

Stefan Klusemann | Lena Rosenkranz |
Julia Schütz | Kathrin Bock-Famulla

Professionelles Handeln im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

Auswirkungen der Personalsituation
in Kindertageseinrichtungen auf das
professionelle Handeln, die pädagogischen
Akteur:innen und die Kinder

Stefan Klusemann | Lena Rosenkranz | Julia Schütz |
Kathrin Bock-Famulla
Professionelles Handeln im System der frühkindlichen Bildung,
Betreuung und Erziehung

Stefan Klusemann | Lena Rosenkranz |
Julia Schütz | Kathrin Bock-Famulla

Professionelles Handeln im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

Auswirkungen der Personalsituation in Kindertages-
einrichtungen auf das professionelle Handeln,
die pädagogischen Akteur:innen und die Kinder

Unter Mitarbeit von
Prof.:in Dr.:in Agnieszka Maluga

BELTZ JUVENTA

Die Autor:innen

Stefan Klusemann (PhD, Dipl.-Soziologe, Soziologie M.A. (USA)): Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung, Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung, FernUniversität in Hagen.

Lena Rosenkranz (Dr.:in phil., Dipl.-Pädagogin): Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung, Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung, FernUniversität in Hagen.

Julia Schütz (Prof.:in Dr.:in phil. habil., Dipl.-Pädagogin): Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung, FernUniversität in Hagen.

Kathrin Bock-Famulla (Dipl.-Pädagogin): Senior Expert Frühkindliche Bildung, Educational Governance und Bildungsfinanzierung bei der Bertelsmann Stiftung; Programm Wirksame Bildungsinvestitionen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7260-0 Print

ISBN 978-3-7799-7261-7 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort der Autor:innen	9
Vorwort	11
<i>Mathias Urban</i>	
I Ausgangslage, Zielsetzung und theoretische Grundlagen der Studie	
1 Einführung in das Themenfeld und Zielsetzung der Studie	16
<i>Lena Rosenkranz, Stefan Klusemann und Julia Schütz</i>	
2 KiTa-Fachkräfte im Fokus. Personelle Ausstattung der frühkindlichen Systeme der Bildung, Betreuung und Erziehung	20
<i>Kathrin Bock-Famulla</i>	
2.1 Auf Expansionskurs: Das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland	23
2.2 Personalausstattung in KiTas	25
2.3 Das formale Qualifikationsniveau des KiTa-Personals	30
2.4 KiTa-Leitung: Eine übersehene Funktion?	30
2.5 Zukunftsperspektiven für die Personalsituation in den KiTas	32
3 Professionalität und Professionalisierung.	
Grundlegende Anmerkungen und Verständnis	37
<i>Lena Rosenkranz, Julia Schütz und Stefan Klusemann</i>	
3.1 Konkurrierende Anforderungen im pädagogischen Handeln: Dilemmata und Antinomien	39
3.2 Die Bedeutsamkeit von Reflexion im frühpädagogischen Handeln	41
II Methodischer Zugang	
4 Erläuterung und Begründung des methodischen Vorgehens	46
<i>Stefan Klusemann, Lena Rosenkranz und Julia Schütz</i>	
4.1 Das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsmethode	48
4.2 Expert:inneninterviews	60
4.3 Erläuterungen zum Auswertungsverfahren	61
4.4 Schlussbemerkungen zum methodischen Vorgehen und zu Limitationen der Studie	65

III Ergebnisse

5	Wahrnehmung der Personalsituation aus der Perspektive der pädagogischen Akteur:innen <i>Lena Rosenkranz, Stefan Klusemann und Julia Schütz</i>	68
5.1	Formen personellen Mangels aus Sicht des pädagogischen Personals	70
5.2	Personalmangel aus der Perspektive des pädagogischen Personals: Ein Überblick	81
6	Frühpädagogisches Handeln als Spagat zwischen Professionalitätsansprüchen und knappen Ressourcen und seine Auswirkungen auf die pädagogisch Tätigen und die Kinder <i>Stefan Klusemann, Lena Rosenkranz und Julia Schütz</i>	85
6.1	Das zentrale Spannungsfeld zwischen Professionalitätsansprüchen und Ressourcen	86
6.2	Der flexible Einsatz von Personal und seine Grenzen	91
6.3	Die pädagogischen Akteur:innen im Blick: Pädagogisches Handeln zwischen Zufriedenheit und Überlastung	99
6.4	Die Kinder im Blick: Wohlbefinden, Autonomieerleben und Bildung	119
6.5	KiTas in der Negativspirale: „Man ist schon den ganzen Tag auf 180“ und „muss ständig aushalten“	141
6.6	Pädagogisches Handeln im Spagat: Eine Zusammenschau der Ergebnisse	146
7	Professionalität und Organisation. Die Bedeutung von Organisationsentwicklung und Leitungshandeln <i>Stefan Klusemann, Lena Rosenkranz und Julia Schütz</i>	152
7.1	Emotionale Energie: Eine nicht zu unterschätzende Ressource von Leiter:innen und Teams	153
7.2	Grenzen von Organisationsentwicklung: Zeit und Überlastungen auf Leitungsebene	167
7.3	Dilemmata auf der Ebene von Organisationsentwicklung	173
7.4	Zusammenfassung und Perspektiven	178

IV Schlussbetrachtung

8	Professionalisierung und Deprofessionalisierung. Gegenläufige Bewegungen in der FBBE <i>Lena Rosenkranz, Julia Schütz und Stefan Klusemann</i>	182
	Literatur	193
	Transkriptionsregeln	202

Vorwort der Autor:innen

Die vorliegende Publikation geht aus einer Studie des Lehrgebiets Empirische Bildungsforschung der FernUniversität in Hagen hervor, die im Rahmen des Programms Wirksame Bildungsinvestitionen der Bertelsmann Stiftung initiiert wurde und in das Projekt FachkräfteZOOM (vgl. Bertelsmann Stiftung 2021a) eingebettet ist. Ausgangspunkt der Studie mit dem Titel „Professionelles Handeln im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung“ (HiS-KiTa) ist die Perspektive der pädagogischen Akteur:innen auf die Personalsituation und das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen. Erste Ergebnisse wurden zum Abschluss der Studie in einer Publikation der Bertelsmann Stiftung veröffentlicht (Klusemann/Rosenkranz/Schütz 2020) und erfuhren in der öffentlichen Berichterstattung eine hohe Resonanz (siehe z. B. Unterberg 2020; Zeit Online 2020).

Das vorliegende Buch greift diese Ergebnisse auf und erweitert sie aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Zunächst wird die derzeitige Situation in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) anhand von aktuellen empirischen Befunden beschrieben. Zudem wird der Fachkräftebedarf thematisiert, der notwendig wäre, um bundesweit gleichwertige Bildungsverhältnisse für alle Kinder unabhängig von ihrem Wohnort zu schaffen. Theoretische Implikationen zu den Begriffen Professionalität bzw. professionellem Handeln werden darauf aufbauend erläutert, um das Verständnis des Untersuchungsgegenstands zu erhöhen und das anspruchsvolle berufspraktische Handeln in der Frühpädagogik zu vergegenwärtigen. Ausführungen zum methodischen Vorgehen erläutern den empirischen Zugang zum Untersuchungsgegenstand und legen Limitationen offen. Eine weitere zentrale Ergänzung der Ergebnisse stellt das Kapitel 7 dar. Hier werden die Chancen und Grenzen im Umgang mit der Personalsituation auf organisationaler Ebene festgehalten und die Rolle der Leitung und des Teams in diesem Zusammenhang detailliert in den Blick genommen. Abschließend werden gegenläufige Tendenzen der Professionalisierung und Deprofessionalisierung in der FBBE in den Fokus gerückt, um den Stand der Professionalisierung unter Einbezug der empirischen Ergebnisse zu diskutieren.

Die im Folgenden dargelegten Auswirkungen des Personalmangels in der FBBE auf die Kinder, pädagogischen Akteur:innen und angehenden Fachkräfte sind als gravierend einzuschätzen. Die Ergebnisse stellen somit auch einen deutlichen Appell an politisch Verantwortliche dar, die Personalsituation in KiTas durch unterschiedliche Instrumente zu verbessern.

Die vorliegende Studie wurde *vor* Einsetzen der Corona-Pandemie durchgeführt. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Corona-Krise und die damit

verbundenen Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie die von den pädagogischen Akteur:innen erlebten Probleme noch verschärft haben.

Nicht nur vor dem Hintergrund der starken Belastungen des KiTa-Personals danken wir ganz besonders den KiTa-Teams und pädagogischen Akteur:innen aus der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, die das Projekt durch ihre Teilnahme an den Interviews und Gruppendiskussionen unterstützt haben. Die Offenheit in ihren Beiträgen ist ein Symbol für das große Engagement der Akteur:innen in der FBBE.

Wir danken ebenso sehr herzlich den Mitgliedern des Fachkräfte-Forums¹ für ihren engagierten Austausch und den diskursiven Blick auf die qualitativen Daten. Das Projekt FachkräfteZOOM wurde während der Durchführung dieser Studie von Agnieszka Maluga auf Stiftungsseite koordiniert und begleitet. Wir danken ihr sehr für den stets bereichernden Austausch und die konstruktive Unterstützung beim Verfassen dieser Publikation!

Unser Dank gilt auch Mathias Urban, der durch seine einleitenden Worte aufzeigt, wie sich das von den Teilnehmer:innen an der Studie immer wieder geäußerte Empfinden eines Spagats aus übergeordneten gesellschaftlichen und gesellschaftspolitischen Spannungsfeldern speist, in denen sich die pädagogischen Akteur:innen und das Feld insgesamt bewegen. Hierzu zählen etwa konkurrierende gesellschaftliche Perspektiven auf die Ziele und Aufgaben der Fachkräfte und Einrichtungen sowie Widersprüche zwischen den von außen an das System herangetragenen Erwartungen einerseits und den zur Verfügung gestellten Ressourcen andererseits.

Zudem möchten wir uns bei Melanie Mroz für ihre Unterstützung während des Projekts und bei Amelie Rogge für ihre Hilfe bei der Transkription des empirischen Materials bedanken.

Hagen, Hamburg, Gütersloh im Juli 2022

Stefan Klusemann, Lena Rosenkranz, Julia Schütz und Kathrin Bock-Famulla

1 Als Teil des Projekts FachkräfteZOOM werden im Fachkräfte-Forum Diskurse und Diskussionen zur KiTa-Qualität von 45 pädagogischen Fachkräften, Leitungen und Fachberatungen aus allen 16 Bundesländern geführt. Ziel des fachlichen Austauschs ist die Analyse der Situation in KiTas bundesweit sowie die Entwicklung von Konzepten und Ideen für zukunftsfähige KiTas (vgl. Bertelsmann Stiftung 2021a).

Vorwort

Mathias Urban

„Ich wollte freie, selbsttätige Menschen bilden“, schreibt Friedrich Fröbel 1828 an Karl Kraus und setzt sich und seine Philosophie damit bewusst in Gegensatz zu einer utilitaristischen Bildungspraxis, die es als ihre Aufgabe sieht, der ‚Lebens- und Staatsmaschine‘ nützliche zukünftige Mitglieder zu produzieren. Die unterschiedene Positionierung des Begründers der institutionellen Frühpädagogik findet ihre Resonanz anderthalb Jahrhunderte später, 1985, in Jean-François Lyotards Kritik einer Gesellschaft im Übergang von der postindustriellen zur Informationsgesellschaft, die auf der Logik von ‚Input-Output-Matrizen‘ begründet ist und in der ‚Kommensurabilität der Elemente‘, ‚Determinierbarkeit‘, ‚Performativität‘ und ‚Machtvermehrung‘ Hand in Hand gehen.

Beide Positionen rahmen, historisch betrachtet, die Entwicklung der institutionellen Frühpädagogik in Deutschland; sie bestimmen die Bedeutung, die der Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung zugewiesen wird, bis heute. Kennzeichnend für das so entstehende Spannungsfeld sind die vielfältigen, oft widersprüchlichen Interpretationen dessen, was Frühpädagogik leisten kann und soll. Wo manche das Leitmotiv in Selbstbestimmung, Selbstfindung und individueller wie kollektiver Freiheit für alle sehen, sehen andere die ‚Selbsttätigkeit‘ in der KiTa mit Besorgnis als frühe Formung des konstant aktiven, flexiblen *Homo Oeconomicus*, des zukünftigen Humankapitals der neoliberalen Weltordnung.

Die Frage nach dem Zweck und der Aufgabe der Frühpädagogik stellt sich heute im Kontext sich wechselseitig verstärkender existentieller globaler Krisen radikal neu: Klimakatastrophe, Pandemie, Verlust von Biodiversität, Demokratie, Ökonomie, Nachhaltigkeit. Alle diese globalen Krisen manifestieren sich ganz konkret *lokal*; sie bestimmen schon heute, und ganz sicher in Zukunft, das Leben der Kinder, mit denen wir es jeden Tag zu tun haben. Wozu, *wofür*, bilden wir? Wie wir diese Frage beantworten, meine ich, ist zu einer Frage des Überlebens geworden.

In diesem Zusammenhang scheint es mir wichtig, daran zu erinnern, dass der *Bildungsbegriff* (ein Kernbegriff in der deutschen frühpädagogischen Debatte) historisch nie frei von Widersprüchen war. Die deutsche humanistische Bildungstradition verbindet sich mit der Vision der (Selbst-)Verwirklichung des vollen Potenzials jedes Kindes: *Gebildet* werden Kinder nicht; sie *bilden sich selbst*. Übersehen wird dabei häufig, dass das sich selbst bildende Subjekt im Zentrum des Interesses, historisch gesehen, in aller Regel gehoben-bürgerlich (*bourgeois*), wohlhabend und männlich war. Welchen Bildungsbegriff sollen

frühpädagogische Fachkräfte ihrer Praxis zugrunde legen? Wir alle sind gefordert, uns aktiv mit dieser Frage auseinanderzusetzen, uns zu positionieren. Wo sehen wir uns und unsere Professionalität zwischen einer Praxis der Emanzipation, einer Technologie der Wissens- und Kompetenzvermittlung und gesellschaftlicher Selbstvergewisserung? Ignorieren können wir die Frage nicht. *Bildung* hat ihre Wurzeln in der Herstellung und Aufrechterhaltung *sozialer Ungleichheit*; gleichzeitig eröffnet sie die Chance, Ungleichheit zu überwinden und aktiv zu *sozialer Gerechtigkeit* beizutragen. In diesem Dilemma kann es keine Neutralität geben.

Es ist unmöglich, die Identität der professionellen Frühpädagog:innen losgelöst von den internen Spannungsfeldern und Dilemmata des Feldes zu verstehen. Sowohl individuell als auch kollektiv, in ihrer Selbstwahrnehmung als auch im Umgang mit gesellschaftlicher Erwartung und Bedeutungszuweisung wird frühpädagogische Professionalität von ihnen bestimmt.

Es ist daher keine Überraschung, dass die Teilnehmer:innen der hier vorliegenden Studie diese Spannungsfelder und die damit verbundenen Identitätskonflikte thematisieren, wenn sie ihr professionelles Handeln beschreiben und interpretieren. Ich sehe die Bedeutung der Studie darin, dass sie systematisch und methodisch genau einem Zusammenhang auf die Spur kommt, nämlich der wechselseitigen Beeinflussung der Wahrnehmung der eigenen – individuellen und kollektiven – Professionalität und der konkreten gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sie sich entfaltet (oder eben nicht!).

Zusätzlich zu einer überfälligen Bestandsaufnahme und Dokumentation der kollektiven Selbstwahrnehmung der frühpädagogischen Profession in Deutschland leistet die vorliegende Studie einen willkommenen Beitrag zu einem wachsenden Wissensbestand und einer internationalen Debatte, die über die vergangenen zwei Jahrzehnte das Verständnis frühpädagogischer Professionalität neu konzeptioniert hat. Als eine Praxis, die sowohl konkret (*hands-on*) als auch kritisch-reflexiv ist: relational, unsicher, kontext- und situationsbezogen und immer unvermeidbar politisch.

Was die Teilnehmer:innen der Studie immer wieder mit dem Begriff ‚Spagat‘ zu fassen versuchen – hin- und hergerissen zu sein zwischen widersprüchlichen und als unvereinbar erfahrenen Ansprüchen –, spiegelt die Unmöglichkeit einer konfliktfreien Positionierung der eigenen professionellen Identität in den gesellschaftspolitischen Spannungsfeldern, die das Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung umgeben. Dass die Trias regelmäßig als ‚System‘ der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bezeichnet wird, ist – ein weiteres Spannungsfeld – gleichermaßen ermutigend wie irreführend. *Ermutigend*, weil es ermöglicht anzuerkennen, dass pädagogische Praxis mit Kindern, Familien und Gemeinwesen nicht losgelöst von komplexen Zusammenhängen und wechselseitigen Beeinflussungen außerhalb der KiTa verstanden werden kann. Irreführend kann der Begriff hinsichtlich der Steuerbarkeit sein, denn die syste-

mische Perspektive hat Konsequenzen: Es ist eine der grundlegenden Erkenntnisse aus der System- und Governancetheorie, dass sich komplexe Systeme nicht direkt steuern lassen; sie *steuern sich selbst* (Systemtheoretiker:innen sprechen von *Selbstreferenz*). Diese Erkenntnis hat ganz grundlegende Bedeutung für das *System KiTa*. Dass komplexe Systeme sich selbst steuern, ist zugleich Chance und Herausforderung. Wir alle, die wir uns als Bestandteile des Systems KiTa sehen, sind gefordert – und haben die Möglichkeit – *selbst aktiv zu gestalten!*

Die einzige weitere Möglichkeit der Einflussnahme auf ein komplexes System, von außerhalb, ist die Gestaltung seines Kontextes. Hieraus ergibt sich für mich eine weitere politische Konsequenz der Ergebnisse der hier vorliegenden Studie: Wenn wir die real erfahrenen Bedingungen *innerhalb* des Systems KiTa verändern wollen, müssen wir uns aktiv in die Auseinandersetzung mit der gesellschaftspolitischen Realität *außerhalb* der KiTa begeben. Das *Wir*, dies zur Klarstellung, umfasst die gesamte Vielfalt der Akteur:innen einschließlich der Wissenschaftler:innen und Forscher:innen, die damit zur Positionierung aufgefordert sind, und dazu, ihre Wissenschafts- und Forschungspraxis als (gesellschafts-)politische Praxis zu verstehen.

Dass wir die Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung als System verstehen, ist wichtig, weil es uns die Chance zur *Selbststeuerung* eröffnet. Das Risiko erscheint mir darin zu liegen, dass ein naiver, nicht kritisch hinterfragter Systembegriff dazu verleiten kann, die internen Widersprüche zu ignorieren. Wie die Erzieher:innen in der vorliegenden Studie deutlich herausstellen, sind Bildung, Betreuung und Erziehung drei unterschiedliche gesellschaftliche Praxen die, wenn sie unkritisch von der Institution KiTa erwartet werden, zu exakt dem ‚Spagat‘ führen, den die Erzieher:innen so eindringlich beschreiben. Wo *Bildung* eine Praxis der Ermöglichung sein kann (der individuellen Entfaltung und Verwirklichung der Potenziale jedes Kindes), ist *Betreuung* leider häufig die Praxis der unterbewerteten Dienstleistung für das ökonomische Primat der neoliberalen und gender-ungleichen Gesellschaft (die *Care* nach wie vor als selbstverständliche und daher nicht zu vergütende Frauenaufgabe sieht). *Betreuung* ist allerdings nur eine von mehreren deutschen Übersetzungen des englischen Begriffs *Care*. *Sorgfalt*, *Obhut*, *Zuwendung*, *Achtsamkeit* sind weitere Möglichkeiten. Welche radikale Rekonzeptualisierung von Betreuung in der KiTa ergäbe sich, wenn wir diese Begriffe auf das *Selbst*, das (lokale und globale) *Gemeinwesen* und die *Welt* beziehen würden?

Mir erscheint auch, dass wir der dritten Komponente – *Erziehung* – zu selten die gebührende Aufmerksamkeit zukommen lassen. Könnte hier der (ein?) Schlüssel zur fruchtbaren Bearbeitung der inneren Widersprüche des Feldes liegen? *Erziehung*, verstanden als bewusste, zielgerichtete, kritisch-reflektierte, kulturelle Praxis des Engagements zwischen den Generationen, verändert die Perspektive: von einer Praxis *für* (Kinder, Eltern, Arbeitsmarkt ...) zu einer Praxis *mit*. Siegfried Bernfeld fasst *Erziehung* als die ‚Summe der Reaktionen einer Ge-

sellschaft auf die Entwicklungstatsache‘. KiTa ist einer der gesellschaftlichen Orte, in denen sich diese ‚Reaktionen‘ manifestieren. Dies anzuerkennen, meine ich, eröffnet die Möglichkeit (und Verpflichtung), Frühpädagogik als aktiv *gestaltende* – nicht *ausführende* – professionelle Praxis gesellschaftlich neu zu verorten. Die respektvolle und interessierte Dokumentation der Wahrnehmung aller Beteiligten in dieser Studie ist ein notwendiger und wichtiger Schritt auf diesem Weg.

I Ausgangslage, Zielsetzung und theoretische Grundlagen der Studie

1 Einführung in das Themenfeld und Zielsetzung der Studie

Lena Rosenkranz, Stefan Klusemann und Julia Schütz

Die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) hat sich in den vergangenen Jahren infolge politischer und gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen immens verändert. Zum einen lässt sich der Wandel anhand politischer Diskurse zum Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen (KiTas) (§ 22 Abs. 2 SGB VIII) verfolgen. Der Bildungsauftrag wurde zwar bereits 1990 im SGB VIII festgesetzt, jedoch gab erst der Beschluss der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz im Jahr 2004 den Anstoß, diesen in den Landesgesetzen auch zu konkretisieren, auszufüllen und zu erweitern (vgl. KMK 2004; von Langen 2018). Seither wird der Fokus der institutionellen FBBE weitaus stärker als früher auf den Bildungsauftrag von KiTas gelenkt. Zum anderen ist der angesprochene Wandel auf den im Jahr 2013 in Kraft getretenen Rechtsanspruch auf Förderung und Betreuung in einer Tageseinrichtung ab dem ersten Lebensjahr (§ 24 Abs. 2 SGB VIII) zurückzuführen. Gleichstellungs-, wirtschafts- und sozialpolitische Entwicklungen verschränken sich mit diesen Veränderungen des Systems der FBBE (vgl. Klinkhammer 2014). Entsprechend gewandelt haben sich das Bild und die Bedeutung von KiTas.

Diese Entwicklungen ziehen hohe Personalbedarfe nach sich, die sich u. a. in einer Personalexpansion von 379.146 pädagogisch Tätigen im Jahr 2008 auf 635.769 im Jahr 2020 ausdrücken (Bertelsmann Stiftung 2021f). Wissenschaftliche Analysen zum Thema stellen jedoch ungeachtet dieser Steigerung der Beschäftigtenzahlen sowohl mit Blick auf die gegenwärtige Situation als auch für die Zukunft einen Mangel an Personal in frühkindlichen Bildungseinrichtungen fest (vgl. Warning 2020; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019; Schilling 2017; Schreyer et al. 2014). Dabei lassen sich zwei Perspektiven auf den Fachkräftemangel unterscheiden. Die Bundesagentur für Arbeit definiert einen Fachkräftengpass, wenn „eine Besetzung nicht oder nur mit erheblicher Verzögerung erfolgen kann“ (Bundesagentur für Arbeit 2018: 3). Sie berücksichtigt im Rahmen einer Engpassanalyse u. a. die durchschnittlichen Vakanzzeiten der Arbeitsstellen, den Stellenzugang und -bestand der bei der Bundesagentur gemeldeten Arbeitsstellen, den Bestand an Arbeitslosen und die berufsspezifische Arbeitslosenquote sowie die Situation am Ausbildungsmarkt (ebd.). Eine solche Definition erfasst jedoch nicht in Gänze die Herausforderungen in der Praxis der FBBE. In der Tat ist bei der Betrachtung der Personalsituation zu berücksichtigen, dass

die länderspezifischen Vorgaben der Personalausstattung nicht ausreichend sind, um hohe Professionalität pädagogischen Arbeitens in KiTas zu sichern (vgl. Bock-Famulla 2008; Viernickel/Fuchs-Rechlin 2015). Somit orientiert sich dieses zweite Begriffsverständnis nicht einseitig an der Zahl an offenen Stellen, sondern berücksichtigt zusätzlich qualitätsorientierte Gesichtspunkte. Entsprechend dieser zweiten Definition proklamieren Bock-Famulla und Kolleg:innen (vgl. Kapitel 2 dieser Studie) bis 2030 einen zusätzlichen Personalbedarf von 556.000 pädagogischen Fachkräften (Bock-Famulla et al. 2021b: 17); berücksichtigt man das zu erwartende Fachkräfteangebot ergibt sich „ein Defizit von 235.000 bis zu 309.000 Fachkräften, eine Größenordnung, von der gegenwärtig völlig unklar ist, wie diese Lücke auch nur annähernd geschlossen werden soll“ (Rauschenbach/Schilling/Meiner-Teubner 2017: 33).

Dem Mangel an Fachkräften wird auf unterschiedlichen Wegen bereits begegnet. Beispielhaft seien Maßnahmen wie die „Fachkräfteoffensive“, das sogenannte „Gute-KiTa-Gesetz“ sowie die verstärkte Ausbildung von Quereinsteiger:innen genannt, die den weitreichenden Veränderungen im KiTa-Bereich gerecht werden sollen. Die positiven Entwicklungstrends, die sich aus diesen politischen Initiativen ergeben, können jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie sich bei genauerem Hinsehen als unzureichend erweisen. Beispielsweise „fehlen im [Gute-KiTa-]Gesetz bundesweit einheitliche Standards für die Personalausstattung, damit überall kindgerechte Betreuungsverhältnisse und gleiche Arbeitsbedingungen realisiert werden können“ (Stein et al. 2019). Entsprechende Forderungen werden von unterschiedlichen Expert:innengruppen, beispielsweise dem Deutschen Jugendinstitut, der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft oder dem Leibniz-Forschungsverbund Bildungspotenziale, unterstützt (Rauschenbach et al. 2017; GEW 2020; Köller/Spieß 2018). Zudem ist neben der grundsätzlichen Kritik, die gegenüber den genannten politischen Initiativen geäußert worden ist (vgl. Deutscher Bundestag 2018), einzuwenden, dass trotz der dargelegten Personalsituation das Programm „Fachkräfteoffensive“ nicht wie ursprünglich geplant finanziell ausgestattet wird und auch die Laufzeit kürzer ausfällt als geplant.¹

Angesichts der skizzierten Ausgangslage richten sich wesentliche Diskussionslinien in Wissenschaft und Politik erstens auf die Bezifferung des Personal mangels sowie zweitens auf die Frage, welche personelle und zeitliche Ausstattung für welchen Grad pädagogischer Qualität der Arbeit gebraucht wird.

1 Anstatt der ursprünglich geplanten 300 Millionen Euro, die durch die Fachkräfteoffensive im Zeitraum von 2019 bis 2022 für eine praxisintegrierte vergütete Ausbildung, für eine Qualifizierung von Praxisanleitungen sowie für eine Honorierung von höheren Qualifizierungen und einer Übernahme von besonderer Verantwortung sorgen sollten (BMFSFJ 2018), wurden lediglich 160 Millionen Euro hierfür eingesetzt und das Programmende auf das Jahr 2021 vorgezogen (BMFSFJ 2020).

Weniger beachtet wurde bislang die Wahrnehmung der Personalsituation aus der Perspektive der pädagogischen Akteur:innen selbst. In der HiSKiTa-Studie wurden vor diesem Hintergrund in qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen 128 pädagogische Akteur:innen aus der FBBE befragt.

Die erste von zwei forschungsleitenden Fragen in der Studie „Professionelles Handeln im System. Perspektiven pädagogischer Akteur:innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen“ (HiSKiTa) lautet:

1. Wie nehmen verschiedene Akteur:innen im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (KiTas) wahr und welche Veränderungsbedarfe sehen sie?

Die Wahrnehmung der Arbeits- und Personalsituation aus der Perspektive pädagogischer Akteur:innen selbst ist als wichtiger und eigenständiger Untersuchungsgegenstand zu betrachten. Wesentlicher Baustein für die Einordnung des Personal mangels ist eine präzise Rekonstruktion der Erfahrungen des pädagogischen Personals in ihren Einrichtungen. Das Potenzial dieses Zugangs erschöpft sich dabei keineswegs in einer reinen Einordnung der Personalsituation, sondern entfaltet sich durch den Blick auf das professionelle Handeln der pädagogisch Tätigen – denn auch ihr *Umgang* mit personellen Engpässen sollte in der Debatte Berücksichtigung finden. Dem zugrunde liegen professionstheoretische Überlegungen (vgl. Helsper 2019; Nittel et al. 2014; Nittel 2006).

Dieses Vorgehen bietet die Chance, den Blick über deklarierte, quantitative Ressourcen hinaus zu richten und die Veränderung des pädagogischen Handelns in Zeiten personeller Unterbesetzung zu untersuchen. Gleichzeitig können die Konsequenzen dieser Veränderungen sowohl für die pädagogischen Akteur:innen als auch für die anvertrauten Kinder in den Fokus gerückt werden. Explizites Ziel der Analyse der Wahrnehmungen und Beschreibungen der pädagogischen Akteur:innen ist daher die Beantwortung der zweiten Frage:

2. Wie kann professionelles Handeln in der FBBE unter den gegebenen Bedingungen realisiert werden?

Zur Beantwortung der Fragen wird zunächst ein Blick auf den Status quo der FBBE gerichtet (Kapitel 2). Dabei wird auf die Personalausstattung im Bundesländervergleich ebenso eingegangen wie auf die in KiTas für Leitungsaufgaben zur Verfügung stehenden Zeitkontingente und die Qualifikationsniveaus pädagogisch Tätiger. Zudem wird dargelegt, welcher Fachkräftebedarf aus wissenschaftlicher Perspektive notwendig wäre, um bundesweit gleichwertige Bildungsverhältnisse für alle Kinder unabhängig von ihrem Wohnort zu schaffen.

Die dargelegten Fragestellungen fokussieren auf das professionelle Handeln pädagogischer Akteur:innen in der FBBE und setzen die Klärung der Begrifflich-

keiten von Professionalität und Professionalisierung voraus. In Kapitel 3 wird das grundlegende Verständnis der professionstheoretischen Begriffe umrissen. Kapitel 4 erläutert das methodische Vorgehen und benennt Limitationen. Der anschließende Ergebnisteil gliedert sich in drei Teile: In Bezug auf die erste forschungsleitende Fragestellung wird in Kapitel 5 die Wahrnehmung der Personalsituation seitens der pädagogischen Akteur:innen in ihren unterschiedlichen Ausprägungen analysiert. Die Folgen der angespannten Personalsituation werden im darauffolgendem Kapitel 6 in Hinblick auf das frühpädagogische Handeln, die pädagogischen Akteur:innen und die Kinder aus professionstheoretischer Perspektive dargelegt. In Kapitel 7 werden das Handeln der Leitungen und damit verbundene Prozesse der Organisationsentwicklung auf ihre Bedeutung hinsichtlich des Umgangs mit der Personalsituation erläutert. Abschließend werden in Kapitel 8 Tendenzen der Professionalisierung und Deprofessionalisierung in der FBBE diskutiert, die einerseits aus den Veränderungen des Berufsfeldes abzulesen sind und andererseits in der qualitativen Studie sichtbar wurden.

2 KiTa-Fachkräfte im Fokus

Personelle Ausstattung der frühkindlichen Systeme der Bildung, Betreuung und Erziehung

Kathrin Bock-Famulla

Die institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung hat in Deutschland in den letzten Jahren eine enorme Expansion erfahren: Das betrifft sowohl die Anzahl der betreuten Kinder und des beschäftigten Personals als auch das öffentliche Finanzvolumen. Diese Entwicklung ist sichtbares Ergebnis eines grundlegenden Transformationsprozesses beim Verhältnis von familialer und institutioneller Betreuung von Kindern vor dem Eintritt in die Schule – der immer noch durch eine erhebliche Dynamik gekennzeichnet ist. Insbesondere die Einführung des Rechtsanspruchs auf eine Kindertagesbetreuung für Kinder ab dem ersten vollendeten Lebensjahr ab 2013 hat den Ausbau des frühkindlichen Bildungssystems erheblich beschleunigt. Dabei sind die Entwicklungen in Ost- und Westdeutschland aufgrund ihrer spezifischen Ausgangssituationen durchaus unterschiedlich verlaufen und weisen aktuell zum Teil immer noch erhebliche Differenzen auf.

Insgesamt handelt es sich um ein komplexes Geflecht aus vielfältigen Anforderungen an die Kindertagesbetreuung, im Speziellen an die Kindertageseinrichtungen (KiTas), die von verschiedenen Politikfeldern ausgehen. Starke Impulse können durchaus der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik zugeordnet werden (Klinkhammer 2014). Insbesondere sollte das Arbeitskräftepotenzial auch durch junge Mütter vergrößert werden; sozial- und familienpolitisch sollte zudem die Berufstätigkeit von Alleinerziehenden unterstützt werden. Neben dieser Stärkung des *Betreuungsauftrags* trat zudem der *Bildungsauftrag* der KiTas zur frühen Förderung des Kindes mehr und mehr in den Mittelpunkt einer zukunftsfähigen (frühkindlichen) Bildungspolitik. Insbesondere die Ergebnisse der ersten PISA-Studie Ende 2001 markieren den Beginn dieser veränderten Wahrnehmung der Bildungsprozesse von Kindern vor dem Eintritt in die Schule. Die Transformation des wohlfahrtsstaatlichen Konzepts zu einem Sozialinvestitionsstaat beförderte gleichzeitig die möglichst frühzeitige Förderung des ‚Humankapitals‘ durch die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (vgl. Olk 2007). Die ‚eigenständigen‘ Bedürfnisse und auch Rechte der Kinder sind erst in den letzten Jahren – auch vor dem Hintergrund der Entwicklungen zur Umsetzung von Kinderrechten im Kontext der UN-Kinderrechtskonvention – bedeutender für die Ausgestaltung der pädagogischen Praxis in den KiTas geworden

und haben Ansätze der Partizipation von Kindern wie auch der Wahrnehmung von ‚Kinderperspektiven‘ im KiTa-Alter entstehen lassen (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2021). Einen wichtigen Bezugsrahmen bietet nach wie vor das Sozialgesetzbuch VIII in § 22 (2). Es regelt, dass Kindertagesbetreuung u. a. „die Entwicklung des Kindes zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern“ soll. Dieses breite Verständnis des Bildungs- und Erziehungsauftrags wird auch dadurch verstärkt, dass laut § 22 (3) „die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes“ gefördert werden soll. Zudem sollen die individuellen Bedarfe und Bedürfnisse des einzelnen Kindes im Mittelpunkt stehen.

Bereits der 14. Kinder- und Jugendhilfbericht hob diese vielschichtigen und wachsenden Anforderungen an KiTas hervor. Er benannte das Austarieren des Verhältnisses von „öffentlicher und privater Verantwortung“ für das Aufwachsen von Kindern als eine zentrale gesellschaftliche Herausforderung (BMFSFJ 2013). Ebenso problematisierte eine Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums von 2008 die Vielzahl der Anforderungen und damit Aufgabenfelder, die KiTas zugewiesen werden – nicht nur aufgrund ihrer Komplexität, sondern auch, weil „die unterschiedlichen Erwartungen auch in Spannung zueinander stehen und sich nicht ohne weiteres harmonisch miteinander verbinden lassen“ (BJK 2008: 13). Die Erwartungen und Anforderungen an KiTas haben sich seitdem weiter ausdifferenziert, sodass die inhärenten Zielkonflikte eher gewachsen sein dürften. Trotz länger werdender täglicher Betreuungszeiten der Kinder wird beispielsweise bislang kaum diskutiert, ob sich dadurch Konflikte hinsichtlich der Realisierung von Kinderrechten ergeben, auch mit Blick auf das Kindeswohl. Vor allem wird bislang die Realisierung der an die KiTas gestellten Aufträge (die sich u. a. aus Bildungsplänen ergeben) nicht systematisch in Abhängigkeit zu den dafür erforderlichen strukturellen Rahmenbedingungen der KiTas – wie beispielsweise die Personal- oder auch Sachmittelausstattung – bestimmt sowie rechtlich festgeschrieben. Dafür bedarf es neuerer Ansätze der Ressourcenbestimmung, die trotz eines strukturellen Technologiedefizits im Bildungs- und Sozialbereich die erforderlichen Möglichkeits- und Handlungsspielräume für professionelles Handeln schaffen. Denn da pädagogische Praxis kaum standardisierbar ist, sondern sich immer an der konkreten Situation sowie den individuellen Bedürfnissen des Kindes orientieren muss, braucht es Reflexions- und Interaktionsräume für diese situationsspezifischen Anforderungen, die wiederum auch entsprechende Zeitressourcen erfordern. Diese Bestimmung von Zeit- und Personalressourcen für zeitlich schwer zu antizipierende Prozesse bedarf auch einer stärkeren Berücksichtigung in politischen Debatten.

Denn nur so werden die Grundlagen geschaffen, ein System mit fast 57.600 KiTas (mit Horten) so auszustatten (Bock-Famulla et al. 2021a: A45/A46), dass sie die an sie gestellten Aufträge professionell umsetzen können. Ein solches Vorgehen impliziert zugleich, dass nicht alle Aufträge bzw. Erwartungen realisiert

werden können, und zwar aufgrund einer unzureichenden Ressourcenausstattung. Hier liegt ein zentraler Ansatzpunkt vor, um eine Überlastung der KiTa-Fachkräfte zu vermeiden oder mindestens zu reduzieren. Der Zwischenbericht (BMFSFJ 2016) als wichtiges Prozesselement auf dem Weg zum KiQuTG (Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege) setzt sich vor allem mit den für KiTas erforderlichen strukturellen Rahmenbedingungen, insbesondere den Personalkapazitäten, auseinander und bietet damit eine wichtige Grundlage für die weitere Festlegung der Ressourcen. Es fehlt bislang allerdings noch eine Ressourcenbestimmung, die den gesamten Betrieb von KiTas, inklusive der erforderlichen Sachmittel, berücksichtigt sowie auch Management- und Verwaltungsaufgaben.

Die hier vorliegende Studie fokussiert sich auf die bestehende Personalausstattung in den KiTas sowie die Auswirkungen, die sich daraus ergeben; interviewt wurden dafür KiTa-Fachkräfte, um aus der ‚Binnenperspektive‘ zu erfahren, wie die vorhandenen Personalkapazitäten in den Einrichtungen von den Mitarbeiter:innen selbst im Zusammenhang mit der Ausübung ihrer professionellen Handlungspraxis eingeschätzt werden. Damit sind die erforderlichen Rahmenbedingungen noch nicht bestimmt; allerdings zeigen die Ergebnisse, wie sich die Personalsituation – insbesondere fehlendes Personal – auf die Alltagspraxis in den KiTas auswirkt und welche Effekte sie für die Kinder, aber auch für die Mitarbeiter:innen selbst hat.

Die Personalausstattung ist ‚nur‘ eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die Qualität des Bildungs- und Betreuungsangebots, da dies von einer Vielzahl von weiteren Faktoren beeinflusst wird. Auch Viernickel hebt hervor, dass strukturelle Qualitätsmerkmale „den Möglichkeitsspielraum pädagogischen professionellen Handelns erweitern oder limitieren“ können (Viernickel 2021: 129). Diese Mehrdimensionalität und Komplexität der Entstehung von pädagogischer Qualität, wie Viernickel sie beschreibt, weist letztlich auch darauf hin, dass die positive Entwicklung eines einzelnen Faktors, wie mehr Personal, allein nicht zu den intendierten Verbesserungen führen kann.

„Allerdings verbietet es sich angesichts der Befundlage, von einfachen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen auszugehen. Die Non-Linearität und Fluidität sozialer Prozesse und Komplexität institutioneller Logiken spiegelnd, verweist sie sowohl darauf, dass pädagogische Qualität nicht von einem einzigen, sondern von mehreren ineinandergreifenden strukturellen Parametern beeinflusst wird, als auch, dass bei der Herstellung pädagogischer Qualität vielfältige weitere Faktoren jenseits der strukturellen Bedingungen eine Rolle spielen. Teilweise dürfte es sich hier um Faktoren handeln, die in quantitativen Studiendesigns nur verkürzt abbildbar sind, wie pädagogische Orientierungen der Fachkräfte oder das Organisationsmilieu bzw. die Teamkultur in den Einrichtungen“ (ebd.).

In diesem Kapitel wird der Status quo ausgewählter Bereiche der frühkindlichen Bildungssysteme bzw. der KiTas primär mit Blick auf das KiTa-Personal dargestellt. Wie auch andere Studien zeigt die vorliegende Publikation, dass die Personalsituation in den KiTas wesentliche Voraussetzungen für die Ausgestaltung des Kommunikations- und Interaktionsgeschehens in der pädagogischen Praxis sowie für den Betrieb der Einrichtungen insgesamt schafft. Damit wird angeknüpft an einen dominanten Diskurs zur Strukturqualität von KiTas und ihrer Bedeutsamkeit für die pädagogische Praxis (vgl. beispielsweise Viernickel/Fuchs-Rechlin 2015).

Gleichzeitig ist darauf zu verweisen, dass in Deutschland die theoretischen Grundlegungen für den Qualitätsbegriff im KiTa-Bereich noch vergleichsweise jung sind und internationale Diskurse bislang nur eingeschränkt rezipiert werden (Dahlberg/Moss/Pence 2013; Moss/Urban 2010). Wichtige Impulse für die Weiterentwicklung des deutschen Diskurses bieten die Beiträge in der jüngst erschienenen Publikation „Qualität‘ revisited“ (Bilgi et al. 2021).

2.1 Auf Expansionskurs: Das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland

Bundesweit ist zwischen 2011 und 2020 die Zahl der Kinder, die in KiTas oder vorschulischen Einrichtungen betreut werden, enorm gestiegen: Sie erhöhte sich um 22 % auf 2.870.111 Kinder im Alter von 0 bis unter 6 Jahren.¹ Der größte Sprung fand in Westdeutschland bei den Kindern unter drei Jahren statt – hier stieg im gleichen Zeitraum die Zahl der betreuten KiTa-Kinder um über 82 % auf 486.609 Kinder (25 %) im Jahr 2020 (Bertelsmann Stiftung 2021e). Insbesondere der seit 2013 geltende Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung für Kinder ab dem ersten vollendeten Lebensjahr dürfte eine Ursache für diese Entwicklung sein. Allerdings gilt: Auch wenn die KiTa-Teilhabequote in Westdeutschland stark gestiegen ist, ist sie für diese Altersgruppe in den ostdeutschen Bundesländern im Jahr 2020 mit 53 % nach wie vor deutlich größer (ebd.).

Für die unter Dreijährigen zeigt sich zudem eine deutliche Diskrepanz zwischen der Betreuungsquote und dem Betreuungswunsch der Eltern. Während 35 % dieser Kinder im Jahr 2020 bundesweit in einer KiTa oder Kindertagespflege waren, gaben fast 49 % der Eltern für diese Altersgruppe einen Betreuungswunsch an (ebd.). Differenziert nach westlichen und östlichen Bundeslän-

1 Im Nachfolgenden wird primär auf den Bereich der Kindertageseinrichtungen Bezug genommen. Grundsätzlich umfasst die Kindertagesbetreuung in Deutschland auch die Kindertagespflege, die allerdings in dieser Studie nicht behandelt wird. Zählt man die Kinder, die sich 2020 in Kindertagespflege befanden, hinzu, besuchten 2020 bundesweit 3.023.142 Kinder eine Form der Kindertagesbetreuung (Bertelsmann Stiftung 2021e).

dern, zeigen sich im Westen eine Betreuungsquote von 31 % (KiTa und Kindertagespflege) und ein Betreuungswunsch von fast 46 %. Im Osten geben trotz eines deutlich höheren Betreuungsniveaus (fast 54 %) etwas über 61 % einen Betreuungswunsch an. Demnach ist bundesweit ein weiterer Anstieg der Teilhabequote für Kinder dieser Altersgruppe zu erwarten.

Für die Kinder im Alter von drei bis unter sechs Jahren vor dem Schuleintritt ist die Teilhabequote an Kindertagesbetreuung im Jahr 2020 bereits sehr hoch (fast 93 %; an KiTas und vorschulischen Einrichtungen 92 %) (ebd.). Gleichwohl geben 2020 bundesweit fast 97 % der Eltern mit Kindern dieser Altersgruppe einen Betreuungswunsch an (BMFSFJ 2021c: 31), sodass sich ein leicht ungedeckter Bedarf ergibt.

Vor dem Hintergrund dieser enormen Expansion der Kindertagesbetreuung ist auch die Ausweitung des pädagogischen Personals einzuordnen. Zwischen 2011 und 2020 (Bertelsmann Stiftung 2021f) erhöhte sich die Zahl der pädagogischen Fachkräfte sowie der Leitungskräfte um fast 54 % auf insgesamt 675.645 Beschäftigte (inklusive der Tätigen in Horten und Hortgruppen). Betrachtet man den Zeitraum zwischen 2006 und 2020, stieg die Zahl der pädagogischen Fachkräfte sowie der Leitungskräfte sogar um 91,5 % (ebd.).

Angesichts dieser Entwicklungen überrascht es nicht, dass die Bundesagentur für Arbeit den Beruf Erzieher:in als sogenannten „Engpassberuf“ einstuft (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2021). Darin drückt sich eine deutliche Mangelsituation aus: 2020 standen bundesweit 100 gemeldeten sozialversicherungspflichtigen Arbeitsstellen durchschnittlich lediglich 70 arbeitssuchende Erzieher:innen gegenüber (ebd.: 18 f.). Anders stellt sich die Situation bei den Kinderpfleger:innen dar: Hier kommen 254 Arbeitslose auf 100 gemeldete Arbeitsstellen. Betrachtet man die Situation der Fachkräfte beider Berufsgruppen, stehen 100 gemeldeten Arbeitsstellen 141 Arbeitssuchende gegenüber (ebd.). Diese Daten kann man grundsätzlich als Hinweis auf fehlendes Personal in den KiTas interpretieren, weil offene Stellen nicht besetzt werden können. Interessant ist dabei auch der differenzierte Blick auf die Bundesländer. So kommen in Sachsen auf 100 gemeldete Arbeitsstellen nur 34 arbeitslose Erzieher:innen, während es in Nordrhein-Westfalen 84 sind. Lediglich in Brandenburg (101), Hamburg (153) und Berlin (237) gibt es jeweils mehr arbeitslose Erzieher:innen als offene Stellen (ebd.). Die Bundesagentur für Arbeit sieht hier Potenzial: Vielleicht berge „die – gemessen an den gemeldeten Arbeitsstellen in vielen Bundesländern – hohe Zahl an arbeitslosen Kinderpfleger/-innen die Möglichkeit, den Kräftebedarf an Erzieher/-innen zumindest teilweise durch Weiterbildung zu decken“ (ebd.: 19).

Kein Arbeitsmarkt in Deutschland zeichnet sich durch eine vergleichbare Entwicklung in den vergangenen Jahren aus. Gleichzeitig ist aus mehreren Gründen, insbesondere aufgrund des Weiteren quantitativen und qualitativen Aus- und Umbaus, davon auszugehen, dass der Fachkräfte-Bedarf weiterhin hoch sein wird oder sogar eher noch ansteigen wird.

Die pädagogische Praxis in KiTas ist Interaktions- und Kommunikationspraxis – und damit in bedeutendem Maße abhängig vom konkret anwesenden pädagogischen Personal. Damit geraten die Personalkapazitäten in den Blick: sowohl quantitativ als auch hinsichtlich der Qualifikation, gemessen am formalen Qualifikationsniveau. Im nachfolgenden Überblick wird deshalb das 2020 in den KiTas beschäftigte pädagogische Personal betrachtet, das letztlich für die Realisierung der an die Einrichtungen gestellten Anforderungen verantwortlich ist. Dabei ist hervorzuheben, dass die quantitative Personalausstattung und das formale Qualifikationsniveau Elemente notwendiger struktureller Rahmenbedingungen für die pädagogische Praxis sind, die bereitgestellt werden können und müssen. Sie gewährleisten nicht per se eine professionelle pädagogische Praxis, aber sie schaffen einen Möglichkeitsraum, der jeweils durch das konkrete professionelle Handeln der einzelnen Fachkraft gestaltet werden muss. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass auch das Vorhanden-Sein von Personal in ausreichender Anzahl und mit der angemessenen Qualifikation von bestimmten Voraussetzungen abhängig ist. Dieses Personal muss beispielsweise zunächst qualifiziert werden, entsprechend sind dafür zunächst genügend Ausbildungskapazitäten bereitzustellen. Gleichzeitig sind aber auch gesetzliche Rahmenbedingungen erforderlich, die den Umfang des zu beschäftigenden Personals in KiTas sowie seine öffentliche Finanzierung regeln. Für die „laufende“ Ausgestaltung dieser und weiterer Rahmenbedingungen für die institutionelle frühkindliche Bildung sind eine Vielzahl von Voraussetzungen zu schaffen, die von Bund, Ländern, Kommunen und auch Trägern – also unterschiedlichsten Akteur:innen und in verschiedenen Konstellationen – erbracht werden müssen.

2.2 Personalausstattung in KiTas

Die Personalausstattung von KiTas für die unterschiedlichen Betreuungsformen wird im jeweiligen Ausführungsgesetz jedes Bundeslands geregelt, sodass in Deutschland 16 verschiedene Systematiken angewendet werden, wie Personalressourcen jeweils bemessen werden und welche Kapazitäten jeweils durch die öffentliche Finanzierung gesichert sind. Grundsätzlich bezieht sich die Bemessung auf das gesamte KiTa-Personal. Allerdings werden nicht in jedem Bundesland für alle Aufgabenbereiche Personalkapazitäten bestimmt bzw. finanziert. Neben den Personalressourcen für die pädagogische Arbeit sind weitere für Leitungsaufgaben sowie Tätigkeiten im Bereich der Verwaltung oder auch für die Bereiche Hauswirtschaft und Gebäudemanagement erforderlich. Eine Vergleichbarkeit der rechtlich bestimmten, förderungsfähigen Personalausstattungen in den Bundesländern bzw. KiTas ist aufgrund der unterschiedlichen Systematiken bei der Bemessung nicht unmittelbar gegeben. Einen anderen Zugang ermöglicht die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik, für die einmal jährlich u. a. das

tatsächlich vertraglich beschäftigte Personal in allen KiTas bundesweit erhoben wird. Damit liegt eine Datengrundlage für die Ermittlung des Status quo der Personalausstattung in den KiTas des jeweiligen Jahres vor. Für eine vor allem vergleichende Betrachtung des in den KiTas beschäftigten Personals wird eine Methodik verwendet (vgl. Destatis 2020), die es ermöglicht, die vorhandenen Personalressourcen rechnerisch so darzustellen, dass sie zwischen KiTas, aber auch zwischen Regionen oder Bundesländern vergleichbar werden. Mit dieser Methodik werden die Arbeitszeitkapazitäten des Personals in Relation zum Betreuungszeitvolumen der Kinder gesetzt. Der sich so ergebende Personalschlüssel ist eine rechnerische Größe, die als solche nicht im Alltag unmittelbar beobachtet werden kann. Auch aufgrund der Heterogenität der Betreuungszeiten der Kinder, der Beschäftigungsumfänge der einzelnen Fachkräfte sowie der Öffnungszeiten muss ein Verfahren eingesetzt werden, das rechnerisch eine Vergleichbarkeit der Personalkapazitäten herstellt.²

Die Personalschlüssel werden im Ländermonitoring Frühkindliche Bildungssysteme für fünf verschiedene Gruppentypen (ohne Hort) ausgewiesen (vgl. Bock-Famulla et al. 2021a: A73 bis A77). Trotz der enormen Steigerung der Zahl der betreuten Kinder in den letzten Jahren ist in den meisten Bundesländern gleichzeitig eine Verbesserung der Personalausstattung gemessen an den Personalschlüsseln festzustellen. Die stärkste Entwicklung hat in Ost- und Westdeutschland in den Kindergartengruppen für Kinder ab drei Jahren bis Schuleintritt stattgefunden. In Ostdeutschland ist die Zahl der ganztags betreuten Kinder pro in Vollzeit erwerbstätiger Fachkraft in diesen Gruppen deutlich gesunken, und zwar von 1 zu 12,7 im Jahr 2013 auf 1 zu 11 im Jahr 2020. In Westdeutschland betreut eine Fachkraft in diesen Gruppen 2020 fast 11 % Kinder weniger (1 zu 8,1) als im Jahr 2013 (1 zu 9,1). In den Krippengruppen hat sich die Personalsituation ebenfalls verbessert. In Ostdeutschland war eine Fachkraft 2020 für 5,5 Kinder zuständig, 2013 hingegen noch für 6,3 Kinder. Damit muss dennoch eine Fachkraft in einer ostdeutschen Krippengruppe zwei Kinder mehr betreuen als in Westdeutschland (2020: 1 zu 3,5); dort hat sich die Situation seit 2013 damit nur geringfügig verändert (2013: 1 zu 3,8). Ja nach Gruppentyp ist 2020 im Osten eine Fachkraft für 2 bis 2,9 Kinder mehr zuständig als im Westen. Insofern besteht hinsichtlich der Personalausstattung ein deutliches Gefälle zwischen Ost und West. Es gibt zwar auch zwischen den westdeutschen Bundesländern Differenzen bei der Personalausstattung, und teilweise sind auch regionale Unterschiede innerhalb der Bundesländer festzustellen. Aber dennoch bleibt das Gefälle zwischen Ost- und Westdeutschland besonders gravierend. Allerdings gilt für alle betrachteten Gruppentypen und Bundesländer, dass wissenschaftlich be-

2 Vgl. zur Methodik des Personalschlüssels auch Bertelsmann Stiftung (2021b).

gründete Standards für eine kindgerechte Personalausstattung noch nicht erreicht werden.

Die vorliegenden Ergebnisse der interviewten Fachkräfte zeigen, dass die Personalsituation in den einzelnen KiTas auch aus Sicht der Fachkräfte überwiegend als unzureichend eingeordnet werden muss. Neben der erwähnten Gemeinsamkeit, dass die wissenschaftlichen Standards in keiner KiTa erreicht werden, in der die Befragten beschäftigt sind, ist der Personalmangel jedoch unterschiedlich ausgeprägt.

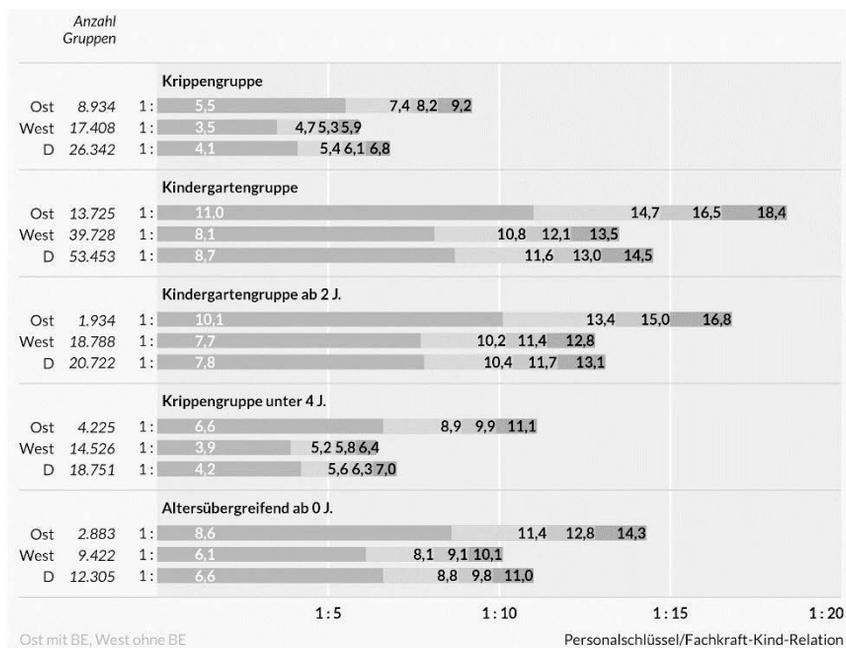
Insbesondere eine Abbildung der Personalsituation, die auch einem Vergleich zugänglich ist, bietet einige Herausforderungen. So müssen für die gewählte Methodik die erforderlichen Daten zur Verfügung stehen und zudem die Personalressourcen sowie die Nutzungsquoten der Kinder in vergleichbaren Einheiten dargestellt werden. Es erfolgt deshalb eine Umrechnung in Vollzeitäquivalente – da die Betreuungs- bzw. Beschäftigungszeiten der einzelnen Kinder bzw. Beschäftigten voneinander abweichen, können sie nur auf diese Weise miteinander verglichen werden.

Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass mit der Methodik des Personalschlüssels die *gesamte* vertragliche Arbeitszeit der Fachkräfte in Beziehung zu den Vollzeitbetreuungsäquivalenten der Kinder gesetzt wird, also die Arbeitszeit, die für die pädagogische Praxis mit den Kindern, für Aufgaben ohne die Kinder sowie Urlaub, Fortbildung und Krankheit zur Verfügung steht. Die Personalschlüssel geben deshalb *rechnerisch* Auskunft über die verfügbaren Personalressourcen in Relation zu Vollzeitbetreuungsäquivalenten. Sie informieren damit jedoch nicht über die Erzieher-Kind-Relation bei der konkreten pädagogischen Arbeit. Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass etwa 24 % bis 41 % der Gesamtarbeitszeit einer:ines Erzieher:in für Aufgaben ohne Kinder (Team- und Elterngespräche, Bildungsdokumentation, Qualitätsentwicklung) verwendet werden und zudem auch Ausfallzeiten sind (Urlaub, Krankheit, Fortbildungen) (vgl. Viernickel/Fuchs-Rechlin 2015). Auf Basis dieser Untersuchungen sind zur Annäherung an die Fachkraft-Kind-Relationen Szenarien berechnet, in denen lediglich die unmittelbare Arbeitszeit, die für die Kinder zur Verfügung steht, berücksichtigt wird. In den drei Szenarien wird angenommen, dass 60 %, 67 % oder 75 % der Arbeitszeit für die pädagogische Praxis mit den Kindern genutzt werden (Bertelsmann Stiftung 2021c). Der Weg über Szenarien ist notwendig, da in der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik keine Angaben zur Arbeitszeit für die pädagogische Praxis erhoben werden.

Auch bei der Fachkraft-Kind-Relation ist zu berücksichtigen, dass es sich um Vollzeitbeschäftigungsäquivalente (Fachkräfte) und Ganztagsbetreuungsäquivalente (Kinder) handelt; nur mit dieser Methodik ist eine Vergleichbarkeit zwischen KiTas, Regionen oder Bundesländern möglich. Dies bedeutet aber zugleich, dass in einer Gruppe, in der viele Kinder nicht ganztags betreut werden, tatsächlich noch mehr Kinder von einer Fachkraft betreut werden müssen, denn

die Betreuungszeiten aller Kinder einer Gruppe werden aufsummiert und in Ganztagsbetreuungsäquivalente umgerechnet. Somit können auch die berechneten Fachkraft-Kind-Relationen bislang immer nur als Näherung an die tatsächliche Situation in einer konkreten Gruppe eingeordnet werden. Die Ergebnisse der Szenarien (auf Basis der Personalschlüssel) zeigen, dass die Betrachtungen der Fachkraft-Kind-Relationen äußerst bedeutsam sind, zeigen sie doch, dass die Zahl der Kinder, für die eine Fachkraft unmittelbar verantwortlich ist, erheblich höher ist, als dies die Personalschlüssel suggerieren. Für die Kindergartengruppen in Ostdeutschland bedeutet dies beispielsweise bei einem Personalschlüssel von 1 zu 11, dass die Fachkraft-Kind-Relation bei 1 zu 18,4 liegt, wenn 60 % der Arbeitszeit für die pädagogische Arbeit mit den Kindern zur Verfügung stehen. Insofern kann auch die Bewertung der Situation der Kinder sowie der Fachkräfte nur unter Berücksichtigung der Limitationen der skizzierten Methoden erfolgen.

Abb. 1 Personalausstattung in verschiedenen Gruppentypen



■ Personalschlüssel: Median; ohne Leitung; berechnet auf Basis der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik: 01.03.2020
 Fachkraft-Kind-Relation (Szenarien): Berechnet mit Arbeitszeiteanteil für unmittelbare pädagogische Arbeit von ■ 75 % ■ 67 % ■ 60 %
 Empfohlener Personalschlüssel: (BSt = Bertelsmann Stiftung; H.-S. & B. = Haug-Schnabel & Bensel 2016): Krippe 1: 3,0 (BSt); Kindergarten 1: 7,5 (BSt); Kindergarten ab 2 J. 1: 4,9 (H.-S. & B.); Krippe < 4 J. 1: 3,0 (BSt); Altersübergreifend ab 0 J. 1: 3,75 (H.-S. & B.)
 Haug-Schnabel, G., Bensel, J. (2016, 12. überarb. Aufl.) Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. Kindergarten heute – wissen kompakt. Herder, Freiburg.

Quelle: Bertelsmann Stiftung 2021g

Allerdings ist auch eine alleinige Betrachtung der Fachkraft-Kind-Relationen nicht ausreichend. Denn auch die Aufgaben ohne die Kinder, wie Beobachtung

und Dokumentation, Elterngespräche und Teamsitzungen, gehören zu dem Tätigkeitsspektrum des KiTa-Personals, für das vertragliche Arbeitszeiten vorzusehen sind. Denn müssen diese Tätigkeiten in der Zeit, die für die Kinder vorgesehen sind, erbracht werden, verschlechtert sich entsprechend die Fachkraft-Kind-Relation. Bei der Bemessung eines ausreichenden Zeitkontingentes sind weiterhin Ausfallzeiten durch Urlaub, Fortbildung oder auch Krankheit zu berücksichtigen – nur wenn für diese Zeiten Vertretungen vorgesehen sind, können beispielsweise festgelegte Fachkraft-Kind-Relationen realisiert werden.

Die jeweiligen Parameter der Personalbemessung für KiTas bedürfen einer genaueren Einschätzung ihrer Effekte auf die resultierenden Personalkapazitäten. Dies bedeutet, dass bei der Personalbemessung für KiTas verschiedene Wechselwirkungen zu berücksichtigen sind. So kann beispielsweise eine grundsätzlich ausreichende Fachkraft-Kind-Relation dennoch zu einer unzureichenden Personalausstattung in der einzelnen KiTa führen, wenn keine Zeiten für Aufgaben ohne die Kinder vorgesehen sind und auch keine Vertretung für Ausfallzeiten, mit der Folge, dass deshalb diese Aufgaben dann in der Arbeitszeit für die Kinder erledigt werden.

Neben der Forschung zu angemessener Personalausstattung für die pädagogische Praxis mit Kindern, in der viele Fragestellungen noch nicht bearbeitet sind, gibt es ebenfalls großen Forschungsbedarf zu den angemessenen Arbeitszeitkapazitäten für die übrigen Aufgabenbereiche bzw. die mittelbare Arbeitszeit ohne die Kinder. Eine der wenigen aktuelleren Studien untersuchte, wie viel ihrer Arbeitszeit Erzieher:innen im Durchschnitt für Tätigkeiten ohne Kinder verwenden. Im Bistum Limburg sind es beispielsweise 27,3 % der Arbeitszeit (Schlier/Schneider 2018). Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass entsprechend knapp 73 % der Arbeitszeit für die pädagogische Praxis zur Verfügung stehen. Denn es ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass durch Urlaub, Fortbildungen und gegebenenfalls Krankheit Ausfallzeiten entstehen. Die Wissenschaftler stellten zudem fest, dass von der Arbeitszeit, die nicht für die Kinder verwendet wird, über ein Viertel für Hauswirtschafts- und Hausmeistertätigkeiten benötigt wird. Sie plädieren deshalb für die Beschäftigung von Personal für diese Aufgabenbereiche (ebd.). Diese Studie untersucht nicht, wie viel Arbeitszeit für Aufgaben ohne die Kinder „idealtypisch“ erforderlich ist. Zudem wird auch deutlich, dass keine verlässlichen Werte für den Zeitbedarf bei Hauswirtschafts- und Hausmeistertätigkeiten vorliegen.

Eine Einordnung der Personalschlüssel erfolgte bislang primär auf der Basis von wissenschaftlich begründeten Empfehlungen für die Personalausstattung, und zwar unter Berücksichtigung von Erkenntnissen zu den Effekten der quantitativen Personalausstattung und auch der Qualifikation des Personals auf die pädagogische Prozessqualität, die umgesetzt wird, und infolgedessen auch auf die Wirkungen dieser Personalausstattung für die Entwicklung der Kinder (vgl. Bock-Famulla et al. 2020).

2.3 Das formale Qualifikationsniveau des KiTa-Personals

Im Rahmen der Qualitätsdiskurse wird auch die formale Qualifikation der Fachkräfte als bedeutsames Kriterium sowie auch für den Vergleich der KiTa-Ausstattung von Bundesländern oder Regionen herangezogen. In mehreren Studien der Qualitätsforschung gelten die Personalressourcen als zentrale strukturelle Rahmenbedingung, die neben anderen die Qualität der pädagogischen Arbeit beeinflusst (Viernickel et al. 2013: 20). Das Qualifikationsniveau der Fachkräfte wird dabei als ein Merkmal zur Bewertung der Personalressourcen eingestuft. In den ostdeutschen Bundesländern ist der Anteil des als Erzieher:innen ausgebildeten Personals mit 80,2 % um fast 15 Prozentpunkte höher als in den westdeutschen Bundesländern (65,3 %). Dabei bewegt sich die Spannweite zwischen 48,5 % in Bayern und 86,9 % in Thüringen bzw. 86,8 % in Brandenburg (jeweils ohne Hortgruppen und Horte) (Bertelsmann Stiftung 2021). In den westdeutschen Bundesländern arbeitet hingegen deutlich mehr Personal auf Assistenzniveau, beispielsweise als Kinderpfleger:in oder Sozialassistent:in. Die Werte liegen hier zwischen 0,8 % in Brandenburg und 36,6 % in Bayern (ebd.). Insgesamt liegt ihr Anteil in Ostdeutschland nur bei 2,6 %, in Westdeutschland hingegen bei 15,3 %. Lediglich 6,6 % der KiTa-Beschäftigten in Ostdeutschland verfügen über einen Hochschulabschluss, in Westdeutschland sind es noch etwas weniger (5,3 %). In den einzelnen Bundesländern sind die Unterschiede noch größer: Die Werte liegen zwischen 3,0 % in Brandenburg und 10,0 % in Hessen sowie Sachsen (10,4 %). Ein Trend der Akademisierung dieses Berufsfelds ist dabei noch nicht zu erkennen.

2.4 KiTa-Leitung: Eine übersehene Funktion?

Eine Vielzahl von Studien konnte in den letzten Jahren differenziert zeigen, welche Aufgaben, Funktionen und Rollen die KiTa-Leitungen in den Einrichtungen übernehmen. Dabei besteht fachlich weitgehend Konsens, dass in jeder KiTa ein Sockel von Leitungsaufgaben anfällt, unabhängig von der Größe der Einrichtung oder sonstigen Besonderheiten. Die Leitungskräfte sind tätig in einem komplexen Interessengeflecht von Träger, pädagogischen Fachkräften, Eltern und auch Kindern (vgl. Nagel-Prinz et al. 2020; Falkenhagen et al. 2017; Nentwig-Gesemann et al. 2016; Strehmel 2015: 150 ff.; Strehmel/Ulber 2014: 10 ff.; Viernickel et al. 2013). Ihre Aufgaben decken ein breites Spektrum ab, das die pädagogische Leitung, die Organisations- und Qualitätsentwicklung, die Konzeptionsentwicklung, die Personalführung und -entwicklung, die Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit, die Zusammenarbeit mit Eltern sowie mit dem Träger und schließlich das Selbstmanagement umfasst. Angesichts dieser hohen Bedeutung ist das Thema KiTa-Leitung und die angemessene Ausstattung der KiTas mit zeitlichen Leitungsressourcen in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus der Debatte um

die qualitative Weiterentwicklung der Angebote der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung gerückt. Tatsächlich differieren die Zeitressourcen, über die KiTas für Leitungsaufgaben verfügen, nach den Angaben in der amtlichen Statistik deutlich.

In Deutschland geben 8,6 % der KiTas (mit Horten) an, dass ihnen keine Arbeitszeit für Leitungsaufgaben zuerkannt sei, dabei schwankt der Anteil in Ost (8,3 %) und West (8,7 %) geringfügig. Die Differenzen zwischen den Bundesländern sind allerdings erheblich größer – so stehen in Bremen 25,4 % der KiTas (mit Horten) keine Personalkapazitäten für Leitung zur Verfügung, während in Thüringen haben fast alle KiTas Arbeitszeit für Leitung, nur 0,5 % nicht. Auffällig ist, dass bundesweit mit 16,2 % insbesondere kleine Kitas (weniger als 45 Kinder) angeben, dass sie über keine expliziten Leitungsressourcen verfügen.³ Hingegen geben bei den großen KiTas (76 und mehr Kinder) nur 3,3 % an, dass sie über keine Leitungsressourcen verfügen.

Die Debatte um eine angemessene Ausstattung von KiTas mit Personalfachkraftstunden für die Leitung ist intensiv geführt worden (vgl. Strehmel/Ulber 2014; Strehmel 2015). Außenstehenden stellt sich die Situation von KiTa-Leitungen teilweise sehr unklar dar. Dies hängt u. a. auch damit zusammen, dass diese Funktion zumindest früher, offensichtlich aber auch gegenwärtig oftmals nur „nebenbei“ ausgeübt wird bzw. werden soll. Diese mangelnde strukturelle Verankerung des Aufgabenbereichs drückt sich sprachlich vor allem darin aus, dass oftmals von der „Freistellung“ der Leitung gesprochen wird, dass also eine Fachkraft Leitungsaufgaben wahrnimmt, aber im Vordergrund ein anderer Aufgabenbereich steht. Mit dieser Bezeichnung wird implizit auch eine Abwertung der Leitungsfunktion transportiert – sie vermittelt den Eindruck, dass die Leitung einer KiTa nicht unbedingt ein Arbeitsbereich ist, für den eine Person direkt eingestellt wird. In Anbetracht der Bedeutung der Leitungsfunktion sowie der weiterhin notwendigen Professionalisierung dieser Beschäftigungsgruppe wird der Begriff „Freistellung“ als wenig geeignet eingestuft, um der Funktion Leitung auch rhetorisch eine eigenständige Rolle zuzuweisen.

Für einen Vergleich der zeitlichen Ressourcenausstattung für die Leitung von KiTas zwischen den Bundesländern wird die Leitungsausstattung auf alle Mitarbeiter:innen einer KiTa umgerechnet (inklusive des Verwaltungspersonals, aber ohne Beschäftigte im hauswirtschaftlichen und technischen Bereich) (Bertelsmann Stiftung 2021d). Es zeigt sich, dass 2020 bundesweit für diese Personen die

3 Aus Gesprächen der Autorin dieses Kapitels (Kathrin Bock-Famulla) mit Trägern kleiner Einrichtungen in Berlin ist allerdings auch bekannt, dass diese Einrichtungen aus konzeptionellen Gründen teilweise die Leitungsstunden auf das gesamte KiTa-Team verteilen. Diese Einrichtungen verfügen demnach über Leitungszeit (dies entspricht auch den rechtlichen Regelungen in Berlin), geben diese Stunden jedoch nicht in der Statistik an. Eine Verbesserung der Erhebungen hinsichtlich der Datenerfassung wäre hier wünschenswert.

wöchentliche Stundenanzahl für Leitungskontingente im Median bei 2,0 Stunden liegt; dabei bewegen sich die Werte zwischen 1,3 Stunden in Bayern einerseits und 2,8 Stunden in Hamburg sowie 2,9 Stunden in Sachsen andererseits (KiTas mit Horten).

Ausgehend von dieser sehr heterogenen Ausgangslage in den KiTas in Deutschland, liegen inzwischen mehrere Vorschläge zur Bemessung der Personalkapazitäten für die Leitungsfunktion vor (Bertelsmann Stiftung 2017). Ähnlich sind sich diese Modelle hinsichtlich einer Sockelausstattung für Leitungsaufgaben, da unabhängig von der Größe einer KiTa eine hohe Übereinstimmung der Tätigkeiten gesehen wird. Zusätzlich wird allerdings auch eine Ausstattung in Abhängigkeit von der KiTa-Größe empfohlen, hier differiert die Bemessung zwischen den Modellen. So empfiehlt die Bertelsmann Stiftung (ebd.), jeder Einrichtung eine Grundausstattung von 20 Wochenstunden plus 0,35 pro ganztags betreutem Kind zur Verfügung zu stellen. Für eine KiTa mit rechnerisch 40 ganztags betreuten Kindern bedeutet dies zum Beispiel eine empfohlene Leitungsausstattung von 34 Wochenstunden (20 Wochenstunden + $0,35 \times 40$ Ganztagsbetreuungsäquivalente). 2020 verfügen bundesweit 82,3 % der KiTas über weniger Leitungs-/Verwaltungszeit als von der Stiftung empfohlen. Dabei trifft dies in Hamburg nur auf 4 % der KiTas (ohne Horte), hingegen in Thüringen auf fast alle Einrichtungen zu (96,8 %) (Bock-Famulla et al. 2021a: A 72). Aber auch über die Sockelausstattung (20 Wochenstunden für Leitung und Verwaltung) verfügen nur 56 % der KiTas in Deutschland – dabei sind deutliche Unterschiede zwischen Ost (64,3 % der KiTas) und West (nur 54 %) zu verzeichnen. Auch zwischen den Bundesländern zeigt sich eine große Spannweite: In Baden-Württemberg verfügen nur 32,1 % der KiTas über diesen Sockel, während es in Hamburg 83,3 % sind (Bock-Famulla et al. 2021a: A 71).

2.5 Zukunftsperspektiven für die Personalsituation in den KiTas

Es ist zu erwarten, dass in den nächsten Jahren der Fachkräftebedarf weiterhin hoch bleibt bzw. sogar ansteigen wird. Hier sind insbesondere zwei Faktoren zu nennen: ein wachsender Bedarf an KiTa-Plätzen für Kinder unter drei Jahren in Westdeutschland sowie die zusätzlich erforderlichen Personalkapazitäten für den weiteren Qualitätsausbau in fast allen KiTas bundesweit. Bereits gegenwärtig wird der Fachkräftemangel zunehmend als Bremse für den weiteren Ausbau und sogar für den regulären Betrieb der bestehenden Einrichtungen benannt. Welche Perspektiven ergeben sich vor diesem Hintergrund für den Fachkräftebedarf sowie das -angebot in den nächsten Jahren?

