

Projektbericht PerSEALux

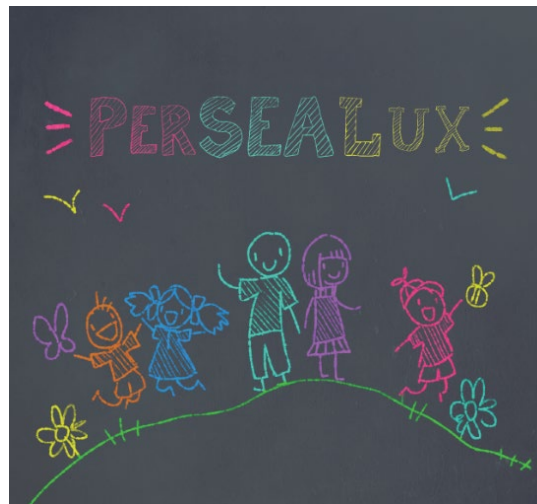
Pädagogisches Personal in Einrichtungen der non-formalen Bildung in Luxemburg

Eine Analyse zur Situation von männlichen und weiblichen Fachkräften in SEA-Einrichtungen in Luxemburg.

Andreas Hadjar, Alyssa Grecu, Kevin Simoes Loureiro und Katharina Koch

Eine Kooperation zwischen der Universität Luxemburg und infoMann

Esch-Belval, 01.07.2021



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Der Bereich der non-formale Bildung in Luxemburg – eine Einführung	6
2.1 Begriffsklärung non-formale Bildung.....	6
2.5 Bisherige Forschung zur non-formalen Bildung in Luxemburg.....	17
2.6 Aktuelles Wissen über das pädagogische Personal in der non-formalen Bildung: Zusammensetzung und Zufriedenheit.....	20
3. Die empirische Studie PerSEALux	27
3.1 Die quantitative Fragebogenstudie	28
3.2 Die qualitative Interviewstudie.....	39
4. Diskussion der Resultate der Studie PerSEALux und Ausblick	50
Literaturverzeichnis	52
Abbildungsverzeichnis.....	59

1. Einleitung

Historisch betrachtet ist der Bereich der frühkindlichen Bildung eine weibliche Domäne (Aigner et al. 2012), woraus bis heute ein stark geschlechtssegregierter Arbeitsmarkt in diesem Bereich in vielen Ländern resultiert (Cremers/Krabel 2016). Insbesondere im Kleinkind- und Kindergartenbereich ist der Anteil männlicher Fachkräfte noch niedriger als in anderen Bereichen der Kinderbetreuung (Koch/Rohrman 2012). In den vergangenen Jahrzehnten hat sich die Haltung gegenüber männlichem Personal in der Kinderbetreuung stark gewandelt, was mit einem Bewusstsein für die Bedeutung einer geschlechtergerechten Pädagogik für die (früh-)kindliche Entwicklung einhergeht (Aigner et al. 2012). Hierzu trugen maßgeblich Debatten um den Mangel an männlichen Bezugspersonen in Kindergärten und Schulen (Aigner et al. 2012) bei, der insbesondere für Jungen als problematisch angesehen wird (Peeters/Rohrman/Emilsen 2015). Vor diesem Hintergrund entwickelten sich internationale wie nationale Bestrebungen, um den Männeranteil in der Kinderbetreuung zu steigern (Cremers/Krabel 2016; OECD 2006; European Commission 2011). Bereits 1996 forderte das Netzwerk der Europäischen Kommission für Kinderbetreuung eine Anhebung des Männeranteils in Kindertagesstätten innerhalb der nächsten zehn Jahren, was jedoch in keinem Land erreicht wurde (Cremers/Krabel 2016).

Die Gründe für die geringe Präsenz von Männern in der Kinderbetreuung sind vielfältig und können unter anderem im fortbestehenden Misstrauen gegenüber Männern in der frühkindlichen Bildung und Betreuung (Cremers/Krabel/Calmbach 2010; Cremers/Krabel 2012; Peeters/Rohrman/Emilsen 2015) sowie der geringen Attraktivität des Berufsfeldes und der mangelnden gesellschaftlichen Anerkennung von Männern in Care-Berufen verortet werden (Krebs/Neubauer 2010). Zudem wird Männern die Arbeit mit Kleinkindern weniger zugetraut und angenommen, dass sich auch Männer selbst eher für die Arbeit mit älteren Kindern interessieren (Cremers/Krabel/Calmbach 2010). Darüber hinaus bestehen Geschlechterstereotype geprägt von traditionellen Geschlechtervorstellungen fort, die sich in unterschiedlichen Erwartungen gegenüber Frauen und Männern in der Kinderbetreuung zeigen. Diese wirken wiederum auf die Dynamik in gemischten Betreuungsteams, wodurch Männern eine Sonderrolle zukommen kann oder sie besondere Kritik erfahren (Friis 2008). Vor dem Hintergrund der fortbestehenden weiblichen Dominanz wird die "weibliche" Organisationskultur als Barriere für die Erhöhung des Männeranteils angesehen (Krebs/Neubauer 2010; Cremers/Krabel/Calmbach 2010). Nicht zuletzt

ist anzunehmen, dass die geringe Präsenz von Männern innerhalb des Berufsfeldes abschreckend auf interessierte Männer wirkt (Friis 2008).

Das Bestreben den Anteil des männlichen Personals in der Kinderbetreuung zu steigern, wird überwiegend von arbeitsmarktpolitischen und gleichstellungspolitischen Motiven getrieben (Cremers/Krabel 2016). Abhängig von Einstellungen und Werten von Eltern, Kindern, Teams, Einrichtungen und Trägern werden unterschiedliche, teils widersprüchliche Begründungen angeführt (Aigner et al. 2010). Umfragen in verschiedenen Ländern belegen, dass Männer in der Kinderbetreuung aus Sicht von Anbietern, Kolleginnen und Kollegen und Eltern willkommen sind (Aigner/Rohrman 2012; Cremers/Krabel/Calmbach 2010; Daycare Trust 2003; Emilsen 2012; Peeters 2003; Peeters/Rohrman/Emilsen 2015; Krabel et al. 2018). In dieser grundsätzlichen Offenheit spiegelt sich eine Tendenz hin zu mehr Gleichstellung im Bereich der frühkindlichen Bildung wider (Peeters/Rohrman/Emilsen 2015), die überdies als Beitrag zur Gleichheit in der gesamten Gesellschaft interpretiert werden kann (Farquhar 2008; Icken 2012). Trotz dieses kulturellen Wandels sind Männer in der Kinderbetreuung weiterhin unterrepräsentiert.

Verschiedene Statistiken erfassen europaweit Charakteristika des pädagogischen Personals in der non-formalen frühkindlichen Bildung. Abhängig von den national verfügbaren Daten unterscheidet sich die Datenlage für die einzelnen Länder erheblich. Vorreiter im Bereich der Datenerfassung stellen Deutschland und Österreich dar. Hingegen existieren für Luxemburg kaum Daten zum pädagogischen Personal. Vielmehr stand bislang die Erhebung von Daten zu den betreuten Kindern im Fokus (z.B. Honig/Haag 2011; Wiltzius/Honig 2015). Während im Bereich der formalen Bildung in Luxemburg mit den jährlich zur Verfügung gestellten *Les chiffres clés de l'éducation nationale (chiffres clés)* auch aktuelle, detaillierte Informationen über das Fachpersonal vorliegen, ist dies im Bereich der non-formale Bildung bislang nicht der Fall. Zwar veröffentlicht das Bildungsministerium (MENJE) im jährlichen *Rapport d'activité* allgemeine Informationen, wie Anzahl der Plätze in den Betreuungsstrukturen, Anzahl der Betriebserlaubnisse, Nutzung der *chèque-service accueil (CSA)* und das Jahresbudget des SEA-Sektors (MENJE 2021). Jedoch werden keine Informationen zur Zusammensetzung des Personals zur Verfügung gestellt. Die mangelnde Datenlage führt schließlich dazu, dass in den Berichten der OECD diese Angaben für Luxemburg fehlen (OECD 2006; OECD 2015b; OECD 2019a). Vor

dem Hintergrund der gut ausgebauten Angebote frühkindlicher Bildung. überrascht die gering ausgeprägte Datenlage zum pädagogischen Personal in der non-formalen Kinderbetreuung.

Die verschiedenen Institutionen der non-formalen Bildung werden im luxemburgischen Kontext als SEA-Einrichtungen (*Services d'Éducation et d'Accueil*) bezeichnet. Dabei löst der Begriff SEA seit 2013 sukzessive formal die Organisationsformen *Crèches*, *Foyers de jour/Foyers Scolaire*, *Maisons Relais* und *Garderies* ab, wodurch der kombinierte Bildungs- und Erziehungsauftrag dieser Einrichtungen betont wird, der über einen Betreuungsauftrag hinausgeht (Wiltzius/Honig 2015, S. 30). *PerSEALux* unterstützt das Ziel des Gleichstellungsministeriums, des Bildungsministeriums und des *Service National de la Jeunesse (SNJ)* standardisierte Daten über das Personal in den SEA-Einrichtungen zur Verfügung zu stellen (MadaK 2019).

PerSEALux verfolgte folgende zwei Forschungsschwerpunkte: Erstens galt es mehr über die Situation des pädagogischen Personals in *Crèches* und *Maisons Relais* bzw. *Foyers Scolaires* in Luxemburg zu erfahren. Der Fokus lag dabei darauf, wie das männliche und weibliche Personal die Zusammenarbeit im Team erlebt, welche Kompetenzerwartungen bedeutsam sind und mit welchen Vorbehalten sie sich konfrontiert sehen. Zweitens interessierte sich *PerSEALux* für die gegenwärtige Datenlage über das pädagogische Personal in Luxemburg und wie Akteure aus dem Bereich der non-formalen Bildung eine bislang nicht vorhandene nationale Datenbasis bewerten.

Der Projektbericht ist wie folgt aufgebaut: Das erste Kapitel dient dazu Begrifflichkeiten zu klären und die zentralen Entwicklungen in der non-formalen Bildung in Luxemburg seit der Jahrtausendwende darzustellen und einzuordnen. Im zweiten Kapitel erfolgt eine Systematisierung bisheriger Forschung zu den luxemburgischen SEA-Strukturen, wobei dem Wissen über das pädagogische Personal besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dabei werden Qualifikation, nationale Herkunft, Sprachhintergrund sowie Zufriedenheit des pädagogischen Personals thematisiert. Im Fokus des dritten Kapitels stehen Forschungsdesign und Ergebnisse der quantitativen Fragebogenstudie zur Situation des pädagogischen Personals. Das vierte Kapitel widmet sich der qualitativen Studie zu Relevanz, Potenzialen und Herausforderungen einer nationalen Datenbasis. Das fünfte Kapitel rundet mit einer umfassenden Bilanz und Handlungsempfehlungen den Bericht ab.

2. Der Bereich der non-formale Bildung in Luxemburg – eine Einführung

2.1 Begriffsklärung non-formale Bildung

Angelehnt an den luxemburgischen „Nationalen Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter“ (MENJE/SNJ 2018) ist non-formale Bildung außerhalb des formalen Schulsystems verortet. Konkret handelt es sich um Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote für Kinder und Jugendliche, die zwischen Schule und Familie angesiedelt sind, welche eine definierte Zielgruppe ansprechen und spezifische Bildungsziele verfolgen (MENJE/SNJ 2018). Abzugrenzen ist der Begriff der non-formalen Bildung von den Begriffen der formalen und informalen Bildung. Während die hierarchisch strukturierte formale Bildung innerhalb des klassischen Schul- und Ausbildungssystems stattfindet und aufeinander aufbauende Stufen, von der Grundschule bis zur Hochschule beinhaltet, ermöglicht informale Bildung den Erwerb von Einstellungen, Werten, Kompetenzen und Wissen im Alltag und findet unter anderem in der Familie, im Freundeskreis, in der Peergruppe, durch Medien statt (MENJE/SNJ 2018). Die non-formale Bildung ist hinsichtlich des Strukturierungsgrades zwischen der formalen und informalen Bildung verortet. So handelt es sich bei den non-formalen Bildungsangeboten, im Unterschied zur informalen Bildung, um organisierte und zielgerichtete Programme, wohingegen die informale Bildung in stärkerem Maße zufällig in Alltagssituationen stattfindet und keine spezifischen Räume erfordert. Zugleich ist die non-formale Bildung weniger stark hierarchisch strukturiert wie die formale Bildung und läuft teilweise parallel zu den Stufen der formalen Bildung.

Die non-formale Bildung von Kindern und Jugendlichen beinhaltet abhängig von der Altersstufe verschiedene Bereiche, die nachfolgend näher beleuchtet werden.

2.2 Die Bedeutung (früh-)kindlicher Bildung und Betreuung

Der Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung umfasst alle strukturierten Arrangements zur Bildung und Betreuung für Kinder von der Geburt bis zum Beginn der Schulpflicht (Honig/Bock 2017). Dies umfasst die Kinderbetreuung in öffentlichen oder privaten Einrichtungen sowie Vorschulangebote bzw. schulvorbereitende Maßnahmen. Der frühkindlichen Bildung und Betreuung wird eine hohe Bedeutung für den späteren Bildungserfolg zugeschrieben, was insbesondere für sozial benachteiligte Kinder empirisch belegt ist (OECD 2017; OECD 2014). Die

Strukturen frühkindlicher Bildung und Betreuung sind im internationalen Vergleich unterschiedlich ausgestaltet (OECD 2014). Dies betrifft unter anderem das Alter, ab dem frühkindliche Bildungsarrangements verfügbar sind sowie das Alter bei Schuleintritt (OECD 2019). Strukturell ist die Betreuung und Bildung von jungen Kinder in vielen europäischen Staaten voneinander abgegrenzt (Peeters/Rohrmann/Emilsen 2015). Nichtsdestotrotz sind Bildung und Betreuung miteinander verzahnt.

Ziel frühkindlicher Bildung und Betreuung ist es die kognitive, körperliche, soziale und emotionale Entwicklung zu fördern und kleine Kinder an einen organisierten Unterricht außerhalb der Familie heranzuführen. Anbieter der Bildung und Betreuung von kleinen Kindern sind basierend auf der „*International Standard Classification of Education*“ (ISCED) der UNESCO dem ISCED-Level 0 zuzuordnen und sollen folgende Anforderungen erfüllen (OECD 2014):

- zielgerichtete, bildungsbezogene Einrichtung
- Institutionalisiertes schulähnliches Setting für eine Kindergruppe
- zeitlicher Rahmen des Angebots von mindestens 2 Tagen pro Woche bzw. mindestens 100 Tage im Jahr
- Regulatorischer Rahmen/Lehrplan anerkannt durch nationale Behörden
- Qualifiziertes Personal

Einrichtungen oder Programme, die diese Merkmale nicht erfüllen sind außerhalb der ISCED-Klassifikation zu verorten, sind jedoch immer noch als Bildungsprogramme zu verstehen. Dies trifft auch auf die Einrichtungen der non-formalen Bildung in Luxemburg zu. Zwar erfüllen diese einen Großteil der ISCED 0 Anforderungen, grenzen sich aber zugleich vom schulisch strukturierten Lernen ab (MFI 2013a; MFI 2014). Informale Formen der Kinderbetreuung beispielsweise durch Nachbarn, Verwandte, Bekannte oder Babysitter erfüllen nicht die oben genannten Kriterien und werden nicht durch die ISCED-Klassifikation abgebildet (OECD 2019a).

Während Bildung und Betreuung in nicht-integrierten Programmen in unterschiedlichen institutionellen Settings stattfinden, die räumlich voneinander getrennt sind, existieren in vielen Ländern auch integrierte Programme. Letztere kombinieren innerhalb eines institutionellen Settings Bildung und Betreuung (OECD 2014). In Luxemburg findet die frühkindliche Betreuung in nicht-integrierten Programmen statt. So erfolgt die Vorschulbildung in den institutionellen Settings *éducation précoce* und *éducation préscolaire/Spillschoul*, während die außerfamiliäre

Betreuung im Sinne non-formaler Bildung durch *Crèches*, *Maisons Relais* oder Tagesmütter geleistet wird (Ministère de la Famille et de l'Intégration: 2011). Insbesondere die *éducation précoce* stellt eine erste Schnittstelle zwischen vorschulischer Bildung und außer-familialer Betreuung dar (Scheiwe/Willekens 2009; Ministère de la Famille et de l'Intégration: 2011). Die Trennung von Vorschulbildung und Kinderbetreuung ist auch für Länder wie Belgien und Frankreich charakteristisch (MFI 2011).

2.3 Strukturen non-formaler Bildung und Betreuung für Kinder und Jugendliche in Luxemburg

Im Folgenden werden die Strukturen non-formaler Bildung für Kinder und Jugendliche dargestellt und zueinander in Verhältnis gesetzt. Non-formale Bildung und Betreuung für Kinder und Jugendliche von 0 bis 12 Jahren wird in *Crèches* (Kinderkrippen), in *Maisons Relais* (Kindertagesstätten), in *Foyers de jour/Foyers Scolaires* (Kinder- bzw. Schülerhorte) und in *Garderies* (Kurzzeitkinderhorte) geleistet. Diese stehen seit Ende 2013, ebenso wie die Einrichtungen formaler Bildung, in der Verantwortlichkeit des Ministeriums für Bildung, Kindheit und Jugend (*Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, MENJE*) (Schreyer/Oberhuemer 2017). Seit 2013 werden die verschiedenen Betreuungstypen der non-formalen Bildung unter dem Begriff SEA-Strukturen zusammengefasst (Neumann 2018).

Die non-formalen Betreuungseinrichtungen schließen die Lücke zwischen privat-familialen Betreuungs- und Erziehungsarrangements und dem staatlichen Bildungssystem (Honig/Haag 2011). Die außerfamiliale, freiwillige Betreuung von Kindern von 0 bis drei Jahren findet überwiegend in *Crèches* statt (Achten/Horn/Schronen 2009a). Schulpflichtige Kinder zwischen vier und zwölf Jahren werden in den Pausenzeiten und an schulfreien Nachmittagen in *Foyers de jour/Foyers Scolaires* betreut. Dort erhalten sie Mittagessen, erledigen Hausaufgaben und verbringen ihre Freizeit (Honig/Haag 2011). Ebenso bieten *Foyers de jour* Betreuung für Kleinkinder von zwei bis vier Jahren an. In einigen Einrichtungen existieren altershomogene Gruppen für Kinder bis 15 Monaten, von 15 Monaten bis drei Jahren, von drei bis fünf Jahren und von sechs bis zwölf Jahren (Oberhuemer/Schreyer/Neuman 2010).

