Stellungnahme zum Recht auf Bildung:

Eine ökonomische Perspektive mit einem spezifischen Fokus auf die frühe Bildung

Prof. Dr. C. Katharina Spieß

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) und Johannes-Gutenberg-Universität Mainz

Überarbeitete Fassung, August 2025

Dieser Text ist im Auftrag der Initiative BildungsgeRECHTigkeit entstanden.

Inhaltsverzeichnis

1. Bildung aus einer ökonomischen Perspektive 3

1.1. Grundsätzliche Überlegungen 3

1.2. Wann sind Bildungsinvestitionen besonders effektiv und effizient? 5

1.2.1. Konzeptionelle Überlegungen 5

1.2.2. Was sagt die bildungsökonomische empirische Forschung? 7

2. Bildungsort Familie 9

2.1. Bisherige Maßnahmen zur Förderung der familialen Bildungsqualität in Deutschland 12

3. Bildungsort Kindertageseinrichtung 13

3.1. Gesetzlicher Status quo in Deutschland 13

3.2. Regionale und sozioökonomische Unterschiede in der Kita-Nutzung und Kita-Qualität 15

4. Mögliche Maßnahmen zur Verwirklichung eines Rechts auf (gute frühe) Bildung – eine Reformagenda für den Bereich der frühen Bildung 19

4.1. Entwicklungsstand der Kinder früher erheben – Grundlage für evidenzbasierte Bildungspolitik schaffen 21

4.2. Weiterer und nachhaltiger Ausbau der frühen Hilfen und ähnlicher Angebote 21

4.3. Weiterer Ausbau der Kindertagesbetreuung 22

4.4. Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Hintergrund gezielt über Kita-Zugang und -Qualität informieren 23

4.5. Einheitliche Mindeststandards für Kita-Qualität festlegen 24

4.6. Mehr pädagogische Fachkräfte gewinnen, fort- und weiterbilden 24

4.7. Eltern und Kindern gemeinsam in Zentren für Familien adressieren 25

4.8. Bildungsfond auf Bundesebene 25

5. Literatur 27

1. Bildung aus einer ökonomischen Perspektive

1.1. Grundsätzliche Überlegungen

Bildung ist zentral für die Entwicklung jedes einzelnen Menschen sowie für die Entwicklung moderner Gesellschaften und Volkswirtschaften. Investitionen in das Humanvermögen einer Gesellschaft sind entscheidend für ihre Wettbewerbsfähigkeit und ihren Wohlstand. Auf individueller Ebene sind Investitionen in Bildung entscheidend für individuellen Wohlstand und individuelles Wohlergehen.

In der Ökonomie wird Bildung als Investition in die Fähigkeiten von Menschen und damit in das Humanvermögen einer Gesellschaft betrachtet. Bildung kann sowohl kognitive Fähigkeiten (z. B. sprachliche und mathematische Fähigkeiten) als auch sozio-emotionale Fähigkeiten (z. B. Motivation und Geduld) stärken. Bildungsangebote können formaler, informeller und non-formaler Art sein. Formale Bildung umfasst Bildungseinrichtungen wie Kindertageseinrichtungen, Schulen, Hochschulen und berufliche Ausbildungseinrichtungen. Informelle Bildung findet innerhalb der Familie oder im beruflichen Umfeld statt, während non-formale Bildung Freizeitaktivitäten mit Bildungscharakter, zum Beispiel musikalische oder sportliche Angebote, einschließt.

> *In Hinblick auf ein Recht auf Bildung ist zu klären, ob sich dies auf alle Bildungsbereiche beziehen soll. Es scheint sich primär auf formale Bildungsangebote zu beziehen, gleichwohl einschlägige Studien zeigen, dass die unterschiedliche Nutzung non-formaler Bildungsangebote Bildungsungleichheiten noch verstärken können (z. B. Hille et al. 2013, Schmiade und Spieß 2010). Auch Unterschiede bei der informellen Bildung führen zu Bildungsungleichheiten. Informelle Bildungsangebote werden in dieser Stellungnahme mitbetrachtet, indem die frühe Bildung in der Familie adressiert wird.*

Die Ökonomie befasst sich mit der vielfachen Wirkung all dieser Bildungsangebote, welche in Form von *monetären* und *nichtmonetären* Erträgen von Bildung erfasst werden. Monetäre Erträge werden zum Beispiel in Form von höheren Löhnen und höherem Wirtschaftswachstum erfasst. Nichtmonetäre Erträge im Bereich des Arbeitsmarktes werden zum Beispiel als vermindertes Risiko, arbeitslos zu werden, erfasst.

Andere nichtmonetäre Erträge fallen in unterschiedlichen Bereichen an, zum Beispiel Gesundheit, Wohlbefinden, Familiengründung, gesellschaftliche und politische

Partizipation. Darüber können diese Erträge nicht nur bei einer Generation festgemacht werden, sondern sind generationsübergreifend: So hat zum Beispiel die Bildung der Eltern Effekte auf die eigene Gesundheit und die ihrer Kinder im Kindes- und Erwachsenenalter (z. B. Huebener 2023). Darüber hinaus hat Bildung Effekte auf das gesellschaftspolitische Engagement von Individuen, zum Beispiel ehrenamtliche Aktivitäten oder auch Spendenverhalten (für eine zusammenfassende Darstellung nichtmonetärer Erträge von Bildung siehe Becker et. al. 2019). Bildung wirkt sich auch auf die Einstellung gegenüber Zuwanderung aus, höher gebildete Menschen stehen Zuwanderung eher positiv gegenüber. Neben Erträgen auf den einzelnen Menschen werden in der Ökonomie auch makroökonomische Erträge betrachtet. Dabei geht es darum, dass ein höheres Humanvermögen einer Volkswirtschaft deren Produktivität steigert und damit auch das Wirtschaftswachstum zunimmt. Darüber hinaus wird auf Makroebene auch untersucht, inwiefern Bildung die langfristige Wachstumsrate erhöht, bedingt durch einen höheren technologischen Fortschritt.

> *Monetäre und nichtmonetäre Erträge von Bildung auf Mikro- und Makroebene verdeutlichen, von welcher gesellschaftlichen und individuellen Bedeutung ein Recht auf Bildung sein kann.*

Bildung hat vielfache Effekte auf unterschiedlichen Ebenen – Bildung kann sowohl den individuellen als auch den gesellschaftlichen Gesamtnutzen erhöhen. Grundsätzlich würde dies nach der ökonomischen Lehrbuchtheorie sicherstellen, dass Menschen beziehungsweise die Gesellschaft genügend in Bildung investiert. In mehrfacher Hinsicht ist hiervon jedoch nicht auszugehen. Dies hat vereinfachend dargestellt damit zu tun, dass sogenannte positive externe Effekte vorliegen, Kreditmärkte beschränkt sind sowie asymmetrische Informationen und einige andere „*Marktunvollkommenheiten*" in Märkten für Bildung vorliegen. *Positive externe Effekte* liegen insofern vor, als der Nutzen, den Individuen von Bildungsentscheidungen erzielen, weit über ihren eigenen Nutzen hinaus geht, sie dies aber nicht in ihr Nutzenkalkül einbeziehen und in der Folge nicht genügend in Bildung investieren. Somit ist eine staatliche beziehungsweise öffentliche Förderung von Bildung ökonomisch notwendig. *Nicht funktionierende Märkte für Bildungskredite* stehen damit in Verbindung, dass der Nutzen von Bildung vielfach erst später in vollem Umfang

anfällt. Eltern mit geringeren Einkommen können die Bildungserträge ihrer Kinder jedoch nicht beleihen: Das heißt, Kreditmärkte für Bildungskredite funktionieren ohne staatliche Eingriffe nicht. Auch deshalb sind eine öffentliche Förderung von Bildung und staatlich angebotene Bildungskredite ökonomisch sinnvoll. *Asymmetrische Informationen* liegen insofern vor, als Kinder und Eltern vielfach nicht in vollem Umfang Bildungsangebote und auch Bildungserträge bewerten können, ihnen fehlen Informationen in mehrfacher Hinsicht (z. B. Spieß 1998). Insofern ist eine staatliche Regulierung von Bildungsanboten und -anbietern ökonomisch notwendig, da es sonst zu Fehlinvestitionen der Nachfrager kommen kann. Vor dem Hintergrund entsprechender Überlegungen ist aus ökonomischer Perspektive ein Recht auf Bildung zu diskutieren.

> *Ein Recht auf Bildung könnte sich vor dem Hintergrund der Unvollkommenheiten in Bildungsmärkten ableiten. Das Recht auf Bildung umfasst vor dem Hintergrund der Unvollkommenheiten in Bildungsmärkten eine Verpflichtung des Staates zur Finanzierung und zur Regulierung von Bildungsangeboten, damit alle Bildungspotenziale genutzt werden. Alles andere wäre ökonomisch formuliert ineffizient.*

1.2. Wann sind Bildungsinvestitionen besonders effektiv und effizient?

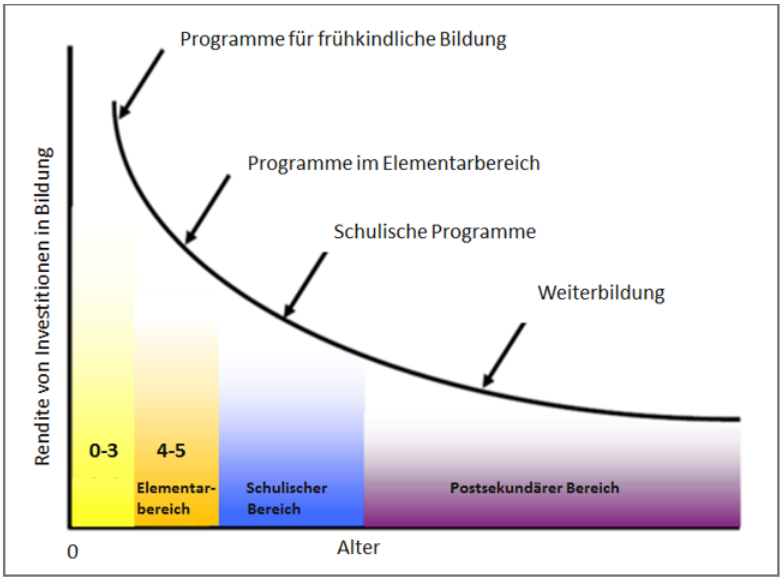
Vor dem Hintergrund beschränkter und knapper Ressourcen wird in der Ökonomie die Frage gestellt, wann Bildungsinvestitionen besonders effektiv und effizient sind. Die Ökonomie befasst sich damit, wann welche Bildungsinvestitionen besonders hohe Renditen erbringen. Moderne bildungsökonomische Studien zeigen, dass der Bereich der frühen Bildung besonders hohe Erträge bringt. Dies kann sowohl theoretisch als auch empirisch belegt werden.