Die Einflussfaktoren auf den Fachkräftebedarf sind mehrdimensional und kaum vollständig zu erfassen. Als Annäherung kann eine Prognose mit mehreren Sze-

narien und Varianten der Einflussfaktoren mögliche Entwicklungstrends aufzeigen und Hinweise auf die Handlungsoptionen und ihre Effekte geben: So kann etwa prognostiziert werden, wie sich der Personalbedarf in einem bestimmten Zeitraum entwickelt, wenn ein spezifischer Anstieg des KiTa-Besuchs einer Altersgruppe angenommen wird. Auf der anderen Seite sind die Limitationen von Prognosen insbesondere bei den Schlussfolgerungen für notwendige Maßnahmen zu berücksichtigen, sodass eine Kontextualisierung in Bezug auf aktuelle Entwicklungen immer erforderlich ist.

Bei der Ermittlung des zu erwartenden Fachkräfteangebots ist der Tatsache Rechnung zu tragen, dass die individuellen Entscheidungen der potenziellen Fachkräfte für eine einschlägige Ausbildung sowie den Einstieg in das Berufsfeld letztlich nicht verlässlich vorhergesagt werden können, da sich hier eine Vielzahl von nicht steuerbaren Faktoren auswirkt. Dennoch ist eine Fokussierung auf durch die Politik und die Verwaltung steuerbare Handlungsoptionen – wie beispielsweise die verfügbaren und notwendigen Ausbildungskapazitäten – umsetzbar. Dafür muss allerdings Transparenz über die bestehenden sowie erforderlichen Ausbildungsplätze, das Lehrpersonal usw. geschaffen werden. Damit die Handlungsbedarfe ausgehend vom jeweiligen Status quo identifiziert werden können, bedarf es deshalb definierter Ziele, welche Angebotsstrukturen, also Platzangebot oder auch Personalausstattung, realisiert werden sollen.

Trotz des enormen, aber noch nicht abgeschlossenen KiTa-Ausbaus und der sich daraus ergebenden Handlungsbedarfe liegen bislang nur wenig Arbeitsmarktprognosen für KiTa-Personal vor (Bock-Famulla et al. 2021b; Rauschenbach et al. 2020; Rauschenbach et al. 2017). Die beiden jüngsten Studien zeigen aber deutlich, dass sich der Fachkräftebedarf insbesondere bei einer Betrachtung der Bundesländer sowie in Abhängigkeit von den zugrunde gelegten Entwicklungszielen unterschiedlich entwickeln kann. Dementsprechend ergeben sich jeweils andere politische Zielsetzungen. Nach der Prognose von Rauschenbach et al. (2020) könnte sich 2030 der Bedarf zwischen etwa 203.000 und 235.000 Personen zusätzlich bewegen (ebd.: 52). Dabei sind allerdings keine Verbesserungen der Personalausstattung berücksichtigt; es werden hier lediglich der Platzbedarf sowie der Ersatzbedarf für ausscheidendes Personal einbezogen. Insbesondere Ausbauszenarien, die eine Verbesserung der Personalkapazitäten annehmen, zeigen, dass – wenn auch nach Bundesländern unterschiedlich – der Fachkräftebedarf erheblich steigen wird, wenn wissenschaftliche Empfehlungen für die Personalausstattung zugrunde gelegt werden.

Der Fachkräfte-Radar für KiTa und Grundschule (Bock-Famulla et al. 2021b) hat in mehreren Szenarien die Auswirkungen für den Fachkräftebedarf 2030 prognostiziert, wenn verschiedene Zielmarken bei den Teilhabequoten der Kinder kombiniert mit Personalschlüsseln sowie den Personalkapazitäten für Leitungsfunktionen erreicht werden. Berechnet wurde im nächsten Schritt das zu erwartende Fachkräfteangebot, um den Gap, also die Differenz zwischen Ange-

bot und Bedarf, ermitteln zu können. Die Szenarien zeigen, dass bis 2030 die wissenschaftlich begründeten Personalschlüssel sowie die Empfehlungen für die Leitungsausstattung nach dem Modell der Bertelsmann Stiftung deutschlandweit kaum zu realisieren sind; diesen Annahmen zufolge entsteht ein zusätzlicher Fachkräftebedarf von 556.000 Fachkräften im Jahr 2030 (Bock-Famulla et al. 2021b: 17). Dem gegenüber steht ein Angebot von etwas über 290.000 Fachkräften (ebd.) – es wäre demnach fast eine Verdopplung des Fachkräfteangebots erforderlich, um die Standards der fachlichen Empfehlungen zu erreichen. Diese Deutschlandperspektive geht von Wanderungsbewegungen aus, dass also Fachkräfte in andere Bundesländer abwandern könnten und so ein Überangebot auch ein mangelndes Angebot ausgleichen könnte. Tatsächlich sind größere Wanderungsbewegungen eher unwahrscheinlich, sodass der tatsächliche Bedarf höher liegen dürfte. Die Prognosen auf der Ebene der Bundesländer zeigen zudem, dass sich die Ausgangsbedingungen der KiTas in Kombination mit der demografischen Entwicklung jeweils sehr unterschiedlich auswirken können.

So zeigen die Szenarien für Brandenburg, dass bereits bis 2030 die fachlichen Empfehlungen für die Personalkapazitäten in den KiTas weitgehend realisiert werden könnten bzw. ein vergleichsweise nur geringer – möglicherweise bis 2030 durch zusätzliche Maßnahmen noch zu vermeidender – Fachkräftemangel zu erwarten ist (ebd.: 59). Für die anderen ostdeutschen Bundesländer zeigt sich, dass die demografische Entwicklung auch eine deutliche Verbesserung der Personalausstattung bis 2030 ermöglichen könnte, zumindest eine Anhebung auf das westdeutsche Niveau der Personalausstattung. Allerdings würde dies auch voraussetzen, dass jene Fachkräfte, die die KiTas bei abnehmenden Kinderzahlen verlassen müssten, dennoch weiterbeschäftigt werden bzw. Stellen neu besetzt werden. Dafür müssten allerdings jetzt die landesgesetzlichen Regelungen entsprechend angepasst werden: Denn der Erhalt von Arbeitsplätzen bzw. die Weiterbeschäftigung von Fachkräften bei einem Rückgang der Kinderzahlen wird nur finanziert, wenn die landesrechtlichen Regelungen dies gewährleisten. Die Personalbemessungen müssten also verändert werden, damit trotz abnehmender Kinderzahlen die vorhandenen Stellen erhalten bleiben bzw. sogar noch mehr geschaffen werden. Exemplarisch verdeutlichen die Prognoseergebnisse für Brandenburg, dass die Ergebnisse nicht zuletzt Grundlagen für politische Entscheidungsprozesse über zu erreichende Ziele sowie daraus abgeleitete Maßnahmen bieten.

Hervorzuheben ist, dass bis 2030 nach den vorliegenden Szenarien in den meisten Bundesländern noch nicht die Personalausstattungen nach wissenschaftlichen Empfehlungen realisiert werden könnten; vielmehr müsste dieses Ziel nach 2030 weiterhin aktiv verfolgt werden. Allerdings zeigen die Szenarien auch, dass bis 2030 in den ostdeutschen Bundesländern eine Angleichung der Personalausstattung an das westdeutsche Niveau von 2020 erreicht werden kann. Für die westdeutschen Bundesländer gilt wiederum, dass eine Angleichung an

die Teilhabequoten der Altersjahre, wie sie in den ostdeutschen Bundesländern gegeben sind, möglich ist.

In den – hier nur ausschnitthaft dargelegten – Szenarien sind differenzierte Zielsetzungen und ihre möglichen Auswirkungen auf den Fachkräftebedarf zugrunde gelegt worden. So wird beispielsweise betrachtet, wie sich der Personalbedarf entwickelt, wenn im Westen eine Angleichung an das Niveau der Teilhabequoten der ostdeutschen Bundesländer erzielt wird. Ebenso wird beleuchtet, wie der Fachkräftebedarf zu beziffern ist, wenn die pädagogische Personalausstattung in Ostdeutschland auf das Niveau der westdeutschen Bundesländer angehoben wird oder wenn in allen Bundesländern die wissenschaftlich begründeten Standards realisiert werden sollen. In einem weiteren Szenario werden die Auswirkungen bei einer Realisierung der Personalstandards sowohl für das pädagogische Personal als auch für das Leitungspersonal nach fachpolitischen Empfehlungen betrachtet. Eine zentrale Erkenntnis ist, dass bis 2030 die Bedingungen in Ost- und Westdeutschland angeglichen werden könnten – dies betrifft sowohl die Teilhabequoten als auch die Personalausstattung. Somit könnten gleichwertige Bildungsverhältnisse für alle Kinder unabhängig von ihrem Wohnort geschaffen werden. Die Berechnungen geben für jedes Bundesland Hinweise, welche zusätzlichen Maßnahmen jeweils dazu beitragen können, die formulierten Ziele zu erreichen. In diesem Zusammenhang ist insbesondere der Fachkräftebedarf zu betrachten und in Bezug zu dem nach jetzigem Stand erreichbaren Fachkräfteangebot bis 2030 zu setzen. Erst aus dieser Differenz bzw. dem Gap lässt sich bei einem erwartbaren Fachkräftemangel beurteilen, ob und wie der zusätzliche – zunächst ungedeckte – Personalbedarf mit welchen Maßnahmen sowie in welchem Zeitraum zu realisieren ist.

Die vorgelegten Szenarien zeigen, dass die Verfügbarkeit eines ausreichenden Fachkräfteangebots für einige Zielsetzungen, insbesondere für ein Personalangebot mit spezifischem formalen Qualifikationsniveau, durch sehr gezielte Interventionen unterstützt werden muss. So müssen die Ausbildungsstätten für diese Qualifizierungswege vorhanden sein. Gleichzeitig wird deutlich, dass oftmals mittel- oder sogar langfristige Planungshorizonte in den Blick genommen werden müssen, da beispielsweise erst Ausbildungskapazitäten aufgebaut und für diese wiederum zunächst Lehrkräfte ausgebildet werden müssen. Erst dann könnten gegebenenfalls die Ausbildungen starten, sodass es mehrere Jahre dauern kann, bis die Ausbildungsabsolvent:innen zur Verfügung stehen. Gleichzeitig werden Fragen zum Umgang mit dem gegenwärtigen Fachkräftemangel aufgeworfen, also etwa, welche Lösungsoptionen tatsächlich umgesetzt werden können oder welche unrealistisch sind, sodass über andere Strategien für die Betreuung von Kindern oder die Ausgestaltung der Angebote diskutiert werden muss.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass in Bezug auf die bestehende Personalsituation in den KiTas bereits jetzt – teilweise großer – Hand-

lungsbedarf besteht. In Kombination mit den skizzierten Prognoseergebnissen wird deutlich, dass zwar auch weitere Problemanalysen beispielsweise zur Bindung des beschäftigten KiTa-Personals notwendig sind. Vor allem braucht es allerdings gemeinsam mit allen beteiligten Akteur:innen langfristig angelegte Handlungsstrategien, die von definierten Zielsetzungen ausgehen. Notwendig ist die Etablierung von stabilen Planungs- und Steuerungsstrukturen, um der Komplexität der beteiligten Akteur:innen auf allen Ebenen – den Bundesländern, den Kommunen, den Trägern und auch den KiTas – gerecht zu werden. Bestehende Ansätze, auch auf der Bundesebene wie bei den Aktivitäten im Kontext des KiQuTG (BMFSFJ 2021a), können Elemente eines solchen Vorgehens bieten. Allerdings braucht es darüber hinaus koordinierte und abgestimmte Strategien, um nachhaltige Veränderungen – beispielsweise mit Blick auf den Fachkräftemangel – zu entwickeln und vor allem zu realisieren. Denn die Herausforderung des Fachkräftemangels und der daraus resultierenden Handlungsbedarfe ist nicht neu (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014), hat aber bislang keine gravierenden Veränderungen zur Folge gehabt. Die hohe Komplexität der „Herstellung“ eines quantitativ und qualitativ ausreichenden Fachkräfteangebots in allen KiTas bundesweit braucht Zuständigkeits- und Verantwortungsstrukturen, die langfristig und verbindlich angelegt werden.

Bislang standen Steuerungs- und auch Kooperationsstrukturen in den frühkindlichen Bildungssystemen wenig im Fokus der Forschung und fachpolitischen Diskussion. Die Komplexität der involvierten Ebenen und Akteur:innenkonstellationen beim Bund, den Bundesländern, den Kommunen sowie den Trägern und KiTas erfordert allerdings eine Professionalisierung von Strukturen und Akteur:innen, um den skizzierten und weiteren Herausforderungen nachhaltig begegnen zu können (vgl. BMFSFJ 2021a) – zumal sich insbesondere mit Blick auf den Fachkräftebedarf die Handlungsbedarfe vergrößern werden: Der 2021 verabschiedete Rechtsanspruch zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (BMFSFJ 2021b) wird in den nächsten Jahren zu einem zusätzlich steigenden Bedarf an sozialpädagogischen Fachkräften führen, sodass es hier zu einem Wettbewerb mit den KiTas um Personal kommen kann.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die mangelnde Professionalität der System- und Kooperationsstrukturen auch die professionelle Handlungspraxis der KiTa-Fachkräfte einschränkt oder sogar verhindert. Die Studie zeigt differenziert diese Effekte eines systembedingten Personalmangels, der sich letztlich ungünstig auf die Qualität der Bildungs- und Betreuungsangebote auswirkt und damit auch auf die Bildungs- und Erziehungsprozesse der Kinder.

3 Professionalität und Professionalisierung

Grundlegende Anmerkungen und Verständnis

Lena Rosenkranz, Julia Schütz und Stefan Klusemann

Die beschriebenen Ausgangsbedingungen und Situationsgefüge in KiTas sind grundlegend für die Initiierung des Forschungsprojekts HiSKiTa. Weitergehend richtet sich sein Erkenntnisinteresse jedoch nicht nur auf die Wahrnehmung der Personalsituation in KiTas, sondern zugleich auch auf deren Bedeutung für das professionelle Handeln. Die Begriffe Professionalität und professionelles Handeln, die hier – wie durchaus üblich – synonym verwendet werden, bedürfen dabei zunächst einer Klärung. Darüber hinaus ist es notwendig, den Bezugsrahmen für professionelles pädagogisches Handeln und Professionalisierung zu klären: Das heißt, danach zu fragen, unter welchen gesellschaftlichen Erwartungen die pädagogischen Akteur:innen der FBBE agieren. Hier wiederum ist ein Verweis auf die professionstheoretisch bedeutsamen Kategorien von Mandat und Lizenz unumgänglich.

In der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung wird den pädagogischen Berufsgruppen ein sogenannter Zentralwertbezug unterstellt. Damit ist gemeint, dass die Bearbeitung und Aufrechterhaltung eines gesellschaftlich relevanten Themas resp. Problems im Fokus der beruflichen Handlung stehen. Während der Zentralwert beispielsweise bei Jurist:innen die Gerechtigkeit ist und bei Mediziner:innen die Gesundheit, wird für das pädagogische System die Bildung in den Fokus gerückt. Die Bearbeitung des Zentralwerts in Form von pädagogischen Handlungen ist durch einen expliziten Handlungsauftrag (das Mandat) markiert, und die pädagogischen Fachkräfte verfügen über eine gesellschaftliche und juristisch kodifizierte Legitimation, diese Handlungen auszuführen (Lizenz); die juristische Kodifizierung ist in Erziehungs-, Bildungs-, Weiterbildungs- oder Hochschulgesetzen ablesbar. Der Begriff Mandat wird in einigen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere aber in der sozialpädagogischen Handlungspraxis auch in Verbindung mit dem „doppelten Mandat“ verwendet – damit ist gemeint, dass pädagogische Fachkräfte sich zum Teil zwischen dem gesellschaftlich an sie herangetragenen Mandat einerseits und den individuellen Hilfebedürfnissen ihrer ihnen anvertrauten Klientel andererseits bewegen müssen und ihre Handlungen entsprechend abzustimmen sind (vgl. Galuske 2015: 1024).

In dieser Studie werden in Anlehnung an Sigrid Blömeke, Bardo Herzig und Gerhard Tulodziecki (2007) als Ausgangspunkt für professionelles Handeln

„spezifische Wissensbestände, die von den Professionellen in oftmals unstrukturierten Situationen jeweils auf das individuelle Gegenüber reflektiert zu deuten und zu bearbeiten sind“ (Schütz 2009: 84) gefasst. Professionalität ist demnach eine Schnittmenge von Wissen und Können (vgl. Nittel 2000: 71). Sie wird im Zuge der beruflichen Sozialisation erworben, wobei nicht nur originäre formale Aus- bzw. Weiterbildungsstrukturen, sondern auch Sozialisationsprozesse in Gänze von Bedeutung sind (vgl. ebd.: 16). Gleichzeitig müssen professionell Tätige „ihr Wissen und Können situationsabhängig und personenbezogen quasi jedes Mal neu unter Beweis“ (Schütz 2009: 84) stellen. Professionalität wird damit flüchtig, individuell und unterliegt zugleich situationsspezifischen Bedingungen. Bezogen auf das hier vorliegende Erkenntnisinteresse wird daher angenommen, dass die Bedingungen des beruflichen Handelns – konkret auch in Bezug auf etwaige Personalengpässe genauso wie auf veränderte berufliche Anforderungen – sich auf der praktischen Ebene, das heißt im professionellen Berufshandeln der pädagogischen Akteur:innen, empirisch abbilden lassen.

Mit Professionalisierung werden im alltäglichen Sprachgebrauch, aber auch in fachwissenschaftlichen Diskursen häufig ausschließlich kollektive Phänomene bezeichnet. Durch verschiedene, ineinandergreifende Prozessebenen kann der Stand der Professionalisierung einer pädagogischen Berufsgruppe abgelesen werden: Die Verwissenschaftlichung und Akademisierung sowie die institutionelle Expansion und Verrechtlichung (vgl. Nittel 2006: 373) sind hierfür die zentralen Kriterien. Für die FBBE lassen sich diese Prozessebenen deutlich abbilden: erstens im Prozess der *Verwissenschaftlichung* (frühkindliche Erziehung als Forschungsschwerpunkte, Intensivierung der beruflich verwertbaren Forschung), zweitens in den Erfolgen im Bemühen um eine verstärkte *Akademisierung* (Einrichtung von Studiengängen im Feld der Kindheitspädagogik), drittens in der Expansion der Einrichtungen als Zeichen der *Institutionalisierung* (z. B. stetiger KiTa-Ausbau) und viertens schließlich in der zunehmenden *Verrechtlichung des Feldes* (z. B. Rechtsanspruch auf einen KiTa-Platz, „Gute-KiTa-Gesetz“) (vgl. Bundesgesetzblatt 2018; Nittel/Seltrecht 2008). Eine detailliertere Betrachtung und Einordnung dieser Entwicklungslinien ist im Schlussteil dieses Buches nachzulesen.

Eher selten berücksichtigt wird, dass sich eine individuelle Professionalisierung jeder einzelnen pädagogischen Fachkraft auch unabhängig von den kollektiven Entwicklungen eines Berufsstandes vollziehen kann. Mit individueller Professionalisierung ist der Aus- bzw. Weiterbildungsprozess gemeint,

„der mit der (informellen) Vermittlung von pädagogischem Fachwissen und einem gleichzeitigen persönlichen Reifungsprozess einhergeht und in einem Stuserwerb der Leistungsrolle (entweder Hauptberuflichkeit oder Freiberuflichkeit) seinen vorläufigen Höhepunkt findet“ (Nittel 2006: 373).

Eine individuelle Professionalisierung schließt ...

„den persönlichen Veränderungs- und Reifeprozess ebenso ein wie einen wissenschaftlichen Kompetenzzuwachs, der in der Formierung einer auf dem Prinzip der Fachlichkeit beruhenden beruflichen Identität und der Aufschichtung von diesbezüglichem Professionswissen seinen Kristallisationspunkt findet“ (Nittel 2004: 348).

Professionalisierung ist eine zwingende Notwendigkeit in der pädagogischen Arbeit und erfüllt unterschiedliche Funktionen: Es geht darum, den gesellschaftlichen Auftrag bearbeiten zu können, wobei der Zentralwert Bildung im Kern gleich bleibt. Beim Auftrag handelt es sich entsprechend nicht um ein statisches Konstrukt; vielmehr bedarf es fortwährender Anpassungsleistung seitens der pädagogischen Akteur:innen. Damit im direkten Zusammenhang stehend, dient Professionalisierung der Entwicklung des Berufsfeldes, wobei häufig von einer Optimierung im Sinne von Qualitätsentwicklung gesprochen wird. Die Professionalisierung pädagogischer Arbeit (aber auch jedweder anderer Berufsfelder) wird häufig synonym gesetzt mit Attributen wie Verbesserung, Ausbau oder Fortschritt. Die pädagogische Berufswelt befindet sich aufgrund der Anbindung an gesellschaftliche Veränderungen demnach im kontinuierlichen Entwicklungsprozess. Die Herausbildung von – möglichst – erfolgreichen Professionalisierungsstrategien gehört unter diesen Voraussetzungen ebenso zum gesellschaftlichen Auftrag und Kernbereich wie die originären Grundformen pädagogischen Handelns, etwa das Unterrichten, Beraten, Erziehen oder Begleiten (vgl. Giesecke 2010, Nittel et al. 2014: 77 ff.). Pädagogisches Handeln ist entsprechend auch immer Professionalisieren im Sinne von Professionalisierung.

3.1 Konkurrierende Anforderungen im pädagogischen Handeln: Dilemmata und Antinomien

Professionalität im frühpädagogischen Berufshandeln lässt sich durch die Betrachtung pädagogischer Antinomien (Helsper 2021) konkretisieren. Antinomien sind widerstrebende Orientierungen, die gleichermaßen Gültigkeit beanspruchen und miteinander konkurrieren (vgl. ebd.: 168). Eine erste Antinomie im pädagogischen Handeln ergibt sich durch den Widerstreit zwischen Begründung und Entscheidung (Begründungsantinomie). Pädagogisch Tätige müssen ihr Handeln vor dem Hintergrund einer „wissenschaftlich basierten Wissensgrundlage“ und „legitimen Orientierungen“ begründen. Zugleich aber „agieren sie in hochkomplexen, von starkem Entscheidungsdruck gekennzeichneten [...] Situationen und Handlungsdynamiken“ (ebd.). In KiTas ergeben sich grundsätzlich komplexe Situationen mit hohem Handlungsdruck, in denen pädagogisch Tätige Ad-hoc-Entscheidungen treffen müssen, während sie aber situativ nicht

immer eine vollständige Wissensbasis haben und ihr Handeln damit auch nicht immer vollständig an professionellen Wissensbeständen ausrichten können (ebd.). Entsprechend müssen pädagogisch Tätige grundsätzlich „zwei deutlich kontrastierende und sich eigentlich ausschließende Haltungen miteinander vermitteln“ (ebd.: 169) – mit sich daraus grundsätzlich ergebenden Widersprüchen. Die Wissenskomponente des professionellen Handelns, die auf einem theoretisch-reflexiven Wissen aufbaut, wurde für das frühpädagogische Handeln bereits benannt. Zugleich aber müssen pädagogisch Tätige aufgrund des akuten Handlungs- und Entscheidungsdrucks in pädagogischen Situationen auf ein praktisch-reflexives Wissen zurückgreifen und Unvereinbarkeiten mit ihrem theoretisch-reflexiven Wissen aushalten (Praxisantinomie) (vgl. ebd.: 169). Die Arbeit einer pädagogischen Fachkraft verlangt zusätzlich die Rekonstruktion eines singulären Falls und stützt sich dabei auf Subsumtionen eines Einzelfalls, auf verallgemeinernde Typisierungen. Damit ist die Gefahr verbunden, den Einzelfall vorschnell zu kategorisieren sowie die Spezifik des Einzelfalls zu unterschätzen (Subsumtionsantinomie) (vgl. ebd.). Pädagogisch Tätige sind in ihrer Arbeit darüber hinaus stets mit Ungewissheit konfrontiert – ihre Erfolge hängen von der Mitwirkung ihrer Klientel ab. Somit befinden sie sich in einem Spannungsfeld zwischen erfolgreichem Handeln und einer permanenten Ungewissheit (Ungewissheitsantinomie) (vgl. ebd.: 169 f.).

Die Ungewissheit im pädagogischen Handeln wird auch als „Technologiedefizit“ (Luhmann 2002) bezeichnet. Es definiert den Umstand, dass es in einigen Systemen unmöglich ist, standardisierte und formale Regelwerke des Handelns aufzustellen. Dem pädagogischen Handeln folgt keine geradlinige und standardisiert abzuleitende Konsequenz; vielmehr bleibt seine Wirkung stets schwer zu fassen, ungewiss und teils gar unsichtbar. „Komplexe Interaktionsprozesse und Kommunikationsvorgänge“ seien, so Werner Helsper, Heinz-Hermann Krüger und Ursula Rabe-Kleberg (2000), „nur schwer steuerbar“ (ebd.: 6). Das pädagogische Handeln ist, wie oben bereits skizziert, zusätzlich stark an organisationale Strukturen und gesetzliche Vorgaben gebunden. „Einerseits erfordert das professionelle Handeln [...] eine organisatorische Strukturierung und Entlastung durch formale Routinen, die andererseits aber gerade die Offenheit und Autonomie der Ausgestaltung“ (Helsper 2021: 172) der Beziehung zwischen Pädagog:in und Kind einschränken (Organisationsantinomie). Der beschriebene Strukturwandel im Feld der Frühpädagogik erfordert derzeit erhöhte Anpassungsleistungen, sodass formale Routinen aufgelöst und neue Orientierungen etabliert werden müssen.

3.2 Die Bedeutsamkeit von Reflexion im frühpädagogischen Handeln

Der Begründungs- und Entscheidungszwang, die Ungewissheit und die Praxisantinomie verdeutlichen, dass das professionelle Handeln in pädagogischen Kontexten sich nicht an Regelsätzen orientieren kann und immer wieder konkurrierende Handlungsanforderungen stellt (vgl. Helsper et al. 2000: 9). So ergeben sich „Unwägbarkeiten, Risiken und Ungewissheiten [...], die nicht aufhebbar sind, aber durch Instanzen der (Selbst-)Reflexion kontrolliert werden müssen“ (ebd.: 8). Hieraus folgt aber auch der Umstand, dass das Ziel des professionellen Handelns in der Pädagogik, die Autonomie des Einzelnen in seiner Lebenspraxis zu stärken, gefährdet sein kann, wenn das professionelle Handeln „selbst zur Quelle von Problemerzeugung und Krisenauslösung“ (ebd.: 14) wird. Grundlegende Ausführungen zur Professionalität in der Pädagogik lassen sich auf das Feld der Frühpädagogik übertragen und für dessen Spezifika ausdifferenzieren.

„Zu einer frühpädagogischen professionellen Identität gehört ein Selbstverständnis, das diese Ungewissheit als Aufforderung zur kontinuierlichen fachlichen und persönlichen Reflexion des eigenen professionellen Handelns versteht, nach Reflexionswissen und nicht nach ‚Rezeptwissen‘ sucht und mit einer besonderen berufsethischen Verantwortung verbunden ist“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011: 9, Hervorh. i. Orig.).

Die berufsethische Verantwortung betrifft die frühpädagogische Praxis im besonderen Maß. Kinder von null bis sechs Jahren weisen entsprechend ihrem Entwicklungsstand eine deutliche Bedürftigkeit und Verletzlichkeit auf. Da sie gerade erst ihre Sprachfähigkeit und ihr Sprachverständnis entwickeln, können sie ihre Bedürfnisse nur begrenzt formulieren und ihr Erleben nur bedingt vermitteln. Für die Erfüllung ihrer Bedürfnisse sind sie in höchstem Maß auf Erzieher:innen bzw. pädagogische Begleitung angewiesen. Die Gefahr, Probleme zu erzeugen oder Krisen auszulösen, ist im frühpädagogischen Bereich vor diesem Hintergrund besonders hoch. Somit ist der Diskurs zur professionellen Haltung von frühpädagogischen Fachkräften, als ein Grundpfeiler der Professionalität, von besonderer Relevanz, denn diese beruht im Wesentlichen auf ethisch-moralischen Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen (vgl. ebd.: 10). Der Ruf nach einem ethischen Kodex für Pädagog:innen, die mit kleinen Kindern arbeiten, ist daher von grundlegender Bedeutung für die Professionalität des Feldes (vgl. Rabe-Kleberg 2020: 20).

Professionalitätsansprüche ergeben sich nicht nur durch den wissenschaftlich-theoretischen Referenzrahmen des pädagogischen Handelns, sondern auch durch die Unmöglichkeit, ohne dieses Wissen und dessen auf Reflexionsprozessen beruhender Transformation in die Handlungspraxis auszukommen. Der

Wert der Reflexion liegt darin, dass pädagogisch Tätige Handlungen und deren Folgen bewusst wahrnehmen, daraus Konsequenzen für weitere Handlungen ableiten und dabei das eigene Handeln kontrollieren (vgl. Berkemeyer et al. 2011: 227). Reflexion kann jedoch nicht als „Allheilmittel“ positioniert werden, ohne zu konkretisieren, vor welcher Folie diese kritische Betrachtung und Bewertung von Handlungen stattfinden muss.¹ Um Professionalität auf unterschiedlichen Ebenen abzubilden, wird in der Frühpädagogik mit Kompetenzmodellen gearbeitet (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011). Dieter Nittel beschreibt, wie bereits angemerkt, dass die individuelle Professionalisierung neben dem persönlichen Reifeprozess auch einen Kompetenzzuwachs beinhaltet, der sich in der beruflichen Identität ausdrückt (vgl. Nittel 2004: 348). Diese Auffassung ist an das Kompetenzmodell nach Iris Nentwig-Gesemann et al. (2011) anschlussfähig. Als Kernkompetenzen einer pädagogischen Fachkraft – hier in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren – formulieren die Autor:innen auf der *ersten Ebene* die biografische Kompetenz, die Selbstreflexivität sowie eine forschende Haltung; hier steht zunächst die Auseinandersetzung mit den eigenen biografischen Erfahrungen im Vordergrund. Ziel ist es, sich der eigenen Verhaltens-, Beziehungs- und Deutungsmuster bewusst zu werden, um vor dem Hintergrund einer ganzheitlichen Professionalisierung seine biografischen Prägungen kritisch zu reflektieren und vor dieser Folie Handlungsperspektiven zu entwerfen sowie persönliche Potenziale zu entfalten (vgl. ebd.: 18). Die gewonnene Selbstreflexivität ist dann nicht nur in ihrem biografischen Bezug von Bedeutung, sondern bildet, wie bereits herausgestellt, die Grundlage, um in komplexen, widersprüchlichen pädagogischen Situationen professionell und reflektiert agieren zu können. Der forschende Habitus bezieht sich dann darauf, sich von einer Selbstreflexivität hin zu „fremden Sinnzusammenhängen und Lebenswelten der Kinder bzw. anderer Bezugsgruppen“ (ebd.: 20) zu bewegen, um auch soziale Situationen zu verstehen und zu erklären. Eine hohe Wahrnehmungs- und Deutungssensibilität ist dabei genauso unverzichtbar wie eine theoretisch fundierte Wissensbasis.

Auf einer *zweiten Ebene* wird die Ressourcenorientierung als Kernkompetenz aufgeführt. Ziel ist es, einem defizitären Blick auf das Kind entgegenzuwirken und dessen Ressourcen, Kompetenzen, Interessen und Motivationen als Quelle

1 Mit der Verankerung des Bildungsauftrags in den 16 Bildungsprogrammen und -plänen der Länder wurde, wie eingangs beschrieben, der Auftrag der KiTas ausgeweitet. In den Bildungsplänen werden die Rechte der Kinder verankert und ihre Entwicklungspotentiale und -ressourcen als Ausgangspunkt und Ziel pädagogischen Handelns deklariert (vgl. Rabe-Kleberg 2020: 22). Die pädagogische Fachkraft wird hier als Begleiter dieser Entwicklungsprozesse des Kindes gesehen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass es in den Handlungsfeldern der Frühpädagogik nicht nur die Kinder sind, auf die sich das professionelle Handeln richtet, sondern auch die Eltern und Bezugspersonen sowie die Institution der KiTa intern und mit ihren anknüpfenden Institutionen (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011: 10).

seiner Bewältigungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu stärken. Diese Haltung ist nicht nur grundlegend in der Interaktion mit und in der Beziehung zum Kind, sondern ebenso im Handlungsfeld Familie sowie in der Zusammenarbeit mit dem Team. Die *dritte Ebene* fokussiert auf die Kernkompetenz der Empathie, der Feinfühligkeit und der sensitiven Responsivität. Ausgangspunkt hierfür sind die Ergebnisse „neurobiologischer und vor allem bindungstheoretischer Untersuchungen“. Sie zeigen, „dass sich frühe Bildungsprozesse im Kontext sicherer sozialer Beziehungen vollziehen und in den ersten drei Lebensjahren zentrale Grundlagen für die sozioemotionale Entwicklung des Kindes“ legen (ebd.: 22). Hierfür bedarf es einer ausgeprägten Empathie und Feinfühligkeit, um die Perspektive des Kindes zu erfassen und seine Ausdruckssignale zu verstehen (vgl. ebd.: 23). Die starke Verbindung zur Wahrnehmungs- und Deutungssensibilität ist deutlich zu erkennen, genauso wie zum notwendigen Wissen, das dazu dient, entsprechende Bindungsbedürfnisse und die Risiken einer etwaigen Deprivation ins Bewusstsein zu rücken. Auf der letzten, *vierten Ebene* benennen Nentwig-Gesemann et al. die Offenheit und Wertschätzung von Diversität. Auch diese Ebene fußt auf einer Wissensbasis, die unterschiedliche Differenzlinien berührt. Dabei stehen nicht nur kulturelle Wissensbestände im Fokus, sondern auch Themenbereiche wie Inklusion, Krankheit, Geschlecht u. a. Ziel des professionellen pädagogischen Handelns ist der bewusste Umgang mit den Vorzeichen der eigenen Sozialisation, mit unterschiedlichen Erziehungsstilen und mit Heterogenität sowie Subsumtionen (s. o.). Dies setzt wiederum nicht nur eine breite Wissensbasis voraus, sondern ebenso die „Reflexion der persönlichen Werte und Überzeugungen“ (ebd.: 29), um davon ausgehend das pädagogische Handeln in einen wertschätzenden und sensiblen Umgang mit Heterogenität münden zu lassen.

Die Ausdifferenzierung der erforderlichen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte berührt die Systematisierung, die dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zugrunde liegt, und präzisiert die hier aufgeführten Teilbereiche der Handlungskompetenz, die sich aus den vier Bereichen der Selbstkompetenz, der Fachkompetenz, der Methodenkompetenz und der Sozialkompetenz zusammensetzt (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: 15). Überprüft man noch einmal die unterschiedlichen Niveaus des Qualifikationsrahmens, wird deutlich, dass sich die Niveauunterschiede durch die Komplexität des beruflichen Tätigkeitsfeldes sowie dessen häufige Veränderungen und die eigenverantwortliche Steuerung von Prozessen auszeichnen (vgl. BMBF 2020). Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Beschreibungen zeigt sich, dass professionelles pädagogisches Handeln im Feld der Frühförderung eben diese Komplexität und Selbststeuerung maßgeblich verlangt und die Gefahr einer Deprofessionalisierung weitreichende Risiken birgt.

II Methodischer Zugang

4 Erläuterung und Begründung des methodischen Vorgehens

Stefan Klusemann, Lena Rosenkranz und Julia Schütz

In der HiSKiTa-Studie wurden bis April 2020 zur Beantwortung der Forschungsfragen zwölf Gruppendiskussionen mit pädagogisch Tätigen und vier Expert:inneninterviews mit Fachberater:innen durchgeführt. Insgesamt nahmen 128 Personen aus 13 Bundesländern an den Befragungen teil.

Als zentrale Erhebungsmethode wurde ein Gruppendiskussionsverfahren gewählt, das zwischen einer problemzentrierten Gruppendiskussion (Kühn/Koschel 2018) und dem Gruppendiskussionsverfahren des ‚rekonstruktiven‘ Paradigmas nach Ralf Bohnsack (2017) zu verorten ist. Gruppendiskussionen sind für das vorliegende Forschungsprojekt besonders anschlussfähig, weil aufgrund des kollaborativ ausgerichteten pädagogischen Handelns in KiTas die geteilten wie auch die divergierenden Einschätzungen der Teams (und der verschiedenen Status- und Berufsgruppen) besonders bedeutsam sind (vgl. Loos/Schäffer 2001: 16). Zugleich lässt dieser Zugang ausreichend Raum für eigene Relevanzsetzungen der Teilnehmer:innen (vgl. Bohnsack 2017).

Die insgesamt zwölf Gruppendiskussionen fanden in verschiedenen Formaten mit Vertreter:innen unterschiedlicher Handlungsbereiche in der FBBE statt. Neben sieben Gruppendiskussionen mit KiTa-Teams wurden im Rahmen der Studie fünf Ad-hoc-Gruppendiskussionen mit folgenden Charakteristika durchgeführt: Zwei Diskussionen fokussierten auf die Perspektiven von Fachberatungen und Leiter:innen, während jeweils eine Gruppendiskussion mit angehenden Fachkräften in der Qualifizierungsphase (Fach- und Berufsschüler:innen), mit Praxisanleiter:innen sowie mit Quereinsteiger:innen geführt wurde. An sechs der sieben Gruppendiskussionen mit KiTa-Teams nahmen jeweils die gesamten Teams teil (mit 11–17 Teilnehmer:innen); im Falle von KiTa C wurde die Gruppendiskussion nur mit fünf Team-Mitgliedern geführt. An den Ad-hoc-Gruppendiskussionen beteiligten sich zwischen fünf und zehn Personen. Die Gruppendiskussionen hatten eine Dauer von 1,5 bis 2,5 Stunden.

KiTas sind als Institutionen von sozialen Beziehungen durchdrungen (zwischen den Kindern, Kolleg:innen, Leitungen, Hilfskräften, Eltern etc.), aber auch in Vernetzungsstrukturen (wie z. B. zum Träger, zu Vereinen oder Verbänden, zum Sozialraum) eingebunden. Die Berücksichtigung der verschiedenen Gruppen sollte unterschiedliche Perspektiven und Relevanzstrukturen im Zusammenhang mit dem Thema Personalsituation und Professionalität innerhalb des

Elementarbereichs zum Ausdruck kommen lassen. Zudem wurden die Ad-hoc-Gruppen u. a. gebildet, um institutionsübergreifende Diskussionslinien für die FBBE herauszuarbeiten, regionale Unterschiede sichtbar zu machen und Nachteile der Real Gruppendiskussionen auszugleichen.

Abb. 2 Übersicht der Erhebungszugänge⁷

12 Gruppendiskussionen (GD) (insg. 128 Personen):

- Realgruppen (insg. 84 Personen):
 - ⊙ 7 GD KiTa-Teams
- Ad-hoc-Gruppen (insg. 42 Personen):
 - ⊙ 2 GD mit Fachberatungen und Leitungskräften
 - ⊙ 1 GD mit Fach- und Berufsschüler:innen
 - ⊙ 1 GD mit Praxisanleiter:innen
 - ⊙ 1 GD mit Quereinsteiger:innen

4 Expert:inneninterviews (EI):

- 4 EI mit Fachberater:innen

Quelle: Klusemann/Rosenkranz/Schütz 2020: 24

Berücksichtigt wurden bei der Zusammenstellung der Gruppendiskussionen die heterogenen Arbeitsbedingungen und -anforderungen im System der FBBE. Zur Kontrastierung der KiTa-Teams wurden bei der Auswahl der KiTa-Teams acht strukturelle Merkmale zugrunde gelegt (eine Übersicht ist in Abb. 3 zu finden). Bei der kontrastierenden Zusammensetzung der Ad-hoc-Gruppendiskussionen wurde insbesondere auf regionale sowie funktionale Heterogenität geachtet. Differenzen in den oben genannten strukturellen Merkmalen konnten auch in diesen Gruppen abgebildet werden.

Als Ergänzung zu den Gruppendiskussionen wurden vier Fachberatungen in leitfadengestützten Expert:inneninterviews (Bogner/Menz 2009a) befragt. Fachberatungen kommt eine wichtige Beratungs- und Unterstützungsfunktion in der FBBE zu – sie sind Ansprechpartner:innen in problembehafteten Situationen und stehen zu einer Vielzahl an KiTas in Kontakt (zur Ausdifferenzierung der fachberaterischen Aufgabenbereiche vgl. Hruska 2018; Leygraf 2013). Aufgrund

7 Die Gesamtanzahl der Teilnehmer:innen an den Gruppendiskussionen und Expert:inneninterviews (siehe Abb. 2) ergibt rechnerisch 130. In den vier Expert:inneninterviews wurden jedoch zwei Personen aus den Ad-hoc-Gruppen vertiefend befragt. Rechnerisch ergibt sich hiermit die Teilnahme von 128 Personen.

der umfassenden Expertise der Fachberatungen führten die Expert:inneninterviews zu vertiefenden Antworten auf die Forschungsfragen.

Gegenstand der Gruppendiskussionen und Interviews war die Wahrnehmung der Personalsituation in den einzelnen Einrichtungen sowie im System der FBBE insgesamt. Ziel war u. a. die Erhebung empirischer Daten mit Beschreibungen zum alltäglichen Handeln unter den personellen Rahmenbedingungen einerseits und zur Bedeutung der Personalsituation für das pädagogische Personal und die Kinder andererseits. Dabei ging es auch um Grenzerfahrungen professioneller Handlungsfähigkeit und Fragen zur Zusammenarbeit der pädagogisch Tätigen, die im Alltag durch diverse Arbeitsbedingungen bestimmt ist. Erfahrungen, Zufriedenheiten, Probleme und Herausforderungen wurden genauso berücksichtigt wie zukunftsweisende Ideen im Hinblick auf die Entwicklung der FBBE.

Die Interviews und Diskussionen wurden aufgenommen und in Anlehnung an die Transkriptionsregeln nach Udo Kuckartz (2018) mit dem Programm f4 transkribiert sowie anonymisiert. Die anonymisierten Transkripte werden an der FernUniversität am Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung archiviert.

Die Auswertungsstrategie der qualitativen Daten ist an inhaltsanalytischen Verfahren (Kuckartz 2010, 2018) orientiert und berücksichtigt die Gütekriterien qualitativer Forschung (Steinke 2007).

4.1 Das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsmethode

Das Gruppendiskussionsverfahren gehört zu den qualitativ-rekonstruktiven Erhebungsmethoden. Es findet in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Methode weithin Beachtung, „um kollektiv geteiltes Berufswissen zu unterschiedlichen Themenbereichen zu erfassen“ (und damit auch: zu Problemlagen der pädagogischen Praxis und der Personalsituation) (Buschle/Schütz 2019: 120; Nittel et al. 2014; Buschle 2014; Schütz 2018). Für die Wahl des Gruppendiskussionsverfahrens war entscheidend, dass das Erkenntnisinteresse sich nicht auf die Wahrnehmung einzelner Personen richtet. Aufgrund des stark kollaborativ ausgerichteten pädagogischen Handelns in KiTas sind vielmehr die geteilten wie auch die divergierenden Einschätzungen der Gruppen von besonderer Bedeutung (vgl. Loos/Schäffer 2001: 16–17). Dahinter steht die Annahme, dass der Entstehungskontext der Wahrnehmungen und Erfahrungen das KiTa-Team als Gruppe ist (vgl. ebd.: 17). Mit Blick auf die diskutierenden Fachberater:innen, Leiter:innen, Fach- und Berufsschüler:innen, Praxisanleiter:innen sowie Quereinsteiger:innen in den Ad-hoc-Gruppen sind dies die gemeinsame berufliche Sozialisation (kollektive Professionalisierung), das berufliche Wissen und Können und die gemeinsam geteilte berufliche Praxis. Ein „individualisierender“ Zugang zum Thema über Einzelinterviews wäre daher in einem ersten Schritt nicht geeignet gewesen (ebd.: 9–10).

Im Gegensatz zu Interviewverfahren mit Einzelpersonen finden Kommunikationsprozesse in Gruppendiskussionen vor allem *zwischen* den Teilnehmer:innen statt. Das leitende Thema bzw. die relevanten Themenbereiche fließen durch die Forschenden in Form von offenen und idealerweise vage formulierten Fragen (vgl. ebd.: 50, 53) in die Diskussion ein. Relevanzsetzungen erfolgen durch die Gruppe (Bohnsack 2017) und entfalten sich idealerweise in einem „selbstläufigen Gespräch“ (Loos/Schäffer 2001: 13, 52).

Das Gruppendiskussionsverfahren ist für das vorliegende Forschungsprojekt auch deshalb besonders geeignet, weil es als Forschungsansatz in Kongruenz zum Anspruch des Projekts FachkräfteZOOM der Bertelsmann Stiftung steht: Gruppendiskussionen fördern das Anliegen des Projekts, „unter besonderer Berücksichtigung der Stimme der pädagogischen Praxis“ (Buschle/Schütz 2019: 124) die Personalsituation „kritisch zu reflektieren“ (ebd.) und sie zum Ausgangspunkt für Reformvorschläge zu machen. Durch die Gruppendiskussionen „können Forschungsergebnisse benannt werden, die Handlungsbedarfe (aus Sicht) der pädagogischen Praxis offenlegen“ (ebd.).

4.1.1 Konzeption des Leitfadens

Ähnlich wie bei Interviewverfahren gibt es bei Gruppendiskussionen eine „Vielzahl an Varianten“ (Kruse 2015: 190, zitiert nach Buschle/Schütz 2019: 120) und entsprechende Schwerpunktsetzungen in der Konzeption. Die hier gewählte Form der Gruppendiskussion ist in Anlehnung an Thomas Kühn und Kay-Volker Koschel (2018) zwischen dem Vorgehen einer problemzentrierten Gruppendiskussion sowie dem Gruppendiskussionsverfahren des ‚rekonstruktiven‘ Paradigmas nach Bohnsack (2017) zu verorten. Im Fokus der Aufmerksamkeit stehen kollektiv geteilte Erfahrungen, die im Kontext beruflichen Handelns entstanden sind. Allerdings weist der hier zugrundeliegende Leitfaden einen deutlich höheren Strukturierungsgrad auf als von der rekonstruktiven Sozialforschung nach Bohnsack vorgesehen. Aufgrund des Interesses an einer breitgefächerten Auseinandersetzung mit dem Thema Personalsituation und an einer Beleuchtung des Themas auf verschiedenen (und spezifizierten) Ebenen wurde im Projekt mit einem detaillierten Leitfaden gearbeitet. Die verwendeten beschreibungs- und erzählerorientierten Impulse erlaubten es trotzdem, über die Ebene expliziten Wissens und expliziter Darstellungen der Diskutierenden hinauszugehen – es war möglich, ‚implizite‘ Orientierungsrahmen bzw. ‚implizites Orientierungswissen‘ zu identifizieren und auch strukturelle Dimensionen herauszuarbeiten (Bohnsack 2017).

Die Themenbereiche des Leitfadens wurden unter Berücksichtigung von Theorien pädagogischer Professionalität und bestehenden Analysen zur Personalsituation sowie zu den Auswirkungen knapp bemessener Personalressourcen

auf die Prozessqualität in KiTas herausgearbeitet. Der Leitfaden gliederte sich in Impulse zu insgesamt sechs Themengebieten:

- Professionalitätsverständnis (einschließlich Auftrags- und Aufgabenwahrnehmung)
- Personalsituation (Beschreibungen, Umgang mit wahrgenommenen Engpässen, Konsequenzen für die pädagogische Arbeit, für die pädagogischen Akteur:innen und für die Kinder)
- Belastungen und Zufriedenheiten (einschließlich Krisen- und Grenzerfahrungen professioneller Handlungsfähigkeit)
- Berufsbindung
- Qualität und Zukunft der Ausbildung
- Veränderungsbedarfe, Wünsche

Um das Erkenntnisinteresse ergebnisoffen und aus verschiedenen Perspektiven beleuchten zu können, wurden entsprechende Fragen und Impulse entwickelt.⁸

Für die Erstellung des Leitfadens und die Durchführung der Gruppendiskussionen waren zudem folgende Leitlinien nach Peter Loos und Burkhard Schäffer (2001: 52–53) maßgebend: Die Fragen wurden so formuliert, dass sie an den Alltagserfahrungen der Gruppe anschlossen und auf „die Generierung von Erzählungen und Beschreibungen“ abzielten (ebd.: 53). Aufgrund des Interesses an geteilten Erfahrungen und Orientierungen wurden die Impulse und Fragen im Leitfaden so gestellt, dass grundsätzlich immer die gesamte Gruppe und nicht die Teilnehmer:innen als Einzelpersonen angesprochen wurden. Die Fragen waren, wie bereits vorher erläutert, bewusst offen gestaltet, sodass die inhaltlichen Relevanzsetzungen während des Gesprächs durch die Teilnehmer:innen selbst platziert werden konnten. Um möglichst reichhaltige Beschreibungen zu erhalten – einschließlich der Details, die den Akteur:innen gegebenenfalls als selbstverständlich erscheinen –, wurden die Fragen zudem relativ „vage gehalten“, um „Fremdheit und Unkenntnis gegenüber der milieuspezifischen Wirklichkeit der Gruppe“ (ebd.) zu kommunizieren. Der Leitfaden wurde in einem Pretest geprüft und darauf basierend geringfügig angepasst. Weitere Anpassungen wurden gruppenspezifisch vorgenommen, wobei die zentralen Themengebiete und Zielstellungen gleich blieben.

8 Die Leitfäden können bei Interesse bei den Autor:innen angefragt werden.

4.1.2 Auswahl und Zusammensetzung der Gruppendiskussionen mit KiTa-Teams

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit stellt eines der zentralen Gütekriterien qualitativer Forschung dar. Daher sollen hier sowohl die Entstehungssituation als auch die formalen Charakteristika (vgl. Mayring 2010: 54) der Interviews und Gruppendiskussionen ausführlich offengelegt werden. Vor der Beschreibung der Auswahl und Zusammensetzung der Gruppendiskussionen mit KiTa-Teams sollen jedoch zunächst die verschiedenen Diskussionspotenziale von Gruppendiskussionen mit Real- und Ad-hoc-Gruppen angesprochen werden.

Die Gruppendiskussionen mit KiTa-Teams stellen einen Eckpfeiler des Projekts dar, weil in Realgruppen häufig ein „ergiebiger“ Austausch entsteht (Schäffer 2018: 104). Im Regelfall arbeiten die KiTa-Teams schon seit geraumer Zeit miteinander. Somit ist davon auszugehen, dass die in den Diskussionen zur Sprache kommenden Orientierungen und Wahrnehmungen der Personalsituation und des Umgangs damit ebenso wie die wahrgenommenen Konsequenzen für die pädagogische Arbeit und die Kinder nicht erst situativ in der Diskussionssituation ausgehandelt werden, sondern als Gruppenorientierungen und -wahrnehmungen bereits vorab bestanden (Buschle/Schütz 2019: 121–122). Nicht zuletzt sind Gruppendiskussionen auch geeignet, „emotionale Hintergründe von Äußerungen sowie vorbewusste Annahmen und Meinungen aufzudecken“ (Mäder 2013: 37). Für das Themenfeld der Personalsituation, in dem auch Belastungen und Grenzerfahrungen von Bedeutung sind, kann dies von Vorteil sein.

Während Autor:innen wie beispielsweise Schäffer (2018), Bohnsack (2017) und andere (vgl. etwa Loos/Schäffer 2001) das große Erkenntnispotenzial von Gruppendiskussionen mit Realgruppen betonen, zeigen sich Kühn und Koschel (2018) deutlich skeptischer. Als mögliche Risiken der Gruppendiskussionen mit Real-Gruppen führen sie an, dass Realgruppen häufig „hierarchisch vorstrukturiert sind, sodass aus Unsicherheit, Angst oder Scham Meinungen zurückgehalten werden und sich Teilnehmer:innen an den Meinungen von Vorgesetzten orientieren“ könnten (ebd.: 71, 67). Darüber hinaus verweisen sie darauf, dass in größeren Gruppendiskussionen sich nicht alle Teilnehmer:innen während der Diskussion beteiligen bzw. in ähnlichem Umfang zu Wort kommen.

Bei der Konzeption des Projekts HiSKiTa wurden diese Aspekte im Vorfeld der Gruppendiskussionen kritisch reflektiert. Unter anderem diskutierten wir intensiv, ob die Leitungskräfte bei der Gruppendiskussion mit KiTa-Teams anwesend sein sollten oder nicht und ob die Gruppendiskussion mit dem gesamten Team oder nur mit ausgewählten Mitgliedern geführt werden sollte. Dabei spielten die folgenden Überlegungen eine Rolle: Eine Grundannahme des methodischen Konzepts der Gruppendiskussion ist, dass sich die thematischen Schwerpunkte der Diskussion „vor allem kollektiv konstituier(en)“ (Loos/

Schäffer 2001: 9). In unserem konkreten Fall entstehen Wahrnehmungen und Handlungen durch die Zusammenarbeit in Gesamt-Teams, einschließlich der Leitungskräfte (ebd.: 43). Aus bestehenden Forschungen ist die hohe Bedeutung des Leitungshandelns für die pädagogische Arbeit in KiTas gut belegt (ausführlicher hierzu Kapitel 2 und 7). Die Wahrnehmung der Personalsituation aus der Perspektive der Leitungskraft unterscheidet sich zudem aufgrund des divergierenden Aufgabenprofils. Auf diese Perspektive zu verzichten, wäre für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht vorteilhaft gewesen. Gleichzeitig wurden durch die Gruppendiskussionen mit dem gesamten Team aufschlussreiche, für das Erkenntnisinteresse bedeutsame Kommunikationsstile und hierarchische Konstellationen sichtbar. Ein eher individualisierendes Vorgehen, wie es durch eine gezielte Auswahl von Teilnehmer:innen aus dem Team oder dem Ausschluss der Leiter:in stattgefunden hätte, schien daher nicht ratsam, sodass die Gruppendiskussionen mit den Gesamt-Teams, das heißt einschließlich der Leiter:innen und mit möglichst allen Teammitgliedern zusammen, geführt wurden. In Gruppendiskussionen geht es darüber hinaus ausdrücklich nicht darum, dass jeder:jede Teilnehmer:in etwas beiträgt – „Ungleichheiten in der Gruppe“ seien, so Kühn und Koschel (2018: 236), „als Abbild sozialer Wirklichkeit zu betrachten“. Auf diese Weise entsteht auch ein dichter Eindruck von Interaktionsstrukturen, Beziehungen untereinander sowie von Hierarchien und Leiter:innenhandeln, die wichtige Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung und den Umgang mit der Personalsituation sein könnten (vgl. Mangold 1959, 1973; Loos/Schäffer 2001: 21 f.).⁹

Um die aufgeführten Einschränkungen von Gruppendiskussionen mit Realgruppen dennoch nicht zu ignorieren, wurden über die Gruppendiskussionen mit KiTa-Teams hinaus auch Gruppendiskussionen mit heterogen zusammengesetzten sogenannten Ad-hoc-Gruppen durchgeführt (vgl. Abb. 2). In Ad-hoc-Gruppendiskussionen, die aus Teilnehmer:innen bestehen, die nicht täglich miteinander arbeiten, können Kontroversen offener geäußert und geführt werden. Ein weiterer gewichtiger Vorteil von heterogen zusammengesetzten Ad-hoc-Gruppendiskussionen ist nach Siegfried Lamnek, dass mit ihnen eine große „Lebhaftigkeit und Vielfalt der Diskussion und ihrer Argumente“ (Lamnek 2005: 106) erzielt werden kann. Die Ermittlung kollektiver Orientierungen bleibt hier – trotz der zwangsläufigen Situativität einer solchen Gruppendiskussion – aufgrund des gemeinsamen Berufsfeldes dennoch möglich. Wie Buschle und Schütz betonen, haben sich auch Ad-hoc-Gruppen „mit Teilnehmenden aus unterschiedlichen Einrichtungen des Erziehungs- und Bildungswesens (und damit ohne strukturidentische Erfahrungen einer Berufsgruppe) als erkenntnisreich er-

9 Entsprechend ist für Gruppendiskussionen ein gezieltes Ansprechen von ‚Schweigern‘ nicht vorgesehen (Loos/Schäffer 2001: 22).

wiesen“ (Buschle/Schütz 2019: 123). Das liege u. a. daran, dass die Form der diskursiven Auseinandersetzung in Gruppendiskussionen „eine genuin pädagogische und damit vertraute Kompetenz pädagogischer Praktiker*innen“ aufgreife: „Das Beobachten, Beschreiben, Analysieren, Reflektieren, Überprüfen und Abwägen des eigenen sowie des Handelns anderer stellen (Kern-)Fähigkeiten pädagogischer Praktikerinnen und Praktiker dar“ (ebd.: 124).

Auswahl der KiTa-Teams (Realgruppen)

Die Auswahl der KiTas bzw. KiTa-Teams, mit denen Gruppendiskussionen durchgeführt wurden, ist nicht als Versuch zu verstehen, in statistisch repräsentativer Weise Perspektiven auf die Forschungsfragen zu gewinnen. Angesichts der großen Heterogenität von KiTas und der zwangsläufig (zu) vielen unberücksichtigten Einflussfaktoren wäre ein solches Vorgehen durch einen qualitativen Zugang kaum realisierbar. Die Auswahl der KiTa-Teams folgte dem Ziel, der bestehenden Heterogenität von KiTas entlang zentraler Merkmale von Strukturqualität und wichtiger Einflussfaktoren für die Prozessqualität in KiTas gerecht zu werden. Abbildung 3 zeigt die strukturellen Merkmale, die bei der Auswahl berücksichtigt wurden, und Tabelle 1 veranschaulicht die Heterogenität im Sample hinsichtlich zentraler Strukturqualitätsmerkmale.

Abb. 3 Kriterien für die Auswahl der KiTa-Teams

Die Auswahl der KiTa-Teams hatte zum Ziel, die bestehende Heterogenität von KiTas zu berücksichtigen. Richtungsweisend waren hierfür folgende strukturelle Merkmale:

- **Personalschlüssel des Landkreises bzw. der kreisfreien Stadt**
- **Leitungsebene (Stundenumfang für Leitungsaufgaben)**
- **sozialer und kultureller Hintergrund der Region bzw. des Stadtviertels oder der KiTa**
- **Träger der Einrichtung**
- **Größe der Einrichtung (Kinder und Fachkräfte)**
- **Gruppenstrukturen**
- **Region: städtische versus ländliche Regionen**
- **Öffnungszeiten**

Quelle: Eigene Darstellung

Bei der Berücksichtigung der heterogenen *personellen* Rahmenbedingungen (Personalausstattung), unter denen die KiTa-Teams jeweils arbeiten, wurden die Kategorisierungen des Ländermonitorings (Bertelsmann Stiftung 2020d) zugrunde gelegt. Tabelle 1 zeigt, dass das Sample sehr unterschiedliche personelle Rahmenbedingungen aufweist und das gesamte Spektrum der kategorialen Ausprägungen aus dem Ländermonitoring abbildet.

Tab. 1 Übersicht über ausgewählte strukturelle Merkmale der befragten KiTas

Allgemeine Informationen									
Träger	KiTa A	KiTa B	KiTa C	KiTa D	KiTa E	KiTa F	KiTa G		
Region ¹	Öffentlich	Wohlfahrtsverband	Betriebs-KiTa	Wohlfahrtsverband	Wohlfahrtsverband	Kirchlich	Wohlfahrtsverband		
Stadt- bzw. Gemeindetyp	West	West	anonymisiert	anonymisiert	Ost	Nord	West		
Größe der KiTa	Mittelstadt (20.000 bis < 100.000)	Mittelstadt (20.000 bis < 100.000)	Großstadt (>100.000)	Landgemeinde oder Kleinstadt (<20.000)	Landgemeinde oder Kleinstadt (<20.000)	Landgemeinde oder Kleinstadt (<20.000)	Großstadt (>100.000)		
Personalschlüssel Landkreis (Betreuungsäquivalente)									
U 3 - Bereich	1:3,2 bis < 1:4,2	1:3,2 bis < 1:4,2	anonymisiert	1:5,2 bis < 1:6,2	1:5,2 bis < 1:6,2	1:3,2 bis < 1:4,2	1:3,2 bis < 1:4,2		
U 3 - Bereich	1:8,7 bis < 1:9,7	1:8,7 bis < 1:9,7	1:7,7 bis < 1:8,7	1:10,7 und mehr	1:10,7 und mehr	1:7,7 bis < 1:8,7	1:8,7 bis < 1:9,7		
Leitung									
Leitungsteam	J	N	J	J	N	N	N		
Stundenumfang für Leitungsaufgaben	Vollzeit	30 bis < 39 Stunden	Vollzeit	Vollzeit	Vollzeit	30 bis < 39 Stunden	< 25 Stunden		
Überstunden pro Monat	13 Stunden	9-13 Stunden	10 Stunden	21-29 Stunden (teilweise)	Keine Angabe	Keine Überstunden	20 Stunden		

1. Zur Sicherung der Anonymität werden lediglich die Regionen und nicht die Bundesländer angegeben. Bei KiTa C und D wird hierzu gänzlich auf eine regionale Angabe verzichtet.

Quelle: Klusemann/Rosenkranz/Schütz 2020: 101

Die Größe der Kindergärten reicht von 50 Kindern bis zu 125 Kindern und Teamgrößen von 10 bis 24. Damit handelt es sich bei den KiTas um mittelgroße und große Einrichtungen (Kategorisierung nach dem Ländermonitoring). Leider war es nicht möglich, eine Gruppendiskussion mit einem Team einer kleinen Einrichtung (< 45 Kinder) zu führen. Eine eher kleine Einrichtung der Kategorie „mittelgroß“ ist im Sample jedoch vertreten.

Auch hinsichtlich der Anzahl von Gruppen in den einzelnen Einrichtungen – sie reicht von drei bis sieben – bilden die sieben KiTas eine große Bandbreite an Heterogenität im Feld der FBBE ab. Darüber hinaus unterscheiden sich auch die Gruppengrößen der KiTas voneinander (im Ü3-Bereich von 15 bis 25 Kindern, im U3-Bereich von 10 bis 18 Kindern), und es gibt teilweise erhebliche Un-

terschiede in der personellen Ausstattung der jeweiligen Gruppen. Zudem beteiligten sich zwei KiTas, die ohne feste Gruppenstruktur im Ü3-Bereich arbeiten bzw. deren pädagogische Arbeit sich an einem offenen Konzept orientiert.

Unter sozialräumlichen Gesichtspunkten ist hervorzuheben, dass die ausgewählten KiTas sowohl in Großstädten als auch in Städten mittlerer Größe (20.000 bis 100.000 Einwohner:innen) und im ländlichen Raum (Landgemeinde oder Kleinstadt) gelegen sind. Zu erwähnen ist ebenfalls, dass sich die ausgewählten KiTas allesamt im Norden, Westen und Osten des Landes befinden. Die Anzahl an Kindern mit Förderbedarf reicht von 3 bis 15. Vier der KiTas sind darüber hinaus in Landkreisen gelegen, in denen im Vergleich zum Bundesdurchschnitt überproportional viele Kinder in Familien mit SGB-II-Bezug aufwachsen. Hinsichtlich des Anteils an Kindern, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, decken die ausgewählten Teams alle im Ländermonitoring unterschiedenen Kategorien (< 10 %; 10–20 %; 20–30 %; 30 % und mehr) ab. In drei der KiTas gibt es einen sehr hohen Anteil an Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund (zwischen 45 % und 80 %); in den vier weiteren KiTas liegt der Anteil bei ca. 10 % bis 20 %.

Da die Öffnungszeiten der einzelnen KiTas ebenfalls eine wichtige organisatorische Größe für die pädagogische Arbeit des Personals darstellen, wurde auch dieses Merkmal bei der Auswahl berücksichtigt. Drei der an der Studie beteiligten KiTas haben über die Zeit von 7 bis 16 Uhr hinausgehende Öffnungszeiten. Zwei davon sind sowohl morgens als auch abends, eine am Nachmittag länger geöffnet.

Die Gruppendiskussionen wurden mit KiTas aus unterschiedlicher Trägerchaft geführt. Neben öffentlichen und freien, privat-gemeinnützigen Trägern wurde auch eine Gruppendiskussion mit einer KiTa eines freien, privat-nichtgemeinnützigen Trägers realisiert. Bei der Einrichtung handelt es sich um die Betriebs-KiTa eines großen Unternehmens.

Leitungshandeln wurde bereits als ein entscheidender Faktor für die Prozessqualität in KiTas benannt. Diesbezüglich bestehen jedoch zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen den Einrichtungen. Unter den ausgewählten KiTa-Teams befinden sich drei Einrichtungen, die mit einem Leitungsteam arbeiten. In vier der sieben Einrichtungen haben die Leiter:innen keinen weiteren Arbeitsbereich, während in den übrigen KiTas die Leitungsarbeit überwiegender Arbeitsbereich ist. Planmäßig ist keine der Leitungskräfte im pädagogischen Gruppendienst eingeteilt. De facto unterstützen jedoch in sechs der sieben Einrichtungen die Leiter:innen bei Personalausfall in den Gruppen. In einer der befragten KiTas ist die Personalsituation so angespannt, dass die Leitungskraft nicht mehr als zwei Leitungsstunden pro Tag zur Verfügung hat. In der übrigen Zeit arbeitet sie als Springerin in den Gruppen. Leider ließ sich eine Gruppendiskussion mit einer KiTa, in der die Leitungsaufgaben als nachrangiger Arbeitsbereich deklariert sind oder in der keine Freistellungen für Leitungszeit vorgesehen sind, nicht realisieren.

4.1.3 Ergänzende Diskussionslinien durch Ad-hoc-Gruppen

Mit den Ad-hoc-Gruppendiskussionen wurden die inhaltlich gleichen Ziele verfolgt wie mit den Gruppendiskussionen mit KiTa-Teams. Die Leitfäden hatten entsprechend die gleichen thematischen Schwerpunkte. Infolge der heterogenen Zusammensetzung sollten jedoch ergänzend zu den Realgruppen institutionsübergreifende Diskurse im Feld der FBBE sichtbar und regionale Unterschiede transparenter gemacht werden. Gleichzeitig sollten die angeführten möglichen Nachteile der Realgruppendiskussionen abgefedert werden.

Dazu wurden zwei Gruppendiskussionen jeweils mit Fachberater:innen und Leiter:innen (a) und (b) sowie drei weitere Gruppendiskussionen mit Fach- und Berufsschüler:innen einer berufsbildenden Schule (angehende Sozialpädagogische Assistent:innen (SPA) und angehende Erzieher:innen) (c), Praxisanleiter:innen (d) und Quereinsteiger:innen (e) geführt.¹⁰ Hervorzuheben ist, dass die Gruppendiskussionen sehr heterogen besetzt waren – die Teilnehmer:innen aus insgesamt 11 Bundesländern lernen und arbeiten unter sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen im System der FBBE. Die Landkreise und kreisfreien Städte, in denen sich ihre KiTas (und Ausbildungsstätten) befinden, weisen mitunter sehr große Unterschiede hinsichtlich ihrer Personalausstattung aus. Somit konnte durch die Ad-hoc-Gruppen ein noch detailreicheres Bild der Personalsituation in deutschen KiTas erhoben werden.

Kurzbeschreibungen der Ad-hoc-Gruppen

Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Ad-hoc-Gruppen in ihren Zusammensetzungen und Besonderheiten beschrieben. Die Diskussionsteilnehmer:innen wurden deutschlandweit rekrutiert, sodass Perspektiven aus elf Bundesländern berücksichtigt werden konnten.

Fachberatung und Leitung (a) + (b)

Einer Leitungskraft in einer KiTa kommt eine zentrale Rolle in der Einrichtung zu. Sie verantwortet die personellen, materiellen, finanziellen und räumlichen Ressourcen und steuert den täglichen Ablauf der pädagogischen Arbeit unter professionellen Gesichtspunkten. Auch die Sicherung der Qualität und ihre Weiterentwicklung ist ihre Aufgabe (vgl. Nagel-Prinz et al. 2020: 22). Aufgrund dieser Schlüsselposition ist die Perspektive der Leitungskräfte für die Bearbeitung der Forschungsfragen von besonderer Relevanz.

10 Sowohl die Fach- und Berufsschüler:innen als auch die Praxisanleiter:innen kannten sich persönlich bereits über die berufsbildende Schule bzw. gemeinsame Weiterbildungen und Workshops für Praxisanleiter:innen.

Insgesamt diskutierten in den beiden Gruppendiskussionen sieben Leitungskräfte gemeinsam mit zehn Fachberatungen.¹¹ Die Varianz der regionalen Bedingungen der zu leitenden Einrichtungen erstreckt sich von ländlichen Gegenden mit 17.000 Einwohner:innen bis zu Großstädten mit mehr als 1.000.000 Einwohner:innen. Die KiTas gehören sieben unterschiedlichen Trägern an (einschließlich Wohlfahrtsverbände, Sozialverband, städtische Trägerschaft, freier Verein) und variieren in ihrer Größe zwischen 27 und 112 Kindern. Die berufliche Erfahrung als Leitungskraft weist mit 40 Jahren Berufserfahrung bis zu einem Neueinstieg sechs Monate vor dem Zeitpunkt der Erhebung eine hohe Spannweite auf. Die Leitungstätigkeit stützt sich auf unterschiedliche Qualifikationen, die überwiegend auf einer staatlich anerkannten Erzieher:innenausbildung beruhen, wobei drei Teilnehmer:innen einen akademischen Abschluss vorweisen; unterschiedliche Zusatzqualifikationen im Bereich der Familientherapie, des KiTa-Managements sowie eine heilpädagogische Ausbildung erweitern diese Qualifikationen.

Auch der Bereich der Fachberatung ist in den Debatten um die Verbesserung der Qualität des FBBE-Systems „zunehmend (wieder) in den Fokus der fachpolitischen und fachwissenschaftlichen Öffentlichkeit“ gerückt, konstatiert die Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK 2019: 1). Laut den Empfehlungen der Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (BAGLJAE 2003) sollen Fachberatungen die Professionalität des pädagogischen Personals sichern. Ihre Aufgaben beinhalten u. a. die Qualifizierung und fachliche Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis der KiTa, die Sicherung der Qualitätsstandards und die Begleitung bei der Umsetzung von Innovationen (vgl. ebd.). Im Projekt HiSKiTa war die enge Verbindung der fachberaterlichen Praxis und der Verstetigung sowie Sicherung von Professionalität für die Auswahl der Fachberater:innen als Diskussionsteilnehmer:innen (und später auch für die Besetzung der Expert:inneninterviews) entscheidend. Von Interesse war im Rahmen der Gruppendiskussionen vor allem das fachberaterliche Handeln im engeren Sinne und der fachberaterliche Blick auf die Einrichtungen. Dazu gehören die Erfassung des professionellen Selbstverständnisses und ihr Erleben der Personalsituation in den von ihnen betreuten KiTas. Im Besonderen wurden hier Unterschiede zwischen den KiTas betrachtet – hinsichtlich besonderer Belastungen durch die Personalsituation und Grenzen der professionellen Handlungsfähigkeit aufgrund von Personalengpässen. Zudem rückten Professionalisierungsbedarfe in den Fokus und die Frage, wie fachberaterliches Handeln Einrichtungen bei der Bearbeitung von Herausforderungen oder Belastungen unterstützen kann.

11 Zusätzlich nahm an einer der Diskussionen ein:e staatlich anerkannter Erzieher:in teil.

Dabei bleibt zu berücksichtigen, dass das Aufgabenprofil von Fachberatungen grundsätzlich durch eine große Vielfalt und starke Heterogenität geprägt ist (vgl. Alsago 2019: 3 f.; Leygraf 2013: 16). Es umfasst beispielsweise die Beratung von KiTas im engeren Sinne, die Qualifizierung, Koordination und Vernetzung der Akteur:innen sowie die Qualitätsentwicklung und das Qualitätsmanagement. Zudem variieren die Dienst- bzw. Arbeitsverhältnisse; die Fachberatungen können bei Kommunen oder Trägern beschäftigt sein sowie auch auf selbstständiger Basis arbeiten und neben ihrer Beratungsfunktion kann eine Dienst- und Fachaufsicht bestehen.

An den Gruppendiskussionen haben sowohl Fachberater:innen teilgenommen, die sehr eng mit den KiTas auf den Ebenen Qualitätsmanagement und Beratung (und auch Coaching) arbeiten, als auch Fachberater:innen, deren Aufgabenprofil vor allem durch eine Fach- und Dienstaufsicht geprägt ist. In den nachfolgenden Einzelinterviews mit Fachberater:innen wurden Interviewpartner:innen ausgewählt, deren Aufgabenprofil vor allem im Bereich der Beratung von KiTas und nicht der Dienstaufsicht liegt. Insgesamt nahmen an den beiden Gruppendiskussionen zehn Fachberatungen teil; dadurch waren Stimmen aus zwei West- und fünf Ost-Bundesländern vertreten.¹² Alle Teilnehmer:innen besitzen einen akademischen Abschluss. Die Mehrzahl der Fachberatungen verfügt über Berufserfahrung als Erzieher:in bzw. als Leitungskraft in KiTas; spezifische Fort- und Weiterbildungen werden von drei Fachberatungen genannt (Multiplikator:in für QM-Verfahren in KiTas, systemische Beratung und Supervision, Marte Meo Practitioner). Die Anzahl der betreuten KiTas reicht von 9 bis 48. Neben zwei freiberuflichen nahmen acht Fachberatungen teil, die bei öffentlichen oder freien Trägern beschäftigt sind.

*Gruppendiskussionen mit Fach- und Berufsschüler:innen (c),
Praxisanleiter:innen (d) und Quereinsteiger:innen (e)*

Wichtig für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen sind ebenfalls die Perspektiven von angehenden SPAs und Erzieher:innen, von Mentor:innen und von Quereinsteiger:innen, vor allem vor dem Hintergrund der Themen Professionalisierung und Professionalisierungsbedarfe sowie Personalbindung. Diese Themen sind Eckpfeiler der gegenwärtigen Diskussion um die Personalsituation und Qualitätssicherung im System der FBBE.¹³

12 Zur differentiellen Stellung von Fachberatungen in den östlichen und westlichen Bundesländern siehe Claudia Hruska (2018: 7 ff.). Das Übergewicht an Teilnehmenden aus Ost-Bundesländern wurde durch eine Häufung von Expert:innen aus West-Bundesländern in den Interviews aufgewogen.

13 Explizites Ziel des Projekts FachkräfteZOOM der Bertelsmann Stiftung ist auch die Entwicklung eines zukunftsfähigen Ausbildungskonzepts. Auch wenn dieser Bereich im vorliegenden Forschungsbericht nicht systematisch berücksichtigt wird, war es für das Gesamtprojekt von großem Wert, die Perspektiven sowohl von Personen in der klassischen

Mit Blick auf die Frage nach der Professionalisierung angehender SPAs und Erzieher:innen wurden die Teilnehmer:innen (einschließlich Quereinsteiger:innen) und Mentor:innen gefragt, wie sie die Personalsituation in den Einrichtungen erleben, inwieweit sich die Personalsituation und Personalengpässe auf die Personen in der Qualifizierungsphase auswirken (d. h. auf ihre *Professionalisierung und den Ausbildungsort KiTa* und damit mittelfristig auch auf die Profession) und wie sie insgesamt die Arbeitssituation und die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen erleben. Die einzelnen Gruppenzusammensetzungen beschreiben die folgenden Abschnitte.