Seit 2005 stellen *Maisons relais pour enfants* (kurz *Maisons relais*) eine Weiterentwicklung der *Foyers de jour/Foyers scolaire* dar, sodass sich in den vergangenen Jahren die Tendenz abzeichnet, dass *Foyers de jour* in *Maisons relais* umgewandelt werden (Honig/Haag 2011;

Schreyer/Oberhuemer 2017). Sie richten sich prinzipiell an alle Kinder zwischen 0 und 18 Jahren mit einem Fokus auf die Vier- bis Zwölfjährigen und ihr Besuch ist freiwillig, aber kostenpflichtig (Neumann 2018). *Maisons relais* vereinen Betreuungs-, Bildungs- und Präventionsaufgaben und verfolgen einen integrativen Ansatz. Sie gehen über die Konzeptionen herkömmlicher Kindertageseinrichtungen hinaus und fördern das non-formale und informelle Lernen und ermöglichen Zugang zu Freizeit-, Sport- und Kulturangeboten der Gemeinden (Honig/Haag 2011).

Garderies sind Kurzzeitkinderhorte, die eine spontane, zeitlich flexible Kurzzeitbetreuung von Kindern zwischen 0 und 8 Jahren anbietet (Honig/Haag 2011). Die Kurzzeitbetreuung ermöglicht keine Übernachtung und darf 16 Stunden pro Woche nicht überschreiten (Wiltzius/Honig 2015, S. 32). Da es sich somit – im Unterschied zu den *Crèches*, *Foyer des jour/Foyers Scolaire* und *Maison Relais* – um kurzzeitig angelegte, flexible Betreuungsarrangements handelt, die überdies den geringsten Anteil an den Betreuungsplätzen in der non-formalen Bildung ausmachen (Honig/Haag 2011), sind die *Garderies* in Abbildung 1 nicht berücksichtigt.

Die non-formale Bildung in Luxemburg umfasst ein gemeinnütziges (*conventionnés*/konventioniert) und ein privat-gewerbliches (*non-conventionnés*/nicht konventioniert) Segment. In beiden Segmenten existieren einige große und eine Vielzahl kleiner, lokaler Anbieter. Überdies existieren für beide Segmente mit FEDAS (*Fédération des acteurs du secteur social au Luxembourg*) und FELSEA (*Fédération Luxembourgeoise des services d'éducation et d'accueil pour enfants*) separate Dachverbände (Honig/Haag 2011). Gemeinnützige Anbieter agieren basierend auf vertraglichen Vereinbarungen (*convention*/Konvention) mit dem Staat, woraus erhöhte Standards und eine finanzielle Förderung resultieren. Daneben erhalten Fachkräfte im gemeinnützigen Segment auf Basis des Kollektivvertrags höhere Gehälter (Honig/Haag 2011). Im Gegensatz zu den gemeinnützigen Einrichtungen erwirtschaften privat-gewerbliche Anbieter ihre laufenden Kosten und die Finanzierung ihres Personals selbst und müssen geringere Auflagen erfüllen (Wiltzius/Honig 2015).

Crèches, *Foyers de jour/Foyers scolaires* und *Garderies* werden sowohl von privat-gewerblichen als auch gemeinnützigen Trägern betrieben, Auch *Maisons relais* können von Anbietern beider Segmente betrieben werden (Honig/Haag 2011). Während die Betreuung der Schulkinder zu 92 Prozent in den Händen gemeinnütziger Strukturen liegt, sind 71 Prozent der Betreuungsplätze für Kleinkinder im privat- gewerblichen Segment verortet (MENJE 2021). Insgesamt entfielen jedoch

im Jahr 2020 74 Prozent des Betreuungsangebots in allen SEA-Strukturen auf das gemeinnützige Segment. Insgesamt nahm das Platzangebot in den SEA-Strukturen im Jahr 2020 um 2,73 Prozent im Vergleich zum Vorjahr zu. Dabei wurden in privatwirtschaftlichen Einrichtungen mehr neue Plätze geschaffen, wie in öffentlich-gemeinnützigen Einrichtungen. Auch wurden 25 neue Betriebserlaubnisse (*agrément*s) erteilt (MENJE 2021).

Der europäische Vergleich zeigt, dass der Anteil der Schulkinder in Luxemburg, die eine außerschulische Betreuungseinrichtung besuchen mit insgesamt 55 Prozent für die Gruppe der Sechs-bis Elf-Jährigen vergleichsweise hoch ist. Zugleich sinkt der Anteil der Kinder, die eine außerschulische Betreuungseinrichtung besuchen mit zunehmendem Alter (OECD 2019b).

Abbildung 1: Übersicht über die privat-gewerblichen und gemeinnützigen Kindertageseinrichtungen in Luxemburg

Tageseinrichtungen			
Alter	Privat-gewerblich	gemeinnützig	
0-1	Crèches	Crèches	Maisons Relais pour Enfants
1-2			
2-3			
3-4	Education précoce		
4-5	Foyers de jour	Education préscolaire Enseignement fondamental, cycle 1	Foyers de jour
5-6			
6-7			
7-8			
8-9		Enseignement fondamental, cycle 2-4	
9-10			
10-11			
11-12			

Quelle 1: Erstellt in Anlehnung an Ministère de la Famille et de l'Intégration (2011) 15

Weiterhin werden in Luxemburg Jugendhäuser, die Jugendliche und junge Erwachsene adressieren, ebenfalls der non-formalen Bildung zugerechnet (MENJE/SNJ 2018). Diese sind jedoch nicht Bestandteil dieser Studie.

Abbildung 1 bietet eine Übersicht über die Formen privat-gewerblicher und gemeinnütziger Kindertageseinrichtungen in Luxemburg. Überdies verdeutlicht diese Grafik, die Schnittstellen zwischen formaler Bildung und non-formaler Bildung für Kinder bis zum zwölften Lebensjahr.

2.4 Kontextbedingungen des quantitativen und qualitativen Ausbaus der non-formalen Bildung in Luxemburg: soziale und (bildungs-) politische Faktoren

Der Bereich der non-formalen Bildung in Luxemburg hat seit der Jahrtausendwende einen erheblichen quantitativen und qualitativen Wandel erfahren (Neumann 2018).

2.4.1 Quantitativer Ausbau der Betreuungsstrukturen: Verfügbarkeit und Nutzung der Betreuungsplätze in der non-formalen Bildung

Der quantitative Ausbau der Betreuungsstrukturen erfolgte in Zusammenhang mit der Lissabon-Strategie (2000-2010), deren Ziel darin bestand die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu fördern und so die Wettbewerbsfähigkeit in Europa zu steigern. Folglich soll der Ausbau der Kindertagesbetreuung die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtern, wodurch dem Arbeitsmarkt auch mehr Arbeitskräfte zur Verfügung gestellt werden können (Oberhuemer/Schreyer/Neuman 2010). Angesichts dessen ist der quantitative Ausbau des SEA-Sektors im Kontext des Wandels familiärer Strukturen, der zunehmenden Partizipation von Müttern am Arbeitsmarkt sowie der nationalen Bildungs- und Betreuungspolitik zu betrachten.

Der Wandel der familiären Strukturen drückt sich in der zunehmenden Ablösung des männlichen Alleinverdienermodells und der Zunahme von Ein-Eltern-Haushalten aus. Angesichts dieser Entwicklungen steigt aufgrund der steigenden Erwerbsrate Mütter der Bedarf an Kinderbetreuungsangeboten (OECD 2014). Beispielsweise ist die Erwerbsrate von Müttern in einer Beziehung (wohnhaf in einem Haushalt) zwischen 2005 und 2012 um 8,8 Prozent (von 61,3 Prozent auf 70,1 Prozent) gestiegen. Mit steigender Kinderzahl sind Mütter seltener berufstätig, obgleich sich auch hier eine steigende Tendenz zeigt, wonach die Erwerbsrate von Müttern mit drei Kindern und mehr zwischen 2005 (47,8 Prozent) und 2012 (55,5 Prozent) angestiegen ist. Hingegen ist die Erwerbsrate von alleinlebenden Frauen mit Kind mit 84,6 Prozent am höchsten (Wiltzius/Honig 2015).

Die zuvor angedeuteten steigenden Betreuungsbedürfnisse von Seiten der Eltern wurden von der nationalen Politik aufgegriffen (OECD 2014), woraus eine quantitative Expansion von

Betreuungsangeboten resultierte. Hiermit geht einher, dass Kinder immer früher und immer länger familienexterne Kindertagesstrukturen besuchen (Neumann 2018).

Insgesamt ist die Besuchsquote in den Strukturen der non-formalen Bildung gemessen an der Gesamtbevölkerung im Alter von 0 bis einschließlich zwölf Jahren zwischen 2009 und 2017 von 33 Prozent auf 55,5 Prozent der Kinder angestiegen (Neumann 2018: 17). Der Anstieg an Betreuungsplätze ist vor allem durch die Konstituierung der Maisons Relais (2005) als dominante Struktur der Kinderbetreuung geprägt (Honig/Neumann/Schnorr/Seele 2013). Dabei unterscheiden sich die verschiedenen Altersgruppen in ihrer der Expansion (Honig 2015). Bei den unter Drei-Jährigen besuchten 59 Prozent der Kinder eine SEA-Einrichtung. Mit zunehmendem Alter steigt im Kleinkindalter die Beteiligungsrate: beträgt sie bei den bis zu Ein-Jährigen 30 Prozent, sind es bei den Zwei-bis Drei-Jährigen 78 Prozent (OECD 2019a). Insgesamt liegt die Beteiligungsrate der unter Drei-Jährigen in Luxemburg erheblich über dem OECD-Durchschnitt von 36 Prozent (OECD 2019a). Die Daten für die Drei-bis Fünfjährigen sind schwieriger zu interpretieren, da nicht zwischen non-formaler Bildung und formaler Bildung unterschieden wird und im Alter von vier Jahren die Schulpflicht beginnt. Nichtsdestotrotz zeigt sich auch hier ein Anstieg der Beteiligungsrate. So besuchten 2017 88 Prozent der Drei-bis Fünfjährigen eine Einrichtung im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Diese Beteiligungsrate stellt einen Anstieg von 4 Prozent im Vergleich zum Jahr 2005 dar. Im internationalen Vergleich liegt die Beteiligungsrate der Drei-bis Fünfjährigen leicht über dem OECD-Durchschnitt (OECD 2019a).

Ein zentrales staatliches Steuerungs- und Finanzierungsinstrument im Bereich der SEA-Strukturen stellen seit 2009 die Betreuungsgutscheine *chèque-service accueil (CSA)* dar, welches dazu beiträgt die Kosten der Eltern für die Kinderbetreuung zu senken und die Beteiligung von sozial benachteiligten Kindern an den Angeboten der außerschulischen Bildung und Betreuung zu steigern (Wiltzius/Honig 2015). Die *CSA* gelten als zentrales Instrument, das zum quantitativen Wachstum der Kindertagesstrukturen beigetragen hat (Neumann 2018). So hat sich von 2009 bis 2013 die Zahl der über *CSA* abgerechneten Betreuungsstunden im Großherzogtum nahezu verdreifacht (Wiltzius/Honig 2015; MENJE 2018). Dies kann als Hinweis gewertet werden, dass die angebotenen Plätze intensiver von Eltern/Kindern genutzt werden. Auch profitieren immer mehr Kinder von den *CSA*. Waren 2009 34 Prozent der Kinder anspruchsberechtigt, sind es im

Jahr 2020 56 Prozent (MENJE 2021). Die *CSA* werden von den SEA-Einrichtungen weiträumig akzeptiert und können in allen gemeinnützigen Einrichtungen und nahezu allen privat-gewerblichen Einrichtungen eingelöst werden (MENJE 2018).

Die quantitative Expansion zeigt sich im anhaltenden Anstieg der Zahl der Einrichtungen, Betriebserlaubnisse (*agrément*s) und der Zunahme der Zahl der Betreuungsplätze im konventionierten und gewerblichen Bereich. Hatten im Jahr 2009 462 Einrichtungen eine Betriebserlaubnis, sind es im Jahr 2020 809 Einrichtungen (MENJE 2021). Dieser Zuwachs wird getragen vom starken Wachstum im privat-gewerblichen Sektor, wohingegen die Zahl der gemeinnützigen Einrichtungen nur leicht anstieg und seit 2017 sogar ein Rückgang zu verzeichnen ist (MENJE 2021). Nichtsdestotrotz wurde auch im gemeinnützigen Bereich eine Vielzahl neuer Betreuungsplätze geschaffen. Insgesamt hat sich die Zahl der Betreuungsplätze zwischen 2009 und 2020 von rund 23 000 Betreuungsplätzen auf rund 57 500 (MENJE 2021), mehr als verdoppelt. Einen besonders starken Zuwachs verzeichnet das privat-gewerbliche Segment (Wiltzius/Honig 2015). Hat sich das Betreuungsvolumen im gemeinnützigen Sektor zwischen 2009 und 2019 knapp verdoppelt, hat es sich im gleichen Zeitraum im privat-gewerblichen Sektor versiebenfacht (MENJE 2021). Die Expansion der non-formalen Bildung in Luxemburg spiegelt sich zudem in der Entwicklung des staatlichen Budgets für den SEA-Bereich wider. Lag das Budget im Jahr 2009 bei 86.809.917 €, waren es im Jahr 2020 534.272.132 € (MENJE 2021).

Aufgrund der Zusammenfassung der Einrichtungen der non-formalen Bildung für bis zu zwölf-jährige Kinder unter dem Begriff SEA-Strukturen liegen wenige aktuelle Informationen vor, wie sich die Betreuungsplätze auf Schulkinder und Kleinkinder verteilen. Im Zeitraum von 2009 bis 2013 entfielen ca. zwei Drittel der Betreuungsplätze auf Schulkinder und ein Drittel richtet sich an noch nicht schulpflichtige Kinder (Wiltzius/Honig 2015). Insgesamt haben sich die verfügbaren Plätze für nichtschulpflichtige Kinder zwischen 2009 und 2018 von 5 524 auf 15 502 nahezu verdreifacht (Neumann 2018). Während die Betreuung der Schulkinder nahezu vollständig durch gemeinnützige Einrichtungen geleistet wird, erfolgt die Betreuung der Kleinkinder zu etwa 70 Prozent durch privat-gewerbliche Einrichtungen. (Wiltzius/Honig 2015).

2.4.2 Qualitativer Wandel der inhaltlichen Anforderungen und Erwartungen:

In den vergangenen Jahren vollzog sich in der non-formalen Bildung neben der zuvor skizzierten quantitativen Expansion auch ein qualitativer Wandel, sodass der Bildungsauftrag erheblich an Gewicht gewann und die Ziele non-formaler Bildung heute weit über einen Betreuungsauftrag, der eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglicht, hinausreichen. Die Entwicklungen in Luxemburg folgen dabei einem internationalen Trend in der frühkindlichen Bildung und Betreuung, der sich in einem gestiegenen Bewusstsein für die Qualität von Betreuungsangeboten ausdrückt (OECD 2014). Dies geht einher mit der Erwartung, dass sich die Investition in non-formale Bildung und Betreuung langfristig auch ökonomisch auszahlt, indem zukünftige Generationen eine bessere Bildung von Anfang an erfahren (Oberhuemer/Schreyer/Neuman 2010). Zudem etablierte sich ein Verständnis von Bildung als ständigem Prozess, der in den verschiedenen Lebenswelten der Kinder – u.a. Familie, SEA und Schule – stattfindet.

Die gestiegene Bedeutung des Bildungsauftrags zeigt sich in Luxemburg im Umbau der Strukturen der non-formalen Bildung. So liegt die Verantwortung für die non-formale Bildung seit 2013 beim Bildungsministerium (*MENJE*) anstelle des Familienministeriums (*MFI*) (Honig/Bock 2017).

Die inhaltlich-qualitative Neubestimmung schlägt sich in gesetzlichen Neuregelungen nieder. So fasst das SEA-Reglement seit 2013 die verschiedenen Einrichtungstypen unter dem Begriff SEA zusammen. Zudem wird im Nationalen Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter die Pädagogisierung des non-formalen Sektors deutlich, indem Leitlinien für die pädagogische Arbeit im frühkindlichen Bereich und im Schulkinderbereich formuliert werden. Zudem wurden Mechanismen zur Sicherung der Betreuungsqualität eingeführt, welche durch ein Evaluationssystem der *agents régionaux* überprüft wird. Auf pädagogischer Ebene zielt zudem die Etablierung der *éducation plurilingue* darauf ab, die Chancengleichheit von Kindern zu sichern, indem ihnen früh Zugang zur luxemburgischen und französischen Sprache ermöglicht wird (MENJE 2017; Neumann 2018).

Insgesamt zeigt sich im non-formalen Sektor ein verstärkter Fokus auf Bildung und Chancengleichheit, der von neuen Anforderungen an die pädagogische Arbeit getragen wird. Dies zeigt sich beispielsweise in der veränderten Rolle des Pädagogen/der Pädagogin im Kontext der kindzentrierten Pädagogik und dem Bild vom kompetenten Kind.

Die Funktionen des pädagogischen Personals in der non-formalen Bildung können altersgruppenübergreifend in drei Kernbereiche differenziert werden (MENJE/SNJ 2018):

- 1) Herstellung einer Atmosphäre der Wertschätzung und des Vertrauens zur Stärkung des Wohlbefindens, Zusammengehörigkeit und Kreativität
- 2) Pädagog/innen fungieren als Partner/innen der Kinder und Jugendlichen im Prozess der Ko-Konstruktion- Ziel hiervon ist die gemeinsame Annäherung an neues Wissen und Kultur. Dabei soll sich das pädagogische Personal im Zurückhaltung üben, die Kinder mehr begleiten denn anleiten und das eigene Handeln reflektieren.
- 3) Kooperation mit allen an der Bildung der betreuten Kinder und Jugendlichen beteiligten Personen und Institutionen. Ziel hiervon ist die gemeinsame Gestaltung von lern- und entwicklungsfördernden Handlungsfeldern.

Der Betreuungsalltag umfasst somit ein breites Aufgabenspektrum, das neben der direkten pädagogischen Arbeit mit den Kindern auch die Dokumentation der Entwicklung der Kinder sowie Qualitätssicherung und -entwicklung umfasst (Kappenstein 2011).

