- geringere prosoziale Kompetenz bei frühem Eintrittsalter (Schulz et al., 2020)</li> <li>- mehr externalisierendes Verhalten bei höherem Umfang der Inanspruchnahme (Averdijk et al., 2019; jedoch als Fadeout-Effekt: Broekhuizen et al., 2018; für explizit Kindertagespflege auch Averdijk et al., 2019)</li> <li>- mehr sozial-emotionale Probleme bei Ganztagsbetreuung statt keiner Betreuung (Narea, 2014)</li> <li>- mehr Aggressivität bei mehr Umfang (für explizit Kindertagespflege; Averdijk et al., 2019)</li> <li>- mehr Problemverhalten bei mehr Umfang (Averdijk et al., 2019; Melhuish &amp; Gardiner, 2021a)</li> <li>- geringere sozial-emotionale Fähigkeiten bei mehr Umfang (Melhuish &amp; Gardiner, 2021a)</li> <li>- höhere Wahrscheinlichkeit für sozial-emotionale Schwierigkeiten (z. B.</li> </ul>	/	/	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planungen des Besuchs einer Hochschule mit anspruchsvolleren Aufnahmekriterien bei weniger umfangreichem Besuch (Vandell et al., 2016)</li> </ul>

**Forschungslage zur Quantität frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Betreuungsintensität: Alter bei Eintritt, Umfang); Zeitraum: 2013–2024**

	<b>Sozial-emotionale Entwicklung</b>	<b>Sprachliche Entwicklung</b>	<b>Kognitive Entwicklung</b>	<b>Bildungslaufbahn</b>
	hinsichtlich emotionaler Probleme und Peer-Beziehungen) bei hohem statt moderatem Umfang der Inanspruchnahme (D'Souza et al., 2023)			
<b>Über 3 Jahren (und 3-Jährige)</b>	<b>Positive Effekte</b>			
	/	+ sprachliche Entwicklung (jedoch mit Fadeout-Effekt; Blanden et al., 2022) + höhere frühe Lesefähigkeiten bei früherem Eintrittsalter (Chan & Rao, 2024) + höhere Lesekompetenzen bei Ganztags- statt Halbtagsbetreuung (Gullo & Mathew, 2023)	+ höhere kognitive Fähigkeiten und Umfang der Inanspruchnahme (Klein & Sonntag, 2017) + frühe Rechenfähigkeiten und früheres Eintrittsalter (Chan & Rao, 2024) + mehr Anstrengungsbereitschaft bei früherem Eintrittsalter (Richter et al., 2018) + bessere mathematische Fähigkeiten bei Ganztags- statt Halbtagsbetreuung (Gullo & Mathew, 2023)	+ höherer Schulabschlüsse bei längerer Besuchsdauer (McLeod et al., 2018) + häufigeres Einschreiben in einer Universität bei längerer Besuchsdauer (McLeod et al., 2018) + häufigeres Erlangen eines Hochschulabschlusses bei längerer Besuchsdauer (McLeod et al., 2018)
	<b>Null-Effekte</b>			
	/	0 frühe Lesefähigkeiten und Eintrittsalter (Chan & Rao, 2024)	0 kognitive Fähigkeiten und Eintrittsalter (Kuehnle & Oberfichtner, 2020) 0 frühe Rechenfähigkeiten und Eintrittsalter (Chan & Rao, 2024)	0 besuchte Schulform und Eintrittsalter (Kuehnle & Oberfichtner, 2020)
<b>Negative Effekte</b>				
	- mehr Aggressivität bei hohem Betreuungsumfang in Spielgruppe (Aberdijk et al., 2019) - mehr Ängstlichkeit bei hohem Betreuungsumfang in Spielgruppe (Averdijk et al., 2019) - mehr externalisierendes Verhalten bereits bei geringeren/moderaten und bei sehr hohen Betreuungsumfängen (Melhuish & Gardiner, 2023)	/	/	/