(c) *Fach- und Berufsschüler:innen*: Mit neun Fach- und Berufsschüler:innen und ihrer Lehrkraft wurde eine Gruppendiskussion initiiert. Die Schüler:innen konnten über ihre Wahrnehmungen der Personalsituation in ihren Einrichtungen und über ihre Position als angehendes pädagogisches Personal berichten. Diese Wahrnehmungen des Lernens und Lehrens in den KiTas und der dort bestehenden Personal- und Arbeitssituation sind – über das Thema der Professionalisierung hinaus – insbesondere für die Diskussion um Personalbindung und -fluktuation interessant und erweisen sich auch hinsichtlich der Qualität und Qualitätsentwicklung von KiTas und des Systems der FBBE als aufschlussreich (siehe Kapitel 7). Zahlreiche junge Erzieher:innen verlassen bereits früh wieder das Feld der FBBE; in einzelnen Bundesländern ist eine hohe Personalfuktuation bei jungen Erzieher:innen zu beobachten (vgl. Kapitel 5.1.4). Ergänzend diskutierten die Fach- und Berufsschüler:innen auch, was sie als wichtige Einflussfaktoren für die Bindung junger Erzieher:innen an ein Team und an das Berufsfeld erleben.

An der Diskussion nahmen drei angehende SPAs und sechs angehende Erzieher:innen teil. Die Praxisphasen der Teilnehmer:innen sind in einem wöchentlichen Rhythmus (zwei Tage pro Woche) oder als Blockpraktika angelegt. Dabei begleitet sie eine Lehrkraft in Form von Besuchen und Reflexionsgesprächen. Auch wenn sich die Praxisanleitung durch die Einrichtungen selbst sehr heterogen gestaltet, ist doch bemerkenswert, dass die Schüler:innen in einem Kurzfragebogen überwiegend angaben, kaum Zeit für Gespräche zu haben.

(d) *Praxisanleiter:innen*: Des Weiteren wurde eine Diskussion unter Praxisanleiter:innen realisiert. Damit wurden zwei Ziele verfolgt: Zum einen wurden durch die Diskussion mit Praxisanleiter:innen weitere Stimmen von pädagogisch Tätigen zu den genannten Forschungsfragen eingeholt, die vor dem Hintergrund unterschiedlicher Arbeitsbedingungen zu einer breiteren empirischen Basis für die Wahrnehmung der Personalsituation in KiTas beitragen. Zum anderen tan-

Qualifizierungsphase (angehende SPAs und Erzieher:innen) und von Quereinsteiger:innen als auch von Mentor:innen zur Personalsituation und zu den Veränderungsbedarfen im Bereich der Ausbildung aufzunehmen.

giert der spezifische fachliche Zugang als Praxisanleitung den Themenverbund Professionalität und Personalsituation auf besondere Weise. Das Handlungsfeld von Praxisanleiter:innen erstreckt sich von der *Organisationsentwicklung im „Lernort Praxis“*, bei der es um eine konzeptionelle Auseinandersetzung mit der KiTa als Ausbildungsort geht, über die konkrete *Gestaltung der Praxisanleitung*, das heißt „die direkte Interaktion der Praxisanleiterin bzw. des Praxisanleiters mit der angehenden (früh-)pädagogischen Fachkraft“, bis hin zur *Kooperation und Vernetzung mit dem Lernort Schule* (Lasson et al. 2014: 3 f.). Durch die enge Verbindung zum angehenden pädagogischen Personal stehen die Beschreibungen der Praxisanleiter:innen in direktem Zusammenhang mit den Schilderungen aus der Diskussion mit den Fach- und Berufsschüler:innen. Gleichzeitig erlaubt die geführte Diskussion Rückschlüsse auf die Schwierigkeiten, die sich bei der Integration von geringer qualifiziertem Personal in KiTas zeigen; im Hinblick auf die Professionalisierungsansprüche in den Ausbildungswegen, die derzeit aufgeweicht werden (siehe Kapitel 8), konnten somit Spannungen und Problematiken identifiziert werden.

(e) *Quereinsteiger:innen*: Kontrastierend wurde eine Diskussion mit Quereinsteiger:innen geführt, um auch hier gegenwärtige Wahrnehmungen zur Personalsituation zu erheben und um Qualifizierungsunterschiede aus ihrer Perspektive diskutieren zu lassen. Ein Quereinstieg definiert sich durch eine Erstausbildung ohne beruflichen Abschluss im Bereich der Frühpädagogik, der aber durch eine Umschulung oder Weiterbildung in unterschiedlicher Länge erworben wird (vgl. Grgic et al. 2018: 21 ff.). An der Diskussion beteiligten sich insgesamt fünf Personen; eine ist als Fachberatung tätig, die anderen arbeiten als Erzieher:innen in unterschiedlichen KiTas. Quereinsteiger:innen unterscheiden sich auch durch ihre Vorbildung, die sowohl fachnah als auch fachfremd sein kann (vgl. ebd.). Zwei Personen sind in Bezug auf die Erstausbildung als fachfremd, drei als fachnah einzustufen. Zwei befinden sich derzeit noch in der berufsbegleitenden Ausbildung, während eine bereits seit 15 Jahren als Quereinsteigerin arbeitet.

4.2 Expert:inneninterviews

Zur vertiefenden Bearbeitung der genannten Fragestellungen wurden über die Gruppendiskussionen hinaus vier Interviews mit Expert:innen aus dem Feld der FBBE geführt. Die Auswahl erfolgte auf der Basis empirischer Befunde sowie von Hinweisen aus den Gruppendiskussionen. In diesen zeigte sich, dass einige Fachberatungen einen detailreichen Überblick über die Personalsituation in KiTas haben, Ansprechpartner:innen für problembehaftete Situationen sind und ein hohes Argumentations- und Beschreibungsniveau erreichen. Zudem haben Fachberatungen durch ihre Sonderstellung nicht nur zu einer Vielzahl an KiTas

Kontakt und beraten diese hinsichtlich einer professionellen pädagogischen Praxis – vielmehr reichen ihre Kontakte auch in die Trägerschaften, Verbände und zum Teil auch in politische Gremien hinein. Sie verfügen damit über ein beruflich bedingtes Expert:innenwissen, das die Darstellungen in ihrer Aussagekraft stärkt. Hier greift ein methodischer Vorteil des Expert:inneninterviews: Die Befragten fungieren „als ‚Kristallisationspunkte‘ praktischen Insiderwissens [...] und [können] stellvertretend für eine Vielzahl zu befragender Akteure interviewt werden“ (Bogner/Menz 2009a: 8).

So lag es nahe, dass die Befragungen der Fachberatungen in Form von Expert:inneninterviews ertragreich sein würden. Die gewählte Interviewform lässt sich konkreter zwischen einem systematisierenden und einem theoriegenerierenden Expert:inneninterview verorten. Während in einem systematisierenden Expert:inneninterview das Interesse an exklusivem Expert:innenwissen sowie an praxisnahem, kommunizierbarem Handlungs- und Erfahrungswissen (vgl. Bogner/Menz 2009b) im Vordergrund steht, ist es in einem theoriegenerierenden Expert:inneninterview die „subjektive Dimension“ des Expertenwissens: „Handlungsorientierungen, implizite Entscheidungsmaximen, handlungsanleitende Wahrnehmungsmuster, Weltbilder, Routinen usw.“ (Bogner/Littig/Menz 2014: 25).

Das Expert:inneninterview ist insbesondere bei Forschungsfeldern, die stark in berufliche oder organisatorische Kontexte eingebettet sind (Bogner/Menz 2009a: 9), geeignet und damit für die Beschreibung der Personalsituation in KiTas sowie deren Bedeutung und Auswirkungen von hoher Relevanz. Der zugrunde gelegte Leitfaden ähnelte in seiner thematischen Struktur dem Leitfaden aus den Gruppendiskussionen; er wurde jedoch an die Interviewpartner:innen sowie an die Interviewsituation angepasst.

Die Kontakte zu zwei der befragten Fachberatungen entstanden durch die Gruppendiskussionen. In Nachgesprächen deutete sich an, dass über die Forschungsfragen noch tiefergehende Beschreibungen möglich sind. Bei der Auswahl wurden West-Bundesländer vermehrt berücksichtigt, da diese Regionen in den Gruppendiskussionen unterrepräsentiert waren.

4.3 Erläuterungen zum Auswertungsverfahren

Das Auswertungsverfahren der Studie richtet sich an den Gütekriterien qualitativer Forschung (Steinke 2007) aus und ist in seinen wesentlichen Schritten an inhaltsanalytischen Verfahren orientiert. Das zentrale Instrument inhaltsanalytischer Verfahren ist die Entwicklung eines Kategoriensystems (vgl. Mayring 2010: 49); dabei ist „die Inhaltsanalyse [...] kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (ebd.). Die

Herausforderung beim vorliegenden Material bestand darin, die unterschiedlichen Erhebungszugänge und damit die ebenfalls unterschiedlichen Textmaterialien in einem übergreifenden Kategoriensystem zusammenzuführen. Dabei waren zwei Ziele richtungsweisend: Die Fülle der in den Interviews und Gruppendiskussionen erhobenen qualitativen Daten erforderte erstens eine Reduktion des Materials. Gerade inhaltsanalytische Verfahren eignen sich, um „eine große Materialmenge auf ein überschaubares Maß“ (ebd.: 83) zu reduzieren. Zweitens erhebt die Studie den Anspruch, eine interpretativ-tiefgehende Auswertung sicherzustellen und auch fallvergleichende Auswertungsstrategien (vgl. Kuckartz 2018) zu verfolgen. Aus diesen Gründen wurde eine Kombination unterschiedlicher qualitativer Auswertungsmethoden gewählt. Die methodischen Schritte und ihre Bezüge zu den Gütekriterien werden im Folgenden zusammenfassend dargelegt.

1. Theoriegeleitete Auswertung als Ausgangspunkt: Der Güteanspruch der empirischen Verankerung besagt, dass die Kategorien so anzulegen sind, dass „die Möglichkeit besteht, Neues zu entdecken und theoretische Vorannahmen infrage zu stellen bzw. zu modifizieren“ (Steinke 2007: 328). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wurde eine deduktive Bildung von Kategorien mit einer induktiven Kategorienbildung verzahnt. Diesem Schritt liegt eine theoriegeleitete, aber trotzdem offene Vorgehensweise zugrunde. Ausgangspunkt des Kategoriensystems waren die eingesetzten Leitfäden (vgl. Kuckartz 2018: 97), die aufgrund theoretischer und inhaltlicher Überlegungen erarbeitet worden waren und die die zugrundeliegenden Forschungsfragen systematisch aufgreifen. „Die auf den theoretischen Vorannahmen basierenden Kategorien werden als ‚Entwürfe‘ verstanden, die durch die empirische Realität verändert werden können und nicht als vorab fixierter unabänderlicher Interpretationsrahmen“ (Kuckartz 2010: 86). Auf der Basis der Themenbereiche des strukturierten Leitfadens (siehe Kapitel 4.1.1) konnten deduktiv folgende, vorläufige Kategorien gebildet werden: *Selbstbeschreibung der KiTa, Professionalitätsverständnis, Arbeitsbedingungen und -anforderungen; Beschreibungen zur Personalsituation; Zufriedenheit; Grenzerfahrungen/Krisensituationen; Veränderung der KiTa-Landschaft; Ausbildung und Wünsche.*

2. Induktives und konsensuelles Kodieren zur Prüfung und Konsolidierung des Kategoriensystems: Bei der Auswertung des Materials wurde die Relevanz der deduktiv angelegten Kategorien überprüft; sie wurden durch induktive Kategorien ergänzt, ausdifferenziert und überarbeitet. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Material diente dazu, „die Formulierungen, die die Befragten verwenden, zu verstehen und unter ‚Überschriften‘ zusammenzufassen. Das eigene theoretische Vorverständnis und die eigenen Fragestellungen lenken dabei bewusst die Aufmerksamkeit“ (Schmidt 2013: 475). In diesem Analyseschritt veranschaulichte

sich zum Beispiel das subjektive Verständnis der Befragten von Professionalität. Die Kategorie konnte somit durch ihre Differenzierung in Subkategorien (z. B. *Selbstreflexion*, *professionelle Haltung*, *Reflexion Kindebene*, *Empathie*, *wahrgenommener Auftrag*) präzisiert werden. Des Weiteren zeigten sich zentrale Themenbereiche, die unmittelbar mit der Personalsituation in Zusammenhang stehen – beispielsweise betraf dies die Kategorien *Bedeutung des Teams* (Atmosphäre und Reflexion), *Bedeutung und Rolle der Leitung*, *Engpässe* und *Ursachen personeller Engpässe*. Während der Analysen wurde beständig an der Ausdifferenzierung und Dimensionalisierung der genannten Kategorien gearbeitet. Gerade durch eine fallvergleichende Perspektive zeigte sich, dass in den Ausprägungen der Kategorien deutliche Differenzen zwischen den KiTas bestehen.

Über die fallvergleichende Perspektive in den Realgruppen, die Diskussionen in den Ad-hoc-Gruppen und die Expert:inneninterviews konnten im weiteren Verlauf der Auswertung als wesentlicher Teil des Kategoriensystems Spannungsverhältnisse und Kontinua entdeckt werden, die sich als übergeordnete Dilemmata und Diskussionen beschreiben lassen: etwa ein innerliches Spannungsfeld aus Berufung vs. Belastung, ein Kontinuum von Kindzentrierung und Systemorientierung und Spannungsfelder zwischen professionellen Ansprüchen und Ressourcen bzw. zwischen Flexibilität und Kontinuität. Die Spannungsfelder und Kontinua basieren nun nicht mehr auf einer fallspezifischen Betrachtung, sondern stützen sich auf fallübergreifende Beschreibungen der Personalsituation und ihrer Auswirkungen auf das pädagogische Handeln, die pädagogisch Tätigen und die Kinder. Mit anderen Worten: Während die Kategorien zunächst auf der Einzelfallebene identifiziert wurden, handelt es sich bei den Spannungsfeldern um Dimensionalisierungen und einen übergeordneten Blick mit Bezug auf das gesamte Interview-Material. Im weiteren Verlauf der Analyse zu den Spannungsfeldern und der wiederholten Überprüfung am Material konnte das Spannungsverhältnis zwischen professionellen Ansprüchen und vorhandenen Ressourcen – und das darin enthaltene Narrativ von pädagogischem Handeln als „Spagat“ (siehe hierzu Kapitel 6) – als zentrale Hauptkategorie identifiziert werden. Die übrigen Spannungsfelder lassen sich diesem zentralen Narrativ des „Spagats“ zuordnen und werden im Material als Subdimensionen aufgegriffen.

Zur Sicherung der Güte dieses zweiten Analyseschritts wurde das Prinzip des „konsensuellen Kodierens“ (Kuckartz 2018: 105) angewandt. Die Interpretation der Daten erfolgte durch zwei Forscher:innen, die zunächst unabhängig voneinander kodierten, um darauf aufbauend die Kodierungen zu diskutieren und Diskrepanzen in konsensuellen Diskursen zu lösen (vgl. Schmidt 2013: 479). Die Ergebnisse der diskursiven Betrachtung des empirischen Materials mündeten in ausführliche Beschreibungen der Kategorien und Illustrationen in Form von konkreten Beispielen (vgl. Kuckartz 2018: 67). Die Diskussionen mit dem Fachkräfteforum der Bertelsmann Stiftung lieferten zusätzliche Lesarten und Interpretationsansätze der Daten, die in das Kategoriensystem einfließen konnten.

Durch die diskursive Auswertung konsolidierte sich das Kategoriensystem, und es entwickelte sich ein gemeinsames Verständnis der gebildeten Kategorien als Grundlage für die weiteren Auswertungen. Zur Unterstützung der gesamten Auswertung wurde die Software MAXQDA eingesetzt; ein Vorteil liegt u. a. darin, dass Memos mit Erläuterungen zur Definition, Abgrenzung und konkrete Beispiele direkt in Verbindung mit den einzelnen Kodierungen einsehbar sind und somit die gemeinsame Auswertung der Daten unterstützt wird.

3. *Anleihen aus der Grounded Theory – das Kodierparadigma*: Die übergeordneten Fragestellungen des Projekts rekurrieren auf den Zusammenhang zwischen der Personalsituation und der Professionalität pädagogischer Akteur:innen. Ihre Beantwortung erfordert ein Denken in Zusammenhängen und Bedingungsgefügen – Sachverhalte, Ereignisse und Handlungen sollen in ihrem Zusammenwirken und in ihrer Beziehung zueinander bestimmt werden, um den übergeordneten Zusammenhang zu beschreiben und zu erklären (vgl. Breuer 2010: 87). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bediente sich die Studie des Kodierparadigmas nach Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996): Das Kodierparadigma dient der systematischen Interpretation qualitativer Daten, um diese in „sehr komplexer Form miteinander in Beziehung zu setzen“ (Strauss/Corbin 1996: 78). Das Forschungsinteresse (bzw. *Phänomen*) wird bezüglich seiner *ursächlichen Bedingungen*, seines *Kontextes*, der „Handlungs- und interaktionalen Strategien, durch die es bewältigt, mit ihm umgegangen oder durch die es ausgeführt wird“ (ebd.: 76), sowie seiner *Konsequenzen* relational untersucht. Diese Entscheidung resultierte aus der Analyse des Materials, durch die sichtbar wurde, dass bei der Beschreibung der Personalsituation und etwaiger Engpässe die zentralen Komponenten des Kodierparadigmas greifen. Durch die Diskutierenden und Befragten wurde in den Beschreibungen der Personalsituationen und -engpässe implizit wie explizit von Ursachen, intervenierenden und kontextuellen Bedingungen sowie von Auswirkungen bzw. Konsequenzen berichtet.¹⁴ Gleichzeitig ließen sich sehr deutlich Strategien (Bearbeitungsformen des „Spagats“) ablesen, die auf den Umgang mit der Personalsituation gerichtet sind und sich in ihren Eigenschaften unterscheiden. Hier konnte zwischen strukturellen, organisationalen, intrapersonalen und intergruppalen Strategien und Umgangsweisen differenziert werden.

Obwohl die vorliegende Studie nicht in dem Paradigma der Grounded Theory verankert ist, erwies sich das Kodierparadigma bei der systematischen Auswertung des Materials und der Beantwortung der Fragestellung als ertragreich. Somit konnten gezielt folgende Fragen an das Material gestellt werden: Welche Strategien werden im Umgang mit dem Phänomen Personalengpässe genannt?

14 Zur Erläuterung der Begrifflichkeiten siehe Strauss und Corbin (1996).

Welche Konsequenzen werden beschrieben? Welche Ursachen werden genannt? Was sind externe und interne Einflussfaktoren? Damit beschrieben werden die Bearbeitungsformen des „Spagats“, die Bedingungen, unter denen das pädagogische Handeln erfolgen muss (Ressourcenausstattung der KiTas mit Personal und Zeit), und deren Auswirkungen auf die pädagogisch Tätigen und die Kinder.

Die Ergebnisse der Analyse werden in den folgenden Kapiteln ausführlich beschrieben.

4.4 Schlussbemerkungen zum methodischen Vorgehen und zu Limitationen der Studie

Mithilfe der verschiedenen qualitativen Erhebungszugänge und der divergierenden Formate der Gruppendiskussionen verfolgt die vorliegende Studie das Ziel, die heterogenen Bedingungen im System der FBBE und damit verbundene unterschiedliche Perspektiven sowie Wahrnehmungen der Akteur:innen zur Personalsituation in der Analyse zu berücksichtigen. Das dadurch geschaffene, unterschiedliche Datenmaterial implizierte für das Auswertungsverfahren einige Herausforderungen. Diese ergaben sich vorrangig aus den unterschiedlichen Diskussionsverläufen. So wurde von den diskutierenden KiTa-Teams weitaus stärker auf Fragen der Diskussionsleiter:innen gewartet, in den Ad-hoc-Gruppendiskussionen hingegen verliefen die Diskurse entsprechend der Idealform überwiegend in einem selbstläufigen Gespräch. Allerdings ergänzten sich die verschiedenen methodischen Zugänge gerade durch diese unterschiedlichen Diskursverläufe auf besondere Weise: Über die Gruppendiskussionen mit KiTa-Teams konnten viele detaillierte Beschreibungen und Erzählungen zur Wahrnehmung, zum Umgang mit und zu den Auswirkungen der Personalsituation aufgenommen und analysiert werden. Die im Anschluss durchgeführten Ad-hoc-Gruppendiskussionen konnten nicht nur die genannten möglichen Nachteile von Realgruppendiskussionen abfedern, sondern lieferten auch als Ergänzung zu den Beschreibungen aus dem KiTa-Alltag übergeordnete, systemweite Diskussionslinien und waren stärker von Kontroversen geprägt. Diese Beschreibungen ließen sich dann wiederum in den Darlegungen der Realgruppen auf handlungspraktischer Ebene wiederfinden. Beispielhaft sei hier auf die Blickwinkel der Befragten aus den Ad-hoc-Gruppen auf den systemweiten Umgang mit Lücken in der Personaldeckung verwiesen. Diesbezügliche Aussagen ließen sich durch die heterogenen Bedingungen in den Realgruppen illustrieren und somit vertiefend einordnen.

Durch das Format der Expert:inneninterviews ergab sich die Möglichkeit, Positionen, die auch in den Ad-hoc-Gruppen vertreten wurden, tiefergehend zu beschreiben. Denn für die Personen entstand durch die Einzelbefragung der Raum, pädagogische Einschätzungen, Erfahrungen und die eigene Expertise um-

fänglich zu erläutern. Somit erbrachte auch dieser Zugang eine weitere sinnvolle Ergänzung zu den empirischen Daten aus den Gruppendiskussionen. Aufgrund ihrer Kontakte und ihrer Betreuung zahlreicher KiTas konnten die Fachberater:innen einen detailreichen Überblick mit ausführlichen Beschreibungen zur Personalsituation in KiTas geben; dazu gehörten auch nähere und ausführlich vergleichende Beschreibungen zu den Strategien und Maßnahmen von Einrichtungen im Umgang mit kurzzeitigen Personalengpässen oder einem weitergehenden Personalmangel. Darüber konnten die im Rahmen der Ad-hoc-Gruppendiskussionen bereits zur Sprache gekommenen Kontraste zwischen Einrichtungen ebenso wie die in den Gruppendiskussionen mit den KiTa-Teams zutage tretenden Unterschiede ausgebaut und näher eingeordnet werden. Ihre Position als Ansprechpartner:innen für problembehaftete Situationen erlaubte es den Fachberater:innen zudem, zahlreiche Beschreibungen zu Unterstützungsleistungen und deren Auswirkungen zu geben.

Limitationen der Studie, die nicht Repräsentativität anstrebt, sondern das Verstehen und Analysieren von Wahrnehmungen und Zusammenhängen in den Vordergrund stellt, werden in der zwar kriteriengeleiteten, aber gleichzeitig begrenzten Auswahl der KiTas und sonstigen Interviewpartner:innen deutlich.

III Ergebnisse

In den folgenden drei Kapiteln werden die Ergebnisse der Studie ausführlich erläutert und durch direkte und indirekte Zitate aus den Gruppendiskussionen und Expert:inneninterviews veranschaulicht. Der erste Ergebnisteil beantwortet die Forschungsfrage, wie die Personalsituation von den pädagogischen Akteur:innen wahrgenommen wird. Als Ergebnis können fünf unterschiedliche Formen personellen Mangels unterschieden werden. Dabei wird deutlich, dass die Befragten einen Personalmangel weitaus früher identifizieren, als es formale Kriterien (z. B. unbesetzte Stellen, Situation am Aus- und Weiterbildungsmarkt) nahelegen. Ein personeller Mangel äußert sich für die pädagogisch Tätigen bereits, wenn sie ihren Professionalitätsansprüchen, ihren Aufgaben und ihrem Auftrag aufgrund der Personalsituation nicht gerecht werden können. Das sich hieraus ergebene zentrale Spannungsfeld zwischen professionellen Ansprüchen und Ressourcen wird in Kapitel 6 erläutert und den Auswirkungen auf die pädagogisch Tätigen, ihr Handeln sowie die Kinder nachgegangen. In Kapitel 7 wird die Personalsituation aus einer organisationalen Perspektive betrachtet. Leitungshandeln und Organisationsentwicklungsprozesse werden als wichtige Ebenen identifiziert, um Ressourcen für Teams zu schaffen, die die professionelle Bearbeitung des Spannungsfeldes unterstützen können. Zugleich wird dargelegt, wie sich aus Sicht der Teams, Leitungen und Fachberater:innen die Personalsituation auf das Handeln und die Belastungen von Leiter:innen sowie auf Organisationsentwicklungsprozesse auswirken.

5 Wahrnehmung der Personalsituation aus der Perspektive der pädagogischen Akteur:innen

Lena Rosenkranz, Stefan Klusemann und Julia Schütz

In der folgenden Darstellung der Ergebnisse verschränken sich die Perspektiven der verschiedenen befragten Akteur:innen aus dem System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). Perspektiven von KiTa-Teams, Fachberatungen, Leitungskräften, Praxisanleiter:innen und Fach- und Berufsschüler:innen werden miteinander in Beziehung gesetzt. In den Ergebnissen bildet sich die Heterogenität im System der FBBE ab: Neben deckungsgleichen Beschreibungen und Wahrnehmungen finden sich divergierende Einschätzungen, und im Vergleich der KiTas zeigen sich Unterschiede in den personellen Gefügen und den Auswirkungen auf das pädagogische Handeln, die Kinder und die Akteur:innen.

Zentrales Narrativ in den von den pädagogischen Akteur:innen geschilderten Wahrnehmungen der Personalsituation ist das eines Spagats – eines Spagats, den sie in ihrer Arbeit zwischen ihren eigenen professionellen Ansprüchen und den vorhandenen Ressourcen (Personal, Raum und Zeit)¹⁵ leisten müssen. Ihre professionellen Ansprüche fügen sich zusammen aus inhaltlichem Wissen über die Entwicklungsprozesse in der frühen Kindheit sowie aus Kompetenzen wie Wahrnehmungssensibilität in pädagogischen Situationen und sensitiver Responsivität in Interaktionen. Darüber hinaus beinhalten sie eine Haltung, die sowohl die Schaffung von Resonanzräumen zum Ziel ihrer Arbeit deklariert als auch die individuelle Förderung der Kinder und die Berücksichtigung ihrer heterogenen, individuellen Bedürfnisse (vgl. Kapitel 3.2).

Alle in die Untersuchung einbezogenen Teams und Akteur:innen des FBBE-Systems – unabhängig vom Personalschlüssel, unter dem sie zum Erhebungszeitpunkt arbeiten – beschreiben das Erleben, dass sie ihren eigenen fachlichen Ansprüchen und den Erwartungen von außen unter den gegebenen strukturellen Bedingungen in ihrem pädagogischen Handeln nicht gerecht werden.

15 Den Ausführungen liegt hier zunächst der Ressourcenbegriff zugrunde, der von den Fachkräften selbst verwendet wird: Sie heben vor allem die Ressourcen Personal, Zeit und Raum hervor. Die Bedeutung der Ressourcen Raum und Zeit für die pädagogische Arbeit wurde in der LOEB-Studie neben der dritten Ressource Geld (Nittel/Tipelt 2019) für den Elementarbereich untersucht. Zeit wird hier als „genuin wichtiges Kriterium für die Interaktion mit Kindern [...] beschrieben oder auch aufgrund der individualisierten Lernvoraussetzungen und -geschwindigkeiten [...] als bedeutsam herausgestellt“ (ebd.: 160).

Für die pädagogischen Akteur:innen verstärkt die Personalsituation die Diskrepanz zwischen ihrem situativ, unter Entscheidungsdruck (und knappen Ressourcen) stattfindenden pädagogischen Handeln und den theoretisch-fachlichen Ansprüchen, vor dessen Hintergrund sie ihr Handeln reflektieren und legitimieren (müssen). Eine Fachkraft (aus KiTa C) beschreibt es als „Ambivalenz“ zwischen dem, was sie – oder allgemein Erzieher:innen – möchten und was sie ...

„[A]ber *de facto* tun [...]. Wir kommen mit einer völlig anderen Idee dahin, [...] aber dann gibt es halt diese Rahmen[bedingungen], die einen dann einpfcheren und dann kann man ganz oft nur noch in so einem ‚Schema F‘ arbeiten, weil es anders gar nicht funktioniert“ (C1 01:40:29).

Auch aus Sicht eines:einer KiTa-Leiter:in¹⁶ sind „die Rahmenbedingungen nicht mitgewachsen [...] zu dem, was sich in den letzten Jahren rasant an Aufgaben, an die gesamte KiTa runtergebrochen hat“ (J6 00:30:12). Der:die Leiter:in von Einrichtung E fasst zusammen: „um es aber gut zu machen und es strukturiert zu machen und verlässlich zu machen, werden die Mittel nicht zur Verfügung gestellt“ (E9 02:01:07).

Der dauerhafte Spagat zwischen den fachlichen Ansprüchen und den Begrenzungen durch die Rahmenbedingungen trifft die Profession in ihrem Kern. Ein:e Leiter:in *begründet* die Forderung nach zusätzlichen (personellen) Ressourcen entsprechend nachdrücklich mit dem Hinweis „weil wir eben auch die Qualität halten möchten: dass das der persönliche Anspruch von uns ist; das ist der Grund, warum wir [...] in dieser Arbeit arbeiten“ (C1 00:30:25), und ein:e weitere:r Leiter:in sieht eine umfangreichere Ressourcenausstattung als zwingend, „damit wir uns auch noch als Pädagogin verstehen können, und nicht nur als Schadensbegrenzerin oder ja, gerade noch so einigermaßen den Laden [am Laufen] halten“ (G9 00:28:03). Das Spannungsverhältnis hat, wie sich hier deutlich zeigt, nicht nur erhebliche Auswirkungen auf die Qualität der pädagogischen Arbeit, sondern auch auf das eigene Anerkennungserleben des frühpädagogischen Personals.

Bevor das Spannungsverhältnis näher betrachtet wird und seine Auswirkungen auf die pädagogisch Tätigen, ihr pädagogisches Handeln und die Kinder beleuchtet werden, wird zunächst darauf eingegangen, wodurch der Spagat aus Sicht der pädagogisch Tätigen entsteht. Antworten darauf lassen sich in den Schilderungen der befragten Akteur:innen finden. Es wird gezeigt, dass die pädagogischen Akteur:innen die Personalsituation aufgrund unterschiedlicher Faktoren als angespannt oder mangelhaft erleben und professionelles pädagogisches Handeln – so zeigt sich explizit wie implizit – erschwert wird. Gerade das

16 Im Sinne der Gendergerechtigkeit und zur Sicherung der Anonymität wird eine geschlechtsneutrale Bezeichnung der Studienteilnehmer:innen gewählt.

Zusammenwirken mehrerer Faktoren des Personalmangels schränkt professionelles Handeln in KiTas im besonderen Maße ein oder macht es gar unmöglich.

5.1 Formen personellen Mangels aus Sicht des pädagogischen Personals

Um der Frage nach der Wahrnehmung der Personalsituation der Akteur:innen im System der FBBE nachzugehen, werden in diesem ersten Abschnitt explizite und implizite Schilderungen zur Personalsituation anhand der qualitativen Daten berichtet. Wegweisend, so wird sich zeigen, ist für das pädagogische Personal ein qualitätsorientierter Blick auf die personelle Ausstattung, der sich durch die alltäglichen Erfahrungen in der Praxis, die wahrgenommenen Gestaltungsspielräume sowie die fachlichen Ansprüche formiert. Vor diesem Hintergrund stellt sich als zentral heraus, dass die Studienteilnehmer:innen die personelle Situation in ihrer täglichen Praxis grundsätzlich als angespannt erleben.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Befragten dazu verschiedene erklärende Faktoren anführen, die sie anhand konkreter Schilderungen aus dem KiTa-Alltag illustrieren. Die Intensität des wahrgenommenen Personalmangels unterscheidet sich in den Beschreibungen zwischen den KiTas-Teams. Denn Personal-mangel konstituiert sich, folgt man den Aussagen der Befragten, durch verschiedene Faktoren bzw. auf mehreren Ebenen, wobei nicht immer alle Faktoren in allen Einrichtungen gleichermaßen ausgeprägt sind. Dies ist damit zu begründen, dass die strukturellen, sozialräumlichen und personellen Bedingungen in KiTas sehr heterogen sind. Im Folgenden werden die von den Befragten angeführten unterschiedlichen Erklärungsfaktoren für die wahrgenommene angespannte Personalsituation und den konstatierten Personalmangel erläutert.

5.1.1 Substanzieller Personalmangel

Den Beschreibungen der befragten Akteur:innen und KiTas-Teams ist zu entnehmen, dass mit dem Sample eine kontrastreiche Personalsituation abgebildet werden konnte. Doch über alle Unterschiede in der Personalausstattung der Einrichtungen hinweg betonen die Befragten, dass die personelle Situation grundsätzlich angespannt ist. Eine unzureichende personelle Ausstattung beschreibt den Normalzustand im KiTa-Alltag. Die pädagogischen Akteur:innen ziehen unterschiedliche Erklärungsfaktoren¹⁷ heran, um zu erläutern, inwiefern die Perso-

17 Alternativ könnte man hier auch von verschiedenen Facetten, Ebenen oder Dimensionen von Personalmangel sprechen. In der Studie wird der Begriff Erklärungsfaktoren genutzt, weil die Akteur:innen anhand der nachfolgenden Aspekte erläutern, warum die Personal-

nalsituation von ihnen einen permanenten Spagat erfordert und sie die Personalsituation als grundsätzlich angespannt erleben. Auf der Basis ihrer Beschreibungen lässt sich so ein differenzierter Blick auf die Personalsituation und den wahrgenommenen Personalmangel in KiTas werfen.

Einige der Einrichtungen aus der Studie beurteilen ihre Personalausstattung zwar als insgesamt „ganz gut“ (vgl. KiTa A, C, G), weil sie keine langzeiterkrankten Mitarbeiter:innen und keine unbesetzten Stellen haben; dennoch stellt sich die Personalsituation auch für sie in der alltäglichen Arbeit als „immer angespannt“ (A1 00:25:29) dar. Die:der Leiter:in von KiTa G führt aus: „*Du hast oft Leute, die fehlen, oder Kolleginnen [fehlen] aufgrund von Urlaub, Fortbildungen, Krankheit. Das ist so die Grundsituation*“ (G1 00:10:34). Auch in KiTa C, die insbesondere im Krippenbereich mit drei Erzieher:innen (in Vollzeit) und zwölf Kindern vergleichsweise gut besetzt ist, ergeben sich durch Krankheit, Urlaub und abzubauenen Überstunden sowie durch lange Öffnungszeiten, die mit den sehr unterschiedlichen Zeitkontingenten des Personals adäquat abzudecken sind, grundsätzlich Engpässe. Entsprechend wird die dünne Personaldecke auch hier als Problem wahrgenommen; Engpässe kämen „*nicht immer mal wieder [vor]; es ist tatsächlich täglich ein Problem*“ (C3 00:20:28). In KiTas ohne Schließzeiten während der Sommerferien treten diese Herausforderungen verstärkt auf (vgl. KiTa D): „*Man ist alleine eigentlich mit 15 Kindern, hat aber übergangsweise, weil das neue Schuljahr ja schon in den Startlöchern steht, 18 Kinder, wo drei Kinder unter drei [Jahre] sind*“ (D3 00:13:02). Als erster Erklärungsfaktor für die grundsätzlich angespannte Personalsituation lassen sich temporäre Ausfälle identifizieren; aufgrund der als insgesamt knapp wahrgenommenen Ausstattung der KiTas mit personellen und zeitlichen Ressourcen haben auch kurzzeitige Ausfälle deutliche Auswirkungen auf die tägliche pädagogische Arbeit und bedeuten für die pädagogisch Tätigen einen Spagat.

Besonders gravierende und zeitlich ausgedehnte Engpässe durch Personalausfälle bestehen vor allem von Oktober bis März. Ein:e Fachberater:in, die:der bei einem freien, privatgemeinnützigen Träger angestellt ist, berichtet für Januar 2020, dass zurzeit „*bestimmt 40 % der Mitarbeiter*“ (FB3 00:43:52) krank sind und dass Fehlzeiten insgesamt zugenommen haben. Ausfälle in einer Gruppe betreffen dann nicht nur diese selbst, sondern auch andere Gruppen, weil pädagogisch Tätige auch über ausgedehnte Zeiträume in anderen Gruppen einspringen (vgl. G1 00:15:57). Aufgrund der Überlastungen, die durch die Kompensierung des Ausfalls eines:einer Kolleg:in entstehen, ist es nicht ungewöhnlich, dass Ausfälle

situation für sie einen Spagat bedeutet und sie diese als grundsätzlich angespannt erleben. Hervorzuheben ist, dass die Faktoren untereinander verflochten sind, sodass die einzelnen Faktoren immer auch Auswirkungen anderer Faktoren von Personalmangel sein können.

von Kolleg:innen sich aneinanderreihen, sodass sich Personalengpässe über langfristige Zeiträume ergeben.¹⁸

Auch in denjenigen KiTas, die ihre Personalsituation als zwar grundsätzlich angespannt, aber dennoch „*ganz gut*“ beschreiben, bringt der gleichzeitige Ausfall mehrerer Mitarbeiter:innen alle Teammitglieder an ihre Belastungsgrenzen. In KiTa A sind beispielsweise über einen Zeitraum von mehreren Wochen sechs von 17 Erzieher:innen ausgefallen. Das wurde vom Team als „*große Herausforderung [und] wirklich auch eine schwierige Zeit*“ empfunden, „*die dann auch jeden so an die Grenze führt*“ (A2 00:26:01). Deutlich wird, dass dies als eine zeitlich begrenzte Phase dargestellt wird und keinen Dauerzustand beschreibt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der notwendige Ausgleich von Abwesenheiten von Kolleg:innen infolge beispielsweise von Krankheit oder Urlaub ein erklärender Faktor ist, warum die Personalsituation als grundsätzlich angespannt erlebt wird. Insgesamt knapp bemessene personelle und zeitliche Ressourcen führen dazu, dass solche temporären Ausfälle deutliche Auswirkungen auf die tägliche Arbeit haben und bereits einen Spagat für das Team bedeuten. Besonders ausgeprägt sind der Spagat und die personelle Anspannung aufgrund von Krankheiten in den Herbst- und Wintermonaten. Insofern gibt es intensivere Phasen dieser Form temporären Personalmangels.

Personeller Mangel zeigt sich aus der Perspektive der pädagogisch Tätigen in Form von Zeitmangel: fehlende Zeit für mittelbare pädagogische Tätigkeiten wie Vor- und Nachbereitung und Dokumentation, Elterngespräche, Gespräche im Team oder für angehende Fachkräfte im Praktikum oder im Anerkennungsjahr – aber auch fehlende Zeit für eine kontinuierliche individuelle Förderung der Kinder, für wahrnehmungssensibles Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder. Erhebliche Belastungen ergeben sich für die pädagogisch Tätigen dadurch, dass aus ihrer Sicht nur unzureichende Zeit- und Personalkontingente für diese Aufgaben zur Verfügung stehen. Exemplarisch gibt es über alle Einrichtungen hinweg Beschreibungen, dass Dokumentationsaufgaben verschoben oder ‚nebenbei‘ in der Gruppe erledigt werden. Vor dem Hintergrund knapper zeitlicher und personeller Ressourcen sehen einige KiTa-Teams Bildungsdokumentationen (unter den gegebenen Rahmenbedingungen) gar als Hindernis für die Arbeit mit den Kindern, weil mit Dokumentationsarbeiten „*Zeit auch verloren [geht]*“ (B4 01:16:32). Die unzureichende Zeit für mittelbare pädagogische Arbeiten wird nicht selten durch Überstunden aufgefangen oder das pädagogische Personal springt beispielsweise füreinander im Gruppendienst ein, um es Kolleg:innen zu ermöglichen, Elterngespräche zu führen, Pausen zu nehmen oder Vor- und

18 Diese Aussagen spiegeln den Befund der aktuellen DKLK-Studie wider, dass in knapp einem Viertel der befragten KiTas in über 40 % der Zeit mit zu wenig Personal gearbeitet wurde (Wolters Kluwer 2020: 28 f.).

Nachbereitungsarbeiten durchzuführen. Deutlich wird, dass für die umfassenden mittelbaren pädagogischen Tätigkeiten aus der Perspektive der Befragten nur unzureichende personelle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen, woraus sich wiederum personelle Unterbesetzungen im Gruppendienst bzw. mangelnde zeitliche Ressourcen für die pädagogische Arbeit ergeben.

Demnach ergibt sich sowohl aus dem Bereich der unmittelbaren als auch der mittelbaren pädagogischen Arbeit ein weiterer Faktor, der die Befragten die Personalsituation als grundsätzlich angespannt erleben lässt.

Hinzu kommt als dritter Faktor, dass das pädagogische Personal auch Tätigkeiten übernehmen muss, die über seinen Aufgabenbereich hinausreichen. Dies betrifft vielfältige hauswirtschaftliche und handwerkliche Tätigkeiten. Eine Fachkraft aus KiTa A führt dazu aus: *„Als ich hier angefangen habe, hatten wir einen Hausmeister, jeden Tag, acht Stunden. (A15: Natürlich). Jetzt haben wir, wenn wir Glück haben, einen Hausmeister, einmal in der Woche“* (A19 01:23:21). Auch aufgrund dieser zusätzlichen, fachfremden Aufgaben sinkt die Zeit für das pädagogische Handeln, und die personelle Knappheit verstärkt sich.

Da es sich bei dieser Aufgabenüberlast um kontinuierliche Herausforderungen handelt, resultiert aus den unzureichenden personellen Ressourcen eine permanente personelle Knappheit. In Verbindung mit den Ausfällen von Personal, die sich aufgrund von Krankheiten, Urlaub und Fortbildungen ergeben, zeigt sich anhand der qualitativen Daten, dass die FBBE unter einem substanziellen Personalmangel leidet.

5.1.2 Personalmangel durch unbesetzte Stellen

Als weiteren Faktor und Element der belasteten Personalsituation in KiTas nennen die pädagogisch Tätigen temporär oder dauerhaft unbesetzte/offene Stellen. In den befragten sieben KiTas haben drei Einrichtungen, die KiTas B, D und F, während der letzten Monate ein bis zwei Stellen nicht oder nur nach langer Rekrutierungsphase besetzen können. Häufig gehen keine Bewerbungen auf Stellenausschreibungen ein. KiTa-Team B berichtet, dass ihre Einrichtung seit einem Jahr eine halbe Stelle frei hat, *„weil wir keinen finden“* (B1 00:52:42).

Als erschwerende Bedingungen bei der Personalrekrutierung werden Befristungen und niedrige Stundenkontingente von Stellen genannt. Einrichtung F beispielsweise konnte eine ausgeschriebene SPA-Stelle (die zunächst mit 20 Stunden ausgeschrieben war und für die die Einrichtung keine Bewerbungen erhalten hat) nur dadurch besetzen, dass Kolleg:innen in der Einrichtung bereit waren, Stundenkontingente ihrerseits zu kürzen: *„dadurch konnten wir die Stelle [...] auf [mehr] Stunden aufstocken, und dann hat es erst geklappt“* (F2 00:13:17). Der:die Leiter:in von Einrichtung (B) betont Befristungen als erschwerenden Faktor bei der Personalrekrutierung.

„Diese Stellen sind immer befristet, das möchte kein Mensch mehr. Kann ich auch nachvollziehen. Wenn die dann hören, okay, das ist jetzt nur für dieses Projekt ‚Sprache‘, das endet im [Zeitraum anonymisiert] – da haben wir noch nicht einmal eine Bewerbung bekommen. Und dann wurde das verlängert [...] bis [Zeitraum anonymisiert]. Auch nicht [keine Bewerbung]. Die möchten feste Stellen haben, was ich nachvollziehen kann. [...] Man kann ja als junger Mensch gar nicht planen“ (B1 00:55:09).

Dieser Befund kann durch quantitative Ergebnisse gestützt werden: Laut der AQUA-Studie sind in der Altersgruppe der unter 30-Jährigen 35,2 % der Fachkräfte mit befristeten Verträgen angestellt (Schreyer et al. 2014: 33). Mit steigendem Alter sinkt der Anteil an befristeten Verträgen; er liegt bei den über 50-Jährigen bei nur 5,6 % (ebd.) Somit bedeuten auch Befristungen erschwerte Bedingungen bei der Personalrekrutierung.

Ein:e Fachberater:in, zuständig für 42 KiTas, ergänzt diese Befunde durch ihren:seinen erweiterten Blick.

„[N]icht alle KiTas sind voll besetzt an Personal. [...]. Wenn mal eine halbe Stelle oder eine Stelle nicht besetzt ist das, würde ich sagen, ist [das] draußen im Feld eher die Normalität. Also, dass alle Stellen, jede Stunde besetzt ist, das habe ich zwar bei ein paar Einrichtungen, aber das ist eher die Ausnahme, sondern immer so ein gewisses Kontingent, wie eine halbe Stelle, ist häufig offen“ (FB2 00:09:11).

Wie das Zitat schon andeutet, gibt es auf dieser Ebene allerdings auch Heterogenität. Offenbar gelingt es einigen KiTas, Stellen schnell(er) zu besetzen. In einigen Einrichtungen stehen Bewerber:innen nach Aussage eines:einer Fachberater:in regelrecht *„Schlange“* (17). Ein:e Fachberater:in begründet den Erfolg einiger Einrichtungen u. a. damit, dass sie *„kontinuierliche, sehr moderne pädagogische Arbeit [machen]. Das groß nach außen tragen [und] gute Öffentlichkeitsarbeit machen“* (17 01:44:54).

Kontrastierend stellen sich im Fall von KiTa D die Rekrutierungsprobleme so dramatisch dar, dass sie in den letzten Jahren mehrere Stellen, die aufgrund von Ruhestand frei wurden, nicht haben besetzen können. Das KiTa-Team dieser Einrichtung berichtet entsprechend über eine enorme Belastungssituation seit mehr als einem Jahr. Neben dem Problem, mehrere Stellen aufgrund fehlender Bewerber:innen nicht besetzen zu können, ist hier noch zusätzlich zeitweise die Hälfte des Personals aufgrund von Krankheit ausgefallen, sodass teilweise *„ein:e Erzieher:in morgens mit 14 Krippenkindern alleine [ist] und die sind von einem Jahr bis zwei und zweieinhalb“* (D2 00:20:32). Mit diesen Beschreibungen deutet sich an, dass sich in KiTas, die nicht nur unter einem substanziellen Personal-mangel infolge der insgesamt knappen Ressourcenausstattung leiden, sondern auch erheblich durch temporäre Personalausfälle und dauerhaft unbesetzte Stel-

len belastet sind, problembehaftete Situationen zuspitzen. Die Auswirkungen der verschiedenen Faktoren potenzieren sich gewissermaßen. In diesen Fällen ist von einem multifaktoriellen Personalmangel zu sprechen, der besonders gravierende Auswirkungen auf das pädagogische Handeln, die pädagogischen Akteur:innen und die Kinder mit sich bringt. Dies wird in Kapitel 6 vertiefend betrachtet.

KiTa-übergreifend zeigt sich, dass nicht alle Einrichtungen gleichermaßen von (temporär oder dauerhaft) unbesetzten Stellen betroffen sind und sich hier sehr große Kontraste in der Belastung abzeichnen. Jedoch kommt eine Studie des IAB zu dem Ergebnis (Warning 2020), dass Einrichtungen bei der Personalrekrutierung von Erzieher:innen „überdurchschnittlich starke“ Probleme haben (ebd.: 1). Laut einer Befragung von KiTa-Leitungen haben „knapp 90 Prozent der befragten KiTas [...] in den letzten 12 Monaten zeitweise mit erheblicher Personalunterdeckung gearbeitet“ (Wolters Kluwer 2020: 27). Somit zeigt sich, dass eine dünne personelle Decke aufgrund von unbesetzten Stellen derzeit ein weit verbreitetes Problem in der FBBE ist.

5.1.3 Qualitativer Personalmangel: Über die Angewiesenheit auf Personen in der Qualifizierungsphase, wechselnde personelle Besetzungen und die Unterstützung durch externe Personen

Aufgrund der grundsätzlich angespannten Personalsituation – und verstärkt im Falle von unbesetzten Stellen – nehmen Personen, die sich in der Qualifizierungsphase befinden, in KiTas eine bedeutende Rolle ein: *„Ohne Praktikanten, FSJler würde gar keiner//Also, unsere KiTa könnte nicht so richtig auch funktionieren“* (I10 1:34:02). Ähnlich äußert sich ein:e Praxisanleiter:in: *„Es führt dann tatsächlich manchmal dazu, dass sie [...] wirklich in die (..) Positionen der fehlenden Erzieherin rein müssen“* (PA2 01:13:29). Die Wichtigkeit von angehendem Personal in der Qualifizierungsphase in vielen KiTas spiegelt sich in der Gruppendiskussion mit Fach- und Berufsschüler:innen wider.

„Man sieht es ja auch überall, die schreien ja alle nach Praktikanten. Ich glaube Frau [Name] hat gerade auch wieder gesagt, es hat hier jemand angerufen, die suchen unbedingt Praktikanten, weil sie es eben auch wissen, dass wir eine große Unterstützung sind und dass es ohne Praktikanten oft (..) deutlich schlechter laufen würde“ (H1LE 00:21:15).

Die Angewiesenheit der Einrichtungen auf die Unterstützung des angehenden Personals wächst insbesondere in Zeiten von Personalausfällen, was mit einem enormen Verantwortungszuwachs seitens der Lernenden einhergeht. Die folgende Erfahrung deckt sich mit den Berichten nahezu aller Anwesenden in der Gruppendiskussion.

„Ich denke, wir alle sehen das, dass wir Praktikanten oder Auszubildenden schon so viele Aufgaben übernehmen müssen, die wir ja eigentlich noch gar nicht machen dürfen sogar. Also so, ich glaube rein rechtlich, also ich war manchmal mit 25 Kindern alleine in der Gruppe so. Weil es einfach nicht ging aus Personalmangel halt. Weil Fachkräfte nicht genügend da waren“ (H4BS 00:16:46).

Die Fach- und Berufsschüler:innen berichten weiter, dass ihnen die übermäßige Verantwortung Ängste bereitet, sie sich unwohl fühlen,

„da habe ich mir auch gedacht, ja, wenn jetzt was passiert, [...] wer ist dann jetzt schuld? Also eigentlich darf ich ja nicht alleine mit den Kindern da hinten [sein] und dann aufpassen. Gott sei Dank ist nie was Schlimmeres passiert, aber trotzdem, man hat dann trotzdem auch ein komisches Gefühl dabei“ (H9BS 00:18:31).

Sehr eindrücklich beschreibt ein:e Praxisanleiter:in die Ängste und Überforderungsgefühle, die insbesondere dann entstehen können, wenn das angehende Personal in der Qualifizierungsphase über längere Zeit allein in Gruppen eingesetzt wird.

„Ich habe selber auch so die Erfahrung gemacht [...] in meinem letzten Ausbildungsjahr [...]. Da war die Chefin dauerkrank und zwei Erzieher waren dann nur tätig mit 30 Kindern und [...] ich musste dann allein in der Vorschulgruppe [...] als Aushilfe im dritten Ausbildungsjahr dort allein fast die ganze Zeit meines Praktikums verbringen und da waren verhaltensauffällige Kinder mit dabei, wo ich überhaupt gar keine Erfahrung hatte und (.) ich war maßlos überfordert. Also, (.) das war für mich ganz schlimm. Ich hätte jemand gebraucht an meiner Seite, der mich anleitet oder der mir Methoden an die Hand gibt [...] das war für mich eigentlich Horror muss ich sagen, also das (.) war für mich richtig Horror, weil ich einfach überfordert war mit der ganzen Situation (.) und es wurde von mir so erwartet“ (PA7 01:17:39).

In Anbetracht der offenbar unumgänglichen und verbreiteten hohen Verantwortungsübernahme durch das angehende Personal verschärft sich das Bild der grundsätzlich stark belasteten KiTas. Dabei wird deutlich, dass auch die Fach- und Berufsschüler:innen nicht nur über einen Personalmangel aufgrund von unbesetzten Stellen sprechen, sondern zugleich den substanziellen Mangel an Personal in KiTas thematisieren.

Unverkennbar ist, dass bei Personen, die sich in der Qualifizierungsphase befinden, die umfangreichen Kompetenzen, die eine Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern erfordert, noch nicht ausgereift sind und eine geprüfte Lizenz noch nicht vorliegt. Mögliche negative Konsequenzen dieser Situation sind nicht nur für die Kinder abzuleiten, sondern auch für die Fach- und Berufsschü-

ler:innen, die ihren Status des Lernens, Beobachtens und Reflektierens in den geschilderten Situationen nur sehr eingeschränkt aufrechterhalten können. Somit werfen diese Schilderungen auch die Frage auf, ob die Qualität der Aus- bzw. Weiterbildung hinreichend gewährleistet ist oder ob sich langfristig Kompetenzdefizite im System der FBBE verankern. Genauso schließt sich die Frage an, inwiefern diese Überlastungssituation des angehenden Personals auch Abbrüche der Aus- bzw. Weiterbildung forciert und sich somit ein quantitativer Mangel an Personal und demzufolge die Zahl an unbesetzten Stellen und Vakanzzeiten bei offenen Stellen ausweitet.

Zur Beschreibung der Personalsituation in KiTas bleibt zu ergänzen, dass KiTa-Teams den temporären Ausfall oder das längerfristige Fehlen von Fachkräften nicht nur mit Personen in der Qualifizierungsphase aufzufangen versuchen, sondern auch dadurch, dass Horterzieher:innen oder Sprachförderkräfte ‚einspringen‘, Leiharbeiter:innen oder auch Ehrenamtliche und Eltern eingesetzt werden. Dies zieht unterschiedliche Problematiken nach sich: Bezogen auf den Einsatz von Horterzieher:innen oder Sprachförderkräften, bedeutet diese Praxis, dass sie aufgrund der Vertretungssituation ihren eigentlichen Auftrag vernachlässigen – und beispielsweise Sprachförderung somit weniger stattfinden kann.

Wie sie, verfügen Leiharbeiter:innen über pädagogische Qualifikationen. Bei Ehrenamtlichen und Eltern ist dies dagegen in der Regel nicht der Fall, sodass hier erneut die Frage nach der Professionalität der pädagogischen Arbeit gestellt werden muss. Und beim Einsatz externer *Fachkräfte*, wie zum Beispiel Leiharbeiter:innen, besteht ein Problem darin, dass die Vertrautheit mit den Kindern (zumindest anfänglich) nicht gegeben ist.

„Also, diese ganzen Situationen, die man ja im KiTa-Alltag hat, die dann aufgefangen werden, von irgendwelchen Zeitarbeitsfirmen, von irgendwelchen Fachkräften, die ausgeliehen werden, und Springerkräften, die überhaupt kein Kind kennen“ (J3 00:46:42).

Am Ende der Aussage wird bereits angedeutet, dass der Einsatz von diversen, auch externen Fachkräften weitreichende Konsequenzen birgt: Es wird erkennbar, dass einige Kinder ständig wechselnden Ansprechpartner:innen ausgesetzt sind. Die daraus resultierenden Konsequenzen, die die pädagogischen Akteur:innen für die Kinder, ihr eigenes professionelles Handeln und auch die Zusammenarbeit im Team erkennen, bilden einen Schwerpunkt von Kapitel 5.1.4 und 6.2.

Mit Blick auf die Wahrnehmung der Personalsituation in KiTas wird festgehalten, dass sich aufgrund der vorangegangenen Beschreibungen und auch infolge des Verantwortungszuwachses für das angehende pädagogische Personal eine Form des qualitativen Personalmangels andeutet. Dieser lässt sich noch auf einer weiteren Ebene verorten: Aus den Daten der HiSKiTa-Studie geht hervor, dass die Personalrekrutierung erschwert wird, weil viele Bewerber:innen aus

Sicht der Einrichtungen nicht die nötigen Kompetenzen vorweisen. Der:die Leiter:in von KiTa A äußert: „*Das Problem ist, dass es im Moment nicht so viele Erzieherinnen gibt, und Erzieher, die es gibt, [...] ja auch manchmal nicht so sind wie wir von unserer Qualität wollen*“ (A1 00:25:29). Hier und auch an weiteren Stellen wird deutlich, dass neben den Anstrengungen zur Erhöhung der Ausbildungs- bzw. Weiterbildungszahlen auch Investitionen in die Qualitätsentwicklung der Aus- bzw. Weiterbildung fließen müssen. Dies scheint umso mehr geboten, als Teams, Leiter:innen und Fachberater:innen, über alle Träger und Einrichtungen hinweg, berichten, dass aufgrund der angespannten Personalsituation auch Bewerber:innen eingestellt werden, die nicht den Bedürfnissen des Teams und den Professionalitätserwartungen entsprechen.

Der:die Leiter:in von KiTa F gibt zu bedenken, „*dass man jetzt Leute einstellt, die hätte man vor fünf oder zehn Jahren nicht eingestellt*“ (F13 01:21:02). Und ein:e weitere:r Leiter:in formuliert ähnlich: „*... vor zehn Jahren [...] hätte ich nie gedacht, dass ich die [...] überhaupt mal ins Vorstellungsgespräch einlade*“ (J6 01:59:43). In der Ad-hoc-Gruppen-Diskussion mit Fach- und Berufsschüler:innen wird von einer KiTa berichtet, die „*keine Vertretungskräfte finde[t]. [...] Sie haben eine, die immer kommt, aber mit der sie eigentlich auch total unzufrieden sind, aber (.) [...] sie finden einfach niemand*“ (H10 BS 00:25:32). Diese Befunde sind auch deshalb bedeutsam, weil – den Gruppendiskussionen zufolge – erfolgreiche Organisationsentwicklungsprozesse und die darauf aufbauende Qualitätssicherung ebenso wie die Teamatmosphäre und die Vermeidung von Konflikten innerhalb des Teams mit davon abhängen, dass bei Stellenbesetzungen auf Teamzusammensetzungen geachtet wird (vgl. FB3 00:19:18).

Es ergeben sich anhand dieser Beschreibungen deutliche Indizien dafür, dass im Feld der FBBE die Qualität der pädagogischen Arbeit – oder auch die Professionalität – infolge des personellen Mangels leidet.

5.1.4 Personalfluktuat

Bezeichnend für die angespannte Personalsituation und Quelle von Überlastung in der täglichen Arbeit ist aus Sicht der interviewten Fachberater:innen, Leiter:innen und KiTa-Teams zudem eine erhebliche Personalfluktuat. Ein:e Fachberater:in beispielsweise beobachtet eine so „*hohe Personalfluktuat, dass keine Bindungen zustande kommen, weil die Erzieherinnen sich das aussuchen können (zustimmende Kommentare)*“, wo sie arbeiten, sodass das Personal, sobald Konflikte im Team auftauchen, die Einrichtung wechseln. „*So, also das ist ein hopping*“ (J2 01:07:35). Nach Einschätzung der befragten Akteur:innen ist die zu beobachtende hohe Personalfluktuat vor allem auch ein Ergebnis der sehr hohen Belastungen, unter denen Teams aufgrund der knappen Personalressourcen arbeiten – und den sich daraus ergebenden Kon-

flikten oder Spannungen innerhalb der Teams. Ein:e Fachberater:in beobachtet: „Also, es muss wirklich stimmen [in der Atmosphäre des Teams] sonst kommen die nicht auf [die] Arbeit, sondern wechseln [...] ihre Stelle“ (I10 00:18:47), und ein:e weitere:r Fachberater:in ergänzt: „die sehen ihre KiTa und, dass alles schlimmer wird, und überlegen, ob es nicht woanders besser sein könnte“ (I4 00:37:39). Personaleinstellungen, die unter Vorbehalten hinsichtlich der Kompetenzen der pädagogisch Tätigen geschehen, dürften eine hohe Personalfluktuation zusätzlich befördern. Bestärkt wird diese Annahme aufgrund der fehlenden Möglichkeit, bei der Besetzung von Stellen die Teamzusammensetzungen angemessen zu berücksichtigen. Die fachliche Eignung der Teammitglieder sowie ein funktionierendes Miteinander im Team sind wichtige Faktoren für das Gelingen der pädagogischen Arbeit. Die:der Leiter:in von KiTa E beispielsweise betont vor dem Hintergrund zahlreicher Wechsel in der eigenen Einrichtung in den vergangenen Jahren, dass das „Zusammenwachsen“ eines Teams über mehrere Jahre für die Qualitätsentwicklung erhebliche Bedeutung hat und Einrichtungen durch viele Wechsel immer wieder „zum Neustart gezwungen werden“ (E3 00:17:15). Dazu beobachten Fachberater:innen, dass in Einrichtungen mit hoher Personalfluktuation (und entsprechend vielen Ersatzkräften bzw. Personalengpässen) die Qualität der Arbeit erheblich leidet. In einem Expert:inneninterview fasst ein:e Fachberater:in die Wirkungsmechanismen so zusammen: Es sei wichtig, Fluktuation zu reduzieren (I10 00:18:47), denn „überall wo wenig Leute sind, viel[e] Wechsel, viele Ersatzkräfte von sonst woher“ (I7 00:11:58), sind, so die Fachberatung, die professionelle Arbeit und das „Kindeswohl“ (ebd.) erheblich gefährdet. Eine enge Begleitung durch Fachberatungen sei hier zwingend notwendig.

Die weitreichenden Auswirkungen von Personalfluktuation (auch auf Leitungsebene) und einem qualitativen Personalmangel auf die Qualität der Arbeit in den Einrichtungen beschreibt ein:e weitere:r Fachberater:in beziehungsweise auf zwei KiTas, die sie:er seit mehreren Jahren betreut.

„Da ist jetzt mittlerweile die dritte Leitung drin, jedes Mal liegt auch die Beratung brach, weil die sich dann ja erstmal wieder einfummeln müssen. Und [...] wenn ich da mal doch mal hingeh, oder mit der KiTa-Leiterin rede, schreien die Kinder die ganze Zeit, die ganzen zwei Stunden, die ich da sitze, oder anderthalb Stunden. Und (.) ich muss auch sagen (..) wenn ich in der Beratung bin, die nehmen **jeden**, der sich auf die Stelle bewirbt. Das ist ganz egal, was die für eine Qualifikation haben, ob die dafür geeignet sind. Die bemühen sich alle, man merkt aber auch im Gespräch oder in der Fallberatung, dass die einfach **überhaupt keinen Background** haben, oder ganz wenig“ (J5 01:29:30).

Das Zitat weist darauf hin, dass der personelle Mangel nicht nur Fluktuationen forciert, sondern auch eine Form des qualitativen Personalmangels, weil er dazu

führen kann – wie bereits oben beschrieben –, dass aufgrund der geringen Zahl an Bewerbungen die Geeignetheit des pädagogischen Personals nicht ausreichend geprüft werden kann, sondern sie vielmehr „**jeden**, der sich auf die Stelle bewirbt“ nehmen. Dies hat nicht nur Konsequenzen für die Qualität der pädagogischen Arbeit, sondern auch für die Zusammenarbeit im Team. Zusätzlich deutet sich in der geschilderten Beobachtung an, dass die verschiedenen Faktoren, die, aus der Perspektive der pädagogischen Akteur:innen, einen Personalmangel ausmachen, ineinandergreifen und mehrfach belastete Einrichtungen in eine Negativspirale geraten. Dies wird im Folgenden resümierend erläutert.

5.1.5 Multifaktorieller Personalmangel als Negativspirale

Ausgehend von den Beschreibungen der Akteur:innen, lassen sich für die Einrichtungen unterschiedliche Belastungsgrade ausmachen. Diese bestimmen sich jeweils durch das Zusammenwirken der unterschiedlichen Erklärungsfaktoren und Formen von Personalmangel. In allen KiTas wird von einem substanziellen Personalmangel berichtet, wobei temporäre Personalausfälle zu einem hohen Belastungsgrad führen (können). Darüber hinaus bringt Personalmangel durch unbesetzte offene Stellen und lange Vakanzzeiten erhebliche Überlastungen mit sich. Personalfluktuaton und auch ein qualitativer Personalmangel zeugen von vielfältigen Auswirkungen auf den Professionalitätsgrad pädagogischer Arbeit und die Zusammenarbeit im Team. Die einzelnen Formen von Personalmangel können unabhängig voneinander auftreten, jedoch auch zusammenwirken. Liegen alle Formen des Personalmangels zugleich in einer Einrichtung vor, potenzieren sich die negativen Auswirkungen der personellen Unterbesetzung. In diesen Fällen kann von einem multifaktoriellen Personalmangel gesprochen werden – der wiederum, wie bereits angedeutet, in besonderem Maße (weitere) negative Konsequenzen nach sich zieht.

Infolge insgesamt herausfordernder Rahmenbedingungen und sich daraus ergebender Überlastungen des Personals, wie in KiTa D zu beobachten, ergibt sich zusätzlich zum Problem, qualifiziertes Personal zu finden, noch die Schwierigkeit, gewonnene Fachkräfte oder auch neues pädagogisches Personal halten zu können – das heißt, die Personalfluktuaton ist hoch. Die:der Leiter:in von KiTa D beschreibt diese besondere Belastungssituation wie folgt:

„Sicherlich werden irgendwo Erzieher sein, aber wirklich gute Erzieher zu finden ist schwierig. Erzieher, die durchhalten, zu bekommen, ist schwierig, ja? Ich sage mal, eine Kollegin, die kommt und hatte 20 Kinder und muss mit uns mit einem Mal arbeiten und muss am Tag fünfmal in andere Gruppen springen: Die macht das zwei Wochen, ja? Und dann möchte sie nicht mehr, weil das natürlich ein ganz anderes Arbeiten ist“ (D2 1:06:54).

Der Schilderung ist zu entnehmen, dass sich bei einer Verschränkung unterschiedlicher Faktoren des Personalmangels mögliche Auswirkungen potenzieren. Die Arbeitsbedingungen sind mit einer Betreuungssituation von bis zu 20 Kindern in den Elementargruppen durch eine:n Erzieher:in sowie die dynamischen Gruppenzuteilungen so herausfordernd, dass Erzieher:innen nicht in der Einrichtung bleiben möchten. Damit rückt eine Lösung des Problems weiter in die Ferne (siehe auch Kapitel 6.2 und 6.3).

In hohem Maße belastete KiTas können in eine Negativspirale geraten und dann erheblicher Unterstützung beispielsweise durch Fachberatung bedürfen, um aus dieser Situation wieder herauszukommen. So erlebt es auch eine Fachberater:in: *Das „ist sehr häufig der Fall, dass man sozusagen, sobald man da einmal sozusagen, in dieser Spirale drinnen ist, in der Abwärtsspirale, man da für einen Moment auch erstmal nicht so einfach herauskommt“.*

„Wenn wir diese Abwärtsspirale weiter verfolgen, würde das heißen, dass die Personen, die sozusagen gesund sind und arbeiten wollen, sich dann eine andere Einrichtung suchen, die Einrichtung, die sowieso schon angeschlagen ist, durch einen Weggang einer Kollegin, dann weiter angeschlagen ist und es dazu führt das es dann wieder weniger Personal ist“ (FB2 00:14:13).

Die Negativspirale kann sich noch weiter fortsetzen, denn mit diesen negativen Verläufen kann einhergehen, dass die KiTa auch von Fachschulen kritisch gesehen wird und Schüler:innen dort nicht hin vermittelt werden.

„Wir haben keine [...] Auszubildenden, eigentlich schade, aus der Berufsschule/Fachhochschule [Name], wo wir eigentlich immer schon dran sind, von da hätten wir auch mal gerne welche, aber die behalten alle für sich da. Das ist natürlich ein Riesenproblem für uns, wir sind nicht weit weg, aber haben nie welche von da“ (D2 00:05:37).

Es wird deutlich, dass es sich hier um einen selbstverstärkenden Kreislauf handelt, der die Situation auf struktureller Ebene verschärft, aber auch für das Erleben der pädagogischen Akteur:innen und Kinder von besonderer Bedeutung ist. Die Negativspirale wird in Kapitel 6.5 weiterverfolgt.

5.2 Personalmangel aus der Perspektive des pädagogischen Personals: Ein Überblick

Die Bundesagentur für Arbeit stellt für den Erzieher:innen-Beruf entlang der festgelegter Indikatoren – die sich vor allem auf das Verhältnis von offenen Stellen, dem Bestand an Arbeitslosen und der berufsspezifischen Arbeitslosenquote

beziehen sowie auf Vakanzzeiten und die Situation am Ausbildungsmarkt stützen – keinen flächendeckenden Fachkräftemangel fest, verweist aber auf zunehmende Besetzungsgpässe (Bundesagentur für Arbeit 2019: 16). Unberücksichtigt bleiben hier allerdings die alltäglichen Situationen und Belastungen, das Erleben der Personalsituation der pädagogischen Akteur:innen und auch die Fragen nach der professionellen Ausübung der Tätigkeit. In diesem Kapitel wurde deutlich, dass die Akteur:innen im Feld der FBBE einen Personalmangel weitaus früher identifizieren, als es die Indikatorik der Bundesagentur anzeigt. Denn aus ihrer Perspektive äußert sich der personelle Mangel nicht nur in unbesetzten Stellen und längeren Vakanzzeiten, sondern in dem Erleben, dass sie ihren Professionalitätsansprüchen, ihren Aufgaben und ihrem Auftrag unter den aktuellen personellen und zeitlichen Ressourcen nicht gerecht werden können. Als Maßstab für einen Mangel an Personal, so wird im Folgenden analysiert, legen die pädagogisch Tätigen nicht nur ihre Professionalitätsansprüche zugrunde, sondern ziehen ebenso den eigenen Grad an Überlastung sowie das Wohlbefinden der Kinder heran. Betrachtet man das Phänomen Personalmangel aus der Perspektive der befragten pädagogisch Tätigen, reicht eine Orientierung an formalen Kriterien, wie zum Beispiel unbesetzte Stellen oder die Situation am Aus- bzw. Weiterbildungsmarkt, demnach nicht aus.

Das pädagogische Personal verortet einen Personalmangel bereits aufgrund der grundsätzlich unzureichenden strukturellen Ausstattung mit zeitlichen und personellen Ressourcen. Auch wenn einige der befragten KiTas ihre Personalsituation als „ganz gut“ bezeichnen, weil sie keine unbesetzten Stellen und auch keine langzeiterkrankten Mitarbeiter:innen haben, nehmen auch sie die Personalsituation als „immer angespannt“ wahr. Diese Anspannung ergibt sich insbesondere durch Krankheitsphasen und Urlaub, aber auch aus den (wachsenden) Aufgabenbereichen der unmittelbaren sowie mittelbaren pädagogischen Arbeit. Bereits diese grundsätzlich angespannte Personalsituation wird von den Befragten mit den Begriffen Personalmangel, -engpass oder -knappheit assoziiert. Dabei sind unter den Befragten keine trennscharfen und kongruenten Begriffsverständnisse auszumachen; zurückzuführen ist dies u. a. auf die Heterogenität der Personalsituation in den KiTas. Doch trotz dieser Heterogenität lassen sich übergreifende Situationsbeschreibungen finden, die wiederum auf Quellen personellen Mangels aufmerksam machen. Da den Befragten als Erklärungsfaktoren zunächst die – strukturell verankerten – knappen zeitlichen und personellen Ressourcen dienen, wird diese erste Form in der HiSKiTa-Studie als *substanzieller Personalmangel* bezeichnet. Über alle Einrichtungen hinweg lässt sich in den Daten substanzieller Personalmangel identifizieren. Das zur Verfügung stehende Personal ebenso wie die dadurch bedingte Zeit für die Kinder sowie für die Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit werden als zu knapp betrachtet. Die Brisanz dieser Wahrnehmung von Personalmangel aus der Perspektive der pädagogisch Tätigen wird besonders dadurch deutlich, dass auch die vergleichs-

weise personell gut ausgestatteten KiTas von täglichen Belastungssituationen berichten.

Aus einer zweiten Perspektive sprechen die pädagogischen Akteur:innen von Personalmangel, wenn unbesetzte Stellen über einen längeren Zeitraum bestehen bzw. eine langandauernde Suche nach Personal erfolglos bleibt. Somit ergibt sich ein weiterer Faktor, der die Personalsituation in KiTas als unzureichend beschreibt: er wird in der Studie als *Personalmangel durch unbesetzte Stellen* bezeichnet.

Aufgrund der knappen personellen Ressourcen entsteht nicht selten die Notwendigkeit, das angehende Personal, darunter zum Beispiel Berufsschulpraktikant:innen, mit hohen Verantwortlichkeiten im Gruppendienst einzusetzen. Dies berichten alle befragten Fach- und Berufsschüler:innen. Die Praxis geht so weit, dass mitunter den Fach- und Berufsschüler:innen die Verantwortung für ganze Gruppen übertragen wird. Dass KiTas sich zu einem solchen Vorgehen gezwungen sehen, ist kritisch zu betrachten: Zum einen sind bei dem angehenden pädagogischen Personal die umfangreichen Kompetenzen, die eine Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern erfordert, noch nicht ausgereift, und eine geprüfte Lizenz liegt zum Teil noch nicht vor. Zum anderen wird das Stadium des Moratoriums für die Fach- und Berufsschüler:innen aufgelöst – die Zeit, zu lernen, zu beobachten und zu reflektieren, bevor das verantwortliche Handeln beginnt, wird notgedrungen verkürzt. Das Bild der grundsätzlich belasteten KiTas wird durch diese Praxis verstärkt und es markiert eine Tendenz der Deprofessionalisierung in den Qualifikationsphasen. Hier zeigt sich ein weiterer Einflussfaktor auf die Personalsituation, der in dieser Studie als *qualitativer Personalmangel* gefasst wird. Diese Form des Personalmangels erweitert sich noch im Hinblick auf die Bewerber:innenlage. Die pädagogischen Akteur:innen berichten davon, dass vermehrt Einstellungen erfolgen, obwohl die Professionalität des:der Bewerber:in angezweifelt wird. Weil keine weiteren Bewerbungen eingehen, bleibt den Einrichtungen teils keine andere Wahl.

Deutlich wird in den Aussagen der pädagogisch Tätigen, dass nicht alle KiTas von den genannten Faktoren, die einem Personalmangel zugrunde liegen, gleichermaßen betroffen sind. Im Vergleich der Einrichtungen zeigen sich unterschiedliche Belastungsgrade. Alle KiTas berichten von einem substanziellen Personalmangel, einige sind temporär von weitreichenden Personalausfällen aufgrund von Krankheit betroffen. Besonders problematisch ist es für KiTas, die zusätzlich an einem Mangel an Personal aufgrund (dauerhaft) offener Stellen leiden. Gerade dann, wenn mehrere Faktoren des Personalmangels zusammenkommen, ergeben sich weitere Schwierigkeiten. Betroffene KiTas können aufgrund eines solchen *multifaktoriellen Personalmangels* in eine Negativspirale (siehe Kapitel 6.5) geraten, die in besonderem Ausmaß eine Bedrohung des professionellen Arbeitens und des Wohls sowohl der Kinder als auch der pädagogischen Akteur:innen mit sich bringt.