Professionalisierung der non-formalen Bildung in Luxemburg

Vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen qualitativen Anforderungen ist in der non-formalen Bildung für bis zu zwölf-jährige Kinder ein anhaltender Professionalisierungstrend zu verzeichnen. So erfolgte im Zuge der Neubestimmung des Sektors der non-formalen Bildung eine Schärfung des Aufgabenprofils und des professionellen Selbstverständnisses (Honig/Bock 2017). Aber auch durch die Etablierung der Tagesbetreuung für Schulkinder in den *Maisons relais* wandelten sich Aufgaben und Selbstverständnis des pädagogischen Personals (Kappenstein 2011). Die Professionalisierung bezieht sich sowohl auf die zunehmende Akademisierung der Ausbildung als auch auf die Qualitätssicherung und -verbesserung der pädagogischen Arbeit in Form der Etablierung einheitlicher Standards und deren Überwachung. Somit ist die Professionalisierung vom Streben nach einer Steigerung von Effektivität und Qualitätsverbesserung geprägt, was durch die Integration wissenschaftlicher Expertise und Ausbildung erreicht werden soll (Vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2012).

Die Entwicklung der pädagogischen Qualität in der non-formalen Bildung setzt in Luxemburg an den Handlungsfeldern der Strukturqualität und Prozessqualität an (vgl. Kluczniok/Roßbach 2014;

Anders/Roßbach 2018) und schlägt sich in gesetzlichen Neuregelungen nieder (Neumann 2018). Basis hierfür ist die ab 2010 angestoßene Standardisierung im Zuge der Entwicklung von verbindlichen konzeptionellen Leitlinien für alle Strukturen der non-formalen Bildung (Honig/Bock 2017, S. 23). Die Sicherung der strukturellen, räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen erfolgt maßgeblich durch die Vorgaben zur Betriebserlaubnis (*agrément*), die im SEA Règlement von 2013 (MFI 2013b) festgehalten sind und die Personalstruktur sowie Betreuungsschlüssel und Gruppengrößen festlegt, wodurch sowohl die Entwicklungschancen der Kinder als auch die Arbeitsbedingungen des Personals determiniert werden (Honig/Bock 2017). Durch die Anwendung der Leitlinien in der pädagogischen Praxis wird die Prozessqualität gesichert und durch verschiedene Instrumente zur Qualitätskontrolle unter Verantwortlichkeit des Service National de la Jeunesse (SNJ) dokumentiert. Zu diesen Instrumenten zählt das Vorhandensein eines schriftlichen pädagogischen Konzepts, die Dokumentation von Aktivitäten, ein Weiterbildungsplan für das sozial-erzieherische Personal erarbeiten sowie die Evaluation durch externe Berater. Der Fokus der Evaluation richtet sich dabei auf die pädagogische Philosophie, die pädagogischen Aktivitäten und die Interaktion zwischen den Fachkräften und Kindern (Honig/Bock 2017).

Insgesamt geht die Professionalisierung der non-formalen Bildung mit neuen Anforderungen an das pädagogische Personal einher, welche gesteigerte Reflexivität im Hinblick auf das eigene Handeln sowie umfangreiche Begründungs- und Legitimationsverpflichtungen und Dokumentationsaufgaben beinhalten (Helsper/Tippelt 2011), wie beispielsweise im Kontext der Führung eines Logbuches. Dem Anspruch folgend, dass die pädagogischen Beziehungen optimal das kindliche Wohl und die kindliche Entwicklung ganzheitlich fördern und unterstützen sollen, kommt den Fachkräften und ihren professionellen Kompetenzen eine zentrale Rolle für die Qualität der Interaktionen und die Gestaltung von Lernumwelten zu. Angesichts dessen kommt der Fort- und Weiterbildung eine hohe Bedeutung zu, um diese Kompetenzen zu stärken (Anders 2018). Vor diesem Hintergrund wurde eine Weiterbildungspflicht eingeführt (Honig/Bock 2017).

2.5 Bisherige Forschung zur non-formalen Bildung in Luxemburg

Dieses Kapitel widmet sich dem aktuellen Stand der Forschung zur non-formalen Bildung in Luxemburg. In diesem Zuge werden Forschungsdesiderata formuliert und das Projekt PerSEALux darin verortet.

Das Feld der non-formalen Bildung in Luxemburg ist ein vergleichsweise junges Forschungsfeld, das ab den späten 1990er Jahren an Bedeutung gewinnt (Bollig/Honig/Nienhaus 2016). Ebenso nimmt die darauf bezogene Forschung ab der Jahrtausendwende zu. Ein Schwerpunkt der Forschung zur Bildung in Luxemburg ist an der Universität Luxemburg zu verorten. Seit der Gründung der Arbeitsgruppe *Education and Care* im Jahr 2008 findet kontinuierlich Forschung zu formaler und non-formaler Bildung in Luxemburg statt, um welche sich verschiedene Schwerpunkte gruppieren. Auf Basis einer Kooperation zwischen der luxemburgischen Regierung und der Universität Luxemburg zur Forschung, Entwicklung und Beratung in der nationalen Kinderbetreuung aus dem Jahr 2009 entstehen seither Expertisen zur Analyse des luxemburgischen Bildungs- und Betreuungssystems von Kindern (u.a. Honig/Haag 2011; Wiltzius/Honig 2015) sowie zur Konzeptions- und Praxisentwicklung (Bollig/Honig/Mohn 2016; Köpp-Neumann/Neumann 2010; MENJE 2015). Einen Überblick bieten Honig/Bock (2017). In diesem Zuge wurden auch in Form einer Schriftenreihe zur non-formalen Bildung - herausgegeben vom luxemburgischen Bildungsministerium (MENJE) - Entwicklungen in diesem Bereich wissenschaftlich eingeordnet und bewertet. Der Fokus der bisherigen Publikationen liegt auf der Entwicklung der non-formalen Betreuungsstrukturen für bis zwölf-jährige Kinder (Honig/Haag 2011), der Entwicklung und Bedeutung des nicht-konventionellen Bereichs im double-split System (Wiltzius/Honig 2015), der Partizipation von Kindern an einem konkreten Modellprojekt, Inklusion in der Kindertagesbetreuung (MENJE 2014) sowie auf der mehrsprachigen Bildung (MENJE 2015).

Die Forschung zur non-formalen Bildung in Luxemburg folgt konsequent der pädagogischen Prämisse der Kinderzentriertheit, sodass die pädagogische Praxis und der Betreuungsalltag überwiegend aus Perspektive der betreuten Kinder mittels qualitativ-ethnographischer Verfahren untersucht werden. Die Funktion des pädagogischen Personals wird ebenfalls unter diesem Fokus analysiert. Auf diese Weise wurden Differenzen im Umgang mit Kindern in *Maisons relais* abhängig von Entwicklungsstand und Alter analysiert (Neumann 2013). Für *Crèches* wurde die

Praxis von Betreuung und Bildung in konventionierten Tageseinrichtungen untersucht, wobei der Umgang von Fachkräften mit heterogenen Leitungserwartungen und die Konstruktion von Bildungsrelevanz als wichtige Aspekte der Betreuungswirklichkeit untersucht wurden (Honig et al. 2013). Darüber hinaus wurde die non-formale Betreuung als ein Aspekt der Bildungs- und Betreuungsarrangements von Kindern betrachtet, wobei Kinder als aktive Co-Produzenten frühkindlicher Bildungslandschaften aufgefasst wurden (Bollig/Honig/Nienhaus 2016; Bollig 2018). Überdies wurde analysiert, wie frühkindliche Bildungs- und Betreuungsarrangements zur Konstruktion von Ungleichheitsrelevanz und längerfristig zu Bildungsungleichheiten beitragen (Nienhaus 2018).

Ein zweiter ebenfalls qualitativ-ethnographisch orientierter Forschungsstrang umfasst Forschung zur Mehrsprachigkeit in der non-formalen Bildung. In diesem Zuge wurden Sprachpraktiken in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen (*Maisons relais* für bis zu Vier-Jährige) darauf hin untersucht, wie der Betreuungsalltag durch die verschiedenen Verkehrssprachen strukturiert wird, wie das Fachpersonal mit ethnischer und sprachlicher Heterogenität umgeht und wie durch Sprache Differenz hergestellt wird. Diese Forschung offenbarte eine Kluft zwischen einer auf das Luxemburgische fokussierten Sprachverwendung in der Pädagog/innen-Kind-Beziehung und der real gelebten Sprachvielfalt (Neumann 2011). Ebenfalls in *Maison relais* wurden mittels eines multidimensionalen Ansatzes aus ethnographischer Feldforschung und Befragung von Eltern und des pädagogischen Teams die Sprachförderpraxis und deren Qualität untersucht (Seele 2015; Neumann/Schnoor/Seele 2012). Aktuelle Forschung thematisiert zudem, wie Kinder als aktive Akteure zu institutionellen Sprachpolitiken und Praktiken in *Maisons relais* für bis zu Vier-Jährige beitragen. Befunde betonen die Bedeutung plurilingualer Praktiken zwischen dem Fachpersonal und den Kindern, welche es ermöglichen Brücken zwischen der offiziellen institutionellen Sprachpolitik und den sprachlichen Ressourcen der Kinder zu schlagen (Simoes Loureiro/Neumann 2020).

Daneben existieren quantitative Erhebungen zur Entwicklung der Betreuungsstrukturen sowie zur Inanspruchnahme non-formaler Bildung (Honig 2015; Neumann 2018; Services Foyers Scolaires 2018). Auf Basis dieser Daten wird die Situation von Kindern sowie strukturelle Bedingungen frühkindlicher Bildung im luxemburgischen Bildungs- und Betreuungssystem sowie die

Qualifikation des Personals in internationalen Vergleichsstudien thematisiert (EURYDICE 2009; OECD 2006; OECD 2014; OECD 2015a; OECD 2019a).

Abschließend ist festzuhalten, dass das pädagogische Personal in der non-formalen Bildung bislang primär in seiner Beziehung zu den Kindern im Kontext reichhaltiger ethnographischer Studien erforscht wurde. Hingegen wird die Perspektive des pädagogischen Personals oder von Organisationen, die im Feld der non-formalen Bildung agieren, kaum erfasst. Eine Ausnahme hiervon stellen Erfahrungsberichte von Trägern im Hinblick auf Qualifizierung und Qualitätsentwicklung dar (Schronen 2013; Achten 2013). Zugleich besteht von Seiten der Politik ein grundsätzliches Interesse an der Perspektive des pädagogischen Personals in der non-formalen Bildung, was in der Durchführung von Gruppendiskussionen zum Ausdruck kommt (Kappenstein 2011), die zwar dokumentiert, jedoch nicht wissenschaftlich analysiert wurden. Insgesamt wurde der Zusammensetzung des pädagogischen Personals und der Situation der Männer bislang wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Eine Ausnahme hiervon stellt Programm „MADAK - Männer an der ausserschoulescher Kannerbetreuung“ (2018-2021) dar.

Im Vergleich zu anderen Ländern, die bereits ausführliche Berichte zur non-formalen Bildung veröffentlichen, welche auch die Situation des pädagogischen Personals berücksichtigen, existiert in Luxemburg nur sehr beschränktes, kaum systematisiertes Wissen über das Fachpersonal in der non-formalen Bildung. Bereits 2015 kritisiert Honig, dass es an Wissen im Hinblick auf die Zusammensetzung des Personals, die Betreuungsdauer sowie über die Betreuungssituation in der non-formalen Bildung mangle (Honig 2015).

Das geringe Wissen über das pädagogische Personal in der non-formalen Bildung unterscheidet sich zudem stark von der ausführlichen Berichterstattung von Seiten des Bildungsministeriums (MENJE) über die formale Bildung. Eine Erklärung, weshalb bislang keine nationale Statistik über die Zusammensetzung des pädagogischen Personals in der non-formalen Bildung existiert, wird in den komplexen Strukturen im Sektor gesehen (Honig/Bock 2017). Innerhalb der non-formalen Bildung fokussiert bisherige Forschung zudem die frühkindliche Betreuung, sodass die außerschulische Betreuung von älteren Schulkindern (ab Cycle 2) bisher nicht im Fokus der Aufmerksamkeit stand.

2.6 Aktuelles Wissen über das pädagogische Personal in der non-formalen Bildung: Zusammensetzung und Zufriedenheit

Das folgende Kapitel widmet sich dem Wissen über die gegenwärtige Situation des pädagogischen Personals in der non-formalen Bildung in Luxemburg mit Fokus auf dessen professionellen Hintergrund, Funktionen und demographische Charakteristika.

Mit der Aufwertung und dem Ausbau der non-formalen Bildung und Betreuung für Kinder bis zwölf Jahren in Luxemburg ging eine erhebliche Zunahme der Beschäftigten in diesem Bereich einher. So erfordert die Vervierfachung der Betreuungsplätze zwischen 2004 und 2014 mehr Personal (MFI 2014). Im gleichen Zeitraum verdreifachte sich zudem das Personal in den privatwirtschaftlichen Einrichtungen (Wiltzius/Honig 2015). Angesichts des steigenden Personalbedarfs besteht in der non-formalen Bildung ein Personalmangel, der in besonderem Maße die privatwirtschaftlichen Anbieter betrifft (Honig/Bock 2017).

2.6.1. Berufsgruppen und Qualifikation des Personals

Das Personal in der non-formalen Bildung verfügt über eine Vielfalt von Qualifikationen, die in vielen Fällen im angrenzenden Ausland erworben wurden. Im Betreuungsalltag arbeiten Vertreter/innen unterschiedlicher Berufsbilder zusammen (Oberhuemer/Schreyer/Neuman 2010). Folglich treffen hier unterschiedliche Bildungs- und Betreuungsinteressen aufeinander (Nienhaus 2018).

Das Fachpersonal in der non-formalen Bildung für bis zu zwölf-jährige Kinder setzt sich aus Erziehungsfachkräften (*éducateur diplômé*¹), Fachkräften für Sozialpädagogik (*Bachelor en sciences sociales et éducatives*) und Pflegeassistentenkräften (*auxiliaire de vie*) zusammen (Honig/Bock 2017). In der Betreuung von Kindern bis zu 18 Monaten sind zudem Kinderkrankenschwestern (*infirmière en pédiatrie*) vorgesehen (Oberhuemer/Schreyer/Neuman 2010). Daneben werden im Sektor der non-formalen Bildung auch Quereinsteiger aus den Bereichen Kunst, Musik und Sport beschäftigt (Honig/Bock 2017). Auch wird niedrig qualifiziertes Personal ohne einschlägige Erstausbildung eingesetzt, das über eine 100-stündige Weiterbildung verfügt. Dieses kann insgesamt 20 Prozent des gesamten Personals einer Einrichtung ausmachen (Honig/Bock 2017). Darüber hinaus können auch Vorschul- oder

¹ Zur besseren Lesbarkeit wurden die Berufsbezeichnungen nicht gegendert. Selbstverständlich sind hier die männliche und die weibliche Form gemeint.

Grundschullehrkräfte in der non-formalen Bildung arbeiten. Insgesamt müssen 60 Prozent der Betreuungsstunden durch Personal mit einer anerkannten psychosozialen, pädagogischen oder sozialpädagogischen Ausbildung geleistet werden. Weitere 20 Prozent entfallen auf Quereinsteiger aus den Bereichen Kunst, Musik und Sport (Honig/Bock 2017). Der gesetzliche Betreuungsschlüssel für Kinder unter einem Jahr sieht sechs Kinder pro Fachkraft bei maximal zwölf Kindern pro Gruppe vor. Für zwei- bis dreijährige Kinder sind acht Kinder pro Fachkraft bei einer maximalen Gruppengröße von 15 Kindern vorgesehen. Bei den Vier-bis Fünf-Jährigen sieht der Betreuungsschlüssel elf Kinder pro Fachkraft bei einer Gruppengröße von maximal 15 Kindern vor (Schreyer/Oberhuemer 2017).

2.6.2 Ausbildung & Qualifikation

Die Ausbildung der Kernfachkräfte erfolgt an (Fach-)Hochschulen oder Fachschulen entweder in Form eines Studiums oder einer Berufsausbildung.

Fachkräfte für Sozialpädagogik (*Bachelor en sciences sociales et éducatives*) werden im Rahmen eines universitären Studiengangs ausgebildet, wobei die Pädagogik in der frühen Kindheit als Vertiefungsthema gewählt werden kann. Durch die Etablierung dieses Studiengangs an der Universität Luxemburg erfolgte in den vergangenen Jahren ein Anstieg des akademisch ausgebildeten frühpädagogischen Personals (Honig/Bock 2017).

Die Ausbildung zur Erziehungsfachkraft (*éducateur diplômé*) erfolgt am Technischen Gymnasium für erzieherische und soziale Berufe (*Lycée technique pour professions éducatives et sociales LTPES*) (Honig/Bock 2017).

Daneben stellt die Ausbildung zur Pflegeassistentkraft (*auxiliaire de vie*) eine Kombination aus schulischer und beruflicher Ausbildung dar, welche zu einem berufsbildenden Sekundarabschluss (*DAP, Diplôme d'aptitude professionnelle*) führt. Pflegeassistentkräfte werden in den Einrichtungen der non-formalen Bildung als Ergänzungskräfte eingesetzt (Honig/Bock 2017).

In Luxemburg existieren keine speziellen Angebote zur Vorbereitung auf Leitungsfunktionen in der non-formalen Bildung. So beschränken sich die Anforderungen an das Leitungspersonal nach dem SEA-Reglement (MFI 2013b) auf eine dreijährige Berufsausbildung. Die Einrichtungsleitung obliegt in der Regel diplomierten Sozialarbeiter/innen Erzieher/innen, Vorschullehrer/innen oder Psycholog/innen. In kleineren Einrichtungen kann die Leitung auch von Erzieher/innen ausgeübt

werden (Oberhuemer/Schreyer/Neuman 2010). Das berufsbegleitende Masterstudium (*Master in Management und Coaching im Sozial- und Bildungswesen*) richtet sich auch an den oben genannten Personenkreis (Honig/Bock 2017)

Die berufliche Weiterbildung zur Erziehungs-Assistenzkraft (*agent éducatif*) richtet sich an die Gruppe der Geringqualifizierten, die über keine einschlägige pädagogische Erstausbildung verfügen und soll diesen eine berufliche Perspektive in der Kindertagesbetreuung eröffnen. Diese Weiterbildung wird von verschiedenen Trägern der beruflichen Weiterbildung in einem Umfang zwischen 100 und 130 Stunden angeboten und richtet sich teilweise auch an Schulabgänger (Honig/Bock 2017).

Neben den zuvor beschriebenen Ausbildungswegen innerhalb Luxemburgs arbeiten in der non-formalen Bildung auch Fachkräfte, die ihre Studienabschlüsse oder Fachausbildungen im angrenzenden Ausland absolviert haben (Honig/Bock 2017).