Forschungslage zur Quantität frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Betreuungsintensität: Alter bei Eintritt, Umfang); Zeitraum: 2013–2024				
	Sozial-emotionale Entwicklung	Sprachliche Entwicklung	Kognitive Entwicklung	Bildungslaufbahn
Metaanalyse	<b>Positive Effekte</b>			
	+ bessere sozial-emotionale Kompetenzen bei frühem Eintrittsalter (Schmutz, 2023) und intensiverer Inanspruchnahme (ganztags versus halbtags) (Van Huizen & Platenga, 2018)	/	+ bessere kognitive Entwicklung bei frühem Eintrittsalter (Van Huizen und Platenga, 2018)	/
	<b>Null-Effekte</b>			
	0 soziale Fähigkeiten und Eintrittsalter (Van Huizen & Plantenga, 2018)	/	0 kognitive Fähigkeiten und Eintrittsalter (Van Huizen & Plantenga, 2018)	/
	<b>Negative Effekte</b>			
/	/	/	/	

Forschungslage zur Qualität frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Strukturqualität)

Forschungslage zur Qualität frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Strukturqualität); Zeitraum: 2013–2024				
	Sozial-emotionale Entwicklung	Sprachliche Entwicklung	Kognitive Entwicklung	Bildungslaufbahn
Unter 3 Jahren	<b>Positive Effekte</b>			
	+ höhere soziale Kompetenzen im Umgang mit Peers bei besserer Strukturqualität (Felfe & Lalive, 2018)	+ größerer Wortschatz bei größerer Einrichtung i.S. von Kinderanzahl (Cohen & Anders, 2020) + größeres expressives Sprachverständnis bei größerer Einrichtung i.S. von Kinderanzahl (Cohen & Anders, 2020) + größeres rezeptives Sprachverständnis bei größerer Einrichtung i.S. von Kinderanzahl (Cohen & Anders, 2020) + bessere sprachliche Entwicklung bei hochwertiger Strukturqualität (Felfe und Lalive, 2018)	/	/
	<b>Null-Effekte</b>			
	0 sozial-emotionale Fähigkeiten und strukturellen Merkmalen der Einrichtung (Cohen & Anders, 2020)	/	/	/
	<b>Negative Effekte</b>			
/	/	/	/	

**Forschungslage zur Qualität frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Strukturqualität); Zeitraum: 2013–2024**

	<b>Sozial-emotionale Entwicklung</b>	<b>Sprachliche Entwicklung</b>	<b>Kognitive Entwicklung</b>	<b>Bildungslaufbahn</b>
	<b>Positive Effekte</b>			
	+ mehr empathisches Verhalten bei hoher Qualität (Gesamtwert Struktur- und Prozessqualität) (Camehl & Peter, 2017) + mehr prosoziales Verhalten bei hoher Qualität (Gesamtwert Struktur- und Prozessqualität) (Camehl & Peter, 2017) + mehr prosoziales Verhalten bei kleinerer Gruppengröße (Camehl & Peter, 2017) + mehr prosoziales Verhalten bei mehr verfügbarem Material (Camehl & Peter, 2017) + weniger externalisierendes Problemverhalten bei mehr Berufsjahren der päd. Fachkräfte (Konstantopoulos & Shen, 2023)	+ bessere grammatikalische Entwicklung bei günstigerem Fachkraft-Kind-Schlüssel (Schmerse et al., 2018) + bessere sprachliche Fähigkeiten bei günstigerem Fachkraft-Kind- Schlüssel (Roßbach et al., 2016) + bessere sprachliche Fähigkeiten bei höherem Durchschnittsalter in der Gruppe (Roßbach et al., 2016) + bessere sprachliche Fähigkeiten bei kleineren Gruppen (Roßbach et al., 2016) + bessere sprachliche Fähigkeiten und Gruppenzusammensetzung (höhere Durchschnittsintelligenz der Kinder in der Gruppe) (Tayler, Thorpe, Nguyen, Adams & Ishimine, 2016).	+ bessere mathematische Fähigkeiten bei kleineren Gruppen (Anders, Große, et al., 2012) + bessere mathematische Fähigkeiten bei einem höherem Durchschnittsalter in der Gruppe (Anders, Große, et al., 2012) + bessere mathematische Fähigkeiten bei niedrigerem Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache (Anders, Große, et al., 2012) + bessere mathematische Fähigkeiten bei günstigerer Raumgröße m <sup>2</sup> (Anders, Große, et al., 2012)	/
<b>Über 3 Jahren (und 3-Jährige)</b>	<b>Null-Effekte</b>			
	0 sozial-emotionale Fähigkeiten und Fachkraft-Kind-Schlüssel (Oppermann et al., 2024) 0 sozial-emotionale Fähigkeiten und Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (Oppermann et al., 2024) 0 sozial-emotionale Fähigkeiten und Qualifizierung der Fachkräfte (Oppermann et al., 2024) 0 Peer-Probleme und Fachkraft-Kind-Schlüssel (Oppermann et al., 2024) 0 Peer-Probleme und Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (Oppermann et al., 2024) 0 Peer-Problemen und Qualifizierung der Fachkräfte (Oppermann et al., 2024) 0 internalisierendes Problemverhalten und Berufsjahre der päd. Fachkräfte (Konstantopoulos & Shen, 2023)	0 grammatikalische Entwicklung und Gruppenzusammensetzung (Schmerse et al., 2018)	/	/