Die Auswirkungen eines personellen Mangels lassen sich basierend auf den Aussagen der pädagogischen Akteur:innen auf den skizzierten drei Ebenen (Professionalität, Kinder, pädagogisches Personal) beschreiben. Ergebnisse zu den drei Ebenen werden im Folgenden zusammengefasst. Inwiefern die Auswirkungen im Einzelnen auf einen substanziellen, qualitativen und/oder einen multifaktoriellen Personalmangel zurückzuführen sind, kann auf der Basis des qualitativen Materials nicht trennscharf berichtet werden.

6 Frühpädagogisches Handeln als Spagat zwischen Professionalitätsansprüchen und knappen Ressourcen und seine Auswirkungen auf die pädagogisch Tätigen und die Kinder

Stefan Klusemann, Lena Rosenkranz und Julia Schütz

Alle Studienteilnehmer:innen beschreiben – explizit oder implizit – ihr pädagogisches Handeln als „*Spagat*“ (z. B. F5 1:03:45; PA10 00:35:59). Die Akteur:innen erleben, dass sie – unter den ihnen zur Verfügung stehenden personellen und zeitlichen Ressourcen – ihren professionellen Ansprüchen und den an sie gestellten Erwartungen und Aufgaben nicht ausreichend gerecht werden können. Wie KiTas und die individuellen pädagogischen Akteur:innen den Spagat erleben und wie er sich auf ihr pädagogisches Handeln, sie selbst sowie auf die Kinder auswirkt, wird im Fokus dieses Kapitels stehen. Es beantwortet die Frage, inwieweit aus Sicht der Akteur:innen professionelles Handeln unter den gegebenen Rahmenbedingungen möglich ist.

Dazu wird zunächst das zentrale Narrativ der Studienteilnehmer:innen im Umgang mit der angespannten Personalsituation ausdifferenziert: das Spannungsverhältnis zwischen den vorhandenen Ressourcen (Personal, Zeit und Raum) einerseits und den Professionalitätsansprüchen der pädagogischen Akteur:innen in den KiTas andererseits. Unter Kapitel 6.2.4 „Grenzen der Flexibilität“ wird darauf aufbauend dargestellt, dass aus Sicht der Fachkräfte der substanzuelle Personalmangel ebenso wie Fluktuation und unbesetzte Stellen die Einrichtungen auf zwei Ebenen belasten: indem sie zu einem ‚Zuviel‘ an Flexibilität auf personeller Ebene zwingen und zu wenig Kontinuität auf der Ebene der organisationalen Rahmungen der pädagogischen Arbeit erlauben (Kapitel 6.2). In den nachfolgenden Abschnitten wird ausführlich dargelegt, wie sich der Spagat auf das pädagogische Handeln niederschlägt und was er für die Professionalitätswahrnehmung wie auch die Zufriedenheit der pädagogisch Tätigen bedeutet (Kapitel 6.3). Anschließend wird eingehend betrachtet, wie er sich auf die Kinder auswirkt (Kapitel 6.4). Abschließend wird in diesem Kapitel auf multifaktoriell belastete KiTas geschaut und der benannte Negativkreislauf weiter verfolgt (Kapitel 6.5).

6.1 Das zentrale Spannungsfeld zwischen Professionalitätsansprüchen und Ressourcen

Um sich dem Spannungsfeld zu nähern, werden hier zunächst die beiden zentralen Aspekte, die professionellen Ansprüche und die Ressourcen, näher betrachtet. Die Betrachtung rekurriert sowohl auf die Wahrnehmungen der Studienteilnehmer:innen als auch auf ergänzende theoretische und empirische Befunde anderer Quellen. Dieser Schritt verfolgt das Ziel, das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Professionalität und Ressourcen kurz zu skizzieren.

Professionalitätsansprüche zeigen sich in den Diskussionen als durchaus subjektiv ausgeprägte Konstrukte individueller professioneller Identitätsentwicklung und schließen an das einleitend dargestellte Verständnis von Professionalität (siehe Kapitel 3) an. Die konkreten individuellen Ausformungen der professionellen Orientierungen erwachsen aus beruflichen Sozialisationsprozessen, aus biografischen Erfahrungen, aus Kompetenzen ebenso wie aus Fachwissen und den umfänglichen Erwartungen an pädagogisches Handeln (vgl. Nittel 2006).¹⁹ In den Beschreibungen der Befragten wird u. a. eine Orientierung der professionellen Ansprüche an den Bildungsleitlinien der Länder sichtbar. Dabei spiegeln die Orientierungen die Vielschichtigkeit des Auftrags der FBBE wider, denn in den länderspezifischen Bildungsleitlinien sind zahlreiche Bildungsbereiche ausdifferenziert. Zu den Zielen zählen beispielsweise die Berücksichtigung unterschiedlichster sozialer Lebenslagen, kultureller Prägungen und individueller Begabungen der Kinder sowie Kooperationen mit schulischen und außerschulischen Institutionen. Die Bedeutung dieses Auftrags als Orientierungspunkt für das pädagogische Handeln wird in den Gruppendiskussionen immer wieder sichtbar. In den Diskussionen und Interviews wird dies durch Aussagen über pädagogische Konzeptionen und Haltungen einerseits sowie durch die Beschreibungen pädagogischen Handelns und Umgangsweisen mit der Personalsituation in ihrer Praxis andererseits transparent. Diese Professionalitätsansprüche müssen von den pädagogisch Tätigen auf individuelle Weise in das tägliche pädagogische Handeln übersetzt werden (vgl. auch Nittel 2000). Inwieweit dies gelingt, so zeigt die Studie, hängt auch von den vorhandenen Ressourcen ab.

Die Diskussionen und Interviews der HiSKiTa-Studie zeigen darüber hinaus, dass der Befund von Werner Thole und Kolleg:innen (Thole et al. 2016) anschlussfähig ist, wonach Unterschiede in den Orientierungsweisen bzw. profes-

19 Verschiedene Studien (vgl. etwa Thole et al. 2016) betonen Unterschiede in den individuellen Orientierungsmustern pädagogisch Tätiger und damit zusammenhängend im „Wissen, Können und (professionellen) Handeln“ (Thole et al. 2015: 126). Aus subjektübergreifender Perspektive wird in den Gruppendiskussionen allerdings auch deutlich, dass die individuellen Professionalitätsansprüche an ein Professionswissen und grundlegende Verständnisse von Professionalität (siehe Einleitung in diesem Bericht) anschließen.

sionellen Ansprüchen der pädagogisch Tätigen auch geprägt sind von ihren „alltäglichen Erfahrungen, der sozialen Situiertheit des beruflichen Alltags und der organisationalen Strukturiertheit der jeweiligen Kindertageseinrichtung – also beispielsweise die Teamkonstellationen“ (ebd.: 36). Insoweit kann davon ausgegangen werden, dass die Personalsituation und die davon ausgehenden Auswirkungen auf Teams und den beruflichen Alltag der pädagogisch Tätigen zumindest teilweise einen eigenständigen Einfluss auf das professionelle Handeln selbst und auf die professionellen Ansprüche haben. Ihr professionelles Handeln und ihre Orientierungsweisen werden durch die zur Verfügung stehenden Ressourcen mit beeinflusst.

Ausgangspunkt in der HiSKiTa-Studie ist die Ressource Personal. Grundsätzlich bestehen hinsichtlich der personellen Ausstattung teilweise erhebliche Unterschiede zwischen Einrichtungen (vgl. auch die Unterschiede im Personalschlüssel zwischen Bundesländern, Landkreisen und Kommunen in Bock-Famulla et al. 2020). Diese Heterogenität wurde in dem Sample aufgegriffen (vgl. Tabelle 1) und äußert sich in den Beschreibungen und unterschiedlichen Belastungsgraden der KiTas bzw. darin, inwieweit diese von den in Kapitel 5 unterschiedenen Formen des Personalmangels betroffen sind.

Über die personelle Ausstattung hinaus wird von den Fachkräften vor allem Zeit als wichtige Ressource genannt. Auch hier besteht erhebliche Heterogenität in der FBBE, beispielsweise durch unterschiedliche länderspezifische Regelungen in Bezug auf die Verfügungszeiten²⁰ oder die Zeit für Leitungsaufgaben.²¹ Die

20 Die Verfügungszeit umfasst die mittelbare pädagogische Arbeit und somit die Aufgaben, die nicht im direkten Kontakt mit dem Kind entstehen, sondern die Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit betreffen. Darunter fällt beispielsweise die Zeit für Team-sitzungen und die Kommunikation mit Kolleg:innen, für Beobachtung und Dokumentation, für Elterngespräche und -abende sowie für konzeptionelle Vorbereitungen und Weiterentwicklungen. In der WiFF-KiTa-Befragung (Geiger 2019) zeigte sich, dass die Kontingente für Verfügungszeiten im bundesweiten Durchschnitt ansteigen. 2018 gaben 74 % der KiTas an, dass Vorbereitungs- und Verfügungszeiten im Dienstplan berücksichtigt werden, während in einer bundesweiten repräsentativen Studie (2013) noch 66 % der Fachkräfte angaben, dass ihnen keine verbindlich vereinbarten Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeit zur Verfügung stehen (vgl. Viernickel et al. 2013: 33). Eine Benachteiligung der Ost-Bundesländer ist jedoch bestehen geblieben: Hier gibt es weiter in fast der Hälfte der Einrichtungen keine festgelegten Zeiträume für Verfügungszeiten. Ernüchternd ist bei diesem positiven Trend auch der Befund, dass die „Hälfte der Kindertageseinrichtungen, in denen Vorbereitungs- und Verfügungszeiten fest im Dienstplan eingeplant sind, [angeben], mit dem Umfang der vorgesehenen Verfügungszeiten (eher) nicht zurechtzukommen [...]. In Einrichtungen, in denen Vorbereitungs- und Verfügungszeiten kein fester Bestandteil der Dienstpläne sind, ist der Anteil erwartungsgemäß noch einmal höher (72 %)“ (Geiger 2019: 25).

21 Bezüglich der zur Verfügung stehenden Zeit für Leitungsaufgaben zeigen sich erhebliche Diskrepanzen in den Arbeitsbedingungen zwischen den Ländern (und konkreter dann auf den Ebenen der Kreise und Städte sowie der einzelnen KiTas). 2018 wurden in Bremen 32,4 % der KiTas nicht mit Leitungszeit ausgestattet, während es in Thüringen nur 0,2 %

Ressourcen Personal und Zeit stehen in einem starken Abhängigkeits- bzw. Wechselverhältnis. Dies zeigt sich in den Gruppendiskussionen und Interviews vor allem darin, dass Personalmangel aus der Perspektive der befragten pädagogischen Akteur:innen sich in Form von Zeitmangel ausdrückt: als fehlende Zeit für Reflexion, für Gespräche im Team, für die Begleitung der angehenden Fachkräfte im Praktikum oder Anerkennungsjahr, für individuelle Förderung, für wahrnehmungssensibles Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder etc. Ein höherer Personalschlüssel bedeutet für die pädagogisch Tätigen mehr Zeit, um das breite Aufgabenspektrum und die Professionalitätsansprüche zu erfüllen.

Wie die Darstellungen in Kapitel 5 gezeigt haben, identifizieren die pädagogisch Tätigen über diese Aspekte hinaus noch weitere entscheidende Ressourcen für ihre Arbeit. Dazu gehören die individuellen Qualifikationen und, noch entscheidender, die Professionalität der:des einzelnen Akteur:in bzw. sein:ihr situatives professionelles Handeln. Professionalität fungiert selbst als Ressource (für die KiTas und für jeden Einzelnen). Sie ist gar eine der tragenden Ressourcen im KiTa-System. Entscheidend ist aber, und das zeigt die vorliegende Studie eindrücklich, dass die Verwirklichung von Professionalität (ebenso wie individuelle Professionalisierungsprozesse) auf Ressourcen angewiesen ist: vor allem Zeit und eine ausreichende (und durch angemessene Qualifikationen abgesicherte) personelle Ausstattung.

Auch das Team selbst wird von den pädagogischen Akteur:innen als wichtige Ressource wahrgenommen – sowohl als Bedingung, um Professionalität verwirklichen zu können, als auch allgemein, um die vielfältigen Aufgabenbereiche zu erfüllen. Insofern ist für die Betrachtung der Personalsituation wichtig zu berücksichtigen, dass diese sich einerseits aus dem:der einzelne:n Akteur:in und andererseits aus dem Team sowie der Konstellation des Teams zusammensetzt. KiTa-Teams dienen aber nur dann als Ressource für die pädagogisch Tätigen, wenn Teamzusammenstellungen sorgfältig vorgenommen werden können und die Teams über ausreichend Zeit für gemeinsame Kommunikation, Reflexion und auch Organisationsentwicklungsprozesse verfügen; unter den Bedingungen von knappen personellen und zeitlichen Ressourcen hingegen entstehen regelmäßig Konflikte innerhalb der Teams, die sich als Belastung für die pädagogisch Tätigen und ihr professionelles Handeln ebenso wie für die Kinder auswirken.

Aus diesen Ausführungen geht hervor, dass die Ressourcen Personal und Zeit ineinandergreifen, aber auf unterschiedliche Aspekte des gleichen Problems fokussieren. Zu konstatieren bleibt für diese Studie, dass der Ressource Personal

waren (bundesweiter Durchschnitt im Jahr 2018: 10,2 %) (vgl. Bock-Famulla et al. 2020). Darüber hinaus variiert die Zeit für Leitungsaufgaben (Median) deutlich zwischen den Bundesländern: Bayern stellt mit 1,3 Leitungsstunden pro Woche pro pädagogisch Tätiger in KiTas die geringsten Ressourcen zur Verfügung. An der Spitze steht Hamburg mit 3,0 Stunden (Deutschland: 2,0 Stunden) (vgl. Bertelsmann Stiftung 2019).

und damit einhergehend der Ressource Zeit für die Professionalität pädagogischer Interaktionen eine tragende Rolle zukommt. Im Folgenden wird der von den Befragten beschriebene Spagat ausführlich betrachtet.

6.1.1 Das Spannungsverhältnis

Die pädagogisch Tätigen nehmen ein Spannungsverhältnis zwischen ihrem situativ, unter Entscheidungsdruck (und knappen Ressourcen) stattfindenden pädagogischen Handeln einerseits und ihrem Professionswissen und ihren professionellen Ansprüchen andererseits wahr (vgl. C1 01:40:29; J6 00:30:12; E9 02:01:07). Dies illustriert auch die folgende Einschätzung eines:einer Leiter:in.

„Ja, also die besten Pädagogen, [...] Leute, die ich für total fähig halte, mit denen ich zusammenarbeite und die das wunderbar reflektieren und wunderbar achtsam (sind) [...]. Wenn die unter Zeitdruck sind, funktioniert das alles nicht mehr“ (I6 01:19:49).

Was dann alles nicht mehr funktioniert, wird in den geschilderten Auswirkungen auf die pädagogischen Akteur:innen und die Kinder deutlich, wie sie in den Kapiteln 6.3 und 6.4 beschrieben sind. An dieser Stelle soll jedoch eine weitere zentrale Konsequenz der zitierten Aussage hervorgehoben werden: Professionalität braucht angemessene Rahmenbedingungen, um zur vollen Entwicklung und Entfaltung zu gelangen. Entscheidend für die Sicherung von Professionalität im System der FBBE sind insofern die strukturellen Rahmenbedingungen. Dies kann auch anhand der Befunde von Thole und Kolleg:innen (Thole et al. 2015) plausibilisiert werden, wonach Unterschiede in der Performanz ebenso wie in den Sicht- und Orientierungsweisen der pädagogisch Tätigen mitgeprägt sind durch das alltägliche Arbeitsumfeld. Die aktuellen Herausforderungen im System der FBBE können nur begrenzt über eine individuelle Professionalisierung einzelner Akteur:innen gelöst werden.

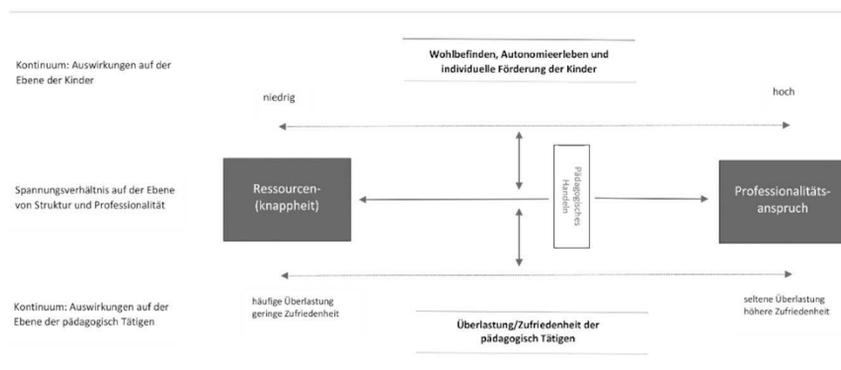
Das Spannungsverhältnis zwischen Professionalitätsansprüchen auf der einen und Ressourcenknappheit auf der anderen Seite ist nicht nur auf der Ebene des KiTa-Personals wirksam, sondern wird auch von Fachberater:innen erlebt. Auf dieser Ebene rücken die Auswirkungen des Spannungsverhältnisses innerhalb der Teams (beispielsweise Personalfluktuations oder Teamkonflikte) in den Blick. Ein:e Fachberater:in bemerkt:

„Also, ich empfinde meine Arbeit [...] [als] Spagat, der sich für mich noch mehr aufmacht in den letzten Jahren, [...] zu gucken, wie kann man trotzdem einen hohen fachlichen Anspruch halten [...] oder ob man sagt okay, ich habe nur das Personal, was da ist. Das geht nicht, das geht nicht, das geht nicht und dann fahren

wir einfach den gemeinsamen Nenner, der noch irgendwie möglich ist, damit die Leute bleiben und nicht sagen: ‚Ist mir zu schwierig, ich suche mir die nächste Stelle‘“ (13 00:32:53).

Die Akteur:innen müssen in ihrem pädagogischen Handeln mit der wahrgenommenen Diskrepanz umgehen und das Spannungsfeld in ihrer täglichen Arbeit situativ bearbeiten. Dadurch wirkt sich das zentrale Spannungsfeld auf weitere Ebenen aus. Wie Abbildung 4 veranschaulicht, betrifft dies einerseits die Ebene der anvertrauten Kinder.

Abb. 4 Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Professionalitätsansprüchen und knappen Ressourcen und dessen Auswirkungen auf Kinder und pädagogisch Tätige



Quelle: Klusemann/Rosenkranz/Schütz 2020: 47

Abhängig davon, wie sich das Verhältnis von Ressourcenknappheit und Professionalitätsansprüchen ausgestaltet und dieses in das pädagogische Handeln übersetzt wird, bewegen sich die Kinder auf einem Kontinuum zwischen hohem bzw. geringem Wohlbefinden, starkem oder sehr eingeschränktem Autonomieerleben und umfassender bzw. kaum oder gar nicht stattfindender individueller Förderung (obere Ebene). Das zentrale Spannungsverhältnis wirkt sich andererseits auf der Ebene der pädagogisch Tätigen aus, nämlich auf ihr emotionales Befinden. Dieses bewegt sich ebenfalls auf einem Kontinuum: zwischen hoher und niedriger Zufriedenheit sowie seltener und häufiger Überlastung (untere Ebene). Das durch das Spannungsfeld von Ressourcen und Ansprüchen mitbestimmte pädagogische Handeln moderiert dabei die Ausprägungen auf den Kontinua. Das Befinden der Kinder wirkt demnach auch zurück auf das Befinden der pädagogischen Akteur:innen und umgekehrt – das heißt, alle drei Ebenen sind eng miteinander verzahnt.

Das zentrale Spannungsverhältnis schlägt sich auf umfassende Art und Weise auf das pädagogische Handeln des Personals nieder und birgt damit vielschich-

tige Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder und auf die Arbeitszufriedenheit bzw. Belastung der pädagogisch Tätigen. Ausgangspunkt der folgenden Ergebnisse sind demnach nicht nur die Schilderungen von Auswirkungen aus der Perspektive der Befragten, sondern auch empirische Befunde, die sich durch den performativen Umgang mit dem Spannungsverhältnis ableiten lassen.

6.2 Der flexible Einsatz von Personal und seine Grenzen

Knappe zeitliche Ressourcen, vor allem in Verbindung mit Personalausfällen, unbesetzten Stellen und Personalfuktuation, verlangen von den pädagogisch Tätigen in ihrer täglichen Praxis ein Höchstmaß an Flexibilität – auf Seiten der KiTa-Teams sind stetig aktualisierte Anpassungsleistungen erforderlich. Die daraus resultierenden konkreten Auswirkungen auf die pädagogisch Tätigen, auf ihr professionelles Handeln und auf die Kinder werden in den nachfolgenden Kapiteln 6.3 und 6.4 thematisiert. Zunächst aber wird skizziert, dass aus Sicht der Akteur:innen das System der FBBE aufgrund der Personalsituation die von ihnen wahrgenommenen Grenzen von Anpassungsleistungen auf personeller wie auch auf organisationaler Ebene in vielen Fällen (und teilweise erheblich) überschreitet. Ein substanzieller, aber insbesondere ein multifaktorieller Personalmangel erfordern in vielen KiTas ein ‚Zuviel‘ an Flexibilität bei der Besetzung von Gruppendiensten und bewirken zugleich ein ‚Zuwenig‘ an Kontinuität bei zentralen organisationalen Rahmungen des pädagogischen Handelns, etwa in Hinsicht auf die pädagogische Planung, Dokumentation und Nachbereitung, die Zusammenarbeit mit Eltern und Grundschulen, die Kommunikation und Besprechungen im Team sowie das konzeptionelle Arbeiten.

6.2.1 Ein ‚Zuviel‘ an Flexibilität auf personeller Ebene

Auf personeller Ebene sind Umbesetzungen im pädagogischen Gruppendienst nahezu tägliche Praxis: Personal aus einer Gruppe wird in anderen Gruppen eingesetzt, Springer:innen unterstützen in personell unterbesetzten Gruppen, Personen in Qualifizierungsphasen ersetzen Fachkräfte, und Leitungskräfte springen unregelmäßig in den Gruppendienst ein, in manchen Fällen mehrmals in der Woche (KiTa B, C, D und E). In einem Kurzfragebogen wurden die sechs teilnehmenden Leitungskräfte aus den Ad-hoc-Gruppendiskussionen nach der Häufigkeit ihres außerplanmäßigen Einspringens in den Gruppendienst befragt. Die Hälfte der Leitungskräfte gab an, mehrmals in der Woche auszuhelfen, eine Person springt seltener als einmal im Monat ein und eine zweite unregelmäßig bei Bedarf. Nur eine Leitungskraft gab an, niemals einspringen zu müssen. Zur Unterstützung im Gruppendienst stellen auch Sprachförderkräfte immer wieder

ihren ursprünglichen Auftrag zurück und übernehmen die Aufgaben einer fehlenden Fachkraft. Zugleich wird versucht, Dienste zu verschieben, zu verlängern oder durch Überstunden personelle Engpässe bzw. einen Personalmangel auszugleichen. In den nachfolgenden Kapiteln werden die Auswirkungen solcher Maßnahmen und die damit einhergehende Unbeständigkeit für die Kinder näher beleuchtet. Schon hier sei kurz darauf hingewiesen, dass die pädagogisch Tätigen Maßnahmen wie den Einsatz von Springerkräften oder von Fachkräften aus anderen Einrichtungen durchaus kritisch beurteilen. Sie beobachten hier ein Spannungsverhältnis zwischen dem, was gut wäre für das Kind, und den flexiblen personellen Anpassungen, die aufgrund von Personalfuktuation, Personalausfällen, wenigen Bewerber:innen auf offene Stellen und grundsätzlich knappen personellen Ressourcen vorgenommen werden. Eine Fachkraft berichtet aus einer KiTa:

„[D]a sind gerade zwei Kinder gerade in der Eingewöhnung, da wird gerade die #Bindung aufgebaut# [...] drei Kinder, die sind gerade in der Übergangsphase vom Trocken werden [...] also diese ganzen Situationen, die man ja im KiTa-Alltag hat, die dann aufgefangen werden, von irgendwelchen Zeitarbeitsfirmen, von irgendwelchen Fachkräften, die ausgeliehen werden, und Springerkräften, die überhaupt kein Kind kennen“ (J3 00:45:55).

Der Einsatz von Fachkräften aus Zeitarbeitsfirmen kann für Einrichtungen deutliche Entlastungen schaffen. Allerdings ergeben sich insbesondere bei kurzzeitigen Beschäftigungsverhältnissen die im Zitat beschriebenen Herausforderungen in der unmittelbaren pädagogischen Arbeit mit dem Kind (siehe hierzu weiter Kapitel 6.4). Doch die hier skizzierte personelle Flexibilität ist nicht nur für die Bindung und das Wohlbefinden der Kinder von Bedeutung, sondern auch für die pädagogisch Tätigen selbst. Beispielsweise schafft der Einsatz von Fachkräften aus anderen KiTas neben der entlastenden Funktion auch Herausforderungen, wie folgendes Zitat zeigt. I7 berichtet von einem Träger mehrerer kleinerer KiTas im ländlichen Raum, von dem sie die gängige Praxis kennt, dass dort ...

„[F]ür vierzehn Tage oder für eine Woche, weil da Urlaub ansteht (...) eine Erzieherin aus einer anderen Kita angefordert [wird]. Die hat einen weiten Fahrweg, ist schon gefrustet, weil sie nicht in ihre Heimkita kann, trifft dort auf ein Team [und] wo eine ältere Mitarbeiterin, die eh schon von vornherein nicht miteinander können, [...] dann kommt sie da rein [...] hat keine Beziehung zu den Kindern. Dann, diese Diskrepanz mit der anderen Erzieherin [...] dieses Gefühl, [...] nicht willkommen zu sein, was sich wieder auf die Kinder auswirkt, weil (die Kollegin) immer im Nacken sitzt, ‚Mache ich das jetzt richtig? Werde ich beobachtet?‘ Also, ich halte das für sehr (...) schwierig, das auf vierzehn Tage durchzuhalten. Schon das Wort alleine. Ich als Erzieherin, wo ich eigentlich (...) mich auf den Fußboden setzen müsste, Kontakt aufbauen, weinende Kinder gar nicht richtig trösten kann,

weil ich sie nicht richtig kenne, und so weiter. Also, das ist so ein Spektrum// [...]. Und die dann (...) lustlos in diese Vertretungsarbeit starten“ (I7 01:41:55).

Der Einsatz externen Personals bedarf notwendiger Absprachen zwischen den pädagogisch Tätigen und bindet somit zumindest zeitweise die Aufmerksamkeit der Akteur:innen. Zudem berichtet Fachkraft I7, dass er auch nicht in jedem Fall die erhofften Entlastungen für das pädagogisch tätige Personal schafft. Sowohl Diskrepanzen in der pädagogischen Haltung als auch Frustration aufgrund des erzwungenen flexiblen Einsatzes können zu Spannungen oder sogar Konflikten in der Zusammenarbeit führen.

6.2.2 Personelle Flexibilität und der Bildungsauftrag

Die täglichen Anpassungsleistungen von KiTa-Teams und die Effekte auf die Qualität und die pädagogische Arbeit werden in der folgenden Schilderung einer Leitungskraft deutlich.

„Morgens, im Morgenteam, machen wir immer so eine kurze Begrüßung, Bestandsaufnahme, was bringt der Tag und stellen auch dar, wer nicht kommt. Und dann sagen wir da schon, also wenn wir rausgehen, jeder Spielbereich ist hier bei uns immer auch personell begleitet und wenn wir jetzt merken, wir sind zu wenig, dann engen wir die Spielkreise draußen ein. Dann sagen wir, gut, dann gehen wir jetzt nur in den Sandkasten und vielleicht noch an die Schaukel oder sind oben alle wo die Kleinen sind, die sind in so einem abgesperrten Bereich, also dass wir dann gucken, dass wir immer die Aufsichtspflicht dann auch, dass die gewährt ist. Und das sprechen wir dann vorher, morgens ab und die Kollegen untereinander dann auch die Pausensituation, die eigentlich ja festgeschrieben ist aber wenn es dann nicht geht, dann sagt der, ‚du, pass mal auf, ich komme, dann komme ich dann‘, und die Hortkollegen springen dann ein und übernehmen dann die Pausen, ne, also übernehmen dann die Aufsicht, damit dann die Kindergartenkollegen Pause machen können zu den Zeiten“ (A1 00:31:36).

Die Aussage veranschaulicht nicht nur, dass die personelle Planung aufgrund der grundsätzlichen Engpässe jeden Morgen aktuelle Absprachen und personelle Flexibilität erfordert, sondern kündigt bereits an, welche Veränderungen auf Ebene der pädagogischen Arbeit mit einer Unterbesetzung verbunden sind. Im Vordergrund, so die Leitungskraft, steht das Sichern der Aufsichtspflicht.

Die übergeordnete Wichtigkeit der Aufsichtspflicht ist in allen befragten Gruppen bei personeller Unterbesetzung gleichermaßen präsent, da *„müssen wir halt alles ein bisschen abgespeckter machen und wir fahren dann runter und gucken, dass nichts passiert. Das ist das Wichtigste für uns dann“ (A19 00:30:03)* oder

da „guckt [man] nur, dass die Kinder den Tag heil überstehen“ (F9 00:14:20). Substanzieller Personalmangel, Fluktuation und unbesetzte Stellen führen dazu, dass der Bildungsauftrag regelmäßig zurückgestellt wird oder nicht erfüllt werden kann. Die KiTa-Teams beschreiben, dass vielfach Betreuung und Aufsicht im Vordergrund ihres Handelns stehen müssen (siehe hierzu weiter Kapitel 6.4). Beachtenswert ist dabei die Beschreibung im Zitat von A1, dass infolge von Personalmangel auch nicht alle zur Verfügung stehenden Räume (im Innen- und/oder Außenbereich) genutzt werden können, da die Aufsichtspflicht dann nicht gewährleistet werden kann. Mit anderen Worten: Knappe personelle Ressourcen beschränken die Nutzung der zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten. Dies ist insofern bedeutsam, als viele Räume und viel Raum die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder beeinflussen (dazu vertiefend z. B. Haug-Schnabel/Wehrmann 2012).

Eine weitere, hier im Zitat nicht erwähnte Maßnahme in Reaktion auf einen personellen Mangel auf organisationaler Ebene betrifft die Zusammenlegung von Gruppen: „Oder die Kinder müssen aufgeteilt werden auf alle anderen Gruppen, es muss eine Gruppe geschlossen werden, weil kein Personal da ist“ (B2 00:17:32). Die sozialen Beziehungen unter den Kindern werden auf diese Weise durchmischt, ihre Ansprechpartner:innen und Bezugspersonen wechseln. Die pädagogisch Tätigen beschreiben, dass diese Form der fehlenden Kontinuität sowohl der Bezugspersonen als auch der sozialen Beziehungen für die Kinder deutliche Auswirkungen hat. In Kapitel 6.4 werden die Folgen von Personalmangel auf die sekundäre Bindung der Kinder betrachtet.

Zugleich kann sich der Alltag in der Situation zeitweiliger personeller Engpässe auch ‚kreativ‘ flexibel verändern; einige KiTa-Teams und pädagogisch Tätige sind in der Lage, Personalausfällen (soweit sie nur für kurze Phasen bestehen) mit positivem Blick zu begegnen und die Situation für sich individuell, für das Team und für die Kinder aufzufangen. Eine Voraussetzung dafür scheint aber zu sein, dass Personalausfälle zum einen nicht sehr umfangreich und nur kurzzeitig auftreten und dass es sich zum anderen um ein gut funktionierendes und seit längerer Zeit zusammenarbeitendes Team (wenig Fluktuation) handelt. In den Einrichtungen sind hier substanzielle Unterschiede auszumachen. So berichtet das Team aus KiTa A in ihrer Beschreibung von Personalausfällen: „manchmal kommen da auch total irrsinnige und witzige Sachen zustande“ und führt weiter aus, dass der kurzfristige Personalausfall an einem Morgen den Anstoß dazu gab, dass nach dem gemeinsamen Morgenkreis alle Kinder und pädagogisch Tätigen zusammen in der Turnhalle zu Helene Fischers „Herzbeben“ tanzten (passend zum aktuellen Projektthema der KiTa) und das Team wie auch die Kinder entsprechend – trotz der vielen Ausfälle – mit „guter Stimmung“ in den Tag gestartet sind (A10 00:32:47).

6.2.3 Ein ‚Zuwenig‘ an Kontinuität bei der organisationalen Rahmung pädagogischen Handelns mit den Kindern

Großen Raum nimmt in den Beschreibungen der pädagogisch Tätigen ein, dass Dokumentationen, die Planung ihrer pädagogischen Arbeit, Elterngespräche und auch Fortbildungen infolge eines substanziellen, aber besonders multifaktoriellen Personal Mangels verschoben, in der Freizeit erledigt oder eben auch vernachlässigt werden.

„In den Zeiten wo es dann personell eng ist, dann kriegt man viele Aufgaben, die eigentlich Pflichtaufgaben sind wie Beobachtung, Dokumentation, Planung der pädagogischen Arbeit. Das sind natürlich gerade so Dinge, [...] die dann natürlich in solchen Momenten sicherlich auch zur Belastung werden oder eben auch nicht ausgeführt werden können“ (A2 01:15:59).

Die mittelbare pädagogische Arbeit stärkt die Qualität der unmittelbaren pädagogischen Arbeit und sichert somit die Professionalität des frühpädagogischen Handelns – sowohl aus der Perspektive der pädagogisch Tätigen (vgl. beispielsweise Viernickel et al. 2013: 32–43) als auch nach wissenschaftlichen Befunden (etwa mit Blick auf Dokumentationen in Form von Learning Stories (Carr 2001; Lee/Carr 2002)). Übergreifend kann konstatiert werden, dass durch Dokumentationen, Konzeptionsarbeit, Planungen und auch durch Fortbildungen Reflexionsanstöße ausgelöst werden, die für eine professionelle pädagogische Arbeit eine unersetzliche Maßgabe darstellen können. Dass Reduktionen in diesen Bereichen der Qualität der pädagogischen Arbeit nicht zuträglich sind, ist offenbar. Dies betrifft auch die Kommunikation im Team, denn die Zeit für einen reflexionsorientierten Austausch unter den Kolleg:innen reduziert sich durch knapp bemessene personelle Ressourcen und Personalausfälle: *„Ja, die Zeit fehlt ja auch einfach für den Kollegenaustausch untereinander, [...] dass man [...] Absprachen mal eben nebenbei, zwischen Tür und Angel nur machen muss“ (B2 01:00:46).*

6.2.4 Grenzen der Flexibilität

Im Falle eines weitreichenden Personalausfalls können Einrichtungen Öffnungszeiten einschränken oder die Zahl der Betreuungsplätze kurzfristig verringern.

„[D]ann werden Eltern (..) in der ersten Regel freundlich gebeten ihr Kind ((lachen)) zu Hause zu lassen, wenn es gerade hart auf hart kommt und wir haben auch ein paar KiTas in Einzugsgebieten, wo alle Eltern arbeiten, dann ist es wirklich so, wer zuletzt kommt, kommt nicht mehr rein“ (I5 01:36:33).

Im äußersten Fall kommt es auch zu KiTa-Schließungen. Diese Maßnahmen erfolgen dann, wenn Einrichtungen die Aufsichtspflicht nicht mehr gewährleisten können, das heißt, wo Personalmangel nicht mehr durch zusätzliche flexible Anpassungsleistungen aufzufangen ist. In der Wahrnehmung der pädagogisch Tätigen sind die ‚Grenzen der Flexibilität‘ bei personellen Anpassungen wie auch bei der Unterordnung und Adaptierung grundsätzlicher institutioneller Anforderungen allerdings schon deutlich vorher erreicht.²²

Zugleich ist es für einige Teams schwierig, selbst formale ‚Grenzen der Flexibilität‘ aktiv anzuzeigen bzw. zu ziehen. Das Team aus KiTa D berichtet beispielsweise, dass es selbst in Phasen zeitlich ausgedehnten Personalmangels und trotz unbesetzter Stellen die Gruppen weiterlaufen lässt, weil es sich den Eltern gegenüber in der Verantwortung sieht und weil es keine Unterstützung für eine zeitliche Einschränkung oder Schließung seitens des Trägers gibt.²³

„Aber du fühlst dich in der Verantwortung [...] den Eltern gegenüber [...] Man weiß ja selber, wie das ist, wenn man sein Kind nicht untergebracht kriegt. [...] und wollen wir uns auch nichts vormachen letztendlich, dieses Nicht-Zumachen da ist auch immer irgendwo der Arbeitgeber, der über einem steht. Das ist einfach so, wo du sagst: [...] inwieweit steht der Arbeitgeber auch hinter dir?“ (D6 00:26:08)

„Gar nicht. Gar nicht“ (D2 00:26:11).

„Genau so“ (D6 00:26:12).

Offensichtlich bewegen sich KiTa-Teams hinsichtlich der Ziehung von Grenzen in einem Spannungsfeld zwischen dem, was für die Kinder wichtig wäre, den Erwartungen der Eltern, der Position des Trägers und der eigenen Absicherung und Überlastung.

Einige KiTas gehen hingegen den Weg einer offenen Darstellung der Fragilität des Systems und der Anpassungsleistungen gegenüber den Eltern, auch als *„Weg die Eltern mobil zu machen und zu sensibilisieren und aufmerksam zu machen auf die prekäre Personalsituation“* (J2 01:07:08).²⁴ So gibt es beispielsweise

22 Bemerkenswert ist, dass pädagogisch Tätige aber selbst dann, wenn sie die ‚Grenzen der Flexibilität‘ als erreicht ansehen, ein Spannungsfeld für sich empfinden zwischen den Erwartungen von Eltern, der Perspektive des Trägers, dem Wohlergehen der Kinder sowie der eigenen Absicherung. Obwohl sie sich der Grenzwertigkeit ihres eigenen Handelns bewusst sind, versuchen sie die Betreuung der Kinder zu leisten – mit entsprechenden Folgen für ihre eigene Belastungssituation und der Verstärkung der untragbaren personellen Situation.

23 Die Bereitschaft des Trägers, die Teams in ausreichendem Maße in den prekären Situationen zu stützen, wird von den pädagogischen Akteur:innen sehr heterogen wahrgenommen.

24 Auf einer übergeordneten Ebene rufen einige Studienteilnehmer:innen auch zur Kommunikation mit politischen Vertreter:innen auf. *„Wir müssen unser Fachwissen an die Politik bringen. Weil die haben manchmal überhaupt keine Ahnung, und die wissen bestimmte Sa-*

KiTas, die durch eine „Personalampel“ (J2 01:05:50) mit verschiedenen Farben im Eingangsbereich signalisieren, wie die personelle Besetzung am jeweiligen Tag ist. Damit wird den externen Besucher:innen und insbesondere den Eltern die aktuelle Lage transparent gemacht.

„Also die hängen das wirklich aus und machen das transparent [...]. So und so viele Fachkräfte im Haus, das entspricht dem und dem Fachkräfte-Kind-Schlüssel [...] ganz transparent gemacht zu sehen es ist eine schwierige Personalsituation, so sieht es aus“ (J2 01:05:05).

In der Gruppendiskussion wurde an dieser Stelle allerdings das oben genannte Spannungsfeld deutlich. Ein:e KiTa-Leiter:in äußerte auf die Schilderung hin: „Da kriege ich bei meinen Eltern aber Probleme“ (J8 01:06:31). Darüber hinaus erlebt Fachberater:in J2, dass eine solche Transparenz über ‚Personalmangel‘ bei einigen Trägern keine Unterstützung findet: „Dann haben die natürlich wieder ihren Träger über sich, ob der das dann möchte, dass das gezeigt wird, oh wir haben Personalmangel, das sieht gar nicht so gut aus“ (J2 01:07:08).

In besonders dringenden Fällen besteht für das Personal die Möglichkeit, eine Überlastungsanzeige zu stellen (vgl. Goerges 2020) und damit eine formale ‚Grenze der Flexibilität‘ anzuzeigen. Diese greift, wenn die:der Mitarbeiter:in sich unter den gegebenen personellen Engpässen nicht mehr in der Lage sieht, die Gesundheit und Sicherheit der anvertrauten Kinder zu gewährleisten. Für einige der Befragten ist dies ein gängiges Mittel und wird beispielsweise in jedem dritten Monat eingesetzt (vgl. I10 01:34:48), andere kennen diese Möglichkeit gar nicht (vgl. Q2 01:51:35). Allerdings sehen sich einige Erzieher:innen daran gehindert, diese Grenzen zu ziehen: Ein:e Erzieher:in berichtet, dass eine Überlastungsanzeige gar mit Sanktionen einhergeht: „Das landet aber in deiner Akte, überlege es dir noch zweimal“ (Q4 01:11:37). Schilderungen dieser Art sind alarmierend, denn sie berauben Erzieher:innen ihres Rechts, sich selbst zu schützen und zu entlasten. Zugleich wird der Personalmangel durch dieses Vorgehen verdeckt statt offengelegt.

chen nicht“ (J3 01:03:07). Aktivitäten in Fachforen, Arbeitsgemeinschaften etc. sollen dazu dienen, die praxisnahen Erfahrungen und Sichtweisen öffentlich zu machen und somit eine Verbesserung der Personalsituation und der Leistungs-, Qualitäts- und Entgeltvereinbarungen zu erwirken. Einige der Befragten sind bereits an diesen Prozessen beteiligt.

6.2.5 Zur Fragilität des Systems aufgrund mangelnder zeitlicher und personeller Ressourcen: Ein ‚Zuviel‘ an Flexibilität bei personellen Anpassungen und ein ‚Zuwenig‘ an Kontinuität bei Fachaufgaben, die das pädagogische Handeln organisational rahmen

Professionelles pädagogisches Handeln erfordert grundsätzlich sowohl Flexibilität als auch Kontinuität. Flexibilität auf einer individuellen Handlungsebene mit den Kindern ist beispielsweise notwendig, um gezielte Förderung zu gewährleisten oder um auf individuelle Bedürfnisse der Kinder (emotionales, soziales und physisches Wohlbefinden ebenso wie Autonomieerleben und Bildungsbedarfe) eingehen zu können. Eine Fachkraft beschreibt Professionalität in einer Gruppendiskussion wie folgt.

„[W]as halt gerade gefordert ist in dem Moment, das ist das Flexible. [...] Dem einen Kind gegenüber ist es gerecht, wenn es heute einen schlechten Tag [...] hat, dass man es einfach nur mal in den Arm nimmt. Und dem anderen Kind gegenüber ist es gerecht, der vielleicht schon gegessen hat, weil er gerade von irgendeiner Ergotherapie kommt oder wie auch immer, dass ich dem die Bewegung ermögliche, die er gerade vielleicht braucht. Und das ist diese Mischung aus allem, einfach zu sehen, was ist gerade wichtig. Ist es wichtig, dass ich gerade einfach nur da bin? Ist es wichtig, dass ich vielleicht gerade einfach nur zuhöre? Ist es wichtig, dass ich ihm gerade was an die Hand gebe, weil er gerade beschäftigt werden muss, einfach weil ihm langweilig ist?“ (B2 01:15:31).

Wahrnehmungssensibilität und darauf aufbauende Flexibilität in den Interaktionen mit jedem einzelnen Kind erfordern umfangreiche zeitliche (und damit personelle) Ressourcen. Nach Wahrnehmung der pädagogisch Tätigen stehen diese jedoch nicht ausreichend zur Verfügung. Infolge eines Personalmangels ist eine wahrnehmungssensible Flexibilität nicht (immer) realisierbar – beispielsweise, weil pädagogisch Tätige in ihnen unbekannten Gruppen eingesetzt werden oder zu viele Kinder von zu wenigen pädagogisch Tätigen betreut werden. Die in Kapitel 5 genannten Formen von Personalmangel (von substanziiell bis multifaktoriell) erfordern insofern ein ‚Zuviel‘ an Flexibilität auf personeller Ebene. Es bedarf Kontinuitäten in der personellen Besetzung in den Gruppen, um gegenseitige Vertrautheit aufrechtzuerhalten. Für die pädagogischen Akteur:innen sind Eigenheiten, Fähigkeiten und Bedürfnisse dadurch adäquater einzuschätzen und auch für die Kinder entsteht Verlässlichkeit und Sicherheit. Zugleich hat der Personalmangel ein ‚Zuwenig‘ an Kontinuität in der Aufmerksamkeit auf die einzelnen Kinder zur Folge. Eine professionelle, wahrnehmungssensible Flexibilität gegenüber den Kindern wird beschränkt, wenn nicht gar unmöglich gemacht.

Darüber hinaus erkennen die pädagogisch Tätigen, dass professionelles Handeln durch *Kontinuität* auf der Ebene der organisationalen Rahmung des pädagogischen Handelns mit den Kindern gestützt wird: Darunter ist beispielsweise

eine systematische mittelbare pädagogische Arbeit – wie Vor- und Nachbereitungen, Teamreflexion, Dokumentationen oder Elternarbeit – zu verstehen. Denn auf dieser gründet sowohl die Zufriedenheit der pädagogisch Tätigen als auch professionelles Handeln in den direkten Interaktionen mit den Kindern.

Allerdings lässt sich den Gruppendiskussionen entnehmen, dass es infolge von substanziellem bis multifaktoriellem Personalmangel ein ‚Zuwenig‘ an Kontinuität auf diesen Ebenen zentraler organisationaler Abläufe gibt: Reflexion, Kommunikation im Team ebenso wie Dokumentations- und Vorbereitungsarbeiten erfahren zu wenig Aufmerksamkeit und Kontinuität – mit Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Kinder ebenso wie auf die Unterstützung von Bildungsprozessen (vgl. Kapitel 6.4).

6.3 Die pädagogischen Akteur:innen im Blick: Pädagogisches Handeln zwischen Zufriedenheit und Überlastung

Die pädagogisch Tätigen müssen das beschriebene Spannungsverhältnis zwischen Professionalitätsansprüchen und Ressourcenknappheit sowohl situativ ‚bearbeiten‘ als auch kognitiv und emotional ‚verarbeiten‘. Zu betrachten sind demnach die Veränderungen des pädagogischen Handelns in Zeiten von Ressourcenknappheit, aber auch psychische und körperliche Reaktionen der pädagogischen Akteur:innen. Konkreter ist nachzuvollziehen, wie die pädagogisch Tätigen innerlich mit der Situation umgehen: Welche Reflexionsprozesse werden beschrieben, welche Emotionen empfinden sie und wie wirkt dies wiederum zurück auf das pädagogische Handeln und somit auf die Kinder?

Die Fachberatungen, Leitungen und KiTa-Teams, die an der Studie teilgenommen haben, bewegen sich auf einem Kontinuum, das von hoher Zufriedenheit bis zu Überlastungen (einschließlich Krisensituationen) reicht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Arbeit in den KiTas Zufriedenheiten und Überlastungen auf mehreren Ebenen schaffen kann. Starke Überlastungen und große Zufriedenheitsempfindungen können zudem gleichzeitig bestehen. Selbst in den stark belasteten KiTas konnten positive Berufserlebnisse identifiziert werden: *„aber trotzdem strahle ich irgendwie, weil die Kinder einem so viel zurückgeben, dass sie sich freuen, dass man einfach nur da ist“* (D12 01:35:10). Positive Empfindungen und Assoziationen mit dem eigenen Beruf treten in den qualitativen Daten immer wieder hervor, etwa auch im Zusammenhang mit dem Wohlbefinden und der sicheren Bindung von Kindern – und damit verbunden auch der Stolz und die Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit.

„Also, diese Liebe, die man einfach zurückbekommt oder diese Bindung, die die Kinder auch zu uns aufbauen, das sind so diese Momente, wo ich sage so: ‚Hey, wir machen ja echt gute Arbeit und es ist toll, dass wir das machen‘“ (C4 00:46:48).

Zufriedenheit entsteht auch durch positive Entwicklungsverläufe der Kinder, die die pädagogisch Tätigen beobachten.

„Was aus denen geworden ist, was die alles gelernt haben, das ist schon ein riesen Batzen an Zufriedenheit, den man dann mit nach Hause nehmen kann, tatsächlich. Da hat man dann ein ganzes Stück geschafft, oder die haben ein ganzes Stück geschafft und das macht dann schon auch sehr zufrieden“ (G7 00:32:28).

Diese Form der Zufriedenheit schließt an das Erleben ihrer pädagogischen Tätigkeit als „Berufung“ (B9 01:09:21, B3 1:13:59, C3 01:06:08) oder als „Herzensangelegenheit“ (E9 02:03:02) an.

Dennoch beschreiben Akteur:innen das positive Erleben mehrfach als „zwiespalten“ (D6 01:39:49). Eine Gleichzeitigkeit von Belastungen und Überlastungen einerseits und Zufriedenheit andererseits drückt sich auch in dem obigen Zitat aus, in dem die pädagogisch Tätige D12 ihrer Beschreibung von Situationen der Zufriedenheit zunächst ein „aber trotzdem“ voranstellt (s. o.). Der Zwiespalt ergibt sich durch den oben dargestellten Spagat. Entscheidend sind die mangelnden Ressourcen und deren Einfluss auf das professionelle Handeln.

Aus der Perspektive der pädagogischen Akteur:innen stehen Zufriedenheit und als professionell empfundene Arbeit in engem Zusammenhang. In vielen Beschreibungen der pädagogisch Tätigen kommt hohe Professionalität zum Ausdruck und dass sie dadurch auch Zufriedenheit und Leistungsmotivation erleben. Das folgende Zitat von C4 verdeutlicht den Zusammenhang zwischen professionellem Handeln und Zufriedenheit, die daraus erwächst.

„Also, man hat [...] eine unterschiedliche Grundeinstellung zur Arbeit, wenn man mit Kindern arbeitet, weil man halt so viel in ihrem Leben bewirkt und das ist einfach nicht nur eine Akte oder ein Ordner oder so, um den man sich kümmert, sondern es hat so viele Auswirkungen auf diesen Menschen, wie man sich verhält wie, man arbeitet, deswegen überlegt man dreimal bevor man handelt; gerade in der Krippe sehe ich das auch, weil die Entwicklungen so sichtbar sind und so rasant zu beobachten sind und dass wir darauf einfach Einfluss haben, [...] und dann wenn [das Kind] drei wird, in die Elementargruppe kommt und dann noch einmal so Revue passieren lässt: ‚Hey, das und das und das und das hat das Kind erlebt und das Kind hat sich so toll entwickelt oder es hat so viel gelernt und ich war Teil davon“ (C4 00:51:36).²⁵

25 An dieser Stelle kann ein Aspekt der Gruppendiskussionen nicht näher aufgegriffen werden, dem jedoch vor dem Hintergrund der Frage nach Professionalisierungsbedarfen durchaus Bedeutung zukommen könnte. In zahlreichen Beschreibungen anderer Studienteilnehmer:innen fällt auf: Wenn die pädagogisch Tätigen über Zufriedenheiten mit

Die Betrachtung von C4 zeigt sehr deutlich – das ist im Rahmen dieses Forschungsberichts besonders erwähnenswert –, dass Professionalität und Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit für pädagogisch Tätige eng verbunden sind mit Zeit für Reflexion, mit der Möglichkeit, reflektiert und wohlbedacht zu handeln sowie jedem einzelnen Kind und seiner Entwicklung Aufmerksamkeit und Sensibilität entgegenzubringen. Beachtenswert ist, dass im Rahmen dieses Austauschs ein:e Kolleg:in einwirft:

„Da nochmal kurz einzuhaaken: Umso mehr löst das in mir Druck aus, weil ich das natürlich auch jedem Elternteil so wünsche [...] und wenn man dann merkt, man hat zu wenig Zeit, dann weiß man natürlich im echtem Gewissen bei sich selber, dass man da hätte vielleicht noch anders reagieren wollen, als man reagieren musste, weil es der Rahmen nicht zugelassen hat“ (C1 00:54:55).

Hier wird noch einmal das oben angesprochene ‚zweigespaltene Erleben‘ sichtbar. Innerhalb der Betrachtung des eigenen professionellen Handelns spielt die Wahr-

ihrer eigenen Arbeit erzählen, tritt das eigene Handeln nicht in den Vordergrund (es wird auch nur vereinzelt beschrieben, was für sie im Handeln entscheidende Voraussetzung für die Zufriedenheitsgefühle und die Resultate der eigenen Arbeit ist bzw. was die Professionalität ihres Handelns ausmacht). Die folgende Beschreibung ist vor diesem Hintergrund insofern bezeichnend, als der:die pädagogisch Tätige die doch naheliegende Verbindung zwischen ihrem:seinem Handeln und dem Eingewöhnungskonzept einerseits und dem Wohlbefinden der Kinder andererseits nicht explizit, eher am Rande, herstellt und auch nicht selbstbewusst hervorhebt: *„Wir stecken ja mitten in der Eingewöhnung und ich finde das so toll, wir haben viele neue Kinder und die sind ganz klein, [...] wie toll die das machen. Wir haben ja wirklich eine ganz lange Eingewöhnung, dass die Mütter lange dabei sind am Anfang und dann wirklich peu à peu sich quasi rausschleichen aus dem Alltag und die machen das ganz toll, teilweise ohne Weinen, und bleiben wirklich lange schon und da merkt man wirklich: Okay, irgendetwas machen wir richtig, dass die gerne bei uns bleiben. Dass die gerne kommen. Die kommen alle fröhlich bei uns in die Gruppe und irgendwie bestätigt einen das nochmal, dass man merkt: Okay, gut, irgendwas müssen wir richtig machen. Dass die wirklich gerne auch alleine bleiben“ (F11 00:21:27).* Bestätigende Befunde finden sich in der Studie von Thole et al. (2016) zu Wissen und Reflexion in Kindertageseinrichtungen (vgl. auch Thole et al. 2015); die Autor:innen verweisen darauf, dass viele der von ihnen befragten pädagogisch Tätigen in der Auseinandersetzung mit ihrem Handeln *„kaum explizit“* auf pädagogisches Fachwissen oder Ausbildungswissen zurückgreifen (Thole et al. 2015: 137) und das pädagogische Handeln und Beobachten stark von inkorporierten Haltungen geprägt ist. In den hier durchgeführten Gruppendiskussionen fällt an den Wahrnehmungen und Beschreibungen darüber hinaus auf, dass sich die Zufriedenheit und das Professionalitätsverständnis sehr stark aus individuellen Interaktionen und situativen emotionalen Eindrücken speisen. Nur wenige Beschreibungen beziehen sich hingegen auf Kompetenzentwicklung und Entwicklungsprozesse der Kinder. Der Erfolg des eigenen Handelns bzw. der eigenen Arbeit wird häufig an emotionalen Reaktionen der Kinder festgemacht. Thole et al. (2015: 132) zeigen, dass der emotionale Bezug zu den Kindern ein wichtiges Orientierungsmuster (neben drei weiteren Thematisierungsweisen pädagogischen Alltags) von pädagogisch Tätigen ist.

nehmung eines Mangels an Zeit und anderen Ressourcen eine zentrale Rolle. Mit dem Verweis auf ‚Zeit‘ ist dabei nicht immer nur die Zeit gemeint, die für professionelle pädagogische Interaktionen erforderlich ist, sondern im Falle anderer Darstellungen auch der Zeitraum, in dem ein Personalmangel besteht. Je länger der Personalmangel andauert und je tiefgreifender er ist, desto stärker werden Belastungen wahrgenommen, desto stärker wird professionelles Handeln begrenzt und desto mehr sinkt die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation.

Dies kommt auch in Beschreibungen eines permanenten hohen Handlungsdrucks und einer Beschleunigung des eigenen Handelns aufgrund von Ressourcenknappheit zum Ausdruck. Die Befragten beschreiben über alle Einrichtungen hinweg, dass der Spagat zwischen den Professionalitätsansprüchen und den gegebenen Ressourcen regelmäßig Auslöser von Ohnmachtsgefühlen, Unzufriedenheit und dem Empfinden von Druck ist. Das folgende Zitat beschreibt sehr eindrücklich, dass einige pädagogisch Tätige diese Kluft nicht mehr uneingeschränkt professionell bearbeiten können; *„Also, das ist [...] diese Diskrepanz dieser Spagat, den man so macht//Man weiß genau, was junge Kinder oder Kinder die sechs Jahre fast bei uns in der KiTa sind den ganzen Tag [...] brauchen//Aber dann diese, ja, oft Ohnmacht (.) die man hat“* (J6 00:48:43).²⁶ Das Verhältnis von Ansprüchen und Ressourcen ist aus der Perspektive der Fachkraft derart aus dem Gleichgewicht geraten, dass Ohnmachtsgefühle entstehen.

6.3.1 Resonanzräume in der KiTa

Ein Gegensatzpaar, das wiederholt in den Gruppendiskussionen auftaucht, ist die von den Befragten verwendete begriffliche Unterscheidung von „Anspannung“ einerseits und „Ruhe“, „Entspannung“ (vgl. beispielsweise B3 00:37:43; B2 01:37:32; D2 00:39:47; D9 00:39:57; G9 00:30:06; G4 01:09:11) andererseits. Knappe personelle Ressourcen (bzw. das Spannungsverhältnis aus Professionalitätsansprüchen und knappen Ressourcen) werden als Quelle von Anspannung, Druck und Hektik in Handlungssituationen empfunden. Mit diesen Begriffen beschreiben die pädagogischen Akteur:innen Handlungssituationen, in denen sie auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder nicht eingehen können, hohen Handlungsdruck empfinden und grundlegende Dilemmata pädagogischen Handelns nur unzureichend oder nicht mehr professionell bearbeiten können. Der Gegenpol dazu – das, was hier fehlt – wird von den Befragten mit unterschiedli-

26 Weiter unten wird betrachtet, dass die Fachkräfte die emotionalen Belastungen, die sich aus dem für sie offensichtlichen Widerspruch zwischen fachlichem Anspruch und eigenem Handeln ergeben, durchaus unterschiedlich bearbeiten. An der hier vorliegenden Stelle im Text geht es zunächst um allgemeine Wirkungszusammenhänge, die aber wiederum heterogene Ausprägungen haben können.

chen Begriffen erfasst, wie zum Beispiel ruhiges Arbeiten, entspanntes Arbeiten, Genuss. Den Situationen, die pädagogisch Tätige mit diesen Begriffen assoziieren, ist das Empfinden gemeinsam, dass Betreuungsperson und Kinder sich im emotionalen Einklang befinden und ein emotionales Wohlbefinden auf beiden Seiten gegeben ist.

Über emotionalen Einklang und Nähe stellt sich dann für die pädagogischen Akteur:innen auch professionelle Arbeit her – wie das nachfolgende Zitat verdeutlicht. Damit verbunden ist zum einen, dass viel bzw. mehr gesprochen und gelacht wird. Zum anderen gewinnen die Erzieher:innen durch die selbst wahrgenommene Leistung und Professionalität Zufriedenheit und Motivation. Auf die Frage nach Situationen, in denen die Teilnehmenden besondere Zufriedenheit mit ihrer pädagogischen Arbeit empfunden haben, antwortet eine Fachkraft:

„Mir ging es auch jetzt einmal nach den Ferien, da war so eine Situation, wo ich ganz in Ruhe wickeln konnte. Ich konnte wirklich den Kontakt aufbauen, rumalbern und alles erklären und wirklich das ganz in Ruhe machen und vor den Ferien hatten wir ja wirklich alle zehn Kinder und es war wirklich irgendwie so ein Husch, Husch“ (F12 00:22:42).

Ihr Bericht verdeutlicht auf einer ersten Ebene die Verbindung zwischen Zufriedenheit der pädagogischen Akteur:innen einerseits und einem Handeln, das ihren professionellen Ansprüchen entspricht, andererseits. Darüber hinaus lässt sich aus ihm ablesen, dass sich aus Sicht der Befragten Professionalität (und eine Realisierung ihres fachlichen Anspruchs) daran bemisst (bzw. daraus ergibt), dass situativ ein emotionaler Einklang und ‚Resonanzraum‘ (Rosa 2016; Rosa/Endres 2016; Beljan 2017) zwischen ihnen und den Kindern besteht bzw. hergestellt werden kann. Der Resonanzraum umfasst laut Schilderungen der Befragten folgende Facetten:

- gemeinsames Lachen
- ein gemeinsames (synchrones) Handlungstempo und Handlungsrhythmus
- gemeinsames Sprechen (und Sprache frei von Druck, Zwang oder Konflikten)
- das Erklären (Bildungsgeschehen)
- die Befreiung von Zeitdruck – der Begriff des ‚Rumalberns‘ verkörpert sehr eindrücklich diesen Verlust des Zeitbezugs und Zeitdrucks: pädagogisch Tätige sind hier von (zu) hohem situativem Handlungsdruck entlastet
- emotionalen Gleichklang – der Begriff des ‚Rumalberns‘ impliziert ein emotionales Aufgehen in der Situation sowie etwas Spielerisches und Gelöst-Sein
- Kontaktaufbau, das heißt sowohl körperliche Nähe als auch ein zeitlich ausgedehnter Augenkontakt und ein gemeinsamer, ungeteilter Aufmerksamkeitsfokus

Häufig kann ein solcher Resonanzraum aber nicht realisiert werden. Eine Fachkraft aus KiTa C erläutert, dass die Bearbeitung der Kluft zwischen Ansprüchen und Ressourcen und dessen Reflexion auch im Verhältnis zu den Eltern erheblichen emotionalen Druck schafft.

„Umso mehr löst das in mir Druck aus, weil ich das natürlich auch jedem Elternteil so wünsche oder so gegenüber bringen möchte. Und wenn man dann merkt, man hat zu wenig Zeit, dann weiß man natürlich im echtem Gewissen bei sich selber, dass man da hätte vielleicht noch anders reagieren wollen, als man reagieren musste, weil es der Rahmen nicht zugelassen hat“ (C1 00:54:55).

6.3.2 Beschleunigung des Handelns und der Verlust eines Resonanzraums

In auffälligem Kontrast zu dem von der Fachkraft (F12) dargestellten Resonanzraum steht ihre Beschreibung, dass sie außerhalb der dargestellten Situation das Wickeln häufig unter erheblichem Zeitdruck ausführt. Die Hektik bzw. der Zeitdruck wird hier mit dem Ausdruck „Husch, Husch“ umschrieben. Dort, wo das Spannungsverhältnis durch einen Personalmangel besonders ausgeprägt ist, beschleunigt und verkürzt sich das Handeln der pädagogischen Akteur:innen, wodurch sich die Begründungsantinomie zuspitzt.

Wiederkehrendes Narrativ in den Erfahrungsschilderungen über alle Teams hinweg ist, dass Dinge ‚auf die Schnelle‘ gemacht oder ‚zack zack‘ bzw. ‚husch husch‘ erledigt werden. Allen gemeinsam ist, dass pädagogisch Tätige wahrnehmen, gewissermaßen ‚zu schnell‘ und unter (Zeit)druck zu handeln und situativ Ungeduld, ‚Genervtsein‘, Druck und Hektik zu empfinden. Auf eine solche Beschleunigung des Handelns (und dadurch zu kurz kommende Reflexion und eine Öffnung des Spagats zu den Professionalitätsansprüchen) verweist auch der Hinweis eines:einer Studienteilnehmer:in, dass er:sie sich aufgrund knapper personeller Besetzung regelmäßig dabei ‚erwischt‘, in Handlungsmuster zu verfallen, die seinen:ihren eigenen fachlichen Anspruch nicht erfüllen.

„Ich finde, man erwischt sich auch immer selbst, dass man [...] dann sagt, wenn dann die Kleinen fragen: ‚Oh, kannst du was mit mir spielen?‘ [...] ‚Ach, [Name eines Kindes], komm, hast du nicht mal Lust?‘ und dann schickt man schon die großen Kinder [...] aber das sind ja auch Kinder, die wollen ja auch für sich spielen, [...] aber man erwischt sich schon. Also, ich erwische mich da schon recht oft mal bei, dass ich dann mal sage: ‚Hey, komm, spiel doch mal mit denen‘“ (B11 00:23:44; 00:36:09).

Der Zusammenhang zwischen der von den Befragten wahrgenommenen Veränderung der Qualität ihrer eigenen Arbeit (ausgelöst durch Ressourcenknappheit) mit *Zufriedenheits- und Unzufriedenheitsgefühlen* wird darüber hinaus an folgendem Zitat deutlich, in dem eine Fachkraft auf die Frage antwortet, wie sie merkt, dass die Personalsituation die Qualität ihrer Arbeit verändert: *„Dass man einfach nicht mehr genügend Zeit für die Kinder hat [...] wie ich mit Kindern arbeiten möchte [...] was einen selber unzufrieden macht“* (C4 00:22:41). Durch die knappen Ressourcen wird das ohnehin vorhandene (und nie auflösbare) Spannungsverhältnis zwischen situativem Handlungsdruck und wissenschaftlicher Begründbarkeit schwerer auszuhalten. Ein:e Fachberater:in resümiert: *„da ist wirklich viel Frust, man möchte ja auch// [...] man möchte ganz anders mit den Kindern arbeiten und kann aber manchmal nicht“* (FB1 01:04:45). Das zentrale Spannungsverhältnis löst Frustration auf Seiten der pädagogischen Akteur:innen aus.

6.3.3 Restriktiveres Handeln des pädagogischen Personals

Wiederkehrende Beschreibung in den Gruppendiskussionen ist, dass sich Hektik, Druck und Überlastungen der pädagogisch Tätigen in Form von restriktiverem Handeln ausdrückt.

„Da merkt man ganz klar, dass man den Kindern, die jetzt auch schon älter sind, ganz oft Grenzen aufzeigen muss und sagen muss: ‚Stopp, Moment, das schaffe ich jetzt gerade alles nicht‘, was einen selber unzufrieden macht“ (C1 00:22:41).

Auffällig ist in diesem Textauszug nicht nur das restriktivere Handeln selbst, sondern die zusätzliche emotionale Belastung auf Seiten der Fachkraft. Die Unzufriedenheit ergibt sich aus den professionellen Ansprüchen, die nicht eingelöst werden können.

Noch dramatischer ist der Hinweis einer weiteren Fachkraft, dass sie in Situationen, in denen sie allein in der Gruppe ist, an sich wahrnimmt, ‚genervt‘ zu sein und entsprechend schneller zu etwas Nein zu sagen oder ungerecht zu handeln.

„Und die Kinder selber kriegen ja auch die Unruhe mit, auch wenn man alleine ist, manchmal auch, ja, genervt oder gestresst ist, es ist ja dann wirklich oft, dass man dann vielleicht auch ungerecht ist oder auch schneller zu irgendetwas nein sagt“ (B3 00:24:36).

Das schnellere ‚Neinsagen‘ verweist ein weiteres Mal auf die generelle Beschleunigung im Verhalten der pädagogisch Tätigen (aufgrund des innerlich empfundenen

denen Stress) gegenüber den Kindern:²⁷ Die Fachkraft stellt sich in dieser Situation gar nicht mehr die Frage, ob etwas möglich ist oder nicht, sondern reagiert anscheinend unreflektiert und reaktiv mit Ablehnung.

Dem restriktiven Handeln des pädagogischen Personals kann das Bedürfnis unterstellt werden, Interaktionen abzubrechen bzw. zu reduzieren – beispielsweise indem Kinder ausgebremst oder sie aufgefordert werden, sich ruhig zu beschäftigen: *„Dann sagt man da jetzt mal: ‚Nein, jetzt setz dich da hin und mach mal irgendwie ein Puzzle‘“* (B11 00:25:23). Das gleiche Bearbeitungsverhalten der eigenen Unruhe und Überlastung zeigt sich auch in folgender Beschreibung: *„Die Praktikanten beschäftigen, die Kinder beschäftigen, und dann ist man eigentlich nur//achtet man darauf, dass man den Überblick nicht verliert und dass es einfach nur läuft“* (G4 00:16:15). Die ‚Beschäftigung‘ der Praktikant:innen und Kinder schafft auf Seiten der:des Erzieher:in Handlungsentlastung und reduziert die erforderlichen Interaktionen mit allen Beteiligten.²⁸

6.3.4 „Dann geht es eigentlich nur darum, alle Kinder auf einem Fleck zu haben“

Als wichtiger Auslöser von restriktiverem Handeln, Hektik und situativ fehlender Aufmerksamkeit lässt sich in den Gruppendiskussionen identifizieren, dass der Blick bzw. Aufmerksamkeitsfokus des pädagogischen Personals sich unter den Bedingungen von intensiverem Personalmangel stark verengt. Ein:e Fachberater:in beschreibt eine Gefährdung professionellen Handelns der Fachkräfte dadurch, dass sie aufgrund von Überlastung ‚übervoll‘ sind und nicht mehr ausreichend wahrnehmen und handeln (können). Er:sie schildert Situationen aus

27 Es würde über den Fokus der Studie hinausgehen, die in den Gruppendiskussionen zur Sprache kommenden Quellen der Hektik und Beschleunigung systematisch aufzubereiten. Hier soll aber zumindest insoweit auf die Ursachen der Beschleunigung eingegangen werden, als es den Fokus dieser Studie – die Personalsituation – berührt: Beispielsweise sind dies: Situationen, in denen pädagogisch Tätige allein in der Gruppe sind; ausgedehnte Zeiträume von Personalmangel und Überlastungen; die Zahl der Kinder, für die eine Fachkraft zuständig ist; große Gruppen, Raum (vor allem viele Kinder auf engem Raum und entsprechender Lautstärke sowie häufigeren Konflikten zwischen den Kindern); ein Fokus auf organisationelle Abläufe und organisationelle Zeitrahmen.

28 Die Beschreibungen der Studienteilnehmer:innen spiegeln wissenschaftliche Befunde wider (vgl. beispielsweise de Schipper et al. 2006; Viernickel/Fuchs-Rechlin 2015), wonach Fachkräfte bei schlechteren Fachkraft-Kind-Relationen häufiger Ungeduld, Ärger, Genervt-Sein und zurückweisendes Verhalten zeigen. Umgekehrt sind Fachkräfte bei besseren Fachkraft-Kind-Relationen wahrnehmungssensibler, gehen sensitiv responsiver auf Kinder ein und erlauben Kindern auch höhere Selbstbestimmtheit und Autonomie (vgl. Viernickel/Fuchs-Rechlin 2015: 37, 39, 41). Zugleich zeigen sie weniger Strenge, Zurückweisungen, Beschämungen, Ungeduld und Ärger (ebd.).

Besuchen in Einrichtungen, wo „in der Krippe ein Kind keine feste Bezugsperson hat, oder weint und weint, weil Fachkräfte schon das gar nicht mehr wahrnehmen, weil sie (.) also irgendwie übertoll sind“ (I7 00:11:58). Die Befragten aus den Einrichtungen selbst beschreiben, dass sie erheblichen Druck und Hektik empfinden, wenn sie allein in der Gruppe arbeiten, wodurch sich ihre Wahrnehmungssensibilität und ihr Aufmerksamkeitsfokus beschränken.

„Also, ich finde auch immer, wenn jetzt, also die andere Vollzeitkraft in der Gruppe nicht da ist, ich stehe dann auch immer so unter Strom weil, wie du schon vorhin sagtest, ich bin dann so alleine für alles verantwortlich, zähl dann andauernd die Kinder durch, ich gucke dann immer, ich denke, dass ja keins abhaut, dass ja keins raus mal flitzt“ (B3 00:37:43).

Eine Fachkraft fasst diese Dynamik sehr anschaulich zusammen:

„Also die Kinder kommen ja dann und fragen: ‚Kannst du jetzt das und das mit mir spielen?‘, ‚Können wir das und das zusammen machen?‘, aber einfach, man hat dann nicht die Zeit und nicht den Kopf sich hinzusetzen und dann mit dem Kind was zu spielen, wenn man einfach auch Angst hat, dass man dann nicht mehr genug vom Rest mitbekommt und dann auf einmal vielleicht auch jemand dann weg ist (B8 00:19:01).

Interessant ist in dieser Beschreibung der Verweis, dass aus Sicht der Fachkraft nicht nur ‚Zeit‘ für die Aufmerksamkeit gegenüber den einzelnen Kindern fehlt, sondern dass sie auch ‚nicht den Kopf hat‘, um auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Ihr Kopf ist bereits ‚übertoll‘ und zugleich fokussiert – verengt – auf die Gruppe als Ganzes (oder einzelne Kleingruppen daraus) und die Erfüllung der Aufsichtspflicht. Eine weitere Fachkraft beschreibt das gleiche Phänomen: „Man ist so im Fokus und guckt gerade nach den Kleinen und Großen“ (D5 00:18:46). An dieser Stelle treffen sich restriktiveres Handeln einerseits und fehlende Aufmerksamkeit für einzelne Kinder und Interaktionen andererseits: „Wenn ganz viele krank sind, dann geht es eigentlich nur darum, alle Kinder auf einem Fleck zu haben, damit man auch wirklich alle im Blick hat“ (H3BS 00:29:29).

Hier klingt an, dass nicht knappe personelle Ressourcen *allein* das Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder erschweren. Die objektiven personellen Rahmenbedingungen machen nur einen Teil des Spannungsverhältnisses aus. Ein weiterer Teil sind die emotionalen Verarbeitungen/Auswirkungen des Spannungsverhältnisses auf der Ebene der einzelnen Akteur:innen, wobei die Art und Weise der Verarbeitung durchaus individuell und nicht gleich verläuft und diese Differenzen wiederum Unterschiede in der Professionalität markieren. Entsprechend muss das Spannungsverhältnis nicht nur durch die Verbesserung

der strukturellen Rahmenbedingungen verändert werden, sondern auch durch Unterstützungsleistungen für die Fachkräfte und Teams durch Fachberatung.

6.3.5 Die Wichtigkeit des ‚Durchatmens‘ und des ‚Sich-Entziehens‘

Dass Hektik die Erfahrungen der pädagogisch Tätigen unter knappen personellen Ressourcen prägt und das professionelle Handeln belastet, wird deutlich an den zahlreichen Verweisen darauf, dass es in Situationen zugespitzten Personalmangels entscheidend ist, „*mental runterzufahren*“, „*zu entzerren*“, „*ruhig zu bleiben*“, „*Hektik rauszunehmen*“ oder „*zu entschleunigen*“.

Die folgende Beschreibung einer Fachkraft aus KiTa A ist vor diesem Hintergrund auf mehreren Ebenen interessant: Sie betont noch einmal sehr eindrücklich, dass sich Überlastung darin äußert, dass pädagogische Akteur:innen hohen inneren Druck und Hektik verspüren und dass es für eine professionelle Bearbeitung entscheidend ist, dass dies nicht über längere Zeiträume besteht. Zugleich wird in dem Zitat auch eine Bearbeitung der eigenen Emotionen und Hektik auf hohem Reflexionsniveau sichtbar – es wird sehr eindrücklich beschrieben, dass eine professionelle Bearbeitung von Hektik hohe Anforderungen an das pädagogische Personal stellt.