Einer Befragung aus dem Jahr 2016 zufolge verfügen 23 Prozent des pädagogischen Personals über einen Abschluss einer Universität oder Fachhochschule und 37 Prozent über einen Fachschulabschluss. Daneben macht das Personal mit nichteinschlägiger Qualifikation 26 Prozent aus und 4 Prozent des Personals verfügt über keine formale Qualifikation.²

Angesichts der fortschreitenden Professionalisierung ist zu erwarten, dass das qualifizierte Personal zukünftig den Arbeitsmarkt dominieren wird (Schronen 2013; Achten 2013). Vor diesem Hintergrund bestehen Bestrebungen auch Schulabbrecher/innen in die Erzieher/innenausbildung zu integrieren und Tageseltern die Möglichkeit zu bieten einen Bachelor-Abschluss zu erlangen (Honig/Bock 2017).

2.6.3. Nationalität und Mehrsprachigkeit

Der gegenwärtige Kenntnisstand über das pädagogische Personal legt nahe, dass dieses – wie die Arbeitnehmerschaft in den meisten luxemburgischen Sektoren – eine starke Heterogenität im Hinblick auf Nationalität und Sprache aufweist. So haben 62 Prozent der Fachkräfte die

² Die fehlenden 10 Prozent dieser Statistik sind darauf zurückzuführen, dass ein Teil des Personals in der non-formalen Bildung nicht den in Luxemburg gängigen Kategorien zugeordnet werden kann. Dies ist beispielsweise für mit nicht einschlägigem berufsbildendem Sekundarstufenabschluss der Fall (vgl. Honig/Bock 2017).

luxemburgische Staatsangehörigkeit, 10 Prozent sind Portugiesen, 9 Prozent Franzosen, 8 Prozent Belgier, 5 Prozent Deutsche sowie 5 Prozent sind anderer Staatsangehörigkeit (Honig/Bock 2017). Zudem sprechen 91 Prozent der Fachkräfte Französisch, 77 Prozent Luxemburgisch, 73 Prozent Deutsch und 16 Prozent Portugiesisch (Honig/Bock 2017), was die Basis für die in den Einrichtungen gelebte Mehrsprachigkeit legt. Es gilt jedoch zu berücksichtigen, dass diese Zahlen auf nichtrepräsentativen Erhebungen beruhen.

Jedoch zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen gemeinnützigen, staatlich finanzierten Anbietern und privat-wirtschaftlichen Anbietern im Hinblick auf Nationalität, Wohnsitz und Sprachkompetenzen des pädagogischen Personals. So verfügt das Personal in den staatlich finanzierten Strukturen in stärkerem Maße über Kompetenzen in den drei luxemburgischen Amtssprachen (85 Prozent), wohingegen in den privat-wirtschaftlichen Strukturen frankophones Personal überwiegt (Honig/Bock 2017).

2.6.4 Geschlecht

Traditionell stellt die Kinderbetreuung ein von Frauen dominiertes Arbeitsfeld dar, was durch die traditionelle Geschlechterrollenverteilung und die Position der Frau in der Gesellschaft begründet ist (Peeters/Rohrman/Emilsen 2015). Bislang ist die Datenlage zum Geschlechterverhältnis unter dem pädagogischen Personal in der non-formalen Bildung äußerst dünn und es mangelt insbesondere an repräsentativen Daten (Krabel et al. 2018). Dies ist insbesondere auf die komplexe Struktur der Kindertagesbetreuung zurückzuführen (Honig/Bock 2017)

In den vergangenen Jahren wurden zwei Erhebungen durchgeführt, die die Zusammensetzung des pädagogischen Personals untersucht haben. Dies erfolgte einerseits informell durch das Bildungsministerium anlässlich des SEEPRO-Projekts (2017) sowie im Rahmen des Vorgängerprogrammes dieser Studie *Männer an der ausserschoulescher Kannerbetreuung - Les hommes dans l'éducation non formelle des enfants - Männer in der non-formalen Bildung von Kindern in Luxemburg* (2018).

In diesen Erhebungen schwanken die Angaben zum Männeranteil innerhalb des pädagogischen Personals zwischen 7 Prozent (Honig/Bock 2017) und 13,5 Prozent (Krabel et al. 2018). Eine Statistik zu den Services Foyers de Scolaires der Stadt Luxemburg gibt den Männeranteil im

Schuljahr 2016/17 mit 15 Prozent an, was einem Anstieg von 2 Prozent im Vergleich zum Schuljahr 2013/14 entspricht. das heißt 2016 standen 205 Frauen 15 männliche Fachkräfte gegenüber. Dabei liegt der Anteil der Männer am leitenden Personal zwischen 25 und 28 Prozent (Services Foyers Scolaires 2018). Insgesamt liegt der Männeranteil am pädagogischen Personal in der non-formalen Bildung 2016 auf einem vergleichbaren Niveau mit dem Männeranteil in der formalen Bildung (Honig/Bock 2017).

In privatwirtschaftlichen Einrichtungen für Kinder zwischen 0 und 4 Jahren ist der Männeranteil am niedrigsten (Krabel et al. 2018). Nichtsdestotrotz ist auch dort ein Anstieg des männlichen Fachpersonals zu verzeichnen. Waren im Jahr 2002 73 Männer in privatwirtschaftlichen Einrichtungen beschäftigt, waren es 2013 282 von nun 3403 Fachkräften, was einer Zunahme von 1,2 Prozent entspricht (Wiltzius/Honig 2015). Am höchsten ist der Männeranteil in Einrichtungen der außerschulischen Betreuung für Kinder von vier bis zwölf Jahren, welcher in konventionierten und nicht-konventionierten Einrichtungen jeweils bei 17 Prozent liegt (Krabel et al. 2018). Die bestehenden Erhebungen legen nahe, dass der Männeranteil am Fachpersonal in den verschiedenen Einrichtungen stark schwankt von keinen männlichen Beschäftigten bis hin zu einem Anteil von bis 40 Prozent (Krabel et al. 2018). Zudem fällt auf, dass der Anteil akademisch ausgebildeter männlicher Fachkräfte über dem Anteil akademisch ausgebildeter weiblicher Fachkräfte liegt und sie seltener als Ergänzungskräfte oder niedrig qualifiziertes Personal tätig sind (Krabel et al. 2018).

Im Hinblick auf den Stundenumfang arbeiten Männer im konventionierten Sektor überdurchschnittlich häufig auf Vollzeitstellen. Im privatwirtschaftlichen Bereich ist der Anteil der vollzeitbeschäftigten Männer vergleichsweise geringer (Krabel et al. 2018).

In allen Bereichen der non-formalen Bildung besteht von Seiten der Einrichtungen der Wunsch nach männlichen Fachkräften, wobei in der Betreuung von vier- bis zwölf-jährigen Kindern der Wunsch besonders ausgeprägt ist (Krabel et al. 2018).

Die verfügbaren Zahlen belegen, dass der Anteil männlicher Fachkräfte in den befragten Einrichtungen in Luxemburg im internationalen Vergleich relativ hoch ist (Krabel et al. 2018).

Auch wenn diese Daten erste Einblicke in das Geschlechterverhältnis innerhalb des pädagogischen Personals ermöglichen, sind die Schwächen und Grenzen der bisherigen Erhebungen zu reflektieren. So verzeichneten beide Studien einen sehr geringen Rücklauf (Honig/Bock 2017;

Krabel et al. 2018), sodass die erhobenen Daten nur ein begrenztes Bild der Personalstrukturen zeichnen. Hier setzte die vorliegende Studie an und zielt auf eine differenzierte und repräsentative Betrachtung des Personals in der non-formalen Bildung ab. Dass es an detaillierten, landesweiten Daten zum Personal in der non-formalen Bildung mangelt, unterstreicht auch der Umstand, dass in Vergleichsstudien bislang keine hierauf bezogenen Daten übermittelt werden (OECD 2019a).

2.6.5 Zufriedenheit des pädagogischen Personals

Es ist bekannt, dass Arbeitsbedingungen die Zufriedenheit und die Motivation des pädagogischen Personals beeinflussen (OECD 2014). Auch im Hinblick auf die Arbeit in den Einrichtungen der non-formalen Bildung für Kinder in Luxemburg werden aus Sicht von Trägern und dem pädagogischen Personal einige Probleme identifiziert, die die Arbeit erschweren und die Zufriedenheit mindern.

Im Zuge der Professionalisierung erhielt das pädagogische Personal unter dem Vorzeichen der Qualitätssicherung eine Vielzahl neuer Aufgaben, welche diese oftmals parallel zu ihrer pädagogischen Arbeit mit den Kindern erfüllen müssen. Angesichts dessen kritisiert das Personal, dass diese zusätzlichen Aufgaben, wie Vorbereitung, Team- und Supervisionsgespräche, Dokumentation, Fort- und Weiterbildung nicht in ausreichendem Maße im Personalschlüssel berücksichtigt werden und keine separaten Zeitkontingente hierfür vorgesehen sind. Folglich verringert sich durch die Wahrnehmung dieser Aufgaben die Fachkraft-Kind-Relation, wodurch die Betreuungsqualität eingeschränkt sein kann (Achten/Horn/Schronen 2009b; Kappenstein 2011).

Darüber hinaus bezieht sich Kritik der Fachkräfte auf das gegenwärtige Ausbildungsniveau, das sie angesichts der gestiegenen und neuen Anforderungen im Kontext des Ausbaus der non-formalen Bildung als unzureichend erachten. Dies betrifft insbesondere die Arbeit mit Kleinkindern. Darüber hinaus wird die universitäre Ausbildung als praxisfern kritisiert (Kappenstein 2011).

Angesichts der heterogenen Zusammensetzung des pädagogischen Personals kommt der Zusammenarbeit im Team eine hohe Bedeutung zu. Insbesondere im Hinblick auf das niedrigqualifizierte Personal ist abzusehen, dass dessen Unzufriedenheit mittelfristig steigen wird,

da diese Gruppe ähnliche Arbeiten wie die Fachkräfte für niedrigeren Lohn verrichtet (Achten 2013; Schronen 2013).

Weiterhin wird die Zufriedenheit des Personals durch Personalmangel beeinträchtigt, der verstärkt in den privatwirtschaftlichen Strukturen auftritt. Dieser führt in der Betreuungspraxis zu Überstunden oder auch zur temporären Zusammenlegung von Gruppen, was die Betreuungsqualität mindern kann (Honig/Bock 2017). Gründe für die Schwierigkeiten bei der Personalgewinnung stellen die niedrigen Gehältern in den privatwirtschaftlichen Strukturen (Honig/Bock 2017) aber auch die teilweise unattraktive Gestaltung von Arbeitsverträgen dar, wie beispielsweise unterbrochene Arbeitszeiten (Schronen 2013). Dabei werden die unattraktiven Arbeitskonditionen auch als wichtiger Grund für den geringen Männeranteil angesehen (Schronen 2013). Zudem wird die Personalgewinnung durch mangelnde Qualifikationen und Sprachkompetenzen der Bewerber/innen erschwert (Honig/Bock 2017).

3. Die empirische Studie PerSEALux

Das Forschungsprojekt PerSEALux erforschte Gleichstellung in der non-formalen Bildung unter der Berücksichtigung von zwei Schwerpunkten. Aufgrund des unterschiedlichen Erkenntnisinteresses wurden zwei separate Studien mit jeweils eigenem Forschungsdesign konzipiert.

Der erste Schwerpunkt fokussierte die Frage, wie das pädagogische Personal die Situation in den Einrichtungen erlebt und bewertet. Im Rahmen dieser quantitativen Fragebogenstudie standen folgende Fragen im Fokus:

- Wie erlebt das pädagogische Personal die Zusammenarbeit in den Einrichtungen?
- Welche Kompetenzen werden von dem pädagogischen Personal erwartet?
- Welche Vorbehalte und Bedenken sind Männern und Frauen als pädagogisches Personal in der Kinderbetreuung begegnet?

Das übergeordnete Ziel der quantitativen Studie bestand darin, zu untersuchen, ob und inwiefern Männer und Frauen den Berufsalltag unterschiedlich erleben. So war aufgrund bestehender Forschung anzunehmen, dass Männern und Frauen unterschiedliche Kompetenzerwartungen zugeschrieben werden und Aufgaben in den Einrichtungen oft unbewusst geschlechertypisch aufgeteilt sind (Friis 2008; Cremers/Krabel/Calmbach 2010). Überdies werden generell stärkere Vorbehalte gegenüber Männern im Kontext der Kinderbetreuung belegt (Koch/Rohrman/Zeiss 2012; Cremers/Krabel 2012).

Der zweite Schwerpunkt zielte darauf ab, die Relevanz einer Datenbasis in der non-formalen Bildung in Luxemburg aus Sicht der Akteure im SEA-Sektor zu verstehen. Im Rahmen dieser qualitativen Interviewstudie wurden folgenden Fragen nachgegangen:

- Wie bewerten Einrichtungsleitungen, Träger und politische Akteure die aktuelle Datenlage?
- Welchen Nutzen und welche Probleme sehen sie für die Einführung einer nationalen Datenbasis?
- Wie könnte eine nationale Datenbasis ausgestaltet sein, welche Elemente sind wichtig?

Die Forschungsstudie PerSEALux wurde von InfoMann im Zeitraum von 2020 bis 2021 gefördert. Die empirischen Studien wurden in Kooperation mit der Universität Luxemburg durchgeführt. Angelegt als Mixed-Methods-Design nutzte die Studie quantitative und qualitative Zugänge. Die Online-Fragebogenstudie mit Beschäftigten in SEA-Einrichtungen fand im Winter 2020/21 statt. Die qualitativen Experteninterviews der zweiten Teilstudie mit Einrichtungsleiter/innen, Trägern und politischen Akteuren wurden im Frühjahr/Sommer 2020 geführt. Im Folgenden werden jeweils Forschungsdesign und Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Teilstudie vorgestellt.

3.1 Die quantitative Fragebogenstudie

Ausgangspunkt der quantitativen Studie war es mehr über die Situation des pädagogischen Personals in der non-formalen Bildung zu erfahren. Studien aus Deutschland, Österreich und Norwegen belegen, dass Männern insbesondere in der frühkindliche Bildung und Betreuung mit zahlreichen Vorbehalten konfrontiert sind und überdies die Kompetenzen, die im Kontext der Kinderbetreuung gefordert werden, traditionell weiblich konnotiert sind (Friis 2008; Cremers/Krabel/Calmbach 2010; Cremers/Krabel 2012; Aigner/Rohrman 2012). All dies kann als Barriere für die Erhöhung des Männeranteils in Einrichtungen der non-formalen Bildung angesehen werden. Ausgehend hiervon beschäftigt sich diese Studie mit den Fragen, wie das pädagogische Personal in Luxemburg die Situation in den Einrichtungen erlebt, welche Kompetenzerwartungen bedeutsam sind und welche Vorbehalte gegenüber Männern und Frauen existieren.

3.1.1 Forschungsdesign

Die Fragebogenstudie wurde als Online Survey konzipiert und im Winter 2020/21 durchgeführt. Zur Durchführung der Studie wurde die Onlineplattform OASYS des *Luxembourg Centre for Educational Testing* (LUCET) genutzt. Der Online-Fragebogen war im Erhebungszeitraum allen Interessierten zugänglich und wurde durch bestehende Kontakte aus den vorangegangenen Experteninterviews sowie über den Emailverteiler von InfoMann beworben. Um allen Beschäftigten möglichst unabhängig von ihrem Sprachhintergrund eine Teilnahme zu ermöglichen wurde der Online-Fragebogen dreisprachig in Deutsch, Französisch und Englisch konzipiert. Ziel war es möglichst viele Beschäftigte in den SEA-Strukturen zu erreichen und zur Teilnahme zu motivieren.

3.1.2 Erhebungsinstrumente und Auswertung

Im Fokus des Forschungsinteresses dieser Studie standen die Bewertung der Zusammenarbeit im Team, potenziell geschlechtsspezifische Kompetenzerwartungen sowie Vorbehalte gegenüber dem pädagogischen Personal in bestimmten Betreuungssituationen. Im Folgenden werden die zur Erhebung genutzten Skalen beschrieben. Hierbei handelt es sich jeweils um Adaptionen der Skalen aus dem *Forschungsprojekt elementar* der Universität Innsbruck (Aigner/Rohrmann 2012).

Zusammenarbeit im Team: Zur Erhebung der Zufriedenheit im Beruf wurde die Frage gestellt „Wie erleben Sie die Zusammenarbeit in Ihrem Team?“. Hierzu wurden den Befragten sechs Items zur Bewertung vorgelegt (z.B. „Die persönlichen Interessen und Neigungen von Frauen und Männern ergänzen sich.“). Das Antwortschema auf einer sechsstufigen Likert-Skala umfasste Optionen von „stimme voll und ganz zu“ bis hin zu „stimme voll und ganz nicht zu“. Zusätzlich bestand die Option „nicht zutreffend“ auszuwählen, wenn Teilnehmer/innen ein Item nicht einschätzen konnten oder wollten.

Kompetenzerwartungen: Zudem wurden die Teilnehmer/innen gebeten einzuschätzen, wie wichtig sie bestimmte Kompetenzen für weibliche und männliche Kollegen erachten. Dabei galt es getrennt für Frauen und Männer vorgegebene Kompetenzen, wie Kreativität, technische Fertigkeiten oder Durchsetzungsstärke auf einer vierstufigen Likert-Skala zu bewerten, wie wichtig oder unwichtig eine Kompetenz ist (1=sehr wichtig; 4=unwichtig). Zum Beispiel „Inwiefern erwarten Sie von männlichen Fachkräften Gelassenheit?“. Insgesamt wurden in diesem Kontext 19 verschiedene Kompetenzen aufgelistet.

Vorbehalte und Bedenken: Zur Erhebung von Vorbehalten wurden vier Aspekte ausgewählt, die sich bereits in früheren Studien als geschlechterspezifisch erwiesen haben und als gängige Vorbehalte gegenüber Männern in der frühkindlichen Betreuung gelten. Hierbei handelt es sich um die Eingewöhnung, das Wickeln, körperliche Nähe und das Alleinsein mit Kindern (vgl. Koch/Rohrmann/Zeiss 2012). Alle Befragten wurden gebeten für Frauen und Männer getrennt zu bewerten, wie häufig ihnen Vorbehalte im Hinblick auf die genannten Situationen im Berufsalltag begegnen. Die Bewertung erfolgte mittels einer vierstufigen Likert-Skala (1=nie; 4=oft).

Die Auswertung erfolgte mittels deskriptiver Analysen, wie Mittelwertsvergleichen, T-Tests sowie Varianzanalysen (ANOVA).

3.1.3 Beschreibung der Teilnehmenden

Im nächsten Abschnitte werden die Teilnehmenden der Studie beschrieben. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es sich nicht um eine repräsentative Studie, jedoch geben die beschriebenen Merkmale Einblick in die Informationen, die eine nationale Datenbasis in repräsentativer Form zur Verfügung stellen könnte.