**Forschungslage zur Qualität frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Strukturqualität); Zeitraum: 2013–2024**

	<b>Sozial-emotionale Entwicklung</b>	<b>Sprachliche Entwicklung</b>	<b>Kognitive Entwicklung</b>	<b>Bildungslaufbahn</b>
	0 internalisierendes Problemverhalten und Qualifikation päd. Fachkräfte (Konstantopoulos & Shen, 2023) 0 externalisierendes Problemverhalten und Qualifikation päd. Fachkräfte (Konstantopoulos & Shen, 2023) 0 internalisierendes Problemverhalten und Gruppengröße (Konstantopoulos & Shen, 2023) 0 externalisierendes Problemverhalten und Gruppengröße (Konstantopoulos & Shen, 2023)			
	<b>Negative Effekte</b>			
	– mehr emotionale Probleme bei mehr U3-Kindern in der Gruppe (Oppermann et al., 2024) – mehr Peer-Probleme bei mehr U3-Kindern in der Gruppe (Oppermann et al., 2024)	/	/	/
	<b>Positive Effekte</b>			
<b>Metaanalyse</b>	+ bessere soziale Fähigkeiten bei günstigem Fachkraft-Kind-Schlüssel (Holl et al., 2020) + bessere sozial-emotionale Fähigkeiten bei höherer Qualifikation der Fachkräfte (Brunsek et al., 2020)	+ bessere sprachliche Fähigkeiten bei günstigem Fachkraft-Kind-Schlüssel (Holl et al., 2020) + bessere sprachliche Fähigkeiten bei höherer Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte (Falenchuk et al., 2017).	+ bessere kognitive Fähigkeiten bei günstigem Fachkraft-Kind-Schlüssel (Holl et al., 2020) + bessere kognitive Entwicklung bei günstigem Fachkraft-Kind-Schlüssel (Bowne et al., 2017) + bessere kognitive Entwicklung bei kleineren Gruppen (Bowne et al., 2017) + bessere kognitive Fähigkeiten bei höherer Qualifikation der Fachkräfte (Brunsek et al., 2020)	/
	<b>Null-Effekte</b>			
	0 sozial-emotionale Entwicklung und Fachkraft-Kind-Schlüssel (Bowne et al., 2017; mehrheitlich: Perlman et al., 2017)	0 mehrheitlich kein Zusammenhang sprachliche Entwicklung und Fachkraft-Kind-Schlüssel (Perlman et al., 2017)	0 mathematische Fähigkeiten und Qualifikation der Fachkräfte (Falenchuk et al., 2017).	/

Forschungslage zur Qualität frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Strukturqualität); Zeitraum: 2013–2024				
	Sozial-emotionale Entwicklung	Sprachliche Entwicklung	Kognitive Entwicklung	Bildungslaufbahn
	<ul style="list-style-type: none"> <li>0 Berufserfahrung der Fachkräfte und sozial-emotionale Kompetenzen (McMullen et al., 2020)</li> <li>0 Gruppengröße und sozial-emotionale Kompetenzen (Von Suchodoletz et al., 2023).</li> <li>0 Fachkraft-Kind-Schlüssel und sozial-emotionale Kompetenzen (weniger soziales Problemverhalten) (von Suchodoletz et al., 2023)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>0 Berufserfahrung der Fachkräfte und sprachlichen Kompetenzen (McMullen et al., 2020)</li> <li>0 Gruppengröße und sprachliche Kompetenzen (von Suchodoletz et al., 2023)</li> <li>0 Fachkraft-Kind-Schlüssel und sprachliche Kompetenzen (von Suchodoletz et al., 2023)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>0 mehrheitlich kein Zusammenhang kognitive Entwicklung und Fachkraft-Kind-Schlüssel (Perlman et al., 2017)</li> <li>0 Berufserfahrung der Fachkräfte und kognitiven Kompetenzen (McMullen et al., 2020)</li> <li>0 Gruppengröße und mathematische Kompetenzen (von Suchodoletz et al., 2023)</li> <li>0 Fachkraft-Kind-Schlüssel und mathematische Kompetenzen (von Suchodoletz et al., 2023)</li> </ul>	
	<b>Negative Effekte</b>			
	/	/	/	/