1.2.1. Konzeptionelle Überlegungen

Theoretisch und konzeptionell ist dabei die *Skill-Formation-Theorie* des Ökonomie-Nobelpreisträger James Heckman und seiner Koautoren von besonderer Relevanz. Sie befasst sich mit der Entwicklung von Fähigkeiten über den gesamten Lebensverlauf hinweg und argumentiert, dass die Entwicklung von Fähigkeiten nicht nur von angeborenen Faktoren abhängt, sondern auch stark von den Umständen und der Umgebung beeinflusst wird, in der ein Mensch aufwächst und lebt. Bildung wird im Sinne der Skill-Formation-

Theorie als dynamischer, aufeinander aufbauender Prozess verstanden (siehe Carneiro und Heckman 2006; Cunha et al. 2006). Über den gesamten Lebensverlauf hinweg erhöhen Bildungsinvestitionen in einer früheren Lebensphase die Produktivität des Lernens in den darauffolgenden Lebensphasen. Frühe Investitionen haben aufgrund dieser *Multiplikatorwirkung* (meist) höhere Renditen als spätere Bildungsinvestitionen. Frühe Bildungsinvestitionen erzeugen eine *doppelte Dividende*: Sie erhöhen direkt Fähigkeiten und machen zusätzlich auch das Erlangen weiterer Fähigkeiten effizienter. Dies alles verdeutlicht, dass Bildungsinvestitionen in die frühen Jahre eine besonders hohe Rendite erbringen (siehe Abbildung 1) – zu einem späteren Zeitpunkt sind die Renditen deutlich geringer. Wichtig ist aber auch, dass hohe Bildungsrenditen Investitionen in *qualitativ hochwertige* Bildungsangebote voraussetzen. Insofern ist die Frage der Qualität von Bildungsangeboten ebenfalls eine zentrale Frage, auch aus ökonomischer Perspektive.

Abbildung 1: Rendite von Bildungsinvestitionen über den Lebensverlauf



Quelle: Eigene Darstellung nach Heckman (2006): Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. Science 312, S. 1900–1902.

Heckman und seine Koautoren argumentieren ferner, dass frühe Bildungsprogramme insbesondere für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten und anregungsarmen Familien effektiv und effizient sind, da Kinder aus diesen Familien ohne entsprechende zusätzliche Bildungsinvestitionen keine oder nur eine schlechtere Förderung ihrer Fähigkeiten erhalten. Investitionen in die Bildung sozioökonomisch benachteiligter Kinder sind jedoch nicht nur aus Überlegungen der Effizienz, sondern auch vor dem Hintergrund

gleicher Bildungschancen („equity") besonders relevant.[1] All dies macht Investitionen in die frühe Bildung besonders wertvoll.

> *Im Kontext der Diskussionen um ein Recht auf Bildung bedeuten Erkenntnisse zur Rendite von Bildungsinvestitionen im Lebenslauf, dass insbesondere das Recht auf frühe Bildung von hoher Bedeutung ist beziehungsweise sein sollte.*

1.2.2. Was sagt die bildungsökonomische empirische Forschung?

Nachdem viele Jahre zur empirischen Fundierung der sogenannten Heckman-Kurve (Abbildung 1) insbesondere auf die Befunde von sehr spezifischen und regional begrenzten Programmen aus den USA verwiesen wurde, liegen inzwischen auch für flächendeckende und universelle frühkindliche Bildungsangebote empirische Befunde zu deren Wirkung und Effekten vor. All diese Forschungsarbeiten belegen die grundsätzlich hohen Effekte früher Bildungsprogramme, gleichwohl diese breiten Bildungsangebote in der frühen Kindheit deutlich geringer sind als die sehr spezifischen Programme, die auf bestimmte besonders benachteiligte Gruppen ausgerichtet waren, zum Beispiel das Perry-Preschool-Projekt, das Abeccedarian-Projekt oder auch das Chicago-Child-Parent-Programm (Spieß 2013).

Aus einer bildungsökonomischen Perspektive sind diese spezifischen frühen Förderprogramme und die damit zusammenhängende Forschung auch heute noch von Interesse, da die Wirkungen dieser Programme erstmalig mit sehr differenzierten Kosten-Nutzen-Analysen verbunden waren, welche den Nutzen für das Individuum, die Gesellschaft und den Staat untersuchten und monetär bewerteten. Darüber hinaus findet noch heute Forschung zu den sehr langfristigen Wirkungen des Perry-Preschool-Programms statt (Heckmann und Karapakula 2019). Insgesamt zeigt sich, dass Individuen, bedingt durch die Programmteilnahme, höhere Schulabschlüsse und höhere Einkommen erzielen konnten; sie waren weniger von staatlichen Transfers abhängig, gesünder und weniger straffällig. Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene waren damit steigende Einkommenssteuer- und Sozialversicherungseinnahmen verbunden und die Ausgaben staatlicher Transfers sanken. Diese Analysen belegen eindrucksvoll, dass jeder in die frühe Bildung investierte Dollar nach vielen Jahren eine mehrfache Rendite verursachte: Je nach Berechnungen betrug das

[1] Später im Lebensverlauf entstehen in Hinblick auf die Frage, wem Bildungsinvestitionen zukommen sollten, dagegen eher Zielkonflikte zwischen „efficiency"- und „equity"-Überlegungen.

Kosten-Nutzen-Verhältnis 1:7 beziehungsweise 1:17 (zusammenfassend Spieß 2013). Dies heißt, dass die mit den frühen Bildungsprogrammen verbundenen Kosten insgesamt deutlich geringer waren als der langfristig monetär bewertete Nutzen. Kurzfristig übersteigen die Kosten solcher Bildungsprogramme allerdings häufig deren Nutzen, was verdeutlicht, wie wichtig eine *mittel- bis langfristige Bewertungsperspektive* ist. Außerdem ist es wichtig, dass bei der Diskussion dieser Renditen wenig beachtet wird, dass diese Programme sowohl Hausbesuche als auch eine sehr gute Bildung und Betreuung außerhalb von Familien in vorschulischen Einrichtungen umfassen. Sie zielen damit auf Eltern *und* Kinder ab.

Neuere und aktuellere Wirkungsanalysen, welche die Effekte von flächendeckenden weniger spezifischen Programmen auf der Basis europäischer Daten untersuchen, belegen darüber hinaus die Effekte früher Bildungsinvestitionen beziehungsweise früher Investitionen in qualitativ gute Kita-Programme, insbesondere in Hinblick auf die Wirkungen dieser Programme auf den Lebensverlauf von Kindern. Die einschlägigen bildungsökonomischen Studien belegen, dass Investitionen in gute Kita-Angebote mittelfristig dazu beitragen, dass weniger Schülerinnen und Schüler spezifische Förderprogramme benötigen, mehr Schüler und Schülerinnen eine Hochschule besuchen, weniger Individuen im Erwachsenenalter auf soziale Fürsorgeleistungen angewiesen sind und dass vielfach durch einen Kita-Ausbau beziehungsweise Kita-Besuch im Erwachsenenalter höhere Einkommen erzielt werden konnten. Eine Studie von Havnes und Mogstad (2011 und 2015) auf der Basis norwegischer Daten zeigen zudem, dass die Einkommensverteilung der norwegischen Gesellschaft bedingt durch einen massiven Kita-Ausbau gleicher wurde. Zahlreiche weitere Studien auf der Basis europäischer und auch deutscher Daten zeigen positive Effekte auf das sozio-emotionale Verhalten von Kindern (z. B. Felfe et al. 2018; Peter et al. 2016), ihre Persönlichkeit (z. B. Bach et al. 2019) oder ihre schulischen Leistungen (z. B. Cornelissen et al. 2018; zusammenfassend Spieß 2017 und 2021). Diese Studien zum Beispiel für Norwegen, UK, Deutschland, Frankreich untersuchen, inwiefern frühe Kita-Besuche kindliche Entwicklungsmaße nicht nur kurz-, sondern auch mittel- und langfristig beeinflussen. Dabei werden unterschiedliche methodische Ansätze gewählt und unterschiedliche Entwicklungsmaße oder Effekte gemessen. Wenige Studien

belegen auch geringe oder negative Effekte, insbesondere wenn es sich um Angebote einer schlechten pädagogischen Qualität handelt (z. B. Baker et al. 2019).

Gemeinsam ist vielen dieser empirischen Befunde, dass die dort errechneten Effekte insbesondere für *Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien* zu beobachten sind beziehungsweise auf diese Kinder zurückgehen. Investitionen in die Bildung von Anfang an versprechen also nicht nur eine hohe Rendite und sind langfristig effizient, sondern können auch zu einer Reduktion sozialer Ungleichheiten beitragen, indem insbesondere Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien von diesen Angeboten profitieren.