Insgesamt nahmen 1200 Personen an der Online-Fragebogenstudie teil, wovon 522 Teilnehmer/innen, die für diese Studie relevanten Fragen vollständig beantworteten. Dabei handelt es sich mit 90,8 Prozent überwiegend um Frauen (w=474; m=48). Die Befragten sind überwiegend in Luxemburg geboren. Dies geben 75 Prozent der Männer und 63,5 Prozent der Frauen an. Daneben werden Frankreich, Belgien, Deutschland, Portugal, Spanien, Portugal, das ehemalige Jugoslawien und die Niederlande als Geburtsländer genannt. Dabei fällt auf, dass von den befragten Männern sehr wenige Frankreich als Geburtsland angeben. Geben 9,9 Prozent der befragten Frauen Frankreich als Geburtsland an, sind es bei den Männern lediglich 2,1 Prozent. Insgesamt spiegeln diese Angaben die Diversität innerhalb Luxemburgs wider. Abbildung 2 zeigt die Herkunftsländer der Teilnehmer/innen getrennt für Männer und Frauen.

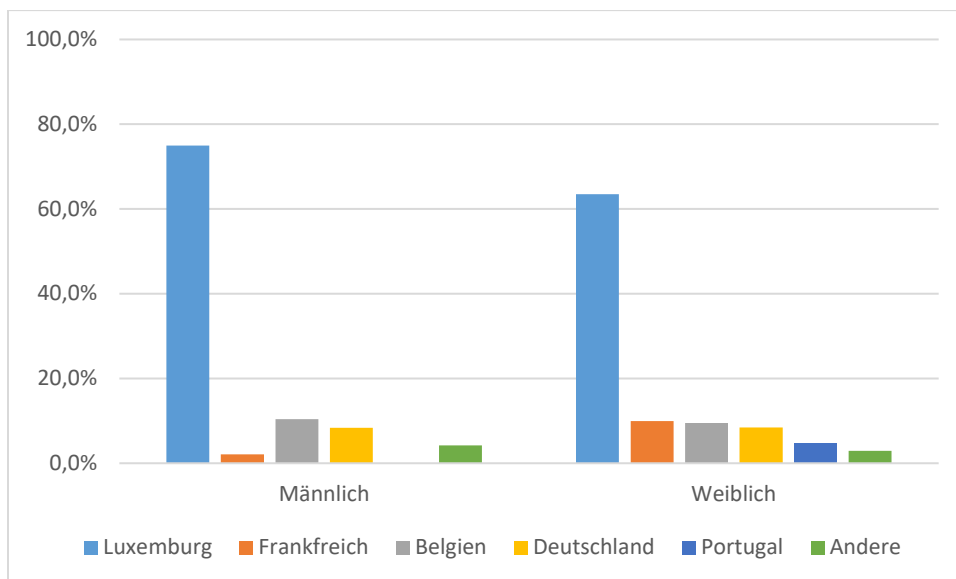


Abbildung 2: Nationale Herkunft der Befragten; Datenquelle: PerSEALux, N=522, eigene Darstellung

Abbildung 3 zeigt, dass im Sample überwiegend sozial- und kindheitspädagogische Fachkräfte (*éducateur diplômé; éducateur gradué*) vertreten, sind. Hingegen haben sich weniger Hilfskräfte an der Befragung beteiligt haben. Auffällig ist auch der jeweils deutlich geringere Anteil der befragten Männer unter den Hilfskräften. Bezeichnen sich 14,8 Prozent der weiblichen Befragten als *Aide Éducatrice*, geben nur 10,4 Prozent der befragten Männer unter ihrer Berufsbezeichnung *Aide Éducateur* an. Ähnliches zeigt sich für die *auxiliaires de vie*, als welche sich 5,3 Prozent der befragten Frauen und 2,1 Prozent der befragten Männer bezeichnen. Hingegen geben prozentual mehr Männer wie Frau als Berufsbezeichnung *éducateur diplômé* (m=43,8%; w=39,9%) und *éducateur gradué* (m=31,3%, w=27,8%) an.

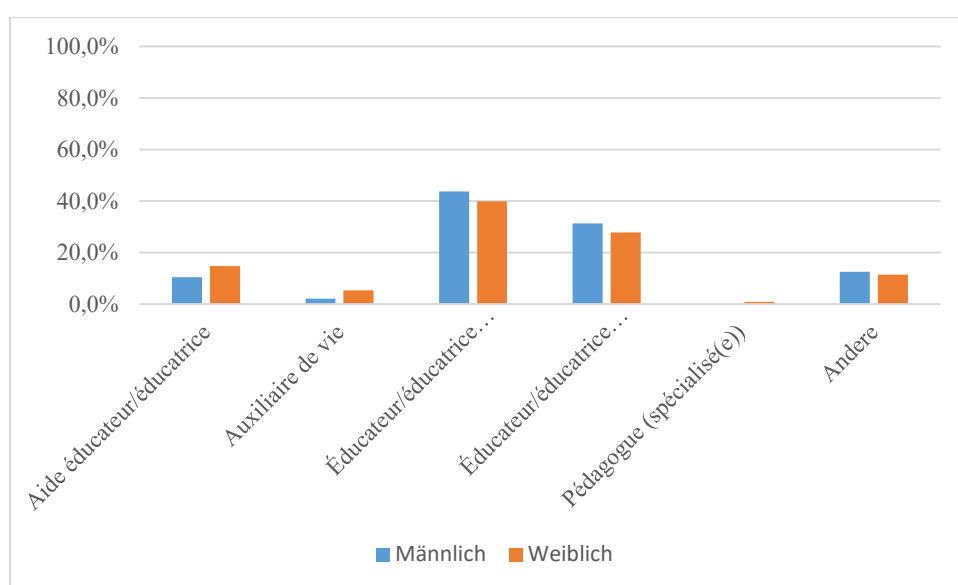


Abbildung 3: Berufsbezeichnung der Teilnehmer/innen; Datenquelle: PerSEALux, N=522, eigene Darstellung

Zudem verfügen die Befragten überwiegend über die Hochschulreife oder einen Hochschulabschluss, wie Abbildung 4 zeigt. Bei den Hochschulabschlüssen handelt es sich überwiegend um Bachelorabschlüsse, wohingegen nur wenige Masterabsolventen im Sample vertreten sind. Auch hier zeigt sich ein ähnliches Bild wie zuvor im Hinblick auf die Berufsbezeichnung: Die befragten Männer verfügen prozentual häufiger über einen Bachelorabschluss (m=31,3%, w=26,8%) oder die Hochschulreife (*BAC*: m=18,8; w=14,1; *BAC+1*: m=22,9; w=17,9%). Über die niedrigeren Qualifikationen *DAP* und *CCP* verfügen erneut

weniger der befragten Männer ($DAP=4,2\%$; $CCP=2,1\%$) im Vergleich zu den Frauen ($DAP=6,8\%$, $CCP=6,1\%$).

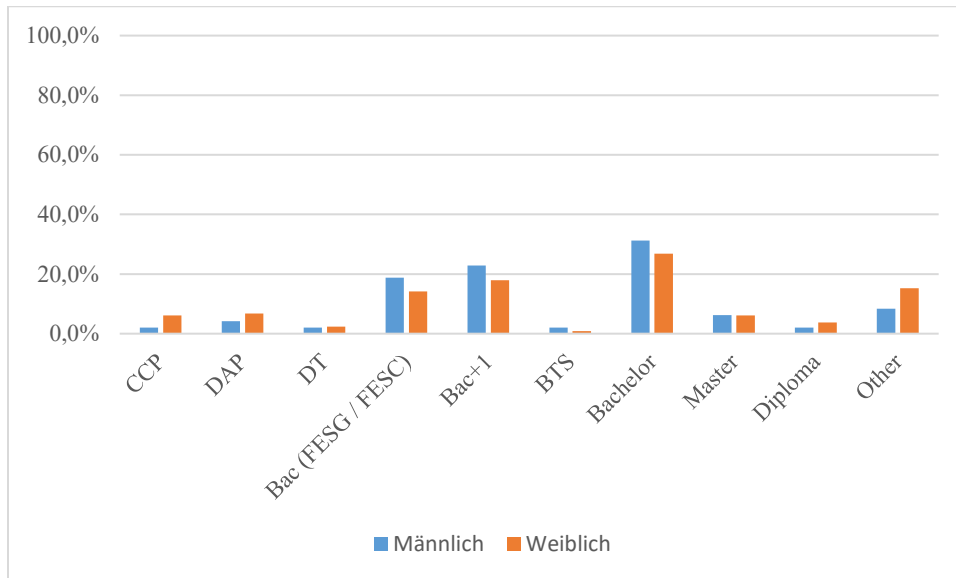


Abbildung 4: Bildungsabschlüsse der Teilnehmer/innen; Datenquelle: PerSEALux; N=522, eigene Darstellung

Bei Betrachtung der Verteilung der Befragten auf die Einrichtungstypen fällt auf, dass der Anteil der weiblichen Befragten, die in *Crèches* arbeiten mit 49,2 Prozent wesentlich höher ist als der Anteil der befragten Männer von 22,9 Prozent. Hingegen arbeiten 70,8 Prozent der befragten Männer und 44,1 Prozent der befragten Frauen in *Maisons relais*. Es zeigen sich jedoch keine Geschlechterdifferenzen für die Beschäftigten in *Foyers de jour/Foyers scolaires* (m=6,3%; w=6,5%). Die Befragten sind für öffentliche, privat-gemeinnützige und privat-gewerbliche Träger tätig. Die Verteilung der Befragten auf die verschiedenen Einrichtungstypen kann Abbildung 5 entnommen werden.

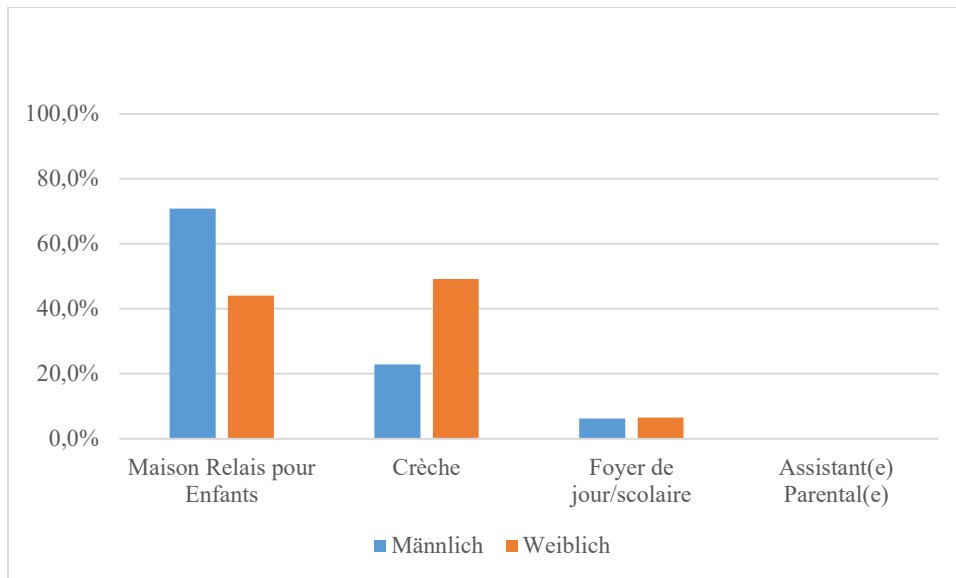


Abbildung 5: Einrichtungstyp, in dem die Teilnehmer/innen tätig sind; Datenquelle: PerSEALux, N=522, eigene Darstellung

Die meisten der Befragten sind zwischen 20 und 39 Jahren alt, wohingegen der Anteil der Teilnehmer/innen, die über 50 Jahre alt sind, sehr gering ist. Ebenso fällt auf, dass bei den über 50-Jährigen kaum Männer vertreten sind. Dies kann als Hinweis auf die erst in jüngster Vergangenheit erfolgten Bemühungen um eine Anhebung des Männeranteils innerhalb des pädagogischen Personals gedeutet werden. Die meisten der befragten Männer befinden sich in den Altersgruppen von 20 bis 39 Jahren (79,2 Prozent), wohingegen die Frauen gleichmäßiger über die Altersgruppen verteilt sind. Aufgrund der geringen Beteiligung der Altersgruppen über 40, ist anzunehmen, dass das Format der Online-Survey eher für jüngere Menschen ansprechend war.

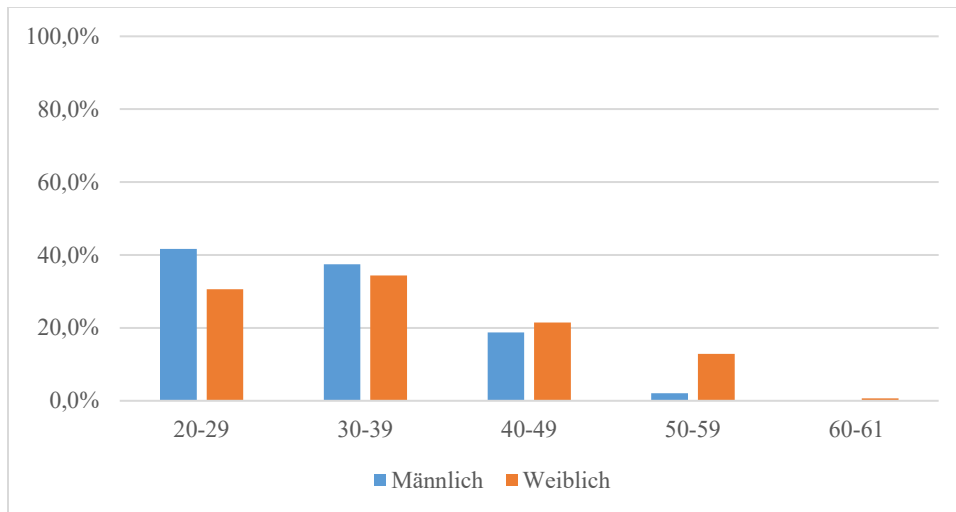


Abbildung 6: Alter der Teilnehmer/innen; Datenquelle: PerSEALux, N=522, eigene Darstellung

3.1.3 Ergebnisse

Ergebnisse Zusammenarbeit im Team:

Abbildung 7 zeigt die Befunde zur Zusammenarbeit im Team. Insgesamt erleben Männer und Frauen die Zusammenarbeit im Team als sehr positiv. Am stärksten ist die Zustimmung bei Männern und Frauen zu dem Item „Ich fühle mich im Großen und Ganzen akzeptiert.“. Hingegen erleben die Befragten nur sehr selten Diskriminierung im Team aufgrund ihres Geschlechts. Gemischte Teams, in denen Frauen wie Männer vertreten sind, werden positiv bewertet. So besteht starke Zustimmung zu den Aussagen „Die persönlichen Interessen und Neigungen von Frauen und Männern ergänzen sich.“ und „In gemischten Teams werden Dinge schneller auf den Punkt gebracht.“. Der einzige signifikante Unterschied betrifft den Kontakt zu den Kolleg/innen außerhalb der Arbeit. Dies ist bei Männern signifikant seltener der Fall. Dies ist jedoch nicht als mangelnde Einbindung in das Team zu verstehen und kann verschiedene Gründe haben, wie weite Entfernungen, familiäre Verpflichtungen oder auch wenig gemeinsame Interessen. Vor dem Hintergrund der insgesamt als sehr positiv bewerteten Teamdynamik ist davon auszugehen, dass eine gute Zusammenarbeit sich nicht maßgeblich daran bemisst, dass sich Kolleg/innen auch in der Freizeit treffen.

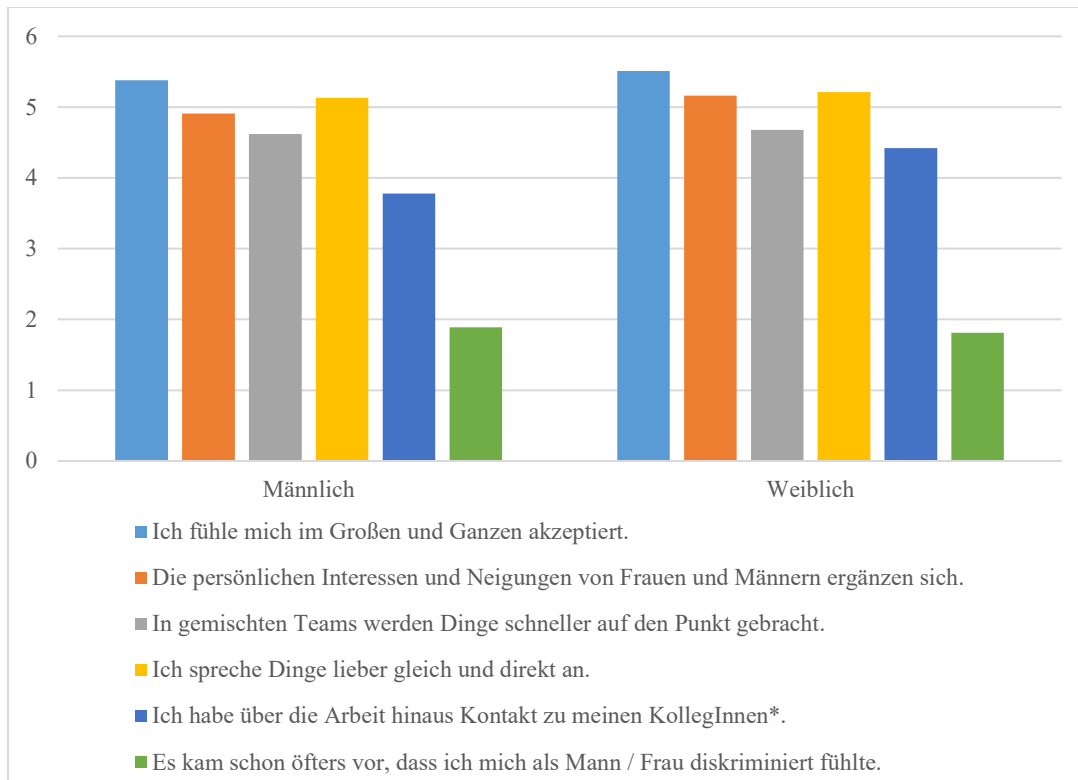


Abbildung 7: Zufriedenheit im Team; Datenquelle: PerSEALux, N=522, eigene Darstellung

Ergebnisse Kompetenzerwartungen

Insgesamt zeigen die Befunde zu den Kompetenzerwartungen die Vielfalt der Kompetenzen, die von pädagogischen Fachkräften in der non-formalen Bildung erwartet werden. Es wird deutlich, dass die verschiedenen Kompetenzen von den Befragten als relativ gleichwertig bzw. ähnlich wichtig eingestuft werden. Am wichtigsten gilt sowohl für Männer als auch Frauen die Freude an der Arbeit mit Kindern mit Werten von 3,65 und 3,69 sowie die Bereitschaft sich in das Team einzufügen mit Werten von jeweils 3,59. Als vergleichsweise weniger wichtig werden dekorative und raumgestalterische Fähigkeiten ($m=2,65$; $w=2,75$) sowie musische Fähigkeiten ($m=2,76$; $w=2,75$) eingeschätzt. Insgesamt fällt auf, dass auf konkrete Tätigkeitsfelder bezogene Kompetenzen, für beide Geschlechter als weniger wichtig bewertet werden als soziale Kompetenzen, wie Einfühlungsvermögen ($m=3,55$; $w=3,6$) oder Fürsorglichkeit ($m=3,53$; $w=3,56$).