Forschungslage zur Qualität (Prozessqualität) frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Prozessqualität)

Forschungslage zur Qualität (Prozessqualität) frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Prozessqualität); Zeitraum: 2013–2024				
	Sozial-emotionale Entwicklung	Sprachliche Entwicklung	Kognitive Entwicklung	Bildungslaufbahn
	<b>Positive Effekte</b>			
<b>Unter 3 Jahren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ bessere soziale Entwicklung bei hoher Qualität (Felfe und Lalive, 2018)</li> <li>+ höhere soziale Kompetenzen bei hoher Qualität (Felfe und Lalive, 2018; Broekhuizen et al., 2018)</li> <li>+ höhere Empathiefähigkeit bei hoher Qualität (Midteide Løkken et al., 2018; Melhuish &amp; Gardiner, 2021a)</li> <li>+ weniger Störungen des Sozialverhaltens bei hoher Qualität (Melhuish &amp; Gardiner, 2021a)</li> <li>+ höhere Lernmotivation bei höherer Qualität (Lieb et al., 2022)</li> <li>+ besseres Anpassungsverhalten bei höherer Qualität (Pinto et al., 2013)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>+ höhere kognitive Fähigkeiten bei höherer Qualität der emotionalen Unterstützung (Ruzek et al., 2014)</li> <li>+ bessere schulische Leistungen in bei höherer Qualität (Vandell et al., 2016; in Mathematik und Naturwissenschaften: Melhuish &amp; Gardiner, 2021b)</li> <li>+ höhere mathematische Fähigkeiten bei höherer Qualität (Baron et al., 2025)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ häufiger Planung des Besuches von Hochschulen mit anspruchsvolleren Aufnahmekriterien bei höherer Qualität (Vandell et al., 2016)</li> </ul>

**Forschungslage zur Qualität (Prozessqualität) frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Prozessqualität); Zeitraum: 2013–2024**

	<b>Sozial-emotionale Entwicklung</b>	<b>Sprachliche Entwicklung</b>	<b>Kognitive Entwicklung</b>	<b>Bildungslaufbahn</b>
	+ aktivere Engagiertheit bei höherer Qualität (Pinto et al., 2013) + geringere Zeit in nicht-aktiver Engagiertheit bei höherer Qualität (Pinto et al., 2013) + höhere Empathiefähigkeit bei höherer Qualität (Midteide Løkken et al., 2018)			
	<b>Null-Effekte</b>			
	0 Entwicklung des Lernverhaltens und Qualitätsniveau (Lieb et al., 2022) 0 positive Beziehungen zu Peers und Qualitätsniveau (Lieb et al., 2022) 0 aggressives Verhalten und Qualitätsniveau (Lieb et al., 2022) 0 Verhaltensanpassung und Qualitätsniveau (Vandell et al., 2016) 0 Empathiefähigkeit und Qualitätsniveau (Midteide Løkken et al., 2018)	0 sprachliche Fähigkeiten und Qualitätsniveau (Lim et al., 2022; sprachliche Entwicklung: Pinto et al., 2013; Wortschatz: Kluczniok et al. 2023)	0 kognitive Entwicklung (des Wortschatzes) und Qualitätsniveau (Eliassen et al., 2018) 0 mathematische Fähigkeiten und Lernunterstützung oder mathematikspezifische Anregungsqualität (Baron et al., 2025)	/
	<b>Negative Effekte</b>			
	/	/	/	/
<b>Über 3 Jahren (und 3-Jährige)</b>	<b>Positive Effekte</b> + mehr prosoziales Verhalten bei mehr Aktivitäten in der Gruppe (Camehl & Peter, 2017) + weniger Peer-Probleme bei höherer Qualität (Oppermann et al., 2024) + Aufholen geschlechtsspezifischer Unterschiede in den sozial-emotionalen Fähigkeiten durch höhere Qualität (Oppermann et al., 2023) + bessere soziale Fähigkeiten bei höherer Qualität (Broekhuizen et al., 2016; Sylva et al., 2014)	+ besseres Hörverstehen bei guter Qualität (Volodina et al., 2024) + bessere Wortschatzentwicklung bei höherem Qualitätsniveau (Schmerse et al., 2018) + bessere sprachliche Fähigkeiten bei besserer Qualität (Pinto et al., 2013; Carr et al., 2019; Tayler et al., 2016) + bessere non-verbale sprachliche Fähigkeiten bei besserer Qualität (Melhuish & Gardiner, 2021a) + bessere Lese- und Schreibfähigkeiten (Carr et al., 2019)	+ bessere numerische Kompetenzen bei höherer Qualität (Anders, Roßbach et al., 2012; Anders, Große et al., 2013) + höhere Lernfreude bei höherer Qualität (Richter et al., 2018) + höhere Additions- und Subtraktionsfähigkeiten bei höherer Qualität (Lehrl et al., 2016) + bessere mathematische Kompetenzen bei höherer Qualität (Lehrl et al., 2017; Carr et al., 2019) + bessere numerischen Kompetenzen bei höherer Qualität (Novita et al., 2024)	/