> *Im Kontext der Diskussion um ein Recht auf Bildung wird deutlich, dass dabei auch mittel- bis langfristige Wirkungen früher Bildung einbezogen werden müssen, wenn das Recht auf frühe Bildung diskutiert und bewertet wird. Zahlreiche empirische Befunde belegen die hohe Rendite früher Bildung, insbesondere in Hinblick auf eine mittel- bis langfristige Perspektive.*

2. Bildungsort Familie

Bildungsökonomische Studien, welche sich mit der frühen Bildung befassen, betrachten neben frühen Bildungsprogrammen außerhalb der Familie insbesondere auch die Familie als ersten Bildungsort von Kindern. Unterschiedliche empirische Studien belegen, dass der Bildungsort *Familie* letztlich *bedeutender ist als alle anderen Bildungsangebote*. Unterschiede in der familialen Bildungsqualität erklären sehr viel mehr an Varianz in Entwicklungs- und Lernunterschieden als formale Bildungsorte wie Kita oder Schule (z. B. Carneiro und Heckman 2003).

Die Bedeutsamkeit der Familie für frühe Bildungsprozesse kann unter anderem durch *die Interaktionsqualität* der Eltern, nach wie vor insbesondere der Mutter mit dem Kind, gemessen werden. Empirische Befunde für Deutschland zeigen positive Effekte einer höheren mütterlichen Bildung auf ihr Interaktionsverhalten in Mutter-Kind-Interaktionen sowie Assoziationen zwischen dem mütterlichen und kindlichen Interaktionsverhalten (z. B. Attig und Weinert 2018). Des Weiteren wird die Bildung in der Familie vielfach auch über die *familiale Anregungsqualität* in Form von Eltern-Kind-Aktivitäten beschrieben, zum Beispiel dem Vorlesen, dem Unternehmen von Ausflügen oder auch dem gemeinsamen Umgang mit

digitalen Medien. Über sie kann die häusliche Anregungsqualität beschrieben werden. Diese Aktivitäten variieren sehr stark mit dem sozioökonomischen Hintergrund. Dies trägt bereits sehr früh zu Bildungsungleichheiten bei. Am Beispiel des Vorlesens kann dies illustriert werden: Das Vorlesen ist eine zentrale Aktivität, um die Entwicklung von Kindern zu fördern. Kinder, denen täglich oder sogar mehrmals am Tag etwas vorgelesen wird, verfügen über einen überdurchschnittlichen Wortschatz und erzielen im Zeitverlauf auch höhere Zuwächse. Im Mittel wird mehr als der Hälfte der Kinder zwischen zwei und unter sechs Jahren täglich von ihren Eltern vorgelesen. Bereits bei dieser zentralen frühkindlichen Bildungsaktivität zeigen sich Unterschiede nach elterlicher Bildung: Mit höherem Bildungsniveau der Eltern wird mehr vorgelesen. Im Pandemie-Jahr 2021 nahmen die Unterschiede zwischen niedrigem und hohem Bildungsniveau sogar noch zu: Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss lasen im Mittel 19 Tage im Monat vor, während höher gebildete Eltern ihren Kindern an 26 Tagen vorlasen. Bemerkenswert ist allerdings auch, dass von der Sprache der Bücher unabhängig Kindern mit Migrationshintergrund signifikant seltener vorgelesen wird. Dies trifft nicht auf Eltern zu, bei denen nur ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat. Je nach elterlichem Bildungshintergrund variiert auch das gemeinsame Fernsehen, allerdings in die andere Richtung: Mit höherem Bildungsniveau der Eltern fällt die Häufigkeit des gemeinsamen Fernsehens geringer aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022).

> *Das Recht auf Bildung in Hinblick auf den Bildungsort Familie ist mit einer guten Interaktions- und Anregungsqualität verbunden. Im Mittel sind hier Unterschiede nach dem sozioökonomischen Hintergrund festzumachen, was bedeutet, dass insbesondere sozioökonomisch schlechter gestellte Familien Begleitung benötigen. Daneben steht das natürliche Recht der Eltern auf Pflege und Erziehung der Kinder und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht (GG Artikel 6).*[2]

Eltern können zur Förderung ihrer Kinder auch externe Angebote, sogenannte *non-formale Bildungsangebote, sowie Beratungsangebote* nutzen. Als non-formale Bildungsangebote im frühen Bildungsbereich werden beispielsweise kostenpflichtige Angebote wie

[2] In dem Artikel gleichzeitig festgesetzt ist der Zusatz, dass über die elterliche Betätigung die staatliche Gemeinschaft wacht.

Eltern-Kind-Kurse für unter Zweijährige bezeichnet. Auch diesbezüglich kann beobachtet werden, dass Eltern mit einem niedrigeren Bildungsabschluss seltener solche Kurse besuchen (Spieß und Mühler 2008). Neben solchen oft kostenpflichtigen Förderangeboten werden Eltern in Fragen der Erziehung und frühen Förderung ihrer Kinder auch durch öffentlich geförderte Angebote unterstützt. Angebote und Beratungsdienste öffentlicher und freier Träger umfassen ein breites Spektrum an Unterstützungsleistungen, etwa Elternkurse, Familienbildungsstätten, Erziehungsberatungsstellen, Hilfen zur Erziehung oder Frühe Hilfen, teilweise auch Familienzentren. Auch sogenannte Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter, die der Bund unterstützt, sind für die Bildungsbegleitung für Familien wichtig. Eine differenzierte Betrachtung nach dem sozioökonomischen Hintergrund zeigt allerdings, dass Eltern mit einem niedrigeren Bildungsabschluss beispielsweise das Unterstützungsangebot einer Hebamme nach der Geburt deutlich seltener in Anspruch nehmen.

> *Das Recht auf Bildung in Hinblick auf die Nutzung früher non-formaler Bildungsangebote ist insofern nur bedingt für alle gegeben, als große Unterschiede bei der Nutzung dieser Angebote nach dem sozioökonomischen Hintergrund der Familie festzumachen sind.*

Entsprechend der Unterschiede in der familialen Anregungsqualität, erfasst über gemeinsame Aktivitäten mit dem Kind und der Hinzunahme von Beratungsangeboten, zeigen sich bereits im frühen Kindheitsalter *Unterschiede in kindlichen Entwicklungsmaßen.* Gleichwohl für Deutschland relativ wenig empirische Befunde zu frühen kognitiven und sozio-emotionalen Kompetenzen von Kindern im frühen Alter – auf der Basis repräsentativer Daten – vorliegen, zeigen sie, dass sich bereits in den frühen Jahren Unterschiede in den Kompetenzen von Kindern nach sozioökonomischem Hintergrund der Eltern beobachten lassen. So korreliert beispielsweise die Wortschatzentwicklung im Alter von drei Jahren und älter mit dem Bildungshintergrund der Eltern. Kinder aus Elternhäusern mit hohem Bildungsniveau weisen einen höheren deutschen Wortschatz auf als Kinder von Eltern mit niedrigerem Bildungsabschluss. Auch wenn alle Kinder im Zeitverlauf von vier Lebensjahren denselben Zuwachs um etwa 15 Kompetenzpunkte verzeichnen, führt derselbe Zuwachs bei unterschiedlichem Ausgangsniveau auch zu Beginn der Grundschule

zu einem deutlichen Gefälle in Abhängigkeit vom höchsten Bildungsabschluss der Eltern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Auch bei mathematischen Fähigkeiten zeigen sich Unterschiede nach dem sozioökonomischen Hintergrund bereits vor der Schule (z. B. Attig und Weinert 2025). Allerdings berücksichtigen diese Befunde nicht, dass einige der Kinder früher als andere eine Kindertageseinrichtung besucht haben, worauf zusätzliche Unterschiede in den Fähigkeiten zurückzuführen sein könnten. Darüber hinaus zeigt die geringe Datenlage, wie wenig über frühe Bildungsunterschiede auf der Basis empirisch fundierter Untersuchungen in Deutschland bekannt ist. Für eine evidenzbasierte Politik ist dies keine gute Ausgangslage.

> *Empirische Befunde für die ersten Kindheitsjahre belegen frühe Bildungsunterschiede in den kognitiven und sozio-emotionalen Fähigkeiten. Die Diskussionen um ein Recht auf Bildung müssen auf diesen empirischen Befunden aufbauen. Es bedarf weiterer empirischer Wirkungsanalysen für diesen Bereich.*

2.1. Bisherige Maßnahmen zur Förderung der familialen Bildungsqualität in Deutschland

In Deutschland werden Maßnahmen zur Förderung der familialen Anregungsqualität häufig mit dem Begriff der frühen Hilfen überschrieben. Diese Maßnahmen umfassen Hausbesuchsprogramme, Kurse für spezifische Zielgruppen und einmalige regionale Fördermaßnahmen für bestimmte besonders benachteiligte Gruppen. Die Wirkung von Hausbesuchsprogrammen wurde in der Bildungsökonomie vielfach im US-amerikanischen Raum auf der Basis kausalanalytischer Ansätze belegt. Für Deutschland existieren einige bildungsökonomische Studien, welche die Wirkung dieser Programme ebenfalls differenziert belegen (z. B. Sandner et al. 2018; Camehl et al. 2020; Kim et al. 2018). Diese Studien belegen, dass die Wirkung entsprechender Programme nicht nur direkt die Entwicklung der Kinder verändert, sondern die Wirkung teilweise auch indirekt über eine Förderung des mütterlichen Wohlbefindens erfolgt, was wiederum kindliche Entwicklungsmaße positiv beeinflussen kann (Berger und Spieß 2011; Datta Gupta et al. 2023). Darüber hinaus existieren im angloamerikanischen Raum auch Studien, welche die Wirkung von niederschwelligen Angeboten zur Förderung der familialen Anregungsqualität belegen. Dabei wird beispielsweise die Wirkung von Programmen untersucht, welche Eltern über Textnachrichten regelmäßig daran erinnern, ihren Kindern vorzulesen. Entsprechende

Studien belegen die Effizienz dieser Programme und geben Hinweise, wann sie besonders effektiv sind (z. B. Price und Kalil 2019; Mayer et al. 2019).