Signifikante Unterschiede der Kompetenzerwartungen an Männer und Frauen zeigen sich wie folgt: Von den weiblichen Fachkräften werden in signifikant stärkerem Maße Kreativität, Bastelfähigkeiten, Spaß an Außenunternehmungen (z.B. Museumsbesuche) sowie in stärkerem

Maße Freude an der Arbeit mit Kindern erwartet. Hingegen zeigen sich bei den Männern signifikant stärkere Kompetenzerwartungen im Hinblick auf handwerkliche und technische Fähigkeiten sowie hinsichtlich Multi-Tasking-Kompetenzen erwartet. Die Befunde zu allen abgefragten Items sind in Abbildung 8 ersichtlich. Insgesamt weisen die Unterschiede in den Kompetenzerwartungen auf die Existenz geschlechtsstereotyper Erwartungen an das pädagogische Personal hin, die von den weiblichen und männlichen Beschäftigten selbst geäußert werden.

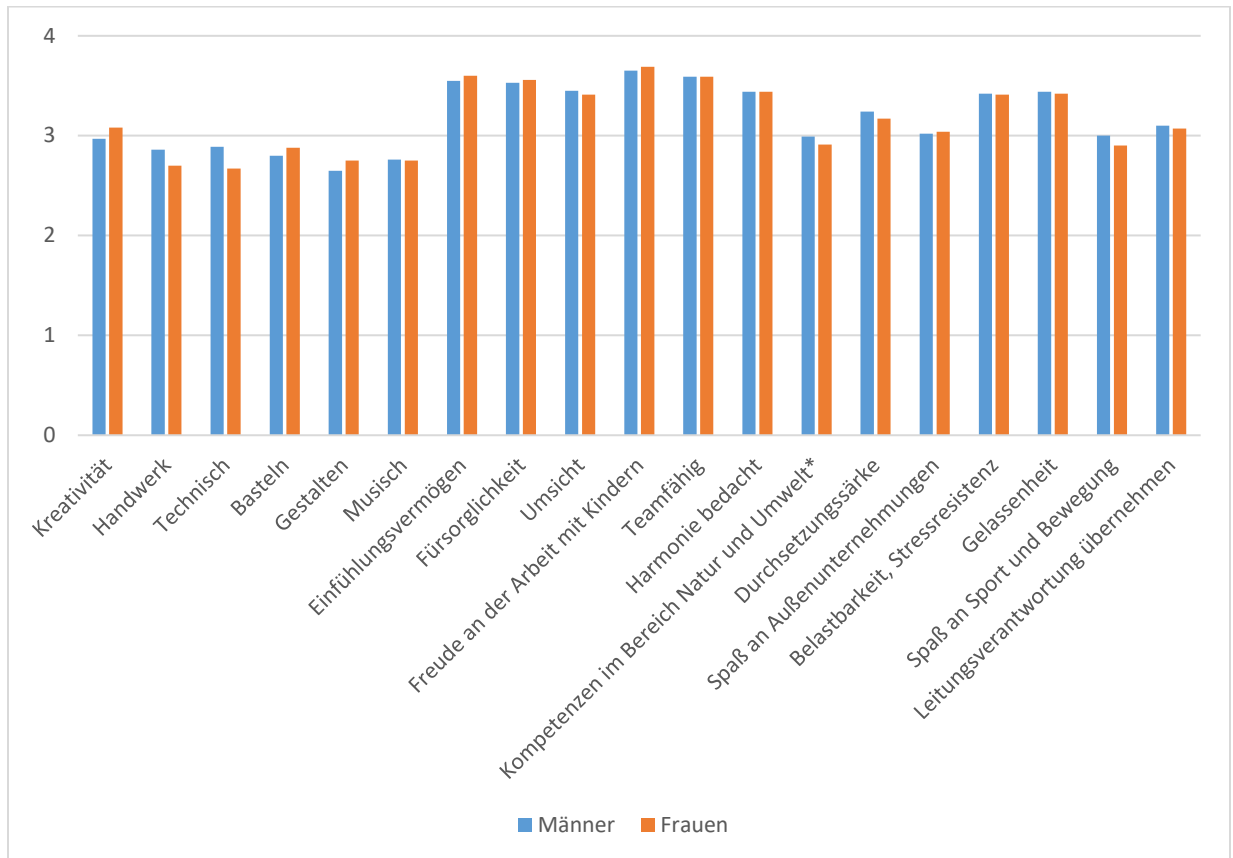


Abbildung 8: Kompetenzerwartungen gegenüber weiblichen und männlichen Fachkräften; Datenquelle: PerSEALux, N=522, eigene Darstellung

Vorbehalte und Bedenken

Im Hinblick auf die Frage, wie häufig die Befragten Vorbehalte und Bedenken gegenüber Männern und Frauen bezogen auf spezifische Betreuungssituationen erleben, zeigt sich zunächst, dass die Befragten eher selten Vorbehalte sowohl gegenüber Frauen als auch Männern erleben. So bewegen sich die Mittelwerte für die einzelnen Items zwischen 1.36 und 1.60. Dies zeigt, dass die Befragten im Durchschnitt selten bis nie mit solchen Vorbehalten konfrontiert werden. Es fällt jedoch auf,

dass die Mittelwerte für die Vorbehalte gegenüber Frauen für alle Items geringer sind ($M= 1.28 - 1.37$), wie der niedrigste Mittelwert für die Vorbehalte gegenüber Männern ($M=1.42$).

Nichtsdestotrotz zeigen sich signifikant stärkere Vorbehalte gegenüber Männern in allen thematisierten Bereichen. Das heißt sowohl im Hinblick auf die Eingewöhnungszeit der Kinder, das Wickeln, die körperliche Nähe zu den Kindern und auch das Alleinsein mit den Kindern werden Vorbehalte häufiger gegenüber Männern geäußert. Diese Befunde sind in Abbildung 9 ersichtlich.

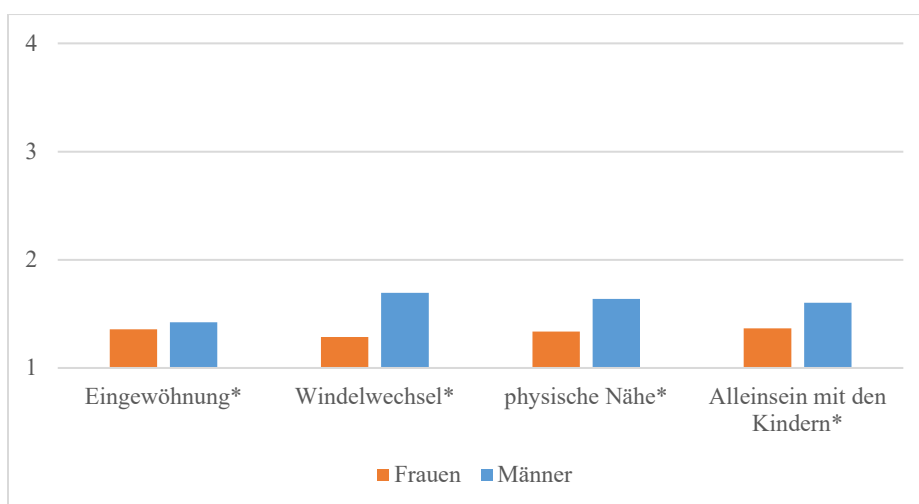


Abbildung 9: Vorbehalte gegenüber Frauen und Männern; Datenquelle: PerSEALux, $N=522$, eigene Darstellung

3.1.4 Bilanz der quantitativen Studie

Zusammenfassend zeigt die quantitative Studie, das Fortbestehen von Geschlechterstereotypen aus Perspektive des pädagogischen Personals in der non-formalen Bildung. Diese drücken sich einerseits in geschlechtsspezifischen Kompetenzerwartungen aus, die zeigen, dass Tätigkeiten wie Basteln, Dekorieren oder handwerklich-technische Fertigkeiten weiterhin traditionellen Geschlechterrollen entsprechend zugeordnet werden. Hingegen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede, wenn es um die Belastbarkeit im Beruf und die Zusammenarbeit im Team geht.

Überdies zeigen die Befunde, dass Frauen und Männer jeweils stärkere Vorbehalt gegenüber Männern wahrnehmen. Dies deutet darauf hin, dass obwohl Männer überwiegend als Bereicherung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung betrachtet werden, Männer und Frauen in Nahesituationen weiterhin nicht im gleichen Maße als kompetent und vertrauenswürdig

wahrgenommen werden. Jedoch bleibt im Hinblick auf die Vorbehalte unklar, ob die Vorbehalte gegenüber Männern oder Frauen in den spezifischen Situationen von innen, z.B. von Kolleg/innen oder von außen, z.B. von Eltern geäußert werden. Auch in dieser Hinsicht ist vertiefte Forschung erforderlich, da bestehende Vorbehalte ein Grund sein können, weshalb interessierte Männer von einer von einer Ausbildung im pädagogischen Bereich Abstand nehmen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der quantitativen Studie, dass Gleichstellung auf Teamebene überwiegend gut gelingt und Männer wie Frauen sich in ihrem Arbeitsumfeld überwiegend wohlfühlen und gemischte Teams positiv bewertet werden. Nichtsdestotrotz unterstreichen die fortbestehenden Vorbehalte gegenüber Männern und die geschlechtsspezifischen Kompetenzerwartungen, dass weiterhin Verbesserungsbedarf im Bereich Gleichstellung besteht, wobei sich dieser auf tiefsitzende Überzeugungen richtet. Da auch die Befragten selbst geschlechtsspezifische Überzeugungen offenbaren, wie die Kompetenzerwartungen zeigen, besteht auch hier Bedarf zur weiteren Sensibilisierung.

3.1.5 Limitationen

Trotz sorgfältiger Planung weist die Online-Fragebogenstudie einige Limitationen auf. Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass es sich nicht um ein repräsentatives Sample handelt. Auffällig ist auch, dass die Befragten relativ jung sind und ältere Altersgruppen, vor allem über 50-Jährige wenig vertreten sind. Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass das gewählte Erhebungsformat der Online Survey jüngere, digitalaffine Menschen stärker anspricht.

Da die Erhebung nur einen Messzeitpunkt umfasst, können keine Entwicklungen im Zeitverlauf abgebildet werden. Vielmehr zeigen die Befunde die gegenwärtigen Erfahrungen und Bewertungen der Befragten. Hier könnte zukünftige Forschung anknüpfen und durch Längsschnittstudien Veränderungen im Zeitverlauf sichtbar machen und analysieren.

3.2 Die qualitative Interviewstudie

Ausgangspunkt dieser Teilstudie war der fortbestehende Mangel an systematisierten Informationen über das pädagogische Personal in der non-formalen Bildung in Luxemburg. Aufgrund dessen wurde ein exploratives Vorgehen gewählt, wozu ein qualitativer Forschungsansatz herangezogen wurde. Diese Vorgehensweise ermöglichte es die gegenwärtige Situation zu eruieren, bereits bestehende Ansätze zu erfassen und die Bewertung des potentiellen Nutzens und wünschenswerte Elemente der Ausgestaltung einer Datenbasis zu erheben. Hierzu wurden Experteninterviews mit zentralen Akteuren in der non-formalen Bildung, wie Vertretern von Trägern und Organisationen aus Politik und Forschung, geführt. Hierbei standen folgende Fragen im Fokus:

- Wie bewerten Einrichtungsleitungen, Träger und politische Akteure die aktuelle Datenlage?
- Welchen Nutzen und welche Probleme sehen sie für die Einführung einer nationalen Datenbasis?
- Wie könnte eine nationale Datenbasis ausgestaltet sein, welche Elemente sind wichtig?

3.2.1 Forschungsdesign

Experteninterview als Erhebungsmethode

Mit den Experteninterviews wurde das explorative Ziel verfolgt (Bogner/Littig/Menz 2014) eine Bestandsaufnahme und Orientierung im Feld der non-formalen Bildung in Luxemburg zu erhalten, wobei die Bewertung der gegenwärtigen Datenlage durch die Experten sowie die Erfassung bereits bestehender Ansätze zur Datenerhebung im Fokus stand. Dies ermöglichte einen vertieften Einblick in die Datenlage und deren Hintergründe.

Kennzeichnend für eine Expertin/einen Experten ist ihre Position im interessierenden Feld und das damit verknüpfte Funktions- und Erfahrungswissen (Kaiser 2014). Überdies verfügen Expertinnen und Experten über Verantwortung für die Entwicklung, Umsetzung und Kontrolle von wegweisenden Strategien sowie über privilegierten Zugang zu Informationen über

Personengruppen oder Entscheidungsprozesse (Meuser/Nagel 2005). Vor diesem Hintergrund besetzen sie Positionen von denen aus sie handlungsleitend auf andere Akteure wirken und so Einfluss auf die Situation im Feld nehmen (Bogner/Littig/Menz 2014). Im Kontext dieser Studie wurden Experten in ihrer professionellen Rolle befragt (Helfferich 2011).

In den Interviews wurde Expertenwissen abgefragt, welches in technisches Wissen, Prozesswissen sowie Deutungswissen differenziert werden kann (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014). Dabei ist das Wissen über die Datenlage dem technischen Wissen zuzuordnen, während das Wissen über Abläufe und Kooperationen zur Datengewinnung Prozesswissen darstellt. Darüber hinaus wurde mit der Bewertung des Nutzens einer nationalen Datenbasis und der gegenwärtigen Lage Deutungswissen abgefragt. Zu reflektieren ist, dass insbesondere im Hinblick auf technisches Wissen eine erhebliche Fehleranfälligkeit, abhängig von der Expertise der Befragten, besteht (Bogner/Littig/Menz 2014).

Sampling

In der vorliegenden Studie wurden Personen als Experten befragt, die qua ihrer Position zum Meta- Diskurs zur Datenlage- und Datenerhebung im Bereich der non-formalen Bildung beitragen können und Einblick in die Personalsituation in der Kinderbetreuung haben und auf diese Einfluss nehmen. Dementsprechend wurden für dieses Forschungsvorhaben Träger von Kinderbetreuungseinrichtungen im non-formalen Bereich sowie politische Akteure, die mit der Datenerhebung und der non-formalen Bildung befasst sind als relevante Akteure identifiziert. Dieser Auswahl lag die Annahme zugrunde, dass diese Akteure ein Interesse an Daten zum Personal in der non-formalen Bildung haben könnten, möglicherweise bereits über Daten zu einem Ausschnitt dieses Feldes verfügen sowie prinzipiell die Möglichkeit haben Datenerhebungen zu initiieren.

Da die Zuschreibung der Expertenrolle auf Basis des Forschungsinteresses durch die Forschenden erfolgt (Kaiser 2014), werden nachfolgend die Intentionen dargelegt, welchen die Auswahl der zu befragenden Akteure folgte. Als zentrale Kriterien wurden Position und Status sowie Funktionswissen herangezogen (Kaiser 2014). Zudem folgte das Sampling dem Ziel der maximalen Kontrastierung, sodass Träger verschiedener Reichweite und Finanzierungsform sowie die relevanten Interessensvertretungen befragt werden sollen, um eine möglichst umfassende Übersicht über die Datenlage zum Personal in der non-formalen Bildung zu erhalten.

Zugang zum Feld

Der Feldzugang kombinierte ein Top-Down-Verfahren mit einem Schneeballsystem (Helfferich 2011). Erstens galt es einen Überblick über die im Feld der non-formalen Bildung aktiven Träger und Interessensvertretungen in Luxemburg zu erhalten. Zweitens war zu prüfen, inwieweit bereits Kontakte zu diesen Trägern bestehen, welche im Kontext der Anfrage genutzt werden konnten. Waren keine Kontakte vorhanden, wurde eine Allgemeinanfrage per Email und Telefon gestellt. Drittens wählten die angefragten Akteure Personen aus, die über Expertise im Hinblick auf die Datenlage in der non-formalen Bildung verfügen. Viertens wurde die Teilnahmebereitschaft der vorgeschlagenen Experten erfragt und bei positiver Rückmeldung ein Interviewtermin vereinbart. Fünftens wurden die Interviewten nach weiteren relevanten Kontaktpersonen Experten innerhalb und außerhalb ihrer Institution gefragt.

Sampleübersicht

Auf Basis des zuvor beschriebenen Vorgehens wurden insgesamt acht Experteninterviews mit Vertreter/innen von Trägern, Gemeinden, Interessensverbänden und Politik geführt. Ziel war es die relevanten Akteure der luxemburgischen Betreuungslandschaft einzubeziehen. Um dies zu erreichen, wurden privat-gemeinnützige, privat-wirtschaftliche und kommunale Träger bzw. Einrichtungsleitungen befragt. Zudem wurde die Perspektive der Verantwortlichen für Gewährleistung und Qualität einbezogen, sodass auch Vertreter/innen aus den Bereichen Bildungspolitik und Qualitätssicherung befragt wurden. Die folgende Aufstellung bietet eine Übersicht über die im Sample vertretenen Expert/innen und deren Verortung im Kontext non-formaler Bildung:

- 3 Vertreter/innen gemeinnütziger/konventionierter Träger
- 1 Vertreter privat-wirtschaftlicher Träger
- 2 Vertreter kommunaler Träger
- 2 Vertreter/innen aus den Bereichen Politik und Qualitätssicherung

Abhängig von ihrer Position sind die Befragten unterschiedlich direkt in die pädagogische Arbeit im Sektor involviert.