„Also, wenn man alleine arbeitet, unten im Hort, also nicht am ersten Tag. Also wenn es über einen längeren Zeitraum stattfindet und man muss wirklich von A nach B und man ist dann im Hausaufgabenraum und dann passiert etwas in der Gruppe und dann muss man wieder zurück und dann ist im Flur etwas, draußen vor der Tür etwas, dann müsste man einen Reißverschluss an sich dran haben. Dann merkt man schon, oh, jetzt wird es hektisch. Dann merke ich auch die Hektik in mir drin, aber das ist dann wirklich, das ist dann auch die Kunst für jeden Erzieher oder für jeden Menschen, der mit Menschen zusammenarbeitet, die Hektik nur bei sich zu lassen (zustimmende Lautäußerungen). Das ist das Schwierige an diesem ganzen Job, sage ich mal, diese Hektik, die hat man, das ist in Ordnung, aber nicht falsch zu reagieren und das ist das Schwierige an der ganzen Geschichte. Dass man sich dann aus Versehen im Ton vergreift, dass man eine unkontrollierte Bewegung macht, dass man zu schnell ist in dem Moment einfach. Und da ist die Überlastung. Aber wenn das an dieser Stelle stattfindet über einen längeren Zeitraum hinweg, dann kommt die Überlastung ins Spiel und dann fangen die Nerven an zu flattern“ (A4 00:57:38).

Durch die Beschreibung wird auch deutlich, dass die pädagogisch Tätigen ihre eigene Hektik sehr bewusst spüren – eine der Herausforderungen ist dann deren (innere) Bearbeitung. Die Metapher des Reißverschlusses versinnbildlicht die Schwierigkeit und zugleich Notwendigkeit, Emotionen wie Ungeduld und Hek-

tik bei sich zu behalten und vom pädagogischen Handeln zu trennen. Hervorzuheben an der Darstellung der Fachkraft ist der Hinweis „*und da ist die Überlastung*“. Überlastung wird hier mit Hektik und Handlungsbeschleunigung identifiziert und gleichgesetzt mit einer Situation, in der die professionelle Bearbeitung der Anspannung (und Hektik) nicht mehr oder nur unzureichend möglich ist.

Instruktiv ist zudem die Verwendung des Kunst-Begriffs im Zusammenhang mit der Diskussion professionellen Umgangs mit den eigenen Emotionen bzw. von Hektik und Druck. Diese Umschreibung von Professionalität als Kunst findet sich auch bei Nürnberg und Schmidt (2015); die Autorinnen markieren in ihrer empirischen Untersuchung der beruflichen Identitätsentwicklung von Erzieher:innen pädagogische Professionalität als Kunst und Kunstlehre (ebd.: 674). Der Begriff der:des Künstler:in und der Kunst verweist u. a. auf ein besonderes Geschick oder eine Fertigkeit und Virtuosität, das heißt eine ‚*ausgereifte* Fähigkeit‘. Damit können einerseits situative Techniken – analog zu Techniken, die Künstler:innen entwickeln – und andererseits ein ‚*Reifeprozess*‘ beschrieben sein. Beide Lesarten implizieren, dass Kunstfertigkeiten erlernbar sind; in beiden Fällen erfordert dies einen ‚Aneignungsprozess‘ und insofern Zeit.²⁹

Besonders in der zweiten Lesart beinhaltet der Kunstbegriff, dass dies *viel Zeit* verlangt und nicht rein kognitiv über Wissenserwerb erfolgen kann. Vielmehr scheint er darauf hinzuweisen, dass

„individuelle Professionalisierung [...] einen persönlichen Veränderungs- und Reifeprozess ebenso wie einen wissenschaftlichen Kompetenzzuwachs [einschließt], welcher in der Formierung einer auf dem Prinzip der Fachlichkeit beruhenden beruflichen Identität [...] seinen Kristallisationspunkt findet“ (Nittel 2004: 348; vgl. zum Begriff der individuellen Professionalisierung auch Nittel 2006: 373–379).³⁰

29 Ulrich Oevermann (1981; Oevermann et al. 1979) beschreibt seine Analyse von sozialer Wirklichkeit mittels der Objektiven Hermeneutik als ‚Kunstlehre‘, die sich Novizen ‚aneignen‘ müssen, um anschließend mit dem Verstehen von sozialer Wirklichkeit virtuos umgehen zu können. Auch das Handeln einer pädagogischen Fachkraft könnte in diesem Sinne als ‚Kunstwerk‘ bezeichnet werden, in dem sie ihre ‚Aneignung‘ meisterlich und souverän zum Ausdruck bringt. Dieser Prozess der Entwicklung von Virtuosität des Handelns bedarf der Reifung im Prozess der beruflichen Sozialisation. Kunst ist virtuos, alle Sinne und Emotionen ansprechend. Während für die Wissenschaft die Reduktion von Komplexität konstitutiv ist und sie vor allem auf kognitiver Ebene erfolgt, ist für das Handeln einer pädagogischen Fachkraft der Umgang mit der Komplexität und Konflikthaftigkeit des Alltags (einschließlich der Komplexität der Emotionen und Sinneseindrücke) konstitutiv. Sie muss sich einen solchen Umgang mit Komplexität ‚aneignen‘.

30 In ihrer empirischen Studie zur Entwicklung professionellen Selbstverständnisses bei Erzieher:innen zeichnen Claudia Nürnberg und Maria Schmidt (2015) ebenfalls beide Ebenen nach. Sie fassen unter individueller Professionalisierung bzw. der Entwicklung professioneller Identität einen ‚Substanzaufbau‘ (ebd.: 682), der die Ausbildung professioneller

Der Gedanke des „*persönlichen Reifeprozesses*“ deutet an, dass die professionelle Bearbeitung von Konflikt- und Krisensituationen auch über die Ebene individueller Professionalisierung und Persönlichkeitsbildung (auf der Ebene der individuellen pädagogischen Akteur:innen und ggf. auch innerhalb der Teams) unterstützt werden kann. Mit dem Begriff des Reifeprozesses ist die individuelle fachliche Identitätsentwicklung insgesamt berührt. Damit werden biografische Prozessesstrukturen und die darin stattfindenden informellen Aneignungsprozesse, Aufschichtungen von Erfahrungen (ebenso wie von Kompetenzen und Techniken) sowie daraus resultierende Sozialisationsprozesse und Ausformungen habitueller Haltungen beschrieben. Professionalisierung erfolgt immer auch über individuelle Erfahrungen und ist ein fortdauernder, immer un abgeschlossener und ergebnisoffener Prozess.

Der mit dem Begriff der individuellen Professionalisierung beschriebene fortlaufende Prozess der Ausformung habitueller Haltungen und Dispositionen erfolgt auch über die Ebene von Aneignung (Kade 2010) – das heißt durch Erfahrungen auf der Basis von Beobachtungen und eigenem Handeln. Damit wird aus einer weiteren Perspektive die besondere Bedeutung umfangreicher personeller und zeitlicher Ressourcen deutlich: Sie bedingen die Erfahrungen und Prozesse informellen Lernens (Aneignungsprozesse) angehender Fachkräfte und legen damit wichtige Fundamente für ihre professionelle Sozialisation und Identitätsentwicklung. Dazu soll hier auch noch einmal die von Fachkraft A4 beschriebene ‚Kunst‘ des Umgangs und der Bearbeitung von Krisensituationen aufgegriffen werden: Es handelt sich hier um eine implizit-praktische Form des Könnens. Diese ist nur durch Erfahrungslernen und eine – auf Beobachtung des eigenen praktischen Handelns sowie auf Reflexion basierende – Aneignung habitueller Dispositionen zugänglich.³¹ Entsprechend zentral ist die Zurverfügungstellung von zeitlichen Ressourcen für Beobachtung und reflektiertes Erfahrungslernen der angehenden Fachkräfte und darüber hinaus für die Entwicklung hoher Professionalität von Mentor:innen bzw. eines Teams in der Begleitung.³²

Kompetenzen wie zum Beispiel Selbstreflexivität ebenso umfasst wie auch die Aufschichtungen von Erfahrungen, Themen und Zielen im Berufsverlauf (ebd.: 673, 682).

- 31 Inhaltlich kann ein solcher Reifeprozess auch einen individuellen und informellen Kompetenzentwicklungsprozess umfassen, der dazu befähigt, Krisen- und Konfliktsituationen (a) situativ durch komplexe Deutungen oder Emotionsarbeit zu bewältigen oder (b) retrospektiv reflektierend durch Perspektivwechsel und Perspektivübernahmen zu deuten, Sichtweisen und Handlungen anderer (der Kinder, Eltern oder Kolleg:innen) fremdverstehend nachzuvollziehen, die Handlungen anderer auch vor dem Hintergrund des eigenen Handelns zu deuten sowie derartige Krisensituationen bewusst in den Blick zu nehmen und dabei auch Verunsicherungen der eigenen Perspektiven und des eigenen Handelns zuzulassen.
- 32 Nittel (2006) verweist darauf, dass individuelle Professionalisierung „vielfach von nur ganz wenigen Protagonist:innen [...] beeinflusst“ wird, womit – unter den Bedingungen von knappen personellen und zeitlichen Ressourcen – ein „*hohes Maß an Kontingenz*“ einher-

Der Personalmangel führt jedoch dazu, dass auf Seiten anleitender pädagogisch Tätiger regelmäßig Qualifizierungen und Zeit für die Begleitung und die gemeinsame Reflexion fehlen und Lernende auch deshalb wenig Raum für Reifeprozesse haben.

Auch Thole et al. (2015: 137) betonen, dass der pädagogische Alltag erheblich über „inkorporiertes Wissen“ bzw. „inkorporierte Haltungen“ strukturiert wird und dieses vor allem durch Aneignung auf der Basis individueller beruflicher Sozialisation hergestellt wird. Dafür seien wiederum „alltägliche Erfahrungen [...] und die organisationale Strukturiertheit der jeweiligen Kindertageseinrichtung – also beispielsweise Teamkonstellationen“ bedeutsam (ebd.: 129). Und diese Aspekte, so konnte der Bericht zeigen, sind durch die Personalsituation erheblich beeinflusst, sodass insbesondere mit Blick auf die Professionalisierung im System der FBBE umfangreichere personelle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen.

Über die Sozialisation angehender Fachkräfte hinaus beeinflussen personelle und zeitliche Ressourcen auch die fortdauernden individuellen Professionalisierungs- und Reifeprozesse innerhalb eines Teams. Entsprechend sind umfangreiche, dafür deklarierte zeitliche Ressourcen zur entsprechenden Ver- wie auch Bearbeitung beruflicher Erfahrungen und insbesondere von Krisenerfahrungen – im Team sowie im Austausch mit Fachberater:innen – zur Verfügung zu stellen.

Die Gruppendiskussionen verweisen auch auf situative Techniken, die pädagogische Akteur:innen für eine professionelle Bearbeitung des Spannungsfeldes einsetzen. Mit ihrer Hilfe bearbeiten (bzw. unterbrechen) die Fachkräfte bzw. Teams die durch das Spannungsverhältnis entstehende Beschleunigung des eigenen Handelns und die innere Hektik. Eine Fachkraft beschreibt in dem folgenden Zitat sehr eindrücklich, wie die innere Anspannung sich ansonsten allein über die Atmung auf die Kinder überträgt; sie hat aber für sich situative Techniken entwickelt, um auf ihre eigenen Emotionen zu reagieren und die Anspannungsfalle erfolgreich zu bearbeiten. Diese Beschreibung der Fachkraft ist deshalb so wichtig, weil sie zeigt, dass Unterstützungsleistungen für pädagogisch Tätige die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses so verändern können, dass die Stressübertragung auf die Kinder gestoppt oder zumindest gebremst wird.

„[A]uch viel Atmungsübungen, weil man einfach in der Situation [...] merkt [...], wenn man angespannt ist, dass man schneller atmet und [...] durch die Atmung kann man viel erreichen und das merken die Kinder auch. Wenn du schnell [atmest], also so angespannt bist und viel atmest, [...] das macht die Atmosphäre [...] viel angespannter als wenn man einmal durchatmet oder [...] wir machen gerne

geht (ebd.: 377). Entsprechend zentral sind gute personelle und zeitliche Ausstattungen der Begleitung von pädagogisch Tätigen in der Qualifizierungs- und der frühen Berufsphase.

mit einer Spieluhr eine Pause für die Ohren, das sagen wir dann auch immer so und so eine Ruhepause und das entspannt dann auch [...] die Situation“ (A16 01:03:26).

Wichtig ist hier allerdings ein weiterer Hinweis der Fachkraft, nämlich dass ihr die professionelle Bearbeitung der inneren Hektik nur insoweit gelingt, als der Zeitraum, in dem sie der hohen Belastung ausgesetzt ist, nicht zu lang wird: *„Also es kommt halt darauf an wie lange man dieser Situation ausgesetzt ist“ (A16 01:03:26).* Die Möglichkeit, das Spannungsverhältnis auf hohem professionellem Niveau zu bearbeiten, lässt sich nur über begrenzte Zeiträume aufrechterhalten.

Das Team einer Gruppe aus KiTa F berichtet parallel dazu von Ritualen im Team, die ihnen helfen, aus situativen Belastungs- ‚Tunneln‘ herauszukommen.

„Wir sagen zum Beispiel, wenn alles ganz daneben geht, dann sagen wir: ‚Heute ist ein schöner Tag!‘ (lachen) Und dann müssen wir beide lachen, das entzerrt die ganze Sache wieder und es geht dann auch wieder“ (F9 00:29:29).

Der Hinweis auf die ‚Entzerrung‘ verweist auf die emotionale Ebene der pädagogischen Akteur:innen: Das Ritual erfüllt die gleiche Funktion wie ein kurzzeitiges Verlassen des Raumes. Der Aufmerksamkeitsfokus der:des pädagogisch Tätigen wird aus der Situation herausgelenkt und Hektik dadurch reduziert.

Schlussfolgernd betont ein:e Fachberater:in die Dringlichkeit, Überlastungssituationen zu reduzieren und dass es für pädagogisch Tätige entscheidend ist, sich bei Überlastungen einer Situation entziehen zu können.

„Und aus diesem Grund brauchen wir genügend Personal und brauchen wir Auszeiten, wo wir durchatmen können und brauchen wir auch Möglichkeiten, wo ich sagen kann: ‚Ich entziehe mich jetzt mal gerade der Situation, guck du mal hier, ich kann gerade nicht‘. Aber wenn ich natürlich mit weniger Personal arbeite, [...] ist das durchaus möglich, dass man vielleicht auch mal lauter wird und dass man ungerecht wird“ (FB3 00:47:31).

Voraussetzung für die Möglichkeit, sich zu entziehen, sind vor allem genügend personelle Ressourcen, aber auch zeitliche Ressourcen, um Überlastungssituationen entsprechend reflektieren zu können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in diesen Beschreibungen wichtige Bezüge von Zeit und Professionalität sichtbar werden: Professionalität (und darüber auch Zufriedenheit der pädagogisch Tätigen und kindzentriertes Verhalten) erfordert oder bedeutet, (a) Zeit, sich Situationen entziehen zu können, um Ungeduld und Hektik zu reduzieren; (b) Zeit zu reflektieren; (c) Zeit für individuelle Professionalisierungsprozesse sowohl während der Aus- bzw. Weiterbildung als auch im Team und (d) als weitere Gelingensbedingung für kind-

zentriertes Handeln: die Fähigkeit der pädagogischen Akteur:innen, durch situative Techniken Zeit ‚entzerren‘ zu können, das heißt, die Beschleunigung von Handlungen durchbrechen zu können.

6.3.6 Verlust professionellen Handelns

Die Gruppendiskussionen haben ein weiteres wichtiges Thema aufgezeigt: Hektik, Ungeduld und Überforderungsgefühle können sich durch Personalmangel noch weiter zuspitzen. Dies drückt sich zum Beispiel darin aus, dass pädagogisch Tätige von Kindern genervt sind, laut werden, schimpfen und Kinder auch beschämen. Eine Fachkraft beschreibt die bereits skizzierte Situation wie folgt weiter.

„Und die Kinder selber kriegen ja auch die Unruhe mit, auch wenn man alleine ist, manchmal auch, ja, genervt oder gestresst ist, es ist ja dann wirklich oft, dass man dann vielleicht auch ungerecht ist oder auch schneller zu irgendetwas nein sagt, oder wo man eigentlich sagen würde: ‚Komm, jetzt würdest du doch normalerweise dem Kind das erlauben weil, oder, würdest nicht so schimpfen wenn es sich jetzt nass gemacht hat oder oder‘, aber in dem Moment, man muss es wieder umziehen, man ist alleine, ja, man muss gucken und dann ja, wenn dann liegen ja auch so ein bisschen die Nerven blank und das man dann auch sagt: ‚Mensch, warum hast du das jetzt gemacht‘ oder so, und so hätte man gesagt, darüber gelacht und gesagt: ‚Komm, wir ziehen ein anderes T-Shirt an und gut ist‘. Und das ist halt wo die Kinder dann auch oft so drunter leiden müssen, was dann auch so schade ist, weil es eigentlich blöde sind, die lächerlich sind und die man da aber dann schon in dem Moment dann//“ (B3 00:24:36).

Hier wird ersichtlich, wie sich auf der Ebene des pädagogischen Personals die emotionalen Belastungen zuspitzen. Deutlich wird an der Beschreibung auch, dass Überlastungssituationen dazu führen können, dass pädagogisch Tätige sich in ihrem Verhalten nahezu selbst fremd werden und dadurch neue emotionale Belastungen entstehen, weil sie sich selbst Vorwürfe dafür machen, wie sie in einer Überlastungssituation gehandelt haben. In diesen Momenten entfernen sie sich von ihren professionellen Ansprüchen.

Eine weitere Fachkraft unterstreicht, dass sich aufgrund des Personalmangels unprofessionelle Reaktionen mehren können.

„Dadurch, dass nur eine Person in dem Raum ist, fehlt es natürlicherweise an der sozialen Kontrolle, wenn man das so nennen möchte. Also, ich glaube, eine Person alleine verhält sich anders und kann sich auch im Ton vergreifen“ (Q5 01:00:23).

Solche Überlastungs- und Krisensituationen können sich nach Einschätzung der Befragten situativ noch weiter zuspitzen, sodass Kinder am Arm gepackt oder geschubst werden (vgl. auch Q5 01:00:23). Ein:e Fachberater:in geht so weit zu sagen: *„Ich glaube, diese Überforderungssituation(en) kommen in KiTas ständig dauernd vor und es gibt die Fachkräfte, die das Kind am Arm nehmen und irgendwohin schleppen“* (Q1 00:34:31). Ein:e weitere:r Fachberater:in bestätigt: *„Personalmangel bedingt ja, dass die Überforderungssituationen sich häufen und dadurch halt auch Kindeswohlgefährdungen noch wahrscheinlicher werden“* (FB1 01:19:10). Fachberater:in FB3 ergänzt:

„[Das] kommt ganz oft durch Überlastungen, dass man plötzlich nicht mehr professionell handelt, sondern [...] dass ich dann plötzlich so ironische Bemerkungen mache: ‚Ach, du schon wieder‘. Oder, dass ein Kind vielleicht doch mal am Handgelenk über den Flur gezogen wird: ‚Ach, ich habe jetzt aber auch mal die Faxen dicke mit dir!‘“ (FB3 00:47:31).

Vergegenwärtigt man sich noch einmal, dass Hektik, Überlastung und Druck durch personelle Not zunehmen und die Besetzung in den Gruppen häufig reduziert ist, erscheinen Schilderungen dieser Art alarmierend – sie unterstreichen den Bedarf an politischen Maßnahmen zur Verbesserung des Personalschlüssels und der Fachkraft-Kind-Relationen in KiTas.

Betrachtet man die in den vorangegangenen Abschnitten analysierten Beschreibungen der pädagogisch Tätigen in einem Gesamtbild, lassen sich mehrere Ebenen identifizieren, die entscheidenden Einfluss auf die Qualitätssicherung haben:

- a) die Herstellung von Rahmenbedingungen, die die Quellen von Überlastung und Hektik reduzieren, zum Beispiel weniger Kinder pro Gruppe; unbedingtes Vermeiden ausgedehnter Zeiträume von Personalmangel;
- b) die Schaffung von Möglichkeiten für pädagogische Akteur:innen, in Situationen, in denen sie hohe Anspannung und Hektik empfinden, sich einer Interaktion oder Situation zu entziehen;
- c) auf der Ebene der pädagogischen Akteur:innen und der Teams: Professionalisierungsmaßnahmen im Bereich professioneller Bearbeitung eigener Hektik und Emotionen. Damit ist u. a. auch ein eher wenig beachtetes thematisches Feld angesprochen: das des Umgangs mit Emotionen wie Hektik, Ungeduld, Genervt-Sein, Ärger oder auch Antipathien und auch der ‚Emotionsarbeit‘ (Hochschild 1979, 2003 [1983]; Schröder 2017).

6.3.7 Körperliche und psychische Erschöpfungsreaktionen

Überforderungs- und Überlastungsgefühle wirken sich nicht nur auf das pädagogische Handeln aus, sondern bringen auch erhebliche Auswirkungen auf die Berufsfreude und die Gesundheit der pädagogisch Tätigen mit sich: „*Man ist ja dann auch (.) brauchen wir uns nichts vormachen (.) man ist überfordert damit, ja. Macht ja auch keinen Spaß mehr*“ (D2 00:20:32). Ein:e Leiter:in ergänzt: „*Da ist es schwer, motiviert zu bleiben [...] und wenn Kollegen auch irgendwie ausbrennen, nicht mehr können, ist das verständlich*“ (G1 00:56:05).

Das letzte Zitat verdeutlicht, dass das pädagogische Personal die beschriebenen Überlastungen nicht zuletzt auch körperlich und psychisch spürt. Die Gruppendiskussionen ergänzen insofern jüngste Forschungsergebnisse der DKLK-Studie (Wolters Kluwer 2020), dass, so berichtet eine große Mehrheit der Leistungskräfte, die bestehenden Überlastungen der Fachkräfte zu höheren Zahlen „*körperlichen oder psychischen Erschöpfungszustand(s) und zur Krankmeldung*“ führen (ebd.: 32). Dies hat weitreichende Folgen für die Ressourcenausstattung, unter denen die pädagogisch Tätigen arbeiten (vgl. die in Abb. 4 dargestellte Wechselwirkung zwischen der Zufriedenheit bzw. Überlastung der pädagogisch Tätigen einerseits und dem zentralen Spannungsfeld andererseits). Denn die durch Überlastung verursachten Ausfälle führen dazu, dass sich die Arbeitsbelastung für alle anderen pädagogischen Akteur:innen erhöht, was dann wiederum häufig zu Überlastungsausfällen anderer Kolleg:innen führt. Der:die Leiter:in von Einrichtung B beschreibt:

„*[D]ie Kolleginnen, die dann das Ganze alleine schmeißen müssen, [...] je nachdem wie lange eine Kollegin, manchmal auch [...] drei Wochen [gehen dann] am Stock [und] wenn die Kollegin dann wieder da ist, weiß ich, das dauert nicht mehr lange, dann schafft die Andere das nicht mehr*“ (B1 00:17:49).

Die mitunter erheblichen körperlichen Belastungen durch mehrwöchigen Personalmangel beschreibt das Team von KiTa A:

„*Jeder von uns hier in so einem großen Team hat ja Familie, hat alles was dazu gehört und dadurch ist man natürlich auch mal [...] schneller an seinen Grenzen als andermal. Allerdings vor Weihnachten, da waren alle an ihren Grenzen. [...] Das war wirklich eine Zeit, [...] da sind wir alle ziemlich auf dem Zahnfleisch gegangen und haben alle noch geguckt, dass wir es irgendwie bis Weihnachten schaffen*“ (A1 00:58:51).

Ein:e Kolleg:in beschreibt, dass er:sie darauf fokussiert war, „*dass man sich wirklich den ganzen Tag [...] beherrscht und so gut wie es eben geht abarbeitet oder arbeitet*“ (A19 00:59:05). Daran wird deutlich, wie körperlich und psychisch be-

lastend die zeitlich ausgedehnte Situation des Personalmangels war; die Teammitglieder haben die Situation als so prekär wahrgenommen, dass sie jeden Tag alle Kraft mobilisieren mussten, um professionelles Handeln so weit wie möglich zu sichern. Bei einem:einer Kolleg:in war die Konsequenz, dass irgendwann „*der Körper einfach schlappgemacht [hat]. Also, der Körper war irgendwann, der konnte nicht mehr. Also, hier war man stark und man hat alles abgearbeitet aber nach Monaten war irgendwann dann der Körper fertig*“ (A3 00:57:52). An dieser Stelle wird deutlich, dass individuelle Kompensationsstrategien nur über einen bestimmten Zeitraum funktional sind. Dauerhafte Belastungen führen das pädagogische Personal an körperliche Grenzen, die kognitiv nicht mehr aufzufangen sind.

6.3.8 Das Team als Ressource und Konfliktquelle

Die Verbindung von personellen und zeitlichen Ressourcen sowie professionellem Handeln wird auch durch die folgenden Zitate veranschaulicht, in denen die gemeinsame Reflexion des pädagogischen Handelns im Team im Fokus steht.

„Viele Augen nehmen viel mehr wahr und dadurch kann man [sich] auch ganz viel austauschen und Erfahrungsaustausch auch eben antreten. Und auch ganze andere Wahrnehmungsseiten. Also, es sieht ja jeder aus einer teilweise anderen pädagogischen Sicht“ (E2 00:26:29).

Die Bedeutung dieses Austauschs im Team für die Kinder wird von einem:einer Fachberater:in näher erläutert:

„Wenn ich [...] Kinder habe mit [...] herausforderndem Verhalten, finde ich da [...] nicht so schnell einen Ausweg; wenn ich da nicht die Zeit habe, zu reflektieren. Dann wende ich [...] immer wieder [...] das Werkzeug [an], das ich habe, [...] und dann wird das nichts [...] Man braucht schon die Zeit, um zu überlegen: ‚Mensch ja, in den und den Situationen, da habe ich jetzt beobachtet, da reagiert er so und so. Hmm [...] habt ihr eine Idee, könnten wir da vielleicht?//Vielleicht könnte ich da an der und der Stelle so reagieren?‘ Oder: ‚Vielleicht probierst du das einmal!‘, so etwas halt. Und wenn das nicht ist, dann [...] verhärten sich da Fronten. Ich glaube, Kinder merken das halt auch total schnell und [das] ruft halt auch Gegenreaktionen hervor“ (FB1 01:07:20).

Diese Schilderung veranschaulicht die Zuspitzung der grundsätzlich bestehenden Begründungs- und Praxisantinomien durch Personal- und Zeitmangel (vgl. Kapitel 3.1). Durch Personalmangel und die damit verbundene Verdichtung und Beschleunigung des Handelns, einen erhöhten Handlungs- und Entscheidungs-

druck sowie die fehlende Zeit für Reflexion spitzen sich die Dilemmata zu, und es wird schwerer, sie umsichtig und professionell zu bearbeiten bzw. zu reflektieren – für sich und im Team. Die Phase der präventiven, situativen oder nachträglichen Reflexion kann nicht in angemessenem Umfang durchlaufen werden. Auf diese Art bricht ein weiterer fundamentaler Bestandteil pädagogischen Gelingens ein. Somit wächst nicht nur die Unzufriedenheit mit der eigenen Arbeit, auch die Konflikte im Team nehmen zu.

Dies bestätigen weitere Auszüge aus den Gruppendiskussionen, in denen deutlich wird, dass der Spagat und die damit verbundenen Überlastungen zu (teilweise erheblichen) Konflikten (mit Eltern wie auch innerhalb des Teams) und auch zu Personalfluktuat³³ führen kann. Ein:e Fachberater:in fasst dies an einem aktuellen Beispiel aus einer von ihm:ihr betreuten Einrichtung so zusammen:

„Aber im Moment geht es eher darum irgendwie die Betreuung abzusichern, also mit Bildung hat das gerade gar nicht mehr viel zu tun ((lachen)) [...] Deshalb ist ein Hauptschwerpunkt, wo ich jetzt leider ganz oft eingesetzt werde, in Konfliktmoderationen. Also, Konflikte mit Eltern,³⁴ Konflikte im Team. Also, weil natürlich alle unter Anspannung arbeiten und dadurch diese Energie für Konflikte viel eher da ist“ (I1 00:24:03).

Die Konflikte innerhalb der Teams werden noch zusätzlich durch fehlende zeitliche Ressourcen für Teamabsprachen und interne Kommunikation begünstigt oder sogar verschärft. Ein:e Fachberater:in erlebt in seiner:ihrer Begleitung von Einrichtungen

„Krisensituationen, die sind so verhärtet, weil halt auch im Alltag nicht die Zeit ist, um Dinge zu reflektieren. Es fehlt die Zeit, um Dinge aus//aufzuarbeiten, um im Team Dinge abzusprechen. [...] Ja, es kann eine kleine Hetzjagd sein über eine

33 Nicht näher eingegangen werden kann hier auf den Zusammenhang zwischen Überlastungen und dem Befund, dass ca. 25 % der Berufsanfänger:innen das Berufsfeld innerhalb der ersten Jahre wieder verlassen (Fuchs-Rechlin/Züchner 2018). Nur kurz verwiesen sei auf eine Beschreibung von Fachkraft C1, die darstellt: „Menschen, die jung anfangen, die sehen dann sehr schnell, wie auslaugend dieser Beruf letztendlich ist“ (C1 01:15:04).

34 Auf die genannten Auswirkungen in Bezug auf Konflikte mit Eltern sei hier kurz eingegangen, da „die Zusammenarbeit mit (den) Eltern und weiteren Bezugspersonen in Kindertageseinrichtungen, [...] – neben der ‚direkten‘ pädagogischen Arbeit mit den Kindern und der Vernetzung mit anderen Institutionen – eines von drei wesentlichen Bestimmungsmomenten moderner Frühpädagogik“ ist (Fröhlich-Gildhoff 2013: 11; vgl. auch Viernickel 2006; SGB VIII § 22, Abs. II, III). Darüber hinaus ist bekannt, dass „Interaktionen zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften [...] die Lernatmosphäre, die Inhalte der Förderung und die Interaktionen mit dem Kind“ (Fröhlich-Gildhoff 2013: 14) und damit den Entwicklungsprozess des Kindes beeinflussen (vgl. Viernickel 2006).

ganze Weile, gerade wenn der Personalsch//also, oder wenn mehrere Leute fehlen [...]. Wenn das Team nicht die Möglichkeit hat, zu reflektieren, jetzt nicht einmal unbedingt im Umgang mit den Kindern, sondern einfach, wenn [es] [...] um Absprachen im Team geht oder wer macht was, Aufgabenverteilung, [...] dann [kommen] da halt Missverständnisse auf, es [...] entstehen Reibungspunkte, Konfliktpunkte, Stressmomente und das verstärkt sich dann und man hat auch wiederum da nicht die Zeit weil der Stresspegel auch so hoch ist//das kocht dann schnell hoch“ (FB1 01:04:45; 01:07:20).

Diese Befunde sind auf mehreren Ebenen bedeutsam. Sie zeigen Momente der Deprofessionalisierung auf, können als weitere Belastungsquelle für die emotionale Stabilität der pädagogisch Tätigen erkannt werden, verursachen zugleich aber auch – wie bereits eingangs verdeutlicht wurde – Personalfluktuat. Fachberater:in FB2 führt dazu aus:

„Was man nicht unterschätzen darf, ist, es fehlen ja sehr viele pädagogische Fachkräfte, wenn wir uns ganz Deutschland anschauen und [...] ich kann heute sehr genau sagen, wenn ich zufrieden bin, dann kann ich dableiben, wenn ich unzufrieden bin, kommt vielleicht ein Impuls auf, eine andere Einrichtung mir zu suchen oder zu wechsel[n], [...] Und wenn ich mir vorstelle, dass pädagogische Fachkräfte vielleicht sehr häufig und sehr langanhaltend in Notständen sind, ist vielleicht die Motivation zu gehen, bei der einen oder anderen größer, als das wäre, wenn ich einfach Normalbetrieb hätte und sozusagen mir gar nicht über Personalnotstände Gedanken machen müsste“ (FB2 00:14:13).

Die Bedeutsamkeit eines intakten Teams insbesondere in Phasen der Überlastung wird in KiTa A im Besonderen herausgestellt.

„Wenn diese Batterie immer leerer wird, dann fängt das ganze Gesamtkonstrukt so ein bisschen an zu wanken und dann wird es kritisch [...] und dann muss man sich auch auf das Team verlassen können. [...] [Dass] man einfach auch so den Anderen im Alltag auffängt oder mal eben sagt: ‚Komm, mach du jetzt einfach mal Gruppe, komm erst mal runter. Ich kümmerge mich um das Wickeln, ich organisiere das, weil ich sehe dir geht es gerade nicht so gut‘. Also, dass man sich da auch auffängt, wenn man sieht, okay das wankt gerade. [...] Das ist das Schöne hier, man kennt sich, man kann den Anderen langsam einschätzen“ (A11 01:05:23).

Diese Beschreibung macht deutlich, dass die Teamatmosphäre eine Ressource ist, um mit personellen Engpässen möglichst konstruktiv umzugehen und Belastungen nicht zu verschärfen, sondern gegenseitig zu mindern. In den Gruppendiskussionen und Interviews wurde von den Studienteilnehmer:innen kontrovers reflektiert und diskutiert, inwieweit Organisationsentwicklungsprozesse das

Team als Ressource stärken können. Eine ausführliche Darstellung der von den pädagogisch Tätigen geschilderten Wahrnehmungen und Beschreibungen zu Chancen, Grenzen und Dilemmata erfolgt in Kapitel 7.

Im Fokus dieses Berichts steht im Folgenden ein weiterer, besonders gewichtiger und bedeutsamer Aspekt: Wie wirken sich Überlastungen, Überlastungssituationen und die prekären Arbeitsbedingungen auf die Kinder aus?

6.4 Die Kinder im Blick: Wohlbefinden, Autonomieerleben und Bildung

Ein zentraler Bestandteil der Forschungsfrage war, wie sich – in der Wahrnehmung der pädagogisch Tätigen – die Personalsituation auf die Kinder auswirkt. Die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen werden in diesem Kapitel ausführlich dargestellt. Vorangestellt ist hier aber zunächst eine überblicksartige Zusammenfassung.

Während die pädagogisch Tätigen für sich selbst einen Kontrast zwischen einerseits Anspannung und Hektik, Druck sowie beschleunigtem Handeln und andererseits Entspannung, einem Resonanzraum und emotionalem Einklang mit den Kindern formulieren (vgl. Kapitel 6.3), nehmen sie auf Seiten der Kinder ein paralleles Kontinuum von Entfaltung, Selbstbestimmtheit, Entspannung, Offenheit, Erzählfreudigkeit auf der einen Seite und Gereiztheit, Ungeduld, fehlender Konzentration, Konflikten, Stress, Angst, geringer Selbstbestimmtheit und Zwang auf der anderen Seite wahr (siehe Abb. 4).

Die durch Stress, Hektik und Ungeduld geprägten Überlastungssituationen und prekären Arbeitsbedingungen der pädagogisch Tätigen übertragen sich auf die Kinder und äußern sich dort in Form von hohen Stresszuständen, Angst, nicht ausreichend unterstützter Bindungssicherheit und Gereiztheit sowie Konflikten. Pädagogisch Tätige beschreiben, dass sie aufgrund einer dünnen Personaldecke regelmäßig selbst lauter sprechen, knappere Sätze verwenden und direkter in ihren Aussagen werden, was dann sowohl bei den pädagogischen Akteur:innen als auch bei den Kindern weitere Unruhe schafft. Durch dieses Zusammenwirken können ‚Emotionsfallen‘ entstehen.

Darüber hinaus kommt es durch Personalmangel zu einer Zuspitzung des Dilemmas aus individuellem Förderauftrag einerseits und der Notwendigkeit, die Gruppe insgesamt zu berücksichtigen, andererseits. Die Befragten nehmen wahr, dass sie – unter den Bedingungen von Personalmangel – in ihrem Handeln den individuellen Bedürfnissen der Kinder nicht ausreichend gerecht werden bzw. dass knappe personelle und zeitliche Ressourcen es erheblich erschweren, die individuellen Bedürfnisse der Kinder ins Zentrum des eigenen pädagogischen Handelns zu stellen. Soweit auf Heterogenität eingegangen wird, geschieht dies in der gegebenen Personalsituation häufig vor allem vor dem Hintergrund von Gruppen.

Die Praxis in den Einrichtungen steht damit in starkem Kontrast zum individuellen Förderauftrag, wie er in den Landesgesetzen und Bildungsplänen verankert ist. Gleiches gilt für den in Bildungsplänen beschriebenen Auftrag, die Partizipation der Kinder zu stärken. Die pädagogisch Tätigen beschreiben, dass die verschiedenen Faktoren von Personalmangel das Autonomieerleben der Kinder einschränken und Partizipation gefährden. So können beschleunigtes Handeln und Hektik etwa dazu führen, dass pädagogisch Tätige ‚abkürzen‘ oder den Kindern ‚viele Dinge abnehmen‘. Knappe personelle und zeitliche Ressourcen erschweren es ebenso, professionelle Kompetenzen, wie Wahrnehmungssensibilität, ausreichend umzusetzen. Die unzureichende personelle Ausstattung von KiTas hat insofern einen erheblichen Einfluss auf die Selbstbestimmtheit und das Autonomieerleben der Kinder, ihr emotionales Wohlbefinden, die stattfindenden Bildungsprozesse und ihr Sozialverhalten.

6.4.1 ‚Unser Bildungsauftrag, der bleibt dann erstmal auf der Strecke‘

Anlass für das empfundene Spannungsverhältnis zwischen professionellen Ansprüchen und Ressourcen ist für das pädagogische Personal nicht zuletzt der Bildungsauftrag. Als allgemeine Konsequenz der dünnen Personaldecke wird über alle KiTa-Teams hinweg beschrieben, dass der Bildungsanspruch teils nur eingeschränkt erfüllt werden kann. Zu beachten ist hier allerdings, dass der Begriff des Bildungsauftrags je nach Einrichtung sehr heterogen verwendet und verschieden akzentuiert wird. Während einige Einrichtungen Bildung und individuelle Förderung ganzheitlich betrachten und sämtliche Interaktionsprozesse – auch Situationen beim Essen, Anziehen, Wickeln und Spielen – als Bildungsanlass sehen, betonen andere Teams sehr viel stärker konkrete Bildungsangebote oder Förderangebote für Kleingruppen (und einzelne Kinder) sowie eine Vorbereitung auf die Schule.³⁵

Einige Teams (KiTa B, D und F) konstatieren eine Einengung ihres pädagogischen Handelns, weil der Ausfall von Kolleg:innen die Erfüllung des Bildungsauftrags unmöglich macht: *„Bildungsleitlinien [...] Das hört sich so schön an alles, aber, wenn man alleine ist, kann man das knicken“* (F9 00:17:35). Dass die Erfüllung des Bildungsauftrags qualifiziertes und zahlenmäßig ausreichendes Personal benötigt und nahezu alle KiTa-Teams diesbezüglich eine fehlende Balance zwischen Ressourcen und Auftrag wahrnehmen, wurde in der Studie von Vier-

35 Die folgenden Aussagen mit Blick auf die Bedeutung des Spannungsverhältnisses für die Wahrnehmung des Bildungsauftrags und individueller Förderung sind auf einzelne Einrichtungen bezogen. Nicht näher ausgeführt wird in einer vergleichenden Betrachtung, was das jeweilige KiTa-Team unter dem Bildungsanspruch und individueller Förderung versteht.

nickel und Kolleginnen (2013) umfassend herausgearbeitet. Die genannten Teams und auch die der KiTas E und G beschreiben ergänzend, dass sich ihre Arbeit in Phasen intensiveren Personalmangels regelmäßig auf eine Betreuungsleistung reduziert. Im Fokus der Aufmerksamkeit und Handelns der Teams stehen dann die Sicherstellung der Aufsichtspflicht und pflegerische Tätigkeiten. Zwei Fachkräfte aus KiTa B fassen dies so zusammen:

„Bei uns in den drei- bis sechsjährigen Gruppen, die dann 25 Kinder haben, die sie nur noch in Anführungsstrichen aufbewahren können [...]. Unser Bildungsauftrag, der da ist, bleibt dann leider erstmal auf der Strecke.“

„Im Grunde werden die Kinder (Räuspern) nur verwahrt, sie werden nur verwahrt. Man guckt halt, dass nichts passiert“ (B3 00:25:39; vgl. auch E3 00:25:10).

Demnach findet in Phasen personeller Not eine Verengung des pädagogischen Handelns auf den Aspekt der Betreuungsleistung statt; die Verengung wird explizit mit dem wahrgenommenen Bildungsauftrag assoziiert. Aus dem Blickwinkel eines ganzheitlichen Verständnisses von Bildung beunruhigen weitere Situationsbeschreibungen wie von F2: *„Ja, und Essen, die Mahlzeiten, das ist dann Nahrungsaufnahme“ (F2 00:17:00)*. Im Rahmen des Bildungsauftrags von KiTas wird die Essensversorgung auch mit „bildungsfördernden Maßnahmen verbunden“ (Schoyerer et al. 2019: 127) und die pädagogisch Tätigen sollen diese als pädagogische und als „soziale Erfahrungen stiftende Veranstaltung konzipieren“ (Schulz 2016: 30 – zitiert nach Schoyerer et al. 2019: 127). Aufgrund von intensiveren Formen von Personalmangel und daraus resultierender hoher Anspannung können die pädagogisch Tätigen die beim Essen potenziell stattfindenden Bildungsprozesse jedoch nicht unterstützen.

Das zentrale Spannungsfeld bedeutet für die Kinder auf einer allgemeinen Ebene, dass Bildungspotenziale aufgrund einer defizitären Personalsituation nicht ausreichend aktiviert werden können. Im Sinne der Bildungs- und Chancengerechtigkeit sind diese Ergebnisse alarmierend.

Die pädagogisch Tätigen, so ist weiter erkennbar, sind sich der Unzulänglichkeit ihres eigenen Handelns bewusst. Sie führen weiter aus: *„wenn [...] immer und immer wieder gesagt wird: ‚Du musst warten, du musst warten, du musst warten‘. Dann wird ein Kind nicht mehr fragen“ (FB3 00:56:43)*. Die ständige Zurückweisung aufgrund mangelnder personeller Ressourcen führt aus der Perspektive der:des Fachberater:in dazu, dass Bildungsansprüche von Seiten des Kindes nicht mehr gestellt werden. Umgekehrt verbinden pädagogisch Tätige mit mehr Personal auch mehr Aufmerksamkeit für jedes Kind und damit mehr Bildungsarbeit – wie zum Beispiel Sprachförderung.

„Man kann sich mehr Zeit nehmen für das eine Kind und auch einfach mehr fragen, mehr ins Gespräch kommen“ (E2 00:34:01). Frühere wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass die Häufigkeit und die Form verbaler Interak-

tionen der Fachkräfte mit Kindern „zentraler Erfolgsfaktor für gelingende Entwicklungs- und Bildungsverläufe der Kinder“ sind (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2015: 35). Werden Gruppen von bis zu 25 Kindern von einer Person betreut, reduziert sich – das ist nahezu evident – die Sprechzeit im Alltag, mit einem oder auch mehreren Kindern, enorm.

„Sie kriegen ja auch dann deutlich weniger Zuwendung sei es körperlich gesehen oder auch vor allem sprachlich. In aller Munde ist Sprachentwicklung, Sprachentwicklung. (.) wenn man dann mal schaut, wie viel Sätze rede ich denn mit jedem einzelnen Kind meiner Gruppe am Tag oder wie viel Minuten nehme ich mir Zeit und dann kommen da noch fünf Aufgeteilte dazu. Dann ist da sofort noch viel weniger da“ (PA10 01:12:20).

6.4.2 „... aber so das einzelne Kind im Blick zu behalten, oder auch Kleingruppen, das wird echt schwierig“

Entscheidend für die Wahrnehmung eines Spagats seitens der pädagogisch Tätigen ist – über die geschilderte Schwierigkeit, dem Bildungsanspruch gerecht zu werden, hinaus – das Erleben, dass die individuellen Bedürfnisse der Kinder nicht ausreichend wahrgenommen oder erfüllt werden können.

„[Ü]berhaupt die ganze Arbeit mit den Kindern in der Gruppe, wenn man halt Engpässe hat: Es ist halt hektischer; also du kannst nicht individuell mehr auf das Kind eingehen, wenn du alles irgendwie auf die Schnelle machen musst und dann noch nebenbei die Dokumentation//“ (C4 00:27:33).

Sichtbar wird durch diese Beschreibung, dass der Druck und die Hektik, die von den pädagogisch Tätigen empfunden werden, Kernkompetenzen untergraben, die für die Sicherung pädagogischer Professionalität unverzichtbar sind. So kann beispielsweise die Wahrnehmungs- und Deutungssensibilität von den pädagogischen Akteur:innen unter den gegebenen strukturellen Bedingungen nicht angemessen realisiert werden.

Eine Fachkraft fasst prägnant zusammen, dass die Einzelorientierung regelmäßig zugunsten der Kollektivorientierung aufgegeben wird: *„... aber so das einzelne Kind im Blick zu behalten, oder auch Kleingruppen, das wird echt schwierig“* (G4 00:22:49). Sie beschreibt damit ein zentrales pädagogisches Dilemma: dass die Rekonstruktion – „also der verstehende Nachvollzug“ (Helsper 2019: 151) – eines individuellen Falls zurückbleibt bzw. die Spezifika des Einzelfalls aus dem Blick geraten und der individuelle Fall somit in einer zunehmend großen Gruppe verschwindet. Das Spannungsverhältnis aus knappen Ressourcen und professionellen Ansprüchen vergrößert somit auch die Gefahr, vorschnell Subsumtionen

vorzunehmen. Soweit auf Heterogenität eingegangen wird, geschieht dies in Zeiten personeller Not vor allem vor dem Hintergrund einzelner Gruppen (z. B. durch Angebote für Vorschulkinder oder für 2,5- bis 3-jährige Kinder); der Rückgriff auf schematische Differenzierungen wie beispielsweise zwischen kleinen und großen Kindern wird von Thole et al. (2015) als verbreitetes Orientierungsmuster frühpädagogischer Akteur:innen identifiziert (vgl. ebd.: 133–134). An dieser Stelle kann nicht näher verfolgt werden, inwieweit die hier genannten Befunde Ausdruck solcher Orientierungsmuster sind. Naheliegend ist jedoch die Annahme, dass der Personalmangel diese Orientierungsmuster fördert bzw. Zeitmangel und Handlungsdruck zu entsprechend stärker „*schematisierenden Betrachtungsweisen*“ führen. Hieran wird auch die Zuspitzung eines weiteren Dilemmas professionellen Handelns deutlich: Der Konflikt zwischen der Kollektiv- und der Einzelorientierung erweist sich als weiteres grundlegendes Dilemma professionellen Handelns: der Anspruch, sowohl die individuellen Bedürfnisse der Kinder ins Zentrum zu rücken und die einzelnen Kinder individuell zu fördern als auch zugleich alle Kinder der Gruppe und die Gruppe als Ganzes im Blick zu haben und das soziale Miteinander zu begleiten.

In einigen Teams nimmt die Diskrepanz aus den individuellen kindlichen Bedürfnissen und den Kapazitäten, diesen auch nachzukommen, die Form eines permanenten Jonglierens und Improvisierens an:

„Ja, man improvisiert und man ist dann auch da wirklich gefordert zu gucken, [...] manchmal wirklich zu entscheiden, was ist mir wichtiger, nehme [...] ich jetzt die Fünfjährigen, wo ich etwas herauskitzeln will oder wo ich irgendwo aufbauen will oder lasse ich die//nehme ich die Kleineren und da ist es eben auch oft so, dass man sagt: ‚Okay, lass die Kleineren spielen irgendwie‘ [...] hast du nicht gesehen, und den Größeren, denen bietet man dann explizit nochmal etwas an“ (D6 00:23:42).

Der wahrgenommene Entscheidungsdruck bewegt sich auf der Ebene von Gruppenangeboten – der Blick auf das einzelne Kind und seine Bedürfnisse scheint in dieser Überlastungssituation gänzlich aus dem Fokus zu rücken. Dies steht in starkem Widerspruch zu dem gesetzlich verankerten Förderungsauftrag, der eine pädagogische Begleitung entlang der individuellen Lebenssituation des Kindes und seiner grundeigenen Entwicklung verlangt. Vielmehr ist anzunehmen, dass wesentliche Bestandteile von Professionalität wie etwa die Wahrnehmungs- und Deutungssensibilität nicht ausreichend eingelöst werden können.

Je mehr Faktoren von Personalmangel in der einzelnen KiTa bestehen, desto stärker scheint dies der Fall zu sein.

6.4.3 „Weil du ihren Bedürfnissen nicht gerecht werden kannst“

Ein wiederkehrendes Narrativ in den Beschreibungen der Studienteilnehmer:innen ist, dass sie die von Kindern *geäußerten* konkreten Bedürfnisse nur unzureichend aufgreifen können bzw. Kinder ‚vertrösten‘ müssen. Vielfach werden in den Gruppendiskussionen Situationen geschildert, in denen sich Kinder mit Fragen oder Aufmerksamkeitsgesuchen an die pädagogischen Akteur:innen wenden, diese auf die geäußerten Bedürfnisse der Kinder aber nicht eingehen (können).

„Man kann auch die Bedürfnisse nicht abdecken, so wie [F2] gesagt hat, dass du eben dann guckst, welches Kind hat jetzt in die Hose gemacht, welches muss eben begleitet werden auf Toilette und dann steht ein Kind da und will, dass man ein Buch vorliest. Und will dann mit dir kuscheln. Und das muss dann hinten-dran“.

„Keine Zeit. Das geht jetzt nicht“ (F9 00:16:49).

Die Unterstützung von Bildungsprozessen und das Bedürfnis nach Nähe müssen zugunsten der vorrangigen Grundbedürfnisse weichen. Der unbefriedigte Anspruch der pädagogischen Akteur:innen wird im folgenden Zitat deutlich.

„Aber man ist ja dann auch wirklich für alle 25 [da]. Wenn dann der was will, dann musst du ja auch da sein und du kannst es einfach nicht, für alle 25. [...] Du kannst für jeden gar nicht so da sein, wie du es eigentlich möchtest“ (B11 00:25:23).

In diesem Textauszug zeigt sich das Spannungsverhältnis deutlich, denn der Professionalitätsanspruch wird mit den Worten *„wie du es eigentlich möchtest“* explizit herausgestellt.

Hinsichtlich der Bedürfnisbefriedigung verschärft sich das Spannungsverhältnis weiter, denn es sind nicht nur die *geäußerten* Bedürfnisse der Kinder, die oft unbefriedigt bleiben, sondern auch die aus professioneller Perspektive antizipierten Bedürfnisse der Kinder, insbesondere auch in Bezug auf die individuelle Förderung Einzelner.

„Ich habe 17 Kinder und ich kann nicht jedem Einzelnen gerecht werden. Ich sehe den Bedarf da, ich sehe den Bedarf da, ich sehe den Bedarf da. Ich habe ein Zweijähriges, was ein halbes Jahr entwicklungsverzögert ist, was ich jetzt gerade eingewöhne [...]. Dann habe ich [...] die Vorschüler, die wollen ihr Recht haben, die möchten gefordert werden. Ich habe Kinder, die gerade mal drei sind, und ein halbes Jahr da sind und mir aber noch immer an der Hand hinterherlaufen, weil sie noch nicht richtig da sind, weil du ihren Bedürfnissen nicht gerecht werden kannst, weil du eben 17 Kinder hast“ (Q2 40:26).

Die Fachkraft thematisiert den Zusammenhang zwischen unbefriedigten „Bedürfnissen“ und einer mangelnden emotionalen Sicherheit des Kindes³⁶ wodurch sich aus ihrer Perspektive der Ruf nach individueller Aufmerksamkeit und Zuwendung verstärkt. Angesichts der begrenzten Ressourcen klingt gegenüber diesen Situationen das Gefühl von Machtlosigkeit und Zerrissenheit an.

Von Seiten der Kinder kann sich der Unmut über fehlende Aufmerksamkeit auch dadurch äußern, dass sie über Regelübertretungen genau dieses Defizit auszugleichen versuchen.

„Die wollen ja immer unsere Aufmerksamkeit. Und die suchen sie sich dann auch, und das ist halt gerade in solchen Stresssituationen gut zu merken. Also, wenn wir jetzt selber gestresst sind und [...] wenig Kollegen da sind, dann kommt es oft vor, dass die Kinder Sachen machen, die gegen die Regeln sind, die sie kennen, wo sie das wissen, um die Aufmerksamkeit der Erzieher. Das ist wie so ein Stopp-Schild, so: ‚Hallo, ich bin auch noch da!‘“ (E4 00:36:25).

Über alle Einrichtungen hinweg bekräftigt das pädagogische Personal sehr nachdrücklich, dass es eine Anhebung der zur Verfügung stehenden Zeit für Beobachtungs- und Dokumentationsaufgaben sowie für Vor- und Nachbereitung geben muss, um das umfassende pädagogische Mandat angemessen erfüllen zu können. Häufig anzutreffen ist die Beschreibung, dass Arbeiten zur Vor- und Nachbereitung (auch von Elterngesprächen), Entwicklungsgespräche, Gespräche zwischen einzelnen Teammitgliedern ebenso wie Beobachtungs- und Dokumentationsaufgaben verschoben oder „nebenbei“ in der Gruppe erledigt werden. Häufig erfolgt dies, weil eine Fachkraft allein in der Gruppe arbeitet.

„Es ist keine Vorbereitungs- keine Nachbereitungszeit da, weil [man regelmäßig aufgrund] stundenreduzierte[r] Kräfte, [...] alleine ist zum Zeitpunkt, wo was erledigt werden muss. Oder wenn man zu zweit ist, muss der eine springen, hat andere Aufgaben zu erledigen, das wird dann mal eben nebenbei gemacht oder geschoben“.

„[Und] sich die Zeit, auch einfach mal zu nehmen, was zu planen, was sein muss die nächste Zeit, das macht man mit den Kindern halt im Hintergrund“ (B2 00:21:50).

Durchaus auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass die Fachkräfte/Teams erwägen, auf die fehlende Zeit für Vor- und Nachbereitung dadurch zu reagieren,

36 Dem Aspekt der Bindungsbeziehung in Zeiten personellen Mangels wird in diesem Kapitel an späterer Stelle weiter nachgegangen.

dass kurzzeitig Gruppen zusammengelegt werden oder ein:e Kolleg:in eine Gruppe kurz mit ‚im Blick hat‘.

„[W]enn man in die anderen Gruppen mal abgeben möchte und sagt: ‚Könntest du mal nehmen?‘, dann haben die nachmittags wieder die Hütte voll bis obenhin, oder da ist gerade wieder selber jemand ausgefallen oder die müssen was vorbereiten“ (B2 01:00:46).

Wird die Vor- und Nachbereitung des pädagogischen Handelns in die Zeit des Gruppendienstes verlegt, bedeutet das zwangsläufig, dass auch die Aufmerksamkeit für die Kinder geringer ist und weder eine individuelle Förderung noch ein Gruppenangebot ausreichend geleistet werden kann.

Umgekehrt beschreiben die Studienteilnehmer:innen, dass Zufriedenheit und Genuss auf Seiten der Kinder stark vom Gefühl abhängig sind, wahrgenommen zu werden. Den Zusammenhang zwischen ‚Entspannung‘ auf Seiten der pädagogisch Tätigen einerseits und mehr (individueller) Aufmerksamkeit und Zeit für die Kinder andererseits stellen die Diskutant:innen D9 und E2 dar: „Die Kinder merken halt auch, wenn man selber entspannter ist, also mehr Zeit hat für sie“ (D9 00:40:10). „Die werden wahrgenommen, einfach. Ich werde wahrgenommen von meiner Erzieherin. Sie beschäftigt sich mit mir“ (E2 00:34:33). Für den U3-Bereich bestätigt eine Fachkraft aus KiTa B den gleichen Zusammenhang von einerseits Zufriedenheit der Kinder und andererseits Resonanzräumen mit viel Aufmerksamkeit für jedes einzelne Kind und viel Zeit zu sprechen.

„Auch in der Krippe führt man ja schon Dialoge, selbst wenn die Kinder nicht sprechen können, trotzdem geben die einem ja was zurück, ne. Und, da merkt man einfach, dass das schön ist. Es ist einfach schön. Man merkt, die Kinder, die finden das auch gut“ (E2 00:34:01).

Die im Kapitel 6.3 beschriebene Beschleunigung des Handelns und der hier skizzierte verengte Aufmerksamkeitsfokus führen dazu, dass Signale der Kinder nicht mehr ausreichend wahrgenommen werden können. Die knappen Ressourcen führen zum Verlust sensitiver Responsivität (Remsperger 2011, 2017).

6.4.4 „Kinder wissen auch früh, [...] wie es an dem Tag abläuft“

Wie bereits belegt wurde, sind den pädagogisch Tätigen diese (drohenden) Defizite in ihrem pädagogischen Handeln durchaus bewusst. Einige Studienteilnehmer:innen beschreiben daher, dass sie unter den Bedingungen von Personalausfällen besondere Aufmerksamkeit darauf legen, den Kindern das Gefühl zu geben, wahrgenommen zu werden, und auf Wünsche der Kinder u. a. auch mit

Ausnahmen einzugehen; teilweise nutzen sie solche Situationen auch, um das Autonomieerleben der Kinder zu stärken. Ein:e Fachberater:in betont die Bedeutung, die dem zukommt.

„Aber dass trotzdem die Ideen von den Kindern aufgenommen werden und noch einmal besprochen werden und den Kindern auch erklärt wird, warum geht das heute nicht? Dass die Kinder auch einen Blick dafür bekommen und eine Möglichkeit haben: Wo kann ich denn meine Vorschläge [anbringen]? [...] Kann ich das malen? [...] Und es wird aufgehoben und dann gucken wir halt irgendwann im Gesprächskreis, wann wir das machen. Das finde ich halt einfach wichtig“ (FB2 00:56:43).

Ein solches Vorgehen wurde in den Gruppendiskussionen vor allem durch das Team von KiTa A beschrieben.

„Und ich glaube, wir nehmen auch Kinder immer mit, also wenn wir bestimmte Räume nicht aufgemacht haben [...] Aber dann sagen wir den Kindern, heute geht das nicht, weil [...]. Oder wenn wir draußen einen Bereich schließen müssen, an der Schaukelanlage ist keiner, dann sagen wir den Kindern: ‚Du, da können wir heute nicht sein, weil wir kein Personal haben‘. Wir begrüßen uns morgens im Morgenkreis und da sind alle Kinder und da sind auch die Erzieher:innen und da wird das auch schon abgesprochen und auch mit den Kindern [...] Also, dann weiß man auch schon, wer ist heute da, im Morgenkreis sagen die Kolleg:innen, in welchem Raum sie sind, [...] was sie für Angebote machen. Kinder teilen sich dann dazu und wie gesagt, wenn dann drei Kollegen nicht da sind, wissen die Kinder, da ist dann jetzt keiner und dann ist da auch kein Angebot in dem Raum. Also, das heißt, Kinder wissen auch früh, [...] wie es an dem Tag abläuft“ (A1 00:34:11).

Zudem versucht das Team, auf die Bedürfnisse und konkreten Wünsche der Kinder einzugehen und das Autonomieerleben der Kinder – auch unter den Bedingungen von Personalknappheit – zu stärken. Etwa, in dem zusätzliche ‚Räume‘ geschaffen werden.

„Zum Beispiel [...] die Vorschulkinder fragen dann mal nach, ob sie bei uns unten spielen dürfen [im Hort – vormittags, während die Hortkinder in der Schule sind] und dann ist das für die auch was ganz Tolles, weil die haben anderes Spielmaterial, der Raum sieht anders aus, die Gegebenheiten sind anders, die sind dann auch mal, können dann zehn Minuten auch mal alleine sein, wenn ich dann aus der Gruppe rausgehe, was erledigen muss, dann weiß ich genau, aha, ich bin jetzt im Nebenraum, ich höre sie, und sie bekommen ein Stück weit die Verantwortung für sich selbst und für die Situation, die sie gerade vorfinden“ (A4 00:41:02).

Auch andere Ausnahmen werden gemacht, um auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Beispielsweise dürfen Kinder im Büro der:des Leiter:in spielen oder *„dann macht man halt Sachen möglich, die sonst nicht möglich sind, mit der Ausnahme“* (A19 00:33:11). Beschreibungen anderer Akteur:innen deuten hingegen Hilflosigkeit gegenüber der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Auftrag und Ressourcen an. Die Hilflosigkeit und die fehlenden konzeptionellen Überlegungen zu pädagogischen Ausgestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten kommen beispielsweise in folgendem Zitat zum Ausdruck.

„[I]st ja auch [früher] viel entspannter gewesen, wenn man wusste, okay ich habe mir heute etwas vorgenommen, bekomme jetzt meinen zweiten Mann dazu, kann das alles in Ruhe mit den Kindern zusammen holen oder heranholen, die ganzen Materialien. Das kann ich jetzt nicht mehr. Ich kann nicht mit 15 Kindern die Materialien heranholen. Kann aber auch nicht immer sagen: ‚Ich lasse mal die Tür auf, ich geh mit drei Kindern Materialien holen, guckst nochmal auf meine zwölf, und sie hat auch 20‘ (D2 00:39:47).

Auffällig ist, worüber die Fachkraft nicht spricht – etwa Umgestaltungsmöglichkeiten des Angebots oder Varianten, die es ermöglichen, die Kinder in die Gestaltung dieses oder eines anderen Angebots einzubinden. Im Fokus der Aufmerksamkeit und Beschreibung steht das, was nicht geht. Zudem ist der Fokus vor allem auf die Ebene der pädagogischen Akteur:innen bezogen: Der:die Kolleg:in etwa wird nur deshalb nicht gebeten, mit auf die Gruppe zu achten, weil er:sie bereits so viele Kinder hat. Eine Reflexion dazu, was dies für die Kinder bedeutet, fehlt hingegen. In erheblichem Gegensatz dazu steht die Beschreibung einer:eines Auszubildenden in KiTa A.

„Ich habe ja auch ein Projekt gestaltet und trotz, dass wir so eine, ja, problematische Personalsituation hatten, konnte ich mein Projekt mit den Kindern machen und [...] dadurch wurde das Projekt auch viel flexibler, also es hat sich viel spontaner gestaltet und die Kinder haben immer mehr, ja, auch Wünsche geäußert“ (A16 00:42:05).

Deutlich wird an dieser Stelle, dass KiTa-Teams den Spagat aus Ressourcen und Aufrechterhaltung von Professionalität unterschiedlich gestalten und dass bei einigen Teams Hilflosigkeit gegenüber dem Spannungsverhältnis besteht. Diese Heterogenität ist auf unterschiedliche professionelle Ressourcen der Akteur:innen und Teams, aber vor allem auf unterschiedliche Intensitäten des Personal Mangels zurückzuführen.

6.4.5 „... aber dann ist von Partizipation im seltensten Fall noch die Rede“

In den Beschreibungen der Akteur:innen ist erkennbar, dass pädagogische Konzepte wie die offene Arbeit und das Prinzip der Partizipation einen Bedeutungszuwachs erfahren (vgl. Sturzenhecker et al. 2010; Knauer/Sturzenhecker 2016; Heller 2010). Beiden Ansätzen ist gemeinsam, dass sie die Mitwirkung, die Autonomie, die Selbstbestimmung von Kindern stärken wollen und ihnen „mehr Raum“ zur Verfügung stellen wollen, „um selbständig und ohne Anleitung zu agieren“ (Schoyerer et al. 2019: 111). Angebote, die auf diesen Prinzipien aufbauen, sind entsprechend eher auf explorative Erfahrungsprozesse ausgerichtet als auf Wissensvermittlung, das Einüben von Kompetenzen oder die Herstellung eines konkreten Produkts gemeinsam mit den Kindern (ebd.: 113). Damit geht einher, dass der „(für)sorgend-paternalistische Bildungsbegriff [...] vom Anspruch her durch einen dialogisch-demokratischen Bildungsbegriff (subjektorientiert, lebensweltlich) abgelöst“ wird (Sturzenhecker et al. 2010). Dieser hier angesprochene veränderte Blick auf das Kind wird umfassend in den Bildungsleitlinien der Bundesländer als Zielstellung unterstützt. Als Beispiel seien hier genannt: „Partizipationsorientierung“ (Schleswig-Holstein – Leitlinien zum Bildungsauftrag, 2018), „Autonomiebestrebungen“ (Nordrhein-Westfalen – Bildungsgrundsätze, 2016) oder „Selbstbestimmung und Teilhabe“ (Sachsen-Anhalt – Bildungsprogramm, 2013). Diese Veränderungen und Ansprüche müssen jedoch in die Selbstverständnisse des angehenden sowie ausgebildeten frühpädagogischen Personals integriert werden und in deren professionellem Handeln Ausdruck finden.

Durch die Beschreibungen der an dieser Studie teilnehmenden Fachkräfte und Teams, die nach partizipativen Prinzipien und/oder einem offenen Konzept arbeiten bzw. arbeiten wollen, wird deutlich, dass eine Realisierung in der alltäglichen Praxis viel Zeit und vor allem auch systematische Begleitung von außen verlangt. Ein:e Studienteilnehmer:in beschreibt für seine:ihre KiTa: „Das war ja nicht von heute auf morgen und wir wurden begleitet über viele, viele Jahre hinweg“ (Q3 01:09:14). Darüber hinaus zeigen die Gruppendiskussionen, dass langfristige personelle Stabilität und Kontinuität eine entscheidende Voraussetzung für solche Organisationsentwicklungsprozesse sind. Das Team von KiTa C beschreibt beispielsweise, dass es ihnen nur aufgrund ihrer guten personellen Ressourcen und Unterstützung durch den Träger gelingt, eine Partizipation der Kinder weitestgehend zu realisieren.

„Und das, was wir hier uns auch auf die Fahne geschrieben haben – Partizipation, ist nicht möglich, wenn man alleine mit im Zweifel 17, 20 Kindern ist, [...] was zum Glück ganz selten vorkommt, weil wir uns dann immer irgendwie (.) Hilfe holen können, aber dann ist von Partizipation im seltensten Fall noch die Rede“ (C1 00:30:25).

Im Unterschied zu KiTa C erlebt das Team aus KiTa G sehr viel direkter den unmittelbaren Konflikt zwischen dem Ziel, die Selbstständigkeit zu fördern, und knappen personellen Ressourcen. Eine Fachkraft aus dieser KiTa G beschreibt die Konflikte, die sich für die pädagogischen Akteur:innen sowohl auf Handlungsebene als auch Reflexionsebene ergeben.

„Da ist halt Tenor: ‚Hilf mir, es selbst zu tun‘, also, die Kinder können möglichst selbstständig sich an- und ausziehen. Man hat 25 Kinder, es ist kalt, die müssen also Matschhose, Gummistiefel, Jacke, Schal, Mütze, Handschuhe, alles Mögliche anziehen. Wenn die einen dann schon eine Viertelstunde schwitzen, ist man noch bei der anderen Hälfte, um denen zu helfen, und dann ist da diese individuelle Förderung einfach auch schwierig. Warte ich ab, bis sich der Junge in diese Matschhose gepellt hat, oder gucke ich, die müssen eigentlich nach draußen, weil die schwitzen jetzt schon hier eine Viertelstunde, helfe ich dann mehr oder warte ich wirklich ab, das ist so eine Geschichte, da muss man echt abwägen, wo setzt man dann die Prioritäten“ (G4 00:21:22).³⁷

Hier wird greifbar, wie sich für die Erzieher:innen und Teams das Dilemma zwischen hohem Handlungsdruck (und der Notwendigkeit, auf praktisch-reflexives Wissen zurückzugreifen) einerseits und theoretisch-reflexivem Wissen andererseits unter den Bedingungen von Personalmangel zuspitzt. Diesen Zusammenhang illustriert auch folgendes Zitat aus KiTa D.

*„Dann schmeißen die anderen mit den Schuhen herum. Und dann: ‚Gib mir jetzt lieber die Schuhe, dann ziehe ich sie dir an und denn ist gut“ (D10 00:46:22).
„Diese Situation hat man nicht, wenn man drei hat oder vier hat“ (D2 00:46:27).
„Ja, dann bist du viel, viel entspannter, viel ruhiger“ (D10 00:46:30).*

Dass ein Missverhältnis zwischen der Anzahl an pädagogisch Tätigen und der Anzahl der Kinder zu Autonomiebeschränkungen führt, bezeugt auch diese:r Quereinsteiger:in.

„Dann ist halt eine Fachkraft für eine 14er-Gruppe da. Das heißt, ein Raum, eine Fachkraft, 14 Kinder. [...] was ich dort erlebe, ist ganz viel Gruppenangebote. [...]

37 Der:die Leiter:in von Einrichtung E ergänzt: „Wir sind im Krippenbereich bei (einem Betreuungäquivalent von) 1:6 [...], bei Kindergartenkindern 1:15 und wie gesagt, Hort 1 bis 22. Und da frage ich mich natürlich, wie adäquat auch im Situationsansatz auf die Bedürfnisse des Kindes eingegangen werden soll?“ (E9 00:59:25) Im Falle von KiTa E ist allerdings zu berücksichtigen, dass sie sich erst seit Kurzem in der Umstellung auf ein offenes Konzept befindet.

Also, wir machen jetzt alle einen Igel, wir basteln jetzt alle dies und wir basteln jetzt das und (.) jeder muss es halt machen dann“ (Q5 00:57:09).

Das Aufrüttelnde an diesen Darstellungen sind nicht nur die konkreten Situationen, denen das Personal und die Kinder ausgesetzt sind, sondern auch die folgenden Beobachtungen von Fachberatungen: Die auf Selbstbestimmung und Autonomie ausgelegten Konzepte können – dort, wo sie mithilfe von vielen zeitlichen und personellen Ressourcen verankert werden – Möglichkeiten eröffnen, stärker auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen und sekundäre Bindungen zu stärken sowie Emotionsfallen ebenso wie dadurch bedingtes unzuverlässiges Verhalten zu reduzieren. Eine Fachberaterin berichtet:

„In KiTas, wo [...] sehr viel Partizipation, sehr viel Selbstbestimmung ist, da sind die Kinder alle sehr entspannt. Sie sind sehr spielvertieft, sie sind sehr sicher, das heißt sie kommen auf mich zu und fragen: ‚Wer bist du?‘ [...] Sie fühlen sich richtig in der KiTa zu Hause, sie fühlen sich wohl. Sie zeigen, dass dies ihr Raum ist, wo sie explorieren können und für mich ist da so irgendwie der Schluss, das erlebe ich auch immer bei den Eingewöhnungen, wenn ich da welche begleite, [...] dann sehe ich immer wieder, da wird dann immer wieder gesagt, die brauchen ewig, um sich einzugewöhnen, die können keine Bindung aufbauen, die sind unsicher und das schleppt sich dann so rüber. Und wenn die alle unsicher sind, weil das Verhalten der Fachkräfte nicht konstant ist, sondern einfach unzuverlässig, nämlich emotional gesteuert und auch durch Stress gesteuert [...] dann sind die Kinder verunsichert“ (Q1 01:04:06).

Pädagogische Konzepte, die auf Partizipation und Autonomieerleben der Kinder ausgerichtet sind, sichern den Beschreibungen einiger Studienteilnehmer:innen zufolge, dass Kinder bindungssicherer sind, dass sie ein geringeres Stresserleben haben, dass die Einrichtungen den Bedürfnissen der Kinder besser gerecht werden können und dass die Kinder insgesamt selbstbestimmter handeln. Besondere Aufmerksamkeit verdient im Zusammenhang mit dem Fokus auf Personal-mangel die Aussage im Zitat, die auf die Bedeutung höherer ‚Konstanz‘ im Handeln der pädagogisch Tätigen verweist. Personalmangel, so könnte man paraphrasieren, verringert regelmäßig Kontinuitäten für die Kinder. Eine durch Personalmangel verursachte Beschleunigung und Verdichtung des Handelns bewirkt ein ‚Zuwenig‘ an Kontinuität und Verlässlichkeit im Handeln, weil unter Handlungsdruck in Überlastungssituationen immer wieder Ad-hoc-Entscheidungen gefällt werden müssen – verlässliches und konstantes Handeln wird unter diesen Umständen erheblich erschwert, wenn nicht gar untergraben. Die Folge sind Unsicherheiten bei den Kindern, das heißt Stress und Ängste, mit entsprechenden Auswirkungen auf Bildungs- und sekundäre Bindungsprozesse (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 6.4.8“).

Zugleich kann ein offenes Konzept auch akute Überlastungssituationen für pädagogisch Tätige verringern (und auch zeitliche ‚Räume‘ für sie schaffen, um auf Bedürfnisse oder Aufmerksamkeitsgesuche einzelner Kinder besser eingehen zu können).

„Und da kommt halt tatsächlich auch das offene Arbeiten sehr zugute, weil die Kinder einfach selbstbestimmt schon mal sich bewegen können. Ich muss nicht in meinem Raum dafür sorgen, dass jedes Kind seine Bedürfnisse erfüllt bekommt, weil es bedürfnisorientiert für sich selber agieren kann. [...] es ist natürlich [...] dann schon einfacher den Bedürfnissen gerecht zu werden“ (Q3 00:42:43).³⁸

Nicht unerwähnt soll bleiben, dass eine Fachkraft als wichtigen Nebeneffekt eines offenen Konzepts beschreibt, dass die Teams *„einfach viel mehr miteinander im Gespräch sein (müssen) und viel mehr koordinieren, kommunizieren müssen“*, wodurch auch Reflexion und das Team als Ganzes gestärkt werden können.

Hinzuzufügen ist allerdings, dass Personalmangel auch innerhalb des offenen Konzepts Einschränkungen schafft.

„Die Freiheit der Kinder wird eingeschränkt, [...] wenn ich im Atelier alleine bin und die Kinder wollen an die Staffelei, [...] dann muss ich leider sagen: ‚Das geht jetzt nicht, weil das kann ich nicht leisten‘. Das ist eine Einschränkung, die ist dem geschuldet, dass wir nicht genug Leute sind. Auf jeden Fall“ (Q3 01:09:14).

Nach Wahrnehmung der pädagogisch Tätigen kann zudem, das wurde bereits angesprochen, der Prozess einer Umstellung auf ein offenes Konzept und einen partizipativen Ansatz mehrere Jahre in Anspruch nehmen (vgl. Q3 01:09:14), und es bedarf einer Begleitung des Teams über die gesamte Zeit von außen. Sichtbar wird hier die Fragilität im System: Eine konzeptionelle Umstellung verlangt große zeitliche Ressourcen, intensive Begleitung durch Fachberater:innen und, wie eine weitere Fachkraft ergänzt, auch Teambuilding und eine nicht allzu große personelle Fluktuation.