> *In Hinblick auf ein Recht auf Bildung lässt sich festhalten, dass das Recht auf eine gute familiale Anregungsqualität sich in dem Recht auf eine frühe Förderung durch Angebote der frühen Hilfen und ähnlicher Ansätze manifestieren könnte.*

3. Bildungsort Kindertageseinrichtung

Neben der Familie sind Kindertageseinrichtungen – wie einleitend verdeutlicht – zentrale Bildungsangebote in den frühen Kindheitsjahren. Sie können aufgrund ihrer Wirkung insbesondere für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien (siehe Abschnitt 1.3) mit dazu beitragen, dass das Recht auf frühe Bildung umgesetzt wird. Dabei ist von zentraler Bedeutung, dass Familien Zugänge zu diesen Angeboten haben und dass die Angebote eine hohe pädagogische Qualität aufweisen. Beispielsweise zeigt eine aktuelle Studie auf der Basis der NEPS-Daten, dass bei Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status der Besuch einer Kita zu höheren kognitiven Fähigkeiten wie Mathematik und Wortschatz führt, während der Besuch einer Kita für Kinder aus Familien mit einem sehr hohen sozioökonomischen Status keine Vorteile in Hinblick auf die erfassten Kompetenzen bringt. Unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund gilt für alle Kinder, dass ein Kita-Besuch das Sozialverhalten stärkt (Ghirardi et al. 2024). Auch für Kinder mit Migrationshintergrund, die zu Hause mehrheitlich kein Deutsch sprechen, zeigen unterschiedliche Studien, dass sich ihre Sprachkompetenzen durch einen frühen Kita-Besuch signifikant verbessern und sie bessere Startchancen bei Schulbeginn haben, wenn sie früh eine Kita besucht haben (z. B. Becker 2006, Biedinger und Becker 2008).

> *In Hinblick auf ein Recht auf Bildung lässt sich festhalten, dass insbesondere Kinder, deren Eltern ein niedrigeres Bildungsniveau haben, die aus einkommensarmen Haushalten kommen oder die zu Hause kein Deutsch sprechen, von einem frühen Kita-Besuch besonders profitieren könnten.*

3.1. Gesetzlicher Status quo in Deutschland

Seit dem Jahr 1996 hat in Deutschland jedes Kind ab dem Alter von drei Jahren einen Anspruch auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung. Dieser im Kinder- und

Jugendhilfegesetz (KJHG) festgesetzte Rechtsanspruch kann im weiteren Sinne als ein Recht auf frühe Bildung interpretiert werden, das bereits im Gesetz verankert ist. Allerdings wird nicht spezifiziert, in welchem Umfang dieser Rechtsanspruch besteht. In der Rechtsprechung wird in der Regel von einem täglichen Betreuungsumfang von sechs Stunden ausgegangen. Seit August 2013 liegt ein erweiterter Rechtsanspruch vor: Jedes Kind hat ab dem zweiten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz beziehungsweise einen Platz bei einer Tagespflegestelle. Auch hier findet keine Konkretisierung des Bildungsumfangs statt. In Hinblick auf den Bildungsanspruch von Kitas ist außerdem festzuhalten, dass das KJHG die Kernaufgabe von Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege in der Förderung der Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit sieht und die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützt und ergänzt werden soll. Außerdem sollen Kitas ferner den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander zu vereinbaren (§ 3 KJHG).

> *In Hinblick auf ein Recht auf Bildung liegt mit dem Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz grundsätzlich ein Recht auf frühe Bildung für jedes Kind vor. Kita-Angebote müssen laut Gesetz der Entwicklung des Kindes förderlich sein.*

Dieser Rechtanspruch, der grundsätzlich zu einer guten frühen Bildung für alle Kinder und damit auch derer aus sozioökonomisch benachteiligten Familien führen müsste, ist jedoch nicht mit gleichen Kita-Zugängen und Kita-Qualitäten für alle Kinder verbunden (siehe unten). Gleichwohl verfolgte der Bund in den letzten Jahren mit zwei bundesweiten Gesetzen zur *Kita-Qualität* das Ziel, die Qualität der frühen Bildung zu verbessern. Das im Jahr 2019 verabschiedete Gute-KiTa-Gesetz, mit dem der Bund sich erstmalig im Bereich der Qualitätssicherung umfangreicher engagiert, baut auf eine Selbstverpflichtung der Länder auf, um zusätzliche Bundesmittel für eine Verbesserung der Qualität oder auch der Senkung beziehungsweise Abschaffung von Kita-Gebühren zu verwenden. Mit dem KiTa-Qualitätsgesetz wurde das Gute-KiTa-Gesetz über das Jahr 2022 hinaus bis Ende 2024 verlängert und weiterentwickelt. Das Gesetz legt einen noch klareren Fokus auf die Steigerung der Qualität in der Kindertagesbetreuung – Gelder können nicht mehr für die Finanzierung einer Abschaffung von Kita-Gebühren verwandt werden. Es sollte einen

weiteren Schritt zu einem Qualitätsentwicklungsgesetz mit bundesweiten Standards darstellen, das noch in der Legislaturperiode der sogenannten Ampelregierung in Kraft treten sollte. Mit dem Dritten Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung wurde das KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz (KiQuTG) mit Wirkung zum 1. Januar 2025 weiterentwickelt.

> *In Hinblick auf das Recht auf eine gute frühe Bildung gehen die bundesweiten Kita-Qualitätsgesetze vom Ansatz her in die richtige Richtung, allerdings beinhalten sie noch keine verbindlichen bundesweiten Qualitätsstandards, welche aus einer bildungsökonomischen Perspektive eine wichtige Voraussetzung für das Recht auf Bildung sind.*

3.2. Regionale und sozioökonomische Unterschiede in der Kita-Nutzung und Kita-Qualität

Mit der Einführung der beiden Rechtansprüche kam es zeitlich verlagert zunächst zu einem Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder ab dem dritten Lebensjahr bis zur Einschulung und dann zu einem Kita-Ausbau für Kinder unter drei Jahren. Inzwischen (2023) nutzen 91 Prozent aller Kinder im Alter von drei Jahren und älter und 36 Prozent aller Kinder unter drei Jahren eine Kita: allerdings mit großen Unterschieden zwischen West- und Ostdeutschland (Statistisches Bundesamt 2024)[3]. Darüber hinaus sind große regionale Unterschiede zwischen den Gemeinden und Kreisen beziehungsweise kreisfreien Städten zu beobachten.[4]

> *Die regionale Verteilung von Kita-Plätzen zeigt, dass das Recht auf Bildung regional nicht in gleichem Umfang wahrgenommen werden kann beziehungsweise umgesetzt wird.*

Neben diesen großen regionalen Unterschieden lassen sich insbesondere im Bereich der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren große *Unterschiede in der Kita-Nutzung nach dem sozioökonomischen Hintergrund* der Eltern festmachen. Bemerkenswert ist, dass diese Unterschiede mit dem Ausbau der Kindertagebetreuung für Kinder unter drei Jahren

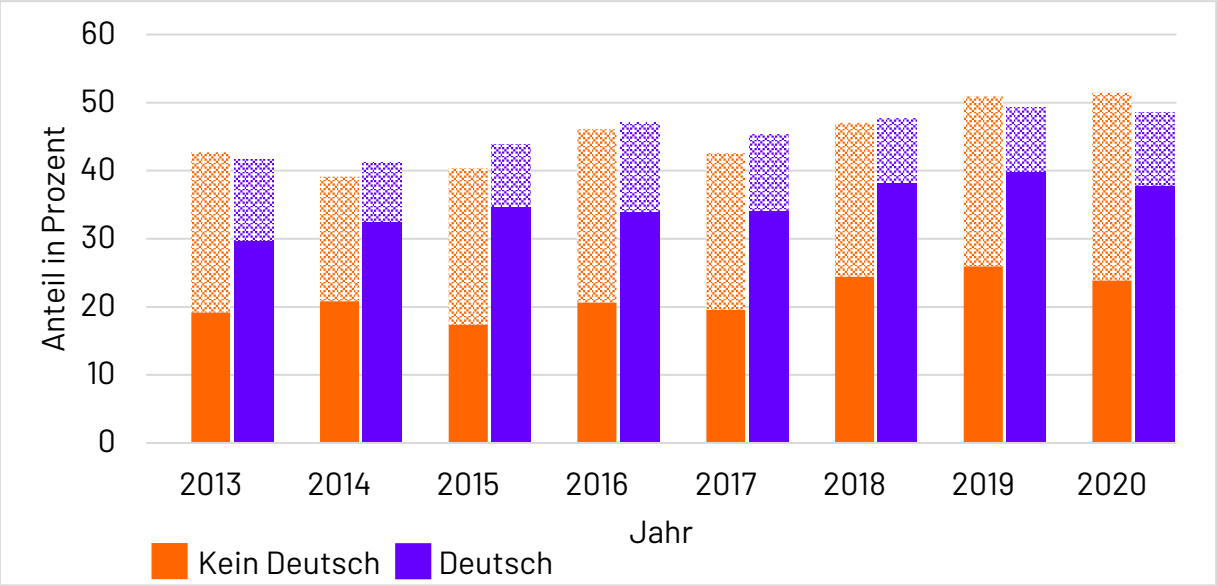
---

[3] Vgl. Destatis (2024): Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren nach Bundesländern, https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote.html (letzter Zugriff: 10.03.24).