Interviewleitfaden

Die Experteninterviews erfolgten leitfadengestützt mit dem Ziel Informationen zur Datenlage zur non-formalen Bildung in Luxemburg zu erhalten, die aus anderen Quellen nicht oder nur

eingeschränkt ermittelt werden konnten. Dabei strukturiert der Leitfaden die Abfrage des spezifischen Wissens, das zur Beantwortung der Forschungsfragen essentiell ist (vgl. Kaiser 2014). Die Leitfadennutzung beförderte die Systematisierung der Ergebnisse, da sichergestellt wurde, dass alle relevanten Aspekte in allen Interviews thematisiert wurden. Die Konstruktion des Interviewleitfadens folgte einem regelgeleiteten, mehrstufigen Prozess nach Helfferich (2011) und (Kruse 2015), was der Sicherung der Qualität der gewonnenen Daten diente. Der Leitfaden ist in sechs inhaltliche Blöcke untergliedert: Persönliche Vorstellung, Vorstellung der Institution, Personal in der non-formalen Bildung, die Datenlage in der Institution und auf nationaler Ebene sowie aktuelle Handlungsfelder.

Erhebungsablauf

Die Interviews fanden im Frühjahr und Sommer 2020 statt und wurden pandemiebedingt digital via *webex* geführt und aufgezeichnet. In allen Fällen befanden sich die Interviewer/innen und Interviewten im Homeoffice. Die Interviews wurden abhängig von der Präferenz der Interviewten auf Deutsch oder Luxemburgisch geführt. Insgesamt wurden fünf Interviews auf Deutsch und drei Interviews auf Luxemburgisch geführt. Die jeweilige Erhebungssituation zeichnete sich durch Offenheit gegenüber den multilingualen Sprachpraktiken aus, sodass französische Fachbegriffe genutzt wurden oder auch Sprachwechsel vom Deutschen ins Luxemburgische stattfanden oder umgekehrt. Diese Sprachwechsel erfolgten spontan immer mit dem Ziel eine Position zu verdeutlichen. Im Anschluss an die Interviews wurden die Aufnahmen transkribiert. Die Transkription folgte einheitlichen Regeln und zielte auf eine geglättete wörtliche Wiedergabe des Gesagten ab. Den multilingualen Erhebungskontext berücksichtigend, wurde die gesprochene Sprache jeweils beibehalten. Personenbezogene Daten wurden pseudonymisiert, sodass kein Rückschluss auf die interviewten Personen möglich ist

Qualitative Inhaltsanalyse zur Analyse der professionellen Sichtweise auf die Datenlage zum pädagogischen Personal in der non-formalen Bildung

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Zur Analyse wurde die Software MAXQDA genutzt.

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse wurde gewählt, um die interessierenden inhaltlichen Aspekte im Material im Hinblick auf die Personalsituation und Datenlage in der non-formalen Bildung zu identifizieren und zu systematisieren. Hierzu wurde in einem deduktiv-induktiven

Vorgehen ein Kategoriensystem entwickelt, das Haupt- und Subkategorien beinhaltet (Schreier 2013). Ausgangspunkt hiervon stellten die Themen des Leitfadens dar, welche die Erzählungen strukturierten. Diese Hauptkategorien wurden durch die induktive Arbeit mit den Daten weiter ausdifferenziert und modifiziert. Die Operationalisierungen der einzelnen Codes wurden in einer Tabelle mit Definitionen und Ankerbeispielen festgehalten. Das finale Kodiersystem wurde schließlich auf das gesamte Material angewendet.

Das finale Kodiersystem beinhaltet fünf Hauptkategorien mit 25 Unterkategorien. Im Kodiersystem wurde zudem unterschieden, ob sich die Angaben auf den SEA-Bereich im Allgemeinen oder auf die Bereiche der frühkindlichen Betreuung und Bildung oder auf die Schulkindbetreuung bezieht.

Die erste Hauptkategorie thematisiert die Lage in den jeweiligen Institutionen in Bezug auf Qualitätssicherung, Personalentwicklung und Personalzusammensetzung, welche jeweils durch Unterkategorien konkretisiert werden. Eine weitere Hauptkategorie beinhaltet die Bewertung einer nationalen Datenbasis inklusive der als hilfreich erachteten Elemente, der möglichen Verantwortlichkeit und damit verbundene Herausforderungen. Eine weitere Hauptkategorie bezieht sich auf aktuelle Handlungsfelder der non-formalen Bildung. Die letzte Hauptkategorie beinhaltet Lösungen und Strategien, die sich auf die Etablierung einer nationalen Datenbasis und die Veränderung der Personalzusammensetzung beziehen.

Die Auswertung erfolgte kategorienbasiert entlang der Haupt- und Subkategorien, wobei eine kontextbezogene Auswertung angestrebt wurde, indem die Verbindung zum Originalzusammenhang erhalten blieb (Kuckartz 2014). Hierzu wurden Textsequenzen identifiziert, die miteinander in Verbindung stehen und einander erklären, konkretisieren oder auch modifizieren oder in Frage stellen. Nach Abschluss der Kodierung wurden die Inhalte zunächst für die Unterkategorien und dann für die Hauptkategorien zusammengefasst (Mayring 2015).

3.2.2 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Analysen der Experteninterviews vorgestellt. Zunächst wird dabei auf die Datenlage in den Institutionen/Einrichtungen und die

Bedeutung von Personaldaten eingegangen. Anschließend wird die Perspektive der Befragten auf die gegenwärtige Personalsituation und damit verbundene Prioritäten thematisiert. Daraufhin werden Nutzen und Anforderungen an eine nationale Datenbasis dargestellt.

Bestandsaufnahme zur Datenlage zum pädagogischen Personal in den Institutionen

Die Interviews belegen, dass die Daten zum pädagogischen Personal primär auf Einrichtungs- und Trägerebene zu finden sind und die Daten dazu genutzt werden, um die Eignung von Bewerber/innen festzustellen und die Qualifikation des Personals zu dokumentieren. Erhoben werden diese Daten beginnend mit der Bewerbung und werden fortlaufend aktualisiert. Die Daten werden in den verschiedenen Einrichtungen in unterschiedlichem Maße digital in Datenbanken oder in Papierform verwaltet. Die Institutionen nutzen unterschiedliche Datenbanken und Datenmanagementsysteme, sodass in dieser Hinsicht bisher kein gemeinsames System existiert. Dies gilt nicht als Problem, da es bislang keine Bestrebungen gibt Daten auszutauschen.

Innerhalb der Institutionen existieren abgestufte Zugriffsrechte, sodass die Verantwortlichen jeweils Einblick in die von ihnen betreuten Bereiche haben. Teilweise können auch die Beschäftigten ihre Daten einsehen.

Bei den Daten, die den Institutionen vorliegen, handelt es sich um personenbezogene Daten wie Adresse, Telefonnummer, Geburtsdatum, Bankdaten, Nationalität, Geschlecht, Führerschein, Arbeitsumfang und Funktion in der Einrichtung. Ebenso werden Diplome, Angaben zu Weiterbildungen und Erste-Hilfe-Kursen, Arbeitsbescheinigungen, Angaben zu Elternurlaub und Befunde des Betriebsarztes (SEM) dokumentiert. Darüber hinaus werden auch Bewerbungsunterlagen, wie Lebensläufe und Berichte aufbewahrt. Im Hinblick auf die Erhebung von Daten wird auf die Gewährleistung des Datenschutzes (DGPR) geachtet und im Zweifel auf Details verzichtet.

Die Sprachkompetenzen des pädagogischen Personals werden über die Bewerbungsunterlagen erfasst und sind insbesondere im Kleinkindbereich bedeutsam, um die staatlichen Vorgaben zu erfüllen. Dies erfolgt mit einem Fokus auf Luxemburgisch und Französisch, sodass Sprachkompetenzen im weiteren Sinne nicht statistisch aufbereitet werden. Während Daten über die Sprachkompetenz einerseits eine wichtige Bedeutung zugeschrieben wird, existiert andererseits auch die Ansicht, dass sich Sprachkompetenzen in der Praxis zeigen und nicht durch weitere Daten untermauert werden müssen.

Die Daten werden im Institutionsalltag einerseits genutzt, um Geburtstage im Blick zu haben oder Adressen abzurufen. Neben der Sprache besteht ein besonderes Interesse an Aus- und Weiterbildungszertifikaten. Die Diplome werden vorrangig genutzt, um die Erfüllung der staatlichen Vorgaben im Hinblick auf die Qualifikation des pädagogischen Personals gegenüber den *agents régionaux* zu belegen. Weiterbildungszertifikate sind bedeutsam für die Abdeckung der verschiedenen Handlungsfelder gemäß des Bildungsrahmenplans. Zudem werden die verfügbaren Daten zur Eingruppierung im Kontext der erfahrungsbasierten Bezahlung genutzt.

Darüber hinaus bieten die vorliegenden Daten die Möglichkeit Statistiken zur Personalentwicklung und Personalbedarf anzufertigen. Dies wird beispielsweise für Jahresberichte oder auch für das Berichtswesen an die *agents régionaux* genutzt. Darüber hinaus werden diese Daten bislang nicht systematisch genutzt und es finden keine zielgerichteten Erhebungen oder Auswertungen z. B. in Hinblick auf Geschlechterverhältnisse statt. Insgesamt wird einer vertieften Datenanalyse von Seiten der Einrichtungen und Träger eine vergleichsweise geringe Priorität eingeräumt.

Hingegen haben die *agents régionaux* und das MENJE nur sehr begrenzten Einblick in die Personalstrukturen, wobei sich der Fokus auf die Einhaltung von Personalvorgaben und Qualitätsstandards und somit einige wenige Aspekte richtet. Während der Sprache und Qualifikation des Personals auf diese Weise reglementiert und kontrolliert wird, gilt dies nicht für Geschlecht, Migrationshintergrund und Alter. Folglich zeigt sich, dass die Zusammensetzung des Personals im Kontext der Qualitätssicherung bisher nur in Ausschnitten betrachtet wird. Das MENJE selbst ist nicht direkt in Personalangelegenheiten in der non-formalen Bildung involviert. So sind zwischen Ministerium und Trägern bzw. Einrichtungen Beauftragte zwischengeschaltet, die sich unter anderem mit der Qualitätssicherung beschäftigen.

Insgesamt bleibt das Wissen über das Personal überwiegend im Kontext der Einrichtungen und Träger. Zwar sind die Träger verpflichtet aktuelle Informationen zur Personalstruktur bereit zu halten. Diese werden jedoch nicht systematisch abgerufen oder eingereicht. Vielmehr können sie bei Bedarf vom MENJE angefordert werden. Aus Sicht der politischen Akteure sind regelmäßige Bestandsaufnahmen wünschenswert, da bislang Kontrollen und Bestandsaufnahmen lediglich bei Beschwerden erfolgen und somit nicht systematisch stattfinden. Auch die Dachverbände verfügen

nicht zwangsläufig über umfassenden Wissen über Personal und Betreuungskapazitäten in den ihnen angehörenden Einrichtungen

Bewertung und Ausgestaltung einer nationalen Datenbasis:

Die Analysen ergeben, dass eine nationale Datenbasis bislang nicht existiert. Dabei bewerten die Befragten die Notwendigkeit einer nationalen Datenbasis zu schaffen unterschiedlich. Während die Träger und Einrichtungsleitungen eine nationale Datenbasis ambivalente bewerten, wird eine solche aus Perspektive der politischen Akteure positive bewertet.

Ein Vorteil einer nationalen Datenbasis besteht darin, dass sie es den Trägern und Einrichtungen ermöglicht, sich mit anderen Gemeinden und Trägern zu vergleichen und so eine Standortbestimmung der eigenen Institutionen im nationalen Kontext vorzunehmen. Darüber hinaus ermöglicht umfassendes Wissen über die Ausbildung des Personals die Konzeption passgenauere Fortbildungen. Zudem kann eine nationale Datenbasis auch über den Sektor hinaus Wirkkraft entfalten, wenn beispielsweise die ADEM die Daten nutzen kann, um einen Überblick über die Qualifikationen und den Personalbedarfs in der non-formalen Bildung zu erhalten. Dies beinhaltet das Potenzial auf den Bedarf des Sektor passgenauer zu reagieren.

Skeptischere Gesprächspartner/innen weisen darauf hin, dass die Grundtendenzen, wie die Unterrepräsentanz der Männer in der non-formalen Bildung bereits bekannt seien und man in dieser Hinsicht keine neuen Erkenntnisse erwarte. Zudem besteht die Befürchtung, dass eine nationale Datenbasis dazu dienen könnte Einrichtungen anzuprangern oder gar zu sanktionieren, die die Vorgaben des Ministeriums nicht erfüllen. Dies scheint eine Sorge der privat-gewerblichen Einrichtungen zu sein, die befürchten Subventionen zu verlieren. Ein weiterer Aspekt betrifft den Datenschutz. So ist es wichtig, dass die Daten nicht einzelnen Personen zugeordnet werden können. Nichtsdestotrotz zeigen sich alle Befragten gegenüber der Etablierung einer nationalen Datenbasis offen.

Die folgenden Elemente sollte eine nationale Datenbasis aus Sicht der Befragten abdecken:

- Geschlecht einschließlich einer Kategorie „divers“
- Alter
- Ausbildung nach Land
- Ausbildung nach Status, Verhältnis von Examinierten und Hilfskräften

- Fortbildungen

Als Akteure, die für die Implementierung einer nationalen Datenbasis verantwortlich sein können, wurden einerseits das MENJE und andererseits FEDAS genannt. Während MENJE als Hauptträger für das gesamte System der non-formalen Bildung verantwortlich ist, kommt FEDAS das Potenzial zu als Dachorganisation möglichst viele der gemeinnützigen Träger einzubinden. Hier zeigte sich, dass die Befragten die nationale Datenbasis teilweise im Kontext ihres Dachverbandes sehen und unterschiedlich umfassend/inklusiv denken. Das MENJE selbst sieht ebenfalls seine Verantwortung im Hinblick auf eine nationale Datenbasis und ist bestrebt zur Weiterentwicklung beizutragen.

Im Kontext der Implementierung einer nationalen Datenbasis thematisierten die Befragten zudem eine Reihe von Problemen/Herausforderungen.

Angesichts der vielfältigen und fragmentierten Trägerlandschaft in der non-formalen Bildung wird die Durchführung einer Totalerhebung im Vergleich zum formalen Sektor als komplex eingeschätzt.

Herausforderungen einer nationalen Datenbasis

Eine Herausforderung besteht in der Teilnahmebereitschaft der Einrichtungen und Träger. Hierzu gilt es Anreize zu setzen. Dies kann beispielsweise durch die Verknüpfung bestimmter Subventionen mit der Übermittlung der Personaldaten geschehen. Eine andere Option besteht darin die Einrichtungen und Träger zur Teilnahme zu verpflichten. Eine wichtige Voraussetzung, um Teilnahmebereitschaft zu schaffen, besteht darin Ziel und Nutzen der Datenerhebung zu erklären und bereits vorab mögliche Bedenken auszuräumen. Dabei gilt es konventionierte und private Einrichtungen gleich zu behandeln und darauf zu achten, dass keinem dieser Sektoren besondere Nachteile entstehen.

Ein weiteres Problem stellt die Menge der Daten sowie die stetigen Veränderungen der Personalzusammensetzung dar. Auch wenn sich die Personalzusammensetzung im Jahresverlauf permanent verändert, wird es als notwendig angesehen die Erhebung an einem festen Datum im Jahr zu terminieren. Ziel ist damit die Bestandsaufnahme zu diesem Zeitpunkt und nicht die Erfassung von Veränderungen im Jahresverlauf.

Die Eingabe der Daten sollte für die Einrichtungen und Träger digital erfolgen, sodass der Arbeitsaufwand für alle Beteiligten möglichst gering bleibt. Ein besonderes Problem im Hinblick auf die Datenerfassung stellt die bislang mangelnde Digitalisierung des Datenaustauschs zwischen MENJE und den Trägern bzw. Einrichtungen dar. Aufgrund dessen wäre gegenwärtig eine systematische Datenerfassung sehr aufwendig. Vor diesem Hintergrund gilt eine rasche Digitalisierung als einzige Möglichkeit, um Daten zum pädagogischen Personal in der non-formalen Bildung im Zuge eines automatisierten Meldeprozesses effizient zu erfassen und eine erweiterte, aktuelle Datenbasis zur Verfügung zu stellen. Im MENJE wird der Digitalisierung nicht zuletzt aufgrund der Erfahrungen in der Corona-Pandemie eine hohe Priorität beigemessen.

Eine weitere Herausforderung betrifft die Systematisierung der Diplome. Angesichts der Vielfalt von und oftmals im angrenzenden Ausland erworbenen Diplomen, ist eine Kategorisierung erforderlich, die nicht zu kleinteilig ist. Dies stellt eine Möglichkeit dar, um die Vielfalt der Diplome abzubilden und zu gruppieren.

Zudem wird die Realisierungswahrscheinlichkeit das Geschlecht nicht nur binär eintragen zu können skeptisch gesehen, da Luxemburg trotz erheblicher Fortschritte als konservativ in dieser Hinsicht eingeschätzt wird.

3.2.3 Bilanz der qualitativen Studie

Bilanzierend ist festzuhalten, dass Personaldaten vor allem auf den Ebenen der Einrichtungen und Träger eine hohe Bedeutung beizumessen ist. Dabei liegt der Fokus zunächst auf der Erfüllung staatlicher Vorgaben, wodurch Sprache und Qualifikation des Personals eine besondere Relevanz beigemessen wird. Das ungleiche Geschlechterverhältnis innerhalb des pädagogischen Personals wird als ein wichtiges Thema eingestuft, dem jedoch keine alleinige Priorität beigemessen werden kann. Da die Ansatzpunkte zur Erhöhung des Männeranteils schon in der Schule und zu Ausbildungsbeginn liegen, ist der Ist-Stand auch nicht kurzfristig zu ändern.

Bezogen auf die Einrichtungsebene wird die aktuelle Datenlage als ausreichend bewertet. Die Daten dienen der Dokumentation der Qualifikation des Personals, wohingegen keine systematischen Erhebungen mit dem Ziel die Personalzusammensetzung zu analysieren vorgenommen werden. Zudem werden die Daten mit Hilfe unterschiedlicher Datenbanken sowie

teilweise in Papierform verwaltet. Die Datenerfassung erfolgt kontinuierlich, wobei keine spezifischen Erhebungsinstrumente eingesetzt werden.

Die Idee eine nationale Datenbasis zum pädagogischen Personal in der non-formalen Bildung zu etablieren, wird ambivalent bewertet. Der primäre Nutzen eines solchen Projektes liegt aus Sicht der Expert/innen in der Übersicht über die Personalsituation sowie der Möglichkeit, dass Einrichtungen oder Träger sich mit anderen vergleichen können. Bedenken betreffen hingegen weitreichende Sanktionsmöglichkeiten und Zugriffsrechte von Seiten des MENJE. Für den Erfolg einer nationalen Datenbasis ist es unabdingbar alle Einrichtungen, Träger und Dachorganisationen einzubeziehen und Vertrauen aufzubauen, indem die Intentionen der nationalen Datenbasis transparent gemacht werden.