„Es gibt im Gesamtkomplexität unserer Einrichtungen, es gibt eine einzige Einrichtung wo jede hinter dem Konzept steht und diese KiTa funktioniert. Sie haben,

38 Dies tangiert auch eine weitere Aussage einer Fachberater:in, wonach Überlastungen in Einrichtungen (und Unterschiede in den Belastungen zwischen Einrichtungen) auch dadurch beeinflusst werden, inwieweit Kindern Autonomieerfahrungen möglich sind, also die Frage, *„dürfen Kinder in einer kleinen Zahl allein in den Turnraum, dürfen Kinder ins Außengelände, ohne dass da eine Aufsicht permanent dabei ist. Also, inwieweit dürfen Kinder partizipieren daran, wo sie spielen und müssen Kinder immer unter Aufsicht sein? Das ist vielleicht das große Thema, was darüber steht, wenn es [...] jetzt einfach knapp ist“* an Personal. (FB2 00:21:11)

glaube ich, nur zwei in den letzten sieben Jahren, nur zwei neue Kollegen gehabt. Sie wollen und sie können das. Aber hinter offenem Konzept musst du auch stehen“ (Q4 00:47:27).³⁹

Auch diese Aussage rekurriert auf die Notwendigkeit einer andauernden professionellen Begleitung zur stabilen Verankerung dieser pädagogischen Konzepte, denn vor allem bei skeptischen Fachkräften kann eine Entlastung nur durch positive Erfahrungen mit den Konzepten entstehen.

6.4.6 „Die merken ganz genau, ob wir gestresst [...] oder ob wir harmonisch miteinander sind“

Die pädagogisch Tätigen nehmen sehr deutlich wahr, dass sich ihre eigene Hektik und Anspannung auf die Kinder auswirkt. Laut den befragten Akteur:innen spüren die Kinder den Druck, die Hektik und den Stress ihrer Ansprechpartner:innen und auch die Konflikte im Team deutlich: *„Wenn man weniger Kinder hat, ist man ja selber entspannter. Und man ist zu den Kindern selber auch anders, merkt man ja, man geht ja anders auf die Kinder zu“ (D9 00:39:57)*. Über alle Gruppendiskussionen hinweg werden entsprechende Auswirkungen auf die Kinder konstatiert, sowohl auf deren Verhalten als auch auf deren emotionales Wohlbefinden. Eine Fachkraft aus KiTa E führt aus:

39 Diesen Zusammenhang bestätigt auch die nachfolgende Aussage eine:r Fachberater:in, in der sie:er darauf hinweist, dass die von ihr:ihm begleiteten Umstellungen regelmäßig vieler Gespräche mit pädagogisch Tätigen bedürfen und sie:er sowohl motivierend Einfluss nehmen als auch mal ‚einen Schubs‘ geben muss. Zugleich bestätigt sie:er, dass offenes Arbeiten Fachkräfte stark entlastet und viel Arbeitsfreude neu schaffen kann: *„Da legen Zweijährige ihre Matten selber hin, legen ihre Decken da drauf, die decken selber den Tisch, die machen so vieles selber. Ja, das kann auch anstrengend sein, aber andererseits, wenn ich den Kindern das den ganzen Tag irgendwie//. Ich lege jetzt hier alle schnell in die Betten, dann decke ich schnell den Tisch. Dieses gefühlte: ‚Ich arbeite einfach nur noch irgendwelche Stationen ab‘ das ist, denke ich mal, total belastend über die Jahre hinweg. Das ist auch, was viele Erzieherinnen (.) äußern: ‚Ja, das ist nur noch ein Abarbeiten‘, aber sie selber arbeiten sich ja an bestimmten Dingen ab; [...] Also, Frühstück, dann kommt vielleicht noch ein Morgenkreis, ein Angebot, ein Garten, dann wickele ich die alle, dann essen die alle, dann lege ich die alle zum Schlafen hin und wenn ich das aber mit den Kindern gemeinsam mache, dann ist das halt auch schon mal anders und [...] wenn ich den Kindern auch mehr Freiräume gebe [...] das nimmt so viel Druck heraus und viele Erzieherinnen, die mir// – die vielleicht anfangs total gegen offene Arbeit waren und gegen diese Öffnung und diese Beteiligung der Kinder – die haben immer im Nachhinein gesagt: ‚Oh, das ist jetzt so wunderschön und oh, das macht so einen Spaß und das hätte ich am Anfang gar nicht gedacht‘, also manche brauchen so ein bisschen den Schubs, um da irgendwie so eine andere Richtung einzuschlagen“ (FB1 00:38:59).*

„Die merken ganz genau, ob wir gestresst sind, oder nicht. Oder ob wir harmonisch miteinander sind, oder nicht. Und in so richtigen Stresssituationen, die schon mal da waren, das (NN: Lläuft nicht) hast du gemerkt, ne. Dann läuft der ganze Tag schief, auch für die Kinder“ (E2 00:28:01).

Die Fachkraft erläutert die Auswirkung auf die Kinder an dieser Stelle nicht näher. Dass der ganze Tag für die Kinder ‚schiefläuft‘, deutet aber an, dass sich auf Seiten der Kinder Unzufriedenheiten ergeben oder dass sich die Kinder nicht im emotionalen Gleichgewicht befinden. Sehr eindrücklich beschreibt dies eine Fachkraft: Sie schildert, dass die Hektik und Unruhe während der Mittagszeit bei den Kindern zu spüren ist, weil sie während der Schlafpause nicht zur Ruhe kommen – mit entsprechenden Auswirkungen auf die Belastungen der pädagogischen Akteur:innen am Nachmittag.

„Und das sind die Tage, wo die Kinder mittags nicht zur Ruhe kommen. (.) Ja normalerweise ist eine ruhige, gemütliche Atmosphäre, alle legen sich hin, alle schlafen ein und die Tage, wo eben noch aufgeteilte Kinder sind, Stress ohne Ende oder so, das spürt man richtig. Eigentlich ist man selber fix und fertig und könnte mit daliegen und dann liegen die endlich alle, aber die Kinder sind, die sind unzufrieden, die sind durcheinander, die sind zerwühlt im Kopf und die schlafen dann auch nicht ein und dann wird es noch dramatischer“ (PA10 01:15:40).

Deutlich wird an dieser Passage die hohe Belastung der pädagogisch Tätigen durch ein ‚Zuviel‘ an Flexibilität aufgrund von Personalmangel (vgl. Kapitel 6.2). Und die Ad-hoc-Umstellungen in Form von Gruppenzusammenlegungen stellen eine Form von Flexibilität dar, die die Kinder emotional belastet. Durch die Veränderungen in den Gruppenzusammensetzungen sind sie Stress ausgesetzt, sie kommen nicht zur Ruhe und sind aufgewühlt – mit entsprechenden Auswirkungen auf den weiteren Verlauf des Tages: etwa ein erhöhtes Nähebedürfnis, vermehrte Konflikte aufgrund von Müdigkeit oder mangelnde Aufmerksamkeit bei Bildungsprozessen, die am Nachmittag angeregt werden könnten. Die fehlende Ruhe während der Mittagspause schafft darüber hinaus auch höhere Belastungen für die pädagogisch Tätigen, sowohl unmittelbar während der Mittagsruhezeit als auch am Nachmittag. Bereits beschriebene Effekte von Personalmangel wie beispielsweise Ungeduld oder Stress können dadurch noch weiter verstärkt werden.

Kontinuität hingegen schafft Ausgeglichenheit bei den Kindern und eine *„gemütliche Atmosphäre“*. Darunter könnten unter Umständen auch die oben genannten Aspekte eines Resonanzraums zwischen Kindern und pädagogisch Tätigen subsumiert werden, wie eine Entschleunigung des Handelns auf der Seite der pädagogisch Tätigen mit mehr Zeit für Nähe und einer ruhigeren Sprache.

Während die pädagogisch Tätigen für sich selbst einen Kontrast zwischen Anspannung und Hektik, Druck sowie beschleunigtem Handeln einerseits und Entspannung, einem Resonanzraum und emotionalem Einklang mit den Kindern andererseits formulieren (vgl. Kapitel 6.3), nehmen sie bei den Kindern ein paralleles Kontinuum von Genuss, Entfaltung, Selbstbestimmtheit, Entspannung, Offenheit, Erzählfreudigkeit auf der einen Seite und Gereiztheit, Ungeduld, fehlender Konzentration, Konflikten, Stress, Angst, geringer Selbstbestimmtheit und Zwang auf der anderen Seite wahr. Fachkraft D2 beschreibt das positive Ende des Kontinuums (Wohlbefinden, Selbstbestimmtheit, Offenheit, Erzählfreudigkeit etc.) und einen Zusammenhang mit kleinen Gruppen.

„Sie genießen das schon [...]. Und das haben wir auch gemerkt jetzt, je weniger Kinder [da] sind, das ist schon beim Frühstück eine ganz andere Situation, wenn ich zum Frühstück mit zehn Kindern frühstücke, dann merke ich schon, [...] sie sind ganz anders, sie unterhalten sich, sie [...] erzählen von zu Hause“ (D2 00:40:50).

Der Hinweis, dass sie ‚ganz anders sind‘, ist deshalb zu betonen, weil hier deutlich wird, dass das Spannungsverhältnis offensichtlich erhebliche Auswirkungen auf die Kinder hat.⁴⁰ Sie werden im Folgenden näher betrachtet.

6.4.7 Stresszustände, Aggression und wenig Autonomieerleben der Kinder

Aus wissenschaftlichen Studien ist bekannt, dass günstigere Fachkraft-Kind-Relationen und kleinere Gruppen positive Auswirkungen auf die Kinder haben: Bei den Kindern zeigen sich insgesamt weniger Stress, Ängstlichkeit, Teilnahmslosigkeit und aggressives Verhalten; dafür erhöht sich der Grad an Selbstbestimmung (vgl. beispielsweise den Überblick in Viernickel/Fuchs-Rechlin 2015: 37).

40 Instruktiv ist in diesem Zusammenhang auch der Hinweis des pädagogischen Personals, dass Ungeduld, Hektik und Anspannung „die Atmosphäre“ insgesamt verändere bzw. eine Atmosphäre schaffe, die angespannter sei (A12 01:03:26). Damit wird umschrieben, dass Hektik und Anspannung nicht situativ begrenzt bedeutsam sind, sondern sich auf die stattfindenden Interaktionen und Aktivitäten insgesamt übertragen – und damit auch auf die Kinder. Im voranstehenden Abschnitt ist bereits erwähnt worden, wie eine aufgrund von Stress sich verändernde Atmung der Erzieher:innen und weiterer Betreuungspersonen die Atmosphäre in U3-Gruppen beeinflussen kann. Es ist zu vermuten, dass Körpersprache, Mimik, Gestik und Sprache eine ähnliche Rolle zukommt. Im Rahmen des Fachkräfte-Forums der Bertelsmann Stiftung beschrieben Fachkräfte beispielsweise, dass sich die Sprache der Erzieher:innen unter Anspannung verändere. Sie sprächen lauter und verwenden knappere Sätze, wodurch bei den Kindern auch Hektik und Unruhe entstehen könne.

Auch in den Gruppendiskussionen zeigt sich, wie knappe personelle Ressourcen Stress und Hektik auf Seiten der pädagogisch Tätigen hervorrufen und das wiederum massive Auswirkungen auf die Kinder hat. Hohe Stressbelastungen bei jüngeren Kindern in den Ü3-Gruppen beschreibt das Team von Einrichtung D: *„Den Kleinen ist das viel zu viel, denen ist das zu laut [...] das ist die geballte Ladung, die sind damit überfordert“* (D3 00:43:31). Die Belastungen sind besonders hoch, wenn pädagogisch Tätige allein in der Gruppe sind. Ein:e Quereinsteiger:in hebt hervor, dass Kinder unter diesen Umständen gereizter sind, unkonzentrierter und nicht ins selbstständige Spielen und die damit geförderten Selbstbildungsprozesse kommen können.⁴¹

„Ich glaube so eine Konstellation trägt dazu bei, dass Kinder [...] grundsätzlich unkonzentrierter, aggressiver, [mit] weniger Frustrationstoleranz, damit umgehen, also, einfach gereizter sind, (.) wenn sie ständig aus ihrem, oder gar nicht in ihren Flow reinkommen, den sie eigentlich erreichen sollten an so einem Vormittag oder Nachmittag [...], wenn man ständig daran gehindert wird durch Kinder, durch Raum, durch ein:e Erzieher:in, die da nicht adäquat mit oder das fördert [...] dann werden das Kinder, die unkonzentriert sind, (.) die hibbelig werden, die einfach nicht mehr finden [...], was sie eigentlich aus sich heraus tun (.) wollten [...] [und] dann findet keine Bildung statt, wenn die dauerhaft in solchen Stresszuständen [...] ihre Tage verbringen. Und da ist dann ein Gartenbesuch schon, also das Beste was ihnen passieren kann“ (Q5 01:02:36).⁴²

Nicht eingegangen wird in dieser Beschreibung auf den emotionalen Stress und Handlungsdruck, der daraus wiederum für die pädagogisch Tätigen erwächst, und die Emotionsfalle, in die eine Gruppe hier geraten kann. Eindrücklich weist Q5 allerdings an anderer Stelle darauf hin, dass eine solche Emotionsfalle einen dauerhaften Stresszustand für die Kinder und das pädagogische Personal bedeutet – Kinder erleben wenig Selbstbestimmtheit und Autonomieerleben, es kommt zu erheblichen Stressbelastungen durch Lärm sowie zu aggressivem Verhalten und zu vermehrten Restriktionen.

„In so einer Konstellation ist halt das Thema Zwang so eines der Hauptpunkte, die ich erlebe. (.) Also, dass einfach die meiste Zeit über Kinder eigentlich das machen müssen, was sie nicht wollen oder behindert werden indem (.), was sie machen

41 Auch in anderen Einrichtungen wird beobachtet, dass es aufgrund von Stressbelastungen häufig zu Konflikten zwischen den Kindern in den Gruppen kommt – dass Kinder sich gegenseitig in ihrem Spielen stören, Spielsachen umwerfen oder sich auch körperlich wehtun (vgl. D3 00:43:31).

42 Q5 verweist am Ende der Beschreibung auf die entlastende Funktion von ‚viel Raum‘ bzw. viel Platz für die Kinder zu selbstbestimmtem Handeln.

wollen, durch andere Kinder, durch Lautstärken durch aggressives Verhalten, durch [...] Pädagoginnen, die auch an ihre Grenzen kommen und nicht mehr adäquat in Krisensituationen intervenieren können“ (Q5 00:58:56).

6.4.8 Emotionales Wohlbefinden und die sekundäre Bindungssicherheit der Kinder

Auf die Frage, wie sich die Personalsituation und im Besonderen der Personal-mangel auf die Kinder in den Einrichtungen auswirke, wird von Seiten der Studienteilnehmer:innen – neben fehlender Aufmerksamkeit und der Übertragung von Hektik und Ungeduld auf die Kinder – am nachdrücklichsten betont, dass sich die knappen Ressourcen vor allem negativ auf die Bindung und emotionale Sicherheit der Kinder auswirken. Selbst für die aus bindungstheoretischer Perspektive so sensible und wichtige Phase der Eingewöhnungszeit beschreiben die Befragten regelmäßig Personalausfall mit entsprechenden Auswirkungen auf die Kinder.

„Wenn ich so an die Eingewöhnungszeit der U3-Kinder denke [...], wir teilen das so ein, dass die Kinder ihre Bezugspersonen haben. Aber es ist selten machbar. [...] Das ist mit das Wichtigste, dieses Vertrauen aufzubauen zu den Mitarbeitern, zu der Einrichtung, wir natürlich zu den Eltern dann auch und das finde ich für die Kinder sehr schade. Ich denke schon, da leiden die auch drunter“ (B7 00:30:22).

Hier klingt an, dass die emotionalen Auswirkungen auf die Kinder auch erhebliche Belastungen bei den pädagogisch Tätigen verursachen und auch das Verhältnis zwischen KiTa-Team und Eltern beeinträchtigen können (mit dem Effekt weiterer Belastung für die pädagogisch Tätigen).

„Wenn die (unv.) morgens eher kommen mit Tränen. Sich schlechter verabschieden können. Schon haben die Eltern auch ein schlechteres Gefühl und schon ist man in so einem Kreislauf [...], der schwer zu durchbrechen geht“ (E5 00:37:17; 00:37:20).

Weitere Beschreibungen der Gruppendiskussion mit Team E verdeutlichen, dass es für Kinder – insbesondere in der Krippe – auch eine Stressbelastung darstellt, wenn Bezugserzieher:innen nicht da sind oder sie morgens von wechselnden Erzieher:innen empfangen werden. In Reaktion auf die emotionalen Belastungen der Kinder hat KiTa E eingeführt, dass der Frühdienst grundsätzlich immer vom gleichen Personal durchgeführt wird. Aus Sicht des Teams sind Beständigkeit und Verlässlichkeit zentrale Herausforderungen (aufgrund der Personalsitua-

tion), aber auch die entscheidende Aufgabe, um das Wohlbefinden der Kinder zu stärken.⁴³

„Wir haben auch [...] was Strukturelles dann geändert. Wir haben uns zum Beispiel darauf geeinigt, [...] dass ein beständiger Frühdienst da ist, zwei Mann wechseln sich ab und auch ein beständiger Spätdienst im Haus arbeitet, sodass die Kinder vertraute Gesichter sehen. Das macht am Morgen, vor allem für Krippenkinder, viel aus. Wenn da nicht ständig ein Wechsel ist und sie sich immer wieder neu orientieren müssen. Sie wissen, wie es dann läuft, der und der ist da, oder [die Kinder und auch die Eltern] gucken dann schon immer [...] nach den Autos. Wer steht auf dem Parkplatz? Und solche Sachen sind dann in diesen Situationen [personell knappe Ressourcen] auch wichtig. Kinder brauchen verlässliche [...]“ „Partner und Strukturen“ (E2 00:38:34; 00:38:41).

Eine für die Kinder verlässliche Bindung beruht aus Sicht von Fachkraft F6 zudem vor allem auf Eins- zu-eins-Interaktionen und dem Erleben hoher, ungeteilter Aufmerksamkeit – und damit auch der Entschleunigung des Handelns der pädagogischen Akteur:innen.

„Es macht erstmal eine feste Bindung, eine Bindung, die man nicht mal so schnell eben wieder kaputt machen kann, sondern die wirklich verlässlich ist und das erleben Kinder eigentlich in so einer Eins-zu-eins-Situation. Dass sie dann merken, der Erwachsene, der fühlt sich in mich ein, der kann mitfühlen, wirklich mitfühlen, nicht nur irgendwie so husch, husch für alle, sondern für mich alleine. Das finde ich auch absolut wichtig“ (F6 00:26:02).

Es wurde jedoch bereits dargelegt, dass die aktuelle Personalsituation – im Kontrast zu dieser Beschreibung – dazu führt, dass das Handeln des pädagogischen Personals beschleunigt wird und Resonanzräume mit hoher gemeinsamer Aufmerksamkeit schwer zu realisieren sind. Nach Ahnert (2004) fußen sichere Bindungen zwischen Bezugspersonen und Kindern darauf, dass die pädagogischen Akteur:innen auf die Bedürfnisse eines Kindes sensitiv und zeitnah eingehen. Dass dies in Zeiten personeller Not nicht ausreichend gelingen kann, wurde mehrfach belegt. Als Effekt ist zu befürchten, dass verlässliche Bindungen nicht wie eigentlich notwendig bei allen Kindern umfassend und stabil aufgebaut werden können und dass sich dies auch auf Bildungsprozesse – die auf emotionaler

43 An anderen Stellen in der Gruppendiskussion betonen die Befragten von KiTa E ebenfalls wiederholt die Begriffe Verlässlichkeit und Strukturen (z. B. des Trägers; der personellen Ausstattung) und heben dessen Bedeutung für die Einrichtung als Ganzes und eine professionelle Bearbeitung des Spannungsverhältnisses hervor (vgl. beispielsweise E9 00:47:49; E2 00:38:41; E9 1:30:28).

Sicherheit fußen – auswirkt. Die folgende Beschreibung aus den Diskussionen zeigt eine Folge dieser fehlenden emotionalen Sicherheit.

„Also, bei uns hier [...] in der Krippe zum Beispiel merkt man, dass sie so viel weinen. (...) Dass sie auch anfangen, nicht mehr zu essen vielleicht auch und ganz banale Sachen, sage ich mal, gerade in der Krippe“ (E5 00:37:03).

Diese beunruhigende Beobachtung der Fachkraft macht die defizitäre Situation in KiTas sichtbar. Dabei muss berücksichtigt werden, dass Kinder – gerade in sehr jungen Jahren – nicht in der Lage sind, ihre unbefriedigten Bedürfnisse, ihr Unwohlsein, ihre Verletzungen zu begreifen oder gar zu verbalisieren. Doch sie äußern ihre Verletzungen durch ihr Verhalten. So ist es wiederum Aufgabe der Bezugspersonen, diese wahrzunehmen und sie pädagogisch aufzufangen. Angesichts der vorangegangenen Beschreibungen drängt sich jedoch die Frage auf, inwiefern dies unter den gegebenen personellen und strukturellen Bedingungen möglich ist.

6.4.9 „Die konnten nicht meinen Namen“: Gruppenzusammenlegungen, Springer und Leiharbeitskräfte

Besonderen emotionalen Stress und Angst beobachten die pädagogischen Akteur:innen bei Kindern (insbesondere im Krippenbereich), wenn sie auf andere Gruppen aufgeteilt werden müssen. Auch wenn die Belastungen und Belastungsreaktionen der einzelnen Kinder variieren, so ist doch den Beschreibungen gemeinsam der Verlust emotionaler Sicherheit. Einige Kinder *„sind dann ein bisschen vorsichtiger und distanzierter“* (G5 00:14:54), und *„die Kinder werden auch ängstlich und das merkt man auch, wie sie mit den verschiedenen Fachkräften umgehen“* (Q5 01:04:36). Diese Belastungen für die Kinder soll noch eine weitere Schilderung einer Fachkraft verdeutlichen, die im Krippenbereich einer der befragten Einrichtungen arbeitet-

„Aber es ist ja auch, wenn die Kinder in andere Gruppen müssen, weil sie aufgeteilt werden oder keiner da ist. Gerade die, [die] soziale emotional einfach noch nicht so weit sind, haben Angst in anderen Gruppen und sitzen dann vielleicht erstmal da, wissen gar nicht, was los ist, wo muss ich hin, und haben gar nicht diese Fähigkeit, sich auf Andere schon mal einzulassen. Und weinen bis Mama kommt. Das ist halt für die Kinder auch ganz schrecklich, da einfach dieses in fremde Umgebungen. [...] man baut dieses Vertrauen auf und freut sich, wenn sie dann endlich gerne kommen und von alleine reinkommen und dann werden sie wieder dahin gestellt, sage ich jetzt mal, dahin gestellt und das Vertrauen schwindet auch einfach“ (B2 00:29:26; vgl. auch B3 00:29:38).

Die Flexibilität im System (vgl. Kapitel 6.2) geht teilweise so weit, dass auch in hochsensiblen und intimen Bereichen wie Wickeln oder „Trockenwerden“ wechselndes Personal zum Einsatz kommt. So beschreibt Fachberater:in J3.

„Da sind zwei Kinder gerade in der Eingewöhnung, da wird gerade die Bindung aufgebaut [...] und die sind gerade in der Übergangsphase vom Trocken werden, die pinkeln dauernd in der KiTa ein [...] diese ganzen Situationen, die man ja im KiTa-Alltag hat, die dann aufgefangen werden, von irgendwelchen Zeitarbeitsfirmen, von irgendwelchen Fachkräften, die ausgeliehen werden, und Springerkräften, die überhaupt kein Kind kennen“ (J3 00:46:42).

Die Schilderung zeigt eindrücklich, welche Konsequenzen aus der derzeitigen Personalsituation in KiTas resultieren. Den Kindern werden wechselnde Ansprechpersonen und Gruppenkonstellationen zugemutet. Dies prägt nicht nur ihre Beziehungsrepräsentationen, sondern gegebenenfalls auch ihre Bezüge zur eigenen Intimität.

Dass Beziehungsrepräsentationen der Kinder von den ständigen personellen Veränderungen beeinflusst sind, beschreibt ein:e Fachberater:in wie folgt.

„Ich habe es auch in Einrichtungen erlebt, wo ich selber nur aushilfsweise tätig war, wie das bei Kindern ist, wenn [es] wirklich ständig Personalwechsel [gibt] [...]. Das hat man den Kindern auch total angemerkt. [...] In den ersten Wochen [...] haben [die] mich gar nicht für voll genommen, als wäre ich gar nicht da [...]. Da ein bisschen [an sie] heran zu kommen und Struktur [...] zu schaffen, das war echt schwer, also da hat man gesehen, was das für Auswirkungen hat, wenn das permanent wechselt [...] Die konnten nicht meinen Namen, die haben immer hier die da oder die Erzieherin [gesagt]. Das hat ewig gedauert“ (FB1 00:57:46; 01:00:57).

Aus einer anderen Einrichtung berichtet der:die Fachberater:in, dass Kinder infolge hoher Personalfluktuations soziale Irritationen erleben und ihnen Vertrautheit und damit eine sichere sekundäre Bindung zu ein:e:r Bezugserzieher:in fehlen. Auch aufgrund dieser Erfahrungen können sich Kinder nur eingeschränkt auf neue Erzieher:innen einlassen.

„Also, dass es Wechsel gibt, das ist etwas vollkommen Normales und [...] das sollte man natürlich auch mit Ritualen aufarbeiten [...] aber einfach so auch verschwinden [...] da fehlt auch ein bisschen das Verantwortungsbewusstsein, was bin ich denn [für] diesen kleinen Menschen in dem Augenblick? Weil nur, wenn das Kind eine gute Bindung hat, kann es sich auch frei in der Einrichtung bewegen und lernen, ansonsten wird das nichts“ (FB1 01:00:57).

Zeitweise werden durch die personelle Instabilität Regeln innerhalb der Gruppe aufgelöst: „weil dann die Kinder dann auch da nochmal austesten, wie weit kann ich da gehen, das bringt dann auch nochmal Unruhe in die Gruppe“ (B11 00:19:57). Entsprechend beschreibt B11, dass sie:er teilweise auch darauf verzichtet, dass ein:e Kolleg:in aus einer anderen Gruppe mit einspringt. Sie:er erlebt dies als zusätzliches Spannungsverhältnis: Mit einer weiteren Fachkraft in der Gruppe ließe sich der Bildungsauftrag einerseits eher realisieren; auf der anderen Seite führt die zusätzliche Unruhe, die durch eine ungewohnte Person in der Gruppe entsteht, dazu, dass sich die Atmosphäre in der Gruppe insgesamt verändert (und dann gegebenenfalls der Bildungsauftrag auch nicht in vollem Umfang realisiert werden kann).

„Deswegen, das ist auch immer so ein Zwiespalt, möchtest du noch jemanden haben und nimmst du Unruhe nochmal in Kauf oder du sagst: ‚Ok, es reicht mir, wenn zum Essen jemand kommt oder zur Mittagssituation, wenn man die Kinder hinlegt oder zum Aufstehen‘. Das ist halt auch immer nochmal so eine Sache, wo man dann überlegt: ‚Hm, frage ich jetzt?‘, oder sage ich: ‚Komm, ich mache das lieber alleine‘ und dann nehme ich halt das in Kauf, dass [man] [...] unsere Bildungsaufträge halt dann in der Woche irgendwie nicht so richtig erfüllen kann“ (B11 00:19:57).

6.5 KiTas in der Negativspirale: „Man ist schon den ganzen Tag auf 180“ und „muss ständig aushalten“

An dieser Stelle soll noch einmal die bereits in Kapitel 5.1.5 angesprochene Negativspirale aufgegriffen werden, in die insbesondere Einrichtungen geraten, die unter einem multifaktoriellen Personalmangel leiden. Die Darstellung zur strukturellen Situation wird hier um eine weitere Ebene ergänzt: die Ebene der inneren (reflexiven wie emotionalen) Verarbeitung einer solchen Situation durch das pädagogische Personal. Dazu wird vorrangig auf die Gruppendiskussion mit dem Team aus Einrichtung D zurückgegriffen. Unter den Einrichtungen, die an der Studie teilgenommen haben, berichten die pädagogisch Tätigen aus dieser KiTa am nachdrücklichsten von Überlastungsgefühlen und Überforderungssituationen. Infolgedessen artikulieren sie auch Entfremdungsgefühle gegenüber dem Beruf.⁴⁴ Personell arbeiten die Akteur:innen un-

44 Hervorzuheben ist, dass Fokus und Untersuchungsgegenstand ausschließlich die Erfahrungen und Beschreibungen des befragten pädagogischen Personals sind und wie sie die Arbeitssituation erleben. Außer Acht gelassen werden hier Reflexionen zu Kita-internen Einflussfaktoren auf Überlastungen – wie zum Beispiel konzeptionelle oder organisationale Aspekte.

ter sehr hohen Belastungen. Dazu gehören sowohl eine prekäre personelle Ausstattung im Ü3-Bereich von 1:15 und im U3-Bereich von 1:6 (in Betreuungsäquivalenten) als auch, dass die Einrichtung seit längerer Zeit mehrere offene Stellen nicht hat besetzen können. Zeitweise war hier *„eine Erzieherin morgens mit 14 Krippenkindern alleine und die sind von einem Jahr bis zwei und zweieinhalb“* (D2 00:20:32). Neben der prekären personellen Situation arbeiten die Erzieher:innen und das weitere pädagogische Personal hier auch unter insgesamt sehr herausfordernden Arbeitsbedingungen. Aufgrund ungenügender räumlicher Ressourcen können Kinder beispielsweise nicht in den Badezimmern gewickelt werden; stattdessen muss das in einem Mehrzweckraum erfolgen. Darüber hinaus erleben die pädagogischen Akteur:innen teilweise erhebliche Defizite in der Sprachentwicklung der Kinder, die sie aufgrund der Personalsituation aber kaum auffangen können. Auf die pädagogisch Tätigen wirkt sich die Arbeitssituation so aus, dass sie bereits vor Beginn der Arbeit *„so innerlich auch schon sehr unruhig und unzufrieden oft auch herkomm[en]“* (D2 00:41:00), und ein:e Kolleg:in ergänzt, dass er:sie im KiTa-Alltag häufig in *„Hektik verfällt“* (D10 00:44:22; 00:45:00). Hektik (und Hilflosigkeit) wird auch greifbar in der Beschreibung, die Fachkraft D1 verwendet, um zu schildern, wie er:sie mit zusätzlichem Ausfall von Personal aufgrund von Urlaub oder Krankheit umgeht. Sein:ihr Hinweis darauf, dass er:sie dann ‚am Rudern‘ sei, verkörpert metaphorisch das Gefühl eines hilflosen Kämpfens inmitten widriger Arbeitsumstände.

Auffällig ist in den Beschreibungen des Teams vor allem die wiederholte Verwendung des Begriffs des *„Aushaltens“*, wie etwa von D10: *„Dieses ständige Aushalten, man muss ständig aushalten“* (D10 00:46:14). Der Begriff des *„Aushaltens“* impliziert auf einer ersten Ebene das Gefühl, die strukturellen Bedingungen ihrer:seiner Arbeitssituation nicht beeinflussen zu können, und erinnert an das beschriebene Ohnmachtsgefühl; die pädagogisch Tätigen sehen für sich keine Möglichkeit, Veränderungen zu initiieren. Hier halten sie gegenüber dem Träger aus bzw. sind diesem gegenüber ohnmächtig.

„Ich sage mal, der Träger sagt: ‚Okay, Kinder werden aufgenommen//Kinder werden aufgenommen, egal wie viel‘. Es ist alles nur noch eine Geldfrage und man kann sich schwer dagegen wehren. Das ist so, wo wir im Moment sagen, [das] macht ein ganz großes Problem aus“ (D2 00:08:54).

An mehreren Stellen betonen die Befragten ihre Hilflosigkeit gegenüber dieser Situation, nicht zuletzt auch deswegen, weil offene Stellen aufgrund fehlender Bewerbungen nicht besetzt werden können. Die vielfältigen Ansprüche und Zumutungen, mit denen sie von Elternseite konfrontiert werden, führen verstärkend dazu, dass die pädagogischen Akteur:innen den Anforderungen an sie nur aushaltend gegenüberstehen: *„Wo man dann manchmal (Husten) mit einem lä-*

chelnden Auge guckt, aber eigentlich könnte man nur heulen, den ganzen Tag“ (D2 00:31:58).⁴⁵

Daneben verkörpert der Begriff des „Aushaltens“ zugleich den Durchhaltenwillen, das Kämpfen und die Aufopferung auch unter schwierigsten Rahmenbedingungen, wobei sich die pädagogisch Tätigen der Grenzwertigkeit sowohl der Bedingungen als auch ihres eigenen Handelns sehr wohl bewusst sind.

Dies verdeutlicht die folgende Aussage.

„Ja, und wenn wir dann durchrechnen, haben wir schon öfter gemacht und dann kommt es trotzdem immer wieder irgendwie hin, sicherlich, wenn man die Gruppen, man kann die immer wieder auseinanderreißen. Man sollte//man kann es aber. [...] Wo wir dann sagen: ‚Okay, man versucht es ja‘“ (D2 00:27:44).

Der Begriff des ‚Auseinanderreißen‘ und der kurze Verweis *„man sollte//man kann es aber“* verweisen darauf, dass die pädagogisch Tätigen sich hier in einem weiteren Spannungsverhältnis bzw. Zwiespalt befinden: zwischen einer kindzentrierten Position einerseits (*„man sollte//“*) und einer systemorientierten Perspektive (*„man kann es aber“*) andererseits.

Systemorientiert deshalb, weil hier aufgrund eines großen Verantwortungsgefühls gegenüber den Eltern und deren Angewiesenheit auf das ‚Funktionieren des Systems‘ jeder Versuch unternommen wird, den Betrieb aufrechtzuerhalten.

45 Die folgenden Beschreibungen zur Eingewöhnungsphase veranschaulichen, dass das Team der Einrichtung auch gegenüber den Eltern vor allem ‚aushält‘ – D2: *„Und, [...] hinzu kommt ja noch, die laufen ja wirklich alle nicht. Sie kommen dann, sie setzen sie hin, sie werden alle meistens noch gestillt, meistens sogar noch voll gestillt, wo wir gesagt haben: ‚Die Kinder gehören hier nicht #her#‘. D8: ‚#Angeschuckelt# beim Schlafen‘. D2: ‚Sie schlafen nicht im Bett, die Rituale sind Schuckeln auf dem Arm. Solche Kinder kriegen wir dann, wo wir dann sagen: ‚Oh Gott! Da muss es komplett einen Wandel geben, wenn das so weitergeht, sind unsere Ressourcen (Räuspern) komplett weg‘. Da ist auch das Umdenken bei den Eltern noch nicht da: Sie bringen sie zu uns, obwohl man auch mit ihnen schon vorher das Gespräch sucht, sie melden sie bei uns an und dann sagt man ihnen auch schon gewisse Punkte: ‚Aber denken Sie daran, wenn Sie das Kind mit einem Jahr bringen, können Sie es nicht mehr stillen‘. [...] Wo man dann manchmal (Husten) mit einem lächelnden Auge guckt, aber eigentlich könnte man nur heulen, den ganzen Tag. Dann sind die Kinder hier, sie können durch nichts beruhigt werden, weil die nur im Tragetuch hängen, entweder auf dem Rücken oder vorne an der Brust, [...] aber wir können es ja nicht mehr gewährleisten hier und dann wird es von heute auf morgen einfach abgerissen und hier hingestellt. So #und dann mach.#“ D8: ‚#Abgeschoben#‘. D2: ‚Richtig und dann mach, ne? Also, das ist wirklich sehr schwierig und die Eingewöhnungszeit geht zwei Wochen, weil mehr bekommt der Träger nicht bezahlt. So ist es nach zwei Wochen drin und welches Kind ist nach zwei Wochen eingewöhnt? Ich glaube, da brauchen wir nicht drüber reden, da ist kein Kind eingewöhnt, ne? Und dann geht die Mutter los“ (D2 und D8 00:32:49).*

Daneben ist die Systemorientierung (das „Aushalten“ und ‚Durchhalten‘) aber auch dem Druck des Trägers geschuldet.

„Aber du fühlst dich in der Verantwortung. [...] Man hat den Eltern gegenüber ja wirklich//Man weiß ja selber, wie das ist, wenn man sein Kind nicht untergebracht kriegt [...] und wollen wir uns auch nichts vormachen letztendlich, dieses Nicht-Zumachen da ist auch immer irgendwo der Arbeitgeber, [...] der über einem steht. Das ist einfach so, wo du sagst: ‚Stopp, in welche Richtung kann ich gehen? Genau und inwieweit steht der Arbeitgeber auch hinter dir?‘“ (D6 00:26:08)
„Gar nicht. Gar nicht“ (D2 00:26:11).

Die Konflikthaftigkeit der Situation und die Belastungen, die durch das Spannungsverhältnis entstehen, sind unübersehbar und werden von den Befragten auch sehr deutlich formuliert: *„Klar, geht es irgendwie, aber auf welche Kosten und zu welchem Preis machen wir das?“ (D2 00:27:44).*

Zusammenfassend lässt sich formulieren: Die Überlastung der pädagogisch Tätigen wird hier aus zwei Spannungsverhältnissen gespeist: erstens aus der bereits eingehend thematisierten Kluft zwischen professionellen Ansprüchen und Ressourcenknappheit und zweitens aus dem Spannungsverhältnis zwischen einem konsequent kindzentrierten Handeln und einer Systemorientierung, das heißt der Orientierung an den Erwartungen von Eltern und Träger. Diesen Spannungsverhältnissen wird in der Einrichtung begegnet, indem ein Betreuungsangebot selbst unter widrigsten Umständen aufrechterhalten wird. Die pädagogisch Tätigen nehmen die eigene Ohnmacht und fehlende Autonomie, das Spannungsverhältnis zwischen Systemorientierung und Kindzentrierung mitgestalten zu können, sehr deutlich wahr. Dies ist eine zentrale Quelle ihrer Überlastung: Die Bedürfnisse und Perspektiven der pädagogisch Tätigen – so wie auch die der Kinder – finden von Seiten des Trägers nicht ausreichend Beachtung. Sie müssen im wahrsten Sinne des Wortes *„aushalten“*.

An dieser Stelle ist auch ein Blick auf die *Handlungsebene* zu richten: Der Begriff des *„Aushaltens“* verweist auf dieser Ebene darauf, dass die Überlastung bereits so hoch ist, dass die pädagogischen Akteur:innen die Herausforderungen der knappen Ressourcen, die generellen Herausforderungen pädagogischer Arbeit und schließlich die Anforderungen des Organisationsentwicklungsprozesses, in dem sie sich befinden, nicht mehr professionell für sich bearbeiten und innerlich verarbeiten können.

Dies sei kurz vor dem Hintergrund des Organisationsentwicklungsprozesses erläutert, in dem sich die Einrichtung seit einiger Zeit befindet. In den Beschreibungen der Befragten werden deutliche Entfremdungsgefühle hinsichtlich dieses Prozesses wie beispielsweise der Einführung des Konzepts der Partizipation und des Situationsansatzes sichtbar; diese können – bei genauerer Betrachtung – al-

lerdings nicht losgelöst vom Hintergrund der generellen Überlastung gesehen werden. Dazu soll zunächst die Beschreibung einer Fachkraft aus dem U3-Bereich zu ihrer Wahrnehmung der Personalsituation näher betrachtet werden.

*„Ja, und da fängt es ja an, **dann sollen sie** nach dem Situationsansatz alles alleine erlernen. Aus der Tasse trinken, Mittag essen. Dann essen sie alle mit den Fingern, ja [...] und dann sehen die alle aus und dann schafft man es nicht in zehn Minuten, die Kinder komplett zu waschen, also [...] füttern sollen wir nicht, da sollen wir von abgehen, die sollen das alle selbst erkunden, das mag alles funktionieren, wie gesagt, wir haben uns das angeguckt, es funktioniert auch, aber nur wenn man, so wie wir das ja sonst auch haben, einen Großen hat [mindestens ein älteres Kind in der Gruppe] [...] und wenn diese sechs nur mit den Händen essen, und man ist schon den ganzen Tag auf 180 oder manchmal über 200, ganz ehrlich, also, ich kann das manchmal nicht ertragen“ (D2 00:45:52 – Hervorhebungen durch die Autor:innen).*

Bedeutsam ist zunächst, dass es sich bei D2 um den:die Leiter:in der Einrichtung handelt, der:die insofern für die konzeptionelle Entwicklung der Einrichtung und die Umsetzung des Organisationsentwicklungsprozesses verantwortlich ist. Nicht eindeutig klären lässt sich an dieser Stelle, inwiefern die Situationsschilderung von D2 als generelle Reserviertheit gegenüber dem Situationsansatz zu deuten ist. Eine weitere mögliche Lesart ist, dass die Reserviertheit dem Organisationsentwicklungsprozess unter den gegebenen Umständen gilt (bzw. auch dem Träger oder der Politik, die den Organisationsentwicklungsprozess von außen vorgeben, ohne entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen). Die hohe Belastung schafft ein Arbeitsumfeld, in dem Organisationsentwicklungsprozesse kaum erfolgreich verlaufen können.

Drei weitere Darstellungen der Studienteilnehmer:innen sollen diese Überlegungen stützen. Das erste Zitat verdient deshalb nähere Betrachtung, weil hier kindzentriertes Handeln als Reflexionsfolie und als Ziel zur Sprache kommt – die Fachkraft zugleich aber die Konflikte zwischen den bisherigen Routinen und den Anforderungen des Organisationsentwicklungsprozesses unter den gegebenen prekären Bedingungen mit sechs Kindern allein in einer U3-Gruppe nicht professionell bearbeiten kann. Stattdessen schafft der Konflikt Hektik, wodurch die konzeptionelle Entwicklung gebremst, wenn nicht gar verhindert wird.

„Dann kippt sich einer heute noch Tee über, also hatte ich heute gerade die Situation. So ich will aber gleich draußen sein [...] dann schafft man manchmal gar nicht so, den Zeitplan eigentlich für sich einzuhalten und dann noch die hohen Ansprüche, die man selbst an sich ja stellt, die Kinder trotzdem zu fördern, dass sie selbstständig auch sind, das ist halt sehr schwierig, dann ist man doch mehr so in Hektik verfallen. Und na, dann mache ich das jetzt schnell alles, ich bin der Erzie-

her, ich schaffe das jetzt alles schneller, obwohl ich ja eigentlich gerne würde, dass die Kinder selbst alles durchprobieren“ (D10 00:45:00).⁴⁶

Ein zweites Zitat zeigt, dass die generelle Überforderungssituation (ebenso wie die Überforderung mit der konzeptionellen Weiterentwicklung) vor allem auch quantitativ bestimm ist: *„Wenn man weniger Kinder hat, ist man ja selber entspannter. Und man ist zu den Kindern selber auch anders, merkt man ja, man geht ja anders auf die Kinder zu“ (D9 00:39:57)*. Die quantitative Bestimmtheit der Möglichkeit von Qualitätsentwicklungsprozessen wird noch expliziter an folgendem Zitat deutlich, in dem die Fachkraft sich zumindest ansatzweise auf die konzeptionellen Überlegungen einlässt: *„Dann sind es zwei Kinder weniger, aber man hält es dann aus, man hält aus, dass sie alleine am Tisch [...] [basteln], sie können auch mit Farbe machen, dann stört es einen nicht“ (D2 00:46:33)*. Eine innere Distanz gegenüber der Situation und dem Organisationsentwicklungsprozess ist hier deutlich sichtbar – die Fachkraft D2 ‚hält es aus‘, ‚es stört sie nicht‘, aber sie ist nicht Teil der Interaktionen der Kinder und kann die Nähe hier auch nicht herstellen. Dennoch versucht sie (und es scheint ihr auch zu gelingen), ihre innere Unruhe nicht in die Situation einzubringen, sondern die Selbstbestimmtheit der Kinder zu unterstützen. Die Konflikte zwischen den bisherigen Routinen, Handlungsmustern und Orientierungen einerseits und den Anforderungen des Organisationsentwicklungsprozesses andererseits sind für die Fachkraft mit weniger Kindern leichter erfolgreich zu bearbeiten (auch emotional).

6.6 Pädagogisches Handeln im Spagat: Eine Zusammenschau der Ergebnisse

Die Wahrnehmung der Personalsituation aus der Perspektive der befragten Akteur:innen richtet sich in erster Linie an professionellen Maßstäben aus. Die pädagogischen Akteur:innen nehmen ein starkes Spannungsverhältnis zwischen einerseits den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen (Personal, Zeit und Raum) und andererseits ihren Professionalitätsansprüchen und damit verbunden ihrem Auftrag wahr: Weil sie ihren professionellen Ansprüchen nicht oder nur eingeschränkt gerecht werden können, konstatieren sie personelle Engpässe, Knappheit oder auch einen Personalmangel. Dieses Spannungsverhältnis beschreiben alle befragten Teams und Akteur:innen des

46 Sehr deutlich wird in dieser Schilderung auch die oben bereits angesprochene Beschleunigung des Handelns der pädagogisch Tätigen unter den Bedingungen von Überlastung und das daraus entstehende Missverhältnis zwischen den Handlungsgeschwindigkeiten der Kinder und denen des pädagogischen Personals. Eine Wahrnehmungssensibilität gegenüber den individuellen Bedürfnissen der Kinder geht nahezu völlig verloren.

FBBE-Systeme – unabhängig von der personellen Ausstattung, unter der sie aktuell arbeiten. Als zentrale Metapher hierfür verwenden sie den Begriff des „Spagats“. Das damit verbundene Spannungspotenzial konkretisieren sie, indem sie von Druck und Hektik, von Zerrissenheit und Anspannung sprechen. Davon ausgehend lässt sich das Spannungsverhältnis von Ressourcen und Ansprüchen auf einer zweiten Ebene ausdifferenzieren: Dabei geht es um die Zufriedenheit und das Wohlbefinden der Kinder. Die Professionalitätsansprüche des frühpädagogischen Personals implizieren ein hohes Wohlbefinden der Kinder, ein positives Autonomieerleben und gute Bildungserfahrungen. Wenn es aufgrund der knappen Ressourcen nicht möglich ist, diese Ansprüche zu erfüllen, konstatieren die Befragten eine Mangelsituation. Die Wahrnehmung eines Personalmangels seitens der pädagogischen Akteur:innen tritt schließlich noch auf einer dritten Ebene zutage: beim Verhältnis von Zufriedenheit und Überlastung auf Seiten der pädagogisch Tätigen. Dieses Verhältnis dient ebenfalls als Maßstab für die Einschätzung einer personellen Mangelsituation in den Beschreibungen der Befragten. Im Folgenden werden zunächst Auswirkungen des Spagats auf die Kinder und auf die pädagogisch Tätigen zusammenfassend festgehalten, gefolgt von abschließenden Bemerkungen zu seiner Bedeutung für die Professionalität im Bereich der FBBE.

Pädagogisches Handeln kann mit Blick auf die Entwicklung der Kinder Positives oder auch Negatives aktivieren – die Ausrichtung bestimmt sich insbesondere durch den Grad an Professionalität und die vorhandenen Ressourcen, um Professionalität auch realisieren zu können. Ermöglichen die bereitgestellten Ressourcen professionelles Handeln, erleben die Befragten auf Seiten der Kinder unterschiedliche Facetten des Wohlbefindens, zum Beispiel Entfaltung, Genuss, Offenheit oder Erzählfreudigkeit. Sind die Ressourcen dagegen zu knapp bemessen sodass sie das pädagogische Handeln beschränken, kann dies Gereiztheit, Ungeduld, fehlende Konzentration, Konflikte, hohe Stresszustände und auch Angst bei den Kindern auslösen. Im empirischen Material der HiSKiTa-Studie zeigt sich, inwiefern sich pädagogisches Handeln aufgrund des Personalmangels verändert und sich aus dem (notgedrungenen) Abrücken von professionellen Ansprüchen Nachteile für die anvertrauten Kinder und deren Entwicklungspotenziale ergeben. In diesem Zusammenhang ist es wichtig festzuhalten, dass der Spagat zwischen Ressourcen und Professionalitätsansprüchen von den pädagogisch Tätigen unterschiedlich stark wahrgenommen und von ihnen auch in unterschiedlicher Weise bearbeitet wird. Insgesamt jedoch hat die unzureichende personelle Ausstattung und insbesondere ein multifaktorieller Personalmangel in KiTas nach Aussage der Akteur:innen erheblichen Einfluss auf die stattfindenden Bildungsprozesse, auf den Grad des Autonomieerlebens der Kinder und insgesamt auf ihr Wohlbefinden. Dabei sind die Ebenen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive nicht unabhängig voneinander zu sehen; sie befördern oder hemmen sich vielmehr gegenseitig (vgl. Huber 2018). Die Befragten berich-

ten, dass sich ihr Fokus durch einen Personalmangel oftmals auf die Erfüllung der Aufsichtspflicht reduziert. Entsprechend schwindet der Raum für Bildungsprozesse – über alle KiTa-Teams hinweg wird beschrieben, dass infolge der dünnen Personaldecke einzelne Bildungsangebote verschoben werden oder gar ausfallen. Dies betrifft nicht nur konkrete Bildungsangebote, sondern auch Bildungsanlässe, die in sämtlichen Interaktionsprozessen zwischen pädagogischen Akteur:innen und Kindern gegeben sind. Bildungspotenziale, das wird als allgemeine Konsequenz einer auf Dauer defizitären Personalsituation deutlich, können nicht ausreichend aktiviert werden. Die Ergebnisse zeigen damit, dass die Bildungs- und Chancengerechtigkeit infolge personellen Mangels stark gefährdet ist. Die Trias von Betreuung, Bildung und Erziehung konkurriert aufgrund der knappen personellen Ressourcen miteinander und erfährt keine Gleichberechtigung, sondern einen selektiven Charakter.

In den Schilderungen der Befragten wird deutlich, dass infolge eines Personalmangels die Einzelorientierung regelmäßig zugunsten der Kollektivorientierung aufgegeben wird. Den pädagogisch Tätigen gelingt es nicht mehr, das einzelne Kind und seine Bedürfnisse in den Blick zu nehmen. Das pädagogische Handeln richtet sich stattdessen auf die ganze Gruppe oder auf ausgewählte Untergruppen (z. B. Vorschulkinder oder „die Kleineren“, D6 00:23:42). Diese Beschreibungen stehen den gesetzlichen Forderungen konträr gegenüber. Im Sozialgesetzbuch (§ 22 Abs. 2 SGB VIII) heißt es:

„Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.“

Der Grad an Selbstbestimmung und das Autonomieerleben der Kinder reduziert sich infolge eines durch Personalmangel veränderten pädagogischen Handelns. Dass auch eine erhöhte Kollektivorientierung als Gegenpol zur Einzelorientierung eine Reduktion von Autonomieerleben mit sich bringt, ist anzunehmen. Pädagogische Prinzipien bzw. Konzepte, die im besonderen Maß auf einen Autonomiezuwachs ausgerichtet sind, sind aus der Perspektive der pädagogischen Akteur:innen insbesondere bei einem multifaktoriellen Personalmangel kaum lebbar. Studienteilnehmer:innen berichten, dass gerade diese Konzepte einen Weg darstellen, um leichter auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen und gleichzeitig den Druck auf das pädagogische Personal zu mindern. Hierfür braucht es jedoch Ressourcen für Organisationsentwicklungsprozesse.

Zufriedenheit und Überlastung können in der pädagogischen Arbeit gleichzeitig bestehen. Ihre jeweilige Ausprägung variiert in Abhängigkeit davon, wie viele der oben genannten belastenden Faktoren im Einzelfall existieren und zusammenwirken. Entsprechend wird auch das Spannungsverhältnis zwischen Ressourcen und professionellen Ansprüchen verschieden intensiv empfunden.

Einerseits zeugen die Schilderungen davon, dass das Einlösen der professionellen Ansprüche Zufriedenheit und Berufsfreude schafft – gelingt es den pädagogischen Akteur:innen, emotionale Nähe zu den Kindern und Einklang herzustellen, nehmen sie sich als professionell agierend wahr und erleben Zufriedenheit. Andererseits löst eine Überlastung infolge der Ressourcenknappheit eine Reduktion der professionellen Ansprüche und damit Unzufriedenheit aus. Das Empfinden von Zufriedenheit bzw. Überlastung ist dabei nicht nur von der Professionalität und Resilienz der einzelnen Personen abhängig; vielmehr wird es zusätzlich durch die Intensität des Personalmangels, die organisationalen Rahmenbedingungen, die Teamatmosphäre sowie durch die Rolle der Leitung beeinflusst. So ist die subjektiv wahrgenommene Intensität des Spagats aufgrund knapper personeller Ressourcen nicht bei allen Akteur:innen gleich bemessen. Insbesondere dann, wenn verschiedene Faktoren des Personalmangels zusammenwirken und diese personellen Einschränkungen über einen längeren Zeitraum – teils über mehrere Jahre – aufgefangen werden müssen, kommen pädagogisch Tätige an ihre physische und/oder psychische Belastungsgrenze. Die Überlastung ist teils so stark ausgeprägt, dass sie auch durch professionelle Strategien nicht mehr zu kompensieren ist – so schildern einige Akteur:innen im Umgang mit dem Spagat eine Ohnmacht und erleben zum Teil eine Entfremdung gegenüber ihrem beruflichen Selbstverständnis, was wiederum neue Unzufriedenheit und Belastungen schafft. Vor diesem Hintergrund ist aufschlussreich, dass Überlastungsanzeigen für einige der Befragten ein häufig angewandtes Mittel darstellen, um sich in ihrer Verantwortlichkeit für die Kinder zu entlasten. Einigen Studienteilnehmer:innen dagegen ist diese Möglichkeit gar nicht bekannt. Bei wieder anderen schließlich geht eine Überlastungsanzeige mit Sanktionen einher: ein bedeutsamer Hinweis, denn er impliziert, dass den pädagogischen Akteur:innen das Recht verwehrt wird, sich selbst zu schützen und zu entlasten. Gleichzeitig verdecken Sanktionen die personellen Zustände in KiTas, anstatt sie offenzulegen.

Der Spagat zwischen Ansprüchen und Ressourcen löst bei pädagogisch Tätigen auf der Handlungsebene Anspannung, Überlastung, Hektik und Druck aus. Dieses emotionale Ungleichgewicht wird von den Akteur:innen unterschiedlich bearbeitet. Es wird von der Notwendigkeit berichtet, Emotionen, Überlastungsgefühle und Hektik bei sich zu behalten und diese durch den reflexiven Austausch im Team professionell zu entkräften, insbesondere um eine Übertragung auf die Kinder möglichst zu reduzieren. Gelingt dies aus unterschiedlichen Gründen nicht (mehr), folgt ein beschleunigtes und restriktiveres Handeln gegenüber den Kindern. Die Folge sind teils ein lauterer Sprechen, das Verwenden knapperer Sätze und eine direktivere Ansprache. Auch von ‚Genervt-Sein‘, Schimpfen oder auch Beschämen wird berichtet. Dieses Absinken der Beziehungs- und Interaktionsqualität führt nicht nur zu Belastungen auf Seiten der pädagogisch Tätigen, sondern auch zu Nachteilen auf Seiten der Kinder und

kann ‚Emotionsfallen‘⁴⁷ auslösen. Die Gefahr von Kindeswohlgefährdungen nimmt laut der Beobachtung von Fachberater:innen in personellen Mangelsituationen zu.

Insgesamt zeugen die Aussagen der Befragten davon, dass grundlegende Merkmale professionellen Handelns infolge des Personalmangels nicht eingelöst werden können. Aufgrund der überhöhten Anzahl an zu betreuenden Kindern und eines breiten Aufgabenspektrums, so ist anzunehmen, reduziert sich die Wahrnehmungs- und Deutungssensibilität (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011) genauso wie die sensitive Responsivität (vgl. Remsperger 2011, 2017). Den vielfältigen Bedürfnissen der Kinder und ihrer individuellen Lebenssituation kann, so die Schilderungen der pädagogischen Akteur:innen, aufgrund von Hektik, Druck und Anspannung nicht ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt werden. Darüber hinaus ist zu beobachten, dass sich grundsätzliche pädagogische Dilemmata und Paradoxien pädagogischen Handelns (vgl. Helsper 2019) infolge der begrenzten personellen Ressourcen verstärken. Im Kern betrifft dies auch den Raum für Reflexion; Reflexionsprozesse, die das Fundament pädagogischer Professionalität bilden, müssen verkürzt oder ausgesetzt werden. Auch dadurch wird das professionelle Handeln der pädagogischen Akteur:innen in KiTas bedroht, in einigen Fällen gar paralysiert.

Vor diesem Hintergrund sprechen Teams von einem ‚Zuviel‘ an Flexibilität bzw. an notwendigen Anpassungsleistungen auf personeller Ebene. Einhellig wird als tägliche Praxis beschrieben, dass die personelle Besetzung der Gruppendienste aufgrund langfristiger wie auch akuter Ausfälle nahezu täglich umdisponiert oder auch reduziert wird. Nicht selten springen Sprachförderkräfte oder die Leitungen selbst in den Gruppendienst ein und vernachlässigen somit ihren ursprünglichen Auftrag. Auch durch die externe Hilfe von Zeitarbeitsfirmen werden personelle Unterbesetzungen aufgefangen. Zudem ist insbesondere bei multifaktoriell belasteten KiTas die Gefahr der Personalfuktuation erhöht: Nach Einschätzung der pädagogischen Akteur:innen ist die hohe Personalfuktuation vor allem eine Folge der sehr hohen Belastungen, unter denen Teams aufgrund der knappen personellen Ressourcen arbeiten. Dem voran gehen nicht selten Konflikte und Spannungen im Team, die Stellenwechsel befördern. Die hohe Personalfuktuation wiederum erschwert ein Zusammenwachsen der Teams und somit auch den erfolgreichen Verlauf von Organisationsentwicklungsprozessen,

47 Emotionsfallen werden in der Studie durch Situationen sichtbar, in denen sich emotionale Zustände der Kinder und der pädagogisch Tätigen gegenseitig verstärken. Beispielsweise kann Personalknappheit oder -mangel (und dadurch verursachte Veränderungen im pädagogischen Handeln ebenso wie in Gruppenzusammenstellungen) Unsicherheiten, verstärkte Aufmerksamkeitsgesuche oder Konflikte auf Seiten der Kinder auslösen, die sich dann wiederum auf das pädagogische Personal auswirken und dieses verstärkt unter Druck geraten lassen. Im Ergebnisteil werden solche Negativspiralen anhand verschiedener Beispiele aufgezeigt.

die auf einem intensiven Aushandlungsprozess aufbauen. Die Schwierigkeit, in Zeiten eines multifaktoriellen Personalmangels ein stabiles Team aufzubauen, spitzt sich vor dem Hintergrund folgender Beobachtung zu: Teams, Leiter:innen und Fachberatungen berichten, dass die angespannte Situation am Arbeitsmarkt dazu führt, dass regelmäßig auch Bewerber:innen eingestellt werden, die nicht den Professionalitätserwartungen entsprechen. Dass geeignete Teamzusammensetzungen unter diesen Umständen nicht oder nur unzureichend erfolgen können, liegt nahe und somit auch die Annahme, dass aufgrund dessen personelle Wechsel weiter befördert werden.

Ausgehend von diesen Quellen personeller Instabilität, ergeben sich für die Kinder häufig neue Ansprechpersonen und bei Gruppenzusammenlegungen auch wechselnde soziale Konstellationen unter den Gleichaltrigen. Der Aufbau von tragfähigen, verlässlichen, kontinuierlichen und vertrauensvollen Beziehungskonstellationen ist dementsprechend insbesondere bei einem multifaktoriellen Personalmangel gefährdet. Dies hat nicht nur Auswirkungen auf die Beziehungsrepräsentationen dieser Kinder, sondern gegebenenfalls auch auf ihre Bezüge zur eigenen Intimität. Infolge von Ressourcenknappheit und stetigem personellem Wechsel müssen die pädagogischen Akteur:innen erleben, dass die sekundäre Bindungssicherheit der Kinder zum Teil nicht ausreichend aufgebaut oder stabilisiert werden kann.

7 Professionalität und Organisation

Die Bedeutung von Organisationsentwicklung und Leitungshandeln

Stefan Klusemann, Lena Rosenkranz und Julia Schütz

Die vorangegangenen Analysen haben gezeigt, dass die pädagogisch Tätigen ungeachtet der teilweise stark unterschiedlichen Personalausstattungen grundsätzlich ein Spannungsverhältnis zwischen den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen und ihrem Professionalitätsanspruch wahrnehmen. Alle Teams erleben immense Belastungen und einen Spagat. Allerdings unterscheiden sich die Einrichtungen im Ausmaß von Überlastungen und auch im Umgang mit dem Spagat auf der Handlungsebene. Ein:e Fachberater:in erklärt: „*sobald eine gewisse Zahl [...] an Personal fehlt, [ist] das auf jeden Fall alleine schon eine Belastung [...] Das erlebe ich immer wieder und das wird auch geäußert [...], [aber] ob das zu etwas Größerem führt*“ – *darin unterscheiden sich die Einrichtungen*“ (FB2 00:26:50). Das Zitat deutet darauf hin, dass die Auswirkungen des zentralen Spannungsverhältnisses auf die Kinder und pädagogisch Tätigen zwar vorrangig, doch nicht ausschließlich entlang der allgemeinen Ressourcenausstattung einer Einrichtung variieren. Die Fachkräfte heben die strukturellen Ressourcen als zentrale Einflussgröße hervor; jedoch beschreiben sie auch, dass auf organisationaler Ebene andere Ressourcen geschaffen werden können, die die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses erleichtern und Überlastungen teilweise mindern können.

In diesem Kapitel wird der vorangegangene Fokus (der auf den strukturellen Rahmenbedingungen – der Systemebene – und der Handlungsebene der pädagogisch Tätigen lag) erweitert um die organisationale Ebene. Aus aktuellen Forschungen ist bekannt, dass etwa das Leitungshandeln ebenso wie die Teamkultur die pädagogische Qualität von Einrichtungen beeinflussen (Wahl/Buhl 2018; Mieth et al. 2018; Nagel-Prinz et al. 2020; Nentwig-Gesemann et al. 2016; Strehmel 2015; Siraj-Blatchford/Manni 2006).⁴⁸ Ziel dieses Kapitels ist es darzustellen, wie aus Sicht der Teams, Leitungen und Fachberater:innen sich die Personalsituation auf die organisationale Ebene auswirkt und inwiefern auf dieser Ebene gegebenenfalls Ressourcen für die Teams geschaffen werden können, die die professionelle Bearbeitung des Spannungsfeldes zumindest teilweise erleichtern können. Besondere Aufmerksamkeit gilt den folgenden Fragen: Inwiefern kön-

48 Auch die Bildungspläne und Kinder- und Bildungsgesetze der meisten Bundesländer schreiben der Leitung eine zentrale Rolle zu (vgl. Strehmel 2015: 224, 220).

nen Organisationsentwicklungsprozesse das Team als Ressource stärken? Welche Chancen und Gelingensbedingungen und welche Herausforderungen, Grenzen, Prozesse des Scheiterns und Dilemmata erleben die pädagogisch Tätigen?⁴⁹

Die Befunde zeigen zunächst positive Anknüpfungspunkte: Es wird deutlich, dass Ressourcen nicht ausschließlich als objektive und strukturelle Größe zu betrachten sind, sondern dass auch auf organisationaler Ebene Ressourcen (und insbesondere auch emotionale Ressourcen) geschaffen werden können, die die Sicherung von Professionalität unterstützen. Allerdings sind dem Einfluss von Leitungen – je nach Personalsituation – enge Grenzen gesetzt; knappe personelle und zeitliche Ressourcen und Personalfuktuation limitieren die Möglichkeiten von Organisationsentwicklung und schaffen erhebliche Belastungen auch für Leiter:innen. Zudem unterliegt auch die organisationale Ebene handlungsrelevanten Dilemmata, die sich unter einer angespannten Personalsituation zuspitzen. Insofern ist es auch wenig erfolgversprechend, auf der Basis der positiven Anknüpfungspunkte, die im Rahmen dieses Kapitels benannt werden, praktische Schlussfolgerungen zu ziehen, die *einzelne* Faktoren oder *einzelne* Maßnahmen vorschlagen. Darüber lässt sich Organisationsentwicklung nicht sichern. Aus der Schulentwicklungsforschung wissen wir etwa, dass ein Blick auf Verflechtungen von Chancen, Herausforderungen und Dilemmata für einen Diskurs über Organisationsentwicklung entscheidend ist (vgl. Berkemeyer 2017; Herrmann 2017).

7.1 Emotionale Energie: Eine nicht zu unterschätzende Ressource von Leiter:innen und Teams

Dass der organisationalen Ebene eine wichtige Rolle bei der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zukommen kann, kommt in der Einschätzung einer Fachberatung zum Ausdruck, die Unterschiede zwischen Einrichtungen im Umgang mit Personalausfällen beobachtet: „**Wie gehe ich dann damit um, wenn Personal fehlt? Welche Bedeutung gebe ich dem? [...] Das, würde ich sagen, ist sehr verschieden, kommt auf die Kultur der Einrichtung an**“ (FB2 00:11:57 – Hervorhebungen durch die Autor:innen).⁵⁰ Der Kulturbegriff dient hier als Sammelbegriff für Un-

49 In den Blick gerät dabei auch die Frage, welchen Ebenen professionellen Handelns auf Leitungsebene aus Sicht der pädagogisch Tätigen unter den gegebenen Bedingungen besondere Bedeutung zukommt.

50 Entsprechend sind nach Einschätzung des:der Fachberater:in Unterschiede in der Bearbeitung des Spagats auch für Außenstehende sichtbar: „Also, es gibt Einrichtungen, da bin ich zu Besuch, und würde gar nicht merken, wenn ich es nicht gesagt bekomme, dass das Personal knapp ist und in anderen Einrichtungen würde man es direkt sehen“ (FB2 00:21:11). Was hier ‚direkt sichtbar‘ wird, das heißt, welche Unterschiede in der Bearbeitung der Span-

terschiede in der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses aufgrund von Personalengpässen (vgl. auch Leiter:in J6: 01:11:21). Der Begriff kann sich aufgrund seiner Bedeutungsbreite auf die performative Ebene, das heißt die Handlungsebene der Leiter:innen und des pädagogischen Personals, beziehen (einschließlich der Kommunikation und Sprache als Ausdrucksform), aber auch auf die Ebene von Identität (Selbstverständnis) und schließlich auf die Ebene des emotionalen Erlebens der Teams und der einzelnen pädagogisch Tätigen. Die Erwähnung des *Umgangs* mit Personalausfall („*wie gehe ich dann damit um*“) sowie der *Bedeutungsbeimessung* („*welche Bedeutung gebe ich dem*“) bestätigt diesen weiten Begriff von „Kultur“ einer Einrichtung. Der Begriff der Kultur lässt sich an den Organisationsbegriff anschließen, denn mit dem Organisationsbegriff ist die Organisationskultur einer Einrichtung verbunden; darunter fallen u. a. das „Organisations- und Teamklima“ sowie „die Verhaltensweisen der Mitarbeiter [...] [als] Elemente der Organisationskultur“ (Rudow 2017: 47) – und diese wiederum sind wichtige Teile der Organisationsentwicklung durch die Leiter:innen.

Die performative Ebene des Leitungshandelns besitzt dabei zentrale Bedeutung für die Organisationskultur insgesamt, das heißt auch für die beiden weiteren genannten Ebenen des Selbstverständnisses und des emotionalen Erlebens. Besondere Betonung findet in den Gruppendiskussionen und Interviews dabei die Relevanz von Aktivitäts- und Handlungskompetenzen von Leiter:innen für die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses. Darunter wird im Anschluss an Viernickel et al. (2013) die Disposition zu aktivem, mitreißendem und mitnehmendem Handeln verstanden. Ebenso gehört dazu das Vermögen, „die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen – fachliche, fachlich-methodische und sozialkommunikative – in die eigenen Willenstriebe zu integrieren“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2007: XVI, zitiert nach Viernickel et al. 2013: 13). Die Beschreibung einer:ines Fachberater:in bringt die Bedeutung von Aktivitätskompetenzen von Einrichtungsleitungen prägnant zum Ausdruck: „*Es steht und fällt mit der Leitung und wenn eine Leitung gute Kompetenzen hat, ihr Team gut zu führen, die Ressourcen der Mitarbeiter gut einzusetzen und immer zu sagen: ‚Ja, kommt wir schaffen das [...] Und heute ändern wir ein bisschen die Organisation‘. Und das auch in die Hand nimmt und dieses: ‚Das schaffen wir heute nicht und wieder so Wenige‘ unterbindet und sagt: ‚Ja, aber wir schauen mal, was wir heute schaffen und wie wir das schaffen oder vielleicht gehen wir heute mit allen Kindern mal in den Wald, dann brauchen wir nicht so viel Personal zum Beispiel heute oder vielleicht fragen wir mal eine Mutter, ob sie uns ein bisschen hilft‘. Dann geht es leichter“ (FB2 00:16:10 – Hervorhebungen durch die Autor:innen).*

nungsverhältnisse von den pädagogisch Tätigen beschrieben werden und wie sich dies auf die Akteur:innen selbst und die Kinder auswirkt, ist Gegenstand dieses Abschnitts.

Das Zitat benennt *Ebenen*, auf denen – in der Wahrnehmung der:des Fachberater:in – der Leitungskraft eine hohe Bedeutung für eine erfolgreiche Organisationsentwicklung zugesprochen wird. Das heißt hier insbesondere auch: für die Unterstützung bei der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses aus Ressourcen und professionellem Anspruch.⁵¹ Zugleich deuten sich Grenzen in der Unterstützung an: Die von dem:der Fachberater:in benannten ‚guten Kompetenzen‘ von Leiter:innen müssen systemseitig unterstützt werden – sowohl in Form individueller und kollektiver Professionalisierung von Leitungskräften als auch durch systemseitige strukturelle Rahmenbedingungen, die die Entfaltung der Kompetenzen erlauben. Für Leiter:innen gilt ebenso wie für die pädagogisch Tätigen in den Gruppen: Professionalität und die Realisierung von Kompetenzen im alltäglichen Handeln brauchen angemessene Rahmenbedingungen, um zur vollen Entfaltung zu gelangen.⁵² Bevor auf die Grenzen von Leitungshandeln unter den Bedingungen prekärer Ressourcenausstattungen eingegangen wird, werden zunächst die im Zitat angesprochenen Ebenen betrachtet, die von der Fachberatung als bedeutsame Aktivitäts- und Handlungskompetenzen im Rahmen knapper Personalressourcen betrachtet werden.

Die zentrale Bedeutung von Leiter:innen für die pädagogische Qualität von Einrichtungen wurde bereits in anderen Studien hervorgehoben (vgl. etwa Nagel-Prinz et al. 2020; Strehmel 2015; Nentwig-Gesemann et al. 2016; auf inter-

51 Auf das Zitat wird hier auch deshalb ausführlich eingegangen, weil die angesprochenen Ebenen mit den aus der Organisationssoziologie bekannten zentralen Funktionen von Führungskräften übereinstimmen, vgl. beispielsweise Chester Barnards Klassiker „The Functions of the Executive“ (Barnard 1968 [1938]).

52 Kurz sei hier auf die im Zitat geäußerten Gedankenexperimente eingegangen, dass ein:e Leiter:in auf den akuten Personalmangel dahingehend reagieren könnte, dass sie Mütter um Unterstützung in der Einrichtung bittet oder dass er:sie seinem:ihrer Team vorschlägt, in den Wald zu gehen. Beiden Maßnahmen liegt sicherlich das Ziel zugrunde, Überlastungssituationen für die pädagogisch Tätigen zu verhindern und den Kindern gute Betreuung und Bildung zu ermöglichen. Zugleich deuten sich hier jedoch zwei Ebenen an, die das Leitungshandeln limitieren: (a) Die Maßnahmen scheinen einer Art kurzfristiger Ad-hoc-Strategie zu entsprechen und werfen die Frage auf, wie weit eine solche Strategie eine tragfähige Unterstützung für das Team schaffen kann. Damit sind Limitationen in den ‚Kompetenzen‘ von Leiter:innen angesprochen. (b) Die Idee, Leitungskräfte könnten in Situationen akuten Personalmangels Mütter (d. h. Personen ohne pädagogische Qualifikation) um Unterstützung bitten, deutet auch ein Stück weit Hilflosigkeit und Ohnmacht von Leiter:innen an – die strukturellen Rahmenbedingungen sind so, dass Ausfälle teilweise fast nicht anders kompensiert werden können. Auch der Vorschlag, die pädagogisch Tätigen könnten einen Waldausflug unternehmen – weil man dann nicht so viel Personal braucht –, zeigt in gewisser Weise die prekäre Situation in den Einrichtungen: Unter den gegebenen Bedingungen ist nicht klar, ob eine individuelle Förderung oder ein individuelles Eingehen auf die Kinder während des Waldausflugs möglich ist; den Leiter:innen verbleibt dennoch auf organisationaler Ebene keine andere Möglichkeit, als so auf die Personalausfälle zu reagieren.

nationaler Ebene etwa Siraj-Blatchford/Manni 2006). Als wichtigste Aufgabenbereiche wurden u. a. identifiziert (Nagel-Prinz et al. 2020: 22 f.):

- „die Umsetzung der pädagogischen Konzeption (und ggf. ihrer Weiterentwicklung) und der Bildungspläne“,
- „die Planung und Organisation aller KiTa-Abläufe und -Prozesse“,
- die „(Weiter-)Entwicklung der Einrichtungsidentität und -kultur“ einschließlich der Formulierung von Zielen einer Einrichtung und Teambuilding.

In den hier zugrundeliegenden Gruppendiskussionen und Interviews wird vor allem der hier letztgenannte Aspekt betont; die pädagogisch Tätigen identifizieren ihn als wichtige Einflussebene, auf der Leiter:innen Ressourcen für die Teams mobilisieren und so die Bearbeitung des Spannungsfeldes erleichtern können. Nationale und internationale Studien weisen dabei u. a. auf die folgenden Dimensionen hin (Strehmel/Ulber 2014; Strehmel 2015; Wahl/Buhl 2018):

- Entwicklung und Formulierung einer gemeinsamen Vision bzw. einer gemeinsamen Zielrichtung für die Einrichtung und die Arbeit,
- Sichtbarmachung von Erfolgen und Fortschritten und Formulierung von kleinen Zielen,
- Einbezug aller pädagogischen Fachkräfte in eine gemeinsame und gegenseitige Reflexion, Diskussion und Beratung – Aufmerksamkeit gegenüber allen pädagogisch Tätigen und geteilte Führungsarbeit,
- Aufbau einer auf Unterstützung und Offenheit basierenden Teamkultur.