[4] Vgl. GeoBasis-DE / BKG 2023 / Quellenangaben und methodische Hinweise / Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2023 (letzter Zugriff: 10.03.24).

nicht abgenommen haben, sondern sich teilweise noch verstärkt haben. Kinder, deren Eltern keinen akademischen Abschluss haben oder deren Eltern beide einen Migrationshintergrund haben, sind mit einer über die Zeit zunehmenden Wahrscheinlichkeit in Kitas unterrepräsentiert. So sind zwischen 2012 und 2016 die bildungsbedingten Unterschiede in der KiTa-Nutzung von 12 auf 15 Prozentpunkte gestiegen. Auch in Hinblick auf den Migrationshintergrund nahm die Differenz in den Nutzungsquoten im selben Zeitraum von 11 auf 18 Prozentpunkte zu. Aktuelle Analysen zeigen, dass nach wie vor stark ausgeprägte Ungleichheiten in der Kita-Nutzung nach familialen Merkmalen vorliegen: Diese Unterschiede sind im zweiten und dritten Lebensjahr der Kinder am größten, zeigen sich aber teilweise bis zum Schuleintritt. Kinder aus Familien, die armutsgefährdet sind und in denen überwiegend kein Deutsch gesprochen wird oder in denen Eltern keinen akademischen Hintergrund aufweisen, besuchen insbesondere zwischen ein und unter drei Jahren, aber teilweise auch darüber hinaus, deutlich seltener eine Kita als andere Kinder. Insgesamt nutzen fünf von zehn Kindern im Alter zwischen ein und unter drei Jahren einen Kita-Platz. In armutsgefährdeten Familien sind es mit 26 Prozent nur halb so viele. In Familien, die überwiegend zu Hause kein Deutsch sprechen, sind es nur drei von zehn Kindern, in Familien ohne akademischen Hintergrund sind es vier von zehn Kindern (Huebener et al. 2023).

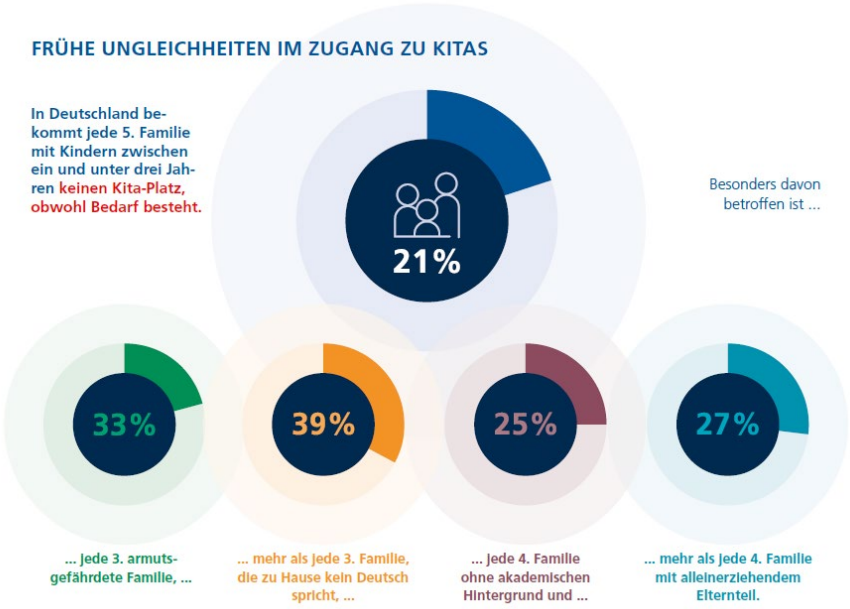
Abbildung 2: Kita-Nutzung und Betreuungswünsche für unter Dreijährige nach zu Hause gesprochener Sprache



Quelle: Schmitz et al. (2023).

Die geringere Kita-Nutzung von sozioökonomisch benachteiligten Familien und solchen, die zu Hause kein Deutsch sprechen, kann – auch dies zeigen aktuelle Analysen – kaum auf einen geringeren Bedarf dieser Familien zurückgeführt werden. Vielmehr werden bestehende Kita-Bedarfe dieser Familien seltener gedeckt. Dadurch entstehen höhere ungedeckte Bedarfe vor allem in jenen Familien, in denen Kinder besonders von einem Kita-Besuch profitieren würden. Die ungedeckten Kita-Bedarfe sind im zweiten und dritten Lebensjahr von Kindern am größten, zeigen sich aber teilweise bis zum Schuleintritt: Während sich insgesamt 21 Prozent aller Familien mit Kindern zwischen ein und unter drei Jahren einen Kita-Platz wünschten, ihn aber nicht bekommen haben, sind es 25 Prozent der Familien ohne akademischen Hintergrund, 33 Prozent der armutsgefährdeten Familien und 39 Prozent der Familien, in denen überwiegend kein Deutsch gesprochen wird. Kinder von Alleinerziehenden nutzen Kitas zwar häufiger, dennoch sind die Bedarfe von Alleinerziehenden im Alter zwischen ein und unter drei Jahren auch deutlich höher. Etwa 27 Prozent der Alleinerziehenden weisen einen ungedeckten Kita-Bedarf auf, deutlich häufiger als Paarfamilien. Weisen Familien mehrere Merkmale auf, die auf eine potenzielle Benachteiligung schließen lassen, sind die genannten Unterschiede in den ungedeckten Bedarfen noch einmal stärker ausgeprägt (Huebener et al. 2023).

Abbildung 3: Ungedeckte Bedarfe bei der Kita-Nutzung



Quelle: Huebener et al. (2023), S. 6.

In Hinblick auf das Recht auf eine gute frühe Bildung zeigt sich, dass es für sozioökonomisch benachteiligte Familien und solche, die zu Hause kein Deutsch sprechen, was Kita-Zugänge betrifft, in einem deutlich geringeren Umfang umgesetzt ist. Sie sind in Kitas trotz ihres Bedarfs unterrepräsentiert.

Darüber hinaus zeigen sich große Unterschiede nicht nur im Kita-Zugang, sondern auch in der *Kita-Qualität.* Insgesamt existieren zwischen den Bundesländern, Gemeinden und Trägern erhebliche qualitative Unterschiede in der pädagogischen Qualität, die vielfach auf unterschiedliche Rahmenbedingungen für die Struktur- oder auch Prozessqualität von Kitas und auf eine unterschiedliche Ressourcenausstattung zurückgeht. Allerdings wird lediglich der Kind-Fachkraft-Schlüssel in allen Bundesländern gesetzlich geregelt, wenn auch sehr unterschiedlich. Andere Strukturmerkmale, etwa die Gruppengröße oder die Ausbildungsanforderungen an die Fachkräfte, sind nicht in allen Landesgesetzen reguliert (z. B. Stahl et al. 2018 und Länderreport Frühkindliche Bildungssystem). Ferner haben alle Bundesländer Bildungspläne für den frühen Bildungsbereich, die in ihrer Ausgestaltung stark variieren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022), nicht immer verbindlich sind und darüber hinaus wenig empirische Evidenz für deren Wirkung auf kindliche Kompetenzen hin vorlegen (z. B. Egert und Hopf 2016).

Auch in Hinblick auf die pädagogische Kita-Qualität – die Voraussetzung, um das Recht auf gute frühe Bildung umzusetzen – liegen sehr unterschiedliche regionale Voraussetzungen vor.

Hinzu kommt auch hier, dass sich bei der Nutzung guter pädagogischer Qualitäten Unterschiede zwischen sozioökonomischen Gruppen ergeben: Es zeigt sich, dass Kinder aus bildungsfernen Familien oder aus Familien mit Migrationshintergrund im Mittel Einrichtungen einer schlechteren Qualität besuchen als Kinder anderer Familien (Stahl et al. 2018), obwohl sie, wie oben dargestellt, von einer guten Qualität besonders profitieren würden.

Auch von einer guten pädagogischen Kita-Qualität profitieren unterschiedliche sozioökonomische Gruppen nicht in gleichem Maße: Kinder aus grundsätzlich benachteiligten Familien sind in Kitas mit einer schlechteren pädagogischen Qualität.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein Recht auf frühe Bildung hohe Renditen verspricht beziehungsweise die Voraussetzung für hohe Bildungsrenditen ist. Nach wie vor existieren jedoch gravierende sozioökonomische und regionale Unterschiede im Kita-Zugang und in der Kita-Qualität. Welche Ansatzpunkte für Reformen festzumachen sind, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

4. Mögliche Maßnahmen zur Verwirklichung eines Rechts auf (gute frühe) Bildung – eine Reformagenda für den Bereich der frühen Bildung

Das Recht auf Bildung kann aus einer ökonomischen Perspektive dazu beitragen, dass eine Gesellschaft alle Bildungspotenziale nutzt und damit individuelle und gesellschaftliche Erträge von Bildung realisiert werden können – wenn sich alle Bildungspotenziale von Beginn an entfalten können, kommt eine Gesellschaft dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit deutlich näher. Teilweise wird in der Diskussion um gleichere Kita-Zugänge eine Kita-Pflicht ins Spiel gebracht. Wie die Ausführungen in Kasten 1 zeigen, kann eine solche Maßnahme für Deutschland als wenig zielführend angesehen werden.

Die Kita-Pflicht als zielführender Ansatzpunkt?