**Forschungslage zur Qualität (Prozessqualität) frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Prozessqualität); Zeitraum: 2013–2024**

	<b>Sozial-emotionale Entwicklung</b>	<b>Sprachliche Entwicklung</b>	<b>Kognitive Entwicklung</b>	<b>Bildungslaufbahn</b>
	+ weniger Verhaltensprobleme bei höherer Qualität (Broekhuizen et al., 2016; Broekhuizen et al., 2018) + höhere Empathiefähigkeit bei höherer Qualität (Siekkinen et al., 2013) + weniger disruptives Verhalten bei höherer Qualität (Siekkinen et al., 2013) + bessere sozial-emotionale Kompetenzen (Broekhuizen et al., 2028; und enges/gutes Beziehungsverhältnis zwischen Fachkraft und Kind: Nguyen et al., 2020)		+ bessere MINT-Schulleistung bei höherer Qualität (Bustamante et al. 2023) + bessere schulische Leistungen bei höherer Qualität (Melhuish & Gardiner, 2021b; Sylva et al., 2014) + bessere kognitive Fähigkeiten bei höherer Qualität (Tayler et al., 2016) + indirekte Effekte der Prozessqualität über kindliches Lernverhalten auf die mathematischen Fähigkeiten und die Leseleistung (Schmerse, 2020)	
	<b>Null-Effekte</b>			
	0 sozial-emotionale Entwicklung und Qualitätsniveau (Broekhuizen et al., 2016; internalisierendes Verhalten: Oppermann et al. 2024; Oppermann et al., 2023) 0 sozial-emotionale Kompetenzen und Prozessqualität (Nguyen et al., 2020)	0 Wortschatzentwicklung und Qualitätsniveau (Ebert et al. 2013) 0 verbale sprachliche Fähigkeiten und Qualitätsniveau (Melhuish & Gardiner, 2021a).	0 kognitive Leistung und Qualitätsniveau (Votruba-Drzal et al., 2013) 0 mathematische Fähigkeiten und Qualitätsniveau (Carr et al., 2019; Schmerse, 2020) 0 Lesefähigkeit und Qualitätsniveau (Schmerse 2020)	/
	<b>Negative Effekte</b>			
	/	- geringerer Wortschatz bei mehr Literacy-Aktivitäten (Novita et al., 2024)	/	/
	<b>Positive Effekte</b>			
<b>Metaanalyse</b>	+ bessere soziale Kompetenzen bei höherer Qualität (Holl et al., 2020; Van Huizen & Plantenga, 2018) + bessere verhaltensbezogene Kompetenzen bei höherer Qualität (von Suchodoletz et al., 2023) + bessere soziale Kompetenzen bei höherer Qualität (von Suchodoletz et al., 2023) + weniger Problemverhalten bei höherer Qualität (von Suchodoletz et al., 2023)	+ bessere sprachliche Kompetenzen bei höherer Qualität (Holl et al., 2020; Van Huizen & Plantenga, 2018) + bessere sprachliche Kompetenzen bei höherer Qualität (Ulferts et al., 2019; von Suchodoletz et al., 2023) + bessere sprachliche Kompetenzen bei höherer Qualität (Zheng et al., 2023)	+ bessere kognitive Kompetenzen bei höherer Qualität (Van Huizen & Plantenga, 2018) + bessere Schulleistungen (weniger Klassenwiederholungen) bei höherer Qualität (Van Huizen & Plantenga, 2018) + bessere mathematische Kompetenzen bei höherer Qualität (Ulferts et al., 2019 + bessere mathematische Kompetenzen bei höherer Qualität (von Suchodoletz et al., 2023)	/