Diese Analysen werden im Folgenden um zwei Ebenen ergänzt: Damit kann die hier vorgenommene Analyse der Gruppendiskussionen auch einen Beitrag zur Diskussion von Organisationsentwicklung im KiTa-Bereich leisten: (1) Die geführten Gruppendiskussionen fokussieren auf die besondere Bedeutung von Leitungshandeln unter den Bedingungen von Personalmangel. Insofern findet hier eine Auseinandersetzung mit Leitungskompetenzen und -handeln vor dem Hintergrund bzw. unter dem ‚Brennglas‘ von knappen Ressourcen, situativen Personalengpässen und Personalmangel statt. (2) Die empirischen Daten heben eine weitere Ebene hervor, die ebenfalls Berücksichtigung verdient: die zentrale Funktion von Emotionen in Teams und die Mobilisierung ‚emotionaler Energie‘ (Collins 2004) für Organisationsentwicklung und die professionelle Bearbeitung des in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Spagats.⁵³ Zahlreiche Beschrei-

53 In der Organisationssoziologie finden wir auch bei Barnard einen Hinweis auf die zentrale Ebene von Emotionen und die Mobilisierung emotionaler Energie durch Leitungskräfte.

bungen der pädagogisch Tätigen lassen sich an den Begriff der ‚emotionalen Energie‘ rückbinden, etwa dann, wenn ‚Initiative‘, ‚Energie‘ und ‚Kraft‘ des:der Leiter:in oder eines Teams als wichtige Ressource benannt wird.

Der Begriff der emotionalen Energie stammt von Randall Collins (2004) aus der Emotionssoziologie.⁵⁴ Emotionale Energie schafft die Grundlage, in sozialen Interaktionen die Initiative zu ergreifen, mit Entschlossenheit zu handeln, Enthusiasmus und Begeisterung in sein Handeln und in Interaktionen zu legen, gegen Widerstände anzukämpfen, die Richtung in sozialen Interaktionen zu gestalten, Ziele mit Entschlossenheit zu verfolgen etc. Mit der ‚emotionalen Energie‘ wird ein Kontinuum beschrieben. An einem Ende des Kontinuums entfaltet sich *hohe* emotionale Energie, die zum Ausdruck kommt in Initiative, Gestaltungslust, der Fähigkeit, jemanden mitzureißen, sowie einem großen Maß an Enthusiasmus, Experimentierfreudigkeit, Entscheidungsfreudigkeit und hohem Selbstwirksamkeitsempfinden. Am anderen Ende des Kontinuums ist eine *niedrige* emotionale Energie verortet, die sich in Form von Motivationsverlust, Apathie oder Zurückziehen aus Expressivität und aus Interaktionen äußert. Dazwischen liegen vielfältige Abstufungen. Die Ursprünge emotionaler Energie sind die Interaktionen, in denen sich die Akteur:innen bewegen (dazu und zur Messbarkeit von emotionaler Energie in Interaktionen ausführlich Collins 2004: 102–140). Die geführten Gruppendiskussionen deuten darauf hin, dass emotionale Energie von Leiter:innen ein wichtiger Baustein erfolgreicher Organisationsentwicklung ist und dass Teams, denen die professionelle Bearbeitung des Spannungsverhältnisses (einschließlich stetiger Organisationsentwicklung) gelingt, hohe emotionale Energie aufweisen. Folgt man den Aussagen insbesondere von Fachberater:innen, dann haben Leiter:innen hier grundlegende Einflussmöglichkeiten.

7.1.1 (Emotionale) Ressourcen für das Team schaffen: Ziele der gemeinsamen Arbeit formulieren, integrieren, Erfolge sichtbar machen und ermutigen

Unter der zu Beginn des oben angeführten Zitats von FB2 genannten „Teamführung“ sind als Handlungs- und Aktivitätskompetenzen einer:eines Leiter:in verschiedene Aspekte subsumierbar. Von der:dem Fachberater:in wird u. a. explizit genannt, dass Leiter:innen auf konzeptioneller und/oder kommunikativer Ebene den Umgang mit Personalengpässen gestalten. Folgt man dem Wortlaut des Zitats, besteht Leitungskompetenz u. a. darin, dem Team gegenüber und mit dem

Er beschreibt als zentrale Funktion von Leitungskräften „the maintenance of the vitality of action – the will to effort“ (Barnard 1968 [1938]: 234).

54 Zur Relevanz Collins’cher Emotionssoziologie für Bildungsprozesse und die Bildungswissenschaften vgl. beispielsweise den Bildungsplan des Landes Mecklenburg-Vorpommern.

Team zu kommunizieren, dass (und wie) auf organisationaler Ebene auf Personalmangel reagiert werden kann und dass er:sie „*dies auch in die Hand nimmt*“ – wie zum Beispiel die Erstellung und Kommunizierung eines konzeptionellen Notfallplans. Das Leitungshandeln schafft auf organisationaler Ebene Orientierung, wie das Team auf Ausfälle reagieren kann (und sollte), gibt Anstöße und zeigt Wege auf.⁵⁵ In der Formulierung, dass die Leitung „*dies auch in die Hand nimmt*“, klingt auch Entscheidungsfreudigkeit und Entschlossenheit – das heißt hohe emotionale Energie – von Leiter:innen als wichtige Gelingensbedingung an.

Zugleich wird mit diesen Beschreibungen eine weitere Ebene von Aktivitäts- und Handlungskompetenzen von Leiter:innen angesprochen: die Initiierung, Aufrechterhaltung und Moderation einer Kommunikation mit dem Team, *die auf Zielsetzungen und Zielerreichung gerichtet ist*, einschließlich der Reflexion, was das Team *gemeinsam* ‚will‘ und wo es hinmöchte, sowie der gemeinsamen Formulierung von Zielen. Damit sind jedoch nicht die oben angedeuteten kurzfristig formulierten Ad-hoc-Ziele in Situationen von Personalausfall gemeint; vielmehr ist damit die Formulierung sowohl einer gemeinsamen Vision für die Einrichtung als auch der damit verbundenen konkreten Ziele in der täglichen Arbeit angesprochen: die Entwicklung einer klaren (und keineswegs vagen oder zu allgemein gehaltenen) Vorstellung davon, „was Ziel und Richtung einer gemeinsamen Entwicklung sein [kann und] soll“, und wie gelingende Arbeit mit den Kindern und deren Förderung aussehen soll (Herrmann 2017: 249).⁵⁶ Auch aus nationalen und internationalen Studien ist bekannt, dass die Entwicklung und Formulierung einer Vision bzw. Zielrichtung für die Einrichtung im Team und die stetige Arbeit daran einen Einfluss auf die pädagogische Qualität und die erfolgreiche Förderung der Kinder ausübt (Siraj-Blatford/Manni 2006; Strehmel/Ulber 2014; Strehmel 2015).⁵⁷ Darin kommt u. a. auch Initiative, das heißt hohe emotionale Energie einer:eines Leiter:in, zum Ausdruck.

55 Exemplarisch für ein solches Handeln steht die morgendliche Besprechungsrunde des Teams in KiTa A (A1 00:31:36).

56 Die Zielformulierung spiegelt die an anderen Stellen ausführlich betrachtete Funktion der Leitung wider, die Ziele und den Zweck einer Organisation nach innen zu formulieren und stetig zu bearbeiten oder Kommunikation darüber anzustoßen (Wahl/Buhl 2018; Strehmel 2015). Vgl. zu dieser Funktion von Führungskräften auch bereits ‚The Functions of the Executive‘ von Barnard (1968 [1938]: 217, 231).

57 Darüber hinaus wird die zielgerichtete Kommunikation und Vernetzung nach außen als bedeutender Einflussfaktor für die Qualität einer Einrichtung benannt; diese können wesentliche Strukturen für die Arbeit des Teams schaffen. Dazu gehört u. a. auch eine Öffentlichkeitsarbeit, die Ziele, Konzepte und Erfolge offensiv kommuniziert und damit sowohl symbolisches Kapital für die Einrichtung schafft als auch Herausforderungen bei der Personalrekrutierung reduziert. Ein:e Fachberater:in (I7) begründet den Erfolg einiger Einrichtungen u. a. damit, dass sie „*kontinuierliche, sehr moderne pädagogische Arbeit (machen)*. *Das groß nach außen tragen, (und) gute Öffentlichkeitsarbeit machen*“ (I7 01:44:54). Ein in dem oben betrachteten Zitat und in den Gruppendiskussionen mit den Einrichtun-

Das Zitat einer pädagogischen Fachkraft aus KiTa C ergänzt diesen Aspekt um weitere Dimensionen, die als Gelingensbedingungen für Organisationsentwicklung und professionelle Arbeit benannt werden können: „... *wo man sich in so einem Team auch einigen muss: Wo wollen wir eigentlich hin? Was wollen wir eigentlich von so einem Kind? Was soll aus den Kindern eigentlich werden, die von uns in die Schule gehen? Was wollen wir denen mitgeben? Und das ist so also eine Auseinandersetzung (.) da muss man bereit für sein und da muss man auch Lust zu haben“ (C3 00:39:29) und „damit ist man auch nicht [nie] fertig“ (C3 00:38:25). Aus der Beschreibung geht hervor, dass die Entwicklung einer Vision bzw. von pädagogischen Zielen durch eine Einigung im Team erreicht werden muss. Gerade angesichts einer durchaus beachtenswerten Vielfalt in der Pädagogik und auch divergierender Sichtweisen, Haltungen und Einschätzungen braucht es eine gemeinsame Zielfindung in Form von diskursiven Auseinandersetzungen. Die Leitung von KiTa E betont für den in ihrer Einrichtung angestoßenen Organisationsentwicklungsprozess: „*Na ja, aus Sicht der Leitung ist das ja nochmal, viel Personal, viel Meinung, [...] Rücksichtnahme auf die individuellen Bedürfnisse und so weiter und so fort*“ (E9 00:30:15). Als Kompetenz wird von Seiten der Leitung also nicht nur Entscheidungskraft notwendig, sondern auch eine integrative (kommunikative und emotionale) Kompetenz, die unterschiedliche Meinungen und Zielvorstellungen vermittelnd zu verbinden vermag, sodass gemeinsame Ziele entstehen können.*

Zudem deutet das Zitat darauf hin, dass eine hohe Begeisterung für die Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit und den Zielen im Team vonnöten ist. Eine wichtige Funktion der Leitung ist insofern auch die Generierung von hoher ,emo-

gen A, C und E wiederkehrender Aspekt ist auch, dass es einen großen Einfluss auf die Bearbeitung von Personalengpässen haben kann, inwieweit Leiter:innen mit Eltern, dem Träger, dem Stadtteil etc. vernetzt sind, enge Kommunikation pflegen und (extern) Hilfe mobilisieren können – beispielsweise in Form von zusätzlichen Stellenanteilen durch die Teilnahme an besonderen Landes-, Bundes- oder Regionalprogrammen oder durch die kurzfristige Gewinnung von Ehrenämtern oder Eltern, um akute Personalnotstände zu überbrücken. KiTa A beispielsweise nimmt an verschiedenen Bundes- und Landesprogrammen teil und hat während einer Phase erheblichen Personalausfalls über ihren engen Kontakt zum Träger und weitreichende Vernetzungen kurzfristig einen Vertrag mit einem:einer Ehrenämter:in abschließen können, der:die ein konkretes Angebot in der Einrichtung gestaltet und damit Entlastung für die anderen Fachkräfte geschaffen hat. In Einrichtung E hat die Vernetzung, Initiative und Kommunikation der:des neuen Leiter:in dazu beigetragen, dass viele junge Fachkräfte eingestellt werden konnten und die KiTa an verschiedenen Programmen teilnimmt, mit denen inhaltliche Akzente gesetzt, zusätzliche Stellenanteile geschaffen und FSJler (Personen, die ein Freiwilliges Soziales Jahr absolvieren) und Bufdis (Teilnehmer:innen am Bundesfreiwilligen-Dienst) in der Einrichtung beschäftigt werden konnten. Allerdings ist einschränkend zu berücksichtigen, dass es auch ein ‚Zuviel‘ an Flexibilität geben kann (vgl. Kapitel 6.2), sowohl hinsichtlich der Sicherung von Professionalität unter den Bedingungen des Einsatzes von Ehrenämtern, Eltern oder FSJlern als auch hinsichtlich der Überforderungen für FSJler oder Bufdis.

tionaler Energie‘ im Team. Ein:e Fachberater:in beschreibt dies exemplarisch für ein Krippenteam, das in der Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit eine besondere ‚Energie‘ und ‚Kraft‘ aufweist und entwickelt – und dies, obwohl die Einrichtung über knappe personelle Ressourcen verfügt: Die Teammitglieder haben *„das Kind in den Mittelpunkt gestellt [...] und gesagt [...], darüber diskutieren wir, daran richten wir unsere Arbeit aus und da schaffen wir Qualität in der Betreuung, in der Raumnutzung [...] ein Arbeiten an diesem Thema, wo ich gesagt habe, ey, da kann ich mich total gleich mal zurücklehnen, und sie so weiterarbeiten lassen, da ist eine Energie ((schnipsen)) drinne, da ist eine Kraft drinne“* (I7 02:01:07).

In den vorangegangenen Passagen klang an, dass durch (a) die emotionale Energie von Leiter:innen, (b) die Formulierung und Identifizierung eines gemeinsamen Ziels, (c) eine integrierende Reflexion und Diskussion der Arbeit und Ziele und (d) den Aufbau emotionaler Energie im Team Krisenerlebnisse und Frustrationen reduziert werden können und Professionalität zugleich unterstützt werden kann. Die genannten Ebenen setzen Weichen dafür, wie das Spannungsverhältnis erlebt und bearbeitet wird. Der hier von den Fachkräften beschriebene Zusammenhang kommt auch in den von Cindy Mieth und Kolleg:innen (2018) dargestellten Best-Practice-Beispielen für Organisationsentwicklung zum Ausdruck. So betonen sie sowohl die Bedeutung einer gemeinsamen Vision und Fokussierung auf kleine Erfolge (und den damit verbundenen Aufbau emotionaler Energie im Team) als auch die Bedeutung einer fortlaufenden und integrierenden Motivation des Teams und seiner Einzelmitglieder.

Der hier dargelegte Weg der Sicherung von Professionalität ist infolge der beschriebenen Personalengpässe jedoch oftmals nicht anzustoßen, denn er benötigt neben den genannten Leitungskompetenzen Zeit und Personal. Fachberater:innen können sich in den seltensten Fällen *„zurücklehnen“*. Einrichtungen, so könnte man hier entsprechend auf Basis des Zitats schlussfolgern, brauchen unter den Bedingungen knapper Ressourcen regelmäßig eine enge Begleitung, um Organisationsentwicklungsprozesse, einschließlich der Integration unterschiedlicher Positionen und Haltungen und der Mobilisierung hoher emotionaler Energie, anstoßen zu können.

7.1.2 Diskurse des Gelingens

Ein entscheidendes Element (und Ergebnis) der zuvor beschriebenen Organisationsentwicklungsarbeit ist aus Sicht von Fachberater:innen ein „Diskurs des Gelingens“ (Herrmann 2017). Damit ist gemeint, dass der Aufmerksamkeitsfokus und Diskurs eines Teams auf Gestaltungsmöglichkeiten, Veränderungsprozessen und Zielen der eigenen Arbeit liegt. Daraus resultiert auch ein positiver Effekt auf die emotionale Energie eines Teams: Ein solcher Fokus steigert das Selbstwirksamkeitsempfinden. Aus Sicht von Fachberater:in FB2 kommt einem sol-

chen Diskurs (und der entsprechenden Kompetenz von Leiter:innen, darauf hinzuwirken) insbesondere auch im Kontext von Personalengpässen hohe Bedeutung zu; sie hebt hervor, dass Leiter:innen in Situationen von Personalengpässen motivierend auf das Team einwirken können: *„Ja, kommt wir schaffen das“* (FB2 00:16:10). Betrachtet man den weiteren Wortlaut der Beschreibung in Bezug auf zentrale Handlungs- und Aktivitätskompetenzen von Leiter:innen, fällt insbesondere eine Formulierung auf: Entscheidend sei, dass ein:e Leiter:in *„dieses ‚Das schaffen wir heute nicht und wieder so Wenige‘ unterbindet und sagt: ‚Ja, aber wir schauen mal, was wir heute schaffen“* (FB2 00:16:10). Ein Diskurs des Gelingens bedeutet, konsequent den Blick des Teams auf das zu lenken, was geschafft wird und geschafft werden soll. Umgekehrt beobachtet der:die Fachberater:in FB3: *„Wenn Bedenkenträger zu viel sind, und ich sozusagen als Leitung da auch nicht interveniere, sondern auch ein Bedenkenträger bin, dann färbt das ab“* auf alle Fachkräfte, oder einige verlassen die Einrichtung (FB3 00:19:18).

Mit dem Teamdiskurs ist damit auch insgesamt der Gesichtspunkt angesprochen, wie über die eigene Arbeit, die Personalsituation oder auch über die Kinder und mit den Kindern gesprochen wird – etwa, ob der Diskurs stark darauf fokussiert, wie hoch die Belastung ist: *„Das müssen wir noch machen und das müssen wir noch machen und das müssen wir noch machen“* (FB3 00:26:22). Eine Quelle von Überlastung ist dann – neben den Personalengpässen selbst – noch zusätzlich der Diskurs und Aufmerksamkeitsfokus des Teams. Ein auf Belastungen fokussierter Teamdiskurs wird jedoch durch knappe strukturelle Ressourcen begünstigt. Unmut oder Frustration entstehen vor allem dadurch, dass Fachkräfte die verschiedenen Bedarfe der einzelnen Kinder sehen, diesen jedoch unter den gegebenen Bedingungen nicht gerecht werden können.

Aus der Sicht von Fachberater:innen kann in diesem Kontext einem teaminternen Diskurs des Gelingens entlastende Funktion zukommen – so etwa, indem alle Interaktionen als pädagogischer Prozess gesehen werden, sodass stärker in den Vordergrund rücken kann, *„was alles geschafft wird“*. Auch darin drückt sich ein ‚Diskurs des Gelingens‘ aus. Dadurch treten die pädagogischen Prozesse stärker in den Vordergrund und das Selbstwirksamkeitsempfinden wird gestärkt. Zudem kann auf diese Weise auch ein stärkeres ‚Mitsein‘ mit den Kindern erreicht werden – das unter Belastungsdruck ansonsten in den Hintergrund treten kann –, und der Aufmerksamkeitsfokus wird von der eigenen inneren Hektik auf die Interaktion selbst gelenkt. Positive Erfahrungen, Erfolge und Professionalität werden erfahrbar; die Zufriedenheit und die emotionale Energie der pädagogisch Tätigen werden gestärkt. Zum Ausdruck kommt in dieser Fokussierung auf pädagogische Prozesse in allen Interaktionen ein Bildungsbegriff, der einerseits berücksichtigt, dass die situative Performanz der pädagogischen Akteur:innen in Interaktion mit Kindern zentraler Ort von Bildungsprozessen ist, und der andererseits vor allem kompetenzorientiert ist und wahrnimmt, dass Kompetenzen grundsätzlich in allen Interaktionen geschaffen werden können (vgl. Schoyerer et al. 2019).

7.1.3 Teambuilding als Ressource

Die teamweite Kommunikation über die Ziele und die Ausrichtung der eigenen Einrichtung sowie über Professionalität hat auch insofern Bedeutung für die Belastungen, als damit sowohl das Teambuilding als auch die Personalbindung unterstützt werden kann. Aus Sicht eines:einer Fachberater:in sind der intensive Austausch und die Formulierung klarer Ziele für die Einrichtung ein zentraler Ansatzpunkt für Personalbindung. Es sei von zentraler Bedeutung, dass Teams sich *„auf die Werte konzentrieren, wo wollen wir denn hin, was wollen wir denn machen, damit die [die pädagogisch Tätigen] auch bleiben“* (I4 00:37:39).

Dort, wo die Formulierung eines gemeinsamen Organisationsentwicklungsziels gelingt und Erfolge wahrnehmbar werden, wird das Teambuilding – und darüber auch die emotionale Energie des Teams – besonders gefördert. Dies kommt eindrücklich in der Schilderung eines Teammitglieds aus KiTa E zum Ausdruck: *„[Ich] habe hier erstmal mitbekommen, dass Teamarbeit auch wirklich Teamarbeit sein kann, weil hier arbeiten, das muss ich für mich als Reflexion sagen, wirklich alle miteinander, [...] man kommt nach vorne, man erreicht was, man merkt, dass man gemeinsam nach vorne kommt, [...] man kriegt es mit, wenn man drüber redet, sich viel austauscht, dass man dann wirklich nach vorne kommt“* (E2 00:31:44; vgl. auch die Aussagen von KiTa C).

Die genannten Zusammenhänge lassen sich anhand von Erfahrungen weiterer pädagogisch Tätiger aus KiTa E illustrieren. Seit einiger Zeit befindet sich die Einrichtung mit einer neuen Leitung in einer konzeptionellen und strukturellen Umbauphase. Seitdem arbeitet das Team mit einem partizipativen Ansatz und hat vor Kurzem ein offenes Konzept eingeführt. Fachkraft E4 hebt in ihrer nachfolgend zitierten Beschreibung die Bedeutung von Organisationsentwicklung für Teambuildingsprozesse hervor:

„[I]ch bin ja erst seit einem Jahr da, aber wenn ich überlege, wie viel in dem einen Jahr schon passiert ist, da habe ich einfach in diesem einen Jahr gemerkt, wo es am Anfang eher noch ein bisschen, ja, ich will nicht sagen, eine Krise, wo noch viele Unstimmigkeiten waren, da ist man jetzt durch dieses ganze Miteinander [...] zu dieser Umstrukturierung gekommen. [...] man ist miteinander auf den Weg gekommen und ich denke, das liegt einfach auch an der Leitung. Also, die Fragen stellt und uns so überlegen lässt, dass es in diese Richtung geht, das finde ich gut“ (E4 00:32:51).

Zusammenfassend sollen hier kurz einige auf die bisherige Analyse verweisende Aspekte in den Ausführungen von E4 hervorgehoben werden: (a) Der Hinweis, dass der:die Leiter:in *„uns so überlegen lässt“*, verdeutlicht, dass sich die Aktivitäts- und Handlungskompetenz des:der Leiter:in in der Schaffung von Kommunikation über die Arbeit und Ziele des Teams und der einzelnen Fachkräfte zeigt.

(b) Eine bedeutsame Funktion des:der Leiter:in besteht auch in der Motivierung des Teams, an den Zielen festzuhalten, wie auch zugleich darin, integrierend zu wirken und ‚Unstimmigkeiten‘ (d. h. gegebenenfalls divergierende Einstellungen oder Widerstände) zu bearbeiten. (c) Bemerkenswert ist vor allem der hier zum Ausdruck kommende Effekt, dass sich daraus graduell ein „Miteinander“ entwickelt hat (Identifikation im Team – trotz anfänglicher Unstimmigkeiten) und dass das Team bereits viele kleine erfolgreiche Schritte registrieren kann; wahrgenommene Erfolge erscheinen insofern als wichtiger Baustein für Organisationsentwicklung. (d) Zudem formuliert E4, dass sie „durch das Miteinander“ auf den Weg der Umstrukturierung gekommen sind. In dem Begriff steckt der Verweis auf eine Identifikation mit dem Team als Ganzem und ein hohes Zusammengehörigkeitsgefühl; dies wird als Grundlage oder Voraussetzung für Organisationsentwicklung und Professionalisierung benannt. Die Bedeutung dieser Prozesse für die Stärkung der ‚emotionalen Energie‘ eines Teams, das heißt einer Selbstwirksamkeitserfahrung und Initiative im Team (gegebenenfalls auch für die weitere Organisationsentwicklung), verdeutlicht E2.

„[Ich] habe hier erstmal mitbekommen, dass Teamarbeit auch wirklich Teamarbeit sein kann [...] [ich] finde hier, zum Beispiel Dienstberatung und Teambearbeitung grundsätzlich sehr konstruktiv, man kommt nach vorne, man erreicht was, man merkt, dass man gemeinsam nach vorne kommt, [...] man kriegt es mit, wenn man drüber redet, sich viel austauscht, dass man dann wirklich nach vorne kommt“ (E2 00:31:44).

Ein:e Leiter:in fasst die hier beschriebenen Aspekte unter dem Begriff des ‚Team-buildings‘ zusammen (J3 00:21:09). Seine Bedeutung für den Kontext des Personalmangels wird auch in folgendem Zitat deutlich.

„[Es] ist eine Teamfrage. Wenn ich ein komplettes Team habe, wo die Haltung stimmt, wo ich bei jedem Einzelnen sicher bin, wir sind auf einer Ebene und wir haben alle dasselbe Bild vom Kind und alle die gleiche Anforderung an uns selber auch. Dann ist auch bei Personalmangel möglich, dass ein Kind nicht von der Erzieherin gewickelt wird, die eigentlich dafür zuständig ist, sondern dass ich eine andere finde“ (Q3 00:42:43).

Erfolgreiche Organisationsentwicklungsprozesse zeichnen sich zusammengefasst aus Sicht der pädagogisch Tätigen durch folgende Merkmale aus:

- a) die Formulierung gemeinsamer Ziele, eine Identifizierung mit diesen Zielen sowie eine vertrauensvolle, integrierende und unterstützende Kommunikation über die Ziele und die eigene Arbeit,
- b) die Betonung gemeinsamer Erfolge und

- c) die Generierung von hoher emotionaler Energie im Team und der Identifikation mit dem Team. Das von den Befragten in KiTa E geäußerte Gefühl, gemeinsam ‚*voranzukommen*‘, versinnbildlicht diese Verbindung.

Für die HiSKiTa-Studie sind die drei Prozesse deshalb von besonderem Interesse, weil sie Ressourcen für Teams schaffen, die es ihnen erlauben können, Überlastungsgefühle zumindest teilweise zu verringern und das Spannungsverhältnis – auch in Interaktionen mit Kindern – professioneller zu bearbeiten. Mit anderen Worten: Sie unterstützen Rahmenbedingungen für die Sicherung von Professionalität. Die pädagogisch Tätigen beschreiben Auswirkungen auf das Belastungsempfinden, ihr Handeln und dadurch auch auf die Kinder. Fachberater:in J3 betont dies sehr nachdrücklich und sieht daher seine/ihre Aufgabe insbesondere in der Unterstützung von Teambuildingsprozessen und intensiver Alltagsbegleitung. Das schaffe *Ressourcen* für die pädagogisch Tätigen: Fachkräfte würden *emotional gestärkt*; sie könnten den Spagat auf struktureller Ebene zwischen personellen Ressourcen und fachlichem Anspruch professioneller bearbeiten und gerieten seltener in Überlastungssituationen.

*„Ich sehe meine Aufgabe als Fachkraft darin, die Ressource Fachkraft zu stärken, weil das kommt den Kindern zugute. [...] also vor allem beim **Teambuilding** (.), wo ich die Fachkräfte stärke, [...] [wodurch] die bessere Ressourcen haben für die Kinder. Und das sehe ich dann auch in der Auswirkung. [...] dass sie nicht mehr in Überforderungssituationen kommen, dass sie wirklich auch Bildungsarbeit leisten können und auch Bindungsarbeit“ (J3 00:21:09 – Hervorhebung durch die Autor:innen).⁵⁸*

Die Bedeutung der Teamkultur (und insbesondere die hohe Identifikation mit dem Team) unter den Bedingungen von knappen personellen Ressourcen und insbesondere in Phasen der Überlastung wird in KiTa A anschaulich so beschrieben.

„Wenn diese Batterie immer leerer wird, dann fängt das ganze Gesamtkonstrukt so ein bisschen an zu wanken und dann wird es kritisch [...] und dann muss man sich auch auf das Team verlassen können. [...] [Dass] man einfach auch so den Anderen im Alltag auffängt oder mal eben sagt: ‚Komm, mach du jetzt einfach mal Gruppe, komm erst mal runter. Ich kümmere mich um das Wickeln, ich organisiere das, weil ich sehe dir geht es gerade nicht so gut‘. Also, dass man sich da auch auffängt, wenn man sieht, okay das wankt gerade. [...] Das ist das Schöne hier, man kennt sich, man kann den Anderen langsam einschätzen“ (A11 01:05:23).

58 Nicht unerwähnt soll bleiben, dass J3 aufgrund eigener persönlicher Erfahrung hervorhebt, dass eine solche enge Begleitung und Unterstützung durch Fachberater:innen dadurch behindert wird, dass diese häufig zugleich auch die Dienst- und Fachaufsicht innehaben.

Diese Beschreibung macht deutlich, dass die Teamkultur und Teamatmosphäre eine Ressource ist, um mit personellen Engpässen möglichst konstruktiv umzugehen und Belastungen nicht zu verschärfen, sondern gegenseitig zumindest ein Stück weit zu mindern.

7.1.4 Die emotionale Energie eines Teams und Professionalität

In den vorangegangenen Abschnitten wurde aufgezeigt, dass erfolgreiche Organisationsentwicklungsprozesse emotionale Energie für ein Team schaffen. Besondere Beachtung verdient hier ein Hinweis im Ausgangszitat von Fachberater:in FB2 (siehe Kapitel 7.1.2 „Diskurse des Gelingens“): nämlich dass die:der Leiter:in als wichtige ‚Energiequelle‘ für eine Einrichtung fungiert und dass dies die Sicherung von Professionalität unterstützt. Das ‚Ermutigen‘, die Initiative zur gemeinsamen Formulierung von Zielen, ein Aufmerksamkeitsfokus auf das, was geschafft wird – all dies berührt die Ebene der Mobilisierung von Energie, Initiative, Motivation, Begeisterungsfähigkeit und Handlungsfreude. Die pädagogisch Tätigen bringen die hohe Bedeutung, die sie der emotionalen Energie des Teams (und der einzelnen Mitglieder) für ihre eigene Arbeit und die Sicherung von Professionalität beimessen, mit Metaphern wie ‚Energie‘, ‚Kraft‘ und ‚Lust‘ des Teams bzw. der Teammitglieder zum Ausdruck.

Gefragt danach, was sie sich von neuen Kolleg:innen und angehenden Fachkräften wünschen, stellen die befragten pädagogisch Tätigen u. a. folgende Aspekte in den Vordergrund: Motivation, Experimentierfreudigkeit und Initiative sowie viel gemeinsame Kommunikation und Reflexion zur Weiterentwicklung der Einrichtung. Stimmen aus zwei Einrichtungen illustrieren und unterstreichen das: G3 wünscht sich von angehenden Fachkräften Mut zum Handeln, zur Innovation und zur Arbeit an sich selbst (resp. eine Reflexion des eigenen Handelns); „*auch ein Stück mutig zu sein, neue Dinge auszuprobieren*“ (G3 00:26:00). E9 berührt mit einem Wunsch nach „*positivem Wirken*“ einer:ines Kolleg:in die Ebenen von Initiative ebenso wie des Mitreißens von Kolleg:innen und benennt als Effekt gesteigerte emotionale Energie für das gesamte Team; er:sie wünscht sich „*ein sehr hohes Maß an positivem Wirken. [...] Und das hat natürlich den Effekt, dass die Motivation da ist, gute Leistung zu bringen*“ (E9 01:55:18). Mit anderen Worten: ‚positives Wirken‘, Initiative und Begeisterungsfähigkeit schaffen Ressourcen für das Team. Ausdrücklich beschreibt E9 dabei ‚positives Wirken‘ sowohl als Effekt als auch als Nachweis dafür, dass „*der Träger sehr gutes, ausgebildetes Fachpersonal [...] eingestellt hat*“ (ebd.); hier wird ein expliziter Zusammenhang zwischen emotionaler Energie und Professionalität hergestellt. Sowohl Professionalität als auch Organisationsentwicklung bauen aus dieser Sicht darauf auf, dass die pädagogischen Akteur:innen und ein Team hohe Motivation und ‚Lust‘ haben auf eine

intensive Auseinandersetzung sowohl mit der eigenen Rolle als auch mit den Zielen der eigenen Arbeit und der Einrichtung.

Implizit wird mit dem, was sich Teams von neuen Kolleg:innen wünschen, zugleich ein Ziel für den Ausbildungsbereich formuliert: Rahmenbedingungen zu schaffen, die die emotionale Energie der Auszubildenden fördern. Berücksichtigt man die in Kapitel 5 und 6 beschriebenen Überlastungen und Überforderungssituationen, die Auszubildende regelmäßig erleben, und die mangelnde Zeit der Mentor:innen für Reflexion und Anleitung, tritt der Ausbildungsbereich als wichtiges Element für eine Auseinandersetzung mit der Personalsituation in den Blick. Eine in diesem Sinne ‚gute‘ Ausbildung des angehenden pädagogischen Personals hilft, mittelfristig auch Ressourcen (und nicht nur fachliche) für die Teams zur Verfügung zu stellen. Dafür sind in den Einrichtungen größere zeitliche Ressourcen für die Begleitung des angehenden pädagogischen Personals unverzichtbare Voraussetzung.

7.1.5 Organisationsentwicklung und die Zufriedenheit und das Anerkennungserleben der Leiter:innen und Teams

Die genannten Organisationsentwicklungsprozesse und -ergebnisse (die Formulierung und stetige Arbeit an konkreten (und erreichbaren) Zielen; die Fokussierung auf Erfolge; der Diskurs des Gelingens und der Aufbau emotionaler Energie sowie die Unterstützung bei der Bearbeitung des Spagats) sichern aus Sicht von Fachberater:in FB2 auch, „*dass die pädagogischen Fachkräfte [...] auch in besonderer Weise stolz sind auf das, was sie leisten*“ (FB2 01:06:02). Organisationsentwicklung, Professionalität und Zufriedenheit sowie Anerkennungserleben und emotionale Energie gehen aus dieser Sicht zusammen. Pointiert formuliert Leiter:in I2 den Zusammenhang aus den bisher betrachteten Elementen erfolgreicher Organisationsentwicklung und dem Anerkennungserleben wie auch der Zufriedenheit des pädagogischen Personals in den Einrichtungen (und hier insbesondere der Leitung!).

„Trotz aller Anstrengung es zu schaffen, ein Team aufzubauen, ein Team zu halten und konzeptionell zu entwickeln. Immer dranbleiben. [...] Das kostet unwahrscheinlich viel Kraft, [...], [aber] wenn man dann sieht, dass auch die Kollegen im Team sich mit der Arbeit identifizieren, also, ihre eigene Leidenschaft in den Beruf oder ihre Persönlichkeit mit einbringen können und diese ein Stück weit auch stolz sind, auf eine Professionalität, das macht schon wirklich stolz“ (I2 01:51:18).

Die Organisationsentwicklungsschritte einer gezielten Auswahl und Zusammenstellung von Mitarbeiter:innen, der langfristigen Bindung dieses Teams und der stetigen konzeptionellen Arbeit sichern aus Sicht der:des Leiter:in I2 Leiden-

schaft (d. h. emotionale Energie) und eine Identifikation des Teams mit der eigenen Arbeit; sie schaffen Rahmenbedingungen, innerhalb deren pädagogisch Tätige Professionalität in ihrer Arbeit realisieren können. Mit anderen Worten: Die Organisationsentwicklung unterstützt die professionelle Bearbeitung des Spannungsverhältnisses und stärkt die Motivation, die Zufriedenheit sowie das Anerkennungserleben der pädagogisch Tätigen und Leiter:innen. Auch in weiteren einschlägigen Forschungsergebnissen wird dieser Zusammenhang betont: Je höher Leitungskräfte und das pädagogische Personal die eigene Aktivitäts- und Handlungskompetenz erleben, „umso höher sind die positive Identifikation mit der eigenen Arbeit, das kollektive Selbstbewusstsein und das Selbstverständnis als Professionelle“ (Viernickel et al. 2013: 19).

Die organisationale Ebene einer Einrichtung (und genauer, Organisationsentwicklung) kann insofern identifiziert werden als *eine* wichtige Stellschraube für die Sicherung von Professionalität – und damit einhergehend für das Zufriedenheitsempfinden und das Anerkennungserleben der pädagogisch Tätigen, insbesondere auch der Leiter:innen. Dort, wo Organisationsentwicklungsprozesse erfolgreich verlaufen, besteht zudem viel emotionale Energie, um den erfolgreichen Schritten weitere hinzuzufügen: „*[Wir] sind jetzt so an dem Punkt, wo wir sagen: Ja, jetzt läuft es, jetzt können wir mal gucken, was wir jetzt weiter machen können*“ (Q3 01:09:14). Auffallend ist in den Beschreibungen des Teams aus KiTa C, das am konsequentesten Organisationsentwicklung betreibt, der häufige Hinweis auf die ‚Lust‘ auf persönliche und konzeptionelle Weiterentwicklung: Den pädagogisch Tätigen der Einrichtung ist es gelungen, hohe emotionale Energie aufzubauen, was sich in der ‚Lust‘ ausdrückt, die eigene Einrichtung und Arbeit stetig weitergestalten zu wollen.

Aus Sicht eines:einer Fachberater:in reduziert Anerkennungserleben, das aus Professionalität erwächst, auch die Abhängigkeit von einer Anerkennung von außen: „*Also, ich glaube, das eine ist, Anerkennung von außen zu bekommen, aber wenn ich das Gefühl habe, dass ich meine Arbeit gut mache, brauche ich vielleicht auch gar nicht mehr so viel Anerkennung von außen, weil ich einfach in mir selbst zufriedener bin*“ (FB2 01:06:02). Pädagogisch Tätige sind aus dieser Sicht weniger auf Anerkennung von außen angewiesen – vor allem durch die Eltern –, und man könnte hinzufügen: Das Überlastungserleben, das durch Erwartungen von außen entsteht, kann auf der Basis von Organisationsentwicklung entsprechend auch reduziert werden (vgl. auch Viernickel et al. 2013: 19).

7.2 Grenzen von Organisationsentwicklung: Zeit und Überlastungen auf Leitungsebene

Aus Sicht der Teams, Leiter:innen und Fachberater:innen können also über die Leitungsebene wichtige Ressourcen für KiTa-Teams geschaffen werden. Dies darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass der prekären Personalsitua-

tion in der FBBE – und dem sich daraus ergebenden Spagat sowie den Belastungen und Tendenzen der Deprofessionalisierung – nicht allein auf diesem Wege begegnet werden kann. Leitungskräften sind deutliche Grenzen für die Entwicklung der Organisationskultur und darüber hinausgehende Organisationsentwicklungsprozesse gesetzt. Diese sollen nun in den Blick genommen werden. Sichtbar wird hier die Fragilität im System: Professionelles Leitungshandeln (und damit erfolgreiche Organisationsentwicklung) ist eine Frage von Ressourcen. Es verlangt große zeitliche Kapazitäten, eine intensive Begleitung durch Fachberater:innen und Träger sowie personelle Stabilität.

7.2.1 Zeit für die Unterstützung bei der Bearbeitung des Spagats:

„Als Leitung verbringt man die meiste Zeit damit, darauf zu achten, wie wird unter den Stressbedingungen gearbeitet“

Leiter:innen sind infolge knapper Personalressourcen in hohem Maße mit personell-organisationalen Aufgaben konfrontiert; das ‚Personalkarussell‘ erfordert Zeit, die für die oben genannten Organisationsentwicklungsprozesse wegfällt. Zugleich müssen sie mit den erheblichen Belastungen der Fachkräfte umgehen und mitunter, manchmal auch (sehr) häufig oder regelmäßig in Gruppen einspringen. Die nachfolgende Schilderung verdeutlicht die erheblichen zeitlichen Ressourcen und Belastungen, die notwendig sind, um eine kontinuierliche Kommunikation und Reflexion zum oben beschriebenen Spagat und den damit verbundenen Herausforderungen für das pädagogische Handeln zu erreichen.

„Ich glaube einfach, dass man als Leitung die meiste Zeit (.) damit verbringt, darauf zu achten, wie wird gearbeitet, da zu reflektieren mit den Mitarbeitern. [...] Individualisierung, wertschätzender Umgang mit Kindern, Partizipation und so weiter, das haben wir alle auf unseren Fahnen stehen, das ist gar keine Frage, aber das dann auch wirklich so gelebt wird, ich glaube das ist so der Hauptjob, dafür zu sorgen, dass es wirklich in der Gruppe gelebt wird und auch eben unter Stressbedingungen, und auch unter Personalmangel [...]. Und das glaube ich ist so, dass man als Leitung am meisten machen muss“ (15 00:13:49).

Im letzten Teil des Zitats wird sehr deutlich, dass die identifizierte Ressourcenknappheit erhebliche zeitliche Ressourcen von Leitungen erfordert, wenn es darum geht, die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses durch die pädagogisch Tätigen zu begleiten – und auch Überlastungs- und Überforderungssituationen zu reduzieren.

7.2.2 „Immer dranbleiben. [...] Das kostet unwahrscheinlich viel Kraft“: Notwendige Ressourcen für die Leiter:innen und für die Kommunikation im Team

Organisationsentwicklung braucht, insbesondere dann, wenn sie neben der Organisationskultur noch weitere Entwicklungsprozesse umfasst (die teilweise ebenfalls auf die Sicherung professionellen Handelns und eine Belastungsreduzierung abzielen, wie etwa konzeptionelle Veränderungen), viel Zeit, erfolgt über mehrere Jahre und kann dabei zu erheblichen Belastungen für die Leiter:innen und die Teams führen. Ein:e Quereinsteiger:in berichtet, dass die Umstellung auf ein offenes Konzept, das dem Team Entlastung bringen und eine erfolgreiche Bearbeitung des Spagats erleichtern sollte, mehr als fünf Jahre in Anspruch genommen hat. Leiter:innen beschreiben, dass diese Organisationsentwicklungsarbeit unter den aktuell gegebenen Bedingungen große Belastungen mit sich bringt – auch für Teambuildingsprozesse, wie es Leiter:in I2 wahrnimmt: *„ein Team aufzubauen, ein Team zu halten und konzeptionell zu entwickeln. Immer dranbleiben. [...] Das kostet unwahrscheinlich viel Kraft“* (I2 01:51:18). Hier klingt an, dass Organisationsentwicklung (hier konkret Teambuilding und konzeptionelle Weiterentwicklung) unter den gegebenen Bedingungen nur mit großen Anstrengungen realisiert werden kann; dort, wo sie umgesetzt werden kann, ist damit eine hohe, wenn nicht zu hohe Arbeitsbelastung verbunden – sowohl auf Seiten der Leitung als auch auf Seiten des Teams insgesamt. Der Hinweis darauf, dass man ‚immer dranbleiben‘ müsse, verweist zudem auf die Fragilität des Prozesses.

Die Befunde legen nahe, dass Leitungen nur dann umfangreiche Organisationsentwicklungsarbeit leisten und dadurch Team-Ressourcen schaffen können, wenn die Bedingungen ihrer Arbeit verbessert werden. Die Ausweitung von *Zeit für Leitungsaufgaben* ist dabei *eine* Ressource, die die kontinuierliche Organisationsentwicklungsarbeit von Leiter:innen (und damit verbundene Prozesse von individueller Professionalisierung) sowie die Personalbindung unterstützen und Überlastungen mindern kann.

Die Frage, welche zeitlichen Leitungsressourcen KiTas benötigen, hat in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit gefunden. Die Zeitkontingente, die für Leitungsaufgaben in den einzelnen Einrichtungen zur Verfügung stehen, variieren zwar stark, haben insgesamt jedoch deutlich zugenommen.⁵⁹ Dennoch weisen Forschungsarbeiten darauf hin, dass die Kontingente noch unzureichend bemessen sind (Strehmel 2015). Auch wenn sich in den letzten 10 Jahren die Anzahl an Einrichtungen ohne Leitungszeit stark verringert hat, so verfügen deutschlandweit doch auch 2019 immer noch knapp 10 % der Einrichtungen – wenn

59 Positiv hervorzuheben ist ebenfalls, dass 57 % der Einrichtungen 2020 eine für Leitungsaufgaben vollständig freigestellte Leitungskraft haben (Fachkräftebarometer 2020); dies ist ein Anstieg von mehr als 50 % in den vergangenen 10 Jahren.

man die Arbeitsverträge betrachtet – „über (keine) Zeitressourcen für die Wahrnehmung von Leitungsaufgaben – anteilig oder vollständig“ (Bertelsmann Stiftung 2020a, o. S.; 2020b, o. S.). Zudem variiert die Ausstattung der Einrichtungen mit zeitlichen Leitungsressourcen stark (Bertelsmann Stiftung 2020b, o. S.). In mehr als 20 Landkreisen bzw. kreisfreien Städten liegt der Anteil an Einrichtungen ohne Leitungszeit zwischen 20 % und 30 %; in immerhin vier Landkreisen/kreisfreien Städten werden mehr als 30 % der Einrichtungen keine zeitlichen Leitungsressourcen zugestanden (ebd.).⁶⁰

Die Leiter:innen in den befragten Einrichtungen geben eine hohe Zahl an Überstunden an; auch aus verschiedenen anderen Studien sind die teils erheblichen zeitlichen Überlastungen von Führungskräften bekannt (Viernickel/Voss 2013; Schreyer et al. 2014; Nagel-Prinz/Paulus 2012).⁶¹ Legt man wissenschaftliche Erkenntnisse über die notwendigen zeitlichen Ressourcen für Leitungsaufgaben zugrunde, ergibt sich für das Jahr 2018 ein Ausbaubedarf an Führungskräften in Vollzeitäquivalenten von mehr als 12.000 Stellen (Bertelsmann Stiftung 2020c, o. S.; rechnet man die für Verwaltungsaufgaben notwendigen Ressourcen hinzu, ergibt sich gar ein Ausbaubedarf von mehr als 20.000 Stellen in Vollzeitäquivalenten). Vor dem Hintergrund ihrer eigenen hohen Ansprüche leiden die Leiter:innen zwangsläufig „unter dem Zeitmangel, der es ihnen oft unmöglich macht, ihre Aufgaben in angemessener Qualität zu bewältigen“ (Strehmel 2015: 232). Besonders dramatisch ist die Situation in Einrichtungen, die sich in einem Negativkreislauf befinden: In Einrichtung D reduziert sich das Leitungshandeln infolge der Belastungen des Teams auf notwendige Leitungsarbeiten – der:die Leiter:in sieht sich jeden Tag gezwungen, während der Leitungszeit in den Gruppen einzuspringen. Die Leitung und das Team würden gerne mehr Zeit in konzeptionelle Weiterentwicklung investieren, sind aufgrund der gegebenen Bedingungen aber nicht dazu in der Lage; die hohe Frustration der:des Einrichtungsleiter:in, die in unseren Daten zum Ausdruck kommt, spiegelt diese Erfahrung.

Zusätzlicher ‚interner‘ Zeitbedarf es jedoch nicht nur für Leiter:innen. Je nach personeller Situation sind die oben beschriebenen Teambuildingsprozesse erheblich dadurch erschwert, dass eine kontinuierliche Teambesprechung, Teamreflexion und gegenseitige Unterstützung häufig nicht möglich sind. Die pädagogisch Tätigen in Team D beispielsweise begegnen sich aufgrund der sehr knap-

60 Auf die zeitlichen Belastungen und möglichen Rollenkonflikte, die sich im Falle von ‚Doppelrollen‘ ergeben, sowie deren Auswirkungen auf professionelles Handeln und Organisationsentwicklungsprozesse kann im Rahmen dieser Studie nicht näher eingegangen werden (vgl. dazu aber bspw. Mieth et al. 2018: 47).

61 Unterstützende organisationale Strukturen (etwa in Form von Leitungsteams oder Schwerpunktbereichen von stellvertretenden Leitungen) sind im Elementarbereich kaum verbreitet (Mieth et al. 2018: 45).

pen Personalsituation teilweise gar nicht während eines Tages. Dies, so betont der:die Leiter:in, „macht viel kaputt“. PA7 hebt hervor, dass personelle Knappheit dazu führt, dass Teamsitzungen auch seltener stattfinden, um zusätzliche Überstunden zu vermeiden, die dann erneut Personalausfall hervorrufen.

„[W]as ich auch immer ganz schlimm empfinde ist [der Effekt auf] Teamarbeit, (.) also ich finde, wenn man ja nicht mal mehr aufgrund des Personalmangels zusammenkommen kann und mal eine Teamsitzung machen kann oder sich mal austauschen kann mit den Kollegen. Da bleibt ja so viel auf der Strecke. Ich finde das Team wird dann so unzufrieden, nicht nur aufgrund des Personalmangels in der Arbeit mit den Kindern, sondern dass man auch gar nicht mehr im Team sich austauschen kann. [...] Also diese Stimmung im Team leidet total darunter, (.) weil diese [...] Dienstberatungen müssen wir ja auch irgendwo personell abdecken. Das sind ja auch Stunden, die dann ja dazu noch kommen zu unserer pädagogischen Arbeit, also es sammelt sich ein übelstes Überstundenkonto an. Wir würden so gerne Arbeitskreise machen mit den Kollegen“ (PA7 01:01:45).

Die Studienteilnehmer:innen heben hervor, dass die für Organisationsentwicklung notwendige intensive und stetige Kommunikation im Team nur von wenigen Einrichtungen konsequent verfolgt werden kann. In einigen Einrichtungen finden nach Aussage von Fachberater:in FB1 infolgedessen teilweise über längere Zeit keine systematischen Reflexionen im Team statt, die Organisations- und auch Qualitätsentwicklungsprozesse in den Blick nehmen. Lediglich „manche [Einrichtungen] haben es wirklich konsequent auf dem Schirm und nehmen sich auch die Qualitätsstandards jedes Jahr vor im Team und überarbeiten die, vergleichen auch: Wo standen wir in dem Jahr? Wo stehen wir jetzt? Wo möchten wir hin?“ (FB1 00:09:24) Auch in der Wahrnehmung von Fachberater:in FB3 finden sich in einigen Einrichtungen keine fest verankerten Teamdiskurse zur Weiterentwicklung der Einrichtung und zur Bearbeitung des Spagats: „Aber es muss [...] immer wieder angesprochen werden. Es passiert nicht von alleine“ (FB3 00:50:20).

7.2.3 „Das war ja nicht von heute auf morgen und wir wurden begleitet über viele, viele Jahre hinweg“: Zeit für externe Begleitung und Beratung

Zeitliche Ressourcen fehlen auch auf einer weiteren Ebene: Weitreichende Organisationsentwicklung, die Entlastungen schafft, erfordert regelmäßig langfristige, umfangliche und vor allem auch kontinuierliche Unterstützung von außen, etwa durch Praxis- und Fachberatung. Pädagogisch Tätige, deren Teams etwa sehr erfolgreiche konzeptionelle Weiterentwicklungen durchlaufen haben, beschreiben, dass eine kontinuierliche, enge Unterstützungsleistung und Begleitung von

außen wichtiger Garant für diese Entwicklung war. Die:der bereits zitierte Quer-einsteiger:in berichtet etwa: „Das [die konzeptionelle Umstellung auf ein offenes Konzept] war ja nicht von heute auf morgen und wir wurden begleitet über viele, viele Jahre hinweg“ (Q3 01:09:14).⁶²

Einen Kontrast dazu bildet KiTa D: Der Träger sieht konzeptionelle Veränderungen in den Einrichtungen vor, aber in KiTa D findet eine externe Begleitung kaum statt. Das Team beschreibt, dass die externen Erwartungen unter den gegebenen Bedingungen der Negativspirale und der fehlenden Unterstützung durch Träger und Fachberatung hohe Frustrationsgefühle und Ohnmacht auslösen; ohnehin bestehende Überlastungserfahrungen werden noch verstärkt. Hier zeigt sich, dass von außen an ein Team herangetragen, aber ohne kontinuierliche Unterstützung verbleibende Entwicklungsmaßnahmen negative Verlaufskurven verstärken und erhebliches Leidenspotenzial für die Einrichtungen schaffen können.

7.2.4 „Das ist immer wieder ein stetiges Finden“:

Organisationsentwicklung braucht (personelle) Kontinuität

Organisationsentwicklungsprozesse, die sowohl auf die Organisationskultur als auch weitergehende Entwicklungen abzielen, dauern, dies wird von allen an der Studie beteiligten pädagogisch Tätigen hervorgehoben, sehr lange. Teilweise ist dies durch Antinomien bedingt, die im weiteren Verlauf näher betrachtet werden. Hier ist jedoch zunächst wichtig hervorzuheben, dass Organisationsentwicklung sehr „verletzlich“ (Mieth et al. 2018: 79) ist – insbesondere im Falle von personellen Verschiebungen. Teams und Fachberater:innen beschreiben, dass Personalfuktuation den graduellen Aufbau von Team-Ressourcen erheblich erschwert. Sie schildern etwa, dass das „Zusammenwachsen“ eines Teams über mehrere Jahre hinweg für die Organisationsentwicklung erhebliche Bedeutung hat, Einrichtungen jedoch durch viele Wechsel immer wieder „zum Neustart gezwungen werden“ (E3 00:17:15).

Beachtenswert ist vor diesem Hintergrund der Hinweis einer Fachkraft, dass in den 13 Einrichtungen eines Trägers, die Organisationsentwicklungsprozesse (in Richtung eines offenen Konzepts) angestoßen haben, dieser Prozess nur in einer Einrichtung erfolgreich verläuft: „Es gibt im Gesamtkomplex unserer Einrichtungen, es gibt eine einzige Einrichtung [...] wo jede hinter dem Konzept steht und diese KiTa funktioniert. Sie haben, glaube ich, nur zwei in den letzten sieben Jahren, nur zwei neue Kollegen gehabt“ (Q4 00:47:27). Nicht klären lässt sich, in-

62 Zur Bedeutung von Unterstützung der Leitungskräfte in Form regelmäßiger Beratung und kontinuierlicher Begleitung durch Träger, Fachberatung, Coachings und Arbeitskreise vgl. Mieth et al. (2018: 45).

wiefern die personelle Stabilität Voraussetzung oder aber Ergebnis der erfolgreichen Organisationsentwicklung ist – es ist naheliegend, dass es sich um eine Verflechtung beider Prozesse handelt. Insofern muss betont werden, dass personelle Stabilität und Kontinuität nach Einschätzung der pädagogisch Tätigen eine wichtige Gelingensbedingung für erfolgreiche Organisationsentwicklung ist. Unter den Bedingungen knapper Ressourcen ist eine solche personelle Stabilität jedoch häufig nicht gegeben.

Bereits beschrieben wurde, dass Überlastungssituationen Konflikte im Team schaffen. Entsprechend ist Teambuilding gerade in Einrichtungen mit sehr knappen zeitlichen und personellen Ressourcen besonders gefährdet. Wahl und Buhl führen die Äußerung einer:ines Leiter:in einer Einrichtung an, die in diese Richtung weist.

„Durch stetigen Personalwechsel, den alle Häuser haben, auch wir hier besonders ... man muss sich auch immer wieder neu ausrichten sozusagen nach den Bedürfnissen des Personals und nach der Qualifizierung – und das ist immer wieder ein stetiges Finden“ (Wahl/Buhl 2018: 63).

Gerade für die Leitungsebene beschreiben Studienteilnehmer:innen die teils drastischen Auswirkungen von Personalfuktuation auf die Qualität der Arbeit und die Organisationsentwicklung. Ein:e Fachberater:in berichtet bezogen auf zwei KiTas, die sie:er seit mehreren Jahren betreut: *„Da ist jetzt mittlerweile die dritte Leitung drin, jedes Mal liegt auch die Beratung brach, weil die sich dann ja erstmal wieder einfummeln müssen. Und [...] wenn ich da mal doch mal hingeh, oder mit der KiTa-Leiterin rede, schreien die Kinder die ganze Zeit, die ganzen zwei Stunden, die ich da sitze, oder anderthalb Stunden“* (J5 01:29:30). Dabei ist zu berücksichtigen, dass eine Fluktuation auf Leitungsebene begünstigt werden kann durch Frustration, die von hoher Personalfuktuation auf der Teamebene oder fehlgeschlagener Organisationsentwicklungsarbeit verursacht wird. Ein weiterer begünstigender Faktor können auch Konflikte zwischen Teams und Leitungskräften sein – die selbst wiederum (das ist bisher unberücksichtigt geblieben) durch Organisationsentwicklungsprozesse geschaffen oder verstärkt werden können. Hier zeigen sich Dilemmata von Organisationsentwicklung; sie werden im folgenden Abschnitt näher betrachtet.

7.3 Dilemmata auf der Ebene von Organisationsentwicklung

In den vorangegangenen Kapiteln 5 und 6 ist wiederholt auf Dilemmata auf der Handlungsebene mit Kindern eingegangen worden. In den Gruppendiskussionen wird allerdings wiederholt darauf verwiesen, dass auch auf organisationaler Ebene Dilemmata und widersprüchliche Anforderungen bestehen, mit denen

sich die Leiter:innen konfrontiert sehen. Die Dilemmata können sich durch personelle Knappheit verschärfen und in der Folge Organisationsentwicklung (einschließlich der Mobilisierung (emotionaler) Ressourcen für die Teams) erheblich erschweren oder sogar unmöglich machen. Im Folgenden geht es um die Dilemmata, die in den Gruppendiskussionen besondere Betonung gefunden haben: die Sach-, die Vertrauens- und die Organisationsantinomie. Damit soll jedoch nicht impliziert werden, dass auf organisationaler Ebene nicht weitere Dilemmata für Leiter:innen bestehen.

7.3.1 Veränderungsprozesse als potenzielle Entfremdungsprozesse: Die Sachantinomie

Die Sachantinomie beschreibt für die Ebene professionellen Handelns den Zwiespalt, dass pädagogische Professionelle „zum einen der Vermittlung (und Verfolgung) einer Sache verpflichtet“ sind und „andererseits auf eine Person [abzielen], die konkrete und partikuläre Erfahrungen und Lebensbedingungen aufweist“ (Helsper 2021: 171). Übertragen auf die Ebene der Organisation, entfaltet sich in dieser Hinsicht eine antinomische Struktur, da die Leiter:innen neben der Fokussierung auf normative Erwartungen hinsichtlich der Konzeptions- und Organisationsentwicklung eben auch die „konkreten und partikulären Erfahrungen“ aller Teammitglieder berücksichtigen müssen. Für eine Leitung ergibt sich hier beispielsweise die Frage, wann sie es mit der Ermunterung zum Engagement ‚übertreibt‘, obwohl die Teammitglieder an ihre physischen und/oder psychischen Grenzen stoßen, sie sich (vom Team oder von der Leitung) entfremden und/oder sich negative Effekte für das Gesamtteam und die Kinder ergeben.

Leiter:innen beschreiben zudem, dass es eine wichtige Erfahrung innerhalb ihrer eigenen, individuellen Professionalisierung als Leitung gewesen sei, dass Organisationsentwicklungsprozesse nicht vorgegeben werden können (Mieth et al. 2018: 58). Sie nehmen wahr, dass individuelle Grundüberzeugungen ein wichtiges zu berücksichtigendes Element in ihrem Leitungshandeln sind: dass es insofern Akzeptanz und Empathie braucht (ebd.: 59) und „häufig zunächst nur einzelne Mitarbeiterinnen einen Veränderungsprozess annehmen“ (ebd.).⁶³ Fachberater:in FB3 beschreibt resultierende Konflikte wie folgt.

„Ganz oft ist es so, [...] dass Dinge nicht gemacht werden, die abgesprochen worden sind, dass sie nicht an einem Strang ziehen, dass jeder sich so seine eigenen Regeln

63 Hieraus ergibt sich ein weiteres Dilemma: Organisationsentwicklung gehört zum Mandat der Leitung; zugleich scheint sie leichter zu realisieren, wenn sie aus dem Team heraus angestoßen wird.

mit den Kindern plötzlich wieder erstellt und die Kinder gar nicht wissen, was ist denn jetzt eigentlich hier so, so die Sache, dass solche Dinge gesagt werden, wie: ‚Ich hätte es ja nicht gemacht, aber die Leitung hat gesagt, wir sollen das so machen‘“ (FB3 00:35:23).

Entscheidend ist in dieser Hinsicht, inwiefern es einem:einer Leiter:in gelingt, das gesamte Team ‚mitzunehmen‘ oder auch Grenzen anzuerkennen. Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang, dass sich pädagogisch Tätige aus der Einrichtung E während der Gruppendiskussion in ihren Beschreibungen des Organisationsentwicklungsprozesses korrigieren und formulieren: *„meine Kinder (.) wir sagen ja nicht meine Kinder, sind ja alles unsere Kinder“* (E1 00:27:02) sowie *„und selbst wenn wir jetzt in der Umstrukturierung sind und viel ausprobieren müssen, nicht müssen, wollen“*, woraufhin ein:e Kolleg:in einwirft: *„Der Freud’sche Versprecher. Ich weiß das genau. (Teilnehmer:innen lachen)“* (E11 00:28:08). Eine Lesart dessen ist, dass es teilweise auch Distanz gegenüber dem Entwicklungsprozess gibt (oder gegeben hat) und dass pädagogisch Tätige die Veränderungen als durch den:die Leiter:in vorgegeben wahrnehmen. Für die Leitungen ergibt sich insofern ein schmaler Grat: einerseits Veränderungsprozesse anzustoßen, andererseits aber zugleich zu berücksichtigen, dass erfolgreiche Organisationsentwicklung davon lebt, Ziele mit dem Team zu formulieren und dabei auf individuelle Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen – sie müssen unterschiedliche Meinungen und Zielvorstellungen vermittelnd verbinden. Organisationsentwicklungsprozesse sind zudem häufig von Konflikten begleitet und Personalwechsel in einigen Fällen sogar als Folge von Organisationsentwicklung einzuschätzen. Aufgrund des im System bestehenden Personalmangels sind – das erschwert die Arbeit der Leitung – Kündigungen bzw. Einrichtungswechsel im Falle von Konflikten leicht zu realisieren.

7.3.2 „Das ist ein weiter Weg [...], weil das auch immer etwas mit den eigenen Grenzen und den eigenen Ängsten zu tun hat“: Organisationsentwicklung zwischen Vertrauen und Verunsicherung

Die Leiter:innen sehen sich zudem mit einem Vertrauensdilemma konfrontiert. Die Entwicklung einer gemeinsamen Vision ebenso wie die sich daran anschließende gemeinsame Reflexion des eigenen Handelns erfordern eine Einrichtungskultur mit hohem gegenseitigem Vertrauen im Team und auch der Leitung gegenüber. Beides entwickelt sich jedoch erst auf der Basis gemeinsamer – und vor allem auch gemeinsamer *positiver* – Erfahrungen von Organisationsentwicklung. Die antinomische Struktur kann durch ausreichend Zeit entschärft werden. Diese Zeit fehlt den Teams jedoch häufig genug. Zudem schafft Personalmangel Konflikte im Team und erschwert das Teambuilding (vgl. Kapitel 6.3). Unter sol-

chen Bedingungen können Organisationsentwicklungsprozesse nur schwer an-
gestoßen werden oder erfolgreich verlaufen.

Beachtenswert ist vor diesem Hintergrund die Darstellung eines: einer pädagogisch Tätigen aus Kita C, einer KiTa mit vergleichsweise guter personeller Ausstattung, zum Organisationsentwicklungsprozess in der Einrichtung, der auf die Etablierung von Partizipationsstrukturen für die Kinder ausgerichtet ist.

„[Dass] wir die Möglichkeit haben, die Kinder zu beteiligen, das finde ich tatsächlich besonders an dieser Einrichtung [...]; (.) und der Weg dahin, den fand ich auch besonders, der ist nicht abgeschlossen, aber auch wir als Team lernen, glaube ich, gut miteinander zu kommunizieren. Also, auch das ist ein weiter Weg, aber wir sind da schon auch ein ganzes Stück vorangekommen, weil das auch immer etwas mit den eigenen Grenzen und den eigenen Ängsten zu tun hat. Da (.) haben wir ordentlich etwas dazugelernt; wir standen am Anfang noch woanders, sagen wir mal so“ (C3 00:08:56).

Beachtenswert ist an dieser Schilderung zunächst, dass die Organisationsentwicklung im Sinne eines weiten Wegs mit erheblichen Herausforderungen für ein Team und die einzelnen Mitglieder verbunden ist. Dazu gehört der Hinweis auf die Bedeutung ‚guter‘ Kommunikation. Was gute Kommunikation ist, wird nicht näher erläutert. Eine plausible Lesart des Begriffs ist, dass es vor allem um Empathie und Vertrauen in der Kommunikation des Teams untereinander geht. Damit verbunden ist der Verweis darauf, dass Fachkräfte Ängste und/oder Unsicherheiten empfinden und eigene Grenzen spüren. Dass die intensive Reflexion der Umsetzung konzeptioneller Veränderungen im Team auch Verunsicherungen, Ängste und Verletzungen hervorrufen kann, kommt auch in einer Beschreibung des:der Leiter:in von KiTa E deutlich zum Ausdruck: *„So dieses [...] für einander da sein, kritische Sachen auch auszuhalten, das muss man erstmal sozusagen lernen und täglich ja auch bearbeiten. [...] Es war natürlich auch viel in den letzten [...] Jahren“ (E9 00:30:15).* Organisationsentwicklungsprozesse (hier die Einführung eines offenen Konzepts) können Verletzungen und Konflikte schaffen.

Leitungen müssen das „richtige Tempo“ finden und auf Verletzungen, Irritationen oder Bedürfnisse im Team angemessen und schnell reagieren (Wahl/Buhl 2018: 62). In Kapitel 6.3 wurde darauf hingewiesen, dass den Kompetenzen der Fachkräfte im Umgang mit den eigenen Emotionen wie Hektik oder Ungeduld große Bedeutung zukommt. Entsprechend erfordert professionelles Handeln von Leitungskräften auch Kompetenzen im Umgang mit den hier dargelegten Dilemmata; konkret betrifft dies auch den Umgang mit Destabilisierungen im Team sowie mit emotional herausfordernden Situationen im Zusammenhang mit Organisationsentwicklung (vgl. entsprechend auch Wahl/Buhl 2018: 62 f.). Das Konfliktmanagement wird – insbesondere unter den Bedingungen von

Überlastungen und Stress – zu einer zentralen Leitungsaufgabe (Mieth et al. 2018: 59) – auch deshalb, weil, so die Aussage eines:iner KiTa-Leiter:in in einem Forschungsbericht, sich Konflikte und Spannungen „sofort auf die Arbeit und das Kind nieder(legen)“ (ebd.: 59). Voraussetzung dafür ist jedoch wiederum auch Zeit für die Thematisierung und Aufarbeitung von Konflikten. Leiter:in J7 etwa formuliert für sich als zentrale Aufgabe „auch dieses Ermutigten, wenn eben so kleine Konflikte entstehen, sehe ich mich da auf jeden Fall in der Verantwortung zu schauen, dass das eben auch (.) gelöst wird, oder denjenigen halt auch zu ermutigen, dass das zum Beispiel bei der Teamsitzung angesprochen wird“ (J7 00:22:16). Der:die Leiter:in einer Einrichtung ergänzt darüber hinaus in persönlicher Kommunikation, dass es einen gewichtigen Teil seines:ihrer individuellen Professionalisierungsprozesses ausgemacht hat, wahrzunehmen, dass „man [...] den Fachkräften mit Umstellungen was zu(mutet)“, er:sie den Fachkräften zugestehen müsse, „für sich zu schauen: Kann ich damit leben? Will ich das? Fühle ich mich dabei wohl? Kann ich das?“, und dann darauf auch im Team so zu reagieren, dass Verletzungen vermieden werden. Für Leitungen ergibt sich hier die schwierige Aufgabe, eine Balance zwischen einerseits kritischer Reflexion der Arbeit des Teams (und daraus möglicherweise entstehenden Verletzungen) und andererseits den oben genannten positiven Erfahrungen, die für das Teambuilding und die Personalbindung wichtig sind, zu finden.

7.3.3 Organisationsentwicklung setzt Stabilitätsfaktoren und Routinen voraus

In den Beschreibungen von C3 zeigen sich neben der Vertrauensantinomie auch Bezüge zur Organisationsantinomie: Organisationsentwicklungsprozesse wie umfängliche konzeptionelle Veränderungen stellen individuelle und organisationale Routinen infrage oder lösen diese gar auf. Solche Routinen haben jedoch eine wichtige Funktion für die Entlastung und die Professionalität der pädagogisch Tätigen (vgl. Helsper 2021: 172). Werden sie durch Organisationsentwicklungsprozesse aufgelöst, schafft das zumindest kurzfristig potenzielle Räume von Destabilisierung – auch durch zusätzliche Belastungen, Konflikte, Unsicherheiten und Verletzungen.

Wie Wahl und Buhl (2018) aufzeigen, ist erfolgreiche Organisationsentwicklung entsprechend an bestimmte Voraussetzungen geknüpft: Um Veränderungsprozesse und Herausforderungen erfolgreich zu bearbeiten, braucht es auf organisationaler Ebene ‚Stabilität‘ (ebd.: 60), die Sicherheit und Orientierung bietet; das kann eine kontinuierliche Unterstützung von außen sein oder ein stabiles und vertrauensvoll zusammenarbeitendes Team. Auch vergangene Erfolge einer Einrichtung und darauf aufbauendes Vertrauen in neue Projekte können Stabilität schaffen. Das Dilemma für Führungskräfte besteht darin, dass Un-

gewissheiten und Verunsicherungen (etwa durch ein neues Konzept) überhaupt erst durch routinierte Handlungsmuster der Professionellen bearbeitet werden können. Notwendig sind also Routinen und Stabilitätsfaktoren, in die Organisationsentwicklungsprozesse eingebettet sind – dies ist in Einrichtungen, die unter hohen Belastungen arbeiten, jedoch nicht gegeben. In Einrichtung D etwa fehlt infolge der Negativspirale sowohl eine personelle als auch eine organisationale Stabilität als Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung der von außen, vom Träger, angestoßenen konzeptionellen Veränderungen. Das Team würde gerne derartige Weiterentwicklungen verfolgen, sieht sich aufgrund der gegebenen Bedingungen jedoch dazu nicht in der Lage. Hier ist die emotionale Energie des Teams so schwach und das Belastungsempfinden sowie die Frustration so groß, dass die Anregungen und Vorgaben zur Organisationsentwicklung seitens des Trägers und der Fachberatung als Zumutung empfunden werden und das Überlastungsempfinden noch steigern. Die Darstellungen von Team D weisen insofern auf einen Aspekt hin, der weitere Berücksichtigung verdient: Es scheint so etwas wie den falschen Zeitpunkt für umfassendere Organisationsentwicklungsmaßnahmen zu geben. In Einrichtungen, die sich wie KiTa D in einer Negativspirale befinden, bedarf es zunächst einer grundlegenden Stabilisierung des Teams. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass hier ein Zusammenspiel zweier Ansätze notwendig ist: eine kontinuierliche externe Begleitung sowie kleine Organisationsentwicklungsschritte auf Einrichtungsebene, die eine personelle Stabilisierung, den Zusammenhalt des Teams und die Arbeit an Routinen unterstützen. Erst danach können auch umfassendere Organisationsentwicklungsprozesse angestoßen werden.

7.4 Zusammenfassung und Perspektiven

Die emotionale Energie und die emotionalen Kompetenzen von Leiter:innen sind wesentliche Fundamente von Professionalität. Auf organisationaler Ebene können durch Leitungshandeln wichtige (emotionale) Ressourcen für Teams geschaffen werden; negative Auswirkungen auf das Team als Ganzes, die einzelnen Mitglieder und die Kinder können dadurch abgeschwächt und Professionalität gesichert werden.

Das Handeln der Leitung kann erstens in Überlastungssituationen Orientierung, Entlastung und Halt geben, indem sie Entscheidungs- und Problemlösekompetenz zeigt. Zweitens kann die Leitung über Organisationsentwicklungsprozesse eine wichtige ‚Energiequelle‘ der Teams sein. Die Analysen zeigen, dass der emotionalen Energie, das heißt der Initiative von Leiter:innen, hier auf mehreren Ebenen zentrale Bedeutung zukommt. Insbesondere sind dies: (a) eine kontinuierliche Kommunikation und Reflexion über gemeinsame Ziele der Arbeit; (b) die Formulierung eines gemeinsamen Ziels für die Einrichtung (und da-

mit auch die Schaffung einer Identität des Teams); (c) die Unterstützung eines Gefühls des ‚Vorankommens‘; hierbei muss die Leitung Sorge dafür tragen, dass der Aufmerksamkeitsfokus auf der kontinuierlichen Diskussion und Formulierung von Organisationsentwicklungsschritten liegt und Erfolge bei der Erreichung von Zwischenzielen gewürdigt werden. Entscheidend ist, dass die hier genannten Organisationsentwicklungsdimensionen die Selbstwirksamkeitserfahrungen, die Zufriedenheit, das Anerkennungserleben und die emotionale Energie des Teams stärken – positive Elemente, die wiederum eine nicht zu unterschätzende Ressource für professionelles Handeln mit den Kindern sind.

Mit anderen Worten: Die emotionale Energie von Leiter:innen prägt die Kultur einer Einrichtung und fördert eine kontinuierliche und zugleich integrierende Diskussion der pädagogischen Arbeit und der Ziele im Team. Die daraus resultierende Stärkung der emotionalen Energie im Team kann negative Folgen und Entwicklungen der personellen Knappheit reduzieren und Professionalität befördern. Eine hohe emotionale Energie im Team bedeutet dann auch ein wachsendes Anerkennungs- und Erfolgserleben im Team und eine höhere Personalbindung.

Um das zentrale Spannungsfeld im KiTa-Alltag zu mindern, ist darüber hinaus drittens die integrative emotionale Kompetenz auf Seiten der Leitungskraft entscheidend. Überforderungen, Überlastungen, Hektik und Frust infolge des Spagats bedürfen der unterstützenden Bearbeitung durch die Leiter:innen. Diese Kompetenz wird auch für erfolgreiche umfassende Organisationsentwicklungsprozesse wie etwa größere konzeptionelle Veränderungen (die zwar Professionalität stärken sollen, zugleich aber auch Konflikte nähren können) benötigt: Divergierende Haltungen, Einschätzungen und Bedürfnisse müssen vermittelnd verbunden werden, um gemeinsame Ziele und eine verbindende Teamidentität schaffen zu können – Unsicherheiten, Konflikte oder Verletzungen, die sich auf Seiten pädagogisch Tätiger im Verlauf von Organisationsentwicklungsprozessen ergeben, müssen aufgenommen und bearbeitet werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Emotionale Energie und emotionale Kompetenzen von Führungskräften sind ein wichtiges Fundament für erfolgreiche Organisationsentwicklungsprozesse, die wiederum das Anerkennungserleben, die emotionale Energie und die Professionalität der pädagogisch Tätigen stärken.