Immer wieder wird in der Diskussion um frühe Ungleichheiten der Vorschlag vorgebracht, eine Kita-Pflicht einzuführen. Allerdings bleibt dabei oft unklar, ab welchem Alter sie gültig sein soll. Die allermeisten Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren besuchen heute bereits eine Kita (siehe oben). Eine Kita-Pflicht für diese Altersgruppe wird von daher nur zu einer geringen Nutzungssteigerung führen. Einschlägige Analysen (Schmitz und Spieß 2018) zeigten außerdem, dass es über alle Einkommens- und (beruflichen) Bildungsgruppen hinweg Familien gibt, die ihr Kind nicht in einer Kita betreuen lassen. Eine Kita-Pflicht für Kinder im Kindergartenalter wäre aus bildungs- und familienökonomischen Gesichtspunkten daher wenig zielgenau, da sie nicht nur sozioökonomisch benachteiligte Gruppen, sondern alle beträfe. Vor allem würden die mit einer Kita-Pflicht verbundenen Kosten den vermutlich sehr geringen zusätzlichen gesellschaftlichen „Nutzen" übersteigen. Hinzu kommen Kosten, um die Umsetzung einer Kita-Pflicht sicherzustellen.

Eine Kita-Pflicht ab dem zweiten Lebensjahr von Kindern fände dagegen keine politischen Mehrheiten, da sie nicht dem Wunsch aller Eltern entspräche. Die Alternative einer Kita-Pflicht nur für bestimmte Gruppen, beispielsweise Kinder mit Migrationshintergrund, wäre ebenfalls nur mit Schwierigkeiten

durchsetzbar, da dies stark stigmatisierend wirken könnte. Sinnvoller erscheint deshalb, dass Kinder mit Sprachschwierigkeiten verpflichtend an einer Sprachförderung teilnehmen, wie es mancherorts bereits der Fall ist. Solche Maßnahmen sollten flächendeckend umgesetzt und bestehende Programme hinsichtlich ihrer Effektivität optimiert werden. Dies wäre insofern gerechtfertigt, als dass es sich bei der Sprache um eine zentrale Fähigkeit für die kindliche Entwicklung und die Integration in Deutschland handelt.

Die Einführung einer Kita-Pflicht würde außerdem eine Verfassungsänderung erfordern. Eine Kita-Pflicht für Kinder ab drei oder auch zwei Jahren könnte über das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) geregelt werden, das bundesweit den Auftrag von Kindertageseinrichtungen festlegt. Das staatlich finanzierte Kita-Angebot tritt bisher jedoch hinter das vorrangige Erziehungsrecht der Eltern zurück. Eine im KJHG geregelte Kita-Pflicht würde das im Grundgesetz verankerte Wahlrecht der Eltern also erheblich einschränken. Ohne eine Verfassungsänderung wäre die Einführung einer Kita-Pflicht also nicht möglich. Der staatliche Erziehungsauftrag der Schule ist dem elterlichen Erziehungsrecht dagegen nicht nach-, sondern gleichgeordnet. Dieses Recht ist allerdings nicht ohne Weiteres auf außerschulische Bereiche übertragbar. Eine Möglichkeit wäre deshalb, die Schulpflicht vorzuziehen und Kindertageseinrichtungen dem Schulsektor zuzuordnen – mit allen entsprechenden Folgen. Dann würden beispielsweise – analog zum Schulbesuch – für Kinder ab drei Jahren keine Kita-Beiträge mehr erhoben werden können. Dem Bereich der frühen Bildung und Betreuung gingen somit Mittel verloren. Hinzu kommt, dass Kitas, die bisher Kinder unterschiedlicher Altersgruppen betreuen, zweigeteilt würden: Es gäbe dann „Schulkinder“ und andere „Kita-Kinder“. Auch wäre nicht auszuschließen, dass einige Familien weiterhin keine Kita nutzen (möchten) und das Problem des „Kita-Schwänzens“ hinzukäme. Eine Kita-Pflicht alleine würde zudem nicht ausreichen, um Kinder aus grundsätzlich benachteiligten Familien grundlegend zu fördern. Nötig wären nach wie vor Programme, über die Kinder bei besonderen Bedarfen speziell gefördert werden können (vgl. auch Schmitz und Spieß 2018).

Vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen wird im Folgenden eine Reformagenda für den frühen Bildungsbereich skizziert; damit stehen bildungsökonomische Überlegungen und Erkenntnisse im Vordergrund (vgl. dazu in Teilen auch Spieß 2010).

4.1. Entwicklungsstand der Kinder früher erheben – Grundlage für evidenzbasierte Bildungspolitik schaffen

Eine evidenzbasierte Bildungspolitik setzt die Kenntnis darüber voraus, wie Bildungsungleichheiten verteilt sind und wie sich bereits im frühen Alter Kompetenzunterschiede verteilen. Vielfach findet im deutschen Bildungssystem primär eine Inputsteuerung statt, ohne dabei auch Outcome-Maße einzubeziehen. Dies trifft insbesondere auf den Bereich der frühen Bildung zu. Im Schulbereich wird mit den Schülervergleichsdaten und unterschiedlichen Tests sehr viel eher eine Orientierung an den Outcomes vollzogen, gleichwohl auch diesbezüglich viele Herausforderungen bestehen (z.B. Hertweck et al. 2023).

Von daher sollte es ein Ziel sein, einheitliche Standards zur Abbildung des Entwicklungsstands von Kindern im Kita-Bereich zu etablieren. Dabei ist zu überlegen, ob dies bereits früher geschehen kann, um Bildungsungleichheiten bereits in der Familie früh zu erkennen. Hier könnten Lernstandserhebungen im schulischen Bereich ein Vorbild sein, die aber den entsprechenden Altersgruppen und Bildungsphasen angepasst werden müssten (siehe auch Roßbach und Spieß 2019). Dies würde es ermöglichen, Entwicklungsunterschiede frühzeitig zu erkennen und zu adressieren.

In Kitas könnten solche Entwicklungsmaße und deren regelmäßige Erhebung auch dazu beitragen, die Arbeit des pädagogischen Personals zu unterstützen. Inzwischen ist auf der Grundlage digitaler Technologien die systematische Erfassung und Dokumentation entsprechender Entwicklungsmaße darüber hinaus sehr viel einfacher möglich als noch vor einigen Jahren (Stichwort Digitalisierung im Kita-Bereich).

4.2. Weiterer und nachhaltiger Ausbau der frühen Hilfen und ähnlicher Angebote

Um den Bildungsort Familie zu stärken, könnten beziehungsweise sollten die frühen Hilfen und ähnlich gestaltete Angebote in Deutschland weiter ausgebaut werden, um gezielt jene Familien zu unterstützen, deren Anregungsqualität nicht ausreichend eine Entfaltung kindlicher Potenziale ermöglicht. Diese frühen Hilfen müssen Eltern und Kinder im Blick haben. Aus einer bildungsökonomischen Perspektive ist das Wohlbefinden der Eltern für die kindliche Entwicklung von hoher Relevanz. Insofern sollte auch die Bildungspolitik und nicht nur die Familienpolitik das Wohlbefinden von Eltern stärker in den Blick nehmen.

Der Bund hat im Jahr 2023 nach der Coronapandemie die Angebote in diesem Bereich ausgebaut. Insgesamt stehen dafür 56 Millionen Euro zur Verfügung, unter anderem, um Familien mit Belastungen direkt nach der Geburt über Willkommensbesuche oder Lotsendienste zu erreichen und zum Beispiel durch Familienhebammen zu unterstützen (Bundesregierung 2023). Der Fokus sollte auf Müttern liegen, da sie nach wie vor die Hauptbetreuungspersonen von jungen Kindern sind. Frühe Hilfen können niederschwellige Unterstützungsangebote sein, zum Beispiel können sie Hinweise darauf geben, wie wichtig es sein kann, einem Kind vorzulesen. Entsprechende Maßnahmen sind mit relativ geringen Kosten verbunden und können einen hohen Nutzen erzielen – sie sind besonders effizient. Allerdings zeigen ökonomische Studien auch, dass es auf die konkrete Umsetzung der Maßnahmen ankommt. Auch Mentorenprogramme, welche bildungsbenachteiligte Familien unterstützen, können effektiv sein, wenn es darum geht, Bildungsungleichheiten zu reduzieren. All dies sind wichtige Ansätze. Allerdings handelt es sich hier vielfach nur um Modellprojekte, was aufgrund der Zuständigkeit des Bundes in diesem Bereich auch vielfach nicht anders möglich ist. Was benötigt wird, sind jedoch nachhaltige Angebote, welche die Familien in ihrem sozialen Nahraum unterstützen. Hier könnten frühe Hilfe und entsprechend andere vergleichbare Angebote auch an Zentren für Familien oder Ähnliches angesiedelt werden.

4.3. Weiterer Ausbau der Kindertagesbetreuung

Da nach wie vor Kita-Plätze fehlen und insbesondere die Bedarfe der Gruppen, die von einer guten Bildung in Kitas besonders profitieren, nicht gedeckt werden können, muss der Ausbau der Kitaplatzkapazitäten weitergehen, und zwar vor allem für Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr und in den Regionen, wo tatsächlich Plätze fehlen. Dabei ist eine wohnortnahe Bereitstellung des Platzangebots für Familien mit ungedeckten Bedarfen von besonderer Bedeutung. Diese Familien äußern auch häufiger Bedarfe an Ganztagsplätzen und passenderen Öffnungszeiten. Hier sind die Kommunen und die Länder gefragt. An diesem Ausbau muss sich aber auch der Bund weiterhin finanziell beteiligen. Bisher hat er dies über eine Neuverteilung der Umsatzsteuereinnahmen zugunsten der Länder getan. Es sollte jedoch auch über andere Finanzierungsmöglichkeiten des Bundes konkret diskutiert werden, zum Beispiel ein Bildungsfond, der insbesondere die frühe Bildung von

sozioökonomisch benachteiligten Kindern und Kindern, die zu Hause kein Deutsch sprechen, adressiert.