Personaldaten, die die Befragten auf im Kontext einer nationalen Datenbasis interessieren, sind Geschlecht, Alter, Angaben zur Ausbildung im Hinblick auf das Land, in dem ein Diplom erworben wurde, Art der Qualifikation, Weiterbildungen sowie das Verhältnis von Examinierten und Hilfskräften.

Beim Aufbau einer nationalen Datenbasis kommt der Digitalisierung eine wichtige Bedeutung zu, da so Datenerfassung und Datenübermittlung vereinfacht werden und so die Masse der Daten übersichtlich organisiert werden kann und dadurch in Zukunft aktuelle Daten stets abrufbar sind. Essentiell für den Erfolg einer nationalen Datenbasis ist es ein gemeinsames System zu etablieren, das von allen Einrichtungen genutzt werden kann.

4. Diskussion der Resultate der Studie PerSEALux und Ausblick

Auch wenn Männer in den SEA-Einrichtungen in Luxemburg sehr erwünscht sind, zeigten sich in der quantitativen Studie fortbestehende Geschlechterstereotype im Hinblick auf die Kompetenzen von Männern und Frauen. Auch wenn die Vorbehalte gegenüber Männern in bestimmten Nahesituationen stärker ausgeprägt sind wie gegenüber Frauen, bewegen sich diese auf einem niedrigen Niveau. Nichtsdestotrotz erfordert eine zukünftige weitere Erhöhung des Männeranteils eine Auseinandersetzung mit fachlichen und institutionellen Normen und damit verbundenen Geschlechterstereotypen, um interessierte Männer nicht abzuschrecken.

Das Geschlechterverhältnissen innerhalb des pädagogischen Personals stellt neben der Mehrsprachigkeit und der Umsetzung des Bildungsrahmenplans eines mehrerer Handlungsfelder in der non-formalen Bildung dar. Betreuungsqualität ergibt sich demnach aus verschiedenen Aspekten, die auf den Umgang mit Diversity im Sinne von Mehrsprachigkeit, Herkunft, Kompetenz, Geschlecht abzielen und sowohl die pädagogischen Praxis als auch der Vielfalt in der Personalzusammensetzung betreffen. Ein wichtiger Aspekt ist der Umgang mit Geschlechterstereotypen im pädagogischen Alltag, welche kontinuierlicher Reflexion, beispielsweise durch Biographiearbeit bedürfen.

Ein zentrales Problem bisheriger Studien zur Situation des pädagogischen Personals ist die mangelnde Repräsentativität der erhobenen Daten. Hier kann zukünftig eine nationale Datenbasis Abhilfe schaffen und mittelfristig vergleichbare Daten über die Lage im gesamten Großherzogtum zur Verfügung stellen. Nationalen Daten kommt ein großes Potenzial zu, um die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen zu bewerten und so zur Verbesserung der Struktur- und Prozessqualität in der non-formalen Kinderbetreuung beizutragen. Überdies können auf diese Weise bestehende Förderprogramme, beispielsweise zu Erhöhung des Männeranteils, evaluiert werden. Zudem ermöglicht eine nationale Datenbasis zum pädagogischen Personal eine Standortbestimmung Luxemburgs im europäischen Vergleich. Allgemein kann eine nationale Statistik die Forschung zum Personal in der non-formalen Bildung beflügeln, indem repräsentative Daten wissenschaftlich genutzt werden können. Besonderes Potenzial kommt dabei Längsschnittdaten zu, die es ermöglichen Entwicklungen im Zeitverlauf zu beurteilen.

Für den Erfolg einer nationalen Datenbasis ist es essentiell alle Einrichtungen, Träger und Dachorganisationen einzubeziehen und so den komplexen Strukturen im SEA-Sektor Rechnung

zu tragen. Es gilt Vertrauen aufzubauen, indem die Intentionen und Inhalte der nationalen Datenbasis transparent gemacht werden. Darüber hinaus bedarf es eines nutzerfreundlichen Konzepts, wobei die Vernetzung von Einrichtungen, Trägern und MENJE durch Digitalisierung eine wichtige Rolle spielen kann.

Zusammenfassend ist zu bilanzieren, dass sich das Geschlechterverhältnis in den SEA-Strukturen nur langsam wandelt und das in vielen Interviews geäußerte Ideal von 50 Prozent Frauen und 50 Prozent Männern noch lange nicht annähernd erreicht ist.

Vor diesem Hintergrund werden auch zukünftig spezifische Fördermaßnahmen an verschiedenen Schnittstellen wie in der Schule, während der Berufswahl, in der Ausbildung sowie im Arbeitsalltag in den Einrichtungen sowie den entsprechenden Übergängen zwischen diesen Stufen benötigt. Darüber hinaus basiert die Akzeptanz männlichen Personals in den SEA-Einrichtungen auf einem Abbau von traditionellen Geschlechterrollenbildern, was die gesamte Gesellschaft betrifft. Einen wichtigen Beitrag hierzu leistete Madak, dessen Anliegen es von 2017 bis 2021 war, Akteure aus Politik, Ausbildung und Praxis für das Thema zu sensibilisieren und damit den Weg für eine mittel- bis längerfristige Erhöhung des Anteils männlicher Fachkräfte in der außerschulischen Kinderbetreuung zu ebnen.

Literaturverzeichnis

- Achten, Manuel (2013): Die Entwicklung der Kindertagesbetreuung und der Einsatz von niedrigqualifizierten Hilfskräften. In: Personal mit niedriger Qualifizierung im non-formalen Bildungssystem: eine Win-Win-Situation? Les expériences 2001-2013. Luxembourg. S. 22–28.
- Achten, Manuel/Horn, Nicole/Schronen, Danielle (2009a): Kindertageseinrichtungen. In: Willems, Helmut/Rotink, Georges/Ferring, Dieter/Schoos, Jean/Majerus, Mill/Ewen, Norbert/Rodesch-Hengesch, Marie Anne/Schmit, Charel (Hrsg.): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Luxembourg: Éditions Saint-Paul. S. 691–698.
- Achten, Manuel/Horn, Nicole/Schronen, Danielle (2009b): Qualitätsentwicklung in der institutionellen Kinderbetreuung in Luxemburg am Beispiel der Maisons Relais Caritas. In: Altgeld, Karin/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Wiesbaden: Springer. S. 161–178.
- Aigner, Josef Christian/Burkhard, Laura/Huber, Johannes/Poscheschnik, Gerald/Traxl, Bernd (2010): Zur Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf Kinder im elementarpädagogischen Alltag. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK). Wien.
- Aigner, Josef Christian/Koch, Bernhard/Poscheschnik, Gerald/Rohrmann, Tim/Strubreither, Barbara (2012): Theoretischer Hintergrund. In: Aigner, Josef Christian/Rohrmann, Tim (Hrsg.): Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Verlag Barbara Budrich. S. 17–98.
- Aigner, Josef Christian/Rohrmann, Tim (Hrsg.) (2012): Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Verlag Barbara Budrich.
- Anders, Yvonne (2018): Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 11, H. 2, S. 183–197 (auch online unter <https://link.springer.com/article/10.1007/s42278-018-0031-3>).
- Anders, Yvonne/Roßbach, Hans-Günther (2018): Pädagogische Qualität in der Kindertagesbetreuung. In: Köller, Olaf/Hasselhorn, Marcus/Hesse, Friedrich W./Maaz, Kai/Schrader, Josef/Solga, Heike (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 441–470.

- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bollig, Sabine (2018): Approaching the complex spatialities of early childhood education and care systems from the position of the child. In: Journal of Pedagogy 9, H. 1, S. 155–176.
- Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Mohn, Bina Elisabeth (Hrsg.) (2016): Betreuungsalltag als Lernkontext. Informelles Lernen beobachten und entdecken. Berlin: Dohrmann.
- Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Nienhaus, Sylvia (2016): Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4-jähriger Kinder. Belval.
- Cremers, Michael/Krabel, Jens (2012): Generalverdacht und sexueller Missbrauch in Kitas: Bestandsanalyse und Bausteine für ein Schutzkonzept. In: Cremers, Michael/Höyng, Stephan/Krabel, Jens/Rohrmann, Tim (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen: Barbara Budrich. S. 265–288.
- Cremers, Michael/Krabel, Jens (2016): Mehr Männer in Kitas. In: Sozial Extra 40, H. 2, S. 46–49.
- Cremers, Michael/Krabel, Jens/Calmbach, Marc (2010): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten - Eine Studie der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und Sinus Sociovision GmbH. Heidelberg/Berlin: BMFSFJ.
- Daycare Trust (2003): Men and Childcare.
- Emilsen, Kari (2012): Mehr Männer in norwegischen Kindergärten. Politische und strategische Rekrutierungsmaßnahmen - ein voller Erfolg? In: Cremers, Michael/Höyng, Stephan/Krabel, Jens/Rohrmann, Tim (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen: Barbara Budrich. S. 367–386.
- European Commission (2011): CoRe Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report. London, Gent.
- EURYDICE (2009): Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities. Brussels.
- Farquhar, Sarah-Eve (2008): New Zealand Men's Participation in Early Years Work 1. In: Early Child Development and Care 178, S. 733–744.
- Friis, Pia (2008): Männer im Kindergarten. Wie man sie anwirbt – und dafür sorgt, dass sie auch bleiben. Themenheft des norwegischen Kultusministeriums – deutschsprachige Version –.

- Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 268–288.
- Honig, Michael-Sebastian (2015): Frühkindliche Bildung. In: MENJE/SCRIPT/Universität Luxemburg (Hrsg.): Bildungsbericht Luxemburg. Band 2: Analysen und Befunde. Luxemburg. S. 8–14.
- Honig, Michael-Sebastian/Bock, Tina (2017): Frühpädagogisches Personal – Länderbericht Luxemburg. In: Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa.
- Honig, Michael-Sebastian/Haag, Christian (2011): Nationale Kinderbetreuung in Luxemburg. Eine Bestandsaufnahme. In: Ministère de la Famille et de l'Intégration (Hrsg.): Strukturen der Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder bis zu 12 Jahren. Bestandsaufnahme und Qualitätsentwicklung im Dialog. Luxemburg. S. 9–32.
- Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha/Schnorr, Oliver/Seele, Claudia (2013): Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit: Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkinderziehung. Problemstellung, Ansatz und ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojekts „Betreuungswirklichkeit und Bildungswirklichkeit. Qualität und Qualifizierung in flexiblen Strukturen der Kinderbetreuung luxemburgischer Maisons Relais pour Enfants“ (EDUQUA-MRE).
- Icken, Angela (2012): Das Bundesprogramm, Männer in Kitas' – ein gleichstellungspolitischer Ansatz. In: Cremers, Michael/Höyng, Stephan/Krabel, Jens/Rohrmann, Tim (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen: Barbara Budrich. S. 17–28.
- Kaiser, Robert (2014): Qualitative Experteninterviews: konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kappenstein, Peter (2011): Qualitätsentwicklung im Dialog. Ergebnisse der Gruppendiskussionen von Fachkräften der frühpädagogischen Betreuung, Bildung und Erziehung im April und Mai 2010 in Eisenborn. In: Ministère de la Famille et de l'Intégration (Hrsg.): Strukturen der Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder bis zu 12 Jahren. Bestandsaufnahme und Qualitätsentwicklung im Dialog. Luxemburg. S. 33–55.

- Kluczniok, Katharina/Roßbach, Hans-Günther (2014): Conceptions of educational quality for kindergartens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, H. 6, S. 145–158.
- Koch, Bernhard/Rohrmann, Tim (2012): Statistische Analysen zum Geschlechterverhältnis. In: Aigner, Josef Christian/Rohrmann, Tim (Hrsg.): Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Verlag Barbara Budrich. S. 99–119.
- Koch, Bernhard/Rohrmann, Tim/Zeiss, Tessa (2012): In Kinderbetreuungseinrichtungen tätige Männer und Frauen. In: Aigner, Josef Christian/Rohrmann, Tim (Hrsg.): Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Verlag Barbara Budrich. S. 231–316.
- Köpp-Neumann, Christina/Neumann, Sascha (2010): Pädagogische Qualität von Anfang an. Leitfaden für Fachkräfte zur Konzeptentwicklung in Kinderbetreuungsstrukturen. Luxembourg.
- Krabel, Jens/Kries, Alexander/Cremers, Michael/Schulte, Sandra/Carneiro, Alex (2018): Dokumentation des Programms „Männer an der ausserschoulescher Kannerbetreuung - Les hommes dans l'éducation non formelle des enfants - Männer in der non-formalen Bildung von Kindern in Luxemburg“. Luxembourg.
- Krebs, Angelika/Neubauer, Gunter (2010): Männer für erzieherische Berufe gewinnen: Perspektiven definieren und umsetzen. Impulse und Anregungen für eine größere Vielfalt in Tageseinrichtungen für Kinder. Stuttgart.
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa Verlag ein Imprint der Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- MadaK. „Programm: 4. Ausblick“. <https://madak.lu/programm/ausblick/>.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz.
- MENJE (2014): Beiträge zur Inklusion: Non-formale Bildung und Betreuung in früher Kindheit und im Schulalter. Luxembourg.
- MENJE (2015): Beiträge zur plurilingualen Bildung. Luxembourg.
- MENJE (2017): L'éducation plurilingue dans les crèches. Faire entendre aux enfants aujourd'hui, les langues qu'ils parleront demain. Luxembourg.
- MENJE (2018): Rapport d'activité 2017. Luxembourg.

- MENJE (2021): Rapport d'activité 2020. Luxembourg.
- MENJE/SNJ (2018): Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter. Luxembourg.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: Springer VS. 71-94.
- MFI (2011): Strukturen der Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder bis zu 12 Jahren. Non-formale Bildung und Betreuung in früher Kindheit und im Schulalter. Luxembourg.
- MFI (2013a): Arbeitspapier „Leitlinien zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter“. Luxembourg.
- MFI (2013b): Règlement grand-ducal modifié du 14 novembre 2013 concernant l'agrément à accorder aux gestionnaires de service d'éducation et d'accueil pour enfants. Luxembourg.
- MFI (2014): Non-Formale Bildung im Kinder- und Jugendbereich. Lernen im außerschulischen Kontext. Luxembourg.
- Neumann, Sascha (2011): Welche Unterscheidungen machen einen Unterschied? Zur sozialen Selektivität der Sprachverwendung in „Maisons relais pour les enfants“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 31, H. 4, S. 349–362.
- Neumann, Sascha (2013): Sorgenkinder: Zur sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit in luxemburgischen „Maison Relais pour Enfants“. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 2, S. 149–162.
- Neumann, Sascha (2018): Non-formale Bildung im Vorschulalter. In: Luxembourg Centre for Educational Testing/Universität Luxemburg/Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018. Esch-sur-Alzette. S. 15–22.
- Neumann, Sascha/Schnoor, Oliver/Seele, Claudia (2012): Von Vielfalt zu Verschiedenheit: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen. In: Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur, H. 322, S. 41–43.
- Nienhaus, Sylvia (2018): Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag. Eine qualitative Mehrebenenanalyse. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

- Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge/Neuman, Michelle J. (2010): Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives. Opladen, Farmington Hills MI: Verlag Barbara Budrich.
- OECD (Hrsg.) (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Paris.
- OECD (2014): Education at a Glance 2014: OECD Indicators.
- OECD (Hrsg.) (2015a): Education at a Glance 2015. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015b): Luxembourg. In: OECD (Hrsg.): Education at a Glance 2015. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019a): Education at a Glance 2019: OECD Indicators. Paris.
- OECD (2019b): PF4.3: Out-of-school-hours services. Paris.
- Peeters, J./Rohrman, T./Emilsen, K. (2015): Gender balance in ECEC: why is there so little progress? In: European Early Childhood Education Research Journal 23, H. 3, S. 302–314.
- Peeters, Jan (2003): Men in Childcare: An Action-research in Flanders. In: International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood 1, H. 1, S. 72–83.
- Schreier, Margrit (2013): Qualitative Analyseverfahren. In: Hussy, Walter/Schreier, Margrit/Echterhoff, Gerald (Hrsg.): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Berlin, Heidelberg: Springer. S. 245–275.
- Schreyer, Inge/Oberhuemer, Pamela (2017): Luxemburg – Kontextuelle Schlüsseldaten. In: Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa.
- Schronen, Danielle (2013): Personal mit niedriger Qualifizierung im non-formalen Bildungssystem – von der Notwendigkeit einer Win-Win-Situation. In: Personal mit niedriger Qualifizierung im non-formalen Bildungssystem: eine Win-Win-Situation? Les expériences 2001-2013. Luxembourg. S. 146–153.
- Seele, Claudia (2015): Sprachförderung und Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit. Ergebnisse eines Modellprojekts in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (Hrsg.): Beiträge zur plurilingualen Bildung. Luxemburg. S. 21–67.
- Services Foyers Scolaires (2018): Egalité des chances - chiffres clés 2013-2017. Luxembourg.

Simoes Loureiro, Kevin/Neumann, Sascha (2020): Young children as actors of institutional language policies and practices in day care centres? Insights from field research in plurilingual Luxembourg. In: European Journal for Applied Linguistics 8, H. 2.

Vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik.

Wiltzius, Martine/Honig, Michael-Sebastian (2015): Privatwirtschaftliche Kindertagesbetreuung in Luxemburg. Eine Bestandsaufnahme nicht-konventionierter Strukturen der Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder bis zu 12 Jahren in Luxemburg.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht über die privat-gewerblichen und gemeinnützigen Kindertageseinrichtungen in Luxemburg	9
Abbildung 2: Nationale Herkunft der Befragten	29
Abbildung 3: Berufsbezeichnung der Teilnehmer/innen	30
Abbildung 4: Bildungsabschlüsse der Teilnehmer/innen	31
Abbildung 5: Einrichtungstyp, in dem die Teilnehmer/innen tätig sind.....	32
Abbildung 6: Alter der Teilnehmer/innen.....	33
Abbildung 7: Zufriedenheit im Team:	34
Abbildung 8: Kompetenzerwartungen gegenüber weiblichen und männlichen Fachkräften	35
Abbildung 9: Vorbehalte gegenüber Frauen und Männern	36

Projektleitung

Prof. Dr. Andreas Hadjar

Projektteam

Dr. Alyssa L. Grecu

Kevin Simoes Loureiro

Katharina Koch

Kontakt

Andreas Hadjar

Universität Luxemburg

Institute of Education and Society

11, Porte des Sciences

L-4355 Esch-sur-Alzette