Die Analyse zeigt jedoch, dass dem Einfluss der Leitung deutliche Grenzen gesetzt sind. Denn die oben beschriebenen Einflussmöglichkeiten benötigen Zeit für Teamdiskurse sowie eine personelle Stabilität bzw. Kontinuität. In KiTas, die unter einem multifaktoriellen Personalmangel leiden, sind diese Voraussetzungen nicht gegeben; die unzureichenden personellen Ressourcen limitieren vielmehr das professionelle Leitungshandeln und reduzieren die emotionale Energie der Leitung und des Teams als Gesamtes. Aber selbst in personell vergleichsweise gut ausgestatteten Einrichtungen bringen Organisationsentwicklungsprozesse

erhebliche Herausforderungen und Belastungen mit sich – diese können zu Konflikten wie auch Unsicherheiten und infolgedessen zu hoher Fragilität führen. Organisationsentwicklung beinhaltet Paradoxien, die sich durch knappe personelle und zeitliche Ressourcen verschärfen. Die Bearbeitung dieser Paradoxien und damit die Realisierung professionellen Handelns der Leiter:innen erfordert u. a. einen Ausbau struktureller, das heißt vor allem auch personeller und zeitlicher Rahmenbedingungen. Leiter:innen können ihrem Mandat und ihren eigenen Professionalitätsvorstellungen nur dann gerecht werden, wenn die zeitlichen Ressourcen für Leitungsaufgaben umfangreich und entlang wissenschaftlich begründeter Standards ausgebaut und zugleich die personellen Bedingungen in den Einrichtungen verbessert werden. Derzeit ist das Realisieren der genannten Ebenen von Organisationsentwicklung ebenso wie der Umgang mit Paradoxien und damit Professionalität auf organisationaler Ebene „nur in Grenzen“ (Strehmel 2015: 239) möglich – und in einigen KiTas unter den gegebenen Rahmenbedingungen auch nahezu ausgeschlossen. Eine denkbare Unterstützung für eine erfolgreiche Organisationsentwicklung kann in der Professionalisierung von Leitungskräften insbesondere im Umgang mit organisationalen Dilemmata und damit auch in der Entwicklung integrativer emotionaler Kompetenzen liegen.

Abschließend soll noch einmal betont werden, dass erfolgreiche Organisationsentwicklungsprozesse, da sie häufig lange Entwicklungszeiträume und personelle Stabilität erfordern, von einer kontinuierlichen, langfristigen und verlässlichen Begleitung von außen (etwa durch Fachberater:innen oder im Rahmen eines Austauschs zwischen einzelnen Einrichtungen) profitieren. Betrachtet man die Beschreibungen der Fachkräfte auch im Licht der weiteren Befunde dieser Studie, so deutet sich eine wichtige Schlussfolgerung für die Fach- und Praxisberatung an. Konkret regen die Ergebnisse an, dass im Rahmen der vielfältigen Aufgaben von Fach- und Praxisberatungen die Beratung und Begleitung von pädagogischen Fachkräften und von Teams gestärkt werden muss: Die Bedeutung von emotionalen Kompetenzen der Fachkräfte für das Wahrnehmen und Umgehen mit eigener Ungeduld, Frustrationen oder Gefühlen der Entfremdung wie auch Antipathien gegenüber Kindern bzw. Teammitgliedern, die durch personelle Engpässe ausgelösten Konflikte in Teams, die Dilemmata, Konflikte und möglichen Verletzungen infolge von Organisationsentwicklungsprozessen und schließlich die wichtige Rolle von Teambuilding – all dies verweist auf diese Schlussfolgerung. Ebenso legen die Beschreibungen nahe, dass eine personale Differenzierung zwischen Fach- und Dienstaufsicht sowie der pädagogischen Beratung unbedingt erforderlich ist.

IV Schlussbetrachtung

8 Professionalisierung und Deprofessionalisierung

Gegenläufige Bewegungen in der FBBE

Lena Rosenkranz, Julia Schütz und Stefan Klusemann

Die Ergebnisse und die systemrelevanten Veränderungen geben Anlass, den aktuellen Stand der Professionalisierung in den Berufen der FBBE vor dem Hintergrund der vorgelegten empirischen Ergebnisse zu diskutieren. Erkennbar sind gegenläufige Tendenzen: Bewegungen, die durch einen Zuwachs an Professionalisierung ausgezeichnet sind, stehen Entwicklungen entgegen, die jene Bewegungen unterminieren oder Zeichen von Deprofessionalisierung tragen.

Zur Erläuterung der gegenläufigen Bewegungen in der FBBE soll zunächst noch einmal das in Kapitel 3 referierte Verhältnis von Mandat (beruflicher Auftrag) und Lizenz (rechtliche Erlaubnis) aufgegriffen werden. Nittel und Kolleg:innen (2014) konstatieren, dass für den Elementarbereich die Neigung zu erkennen ist, „vor dem Hintergrund einer schwach dimensionalisierten Lizenz“ das „Mandat zu erweitern, was die Schere zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit expandieren lässt und massive Legitimationsprobleme aufwerfen dürfte“ (Nittel et al. 2014: 73). Diese Aussage verweist implizit auf den Bedeutungszuwachs von KiTas als Bildungsort und eine entsprechende Ausweitung des beruflichen Auftrags der pädagogischen Akteur:innen.⁶⁴ Neben der Erstarkeung des Bildungsauftrags wird das Mandat in der Frühpädagogik auch durch rechtliche Änderungen erweitert, wie beispielsweise die rechtlich verankerte Gestaltung inklusiver Prozesse, die aus der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2007 hervorgegangen ist. Nittel und Kolleg:innen leiten aus der Erweiterung des Mandats ein Missverhältnis ab: „Um den zumeist groß dimensionalisierten beruflichen Auftrag zu realisieren, reichen die mit der gesellschaftlichen Lizenz verbundenen Machtmittel, Ressourcen und Qualifikationen in der Regel nicht aus. Das sorgt für Dissonanzen“ (ebd.). Eben diese Dissonanzen konnten im HiSKiTa-Projekt für den Bereich der Frühpädagogik empirisch fundiert werden. Durch die Analyse wurde deutlich, dass dem Mandat unter den gegebenen strukturellen Bedingungen – hier im Fokus: die Ressourcen an Personal, Zeit und auch Qualifikation – nicht ausreichend nachzukommen

64 Zur Veränderung des Mandats und der Lizenzierungen in der frühen Bildung siehe auch Mariana Grgic (2020).

ist. Anhand der Studienergebnisse wird sichtbar, dass die Elemente der Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung aufgrund der knappen personellen Ressourcen bei der Realisierung miteinander konkurrieren und im professionellen Handeln der Akteur:innen keine Gleichberechtigung erfahren bzw. erfahren können. Abhängig von der Intensität des Personal mangels in einer KiTa sind die pädagogisch Tätigen immer wieder dazu gezwungen, in ihrer Arbeit auf die Sicherung von Grundbedürfnissen und die Erfüllung der Aufsichtspflicht zu fokussieren. Die Möglichkeiten, Bildungsprozesse zu initiieren und zu begleiten sowie die individuelle Förderung der Kinder zu sichern, sind dadurch (stark) begrenzt. Zudem schränken die ungenügenden Ressourcen in KiTas auch das Autonomieerleben und das Wohlbefinden der Kinder – teilweise massiv – ein.

Bereits mit diesen Ausführungen sind Hinweise auf den Stand der Professionalisierung möglich. Zunächst zeigt die Rekonstruktion der typischen Handlungslogik pädagogischer Berufsgruppen, dass diese Professionalität verlangen: Pädagogische Tätige sind „in ihrer Arbeit mit besonderen Handlungsproblemen, sogenannten ‚Paradoxien‘, konfrontiert [...]. Paradoxien basieren auf divergierenden, sich wechselseitig ausschließenden Handlungsanforderungen, die die Professionellen, obwohl sie prinzipiell nicht auflösbar sind, miteinander vereinbaren müssen“ (Fuchs-Rechlin 2013: 45; vgl. auch Helsper 2004, 2021; Schütze 1996, 2000). Auch das der Frühpädagogik zugrundeliegende Mandat erfordert den Umgang mit diesen Paradoxien in der situativen Praxis. Mit der Ausweitung des Mandats wachsen auch die widersprüchlichen Handlungsanforderungen – das unterstreicht die Notwendigkeit einer Professionalisierung in der FBBE.

Zu fragen bleibt nun, inwiefern Professionalisierung das Feld der FBBE auszeichnet. Zur Beantwortung lassen sich mehrere Perspektiven heranziehen. Denn Professionalisierung lässt sich erstens anhand kollektiver Prozessstrukturen nachvollziehen, ist zweitens aber auch im Ausdruck einer individuellen Professionalisierung zu suchen. Als ergänzende Perspektive wird auf einer dritten Ebene die Performanz professionellen Handelns als weiterer Gradmesser zum Stand der Professionalisierung herangezogen: Im berufspraktischen Handeln sollte die Verankerung kollektiver und individueller Professionalisierungsbewegungen sichtbar werden. Diese drei Ebenen werden im Folgenden zunächst erläutert, um sie dann auf ihre Ausgestaltung in der FBBE zu beziehen.

Der Stand der kollektiven Professionalisierung lässt sich nach Nittel und Seltrecht (2008) anhand von vier Prozessstrukturen einschätzen: der *Verrechtlichung des Feldes*, einer *institutionellen Expansion*, der *Verwissenschaftlichung* sowie der *Akademisierung* (vgl. Kapitel 3). Mit einer kollektiven Professionalisierung ist wiederum die Ebene der individuellen Professionalisierung verzahnt und an folgende Anforderung gebunden.

„Die aktuell sich vollziehenden Professionalisierungsprozesse gehen mit einer hohen beruflichen und persönlichen Bindung einher. [...] Innerhalb der Reformulierung der

Frühpädagogik als Bildungsraum sind die Fachkräfte im Namen einer positiven Veränderung der Praxis dazu aufgefordert, diese Veränderung als persönliche Herausforderung zu verstehen“ (Starke 2018: 189).

Aus dieser Perspektive wird die Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Abhängigkeit von den pädagogischen Akteur:innen selbst gesehen. Neben den kollektiven Prozessstrukturen für eine professionelle Gestaltung des Mandats sind auch die Kompetenzen, Haltungen und Einstellungen der pädagogischen Akteur:innen entscheidend; sie bedürfen einer kontinuierlichen Selbst- und Praxisreflexion (vgl. Nowack 2013). Die hier skizzierten kollektiven und individuellen Professionalisierungslinien können auch in Hinblick auf ihre Abhängigkeit voneinander betrachtet werden: Ihre Verschränkung drückt sich, so Schütz, u. a. in einer gemeinschaftlichen Identitätsfindung sowie in Form eines berufsgruppenspezifischen Gestaltungspotenzials aus:

„Erfolgreiche Professionalisierungsstrategien sind im hohen Maße auf die Entscheidungs- und Manövrierfähigkeit einer handlungsfähigen sozialen Einheit angewiesen. Wer als Kollektiv agieren und Gestaltungspotential behaupten will, muss über ein klares Profil und eine diesbezügliche Identität verfügen. Schließlich hängt vieles davon ab, ob die Akteur*innen in der Lage sind, sich ein Stück weit als soziale Bewegungen zu formieren, d. h. Machtpotentiale zu entfalten, dabei auch die Öffentlichkeit auf die eigenen Belange aufmerksam zu machen und wichtige Entscheidungsträger für die eigenen absolut moralischen Interessen zu gewinnen. Die dabei errungenen Zugeständnisse sowie materiellen und anerkennungsspezifischen Vorteile können als Vorwärtkommen im Prozess der Verberuflichung verbucht werden“ (Schütz 2018: 261 f.).

Schütz weist darauf hin, dass für erfolgreiche Professionalisierungsstrategien eine kollektive Identität erforderlich ist. Nun ist anzunehmen, dass sich diese geteilte Identität auf unterschiedliche kommunikative Aushandlungsprozesse stützt. Entsprechende Diskurse sind in institutionelle Strukturen eingebunden und werden durch die vielfältigen Praxiserfahrungen und Expertisen vorangetrieben sowie von wissenschaftlichen Erkenntnissen getragen. Ziele, Menschenbilder oder Handlungskonzepte sollten dann wiederum Eingang in die Diskurse einzelner KiTa-Teams finden, um dann auch die individuelle Professionalisierung und professionelle Performanz in der Breite der FBBE zu stärken. In Kapitel 7 wird detailliert beschrieben, welche Bedeutung einer gemeinsamen Identitätsfindung durch reflektierte pädagogische Haltungen und diskursiv formulierte Ziele seitens der KiTa-Teams beigemessen wird. In den empirischen Daten ist eine professionelle Auftragswahrnehmung des pädagogischen Personals in diesen kommunikativen Aushandlungsprozessen zu erkennen. In multifaktoriell belasteten KiTas wird jedoch genauso deutlich, dass es gerade die fehlenden Zei-

ten für Teambuildingsprozesse sind, die Konflikte hervorrufen und eine gemeinschaftliche Identitätsfindung erschweren. Die Suche nach einem geteilten Professionalitätsverständnis, nach einer verbindenden Identität kann vorrangig in personell besser ausgestatteten KiTas bestritten werden, andere Teams können die dafür nötige Zeit und Kraft nicht aufbringen. In den multifaktoriell belasteten KiTas steht dann auch nicht das im Zitat angesprochene Gestaltungspotenzial im Vordergrund; vielmehr löst die bestehende Überlastung bei vielen pädagogisch Tätigen Gefühle von Ohnmacht und Zerrissenheit aus. Das Gestaltungspotenzial ist somit als eingeschränkt zu betrachten. Ebenso können nicht alle KiTA-Teams gleichermaßen an der Professionalisierung des Feldes in Form einer diskursiv entwickelten Identitätsfindung partizipieren.

Jenseits der hier zugrunde gelegten Fallbeispiele ist in der FBBE trotz dieser Einschränkungen ein Behaupten des berufsgruppenspezifischen Gestaltungspotenzials deutlich zu erkennen. Ablesbar ist dieses etwa anhand der Diskussionen über die Planungen zur dreijährigen Ausbildung auf Berufsfachschulniveau zur:zum staatlich geprüften Fachassistent:in für frühe Bildung und Erziehung (vgl. Fuchs-Rechlin/Rauschenbach 2020: 1). Auf den hohen Personalbedarf reagierte die Kultusministerkonferenz (KMK) mit einem Vorschlag zur Absenkung der Qualitätsanforderungen. Der Entwurf beinhaltete, „zukünftige Fachassistentinnen und Fachassistenten auf DQR-4-Niveau und nicht mehr wie bislang die Erzieherinnen und Erzieher auf DQR-6-Niveau“ zu qualifizieren (ebd.: 2). Diese Absenkung steht jedoch den hochkomplexen Anforderungen des Berufs, die sich beispielsweise im Umgang mit divergierenden Handlungsanforderungen, in hohen Kompetenzansprüchen sowie in einer hohen Verantwortlichkeit und Selbststeuerung ausdrücken, konträr gegenüber. Gerade die pädagogischen Antinomien, die widersprüchlichen Handlungsanforderungen an die Professionellen, bekräftigen das anspruchsvolle Berufshandeln und die Situationsbezogenheit genauso wie die Personenbezogenheit, an denen das professionelle Handeln auszurichten ist. Vor diesem Hintergrund reagierten zahlreiche Verbände und Initiativen mit kritischen Positionspapieren vehement und einstimmig ablehnend auf die anvisierte Absenkung des Qualifikationsniveaus (z. B. Loheide et al. 2019; DGfE 2019). Der Entwurf der KMK wurde daraufhin ausgesetzt. Gerade in der Gegenwehr gegenüber dieser Herabstufung drückt sich das wachsende Gestaltungspotenzial in der FBBE aus; das kann im Sinne einer verstärkten Institutionalisierung sowie kollektiven Identitätsbehauptung als Zeichen der wachsenden Professionalisierung verstanden werden. Dazu passt auch die Beobachtung, dass sich vermehrt frühpädagogische Verbände und Initiativen bilden; Beispiele sind die Gründung des Deutschen Kitaverbands 2018, auf der Ebene der Ausbildung die Gründung der Bundesarbeitsgemeinschaft der öffentlichen und freien, nicht konfessionell gebundenen Ausbildungsstätten e. V. (BöFae) oder auf regionaler Ebene die Initiierung des Kita-Netzwerks in Hamburg im Jahr 2014. Auch diese Entwicklungen sind Ausdruck einer wachsenden Vernetzung und eines zuneh-

menden Gestaltungspotenzials, das den Berufen der FBBE innewohnt und die Einsatzbereitschaft für die Professionalisierung des Feldes bezeugt.⁶⁵

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Professionalisierungsbewegungen in der FBBE deutlich abzeichnen. In der vorliegenden Studie zeigt sich jedoch auch, dass bedingt durch die personelle Not diese Veränderungsprozesse nicht in der gesamten KiTa-Landschaft Einzug halten können – eine berufungsgruppenspezifische Identität ist durch fehlende Teamdiskurse nicht in der Breite des Feldes der FBBE wiederzufinden. Hier zeigen sich konträr zu den deutlich erkennbaren Professionalisierungsbewegungen die gegenläufigen Tendenzen der Deprofessionalisierung, wie anhand weiterer Befunde der Studie erläutert werden kann.

Die pädagogisch Tätigen beschreiben auf individueller Ebene eine Entfremdung von der eigenen beruflichen Identität resp. des eigenen Professionalitätsverständnisses infolge der unzureichenden Ressourcenausstattung der KiTas. Laut dem Begriffsverständnis nach Helsper (2021) ist genau diese Entfremdung als Deprofessionalisierung zu kennzeichnen.

„Von Deprofessionalisierung [...] lässt sich [...] dann sprechen, wenn professionalisierte Handlungsfelder, die durch eine individuelle und kollektive Professionalisierung gekennzeichnet sind, durch gesellschaftliche Strukturveränderungen, organisatorische bzw. auch innerprofessionelle Transformationen – an denen auch Professionelle selbst beteiligt sein können – so umstrukturiert werden, dass die Handlungsbasis des Typus professionellen Handelns unterminiert wird. Das betrifft insbesondere die Bedrohung der interaktiven Autonomie des professionellen Handelns und des professionellen Arbeitsbündnisses, also im Kern die flexible, situativ und fallspezifisch je konkret zu erbringende Ausgestaltung der Professionellen-KlientInnen-Beziehung und der dafür erforderlichen interaktiven Basis“ (Helsper 2021: 290).

Die Studienergebnisse zeigen, wie Personalmangel dazu führt, dass Überlastungs- und Überforderungssituationen, die sich u. a. in Form von Druck, Hektik und Ungeduld ebenso wie in restriktivem Handeln ausdrücken, zunehmen. Auch die fehlende Zeit für die individuelle Förderung und für ein deutungs- und wahrnehmungssensibles Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder ist ein Auslö-

65 Ergänzend sind vor diesem Hintergrund auch Internetpräsenzen anzuführen, die auf die Vernetzung einerseits und auf die Informiertheit des pädagogischen Personals andererseits abzielen und somit sowohl die individuelle als auch die kollektive Professionalisierung stärken können. Exemplarisch stehen hierfür das Portal für die Frühpädagogik (www.erzieherin.de) oder auch die Websites der oben beispielhaft aufgeführten Vereinigungen und Initiativen. Sicher sind hier auch kritische Perspektiven einzunehmen, die u. a. die wirtschaftlichen Interessen betreffen oder die Qualität der einzelnen Seiten infrage stellen. Aber dennoch ist anzunehmen, dass viele fachspezifische Internetauftritte die oben genannten Bewegungen der individuellen und kollektiven Professionalisierung befördern.

ser für Entfremdungsgefühle. Diese Beobachtungen signalisieren die im Zitat angesprochene Unterminierung der Professionalität und markieren die Bedrohung der interaktiven Autonomie des professionellen Handelns. Demnach kann von einer prekären Professionalität gesprochen werden. Prekär bedeutet: „in einer Weise geartet, die es äußerst schwer macht, die richtigen Maßnahmen, Entscheidungen zu treffen“ (Dudenredaktion, o. J.). Treffend erscheint der Begriff der *prekären Professionalität*, weil in den Beschreibungen und Einschätzungen der pädagogisch Tätigen ihr professionelles Handlungspotenzial deutlich zu erkennen ist, welches jedoch aufgrund der Arbeitsbedingungen nicht ausgeschöpft werden kann, nicht zu den „richtigen“ oder professionellen Maßnahmen und Entscheidungen führen kann. Dabei ist es nicht die alleinige Aufgabe der Akteur:innen selbst, zur Professionalisierung des Feldes beizutragen; vielmehr untermauert die eingeschränkte Handlungspraxis die politische Verpflichtung, eine wachsende Professionalisierung durch eine adäquate Ressourcenausstattung zu rahmen. Dies gilt insbesondere dann, wenn eine Ausweitung des Mandats auf rechtlichen Vorgaben basiert: Rechtliche Neuerungen erfordern auch strukturelle Anpassungen.

Bewegungen der Professionalisierung in der FBBE lassen sich auch auf der Ebene der Verwissenschaftlichung ausmachen. Grundsätzlich zeichnet sich eine Zunahme an Forschungen im Feld der FBBE ab (vgl. Betz/Cloos 2014), und auch der Zuwachs an wissenschaftlichen Institutionen und Zusammenschlüssen ist hierfür ein Symbol (vgl. Müller et al. 2020: 10). Die wissenschaftlichen Erkenntnisse begleiten das Feld der FBBE durch ihre Theorieentwicklung und empirischen Studien. Allerdings münden diese Erkenntnisse erst durch entsprechende Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote in das berufspraktische Handeln und können letztlich erst auf diesem Weg zur Professionalisierung des Feldes beitragen. Dass die angespannte Personalsituation diesen Prozessschritt limitiert, zeigt ein Blick auf die Weiterbildungslandschaft: 31 % der pädagogischen Mitarbeiter:innen und 57 % der Führungskräfte geben an, aufgrund von Personalengpässen nicht an Weiterbildungen teilnehmen zu können (vgl. Buschle/Gruber 2018: 62). „Auch wenn die Fachkräfte sehr weiterbildungsaffin sind, so zeichnet sich doch deutlich ab, dass vor allem Zeitmangel die Teilnahme an Weiterbildungen erschwert“ (ebd.: 75). Das hohe Interesse an Weiterbildungen kann auch als Interesse an der Professionalisierung und der Weiterentwicklung der eigenen Professionalität verstanden werden. Dieses Potenzial wird durch die strukturelle Knappheit von Ressourcen unterminiert.

Die zahlreichen wissenschaftlichen Publikationen zur frühpädagogischen Professionalität halten Ansprüche und Herausforderungen empirisch fundiert fest und stützen sich zudem auf umfangreiche theoretische Erkenntnisse (vgl. Friederich 2017). Durch sie wird präzisiert, was von professionell Handelnden in der Frühpädagogik erwartet wird. Doch diese Ansprüche können unter den unzureichenden Rahmenbedingungen nicht umfassend realisiert werden – Ideal

und Realität klaffen im Feld der FBBE auseinander. Ausbildungs- und weiterbildungsseitige Investitionen in die Professionalisierung der Akteur:innen können sich gerade in multifaktoriell belasteten KiTas nicht entfalten, nicht reifen, nicht greifen. Beispielhaft kann dies an folgendem Anspruch veranschaulicht werden (vgl. auch Kapitel 3).

„Zu einer frühpädagogischen *professionellen Identität* gehört ein Selbstverständnis, das [...] Ungewissheit als Aufforderung zur kontinuierlichen fachlichen und persönlichen Reflexion des eigenen professionellen Handelns versteht, nach Reflexionswissen und nicht nach ‚Rezeptwissen‘ sucht und mit einer besonderen berufsethischen Verantwortung verbunden ist“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011: 9, Hervorh. i. Orig.).

Genau diese Ansprüche kommen im Selbstverständnis in den befragten KiTas (insbesondere in der vergleichsweise gut ausgestatteten KiTa C) zum Ausdruck. Der Wert der Reflexion liegt darin, dass pädagogisch Tätige Handlungen und deren Folgen bewusst beobachten, daraus Konsequenzen für weitere Handlungen ableiten und dabei das eigene Handeln kontrollieren (vgl. Berkemeyer et al. 2011: 227). Allerdings wird in den Befragungen auch immer wieder deutlich: Wenn Personal und damit Zeit knapp ist, kann das theoretische Ideal einer professionellen, reflexiven Haltung nicht erreicht werden. An dessen Stelle treten häufig schematisierende Orientierungen, die eine Reduktion der komplexen Handlungsanforderungen implizieren (vgl. Thole et al. 2015; in diesem Buch Kapitel 6.4.).

An diesen Punkt schließt eine weitere Dimension zur Ermittlung des Stands der Professionalisierung an: die zunehmende *Akademisierung* des Feldes. In der Frühpädagogik zeigt sich diese anhand des wachsenden Angebots an Studiengängen wie „Bildung und Erziehung im Kindesalter“, „Pädagogik der frühen Kindheit“ oder „Frühkindliche Erziehung“ (siehe hierzu Grunert/Ludwig 2016). „Hier scheinen die Professionalisierungsdebatten im Bereich der frühen Kindheit im Verbund mit der Umgestaltung der Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses den Ausbau entsprechender Studiengänge zu begünstigen“ (Grunert et al. 2016: 26). Bei den spezialisierten Studiengängen auf Bachelorniveau ist das Feld der Kindheitspädagogik gar am häufigsten vertreten (vgl. ebd.).

Dem steigenden Akademisierungsgrad lassen sich jedoch diametrale Entwicklungen gegenüberstellen. Der Deutsche Verein (2020) konstatiert, dass infolge des hohen Personalbedarfs eine Öffnung der Fachkraftkataloge sowie neue Abschlüsse und Berufsbezeichnungen die Aus-, Fort- und Weiterbildungslandschaft charakterisieren und diese immer weiter ausdifferenzieren. „Dies birgt dann die Gefahr einer De-Professionalisierung, wenn (individuelle) Einzellösungen bestehende Standards unterlaufen“ (ebd.: 9). Damit ist nicht nur eine gegenläufige Entwicklung zur Akademisierung auszumachen. Sie tangiert vielmehr auch die professionstheoretisch bedeutsamen Bewegungen der *Verwissenschaft-*

lichung: Werden Qualifikationsanforderungen als Reaktion auf die Personalnot gesenkt oder aufgeweicht, kann keine stabile Brücke zu den wissenschaftlichen Erkenntnissen geschlagen werden, denn die benannten komplexen Handlungskompetenzen und Wissensbestände können in einer verkürzten Ausbildungszeit nicht transportiert werden und im Sinne einer individuellen Professionalisierung reifen.

Die Situation der Auszubildenden, so zeigt die Untersuchung, ist aus weiteren Gründen als prekär einzuschätzen. Ihnen wird infolge der personellen Engpässe ein hohes Maß an Verantwortung übertragen, indem sie beispielsweise ohne zusätzliche Unterstützung Gruppendienste übernehmen (müssen). In diesen Situationsgefügen kommt es zu Tendenzen der Deprofessionalisierung, denn die voraussetzungsvollen Kompetenzen, die eine Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern erfordert, sind noch nicht ausgereift, und eine geprüfte Lizenz steht noch aus. Gleichzeitig wird auf diese Weise die Zeit für die angehenden Fachkräfte reduziert, die benötigt wird, um zu lernen, zu beobachten und zu reflektieren, bevor das verantwortliche Handeln beginnt. Längerfristig angelegte professionelle Bildungsprozesse werden hiermit erheblich erschwert (vgl. Helsper 2021: 303). Zudem können viele Bewerber:innen aus Sicht der Einrichtungen nicht die nötigen Kompetenzen vorweisen (vgl. Kapitel 5.1.3).

Aus den vorangegangenen Ausführungen geht hervor, dass sich die FBBE derzeit in zwei diametralen Prozesslinien bewegt. Tendenzen der Professionalisierung des Feldes, die sich zusammengefasst auf der Ebene der Akademisierung, der Verrechtlichung, der Institutionalisierung und der Verwissenschaftlichung zeigen und mit einer Ausweitung des Mandats einhergehen, werden durch Tendenzen einer Deprofessionalisierung konterkariert. Die FBBE befindet sich gewissermaßen gerade noch im Prozess einer kollektiven Professionalisierung, muss aber einige Errungenschaften durch eine strukturell hervorgerufene Deprofessionalisierung gleich wieder aufgeben. Dies zeigt sich deutlich in der beruflichen Praxis der Akteur:innen und der Situation des angehenden Personals. Gründe und Auslöser für die Prozesslinien der Deprofessionalisierung wurden in der empirischen Analyse dargelegt: Zusammengefasst sind es die in der Studie differenzierten Formen des Personalmangels, die eine professionelle Performanz pädagogischen Handelns einschränken und das Missverhältnis zwischen Mandat und Lizenz verschärfen. Die Einschränkungen sowie Herausforderungen im konkreten praktischen Handeln der Akteur:innen begründen die dargelegten Prozesslinien empirisch.

Abschließend wird darauf eingegangen, wie den Deprofessionalisierungstendenzen bzw. auch einer prekären Professionalität aus Sicht der Befragten begegnet werden kann. KiTas können ihren Auftrag nur dann erfüllen, wenn die personellen Ressourcen in den Einrichtungen umfänglich und entlang wissenschaftlich begründeter Standards verbessert werden. Die Realisierung professionellen

Handelns der pädagogisch Tätigen sowie individuelle Professionalisierungsprozesse (bei angehendem Personal und allen Mitgliedern eines Teams) benötigen entsprechende strukturelle Rahmenbedingungen. Ohne sie kann die hohe Qualität und Professionalität im System der FBBE nicht gesichert werden. Die Studienergebnisse unterstreichen jedoch auch, dass eine schlichte Erhöhung der personellen Ressourcen nicht ausreichen würde. Weitere Maßnahmen sind auf unterschiedlichen Ebenen erforderlich.

Der grundsätzliche Bedarf an zusätzlichem qualifiziertem Personal macht eine Erhöhung der Ausbildungskapazitäten zwingend erforderlich; eine Herabsetzung der Qualifikationsanforderungen für pädagogisches Personal darf hiermit jedoch nicht einhergehen. Zudem ist es unabdingbar, die zeitlichen Ressourcen in den Einrichtungen für die Begleitung der pädagogischen Nachwuchskräfte zu erhöhen. Durch knappe Ressourcen ist eine intensive Praxisanleitung des angehenden Personals zurzeit nur eingeschränkt gegeben. Die Professionalisierung der Mentor:innen in den KiTas sollte darüber hinaus durch Fort- und Weiterbildungen intensiver unterstützt werden; Konsultations-KiTas können hierbei aufgrund ihrer partizipativen Konzeption eine wichtige Ressourcenquelle für kollegiale Beratung und Unterstützung sein.

Die von den pädagogisch Tätigen beschriebenen *konkreten Belastungen* infolge von unzureichender Personalausstattung, Personalfluktuaton sowie der darin begründeten Vakanzen legen zudem nahe, dass fachberaterliche Personal- und Zeitressourcen auszubauen sind. Im Rahmen der vielfältigen Aufgaben von Fachberatungen muss die Beratung und Begleitung von pädagogischen Fachkräften und Teams in der Praxis grundsätzlich gestärkt werden. Dies gilt besonders für KiTas, die von einem multifaktoriellen Personalmangel betroffen sind und in erhöhtem Maße einer engen, auf Langfristigkeit angelegten externen Begleitung durch Fachberater:innen bedürfen.

Die Befunde zeigen zudem die Relevanz von (fachberaterlicher) Unterstützung in der Entwicklung professioneller (emotionaler) Kompetenzen für das Wahrnehmen und Umgehen mit eigener Ungeduld und Hektik, mit Frustrationen oder mit Gefühlen der Entfremdung und Antipathien gegenüber Kindern und Teammitgliedern. Durch den Personalmangel nehmen auch Konflikte in Teams zu, und das Teambuilding wird erschwert; die in der Studie befragten Fachberater:innen nehmen vor diesem Hintergrund auch diesbezüglich einen dringenden Bedarf an zusätzlicher externer Unterstützung wahr. Eine Stärkung des Aufgabenschwerpunkts, Teams und pädagogisch Tätige fachlich zu begleiten, könnte zur Minderung von Personalfluktuaton und zur Sicherung von Professionalität beitragen. Darüber hinaus zeigen die empirischen Befunde, dass auch für Organisationsentwicklungsprozesse, wie beispielsweise die erfolgreiche Implementierung konzeptioneller Weiterentwicklungen – das heißt für Professionalisierungsprozesse auf pädagogischer und organisationaler Ebene –, nicht nur eine hohe personelle Stabilität, sondern auch eine langfristige und zeitlich

umfangreiche externe Begleitung erforderlich ist. Schließlich legen die Studienergebnisse ebenfalls nahe, dass eine enge Begleitung und Unterstützung der Teams durch Fachberater:innen dadurch erschwert (oder auch unmöglich gemacht) wird, dass Fachberater:innen häufig zugleich die Fach- und Dienstaufsicht innehaben. Dieser Befund unterstützt die von verschiedenen Seiten geforderte personale Differenzierung zwischen Fach- und Dienstaufsicht.

Abschließend sei noch einmal auf die Beobachtung eingegangen, dass einige Teams und KiTa-Fachkräfte im Umgang mit den durch kurzzeitigen Personal-mangel hervorgerufenen Belastungen hohe Kompetenzen aufweisen. Zur Unterstützung *aller* Einrichtungen in ihrer professionellen Arbeit (und Organisationsentwicklung) wird hier eine wissenschaftliche Begleitforschung vorgeschlagen, die es sich zum Ziel setzt, „Lösungsversuche der unterschiedlichen Praxen zu dokumentieren und für andere nutzbar zu machen“ (Hoffmann 2014: 261). Der im Rahmen dieser Studie beschriebene Spagat zwischen formulierten Zielen und realer beruflicher Praxis zeigt, dass Vorgaben an KiTas und die pädagogisch Tätigen allein nicht reichen, um Professionalität zu sichern. Es muss einen „Paradigmenwechsel von der Vorgabe zum Projekt“ (ebd.: 261) geben. „Damit verbunden ist dann ein Wissenschaftsverständnis, das Lösungen für die Praxis [...] mit der KiTa-Praxis selbst [sucht]“ (ebd.). Die unmittelbare und kontinuierliche Einbindung der KiTa-Teams in den Professionalisierungsdiskurs muss weiterhin Aufgabe aller darin involvierten Akteur:innen sein und bleiben. Aus Sicht der Autor:innen sollte eine KiTa-Entwicklungsforschung als kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung gesichert werden – gesetzlich vorgesehen und finanziell unterstützt. Zentrales Ziel ist die Stärkung der Einrichtungen und die Unterstützung des professionellen Handelns durch gezielte, mehrjährige Zusammenarbeit mit den KiTas.

Die entscheidende Voraussetzung für alle dargestellten Prozesslinien zur Professionalisierung des Feldes FBBE ist die Ressource Zeit. Professionalität und Professionalisierung brauchen Zeit. Die Bildungspolitik befindet sich vor diesem Hintergrund selbst in einem Dilemma: Zeitnah muss dem Personal-mangel begegnet werden, jedoch braucht die Ausbildung des Personals wiederum Zeit.

Dass Zeit auf dem Weg zur Professionalität und Professionalisierung entscheidend ist, zeigt sich auch daran, dass der Personal-mangel sich aus der Perspektive der befragten pädagogischen Akteur:innen in Form von Zeitmangel und Zeitdruck ausdrückt. Damit sprechen die Befragten nicht nur ihr Handeln unter Druck und Hektik in konkreten pädagogischen Situationen an, sondern rekurren auch auf die fehlende Zeit für Selbstreflexion, für Gespräche im Team, für die Begleitung des angehenden Personals. Damit angesprochen ist aber zugleich auch die mangelnde Zeit für Reifungsprozesse und für die Entwicklung einer kollektiven Identität. Auf der Steuerungsebene betrifft dies auch die fehlenden Zeitressourcen für die Organisationsentwicklung – diese ist jedoch insbesondere für die Verankerung des wachsenden Mandats im eigenen Berufsverständnis und

letztlich im praktischen Handeln unerlässlich. Unter Einbezug der Ergebnisse kann nur immer wieder betont werden, dass diese Anpassungsleistungen unter der eingeschränkten Verfügbarkeit von Ressourcen erheblich leiden.

Literatur

- Ahnert, Lieselotte (2004): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung. 2. Auflage. Reinhardt. München, S. 256–277.
- Alsago, Elke (2019): Zur Geschichte von Fachberatung für Kindertageseinrichtungen: Wechselwirkungen zwischen Historien, Biografien, sozialen Konstrukten und Selbstkonstruktion. Leuphana Universität Lüneburg. Lüneburg. Verfügbar unter: http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2019/14537/pdf/Zur_Geschichte_von_Fachberatung_fuer_Kindertageseinrichtungen_Dissertation_Alsago_2019.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.
- BAG-BEK [Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V.] (2019): Selbstverständnis von Fachberatung Beitrag zu ethischen und sozialpädagogischen Fundierung der Fachberatung im System der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Verfügbar unter: www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/Selbstverstaendnis_Fachberatung_BAG-BEK.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].
- BAGLJAE [Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter] (2003): Empfehlungen zur Fachberatung. Verfügbar unter: www.bagljae.de/downloads/091_fachberatung_2003.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021]
- Barnard, Chester (1968): The Function of the Executive. Harvard University Press. Cambridge.
- Beljan, Jens (2017): Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone: Eine neue Perspektive auf Bildung. Beltz Juventa. Weinheim, Basel.
- Berkemeyer, Nils; Järvinen, Hanna; Otto, Johanna; Bos, Wilfried (2011): Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 57). Beltz Juventa. Weinheim, Basel, S. 225–247.
- Berkemeyer, Nils (2017): „Herausfordernde soziale Lagen“: Eine unzureichende Problemanalyse für die Steuerung des Schulsystems und seiner Unterstützungssysteme. In: Manitus, Veronika; Dobbstein, Peter (Hrsg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Waxmann. Münster, S. 297–319.
- Bertelsmann Stiftung (2017): Qualitätsausbau in KiTas 2017. 7 Fragen zur Personalausstattung für Führung und Leitung in deutschen KiTas. 7 Antworten der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Verfügbar unter: www.doi.org/10.11586/201700 [Gesichtet am: 01.12.2021].
- Bertelsmann Stiftung (2019): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme: Personalschlüssel (ohne Leitungszeit) (Stand: 01.03.2019). Verfügbar unter: www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/personalschlüssel/personalschlüssel-ohne-leitungszeit?tx_itahyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itahyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=72ca1f9fd17c33421267848cea172f8 [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Bertelsmann Stiftung (2020a): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme: Anteil der KiTas ohne Leitungszeit an allen KiTas im Bundesland (Stand 01.03.2019). Verfügbar unter: www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/leitung/kitas-ohne-zeit-fuer-leitung?tx_itahyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itahyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=189afab86803c9c88e5d4bcb9c004f [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Bertelsmann Stiftung (2020b): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme: KiTas ohne Zeit für Leitung (Stand 01.03.2019). Verfügbar unter: www.laendermonitor.de/de/fokus-regionale-daten/personal-und-einrichtungen/kitas-ohne-leitung?tx_itahyperion_pluginview%5Baction%5D=overview&tx_itahyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=054e5c00177676cd906a3fb3945d90d6 [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Bertelsmann Stiftung (2020c): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme: Empfohlene Leitungszeit: fehlende Leitungskräfte (Stand 01.03.2018). Verfügbar unter: www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/leitung/empfohlene-leitungszeit-fehlende-leitungskraefte?tx_itahyperion_pluginview%5Baction%5D=table&tx_itahyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=4c214c6540881b0d6f54d862f78b0b3 [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Bertelsmann Stiftung (2020d): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme: Personalschlüssel in KiTas (Stand 01.03.2019). Verfügbar unter: www.laendermonitor.de/de/fokus-regionale-daten/personal-und-einrichtungen/personalschlüssel?tx_itahyperion_pluginview%5Baction%5D=overview&tx_itahyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=3b5fedc9996005612a8ad1b1f687ad29 [Gesichtet am: 28.06.21].
- Bertelsmann Stiftung (2021a): FachkräfteZOOM – KiTa gemeinsam mit pädagogischen Fachkräften partizipativ erforschen. Verfügbar unter: www.bertelsmann-stiftung.de/index.php?id=13187 [Gesichtet am: 07.06.2021].

- Bertelsmann Stiftung (2021b): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme: Methodische Grundlagen: Erläuterungen zu den Indikatoren im Bereich KiTa. Verfügbar unter: www.laendermonitor.de/fileadmin/files/laendermonitor/methodiktexte/2021/Methodik_KiTa_final_2021.pdf [Gesichtet am: 15.12.2021].
- Bertelsmann Stiftung (2021c): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme: Szenarien zur Fachkraft-Kind-Relation (Stand 01.03.2020). Verfügbar unter: www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/personalschluesel/szenarien-zur-fachkraft-kind-relation-1?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&Hash=ab08ae10a788cada2d3d053d31fa6708 [Gesichtet am: 15.12.2021].
- Bertelsmann Stiftung (2021d): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme: Wöchentliche Leitungsstunden pro Mitarbeiter:in (Median) (Stand 01.03.2020). Verfügbar unter: www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/leitung/woechentliche-leitungszeit-pro-mitarbeiter-median-1?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&Hash=11bd6b0d6856ef0408e4cc46ccf74ae [Gesichtet am: 15.12.2021].
- Bertelsmann Stiftung (2021e): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme: Bildungsbeteiligung in KiTas, 01.03.2009–2020. Verfügbar unter: www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/kinder-und-eltern/bildungsbeteiligung/bildungsbeteiligung-in-kitas-1?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&Hash=1296db972e4e28b5c3b35219b7d42460 [Gesichtet am: 15.12.2021].
- Bertelsmann Stiftung (2021f): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme: Pädagogisches Personal in KiTas (Anzahl/Vollzeitäquivalente). Verfügbar unter: www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/befristete-arbeitsverhaeltnisse/befristete-arbeitsverhaeltnisse-in-kitas-9-1-1?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&Hash=73c89ce82810a21f213b6b27637d6173 [Gesichtet am: 23.01.22].
- Bertelsmann Stiftung (2021g): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme: Pressegrafiken. Verfügbar unter: www.laendermonitor.de/fileadmin/files/laendermonitor/presse/2021/Bund_Laendermonitoring_Fruehkindliche_Bildungssysteme.pdf [Gesichtet am: 15.12.2021].
- Betz, Tanja; Cloos, Peter (Hrsg.) (2014): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Beltz Juventa. Weinheim, Basel.
- Bilgi, Oktay; Blaschke-Nacac, Gerald; Durand, Judith; Schmidt, Thilo; Stenger, Ursula; Stieve, Claus (Hrsg.) (2021): *„Qualität“ revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Beltz Juventa. Weinheim, Basel.
- BJK [Bundesjugendkuratorium] (2008): *Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums*. München. Verfügbar unter: https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/bjk_2008_2_stellungnahme_zukunftsaehigeKitas.pdf [Gesichtet am: 15.12.2021].
- Blömeke, Sigrid; Herzig, Bardo; Tulodziecki, Gerhard (2007): *Gestaltung von Schule: eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung*. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2020): *DQR-Niveaus*. Verfügbar unter: www.dqr.de/content/2315.php [Gesichtet am: 28.06.2021].
- BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend] (2013): *14. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Deutscher Bundestag. Drucksache 17/12200. Köln.
- BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend] (2016): *Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz*. Berlin. Verfügbar unter: www.bmfsfj.de/resource/blob/112482/637f7d53eeea62363305df51ace10dba/zwischenbericht-bund-laender-konferenz-fruehe-bildung-data.pdf [Gesichtet am: 15.12.2021].
- BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend] (2018): *Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher vorgestellt*. Verfügbar unter: www.bmfsfj.de/bmfsfj/fachkraefteoffensive-fuererzieherinnen-und-erzieher-vorgestellt/131402 [Gesichtet am: 28.06.2021].
- BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend] (2020): *Das Bundesprogramm „Fachkräfteoffensive Erzieherinnen und Erzieher: Nachwuchs gewinnen, Profis binden“*. Verfügbar unter: <https://fachkraefteoffensive.fruehe-chancen.de/programm/ueber-das-programm> [Gesichtet am: 23.04.2020].
- BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend] (2021a): *Gute-KiTa-Bericht 2021. Monitoringbericht 2021 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend nach § 6 Absatz 2 des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG) für das Berichtsjahr 2020*. Berlin. Verfügbar unter: www.gute-kita-portal.de/fileadmin/user_upload/Publicationen/211220_Gute-KiTa-Bericht_2021.pdf [Gesichtet am: 03.01.2022].
- BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend] (2021b): *Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG)*. Berlin. Verfügbar unter:

- www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-rechtsanspruch-ganztagsbetreuung-grundschulen-178966 [Gesichtet am: 01.12.2021].
- BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021c): Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2020. Berlin. Verfügbar unter: www.bmfsfj.de/resource/blob/186070/73e233cd4a65b6ff4c4e5255f35e2d49/kindertagesbetreuung-kompakt-ausbaustand-und-bedarf-2020-data.pdf [Gesichtet am: 12.12.2021].
- Bock-Famulla, Kathrin (2008): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Verfügbar unter: <https://aba-fachverband.info/wp-content/uploads/Laenderreport-2008.pdf> [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Bock-Famulla, Kathrin; Girndt, Antje; Vetter, Tim; Kriechel, Ben (2021b): Fachkräfte-Radar für KiTa und Grundschule. Gütersloh. Verfügbar unter: www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/fachkraefte-radar-fuer-kita-und-grundschule-2021-all [Gesichtet am: 15.01.2022].
- Bock-Famulla, Kathrin; Münchow, Anne; Frings, Jana; Kempf, Felicitas; Schütz, Julia (2020): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2019. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Bock-Famulla, Kathrin; Münchow, Anne; Sander, Felicitas; Akko, Davin Patrick; Schütz, Julia (2021a): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2021. Transparenz schaffen – Governance stärken. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung. Springer VS. Wiesbaden.
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2009a): Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung: Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Springer VS. Wiesbaden, S. 7–34.
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2009b): Das theoriegenerierende Experteninterview. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Springer VS. Wiesbaden, S. 61–98.
- Bohnsack, Ralf (2017): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Auflage. Reinbek: Rowohlt, S. 369–384.
- Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Bundesagentur für Arbeit, Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung (2018): Fachkräfteengpassanalyse – Methode und Begriffe. Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt. Nürnberg. Verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201812/arbeitsmarktberichte/fk-engpassanalyse/fk-engpassanalyse-d-0-201812-pdf.pdf?__blob=publicationFile [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Bundesagentur für Arbeit, Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung (2019): Fachkräfte in der Kinderbetreuung und -erziehung. Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt.
- Bundesagentur für Arbeit, Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung (2021): Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Pädagogisches Personal in der Kinderbetreuung und -erziehung. Nürnberg. Verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/Generische-Publikationen/AM-kompakt-Kinderbetreuung-erziehung.pdf?__blob=publicationFile&v=7 [Gesichtet am: 15.12.2021].
- Buschle, Christina (2014): Das professionelle pädagogische Selbstbild von WeiterbildnerInnen frühpädagogischer Fachkräfte: Ein Blick auf die Erwartungen an das lehrende Personal in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Ludwig-Maximilians-Universität München. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/17448/1/Buschle_Christina.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Buschle, Christina; Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 30. München, Nürnberg. Verfügbar unter: www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Studie_30_Buschle_Gruber_WEB.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Buschle, Christina; Schütz, Julia (2019): „Ein ganzes Bündel verschiedener Meinungen“ – Gruppendiskussionen als Erhebungsverfahren für die komparativ pädagogische Berufsgruppenforschung. In: Ditton, Hartmut; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualität, Professionalisierung und Monitoring im Bildungssystem. Waxmann. Münster, S. 113–129.
- Carr, Margaret (2001): Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories. Paul Chapman. London.
- Collins, Randall (2004): Interaction Ritual Chains. Princeton University Press. Princeton, NJ.
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter; Pence, Alan (2013): Beyond quality in early childhood education and care. 3. Auflage. Routledge. London.
- De Schipper, J. Elles; Riksen-Walraven, J. Marianne; Geurts, E. A. Sabine (2006): Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: an experimental study. In: Child Development, 77 (4), S. 861–874.
- Destatis [Statistisches Bundesamt] (2020): Der Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen. Methodische Grundlagen und aktuelle Ergebnisse. Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Um

- welt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/kindertageseinrichtungen-personalschlüssel-5225409209004.pdf?__blob=publication-File#:~:text=M%C3%A4rz%202020%20nicht%20im%20schulpflichtigen,gut%20acht%20Ganztags%2D%20kinder%20betreut. [Gesichtet am: 15.12.2021].
- Deutscher Bundestag (2018): Experten haben Kritik und Zweifel am „Gute-Kita-Gesetz“. Verfügbar unter: www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2018/kw45-pa-familie-kindertagesbetreuung-570840 [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Deutscher Verein (2020): Stellungnahme der Geschäftsstelle des Deutschen Vereins anlässlich der Anhörung im Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend des Deutschen Bundestages zum Antrag der Fraktion Die Linke „Mehr Fachkräfte für gute Kitas und eine stärkere Kinder- und Jugendhilfe“ (BT-Drucks. 19/6421) am 14. September 2020. Verfügbar unter: www.bundestag.de/resource/blob/791312/f209192fe6616b94e3014b47725fa074/19-13-96f-data.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].
- DGFfE [Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft] (2019): Stellungnahme der DGFfE-Sektion „Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit“ 1 und des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit zu der von der KMK geplanten Ausbildung „staatlich geprüfte*r Fachassistent*in für frühe Bildung und Erziehung“ Verfügbar unter: www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/PFK/2019_Stellungnahme_Fachassistentin_PdfK_Studiengangstag.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Dudenredaktion (o. J.): „Prekär“ auf Duden online. Verfügbar unter: www.duden.de/rechtschreibung/prekaer [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Auflage. Schäffer-Poeschel. Stuttgart.
- Fachkräftebarometer (2020): Zahl des Monats. Oktober 2020. Verfügbar unter: www.fachkraeftebarometer.de/zahl-des-monats [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Falkenhagen, Hilke; Frauendorf, Tim; Bender, Norbert (unter Mitarbeit von Iris Hentschel) (2017): Auf Augenhöhe. Leitung von Elterninitiativen in gemeinsamer Verantwortung von Eltern, Erzieherinnen und Erziehern. Verfügbar unter: www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/auf-augenhoe/ [Gesichtet am: 21.07.2022].
- Friederich, Tina (2017): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. Beltz Juventa. Weinheim, Basel.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2013): Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: *Bildungsforschung*, 10, S. 11–25. Verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2014/8535/pdf/BF_2013_1_FroehlichGildhoff_Zusammenarbeit_von_paedagogischen_Fachkraeften.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Irs; Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), WiFF Expertisen 19. München.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Weltzien, Dörte; Kirstein, Nicole; Pietsch, Stefanie; Rauh, Katharina (2014): Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis erstellt im Kontext der AG Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung in Koordination des BMFSFJ. Verfügbar unter: www.bmfsfj.de/resource/blob/86378/67fa30384a1ee8ad097938cbb6c66363/14-ex-pertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte-data.pdf [Gesichtet am: 01.12.2021].
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2013): Pädagogisches Handeln – Ein Balanceakt? In: Kessel, Fabian; Polutta, Andreas; van Ackeren, Isabell; Dobischat, Rolf; Thole, Werner (Hrsg.): *Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung? Erziehungswissenschaftliche Vergewisserung*. Beltz Juventa. Weinheim, Basel, S. 43–56.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten; Rauschenbach, Thomas (2020): Wie aus einer „Fachassistentin“ eine „Fachkraft“ wird – oder: Ist die Erzieherinnenausbildung noch zu retten? – ein Diskussionspapier. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 2. München.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten; Züchner, Ivo (2018): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27. München.
- Galuske, Michael (2015): Methoden der Sozialen Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. 5. Auflage. Reinhardt. München, S. 1021–1025.
- Geiger, Kristina (2019): Personalgewinnung. Personalentwicklung. Personalbindung. Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 32. München.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2020): Kita-Qualität. Verfügbar unter: www.gew.de/kita/qualitaet/ [Gesichtet am: 28.06.21].
- Giesecke, Hermann (2010): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 10. Auflage. Beltz Juventa. Weinheim, Basel.

- Goerges, Nina (2020): Die Überlastungsanzeige – Recht und Pflicht der Beschäftigten. Kita aktuell B-W, 1/2020, S. 20–21. Verfügbar unter: www.erzieherin.de/files/editorials/KiTA_BW_2020_01_Innenteil_p020-021.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Grgic, Mariana (2020): Kollektive Professionalisierungsprozesse in der Frühen Bildung – Entwicklung des Mandats, der Lizenzierung und der beruflichen Mobilität im Zeitraum 1975 bis 2018 in Westdeutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft „Berufe und soziale Ungleichheit“. Wiesbaden.
- Grgic, Mariana; Riedel, Birgit; Weilmayer, Sophie, Lena; Weimann-Sandig, Nina; Wirner, Lisa (2018): Quereinsteigende auf dem Weg zur Fachkraft: Ergebnisse einer qualitativen Studie in den Berufsfeldern Kindertagesbetreuung und Altenpflege. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf. Verfügbar unter: www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-07021 [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Grunert, Cathleen; Ludwig, Katja (2016): Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62 (6). Beltz Juventa. Weinheim, Basel, S. 886–908.
- Grunert, Cathleen; Ludwig, Katja; Radhoff, Melanie; Ruberg, Christiane (2016): Studiengänge und Standorte. In: Koller, Hans-Christoph; Faulstich-Wieland, Hannelore; Weishaupt, Horst; Züchner, Ivo (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE). Barbara Budrich. Opladen, Berlin, Toronto, S. 19–70.
- Haug-Schnabel, Gabriele; Wehrmann, Ilse (2012): Raum braucht das Kind: Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten. Verlag das Netz. Weimar, Berlin.
- Heller, Elke (2010): Der Situationsansatz in der Praxis: Von Erzieherinnen für Erzieherinnen. Cornelsen Scriptor. Berlin.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz Uwe/Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Klinkhardt. Bad Heilbrunn, S. 49–99.
- Helsper, Werner (2019): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften. FernUniversität in Hagen. Hagen.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. utb. Stuttgart.
- Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung Einführung in den Themenschwerpunkt. In: ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1, S. 5–19.
- Herrmann, Joachim (2017): Discussion failed! Hinweise an die deutschsprachige Schulentwicklungsdiskussion zu „failing schools“ aus einer Hamburger Perspektive. In: Manitiis, Veronika; Dobbelsstein, Peter (Hrsg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Waxmann. Münster, S. 240–265.
- Hochschild, Arlie (1979): Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structures. In: The American Journal of Sociology, 85, S. 551–575.
- Hochschild, Arlie (2003): The Managed Heart. University of California Press. Berkeley, Los Angeles.
- Hoffmann, Hilmar (2014): Zwischen Resignation und Aufbruch – Chancen und Grenzen der Entwicklung der Kita-Praxis im Kontext empirischer Befunde. In: Hoffmann, Hilmar; Borg-Tiburcy, Kathrin; Kubandt, Melanie; Meyer, Sarah; Nolte, David (Hrsg.): Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung: Annäherungen an Logiken in einem expandierenden Feld. Beltz Juventa. Weinheim, Basel, S. 255–264.
- Hopf, Christel; Schmidt, Christiane (1993): Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim. Hildesheim. Verfügbar unter: www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/45614/ssoar-1993-hopf_et_al-Zum_Verhaeltnis_von_innenfamilialen_sozialen.pdf?sequence=1&isAllowed=y&linkname=ssoar-1993-hopf_et_al-Zum_Verhaeltnis_von_innenfamilialen_sozialen.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Hruska, Claudia A. (2018): Die Rolle der Fachberatung im System der frühkindlichen Bildung. Kita Fachtexte. Alice Salomon Hochschule Berlin (Hrsg.); FRÖBEL e. V. (Hrsg.). Verfügbar unter: www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Hruska_2018-RollederFachberatung.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Huber, Matthias (2018): Emotionale Markierungen. Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen. In: Huber, Matthias; Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. Springer. Wiesbaden, S. 91–110.
- Kade, Jochen (2010): Aneignung – Vermittlung. In: Arnold, Rolf; Nolda, Siegrid; Nuissl, Eckehardt (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Klinkhammer, Nicole (2014): Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik. Tectum. Marburg.
- Klusemann, Stefan; Rosenkranz, Lena; Schütz, Julia (2020): Professionelles Handeln im System Perspektiven pädagogischer Akteur*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HiSKiTa). Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Verfügbar unter: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Graue-Publikationen/HiSKiTa_2020_final_01.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].

- Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2016): *Demokratische Partizipation von Kindern*. Beltz Juventa. Weinheim, Basel.
- Köller, Olaf; Spieß, Katharina (2018): *Bildungspolitisches Forum 2018 des Leibniz-Forschungsverbundes Bildungspotenziale (LERN)*. „Potenziale früher Bildung: Früh übt sich, ...“. Positionspapier. Verfügbar unter: www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/diw_01.c.598866.de/positionspapier_bpf2018_final.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Beltz. Weinheim, Basel.
- Kuckartz, Udo (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Springer VS. Wiesbaden.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Beltz. Weinheim, Basel.
- Kühn, Thomas; Koschel, Kay-Volker (2018): *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. 2. Auflage. Springer VS. Wiesbaden, S. 67–236.
- Kultusministerium Niedersachsen (2012): *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung*. Verfügbar unter: www.mk.niedersachsen.de/download/4491/Orientierungsplan_fuer_Bildung_und_Erziehung_im_Elementarbereich_niedersaechsischer_Tageseinrichtungen_fuer_Kinder_mit_den_Handlungsempfehlungen_fuer_Kinder_unter_3_Jahren_und_den_Handlungsempfehlungen_Sprachbildung_und_Sprachfoerderung.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2004): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Lamnek, Siegfried (2005): *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. 2. Auflage. Beltz Juventa. Weinheim, Basel.
- Lasson, Andrea; Boekhoff, Jannes; Lambert, Martina; Cremers, Michael; Krabel, Jens (2014): *Den Lernort Praxis entwickeln. Ein Weiterbildungscurriculum*. Tietze, Wolfgang (Hrsg.). Verfügbar unter: www.fruhe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruhe_Chancen/Lernort_Praxis/Einfuehrungstext_LOP_Weiterbildungscurriculum_final.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Lee, Wendy; Carr, Margaret (2002): *Documentation of Learning Stories. A Powerful Assessment Tool for Early Childhood Education*. Paper presented at the Dialogue and Documentation: Sharing our Understanding of Children's Learning and Developing a Rich Early Years Provision. Pen Green Corby. United Kingdom.
- Leygraf, Jan (2013): *Fachberatung in Deutschland. Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Verfügbar unter: www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Studie_Leygraf_Fachberatung_web.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Loheide, Maria; Behle, Christine; Hofmeister, Astrid; Mehring, Ludger; Eschert, Frank; Schlepper, Carsten; Stadler, Wolfgang; Preissing, Christa; Wegner-Hens, Katja; Balkow, Corinna (2019): *Gemeinsame Erklärung zur beabsichtigten Einführung der Ausbildung zur „staatlich geprüften Fachassistentin für frühe Bildung und Erziehung*. Verfügbar unter: www.bagkae.de/news/1/531591/nachrichten/gemeinsame-erkl%C3%A4rung-zur-beabsichtigten-einf%C3%BChrung-der-ausbildung-zur-%E2%80%99Estaatlich-gepr%C3%BCft-fachassistentin-f%C3%BCr-%E2%80%9Cfr%C3%BChbildung-und-erziehung%E2%80%9C.html [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Loos, Peter; Schäffer, Burkhard (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Qualitative Sozialforschung*, Band 5. Springer VS. Wiesbaden, S. 9–53.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Mäder, Susanne (2013): *Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode – Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen*. In: *Zeitschrift für Evaluation*, 12 (1), S. 23–51.
- Mangold, Werner (1959): *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt am Main. Europäische Verlagsanstalt.
- Mangold, Werner (1973): *Gruppendiskussionen*. In: König, Rene (Hrsg.). *Handbuch der Empirischen Sozialforschung*. Band 2: *Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung*. Erster Teil. 3. Auflage. Ferdinand Enke. Stuttgart, S. 228–259.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz. Weinheim, Basel.
- Mieth, Cindy; Baier, Jill; Buhl, Monika; Freytag, Tanya; Iller, Carola (2018): *Organisationsentwicklung in Kitas. Beispiele gelungener Praxis*. Universitätsverlag Hildesheim. Verfügbar unter: www.doi.org/10.18442/771 [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt (2013): *Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt: Bildung: elementar – Bildung von Anfang an*. Verfügbar unter: https://ms.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MS/MS/Presse_Dialog_Kita/2014/bildungsprogramm_2014.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nord-*

- rhein-Westfalen. Verfügbar unter: www.landesverband-kindertagespflege-nrw.de/media/20191217_big_pdf.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren des Landes Schleswig-Holstein (2018): *Erfolgreich starten: Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertagesstätten*. Verfügbar unter: www.zv-kita.de/fileadmin/templates/downloads/Leitlinien_zum_Bildungsauftrag_05_2018.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Mischo, Christoph; Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011): *Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung*. In: *Frühe Bildung*, 0, 4–12. Verfügbar unter: www.doi.org/10.1026/2191-9186/a000001 [Gesichtet am: 24.06.2021].
- Moss, Peter; Urban, Mathias (2010): *Democracy and Experimentation. Two Fundamental Values for Education*. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Verfügbar unter: www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/democracy-and-experimentation-two-fundamental-values-for-education [Gesichtet am: 07.09.2021].
- Müller, Jens; Fink, Heike; Horak, Renate Elli; Kaiser, Sabine; Reichmann, Elke (2020): *Professionalität in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurse und professionelle Entwicklungsperspektiven*. Barbara Budrich. Opladen, Berlin, Toronto.
- Nagel-Prinz, M. Susanne; Paulus, Peter (2012): *Wie geht es Kita-Leitungen? Gesundheitliche Belastungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen*. In: *Prävention und Gesundheitsförderung*, 2, S. 127–134.
- Nagel-Prinz, M. Susanne; Paulus, Peter; Münchow, Anne; Gediga, Günther (2020): *Kontextbedingungen des Leitungshandelns in KiTas: Gegenwärtige und antizipierte Wirklichkeiten: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von KiTa-Leiterinnen und KiTa-Leitern*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Harms, Henriette; Richter, Sandra (2011): *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 24*. München.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Nicolai, Katharina; Köhler, Luisa (2016): *KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Walther, Bastian; Bakels, Elena; Munk, Lisa-Marie (2021): *Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh. Verfügbar unter: www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/kinder-als-akteure-in-qualitaetsentwicklung-und-forschung-all [Gesichtet am: 03.01.2022].
- Nittel, Dieter (2000): *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bertelsmann. Bielefeld, S. 16–85.
- Nittel, Dieter (2004): *Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3). Beltz Juventa. Weinheim, Basel, S. 342–357.
- Nittel, Dieter (2006): *Das Phänomen „Individuelle Professionalisierung“*. In: Nittel, Dieter; Maier, Cornelia (Hrsg.): *Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis: Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv hessischer Erwachsenenbildung*. Barbara Budrich. Opladen, Berlin, Toronto, S. 370–379.
- Nittel, Dieter; Schütz, Julia; Tippelt, Rudolf (2014): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens: Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Beltz Juventa. Weinheim, Basel.
- Nittel, Dieter; Seltrecht, Astrid (2008): *Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“: ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung; Fritz Schütze zum 65. Geburtstag*. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, (21). Barbara Budrich. Opladen, Berlin, Toronto, S. 124–145.
- Nittel, Dieter; Tippelt, Rudolf (2019): *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee*. Bertelsmann. Bielefeld.
- Nittel, Dieter; Tippelt, Rudolf; Dellori, Claudia; Siewert-Kölle (2014): *Gemeinsamkeiten und Unterschiede der pädagogischen Berufsgruppen*. In: Nittel, Dieter; Schütz, Julia; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens: Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Beltz Juventa. Weinheim, Basel, S. 60–101.
- Nowack, Susanne (2013): *Die Rolle der pädagogischen Fachkraft im inklusiven Prozess*. Verfügbar unter: www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Nowack_2013.pdf [Gesichtet am: 22.04.2021].
- Nürnberg, Claudia; Schmidt, Maria (2015): *Die Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses im Erzieherinnenberuf: eine qualitativ empirische Untersuchung zur Rekonstruktion des professionellen Selbstverständnisses von Erzieherinnen im Wandel zweier Gesellschaftsformationen unter besonderer Berücksichtigung der angrenzenden Institution Grundschule. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Magdeburg*. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/107704030X/34> [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Oevermann, Ulrich (1981): *Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse*. Verfügbar unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4955> [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Oevermann, Ulrich; Allert, Tilman; Konau, Elisabeth; Krambeck, Jürgen (1979): *Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften*. In: Soeff-

- ner, Hans-Georg (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Metzler. Stuttgart, S. 352–434.
- Olk, Thomas (2007): *Kinder im Sozialinvestitionsstaat*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 27 (1), S. 43–57. Verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2012/5602/pdf/ZSE_2007_1_Olk_Kinder_Sozialinvestitionsstaat_D_A.pdf [Gesichtet am: 17.12.2021].
- Rabe-Kleberg, Ursula (2020): *Handeln und Haltung. Oder: Brauchen pädagogische Fachkräfte einen ethischen Kodex*. In: Müller, Jens; Fink, Heike; Horak, Renate Elli; Kaiser, Sabine; Reichmann, Elke (2020): *Professionalität in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurse und professionelle Entwicklungsperspektiven*. Barbara Budrich. Opladen, Berlin, Toronto, S. 19–36.
- Rauschenbach, Thomas; Meiner-Teubner, Christiane; Böwing-Schmalenbrock, Melanie; Olszenka, Ninja (2020): *Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 1: Kinder vor dem Schuleintritt*. Forschungsverbund DJI und TU Dortmund (Hrsg.). Verfügbar unter: www.akjstat.vu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/Plaetze._Personal._Finanzen._Teil_1.pdf [Gesichtet am: 15.12.2021].
- Rauschenbach, Thomas; Schilling, Matthias; Meiner-Teubner, Christiane (2017): *Plätze. Personal. Finanzen – der Kita-Ausbau geht weiter. Zukunftsszenarien zur Kindertages- und Grundschulbetreuung in Deutschland*. Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI). Dortmund.
- Rempeser, Regina (2011): *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Rempeser, Regina (2017): *Sensitive Responsiveness: An Approach to the Analysis and Improvement of Teacher-Child-Interactions in Early Childhood Settings*. In: Gunn, Alexandra C.; Hruska, Claudia A. (Hrsg.): *Interactions in Early Childhood Education. Recent Research and Emergent Concepts*. Springer. Singapore, S. 19–36.
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp. Berlin.
- Rosa, Hartmut; Endres, Wolfgang (2016): *Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Beltz Juventa. Weinheim, Basel.
- Rudow, Bernd (2017): *Beruf Erzieherin/Erzieher – mehr als Spielen und Basteln. Arbeits- und organisationspsychologische Aspekte*. Waxmann. Münster.
- Schäffer, Burkard (2018): *Gruppendiskussion*. In: Bohnsack, Ralf; Geimer Alexander; Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 4. Auflage. Barbara Budrich. Opladen, Berlin, Toronto, S. 101–107.
- Schieler, Andy; Schneider, Armin (2008): *Ermittlung von Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit und Leitungstätigkeiten in Kindertageseinrichtungen im Bistum Limburg. Beiträge zur Pädagogik im Elementarbereich, Band 2. Limburg*. Verfügbar unter: https://kita.bistumlimburg.de/fileadmin/redaktion/Bereiche/kita.bistum-limburg.de/Downloads/Regiestudie_2018_Download.pdf [Gesichtet am: 17.12.2021].
- Schilling, Matthias (2017): *Künftiger Personalbedarf – eine Projektion bis 2025*. In: Autorengruppe *Fachkräftebarometer (Hrsg.): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017*. München, S. 176–184.
- Schmidt, Christiane (2013): *Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews*. In: Frieberthshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Beltz Juventa. Weinheim, Basel, S. 473–486.
- Schoyerer, Gabriel; Frank, Carola; Jooß-Weinbach, Margarete; Loick Molina, Steffen (2019): *Professionelle Praktiken. Ethnografische Studien zum pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Beltz Juventa. Weinheim, Basel.
- Schreyer, Inge; Krause, Martin; Brandl, Marion; Nicko, Oliver (2014): *AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. Staatsinstitut für Frühpädagogik. München. Verfügbar unter: www.aqua-studie.de/Dokumente/AQUA_Endbericht.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Schröder, Carsten (2017): *Emotionen und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit: Eine Ethnographie der Emotionsarbeit im Handlungsfeld der Heimerziehung*. Springer VS. Wiesbaden.
- Schulz, Marc (2016): *Die Inszenierungs- und Aufführungsformate von Mahlzeiten im Kindergartenalltag*. In: Althans, Birgit; Bilstein, Johannes (Hrsg.): *Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven*. Springer. Wiesbaden, S. 29–47.
- Schütz, Julia (2009): *Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit: eine bildungsübergreifende Studie. (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung und Praxis, 12)*. Bertelsmann. Bielefeld.
- Schütz, Julia (2018): *Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung: Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Beltz Juventa. Weinheim, Basel.
- Schütze, Fritz (1996): *Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns*. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp. Frankfurt am Main, S. 183–276.
- Schütze, Fritz (2000): *Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1 (1), S. 49–96.

- Siraj-Blatchford, Iram; Manni, Laura (2006): *Effective Leadership in the Early Years Sector. The ELEYS Study*. London.
- Starke, Pauline (2018): *Die Aufgabe der Professionalisierung: Entgrenzung und Mobilisierung durch Bildung in der Frühpädagogik*. In: Glaser, Edith; Koller, Hans-Christoph; Thole, Werner; Krumme, Salome (Hrsg.): *Räume für Bildung – Räume der Bildung*. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Barbara Budrich. Opladen, Berlin, Toronto, S. 184–191.
- Stein, Anette; Bock-Famulla, Kathrin; Münchow, Anne (2019): *Kitapersonal braucht bessere Arbeitsbedingungen*. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Verfügbar unter: www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/kitapersonal-braucht-bessere-arbeitsbedingungen [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Steinke, Ines (2007): *Gütekriterien qualitativer Forschung*. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt. Reinbek, S. 319–331.
- Strauß, L. Anselm; Corbin, M. Juliet (1996): *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz Juventa. Weinheim, Basel.
- Strehmel, Petra (2015): *Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen: Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente*. In: Viernickel, Susanne; Fuchs-Rechlin, Kirsten; Strehmel, Petra; Haug-Schnabel, Gabriele; Benschel, Joachim (2015): *Qualität für alle*. Herder. Freiburg, S. 131–252.
- Strehmel, Petra; Ulber, Daniela (2014): *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen*. Band 39. München.
- Sturzenhecker, Benedikt; Knauer, Raingard; Richter, Elisabeth; Rehmann, Yvonne (2010): *Partizipation in der Kita – Evaluation demokratischer Praxis mit Vorschulkindern*. Abschlussbericht. Universität Hamburg. Hamburg. Verfügbar unter: www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/evaluation-detmold.pdf [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Thole, Werner; Göbel, Sabrina; Milbradt, Björn; Reißmann, Michaela; Wedtstein, Maria (2015): *Wissen und Reflexion. Thematisierungsweisen pädagogischer Praxis in Kindertagesstätten*. In: König, Anke; Leu, Hans-Rudolf; Viernickel, Susanne (Hrsg.): *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik: Empirische Befunde der WiFF-Förderlinie*. Beltz Juventa. Weinheim, Basel, S. 124–143.
- Thole, Werner; Milbradt, Björn; Göbel, Sabrina; Reißmann, Michaela (2016): *Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen*. Springer. Wiesbaden.
- Unterberg, Swantje (2020): *Personalsituation in Kitas. „Die Ausstattung ist per se schon ungenügend“*. Verfügbar unter: www.spiegel.de/panorama/bildung/personalsituation-in-kitas-die-ausstattung-ist-per-se-schon-ungenuegend-a-cebc9c33-0670-4687-9cea-9d7033187f61 [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Viernickel, Susanne (2006): *Qualitätskriterien und Qualitätsstandards: Studienbuch 11 zum Bildungs- und Sozialmanagement*. Ibus. Remagen.
- Viernickel, Susanne (2021): *Die empirisch gestützte Identifikation struktureller Qualitätsmerkmale und Standards in Institutionen frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. In: Bilgi, Oktay; Blaschke-Nacak, Gerald; Durand, Judith; Schmidt, Thilo; Stenger, Ursula; Stieve, Claus (Hrsg.): *„Qualität“ revisited. Theoretische und empirische Perspektiven der Pädagogik der frühen Kindheit*. Beltz Juventa. Weinheim, Basel, S. 116–132.
- Viernickel, Susanne; Anja Voss (2013): *STEGE – Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Alice Salomon Hochschule Berlin. Berlin.
- Viernickel, Susanne; Fuchs-Rechlin (2015): *Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen und Berechnungsmodell*. In: Viernickel, Susanne; Fuchs-Rechlin, Kirsten; Strehmel, Petra; Haug-Schnabel, Gabriele; Benschel, Joachim (2015): *Qualität für alle*. Herder. Freiburg, S. 11–130.
- Viernickel, Susanne; Nentwig-Gesemann, Iris; Nicolai, Katharina; Schwarz, Stefanie; Zenker, Luise (2013): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband; Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Berlin, S. 18–33.
- Von Langen, Tanja (2018): *Recht in der Kita: Ein praxisbezogenes Lehr- und Arbeitsbuch*. Herder. Freiburg.
- Wahl, Ariana; Buhl, Monika (2018): *Organisationsentwicklung in Kitas Die Synergetik als meta-theoretisches Rahmenkonzept zur Förderung von Selbstorganisation im Kontext von Leitungsaufgaben im Elementarbereich*. In: *Kindheit*, 5 (18), S. 58–63.
- Warning, Anja (2020): *Rekrutierungssituation im Beruf der Erzieherin/des Erziehers: Engpässe werden immer stärker sichtbar*. IAB-Kurzbericht. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Bertelsmann. Bielefeld, S. 1–5.
- Wolters Kluwer (2020) (Hrsg.): *DKLK-Studie 2020: Kita-Leitung zwischen Digitalisierung und Personalmangel*. Wolters Kluwer Deutschland. Köln. Online Verfügbar unter: www.deutscher-kitaleitungskongress.de/2020/service/downloads/ [Gesichtet am: 28.06.2021].
- Zeit Online (2020): *Kaum Verbesserungen beim Personalmangel in Kitas*. Verfügbar unter: www.zeit.de/gesellschaft/2020-08/bertelsmann-studie-personalmangel-kindergarten-krippe [Gesichtet am: 28.06.2021].

Transkriptionsregeln

Angepasste Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2018: 167–168)

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
2. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt, bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben.
3. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
4. Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der*des Interviewer*in (mhm, aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
5. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
6. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
7. Absätze der interviewenden Person werden durch ein „I:“, die der befragten Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel, z. B. „B4“, gekennzeichnet.
8. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert.
9. Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, z. B. (Handy klingelt).
10. Nonverbale Aktivitäten und Äußerungen der befragten wie auch der interviewenden Person werden in Doppelklammern notiert, z.B. ((lacht)), ((stöhnt)) und Ähnliches.
11. Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht.
12. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.

Ergänzungen

13. Satz- oder Wortabbrüche werden mit zwei Schrägstrichen „//“ markiert.
14. Bei parallelem Sprechen zweier Personen wird der parallele Sprechzeitraum mit einer Raute (#) gekennzeichnet.