4.4. Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Hintergrund gezielt über Kita-Zugang und -Qualität informieren

Die ungedeckten Bedarfe insbesondere der Familien, die von einem Kita-Besuch besonders profitieren würden, sollten gedeckt werden. Sie müssen bessere und umfangreichere Informationen zu Kita-Zugängen und der Kita-Qualität erhalten; dies muss eine gemeinsame Aufgabe der Kommunen, der Länder und des Bundes sein. Schon bei der Geburtsmeldung im Standesamt könnten relevante Informationen bereitgestellt werden. Des Weiteren könnten beispielsweise Familienkassen Familien aktiv über ihr Anrecht auf einen Kita-Platz informieren. Zentrale Kita-Anmelde- und -Vergabeverfahren, die konsequent angewendet werden, könnten den Suchaufwand für Familien ebenfalls signifikant verringern. Es wäre auch sinnvoll, potenziell benachteiligten Familien proaktiv einen Kita-Platz vorzuschlagen. Bei einem solchen Opt-out-Verfahren hätten Familien, die momentan keinen Bedarf sehen oder andere Betreuungsvorstellungen haben, die Option, den vorgeschlagenen Platz später in Anspruch zu nehmen oder zunächst abzulehnen (Huebener et al. 2023). Eine weitere Möglichkeit zur besseren Bedarfsdeckung könnte in einer finanziellen Incentivierung bestehen, sodass Einrichtungen eine höhere Förderung erhalten, wenn sie Kinder aufnehmen, die bisher unterrepräsentiert sind. Angesichts der häufigen Nennung von Kostengründen bei der Nichtnutzung durch potenziell benachteiligte Familien sollte bei bestehenden Kita-Gebühren eine Gebührenstaffelung vorgesehen werden, die das Familieneinkommen berücksichtigt (Huebener et al. 2023). Programme wie das Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“ existieren bereits. Sie sollten ausgebaut und nachhaltig finanziert werden. Darüber hinaus zeigen bildungsökonomische Studien, dass Informationen über den Rechtanspruch auf einen Kita-Platz und auch über die Kostenstruktur und die Zugänge mit dazu beitragen können, sozioökonomisch benachteiligten Familien den Zugang zu Kitas zu erleichtern (Hermes et al. 2024). Darüber hinaus müssen sie über Kita-Qualitäten gut informiert werden. Vor einigen Jahren schlugen Spieß und Tietze (2002) ein Kita-Gütesiegel vor, das Familien die Beurteilung der Kita-Qualität erleichtert, um zu verhindern, dass die Bildung der Eltern über die Qualität entscheidet, die ein Kind während seiner Kita-Zeit erfährt.

4.5. Einheitliche Mindeststandards für Kita-Qualität festlegen

Um Ungleichheiten in der Kita-Qualität zu verhindern, seien sie regionaler oder sozioökonomischer Art, wird darüber hinaus empfohlen, einheitliche Qualitätsmindeststandards im Bereich der Strukturqualität (dazu zählen etwa maximale Gruppengrößen, Kind-Fachkraft-Schlüssel, Ausbildungsstandards etc.) festzulegen, um damit allen Kindern die gleiche Kita-Mindestqualität zu garantieren. Ebenso sind bundesweit einheitliche Instrumente der Qualitätsmindestsicherung in allen Kitas zu empfehlen. Vielfach hängen Qualitätskontrollen bisher von einzelnen Trägern ab – sie gilt es trägerübergreifend zu implementieren. Mittel- bis langfristig wäre eine bundesweit einheitliche systematische Erhebung von Qualitätsindikatoren vielversprechend, beispielsweise aufbauend auf dem Monitoring, wie es für das Gute-KiTa-Gesetz entwickelt und eingesetzt wird.

4.6. Mehr pädagogische Fachkräfte gewinnen, fort- und weiterbilden

Einer der maßgeblichsten Faktoren für eine bessere Kita-Qualität ist die Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Fachpersonals; derzeit müssen aufgrund von Personalmangel einige Einrichtungen ihre Öffnungszeiten anpassen. Die höhere Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte, wie sie der Bund zum Beispiel mit der Weiterbildungsinitiative WiFF begonnen hat, sollte nachhaltig und mit verstärkter Kraft vorangetrieben werden. Es bedarf einer fachlich fundierten und bundesweit einheitlichen Verständigung darüber, was die notwendigen Qualifikationen und Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte sein sollen. Sie sollten bundesweit in den Ausbildungs- und Studiengängen, die auf die Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen vorbereiten, vermittelt werden.

Auch im Kita-Bereich ist der Fachkräftemangel groß. So fehlen laut Nationalem Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) bis 2025 etwa 50 000 Personen in westdeutschen Kitas, während in Ostdeutschland mittel- bis längerfristig aufgrund der demografischen Entwicklung mit einem Rückgang des Personalbedarfs zu rechnen ist. Um mehr Fachkräfte für diesen zentralen Zukunftsbereich zu gewinnen, müssen – wie in der Pandemie immer wieder betont wurde – diese systemrelevanten Berufe entsprechend aufgewertet werden. Das betrifft insbesondere die Entlohnung von pädagogischen Fachkräften. Erzieherinnen und Erzieher sind mit ihrem Einkommen sehr

viel unzufriedener als beispielsweise Grundschullehrerkräfte (z. B. Gambaro et al. 2021). Darüber hinaus sollte es nach wie vor darum gehen, pädagogische Fachkräfte aus allen Gruppen der Bevölkerung zu rekrutieren, also mehr Fachkräfte mit Migrationshintergrund und mehr Männer. Ein weiterer Ansatzpunkt ist die Etablierung multiprofessioneller Teams, um die pädagogischen Fachkräfte bei Arbeiten zu entlasten, die weniger der Förderung der kindlichen Entwicklung dienen. Darüber hinaus ist in den Kitas eine Personalpolitik notwendig, die es pädagogischen Fachkräften ermöglicht, bis zum Rentenalter in ihren Berufen zu arbeiten.

4.7. Eltern und Kindern gemeinsam in Zentren für Familien adressieren

Die frühe Bildung in Familien und auch Kitas sollte Eltern und Kinder adressieren. Entsprechende Befunde zeigen, dass eine gemeinsame Fokussierung am effektivsten und effizientesten ist. Entsprechend sollten Kitas zu Zentren für Familien ausgebaut werden. In jedem sozialen Nahraum und insbesondere in jenen mit einem hohen Anteil grundsätzlich benachteiligter Kinder sollten diese Zentren Eltern und Kinder adressieren (Spieß 2020; Schmitz und Spieß 2019). Pädagogische Fachkräfte sollten sich deshalb mit einer entsprechenden Aus- und Weiterbildung in diesem Bereich spezialisieren können. Darüber hinaus sollten sich Kitas weiter öffnen und breite Förderangebote integrieren. Eine Entwicklung hin zu familienorientierten Zentren, wie sie teilweise schon begonnen wurde, kann Investitionen in die frühe Bildung noch rentabler und nachhaltiger machen, da die Familien als Ganzes und nicht das Kind allein als Adressat des Bildungsauftrags gelten. Kitas könnten so zu einer Kinder- und Jugendhilfe im sozialen Nahraum beitragen, um alle dort vorhandenen Bildungspotenziale zu fördern. Der Bund könnte hier mit einem eigenen Programm Akzente setzen, wie er es zum Beispiel einst bei den Mehrgenerationenhäusern getan hat.

4.8. Bildungsfond auf Bundesebene

Die frühe Bildung ist zentral für alle weiteren Bildungsetappen. Eine Finanzierung durch die Kommunen, die Länder und den Bund – wie sie bisher stattfindet – führt jedoch zu großen Unterschieden in den Angeboten in unterschiedlichen Regionen und für unterschiedliche Gruppen. Von daher wäre es möglich, konkreter über einen bundesweiten Bildungsfonds nachzudenken, der von jährlichen Haushaltsverhandlungen ausgeschlossen wäre und der

sich aus Steuergeldern finanzieren könnte. Einst wurde auf dem Dresdner Bildungsgipfel 2008 mit der damaligen Bundeskanzlerin Angela Merkel das Ziel geäußert, dass Deutschland 10 Prozent seines BIP für Bildung ausgibt. Dieses Ziel ist bis heute nicht erreicht. Allerdings muss auch betont werden, dass die Ausgabensteigerung allein Bildungsungleichheiten nicht reduziert, vielmehr gilt es diese zielgerichtet einzusetzen. Dies kann am Beispiel der Ausgaben im KiTa-Bereich verdeutlicht werden: Eine Abschaffung von KiTa-Gebühren für alle Familien trägt – so empirische Hinweise – nicht signifikant zu einer Abnahme von KiTa-Nutzungsunterschieden bei. Hier wären vielmehr gezielte Gebührenbefreiungen für Familien mit niedrigem Bildungshintergrund und geringem Einkommen zielführend. Darüber hinaus sind mit solchen zielgruppen*un*spezifischen Maßnahmen (z. B. eine allgemeine Kita-Gebührenbefreiung) hohe Mitnahmeeffekte verbunden.

Mit der Umsetzung dieser Reformvorschläge kann ein Recht auf Bildung bereits im Bereich der frühen Bildung umgesetzt werden. Allerdings schließt dies nicht aus, dass auch in nachfolgenden Bildungsbereichen Reformen zu einem effizienteren und effektiveren Bildungssystem notwendig sind. Eine zielgruppenspezifische und nachhaltige Ausrichtung der Maßnahmen ist in allen Bereichen von zentraler Bedeutung.

5. Literatur

Attig, Manja; Weinert, Sabine (2018): Soziale Disparitäten im Kontext von Mutter-Kind-Interaktionen und frühen Entwicklungsmaßen von Kindern. In: *Frühe Bildung* 7, 1: 22–31.

Attig, Manja; Weinert, Sabine (2025): Wie frühe Eltern-Kind-Interaktionen die Entwicklung von Kindern beeinflussen. In: *NEPS Forschung Kompakt* 2.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.