Forschungslage zur Qualität (Prozessqualität) frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Prozessqualität); Zeitraum: 2013–2024				
	Sozial-emotionale Entwicklung	Sprachliche Entwicklung	Kognitive Entwicklung	Bildungslaufbahn
	+ bessere soziale Kompetenzen sowie Selbstregulation bei höherer Qualität (Zheng et al., 2023)		+ bessere mathematische Kompetenzen bei höherer Qualität (Zheng et al., 2023)	
	<b>Null-Effekte</b>			
	/	/	/	/
	<b>Negative Effekte</b>			
	/	/	/	/

Forschungslage zur Qualität frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Qualität des Familienbezugs)

Forschungslage zur Qualität frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Qualität des Familienbezugs); Zeitraum: 2013–2024				
	Sozial-emotionale Entwicklung	Sprachliche Entwicklung	Kognitive Entwicklung	Bildungslaufbahn
Unter 3 Jahren	<b>Positive Effekte</b>			
	+ mehr prosoziales Verhalten bei mehr Elternabenden (Cohen & Anders, 2020)	+ bessere sprachliche Fähigkeiten (bei mehr Elternabenden: Cohen & Anders, 2020; bei höherem Fortbildungsgrad im Team zur Zusammenarbeit mit Eltern oder Unterstützung der Zusammenarbeit durch die Leitung: Roßbach et al., 2016)	/	/
	<b>Null-Effekte</b>			
	/	/	/	/
	<b>Negative Effekte</b>			
/	- geringere sprachliche Fähigkeiten bei häufigeren Tür- und Angel-Gesprächen mit den Eltern (Cohen & Anders, 2020)	/	/	
Über 3 Jahren (und 3-Jährige)	<b>Positive Effekte</b>			
		+ bessere Sprachentwicklung bei mehr Zusammenarbeit der Kita mit der Familie (Roßbach et al., 2016)	/	/
	<b>Null-Effekte</b>			
	/	/	/	/
	<b>Negative Effekte</b>			
/	/	/	/	

Forschungslage zur Qualität frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Qualität des Familienbezugs); Zeitraum: 2013–2024				
	Sozial-emotionale Entwicklung	Sprachliche Entwicklung	Kognitive Entwicklung	Bildungslaufbahn
Metaanalyse	<b>Positive Effekte</b>			
	/	/	/	/
	<b>Null-Effekte</b>			
	/	/	/	/
Metaanalyse	<b>Negative Effekte</b>			
	/	/	/	/

Forschungslage zur Qualität frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (familienbezogene Outcomes)

Forschungslage zur Qualität frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (familienbezogene Outcomes); Zeitraum: 2013–2024			
	Elternzufriedenheit	Home Learning Environment (HLE)	Erziehungskompetenzen
Unter 3 Jahren	<b>Positive Effekte</b>		
	/	+ höhere HLE bei höherer Kita-Qualität (Kuger et al., 2019)	/
	<b>Null-Effekte</b>		
	/	/	0 Erziehungskompetenz und Alter bei Eintritt in Kindertagesbetreuung (Zachrisson et al., 2021)
Unter 3 Jahren	<b>Negative Effekte</b>		
	/	/	/
Über 3 Jahren (und 3-Jährige)	<b>Positive Effekte</b>		
	/	+ höhere HLE bei höherer Kita-Qualität (Kuger, et al., 2019)	/
	<b>Null-Effekte</b>		
	/	/	/
Über 3 Jahren (und 3-Jährige)	<b>Negative Effekte</b>		
	/	/	/

**\*Anmerkung zum Anhang:** In die Recherche wurden keine expliziten Suchoperatoren zu differentiellen Effekten zum sozioökonomischen Hintergrund, zum Migrationshintergrund, zu Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache oder zum Geschlecht berücksichtigt. Sofern in der Analyse der Studienergebnisse entsprechende Befunde als relevant erschienen, wurden sie berichtet. Die Expertise erhebt hierzu jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit; vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse nicht in den Überblickstabellen enthalten.