Bach, Maximilian; Koebe, Josefine; Peter, Frauke (2019): Long Run Effects of Universal Childcare on Personality Traits. In: *DIW Berlin Discussion Papers* No.1815.

Baker, Michael; Gruber, Jonathan; Milligan, Kevin (2019): The Long-Run Impacts of a Universal Child Care Program. In: *American Economic Journal: Economic Policy* 11, 3: 1–26.

Becker, Birgit (2006): Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. In: *Zeitschrift für Soziologie* 35, 6: 449–464.

Becker, Michael et al. (2019): Nicht-monetäre Erträge von Bildung in den Bereichen Gesundheit, nicht-kognitive Fähigkeiten sowie gesellschaftliche und politische Partizipation. In: *DIW Berlin – Politikberatung kompakt* (137).

Berger, Eva M; Spieß, C. Katharina (2011), Maternal life satisfaction and child outcomes: are they related? In: *Journal of Economic Psychology* 32: 142–158.

Bertelsmann Stiftung (diverse Jahre): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme, https://www.laendermonitor.de/de/startseite (letzter Zugriff: 05.08.2025).

Biedinger, Nicole; Becker, Birgit; Rohling, Inge (2008): Early Ethnic Educational Inequality: The Influence of Duration of Preschool Attendance and Social Composition. In: *European Sociological Review* 24, 2: 243–256.

Bundesregierung (2023): Interministerielle Arbeitsgruppe „Gesundheitliche Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche durch Corona", Abschlussbericht, https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/214866/fbb00bcf0395b4450d1037616450cfb5/ima-abschlussbericht-gesundheitliche-auswirkungen-auf-kinder-und-jugendliche-durch-corona-data.pdf (letzter Zugriff: 07.08.2025).

Camehl, Georg F.; Spieß, C. Katharina; Hahlweg, Kurt (2020): The Effects of a Parenting Program on Maternal Well-Being: Evidence from a Randomized Controlled Trial. In: *The B.E. Journal of Economic Analysis and Policy* 20, 4.

Carneiro, Pedro; Heckman, James J. (2003): Human Capital Policy. In: *Heckman, James J.; Krueger, Alan (Hg.)*: Inequality in America: What Role for Human Capital Policy? Cambridge. MIT Press.

Cunha, Flavio; Heckman, James J.; Lance, Lochner; Masterov, Dimitriy V. (2006): Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. In: *Hanushek, Eric A.; Welch, Finis* (Hg.): Handbook of the Economics of Education 1: 697–812. Amsterdam. Elsevier.

Egert, Franziska; Hopf, Michaela (2016): Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein narratives Review. In: *Kindheit und Entwicklung* 25, 3: 153–163.

Felfe, Christina; Lalive, Rafael (2018): Does Early Child Care Affect Children's Development? In: *Journal of Public Economics* 159: 33–53.

Gambaro, Ludovica; Spieß, C. Katharina, Westermaier, Franz G. (2021): Erzieherinnen empfinden vielfache Belastungen und wenig Anerkennung. In: *DIW Wochenbericht* 88, 19: 323–332.

Datta Gupta, Nabanita; Jessen, Jonas; Spieß, C. Katharina (2023): Maternal life satisfaction and child development from toddlerhood to adolescence. In: *BiB Working Paper* 2/2023.

Havnes, Tarjei; Mogstad, Magne (2011): No child left behind: Subsidized child care and children's long-run outcomes. In: *American Economic Journal* 3, 2: 97–129.

Havnes, Tarjei; Mogstad, Magne (2015): Is universal child care leveling the playing field? In: *Journal of Public Economics* 127: 100–114.

Heckman, James J. (2006): Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. In: *Science* 312, 5782: 1900–1902.

Heckman, James J.; Karapakula, Ganesh (2019): Intergenerational and Intragenerational Externalities of the Perry Preschool Project. In: *NBER Working Paper Series* 25889.

Hermes, Hennig; Lergetporer, Philipp; Peter, Frauke; Wiederhold, Simon (2025): Application Barriers and the Socioeconomic Gap in Child Care Enrollment. In: *Journal of the European Economic Association* 23, 3: 1133–1172.

Hertweck; Friederike; Isphording, Ingo E.; Matthewes, Sönke H.; Schneider, Kerstin; Spieß, C. Katharina (2023): Für einen besseren Datenzugang im Bereich Bildungsdaten: Stellungnahme aus dem Verein für Socialpolitik. In: *RatSWD Working Paper Series.*

Hille, Adrian; Arnold, Annegret; Schupp, Jürgen (2013): Freizeitverhalten Jugendlicher: Bildungsorientierte Aktivitäten spielen eine immer größere Rolle. In: *DIW Wochenbericht*, 80, 40: 15–25.

Huebener, Mathias (2025): The Effects of Education on Health: An Intergenerational Perspective. In: *Journal of Human Resources* 60, 3: 743–779.

Huebener, Mathias; Schmitz, Sophia; Spieß, C. Katharina; Binger, Lina (2023): Frühe Ungleichheiten. Zugang zu Kindertagesbetreuung aus bildungs- und gleichstellungspolitischer Perspektive. In: *FES diskurs*, Bonn.

Kim, Jun Hyung; Schulz, Wolfgang; Zimmermann, Tanja; Hahlweg, Kurt (2018): Parent-child interactions and child outcomes: Evidence from randomized intervention. In: *Labour Economics* 54: 152–171.

Kleinert, Corinna; Baier, Tina; Ghirardi, Gaia; Triventi, Moris (2024): Auswirkungen des Kitabesuchs auf kognitive und sozial-emotionale Kompetenzen von Kindern. Führt ein Kitabesuch zu einem Ausgleich sozialer Unterschiede? In: *LifBi Forschung kompakt*, Bericht Nr. 5, 16.

Mayer, Susan E.; Kalil, Ariel; Oreopoulos, Philip; Gallegos, Sebastian (2019): Using Behavioral Insights to Increase Parental Engagement. The Parents and Children Together Intervention. In: *Journal of Human Resources* 54, 4: 900–925.

Mühler, Grit; Spieß, C. Katharina (2008): Informelle Förderangebote: Eine empirische Analyse ihrer Nutzung in der frühen Kindheit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10: 29–46.

Peter, Frauke H.; Schober, Pia S.; Spieß, C. Katharina (2016): Early Birds in Day Care: The Social Gradient in Starting Day Care and Children's Non-Cognitive Skills. In: *CESifo Economic Studies* 62, 4: 725–751.

Price, Joseph; Kalil, Ariel (2019): The Effect of Mother-Child Reading Time on Children's Reading Skills: Evidence From Natural Within-Family Variation. In: *Child Development* 90: e688-e702.

Roßbach, Hans-Günther; Spieß, C. Katharina (2019): Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen: Rahmenbedingungen und Entwicklungen. In: *Olaf Köller et al.* (Hg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. 1. Auflage: 409–440. Berlin. Utb.

Sandner, Malte; Cornelissen, Thomas; Jungmann, Tanja; Herrmann, Peggy (2018): Evaluating the effects of a targeted home visiting program on maternal and child health outcomes. In: *Journal of Health Economics* 58: 269–283.

Schmitz, Sophia; Spieß, C. Katharina (2018): Kita-Pflicht für Kinder ab drei Jahren wäre wenig zielgenau. In: *DIW Wochenbericht* 85, 19: 405–412.

Schmitz, Sophia; Spieß, C. Katharina (2019): Familien im Zentrum. Unterschiedliche Perspektiven auf neue Ansatzpunkte der Kinder-, Eltern- und Familienförderung. In: *Heinz und Heide Dürr Stiftung* (Hg.): *Materialband*. Berlin.

Schmitz, Sophia; Spieß, C. Katharina; Huebener, Mathias (2023): Weiterhin Ungleichheiten bei der KiTa-Nutzung. Größer ungedeckter Bedarf in grundsätzlich benachteiligten Familien. In: *Bevölkerungsforschung Aktuell* 2/2023: 3–8.

Stahl, Juliane F.; Schober, Pia S.; Spieß, C. Katharina (2018): Parental Socio-Economic Status and Childcare Quality: Early Inequalities in Educational Opportunity? In: *Early Childhood Research Quarterly* 44: 304-317.

Spieß, C. Katharina (1998): Staatliche Eingriffe in Märkte für Kinderbetreuung. Analysen im deutsch-amerikanischen Vergleich. In: *Reihe Wirtschaftswissenschaften.*

Spieß, C. Katharina (2010): Sieben Ansatzpunkte für ein effektiveres und effizienteres System der frühkindlichen Bildung in Deutschland. In: *Apolte, Thomas; Vollmer, Uwe* (Hg.)(2010): Bildungsökonomik und Soziale Marktwirtschaft. Stuttgart. Lucius & Lucius. S. 3–18.

Spieß, C. Katharina (2013): Effizienzanalysen frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsprogramme – das Beispiel von Kosten-Nutzen-Analysen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16: 333–354.

Spieß, C. Katharina (2017): Early Childhood Education and Care Services and Child Development: Economic Perspectives for Universal Approaches. In: *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences* 2017: 1–14.

Spieß, C. Katharina (2020): Zentren für Familien: Nationale und internationale Evidenz – ein Resümee aus familienökonomischer Perspektive. In: *Sozialer Fortschritt* 69: 545–560.

Spieß, C. Katharina (2021): Kita-Ökonomik – eine Perspektive für Deutschland. In: *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 22, 3: 1–13.

Spieß, C. Katharina; Schmiade, Nicole (2010): Einkommen und Bildung beeinflussen die Nutzung frühkindlicher Angebote außer Haus. In: *DIW-Wochenbericht*, 45: 15–22.

Spieß, C. Katharina; Tietze, Wolfgang (2002): Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen – Gründe, Anforderungen und Umsetzungsüberlegungen für ein Gütesiegel. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 1: 139–162.